



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Erfolgsrelevante Faktoren im bilingualen Unterricht:
Deutsch als Fremdsprache am Beispiel einer Kooperativen
Mittelschule und eines Bundesgymnasiums in Wien.

verfasst von

Renate Reisinger BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

066589

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium

Internationale Entwicklung

Betreuer:

Univ. Prof.i.R. Dr. Walter Schicho

Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Schwester Christine, meinem Schwager Helmut und meiner Schwägerin Christine bedanken, die mich während des Studiums als alleinerziehende Mutter immer wieder ermutigt haben. Großer Dank gilt auch meinem Freundeskreis, insbesondere Sonja, Karina und Eva sowie meinem Studienkollegen Philipp, die mich während der Erstellung meiner Masterarbeit unterstützt haben. Trotz privater und beruflicher Rückschläge haben mich Petra und Gabi immer wieder daran erinnert, mein Ziel nie aus den Augen zu verlieren und nicht aufzugeben.

Der größte Dank gilt meiner zehnjährigen Tochter Amelie, die mir mit ihrem geduldigen und sonnigen Wesen den Wert von Bilingualität für ihre Zukunft aufgezeigt hat und wie wichtig es ist, in einem schulischen Rahmen gefördert zu werden, um sich als junger Mensch sprachlich weiterzuentwickeln.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
2. Theoretische Grundlagen	12
2.1. Mehrsprachigkeit als kulturelles Kapital?	12
2.2. Aspekte der Integration.....	28
2.3. Erkenntnisse aus der Geschlechterperspektive	30
2.4. Motivation	32
3. Forschungsdesign	34
3.1. Schwerpunkt des Forschungsinteresses: bilingualer Unterricht in der Unterstufe.....	34
3.2. Kontaktherstellung zur Zielgruppe	34
3.3. Interviewleitfaden nach dem Modell der Lasswell Formel	35
4. Die AkteurInnen im bilingualen Unterricht aus der KMS Schopenhauerstraße	38
4.1. G. als Akteur im bilingualen Unterricht Türkisch/Deutsch	38
4.2. Die Direktorin E. in der KMS Schopenhauerstraße.....	40
4.3. G. als Akteurin im bilingualen Unterricht für Deutsch-Englisch	42
4.4. Z. als Schülerin in der bilingualen Klasse der KMS.....	43
4.5. Z. als Akteurin und Schülerin in der 2b/KMS	44
5. Die AkteurInnen im bilingualen Unterricht aus dem Gymnasium Klostergasse.....	45
5.1. Die Direktorin L. als Akteurin im Gymnasium Klostergasse	45
5.2. Fr. S. als bilinguale Lehrerin im BG Klostergasse.....	47
5.3. Fr. L. als bilinguale Lehrerin in Englisch am BG Klostergasse	48
5.4. Fr. E. - Akteurin und Mutter einer Schülerin mit arabischer Muttersprache	48
5.5. A. als bilingualer Schüler im BG Klostergasse	50
5.6. M. als Akteurin und Gymnasiastin im BG Klostergasse	50
6. Evaluierung erfolgsrelevanter Faktoren: Deutsch als Zweitsprache im Vergleich der untersuchten Institutionen	52

6.1.	Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Segregation der SchülerInnen	52
6.2.	Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Akzeptanz der Muttersprache	53
6.3.	Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Akzeptanz der Muttersprache bei bilingualen LehrerInnen	55
6.4.	Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Nutzung der vorhandenen Informationskanäle	56
6.5.	Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Das Kommunikationsverhalten der Eltern	58
6.6.	Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Die Erwerbstätigkeit der Eltern.....	59
6.7.	Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Freiwilligkeit der Teilnehmer im Unterricht.....	61
6.8.	Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Der Umgang mit Kultur und Multilinguismus in den Bildungsinstitutionen	63
6.9.	Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Sozioökonomischer Background	66
6.10.	Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Eigene versus fremde Kultur der AkteurInnen?.....	66
6.11.	Was bewirken die Unterschiede in den einzelnen Institutionen?.....	68
6.11.1.	Das Gymnasium Klostersgasse	68
6.11.2.	Die KMS Schopenhauerstraße	69
7.	Das Ergebnis förderungsrelevanter Faktoren als Basis für eine bundesweite Studie: Bilingualer Unterricht in Österreich	72
8.	Resümee	75
	Bibliographie	79
	ANHANG mit Interviews	83
	Abstract.....	129
	Abstract Englisch.....	131
	Eidesstattliche Erklärung	133

Einleitung

Da Sprache den Zugang zu Bildung ermöglicht und die Entwicklung von jungen Menschen nur als sehr komplexer Prozess verstanden werden kann, können gesellschaftliche Phänomene auch nur in einem interdisziplinären Rahmen analysiert und erklärt werden. Bevor ich mich meiner qualitativen Forschungsarbeit zugewandt habe, bin ich der Frage nachgegangen, warum die deutsche Sprache von einem Kind aus Kroatien besser als von einem aus der Türkei oder einem anderen nicht deutschsprachigen Land gesprochen wird und bin auf zahlreiche Forschungsprojekte von Brigitte Busch, Rudolf de Cillia, Florian Menz und Ruth Wodak gestoßen, welche alle für die Soziolinguistik und die Zweitspracherwerbsforschung als sehr bedeutsam erachtet werden. Keine der quantitativen und qualitativen Forschungen bisher haben sich jedoch damit beschäftigt, wie und womit die Förderung von Mehrsprachigkeit im bilingualen Unterricht zu identifizieren ist, um in Zukunft diese relevanten Faktoren sinnvoll im Schulbetrieb einsetzen zu können.

Seit der sprachenpolitische Diskurs sich verstärkt auf das Thema Deutsch konzentriert, ist Mehrsprachigkeit vor allem zu Wahlkampfzeiten als wichtiger Bestandteil von zukünftigen europäischen Identitäten erkannt worden. Seit Einführung des bilingualen Unterrichtssystems vor vier Jahren an der Kooperativen Mittelschule Schopenhauerstraße und des DLP-Programms im Gymnasium Klostergasse, haben zahlreiche zweisprachige Pädagogen höchste Anstrengungen unternommen, um eine optimale bilinguale Unterrichtsmethode zu entwickeln.

Mittels qualitativer Interviews mit allen AkteurInnen nach dem Modell der Lasswell-Methode konnte ich die Erkenntnisse von aktiv teilnehmenden AkteurInnen im bilingualen Unterricht analysieren und interpretieren. Die hohe Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, deren Umgangssprache nicht Deutsch ist, wurde im aktuellen Integrationsreport 2013 mit 19% der aktuell 1,1 Millionen österreichischen SchülerInnen beziffert. 40% aller österreichischen SchülerInnen, die nicht Deutsch als Erstsprache angeführt haben, gehen in Wiener Schulen. Besonders hervorzuheben ist, dass Schulabbrecher mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Hauptschule überproportional oft ihren Bildungsweg nach der 8. Schulstufe abbrechen. Im Schuljahr 2010/2011 waren das 4% aller deutschsprachigen SchülerInnen im Vergleich zu 12,9% aller HauptschülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, also die dreifache Anzahl von SchülerInnen, die das Schulsystem vorzeitig verlassen haben.

Aus diesem Kontext heraus erhebt meine Arbeit den Anspruch der Evaluierung von Erfolgsfaktoren, welche der Förderung von Mehrsprachigkeit am Beispiel der Institutionen Kooperative Mittelschule Schopenhauerstraße (KMS) und Bundesgymnasium Klostergasse entgegenkommen.

Als methodischen Ansatz habe ich die Lasswell-Formel herangezogen. Lasswell hatte mit den Fragen dieser Formel erkannt, dass bei jeder einzelnen Fragestellung ein eigener Forschungsbereich angesprochen wird. Diese Methode generiert nicht nur ein Ergebnis pro Einheit innerhalb eines zusammenhängenden Kommunikationsprozesses, sondern ermöglicht auch eine Systematisierung der noch relativ unverbundenen Einzelergebnisse damaliger Kommunikationsforschung. (vgl. Merten 1974 zit. nach Burkhart 2002: 493)

Um die vorzeitigen Abbrüche von schulpflichtigen SchülerInnen in der Unterstufe in Zukunft auszuschalten, wird ab dem Schuljahr 2013/14 mit einer Änderung im Schulpflichtgesetz begonnen, welche in einem Frühwarnsystem die Erziehungsberechtigten rascher einbindet und Strafen verdoppelt. Ob diese Maßnahmen die Widerstände der SchülerInnen gegen das Erlernen der deutschen Sprache an Österreichs Schulen ausschaltet oder noch mehr Konfrontation schafft, gilt es in einem anderen Kontext zu evaluieren.

Die Relevanz für meine Arbeit bezieht sich auf den Umgang mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die im Rahmen des bilingualen Unterrichts die Sprache Deutsch aufgrund der bestehenden österreichischen Schulpflicht in der Unterstufe vermittelt bekommen. Der Lehrplan hierfür ist für Gymnasien, Neue Mittelschulen und Kooperative Mittelschulen in der Unterstufe ident. Der Umgang mit diesen SchülerInnen sollte von Akzeptanz und Respekt getragen sein, in dem besonders die Bildungsinstitutionen aufgefordert sind, aktiv an einer Kommunikationskultur mitzuwirken, die alle AkteurInnen mit einbezieht, niemanden ausgrenzt und somit eine neue gesellschaftliche Basis schafft. Die höchste Priorität jedoch gilt den Zukunftschancen dieser jungen Menschen. In meiner abschließenden Analyse möchte ich einen Vergleich zwischen den beiden Institutionen wagen, welcher neben den sprachlichen Phänomenen, auch sozioökonomische Phänomene sichtbar macht und die Auswirkung der Förderung von Mehrsprachigkeit als komplexen Prozess abbildet.

Die Evaluierung förderungsrelevanter Faktoren soll als Basis für eine bundesweite österreichische Studie dienen, in der bilingualer Unterricht als entscheidender Faktor zu Mehrsprachigkeit in Österreich einer genaueren Prüfung unterzogen werden kann. Der Vergleich zwischen der KMS und dem Gymnasium soll sichtbar machen, wie unterschiedlich mit dem Thema Mehrsprachigkeit von SchülerInnen in beiden Institutionen, obwohl diesen derselbe Lehrplan in der Unterstufe zugrunde liegt, umgegangen wird.

Relativ rasch wurde im Zuge der Forschungsarbeit klar, dass in beiden Bildungsinstitutionen gänzlich unterschiedliche Angebote zur Förderung von Mehrsprachigkeit vorhanden sind. Das bilinguale Unterrichtskonzept der KMS Schopenhauerstraße bindet die Muttersprachen Türkisch als auch Bosnisch/Kroatisch/Serbisch in Kombination zur deutschen Sprache ein. Das heißt konkret, dass deutsche Vokabeln, die für die Kinder nur schwer verständlich sind, in der jeweiligen Muttersprache der Kinder erklärt und gegenübergestellt werden. Mag. Göksel Yilmaz, dem Autor des bilingualen Lehrbuches *Wir erforschen die Zeit 2*, sind die Erweiterung des Wortschatzes sowohl in der Muttersprache, als auch in der deutschen Sprache durch Fachvokabular und eine Entwicklung des Zeitmanagements durch die SchülerInnen besonders wichtig. (vgl. Yilmaz 2011:5)

Englisch als Arbeitssprache und das Dual Language Programme wird im Gymnasium seit dem Schuljahr 2000/01 an der Klostergasse in jedem Jahrgang als eine Klasse mit dem Schwerpunkt „Englisch als Arbeitssprache“ geführt. Das Gymnasium Klostergasse zählt damit zu den DLP-Schulen Wiens, was bedeutet, dass Englisch sehr intensiv als Arbeitssprache von einem Native Speaker unterrichtet wird. Pro Semester finden für die DLP Klassen während vier bis sechs Wochen drei fächerübergreifende Unterrichtseinheiten in englischer Sprache statt. Die Aufnahme in die DLP-Klassen erfolgt nach einem Orientierungsgespräch mit der Direktion. In diesem Gespräch werden von der Direktorin jene Kinder selektiert, die sich für eine solche Unterrichtsform aufgrund ihrer Sprachkenntnis und ihrer Ethnie „[...] für eine besonders nette Mischung“ herausstellen. Dies wird mittels gesonderter Sprachtests überprüft. (vgl. Interview11 #67)

Das sprachwissenschaftliche Konzept des Dual Language Programme im Gymnasium Klostergasse richtet sich an alle Kinder, ungeachtet der unterschiedlichen Muttersprachen. In der Vermittlung der Arbeitssprache Englisch geht man sogar davon

aus, dass Native Speaker in Englisch die deutsche Grammatik den SchülerInnen erklären können. Dass dieser ungewöhnliche Zugang der Sprachvermittlung möglich ist, wurde von der Direktorin persönlich im Interview, als auch auf der Homepage des Gymnasiums besonders hervorgehoben.

Da mein qualitativer Forschungsansatz diese unterschiedlichen Programme einem Vergleich unterzieht, wurde erst dadurch sichtbar, wie unterschiedlich die Herangehensweisen der LehrerInnen sind, welche sich mit ihren Unterrichtskonzepten an demselben Lehrplan in der Unterstufe orientieren müssen. Ob der Förderung von Mehrsprachigkeit im derzeitigen Schulbetrieb jene Priorität eingeräumt wird, welche sie in einer Bildungsinstitution haben sollte, gilt es in Zukunft zu analysieren.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Mehrsprachigkeit als kulturelles Kapital?

Jede Form der Mehrsprachigkeit einer Person liegt einer individuellen Sprachbiografie zugrunde. Da unterschiedliche Sprachen im Leben jedes einzelnen Menschen während unterschiedlicher Lebens- und Ausbildungsphasen parallel oder auch nacheinander erlernt werden, fällt es schwer, diese Kenntnisse einem vergleichbaren Standard unterzuordnen oder zu vergleichen.

Sprachbiografie dient in einem vorwissenschaftlichen Sinne dazu, den Sachverhalt zu bezeichnen, dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist. (Adamzik 2002:1)

Aufgrund der erlernten und gesprochenen Sprachen werden von Migranten gesellschaftliche Identitäten gebildet. Es gilt jedoch zu hinterfragen, wodurch sich die Identität beim Menschen von Beginn an bildet und wovon sie beeinflusst wird.

Als Voraussetzung für die Entwicklung einer Persönlichkeit mit Selbstbewusstsein und Ich-Identität gilt, dass der Person eine Weltorientierung, persönliche Anerkennung und entsprechende Achtung in einer Gruppe entgegengebracht wird, in der sich der- oder diejenige geborgen fühlt und mit sich selbst identifizieren kann. (Hauck 2006: 120)

Nun ist es jedoch nicht nur eine Frage der eigenen Identität, in welcher ethnischen Kategorie sich jene Personen mit Migrationshintergrund wiederfinden, in die sie aufgrund ihrer vermeintlich gleichen Kultur und verwendeten Sprache von der Gesellschaft gereiht werden. Die Bildung und Konstruktion von ethnischen Gruppen bewirkt in der Gesellschaft, dass Menschen dazu tendieren, sich aufgrund der anderen Kultur voneinander abzugrenzen. Dass sich die Konstruktion von ethnischen Gruppen verstärkt im Bildungsbereich zeigt, möchte ich in der abschließenden Analyse aller Erfolgsfaktoren aufzeigen.

Jene AkteurInnen, die den Begriff Kultur im bilingualen Unterricht verwenden, erfüllen damit eine identitätsstiftende Funktion, ohne den ideellen Wert von Kultur konkret bezeichnet zu haben. Hauck meint dazu: „[...] für eine im deutschen Sprachgebrauch

besonders verbreitete – bildungsbürgerliche - Sichtweise stellt sie so etwas wie einen geistigen Besitz dar, der den Gebildeten vom Ungebildeten unterscheidet.“ (Hauck 2006: 7)

Bilingualer Unterricht verlangt jedoch nach der Differenzierung der eigenen Kultur von jener der anderen, unterschiedlichen Kultur, um eine Übersetzung von Bedeutungsebenen erst zu ermöglichen. Die Bedeutung von Kultur ist die Lebensart sowie der Inhalt von Denk- und Verhaltensmustern, die bestimmten gesellschaftlichen Gruppierungen oder Gesamtgesellschaften gemein sind und durch die Orientierung und das Handeln ihrer Mitglieder eine Struktur in der Welt schaffen. (ebd.)

Der Kulturrelativismus geht davon aus, dass ethische Begriffe nicht von einer Kultur in eine andere Kultur *übernommen* und in dieser dieselbe Entsprechung finden können. Das unterschiedliche Verhalten der Gruppen und ihrer Mitglieder ist immer in den Kontext des sozialen Wertesystems zu stellen und einem generellen Kulturverständnis zu unterziehen. Daher sind ethische Begrifflichkeiten auf die Kultur beschränkt, die sie hervorgebracht hat, jedoch nicht automatisch auf alle anderen Kulturen anwendbar.

Je nach dem Grad der Selbstreflexion ist die eigene Kultur universell oder ebenfalls partikular.

Geertz (1991) betrachtet Kultur als ein geordnetes System von Bedeutungen und Symbolen, dessen sich soziale Interaktionen bedienen. Kultur ist jene Bedeutungsproduktion, mit deren Hilfe die Menschen ihre Erfahrungen deuten und ihre Handlungen ausrichten. (Faschingeder 2003: 15)

Da wir in einer Gesellschaft leben, die von Migration und Multikulturalität gekennzeichnet ist, müssen wir uns einen konstruktiven Umgang als Ausgangsbasis für die Förderung von Mehrsprachigkeit schaffen.

Wer immer sich nun auf einer theoretischen Ebene ernsthaft mit Kultur beschäftigt, wird sich von einem einheitlichen Kulturbegriff verabschieden müssen, da [...] beide Phasen der Begriffsgeschichte bedeutsam sind, Kultur als Identität sowie Kultur als geistige Betätigung. (Faschingeder 2003:15)

Tylor hat 1871 den Begriff als ein komplexes Ganzes von Glauben, Kunst, Gesetz, Moral, Brauch und jeder anderen menschlichen Fähigkeit und Haltung bezeichnet. (ebd.)

Die zu untersuchende Kultur kann vielmehr als eine Möglichkeit zur Analyseeinheit dienen, in der die Forschung ohne Bewertung und Vergleiche auskommen muss und die gesprochene Sprache innerhalb einer Gruppe nicht der Kultur gleichgesetzt wird. Es stellt

sich die Frage, ob das Feld der Kultur von der Politik dazu instrumentalisiert wird, um den Diskurs über Mehrsprachigkeit zu steuern. Ich bin davon überzeugt, dass sich Kultur hervorragend dazu eignet, um von den Machtverhältnissen in der Sprachenpolitik abzulenken. „[...] Sprachenpolitik befasst sich also mit der Rolle, Funktion, Bedeutung von einzelnen Sprachen auf internationaler und auf nationaler, auf regionaler Ebene [...]“. (Fassmann/de Cillia 2012: 186)

Obwohl die Politik nicht als Analysefaktor in meine Forschung einbezogen wurde und diese auch nicht als Akteur für Interviews im Rahmen der Institutionen Schule und Gymnasium zur Verfügung steht, möchte ich dennoch die Erklärung einer Machtbeziehung nach Foucault erläutern, um aufzuzeigen, dass dieser Faktor sehr starken Einfluss auf die Kommunikationsweise aller Akteure nimmt.

Eine Machtbeziehung ist nicht als solche eine Gewalt, die sich nur versteckte, oder ein Konsens, der stillschweigend verlängert würde. Sie ist ein Ensemble von Handlungen, die sich auf mögliches Handeln richten, und operiert in einem Feld von Möglichkeiten für das Verhalten handelnder Subjekte. Sie bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt Wahrscheinlichkeit von Handlungen, und im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie Handlungen, aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können. Sie ist auf Handeln gerichtetes Handeln. (Foucault 2005:113)

Da die Analyse von Machtbeziehungen eine wichtige Perspektive in der Erforschung von Kommunikationsabläufen darstellt, möchte ich sie besonders betonen. Da jeder einzelne Akteur im bilingualen Unterricht - bewußt oder auch unbewußt – Macht mit seinem Verhalten ausübt, haben bestehende Machtverhältnisse einen wesentlichen Einfluß auf die Handlungen der beteiligten Personen im Kommunikationsprozess.

Das Individuum ist eine Wirkung der Macht, und es ist zugleich eben in dem Maße, wie es eine Wirkung ist, ein Überträger: Die Macht geht durch das Individuum hindurch, das sie konstituiert hat. [...] Wir haben alle Macht im Körper; und die Macht zieht sich, in einem gewissen Maße zumindest, durch unseren Körper hindurch oder treibt sich darin herum. (Foucault 2013: 114ff)

Dass Sprache auf der körperlichen Ebene nachvollziehbar gemacht werden kann, wird mit der Methode des sprachbiographischen Interviews nach Prof. Krumm deutlich sichtbar. In jedem Individuum, das von Machtbeziehungen in seiner Sozialisation geprägt wurde, sind Sprachen auch körperlich manifestiert und sind unterschiedlich gut *abrufbar*.

Diese sprachlichen Speicherungen sind jederzeit reaktivierbar, sofern man diese erkennt und mit Sprachtraining fördert.

Ob die Muttersprachen österreichischer Kinder mit Migrationshintergrund an öffentlichen Schulen in der Unterstufe unterrichtet werden und welche anerkannten sprachlichen Minderheiten dafür in Frage kommen, scheint bis zum heutigen Tage eine Frage der Machtverhältnisse zu sein.

Bilingualer Unterricht als ein integrierter Teil der schulischen Ausbildung betrachtet, gerät immer mehr in den kulturellen Fokus, der sich an einer reglementierten Verwendung der Sprache orientiert. Es ist jedoch eine Frage der politischen Machtbeziehungen, die Sprache instrumentalisiert, wo es darum geht, ethnische Gruppen zu fördern oder zu unterdrücken. „Dass nach 1945 in den Schulen das Unterrichtsfach „Deutsch“ zur „Unterrichtssprache“ mutierte, war letztlich ebenfalls eine sprachpolitische Maßnahme.“ (De Cillia 2012:12)

Christ formuliert Sprachpolitik wie folgt:

Als Sprachpolitik bezeichnen wir die zielstrebig angestrebten Bemühungen eines Staates, die eigene Sprache auch bei anderen Völkern zur Geltung zu bringen, insbesondere aber das Unternehmen, die von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochene Sprache, die solcherart die offizielle Staatssprache darstellt, den anderssprachigen Bevölkerungsteilen nahezubringen, sie zu deren Annahme zu bewegen. (Christ 1991:54f)

Österreichs Sprachenpolitik ist auf den gesellschaftlichen Wert und die Funktion von Sprachen begrenzt. „[...] jede öffentliche Beeinflussung des Kommunikations-radius von Sprachen erfasst also Aspekte wie Sprachförderung, Spracherhaltung, Sprachkonflikte, Sprachenkampf, Sprachdurchsetzung, Sprachimperialismus, Sprachkolonialismus.“ (Christ 1995:75) Die Sprachvorschriften in Österreich und die Verschärfung der Asylgesetze tragen ebenfalls dazu bei, dass Deutsch als Fremdsprache für Asylanten und Immigranten oft eine große Hürde darstellen, was sich besonders auf die eigenen Kinder auswirkt, die die Muttersprache zwar weiter verwenden, jedoch in unmittelbarem Konflikt mit den Lebenswelten wie Schule, Freundeskreis sowie Arbeitsbereich stehen.

Ob die ausschließliche Verwendung der Schulsprache und das Sprachverbot der Muttersprache in den Schulpausen innerhalb einer multilinguistischen Gesellschaft Berechtigung findet, möchte ich in meiner qualitativen Untersuchung in zwei unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen hinterfragen und überprüfen. Ich bin davon überzeugt, dass erst das Zusammenwirken von Mehrsprachigkeit und kulturellen

Einflüssen im Unterricht das Potential der SchülerInnen fördert und diesen jungen Menschen ermöglicht, sich zu formen und ihre eigene Identität zu bilden. Dem möchte ich hinzufügen, dass erst die kulturelle Sensitivität jedes einzelnen in unserer multilinguistischen Gesellschaft zum Erfolg beizutragen vermag. „A crucial factor in the development of societal multilingualism is therefore a natural, cultural one, in other words, contact with other languages.“ (Franceschini 2010:28)

Zu Beginn meiner Forschung bin ich davon ausgegangen, dass derselbe Lehrplan an zwei unterschiedlichen Bildungseinrichtungen in der Unterstufe die gleichen Rahmenbedingungen für den bilingualen Unterricht schafft.

Ob Kinder sich ausdrücken, mitteilen wollen, hängt von kommunikativen Erfahrungen und Bedingungen ab, so vor allem davon, ob die Lernumgebung so gestaltet ist, dass Kindern zugehört wird und sie sich frei äußern können. (Leu u.a. 2007: 53 in Golin zitiert nach Krumm 2009: 244).

„Beim Erlernen der Zweitsprache beeinflussen viele Faktoren, ob dies erfolgreich verläuft: [...] u.a. das Alter, die Lernumgebung und die Motivation.“ (Wojnesitz 2009: 40) Geht man von der Biographie des Schülers bzw. der Schülerin als Potential aus, so wird deutlich, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit differenzierter zu pflegen ist, als dies gewöhnlich in den Institutionen Schule und Gymnasium geschieht. Eine bestätigte Hypothese von Esser lautet, „[...] dass mit zunehmender Größe einer Immigrantengruppe die Motivation zur Integration in die Einwanderungsgesellschaft – und zum Erlernen der Schulsprache – sinkt“ (Esser 2006:219 ff., zitiert nach Brizic 2009) Franceschini geht in ihrem Diskurs von einem dynamischen Zentrum-Peripherie-Modell aus: „Im Zentrum des Sprachsystems befinden sich jene Varietäten, die in einem bestimmten Moment des Lebens unter Annahmen von Normalität und Unmittelbarkeit verwendet werden, mit denen sich der Sprecher am ehesten identifiziert.“ (Franceschini 2001: 114, zitiert nach Krumm 2009)

Psychologische Forschungen haben ergeben, dass die ersten Lebensjahre besonders wichtig für die Gefühlsbildung sind. [...] Die Zeit der ersten vier, fünf Schulstufen ist besonders wichtig für unsere Erfolgszuversicht, für den Mut zu unserer eigenen Begabung. Die Zeit zwischen dem ungefähr 12. und 18. Lebensjahr entscheidet über unsere Identitätsfindung. (bm:bwk 2000: 45)

Das Ergebnis einer quantitativen Forschung ergab, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Schulsprache am besten abschneiden, wenn die Familie, in der sie leben, bereits zu dieser Schulsprache gewechselt hat. „Damit wird der Verlust der

alten, mitgebrachten Sprachen als Vorteil für den Erwerb der Schulsprache attestiert.“ (Bacher 2005, Esser 2006 zitiert nach Brizic 2009:134)

Der zweite, im Gegensatz dazu qualitativ orientierte Ansatz einer anderen Studie belegt, „[...] dass jene SchülerInnen die besseren Karten haben, deren Familien sehr wohl bei den mitgebrachten Sprachen geblieben sind – der Beibehalt des „Alten“ macht hier also das Rennen.“ (Wodak/Rindler-Schjerve 1985, Afshar 1998, zitiert nach Brizic 2009:134)

Es geht im Erwerb der Zweitsprache jedoch nicht nur um das Sprechen, sondern auch um die geschriebene Sprache, welche als zwei eigene Systeme in der Fachliteratur gelten. Die Vermutung, dass in Familien mit nicht deutscher Muttersprache die mitgebrachte Sprache gesprochen, jedoch nicht so häufig zu Hause geschrieben wird, basiert auf einer Annahme. Von der qualitativen Studie Wodak/Rindler-Schjerve und Afshar kann ebenfalls geschlossen werden, dass die Verwendung der „alten“ Sprache sich im wesentlichen auf das Sprechen konzentriert, hingegen die geschriebene Sprache in der Kommunikation innerhalb der Familie eine geringere Priorität einnimmt. Das führt zu dem Schluß, dass die SchülerInnen, welche die mitgebrachte Sprache zu Hause sprechen und nicht gleich häufig die geschriebene Sprache in der Kommunikation mit der Familie einsetzen trotzdem eine bessere Basis für das Erlernen der Zweitsprache in der Schule haben, als jene, die zu Hause in die Schulsprache gewechselt haben. Die unterschiedlichen Voraussetzungen im Rahmen des Herkunftslandes, des sozialen Umfeldes und der bildungsfernen oder bildungsnahen Eltern von Kindern stellen daher eine wesentliche Rolle beim Erlernen einer Zweitsprache dar.

Aus diesem Grund kann sich die Erwartungshaltung für den bilingualen Unterricht nur darauf stützen, dass alle Kinder mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund die gleiche Chance verdienen, sich auszudrücken, sich mit ihrer eigenen Sprache zu identifizieren und jene verbale Kommunikationsweise wählen, die sie physisch und psychisch als authentisch erleben. Dass die nonverbale Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen keiner Untersuchung unterzogen werden kann, möchte ich ergänzend bemerken.

Von ungleichen sprachlichen Fähigkeiten der einzelnen SchülerInnengruppen auszugehen, wäre absurd. Schließlich ist die Spracherwerbsfähigkeit grundsätzlich allen Menschen gleichermaßen innewohnend. (Chomsky 1957, 1973, Wode 1995 zitiert nach Brizic 2005: 101)

Es gilt daher die Inhalte in der bilingualen Sprachenförderung dem anzupassen, was dem ohnehin vorhandenen Potential der SchülerInnen entspricht und darauf aufzubauen,

was bereits seit Beginn des Spracherwerbs der SchülerInnen gelernt und gefestigt wurde. Es ist die bereits vor Eintritt in die Unterstufe der Schule oder des Gymnasiums erworbene Fähigkeit der SchülerInnen, sich sprachlich zu artikulieren, zu respektieren und nicht zu unterdrücken. Dass die Institutionen im Bildungsbereich für die Förderung von Mehrsprachigkeit unterschiedliche Maßstäbe ansetzen, gilt es zu hinterfragen und einer nachhaltig besseren Lösung zuzuführen. Es wäre absurd die Tatsache zu leugnen, dass das sprachliche Potential der SchülerInnen bereits bei Schuleintritt vorhanden ist. Es erweckt jedoch den Anschein, dass die fehlende Motivation und steigende Frustration bei SchülerInnen und LehrerInnen mit der Ignoranz dieser Fakten in direktem Zusammenhang steht.

Ebenso gilt als anerkanntes Ergebnis der neueren Bildungsforschung aus der Praxis, dass die individuellen Fähigkeiten von Migrantenkindern als Forschungsansatz unzulässig sind. Es sind vielmehr die Unterscheidungsmechanismen in den Bildungssystemen vieler Einwanderungsländer, die den Schulerfolg der Migrantenkinder insgesamt beeinträchtigt. Unterschiede innerhalb der Migranten-SchülerInnenpopulation lassen sich damit jedoch noch immer nicht ausreichend erklären. (Brizic 2005: 23)

Als ein Beispiel für den bildungspolitischen Diskurs innerhalb eines einzigen Bundeslandes möchte ich das Gesetz der freien Schulwahl im Burgenland anführen, das seit 2013 in Kraft getreten ist. Hierbei handelt es sich um einen Versuch, die sprachlichen und ethnischen Minderheiten in burgenländischen Haupt- und Neuen Mittelschulen im bildungspolitischen Sinne neu zu organisieren. Dazu wurden Eltern von schulpflichtigen Kindern aus dem benachbarten Ungarn kontaktiert, diese in burgenländischen Schulen einschreiben zu lassen, damit die erforderliche Mindestanzahl an SchülerInnen pro Klasse erfüllt und damit verhindert wird, dass diese Schulen wegen Unterfüllung geschlossen werden müssen. In diesem Falle von einer Gender- oder Chancengleichheit zu sprechen, welche das bm:uk nach eigenen Angaben als oberste Priorität erkannt hat, wäre vermessen. Es dient dieses Beispiel vielmehr dazu, der generellen bildungspolitischen Frage nachzugehen, wie Mehrsprachigkeit in einem bilingualen Schulsystem bundesweit gefördert werden kann, ohne damit Segregation zu betreiben.

Am Beispiel der bilingualen Pädagogik lässt sich nicht festmachen, dass sich diese von einem Identitätsverständnis ableitet, da es nicht die Aufgabe der schulischen Bildung ist, kulturelle Identität bzw. kulturelles Kapital von Kindern zu definieren. „Im Gegenteil sollen die Schulen darauf hinarbeiten, die kulturellen Schranken im eigenen Denken zu

überwinden und das Kulturelle zu entmystifizieren.“ (Borrelli 1986 zitiert nach Kronig 2000:11)

Aus diesen komplexen Fakten über das Erlernen einer Zweitsprache, gilt es zu klären, wie bilinguale LehrerInnen agieren sollen, wenn sie mit unterschiedlichen Interessen der Eltern von SchülerInnen konfrontiert werden. Es geht in diesem Fall um Eltern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund, die ihre Verantwortung als Erziehungsberechtigte unterschiedlich wahr- und wichtig nehmen und die Verantwortung an die Bildungsträger bzw. Schulen abwälzen.

Wie Appandurai in seinen Bemerkungen und Fragen zur Entwicklung einer transnationalen Anthropologie beschreibt, haben die Debatten zum Thema Kultur bewirkt, dass diese zu einem einzigen Diskursstrang verflochten sind: zu den unterschiedlichen Strömungen des Poststrukturalismus französischer Herkunft nennt er Autoren wie Bourdieu, Foucault und Derrida, die wiederum Subströmungen erzeugt haben. (vgl. Appandurai 1998: 17)

„Manche dieser Tendenzen sind sich bewusst, dass sie die Sprache als Mittel wie als Modell benutzen, andere weniger. [...] Gegenstand der Kulturwissenschaft ist, grob gesagt, die Beziehung von Wort und Welt.“ (Appadurai 1998: 17ff) Im *Wort* geht es um die Ausdrucksform im Text, während *Welt* die Organisation der Lebenswelten und die kulturelle Reproduktion beinhaltet. „Was bedeutet Örtlichkeit als gelebte Erfahrung innerhalb einer globalisierten, enträumlichten Welt?“ (ebd.)

Eine mögliche Erklärung, warum dies funktioniert, ist die Funktion und Rolle der Massenmedien, wie sie auch von Lasswell analysiert worden sind. Die transportierten Inhalte der Massenmedien wirken manipulierend und wollen davon überzeugen, dass es für jeden Menschen die Option für andere Lebensformen gibt, die frei wählbar sind, sofern man flexibel genug ist, gewohnte Räume zu verlassen, um sich neuem Territorium zu widmen. Dabei spielt das persönliche Umfeld eine wesentliche Rolle, da der Kontakt mit anderen erst die Entstehung von Gerüchten und Nachrichten ermöglicht. Die Rolle der Massenmedien ist eine machtvolle Instanz zur Prägung sozialer Zeichensysteme, die sich auf die sozialen Kontakte in der großstädtischen Welt auswirken. „Das bedeutet: Phantasie ist heute eine soziale Praxis geworden; sie ist in ungezählten Varianten Motor für die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens vieler Menschen in vielerlei Gesellschaften.“ (Appadurai 1998, 21ff)

Die Macht der Medien ist maßgeblich dafür verantwortlich, dass Vorstellungen, Ideen und Gelegenheiten zur Herstellung eines anderen sozialen Lebens transportiert werden, die von woanders herkommen und die Einbildungskraft der Menschen unterstützen. Weil die eigene kulturelle Identität und die Wunschvorstellung von einem anderen sozialen Leben der Menschen zusammentrifft, ändern sie ihre Verhaltensweise und damit auch ihre Lebensform aufgrund der Einflußnahme der Medien. Die Begriffe Lernen und Kultur bedingen jedoch einander wechselseitig:

Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen werden als kulturelle Instrumente, Werkzeuge und Interfaces verstanden, die es zu beherrschen gilt, um eine individuelle Enkulturation überhaupt erst zu ermöglichen. [...] Kultur erscheint somit als Ort, an dem kommuniziert wird, Bedeutungen ausgehandelt werden und miteinander und gegeneinander gehandelt wird. (Hartung 2010:12ff)

Appadurai geht in seinem Ansatz vom Terminus der Ethnoscapes aus und beschreibt damit die Verbindung zwischen ethnischer Wahrnehmung und Räumen. Appadurai bezeichnet Ethnoscapes als das globalisierte räumliche Vordringen von ethnischen Communities. „Das ausschlaggebende Faktum dabei ist die Veränderung bei der sozialen, räumlichen und kulturellen Entstehung von Gruppenidentitäten.“ (<http://answers.yahoo.com/question/index?qid=20090110164208AAxc7oi>, Zugriff vom 2.1.14) Ethnoscapes, in denen sich Immigranten, Flüchtlinge, Exilanten oder Gastarbeiter und andere Gruppen bewegen, sind über die ganze Welt verstreut. Diese Individuen sind in den Klassenräumen der Wiener Schulen ebenso anzutreffen, wie in weltweiten anderen Schulsystemen innerhalb der Ethnoscapes.

Migranten, die ihre Heimatorte verlassen haben, um ihre wirtschaftliche Situation zu verbessern, erwarten sich im Immigrationsland eine bessere Zukunft. Das führt dazu, dass sich die bisherige, feste Verbindung zwischen Volksgruppen und deren Reichtum sowie die Begrenzung auf ein bestimmtes Gebiet auflöst und sich die Basis der interkulturellen Identität dadurch ebenfalls verändert. Appadurai bezeichnet diese Enträumlichung als zentrale Kraft in der Moderne. Diese Enträumlichung führt unter anderem auch dazu, dass neue Märkte im Filmgenre, für Theater- und Konzertagenturen und für Reisebüros entstehen. „Aufgrund der Enträumlichung werden beispielsweise Arbeiter aus anderen Erdteilen, die andere soziale Voraussetzungen mitbringen, in die Unterschichten von relativ reichen Gesellschaften integriert.“ (Appadurai 1998: 12ff; Übersetzung R.R.)

In diesen globalen Räumen findet Austausch von Ideen und von Waren statt. Appadurai bezeichnet Kulturen als kulturelle Ströme - *cultural flows* - die sich in Ethnoscapes einteilen lassen, in denen globale AkteurInnen im Internet, den Medien und dem Tourismus in globalen Märkten agieren. (vgl. www.bpb.de/gesellschaft/Kultur/kulturelle-bildung, Zugriff vom 14.10.13)

Diese Ethnoscapes sind weder auf geographische Gebiete beschränkt, noch lassen sie sich aufgrund der cultural flows auf eine konkrete Beschreibung zusammenfassen. Dieser Prozess der Enträumlichung, in dem Geld, Waren und Personen einander rast- und ruhelos um die Welt jagen, bildet den Nährboden für das üppige Gedeihen von zusammengestückelten Phantasievorstellungen ganzer Menschengruppen. (Appadurai 1998: 15; Übersetzung R.R.)

Es ist die Lernumgebung und die eigene Sozialisation, welche die Basis für das Erlernen einer Sprache bilden. Dass im Sozialisationsprozess die eigene Familie als wesentliches, stützendes Umfeld wirkt und auch die kulturelle Teilhabe eine entscheidende Rolle einnimmt, wenn es um den Spracherwerb geht, steht außer Zweifel. Werden Familien aus wirtschaftlichen Überlegungen und zur Verbesserung der sozialen Ausgangslage gespalten und räumlich voneinander getrennt, wird der Sozialisationsprozess der immigrierten Personen auf globaler Ebene in den ethnoscapes fortgesetzt. In dieser Enträumlichung scheint zwar aufgrund der Bildung von Gruppenidentitäten aus ethnologischer Perspektive die Trennung überwunden, jedoch werden damit gänzlich unterschiedliche Voraussetzungen für den Spracherwerb jedes einzelnen Betroffenen gebildet.

Die Bezeichnung *Lernkultur* bezeichnet die wechselseitige Beziehung zwischen Lernen und Kultur. So kann die eigene Sozialisation aufgrund der Persönlichkeitsentwicklung, der eigenen Biographie und Identitätsfindung in einem sozialen und kulturellen Umfeld als ein konstituierendes Element des Lernens verstanden werden. (vgl. Hartung 2010:12)

„

Das zweite Element ist das Bildungssystem, welches die zentrale Aufgabe hat, dass Menschen in ihrem Erwachsenwerden keine Fremden in der eigenen Kultur bleiben. Erst ein aus Sozialisations- und Erziehungsaspekten synthetisiertes Verständnis begreift Lernen als Chance zur kulturellen Teilhabe. (Hartung 2010: 12)

Die Verwendung des Begriffes Kultur verlangt vom Akteur in erster Linie die Bereitschaft zur Selbstreflexion als notwendige Voraussetzung, um die eigene und die fremde Kultur nicht als Wert an sich, sondern als eine analytische Kategorie zu verstehen. Kultur ist aus diesem Kontext ein Konstrukt aufgrund des Kontaktes mit einer anderen Kultur.

„Denn es fehlt an einem Kriterium, das den Vergleich oder gar eine Bewertung der Kulturen untereinander möglich macht.“ (Kronig 2000: 38)

Die ethnische und soziale Herkunft bilden zwar eine wesentliche Rolle, wenn es um das Erlernen einer Zweitsprache geht, können jedoch nicht darauf reduziert werden. Immigranten stammen häufiger als Einheimische aus bildungsfernen Schichten bzw. belegen häufiger untere soziale Positionen und beziehen im Durchschnitt ein niedrigeres Einkommen. (Kronig 2000:41)

Allein aufgrund der gemeinsamen ethnischen Zugehörigkeit kann nicht automatisch auf die Weitergabe der kulturellen Werte der Eltern an die Kinder geschlossen werden. Die eigene Sprache dient den Kindern mit Migrationshintergrund als Begründungskapital, dem eine vertiefende Sprachkompetenz im Rahmen des Schulsystems ergänzend hinzuzufügen ist. Dies erfordert jedoch die Akzeptanz fremder Sprachen in der österreichischen Gesellschaft.

Ethnizität setzt sich vereinfacht aus dem Selbst- und Fremdbild einer Gruppe zusammen, die sich als zusammengehörig betrachtet. Nicht nur die Reihe und Inhalte der Kriterien, die das Selbstbild einer Gruppe bestimmen, sind unscharf, auch die Definition der Gruppe selbst ist weithin durch das Gefühl der Zusammengehörigkeit geprägt. (Graf 2002: 318)

Der Abwehr der SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, mit verpflichtenden Maßnahmen zu begegnen, ist keine Basis für erfolgreichen Umgang mit Mehrsprachigkeit.

[...] das Ziel von Erziehung als konstitutiver Bestandteil von Lernen besteht zumeist darin, dass Individuen und deren Handeln den jeweilig herrschenden kulturellen Normen gerecht werden. (Hartung 2010:12)

Das Verleugnen der sozialen und kulturellen Herkunft von Migranten scheint in diesem Zusammenhang mehr als eine kurzsichtige Betrachtungsweise eines komplexen bildungspolitischen Problems.

Zur Verbesserung der Ausgangsbasis für SchülerInnen und zur Lösung von bildungsrelevanten Problemstellungen im Fremdsprachenerwerb bietet sich die entwickelte Methode der sprachbiographischen Interviews nach Prof. Krumm an. Dieser konnte im Laufe seiner langjährigen weltweiten Bildungsreisen eine Interviewmethode entwickeln, wo sich Mehrsprachigkeit bei Kindern auf der körperlichen Ebene zeigt und feststellen lässt. Kinder werden in diesem Kontext dazu aufgefordert, die von ihnen erworbenen Sprachen während ihrer eigenen Sozialisation und aufgrund ihrer persönlichen Biographie einem oder mehreren Körperteilen zuzuordnen. Wie die

jahrelange Erfahrung von Prof. Krumm gezeigt hat, wurde von den befragten Kindern eine komplette Körperhälfte der eigenen Muttersprache zugeordnet, hingegen mussten alle anderen noch relevanten Sprachen mit dem verbleibenden *Rest* der zweiten Körperhälfte in der zeichnerischen Darstellung auskommen. Ist also ein Kind davon betroffen, mehrere Sprachen im Laufe seines Lebens gelernt zu haben, so ist das österreichische Schulsystem in der Unterstufe so konzipiert, dass diese Kenntnisse entweder nicht aktiv nachgefragt oder wissentlich von den Sprachlehrern ignoriert werden. Von einer sprachlichen Förderung kann jedoch nur ausgegangen werden, wenn auf die individuelle Sprachbiographie Rücksicht genommen wird.

Sind die Kinder mehrsprachig, so reservieren sie in der Regel ihre eine Körperhälfte für die Elternsprache, während alle anderen Sprachen unabhängig von ihrem Status in der Biographie sich die andere Hälfte teilen müssen. [...] Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass das Schulsystem Kinder zwingt, ihre halbe Sprachidentität zu unterdrücken, oder diese sogar noch verbietet. (Krumm 2001: 240)

Wichtig ist es daher, dass bereits im Kleinkindesalter auf Potentiale und Defizite eingegangen wird, ohne das betreffende Kind aufgrund seiner Sprache auszugrenzen. Später zeigt es sich dann im Schulbetrieb, welchen bildungsfernen oder auch bildungsnahen Zugang die Eltern dieser Kinder haben, die sie in der Schule darin unterstützen, Defizite abzubauen und die sprachliche Kommunikationsfähigkeit im Elternhaus aus eigener Initiative fördern.

Es sind jedoch die konstruierten kulturellen Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppierungen, welche als Instrumente der Ausgrenzung fungieren. Es geht um Zuschreibungen von Identitäten, die Kulturalisierung und Instrumentalisierung von politischen und sozialen Fragen - das heißt die Vielfalt in der Gesellschaft auf ein einziges Prinzip oder eine Ordnung beschränken zu wollen. Diese Prinzipien tragen letztendlich dazu bei, dass sich Einheimische von den *anderen* abgrenzen können.

Die Ausländerpädagogik dient als Instrument, die dazu anleitet, eine Sonderpädagogik aufzubauen, die dazu führt, von den soziostrukturellen Problemen der Minderheiten abzulenken.

So sieht z. B. Ogbu (1985, 378ff.) die These widerlegt, wonach es die andere Kultur und die Sprache sind, welche die Lernprozesse behindern, weil Amerikaner mexikanischer und afrikanischer Herkunft nach mehreren Generationen seit ihrer Einwanderung immer noch dauerhafte Schulschwierigkeiten zeigen. (Kronig 2000: 41)

Das Versäumnis der Eltern ab der Schulpflicht ihrer Kinder, ihre Mehrsprachigkeit zu bewahren oder sogar zu fördern, spiegelt sich später in den Lebenswelten und sozialen Kontakten der Jugendlichen als auch in der gesamten Familie wider. Es sind keinesfalls die Bildungsinstitutionen in die Pflicht zu nehmen, wie und in welcher Sprache zu Hause in der Familie kommuniziert wird, da diese Entscheidung ausschließlich den Eltern und deren Kindern obliegt.

Die Pädagogisierung dieser Probleme erkennt, dass die strukturellen Schwächen pädagogisch nicht lösbar sind und eher dazu beitragen, den Blick auf die tatsächlichen Verhältnisse zu trüben. (Kronig, 2000 zit. nach Griesse 1984:17)

Vielmehr werden Bevölkerungsgruppen mit gleicher ethnischer Zugehörigkeit politisch instrumentalisiert, um sie als potentielle Wähler anzuwerben. Im Integrationsreport 2013 wird aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit in mehreren Statistiken aufgeschlüsselt, aufgrund welcher Indikatoren und nationaler Herkunft sich erfolgreiche Integration in Österreich am Arbeitsmarkt widerspiegelt. „Die ethnische Kategorie ist damit (jedenfalls innerhalb des Immigrationslandes) de facto zum Ungleichheitsindiz geworden.“ (Jungbluth 1994: 115)

Aus dem Integrationsreport ist nicht zu entnehmen, womit bzw. wodurch die SchülerInnen mit Migrationshintergrund konkrete Förderungen beim Erlernen der Zweitsprache Deutsch erfahren und anhand welcher konkreten Faktoren diese Förderung auch tatsächlich zum erfolgreichen Erlernen von Deutsch als Zweitsprache führt. Sich in Befragungen nur an die Zielgruppe der Führungspersonen in diversen Bildungsinstitutionen – in der Ausbildung als auch in der Praxis – zu wenden, erscheint mir aufgrund des aktuellen Diskurses eine Einbahnstraße. Dies setze ich einer Ausgrenzung auf kommunikativer Ebene gleich, welche keine Basis für erfolgreiche Integration im sprachlichen Prozess darstellt.

Dazu möchte ich die vier Seiten einer Nachricht als psychologisches Kommunikations-Modell heranziehen, das - von Bühler (1934) und Watzlawick (1969) entwickelt - zwischen unterschiedlichen Aspekten des Sprechens unterscheidet. Es geht dabei um die *Darstellung eines Sachinhaltes*, in dem wir den Kommunikationspartner informieren wollen:

Manifestierend meint, dass wir über uns selbst etwas sagen bzw. verraten, was der *Selbstoffenbarung* entspricht. Der *Apell* bedeutet, dass wir wollen, dass jemand anderer für uns etwas tut. Watzlawick unterscheidet zwischen dem Inhalts- und

Beziehungsaspekt von Nachrichten, welche die Basis für die zwischenmenschliche Kommunikation (nach Schulz von Thun) darstellt:

Den Vorteil des hier vorgestellten Modells sehe ich darin, dass es die Vielfalt möglicher Kommunikationsstörungen und –probleme besser einzuordnen gestattet und den Blick öffnet für verschiedene Trainingsziele zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit. (Schulz von Thun 1990: 30)

Dieses Modell ermöglicht allen Menschen ihre Kommunikationsfähigkeit zu verbessern, ohne sich auf bestimmte Sprachen oder soziale Unterschiede zu beziehen. Welche Basis der Kommunikation in der Erst- oder Muttersprache ist daher Voraussetzung, um das Erlernen einer Zweitsprache im bilingualen Unterricht zu ermöglichen? In erster Linie geht es einmal darum, nicht zwischen Sprachen und Kulturen zu differenzieren, sondern die konkreten sprachlichen Kenntnisse der Kinder zu evaluieren und die Maßnahmen genau dort anzusetzen, wo sie für die SchülerInnen hilfreich und umsetzbar sind.

Nicht nur aufgrund der Tatsache, dass die kulturelle Differenz sich in der Gesellschaft widerspiegelt, sondern weil die Erfahrungen der Migranten und SchülerInnen mit Ungleichbehandlung aufgrund von kultureller Differenz sich aufgrund der ethnischen Segmentation als Einflussfaktor im Bildungswesen in ihrer ganzen Tragweite zeigt, sollte sie hinterfragt werden: [...] Dementsprechend muss die Benachteiligung sowohl als Produkt der sozioökonomischen wie auch der ethnischen Herkunft verstanden werden. (Kronig 2000: 42)

Analog dazu weisen mehrere Forschungsergebnisse nach, dass „[...] die kulturelle Herkunft eine eigenständige Einflussgröße der Schulleistung bleibt.“ (Rüesch 1998: 297)

Im Integrationsreport 2013 wurde die inländische Bevölkerung nach ihrem persönlichen Zugang zu zugewanderten Personen befragt: 23,5% aller Teilnehmer hatten Personen mit Migrationshintergrund als benachteiligt eingestuft. Im Vergleich zu 2013 lag dieser Wert 2011 bei 27,3% und 2012 bei 30,1%.*)

Eine mögliche Antwort darauf scheint häufig erneut die Selbstzuordnung in die „ethnische Schicksalsgemeinschaft“ zu sein. Erst mit der Festigung von Identitäten sowie der Steigerung von Individualität als Handlungskompetenz können die ethnischen „Vergemeinschaften“ wieder entfallen und auf eine menschenachtende Basis zurückgefunden werden. (Esser 2004: 240)

Wird also von einer multikulturellen SchülerInnengemeinschaft im Rahmen des bilingualen Unterrichts ausgegangen, wo jeder Schüler und jede Schülerin autonom sprachlichen Ausdruck findet, und als Basis für die Kommunikation die gegenseitige Akzeptanz gewährleistet ist, so stellt dies die Basis für das Erlernen einer Zweitsprache

dar. Ob und wie verschiedene AkteurInnen nun in ihren Handlungen im bilingualen Unterricht aufeinander einwirken, erläutert Giddens wie folgt:

Ich unterscheide die reflexive Steuerung und Rationalisierung des Handelns von seiner Motivation. Gründe beziehen sich auf die Ursachen des Handelns, während Motive sich auf die Bedürfnisse beziehen, die es veranlassen. (Giddens 1988: 6)

Die Motivation bezieht sich immer auf das Handlungsfeld, in dem die Handelnden aufgrund ihrer Motivation individuell (re)agieren. Motivation bezieht sich nicht darauf, wie der einzelne Akteur die Handlung ausführt. Motive haben nur unter besonderen Umständen eine direkte Auswirkung auf das Handeln. Damit sind Situationen gemeint, die von der Routine abweichen. Motive sorgen hauptsächlich für gesamte Programme innerhalb derer eine Reihe von Verhaltensweisen ausgeübt werden. Ein großer Bereich unseres Alltagsverhaltens ist nicht direkt motiviert. Während Handelnde ihre Absichten und Gründe dafür erklären können, trifft das nicht unbedingt auf ihre Motive zu. (vgl. Giddens 1988: 6ff)

Um unsere eigenen Handlungen nach außen auf einer sprachlichen Ebene erklären zu können, bedienen wir uns einer gemeinsamen Sprache, die ausdrückt, welche Absichten wir verfolgen. In den Lebenswelten von ethnischen Minderheiten wird dieser Austausch zwar aufgrund der gemeinsamen Sprache innerhalb der Gruppe möglich, was jedoch nicht automatisch auf die Kommunikation mit anderen ethnischen Minderheiten oder der restlichen Gesellschaft zutreffen muss.

Die gemeinsame Sprache dient als Basis für die Kommunikation in den Lebenswelten aller ethnischen Minderheiten. Da es sich hierbei um einen Anspruch an die Gesellschaft und ihre Entwicklung handelt, der uns alle betrifft, egal ob mehrsprachig oder nicht, und die Grundvoraussetzung für Bildung die Partizipation in der Gesellschaft ist, muss eine strukturelle Änderung zur Lösung beitragen.

Da die sprachliche Förderung nicht allen Bevölkerungsteilen gleichermaßen zur Verfügung steht und damit zusätzliche Barrieren geschaffen werden, anstatt diese abzubauen, stellt die Bildung innerhalb von ethnischen Gruppen einen Lösungsansatz für diese – sprachlich und sozial - ausgegrenzten Personen dar.

Die beschriebene Ausgangsbasis hat mich dazu bewegt, näher zu erforschen, welche Faktoren erfolgsversprechend zur Förderung von bilingualet Unterricht beitragen und innerhalb welcher Kommunikationskanäle diese zu evaluieren sind. Es bedarf der klaren

persönlichen Kommunikation im Vorfeld bei der Schulwahl und jener Unterrichtsform, die den Schülern ermöglicht, die eigenen sprachlichen Kompetenzen zu evaluieren und in den Genuss einer adäquaten Förderung zu kommen.

Erst nach der Evaluierung von vorhandenen Sprachkenntnissen macht es Sinn, Förderung dem individuellen Bedarf von SchülerInnen und Schülern anzupassen. Es stehen sowohl in der KMS als auch im Gymnasium einige Sprachlehrmodelle zur Wahl, die alle unterschiedliche Anforderungen beim Erwerb der Zweitsprache erheben. Ob sie tatsächlich auch einen nachhaltigen Beitrag zum eingebrachten kulturellen Kapital der betroffenen SchülerInnen leisten, bleibt offen. Jedoch wirken diese Modelle erst dann, wenn sie auch Anerkennung von allen im Unterricht beteiligten und unterstützenden AkteurInnen finden.

Es sind die Migranten selbst, Erwachsene wie Kinder, die ihre Sprache nicht primär unter funktionalen Aspekten verstehen und anwenden, sondern die Sprache als Funktion dafür benötigen, um ihre eigene Identität zu bilden und um sich an ihre Familie zu binden. Der Kindergarten und die Schule sind als vorbereitende Institutionen aufgefordert, diese Entwicklung zu stärken und nicht zu boykottieren.

Es ist nicht davon auszugehen, dass die SchülerInnen selbst Initiative ergreifen, um in den Genuss von Förderungen zu kommen. Ein entscheidendes Maß an Förderung stellt die Einflussnahme jener aktiven Eltern dar, die sich im Klassenverbund gut organisieren, sodass die Anliegen der Kinder und der LehrerInnen bei der Direktion deponiert werden können. Die Entscheidung fällt letztendlich die Direktion, die diese Maßnahmen personell und inhaltlich zu vertreten hat.

Ob LehrerInnen diese Anliegen mittragen wollen, hängt ebenfalls von der Initiative der Eltern und der Direktion ab, welche schließlich als Hauptakteurin in Bezug auf die Verantwortlichkeit gegenüber dem Stadtschulrat das Ergebnis nicht nur vertreten, sondern auch im Zweifelsfalle verteidigen muss. Findet bilingualer Unterricht keine Akzeptanz bei den AkteurInnen – das können beispielsweise auch Lehrkräfte anderer Fachrichtungen sein - so kann sich das negativ auf den gesamten regulären Unterricht auswirken. Allein die aktive Teilnahme der SchülerInnen am bilingualen Unterricht, der von engagierten LehrerInnen geleitet wird, garantiert also keineswegs den gewünschten Erfolg, wenn die Ergebnisse von LehrerkollegInnen negativ interpretiert werden.

Jene Initiative von SchülerInnen, die aus einer gemeinsamen Volksschulklasse kommen und die aus eigenem Interesse als eine Gruppe in die erste Klasse eines Gymnasiums einsteigen wollen, kann entweder als Loyalität gegenüber der Klassengemeinschaft oder als community interpretiert werden. Zum Unterschied davon sind SchülerInnen und deren Eltern, die einander kaum oder nur flüchtig aus der Volksschule kennen gezwungen, neue Kontakte zu knüpfen und eine neue Kommunikationsbasis aufzubauen. Wesentlich für alle Akteure ist die Erkenntnis, dass sich die Motivation zur Kommunikation aller AkteurInnen wechselseitig aufeinander auswirkt.

Mein Forschungsziel ist, nach jenen verantwortlichen AkteurInnen zu suchen, welche den Bildungsauftrag des bm:ukk umsetzen und mit Ihrem persönlichen Engagement darüber hinaus zur Erhöhung des Bildungsniveaus sowie der Gender- und Chancengleichheit in der Zukunft beizutragen vermögen. All jene AkteurInnen, die außerhalb des Klassenzimmers dazu ebenso ihren persönlichen Beitrag leisten, gilt es ebenfalls zu identifizieren.

2.2. Aspekte der Integration

Im Integrationsbericht 2013 werden unter der Rubrik Sprache und Bildung Empfehlungen zu den Handlungsfeldern des nationalen Aktionsplans für Integration vom Expertenrat für Integration erteilt. Neben vielen Empfehlungen ist auch nachzulesen, dass im Schuljahr 2011/12 ca. 19% von insgesamt 1,15 Millionen SchülerInnen in Österreich eine andere Umgangssprache als Deutsch haben. Eine besonders starke Ausprägung fällt vor allem in Wien mit 40% aller Migranten mit nicht deutscher Muttersprache auf. Diese Statistik lässt jedoch keine konkreten Rückschlüsse auf die Beherrschung der deutschen Sprache zu. Aus den statistischen Ergebnissen ist auch zu entnehmen, dass überproportional häufig SchülerInnen mit Migrationshintergrund, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, unser Schulsystem ohne Pflichtschulabschluss vorzeitig verlassen.

Dem Integrationsreport 2013 ist auch zu entnehmen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund relativ selten Schulen besuchen, die mit Matura abschließen, sondern häufiger die Hauptschule, den Polytechnischen Lehrgang oder die Neue Mittelschule absolvieren. Den höchsten Anteil dieser Zielgruppe weist die Sonderschule mit 18,4% auf, wobei die Anzahl der nicht-deutschsprachigen SchülerInnen in allen Schultypen zunimmt, besonders in den berufsbildenden Schulen BMS und BHS. „Dies macht die Diskrepanz in den Bildungsbiographien sichtbar. Denn dies bedeutet, dass der

Zugang für solche Kinder zu BHS und AHS schwieriger zu sein scheint.“ (Faßmann 2013: 17)

Mikrozensususerhebungen des Statistischen Zentralamtes belegen, dass 2012 rund 30% der 25- bis 64-jährigen Österreicher ohne Migrationshintergrund die Matura oder einen akademischen Abschluss aufzuweisen hatten. Aus der Bevölkerungsanzahl mit Migrationshintergrund haben 35% die Matura oder einen akademischen Abschluß aufzuweisen. Der überproportional hohe Anteil an diesem Bildungsprofil kann auf die Zuwanderung hoch qualifizierter Arbeitskräfte aus anderen EU Staaten nach Österreich zurückzuführen sein. Die Maturanten- und Akademikeranteile der 25- bis 64-jährigen Immigranten in der zweiten Generation sind fast exakt gleich hoch wie der Anteil in der restlichen österreichischen Bevölkerung. Diese entsprechen 29%, was jedoch deutlich niedriger ist, als der Akademikeranteil von 36% der Immigranten in der ersten Generation.

Das durchschnittliche Bildungsniveau bei Bürgern der zweiten Generation nähert sich immer mehr dem *durchschnittlichen österreichischen Wert*. Dies schlägt sich in der Pflichtschule bei 21% der Migranten in der ersten Generation im Vergleich zu 30% bei den verbleibenden österreichischen Bürgern nieder. Sehr viel höher ist der Anteil in berufsbildenden Schulen und Fachhochschulen von 50% bei Österreichern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 34% der Bürger ohne Migrationshintergrund. Das genannte Bildungsprofil der zugewanderten Bevölkerung ist in den höchsten und niedrigsten Bildungsschichten überproportional gut vertreten, hingegen ist die restliche Bevölkerung überdurchschnittlich hoch in der mittleren Bildungsebene in Lehre und Fachschulausbildung präsent.

Der dringende Handlungsbedarf im Bildungsbereich wird dahingehend deutlich sichtbar, da bereits 13% der Hauptschulkinder mit Migrationshintergrund im Jahr 2010/2011 das österreichische Schulsystem ohne Pflichtschulabschluss verlassen mussten. Dem steht ein Prozentsatz von nur 4% aller Klassenkollegen mit der Muttersprache Deutsch gegenüber. Diese Benachteiligung aufgrund sprachlicher Defizite ist zu reduzieren, wenn in Zukunft mit der sprachlichen Förderung im bilingualen Unterricht mehr an Effizienz gewonnen und das Engagement und die aktive Teilnahme an Bildungsinitiativen erhöht werden könnte.

Als positives Beispiel, das in der Wirtschaft gelungen ist, möchte ich den Redewettbewerb „Sag’s Multi“ nennen, der 2013 zum vierten Mal vom *Verein Wirtschaft*

für *Integration* veranstaltet wurde. Im Vorjahr starteten 406 Teilnehmer aus sieben Bundesländern, die ihre Reden zu einem Teil in Deutsch und zum anderen Teil in ihrer Muttersprache verfasst hatten. Dabei sind insgesamt 45 Sprachen vertreten gewesen - von Albanisch bis Urdu. Mit dieser Initiative ist es dem *Verein für Wirtschaftliche Integration* nicht nur gelungen, die Mehrsprachigkeit von Jugendlichen aufzuzeigen, sondern den Wert für die Wirtschaft sichtbar zu machen. Den Gewinnern wurden Bildungsreisen nach Istanbul, Moskau und Brüssel finanziert.

Aufgrund dieser Initiative mit Jugendlichen, die unmittelbar vor dem Pflichtschulabschluss stehen und in unmittelbarer Zukunft mit dem Erwerbsleben in Österreich konfrontiert sind, ist ein nachhaltiger Beitrag des *Vereins Junge Wirtschaft* gegen Arbeitslosigkeit gelungen.

Die Arbeitslosenstatistik aus dem Jahre 2012 macht deutlich sichtbar, wie sich bei 8,9% der Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren mit Migrationshintergrund und bei 7,6% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der fehlende Abschluss einer Pflichtschule auf die Erwerbstätigkeit auswirkt.

Im bildungspolitischen Diskurs völlig unberücksichtigt geblieben ist die Tatsache, dass „[...] die Alphabetisierung und Beherrschung der Muttersprache das Erlernen einer Fremdsprache nicht nur wesentlich erleichtert, sondern sich entscheidend auf die Mehrsprachigkeit von Personen auswirkt.“ (Hanci/Partsch 2010:112)

2.3. Erkenntnisse aus der Geschlechterperspektive

Ich möchte nicht verabsäumen, den Aspekt der geschlechtsspezifischen Unterschiede ebenso in die Überlegungen für den erfolgreichen Erwerb einer Zweitsprache mit einzubeziehen.

„Mädchen zeigen eine bessere Leistung, sie sind interessierter und beginnen früher mit dem Fremdsprachenerwerb als Jungen.“ (BMUUK 1996: 47) Einer Studie nach Lynn und Wilson (1993) zufolge, konnten Mädchen ab einem Alter von 9 Jahren bessere Leistungen bei den abgeprüften Fähigkeiten von Wortschatz, Verstehen, Sprachgebrauch und Buchstabieren erzielen als Jungen. In einer Studie kam Baumert im Jahr 1992 zu dem Ergebnis, dass Mädchen ein größeres Interesse an einer Fremdsprache zeigten als Jungen. (vgl. bm:uk 1996: 39ff)

In einem Gesamtschulsystem, das eine niedrigere Strukturiertheit und Kontrolle aufwies, zeigte sich jedoch, dass je mehr Mädchen in eine Klasse waren, desto höher war das Leistungsniveau im Fremdsprachenunterricht. (BMUKK 1996: 39)

Um in Zukunft Gender- und Chancengleichheit in der Bildung zu bewirken, müssen wissenschaftliche Erkenntnisse ernst genommen und in die Praxis umgesetzt werden. „Die bedeutendste Rolle dürfte hier die unterschiedliche Sozialisation von Mädchen und Jungen spielen. Daneben sind aber auch biologische und kognitionspsychologische Faktoren in die Erklärung der geschlechtsspezifischen Unterschiede mit einzubeziehen.“ (bm:uk 1996: 47)

Zusammenfassend kann über die berichteten Ergebnisse gesagt werden, dass sich vor allem in der Schule eindeutig geschlechtsspezifische Unterschiede in der Fremdsprachenleistung nachweisen lassen. Mädchen schnitten bei fast allen Leistungsindizes im Durchschnitt besser ab als Jungen. (bm:uk 1996: 39ff)

Erworbene Selbstkonzepte prägen nicht nur den Jugendlichen in seiner Identitätsfindung, sondern bewirken auch die unterschiedliche Förderung und Unterstützung des verbalen Bereiches, der dann zu unterschiedlichen Leistungen und Interessen von Mädchen und Jungen führt. Kettemann weist in seiner Forschung auf die Auswirkung von Geschlechtsstereotypen bei SchülerInnen wie folgt hin:

Wie Worrall & Tsarna (1987) zeigen konnten, werden Mädchen im Fremdsprachenunterricht von den LehrerInnen bevorzugt behandelt. Auch in Schullehrbüchern zeigen sich die Auswirkungen von Geschlechtsstereotypen. Sowohl Zimbühl (1982) und Brehmer (1987) als auch Faulstrich-Wieland (1991) konnten Sexismus in Fremdsprachenlehrbüchern nachweisen. (bm:uk: 45)

Ob die geschlechtsspezifische Unterscheidung im Fremdsprachenerwerb Rückschlüsse auf Förderung geben kann, ist nur im individuellen Fall zu beantworten, da das Zusammenwirken von biologischen, kognitiven und sozialisationstheoretischer Ursachen für die unterschiedlichen Leistungen und Interessen der Geschlechter im Fremdsprachenerwerb entscheidend ist.

Da im bilingualen Unterricht keine Zusage zur Förderung von Mehrsprachigkeit für Mädchen und Jungen aufgrund ihrer sozialen Verhältnisse, aus denen sie kommen, erfolgt, scheint dieser Aspekt zwar statistisch nachvollziehbar, jedoch keinesfalls für die

Praxis relevant zu sein. Dazu fehlt es zum einen an freier Kapazität zur Evaluierung des jeweiligen sprachbiographischen Profils der teilnehmenden SchülerInnen, zum anderen an der Zusammenstellung relevanter Leistungsgruppen, die sich daraus generieren.

Baumert (1992) konnte aufzeigen, dass Mädchen der 7. Schulstufe in einem Fremdsprachentest mehr Punkte erreichen konnten als Jungen. Dieses Ergebnis zeigte sich sowohl in einem koedukativen als auch in einem nicht-koedukativen Schulsystem. Hervorzuheben ist, dass sich an koedukativen Schulen eine leichte Tendenz zur Leistungshomogenisierung feststellen ließ. In einer vergleichenden Studie von Klassen an deutschen Gymnasien stellte Fend 1984 fest, dass im herkömmlichen Bildungssystem kein Einfluss des Geschlechterverhältnisses auf die Leistung in koedukativen Klassen festgestellt werden konnte.

„In einem Gesamtschulsystem, das eine niedrigere Strukturiertheit und Kontrolle aufwies, zeigte sich jedoch, dass je mehr Mädchen in eine Klasse waren, desto höher war das Leistungsniveau im Fremdsprachenunterricht.“ (BMUKK 1996: 39)

Zusammenfassend sind die Ergebnisse so zu interpretieren, dass sich in der Schule eindeutig geschlechtsspezifische Unterschiede in der Fremdsprachenleistung nachweisen lassen. Mädchen schneiden bei fast allen Leistungsindizes im Durchschnitt besser ab als Jungen. (vgl. BMUKK 1996: 40)

2.4. Motivation

„Ich unterscheide die reflexive Steuerung und Rationalisierung des Handelns von seiner Motivation.“ (Giddens 1988: 56) Die Motivation bezieht sich eher auf ein Handlungspotential als auf die Art und Weise, in der das Handeln dauerhaft durch Handelnde ausgeführt wird. Motive haben nur unter relativ ungewöhnlichen Umständen eine direkte Auswirkung auf das Handeln. Das geschieht meistens in Situationen, die in gewissem Sinne von der Routine abweichen. Hauptsächlich sorgen Motive für Gesamtpläne oder Programme – Entwürfe [...] innerhalb derer eine Reihe von Verhaltensweisen ausgeübt werden. Ein großer Bereich unseres Alltagsverhaltens ist nicht direkt motiviert. Während kompetente AkteurInnen die Absichten ihres Handelns

und dessen Gründe fast immer diskursiv darlegen können, trifft dies für ihre Motive nicht notwendigerweise zu. (vgl. Giddens 1988: 57)

Beim Erwerb einer Zweitsprache zählen viele Faktoren, die den Erfolg beim Erlernen beeinflussen. Drei wichtige Faktoren sind: das Alter, die Lernumgebung und die Motivation. (Wojnesitz 2009: 40) Da das Alter und die Lernumgebung beim Erwerb der Zweitsprache vorgegebene Faktoren sind, die nur in sehr geringem Ausmaß von der Institution Schule selbst beeinflussbar sind, möchte ich mich daher auf die Motivation konzentrieren, zu der es verschiedene empirische Untersuchungen gibt. Esser behauptet „[...] dass mit zunehmender Größe einer Immigrantengruppe die Motivation zur Integration in die Einwanderungsgesellschaft – und zum Erlernen der Schulsprache – sinkt.“ (Esser 2006: 134 zitiert nach Brizic 2009) Dieses Forschungsergebnis lässt zum einen auf den Faktor Motivation Rückschlüsse ziehen, zeigt zum anderen aber auch auf, dass weitere Faktoren auch geschlechts- und genderspezifische Aspekte im Fremdsprachenunterricht beinhalten.

Um Gender- und Chancengleichheit in der Bildung für die Zukunft zu bewirken, ist u. a. das wissenschaftliche Forschungsergebnis von Geschlechtsunterschieden im Fremdsprachenerwerb dafür heranziehen, um nachhaltige Verbesserungen einzuleiten:

„Die bedeutendste Rolle dürfte hier die unterschiedliche Sozialisation von Mädchen und Jungen spielen. Daneben sind aber auch biologische und kognitionspsychologische Faktoren in die Erklärung der geschlechtsspezifischen Unterschiede mit einzubeziehen.“ (bm:uk 1996: 47)

3. Forschungsdesign

3.1. Schwerpunkt des Forschungsinteresses: bilingualer Unterricht in der Unterstufe

Ein vergleichbares bilinguales Unterrichtsmodell nach dem Vorbild der KMS Schopenhauerstraße ist das Dual Language Program im Gymnasium Klosterklasse. Beide Programme sind der Förderung von Mehrsprachigkeit ab der Unterstufe gewidmet und verfolgen in unterschiedlicher Weise dieses Ziel. Die Schwerpunkte dieses Programmes bilden Projekte in den Unterrichtsgegenständen Geschichte, Geographie, Biologie und sogar Mathematik. Dieses Projekt wird mit einem Fachlehrer und einem „Native Speaker“ als Zusatzlehrer in jedem Gegenstand je eine Stunde pro Woche in Englisch umgesetzt. Meine Frage, in welcher Weise die Unterrichtsmethode zur Förderung der Mehrsprachigkeit den Anforderungen für SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache gerecht werden könne, wurde mit der folgenden Stellungnahme der Direktion auf der Homepage der Klostersgasse beantwortet:

Diese schon angesprochene Vernetzung mit anderen Gegenständen findet am BG 18 ihren schulspezifischen Ausdruck in der Tatsache, dass sogar Deutsch mit unseren Englisch-Schwerpunktprogrammen *Dual Language Programme* (DLP) und *Englisch als Arbeitssprache* (EaA) verbunden wird. Was auf den ersten Blick vielleicht paradox erscheint (Deutsch auf Englisch unterrichten?), ist in der Praxis durchaus möglich und erfolgreich. Zu unterschiedlichen Themen kann man in und auf Deutsch, aber eben auch parallel dazu auf Englisch sinnvoll arbeiten. (<http://www.klostersgasse.at/faecher/deutsch>, Zugriff vom 5.7.2013, 11:55 Uhr)

Während meiner Interview-Tätigkeit habe ich in beiden Häusern eine sehr gute Gesprächsbasis mit den DirektorInnen und eine sehr gute Kooperationsbereitschaft mit dem Lehrerteam genossen. Deutlich wurden die unterschiedlichen Ansätze in der Umsetzung von bilinguaalem Unterricht jedoch erst im Zuge der Interviews, aus denen sehr klare Faktoren hervorgingen.

3.2. Kontaktherstellung zur Zielgruppe

Mein persönlicher Zugang zu LehrerInnen und SchülerInnen der KMS Schopenhauerstraße sowie ProfessorInnen des Gymnasiums Klostergasse war die Teilnahme am Forschungsprojekt „Ungleiche Vielfalt“ in Kooperation mit der Wirtschaftsuniversität Wien und dem Paolo Freire Institut Wien. Das Forschungsfeld für meine Interviewtätigkeit habe ich aufgrund der bestehenden Kontakte und dem Umfang des Forschungsziels auf zwei Bildungsinstitutionen eingeschränkt. Da beide DirektorInnen von dem Leitgedanken getragen sind, Mehrsprachigkeit in die Schulpraxis umsetzen zu wollen und sich beide auf eine ausgezeichnete bestehende Kooperationsbasis mit der Wirtschaftsuniversität Wien berufen hatten, wurde das inhaltliche Thema meiner Forschungsarbeit sehr begrüßt und ich konnte als Diplomandin von einem sehr kollegialen Arbeitsstil profitieren.

Die qualitativen Interviews wurden in der Bibliothek des Gymnasiums Klostergasse sowie im Schulgebäude der KMS persönlich mit DirektorInnen, LehrerInnen, SchülerInnen und Müttern durchgeführt und im Anschluss von mir transkribiert (siehe Anhang). Alle Interviewgespräche sind mit einem Gesprächspartner durchgeführt worden und ohne jegliche Einflussnahme und ohne Beisein der unterrichtenden LehrerInnen oder Eltern. Die einleitende Erklärung meiner Forschung und die Bitte um aktive Mitarbeit in Form der Interviews erfolgten persönlich in den Klassen in Anwesenheit der bilingualen LehrerInnen. Es meldeten sich jene SchülerInnen freiwillig, welche sich im Vorfeld bei Ihrer Klassenlehrerin bereit für ein Interview erklärt hatten.

Große Unterstützung habe ich im Rahmen der Elternvertretung in der Klostergasse erfahren, welche mir sogar Eltern zum persönlichen Interview per E-Mail und per Mobiltelefon vermittelte. Die Eltern der KMS Schopenhauerstraße waren weder aufgrund meiner schriftlichen Einladung, noch aufgrund persönlicher Bitten der eigenen Kinder oder LehrerInnen bereit, ein persönliches Interview mit mir durchzuführen. Da ich im Zuge eines Proseminares zum Thema Entwicklungstheorien in der KMS als auch im Gymnasium Klostergasse bereits persönliche Kontakte geknüpft hatte, konnte ich die vorhandene Kommunikationsbasis mit den bilingualen LehrerInnen der KMS sehr gut nutzen, um alle Interviews von Mai bis Juni 2013 durchzuführen und genoss dabei große Unterstützung.

3.3. Interviewleitfaden nach dem Modell der Lasswell Formel

Die Kategorisierung von gleichen Aussagen in zwei unterschiedlichen Institutionen sollen mit Hilfe der Lasswell Formel sichtbar machen, dass bestehende

Kommunikationsabläufe und -kanäle zwar sehr ähnlich funktionieren, jedoch gänzlich unterschiedliche Auswirkungen auf das Endergebnis der Bildungsinstitution haben können. Die Lasswell-Formel hatte sich bei allen qualitativen Interviews als Frageleitfaden wie folgt anwenden lassen: Wer sagt was zu wem in welchem Kanal mit welchem Effekt?

In meiner Interviewführung bin ich von der Lasswell'schen Formel „Wer sagt was“, auch der darin nicht enthaltenen Frage „...und was sagt er nicht?“ nachgegangen.

Denn gerade für Fragen der textäquivalenten Übersetzung scheint mir in vielen Fällen von Bedeutung zu sein, was in einer Mitteilung nicht explizit an der Textoberfläche erscheint, sondern was ein Sender sich auszudrücken ersparen kann, weil er bei jeder Mitteilung ein gewisses Ausmaß an Vorwissen und/oder Hintergrundwissen bei seinen Lesern voraussetzt; ein Wissen das (vielleicht abgesehen von reinen Fachtexten, die der interlingualen Kommunikation unter Fachleuten mit etwa dem gleichen Wissensstand dienen) bei ZS- und AS-Lesern grundsätzlich verschieden sein dürfte. (Reiss 1984: 8)

Dieser Zugang mit einer konkreten Frageformel hat mir als Modell gedient, Analysen und Vergleiche ziehen zu können. „Unter einem „Modell“ versteht man ein theoretisches Konstrukt, mit dem versucht wird, einen Gegenstand oder einen in der Realität ablaufenden Prozess in seinen Grundzügen darzustellen.“ (Burkart 2002: 490)

Es ist jedoch unmöglich, alle laufenden Kommunikationsprozesse aus dem Schulalltag in einigen wenigen Interviews nachzuzeichnen bzw. zu analysieren. Die Aussagen und Handlungen von AkteurInnen aus den Lebenswelten der Schule sowie dem Gymnasium sowie dem Elternhaus haben mir ermöglicht, gemeinsame Kategorien herauszufinden, die die Entwicklung von wichtigen Faktoren zur Förderung von Mehrsprachigkeit bewirken. Die unterschiedliche Nutzung des Internets als Informationsquelle von Seiten der Eltern kann auf unzureichende Sprachkenntnisse oder mangelndes Interesse zurückzuführen sein. Da es mir in der KMS nicht möglich war, ein einziges Interview mit Eltern durchzuführen, stützt sich meine Vermutung auf die Erfahrungswerte der Direktorin mit den Eltern. Die Lehrer der KMS waren aus diesem Grunde gezwungen, den Fokus in ihren Bemühungen um die Verbesserung der Kommunikation mit den Eltern wieder auf die SchülerInnen zu konzentrieren.

Ebenfalls läßt dieses Forschungsdesign zu, die Nutzung von Kommunikationsmitteln seitens der Akteure zu analysieren. Allen Akteuren standen gleiche Mittel der

Kommunikation zur Verfügung: Internet, Drucksorten, Prospekte, Flyer, Schulverzeichnisse, Präsentationen der DirektorInnen, Projektwochen, Elternabende, Elterncafés, Erstgespräche mit der Direktion, Erst- und Übersetzungsgespräche mit bilingualen Lehrern sowie Telefon und E-mail.

Sie negieren damit keinesfalls den zielorientierten Charakter massenkommunikativen Geschehens, vielmehr setzten sie eine bestimmte Zielorientierung gleichsam quasi-axiomatisch voraus: nämlich Beeinflussungsprozesse, die zum Zweck der Bestandserhaltung des fokussierten massenmedialen bzw. gesellschaftlichen Systems auf der einen Seite und zum Zweck der Kapitalverwertung auf der anderen Seite inszeniert werden. (Burkart 2002:490)

Die Interviews mit den SchülerInnen, deren Eltern, bilingualen LehrerInnen (Native Speakern) sowie den jeweiligen DirektorInnen der Bildungseinrichtung sind getrennt voneinander erfolgt, was die Unterschiede im Kommunikationsverhalten und der unterschiedlichen Akzeptanz des bilingualen Unterrichtskonzeptes nach dem Kommunikationsmodell von Lasswell sichtbar werden lassen hat.

4. Die AkteurInnen im bilingualen Unterricht aus der KMS Schopenhauerstraße

4.1. G. als Akteur im bilingualen Unterricht Türkisch/Deutsch

Mein erstes Interview in der KMS Schopenhauerstraße konnte ich mit G. führen, einem bilingualen Lehrer, der maßgeblich am Aufbau und der Umsetzung des Unterrichtskonzeptes in Türkisch/Deutsch mitgewirkt hatte, was sowohl die Pädagogik als auch die definierten Inhalte betrifft. G. ist in der Türkei geboren, Native Speaker und lebt in Wien. Er studierte an der Marmara Universität in Istanbul *International Relations* und an der Universität Wien Politikwissenschaft in Fächerkombination mit Geschichte, Sprachwissenschaften und Volkswirtschaft.

Er ist Autor des 2011 erschienen Buches *Wir erforschen die Zeit 2 – Frühe Hochkulturen bis Mittelalter*, in dem er sein eigenes bilinguales pädagogisches Unterrichtskonzept in den Fächern Geschichte und Sozialkunde und Geografie und Wirtschaftskunde umsetzte, das er bereits seit 2007 in der KMS Schopenhauerstraße vermittelt. Dieses bilinguale Unterrichtskonzept entspricht dem Lehrplan der Unterstufe in der KMS. Der Erscheinungszeitpunkt traf mit dem Beginn des Forschungsprojektes „Ungleiche Vielfalt“ zusammen, zu welchem er wesentliche pädagogische und sprachwissenschaftliche Inhalte beigetragen hatte. Von entscheidender Bedeutung für die erfolgreiche Umsetzung dieser persönlichen Initiative ist neben dem Vertrauen der Direktorin die Publikation des Lehrbuches im Lemberger Bildungsverlag. Das Lehrerteam in der Schopenhauerstraße besteht insgesamt aus drei bilingualen LehrerInnen, welche in anderen Sprachen nach demselben Konzept arbeiten und daraus sogar ein trilinguales Konzept weiterentwickelt haben. G. präsentierte sich während des Interviews als aufmerksamer, vorausschauender Pädagoge, der die Herausforderung der Förderung der Erstsprache zur Erleichterung des Erlernens der Zweitsprache Deutsch zur Gänze erfolgreich umgesetzt hat. In allen seinen Aktivitäten zeigt sich, dass er dies authentisch lebt, wovon er in seinem bilingualen Lehrbuch schreibt.

Während des Interviews mit mir zeigte er sich in seiner Ausdrucksweise sehr reflektiert, jedoch spricht er nicht immer in ganzen Sätzen. Es ist der Eindruck entstanden, dass die

Akzeptanz der eigenen Kultur und die der anderen als Basis für seinen Unterricht dient. Die Selbstreflexion der bilingualen Lehrer in Bezug auf die eigene Kultur zeigt sich im Umgang mit anderen Sprachen wie Bosnisch, Kroatisch und Serbisch deutlich, da sie sich in einer respektvollen Grundhaltung gegenüber allen SchülerInnen und aller vertretenen Nationalitäten und einer guten Kommunikationsbasis ausdrückt

Da sowohl der muttersprachliche als auch der bilinguale Unterricht von ein und demselben Lehrer in Türkisch durchgeführt wird, werden die Kinder gleichzeitig von ihm aufmerksam gemacht, dass dies oft die letzte Gelegenheit darstellt, die eigene Muttersprache im Rahmen des Schulbetriebes gründlich zu erlernen. Es bedarf der gemeinsamen Anstrengung der „Native Speaker“, die diese Notwendigkeit der Vermittlung und Festigung der Erstsprache auch den Eltern kommuniziert. Um Semilingualismus zu vermeiden, bedarf es der Kooperation aller AkteurInnen der KMS, welche dieselbe Zielsetzung mittragen und auch authentisch vermitteln. Überzeugt von der Wichtigkeit der muttersprachlichen Basis für den erfolgreichen Erwerb einer Zweitsprache streicht G. besonders heraus, dass diese Meinung nur 60 – 70% seiner Kollegen ebenfalls teilen. „Es gibt eigentlich auch eine latente Minderheit würde ich sagen, die nicht so viel redet, aber schweigen wir darüber.“ (Interview i3 vom 17.5.13, # 92, siehe Anhang) Jene LehrerkollegInnen jedoch, die von der bilingualen Unterrichtsmethode überzeugt sind, kommunizieren bewusst diese Meinung an Elternabenden: „Ich bin selber ab und zu dabei gewesen. Die Kolleginnen sagen ganz einfach, dass die Muttersprache ganz besonders wichtig ist oder - in Klammer - die Erstsprache für den Erwerb eigentlich der anderen Sprachen.“ (Interview i3 vom 17.5.13, #83, im Anhang) Das bereits erwähnte Lehrbuch von G. mit dem Namen „Wir erforschen die Zeit 2. Frühe Hochkulturen bis Mittelalter“, erschienen im Bildungsverlag Lemberger, wurde vom bm:uk 2011 freigegeben. Mit diesem Werk versucht der Autor den SchülerInnen in türkischer Muttersprache die Möglichkeit zu geben, geschichtliche Themen selbständig in deutscher und türkischer Sprache anhand seiner Lehrbuchmethode zu erarbeiten.

Das bilinguale Konzept basiert auf der Erweiterung der Muttersprache, in der die Kenntnisse in der Muttersprache durch Fachvokabel erweitert und gleichzeitig die deutschen Begriffe erlernt werden. Bilinguale LehrerInnen in Türkisch/Deutsch erhalten mit dem Lehrbuch eine adäquate praktische Unterrichtshilfe für SchülerInnen mit türkischer Muttersprache. Darin sind vergleichsweise die türkischen als auch die deutschen Ausdrücke gegenübergestellt und bilden die Basis für das Erlernen der

Bedeutung von neuen Vokabeln und decken gleichzeitig die inhaltlichen Anforderungen von Unterrichtsgegenständen wie Geschichte, Geographie oder auch Biologie ab. „Wesentliche Zielsetzungen des Autors sind die Erweiterung des Wortschatzes sowohl in der Muttersprache als auch in der deutschen Sprache durch Fachvokabular, die Entwicklung eines Zeitmanagements durch die SchülerInnen.“ (Yilmaz 2011: Buchflappe)

Ich konnte von der Direktorin der KMS in Erfahrung bringen, dass sich die Unterrichtsmethode dieses Lehrers nicht nur auf den bilingualen verpflichtenden Unterricht beschränkt, sondern sich auch auf die Erfahrungen aus dem muttersprachlichen Unterricht in Türkisch, welcher auf freiwilliger Basis am Nachmittag im Schulgebäude der KMS als unverbindliche Übung nach Unterrichtsschluss stattfindet, stützt. Die rapide abnehmende Teilnehmeranzahl beim muttersprachlichen Unterricht gegen Schulende stellt jedoch einen sehr hohen Frustfaktor für den Lehrer dar. Begründet wurde dies damit, dass sich das freiwillige Unterrichtskonzept weder auf Notengebung, noch auf Anwesenheitspflicht stützt und damit zum Scheitern verurteilt sei. Die Alternative wäre der integrierte Unterricht mit Notengebung und Anwesenheitspflicht als ersten Schritt in die richtige Richtung.

Einer weiteren bilingualen Lehrerin, welche BKS - Bosnisch-Kroatisch-Serbisch - unterrichtet, steht kein adäquates Lehrbuch für den bilingualen Unterricht in der Schopenhauerstraße zur Verfügung. Dies steht jedoch nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der fehlenden Notwendigkeit. Leider scheint noch kein adäquates Werk in Verwendung zu sein, das den Anforderungen für den bilingualen Unterricht in BKS entspricht.

4.2. Die Direktorin E. in der KMS Schopenhauerstraße

E. macht mir als leitende Direktorin im Hinblick auf die Akzeptanz des bilingualen Konzeptes in der BKS mehr als deutlich klar, dass ihr eigenes persönliches Engagement, als auch das ihres LehrerInnenteams weit über die normalen Grenzen einer Kooperativen Mittelschule hinausreichen und sie deswegen gemeinsam als Team in der Umsetzung erfolgreich sind. Da sie auch auf die nicht-deutsch- sprechenden Eltern aktiv

zugeht, obwohl sie weder türkisch noch BKS spricht, und für die Schüler sehr viel Verständnis zeigt, möchte ich sie als sehr einfühlsame und integere Person beschreiben. Die Erstgespräche finden im Zuge der Einschreibungen direkt mit den Eltern statt, wobei sie den türkisch-sprachigen bilingualen Lehrer G. sofort einbindet, um die problemlose Verständigung mit den Eltern in der Muttersprache zu ermöglichen.

Unmittelbar bevor alle SchülerInnen die vierte Klasse absolvieren, ist es dem persönlichen Engagement der Direktorin zu verdanken, dass Elternabende mit der Einbindung der MA17 im Kontext der Berufsausbildung in Türkischer, Bosnischer, Serbischer und Kroatischer Sprache abgehalten werden. E. kann sich völlig mit dem pädagogischen Unterrichtskonzept ihres türkischen bilingualen Lehrers identifizieren und es werden im Hause auch alle anderen Lehrkräfte von ihrer Haltung stark beeinflusst.

Die Akzeptanz der eigenen Muttersprache und das Potential der sprachlichen Vielfalt werden bewusst hervorgehoben und alle diesbezüglichen Handlungen gehen von ihr als Direktorin aus. Der respektvolle Umgang miteinander wird mehr als deutlich im Interview mit E. wie auch mit allen anderen bilingualen Lehrkräften spürbar. Die Teilnahme am Projekt Ungleiche Vielfalt und die Auszeichnungen der Schule lassen auf ein ungebrochenes Bestreben nach Förderung von Vielfalt und Mehrsprachigkeit schließen, das von der Direktorin zu hundert Prozent gelebt und umgesetzt wird. Die Persönlichkeit von E. möchte ich als besonders engagiert und überzeugend hervorstreichen, dennoch wirkt sie teilweise etwas resigniert. Die gewählte Kommunikationsform im Interview lässt auf einen legeren Umgang mit der eigenen Sprache und auf einen freundschaftlichen Ton mit Gleichgesinnten schließen.

Besonders interessant habe ich empfunden, dass E. im Interview von einem erzieherischen Wert – auch für die LehrerInnen selbst – ausgeht:

„Also es gibt keine Vorinformation, es sei denn, die Eltern fragen explizit; das ist ja ganz selten oder nie der Fall. Ich kann mich an kein Beispiel erinnern, dass jemand gekommen ist und gesagt hat, dass er herkommt deswegen, weil wir bilingualen Unterricht haben oder die Muttersprachen auch fördern, wobei ich ja immer auch dazusage, wir fördern alle Muttersprachen, aber, und da gibt es den Unterschied zwischen dem Muttersprachen-Unterricht, wo ich nur türkisch und BKS anbieten kann, dann gäbe es auch den erzieherischen Wert, der sich automatisiert, wenn es auch für die LehrerInnen selbstverständlich ist, dass die Schüler und SchülerInnen auch in ihrer Muttersprache arabisch, ja persisch und asiatischen Sprachen, die wir nicht können,

sensibilisiert sind, und ein eigenes Vokabelheft haben; ich weiß nicht, ob sie das gesehen haben in der 2B, wo die Kinder ein Wort, das sie in ihrer Muttersprache nicht verstehen, dass sie das dort hineinschreiben und dann entweder nachfragen oder googeln, irgendwo suchen und einen Menschen, Mitschülerinnen oder Mitschüler fragen, was das Wort in der Muttersprache heißt. Und das finde ich ja so beachtlich. (Interview i3 #35)

Mit der *Sensibilisierung* der Kinder interpretiere ich die stolze Annahme der Direktorin, dass von den Kindern selbst der Wunsch ausgeht, Vokabel in mehreren Sprachen miteinander zu vergleichen, zu verstehen und in einem eigenen Vokabelheft niederzuschreiben.

4.3. G. als Akteurin im bilingualen Unterricht für Deutsch-Englisch

G. unterrichtet seit 30 Jahren als bilinguale Lehrerin an der KMS und weiß, wie wichtig es ist, dass Kinder selbst erkennen, dass ihre Muttersprache ein Schatz ist. „Deshalb hole ich in den Unterricht alles herein, was die Kinder mitbringen. Wir machen Sprachenvergleiche oder lernen die Geschichte ihrer Herkunftsländer.“ (Interview i2, #758)

G. unterrichtet Englisch nach dem erweiterten trilingualen Unterrichtskonzept in der einzigen bilingual geführten Klasse B der KMS Schopenhauerstraße. Weitere bilinguale LehrerInnen, wie G. in Türkisch und Frau J. für BKS sind ebenfalls im Einsatz, wenn es um die Umsetzung von zahlreichen gemeinsamen Projekten geht. Sie selbst bezeichnet sich als *Projektante*, die alles mit dem LehrerInnenteam und den Kindern gemeinsam in die Tat umsetzt. Dazu sei sie nach eigenen Worten *Streitschlichterin*, *Sozialarbeiterin*, *Psychologin* und *zwischendurch Wissensvermittlerin*. Sie weiß genauestens über die internen und externen Kommunikationsabläufe Bescheid und ist bestens über die persönlichen Verhältnisse einiger Problemfälle informiert. Durch die Initiative zu Eltern-Cafés, zu denen die Schule eingeladen hat, wurde den Eltern die Schwellenangst genommen und die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen verbessert. Der Eindruck, den ich von ihr als kompetente Ansprechpartnerin bekommen habe, war, dass sie eine äußerst engagierte und kommunikative Persönlichkeit ist.

Trotzdem war auch die Erschöpfung aufgrund der großen Anzahl von mehrsprachigen Schulprojekten spürbar und die dringende Notwendigkeit zu sehen, mit den eigenen und

den Ressourcen der Kollegen sensibel und sparsam umzugehen. Sie erwähnte sogar die Möglichkeit einer Auszeit im übernächsten Semester, um für ein halbes Jahr nach Amerika zu gehen. Diese Bemerkung möchte ich im Kontext an den eigenen hohen Leistungsanspruch und die damit verbundene Anforderung an das gesamte Team, das alle Projekte mittragen muss, als Botschaft interpretieren, dass der Umfang und der Inhalt der Projekte überdurchschnittliches Engagement abverlangt.

G. wurde *Teacher of the Year 2010*. Diese Auszeichnung vergibt die Wiener Gesellschaft für Bildungspolitik und Schulmanagement alljährlich an besonders verdiente LehrerInnen. Die unabhängige Jury begründete die Entscheidung mit dem Engagement von G. in sehr vielen Bereichen der Integration, z. B. dem persönlichen Einsatz bei der Zusammenarbeit mit der Universität Wien bei „Hauptschule trifft Hochschule“, oder beim Projekt „Schutzmantel“ sowie in der Unterrichtsentwicklung „Trilingualität“, was die Umsetzung der Unterrichtsmethode in Deutsch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch und Türkisch im praktischen Unterricht bedeutet. Besonders hervorzuheben ist, dass im Jahr 2010 die KMS Schopenhauerstraße mit dem Österreichischen Integrationspreis ausgezeichnet wurde.

4.4. Z. als Schülerin in der bilingualen Klasse der KMS

Z. wirkt auf mich sehr schüchtern und etwas zurückhaltend. Ihre deutsche Ausdrucksweise ist etwas holprig, wenngleich sie sich sehr bemüht zeigt, ihre Informationen gut zu vermitteln. M. lebt mit ihren Eltern in Wien und ihre Muttersprache ist Serbisch. Im Alter zwischen 4 und 5 Jahren ist sie nach Wien gekommen. Z. besucht die 2b, eine bilingual geführte Klasse der KMS, in der sie Serbisch/Englisch unterrichtet wird. Dienstags nachmittags findet ein muttersprachlicher Kurs in Serbisch von 13:30 bis 15:30 Uhr statt, an dem sie ebenfalls teilnimmt. Die Informationen sind hauptsächlich über die Lehrerin Fr. M. erfolgt, welche sie und alle anderen Kinder mit nicht deutscher Muttersprache in den Turnsaal eingeladen und mit einem Anmeldeformular für die Eltern versorgt hatte, ohne jedoch näher auf die Wichtigkeit der Erstsprache beim Erwerb der Zweitsprache einzugehen. Besonders hervorzuheben ist, wie M. mit dieser Information umgegangen ist und auf meine Fragen geantwortet hat:

#062 Wer hat die Information von diesem Angebot Deinen Eltern gegeben?

#064 ich.

#064 Okay. Das heißt du selber hast sozusagen deine Eltern informiert; da gibt es einen bilingualen Unterricht, den möchte ich gerne machen.

#064 ja.

#066 Mhm. Okay. Und Deine Eltern haben gesagt super, toll?

069 Die haben gesagt ja, du kannst hingehen, weil ich bin ja zwar aus Serbien, aber so ganz perfekt serbisch kann ich auch nicht, weil mit mir wurde mehrfach geredet auf Serbisch, rumänisch usw.

#073 Mhm. Und was haben da Deine Eltern gemeint?

#075 Die haben gesagt ja, du kannst hingehen, denn es wäre schön, wenn du besser, also nicht ganz so perfekt, aber besser redest und die Sachen verstehst, die wir sagen, weil manche Wörter verstehe ich nicht auf den Packungen.

#076 Also haben Deine Eltern gefunden, dass dir das helfen wird?

#079 Ja.

#080 Mhm, verstehe.(#075, i6 vom 7.6.2013)

Z. wirkt auf mich als ein sehr reifes und verantwortungsvolles Kind, was ihr schulisches Engagement betrifft. Ich war sehr beeindruckt, wie klar sie in ihrem Verständnis darüber sprach, dass diese Unterstützung eine Chance für sie und ihre serbischen Sprachkenntnisse bedeutet und sie hat den Wert auch durchaus erkannt.

4.5. Z. als Akteurin und Schülerin in der 2b/KMS

Die Muttersprache von Z. ist türkisch, weswegen sie auch am zweisprachigen Unterricht teilnimmt und in die gleiche bilinguale Klasse wie ihre Kollegin Z. geht. Darüber hinaus besuchte sie im Vorfeld bei der Schuleinschreibung auf Einladung der Frau Direktor und des Türkisch-Lehrers die Informationsveranstaltung, die im Turnsaal abgehalten wurde. Dort hat sie Y. getroffen, den bilingualen Lehrer für Türkisch, der ihr ein Anmeldeformular für den Muttersprachen-Unterricht gegeben hat. Eine direkte Kontaktaufnahme mit dem Türkisch Lehrer und den Eltern gab es erst im Rahmen des Elternsprechtages. Dieser fand jedoch erst einige Wochen nach Beginn des Muttersprachen-Unterrichts statt. Dieser Ablauf lässt den Schluss zu, dass es allein an der – sehr reifen - Entscheidung der Tochter gelegen ist, an der Informationsveranstaltung in der Schule teilzunehmen und das Anmeldeformular mit der Unterschrift der Eltern als Einverständnis zum Muttersprachen-Unterricht in der Schule abzugeben. Die Auffassung der Eltern sowie den Grund für das Einverständnis von Muttersprachen-

Unterricht wurde lediglich innerhalb der Familie besprochen, ohne jedoch in Abstimmung mit der Schule oder den Lehrern:

#049 Mich hätte auch noch interessiert, was sozusagen der Effekt war, wie du den Eltern gesagt hast, ja das wäre ein Angebot, ein tolles; ahm wie haben denn deine Eltern reagiert?

#050 Nicht schlecht. Sie haben gesagt, ja gehe hin, dann kannst Du auch später vielleicht, wenn du in diesen Türkisch-Kurs gehst, viel besser Fremdsprachen lernen und halt, wenn ich Türkisch kann, kann ich die anderen Sprachen auch, weil prinzipiell ist es das gleiche. Wenn ich türkisch kann, kann ich auch Deutsch. Ich verstehe dann, was ich in Deutsch nicht verstehe in Türkisch. Und dann verstehe ich das dann später von dort und dann kann ich es besser. (#059, i5 vom 7.6.2013)

5. Die AkteurInnen im bilingualen Unterricht aus dem Gymnasium Klostergasse

5.1. Die Direktorin L. als Akteurin im Gymnasium Klostergasse

Den Kommunikationsstil der Direktorin L. des Gymnasiums Klostergasse habe ich sehr proaktiv wahrgenommen. Ihre Sprache ist hochdeutsch, sehr gewählt und ich gewann den Eindruck, dass alle ihre Äußerungen mit größtem Bedacht formuliert waren. Auf meine Frage nach adäquaten Informationen über das Angebot des Gymnasiums und die Kommunikationsbasis mit den Eltern bekam ich folgende Antwort: „Das ist Meines. Ich bin die erste Kontaktperson von Eltern, die einen Schulplatz für Ihre Kinder suchen und die machen sich einen Termin mit mir aus und dann wird das Ganze besprochen.“ (Interview 11i, #006)

Die persönliche Übermittlung aller relevanten Informationen bei den Einschreibungen erfolgt mit den Eltern auf einem hohen Niveau, das sie teilweise vorher im Internet recherchiert haben und deshalb sehr gut informiert zur Einschreibung kommen. Es handelt sich um Eltern, die auf den sprachlichen Schwerpunkt des Gymnasiums aufmerksam geworden sind. K. erhält als Direktorin des Gymnasiums laufend Einladungen von bilingualen Volksschulen aus dem 17. und 18. Bezirk, die sie gerne und oft wahrnimmt. An diesen Informationsabenden werden die Vorteile des Gymnasiums Klostergasse – zumeist in Form einer Power Point Präsentation – von ihr persönlich vorgestellt. Der Schwerpunkt des DLP-Programms wird als internationale Ausrichtung des Gymnasiums an die Eltern vermittelt, um SchülerInnen anzuwerben und sie ausreichend zu informieren.

Die Variante der Teamteaching-Stunden in allen ersten Klassen in Deutsch, Englisch und Mathematik wurde zwar im Interview erwähnt, der Kommunikationsschwerpunkt drehte sich jedoch um den Imageaufbau des DLP Unterrichtskonzeptes, das von einer amerikanischen bilingualen Lehrkraft in den verpflichtenden Unterrichtsstunden vermittelt wird. Besonders möchte ich die Positionierung des Gymnasiums aufgrund der Direktorin hervorheben, die ihren Beitrag an der Kommunikationsarbeit sehr klar formuliert hat:

„Die Idee vor allem ist diese Multikulturalität. Auf die werde ich immer angesprochen, das gefällt den Eltern sehr, sehr gut. Das sind Klassen, ich meine ich habe überall gemischte Population vorerst einmal, das macht es aus. In diesen DLP-Klassen ist es besonders reizvoll und eine besonders nette Mischung, sage ich einmal und ich würde es so interpretieren, dass einfach hier Eltern, ein Elternhaus dahinter steht, die ein viel stärkeres Engagement haben, was die Bildung ihrer Kinder anbelangt. Also man kann ohne weiteres sagen, das klassische Bildungsbürgertum“ (Interview i11 #67)

Die Kommunikationsstrategie der Direktorin – sowohl im Interview als auch im Text auf der Homepage - lassen den Rückschluss zu, dass der sprachliche Schwerpunkt DLP als Imageträger für die Schule dazu dient, vor allem für bildungsnahe, mehrsprachige Eltern attraktiv zu erscheinen und sich gleichzeitig im Gegensatz zu anderen Gymnasien marktbezogen zu positionieren. Die soziale Segregation im Vorfeld der Schuleinschreibungen wurde in diesem Zusammenhang nicht thematisiert. Die aktive Anwerbung neuer Gymnasiasten aus bilingualen Volksschulen dient auch dazu, die gewünschte Multikulturalität im Gymnasium zu generieren.

Der beschriebene internationale Flair, der im Gymnasium zu spüren ist, steht im Gegensatz dazu, dass aufgrund der geringen Größe eine sehr familiäre Atmosphäre herrscht. Die Direktorin berichtet, dass diese Attribute die meistgehörten und wichtigsten seien, die sie von den Eltern rückgemeldet bekommen hat. Das desolate Gebäude, in dem das Gymnasium untergebracht ist, vermittelt einen anderen Eindruck, als das angestrebte multikulturelle Image, das von Seiten der Direktorin erwünscht wäre.

Die Antworten aufgrund meiner Fragen zu bilingualen Konzepten oder sprachwissenschaftlichen Inhalten führte immer in die Richtung des angestrebten multikulturellen Images und der Positionierung des Dual Language Programmes aus dem amerikanischen Bildungssystem. Ich habe aufgrund des Interviews verstärkt den

Eindruck gewonnen, dass die Direktorin mit ausgezeichneter Marketingkompetenz agiert und die Umsetzung des DLP-Programmes als pädagogisches Credo im Vordergrund ihrer Bemühungen steht.

5.2. Fr. S. als bilinguale Lehrerin im BG Klostergasse

Die Lehrerin Fr. S. macht auf mich den Eindruck, dass sie als Native Speakerin aufgrund ihres amerikanischen Akzents, verbunden mit ihrer sehr gewählten Ausdruckskraft in Deutsch, dem zuvor beschriebenen Image des Gymnasiums als Amerikanerin voll und ganz Rechnung trägt. Die verschiedenen Projekt-Schwerpunkte, die mir beschrieben wurden, beziehen sich auf internationale Inhalte und lassen auf eine amerikanische Unterrichtsmethode schließen, in der Englisch als Arbeitssprache angewandt wird.

Ein Projekt von Fr. S. hieß „*2012 U.S. Presidential Election or Let's Party!*“, in das sogar ein Gastsprecher der amerikanischen Botschaft einbezogen wurde, wie auch Migrationsthemen wie „*Spracherlebnis Europa Büro*“ und „*Nachbarsprachen erleben*“ als Themen für Portfolios einbezogen wurden. Die Subjects umfassen die Gegenstände History, Geography, Mathematics, making use of Music, Computer Science u.v.m. Alle erwähnten Projekte basieren auf der DLP Unterrichtsmethode beider englischer Native Speaker, die gemeinsam als Team umgesetzt wurden.

„Und dadurch, dass die Kollegin aus England kommt und ich aus Amerika, bringen wir auch heimisches Material und Methoden aus unseren Schulsystemen und es wird sehr gerne gesehen von den Eltern, weil es das Projekt angeht, weil es ist sehr interaktiv, es ist nicht reproduktiv, sondern sehr kreativ und das wird von den Eltern sehr hoch geschätzt. [...] Aber irgendwie es ist wirklich ja für das Selbstvertrauen auch und wie sie präsentieren können, und das wird von vornherein gesehen, dass das einiges irgendwie weiterbringt im Vergleich zu anderen Systemen. Das ist wirklich gute Arbeit.“ (#91 i6 vom 7.6.2013)

Für mich entstand der Eindruck, dass die amerikanische Herkunft der Professorin sich sehr stark in den Inhalten des DLP-Programms widerspiegelt, welche sich gegen britische Einflüsse der zweiten Kollegin durchgesetzt haben dürften. Dies wird nicht nur im persönlichen Interview mit Fr. S. deutlich spürbar, sondern bestätigt sich auch im Interview mit der Direktorin, welche amerikanische Unterrichtsmethoden als Argument für

die Positionierung des Gymnasiums mit international hohem Anspruch in den Mittelpunkt stellt.

5.3. Fr. L. als bilinguale Lehrerin in Englisch am BG Klostergasse

Frau L. ist Native Speaker aus England und unterrichtet ebenfalls Englisch im DLP. Ihr Akzent ist sehr stark ausgeprägt, ihre deutsche Ausdrucksweise wirkt unsicher und ist von vielen Unterbrechungen in der Formulierung gekennzeichnet. Es kommt vor, dass sie Sätze während des Redens abrupt abbricht, um mit gänzlich neuen Themen zu beginnen.

Die Forcierung des DLP Programms aufgrund der Initiative der Direktion bewirkt aus ihrer Sicht einen zusätzlichen Wettbewerbsvorteil für das Gymnasium Klostergasse. Die Feststellung, dass immer mehr Kinder, vor allem ältere Kinder, die vorwiegend Englisch im bilingualen Unterricht in der Volksschule hatten, sich jetzt vermehrt für dieses Gymnasium anmelden und am DLP Programm teilnehmen, deckt sich mit den beschriebenen Aktivitäten der Direktorin. Darüber hinaus scheint auch in Ihrer Wahrnehmung die Größe des Gymnasiums eine große Rolle bei der Entscheidung der Eltern für das Gymnasium zu spielen.

„Ich glaube unsere Schule ist besonders, weil es eine kleine Schule ist, es passt für Kinder, die ein bisschen mehr eine Familie gesucht haben, um das geht es. Große, moderne Schulen sind auch schön, aber bei uns ist es nicht.“

(# 38, i6 vom 11.6.13)

Die Art und Weise, wie die Auswahl der angeworbenen Volksschulkinder seitens der Direktion organisiert ist, scheint nicht in ihre Überlegungen eingeflossen zu sein, zumal sie betont: „Ja, es ist schon erstaunlich, wenn man eine vierte Klasse mit *integrated kids* unterrichtet, das ist wirklich super. Aber alles auf Englisch. Ich habe hier als *Native Speaker* das Problem in Deutsch.“ (#125, Interview vom 11.6.13)

5.4. Fr. E. - Akteurin und Mutter einer Schülerin mit arabischer Muttersprache

Frau E. ist sehr sprachgewandt in ihrer deutschen Ausdrucksweise und macht einen gut informierten Eindruck, was die Inhalte des gewählten DLP Programms im BG Klostergasse anbelangt, das ihre Tochter absolviert. Die Muttersprache der Tochter ist Arabisch, wobei das Kind eine englisch-sprachige Schule in Dubai besucht hatte. Als sie nach Wien kam, wurde sie über das Schulsystem falsch informiert, weswegen sie in einer Kooperativen Mittelschule landete. Dies geschah jedoch nicht wegen der Schulnoten, sondern aufgrund der falschen Information. Bedeutsam in diesem Interview war ihr reflektierter Umgang mit den unterschiedlichen Einflüssen, welche sich zum einen auf die persönliche Ebene mittels Empfehlungen anderer Eltern und deren Kinder mit derselben Herkunftssprache und zum anderen auf das pädagogische Konzept DLP mit dem Schwerpunkt Englisch ab der ersten Klasse gestützt hatten.

Eine zentrale Rolle im Entscheidungsprozess der Mutter hatte das Einwirken der Direktorin und die Reputation der Schule gespielt, bevor sich beide Elternteile für das Gymnasium Klostergasse für ihre Tochter entschieden haben. Interessant war auch ihre Aussage:

#105 Es war so ein gutes Gefühl, das ich hatte und als ich meine Tochter hier in der Schule eingeschrieben hatte, meine Tochter war vorher in einer anderen Mittelschule, das war nicht wegen ihrer Noten, sondern wir haben uns vorher falsch informiert über das Schulsystem, deshalb ist sie in einer Mittelschule gelandet. Und ich habe dann hier vor eineinhalb Jahren angerufen und die Frau Direktor hat die Situation völlig verstanden. Dann hat meine Tochter ein Interview gehabt und das ist gut gelaufen und das war ein gutes Zeichen und das hat uns auch ein bisschen motiviert, sie in dieser Schule einzuschreiben.

115 Das heißt, die Direktorin hat sofort reagiert, dass sie in der Mittelschule nicht gut aufgehoben gewesen wäre?

118 Sie hat gesehen, das ist ein Gymnasium-Kind. (i9 v. 11.6.13)

Abschließend bleibt noch zu erwähnen, dass es sich bei Frau E. um eine bildungsnahe und äußerst engagierte Mutter zu handeln scheint. Außerhalb des offiziellen Interviews habe ich die Information erhalten, dass ihre Tochter noch zusätzlich einen muttersprachlichen Förderkurs in Arabisch besucht, der über den Stadtschulrat angeboten und finanziert wird. Dies trägt jedoch auch zur hohen Belastung ihrer Tochter bei, weil das gesamte Pensum an Sprachen höchste Kapazitäten abverlangt. Ich konnte auch aufgrund dieser Zusatzinformation den Rückschluss ziehen, dass die Mutter

wirklich sehr bemüht scheint, das vorhandene sprachliche Potential ihrer Tochter zu fördern und sie bestmöglich zu unterstützen.

5.5. A. als bilingualer Schüler im BG Klostergasse

A. war zum Zeitpunkt des Interviews erst fünf Monate in der DLP Klasse und ist während des Schuljahres vom Gymnasium Wasagasse in das BG Klostergasse gewechselt. Die Muttersprache von A. ist bosnisch, in Deutsch drückt sich A. noch etwas holprig aus.

Der Inhalt des DLP-Programmes scheint nur ein Aspekt für seine – zuletzt allein getroffene - Entscheidung, in diese Schule überzuwechseln, gewesen zu sein. Der sprachliche Schwerpunkt, die Größe des Gymnasiums und die Lehrperson Fr. S. als Native Speaker in Englisch waren ausschlaggebende Argumente, warum sich A. intensiver über diese Unterrichtsform informieren wollte. Darüber hinaus scheint die bilinguale Lehrerin selbst einen großen Einfluss auf die Entscheidungsfindung genommen zu haben:

#099 sehr positiv, auf jeden Fall. Ahm.. .Man merkt schon einen Unterschied, einerseits dadurch, dass Frau Prof. S. eine Native Speakerin ist, sie stammt aus den USA, so war schon so, es sehr angenehm, wenn man ihr zuhört. Das fand ich sehr positiv und es war einfach anders, dadurch dass sie nie deutsche Worte zum Unterricht einfließt, hat es einfach im gesamten ein anderes feeling, also es war irgendwie anders und man spricht schon man-chesmal Deutsch mit ihr; also.

#110 Mhm. verstehe. Also es hat einen anderen Wert, wenn wirklich ein Native Speaker unterrichtet, das sehe ich auch so.

#117 Die Frau Prof. S. hat ihnen sehr gut gefallen und die waren schon von Anfang an dafür, weil es einfach keinen Grund mehr gab, im Gymnasium zu bleiben, weil einfach – es sprach nichts dagegen. (099#ff i8 vom 7.06.2013)

A. scheint ein besonders interessierter und überlegter Jugendlicher zu sein, der sich mit seiner schulischen Bildung sehr intensiv auseinandersetzt, ohne die Meinung der Eltern außer Acht zu lassen.

5.6. M. als Akteurin und Gymnasiastin im BG Klostergasse

M. wirkt sehr kommunikativ und ein wenig sensibel. Ihre deutsche Ausdrucksweise ist absolut korrekt, wenngleich sie hin und wieder in die Umgangssprache kippt, was sie jedoch sehr sympathisch macht. Sie ist absolut authentisch in Ihrer Erzählung über die

private Situation als einziges Kind einer alleinerziehenden Mutter. Weiters ist zu betonen, dass sie sich mit dem Gymnasium und dem sprachlichen Inhalt sehr identifiziert und auch ihre eigene Familiengeschichte sehr gekonnt vermitteln kann. Vor allem ihr Freund, der selbst dieses Gymnasium besucht, war in seinen Erzählungen von DLP so sehr überzeugt, dass sie sich auch dafür zu interessieren begann. Auf meine Fragestellung „Was konkret wurde denn erzählt?“ bekam ich folgende Antwort: „Ahm, im Prinzip nicht sehr viel, weil wir die erste wirklich bilinguale Klasse sind mit diesem DLP, aber er war halt so begeistert von der Schule und dass da so viele Sprachen sind und wir haben uns halt gedacht, dass das eh halt irgendwie ganz praktisch wäre bei mir.“ (#009, Interview vom 7.6.13)

M. überzeugte mich von ihrer Begeisterung auch durch ihre Beschreibung, als sie vom Tag der offenen Tür und dem anspruchsvollen Level des Englisch-Unterrichts erzählt hat. Ihr Freund hat ihr einen wesentlichen Impuls zur weiteren Einholung von Information gegeben, wenngleich sie auch eine Empfehlung von ihrer Lehrerin aus der Volksschule erhalten hatte. M. ist bilingual aufgewachsen, da sie mit ihren Eltern deutsch und französisch gesprochen hat. Nach der Scheidung ihrer Mutter ist M. bei dieser in Österreich geblieben, wo sie Deutsch spricht während sie, wenn sie bei ihrem Vater in Paris wohnt, Französisch spricht. Sie selbst bezeichnet Deutsch als ihre Muttersprache.

6. Evaluierung erfolgsrelevanter Faktoren: Deutsch als Zweitsprache im Vergleich der untersuchten Institutionen

6.1. Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Segregation der SchülerInnen

Aufgrund des hohen Anteils an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der KMS lernen 95% aller Kinder Deutsch als Zweitsprache (DAZ). Es werden jedoch nicht alle Klassen bilingual geführt, sondern nur die b Klasse, was ausschließlich auf die begrenzte Kapazität der zweisprachigen LehrerInnen zurückzuführen ist. Ein Drittel der SchülerInnen spricht Türkisch, ein weiteres Drittel BKS und das verbleibende Drittel spricht eine andere arabische, asiatische oder sonstige Sprache.

Am Tag der offenen Tür werden Eltern und Kinder aus den 4. Klassen der angrenzenden Volksschulen eingeladen, um ihnen ein mehrsprachiges Projekt, das von und mit den Kindern der KMS in der Muttersprache vorgeführt wird, zu präsentieren. Erst ab dem Zeitpunkt der Einschreibung in die erste Klasse der KMS beginnt ein Selektionsprozess. Türkischsprachige und BKS-sprachige Kinder erhalten einen Elternbrief in ihren jeweiligen Muttersprachen per Post zugesandt. Die sprachliche Vorselektion beim Briefversand wird aufgrund der bereits gesammelten Daten der Kinder vorgenommen. Dies dient der Direktorin zur Evaluierung, wie viele Kinder in die einzige bilingual geführte Klasse aufgenommen werden können. Die endgültige Zusammenstellung der bilingualen Klasse erfolgt aufgrund der Entscheidung der Direktorin. Die Eltern und die bilingualen LehrerInnen, die von Beginn an in die Informationsgespräche eingebunden werden, tragen zum Entscheidungsfindungsprozess aktiv bei.

Die Direktorin des BG wählt im Vorfeld die Kinder der Zielgruppe bilingualer VolksschülerInnen aus den Bezirken 17., 18. und 19. aus, wo sie in Power-Point Präsentationen Eltern aus bildungsnahen Schichten das DLP-Konzept und Englisch als Arbeitssprache näherbringt. Im Anschluss dazu erfolgt von Seiten der Direktion Klostersgasse eine Segregation jener Kinder, welche sich in die DLP Klasse einschreiben lassen wollen. Die Direktion des Gymnasiums ist an SchülerInnen mit einem sehr hohen Englisch-Niveau und einem multikulturellen Hintergrund interessiert, die aus geordneten

Familienverhältnissen und gehobener sozialer Schicht kommen. Dieser Segregationsprozess beginnt mit Einladungen von DirektorInnen bilingualer Volksschulen, welche von der Direktorin des BG Kloostergasse gerne wahrgenommen werden, und endet mit der Einschreibung in die DLP Klasse im Gymnasium Kloostergasse. Dass es sich hierbei um mehrsprachige Kinder handelt, die aus guten finanziellen Verhältnissen kommen, scheint auch Teil der zielgruppenorientierten Vorgangsweise zu sein. Aufgrund meiner Wahrnehmung aus den Interviews aller Akteure laufen gänzlich unterschiedliche Selektionsprozesse vor und während der Einschreibungen in der KMS und dem BG ab.

Herr Dr. Karl Heinz Gruber, Professor für vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Wien, hat zu dieser Thematik vor kurzem folgendes verfasst: „Dass die Selektion von neuneinhalbjährigen Kindern für gymnasiale Schulkarrieren und die damit verbundene soziale Segregation ein Relikt des ständischen 19. Jahrhunderts sind, ist empirisch vielfach bewiesen und einer fairen, offenen, demokratischen Gesellschaft nicht würdig. Die frühe schulische Auslese beruht nicht auf verlässlichen Prognosen der zukünftigen intellektuellen Leistungsfähigkeit (diese sind nicht möglich), sondern den unterschiedlichen Aspirationen von bildungsnahen oder bildungsfernen Eltern“ (Die Bildung könnte der Wahlsieger sein. Der Standard, S. 35, v. 5. Okt.13)

6.2. Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Akzeptanz der Muttersprache

In quantitativen Studien wird davon ausgegangen, dass jene Schulsprachen am besten abschneiden, wo Familien bereits zu dieser Sprache gewechselt haben, was sich als Vorteil für den Schulsprachenerwerb auswirkt, also der Verlust der bisherigen, mitgebrachten Sprachen. (vgl. Bacher 2005; Esser 2006 nach Brizic). Dies steht im großen Widerspruch zu qualitativen methodischen Ansätzen, wonach jene SchülerInnen, in deren Familien die mitgebrachte Sprache weiterhin gesprochen wird, die besseren Voraussetzungen in der Schule haben. (vgl. Wodak/Rindler-Schjerve 1985; S 15; vgl. auch Afshar 1998; S. 257 ff. nach Brizic 2004)

Aufgrund unterschiedlicher Ergebnisse aus qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden ist davon auszugehen, dass die Bildungsnähe der Eltern und die Bereitschaft, die eigene Muttersprache weiterhin zu sprechen, einen wesentlichen Faktor zum erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache zu bewirken vermag. „Wird eine Erstsprache

nicht ausreichend beherrscht und gefördert, so ist es möglich, dass die Förderung der Zweitsprache sogar auf Kosten der Erstsprache geschieht. (Wojnesitz 2009: 40)

Wie sich anhand der Anzahl von über 400 SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache in der KMS Schopenhauerstraße zeigt, kommunizieren ein Drittel Türkisch und ein Drittel BKS im normalen Schulbetrieb, jedoch verstärkt im bilingualen Unterricht. Dies entspricht zwei Drittel der gesamten Jugendlichen, welche in ihren Lebenswelten die Muttersprache beibehalten haben und sich darüber hinaus in unregelmäßigen Abständen zum muttersprachlichen Unterricht freiwillig am Nachmittag in der Schule efinden. Dieses Faktum ist zum einen der Informationsleistung der Direktorin, den bilingualen LehrerInnen, aber auch den SchülerInnen selbst zuzuschreiben, welche ihre Entscheidung trotz des Einflusses der bildungsfernen Eltern dafür getroffen haben.

Als maßgeblicher Faktor, wie der bilinguale Unterricht erfolgreich in einer Klasse umgesetzt werden kann, hat sich die Akzeptanz der Muttersprachen Türkisch und BKS bei der Direktorin herausgestellt. Im Interview mit der Direktorin E. kam jedoch auch die hohe Akzeptanz aller anderen gesprochenen Muttersprachen zum Ausdruck. Bei einem sehr großen Anteil von mehr als 95% Kinder mit Migrationshintergrund wurde besonders betont, dass es sich bei jeder Fremdsprache in ihrer Schule um ein Potential handle, mit dem versucht wird, wertschätzend umzugehen. Dieses Potential als Wettbewerbsvorteil oder als guten Imagefaktor für die Reputation der Schule zu nützen, wurde aufgrund der sozialen Benachteiligung dieser Kinder, die diese Sprachen sprechen, nicht in Erwägung gezogen.

Im pädagogischen Konzept des BG Klostergasse wurde Englisch als Arbeitssprache definiert. Das DLP-Programm wird in einer Klasse auf Basis amerikanischer Unterrichtsmethoden unterrichtet. Dies bedingt, dass sich die Kinder vor der Einschreibung in die erste Klasse einem Eignungstest in Englisch unterziehen müssen, um am DLP-Programm partizipieren zu können. Dass es DAZ-Kurse und muttersprachlichen Unterricht auf freiwilliger Basis zusätzlich gibt, wird jenen Kindern vermittelt, die aufgrund der negativen Bewertung ihrer Lehrerin in Deutsch und wegen der schlechten Leistungen in der ersten Klasse dazu angehalten werden. Anhand dieser Vorgangsweise lässt sich jedoch ableiten, dass erst die schlechte Bewertung in Deutsch Anlass dazu gibt, diese Kinder in einen DAZ Kurs zu schicken. Die vorhandene

Muttersprache der Kinder wird in diesem Zusammenhang nicht hinterfragt. Die Zusammensetzung der Lerngruppen der DAZ-Kurse ist sehr heterogen, da sie sich aus TeilnehmerInnen aus verschiedenen Schulstufen und mit unterschiedlichen Sprachniveaus zusammensetzen.

Dies unterscheidet das bilinguale Konzept der BKS maßgeblich von dem des BG, da die Muttersprachen der Kinder von Beginn an gefördert werden, ohne einen Leistungsnachweis im Vorfeld erbringen zu müssen.

Mit Muttersprachen wird in den beiden Direktionen sehr unterschiedlich umgegangen. Die Sprachenvielfalt wird zwar in beiden Häusern wahrgenommen, jedoch in der KMS als *Potential* jedes einzelnen Schülers erkannt, wogegen sie im Gymnasium als *multikulturelles Attribut zur Selbstvermarktung* des Gymnasiums dient, ohne auf das tatsächlich vorhandene fremdsprachliche Potential der einzelnen Kinder einzugehen.

6.3. Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Akzeptanz der Muttersprache bei bilingualen LehrerInnen

Dem Autor des türkisch-deutsch/sprachigen Lehrbuches *Wir erforschen die Zeit 2. Frühe Hochkulturen bis Mittelalter*, geht es um die Erweiterung der Muttersprache Türkisch, wo es die Sprachkenntnisse der Muttersprache durch Fachvokabel zu erweitern gilt und gleichzeitig die deutschen Begriffe erlernt werden sollen. Es zeigte sich in der Praxis der bilingual geführten Klasse, dass die mehrheitlich vertretenen Muttersprachen von SchülerInnen in der bilingualen Klasse Türkisch und Serbisch sind.

Auch die Muttersprache Serbisch, wie es bei A. der Fall ist, konnte in das bilinguale Unterrichtskonzept einbezogen werden, obwohl der finanzielle Rahmen für die bilinguale Lehrerin äußerst knapp bemessen ist. Diese Ressourcenknappheit ändert jedoch nichts an der prinzipiellen Haltung dieser bilingualen LehrerInnen, die sich aufgrund der Akzeptanz der eigenen Muttersprachen engagiert zeigen und das vorhandene Potential der Schüler in der KMS frühzeitig erkennen. Die ausdrückliche Empfehlung von muttersprachlichem Unterricht von LehrerInnen außerhalb des regulären Unterrichts verdeutlicht ebenfalls die akzeptierende Grundhaltung gegenüber der – eigenen – Muttersprache.

Dies steht in starkem Gegensatz zur Haltung der Native Speaker Teacher des Gymnasiums, welche nicht die Muttersprache der SchülerInnen, sondern ihr eigenes pädagogisches Sprachkonzept in Englisch aus den USA bzw. England im österreichischen Schulbetrieb integrieren und im BG umsetzen. Es geht *zum ersten* um die Anwendung von Englisch als *Arbeitssprache* und erst in *zweiter Priorität* um die Sprachkenntnis der eigenen Muttersprache der Kinder außerhalb des regulären Lehrplans. Ich gewann aus allen Interviews mit den LehrerInnen, Eltern und der Direktorin den Eindruck, dass weder vonseiten der SprachlehrerInnen, noch vonseiten der Direktion explizit nach der Muttersprache der SchülerInnen gefragt wurde, sondern die Sprachkompetenz in Englisch zum Zeitpunkt des Schuleintritts in das Gymnasium als Maßstab genommen wird, ob ein Kind qualifiziert ist oder nicht.

6.4. Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Nutzung der vorhandenen Informationskanäle

Die bevorzugte Kommunikation der Eltern in der KMS erfolgt mit bilingualen Lehrern in der Muttersprache an Informationsabenden oder Schulveranstaltungen. Das Medium Internet wird kaum bis gar nicht zu Informationszwecken herangezogen, wenn es um die Einschreibung in die bilinguale Klasse geht. Dies scheint darin begründet zu liegen, dass Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache und deren Kinder nicht die Bereitschaft zeigen, sich mit anspruchsvollen, schriftlichen Informationen aus dem Internet oder Broschüren im Vorfeld auseinanderzusetzen oder teilweise der deutschen Sprache nicht ausreichend mächtig sind. Der persönliche Kontakt mit den Eltern hingegen ermöglicht die Kommunikation in der Muttersprache mit bilingualen LehrerInnen. Erst aufgrund des persönlichen Gespräches mit den Eltern wird es dem bilingualen Lehrer möglich, von der Notwendigkeit dieser Unterrichtsform zu überzeugen.

Im Gegensatz dazu stehen gezielte Informationen der Eltern über das DLP-Konzept auf der Homepage des Gymnasiums Klostersgasse im Vorfeld der Schulwahl im Mittelpunkt. Die Gründe, warum sich ihre Aufmerksamkeit auf dieses Gymnasium konzentriert, kann zum einen an der Reputation und zum anderen an der multikulturellen Ausrichtung mit dem DLP-Programm liegen.

Diese schon angesprochene Vernetzung mit anderen Gegenständen findet am BG 18 ihren schulspezifischen Ausdruck in der Tatsache, dass sogar Deutsch mit unseren Englisch-Schwerpunktprogrammen *Dual Language Programme* (DLP) und *Englisch als Arbeitssprache* (EaA)

verbunden wird. Was auf den ersten Blick vielleicht paradox erscheint (Deutsch auf Englisch unterrichten?), ist in der Praxis durchaus möglich und erfolgreich. Zu unterschiedlichen Themen kann man in und auf Deutsch, aber eben auch parallel dazu auf Englisch sinnvoll arbeiten. (<http://www.klostergasse.at/faecher/deutsch>)

6.5. Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Das Kommunikationsverhalten der Eltern

Während die Eltern aus bildungsfernen Schichten der KMS sich generell passiv im Kommunikationsverhalten präsentieren und sich uninformatiert über den bilingualen oder muttersprachlichen Unterricht bei der Einschreibung zeigen, neigen Eltern der Gymnasiasten Klostersgasse dazu, vorab im Internet zu recherchieren und sich bei bekannten Eltern, älteren Gymnasiasten und Verwandten anhand von Empfehlungen zu orientieren, bevor sie mit der Direktion des Gymnasiums Kontakt aufnehmen.

Diese Unterscheidung im Kommunikationsverhalten der Eltern hatte sich auch während der Interviewtätigkeit gezeigt, da kein einziger Elternteil von Kindern aus der KMS bereit war, mit mir ein persönliches Interview zu führen. Die Gründe dafür könnten zum einen an der sprachlichen Unsicherheit der Eltern liegen, zum anderen kann es aber auch mit der geringen Priorisierung der Eltern für das Thema bilingualer Unterricht begründet werden. Leider war mir nicht möglich zu erkunden, woran es tatsächlich gelegen ist, da weder mündliche, noch schriftliche Versuche zu einem Austausch darüber erfolgreich waren.

Die Erstgespräche mit den Eltern in der Direktion der KMS erfolgen zumeist in türkischer Sprache mit den bilingualen LehrerInnen. G. genießt als Lehrer das volle Vertrauen der Direktorin und informiert die Eltern als auch die SchülerInnen über die Notwendigkeit muttersprachlichen Unterrichts, der auf Freiwilligkeit basiert. Die Eltern werden gesondert nochmals auf das bilinguale Konzept, das in nur einer Klasse umgesetzt wird, hingewiesen und zur Anmeldung ihrer Kinder animiert. Dass die Festigung der Erstsprache zum besseren Erlernen der Zweitsprache beizutragen vermag, stößt bei den Eltern auf Verständnis. Die Eltern von SchülerInnen der KMS haben zumeist wenig bis keine Information vor dem Erstgespräch in der Direktion eingeholt, sodass die Entscheidung der Eltern als auch der SchülerInnen maßgeblich von der Unterstützung des bilingualen Lehrers abhängig ist. Da die Kommunikation mit den Eltern mehrheitlich in türkischer Sprache erfolgt, muss auch erst das Bewusstsein bei den Eltern geschaffen werden, dass die Kinder am Muttersprachenunterricht bzw. bilingualen Unterricht teilnehmen sollen. Wenn die Eltern ihre Kinder in die bilinguale Klasse einschreiben

lassen, so ging dieser Entscheidung in der Regel ein umfassendes Informationsgespräch mit dem Lehrer G. voraus.

Die Eltern der Schüler aus der KMS zeigen sich generell kaum bereit, an Informationstagen in ihrer Muttersprache einen sprachlichen oder kulturellen Beitrag für Schulveranstaltungen zu leisten. Generell lassen sich Eltern der KMS weder von der Direktorin, noch von den LehrerInnen in die Pflicht nehmen. Diese würden die meist bildungsfernen Eltern gerne mehr einbeziehen, während diese jedoch überhaupt keine Initiative in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder zeigen. Die Ursache für die Nicht-Partizipation der Eltern könnte zum einen an der Sprachbarriere in Deutsch liegen, zum anderen auch an der fehlenden Initiative, für die Schulbildung der Kinder mehr Engagement zu zeigen. Daher musste bisher eine starke Initiative von den bilingualen LehrerInnen ausgehen, um Informationsveranstaltungen mit Muttersprachlern (z.B. in Albanisch) zu ermöglichen. Aufgrund der Eigeninitiative der bilingualen LehrerInnen wird deutlich sichtbar, dass die Förderung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule aufgrund der bilingualen LehrerInnen erfolgt.

Im Vergleich zur KMS, kommen die Eltern der Gymnasiasten sehr gut vorbereitet und informiert zu Einschreibungsgesprächen, um gezielte Fragen zur sprachlichen Förderung ihrer Kinder in diesem Gymnasium stellen zu können. Das multikulturelle Konzept des BG erweckt größtes Interesse bei den Eltern. Dabei wird jedoch von den Eltern die Muttersprache der Kinder nicht in die Überlegungen zur sprachlichen Förderung einbezogen. Es geht um das Image eines amerikanischen DLP-Konzeptes. Im Vordergrund steht nicht der Maturaerwerb, sondern die angesprochene Multikulturalität, welche ins Zentrum des Interesses der Eltern gerückt ist.

6.6. Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Die Erwerbstätigkeit der Eltern

Laut Integrationsreport 2013 liegt die Erwerbstätigenquote bei Frauen nach Geschlecht und Migrationshintergrund unterschiedlich hoch. Bei türkischen Frauen sind dies 43%, bei Frauen aus dem ehemaligen Jugoslawien ohne Berücksichtigung von Slovenien 60%. Die Erwerbstätigenquote bei Männern liegt bei türkischem Migrationshintergrund bei 69%, das sind 26% mehr als bei Frauen. Bei erwerbstätigen Männern aus dem ehemaligen Jugoslawien im Vergleich zu Frauen, die erwerbstätig sind, beträgt der Unterschied immerhin 12%. Daraus könnte auch abgeleitet werden, dass

durchschnittlich mehr türkische Frauen zu Hause bei ihren schulpflichtigen Kindern bleiben. Die Statistik zeigt, dass rund 17% mehr Frauen aus dem ehemaligen Jugoslawien berufstätig sind, als dies bei Frauen mit türkischem Migrationshintergrund der Fall ist. (vgl. Statistik Austria, Mikrozensus Arbeitskräfteerhebung 2012, Jahresdurchschnitt über alle Wochen. – Bevölkerung in Privathaushalten. Indikator 7, Seite 53) Die Erwerbstätigenquote 2012 nach Geschlecht und Migrationshintergrund zeigt nicht die Herkunftsländer der Eltern von Gymnasiasten in der DLP-Klasse auf. Wie jedoch aus dem Interview mit der Direktorin des Gymnasiums hervorgeht, sind einige Eltern während der Ausbildung ihrer Kinder in mehreren Ländern berufstätig. Daraus kann geschlossen werden, dass die Kinder in der DLP-Klasse des Gymnasiums aufgrund der Berufstätigkeit ihrer Eltern im Ausland mit mehreren Sprachen konfrontiert werden.

Das sind einfach auch Eltern, die aufgrund ihrer beruflichen Situation mobiler sind. Wir haben Kinder, die kommen aus der Schweiz, die kommen aus englischsprachigen Schulen aus der Schweiz, aus Australien oder von einer französischen Schule aus der Schweiz oder aus Dubai sind gerade wieder welche zurückgekommen, also es hat ein sehr internationales Flair in der Zwischenzeit angenommen. (#67 Interview 11)

Die Erstgespräche mit den Direktorinnen in der KMS und dem Gymnasium erfolgen gänzlich unterschiedlich. Informationen zur KMS erfolgen in der Muttersprache der Eltern gemeinsam mit den bilingualen LehrerInnen, die im Kommunikationsprozess eingebunden sind, sobald der bilinguale oder muttersprachliche Unterricht thematisiert wird. Im Gymnasium wird zumeist in Deutsch bei der Einschreibung kommuniziert.

Dass das Angebot der KMS, in der Muttersprache der Eltern zu kommunizieren, vorrangig von nicht deutschsprachigen Müttern in Anspruch genommen wird, hat sich als übliches Procedere bei der Anmeldung in der Direktion herausgestellt. Das Engagement der Direktorin geht soweit, dass sie sich persönlich um ausreichende Informationen für die beruflichen Perspektiven für die Schulabgänger der KMS Schopenhauerstraße bemüht und sich sogar um einen angemessenen Einstieg ins Berufsleben der SchülerInnen kümmert und darüber hinaus noch Lehrstellen vermittelt. Die Eltern von bilingualen SchülerInnen mehr in die Pflicht zu nehmen, scheitert vor allem am passiven Verhalten. Diese mangelhafte Voraussetzung stellt jedoch eine enorme zusätzliche administrative Belastung für die Direktorin der Schule dar.

Eine besonders prägende Erfahrung aus der jüngsten Vergangenheit im Kommunikationsprozess zwischen der Direktorin, den LehrerInnen, den Eltern und den SchülerInnen der KMS ergab, dass trotz des vermehrten Einsatzes aller LehrerInnen, die Bereitschaft der Eltern zur Kommunikation nicht gefördert bzw. nicht erreicht werden konnte. Aus dem Interview mit der Direktorin ist demnach sehr deutlich hervorgegangen, dass die größte Herausforderung der KMS weder die Bilingualität, noch die Förderung der Muttersprache oder die Kommunikationsfähigkeit der Kinder, sondern vielmehr die fehlende Kooperationsbereitschaft der Eltern darstellt.

Diese Erfahrung der Direktorin zeigt, dass es für den erfolgreichen Ablauf fremdsprachlicher Förderung mindestens genauso wichtig ist, die Kommunikationsbereitschaft der Eltern wie die der Kinder zu gewinnen. Eigene Erfahrungen und die Wissensreproduktion aus der eigenen Kindheit können jedoch dazu führen, dass Eltern ihren Kindern zwischenmenschliche Kommunikation anders vorleben, als dies für ihre sprachliche Entwicklung förderlich wäre.

Der fehlende Beitrag der Eltern wurde auch von den LehrerInnen zur Kenntnis genommen. Diese Lücke in der Kommunikation stellt ein großes Defizit für die erfolgreiche Umsetzung des bilingualen Unterrichts dar. Aufgrund der fehlenden Partizipation der Eltern ist die Direktorin überzeugt, dass sich die bilingualen LehrerInnen wieder verstärkt den SchülerInnen zuwenden müssen, um sich auf die gemeinsame Arbeit zu konzentrieren. Die Unterstützung – auch im Rahmen der multikulturellen Wettbewerbe – ist vonseiten der Eltern leider ausgeblieben. Ausschließlich das eigenständige Agieren und das persönliche Engagement der bilingualen LehrerInnen haben ermöglicht, Vorträge im Rahmen von Schulveranstaltungen in der Fremdsprache anzubieten, die von Bekannten der bilingualen LehrerInnen gehalten worden sind.

6.7. Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Freiwilligkeit der Teilnehmer im Unterricht

Im Gegensatz zu Gruppenförderkursen, welche sich nach dem individuellen Bedarf einer Gruppe ausrichten und nachmittags auf freiwilliger Basis als muttersprachlicher Förderunterricht angeboten werden, stellt das pädagogische Konzept des bilingualen Unterrichts einen integrierten Bestandteil des verpflichtenden Unterrichts am Vormittag

dar, welcher auch benotet wird. Die Leistungsniveaus in einer bilingualen Klasse sind homogen, was im Gegensatz zu DAF Förderkursen mit unterschiedlichen Schulstufen und verschiedensprachigen SchülerInnen nicht der Fall ist. Aufgrund der freiwilligen Teilnahme sinken die Anzahl der Teilnehmer und die Motivation gegen Ende des Semesters, was sich entscheidend auf den Erfolg der sprachlichen Förderungsmaßnahmen auswirkt.

Das Angebot für Muttersprachen-Unterricht ist auf freiwilliger Basis. Wenn jedoch die Anmeldung mit der Unterschrift der Eltern in der Direktion aufliegt, wird die Teilnahme für die SchülerInnen verpflichtend. Diese Regelung wird jedoch in der Praxis gänzlich anders umgesetzt. Ein persönliches Ansuchen um muttersprachlichen Unterricht im Schulbetrieb von türkischsprachigen SchülerInnen an die Direktorin, diesen Unterricht weiterhin anzubieten, wurde aufgrund der Initiative der Direktorin vom einzigen türkischsprachigen bilingualen Lehrer angenommen und durchgeführt. Die Freiwilligkeit der SchülerInnen vermittelt sehr deutlich, dass die Motivation zur Verbesserung der türkischen Muttersprache zwar vorhanden war, es jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen nicht zu der nötigen Konsequenz im Umgang mit der Teilnahme kam. Daraus kann geschlossen werden, dass die Option der freiwilligen Teilnahme kontraproduktiv für den Erfolg des muttersprachlichen Unterrichts und somit auch für die bilinguale Unterrichtsform ist.

Darüber hinaus wird muttersprachlicher Unterricht kostenfrei und zur freiwilligen Teilnahme am Nachmittag in der KMS Schopenhauerstraße im Schulgebäude angeboten. Da dieser Unterricht jedoch ohne Benotung auskommt und von den SchülerInnen sehr unterschiedlich wahrgenommen wird, scheint dies die Motivation der Teilnehmer zu schmälern. Muttersprachlicher Unterricht wird *präventiv* bei der Schuleinschreibung jenen Eltern empfohlen, deren Kinder die Voraussetzungen für die bilinguale Unterrichtsform erfüllen und darüber hinaus förderungswürdig erscheinen.

Muttersprachlicher Unterricht wird äußerst selten aktiv von den Eltern oder von den SchülerInnen eingefordert. Ob zusätzliche Förderungsmaßnahmen im individuellen Fall nötig sind oder nicht, wird keiner Erhebung unterzogen. Es wird lediglich aufgrund einer generellen Annahme von Seiten eines bilingualen Lehrers in einem Erstgespräch mit den Eltern bei der Anmeldung in der Direktion davon ausgegangen, dass dies notwendig ist, ohne jedoch die konkreten Kenntnisse vorher zu überprüfen. Da dieses Angebot auf

freiwilliger Basis ist, können Eltern und SchülerInnen selbst entscheiden, ob sie daran teilnehmen wollen oder nicht.

Die Erfahrung des bilingualen Lehrers G. hat jedoch gezeigt, dass von der 5. bis zur 7. Schulstufe hauptsächlich die Eltern die Entscheidung für den freiwilligen muttersprachlichen Unterricht in Türkisch treffen. Die drastisch sinkende Teilnahme der SchülerInnen in der vierten Klasse im türkischen muttersprachlichen Unterricht der Schopenhauer Straße zeigte jedoch mehr als deutlich, dass sich nicht nur die Interessen der Kinder in Richtung Freizeit verlagern, sondern auch die Motivation gegen Schulende nachlässt.

#031 Das ist sozusagen die nächste Frage. Freiwillig heißt dann konkret, es entscheiden die Eltern im Sinne der Kinder, dass sie daran teilnehmen? #032 Auf jeden Fall. Ich glaube eher in den 4. Klassen ist es ein bisschen anders. Die können auch mitentscheiden. Mh.. Ich nehme an, weil es gibt ja Kinder, z. B., die drei Jahre lang dabei waren und im letzten Schuljahr sozusagen, im letzten Jahr würde ich sagen, dass sie sich nicht mehr anmelden. Ah..., aber hauptsächlich die Eltern, weil ich auch von den Kindern ab und zu höre, weil sie am Nachmittag kommen müssen meistens, und es ist auch nicht für die Kinder ganz eigentlich toll, weil wenn die anderen zu Hause sitzen, sagen wir Klassenkameraden, dass sie extra in die Schule kommen müssen usw. und eigentlich ganz klar sagen, dass sie sich nicht angemeldet haben, sondern die Eltern sie eigentlich angemeldet haben. Ja. Das ist auch wieder ein Punkt, der mich auf der anderen Seite auch stört ja, weil....#041 Weil..?? #041 ...weil Freiwilligkeit der Schülerinnen und Schüler soll dabei sein, nicht unbedingt die Eltern, aber es ist ja klar, dass die Eltern auch eigentlich dafür entscheiden und es ist schon, dass die Eltern eigentlich mindestens ahm..dass denen bewusst ist, dass die Muttersprache, also überhaupt Türkisch in diesem Fall sehr wichtig für das Kind ist. Man muss nie vergessen, die Kinder, die eigentlich sich anmelden, haben die Möglichkeit. Das ist überhaupt die letzte Möglichkeit ja die Sprache, die eigene Muttersprache oder Erstsprache gründlich und wirklich gründlich zu lernen, dann werden sie diese Möglichkeit nie im Leben haben wahrscheinlich ja. (Interview1 #31)

6.8. Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Der Umgang mit Kultur und Multilinguismus in den Bildungsinstitutionen

Weil Kultur zum Forschungsgegenstand mehrerer Disziplinen geworden ist und in einem globalen Feld der Kulturwissenschaft diskutiert wird, ist der Umgang damit vom Kontext der Literatur abhängig, in dem der Begriff Kultur verwendet wird. Das Verständnis und die Bedeutung von Kultur verlangt immer nach Selbstreflexion aller AkteurInnen und prägt die eigene Identität und den erworbenen Wortschatz, obwohl Kultur nicht mit der Muttersprache gleichzusetzen ist. Beispielsweise ist der Buchtitel „Frühe Hochkulturen bis Mittelalter“ des bilingualen Lehrers für Türkisch an der KMS für SchülerInnen frei

interpretierbar, da die Bedeutung einer *Hochkultur* nicht vom Autor erklärt wird, sondern vorausgesetzt wird, was darunter zu verstehen ist. Ich möchte jedoch nicht unerwähnt lassen, dass die wissenschaftliche Definition von Kultur sehr vielfältig und umfangreich ist und daher einer genaueren Untersuchung im Vorfeld bedarf. „Geertz (1991) betrachtet Kultur als ein geordnetes System von Bedeutungen und Symbolen, dessen sich soziale Interaktionen bedienen. Kultur ist jene Bedeutungsproduktion, mit deren Hilfe die Menschen ihre Erfahrungen deuten und ihre Handlungen ausrichten.“ (Geertz 1991 zitiert von Faschingeder 2003: 15)

Mehrsprachigkeit kann zwar als Erweiterung der eigenen Kultur verstanden werden, jedoch unterliegt es der eigenen Interpretation und Selbstreflexion, Kultur als Begrifflichkeit in die eigene Muttersprache zu *übersetzen*. Gibt es nun Schwierigkeiten im Unterricht, so ist es oft die andere Kultur, die als Grund definiert wird. Beispielsweise führt die Vermittlung der serbischen Kultur der bilingualen Lehrerin an ihre SchülerInnen dazu, dass interkulturelle Kommunikation mit dem Türkisch Lehrer möglich wird. Dieser erwartet ebenso Akzeptanz für seine fremde Kultur, sodass beide einen werteschaftenden Umgang mit der Kultur des anderen pflegen und an die Schüler vermitteln. Kultur bedeutet also mehr, als nur eine Sprache zu beherrschen. Es bedeutet kontextabhängig Sprache und Kultur zu verstehen und danach handeln zu können.

Die fundamentalsten Codes einer Kultur, die ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchie ihrer Praktiken beherrschen, fixieren gleich zu Anfang für jeden Menschen die empirischen Ordnungen, mit denen er zu tun haben und in denen er sich wiederfinden wird. (Foucault 1966: 22)

In der bilingual geführten Klasse 2b in der Schopenhauerstraße zeigt sich die unsichtbare Ordnung in der Klassengemeinschaft, wo interkulturelle Begegnung täglich von allen Akteuren erlebt wird. Es dreht sich nicht um die Rede über oder von Kultur, sondern, wie Foucault sagt, um die nackte Erfahrung, dass wir es mit einer Ordnung zu tun haben. Ein Lehrbuch, das von der eigenen Kultur des Autors ausgeht und als Basis zur Wissensreproduktion im bilingualen Unterricht dient, trägt zweifelsohne auch zur Identitätsbildung der SchülerInnen bei. Gleichzeitig unterstützt das vermittelte Wissen über Kultur im Rahmen des Unterrichts auch eine Hierarchie, die mit Ordnung im Schulsystem gleichzusetzen ist.

Die Direktion der Klostergasse fördert vor allem die sprachlichen Kompetenzen ihrer SchülerInnen, indem sie Englisch als Arbeitssprache fördert und damit die Internationalität des Gymnasiums besonders betont. Das DLP Programm dient als internationales Angebot, welches auf einem amerikanischen Sprachenkonzept basiert. Alle interessierten Kinder, die an diesem Programm teilhaben wollen, müssen sich vor der Schuleinschreibung einem mündlichen Englishtest unterziehen, da das DLP-Programm ein sehr hohes Niveau in Englisch erfordert. DLP als eine spezielle Form der Sprachenförderung wird auch auf der Homepage des BG, im Wiener Schulverzeichnis sowie in Informationsschriften des Stadtschulrates publiziert. Internationale Konzerne verlangen von ihren ArbeitnehmerInnen oft ein hohes Ausmaß an Flexibilität, was Dienort und Konzernsprache betrifft. *Englisch als Arbeitssprache* für Kinder bereits in der Unterstufe im Gymnasium anzubieten, kommt den Vorstellungen vorausschauender Eltern sehr entgegen. Ein amerikanisches Unterrichtskonzept ab der Unterstufe in einer familiär gestalteten Umgebung angeboten zu bekommen, entspricht nicht dem üblichen Leistungsangebot eines öffentlichen Wiener Gymnasiums. Dies wird von den Eltern als absoluter Vorteil gegenüber Gymnasien ohne sprachlichen Schwerpunkt gedeutet und auch verstanden.

Die internationale Zusammensetzung der Schüler wird in der Schopenhauerstraße nicht als Wettbewerbsvorteil betrachtet, obwohl Sprachenvielfalt innerhalb des Schulbetriebes wertgeschätzt und stark gefördert wird. Es sind die sozioökonomischen Defizite der SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Bevölkerungsschichten, auf die mehr als deutlich von der Direktion als auch von den bilingualen LehrerInnen hingewiesen wurde. Die Förderung der Sprachkenntnisse von SchülerInnen aus den Herkunftsländern Albanien, Bosnien, Kroatien, Serbien sowie der Türkei stehen im Widerspruch zur Amerikanisierung des bilingualen Konzeptes des Gymnasiums Klostergasse. Die Lehrinhalte gemäß Lehrplan der Unterstufe auf die Muttersprachen der Kinder abzustimmen kann deshalb als erfolgreich bezeichnet werden, da es dem kleinen Lehrerteam der KMS gelungen ist, beinahe alle sprachlichen Varietäten der SchülerInnen im bilingualen Unterricht abzudecken.

Da nicht alle Sprachen mit bilingualen Lehrern unterrichtet werden können, wird von der Vermittlung dieser Sprachen im Gymnasium Abstand genommen.

6.9. Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Sozioökonomischer Background

Dass die LehrerInnen der KMS als AkteurInnen im bilingualen Unterricht ihre persönliche Aufmerksamkeit nicht vom sozialen Status der SchülerInnen und deren Eltern abhängig machen, steht in großem Kontrast zum Umgang mit sprachlichen Ressourcen im Gymnasium Klostergasse.

Es zeigt sich, dass mit der sprachlichen Förderung von Mehrsprachigkeit aufgrund der unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen von SchülerInnen sehr unterschiedlich umgegangen wird. DAZ wird vom Gymnasium als externer Kurs angeboten, in dem mehrere SchülerInnen aus unterschiedlichen Schulen unterrichtet werden und der Niveauunterschied daher sehr groß ist. SchülerInnen und deren Eltern, die sich für das Gymnasiums Klostergasse entscheiden, erheben gleichzeitig den Anspruch, von der speziellen Förderung von amerikanischem Englisch als Arbeitssprache später im Berufsleben zu profitieren.

Diese spezielle Förderung wird sehr bewußt von Seiten der Schüler und deren Eltern gewählt, da es vergleichsweise wenige Gymnasien gibt, die ein vergleichbares Angebot für bilingualen Unterricht im Rahmen des regulären Unterrichts anbieten.

Die aktive Teilnahme der Kinder am bilingualen Unterricht der KMS wirkt sich zwar förderlich auf das Erlernen der Mutter- und der Zweitsprache Deutsch aus, wird aber aufgrund der schlechten sozioökonomischen Voraussetzungen der SchülerInnen weder von der Wirtschaft, noch von der Gesellschaft wertgeschätzt und anerkannt. Vielmehr ist es das Bestreben dieser Kinder, Sprachen für den täglichen Überlebenskampf zu erlernen und so gut zu beherrschen, dass sie sich unabhängig von den Eltern in ihrer eigenen Lebenswelt behaupten können. Dies kommt besonders stark in den Interviews mit den SchülerInnen zum Ausdruck, deren Eltern nicht für ein Interview bereit waren.

6.10. Vergleich erfolgsrelevanter Faktoren: Eigene versus fremde Kultur der AkteurInnen?

Wie in der Biographie des Autors des Lehrbuches „*Wir erforschen die Zeit 2. Frühe Hochkulturen bis Mittelalter*“ ausgeführt, bringt G. als bilingualer Lehrer die eigene Sozialisation in diesem Lehrbuch stark zum Ausdruck. Zum einen ist die wichtigste Zielsetzung die Erweiterung des eigenen Wortschatzes in der Muttersprache der Kinder als auch in der deutschen Sprache, indem „[...] *Entsprechungen von Türkisch in Deutsch*“ (#10 i1 vom 17.5.) durchgeführt werden und anhand von Vergleichen gearbeitet wird. Das Fachvokabular wird in Türkisch auf der semiotischen Bedeutungsebene analysiert und versucht, Ausdrücke und Vokabel in Deutsch dafür zu finden. Weiters trägt die Aufbereitung der Inhalte in einem bilingualen Konzept nicht nur zum Wissenserwerb bei, sondern auch zum besseren inhaltlichen Verständnis der geschichtlichen Zusammenhänge. Im Unterricht wendet der Lehrer jene eigene, selbst entwickelte Unterrichtsmethode an, in die ebenso die eigene Sozialisation mit einfließt. Natürlich wird das kulturelle Umfeld *unbewusst* transportiert und kann nicht isoliert von der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit betrachtet werden. Das Studium International Relations an der Marmara Universität in Istanbul als auch die Studien Geschichte, Sprachwissenschaft und Volkswirtschaft an der Universität Wien haben das entwickelte bilinguale Konzept für die Unterstufe ebenso aus kultureller Perspektive nachhaltig beeinflusst.

Der Autor beschreibt die Sozialisation der SchülerInnen von Unterbrechungen gekennzeichnet. Das beginnt ab dem Zeitpunkt der Migration nach Österreich, wo die Sprache in der Familie möglicherweise gewechselt wird. Danach wird im Kindergarten Deutsch miteinander gesprochen, was sich in der Schule und später im Berufsleben fortsetzt. Auch der Lehrer selbst ist aufgrund seiner Sozialisation von kulturellen Prägungen betroffen. Obwohl Sprache nicht mit Kultur gleichgesetzt werden kann, ist sie nicht isoliert von kulturellen Faktoren zu vermitteln. Kulturelle Faktoren sind aufgrund der eigenen Sozialisation des Lehrers und der SchülerInnen ein Teil der vermittelten Inhalte im bilingualen Unterricht und sind nicht getrennt vom Spracherwerb analysierbar.

6.11. Was bewirken die Unterschiede in den einzelnen Institutionen?

6.11.1. Das Gymnasium Klostergasse

Die unterrichtenden AkteurInnen aus den USA und aus Großbritannien des BG Klostergasse transportieren den *multikulturellen Anspruch* im Unterricht auf den vorhandenen Kommunikationskanälen wie Homepage, Schulveranstaltungen und in persönlichen Gesprächen. Diese Positionierung geht von einem englischsprachigen Unterrichtskonzept aus, das vor allem von SchülerInnen aus bildungsnahen Elternhäusern mit internationalem Background wahrgenommen wird.

Das DLP-Programm wird von Eltern als amerikanische Alternative zum sonstigen Angebot der Gymnasien in ihrer Wohnumgebung gewählt. Der Wohnsitz dieser Familien variiert aus beruflichen Gründen gelegentlich, was das englischsprachige Unterrichtskonzept noch attraktiver macht. Die erste Information über das DLP-Programm wird den Eltern von der Direktorin persönlich übermittelt. Da diese Kinder oftmals aufgrund ihrer eigenen Sozialisation sowie ihrer bilingualen Volksschulbildung über sehr gute Englischkenntnisse verfügen, werden aufgrund der bereits vorhandenen hohen sprachlichen Kompetenz die optimalen Rahmenbedingungen für die Umsetzung des DLP-Konzeptes geschaffen. Die vorhandenen Kompetenzen in anderen Fremdsprachen sowie das kulturelle Kapital, welches die SchülerInnen selbst in die Bildungsinstitution einbringen, bleiben unkommentiert. Es entsteht vielmehr der Eindruck, dass intensiv am Aufbau eines internationalen Images der Schule gearbeitet wird, um die – zweifelsohne sehr professionelle - amerikanische Lehrmethode zu etablieren.

Wie von der Homepage als auch von dem geführten Interview mit der Direktorin abzuleiten ist, arbeitet das Native-Speaker-Teacher-Team sehr intensiv am multikulturellen Image und an der Reputation des Gymnasiums. Diese Reputation führt dazu, dass die Empfehlungen von befreundeten Eltern aus dem Bekanntenkreis und die der LehrerInnen aus unterschiedlichen Volksschulen einen großen Einfluss bei der Entscheidung nehmen. Weiters wirkt sich der hohe Level in Englisch im DLP-Programm, das auf dem amerikanischen Schulsystem basiert, auf die Zielgruppendefinition der Direktorin aus. Die beiden Native Speaker-Teacher bewirken als AkteurInnen, dass das

amerikanische Programm anerkannt wird, um den internationalen Anspruch des Gymnasiums zu heben. Es wurde mehrfach von der Direktorin betont, dass Multikulturalität den Eltern sehr, sehr gut gefalle.

Dass der Erfolg des DLP-Programmes nur aufgrund der aktiven Teilnahme von bilingualen SchülerInnen erfolgreich gelingen kann, wurde in keinem der geführten Interviews erwähnt. Die Tatsache, dass diesem bilingualen Angebot ein Segregationsprozess vorausgeht, lässt auf den starken Konkurrenzdruck im Kontext zur Ökonomisierung der Bildung schließen.

6.11.2. Die KMS Schopenhauerstraße

Die Vorgangsweise der Direktorin in der KMS zeigt anschaulich, dass alle Nationalitäten und Muttersprachen der SchülerInnen vom Beginn an die *gleiche Akzeptanz* finden. Die Aufnahme und die Einschreibung in die einzige bilingual geführte Klasse ist von keinem sprachlichen Auswahlverfahren abhängig und steht jedem Kind offen. Es ist für die Direktorin nicht relevant, aus welchem familiären oder sozialen Umfeld die Kinder kommen, da alle Kinder die gleiche Bildungschance erhalten sollen. Jene SchülerInnen, die sich für den bilingualen Unterricht entscheiden, können dies ohne einen vorherigen Aufnahmetest tun. Die Förderung der unterschiedlichen Muttersprachen der Kinder wurde sogar auf ein trilinguales Unterrichtskonzept erweitert, indem in einigen Fächern neben der deutschen Sprache auch dreisprachig – Türkisch, Serbisch/Bosnisch/Kroatisch, Englisch – unterrichtet wird.

Die Vorgangsweise im Einschreibungsprozess zeigt das verstärkte Bemühen um Information sowie Kommunikation mit den Eltern auf. Die Eltern der VolksschülerInnen aus der vierten Klasse werden zum Tag der offenen Tür in das Schulgebäude der KMS eingeladen, in dem KMS-SchülerInnen ihre eigenen Projekte im Kontext des bilingualen Unterrichts vorführen. Am Beispiel der unterschiedlichen Präsentationsform und Nutzung unterschiedlicher Kommunikationskanäle für das bilinguale Unterrichtskonzept zeigt sich am Verhalten beider DirektorInnen ein elementarer Unterschied:

Die Direktorin des Bundesgymnasiums Klostergasse trifft konkrete Maßnahmen zur Vermarktung eines *multikulturellen Gymnasiums* mit amerikanischem Schwerpunkt:

Die Idee vor allem ist diese Multikulturalität. Auf die werde ich immer angesprochen, das gefällt den Eltern sehr, sehr gut. Das sind Klassen, ich meine ich habe überall gemischte Population vorerst einmal, das macht es aus. In diesen DLP-Klassen ist es besonders reizvoll und eine besonders nette Mischung, sage ich einmal und ich würde es so interpretieren, dass einfach hier Eltern, ein Elternhaus dahinter steht, die ein viel stärkeres Engagement haben, was die Bildung ihrer Kinder anbelangt. Also man kann ohne weiters sagen, das klassische Bildungsbürgertum. Verstärkt aber mit internationalem Background. Das sind einfach auch Eltern, die aufgrund ihrer beruflichen Situation mobiler sind. Wir haben Kinder, die kommen aus der Schweiz, die kommen aus englischsprachigen Schulen aus der Schweiz, aus Australien oder von einer französischen Schule aus der Schweiz oder aus Dubai sind gerade wieder welche zurückgekommen, also es hat ein sehr internationales Flair in der Zwischenzeit angenommen. (Interview i11, #067)

Dem steht das Verhalten der Direktorin der KMS Schopenhauerstraße gegenüber, die sich sehr um Integration bemüht zeigt. Mehr als deutlich wird dies auch aufgrund der Teilnahme am Projekt *Hauptschule trifft Hochschule*, welches in Zusammenarbeit mit Studierenden der WU Wien und dem Paolo Freire Institut erfolgt ist. Die vermeintlich voneinander getrennten, sozial unterschiedlichen Welten der StudentInnen und der SchülerInnen zeigen auf, dass die Probleme, die sich aus dieser Zusammenarbeit ergeben, jene der gesamten Gesellschaft sind und weder voneinander isoliert betrachten werden, noch in einer Zweiklassengesellschaft enden dürfen.

Das dabei aufgebaute Image der KMS bezieht sich vor allem auf das Leitbild der Kooperativen Mittelschule, die Integration und die Identitätsbildung der SchülerInnen zu fördern und Interkulturalität als gesellschaftlichen Wert anzuerkennen. Mehrsprachigkeit gilt als förderungswürdig, vor allem wenn es darum geht, das schlummernde Potential der SchülerInnen aufzuzeigen und zu nutzen und die Kinder mit ihren Stärken und Schwächen zu akzeptieren. Die Sprachenvielfalt wird von der Direktion zwar als Potential erkannt und besonders hervorgehoben, jedoch nicht im Rahmen eines Konkurrenzkampfes, sondern aufgrund eines solidarischen gesellschaftspolitischen Anspruchs.

SchülerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die nach Österreich zugewandert sind, erfahren mehrheitlich Benachteiligungen im österreichischen Bildungssystem. In der BKS Schopenhauerstraße stehen die sozialen Ansprüche der SchülerInnen im Vordergrund, um ihnen den Bildungsabschluss und den Einstieg ins Berufsleben zu ermöglichen. Dass die Verantwortung der Eltern teilweise an die

Bildungsinstitution abgeschoben wird, liegt zum einen am Desinteresse der Eltern an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder und zum anderen stehen wirtschaftliche Überlegungen der Eltern im Vordergrund. Bedauerlicherweise wird das sprachliche Potential der SchülerInnen in der eigenen Familie teilweise nicht erkannt. Weder das Image der Schule, noch das individuelle sprachliche Potential der SchülerInnen macht den Einstieg ins Berufsleben für Absolventen leicht, da die sozialen Verhältnisse ebenso einer Bewertung seitens der Arbeitgeber unterzogen werden. Dies kommt auch in dem persönlichen Interview mit der Direktorin stark zum Ausdruck.

Die beiden AkteurInnen in der Direktion der KMS und dem BG unterscheiden sich in ihrer Kommunikation beim Aufnahmeprozess von neuen SchülerInnen und Gymnasiasten ebenso grundlegend voneinander wie im Verhalten beim Schulaustritt. Die intensiven Integrationsbemühungen der Direktorin der KMS Schopenhauerstraße stehen in großem Gegensatz zu den Bemühungen um die Aufrechterhaltung des Bildungsbürgertums im Gymnasium Klostergasse.

Im Gymnasium wird muttersprachlicher Unterricht ausschließlich extern über den Stadtschulrat angeboten und finanziert, welcher in Kleinstgruppen außerhalb des Gymnasiumsbetriebes individuell nach Wunsch geführt wird. Diese Möglichkeit wird gänzlich anders kommuniziert, als dies in der KMS der Fall ist, da auf den muttersprachlichen Unterricht im Gymnasium nur hingewiesen wird, wenn sich dieser als absolut notwendig herausstellt. Die Rahmenbedingungen für den muttersprachlichen Unterricht sind von der Sprache und der Anzahl der SchülerInnen abhängig. So ist es im BG für ein Arabisch sprechendes Kind möglich, Einzelunterricht am Nachmittag vom Stadtschulrat finanziert zu bekommen. Gleichzeitig erlernt das Kind während des regulären Unterrichts im Rahmen des DLP-Programms Amerikanisches Englisch als Arbeitssprache als auch Englisch Unterricht, wo Deutsch in Englisch unterrichtet wird.

Im Gymnasium wird DAZ nur dann empfohlen, wenn aufgrund der bereits erfolgten Beurteilung im regulären Deutsch Unterricht von den LehrerInnen im laufenden Semester eine schlechte Benotung vorliegt. Welches Kind DAZ in Anspruch nehmen darf oder nicht, wird also weder von der Direktion oder von den betroffenen Eltern selbst entschieden, sondern sie wird allein aufgrund der bereits erbrachten Leistung und der erfolgten Benotung von der Entscheidung der Deutschlehrerin abhängig gemacht.

Das Angebot für DAZ Unterricht wird im Falle des BG extern für mehrere Kinder aus unterschiedlichen Schulen gemacht. Die Möglichkeit für die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis, es wird jedoch aufgrund der schriftlichen Anmeldung, welche von den Eltern unterschrieben werden muss, erwartet, dass der Schüler bzw. die Schülerin regelmäßig am Unterricht teilnimmt.

7. Das Ergebnis förderungsrelevanter Faktoren als Basis für eine bundesweite Studie: Bilingualer Unterricht in Österreich

Von großer Bedeutung ist das Kommunikationsverhalten der DirektorInnen bei der Einschreibung. Diese nehmen maßgeblich Einfluss auf die Aufnahmekriterien und die Möglichkeit der Einschreibung in eine bilinguale Klasse bzw. die Teilnahme am DLP-Programm. Aufgrund der unterschiedlichen Vorgangsweisen im Aufnahme- bzw. Ausleseverfahren der SchülerInnen bzw. Gymnasiasten der beiden Institutionen, muss aufgrund der Interviews von einer Segregation im BG im Gegensatz zu Integrationsbemühungen in der KMS ausgegangen werden. Dieser wichtige Faktor im Kommunikationsablauf aller involvierten AkteurInnen hat deutlich gezeigt, dass ausschließlich die Überzeugungsarbeit und Loyalität der DirektorInnen und LehrerInnen dazu geführt hat, die Akzeptanz für bilingualen Unterricht bei Eltern und SchülerInnen zu erreichen. Die absolut gleichen Rahmenbedingungen für die Unterstufe gemäß Lehrplan des bm:uk führen zu gänzlich unterschiedlichen Ergebnissen in der KMS und dem BG. Daraus kann geschlossen werden, dass es vom Kommunikationsverhalten seitens der DirektorInnen mit den Eltern und dem unterschiedlichen sozialen Umfeld abhängt, ob Kinder in der KMS oder dem BG von den Förderungsprogrammen für Mehrsprachigkeit profitieren können.

Als *zweiten Faktor* möchte ich die Einflussnahme der Eltern aufgrund der gesprochenen Muttersprache der Kinder heranziehen. Die sehr geringe Partizipation der Eltern bei Schulveranstaltungen in der KMS wurde von der Direktorin mit einem bildungsfernen Zugang begründet. Eine weitere Konsequenz und logische Begründung kann von den fehlenden Sprachkenntnissen der Eltern in Deutsch abgeleitet werden. Da das Kommunikationsverhalten der Eltern nur im Rahmen meiner qualitativen Forschung im BG aufgenommen werden konnte, sind in der KMS nur die Erfahrungswerte der Direktorin in mein Resümee eingeflossen. Diesem Faktor gilt es besonders große

Aufmerksamkeit zu schenken, da die Kommunikation in der Familie einen wesentlichen Faktor für die Sprachentwicklung der Kinder darstellt. Da aus dem Verhalten der Eltern nur Rückschlüsse auf die Kinder gezogen werden können, bleibt dieser Kommunikationskanal bis dato unerforscht. Aus diesem Grund gilt es zu hinterfragen, auf welchen Annahmen die Entscheidungskriterien zur Förderung der Mehrsprachigkeit der eigenen Kinder basieren.

Im Kontext dazu steht die Kommunikation von bilingualen LehrerInnen in der Muttersprache der Eltern bei der Einschreibung, wie es sich in der KMS gezeigt hat. Der von Rückzug und Passivität gekennzeichnete Kommunikationsstil zeigt sich auch anhand der Abwesenheit der Eltern bei mehrsprachigen Schulveranstaltungen. Dort wird zwar die Sprachkompetenz der Eltern aktiv von den bilingualen Lehrern bei Schulveranstaltungen eingefordert, dieser Aufforderung wird jedoch erfahrungsgemäß nicht nachgekommen.

Die Muttersprache der Eltern und der Kinder steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem bildungsfernen Zugang der Eltern, welcher in der KMS von der Direktion kritisch betrachtet wird. Dies führte zur Konsequenz, dass sich die LehrerInnen wieder verstärkt auf die Förderung der SchülerInnen konzentriert haben, da die passive Haltung der Eltern und die mangelnde Kommunikation zu einem höchst unerfreulichen Ergebnis geführt hatte.

Als *dritten wesentlichen Faktor* möchte ich die aktive Teilnahme der SchülerInnen am bilingualen Unterricht bzw. dem Dual Language Program anführen. Diese verpflichtenden Lehrangebote werden analog dem Lehrplan in der Unterstufe in beiden Häusern im regulären Unterricht angeboten. Im Gegensatz dazu zeigt sich im muttersprachlichen Unterricht, der in beiden Bildungsinstitutionen als zusätzlicher Kurs auf freiwilliger Basis ohne Benotung angeboten wird, die Tendenz, diesen zu schwänzen, gegen Semesterende weniger oft zu besuchen oder gänzlich darauf zu verzichten. Die ungünstigen Voraussetzungen der freiwilligen Teilnahme sowie der unterschiedlichen Sprachniveaus führen zu einer heterogenen Klassengemeinschaft, was den Unterricht wesentlich erschwert.

Der *vierte Faktor* ist die bilinguale Wissensvermittlung der unterrichtenden Lehrer sowie die eigene Muttersprache. Anhand der Beispiele wurde deutlich, dass bilinguale

LehrerInnen das Unterrichtskonzept selbst entwickelt haben und als Native Speaker-Teacher die eigenen kulturellen Werte an die Schüler weitergeben. Diese Maßnahme der Lehrer entspricht zweifellos der Förderung von Mehrsprachigkeit und der werteschaftenden Vermittlung kultureller Inhalte, die aufgrund von Reflexion den SchülerInnen möglich gemacht werden. Darüber hinaus erfordert die erfolgreiche Umsetzung eines angloamerikanischen oder türkischen Unterrichtskonzeptes im österreichischen Schulsystem in der Fremdsprache auch die Akzeptanz aller anderen AkteurInnen innerhalb und außerhalb des bilingualen Unterrichts. Es ist daher auch die Loyalität der DirektorIn und der restlichen LehrerInnenbelegschaft, die nicht aktiv am bilingualen Unterricht teilnimmt, für die nachhaltige Umsetzung dieses Unterrichtskonzeptes erforderlich.

Da sich das Image der jeweiligen Sprachen stark voneinander unterscheidet, ist von unterschiedlicher Akzeptanz des bilingualen Konzeptes in beiden Bildungsinstitutionen auszugehen, wobei einige seltene Sprachen vollkommen ignoriert werden. Es zeigte sich anhand der Aktivitäten der Direktorin des Bundesgymnasiums und der Native Speaker-Teacher, dass diese wesentlich und authentisch am Imageaufbau des DLP-Programms beizutragen vermögen. Die Gründe sowie die sozioökonomischen Rahmenbedingungen für die Teilnahme daran sind in der KMS im Vergleich zum BG gänzlich unterschiedlich.

Die Initiative der bilingualen Lehrer der KMS, die Eltern in der eigenen Muttersprache über das Bildungsangebot in Elterncafés informieren zu wollen, um gleichzeitig die Kommunikationsfreudigkeit der Eltern und den Kontakt mit der Schule zu fördern, möchte ich als vorbildliche Maßnahme zusammenfassen. Was für die betroffenen SchülerInnen jedoch von der Institution Schule zur Förderung der Mehrsprachigkeit beigetragen werden kann, wird nur im bilingualen Unterricht einer Bewertung unterzogen. Allein der bilinguale Unterricht entspricht dem Bildungsauftrag gemäß bm:uk und dem Inhalt des Lehrplanes. Dass die Eltern großen Einfluss auf das Kommunikationsverhalten der Kinder nehmen, dieser Einfluss jedoch im Bildungssystem nicht messbar ist, steht außer Zweifel.

Dass es unterschiedlicher Unterstützungsmaßnahmen bedarf, damit sich alle beteiligten Akteure in die erfolgreiche Umsetzung des bilingualen Unterrichts im Sinne der Kinder einbringen können, wurde aufgrund meiner Forschung sehr deutlich.

Als *fünften, wesentlichen Faktor* möchte ich die eigene Sozialisation aller AkteurInnen nennen. Wie sich anhand der unterschiedlichen Sprachbiographien der SchülerInnen gezeigt hat, werden Fremdsprachenkenntnisse weder von Seiten der Schüler erwähnt, noch von den Bildungsinstitutionen erhoben. Dieses Potential wird meist weder wahrgenommen noch erkannt und deshalb auch nicht gefördert. Dieser persönliche Schatz jedes einzelnen Schülers, der in der Lebenswelt in Form von erworbenen Sprachkenntnissen aus der Kindheit bereits vergraben ist und darauf wartet, entdeckt zu werden, sollte im Bildungsprozess gehoben werden. In erster Konsequenz ist dabei auf den muttersprachlichen Unterricht zu verweisen.

8. Resümee

"Es ist wichtig, Klarheit darüber zu haben, dass es zur herrschenden Ideologie gehört, den Beherrschten einzubläuen, dass sie selbst für ihre Situation verantwortlich seien."
(Freire 2008: 77)

Jene Akteure, die in den untersuchten Institutionen für Interviews zur Verfügung gestanden haben, konnten wesentlich zur Ermittlung erfolgsrelevanter Faktoren beitragen, weil sie aktiv an der Kommunikation teilgenommen und Interesse daran gezeigt haben. Als wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Förderung von Mehrsprachigkeit ist das Kommunikationsverhalten der Direktionen in beiden Bildungsinstitutionen zu nennen, die nach eigenem Ermessen die Priorität in bilingualen Unterricht legen. Die Basis dafür sollte jedoch vom vorhandenen individuellen sprachlichen Potential der Kinder in der Unterstufe ausgehen und nicht auf die Wettbewerbsfähigkeit der Schule auf dem Bildungsmarkt ausgerichtet sein. Als vorhandene Kommunikationskanäle sind die Printmedien und das Internet zu nennen, welche von beiden Institutionen zwar angeboten, aber gänzlich unterschiedlich intensiv genutzt werden. Auffallend konträr ist die Akzeptanz und Nutzung dieser Informationsquellen seitens der bildungsfernen Eltern der KMS und der betroffenen SchülerInnen sowie der Eltern und Schüler des BG. Welche Programme und sprachlichen Schwerpunkte in welchen Bildungsinstitutionen angeboten werden, obliegt der individuellen Entscheidung der DirektorInnen und steht in keinem direkten Zusammenhang mit dem teilweise schlummernden Potential der Kinder.

Das Erstgespräch der Eltern mit der DirektorIn bei der Schuleinschreibung hat in beiden Bildungsinstitutionen gezeigt, dass der erste persönliche Kontakt entscheidend für die Annahme des bilingualen Sprachangebotes ist. In der Praxis hat sich in der KMS herausgestellt, dass das passive Kommunikationsverhalten der Eltern jedoch dazu führen kann, dass an deren Stelle andere AkteurInnen einspringen müssen, um den gewünschten Informationsprozess zustande zu bringen.

Aufgrund der Interviews kam sehr deutlich zum Ausdruck, dass es ohne die ständige Unterstützung und Loyalität der Direktion und insbesondere der engagierten bilingualen LehrerInnen unmöglich ist, bilingualen Unterricht anzubieten und erfolgreich umzusetzen. Aufgrund der Sozialisation und sprachbiographischen Vergangenheit jedes einzelnen Akteurs bzw. jeder einzelnen Akteurin steht der Erfolg der Förderung von Mehrsprachigkeit in unmittelbarem Zusammenhang zur Affinität der eigenen Muttersprache und Akzeptanz gegenüber Fremdsprachen.

Da ich am Beginn meiner Arbeit davon ausgegangen bin, dass der Zugang zu Bildung nur aufgrund der Kenntnis der gesprochenen Sprache in einer multikulturellen Gesellschaft möglich ist, gilt es jeden der evaluierten Faktoren einer genaueren Forschung zu unterziehen, welche den Vorteil verspricht, individuelle Bildungsangebote für alle Teilnehmer der Gesellschaft zu ermöglichen, die das bereits vorhandene Potential der Muttersprache anerkennt und mit berücksichtigt.

Die Ansicht, dass Interessensgruppen hinter der Anhebung des durchschnittlichen Bildungsniveaus stehen, teile ich mit Erich Ribolits. Seine Meinung „[...] alle mitlaufen zu lassen im Rennen um die „besten Plätze“ ändert das Rennen selbst nicht“ (vgl. homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/archive, Zugriff vom 23.12.2013), möchte ich jedoch kritisch hinterfragen. Da es um den Abschied vom Bildungsbürgertum geht, und der Wert der Bildung im Informations- und Kommunikationszeitalter neu zu definieren ist, sehe ich die zukunftsweisenden Handlungsperspektiven der jungen Generation darin, das eigene Potential zu erkennen, den Mut zu haben, bereits erworbenes Wissen zu verteidigen und dieses – auch unter noch so schwierigen Voraussetzungen – weiterzuentwickeln.

„Auf der ganzen Welt betrachten mehr und mehr Menschen durch die Optik möglicher, von den Massenmedien in jeder nur denkbaren Weise angebotenen Lebensformen ihr eigenes Leben. Das bedeutet: Phantasie ist heute eine soziale Praxis geworden.“ (Appandurai 1998: 22)

Dass weltweit Menschen aller Altersstufen und aus unterschiedlichen sozialen Schichten nach Bildung streben, gilt es nicht zu hinterfragen, sondern zu akzeptieren. Aufgrund meiner Analyse der Faktoren, welche zur erfolgreichen Förderung von Mehrsprachigkeit beizutragen vermögen, möchte ich die Erkenntnis ableiten, dass es weder am mangelnden Potential der mehrsprachigen Kinder liegt, noch an fehlenden Ressourcen für bilinguale Lehrer liegen darf, ob bilingualer Unterricht umgesetzt wird oder nicht.

Aus *bildungspolitischer Betrachtung* war der idente Lehrplan des bm:uk für die exakt gleiche *Ausgangslage* in beiden Institutionen sehr hilfreich. Es bedarf daher aus meiner Sicht keiner gesonderten Erhebung der Akteure aus dem bm:uk, um einen Vergleich der unterschiedlichen Auswirkungen von Förderung zu ermöglichen. Es wurde vielmehr aufgrund der gleichen Ausgangsbedingungen sehr klar, dass es am überdurchschnittlichen Engagement aller Akteure innerhalb der Bildungsinstitutionen liegen muss, ob bilingualer Unterricht in der Unterstufe gelingt. Dies impliziert jedoch nicht, dass das bm:uk von der Erbringung einer gezielten Kommunikationsleistung zwischen den Eltern und den Bildungsinstitutionen enthoben werden kann und daher gilt es vielmehr diese zu hinterfragen.

Die Tatsache, dass der gleiche Lehrplan als gesetzliche Orientierungshilfe für LehrerInnen und DirektorInnen in der Unterstufe in ganz Österreich gleiche Gültigkeit besitzt, zeigt sehr klar, dass dieser Bildungsauftrag zwar für alle gilt, jedoch unterschiedlich verstanden und auch gänzlich anders umgesetzt wird. Ich komme daher zu dem Schluss, dass die Förderung von Bildung nur im Kontext bestehender Machtverhältnisse zu analysieren ist und einer sozialen Dekonstruktion bedarf.

Meine Analyse verlangt daher nicht nach Antworten auf bestehende soziale Ungerechtigkeit, nach Ursachen für Rassismen, nach Förderung des Bildungsbürgertums oder einer Elitenbildung in öffentlichen Schulen. Meine Analyse führt mich vielmehr zur Überlegung, welche Antworten zum Thema bestehender Machtverhältnisse und Verantwortung bis heute offen geblieben sind, in welchen geklärt wird, von welchen Akteuren, welche Informationen weitergegeben werden müssen und welche Konsequenzen damit verbunden sind. In diese Überlegung schließe ich als wesentlichen Akteur die bestehende Regierung mit ein, die das vorhandene Informationsdefizit in unserer mehrsprachigen Gesellschaft zu verantworten hat.

Der Ansatz für die Evaluierung erfolgsrelevanter Faktoren im bilingualen Unterricht und der Sprache Deutsch als Fremdsprache im Bildungssystem Österreichs lässt sich in einer einzigen Frage zusammenfassen:

Wie können Kommunikationsdefizite nachhaltig beseitigt und Informationsmaßnahmen optimiert werden, sodass sie für alle Akteure eine Entscheidungsgrundlage bilden? Diese Beseitigung aller Kommunikationsdefizite und Verständigungsschwierigkeiten impliziert sprachliche Hindernisse wie Verständnisfragen, die zur Verhinderung von Förderungsmaßnahmen für Schüler führen können.

Da die Rahmenbedingungen unseres Bildungssystems eine gute Ausgangsbasis bilden und die Schulpflicht bis zur neunten Schulstufe weiterhin bestehen wird, liegt es am individuellen Engagement jeder einzelnen Person, ob junge Menschen sich weiterentwickeln dürfen oder in ihrer sozialen Ausgangsbasis steckenbleiben und ihnen das Einzige genommen wird, was Jugendliche am dringendsten für ihre Zukunft brauchen: Chancen.

Bibliographie

Appadurai, Arjun (1998): Globale ethnische Räume. Bemerkungen und Fragen zur Entwicklung einer transnationalen Anthropologie. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 11 – 38.

Brizic, Katharina (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: Golin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, 133 - 139.

Burkart, Roland (2002): Kommunikationswissenschaft. Wien: Böhlau Verlag Ges.m.b.H. und Co. KG.

Casey, Joan F. (1992): Ich bin viele - eine ungewöhnliche Heilungsgeschichte. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Durgunoglu, Aydin Yücesan/Hg. (2011): Language and literacy development in bilingual settings. New York: Guilford Press.

Esser, Hartmut (2004): Soziologische Anstöße. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die soziale Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Foucault, Michel (1966): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Aus dem Französischen von Ulrich Köppen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2005): Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (Hg.) (2004): Leben mit mehreren Sprachen. Bern: Verlag Lang.

Freire, Paulo (2008): Pädagogik der Autonomie. Münster: Waxmann.

Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Graf, Bernhard (2002): Brücken, die die Welt verbinden. München: Verlag Prestel.

Hartung, Olaf (2010): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften |GWV Fachverlage GmbH.

Hauck, Gerhard (2006): Kultur: Zur Karriere eines sozialwissenschaftlichen Begriffs. Berlin: Westfälisches Dampfboot.

Inci Dirim/Katrin Hauenschild (2008): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Jäger, Wieland/Meyer, Hans-Joachim (2003): Sozialer Wandel in soziologischen Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kettemann, Dr. Bernhard (1996): Geschlechtsspezifische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs in der Schule. Kommentierte Bibliographie. Wien: BMUK Verlag BM für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abt. Mädchen- und Frauenbildung.

Krescic, Marjana (2006): Sprache, Sprechen und Identität. München: Ludicium.

Kronig, Winfried (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Verlag Haupt.

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Golin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, 233 - 247.

Löser, Jessica (2010): Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Frankfurt a.Main: Verlag Brandes & Apsel.

Novy, Andreas (2007): Entwicklung gestalten. Gesellschaftsveränderungen in der einen Welt. Geschichte, Entwicklung, Globalisierung; Band 5. Frankfurt am Main: Verlag Brandes & Apsel.

Popp, Georg (1993): Damit unser Leben gelingt. Wien: Verlag Pustet.

Rüesch, Peter (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern: Verlag Lang.

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag GmbH.

Dissertationen:

Brizic, Katharina (2006): 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. Band 1. Dissertation, Universität Wien.

Internet-Seiten:

<http://www.klostergasse.at/faecher/deutsch>, Zugriff vom 5.7.2013, 11:55 Uhr
<http://www.bpb.de/gesellschaft/Kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> Zugriff vom 14.10.13)

<http://www.fundus-jugendarbeit.de/material/material.asp?id=1748>, Zugriff vom 8.3.2014, 17:00 Uhr)

Vorträge:

Krumm, Jürgen (2002):“ One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig“. Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. Vortrag vom 22.02.2002 im Rahmen des Symposiums „Sprache und Integration“: Wien.

Zeitschriften/Broschüren/Hefte:

bm:bwk (Hrsg.) (2000): Wege zum ich, zum du, zum wir. Erziehung als Förderung der Beziehung zu sich selbst und zu anderen. Verfasst von DDr. Franz Sedlak. (Broschüre der Abteilung V/8 – Schulpsychologie -Bildungsberatung)

Brizic, Katharina (2009): Spracherwerb in der zweiten MigrantInnengeneration. Eine Wiener soziolinguistische Studie. In: Bardakci, Sevgi/Fachinger Barbara: Dazugehören oder nicht?: Ein Blick in die Lebenssituation türkischer ÖsterreicherInnen. Schulheft 03/09.135. Studienverlag: Wien.

Gregorcic, Marta (2007): Die Kunst des Wissens und die Wissenschaft der Bildung. Kulturelles Kapital als Triebkraft gesellschaftlicher Veränderungen. In: JEP XXIII 3-2007, S. S. 58 – 91. Mandelbaumverlag: Wien.

Hanci, Hülja/Partsch, Andrea (2009): Mehrsprachiger Unterricht in den Realfächern - Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung der Muttersprachen. In: Bardakci, Sevgi/Fachinger Barbara: Dazugehören oder nicht?: Ein Blick in die Lebenssituation türkischer ÖsterreicherInnen. Schulheft 03/09.135. Studienverlag: Wien.

Hu, Adelheid (2006): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive.
In: C. Gnutzmann & F. G. Königs (Hg), Fremdsprachen lehren und lernen: FLuL ; zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen: Tübingen.

Weisgram, Wolfgang (2013): Freie Schulwahl im Burgenland. In: Der Standard, 17. 06.13, S.8.

ANHANG mit Interviews

Transkripte der Interviews:

(Die Interviews wurden an verschiedenen Terminen und Orten immer unter vier Augen durchgeführt. Der Anonymität wegen habe ich die Namen weggelassen)

- i1: Interviewperson 1 G.
- i2: Interviewperson 2 G.
- i3: Interviewperson 3 E.
- i4: Interviewperson 4 Z.
- i5: Interviewperson 5 Z.
- i6: Interviewperson 6 S.
- i7: Interviewperson 7 M.
- i8: Interviewperson 8 Al.
- i9: Interviewperson 9 E.
- i10: Interviewperson 10 B.
- i11: Interviewperson 11 L.

Interviewperson 1

#000 So, heute ist der 17. Mai. Ich sitze mit G. zusammen und bedanke mich vorerst für die Bereitschaft, ein Interview mit mir zu führen. Und steige gleich ein mit der Frage, die da lautet:

Du bist bilingualer Lehrer. Wer ist denn konkret jetzt vom Kommunikationsablauf ah..verantwortlich, dass SchülerInnen das Angebot für bilingualen Unterricht einmal zu hören bekommen. Wer sagt ihnen das und wie ist da der Weg??

006# Mhm. Okay. Die Frage ist, so wie ich Dich verstanden habe ist eigentlich, wer stellt mich an, oder?

008# Nein, es geht nicht um die Anstellung sondern wie erfahren die SchülerInnen, die dann sozusagen Deinen Unterricht wahrnehmen, davon, dass es das gibt. Wer ist da sozusagen der Ansprechpartner?

010# Im Grunde genommen die SchülerInnen und Eltern erfahren nämlich, dass es so eine Möglichkeit, so einen Unterricht gibt, eigentlich von mir; direkt von mir. Nicht eigentlich von den ...ah..Die bekommen jedes Jahr sagen wir im September zu Schulbeginn 2. oder 3. Woche, dass es ein Angebot gibt, dass es eigentlich wieder muttersprachlicher Unterricht stattfinden wird und sie kriegen einen kurzen Brief noch, eigentlich wie wichtig es ist. Ich beschreibe auch ganz kurz eigentlich, worum es geht, warum es überhaupt es dieser Unterricht gut ist für die SchülerInnen und SchülerInnen für die Kinder. Was werden sie dann dadurch bekommen. Nicht nur eigentlich Türkisch

oder sagen wir in diesem Fall Türke, sondern auch dadurch haben sie auch die Möglichkeit, Deutsch ein wenig, ein wenig sag ich, Deutsch besser zu verstehen, weil in meinem Unterricht achte ich besonders drauf, dass wenn ich etwas mache, dann meine Methode ist, dass ich eigentlich immer Vergleiche durchführe. Also im Türkisch-Türkischen und im Deutschen und wie funktionieren und wir versuchen immer Entsprechungen eigentlich in Deutsch z. B. wenn wir etwas in Türkisch machen. Und wie gesagt, die Eltern oder die SchülerInnen und die Eltern bekommen die Information von mir. Dass, es stattfindet, aber die Kinder, die bereits eigentlich seit einigen Jahren in der Schule sind, die wir kriegen aus den 2. und den 4. Klassen, die wissen eigentlich schon, dass es das gibt, nur für die 1. Klassler muss man zum ersten mal. ... Ich bin mir sicher, dass die Frau Direktor bei der Einschreibungen auch die Eltern eigentlich darauf aufmerksam machen, dass es eigentlich hier muttersprachlichen Unterricht anbieten an unserer Schule, weil ich es selber ein paar Mal erlebt habe, ja. Ich war ganz kurz bei ihr, ah..als die Eltern bei der Einschreibung waren und sie hat mich vorgestellt und anschließend gleich gesagt, Herr Yilmaz bietet jedes Jahr muttersprachlichen Unterricht ja, an unserer Schule und sie hat auch gleich die Werbung dafür gemacht, weil diese Sache eine freiwillige Sache ist. Ja.

#031 Das ist sozusagen die nächste Frage. Freiwillig ah... heißt dann konkret, es entscheiden die Eltern im Sinne der Kinder, dass sie daran teilnehmen?

#032 Auf jeden Fall. Ich glaube eher in den 4. Klassen ist es ein bisschen anders. Die können auch mitentscheiden. Mh.. Ich nehme an, weil es gibt ja Kinder, z. B., die drei Jahre lang dabei waren und im letzten Schuljahr sozusagen, im letzten Jahr würde ich sagen, dass sie sich nicht mehr anmelden. Ah..., aber hauptsächlich die Eltern, weil ich auch von den Kindern ab und zu höre, weil sie am Nachmittag kommen müssen meistens, und es ist auch nicht für die Kinder ganz eigentlich toll, weil wenn die anderen zu Hause sitzen, sagen wir Klassenkameraden, dass sie extra in die Schule kommen müssen usw. und eigentlich ganz klar sagen, dass sie sich nicht angemeldet haben, sondern die Eltern sie eigentlich angemeldet haben. Ja. Das ist auch wieder ein Punkt, der mich auf der anderen Seite auch stört ja, weil....

#041 Weil??

#041 weil Freiwilligkeit der SchülerInnen und SchülerInnen soll dabei sein, nicht unbedingt die Eltern, aber es ist ja klar, dass die Eltern auch eigentlich dafür entscheiden und es schon, dass die Eltern eigentlich mindestens ahm..dass denen bewusst ist, dass die Muttersprache, also überhaupt türkisch in diesem Fall sehr wichtig für das Kind ist. Man muss nie vergessen, die Kinder die eigentlich sich anmelden, haben die Möglichkeit, das ist überhaupt die letzte Möglichkeit ja die Sprache, die eigene Muttersprache oder Erstsprache gründlich und wirklich gründlich zu lernen, dann werden sie diese Möglichkeit nie im Leben haben wahrscheinlich ja.

55 Ja genau.

56 Das ist wirklich der Punkt ja. Die werden dann weiter in Semilingualismus leben, viele würde ich sagen, wenn sie diese Möglichkeit einmal versäumen, ja.

#57 Mhmm. Ich verstehe. Das hat auch schon zum Großteil meine zweite Frage beantwortet, was konkret kommuniziert wird. Also das eine ist die Einschreibung, das andere ist die Information schriftlich und persönlich sogar über dich.

#60 Genau.

#61 Die Kanäle, wie das funktioniert, habe ich da jetzt nicht gehört, was vielleicht auch noch eine Rolle spielt, außer schriftlich und...

65 Natürlich, ja wenn die Eltern ihre Kinder bereits in den Türkisch-Kurs geschickt haben oder bereits Erfahrung in der Volksschule gehabt haben, die schicken weiter ihre Kinder oder die beeinflussen auch eigentlich Verwandten und Bekannten auch natürlich. Die sagen aha, wir haben dort eigentlich einen Türkischlehrer, einen Türken, der unterrichtet. Schicken wir auch unsere Kinder zu ihm.

#72 Ahh, darf ich das so verstehen, dass das eine Empfehlung ist...?

#73 Das ist eine Empfehlung auf jeden Fall; das ist eine Empfehlung.

74 Okay, das heißt, das eine sind die Eltern, die gute Erfahrungen über ihre SchülerInnen erfahren mit LehrerInnen. Innerhalb der Bekanntschaft wird weiterempfohlen und dann noch der schriftliche Weg, wenn es ganz neu wäre, also wenn das Kind in die erste Klasse geht.

79 Man muss aber einen Punkt auch nicht vergessen oder vernachlässigen, ah, es gibt auch Kolleginnen und Kollegen, die eigentlich wirklich davon überzeugt sind, dass die Kinder unbedingt die Erstsprache lernen müssen und festigen müssen. Die machen auch Werbung, ja.

82 Wie sieht diese Werbung konkret aus?

83 Zum Beispiel, sagen wir, wir haben ja jedes Jahr; wir sehen uns ja in den ersten Klassen Eltern-Sprechtag nicht Elternsprechtag sondern Elternabend. Ich bin selber ab und zu dabei gewesen. Die KollegInnen sagen ganz einfach, dass die Muttersprache ganz besonders wichtig ist oder in Klammer die Erstsprache für den Erwerb eigentlich der anderen Sprachen und bestimmte Kollegen, die besonders drauf Wertlegen. Bitte, wir haben dieses Angebot hier bei uns; melden sie ihre Kinder zu diesem Unterricht, ja. Das muss man auch sagen, dass das nicht nur ich oder die Eltern oder die Direktion, sondern auch einige KollegInnen sagen ich, weil nicht alle dieselbe Meinung vertreten, denke ich mal.

88 Welchen Anteil nimmt es in etwa nehmen die LehrerInnenbelegschaft in dieser Schule jetzt..?

89 Bei uns in der Schule, also bei uns in der Schule das letzte Mal über 60 – 70% der Kollegen sind nämlich davon überzeugt.

#91 Okay, mh...

#92 Es gibt eigentlich auch eine latente Minderheit würde ich sagen, die nicht so viel redet, aber schweigen wir darüber. Es gibt eigentlich auch einige, die offensichtlich..ähhh die ihre Meinungen eigentlich nicht sagen, dass es ist nicht unbedingt notwendig ist, natürlich, aber 60 % - 70% kann ich ruhig sagen, dass davon überzeugt sind.

#97 Jetzt noch eine Frage zu den Kommunikationskanälen. Wird auch seitens des Ministeriums irgendeine Information diesbezüglich weitergeleitet?

100 Ahh, ich glaube die Eltern, soweit ich weiß, ich selber nämlich ein Vater von zwei Kindern, die eigentlich auch diesen Migrationshintergrund haben. Das Wort Hintergrund klingt nicht so eigentlich so positiv,...

102 Wir sagen Vordergrund mittlerweile...

103 Und ich habe so etwas eigentlich vermisst und bisher auch noch nicht bekommen ehrlich gesagt...

Ich weiß nicht, ob es die Eltern bekommen haben. Wir bekommen als MuttersprachenlehrerInnen vom Ministerium immer Verordnungen eigentlich und Infoblätter, ähhh dass wir die Eltern informieren sollen und Werbung machen müssen usw. das ist klar. Aber ob die Eltern ihrerseits ob sie vom Ministerium darauf aufmerksam gemacht werden, das kann ich nicht sagen.

108 Stadtschulrat oder andere Institutionen auch nicht?

109 Auch nicht. Das heißt, die betroffenen SchülerInnen und deren Eltern müssen den Weg erst einmal in die Schule finden, um an diese Informationen zu gelangen?

111 Wenn es um den muttersprachlichen Unterricht geht, ja.

112 Es gibt eigentlich andere Sachen, wenn es zum Beispiel um das österreichische Bildungssystem ansehe, das Ministerium hat so viele Sachen zu tun. Natürlich macht es auch Werbung und schickt auch die Adressen usw., was vorbereitet ist, aber wenn es um muttersprachlichen Unterricht geht, dann ist ja läuft alles über die Schule eigentlich und nicht über das Ministerium so weit ich weiß oder Stadtschulrat.

118 Das ist genau das, was ich erfahren wollte. Im Prinzip ist das auch übergreifend zu der nächsten Frage eben, zu wem konkret die Informationen gelangen. Im Prinzip muss der Elternteil oder beide Eltern, die sich für die Schulbildung für ihre Kinder bemühen, sozusagen aktiv Information erst einholen oder eine Empfehlung bekommen. Habe ich das so richtig verstanden?

#122 Ja, so ist es, ja.

#123 Okay. Das heißt im Klartext, es wird nichts aktiv unternommen, diese spezielle Förderung, die wirklich wertvoll ist, zu kommunizieren?

#125 Na zum Beispiel, ein Wunsch kommt nie eigentlich von den Eltern.

126 Wie bitte?

#127 Ein Wunsch, dass so ein Unterricht angeboten wird, kommt nicht von den Eltern, sondern eigentlich von mir her an die Eltern. Z.B. ich habe bisher ganz, ganz, vielleicht überhaupt nicht erlebt, dass eine Mutter oder ein Vater gekommen ist und gesagt hat: „Bitte Herr Yilmaz bieten Sie einen Türkisch-Kurs an?“ Die Leute wissen schon, dass ich schon anbiete, aber ein Wunsch direkt von den Eltern kommt auch nicht.

#134 Das ist interessant. Das heißt...

#135 Vielleicht wissen sie schon, dass es einen gibt, dass es angeboten wird, aber man kann nur sich vielleicht das vorstellen, dass so ein Wunsch von den Eltern kommen könnte, wenn man in der Schule nicht hat oder als Angebot nicht hat. Vielleicht in einigen Schulen ist es so. Ich kann mich erinnern, als meine Tochter im Gymnasium angefangen habe, damals hat es eigentlich gar keine Türkisch-Kurs Angebote gegeben im Gymnasium. Ich bin zum Direktor gegangen und habe dann gesagt, schauen sie, ich möchte, dass mein Kind eigentlich auch, es ist egal, ob sie im Gymnasium ist, das sie weiter eigentlich Türkisch lernen darf. Und dann zwei drei Jahre später, haben wir erfahren, dass sie schon etwas unternommen haben und seit zwei, drei Jahren gibt es eigentlich auch Türkisch-Kurse eigentlich im Gymnasium z.B. im 20. Bezirk in der Karajan-Gasse. Früher hat es das nicht gegeben z. B.

144 Das heißt, es ist eigentlich bewusst eingefordert geworden?

145 Ja genau.

#145 Ahm. So ist es.

#146 Ahm...ernüchternd. Das heißt, in dieser Schule ist es so, dass die LehrerInnen nicht nur diesen bilingualen Unterricht halten abhalten, sondern sogar noch für die Information sorgen und aktiv sozusagen das Angebot forcieren, damit es wahrgenommen wird.

#150 Ja genau. Es ist so. In dem muttersprachlichen Unterricht überhaupt die Rahmenbedingungen zum muttersprachlichen Unterricht, es ist so schwer. Von den Stunden her ist es schwer, ahm. Es wird ja nicht eigentlich unter dem normalen Schultag stattfinden, meiner Meinung nach, es wird ja nicht Vormittag stattfinden, es muss ja Nachmittag stattfinden. Es ist genau dasselbe glaube ich, wenn man auch denkt, dass das eigentlich Unterricht, vor allem freiwilliger Unterricht ist, eigentlich ist, nicht einmal unverbindliche Übung ist ja und die Kinder bekommen ja gar keine Note und gar nichts, dann ist es ein bisschen schwer. Die Motivation; es gibt's keine Motivation. Besonders die aus der ersten Klasse, die sich zum ersten Mal angemeldet haben, fragen immer, wann sie überhaupt die Schularbeiten in Türkisch haben. Ich darf ja keine Schularbeiten machen. Ahm.. meine Hände sind irgendwie gebunden ja und dann die Kinder merken das okay, nicht einmal der LehrerInnen eigentlich in der Lage ist, sie zu prüfen in diesem Sinne und die fangen an, die Sachen nicht so ernste zu nehmen. Das ist mein Eindruck, ja.

#165 Wie könnte man diesen Effekt, der da jetzt beschrieben ist, ändern?

167 Ich glaube, es müssen zwei Sachen unbedingt gemacht werden. Ahm. Erstens man muss schauen, dass man überhaupt eigentlich den muttersprachlichen Unterricht auch Vormittag irgendwie einbauen kann und statt Freiwilligkeit, würde ich sagen, ahm.. schon eigentlich ahm.. wenn Du als ein österreichisches Kind z. B. Deutschunterricht besuchen musst, das ist ja ein Muss und Zwang, wie andere Kinder, sollen auch, glaube ich, die Kinder, wenn dieses Angebot in der Schule ist, sollen sie auch eigentlich Erstsprachenunterricht auch besuchen...

175 verpflichtend?

#176 verpflichtend. Und das ist der erste Punkt. Und dann ahm. statt Freigegegenstand, weil es ist ja Freigegegenstand im Grunde genommen, soll man das wirklich als Pflichtgegenstand anbieten. Und dann kann man schon eigentlich nach einigen Jahren, nachdem das wirklich eigentlich durchgeführt worden ist, kann man dann schon schauen, ob die Kinder einen Fortschritt haben. In beiden Fächern. nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in Deutsch.

180 Mhm, mhrm. In welchem Zeitrahmen ist das sinnvoll zu kommunizieren?

182 Mit dieser Frage bin ich sehr oft konfrontiert auch. Eigentlich lehne ich sie ab. Ich habe damals gesagt, wenn eigentlich ein Kind mit Deutsch als Erstsprache, viermal in der Woche Deutsch eigentlich besucht, sollen auch genausoviel eigentlich die Kinder in der Erstsprache die Stunden besuchen. Wenn Deutsch vier Stunden ist, soll auch genauso BK oder Türkisch vier Stunden sein. Wenn es angeboten wird, Albanisch oder türkisch genauso vier Stunden, ja, weil mit einer oder zwei Stunden erreicht man nicht Vieles, ja. Wie man das organisieren kann, das ist die Frage, wieder natürlich ja. Und statt Nachmittag muss man das wirklich irgendwie bis um 13:00 Uhr anlegen.

#190 Mhm.

191 Und Nachmittag ist ein Hindernis, denke ich einmal.

193 Ja, aber der Effekt, der da beschrieben ist, ist, ist das dann wirklich beide Sprachen verankert sind.

195 Genau, weil es die Sozialisation für die Kinder ist, wird ununterbrochen, seit dem Geburt eigentlich unterbrochen. Das Kind fängt an, zu Hause eigentlich die Muttersprache zu lernen, es ist ja meistens der Falls so und mit 4 ,5, oder vielleicht sogar schon früher, geht das Kind in den Kindergarten und das wird dann unterbrochen, ja. Dann kommt eine zweite Sprache, bevor die Erstsprache nicht einmal gefestigt ist und dann kommt man eigentlich in die Schule, dann wird dann in der Zweitsprache eigentlich alphabetisiert und wenn es gar keinen Muttersprachen Unterricht ist in der Schule oder er wird nicht angeboten, wird nicht mehr in der Erstsprache alphabetisiert. Und diese Sozialisation in der Sprache wird ununterbrochen gestört, eigentlich, und das Kind wächst eigentlich wirklich semilingual auf, so Misch-Masch Sachen. Da muss man wirklich gezielt Maß-nahmen treffen, denke ich mal.

210 Aber es ist sehr schön jetzt beschrieben, wie es anders gehen könnte.

211 ..wie es anders gehen könnte, JA! Ich meine, es ist nicht so einfach. Es gibt so viele Sprachen und Nationalitäten, die in Österreich leben. Es ist klar, wenn es nur Türkisch, BKS oder Albanisch – ich weiß aber mittlerweile, dass es für 20 Sprachen überhaupt in Österreich muttersprachlicher Unterricht angeboten werden – die Zahl ändert sich immer, aber wenn es die Möglichkeit gibt, warum nicht und man merkt schon, besonders eigentlich türkische community eigentlich, ahm. überhaupt eigentlich sagen wir, die Kinder, die Jugendlichen, wenn man nur die Statistiken anschaut eigentlich vom AMS usw. sieht man schon, dass diese eigentlich besonders eigentlich benachteiligt sind, dass sie besonders eigentlich als Gefahr für die Ruhe der Gesellschaft eigentlich auftauchen, wenn man denkt, dass der Großteil, besonders über die Arbeitslosigkeit, bei den Jugendlichen eigentlich, sehr hoch ist in Österreich. Aber wenn man wirklich gezielt schaut, bei welchen Gruppen überhaupt, dann sieht man doch, dass wir besonders bei den Türken sind, ja. Dann solange, dass die Bürger oder Bürgerinnen eines Landes nicht zufrieden sind, dann ist es immer Gefahr für soziale Unruhen usw.

230 Glaubst Du, dass es, wenn es besser kommuniziert wäre, dass es dieses Angebot gibt, dass es zu einem besseren Effekt käme im Endresultat? So wie Du die Problematik beschrieben hast, wenn es bessere Kommunikation gäbe zwischen den Betroffenen, die diesen Bedarf haben und denjenigen, die es ausführen, so wie du als bilingualer LehrerInnen, ..glaubst Du, dass es da....

235# ja sicherlich, ja.

236# Wo siehst Du denn die Hauptaufgabe?

237# Die Hauptaufgabe liegt eigentlich auch in einigen Institutionen, nicht nur im Stadtschulrat oder Ministerium, auch die Schule selber. Es aber eigentlich auch wieder ein Thema, das nicht so leicht zu handeln ist, weil es liegt eigentlich alles, ob muttersprachlicher Zusatz-Unterricht angeboten wird, in den Händen der Direktion. Wenn der Direktor oder die Direktorin nicht davon überzeugt ist, dann scheitert es sowieso dann am Anfang. Dann gibt es gar keine Möglichkeit mehr. Dann gibt es auch eigentlich einige Institutionen oder Behörden, die sich darum kümmern z. B. MA 17 versucht jetzt eigentlich diese Bilingualität und Mehrsprachigkeit zu forcieren und aufgrund dessen sie bieten jetzt auch soweit ich weiß, Infoabende zum Thema Mehrsprachigkeit, die laden eigentlich die Experten ein und die Experten reden mit den Eltern, wie wichtig es ist. Es ist auch ein Punkt, wir müssen die Elterneigentlich überreden bzw. überzeugen, dass es wirklich sehr wichtig ist und viele Eltern glauben, dass ihre Kinder die Muttersprache wirklich sehr gut beherrschen. In der Tat ist das aber ein riesengroßer Irrtum.

252# Ich denke, es hat sich jetzt für mich ein klares Bild ergeben und ich bedanke mich jetzt einmal sehr herzlich bei Dir für das tolle Interview.

753 Also, liebe G., vielen Dank, dass Du bereit bist das Interview mit mir zu machen. Ich werde gleich mit der ersten Frage einsteigen. Es betrifft den bilingualen Unterricht und da hätte ich gerne gewusst:

Wer sagt den betroffenen SchülerInnen, die diesen Unterricht besuchen bzw. möchten über dieses Angebot Bescheid. Wie geht das von statten?

757 Also wir haben gleich zu Beginn, wenn ich mich da richtig erinnere, ahm, es den Eltern gesagt, aber es wurde glaube ich schon, als die Kinder sich in der Schule anmeldeten, den Eltern gesagt, dass in dieser Klasse dieses Angebot herrscht. Und die zweite Bedingung, die daran geknüpft war, war folgende, dass wir gesagt haben, es macht nur Sinn, wenn alle Kinder den Muttersprachen-Unterricht besuchen, was bei uns auch flächendeckend gegeben ist, im Gegensatz zu anderen Klassen. Also bei uns besuchen alle Kinder den Muttersprachen-Unterricht, der ja freiwillig ist und am Nachmittag. Und immer, und das habe ich jetzt auch so gesehen, und immer wenn neue Kinder kommen, wird das ausdrücklich von der Direktorin gesagt, hier hast du die Klasse, wo mehrsprachig und projektorientiert unterrichtet wird, und hier hast du die andere Klasse, die eine Integrationsklasse ist, dann wird den Eltern erklärt, was eine Integrationsklasse ist und in dem Fall liegt dann auch die Präferenz der Eltern hier oder da. Also sie können auch sagen, sie wollen das Kind explizit in die Klasse geben, wo mehrsprachig unterrichtet wird.

#769 Mh, das heißt, wer sagt das jetzt konkret, die Frau Direktor bei der Einschreibung, dass es diese Möglichkeit gibt und sonst noch wer?

#779 Wir begannen, vorzusortieren. Ich kann mich noch gut erinnern, also unsere Klasse ist als Kleinstklasse eröffnet worden, weil gar nicht sicher war, wieviele kommen und wir haben dann einen Brief geschrieben damals und es war glaube ich vorsortiert, dass wir alle türkischen und BKS-Kinder automatisch in unsere Klasse bekommen. So war es vom Start her vereinbart.

780# Noch einmal die Frage, die Briefe gingen aus von?

782# ...von uns als Klassenvorstände, darum erinnere ich mich daran. Wir haben Welcome Letter geschrieben; Willkommensbriefe und ich weiß noch beim Frankieren, dass der Göksel die türkischen Namen auch geschrieben hat und die Maja die BKS-Namen und es waren wenig Kinder. Als wir dann...und es war ausgemacht, okay also wir kriegen alle BKS-Kinder und alle

Unterbrechung des Interviews und Fortsetzung in einem anderen Raum, da die Bibliothek benötigt wurde.

#780 Die Information ist eindeutig von der Direktion ausgegangen, weil ja die Eltern, wenn sie ein Kind in der Schule anmelden, die erste Anlaufstelle ist die Frau Direktorin Erika Tiefenbacher und die hat in diesem Sinne informiert. Was sich aber dann ergeben hat war, dass durch einenWechsel, also eine Lehrerin ist weggegangen, die Deutschkurse hält, und wir haben dann plötzlich alle außerordentlichen Kinder dazubekommen. Das hat im Klartext geheißen, viele arabische Kinder und damit war eigentlich im ersten Jahr der Fokus trilingual sehr gut und schön, aber wir haben auch jetzt das Konzept erweitern müssen, dass wir auch die außerordentlichen Kinder und die

arabischen Kinder irgendwie mitnehmen.

#789 Mh,...okay. Ahm, jetzt würde mich auch noch interessieren, nachdem die Herkunft der Kinder am Beginn bei der Anmeldung ja noch nicht evident sein wird, schätze ich, ah was wird sozusagen dann direkt von der Direktion oder von den LehrerInnen teilweise auch kommuniziert, was jetzt den Anspruch des bilingualen oder trilingualen Unterrichts anlangt? Also was genau wird sozusagen wem denn mitgeteilt im Hinblick auf diesen bilingualen Unterricht?

797 Ich glaube die ganz konkrete Information war beim ersten Elternabend. Es ist ja so, dass zu Beginn ein gemeinsamer Elternabend abgehalten wird, wo dann auch die Klassen-Eltern-vertreter gewählt werden und da haben wir den Eltern kommuniziert, dass z. B. in dem Gegenstand Geographie mit einem LehrerInnen-Team unterrichtet wird, es waren auch alle LehrerInnen anwesend. Es wurde auch teilweise türkisch und BKS übersetzt diese Teile, es hat sich der Muttersprachen-Lehrer vorgestellt und wir haben da unser Konzept erklärt.

802 Mh..., am, das heißt das ist persönlich im Zuge dieses Elternabends passiert?

803 Noch einmal nachgeschärft, also bei der Anmeldung und dann noch einmal spezifiziert, wie das abläuft und es haben sich auch die LehrerInnen vorgestellt.

807 Mh... und wer hat sozusagen jetzt diese Information konkret erhalten? Also zu wem ist sie gelangt?

#809 Alle Eltern, die bei diesem ersten Elternabend und da müsste man ins Protokoll schauen, anwesend waren. Dieses Protokoll gibt es. Da ist noch einmal die ganz genaue Information.

812 Okay, das heißt die Eltern, die an dem Abend teilgenommen haben und wem ist die Information noch zugegangen? Den SchülerInnen auch direkt oder... ?

814 Die SchülerInnen haben's erklärt bekommen und auch wie sich die Note zusammensetzt.

815 Im Zuge dieses Elternabends?

816 Nein, also dann im Laufe des Unterrichtes. Im Zuge des Elternabends haben wir glaube ich nicht so genau über die Aufteilung gesprochen und wie das bei der Note sein wird, weil wir uns zu diesem Zeitpunkt noch selber nicht so ganz im Klaren waren.

#819 Mh..., das heißt, wenn jetzt ein Schüler oder eine Schülerin in die erste Klasse zur Einschreibung kommt ah..., kriegt sie die Information über die Direktion und die Eltern über den Elternabend oder gibt es noch ah...

822 ... und dann dieser Begrüßungsbrief, der eigentlich mehr Fleißaufgabe war, wo wir uns allen vorgestellt haben und der auch mehrsprachig gestaltet war.

824...mh..., verstehe. Und der wird nach Hause geschickt an die Eltern.

824 Den haben wir mit der Post nach Hause geschickt.

825 mh..und ahm wie läuft dann sozusagen die Entscheidung, ob eine Teilnahme vorgesehen ist für das Kind oder nicht?

827 Die Entscheidung lief meiner Meinung nach mit der Unterschrift verpflichtend, dass

die Kinder am Muttersprachen Unterricht teilnehmen, weil wir das schon vermittelt haben, ah, von mehreren Seiten, dass es in dieser Klasse verpflichtend ist, am Muttersprachenunterricht teilzunehmen, weil die Klasse eben mehrsprachig geführt wird.

830 Mh... Das heißt, in der Klasse wo du unterrichtest ist es verpflichtend; Göksel hat gesagt nachmittags ist es freiwillig.

831 Jawohl, aber sie müssen unterschreiben, dass sie teilnehmen und sie haben alle diese Unterschrift gebracht. Natürlich ist es freiwillig am Nachmittag unter Anführungszeichen, aber wir haben den Kindern sehr nahe gelegt, dass sie den Muttersprachen Unterricht besuchen und es gab auch überhaupt keine Abmeldung oder bis auf eine, sag ich, um die es ging,... Österreicherin, die Anna P., die damals noch in einer WG war und ich möchte eigentlich nicht jetzt serbisch lernen, weil es für mich zu schwer war... schwer ist, ah, die nimmt teil, die kommt zu mir und nimmt nicht teil. Aber sie hat es eine Weile probiert und wir haben mehrmals mit der WG hin- und her kommuniziert, dass es da keine Noten gibt. Da gab es Nachfragen, ob es Noten gibt, das war der Anna nicht klar. Ich habe gesagt, es gibt keine Note; ah die Frau Jurtschits hat auch oft telefoniert mit der WG, die damals....jetzt mittlerweile ist sie bei ihr. Die WG hat gesagt, sie soll es probieren und sie hat sich nicht so schlecht getan. Nicht explizit weil, aber sie spricht sehr wohl, wenn jemand Kroatie oder Türke ist oder eine Araber Sendung war, hat sie sehr wohl und sehr gut BKS gesprochen, wobei aber die zweite Muttersprachenlehrerin, die wir hier haben, die Anna Shika gesagt hat, man hört das schon, dass das jetzt so ist, wie man in der 2. Generation spricht.

848 Mh.,

849 Sie kann's zwar, aber die Frau Shika hört's.

850 Mh...mh.mh. Das heißt es wäre besser für sie gewesen, sie hätte das konsequent besucht.

851 Ja, das hätte sicher etwas gebracht, aber wir haben dann auch keinen Zwang ausgeübt; weil das Kind sowieso Motivationsprobleme hat und sehr labil war und so haben wir gesagt nein, das machen wir nicht, aber sie macht schleichend doch mit, indem das ja mittlerweile sehr immanent ist. Wir hängen das jetzt gar nicht mehr so am Unterricht auf, sondern es ist jetzt Mehrsprachigkeit immanent.

857 Mh. Das heißt, was darf ich darunter verstehen?

858 Dass wir fast in jeder Stunde; z. B. in Englisch schreiben wir die Vokabeln in Deutsch-Englisch und sie dürfen sie in der Muttersprache dazuschreiben. Ahm., wenn wir Geschichte haben; es sind jetzt z. B. Wörter in Latein gewesen, dann haben es die Kinder in der Muttersprache dazugeschrieben. Wenn wir Sprachen-Projekte machen ist es immer ein Thema. #863 Mhm., verstehe. Gut, aber die Entscheidung über die Teilnahme obliegt letztendlich den Eltern, die das über einen Elternabend als auch über einen Brief erfahren bzw. wenn es einen gibt.

865 Das ist gleich, weil sie hätten sich ja auch für die andere Klasse entscheiden können. Ahm. Es heißt aber nochmal es wurde vorsortiert, dass man anfangs gesagt hat, alle türkischen und BKS-Kinder zu uns.

868 Mhm. Ah. Alle heißt, wenn an anderen Schulen auch dieser Bedarf festgestellt wird, dass sie an diese Schule geschickt werden?

870 Nein, alle, die zu uns kamen.

871 Okay. Mhm. d.h. es war schon einmal der Ansatz, dass man diese Schule anstrebt, wenn man bilingualen Unterricht haben möchte, kann man das so formulieren?
873 Wenn es sich durch Mundpropaganda schon herumgesprochen hat, ja, ansonsten kommen die normalen Anmeldungen herein und sobald BKS und Türkisch war, kam dann der Hinweis, dass es eben diese spezielle Klasse gibt und das wurde von den meisten Eltern als Mehrwert gesehen. Ah, ich glaube nur in Ausnahmefällen wurde dann nachgefragt, ist es nicht besser, wenn sie Deutsch lernen und sie sollen ja Deutsch lernen, das wurde dann erklärt, dass wenn man die Muttersprache nicht gut in der Fachsprache kann, dass man dann auch Schwierigkeiten hat, Deutsch aufzusetzen. Das wurde dann so auch erklärt.

880 Und ahm..jetzt hake ich dann noch einmal nach, was die Informationskanäle anlangt. Wenn jetzt ein Elternteil oder beide Eltern für ihr Kind bilingualen Unterricht anstreben, müssen sie von selbst auf die Schule kommen oder gibt es da Informationskanäle, dass sozusagen in dem Fall genau die Schule vorgeschlagen wird, weil sie eben dieses System, diese Art des bilingualen Unterrichts sehr gut anwendet?

888 Es gibt Informationskanäle, nämlich es gibt Tage der offenen Tür, wo die Volksschulen, die 4. Klassen Volksschulen zu uns kommen, ahm. Kettenhofergasse, Schulgasse, ahm. Oskar-Spiel-Gasse, glaube ich und wir haben jedes Mal bei diesem Tag der Offenen Tür ahm ein mehrsprachiges Programm gezeigt, durchgeführt mit den Kindern. Und des ist eigentlich der Kanal, der am deutlichsten schon an die zukünftigen oder potentiellen Besucher geht. Dass wir dann natürlich dann trotzdem keine Kinder bekommen aus den sogenannten besseren Volksschulen, wo die Kinder dann geschlossen ins Gymnasium gehen, ist auch klar,..

#896 ..weil? Na, weil wir eben kein Gymnasium sind.

897 Ach so, okay.

898 Na da weißt du eben, von dieser Volksschule bekommst du keine Kinder. Vom 19. Bezirk zum Beispiel. Und dann müsste es, und da müsste ich jetzt selber nachschauen, im Schulführer vermerkt sein, ich bin mir aber nicht sicher, ob das im Schulführer explizit steht, weil das Angebot ja nur für unsere Klasse gilt, und es ist auf der Homepage sehr sichtbar. Es kann aber nicht für die ganze Schule kommuniziert werden, weil es explizit für diese Klasse gilt, die bis zur Vierten so geführt wird.

904 Mh, mh...Wie ist die Zukunft vorgesehen?

905 Die Zukunft hängt davon ab, ob sich unser Team noch einmal findet für ein da capo. Die Erschwernis war jetzt, dass wir nämlich nicht nur bilinguale Klasse werden, sondern auch Projektklasse und unsere Klasse sämtliche Projekte an der Schule stellt. Ich sage wirklich, sämtliche und unser Team wirklich sehr, sehr gefordert wurde und das bilinguale ein bisschen in den Hintergrund trat und wir uns jetzt sehr genau zusammensetzen müssen, besonders nach diesem Schuljahr, um jetzt wieder zu sagen uns ist das mehrsprachige wichtig. Wir müssen die Projekte entweder im Sinne der Mehrsprachigkeit machen oder gewisse Projekte eben nicht mehr nehmen, weil wir wirklich heuer an die Grenze gestoßen sind der Kapazität.

915 Mhm. Verstehe. Das heißt, es ist nicht sichergestellt, dass wieder mit einer neuen bilingualen Klasse sozusagen fortgesetzt wird?

#917 Das hängt von vielen Prämissen ab. Ahm. erst einmal übernehmen wir wieder einmal eine erste Klasse, was zu erwarten ist, weil es kann immer etwas sein. Ich persönlich würde gerne wieder einmal ein halbes Jahr an einer Auslandsschule unterrichten nach der 4. Klasse. Wenn sich dann ein anderer Klassenvorstand oder die Frau Felsmann bereit erklärt, das zu machen, müssten wir halt einen anderen Deutschlehrer finden, der mich ersetzt, aber das ist Zukunftsmusik, aber wenn alles normal läuft, sind wir nach der 4. Klasse fertig und könnten wieder eine erste Klasse beginnen.

Uns ist auch wichtig die Evaluierung. Wir haben in der 4. Klasse die Bildungsstandards, das ist zwar in dieser Klasse Mathematik, aber auch in Mathematik wird sich viel zeigen, denn es ist ja auch die Lesefertigkeit gefragt und Textbeispiele und es werden sehr hohe Erwartungen gesetzt von Seiten der Direktion an die Klasse. Es wird auch immer wieder gesagt, wir wollen dann Deine oder Eure Klasse vergleichen mit der Parallelklasse, die zwar eine Integrationsklasse ist und sehr gefährdet ist, aber es wird uns schon immer wieder gesagt, wir erwarten viel von den Kindern und wir erwarten viel von euch. Ich denke, die Erwartungen werden realistisch sein, weil ich bereits jetzt sehe, wie die Kinder präsentieren, wie die Kinder arbeiten, ob das jetzt an den Projekten liegt, an der Trilingualität oder an den mehrsprachigen Projekten weiß ich nicht, aber die Kinder sind, von dem, was sie zeigen in der zweiten Klasse schon auf dem Niveau zur vierten Klasse. Ich kann mit ihnen Präsentationen machen vor Publikum, auch mit Deutschkurs-Kindern schon. Sie sind es gewohnt, mit Erwachsenen zu arbeiten, zu reflektieren. Wie ich jetzt wieder gesehen habe, ich habe das Audiofile von meiner Direktion bekommen vom gestrigen generativen Bilder-Work-Projekt, ich habe das gehört. Also ich bin sehr zuversichtlich, weil sie natürlich auch gefördert sind.

#939 Mhm. Verstehe. Und jetzt würde mich noch interessieren, nachdem ich jetzt weiß, wie die Informationen über welche Kanäle zu wem fließen, ahm. ... wie sozusagen der Effekt ist, der jetzt bei den Eltern und SchülerInnen ankommt, nachdem am Elternabend ja direkt mit beiden kommuniziert wird bzw. die zweite Schiene ist der Brief. Wie ist den generell die Reaktion ahm. Was bewirkt man mit der Information beim Empfänger oder beim Entscheidungsträger, in dem Fall bei den Eltern?

948 Ich kann mich erinnern, ich weiß es nicht, ob das noch einmal ich glaube das war noch einmal ein Schritt, dass wir die Eltern eingeladen haben zum Eltern-Café, wo sie fast flächendeckend da waren wo wir ihnen gezeigt haben, was wir mit den Kindern schon gemacht haben, wo die Muttersprachen-LehrerInnen da waren und sich auch dazugesetzt haben zu „Ihren“ Eltern und das war eine der schönsten Veranstaltungen, an die ich mich erinnern kann. Ahm. und da wurde dann noch einmal nachkommuniziert, also dann wurde noch einmal erzählt und sie konnten Fragen beantworten und die Schwellenangst war auch ziemlich genommen dadurch, was man sonst freilich nicht hat. Ahm...und auch die Frau Jurtschitz, nachher haben sie gesagt, wir haben alles gut verstanden, nur die große, die so schnell geredet hat, die haben wir nicht verstanden, das war ich. Aber gut, es gibt auch Eltern, die sehr gut Deutsch sprechen, die haben mich vielleicht schon verstanden. Aber, wenn ich das allein abgehalten hätte von Anfang an, wäre ich vielleicht nicht so gut angekommen; sie hätten zwar brav genickt, ja. Aber wir versuchen, auch immer wieder etwas für die Eltern zu machen.

962 Jetzt muss ich nochmal nachhaken. Da waren die Kinder ja schon im Unterricht eingebunden.

963 Ja.

963 Mich würde noch interessieren sozusagen, wie der Effekt am Beginn war, als sozusagen auf das Angebot hingewiesen worden ist. Da gibt es etwas Besonderes an unserer Schule. Wie war da der Effekt bei den Empfängern bzw. SchülerInnen und Eltern?

#966 Die Eltern waren erfreut, weil die haben sich geäußert, da müssen wir den Herrn Yilmaz fragen. Aber es war eigentlich, ja. Sie sahen es wahrscheinlich als Ressource, dass die SchülerInnen auch besser verstehen im Unterricht, das wurde schon gesehen. Es wurde dann auch sehr genau nachgefragt von einer Dame, sie ist Österreicherin und ist mit einem Jordanier verheiratet, ob es denn das auch in Arabisch gäbe. Und dann habe ich nachgefragt und wir erreichen an der Schule leider nicht die Zahl 15, deswegen gibt es das nicht, da wir keine arabischen Muttersprachen-LehrerInnen bekommen. Und es gibt aber diesen Kurs an einer anderen Schule, mittlerweile nimmt der Schüler auch dort teil. Also es würde das Interesse für Arabisch artikuliert.

977Mhm. Also es wurde schon der Wert erkannt von Seiten der Eltern?

#979 Sicher.

#980 Und an den SchülerInnen selbst, haben sie auch einen Effekt wahrgenommen, wie die reagiert haben? Also wie die darauf hingewiesen worden sind?

#982 Ich denke sie freuen sich, weil sie ihre Muttersprache verwenden dürfen und weil es da gewünscht ist und das erste Projekt war gleich mehrsprachig ahm. Bremer Stadtmusikanten und das hat gleich einmal sehr viel Spaß gemacht in allen Sprachen ahm. Katze, Kegel ahm. Räuber usw. zu erfahren. Wir hatten Wortkärtchen. Wir haben auch sehr lustig gemacht gleich in der 2. Stunde in der Lesewoche. Ich denke schon, dass das lustig war. Und was mir jetzt einfällt, wir machen ja mehrsprachiges Schattentheater und sind draufgekommen, ein Österreichisches Kind kann eben nur Deutsch. Und wir haben aber schon, weil wir nicht wissen, wer sich für die Rollen meldet, vorgesehen gehabt türkisch. Und das österreichische Mädchen hat jetzt automatisch auch was Türkisches gesagt. Und das finde ich auch super. Sie hätte sagen können, das will ich nicht, dann hätten wir es herausgestrichen. Aber sie hat gesagt, nein, nein, dieses Wort sagt sie schon auf Türkisch und ich finde das auch mal hübsch.

994 Das heißt, es kommt wirklich bei den SchülerInnen auch an, dass das sozusagen einen Mehrwert darstellt im Unterricht?

#996 Auf alle Fälle und ich habe auch gemerkt in Italien, wie sie dann auch Englisch als wichtige Sprache sahen oder wie letztens das Portugiesische Mädchen kam, die Anna-Sophia, haben sich alle bemüht, in Englisch mit ihr zu kommunizieren. Also man sieht die Sprache schon als ganz, ganz wichtiges Kommunikationsmittel, dass man mehrere Sprachen hat.

000 Und dadurch kann man ableiten, dass die Kinder auch mehr motiviert sind? Kann man das so sehen?

#002 Allerdings. Es kamen ein paar Stimmen, die gesagt haben, für mich ist es jetzt der Schritt eigentlich jetzt schwierig die Fachsprache zu lernen. Nämlich der Schritt zurück in die Muttersprache. Ich kann mir vorstellen, dass das artikuliert wird, manchmal, dass das

nicht so leicht ist, dass man spezielle Vokabeln lernen muss. Aber da wäre natürlich wichtig am besten mit der Frau Jurtschitz zu sprechen, die das glaube ich am meisten spürt, dass die Kinder in der Muttersprache sehr wenig firm sind. Also die hat fast die größere Aufgabe, wieder die Muttersprache aufzufrischen. Es gibt manche, die sehr gut sprechen, die Schilke, die Sandra usw. und es gibt manche, die das halt nicht mehr so gut können, aber da muss man mit den Kindern halt sprechen. #016 ja. Verstehe. Gut. Das heißt, ich habe jetzt einen recht guten Einblick gewonnen, wie sozusagen die Kommunikation für diese Option bilingualer Unterricht läuft. Begonnen bei den Erstklasslern, die einsteigen, bei SchülerInnen und Eltern und ja ich bedanke mich für das Interview.

000 Heute ist der 24. Mai. Ich bin jetzt bei E. in der KMS Schopenhauerstraße und bedanke mich, dass sie sich Zeit nehmen wollen, mit mir ein kurzes Interview zu machen. Es geht um das Thema bilingualer Unterricht an ihrer Schule. Und ich hätte gerne gewusst wer den Eltern und SchülerInnen über diese Form des Unterrichts Bescheid gibt. Wie läuft da die Information?

#007 Wir haben ahm... die Eltern kommen mit den SchülerInnen hier anmelden. Wenn die Kinder...wir haben 90 bis 100% SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, davon sind ungefähr ein Drittel türkisch-sprachig und ein Drittel sogenannt BKS-sprachig, und ein Drittel sind anderssprachig und unsere Schule zeichnet sich dadurch aus, und da kann man jetzt sagen, das ist ein Defizit oder das ist ein Potential. Wir haben uns entschieden, dass es ein Potential ist, dass die Kinder eben mehrsprachig sind und wenn es ein Potential ist, dann muss man das fördern. Und wir haben seit 5 – 6 Jahren MuttersprachenlehrerInnen in Türkisch und BKS, die eben diesen Muttersprachenunterricht am Nachmittag anbieten und weil wir das wichtig finden, sage ich gleich bei der Anmeldung, kläre die Eltern somit auf, dass das Kind besser wird, in Deutsch besser wird, wenn es in der Muttersprache auch einen Unterricht bekommt. Es ist ein Unterschied, ob das Kind nur von den Eltern die Sprache gelehrt bekommt, einfach durch's Nachsprechen und die Umgangssprache zu Hause oder ob es in der Schule das Grammatikwerk auch verstanden wird, warum etwas so ist. Dass manche Wörter einfach im Hausgebrauch nicht vorkommen und dass man die genauso in der Muttersprache und net nur in Deutsch lernen muss, weil ja die Kinder ja immer schon switchen, ja, vor allem die, die nicht so gut reden. Das kann jeder nachvollziehen, der eine Fremdsprache gelernt hat, dass man immer assoziiert, welche Sprache ist das in Deutsch. Und da sage ich den Eltern, dass wir eben diesen Muttersprachen-Unterricht anbieten, und dass es uns sehr wichtig wäre, es ist zwar freiwillig, dass die Kinder daran teilnehmen und ich bitte darum, dass sie ihr Kind anmelden, wenn die Frau Jurcic oder der Herr Yilmaz da sind, dann sage ich, dann stelle ich sie gleich vor und am Anfang hat es ein bisschen Vorbehalte gegeben, die, wodurch auch immer, ich sage immer das gleiche Gsatzel, jetzt nicht mehr, sondern das funktioniert eigentlich sehr reibungslos. Wir haben, natürlich ist das ein zusätzlicher Nachmittagsunterricht, den die Kinder nicht besonders lieben. In den ersten und zweiten Klassen, die zusammengefasst werden in eine Gruppe, sind immer recht viele, in den dritten und vierten Klassen werden es weniger, aber das hat weniger etwas mit dem Interesse zu tun, als mit den dominanteren Freizeitinteressen.

#028 Mhm. Verstehe, das heißt es flaut irgendwie ab, gegen Schulaustritt?

029 Ja.

029 Gut. Jetzt ist noch die Frage für mich, ahm, die Inhalte, die sie mir jetzt dargestellt haben, ahm. bekommen die Eltern und die Kinder, wenn sie mit sind, da haben sie sich aber schon für Ihre Schule interessiert, weil sonst wären sie ja nicht bei ihnen gelandet.

030 Entschieden, meistens schon entschieden. Oder sie sind zugewiesen.

032 Verstehe. Wie ist es jetzt, bekommen potentielle SchülerInnen oder Eltern auch vorab die Info, dass sie so spezielle Klassen führen?

#034 Nein.

#035 Also es gibt keine Vorinformation, es sei denn, die Eltern fragen explizit; das ist ja ganz selten oder nie der Fall. Ich kann mich an kein Beispiel erinnern, dass jemand gekommen ist und gesagt hat, dass er herkommt deswegen, weil wir bilingualen Unterricht haben oder die Muttersprachen auch fördern, wobei ich ja immer auch dazusage, wir fördern alle Muttersprachen, aber, und da gibt es den Unterschied zwischen dem Muttersprachen-Unterricht, wo ich nur türkisch und BKS anbieten kann dann gäbe es auch den erzieherischen Wert, der sich automatisiert, wenn es auch für die LehrerInnen selbstverständlich ist, dass die Schüler und SchülerInnen auch in ihrer Muttersprache arabisch, ja persisch und asiatischen Sprachen, die wir nicht können, sensibilisiert sind, und ein eigenes Vokabelheft haben; ich weiß nicht, ob sie das gesehen haben in der 2B?, wo die Kinder ein Wort, das sie in ihrer Muttersprache nicht verstehen, dass sie das dort hineinschreiben und dann entweder nachfragen oder googeln, irgendwo suchen und einen Menschen, Mitschülerinnen oder Mitschüler fragen, was das Wort in der Muttersprache heißt. Und das finde ich ja so beachtlich.

#053 Ich habe von Göksel diesbezüglich gehört, dass sie gerne mit Vergleichen arbeiten und er hat es schon einmal erwähnt. Das ist für mich sehr plausibel nachvollziehbar, wie er das angeht.

#057 Und es ist auch ganz, ganz akzeptabel für die anderen Kinder, die jetzt nicht türkisch haben, wenn er während der Stunde, wenn er das Gefühl hat, wenn die türkischen SchülerInnen, die in dieser Klasse drinnen sind, wenn er quasi eine Begleitstunde hat, dass er dieses Wort auch an die Tafel schreibt oder genauso die BKS-LehrerInnen oder dass sie einen Satz dann auch auf Türkisch sagen oder in BKS.

#064 Verstehe. Prinzipiell findet dieser Unterricht aber freiwillig am Nachmittag statt?

#065. Der Muttersprachenunterricht ja.

#065 Genau. Jetzt hätte mich noch interessiert, über welche Kanäle die Information an die SchülerInnen und an deren Eltern gelangt.

#070 Was für Informationen?

#070 Über diese spezielle Form des Unterrichts. Ich habe von LehrerInnen gehört, es gab auch schriftliche Kommunikation. Können sie mir da mehr darüber sagen? So ein Informationsschreiben, das teilweise in Türkisch und Deutsch verfasst wurde?

#074 Ahm.. ich weiß schon. Also wenn wir ein System in der Schule etablieren möchten, dann muss man langsam beginnen, dann muss man mit einem Team beginnen, das bereit ist, auf diese Schüler und Schülerinnen so einzugehen und nachdem es wissenschaftlich erwiesen ist, dass SchülerInnen, je mehr sie in der Muttersprache können, je höher das Sprachlevel ist, desto besser sind sie dann auch in der Fremdsprache, haben wir gesagt, wir probieren das einmal aus und haben eben vor drei Jahren ahm ein Gespräch gehabt, wie wir die Lehrfächerverteilung für das darauffolgende Jahr gemacht haben, und haben gesagt, eine Klasse wird bilingual geführt d. h. verstärkt im Begleitunterricht mit den Türkisch- und BKS-LehrerInnen und die sind zu dritt drinnen. Die haben jetzt in Deutsch, Englisch und Mathematik keinen zweiten Lehrer, der ihnen zur Verfügung steht, sondern es sind die zwei Muttersprachen-LehrerInnen drinnen, die eben diese Kinder auch betreuen bzw. man hat ein Modell

entwickelt, das haben wir schon vorher entwickelt, dieser trilinguale Unterricht, wie der heißt, dass eben in manchen Gegenständen, die als Doppelstunden geführt werden, dass man Stationenbetrieb macht, wo zuerst mit diesen drei LehrerInnen, in Türkisch, BKS und auf Deutsch die Themen in Kleingruppen auf den verschiedenen Stationen mit den Kindern besprochen werden, wo es Mischgruppen gibt, mit allen Sprachen, und dann, wenn es eben ein Drittel BKS, ein Drittel Türkisch und ein Drittel andere Sprachen gibt, es in der zweiten Stunde die Muttersprachen und der FachlehrerInnen sich ja jeweils mit ihren Gruppen zusammensetzen und das noch einmal wiederholen, was sie in den drei Stationen in der vorherigen Stunde geübt haben. Ist das verständlich?

#107 Ja das ist verständlich. Das betrifft jetzt den Inhalt im Unterricht. Mich würde jetzt noch interessieren, die SchülerInnen und Eltern werden persönlich von Ihnen über diese Unterrichtsform informiert, wenn sie zur Einschreibung gekommen sind...

#110 Das ist die einzige Klasse, die das genau so macht.

#112 Wie war die Kommunikation noch? Also sowohl der Göksel als auch...

#114 Ich habe den Eltern, wie sie gekommen sind, gesagt, wir haben vor allem die Türkisch und BKS-Eltern, denen habe ich die Wahl gelassen, da gibt es eine Klasse, die 1b, wo sie ihr Kind einschreiben können für die kommende Klasse, ist eine Klasse, wo trilingualer Unterricht sein wird mit dem verstärkten Einsatz der MuttersprachenlehrerInnen und darum habe ich denen das genauso erklärt, wie ich das jetzt ihnen erklärt habe.

#121 Okay. Und es gab jetzt keine schriftliche Form der Information?

#122 Nein.

#122 Generell nicht?

#123 Nein.

#123 Gut. Das heißt, die persönliche Info war dann eigentlich der Ausschlag, wofür sich die Eltern dann entschieden haben? Die Kinder, die ich interviewt habe, die Zeljka und die Güler haben mir gesagt, die Eltern kriegen dann ein Formular mit, wo sie die Kinder verbindlich anmelden?

#127 Für den Türkisch-Unterricht und für den BKS-Unterricht. Für den Muttersprachenunterricht.

Das ist jährlich eine unverbindliche Übung, wo sie sich aber verpflichten müssen, wenn sie sich zu Beginn anmelden, dass sie das ganze Jahr gehen.

#132. Okay, verstehe. Und wie war da bisher Ihr Eindruck über den Effekt im Sinne – sie haben das jetzt sehr genau und sehr gut beschrieben – Wie wurde das von den Eltern bzw. SchülerInnen aufgenommen?

#137 Wenn LehrerInnen eine Beziehung zu diesen SchülerInnen haben, mhm, dann gehen sie auch gern. Ja. Also z. B. Türkisch für die vierten Klassen es wäre heuer nicht zustande gekommen, weil es so wenige waren. Daraufhin sind Viertklassler zu mir gekommen und haben gesagt, es waren nur die Viertklassler. Bitte, bitte wir wollen noch Türkisch haben. Dann habe ich mit dem Herrn Yilmaz geredet, wäre es noch möglich, dassund dann haben wir eine Möglichkeit gefunden, eben auch für die wenigen SchülerInnen, dass die Türkisch haben. Allerdings ist im Halbjahr der Herr Yilmaz zu mir gekommen und hat gesagt, überrede mich nie wieder dazu, dass ich das mache, weil die SchülerInnen dann nicht da sind. Also das sind halt Jugendliche, die als erstes sagen, ja, wir wollen, wollen, wollen und dann sind andere Dinge wichtiger und sie kommen doch

nicht.

#154 Weil es freiwillig ist?

#155 Es ist eine unverbindliche Übung und dann nicht mehr freiwillig, wenn ich eine Anmeldung der Eltern habe.

#158 Aber sie nehmen es einfach nicht ernst. Es gibt auch keine Noten dafür. Der Yilmaz hätte gerne Noten. Ich sage, man muss doch etwas über Noten attraktiv machen können, dass man kommt. Aber so san halt die SchülerInnen.

#161 Und wenn sie jetzt den Effekt bei den Eltern so reflektieren? Wie ist es da? Die Haltung? Die san prinzipiell nicht dagegen, aber forcieren es auch nicht.

Sie wissen ja, unsere Eltern sind bildungsfern. Das ist mein größtes Problem mit den Eltern.

#162 Bildungsfern heißt auf einem niedrigen Bildungsniveau? Kann ich das so interpretieren?

#170 Ja, selber auf einem niedrigen Bildungsniveau, gar keine Schule besucht oder eben nur die Pflicht-schule, wo auch immer, und in die Schule geht man halt. Aber dass man sein Kind speziell fördert in der Muttersprache, weil wissenschaftlich erwiesen, bla, bla, bla, bla... das ist ihnen wurscht. Damit setzen sie sich ja nicht auseinander.

#178 Verstehe. Das heißt, sie konfrontieren die LehrerInnen erst im Zuge der Informationsgespräche, das Bewusstsein schaffen sie erst?

#178 Sie haben jetzt gesagt, die LehrerInnen, die Eltern meinten sie?

#179 Korrekt, also es geht um den Effekt bei den Eltern. Das heißt Sie müssen erst das Bewusstsein schaffen, wie wichtig muttersprachlicher Unterricht überhaupt ist für die Kinder. Das heißt, diese Einstellung gibt es vorher gar nicht?

#183 Nein.

#184 Mhm. Verstehe. Sie haben eigentlich sehr viel Aufklärungsarbeit zu leisten.

187 Sie glauben ja auch, wenn ihr Kind Deutsch lernt, und es kann fließend Deutsch sprechen, dass das Kind Deutsch kann – als Durchschnitts-Mama. Und dann braucht man gewisse Sensibilität, eine gewisse Auseinandersetzung, die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Spracherwerb, den diese Eltern natürlich nicht haben.

195 Und wir tun da und wir haben Eltern, die nix dagegen haben; die freuen sich dann, wenn es verschiedene Präsentationen in den Muttersprachen gibt oder wenn sie da ein Plakat sehen, ja, wo es in einer Muttersprache sehen, die sie auch lesen können.

198 Mhm.

199 Aber dass sie das jetzt fordern oder wollen von der Schule aus, nein.

#200 Das heißt, über die persönliche Information hinausgehend, gibt es zumindest Plakate in der Schule auch, wo das nachvollzogen werden kann, dass sie das so anbieten.

204 ...dass uns Sprachen wichtig sind.

205 genau. Mhm.

206 Aber nicht speziell, dass wir jetzt speziellen Muttersprachen-Unterricht haben, aber dass Sprachen, Sprachenvielfalt eine hohe Akzeptanz hat bei uns.

209 Das spürt man auch bei den LehrerInnen. Es wurde erwähnt von Herrn Yilmaz und von der Frau Reissner, es gibt so Elternveranstaltungen. Wie ist da die Information?

211 Dreisprachig, auf alle Fälle; da geht es vor allem um

Berufsorientierungsgespräche, wo es Elternabende gibt. Das haben wir schon öfter

gemacht, wo dann von der MA 17 jemand kommt und auch in drei Räumen auf Deutsch, auf BKS und auf Türkisch Informationen zur Berufsorientierung sind.

Welche Wege kann man gehen; noch einmal das österreichische Schulsystem erklären. Da laden wir immer die 3. und 4. Klassen Eltern ein.

224 Und in den 1. Und 2. Klassen. Gibt es da Veranstaltungen, wo die Eltern auch einbezogen werden? Also das ist von den LehrerInnen abhängig, ob sie nach einem Projekt im Semester oder am Schulschluss die Eltern einladen und Ihnen präsentieren, was dieses Jahr alles passiert ist; also was bei dem Projekt passiert ist, das gerade abgeschlossen ist.

231 Das kommt darauf an, ob der Herr Yilmaz oder die Frau Jurcic dabei sind, ob die drinnen sind.

234 Verstehe, gut. Ich habe jetzt schon einmal einen sehr tiefen Einblick bekommen und bedanke mich sehr herzlich für Ihre Zeit für das Interview.

238 Ich möchte eines noch sagen, und zwar meine LehrerInnen haben ganz, ganz viel Energien durch verschiedenste Aktionen immer schon in die Elternarbeit gesteckt. Ich muss Ihnen sagen, ich wurde von Eltern schon oftmals enttäuscht und wir pauschalisieren jetzt, ja, indem ich sage, natürlich kümmern sich manche Eltern mehr um ihre Kinder, es ist ihnen ein Anliegen, eine gute Bildung, eine gute Basis und die Förderung der Muttersprachen. Wenn ich das Verhältnis des Aufwandes zum Effekt sehe, sage ich zu meinen LehrerInnen: bitte wir konzentrieren uns auf unsere Schüler und Schülerinnen, ja.

243 Ich habe die Botschaft verstanden.

445 Das ist ... es passiert ganz viel bei uns in der Schule mit den Kindern, mit dieser Mehrsprachigkeit, an Projekt-Teilnahmen, ja sag' Multiwettbewerb, wo wir unterstützen. Wieso unterstützen da die Eltern net bei den Reden? Sie lassen die Kinder nicht die Reden vortragen. Sie gehen zu uns von einer Klasse zur anderen und halten in ihrer Muttersprache und auf Deutsch diese Rede. Meine Muttersprachen-LehrerInnen bessern die Sachen aus. Und wenn es, es dürfen immer drei Kinder teilnehmen an den Muttersprachen – Multiwettbewerb Türkisch, BKS und eine andere Sprache und dann sucht der Yilmaz und die Frau Jurcic eine Bekannte, ja, die dann albanisch, wie es heuer war, kann, weil die Eltern sich das nicht anhören, es nicht ausbessern oder ausbessern können und meiner Meinung nach, da die Förderung größtenteils auslässt. Es ist okay. Ich nehme die Eltern nicht in die Pflicht und freue mich, wenn sie kommen, sie werden immer wieder eingeladen, aber dadurch bin ich nicht enttäuscht, wenn sie nicht kommen. Man muss mit den Gegebenheiten umgehen.

465 Gut. Danke vielmals für das Interview.

466 Bitte, gerne.

i 4

#000 Also ich begrüße Dich Z. Danke, dass Du ein Interview mit mir machst.

002 Gerne.

#002 Du gehst in die 2B und hast bilingualen Unterricht in Serbisch/Englisch. Stimmt das?

#003 Ja.

004 Fein. Jetzt hätte ich gerne gewusst, wer hat Dir denn gesagt, als Du in diese Schule kamst, dass es ein Unterrichtsangebot in Serbisch/Englisch gibt?

005 Also die Frau Mayer hat es mir in Serbisch gesagt, also dass es auch so einen Kurs gibt.

#007 Die Frau...?

#008 Die Frau Mayer.

#008 Wer ist das?

#010 Die Frau Mayer ist auch eine LehrerInnen. Ahm, die Serbisch unterrichtet und es gibt auch so einen Kurs an jedem Dienstag.

#011 mhm. Als Du an diese Schule kamst, hast Du diese Frau LehrerInnen wie kennengelernt, dass Du die Information bekommen hast?

013 Ahm...Da wurden wir alle in den Turnsaal eingeladen und da haben sich dann die LehrerInnen vorgestellt.

015 Mhm. Und im Zuge dessen hat die Frau Lehrerin Mayer in dem Fall gesagt, wir bieten Unterricht in Serbisch/Englisch an?

015 Ja.

016 Und was genau ist denn da gesprochen worden. Was hat die Frau Lehrerin Mayer alles dazu erzählt?

018 Dass man in Serbisch grüßt; man kann ja zwar Serbisch, aber die, die halt noch lernen wollen, wie die Fälle lauten. Das haben wir nicht, also wie das halt geht mit dem Komma, mit dem Beistrich und ja. Also, das lernen wir auch genau schreiben, die die es nicht können.

021 Hat sie noch etwas gefragt oder erzählt?

022 Nein, nichts Besonderes.

023 Hat sie denn nachgefragt, wie Du diese Sprache gelernt hast oder seit wann?

025 mhm. Nein.

026 gar nicht.

027 Seit wann sprichst Du serbisch? Wie ist die...

029 Also als ich geboren wurde, aber schon so, also so halt normal, wie Kinder reden so anfangen zu reden so mit 2 oder 3 oder 4.

031 Warst Du da schon in Wien?

033 Ich bin mit vier oder fünf Jahren gekommen.

035 Und vorher warst Du in?

036 Serbien.

037 Mhm. Und die Frau Lehrerin hat das wahrscheinlich dann erfahren und hat Dir das Angebot gemacht?

039 Na ja. Sie hat halt gefragt, wer möchte in einen BKS-Kurs?

041 In einen...?

043 Bosnisch-Kroatisch-Serbisch-Kurs. Und die, die wollten, konnten einfach haben sich angemeldet und ...

045 Mhm. In dem Fall, ahm. wie ist das genau erfolgt? Die Anmeldung, haben das Deine Eltern angemeldet oder du selber?

047 Also meine Eltern.

047 Mhm. Und wie hat das funktioniert? Sind deine Eltern dann in die Schule gegangen und haben gesagt, meine Tochter möchte gerne bilingualen Unterricht? Wer hat denn sozusagen diese Anmeldung angenommen in der Schule?

050 Also wir mussten sie ausfüllen und dann am nächsten Tag mussten wir sie in die Schule bringen,
also die Kinder und es dann der Frau Mayer geben.

053 Mhm. Also die Ansprechpartnerin war die Frau Lehrerin und die Anmeldung ist über ein schriftliches Formular erfolgt. Mhm.

055 Und ahm..wie haben Deine Eltern diese Information bekommen? Weil du hast gesagt, ihr Kinder seid in den Turnsaal eingeladen worden und ihr habt die LehrerInnen kennengelernt. Wie war denn das genau mit der Anmeldung? Na ja, Deine Eltern haben das dann ja unterschrieben. Wie sind die denn zu dieser Information gekommen?

058 Ahm.. Die LehrerInnen haben es uns dann im Turnsaal gegeben oder das war dann am nächsten Tag, ich weiß es nicht mehr so genau.

#062 Wer hat die Information von diesem Angebot Deinen Eltern gegeben?

#064 ich.

#064 Okay. Das heißt du selber hast sozusagen deine Eltern informiert; da gibt es einen bilingualen Unterricht, den möchte ich gerne machen.

#064 ja.

066 Mhm. Okay. Und Deine Eltern haben gesagt super, toll?

069 Die haben gesagt ja, du kannst hingehen, weil ich bin ja zwar aus Serbien, aber so ganz perfekt serbisch kann ich auch nicht, weil mit mir wurde mehrfach geredet auf Serbisch, rumänisch usw.

073 Mhm. Und was haben da Deine Eltern gemeint?

075 Die haben gesagt ja, du hast hingehen, denn es wäre schön, wenn du besser, also

nicht ganz so perfekt, aber besser redest und die Sachen verstehst, die wir sagen, weil manche Wörter verstehe ich nicht auf den Packungen.

076 Also haben Deine Eltern gefunden, dass dir das helfen wird?

079 Ja.

080 Mhm, verstehe.

081 Aber es hat außer Du niemand Deine Eltern informiert, dass es das gibt?

082 Nein, eigentlich nicht, aber vielleicht auch die Frau Mayer; vielleicht hat sie auch angerufen.

085 Aha. Mhm.

086 Und was war denn sozusagen der Effekt, dass Deine Eltern überzeugt waren, dass Du das machen sollst. Gab es da irgendeine weißt Du, was da telefoniert worden ist?

Haben Deine Eltern begründet, warum sie glauben, dass das gut für Dich ist? Haben Sie irgendwie

sozusagen ja, mach das, weil das wird dir einmal später helfen im Beruf, wenn du zwei Sprachen gut

kannst?

093 MM.nein.

095 Haben sie gar nichts gesagt?

098 Sie haben gesagt, wenn du hingehen willst, kannst du.

099 Mhm. Und wann findet denn dieser Unterricht statt?

#100 Jeden Dienstag von halb zwei, nein halb drei, nein doch nicht. Also wir haben immer so um eins aus, dann haben wir eine halbe Stunde Pause und dann beginnt der Unterricht bis halb vier.

104 Also 13:30 bis 15:30. Und wie oft habt's ihr das?

106 Na ja, fast jeden Dienstag, wenn es nicht ausfällt.

108 Also einmal in der Woche?

109 Ja, einmal in der Woche.

110 Und macht es Dir Spaß?

112 Ja, es ist schon lustig.

114 Und wieviel seid ihr da in der Gruppe?

116 Mhm. etwas mit 10 glaube ich, war das.

119 Okay. Na dann bedanke ich mich einmal für's erste, dass Du mir so viele Informationen gegeben hast. Dankeschön.

#000 Liebe Z., danke, dass du bereit bist, ein Interview mit mir zu machen. Wie Du schon von deiner Mitschülerin gehört hast, geht es um zweisprachigen Unterricht und wie ich jetzt erfahren habe, machst Du Türkisch/Englisch und da hätte ich gerne von Dir gewusst, wer hat Dir denn über die Möglichkeit des bilingualen Unterrichts die Information gegeben?

#008 Ja, wie Zeljka gesagt hat, wir haben am Anfang am Anfang alle die neuen Kinder wir haben uns im Turnsaal getroffen, da hat die Frau Direktor erzählt, was es halt in der Schule gibt, was wir machen und dann haben wir zweisprachigen Unterricht und wenn ich türkisch spreche, habe ich dann bin ich dann in einen Türkisch-Kurs gegangen bei Herrn Yilmaz.

#013 Gut, das heißt, die Frau Direktor hat Dir gesagt, diese Möglichkeit gibt's ?

#014 .. und halt Herr Ylmaz hat uns auch gesagt, dass wir hier an der Schule einen Türkisch-Kurs haben, wer sich anmelden will, hat er uns dann einen Zettel gegeben.

#017 Das heißt, den Zettel, den hat der Herr Ylmaz ausgeteilt und was ist dann passiert?

#018 Ja ich habe den Zettel zu meinen Eltern gebracht und sie haben gesagt, okay du kannst gehen, dass ich dann auch besser Türkisch sprechen kann, dass ich besser rechtschreibe halt, dass ich besser spreche und so halt.

#022..haben deine Eltern gesagt!?

#022 ja.

#023 Mhm..also sie wollen, dass du besser türkisch sprechen kannst und schreiben auch?

#024 Und Herr Yilmaz hat gesagt, wenn man den Muttersprache gut sprechen kann, kann man dann Fremdsprachen auch gut verstehen.

#025 Mhm, mhm, verstehe. Das heißt, dass eine war, dass dir der Herr Lehrer Yilmaz gesagt hat, dass das gut für dich ist und deine Eltern haben das auch so gesehen? Okay. Hat der Herr Yilmaz deinen Eltern auch direkt eine Information gegeben außer dem Zettel?

#028 Wie direkt?

#029 Hat er mit ihnen gesprochen?

#030 Halt bei Elternsprechtagen, aber nicht so persönlich halt nicht.

#031 Das heißt Du hast direkt im Turnsaal von Herrn Yilmaz diese Information bekommen, hast den Zettel an deine Eltern gegeben und die haben das befürwortet?

#033 Mhm.

#034 Okay, das heißt, der Herr Lehrer hat nicht direkt mit Deinen Eltern gesprochen?

#034 Nein.

#035 Das heißt, es gab eigentlich nur den Zettel zwischen den Eltern und dem Herrn

Yilmaz.

#036 Und beim Elternsprechtag haben sie viel genauer darüber gesprochen und über den Türkisch-Kurs genau halt.

#037 Mhm. Da warst Du aber schon im Kurs drinnen? Ist das passiert, wie du schon teilgenommen hast oder war das davor, beim Elternsprechtag?

#041 Ich weiß es nicht genau. Ich glaube es war als ich in dem Kurs war.

#043 Okay, das heißt, da warst Du schon angemeldet und dann hat der Herr Yilmaz am Elternsprechtag berichtet, was ihr da so tut? Ist das so richtig?

#046 Ja.

#046 Und außer dem Elternsprechtag, hat es noch eine Möglichkeit gegeben?

#047 Nein.

#047 Nicht? Mhm, auch nicht andere LehrerInnen oder die Frau Direktor oder so? Niemand?

Andere Veranstaltungen auch nicht?

#049 Nein.

#050 Mich hätte auch noch interessiert, was sozusagen der Effekt war, wie du den Eltern gesagt hast, ja das wäre ein Angebot, ein tolles; ahm wie haben denn deine Eltern denn reagiert?

#052 Nicht schlecht. Sie haben gesagt, ja gehe hin, dann kannst Du auch später vielleicht, wenn du diesen Türkisch-Kurs gehst, viel besser Fremdsprachen lernen und halt, wenn ich türkisch kann, kann ich die anderen Sprachen auch, weil prinzipiell ist es das gleiche. Wenn ich türkisch kann, kann ich auch deutsch. Ich verstehe dann, was ich in Deutsch nicht verstehe in Türkisch. Und dann verstehe ich das dann später von dort und dann kann ich es besser.

#059 Mhm. Das heißt, das ist dir jetzt schon aufgefallen, Du gehst jetzt schon das zweite Jahr in den bilingualen Unterricht, dass es dir leichter fällt.

#061 Ja. Wir machen auch Fächer in Muttersprachen. Wir gehen fast, nicht oft, aber schon manchmal jeden Donnerstag mit halt der Muttersprachenlehrerin halt und lernen dieses Fach dann mit auf Türkisch und auf Serbisch.

#069 Mhm. Und das macht Dir Spaß?

#070 Ja.

#070 Und wirst Du bis zum Ende gehen wollen, bis es aus ist?

#071 Ja.

#071 Hast Du auch schon eine Vorstellung, was Du dann machen wirst?

#072 Ich würde gerne ein Arzt werden, aber hoffentlich wird es gehen; werde ich es schaffen.

#073 Warum glaubst Du, dass das das Richtige für Dich wäre? Warum glaubst Du, dass das das Richtige für Dich ist?

075 Ich weiß es nicht. Seit ich klein war, wollte ich Arzt werden; irgendwie will ich ein Arzt werden, aber....

#076 Mhm...naja dann hoffe ich, dass dein Wunsch in Erfüllung geht. Ich bin davon überzeugt davon, wenn du die Kraft hast, dass du das auch schaffst. Danke für das Interview.

#078 Bitte.

#000 Ich sitze jetzt mit Frau Mag. S. und bedanke mich für die Bereitschaft, dass Sie ein Interview mit mir führen. Die erste Frage an Sie lautet: Wer sagt den SchülerInnen, die am bilingualen Unterricht teilnehmen, zu Beginn Bescheid, dass es das gibt, was es beinhaltet, wer gibt denn die Information?

#005 Okay, ich muss dazusagen, das wissen sie schon in der Volksschule, sie müssen sich extra anmelden für diese Klassen. Ich weiß nicht, ob Sie diesen Vorgang wissen, aber als die SchülerInnen in der dritten und der vierten Volksschule sind, kommen Sie meistens zu uns am Tag der offenen Tür und meine Kollegin, Native Speaker Teacher für die Unterstufe, sie ist Britin, und ich haben eine Informationspräsentation über eine halbe Stunde, wie das ganze Modell bei uns ausschaut und was die möglichen Themen für den Projekten sind und wie wir das alles darstellen.

#0013 Mhm.

#0014 Dann am Anfang von jedem Jahrgang gibt es im September eine verpflichtende Teamsitzung von allen LehrerInnen in der Klasse und weil wir im Team alle, das heißt, wir Native Speaker Teachers im Team arbeiten, wir koppeln uns mit den verschiedenen Subject Teachers und denken unsere Projekte aus für diesen Jahrgang, wo wir natürlich Hauptthemen aus dem Lehrplan für diesen Jahrgang nehmen. Und wir entwickeln dann in Eigenregie Projekte in diesem Team. Und in der Unterstufe, also erste bis vierte Klasse, sind das ca. 6 Großprojekte im Jahr und je drei im Semester und wir machen heuer das erste Mal in einer Oberstufenklasse, das heißt in dieser fünften Klasse, wo Sie mit den SchülerInnen gesprochen haben, das erste Mal, dass wir das in der Oberstufe machen. Und wir haben die Anzahl der Projekte auf vier reduziert von sechs in der Unterstufe, und zwei im Semester, und jeweils ein Projekt im Semester soll auch naturwissenschaftliche Fächer beinhalten. Ich weiß nicht, ob das die ursprüngliche Frage war, wer es ihnen sagt, ist natürlich der, der die Projekte ent-wirft, also kommt auf die Materie an, aber natürlich in Rücksprache mit dem jeweiligen FachlehrerInnen.

#035 Aber zu Beginn, bevor sie überhaupt diesen bilingualen Unterricht überhaupt wahrnehmen, wer erteilt die Information darüber, dass es das gibt und was die Vorteile sind, etc.? Wer macht das konkret? Sie haben den Tag der offenen Tür erwähnt, wer konkret gibt diese Information?

#038 Okay, das wahrscheinlich ist auch zweierlei, ich meine, die Direktorin macht mehrmals am Tag der Offenen Tür eine Power Point Präsentation, wo sie die ganze Schule vorstellt, wo sie natürlich darauf eingeht, dass es bei uns zwei Möglichkeiten gibt, es gibt Klassen mit einem Schwerpunkt Englisch, das heißt Englisch als Arbeitssprache, wo sie eine zusätzliche Stunde Englisch haben im Fach Chemie, Musik, oder sonst etwas, also das ist nicht so in versteckter Formen, wie erwähnt, und dann gibt es dann noch Open House für die Eltern, wo sozusagen die LehrerInnen es ihnen erklären, wo in ganz Wien Orientierungsgespräche gibt, da kann sich anmelden für diese Orientierungsgespräche und die Kollegin, Frau Mag. Bernkopf und ich, wir sind die beiden Native Speaker Teachers hier, wir haben in einer Viertelstunde Interviews mit den SchülerInnen und wir zeigen Sprachfähig- bzw.- fertigkeiten über Aktionen, ein bisschen Ökonomie. Ich weiß es gibt ein Aufnahmeverfahren für diese Klasse. Und dann aber, am Tag der Offenen Tür, haben wir zwar verstärkt, wie ich gesagt habe, eine Outlook Präsentation, wo wir nur DLP über die Schule an die Eltern kommunizieren.

#057 DLP?

#058 Dual Language Program, so wird es im Wiener Stadtschulrat genannt. Das meint im Grunde die groß angelegte Definition und wir haben es in unserer Schule so entwickelt. Jede Schule ist ein anderes Modell. Man kann es in Eigenregie irgendwie ausarbeiten und wir stellen unser Modell vor.

#063 Mhm. Das heißt, Tag der Offenen Tür, Direktion, direkte Aufnahmegespräche,

#064 ..ja, von den Native Speaker Teacher.

#065 Ansonsten gibt wer noch Informationen an Eltern und SchülerInnen?

#065 Gut, wir haben auch am Tag der Offenen Tür auch immer eine Ausstellung, das heißt wir stellen zur Verfügung, mit ausgestellten Projektheften und Werken, die wir geschaffen haben, im bilingualen Unterricht. Wir haben Berichte auf der Homepage, aber die sind von anderen Kindern in Arbeit. Und wir stellen aus im Bezirk, und viele Eltern sind sehr begeistert davon. Noch dazu ist die Direktorin ein-geladen bei Elternabenden in den Volksschulen, das heißt ich weiß nicht, bei vielen sie war, aber sie war eingeladen jedes Jahr in der Schauergasse, das eine bilinguale Schule ist, zu Ihrer Information. Und sie war angewiesen, an Elternabenden die Schule vorzustellen, und es waren merklich mehr Leute, die sich angemeldet haben von der Volksschule und kamen zu den Orientierungsgesprächen.

#081 Die Inhalte, was kommuniziert wird, habe ich zum Großteil jetzt schon erfahren, was sind jetzt so die primären Anhaltspunkte, warum sich SchülerInnen bzw. Eltern für dieses Modell entscheiden?

Was ist sozusagen der überzeugende Inhalt? Was wird da vermittelt? Bei diesen Beratungen, was ist sozusagen in der Kommunikation der Punkt, wo Eltern sagen, ja das ist das Richtige für mein Kind und die SchülerInnen selber.

#091 Ich kann das auf verschiedenen Niveaus sozusagen beantworten. Ich will aber zuerst sagen, das ist nicht unbedingt der Inhalt, der ihnen vorgestellt wird. Also das DLP Thema haben wir natürlich oft, und wenn wir einen Termin geben, die haben sehr viele Inhalte über Geschichte usw. Sehr wichtig ist natürlich, dass ihre Kinder verstärkt und schnell Englisch lernen, also es wissen alle Eltern, dass Englisch sehr wichtig ist, für das weitere Leben, und je früher und intensiver sie damit beginnen, umso besser. Das ist, glaube ich, die erste Überlegung für die Eltern. Die zweite Überlegung, und das finden wir in Gesprächen mit vielen Eltern, die wir haben oder gerne wollen, weil sie das Programm anschauen, sie finden, dass unsere Methoden sehr, sehr wichtig sind. Ich sage jetzt im Kontrast zu dem Inhalt. Weil wir suchen die Inhalte aus, von einem größeren Lehrplan, der ist in diesem Jahrgang zu machen, und die Methoden, wie wir das machen. Ich finde, also ich meine, das ist ein bisschen so ein Eigenwerbung, aber ich finde, wie wir das entwickeln, wie gesagt, es gibt ja Definitionen als allgemeingültig vom Europabüro, das ist DLP. Und wir haben diesen Zahlen gearbeitet und ein Modell für unsere Schule ausgearbeitet. Und dadurch, dass die Kollegin aus England kommt und ich aus Amerika, bringen wir auch heimisches Material und Methoden aus unseren Schulsystemen und es wird sehr gerne gesehen, von den Eltern, weil es das Projekt angeht, weil es ist sehr interaktiv, es ist nicht reproduktiv, sondern sehr kreativ und das wird von den Eltern sehr hoch geschätzt. Und es ist genau das, was die SchülerInnen können wollen, um die Matura zu bestehen, also jetzt überhaupt die zentrale Matura, also meine Methode ist Presentation speaking skills. Also die, die in der ersten Klasse

halten schon Referate und präsentieren das, was sie gelernt haben. Das gilt für jedes Projekt, das wir entwickeln, haben sie irgendeine Präsentation mündlicher Art und schriftlicher Art. Da machen sie Portfolios, da machen sie Plakate und malen Bilder oder irgendwas. Das ist dann alles organisch geplant und bearbeitet und es gibt immer ein Produkt am Ende, sodass sie auch sehen können, was wir gelernt haben. Und es ist vielleicht nicht so messbar wie ahm wie im österreichischen Schulsystem, mit Noten usw., es kann man nicht so angreifen, aber ich kann nur sagen, also ich habe jetzt, das war jetzt eine Studentin in diesem Jahr, vorher hatte ich fünf amerikanische Studenten, die selbst Deutsch lernen, und die selbst studieren future art usw. und selbst College Studenten, sie sind einfach also frappiert, wie gut diese SchülerInnen schon für ihr Alter englisch sprechen. Also wir reden nur Englisch, und selbst ab der, also ziemlich bald, und wobei das immer vertieft wird, und sie immer teilnehmen müssen. Und wie aktiv ist dieser Unterricht, diese Frage wird immer wieder gestellt. Auch von Eltern am Tag der offenen Tür, die sehen die Hefte und wir machen immer so schriftliche Formulierungen, und sie sehen die Bilder über die ersten Aktivitäten für die Ausstellung von DLP. Und die Eltern sagen, das sei gigantisch, und am Ende kommt dann die einfache Frage:

Sind sie wirklich besser als ein reguläres Gymnasium?

Das kann man einfach nicht vergleichen und das spricht sich herum. Das ist sehr sehr intensive Arbeit, aber also wie gesagt, für einen Außenseiter erstens einmal springen Praktikanten darauf an, oder auch die z. B. was ich sehe, oder was man in der vierten Klasse macht. Wir haben eine Projektwoche in Salzburg gemacht und wir waren in einem Austrohotel und es wurde nur Englisch geredet und die Frau war Britin, der Mann war Schottisch von Haus aus und zwei englische LehrerInnen, die ihren Arbeitsplatz... Also das war auch für Außenseiter, und natürlich sind wir darüber sehr stolz. Aber irgendwie es ist wirklich ja für das Selbstvertrauen auch und wie sie präsentieren können, und das wird von vornherein gesehen, das das einiges irgendwie weiterbringt im Vergleich zu anderen Systemen. Das ist wirklich gute Arbeit.

#150 Und jetzt würde ich noch gerne wissen, in welchen Kanälen diese Information erteilt wird. Das eine ist der Tag der offenen Tür, das zweite sind diese Aufnahmegespräche. Gibt es sonst noch Formen oder Empfehlungen, die schon von der Volksschule ausgehen? Gibt es sonst noch Wege, wie diese spezielle Unterrichtsform, die jetzt von Eltern der SchülerInnen an sie kommuniziert wird?

#157 Mehr können wir nicht tun, denke ich. Aber es gibt eben z. B. Schulführer, also das ist die direkte Frage, das schauen die für gewöhnlich an, den Schul-führer, weil eben die einschlägige Information ist groß, und es ist auch interessant, was man in Wien findet, wäre interessant, wo Schulen aufgeführt werden, wo wir nicht dastehen, wo wir eine DLP-Schule sind usw. Also das wäre, glaube ich eine gute Frage, woran das liegt und sie kennen sich da mit den Antworten aus. Ansonsten, ich weiß es nicht, was wir sonst machen können. Wir haben ein haben da eine Kette an der Wand, wo wir dual language darstellen.

#172 Okay, und diese Information, die gelangt dann zum einen an die Eltern, als auch an die SchülerInnen, oder wer kriegt die aller?

#175 Okay. Also das wollte ich nicht zu sehr vor der Klasse betonen, aber ich denke das ist irgendwie ziemlich klar, dass die Eltern von VolksschülerInnen eher eine große Rolle haben, die Schulen auszusuchen. Jeder weiß wie es ist, wenn ein Grüppchen von

SchülerInnen aus einer Schule kommt. Die SchülerInnen kommen natürlich auch, die gehen auch zum Tag der offenen Tür und kommen mit den Eltern in eine Stunde, um zu schauen, wie die Stunde unterrichtet wird usw. Es gibt drei Unterrichtsstufen, wo der Tag der offenen Tür ist, wo sie hineingehen können und die sehen, wie kommuniziert wird, wie unterrichtet wird. Wenn man einem Kind die Frage stellt „Willst du DLP lernen?“, also das Kind wird also eher sagen, ich will dort hingehen, wo meine Freunde hingehen, ja. Das ist sicher ein Informationstyp der Eltern, wir haben ja hier in der Nähe auch eine englischsprachige Schule, wo Kinder hingehen, die mehrsprachig sind. Wir gehen nicht hin und fragen sie, ihr sollt's zu uns kommen, aber es ist natürlich einen Straßenzug weiter und wir haben die Kinder von dieser Schule auch und ich verstehe jetzt nicht unbedingt die Frage, die sie mehrmals gestellt haben, wer gibt die Information weiter? Es

#192 Jetzt würde mich noch anschließend interessieren, was ist denn der Effekt bei den Eltern bzw. den SchülerInnen, dass sie sagen, dass ist das richtige Konzept für mich?

#193 Seit den ersten drei Jahren mit diesem Programm haben wir am Ende des Jahres bei den Eltern immer Werbung gemacht. Also mit zehn Fragen, also so etwas, was man leicht machen kann und das haben wir dann immer ausgewertet, also wie gesagt in den ersten drei Jahren haben wir ein paar Umstellungen gemacht usw. ahm. Ja, da können sich die Eltern mit anderen Eltern kurzschließen, wo sie sich dann besprechen können und es ist meist aus zweiter Hand, was ihnen gesagt wird. Es sind sicher alle Eltern nicht, aber was da doch anders lernen oder vertiefen..... und das Ziel zu haben, wo viel Englisch wie möglich und dass die Methoden auch anders sind.

#212 Also das ist der Effekt, der dazu führt, dass sie sagen, das ist perfekt für mein Kind?

#213 Also ich glaube, einige sehen das und lernen das.

#214 Also das zeitige Beginnen der Sprache Englisch, die andere Methodik, die dahinter steht, weil es sehr anders mit Native Speakerin einen ganz anderen Zugang zur Sprache haben.

#217 Authentischeres lernen, würde ich sagen, wobei das DLP sehr gut ist. Aber irgendwie entwickeln wir unsere eigene Methodik. Das ist aus dem Leben gegriffen, noch dazu in der Oberstufe schon wirklich sehr ad hoc über Beziehungsprobleme, über Sportarten usw. aber es ist alles kreativ und aktiv und ich glaube dass die irgendwie die Motivation am Lernen auch.

#223 Und dieser Effekt wird sozusagen schon am Tag der offenen Tür vermittelt an die Interessenten?

#225 Wir haben gelegentlich auch SchülerInnen, die bei unserem Informationsstand stehen, das habe ich nicht gesagt. Die Eltern, die zum Tag der offenen Tür kommen, fragen die SchülerInnen, wie es für sie war, das zu machen.

#228 Ist das so wie ein Testimonial? Ist das so eine Art Empfehlung, wenn das schon jemand praktiziert hat? Das heißt, die SchülerInnen sind schon kurz vor der Matura oder haben die schon maturiert?

#240 Nein, unsere 1. Klasse, die 5 Jahre DLP gemacht hat, jetzt in der fünften ist. Aber die, die kommen, die machen das. Wir haben ja ein parallel System Englisch als Arbeitssprache, und wir haben schon mehrere Klassen, die 8 Jahre Englisch als Arbeitssprache gehabt haben und dann maturiert haben. Das gab es schon seit 13 oder 14 Jahren. Aber DLP so intensiv, das ist drei Mal so intensiv wie Englisch als

Arbeitssprache. Die können das noch nicht gehabt haben, als die SchülerInnen, die sie sind.

#150 Gut, dann bedanke ich mich sehr herzlich, Frau Magister, für Ihre Ausführungen.

#000 Ja, liebe M., vielen Dank, dass du mit mir ein Interview machst, dass Du bereit bis. Mich würde zu Beginn interessieren, ahm, wer hat Dir denn von dieser bilingualen Unterrichtsform zu Beginn Bescheid gesagt? Wie ist denn das gelaufen?

#003 Also das war so, dass meine Eltern, ahm, also meine Mutter, um genau zu sein, weil ich bei meiner Mutter wohne hier in Österreich, befreundet ist mit Nachbarn und deren Sohn ging schon in die Schule und die haben davon erfahren und er ist eine Klasse über mir und hat halt davon erzählt und so sind wir halt einfach draufgekommen.

#008 Was konkret wurde denn erzählt?

#009 Ahm, im Prinzip nicht sehr viel, weil wir die erste wirklich bilinguale Klasse sind mit diesem DLP aber er war halt so begeistert von der Schule und dass da so viele Sprachen sind und wir haben uns halt gedacht, dass das eh halt irgendwie ganz praktisch wäre bei mir.

#010 Das heißt konkret ah, wer hat jetzt was erzählt? Der Schüler von dieser Nachbarin?

#012 ... und die Eltern. Also der SchülerInnen war begeistert und die haben es meiner Mutter erzählt und die hat es mir erzählt und ich war dann auch begeistert nach dem Tag der offenen Tür.

#014 Also das heißt, ihr ward's die Eltern als auch Du oder deine Mutter und du ward am Tag der offenen Tür? Was ist da kommuniziert worden und von wem?

#015 Na ja, wir sind halt durch die Klassenräume gegangen einfach so und es war halt irgendwie ziemlich das Level ziemlich hoch, vor allem im Englisch-Unterricht und das hat halt auch meine Mutter fasziniert, weil sie das nicht gewöhnt war und wir haben uns gedacht, dass wir das ausprobieren sollten und weil ich irgendwie schon so einen Hang zu Sprachen habe und dann würde das auch besser funktionieren.

#020 Mhm. Das heißt, ah die Info kam primär über diesen Tag der offenen Tür als..

#022 Ja, das war dann die Bestätigung. Wir haben gehört, dass es gut war und haben uns das dann angeschaut und dann haben wir entschieden und dann war halt einfach die Prüfung.

#024 Die Prüfung?

#024 Ja, also wir mussten so ein Aufnahmegespräch führen mit den LehrerInnen und wir haben uns darauf vorbereitet und Englisch Unterricht genommen und ahm, da bin ich dann mit meiner besten Freundin hingegangen und habe die Aufnahmeprüfung dann gemacht und wurde aufgenommen.

#026 Jetzt hake ich noch einmal nach, gab es eine Person, die über bilingualen Unterricht am Tag der offenen Tür Bescheid gegeben hat?

#028 Nein.

#029 Oder war es der Eindruck, der entstanden ist, in den verschiedenen Klassen?

#030 Ja, es war der Eindruck und es war auch die Nähe, die Nähe der Schule, es waren viele Faktoren gemeinsam.

#032 Mit der Direktorin, gab es da *Kontakt im Vorfeld*?

#032 Im Vorfeld nein.

#032 Und die LehrerInnen selber, die Frau Mag. Skopek, hat die irgendeine Information gegeben an dem Tag?

#034 Ich glaube nicht, ich konnte mich nicht an sie erinnern weil wir nur ganz kurz da waren, aber sonst habe ich sie nur im Aufnahmegespräch gesehen.

#037 Also da war die Entscheidung schon, dass du das machen wirst. Jetzt hätte mich noch interessiert, die Kanäle, wo diese Information geflossen ist, das waren zum einen die persönlichen Kontakte mit dem befreundeten Nachbarn, es war der Eindruck am Tag der offenen Tür, gab es sonst irgendeine Form der Kommunikation?

#042 Nur die Empfehlung von meiner früheren Volksschullehrerin.

#043 Das heißt die Volksschullehrerin kannte diese Unterrichtsform?

#044 Ja, die kannte die schon.

#044 Mhm. Das ist interessant, und die hat diesen bilingualen Unterricht jetzt speziell erwähnt oder?

#048 Ich kann mich nicht erinnern, dass sie es speziell erwähnt hatte, aber generell viele aus meiner Volksschule sind schon in diese Schule gegangen und sie hat nur gutes davon gehört, deswegen hat sie dann auch davon gesprochen.

#048 Schriftlich gab es irgendeine Information?

#048 Nein, eigentlich nicht.

#049 Gut, außer an Dich, an Deine Eltern, erging sonst noch eine Information?

#050 Nein, wüsste ich nicht.

#051 Wie war denn jetzt noch zum Abschluss der Effekt, der damit ausgelöst wurde bei Deiner Mutter, die mit Dir hierhergekommen ist, was sie da erfahren hat. Wie hat sie da reagiert oder wie hast Du reagiert?

#053 Also am Tag der offenen Tür meinen Sie jetzt?

#054 Also ich kann mich erinnern, dass wir ein Projekt aus der zweiten Klasse angeschaut hatten, die die präsentiert hatten unter anderen noch und schon recht gut Englisch gesprochen haben und mir kam es damals sehr flüssig vor. Mhm. Auf jeden Fall waren wir halt ziemlich fasziniert davon und dann haben wir uns gedacht, okay, das wird nicht nur so gesagt, sondern stimmt auch irgendwie.

#059 Verstehe, also es war authentisch irgendwie der Unterricht.

#061 Und sonst noch? Gab es sonst noch irgendeinen Effekt?

#062 Nicht das ich wüsste.

#063 Okay, und Dein Vater lebt in Paris und hat der auch Einfluss genommen auf den bilingualen Unterricht?

#065 Nein, also ja, sofern er konnte, aber war halt generell mit den Sachen einverstanden, die wir machen und er kennt sich auch nicht wirklich sehr gut aus. Er ist eher für den französischen Teil verantwortlich.

#068 Französisch wird wann gesprochen?

#068 Wenn ich bei meinem Vater bin. Also früher habe ich beides gesprochen. Also französisch mit meinem Vater und mit meiner Mutter deutsch seit ich klein bin und habe dann auch viel vermischt, aber ja, dann ist mein Vater nach Paris gezogen, wie sich meine Eltern scheiden haben lassen und dann habe ich halt nur noch in Paris französisch gesprochen in Frankreich und mit meiner Mutter nur deutsch.

#073 Das heißt, du sprichst als Muttersprache deutsch oder französisch? Wie kann ich das interpretieren?

#075 Das weiß ich teilweise selber nicht, das kommt darauf an. Ich habe jetzt längere Zeit Deutsch andauernd gesprochen mehr als französisch aber ich denke, dass ich, also

ich merke das, wenn ich länger als einen Monat in Frankreich bin, fange ich schon wieder irrsinnig damit an, sehr fließend zu sprechen also normalerweise auch, aber dass ich mir dann irgendwie total umstelle.

#080 also kann man sagen, die Muttersprache ist eher Deutsch?

#080 ja.

#080 Schon, mhm.

#081 Gut, dann bedanke ich mich ganz, ganz herzlich für das tolle Interview.

#002 So, ja heute ist Freitag, der 7. Juni. Ich sitze jetzt mit A., der sich netterweise für ein Interview bereit erklärt hat, zusammen. Ahm. Du besuchst eine bilinguale Klasse – seit wann?

#003 Seit diesem Semester im Februar.

#004 Seit Februar. Meine Frage geht dahin, wer hat dir denn über den bilingualen Unterricht an diesem Gymnasium die Information gegeben?

#008 Das waren eigentlich meine Eltern. Sie waren hier am Tag der offenen Tür. Das heißt, ich wusste eigentlich vom Tag der offenen Tür in der Klostergasse und sie haben sich hier umgesehen. Es hat ihnen sehr gut gefallen und sie haben gemeint, warum melden sie mich nicht einfach hier an. Ich war an einem großen Gymnasium, wo es schrecklich zugeht, dass die Disziplin nicht vorhanden ist, was den Unterricht anbetrifft nicht so wie hier und weil ich an Sprachen einfach sehr interessiert bin, weil es meine Leidenschaft ist sozusagen, ja. Und ich habe mir das angesehen und beschlossen, ja ich mache das hier.

#012 Das heißt die Eltern haben diesen Tag der offenen Tür gemeinsam mit Dir genützt und wer hat dann die Entscheidung getroffen, letztendlich?

#015 Letztendlich lag sie dann doch bei mir, mehr oder weniger bzw. habe ich es versucht, ah.. Ich wollte das sehr gern und dann habe ich darüber nachgedacht, wie wird das sein, wenn ich jetzt meine Freunde verlasse, aber dann habe ich mir gedacht, ich ziehe nicht in ein anderes Land und ich kann ja mit Ihnen in Kontakt bleiben.

018 Und das war wo vorher?

019 In der Wasagasse, im Neunten.

019 Mhm....verstehe. Und was ist jetzt konkret am Tag der offenen Tür kommuniziert worden an SchülerInnen und deren Eltern? Was hat man da genau erfahren über dieses Konzept des bilingualen Unterrichts?

#021 Ich persönlich war ja am Tag der offenen Tür nicht da, sondern nur meine Eltern.

#022 okay.

#023 Aber die haben mir darüber berichtet, und die Broschüren mitgegeben, die sie erhalten haben und ich habe ich mich darin vertieft und mir das durchgelesen, dieses BLP-Programm... und was das jetzt genau ist.

027 Was konkret haben die Eltern an Dich weitergegeben? Also außer die schriftlichen Prospekte, was war genau die konkrete Information der Eltern. Was haben die gesagt, als sie vom Tag der offenen Tür zurückkamen und ja, wir waren jetzt im Gymnasium Klostergasse; was genau ist da kommuniziert worden?

029 Na, sie haben mir zuerst mitgeteilt, wie Ihnen die Schule zuerst gefällt, weil sie ja ein bisschen kleiner ist und familiärer im positiven Sinn und von der Frau Prof. Skopec haben sie berichtet, dass sie eine sehr freundliche und nette Dame sei und von den SchülerInnen, die sie hier geführt haben, ahm... vom allgemeinen Sprachangebot haben sie mir nicht soviel erzählt, ahm... nur dass es ihnen sehr gut gefallen habe und dass ich es mir auf jeden Fall genauer ansehen sollte und mich genauer informieren solle.

035 Also sie hatten einen guten Eindruck von der Schule und von der Lehrkraft, der

Frau Magister Skopec. Und was, jetzt habe ich nochmals ein im Kontext zum bilingualen Unterricht, deine Muttersprache ist bosnisch, gab es da irgendwelche Informationen, die deine Eltern wahrgenommen haben?

039 Genau zum Sprachenunterricht, nein. Nur dass es Englisch, dass man das Englisch einfach neben den paar anderen Sprachen, es einfach dazugehört. Sie haben gemeint, dass Sprachen eine Chance für mich ist, mich in diesem Gebiet einfach noch schneller weiterentwickeln zu können.

#042 Und in welchen Unterrichtsgegenständen wird jetzt bilingual unterrichtet?

#044 Dieses BLP-Projekt, so wie sie das nennen, ist es so, dass jetzt ein Unterrichtsfach ausgewählt wird und das wird dann im Rahmen eines Projektes in ein paar Wochen abgehandelt. Z. B. hatten wir in diesem Semester in Geographie das Thema Migration, da kamen der Geographielehrer und die Frau Prof. Skopec und der Unterricht wurde auf Englisch abgehalten und wir haben dann eigentlich wie im normalen Unterricht das Thema behandelt und es wurde diskutiert.

049 Und das findet alles im Rahmen des regulären Unterrichts statt; das ist nicht zusätzlich?

050 Ja, das ist am Vormittag.

051 Also bilingualer Unterricht?

052 Mhm.

053 Und in welchem Ausmaß?

054 Es ist so in den Geographie-Stunden plus in den Englisch-Stunden haben wir manchmal auch Geographie

056 Das sind dann wieviel ca. pro Woche?

058 Geographie ist zwei Stunden pro Woche plus Englisch haben wir glaube ich drei Mal in der Woche; also ..

062 Also 5 Unterrichtsstunden in etwa jetzt pro Woche. Mhm.... Verstehe. Und außer dem Tag der offenen Tür, den die Eltern wahrgenommen haben und von der schriftlichen Information von der Schule, gab es noch eine andere Form der Kommunikation, die über diese bilinguale Unterrichtsform Auskunft gegeben hat?

067 Mhm. ...ja natürlich. Ich wusste doch, da ich Freunde von meiner alten Volksschule hatte, wusste ich, dass mir der Einstieg nicht so schwer fallen würde. Ja, und ich kannte schon die Klostersgasse und ich wusste nicht, warum ich, bevor ich in die Klostersgasse einsteigen konnte, davon gehört habe, denn das gab es ja schon, dieses Projekt.

075 Mhm...mhm...verstehe. Das heißt, die Empfehlung war auch noch ein dritter Faktor. Die Empfehlung von den anderen VolksschülerInnen, die das schon vorher erfahren hatten, was da abläuft.

079 Sie hatten es mir eigentlich nicht empfohlen, ich wusste nur, dass sie schon einmal hier waren. Das war nur für den Aspekt für den Einstieg.

083 Okay, dass ihr halt hierhergekommen seid, verstehe.

085 Und außer zu den Eltern, die das zum ersten Mal am Tag der offenen Tür erfahren hatten und hier durch die Verbindung, die stattgefunden hat mit den Eltern, Aspekte SchülerInnen aus der Volksschule, bekannte, gab es sonst noch Formen der Kommunikation, wo das ...

087 Ich war zwei Schnuppertage hier.

089 Ach so, aha.

090 Im Jänner war ich nach den Weihnachtsferien war ich hier für zwei Tage, das wurde schon mit der Direktorin via E-Mail besprochen und vereinbart. Ich war hier zwei Tage und habe den Unterricht also live miterlebt und es hat mir sehr gut gefallen und ich wurde schon akzeptiert und habe mich sehr gefreut.

#093 Das heißt, das war eigentlich eine tolle Chance, das kennenzulernen einmal unverbindlich und zu entscheiden, wie es dann ist. Mhm. Das heißt die Entscheidung ist also primär bei Dir gelegen?

095 Ja.

095 Kann man schon sagen.

096 Und was war jetzt der Effekt bei deinen Eltern und bei Dir, was jetzt alles so an Informationen im Vorfeld geflossen ist, ahm wie hat das auf deine Eltern gewirkt bzw. auf Dich? Es ist ja ein spezielles Modell, das es nicht an jedem Gymnasium gibt in Wien. Wie war da so die Reaktion?

099 sehr positiv, auf jeden Fall. Ahm..Man merkt schon einen Unterschied, einerseits dadurch, dass Frau Prof. S. eine Native Speakerin ist, sie stammt aus den USA, so war schon so, es sehr angenehm, wenn man ihr zuhört. Das fand ich sehr positiv und es war einfach anders, dadurch dass sie nie deutsche Worte zum Unterricht einfließt, hat es einfach im gesamten ein anderes feeling, also es war irgendwie anders und man spricht schon manchmal deutsch mit ihr; also.

#110 Mhm. verstehe. Also es hat einen anderen Wert, wenn wirklich ein Native Speaker unterrichtet, das sehe ich auch so. mhm. Und was war der Effekt bei den Eltern, dass sie gesagt haben pro oder kontra, also ja mach das oder nein, mach das nicht. Was war da der Effekt sozusagen, wo die Eltern geschlossen haben, das kann gut sein für unseren Sohn oder nicht.

#117 Die Frau Prof. S. hat ihnen sehr gut gefallen und die waren schon von Anfang an dafür, weil es einfach keinen Grund mehr gab, im Gymnasium zu bleiben, weil einfach – es sprach nichts dagegen.

#120 Mhm. Das heißt der Effekt war welcher? Die Lehrkraft, die Frau Prof. Skopec oder was war sozusagen das Element, was dann den Auslöser ausgemacht hat?

#124 Ich weiß nicht ganz, welches Element?

#126 Im Sinne welcher Effekt kam zu tragen, dass Du gesagt hast „JA, das ist es oder Deine Eltern, Ja, gehe in die Schule, was war sozusagen der auslösende....?

#128 Alles, die Freunde, die hier sind, der englische Unterricht, der weiter in einem stärkeren Maß gefördert wird durch die native speaker auch, es war einfach dadurch, dass die Schule sehr nahe gelegen ist, das war einfach rund um's Eck und das hatte dann alles einen Einfluss darauf, dass mir die Schule sehr gefallen hat und dass ich mich entschieden habe, hierher rüber zu wechseln. Es war nicht ein einzelner Faktor.#132

Mhm. Verstehe. Und Du hast es bis jetzt nicht bereut?

#133 Nein. #133 Gut, dann bedanke ich mich, ganz, ganz herzlich für das Interview.

i 9

#000 Wer , Frau E., hat Ihnen die Information über dieses Programm DLP gegeben? Wie

ist das gelaufen? Wer hat Sie konkret informiert?

#003 Es war eigentlich ein reiner Zufall durch eine Freundin, deren Kinder hier an die Schule gingen. Die Information war bei mir im Kopf, als wir nach einem Gymnasium gesucht haben. Ich war auch da am Tag der offenen Tür und die Schule hat mir wirklich gut gefallen. Und es war für uns interessant, welches Programm die Schule hat. In Dubai, wo sie vorher an der Schule war, wo sie in Englisch unterrichten, war es schon wesentlich für uns, dass sie ihre Englisch Kenntnisse behalten bzw. verbessern könne.

#013 Und wer konkret hat Sie denn da informiert am Tag der offenen Tür?

#014 Ich glaube das war eine Eva.

#015 Ist das auch eine DLP-Lehrerin?

#016 Nein, die ist in der Direktion.

#016 Aha. Und wer noch außer dieser Dame da und wer überhaupt hat Sie zum Tag der Offenen Tür eingeladen im Hinblick auf das DLP, wie war da die Kommunikation?

.....War da die Klassenlehrerin auch involviert oder...?

#022 Ja, die Klassenlehrerin. Also die Klassenlehrerin hat uns auch wichtige Informationen zugesagt.

Aber halt auch andere Familien, deren Kinder das gleiche Programm haben, zwar nicht an dieser Schule, aber auch an anderen Schulen, wo auch das Programm angeboten wird.

#027 Das heißt, es wurde ein Vergleich gezogen?

#028 Ja.

#029 Und der hat gezeigt, dass dieser für die Kinder sehr positiv ist?

#030 Also ich muss sagen, da unsere Kinder nicht Deutsch als Muttersprache haben, war es für uns auch wichtig, dass ahm. dass es auch einen Ausgleich zwischen Englisch und Englisch-Deutsch irgendwie gibt. In einigen Schulen läuft das bilingual bzw. trilingual progame und ich finde für unsere Kinder, die die deutsche Sprache noch lernen, war es schon einfacher, dass sie das DLP-Programm besuchen und nicht eine bilinguale Klasse,...

#35Weil bei einer bilingualen Klasse, also total bilingualen Klasse, es wird mehr Deutsch, ahm mehr Englisch angeboten -

#036 Wo wird mehr Englisch angeboten?

#036 ...in der bilingualen Klasse....

#037....mhm..verstehe,

#038 und wir sagen, dass sie auch gleichzeitig Deutsch lernen und nicht nur die Sachen auf Englisch.

#039 Das heißt, ahm..die Basis war Englisch als Muttersprache und Deutsch die Zusatzqualifikation als Zweitsprache.

#040 Ja.

#040... und da war dieses Programm ausgewogener als bilinguale Systeme?

#041 Genau.

#042 Mhm.... verstehe.

#043 Was wurde Ihnen jetzt genau von den LehrerInnen diesbezüglich kommuniziert? Ihren Standpunkt habe ich jetzt nachvollziehen können. Was haben die LehrerInnen jetzt gesagt, die Sie informiert haben?

#045 Es wurde gesagt, dass die Kinder verschiedene Fächer sowohl in Englisch als auch

auf Deutsch bekommen werden und es ist auch für uns wichtig, da wir gesagt haben, da die Muttersprache unsere Kinder nicht Deutsch ist, das wird dann für sie ein Vorteil ist, wenn sie die Informationen einmal in Englisch und einmal auf Deutsch erhalten bzw. wie kann man helfen, besser zu verstehen.

#053 Also das Verständnis?

#053 ja.

#055 War noch etwas, was konkret kommuniziert worden ist, im Hinblick auf DLP?

#056 Ich muss sagen, es fällt mir jetzt nichts ein.

#057 An wen hat sich die Information gerichtet? Waren da hauptsächlich die Eltern, die Betroffenen, oder ging das auch an andere Personen?

#059 Ich verstehe nicht.

#059 Sie haben den Tag der offenen Tür erwähnt, glaube ich. Wurde das ausschließlich den Eltern kommuniziert oder waren da SchülerInnen?

#060 Da waren auch SchülerInnen.

#062 Und außer diesem Tag der Offenen Tür, gab es andere Kommunikationskanäle, wo sie über dieses DLP erfahren haben oder war das ausschließlich an diesem Abend, im November, glaube ich, ist der?

#066 Es war durch diesen Tag, und dann durch eine andere Familie, da sind auch Kinder, deren Muttersprache auch nicht Deutsch ist. Also ich wusste eigentlich auch, dass es auch bei Kleinkindern so war, die genauso wie unsere Kinder sprechen. Deutsch ist nicht Muttersprache und Englisch ist die Erstsprache und die haben eine dritte Sprache, das ist die Muttersprache, das ist genauso bei uns der Fall.

#073 Das ist in dem Fall jetzt arabisch bei Ihnen?

#076 Hat sich diesbezüglich ein Angebot ergeben, dass bilingual unterrichtet wird in der Muttersprache? Haben Sie da keine Information bekommen?

079 Nein.

080 Nun, Tag der Offenen Tür, Empfehlung durch eine andere Familie, haben Sie sonst noch irgendwelche Informationskanäle genutzt, wo Sie über DLP dann mehr erfahren hatten?

082 Die Homepage.

082 Über das Internet, mhm.

083 ..und dann erging dann auch die Broschüre von der Schule und im Internet steht es auch.

084 ...und dann noch, wie Sie erwähnt hatten, die Gespräche mit der Lehrkraft selbst. War das noch einmal bei der Einschreibung der Fall oder?

086 So ein Informationsabend für die Erstklassler. Also das glaube ich war im Juni letztes Jahr, vor Schulbeginn.

089 Das heißt, die Eltern konnten sich noch vor der Einschreibung dieses DLP-Modell erklären lassen an diesem Informationsabend.

090 ...nach der Einschreibung.

091 okay.

092 Und jetzt hätte mich noch interessiert, was Ihnen konkret jetzt vermittelt worden ist am Tag der offenen Tür. Die LehrerInnen waren präsent, ahm. Was hat man Ihnen sozusagen vom Modell her vermitteln können, die Vorzüge?

095 Für mich am meisten im Focus war, dass die Schule Englisch anbietet, und zwar

die erste Klasse in allen Fächern. Das hat uns besonders gut gefallen. Und noch etwas, dass die Schule eine begrenzte Anzahl von Kindern hat, das war ein wichtiger Punkt für uns und einen guten Ruf hat.

100 Und was war jetzt der Effekt bei Ihnen. Ich hörte irgendwie raus, die Größe, die Reputation der Schule. Gab es noch einen Effekt aufgrund der Information, die Sie erhalten haben, wo sie sagen, das hat Sie dann bewogen, die Entscheidung zu fällen, war da irgendetwas anderes, wo Sie dann sagen, das hat sie dann so überzeugt?

#105 Es war so ein gutes Gefühl, das ich hatte und als ich meine Tochter hier in der Schule eingeschrieben hatte, meine Tochter war vorher in einer anderen Mittelschule, das war nicht wegen ihrer Note, sondern wir haben uns vorher falsch informiert über das Schulsystem, deshalb ist sie in einer Mittelschule gelandet. Und ich habe dann hier vor eineinhalb Jahren angerufen und die Frau Direktor hat die Situation völlig verstanden. Dann hat meine Tochter ein Interview gehabt und das ist gut gelaufen und das war ein gutes Zeichen und das hat uns auch ein bisschen motiviert, sie in dieser Schule einzuschreiben.

115 Das heißt, die Direktorin hat sofort reagiert, dass sie in der Mittelschule nicht gut aufgehoben gewesen wäre?

118 Sie hat gesehen, das ist ein Gymnasium-Kind.

120 Mhm. verstehe. Und gab es noch einen anderen Effekt, wo Sie sagen...., da war dann das Interview. Was sie dann noch überzeugt hat, war das Bauchgefühl, haben sie gemeint. Kann man sagen, die Handlung der Direktion hat auch eine Rolle gespielt?

125 Das hat es.

125 Dann habe ich auch von zwei Kindern erfahren, die die Schule besuchen, da waren die Eltern auch sehr zufrieden.

128 Das heißt, die Empfehlung war auch ein Thema?

130 ja.

131 Und wenn Sie es jetzt analysieren, jetzt sind ihre Kinder in das DLP eingebunden. Was ist da Ihr Gefühl?

133 Ich muss sagen, ich bin ziemlich zufrieden, was die Kinder lernen und wenn ich die Entscheidung wieder treffen sollte, dann würde ich mich wieder für die Schule entscheiden.

135 Das heißt, das spricht auch sehr für das Haus.

138 ja.

138 Gut, gibt es sonst noch etwas, wo Sie sagen, das hat Sie motiviert zu dieser Entscheidung?

140 Nein.

141 Gut, dann bedanke ich mich ganz herzlich für das Interview.

i 10

#000 Ich sitze jetzt mit Frau B. zusammen. Meine erste Frage lautet:

Wer gibt die Information im Gymnasium Klostergasse zum DLP-Programm?

#002 In den anderen Schulen, die haben das ein bisschen, wie das bilinguale Programm. Wirklich die Native Speaker dreimal in der Woche in bestimmten Klassen und immer in den gleichen Klassen ist, das ganze Jahr. Bei uns dann schon viel von Organisation dann, weil man muss dann schauen, wie sich das mit dem Stundenplan ausgeht, und man kann als LehrerInnen nicht auf zwei Plätzen auf einmal sein, so ...man muss auch schauen, wenn man, darum haben wir jetzt auch einen neuen native speaker, nächstes Jahr, weil es wird immer mehr Stunden und man kann nicht genug zum, ich weiß es nicht, Stundenplan, ich weiß es nicht, in der ersten und in der zweiten ein Mathe-Projekt hat, man muss schauen, dass man das von den Stunden her regelt, das ist ein bisschen schwierig.

#010 Native Speaker sind alle englisch-sprachige Native Speaker?

#011 Ja.

#012 Wer aller bekommt aller die Information an diesen Abenden, wo Sie konkret die Klassenprojekte mehr oder minder vorführen lassen oder selber erzählen, was wird in dem Fall gemacht. Wer ist sozusagen Ihr Publikum, wer ist da Vorort?

#015 Die Eltern.

#016 Hauptsächlich die Eltern? SchülerInnen nicht?

#017 SchülerInnen kommen schon, die, das Umfeld anzuschauen, die Kinder, und die Eltern, die interessiert sind. Und die sind, das ist bei uns mit dem DLP-Programm, es ist schon ein bisschen ein Wettbewerb. Es gibt dann auch bilinguale Programme. Das ist dann der Unterschied, bilingual ist wirklich,.. die Kinder sind stolz. Eigentlich die Idee von bilingual ist einfach in jedem Fach wird Englisch gesprochen so wie in Deutsch. Und die Idee von unserem Programm ist eher eine österreichische, oder nicht native speaker, aber nicht englisch native Speaker, ahm dass die auch eine Möglichkeit haben, nur Englisch. Das ist die Idee, ja. Die bilingual ist oft nur native für bilinguale Kinder gedacht, z. B.

#027 Gibt es die SchülerInnen bei Ihnen, die bilingual sind?

028 Das ist das Interessante, in der Zwischenzeit, da gibt es viele Kinder, die vielleicht in den bilingualen Volksschulen waren, weil hier in der Nähe haben wir im 19. Und im 18. Bezirk je eine, dass die Kinder, auch nicht nur die österreichischen Kinder, die Deutsch hatten in der Volksschule, weil da gibt es immer zwei Gruppen in der VS Englisch und Deutsch, wobei die ältere Gruppe immer mehr Englisch gekriegt haben, und diese Kinder, haben wir inzwischen auch Kinder, die wirklich native speakers auch sind, vielleicht weil ihre Freunde auch schon zu uns kommen und in der community sind, weil unser Programm ist wirklich sehr gut.

#035 Das heißt, ich höre durch, es sind die Eltern, aber auch die Freunde, die sozusagen die In-formation geben an die Eltern oder an die SchülerInnen. Ist das richtig?

#038 Ja, ich meine, das gibt es auch. Wir haben oft auch sehr viele, oft auch ahm...von alten SchülerInnen von der letzten Klasse, sehr viele, die dann ihre Freunde bringen, das ist eigentlich sehr viel in der Gegend, die selbst hier an der Schule waren. Ahm..., da gibt's sicher sehr viele Freunde und ich glaube die Eltern. Ich denke an mich selber, ich

habe viel herumgefragt, bevor ich meine Kinder entschieden habe, wohin ich meine Kinder gebe und mit verschiedenen Leuten gesprochen, die kenne diese Schule und wie geht es diesen Kindern. Ich glaube unsere Schule ist besonders, weil es eine kleine Schule ist, es passt für Kinder, die ein bisschen mehr eine Familie gesucht haben, um das geht es. Große, moderne Schulen sind auch schön, aber bei uns ist es nicht.

#047 Gut, jetzt hätte mich noch interessiert, die Kanäle. Sie haben es zwar schon zu Beginn erwähnt. Fällt Ihnen ein, über welche Kommunikationskanäle diese Information an die betroffenen Eltern und SchülerInnen geht? Also welche Form der Kommunikation, Schriften?

#051 Ich glaube auf jeden Fall im Internet, weil ich selber letztes Jahr sehr enttäuscht war, weil als ich geschaut habe, wegen DLP, ist es nicht sehr offensichtlich gewesen im Internet, vielleicht haben sie selber ein bisschen nachgelesen. Obwohl wir die größte Klasse im DLP sind und obwohl es seit vielen Jahren so ist. Da es ein mündliches Programm war in der Stadtschule, und die Direktorin hat damals angerufen und wenn man DLP sucht, kommen nur die Mittelschulen.

#057 Aha.

#057 Diese neue Mittelschulen.

#058 Also die kooperativen Mittelschulen?

#059 Ja genau. In der Mittelschulen überhaupt, ich weiß, dass das so war. Da muss man nochmals nachforschen. Vielleicht ist das jetzt anders. Ich habe mir damals gedacht, ja, die Kinder mussten dann ein Interview machen mit uns vorher heuer und letztes Jahr war glaube ich, weniger. Da habe ich mich gefragt, wieso ist das so. Vielleicht war es doch wegen des Interviews, das ein bilinguales Interview war. Ich finde, ich glaube schon, dass uns da viel entgangen ist. Und auch in den Volksschulen, viele Kinder haben Geschwister, die haben auch viel mehr Geschwister, überhaupt in dem Programm hier. Und es ist interessant, jeder Jahrgang ist ein bisschen anders. Z. B. ahm. letztes Jahr haben wir weniger gehabt von den bilingualen SchülerInnen, aber ein Jahr vorher haben wir wirklich sehr viel gehabt. Und es hängt davon ab, ob ich weiß es nicht, was gerade mit den bilingualen SchülerInnen passiert, oder ob die so viele Kinder haben, dass sie nicht alle aufnehmen können und das kommt auch dazu. Und dann wird entschieden, wie die mit den SchülerInnen auch stattfinden. Es geht eigentlich um, wo der andere auch hingehet, glaube ich auch, geht es. Nicht nur, auf jeden Fall auch ein bisschen im Internet auf den Websites verweisen. Wir haben im Vorjahr unsere Website total neu gemacht, das ist dann so von das her. Aber wie gesagt das letztes Jahr, dieses Jahr Entschuldigung, war sie wirklich in vielen Volksschulen und hat es auch erzählt, was wir für ein Programm haben.

#088 Gut, jetzt die letzte Frage im Zusammenhang mit der Kommunikation. Welchen Effekt lösen Sie aus mit dieser Information bei den betroffenen Empfängern SchülerInnen, Eltern. Wie ist sozusagen der Effekt?

#089 Ahm, ob er positiv ist oder negativ? Meinen Sie das so?

#092 Genau.

#093 Meistens positiv. Meistens überlegen die Eltern dann, ob die Kinder das schaffen können überhaupt. Also zu Deiner Frage, was brauchen die für Englisch vorher und der Effekt ist dann vielleicht auch, dass die Kinder dann in Englisch-Förderkurs schicken. Das ist dann wirklich so, dass die dann zu uns kommen. Die müssen dann im Jänner

diese müssen....eine Prüfung machen. Es ist kein Test, es ist ein Gespräch, ob die auch dann aufgenommen sind in die Klasse, ja.

#100 Also ein Einstufungstest?

#101 Ja, Einstufungstest könnte man schon sagen. Ob die bei uns, ob dieser Zweig gut für die Kinder sind oder nicht. Ich glaube in Englisch I, ob die aufnahmefähig sind. Man muss schon sagen, dass die sehr viel Sachen in Englisch haben, ja. Es kann auch sein, die erfahren Sachen und machen auch Spiele und schauen zu, ob die Kinder das schaffen, weil es ist doch mehr.

#105 Es geht so gesehen um Aufnahmefähigkeit und Sprachkompetenz?

#106 Ja genau, so ist es, genau. Und wenn die Eltern das wissen, dann wissen sie ja wirklich selber Bescheid, ob die das schaffen und ja vielleicht dann gehen sie früh genug in extra Englisch, weil wir haben ja auch ganz normale Volksschulen da und die haben Englisch am Nachmittag.

#111 Und wie weit gestreut ist das, in den Volksschulen in ganz Wien, oder im unmittelbaren Umkreis?

#116 Hauptsächlich in unserem Umkreis. Da gibt es schon ein paar vom 16. und 14. Bezirk, aber vielleicht, das glaube ich, ist mehr, wo die Eltern im selben Bezirk auch arbeiten, aber das ist sehr selten. Aber auch 18., sehr viel vom 17. Bezirk, ja und vom 19. Bezirk.

#118 Gut, das heißt, ahm, wenn ich es hinterfragen darf, der Effekt ist eher, dass die Sprachkompetenz seitens der Eltern bei den SchülerInnen hinterfragt wird? Ob das Kind die Kompetenz mitbringt für Ihre Ansprüche?

#119 Ja. Glaube ich schon.

#119 Und sonst noch, gibt es sonst noch einen Effekt? Weil sie haben ja den Tag der offenen Tür erwähnt.

#120 Ja, ich meine meistens denken sie schon, dass die werden Kinder anmelden. Eben, weil wenn die Eltern das nicht wissen, weil zu einem späteren Zeitpunkt.

#123 Sonst noch irgendwelche Effekte, die Sie erzielen mit dieser Information?

#124 Was wir erzielen, persönlich? Ahm...

#125 Also ich meine wir erzählen am Anfang, wir haben auch Beispiele, wir zeigen, wie unsere Kinder ahm von der Volksschule, wirklich wie gut die werden. Also ich meine, das ist schon wirklich etwas von unserer Seite, ahm, welchen Einfluss die Eltern nehmen beim Lernen, aber dass es Spaß machen soll, für mich und dass die Kinder ahm eigentlich wirklich lernen, ja. Es ist schon erstaunlich, wenn man eine vierte Klasse mit integrated Kindern unterrichtet, das ist wirklich super. Aber alles auf Englisch. Ich habe hier als native speaker das Problem in Deutsch.

#126 Danke für das Interview.

#127 Bitte, gerne.

i 11

000# Ich sitze jetzt bei Frau L.

Vielen Dank für die Bereitschaft, ein Interview mit mir zu führen. Die erste Frage an Sie lautet: Wenn Eltern mit Ihren Kindern zu Ihnen kommen, wo der Schüler nicht Deutsch

als Muttersprache hat, wer gibt Ihnen da, sozusagen den Eltern und den SchülerInnen, die Information über das Angebot des Gymnasiums. Wie funktioniert das?

004# Meinen Sie bei uns konkret hier am Standort oder im weiteren Bildungsweg?

005# Hier am Gymnasium.

006# Das ist meines. Ich bin die erste Kontaktperson von Eltern, die einen Schulplatz für Ihre Kinder suchen und machen sich einen Termin mit mir aus und dann wird das ganze besprochen.

007# Was konkret an Informationen erhält jetzt der SchülerInnen bzw. die Eltern von Ihnen?

009# Also grundsätzlich kommen die Eltern schon sehr gut informiert zu uns. Von der Homepage, also im Internet-Zeitalter ist das eine ganz wichtige Informationsquelle geworden. Das heißt, die wissen schon ziemlich viel über unsere Schwerpunkte Bescheid. Dass wir unseren Englisch-Schwerpunkt haben mit Englisch als Arbeitssprache, den DLP-Schwerpunkt und dann suchen Sie sich diese Schule einfach ganz konkret aus und von mir erhalten Sie alle relevanten Informationen, die die Eltern interessieren. Ahm...das heißt, wie sieht das bei uns aus. Wir haben z. B. Latein als schultypenbildendes Fach, weil wir sind ein Gymnasium mit sprachlichem Schwerpunkt, es muss Latein z. B. irgendwann genommen werden, entweder ab der 3. oder 5. Klasse. Alle diese Fremdsprachen Informationen erhalten sie von mir. Sie bekommen, wenn die Kinder nicht Muttersprache Deutsch haben, die Information über den muttersprachlichen Unterricht, der angeboten wird vom Stadtschulrat, weil mir das sehr wichtig ist. Es nehmen aber leider Gottes nicht sehr viele in Anspruch muss ich sagen.

#020 Wird das intern angenommen oder extern?

#021 Es ist ein Angebot extern, also es sind Kurse, die sind für mehrere Schulen. Also mehrere Schulen Kurse sind das und ahm...und das bietet der Stadtschulrat für Wien an und ich mache nur darauf aufmerksam, dass es das auch gibt und dass es auch wichtig ist für die Entwicklung in den Fremdsprachen dann, also auch für Deutsch, für Englisch und für alle anderen Fremdsprachen, die die Kinder dann auch lernen.

#025 Wird DAZ nachgefragt von den Eltern?

#026 DAZ wird von den Eltern aktiv nicht nachgefragt, aber ich sage auch, es gibt bei uns einen DAZ-Kurs. Die Eltern von sich aus tendieren nicht sehr dazu, die Kinder anzumelden, sie sagen, die Kinder sprechen eh gut, aber das liegt ja meistens nicht am Sprechen, sondern am Schreiben. Das funktioniert dann immer über die Deutsch-LehrerInnen sehr gut, weil sie die Leistungen von den Kindern sehen und dann sehen sie schon die klassischen Fehler, dann informieren sie die Eltern, der Besuch eines DAZ-Kurses wäre wichtig, und sie setzten sich dann mit dem DAZ-LehrerInnen in Verbindung und dann haben wir die Erfahrung gemacht am Schulanfang, dass es sehr wenig gibt, die in DAZ gehen in den ersten beiden Wochen.

#032 Wie viele ungefähr?

#032 Na ja, ich würde sagen, 6 bis 7 Kinder. Und im Laufe des ersten Semesters, so bis Weihnachten, haben wir 15 drinnen sitzen. Das wird dann ganz schlimm, ja. Und dafür kann es auch sein, dass Kinder sich angemeldet haben, die es gar nicht mehr brauchen. Das ist eher der seltenere Fall. Und dann ist es so, dass das eben im Austausch stattfindet. Aber das machen wie gesagt das machen die Deutsch-LehrerInnen immer

direkt mit dem DAZ-LehrerInnen.

#037 Das passiert, wenn das Kind schon für diese Schule angemeldet ist?

#037 ja.

#038 Und wieviele DAZ-LehrerInnen gibt es bei Ihnen im Hause?

#038 Also geprüfte DAZ-LehrerInnen habe ich zwei, es wird aber nur ein DAZ-Kurs angeboten in Form von unverbindlichen Übungen. Ich habe jedoch noch Teamteaching Stunden an allen ersten Klassen in Deutsch, mittlerweile auch in Englisch und in Mathematik; d. h. sie sind sie ein oder zwei Stunden zu zweit in dieser Klasse drinnen.

#042 Aha., das heißt das ist dual, das ist das DLP-Programm?

#043 Nein, das hat nichts mit dem DLP-Programm zu tun, weil im Deutschkurs oder in Mathematik- oder Deutsch-Stunden hat DLP zwar etwas zu tun, wenn es auf Englisch ist, also in Deutsch nicht, aber wenn Mathematik auf Englisch abgehalten wird, aber die Kinder sind ganz normal im Regel-Unterricht von zwei LehrerInnen betreut.

#048 Verstehe.

#049 Wo es auch darum geht, Kinder mit nicht deutscher Muttersprache auch aufzufangen, die halt ihre Probleme haben. Das wird als Einstieg in die erste Klasse einfacher für die Kinder.

#050 Und in welchem Zeitrahmen, das habe ich jetzt nicht nachvollziehen können?

#054 Das ganze Schuljahr.

#054 Von den Stunden pro Woche?

#056 Ach so, na ja, das ist so, dass ich in Deutsch je 1 Stunde habe in jeder Klasse, eine Stunde pro Woche, einen zweiten Lehrer, vier Deutsch-Stunden ist Regelfall, eine davon sind zwei LehrerInnen drinnen, zwei Germanisten, in Mathematik ebenfalls vier Stunden, eine Stunde zusätzlich und in Englisch habe ich es heuer, weil ich noch Stunden gehabt habe, zwei Stunden ein Teamteaching gehabt. Jetzt unabhängig aber von dem Dual English oder Englisch als Arbeitssprache, weil das ist wieder etwas anderes, als bei anderen, wo Englisch als Arbeitssprache in anderen Gegenständen abgehalten wird. Da sind immer zwei Leute drinnen, der FachLehrerInnen und ein Native Speaker.

#063 Aufgrund der Interviews mit SchülerInnen ist mir auch aufgefallen, dass viele nicht deutsch-muttersprachliche SchülerInnen das DLP-Programm wahrnehmen, weil sozusagen die Idee dahinter mehr Zuspruch findet, als jetzt Deutsch als Zusatzsprache zusätzlich unterrichtet zu bekommen.

#067 Die Idee vor allem ist diese Multikulturalität. Auf die werde ich immer angesprochen, das gefällt den Eltern sehr, sehr gut. Das sind Klassen, ich meine ich habe überall gemischte Population vorerst einmal, das macht es aus. In diesen DLP-Klassen ist es besonders reizvoll und eine besonders nette Mischung, sage ich einmal und ich würde es so interpretieren, dass einfach hier Eltern, ein Elternhaus dahinter steht, die ein viel stärkeres Engagement haben, was die Bildung ihrer Kinder anbelangt. Also man kann ohne weiters sagen, das klassische Bildungsbürgertum. Verstärkt aber mit internationalem Background. Das sind einfach auch Eltern, die aufgrund ihrer beruflichen Situation mobiler sind. Wir haben Kinder, die kommen aus der Schweiz, die kommen aus englischsprachigen Schulen aus der Schweiz, aus Australien oder von einer französischen Schule aus der Schweiz oder aus Dubai sind gerade wieder welche zurückgekommen, also es hat ein sehr internationales Flair in der Zwischenzeit

angenommen.

#079 Das glaube ich ihnen. Jetzt würde mich noch interessieren, sie haben erwähnt das Internet als ganz wichtiges Informationsmedium, in welchen Kanälen, außer mit dem persönlichen Kontakt, der mit Ihnen wahrgenommen wird, erfahren die Eltern und SchülerInnen noch von diesem Angebot der Schule?

#083 Wir sind auf öffentlichen Homepages des Wiener Stadtschulrates, genau im Büro des Stadtschulrates, als *DLP-Schule* angeführt. Das heißt, da gibt es eine eigene Homepage, im Stadtschulbüro, wo alle fremdsprachigen Angebote im Überblick in Wien sozusagen angeboten werden und Eltern, die in Wien ihr Kind in einer Schule anmelden, suchen zuerst einmal Kontakt über den Stadtschulrat, und dann scrollen sie sich sozusagen durch, ah..., welche Angebote gibt es überhaupt dort und die nächste Frage ist, in welchen Bezirken, in welchem Viertel von Wien sozusagen werde ich mich niederlassen und dann schauen sie, welche Schulen kommen meinen Bedürfnisse am nächsten?

100 Verstehe.

101 So habe ich das in den Gesprächen immer herausgefiltert. Und wir hier, also für die, die im 18., 19. und 17. Bezirk zuhause sind bzw. sich niederlassen, sind dann wir halt eine wichtige Station sozusagen.

#104 Und die Informationen fließen direkt, wenn sie dann persönlich wahrgenommen werden, zu den Eltern und SchülerInnen. Gibt es sonst noch Personen, die sie erlebt haben, dass dazwischengeschaltet wird?

#0107 Viel durch Mundpropaganda. Da kennt jemand jemanden, der wieder jemanden kennt, der in diese Schule geht und davon gehört hat oder der zufrieden ist. Also im 18. Bezirk hier in diesem Grätzl geht es sehr stark durch Mundpropaganda, wo Eltern hier sind, die ihre Kinder hier haben, die sehr zufrieden sind und die halt Bekanntschaften haben, die jetzt wieder im Ausland sind und zurückkommen wollen z.B. oder die generell über die Firma Verbindungen aufbauen und dann herumfragen. Ich komme jetzt nach Wien, habe einen neuen Job oder innerhalb des Konzerns, haben sie die Stelle gewechselt, das passiert immer öfter natürlich, mit der vordergründigen Idee am Arbeitsplatz und die bringen halt natürlich die Familie mit logischerweise und unser Schulsystem ist da sehr starr. Ich weiß auch von vielen Kollegen, von einer Direktorin, die diese SchülerInnen gar nicht gerne aufnehmen als außerordentliche SchülerInnen z. B., weil es immer doch mit sehr viel Flexibilität verbunden ist und ich habe die aber sehr gerne und das hat sich mittlerweile herumgesprochen – auch im Stadtschulrat. Da weiß man, man kann einmal anrufen, ob ich einen Platz habe im laufenden Schuljahr.

#124 Mir ist zu Ohren gekommen, auch von einer LehrerInnen, dass sie auch Volksschulen besuchen. Was ist da der Inhalt der Kommunikation?

#126 Ich habe auch Einladungen, also vergangenes Jahr, in zwei Volksschulen gehabt zu den Informationsabenden für Eltern der vierten Klassen anlässlich des Wechsels natürlich und, da spricht es sich auch herum, die gehen ja schon in Österreich, also in Wien in eine Schule und sind schon im System drinnen. Das betrifft einerseits Eltern mit einer anderen Muttersprache aber auch mit Muttersprache Deutsch. Und dadurch, ahm. Ich war heuer eingeladen in der VBS Scheibenbergstraße, wobei es eine VBS natürlich ist, die haben auch automatisch natürlich diesen internationalen Hintergrund.

#135 VBS?

#135 Vienna Bilingual System; also school, das ist die Vienna bilingale Schule. Das VBS steht immer dafür. Es gibt ein paar Schulen, die dieses Etikett haben, diese Schulform und die Scheibenbergstraße z. B. führt eine solche VBS Klasse. Und dort wurde ich eingeladen, heuer und ja, und vorher war es immer die Krottenbachstraße, die die VBS/AHS in diesem Krätzel hat, aber heuer, heuer haben sie mich eingeladen sie zu besuchen. Und das hat sich auch herumgesprochen, dass Eltern Ihre Kinder ganz bewusst nicht in die VBS, sondern in die AHS mit einem DLP-Programm schicken, weil hier ein stärkerer Fokus auf Deutsch gelegt wird. Das ist auch interessant gewesen, obwohl Kinder englischsprachig sind, eine große Zahl von Eltern, die trotzdem wollen, dass die Kinder in Deutsch einen besseren, höherwertigeren Unterricht haben. In der VBS ist es so, dass ein bisschen Deutsch parallel geführt wird, und beides, entweder Englisch als Muttersprache beurteilt wird und Deutsch als erste lebende Fremdsprache oder umgekehrt, und da haben sie immer wieder Angst, dass Deutsch ein bisschen auf der Strecke bleibt.

Und wenn sie eine Schule suchen, dann suchen sie eine Schule, wo der Fokus auf Deutsch auf alle Fälle gelegt wird, und wo Deutsch als Muttersprache beurteilt wird, zumindest bei der Matura muss es dann irgendwann passieren natürlich und Englisch trotzdem erste lebende Fremdsprache ist. Also mehr Englisch als in einer normalen Schule, aber trotzdem der Schwerpunkt ist Deutschunterricht. Das ist interessant. Dafür haben wir sozusagen diese Möglichkeiten hier.

#... Und was ist jetzt sozusagen der Effekt? Ich meine einiges habe ich ja schon herausgehört, bei den Entscheidungsträgern sind es ja meistens die Eltern, die dann sagen, dass es so ist. Die SchülerInnen dürfen zwar offiziell ja sagen, aber es ist natürlich sehr stark von den Eltern abhängig. Was ist sozusagen der Effekt der Kommunikation, den sie mir jetzt beschrieben haben, mit ihrer Aktivität auch, dass die Eltern dann sagen, oder der SchülerInnen, ja in dieses Gymnasium möchte ich gehen? Was ist sozusagen der ausschlaggebende Punkt?

#00 Na ja, das Angebot, das sie anspricht also das Sprachangebot, das jetzt noch angeboten wird, aber eines der wichtigsten Dinge, die mir rückgemeldet werden, ist diese Kleinheit die familiäre Atmosphäre an dieser Schule. Wir sind eine kleine AHS. Wir haben im kommenden Schuljahr 430 Schüler und Schülerinnen und 19 Klassen und diese Kleinheit wird sehr geschätzt. Das ist ganz interessant. Wir haben ein ganz hässliches Gebäude, es ist dringend generalsanierungsbedürftig, aber die Leute kommen herein und sagen es wirkt total sympathisch, sie fühlen sich gut aufgenommen und wie gesagt, diese Kleinheit und Überschaubarkeit, das wird sehr geschätzt.

#...Diesen Eindruck haben sie auch schon gemacht und auch Ihr Team, mit dem ich sprechen durfte.

#...Ja es ist eine gute Atmosphäre eigentlich.

#...Ich bedanke mich herzlich für das Interview.

#...Bitte gerne.

Abstract

„Erfolgsrelevante Faktoren im bilingualen Unterricht: Deutsch als Fremdsprache am Beispiel einer Kooperativen Mittelschule und eines Bundesgymnasiums in Wien.“

Renate Reisinger

Basierend auf dem Forschungsprojekt „Ungleiche Vielfalt“ des Paolo Freire Instituts an Wiener Öffentlichen Schulen wird eine vergleichende Analyse zwischen dem Kommunikationsverhalten von Akteuren in einer Kooperativen Mittelschule und einem Gymnasium gezogen. Daraus wird ersichtlich, wie unterschiedlich mit dem Thema Mehrsprachigkeit von SchülerInnen in beiden Institutionen umgegangen wird, obwohl diesen derselbe Lehrplan in der Unterstufe zugrunde liegt. Die Problematik der sprachlichen Kompetenzen für gesellschaftliches Handeln, welche einer Art Machtbeziehung gleicht, die in einen kulturellen Kontext eingebunden ist, zeigt die Wichtigkeit von bilinguaem Unterricht und Förderung der Muttersprache. Der Ansatz Appandurais macht sichtbar, dass kulturelle Diskurse in transnationalen Räumen ebenso stattfinden, wie in Wiens Klassenzimmern. Als erfolgsrelevante Faktoren zur Förderung von Mehrsprachigkeit wird der Gebrauch der Erstsprache im Familienkontext, das Verhalten der Lehrer, die Sprachverwendung im Schulkontext, das Kommunikationsverhalten der Eltern, die Erwerbstätigkeit der Eltern und die Bereitschaft zur Teilnahme an bilinguaem Unterricht erläutert.

Schlüsselbegriffe:

Bilingualer Unterricht, Multilingualität, erfolgsrelevante Faktoren, Deutsch als Fremdsprache

Autoreninformation:

Seit mehr als 20 Jahren in internationalen Konzernen im In- und Ausland in der Aufbauphase von Kundenbindungsprogrammen tätig, absolvierte ich in London eine Fundraising Ausbildung. Danach kehrte ich nach Wien zurück und wechselte in den Sektor für Erwachsenenbildung. Zeitgleich nahm ich das Studium für Internationale Entwicklung auf, wo mich die Teilnahme am Projekt „Ungleiche Vielfalt“ dem Bildungssektor ein Stück näher brachte.

Abstract Englisch

The comparison of communication skills between actors in *Kooperative Mittelschule* and *Gymnasium* can be seen as a deconstruction of the research project “unequal diversity“ of The Institute of Paolo Freire, which leads to an analysis of two Viennese Public Schools. This comparison shows how multilingualism is dealt with differently by the two institutions and consequently leads to different results, although for the same level of education the course of instruction is completely identical. The complexity of problems in language and communication skills, which is similar to a power game in cultural context, shows the importance of bilingual education and advancement of first language tuition. Appandurai’s approach illustrates that cultural discourses take equally place on a transnational level and in Viennese class rooms. Factors relevant for the successful advancement of Multilingualism are the use of first language within the family context, the teachers’ behavior, the use of language in school context, the parents’ communicative behavior, the parents’ employment, and the readiness to participate in bilingual education.

Key words:

Bilingual education, multilingualism, factors relevant for success, German as a foreign language

Author Information:

Working for more than twenty years with international companies in Austria and abroad in order to maintain Loyalty Programs, I was attending an education for Fundraising Managers in London. Back to Vienna, I have changed my business field to the education sector for adults in language trainings. At the same time of my studies of international development at the University of Vienna, I could take part in the project of „unequal diversity“, which advanced me to the sector of education again.

Contact:

Eidesstattliche Erklärung

Ich bestätige hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit eigenständig verfasst habe.

A handwritten signature in blue ink, reading "René Reisinger". The signature is written in a cursive style with a horizontal line above the "e" in "Reisinger".