



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„(...) Dass sich unter den Schülern auch Asylanten befinden merkt man im Unterricht eigentlich nicht (...)“

Zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt
am Fallbeispiel einer Kleinstvolksschule

Verfasserin

Mag.phil. Magdalena Hilde Frühmann

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuer:

Univ-Prof. Dr. MMag. Hans-Jürgen Krumm

„(...) Dass sich unter den Schülern auch Asylanten befinden merkt man im Unterricht eigentlich nicht (übrigens gibt es bezüglich der Vereinbarung über das Zahlenverhältnis ‚Einheimische‘/‘Asylanten‘ kein Problem!).“¹

¹ Dieses Zitat stammt aus einem Artikel der Gemeindezeitung in der Ortschaft P. und bezieht sich auf die im Zentrum dieser Arbeit stehenden Volksschule, (Gemeindezeitung P., Artikel: „Aus der Schule“, Dezember 2009).

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung.....	5
1.1. Einleitende Gedanken zum Thema.....	5
1.2. Fragestellung/Hypothesen.....	7
1.3. Gliederung der Arbeit.....	8
2. Theoretische Grundlagen und Rahmenbedingungen.....	10
2.1. Spracherwerb – Begriffsbestimmungen	10
2.1.1. Muttersprache, Erstsprache, L1.....	10
2.1.2. Zweitsprache, L2, Fremdsprache	11
2.1.3. Fremdsprache.....	12
2.2. Die Rolle der Erstsprache im Zweitspracherwerb	13
3. Migration und Schule.....	16
3.1. Exkurs: Zuwanderung nach Österreich.....	16
3.2. Kinder mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen.....	17
3.2.3. Schulrechtliche Bestimmungen	19
3.3. Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Klasse.....	28
3.3.1. Chancen von Mehrsprachigkeit - Konzepte.....	30
3.3.2. Materialien und ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge	33
4. Praktischer Teil - Der Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an der Volksschule in P.	38
4.1. Methodische Überlegungen.....	38
4.1.1. Qualitative Forschung.....	38
4.1.2. Triangulation	39
4.1.3. Deskriptive Einzelfallstudie	40
4.2. Formen und Durchführung der Datenerhebungen	41
4.2.1. Beobachtung.....	42
4.2.2. Befragungen	43
4.3. Überblick über den Datenbestand.....	48
4.4. Kontextuelle Bedingungen - Die Volksschule in P.	48
4.4.1. Örtlicher Kontext.....	48
4.4.2. Die Schule	52
4.5. Zur Beobachtungsklasse.....	54
4.5.1. Der Stundenplan.....	54
4.5.2. Die Schülerinnen und Schüler	55
4.5.3. Die Sitzordnung	61
4.5.4. Die Lehrerin.....	62
4.6. Auswertung der Fallstudie	63
4.6.1. Sprachliche Fördermaßnahmen.....	63
4.6.2. Methodisch-didaktischer Umgang in Hinblick auf die Heterogenität der Beobachtungsklasse.....	64
4.6.3. Thematisierung von sprachlicher und kultureller Heterogenität	74
4.6.4. Aspekt des Interkulturellen Lernens.....	78
4.6.5. Interaktion und Gruppenbildung.....	81
4.6.6. Sprachliche Interaktion und Sprachverwendung.....	84
4.6.7. Subfrage: Welche Haltung nehmen die Direktorin, die Lehrerin, die Eltern sowie die Kinder in Bezug auf die Heterogenität ein?	86
5. Schlussbetrachtungen und Ausblick	98
6. Literatur	102

7. Anhang.....	108
7.1. Brief an Eltern	108
7.2. Fragebogen Eltern	109
7.3. Interviewfragen Direktorin.....	111
7.4. Interviewfragen Lehrerin	111
7.5. Interviewfragen Kinder	112
7.6. Abstract	113
7.7. Curriculum vitae	114

1. Einleitung

1.1. Einleitende Gedanken zum Thema

„Für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, die die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, sind zur Erlangung der notwendigen Fertigkeiten in der Zweitsprache Deutsch im Bereich der Schulpflicht Vorkehrungen getroffen: Der VS-Lehrplan enthält einen Lehrplanzusatz ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache‘ (...). Für die allgemein bildenden Pflichtschulen (VS und HS) kann der Förderunterricht parallel zum Unterricht, integrativ oder additiv im Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden angeboten werden. (...) In den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 können in der Vorschulstufe und in den ersten vier Schulstufen ab einer SchülerInnenzahl von acht SchülerInnen als zusätzliches Angebot Sprachförderkurse eingerichtet werden, die höchstens ein Unterrichtsjahr dauern und auch schulstufen- oder schulübergreifend geführt werden können. Sie haben die Aufgabe, SchülerInnen, die wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen wurden, jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen. (...) Am muttersprachlichen Unterricht an Österreichs Schulen dürfen alle SchülerInnen mit der entsprechenden nichtdeutschen Muttersprache und diejenigen, die in einem zweisprachigen Familienverband aufwachsen, teilnehmen. Er hat die Festigung und Erweiterung dieser Muttersprachen zum Ziel (wichtig als Grundlage für Persönlichkeitsentwicklung und den Erwerb der Zweit- bzw. einer Fremdsprache), soll eine positive Einstellung zur Muttersprache fördern und den SchülerInnen die Vorteile von Zweisprachigkeit und Bikulturalität vor Augen führen. Die Lehrpläne für VS, ASO, PTS, HS und AHS-U enthalten (...) einen Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht. (...) Der muttersprachliche Unterricht kann als (...) unverbindliche Übung (VS, HS, ohne Benotung) im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden durchgeführt werden (...).“²

Diese Textstelle ist dem 2008 publizierten Länderbericht zur Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich entnommen und sofern man nicht gerade mit der Thematik vertraut bzw. konfrontiert ist, erscheinen die gesetzlichen Rahmenbedingungen, also Förderung von SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sowie der muttersprachliche Förderunterricht in MigrantInnensprachen, nachvollziehbar und durchaus sinnvoll.

Stellt man sich jedoch – auch ohne vorherige fundierte wissenschaftliche Beschäftigung – eine tatsächliche Umsetzung dieser Bestimmungen vor, drängen sich schnell

² Bundesministerium f. Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Language Education Policy Profile (LEPP) Länderbericht Österreich. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2008, online abrufbar auf: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf, S. 31f., zuletzt eingesehen am 15.2.2010.

grundlegende Fragestellungen auf. Etwa danach, wie die Kann-Bestimmungen hinsichtlich der Förderung in Deutsch als Zweitsprache von den jeweiligen Schulen umgesetzt werden und innerhalb welcher Möglichkeiten sich diese Umsetzungen überhaupt bewegen können. In verstärktem Ausmaß gilt dies in Bezug auf den muttersprachlichen Unterricht in den jeweiligen MigrantInnensprachen.

Nachdem ich mich im Zuge meines Masterstudiums u.a. mit dem Aspekt von Mehrsprachigkeit und Migration sowie Sprachenpolitik auseinandergesetzt habe, brachte mich die Suche nach einer Masterthese gewissermaßen zurück zu meinen Wurzeln: Ich bin in einer kleinen niederösterreichischen Berggemeinde aufgewachsen und habe dort die Volksschule besucht, bevor ich in die 20 Kilometer entfernte Hauptschule wechselte.

In meinem Heimatort wurden in den frühen 90er-Jahren verstärkt Flüchtlinge untergebracht, die in Folge der politischen Situation im ehemaligen Jugoslawien ihre Heimat verlassen mussten. Aus diesem Umstand heraus gab es damals an der ohnehin sehr kleinen Schule einen relativ hohen Anteil (teilweise mehr als 40%) an Kindern mit (einer) anderen Muttersprache(n) als Deutsch. – Für uns „einheimische Kinder“ bedeute dies damals vor allem eine willkommene Erweiterung an Spielkameraden.

Von den damals zugezogenen Familien lebt inzwischen keine mehr in der Ortschaft; die meisten von ihnen sind in ihre Heimat zurückgekehrt, einige wenige sind in Österreich geblieben und ganz selten passiert es, dass jemand – etwa auf der Durchfahrt – P. einen Kurzbesuch abstattet.

Als Kind habe ich die besondere Situation der Schule, also niedrige SchülerInnenanzahl sowie hinsichtlich der Erstsprachen und der Herkunft der SchülerInnen sehr heterogen, nicht reflektiert und die Möglichkeit, dies im Nachhinein zu tun beschränkt sich auf Erinnerungen und Stimmungsbilder.

Vor etwa fünf Jahren wurden in der Ortschaft erneut Flüchtlinge untergebracht, diesmal waren es vor allem Familien aus Tschetschenien. Die Kinder dieser Familien besuchten und besuchen u.a. die, inzwischen zahlenmäßig noch viel stärker geschrumpfte, Volksschule. Damit bestand für mich eine Gelegenheit, die Situation im Rahmen meiner Masterthese zu betrachten. Zusätzlich zu der Besonderheit, die sich durch die multikulturelle Zusammensetzung der kleinen Schülerschaft ergibt, stellt der gemeinschaftliche Unterricht aller SchülerInnen durch eine einzige Lehrkraft einen interessanten Faktor dar. Die Brisanz einer Beschäftigung ergibt sich zudem aus dem

Umstand, dass die im Fokus stehende Volksschule vermutlich mit dem Abschluss der momentan dritten Schulstufe, also nach Beendigung des Schuljahres 2010/2011, aufgrund der niedrigen SchülerInnenzahlen geschlossen wird.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich herausfinden, welche Konsequenzen sich aus der geschilderten Situation – mehrsprachige Zusammensetzung der SchülerInnen, mehrstufige Klasse, sehr geringe Schüleranzahl - für eine Einrichtung mit diesen strukturellen Gegebenheiten ergeben. Thema sollen neben dem Einfluss der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität auf den Unterrichtsalltag der Lernenden auch die Haltung der Lehrenden, der einzelnen SchülerInnen sowie der Eltern in Hinblick auf die heterogene Zusammensetzung sein.

Für das Zustandekommen dieser Arbeit sei an dieser Stelle mehreren Personen mein Dank ausgesprochen: Zunächst möchte ich mich bei meinem Betreuer Prof. Hans-Jürgen Krumm bedanken, der mich bei der Durchführung der Arbeit unterstützt und motiviert hat. Ein Dankeschön gilt auch Prof. Klaus-Börge-Boeckmann; er hat mich durch seinen Zuspruch bestärkt hat, mich für das Masterstudium Daf/DaZ zu entscheiden und mich durch seine inspirierenden Lehrveranstaltungen für die DaZ-Thematik sensibilisiert.

Großen Dank bin ich Dr. Renate Faistauer verpflichtet, die im Zuge meiner ersten DaF-Lehrveranstaltung die Liebe zum Fach geweckt hat.

Ein besonderer Dank gilt der Lehrerin sowie der Direktorin der Volksschule. Sie haben mein Vorhaben vom ersten Moment an unterstützt, mich in sehr freundlicher, offener Art und Weise aufgenommen und mir ermöglicht, meine Beobachtungen durchzuführen. Danke auch an die Kinder, deren Präsenz die Grundlage der Arbeit darstellt.

Zuletzt bedanke ich mich bei meinen Eltern – für alles, was sie in den letzten 26 Jahren für mich getan haben.

1.2. Fragestellung/Hypothesen

Durch mein Interesse an der Thematik einerseits sowie aufgrund meines persönlichen Zuganges zu einer mehrsprachigen Volksschule andererseits ergab sich die Möglichkeit, eine Fallstudie durchzuführen. V.a. folgende Fragestellungen stehen im Vordergrund:

1. Inwiefern wird der Schulalltag durch die sprachlich und kulturell heterogenen SchülerInnen beeinflusst?

2. In welchem Ausmaß wird sprachliche und kulturelle Heterogenität sichtbar gemacht bzw. genutzt?
3. Welche Einstellungen nehmen die Direktorin/Lehrerin/Eltern/Kinder in Bezug auf die Heterogenität ein?

Eine Beantwortung der Fragen soll mittels verschiedener Formen der Datenerhebung angestrebt werden: durch Unterrichtsbeobachtung, Interviews, Fragebögen sowie durch Analyse der kontextuellen Bedingungen.

Die Arbeit erfolgt deskriptiv und ist als qualitative Einzelstudie angelegt, wobei mitunter Ergebnisse gewonnen werden, die auf andere Einrichtungen mit ähnlichen strukturellen Gegebenheiten umgelegt werden können.

Eine „Kritik“ an der Schul- und Unterrichtssituation steht mir fern und ist nicht Sinn der Arbeit. Vielmehr soll versucht werden, die Situation möglichst genau zu beschreiben und aufzuzeigen, wie weit die Volksschule bereits gekommen ist und bei welchen Aspekten eventuell auch noch Verbesserungen möglich sind.

Aus Anonymitätsgründen wurde der Name der Gemeinde in der Arbeit nicht genannt; die Namen von Lehrerin und Direktorin wurden durch Abkürzung anonymisiert; jene der SchülerInnen auf den Vornamen reduziert.

1.3. Gliederung der Arbeit

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert: Zunächst sollen die grundlegenden theoretischen Rahmenbedingungen für die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit in der Schule dargestellt werden. Dabei erfolgt einerseits ein Überblick über die Begriffsbestimmungen hinsichtlich der unterschiedlichen Erwerbskonzepte sowie eine kurze Darstellung zur Rolle der Erstsprache im Zweitsprachenerwerb.

Andererseits soll auf den Aspekt der Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Migrant*innenkindern eingegangen werden. Neben einem Exkurs über die Migration in Österreich der letzten 70 Jahre soll die aktuelle Situation an österreichischen Schulen sowie die hierfür sprachrechtlichen Maßnahmen ins Blickfeld genommen werden. Gefolgt ist dieser Teil von aktuellen methodisch-didaktischen Konzepten, der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Schulklassen zu begegnen.

Der zweite große Teil der Arbeit bezieht sich auf das eigentliche „Forschungsobjekt“. Im dritten Kapitel wird zunächst die methodische Herangehensweise sowie die verwendeten Datenerhebungsmethoden erläutert und die Durchführung der Untersuchung dargestellt. Im Anschluss daran finden sich die Darstellung der kontextuellen Bedingungen der untersuchten Volksschule sowie eine Beschreibung der Beobachtungsklasse. Kapitel 3.6. widmet sich der Auswertung der durchgeführten Datenerhebung anhand von sieben Aspekten: Sprachliche Fördermaßnahmen, Methodisch didaktischer Umgang in Hinblick auf die Heterogenität der Beobachtungsklasse, Thematisierung v. sprachlicher und kultureller Heterogenität, Aspekt des Interkulturellen Lernens, Interaktion und Gruppenbildung, Sprachliche Interaktion und Sprachverwendung sowie die Haltung der Direktorin/Lehrerin/Eltern/Kinder in Bezug auf die Heterogenität.

2. Theoretische Grundlagen und Rahmenbedingungen

2.1. Spracherwerb – Begriffsbestimmungen

Sowohl in der Alltagssprachlichen Verwendung als auch in der Literatur finden sich für die unterschiedlich basierten Sprachkompetenzen unterschiedliche Begrifflichkeiten, die sich zum Teil hinsichtlich differenter Zugänge und Konnotationen unterscheiden.

Eine umfangreiche Darstellung des Forschungsfeldes Spracherwerb – selbst wenn auf den Zweitspracherwerb beschränkt – würde den Rahmen dieser Arbeit ohne Zweifel sprengen. Im Folgenden soll daher lediglich ein kurzer Überblick über die drei gängigen Ausprägungsformen von Sprachaneignung erfolgen und die in der Arbeit verwendeten Begrifflichkeiten erklärt werden. Weiters soll auf jene Forschungsergebnisse eingegangen werden, die für die Thematik vorliegender Arbeit relevant erscheinen.

2.1.1. Muttersprache, Erstsprache, L1

Hierbei handelt es sich um jene Sprache, die von Geburt an – vermutlich bereits während der pränatalen Phase – gelernt wird und in welcher die Primärsozialisation erfolgt. Termini hierfür sind daher auch etwa *Primärsprache*, *Erstsprache*, *L1* oder eben *Muttersprache*. In der sprachwissenschaftlichen und psycholinguistischen Literatur ist in Hinblick auf die zeitliche Dimension sowie auf den indirekten Verweis auf das mögliche Erlernen weiterer Sprachen vor allem der Begriff der „Erstsprache“ gebräuchlich, während die Bezeichnung „Muttersprache“ aufgrund der mitunter verzerrenden Bedeutungszuweisung weniger verwendet wird.³

Erstspracherwerb „ist der scheinbar mühelos und automatisch vor sich gehende, nach den Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Spracherwerbsfähigkeit verlaufende Erwerb einer Sprache, der [als] ein selbstverständlicher Teil der Entwicklung eines Kindes [zu sehen ist] (...).“⁴ Es handelt sich hierbei um einen natürlichen Prozess, der nicht systematisch und durch planvolle Steuerung von außen beeinflusst wird und in der

³ Vgl.: Bernt Ahrenholz: Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache, In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), Baltmannsweiler 2008, S. 3f.

⁴ Rudolf de Cillia: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen, In: Dilek Çınar (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern, Innsbruck u.a. 1998, S. 233.

Regel zu einer „perfekten“ Sprachbeherrschung führt.⁵ Dabei wird angenommen, dass – trotz des Umstandes, dass der Erstspracherwerb etwa mit der Pubertät abgeschlossen ist – gewisse neuronale und kognitive Strukturen im Gehirn nur bis etwa zum 4. Lebensjahr verfügbar sind.⁶

Erstspracherwerb kann entweder monolingual erfolgen – wenn also die Primärsozialisation in einer Sprache erfolgt – oder aber auch bi- oder multilingual sein. Nämlich dann, wenn „im primären Spracherwerb nicht nur eine, sondern mehr oder weniger parallel eine zweite (oder mehrere) erworben werden (oder wird).“⁷

Das Vorhandensein zweier oder sogar mehrerer Erstsprachen ist, wie Boeckmann anführt, nicht so ungewöhnlich und tritt vor allem bei Kindern auf, die in so genannten „Mischehen“ aufwachsen und Vater und Mutter mit dem Kind in ihrer jeweiligen Sprache sprechen. Multilingualer Spracherwerb kann auch infolge von generationenübergreifenden Sprachwechsel oder durch migrationsbedingte Situationen – etwa wenn die Umgebungssprache bereits im Kleinkindalter zusätzlich zur Familiensprache erworben wird – erfolgen und steht mitunter in sehr komplexen Sprachgebrauchs- und Spracherwerbssituationen.⁸

2.1.2. Zweitsprache, L2, Fremdsprache

Der Begriff *Zweitsprache* bezieht sich auf den Erwerb einer zweiten Sprache, der nicht synchron mit dem Erstsprachenerwerb erfolgt, sondern zumindest zeitversetzt. Aus diesem Grund resultiert auch die Benennung in *Zweitsprache*, teilweise auch als *L2* bezeichnet. In der Literatur wird der Terminus mehrdeutig verwendet und ist teilweise für alle Formen der Sprachaneignung nach der *Erstsprache* gebräuchlich.⁹ Oksaar definiert Zweitspracherwerb etwa als „jede Art des Erwerbs einer Sprache, die konsekutiv zum Erwerb der Erstsprache erfolgt.“¹⁰

⁵ Vgl.: Wolfgang Klein: Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Teilband 1, Berlin u.a. 2001, S. 604f.

⁶ Vgl.: Klaus-Börge Boeckmann: Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung, In: Frühes Deutsch, 15. Jg./Heft 7 (2006), S. 38.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl.: Boeckmann (2006), S. 40.

⁹ Vgl.: Bernt Ahrenholz (2008), S. 5f.

¹⁰ Els Oksaar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung, Stuttgart 2003, S. 15.

Eine etwas differenziertere – und in der Literatur stärker vertretene – Perspektive definiert Zweitspracherwerb als „Erwerb in nicht erstsprachlicher Umgebung in ungesteuerter und/oder gesteuerter Form“.¹¹ Prinzipiell ist diese Erwerbsform dadurch charakterisiert, dass sie nicht durch formalen Unterricht gesteuert ist, sondern in der alltäglichen Kommunikation erfolgt. Allerdings gibt es, gerade etwa bei Migrantenkindern, Mischformen von Zweitspracherwerb, bei welchen die Umgebungssprache nicht nur durch Kontakt mit dem Umfeld, sondern auch durch systematische Intervention im Rahmen eines institutionellen Rahmens, wie beispielsweise der Schule, angeeignet wird.¹²

Von Zweitsprache spricht man also dann, wenn der Erwerb zeitlich versetzt zum Erstspracherwerb verläuft und – ungesteuert oder/und gesteuert – im Umfeld erfolgt, in dem die zu erwerbende Sprache als dominantes Kommunikationsmittel regelmäßig gebraucht wird. Klein weist darauf hin, dass auch hier sehr unterschiedlich ausgeprägte Mischformen und ein reiches Spektrum von Erscheinungsformen möglich sein können.¹³

2.1.3. Fremdsprache

Der Begriff der *Fremdsprache* unterscheidet sich im Gegensatz zum Terminus des *Zweitspracherwerbs* hinsichtlich der Erwerbsbedingungen. Der Erwerb erfolgt zwar auch zeitlich nach dem primären Erstsprachenerwerb, allerdings gesteuert durch Unterricht oder anderer Lehr- und Lernsituationen und in nicht zielsprachlichem Umfeld. Wie aber auch im Falle des Zweitspracherwerbsbegriffes ist hier nicht von einer allgemeingültigen und klar definierten Definition auszugehen. In der Realität ist es nämlich durchaus möglich, dass unterschiedliche Ausprägungen und Vermischungen von Erwerbsbedingungen auftreten, etwa in Hinblick auf den Spracherwerb von SchülerInnen an fremdsprachigen Schulen, wo die Fremdsprache nicht nur mit unterrichtlicher Unterstützung erlernt wird, sondern verstärkt auch als dominantes Kommunikationsmittel in der LernerInnenumgebung benutzt wird.¹⁴

¹¹ Gert Henrici, Claudia Riemer: Zweitsprachenerwerbsforschung, In: Bausch, Christ, Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen 2003, S. 39.

¹² Vgl.: Klein (2001), S. 605.

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Vgl.: Ahrenholz (2008), S. 7; **sowie:** Boeckmann (2006), S. 38.

2.2. Die Rolle der Erstsprache im Zweitspracherwerb

Die Frage nach den Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten von Spracherwerb, der nach dem Erstspracherwerb erfolgt, ist seit langem Inhalt von Forschungen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen. Zunächst stand vor allem die Vermittlung von Sprachen im Zentrum des Interesses und weniger die Art und Weise des Erwerbes. Die Herausbildung einer eigenen Forschungsrichtung zur Zweitsprachenerwerbsforschung erfolgte seit Anfang der 70er-Jahre und ist u.a. durch eine interdisziplinäre Ausrichtung gekennzeichnet; der Zweitspracherwerb ist Gegenstand unterschiedlicher wissenschaftlicher Fächer, etwa der Psycholinguistik, Soziolinguistik, Pragmatik, Soziologie, Psychologie, Neurowissenschaften, Sprachlehr- und Lernforschung oder der Fremd- und Zweitsprachendidaktik.¹⁵

Der Blick der Zweitspracherwerbsforschung richtet sich zum Teil auf unterschiedliche Untersuchungsfelder, das vordergründige Forschungsinteresse liegt jedoch darin, „an einer umfassenden Theorie des Zweitspracherwerbs inklusive der Beschreibung der menschlichen Befähigung zur Aneignung von Sprachen und der damit verbundenen Prozesse, Mechanismen und Erwerbsstufen zu arbeiten.“¹⁶

Die bisherigen wissenschaftlichen Erklärungsversuche innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung sind zum Teil von unterschiedlichen Zugängen, Annahmen und Herangehensweisen gekennzeichnet und fokussieren jeweils auf einzelne Aspekte des Erwerbsprozesses. Im Zentrum des Interesses standen hierbei vor allem folgende Fragestellungen:

„Welchen Einfluss hat das erstsprachliche Wissen auf den Erwerb einer zweiten Sprache? Unterliegt der Erwerb einer zweiten Sprache aufgrund angeborener Spracherwerbsoptionen denselben Prinzipien und Mechanismen wie der Erwerb der Erstsprache? Was kennzeichnet eigentlich den zweitsprachlichen Lernprozess in den verschiedenen Stadien, gibt es z.B. fest Erwerbsfolgen, und lassen sich hierüber allgemeine Aussagen gewinnen?“¹⁷

Aufgrund des beschränkten Rahmens kann und wird hier nicht auf die unterschiedlichen Hypothesen einzeln eingegangen werden.¹⁸ Hinsichtlich der

¹⁵ Vgl.: Bernt Ahrenholz: Zweitspracherwerbsforschung, In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), Baltmannsweiler 2008, S. 65; **sowie**: Henrici, Riemer (2003), S. 38.

¹⁶ Henrici, Claudia (2003), S. 38.

¹⁷ Ahrenholz (2008), S. 70.

¹⁸ Einen Überblick über die einflussreichen Hypothesen findet sich etwa bei: Klein (2001); Ahrenholz (2008) sowie Henrici, Riemer (2003).

vorliegenden Thematik ist jedoch der Ansatz der so genannten *Interdependenztheorie* von Relevanz. Daher soll diese kurz angeführt werden:

Während andere Hypothesen zum sekundären Spracherwerb eher in Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb entstanden, fokussiert die – durch Jim Cummins begründete - **Interdependenzhypothese** auf den Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; auf ihr basiert der heute weitgehend unumstrittene Konsens zur Wichtigkeit der Förderung in der Erstsprache.

Die Ausgangslage bildete die empirische Beobachtung, wonach vermehrtes Sprachangebot in der Zielsprache nicht unbedingt auch zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz in der Zweitsprache führt. Es kommt also mehrfach vor, dass Kinder, die mit etwa zehn Jahren nach Österreich kommen in der L2 eine höhere Kompetenz erreichen, als Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, die bereits in Österreich geboren wurden.¹⁹

Nun ist es bei Kindern mit Migrationshintergrund sehr oft der Fall, dass ihre sprachliche Entwicklung in der Erstsprache durch den Schuleintritt gewissermaßen abrupt abgetrennt wird und ein weiterer Erwerb der Erstsprache, etwa wesentliche Bereiche der Grammatik oder die Orthographie, nicht mehr erfolgt. Im Gegensatz dazu schneiden SchülerInnen, die später einwandern und deren Erstspracherwerb durch schulische Sozialisation im Herkunftsland bereits gefestigt(er) ist, hinsichtlich des L2-Erwerbs proportional besser ab.²⁰ Die Kernaussage Cummins' Theorie ist demnach jene, dass das „Kompetenz- und Performanzniveau, das in einer Zweitsprache/Fremdsprache erreicht wird, zu einem wesentlichen Teil eine Funktion desjenigen Kompetenz- und Performanzniveaus ist, das ein Lernender in seiner Erstsprache erreicht hat.“²¹

Ähnlich meinte Cummins, dass sich der jeweilige Entwicklungsstand in der Erstsprache auf den Verlauf der Zweitsprache(n) auswirkt und ein ungehinderter Zweitspracherwerb das Erreichen eines bestimmten Niveaus in der Primärsprache voraussetze²², was in der so genannten Schwellenhypothese formuliert wurde: Dieser zufolge müsse ein unteres Schwellenniveau in beiden Sprachen überschritten werden. Ansonsten trete der Fall von *Semilingualismus* auf (auch als *eingeschränkte*

¹⁹ Vgl.: Boeckmann (2006), S. 42.

²⁰ Vgl.: de Cillia (1998), S. 238.

²¹ Ebd., S. 239.

²² Vgl.: Boeckmann (2006), S. 42.

Zweisprachigkeit oder *unterdrückte Mehrsprachigkeit* bezeichnet), der dadurch bestimmt ist, dass sich weder die eine noch die andere Sprache günstig entwickelt.²³

Diese Überlegungen werden auch von den Ergebnissen der Neurowissenschaften gestützt, wenn etwa der Neurophysiologe und Hirnforscher Wolf Singer feststellt, dass beim „Erlernen der Erstsprache (...) neuronale Verarbeitungsroutinen ausgebildet [werden], die sich später nicht mehr ändern lassen und auf denen alle anderen Lernprozesse aufbauen.“²⁴

Die Bedeutung erstsprachlicher Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ergibt sich also nicht nur hinsichtlich der Sprachbeherrschung derselben, sondern vor allem auch in Hinblick auf die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten.

Die Forschung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund beschränkt sich zurzeit noch auf einige wenige Aspekte; in den letzten Jahren zeigt sich eine verstärkte Forschungstendenz.²⁵

²³ Vgl.: Klaus-Börge Boeckmann,; Mehrsprachigkeit und Migration: Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen? In: Zielsprache Deutsch 1/2008, S. 5; **Siehe hierzu auch:** James Cummins: Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung, In: James Swift (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung, Würzburg 1982, S. 34-44; sowie: Jim Cummins: Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?, online auf: <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010.

²⁴ Wolf Singer: Was kann ein Mensch wann lernen?, Vortrag anlässlich des ersten Werkstattgespräches der Initiative *McKinsey bildet* in der Deutschen Bibliothek, Frankfurt /Main am 12. Juni 2001, online abrufbar auf: http://www.mpih-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/singeressays_d.htm, zuletzt eingesehen am 12.4.2010.

²⁵ Hier sei exemplarisch auf zwei 2007 bzw. 2008 erschienenen Sammelbände zu unterschiedlichen Aspekten des Spracherwerbs von Kindern mit Migrationshintergrund verwiesen: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, Freiburg i.B. 2007; **sowie** Ahrenholz, Oomen-Welke (2008), S. 3-16; Von Interesse für die Thematik ist auch die von Katharina Brizić publizierte Studie zum Spracherwerb von Migrantenkindern an österreichischen Schulen: 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, (Dissertation) Wien 2005; **sowie** von Claudia Koliander-Bayer: Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache, Innsbruck u.a.: 1998 (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B/Bd. 3); **sowie:** bm:bwk (Hg.): A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Dokumentation einer vierjährigen Langzeitstudie. Von Univ. Prof. Dr. Annemarie Peltzer-Karpf. Wien 2006.

3. Migration und Schule

3.1. Exkurs: Zuwanderung nach Österreich

In Anbetracht aktueller politischer Debatten und gesellschaftlicher Meinungstendenzen dürfte es vielen Österreicherinnen und Österreichern unbekannt sein, dass das Gebiet des heutigen Österreichs in den letzten beiden Jahrhunderten nicht nur von Zuwanderung, sondern auch durch erhebliche Abwanderungstendenzen geprägt war.²⁶ Bis zu den 60er-Jahren erfolgte eine deutliche Abwanderung in den Westen, deren Ausmaß zunächst höher war, als die Zuwanderung aus dem Osten. Infolge der mit Anfang der 70er-Jahre einsetzenden, auf bestimmte Länder und Berufsgruppen ausgerichteten Anwerbemaßnahmen kehrte sich diese Tendenz um, indem es zu einer vermehrten Zuwanderung aus Spanien (1962), Türkei (1964), Jugoslawien (1966) und Tunesien (1968) kam.

Mitte der 70er-Jahre reagierte die Österreichische Regierung als Konsequenz auf eine erste Konjunkturkrise mit gesetzlichen Maßnahmen, welche die zunächst forcierte Zuwanderung massiv beschränkten: Neben dem Ausländerbeschäftigungsgesetz von 1975 wurden weiters eine Fixierung der Bundeshöchstzahl an ausländischen Arbeitern sowie gesetzliche Maßnahmen zur Beschränkung des Familiennachzuges gesetzt. Dies führte langfristig dazu, dass der Anteil an Ausländern in Österreich seit 1993 relativ konstant bleibt.

In Hinblick auf die Zuwanderungspolitik stellte neben der Arbeitsmigration auch die Flüchtlingsmigration einen wesentlichen Faktor da. Außenpolitische Ereignisse, wie etwa die Ungarnkrise im Jahre 1956, die Militärregierung in Polen oder der Zerfall des ehemaligen Jugoslawiens waren Gründe, dass im Vergleich zu den beginnenden 80er-Jahren Anfang der 90er-Jahre ein Anstieg an u.a. in Österreich asylsuchenden Menschen zu verzeichnen war. Obwohl die Zahlen der in Österreich Zuflucht suchenden Personen im Vergleich zu anderen Ländern relativ gering ausfiel, reagierte die österreichische Politik mit radikalen Maßnahmen: Es „(...) setzte besonders gegenüber der Flüchtlingsmigration zu Beginn der 90er Jahre eine massive Abschottung durch ein

²⁶ Vgl. folgend: Hans-Jürgen Krumm: Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter der besonderen Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich, In: Bundesministerium f. Bildung und Forschung, BMBF (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (= Bildungsforschung, Bd. 11), Bonn, Berlin 2007, S. 199f.

verschärftes Asylrecht und eine strikte Abriegelung der Grenzen ein, was dazu geführt hat, dass Österreich heute praktisch kein zugängliches Asylland mehr ist (...).“²⁷

3.2. Kinder mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen

In Anbetracht der ab Anfang der 90er-Jahre restriktiv geführten Zuwanderungspolitik, kam es auch bei den Schülerzahlen zu einer Verminderung des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund. In den letzten Jahren lässt sich bei den SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch jedoch ein – regional stark unterschiedlicher – kontinuierlicher Zuwachs verzeichnen.²⁸

Die aktuelle schulische Situation in Österreich stellt sich so dar, „dass die typische österreichische Schulklasse, zumindest in den städtischen Ballungszentren, mehrsprachig und multikulturell zusammengesetzt ist. Selbst Schulen in entlegenen Ortschaften sind von dieser Entwicklung nicht ausgenommen, vor allem dann nicht, wenn sich eine Unterkunft für AsylwerberInnen im Ort befindet.“²⁹

Insgesamt waren im Schuljahr 2005/2006 in Österreich 169.753 SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch verzeichnet; an den allgemein bildenden Pflichtschulen lag ihr Prozentanteil bei 18,3%, an den allgemein bildenden höheren Schulen bei 10,9%;³⁰ diese Werte beziehen sich auf die gesamtösterreichischen Zahlen.

Bei der Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund zeigten sich neben regionalen Unterschieden auch Unterschiede hinsichtlich der Schularten. Wie Krumm anhand der Tabellen zur Verteilung in den jeweiligen Bundesländern bzw. in Hinblick auf die unterschiedlichen Schulformen darstellt, sind vor allem zwei Tendenzen herauszustreichen³¹: Einerseits liegen die Anteilswerte in Wien mit 61.173 SchülerInnen deutlich über den Werten der anderen Bundesländern – etwa Oberösterreich mit dem zweithöchsten Anteil von 18.751 SchülerInnen; in Burgenland liegt der niedrigste Wert von Kindern mit Migrationshintergrund bei 2.873.

²⁷ Ebd., S. 200.

²⁸ Vgl.: Elfie Fleck: Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule. Gesellschaftliche Realität und pädagogische Herausforderung, In: Mehrsprachigkeit und Gesellschaft: Rahmenbedingungen, Hintergründe, (= ide. Zeitung für den Deutschunterricht), 2/2008, S. 18.

²⁹ Ebd.

³⁰ Vgl.: Georg Gombos: Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko, In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 158/2008, S. 16.

³¹ Krumm führt die Schülerzahlen des Schuljahres 2001/02 an; es ist anzunehmen, dass die von ihm beschriebenen Tendenzen in Hinblick auf die aktuelle Situation an den Schulen ähnlich ist.

Auf der anderen Seite zeigt sich, dass die Zahlen von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch stark hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen differieren: Ihr Anteil ist in den allgemeinen Sonderschulen mit 22% im Vergleich zu den 7,6% der deutschsprachigen Schülern überproportional hoch. Auch hier fallen die Werte innerhalb der einzelnen Bundesländern wiederum unterschiedlich aus, „wie (...) für ein bundeseinheitliches zentrales Schulsystem eigentlich erstaunlich (...).“³²

Wie sich daran zeigen lässt, ist also die schulische Situation für Kinder mit Migrationshintergrund besonders von dem Risiko geprägt, aufgrund unzureichend empfundener Deutschkenntnisse in die Sonderschule zu kommen; anders lässt es sich nicht erklären, warum „(...) jedes achte Kind nichtdeutscher Muttersprache, in Wien sind es sogar mehr als ein Drittel“³³ aller Kinder, eine Sonderschulen besucht.

Hinsichtlich der nationalen Herkunft der Zuwandererkinder lässt sich feststellen, dass diese im stark überwiegende Anteil einen europäischen Migrationshintergrund haben, wobei bei den Zahlen die stark vertretenen, durch Arbeits- und Flüchtlingsmigration entstandenen, Herkunftsbereiche erkennbar sind: Türkei, BR Jugoslawien und Bosnien Herzegowina bilden die ersten drei und zahlenmäßig größten Anteile.³⁴

Wie Krumm feststellt, handelt es sich bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht um eine homogene Gruppe – im Gegenteil zeigen sich hinsichtlich der kontextuellen Situationen zum Teil sehr starke Unterschiede:

„Charakteristisch für die Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich ist die Ungleichzeitigkeit des Zuwanderungszeitpunktes – Flüchtlingskinder und die direkt zugewanderten Seiteneinsteiger besuchen die gleichen Klasse wie Kinder der 2. oder 3. Zuwanderergeneration. Je nach Zuwanderungszeitpunkt und Herkunftsland unterscheiden sich die Gründe für die Zuwanderung wie auch der rechtliche Status der Eltern, d.h. die Bedingungen, unter denen auch die SchülerInnen in Österreich leben. Die Schule unterscheidet zu Recht nicht nach dem Aufenthaltsstatus und der Aufenthaltsdauer.“³⁵

³² Krumm (2007), S. 201. *Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist in Hinblick auf aktuelle Zahlen sogar im Steigen; betrug er im Schuljahr 2005/06 bereits 24,9%. (Vgl.: Fleck (2008), S. 19.)*

³³ Gombos (2008), S. 17.

³⁴ Vgl.: Krumm (2007), S. 202. *Krumm bezieht sich hierbei aufgrund der Datenlage auf Daten aus dem Schuljahr 1994/95.*

³⁵ Ebd., S. 203.

Im Gegensatz dazu stellen diese Aspekte jedoch bei der schulischen Förderung eine wichtige Komponente da und sollten, so Krumm, in Hinblick auf die Schaffung schulischer Maßnahmen unbedingt berücksichtigt werden.

3.2.3. Schulrechtliche Bestimmungen

Im Folgenden soll ein Überblick gegeben werden, der als Hintergrundinformation zu dem in der Arbeit dargestellten Fallbeispiel dienen soll. Aus diesem Grund werde ich mich auf die Zielgruppe von Kindern mit Migrationshintergrund beschränken und auf die schulrechtlichen Bestimmungen soweit eingehen, wie sie in Hinblick auf das Thema der Arbeit erforderlich erscheinen. Die Regelungen für die Angehörigen autochthoner Minderheiten sowie für die anderen Schulstufen und -formen bleiben demnach unberücksichtigt.³⁶

Wie bereits kurz dargestellt, führten die Migrations- und Flüchtlingstendenzen der letzten 40 Jahre u.a. dazu, dass österreichische Schulen zum Teil einen erheblichen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache aufwiesen und aufweisen.

Nachdem offenkundig wurde, dass es sich bei dieser Tendenz nicht um ein vorübergehendes Phänomen handelte, sondern „mit diesen Menschen unterschiedlicher Muttersprachen neue, allochtone sprachliche Minderheiten entstanden waren“, wurde es notwendig, Maßnahmen zum Umgang mit dieser Mehrsprachigkeit zu setzen.³⁷

Diese waren durch unterschiedliche Zugänge und durch verschiedene Zielsetzungen gekennzeichnet; de Cillia unterscheidet vier Phasen:³⁸ Zunächst waren sprachpolitische Maßnahmen durch den Ansatz assimilatorischer Bildungskonzepte geprägt. Der Erwerb der Zielsprache, um eine möglichst schnelle Integration der Kinder in das Schulwesen zu gewährleisten stand als einziger Faktor im Mittelpunkt.

In Hinblick auf eine eventuelle Rückkehr in das Herkunftsland wurde in der zweiten Phase erstmals der Muttersprache der Kinder eine gewisse Bedeutung zugemessen.

Die heute absolut akzeptierte Relevanz der Muttersprache für den Zweitsprachenerwerb kam allerdings erst in einer dritten Phase infolge von unterschiedlichen, interdisziplinären Forschungsergebnissen zum Tragen; zum Teil kam

³⁶ Vgl. hierzu etwa: Language Education Policy Profile (2008), S. 30f.

³⁷ de Cillia (1998), S. 229.

³⁸ Vgl.: de Cillia (1998), S. 229.

es auch zur Einrichtung sprachlich homogener „Ausländerklassen“, deren Effekt sich jedoch als konträr zur eigentlichen Intention der Integration herausstellte. Die letzten Entwicklungen in der Migrationsbildungspolitik sind durch „sogenannte Interkulturelle Entwürfe (...) [geprägt], die den muttersprachlichen Unterricht ins Regelschulwesen zu integrieren trachten, gleichzeitig aber interkulturelles Lernen als übergreifendes Prinzip für alle Schulfächer und v.a. auch für die Kinder mit Mehrheitsbevölkerung verlangen.“³⁹

Die ersten schulsprachpolitischen Maßnahmen in Hinblick auf die – vor allem in den städtischen Ballungsräumen vorhandene – zunehmende Mehrsprachigkeit in Schulen wurden Mitte der 70er-Jahre in der Form von ersten Deutsch-Förderkursen sowie so genanntem „Muttersprachlichen Zusatzunterricht“ gesetzt, wobei es sich hierbei um Schulversuche handelte und diese Regelungen nicht im Lehrplan berücksichtigt wurden.⁴⁰

Ausgehend davon wurden u.a. diese Maßnahmen mit dem Schuljahr 1992/93 an den allgemeinen Pflichtschulen in den Lehrplan aufgenommen und damit gesetzlich verankert – darauf soll im Folgenden eingegangen werden.

3.2.3.1. Allgemeine Bestimmungen

Hinsichtlich des Schulbesuchs sind Flüchtlings- und Migrantenkinder im Groben den „normalen“ SchülerInnen gleichgestellt. So fallen sie ohne Einfluss des Aufenthaltsstatus ihrer Eltern unter die neunjährige Schulpflicht. Für den Fall, dass SchülerInnen während ihrer ersten acht Schuljahre die jeweiligen Lehrziele von Volks-, Haupt- bzw. Sonderschule nicht erreichten, besteht die Berechtigung zur Absolvierung des Pflichtschulabschlusses im 9., 10. oder 11. Schuljahr. Bei lediglich vorübergehendem Aufenthalt ist der Schulbesuch nicht obligatorisch, rechtlich aber möglich. Pflichtschulen ist es nicht erlaubt, Kinder aufgrund defizitärer Sprachkenntnisse, religiösen Bekenntnisses oder hinsichtlich ihres aufenthaltsrechtlichen Status' abzuweisen.⁴¹

In der Regel werden SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch altersgemäß eingestuft und in der Klasse gemeinsam mit den anderen SchülerInnen unterrichtet; eigene Klassen speziell für Flüchtlings- und/oder Migrantenkinder sind

³⁹ Ebd., S. 230.

⁴⁰ Vgl.: Fleck (2003), S. 63.

⁴¹ Vgl.: Krumm (2007), S. 204.

nicht vorgesehen, können aber – sofern vom Ministerium genehmigt - theoretisch als Schulversuch eingerichtet werden.⁴²

SchülerInnen, deren unzureichende Deutschkenntnisse ein Folgen des Unterrichts verhindern, können durch die Schulleitung zunächst als „außerordentliche SchülerInnen“ aufgenommen werden. Dieser Status kann einmalig entweder 12 oder maximal 24 Monate gewährt werden; danach gilt der Schüler/die Schülerin automatisch als ordentliche/r SchülerIn. Während dieser Zeit werden die schulischen Leistungen „separat unter der Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten“ bewertet.⁴³

Hinsichtlich der Leistungsbeurteilung sind SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ihren MitschülerInnen prinzipiell gleichgestellt, wobei das Bildungsministerium in einer Kann-Bestimmung darauf hinweist, dass

„davon ausgegangen werden kann, dass SchülerInnen in der Regel auch nach einem zweijährigen Schulbesuch in Österreich noch Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch haben [und] (...) diese Tatsache auch bei der Beurteilung von ordentlichen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch berücksichtigt werden [kann].“⁴⁴

3.2.3.2. Der muttersprachliche Unterricht

Wie bereits erwähnt, beinhalten die Lehrpläne für die allgemeinen Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen sowie Polytechnische Schulen) beginnend mit 1992/93 entsprechende Hinweise⁴⁵ für den Unterricht in den Erstsprachen von Kindern mit einer anderen Sprache als Deutsch bzw. jenen Kindern, die durch ihre Familiensituation zweisprachig aufwachsen. Der Aufenthaltsstatus der Kinder sowie die Schulbesuchsdauer sind dabei für die Teilnahme ohne Relevanz.

Sowohl Status als auch Ausmaß und Koordination liegen im Bereich der jeweiligen Schulen selbst: Ob der muttersprachliche Unterricht als Freigegenstand oder als unverbindliche Übung angeboten, ob er integrativ, unterrichtsparallel oder am

⁴² Vgl.: Fleck (2003), S. 65.

⁴³ Krumm (2007), S. 204.

⁴⁴ bm:ukk (Hrsg.): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen, Wien 2003, S. 11, zit. nach: Krumm (2007), S. 205.

⁴⁵ Lehrplanzusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“, In: Lehrplan der Volksschule, S. 134; online abrufbar auf: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Volksschullehrplan3911.xml>, zuletzt eingesehen am 10.3.2010.

Nachmittag gehalten wird ist von der Schulform abhängig, jedoch vor allem von der jeweiligen Schulleitung.⁴⁶

Was die Volksschule betrifft, so kann muttersprachlicher Unterricht als unverbindliche Übung im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden durchgeführt werden; die SchülerInnen müssen sich explizit dazu anmelden.⁴⁷

Durch den sprachneutral formulierten Lehrplan kann muttersprachlicher Unterricht de jure in allen Sprachen angeboten werden, sofern der Bedarf sowie die personellen Ressourcen dafür gegeben sind.⁴⁸ Die Eröffnungszahlen für muttersprachlichen Unterricht sind bundesweit unterschiedlich geregelt und liegen zwischen fünf und zwölf SchülerInnen. Es ist zudem theoretisch möglich, dass SchülerInnen aus unterschiedlichen Schulen, Schulstufen und Schulformen in eine Gruppe zusammengezogen werden, was in der Praxis jedoch aufgrund der organisatorischen (und auch der methodisch-didaktischen) Komponente als eher schwierig durchführbar scheint.⁴⁹

3.2.3.3. Fördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache

Mit der Übernahme von Fördermaßnahmen für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in das Regelschulwesen wurde der Lehrplan zunächst für die Volks- Haupt- und Sonderschulen auch um einen Lehrplanzusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ erweitert. Dieser bietet keine genauen klassenspezifischen Richtlinien, sondern stellt ein

„mehrfähriges Lernkonzept [dar], das von Schülerinnen bzw. Schülern mit keinen oder mit nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch jeweils vom Beginn an durchlaufen wird (unabhängig von der Schulstufe, in die die Schülerin bzw. der Schüler eingestuft wird), das bei bestehenden Vorkenntnissen aber auch in Teilzeitbereichen übersprungen werden kann. Der Lehrplan-Zusatz ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache‘ ist im Wesentlichen als Differenzierungs- und Individualisierungshilfe für einen Unterricht zu verstehen, der sich immer auch an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Lehrplanes für Deutsch orientiert.“⁵⁰

⁴⁶ Vgl.: Krumm (2007), S. 205.

⁴⁷ Vgl.: Language Education Policy Profile (2008), S. 32.

⁴⁸ Vgl.: Krumm (2007), S. 206.

⁴⁹ Vgl.: Fleck (2003), S. 67.

⁵⁰ Krumm (2007), S. 207.

Neben der Formulierung von „Bildungs- und Lehraufgabe“ findet sich im Lehrplan-Zusatz neben den – parallel zu den Zielen des Lehrplanes des Unterrichtsfaches *Deutsch, Lesen, Schreiben* – angeführten Teilbereichen am Ende eine kurze Auflistung sogenannter „Didaktischer Grundsätze“. ⁵¹

Laut Lehrplan kann ein Förderunterricht in Deutsch im Ausmaß von maximal 12 Wochenstunden für außerordentliche SchülerInnen sowie maximal fünf bzw. sechs Wochenstunden für ordentliche SchülerInnen erteilt werden. Im Schulalltag werden diese Bestimmungen aus personellen Gründen jedoch kaum in vollem Maße genützt; das Angebot liegt meist bei nicht über drei Wochenstunden. ⁵²

Ähnlich wie beim muttersprachlichen Unterricht hängt es jeweils von den einzelnen Schulen ab, inwiefern der Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache organisiert wird und ob er integrativ im Regelunterricht erfolgt oder als klassen-, stufen- oder schulübergreifender Förderunterricht unterrichtsparallel bzw. additiv außerhalb der Unterrichtszeit geführt wird. Für die Volksschulen erfolgt die etwaige Bereitstellung von Lehrkräften durch die jeweiligen Bundesländer. ⁵³

Von Relevanz ist bei den Bestimmungen für die Volksschule auch die Bemerkung im Lehrplan, wonach bei gemeinsamer Führung von Schulstufen der Grundstufe u.a. dann eine weitere Lehrkraft eingesetzt werden kann, wenn sich in der Klasse „Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache [befinden], welche die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen“ unterrichtet werden. Ähnlich dazu besteht im Falle einer Zusammenlegung mehrerer Schulstufen in einer Klasse infolge von zu geringer Schülerzahl laut Lehrplan die Möglichkeit, einen „gesondert zu führenden Unterricht aus den Pflichtgegenständen ‚Deutsch, Lesen, Schreiben‘ und ‚Mathematik‘ bis zu insgesamt 5,5 Wochenstunden“ bewilligen zu lassen. ⁵⁴

3.2.3.4. Das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen*

Fast zeitgleich mit den Änderungen im Lehrplan hinsichtlich der sprachfördernden Maßnahmen von Kindern mit Migrationshintergrund wurde 1991/92 auch – zunächst in

⁵¹ Vgl.: Lehrplanzusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“, In: Lehrplan der Volksschule, S. 134.

⁵² Vgl.: Fleck (2003), S. 65.

⁵³ Vgl.: Krumm (2007), S. 207.

⁵⁴ Bemerkungen zur Stundentafel der Grundschule, 1. bis 4. Schulstufe, In: Lehrplan der Volksschule, S. 30.

den Lehrplänen der Volks- und Hauptschulen – das „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ festgelegt.⁵⁵

Im aktuellen Lehrplan ist „Interkulturelles Lernen“ einerseits als eines von zwölf Unterrichtsprinzipien angeführt (etwa neben Musischer Erziehung, Sexualerziehung, Medienerziehung). Dabei ist vorgesehen, dass diese „nicht einem Unterrichtsgegenstand oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden (...), sondern (...) fächerübergreifend im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind.“⁵⁶

Hinweise zu interkulturellem Lernen finden sich im Lehrplan für Volksschulen zudem bei der Darstellung des allgemeinen Bildungszieles. So wird etwa unter dem Aspekt *Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum* u.a. folgender Kommentar angeführt:

„(...) Neben sachlichem Lernen findet in der Schule immer auch soziales Lernen in unterschiedlichen Formen und Situationen statt. Dies wird insbesondere dann der Fall sein, wenn Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (...) sowie Kinder mit speziellen Bedürfnissen gemeinsam unterrichtet werden. (...) Eine besondere sozialerzieherische Aufgabe erwächst der Grundschule dort, wo sie interkulturelles Lernen ermöglichen kann, weil Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache unterrichtet werden. Die Aspekte des interkulturellen Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Kulturgutes der entsprechenden Volksgruppe werden im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu verwirklichen sein, in denen Angehörige einer Volksgruppe bzw. österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Kulturgut sind insbesondere Aspekte wie Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (zB Erzählungen, Märchen, Sagen), Tradition, Liedgut usw. aufzugreifen. Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.

Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Ausgehend von schulischen und außerschulischen Erfahrungen mit Menschen aus anderen europäischen Staaten, insbesondere aus einem an das eigene Bundesland angrenzenden Nachbarstaat soll interkulturelles Lernen helfen, europäisches Bewusstsein bzw. Weltoffenheit anzubahnen. Querverbindungen zum didaktischen

⁵⁵ Vgl.: Krumm (2007), S. 208.

⁵⁶ Zweiter Teil/ Allgemeine Bestimmungen/8. Unterrichtsprinzipien, In: Lehrplan der Volksschule, S. 14.

Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicherzustellen.“⁵⁷

Ähnlich dazu finden sich im Lehrplan der Volksschule zudem im Rahmen der allgemeinen didaktische Grundsätze unter dem Punkt Soziales Lernen Kommentare, welche thematisch dem Prinzip der Bereitschaft zum Umgang mit u.a. kultureller und sprachlicher Vielfalt zugerechnet werden können. So ist hier etwa angeführt:

„Die Förderung der Persönlichkeit der Kinder ziele „(...) auf die Entwicklung des Verständnisses für andere ab. In besonderer Weise ermöglicht diese: das Mit- und Voneinanderlernen, das gegenseitige Helfen und Unterstützen, (...) das Erkennen und Durchleuchten von Vorurteilen (...). (...) Soziales Lernen erhält besonders große Bedeutung und Chance, wenn Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Kinder unterschiedlicher Schulstufen, Kinder mit unterschiedlicher Muttersprache (...) sowie Kinder mit speziellen Bedürfnissen gemeinsam unterrichtet werden.“⁵⁸

Vor allem in den letzten Jahren wurden von Seite der Schulbehörden einige Unterrichtsmaterialien zum Aspekt des *Interkulturellen Lernens* erstellt (siehe Kapitel 2.3.2.).

3.2.3.5. Fazit: Beurteilung der schulrechtlichen Maßnahmen

De Cillia stellt fest, dass die Situation in Österreich im europäischen Vergleich relativ gut ausfällt und „die drei Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik für ein Aufnahmeland neuer Minderheiten“ durch die Verankerungen von muttersprachlichem Unterricht, Zweitsprachenunterricht und dem Lernprinzip des Interkulturellen Lernens „prinzipiell gegeben (...) und die „Rahmenbedingungen (...) in einigen Punkten im internationalen Vergleich durchaus passabel sind.“⁵⁹

Gemessen an schulischen Idealmodellen, die in Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund konzipiert wurden, würden sich jedoch „schwerwiegende Defizite“ zeigen.⁶⁰

⁵⁷ Erster Teil/ Allgemeines Bildungsziel, In: Lehrplan der Volksschule, S. 7f.

⁵⁸ Dritter Teil/ Allgemeine didaktische Grundsätze, In: Lehrplan der Volksschule, S. 23.

⁵⁹ de Cillia (1998), S. 279.

De Cillia nennt einen Punkt, der bei dieser allgemeinen Einschätzung jedoch deutlich heraus fällt: Durch das in Österreich vorherrschende duale Schulsystem in Österreich auf der Mittelstufe werde, so de Cillia, der „Zwei-Klassen-Charakter“ verstärkt und bedinge u.a. die „deutlich geringere Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder in Österreich“. (Rudolf de Cillia: Sprich wie wir, dann gehörst du zu uns? Sprachenpolitik zwischen Mehrsprachigkeit und Assimilation, In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft1 (2001), S. 15; bzw. vgl.: de Cillia (1998), S. 280.)

⁶⁰ de Cillia (1998), S. 278.

So ist bei den Lehrplankommentaren zum **muttersprachlichen Unterricht** zwar positiv zu vermerken, dass sprachwissenschaftliche Erkenntnisse durch Verweis auf die Relevanz des Erstsprachenerwerbs für den Erwerb der deutschen Sprache berücksichtigt werden. (Im Lehrplan wird hinsichtlich des muttersprachlichen Unterrichts als Aufgabenbereich u.a. die „Festigung der Muttersprache/Primärsprache als Grundlage für den Bildungsprozess überhaupt sowie für den Erwerb weiterer Sprachen“ angeführt.⁶¹) Die Muttersprache(n) von Kindern mit Migrationshintergrund, so die Kritik von de Cillia, habe im österreichischen Schulwesen jedoch de facto aufgrund kaum vorhandener durchgängiger bilingualer Schulformen, des relativen geringen Stundenausmaßes, der Randständigkeit im Stundenplan sowie aufgrund der fehlenden Zeugnisrelevanz kaum Bedeutung. Gleichzeitig würde davon ausgegangen und gefordert werden, dass diese SchülerInnen „nach spätestens zwei Schuljahren quasi-muttersprachliche Kenntnisse in der Zweitsprache erworben haben, d.h. letztlich zielt die Schule auf eine möglichst rasche Assimilation an die Staatssprache Deutsch ab, nicht auf die Entwicklung ausgewogener Zweisprachigkeit.“⁶²

Ähnlich äußert sich Krumm, indem er feststellt: Muttersprachlicher Unterricht könne „auf Grund nicht ausreichender Ressourcen sowie einer ‚Marginalisierung des Unterrichts und der LehrerInnen‘ (...) die in ihn gesetzten Erwartungen (...) nicht erfüllen (...).“⁶³

Hinsichtlich des **Förderunterrichts in Deutsch als Zweitsprache**, so Krumm, erfolge im Lehrplan ebenso grundsätzlich die Berücksichtigung sprachwissenschaftlich anerkannte Erkenntnisse, was als positiv gewertet werden könne.⁶⁴ Doch in der praktischen Umsetzung wird der „Erfolg der Angebote“ von Expertenseite ebenso als „unbefriedigend“ eingestuft.⁶⁵

Kritik erfolgt hier „im Zusammenhang mit den Strukturen des Schulsystems, die zu wenig flexibel sind, um auf Veränderungen und daraus entstehende notwendige Maßnahmen eingehen zu können. Derzeit stellen die zusätzlich (segregativ)

⁶¹ Neunter Teil/ Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der unverbindlichen Übungen/ Muttersprachlicher Unterricht, In: Lehrplan der Volksschule, S. 243.

⁶² de Cillia (1998), S. 278.

⁶³ Krumm (2007), S. 206.

⁶⁴ Vgl.: ebd., S. 208.

⁶⁵ Ebd., S. 207.

angebotenen Deutschförderungen für alle Beteiligten eine Zusatzbelastung dar, die auf Dauer nur schwer durchzuhalten ist.“⁶⁶

Das Unterrichtsprinzip **Interkulturelles Lernen** sieht Krumm aufgrund der „hier ausgesprochene[n] Anerkennung der Mehrsprachigkeit der nicht deutschsprachigen Lernenden als ein wichtiges Signal (...), Schule nicht länger monolingual zu definieren.“⁶⁷ Es bestehe, so der kritische Einwand, aufgrund seines Status als fächerübergreifendes Prinzip jedoch die Gefahr, dass die in der Unterrichtspraxis in keinem Fach verbindlich darauf Bezug genommen werde.⁶⁸ Teilweise dürfte sich die Praxis auch aufgrund einer fehlenden Qualifizierung für die Lehrkräfte als schwierig herausstellen. Fleck zufolge sei es in vielen Fällen „leichter, Fragen der Interkulturalität in schulischen Projekten, etwa gegen Ende des Unterrichtsjahres, eigens zu thematisieren (...) als sie im Regelunterricht in der Klasse selbstverständlich mit zu denken.“⁶⁹ Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips in der alltäglichen Praxis ist, wie de Cillia feststellt, bisher kaum untersucht worden.⁷⁰

Insgesamt zeigt sich beim Blick auf die praktische Umsetzung der schulrechtlichen Maßnahmen, dass der „monolinguale Habitus des österreichischen Bildungswesens (...) ungebrochen“ ist.⁷¹ Nach wie vor wird „die Anwesenheit von Kindern nichtdeutscher Muttersprache (...) teilweise als Störung, ihre mangelnden Deutschkenntnisse als Defizit“ gesehen.⁷² Krumm stellt weiter fest:

„Der Sprachenreichtum von Kindern mit Migrationshintergrund kommt bei einer solchen Betrachtungsweise gar nicht in den Blick. Ein solcher Ansatz, Schule

⁶⁶ Susanne Binder: Sprache – die Konstruktion einer Bedeutung, In: Thomas Fillitz (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip, Innsbruck u.a. 2003, S. 187; zit. nach Krumm (2007), S. 207.

⁶⁷ Ebd., S. 208.

⁶⁸ Vgl.: ebd.

⁶⁹ Fleck (2003), S. 69.

⁷⁰ Vgl.: Rudolf de Cillia: Interkulturelles Lernen (im Deutschunterricht) in Österreich. Kritische Seiteneinblicke, In: Norbert Griesmayer, Werner Wintersteiner (Hrsg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik (= die-extra, Bd. 7), Innsbruck u.a. 2000, S. 81; *Zu nennen wäre hier*: Susanne Binder, Aryane Daryabegi: Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis, In: Thomas Fillitz (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip (= Bildungsforschung, Bd. 18), Innsbruck u.a. 2002, S. 33-95.

⁷¹ Krumm (2007), S. 198.

⁷² Ebd., S. 193.

ausschließlich als deutschsprachige Schule zu institutionalisieren und mehrsprachige Kinder wegen mangelnder Deutschkenntnisse als grundsätzlich defizitär (bis hin zur Abschiebung in die Sonderschule) zu behandeln, steht in deutlichem Gegensatz zu den politischen Bekenntnissen zur Mehrsprachigkeit Europas und der Zielsetzung, diese Mehrsprachigkeit zu erhalten und zu fördern.“⁷³

Als Beispiel für die Bestätigung und Aktualität dieser Feststellung sei die – im Zuge eines Interviews zu verschiedenen Aspekten der Integrationspolitik getätigte und in der Tageszeitung *Der Standard* abgedruckte – Aussage des österreichischen Außenministers und ÖAAB-Obmanns Dr. Michael Spindelegger wiedergegeben, der da meinte, er „(...) halte es wirklich für fatal, wenn wir alle anderen Kinder damit belasten, dass einige dem Regelunterricht nicht folgen können.“⁷⁴

3.3. Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Klasse

„Mehrsprachige Klassen“ sind in der heutigen Zeit keine Ausnahme mehr, sondern stellen – vor allem im städtischen Raum, aber auch in ländlichen Gegenden – durchaus die Norm dar. Unbeachtet dieser Tatsache herrscht nach wie vor ein „monolingualer Habitus der multilingualen Schule“⁷⁵ vor: Das Vorhandensein mehrerer oder sogar vieler Sprachen in einer Klasse wird nicht größtenteils nicht genutzt bzw. nicht einmal berücksichtigt.

„Der Unterricht in der deutschsprachigen Schule geht davon aus, dass er sich im Wesentlichen an eine sprachlich homogene einsprachige – bestenfalls, wenn die Anwesenheit von Migrantenkindern nicht mehr zu übersehen ist, zweisprachige – Schülergruppe zu richten hat.“⁷⁶

Der in diesem Kontext verwendete Terminus der „Einsprachigkeit“ wird hier so aufgefasst, dass jemand eine Sprache im herkömmlichen Sinn verstanden sprechen kann – in unserem Fall das Deutsche. (Andere Darstellungen gehen davon aus, dass auch

⁷³ Ebd.

⁷⁴ In der Tageszeitung *Der Standard* abgedrucktes Interview mit Außenminister und ÖAAB-Obmann Dr. Michael Spindelegger zu versch. Aspekten der Integrationspolitik, *Der Standard*, 6./7. März 2010, S. 7.

⁷⁵ Vgl. hierzu: Ingrid Gogolin: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster u.a. 1994.

⁷⁶ Hans-Jürgen Krumm, Eva-Maria Jenkins (Hrsg.): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien 2001, S. 4.

solche „einsprachige“ Personen grundsätzlich über eine „innere Mehrsprachigkeit“⁷⁷ verfügen, da sie mitunter Dialekte, Soziolekte (also Gruppensprachen, Fachsprachen etc.), Sprachvarietäten innerhalb des Deutschen beherrschen.)

De Cillia sieht die aktuelle schulische Situation ähnlich; ihm zufolge wird der/die SchülerIn pauschal beurteilt viel zu sehr als „eher defizitär gesehen (...), als Wesen, dem man Bildung angedeihen lassen muss. Der Beitrag der Lernenden zum Lernprozess wird unterschätzt, die Ressourcen, die sie mitbringen, zu wenig genutzt.“⁷⁸

Im Rahmen einer in Deutschland durchgeführten Untersuchung zu Deutungsmustern von HauptschullehrerInnen über Mehrsprachigkeit zeigte sich, dass „etwa die Hälfte aller Befragten Mehrsprachigkeit ‚grundsätzlich auf jeden Fall positiv‘ bewertet, sie im schulischen Kontext dagegen eher als Nachteil empfindet und sie deshalb für Lernprozesse nicht einzusetzen weiß.“⁷⁹ Auch zeigte sich anhand der Befragungen, dass Mehrsprachigkeit von den Lehrenden nur jeweils dann als ein Vorteil betrachtet wird, wenn der Spracherwerb gewissermaßen abgeschlossen und eine Verständigung möglich ist. Beim Schuleintritt von zwei- und mehrsprachigen SchülerInnen würde es jedoch als „ein massives Problem [gesehen werden], wenn sie nicht richtig Deutsch können.“⁸⁰ Eine Wahrnehmung vorhandener Zweisprachigkeit als Problem bzw. sogar als Gefährdung würde nicht nur nach sich ziehen, „dass die sprachlichen Ressourcen vielsprachiger Klassen brachliegen, sondern zudem zu einer massiven schulischen Benachteiligung der zwei- und mehrsprachigen Schüler [führen].“⁸¹

⁷⁷ Ingelore Oomen-Welke: Didaktik der Sprachenvielfalt, In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), Baltmannsweiler 2008, S. 481; **siehe hierzu auch:** Sigrid Luchtenberg: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance?, In: sprachaufmerksamkeit – language awareness, (= ide. Zeitung für den Deutschunterricht, 3/2002, S. 36.

⁷⁸ De Cillia (2008), S. 17.

⁷⁹ Katja Schnitzer, Mathias Wanjek: Der Sprachenfächer: Ein Arbeitsmittel für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Deutschunterricht, In: Patricia Nauwerck: Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten: Festschrift für Ingelore Oomen-Welke, Freiburg i.B. 2009, S. 304.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Ebd., S. 305.

3.3.1. Chancen von Mehrsprachigkeit - Konzepte

Interkulturelles Lernen

Der Begriff des interkulturellen Lernens entstand Anfang der 80er-Jahre in Deutschland im Zuge der kritischen Auseinandersetzung mit der damals aktuellen sogenannten *Ausländerpädagogik*, „deren zentrale und einseitige Ausrichtung der Kompensation sog. ausländerseitiger Defizite galt“.⁸² In weiterer Folge rückten in den letzten zehn Jahren verstärkt Konzepte von Interkulturellem Unterricht in den Vordergrund, „in denen gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt als Lernchance und Lerninhalt für alle Kinder, also auch die der Mehrheitsbevölkerung im Regelunterricht genützt werden sollen.“⁸³

Interkulturelles Lernen zielt primär darauf ab, „das friedliche Zusammenleben unterschiedlicher Ethnien, Religions- und Sprachgemeinschaften sowie sozialer Gruppen in multiplen Gesellschaften (...) sowie, als deren ethisch-axiomatische Basis, die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Kulturen bei Anerkennung rechtsstaatlicher demokratischer Grundprinzipien.“⁸⁴

De Cillia versteht unter dem Begriff des interkulturellen Lernens,

„(...) dass die Tatsache, dass die (...) Schulen Kinder verschiedener Sprachen und Kulturen besuchen, als Lernchance wahrgenommen und genutzt wird. Die Kinder lernen voneinander mit anderen Sprachen, Kulturen, Wertesystemen umgehen, sie lernen etwas aus der anderen und über andere Sprachen. Darüber hinaus trägt interkulturelles Lernen dazu bei, ethnozentristische Einstellungen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit abzubauen. Naturgemäß findet dieses Lernen in allen Fächern statt, nicht nur im Deutschunterricht, und wohl am besten fächerübergreifend, in Projekten, in offenen Lernformen.“⁸⁵

⁸² Gabriele Pommerin-Götze: Interkulturelles Lernen, In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, Tübingen u.a. 2010, S. 141.

⁸³ de Cillia (2000), S. 72; **Siehe hierzu etwa:** Sigrid Luchtenberg: Interkulturelle sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht, Münster 1995.

⁸⁴ Pommerin-Götze (2010), S. 142; Die Autorin weist darauf hin, dass die Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens u.a. darin kritisiert wurde, dass „im Kontext von Globalisierung und Migration der dem interkulturellem Lernen zugrunde Kulturbegriff obsolet geworden sei (...) bzw. das Konzept – implizit und unbeabsichtigt – gar kultureller Diskriminierung in die Hand arbeite (...)“ (Ebd.)

⁸⁵ de Cillia (2000), S. 73.

Mehrsprachiger (Deutsch-)Unterricht

Das Nutzen der vorhandenen Sprachen innerhalb einer Klasse kann als Möglichkeit zur Berücksichtigung des Konzepts *Interkulturelles Lernen* gesehen werden.

In Anlehnung an englische Konzepte zur sogenannten *language awareness* entstanden auch unterschiedliche Konzepte für die Berücksichtigung von Sprachen im Deutschunterricht. Dabei handelt es sich um einen Zugang, der auf

„(...) die Berücksichtigung von Sprache und sprachlicher Vielfalt in allen Fächern und im Schulalltag [abzielt], was eine umfassende Sensibilisierung für sprachliche Aspekte verschiedener Themen beinhaltet. Metasprachliche Kommunikation meint hier nicht die Beherrschung von grammatischer Terminologie oder Sprechen über Grammatik, sondern die sehr viel breiter verstandene Fähigkeit zum Sprechen über sprachliche Phänomene, was die Beschäftigung mit sprachlichen Dialekten ebenso wie die mit nonverbalen Zeichen oder der Vielfalt der Möglichkeiten, Zustimmung auszudrücken, beinhalten kann, aber auch die Auseinandersetzung mit Pluralbildung im Deutschen.“⁸⁶

Oomen-Welke beschreibt diese *Sprachaufmerksamkeit* als

„(...) die wache Haltung gegenüber Sprachen (...) , die zu Wahrnehmung, Kategorisieren, Vergleichen, mehr oder weniger willkürlichem Umordnen veranlasst und so aktuelle Bewusstwerdung und dauerhafte Bewusstheit verkoppelt. Aufmerksamkeit und Bewusstheit sind voneinander abhängig, da größere Bewusstheit die Schwelle der Sprachaufmerksamkeit herabsetzt und da die Aufmerksamkeit auf Sprachliches die Sprachbewusstheit ständig speist. Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstsein bezeichnen so die geistige Aktivität von Sprechern, die sich im Einzelfall und im System für sprachliche Erscheinungen sensibilisieren, um Formen und Funktion von Sprache und Sprachen zu durchschauen. (...)“⁸⁷

Sie konzipierte, an die sprachenpolitischen Überlegungen von Hans-Jürgen Krumm anschließend,⁸⁸ ein Konzept des mehrsprachigen Deutschunterrichtes im Sinne eines interkulturellen Zugangs, das als „Sensibilisierungsprogramm für Lehrpersonen“ entwickelt wurde und worin die Anleitung zu einer schrittweisen Sensibilisierung

⁸⁶ Sigrid Luchtenberg: Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht, In: Katharina Kuhs, Wolfgang Steinig (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft, Freiburg i.B. 1998, S. 142.

⁸⁷ Ingelore Oomen-Welke: Sprachen in der Klasse, In: Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht, Heft 157/1999 (Sprachen in der Klasse), S. 17.

⁸⁸ Vgl.: Ingelore Oomen-Welke: Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht - Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: Deutsch lernen, 25. Jahrgang, Nr. 2/2000, S. 143, online auf: jaling.ecml.at/pdffdocs/articles/IOLfacing.pdf, zuletzt eingesehen am 20.4.2010.

erfolgt, „die den Aktionsradius vom anfänglichen Zulassen anderer Sprachen bis zum Philosophieren über Sprachen mit Kindern und Jugendlichen erweitert (...).“⁸⁹ Die Inhalte können jeweils stufenspezifisch adaptiert werden.⁹⁰

Der Ansatz des mehrsprachigen (Deutsch)-Unterrichts ist in unterschiedliche Schritte unterteilt,⁹¹ die im Folgenden kurz angeführt werden sollen:

1. Andere Sprachen zulassen

Hierbei ist es einerseits wichtig, die Unterrichtssprache Deutsch nach wie vor als gemeinsame, Kommunikationssprache zu belassen. Allerdings sollten einzelne Bemerkungen von Kindern mit anderen Erstsprachen zugelassen und sprachvergleichende Beiträge aufgegriffen werden.

2. Sprachaufmerksamkeit erkennen

Bei diesem Schritt geht es darum, die von Kindern spontan festgestellten Sprachvergleiche - sei es im Rahmen innersprachlicher Varietäten, sei es in Bezug auf andere Erstsprachen - „zunächst rekapitulierend (...) als Zeichen von Sprachaufmerksamkeit zu erkennen und zu würdigen.“⁹²

3. Vorschläge der Kinder aufgreifen

Darunter wird verstanden, dass Lehrende für sprachlichen Themen relevante Äußerungen in der Klasse aufgreifen und sie weiterführen, mitunter auch zu einem späteren Zeitpunkt. LehrerInnen würden dadurch, so Oomen-Welke, den Expertenstatus der Kinder anerkennen, müssten gleichzeitig aber lernen, ihre Kontrolle ein Stück weit abzugeben.

4. Andere Sprachen herbeiholen

Da sich Sprachunterricht nicht nur auf die zufälligen Meldungen von SchülerInnen stützen kann, ist eine gewisse Systematik notwendig, anhand derer Lehrpersonen phänomenbezogen nach Dialekten oder anderen Sprachen der Kinder fragen und diese dadurch für den Unterricht nutzbar machen.

Lehrer wechseln damit in die Rolle des Fragenden bzw. des Mitlernalers. Unbedingt notwendig sind für die Lehrenden hierbei neben soliden Kenntnissen von Sprachstrukturen außerdem die Fähigkeit zur Verwendung zweisprachiger Wörterbücher und Fremdsprachengrammatiken.⁹³

⁸⁹ Oomen-Welke (2008), S. 484.

Dieses Konzept findet sich neben o.g. Artikel in weiteren, ähnlichen Aufsätzen der Autorin, etwa: Ingelore Oomen-Welke: Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, In: Ralph Köhnen: Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht, Frankfurt/M. 1998, S. 287-305; **oder:** Ingelore Oomen-Welke: Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, In: Interkulturalität im Deutschunterricht, (= ide. Zeitung für den Deutschunterricht), 1/1997, S. 33-47; **oder:** Oomen-Welke (1999); **oder:** Oomen-Welke: (2000).

⁹⁰ *Die Unterstützung von Sprachaufmerksamkeit ist natürlich auch bereits in der Grundschule möglich, etwa in Hinblick auf Wörter, Bedeutungen, Zeichen, Metaphern, etc.!* (Vgl.: Oomen-Welke: (1997), S. 46.)

⁹¹ Vgl.: Oomen-Welke (1999), S. 14f. **bzw.:** Oomen-Welke (2008), S. 479f.

⁹² Oomen-Welke (2008), S. 485.

⁹³ Vgl.: Oomen-Welke (1999), S. 21f.

5. Sprachenvergleiche, Textvergleiche

Sprachen- und Textvergleiche können sich auf unterschiedliche Vergleichseinheiten beziehen, etwa auf das Phonem-Graphem-Verhältnis oder den Satzbau, sie können formbezogen sein oder hinsichtlich semantischer Aspekte betrachtet werden. Als produktiv wird hierbei die Idee gesehen, „zweisprachige Kinder als Sprachlehrende tätig werden zu lassen: Von Zeit zu Zeit lehrt ein Kind einen Dialog, einen Text, ein Lied in seiner Sprache, die sonst nicht in der Schule gelehrt wird. Damit gewinnen diese Sprachen Prestige, denn sie sind schulwürdig, und ihre SprecherInnen auch. Die sprachlehrenden Kinder brauchen selbstverständlich methodische Hilfe der Lehrerin/des Lehrers.“⁹⁴

6. Sprachphilosophie und allgemeine Sprachpraxis⁹⁵

In diesem Schritt können übergreifende Gesichtspunkte thematisiert werden, etwa die Entstehung von Sprachen, gesprochene und geschriebene Sprache, Sprachvarietäten- und Register oder auch der Vergleich von Alltagsroutinen, wie Begrüßung und Anrede, Danksagung, Nonverbales, Körpersprache etc.⁹⁶

Oomen-Welke stellt fest:

„Von Anfang an bleibt (...) klar, dass der Unterricht zur allgemeinen Verständigung einer gemeinsamen Sprache bedarf, des Deutschen. Vielsprachlicher Deutschunterricht bedeutet nicht Sprachengebrauch nach Belieben. Andere Sprachen sollen jedoch zugelassen und genutzt werden – zur Sicherung des Verständnisses (das ist üblich) oder bei interessanten Beobachtungen. An anderen Sprachen kann man so viel lernen, dass man sie schließlich herbeiholt (...)“⁹⁷

Wenn dies der Fall ist, ergeben sich sehr viele Vorteile, wie Oomen-Welke aufzeigt:

„Die zweisprachigen Kinder können selbst allerlei beitragen; sie erfahren dadurch, dass ihr Beitrag im Deutschunterricht willkommen und wichtig ist. Die einsprachigen Kinder lernen etwas über andere Sprachen und viel über die eigene, die sie mit neuen Augen sehen. Das Selbstverständliche der eigenen Sprache wird gebrochen, denn es geht auch anders (...). Die entstehenden sprachlichen Erkenntnisse, die Haltung der Sprachaufmerksamkeit und die Fähigkeit der Sprachbewusstheit mit der längerfristigen Spracheinstellung ‚Interesse an anderen Sprachen‘ sind ein konstitutiver Teil des interkulturellen Lernens.“⁹⁸

3.3.2. Materialien und ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge

In Hinblick auf sprachlich und kulturell heterogene Klassen gibt es bereits mehrere Materialien und ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge für Unterrichtssequenzen bzw.

⁹⁴ Ebd., S. 22.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Vgl.: Oomen-Welke (2008), S. 486.

⁹⁷ Oomen-Welke (1999), S. 20.

⁹⁸ Ebd., S. 22f.

Lernprojekte in mehrsprachigen Klassen. Im Folgenden soll ein grober Überblick gegeben werden, worauf momentan u.a. zurückgegriffen werden kann:

- Sprachenportraits⁹⁹

Das Anfertigen von Sprachenportraits kann genutzt werden, um bereits vorhandene Sprachenvielfalt in der Klasse zu entdecken (Und das setzt nicht zwingend eine Klasse voraus, die von Migrantenkindern oder/und Angehörigen sprachlicher Minderheiten besucht wird – denn auch scheinbar „einsprachige Kinder“ sind durch den Fremdsprachenunterricht Englisch oder auch durch die Verwendung dialektal oder situativ geprägter Formen des Deutschen bereits in gewisser Weise „mehrsprachig“.)

Die Erstellung von Sprachenportraits bietet sich aufgrund mehrerer Aspekte an:

„Für die Schülerinnen und Schüler sind die Sprachenportraits eine wichtige Entdeckungsreise zu sich selbst und zu den Mitschülern: Zum einen ergibt sich ein Anstoß, verstärkt über die eigenen Sprachen nachzudenken, zum andern beeindruckt auch die Lernenden die Sprachenvielfalt in der eigenen Klasse. Plötzlich entsteht Interesse für Lernende, die bisher eher schweigsam am Rande saßen und die mit ihren Sprachen auf einmal ‚interessant‘ werden. Damit leisten die Sprachenportraits auch einen Schritt in die Richtung interkulturellen Lernens (...).“¹⁰⁰

Sprachenportraits schaffen – wie Krumm sehr anschaulich darstellt – eine breite Grundlage, um Mehrsprachigkeit auch langfristig (etwa in Form eines sich über das gesamte Schuljahr erstreckenden Projektes) zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und bieten verschiedene Möglichkeiten zur Vertiefung von Sprachbewusstsein und Sprachwahrnehmung sowie zu interkulturellem Lernen.

Anders als mitunter befürchtet wird, behindert das Thematisieren von Sprachen nicht das „eigentliche“ Lernen. Vielmehr bietet es für die Kinder interessante Sprech- und Schreibanlässe und „stellt gleichzeitig einen wichtigen Baustein für interkulturelles Lernen bereit.“¹⁰¹

- www.sprachensteckbriefe.at

Vom Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wurde eine Website eingerichtet, auf der man mittels sogenannter *Sprachensteckbriefe* Zugang zu unterschiedlichen Sprachen hat. Ermöglicht wird hier ein schneller Zugriff auf

⁹⁹ Vgl.: Krumm, Jenkins (2001).

¹⁰⁰ Ebd., S. 98.

¹⁰¹ Ebd., S. 99.

grundlegende Informationen zu sprachwissenschaftlichen Aspekten; u.a. werden auch sprachliche Beispiele angeführt und erläutert.¹⁰²

- www.projekte-interkulturell.at

Ebenfalls vom BMUKK initiiert und betreut wurde eine Homepage zu interkulturellem Lernen an österreichischen Schulen eingerichtet, auf welcher Informationen zum Lernziel Interkulturelles Lernen zu finden und u.a. bereits durchgeführte Projekte von unterschiedlichen Schulen zugänglich sind.¹⁰³

- www.buchmehrsprachig.at

Diese als Online-Shop konzipierte Seite listet sprachlich sortiert eine Vielzahl an mehrsprachigen Büchern auf¹⁰⁴; darunter finden sich auch Sprachen, die vermutlich weniger oft im herkömmlichen Handel zu finden sind, wie etwa Russisch oder Albanisch.

- Informationsblatt Nr.4/2002 des Referats für Interkulturelles Lernen zur Schulbuchliste

Diese vom Bundesministerium herausgegebene Broschüre¹⁰⁵ bietet einen Überblick jene Publikationen der Schulbuchliste, die für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache sowie für muttersprachlichen Unterricht konzipiert sind bzw. als passend eingestuft wurden.

- Kiesel-Materialien

Die Unterlagen wurden durch das Österreichische Sprachenkompetenzzentrum erstellt und enthalten eine Reihe von ausgearbeiteten Konzepten für den Unterricht. Die verschiedenen Materialien (u.a. „Sind Obst und Gemüse männlich oder weiblich?“, „ Die

¹⁰² Vgl.: <http://www.sprachensteckbriefe.at/>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010.

¹⁰³ Vgl.: <http://www.projekte-interkulturell.at/startseite.aspx?ID=34>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010. Vgl. hierzu auch die vom bm:ukk herausgegebenen Publikationen: Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance! Dokumentationen ausgewählter Schulprojekte aus den Schuljahren 2006/07 und 2007/08, Wien 2008; bzw. Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance! Dokumentationen ausgewählter Schulprojekte aus den Schuljahren 2008/09, Wien 2009.

¹⁰⁴ Vgl.: <http://www.buch-mehrsprachig.at>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010.

¹⁰⁵ bm:ukk (Hrsg.): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2: Auszug aus der Schulbuchliste: Deutsch als Zweitsprache (DaZ - Muttersprachlicher Unterricht - Zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht), Wien 2002.

Wochentage in verschiedenen Sprachen“) stehen auf der Homepage gratis zur Verfügung.¹⁰⁶

- Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen

Wie der Titel ankündigt enthält das Buch eine Reihe von „entdeckenden, handlungs- und kommunikationsorientierten Lernanlässen“.¹⁰⁷ Darunter finden sich neben auf sprachliche Aspekte gerichteten Unterrichtsvorschlägen auch welche zum Kennenlernen verschiedener Kulturen – diese sind fächerübergreifend konzipiert (etwa „Interkulturelles im Mathematikunterricht“ oder „Interkulturelles im Sport- und Bewegungsunterricht“¹⁰⁸). Das Buch ist nicht nur umsetzungsorientiert sondern liefert zudem eine theoretische und methodisch-didaktische Grundlage zum Unterricht in mehrsprachigen Klassen.

- Der Sprachenfächer

Hierbei handelt es sich um ein im Rahmen eines Sprachenprojektes konzipiertes Arbeitsmittel, das (u.a.) im Deutschunterricht für SchülerInnen und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund zwischen der vierten und zehnten Schulstufe eingesetzt werden kann. Obwohl diese Materialien nicht auf den Volksschulbereich fokussieren, sollen sie aufgrund ihrer möglichen Adaptierbarkeit für niedrigere Altersstufen kurz erwähnt werden. Die Zielsetzungen und Ansprüche sind jeweils am Beginn der bisher erschienenen *Sprachenfächer* folgend formuliert:

„Der Sprachenfächer besteht aus einer Reihe von erprobten Arbeitsmaterialien, die an lebensweltlichen und sprachlichen, interkulturell aufbereiteten Themen das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken, ihr Sprachbewusstsein entwickeln, ihre Methodenkompetenz und Selbstständigkeit fördern.“¹⁰⁹

Bisher sind drei Sprachenfächer erschienen;¹¹⁰ in der Reihe sind weitere Teile in Planung, etwa „Körpersprachen: Was wir mit dem Körper ausdrücken – Tiersprachen“

¹⁰⁶ Vgl.: <http://www.oesz.at/links/publi.php>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010.

¹⁰⁷ Basil Schader: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, Troisdorf 2004, S.9.

¹⁰⁸ Vgl.: ebd., S. 368f. bzw. S 383f.

¹⁰⁹ Zit. nach: Schnitzer, Wanjek (2009), S. 311.

¹¹⁰ Ingelore Oomen-Welke: Der Sprachenfächer. Höflichkeit: Benimm bei Tisch. Begrüßung und Anrede, Freiburg i.B. 2006; dies.: Der Sprachenfächer 2. Personennamen: Vornamen,

oder „ Zahlen und Zählen: Entstehung des Zählens und der Zahlen – Sprachliche Zahlensysteme – Vom Bau der Sprache am Beispiel der Zahlen“.¹¹¹

Familiennamen, Freiburg i.B. 2006; dies.: Der Sprachenfächer 3. Internationale Wörter: Fremdwörter. Internationale Wörter. Internationale Wortbausteine, Freiburg i.B. 2007.

¹¹¹ Die Reihe „Sprachenfächer“ ist mit einer eigenen Homepage im Internet vertreten, wo man sich über die Inhalte und Konzepte der bereits erschienenen Hefte sowie hinsichtlich Neuerscheinungen informieren kann: <http://www.sprachenfaecher.de>, zuletzt eingesehen am 22.4.2010.

4. Praktischer Teil - Der Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an der Volksschule in P.

4.1. Methodische Überlegungen

Im Folgenden sollen die in vorliegender Arbeit verwendeten Forschungsmethoden und -instrumente vorgestellt und die konkrete Durchführung der Datenerhebungen dargestellt werden.

Am Beginn stand die Idee, das Vorhandensein von SchülerInnen unterschiedlicher Muttersprachen in der Volksschule meines Heimatortes aufzugreifen und im Rahmen meiner Masterthese genauer zu betrachten.

Ausgehend von dieser Grundvorstellung wurde im Rahmen des im Wintersemester 2009/10 abgehaltenen Seminars *Forschungspraktikum* die Struktur eines kleinen Forschungsprojektes erarbeitet, durch welches gleichzeitig die Datenerhebung für meine Masterthese erfolgen sollte. Parallel zur Beschäftigung mit dem aktuellen Forschungsstand von kindlichem Zweitsprachenerwerb sowie zur Thematik von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an österreichischen (Volks-)schulen wurde damit begonnen, konkrete Forschungsfragen auszuarbeiten und mich mit dem methodischem Herangehen auseinanderzusetzen.

4.1.1. Qualitative Forschung

In Anbetracht des Forschungsfeldes schien relativ früh klar, dass die Arbeit als qualitative Forschung angelegt werden sollte.

Unter einem qualitativen Forschungszugang wird definitionsgemäß eine „empirische Forschung [verstanden], die mit besonderen Datenerhebungsverfahren in erster Linie qualitative Daten erzeugt und interpretativ verarbeitet, um dadurch neue Effekte zu entdecken [...]“. Inhaltlich ist es ein besonderes Anliegen der qualitativen Forschung, soziale Phänomene aus der Sicht der Akteure zu rekonstruieren.“¹¹²

Es wird „von einem weniger linearen Verhältnis zwischen Hypothesen und ihrer Prüfung“ ausgegangen. „Insbesondere wird zumeist die Vorstellung abgelehnt, sich von vornherein mit einer bestimmten Hypothese im Kopf dem Gegenstandsbereich

¹¹² Jürgen Bortz, Nicola Döring: *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*, Berlin 1995, S. 624, **zit. nach:** Hannelore Reicher: *Planung und Durchführung – Gebrauchsanweisung für den „richtigen“ Methodeneinsatz. Die Planung eines Forschungsprojektes – Überlegungen zur Methodenauswahl*, In: Hannelore Reicher, Hubert Stigler (Hrsg.): *Praxisbuch empirische Sozialforschung*, Innsbruck 2005, S. 89.

anzunähern, vielmehr sollen die Hypothesen erst aus den Datenmaterial entwickelt werden. Ausgangspunkt der Forschungsbemühungen basierend auf den *Grounded Theory* [...] ist die mehrperspektivische Beobachtung eines Phänomens.“¹¹³

Das vorhandene Potential der qualitativen Methode liegt vor allem darin, „dass das Verstehen subjektiver Deutungsmuster, Handlungsorientierungen und soziokultureller Lebenswelten genauer fokussiert werden.“¹¹⁴

4.1.2. Triangulation

Die Durchführung der Untersuchung sollte aber nicht nur mithilfe allgemein qualitativer Methoden erfolgen, sondern vielmehr ein mehrperspektivisches Vorgehen nach dem Prinzip der so genannten *Triangulation* angestrebt werden.

Der Begriff der Triangulation stammt ursprünglich aus der Landvermessung und Geodäsie und bezeichnet eine Verfahrensweise für Vermessungsarbeiten. In Anlehnung daran wird damit die Betrachtung bzw. die Konstruktion eines Forschungsgegenstandes von mindestens zwei Punkten aus bezeichnet, wobei dies üblicherweise anhand unterschiedlicher Methodenverwendung erreicht wird. Im Kontext sozialwissenschaftlicher und spezieller qualitativer Forschung wird der Begriff der Triangulation folgend definiert:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“¹¹⁵

Bei der Datenerhebung zu vorliegender Arbeit erfolgte eine Beschränkung auf die sogenannte Datentriangulation, also der Heranziehung von „Daten aus verschiedenen Quellen, Erhebungszeitpunkten und Orten sowie von verschiedenen Personen (z.B. die

¹¹³ Reicher (2005), S. 86.

¹¹⁴ Ebd., S. 90.

¹¹⁵ Uwe Flick: Triangulation – Eine Einführung, Wiesbaden 2008, S. 12.

Kombination von Interviews und Beobachtung, Befragung von Lehrern und Schülern)¹¹⁶ sowie vereinzelt auf Methodentriangulation innerhalb der qualitativen Methode.

Der wissenschaftliche Zugang der Triangulation bietet sich insofern an, da er mehrere Vorteilen mit sich bringt. So können etwa Vor- und Nachteile einzelner Datenerhebungsformen durch das Vorhandensein unterschiedlicher Datensätze zumindest teilweise kompensiert werden. Auch ergibt sich durch die zeitlich versetzten Erhebungsformen einerseits ein breiterer Beobachtungsrahmen, andererseits können bereits gemachte Beobachtungen auch aufgegriffen und in weitere Erhebungen „eingebaut“ werden.

Mithilfe von Triangulation ist es also möglich, dass „gezielt Forschungsperspektiven und Methoden miteinander kombiniert werden, die geeignet sind, möglichst unterschiedliche Aspekte eines Problems zu berücksichtigen: etwa der Versuch, die Sicht eines Subjekts zu sehen und dies mit der Beschreibung der Lebenswelt, in der es agiert, zu verbinden.“¹¹⁷

Für die Durchführung der Datenerhebungen zu dieser Arbeit wurde versucht, unter der Berücksichtigung einer Datentriangulation, den Untersuchungsgegenstand aus mehreren Perspektiven hinsichtlich spezifischer Aspekte zu betrachten und die Ergebnisse darzustellen. Es wurden folgende Erhebungsverfahren eingesetzt: Beobachtung, mündliche und schriftliche Befragung (Interviews m. Lehrenden, Direktorin der Schule sowie den SchülerInnen; außerdem etwa die Sprachenportfolios, die man mitunter auch als Sonderform einer schriftlichen Befragung sehen könnte). Zusätzlich dazu wurden vor allem für die kontextuellen Informationen weitere Quellen, beispielsweise die Klassenbücher oder auch Aufzeichnungen der Gemeinde, herangezogen.

4.1.3. Deskriptive Einzelfallstudie

Die Arbeit ist als deskriptive Einzelfallstudie angelegt und soll sich auf die Beschreibung ausgewählter Aspekte der untersuchten Institution beschränken. Unter einer *Einzelfallstudie* wird in der wissenschaftlichen Literatur jene „Untersuchungsform

¹¹⁶ Rüdiger Grotjahn: Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung, In: Peter Scherfer, Dieter Wolff (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme, Frankfurt/Main u.a. 2006, S. 259.

¹¹⁷ Uwe Flick: Qualitative Forschung, Reinbek 1998, S. 67.

[verstanden], die in der detaillierten Analyse einzelner Untersuchungseinheiten (Individuen, Gruppen, Institutionen) besteht. Das Ziel der E. ist genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren [...] zu erhalten, wobei sie meist auf das Auffinden und Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet ist. [...]"¹¹⁸

4.2. Formen und Durchführung der Datenerhebungen

Bei der Durchführung von Datenerhebung und -analyse kommen nicht nur die unterschiedlichen Erhebungsinstrumente zum Tragen; vielmehr muss bei der Auseinandersetzung mit einem qualitativen Forschungsgegenstand auch der erkenntnistheoretische Zugang berücksichtigt werden.

So geht etwa der radikale Konstruktivismus davon aus, dass es „zwar eine äußere Realität, jedoch keine Wahrheit im Sinne der Korrespondenztheorie [gibt]. Es ist keine direkte Repräsentation möglich.“¹¹⁹ Während diese These in ihrer Extremform zum Teil auch kritisch gesehen wird, muss doch auf „den grundlegend konstruktiven Charakter menschlicher Kognition und insbesondere auch auf die Konstruktivität wissenschaftlicher Erkenntnis“ hingewiesen werden. Als Beispiel führt Flick etwa das – in Hinblick auf die Thematik passende – Beispiel der Befragung von LehrerInnen bzw. SchülerInnen an. Ihr jeweiliges Verständnis über die Welt sei bereits als *Konstruktion ersten Grades* zu sehen; Äußerungen über ihre Perspektive der Realität stellen *Konstruktionen zweiten Grades* dar während – wie Grotjahn weiter ausführt – schließlich von Konstruktionen dritten Grades gesprochen werden kann, wenn die Kognitionen durch einen Forscher/eine Forscherin zu rekonstruieren versucht werden.¹²⁰

Auch wenn man von einer konsequenten Auslegung absieht, so ist unbedingt zu berücksichtigen:

„Daten sind die typischen Zugänge der Forschung zur untersuchten Realität, doch sie sind nicht die Wirklichkeit selbst, sondern ihre Spuren. Sie werden immer unter einer bestimmten Perspektive ausgewählt oder konstruiert, sind also – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – ‚theoriebeladen‘.“¹²¹

¹¹⁸ Reicher (2005), S. 94.

¹¹⁹ Grotjahn (2006), S. 250.

¹²⁰ Vgl. ebd.

¹²¹ Herbert Altrichter, Peter Posch: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1998, S. 99, zit. nach: Rüdiger Grotjahn: Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung, In: Peter Scherfer, Dieter Wolff (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme, Frankfurt/M. u.a. 2006, S. 251.

4.2.1. Beobachtung

Der Aspekt konstruierter Wirklichkeit wird in Ähnlicher Weise von Greve/Wentura im Zusammenhang mit ihren Ausführungen zur wissenschaftlichen Beobachtung thematisiert. Es sei, so die Autoren, immer auch zu berücksichtigen, dass diese Form der Wahrnehmung, die Beobachtung, nicht nur als „passive Rezeption“ zu sehen ist. Wahrnehmung sei vielmehr ein Prozess, an dem Wahrnehmender und Wahrgenommenes interaktiv beteiligt sind (...), den beide zusammen erst konstituieren.“¹²²

Als Konsequenz daraus ergibt sich – und das gilt es sich bewusst zu machen –, dass Beobachtungsergebnisse jeweils durch verschiedene Einfluss- und Fehlerquellen bestimmt werden, deren potentiell Vorhandensein bei der Durchführung sowie bei der Auswertung berücksichtigt werden muss. Hierzu zählen etwa Fehler, die auf den Beobachter zurückzuführen sind (z.B. Wahrnehmungsfehler, Deutungs- und Interpretationsfehler); möglich sind aber auch Fehler zu Lasten der Beobachtung (beispielsweise bereits die Tatsache an sich, dass sich die Anwesenheit eines Beobachters/einer Beobachterin auf den Beobachtungsgegenstand auswirkt).¹²³

Die Beobachtungen in der im Zentrum der Arbeit stehenden Volksschule wurden an jeweils fünf Tagen - drei Tage kurz vor Weihnachten 2009, zwei Tage Ende Jänner 2010 – über den gesamten Schultag durchgeführt. Ebenfalls wurde einmal in der an den Regelunterricht anschließenden Förderstunde „Förderunterricht Deutsch“ hospitiert; dies erfolgte ebenfalls im Jänner.

Die Wahl der Hospitationstage ergab sich rein aus dem beschränkten zeitlichen Rahmen. Im Durchschnitt wurden pro Tag vier Unterrichtsstunden beobachtet; zusätzlich zu den Beobachtungsnotizen wurde eine Audio-Aufnahme mit Hilfe eines digitalen Diktiergerätes erstellt.

Meine Intention als Beobachterin war für alle Anwesenden deutlich, auf das Themenfeld wurde nicht weiter eingegangen – die SchülerInnen wussten durch meine Vorstellung lediglich, dass ich mich „für die besondere Zusammensetzung“ ihrer Schule interessiere.

¹²² Werner Greve, Dirk Wentura: Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung, Weinheim 1997, S. 47.

¹²³ Vgl. ebd. S. 48f.

Die Beobachtung erfolgte nicht-teilnehmend; es wurde nicht versucht, eine aktive Rolle im Geschehen einzunehmen.¹²⁴

Meine anfängliche Sorge, die Beobachteten würden sich in Anbetracht der Beobachtung sichtbar anders verhalten, stellte sich gleich nach dem ersten Termin als unbegründet heraus, wie mir die Lehrende mitteilte. (Vermutlich lag dies u.a. auch daran, dass mich ein Großteil der Kinder bereits kannte.)

Die erkennbare Haltung der „Beobachteten“ kann insgesamt als neutral beschrieben werden. Zumindest während meiner Anwesenheit wurde der Aspekt meiner Beobachtung im Unterricht nicht weiter aufgegriffen. Erst am vierten Beobachtungstag fiel den Kindern das Mikrofon auf, da es zunächst fälschlicherweise mit einem – in der Schule verbotenen – Handy verwechselt wurde. Ein Nachfragen durch SchülerInnen (hinsichtlich der Konkretisierung meines Vorhabens) erfolgte nur einmal.

Die Beobachtungen waren zunächst innerhalb eines bereits eingeschränkten Blickfeld (Umgang mit Heterogenität) „ganzheitlich“ angelegt. Bereits während der ersten Unterrichtsbeobachtung kristallisierten sich ganz spezifische, Beobachtungsaspekte heraus, auf welche in der weiteren Folge gezielt geachtet wurde.

4.2.2. Befragungen

Der Einsatz von Interviews (auch jene in schriftlicher Form) spielt in der qualitativen Forschung eine zentrale Rolle; man

„erhält [...] auf diesem Weg einen raschen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und in der Regel reichlich Datenmaterial. Interviews geben den Befragten selbst das Wort, sie erhalten im Interview Gelegenheit, über ihre Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten und machen diese Informationen damit der Forschung zugänglich.“

Allerdings weist die Erhebungsform des Interviews auch Grenzen auf, etwa den „Einfluss des Interviewenden durch nonverbale und verbale Reaktionen auf die Äußerungen des Befragten, Missverständnisse, die unter anderem auch durch die Frageformulierungen auftreten können, der Einfluss der sozialen Erwünschtheit auf die

¹²⁴ Vgl.: Greve, Wentura (1997), S. 7.

Antworten bis hin zur möglichen Differenz zwischen verbalen Äußerungen und dem tatsächlichen Verhalten der Befragten.“¹²⁵

Im Rahmen der Durchführung von Befragungen (mündliches Interviews mit der Lehrenden und der Direktorin sowie den SchülerInnen, Einsatz eines Fragebogens für die Eltern) war es notwendig, sich mit der Konzeption von Fragen an sich auseinanderzusetzen, wobei es prinzipiell nicht nur „allein um die Frage [geht], sondern auch um die Antworten, die eine Frage ermöglicht oder die man direkt vorgibt.“¹²⁶

4.2.2.1. Interviews mit Direktorin und Lehrerin

Die mündliche Befragung der Direktorin sowie der Lehrenden wurde als *Leitfragen-Interview* durchgeführt. Darunter ist „ein mehr oder weniger strukturiertes schriftliches Frageschema [zu verstehen]. Es dient den InterviewerInnen bei der Interviewführung als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze und enthält sämtliche wichtigen Fragen, sowie Hinweise, wie einzelne Frageblöcke eingeleitet werden sollen. Der Leitfaden strukturiert die Interviewsituation oder hilft dabei nichts zu vergessen. [...]“¹²⁷

Das Ziel der Datenerhebung mithilfe eines Leitfaden-Interviews besteht darin, Informationen und Sichtweisen der befragten Personen anhand vorgegebener Themenkomplexe zu erhalten, die im Rahmen der reinen Beobachtung nicht zugänglich sind. Aufgrund der teilweise ähnlichen Fragestellung konnten die Antworten der Einzelinterviews hinsichtlich einiger Aspekten parallel und ergänzend ausgewertet werden – etwa in Hinblick auf Angaben zur Schulsituation, den Räumlichkeiten oder der Ausstattung.

Beide Interviews wurden Ende Januar 2010 durchgeführt. Das Gespräch mit der Direktorin fand an einem Vormittag in ihrer Kanzlei der Volksschule der Nachbargemeinde statt; jenes mit der Lehrenden im Anschluss an den Regelunterricht

¹²⁵ Barbara Friebertshäuser: Interviewtechniken – ein Überblick, In: Barbara Friebertshäuser, Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1997, S. 371.

¹²⁶ Jürgen Friedrichs: Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen 1980, S. 192. *Das Kapitel 5.1. („Die Lehrer von der Frage“, ebd, S. 192-207) setzt sich konkret mit Aspekten auseinander, die bei der Erstellung von Fragen zu beachten sind.*

¹²⁷ Hubert Stigler, Günter Felbinger: Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview, In: Hannelore Reicher, Hubert Stigler (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung, Innsbruck 2005, S. 129.

im Klassenzimmer der Beobachtungsklasse. Die Direktorin bat, ihr die grobe Fragenstruktur einige Tage vor dem Interview zukommen zu lassen; das Interview selbst wurde aber frei gehalten. Die Interviewzeit betrug in beiden Interviews knapp 50 Minuten.

Die im Anhang angeführten Fragestellungen wurden generell so beibehalten; geringfügig wurden kurze Verständnis- oder Nachfragen gestellt.

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und transkribiert, wobei die Verschriftlichung ohne der Verwendung eines kodifizierten Transkriptionssystems erfolgte.

4.2.2.2. Interviews mit den SchülerInnen

Bei der Konzeption der Fragestellungen für die mündlichen Befragungen der SchülerInnen wurde u.a. darauf geachtet, den jeweiligen Informationsständen der Befragten durch klare und konkrete Formulierungen gerecht zu werden, ohne dabei die Bedeutung der Begriffe stark zu verändern. Auch sollten die Fragen kindgerecht, kurz und wenige sein sowie ein Antworten relativ einfach ermöglichen, gleichzeitig aber auch Chance zur Interpretation geben (was bei einem Ja/Nein mitunter nicht immer bzw. nur diffus möglich ist).

Sechs Gespräche wurden Mitte Februar parallel zum Werkunterricht durchgeführt; die Kinder wurden von der Lehrerin gebeten, evt. für eine kurze Befragung zur Verfügung zu stehen. Ein weiteres Interview fand am Folgetag statt, da die Schülerin am Vortag krank war, sich aber Tags darauf zur Teilnahme bereit erklärte.

Mit Ausnahme von Aminat, die aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten und ihres an diesem Tag kränklichen Gesundheitszustandes nicht teilnahm, wurden alle anwesenden Kinder interviewt. Die SchülerInnen hatten keine, über die Grundinformation im Zuge der Beobachtungen hinausgehende Informationen zum Beobachtungsfokus. Die Interviews fielen relativ kurz aus (jeweils zwischen einer und drei Minuten).

Bei der Durchführung zeigte sich deutlich, dass die Kinder zum Teil sehr nervös waren, obwohl die meisten der Kinder mich zumindest vom Sehen her kannten. Ganz klar waren sie offensichtlich mit dieser Situation und dieser Art von sehr einseitiger Kommunikation nicht vertraut. Vor allem war es für die aus Albanien stammenden Schwestern Edona und Edita schwierig - obwohl sie sich sehr große Mühe gaben, mir zu

antworten. Für sie kam neben der ohnehin schon erschwerten Interviewsituation noch die sprachliche Komponente hinzu.

Gleichsam als ergänzende Komponente wurden in Hinblick auf die SchülerInnen das Erstellen von Sprachenportraits durchgeführt,¹²⁸ was aufgrund zeitlicher Gründe als Arbeitsauftrag im Rahmen eines Arbeitsplanes während des Regelunterrichts erfolgte. Die Lehrende teilte hierfür die leeren Vorlagen aus; die SchülerInnen erhielten die Arbeitsanweisung, „ihre Sprachen“ in die vorgegebene Personen Silhouette hineinzumalen. Auf Nachfragen erfolgte zudem der Hinweis, dass auch Beschriftungen vorgenommen werden können.

(Im Nachhinein war dieses Vorgehen vielleicht nicht ganz optimal, aber es zeigte sich durchaus, dass schon allein durch diesen eingeschränkten Einsatz bereits durchaus interessante Ergebnisse entstehen.) Durch die Sprachenportraits wurde versucht optisch sichtbar zu machen, wie die SchülerInnen ihre Sprachen sehen. Im Rahmen einer mündlichen Befragung wäre dies – vor allem in Hinblick auf die sprachlichen Möglichkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund – nicht möglich gewesen.

4.2.2.3. Schriftliche Befragung - Fragebögen

Die Befragung der Eltern mittels eines Fragebogens war auf die Eltern der Kinder mit deutscher Muttersprache beschränkt. Dies einerseits, weil eine Befragung der Eltern der SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus sprachtechnischen Gründen nicht möglich gewesen wäre. Andererseits auch, weil die Fragestellung in diesem Fall primär auf die Sicht der Eltern der L1-Kinder zur sprachlich und kulturell heterogenen Schulklasse ihrer Kinder fokussierte.

Bei der Konstruktion des Fragebogeninstruments zur Befragung der Eltern wurde u.a auf folgende Aspekte geachtet:¹²⁹ Die Dauer der Durchführung wurde möglichst gering gehalten, um die Teilnahmemotivation möglichst nicht einzuschränken. Die Durchführung meiner Befragung wurde bereits im Vorfeld im Rahmen eines Elternabends angekündigt. Zusätzlich zum Fragebogen – das Verteilen und die Info erfolgte durch die Lehrerin – erhielten die Eltern ein Begleitschreiben, das sie nochmals

¹²⁸ Die Idee dazu sowie die Vorlagen-Silhouette stammen von H.-J. Krumm (Vgl.: Krumm, Jenkins (2001)

¹²⁹ Vgl.: Hubert Stigler: Der Fragebogen in der Feldforschung, In: Hannelore Reicher, Hubert Stigler (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung, Innsbruck 2005, S. 138f.

über mein Forschungsvorhaben informieren sollte und Hinweise zur Durchführung enthielt; hier etwa auch der Aspekt der anonymen Teilnahme und Nennung des zeitlichen Rahmens.

Es wurde versucht, den Fragebogen strukturiert und übersichtlich zu gestalten sowie die Befragung möglichst transparent zu halten. Die Verwendung einer natürlichen, angepassten Sprache ist bewusst gewählt, auch die unterschiedlichen Antwortgestaltungen: Neben dem Kriterium der dadurch entstehenden Aufmerksamkeit¹³⁰ erscheint eine Variation zwischen verschiedenen Antwortoptionen (Fragen mit offenen Antwortmöglichkeiten bzw. jene, bei denen die Befragten zwischen bereits vorhandenen Antwortmöglichkeiten auswählen sollen) auch hinsichtlich der Intention als passend: Mit Hilfe von offenen Fragen sollte etwa ermöglicht werden, mitunter differenzierte Einstellungen der Eltern sichtbar zu machen, ohne dabei viel Information über die Befragten zu haben. Andererseits wurde anhand der geschlossenen Fragen u.a. versucht, eine mögliche Antwort durch das Vorhandensein mehrerer Möglichkeiten zu erleichtern. Am Ende des Fragebogens sollten die Eltern die Möglichkeit haben, eigene Anmerkungen oder Fragen zu notieren.

Vor dem Einsatz wurde der Fragebogen hinsichtlich der Durchführbarkeit durch zwei Probebefragungen an jeweils unbeteiligten, hinsichtlich der befragenden Zielgruppe in ähnlichem Kontext stehenden Personen getestet und davon ausgehend nochmals überarbeitet.

Die Ausgabe der Fragebögen erfolgte Mitte Jänner; das Begleitschreiben wurde mit der Bitte versehen, die Antworten innerhalb eines Monats wieder zu retournieren. Eine Woche vor dieser inoffiziellen Frist wurden alle Eltern von mir wegen der Erinnerung zum Ausfüllen Fragebögen telefonisch kontaktiert.

Von insgesamt sechs ausgegebenen Bögen kamen vier ausgefüllte Exemplare zurück, eines davon zeitlich versetzt etwas später. Dies zeigte eine gewisse Schwierigkeit und länger befürchtete ich, überhaupt keine Antwortbögen zu bekommen.

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass unter Umständen einzelne Antworten durch den „Einfluss der sozialen Erwünschtheit“¹³¹ geprägt sind, was aber in Anbetracht

¹³⁰ Vgl.: Stigler (2005), S. 144.

¹³¹ Friebertshäuser (1997), S. 371.

fehlender alternativer Befragungsmethoden als mögliche negative Begleiterscheinung akzeptiert werden muss.

4.3. Überblick über den Datenbestand

Unterrichtsbeobachtungen an fünf Schultagen (zum Teil mit anschließender Nachbesprechungen m. der Lehrenden)	17.12. 2009 18.12. 2009 21.12. 2009 19.1. 2010 21.1. 2010	8:00 - 11:45 8:00 - 11:45 8:00 - 12:40 8:00 - 12:40 (+ 1 Stunde Förderunterricht Deutsch) 8:00 - 11:45
9 Interviews	20. 1 2010 21. 1. 2010 19. 2. 2010	mit der Direktorin der VS mit der Lehrerin der Beobachtungsklasse mit 7 Kindern der Beobachtungsklasse
4 Fragebögen	Februar 2010	Befragung der „L1“-Eltern
9 Sprachenportraits	Februar 2010	Sprachenportraits der Kinder

4.4. Kontextuelle Bedingungen - Die Volksschule in P.

4.4.1. Örtlicher Kontext

P. ist eine kleine Berggemeinde mit etwa 316 EinwohnerInnen, wobei sich diese – und damit auch das Einzugsgebiet der Volksschule – auf eine relativ große Fläche von einzelnen Katastralgemeinden verteilen. Unter anderem aufgrund der schlechten Arbeitsplatzsituation ist die Zahl der BewohnerInnen ständig im Sinken – das schlägt sich auch in der SchülerInnenanzahl nieder.

Die Volksschule ist die einzige Schule in der Gemeinde; Hauptschule, Gymnasium oder eine allgemeine Sonderschule befinden sich in der 20 Kilometer entfernten nächstgrößeren Kleinstadt.

Entgegen der landläufigen Meinung, wonach die EinwohnerInnen entlegener Gemeinden wohl kaum mit Menschen „aus anderen Ländern und Kulturen“ zusammenträfen, war dies in P. vor allem in den letzten 20 Jahren durchaus der Fall, da zeitweise mehrere Familien mit Migrationshintergrund in P. lebten. Dies gründete u.a. aber vor allem in dem Umstand, dass einige Pensionen des Ortes Flüchtlinge aufnahmen. Ende der 80-Jahre waren etwa 40 Emigranten aus Rumänien, Bulgarien, Ungarn, Polen und der Tschechoslowakei in verschiedenen Unterkünften untergebracht.¹³² Anfang der 90er-Jahre kamen dann durch den Zerfall des ehemaligen Jugoslawiens vor allem Familien aus dem Kosovo nach P. , die aber nach und nach wieder wegzogen. Im Dezember 2003 kam es in P. erneut zu einer zahlenmäßig größeren Zunahme von Menschen mit Migrationshintergrund, nachdem in einem ehemaliger Gastbetrieb etwa neun Flüchtlingsfamilien vor allem aus Tschetschenien und Georgien untergebracht wurden.¹³³

Während insgesamt die Anzahl an Flüchtlingen seit diesem Zeitpunkt nicht stark divergiert, ist sie jedoch von einem starken Zu- und Abgang gekennzeichnet. Nach Auskunft der Gemeinde befinden sich zum Zeitpunkt der letzten EinwohnerInnenzählung 20 Flüchtlinge im Ort; seit März 2003 waren in P. jedoch insgesamt 248 Flüchtlinge gemeldet; die Volksschule des Ortes wurde nach Auskunft der Gemeinde von insgesamt 22 Flüchtlingskinder besucht.¹³⁴

Im Folgenden findet sich eine Übersicht der Schülerzahlen zwischen 1990 und 2008 in Hinblick auf den Anteil von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sowie Hinweise auf eventuell gehaltene Fördermaßnahmen und deren Ausmaß.¹³⁵

Die Flüchtlingsmigration Anfang der 90er-Jahre sowie ab 2004 ist klar erkennbar; die „Lücke“ zwischen 1998 und 2004 ergibt sich u.a. daraus, dass es während dieser Zeit

¹³² Vgl.: Bernhard Gamsjäger: P., P. 2004, S. 190.

¹³³ Vgl.: Ebenda, S. 368.

¹³⁴ Die Daten wurden im März 2010 durch Auskunft der Gemeinde P. eruiert; Danke an Frau D. für die freundliche Hilfe.

¹³⁵ Die Angaben stammen aus den Klassenbücher der jeweiligen Jahrgänge. Schülerwechsel während des Schuljahres werden der Übersichtlichkeit halber nicht angeführt, sofern diese nicht von besonderer Auffälligkeit sind - wie etwa im Schuljahr 2003/04.

einerseits keinen migrationsbedingten Zuzug gab und andererseits keine der in P. untergebrachten Flüchtlingsfamilien in der Gemeinde verblieb. (Zum Teil verließen sie Österreich, um wieder in ihre Heimat zurückzukehren, zum Teil zogen sie in andere Ortschaften.)

Schuljahr	Schülerzahl gesamt/ davon Kinder m. nichtdt. Muttersprache	Fördermaßnahmen
2007/08	13/6	Laut Klassenbuch waren für die 1. und 2. Schulstufe 6 Stunden „DfA“ („Deutsch für Ausländer“) vorgesehen (anstelle von GU – Gesamtunterricht). Ebenso für die 3. und 4. Schulstufe, wobei hier die Stunden zeitgleich zu den Fächer Mathematik, Deutsch/Lesen/Schreiben und Sachunterricht eingetragen sind. Es geht nicht hervor, ob der Förderunterricht unterrichtsparallel oder integrativ durchgeführt wurde. Die Eintragen zu den Lehrinhalten des Förderunterrichts enden mit Jänner 2008; offenbar wurde er eingestellt.
2006/07	8/5	Im Klassenbuch finden sich jeweils eigene Stundenpläne für „D“ und für „n.D.“. Jener mit dem Hinweis auf „n.D.“ (also „nicht Deutsch“) beinhaltet vier Stunden „DfA“, die anstelle von Deutsch (2x), Werken und Mathematik angesetzt sind. In Hinblick auf die Angebotsform des Unterrichts finden sich keine Hinweise. Allerdings wurde für den Förderunterricht „D. f. Ausländer“ eine eigene Lehrerin eingesetzt. Den Eintragungen des Klassenbuches zufolge wurde der Unterricht in der Mitte des Schuljahres beendet.
2005/06	14/8	Angaben zur Stundenanzahl und -verteilung finden sich nicht; allerdings geht aus den Eintragungen der wöchentlichen Lehrinhalte hervor, dass „Deutsch für Ausländer“ durchgehend angeboten wurde.
2004/05	19/9 (6 der 9 Kinder m. Migrationshintergrund wurden aufgrund v. Ortswechsel während des Schuljahres abgemeldet)	Kein Förderunterricht vermerkt.

2003/04	24/14 (Alle 14 SchülerInnen mit Migrationshintergrund kamen Anfang Jänner aufgrund ihres Zuzuges in die Volksschule)	Förderunterricht ist im Stundenplan nicht extra vermerkt; ab Februar 2004 finden sich jedoch kurze Eintragungen zu „D. f. Ausländer“ im wöchentlichen Lehrstoffplan.
2002/03	9/0	-
2001/02	11/0	-
2000/01	13/0	-
1999/00	19/0	-
1998/99	24/0	-
1997/98	27/0	-
1996/97	25/2	keine Vermerke zu DaZ- oder muttersprachlichem Förderunterricht
1995/96	28/5	keine Vermerke zu DaZ- oder muttersprachlichem Förderunterricht
1994/95	21/6	keine Vermerke zu DaZ- oder muttersprachlichem Förderunterricht
1993/94	25/11	Eine Lehrerin ist u.a. für den Förderunterricht „D. f. Ausländer“ zuständig; dieser wird im Lehrstoffwochenplan unter „Deutsch-Zusatz“ geführt. Stundenausmaß sowie -verteilung und Angebotsform gehen aus den Eintragungen im Klassenbuch nicht hervor.
1992/93	-	- (Klassenbuch fehlt)
1991/92	19/3	Zweitsprachlicher Förderunterricht wird nicht explizit angeführt; allerdings wurde ein solcher den Angaben des Lehrstoffes zufolge unter der Bezeichnung „Förderunterricht“ durchgehend gehalten worden sein. Stundenausmaß sowie -verteilung und Angebotsform gehen aus den Eintragungen im Klassenbuch nicht hervor.
1990/91	22/8	keine Vermerke zu DaZ- oder muttersprachlichem Förderunterricht

4.4.2. Die Schule

Im Schuljahr 2009/10 besuchen insgesamt zehn SchülerInnen die Volksschule in P. Die Schule wird einklassig geführt, d.h. alle Kinder werden schulstufenübergreifend in einer Klasse unterrichtet. Die Volksschule wird gemeinsam mit jener der Nachbargemeinde von einer Direktorin geleitet. Mit Ausnahme des römisch-katholischen Religionsunterrichtes, der von einem Lehrer der Nachbarsvolksschule gehalten wird, ist eine einzige Lehrerin für die Erteilung des gesamten Unterrichts aller Fächer zuständig. Eine Besonderheit auch für diese kleine Schule ist, dass sich die SchülerInnen auf nur zwei Schulstufen aufteilen – fünf Schülerinnen besuchen die erste, drei Schüler und zwei Schülerinnen die dritte Schulstufe.

Die Schule hat seit mehreren Jahren mit der geringen SchülerInnenzahl zu kämpfen, eine mögliche Schließung stand bereits wiederholt im Raum und ist auch nach wie vor aktuell. Vor allem ist die EinwohnerInnenzahl der Gemeinde im Rückgehen und damit auch der Nachwuchs an SchulbesucherInnen; auch gibt es einige Kinder aus dem Ort, die in die Volksschule des Nachbarortes pendeln.

Die Schule selbst befindet sich im unmittelbaren Ortskern und ist in einem, bereits als Schule konzipierten und zu Beginn der 1910er-Jahre errichteten Gebäude untergebracht.

Neben drei äußerst geräumigen Klassenräumen gibt es eine kleine Schulbibliothek, einen Turnsaal sowie eine Kanzlei. Die ehemalige Direktorswohnung sowie die für den Schulwart vorgesehenen Räume werden inzwischen an Privatpersonen vermietet. Alle Klassen sowie der Turnsaal wurden vor einigen Jahren teilrenoviert und befinden sich in einem sehr guten Zustand.

Die räumliche Situation ist insgesamt als äußerst positiv zu bewerten, auch die Lehrerin sowie die Direktorin bezeichnen die Räumlichkeiten als sehr gut bzw. sogar als „optimal, weil (...) wirklich alle drei Klassen“ benutzt werden können.¹³⁶

Eine Klasse dient als eigentlicher Unterrichtsort, hier wird der Großteil der Stunden gehalten. Eine weitere Klasse fungiert als sogenannte „Ballklasse“ - hier können die Kinder während der Pause herumtoben und spielen. Die dritte Klasse wird als Depot für Unterrichtsmaterialien, aufgrund des Vorhandenseins eines Fernsehgerätes sowie einer

¹³⁶ Interview m. Lehrerin Frau H. am 21.1. 2010 bzw. Interview m. Frau Direktor P. am 20.1. 2010.

kleinen Küchenzeile auch für den Einsatz von Videos und für gemeinsames Kochen benutzt.

Der überwiegend verwendete Klassenraum macht bereits beim ersten Betreten einen sehr freundlichen Eindruck. Durch farbige Wandanstriche und Vorhänge sowie aufgrund der vielen aufgehängten Bastelarbeiten, Zeichnungen und Plakate wirkt die Klasse sehr bunt; Fenster und Türen sind – dem zeitlichen Rahmen der Hospitation entsprechend - mit weihnachtlicher Dekoration verziert.

Die außergewöhnlich große Klassengröße ergibt sich nicht nur aus der geringen SchülerInnenanzahl, sondern auch aus der mit etwa 80 Quadratmetern großzügig bemessenen Grundfläche.

Neben den Schülertischen finden sich im Klassenzimmer außerdem u.a. Schränke mit Spielen und Lernmaterialien, zwei PC-Arbeitsplätze, Bücherregale und eine Sofaecke; erwähnt sei hier auch das fast zwei Meter hohe Kruzifix in der vorderen Raumecke.

Was die Ausstattung der Schule in Hinblick auf Unterrichts- und Lernmaterialien betrifft, so wird die Situation sowohl von der Direktorin als auch von der Lehrerin als sehr gut bezeichnet. Es sei „optimal“, da viele Materialien da und diese durch die geringe Schüleranzahl auch in ausreichender Anzahl vorhanden seien, sodass „wirklich alle gut arbeiten können“;¹³⁷ man könne regelrecht „aus dem Vollen schöpfen“.¹³⁸ Zwar würden zeitweise „Neuigkeiten angekauft“ werden, allerdings bestehe der Bedarf nicht, da „so viel an der Schule ist“.¹³⁹

Als eine für alle Beteiligten erfreuliche Besonderheit wird der Ankauf von zwei Rechnern hervorgehoben, der zu Beginn des aktuellen Schuljahres (2009/10) durch die finanzielle Unterstützung der Gemeinde erfolgte und wodurch einerseits ein Arbeiten mit Computern möglich sowie andererseits ein Internetzugang vorhanden ist.

Durch den Umstand, dass die Direktorin der Volksschule in P. auch gleichzeitig die Volksschule im Nachbarort leitet, besteht zwischen den Schulen teilweise bei Veranstaltungen eine Zusammenarbeit. So nehmen etwa die SchülerInnen der VS in P. gelegentlich an von der Nachbarsschule durchgeführten Veranstaltungen teil.

¹³⁷ Interview m. Lehrerin Frau H. am 21.1. 2010

¹³⁸ Interview m. Frau Direktor P. am 20.1. 2010

¹³⁹ Ebd.

4.5. Zur Beobachtungsklasse

4.5.1. Der Stundenplan

Der Unterricht erfolgt nicht nach einem durchgehend festen Stundenplan und ist – bis auf drei Ausnahmen – für alle Schüler gleich. Eine Regelung betrifft die laut Lehrplan vorgeschriebene zusätzliche Werkstunde in der dritten Klasse. Diese ist in einer letzten Stunde angesetzt, sodass die SchülerInnen der ersten Schulstufe früher nach Hause gehen können.

Die zweite Abweichung vom gemeinsamen Unterricht betrifft den katholischen Religionsunterricht. Die drei SchülerInnen mit Migrationshintergrund nehmen nicht am Religionsunterricht teil, aus diesem Grund sind die Religionsstunden jeweils auf die erste bzw. die letzte Stunde gelegt. Ein muslimischer Religionsunterricht wird nicht angeboten; auf die Frage nach den Gründen meinte die Lehrerin, dies sei „eigentlich nie zur Diskussion gestanden“.¹⁴⁰

Ähnlich zur zusätzlichen Werkstunde und dem Religionsunterricht erfolgt die zeitliche Durchführung des Förderunterrichts in Deutsch als Zweitsprache, indem dieser ebenfalls auf eine letzte Stunde gesetzt ist und die L1-Kinder früher nach Hause gehen.

Nach Auskunft der Lehrerin ist – abgesehen von den aus organisatorischen Gründen fixen Stunden wie Religion, Werken für die dritte Klasse sowie dem Förderunterricht DaZ – der Stundenplan zwar grob vorgegeben, aber sehr durchgemischt. Die einzelnen Fächer werden also nicht im Ausmaß von den üblichen 45 Minuten einer Unterrichtsstunde gehalten, sondern jeweils in unterschiedlichen Zeitintervallen, wobei die Lehrinhalte zum Teil auch fächerdivergent sind. (Dies wird im Kapitel 3.6.2. zum Umgang mit der Heterogenität im Klassenzimmer noch deutlicher dargestellt!)

Die Lehrerin erläutert ihre Vorgangsweise in Bezug auf den Stundenplan folgendermaßen:

„Im Prinzip schaue ich schon immer, dass ich einen bisschen fixen Stundenplan habe, aber (...) ich orientiere mich halt eher an den Kindern. Und das ist das Gute – wir haben ja nicht einmal eine Schulglocke – bei mir ist es halt wirklich so: Ich mache so lange Mathematik mit ihnen, solange es geht und wenn ich merke, dass es genug ist, dann mache ich einfach was anderes. Und da überschneidet es sich teilweise total. Also ich mach jetzt nicht genau 45 Minuten Deutsch, sondern einfach, was ich machen will an dem Tag mache ich und wenn es nicht mehr geht, mache ich einfach was anderes. Überhaupt bei den Kleinen. – Die machen halt

¹⁴⁰ Interview m. Lehrerin Frau H. am 21.1. 2010

dazwischen wieder irgendetwas zur Auflockerung und dann mach ich erst wieder weiter mit ihnen. Also ich habe jetzt nicht einfach den fixen Stundenplan. Ich schaue nur, dass ich am Schluss von der Woche meine Sachunterrichtsstunden hab, meine Deutschstunden hab – gerade bei den Drittklasslern. Bei den Erstklasslern mache ich das einfach aufs Kind bezogen.“¹⁴¹

4.5.2. Die Schülerinnen und Schüler

Im folgenden Kapitel sollen die SchülerInnen der Beobachtungsklasse kurz vorgestellt werden. Dazu findet sich zunächst eine Tabelle mit Namen, Klasse und Alter sowie der Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach dem Kriterium der Staatsangehörigkeit und die potentiellen sprachliche Hintergründe. Die zweite Tabelle führt zum Einen – soweit bekannt – die groben biographischen Hintergründe an, zum Anderen ist in der rechten Spalte ein von den jeweiligen Schülern und SchülerInnen erstelltes Sprachenportfolio zu ihrer Person – also so, wie sie sich selbst sehen, abgebildet. Dies dient u.a. dazu, einen kleinen Eindruck zu bekommen, auf welche Weise eine potentielle Mehrsprachigkeit der Kinder aus ihrer Sicht zum Ausdruck kommt.

Die Anmerkungen dazu sind in der linken Spalte angeführt.

	Name/ Geschlecht	Klasse/Alter	Staatsangehörigkeit	Potentielle sprachliche Hintergründe
1	Aminat/ w	1. Klasse/ 7 Jahre	Tschetschenien	Tschetschenisch
2	Anna-Lena/ w	1. Klasse/ 7 Jahre	Österreich	Deutsch
3	Lara/ w	1. Klasse/ 7 Jahre	Österreich	Deutsch
4	Edita/ w	1. Klasse/ 9 Jahre	Albanien	Albanisch
5	Edona/ w	1. Klasse/ 9 Jahre	Albanien	Albanisch
6	Matthias/ m	3. Klasse/ 8 Jahre	Österreich	Deutsch
7	Jonathan/ m	3. Klasse/ 8 Jahre	Österreich	Deutsch
8	Annalena/ w	3. Klasse/ 9 Jahre	Österreich	Deutsch
9	Lisa/ w	3. Klasse/ 8 Jahre	Österreich	Deutsch
10	Kevin/ m	3. Klasse/ 8 Jahre	Österreich	Deutsch

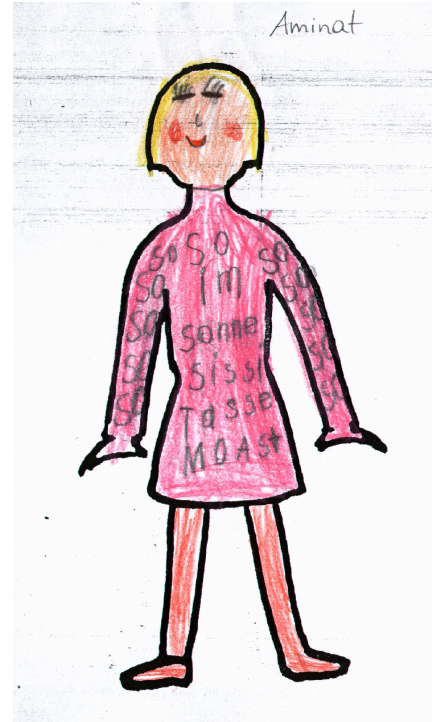
¹⁴¹ Ebd.

Aminat:

7 Jahre alt; kam gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrem kleinen Bruder im Juni 2009 aus Tschetschenien nach Österreich und war zunächst in Traiskirchen untergebracht, bevor sie im Herbst 2009 nach P. zogen; Für Aminat ist die Volksschule in P. die erste Schulerfahrung.

„so, so, so, so, im, Sonne, Sissi, Tasse, MOAST, so, so, so ...“

→ Aminat führt nur eine Sprache an: Deutsch. Es fällt auf, dass sie Wörter bzw. Buchstaben „in ihren Körper“ schreibt, die sie kann bzw. die sie gerade lernt (zum Zeitpunkt der Erstellung war es der Buchstabe S). Man kann annehmen, dass Aminat zeigen möchte, was sie bereits kann! Ihre Muttersprache Tschetschenisch hat sie nicht angeführt.

**Lara**

7 Jahre alt, in Österreich geboren und in der Ortschaft aufgewachsen; ein größerer Bruder

→ Lara zeichnet ihre Muttersprache Deutsch ins Zentrum der Figur, zusätzlich hat sie eine Fahne mit den österreichischen Landesfarben dazugezeichnet. Sie hat keine weitere Sprache angeführt.



Anna-Lena

7 Jahre alt, in Österreich geboren und in der Ortschaft aufgewachsen; ein größerer Bruder (Matthias besucht die dritte Klasse)

→ Anna-Lena war an dem Tag krank, daher ist von ihr kein Sprachenportrait vorhanden

Edita

9 Jahre alt, Edita kam gemeinsam mit ihrer Zwillingschwester Edona und mit ihren Eltern im Sommer 2009 aus Albanien nach Österreich. Zunächst wurde die Familie in Traiskirchen untergebracht; so wie Aminat sind auch sie kurz vor Schulbeginn nach P. gekommen.

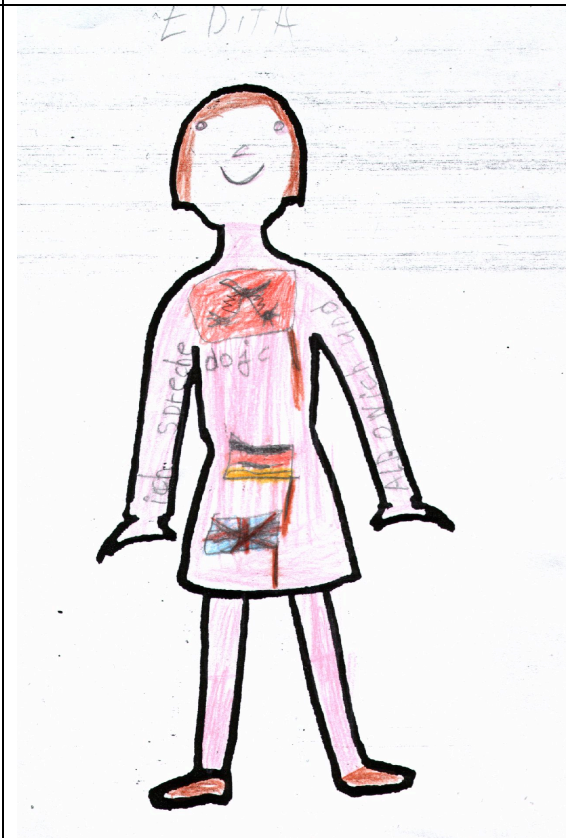
Zwei größere Brüder arbeiten bereits seit drei Jahren in Österreich.

Edita's und Edona's beider Muttersprache ist Albanisch, sie haben in Albanien die 3. Klasse Volksschule abgeschlossen, wurden also bereits in Albanisch alphabetisiert.

Edona und Edita wurden aufgrund ihrer Sprachkenntnisse in Deutsch in die erste Klasse eingestuft, obwohl sie altersmäßig bereits die dritte Schulstufe besuchen würden. Wie ich später noch beschreiben werde, nehmen sie etwa in Mathematik oder in Englisch am Unterricht der 3. Klasse teil, in der zusätzlichen Werkstunde für die Dritte Klasse sind sie jedoch – aus nicht bekannten Gründen - nicht dabei.

„Ich spreche Albanisch und ein Bisjen Dojc“

→ Edita hat zusätzlich zur deutschen und britischen Fahne die Flagge ihres Heimatlandes Albanien aufgezeichnet; wobei die Priorität der Muttersprache aufgrund der etwas größeren Darstellung sichtbar wird. Edona versucht, trotz Schwierigkeiten ihre sprachliche Situation zu erklären.



Edona

Siehe Angaben zu Edona's
Zwillingsschwester Edita (oben).

„ich spreche ALBONich und dojc“

→ Edona hat links und rechts neben dem Körper die Landesfahnen ihrer Fremd- bzw. Zweitsprache aufgezeichnet: Deutsch und Englisch (Interessant, dass sie Deutsch mit der bundesdeutschen Fahne assoziiert!). Im Körper hat Edita, wie ihre Schwester, Hinweise zu ihrer Sprachensituation aufgeschrieben.



Matthias

8 Jahre alt, in Österreich geboren und in der Ortschaft aufgewachsen; eine kleinere Schwester (Anna-Lena geht in die erste Klasse)

„Englisch finde ich leichter als Deutsch wenn man es kann würde ich sagen“

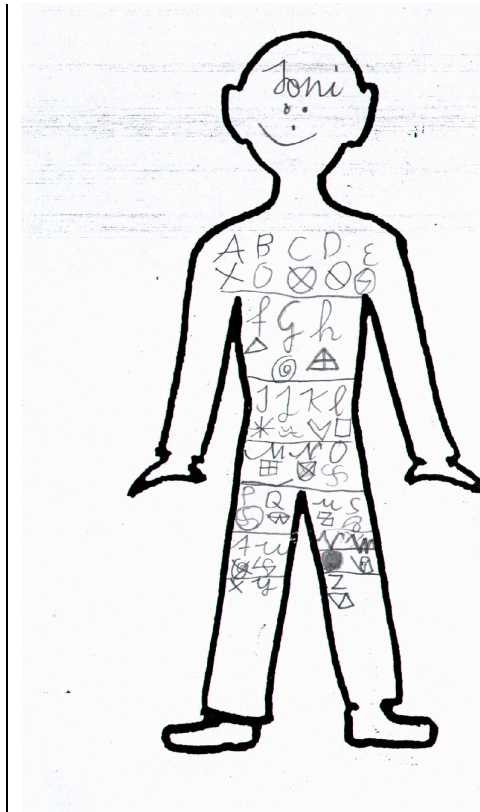
→ Matthias beschreibt ähnlich wie sein Sitznachbar Kevin die subjektiv empfundene Schwierigkeit „seiner“ Sprachen und zeigt damit Sprachbewusstsein



Jonathan

8 Jahre alt, in Österreich geboren und in der Ortschaft aufgewachsen; eine größere und eine kleinere Schwester

→ Das Sprachenportrait von Jonathan unterscheidet sich von den seiner MitschülerInnen dadurch, dass er über das primäre Verständnis von Sprache hinausgeht und eine Zeichensprache samt Übersetzungsschlüssel in die Silhouette zeichnet. Unter Umständen versucht er, sich ein bisschen von den Portraits der anderen abzuheben, in jedem Fall zeigt er damit Sprachbewusstsein!



Annalena

9 Jahre alt, in Österreich geboren und in der Ortschaft aufgewachsen; zwei größere Brüder

→ Obwohl Annalena im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen ein sehr vielsprachiges Portrait zeichnet, ist die Priorität der Muttersprache Deutsch durch die zentrale und flächenmäßig große Zuordnung erkennbar. Interessant, dass sie hierbei den Aspekt von länderübergreifenden Sprachen thematisiert!

Die zwei angeführten Fremdsprache(n) erscheinen jeweils als eine Sprache, „mit der man etwas tun kann, sie wandert (...) in die Füße oder Hände.“¹⁴²



¹⁴² Krumm, Jenkins (2001), S. 18.

Lisa

8 Jahre alt, in Österreich geboren und in der Ortschaft aufgewachsen; eine große Schwester

→ Lisa zeichnet Deutsch als ihre zentrale Sprache, die farblich den ganzen Körper ausfüllt; Englisch wird als weitere Sprache angeführt.

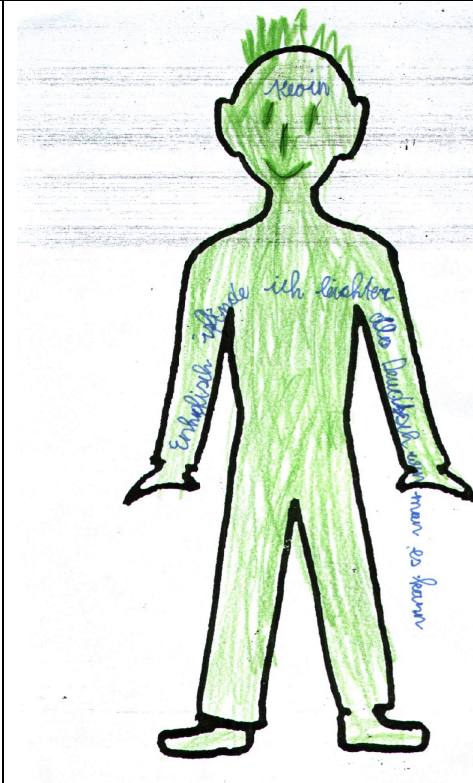


Kevin

8 Jahre alt, in Österreich geboren und in der Ortschaft aufgewachsen; eine größere und eine kleinere Schwester

„Englisch finde ich leichter als Deutsch wenn man es kann“

→ Ähnlich wie sein Sitznachbar Matthias schreibt Kevin seine Meinung in Bezug auf die Schwierigkeit „seiner“ Sprachen. (Sprachbewusstsein!)

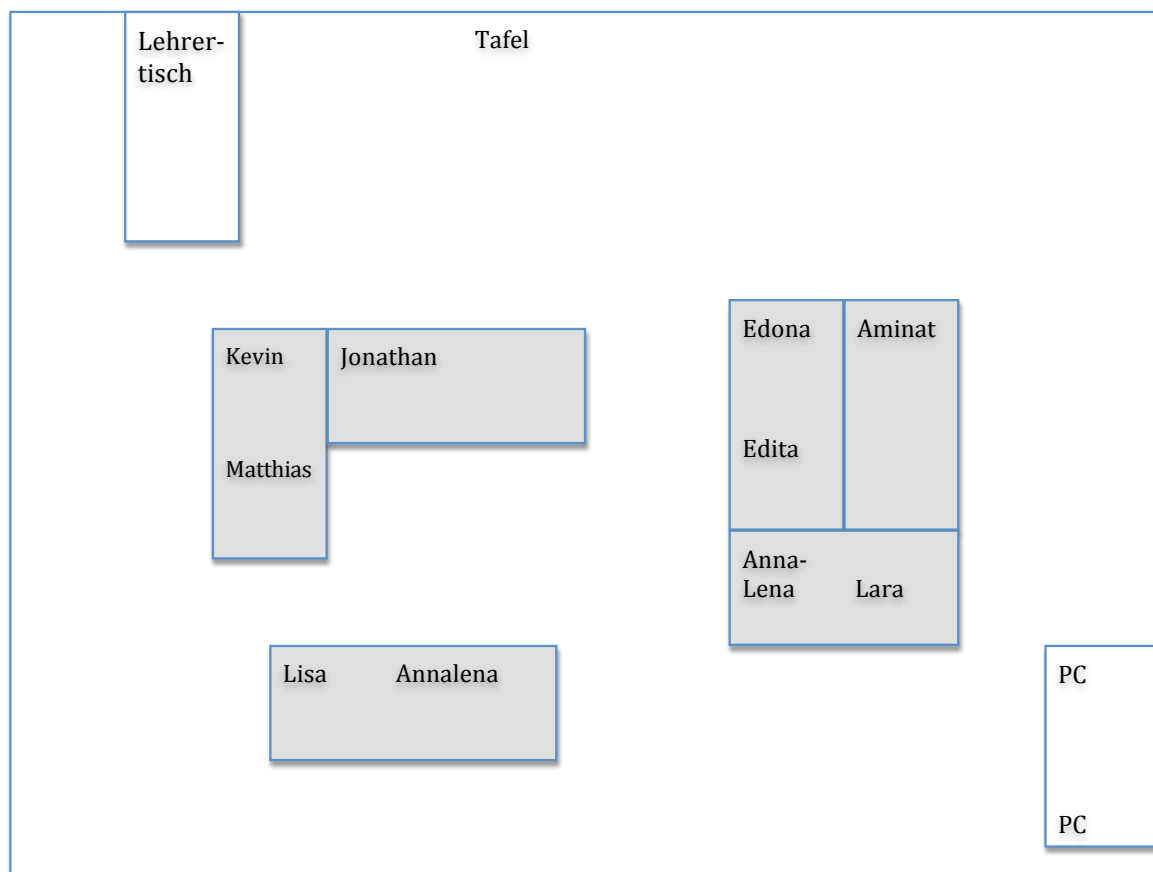


4.5.3. Die Sitzordnung

Wie im angefügten Klassenplan ersichtlich sitzen die Kinder an insgesamt drei Tischgruppen zusammen, wobei die grobe Verteilung in fensternahe Tische und Tische in der anderen Klassenhälfte aus der Trennung zwischen erster und dritter Schulstufe resultiert.

In der dritten Klasse sitzen die Kinder nach Geschlechtern getrennt, vorne die drei Burschen und hinter ihnen ihre zwei Mitschülerinnen. Die erste Schulstufe sitzt gemeinsam um eine große Tischgruppe, wobei die Kinder mit Deutsch als Muttersprache nebeneinander sitzen, ebenso die Zwillingsschwestern Edona und Edita. Aminat sitzt ihnen gegenüber alleine an einem Tisch. In welchem Ausmaß die Sitzordnung durch die Lehrerin initiiert wurde ist nicht bekannt.

Während meiner Beobachtungen änderte sich die Sitzordnung vereinzelt, etwa bei gemeinsamen Diktaten oder auch als Folge von Unterrichtsstörungen (etwa nach zu angeregten Unterhaltungen von SitznachbarInnen). Insgesamt lässt sich sagen, dass die SchülerInnen jedoch überwiegend an „ihrem“ Platz blieben, so auch beispielsweise in offenen Unterrichtsphasen oder in der Pause.



4.5.4. Die Lehrerin

Die Lehrerin ist seit dem Schuljahr 2008/09 an der Volksschule in P. tätig. Es ist ihre erste Erfahrung als Lehrerin mit einer eigenen Klasse, zuvor war sie ein halbes Jahr als Springerin im Bezirk eingesetzt.

Da sie nach der Ausbildung zur Volksschullehrerin zunächst auf eine Anstellung warten musste, arbeitete sie davor als Kinderbetreuerin bei einer Zahnärztin sowie als Angestellte in einem Sachverständigenbüro. Im Zuge ihrer Ausbildung zur Lehrerin absolvierte sie zusätzlich die Qualifikation zur Erteilung r.-k. Religionsunterrichtes.

Aus Sicht meiner Beobachtungen wirkt die Lehrende sehr motiviert und im Umgang mit den SchülerInnen äußerst freundlich und geduldig. Bei den Kindern scheint sie sich großer Beliebtheit und ausnahmslosen Respekts zu erfreuen. Aus den wenigen Meldungen der Eltern sowie aus der Beobachtung von Kontakten mit den Eltern geht hervor, dass die Lehrerin auch von ihnen sehr geschätzt wird.

4.6. Auswertung der Fallstudie

Im Folgenden soll gewissermaßen eine Bestandsaufnahme der beobachteten Schule durchgeführt werden. Anhand der Auswertung der erhobenen Daten sollen unterschiedliche Aspekte zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt aufgezeigt werden.

4.6.1. Sprachliche Fördermaßnahmen

Muttersprachlicher Förderunterricht in den jeweiligen Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund (Albanisch bzw. Tschetschenisch) wird nicht angeboten.

Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache findet einmal pro Woche im Ausmaß von einer Unterrichtsstunde sowie additiv zum regulären Lehrangebot statt. Der Förderunterricht schließt jeweils dienstags an den Regelunterricht an und wird in der fünften Stunde abgehalten. Alle drei Kinder mit Migrationshintergrund nehmen daran teil; die übrigen Kinder gehen bereits nach der vierten Stunde nach Hause.

Das Ausmaß an Förderunterrichtes resultiert aus zwei Gründen: Zum einen, so die Auskunft der Direktorin, seien „zuwenig ausländische Schüler“¹⁴³ in der Klasse und es würden daher keine zusätzlichen Stunden zur Verfügung gestellt werden. Zum Zweiten hängt der Umfang des Förderunterrichts von dem pragmatischen Umstand ab, dass die Lehrverpflichtung der Lehrerin durch die Regelstunden bereits beinahe ausgefüllt ist und nur noch eine Reststunde bleibt.

Die Fördermaßnahme „Deutsch für die Ausländer“¹⁴⁴ im Ausmaß von einer Stunde wird von der Lehrenden als „viel zu wenig“ eingeschätzt; selbst die im vorangehenden Schuljahr angebotenen zwei Stunden Förderunterricht DaZ seien ihrer Meinung nach nicht ausreichend gewesen. Außerdem gebe es, so die Meinung der Lehrenden, zusätzlich Förderbedarf für einige L1-Kinder. Dies sei jedoch ebenso wie zusätzlicher DaZ-Unterricht aufgrund des bereits dargestellten Stundenkontingents nicht möglich.

Für den zweitsprachlichen Förderunterricht in Deutsch werden die Deutsch-Lehrbücher aus dem Regelunterricht verwendet sowie teilweise selbst erstellte Materialien.

Wie sich bei der Beobachtung zeigte – und was durch Auskunft der Lehrerin bestätigt wurde – ist der zeitliche Rahmen der fünften Stunde nicht optimal, da die Kinder nach vier Stunden Regelunterricht trotz sichtbarer Motivation nicht mehr sehr aufnahmefähig sind.

¹⁴³ Interview m. Frau Direktor P. am 20.1. 2010

¹⁴⁴ Interview m. Lehrerin Frau H. am 21.1. 2010

Die drei Schülerinnen mit Migrationshintergrund nehmen auch an dem, in ihrer Unterkunft angebotenen, Deutschunterricht im Ausmaß von zwei Wochenstunden teil. Dieser wird von derselben Lehrerin gehalten, die auch in der Volksschule unterrichtet.

4.6.2. Methodisch-didaktischer Umgang in Hinblick auf die Heterogenität der Beobachtungsklasse

Die Frage nach dem Umgang mit der Heterogenität, durch welche die Klasse in einem besonderen Ausmaß gekennzeichnet ist, stellte einen zentralen Beobachtungspunkt der Unterrichtshospitationen dar.

Wie sich zeigte, erfolgt im Unterricht nicht nur eine erwartungsgemäße Differenzierung hinsichtlich der verschiedenen Schulstufen, sondern auch innerhalb der ersten bzw. der dritten Klasse – und diese auch wiederum nicht nur getrennt nach Kindern ohne bzw. mit Migrationshintergrund, sondern gewissermaßen für jede(n) SchülerIn individuell. Zum Großteil wird diese individuelle Differenzierung zwischen vier Gruppen vorgenommen: den fünf SchülerInnen der dritten Schulstufe, den zwei L1-Mädchen aus der ersten Schulstufe, den Zwillingen Edona und Edita sowie Aminat, ebenfalls aus der ersten Schulstufe.

Zu den Maßnahmen und Strategien für die Unterrichtsgestaltung in der heterogenen Klasse befragt meinte die Lehrerin, sie habe kein allgemeingültiges Rezept dafür; es würde vor allem darauf ankommen, „was gerade gemacht wird“. Trotz intensiver Planung sei es ihrer Meinung nach

„(...) immer ein Probieren und Sachen, die sich bewährt haben, mache ich halt. Ich probiere halt manche Sachen aus, und wenn es funktioniert, dann führe ich es weiter und wenn es nicht funktioniert, dann denke ich mir: Ich hab es ausprobiert – ich lasse es wieder.“

Viele Aspekte würden sich erst bei der Durchführung ergeben:

„(...) das sind so Kleinigkeiten, da kommt man erst im Laufe der Stunde drauf. – Das nächste Mal weiß ich es dann schon. Und so muss ich mir halt selbst Strategien, ja, erarbeiten mehr oder weniger. Weil alles, was man sich in der Theorie schön vorstellt, haut dann in der Praxis oft nicht hin, leider.“

Im Folgenden sollen die beobachteten methodischen Maßnahmen zur Differenzierung angeführt und zum Teil anhand sogenannter „Unterrichtssituationen“ beispielhaft dargestellt werden. Anzumerken ist vorangehend, dass die aufgeführten Vorgehensweisen meist durchmischt auftreten und während eines Unterrichtstages mehrfach wechselnd eingesetzt werden.

4.6.2.1. Gleicher Lehr- und Lerninhalt

In einigen Unterrichtssituationen kommt es vor, dass alle LernerInnen den gleichen Input erhalten, wenngleich auch hier teilweise geringe Differenzierungen erfolgen.

Beobachtet wurde dies etwa im Sachunterricht, in dem ein Kurzfilm über die Lebensverhältnisse von Vögeln im Winter gezeigt wurde. (Der Lehrerin zufolge sei dieser Film „eigentlich für eine erste Klasse gedacht“, allerdings könnten die SchülerInnen aus der dritten Klasse „nie oft genug hören, was es darüber zu wissen gibt.“) Ebenso wird auch das mehrmals pro Monat abgehaltene gemeinsame Zubereiten einer „gesunden Jause“ schulstufenübergreifend für alle gleich durchgeführt.

Umgekehrt zum Film, der prinzipiell für die erste Schulstufe gedacht, aber auch von der dritten Schulstufe partizipiert wurde, sehen sich die größeren Kinder auch die für die kleineren SchülerInnen gedachte Englischepisode an.

Die gleichen Lehrinhalte werden zudem im Werkunterricht sowie im Turnunterricht durchgenommen, wobei hier immer die gleiche Arbeitsform verwendet wird, jedoch zum Teil leichtere bzw. komplexere Durchführungsmöglichkeiten geboten werden. Interessant ist hierbei zu beachten, dass diese Abstufungen nicht immer parallel zur Schulstufe verläuft!

4.6.2.2. Binnendifferenzierung¹⁴⁵ innerhalb der Beobachtungsklasse

Es lässt sich insgesamt feststellen, dass trotz des differenzierten Arbeitens in der Klasse der Kontakt zwischen den SchülerInnen und der Lehrenden vorhanden bleibt. Die geringe Schüleranzahl erlaubt es, dass sich die LernerInnen bei Unklarheiten oder Fragen sofort an die Lehrerin wenden - auch wenn diese gerade mit anderen SchülerInnen beschäftigt ist.

¹⁴⁵ Unter dem Begriff der Binnendifferenzierung versteht man „alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden“ (Silvia Demming: Binnendifferenzierung, In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, Tübingen u.a. 2010, S. 31.)

a) Verschiedene Übungen bei gleichem Fach bzw. verschiedene Regeln für gleiche Übungen:

Unterrichtssituation 1 (Rechnen)

1. Schulstufe			3. Schulstufe
L1-Mädchen arbeiten mit einem Arbeitsblatt und der Rechenkette	Edona und Edita arbeiten mit einem Arbeitsblatt	Aminat lernt gemeinsam mit Lehrerin eine neue Zahl	Die fünf SchülerInnen der dritten Schulstufe arbeiten mit einem Arbeitsblatt
	Rechendiktat		Rechendiktat

Edona und Edita werden beim Rechenunterricht meist mit den SchülerInnen aus der dritten Klasse gemeinsam unterrichtet; in der oben dargestellten Unterrichtssituation arbeiten sie beispielsweise mit demselben Arbeitsblatt, wobei sie von der Lehrerin verstärkt unterstützt werden. Anschließend nehmen sie auch am Rechendiktat teil. Auch hier erfolgt eine Hilfeleistung durch die Lehrerin, indem diese Edona und Edita die Rechnungen auch in schriftlicher Form zeigt. (Wie die Lehrerin anschließend anmerkt, lägen die einzigen Schwierigkeiten darin, dass die beiden aufgrund ihres Sprachstandes in Deutsch die Zahlen noch nicht gut verstehen würden; ansonsten seien sie „zum Teil viel besser, als ihre Mitschüler aus der dritten Klasse.“)

Unterrichtssituation 2 (Lesen und Schreiben)

1. Schulstufe			3. Schulstufe
Diktat			
L1-Mädchen lesen gemeinsam mit der Lehrerin Wörter	Edona und Edita arbeiten mit einem Arbeitsblatt zur Zuordnung von Bildern und Wörtern	Aminat macht (Schreib-)Übungen zu Buchstaben	Zunächst lesen die SchülerInnen selbst eine Geschichte im Lesebuch; danach sollen sie Übungen aus einer vorangehenden Stunde verbessern bzw. Leseübungen machen.

Das Diktat wird mit allen SchülerInnen gemeinsam durchgeführt, allerdings mit – wiederum auf die vier unterschiedlichen Binnengruppen – abgestuften Wortschatz.

Alle Kinder werden in der Klasse durcheinander gesetzt, was in Anbetracht der großen Klasse und mehrerer freier Plätze sehr gut möglich ist. Die Wörter, für Aminat sind es Buchstaben, werden jeweils durch die Lehrerin diktiert.

In gleicher Weise werden am Folgetag auch die Verbesserungen des Diktats durchgenommen, auch hier erfolgt das gemeinsame Korrigieren mit jeweils modifizierten Anweisungen für die verschiedenen Schulstufen und „Leistungsgruppen“.

Unterrichtssituation 3 (Lesen und Schreiben)

1. Schulstufe		3. Schulstufe
Annalena, Lara, Edona und Edita schneiden aus Zeitungen Buchstaben aus, um damit Lernwörter zu kleben	Die Lehrerin arbeitet mit Aminat zu einem neuen Buchstaben und hilft parallel den anderen Schülerinnen der ersten Schulstufe	Die fünf SchülerInnen der dritten Schulstufe arbeiten mit einem Arbeitsblatt

Unterrichtssituation 4 (Englisch)

1. Schulstufe			3. Schulstufe
Vokabelwiederholung gemeinsam mit der Lehrerin	Arbeit mit dem Buch	Vokabelwiederholung gemeinsam mit der Lehrerin	Arbeit mit dem Buch
„Simon says...“			

Ähnlich dem Rechenunterricht werden die zwei albanischen Mädchen Edona und Edita während des Englischunterrichts gemeinsam mit der dritten Schulstufe unterrichtet. In Englisch fällt dieser Wechsel noch etwas stärker auf, da sie auch physisch wechseln und sich, durch die Lehrerin initiiert, zu den MitschülerInnen aus der dritten Schulstufe setzen.

Obwohl alle LernerInnen gemeinsam unterrichtet werden, setzt die Lehrende auch hier unterschiedliche Lernmaterialien und wechselseitige Übungsformen ein. Was besonders erwähnenswert erscheint ist die Tatsache, dass zwischen den einzelnen, hinsichtlich der Schulklasse differenzierenden Arbeitsaufträgen, immer wieder gemeinsame Aktivitäten durchgeführt werden, etwa das Spiel „Simon says...“.

Hier spielen alle Kinder mit; der Input (also englische Anweisungen) ist für alle derselbe, zunächst gelten für die Schülerinnen der ersten Klasse etwas tolerantere Spielregeln.

b) Fächer werden durchmischt:

Unterrichtssituation 5

1. Schulstufe			3. Schulstufe
L1-Mädchen arbeiten mit einem Arbeitsblatt und der Rechenkette	Edona und Edita arbeiten mit einem Arbeitsblatt	Aminat arbeitet mit einem Arbeitsblatt	Deutschdiktat
Fertigstellen „alter“ Arbeitsblätter	Fertigstellen „alter“ Arbeitsblätter		Fertigstellen „alter“ Arbeitsblätter

In der dargestellten Unterrichtssituation werden zunächst zwei verschiedene Fächer, jeweils getrennt nach Schulstufe, unterrichtet. Während die dritte Klasse einen kurzen Text aus dem Lesebuch diktiert bekommt, arbeiten die SchülerInnen der ersten Klasse mit Rechen-Arbeitsblättern, wobei die übliche Differenzierung (L1-Kinder, Edona und Edita, Aminat) beibehalten bleibt und die fünf SchülerInnen an drei verschiedenen Arbeitsblättern arbeiten. Die Lehrerin überprüft parallel zum Diktieren des Textes die Durchführung der Arbeitsaufträge in der ersten Klasse.

Anschließend – und diese Vorgehensweise wurde vielfach beobachtet – werden bereits begonnene und noch fertigzustellende Arbeitsblättern unterschiedlicher Fächer ausgeteilt, woraus sich eine Vermischung von Unterrichtsfächern und Arbeitsaufträgen ergibt. Zum Teil wird dieses Aufarbeiten von noch ausstehenden Arbeitsblättern auch dann durchgeführt, wenn etwa SchülerInnen mit Arbeitsaufträgen besonders schnell fertig sind. Hausübungen werden grundsätzlich für jeden Schüler nochmals einzeln wiederholt – dies geschieht dann mitunter auch während Arbeitspausen im Werkunterricht.

c) Arbeiten mit Arbeitsplan:

Das selbstständige Arbeiten von SchülerInnen nach Vorgaben eines sogenannten „Arbeitsplans“ konnte während meiner Hospitationen mehrfach beobachtet werden; vor allem in der dritten Schulstufe.

Zunächst erfolgt jeweils eine Erklärung der Arbeitsschritte durch die Lehrerin; die Reihenfolge der Teilaufgaben kann von den SchülerInnen selbst gewählt werden. Die Arbeitspläne sind vom Umfang her meist auf eine Unterrichtsstunde beschränkt, allerdings werden die noch ausstehenden Übungen auch am Folgetag bearbeitet.

Erwähnenswert erscheint der Umstand, dass die Aufgaben fächerübergreifend gestaltet sind und unterschiedliche Materialien und Aktivitäten einschließen. So etwa als Beispiel folgende Unterrichtssituation, in welcher die SchülerInnen der dritten Schulstufe mit einem Arbeitsplan arbeiten. Bei der Durchführung zeigt sich, dass die SchülerInnen sehr motiviert wirken und offensichtlich mit dem Ablauf dieser Lernform bereits vertraut sind.

Unterrichtssituation 6

1. Schulstufe			3. Schulstufe
L1-Mädchen erarbeiten eine Wortcollage (zunächst Erklärung und Hilfe durch die Lehrende)	Edona und Edita arbeiten mit einem Arbeitsblatt	Aminat erarbeitet die Collage gemeinsam mit der Lehrenden	Arbeiten nach einem Arbeitsplan: Arbeitsblatt Additionen, Arbeitsaufgaben im Sprachbuch, graphische Geheimschrift erfinden, Arbeit am PC m. Rechnen - Lernsoftware, Lesen im aktuellen Taschenbuch, Basteln, Ausmalbild

Während eine Schulstufe mit dem Arbeitsplan beschäftigt ist, widmet sich die Lehrerin der jeweils anderen Schulstufe. - Im angeführten Beispiel mit den Schülerinnen der ersten Schulstufe, wobei sie wie sonst auch üblich zwischen den drei „LernerInnengruppen“ differenziert. Während der Stunde geht die Lehrerin mehrmals zu den mit dem Arbeitsplan beschäftigten SchülerInnen, fragt nach Schwierigkeiten, hilft bei Nachfragen und gibt Anweisungen.

Positiv fällt auf, dass bei dieser Arbeitsform die Selbsteinschätzung der Schüler gefordert wird. Dies greift die Lehrende auch explizit auf, etwa, indem sie Hinweise auf die Zeiteinteilung der LernerInnen gibt („Zwei Minuten habt ihr noch!/ Bitte langsam schauen, dass ihr fertig werdet.“) oder bei den Arbeitsanweisungen nach der Möglichkeit der Durchführung fragt („Glaubt ihr, dass ihr das schafft?“).

d) Einsatz unterschiedlicher Materialien:

Für den Umgang mit der heterogenen LernerInnengruppe werden zum Teil unterschiedliche Materialien und Medien eingesetzt. Die Aufforderung, sich ein Gesellschaftsspiel auszusuchen oder ein Buch aus dem quantitativ gut bestückten Bücherregal zu nehmen erfolgt meist, wenn SchülerInnen mit ihrem jeweiligen Arbeitsauftrag fertig sind und gewissermaßen eine Lernpause haben.

Der Einsatz der Tafel erfolgte mehrmals, indem die Lehrerin während der Durchführung differenzierter Arbeitsaufträge einzelne LernerInnen herausgriff und mit ihnen an der Tafel Diktate oder Schreibübungen durchführte.

Ein offensichtlich wesentliches Medium scheint für die SchülerInnen die zwei vorhandenen Computer zu sein, die mit einer Rechen-Lernsoftware bespielt sind bzw. auf welchen bestimmte Webseiten mit Übungsangebot (Rechnen und Rechtschreibung) mit jeweils unterschiedlichen Niveaustufen benutzt werden.

Die PC's werden nicht nur für den eigentlichen Unterricht genutzt - etwa in Form von expliziten Arbeitsaufträgen oder als Übungsteil eines Arbeitsplanes - sondern zum Teil aus eigenem Antrieb heraus. Dies geschieht etwa in Lernpausen, wenn SchülerInnen mit ihrem jeweiligen Arbeitsauftrag fertig sind und sie ohne Anweisung der Lehrerin den PC benutzen, um beispielsweise Rechenspiele lösen. Zum Teil arbeiten die Kinder alleine, zum Teil zusammen mit einem Kollegen/einer Kollegin. Auffallend ist, dass die Kinder mit dem Computer und der Lernsoftware problemlos umgehen können und „trotz der Lerninhalte“ offensichtlich großen Spaß bei der Lösung der Aufgaben haben.

Insgesamt scheinen diese selbstständigen, über den eigentlichen Lehrinhalt hinausgehenden Beschäftigungen, gut zu funktionieren; die Kinder wirken motiviert und eifrig. Nicht immer geht der Impuls zu selbstständigem Arbeiten von der Lehrerin aus; mehrfach suchen sich die Kinder von selbst eine Beschäftigung, wenn sie mit ihren Arbeitsaufträgen fertig sind. Unterstützend dürfte hier sein, dass die Kinder sich grundsätzlich relativ frei bewegen und zum Teil selbst wählen können, was sie machen möchten und wie sie ihre „Lernpausen“ nützen.

e) Spezifische Lehrinhalte Deutsch als Zweitsprache:

Die Berücksichtigung der drei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erfolgt einerseits durch die Binnendifferenzierung innerhalb der ersten Schulstufe, also vor allem durch ähnlichen oder gleichen Input, allerdings mit veränderten Übungsaufgaben; zum Teil auch durch unterschiedliche Lerninhalte. Diese entstammen zum Großteil dem „herkömmlichen Lehrinhalt“ für Kinder mit deutscher Muttersprache und sind nicht unbedingt auf den Umstand ausgerichtet, dass es sich für diese drei Mädchen um DaZ-Unterricht handelt.

Neben der – auf Verlangsamung der Lerninhalte ausgerichteten – Binnendifferenzierung wurden einige Situationen beobachtet, in welchen der Faktor des Deutschen als Zweitsprache hervorhoben wurde.

So etwa während einer Leseübung, bei welcher die Lehrerin gemeinsam mit Edona und Edita die Aussprache korrigiert, indem sie einzelne Wörter vorlas und diese von den beiden Mädchen nachgesprochen werden sollten. Dabei erfolgte auch teilweise die Erklärung einzelner Wörter durch gestische Darstellung oder durch Zeigen auf Gegenstände.

Ein anderes Mal sollten Edona und Edita ausgehend von einer Übung im Sprachbuch die Artikel im Text farblich und anhand von Symbolen markieren (blau, rot, grün/ Quadrat, Kreis, Dreieck), nachdem der Gebrauch der Artikel auf der Tafel kurz erklärt wurde.

Vereinzelt werden in Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache Aspekte aufgegriffen und erklärt. (Etwa: Edita fragt, wie spät es ist und Edona sucht nach einer Antwort. Darauf Bezug nehmend erklärt die Lehrerin, wie man die Uhrzeit auf Deutsch sagen kann, holt die zwei Mädchen an die Tafel und führte mit ihnen ein paar Beispiele durch.)

Zum Teil stellt die Lehrerin während allgemeinen Erklärungen und Ausführungen auch Zwischenfragen, die sich gezielt an die Kinder mit Migrationshintergrund richten (etwa in Bezug auf ein Wollknäuel an Aminat: „Welche Farbe ist das?“ oder in Hinblick auf das aktuelle Datum an der Tafel an Edona und Edita: „Das ist der einundzwanzigste Dezember!“).

Auf Nachfragen hinsichtlich des Einsatzes von für DaZ-Unterricht konzipierte Unterlagen und Lehrbücher meinte die Lehrerin, sie hätte sich gegen solches Unterrichtsmaterial entschieden, da „die meisten Bücher, Ich-lerne-Deutsch-Bücher, (...) viel zu schwer“ seien und die Kinder zunächst „erst einmal die Buchstaben lernen müssen“. Ihre Strategie sei es vielmehr, den Kindern

„(...) die Buchstaben und parallel halt Wortschatzarbeit [zu vermitteln]. Und je mehr Buchstaben wir kennen und je mehr Wörter, je mehr Dinge und Tätigkeiten sie benennen können, jetzt kommt das in der Mitte schon schön langsam zusammen. Je mehr sie lesen können und je mehr sie verstehen, jetzt trifft sich das schön langsam in der Mitte und sie verstehen wirklich schon teilweise Sachen, die sie lesen. Und das fängt erst jetzt an, also das hat bis jetzt gedauert, dass sich das in der Mitte trifft. Bei der Amina bin ich zum Beispiel noch lange nicht so weit. Also bei der Amina geht sinnerfassendes Lesen noch gar nicht, weil ich bei ihr mit den Buchstaben einfach noch so weit hinten bin. Aber die Zwillinge können das jetzt schon.“

Die Lehrbücher für die erste Schulstufe würden, so die Lehrerin, für den „Anfänger-Ausländer-Unterricht einfach optimal“, sein:

„(...) da sind viele Bilder drinnen und man fängt zum Beispiel mit dem Buchstaben an und dann hat man da einmal, da kann man Wortschatzarbeit machen. Da haben wir zum Beispiel das A und dann tun wir mal Laut lokalisieren, also wo ist das A drinnen. Dann lernen wir einmal diese Wörter, das merken sie sich eh ganz schnell alles. Dann können wir die Bilder weiterschauen und dann ganz einfache Sachen. Das Buch für die Erstklassler ist für sie super, weil sie das einfach viel schneller checken und sie lernen voll viel Wörter ganz schnell. Und das stört mich bei den anderen Büchern: Da geht's gleich los, da stehen Sätze da und da fangen sie aber mit dem Laut an und lernen lesen dabei. Weil zum Beispiel russische Kinder können ja nicht einmal einen Buchstaben schreiben. Und wir sind da einfach, ich liebe es, dass da so viele Bilder drinnen sind. Das ist das erste, wenn wir einen Buchstaben lernen, dass wir einfach schauen, was ist das, welchen Artikel hat das und welche Sätze können wir damit bilden. Und deswegen ist meiner Meinung nach so ein Erstklasslerbuch viel besser, als so vorgefertigte „Ich-lerne-Deutsch-Bücher. Weil mit denen habe ich nicht viel anfangen können.“

Hierbei zeigt sich einerseits, wie engagiert die Lehrerin versucht, eine in ihrem Sinne bestmögliche Förderung für die SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache anzubieten. Andererseits birgt diese Vorgehensweise eine Gefahr der Infantilisierung, da durch eine Reduzierung auf die Form mitunter der Aspekt der inhaltlichen Komponente leidet. Es darf trotz sprachlicher Defizite nicht unberücksichtigt bleiben, dass SchülerInnen in ihrer Entwicklung kognitiv schon weiter sind, als es aufgrund ihrer Deutschkenntnisse vielleicht erscheint. Durch altersgemäße, speziell für die Zielgruppe entwickelte Materialien könnte dieser Problematik zumindest teilweise begegnet werden.

4.6.2.3. Fazit

Wie anhand der Beispiele aus dem Unterricht dargestellt wurde, ist der Schulalltag in der Volksschule P. in einem großen Ausmaß von Binnendifferenzierung geprägt, wobei diese einerseits zwischen erster und dritter Schulstufen erfolgt, aber auch innerhalb der Schulstufen – verstärkt ist dies in der ersten Schulstufe der Fall, da hier die drei Schülerinnen mit Migrationshintergrund eingestuft sind.

Dabei zeigt sich, dass diese Arbeitsweise sehr gut zu funktionieren scheint und sich auf die SchülerInnen hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte positiv auswirkt.

So kommt es teilweise vor, dass SchülerInnen „ihren“ Arbeitsauftrag unterbrechen und etwa zuhören bzw. mitmachen, wenn sich die Lehrerin mit anderen Schülern beschäftigt. (Besonders oft konnte das bei den drei Kindern mit Migrationshintergrund beobachtet werden. Edona und Edita zeigten sich stets sehr interessiert, was Aminat zu tun hat. Mehrmals unterbrachen sie ihre Arbeiten und versuchten, bei der Übung von Aminat mitzumachen, indem sie korrigierten, die fehlende Antwort sagten oder auf Gegenstände zeigten und die Lehrerin nach dem entsprechenden deutschen Wort fragen.)

Ähnlich war im Englischunterricht zu beobachten, dass die SchülerInnen durchaus neugierig sind, was ihre KollegInnen aus der andern Schulstufe an Input oder Arbeitsanweisungen bekommen.

Ein sehr auffallender Aspekt zeigte sich darin, dass es zwischen den SchülerInnen mehrfach zu gegenseitiger Hilfe kam, wobei die Initiative dazu unterschiedlich ausfiel.

Einerseits wird eine Unterstützung durch die Lehrerin initiiert: Es kam es einige Male vor, dass die Lehrerin Edita und Edona bat, gemeinsam mit Aminat eine Übung zu machen und ihr dabei zu helfen. Auffallend war hier jeweils, dass die Zuteilung der Funktion als „Ersatzlehrerin“ den beiden ziemlich zu gefallen schien und sie dabei sehr motiviert wirkten.

Ein anderes Mal griff die Lehrerin auf die dritte Schulstufe zurück, um eine Hilfeleistung für die Schülerinnen der ersten Schulstufe zu erhalten: Während des Arbeitsauftrages, auf einem Arbeitsblatt Wörter Bildern zuzuordnen und schreiben richtete sie sich für die Erklärung an die „großen“ SchülerInnen und bat diese, das Wort „Wut“ pantomimisch darzustellen.

Auch Im Werkunterricht - der Arbeitsauftrag „Weben“ ist für alle gleich - werden die Kinder aus der dritten Schulstufe eingesetzt, die Kolleginnen aus der ersten Schulstufe zu unterstützen.

Da die drei Mädchen mit Migrationshintergrund in der gleichen Unterkunft wohnen, greift die Lehrerin auf die Hilfe der beiden größeren Mädchen auch teilweise außerhalb des Schulalltages zurück, um etwa Informationen an die Eltern von Aminat weiterzugeben.

Gegenseitige Hilfeleistung resultiert nicht nur aus dem Antrieb der Lehrerin, sondern erfolgt teilweise auch aus eigenem Antrieb heraus. Vor allem ist das innerhalb der drei Mädchen mit Migrationshintergrund zu beobachten, die – vermutlich aufgrund ihrer ähnlichen Situation sowie durch den Umstand, gemeinsam zu wohnen – sichtbar sehr eng miteinander sind.

Die Zwillinge Edona und Edita sind sichtlich sehr bemüht, Aminat zu helfen und sie zu unterstützen, etwa indem sie ihr nochmals zu erklären versuchen, was ihr Arbeitsauftrag ist. Sie wirken auch immer sehr interessiert, wenn die Lehrerin Aminat etwas erklärt und bemühen sich, sowohl der Lehrerin bei der Erklärung, als auch Aminat beim Verständnis derselben zu helfen.

Edona und Edita scheinen insgesamt ein sehr ausgeprägtes Sozialverhalten zu haben und helfen auch mehrmals unaufgefordert den L1-Kindern aus der ersten Klasse, beispielsweise dann, wenn diese Schwierigkeiten haben, in das richtige Rechenprogramm einzusteigen.

Hilfe aus Eigeninitiative erfolgt auch schulstufenübergreifend: So konnte etwa beobachtet werden, dass zwei Mädchen aus der ersten Klasse, Lara und Anna-Lena, gemeinsam am PC ein Rechenspiel durchführten und sich nicht einig waren, wer von ihnen „gewonnen“ hatte. Zwei Schüler aus der dritten Schulstufe, die offenbar gerade eine Arbeitspause hatten, kamen dazu, „halfen“ ihnen bei der Korrektur und erklärten ihnen, welche Fehler sie gemacht hätten.

4.6.3. Thematisierung von sprachlicher und kultureller Heterogenität

Während meiner beobachtenden Teilnahme am Unterricht wollte ich u.a. auch darauf achten, inwiefern das mehrsprachigen Potential sowie der unterschiedliche kulturelle Hintergrund thematisiert und auf welche Weise damit umgegangen wird.

Inwiefern erfolgt ein Aufgreifen und Nutzen der vorhandenen Mehrsprachigkeit?
Welche Möglichkeiten für die Verwendung von Mehrsprachigkeit werden geboten?
Werden hierbei mitunter besonders positive Bedingungen geschaffen?

Was kurz nach dem Betreten der Schule ins Auge fällt, ist ein an der Klassentür angebrachtes Schild, auf welchem in jeweils fünf verschiedenen Sprachen begrüßt wird: einer dialektalen Variante des Deutschen, Englisch, Albanisch, Russisch und Standarddeutsch (siehe Abbildung). Darunter befinden sich gebastelte Figuren, die jeweils mit dem Namen sowie dem Geburtsdatum der Schüler und Schülerinnen versehen sind. Die Dekoration an der Tür gibt dem Besucher also einerseits Auskunft darüber, welche Kinder die Schule besuchen, gleichzeitig wird damit auch festgestellt, dass es sich um eine Klasse handelt, in welcher die Kinder verschiedene Sprachen sprechen können. Warum Tschetschenisch – die Muttersprache von Aminat - nicht angeführt wurde, ist nicht bekannt. Vermutlich war der Zugang zum Russischen leichter zu finden als zum Tschetschenischen. Vielleicht liegt es auch daran, dass die erwachsenen tschetschenischen Flüchtlinge aufgrund ihrer Sprachkenntnisse in Russisch auch beim Kontakt nach außen (etwa mit Behörden oder beim Arzt) verstärkt in dieser Sprache kommunizieren und mitunter angenommen wird, dass Russisch ihre gängige Kommunikationssprache ist.

Schriftliche Formen von Sprachen der SchülerInnen sind auf dieses Begrüßungsschild beschränkt und finden sich weder in der Klassendekoration noch bei Lernmaterialien oder im Bücherregal.



Photo der Klassentür mit den Namen aller SchülerInnen sowie einem Begrüßungsschild (Griass di!, Welcome!, Mirë se erdhët, добро пожаловать!, Herzlich Willkommen!)

Während meiner Beobachtungen kam es hinsichtlich der Erstsprachen von Aminat, Edona und Editra zu keiner Thematisierung der Muttersprachen, sei es in Hinblick auf ein Aufgreifen von Wörtern oder Phrasen in der ganzen Klasse, sei es etwa durch Nachfragen eines Wortes in der jeweiligen Muttersprache der Lernerinnen.

Die „Erstsprache“ der L1-Kinder, nämlich eine dialektale Variante des Deutschen, wurde zweimal implizit thematisiert. Hierbei muss nochmals angeführt werden, dass die SchülerInnen mit deutscher Muttersprache durchgehend DialektsprecherInnen sind und auch während des Unterrichts – etwa beim Erzählen von Erlebnissen – diese Sprachform beibehalten. Zum Teil verwendet auch die Lehrerin dialektal geprägte Wörter und Phrasen.

In einem Fall griff die Lehrerin bei der Erklärung des Wortes *heikel* auf die dialektale Form zurück. (Ein Schüler der dritten Schulstufe fragte während des Lesens einer Kurzgeschichte, was denn *heikel* bedeute. Die Lehrerin meinte darauf, er solle sich doch

vorstellen, was seine Mutter sagen würde, wenn er das Mittagessen nicht essen will: „Du bist oba ...!“ Damit war das Wort *hoaglich/heikel* auch sogleich gefunden.)

Die zweite implizite Thematisierung erfolgte durch den Umstand, dass die Lehrerin für die Weihnachtsfeier einen sogenannten Mundart-Text aussuchte, den zwei Schüler aus der dritten Klasse lesen sollten.

Zu erwähnen ist, dass Englisch als Sprache zum Teil auch neben dem eigentlichen Englisch-Unterricht aufgegriffen wird. So erfolgen fallweise Anweisungen der Lehrerin für die dritte Klasse in Englisch (Open your books!/ Kevin, sit down!).

Auf den Aspekt der Thematisierung der in der Klasse vorhanden Mehrsprachigkeit angesprochen meinte die Lehrerin, sie würde einzig versuchen, die muttersprachlich deutsch sprechenden SchülerInnen auf die sprachlichen Schwierigkeiten ihrer mehrsprachigen Mitschülerinnen hinzuweisen:

„Also das Bewusstmachen, dass die ja gar nicht das zeigen können, was sie wirklich können, weil einfach dieses Sprachproblem da ist, dass wir einfach eine andere Sprache reden. Und das probiere ich ihnen schon immer wieder klar zu machen. Dass das voll schwierig ist für die zwei. Weil das ist ihnen nicht bewusst. Manchmal habe ich das Gefühl sie glauben, sie sind die Überchecker. Aber dass die beiden jetzt eigentlich eine zweite Sprache dazulernen, dass ist ihnen ab und zu nicht ganz bewusst – da erinnere ich sie dann und sage ihnen das. Und dann, wenn sie sich das so überlegen, dann macht es eh klick. Aber man muss sie halt immer wieder erinnern.“

Hinsichtlich der kulturellen Heterogenität wurden während meiner Beobachtungen keine Thematisierungen festgestellt und auch im Klassenzimmer sind keinerlei Hinweise darauf zu erkennen. Ein einziges Mal wurde – im Zuge der Vorbereitung für die Weihnachtsfeier und beim Heranziehen einer Weltkarte – kurz das Herkunftsland von Edona und Edita erwähnt, indem eine der beiden auf das Land zeigte und darauf hinwies, dass dies ihre Heimat sei („Da sind wir!“). Allerdings wurde dieser Hinweis nicht weiter kommentiert und auch von den MitschülerInnen nicht aufgegriffen.

Zur Thematisierung von in der Klasse vorhandener kultureller Heterogenität gab die Lehrerin an, es sei bislang noch nicht explizit darauf eingegangen worden, weil „die Kinder bis jetzt so anpassungsfähig“ gewesen seien. Weiters erklärte sie:

„Ich habe mir am Schulanfang gedacht, ich muss unbedingt ziemlich am Anfang die Länder einfach einmal grundsätzlich behandeln. Also dass ich ihnen einfach von

Russland was erzähle, von Albanien was erzähle. Ihnen einfach vielleicht Bilder zeige und ihnen erkläre. Aber das schiebe ich jetzt offen gesagt seit dem Schulanfang immer weiter zurück, weil immer etwas anderes wichtiger ist. Das hab ich mir am Schulanfang gedacht und hab einfach bis jetzt ganz ehrlich gesagt, ich bin bis jetzt einfach nicht dazugekommen. Wichtig finden würde ich das auf jeden Fall. Weil meine Kinder wissen nicht, was Russland ist. Sie wissen, wo es ist. Wenn wir irgendwo was von Russland lesen, im Lesebuch oder so, sage ich schon sehr wohl: Aufpassen, da und da! Oder wenn sie irgendwo was aufschnappen, wenn irgendwo was passiert ist oder so, was in die Richtung geht, dann nehme ich das sehr wohl her. Aber so, dass ich jetzt wirklich einmal eine Stunde lang „Wir stellen unsere Länder vor“ mache, ist noch nicht passiert. Wäre aber sicher wichtig. Auf jeden Fall.“

Was als Aspekt zur Förderung des gemeinschaftlichen Zusammenlebens und der gegenseitigen Respekts innerhalb der – sprachlich und kulturell heterogenen - Klasse angeführt werden kann, ist eine quer durch den vorderen Klassenraum gespannte Schnur, auf der verschiedene „Regeln“ mit dazupassenden Bildern angebracht sind; darunter etwa Richtlinien in - Bezug Umgangsformen („Ich tröste dich, wenn es dir nicht gut geht./ Wir helfen zusammen./ Gemeinsam statt einsam./ Ich lache dich nicht aus.“) sowie allgemeine Regeln für das Verhalten in der Klasse („Ich werfe nichts durch die Klasse.“). Darauf Bezug nehmend ist an der Wand ein Zettel angebracht, worauf alle SchülerInnen mit ihrer Unterschrift das Kennen und das Einhalten der Vorschriften zur Kenntnis genommen haben („Ich bin mit den Regeln einverstanden und halte mich danach.“).

4.6.4. Aspekt des Interkulturellen Lernens

Nicht nur im Hinblick auf den Status als mehrsprachige Klasse, sondern von allgemeinem Interesse ist die Frage nach dem Ausmaß von interkulturellem Lernen in der Beobachtungsklasse.

Während meiner Hospitationen konnte diesbezüglich eine Unterrichtssituation beobachtet werden, die folgend beschrieben werden soll. Zur Berücksichtigung des Konzeptes im übrigen Unterricht werde ich die Auskunft der Lehrerin im Rahmen des mit ihr geführten Interviews heranziehen.

Da meine Unterrichtsbeobachtungen zum Teil in der Adventzeit stattfanden, konnte ich die Vorbereitungen für die anstehende, von den SchülerInnen gestaltete, Weihnachtsfeier mitverfolgen.

Bereits die Ankündigung des Programms sorgt bei allen Kindern für Begeisterung: Sie habe sich gedacht, so die Lehrerin, „wir könnten bei unserer Weihnachtsfeier eine kleine Weltreise machen und schauen, wie andere Weihnachten feiern und vielleicht ein paar Dinge aus den anderen Ländern zu uns holen! Dass wir uns nicht nur Österreich anschauen, sondern ein anderes Land vielleicht auch.“

Die Lehrerin weist darauf hin, dass das bereits einmal gesungene Lied *Feliz Navidad* hier gut passen würde und erkundigt sich auch gleich nach dem Herkunftsland. („Aus welchem Land kommt *Feliz Navidad*?“ - „Aus Spanien!“ „Ja, genau!“)

Auch das schon bekannte *Jingle Bells* soll während der Weihnachtsfeier präsentiert werden. Sich darauf beziehend werden die SchülerInnen gefragt, welches englische Lied sie denn bereits gelernt hätten. Ein Schüler merkt erfreut an, dass „ma ja dann ganz verschiedene Sprachen haben“.

Die Lehrerin macht auf ein drittes Lied aufmerksam, auch das wurde bereits gemeinsam gesungen: „Mir ist dann eingefallen, dass wir ja noch ein Lied können in einer ganz ganz anderen Sprache, die nur wir können. Welches Lied haben wir da schon einmal gesungen? Überlegt einmal!“ Die Kinder überlegen angestrengt. Lehrerin: „Das Land, da gibt es viele arme Menschen!“ Als Antworten bieten die SchülerInnen unterschiedliche Länder an: „Aus Italien!“ „Frankreich?“ „Türkei? Slowenien?“ „Schweiz?“

Durch den Hinweis, dass es „in diesem Land nicht so heiß“ sei wie in der Schweiz fällt Afrika. Ein Schüler soll nun eine Landkarte holen und wird von der Lehrerin gebeten, Afrika auf der Landkarte zu suchen. Dabei gibt sie auch Hinweise: „Afrika ist ein ganzer Kontinent, das ist leicht zu finden.“

Die Kinder finden diese Aktivität sichtlich aufregend und wirken sehr neugierig; besonders Edona und Edita scheinen sehr an der Karte interessiert zu sein und wollen sogleich suchen, wo Albanien ist.

Die Lehrerin hilft ihnen dabei und zeigt auf das Land, kommentiert dies aber nicht weiter. Thematisiert wird hingegen anhand der Karte noch, wo denn eigentlich das Land liegt, in dem das Lied *Jingle Bells* gesungen wird („Wo spricht man denn Englisch? – In England, Australien und den USA) und wo Spanien zu finden ist.

Im Anschluss daran werden die drei Lieder gemeinsam gesungen; den Kindern macht es offenbar großen Spaß, fremdsprachige Lieder zu singen. Auch die drei Kinder mit Migrationshintergrund sind hier stärker beteiligt, als bei dem Adventlied mit deutschen Text (*Wir sagen euch an, den lieben Advent*), das jeweils im Sitzkreis gesungen wird. Nachdem ein Schüler sich über den Text von *Feliz Navidad* erkundigt („Was heißt denn

das eigentlich“), gibt die Lehrerin eine kurze sinngemäße Übersetzung der ersten Strophe.

Erwähnt sei noch, dass bei der Weihnachtsfeier alle Kinder eingebunden werden; die Kinder mit Migrationshintergrund wirken bei einem Sprechgedicht mit, bei welchem sie den aus Lautelementen bestehenden Refrain sprechen, spielen einige Begleitinstrumente (Lehrerin: „Weil sie weniger zum Reden haben, dürfen sie umso mehr spielen.“) und übernehmen sogar jeweils eine kleine Rolle beim Krippenspiel.

Im Rahmen des Interviews mit der Lehrerin¹⁴⁶ wurde unter anderem nach dem Stellenwertes sowie dem Einsatz von interkulturellem Lernen gefragt. (Frage: „Es gibt ja in der Literatur Vorschläge für interkulturelles Lernen, Thematisierung von verschiedenen Sprachen und verschiedenen Kulturen und Sichtweisen. Was ist denn Ihre Meinung dazu? Würden Sie meinen, das ist etwas, was nicht durchführbar ist?“)

Die Lehrerin führte hierzu an, dass es ihrer Meinung nicht schwer durchführbar sei, ihr jedoch die Zeit fehle:

„Weil ich muss wirklich bei jeder Klasse Stoff durchbringen und ich zwicke mir für solche Sachen schon immer was weg, aber für so was Aufwendiges?“

Die Weihnachtsfeier, so die Lehrerin, sei etwas gewesen, wofür sie bereits extra Zeit in Anspruch genommen habe:

„Das war zum Beispiel für mich die Weihnachtsfeier. So ein mehr oder weniger interkulturelles Projekt, wo jeder was machen kann, wo man verschiedene Länder auch anschaut, wo man auch mal was anderes macht. Das war für mich zum Beispiel so etwas.“

Ein „zweites Projekt in dem Ausmaß“ könne sie sich nicht vorstellen, auch wenn es ihrer Meinung nach „auf jeden Fall durchführbar wäre“. Als Grund führt sie zeitliche Schwierigkeiten sowie den Aspekt des zusätzlichen Aufwandes einer mehrstufigen Klasse an:

„Es geht halt viel Zeit drauf, weil es hat keinen Sinn, wenn man das schnell schnell macht. Dann erreicht man ja nichts damit. Ich hätte viel lieber mehr Zeit, weil ich schauen muss, dass wir alles durchbringen. Und gerade, wenn ich eh vier verschiedene Klassen habe, muss ich bei vier verschiedenen Klassen schauen, dass

¹⁴⁶ Alle folgenden Interviewpassagen entstammen dem am 21.1. 2010 geführten Interview m. der Lehrerin Frau H.

ich was weiterbringe. Da ist es glaub ich noch schwieriger, dass ich sage: Ok, ich nehme mir ein Mal pro Woche jetzt zwei Stunden her, dass wir irgendwas anderes machen. Also ich glaube, dass es der Zeitfaktor ist.“

Prinzipiell sei es ihr aber durchaus wichtig, dass andere Länder im Unterricht thematisiert werden, vor allem etwa im Sachunterricht:

„(...) auch wenn man einfach nur schaut, wo das andere Land ist und dass das nicht so ist: Ausland ist einfach alles und wir sind Österreich, sondern dass jedes Land wo ist und dass es das wirklich gibt und dass halt da alles ein bisschen anders ist, aber das ist mir ganz wichtig. (...) Und es gibt einfach bei uns Länder, die negativ behaftet sind und Länder, die positiv behaftet sind – das Gefühl habe ich. (...) Und wenn du jetzt aber einfach wertfrei schaut: Wo ist das Land und wie ist es da und wie ist es da? – Da schau halt ich oft. Und sie interessieren sich einfach auch für andere Länder. Und man sollte den Kindern schon in der Volksschule lernen, dass jedes Land seine Berechtigung hat und da gibt es keine Wertigkeit. Es gibt ja Menschen, die haben was im Kopf, was ja zum Teil gar nicht stimmt. Und das versuche ich irgendwie, aus dem Kopf rauszubringen oder gar nicht anfangen zu lassen. Ich weiß nicht, ob es Sinn macht, aber ich denke, da ist nichts verhaut. Weil auch wenn nur von der Geographie hängen bleibt, wo welche Länder sind, ist es eh schon genug.“

4.6.5. Interaktion und Gruppenbildung

Bei der Beobachtung zeigt sich, dass die Interaktion zwischen L1- und L2-Kindern sehr gering ausfällt und zwischen den L1-Kindern auf der einen Seite und den L2-Kindern auf der anderen Seite gewisse Vorbehalte und Unsicherheiten bestehen. Als Beispiel sei etwa eine Situation angeführt, in welcher die Kinder als morgendliche Aktivität für ein „Roboterspiel“ mit einem Mitschüler/einer Mitschülerin ein Paar bilden sollten und jeweils den sich mit roboterhaften Bewegungen gehenden Partner durch die Klasse führen. Aminat hatte zunächst keinen Partner und obwohl bei den Buben aus der dritten Schulstufe ebenfalls ein Schüler alleine war, stellt sich kurz die Frage, wie dies nun zu lösen sei. Nachdem die Lehrerin die beiden zuteilte, wirkte vor allem der größere Junge sehr unsicher und zögerlich.

Dieser Eindruck wurde auch durch die Lehrerin bestätigt, indem sie meinte, zwischen den L1-SchülerInnen auf der einen Seite und den Kindern mit Migrationshintergrund auf der anderen Seite würde „schon immer ein Sicherheitsabstand“ vorhanden sein – „egal von welcher Perspektive“ und „beide Gruppen“ hätten „irgendwie schon Berührungsängste.“¹⁴⁷ Auch sei es am Beginn des aktuellen Schuljahres vorgekommen,

¹⁴⁷ Vgl.: Interview m. Lehrerin Frau H. am 21.1. 2010.

dass ein Mädchen aus der dritten Klasse psychisch und physisch gegen ein Mädchen mit Migrationshintergrund vorgegangen wäre, was allerdings nach einer Aussprache – so die Lehrende – nicht mehr aufgetreten sei.

Der jeweils täglich zu Beginn des Unterrichts durchgeführte Sitzkreis kann als Versuch durch die Lehrende gesehen werden, Gemeinschaftsverständnis und Gruppengefühl unter den SchülerInnen zu fördern. Im Rahmen des Kreises werden etwa Lieder gesungen, von aktuellen Ereignissen berichtet oder – in Anbetracht des zeitlichen Kontextes – Kerzen auf dem Adventkranz angezündet. Allerdings ist zu beobachten, dass die drei Kinder mit Migrationshintergrund immer zusammensitzen (und das ergibt sich nicht nur aus dem Umstand, dass sie in einer Schulstufe sind, denn die L1-Kinder sitzen zum Teil schulstufenübergreifend durchmischt nebeneinander).

Meist sind die zwei Gruppen zusätzlich durch ein Loch getrennt, das erst durch mehrmalige Aufforderung durch die Lehrerin geschlossen wird. Teilweise wird durch die Lehrerin versucht, der Tendenz der markanten Zweiteilung entgegenzusteuern, indem etwa bei Proben für die Weihnachtsfeier durch Zuteilen verschiedener Instrumente innerhalb des Kreises umgesetzt wird und sich die SchülerInnen dadurch durchmischen.

Gruppeneinteilungen als Maßnahmen zur Förderung der Integration von Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache wurden von der Lehrerin auch im Interview als sehr bedeutend angeführt. So versuche sie so oft wie möglich, die Sitzplätze innerhalb der Klasse zu mischen, etwa bei der Weihnachtsfeier oder „wenn es zu laut wird“ – vor allem aber bei Aktivitäten, wo sie wisse, dass die Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten nicht zu große Probleme hätten:

„Und ich weiß ja, was sie können und da schau ich, dass ich dann zum Beispiel in Sachunterricht gezielt Sachen mache, die jetzt nicht so für die anderen wichtig sind, aber wo ich weiß, dass sie das wissen. Zum Beispiel die Monate, die habe ich ihnen oben im Alpenhof gelernt, da weiß ich, dass sie das können. Und jetzt zum Jahresanfang habe ich halt das Jahr, die Monate ziemlich ausgiebig gemacht. Das ist eh für die Erstklassler super, weil die können das eh nicht oft genug hören. Und meine Drittklassler können es noch immer nicht schreiben. Also es ist eh immer wieder Thema. Aber da hab ich gemerkt: Das war die erste Sachunterrichtsstunde - da haben wir den Jahreskreis gelegt mit den Monaten – und das war die erste Sachunterrichtsstunde, wo sie aktiv mitgetan haben. Das hat sie natürlich größer gemacht und die anderen haben auch gesehen: He, die können das schon! Und das nehme ich halt dann wirklich bewusst her und mache es ausgiebig und fahre da

nicht drüber, sondern will halt Sachen, die sie können, schon Zeit geben, damit sie auch beweisen können, dass sie das können.“

Die Gruppenbildungen in der Pause erfolgte während meiner Beobachtungen immer geschlechtsspezifisch und sprachlich getrennt. Unter den Kindern mit deutscher Erstsprache kam es durchaus zu schulstufenübergreifenden Vermischungen; die Kinder mit Migrationshintergrund blieben so gut wie immer unter sich.

Dabei lässt sich insgesamt feststellen, dass der Zusammenhalt und die Vertrautheit zwischen den L2-Kindern sehr stark ausgeprägt sein dürfte. Dies resultiert vermutlich neben dem gemeinsamen Migrationshintergrund vor allem auch darin, dass sie gemeinsam wohnen und einen großen Teil ihrer Freizeit miteinander verbringen. (Nach Auskunft der Lehrerin gibt es außerhalb der Schule zwischen den L1-Kindern und den L2-Kindern keinerlei Kontakte.)

Auch in Situationen, wo etwa die erste Schulstufe alleine Pause machen konnte – die SchülerInnen der dritten Schulstufe waren mit ihren Arbeitsaufträgen noch nicht fertig – blieb die Trennung zwischen Edona und Edita einerseits sowie Lara und Anna-Lena andererseits immer aufrecht.

Während meiner Beobachtungen konnte ich einige Situationen erleben, in denen die eben angeführten, sichtbaren „Grenzen“ zwischen den SchülerInnen zu verschwinden schienen – und zwar jeweils dann, wenn die sprachliche Komponente an Relevanz zu verlieren beginnt.

Zum Einen war dies während der Turnstunden beobachtbar, teilweise auch, wenn im Anschluss an den Sitzkreis Turnübungen durchgeführt wurden. Die L2-Kinder wirkten jedes Mal sehr motiviert, waren eifrig dabei und mit Fortschreiten der Stunde konnte ein regelrechtes Durchmischen der SchülerInnen festgestellt werden. Vor allem Aminat schien sich während des Turnunterrichtes besonders wohlfühlen. Es war auffallend, dass die Kinder in der Pause nach der Turnstunde sichtbar gemeinschaftlicher wirkten.

Zum Anderen zeigte sich diese Tendenz beim Singen; vor allem bei Liedern, die sich auf Laute und Bewegungen beschränken oder bei Liedteilen, die aus sprachlichen Lauten bestehen (etwa der Refrain „Fidirallala“). Die Begeisterung der L2-Kindern beim Mitsingen war hier unübersehbar!

Weitere Situationen, in welchen gewissermaßen ein Effekt von „Homogenisierung“ zu erkennen war, konnten während des Englisch-Unterrichts beobachtet werden. Hier

schien es teilweise, als würde die Heterogenität in der Klasse aufgehoben bzw. neu durchmischt werden. So ist es nun Edona, die ihre Tischnachbarin Lara darauf hinweist, dass sie die englische Seitenanzahl falsch verstanden hat. Und bei der Aktivität „Simon says“ sind Edona und Edita mehrfach besser, als ihre L1-MitschülerInnen aus der dritten Klasse.

4.6.6. Sprachliche Interaktion und Sprachverwendung

Die sprachliche Interaktion sowie die Sprachverwendung innerhalb der Beobachtungsklasse stellten einen weiteren Aspekt bei der Beobachtung des Schulalltages dar. Fragestellungen waren hier: Ergeben sich mitunter Probleme in Bezug auf sprachliche Heterogenität? Welche nicht durch die Lehrerin geförderte Sprachkontakte gibt es und wie fallen Gespräche unter den Schülerinnen und Schülern aus? Werden sie dabei von der Lehrerin unterstützt?

Im Folgenden sollen die Ergebnisse meiner Beobachtungen anhand einer – in Hinblick auf die jeweils Beteiligten Akteure - Dreiteilung dargestellt werden, wobei die Bezeichnungen *L1* für die Kinder mit deutscher Muttersprache sowie *L2* für die Kinder mit Migrationshintergrund der Vereinfachung dienen.

a) Sprachliche Interaktion zwischen L1 und L1:

Die sprachliche Interaktion zwischen den muttersprachlich Deutsch sprechenden Kindern verläuft nicht weiter auffallend; sie erfolgt ausnahmslos in dialektaler Form und – wenn auch der Großteil auf die gleichaltrigen MitschülerInnen fällt - auch schulstufenübergreifend.

Innerhalb der ersten Schulstufe fällt auf, dass Lena und Lara sich gern und viel miteinander unterhalten; Edonat und Edita sind an ihren Gesprächen hier durchaus sichtlich interessiert, werden allerdings nicht beachtet .

b) Sprachliche Interaktion zwischen L1 und L2:

Bereits bei der ersten Beobachtung der Klasse fiel mir auf, dass sprachliche Kontakte zwischen den Kindern mit Migrationshintergrund und den muttersprachlich Deutsch sprechenden Kindern kaum vorkommen.

In einem Fall wandte sich Edonat an ihre Tischnachbarin Anna-Lena, um sie nach der Bezeichnung einer Abbildung im Lehrbuch zu fragen.

Ein anderes Mal konnte beobachtet werden, dass sich während eines Arbeitsauftrages ein sehr kurzes Gespräch zwischen den beiden Tischnachbarinnen Edona und Anna-Lena ergab. Anna-Lena war offenbar neugierig und wollte wissen, welchen Arbeitsauftrag Edona und Edita gerade bekommen hätten.

Auffallend war hier – und dies gilt für alle anderen sprachlichen Interaktionen in der Klasse zwischen den muttersprachlichen Deutsch-SprecherInnen und den Kindern mit Migrationshintergrund – dass sie zwar versuchte, etwas langsamer zu sprechen, jedoch die dialektale Form beibehielt. Anhand mehrerer Situationen zeigte sich, dass die L1-Kinder bei der sprachlichen Interaktion mit den L2-Kindern nicht in das sogenannte „Gastarbeiterdeutsch“¹⁴⁸ wechseln, wie dies häufig bei Erwachsenen zu beobachten ist, sondern ihre lebensweltliche Varietät der deutschen Sprache beibehalten. Die zusätzliche Schwierigkeit für eine Verstehensleistung ihres nicht Gegenübers ist ihnen dabei offenbar noch nicht bewusst.

Interessant erscheint auch, dass von den L1-Kinder zum Teil die direkte sprachliche Interaktion mit den L2-Kindern umgangen wird und sie indirekt mit ihnen zu kommunizieren versuchen. So meinte etwa ein Schüler während des morgentlichen Sitzkreises, er wüsste gerne, „ (...) was die Aminat denkt. Die sitzt da und sagt nix!“

Die gleiche Strategie wurde während des Verzehrs der Geburtstagsjause beobachtet, bei der eine Schülerin Brote für alle mitgebracht hatte und sich – anstelle die Mädchen selbst zu fragen – an die Lehrerin wandte: „Ich glaub, die drei Ausländer werden noch eins (Brot) verputzen?“.

Insgesamt kann der sprachliche Kontakt zwischen den L1-Kindern und ihren L2-Mitschülerinnen als marginal bezeichnet werden; von der Lehrenden getätigte Maßnahmen zur Förderung wurden nicht beobachtet.

c) Sprachliche Interaktion zwischen L2 und L2:

Edona und Edita kommunizieren mit Aminat auf Deutsch. Dies ist sowohl während der Arbeitsphasen der Fall - wenn etwa die beiden Zwillinge versuchen, Aminat zu helfen oder wenn sie herumalbern - als auch während der Pause, in welcher die drei fast immer gemeinsam miteinander spielen. Während dieser Interaktionen wird die Sprache bis auf einige Wortketten nur wenig verwendet; die drei Mädchen greifen verstärkt auf

¹⁴⁸ *Der Begriff Gastarbeiterdeutsch ist eine „frühe, schon bei Einführung umstrittene Bezeichnung für Varietäten des Deutschen, wie sie von den sog. Gastarbeitern (...) gesprochen wurde (...).“* (Evelyn Röttger: Das Gastarbeiterdeutsch, In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, Tübingen u.a. 2010, S. 98.)

Nonverbales zurück. (So zum Beispiel, indem Edona Aminat mit einem Radiergummi über das Gesicht fährt und beide über das seltsame Anfühlen des Materials lachen.)

d) Erstsprachverwendung der L2-Kinder:

Die Verwendung der jeweiligen Herkunftssprachen wurde lediglich bei den zwei albanischen Mädchen Edona und Edita beobachtet. Das kann mit Sicherheit unter anderem damit begründet werden, dass die beiden Mädchen gegenseitig einen Konversationspartner darstellen, Aminat hingegen die einzige Schülerin ist, deren Muttersprache Tschetschenisch ist.

Trotz des Vorhandenseins einer weiteren Albanischsprecherin war zu beobachten, dass die Erstsprachverwendung von Edona und Edita – vor allem im Vergleich zu der sprachlichen Interaktion der muttersprachlich deutsch sprechenden SchülerInnen - eher gering ausfiel. Zum Teil kommunizierten Edona und Edita in Lernpausen sehr leise in ihrer Erstsprache Albanisch, zum Teil verwendeten sie diese, um sich gegenseitig Unklarheiten bei Arbeitsaufträgen zu erklären.

Interessant erscheint im Zusammenhang mit der erstsprachlichen Sprachverwendung der Kinder mit Migrationshintergrund, dass gelegentlich auftretende Erklärungen oder auch Übersetzungen, welche die Mädchen untereinander austauschten, von der Lehrerin nicht weiter kommentiert wurden.

Zum anderen fiel bei der Beobachtung auf, dass von den die L1-Kindern auf etwaig auftretende Kommunikation zwischen Edona und Edita in der albanischen Erstsprache nicht reagiert bzw. darauf Bezug genommen wurde.

4.6.7. Subfrage: Welche Haltung nehmen die Direktorin, die Lehrerin, die Eltern sowie die Kinder in Bezug auf die Heterogenität ein?

4.6.7.1. Die Direktorin der Volksschule

Auf die maßgeblichsten Konsequenzen der sprachlich und kulturell heterogenen Klasse angesprochen gab die Direktorin an¹⁴⁹:

„(...) fast jeder zweite Schüler macht etwas anderes. Also es ist richtig eine Differenzierung so wie man es halt jetzt eh erwartet von allen Schulen. Man muss auf jeden Schüler einzeln eingehen, man kann jetzt nichts Allgemeines machen,

¹⁴⁹ Die folgend zitierten Passagen sind dem Interview m. Frau Direktor P., durchgeführt am 20. Jänner 2010, entnommen.

natürlich jetzt auch bei diesen ausländischen Schülern. (...) die Kinder hat man im Kopf dann. (...) man muss mit jedem Schüler etwas anderes machen. Also totale Individualisierung und Konsequenz in dem Sinn – eine Stunde ist eben Förderunterricht für die ausländischen Schüler. Also wenn die Einheimischen Religion haben, das kann man dann so koppeln. Oder zum Beispiel muss man schauen, dass eben Religion am Rand ist, weil dann kommen halt die ausländischen Schüler um eine Stunde später, weil sie haben es nicht weit, sie können zu Fuß gehen in ihre Unterkunft. (...) da – man muss halt schauen, dass sie halt so schnell wie möglich der deutschen Sprache mächtig sind, dass sie halt so schnell wie möglich die wichtigsten Begriffe kennen lernen. Das ist eben ganz wichtig. Weil man kann ja keine Unterstützung erwarten, weil die Eltern können ja auch sehr schlecht, also können auch kaum Deutsch. (...) Das sind eigentlich die Konsequenzen, die man so ziehen muss. Und natürlich ein bisschen eine Vorbereitung. Man muss schon sehr sensibel mit den Schülern umgehen, man müsste halt soviel wie möglich Vorinformation haben: Wo kommen sie her? Was haben sie alles hinter sich? Oft kriegt man das natürlich nicht, weil eben die sprachliche Barriere da ist. Weil wenn man wüsste, was die schon alles mitgemacht haben, also man täte sich oft bei manchem leichter. Das ist halt das meiste [an Konsequenzen, Anmk. d. Verf.]“

Vorteile würden sich aus ihrer Sicht so gut wie ausschließlich für die Schülerinnen mit deutscher Muttersprache ergeben – und zwar in Hinblick auf den Umgang mit Angehörigen anderer Herkunftsländern und anderer Kulturen:

„Ja, die einheimischen Schüler, (...) für die hat es sicher Vorteile, weil sie gleich von Klein auf lernen, wie man mit Anderssprachigen, also dass man halt konfrontiert wird und dass das eben positiv ist dieser Umgang mit Ausländern. Das wird natürlich glaub ich in dem Fall natürlich schon sehr gut vorbereitet. Wenn man natürlich negative Erlebnisse hat (...). (...) Es gibt sicher Vorteile, sehr viele Vorteile – eben wie gesagt für die Einheimischen. Dass sie eben umgehen lernen, dass sie nachsichtig sind, soziales Lernen ist natürlich da, wird sehr gefördert. Weil man eben, man will ja mit denen auch ins Gespräch kommen und das geht ja dann bei Kindern sehr rasch, sie können sich da ja sehr gut verständigen dann, die haben da nicht so eine Scheu, wie vielleicht Erwachsene.“

Auch die Nachteile beziehen sich auf die Perspektive der „einheimischen Schüler“ bzw. auf jene der Lehrpersonen:

„Dann, es ist natürlich auch vorausgesetzt, wenn sich die ausländischen Schüler nicht anpassen, gibt es Probleme, das hab ich eh schon gesagt. Das haben wir schon alles gehabt, dass eben dann Raufereien entstehen (...). (...) Oder auch wenn wir Ausflüge machen, übernachten zum Beispiel, da ist es auch selten, dass die ausländischen Schüler dabei sind. Es gibt schon, wie gesagt damals in Kienberg waren dann schon türkische Schüler auch, die eben mitgefahren sind, aber eher wenig. Weil es eben einfach von der Religion her nicht erlaubt ist, dass man da wo miteinander übernachtet. Da gibt es dann Probleme. (...) Ein Nachteil ist natürlich auch, wie gesagt, diese Sprachbarriere. Es ist, das hab ich eh schon gesagt, ein

Nachteil, wenn man mit den Eltern das nicht gut aussprechen kann. Das ist dann ein Nachteil, wenn man keinen passenden Dolmetsch hat oder am Schulbeginn war es zum Beispiel: Die Mutter einer dieser albanischen Zwillinge, die hat mir dann das Telefon gegeben, damit ich dem, was-weiß-ich irgendeinem Verwandten jetzt noch genau erklären kann, wo sie zum Beispiel eine Turnhose kaufen können. Also das ist dann schwierig, weil da tut man sich dann schwer. Das ist halt einfach, oder, das hab ich eh schon gesagt, dass eine Kollegin eben auch große Probleme gehabt hat.“

Hinsichtlich Maßnahmen für die Förderung einer „gelungenen Integration“ der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sei es der Meinung der Direktorin nach wichtig, mit den Eltern – vor allem dürften hierbei jene der erstsprachlich deutsch sprechenden Kinder gemeint sein – zu sprechen und ihnen die Schulsituation zu erklären:

„Gerade in dem Fall, wie es in P.(...) eben gerade ist, wäre die Schule vielleicht gar nicht mehr offen, wenn nicht die ausländischen Schüler, die haben ja dann doch immer die Schülerzahl angehoben.“

„Man braucht Ansprechpartner. (...) Wichtig ist, dass man eine Gesprächsbasis hat. Aber das hat eigentlich damals gut funktioniert. Mit allen hab ich nach der Reihe einen Kontakt aufgenommen, ich hab mich vorgestellt, ich hab gesagt, ich bin halt jetzt da oben und wenn was ist, bitte rufen sie mich an oder, dass ich halt das erfahre und ich kann dann leichter ein bisschen vermitteln. Das ist da wirklich ganz wichtig. Und auch eben, also wirklich, das sind halt die grundsätzlichen Sachen, dass man halt wirklich immer viele Gespräche führt und auch schaut, wenn etwas veranstaltet wird, dass alle eingebunden sind und dass auch die Eltern sehen: Aha, das funktioniert eigentlich recht gut. Sie haben ja doch sehr Angst vielleicht, die eine oder die andere, dass da die Schüler gestört werden beim Unterricht, weil, aber das funktioniert an und für sich gut.

Das ist immer wichtig, also die Elternarbeit und das Gespräch mit den Eltern, um sie vorzubereiten, weil alleine, dass man sagt, man bleibt in so einer kleinen Schule, ist ja auch schon sehr bewundernswert. Klar, es ist praktisch, weil sie dort [wohnen], aber manche werden ja mit dem Bus ganz schön weit geführt, die hätten vielleicht in eine andere Schule weniger weit. Zum Beispiel wenn man denkt, die hätten nach Frankenfels vielleicht nicht so weit. Aber sie werden eben dort hingeführt, weil sie eben sich wohl fühlen wahrscheinlich. Wie gesagt, heuer ist das überhaupt oder das letzte Jahr hat das halt gut funktioniert. Es kommt halt immer auf die Lehrerin an.“

Sie sehe es als wichtig an, dass auch die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund innerhalb der Schulgemeinschaft „eingebettet“ seien, als Beispiel weist sie auf die Weihnachtsfeier hin:

„Eben da war (...) so eine Weihnachtsveranstaltung (...), öffentlich – Adventzauber oder wie das geheißen hat - und da haben die Kinder eben dieses eine Stück gespielt und da waren eben auch die ausländischen Eltern dabei und das war, das ist nett. Es

ist schön, wenn sie kommen, dass sie sich schon einmal integriert fühlen. Das ist ja schon schön, wenn sie kommen.“

Insgesamt gesehen sei der Umgang mit einer sprachlich und kulturell heterogenen Klasse

„(...) bei so einer kleinen Schule (...)überhaupt kein Problem, überhaupt wenn man zehn Schüler hat.“ Zwar sei die „Vorbereitung (...) enorm, weil man sich ja für jedes einzelne Kind überlegen muss, was, wie könnte ich dieses Kind fördern. (...) weil die Sprache ist halt die größte Barriere.“ Allerdings sei sowohl „das Interesse“ als auch „die gewisse Voraussetzung da“ und „dann ist das natürlich sehr gut und einfacher.“

4.6.7.2. Die Lehrerin der Beobachtungsklasse

Die Schulsituation in Hinblick auf das mehrsprachige Klassenzimmer wird von der Lehrerin so beschrieben¹⁵⁰:

„Also Schule grundsätzlich, wie gesagt, denke ich mir, wenn die Asylanten nicht da wären, dass die Schule in dem Sinn nicht geben würde, nicht mehr. Das würde ich sehr schade finden, weil in so einer Klasse einfach viel mehr weitergeht. Man kann sich viel mehr auf die Kinder konzentrieren. Ich weiß zum Beispiel, wie weit jeder ist, was man in einer Klasse mit 25 Kindern sicher nicht sagen kann. Ich weiß, wer was kann, wer wo Schwierigkeiten hat und eben mit den Asylanten funktioniert es meiner Meinung nach so noch am allerbesten. (...) Zwillinge das Paradebeispiel: Also in einer normalen Klasse wären die Zwillinge irgendwie, ja, irgendwie fehl am Platz. Sie wären in einer vierten Klasse, in einer dritten Klasse fehl am Platz und in einer ersten und zweiten genauso. (...) weil sie irgendwie nirgends reinpassen. Und deswegen ist es hier optimal, weil sie einfach ihr Programm kriegen, Spezialprogramm.“

Auf die aus dem mehrsprachigen Klassenzimmer resultierenden maßgeblichsten Konsequenzen angesprochen nannte sie:

„Die Kommunikation zwischen den Kindern. Das ist die maßgeblichste Konsequenz. Weil die Kinder einfach miteinander noch nicht, sicher kommunizieren sie, aber sie reden halt nicht miteinander. Sie trauen sich nicht. Weil sie trauen sich mit mir jetzt schon reden, sie erzählen mir jetzt zum Beispiel schon Sachen aus dem Alpenhof. Weil mit Händen und Füßen und mit dem, was sie schon Deutsch können, können sie mir wirklich schon Sachen erzählen, Geschichten die passieren. Bei den anderen trauen sie sich fast, also eigentlich gar nicht. In der Pause noch eher, aber wenn wir jetzt so einen Sitzkreis machen, kommt eigentlich fast gar nichts. Ich weiß nicht, ob das noch dauert, oder, sie verstehen sich halt einfach auch nicht. Weil die Asylanten

¹⁵⁰ Die folgend zitierten Textpassagen stammen aus dem Interview m. Lehrerin Frau H. am 21.1. 2010.

die Mundart in der Geschwindigkeit nicht verstehen. Und da ist das Einzige in Turnen, wo die Kommunikation funktioniert.“

Im Zusammenhang damit werden von der Lehrerin auch die Strategien für den Umgang mit diesem dargestellten Kommunikationsdefizit zwischen den SchülerInnen angesprochen:

„Und deswegen schaue ich auch, dass sie in Turnen, das ist meine zwischenmenschliche Kontaktnüpfestunde. Weil da suche ich ja gezielt solche Spiele aus und ich teile auch die Gruppen gezielt ein, wie sie zusammenspielen und wer welche Aufgaben übernimmt. Da kann man schon sehr viel machen. Nur muss man sich überlegen, wie man es macht. Das rennt halt nicht von alleine, da muss man halt schon, muss sich hinsetzen und muss überlegen, wie könnte ich das und das machen, dass das funktioniert. Und das geht eigentlich nur in Turnen. – Und vielleicht Musik. Aber sonst ist es schwierig. Weil sie halt vom Stofflichen her auch etwas ganz anderes machen. Ja, einfach ist es nicht, aber man muss sich halt Gedanken machen. Es muss einem bewusst sein, dass man alles irgendwie gezielt macht und nicht irgendwie planlos eine Turnstunde vorbeigehen lässt – das will ich mir nicht leisten. Und das merkt man auch total. Denn wenn es heißt, wir dürfen uns zum Turnen umziehen - gerade, dass sie nicht aufspringen, weil sie sich so auf das Turnen freuen. Weil sie da akzeptiert sind und weil sie da auf der gleichen Stufe sind. Weil so, dass sie in Mathe eigentlich besser sind als alle anderen, das will ich bewusst, das darf ich ja bewusst gar nicht – ich suche Sachen, wo ich sie vor allen irgendwie loben kann, dass ich zeige, was die eigentlich können. Nur, sind meine Buben die totalen Mathe-Ergeizler, die untereinander schon so einen Konkurrenzkampf haben die drei – die machen nur um die Wette: Wer kann schneller, wer ist besser? – und wenn ich ihnen dann immer reindrücke, dass die zwei eigentlich besser sind, dann ginge der Schuss total nach hinten los. Weil dann würden sie eifern und deswegen in Turnen, gefällt es ihnen, dass sie stark sind und da schau ich auch immer, dass die Zwillinge getrennt sind in den Gruppen, dass immer ein Zwilling ihnen hilft. Und in Mathe ginge es glaube ich in die andere Richtung, ginge es nach hinten los.“

Die Frage nach dem subjektiven Erleben der Klasse in Hinblick auf die unterschiedliche kulturellen Hintergründe wurde wie folgt beantwortet:

„Das ist mir voriges Jahr noch eher aufgefallen, die unterschiedlichen Kulturen, weil da haben wir noch den Junade gehabt und da habe ich schon sehr wohl an seinem Verhalten die andere Kultur gespürt. Also er hat mir nie in die Augen geschaut, er hat auch total komisch reagiert, wenn ich ihn jetzt bei der Schulter genommen habe oder so, da war er ganz anders und da haben wir jetzt irgendwie ein Glück. Ich habe das Gefühl, dass die Albaner, diese Familie so total aufgeschlossen ist, weil die Eltern kommen voll oft, die Eltern reden total viel mit mir – von Anfang an haben sie sich bemüht und die sind nicht so die typischen – wie man es sich halt vorstellt – die typischen Ausländer, die sich, was eh immer diskutiert wird, die sich nicht anpassen. Also die sind total anpassungsfähig und auch bei der Aminat. Bei der Aminat kennt man halt zuwenig. Weil die ist so auf die beiden fixiert, dass sie selber, dass von ihr

selbst nicht so viel durchkommt. Beim Kochen merkt man es halt auch. Und das ist aber für meine P.(...) [Kinder] jetzt schon total normal. Also wenn wir irgendwie mit Schinken in Kontakt kommen, ist das total normal. Das ist total normal und da wird nicht mehr nachgefragt, weil da haben sie am Anfang schon nachgefragt, warum die kein Schweinefleisch essen und so. Und das habe ich ihnen einmal erklärt und seitdem ist das gegessen, also da fragen sie auch nicht mehr. Aber eben, weil sie religiös jetzt eben nicht so eingefahren sind, ergibt sich jetzt von der Kultur her, mir fällt jetzt eigentlich nichts auf. Außer die Feiertage natürlich. Dass sie mit den Feiertagen jetzt nicht viel anfangen können, aber das ist eh klar.“

Von den SchülerInnen mit deutscher Erstsprache würden diese Unterschiede „ganz selten“ angesprochen werden, da sich „relativ selten was ergibt“.

Hinsichtlich der Vorteile, die sich aus der sprachlich und kulturell heterogenen Klasse ergeben würde, antwortet die Lehrerin ähnlich wie etwa die Eltern und hebt den Umgang der L1-Kinder mit Angehörigen anderer Länder und Kulturen als für die soziale Kompetenz lernfördernde Situation hervor:

„Ja, dass sie einmal damit konfrontiert werden, dass es einfach andere Kulturen gibt und dass es bei uns in Österreich viel Ausländer gibt. Und dass sie das einmal kennen lernen. Weil wenn es den Alpenhof nicht geben würde, die P.(...) [Kinder] würden dann in der Hauptschule wahrscheinlich das erste Mal einen Ausländer live miterleben. Weil sonst kommen sie ja – das hört sich jetzt arg an, aber – sie kommen ja sonst nirgends hin. Und gerade so wie es da ist, lernen sie es wahrscheinlich noch offen und positiv kenne, als wenn sie dann in die Hauptschule kommen und dort müssen sie sich dann irgendwelche Sprüche unreflektiert anhören und nehmen das dann 1x1 auf, obwohl sie eigentlich gar nicht mitreden können, denke ich mir. (...) [die SchülerInnen, Anmk. d. Verf.] lernen das halt so Schritt für Schritt. Und ich glaube, dass das hier in dem kleinen familiären Rahmen sicher einfacher ist, als in einer großen Schule.“

Als Nachteil wird von der Lehrenden einerseits die zum Teil skeptische Haltung der L1-Eltern in Hinblick auf die mehrsprachliche Schulsituation genannt, auf der anderen Seite die bereits erwähnte sprachliche Barriere zwischen den SchülerInnen:

„[Ein Nachteil ist, Anmk. der Verf.] Die Angst von den Eltern, dass ihre Kinder zu wenig drankommen, wenn man sich mit den anderen beschäftigt – weil ich brauch eine Zeit für die Asylanten, weil ich möchte ihnen Deutsch lernen. Da brauche ich Zeit, ich schaue eh, dass ich es ungefähr in der Waage halte, dass ich für jeden gleich viel Zeit habe, aber ich brauche auch Zeit für die Asylanten, dass ich ihnen Deutsch lerne. Und dass die Kinder einfach untereinander einfach nicht wirklich reden können. Sie sind schon irgendwie auch eine Untereinheit. Ob es im Sitzkreis ist, ob es in der Pause ist, sie sind immer zu dritt. Also so eine ganz homogene Klassengemeinschaft ist es natürlich nicht. Und das wäre vielleicht, wenn es ganz normale, ganz normale deutschsprechende Kinder wären, sicher besser. Ja, das sind die Nachteile, die sich sehe.“

4.6.7.3. Die Schülerinnen und Schüler

Um eine kurze Beschreibung ihrer Schule gebeten antworteten die SchülerInnen¹⁵¹ durchwegs mit unterschiedlichen Antworten, keine davon bezog sich jedoch auf den Umstand, dass es sich bei der Beobachtungsklasse um eine mehrsprachige Klasse handelt. Es ist also davon auszugehen, dass die Kinder ihre Schulsituation zumindest hinsichtlich dieses sprachlichen, kulturellen Aspektes als nicht weiter besonders wahrnehmen. Worauf jedoch mehrfach Bezug genommen wurde, ist die geringe Anzahl an SchülerInnen bzw. das Vorhandensein lediglich zweier Schulstufen:

„Ja, hm, was soll ich sagen? Also wir gehen in die gleiche Klasse alle also, aber wir sind unterschiedlich alt. Ein paar gehen in die erste und die anderen in die dritte. Und zweite und vierte haben wir gar nicht. Und, dass wir halt in dem gleichen Raum drinnen sind. Wir haben nur eine Frau Lehrer. Ja.“

„Die Schule ist eigentlich ganz super, nette Frau Lehrer und dass wir ganz schön viel lernen, dass wir weiterkommen und dass wir eine große Pause haben. Das finde ich ja das Beste. Wir sind ja alle in einer Klasse und das ist irgendwie so wie wenn alle irgendwie miteinander reden würden, nur dass sie miteinander schreien.“

Ein Schüler hob die für ihn aus der geringen Schüleranzahl resultierenden Vor- und Nachteile hervor:

„Also mir gefällt es da oben mehr, als da irgendwo unten zum Beispiel in F. [einem Nachbarort, Anmk. d. Verf.] Weil ich weiß nicht, ich kann mir das nicht so vorstellen mit so vielen Leuten. Mir ist es mit so wenigen eher lieber. Manchmal kommt es mir da eh schon so laut vor und wenn dann noch viel mehr sind, wir sind ja eine relativ kleine Schule und wenn dann noch viel mehr sind. Wir haben auch eine große Klasse und das ist super, weil es gibt auch eine Ballklasse, da können wir in der Pause ganz alleine spielen, wir drei aus der Dritten. Und der Turnsaal ist auch super.“

Zwei SchülerInnen beschreiben die Schulsituation ganz allgemein als „Gut.“ bzw. „Sehr gut.“

Andere stellten fest, die Schule mache

„Spaß, man findet viele Freunde oder Freundinnen. Und man kann halt viel miteinander spielen. Man kann was lernen, dass man mal einen Beruf kriegt.“

„Schön. Ja, die Kinder sind lustig, aber manchmal können sie auch feid [unfreundlich, Anmk. d. Verf.] sein.“

¹⁵¹ Die zitierten Passagen stammen aus Interviews, die mit den SchülerInnen am 19. bzw. am 20. Februar 2010 in der Schule durchgeführt wurden.

Keines der fünf befragten Kinder mit deutscher Muttersprache konnte die Frage nach den Herkunftsländern sowie der Erstsprache von Aminat, Edona und Edita vollständig beantworten. Ähnlich wie bei den Antworten der Eltern wurde teilweise auch von ihnen angenommen, Russisch sei eine der vorhandenen Erstsprachen bzw. Russland ein Herkunftsland:

„Russisch und die anderen weiß ich nicht. (...) Hm, eine kommt aus Russland und die zwei anderen weiß ich nicht.“

„Nein, des weiß ich eigentlich nicht. Ich glaub Russisch, aber sicher bin ich mir nicht.“

Zwei SchülerInnen führten Tschetschenien als Herkunftsland bzw. Albanisch als Erstsprache an, waren sich dabei aber auch nicht ganz sicher:

„Nein, nicht so wirklich. (...) Hm, zwei - ich weiß es nicht ganz genau - aber eine, nein zwei kommen glaub ich aus Tschetschenien.“

„Ja, die kommen aus – ich weiß nicht aus welchem Land – aber die können Albanisch und Englisch können sie auch.“

Zwei Schüler meinten, gar nichts darüber zu wissen, bzw. es „schon wieder vergessen“ zu haben.

Darauf angesprochen, was sie darüber denken, dass ihre Klasse auch von Kindern „aus anderen Ländern“ besucht werden, fallen die Erklärungen der LernerInnen einigermaßen unterschiedlich aus. Eine Schülerin verweist auf die sprachliche Barriere und vergleicht die Situation mit früheren Erfahrungen:

„Naja, von der Sprache her – verstehen tut man nicht recht viel. Aber, aber sie sprechen halt besser als die anderen Kinder, als die was früher immer aus verschiedenen Ländern gekommen sind. Die jetzt sprechen besser.“

Auf sprachliche Aspekte bezog sich auch diese Antwort:

„Ich find das schön, weil man auch eine andere Sprache lernen kann. Wir lernen Englisch.“

Hierbei scheint allerdings nicht ganz eindeutig, ob das Erlernen einer Sprache hier als mögliche Konsequenz des mehrsprachigen Klassenzimmers gesehen wird, oder ob sich die Beschreibung „schön“ auf die gesamtschulische Situation bezieht.

Ein anderes Mädchen aus der ersten Klasse meint, sie würde sich mit ihren drei Mitschülerinnen mit Migrationshintergrund „eigentlich schon gut“ verstehen. Sie könne mit ihnen, so erklärt sie, „auch besser spielen. Weil die anderen halt, die sekkieren mich immer irgendwie.“

Ähnlich die Antwort, wonach es „gut“ sei, „wenn nicht alle aus P.(...) kommen“, und man sie dadurch bereits kennen würde.

Zwei Meldungen lassen auch auf das Vorhandensein von Zweifel oder Gleichgültigkeit schließen; so meinte ein Schüler, er würde es „eher schon“ als positiv sehen, es sei allerdings „eher so mittel“.

Ein anderer erwiderte auf die Frage nach seiner Meinung, es sei ihm „eigentlich egal“ und er „muss sagen“, dass ihm die Kinder mit Migrationshintergrund „wurscht“ seien.

4.6.7.4. Die Eltern

Zwischen den Eltern der Kinder mit deutscher Muttersprache und jenen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund bestünden, so die Auskunft der Lehrenden, keinerlei Kontaktpunkte. Lediglich im Falle einer Mutter sei dies beruflich bedingt (sie arbeitet in der Unterkunft der Flüchtlinge) der Fall. Zum Elternabend würden die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund nicht kommen. Den Ausführungen der Lehrerin zufolge, würde es aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten „keinen Sinn machen, wenn sie kommen würden, da sie beim ersten Elternabend halt einfach nur dagesessen [sind] und nichts verstanden [haben].“¹⁵² Bei der Weihnachtsfeier, die kurz vor den Weihnachtsferien im schulnahen Veranstaltungssaal des örtlichen Hotels durchgeführt wurde, sei es zu einer ersten Begegnung aller Eltern gekommen, allerdings hat „auch da niemand was geredet miteinander.“¹⁵³

Dem Urteil der Lehrerin zufolge seien die Eltern „nicht gerade begeistert“ über den Umstand, dass die Schule auch von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werde. Sie habe

„(...) das so verstanden, dass sie deswegen froh sind, weil wir einfach mehr Kinder sind und dass es deswegen die Schule noch gibt. Aber es wird schon immer, also sie sind total offen meine Eltern und sie sind echt alles o bemüht und lieb, aber ein

¹⁵² Interview m. Lehrerin Frau H. am 21.1. 2010

¹⁵³ Ebd.

bisschen eine Distanz ist schon da. Ich glaube, dass es ihnen lieber wäre, wenn wir nur P. Kinder [Kinder aus der Gemeinde P., Anmk. d. Verf.] hätten.“¹⁵⁴

Die Direktorin schätzt die Haltung der Eltern „eher positiv“¹⁵⁵ ein und spezifiziert dies folgend, wobei sie – ähnlich wie die Klassenlehrerin - ebenfalls die Wichtigkeit der SchülerInnenanzahl für das Weiterbestehen der Schule anspricht:

„Überhaupt jetzt, weil es eben so nette Mitschüler sind. Das ist ja eben dann auch eine Bereicherung. Also ich glaub, dass das eher nicht negativ gesehen wird. Und die Eltern, teilweise glaub ich, sind sich schon im Klaren, dass es eben die Schule vielleicht gar nicht mehr geben würde, wenn nicht die ausländischen Schüler da wären. (...) Natürlich, wenn es Probleme geben würde, oder – wie wir es schon gehabt haben, dass sie zum Raufen anfangen – da ist es dann natürlich anders. Es kommt halt immer auf die Schüler drauf an. Wenn es so ist wie jetzt, die Situation, wo wir wirklich sehr liebe Kinder hat und sehr hilfsbereite, ist es ja sicher eine sehr positive Haltung.“¹⁵⁶

Die Angaben in den Elternfragebögen zur Frage nach der schulischen Situation fielen mehrheitlich positiv aus;¹⁵⁷ drei Mal wurde in Hinblick auf die Beschreibung der Schule die Antwort „Schule mit einer idealen Ausgangssituation“ angekreuzt; in einem Fall wurde diese Frage zusätzlich kommentiert („dank unserer lieben Frau Lehrer“).

Eine Rückmeldung nannte zwei Antwortoptionen: Als „ideal“ sei die Schulsituation in Hinblick auf die „Mehrstufenklasse“ zu sehen; die schwierige Situation würde sich aus „etwas zu geringe[n] SchülerInnenanzahl“ ergeben.

Drei der vier abgegebenen Fragebögen führten Vorteile an, die sich aus einer Klasse mit Kindern unterschiedlicher Herkunftsländer und Muttersprachen ergeben. Dabei wurde bei allen Angaben der Aspekt des übergreifenden Sprach- und Kulturkontaktes hervorgehoben, ohne aber genauer spezifiziert zu werden:

„Die Kinder kommen mit anderen Sprachen und Kulturen in Kontakt. Der Horizont wird erweitert. ‚Fremdes wird alltäglich.‘“

„Die Kinder lernen verschiedene Kulturen hautnah kennen.“

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Interview m. Frau Direktor P. am 20.1. 2010

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Sämtliche folgend zitierten Passagen stammen aus den im Jänner/Februar 2010 durchgeführten Fragebögen an die Eltern.

„Kinder lernen in der Schule den Umgang mit den Mitschülern anderer Herkunft und Religion und das finde ich gut.“

Hinsichtlich möglicher Nachteile fielen die Antworten geringer aus; zwei Rückmeldungen zufolge würden die Eltern „keine Nachteile“ sehen, in einem Fall wurde die Frage nicht beantwortet und in einem Fall kam als Antwort, es sei „eher nichts Nachteiliges [anzuführen], solange sich das Verhältnis von in- und ausländischen Kindern nicht gröber verändert.“

Die Sichtweise ihrer Kinder in Hinblick auf die multinationale Zusammensetzung schätzen die Eltern in den Fragebögen vor allem als „neutral“ ein (3 Nennungen); eine Antwort entfiel auf „positiv“.

Auf die Frage, ob sich die Eltern beim Vorhandensein von Alternativen für eine Schule entscheiden würden, die auch Kindern mit unterschiedlicher nationaler Herkunft sowie mit anderen Muttersprachen als Deutsch besuchen, finden sich in allen vier ausgefüllten Fragebögen positive Antworten; in einem Fall ist jedoch die Anmerkung angeführt, wonach es darauf ankommen würde, „wie viele Kinder versch. Herkunft da sind!“, eine andere Angabe schränkt die Antwort regional ein („nur am Land“).

Zwei der vier Befragten können die in der Klasse vorhandenen Sprachen – Albanisch und Tschetschenisch - nennen, wobei Tschetschenisch in beiden Fällen in Verbindung (durch eine Klammer oder einen Beistrich verbunden) mit dem Russischen genannt wird – etwa „Russisch (Tschetschenisch)“.

Die Nennungen zu den potentiell vorteilsbringenden Fremdsprachen fällt sehr unterschiedlich aus. In einem Fall wurden alle Sprachen angekreuzt; eine Antwort beschränkt sich auf das Englische, in einem Fragebogen wurden Englisch, Russisch, Chinesisch, Italienisch und Französisch angekreuzt und eine Antwort entfiel auf Englisch, Italienisch und Französisch.

Zwei Eltern nahmen die Möglichkeit in Anspruch, am Ende des Fragebogens eigene Anmerkungen anzuführen. Während sich die eine insgesamt auf die subjektive Meinung der Eltern zur Schule bezieht und auf das Problem des Schülermangels hinweist

(„Insgesamt sind wir sehr zufrieden. Einige SchülerInnen mehr wären wünschenswert.“), nimmt das zweite Kommentar Bezug auf die Thematik meiner Recherche und weist darauf hin, dass zwei Kinder aus der Ortschaft in die 12 Kilometer entfernte Volksschule des Nachbarortes pendeln, wobei auch der mutmaßliche Grund hierfür angeführt wird. („Ich finde es sehr traurig, dass Kinder aus P. in andere Schulen geschickt werden wegen der ausländischen Mitschüler.“)

5. Schlussbetrachtungen und Ausblick

Die Volksschule in P. hat aufgrund ihrer geringen SchülerInnenzahl sowie der Möglichkeit zu einer über die Schulstufen hinausgehenden Differenzierung und Förderung in Hinblick auf den Umgang mit einer sprachlich und kulturell heterogenen Klasse eine sehr gute Ausgangssituation vorzuweisen.

Durch die Analyse der Beobachtungen, der unterschiedlichen Interviews sowie anhand des Fragebogens und der Sprachportraits konnte ein durchaus klares Bild der Beobachtungsklasse dargestellt werden. Die Bereiche, die im Rahmen der Arbeit untersucht wurden, zeigen, dass viele Aspekte bereits berücksichtigt werden (etwa die Wertschätzung der SchülerInnen durch die Lehrende, das Bemühen der Lehrenden, die Heterogenität innerhalb der Klasse durch den Einsatz unterschiedlicher Maßnahmen und Methoden zu berücksichtigen).

In Ansätzen konnte auch das Unterrichtsprinzip des *Interkulturellen Lernens* beobachtet werden. Zusätzlich wurde anhand des eingeschränkten Einsatzes der Sprachenportraits sichtbar, dass die SchülerInnen durchaus bereits für Sprachaufmerksamkeit sensibilisiert sind. (Etwa in Hinblick auf das Schwierigkeitsempfinden von Sprachenlernen oder auch, dass es sich Sprache nicht nur auf Sprache im eigentlichen Sinn beschränkt, sondern auch Symbolsprachen sein kann!)

Die drei Mädchen mit Migrationshintergrund besuchen den Förderunterricht DaZ ein Mal pro Woche, was durch den zeitlichen Rahmen nicht anders möglich ist; ein muttersprachlicher Unterricht kann aufgrund der geringen SprecherInnenzahl nicht angeboten werden.

Schwierig gestaltet sich nach Auskunft von Direktorin und Lehrenden die Interaktion zwischen der Schule und den Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund, da Dolmetscher nur in Ausnahmefällen vorhanden sind; diese Problematik schient nicht so einfach lösbar.

Es konnte gezeigt werden, dass Lehrende sich große Mühe geben, der sprachlichen, kulturellen, alters- und leistungsbedingten Heterogenität in der Klasse zu begegnen, dies aber vor allem in der Funktion des „Einzelkämpfers“ geschieht. Daher wäre es von großer Wichtigkeit, den Aspekt mehrsprachiger Klassen stärker in der Lehreraus- und -fortbildung zu berücksichtigen. Gleichzeitig sollte angestrebt werden, die Öffentlichkeit – allen voran LehrerInnen und Eltern – für die Thematik zu sensibilisieren und zu

gewinnen, beispielsweise durch Veranstaltungen bzw. durch die Erstellung von Informationsmaterialien und eine intensivere Bewerbung der bereits erschienenen einschlägigen Publikationen. Vordergründiges Ziel ist es, die vorherrschende defizit- und nachteilsorientierte Sicht aufzubrechen und neue Zugänge und Betrachtungsweisen möglich zu machen.

Bei der Durchführung der Hospitationen zeigten sich viele als sehr positiv zu wertende Aspekte: So war es etwa sehr schön zu beobachten, wie gut schulstufenübergreifendes Lernen funktionieren kann. Auch die, zum Teil schulstufenübergreifend erfolgte, Hilfe unter den SchülerInnen stellt eine erwähnenswerte Unterrichtsbereicherung dar. Anders, als vielfach angenommen, profitieren davon nicht nur die SchülerInnen, denen primär inhaltlich geholfen wird. – Hier ist vielmehr ein großes Potential an Lernmöglichkeiten vorhanden, das es zu nutzen gilt: Neben dem Erlernen sozialer Kompetenzen wirkt sich diese Hilfe förderlich auf die Klassengemeinschaft und das Zusammengehörigkeitsgefühl unter den SchülerInnen aus.

Hinsichtlich gewisser Aspekte besteht durchaus möglicher - und von der Schule selbst durchführbarer - Verbesserungsbedarf: Etwa bei der Beschaffung von zusätzlichem, speziell für den DaZ-Unterricht konzipierten, Materialien. Das ist insofern wichtig, da in Anbetracht einer „Verlangsamung der Lehrinhalte“ der altersgemäße Input nicht vernachlässigt werden darf. Weiters wäre ein stärkeres Berücksichtigen von Unterrichtsvorschlägen für die Arbeit in kulturell und sprachlich heterogenen Klassen wünschenswert.

Das Miteinander zwischen allen SchülerInnen könnte forciert werden – sowohl in Hinblick auf Hilfe untereinander (So könnten beispielsweise *bei Erklärungen für L2-Kinder verstärkt die L1-Mitschüler herangezogen werden, um Erklärungen zu geben!*) als auch auf gegenseitiges Lernen. Ebenso wäre es wichtig, das Miteinander und das „Gegenseitige Lernen“ auf die Eltern aller SchülerInnen auszuweiten und auch auf dieser Ebene zu versuchen, eine möglichst gemeinschaftliche Atmosphäre anzustreben und die Mehrsprachigkeit und die kulturelle Vielfalt für alle nutzbar zu machen.

Mitunter wäre es unter Berücksichtigung der schulrechtlichen Bestimmungen möglich, bei entsprechender Bedarfsformulierung die Bewilligung einer zusätzlichen Lehrkraft zu erreichen.

Ohne Zweifel und nachvollziehbar stellt die Arbeit in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen beträchtliche Anforderungen sowie eine große Herausforderung für die Lehrenden dar. Wie in der wissenschaftlichen Literatur jedoch dargestellt wird, lohnt es sich, diese Herausforderung anzunehmen.

Die Ergebnisse einer Untersuchung zur Perspektive von in Österreich tätigen Lehrkräften auf den Aspekt von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zeigen, „dass LehrerInnen, welche die multikulturelle Klasse als Realität akzeptieren, subjektiv weniger unter den Belastungen leiden als jene, welche die durch Migration entstandene Heterogenität in erster Linie als Problem wahrnehmen.“¹⁵⁸

Bei einer Veränderung der Herangehensweise würden sich automatisch positive Lerneffekte für alle SchülerInnen ergeben, wie Krumm feststellt:

„Wir enthalten den deutschsprachigen Kindern viele wichtige Erfahrungen vor, wenn wir ihnen keine Chance geben, früh Lernerfahrungen in Sachen Sprachenvielfalt zu machen: Abbau von Ethnozentrismus, Entwicklung von Sprachbewusstheit, kognitive Fähigkeiten wie das Vergleichen und Unterscheiden sind wichtige Ergebnisse mehrsprachigen Aufwachsens.“¹⁵⁹

Eine Förderung von gegenseitigem Lernen sowie der Nutzbarmachung aller vorhandener Sprachen trägt nicht nur zu einer enormen Aufwertung, weil Beachtung, der jeweiligen Muttersprachen und ihrer SprecherInnen bei. Es bringt vielmehr auch einen Vorteil für alle SchülerInnen mit – und das gälte es bewusst zu machen.

Mehrsprachigkeit ist ein wertvolles Potential und beschränkt sich nicht nur auf die Trendsprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch. Es ist doch durchaus ein Gewinn, ein Stück weit das Albanische zu entdecken, oder sich auf Tschetschenisch begrüßen zu können. Eine Abkehr vom monolingual ausgerichteten Schulwesen ist daher unbedingt erforderlich; erstrebenswert wäre es, die Sichtweise neu zu wählen und alle Beteiligten miteinzubeziehen.

¹⁵⁸ Hilde Weiss: SchülerInnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen: Probleme aus der Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Unveröffentlichte Studie, Wien 2007; zit. nach Fleck (2008), S. 26.

¹⁵⁹ Hans-Jürgen Krumm: Ungenützte Potenziale, In: Südwind. Magazin für internationale Politik, Kultur und Entwicklung, 29. Jahrgang, Nr. 10/2008, Seite 33-35 (online auf: <http://www.schattenblick.de/infopool/bildkult/fakten/bkfsp576.html>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010).

Die positive Betonung in den Gemeindenachrichten, wonach die Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule gar nicht bemerkbar sei¹⁶⁰, könnte dann im Sinne von Fleck („Nichts spricht dagegen, dass ein als ‚Ausländerschule‘ stigmatisierter Standort sich selbst neu, und zwar positiv definiert.“¹⁶¹) genau gegenteilig ausfallen.

Zum Beispiel:

„(...) Dass sich unter den Schülern auch Asylanten befinden merkt man im Unterricht! Übrigens gibt es bezüglich des gemeinsamen Miteinanders kein Problem, sondern viele Vorteile!).“

¹⁶⁰ Gemeindezeitung der Gemeinde P., Artikel: „Aus der Schule“, Dezember 2009: „(...) Dass sich unter den Schülern auch Asylanten befinden merkt man im Unterricht eigentlich nicht (übrigens gibt es bezüglich der Vereinbarung über das Zahlenverhältnis ‚Einheimische‘/’Asylanten‘ kein Problem!).“

¹⁶¹ Fleck (2008), S. 27.

6. Literatur

a) Publikationen:

Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, Freiburg i.B. 2007.

Bernt **Ahrenholz**: Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache, In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), Baltmannsweiler 2008, S. 3-16.

Bernt **Ahrenholz**: Zweitspracherwerbsforschung, In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), Baltmannsweiler 2008, S. 64-80.

Herbert **Altrichter**, Peter **Posch**: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1998.

Susanne **Binder**: Sprache – die Konstruktion einer Bedeutung, In: Thomas Fillitz (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip, Innsbruck u.a. 2003, S. 139-194.

Susanne **Binder**, Aryane **Daryabegi**: Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis, In: Thomas Fillitz (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip (= Bildungsforschung, Bd. 18), Innsbruck u.a. 2002, S. 33-95.

bm:bwk (Hg.): A kući spremam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Dokumentation einer vierjährigen Langzeitstudie. Von Univ. Prof. Dr. Annemarie Peltzer-Karpf. Wien 2006.

bm:ukk (Hrsg.): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance! Dokumentationen ausgewählter Schulprojekte aus den Schuljahren 2006/07 und 2007/08, Wien 2008.

bm:ukk (Hrsg.): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance! Dokumentationen ausgewählter Schulprojekte aus den Schuljahren 2006/07 und 2007/08, Wien 2008.

bm:ukk (Hrsg.): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance! Dokumentationen ausgewählter Schulprojekte aus den Schuljahren 2008/09, Wien 2009.

bm:ukk (Hrsg.): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance! Dokumentationen ausgewählter Schulprojekte aus den Schuljahren 2008/09, Wien 2009.

bm:ukk (Hrsg.): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen, Wien 2003.

bm:ukk (Hrsg.): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2: Auszug aus der Schulbuchliste: Deutsch als Zweitsprache (DaZ - Muttersprachlicher Unterricht - Zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht), Wien 2002.

Klaus-Börge **Boeckmann**: Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung, In: Frühes Deutsch, 15. Jg./Heft 7 (2006), S. 38-44.

Klaus-Börge **Boeckmann**: Mehrsprachigkeit und Migration: Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen? In: Zielsprache Deutsch 1/2008, S. 3-22.

Jürgen **Bortz**, Nicola **Döring**: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, Berlin 1995.

Katharina **Brizić**: 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, (Dissertation) Wien 2005.

Rudolf **de Cillia**: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen, In: Dilek Çınar (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern, Innsbruck u.a. 1998, S. 229-287.

Rudolf **de Cillia**: Interkulturelles Lernen (im Deutschunterricht) in Österreich. Kritische Seiteneinblicke, In: Norbert Griesmayer, Werner Wintersteiner (Hrsg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik (= die-extra, Bd. 7), Innsbruck u.a. 2000, S. 71-88.

Rudolf **de Cillia**: Sprich wie wir, dann gehörst du zu uns? Sprachenpolitik zwischen Mehrsprachigkeit und Assimilation, In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft1 (2001), S. 4-23.

James **Cummins**: Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung, In: James Swift (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung, Würzburg 1982, S. 34-44.

Silvia **Demming**: Binnendifferenzierung, In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, Tübingen u.a. 2010, S. 31-32.

Uwe **Flick**: Qualitative Forschung, Reinbek 1998.

Uwe **Flick**: Triangulation – Eine Einführung, Wiesbaden 2008.

Elfie **Fleck**: Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule. Gesellschaftliche Realität und pädagogische Herausforderung, In: Mehrsprachigkeit und Gesellschaft: Rahmenbedingungen, Hintergründe, (= ide. Zeitung für den Deutschunterricht), 2/2008, S. 18-28.

Barbara **Friebertshäuser**: Interviewtechniken – ein Überblick, In: Barbara Friebertshäuser, Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1997, S. 371-395.

Jürgen **Friedrichs**: Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen 1980.

Bernhard **Gamsjäger**: Puchenstuben, Puchenstuben 2004.

Ingrid **Gogolin**: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster u.a. 1994.

Georg **Gombos**: Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko, In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 158/2008, S. 9-20.

Werner **Greve**, Dirk **Wentura**: Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung, Weinheim 1997.

Rüdiger **Grotjahn**: Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung, In: Peter Scherfer, Dieter Wolff (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme, Frankfurt/Main u.a. 2006, S. 247-270.

Gert **Henrici**, Claudia **Riemer**: Zweitsprachenerwerbsforschung, In: Bausch, Christ, Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen 2003, S. 38-42.

Wolfgang **Klein**: Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Teilband 1, Berlin u.a. 2001, S. 604-617.

Claudia **Koliander-Bayer**: Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache, Innsbruck u.a.: 1998 (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B/Bd. 3).

Hans-Jürgen **Krumm**, Eva-Maria **Jenkins** (Hrsg.): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien 2001.

Hans-Jürgen **Krumm**: Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter der besonderen Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich, In: Bundesministerium f. Bildung und Forschung, BMBF (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (= Bildungsforschung, Bd. 11), Bonn, Berlin 2007, S. 193-216.

Sigrid **Luchtenberg**: Interkulturelle sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht, Münster 1995.

Sigrid **Luchtenberg**: Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht, In: Katharina Kuhs, Wolfgang Steinig (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft, Freiburg i.B. 1998, S. 137-156.

Sigrid **Luchtenberg**: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance?, In: sprachaufmerksamkeit – language awareness, (= ide. Zeitung für den Deutschunterricht, 3/2002, S. 27-46.

Els **Oksaar**: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung, Stuttgart 2003.

Ingelore **Oomen-Welke**: Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, In: Interkulturalität im Deutschunterricht, (= ide. Zeitung für den Deutschunterricht), 1/1997, S. 33-47.

Ingelore **Oomen-Welke**: Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, In: Ralph Köhnen: Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht, Frankfurt/M. 1998, S. 287-305.

Ingelore **Oomen-Welke**: Sprachen in der Klasse, In: Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht, Heft 157/1999 (Sprachen in der Klasse), S. 14-23.

Ingelore **Oomen-Welke**: Der Sprachenfächer. Höflichkeit: Benimm bei Tisch. Begrüßung und Anrede, Freiburg i.B. 2006.

Ingelore **Oomen-Welke**: Der Sprachenfächer 2. Personennamen: Vornamen, Familiennamen, Freiburg i.B. 2006.

Ingelore **Oomen-Welke**: Der Sprachenfächer 3. Internationale Wörter: Fremdwörter. Internationale Wörter. Internationale Wortbausteine, Freiburg i.B. 2007.

Ingelore **Oomen-Welke**: Didaktik der Sprachenvielfalt, In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), Baltmannsweiler 2008, S. 479-492.

Gabriele **Pommerin-Götze**: Interkulturelles Lernen, In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, Tübingen u.a. 2010, S. 141-142.

Hannelore **Reicher**: Planung und Durchführung – Gebrauchsanweisung für den „richtigen“ Methodeneinsatz. Die Planung eines Forschungsprojektes – Überlegungen zur Methodenauswahl, In: Hannelore Reicher, Hubert Stigler (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung, Innsbruck 2005, S. 85-104.

Evelyn **Röttger**: Das Gastarbeiterdeutsch, In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, Tübingen u.a. 2010, S. 98.

Basil **Schader**: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, Troisdorf 2004.

Katja **Schnitzer**, Mathias **Wanjek**: Der Sprachenfächer: Ein Arbeitsmittel für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Deutschunterricht, In: Patricia Nauwerck: Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten: Festschrift für Ingelore Oomen-Welke, Freiburg i.B. 2009, S. 301-317.

Hubert **Stigler**, Günter **Felbinger**: Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview, In: Hannelore Reicher, Hubert Stigler (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung, Innsbruck 2005, S. 129-134.

Hubert **Stigler**: Der Fragebogen in der Feldforschung, In: Hannelore Reicher, Hubert Stigler (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung, Innsbruck 2005, S. 135-149.

Hilde **Weiss**: SchülerInnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen: Probleme aus der Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Unveröffentlichte Studie, Wien 2007

b) Zitierte Internetseiten:

<http://www.sprachensteckbriefe.at/>, zuletzt eingesehen am 23.3.2010

<http://www.projekte-interkulturell.at>, zuletzt eingesehen am 23.3.2010

<http://www.buch-mehrsprachig.at>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010

<http://www.oesz.at/links/publi.php>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010

<http://www.sprachenfaecher.de>, zuletzt eingesehen am 22.4.2010

<http://www.sprachensteckbriefe.at/>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010

<http://www.projekte-interkulturell.at/startseite.aspx?ID=34>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010

<http://www.buch-mehrsprachig.at>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010

<http://www.oesz.at/links/publi.php>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010.

c) Internetquellen:

Lehrplan der Volksschule,

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Volksschullehrplan3911.xml>, zuletzt eingesehen am 10.3.2010.

Informations- und Unterrichtsmaterialien des Referats für Migration und Schule,

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/info_ref_migration_schule.xml, zuletzt eingesehen am 22.4.2010.

Jim **Cummins**: Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?,

<http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010.

Bundesministerium f. Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Language Education Policy Profile (LEPP) Länderbericht

Österreich. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2008, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf, S. 31f., zuletzt eingesehen am 15.2.2010.

Hans-Jürgen **Krumm**: Ungenützte Potenziale, In: Südwind. Magazin für internationale Politik, Kultur und Entwicklung, 29. Jahrgang, Nr. 10/2008, Seite 33-35, <http://www.schattenblick.de/infopool/bildkult/fakten/bkfsp576.html>, zuletzt eingesehen am 20.4.2010.

Ingelore **Oomen-Welke**: Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht - Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: Deutsch lernen, 25. Jahrgang, Nr. 2/2000, S. 143-163, jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/IOLfacing.pdf, zuletzt eingesehen am 20.4.2010.

Wolf **Singer**: Was kann ein Mensch wann lernen?, Vortrag anlässlich des ersten Werkstattgespräches der Initiative *McKinsey bildet* in der Deutschen Bibliothek, Frankfurt/Main am 12. Juni 2001, http://www.mpih-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/singeressays_d.htm, zuletzt eingesehen am 12.4.2010.

d) Beobachtungen, Befragungen:

Unterrichtsbeobachtungen (zum Teil mit Nachbesprechungen der Lehrenden) am
am 17.12. 2009 8:00 - 11:45
am 18.12. 2009 8:00 - 11:45
am 21.12. 2009 8:00 - 12:40
am 19.1. 2010 8:00 - 12:40 (+ 1 Stunde Förderunterricht Deutsch)
am 21.1. 2010 8:00 - 11:45

9 Interviews

am mit der Direktorin der VS am 20. 1 2010
am mit der Lehrerin der Beobachtungsklasse am 21. 1. 2010
am mit 7 Kindern der Beobachtungsklasse am 19. 2. 2010

4 ausgefüllte Fragebögen, schriftliche Befragung der Eltern Februar 2010

9 Sprachenportraits, Februar 2010

e) Sonstiges:

- * Klassenbücher der Jahrgänge 1990/91 bis 2007/08
- * Standard-Artikel: Interview mit Außenminister und ÖAAB-Obmann Dr. Michael Spindelegger zu versch. Aspekten der Integrationspolitik, Der Standard, 6./7. März 2010, S. 7.
- * Gemeindezeitung der Gemeinde P., Ausgabe Dezember 2010

7. Anhang

7.1. Brief an Eltern

P.(...), im Jänner 2010

Sehr geehrte Eltern!

Wie Sie vielleicht schon im Rahmen des letzten Elternabends erfahren haben, möchte ich für meine Masterarbeit (Universität Wien, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) an der Volksschule in P.(...) eine Beobachtung und Befragung durchführen. Im Rahmen dieser Studie würde ich auch gerne Sie als Eltern der SchülerInnen befragen. Das Ausfüllen des beiliegenden Fragebogens nimmt etwa 15 Minuten in Anspruch; die Daten dienen wissenschaftlichen Zwecken und werden anonym behandelt. Geben Sie bitte den Fragebogen, sofern Sie ihn ausfüllen möchten, Ihrem Kind wieder bis 14. Februar mit.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,

Mag. Magdalena Frühmann

7.2. Fragebogen Eltern

Fragebogen für die Eltern

1) Welche Beschreibung trifft Ihrer Meinung nach in Hinblick auf die Volksschule P.(...) am ehesten zu?

- ☐ eine Schule wie jede andere
- ☐ eine Schule mit einer schwierigen Ausgangssituation
- ☐ eine Schule mit einer idealen Ausgangssituation
- ☐

2) Welche Vorteile hat es Ihrer Meinung nach, dass die Volksschule P.(...) von Kindern mit zum Teil unterschiedlichen Herkunftsländern und Muttersprachen besucht wird?

.....

.....

.....

.....

.....

3) Welche Nachteile hat es Ihrer Meinung nach, dass die Volksschule P.(...) von Kindern mit zum Teil unterschiedlichen Herkunftsländern und Muttersprachen besucht wird?

.....

.....

.....

.....

.....

4) Haben Sie den Eindruck, dass die multinationale Zusammensetzung der Volksschule in P.(...) von Ihrem Kind eher negativ, neutral oder positiv gesehen wird?

- ☐ negativ ☐ neutral ☐ positiv

5) Hätten Sie zwei Möglichkeiten zur Auswahl - Wie würden Sie sich hinsichtlich des Schulbesuches Ihres Kindes entscheiden?

- ☐ A) für eine Schule, die nur von österreichischen Kindern besucht wird

☐ B) für eine Schule, die auch von Kindern mit verschiedener Herkunft und unterschiedlichen Muttersprachen besucht wird

6) Wissen Sie, welche Sprachen von den MitschülerInnen Ihres Kindes gesprochen werden?

☐ nein, keine Ahnung

☐ ja, welche:

7) Welche Fremdsprache(n) in der Schule zu lernen würde Ihrem Kind einen Vorteil im Leben bringen? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Englisch ☐ Russisch ☐ Albanisch ☐ Italienisch

☐ Ungarisch ☐ Spanisch ☐ Chinesisch ☐ Tschetschenisch

☐ Schwedisch ☐ Arabisch ☐ Türkisch ☐ Französisch

☐ Serbisch ☐

8) Das möchte ich noch gerne anmerken:

.....

.....

.....

.....

.....

7.3. Interviewfragen Direktorin

- Zur Schule und zum schulischen Kontext
 - ° Vorstellen der Schule: Standort, Kinder, Lehrer, Räumlichkeiten, Ausstattung, Tagesablauf/Stundenplan, Eltern, Gemeinde
- „Besonderheit“ mehrsprachiges Klassenzimmer
 - ° Wie würden Sie die momentane Schulsituation in P.(...) darstellen?
 - ° Was sind für Sie maßgeblichsten Konsequenzen aus der Tatsache, dass die VS P.(...) von LernerInnen mit untersch. Herkunft und untersch. Muttersprachen besucht wird?
 - ° Hat die mehrsprachige Zusammensetzung der SchülerInnen aus Ihrer Sicht eher Vor- oder Nachteile? Welche?
 - ° Was sind für Sie Maßnahmen, um eine „gelungene Integration“ der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch zu fördern?
Wo sehen Sie Probleme/ Grenzen?
 - ° Wie würden Sie die Haltung der Eltern in Bezug auf die mehrsprachige Schule beschreiben?

7.4. Interviewfragen Lehrerin

- Zur Schule und zum schulischen Kontext
 - * Vorstellen der Schule: Standort, Kinder, Unterrichtssituation, Räumlichkeiten, Ausstattung, Tagesablauf/Stundenplan, Förderunterricht, Eltern, Gemeinde
- „Besonderheit“ mehrsprachiges Klassenzimmer
 - * Wie würden Sie die Schulsituation in P.(...) darstellen?
 - * Was sind für Sie die massgeblichsten Konsequenzen aus der Tatsache, dass die VS P.(...) von LernerInnen mit untersch. Herkunft und untersch. Muttersprachen besucht wird?
 - * Wie erleben Sie Ihre Klasse in Hinblick auf die die unterschiedlichen Herkunftsländer, verschiedenen Kulturen? (Klassengemeinschaft, Konflikte, ...)
 - * Welche Vor- und Nachteile ergeben sich Ihrer Meinung nach aus der mehrsprachigen Zusammensetzung der VS P.(...)?
 - * Welche Strategien/ Massnahmen setzen Sie ein, um mit der heterogenen Klasse zu arbeiten? (unterrichtsdidaktische Aspekte, Materialien/ Lehrbücher, ...)

- * Was sind für Sie Maßnahmen, um eine “gelungene Integration der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch zu fördern? Welche Maßnahmen setzen Sie in Ihrem Unterricht? Wo sehen Sie Probleme/ Grenzen?
- * Wie sehen Sie die Rahmenbedingungen in Bezug auf mehrsprachige Klassen? (Lehrerbildung, Lehrmaterial, Lehrpläne, Fördermaßnahmen, ...)
- * Ist die Mehrsprachigkeit in Ihrer Klasse Thema? In welcher Form? Ist die Behandlung des Themas für Sie wichtig?
- * Sind die verschiedenen Kulturen der SchülerInnen in der Klasse Thema? In welcher Form? Ist die Behandlung des Themas für Sie wichtig?
- * Wie würden Sie die Situation der L2-Kinder in Bezug auf ihre Mitschüler beschreiben?
- * Wie würden Sie die Haltung der L1-Kinder in Bezug auf ihre mehrsprachigen Mitschüler beschreiben?
- * Wie würden Sie die Haltung der Eltern in Bezug auf die mehrsprachige Schule beschreiben?

7.5. Interviewfragen Kinder

- Wenn jemand die Volksschule P.(...) nicht kennt, wie würdest Du deine Schulklasse beschreiben?
- In deiner Klasse gibt es auch Kinder, die andere Sprachen sprechen und aus anderen Ländern kommen.
Weißt du, aus welchen Ländern sie kommen und welche Sprachen sie sprechen?
- Und wie findest du das, dass in deiner Klasse auch Kinder aus anderen Ländern sind?

7.6. Abstract

Die vorliegende Arbeit versucht, die sprachlich und kulturell heterogene Schüler-Situation an einer Kleinstvolksschule mittels einer Fallstudie darzustellen. Folgende Fragestellungen wurden zugrunde gelegt: Inwiefern wird der Schulalltag durch die sprachlich und kulturell heterogenen SchülerInnen beeinflusst? In welchem Ausmaß wird sprachliche und kulturelle Heterogenität sichtbar gemacht bzw. genutzt? Welche Einstellungen nehmen die Direktorin/Lehrerin/Eltern/Kinder in Bezug auf die Heterogenität ein?

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert; zum einen werden die grundlegenden theoretischen Rahmenbedingungen für die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit in der Schule dargestellt. Dabei erfolgt einerseits ein Überblick über die Begriffsbestimmungen hinsichtlich der unterschiedlichen Erwerbskonzepte sowie eine kurze Darstellung zur Rolle der Erstsprache im Zweitsprachenerwerb. Zum Anderen wird der Aspekt der Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Migrantenkindern thematisiert, indem neben der aktuellen Situation an österreichischen Schulen die hierfür sprachrechtlichen Maßnahmen ins Blickfeld genommen werden. Auch wird auf jene aktuellen methodisch-didaktischen Konzepten eingegangen, um der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Schulklassen zu begegnen.

Die Situation an der Volksschule wurde mithilfe unterschiedlicher Datenerhebungsmethoden (Beobachtungen, Interviews, Fragebögen, etc.) dargestellt und anhand von mehreren Aspekten analysiert: Sprachliche Fördermaßnahmen, Methodisch didaktischer Umgang in Hinblick auf die Heterogenität der Beobachtungsklasse, Thematisierung v. sprachlicher und kultureller Heterogenität, Aspekt des Interkulturellen Lernens, Interaktion und Gruppenbildung, Sprachliche Interaktion und Sprachverwendung sowie die Haltung der Direktorin/Lehrerin/Eltern/Kinder in Bezug auf die Heterogenität.

So konnte ein relativ umfangreiches Bild der Beobachtungsklasse erstellt werden. Die möglichen Konsequenzen und Maßnahmen, sowohl für die Schule, aber auch für übergeordnete Stellen, werden in einem Schlusskapitel dargestellt.

7.7. Curriculum vitae

Mag. Magdalena Hilde Frühmann

Persönliche Angaben:

geboren am 5. Dezember 1983 in St. Pölten

Ausbildung:

- * Lehramtstudium Geschichte und Deutsch an der Universität Wien, 2002 - 2008
- * Modul Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien, 2004 - 2007
- * Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien, 2008 – 2010

Studienrelevante Tätigkeiten:

- * Auslandspraktikum Deutsch als Fremdsprache am Fremdsprachenzentrum CELE der Universidad Nacional Autónoma de México in Mexiko Stadt, Sommersemester 2006
- * Hospitations- und Unterrichtspraktika im In- und Ausland (u.a. an der Pädagogische Fakultät der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem/ Tschechien, 2004 sowie am Sprachenzentrum der Universität Wien, 2005)
- * Seit Dezember 2008 Mitarbeiterin beim Österreich-Spiegel (Zeitung für den DaF/DaZ-Unterricht)
- * Teilnahme an der DaF-Lehrerausbildung des Fremdsprachenzentrums CELE der Universidad Nacional Autónoma de México in Mexiko-Stadt im Ausmaß von 70 Stunden, Februar - Juni 2006
- * Teilnahme an unterschiedlichen Fortbildungsseminaren im Bereich DaF/DaZ (u.a. ÖDaF, Verband Wiener Volksbildung, Österreichischer Integrationsfonds)

Unterrichtstätigkeit DaF:

- * Fremdsprachenzentrum CELE der Universidad Nacional Autónoma de México in Mexiko Stadt, Sommersemester 2006
- * GKI Sprachkurse in Iserlohn/ Deutschland, Juli 2006, 2007 und 2008
- * Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten, Sommersemester 2009
- * Wiener Hochschulkurse der Universität Wien, Juli 2009

Unterrichtstätigkeit DaZ:

- * Verein Ute Bock/ Wien, 2006 - 2007
- * Evangelische Akademie/ Wien, März 2007 - Sommer 2008
- * Jugend- und Stadtteilzentrum ‚come together‘ Erdberg/ Wien, September 2007 - März 2009