



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Zur Situation muttersprachlichen Unterrichts und der  
muttersprachlichen LehrerInnen in der Wiener  
Sonderschule“

Verfasserin

Katharina Fritsch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuerin / Betreuer:	Univ. Ass. Dr. Mikael Luciak



## **Zusammenfassung**

Muttersprachlicher Unterricht stellt ein Bildungsanliegen eines multikulturellen Landes, wie Österreich es in den letzten Jahren geworden ist, dar. Die vorliegende Diplomarbeit verfolgt das Ziel des muttersprachlichen Unterrichts und die Situation muttersprachlicher Lehrkräfte besonders in der Sonderschule zu beleuchten – vor dem Hintergrund der teilweise bestehenden Überrepräsentanz von Kindern mit einer anderen Erstsprache in dieser Schulform. Es sollen darüber hinaus Aufgaben muttersprachlicher LehrerInnen, Zielsetzungen und Schwierigkeiten im beruflichen Alltag und vor allem auch ihr Einbezug in SPF-Feststellungsverfahren erhoben werden. Da sie bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die Muttersprache des jeweiligen Kindes sprechend, beim Auftreten von Lernbeeinträchtigungen die möglichen Ursachen klären können, sind sie in dieses Verfahren mit einzubeziehen. Es wurden ein Experteninterview mit der Beauftragten des BM:Ukk für Migration und Schule und sechs problemzentrierte Interviews mit muttersprachlichen LehrerInnen geführt, um herauszufinden, inwiefern muttersprachliche Lehrkräfte in diesen Prozess mit einbezogen sind und wie ausschlaggebend ihre Meinung im Feststellungsverfahren ist. Außerdem wurden in den Interviews die Durchführung und die Ziele des muttersprachlichen Unterrichts, die Aufgaben, Schwierigkeiten und Probleme im schulischen Alltag und die Ausbildung der muttersprachlichen Lehrkräfte thematisiert.

Die theoretische Auseinandersetzung und die empirische Untersuchung haben ergeben, dass Theorie und Praxis bezüglich der muttersprachlichen Förderung sich mitunter gravierend voneinander unterscheiden. Aus der Theorie geht deutlich hervor, wie wichtig die Muttersprache für das Erlernen der Zweitsprache sein kann, welchen Stellenwert sie für Identität und Selbstbewusstsein hat und welchen Wert Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft hat. Anhand einiger Punkte, wie der Ausbildung der LehrerInnen oder der Durchführung und Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts lassen sich viele Lücken und Diskrepanzen zwischen dem, was möglich wäre und dem, was gemacht wird, aufzeigen.

## **Abstract**

Mother tongue teaching is on the agenda in a multicultural state like Austria has become. The theses aims to throw light on mother tongue teaching and the situation of mother tongue teachers in special schools – in the context of overrepresentation of children with another first language than German in special education. The teachers' tasks as well as encountered problems and challenges shall be discovered. If learning difficulties arise, their causes should be assessed under inclusion of qualified persons that speak the mother tongue of the child. Therefore, mother tongue teachers may also be included in assessing special educational needs. An expert interview with Mag. Elfie fleck from the federal ministry commissioned for migration and school and six problem-centered interviews with mother tongue teachers where conducted to find out in how far mother tongue teachers are involved in this process in Viennese special schools and how crucial their opinion is. Besides performing and targets of mother tongue teaching, teachers' tasks, difficulties and problems in school matters and the mother tongue teachers' education were discussed in the interviews.

The theoretical debate and the empirical investigation show that there is many a slip between the cup and the lip concerning mother tongue support. Theory proves how important mother tongue can be for learning another language, what emphasis is laid on identity and self-confidence and the value of multilingualism. On the basis of facts like teachers' education or the performing and conditions of mother tongue teaching discrepancies between what's possible and what's actually done, could be outlined.

## **Danksagung**

Für die unkomplizierte Betreuung und umfangreiche Unterstützung bedanke ich mich bei meinem Betreuer Dr. Mikael Luciak.

Für ihre Zeit, ihre Bereitschaft und ihre Offenheit danke ich meinen InterviewpartnerInnen, die mir diese Arbeit ermöglicht haben. Besonderer Dank gilt dabei Frau Mag. Elfie Fleck vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, die mir eine große Hilfe war und stets als Auskunftsperson zur Verfügung stand.

Mein Dank gilt auch meiner Familie und meinen FreundInnen - für ihren steten Zuspruch und ihre Unterstützung.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Begriffsbestimmungen .....</b>	<b>13</b>
2.1. Erstsprache .....	14
2.2. Muttersprache.....	15
2.3. Zweitsprache .....	17
2.4. Bilingualismus und Mehrsprachigkeit.....	19
2.5. Halbsprachigkeit.....	22
2.6. Spracherwerb in der Migration.....	24
<b>3. Bilingualität und Schule.....</b>	<b>25</b>
3.1. Sprachdiagnostik .....	25
3.2. Sonderpädagogischer Förderbedarf.....	27
3.3. Schulische Situation von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch .....	30
3.4. Ursachen für die schulische Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund ...	36
3.5. Statistische Daten für Österreich und Wien .....	42
3.6. Kritische Anmerkungen .....	44
3.7. Schlussfolgerungen und Forderungen.....	46
<b>4. Muttersprachlicher Unterricht .....</b>	<b>48</b>
4.1. Geschichte des Muttersprachlichen Unterrichts.....	48
4.2. Aufgaben und Ziele des Muttersprachlichen Unterrichts.....	50
4.3. Gesetzliche Grundlagen und Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts..	51
4.4. Der muttersprachliche Unterricht im internationalen Vergleich .....	53
4.5. Relevanz des muttersprachlichen Unterrichts .....	55
4.6. Kritische Anmerkungen .....	70
4.7. Statistische Daten .....	81
<b>5. LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht.....</b>	<b>84</b>
5.1. Statistische Daten .....	94
5.2. Zusammenfassung.....	95
<b>6. Forschungsvorhaben .....</b>	<b>97</b>
6.1. Qualitative Forschung .....	99
6.2. Sampling, Feldzugang und Durchführung .....	100
6.3. Die Erhebungsmethoden .....	101

6.3.1. Das Experteninterview .....	101
6.3.2. Das problemzentrierte Interview .....	106
6.4. Auswertungsmethode .....	110
6.4.1. Transkription .....	110
6.4.2. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring .....	110
6.4.3 Beschreibung der Auswertungskategorien .....	113
<b>7. Interviewauswertung .....</b>	<b>116</b>
7.1. Auswertung der Kategorien – Darstellung der Ergebnisse .....	116
7.2. Diskussion der Ergebnisse.....	135
<b>8. Zusammenfassung und Ausblick.....</b>	<b>144</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>147</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>157</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>159</b>
A Interviewleitfaden.....	159
A1 Experteninterview.....	159
A3 Kurzfragebogen .....	163
A4 Postskriptum.....	163
B Transkriptionen der Interviews.....	164
B1 Transkription von Interviewperson 1 .....	164
B2 Transkription von Interviewperson 2.....	185
B3 Transkription von Interviewperson 3.....	197
B4 Transkription von Interviewperson 4.....	205
B5 Transkription von Interviewperson 5.....	217
B6 – schriftlich (via E-Mail) beantwortetes Interview von Interviewperson 6 .....	228
B7 Transkription des Experteninterviews .....	230
C Zuordnung relevanter Textstellen zu den jeweiligen Kategorien .....	244
D Lebenslauf .....	267

## **1. Einleitung**

Die deutsche Sprache ist in Österreich Amts- und Unterrichtssprache. Wer das österreichische Schulsystem erfolgreich durchlaufen möchte, muss ihr daher mächtig sein. Seit Jahrzehnten findet in Österreich aber Migration statt und wir sind heute durch diesen Wandel in der Bevölkerungsstruktur tagtäglich, gerade auch in der Schule, mit einer großen kulturellen und sprachlichen Vielfalt konfrontiert, die viel mehr problematisiert, als dass ihr Potential gesehen und genutzt wird. Der „monolinguale Habitus“ von dem die Erziehungswissenschaftlerin Gogolin (2008) spricht, bestimmt wohl nach wie vor die tägliche Praxis. Für Kinder mit Migrationshintergrund ist es unerlässlich früher oder später neben ihrer Muttersprache die Landessprache, in diesem Fall Deutsch, zu erlernen. Wann die Zweitsprache erlernt wird, unterscheidet sich von Fall zu Fall, allerdings erlernen viele Kinder mit Migrationshintergrund die Zweitsprache erst in der Vor- oder Volksschule.

Migration, Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, Chancen(un)gleichheit und Schulerfolge beziehungsweise -misserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind vielfach diskutierte Themen in der Gesellschaft, den Medien aber auch der wissenschaftlichen Literatur (Auernheimer 2006; Ramseger/Wagener 2008; Gogolin/Neumann 2009; Gomolla/Radtke, 2009). Ein Thema allerdings taucht in diesem Zusammenhang nur marginal, wenn überhaupt, auf: Muttersprachlicher Unterricht bzw. die Situation der muttersprachlichen LehrerInnen. In diesem Themenbereich ist meine Diplomarbeit angesiedelt; sie bewegt sich im Spannungsfeld von Migration und Spracherwerb, von schulischen (Miss)Erfolgen und sprachlicher Förderung bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Vor dem Hintergrund der steigenden Zahlen der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sollte die Thematik des muttersprachlichen Unterrichts weiterhin an Bedeutung gewinnen, da die Muttersprache die Grundlage aller weiteren zu erlernenden Sprachen bildet. Daher gilt es die Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts, seine Grundlagen, Ziele und die Durchführung und vor allem die unterrichtenden LehrerInnen in den Blick zu rücken. Vor dem Hintergrund der teilweise vorgefundenen Überrepräsentanz von Migrantenkinder an Sonderschulen scheint muttersprachlicher Unterricht auch für diese Schulform von höchster Bedeutung zu sein. Die Praxis des muttersprachlichen Unterrichts ist aber bislang weitgehend unerforscht.

Von den 29.809 Kindern, die im Schuljahr 2008/09 muttersprachlichen Unterricht erhielten, lernten 13.961 Türkisch, 10.870 Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und 1.983 Albanisch. Aufgrund der zahlenmäßigen Überlegenheit, wird in der Diplomarbeit der Fokus vor allem auf dem muttersprachlichen Unterricht in Türkisch und BKS liegen. Ein zweiter Fokus ergibt sich aufgrund dessen, dass mehr als die Hälfte der SchülerInnen, die muttersprachlichen Unterricht erhalten, in Wien zur Schule geht. Die Anzahl der Lehrkräfte, SchülerInnen und Unterrichtsstunden ist in Wien mindestens viermal so hoch wie in den anderen Bundesländern (bm:ukk, 2010/5, 7). Daher richtet sich der Fokus der Diplomarbeit auf Wien.

Ich werde mich der Auseinandersetzung mit Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, der schulischen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund sowie muttersprachlicher Förderung anhand eines intensiven Literaturstudiums widmen, um auf dieser Basis in leitfadengestützten problemzentrierten Interviews mit muttersprachlichen LehrerInnen in der Sonderschule herauszufinden, in welcher Weise muttersprachlicher Unterricht in Sonderschulen stattfindet, welche Aufgaben muttersprachlichen LehrerInnen dabei und darüber hinaus zukommen, welche Bedeutung und welchen Stellenwert bzw. Status muttersprachliche LehrerInnen in der Sonderschule haben, welche Ausbildung sie abgeschlossen haben, vor welchen (anderen) Herausforderungen sie stehen und wie sie ihnen begegnen.

Meine Fragestellung lautet demnach: *Wie stellt sich vor dem Hintergrund der steigenden Zahlen der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch der muttersprachliche Unterricht an Sonderschulen dar und welche Rolle spielen muttersprachliche LehrerInnen im SPF-Feststellungsverfahren?*

Diese Frage lässt sich in folgende untergeordneten Problembereiche gliedern:

-) *Spracherwerb in der Migration*: Ein Augenmerk soll auf die Bedeutung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und infolgedessen auf das Potential der Zweisprachigkeit gelegt werden. Der Zweitspracherwerb, Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung und die pädagogischen Konsequenzen, wie das Konzept des muttersprachlichen Unterrichts, mit dem versucht wird, der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in österreichischen Schulen gerecht zu werden, werden hier thematisiert.

-) *Relevanz der muttersprachlichen Förderung*: Gute Kenntnisse in der Muttersprache sind dem Erlernen weiterer Sprachen, so auch der Zweit- bzw. Unterrichtssprache Deutsch, dienlich. Die positiven Effekte reichen weit über die Erleichterung des Zweitspracherwerbs hinaus (bm:ukk, 2009/3, 3f). Es sollen die Wichtigkeit und Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts herausgearbeitet, aber auch die Gegenpositionen diskutiert werden.

-) *Muttersprachlicher Unterricht in der Wiener Sonderschule*: Statistische Auswertungen, Lehrplanbestimmungen und gesetzliche Grundlagen dienen den ersten Annäherungen und Überlegungen zur Situation des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich, speziell in den Wiener Sonderschulen. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit dem muttersprachlichen Unterricht sollen seine Vorzüge und Mängel sowie die berufliche Situation der muttersprachlichen LehrerInnen stehen. Ein Blick in die Praxis und die Interviews sollen Antworten geben: Wie gestaltet sich muttersprachlicher Unterricht in der Sonderschule? Welche besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen stellen sich für MuttersprachenlehrerInnen an Sonderschulen? Wie sehen die berufliche Situation, das Ausbildungsprofil, der Status, die Einstellungen und Erfahrungen von muttersprachlichen LehrerInnen in den Sonderschulen aus? Welche Probleme und welche Lösungs- bzw. Änderungsvorschläge bringen sie ein?

-) *Beteiligung bei Sonderschulüberweisungen*: Die Einbindung und der Einsatz der muttersprachlichen Lehrkräfte in SPF-Feststellungsverfahren sollen thematisiert werden und eine Antwort darauf gegeben werden, inwiefern ihnen Mitsprache und so bspw. die Verhinderung falscher Zuweisungen möglich sind.

Die Arbeit gliedert sich in acht Teile. Im ersten Kapitel *Begriffsbestimmungen* werden zunächst die meiner Arbeit zugrundeliegenden Begriffe (z.B.: Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Bilingualismus, Muttersprachlicher Unterricht, Kinder mit Migrationshintergrund, etc.) definiert, beleuchtet und diskutiert. Zu diesem Zweck werde ich ausgehend von den Informationsblättern des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und relevanten Fachbüchern, einen Einblick in die wissenschaftliche und speziell pädagogische Auseinandersetzung mit der Muttersprachen-Thematik geben.

Im zweiten Kapitel erfolgt dann die theoretische Auseinandersetzung mit ersten der Arbeit zugrundeliegenden Modellen, Thesen und Erkenntnissen, wie der schulischen Benachteiligung von Migrantenkindern. Schulstatistiken oder auch Schulleistungsuntersuchungen wie PISA beleuchten die schulische Situation von Kindern

und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Sprachdiagnostik werden hier ebenso wie die Gründe für die Benachteiligung und die daraus resultierenden Folgerungen bzw. Forderungen thematisiert.

Der dritte Teil beschäftigt sich mit dem muttersprachlichen Unterricht. Die theoretische Auseinandersetzung wird über Erkenntnisse, Theorien und Ansätze zum Erst- und Zweitspracherwerb weiter geführt. Anhand von wissenschaftlicher Literatur werden die spracherwerbstheoretischen Grundlagen erklärt, die einen Unterricht in der Muttersprache begründen. Hierfür werden auch Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung herangezogen. In vielen Werken wurde gezeigt, dass muttersprachlicher Unterricht von großer Bedeutung für den schulischen Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist bzw. wurde die Bedeutung der Muttersprache für den Erwerb der Zweitsprache nachgewiesen (vgl. Günther/Günther 2004; bm:ukk, 2009/3). Es werden der muttersprachliche Unterricht und seine Rahmenbedingungen in Österreich allgemein und speziell unter dem Blickwinkel auf Wiener Sonderschulen hinsichtlich seiner Ziele, gesetzlichen Grundlagen und statistischen Fakten beschrieben. Auch kritische Positionen werden in diesem Kapitel aufgenommen.

Der Situation muttersprachlicher LehrerInnen wird ein eigenes Kapitel gewidmet ehe im Anschluss die Darstellung und Begründung des Designs der Untersuchung erfolgt. Hier werden die Methoden und die Schritte der Durchführung vorgestellt und herausgearbeitet, weshalb die gewählte Vorgehensweise dazu geeignet ist, die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage zu beantworten. Es wird aufgrund der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur und Forschungen der letzten Jahre die Forschungslücke der beruflichen Situation von muttersprachlichen LehrerInnen in den Sonderschulen deutlich erkennbar werden.

Im letzten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Interviews (und der Beobachtung) und die Verknüpfung mit der vorangegangenen theoretischen Beschäftigung erläutert und diskutiert. So werden am Ende dieses Teils auch die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den Thematiken bzw. Fragestellungen präsentiert.

Die Arbeit abschließend werde ich, im Sinne eines Ausblickes und eines Resümees, herausarbeiten, welche Bedeutung die Ergebnisse der Untersuchung haben könnten, wenn man sie vor dem Hintergrund der Überlegungen zum Thema Mehrsprachigkeit bzw. Schulerfolge von Kindern mit Migrationshintergrund, wie in der Fachliteratur dargelegt und im ersten Teil der Arbeit vorgestellt, diskutiert.

## 2. Begriffsbestimmungen

„Sprache ist das wichtigste Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation, gleichzeitig aber auch eine der kompliziertesten Fähigkeiten des Menschen“ (Günther/Günther, 2004, 24). Sprache ist als wichtigstes Ausdrucks- und Kommunikationsmittel ein lebenswichtiger Bestandteil jedes Individuums. Als Träger unserer Gedanken, Wünsche, Gefühle, Werte und unserer Kultur ist sie nicht nur für die Kommunikation unerlässlich sondern auch für die intellektuelle Entwicklung. (vgl. ebd., 15) Zugleich gilt der Sprache als zentrales Medium von Erziehungs- und Bildungsprozessen besondere Aufmerksamkeit (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2010, 171). Sprache wird im Zuge der kindlichen Entwicklung schrittweise erworben. Der bereits im Mutterleib beginnende Spracherwerb ist wie die Sprachverwendung kein Zustand sondern ein dauernder und veränderbarer Prozess, ganz gleich um wie viele Sprachen es sich handelt. „Im Spracherwerbsprozess, der komplex und nichtlinear ist, und mit anderen Entwicklungsprozessen, z.B. biologischem, kognitiven, emotionalen und sozialen zusammenhängt, erwirbt das Kind die Fähigkeit, die Welt zu entdecken und seine Gedanken, Gefühle und Wünsche durch verbale, parasprachliche und nonverbale Mittel auszudrücken und die der anderen zu verstehen“ (Oksaar, 2003, 11).

Wenn es um Sprache und Sprechen geht, neigen wir dazu sehr schnell in den Kategorien „richtig“ und „falsch“ zu denken, was auch für diese Arbeit noch relevant sein wird und besonders in Bezug auf die folgende Auseinandersetzung mit Erst- und Zweitsprache und deren Relevanz bzw. Förderung von Bedeutung ist (Günther/Günther, 2004, 10; Szagun, 2006, 19). Ein weiterer wesentlicher Faktor ist die Sprachenpolitik. Staatliche Maßnahmen hinsichtlich Sprache beeinflussen diese als solche. Sprachenpolitische Entscheidungen reichen von der Gesetzgebung über Vertragsgestaltungen bis hin zu Straßenschildern. Auch wenn es oft in der Politik verankert gesehen wird, so hat doch jeder einzelne Sprecher / jede einzelne Sprecherin an Sprachenpolitik teil (Gogolin/Graap/List, 1998, 338). Welche Sprachen in der Schule unterrichtet werden hängt folglich auch von der Sprachenpolitik ab und wird vom Staat, der EU, den LehrerInnen, den Lernenden und der Gesellschaft mitbestimmt (vgl. Gogolin/Graap/List, 1998, 339).

Sprache und Spracherwerb können von verschiedenen Perspektiven betrachtet werden und es bedarf einer interdisziplinären Orientierung. Neben der Linguistik, der Psychologie und der Psycholinguistik sind auch die Soziologie, die Soziolinguistik, die

Kulturanthropologie, die Pädagogik oder die Medizin wichtig (vgl. Oksaar, 2003, 11f). Sehr einschlägig ist die empirische linguistische Forschung, die sich ausgiebig den Themen Sprachentwicklung und Spracherwerb – bspw. auch in Bezug auf die sprachlichen und kulturellen Lebensumstände – widmet. Der Zusammenhang von Sprache und Gesellschaft spielt in der soziolinguistischen Forschung eine Rolle, wo ein Augenmerk bspw. auf Minderheitensprachen gelegt wird. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive nimmt sich des Lehrens und Lernens verschiedener Sprachen an und bspw. der Frage, welche Bedingungen sich für das Lehren und Lernen in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen ergeben (Gogolin/Krüger-Potratz, 2010, 171f).

Ein erster Blick in die Forschungsliteratur verrät um ein wie vielfach abgehandeltes und diskutiertes Thema es sich hierbei handelt. Die VertreterInnen der unterschiedlichsten Disziplinen haben aus ihrer jeweiligen Position mit möglicherweise unterschiedlichen Methoden und Zielsetzungen Eigenes an Theorien über den Erst- und Zweitspracherwerb beigetragen (vgl. Bickes/Pauli, 2009, 7). In der theoretischen Auseinandersetzung in Literatur und Forschung werden dabei allerdings sehr unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet. Die heterogene Forschungslage ist dabei nur ein Grund für die diffuse Verwendung von Begriffen und Definitionen. Neben der uneinheitlichen Terminologie tragen oft auch die Verwendung von unpräzisen Bezeichnungen in Medien und im Alltag zusätzlich zur Verwirrung bei (vgl. bm:ukk, 2009/1, 16). Die zentralen und in der Arbeit verwendeten Begriffe sollen hier im Folgenden definiert und etwas ausführlicher erörtert werden.

## **2.1. Erstsprache**

Für die Sprache, in der die Primärsozialisation erfolgt, werden verschiedene Bezeichnungen verwendet. Oft werden die Begriffe Erstsprache, Muttersprache, Primärsprache, Ausgangssprache oder L1 synonym, für die Sprache, die ein Mensch als erste lernt, gebraucht. Im Kontext von Migration ist auch die Bezeichnung Herkunftssprache gängig. Dass diese scheinbar bedeutungsgleiche Verwendung der Begriffe jedoch zu kritisieren ist, wird sich zeigen.

„Die Erstsprache ist die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt. [...] Welche Sprache als erste Sprache erworben wird, hängt aber letztlich von den spezifischen Lebensumständen ab, in denen das Kind aufwächst“ (Günther/Günther, 2004, 32). Unter normalen

Bedingungen aber ist das die Sprache seiner Umgebung. Bickes und Pauli fassen den Begriff Erstsprache (L1) weiter und sprechen von jeder Sprache, die bis zum Ende des dritten Lebensjahres erworben wird. Als primären Erstspracherwerb oder Muttersprachenerwerb bezeichnen sie den Erwerb einer Sprache von Geburt an. Auch ein doppelter Erstspracherwerb ist möglich, wenn gleichzeitig zwei oder mehr Erstsprachen erworben werden (vgl. Bickes/Pauli, 2009, 7-8). Man spricht von simultanem Spracherwerb oder früher Zweisprachigkeit (vgl. Jeuk, 2010, 15). Normalerweise wird dann aber eine Sprache besser beherrscht und in der Folge als „starke Sprache“ bezeichnet während die weniger stark ausgeprägte „schwache Sprache“ genannt wird (vgl. Apeltauer, 1997, 11). Dies kann sich aber, vor allem aufgrund von Migration, im Laufe der Sprachentwicklung ändern – ein Wechsel der starken und schwachen Sprache ist möglich. Das Erlernen weiterer Sprachen in jungen Jahren und die Vernachlässigung der Erstsprache bzw. der Gebrauch bestimmter Sprachen und die Abwertung von anderen können dazu führen, dass zuerst erworbene Sprachen nicht mehr verwendet und mitunter auch vergessen werden (vgl. Apeltauer, 1997, 10; Günther/Günther, 2004, 32). Man spricht von Sprachverlust, der es zuweilen schwer machen kann, zu bestimmen, welche Muttersprache ein Kind hat (vgl. Jeuk, 2010, 14).

„Kinder, die bereits im Alter von drei oder vier Jahren mit einer fremden Sprache konfrontiert werden, befinden sich in einer ähnlichen Situation wie Kinder, die gleichzeitig zwei Sprachen lernen. Je jünger die Kinder sind und je weniger sie von ihrer Erstsprache bereits erworben haben, desto eher wird die Lernsituation der Ausgangssituation beim gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen gleichen“ (Apeltauer, 1997, 11).

In der Regel verläuft der mit der Geburt, oder schon in der pränatalen Phase, beginnende Erstspracherwerb mühelos und automatisch und stellt einen selbstverständlichen Teil der Entwicklung dar. In etwa bis zum Schuleintritt ist die Kerngrammatik erworben, aber der Erstspracherwerb wird natürlich mit der schulischen Sozialisation vervollständigt und weiterentwickelt (vgl. de Cillia, 1998, 233).

## **2.2 Muttersprache**

Auch mit dem Terminus *Muttersprache* wird oft die Sprache bezeichnet, die ein Kind zuerst erwirbt und welche in der Regel die Sprache der Mutter bzw. der Eltern ist. In diesem Sinn wird der Begriff auch – wenn nicht anders ausgewiesen – in der Arbeit

verwendet (vgl. Jeuk, 2010, 14). Formal betrachtet handelt es sich bei der Muttersprache um jene Sprache, die die Mutter – oder die Person, die den Grundstein für die sprachliche Entwicklung legt – spricht und die das Kind natürlich und meist unkompliziert als erste Sprache erwirbt. Die Muttersprache ist die von frühester Kindheit an gesprochene Sprache, die sehr häufig mit emotionalen Aspekten in Zusammenhang gebracht wird. Wird die Muttersprache aber als jene Sprache definiert, in der sich ein Mensch am besten artikulieren kann, in der er sich wohl fühlt und die er gerne verwendet, dann muss es sich nicht gleichzeitig um die Erstsprache handeln (vgl. Günther/Günther, 2004, 32-33). Gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund ist aber nicht immer die größere Kompetenz in der Sprache anzutreffen, die sie zuerst gelernt haben, was das Argument, dass eine Förderung der Erstsprache vernachlässigbar wäre, zur Folge haben könnte. Eine Bestimmung der sprachlichen Kompetenzen erweist sich aber ohnedies als schwierig, nachdem diese je nach Funktion oder Situation variieren können (vgl. Fthenakis et al, 1985, 119). Auch Oksaar (2003, 159) spricht davon, dass die Muttersprache als Zweitsprache heutzutage keine Seltenheit mehr ist.

Häufig wird der Begriff Familiensprache der Bezeichnung Muttersprache vorgezogen, wobei es gerade in Familien mit Migrationshintergrund oft mehrere Familiensprachen (z.B. Deutsch und Türkisch) gibt. Wegen der Kontroversen und emotionalen Konnotationen wird der Begriff Muttersprache auch durch die Begriffe Erstsprache, Primärsprache, Grundsprache oder Herkunftssprache ersetzt, womit die Problematik nicht eliminiert wird, da auch hier unterschiedliche Konnotationen mitschwingen können. In anderen Sprachgemeinschaften gibt es beim entsprechenden Begriff, wie bspw. der englischen *mother tongue*, keine so großen Bedenken (vgl. Oksaar, 2003, 13f).

Eine weitere Frage der Bezeichnung stellt sich wenn es darum geht die betroffenen SchülerInnen zu benennen. In den Informationsblättern des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wird der Begriff „SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ verwendet, der 2003 den Begriff „SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache“ ablöste, welcher zuvor eine Alternative zu Ausländerkindern oder Gastarbeiterkindern darstellte. Zu beachten ist, dass viele der SchülerInnen, die in der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen, österreichische StaatsbürgerInnen sind (vgl. bm:ukk, 2010/2, 16). Die Begriffe „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ und „SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ werden in der vorliegenden

Arbeit gleichbedeutend verwendet. Diese Begriffe berücksichtigen den Migrationskontext ohne zu werten, während der Begriff „Migrantenkinder“ Abwertung impliziert.

Damit verbunden sind die immer wieder auftauchenden Begriffe 1. und 2. Generation. In Anlehnung an Herzog-Punzenberger (2003, 7) wird darunter folgendes verstanden: Die 1. Generation ist die Elterngeneration – jene Personen, die in einem anderen Land geboren und als Erwachsene nach Österreich immigriert sind. Unter 2. Generation versteht Herzog-Punzenberger die Kinder von MigrantInnen, die in Österreich geboren sind oder vor dem schulpflichtigen Alter eingewandert sind. Diese können demnach als österreichische StaatsbürgerInnen geboren werden, eingebürgert werden oder aber eine nicht-österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Herzog-Punzenberger trifft im Unterschied zu vielen anderen AutorInnen noch eine weitere Unterscheidung und spricht von einer „in-between“ oder 1,5. Generation, die erst im Laufe der Schul- oder Ausbildungszeit nach Österreich gekommen ist.

Trotz der möglichen Differenzen, der formulierten Einschränkungen und der mitschwingenden Konnotationen werden die Begriffe Erstsprache und Muttersprache in der Arbeit synonym verwendet, um jene Sprache, die zuerst gelernt wurde, zu bezeichnen. Gerade im Zusammenhang mit dem zentralen Thema des muttersprachlichen Unterrichts erscheint mir der Ausdruck Muttersprache ebenso relevant und passend. Außerdem wird die Verwendung der Begriffe auch von den zitierten AutorInnen abhängen, die wie schon erwähnt, teils sehr unterschiedliche Begriffe einführen. Wenn im Folgenden also von Erst- oder Muttersprache bzw. von Zweitsprache die Rede ist, bezieht sich dies auf die Reihenfolge des Erwerbs.

### **2.3. Zweitsprache**

Unter Zweitsprache wird jede weitere Sprache verstanden, die nach der Erstsprache im Laufe des Lebens erlernt wird. Zweitspracherwerb meint folglich „den Erwerb einer zweiten Sprache, der nicht synchron mit dem Erwerb der Erstsprache erfolgt, zumindest zeitversetzt, häufig nachdem in der Erstsprache schon die Kerngrammatik erworben wurde“ (de Cillia, 1998, 233). Hier ist dann von sukzessivem Bilingualismus oder sukzessivem bzw. sequentiellem Zweitspracherwerb die Rede (vgl. Jeuk, 2010, 15). Damit können einerseits im schulischen Setting gelernte Sprachen wie Englisch oder aber Sprachen, die im Zuge der Migration in ein anderes Land relevant werden, gemeint sein.

Vor dem Hintergrund einer neuen Gesellschaft und Kultur hat die Zweitsprache „in der Gesellschaft, in der das Kind lebt, eine ganz zentrale Aufgabenstellung. Sie dient in erster Linie zur kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen“ (Günther/Günther, 2004, 33). Abhängig vom Gebrauch, dem Umfeld, der familiären Situation und der Umgebungssprache ist meist eine Sprache dominanter. Bei Kindern mit Migrationshintergrund wird häufig die Erstsprache zuhause und die Landessprache (im häufigsten Fall die Zweitsprache) in der Schule gesprochen (vgl. Jeuk, 2010, 16).

Eine wichtige Unterscheidung die hier getroffen wird ist die in Zweitsprache und Fremdsprache: Fremdspracherwerb ist vom Zweitspracherwerb dahingehend zu unterscheiden, dass es sich dabei um einen gesteuerten Spracherwerb unter institutionellen Bedingungen handelt, während der Zweitspracherwerb häufig ungesteuert geschieht (vgl. Bicke/Pauli, 2009, 7-8). Jeuk versteht Fremdspracherwerb als Erwerb einer zweiten Sprache in einem Land, in dem diese nicht gesprochen wird, wie zum Beispiel der Englischunterricht an österreichischen Schulen. Vom Zweitspracherwerb wird gesprochen wenn es sich bei der zu lernenden Sprache um die Umgebungssprache (=Landessprache) handelt. Auch hinsichtlich der Ziele können diese beiden Lernprozesse differieren (vgl. Jeuk, 2010, 17). Bei den Begriffen erlernen und erwerben handelt es sich um eine durchaus problematische Dichotomie, und es bleibt offen, ob es einen gänzlich ungesteuerten Spracherwerb überhaupt gibt (vgl. Oksaar, 2003, 14f). Entscheidendes distinktives Kriterium ist, dass die Fremdsprache von potentieller Bedeutung, die Zweitsprache von existentieller und sozialer ist. Sie ist Teil des Alltags und wird in der unmittelbaren Umgebung verwendet, der Zweitspracherwerb ist daher quasi lebensnotwendig. „Die Fremdsprache hingegen ist meistens nur ein eingeschränktes und selten benutztes Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation. In vielen Fällen ist die Fremdsprache lediglich ein Vehikel für die berufliche Tätigkeit und Karriere“ (Günther/Günther, 2004, 34). Bei Kindern mit Migrationshintergrund finden wir vermutlich so etwas wie eine Mischform – einerseits einen ungesteuerten Zweitspracherwerb durch die Umgebungssprache, aber andererseits auch einen gesteuerten Erwerb durch den schulischen Unterricht. Häufig wird nämlich die Zweitsprache z.B. Deutsch, für Kinder mit einer anderen Erstsprache in der Schule als Kurs angeboten. Heftig umstritten ist dabei vor allem der günstigste Zeitpunkt für den Zweitspracherwerb – viele plädieren für einen möglichst frühen Zweitspracherwerb. Fremdsprachen hingegen werden zwar mittlerweile bereits in der Grundschule angeboten, die systematische und schriftsprachliche Vermittlung erfolgt aber meistens erst ab den weiterführenden Schulen. Welche Sprachen

hier gelehrt werden zeigt die gesellschaftlichen Funktionen und die kulturelle Wertigkeit der jeweiligen Fremdsprache – im Unterschied zu vielen Erstsprachen (vgl. Günther/Günther, 2004, 34-35).

Aus Gründen der Einfachheit spricht man auch beim Erwerb der Dritt- oder Viertsprache vom Erwerb einer Zweitsprache. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass beim Erwerb jeder weiteren Sprache die Erstsprache die Basis darstellt – auch wenn davon auszugehen ist, dass jede weitere Sprache zu den Sprachlernvoraussetzungen eines Individuums hinzukommt (vgl. Apeltauer, 1997, 17). Die Relevanz der Erstsprache als wichtige Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen wird in den folgenden Kapiteln noch hinreichend Thema sein.

#### **2.4. Bilingualismus und Mehrsprachigkeit**

Weitere Begrifflichkeiten, die für die Analyse der gegebenen Thematik bedeutend sind, sind Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit. Zum Thema Zweisprachigkeit gibt es viel Literatur, was unter Zweisprachigkeit aber letztlich verstanden wird, ist ebenfalls nicht verbindlich definiert: Die uneinheitlichen Definitionen reichen von der perfekten (muttersprachlichen) Beherrschung beider Sprachen, über das Verfügen mehrerer Varietäten einer Sprache, bis hin zu Minimalkompetenzen in einer zweiten Sprache. Würde man allerdings nur die einschließen, die beide Sprachen wie Einsprachige beherrschen – wobei die Frage offen bleibt, wann jemand eine Sprache perfekt spricht – würden viele nicht berücksichtigt werden, die alltäglich zwei oder mehrere Sprachen verwenden. So entstanden neue Definitionen, bei denen Bilingualismus bspw. dann vorliegt, wenn sinnvolle Äußerungen in zwei Sprachen getätigt werden können (vgl. Schneider / Hollenweger, 1996, 162). Jeder Autor / jede Autorin hat ein bisschen eine andere Ansicht von Zweisprachigkeit bzw. Bilingualismus. So sind neben dem Grad der Beherrschung der beiden Sprachen auch Zeitpunkt und Modalität des Zweitspracherwerbs oder die dahintersteckende Motivation und Funktion verantwortlich für unterschiedliche Sichtweisen und Definitionen von Bilingualismus. Auf die verschiedenen Formen des Bilingualismus die sich auch in Folge der unterschiedlichen Betrachtung dieser Aspekte ergeben, wird aber nicht näher eingegangen. Eine der Arbeit zugrundegelegte Definition soll aber abschließend gegeben werden.

Mehrere Sprachen zu können ist eine Leistung, vielleicht eine schwere Aufgabe, aber an sich kein Problem. Mehrsprachigkeit wird erst in einer einsprachigen Umgebung und von einer Gesellschaft, die auf eine Sprache fixiert ist zum Problem gemacht (vgl. Stölting, 2005, 235). Darüber hinaus ist Mehrsprachigkeit in den meisten Ländern der Welt der Normalfall, sie ist in allen sozialen Schichten und allen Altersklassen anzutreffen und für viele Menschen etwas ganz Natürliches. Es ist davon auszugehen, dass mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zweisprachig ist. Es sind eher die einsprachigen westlichen Länder, die Bilingualismus als Ausnahme betrachten. Es gilt daher Mehrsprachigkeit als etwas Normales und Vielfältiges zu begreifen, nicht sie als etwas Lückenhaftes und Fremdartiges zu tolerieren. Bilingualismus lässt sich auf zahlreiche Faktoren, wie die politische oder ökonomische Migration aber auch auf Bildung zurückführen (vgl. Grosjean, 1996, 162f; Apeltauer, 1997, 17; de Cillia, 1998, 234; Günther/Günther, 2004, 35; Dirim, 2005, 85; Jeuk, 2010, 13).

Bilingualismus bedeutet Zweisprachigkeit, wird aber häufig – besonders im englischsprachigen Raum – auch als Synonym für Mehrsprachigkeit verwendet. Unter Bilingualismus wird die Fähigkeit verstanden sich in zwei oder mehr Sprachen verständlich zu machen und sie zu verstehen. Ein Kind ist also dann mehrsprachig wenn es täglich zwei oder mehr Sprachen zur Kommunikation einsetzt, wobei dabei der Wechsel von einer zur anderen Sprache problemlos erfolgt. Untersuchungen haben gezeigt, dass ein zwei- oder mehrsprachiges Aufwachsen normalerweise keine Überforderung oder Belastung für das Kind darstellt, sondern Mehrsprachigkeit sogar für andere Entwicklungsbereiche förderlich sein kann (Günther/Günther, 2004, 35-37). Eine größere Kreativität, Vorteile für die kognitive Entwicklung und eine geistige Öffnung sind nur einige der Vorzüge des Bilingualismus die den Nachteilen – der verlangsamten kognitiven und schulischen Entwicklung, seiner Randstellung oder dem Semilingualismus – gegenüberstehen. Auch wenn sie in der Regel wenig mit dem Bilingualismus per se zu tun haben, sondern vielmehr mit dem Umfeld zusammenhängen (vgl. Grosjean, 1996, 165).

„Fremdsprachigkeit und Mehrsprachigkeit sind zentrale Themen, die sich aus dem aktuellen sozialen Wandel herauskristallisieren lassen und für welche ein interdisziplinärer Zugang gesucht werden muss“ (Schneider/Hollenweger, 1996, 7). Über Bilingualismus lassen sich in den verschiedensten Disziplinen ganze Arbeiten verfassen, zwei Aspekte erscheinen mir aber auch in Hinblick auf das Thema meiner Arbeit von Bedeutung.

Einerseits ist anzumerken, dass es keine direkte Beziehung zwischen gesellschaftlicher bzw. staatlicher und individueller Mehrsprachigkeit gibt: So leben in Österreich, das offiziell einsprachig ist, viele zwei- oder mehrsprachige Menschen. Gerade in diesem Zusammenhang ist aber auch zu bedenken, dass die Zweisprachigkeit von MigrantInnen oft nicht die Folge einer Wahl sondern die Folge bestimmter Lebensumstände, die ohne eine zweite Sprache kaum zu bewältigen wären, ist. Der Zweitspracherwerb stellt demnach oft keine Bildungsaufgabe dar, sondern er dient der Herstellung von Handlungsfähigkeit im Alltag (vgl. Gogolin, 1988, 38f). Auch Grosjean (1996, 171) betont, dass Kinder bilingual werden, weil sie es müssen. Die psychosoziale Umgebung schafft die Notwendigkeit in mehreren Sprachen zu kommunizieren. Allerdings erwirbt ein Kind eine Zweitsprache ebenso schnell, wie sie sie wieder vergisst, wenn es sie nicht mehr braucht. Jede Form der Zwei- oder Mehrsprachigkeit sollte heute positiv beurteilt und als persönliche Ressource und besondere Qualifikation wertgeschätzt werden, vor allem weil sie auf individueller Ebene die Regel ist (vgl. de Cillia, 1998, 234-235). So versucht man bspw. auch in der Statistik der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vieler SchülerInnen gerecht zu werden und gibt den Kindern die Möglichkeit in statistischen Erhebungen mehrere im Alltag gebrauchte Sprachen anzugeben (vgl. bm:ukk, 2010/2, 3). In der weiteren Auseinandersetzung wird sich zeigen, dass die geforderte Wertschätzung und die Hervorhebung des Potentials von Mehrsprachigkeit nach wie vor zu wünschen übrig lassen, denn bspw. der sozioökonomische Status einer Sprachgruppe, das Prestige der jeweiligen Sprache, aber auch demographische Faktoren und Sprachenpolitik spielen eine entscheidende Rolle wenn es um Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit geht (vgl. de Cillia, 1998, 237).

Im Rahmen der Arbeit wird der Begriff zweisprachig für Personen verwendet, die zwei Sprachen sprechen und/oder verstehen bzw. aktive und/oder passive grammatikalische und kommunikative Fähigkeiten in zwei Sprachen besitzen. Die Kompetenzen in beiden Sprachen müssen dabei nicht muttersprachliches Niveau erreichen. Mehrsprachig bzw. bilingual sind all jene, die zwei oder mehr Sprachen sprechen können. Die Formen von Bilingualismus, denen wir im Zuge von Migration begegnen und die für diese Arbeit relevant sind, liegen vermutlich irgendwo zwischen den eingangs vorgestellten doch sehr gegensätzlichen und unterschiedlichen weit bzw. eng gefassten Definitionen von Bilingualismus. Wie Bicke und Pauli (2009, 79) und andere AutorInnen werde ich daher die beiden Begriff mehrsprachig und bilingual synonym verwenden – im Hinblick auf

englischsprachige Literatur, die unter dem Begriff bilingual Kompetenzen in mehr als einer Sprache meint – nicht notwendigerweise „nur“ zwei.

## **2.5. Halbsprachigkeit**

Kinder mit Migrationshintergrund werden in der Schule häufig in der Zweitsprache alphabetisiert, lernen lesen und schreiben nicht in ihrer Erstsprache. Der noch nicht abgeschlossene Erwerb der Erstsprache und die plötzliche Einführung in eine zweite, neue Sprache können zu unzulänglichen, defizitären Kenntnissen in der Erst- und Zweitsprache und damit zu einem Bruch in der sprachlichen Entwicklung führen. Dieses Phänomen wird Halbsprachigkeit, Semilingualismus oder auch doppelte Halbsprachigkeit genannt. Halbsprachigkeit bzw. Semilingualismus stellt damit quasi die Kehrseite des Bilingualismus bzw. die Auswirkungen der Mehrsprachigkeit bei ungünstigen Lernbedingungen dar (vgl. Fthenakis et al, 1985, 19; de Cillia, 1998, 237; de Cillia, 2009, 3-4). „Es handelt sich dabei um eine steckengebliebene, unvollständige sprachliche Sozialisation, eine Zweisprachigkeit, bei der sich aufgrund eines ungünstigen Verlaufs weder die eine noch die andere Sprache, daher auch die Spracherwerbsfähigkeit nicht voll entwickeln konnte“ (de Cillia, 2009, 4). Die Definition ist allerdings – ähnlich dem Bilingualismus – vom angelegten Maßstab abhängig und das Phänomen ist oberflächlich oft gar nicht feststellbar. In der Alltagskommunikation oft nicht auffallend, wird das Defizit meist erst später, wenn es um „kognitiv-akademische“ Sprachfähigkeiten geht – bspw. das Verstehen und Gebrauchen von abstrakten Begriffen – entdeckt. Es handelt sich hierbei laut Fthenakis et al (1985, 19) allerdings nicht um ein individuelles Problem bzw. Defizit, sondern um ein gesellschaftliches Phänomen.

Der Begriff der Halbsprachigkeit ist zwar immer noch gebräuchlich, aber sehr umstritten und vielfach kritisiert. Baker (1996, 9-10) lehnt den geringschätzigen und abfälligen Beiklang des Begriffs ab und hält fest, dass nicht der Bilingualismus per se Schuld an den defizitären sprachlichen Kompetenzen sein muss. Außerdem merkt er an, dass zweisprachige Personen Sprachen möglicherweise je nach Zweck und Situation verwenden und daher die betreffende Person in manchen Kontexten kompetent ist, in anderen aber nicht. Auch die Tests mit denen Sprachkompetenzen erhoben werden sind laut ihm zu kritisieren, da sie nur einen kleinen Ausschnitt des gesamten Sprachverhaltens testen und möglicherweise unsensibel gegenüber qualitativen Aspekten sind. Zuletzt kritisiert er den Vergleich mit Einsprachigen, der nicht fair sein kann. Auch wenn der Begriff

Semilingualismus zu kritisieren ist, streitet Baker nicht ab, dass es unterschiedlichste Fähigkeits- und Kompetenzlevel gibt. Besonders in jungen Jahren muss dies aber nicht aufgrund des Bilingualismus so sein. Ökonomische, politische oder pädagogische bzw. bildungspolitische Faktoren können ebenfalls Gründe für die unzureichende bzw. unvollständige Entwicklung der beteiligten Sprachen sein.

Den Vergleich von monolingualen mit bilingualen Personen in Bezug auf formale Aspekte und damit einhergehend die Hervorhebung der linguistischen Defizite bei bilingualen Personen kritisiert auch Grosjean: „Der Bilinguale ist nicht zwei Monolinguale sondern eine Gesamtheit die ihre eigene Kompetenz hat und die deshalb als solche analysiert werden muss. Wenn ein Vergleich zwischen Bilingualen und Monolingualen gemacht werden muss, dann soll er auf der Ebene der kommunikativen Kompetenz angestellt werden und nicht auf der Ebene der einen oder der anderen Einzelsprache“ (Grosjean, 1996, 164). Oksaar (2003, 163) bringt bspw. den Terminus „sprachliche Heimatlosigkeit“ ein, welcher die Situation besser und wirklichkeitsnäher erfasst und in Bezug auf MigrantInnen und Minderheiten nicht stigmatisierend wirkt.

Ratsam ist es nicht das anscheinende Defizit hervorzuheben sondern zu betonen, dass unter entsprechenden Bedingungen, Sprachen durchaus mehr als nur halb erworben werden können. „Unter optimalen Bedingungen sind Kinder in der Lage, zwei oder mehr Sprachen ohne besondere Schwierigkeiten zu lernen. Diese Bedingungen sind am ehesten in zweisprachigen (=bilingualen) Familien gegeben. Da der Erfolg beim Erwerb mehrere Sprachen auch von den Lernbedingungen abhängig ist, ist es nicht möglich, aus der zweifellos faszinierenden Sprachlernfähigkeit von Kindern pauschal zu schließen, dass der Erwerb mehrere Sprachen in jedem Fall problemlos ablaufen müsse“ (Jeuk, 2010, 13). Und das ist eine herausragende Leistung, wenn man bedenkt, dass Sprache bzw. der Spracherwerb „zu den komplexesten Fähigkeiten, zu denen der Mensch in der Lage ist“ (Günther/Günther, 2004, 15) zählt.

Einen interessanten Aspekt bringt Hollenweger (1996, 29) ein, die auffordert danach zu fragen „Wie ist sie/er sprachbegabt“ und nicht „Wie sprachbegabt ist sie/er?“ um von diesem defizitorientierten Ansatz, den wir später noch genauer unter die Lupe nehmen werden, abzuweichen und das Lernpotential zu betonen und für dieses die adäquate Art der Unterstützung zu entwickeln.

## 2.6. Spracherwerb in der Migration

Wie in den vorangegangenen Begriffsbestimmungen deutlich wurde, kommt es infolge von Migration dazu, dass die Erstsprache eines Kindes (die Sprache der Eltern) nicht der Landes- und Unterrichtssprache des Aufnahmelandes entspricht. Folglich stellt die Verkehrssprache die Zweitsprache der betroffenen Personen dar. Bereits im Inland geborene Kinder oder in jungen Jahren zugewanderte Kleinkinder entwickeln in unterschiedlichen Ausprägungen eine sogenannte muttersprachliche oder simultane Zweisprachigkeit. Kinder, die erst im schulpflichtigen Alter zuwandern oder erst ab dem Alter von drei Jahren mit der Zweitsprache in Kontakt kommen, entwickeln hingegen eine sogenannte sukzessive Zweisprachigkeit (vgl. Söhn, 2005, 6). Schulen in Einwanderungsländern müssen folglich sowohl mit simultaner als auch sukzessiver Zweisprachigkeit umgehen. Die problematischen Fälle sind dabei oft jene, die die dominante Schulsprache nicht ausreichend beherrschen. Probleme bereitet dabei seltener die mündliche Verständigung sondern eher die altersgemäße Aneignung der Schriftsprache (vgl. Rösch, 2001, 25).

So spielt die Sprache eine zentrale Rolle bei der Benachteiligung von MigrantInnen und wer sie nicht beherrscht läuft Gefahr überall in der Gesellschaft benachteiligt zu werden. Besonders die Kinder „lernen oft weder die Muttersprache noch die Sprache des Gastlandes richtig und das wiederum ist ein wesentlicher Grund für schulisches Versagen, für die deutlich geringere Bildungsbeteiligung dieser Kinder“ (de Cillia, 1998, 230f). Ihre Eltern – die erste Generation – haben häufig den Vorteil, in ihrer Erstsprache sozialisiert worden zu sein. Bei der zweiten Generation hingegen ist der Mutterspracherwerb meist nicht abgeschlossen wenn sie mit einer Zweitsprache in Berührung kommen. Dass die Primärsozialisation in der Muttersprache und die schulische Sozialisation in der Zweit- bzw. Landessprache erfolgen, kann mitunter schwerwiegende Folgen haben und zu einem unbefriedigendem Spracherwerb beider Sprachen führen. Viele Faktoren, wie die familiäre Situation oder das Einreisealter, spielen dabei eine Rolle.

Im Blick auf die Spracherziehung von Kindern mit Migrationshintergrund gibt es verschiedene Konzepte (vgl. Rösch, 2001, 27):

- die systematische Förderung der Zweitsprache
- die Stabilisierung der Erstsprache – wenn möglich noch vor dem Zweitspracherwerb
- zweisprachige Erziehung

In der Arbeit geht es vor allem um die Interdependenz zwischen Erst- und Zweitsprache und damit um eine Koordination der beiden Sprachen in der Erziehung und Bildung. Die wichtigste Grundvoraussetzung für zweisprachige Erziehung ist eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit und damit auch zu Minderheitensprachen, da sie einen Wert bzw. eine Ressource für die Gesellschaft darstellen, die nicht einfach vergeudet werden darf. Im Elementarbereich hat sich eine koordinierte Förderung der vorhandenen Sprachen bewährt, in der Praxis sind immer auch noch Formen kombinierter Förderung bzw. Mischformen möglich. Dafür braucht es spezifisch ausgebildete Lehrkräfte, die in mehreren Sprachen kompetent sind und über fachliche, methodische und didaktische Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb verfügen.

Zweisprachige Erziehung erfordert größere Anstrengung von Seiten der Kinder, der LehrerInnen und der Eltern. Auch wenn die Eltern mit dem Konzept vertraut gemacht und zur unterstützenden Mitwirkung ermuntert werden sollen, bleibt die zweisprachige Erziehung Aufgabe der Schule bzw. Bildungseinrichtungen, wo es die entsprechende personelle und strukturelle Ausgestaltung braucht. Der Erfolg sollte nicht an außersprachlichen Faktoren – wie dem Schulerfolg – sondern am gelungenen Erwerb beider Sprachen gemessen werden (vgl. Rösch, 2001, 40-41).

### **3. Bilingualität und Schule**

#### **3.1. Sprachdiagnostik**

Durch die zunehmende Diskussion um die Bildungsbenachteiligung von mehrsprachigen Kindern bzw. Kindern mit Migrationshintergrund, werden viele Überlegungen angestellt wie deren Situation verbessert werden kann. Dafür muss festgestellt werden, bei welchem Kind ein zusätzlicher Förderbedarf gegeben ist und wie groß dieser ist, um jedes Kind bestmöglich unterstützen zu können. Zur Erhebung des Sprachstands können qualitative und quantitative Verfahren, welche unterschiedliche Ziele verfolgen, herangezogen werden. Besonders zu bedenken ist, dass bei normierten Verfahren häufig die einsprachige Norm als Standard herangezogen wird – auch bei mehrsprachigen Kindern. Dies macht sie schnell zu defizitären Einsprachigen. Um individuelle Förderung zu ermöglichen empfiehlt es sich daher qualitative förderdiagnostische Verfahren zu verwenden (vgl. Jeuk, 2010, 78-82).

Die Forschung zum bi- und multilingualen Spracherwerb zeigt, dass die Entwicklung der Sprachen eines Kindes voneinander abhängen, weshalb es unerlässlich ist möglichst alle Sprachen eines Kindes in eine Sprachstandsdiagnose einzubeziehen und diese langfristig miteinander verknüpft zu fördern (vgl. Reich/Roth, 2002, 24f). Laut Dirim (2005, 84) mangelt es an einem Verständnis von und Bewertungsmaßstäben für Mehrsprachigkeit, was dazu führen kann, dass Sprachstandserhebungen zum Nachteil der Kinder ausgelegt und unrealistische Erwartungen an die Migrantenkinder herangetragen werden. Dies wiederum könnte eine unberechtigte Selektion der betroffenen Kinder zur Folge haben. Deshalb bedarf es einer Veränderung des Verständnisses und des Umgangs mit Mehrsprachigkeit.

„Es wäre erforderlich ein differenziertes Instrumentarium für die Sprachförderung von Kindern – keineswegs ausschließlich mit Migrationshintergrund – und dann auch Diagnoseverfahren zu entwickeln, die eine Zuweisung zu unterschiedlichen Förderangeboten erlauben. Optimal wäre es wenn diese Verfahren die sprachliche Gesamtkompetenz der Kinder oder Jugendlichen berücksichtigen – also nicht nur ihre Deutschkenntnisse, sondern auch die familiensprachlichen“ (Krumm, 2005, 98).

Für die Sprachdiagnostik ist also zu klären, wie anderssprachliche Fähigkeiten einbezogen werden können und welcher Maßstab für die Kenntnisse in der deutschen Sprache heranzuziehen ist. Die Sprachdiagnostik hat die Aufgabe, die Stärken mehrsprachiger Kinder zu erkennen und den gesamten Sprachbesitz als Ausgangsbasis für das Deutschlernen heranzuziehen. Die Einbeziehung der mitgebrachten Sprachen von Kindern in sprachdiagnostische Verfahren meint allerdings nicht deren bloße Übersetzung, denn diese würde der integrierten mehrsprachigen Identität der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht gerecht werden. Die dynamische und nichtlineare Entwicklung sprachlicher Kompetenzen erfordert eine Sprachdiagnostik die es ermöglicht, bei der mitgebrachten sprachlichen Identität anzusetzen und nicht nur einmalig durchgeführt zu werden (vgl. Krumm, 2005, 100-103). In Österreich sind seit 2008 Sprachstandserhebungen vor dem letzten Kindergartenjahr verpflichtend, um individuelle Förderung während dieses Jahres anzubieten (vgl. Herzog-Punzenberger/Wroblewski, 2009, 71).

### 3.2. Sonderpädagogischer Förderbedarf

„Im schulrechtlichen Sinn (§8 des Schulpflichtgesetzes) liegt ein sonderpädagogischer Förderbedarf dann vor, wenn ein Kind zwar schulfähig ist, jedoch infolge körperlicher oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder im Polytechnischen Lehrgang ohne sonderpädagogische Förderung nicht folgen kann. Ziel der sonderpädagogischen Förderung soll dabei sein, dem behinderten Kind nach dessen persönlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen Bildung und Erziehung zu vermitteln. Natürlich zieht nicht jede Behinderung einen sonderpädagogischen Förderbedarf nach sich, viele körper-, seh- und hörbehinderte Kinder besuchen seit jeher allgemeine Schulen, ohne besondere Fördermaßnahmen zu benötigen. Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs setzt eine genaue diagnostische Abklärung voraus, inwiefern eine (körperliche oder psychische) Behinderung vorliegt, und inwiefern es diese unmöglich macht, dem normalen Unterricht zu folgen“ (Bauer-Böhm, 2011, 1). In den Informationsblättern des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur ist ausdrücklich angemerkt, dass eine noch so mangelnde Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch nicht die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs rechtfertigt (vgl. bm:ukk, 2009/1, 9). Auch andere AutorInnen (Koliander-Bayer, 1998, 248; Klawitter, 2005, 4) betonen, dass Kinder nicht aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse bzw. fehlender sprachlichen Voraussetzungen für den Besuch der Volks- oder Hauptschule, in die Sonderschule überwiesen werden dürfen, denn das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sieht eine sorgfältige und umfassende Analyse der Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten in Abhängigkeit von den individuellen Lebensumständen und den jeweiligen schulischen Bedingungen vor. Es braucht für die Feststellung einer Lernbehinderung oder Lernbeeinträchtigung also eine umfassende Kind-Umwelt-Analyse, die prüft, ob es sonderpädagogischer Förderung bedarf (vgl. bm:ukk, 2011, 2).

„Sofern Lernbeeinträchtigungen bei Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch auftreten, ist zuerst die Ursache für die auftretenden Lernschwierigkeiten zu klären. Nach Möglichkeit sollten dabei qualifizierte Personen, welche die Muttersprache des Kindes sprechen, beigezogen werden. *Das bloße Nichtbeherrschen der Unterrichtssprache darf keinesfalls als Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs herangezogen werden* [Hervorhebung im Original]. Für diese Schülerinnen und Schüler sind die vorhandenen gesetzlichen Möglichkeiten auszuschöpfen und die entsprechenden Fördermaßnahmen (Sprachförderkurse für außerordentliche Schülerinnen und Schüler;

Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht gemäß Lehrplan für ordentliche Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen) durchzuführen“ (bm:ukk, 2001,3).

Im österreichischen Schulwesen gilt also das Vorliegen einer psychischen oder physischen Behinderung als Voraussetzung für die Zuerkennung sonderpädagogischer Förderung. Nicht in allen Ländern ist die Feststellung eines speziellen Erziehungs- und Bildungsbedarfs bzw. sonderpädagogische Förderung an das Merkmal Behinderung geknüpft. „Aufgrund der Tatsache, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund unverhältnismäßig häufig sonderpädagogische Förderung erhalten, muss gefragt werden, inwieweit die gesetzlichen Bestimmungen und die Praxis für eine Feststellung von SPF übereinstimmen“ (Luciak, 2009, 376). Außerdem erfolgt entgegen gesetzlicher Bestimmungen „die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) auch dann, wenn SchülerInnen aufgrund mangelnder Frühförderung, fehlender Lernunterstützung im Elternhaus, unregelmäßigen Schulbesuchs oder unzureichender Kompetenzen in der Unterrichtssprache dem Regelunterricht nicht folgen können. Auch die statistisch ausgewiesene Überrepräsentanz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen deutet darauf hin, dass soziale Benachteiligung sowie sprachliche und kulturelle Verschiedenheit Sonderschulzuweisungen begünstigen“ (Luciak, 2009, 370). Den SPF von Kindern mit Migrationshintergrund auf sprachliche oder kulturelle Aspekte zu reduzieren, heißt aber die komplexen Zusammenhänge zwischen sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft und Schulerfolg zu übersehen (vgl. Volf/Bauböck, 2001, 186). Diese Problematik wird unter 4.3. näher beleuchtet.

Sobald abzusehen ist, dass das Kind aufgrund einer Beeinträchtigung dem Regelunterricht ohne besondere Förderung nicht mehr folgen kann, ist ein Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs einzubringen. Dies kann vor Schuleintritt oder aber auch erst im Laufe der Schulzeit geschehen. Der Antrag kann von den Erziehungsberechtigten, der Schulleitung oder von Amts wegen eingebracht werden und geht an den Bezirksschulrat. Dieser hat im Verfahren verschiedene Informationen zu sammeln, um festzustellen, ob ein Kind tatsächlich sonderpädagogische Förderung benötigt. Ein sonderpädagogisches Gutachten und ein Bericht des/der Klassenlehrers/in sind in jedem Fall erforderlich. Mit der Zustimmung der Eltern kann auch ein schulpsychologisches, wenn nötig ebenfalls ein schulärztliches Gutachten eingeholt werden. Überdies nimmt der Bezirksschulrat von den Eltern auch Gutachten von Personen an, die das Kind bereits pädagogisch, therapeutisch oder ärztlich betreut haben. Auf

Wunsch der Eltern erfolgt eine Beobachtung des Schülers / der Schülerin und vor dem Abschluss des Verfahrens eine Beratung der Erziehungsberechtigten. Der Bescheid – bestehend aus der Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mit der Art der Behinderung und der Lehrplaneinstufung, einer Begründung und der Rechtsmittelbelehrung – wird dann ausgestellt und es kann dagegen innerhalb von 14 Tagen beim Landesschulrat Einspruch erhoben werden (vgl. bm:ukk, 2011; Bauer-Böhm, 2011, 1). Wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt berät der Landes- bzw. Bezirksschulrat über bestehende Fördermöglichkeiten und den zweckmäßigsten Schulbesuch. Inhalte der Beratung sind aber bspw. auch die Besprechung der Gutachten und Berichte oder die Zumutbarkeit des Schulweges. Schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben die Möglichkeit eine geeignete Sonderschule bzw. Sonderschulklasse zu besuchen oder die notwendigen Fördermaßnahmen im Rahmen des integrativen Unterrichts an der nächstgelegenen Volks- oder Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe zu erhalten. Letzteres bedeutet einen gemeinsamen Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderungen. Eine zweite Lehrkraft, im Idealfall ein Sonderpädagoge bzw. eine Sonderpädagogin, steht dem/der KlassenlehrerIn möglichst viele Stunden – abhängig von der Anzahl der Kinder mit SPF und der Schwere der Behinderung – zur Seite (vgl. bm:ukk, 2011). Der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs hat den der Sonderschulbedürftigkeit abgelöst und deutet darauf hin, dass der Förderort unabhängig vom jeweiligen Förderbedarf und Integration anzustrebender Normalfall ist (vgl. Kottmann, 2006, 10). Gegenwärtig wird in Österreich mehr als die Hälfte aller SchülerInnen mit SPF integrativ beschult (vgl. Luciak, 2009, 376).

Sonderpädagogischer Förderbedarf stellt keine unveränderbare Diagnose dar, schließlich zielt der Einsatz spezieller Fördermaßnahmen auf eine Verbesserung ab. Im Laufe der individuellen Entwicklung können sich Veränderungen ergeben, die eine Erhöhung oder Reduzierung notwendig machen. Daher sollte regelmäßig die Effektivität und die Notwendigkeit der sonderpädagogischen Maßnahmen überprüft werden – speziell bei Schulübertritten. Stellt sich heraus, dass die sonderpädagogische Förderung nicht mehr erforderlich ist, kann der Bezirksschulrat mit demselben Verfahren den Förderbedarf aufheben (vgl. Bauer-Böhm, 2011, 2; bm:ukk, 2011, 3).

„Die enorme Streuung der SPF-Quoten zwischen den Ländern von 2,58% bis zu 4,34% zeigt, dass die Diagnose von SPF nicht standardisiert ist (vgl. Feyerer, 2009, 90).

Kottmann (2007, 103-106) meint dazu, dass besonders durch schülerbezogenen Feststellungsverfahren institutionelle Diskriminierung begünstigt wird und dadurch speziell die sozial Schwachen, die Kinder mit Migrationshintergrund und die Buben benachteiligt werden. Die österreichischen Zahlen, werden wir später sehen, bestätigen das.

„Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes stellt eine bedeutsame Maßnahme für den Bildungsweg einer Schülerin bzw. eines Schülers dar, die eine sorgfältige Überprüfung und Abwägung erfordert. Aus diesem Grund ist daher unbedingt darauf zu achten, einerseits vorschnelle und etikettierende Zuschreibungen zu vermeiden, aber dennoch für die erforderliche sonderpädagogische Förderung rechtzeitig Sorge zu tragen“ (bm:ukk, 2001, 4). Wer nämlich sonderpädagogischer Förderung bedarf tritt häufig aus einer „normalen Bildungskarriere aus, was für die Betroffenen grundlegende Nachteile hinsichtlich ihrer Chancen auf einen (höherwertigen) Bildungsabschluss und damit ihrer allgemeinen Lebenschancen bedeutet“ (Diefenbach, 2010, 66). So gilt die Überweisung an Sonderschulen als ein wesentlicher Indikator für die Bildungsbeteiligung bzw. den schulischen (Miss)erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Diefenbach, 2010, 67).

### **3.3. Schulische Situation von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch**

Interkulturelle Erziehung, Fremdsprachigkeit und Mehrsprachigkeit sind heute zentrale Themen, die sich aus dem aktuellen sozialen Wandel herauskristallisieren lassen, auch wenn die Beschäftigung mit ethnischer und kultureller Vielfalt nicht neu ist. Diese sozialen Veränderungen haben Einfluss auf die Schule, führen dort oft zu Verunsicherung, Unsicherheit und/oder Fehlleistungen. „Dass bestehende Konzepte in der schulischen Erziehungsarbeit den sich stellenden Herausforderungen nicht mehr gerecht werden können, darf jedoch nicht nur als Auswirkung eines höheren Anteils von ausländischen Kindern verstanden werden“ (Schneider / Hollenweger, 1996, 7).

Viele Kinder mit Migrationshintergrund beherrschen beim Schuleintritt meistens zumindest eine andere Sprache (Muttersprache) als Deutsch und sind daher Kinder, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen – unabhängig vom durchaus variierenden Grad der Beherrschung in diesen Sprachen. Kinder mit doppeltem Spracherwerb bilden in der Regel, wie bereits thematisiert, eine starke und eine schwache Sprache aus. Zu

Schulbeginn ist häufig die nicht-deutsche Sprache die starke Sprache, was wiederum bedeutet, dass die deutsche Sprache, welche allerdings als Unterrichts- und Umgebungssprache die dominante ist, die schwache ist. Der schulische Erfolg hängt hingegen sehr stark vom Grad der Beherrschung der Unterrichtssprache ab. Die Diskrepanz zwischen individuell schwacher und bildungspolitisch starker Sprache wird daher für viele Kinder mit Migrationshintergrund zum Problem (Rösch, 2001, 2).

Obwohl Migration seit den 80er Jahren Thema ist, gehören Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nach wie vor zu den Bildungsbenachteiligten. Als Indikatoren zur Beschreibung der schulischen Situation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden gewöhnlich die Kriterien Bildungsbeteiligung, Schulleistung und Bildungserfolg herangezogen. Hier geben Bildungsbeteiligungsquoten, Über- und Unterrepräsentanzen, Schulnoten, Resultate in Leistungstests oder Bildungsabschlüsse Auskunft (vgl. Diefenbach, 2010, 16). Besonders relevant für das Thema dieser Arbeit sind neben der Benachteiligung an sich, besonders die Überrepräsentanzen bzw. die besonders hohen Raten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen, welche in weiterer Folge die Notwendigkeit des muttersprachlichen Unterrichts in dieser Schulform aufzeigen und zu Forschungen über seine Umsetzung und Gestaltung anregen.

Nusche et al (2009, 5f) spricht von der Verdreifachung der Migration in den letzten 50 Jahren. 10 (Österreich, Deutschland, Frankreich oder Schweden) bis 20 Prozent (Schweiz, Australien, Kanada) aller SchülerInnen wurden im Ausland geboren oder haben im Ausland geborene Eltern. In den meisten OECD Staaten findet sich der Trend, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund schlechtere schulische Leistungen erzielen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Unter ihnen sind mehr Schulabbrecher und sie verlassen das Schulsystem im Schnitt früher als ihre einheimischen KollegInnen. Die Bildungsbenachteiligung ausländischer SchülerInnen zeigt sich auch in Schulentlassungen und am Schulabschluss ebenso wie an Repetitionen und Zurückstellungen.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass bei einem überwiegenden Anteil ausländischer Kinder der zu Schuleintritt vorhandene sprachliche Leistungsrückstand trotz verschiedenster Bemühungen bis zum Abschluss der Grundschule nicht aufgeholt werden kann. Hollenweger führt die hohen Zuweisungsraten an niedrigere Leistungsstufen und Sonderklassen für Lernbehinderte oder Verhaltensauffällige als Beleg für die dadurch

entstehende Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern in der Schweiz an (vgl. Hollenweger, 1996, 11).

Ein ähnliches Bild findet sich in Deutschland, wo zahlreiche Studien zum Thema Bildung und Bildungsbeteiligung wiederholt eine ausgeprägte Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund nachgewiesen haben und dies ein vielfach diskutiertes Thema ist (vgl. Merdian, 1996; Karakaşoğlu-Aydin, 2001; Mecheril, 2004; Linde, 2007; Eckhardt, 2008; Gomolla/Radtke, 2009; Diefenbach, 2010; Jeuk, 2010). Besonders in Großstädten findet sich ein relativ hoher Anteil ausländischer Bevölkerung, welcher kombiniert mit der Tatsache, dass diese im Durchschnitt jünger ist als die deutsche, in manchen Schulen bzw. Schultypen zu einem überproportionalen Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache führt. Die Bildungsbenachteiligung zeigt sich in Deutschland – ähnlich wie in vielen anderen Ländern – darin, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Vorschulklassen und Sonderkindergärten, sowie in der Sonderschule für Lernbehinderte, der Haupt- und Gesamtschule überrepräsentiert und in Realschulen und Gymnasien unterrepräsentiert sind. Außerdem wiederholen mehrsprachige Kinder und Jugendliche doppelt so oft eine Klasse wie ihre KlassenkollegInnen ohne Migrationshintergrund und nur die Hälfte von ihnen kann einen Ausbildungsabschluss nachweisen, weshalb Jugendarbeitslosigkeit gerade bei Jugendlichen aus Zuwanderfamilien ein auffälliges Phänomen ist (vgl. Karakaşoğlu-Aydin, 2001, 281-296).

Trotz zahlreicher Zielsetzungen und Ambitionen, wie Integration, Vermeidung von Diskriminierung oder Förderung von Bikulturalität, ist die Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auch in Österreich nach wie vor offensichtlich und es besteht dringender Handlungsbedarf im Schulsystem. Kinder mit nicht deutscher Muttersprache schneiden zudem in Österreich nicht nur signifikant und auffallend schlechter ab als Kinder mit deutscher Muttersprache sondern auch als in anderen Einwanderungsländern wie der Schweiz oder den Niederlanden (vgl. Volf/Bauböck, 2001; Herzog-Punzenberger, 2003; Mecheril, 2004; Schmid, 2004; Lehnert/Scanferla, 2007; Breit, 2009; Herzog-Punzenberger/Wroblewski, 2009; Nusche et al, 2009).

Auch in Österreich tritt die Bildungsbenachteiligung und damit das strukturelle Missverhältnis vor allem in den Sonderschulen zutage. Hierzulande findet sich ein hoher

Anteil von Kindern mit einer anderen Erstsprache in sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen oder Sonderschulen (vgl. Volf/Bauböck, 2001, 180-184). Dies wird von den Autoren darauf zurückgeführt, dass „die Hemmschwelle der Lehrer bei Migrantenkindern deutlich niedriger ist, wenn es um Vorschläge für eine sonderpädagogische Erziehung geht. Informationsmangel und Verständnisschwierigkeiten zwischen Lehrern und Eltern tragen oft zu Entscheidungen bei, welche die Chancen auf eine Bildungs- und Berufskarriere des Kindes beenden. Eine einmal vorgenommene Herabstufung lässt eine Rückkehr in das reguläre Bildungssystem kaum mehr zu, und ein Sonderschulabschluss bedeutet eine ziemlich aussichtslose Ausgangsposition am Arbeitsmarkt“ (Volf/Bauböck, 2001, 184).

„In den meisten Bundesländern sind es im Übrigen die Sonderschulen, die jeweils die höchsten Anteile an SchülerInnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit aufweisen“ (Çınar /Davy, 1998, 40). Auch Herzog-Punzenberger und Wroblewski (2009, 14) weisen auf die Tatsache hin, dass SchülerInnen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft in Sonderschulen überrepräsentiert sind – auch wenn das Kriterium der Staatsangehörigkeit wenig aussagekräftig ist. Besonders Kinder türkischer Herkunft werden aber immer wieder als besonders benachteiligt hervorgehoben und erreichen vergleichsweise geringere schulische Leistungen.

Die Benachteiligung trifft generell öfters Buben, die in der Sonderschule überrepräsentiert sind, während Mädchen häufiger eine höhere Schule besuchen (vgl. Herzog-Punzenberger/Wroblewski, 2009, 47f). Geschlechtsspezifische Disparitäten zeigen sich für SchülerInnen österreichischer sowie ausländischer Nationalität. Beide Tendenzen sind unter nicht-österreichischen Kindern allerdings stärker betont. Die Gründe für diese Ungleichverteilung sind bislang wenig untersucht. Vermutlich stecken die häufiger diagnostizierten Verhaltensauffälligkeiten von Buben dahinter (vgl. Luciak, 2009, 382).

Überrepräsentanzen lassen sich auch in der Hauptschule feststellen. Zwei Drittel der österreichischen Kinder besuchen eine Hauptschule, Kinder mit einer nicht-österreichischen Staatsbürgerschaft öfter (vgl. Herzog-Punzenberger/Wroblewski, 2009, 47). Dem quasi gegenüber steht das Phänomen der dramatischen Unterrepräsentanz in höheren Schulen (vgl. Herzog-Punzenberger, 2003, 25-26) und in vorschulischer Bildung und Erziehung. Laut Statistik besucht nur eins von neun Kindern mit einer ausländischen

Staatsbürgerschaft und eins von fünf Kindern mit einer anderen Erstsprache eine vorschulische Einrichtung (vgl. Herzog-Punzenberger/Wroblewski, 2009, 40).

Für Österreich erheben vor allem die internationalen Schülerleistungsvergleichsstudien PISA (Programme for International Student Assessment) und PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) sehr detailliert Leistungen von SchülerInnen und ermöglichen es, Aussagen über die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu treffen. Durch die Ergebnisse von PISA wurde die Herausforderung, vor der das Bildungssystem aufgrund der kulturellen und sprachlichen schulischen Heterogenität steht, erneut zu einem pädagogischen und politischen Thema. Die Resultate weisen sehr deutlich die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund nach und sollen deshalb hier zusammengefasst dargestellt werden. So zeigten die Erhebungen von 2003 und 2006 deutliche Diskrepanzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, wobei sich keine besseren Leistungen bei bereits in Österreich geborenen Kindern mit Migrationshintergrund zeigen. Im Gegenteil schneidet die erste Generation (vor allem im Falle BKS sprachiger SchülerInnen) oft besser ab als die zweite, so vor allem im Lesen bei PISA 2006 (vgl. Breit, 2009a). Auf das merklich schlechtere Leistungsprofil der zweiten Generation weisen auch Herzog-Punzenberger und Wroblewski (2009, 8) hin. Auch in Mathematik und besonders in den Naturwissenschaften gehören wesentlich mehr Kinder mit Migrationshintergrund als Kinder ohne Migrationshintergrund zur Risikogruppe und vergleichsweise weniger zur Spitzengruppe. Die Wahrscheinlichkeit hingegen in Österreich zu einer Spitzengruppe zu gehören sind für Einheimische in allen drei Bereichen höher (vgl. Breit, 2009c, 145).

Interessant sind auch die von Breit thematisierten Leistungsunterschiede innerhalb der Zuwanderergruppen. So schneiden Türkisch sprechende Kinder in allen drei Bereichen wesentlich schlechter ab als BKS-sprachige Kinder. Breit sieht den Leistungsvorsprung von SchülerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien in deren vorteilhafteren Sozialisationsbedingungen begründet (vgl. Breit, 2009b).

„Die individuelle Gefährdung eines bestimmten Kindes, in der Schule zu versagen und somit schulpsychologisch abgeklärt und sonderpädagogisch versorgt zu werden, ist jedoch kaum einzuschätzen“ (Hollenweger, 1996, 13). Generell aber zeigt sich, dass ethnische, soziale oder kulturelle Minoritäten schlechtere Resultate in normierten diagnostischen

Verfahren erzielen, als es statistisch zu erwarten wäre. Auch Luciak hält fest, dass SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien sowie SchülerInnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Sonderschulen überrepräsentiert sind; SchülerInnen mit türkischer oder ex-jugoslawischer Staatsbürgerschaft sind im Vergleich zu den eingebürgerten SchülerInnen mit türkischer oder ex-jugoslawischer Herkunft im Sonderschulwesen stark überrepräsentiert. ÖsterreicherInnen aber auch polnische, ungarische, tschechische oder slowakische StaatsbürgerInnen sind hingegen an österreichischen Sonderschulen unterrepräsentiert. Der Migrationsstatus und damit verbundene sprachliche und kulturelle Vielfalt dürfte demnach aber nicht die alleinige Ursache für schlechtere schulische Leistungen sein (vgl. Luciak, 2009, 381-387).

In der Gruppe der SchülerInnen mit einer Lernbehinderung finden sich weitere Überrepräsentanzen. Überrepräsentiert sind neben benachteiligten Migrantengruppen und ethnische Minderheiten auch SchülerInnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen und männliche Schüler. „Die teilweise sehr hohen Überrepräsentanzen, die in Zusammenhang mit sozialen, ethnischen, sprachlichen oder auch geschlechtsspezifischen Merkmalen stehen, können, wenn überhaupt, nur zu einem geringen Anteil mit höherem Vorkommen von organischen Schädigungen in Verbindung gebracht werden. Vielmehr dürfte hier das Zusammenspiel von lernerschwerenden Umwelteinflüssen und ungünstigen schulischen Bedingungen, die zu wenig Rücksicht nehmen, von Bedeutung sein“ (Luciak, 2009, 374). Auch Schneider und Hollenweger sind der Ansicht, dass fremdsprachige Kinder keine größere Rate an Behinderungen haben. Dennoch erreichen zu viele aus dieser Gruppe die schulischen Lernziele nicht (vgl. Schneider/Hollenweger, 1996, 8). Es ist aber nicht anzunehmen, dass sich unter Kindern mit Migrationshintergrund ein höherer Anteil an Kindern, die sonderpädagogischer Förderung bedürfen, findet als unter deutschsprachigen Kindern. Dennoch ist der Anteil unter Türkisch und BKS sprachigen Kindern in Sonderschulen signifikant höher. Das legt die Vermutung nahe, dass die betroffenen SchülerInnen auch aufgrund ihrer sprachlichen Defizite in die Sonderschule überwiesen werden und LehrerInnen bei Kindern mit Migrationshintergrund eher einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu sehen scheinen als bei „österreichischen“ Kindern (vgl. Herzog-Punzenberger, 2003, 25-26). Auch Lernrückstände und Verhaltensprobleme begünstigen Sonderschulüberweisungen (vgl. Luciak, 2009, 383).

### **3.4. Ursachen für die schulische Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund**

Wie aus den vielen Studien hervorgeht spielen beim Schulerfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zahlreiche Faktoren und Aspekte, die einander wechselseitig beeinflussen, eine Rolle. Daher sind die Gründe für ihre Bildungsbenachteiligung komplex und nicht an einigen wenigen Ursachen festmachbar. Ganz im Gegenteil, wer nach einer Erklärung für die Bildungsbenachteiligung fragt, stößt auf eine Vielzahl von Gründen.

Das komplexe Zusammenwirken unterschiedlicher Gründe verunmöglicht nahezu die Ursachenbestimmung, erschwert die Verantwortungszuschreibung und liefert keine einfachen Patentlösungen. Schule und Bildung stehen eng mit sozialen, politischen und rechtlichen Bereichen in Zusammenhang. Mögliche Gründe für schulisches Versagen werden immer wieder im Nicht-Beherrschen der Sprache, dem Kulturschock oder auch den Wohn-, Arbeits- und Lohnverhältnissen gesehen, die es den Eltern mitunter schwer machen, ihre Kinder zu unterstützen.

Viele mehrsprachige Kinder werden in der österreichischen Schule häufig als Personen wahrgenommen, die große Lernschwierigkeiten haben, obwohl viele davon zum Schuleintritt hohe Kompetenzen in der Erstsprache haben und daher eigentlich bereits mehr als deutschsprachige Kinder können. Die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch reichen aber oft nicht aus um dem Unterricht angemessen folgen zu können. Diese Sprachschwierigkeiten können sich auf alle schulischen Lernbereiche auswirken, weshalb es entsprechender Fördermaßnahmen bedarf (vgl. Jeuk, 2010, 13).

Mehrsprachige Kinder und Jugendliche erreichen nicht immer jenen Sprachstand in der Zweitsprache, der notwendig wäre, um ohne zusätzliche Sprachförderung nach einheitlichen Bildungsstandards unterrichtet zu werden. Allerdings sind die Gründe für die Bildungsbenachteiligung nicht immer auf Seiten des Kindes und seiner individuellen Lernschwierigkeiten zu sehen sondern auch auf Seiten der Bildungseinrichtungen, welche häufig monolingual gestaltet sind und kaum Konzepte entwickeln um mit Mehrsprachigkeit umzugehen. So spielen die Primärsprachen der Kinder in der Schule kaum eine Rolle und mehrsprachige Kinder werden von Beginn an mit einsprachigen Kindern, die nur in einer Sprache kommunizieren müssen und die Unterrichtssprache im Normalfall altersgemäß beherrschen, verglichen und daher schnell als Defizitträger

wahrgenommen. Da der Erwerb der Zweitsprache allerdings oft nicht problemlos und bereits im Vorschulalter erfolgt, führen Schwierigkeiten und Defizite beim Zweitspracherwerb im Lauf der Schulzeit zu immer größeren Schwierigkeiten (vgl. Jeuk, 2010, 11).

Als Erklärung für die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und den schulischen Leistungen führt auch Eckhardt (2008, 15-17) die in der Familie gesprochene Sprache und das Herkunftsland der Eltern an. Entscheidend für den schulischen Erfolg ist die Beherrschung der Landes- und Unterrichtssprache. Besonders Kinder, die zuhause nur selten oder nie die deutsche Sprache sprechen, dürften im Unterricht Schwierigkeiten haben. Interessant dabei ist der Aspekt, dass zwischen alltagsbezogenen und schulbezogenen Kommunikationsfähigkeiten bzw. Sprachkompetenzen zu unterscheiden ist. Während Kinder mit Migrationshintergrund häufig über kommunikativen Fähigkeiten in der Alltagssprache verfügen, erklärt eher die unzulängliche Beherrschung der Standard- bzw. Unterrichtssprache und damit die schulbezogenen Sprachkompetenzen die Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Die daraus entstehende Forderung wäre eine Kombination sprachlicher und fachlicher Förderung, die eine planvolle und strukturierte Zweitsprachenförderung enthält, aber auch die Erstsprachen der SchülerInnen einbezieht.

Ähnlich sieht de Cillia (1998, 230f) die zentrale Rolle bei der gesellschaftlichen Benachteiligung von MigrantInnen in der Sprache. Kinder mit Migrationshintergrund lernen die Sprache des Aufnahmelandes häufig in ungesteuertem Spracherwerb und beherrschen sie kaum bis gar nicht und überall – ob beim Arzt, beim Einkaufen oder der Arbeit – stoßen sie auf Sprachbarrieren. Die zweite Generation lernt oft weder die Muttersprache noch die Sprache des Gastlandes richtig, was wiederum ein wesentlicher Grund für schulisches Versagen bzw. deren noch schlechteres Abschneiden ist.

Auch Herzog-Punzenberger betont, dass aufgrund des mangelhaften Erwerbs und der unzureichenden Förderung der Erstsprache schlechte Bedingungen für den Zweitspracherwerb und die in dieser Sprache vermittelten Inhalte gegeben sind. Die Zweitsprache Deutsch muss auf gut fundierten Kenntnissen der Erstsprache aufbauen können. Der Erfolg von QuereinsteigerInnen, welche zumeist über eine besser entwickelte

Erstsprache verfügen und Deutsch daher schneller lernen, belegt dieses Phänomen (vgl. Herzog-Punzenberger, 2002, 27).

Immer wieder werden mangelnde Zweit- und Erstsprachkompetenzen als Auslöser für schulisches Versagen thematisiert und in zahlreichen Studien belegt. Es ist allerdings zu kurz gegriffen die sprachlichen Schwierigkeiten nur auf linguistische Probleme im Zweitspracherwerb zurückführen zu wollen. Einstellung zum Gast- und Herkunftsland, aber auch zu Schule und Bildung an sich, Ambivalenzen bezüglich der Zugehörigkeit und der eigenen Identität und deren Auswirkung auf die schulische aber auch emotionale Entwicklung und Integration der Kinder spielen eine Rolle. Ebenso ist es zu wenig nur die Fremdsprachigkeit für schulisches Versagen verantwortlich zu machen. Die mögliche kulturelle, soziale und ökonomische Distanz zwischen der Institution Schule und den LehrerInnen und dem fremdsprachigen Kind und seiner Familie sind ebenfalls zu berücksichtigen (Schneider/Hollenweger, 1996, 12f).

Der sozioökonomische Status, der die Schullaufbahn entscheidend mitbestimmt, darf bei solchen Untersuchungen nicht außer Acht gelassen werden. Da die soziale Zugehörigkeit aber in den meisten Fällen ohnehin mit den (zweit)sprachlichen Leistungen einhergeht, können die beiden in der Regel nicht gesondert betrachtet werden. Dem kulturellen und sprachlichen Hintergrund kann damit ein ausschlaggebender Einfluss auf schulische Leistungen nachgewiesen werden. Auch Jeuk (2010, 11f) betont die Abhängigkeit der schulischen Leistungen von den sozialen Umständen, welche Kinder mit Migrationshintergrund besonders trifft. Defizite sind demnach auf komplexe soziale, kulturelle und sprachliche Wechselwirkungen zurückzuführen. Die soziale Herkunft ist aber bspw. neben den unzureichenden Gelegenheiten die deutsche Sprache bereits vor Schuleintritt ausreichend zu erlernen oder der mangelnden Qualität der (vor)schulischen Sprachförderung nur ein Grund für die Bildungsbenachteiligung vieler Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund (vgl. Jeuk, 2010, 11-12). Die Bedeutung der kulturellen und sprachlichen Verschiedenheit bei der Feststellung eines SPF und die Betonung der signifikanten Korrelation zwischen sozialer Herkunft und/oder Migrationshintergrund und Bildungsbenachteiligung finden sich auch bei Luciak (2009, 381), Herzog-Punzenberger (2002, 59) und Kottmann (2006, 10).

Der (niedrige) sozioökonomische Status ist allerdings nicht nur ein Grund sondern auch eine Konsequenz des niedrigen Ausbildungsniveaus von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Volf/Bauböck, 2001, 183). Das österreichische Schulsystem scheint soziale Schicht zu reproduzieren anstatt einen sozialen Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen (vgl. Herzog-Punzenberger, 2003, 38).

Bei Müller finden sich neben dem sozioökonomischen Status noch andere soziologische oder sozialpsychologische Kriterien für den schulischen (Miss)erfolg wie die Einstellung zum Einwanderungsland und dessen Sprache, die mangelnde Motivation ausländischer SchülerInnen oder die schlechte Integration in die Schulgemeinschaft. Auch wenn diese und andere sozialpsychologische Faktoren durchaus als Ursache in Frage kommen, ist nicht geklärt ob und inwiefern ein einzelner Faktor wirkt. Es wäre allerdings wichtig, das jeweilige Gewicht eines Faktors zu kennen, damit pädagogische Maßnahmen auch richtig eingesetzt werden und die schulischen Misserfolge nicht nur auf die Zugehörigkeit zu einer niedrigen sozio-ökonomischen Schicht reduziert werden (vgl. Müller, 1996, 33-35).

Die Leistungsunterschiede von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund sieht auch Breit (2009c) nicht allein in den sozioökonomischen Unterschieden verankert, denn die Wahrscheinlichkeit für Kinder mit Migrationshintergrund zu einer Risikogruppe zu gehören ist auch bei identem sozioökonomischen Status um ein Vielfaches größer, während umgekehrt die Wahrscheinlichkeit für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zu einer Spitzengruppe zu gehören bei gleicher sozialer Herkunft größer ist. Ein Leistungsvorsprung der Kinder ohne Migrationshintergrund bleibt also stets bestehen. Dies bedeutet für Breit, dass die Leistungsunterschiede nur zum Teil durch sozioökonomische und familiäre Faktoren erklärbar sind und daher nicht nur auf unterschiedliche familiäre Sozialisationsbedingungen zurückgeführt werden können. Weitere familiäre Faktoren sind entscheidend, wenn auch nicht vollständig zur Erklärung nützlich. Die Leistungsdifferenz kann so auch durch das Geschlecht, die Bildungsressourcen der Eltern, den kulturellen und privaten Besitz der Familie sowie durch den Kindergartenbesuch erklärt werden. Der Besuch einer vorschulischen Einrichtung hängt mit einer erfolgreichen Bildungskarriere zusammen, weil dort bereits die Weichen für Ungleichheit und die schulische Zukunft gestellt werden (vgl. Breit, 2009; Mecheril, 2004, 139). Ob Kinder einen Kindergarten besuchen oder nicht hängt womöglich mit dem Herkunftsland, dem sozioökonomischen Hintergrund oder den Migrationsgründen zusammen. Hier mangelt es allerdings an Forschung über die Teilhabe und mögliche Teilhabebeschränkungen, besonders für Kinder

mit Migrationshintergrund (vgl. Herzog-Punzenberger/Wroblewski, 2009, 41). Der Kindergartenbesuch findet sich neben den sprachlichen Defiziten und der Schichtzugehörigkeit der Eltern auch bei Herzog-Punzenberger als weiterer entscheidender Faktor. Sie führt vier entscheidende Strukturierungsfaktoren an, die ihrer Meinung nach möglicherweise Auswirkungen auf die schulische Situation und den Bildungs(miss)erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben und deshalb Gegenstand weiterer Forschungen sein sollten: die vergleichsweise kurze Pflichtschuldauer, der späte Schulbeginn und die niedrige Kindergartenbeteiligung, die frühe Selektion bereits mit 10 Jahren und die niedrige Wochenstundenzahl mit einhergehendem höheren Aufwand für zuhause (vgl. Herzog-Punzenberger, 2002, 37f). Die frühe Selektion, als Form versteckter Diskriminierung, kritisieren auch Volf und Bauböck (2001, 183), denn die frühe Verzweigung nach vier Jahren Volksschule macht das österreichische Bildungssystem sozial wenig durchlässig.

Volf und Bauböck sehen weiters die Rolle der Eltern als sehr bedeutsam. Diese haben häufig hochgesteckte Bildungsziele für ihre Kinder, welche mitunter sogar Migrationsmotiv sind. Viele machen dann aber die Erfahrung, dass sie nur wenig zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen können. Denn gerade in Österreich hängt der Schulerfolg sehr stark von der Unterstützung der Eltern ab. Neben den schlechten Deutschkenntnissen sind es auch überbelegte Wohnungen, der Mangel an Ganztagschulen oder schulischer Nachmittagsbetreuung, die die familiäre Situation verschärfen und zum schulischen Misserfolg beitragen (vgl. Volf/Bauböck, 2001, 184).

Eher selten angeführte, diskutierte und erforschte, aber ebenso zu beachtende Faktoren bzw. Aspekte des Bildungserfolgs wären die mehr oder weniger ausgeprägte Rückkehrorientierung, die mehr oder weniger ausgeprägte Integrationsbereitschaft, oder aber auch die Zusammenarbeit von Eltern und Schule (vgl. Allemann-Ghionda, 2008, 31) sowie die Unterrichtsgestaltung, die Lehrerkompetenz, der Schulstandort oder die prekären sozialen Umfelder, die ebenso wesentlich über Schul(miss)erfolg mitentscheiden wie Erfahrungen von Diskriminierung. Auf die institutionelle Diskriminierung als Einflussfaktor verweisen Gomolla und Radtke (2009). Im Schulwesen wird institutionelle Diskriminierung vor allem an Übergängen (Einschulung, Überweisung in eine Sonderschule, Übertritt in die Sekundarstufe) untersucht. Aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse bei der Schuleinschreibung werden Kinder mit Migrationshintergrund

häufig in den Kindergarten oder die Vorschule zurückgestellt. Dies wird zumeist mit mangelnden praktischen Fähigkeiten oder einem unangepassten Sozialverhalten der Kinder begründet. Wiederholt werden die „Defizite“ mit der Kultur und der Familie in Verbindung gebracht. Gomolla kritisiert, dass Bestimmungen, die verhindern sollen, dass Kinder aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten in die Sonderschule überwiesen werden, umgangen werden. In den Begründungen attestierter Lernstörungen finden sich häufig Hinweise auf den Sprachstand, Anmerkungen zur soziokulturellen Herkunft der Familie und ihrer religiösen Orientierung (vgl. Gomolla, 2005, 101). Es zeigt sich, dass vor allem ausgeprägte Eigenschaften der Familie bei Schulversagen gerne herangezogen werden, weshalb die Sprache, die Kultur und die Religion häufig als Hauptbarrieren genannt werden. Neben innerfamiliären Faktoren dürfen aber auch innerschulische Faktoren nicht als einflussreiche Größen auf schulische Leistungen außer Acht gelassen werden. Vor allem zu Beginn der Migrantenforschung bzw. in der Defizittheorie wurden die Ursachen vorwiegend im persönlichen oder sozialen Umfeld angesiedelt (vgl. Merdian, 1996, 74-77).

An den diskutierten Gründen ist auffallend, dass die Ursachen für das Scheitern von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule häufig den SchülerInnen selbst zugeschrieben werden, obwohl sie auch in den traditionellen nationalstaatlich orientierten Bildungssystemen zu orten sind (vgl. Krumm, 2005, 97-98). Die Überweisung in eine Sonderschule erfolgt demnach häufig mit dem Argument der im Rahmen der Regelklasse nicht zu beseitigenden Schwierigkeiten, die ausschließlich dem Kind zugeschrieben werden. Die Voraussetzung einer Überweisung ist das Vorhandensein bestimmter Lerndefizite, welche häufig ohne Rücksicht auf kulturelle Besonderheiten oder die Erstsprache, wie bei anderen Kindern, festgestellt werden (vgl. Linde, 2007, 60). Unterschiede in der Bildungsbeteiligung verschiedener Gruppen dürften aber nicht ursächlich auf Eigenschaften derer zurückgeführt werden sondern es handelt sich hier laut Gomolla (2005, 99) um Effekte der Strukturen, Programme, Regeln und Routinen in Institutionen. Luciak (2009, 386) argumentiert, dass Lern- bzw. Leistungsschwierigkeiten und damit der SPF überwiegend auf die benachteiligte Situation der Betroffenen zurückgeführt werden kann und nicht etwa auf mangelnde Intelligenz oder Begabung oder eine vorliegende Schädigung. Benachteiligte Lebenslagen werden damit im Kontext Schule quasi zu Behinderungen. Eine wichtige Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt ist: „Welche Bedeutung haben Behinderung und Benachteiligung bei der

Überweisung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnischer Minderheiten an Sonderschulen bzw. bei der Zuerkennung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs?“ (Luciak, 2009, 383).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der sozioökonomische Status vor allem dahingehend von Bedeutung zu sein scheint, dass er ausschlaggebend für die Entwicklung der Muttersprache ist und in Folge den Zweitspracherwerb bzw. die Zweitsprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund beeinflusst. Es ist allerdings fatal, die Ursachen für das schlechte schulische Abschneiden der betroffenen Kinder ausschließlich bei ihnen selbst zu suchen. Das stark differenzierte und selektive österreichische Schulsystem und die institutionelle Diskriminierung in der Schule spielen eine wesentliche Rolle beim Schulversagen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Notwendigkeit die Landes- bzw. Unterrichtssprache ausreichend zu beherrschen ist allerdings für eine erfolgreiche schulische Laufbahn unbestritten. Solange jedoch die Erstsprachen der betroffenen Kinder in der Schule nicht mehr Beachtung finden, sind reine Deutschkurse vermutlich zum Scheitern verurteilt, worauf im folgenden Kapitel (5.2) noch näher eingegangen wird.

### **3.5. Statistische Daten für Österreich und Wien**

Seit den 80er bzw. 90er Jahren ist Österreich aufgrund der steigenden Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund mehr denn je mit Zweisprachigkeit und Multikulturalität konfrontiert. Das Bildungssystem müsste es schaffen, der heterogenen, multikulturellen und multilingualen Gesellschaft bzw. Schülerschaft gerecht zu werden und in Sachen Bildung und Ausbildung gleiche Chancen für alle zu bieten. Dies beinhaltet die Verhinderung von Diskriminierungen oder Benachteiligungen aufgrund ethnischer Kriterien. Ein Blick in die Statistik und auf die aktuellen Schulbesuchszahlen Österreichs zeigt, dass Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit nach wie vor nicht besteht.

Etwa 17 % aller SchülerInnen in Österreich verwenden in ihrem Alltag neben Deutsch eine andere Sprache. An den allgemein bildenden Pflichtschulen beträgt dieser Anteil fast 22 %. In Wien, wo die meisten MigrantInnen in Österreich leben, sprechen sogar 55,3% der PflichtschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch. Von den 53.733 SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die im Schuljahr 2009/10 eine allgemein bildende Pflichtschule in Wien besuchten, gingen 1.490 in eine Sonderschule. Dies bedeutet, dass 51,8% der Wiener SonderschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen – das

entspricht aufgrund des hohen Anteils aller SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache in Wiens Pflichtschulen aber keiner Überrepräsentanz. Für ganz Österreich hingegen lässt sich sehr wohl eine Überrepräsentanz feststellen, denn von den 3.677 SonderschülerInnen sprechen 27,8% eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. bm:ukk, 2011/2, 13-23).

„Ob der Umstand, dass es in städtischen Ballungsräumen mit hohen Anteilen von MigrantInnen seltener zu Überrepräsentanzen kommt, darauf zurückzuführen ist, dass in multikulturellen Großstädten das Schulsystem den Ansprüchen einer heterogenen Schülerschaft besser gerecht wird oder ob dort Regelschulen mit hohen Anteilen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund niedrigere Bildungsansprüche haben und daher auch lernschwachen SchülerInnen eher offen stehen, müsste näher untersucht werden“ (Luciak, 2009, 380). Auch ob muttersprachlicher Unterricht, der in Wien wesentlich häufiger stattfindet, dazu einen Beitrag leistet wäre interessant und ich werde versuchen, dieser Frage in der empirischen Untersuchung nachzugehen.

Für das Schuljahr 2007/08 hält Luciak (2009, 377) fest, dass zwei Prozent aller österreichischen PflichtschülerInnen eine Sonderschule besuchten, aber 3,2 Prozent aller SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft. „Im Schuljahr 2007/08 besuchten von allen PflichtschülerInnen mit deutscher Umgangssprache 1,9 Prozent eine Sonderschule. Von allen PflichtschülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache gingen jedoch 2,8 Prozent in die Sonderschule“ (Luciak, 2009, 379). Für ganz Österreich bedeutet dies eine Überrepräsentanz von 50 Prozent.

Laut der Statistik aus dem Schuljahr 2006/07 erhalten Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch 1,6-mal so oft einen SPF als deutschsprachige Kinder. „Dementsprechend ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an der Gruppe der SPF-Schüler/innen mit 27,1% deutlich höher als der Anteil an allen PflichtschülerInnen (15,6%)“ (Feyerer, 2009, 82). Auch hier sind allerdings große Unterschiede ausmachbar, da der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und SPF an der Gruppe aller SchülerInnen mit SPF mitunter regional aber auch zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen stark variiert. Besonders Türkisch sprechende Kinder sind in Sonderschulen überrepräsentiert (vgl. Feyerer, 2009, 82f). Burschen erhalten 1,6-mal häufiger als Mädchen einen SPF. Dies gilt auch für die Gruppe der SPF-SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Es scheint als könnten sie den Anforderungen der allgemeinen

Schule weniger entsprechen (vgl. Feyerer, 2009, 86). Die österreichweite Überrepräsentanz der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch thematisieren auch Herzog-Punzenberger und Wroblewski in ihrem OECD Bericht von 2009.

Ein Blick auf die Hauptschulen, die besonders in Wien ein niedriges Prestige genießen, da die Aufstiegschancen und Berufsaussichten nirgendwo anders so schlecht sind, zeigt folgende Zahlen: Im Schuljahr 2009/10 sprachen 18.121 (62,8%) Wiener HauptschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch. Auch die propagierten Unterrepräsentanzen für die AHS lassen sich mit der statistischen Übersicht des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur nachweisen (vgl. bm:ukk, 2011/2).

Die Zahlen belegen also die Überrepräsentanz der Kinder mit Migrationshintergrund an Sonder- und Hauptschulen und das signifikant niedrigere Ausbildungsniveau und lassen an der Chancengleichheit zwischen Kindern österreichischer und ausländischer Herkunft zweifeln.

### **3.6. Kritische Anmerkungen**

Anzumerken ist, dass ein beträchtliches Manko in der Datenlage besteht, da in der österreichischen Statistik SchülerInnen häufig und lange Zeit nur nach dem Kriterium der Staatsbürgerschaft ausgewiesen wurden, womit nur ein Teil aller Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfasst werden kann (vgl. Herzog-Punzenberger, 2003; Schmid, 2004). Integrativ beschulte Kinder mit SPF scheinen in den Statistiken nicht nach Staatsbürgerschaft oder Erstsprache und auch nicht nach der Form der Behinderung auf. Auch zum sozialen Hintergrund und den bescheidsmäßig festzustellenden Lehrplänen der SchülerInnen mit SPF liegen keine Daten vor. Diese unzureichende Datenlage verhindert einen differenzierteren Vergleich und eine Analyse nach diesen wichtigen Merkmalen (vgl. Feyerer, 2009, 76; Luciak, 2009, 387). Feyerer (2009, 76-82) berechnet allerdings aus den Schulstatistiken den Anteil der SchülerInnen mit SPF, die integrativ beschult werden und beurteilt diese überregional ähnlich wie in Sonderschulen. Kinder mit nicht deutscher Erstsprache, erhalten durchschnittlich 1,6mal so oft einen SPF wie deutschsprachige Kinder. Das Risiko einen SPF zu erhalten ist abhängig von der I-Quote eines Landes – bei höherer Integrationsquote ist das Risiko eher geringer, in Ländern mit niedriger Quote eher höher. Dementsprechend ergibt sich die vielfach vorgefundene Überrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund an den SPF-SchülerInnen.

Wroblewski und Herzog-Punzenberger kritisieren ebenfalls den Mangel an relevanten Daten, so wird zum Beispiel das Herkunftsland der Eltern in offiziellen Statistiken nicht erhoben. Ebenso sind keine Informationen über das Einreisealter, den Schulstart oder den sozioökonomischen Status verfügbar. Auch wenn insgesamt klar ist, dass ein Migrationshintergrund meistens für ein großes Armutsrisiko zeugt. Die Situation der ersten und zweiten Generation und mögliche Unterschiede können anhand von Schulstatistiken ebenfalls nicht aufgezeigt werden. Gefragt wird in Statistiken oder bei der Schuleinschreibung aber zumindest nach der Erstsprache des Kindes, welche normalerweise mehr Auskunft gibt als die Staatsbürgerschaft oder das Geburtsland. Denn viele Kinder mit Migrationshintergrund sind bereits in Österreich geboren und/oder österreichische StaatsbürgerInnen, vor allem die meisten Kinder der beiden größten Gruppen (türkischer oder ex-jugoslawischer Herkunft) besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft (Herzog-Punzenberger/Wroblewski, 2009, 13).

Kritisch anzumerken ist weiter, dass es entscheidend ist, welche Kriterien herangezogen werden um die Situation und Benachteiligung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu beschreiben. Jede Beschreibung verlangt nach einer Definition der betroffenen Gruppe, die aber darüber entscheidet wer als Kind aus einer Migrantenfamilie zählt und wer nicht. Für die Vergleichbarkeit mit älteren Studien braucht es die Erfassung des Merkmals „Nationalität“, welches in heutigen Studien selten eine Rolle spielt, da viele Kinder und auch Erwachsene mit Migrationshintergrund bereits über die Staatsbürgerschaft des Einwanderungslandes verfügen. Aus den aufgezeigten Gründen – verschiedene Definitionen der Schülerpopulation und den unterschiedlichen Indikatoren für ihre schulische Situation – ergeben sich mitunter uneinheitliche Forschungssituationen, aus denen dann häufig kaum miteinander vergleichbare Resultate bzw. Informationen vorliegen (vgl. Diefenbach, 2010, 39-40).

Einen problematischen Faktor stellen die Sonderschulüberweisungen aufgrund sprachlicher Defizite dar. Denn laut Powell ist nicht anzunehmen, dass Sonderschulen „besondere Kompetenzen in der Vermittlung von (Fremd)Sprachen und der Anwendung von Didaktik besitzen, die zur Überwindung von Problemlagen nichtdeutscher Jugendlicher beitragen“ (Powell/Wagner, 2002). Sondern die Überweisung der betroffenen Kinder an Sonderschulen verunmöglicht mitunter „eine normale Bildungskarriere, ohne den mangelnden Deutschkenntnissen Abhilfe schaffen zu können“ (Diefenbach, 2010, 71).

Denn die Arbeit mit fremdsprachigen Kindern stellt primär keine Aufgabe der Sonderpädagogik dar. Außerdem ist es nicht alleine die Fremdsprachigkeit, aus der heraus ein Kind verstanden werden muss; es handelt sich um ein Kind – wie jedes andere – mit seiner ganz persönlichen Lebensgeschichte, seinen Stärken und Schwächen (vgl. Schneider/Hollenweger, 1996, 8f).

### **3.7. Schlussfolgerungen und Forderungen**

Resümierend hält Simone Breit in ihrem PISA-Artikel (2009c) fest, dass durch den stetig steigenden Anteil an BürgerInnen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Bedeutung der schulischen Förderung dieser Gruppe zunimmt. Allerdings verdeutlichen ihre Analysen, dass es dem österreichischen Bildungssystem nach wie vor nicht ausreichend gelingt, allen SchülerInnen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Der Vergleich zeigt, dass SchülerInnen ohne Migrationshintergrund durchschnittlich deutlich bessere Leistungen erbringen als SchülerInnen mit Migrationshintergrund. „Diese Ergebnisse belegen abermals die dringend notwendigen Maßnahmen zur besseren Unterstützung und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund“ (Breit, 2009c). Die Unterstützungsmaßnahmen sollten dabei möglichst früh ansetzen und so umfassend wie nur möglich sein. „Das heißt, auch die Erstsprache der Kinder sollte im Förderkonzept explizit berücksichtigt werden und die Eltern sollten unbedingt in die Maßnahmen eingebunden werden, da sie erste und zugleich wichtigste Sozialisationsumgebung für die Kinder sind“ (Breit, 2009c).

Ein entscheidendes Problem besteht darin, dass es nicht an mündlicher Kommunikationsfähigkeit mangelt sondern, dass die Unzulänglichkeiten in der Landes- und Unterrichtssprache für das schulische Scheitern von SchülerInnen mit Migrationshintergrund mitverantwortlich sind. Folglich braucht es eine sprachliche und fachliche Förderung, die sowohl eine planvolle und strukturierte Förderung der Zweitsprache sowie eine Einbeziehung der Erstsprache der SchülerInnen beinhaltet (vgl. Breit, 2009c).

Die hervorstechenden Maßnahmen um Kinder mit Migrationshintergrund zu unterstützen umfassen Deutschförderung, muttersprachlichen Unterricht und das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen. „In primary schools (Volksschulen) and lower secondary schools (Hauptschulen), children with primary languages other than German are integrated in the

class unit and, if required, may receive special remedial teaching in German [...]; they may also participate in instruction in their mother tongue” (Herzog-Punzenberger/Wroblewski, 2009, 88). Auch wenn es keine eigenen Maßnahmen nur für Underachiever mit Migrationshintergrund gibt, so besteht für alle SchülerInnen, die ihre Kenntnisse verbessern müssen, die Möglichkeit einen Förderunterricht für Deutsch, Mathematik oder Fremdsprachen zu besuchen. Zusätzlich zielen die Sprachförderkurse und der besondere Förderunterricht in Deutsch (DaZ) darauf ab die Deutschkompetenz von mehrsprachigen SchülerInnen zu verbessern (vgl. Herzog-Punzenberger/Wroblewski, 2009, 89).

„Nirgendwo spiegelt sich die gesellschaftliche Entwicklung der letzten dreißig Jahre so deutlich wider wie im Klassenzimmer. [...] Die Bildungseinrichtungen müssen die sozialen Besonderheiten und Herausforderungen eines multikulturellen Umfelds berücksichtigen“ (Volf/Bauböck, 2001, 181). Es braucht einerseits gelebte Akzeptanz und Nichtdiskriminierung andererseits aber auch die Orientierung an den spezifischen Bedürfnissen von Minderheitenangehörigen. Schwierigkeiten können nur durch intensives Engagement auf allen Seiten behoben werden. Es braucht das Bewusstsein für Probleme und (neue) Lösungsansätze. Luciaks (2009, 388) Folgerungen und Forderungen richten sich auf inklusive Strukturen, die Ungleichheiten beseitigen und der Vielfalt der SchülerInnen gerecht werden sollen.

Wie die Auseinandersetzung gezeigt hat, finden sich die diskutierten Problematiken – in unterschiedlichem Ausmaß – auch in Deutschland und in der Schweiz, aber auch in vielen anderen (Einwanderungs-)Ländern. Allerdings zeigen Staaten wie Kanada, Australien oder Neuseeland, dass diese Problematiken nicht unausweichlich sind. Dort bestehen praktisch keine Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Auch Unterschiede innerhalb der Länder, in denen die Problematik (nach wie vor) gegeben ist, zeigen, dass unter den richtigen Bedingungen die Bildungslücke („educational gap“) zwischen den beiden Gruppen reduziert wenn nicht sogar überwunden werden kann (vgl. Nusche, 2009, 5f). „Despite the increased awareness of migrant education issues at the Ministry level, Austria has not yet developed a comprehensive strategy to narrow the achievement gap between native and immigrant students. The current legislation focuses mostly on remedial support in the German language, but does not provide a consistent approach to analysing and addressing the various causes for underperformance of certain immigrant groups” (Nusche et al, 2009, 20).

Die dargebrachten Forschungsergebnisse und Zahlen legen die Vermutung nahe, dass Fördermaßnahmen zu kurz greifen, nicht alle erreichen oder unpassend sind und Kinder mit Migrationshintergrund daher nicht dieselben Bildungschancen haben wie SchülerInnen mit deutscher Muttersprache. Wenn man sich mit Schulerfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund beschäftigt, sind sich fast alle Studien einig, dass der muttersprachlichen Kompetenz eine wesentliche Rolle für den Schulerfolg zukommt. Erreichen die Kinder weder in ihrer Erst- noch in der Zweitsprache altersadäquate Fähigkeiten, ist dies einer der wesentlichen Gründe für schulisches Versagen und deren geringe Bildungsbeteiligung (vgl. de Cillia, 2009, 3f).

#### **4. Muttersprachlicher Unterricht**

Zuerst soll ein Blick auf die Geschichte, die Zielsetzungen und Grundlagen des muttersprachlichen Unterrichts, wie er heute in österreichischen Schulen und in anderen Ländern, stattfindet, geworfen werden ehe anschließend an die Diskussion der Vor- und Nachteile sowie der Relevanz der muttersprachlichen Förderung kritische Positionen beleuchtet werden und ein Blick auf die Statistik dieses Kapitel abschließt.

##### **4.1. Geschichte des Muttersprachlichen Unterrichts**

Vor mehr als einem Jahrzehnt konstatierte bereits de Cillia: Durch „Migration entstandene gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, die sich in den Schulen als individuelle Zweisprachigkeit bei einzelnen SchülerInnen äußert“ (de Cillia, 1998, 229) steht das Bildungssystem in den letzten Jahren vor einer schwierigen Aufgabe. „Der Umgang mit dieser Mehrsprachigkeit bzw. mit den am Sozialisationsprozess der betroffenen Kinder beteiligten Sprachen machte dabei mehrere Phasen durch, die durch eine unterschiedliche Gewichtung der jeweiligen Sprachen, Muttersprache und Fremdsprache, Erstsprache und Zweitsprache charakterisiert ist“ (ebd., 229). Die erste Phase war von assimilatorischen Bildungskonzepten geprägt, die nach einer schnellen Integration in das Schulwesen strebten und daher einen raschen Erwerb der Landessprache forderten. In der zweiten Phase wurde dann auch den Muttersprachen eine gewisse Bedeutung zugemessen, vorwiegend aufgrund einer möglichen Rückkehr ins jeweilige Herkunftsland (vgl. ebd., 229). „Schließlich führten Ergebnisse aus der Bilingualismusforschung und der Psycholinguistik zur Erkenntnis der zentralen Rolle der Muttersprache für sprachliche

Sozialisation und für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten überhaupt“ (ebd., 230). Dadurch eingerichtete „AusländerInnenklassen“ und andere segregative Tendenzen wirkten der Integration entgegen. „Im letzten Jahrzehnt schließlich stehen – auch als Reaktion darauf und aufgrund der Erkenntnis, dass die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zweifellos eine dauerhafte ist – sogenannte interkulturelle Entwürfe im Vordergrund der Migrationsbildungspolitik, 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 der Mehrheitsbevölkerung verlangen“ (ebd., 230).

Die Geschichte der Förderung muttersprachlicher Kenntnisse reicht wie in anderen vergleichbaren europäischen Staaten zurück in die frühen siebziger Jahre, wo sie jahrelang vorwiegend der Rückkehrvorbereitung von Gastarbeiterkindern aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei diente. Mittels sprachlicher Förderung und kultureller Wissensvermittlung sollte den Kindern die Rückkehr in die Heimat erleichtert werden. Im Laufe der Jahre nahm diese Rückwanderung zahlenmäßig aber zusehends ab, aus GastarbeiterInnen wurden ImmigrantInnen und zu Beginn der neunziger Jahre wurde der bis dahin von bilateralen Kooperationen organisierte im Rahmen eines Schulversuchs seit 1972 laufende „muttersprachliche Zusatzunterricht“ reformiert und mit Beginn des Schuljahres 1992/93 als „Muttersprachlicher Unterricht“ in den regulären Lehrplan allgemeinbildender Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen) integriert. Natürlich haben sich damit die Ziele, Funktionen und Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts gewandelt und die Anforderungen an den Unterricht und damit die unterrichtenden Personen sind gewachsen (vgl. Çınar, 1998, 17f; bm:ukk, 2009/1, 20). „Die organisatorische und inhaltliche Gestaltung des Zusatzunterrichts für die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei beruhte bis zum Beginn der neunziger Jahre auf zwischenstaatlichen Vereinbarungen zwischen Österreich und den beiden Entsendeländern. Die Frage, von wem dieser Unterricht erteilt werden sollte und welchen Qualifikationen die Lehrkräfte zu entsprechen hatten, war ebenfalls Gegenstand der bilateralen Vereinbarungen“ (Çınar /Davy, 1998, 24). Als Grundlage für den Unterricht dienten die Lehrbücher und Lehrpläne aus den Herkunftsländern und auch die Lehrkräfte wurden von den Entsendeländern zur Verfügung gestellt, sollten aber nach einigen Jahren in die Heimat zurückkehren und durch neue ersetzt werden. Das vorrangige Ziel des Zusatzunterrichts war es die muttersprachlichen

Fähigkeiten, sowie Kenntnisse über das jeweilige Heimatland soweit zu pflegen und fördern, dass die Kinder nach ihrer Rückkehr ohne größere Schwierigkeiten ihre schulische Ausbildung fortsetzen konnten. Eine Deutschförderung für eine bessere Eingliederung in die österreichische Schule im Sinne der Integration war damals nicht vorgesehen. Etwa 15 Jahre wurde diese Zusammenarbeit zwischen Österreich und den Entsendeländern aufrechterhalten ehe die ursprünglichen Zielsetzungen des muttersprachlichen Zusatzunterrichts in Widerspruch zu den tatsächlichen Entwicklungen in Österreich gerieten (vgl. Fleck, 2002, 1111). „Die Vorstellung von einer Rückkehr der schulpflichtigen Kinder ins Herkunftsland der Eltern fand in der Realität – abgesehen von Einzelfällen – keine Entsprechung mehr. Diese gesellschaftlichen Veränderungen sowie neuere Erkenntnisse aus der Sprachwissenschaft erforderten eine Neuorientierung des schulischen Muttersprachenunterrichts“ (Fleck, 2002, 1112).

#### **4.2. Aufgaben und Ziele des Muttersprachlichen Unterrichts**

Muttersprachlicher Unterricht verfolgt heute folgende Zielsetzungen: Entfaltung der Bilingualität, Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung (vgl. bm:ukk, 2009/1, 21). Im Lehrplan des muttersprachlichen Unterrichts für die Volks- und Sonderschule sind folgende Ziele definiert: „Alphabetisierung in der Muttersprache, Vermittlung allgemeiner Kulturtechniken (u.a. Rechnen) sowie nach Möglichkeit anderer Inhalte (Sachunterricht u.a.) in der Muttersprache; Herstellung bzw. Erreichung altersgemäßer muttersprachlicher Sprachstandards; Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit [...]; Sensibilisierung für zweisprachige Kommunikation; Vermittlung einer positiven Einstellung zur Muttersprache und zur Zweisprachigkeit“ (bm:ukk, 2009/6, 29). Çınar beschreibt als Ziele ebenfalls die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen und die Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess, betont aber auch die Hilfsfunktion des muttersprachlichen Unterrichts bei der Integration in die österreichische Gesellschaft. Bereits bei diesen Überlegungen und Zielvorstellungen zeigt sich die entscheidende und wichtige Rolle, die dem muttersprachlichen Unterricht und damit den muttersprachlichen LehrerInnen zukommt (vgl. Çınar, 2008, 18).

### **4.3. Gesetzliche Grundlagen und Rahmenbedingungen des muttersprachlichen**

#### **Unterrichts**

Laut Schulorganisationsgesetz sind alle öffentlichen Schulen in Österreich ohne Unterschied des Geschlechts, des Standes, der Klasse, der Sprache oder des religiösen Bekenntnisses zugänglich. Das bedeutet, dass Kinder mit Migrationshintergrund die gleichen Schulen besuchen wie österreichische Kinder und nicht aufgrund ihrer Sprache oder Religionszugehörigkeit abgewiesen werden dürfen. „Schulpflichtige SchülerInnen, die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht weiters folgen können, sind für die Dauer von maximal 12 Monaten als außerordentliche SchülerInnen aufzunehmen. [...] Der Status als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler kann von der Schulleitung für weitere 12 Monate bewilligt werden, wenn die Schülerin bzw. der Schüler während der ersten zwölf Monate die Unterrichtssprache ohne eigenes Verschulden nicht ausreichend erlernen konnte“ (bm:ukk, 2009/1, 9). Herzog-Punzenberger und Wroblewski thematisieren in dem von ihnen verfassten OECD-Bericht „Migrant Education“ in Österreich, dass der Status als außerordentlicher Schüler bzw. außerordentliche Schülerin österreichweit sehr unterschiedlich gehandhabt wird. So haben in Oberösterreich fast die Hälfte aller SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einen außerordentlichen Status, während es in Tirol oder dem Burgenland nur etwa 5% sind (Herzog-Punzenberger/Wroblewski, 2009, 14). Die Leistungen von außerordentlichen SchülerInnen sind unter Rücksichtnahme auf ihre Sprachschwierigkeiten zu beurteilen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass SchülerInnen auch nach zwei Jahren die Unterrichtssprache in der der Regel nicht fehlerfrei beherrschen und daher auch bei der Beurteilung von ordentlichen SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch mögliche Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache berücksichtigt werden sollten (vgl. bm:ukk, 2009/1, 9f).

„Für Volksschulen, Hauptschulen und Sonderschulen sowie für Polytechnische Lehrgänge wurde der Lehrplan-Zusatz ‚Deutsch für Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache‘ geschaffen“ (Çınar /Davy, 1998, 44). Alle SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben aufgrund dessen die Möglichkeit innerhalb eines mehrjährigen Lernkonzepts Hilfe und Unterstützung beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache zu bekommen. Darüber hinaus wurde an allen diesen Schultypen muttersprachlicher Unterricht eingeführt (vgl. Çınar /Davy, 1998, 44f).

Im Folgenden werden kurz die schulrechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts skizziert. Vor allem die Informationsblätter des Referats für Migration und Schule (bm:ukk, 2009/1) aber auch Çinar und Davy (1998, 45f) geben einen guten Überblick über die wesentlichen Grundlagen des muttersprachlichen Unterrichts:

Der muttersprachliche Unterricht ist fest an das Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens geknüpft, so wird die „Einbeziehung und intensive Förderung der Muttersprache von Migrantenkindern [wird] als eine der Hauptaufgaben interkultureller Erziehung angesehen“ (Merdian, 1996, 86). Der Erwerb der Muttersprache soll sichergestellt, eine positive Einstellung dazu gewonnen und die Gleichwertigkeit zur Unterrichtssprache Deutsch erlebbar werden. Der muttersprachliche Unterricht stellt damit kein Hilfsmittel zum Zweitspracherwerb dar sondern es wird explizit die Gleichwertigkeit der beiden Sprachen betont.

„Sofern der Bedarf gegeben ist und die personellen und stellenplanmäßigen Ressourcen vorhanden sind, ist die Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts grundsätzlich in jeder Sprache möglich“ (Fleck, 2002, 1114). Im Schuljahr 2008/09 wurde der muttersprachliche Unterricht an österreichischen Pflichtschulen in folgenden 18 Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Italienisch, Pashto, Persisch, Polnisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch. Der Großteil fällt dabei auf BKS und Türkisch und das vielfältigste Sprachangebot konnte in dem genannten Jahr Wien vorweisen (vgl. bm:ukk, 2010/5, 15).

Zielgruppe des muttersprachlichen Unterrichts sind alle SchülerInnen, die zweisprachig aufwachsen oder eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft. Muttersprachlicher Unterricht wird in der Volks- und Sonderschule als unverbindliche Übung, an Hauptschulen und Sonderschul-Oberstufen als unverbindliche Übung oder Freigegegenstand im Ausmaß von 2 bis 6 Wochenstunden angeboten. Auch an Polytechnischen Schulen und der AHS kann der muttersprachliche Unterricht als unverbindliche Übung oder Freigegegenstand abgehalten werden. Das Zustandekommen des muttersprachlichen Unterrichts ist unter anderem von den Teilnehmerzahlen – es gelten die Eröffnungs- und Teilungszahlen für Freigegegenstände oder unverbindliche Übungen, die in

der Praxis unterschiedlich hoch sein dürften – abhängig, weshalb auch klassen-, schul- und schulartübergreifende Gruppen gebildet werden können (vgl. Çınar/Davy, 1998, 46f).

„Generell steigt mit der Größe einer Sprachgruppe sowie mit dem Anteil fremd- und zweisprachiger SchülerInnen an *allen* SchülerInnen auch die Wahrscheinlichkeit, dass muttersprachlicher Unterricht für die betreffende Zielgruppe angeboten wird“ (bm:ukk, 2010/5, 48). Weitere wesentliche Faktoren, die darüber hinaus die Verbreitung des muttersprachlichen Unterrichts beeinflussen, sind laut Unterrichtsministerium, vor allem in Wien, „die bildungspolitische und gesellschaftliche Bedeutung, die dem muttersprachlichen Unterricht beigemessen wird; die Haltung der Mehrheitsgesellschaft zu Sprachenvielfalt und deren Förderung; das Ausmaß und die Art und Weise, wie Informationen zum muttersprachlichen Unterricht bereitgestellt und weitergegeben werden [...]; das Interesse der Eltern an den Erstsprachen und am muttersprachlichen Unterricht, das nicht zuletzt durch die Haltung der Mehrheitsgesellschaft beeinflusst wird; das Interesse und die Haltung der SchülerInnen, die wiederum von der Bewertung durch ihr soziales Umfeld beeinflusst werden“ (bm:ukk, 2010/5, 48). Der Unterricht an allen allgemein bildenden Pflichtschulen erfolgt entweder unterrichtsparallel, integrativ in Form von Team-Teaching oder zusätzlich am Nachmittag in Kursform. „Die Teilnahme an der unverbindlichen Übung ‚Muttersprachlicher Unterricht‘ bzw. die Note für den Freigegegenstand ‚Muttersprachlicher Unterricht‘ ist im Zeugnis bzw. in der Schulnachricht oder in der Schulbesuchsbestätigung zu vermerken, auch dann, wenn die Schülerin bzw. der Schüler den muttersprachlichen Unterricht nicht am eigenen Schulstandort besucht hat“ (bm:ukk, 2009/1, 24).

Als Unterrichtsmaterialien können für den muttersprachlichen Unterricht in Türkisch, Slowenisch und BKS Schul- und Wörterbücher bestellt werden. Für alle anderen Sprachen werden laufend Lehrbücher und andere Unterrichtsbehelfe begutachtet und angekauft. Auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur finden sich darüber hinaus Arbeitsblätter, Unterrichtsideen und Literaturhinweise für Lehrende (vgl. bm:ukk, 2009/1, 24).

#### **4.4. Der muttersprachliche Unterricht im internationalen Vergleich**

Der größte Teil der Welt ist mehrsprachig, Einsprachigkeit ist die Ausnahme, Bilingualität die Regel. So ist es verständlich, dass vor allem in Ländern, die schon lange mit

Mehrsprachigkeit konfrontiert sind und seit Jahren als Einwanderungsland gelten, wie Kanada oder USA, das Schulsystem – bspw. mittels bilingualer Bildung – längst darauf reagiert hat. Wirft man einen Blick auf Modelle zweisprachiger Bildung lässt sich folgendes festhalten: Während es bspw. in den USA zahlreiche Formen bilingualer Bildung gibt, lassen sich im deutschsprachigen Raum – für den dies erst durch die Migration der vergangenen Jahrzehnte Thema wurde – vier Hauptvarianten unterscheiden. Der häufigste Fall wäre die umstandslose Teilnahme am Unterricht in Regelklassen. Dieser Regelunterricht kann durch weitere Unterstützungsangebote – zusätzlicher oder integrierter Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache oder zusätzlicher Unterricht in der Herkunftssprache – modifiziert werden. Eine weitere mögliche Variante stellt der Unterricht eines Faches in einer Herkunftssprache dar.

Obwohl die Bedeutung der muttersprachlichen Förderung aus pädagogischer und sprachwissenschaftlicher Sicht unumstritten ist, gestaltet sich die Umsetzung derselben in mehrsprachigen Gesellschaften sehr unterschiedlich. In allen EU-Ländern, mit Ausnahme von Irland, erhalten SchülerInnen in der einen oder anderen Form eine Förderung in ihrer Erstsprache. Die in den verschiedenen EU-Staaten praktizierten Ansätze differieren teilweise erheblich, jedoch lassen sich im Wesentlichen zwei Modelle unterscheiden. Die eine Möglichkeit wäre eine Form der Förderung, die auf bilateralen Abkommen zwischen dem Herkunfts- und dem Aufnahmeland beruht. Im Allgemeinen stellt in diesem Fall das Herkunftsland in Zusammenarbeit mit den MigrantInnen die nötige Infrastruktur und die Lehrpersonen bereit während das Aufnahmeland die Räumlichkeiten zur Verfügung stellt und manchmal einen Beitrag zur Bezahlung des Lehrpersonals leistet. Dieses Modell findet sich beispielsweise in Belgien, Frankreich, Luxemburg, Portugal oder Spanien. Im zweiten Modell liegt die muttersprachliche Förderung in der Verantwortung des Aufnahmelandes, welches die LehrerInnen anstellt und sie bezahlt. In vielen Fällen sind die einzelnen Staaten verpflichtet bei einer gewissen TeilnehmerInnenzahl muttersprachlichen Unterricht anzubieten. Der Unterricht findet dann während oder außerhalb der regulären Unterrichtszeit und bei Bedarf auch in klassen- oder schulübergreifenden Gruppen statt. Dieses in Österreich angewandte Modell findet sich auch in Dänemark, Finnland, Griechenland, Italien, Niederlande, Schweden, Großbritannien und einigen Bundesländern Deutschlands (vgl. Fleck, 2002, 1118f).

Österreich hat mit der Einführung des muttersprachlichen Unterrichts im Jahre 1992 den Übergang vom ersten Modell zum zweiten Modell geschafft, was für Fleck (2002, 1119f) aus mehreren Gründen einen enormen und zielführenden Fortschritt darstellt. Indem die Verantwortung für die muttersprachliche Förderung beim Aufnahmeland liegt wird deutlich, dass es sich bei der Förderung der Erstsprache um ein bildungspolitisches Anliegen handelt und dass die jeweiligen Erstsprachen in der Schule Platz haben und sich dort entfalten dürfen bzw. sollen. Darüber hinaus haben sich in den letzten Jahren zahlreiche MigrantInnen einbürgern lassen und so ist das ursprüngliche Herkunftsland, welches verständlicher Weise überwiegend die Interessen der eigenen BürgerInnen vertritt, nicht mehr für die spezifischen Anliegen der MigrantInnen, wie bspw. die Förderung der Erstsprache, zuständig. Ferner ist zu beachten, dass die Erstsprache der Kinder nicht notwendigerweise die Landessprache des jeweiligen Herkunftslandes sein muss bzw. manche Sprachen, wie zum Beispiel Kurdisch, keinem Herkunftsland und damit auch keiner Zuständigkeit zugeordnet werden könnten. Zu nennen sind allerdings auch Sprachen wie Spanisch oder Arabisch, die unterschiedlichste Herkunftsländer haben können. Eine Trennung nach Staaten wäre allerdings (auch aufgrund zu geringer Teilnehmerzahlen) in diesem Fall nicht sinnvoll. Abschließend erwähnt Fleck (2002, 1119f) auch das Interesse der Herkunftsländer durch die Unterweisung mit kulturellen Inhalten die Verbindung zum Heimatland aufrechtzuerhalten, was in vielen Fällen fragwürdig erscheint und der tatsächlichen Lebenswelt und Zugehörigkeit vieler Kinder nicht (mehr) gerecht wird.

#### **4.5. Relevanz des muttersprachlichen Unterrichts**

„Die Erstsprache spielt eine zentrale Rolle im Spracherwerb jedes Menschen. Jedes Kind entdeckt und ‚ordnet‘ die Welt mit Hilfe der Sprache. Selbst wenn ein Kind beim Schuleintritt noch keinen Kontakt mit der deutschen Sprache hatte, so hat es doch eine gewisse Kompetenz in seiner Muttersprache. Es ist also – sprachlich gesehen – kein ‚unbeschriebenes Blatt‘, sondern kann beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch auf seine Ressourcen aus der Muttersprache zurückgreifen“ (Fleck, 2011, 1).

Wie bei deutschsprachigen Kindern, gilt auch bei Kindern mit einer anderen Erstsprache, die sprachliche Entwicklung im Alter von 6 Jahren noch nicht als abgeschlossen. Auch wenn Kinder beim Schuleintritt über eine Grundausstattung in ihrer Muttersprache verfügen, so werden wesentliche Bereiche der Sprache wie bspw. das Schreiben oder Lesen, meistens erst über die Schule erschlossen. Nicht umsonst gibt es schließlich auch

einen schulischen Deutschunterricht. SchulanfängerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erlernen folglich die Kulturtechniken in ihrer Zweitsprache, die bei Schuleintritt in der Regel die schwächere ist. Damit knüpft der Alphabetisierungsprozess nicht wie bei deutschsprachigen Kindern an über sechs Jahre gewachsene sprachliche Fähigkeiten an, sondern vielmehr wird die Entwicklung der Muttersprache mit dem Schuleintritt häufig abrupt unterbrochen. Damit verliert plötzlich alles, was das Kind in seiner Sprache bisher gelernt hat, seine Gültigkeit. Abgesehen davon werden enorme intellektuelle Leistungen von den Kindern gefordert – wer von uns kann sich beispielsweise vorstellen die arabische Schrift ohne Kenntnisse der arabischen Sprache zu erwerben. Der unterbrochene Erstspracherwerb stellt einen Einschnitt in der sprachlichen Biografie eines Kindes dar, der zu Schwierigkeiten in der sprachlichen Entwicklung führen kann und damit beispielsweise die Lesefähigkeit in beiden Sprachen negativ beeinflusst (vgl. Fleck, 2011, 1).

Damit verbunden ist die Tatsache, dass Kinder, die erst im Alter von etwa 10 Jahren nach Österreich immigrieren, oft vergleichsweise schnell die deutsche Sprache erlernen weil sie sich im Unterschied zu in Österreich eingeschulerten fremdsprachigen Kindern beim Erwerb der deutschen Sprache auf ein solides Fundament in ihrer Erstsprache stützen können. Die Gegebenheit, dass bei diesen Kindern zumindest ein Teil ihrer schulischen Sozialisation in der Erstsprache erfolgte, spielt dabei sicherlich eine mitentscheidende Rolle. Daher plädieren SprachwissenschaftlerInnen für eine Alphabetisierung in der Erstsprache oder zumindest eine zweisprachige Alphabetisierung (vgl. Fleck, 2011, 1).

Fleck (2002, 1112) führt noch weitere sprachwissenschaftliche und gesellschaftspolitische Gründe für eine Förderung der Erstsprache an: Eine solide Basis in der Erstsprache ist nicht nur ein guter Ausgangspunkt für den Zweitspracherwerb sondern unterstützt natürlich darüber hinaus den Erwerb jeder weiteren Sprache und ist für den schulischen Erfolg sowie die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes von Vorteil. „Daher sollte die Schule, die potenzielle Zweisprachigkeit eines Kindes im Rahmen ihrer Möglichkeiten fördern. Dabei ist der Einsatz von muttersprachlichen Lehrer/inne/n unerlässlich. Die Anwesenheit von Lehrpersonen, mit denen das Kind in seiner Muttersprache kommunizieren kann, wirkt sich auch auf der affektiven Ebene positiv aus“ (Fleck (2002, 1112)). Die betroffene Sprache, die nicht selten eine Migrantensprache mit geringem Prestige ist, wird durch ihre offizielle Verwendung aufgewertet. So steigt das Selbstbewusstsein der Migrantenkinder und dadurch wiederum die Lernmotivation. Dass das Selbstvertrauen eines Kindes und schulische Erfolgserlebnisse den Spracherwerb unterstützen, während Angst und

mangelndes Selbstbewusstsein ihn behindern, ist ein vielfach belegtes Phänomen (Brizić, 2007; Peltzer-Karpf, 2006; Fleck, 2002). Auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht ist laut Fleck eine Förderung der Zweisprachigkeit anzustreben, da viele internationale wirtschaftliche, politische oder kulturelle Verflechtungen Menschen erfordern, die mehrere Sprachen beherrschen und sich in ihnen problemlos verständigen können. Würde man die Erstsprachen der SchülerInnen nicht fördern, würden (sprachliche) Ressourcen vergeudet werden. Nicht nur Englisch, sondern vor allem auch osteuropäische Sprachen werden dabei und in anderen qualifizierten Berufen immer wichtiger. Auch die sozialen und interkulturellen Kompetenzen von Kindern, die mit mehreren Sprachen aufwachsen und durch den daraus resultierenden Kontakt mit Menschen unterschiedlichster Herkunft viel lernen, werden für das Berufsleben immer wichtiger. Personen mit Kenntnissen in einer Migrantensprache sind zunehmend gefragt, zweisprachige LehrerInnen sind mitunter ein wesentlicher Faktor für die erfolgreiche schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Fleck, 2002, 1113). Auch de Cillia betont die zentrale Rolle der Muttersprache für die sprachliche Entwicklung und den Schulerfolg. Außer in seltenen Fällen erlernen Kinder zuerst die Sprache des Herkunftslandes. Dieser Erstspracherwerb beginnt mit oder sogar schon vor der Geburt und der Erwerb der Kerngrammatik gilt in etwa im Schulalter als abgeschlossen. „Die Aktualisierung und Förderung der für den Menschen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb, das gleichzeitige Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt legen den Grundstein für den Erwerb von weiteren Zweit/Fremdsprachen“ (de Cillia (1998, 238). So argumentiert auch er, dass der Erstspracherwerb mit dem Schuleintritt nicht abgeschlossen ist, sondern vielmehr erst im Zuge der schulischen Sozialisation erworben wird. Es gilt die Regeln und die Struktur der Sprache bzw. die Grammatik sowie die Rechtschreibung zu erlernen und den Wortschatz zu erweitern. Es ist also unbestritten, dass der Spracherwerb in der Schule weiterentwickelt werden muss und nicht unterbrochen werden darf. Darunter würde nicht nur die Sprachbeherrschung in der Muttersprache sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten leiden. Wie auch Elfie Fleck thematisiert, passiert aber bei Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, besonders bei jenen, die eine Minderheitensprache sprechen, oft genau das. Mit dem Eintritt in die österreichische Schule wird der Erstspracherwerb oft abrupt unterbrochen bzw. der weitere Erwerb kaum unterstützt. In der Folge wird keine der beiden Sprachen wirklich erworben – ein Phänomen das die umstrittene Bezeichnung „Halbsprachigkeit“ oder auch Semilingualismus trägt und zeigt, dass Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation

eine negative Wirkung auf den Erwerb jeder weiteren Sprache haben (vgl. de Cillia, 1998, 238; Fleck, 2011, 1).

Ein Großteil empirischer Befunde spricht laut de Cillia für die zentrale Bedeutung der Erstsprache im Spracherwerbsprozess, denn beim Spracherwerb wird nicht nur eine bestimmte Sprache, sondern Sprache als solche erworben. Aus der Bilingualismusforschung gibt es eine ganze Reihe an wissenschaftlichen Befunden und Studien die für die Relevanz der Muttersprache für sprachliche und sonstige Leistungen sprechen. „Die Interdependenz von Mutter- und Zweitsprache wird durch eine Vielfalt von Untersuchungen aus aller Welt bestätigt. Zunächst zeigt sich durchgängig, daß [sic!] die Förderung der Muttersprache im Erziehungssystem sich positiv auf die Zweitsprache auswirkt“ (Fthenakis et al., 1985, 59) wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Es herrscht also eine weitgehende Übereinstimmung, dass die Nicht-Förderung der Muttersprache zu einer unzulänglichen Zweitsprachbeherrschung führt (vgl. de Cillia, 1998, 239). Weiters spricht de Cillia auch von der kognitiven Relevanz der Muttersprache, wobei die Zurückführung der positiven Auswirkungen auf den Bilingualismus schwer nachweisbar ist. Genannt werden oft Verbesserungen analytischer oder kreativer Fertigkeiten. Außerdem entwickeln Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, leichter die Fähigkeit zu vernetztem und abstraktem Denken. Bei günstigen Bedingungen und ausgeglichenem Bilingualismus sind auch Effekte auf die soziale Intelligenz nachweisbar. Nicht zu vergessen sind die affektiven Auswirkungen bspw. auf ein positives Selbstbild der Minderheit oder eine positive Einstellung zur eigenen Gruppe. Aber auch auf schulrelevante Variablen, wie die Motivation oder der Kontakt zum Elternhaus, zeigen sich positive Effekte. Fest steht, wenn bestimmte sprachliche Fähigkeiten wie das Lese- oder Hörverstehen in der Erstsprache nicht entsprechend erworben und entwickelt wurden, können diese Fertigkeiten auch in der Zweitsprache nicht freigesetzt werden (vgl. de Cillia, 1998, 240-241).

Für de Cillia sprechen die Literatur zum Bilingualismus und zahlreiche Befunde für einen Unterricht in der Erstsprache und er erhebt Zweisprachigkeit gleichzeitig zum Erziehungsziel. Ferner soll der Akzent auf die Zweisprachigkeit und damit auf einen Unterricht, der beide Sprachen berücksichtigt, gelegt werden. Dabei betont er, dass gerade bei Minderheiten mit einer gefährdeten Muttersprache deren Förderung im Bildungssystem besonders notwendig ist. Als wichtigstes Element einer derartigen Förderung nennt er

einen frühen Beginn muttersprachlicher Förderung – möglichst schon im Vorschulalter – und zwar mehr als einige Stunden in der Woche (vgl. de Cillia, 1998, 241-242). „Es wird empfohlen zuerst in der Muttersprache lesen und schreiben zu lernen, weiters müsse die muttersprachliche Förderung bis zum Alter von etwa 9 Jahren intensiv genug sein um einen normalen Muttersprachenstand zu diesem Zeitpunkt zu gewährleisten“ (de Cillia, 1998, 242). Integrative und interkulturelle Ansätze bzw. Modelle zweisprachiger Alphabetisierung, wie wir sie im deutschsprachigen Raum finden, sind dabei zu favorisieren. Der Einbezug und die Förderung der Muttersprache stellt schließlich eine Hauptaufgabe der interkulturellen Erziehung dar (vgl. Merdian, 1996, 86).

Die wesentlichen Argumente, die für eine Förderung der Erstsprache sprechen, finden sich bspw. auch in dem Merkblatt vom Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, welches sich an die Eltern richtet und dazu auffordert am muttersprachlichen Unterricht teilzunehmen. Es wird empfohlen dieses freiwillige und kostenlose Angebot in Anspruch zu nehmen, da damit die in der Familie zu Grunde gelegten muttersprachlichen Kenntnisse gefestigt und verbessert werden können – mit dem Hinweis, dass dies positive Auswirkungen auf die Leistungen in Deutsch und anderen Gegenständen haben könnte (vgl. bm:ukk, 2011, 1).

Annemarie Peltzer-Karpf (2006) betont in der von ihr durchgeführten, vom Bundesministerium in Auftrag gegebenen, Studie „A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration“ ähnliche, wie die bereits bisher dargebrachten, und noch weitere wichtige Ergebnisse aus der Psycholinguistik und Soziolinguistik, die für eine muttersprachliche Förderung sprechen: „Da die Sprachfähigkeit des Menschen unteilbar ist, bestehen bei zweisprachigen Menschen enge Wechselwirkungen zwischen der Erst- und Zweitsprache. Daher sind Interferenzen zwischen den beteiligten Sprachen typisch für manche Phasen des Spracherwerbs. Für den Unterricht folgt daraus, dass die einseitige Förderung *einer* Sprache (der Unterrichtssprache) auf Kosten der anderen Sprache (der Muttersprache) nicht wirklich zielführend ist“ (Peltzer-Karpf, 2006, 1).

Neben linguistischen haben auch außersprachliche Faktoren – wie das bspw. bereits genannte Selbstvertrauen eines Kindes – einen maßgeblichen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache. „Eine gute Kompetenz in und damit einhergehend eine positive Einstellung

zur *Muttersprache* sind wesentlich wichtigere Voraussetzungen für den *Deutscherwerb* (!) als die Motivation, die Zweitsprache Deutsch zu erlernen“ (Peltzer-Karpf, 2006, 1 [Hervorhebung im Original]). Zu den bereits dargebrachten genannten Gründen für eine Förderung der Erstsprache kommt also auch noch die persönliche Einstellung zu Sprache, im Besonderen der Muttersprache, hinzu. Koliander-Bayer (1998) konnte hierzu in einer Untersuchung in Niederösterreich nachweisen, dass Kinder mit Migrationshintergrund zum Großteil sowohl ihrer Muttersprache als auch der deutschen Sprache durchwegs positiv gegenüberstehen können. Sozialkontakte außerhalb der Schule oder die religiöse Bindung führen dazu, dass auch die Muttersprache für die Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien von Bedeutung ist, wenn auch der deutschen Sprache mehr Wichtigkeit beigemessen wird. Darüber hinaus spielt nicht nur das emotionale Verhältnis zur Muttersprache sondern auch die subjektive Relevanz derselben eine bedeutsame Rolle. Viele Kinder betrachten die Muttersprache als wichtig für das Wohlergehen im späteren Leben, und es ist ihnen daher ein Anliegen sie zu können bzw. zu lernen. Ein großer Teil derjenigen, die der Muttersprache eine hohe Relevanz zuschreiben, verwendet diese Sprache auch (sehr) gerne. Es zeigt sich, dass für viele Kinder und Jugendliche die Muttersprache sowohl in affektiver als auch in sozioökonomischer Hinsicht von großer Bedeutung ist. Interessant sind die Gründe – eine eventuelle Rückkehr, wenn auch nur für einen Urlaub und die damit verbundene Notwendigkeit mit den Menschen dort kommunizieren zu können – für diese bedeutsame Rolle der Muttersprache. Beachtung sollte hier auch dem Vergleich nach Herkunftsländern geschenkt werden: Für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund ist die Beherrschung der Muttersprache nicht so relevant wie für Kinder und Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien. Dies sollte auch in engem Zusammenhang mit dem Einreisalter gesehen werden: Je älter die Kinder bei der Immigration, umso besser beherrschen sie ihre Muttersprache, umso weniger wichtig ist es ihnen, diese zu lernen, in der Annahme sie würden sie bereits gut genug können (vgl. Koliander-Bayer, 1998, 113-119). Viele Kinder mit Migrationshintergrund schätzen ihre muttersprachlichen Fähigkeiten aber höher ein, als diese wirklich sind. (vgl. Koliander-Bayer, 1997, 248)

Eine hohe Wertschätzung für und Loyalität gegenüber der Muttersprache sowie ihre regelmäßige Verwendung und zugleich eine positive Einstellung zur Sprache und Kultur des Aufnahmelandes betrachtet auch Katharina Kuhs (1998) als eine gute Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb. Auch Kontakte in der Zweitsprache und eine

ausgeprägte Sprachlernmotivation erachtet sie als förderlich. Oksaar (2003, 159-164) schreibt ebenfalls von der Bedeutung die dem soziokulturellen Rahmen der Familie und damit der Einstellung der Eltern aber auch der eigenen gegenüber den beteiligten Sprachen zukommt. Allerdings werden die Einstellung und Verhaltensweisen der Eltern, die eine entscheidende Rolle spielen, selten thematisiert.

Die Folgerungen, die sich für Koliander-Bayer für den Sprachunterricht anlässlich ihrer Untersuchungsergebnisse und deren Interpretation ergeben, richten sich gegen jegliche separate sprachliche Förderung. Sowohl die Förderung der Muttersprache als auch der deutschen Sprache soll integrativ erfolgen. Dies beugt Diskriminierung, die schnell mit Separierung einhergeht, aber auch der Nicht-Möglichkeit der Teilnahme an muttersprachlicher Förderung aufgrund von nicht erreichten Gruppengrößen vor. Darüber hinaus spricht sie sich für eine Aufwertung des muttersprachlichen Unterrichts aus. Kinder, die ihre Muttersprache als wichtig erachten, sollten leicht davon zu überzeugen sein, diese auch weiter auszubilden. Sie fordert eine Gleichstellung des muttersprachlichen Unterrichts zur deutschen (und anderen) Sprache(n) und damit den Übergang von der unverbindlichen Übung in der Freizeit hin zum Hauptfach. Koliander-Bayers Vorstellungen reichen dabei bis hin zu der Betreuung von Klassen durch mehrere Lehrpersonen, wobei jede Lehrkraft eine Sprache der Kinder repräsentiert. Gemeinsam und gleichberechtigt würden sie den Unterricht aller Kinder gestalten. Die Kinder hätten so die Möglichkeit sich (zumindest rezeptive) Sprachkompetenzen anzueignen, die über die schulfremdsprachlichen hinausgehen und in der modernen und mobilen Welt von großer Bedeutung sind (vgl. Koliander-Bayer, 1998, 248-250).

Einen weiteren außersprachlichen entscheidenden Einflussfaktor auf den Zweitspracherwerb sieht Annemarie Peltzer-Karpf (2006, 1), in der von ihr durchgeführten Studie über die sprachliche Entwicklung von Kindern unterschiedlichster Herkunftssprachen, in der nicht zu unterschätzende Rolle des gesellschaftlichen Status und damit des Prestiges einer Sprache. Bei Minderheitensprachen, die gesellschaftlich weniger anerkannt sind, können die Anregungsbedingungen für die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit reduziert sein. Aber es zeigt sich interessanterweise, „dass der familiäre Hintergrund (z. B. Bildungsstand der Eltern, Aufenthaltsdauer, Bleibeabsicht oder Rückkehrwunsch der Familien) nur einen geringen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Kinder ausübt. Ebenso werden der Anteil ‚ausländischer‘ Kinder in der

Klasse und der Zeitpunkt des Erstkontakts mit der Unterrichtssprache Deutsch als Einflussfaktoren deutlich überschätzt“ (Peltzer-Karpf, 2006, 1).

„Die Muttersprache, so der eindeutiger Forschungsstand, ist die Folie, auf der die Zweitsprache Deutsch erworben wird und die (zunächst) die Identität und damit auch das Selbstwertgefühl der MigrantInnen bestimmt. Sie zu stabilisieren ist ein wichtiger Erfolgsfaktor für einen erfolgreichen Integrationsprozess einschließlich des Erwerbs der deutschen Sprache“ (Krumm, 2006, 12). Darin zeigt sich noch einmal, auf etwas andere Weise und unter einem anderen Blickwinkel, die Relevanz der Erstsprache und es ergibt sich auch daraus neben zahlreichen anderen Empfehlungen für die Bildungspolitik, die für diese Arbeit relevante der Förderung der Muttersprache in der Schule.

Krumm betont in seinem Artikel damit einen weiteren wesentlichen Faktor, der für den Erhalt und die Förderung der Muttersprache spricht und im vorangegangenen Zitat schon angedeutet wurde: „Abgebrochene Entwicklungen in der Erstsprache, gar deren Verbot, führen zu instabilen sprachlichen Identitäten“ (Krumm, 2006, 11). Die Unterdrückung der Erstsprache führt demnach zu mehr sprachlichen und emotionalen Problemen als eine bewusste Zweisprachigkeit und beeinträchtigt die Identitätsentwicklung wodurch Störungen beim Zweitspracherwerb bewirkt werden können. Auch Oksaar betont die Rolle, die der Muttersprache als soziales und kulturelles Medium für die Identität zukommt (vgl. Oksaar, 2003, 157). Das Ziel ist „außer der Vermittlung der funktionalen Verwendung der Muttersprache, vor allem die Verstärkung der Identität der Kinder und die Entwicklung von Verständnis und Offenheit für die eigene Sprache und Kultur sowie für andere Sprachen und Kulturen“ (Oksaar, 2003, 164). Bei Vernachlässigung der Muttersprache können sozialpsychologische und kulturell bedingte Schwierigkeiten die Folge sein. Auch Oksaar betont damit die zentrale Rolle der Muttersprache und verweist ebenfalls auf ihren Zusammenhang mit schulischen Leistungen in der Zweitsprache: bessere Resultate in der Muttersprache gehen oft Hand in Hand mit besseren Resultaten in Deutsch, während Kinder, die in der Muttersprache schlechtere Resultate erzielten, auch in Deutsch schwächer waren. Dies zeigt die unterstützende Wirkung der Muttersprache und dass sie kein Hindernis für den Zweitspracherwerb darstellt, was bei ihrer Vernachlässigung bzw. Vermeidung hingegen schon der Fall sein kann (vgl. Oksaar, 2003, 164-165). Dass die Nicht-Weitergabe der elterlichen Erstsprache sich negativ auf die Zweitsprachkompetenz auswirkt, zeigte auch Katharina Brizić in ihrer Untersuchung: „Je

höher die Muttersprachkompetenz eines Kindes zu Schuleintritt ist, desto höher ist seine Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch am Ende der 3.Klasse“ (Brizic, 2007, 302).

Um „die Bewahrung von Sprache und Kultur innerhalb einer monolingualen Mehrheitsgesellschaft, um Sprache in ihrer sozialen und kulturpolitischen Bedeutung für die persönliche Identitätsbildung und die Erschließung der Lebenswelt, um den Zusammenhang mit der gesamten intellektuellen Entfaltungsmöglichkeit“ geht es auch laut Merdian (1996, 89), die ebenfalls den Zusammenhang mit schulischen Leistungen betont. So liegen Schulleistungen von Migrantenkinder, deren Muttersprache nicht gefördert wird, unter dem Niveau derer, die muttersprachliche Förderung erhalten haben (vgl. Merdian, 1996, 89).

„Frühe Mehrsprachigkeit mit der Muttersprache als einer der Sprachen kann viele Schwierigkeiten für Minderheiten eliminieren“ (Oksaar, 2003, 165). Auch wenn viele Veränderungen bereits passiert sind und zusehends wertschätzendere und pluralistische Haltungen in der Gesellschaft vorgefunden werden, sieht Oksaar immer noch Handlungsbedarf: Es gilt andere Sprachen zu respektieren, Migrantensprachen nicht aufzugeben und Kindern dazu Zugang zu gewähren. Die Beibehaltung und Revitalisierung der Muttersprache hängt natürlich mit der Einstellung und Einsicht der Eltern bzw. der Migranten- oder Volksgruppe zusammen, aber die Einstellung des Staates und der Mehrheitsbevölkerung spielen dabei eine nicht unwesentliche Rolle. Sprachenvielfalt ist als kultureller Wert Europas zu schätzen, schützen und fördern (vgl. Oksaar, 2003, 166). Sie ist der Ansicht, dass „die Erhaltung der Sprache und der Kultur der Minderheiten möglich ist und sich für die Integrationsbestrebungen weltweit als förderlich erwiesen hat.“ (Oksaar, 2003, 159) Dies macht deutlich, „dass die Rolle der Muttersprache bei allen Integrationsbestrebungen in Ländern mit Migranten und Minderheiten nicht nur theoretisch, sondern mit praktischen Konsequenzen ernst genommen werden muss“ (Oksaar, 2003, 165).

Die Beziehung zwischen Muttersprache und Zweitsprache ist nicht statisch, auch wenn sie anfänglich zu unterschiedlichen Sphären gehören und in der Regel unterschiedliche Funktionen haben. So dient die Muttersprache häufig der vorschulischen Sozialisation und es kommt ihr eine mehr emotionale Rolle zu, während die Landessprache als Werkzeug in der Schule oder der Arbeit fungiert. Die Entwicklung von Mehrsprachigkeit ist laut Krumm dann erfolgreich, wenn es gelingt, die Ko-Existenz von zwei oder mehr Sprachen

bewusst zu steuern bzw. gezielt zu nutzen. Auch wenn er einräumt, dass die Erstsprache natürlich hin und wieder Fehlerquelle beim Deutschlernen ist, so ist und bleibt sie dennoch die wichtigste Unterstützung bei der Erschließung neuer Sprachen. Generell wird alles, was in der Erstsprache getan werden kann (z.B. Zeitung lesen) meist als Stütze erfahren (vgl. Krumm, 2006, 12; Oksaar, 2003, 160).

Die Situation der Mehrfachzugehörigkeit – und damit auch der Mehrsprachigkeit – wird oft nicht als problematisch oder als Konflikt erlebt, es sei denn die Mehrheitsgesellschaft toleriert diese doppelte Zugehörigkeit nicht und zwingt zur einseitigen Assimilation. Dann sind Abkapselung und Ablehnung die Folge (vgl. Krumm, 2006, 12). Dies bedeutet für die Schule Kinder in ihrer doppelten oder mehrfachen Zugehörigkeit zu stärken, die neue Sprache unter Anerkennung und Erhalt der Erstsprache zu vermitteln. Möglichst frühe Begegnungen mit Sprachenvielfalt und frühe Förderung (so zum Beispiel schon im Kindergarten) sind dabei sicher hilfreich. Es ist allerdings eine illusorische Annahme, dass ein Vorschuljahr Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf den gleichen Sprachstand bringen kann für den deutschsprachige Kinder fünf bis sechs Jahre benötigen – auch wenn im Rahmen der vorschulischen Förderung sprachliches Selbstbewusstsein geschaffen werden kann und die Kompetenzen in Deutsch soweit entwickelt werden, dass ein günstiger Einstieg möglich ist (vgl. Krumm, 2006, 13).

Es entwickeln sich aufgrund der vorangegangenen Argumente in einer sprachlich und kulturell heterogenen Schule daher einige Notwendigkeiten. Es braucht Sprachdiagnostik, bilinguale Bildungsangebote und die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. Von solch weitreichenden Angeboten könnten auch deutschsprachige SchülerInnen profitieren. Darüber hinaus bedarf es einer interkulturellen Öffnung und einer Wertschätzung der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft ebenso wie entsprechend ausgebildete Lehrkräfte, akzeptable Unterrichtsbedingungen. Sie sind entscheidende Voraussetzungen dafür, dass Integration in der Schule gelingt. Fakt ist also, dass der Deutschunterricht allein bei weitem nicht ausreicht (vgl. Krumm, 2006, 13).

Die vehemente Forderung nach der Beherrschung der Landessprache hat aber zu einer Nicht-Berücksichtigung der Erstsprache vieler Migrationskinder geführt, „die auch im Hinblick auf ihre Sprachentwicklung im Deutschen eher Barrieren errichtete als fördernde Bedingungen zur Verfügung stellte“ (Mecheril, 2004, 168). Die Förderung der Deutschkenntnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird häufig

als die dringlichste Aufgabe angesehen, wenn es um die Förderung der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs dergleichen geht. Die Nachteile gegenüber deutschsprachigen Kindern werden – wenn auch nicht ausschließlich – vorwiegend in den Defiziten in der deutschen Sprache gesehen, die zu schlechteren Leistungen führen (vgl. Diefenbach, 2010, 145). So wurden in den letzten Jahrzehnten viele entsprechende Maßnahmen eingeführt und die betroffenen Kinder erhalten eine Menge an Förderung in der Unterrichtssprache – ein besseres Abschneiden ist dennoch nicht (immer) der Fall. Mögliche Antworten auf die Frage nach den Gründen dafür sind sehr vielseitig und komplex. Fest steht allerdings, dass es nicht die mangelnde Integration oder die in den Familien gesprochene/n Sprache/n sind, die für die oft schlechten schulischen Leistungen verantwortlich sind. Sondern gerade die Tatsache, dass die Muttersprache/n, welche viele Kinder „von klein auf zu sprechen gewohnt sind, nicht als legitime Ausdrucksmittel anerkannt werden“ (Diefenbach, 2010, 148) scheint spezifische Nachteile zu haben, die mithilfe muttersprachlicher Förderung minimiert werden könnten.

Fakt ist, dass die Sprachpolitik in vielen Ländern eine rasche sprachliche Integration in die Landessprache fordert, ohne mögliche dabei entstehende emotionale und sprachliche Barrieren zu berücksichtigen. Denn nicht die Möglichkeit zu haben, die Muttersprache zu verwenden führt mitunter auch zu einer Isolation von den kulturellen Wurzeln und hat wie schon thematisiert keine günstige Wirkung auf Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Oksaar, 2003, 165). In der vom „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008, 30) geprägten Schule aber gilt Einsprachigkeit nach wie vor als die Norm und was „z.B. in den Europa-Schulen selbstverständlich ist, die Entwicklung einer natürlichen Mehrsprachigkeit, wird im Bereich der migrationsbedingten Zweisprachigkeit zum Problem“ (Meridian, 1996, 86).

Darüber hinaus kritisiert Meridian, dass „das Potential an natürlicher Zweisprachigkeit, das Migrantenkinder entwickeln, im Unterricht zu wenig Berücksichtigung findet, weil die Zielsetzung des schulischen Sprachunterrichts die möglichst elaborierte Aneignung einer Sprache ist. Mit diesem Anspruchsdenken bleiben aber die Bedürfnisse und Fähigkeiten von Sprachminderheiten unberücksichtigt“ (Meridian, 1996, 95). So argumentiert Meridian, dass Kinder mit Migrationshintergrund demnach in der Schule auch auf ihre Muttersprachen treffen müssen. Es muss möglich sein bzw. werden Erst- und Zweitsprache gleichermaßen zu fördern – dafür braucht es politische Entscheidungen (vgl. ebd., 87-88).

Unabhängig von der Erstsprache oder der Staatszugehörigkeit sollte jedes Kind das Recht haben, „sich positiv mit seiner Muttersprache zu identifizieren, sie vollständig zu erlernen und frei zu entscheiden, wann es die Muttersprache einsetzen will“ (ebd., 86).

Auch Reich und Roth behandeln die verstärkten Bemühungen zum Erwerb der deutschen Sprache in der schulischen und gesellschaftlichen Realität in den letzten Jahren. Deutschkompetenz gilt als zentrales Kriterium für schulischen (und später beruflichen) Erfolg und als entscheidendes Mittel zur Integration. Die Forderung, Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource zu sehen und sie zu fördern, steht da oft hinten an. Dennoch gibt es natürlich auch Modelle (wie den muttersprachlichen Unterricht) zur Förderung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, da diese gemeinsam mit interkulturellen Fähigkeiten als zusehends wichtigere Qualifikationen anerkannt werden (vgl. Reich/Roth, 2002, 5). Diese beiden Bestrebungen – Deutschförderung einerseits und die Förderung und Stabilisierung der Muttersprache andererseits – widersprechen sich nicht, sondern bilden – ganz im Gegenteil dazu – gemeinsam mit dem Prinzip des Interkulturellen Lernens drei wesentliche Säulen der Bildung und Erziehung von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Punzenberger/Wroblewski, 2009, 17).

Der starre Blick auf die (defizitären) Deutschkenntnisse legt es oft nahe die Betroffenen in diesen Schwächen – ohne ihre Stärken zu sehen. Oft werden die Fähigkeiten, über die Zweisprachige verfügen, sogar als unvollständige Beherrschung beider Sprachen fehlinterpretiert. Die offensichtliche Tatsache aber, dass MigrantInnen nicht sprachlos sind, sondern im Gegenteil oft mehrsprachig, scheint in der gesellschaftlichen und (bildungs)politischen Diskussion häufig schnell vergessen.

Krumm weist mit Blick auf die Identität noch einmal darauf hin, dass die Erstsprache als zentrale Dimension der personellen Identität eine entscheidende Basis für den Zweitspracherwerb darstellt. „Programme zum Erwerb der deutschen Sprache müssen, wollen sie erfolgreich sein, die Erstsprache systematisch einbeziehen und von Angeboten zu ihrem Erhalt oder Ausbau begleitet werden. Angebote für das Erlernen der deutschen Sprache sind dann erfolgreich, wenn sie auf dem vorhandenen Sprachbesitz der Lernenden aufbauen, die mitgebrachten Sprachen zulassen und nutzen, d.h. wenn der Deutschunterricht sich als Angebot zur Erweiterung der vorhandenen individuellen Mehrsprachigkeit versteht“ (Krumm, 2002, 3).

Defizitäre Annahmen sind hier fehl am Platz, denn die sprachliche Kompetenz der meisten ZuwandererInnen geht über die von monolingualen Einheimischen hinaus: sie beherrschen eine Erstsprache und oft schon weitere Sprachen, d.h. sie sind in der Regel bereits zum Zeitpunkt der Zuwanderung mehrsprachig. Diese Mehrsprachigkeit, zu der bei Zuwanderern meist auch die Zweitsprache Deutsch gehört, weist auf Grund der unterschiedlichen Migrationsgeschichten und Sprachbiographien vielfältige Formen auf. Die Zweitsprachenforschung hat gezeigt, „dass es falsch ist, Zuwanderer ausschließlich von der Muttersprachler-Norm der Aufnahmegesellschaft her zu sehen. Damit würde aus der mehrsprachigen Kompetenz ein isoliertes Stück herausgeschnitten, so als existierten die Sprachen im Menschen säuberlich getrennt. Der völlig differente multikompetente Sprachbesitz dieser Lernenden würde so überhaupt nicht erfasst“ (Krumm, 2002, 4). Sprachangebote müssen auf die vorgefundenen unterschiedlichen und vielfältigen Sprach(erwerbs)biographien abgestimmt sein. Alle Angebote die auf Homogenisierung abzielen, werden den teils extrem unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder mit Migrationshintergrund nicht gerecht (vgl. ebd., 6-9).

Auch in Bezug auf die „Integration ist allein durch den Zuwanderern auferlegtes Deutschlernen nicht zu erreichen. Integration erfordert von der Aufnahmegesellschaft eine Öffnung, einen Abbau von Ethnozentrismus, das Setzen von Integrationsanreizen, bedarf aber auch eines ausreichenden Zeitrahmens frei von Sanktionen, damit der Aufbau einer mehrkulturellen und mehrsprachigen Identität gelingen kann“ (Krumm, 2002, 6).

Daraus lassen sich demnach folgende bildungspolitische Folgerungen ableiten: Es bedarf des Erhalts und der Förderung der Herkunftssprache, ebenso wie es notwendig ist, die Sprache des Aufnahmelandes zu lernen. So erteilt die Europäische Union den Rat, dass „die Integration von Anderssprachigen durch Angebote, die Landessprache zu lernen, erleichtert werden solle, jedoch unter Achtung der Sprache und Kultur des Herkunftslandes und mit dem Hinweis, dass gründliche Kenntnisse der eigenen Muttersprache(n) das Erlernen einer weiteren Sprache erleichtern“ (ebd., 3).

In diesem Zusammenhang müssen zwei Erkenntnisse auch im Hinblick auf die Konsequenzen für die Vermittlung der Zweitsprache Deutsch den Ausgangspunkt bilden: Erstens ist die Erst- oder Herkunftssprache „legitimer und zentraler Bestandteil der Identität der Zuwanderer: Spracherwerb, der sie nicht einbezieht, der eventuell sogar als

Bedrohung für die Herkunftssprache empfunden wird, produziert Abwehr und ist zum Scheitern verurteilt“ (ebd., 2).

Wie bereits thematisiert und in verschiedenster Literatur (Çinar, 1998; Reich/Roth, 2002; Brizić, 2007; de Cillia, 2010) dargelegt, belegt die Bilingualismusforschung in zahlreichen Studien (vgl. Fthenakis 1985; Apeltauer 1997; Baker/Jones 1998), dass eine Festigung der Erstsprache und ein auf diese abgestimmter Zweitspracherwerb, zu einer schnelleren und problemloseren Entwicklung der Zweitsprache beitragen. Die meisten Untersuchungen zu Spracherwerb, Sprachentwicklung und Sprachkompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache beziehen sich auf die Zweitsprache, aber es gibt zunehmend auch Studien, die in erster Linie die Erstsprache betrachten oder diese zumindest nachdrücklich einbeziehen. Die wohl einflussreichste Theorie in diesem Bereich war und ist die von Jim Cummins. Die auf ihn zurückgehende Interdependenzhypothese besagt, dass sich die beiden Sprachen bei einer zweisprachigen Person in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander entwickeln (vgl. Reich/Roth, 2002, 29). Eine „günstige Voraussetzung für die Entwicklung von Zweisprachigkeit liegt dann vor, wenn die Erstsprache zuvor oder zugleich so gefestigt wird, dass der Zweitspracherwerb Fähigkeiten zur Begriffsbildung, zur sprachlichen Kognition mit nutzen kann. Erst- und Zweitsprache existieren nicht getrennt und unabhängig voneinander im menschlichen Gehirn, sondern bilden in Wahrheit ein einander stützendes System: erfolgreicher Zweitspracherwerb stützt sich auf die in der Erstsprache bereits entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Krumm, 2002, 3). Dies wird auch als Schwellenniveau-Hypothese bezeichnet und besagt, dass für den Zweitspracherwerb entscheidend ist, auf welchem kognitiven Niveau die Erstsprache zu dem Zeitpunkt entwickelt ist, an dem Kinder intensiv mit der Zweitsprache konfrontiert werden.

Cummins geht von zwei verschiedenen Bereichen aus, die die muttersprachlichen Kompetenzen eines Kindes ausmachen: alltagssprachlich-kommunikative Grundfertigkeiten, diese beinhalten Kompetenzen betreffend Phonologie, Sprachflüssigkeit, Grundwortschatz und Grundlagen der Grammatik. Beginnt die Alphabetisierung in der Muttersprache, wird die Schwelle zur Abstraktion überschritten und der Bereich kognitiv-akademischer Fähigkeiten erreicht. Dazu zählen dann Grammatikbeherrschung, erweiterter Wortschatz, Morphologie, Leseverständnis und Schreibfähigkeit. Das Erreichen dieser kognitiv-akademischen Sprachkompetenz ist laut Cummins, der sie „cognitive academic language proficiency“ nennt, entscheidend für den

Zweitspracherwerb. Denn dieser Bereich lässt sich, einmal in der Muttersprache etabliert, auf jede weitere beliebige Sprache übertragen. Wird er allerdings, aufgrund fehlender oder mangelnder muttersprachlicher Alphabetisierung, nicht erreicht, ist die Konsequenz die unvollständige Beherrschung sowohl der Mutter- als auch der Zweitsprache (vgl. Brizić, 2004, 31). Cummins verwendet hierfür den Begriff des subtraktiven Bilingualismus, andere AutorInnen hingegen sprechen von Semilingualismus oder Halbsprachigkeit.

Folglich schreibt Cummins dem muttersprachlichen Unterricht für Kinder mit einer anderen Erstsprache zwei wichtige Funktionen zu: Einerseits soll er den vollständigen Erwerb der Muttersprache sichern, andererseits ermöglicht er damit die Basis für einen vollständigen Zweitspracherwerb. Kinder, die (auch) in ihrer Erstsprache alphabetisiert werden, lernen demnach die Zweitsprache schneller und leichter, verfügen in der Zweitsprache über einen größeren Wortschatz und schreiben differenziertere und variationsreichere deutsche Texte. Darüber hinaus wirkt der muttersprachliche Unterricht angstmindernd – wie bereits thematisiert spielt die Variable Angst/Selbstvertrauen gerade im Zweitspracherwerb eine zentrale Rolle (vgl. Brizić, 2004, 32-33).

Abschließend seien noch einmal deutlich die Hauptargumente für einen Unterricht in der Erstsprache, wie wir sie zusammenfassend bei De Cillia finden, festgehalten: „Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller anderen Sprachen. Die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien ist bei bilingualen Kindern höher als bei monolingualen. Die sprachliche Kreativität wird gefördert. Positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen werden festgestellt. Schließlich wird die Toleranz bilingualer Menschen und ihre geringere Anfälligkeit gegenüber Ethnozentrismus ins Treffen geführt“ (de Cillia, 2009, 6).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass ein bedeutender Einfluss der ersten erworbenen Sprache vielfach konstatiert wird und ein gelingender Zweitspracherwerb und sogar ein späterer erfolgreicher Schulabschluss daher maßgeblich von der Förderung der Muttersprache abhängen. Jede Überlegung zum muttersprachlichen Unterricht sollte allerdings unter dem Aspekt der Bedingungen angestellt werden, unter denen er stattfindet und kritische Positionen sowie Gegenargumente nicht außer Acht lassen.

#### **4.6. Kritische Anmerkungen**

Muttersprachlicher Unterricht erfüllt, wie schon in den Zielsetzungen klar wurde, ein wichtiges interkulturelles Prinzip, hat aber, wie aus Untersuchungen (Waldrauch, 1998; Fleck 2002; Leichtfried, 2003) hervorgeht, mit schwierigen organisatorischen Rahmenbedingungen zu kämpfen. Alarmierende schulische Leistungsergebnisse zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit bestimmtem (zum Beispiel türkischem) Migrationshintergrund den Kindern mit deutscher Muttersprache unterlegen sind. Mangel an schulischer Chancengleichheit kann aber nicht nur mit der (mangelnden) Förderung in der Erstsprache oder auch Zweitsprache erklärt werden. Aber Sprachförderung stellt eine wichtige Möglichkeit dar, die schulischen Leistungen insgesamt zu verbessern (vgl. Çınar, 1998; Reich/Roth, 2002; Auernheimer, 2006; Ramseger/Wagener, 2008)

Allerdings ist der Unterricht in der Mutter- bzw. Herkunftssprache nach wie vor immer auch Thema von Diskussionen und politisch wie wissenschaftlich ein umstrittenes Modell, denn es finden sich neben vielen Befürwortern auch Gegner. Diese befürchten primär, dass muttersprachlicher Unterricht nur auf Kosten des Zweitspracherwerbs möglich ist und argumentieren daher, dass die Muttersprache ein störender Faktor für den Zweitspracherwerb sei und daher gleichen Bildungschancen und der Integration schaden würde. So hält Hartmut Esser (2006a, S.37) fest, dass migrationspädagogische Konzepte wie die bilinguale Erziehung für den Zweitspracherwerb oder die Verbesserung schulischer Leistungen keinen Nutzen haben, auch wenn sie nicht schaden. Er kritisiert weiters die fehlenden systematischen und empirischen Überprüfungen der Annahmen über einen positiven Einfluss muttersprachlicher Kompetenzen und stellt fest, dass die Beherrschung der Landessprache, das ist, was in der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt zählt. Die Forderung nach dem möglichst schnellen Erwerb der Landessprache ist also eine der wesentlichen bei Hartmut Esser (2006b). Von ihm kommt eine differenzierte Gegenargumentation zu den aufgezeigten Argumenten für eine Förderung der Erstsprache. So behauptet der Soziologe beispielsweise, dass sich kein positiver Effekt der Förderung der Muttersprache auf den späteren Erfolg am Arbeitsmarkt und für die Integration belegen lässt. Esser wendet sich gegen die Vorstellung, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die ihre Muttersprache und Deutsch lernen würden, mit zwei Sprachen besonders gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten. Sprachen haben laut ihm, anders als das in den multikulturellen Diskursen vorausgesetzt sein sollte, nicht alle den gleichen Wert. So sind manche Sprachen weltweit verwendbar, wie bspw. Englisch, andere

dagegen deutlich weniger. Entscheidend sind heute fast ausschließlich nach wie vor Kompetenzen in der Landes- und Unterrichtssprache. Daher betrachtet er die Förderung der Muttersprache auch für die Integration nicht als dienlich, sondern behauptet im Gegenteil, dass das Problem der Integration der Mangel an Gelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache ist. So hängen also der Bildungserfolg, der Erfolg am Arbeitsmarkt und berufliche Chancen zentral von guten Kenntnissen der Landessprache ab (vgl. Esser, 2006b, 5). „Sprachliche Defizite vermindern die Chance, überhaupt eine Beschäftigung zu finden und vor allem eine höhere Stellung zu erlangen deutlich und sind mit merklichen Abschlägen beim Einkommen verbunden. Dies gilt umso mehr, je stärker der Anteil an kommunikativen Tätigkeiten und Abstimmungen ist und insbesondere dann, wenn die Muttersprache einen geringen Verwendungswert auf dem (globalen) Arbeitsmarkt hat. Wer die Landessprache nicht umfassend beherrscht, kann auch durchaus vorhandene und wertvolle eigene Kenntnisse und Berufserfahrungen kaum nutzen“ (Esser, 2006b, 6).

Zudem behauptet Esser eine „kompetente Zweisprachigkeit, also die Beherrschung von sowohl Herkunfts- als auch Landessprache auf hohem (mündlichem und schriftlichem) Niveau, wird der Ausnahmefall bleiben. Denn Bedingungen, die den Zweitspracherwerb fördern, wirken zumeist einer Beibehaltung und kompetenten Beherrschung der Muttersprache entgegen – und umgekehrt“ (Esser, 2006b, 4). Folglich zahlen sich, laut Esser, bilinguale Kompetenzen in der Regel nicht aus. Die zusätzliche Beherrschung der Muttersprache ist sowohl für den Schulerfolg aber auch den Erfolg im Beruf weitgehend irrelevant. Dies ist nur bei am Arbeitsmarkt nachgefragten sprachlichen Kompetenzen (wie Englisch) anders.

Essers Kritik – die deutsche Sprache allein ist entscheidend – bezeichnet Krumm als sprachlichen Rassismus, der durch die Angst vor dem Fremden genährt wird. Mit der alleinigen Übernahme der deutschen Sprache wird wohl Assimilation, ganz bestimmt aber nicht Integration, wie sie heute, auch in der Soziologie, verstanden wird bzw. verstanden werden sollte, erreicht. Darüber hinaus bemängelt Krumm, dass Esser selbst keine Untersuchung zur Rolle der Muttersprache durchgeführt hat und die in vielen Studien nachgewiesene Einflussnahme der Erstsprache auf die Zweitsprache und deren Erwerb gleichsam ignoriert. Die Notwendigkeit Deutsch zu lernen wird von keinem der Befürworter der Muttersprachenförderung negiert, sondern es sind sich alle, sogar die MigrantInnen selbst, bewusst wie wichtig die Beherrschung der Landessprache ist. Dass

die Beherrschung der Muttersprache ein relevanter Faktor für einen Erfolg am Arbeitsmarkt sei wurde nie als Argument für die Förderung der Zweisprachigkeit herangezogen, während die möglichen Störungen der Identitätsentwicklung oder des Zweitspracherwerbs als Folgen einer Unterdrückung der Erstsprache sehr wohl für muttersprachliche Förderung sprechen (vgl. Krumm, 2006, 10-13).

Auch wenn der Trend des muttersprachlichen Unterrichts in Richtung einer Ausweitung geht und deutlich wurde, dass er seine Notwendigkeit hat, ist er nach wie vor mit vielerlei Problemen und Kritik konfrontiert. Leichtfried (2003, 62f) nennt beispielsweise die Forderung, dass die Alphabetisierung von SchülerInnen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch zuerst in deren Muttersprache erfolgen soll, doch ist dies in zwei Wochenstunden wohl kaum möglich. Damit verbunden ist die Tatsache, dass der muttersprachliche Unterricht nur als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung angeboten wird und daher nicht selten am Nachmittag stattfindet. Das bedeutet eine zusätzliche Belastung. Außerdem braucht es eine gewisse Anzahl an TeilnehmerInnen, um das Zustandekommen des Kurses überhaupt zu sichern. Ganz zu schweigen davon, dass diese Unterrichtsform eine Abwertung und keine Gleichstellung zur deutschen Sprache beinhaltet. Neben dem geringen Stundenausmaß, dem Status als unverbindliche Übung und den hohen Anmeldungen, deuten auch die fehlende Zeugnisrelevanz und die schlechte Stellung der muttersprachlichen LehrerInnen, die später noch Thema sein wird, darauf hin, dass hier von einer Gleichstellung der jeweiligen Muttersprache mit der deutschen Sprache nicht die Rede sein kann. Das sind nur einige Faktoren, die deutlich zeigen, dass der muttersprachliche Unterricht eher am Rande des Schulwesens angesiedelt ist und dass im Bereich der Förderung der Muttersprache viele Ziele noch nicht umgesetzt werden konnten (vgl. de Cillia 1998, 272-281).

Auch Çınar und Davy finden einige kritische Anmerkungen zu den Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts, an denen das Erreichen der hochgesteckten Ziele oft scheitert: „Zwischen den Anforderungen, die an den muttersprachlichen Unterricht gestellt werden, aber auch die daran geknüpften Erwartungen und der schulrechtlichen Umsetzung besteht ein auffallender Wertungswiderspruch. Während der Lehrplan für die allgemeinbildenden Pflichtschulen Zweisprachigkeit gleichsam zum Prinzip erhebt und die Gleichwertigkeit der Muttersprache betont, müssen die Kinder in der konkreten Umsetzung erfahren, dass ‚ihre‘ Sprache den Rang einer unverbindlichen Übung (eines

Freigegegenstandes) einnimmt, deren Abhaltung davon abhängt, dass ausreichende Anmeldungen vorliegen“ (Çınar /Davy, 1998, 47). Es gelingt demnach nicht die Gleichwertigkeit glaubhaft zu vermitteln, sondern fremde Sprachen werden nach wie vor an den Rand gedrängt. Weiters kritisieren die beiden Autorinnen die im Lehrplan vorgesehene muttersprachliche oder zweisprachige Gestaltung des Unterrichts, von der wir im Schulwesen weit entfernt sind, denn die gesetzlichen Bestimmungen legen die Unterrichtssprache eindeutig fest. Es bräuchte also eine Änderung der Gesetzeslage (vgl. Çınar /Davy, 1998, 48). Auch Elfie Fleck (2002, 1120) weist auf die positive Bewertung der Lehrpläne an sich aber die vielfach mangelnde Umsetzung der hoch gesteckten Ziele hin.

Zu kritisieren ist auch die Überbrückungsfunktion des muttersprachlichen Unterrichts, als eine Art Vorbereitung auf den Regelunterricht. „Der muttersprachliche Unterricht dient vielfach nur als Überbrückung bis der Unterricht in der dominanten Sprache möglich wird, und orientiert sich nicht an einer höheren Sprachbeherrschung der Muttersprache. Der muttersprachliche Unterricht erreicht keineswegs alle Sprachminderheiten, seine Organisation und die Teilnahme am Unterricht erfordert von den Schülern und Eltern nach wie vor einen hohen Aufwand. Die fehlende Gleichrangigkeit, die dem muttersprachlichen Unterricht und damit der Sprache der Schüler seitens des Lehrplans zuerkannt wird, spiegelt sich vor allem in der schulischen Praxis wider“ (Volf/Bauböck, 2001, 190). Die Mindestteilnehmerzahl verhindert ein permanentes Angebot und macht die Durchführung jedes Jahr unsicher. Bei nicht genug TeilnehmerInnen muss der Unterricht schulextern und außerhalb des Regelunterrichts stattfinden. Der Charakter als Freigegegenstand setzt seine Bedeutung auch in der Wahrnehmung der SchülerInnen und Eltern herab. Außerdem bestehen Beschränkungen für bestimmte Schultypen, denn es gibt nur für die allgemeinen Pflichtschulen Lehrpläne (vgl. Volf/Bauböck, 2001, 190).

Weitere Schwächen des muttersprachlichen Unterrichts bzw. der dahinterstehenden Politik identifiziert Bauböck in der Marginalisierung des Unterrichts und der Lehrpersonen. „Sie spiegeln das geringe soziale Prestige der größten Herkunftsgruppen und ihrer Sprachen in der österreichischen Gesellschaft wieder, statt ihm entgegenzuwirken“ (Bauböck, 1998, 314). Folglich ergibt sich für Bauböck als vordringliche und zentrale Aufgabe „die Aufwertung der Stellung der LehrerInnen, die bessere Einbindung des Muttersprachenunterrichts in den allgemeinen Unterricht und mehr Informationen von

LehrerInnen, Eltern und österreichischer Öffentlichkeit über die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts“ (Bauböck, 1998, 295). Auch die betreffenden Sprachen als Fremdsprachen in den höheren Schulen anzubieten oder die Herkunftssprachen mehr in die österreichische Gesellschaft, Kultur und Sprachenpolitik einzubetten, würde laut Bauböck (1998, 314) eine Aufwertung bedeuten.

Die Miteinbeziehung der Rolle der Muttersprache im Hinblick auf die dargelegte Bedeutung der Muttersprache für die kognitive Entwicklung scheint gänzlich zu fehlen. Dieser Aspekt findet sich weder in den Zielsetzungen noch scheinen die gesetzlichen Grundlagen eine geeignete Basis darzustellen, die negativen Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf den Schulerfolg durch eine hohe Muttersprachenkompetenz zu verhindern. Die Chancen die der muttersprachliche Unterricht bietet, nämlich die doppelte Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund – einen niedrigen sozioökonomischen Status und eine andere Muttersprache zu haben – zu kompensieren, findet in der Schulpolitik kaum Eingang und (gleiche) Bildungschancen zu gewähren bleibt daher wohl ein unerreichtes Ziel. Die Bilingualität von Kindern mit Migrationshintergrund sollte nicht zu einem Hindernis, einem Problem oder Defizit gemacht werden – was sie leider in der Realität der österreichischen Schule aber auch in der Gesellschaft oft ist (vgl. Leichtfried, 2003, 83-85).

Der wesentliche Kritikpunkt betrifft dabei die Tatsache, dass trotz zunehmender sich durchsetzender Einsicht, dass muttersprachliche Förderung in jeder Hinsicht von Vorteil ist, andererseits immer noch bei LehrerInnen, SchulleiterInnen aber auch Eltern anderssprachiger Kinder die Auffassung vorherrscht, dass die Erstsprache den raschen Deutschwerb behindere. Aufklärung ist hier nach wie vor notwendig. Kritisiert wird auch die Autonomie der Länder Stundenausmaß und Eröffnungszahlen betreffend, die zu unterschiedlichsten Rahmenbedingungen führt – je nachdem wo ein Kind wohnt und zur Schule geht kann es muttersprachliche Förderung erhalten oder auch nicht. So wird in Regionen, wo der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache hoch ist, eher muttersprachlicher Unterricht angeboten. So gibt es vor allem in jenen Bundesländern Ressourcen in denen dem muttersprachlichen Unterricht ein höherer Stellenwert eingeräumt wird oder in denen ein erhöhter Bedarf vorhanden ist, was bspw. mit der Wohnsituation von ImmigrantInnen zusammenhängen. Das spiegelt sich auch in der Lehrerschaft wieder, denn die Hälfte der LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht lehrt in Wien. Auch der Unterricht im Team findet vermehrt in Ballungsräumen und der

Bundeshauptstadt statt, während sonst eher separate Kurse abgehalten werden. Ebenso kommt das pädagogisch zu favorisierende Team-Teaching vorwiegend in Ballungsräumen zum Einsatz. Die häufig nach wie vor vorhandenen segregativen Tendenzen hingegen tragen zur Marginalisierung bei und widersprechen eigentlich dem Ziel der Integration (vgl. Volf/Bauböck, 2001, 189f). Auch das „Angebot an Unterrichtsmaterialien für die diversen Muttersprachen lässt nach wie vor zu wünschen übrig. Die Bücher aus den Herkunftsstaaten sind für die Arbeit mit zweisprachigen Schüler/innen, deren schulische Sozialisation im Wesentlichen auf Deutsch erfolgt, nur bedingt geeignet, da sie auf den Unterricht im Herkunftsland zugeschnitten sind. Einerseits sind die sprachlichen Anforderungen für die Zielgruppe in Österreich zu anspruchsvoll, andererseits wird von einer Lebenswelt ausgegangen, die auf Migrantenkinder nicht zutrifft“ (Fleck, 2002, 1121). Die (weitere) Entwicklung eigener Schulbücher bzw. Materialien für den muttersprachlichen Unterricht in Österreich ist daher unerlässlich.

Ein grundsätzliches Problem in der Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts sieht auch Koliander-Bayer (1998, 252) und zwar in Sprachen, die nur von einzelnen Kindern gesprochen werden, z.B. Chinesisch oder Persisch. Hier hilft meistens auch die mögliche Herabsetzung der MindestteilnehmerInnenzahlen durch eine Verordnung des Landesschulrats nicht, und diese Kinder haben nicht die Möglichkeit ihre Muttersprache im schulischen Setting weiterzuentwickeln. „Obwohl Muttersprachlicher Unterricht sich auf der Grundlage der Lehrpläne prinzipiell in jeder Sprache durchführen läßt [sic!], werden diese Kinder praktisch nie die Chance dazu haben“ (Koliander-Bayer, 1998, 252). Auch Merdian (1996, 88) verweist darauf, dass ein beschränktes Sprachenangebot, die mangelnde Teilnahme und das geringe Prestige der Minderheitensprachen dazu führen, dass unter den Betroffenen Zweisprachigkeit nicht unbedingt ein zu erstrebendes Ziel darstellt und Erfahrungen von Diskriminierung und Ausschluss zur Distanzierung der eigenen Gruppe, Kultur und Sprache beitragen können.

Neben der Durchführung ist auch häufig der niedrige Status des muttersprachlichen Unterrichts oftmals Gegenstand von Kritik. So wird bspw. in dem OECD Bericht über Österreich zum Thema Migration und Bildung (Nusche et al, 2009, 41f) angemerkt, dass Österreich die Wichtigkeit sprachlicher Unterstützung (sowohl muttersprachliche Förderung als auch Deutsch als Zweitsprache) für den Schulerfolg zwar anerkennt, hier aber neben einigen Stärken auch zahlreiche Herausforderungen und Schwächen

festzustellen sind. So werden vor allem der defizitorientierte Zugang, die fehlende Akzeptanz für und Anpassung des Schulsystems an die vorhandene Diversität und die uneinheitliche Durchführung der Sprachförderung kritisiert.

Zu den Schwächen gehören für die AutorInnen auch die großen regionalen und schulischen Variationen in der Quantität und Qualität der Sprachförderung. „To optimise the language support offer for immigrant students, policy makers and practitioners need to promote a positive approach to linguistic diversity, structure and strengthen the language support offer, integrate language and content learning and increase the benefits from mother tongue instruction” (Nusche et al, 2009, 8). Auch sie machen den weitverbreiteten und sich auf vielen Ebenen widerspiegelnden defizitorientierten Ansatz dafür verantwortlich, dass die Diversität der österreichischen Schülerschaft im Schulsystem noch nicht vollständig akzeptiert ist und Mehrsprachigkeit häufig als Problem anstatt als Ressource gesehen wird. Sie kritisieren dabei, dass der Fokus auf den Defiziten der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache in der Unterrichts- und Landessprache Deutsch liegt und nicht auf den Vorteilen die eine zunehmend vielsprachige Schülerschaft mit sich bringt. Der defizitorientierte Ansatz lässt sich bspw. auch im Status als außerordentliche/r SchülerIn erkennen, welcher um weitere zwölf Monate verlängert werden kann, wenn das Kind innerhalb des ersten Jahres die Unterrichtssprache nicht ausreichend erlernen konnte. Dies lenkt die Verantwortlichkeit für den Spracherwerb auf das Kind und nicht das Schulsystem. Aufgrund des Lehrplans, der mit dem Prinzip des Interkulturellen Lernens verbunden ist, sollte Mehrsprachigkeit positiv gesehen werden und SchülerInnen sollten ermutigt werden Kenntnisse über ihre und in ihrer Muttersprache in der Schule einzubringen (vgl. Nusche et al, 2009, 41-42). Es wird kritisiert, dass viele Ansätze für SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Projekte laufen, und wenig evaluiert und ausgeweitet werden (vgl. ebd., 20). Ein weiterer Kritikpunkt betrifft das uneinheitliche bzw. inkonsistente Sprachförderungsangebot. Es gibt für SchülerInnen mit Migrationshintergrund kein Recht oder keine Garantie auf muttersprachliche oder DaZ-Förderung. Es wird zwar in den gesetzlichen Grundlagen empfohlen, über die Quantität und die Art der Unterstützung wird aber auf Schulebene entschieden. Infolge ist es möglich, dass zwei SchülerInnen mit sehr ähnlichem Sprachförderungsbedarf unterschiedliche Angebote erhalten, je nachdem wo sie welche Schule besuchen. In höheren Schulen besteht theoretisch die Möglichkeit, Migrantensprachen wie Türkisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Fremdsprachen zu wählen, in der Praxis geschieht

dies aber selten und die meisten SchülerInnen lernen nur eine lebende Fremdsprache: Englisch (vgl. ebd., 41f).

Wie schon bei der Kritik von Hartmut Esser deutlich wurde, wird von Gegnern vielfach argumentiert, dass die Muttersprache ein Störfaktor beim Erlernen der deutschen Sprache sei oder durch die muttersprachliche Förderung, Lernzeit, die der Erstsprache gewidmet wird, für die Zweitsprache verloren geht. Aber auch die Tatsache, dass MigrantInnen gar keinen muttersprachlichen Unterricht wollen, wird häufig angebracht (vgl. Krumm, 2006, 11). Auch wenn die Unterstützung und Erhaltung der sprachlich-kulturellen Identität von Minderheiten oft als erstrebenswert und wichtig angesehen und propagiert wird und eine pluralistische Ideologie der meisten Länder in der kulturellen und sprachlichen Vielfalt eine Bereicherung sieht, beobachtet man in der Praxis, so kritisiert Oksaar (2003, 159), aber zu oft noch das Trachten nach einer möglichst homogenen Bevölkerung und die Forderung der sozialen und sprachlich-kulturellen Anpassung an die Mehrheitsbevölkerung. „Die Zukunft und Förderung der Sprache und Kultur der Minderheiten hängt aber auch stark von ihren eigenen Attitüden gegenüber ihrer Sprache und Kultur ab, es gibt keineswegs eine vollständige Übereinstimmung. Verunsicherung herrscht vor allem bei den Eltern, wenn es um die Frage geht, ob ihre Kinder die Herkunftssprache erwerben sollen, da sie ja durch die ‚großen‘ Sprachen bessere berufliche Chancen hätten“ (Oksaar, 2003, 159). Mit der muttersprachlichen Förderung geht das Ziel der Mehrsprachigkeit einher. Fakt ist aber, dass diese Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft wie auch am Arbeitsmarkt (noch) nicht genug honoriert wird (Krumm, 2006, 11f). Hinzu kommt, dass Eltern ihre Muttersprache manchmal nicht schätzen und sich unsicher sind wie sie den Spracherwerb ihrer Kinder am besten unterstützen können. Verantwortlich dafür sind nicht selten widersprüchliche Signale die Verwendung und den Wert der Muttersprache betreffend (vgl. Nusche et al, 2009, 43-44).

Ebenfalls mit Bildungspolitik und ihrem Einfluss auf die wesentliche Faktoren, die das schulische Abschneiden von Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund bestimmen, beschäftigt sich Deborah Nusche (2009, 5-6) in einem anderen OECD Bericht: „What Works in Migrant Education? A Reviewing of Evidence and Policy Options“. Interessant sind dabei die Ländervergleiche, die zeigen, dass bei den richtigen Bedingungen die Bildungsschere zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund minimiert werden, wenn nicht sogar verschwinden

kann. Dabei beschäftigt sie sich mit drei unterschiedlichen Ebenen - strukturellen Gegebenheiten von Bildungssystemen, individueller Schulorganisation und dem einzelnen Kind – um zu zeigen, wie Bildungspolitik diese Faktoren beeinflussen und dadurch bessere Bildungschancen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund schaffen kann. So befasst sich ein Abschnitt des Artikels mit dem Thema „Sprache Lernen“ und zeigt wie wichtig aber auch unterschiedlich die Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund in OECD Ländern sind: „Proficiency in the language of instruction is a fundamental determinant of successful education outcomes. Language skills are essential for most learning processes such as listening, reading, writing and interaction with teachers and peers. [...] Migrant students who do not master the language of instruction are at a significant disadvantage in schools. [...] Measures to improve the language proficiency of migrant students are therefore a priority in education policies across OECD countries. But countries vary greatly in the methods and programmes adopted to reach this aim“ (Nusche, 2009, 26). Folglich betrachtet sie die schulische Unterstützung – speziell die sprachliche Förderung (in der Erst- und Unterrichtssprache) – für MigrantInnen als unerlässlich und so früh als möglich am effektivsten (vgl. Nusche, 2009, 26-27). Auch sie betont aber, dass die Rolle der Muttersprache in der Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund umstritten war und nach wie vor ist. So gibt es Studien, die nachweisen, dass „English-only“ Programme effektiver sind als bilinguale Bildungsmodelle und solche die bestätigen, dass bilinguale Erziehung zu besseren Schulleistungen führt. Welche man auch für signifikant hält, so sollte es doch darum gehen, die Mutter- und damit Migrantensprachen an sich zu schätzen und sie als eine essentielle Komponente der Interkulturellen Erziehung zu betrachten, um den betroffenen Kindern das Gefühl zu vermitteln, dass ihre Sprache und Kultur den gleichen Wert, wie die der Mehrheitsgesellschaft, haben (vgl. Nusche, 2009, 28-29).

„The limited use of bilingual approaches in migrant education may also be due to practical and logistical obstacles: providing mother tongue education to all migrant students can be very costly and difficult to implement, especially when many different language groups are present in the country. It can be difficult to find a sufficient number of qualified teachers and to provide high quality guidelines and materials connecting mother tongue language instruction to the mainstream curriculum. It may also be difficult to provide mother tongue

language education when the language spoken at children's home is a dialect or an informal spoken language.” (Nusche, 2009, 29)

Damit bringt Nusche einen weiteren wichtigen Aspekt ein, der bei der Auseinandersetzung mit Muttersprache, muttersprachlichem Unterricht und dessen Relevanz nicht außer Acht gelassen werden sollte. Dieser wird von Katharina Brizić (2007) in ihrem Buch „Das geheime Leben der Sprachen“ sehr gut aufgearbeitet: Oft ist die vermeintliche Muttersprache gar nicht die Muttersprache der SchülerInnen. So untersuchte Katharina Brizić die Gründe für das immer wieder dokumentierte sprachlich und schulisch schwache Abschneiden von Kindern türkischer Herkunft. Kinder aus der Türkei haben häufig größere Schwierigkeiten beim Erlernen sowohl der Mutter- als auch der Zweitsprache und sind öfter von Sonderschulüberweisungen betroffen als Kinder aus anderen Staaten. Ihre Suche nach den Gründen führt sie bis ins Herkunftsland und dessen Geschichte (vgl. Brizić, 2007, 24-33). Verbunden mit der Frage welche Sprache denn überhaupt die Muttersprache eines Kindes mit Migrationshintergrund sei, ist eine Bewertung der Sprachkompetenzen anhand des Maßstabes bspw. des Standardtürkischen möglicherweise ungerecht, wenn die Erstsprache eine Variante des Türkischen oder aber eine Mischsprache darstellt (vgl. Dirim, 2005, 84).

Als entscheidende Faktoren führt Brizić den wesentlich vielfältigeren und komplexeren tatsächlichen sprachlichen Hintergrund vieler MigrantInnen und die Bildungs- und Sprachpolitik des Herkunftslandes an. So prägt bspw. die Aufgabe der eigenen Sprache und der Wechsel zum dominanten Türkisch den Sprachgebrauch vieler Minderheitenangehöriger in der Türkei. Schon hier besteht eine erste Benachteiligung, denn ein Großteil erhält in der Türkei keinen Unterricht in seiner Erstsprache. Brizić setzt sich vorwiegend mit Sprachkompetenz und Sprachverhalten vor dem Hintergrund sprachplanerischer und sprachpolitischer Maßnahmen auseinander und beleuchtet das Phänomen der Sprachen so auf der Makroebene. Dass Familien ihre Muttersprachen aufgeben hängt also nicht nur mit dem Aufnahmeland sondern sehr oft auch mit der Bildungs- und Sprachpolitik des Herkunftslandes zusammen.

Kritisch merkt Brizić (2007, 210) auch an, dass sich die drei Säulen des schulischen Umgangs mit der Migration – die Deutschförderung, das interkulturelle Lernen und der muttersprachliche Unterricht – in der Praxis mehr als Herausforderung denn als Selbstverständlichkeit erweisen. Sie schreibt von Schwächen in der

LehrerInnen(aus)bildung, einer oft fehlenden für das interkulturelle Lernen notwendigen Grundhaltung und beanstandet Informationsmängel, Missverständnisse und Unsicherheiten in der Durchführung. Darüber hinaus kritisiert auch sie die Randstellung der muttersprachlichen LehrerInnen und die Randstellung der Sprachen – sowohl im Lehrplan als auch in der Gesellschaft (vgl. Brizić, 2007, 210-211). Auch die Bedeutung des Einflusses des elterlichen Inputs, der vor allem beim Erstspracherwerb von zentraler Bedeutung ist, muss mehr Beachtung finden (vgl. ebd., 62). In ihrer Untersuchung konnte Katharina Brizić für ihr Sample zeigen, dass im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts demnach noch viel Verbesserungsbedarf besteht.

Ein mit Brizić' Untersuchungen in Zusammenhang stehender Aspekt ist der, dass Sprachgrenzen sich nicht immer mit Staatsgrenzen decken. Manche Sprachen haben daher kein „Mutterland“, wie z.B. Kurdisch. Kein Land wäre hier zuständig, da die Herkunftsländer, wenn überhaupt, an der Förderung der jeweiligen Nationalsprache, nicht der möglicherweise davon abweichenden Erstsprache der Kinder, interessiert sind. Dennoch ist gerade Kurdisch beispielsweise die Muttersprache vieler aus der Türkei stammender Menschen (vgl. Fleck, 2002, 1119). Auch der OECD Bericht von Herzog-Punzenberger und Wroblewski (2009, 15) nimmt darauf Bezug, wenn die AutorInnen bestätigen, dass Eltern, die einer sprachlichen Minderheit im Herkunftsland angehören, ein wesentlicher Grund zur Erklärung der Schwierigkeiten, mit denen Kinder beim Erwerb von Deutsch als zweiter oder sogar dritter Sprache konfrontiert werden, sind.

Brizić' Projekt „Bildungserfolg bei Sprachtod?“ bietet weitere interessante und neue Ansichten über dieses vielfach diskutierte Thema. „Sprache geht also auf gesellschaftlichen Druck hin verloren; bedenkt man aber, wie stark die jeweils „eigene“ Sprache mit dem eigenen alltäglichen familiären und gesellschaftlichen Leben verbunden ist, dann wird klar, wie hoch der Druck sein muss, der einen solchen Verzicht auf Eigenes einzuleiten imstande ist“ (Brizić, 2007, 88). Es geht ihr zentral um die Bedingungen in den einzelnen Herkunftsstaaten, die für bestimmte sprachliche, ethnische oder religiöse Gruppen bestimmte Chancen, Möglichkeiten und Grenzen des Wissens- und Spracherwerbs bedeuten bis hin zur Aufgabe der eigenen Muttersprache (vgl. Brizić, 2007, 140).

Die dargebrachten und diskutierten Positionen sollten zeigen, wie umstritten und vielfach diskutiert der muttersprachliche Unterricht nach wie vor ist. Dementsprechend widersprüchlich und verschieden können bildungspolitische Maßnahmen sein. Dies zeigt sich bspw. in Deutschland: Von der Abschaffung der muttersprachlichen Förderung über eine Forderung danach, da sie in Hinblick auf die gegenwärtige Situation, die keiner „Gastarbeiterpädagogik“ mehr entspricht, nicht mehr zeitgemäß ist, hin zu dem von SprachwissenschaftlerInnen und interkulturellen PädagogInnen empfohlenen Erhalt der sprachlichen und kulturellen Vielfalt und der damit einhergehenden Verankerung von Migrantensprachen als Lehrfächer (Karakaşoğlu-Aydin, 2001, 298). Die geforderte Aufwertung der Muttersprache und ihrer Förderung bedeutet auch für Koliander-Bayer, dass muttersprachlicher Unterricht als Hauptfach benotet wird und für einen Schulübertritt relevant ist. Es gäbe so keine terminlichen Kollisionen oder ein Stattfinden in der Freizeit der SchülerInnen. Muttersprachlicher Unterricht stellt deshalb aber keine Zwangsbeglückung dar, denn auch Kinder mit deutscher Muttersprache entwickeln diese im schulischen Deutschunterricht systematisch und kontinuierlich weiter. Damit könnte die Verpflichtung aber vor allem das Recht darauf stärker betont werden (vgl. Koliander-Bayer, 1997, 62-64).

Trotz vieler, teils bestimmt auch gerechtfertigter, Gegenargumente, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass muttersprachliche Förderung den Schulerfolg verbessern, und unter bestimmten Voraussetzungen, auch zu Chancengleichheit führen kann. Außerdem wurde durch zahlreiche Studien belegt, dass es den oft kritisierten störenden Einfluss auf den Zweitspracherwerb nicht gibt (bm:ukk, 2009/3). Die Alphabetisierung in der Muttersprache wird als förderlich für den Zweitspracherwerb und die kognitive Entwicklung erachtet und drückt darüber hinaus die Anerkennung der Herkunftssprache(n) aus. Dennoch darf bilingualer Unterricht nicht als Allheilmittel gesehen werden, denn die (schlechten) schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund werden von zahlreichen Faktoren mit bedingt. Und auch wenn es Kinder gibt, die ohne Förderung der Herkunftssprache in der Schule erfolgreich sind, stellt für viele Kinder die Förderung der Mehrsprachigkeit einen wichtigen Beitrag für den schulischen Erfolg dar (vgl. Dirim, 2005, 81).

#### **4.7. Statistische Daten**

Kinder und Jugendliche aus mehr als 160 Staaten besuchen in Österreich die Schule. Wie bereits deutlich wurde, ist sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Klassenzimmern heute

die Regel. Rund 200.000 SchülerInnen haben eine andere Umgangssprache als Deutsch. Muttersprachlichen Unterricht erhalten davon knapp 15%. „Mit dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ bekennt sich die Schule zur multikulturellen Realität der Gesellschaft“ (Freigang, 1998, 13) und versucht ihr auch mittels sprachlicher Förderung gerecht zu werden.

Die statistische Auswertung des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich für das Schuljahr 2008/09 von Ines Garnitschnig (bm:ukk, 2010/5) bietet einen guten Überblick über die wesentlichen Daten und Fakten, die im Folgenden, mit spezifischem Blick auf Wien und Sonderschulen, dargestellt werden:

Im Schuljahr 2008/09 wurden österreichweit 29.809 SchülerInnen von 360 muttersprachlichen Lehrpersonen unterrichtet. Es wurden österreichweit 18 Sprachen angeboten. BKS wurde bundesweit, Türkisch nur in Kärnten nicht, unterrichtet. Die absolute Mehrheit der LehrerInnen, SchülerInnen und Unterrichtsstunden im muttersprachlichen Unterricht entfiel in diesem Schuljahr auf Wien. Die Wiener SchülerInnen für die beiden Hauptsprachgruppen (BKS und Türkisch) bildeten fast die Hälfte aller SchülerInnen, die österreichweit am muttersprachlichen Unterricht teilnahmen.

1.522 SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besuchten im Schuljahr 2008/09 eine Wiener Sonderschule. Das entspricht einem Anteil von 51,8% an allen Wiener SonderschülerInnen dieses Schuljahres, stellt allerdings aufgrund des hohen Anteils aller SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Wien keine Überrepräsentanz dar. 552 SonderschülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besuchten den muttersprachlichen Unterricht. Wien liegt mit dieser Teilnahmerate der SonderschülerInnen von 36,3% klar an erster Stelle. Jede vierzehnte Lehrkraft für den muttersprachlichen Unterricht lehrte (auch) an Sonderschulen. So unterrichteten im Schuljahr 2008/09 16 muttersprachliche LehrerInnen an einer der 18 Wiener Sonderschulen, die muttersprachlichen Unterricht anboten, BKS, Türkisch, Albanisch, Arabisch oder Romanes. Damit wurde an 51,4% der Wiener Sonderschulen muttersprachlicher Unterricht angeboten – ein vergleichsweise hoher Anteil. Die meisten Sonderschulen mit muttersprachlichem Angebot sind demnach in Wien zu finden. (vgl. bm:ukk, 2010/5, 38) In Vorarlberg, im Burgenland, in Kärnten, in der Steiermark und in Salzburg waren in dem genannten Schuljahr, wie auch in den Jahren davor, nämlich überhaupt keine muttersprachlichen LehrerInnen an Sonderschulen im Einsatz. Diese

regionalen Schwankungen werden auch von Deborah Nusche et al (2009, 40) thematisiert, die von großen Variationen bzw. Uneinheitlichkeiten in der Quantität und Qualität der Unterstützung in den einzelnen Bundesländern und Schulen schreiben.

Koliander-Bayer hebt in ihrer bereits erwähnten Untersuchung an niederösterreichischen Schulen besonders die niedrigen Besuchsraten des muttersprachlichen Unterrichts hervor. Mangelndes Interesse und die fehlende Möglichkeit bzw. das nicht vorhandene Angebot sind wohl die wesentlichen Gründe für die niedrigen Teilnehmerzahlen. (vgl. Koliander-Bayer, 1998, 105) Positiv anzumerken bleibt trotz dieser bedauerlichen Tatsache, dass die Teilnehmerraten im Vergleich zum Jahr davor im Schuljahr 2008/09 leicht gestiegen sind, mit der größten Zunahme in Wien (vgl. bm:ukk, 2010, 14).

So wurde im Schuljahr 2009/2010 an 19 von 35 Sonderschulen in Wien muttersprachlicher Unterricht angeboten, vorwiegend in BKS (448 SchülerInnen) und Türkisch (222 SchülerInnen), in zwei Sonderschulen auch in Romanes (27 SchülerInnen) – auch wenn diese Statistik mit Vorsicht zu betrachten ist, da es besonders bei Kindern, die Romanes sprechen, nicht klar ist, wie viele in Österreichs Schulen gehen. Laut der statistischen Übersicht gab es 2008/09 auch 4 SonderschülerInnen in Wien mit albanischer Muttersprache, die den muttersprachlichen Unterricht besuchten, und ein Kind mit arabischer Muttersprache im muttersprachlichen Unterricht (vgl. bm:ukk, 2010/5, 29). 63,8% der SonderschülerInnen, die im Schuljahr 2008/09 den muttersprachlichen Unterricht besuchten, erhielten muttersprachlichen Unterricht in BKS, 31,6% in Türkisch und 3,8% in Romanes (vgl. bm:ukk, 2010/5, 30).

Im Vergleich der Bundesländer zeigt sich, dass Wien in allen Schularten die Mehrheit an SchülerInnen im muttersprachlichen Unterricht hält. Mit 78,6% der SonderschülerInnen, die österreichweit muttersprachlichen Unterricht besuchten, hält Wien sogar die absolute Mehrheit (vgl. bm:ukk, 2010/1, 27).

Neben den meisten muttersprachlichen LehrerInnen und SchülerInnen, die den muttersprachlichen Unterricht besuchen, wurden 2008/09 auch die Mehrheit aller Team- und Kursstunden in Wien abgehalten. Wien war darüber hinaus das einzige Bundesland, bei dem die Anzahl der im Team unterrichteten Stunden überwog und erreichte mit einem Zuwachs von 28 Lehrkräften im Vergleich zum Vorjahr die größte Zunahme (vgl. bm:ukk, 2010/5, 8).

## **5. LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht**

Im vorigen Kapitel wurden die Vor- und Nachteile sowie Kritikpunkte muttersprachlicher Förderung diskutiert und die Ziele des muttersprachlichen Unterrichts dargestellt. Für die Umsetzung dieser Ziele spielen die LehrerInnen eine entscheidende Rolle – bei der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen, bei der Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess sowie bei der Integration in die österreichische Gesellschaft. Im Folgenden werden die bekannten Daten und Fakten über muttersprachliche LehrerInnen und ihre Situation in Österreich dargelegt ehe in einem Experteninterview und der empirischen Untersuchung herausgefunden werden soll, wie die Umsetzung der Ziele in der Praxis stattfindet und ob die Lehrkräfte den vielfältigen Anforderungen und Herausforderungen – speziell in der Sonderschule – gewachsen sind bzw. ob die institutionellen Rahmenbedingungen es erlauben, den hohen Ansprüchen gerecht zu werden.

Die Aufgaben muttersprachlicher LehrerInnen sind vielfältig. Sie reichen über die Förderung der muttersprachlichen Kompetenzen und die Bewahrung der kulturellen Identität hinaus. Die LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht bringen kulturspezifisches Wissen und aufgrund jahrelanger Lehrerfahrung ein mehrfaches Institutionenwissen mit. Sie bieten positive Identifikationsmöglichkeiten für Kinder mit Migrationshintergrund und nehmen häufig die Funktion des Mittlers bzw. der Mittlerin ein und versuchen so allfällige Differenzen zwischen der Schule und der Familie zu vermindern bzw. zu überbrücken. Diese Aufgabe kommt nicht nur den jeweiligen SchülerInnen und Eltern sondern dem gesamten Schulsystem zugute (vgl. Freigang, 1998, 14). Auch Nusche (2009, 28-29) argumentiert, dass die muttersprachliche Lehrkraft eine zentrale Vermittlungsrolle bzw. eine kulturelle Mittelperson darstellt.

Im Schulsystem werden die Funktionen der LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht allerdings häufig auf die Förderung der Muttersprache und Übersetzungstätigkeiten reduziert gesehen. Als Ziel wird aber nicht nur die sprachliche Förderung sondern auch die Entwicklung interkultureller Kompetenzen gesehen, die Rolle und Aufgaben der muttersprachlichen LehrerInnen müssten demnach in Hinblick darauf neu definiert werden (vgl. Freigang, 1998, 14).

Bereits die – im vorigen Kapitel diskutierten – vielfältigen Ziele des muttersprachlichen Unterrichts zeigen also die entscheidende und wichtige Rolle, die dem muttersprachlichen

Unterricht und damit den muttersprachlichen LehrerInnen zukommt. Ob sie diesen Aufgaben und Anforderungen, die keinesfalls rein im „Sprache unterrichten“ bestehen, gewachsen sind, untersuchte bspw. Harald Waldrauch, der sich mit der beruflichen Situation von LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht auseinandersetzte und ihre Meinungen und Bedürfnisse zu erforschen versuchte (Waldrauch, 1998, 81ff). Die Studie untersucht soziodemografische und migrationsspezifische Aspekte und fragt nach dem Ausbildungsprofil, den spezifischen Problemen, Bedürfnissen, Lösungsmöglichkeiten und Änderungswünschen der muttersprachlichen LehrerInnen in Österreich. Drei Viertel aller muttersprachlichen LehrerInnen beantworteten im Schuljahr 1996/1997 Fragen zu ihren Arbeitsbedingungen und subjektiven Wahrnehmungen und bewerteten die Theorie und Praxis des muttersprachlichen Unterrichts (vgl. Çınar, 1998, 18f). Die folgenden Zahlen, Daten und Fakten aus der Studie beziehen sich demnach alle – falls nicht anders angegeben – auf das Schuljahr 1996/97.

Im Schuljahr 1996/97 waren 37% der muttersprachlichen LehrerInnen österreichische StaatsbürgerInnen. Weitere rund 40% zeigten zumindest grundsätzlich Interesse an einer Einbürgerung. Die Hälfte aller muttersprachlichen LehrerInnen gab an für immer in Österreich bleiben zu wollen, wobei BKS Lehrkräfte die geringste Bleibeneigung aufwiesen. Die Tatsache, dass viele diese Frage mit „weiß nicht“ beantworteten deutete auf die (aufenthalts)rechtliche Verunsicherung hin. Neun von zehn LehrerInnen erwähnten aber, dass sie eine längerfristige berufliche Zukunft in Österreich anstrebten (vgl. Waldrauch, 95-99).

Harald Waldrauch (1998, 92f) hält fest, dass in etwa die Hälfte aller in diesem Schuljahr tätigen LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht schon seit mindestens 10 Jahren in Österreich lebten und die Entsendung der LehrerInnen durch das Herkunftsland der am häufigsten genannte Grund für die Migration nach Österreich war – in Verbindung mit dem Motiv der besseren Verdienstmöglichkeiten. An zweiter bzw. dritter Stelle der Zuwanderungsgründe folgten Flucht aus Kriegs- oder Krisengebiet bzw. Familiennachzug.

74% aller muttersprachlichen LehrerInnen waren im Erhebungszeitraum verheiratet und ein Großteil (86%) der Ehepartner befand sich ebenfalls bereits in Österreich. 82% der LehrerInnen für muttersprachlichen Unterricht hatten Kinder, wovon ebenfalls ein Großteil (63%) in Österreich lebte. (vgl. Waldrauch, 1998, 100f)

„Die Kenntnis der Sprache des jeweiligen Zuwanderungslandes ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die berufliche Mobilität von ImmigrantInnen“ (Waldrauch, 1998, 102). Selbst für LehrerInnen, die ihre Muttersprache unterrichten, ist ein Mindestmaß an Deutschkenntnissen unumgänglich – besonders aufgrund ihrer prekären dienstrechtlichen Stellung und des damit einhergehenden unsicheren Arbeitsplatzes. Aber auch wenn sie in Österreich bleiben wollen oder für andere Aufgaben in der Schule herangezogen werden sind Deutschkenntnisse erforderlich. Darüber hinaus erleichtern sie das oft praktizierte Team-Teaching. Ihrer Selbsteinschätzung nach haben muttersprachliche LehrerInnen gute Sprachkenntnisse. Einflussfaktoren sind weder das Zuwanderungsjahr, das Alter noch die Bleibeabsichten sondern ein gutes Verhältnis zu den österreichischen KollegInnen, das Zuwanderungsalter und ein Mehr an FreundInnen österreichischer und/oder anderer Herkunft (vgl. Waldrauch, 1998, 102-105).

Die Frage nach den allgemeinen Problemen von muttersprachlichen LehrerInnen in Österreich zeigte, dass Wohnungs- und Berufsprobleme aber auch finanzielle Schwierigkeiten damals die dominierenden Problembereiche darstellten. Schwierigkeiten in Hinblick auf kulturelle, familiäre, gesundheitliche oder aufenthaltsrechtliche Probleme wurden wesentlich seltener genannt. Muttersprachliche LehrerInnen türkischer Staatsangehörigkeit hatten vergleichsweise die meisten allgemeinen Schwierigkeiten. Diese Gruppe hatte auch in Bezug auf den muttersprachlichen Unterricht ein höheres Problembewusstsein und höhere Unzufriedenheitswerte (vgl. Waldrauch, 1998, 105-107).

Im Zuge der Untersuchung der beruflichen Situation muttersprachlicher LehrerInnen wurden Ausbildung, Lehrbefähigungen, Arbeitserfahrung, Lehrverpflichtung und Unterrichtsstunden, Unterrichtsform, Vertragsstatus, Einstufung und Gehalt, sowie berufliche Probleme und Berufszufriedenheit und die Vorstellungen über die Ziele und Freiwilligkeit des muttersprachlichen Unterrichts in den Blick genommen.

Muttersprachliche LehrerInnen wiesen alles in allem ein sehr hohes Ausbildungsniveau auf. 98% der muttersprachlichen LehrerInnen hatte bereits damals eine abgeschlossene Ausbildung im Herkunftsland vorzuweisen – fast alle eine pädagogische Ausbildung auf Maturaebene, in einer PÄDAK und/oder einer Universität abgeschlossen. Nur 13% hingegen schlossen in Österreich eine Ausbildung ab. Immerhin 87% der muttersprachlichen LehrerInnen hatten einen Abschluss mit Lehrbefähigung. Dass trotz der Tatsache, dass fast alle muttersprachlichen LehrerInnen eine adäquate pädagogische

Ausbildung besaßen, dennoch viele hier auf eine Ausbildung mit pädagogischem Bezug drängten, deutete auf die Probleme der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen hin (vgl. Waldrauch, 1998, 109-11).

Lobenswert waren die Einstellung zum Thema Weiterbildung und die Bereitschaft auch künftig an Fortbildungsseminaren teilzunehmen (vgl. Waldrauch, 1998, 158). Die hohe pädagogische Kompetenz kommt auch in der Arbeits- bzw. Lehrerfahrung zum Ausdruck. Ein Großteil (86%) der muttersprachlichen LehrerInnen hat auch bzw. bereits im Herkunftsland unterrichtet und der Mittelwert der Lehrerfahrung lag bei 13,8 Jahren. Im Durchschnitt hatten sie bereits sieben Jahre als (muttersprachliche) Lehrkraft in Österreich gearbeitet und ein Drittel arbeitete bereits bei interkulturellen Lernhilfeprojekten mit (vgl. Waldrauch, 1998, 115-117).

Im Bezug auf die Rahmenbedingungen lässt sich festhalten, dass im Schuljahr 1996/97 gut 50% der muttersprachlichen LehrerInnen in Österreich eine Lehrverpflichtung von 21 Wochenstunden hatten, in Wien sogar 89%. Die Mehrheit der BKS-LehrerInnen unterrichtete an nur einer Schule, während das für die anderen Sprachgruppen eine Ausnahme darstellte. Diese unterrichten im Schnitt an 4 bis 5 Schulen, im Ausnahmefall sogar an bis zu 10 Schulen. Dass muttersprachliche LehrerInnen in nur einer Schule unterrichten war in Wien mit fast 50% vergleichsweise am häufigsten der Fall (vgl. Waldrauch, 1998, 120-123).

Fast zwei Drittel aller muttersprachlichen Unterrichtsstunden wurden in Volksschulen abgehalten, gefolgt von der Hauptschule und der Sonderschule. Demnach unterrichteten 8 von 10 LehrerInnen an einer Volksschule, gut die Hälfte an einer Hauptschule und ein Fünftel an einer Sonderschule. Außerhalb Wiens unterrichteten fast alle muttersprachlichen LehrerInnen in einer Volksschule, während nur drei Viertel aller Wiener MU-LehrerInnen an einer Volksschule und knapp ein Drittel an einer Hauptschule zum Einsatz kam. Betrachtet man Unterschiede nach Sprachgruppen zeigt sich, dass fast alle Türkisch-LehrerInnen in einer Volksschule unterrichteten, diese Gruppe aber auch überdurchschnittlich stark an Sonderschulen tätig war (vgl. Waldrauch, 1998, 126-128).

Auch die Unterrichtsform betreffend zeigten sich deutliche Unterschiede. Generell ließ sich bei der Untersuchung österreichweit eine Gleichverteilung zwischen der Kursform und dem Team-Teaching feststellen. Während aber in Wien mehr als die Hälfte der

LehrerInnen im Team und nur 15% ausschließlich im Kurs unterrichtete, zeigte sich für außerhalb Wiens das genaue Gegenteil. Selbst der Kursunterricht, der in Wien abgehalten wurde war dadurch, dass er am Vormittag abgehalten wurde, stärker in den regulären Unterricht integriert (vgl. Waldrauch, 1998, 129-133). Außerhalb von Wien fand der muttersprachliche Unterricht zum Untersuchungszeitpunkt vorwiegend am Nachmittag statt, was die Attraktivität dessen verringert und zusätzlich zu einer Isolation der muttersprachlichen LehrerInnen vom Schulalltag führt (vgl. Çınar, 1998, 20). Dass die Eingliederung in den Lehrkörper für muttersprachliche LehrerInnen erheblich erschwert wird, wenn der Unterricht am Nachmittag stattfindet betont auch Elfie Fleck (2002, 1121f). Ein Blick auf die Sprachgruppen gibt allerdings Auskunft über Unterschiede und verrät, dass der muttersprachliche Unterricht für BKS überwiegend vormittags abgehalten wurde, während die LehrerInnen anderer Unterrichtssprachgruppen ihre Kurse mehrheitlich nachmittags abhielten. BKS-LehrerInnen, die mehr im Team und überwiegend vormittags unterrichteten waren daher stärker in den Schulbetrieb eingebunden, hatten mehr Kontakte zum Lehrkörper, während andere muttersprachliche LehrerInnen stärker isoliert waren. Ein krasser Unterschied zeigte sich erneut zwischen Wien und den restlichen Bundesländern: In Wien konnten mehr als die Hälfte der muttersprachlichen LehrerInnen ihre Kurse vormittags abhalten, während außerhalb der Bundeshauptstadt fast zwei Drittel der Kurse am Nachmittag stattfanden. Die Dominanz des Kursunterrichts und das Stattfinden am Nachmittag führen zu einer doppelten Isolierung – die vor allem muttersprachliche LehrerInnen in den Bundesländern trifft. Am zufriedensten waren jene LehrerInnen, die ausgewogen sowohl im Team und im Kurs unterrichteten. Mehr Teamunterricht wünschten sich vor allem jene, die nur im Kurs unterrichteten, während wesentlich weniger der vorwiegend im Team eingesetzten LehrerInnen mehr Kursunterricht wollten. Besonders außerhalb Wiens war der Wunsch nach muttersprachlichem Unterricht in der Form von Team Teaching deutlich (vgl. Waldrauch, 1998, 129-133). “When mother tongue teachers and other teachers cooperate in the classroom, it is important to organise the cooperation in a way that avoids the risk of the mother tongue teacher being reduced to a teaching assistant, which would signal low status for the mother tongue teachers and in consequence, the subject” (Nusche et al, 2009, 47).

Relativ große bundesländerspezifische Unterschiede zeigten sich auch beim Vertragsstatus sowie der Einstufung der muttersprachlichen LehrerInnen. „Die Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht werden von den österreichischen Schulbehörden angestellt

und bezahlt. Anstellungserfordernis ist ein abgeschlossenes Lehramtsstudium im Herkunftsland oder in Österreich“ (bm:ukk, 2009/1, 23). LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht können in ein öffentlich-rechtliches oder privatrechtliches Dienstverhältnis eintreten, wobei für nicht österreichische StaatsbürgerInnen die Möglichkeit des öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis ausscheidet und diese betroffenen Lehrkräfte ein Dienstverhältnis nach den Regeln des VBG und des LandesvertragslehrerG eingehen müssen, denn hier ist die Staatsbürgerschaft kein Aufnahmekriterium (vgl. Çınar /Davy, 1998, 48f).

In der gegenwärtigen Praxis dürften das auf ein Jahr befristete Dienstverhältnis in Form eines Sondervertrages und die unsichere Einstufung in eine Entlohnungsgruppe die wesentlichen dienstrechtlichen Schwierigkeiten ausmachen. Dass die Dienstverhältnisse muttersprachlicher Lehrkräfte zumeist befristet sind und ihr Bedarf ungewiss ist hängt mit der Nachfrage nach muttersprachlichem Unterricht zusammen. In Zusammenhang mit der Befristung steht auch die Einreihung in die Entlohnungsgruppe. Wären die Dienstverträge nicht befristet könnte es zu Beginn eines neuen Jahres nicht zu einer erneuten Einstufung kommen. Die Entlohnung ist an die Frage der Gleichwertigkeit der im Ausland erworbenen Qualifikationen gekoppelt. Regelungen die Qualifikationen betreffend gibt es kaum bzw. wird eine in Österreich absolvierte Lehramtsprüfung bzw. eine Lehrbefähigung erwartet. Es scheint als können die Forderungen nicht durch andere (ausländische) Abschlüsse oder Befähigungen ersetzt werden. Im Ausland erworbene, in Österreich nicht anerkannte, Qualifikationen führen in der Folge zur Einreihung in die niedrigste Entlohnungsgruppe. Die Gleichwertigkeit bereits erzielter Abschlüsse lässt sich oft nicht feststellen bzw. fehlt die Möglichkeit einer Nostrifikation, was nach klaren gesetzlichen Regelungen in diesem Bereich verlangt (vgl. Çınar /Davy, 1998, 51-56). “There is no pre-service training for mother tongue teachers in Austria and the foreign qualifications of mother tongue teachers are not fully recognised. This contributes to unfavourable working conditions and low status among mother tongue teachers and in turn to the low status of mother tongue instruction in schools. A new education for mother tongue teachers with equal status to other teachers and better possibilities for recognition of foreign qualifications were seen as crucial to improving the status and quality of mother tongue instruction” (Nusche et al, 2009, 43).

Eine fachgerechte Ausbildung im Ausland bedeutete also noch lange nicht die Anerkennung derselben in Österreich. Dies hatte zur Folge, dass nicht unterrichtet werden

durfte oder aber mit einer schlechteren Einstufung und damit mit Einkommenseinbußen zu rechnen war. (vgl. Waldrauch, 1998, 110f) „Obwohl also insgesamt beinahe alle MU-LehrerInnen mit einer pädagogischen Ausbildung nach Österreich gekommen sind, können sich nur knapp ein Fünftel von ihnen darüber freuen, dass der österreichische Staat sie auch dementsprechend behandelt“ (Waldrauch, 1998, 112). Dieses Bild wird sich mittlerweile gewandelt haben, es ist davon auszugehen, dass mindestens ein Viertel aller muttersprachlichen LehrerInnen aufgrund einer in Österreich absolvierten Ausbildung eine Lehrbefähigung für Volks- und/oder Hauptschule hat (vgl. Waldrauch, 1998, 113).

Wenn die Qualifikationen bzw. Abschlüsse nostrifiziert werden, kann ein Dienstvertrag abgeschlossen werden. Allerdings gibt es auch unter LehrerInnen mit Sondervertrag Statusunterschiede. Die Einstufung hingegen hängt nicht von der Nostrifikation sondern von Lehramtsprüfungen und deren adäquater Verwendung in Österreich ab (vgl. Waldrauch, 1998, 134-136). Dies macht noch einmal deutlich, dass die Anerkennungspraxis schwer nachvollziehbaren Mustern folgt und es damit „in großem Ausmaß zu einer Einstufung kommt, die nicht der Ausbildung bzw. den Lehrbefähigungen der MU-LehrerInnen entspricht“ (Waldrauch, 1998, 139).

Um den Nutzen des muttersprachlichen Unterrichts zu erhöhen fordern Nusche et al diesbezüglich Änderungen. “The BMUKK should explore the possibilities of improving the level of qualification among mother tongue teachers, for example by making it easier for persons with a foreign teacher education to obtain recognition of their qualifications and upgrade their qualifications if necessary [...] There should also be opportunities for existing mother tongue teachers without formal qualifications to complete teacher training in combination with their job, including a flexible system of recognition of prior learning” (Nusche et al, 2009, 47).

Die Einstufung der LehrerInnen steht in engem Zusammenhang mit dem Einkommen. Allerdings löst nicht das tatsächliche Gehalt sondern der Vergleich mit und die empfundene Diskriminierung gegenüber österreichischen KollegInnen Unzufriedenheit aus. Die Zurückstufung wird als unfair empfunden – umso mehr je höher die Ausbildung und umso niedriger die Einstufung ist. Die Unzufriedenheit ist eine Folge der objektiven oder auch subjektiven Diskrepanz zwischen der eigenen Ausbildung und ihrer Würdigung

in Österreich. Einfluss auf die Höhe der Unzufriedenheit hat auch das Unterrichtsbundesland, in Wien ist sie am höchsten (vgl. Waldrauch, 1998, 140-144).

Vor allem ist es also die prekäre dienstrechtliche Stellung, die zu wünschen übrig lässt, Marginalisierung und Unsicherheit zur Folge hat und auch von den muttersprachlichen LehrerInnen selbst als Hauptproblem empfunden wird (vgl. Fleck, 2002, 1121f). Die Unsicherheit und Marginalisierung muttersprachlicher LehrerInnen aufgrund ihrer dienstrechtlichen Stellung zeigt sich verstärkt unter nicht-österreichischen LehrerInnen, da diese besonders stark von weiteren rechtlichen Schwierigkeiten und Unsicherheiten, wie befristeten Aufenthalts- oder Arbeitsgenehmigungen, betroffen sind (vgl. Waldrauch, 1998, 96).

Als wichtigstes berufliches Problem wurde von fast 80% der muttersprachlichen LehrerInnen die Unsicherheit des eigenen Arbeitsplatzes angegeben, gefolgt von der mangelnden Anerkennung ihrer Arbeit. Dies steht in enger Verbindung mit der Marginalisierung des muttersprachlichen Unterrichts und der dienstrechtlichen Unsicherheit. Auch die mangelnde Unterstützung seitens der Eltern, die mitunter essentiell für das Zustandekommen des muttersprachlichen Unterrichts ist, die unzureichende Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen, die ein weiteres Signal für die fehlende Gleichwertigkeit muttersprachlichen Unterrichts und der LehrerInnen ist, und das Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien waren zudem für teilweise mehr als ein Drittel der LehrerInnen drängende Probleme. In Wien wurden die Probleme partiell anders bzw. stärker wahrgenommen: Die Unsicherheit des Arbeitsplatzes, die Entlohnung und die Nostrifikationsprobleme wurden hier drängender empfunden. In den anderen Bundesländern waren es vermehrt jene Bereiche, die die Durchführung des Unterrichts betreffen, wie der Zeitverlust durch den Einsatz an mehreren Schulen oder die administrativen Angebote, wie Unterrichtsmaterialien oder Fortbildungsseminare, die als problematisch empfunden wurden (vgl. Waldrauch, 1998, 144-147).

Auffallend ist, dass LehrerInnen für Türkisch in den meisten Fällen bei den angesprochenen Themen- und Problemfeldern wesentlich kritischer bzw. unzufriedener waren als die LehrerInnen der anderen Sprachgruppen. Die höchste Unzufriedenheit löste bei allen das größte Problem der Arbeitsplatzsicherheit aus, die geringste Unzufriedenheit gab es mit dem Ansehen und der Sinnhaftigkeit der Tätigkeit. Unzufrieden waren die

muttersprachlichen LehrerInnen auch mit der Entlohnung und vor allem außerhalb Wiens auch mit den Unterrichtsmaterialien und dem Zeitverlust aufgrund des Einsatzes an mehreren Schulen (vgl. Waldrauch, 1998, 148-149).

Die kritischere Haltung der muttersprachlichen LehrerInnen für Türkisch zeigte sich auch bei dem Gefühl der Diskriminierung gegenüber österreichischer KollegInnen bzw. bei der Bewertung des Verhältnisses zu ihnen und der Zusammenarbeit mit verschiedenen Personengruppen und Institutionen. Knapp ein Drittel aller muttersprachlichen LehrerInnen fühlte sich nicht gegenüber österreichischen KollegInnen benachteiligt, Türkisch-LehrerInnen zeigten ein wesentlich höheres Unzufriedenheits- und Diskriminierungsbewusstsein. Weitere Unterschiede betrafen das Bundesland, das Geschlecht, das Alter und die Zuwanderungsphase: Weibliche, ältere, früher zugewanderte und Wiener LehrerInnen fühlten sich tendenziell weniger stark benachteiligt. Die Benachteiligung drückte sich auch in der Unzufriedenheit mit der Entlohnung aus. Viele LehrerInnen, die trotz guter Ausbildung schlechter eingestuft wurden, fühlten sich nicht gleichbehandelt bzw. -bezahlt (vgl. Waldrauch, 1998, 167-169).

Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den KollegInnen und deren Bewertung hängt mit der Häufigkeit der Kontakte und der Kooperation zusammen und steht in Zusammenhang mit dem Ansehen bei anderen Personen, durch welches schnell das Gefühl der Zurücksetzung entstehen kann (vgl. ebd., 169-170). Die Sozialkontakte wurden aber durchwegs positiver beurteilt als die sonstigen Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. Die meisten Kontakte und positivste Zusammenarbeit gab es mit den SchuldirektorInnen. Am schlechtesten wurde die Kooperation mit der LehrerInnengewerkschaft und der Personalvertretung bewertet. Auch andere muttersprachliche LehrerInnen und österreichische KollegInnen wurden als Ansprechpersonen genannt, während Institutionen dafür weniger in Frage kamen und hier auch kaum Kontakt oder Zusammenarbeit bestand. Das Verhältnis zu den österreichischen KollegInnen wurde von kaum jemandem als schlecht bezeichnet, in Wien wurde es am besten bewertet. Am schlechtesten, aber immer noch positiv, wurde die Zusammenarbeit mit anderen muttersprachlichen LehrerInnen und den Eltern erlebt, wobei die Zusammenarbeit wiederum im Wien am besten klappte (vgl. ebd., 170-177).

Im Zusammenhang damit steht die Unterstützung und Aufgeschlossenheit anderer hinsichtlich spezifischer Problemlagen muttersprachlicher LehrerInnen. Konkrete Unterstützung bekamen sie am häufigsten von der Schulleitung, am wenigsten von anderen

LehrerInnen oder dem Elternverein. Es zeigt sich wieder die kritischere Haltung der Türkisch-LehrerInnen und die optimistischere Einschätzung der Wiener LehrerInnen. Verständnis bekamen die muttersprachlichen LehrerInnen am ehesten von KollegInnen und Vorgesetzten wenn es um Schulprobleme von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die Notwendigkeit des muttersprachlichen Unterrichts oder allgemeine kulturelle oder religiöse Belangen ging. Wenig Verständnis brachten die KollegInnen auf, wenn es um konkrete Probleme der muttersprachlichen LehrerInnen selbst ging (vgl. ebd., 179-182)

Gefragt nach den wichtigsten Zielen des muttersprachlichen Unterrichts dominierten Ziele, die die Sprachkompetenz und Sprachvermittlung betrafen. So ging es den meisten muttersprachlichen LehrerInnen um die Verbesserung muttersprachlicher Kompetenzen, um die deutsche und andere Fremdsprachen besser zu erlernen. Rund die Hälfte nannte aber auch Ziele, die die gesellschaftliche Integration der Kinder betrafen oder nationale, ethnische oder kulturelle Unterschiede ansprachen (vgl. Waldrauch, 1998, 182-185).

Eines der Hauptergebnisse der Untersuchung, die Verbindlichkeit des muttersprachlichen Unterrichts betreffend, zeigte, dass fast 70% der muttersprachlichen LehrerInnen sich für einen verpflichtenderen Charakter, knapp 50% sogar für einen verpflichtenden, nicht abwählbaren Unterricht aussprachen. Diese Tendenzen waren in Wien weniger stark ausgeprägt. Dies könnte damit erklärbar sein, dass der muttersprachliche Unterricht außerhalb der Bundeshauptstadt viel mehr im Kurs stattfindet und daher sein Zustandekommen unsicherer und schwerer ist, was in Zusammenhang mit der Absicherung des eigenen Arbeitsplatzes steht. Ein schlechter besoldungsrechtlicher Status und Unzufriedenheit mit dem Arbeitsplatz führten allerdings nicht per se zum Eintreten für einen verpflichtenden muttersprachlichen Unterricht (vgl. ebd., 187-189)

Die (berufliche) Situation und die Schwierigkeiten muttersprachlicher LehrerInnen geht sehr deutlich auch aus einem Schreiben einer muttersprachlichen Lehrkraft hervor, welches das Projektteam um Waldrauch während der Untersuchung erreichte. Der Inhalt verdeutlicht, dass muttersprachlicher Unterricht nur durch die Bemühungen muttersprachlicher LehrerInnen zustande kommt. Anmeldeformulare werden weder systematisch ausgeteilt noch eingesammelt; muttersprachliche LehrerInnen müssen sich selbst um das Anmelden und damit das Zustandekommen kümmern. Die Lehrkraft fordert,

dass die Schulleitung und die anderen Lehrkräfte demgegenüber positiv eingestellt sein müssen und hier notfalls Aufklärungsarbeit auch unter den LehrerInnen (nicht nur in der Bevölkerung oder unter SchülerInnen und Eltern) zu leisten ist. Die Problematik, dass der Unterricht als Belastung wahrgenommen wird, vor allem wenn er zusätzlich am Nachmittag stattfindet gehört ebenso in den Blick gerückt, wie die Tatsache, dass muttersprachliche LehrerInnen kaum die Möglichkeit haben an Konferenzen teilzunehmen oder mit anderen LehrerInnen zu kooperieren, da sie gleichzeitig an mehreren Schulen oder am Nachmittag im Einsatz sind. Das Ansprechen von Problemen wie diesen stößt häufig auf Unverständnis. Außerdem wird angemerkt, dass es riskant ist die eigenen Bedürfnisse, Schwierigkeiten oder Forderungen einzubringen, da dies das Angebot bzw. die nochmalige Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts gefährden könnte. Die befristeten Verträge werden als sehr beunruhigend empfunden und sie verhindern eine Zukunftsplanung. Der größte Wunsch ist demnach der nach Sicherheit hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit und eine Gewährleistung der Kontinuität des muttersprachlichen Unterrichts (vgl. Çınar /Davy, 1998, 59f).

Weitere Schwierigkeiten bzw. Aufgaben, die hier noch nicht erwähnt wurden, ergeben sich durch das Problem, dass viele Kinder ihre muttersprachlichen Kompetenzen gut oder sogar sehr gut einschätzen, obwohl sie zum Teil nur rudimentär vorhanden sind bzw. viele Kinder über ihre tatsächlichen Kenntnisse nicht Bescheid wissen können, weil sie mit Situationen, zu deren Bewältigung sie ihre muttersprachlichen Fähigkeiten brauchen würden, kaum konfrontiert sind. Wer aber der Meinung ist, er beherrsche seine Muttersprache, wird wohl schwer davon zu überzeugen sein, diese weiterzuentwickeln. Hier sind wiederum die MuttersprachenlehrerInnen gefragt behutsame Aufklärungsarbeit zu leisten. Es gilt den tatsächlichen Sprachstand zu ermitteln und Eltern wie Kinder davon zu überzeugen, die Muttersprachenkenntnisse weiter auszubilden (vgl. Koliander-Bayer, 1998, 249).

## **5.1 Statistische Daten**

Abschließend sollen folgende aktuelle statistische Angaben einen Blick auf die gegenwärtige Situation ermöglichen. Die folgenden Zahlen beziehen sich auf das Schuljahr 2008/09 (vgl. bm:ukk, 2010/5, 39ff).

„Eine Lehrkraft unterrichtete durchschnittlich an 3,5 Schulen 81,4 SchülerInnen in 17,7 Wochenstunden“ (bm:ukk, 2010/5, 39). In Wien sind LehrerInnen für muttersprachlichen Unterricht im Durchschnitt an zwei Schulen bis zu 19 Wochenstunden im Einsatz und unterrichten oft an nur einer Schule bis zu 39 SchülerInnen. Dass die Zahlen für Wien von denen der restlichen Bundesländer in den genannten Bereichen teilweise erheblich abweichen, hängt mit den größeren Schulen und dem höheren Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zusammen. Dies bedeutet einen erhöhten zeitlichen und organisatorischen Aufwand der muttersprachlichen LehrerInnen im Vergleich zu den KollegInnen aus den Bundesländern (vgl. bm:ukk, 2010/5, 39).

Im Schuljahr 2008/09 waren nach wie vor mehr Frauen als Männer im muttersprachlichen Unterricht tätig, wobei der Frauenüberhang in Wien am geringsten ausfiel (56,4%) und sprachspezifische Unterschiede feststellbar sind: Türkisch wurde mehrheitlich von Männern, BKS hingegen überwiegend von Frauen unterrichtet. Mehr als zwei Drittel der muttersprachlichen LehrerInnen waren österreichische StaatsbürgerInnen. Die größte Gruppe mit ausländischer Staatsangehörigkeit stellten die türkischen Lehrkräfte dar (vgl. bm:ukk, 2009/1, 42-44).

## **5.2. Zusammenfassung**

Zweisprachigkeit und damit die Gleichwertigkeit von Mutter- und Landessprache sind hochgesteckte Unterrichtsziele, die in der Praxis nach wie vor an ihre Grenzen stoßen (vgl. Volf/Bauböck, 2001, 189). Die fehlende Gleichrangigkeit der „Muttersprachen“ und die Randstellung des muttersprachlichen Unterrichts wirken sich nicht nur auf die SchülerInnen sondern auch auf die Situation der muttersprachlichen Lehrkräfte aus. Viele sind bereits länger als 10 Jahre in Österreich, mehr als zwei Drittel besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft, fast alle verfügen über eine pädagogische Ausbildung und der größte Teil kann eine einschlägige berufliche Kompetenz nachweisen. Allerdings gibt es keine einheitlichen Richtlinien und Strukturen für muttersprachliche LehrerInnen. „Ihre Verträge werden in der Regel mit jährlichen Befristungen versehen, wobei es ungewiss ist, ob es zu einer weiteren Anstellung kommt, und wenn, zu welchen Bedingungen diese erfolgt. Vertragsverlängerungen können unter Umständen auch Statusverschlechterungen bedeuten, sowohl im Bereich der rechtlichen Ausstattung des Vertrages als auch im Einkommen“ (Volf/Bauböck, 2001, 191). Im Gegensatz zu anderen LehrerInnen gibt es damit für muttersprachliche Lehrkräfte kaum eine langfristige

berufliche Sicherheit oder Aufstiegschancen. „Dazu kommt die überwiegend schlechte Integration in den Lehrkörper aufgrund des Nachmittagsunterrichts und der Zuständigkeit für mehrere Schulstandorte. Dabei reicht das Potenzial der Muttersprachenlehrer für die schulische Integration der Einwandererkinder weit über den reinen Sprachunterricht hinaus. Ihnen kommt bereits heute eine wichtige Rolle als Kontaktvermittler zwischen Immigrantenkindern, Eltern und Schule zu“ (Volf/Bauböck, 2001, 191).

Zusammenfassend ist die Situation der LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht in Österreich laut Çınar und Davy demnach mit den zwei Wörtern Marginalisierung und Unsicherheit am treffendsten zu beschreiben. Wenn es um die dienstrechtliche Stellung, ihren Status und ihr Prestige geht haben sie nicht die gleiche Position wie andere Lehrpersonen. „Die große Idee der Bikulturalität (Zweisprachigkeit) als positiv besetzter Wert wird durch die Einreihung des muttersprachlichen Unterrichts unter die unverbindlichen Übungen bzw. Freigegegenstände mehr unterlaufen als zur Entfaltung gebracht. Im Schulalltag muss der muttersprachliche Unterricht das Schicksal und die Wertschätzung anderer unverbindlicher Übungen und Freigegegenstände teilen [...]. Der Marginalisierung des Unterrichtsgegenstandes entspricht die Marginalisierung der Lehrenden als SondervertragslehrerInnen“ (Çınar /Davy, 1998, 58). Die unsichere Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts, die von Jahr zu Jahr davon abhängt ob sich genügend Kinder dafür anmelden, spiegelt sich in dem unsicheren dienstrechtlichen Status der Lehrenden wieder. Die Notwendigkeit einer Verlängerung wird so jährlich neu abgewogen und damit möglicherweise auch der Status neu bewertet. Damit einher geht die unsichere und unterschiedliche Bewertung der im Ausland erworbenen Qualifikationen. Kritisiert werden von Çınar und Davy folglich die inkonsequente Umsetzung der Idee der Bikulturalität, aber auch die Vollziehung im Dienstrecht und die Gesetzgebung. So braucht es dringend eine gesetzliche Lösung im Falle der Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse, Lehrbefähigungen oder anderer Qualifikationen und eine Korrektur bei der Praxis der befristeten Dienstverhältnisse. Nicht nur ihr hohes Ausbildungsniveau, ihre meist langjährige Arbeitserfahrung und der Wille zur Fortbildung sprechen für eine Einbindung in das österreichische Schulwesen sondern auch ihre sprachlichen und kulturellen Kompetenzen stellen zu nutzende Ressourcen dar (vgl. Çınar /Davy, 1998, 58). Auch Nusche fordert eine neue Ausbildung der LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht, der ihnen den gleichen Status wie anderen LehrerInnen zuspricht, und damit zur Aufwertung des muttersprachlichen Unterrichts beitragen kann, denn der niedrige

Status der muttersprachlichen LehrerInnen führt unter anderem zum niedrigen Status des muttersprachlichen Unterrichts (vgl. Nusche et al, 2009, 43). Veränderungsbedarf besteht auch hinsichtlich der Integration des muttersprachlichen Unterrichts und damit der LehrerInnen in das Schulleben, der Reduzierung des Nachmittagsunterrichts und der keinesfalls optimalen Aufklärung der Eltern über den Sinn und die Leistung des muttersprachlichen Unterrichts.

## **6. Forschungsvorhaben**

Die dargestellte Studie untersucht nur einen Ausschnitt eines sehr komplexen und umfangreichen Themenbereichs und die Autoren erachten es daher als wünschenswert, dass diese zum Ausgangspunkt weiterer Forschungsvorhaben wird (vgl. Freigang, 1998, 15). Dies habe ich unter anderem zum Anlass genommen um folgende Untersuchung zu machen.

Die von Çınar herausgegebene Studie ist mehr als zehn Jahre alt. Schon sie ortete auffällige Widersprüche zwischen Theorie und Praxis (vgl. Çınar, 1998, 21), die im Folgenden auch in meiner Arbeit aufgedeckt und zur Sprache gebracht werden sollen. Selbst wenn davon auszugehen ist, dass viele der diskutierten Probleme auch heute noch so vorhanden sind, ist die gegenwärtige Situation möglicherweise um einige Facetten erweitert und manche Herausforderungen wurden vielleicht bereits gemeistert. Und mit dem fokussierten Blick auf die Sonderschule werden sich vermutlich noch andere Perspektiven und Problemfelder ergeben.

Die Tatsache, dass muttersprachliche LehrerInnen im Allgemeinen vor zahlreichen Anforderungen und Herausforderungen bzw. Schwierigkeiten stehen, legt den Schluss nahe, dass diese in der Sonderschule um einige Aspekte und Facetten erweitert werden. Die Problematik in der Sonderschule könnte auch in folgendem Dilemma zum Ausdruck kommen: SonderpädagogInnen haben oft keine mehrsprachigen Kompetenzen, muttersprachliche LehrerInnen sind zweisprachig, dafür aber oft nicht unbedingt ExpertInnen auf dem Gebiet der Sonder- und Heilpädagogik (vgl. Jeuk, 2004, 3ff). Ob dies tatsächlich so ist und weitere damit verbundene Fragen können mit dem aktuellen Forschungsstand und der bereits existierenden wissenschaftlichen Literatur nicht beantwortet werden.

Angesichts dieser Lücke in der (neueren) Forschung hinsichtlich der beruflichen Situation muttersprachlicher LehrerInnen, besonders unter spezieller Bezugnahme auf die Sonderschule, erachte ich es als angebracht und interessant diese Thematik vor dem Hintergrund der Relevanz der muttersprachlichen Förderung und der Überrepräsentanz bestimmter Gruppen in der Sonderschule genauer zu untersuchen. Auf der in den vorangegangenen Kapiteln gelegten Basis werde ich im empirischen Teil in leitfadengestützten problemzentrierten Interviews mit muttersprachlichen LehrerInnen in der Sonderschule herauszufinden versuchen, in welcher Weise muttersprachlicher Unterricht in Sonderschulen stattfindet, welche Aufgaben muttersprachlichen LehrerInnen dabei und darüber hinaus zukommen, welche Bedeutung und welchen Stellenwert bzw. Status muttersprachliche LehrerInnen in der Sonderschule haben, welche (sonderpädagogische) Ausbildung sie abgeschlossen haben, vor welchen (anderen) Herausforderungen sie stehen und wie sie ihnen begegnen. Besonders ihre Einbindung und ihr Einsatz in SPF-Feststellungsverfahren sollen thematisiert werden und eine Antwort darauf gegeben werden, inwiefern ihnen Mitsprache und so bspw. die Verhinderung falscher Zuweisungen möglich sind. Dies geschieht basierend auf folgender Aussage: „

Sofern Lernbeeinträchtigungen bei Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch auftreten, ist zuerst die Ursache für die auftretenden Lernschwierigkeiten zu klären. Nach Möglichkeit sollten dabei qualifizierte Personen, welche die Muttersprache des Kindes sprechen, beigezogen werden. *Das bloße Nichtbeherrschen der Unterrichtssprache darf keinesfalls als Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs herangezogen werden.* Für diese Schülerinnen und Schüler sind die vorhandenen gesetzlichen Möglichkeiten auszuschöpfen und die entsprechenden Fördermaßnahmen (Sprachförderkurse für außerordentliche Schülerinnen und Schüler; Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht gemäß Lehrplan für ordentliche Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen) durchzuführen“ (bm:ukk, 2011, 3 [Hervorhebung im Original]).

Um der eingangs formulierten Fragestellung nachzugehen und diese genannten Lücken aufzudecken und Themen zu bearbeiten, habe ich mich dazu entschieden, eine qualitative Untersuchung durchzuführen. Die qualitativen Forschungsmethoden werden daher im Folgenden kurz in Abgrenzung aber auch Ergänzung zu qualitativen Methoden beschrieben und deren Wahl begründet.

## 6.1. Qualitative Forschung

Um den subjektiven Sichtweisen von muttersprachlichen LehrerInnen nachzugehen, habe ich mich aus den im Folgenden dargestellten Gründen für eine qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethode entschieden.

Qualitative Forschung zeichnet sich durch größere Offenheit und Flexibilität aus, Befragungen lassen sich frei und explorativ gestalten. Qualitativen Methoden geht es um das Beschreiben, Interpretieren und Verstehen von Zusammenhängen. Hypothesen können mit ihnen generiert und Meinungen, Verbesserungsvorschläge, Ursachenerklärungen und Eindrücke gesammelt werden. Die Berücksichtigung subjektiver und sozialer Bedeutungen und Ansichten ist ein wesentliches Merkmal qualitativer Forschung. Sie löst sich ein wenig von dem Objektivitätsgedanken und rückt stattdessen die Kommunikation mit den betroffenen Personen ins Zentrum und macht diese damit zum Bestandteil der Erkenntnis. Es können dadurch unterschiedliche Perspektiven besser berücksichtigt und analysiert werden als bspw. bei einer standardisierten Erhebung oder einem Experiment. Ein weiterer Leitgedanke der qualitativen Forschung ist die Gegenstandsangemessenheit von Methode und Theorie. Dies bedeutet, dass der Gegenstand darüber entscheidet, welche Methode am passendsten ist. Es braucht keine einzelnen Variablen, sondern der Gegenstand wird in seiner alltäglichen Komplexität und Ganzheit untersucht. Ziel ist dabei mitunter eher Neues zu entdecken, also Bekanntes zu überprüfen (vgl. Flick, 2010, 26-30). Da genau das mein Ziel ist – Neues hinsichtlich bestehender Lücken – zu entdecken, habe ich mich für ein Experteninterview und problemzentrierte Interviews entschieden.

Aufgrund der mangelnden Fachliteratur zur Situation der muttersprachlichen LehrerInnen wurde ein *Experteninterview* mit Mag. Elfie Fleck, Beauftragte des BMUKK im Referat für Migration und Schule, für den theoretischen Bezugsrahmen herangezogen. Sie ist dort für die Themen Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Förderung der Erstsprache und Interkulturalität zuständig. Oft wird diese Form des Interviews ergänzend zu anderen Methoden eingesetzt und dient, wie in meinem Fall, zur Orientierung bzw. zum Füllen von Wissenslücken (vgl. ebd., 214-218).

Die empirische Untersuchung meiner Arbeit wurde mittels *problemzentrierter leitfadengestützter Interviews* und deren Auswertung durchgeführt. Um einen Einblick in ihre berufliche Situation, die Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert sind zu bekommen und der Frage nach deren Einbezug in SPF-Feststellungsverfahren, wurden sechs muttersprachliche LehrerInnen, die an Wiener Sonderschulen oder in Integrationsklassen unterrichten, interviewt. Eines der sechs

Interviews wurde mir allerdings nur schriftlich via E-Mail beantwortet. Es kann dennoch in einigen Punkten für die Auswertung herangezogen werden.

Aufgrund der mangelnden Rückmeldungen auf Interviewanfragen und der Tatsache, dass ich weniger Interviews geführt habe, als geplant war, wurde in Erwägung gezogen außerdem einen standardisierten kurzen Fragebogen an alle muttersprachlichen LehrerInnen ausschicken zu lassen, welcher sich auf die Thematik des Einbezugs muttersprachlicher LehrerInnen in SPF-Feststellungsverfahren fokussiert. Aufgrund mangelnder Zeitressourcen meinerseits und auch der zuständigen ExpertInnen im Stadtschulrat war dies allerdings vor Schulende nicht mehr möglich.

## **6.2. Sampling, Feldzugang und Durchführung**

Sampling kommt aus dem Englischen und meint in der Methodenlehre die Stichprobe bzw. die Auswahl von Fällen, Gruppen, Institutionen, etc. (vgl. Flick, 2010, 158f) – in meinem Fall die Auswahl von InterviewpartnerInnen. Für das Experteninterview habe ich mich direkt an die im Ministerium für diesen Fachbereich zuständige Mitarbeiterin, Frau Mag. Elfie Fleck gewandt. Im Zuge der zahlreichen Recherchen und der Exposé-Erstellung wurde ich von mehreren Seiten auf sie verwiesen.

Für die problemzentrierten Interviews wurden muttersprachliche LehrerInnen gesucht, die an einer Wiener Sonderschule BKS oder Türkisch unterrichten. Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurde sowohl auf eine Gleichverteilung der Geschlechter als auch der beiden großen Sprachgruppen geachtet.

Der Zugang zu den gesuchten Personen gestaltete sich anfangs schwierig, weshalb ich mich hier sowohl an die zuständige Stelle für Sonderschulen im Stadtschulrat als auch an das Sprachförderzentrum (eine Einrichtung des Stadtschulrats) gewandt habe. Eine Mitarbeiterin von Landesschulinspektor Gerhard Tuschel (Inspektorat für Sonderschulen und Integration) hat mir einige Kontakte zukommen lassen. Die InterviewpartnerInnen wurden dann teilweise direkt, teilweise über die schulleitende Direktion kontaktiert.

Alle Interviews fanden in den jeweiligen Schulen bzw. Räumlichkeiten der muttersprachlichen LehrerInnen statt. Alle GesprächspartnerInnen wurden im Vorhinein aber auch direkt vor dem Interview über mein Vorhaben, die Aufzeichnung und den Datenschutz (Anonymisierung) informiert und stimmten der Interview-Aufzeichnung zu. Sowohl die Namen der InterviewpartnerInnen als auch im Gespräch genannte Namen (anderer Personen aber auch der Schulstandorte) wurden in der Arbeit anonymisiert. Die

Interviews wurden zwischen Jänner und Juni 2012 geführt, und sind zwischen 20 und 50 Minuten lang.

### **6.3. Die Erhebungsmethoden**

#### ***6.3.1. Das Experteninterview***

Das Experteninterview erfreut sich in der Sozialforschung großer Beliebtheit und spielt als Methode der Datenproduktion auch im Rahmen bildungssoziologischer und pädagogischer Fragestellungen eine Rolle. Es handelt sich um das in Interviews erhobene „Wissen spezifischer, für das Fach- und Themengebiet als relevant erachteter Akteure“ (Bogner / Menz, 2005, 7). Die Stellung des Experteninterview im Forschungsdesign, seine Gestaltung sowie die Auswertungsmethoden variieren jedoch stark. „Je nach Interesse und Forschungsfrage werden Expertengespräche unterschiedlich stark vorstrukturiert, unterschiedlich offen geführt, verschieden aufbereitet, ausgewertet und interpretiert“ (Bogner / Menz, 2005, 34).

Trotz der vielfachen Verwendung und der Beliebtheit ist Literatur zum ExpertInneninterview nur spärlich vorhanden: in den meisten Handbüchern empirischer Sozialforschung wird es, wenn überhaupt, nur erwähnt, nicht aber dessen Erhebungs- und Auswertungsstrategien ausgewiesen. Es werden vorwiegend Fragen des Feldzugangs oder der Gesprächsführung behandelt, methodische Auseinandersetzungen mit Auswertungen und Auswertungsproblemen fehlen nahezu vollständig. Das Experteninterview ist demnach methodologisch-methodisch kaum ausgearbeitet. Erst seit den 90er Jahren – mit Meuser und Nagel (1991) und später Bogner, Littig und Menz (2005) – findet sich eine spezifische Auseinandersetzung mit der Befragung von ExpertInnen.

„ExpertInneninterviews kommen in den verschiedensten Forschungsfeldern zum Einsatz, oft im Rahmen eines Methodenmix aber auch als eigenständiges Verfahren. (Meuser/Nagel, 1991, 441) Neben der Möglichkeit, dass das Experteninterview im Zentrum des Interesses steht, sieht Garz (1991, 445) die Möglichkeit das Experteninterview explorativ-felderschließend einzusetzen, um zusätzliche Informationen wie Hintergrundwissen und Augenzeugenberichte zu liefern und zur Illustrierung und Kommentierung der Aussagen der ForscherIn zum Untersuchungsgegenstand zu dienen. Ein ExpertInneninterview kann also ein eigenständiges Verfahren darstellen oder aber es nimmt in Ergänzung zu anderen Methoden eher eine Randstellung innerhalb der Forschung

ein – wie in meiner Arbeit. Mein Experteninterview wird einerseits explorativ-felderschließend aber auch systematisierend eingesetzt. Es dient der weiteren Orientierung im Feld und zur Vervollständigung der theoretischen Auseinandersetzung. Es liefert zusätzliche Informationen wie Hintergrundwissen zur Illustrierung und Kommentierung des bereits Erarbeiteten – gibt aber auch einen ersten Einblick, in das was empirisch mittels der LehrerInneninterviews noch gewonnen werden soll.

Entweder stellen die ExpertInnen also die Zielgruppe der Untersuchung dar und die ExpertInnen geben daher in den Interviews Auskunft über ihr Handlungsfeld oder aber das Experteninterview hat die Aufgabe Informationen über die eigentliche Zielgruppe – wie in meiner Untersuchung – zu liefern. Für die Bearbeitung der Forschungsfrage braucht es ExpertInnenwissen und dieses bildet eine Datenquelle neben anderen, wie beispielsweise der theoretischen Auseinandersetzung oder den Interviews mit den LehrerInnen (vgl. Meuser / Nagel, 1991, 445f).

Meuser und Nagel betrachten das Experteninterview als eine spezielle Anwendungsform des Leitfaden-Interviews. Der Befragte / Die Befragte interessiert dabei in seiner / ihrer Eigenschaft beziehungsweise Rolle als Experte / Expertin für ein bestimmtes Feld. Das heißt Personen mit spezifischer Funktion in einer Organisation oder Institution und einem bestimmten (professionellen) Wissen sind die zu befragenden ExpertInnen. Ob jemand ein Experte / eine Expertin ist, ist abhängig vom Forschungsinteresse. Der Expertenstatus ist daher rational und wird vom Forscher quasi verliehen – begrenzt auf eine spezifische Fragestellung (vgl. ebd., 441-443). Entscheidend ist in vielen Fällen – so auch in meinem – ein privilegierter Zugang der ExpertInnen „zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (Meuser / Nagel, 1991, 443).

Ähnlich beschreibt laut Gläser und Laudel Experte „die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser/Laudel, 2009, 12).

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf [...]“ (Bogner / Menz 2005, 46). Es ist nicht die gesamte Person

Gegenstand der Untersuchung beziehungsweise der Analyse sondern die ExpertInnen als FunktionsträgerInnen innerhalb eines Kontextes und die damit verbundenen Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und daraus gewonnene Erfahrungen, Orientierungen, Einstellungen und Wissensbestände (vgl. Meuser / Nagel, 1991, 444).

Entscheidend ist laut Bogner und Menz auch, dass Handlungsorientierungen das Wissen und die Einschätzungen der ExpertInnen die Handlungsbedingungen anderer Akteure (mit)strukturieren. Experten sind demnach Personen, die ausgehend von ihrem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen in einem bestimmten Problemfeld die Möglichkeit haben mit ihren Deutungen etwas zu bewirken (vgl. Bogner / Menz, 2005, 45). Die Experten werden also nicht nur über Funktion oder Wissen bestimmt, sondern es handelt sich um eine Person, die aufgrund bestimmter Kompetenzen einen sozialen Status bzw. eine Funktion erreicht, „die sie in den Stand setzt, ihre Handlungsorientierungen und Situationsdefinitionen auch durchsetzungsfähig zu machen“ (Bogner/Menz, 2005, 66).

Da Experteninterviews häufig als Leitfadeninterviews geführt werden, braucht es in der Vorbereitung eine intensive Auseinandersetzung mit dem Feld und die Vertrautheit mit den Themen. Nur so wird eine lockere und vertraute Interviewführung möglich. Eine ungenügende Vorbereitung beziehungsweise ein inkompetenter Eindruck könnte die Auskunftsbereitschaft und die Offenheit der InterviewpartnerInnen beeinträchtigen. Dies zeigt deutlich die hohen Anforderungen, die sich in einem solchen Interview für die/den InterviewerIn ergeben. Die Erhebungssituation wird häufig auch als Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte beschrieben. Der Experte / Die Expertin verfügt über ein spezifisches Wissen im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand und der Forscher / die Forscherin hat als methodischer Experte zumindest grundlegende Kenntnisse über das Forschungsfeld (vgl. Lamnek, 2010, 657f). Der Leitfaden bzw. die Erarbeitung dessen und die darin investierte Arbeit schließen aus, dass der Forscher inkompetent ist bzw. wirkt und die Leitfadenorientierung verhindert, dass sich das Gespräch in irrelevante Themen verliert (vgl. Meuser / Nagel, 1991, 448f). In der Vorbereitung eines leitfadengestützten Experteninterviews gilt es „sich mit dem *Fachgebiet* vertraut zu machen, insbesondere mit den Fachausdrücken und grundlegenden Befunden, sich über die *Fragestellung* und das Erkenntnisinteresse klar zu werden und einen konkreten *Interviewleitfaden* zu erstellen“ (Mieg/Näf, 2005, 10 [Hervorhebung im Original]). Das Leitfadeninterview ist ein nichtstandardisiertes Interview, bei dem der Interviewer eine vorbereitete Liste offener Fragen zur Grundlage des Gesprächs hat. Dies empfiehlt sich, wenn mehrere

unterschiedliche Themen behandelt und im Interview aber auch einzelne, genaue Informationen erhoben werden müssen. Leitfadeninterviews werden u.a. anhand folgender Kriterien, zwischen welchen es einer Balance bedarf, beschrieben: Strukturiertheit und Offenheit. Das Prinzip der Offenheit erlaubt es die Sichtweise, Strukturierung und Bewertung des Experten / der Expertin zu erfassen. Dennoch ist die Offenheit begrenzt, da „nur“ ein Interesse am Experten, nicht an der Person besteht. Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird allerdings diesem thematisch begrenzten Interesse sehr gut gerecht, da eine Konzentration auf das (Sonder)wissen erfolgt (vgl. Flick, 2010, 270). Zudem ermöglicht eine offene Gesprächsführung, die sich nicht notwendigerweise an den Leitfaden halten muss, eine angenehme Atmosphäre, die auch genügend Raum zur Entfaltung des Gegenübers lässt (vgl. Kassner / Wassermann, 2005, 106). Die Strukturierung des Gegenstandes erfolgt durch den Leitfaden, welcher eine sehr starke Steuerungsfunktion hat (vgl. Flick, 2010, 216f).

Mir ging es darum mittels eines leitfadenorientierten Expertengesprächs möglichst vielfältige und umfassende Informationen zu meinen Hauptthemen erfassen zu können. Der Interviewleitfaden beginnt nicht mit der ersten Frage, sondern einer vorausgehenden Notiz darüber, was vor dem Interview gesagt wird. Der / Die InterviewpartnerIn muss über das Ziel der Untersuchung und das Ziel des Interviews bzw. die Rolle, die er/sie zur Erreichung des Untersuchungsziels spielt, informiert werden. Um das Gespräch aufzuzeichnen gilt es die ausdrückliche Genehmigung einzuholen. Im Normalfall gilt es auch im Vorhinein den/die InterviewpartnerIn darüber aufzuklären, wie seine persönlichen Daten geschützt werden und die Anonymität gewährleistet wird. Dies war in meinem Fall nicht notwendig, da Frau Mag. Fleck einverstanden war, dass ich ihre Aussagen in meiner Arbeit unter ihrem Namen verwenden darf.

Laut Gläser und Laudel (2009, 153) gibt es die Möglichkeit das Experteninterview face to face, per Telefon oder via Email zu führen. Ich habe mein Experteninterview im Mai 2011 face to face im BMUKK geführt. Der Leitfaden behandelt die drei Themenkomplexe Bilingualität und Schule; Muttersprachlicher Unterricht und die Situation muttersprachlicher LehrerInnen. Der Interviewbeginn sollte der Expertin die Möglichkeit geben genaueres über ihren beruflichen Hintergrund, ihre Aufgaben, Tätigkeiten und Schwerpunkte zu erzählen. Mit der Einstiegsfrage war auch die Hoffnung verbunden den Erzählfluss der Befragten anzuregen.

Da es um das Wissen der befragten Personen geht, werden in einem Experteninterview vorwiegend Faktfragen gestellt. Diese beinhalten Fragen nach Erfahrungen, Wissensfragen, Hintergrundfragen und eventuell Meinungsfragen. Ein Experteninterview beinhaltet – steuerungsfunktionell betrachtet – Einleitungsfragen für die Behandlung eines neuen Themas bzw. Überleitungsfragen, Filterfragen, Haupt- und auch Nachfragen. Die Fragen müssen offen, klar, einfach und neutral sein. Unter Umständen ist die Reihenfolge der Fragen entscheidend – bspw. für den Umfang und die Genauigkeit der Antworten und mitunter auch deren Inhalte (vgl. Gläser/Laudel, 2009, 122-142).

Probleme reichen von der Erkennung des/der „richtigen“ Experten/Expertin über dessen/deren Bereitschaft ein Interview zu geben bis hin zu zahlreichen möglichen Schwierigkeiten bei der Interviewdurchführung. Es bedarf eines hohen Maßes an Expertise auf Seiten des Interviewers / der Interviewerin, um die richtigen Fragen zu stellen und kompetent nachfragen zu können. Weiters sind Probleme der Vertraulichkeit, des Zeitdrucks und Steuerungsprobleme zu nennen (vgl. Flick, 2010, 218f). Außerdem können eine Rollendiffusion bei der interviewten Person oder eine Blockade des Experten / der Expertin auftreten (vgl. ebd., 270). Diese/r könnte das Interview blockieren weil er bspw. gar kein Experte ist. Aber auch ein häufiges Rollenwechseln (Experte-Privatperson) und ein rhetorisches Interview stellen problematische Diskursverläufe dar (vgl. Meuser / Nagel, 1991, 449-451). Es können in Experteninterviews darüber hinaus dieselben Probleme wie bei anderen Interviewtypen auftreten, bspw. Suggestivfragen oder das Aufdrängen der Struktur des Leitfadens (Gläser/Laudel, 2009, 120f).

Bei der Auswahl von Interviewpartnern gilt es darauf zu achten, wer über die relevanten Informationen verfügt, wer in der Lage ist präzise Informationen zu geben, wer bereit ist diese Informationen zu geben und wer von den ExpertInnen verfügbar ist. Im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung habe ich viel von Mag. Elfie Fleck gelesen und viele relevante Informationen kommen in meinem Forschungsfeld vom BMUKK. Sie hat mir bereits im Zuge der Exposé-Phase viel Material zukommen lassen und sich bereit erklärt bei offenen oder weiteren Fragen für ein Interview bereit zu stehen.

Anschließend an das Experteninterview habe ich einen Interviewbericht beziehungsweise ein Gedächtnisprotokoll verfasst. Dieses beinhaltet einen Kommentar zum Zustandekommen des Interviews, eine Beschreibung der Rahmenbedingungen (Dauer, Ort,...), Bemerkungen zum Gesprächsverlauf und Bemerkungen zur Nachinterviewphase (Gläser/Laudel, 2009, 192).

Aufwendige Transkriptionen sind bei ExpertInneninterviews in der Regel überflüssig. Pausen, Stimmlagen sowie parasprachliche und nonverbale Elemente sind nicht Gegenstand der Interpretation. Die inhaltliche Vollständigkeit der Transkription ist ein kritischer Punkt. Es hängt von der Untersuchungsanlage (ExpertInnen im Zentrum oder nicht), vom Interview und dem Diskursverlauf ab, ob es einer wortgenauen Transkription bedarf. Die Transkription der gesamten Tonaufnahme ist nicht der Normalfall, sondern sie ist begrenzt auf die relevanten Äußerungen – bei gelungenen Interviews kann das allerdings durchaus eine vollständige Transkription bedeuten (vgl. Meuser / Nagel, 1991, 455f). Was transkribiert und welche Teile paraphrasiert werden hängt auch von den Forschungsfragen ab. Das relevante Wissen soll textgetreu in eigenen Worten wiedergegeben werden: die Meinungen, Urteile, Beobachtungen und Deutungen der ExpertInnen. Im ersten Fall – ExpertInnen als Zielgruppe und Experteninterviews als Hauptinstrument – werden mehrere Interviews geführt und diese verglichen. In der Auswertung geht es darum Wissens- und Handlungsstrukturen, Einstellungen und Prinzipien theoretisch zu generalisieren. Zentral ist daher die Vergleichbarkeit der ExpertInnen, ihrer Positionen, Rollen und Aussagen aber auch des institutionellen und/oder organisatorischen Kontextes. Der Leitfaden ermöglicht beziehungsweise erleichtert diese Vergleichbarkeit (vgl. Meuser / Nagel, 1991, 451-455). Bei dem Vergleich mehrerer Experteninterviews gibt es weitere Schritte, wie das finden passender Überschriften für einzelne Passagen. Verdichtungen, Typisierungen und Abstraktionen erleichtern den anschließenden thematischen Vergleich. Erst danach erfolgt die Loslösung von den Texten und der Terminologie der Interviews und eine Konzeptualisierung und Generalisierung (vgl. ebd., 457-466).

Mein Experteninterview wurde anschließend transkribiert und paraphrasiert. Dies diene einer ersten Verdichtung. Die Paraphrasen, die ich für meine Arbeit heranziehe, habe ich Mag. Elfie Fleck für ihre Autorisierung rückgemeldet. Für die Auswertung wurden dann diese Paraphrasen der wesentlichen, für meine Themen relevanten Aussagen – die der Vervollständigung, Erweiterung oder neuen Informationen dienen – verwendet und in der Arbeit ergänzend und illustrierend zur theoretischen Auseinandersetzung und den problemzentrierten Interviews eingesetzt.

### ***6.3.2. Das problemzentrierte Interview***

Neben dem Experteninterview wurden für meine Untersuchung problemzentrierte leitfadengestützte Interviews geführt. Diese qualitative Erhebungsmethode wird im

Folgenden dargestellt, der Interviewleitfaden und die qualitative Auswertungsmethode vorgestellt.

Die Flexibilität und Offenheit qualitativer Forschungsmethoden sowie die Tatsache, dass in meiner Untersuchung nicht die Überprüfung bereits bestehender Theorien sondern der Erkenntnisgewinn im Vordergrund steht, haben dazu geführt, dass ich einen qualitativen Forschungsansatz gewählt habe (vgl. Brüsemeister, 2008, 19). Die Tatsache, dass es generell wenig Literatur und Forschung zum muttersprachlichen Unterricht gibt und wenn dann vor allem Deskriptives, zeigt eine Lücke und damit einen Forschungsbedarf auf, der nicht im Überprüfen bestehender Theorien, sondern mit in der Entdeckung und Generierung von Theorieaussagen handzuhaben ist.

Jedoch gibt es viel Kritik an qualitativen Methoden, besonders dem Interview, die von der Unvollständigkeit der Interviewdaten im Vergleich zu aus Beobachtung gewonnenen Daten über die Frage, ob der Interviewpartner die Wahrheit sagt bis hin zum Unterschied zwischen dem was Befragte sagen und tatsächlich tun (vgl. Hammersley, 2005). Es gilt sich diesen Grenzen und Schwierigkeiten bewusst zu sein und kritisch mit dem eigenen methodischen Zugang umzugehen. Dieser reflektierte und kritische Umgang zeigt sich im Aufzeigen der Grenzen und Kritikpunkte einer Methode, der inhaltlichen Repräsentativität, der Gegenstandsbezogenheit aber auch im Begründen der verwendeten Methoden.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit war es nicht möglich noch weitere Untersuchungen, auf den Interviews bzw. deren Ergebnisse aufbauend, durchzuführen, aber die gemachte Untersuchung leistet dennoch einen wichtigen Beitrag und wirft Fragen auf und kann daher durchaus als Vorarbeit für weitere Forschungen verstanden werden.

Ich habe mich mit dem Ziel, die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Interviewten zu meinem Forschungsfeld bzw. der Problemstellung, für leitfadengestützte problemzentrierte Interviews entschieden.

Das problemzentrierte Interview geht auf Andreas Witzel zurück, der sie als Teil einer Methodenkombination aus Interview, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Fallanalyse im Rahmen eines problemzentrierten Forschungsprojekts entwickelte. Es kombiniert induktives und deduktives Vorgehen, da die ForscherInnen bereits vor dem Interview ein theoretisch fundiertes Vorwissen haben, die Äußerungen der InterviewpartnerInnen aber bedeutsam für das möglicherweise notwendige Modifizieren der Konzepte sind. Die ForscherInnen teilen ihr theoretisches Konzept den Befragten nicht

mit und bleiben so offen für die Bedeutungsstrukturierung des Problems durch die interviewten Personen. Der Erkenntnisgewinn entsteht demnach durch ein induktiv-deduktives Wechselspiel. Beim problemzentrierten Interview handelt es sich um eine offene, halbstandardisierte Befragung, welche die Befragten möglichst frei erzählen lässt, aber auf eine bestimmte Problemstellung hin zentriert ist. Das Erzählprinzip steht im Vordergrund und das Gespräch wird von dem Interviewer / der Interviewerin immer wieder auf die zugrunde liegende Problemstellung gelenkt. Begründungen, Urteile, Erklärungen und Meinungen der befragten Person werden dabei immer wieder explizit mit einbezogen. Von dem Forscher / der Forscherin werden im Vorfeld des Interviews bestimmte Problemstellungen diagnostiziert, deren individuelle und kollektive Bedingungsfaktoren dann bei der Befragung erforscht werden sollen. Das problemzentrierte Interview zielt „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000, 2). Mithilfe eines Leitfadens werden Daten in Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert. Die drei zentralen Kriterien des problemzentrierten Interviews sind die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Die *Problemzentrierung* meint die Orientierung des Forschers / der Forscherin an relevanten Problemstellungen und die ermittelten Sichtweisen der Befragten dazu. Die *Gegenstandsorientierung* betont, dass die Methoden am Gegenstand zu entwickeln bzw. gegebenenfalls zu modifizieren sind. Die *Prozessorientierung* schließlich umfasst den Forschungsprozess, den Gewinn und die Prüfung der Daten sowie das Gegenstandsverständnis und den reflexiven Einsatz der Methoden (vgl. Flick, 2010, 210; Lamnek, 2010, 332-337; Witzel, 2000, 1-10).

Die wesentlichen Elemente bzw. Instrumente der Datenerfassung, die das problemzentrierte Interview unterstützen bzw. ermöglichen sind der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Tonbandaufzeichnung und das Postskriptum (vgl. Flick, 2010, 210; Lamnek, 2010, 332-337; Witzel, 2000, 1-10). Der Kurzfragebogen dient dem Ermitteln der Sozialdaten und ermöglicht einen Gesprächseinstieg. Die Tonträgeraufzeichnung erlaubt die präzise und authentische Erfassung des Gesagten und wird anschließend vollständig transkribiert. Der Interviewer / die Interviewerin kann sich dadurch „ganz auf das Gespräch sowie auf Beobachtungen situativer Bedingungen und nonverbaler Äußerungen konzentrieren“ (Witzel, 2000, 5). Im zur Kontrolle dienenden Leitfaden sind die Themen als Gedächtnisstütze und Orientierung sowie einzelne einleitende oder vorformulierte Fragen festgehalten. Die nach dem Gespräch angefertigten Postskripte „enthalten eine

Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu den o.g. situativen und nonverbalen Aspekten sowie zu Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners. Außerdem werden spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert“ (Witzel, 200, 5).

Aufgrund meiner theoretischen Vorarbeit, der Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur und verschiedensten Studien, sowie dem Experteninterview ging ich nicht völlig theorie- und konzeptlos sondern bereits mit einem theoretisch-wissenschaftlichen Vorverständnis in die Erhebungsphase. Dieses Vorverständnis, bereits entwickelte Ideen und Gedanken und ein aus der Vorarbeit entstandenes Problemfeld ließen die Entscheidung auf problemzentrierte Interviews fallen, welche sich in diesen Punkten klar von einem narrativen Interview unterscheiden. Das Erzählprinzip bleibt durch die völlig offenen Fragen, die lediglich den Problembereich ein- bzw. abgrenzen, bestehen.

Das problemzentrierte Interview lässt sich in vier bzw. fünf Phasen einteilen. In der Einleitung werden die erzählende Gesprächsstruktur und der Problembereich, also das Thema des Interviews, festgelegt. Im zweiten Abschnitt, der allgemeinen Sondierung, wird die narrative Phase des Befragten / der Befragten durch Erzählbeispiele und -stimuli angeregt. Zu den erzählgenerierenden Kommunikationsstrategien zählt beispielsweise eine offene, vorformulierte Einleitungsfrage, die versucht das Gespräch auf das zu untersuchende Problem zu zentrieren. In der darauffolgenden spezifischen Sondierung, die eine verständnisgenerierende Kommunikationsstrategie darstellt, versucht der Interviewer / die Interviewerin das Gesagte zu verstehen und nachzuvollziehen. Zurückspiegelung, Verständnisfragen, Interpretation und Konfrontation mit Widersprüchen sind dabei die Möglichkeiten der Verständnisgenerierung. In der letzten Phase des Interviews sind dann ad-hoc-Fragen zu Themen- bzw. Problembereichen möglich, die bis dahin nicht genannt wurden. Diesen vier Phasen vorgeschaltet wird der standardisierte Kurzfragebogen. Dieser erleichtert den Gesprächseinstieg und stellt eine erste inhaltliche Auseinandersetzung dar (vgl. Witzel, 2000, 6-8).

Für den Interviewer / die Interviewerin ist es wichtig eine Balance zwischen Leitfaden- und Personenorientierung zu halten und zu erkennen wann es einer Ausdifferenzierung, Nachfragen und/oder der Einführung neuer Themen bedarf. Dazu braucht es eine gute Gesprächsatmosphäre, eine Vertrautheit mit den Themen, Flexibilität aber auch eine hohe Sensibilität für den Gesprächsprozess.

## **6.4. Auswertungsmethode**

### **6.4.1. Transkription**

„Wenn gesprochene Sprache, beispielsweise aus Interviews oder Gruppendiskussionen in eine schriftliche Fassung gebracht wird, so nennt man dies Transkription. Für eine ausführliche Auswertung ist die Herstellung von Transkripten zwar aufwändig, aber doch unabdingbar“ (Mayring, 2002, 89). Die Textfassung des verbalen Materials ermöglicht eine ausführliche interpretative Auswertung. Es gibt unterschiedliche Arten für das Transkribieren (vgl. ebd.). Ich habe mich für die Übertragung ins normale Schriftdeutsch entschieden. Da die Transkripte keiner Feinanalyse unterzogen wurden, sondern nur die thematischen Aspekte relevant waren, sind die Anforderungen ans Transkript geringer. Die angewandten Transkriptionsregeln gehen zum großen Teil auf Froschauer und Lueger (2003, 223f) zurück:

Pausen ab drei Sekunden wurden mit Punkten markiert – pro Sekunde ein Punkt. Nichtverbale Äußerungen wurden in eckiger Klammer angegeben, wie bspw. ein Lachen = [IP lacht]. Starke Betonungen wurden fett gedruckt, unverständliche Textpassagen mit einer runden Klammer und Punkten (...) markiert, wobei jeder Punkt wiederum für eine Sekunde steht und undeutliche, aber erahnte Worte bei schlecht verständlichen Stellen wurden in runde Klammern gesetzt. Lautäußerungen wie mhm und ähm wurden als normaler Text angeführt. Die Zahlen bis 20 (drei, elf, siebzehn, etc.) wurden ausgeschrieben; alle Zahlen darüber in Zahlenform dargestellt (21, 60, 100, etc.). Die InterviewpartnerInnen sind mit dem Kürzel IP gekennzeichnet und die Interviewerin mit einem I abgekürzt. Die transkribierten Interviews finden sich im Anhang (siehe Anhang B).

### **6.4.2. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring**

Bei der Auswertung der Interviews wurde, mit dem Ziel eine Interpretation des Materials im jeweiligen Kontext bzw. Bedeutungsfeld zu gewinnen, eine qualitative Auswertungsmethode herangezogen. Ich habe mich dafür entschieden, als eine mögliche Variante, Mayrings (2008) qualitative Inhaltsanalyse einzusetzen. Sie bietet konkrete Techniken, die systematisch und intersubjektiv überprüfbar sind, gleichzeitig der Komplexität und der Bedeutungsfülle sprachlichen Materials, wie Interviews, gerecht werden. Mayring (2008, 58-85) unterscheidet für den Umgang mit sprachlichem Material

drei Grundformen des Interpretierens: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Mit Hilfe der zentralsten inhaltsanalytischen Technik, der Strukturierung, soll es gelingen aus dem Textmaterial eine bestimmte Struktur zu filtern. Es gibt dabei drei zentrale Schritte: 1.) Die explizite Definition der Kategorien. 2.) Die Identifikation von Ankerbeispielen und konkreten Textstellen für die jeweilige Kategorie. 3.) Die Festlegung von Kodierregeln, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen. Mayring unterscheidet weiters die formale, die inhaltliche, die typisierende und die skalierende Strukturierung. Für diese Arbeit habe ich die inhaltliche Strukturierung gewählt, um Textbestandteile, die bestimmten Kategorien zugesprochen werden können, aus den Transkriptionen zu extrahieren und die Ergebnisse dann hinsichtlich der Fragestellung zusammenzufassen und zu interpretieren. Das erarbeitete Material wurde also einem genauen inhaltsanalytischen Ablauf folgend in einzelne Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet. Im Zentrum standen dabei Kategorien, denen die einzelnen Analyseaspekte zugeordnet wurden. Die Kategorien müssen genau begründet sein, können aber im Laufe der Auswertung überarbeitet werden. Die Analyse folgte diesem Modell:

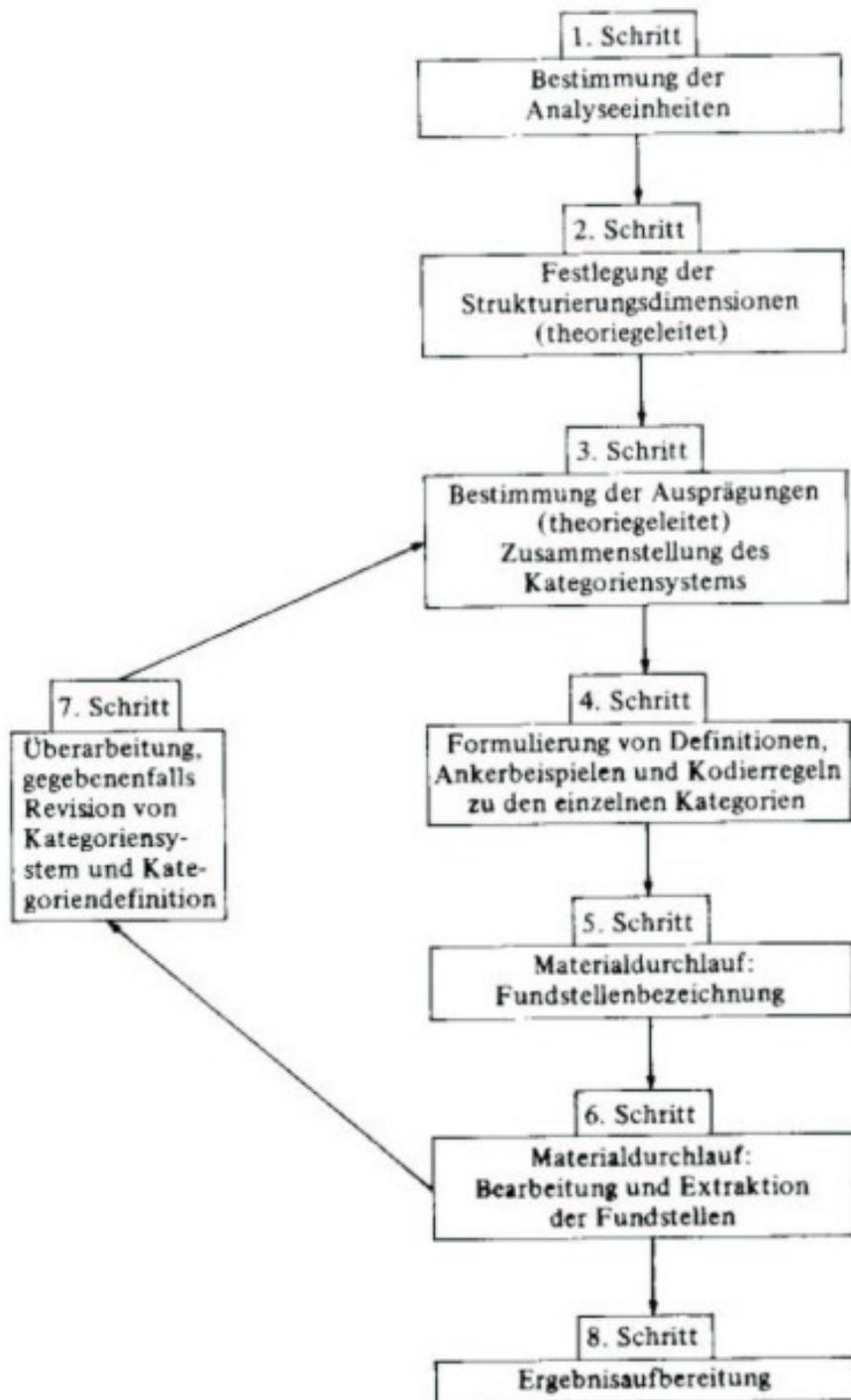


Abbildung 1: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein) (Mayring, 2008, 84)

### **6.4.3 Beschreibung der Auswertungskategorien**

Die Kategorien für die Inhaltsanalyse wurden anhand des Theorieteils, in dem wissenschaftliche Theorien und Untersuchungsergebnisse behandelt wurden, sowie anhand der aus der Diskussion mit den Themenkomplexen entstandenen Leitfragen entwickelt. Weiters wurden einige Kategorien auch anhand der Transkripte selbst gebildet.

#### 1.) Rahmenbedingungen und Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts in der Sonderschule

Diese Kategorie bezieht sich auf die Art und Weise wie muttersprachlicher Unterricht stattfindet: im Kurs oder durch Team-Teaching, vormittags oder nachmittags. Aber auch das Ausmaß – wie viele Stunden sind die Lehrkräfte an wie vielen Schulen im Einsatz und wie viele SchülerInnen unterrichten sie – ist dabei interessant. Darüber hinaus ist es von Interesse ob den muttersprachlichen LehrerInnen ein eigener Raum zur Verfügung steht und wie wichtig das ist / wäre. Thematisiert wurde hier auch der Stellenwert des muttersprachlichen Unterrichts in Konkurrenz zu anderen Wahlfächern und die möglicherweise notwendige Anmeldung dafür. Diese Informationen können helfen einen Teil der Rahmenbedingungen vorzustellen und darüber hinaus erste Präferenzen aber auch Schwierigkeiten zu ermitteln.

#### 2.) Aufgaben der muttersprachlichen LehrerInnen

Durch die Interviews und die Frage nach dem Berufsalltag hat sich ergeben, dass die Aufgaben muttersprachlicher LehrerInnen vielfältiger sind, als mir davor bewusst war, weshalb diese Kategorie im Laufe der Transkriptionen und der Auseinandersetzung mit dem Material sowie bei den späteren Interviews hinzukam. Sie beinhaltet demnach alle Äußerungen der muttersprachlichen LehrerInnen, in denen ihre Tätigkeiten und Aufgaben im Schulalltag beschrieben werden. Besonderes Augenmerk wird, aufgrund des Fokus der Diplomarbeit auf Aufgaben gelegt, die sich aufgrund der Schulart ergeben und sich damit womöglich von Aufgaben in anderen Schultypen unterscheiden. Weiters wird der Aufgabe der Einbindung muttersprachlicher LehrerInnen in Assessmentverfahren besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weshalb dieser Punkt eine eigene Kategorie (7.) bildet.

### 3.) Ziele des muttersprachlichen Unterrichts (in der Sonderschule)

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden zahlreiche Zielsetzungen muttersprachlichen Unterrichts genannt und diskutiert. Dieser Kategorie werden Textbestandteile zugeordnet, die Aussagen über die Ziele des muttersprachlichen Unterrichts beinhalten sowie darüber hinaus über die Aufgaben, die muttersprachlichen LehrerInnen zukommen, um diese Ziele zu erreichen. Wie können die genannten Ziele umgesetzt werden und was brauchen muttersprachliche Lehrkräfte um diese Ziele erreichen zu können bzw. was fehlt? Interessant ist dabei auch die Frage nach möglicherweise unterschiedlichen Zielsetzungen je nach Schultyp.

### 4.) Relevanz des muttersprachlichen Unterrichts (in der Sonderschule)

Die Relevanz muttersprachlicher Förderung ging durch die Auseinandersetzung mit verschiedensten AutorInnen, Texten und Studien im ersten Teil der Arbeit deutlich hervor. Interessant ist, welche Bedeutung, welchen Stellenwert und welche Relevanz muttersprachliche LehrerInnen erstsprachlicher Förderung zumessen. Welche Erfahrungen haben muttersprachliche LehrerInnen diesbezüglich gemacht, können sie die im theoretischen Diskurs entstandenen Thesen bestärken? Aber auch Textstellen, welche möglicherweise Kritik am muttersprachlichen Unterricht beinhalten, werden dieser Kategorie zugeordnet. Bei den Zielen und der Relevanz muttersprachlichen Unterrichts handelt es sich um ineinander übergreifende Kategorien. Aufgrund der Tatsache, dass alle interviewten Personen, die Notwendigkeit und Wichtigkeit muttersprachlichen Unterrichts von sich aus betonten, wurde daraus eine eigene Kategorie. Die Relevanz muttersprachlicher Förderung spielt dabei ebenso eine wichtige Rolle wie die spezifischen Sichtweisen von muttersprachlichen LehrerInnen.

### 5.) Schwierigkeiten und Herausforderungen

Aus der theoretischen Auseinandersetzung ging hervor, dass muttersprachliche LehrerInnen mit zahlreichen Schwierigkeiten und Herausforderungen konfrontiert sind. Alle Aussagen, die auf Schwierigkeiten und Probleme im Berufsalltag hindeuten werden dieser Kategorie zugeordnet, mit besonderem Augenmerk auf spezifisch in der Sonderschule vorgefundene Herausforderungen. Auch die Frage nach dem Status

muttersprachlicher LehrerInnen sowie ihre Einstellungen und Erfahrungen in den Sonderschulen sind hier von Bedeutung.

a. Lösungsvorschläge und Änderungswünsche

Jene Interviewäußerungen, die Lösungs- bzw. Änderungsvorschläge beinhalten werden dieser Unterkategorie zugeordnet. Auch Antworten auf Fragen nach Zukunftsvisionen und möglichen Veränderungen sollen hier beinhaltet sein.

6.) Unterrichtsmaterialien

Diese Kategorie hat sich erst durch die Interviews, die Transkription und der Arbeit am Material als eigenständiger Punkt herauskristallisiert. Da viel von verwendeten Unterrichtsmaterialien erzählt und gezeigt wurde, kam eine eigene Kategorie zustande. Dieser Punkt scheint – zumindest in den zwei großen Sprachgruppen – nicht so problematisch zu sein, wie aus der theoretischen Auseinandersetzung hervorgeht. Interessant ist dabei, welche Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen, woher sie bezogen und wie sie eingesetzt werden.

7.) Ausbildung

In diese Kategorie fallen Aussagen über Ausbildung, Anerkennung der Ausbildung, dem daraus resultierenden Anstellungsverhältnis, dem Status und dem Stellenwert im Team muttersprachlicher LehrerInnen aber auch Wünsche diesbezüglich. Sonderpädagogische Ausbildungen und Erfahrungen spielen hier eine Rolle. In manchen Interviews wurden darüber hinaus Fort- und Weiterbildung sowie berufliche Zukunftsperspektiven thematisiert.

8.) SPF-Feststellungsverfahren und der Einbezug muttersprachlicher LehrerInnen

Eine Aufgabe muttersprachlicher LehrerInnen ist der Einbezug in SPF-Feststellungsverfahren von Kindern mit einer anderen Erstsprache. Denn wenn bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Lernbeeinträchtigungen auftreten, sind die Ursachen der Lernschwierigkeiten unter Einbezug qualifizierter Personen, welche

die Muttersprache des Kindes sprechen, zu klären (vgl. bm:ukk, 2011, 3). Inwiefern muttersprachliche Lehrkräfte hier tatsächlich einbezogen werden und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben, ist ebenso Teil dieser Kategorie wie alle Aussagen, die die Bedeutung der eigenen Meinung in diesem Prozess betreffen. Wird auf muttersprachlichen Unterricht und die Einschätzung der LehrerInnen zurückgegriffen, wenn es darum geht diagnostisch festzustellen, ob es am Regelunterricht, der Fremdsprache Deutsch oder einer (Teil)Leistungsschwäche liegt, wenn das Kind in der Regelschule nicht bestehen kann und einen SPF zugewiesen bekommen soll?

## **7. Interviewauswertung**

In diesem Kapitel werden die einzelnen Kategorien dargestellt und die Ergebnisse beschrieben und dann anschließend mit dem im theoretischen Teil der Arbeit dargelegten Theorien, Studien- und Untersuchungsergebnissen und dem Experteninterview diskutiert.

Die Auswertung der statistischen Daten zeigt, dass alle der von mir interviewten muttersprachlichen LehrerInnen österreichische StaatsbürgerInnen sind, seit größtenteils mehr als zwanzig Jahren hier leben und auch schon langjährige Erfahrungen als muttersprachliche Lehrkräfte mitbringen. Die meisten sind zurzeit an einer, maximal zwei Schulen im Einsatz und an den jetzigen Schulstandorten seit mehreren Jahren durchgehend tätig.

### **7.1. Auswertung der Kategorien – Darstellung der Ergebnisse**

#### **1. Rahmenbedingungen und Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts in der Sonderschule**

Die Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts sind österreichweit sehr unterschiedlich. Frau Mag. Elfie Fleck macht dafür vor allem die Kompetenzzersplitterung zwischen dem Bund und den Ländern verantwortlich und betont in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Eröffnungszahlen für den muttersprachlichen Unterricht aber auch die Abhängigkeit vom Bundesland bzw. dem Schulstandort ob ein Kind überhaupt die Möglichkeit hat muttersprachlichen Unterricht zu besuchen. Dass muttersprachlicher

Unterricht stattfindet, hängt stark vom Bemühen und der Einstellung der Leitung ab. Positiv ist zu bemerken, dass in der Sonderschule generell geringere Eröffnungszahlen für den muttersprachlichen Unterricht gelten. Fleck berichtet weiters von der Möglichkeit den muttersprachlichen Unterricht schulstufen-, schul- und schulartübergreifend durchführen zu können um ein Zustandekommen zu sichern. Dies wird von keinem der interviewten Lehrkräfte praktiziert, außer sie unterrichten in sogenannten Familienklassen – aber selbst da wird darauf geachtet nur Kinder eines Jahrgangs gemeinsam zu unterrichten. (vgl. 179-209)

Alle von mir interviewten LehrerInnen unterrichten größtenteils vormittags in der Sonderschule und/oder in Integrationsklassen, einer (4) auch in der Hauptschule und eine (1) in der Vorschule. Fast alle muttersprachlichen LehrerInnen (1,2,4,5,6) haben eine volle Lehrverpflichtung. Dadurch dass muttersprachlicher Unterricht am Vormittag stattfindet, tritt er nicht mehr mit anderen Wahlfächern in Konkurrenz und korreliert auch nicht mit diversen Freizeitaktivitäten. Nur in einem Fall berichtet eine muttersprachliche Lehrerin (5), dass die Kinder sich aufgrund des Stundenplans zwischen islamischem Religionsunterricht oder muttersprachlichem Unterricht entscheiden müssen. Auch wenn der muttersprachliche Unterricht in den Regelunterricht integriert und fixer Bestandteil des Stundenplans ist bleibt er dennoch eine unbenotete unverbindliche Übung. Unter anderen äußert sich eine muttersprachliche Lehrerin (1) negativ dazu: „Und ich glaube das ist schon falsch, da die Kinder da keine Noten kriegen“ (739-740). Auch bei anderen findet sich der Wunsch den Charakter der unverbindlichen Übung durch die Einführung eines Unterrichtsfaches zu verändern. Teilweise haben die Lehrkräfte allerdings Taktiken entwickelt, wie es ihnen auch so gelingt, den muttersprachlichen Unterricht attraktiv zu gestalten und alle interviewten Personen erzählen von der Begeisterung mit denen die Kinder im Normalfall dabei sind.

Alle interviewten Lehrkräfte arbeiten sowohl im Team als auch im Kurs – abhängig vom Thema, den Bedürfnissen der Kinder, der Klassensituation, den Wünschen der LehrerInnen und dem eigenen Ermessen. Ein muttersprachlicher Lehrer (4) meint dazu sehr passend: „Je nachdem was du denkst, was die Lehrer denken [...]. Jedes Jahr, jedes Jahr anders, jedes Jahr mit gleicher Kollegin und mit verschiedenen Kolleginnen ist anders [...]“ (109-114). Bemängelt wird von den meisten, dass die Stundenanzahl zu gering ist, so beschreibt eine Person (1): „Das gefällt mir irgendwie nicht, muss ich sagen: Also eine Stunde wöchentlich für die - es ist egal welche Klasse erste, zweite, dritte oder vierte - eine Stunde ist zu wenig ... Also nur eine Stunde es ist schon - da muss ich Tempo geben aber ich

möchte mit den Kindern das nicht detailliert aber schon korrekt [machen, d. Verf.]“ (694-702). Ein anderer Lehrer (3) meint dazu allerdings: „[...] zwei Stunden in der Woche könnte reichen, dass man nicht die anderen, sozusagen Unterrichtsfächer abzwicken muss und es klappt so, wenn es bei solchem Stand bleibt. Und ich schätze man könnte in diese zwei Stunden ziemlich viel machen. Ob das jetzt genug ist, weil man muss sich auch begrenzen auf diesen Raum, wo wir leben, weil das ist unsere Alltag. Und da muss man sich sicher eine reale Grenze [setzen, d. Verf.]“ (165-168). Würde es mehr Stunden geben und tatsächlich alle Kinder muttersprachliche Förderung in Anspruch nehmen können, bräuchte es, so sind sich die interviewten Personen einig, mehr muttersprachliche Lehrkräfte. In den meisten Fällen besuchen in den genannten Schulen allerdings ohnehin (fast) alle Kinder mit der jeweiligen Muttersprache den muttersprachlichen Unterricht – meistens ist aufgrund der Integration in den Regelunterricht und durch das Team Teaching dafür gar keine Anmeldung notwendig. Von allen muttersprachlichen LehrerInnen, die interviewt wurden, wird beschrieben, dass sich viele Gestaltungsmöglichkeiten bieten: So können bspw. Themen aus einem Bereich wie Sachunterricht auch in der Muttersprache behandelt werden oder aber in Kursform die Alphabetisierung vorgenommen werden. Den meisten muttersprachlichen Lehrkräften (1,2,4,6) steht mittlerweile ein eigener Raum zur Verfügung, manchmal (3,5) wird er allerdings mit anderen KollegInnen geteilt, aber „macht ja nichts, also so Hauptsache einen Raum“ (4; 565-566)

## 2. Aufgaben der muttersprachlichen LehrerInnen

Muttersprachliche LehrerInnen, das haben die Interviews besonders deutlich hervorgebracht, haben viele verschiedene Aufgaben. So sehen sie ihre Aufgaben im Kursunterricht ganz klar im Unterrichten der Muttersprache – und dies in vielfältiger Weise (Lesen, Zeichnen, Singen, Alphabetisierung, Geschichten hören, parallele Aufarbeitung der Themen aus der Klasse etc.). Wobei die Arbeitsweise und das Tempo im Kurs sehr stark vom Niveau aber auch den Bedürfnissen der Kinder abhängen. Im Team Teaching betrachten sie ihre Rolle eher als Begleitperson oder HelferIn bspw. bei Buchstabentagen. Im Team werden Themen integrativ, manchmal (5) sogar in mehr als zwei Sprachen erarbeitet.

Darüber hinaus werden folgende Aufgaben genannt: Supplierreserve, Übersetzen von Informationsmaterial, Elternbriefen, Schulprojekten und Zeugnissen, Unterstützung bei Elternabenden, Kontaktperson für Eltern, Organisation oder Mithilfe bei verschiedenen

Projekten. Aber auch die Kooperation mit dem und die Eingliederung ins Lehrerteam scheint dabei eine wichtige Aufgabe zu sein. Es bestehen durchwegs gute Kooperationen mit den KlassenlehrerInnen.

Von allen genannt wird die Elternarbeit und damit die auch in der theoretischen Auseinandersetzung diskutierte zentrale Rolle des Vermittlers. Alle sehen sich als solch eine Kontaktperson zwischen Schule und Eltern, wobei besonders eine Person (5) ihre Aufgabe dahingehend beschreibt zwischen den beiden „so schnell wie möglich direkte Kommunikation zu schaffen“ (645). Eine andere muttersprachliche Lehrkraft (4) thematisiert ihre Rolle im Zuge der Elternarbeit so: „Es ist nicht nur von den Lehrern ein Bedürfnis, auch die Mütter sprechen mich dann immer wieder an bei gewissen Terminen ob ich dabei sein kann und es ist einfach ein Bedarf; auch nicht nur sprachliche Barrieren jetzt zu beseitigen sondern auch ein bisschen kulturelle ja, weil es können Sachen auch falsch verstanden werden [...] da ist es gut, dass ich dabei bin und ja ist mir auch ein Anliegen“ (279-286). Diese Bemühungen gehen so weit, dass muttersprachliche Lehrkräfte (4,5) eigene Elternabende für Eltern von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch veranstalten um für positive erste „Berührungen“ zu sorgen. Das Vermitteln positiver Bilder sowohl den Eltern aber vor allem auch den Kindern ist damit eine weitere wichtige Aufgabe muttersprachlicher LehrerInnen in ihrem Arbeitsalltag.

### 3. Ziele des muttersprachlichen Unterrichts (in der Sonderschule)

Als primäres Ziel werden von allen interviewten Personen die Erreichung und Festigung der Zweisprachigkeit genannt, sehr anschaulich von Interviewperson 2, die sagt: „[...] weil wie sagt man: wie viel Sprachen sprichst du [...] hast du Wert von so viele Menschen. Sprichst du fünf Sprachen, du bist wert von fünf Menschen, wenn nur eine, ein Mensch“ (236-238). Aufgabe und Ziel sei es in der Zweitsprache Deutsch zu unterstützen und die Möglichkeit zu schaffen die Erstsprache weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang werden von allen die teils mangelnden Kenntnisse in beiden Sprachen thematisiert und die Wichtigkeit eine Sprache so gut zu beherrschen, dass eine weitere darauf aufgebaut werden kann – dies gelingt laut Interviewperson 1 am besten, wenn man aus der Klasse heraus, in Kursform reinen Muttersprachenunterricht durchführt. Damit einher geht das Ziel der Alphabetisierung in der Muttersprache und die Notwendigkeit die Unterschiede zwischen den Sprachen zu erklären bzw. darauf aufmerksam zu machen. Es gilt alltägliche und

schulische Themen auch in der Muttersprache zu erarbeiten und Lücken zu füllen, wie eine Lehrkraft (4) beschreibt: „[...]die Ziele sind also so die Lücken zu füllen, die Lücken sind eigentlich also so in der normalen Entwicklung, also Sozialisation, die in der Familie mehr oder weniger passiert in der Muttersprache.“ (124-126). Die Erstsprache zu stärken ist auch notwendig um schmerzliche Einschnitte in (Sprach)Biografien zu vermeiden und den Erwerb der zweiten Sprache, in unserem Fall Deutsch, zu unterstützen. Eine muttersprachliche Lehrkraft (5) formuliert dieses Ziel sehr treffend: „[...] natürlich ist es für mich wichtig, dass sie in der Muttersprache gestärkt werden, denn dadurch können sie auch die deutsche Sprache gut lernen bzw. na einfach gut lernen und dort auch gestärkt auftreten denke ich [...]“ (219-220). Um beiden Sprachen und vor allem den Kenntnissen der Kinder gerecht zu werden meinen zwei Personen (4,6), dass auch muttersprachlicher Unterricht bilingual sein kann bzw. sein sollte, falls die Situation das erfordert. Dazu meinte einer der beiden (4): „Ich mache das also so sehr gerne, dass ich in muttersprachlichen Unterricht, wenn etwas nicht klar ist, so ich springe in Deutsch und erkläre, weil ich sehr viele Kinder habe, die das besser und schneller verstehen, wenn ich in Deutsch erkläre was [...]“ (150-152).

Als ein weiteres Ziel wird auch die gute Zusammenarbeit mit den Eltern genannt, so beschreibt eine Lehrerin (5): „[...] ich hab auch den Ziel, dass ich mit den Familien eigentlich eng zusammenarbeite, mit den Müttern eng zusammenarbeite. Und dadurch wird auch vieles einfacher ja, also die Kommunikation Schule und Eltern. Ich hab gemerkt, dass das auch ein Defizit ist ja und wir versuchen halt auch im Team, mit meinem Kollegen auch diese Punkte anzusprechen [...]“ (270-273).

Auch Identitäts- und Persönlichkeitsbildung, die Auseinandersetzung mit der eigenen und anderen Kulturen, sowie die Thematisierung und der Abbau von Vorurteilen werden von mehreren LehrerInnen (1,2,6) als Ziel der muttersprachlichen Förderung genannt. Dies hat natürlich mit der Verbundenheit zum Heimatland, aber auch mit der Bewahrung kultureller Traditionen, Lieder, Geschichten und Werte zu tun.

Eine Person (4) sagt dazu sehr schön: „wie wir schaffen können, dass diese Generation wirklich eine Zukunft hat also in diesem Land, dass sie auch also gleiche Chancen haben und dass sie auch also diese auch Kenntnisse der Muttersprache und Kulturkenntnis von den Ursprungsländer auch gut nutzen können für dieses Land und für sich selber - also dass sie sozusagen nur profitieren können von dem“ (659-662).

Die genannten Ziele unterscheiden sich nicht gravierend von den Zielen in anderen Schularten und die muttersprachlichen LehrerInnen sind im Allgemeinen mit dem Erreichen der gesetzten Ziele und der Umsetzung des muttersprachlichen Unterrichts sehr zufrieden, auch wenn es in der Sonderschule nicht immer gleich klappt und vieles nur Schritt für Schritt und langsamer angegangen werden kann.

#### 4. Relevanz des muttersprachlichen Unterrichts (in der Sonderschule)

Alle interviewten Personen betonen mehrmals in ihren Worten die große Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts, besonders im psychosozialen Raum und die Notwendigkeit, dass Kinder in einer Sprache beheimatet sein müssen und die Ressource Mehrsprachigkeit. Eine Lehrerin (1) findet bspw. jene Worte: „[...] ich wollte am Anfang etwas sagen, was ich oft gehört habe, von Fachleuten, Pädagogen oder Wissenschaftler kann man auch hören oder in der Zeitung lesen: Jede Sprache ist ein Gewinn. Ja, das gilt auch für die Kinder, die in Österreich aufwachsen und [...] eine andere Erstsprache als Deutsch haben und deswegen ist sehr wichtig, dass diese Kinder ihre Erstsprache pflegen“ (61-64). Ähnlich argumentiert auch ein Lehrer (3): „(Eine Sprache) ist ein Reichtum für ein Land. Heutige Welt braucht die Menschen, die je möglichst mehrere Posten und Stellen besitzen können. Das schaffen sie nur in dem Fall, wenn sie mehrere Sprachen können [...]. Es gibt es auch andere Leute in Österreich, die andere Muttersprache haben und das ist für dieses Land sehr sehr gut und ich finde das auch erwünscht, weil heutige wirtschaftliche Beziehungen sind so weit und breite Ausmaßen genommen, dass man immer mehr und immer mehr solche Leute braucht [...]“ (3-12).

Die zentrale Rolle des Erstspracherwerbs für das Erlernen weiterer Sprachen, besonders der Zweitsprache Deutsch und der positive Einfluss auf andere kognitive Fähigkeiten und Leistungen, wird ebenso von allen LehrerInnen betont, wie sie die These unterstützen, dass Kinder, die in der Muttersprache besser auch in Deutsch besser sind. So beschreibt ein Lehrer (4), dass wenn die Muttersprache die ersten fünf, sechs Jahre dominiert und dann aber keine weiteren Angebote, wie Verschriftlichung etc. folgen, kann dies fatal für den Erwerb weiterer Sprachen, besonders der Schulsprache sein. Es braucht die Stütze der ersten Sprache (vgl. 145-148).

Einige der LehrerInnen (1,3,4) und auch Elfie Fleck berichten, dass es Eltern gibt, die ihre Kinder nicht in den muttersprachlichen Unterricht schicken wollen, weil sie es als vorrangig sehen, dass ihre Kinder Deutsch lernen und durch die „Doppelbelastung“

Überforderung befürchten. Wie aus der Literatur hervorgegangen, hat dies aber auch laut den befragten LehrerInnen negative Auswirkungen. So erzählt ein Lehrer (3) sehr treffend von „Eltern, die zuhause statt Muttersprache Deutsch reden und dann kommt es [...] zu Tumulten im Gehirn, so hätt ich es gesagt, weil die Eltern verschmutzen die Kinder mit falschem Deutsch“ (137-139). Die muttersprachlichen Lehrkräfte geben allerdings an zu glauben, dass die meisten Kinder mit einer anderen Erstsprache im familiären Umfeld diese auch sprechen und sie selbst bspw. bei ihren Kindern zuhause immer nur die Muttersprache verwendet haben. Die Mehrheit der Eltern wird allerdings als Befürworter des muttersprachlichen Unterrichts beschrieben und besonders die Kinder scheinen durchwegs vom muttersprachlichen Unterricht begeistert und nehmen dieses Angebot, vor allem in jungen Jahren, gerne an. Ein Lehrer (2) schildert: „Kinder sind immer immer begeistert gewesen“ (134-135). Und ein anderer (3) unterstreicht das mit folgender Aussage: „[...] vielleicht kann das jemand nicht glauben, aber die sind begeistert, dass sie die Möglichkeit haben Muttersprache zu lernen“ (77-78).

Die befragten Lehrkräfte nennen folgende weitere Argumente für die Relevanz des muttersprachlichen Unterrichts: Das Erlernen der Muttersprache ist wichtig um die eigene Kultur und die eigenen Traditionen zu schützen. So bleibt die Verbundenheit zum Heimatland bestehen und die Kinder können sich verständigen, wenn sie nach Serbien, in die Türkei etc. fahren bzw. sprechen viele in den Familien, zuhause die Muttersprache. Aber auch, dass es quasi einen Vertreter dieser Kultur und der Sprache in der Schule gibt ist von Bedeutung. So beschreibt besonders ein Lehrer (2), dass den Kindern wichtig ist, dass er da ist: „[...] unsere Mann [...]“ (100) – eine Kontaktperson zu der die Kinder, wie auch die Eltern, bei Problemen, Fragen etc. kommen können.

Vor allem der integrative muttersprachliche Unterricht – je nachdem wie er gestaltet wird – stärkt darüber hinaus das Gemeinschaftsgefühl. Wenn Geschichten oder Themen auf zwei oder mehr Sprachen erlebt werden, bekommen die Kinder ein Gefühl für die unterschiedlichen Sprachen und das ist laut einer Lehrerin (5) für das Gemeinsame besonders wichtig. Weshalb sie sich dafür ausspricht solche Unterrichtssequenzen öfters durchzuführen und positive Erfahrungen zu ermöglichen und Ausgrenzungen zu vermeiden (vgl. 89-128). Der Unterricht sollte auch in der Meinung anderer LehrerInnen (4,5,6) und der Expertin beide bzw. alle Sprachen berücksichtigen und damit die positive Einstellung zur eigenen aber auch zu anderen Sprachen erhalten und ermöglichen.

## 5. Schwierigkeiten und Herausforderungen

Einer der wesentlichen, nach wie vor aktuellen, Kritikpunkte am muttersprachlichen Unterricht betrifft die arbeitsrechtliche Situation der muttersprachlichen LehrerInnen, wenn auch Verbesserungen in diesem Bereich stattgefunden haben. Die Hälfte der befragten LehrerInnen (1,5,6) hat nach wie vor einen auf ein Jahr befristeten Sondervertrag. Allerdings besteht laut Expertin Fleck inzwischen folgende Möglichkeit: „Wenn man jetzt sozusagen mal von der arbeitsrechtlichen Situation ausgeht, haben sehr viele Lehrer einen befristeten Vertrag auf ein Jahr. Da hat dann aber das Ministerium eine Empfehlung herausgegeben, dass wenn jemand mehr als zehn Jahren ununterbrochen beschäftigt ist, dann ist ein unbefristeter Vertrag angebracht und das ist im Jahr darauf auf fünf Jahre reduziert worden.“ (172-175). In der Praxis tauchen aber immer auch noch Schwierigkeiten auf, wie eine Lehrerin (1), die fünfzehn Jahre als Religionslehrerin gearbeitet hat, berichtet: „[...] nach achtzehn Jahre Arbeit hab ich immer noch befristetes Vertrag. Das ist schon komisch. Aber ich hab mich im Stadtschulrat erkundigt. Also ich muss zehn Jahre lang als Muttersprachenlehrerin arbeiten“ (345-347). Kritisch betrachtet und als problematisch empfunden werden von den interviewten Personen also die teilweise befristeten Verträge und auch das damit einhergehende geringere Gehalt, trotz gleicher Stundenverpflichtung, gleichem Arbeitsaufwand und derselben Pflichten. Dennoch sind die muttersprachlichen LehrerInnen, die diese Bedingungen kritisieren, mit ihrer beruflichen Situation nicht unzufrieden. Und laut Elfie Fleck sind muttersprachliche LehrerInnen in Wien, wo vorwiegend im Team unterrichtet wird, zwar oft vertraglich schlechter gestellt, aber häufig im Lehrkörper als gleichwertige KollegInnen geachtet und respektiert. Anders ist das bei LehrerInnen, die vorwiegend am Nachmittag und dann noch dazu in mehreren Schulen im Einsatz sind. Empfohlen wird hier die Teilnahme an der Konferenz in der Stammschule. (vgl. 270-288) Davon berichtet auch ein Lehrer (4). Die interviewten LehrerInnen, die vorwiegend in einer Schule vormittags unterrichten, bestätigen in Ihren Erzählungen den größtenteils unproblematischen Kontakt zu KollegInnen und betonen das gute Klima, das gegenseitige Verständnis und die Akzeptanz, der sie im Schulalltag begegnen. Eine Lehrerin sagt: „Wir verstehen uns und wir haben Verständnis füreinander aber wirklich. Ich hab nicht erwartet“ (290). Auch ein anderer (3) berichtet durchwegs positiv: „Von den Kollegen habe ich volle Verständnis. Wir besprechen oft, [...] wenn ich schätze, dass etwas im Kurs besser ist, dann nehme ich die Kinder raus [...]. Und es ist nie Problem gewesen, wenn man schätzt dass eine Thema sozusagen für alle da ist und besser ist, dann ich habe auch nichts dagegen“ (186-192). Nur

einmal (5) ist von Vorurteilen, die allerdings minimal einzuschätzen sind die Rede. Allerdings berichtet auch Elfie Fleck, dass es teilweise „immer noch so abstruse Auffassungen [gibt] - jetzt auch bei sagen wir mal RegellehrerInnen - die glauben die muttersprachlichen Lehrer sind nicht vom österreichischen Staat angestellt und glauben das ist irgendein Hobbyverein oder so. Also ich glaube nicht, dass die Mehrheit das vertritt, aber teilweise kursiert das auch noch“ (279-282). Als wichtig für die Integration ins Team wird die Kommunikation erachtet, weshalb die befragten muttersprachlichen LehrerInnen sich einig sind, dass es notwendig ist die deutsche Sprache zu beherrschen. So erzählt eine Lehrerin (1) auch, dass der Kontakt mit den KollegInnen im eigenen Sprachgebrauch sicherer gemacht hat und Unterricht am Nachmittag in der Vergangenheit solchen Kontakt leider verunmöglichte.

Fleck beschreibt zusammenfassend, dass die Praxis und der Einsatz muttersprachlicher LehrerInnen sehr verschieden sind. Negativbeispiele sieht sie in reiner Übersetzungsarbeit oder dem paradoxen Extremfall, dass die Klassenlehrerin / der Klassenlehrer der Muttersprachenlehrerin / dem Muttersprachenlehrer den Gebrauch der Muttersprache verbietet und sie/ihn quasi nur als Deutsch-„Beiwagerl“ sieht. (vgl. 486-489). Von solchen Fällen wurde erfreulicherweise in keinem der Interviews berichtet. Allerdings war bei einem Lehrer (6) ein Stück weit Überforderung durch die Rolle des „Mädchen für alles“ spürbar und die Tatsache, dass er manchmal für mehrere Dinge gleichzeitig verantwortlich war (Telefonate, supplieren, etc.).

Auch der Kontakt mit den Eltern funktioniert meistens gut. Zwei LehrerInnen (1,2) berichten allerdings von Problemen mit Kindern, die Romanes sprechen, die schulische Einstellung betreffend: „Sie sind nicht immer bereit mitzuarbeiten [...]. Sie interessieren sich nicht viel für ihre Kinder, sie sind nicht große Unterstützung für die Kinder“ (407-411). Probleme wie Schulschwänzen oder das Desinteresse der Eltern und Kinder an Schule. Die muttersprachlichen LehrerInnen sind hier bemüht mit den Eltern zu sprechen und ihnen verständlich zu machen wie wichtig Schule und auch ihre Rolle in diesem Prozess ist. So wird auch von anderen LehrerInnen (4,5) berichtet, wie wichtig es ist in der Elternarbeit Akzente zu setzen und die Eltern „ins Boot zu holen“. So werden verschiedene Aktionen durchgeführt um Eltern zu zeigen, wie wichtig ihre Beteiligung und wie wesentlich ihr Beitrag ist, da besonders in unserem Schulsystem das Elternhaus ein mitunter entscheidender Faktor in der schulischen Karriere eines Kindes ist. Dies trifft laut

einem Lehrer (4) besonders auf bildungsferne und sozial schwächere Schichten zu und er beschreibt, dass es Überlegungen gibt „wo wir auffangen können, wo wir die Eltern lehren können, wie sie sich selber helfen können und ihren Kindern, weil das vorgesehen ist also schon, dass die Unterstützung von zuhause und wir sehen, dass also wie viele in die AHS landen von bildungsnahen Schichten, weil das zuhause gearbeitet wird bzw. bezahlt wird für die Nachhilfestunden und so weiter“ (263-266).

Als problematisch (4) werden darüber hinaus Eltern empfunden, die das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts ablehnen in der Überzeugung ihre Kinder könnten die Muttersprache ohnehin. Laut Fleck hängt damit die Einstellung und der primäre Wunsch vieler Zweisprachiger zusammen, Deutsch zu lernen und nicht die Muttersprache zu fördern. Mag. Fleck sowie einige LehrerInnen (3,4) sprechen aber auch von Linguizismus, Angst und sprachlichem Rassismus. Diese Einstellung der Eltern kann aufgrund der unterschiedlichen bzw. mitunter sogar gegensätzlichen Botschaften die vermittelt werden - Deutsch lernen vs. Mehrsprachigkeit als Chance – durchaus nachvollzogen werden. Und Fleck meint hier richtig, dass es sich dabei um eine gesamtgesellschaftliche Frage, ein gesamtgesellschaftliches Problem handelt.

Generell wird allerdings von einer gut funktionierenden Zusammenarbeit mit den Eltern gesprochen. Die von allen gelebte Aufgabe als Vermittler und Übersetzer spielt dabei eine wichtige Rolle. Der gute Kontakt als Mittelperson wird nur von einem Lehrer (4) auch kritisch betrachtet. Er ist zwar gern für die Eltern da, betont aber, dass die direkte Kommunikation zu bevorzugen ist, da im Umweg über einen Dritten immer auch eine Gefahr steckt. Die muttersprachlichen LehrerInnen sprechen weiters davon bei Kindern und Eltern einen guten Ruf zu haben, gerne als Kontaktpersonen aufgesucht zu werden und sie beurteilen es positiv bei Elternabenden oder Gesprächen dabei sein zu können. Die Lehrkräfte beschreiben die Kinder als sehr fleißig und haben das Gefühl, dass die Kinder gerne kommen und der muttersprachliche Unterricht als Abwechslung sehr positiv erlebt wird.

Schwierigkeiten und Herausforderungen, die sich aufgrund des Schultyps Sonderschule ergeben, sehen die befragten LehrerInnen vor allem in den schwächeren SchülerInnen. Frau Fleck meint dazu, dass LehrerInnen generell sehr heterogenen Gruppen unterrichten, selbst in der Volksschule kann die sprachliche Kompetenz in der so genannten Muttersprache sehr unterschiedlich sein. So berichtet eine Lehrerin (1) von

Schwierigkeiten aufgrund der heterogenen Gruppe in einer Familienklasse und beschreibt die Herausforderungen in der Arbeit an einer Sonderschule:

„Also in der Sonderschule ist es ganz ganz anders muss ich sagen. Also wenn man sagt Sonderschule, dann ist es doch klar, dass da schon Schwierigkeiten und Probleme gibt. [...] die Kinder verstehen vieles nicht Sie verstehen nicht. Und dann fragen sie mich, was bedeutet das, weil das ist das Problem, das haben Sie am Anfang erwähnt [...]: die Kinder reden zuhause nicht auf ihrer Muttersprache sondern auf Deutsch und die Eltern muss ich sagen über 90% sind Bauarbeiter oder Putzfrauen, ich glaub über 90%. Sie können nicht gut Deutsch, [...] sie sind nicht da geboren, sie waren nicht da in der Schule und es ist schon ein Problem. Aber [...] das macht die Freude den Eltern, dass die Kinder auf Deutsch reden, obwohl sie es nicht können. Und die Eltern können dann nicht merken, ob das Kind ein Fehler macht [... und] da haben die Kinder Schwierigkeiten beim Lernen - in Deutsch oder in Mathe meistens [...]. Und das merke ich auch im muttersprachlichen Unterricht [...], brauchen sie große Unterstützung und große Hilfe wirklich.“ (491-518)

Die LehrerInnen lassen sich davon allerdings nicht entmutigen und scheinen mit den Kindern zu Recht zukommen und dennoch Fortschritte erzielen zu können. Ursachen orten die LehrerInnen, unabhängig von der Erstsprache, im Elternhaus. So beschreibt dieselbe (1): „Fast alle Kinder kommen aus einer Familie, wo schon welche Probleme gibt, das hab ich auch bemerkt [...]. Nicht nur die Sprache [...] überhaupt das Leben also im Allgemeinen“ (678-688). Ein anderer Lehrer (2) unterstreicht das mit seiner Aussage: „Schwierigkeiten gibt natürlich, in Familien [...], natürlich wo sie in Schule sein auch, [...] diese Schwierigkeiten man kann nicht überbrücken“ (376-377). Weitere Erklärungsversuche anderer LehrerInnen (2,3) sind ähnlich, betreffen ebenfalls das Deutsch sprechen zuhause und ein Lehrer (2) sagt, das „Problem ist, dass sie lesen nicht zuhause“ (462). Es wird als sehr problematisch gesehen, dass viele Eltern ihre Kinder quasi dem Schicksal überlassen, erzählt ein Lehrer (4): „[...] wenn sie gut lernen, dann ist gut, wenn nicht, dann haben sie Pech und somit sind sie einverstanden, wenn sie keinen Erfolgsschüler (...) haben“ (270-272). Von fehlender häuslicher Förderung und Unterstützung sprechen auch die anderen muttersprachlichen LehrerInnen. Schwierigkeiten mit Eltern entstehen Interviewperson 5 zufolge auch besonders dann, wenn es um das Thema SPF geht. Die Eltern wollen es oft nicht wahrhaben, vermuten Vorurteile des Lehrers / der Lehrerin und es ist schwer ihnen das zu erklären - auch für die muttersprachliche Lehrerin. Da der sonderpädagogische Förderbedarf eine eigene

Kategorie ist, sei dies hier nur kurz als Problematik in Zusammenhang mit der Elternarbeit erwähnt.

Frau Fleck denkt, dass Schwierigkeiten den muttersprachlichen Unterricht betreffend weniger von der Schulart, sondern sehr stark von der Schulleitung abhängig sind bzw. davon wie eine Direktion zum muttersprachlichen Unterricht steht, welche Erfahrungen mit Lehrkräften vorangegangen sind. Auch eine Lehrkraft (5) betont die Unterstützung von der Direktorin als ausschlaggebend.

Ein weiterer Kritikpunkt, der in den Interviews von den LehrerInnen, aber auch der Expertin, angesprochen wird, betrifft bspw. das Ausmaß muttersprachlichen Unterrichts. Einerseits befinden die LehrerInnen ein, zwei Stunden als zu wenig, vor allem bspw. in Relation zum Deutsch-Unterricht. Andererseits machte es einem Lehrer (4) die geringere Stundenverpflichtung unmöglich überhaupt alle aufzunehmen.

Kritisch betrachtet Fleck die Tatsache, dass der muttersprachliche Unterricht laut Regierungsprogramm ausgeweitet werden soll, de facto dafür aber kein Geld zur Verfügung gestellt wird. Auch von Seiten der LehrerInnen (2,4) sei es Entscheidungen oder Anerkennung betreffend kommt Kritik an der Politik. Der problematische Aspekt dabei ist laut Expertin Fleck auch die Bund-Länder-Zersplitterung.

„Jedes Bundesland kriegt sozusagen einen Pool an Personalressourcen zugewiesen und muss dann damit, jetzt schon auf Basis der realen Schülerzahlen logischerweise, [...] haushalten. Jetzt [...] geht natürlich ein Großteil einmal für die Pflichtgegenstände drauf. Ich kann nicht sagen, was weiß ich, ich stell keine Planstellen für einen Mathematikunterricht zur Verfügung - das geht nicht. Das heißt der Spielraum ist dann sehr gering und aus diesem Rest sind dann so Sachen wie Förderunterricht oder eben alle freiwilligen Angebote in Form von Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen zu bedecken. Das heißt, dass der muttersprachliche Unterricht dann in Konkurrenz tritt mit ich weiß nicht Gitarre oder Basketball oder was auch immer, was sich an alle richtet. Und dass dann, und das weiß ich aus der Praxis, Interessen kollidieren und dann die, ich sag jetzt mal die, österreichischen Eltern die stärkere Lobby sind und sagen, weil die ‘Tschuschen’ da Muttersprache glauben zu brauchen, kann mein Kind nicht Basketball spielen. Und dann wird natürlich dieser stärkeren Lobby eher nachgegeben. Das heißt die Lösung wären eigentlich zentrale zweckgebundene Planstellen, so wie für die Sprachförderkurse. Die sind, das ist ein Fortschritt, die sind sozusagen zentral. Da kriegen die aufgrund der

Bedarfmeldung ihre Ressourcen und müssen das auch nachweisen, dass sie es dafür einsetzen“ (231-245).

Die Tatsache, dass muttersprachlicher Unterricht als unbenotete unverbindliche Übung angeboten wird, wird auch von zwei befragten LehrerInnen (1,4) kritisch erwähnt. Dass es als unverbindliche Übung angeboten wird, suggeriert, dass man es nur machen muss wenn man möchte – das heißt es muss laut LehrerInnen schon auch zuhause der Wunsch da sein und es hängt stark von der Lehrperson ab und davon wie sie es vermittelt. Sympathie spielt dabei eine nicht unwesentliche Rolle.

In Sachen Politik kritisiert Fleck (vgl. 221-229) weiters: Im Regierungsprogramm 2008 steht unter anderem, dass der muttersprachliche Unterricht ausgeweitet werden soll. Dabei handelt es sich eigentlich um einen Meilenstein, nur in der Praxis stellt das Finanzministerium kein Geld dafür zur Verfügung.

Auch andere Rahmenbedingungen werden kritisiert und aufgezeigt, dass es noch viel Arbeit und Veränderungen braucht. Dazu meint ein muttersprachlicher Lehrer (4):

„[...] wenn man wirklich will also Zweisprachigkeit fördern bzw. die Muttersprache [...] fördern in diesem Ausmaß, [...] dass die zweite Sprache vollständiger erworben werden kann - also egal wie lang [...] es dauert, dann muss man schon viel viel punkto Bedingungen für Muttersprachenunterricht, punkto Ausbildung von Lehrerinnen, Lehrkräften, punkto Statusverbesserung und so weiter von Muttersprachenlehrer [machen, d. Verf.]. Das heißt alles das also so ist noch kaum vorhanden. Wenn man das wirklich will, muss nicht so flächendeckend, aber dann also wirklich schwerpunktmäßig also so besser organisiert werden bzw. besser ja unterstützt [...]“ (202-209).

#### a. Lösungsvorschläge und Änderungswünsche

Die von Fleck genannten Lösungsvorschläge und Zukunftsperspektiven betreffen die genannten zentralen zweckgebundenen Planstellen. Außerdem wünscht sie sich noch mehr Aufklärung, um Vorurteile sowohl unter LehrerInnen und DirektorInnen aber auch in Gesellschaft und Politik abzubauen. In diesem Zusammenhang betont sie aber auch den Wunsch der Bildungsministerin nach mehr LehrerInnen mit Migrationshintergrund – wobei es wohl eher um die Zweisprachigkeit als den Migrationshintergrund, den auch Deutsche oder Südtiroler haben, geht. Zukunftsperspektiven hat Fleck auch dahingehend, dass an den pädagogischen Hochschulen als lebende Fremdsprache zumeist Englisch angeboten wird. Hier könnte allerdings auch Türkisch, BKS oder eine andere Sprache

angeboten werden.

Es wird im Referat für Schule und Migration sehr viel getan, um Ängsten und Barrieren entgegenzuwirken, so zum Beispiel die DVD für Eltern, das mehrsprachige Anmeldeformular, etc.

Klar formulierte Wünsche kommen von drei Interviewpersonen (1,4,5). Diese beinhalten einen früheren Beginn des muttersprachlichen Unterrichts (schon im Kindergartenalter), mehrere bi- oder multilinguale Unterrichtssequenzen, um das Gemeinsame zu stärken, Bildung für die Eltern und eine Gleichstellung der Verträge und Gehälter. Ein Lehrer bringt das schön auf den Punkt (4): „[...] egal wie lang also es dauert, dann muss man schon viel viel punkto Bedingungen für Muttersprachenunterricht, punkto Ausbildung von Lehrerinnen, Lehrkräften, punkto Statusverbesserung und so weiter von Muttersprachenlehrer [machen, d. Verf.]“ (206-208).

## 6. Unterrichtsmaterialien

Laut Fleck stellen die Auswahl und der Ankauf von Unterrichtsmaterialien für manche Sprachen (z.B. Tschetschenisch) eine Herausforderung dar. Die von mir interviewten LehrerInnen haben zahlreiche Unterrichtsmaterialien, oft selbst aus dem jeweiligen Herkunftsland besorgt oder durch noch dort lebende Verwandte besorgen lassen. So können Sie in ihrem Unterricht auf eine Vielzahl von Materialien und Büchern zurückgreifen, die auch den unterschiedlichen Fortschritten und Altersstufen der SchülerInnen gerecht werden. Unterschiedlich ist nur, dass manche LehrerInnen diese Anschaffungen von ihrem Geld bezahlen, bei den anderen kommt die Schule dafür auf. Es wäre für die muttersprachlichen LehrerInnen allerdings wesentlich schwieriger könnten sie nicht auf Bücher und Materialien aus dem Heimatland zurückgreifen, da die zur Verfügung stehenden Bücher in Österreich oder aus Deutschland, oft nicht für alle Klassen geeignet sind bzw. die geringe Menge an Büchern nicht alles abdecken kann. Allerdings berichtet ein Lehrer (4) sind auch die Materialien aus den Herkunftsländern nicht immer hilfreich: „Wir haben versucht also aus neuen Staaten Materialien, Bücher zu bestellen, [...] war ich in der Begutachtung involviert also vom Ministerium. Wir haben sehr bald festgestellt, dass keines von Büchern, weder von Zagreb, noch Belgrad noch Sarajevo geeignet wäre für unseren Unterricht – [...] es hat genügt wenn eine Seite einzige nationalistische Inhalte, dann haben wir abgelehnt. Und zweitens also so Anpassung an die Situation an die Migranten also wurde gar nicht berücksichtigt klarerweise“ (529-534). Dies hat dazu

geführt, dass eigene Bücher geschrieben und gestaltet wurden und nach wie vor werden. Außerdem hat sich in den letzten Jahren eine Plattform entwickelt – [www.muttersprachlicher-unterricht.at](http://www.muttersprachlicher-unterricht.at) – auf die muttersprachliche LehrerInnen, die Türkisch, BSK oder albanisch unterrichten, Unterrichtsmaterialien, wie Arbeitsblätter, stellen und downloaden können. Einige Lehrkräfte (3,4,5) berichten auch von guten Internetseiten in der Türkei oder den skandinavischen Ländern als Möglichkeit an Zusatzmaterialien zu gelangen. Durch ihre jahrelange Berufserfahrung wissen die muttersprachlichen LehrerInnen wo sie Materialien finden, die sie brauchen, wie sie aus dem, was zur Verfügung steht, das Beste machen und wie sie sich selbst helfen können. Viele LehrerInnen erwähnen auf die Frage nach den verwendeten Unterrichtsmaterialien auch Trio – eine Kinderzeitschrift für den Einsatz im mehrsprachigen Unterricht. Während sich Trio besonders gut im Regelunterricht eignet und für diesen gedacht von einigen KlassenlehrerInnen eingesetzt wird, verwenden doch auch einige muttersprachliche LehrerInnen (1,2,4,5) das Hilfsmittel zum Lesen und Lernen in drei Sprachen.

## 7. Ausbildung

Fast alle von mir interviewten muttersprachlichen LehrerInnen (1,2,3,4,6) haben ihre Ausbildung im Herkunftsland abgeschlossen. Vier von ihnen (1,2,3,6) haben eine pädagogische Hochschule besucht um VolksschullehrerIn zu werden, wovon einer (3) anschließend noch ein weiteres Studium im Heimatland beendet hat. Zwei von ihnen (3,6) haben auch einige Jahre in Bosnien bzw. der Türkei unterrichtet ehe sie nach Österreich kamen. Auch Interviewperson 4 hat eine pädagogische Hochschule und ein anschließendes Studium absolviert, allerdings für ein Hauptschullehramt. Interviewperson 5 hat die türkische Matura und hat nun hier in Österreich mit der pädagogischen Ausbildung begonnen – es fällt ihr aber schwer diese berufsbegleitend abzuschließen. Eine Lehrerin (1) ist darum bemüht ihre Ausbildung nostrifizieren zu lassen, ein Lehrer (4) hat seine Ausbildung bereits anerkennen lassen, daher ist er nicht nur als muttersprachlicher Lehrer, sondern für zwölf Stunden auch als Hauptschullehrer tätig. Die anderen (2,3,6) erzählen nicht davon, ob ihre Ausbildung nostrifiziert ist oder sie dies anstreben, nur einer von ihnen (6) führt die fehlende Anerkennung der Ausbildung an ohne aber näher darauf einzugehen inwiefern er darum bemüht ist oder sich dies schwierig gestaltet etc. Keiner der interviewten LehrerInnen hat eine spezifische sonderpädagogische Ausbildung, sie betonen aber, dass sie auf jahrelange Erfahrungen in diesem Bereich zurückgreifen können und die

Praxis wohl der beste Lehrer ist. Auch Fleck weiß aus der Praxis, dass LehrerInnen durch die langjährige Berufserfahrung und die Unterstützung des Volksschulteams durchaus sehr gut in ihre Aufgabe hineinwachsen. Zu dem Paradox, dass SonderpädagogInnen oft keine zweisprachigen Kompetenzen haben und muttersprachliche LehrerInnen vielleicht nicht unbedingt sonderpädagogisch ausgebildet sind, spricht sich Fleck ganz pragmatisch dafür aus, dass jede Lehrperson ihre spezielle Kompetenz einbringt und es gilt die Kompetenz der anderen / des anderen zu achten. Unabhängig von womöglich fehlender sonderpädagogischer Ausbildung ist es aber laut Fleck generell so, dass die muttersprachlichen Lehrkräfte oft die „falschen“ Ausbildungen haben. Studiensysteme sind nicht unbedingt vergleichbar, viele sind für die Sekundarstufe ausgebildet oder sind „nur“ native speakers. Die Ausbildung muttersprachlicher LehrerInnen ist daher nach wie vor Thema von Diskussionen und Überlegungen. Wünschenswert wäre eine österreichische Erstausbildung. In diesem Zusammenhang betont sie den bereits oben erwähnten Wunsch der Bildungsministerin nach mehr LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Ein Problem stellt hier das Scheitern von zweisprachigen MaturantInnen bei den Aufnahmeprüfungen der Pädagogischen Hochschule dar. Hier wird sprachliche Kompetenz auf mitunter deutlich höherem Niveau gefordert (z. B. Umgang mit wissenschaftlichen Textsorten, das Verfassen einer Bakk.-Arbeit). Allerdings trifft dies durchaus auch auf Einsprachige zu. Hier werden gemeinsam mit den Pädagogischen Hochschulen begleitende Maßnahmen geplant. Der Weg würde für eine/n zweisprachige/n MaturantIn dann über das Volksschullehramt und einen Zusatzlehrgang für muttersprachlichen Unterricht führen. Diese Zusatzlehrgänge gibt es für unterschiedliche Bereiche (Lesepädagogik, Legastheniebetreuung, DaZ, ...). LehrerInnen, die hier ihre Ausbildung (z. B. Volksschullehramt) gemacht haben, sind völlig gleichgestellt. Der Großteil hat allerdings – wie die interviewten Personen – nach wie vor im Ausland bestimmte Qualifikationen erworben. Denn die, die hier studiert haben sind vorwiegend – vor allem in Wien – nicht im muttersprachlichen Unterricht eingesetzt, sondern als KlassenlehrerIn tätig. Hier sollte allerdings die Möglichkeit bestehen, sich auch für die Muttersprache zu qualifizieren. Zusatzqualifikationen für muttersprachliche LehrerInnen wären wünschenswert, besonders wenn sie in den Prozess der SPF-Feststellung eingebunden werden. Denn für unzureichende Sprachkompetenzen kann es mehrere Ursachen geben. Um festzustellen ob es sich um Sprachprobleme oder kognitive Gründe handelt, bedarf es Spezialkompetenzen. Erfahrung und aus der Praxis gewonnenes Wissen

sind gut, aber nicht genug, eine Ausbildung, wie vom Ministerium angedacht, erscheint sinnvoll.

Ein weiterer Kritikpunkt die Thematik der Ausbildung betreffend stellen fehlende Möglichkeiten dar bspw. um BKS oder Türkisch als Lebende Fremdsprache in der Sekundarstufe zu unterrichten – da es hier an der PH keine Ausbildung dazu gibt; auch an der Universität wird nur BKS als Lehramt nicht aber Türkisch angeboten (vgl. 293-348)

Für die interviewten LehrerInnen kann festgehalten werden, dass sie zumindest teilweise an einer ihrer Ausbildung entsprechenden Schule arbeiten, niemand allerdings eine sonderpädagogische Ausbildung hat, obwohl sie alle entweder in Sonderschulen und/oder Integrationsklassen tätig sind. Die Arbeitserfahrung als muttersprachliche LehrerInnen in diesem Schultyp und die gute Zusammenarbeit mit dem Lehrerteam scheint dieses Manko allerdings gut zu kompensieren und die muttersprachlichen LehrerInnen tolle Arbeit zu leisten.

## 8. SPF-Feststellungsverfahren

Wie aus der theoretischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Unterlagen, Studien und Fachliteratur unterstreicht Fleck im Experteninterview folgende Fakten: Kinder, die eine andere Erstsprache sprechen, bekommen prozentuell häufiger einen SPF. Natürlich sind diese aber nicht prozentuell häufiger von einer Lernschwäche oder Behinderung betroffen, sondern es handelt sich hierbei um eine strukturelle Benachteiligung. Vor allem die statistische Schwäche hebt sie hervor: Kinder, die einen SPF erhalten, aber nicht eine Sonderschule, sondern eine Integrationsklasse besuchen, scheinen in der Statistik nicht unter Sonderschule auf. Das heißt der Anteil der Kinder, die einen SPF haben, ist weitaus größer als jener der SonderschülerInnen. Es gibt nur vom Schultyp unabhängige Daten zu SPF. In Wien werden sehr viele Kinder in Integrationsklassen beschult (vgl. 101-109).

Weiters erzählt sie, dass man sukzessive auch darauf aufmerksam wurde, dass der Anteil der fremdsprachigen Kinder in der Vorschule zugenommen hat. Wer schulpflichtig, aber nicht schulreif ist, kommt in die Vorschule. Wenn man im Alter von sechs Jahren noch nicht gut genug Deutsch spricht, weil man mit einer anderen Sprache aufgewachsen ist, dann ist das allerdings keine Frage der Schulreife, sondern es gibt dafür den außerordentlichen Status. Dieser kann für bis zu zwei Jahre in Anspruch genommen werden. Dennoch finden sich Kinder mit anderen Erstsprachen überproportional häufig in der Vorschule. Hier werden laut Fleck schlechte bzw. ungenügende Deutschkenntnisse mit

Schulunreife vermischt. Das sind ebenso wie die SPF-Zuweisung aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse Mechanismen der Segregation (vgl.109-126).

Auf die Frage nach dem Einbezug von muttersprachlichen LehrerInnen bei einer SPF-Feststellung sagt Fleck: „Es wird empfohlen im Rundschreiben, dass das abzuklären ist, weil sonst wenn jemand auf Bosnisch redet, denkt er sich wahrscheinlich auch die ist ein bisschen beschränkt oder. Und natürlich, dass das Kind auf Deutsch eigentlich seinen ganzen Erfahrungshorizont nur sehr ausschnittsweise wiedergeben kann, verkauft es sich unter seinem Niveau. Wie will sozusagen eine einsprachige Lehrerin das wirklich gut feststellen können, also so gesehen ist es natürlich auch sinnvoll die muttersprachlichen Lehrer einzubeziehen“ (514-518). Fleck nennt auch ein Beispiel aus der Praxis, wo ihr eine Lehrerin aus einer niederösterreichischen Volksschule berichtet, dass sie sich Gedanken über ein Mädchen türkischer Herkunft macht, wo auch mit der muttersprachlichen Lehrerin abgeklärt wurde, wie der Stand der Erstsprache ist und ob tatsächlich eine Lernschwierigkeit vorliegt (vgl. 518-524).

Einen Ausschnitt darüber, wie das in der Praxis sonst gehandhabt wird, zeigen die Interviews mit den muttersprachlichen LehrerInnen: Nur eine/r der sechs interviewten LehrerInnen (3) wurde bislang nicht um Rat gefragt, wenn es um die Ausstellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eines Kindes mit der jeweiligen Muttersprache ging und betrachtet dies als Aufgabe des Schulpsychologen bzw. der zuständigen Fachleute. Alle anderen, die teilweise auch in der Volksschule oder in Integrationsklassen unterrichten, wo Kinder im Unterschied zur Sonderschule oft noch vor der Entscheidung, ob sie einen SPF bekommen sollen oder nicht stehen, werden oft in diesen Prozess einbezogen. Zwei LehrerInnen (4,5) geben sogar an, dass sie verpflichtet sind, wenn diese Kinder ihren muttersprachlichen Unterricht besuchen, einen Bericht für den Akt zu schreiben. Demnach betrachten diese beiden ihre Meinung und Einschätzung in diesem Prozess als wichtigen Part. Drei LehrerInnen (1,4,6) berichten dezidiert SPF-Anträge sowohl schon unterstützt als auch nicht gut geheiß zu haben. Eine Lehrerin (5) sagt dazu:

„[...] also die Frage ist ja öfters gestellt worden und es ist aber schon so, dass diese Kinder wirklich auch schwach sind, nicht jetzt sprachmäßig sondern auch also einfach im Lernen, also sei es jetzt mathematisch oder auch im Deutschen. Und da sage ich halt meine Meinung und muss sogar auch was schreiben [...] Also bis jetzt habe ich kein Kind gehabt, dass aufgrund von sprachlichen Kenntnissen SPF beantragt wurde bei einem Kind [...]. Wenn das Kind auch bei meinem Unterricht schwach war oder ist, dann habe ich da schon zugestimmt. [...] Also ein Teil ist sicher auch ja meine

Meinung sag ich einmal, [...] ist auch wichtig, dieser Bedarf, dass sie auch meine Meinung hineinnehmen in den Akt, aber ausschlaggebend ist sicher nicht würde ich sagen [...]. Aber ich würde zum Beispiel schon für ein Kind kämpfen, wenn dieses Kind in der Muttersprache bei meinem Unterricht wirklich super super toll ist und irgendwie die Klassenlehrerin darauf beharrt, dass sie ein SPF bekommen soll“ (541-575).

Die LehrerInnen erzählen, dass sie immer wieder von KollegInnen gefragt werden, wie es mit den jeweiligen Kindern im muttersprachlichen Unterricht läuft, wie der Stand in der Erstsprache ist, welche Schwierigkeiten die Kinder haben etc. Zwei LehrerInnen (1,2,3) berichten, dass die Kinder in der Sonderschule schon große Schwierigkeiten in Deutsch haben, aber auch in der Muttersprache und/oder anderen Gegenständen oft schwach sind und die mangelnden Sprachkenntnisse nur eine Ausrede seien. Sie betrachten die Sonderschule für diese Kinder als besser geeignet, da hier die Förderung und Unterstützung durch kleinere SchülerInnenzahlen und ZweitlehrerInnen wesentlich besser möglich ist. Übergänge in die Volksschule oder Hauptschule sind selten, aber viele schaffen am Ende einen normalen Hauptschulabschluss, berichtet ein Lehrer (3).

Von ungerechtfertigten Zuweisungen war bis jetzt fast keine der interviewten Personen direkt betroffen, eine Lehrerin (1) meint aber dennoch: „Kinder werden in die Sonderschule geschoben, weil sie halt nicht gut genug Deutsch können“ (564-565) und berichtet von einem Fall, wo der Bruder eines Sonderschülers automatisch in die Sonderschule gekommen ist, obwohl er ihrer Beurteilung nach ein intelligentes und motiviertes Volksschulkind war. Sie hat damals ihre Einschätzung weitergegeben und auch die Mutter hat sich eingesetzt, konnte aber nichts bewirken (vgl. 961-1001).

Ein Lehrer (4) kritisiert die fehlenden Werkzeuge um einen SPF, bestimmte Leistungen oder Schwierigkeiten von Kindern mit einer anderen Erstsprache tatsächlich gerecht feststellen zu können. Er meint dazu:

„[...] du wirst es auch also so vermuten, also dass das nicht normal ist, dass da Überrepräsentanz und teilweise zweifach, doppelt [...]. Die Problematik ist vielschichtiger, [...] wir haben also die Situation, dass die sowohl in der Feststellung von Behinderungen bzw. als auch bei der Feststellung zum Beispiel jetzt bei Lesetests ja, wird durchgeführt und gemessen in Deutsch alles ja. Man fragt ja nicht also so wie ist das Kind also in der Muttersprache, obwohl sehr oft auch also die Defizite auch vorhanden sind, weil die Muttersprache auch nicht gefördert wird. [...] Aber und das

ist auch also so diese arme, erbärmliche oder wie sagt man die Situation zeigt auch anhand von den zum Beispiel [...] Logopäden [...]. Wir haben in Wien und glaub ich auch in Österreich nicht einen einzigen Logopäden, der sich beschäftigt in der Muttersprache BKS von und in Türkisch gibt es bereits und die haben auch also so Psychotests [...], gibt es kein Psychologen der feststellen kann in der Muttersprache [...]. Es ist aus ganzen Gebiet Ex-Jugoslawien wir sind nicht in der Lage, das zu organisieren. [...] von der türkischen Seite gibt es irgendwas und da hat man irgendwas [...] also zum Beispiel, dass da eine Arzt, also so dass man weiß eine Adresse in Wien, wo man das Kind, wenn man nicht sicher ist und will [...] also testen lassen, das in Türkisch auch versucht [...] und wenn die Sprache nicht so gut ist wie Deutsch, dann weiß man also so, was da ist, aber zu mindestens von beiden Seiten und das gibt es nicht in BKS [...]. Und ich habe überall gefragt nach eine Adresse, zum Beispiel sowohl für Logopäden als auch Psychologen, gibt es Psychologen, die BKS sprechen, die von dort stammen, aber die sind nicht auf die Idee gekommen, dass eine Praxis also zu eröffnen für Stadtschulrat oder für auch immer jemanden oder privat, dass die Eltern die Möglichkeit haben, wenn getestet wurde, festgestellt wurde, das Kind gehört in eine Sonderschule, das noch einmal gecheckt [...] werden kann, also so in der Muttersprache ja. Und ja das sind so die Werkzeuge, die fehlen“ (338 – 427).

Die allgemeine Einschätzung aller interviewten LehrerInnen geht dahin, dass ungerechte Überweisungen zwar passieren, viele Kinder aber dennoch gerechtfertigt – auch um deren Chancen zu verbessern – einen SPF haben. Wäre dieser nicht gerechtfertigt, würden sie nicht zurückschrecken ihre Meinung kundzutun und gegen mögliche Ungerechtigkeiten einzutreten.

## **7.2. Diskussion der Ergebnisse**

Wenn Lernbeeinträchtigungen bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auftreten, sind die Ursachen der Lernschwierigkeiten unter Einbezug qualifizierter Personen, welche die Muttersprache des Kindes sprechen, zu klären und im Anschluss für jene SchülerInnen die vorhandenen gesetzlichen Möglichkeiten auszuschöpfen und ihnen die entsprechenden Fördermaßnahmen zu ermöglichen (vgl. bm:ukk, 2011, 3).

Wie aus dem Experteninterview und den problemzentrierten Interviews hervorgeht, werden die muttersprachlichen LehrerInnen zumindest größtenteils im SPF-Feststellungsprozess um ihre Einschätzung gebeten. Wer allerdings gefragt wird, wenn an

einer Schule bspw. keine muttersprachliche Lehrkraft tätig ist, und ob auch an Schulen, wo muttersprachlicher Unterricht stattfindet, die zuständigen LehrerInnen tatsächlich immer mit einbezogen werden, bleibt fraglich. Die Tatsache, dass die interviewten muttersprachlichen LehrerInnen die Chance bekommen ihre Meinung zu sagen und in diesem Prozess auch ernst genommen werden, ist zunächst positiv zu bewerten. Dass es dennoch ungerechtfertigte Überweisungen gibt, steht außer Frage, dass vielerlei Werkzeuge fehlen und dass in viele Prozesse womöglich keine qualifizierten Personen bzw. Personen, die die Muttersprache der betroffenen Kinder sprachen einbezogen werden, ist allerdings zu kritisieren und bedarf weiterer Verbesserungen und Entwicklungen. Fest steht, dass in den meisten Fällen, die Kinder mit einer anderen Erstsprache betreffen, die deutsche Sprache als Fremdsprache zu werten ist. Wenn Diskriminierungsfälle von den muttersprachlichen LehrerInnen zwar als Ausnahme beschrieben werden, so ist dennoch ein Fall wie dieser von Fleck beschriebene – auch wenn er eine Ausnahme ist – scharf zu verurteilen: „[Ein] Kind mit einem sogenannten Migrationshintergrund von einer Volksschule nicht aufgenommen wurde, eine Woche später ein Kind mit deutscher Erstsprache sehr wohl“ (18-19).

Ein interessanter Aspekt der am Rande eines Interviews, in einem Nachgespräch gemeinsam mit der Klassenlehrerin aufgetaucht ist, soll besonders hier in der Diskussion nicht unerwähnt bleiben: Überweisungen in die Sonderschule passieren mittlerweile meist erst nach zwei oder drei Jahren – solange wie der außerordentliche Status gelten darf, nachdem alle zur Verfügung stehenden Fördermaßnahmen ausgeschöpft sind und in der Regel ein Schullaufbahnverlust hingenommen werden musste. Dies ist kritisch zu betrachten, wenn man bedenkt, was an Förderung und Unterstützung möglich ist, wären diese Kinder schon früher sonderpädagogisch gefördert worden und Schule ein Ort, der zum Zeitpunkt des Übertritts aufgrund der vielen negativen Erfahrungen bereits schlecht besetzt ist. Von besser möglicherer Förderung in der Sonderschule berichten auch die interviewten LehrerInnen – natürlich nur wenn Kinder dieser zusätzlichen Unterstützung auch tatsächlich bedürfen und nicht ungerechterweise vorzeitig mit dem Label Sonderschule etikettiert wurden. Einerseits wird also von Fällen berichtet, wo Kinder ungerechtfertigt in die Sonderschule kommen bzw. dort sind und die damit einhergehende Stigmatisierung und fehlenden Chancen beschrieben, aber auf der anderen Seite wird die Sonderschule auch als Ort charakterisiert, an dem Kinder, die sich schwerer tun, besser gefördert werden können (kleinere SchülerInnenzahlen, zwei LehrerInnen,...). „Automatische“ Überweisungen werden allerdings von allen Seiten sehr kritisch

betrachtet. Um falsche Überweisungen in Zukunft zu minimieren und jedem Kind dennoch die bestmögliche schulische Bildung und Förderung zu ermöglichen, bedarf es wohl noch weiterer Veränderungen und des vermehrten Einsatzes von qualifizierten Personen und vor allem Personen, die die jeweilige Muttersprache des betroffenen Kindes sprechen, in den SPF-Feststellungsprozess. Auch die Instrumente, die hier herangezogen werden, müssen erweitert werden und wie ein Lehrer (4) sehr gut beschreibt, in vielen Sprachen anwendbar sein. Es wäre natürlich wünschenswert, nicht nur muttersprachliche LehrerInnen, sondern auch andere Fachkundige (Logopäden, Psychologen, etc.), die der jeweiligen Sprache mächtig sind, zu Rate zu ziehen. Es sollte dafür gesorgt werden, dass alle Kinder ihre Fähigkeiten und Talente bestmöglich entwickeln können und die Vielfalt als Bereicherung verstanden wird.

Ein im Zusammenhang mit SPF auch noch interessanter und immer wieder auftauchender Aspekt soll hier nicht unerörtert bleiben: die statistische Schwäche. Kinder, die einen SPF erhalten dadurch, aber keine Sonderschule, sondern eine Integrationsklasse besuchen, scheinen in der Statistik nicht unter Sonderschule auf. Das heißt der Anteil der Kinder, die einen SPF haben, ist weitaus größer als jener der SonderschülerInnen. Alle Kinder mit SPF werden in der Statistik unabhängig vom Schultyp aufgelistet. Einzig Feyerer (2009) hat sich die Mühe gemacht, daraus die Quote der Kinder, die einen SPF haben und eine Integrationsklasse besuchen, zu errechnen. Wünschenswert wären hier genaue Statistiken, die mehrere Merkmale, bspw. Staatsbürgerschaft, Erstsprache, Form der Behinderung oder sozialen Hintergrund, mit einbeziehen, um einen Vergleich und eine Analyse nach diesen wichtigen Merkmalen möglich zu machen.

Im Zusammenhang mit der strukturellen Benachteiligung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wären auch folgende Fragen noch interessant: In welcher Relation stehen außerordentlicher Status und sonderpädagogischen Förderbedarf? In dieser Untersuchung war es leider nicht möglich herauszufinden, in welcher Weise die beiden verknüpft sind, wie viel Förderung bzw. was an Förderung passiert, um einen SPF in der Folge eines außerordentlichen Status zu vermeiden. Auch der Frage nachzugehen, was einen SPF begünstigen bzw. behindern kann wäre in diesem Zusammenhang noch von Interesse und welche Rolle dem muttersprachlichen Unterricht dabei womöglich zukommt.

Das Referat für Migration und Schule leistet viel wertvolle Arbeit. Dies zeigen die zahlreichen Aufgaben, die von Fleck im Interview beschrieben wurden, wurde aber auch

von den muttersprachlichen LehrerInnen positiv hervorgehoben. Viel versprechend ist sicher der internationale Austausch des Ministeriums mit anderen Ländern, wie dort bspw. muttersprachlicher Unterricht oder Sprachförderung gehandhabt werden. Es gibt dazu alle möglichen Berichte, zum Beispiel von der OECD oder vom Europarat – über Sprachenpolitik, schulische Migrationspolitik etc., die auch meiner theoretischen Auseinandersetzung sehr von Nutzen waren. Im internationalen Vergleich ist generell sehr positiv zu bemerken, dass der Wille der multikulturellen Gesellschaft und damit des multikulturellen Klassenzimmers gerecht zu werden, in Österreich da ist, es aber dennoch viele, mitunter gravierende Änderungen braucht, um diesen Willen auch in die Tat umzusetzen.

Spannend sind die unterschiedlichen Schwerpunkte und empfundenen Gegebenheiten der einzelnen Interviews: Während Fleck bspw. sehr viel die Konkurrenz unterschiedlicher unverbindlicher Übungen und den politischen bzw. finanziellen Hintergrund erläutert, wird dies in den Interviews von den LehrerInnen weniger thematisiert, wenn doch der Wunsch nach Verbindlichkeit bei einigen da ist. Der muttersprachliche Unterricht als freiwilliges, zusätzliches Angebot, seine Verbindlichkeit und die damit einhergehende fehlende Benotung sowie das geringe Stundenausmaß bleiben Kritikpunkte am muttersprachlichen Unterricht, bei aller Relevanz und Wichtigkeit, die auch durch diese Arbeit einmal mehr belegt wird. Alle LehrerInnen und auch Frau Fleck konnten bestätigen, dass Kinder, die die deutsche Sprache besser beherrschen, auch in der Muttersprache einen guten Level haben. Kinder hingegen die schlecht in der deutschen Sprache sind, werden häufig auch nicht in der Muttersprache gefördert bzw. sind auch in ihrer Muttersprache nicht gut. Dementsprechend gibt es kein solides Fundament, auf dem der Zweitsprachunterricht aufbauen kann.

Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass den muttersprachlichen LehrerInnen viel zugemutet wird: Neben der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen und schulischer Inhalte sollen sie auch bei der Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess und der Integration in die österreichische Gesellschaft helfen. Ihre Vorbildrolle – sie alle sind als österreichische StaatsbürgerInnen mit größtenteils schulisch erfolgreichen Kindern bestens in Österreich integriert – dürfte ihnen dabei zugutekommen. Sie stellen positive Identifikationsmöglichkeiten für Kinder mit Migrationshintergrund dar. Ob sie den vielfältigen Aufgaben gewachsen sind und ob der schulische Alltag sowie die

Rahmenbedingungen überhaupt zulassen den Anforderungen gerecht zu werden bleibt dahingestellt. Dass ihre Ausbildungen nicht einheitlich sind und die durchwegs schwachen Deutschsprachkompetenzen, die in den Interviews deutlich wurden, zeigen, dass die schulische Realität des muttersprachlichen Unterrichts und der Lehrkräfte (noch) nicht allzu optimistisch beschrieben werden kann. Gute Deutschsprachkompetenzen sind ebenso essentiell in der Arbeit mit den Kindern und den KollegInnen wie eine gute Ausbildung. Es ist hier notwendig Anreize zu schaffen, muttersprachlichen Unterricht bspw. als Zusatzqualifikation für LehrerInnen anzubieten – verbunden auch mit dem Wunsch muttersprachlichen Unterricht in der Wertigkeit (noch weiter) steigen zu lassen. Erste Ansätze, Schulungen geben Hoffnung.

Die Kritik am Charakter der unverbindlichen Übung und der Ausbildung muttersprachlicher LehrerInnen lässt sich durch andere Punkte erweitern, wenn auch in einigen Punkten Verbesserungen auszumachen sind: Die Randständigkeit muttersprachlicher LehrerInnen dürfte in Wien kein so großes Thema mehr sein, die arbeitsrechtlichen Bedingungen sind aber nach wie vor verbesserungswürdig und Themen wie fehlende Anerkennung nach wie vor Diskussionspunkte, die dringend Verbesserungen bedürfen. Es ist aber festzuhalten, dass von LehrerInnen selbst aber auch vom Ministerium bereits erste Schritte unternommen werden: Nostrifizierungsmöglichkeiten, Seminare, die Möglichkeit eines unbefristeten Vertrags nach fünf Jahren Arbeit als muttersprachliche/r LehrerIn, etc. Von der Marginalisierung und Unsicherheit, die Çınar et al. (1998) in ihrer Studie noch beschrieben ist unter den interviewten LehrerInnen nichts zu merken. Für die teils sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen ist zum Teil die Kompetenzzersplitterung zwischen Bund und Ländern verantwortlich. Fleck nennt hier bspw. die unterschiedlichen Eröffnungszahlen für den muttersprachlichen Unterricht aber auch die Abhängigkeit vom Bundesland bzw. dem Schulstandort, ob ein Kind überhaupt die Möglichkeit hat, muttersprachlichen Unterricht zu besuchen. Dass nicht alle Kinder die Möglichkeit haben muttersprachlichen Unterricht zu besuchen, sei es weil es am Schulstandort nicht angeboten wird oder der zuständige Lehrer / die zuständige Lehrerin nicht genügend Kapazitäten hat, bedarf dringend des weiteren Ausbaus muttersprachlichen Unterrichts im Sinne der Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit. Ein weiterer Kritikpunkt, der von den LehrerInnen aber auch der Expertin angesprochen wird – in der Studie von Çınar et al. (1998) allerdings gar kein Thema war – betrifft den zwei- oder mehrsprachigen Unterricht.

Bemängelt wird die fehlende Ausweitung bilingualen Unterrichts in Sprachen wie Türkisch oder BKS bzw. die dafür teils fehlenden Ausbildungsmöglichkeiten.

Die gute Eingliederung der interviewten LehrerInnen ins Team und die zumeist gut funktionierende Elternarbeit sind als besonders positive Entwicklungen hervorzuheben und das Engagement der LehrerInnen noch einmal zu betonen. Zwar ist es sehr stark von der Direktion abhängig, ob muttersprachlicher Unterricht an einer Schule angeboten wird, wenn er allerdings stattfindet, kann man davon ausgehen, dass es dazu eine positive Einstellung gibt, die das gesamte Schulklima beeinflusst und bestimmt zu einem Teil Grund dafür ist, dass die interviewten Lehrkräfte in ihrem Beruf größtenteils zufrieden sind.

Wenn es um das Thema Migration und Bildung geht, ist es sehr wichtig zu differenzieren: Kinder kommen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen in die Schule. Über die Hälfte der Kinder in Wien haben eine andere Erstsprache als Deutsch – das heißt nicht automatisch, dass sie nicht Deutsch können. Und es heißt noch weniger, dass sie ausländische StaatsbürgerInnen sind. Ganz im Gegenteil sind unter anderen in Wien die Zahlen der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen mindestens doppelt so hoch wie die Zahlen der SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft. Es handelt sich hierbei demnach um eine sehr heterogene Gruppe, welche Fleck (vgl. 87-99) beschreibt: Es ist ein großer Unterschied, ob ich in Österreich in den Kindergarten gegangen bin, vielleicht zweisprachig aufgewachsen bin oder ob ich ein tschetschenisches Kind bin, das mit zehn Jahren nach Österreich kommt, traumatisiert ist, möglicherweise bei noch unklarem Aufenthalt und/oder offenem Asylverfahren, etc. Schule muss versuchen all diesen unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden. In ihrer nach wie vor größtenteils monolingualen Ausrichtung scheint das eher schwer möglich. Das mehrsprachige Kind muss ins monolinguale System passen. Lobenswert ist dabei nicht als mehrsprachig oder anderssprachig aufzufallen, sprich die mehrsprachige Persönlichkeit wird mehr oder weniger ignoriert und stellt, so die Kinder nicht auffallen und ihre Leistungen einigermaßen erbringen, kein Problem dar. Problematisch wird es eben erst wenn die Kinder auffallen, wenn ein SPF droht, wenn Schule und Eltern aneinander geraten, wenn Kinder negative Erfahrungen machen. Wünschenswert wäre, dass es soweit nicht kommen muss!

Oberstes Ziel muttersprachlichen Unterrichts ist nach wie vor die Entwicklung und Festigung der Zweisprachigkeit; aber immer mehr scheint es auch von Bedeutung zu sein

nicht nur den Kindern mit anderer Erstsprache ihre eigene Erstsprache zu vermitteln sondern alle Kinder sollen die Möglichkeit haben in einem lebendigen Miteinander die anderen Sprachen zumindest kennenzulernen. Nur so kann die Gleichwertigkeit von Sprachen und Kulturen erlebt und eine positive Einstellung dazu gewonnen werden. In der multikulturellen Gesellschaft, in der wir leben und die sich in Klassengemeinschaften widerspiegelt, ist ein solcher Ansatz durchaus in Betracht zu ziehen – besonders wenn aus der Praxis berichtet wird, dass die Resonanz der Kinder entsprechend positiv ist. Das bedeutet, dass die Aufgaben der muttersprachlichen LehrerInnen sich auch dahingehend möglicherweise verändern werden (deutschsprachigen) Kindern diese verschiedenen Sprachen und Kulturen näher zu bringen in gemeinsamen mehrsprachigen Unterrichtssequenzen. Die Betonung des Sozialen spielt dabei eine nicht unwesentliche Rolle. Auch die Kinderzeitschrift Trio, die DVD Treffpunkt Schule und andere Schulaktionen des Referats für Migration und Schule sind erste Schritte in Richtung multikulturelle und multilinguale Schule. Besonders vielversprechend ist die Tatsache, dass einige muttersprachliche LehrerInnen diesem Anspruch längst versuchen gerecht zu werden, in dem bspw. einer der Lehrer (4), der zusätzlich an der Hauptschule unterrichtet, sich die Möglichkeit herausnimmt, zweisprachig zu arbeiten und die SchülerInnen auch in anderen Fächern muttersprachlich zu unterstützen. Wie wesentlich die Rolle muttersprachlicher LehrerInnen in dieser Entwicklung sein kann und ob es möglicherweise auch ihren Status hebt bzw. eben nicht nur Gleichwertigkeit von Sprachen und Kulturen betont, sondern auch die der Lehrpersonen einander gleichstellt, bleibt zu hoffen. Dass neue, angepasste Unterrichtskompetenzen notwendig sind und soziales Lernen und Gemeinschaft auch im Sprachunterricht betont werden kann, ist jedoch im multikulturellen Klassenzimmer längst keine Frage mehr.

Der negative Einfluss der muttersprachlichen Förderung auf das Erlernen der Zweitsprache ist nicht erwiesen, ganz im Gegenteil betonen auch die muttersprachlichen Lehrkräfte, die bei mangelnder Berücksichtigung der Erstsprache entstehende Halbsprachigkeit und die negativen Auswirkungen auf andere schulische Bereiche und Leistungen. „Eine Alphabetisierung in der Muttersprache und ausreichender muttersprachlicher Unterricht zumindest in den ersten drei, vier Jahren der Schulpflicht, am besten die Verwendung der L1 als zweite Unterrichtssprache, stellen sozusagen ein Minimum der muttersprachlichen Förderung dar“ (bm:ukk, 2009/3, ) Die Muttersprache nicht „lernen“ zu müssen ist ein nicht haltbares Argument, ganz egal ob es von Eltern, anderen LehrerInnen oder sonst

wem kommt, allein das Ausmaß an Deutsch-Unterricht im Laufe der schulischen Laufbahn lehrt uns eines besseren.

Zentrale Bedeutung wird in den Interviews auch dem sozioökonomischen Hintergrund beigemessen. Kinder bildungsferner Schichten, sei es mit oder ohne Migrationshintergrund, drohen in der Schule eher zu versagen. Diese bereits in der theoretischen Auseinandersetzung herausgearbeitete Tatsache, wird sowohl von Fleck, also auch von den muttersprachlichen LehrerInnen immer wieder betont und auch damit wird man sich weiter auseinandersetzen müssen. Der sozioökonomische Status bestimmt die Schullaufbahn entscheidend mit. Da die soziale Zugehörigkeit aber in den meisten Fällen ohnehin mit den (zweit)sprachlichen Leistungen einhergeht, können die beiden Merkmale in der Regel schwer auseinander gehalten werden. Der Zusammenhang wurde nicht nur in der theoretischen Auseinandersetzung deutlich, sondern auch in den Interviews thematisiert: Das Elternhaus und der sozioökonomische Status bestimmen über die schulische Karriere der Kinder entscheidend mit. Ein zentraler Lösungsansatz der hier gebracht wurde, ist den Fokus auf die Elternarbeit zu legen. Aber auch Veränderungen im Bildungssystem werden dafür notwendig sein.

Eine weitere Problematik, die in den Interviews, vor allem von Fleck, angesprochen wurde und bereits in der theoretischen Auseinandersetzung aufgetaucht ist, betrifft die Vorschule. So berichtete Fleck (vgl. 109-117) wie bereits erwähnt, dass der Anteil der fremdsprachigen Kinder in der Vorschule zugenommen hat. Wer schulpflichtig, aber nicht schulreif ist, kommt in die Vorschule. Spricht man im Alter von sechs Jahren noch nicht gut genug Deutsch, weil man mit einer anderen Sprache aufgewachsen ist, dann ist das allerdings keine Frage der Schulreife. Dennoch finden sich Kinder mit anderen Erstsprachen überproportional häufig in der Vorschule. Hier werden mangelnde Deutschkenntnisse mit Schulunreife vermischt. Dieser Mechanismus der Segregation ist eigentlich durch das Gesetz klar verboten: „Eine noch unzureichende Kompetenz in der Unterrichtssprache rechtfertigt nicht die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. bei SchulanfängerInnen die Einstufung in die Vorschulstufe!“ (Bm:ukk 2001/1, 10) Dass muttersprachlicher Unterricht, wie von einer Lehrerin (1) berichtet, bereits in der Vorschule angeboten wird, ist dabei als einzig positiv auszumachen.

Die Rahmenbedingungen und auftauchende Schwierigkeiten in der täglichen Arbeit sorgen dafür, dass die mit gutem Grund formulierten und lobenswerten Ziele des muttersprachlichen Unterrichts nicht immer zufriedenstellend erfüllt werden können. Die vielen Bemühungen – von Seiten der muttersprachlichen LehrerInnen selbst, der Lehrer-KollegInnen und des Referats für Migration und Schule sorgen aber dafür, dass muttersprachlicher Unterricht dennoch in weiten Teilen seinen Ansprüchen gerecht zu werden versucht. Dass der muttersprachliche Unterricht trotz weiterhin zahlreicher Kritikpunkte und Gegenstimmen ein so positiv angenommenes Angebot sowohl von Eltern als auch von Kindern ist, bleibt als Trost und stimmt positiv für die Zukunft. Allerdings wurden viele Punkte, gar nicht zwingend muttersprachlichen Unterricht selbst sondern eher die Rahmenbedingung, die Gesellschaft, das Bildungssystem an sich betreffend als verbesserungswürdig beschrieben. Jede Veränderung, die sich positiv auf den schulischen Alltag von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auswirkt und damit vielleicht auch den muttersprachlichen Lehrkräften und ihrem Unterricht eine weitere Aufwertung bringt, ist zu begrüßen.

Migration, Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit aber auch die damit oft einhergehende Chancen(un)gleichheit und Schulerfolge bzw. Misserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden vermutlich auch in den nächsten Jahren vielfach diskutierte Themen bleiben. Dass der muttersprachliche Unterricht und damit einhergehend die muttersprachlichen LehrerInnen in diesem Bereich keine marginale Randstellung einnehmen, sondern einen wichtigen Beitrag zur allgemeinen Verbesserung und Unterstützung beitragen könnten, geht aus der theoretischen Auseinandersetzung, ebenso wie aus den Ergebnissen und der Diskussion der empirischen Untersuchung deutlich hervor.

Abschließend formuliert Fleck (vgl. 646-650) sehr passend: Es gibt niemanden, der sich nicht für Sprache interessiert – ein Grund, warum Diskussionen immer sehr emotional sind und es diese aggressive Germanisierungspolitik gibt. Sprache hat nun mal sehr viel mit Identität zu tun, ist stark damit verbunden. Das Interesse ist also da, die Antwort: „Nur Deutsch!“ ist falsch.

## **8. Zusammenfassung und Ausblick**

In der vorliegenden Diplomarbeit lag der Fokus auf muttersprachlichem Unterricht, als einem Versuch, der multikulturellen Zusammensetzung unserer Gesellschaft und damit auch der Schule gerecht zu werden. Vor dem Hintergrund der vorgefundenen Überrepräsentanz von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Sonderschulwesen und in Weiterführung der 1998 herausgegebenen Studie von Çınar wurden der muttersprachliche Unterricht bzw. muttersprachliche LehrerInnen, die in Sonderschulen arbeiten, thematisiert. Von besonderem Interesse war dabei der Einbezug von muttersprachlichen LehrerInnen in den SPF-Feststellungsprozess, zu dem per Gesetz Verpflichtung besteht: Wenn Lernbeeinträchtigungen bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auftreten, sind die Ursachen der Lernschwierigkeiten unter Einbezug qualifizierter Personen, welche die Muttersprache des Kindes sprechen, zu klären und im Anschluss für jene SchülerInnen die vorhandenen gesetzlichen Möglichkeiten auszuschöpfen und ihnen die entsprechenden Fördermaßnahmen zu ermöglichen (vgl. bm:ukk, 2011, 3).

Der muttersprachliche Unterricht an Sonderschulen scheint von höchster Bedeutung zu sein, das dort vorhandene muttersprachliche Angebot ist wie im Allgemeinen aber bislang weitgehend unerforscht. Diese Arbeit sollte dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Es bleibt die Frage, ob der muttersprachliche Unterricht womöglich einen Beitrag zur Verhinderung des SPF leisten kann. Unabhängig davon ist es zu begrüßen, dass an Sonderschulen – wo wir es häufig mit einer Überrepräsentanz von Kindern mit anderen Erstsprachen zu tun haben – diese Form der Förderung angeboten wird – vor allem vor dem Hintergrund, dass viele Schwächen der Kinder auch aufgrund der sprachlichen Unzulänglichkeiten gegeben sind. Die Muttersprache zu erwerben und zu festigen kann den Ausführungen zufolge Voraussetzung dafür sein, die Zweitsprache (Deutsch) bestmöglich zu lernen, außerdem ist die Muttersprachkompetenz ein zentraler Indikator für Identität. Die darüber hinaus gehenden weiteren positiven Effekte der Muttersprachenförderung wurden eingehend beschrieben und diskutiert; ohne allerdings auf die Schwächen und Mängel des Status quo und vor allem die Diskrepanzen zur Theorie hinzuweisen.

Zweisprachigkeit und damit die Gleichwertigkeit von Mutter- und Landessprache sind hochgesteckte Unterrichtsziele, die in der Praxis allerdings nach wie vor an ihre Grenzen stoßen (vgl. Volf/Bauböck, 2001, 189). Der stärkere Einbezug von Personen, die die Muttersprache von Kindern mit anderen Erstsprachen sprechen unter anderem in den SPF-

Feststellungsprozess und das Entwickeln von auch für diese Gruppe geeigneten Instrumentarien sind wünschenswerte Ziele für die Schule der Zukunft. Das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts wird von vielen Seiten begrüßt und unterstützt, dennoch gibt es Schwierigkeiten und Herausforderungen, denen vor allem muttersprachliche LehrerInnen in diesem Zusammenhang begegnen. Wünschenswert wären auch in diesem Bereich weitere Entwicklungen und Verbesserungen – im Sinne der Aufwertung der wichtigen Arbeit, die muttersprachliche LehrerInnen leisten bzw. der Anforderungen, die an sie in der täglichen Arbeit und darüber hinaus gestellt werden. Deshalb gilt auch mehr als zehn Jahre nach der von Çınar et al. durchgeführten Studie folgendes Fazit in den meisten Punkten: „Die Schwächen der Muttersprachenpolitik liegen vor allem in der Marginalisierung des Unterrichts und der LehrerInnen. Sie spiegeln das geringe soziale Prestige der größten Herkunftsgruppen und ihrer Sprachen in der österreichischen Gesellschaft wider, statt ihm entgegenzuwirken. Hier wären unterschiedliche Möglichkeiten der Aufwertung denkbar ohne das Prinzip des freiwilligen Besuchs dieses Unterrichtsfaches in Frage zu stellen [...] Eine solche Aufwertung der Muttersprachen in der Schule bedarf der Einbettung in eine breiter angelegte Sprachenpolitik“ (Bauböck, 1998, 314). Die von Bauböck noch beschriebene Marginalisierung der Lehrkräfte konnte durch die Interviews größtenteils aufgelöst werden, das Überdenken des Charakters der unverbindlichen Übung und eine konzeptionelle Überarbeitung des muttersprachlichen Unterrichts hinsichtlich der Aufgaben und Rollen muttersprachlicher LehrerInnen für alle SchülerInnen, sind hier dennoch gefragt. Ihre Rollen wurden bereits durch das häufig favorisierte Team Teaching erweitert, könnten aber im Sinne des Interkulturellen Lernens noch mehr zum Tragen kommen. Dabei ist möglicherweise mitunter auch bei der Qualität und Ausbildung mancher MuttersprachenlehrerInnen anzusetzen. Die Deutsch-Sprachkenntnisse vieler der interviewten MuttersprachenlehrerInnen und ihre Ausbildungen zeigen diesen nach wie vor vorhandenen Mangel deutlich auf. Aber auch die Tatsache, dass muttersprachlicher Unterricht nur von einem kleinen Teil der Kinder genutzt wird bzw. werden kann sollte dringend überdacht werden und stellt nur einen von mehreren nach wie vor vorhandenen Kritikpunkten an der Durchführung und den Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts dar. Die Wichtigkeit der Muttersprache wurde vielfach aufgezeigt, die Idealvorstellungen der theoretischen Auseinandersetzung lehrt uns wie es sein könnte, die Praxis des muttersprachlichen Unterrichts zeigt die mitunter großen in der Auswertung beschriebenen Diskrepanzen zur Theorie auf – besonders im Hinblick auf die Punkte Ausbildung der muttersprachlichen

Lehrkräfte und zur Verfügung gestellte Ressourcen für das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts.

Sprache und Bildung bleiben der Schlüssel zur Integration und damit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Auch der muttersprachliche Unterricht und seine Lehrkräfte spielen dabei eine wichtige Rolle. Um Überrepräsentanzen und Schieflagen im Bildungssystem entgegenzuwirken und falsche Zuweisungen zu vermeiden ist auf muttersprachliche Lehrkräfte und ihre Ressourcen wohl nicht zu verzichten. Zweisprachigkeit ist eine Chance, die es zu fördern und zu nutzen gilt.

## Literaturverzeichnis

**Allemann-Ghionda, Christina / Pfeiffer, Saskia (Hrsg.) (2008):** Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Frank & Timme: Berlin.

**Allemann-Ghionda, Christina (2008):** Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf. IN: Allemann-Ghionda, Christina / Pfeiffer, Saskia (Hrsg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Frank & Timme: Berlin. S.23-44.

**Apeltauer, Ernst (1997):** Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Langenscheidt: München u.a.

**Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2006):** Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

**Baker, Colin (1996):** Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters: Clevedon.

**Bauböck, Rainer (1998):** Gesellschaftspolitische Zielsetzungen des Muttersprachenunterrichts. IN: Çınar, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. STUDIENVerlag: Innsbruck und Wien. S.289-320.

**Bauer-Böhm, Karin (2011):** Der sonderpädagogische Förderbedarf.

[http://schulpsychologie.lsr-noe.gv.at/downloads/der\\_sonderpaedagogische\\_foerderbedarf.pdf](http://schulpsychologie.lsr-noe.gv.at/downloads/der_sonderpaedagogische_foerderbedarf.pdf) [15.01.2011]

**bm:ukk (2008):** Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Wien.

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17196/2008\\_19\\_beilage.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17196/2008_19_beilage.pdf) [08.01.2011]

**bm:ukk (2009/1):** Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr.1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 13. aktualisierte Auflage. Wien.

**bm:ukk (2009/6):** Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ).  
Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. 4.unveränderte Auflage. Wien.

**bm:ukk (2010/2):** Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr.2:  
SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre  
2001/02 bis 2008/09. 11. aktualisierte Auflage. Wien.

**bm:ukk (2010/5):** Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr.5: Der  
muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr  
2008/09 (verfasst von Mag. Ines Garnitschnig). 11. aktualisierte Auflage. Wien.

**bm:ukk (2011):** Sonderpädagogischer Förderbedarf.  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17196/2008\\_19\\_beilage.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17196/2008_19_beilage.pdf) [15.01.2011]

**bm:ukk (2011/2):** Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2:  
SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre  
2002/03 bis 2009/10. 12.aktualisierte Auflage. Wien

**Bogner, Alexander (Hrsg.) (2009):** Experteninterviews. Theorien, Methoden,  
Anwendungsfelder. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

**Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2005<sup>2</sup>):** Das  
Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. VS Verlag für Sozialwissenschaften:  
Wiesbaden.

**Böttcher, Wolfgang / Klemm, Klaus / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2001):** Bildung  
und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich.  
Juventa Verlag: Weinheim und München.

**Breit, Simone (2009a):** Ist die 2. Generation fit für die Zukunft?  
[http://www.integrationsfonds.at/wissen/integration\\_im\\_fokus/integration\\_im\\_fokus\\_ausgabe\\_42009/thema\\_hat\\_die\\_jugend\\_eine\\_zukunft/ist\\_die\\_2\\_generation\\_fit\\_fuer\\_die\\_zukunft/](http://www.integrationsfonds.at/wissen/integration_im_fokus/integration_im_fokus_ausgabe_42009/thema_hat_die_jugend_eine_zukunft/ist_die_2_generation_fit_fuer_die_zukunft/)  
/[24.01.2011]

**Breit, Simone (2009b):** Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. IN:  
Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das  
Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz, Leykam. S.144-145.

**Breit, Simone (2009c):** Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. IN: Schreiner, Claudia / Schwantner, Ursula (Hrsg.): PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Leykam: Graz. <http://www.bifie.at/buch/322/5/2> [23.01.2011]

**Brizić, Katharina (2007):** Das geheime Leben des Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihre Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Waxmann: Münster u.a.

**Brüsemeister, Thomas (2008<sup>2</sup>):** Qualitative Forschung: Ein Überblick. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

**Çınar, Dilek (Hrsg.) (1998):** Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. STUDIENVerlag: Innsbruck und Wien.

**de Cillia, Rudolf (2009):** Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 3/2009. 12. aktualisierte Auflage. Wien.

**de Cillia, Rudolf / Fischer, Gero / Anzengruber, Grete (1997):** Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Verein der Förderer der Schulhefte: Wien.

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

**Diefenbach, Heike (2010<sup>3</sup>):** Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

**Dirim, Inci (2005):** Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. IN: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Waxmann: Münster. S.81-86.

**Eckhardt, Andrea G. (2008):** Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Waxmann: Münster et.al.

**Esser, Hartmut (2006a):** Bilingualer Unterricht bringt so gut wie nichts. Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, 2006: 7-8. S.37.

**Esser, Hartmut (2006b):** Migration, Sprache und Integration, AKI-Forschungsbilanz 4: Berlin. [http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki\\_forschungsbilanz\\_4.pdf](http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf) [24.02.2011]

**Feyerer, Ewald (2009):** Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. IN: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, Leykam. S. 73-97.

**Fleck, Elfie (2002):** Der muttersprachliche Unterricht. IN: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen. Heft 9/10, Wien, öbv/hpt. S.1110-1124.

**Fleck, Elfie (2011):** Wie viel Muttersprache braucht ein Kind? Leseförderung für fremdsprachige Kinder: Warum sie nicht nur Deutsch lernen sollen. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16065/wievielmuttersprachebrauchte.pdf> [04.01.2011]

**Flick, Uwe (2010):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlts Taschenbuch Verlag: Reinbek.

**Freigang, Jaklin (1998):** Zu dieser Studie. IN: Çınar, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. STUDIENVerlag: Innsbruck und Wien. S.13-15.

**Freigang, Jaklin (1998):** Zu dieser Studie. IN: Çınar, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. STUDIENVerlag: Innsbruck und Wien. S.13-15.

**Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2003):** Das qualitative Interview. WUV Universitätsverlag: Wien.

**Fthenakis, Wassilos et. al. (1985):** Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Hueber: Ismaning bei München.

**Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim (2002):** Spracherwerb zweisprachig aufwachsender

Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg.

**Garz, Detlef / Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1991):** Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Westdeutscher Verlag: Opladen.

**Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2009<sup>3</sup>):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

**Grosjean, François (1996):** Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition. IN: Schneider, Hansjakob / Hollenweger, Judith (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Ed. SZH/SPC: Luzern. S. 161-184.

**Gogolin, Ingrid (1988):** Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Bergmann + Helbig: Hamburg.

**Gogolin, Ingrid / Graap, Sabine / List, Günther (Hrsg.) (1998):** Über Mehrsprachigkeit. Stauffenberg Verlag: Tübingen.

**Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005):** Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Waxmann: Münster.

**Gogolin, Ingrid (2008<sup>2</sup>):** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann: Münster.

**Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009):** Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

**Gomolla, Mechthild (2005):** Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. IN: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. WOCHENSCHAU Verlag: Schwalbach. S.97-109.

**Gomolla, Mechtild / Radtke, Frank-Olaf (20093):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

**Günther, Britta / Günther, Herbert (2004):** Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

**Hammersley, Martyn (2005):** Ethnography: potential, practice, and problems: Criticism of Interview-based Qualitative Research. In: Qualitative Research Methodology Seminar Series, 20 January 2005, University of Southampton. (Unpublished).

<http://eprints.ncrm.ac.uk/24/>

**Herzog-Punzenberger, Barbara (2003):** Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme.

<http://www.interface->

[wien.at/system/attaches/10/original/Studie\\_2Generation.pdf?1246968285](http://www.interface-wien.at/system/attaches/10/original/Studie_2Generation.pdf?1246968285) [18.01.2011]

**Herzog-Punzenberger, Barbara / Wroblewski, Angela (2009):** OECD Thematic Review on Migrant Education: Country Background Report for Austria. Organisation for Economic Cooperation and Development: Paris.

<http://www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf> [20.11.2010]

**Hollenweger, Judith (1996):** Fremd(-sprachigkeit) in der Schule. Sonderpädagogische und testpsychologische Überlegungen zum schulischen Erfolg fremdsprachiger Kinder. IN: Schneider, Hansjakob / Hollenweger, Judith (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Ed. SZH/SPC: Luzern. S.11-32.

**Jeuk, Stefan (2004):** Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern. Konsequenzen für die Sonderpädagogik. Heilpädagogik Online Ausgabe 02/04. S.3-26.

**Jeuk, Stefan (2010):** Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. W. Kohlhammer: Stuttgart.

**Jüttemann, Gerd (Hrsg.) (1985):** Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

**Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (2001):** Kinder aus Zuwanderfamilien im Bildungssystem. IN: Böttcher, Wolfgang / Klemm, Klaus / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Juventa Verlag: Weinheim und München. S.273-302.

**Klawitter, Melanie (2005):** Bilingualer Unterricht. Chancen und Risiken für SchülerInnen an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Studienarbeit. Grin Verlag: Köln. google books.

**Koliander-Bayer, Claudia (1997):** Mehrsprachig. Kinder mit einer anderen als der deutschen Muttersprache und ihre Einstellung zu jenen Sprachen, die ihre Lebenswelt beherrschen. IN: De Cillia, Rudolf / Fischer, Gero / Anzengruber, Grete (1997): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Verein der Förderer der Schulhefte: Wien. S.54-66.

**Koliander-Bayer, Claudia (1998):** Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Studienverlag: Innsbruck.

**Kottmann, Brigitte (2006):** Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

**Krumm, Hans-Jürgen (2002):** „One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig“. Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. Vortrag im Rahmen des Symposions „Sprache und Integration“. Institut für Germanistik - Deutsch als Fremdsprache/Universität Wien  
<https://www.univie.ac.at/linguistics/forschung/wittgenstein/critics/KrSuI1.pdf> [15.02.2011]

**Krumm, Hans-Jürgen (2005):** Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? IN: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Waxmann: Münster. S.97-107.

**Krumm, Hans-Jürgen (2006):** Deutsch als Zweitsprache. Pausenlos Deutsch – Sprachzwang und sprachliche Identität. IN: tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung. Heft 2/2006, S.10-13.

- Lamnek, Siegfried (2010):** Qualitative Sozialforschung. Beltz: Basel.
- Lehnert, Roman / Scanferla, Justine (2007):** Zusammenleben in Wien. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie an Migrantenkindern. LIT Verlag: Wien.
- Leichtfried, Barbara (2003):** Muttersprachenförderung als Schlüssel zur sozialen Mobilität. Wie weit finden die wissenschaftlichen Erkenntnisse bezüglich des Bilingualismus von Migrantenkindern Eingang in die österreichische Schulpolitik. Universität Wien.
- Linde, Janna (2007):** Kinder auf dem Abstellgleis. Wie ausländische Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem systematisch benachteiligt werden. Tectum Verlag: Marburg.
- Luciak, Mikael (2009):** Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. SWS Rundschau 49, Nr.3, S.369-390.
- Mayring, Philipp (1985):** Qualitative Inhaltsanalyse. IN: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. S.187-211.
- Mecheril, Paul (2004):** Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Merdian, Gerhild (1996):** Migrantenkinder. Lebensperspektiven in der Fremde. MaroVerlag: Augsburg.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (1991):** ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. IN: Garz, Detlef / Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Westdeutscher Verlag: Opladen. S. 441-471.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2005):** ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. IN: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 71-94.

**Mieg, Harald A. / Näf, Matthias (2005):** Experteninterviews. 2. Auflage. Institut für Mensch-Umwelt-Systeme (HES), ETH Zürich.

**Müller, Romano (1996):** Sozialpsychologische Variablen des schulischen Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern. IN: Schneider, Hansjakob / Hollenweger, Judith (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Ed. SZH/SPC: Luzern. S.33-89.

**Nusche, Deborah / Shewbridge, Claire / Lamhauge Rasmussen, Christian (2009):** OECD Reviews of Migrant Education: Austria. OECD.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/61/6/44192225.pdf> [03.12.2010]

**Nusche, Deborah (2009):** What Works in Migrant Education? A Reviewing of Evidence and Policy Options. OECD Education Working Papers, No. 22, OECD Publishing.  
<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/5ksnw5z4nhwh.pdf?expires=1304359661&id=id&accname=guest&checksum=DCF724B2942F742C4E6A16D2D3865CD7> [05.12.2010]

**Oksaar, Els (2003):** Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. W. Kohlhammer: Stuttgart

**Peltzer-Karpf, Annemarie et al. (2006):** A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie (1999-2003) im Auftrag des BMBWK: Wien. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15807/sprachstandserhebung.pdf> [12.02.2011])

**Powell, Justin J.W. / Wagner, Sandra J. (2002):** Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991.  
<http://bidok.uibk.ac.at/library/powell-migranten.html> [10.02.2011]

**Ramseger, Jörg / Wagener, Matthea (Hrsg.) (2008):** Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

**Schmid, Kurt (2004):** „Ausländische“ SchülerInnen in Österreich.  
[http://www.ibw.at/ibw\\_mitteilungen/art/schm\\_143\\_04\\_wp.pdf](http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schm_143_04_wp.pdf) [17.01.2011]

**Rösch, Heidi (2001):** Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. IN: EliSe: Essener Linguistische Skripte – elektronisch. 1.Jg., 2001, H.1, S. 23-44 <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-10500/roesch.pdf>

**Schneider, Hansjakob / Hollenweger, Judith (Hrsg.) (1996):** Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Ed. SZH/SPC: Luzern.

**Schreiner, Claudia / Schwantner, Ursula (Hrsg.) (2009):** PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Leykam: Graz.

**Siebert-Ott, Gesen Maren (2001):** Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Max Niemayer Verlag: Tübingen.

**Specht, Werner (Hrsg.) (2009):** Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam: Graz.

**Stötling, Wilfried (2005):** Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. IN: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. WOCHENSCHAU Verlag: Schwalbach. S.235-263.

**Szgun, Gisela (2006):** Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

**Volf, Patrik / Bauböck, Rainer (2001):** Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Drava-Verlag: Klagenfurt.

**Waldrauch, Harald (1998):** Die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. IN: Çınar, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. STUDIENVerlag: Innsbruck und Wien. S.81-204.

**Witzel, Andreas (1985):** Das problemzentrierte Interview. IN: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. S. 227-255.

**Witzel, Andreas (2000):** Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519>  
[download 06.08.2011]

### **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1 (S.104): Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein) (Mayring, 2008, 84)



## Anhang

### A Interviewleitfaden

#### *A1 Experteninterview*

##### Vorstellung der eigenen Person und der Arbeit:

Mein Name ist Fritsch Katharina. Ich bin 23 Jahre alt und schreibe derzeit an meiner Diplomarbeit in Pädagogik – im Schwerpunkt Sonder- und Heilpädagogik.

Ich möchte am Anfang noch einmal kurz erklären, warum ich dieses Interview mit Ihnen führen möchte... In meiner Arbeit soll die Situation muttersprachlicher LehrerInnen in Wiener Sonderschulen erforscht werden. Im theoretischen Teil habe ich mich mit den zentralen Begrifflichkeiten und Theorien zum Erst- bzw. Zweitspracherwerb, der schulischen Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in der österreichischen Schule sowie der Geschichte, den Grundlagen, Rahmenbedingungen und Zielen des muttersprachlichen Unterrichts sowie seiner Relevanz auseinandergesetzt. Anschließend an die von Cinar herausgegebene Studie von 1998 zur Situation muttersprachlicher LehrerInnen möchte ich nun meine Untersuchung mit spezifischem Blick auf muttersprachlichen LehrerInnen in Wiener Sonderschulen durchführen.

Ziel des Interviews: Theoretisch gibt es - im Vergleich zu anderen Thematiken - wenig Informationen über den muttersprachlichen Unterricht in Österreich als solchen aber auch über die muttersprachlichen LehrerInnen. Ich möchte herausfinden, in welcher Weise muttersprachlicher Unterricht in Sonderschulen stattfindet, welche Aufgaben muttersprachlichen LehrerInnen dabei und darüber hinaus zukommen, welche Bedeutung und welchen Stellenwert bzw. Status muttersprachliche LehrerInnen in der Sonderschule haben, welche Ausbildung sie abgeschlossen haben, vor welchen (anderen) Herausforderungen sie stehen und wie sie ihnen begegnen.

Ehe ich die LehrerInnen selbst interviewe, möchte ich an Sie, die sie im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur - im Referat für Migration und Schule – tätig sind, einige Fragen stellen – um einige der theoretischen Lücken zu füllen oder zentrale Themen der theoretischen Auseinandersetzung noch einmal aufzugreifen.

Ich würde das Interview gerne aufzeichnen und anschließend transkribieren. Die relevanten Paraphrasen würde ich Ihnen gerne rückmelden (verständnishafter) um diese dann unter ihrem Namen in der Arbeit zu verwenden. → Genehmigung der Aufzeichnung oder

wenn Sie es aber bevorzugen, kann alles anonym bleiben und wenn Sie auf Fragen nicht antworten möchten, brauchen Sie natürlich auch nicht zu antworten. → Anonymität ja/nein  
Meine ersten Fragen betreffen Ihre Person. Ich würde mich freuen, wenn Sie sich kurz vorstellen und mir über ihre **beruflichen Tätigkeiten** und (Themen)**Schwerpunkte** berichten.

Name:

Alter:

Berufliche Aufgaben:  
Themenschwerpunkte:  
Was lieben Sie an Ihrer Arbeit?  
Worin sehen Sie die größten Schwierigkeiten?

Danke – ich möchte nun auf die verschiedenen Bereiche und Fragestellungen meiner Arbeit zu sprechen kommen.

### 1. Migration und Bildung – Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache in der österreichischen Schule (Sonderschule)

Wie würden Sie die schulische Situation von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreich beschreiben?

(Wodurch unterscheidet sich Wien möglicherweise von der gesamt-österreichischen Situation?)

Wie ist damit (mit der steigenden Anzahl an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) umzugehen?

Worauf sind Überrepräsentanzen bestimmter Gruppen in der Sonderschule zurückzuführen?

Worauf ist es zurückzuführen / Wie kann es erklärt werden, dass es in Wien keine Überrepräsentanzen gibt?? Leistet MU dazu einen Beitrag?? Inwiefern könnte MU hierfür ein Grund sein??

Vor dem Hintergrund der vorgefundenen Überrepräsentanz von Migrantenkindern an Sonderschulen, scheint muttersprachlicher Unterricht auch für diese Schulform von höchster Bedeutung zu sein, das muttersprachliche Angebot ist aber bislang weitgehend unerforscht.

Was kann muttersprachlicher Unterricht hier leisten?

### 2. Muttersprachlicher Unterricht

Ziele des muttersprachlichen Unterrichts (in der Sonderschule)

Was sind Ihrer Ansicht nach die primären Ziele des MU?

Relevanz des muttersprachlichen Unterrichts (in der Sonderschule)

Warum ist es sinnvoll die Erstsprache der SchülerInnen in der Schule zu fördern?

Kritik am muttersprachlichen Unterricht

Mit welchen Kritikpunkten / Schwierigkeiten / problematischen Aspekte ist der muttersprachliche Unterricht konfrontiert?

Welche sind warum am dramatischsten/drängendsten?

Wie wird damit umgegangen?

### 3. Muttersprachliche LehrerInnen

Aufgaben der muttersprachlichen LehrerInnen (in der Sonderschule)

Was sind die zentralen Aufgaben muttersprachlicher LehrerInnen?

Welche Aufgaben kommen muttersprachlichen LehrerInnen darüber hinaus in der Sonderschule zu?

(Wie sind sie aufgrund ihrer Ausbildung auf diese Aufgaben vorbereitet?)

Situation der muttersprachlichen LehrerInnen (in der Sonderschule): Schwierigkeiten, Herausforderungen

Wie würden Sie die Situation muttersprachlicher LehrerInnen beschreiben?

Mit welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen sind muttersprachliche LehrerInnen konfrontiert?

Mit welchen zusätzlichen in der Sonderschule? (Dilemma: Sprache-SOHP)

Wie oder in welcher Form kommt Ihnen Unterstützung zu?

Änderungen durch ein Schreiben des BMUKK – Entwicklung/Verbesserungen

4. Einbezug von MU-LehrerInnen in Assessmentverfahren – Ursachen von Lernschwierigkeiten bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch unter Einbezug qualifizierter Personen klären um entsprechende und adäquate Fördermaßnahmen zu ermöglichen; SPF darf zwar nicht aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse erteilt werden, dennoch hat eine große Anzahl an SonderschülerInnen eine andere Muttersprache als Deutsch → Einbezug der muttersprachlichen LehrerInnen in Assessmentverfahren + beurteilen der (erst)sprachlichen Kompetenzen

Welche Rolle können/sollen muttersprachliche LehrerInnen in diesem Prozess spielen?

Werden sie als qualifizierte Personen in diesen Entscheidungsprozess einbezogen?

Ende: Ich habe nun alle meine Fragen gestellt und möchte mich gerne bei Ihnen bedanken, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview zur Verfügung zu stehen. Möchten Sie noch etwas hinzufügen oder wissen? Ich freue mich auch über ein Feedback.

Ich hoffe es besteht die Möglichkeit einer Rückmeldung, um sicher zu gehen, nach der Transkription alles richtig verstanden und paraphrasiert zu haben. Gerne schicke ich Ihnen das Transkript oder zumindest die Paraphrasen, so können Sie gegebenenfalls Korrekturen vornehmen.

## ***A2 Problemzentrierte Interviews***

### Durchführung des MU in der Sonderschule

Kurs oder Team-Teaching

Vormittag oder Nachmittag

Anzahl der Stunden

Anzahl der SchülerInnen (Anteil an allen mit dieser Sprache)

### Ziele des MU (in der Sonderschule)

Was sehen Sie als Ziele des MU

Was sind ihre Aufgaben dabei

Was braucht es um sie umsetzen zu können

### Schwierigkeiten / Probleme

Andere bzw. zusätzliche Probleme / Schwierigkeiten in der ASO

Herausforderungen in der ASO

Könnte sonderpädagogische Ausbildung / Wissen helfen manche dieser Schwierigkeiten zu bewältigen?

Kontakt zu KollegInnen

Elternarbeit

Berufliche Situation/Probleme

Zufriedenheit

Lösungs- und Änderungsvorschläge / Forderungen

### Ausbildung

Arbeitserfahrung

Sonderpädagogische Ausbildung/Erfahrung?

Vergleiche zwischen Volks und Sonderschule?

Besondere Herausforderungen

## Assessmentverfahren

Situation der Überrepräsentanz – wie zu erklären, wie zu „beheben“

Einbezug ja/nein

Mitsprache / Entscheidungsmöglichkeiten

Erfahrungen damit

Einbindung und der Einsatz in SPF-Feststellungsverfahren

### ***A3 Kurzfragebogen***

- Weiblich / Männlich
- Alter:
- Muttersprache:
- Staatsbürgerschaft:
- In Österreich seit:
- Seit wann sind Sie als muttersprachliche/r Lehrer/in an einer österreichischen (Sonder)schule angestellt?
- An wie vielen Schulen unterrichten Sie derzeit wie viele Wochenstunden?

### ***A4 Postskriptum***

- 1.) Rahmenbedingungen des Interviews: Name und Datum; Dauer des Interviews; Ort des Interviews
- 2.) Zustandekommen des Interviews – Kontaktaufnahme
- 3.) Vor der Aufzeichnung (Vorstellung, Empfang, Informationen, Gespräch, Einstieg, Einverständnis der Aufzeichnung)
- 4.) Gesprächsverlauf (Atmosphäre, Gesprächsdynamik, Auffälligkeiten, Störungen, Einschätzung des Wohlbefindens des Interviewpartners / der Interviewpartnerin, Situationsbeschreibung des Interviews)
- 5.) Inhaltliche Aspekte des Interviews (Gesprächsinhalte, Schwerpunktsetzungen, wichtige nonverbale Äußerungen, interessante Aspekte)
- 6.) Nach der Aufzeichnung (persönliches Gespräch, Verabschiedung, Danksagung)

## **B Transkriptionen der Interviews**

### ***B1 Transkription von Interviewperson 1***

IP: Frau Fritsch das stimmt schon oder?

I: Genau, Frau Fritsch ist mein Name. Also ich schreib meine Diplomarbeit zurzeit. Ich studiere an der Uni Wien, Sonder- und Heilpädagogik und in meiner Diplomarbeit geht's eben um muttersprachlichen Unterricht - speziell in der Sonderschule. Weil Sie wissen sicher von der Problematik, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache häufiger #00:00:23-2#

IP: Ein Problem ja #00:00:23-2#

I: einen Sonderpädagogischen Förderbedarf bekommen, als Kinder mit deutscher Muttersprache und da möchte ich mich ein bisschen. Aber zum Eingang hab ich nur ganz statistische Fragen sozusagen.

IP: Ja #00:00:32-6#

I: Wie alt sind Sie, wenn ich Sie fragen darf? #00:00:33-1#

IP: 41. #00:00:36-0#

I: Und Ihre Muttersprache ist? #00:00:37-5#

IP: Serbisch. #00:00:39-3#

I: Sind Sie in Serbien geboren?  
#00:00:40-0#

IP: Ja ich bin in Serbien geboren. #00:00:40-0#

I: Ok. Haben Sie auch die serbische oder die österreichische Staatsbürgerschaft? #00:00:44-0#

IP: Habe österreichische Staatsbürgerschaft ja #00:00:46-3#

I: Ah ok. Seit wann sind Sie in Österreich? #00:00:50-6#

IP: Also konstant seit 1992, so April 92. #00:00:54-0#

I: Und seit wann sind Sie als muttersprachliche Lehrerin tätig? #00:01:01-0#

IP: Seit November, also am 12. November 2008 pünktlich, hab ich mit dem muttersprachlichen Unterricht begonnen. #00:01:10-7#

I: Hier oder waren Sie schon wo anders vorher? #00:01:10-7#

IP: Nein ich hab im 15. begonnen, also es war eine Volksschule Ortnergasse und dort hab ich sogar am Anfang als Klassenlehrerin gearbeitet, weil eine Lehrerin hat sich verletzt. Aber nach einem Monat ist sie zurück gekommen und dann war ich überall, also in paar verschiedenen Klassen und so. #00:01:32-9#

I: Ok. Und seit wann sind Sie jetzt hier an einer Sonderschule? #00:01:35-6#

IP: Seit Jänner 2009 bin ich hier. #00:01:36-6#

I: Ok. Aber Sie sind auch noch in anderen Schulen oder nur am Schöpfwerk noch? #00:01:42-2#

IP: Nur noch am Schöpfwerk, also im 12. arbeite ich noch zehn Stunden und hier zwölf Stunden wöchentlich. #00:01:51-9#

I: Ok also sehr gut. Dann waren das schon diese Kurzfragen. Dann würde ich Sie einfach bitten mir mal so zu erzählen aus Ihrem Arbeits-, Berufsalltag als muttersprachliche Lehrerin. #00:02:02-6#

IP: Naja es ist interessant muss ich sagen. Und ich wollte am Anfang etwas sagen, was ich oft gehört habe, von Fachleuten, Pädagogen oder Wissenschaftler kann man auch hören oder in der Zeitung lesen: Jede Sprache ist ein Gewinn. Ja, das gilt auch für die Kinder, die in Österreich aufwachsen und eine andere Erstsprache als Deutsch haben und deswegen ist sehr wichtig, dass diese Kinder ihre Erstsprache pflegen. Ja?! Und viele Kinder, die in Österreich, also die in Österreich aufwachsen und in die Schule gehen sprechen in ihrem Alltag neben Deutsch noch eine andere also andere Sprache und die Aufgabe der Schule ist, diese Kinder bei der Deutsch also Zweitsprache Deutsch zu unterstützen wollte ich sagen und auch Gelegenheit zu geben, ihre Erstsprache weiterzuentwickeln ja. Das ist meine Meinung ja. Und was ist eigentlich Ziel muttersprachlicher Unterricht? Die Erreichung der Zweisprachigkeit ist Ziel des muttersprachlichen Unterrichtes. Hab ich es richtig gesagt? #00:03:36-5#

I: Jaja, nein also das stimmt. Ich hab mich eh sehr viel damit theoretisch auseinandergesetzt, also Sie sind da sicher im Kontakt mit dem Bundesministerium und so, die haben mir diese ganzen Ziele und so. Ich bin absolut für muttersprachlichen Unterricht, sonst wäre ich ja nicht hier. #00:03:50-5#

IP: 100%ig. Und für Migrantenkinder ist es unvermeidlich früher oder später eine andere Sprache, also neben ihrer Muttersprache noch eine Sprache, Landessprache in diesem Fall, also deutsche Sprache zu erlernen. Und serbische Sprache wird ausschließlich als unverbindliche Übung angeboten. Das heißt wird nicht benotet. Das ist schon interessant und da gibt's zwei verschiedenen Formen, wie soll ich sagen, zwei verschiedenen Arten vom Unterricht - Kurs und Gruppenunterricht. Das ist wichtig. #00:04:24-9#

I: Genau ja. Welches, wie unterrichten Sie? #00:04:29-2#

IP: Da hab ich was notiert, zur Sicherheit, damit ich nicht vergesse, also einige Punkte. Also Kurs- und Gruppenform oder Gruppenunterricht oder Team Teaching. Das sogenannte Team Teaching und das ist die beliebteste Form muss ich sagen ja. #00:04:44-5#

I: Von Ihnen oder von den Klassenlehrern? #00:04:44-7#

IP: Die Lehrer in Österreich im Allgemeinen, also das ist die favorisierte Art oder Form Team Teaching oder Gruppenunterricht. Gruppenunterricht bedeutet, dass der Klassenlehrer zusammen mit dem Muttersprachelehrer also eine wie soll ich sagen gemeinsames Unterricht gestalten. Und Kursunterricht oder Kursform bedeutet, dass der muttersprachliche Unterricht wird also als zusätzliches Unterricht abzuhalten. Alles richtig. #00:05:28-2#

I: ja #00:05:29-4#

IP: So das ist das, was ich sagen wollte und meine Arbeit mit den Kindern ist - ich wollte sagen also ich arbeite mit den Kindern sehr viel. Ich habe viele Bücher aus Serbien. Ich habe Glück, dass meine Schwester in Serbien auch als Lehrerin arbeitet. #00:05:47-9#

I: Ah ok #00:05:49-0#

IP: Weil wir haben nur zwei Bücher zur Verfügung in Wien. Ruka Ruci vielleicht kennen Sie es. Das ist das oder da hab ich das. Sie können auch hineinschauen. Das sind die neuen Bücher, ich hab für zwei Kinder noch gebracht. Also Ruka Ruci "Hand in Hand" heißt es. Bosnisch/Kroatisch/Serbischer Zusatzband ja. Sie können in Ruhe auch durchschauen. #00:06:13-5#

I: Danke. #00:06:14-9#

IP: Das ist interessant, aber das ist nicht alles was ich mit den Kindern mache. Also #00:06:23-0#

I: Das ist zum Buchstaben, also zum Lesen und Buchstaben lernen? #00:06:24-6#

IP: Lesen ja, Zeichnen, Lesen, Ausfüllen aber mit unseren Wörtern. Lateinschrift aber mit #00:06:31-2#

I: Also so wie wir das mit Mimi usw machen. #00:06:33-0#

IP: Ja. und das mache ich in der, mit der ersten Klasse. Mit der zweiten Klasse beginne ich schon ganz langsam mit unseren Buchstaben. Wir haben 30 Buchstaben. Ja? #00:06:45-5#

I: Ja. #00:06:45-5#

IP: Und ja das ist interessant - das ist das erste Buch für die Kinder. Ich hab zwei oder drei - also habe mehrere, also große Auswahl ja hab ich mit den Büchern. Also zum Beispiel a. Wir lernen spielerisch, das ist sehr wichtig. Also die Kinder müssen das verstehen, dass das ein Spiel ist. Also nicht, muss nicht so ernst sein. Wir singen viel, viele Lieder. Wir erzählen die Geschichten und so. Ich denke es ist interessant für die Kinder, weil das merkt man schon. #00:07:22-6#

I: Kommen sie gerne? Also kommen viele Kinder in den muttersprachlichen Unterricht. #00:07:28-6#

IP: Ja ich hab, ich glaub 54 im 12. #00:07:31-6# #00:07:31-6#

I: Ja. Was ist das für eine Schule im12.? #00:07:31-6#

IP: In der Volksschule am Schöpfwerk, also 1., 2., 3. und 4. Klasse. Voriges Jahr gab's auch Vorschulklasse und jetzt gibt's nicht. Also die Schüler, die aus Ex-Jugoslawien kommen, aus Serbien, Bosnien oder Kroatien also. Nur 1., 2., 3. und 4., wie ich schon gesagt hab. Also das sind die Buchstaben, vielleicht haben Sie schon mal geschaut oder gesehen? Nein? #00:07:54-0# #00:07:54-0#

I: Nein. #00:07:56-2#

IP: Haben Sie nicht? Ja das ist ein /t/ zum Beispiel, das ist ähnlich. Oder /m/ oder /a/. #00:08:01-2#

I: Genau das haben wir auch. #00:08:02-1#

IP: Ähnlich ja. Ein /p/, /j/, das ist schon bisschen anders. /o/ ist auch gleich. Es gibt sicher sieben, acht Buchstaben, bin ich mir nicht ganz sicher, ob es stimmt, also sieben, acht Buchstaben die ähnlich sind. [Aufzählung weiterer Buchstaben folgt] #00:08:30-5#

I: Also das ist schon schwierig eigentlich, weil wenn es derselbe Buchstabe ist und in der einen Sprache was anderes bedeutet. #00:08:41-5#

IP: Ja, die Kinder haben am Anfang Schwierigkeiten, aber später #00:08:44-6#

I: Ja ist es wie eine zweite Sprache halt. #00:08:42-7#

IP: [Aufzählung weiterer serbischer Buchstaben] Also /ǰ/, /u/, /l/. Das ist ein /f/ - hundertprozentig anders als in Deutsch. /g/, /p/. Dann /k/, /dz/. /dz/ ist schwierig für die Kinder, das hab ich bemerkt von Anfang an ist das so. #00:09:10-9#

I: Ja auch zu machen oder. #00:09:11-4#

IP: Ja, ich zeige Kindern wie es am einfachsten das man schreiben kann, aber es ist schwierig. Das ist ein /v/ auch schwer für die Kinder. /dz/, /tʃ/ auch nicht einfach [usw] #00:09:59-1#

I: Aber das heißt mit diesen Büchern, mit diesen Materialien arbeiten Sie wenn Sie nicht in der Klasse arbeiten sondern extra oder? #00:10:03-4#

IP: Ja. Mit diesen Büchern, das sind meine Bücher. #00:10:07-9#

I: Team Teaching ist schon anders dann oder? Wenn Sie auch in der Klasse sind mit der Lehrerin?  
#00:10:13-5#

IP: Ganz anders ja. Das sieht ganz anders aus. Also da ist Klassenlehrerin, ich bin sozusagen, ich helfe oder ja wie soll ich sagen also Begleitperson. #00:10:23-5#

I: Also da ist weniger wirklich so die Arbeit mit Erlernen der Muttersprache sondern da ist mehr so die Hilfe mit #00:10:28-9#

IP: Weniger, aber ich bemühe mich. Also im 12. hab ich zehn Stunden, unterrichte ich zehn Stunden wöchentlich und da ist Muttersprache rein ja, also reiner muttersprachlicher Unterricht und ich bin zufrieden damit, was die Kinder schaffen. Zum Beispiel ich hab von einer Schülerin das Heft gebracht, ja das können Sie in Ruhe schauen. Das ist von der erste Klasse. In der ersten Klasse kann man nicht viel, da können wir nicht schreiben. Damals gabs neues Buch nicht, noch nicht. Also ich hab Probleme am Anfang gehabt, aber das hab ich schon später also geregelt irgendwie. Da muss man eine Lösung finden, sonst ist schwierig. Nur zwei Bücher zur Verfügung das ist fast nichts - für die vier Klassen. Und deswegen hab ich Glück, weil ich so viele Bücher aus Serbien hab. #00:11:28-2#

I: Das stimmt, weil ich kenn es immer nur so, wenn von Problemen erzählt wird, dann dass man halt keine Bücher, Materialien hat mit denen man arbeiten kann. Also da haben Sie, das ist eh toll.  
#00:11:37-7#

IP: Ja ich hab viel, ich hab ich glaub über 30 oder sogar 40 Bücher. Hab ich nicht gezählt. #00:11:47-2#

I: Das heißt Sie unterrichten nur vormittags oder gibts dann auch so Kurse am Nachmittag? #00:11:49-6#

IP: Nur vormittags. #00:11:50-8#

I: Gibts gar nicht?! #00:11:52-2#

IP: Ja Gott sei Dank. Das freut mich, ich hab 15 Jahre als Religionslehrerin für griechisch-orientalisch gearbeitet - an sechs verschiedenen Schulen und fast immer am Nachmittag. Und ich hab drei Kinder selber zu Hause und es war wirklich anstrengend. #00:12:07-4#

I: Und Ihre Kinder wachsen zweisprachig auf? #00:12:11-0# #00:12:21-4#

IP: Sicher ja. Zu Hause reden wir nur auf Muttersprache. Und ja, wenn die Schulkameraden zu meinen Kindern kommen dann reden sie eher auf Deutsch ja, aber wir untereinander reden auf unsere Muttersprache. #00:12:26-0#

I: Na das ist eh wichtig. Also was ich auch so herausbekommen habe #00:12:29-8#

IP: Sehr wichtig finde ich. #00:12:32-8#

I: ist dieses Problem, dass sie weder die eine noch die andere Sprache so ganz können. Weil viele Eltern versuchen halt eher weg von der Muttersprache, weil wir sind in Österreich und sie müssen #00:12:37-7#

IP: Ja aber sie können nicht Deutsch gut und dann #00:12:39-6#

I: eben und dann lernt man keine so richtig und das ist eigentlich gefährlicher als wenn man wirklich sagen wir sechs Jahre bis man in die Schule kommt, die Muttersprache lernt und die dann so gut spricht, dass man dann schon locker eine Zweitsprache aufbauen kann darauf. Weil es ist ja wichtig, dass man eine Sprache gut kann, damit man eine weitere lernen kann. #00:12:57-2#

IP: Sicher. #00:12:55-6#

IP: Das ist ja auch der Sinn des Muttersprachenunterrichts. #00:13:02-1#

IP: Das ist auch unser Ziel. #00:13:03-1#

I: Ja eben eben ja, genau. Und dafür also Sie würden sagen, um den Muttersprachenunterricht am besten durchführen zu können, ist es praktisch man unterrichtet extra, aus der Klasse, nicht in der Klasse, sondern in so einer Gruppe. #00:13:16-9#

IP: Ja das finde ich auch. #00:13:19-2#

I: Wie viele Kinder sind da so in einer Gruppe? #00:13:20-3#

IP: Mindestens drei und am meisten hab ich von der dritten Klasse, ich glaube sechs, sechs Kinder ja - am meisten sechs. Früher gab es acht oder neun ja aber in diesem Jahr ist das anders. #00:13:34-6#

I: Sind Sie die einzige Muttersprachenlehrerin an der Schule? #00:13:41-6#

IP: Ja. #00:13:43-6#

I: Also Türkisch-sprachige Kinder gibt's nicht so viele oder zum Beispiel. #00:13:47-2#

IP: Hier nicht, hier gibt's schon türkische Kinder. Sie haben nur islamische Religion aber Muttersprachelehrerin für die Türkisch gibt's nicht. Nein. #00:13:55-4#

I: Zu wenig Kinder oder es gibt einfach kein #00:13:55-4#

IP: Zu wenig Kinder glaub ich. Weil da gibt's nur Familienklasse. Das dort ist Volksschule (aber Expositur von einer anderen Schule). Also Vorschulklasse: dort gibt's keine türkischen Kinder und Familienklasse: da gibts Moment eins, zwei, nur zwei. Es reicht nicht für eine Stunde. #00:14:19-0#

I: Und Familienklasse heißt 1. bis 4. in einem? #00:14:19-0#

IP: Ja kombinierte Klasse, also von 1. bis 4. #00:14:23-7#

I: Ist auch spannend oder? #00:14:23-7#

IP: Ja es ist schon anstrengend. #00:14:17-7#

I: Das heißt für muttersprachlichen Unterricht haben Sie dann auch die Kinder von sechs bis zehn? #00:14:30-1#

IP: Ja sechs Kinder hab ich sogar. #00:14:32-3#

I: Das ist auch schwierig oder? #00:14:32-3#

IP: Ja es ist schon kompliziert. Weil wenn sie zusammen sind dann muss man mit allen was machen, also wenn. Aber ich hab da Glück weil sie sind meistens vierte Klasse. #00:14:49-7#

I: Ah ok. #00:14:49-7#

IP: Voriges Jahr war es schwieriger, aber jetzt ist einfacher für mich ja, muss ich sagen. #00:14:53-2#

I: Ok. Aber wenn wir schon die schwierigen Dinge ansprechen, können Sie vielleicht auch erzählen über die beruflichen Probleme, die Sie haben. Also das eine ist so, manchmal gibt es halt Team Teaching, da ist es ein bisschen schwieriger. Ich meine jetzt so den Kontakt zu den Kollegen oder zu den Eltern. Wie ist das so? #00:15:09-4#

IP: Ja. Also mit Kontakt hab ich kein Problem mit den Eltern. Es funktioniert bestens wirklich. Und mit Lehrern, also sowas hab ich nicht erwartet wirklich, also ich bin lange nicht da, aber wir funktionieren wie einer. Wie soll ich sagen es ist wirklich, kann ich schon perfekt. #00:15:37-5#

I: Also wirklich wie ein Team? #00:15:36-7#

IP: Wirklich ja. Wir verstehen uns und wir haben Verständnis füreinander aber wirklich. Ich hab nicht erwartet. #00:15:40-7#

I: Na das ist eh toll, weil oft so in früheren Studien liest man dann halt dass eher noch die Randstellung der muttersprachlichen Lehrer, weil der Vertrag nicht derselbe ist und #00:15:51-2#

IP: Ja das hab ich, das weiß ich schon also von vielen. Viele haben das erlebt und mir drüber erzählt. Aber ich hab Gott sei Dank Glück, dass sowas hier in der Schule nicht passiert. #00:16:02-4#

I: Und Sie haben so einen festen Vertrag? #00:16:03-3#

IP: Nein ich hab Sondervertrag. Ich war vorige Woche im Stadtschulrat, weil ich mach bei der pädagogischen Akademie Nostrifizierung. #00:16:13-3#

I: Ah ok #00:16:15-0#

IP: Also ich hab noch 2006 damit begonnen und als ich mit muttersprachlichen Unterricht begonnen habe, musste ich damit aufhören weil ich konnte mehr nicht, ehrlich. Also zuhause drei Kinder ja, vollbeschäftigt war ich und mein Mann ist Priester und der verbringt viel Zeit in der Kirche. Also ich muss mit den Kindern lernen und Wiederholungen machen und alles war. Und es kommt dazu noch meine Arbeit, mein Beruf. Und es ist schon, es war zu viel für mich wirklich. Und jetzt möchte ich weitermachen, weil ich bin ich so ein Mensch also ich beginne damit und dann höre ich auf Punkt. Also ich möchte weitermachen, weil ich weiß es wird schon schwierig sein, aber ich mach's weiter trotzdem. #00:16:54-1#

I: Wie funktioniert das? #00:16:54-1# #00:16:54-1#

IP: Also ich hab schon vier Prüfungen, nein fünf Teilprüfungen geschafft. Jetzt mach ich weiter. #00:17:05-1#

I: Ok. #00:17:05-1#

IP: Es ist im 10. Bezirk Ettenreichgasse, Grenzackergasse. #00:17:08-5#

I: Ja, in der pädagogischen Hochschule? #00:17:09-0#

IP: Ja. Und ich warte jetzt auf eine Entscheidung. Ich musste wieder von Anfang an, weil dazwischen hat sich #00:17:19-7#

I: Da machen Sie nur Prüfungen oder Kurse vorher auch? #00:17:19-0#

IP: Nur Prüfungen, na also Veranstaltungen und Seminare und danach Prüfungen. #00:17:28-7#

I: In Serbisch oder zu Serbisch oder? #00:17:29-3#

IP: In Deutsch #00:17:30-6#

I: Aha ok. Welche Ausbildung haben Sie in Serbien damals gemacht? #00:17:37-5#

IP: Höhere pädagogische Akademie. #00:17:39-3#

I: Für? #00:17:40-2#

IP: Volksschullehrerin. Und das gleiche mache ich hier aber #00:17:41-9#

I: Ah das heißt Sie könnten dann eigentlich als Volksschullehrerin arbeiten? #00:17:46-8#

IP: Schon aber es ist nicht mein Ziel. Sondern ich möchte also das fertig machen wegen meiner Sicherheit. Weil nach achtzehn Jahre Arbeit hab ich immer noch befristetes Vertrag. Das ist schon komisch. Aber ich hab mich im Stadtschulrat erkundigt. Also ich muss zehn Jahre lang als muttersprachenlehrerin arbeiten, damit #00:18:09-0#

I: damit sie einen unbefristeten bekommen?! #00:18:12-5#

IP: Das heißt erst 2018. #00:18:12-5#

I: Ja das ist schon lang. #00:18:14-6#

IP: Ja komisch #00:18:17-4#

I: Und wenn Sie diese Prüfungen gemacht haben und geschafft haben, dann geht's gleich in einen unbefristeten Vertrag? #00:18:20-9#

IP: Ja ich hoffe es, ja. Das sagt niemand mit Sicherheit also. #00:18:21-5#

I: Das ist dann eine österreichische Anerkennung so quasi. #00:18:25-0#

IP: Ja ich hoffe es. Also momentan ist es so ich mache es zu Ende. #00:18:35-9#

I: Gut. Also das ist dann dieser Punkt der Anerkennung der Arbeit, das ist noch so ein bisschen schwierig. #00:18:43-8#

IP: Ja, ist noch nicht. #00:18:44-8#

I: Jetzt haben Sie gesagt Sie unterrichten zurzeit eh nur mehr an zwei Schulen. Früher haben Sie noch an mehr unterrichtet. Macht es das manchmal schwierig oder? #00:18:52-8#

IP: An zwei meinen Sie? #00:18:52-8#

I: Ja an zwei stell ich mir schon einfacher vor. Aber es gibt ja dann wie Sie sagen manchmal an sechs Schulen im Einsatz oder so. #00:18:55-7#

IP: Aber als Religionslehrerin. Aber einige Muttersprachenlehrer oder -lehrerin haben schon mehrere Schulen, das weiß ich schon. Naja es wird schon schwierig sein - also drei oder vier Schulen ist schon kompliziert. #00:19:12-0#

I: Aber zwei ist machbar? #00:19:12-0#

IP: Ja. #00:19:14-1#

I: und Sie fühlen sich auch in beiden Schulen irgendwie heimisch, also wohl? #00:19:16-7#

IP: Ja, wohl, wirklich wohl. Im 12. ist es auch so. Also es gibt viele viele LehrerInnen und nur drei oder vier Lehrer. Ich kenne noch nicht alle per Namen aber also unser Kontakt, unsere Mitarbeit das ist wirklich gut. #00:19:37-5#

I: Und Sie haben auch das Gefühl, es ist ja immer wichtig, dass die Kollegen die eigene Arbeit schätzen so quasi #00:19:38-8#

IP: Sicher und wie. #00:19:38-8#

I: Also Sie empfinden das auch als wichtig? #00:19:41-7#

IP: Und wie. Ich helfe, ich helfe den Lehrern oft, also wenn sie Hilfe brauchen und bin immer hilfsbereit. #00:19:49-2#

I: Auch vielleicht mit den Eltern? Weil sie da eher den Kontakt? #00:19:51-4#

IP: Ja nicht mit allen. Es gibt viele römische Kinder. Ja das scheint ein Problem ja - mit Zigeunern sozusagen. Sie sind nicht immer bereit mitzuarbeiten und also wie soll ich sagen, sie sind nicht bereit #00:20:08-5#

I: Da ist eine andere Einstellung? #00:20:08-0#

IP: Ja. Sie interessieren sich nicht viel für ihre Kinder, sie sind nicht große Unterstützung für die Kinder. Also ich weiß nicht, also sie sind so für Menschen, man kann nicht viel mit den Eltern kontaktieren. #00:20:25-9#

I: Ja schwierig. #00:20:29-8#

IP: Ja schon. Aber wenn es Schwierigkeiten gibt schon. #00:20:30-4#

I: Aber mit den serbischen Eltern, wo Sie die Kinder auch haben dann? #00:20:36-8#

IP: Schon. Hier zum Beispiel funktioniert das bestens. Da bin ich immer beim Elternsprechtage, Elternabende. Jetzt gibt es viele Eltern, die nicht Deutsch können, also da kann ich übersetzen. #00:20:46-7#

I: Genau ja. Das ist auch wichtig. #00:20:46-7#

IP: Jaja. Also das geht schon. Obwohl ich schon gesagt habe. Also ich lerne immer noch Deutsch. Weil ich habe erst mit 23 mit der deutschen Sprache begonnen und nur erste Stufe deutschen Kurs besucht. Also den Rest hab ich selber #00:21:04-9#

I: so gelernt? #00:21:04-9#

IP: Ja also ich habe gute Bücher gehabt und ich lerne immer noch. Ich lese einige Bücher so die Zeitungen und so #00:21:16-5#

I: Am besten lernt man eh indem man es anwendet einfach. #00:21:19-2#

IP: Ja sicher. Und ja das hab ich auch bemerkt seit ich da bin. Weil als Religionslehrerin hab ich immer am Nachmittag gearbeitet und mit wem kann ich dann sprechen?! #00:21:30-3#

I: Wenig Kontakt? #00:21:30-3#

IP: Ja weniger Kontakt. Aber da ist ganz anders. Ich bin so sicherer geworden und ich schäme nicht mich, nicht mehr wie früher, also ich möchte was sagen, da sage ich es. Und wenn ich Fehler mache, die Kolleginnen ausbessern mich und sagen ist kein Problem, du kannst das gut oder #00:21:51-9#

I: Also ich finde auch. #00:21:53-9#

IP: Danke, aber bin ich nicht ganz zufrieden damit was ich kann, aber ich lerne immer noch #00:21:57-0# #00:21:57-0#

I: Ja aber jetzt überlegen Sie mal, also ich könnte also ich kann nicht viele Worte in Ihrer Sprache sagen. #00:22:02-3#

IP: Ja ist schon schwierig. #00:22:03-7#

I: Ja das stimmt. Sie beherrschen Ihre eigene perfekt und die deutsche Sprache ja auch. Also das ist ja#00:22:07-7#

IP: Bemüh ich mich. Ich sage immer bemühen ich mich. #00:22:11-6#

I: Aber mehr. Aber das ist ja toll. Also ich denke mir das ist auch wichtig, wenn man sagt dann einfach und wenn ist ein Fehler dabei, aber man drückt sich zumindest aus bevor man es für sich behält. #00:22:18-9#

IP: Ich frage wenn ich was nicht verstehe oder wenn es mir etwas unklar ist dann frage ich also ohne mich zu schämen warum. #00:22:25-4#

I: Eben und das ist ja irgendwie so ein wichtiger Punkt, das man eben keine ... Weil deswegen, da haben Sie eh auch Glück offensichtlich, auch mit den Eltern - die stehen, sind auch dafür diesen muttersprachlichen Unterricht? #00:22:34-8#

IP: Sicher und wie, hundertprozentig. #00:22:35-6#

I: Weil oft gibt es ja viele. Ist ihnen schon wichtig. Und den Kindern auch offensichtlich? #00:22:39-8#

IP: Sie freuen sich, das ist genug für mich. Also sie mögen mich, sie freuen sich auf unsere Muttersprachenstunden und so. #00:22:49-4#

I: Das ist wichtig. Wie viele Stunden haben Sie da, haben die Kinder in der Woche? #00:22:55-6#

IP: Naja es ist nicht fix. Also die Hälfte glaube ich ja, also nicht die ganze Zeit. Zwölf Stunden wöchentlich bin ich da, es ist immer jemand krank, dann bin ich mit noch einer Lehrerin in der Klasse und manchmal entfällt muttersprachlicher Unterricht, aber wir bemühen uns also regelmäßig abzuhalten ja. Und so ist es. Aber im 12. bin ich nur Muttersprachelehrerin, also zehn Stunden wöchentlich. #00:23:22-5#

I: Jetzt haben Sie eh den Vorteil, dass Sie eben in einer Volksschule und in einer Sonderschule unterrichten. Jetzt das ist natürlich für mich das Interessante - würden Sie sagen da gibt es Unterschiede? #00:23:31-9#

IP: Schon schon - große Unterschiede. #00:23:31-9#

I: Wie schauen die aus? #00:23:31-9#

IP: Das kann man schon vermuten. Also in der Sonderschule ist es ganz ganz anders muss ich sagen. Also wenn man sagt Sonderschule, dann ist es doch klar, dass da schon Schwierigkeiten und Probleme gibt. In der Volksschule ist es ganz anders. Also die Kinder lernen, ganz normaler Unterricht, da ist es normal, würde ich sagen. Da ist nichts anders. Also anders ist es schon. Aber ich kann mich nicht äußern also was ich sagen soll. In der Volksschule ist es einfacher für die Kinder und für mich auch, weil ich bemühe mich parallel mit dem Stundenplan - also ich arbeite zum Beispiel, sie lernen heute ein M in Deutsch, ich lerne auch in muttersprachlichem Unterricht ein M #00:24:28-5#

I: also parallel zum Stoff in der Klasse?! #00:24:28-5#

IP: Ja zum Stoff, und nur lernen wir die muttersprachliche, also auf unsere Muttersprache, die serbischen oder bosnischen oder kroatischen Wörter ja. Das ist der Unterschied. Und hier ist es, die Kinder verstehen vieles nicht. #00:24:51-6#

I: Auch in der Muttersprache nicht? #00:24:52-5#

IP: Schon ja. Sie verstehen nicht. Und dann fragen sie mich, was bedeutet das, weil das ist das Problem, das haben Sie am Anfang erwähnt also: die Kinder reden zuhause nicht auf ihrer Muttersprache sondern auf Deutsch und die Eltern muss ich sagen über 90% sind Bauarbeiter oder Putzfrauen, ich glaub über 90%. Sie können nicht gut Deutsch, sie waren, sie sind nicht da geboren, sie waren nicht da in der Schule und es ist schon ein Problem. Aber die Eltern das macht die Freude den Eltern, dass die Kinder auf Deutsch reden, obwohl sie es nicht können. Und die Eltern können dann nicht merken, ob das Kind ein Fehler macht wissen Sie. #00:25:40-1# #00:25:40-1#

I: und ausbessern? #00:25:40-1#

IP: Ja und ausbessern. Und da haben die Kinder Schwierigkeiten beim Lernen - in Deutsch oder in Mathe meistens. Ja?! Und das merke ich auch im muttersprachlichen Unterricht. #00:25:50-9#

I:Ok. #00:25:52-6#

IP: Da brauchen sie große Unterstützung und große Hilfe wirklich. Es ist, das kann man nicht vergleichen. #00:25:55-8#

I: Naja es ist ja eigentlich auch ein anderer Schultyp. Eine Volksschule macht man ja auch #00:26:04-4#

IP: die Umgebung auch und alles ja ja ja #00:26:04-6#

I: macht man ja auch eine andere Ausbildung. Also Volksschullehrer sind anders ausgebildet als Sonderschullehrer. Jetzt ist zum Beispiel die Frage, Muttersprachenlehrer haben jetzt keine spezifische Ausbildung für Volksschule oder Sonderschule. Denken Sie so ein sonderpädagogisches Wissen, wenn Sie das hätten, würde Ihnen das noch mehr helfen vielleicht mit diesen Kindern hier? So ein bisschen? #00:26:24-3#

IP: Ja schon aber #00:26:24-7#

I: So ein bisschen? #00:26:24-7#

IP: für sowas #00:26:27-7#

I: Nein also jetzt gar nicht, dass Sie das machen. Aber #00:26:26-4#

IP: Es wäre schön, auf jeden Fall. #00:26:31-2#

I: Sodass ein paar der Schwierigkeiten damit vielleicht behoben. #00:26:32-3#

IP: Aber so ist das momentan, also ich komm schon zurecht. Also mit den Kindern ist kein Problem. Also das schaffen wir schon ja. #00:26:41-8#

I:Ja weil das ist nämlich also so, haben wir auch anfangs eben schon kurz darüber gesprochen, eben diese, dass es vorwiegend, also dass es mehr Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache trifft, die in die Sonderschule überwiesen werden. Und eben die Frage, sagen Sie jetzt die tun sich generell schwierig, also da merkt man schon es liegt nicht nur an der Sprache offensichtlich, sondern da ist wirklich so - weil einen sonderpädagogischen Förderbedarf darf man ja eigentlich nur bekommen wenn eine Behinderung vorliegt, oder eine Lernbeeinträchtigung. #00:27:10-2#

IP: Ja ja. #00:27:10-3#

I: Und wie würden Sie das beurteilen? #00:27:16-8#

IP: Wie meinen Sie?  
#00:27:16-8#

I: Ist es, liegt es oft vielleicht doch nur an den Sprachschwierigkeiten oder ist es schon generell so eine Lernbeeinträchtigung, die vorliegt. Also ich denk mir es wird oft so unterstellt, dass man sagt: naja die Kinder werden in die Sonderschule geschoben weil sie halt nicht gut genug Deutsch können.

IP: Mhm, oder Mathe. #00:27:29-0#

I: Aber das darf man ja eigentlich nicht. #00:27:33-3#

IP: Ja, aber das passiert. #00:27:33-3#

I: Passiert schon würden Sie sagen?! #00:27:33-1#

IP: Ja ich glaub schon, ich glaub schon. #00:27:38-9#

I: Waren Sie - also das ist dann das nächste: Wenn so ein sonderpädagogischer Förderbedarf der vergeben wird, das ist ja ein ziemliches Prozedere, also da werden Gutachten eingeholt und die Eltern müssen den Antrag stellen und so. Und prinzipiell also bei Kindern, die nicht Deutsch als Muttersprache haben müsste dann noch jemand hinzugezogen werden, also jemand wie Sie, ein muttersprachlicher Lehrer, der beurteilt: eigentlich in der Muttersprache gibt es keinen Grund dafür, dass man sagt, das Kind kommt in die Sonderschule. Wurden Sie da schon mal um Rat gefragt? Also grade wenn Sie in der Volksschule auch unterrichten? #00:28:05-3#

IP: Ich glaube unbedingt unbedingt muss man ja. Es ist notwendig #00:28:14-5#

I: Waren Sie schon mal dabei? #00:28:14-5# #00:28:15-9#

IP: War ich nicht, aber das ist nur meine Meinung ja ja ja. #00:28:19-5#

I: Na es ist notwendig, es ist im Prinzip auch vorgeschrieben. #00:28:20-1#

IP: Ich wurde schon mal gefragt ja, schon bei der Vorschulklasse: da gibt es drei Kinder, die aus Serbien kommen und es gab große Schwierigkeiten bei den Kindern, also was machen sie weiter, welche Schule besuchen sie weiter. Jetzt ist die Frage eine normale Volksschule oder eine Integrationsklasse oder es gibt verschiedene Arten - Sie wissen eh. Und da hat mich die Lehrerin also die Klassenlehrerin Frau H [anonymisiert] gefragt wie funktioniert es im muttersprachlichen Unterricht, was für Schwierigkeiten haben die Kinder; sie wollte meine Meinung hören und dann haben wir das verglichen irgendwie und ja und dann hat sich herausgefunden also was das Beste für die Kinder ist, also wohin weiter. #00:29:17-0#

I: Ja, na aber das, genau das, mein ich eben, dass man wirklich dann die Leute einbezieht, die beurteilen kann wie ist das in der Muttersprache. Ja weil nur jemand #00:29:23-6#

IP: Das ist schon wichtig oder? #00:29:23-6#

I: Ja, also auf jeden Fall. Also es ist eigentlich eben auch Voraussetzung sag ich mal, nur die Frage ob das wirklich so passiert. #00:29:30-2#

IP: Schon. #00:29:30-2#

I: Weil ich weiß nicht gab es in der Volksschule zum Beispiel schon mal so Fälle wo ein SPF #00:29:36-4#

IP: Nein in der Volksschule - Ja einige Lehrer haben mich schon gefragt, wie ist es bei mir im muttersprachlichen Unterricht; zum Beispiel das Kind hört nicht zu, passt nicht auf und ja sie wollten meine Meinung hören ja. Was passiert bei mir und dann hab ich gesagt ehrlich also das und das passiert bei mir oder es ist besser geworden oder es ist schlechter geworden und so - ja in dem Richtung, aber ja. #00:30:00-1#

I: Genau gut. Sonst können Sie sonst noch irgendwas sagen so die Unterschiede zwischen Volks- und Sonderschule. Was Ihnen da so in den letzten Jahren #00:30:15-8#

IP: Arbeite ich nicht viel da, was soll ich sagen. Naja #00:30:23-9#

I: Von den Kindern oder dem Können der Kinder oder? #00:30:23-9#

IP: Ja schon. #00:30:27-4#

I: Ist schon ein Unterschied? #00:30:27-4#

IP: Können der Kinder ja ja ja. Da gibt es schon Unterschied. Einige Kinder merken es schneller zum Beispiel die Wörter oder wenn ich was vorlese, dann verlang ich von den Kindern, dass sie es also in kurzer Formen äh #00:30:48-1#

I: Zusammenfassen #00:30:48-1#

IP: Ja zusammenfassen und erzählen und da merkt man schon also. Da ist zum Beispiel in der, es fällt mir gerade ein, also eine Schülerin, die aus Serbien kommt; sie ist voriges Jahr da gekommen; sie hat viele schlimme Sachen überlebt in Serbien und sie hat unsere Buchstaben vergessen zum Beispiel. #00:31:07-1#

I: Mhm. #00:31:05-5#

IP: Ja? Und ich musste mit ihr von Anfang an. Jetzt geht es schon ein bisschen besser, sie kann schon kürzere Wörter lesen und so, aber ich habe große Schwierigkeiten mit ihr gehabt; sie ist so wie ich groß, vierte Klasse, sie ist schon zwölf Jahre alt ja und ich musste mit ihr von Anfang an. Ja es war wirklich schwierig mit ihr. Und in der Vorschulklasse zum Beispiel das ist eine Schülerin, die ist zweite Klasse. [zeigt mir das Heft einer Schülerin] Also sie macht alles perfekt. #00:31:37-3#

I: Jaja schaut toll aus. #00:31:37-3#

IP: Wirklich und ordentlich und sauber und sie versteht alles, macht keine Fehler, also sie ist wirklich einer der besten dort im 12. Und überhaupt also es gibt schon Unterschiede - Sie wissen eh also muss ich nicht viel sagen, es fällt mir gerade nicht vieles ein, aber es gibt schon große Unterschiede zwischen Sonderschule und und Volksschule. #00:32:02-6#

I: Mhm und merkt man, dass die Kinder so quasi, die auch in der Muttersprache besser sind - ich mein ich weiß nicht wie Sie das beurteilen können - auch sich in Deutsch leichter tun? #00:32:12-2#

IP: Sicher auf jeden Fall ja, auf jeden Fall ja. #00:32:12-2#

I: Aber prinzipiell haben viele schon auch Schwierigkeiten in Deutsch oder gar nicht unbedingt? #00:32:22-4#

IP: Hier schon, hier schon. Na also es gibt die Kinder, die vierte Klasse sind und einige haben schon die Klasse wiederholt, also sie sollten schon also fünfte sein. Sie haben immer noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. #00:32:37-5#

I: Wobei das ja zum Beispiel in der Sonderschule gar nicht nur Kinder trifft, die eigentlich nicht Deutsch als Muttersprache haben, weil ich weiß also meine Tante unterrichtet auch in der Sonderschule - im 10. Bezirk. Und da gibt es durchaus auch österreichische Kinder, die einfach wirklich nicht gut Deutsch können. #00:32:50-3#

IP: Was soll ich da sagen? #00:32:50-3#

I: Aber das liegt am Elternhaus #00:32:54-7#

IP: Sicher #00:32:54-7#

I: oder an so bildungsfernen Schichten. Also da kann man auch jetzt den Eltern nicht unbedingt einen Vorwurf machen ja, aber Eltern, die halt weniger Zeit haben und sich nicht so bemühen #00:33:03-6#

IP: sicher oder wollen nicht ja oder bemühen sie sich nicht. Fast alle Kinder kommen aus einer Familie, wo schon welche Probleme gibt, das hab ich auch bemerkt. Also ich habe mit den Eltern geredet und so, das merkt man schon bei den Kindern automatisch. #00:33:18-4#

I: Und das ist schon auch ein Unterschied zur Volksschule oder? #00:33:19-4#

IP: Ja schon ja. #00:33:19-4#

I: Also es muss gar nicht unbedingt die Sprache sein, sondern es kann auch einfach dieses Milieu #00:33:23-1#

IP: Nicht nur die Sprache ja ja überhaupt das Leben also im Allgemeinen. #00:33:27-9#

I: Das Leben ja ist nicht immer einfach. #00:33:31-4#

IP: Sicher nicht ja, aber so ist es das Leben. #00:33:37-3#

[Zeigt mir ein anders Heft] Wir schreiben auch die Buchstaben ja und wir haben die Bücher so für die erste Klasse. Und es gibt so schon viel zu tun ja. Zum Beispiel im 12. Das gefällt mir irgendwie nicht muss ich sagen: Also eine Stunde wöchentlich für die - es ist egal welche Klasse erste, zweite, dritte oder vierte - eine Stunde ist zu wenig. #00:33:55-7#

I: Ah da haben Sie nur eine Stunde? #00:33:56-9#

IP: Nur eine Stunde. Weil es gibt ja zum Beispiel drei erste Klassen, 1 A B C, dann zweite und ich schaff es nicht mehr. Also nur eine Stunde es ist schon - da muss ich Tempo geben aber ich möchte mit den Kindern das nicht detailliert aber schon korrekt. #00:34:17-9#

I: Ja aber eine Stunde, vor allem wenn man bedenkt wie viele Stunden Deutsch Kinder in der Woche haben, ist es. #00:34:22-5#

IP: Ja es ist schon schwierig. #00:34:23-8#

I: es zeigt sich halt #00:34:23-8#

IP das gefällt mir irgendwie nicht, aber da kann ich nichts ändern, also ich mache. #00:34:26-1#

I: Muss man das Beste draus machen. #00:34:26-1#

IP: Ja ja geht nicht anders. #00:34:29-2#

I: Na das kann man eh nicht ändern. Das liegt halt auch an diesem Charakter der unverbindlichen Übung wahrscheinlich. #00:34:34-9#

IP: Ja, ja schon #00:34:37-0#

I: Das es das ist. #00:34:38-1#

IP: Schon. #00:34:38-3#

I: Also wie da könnten Sie sich, also würden Sie sich vorstellen können, dass es so ein fester Bestandteil des Stundenplans wär oder des Lehrplans wär, also nicht so eine unverbindliche Übung sondern wirklich ein Unterrichtsfach? #00:34:48-7#

IP: Ja ich glaub schon. #00:34:52-2#

I: Macht schon noch mal einen Unterschied? #00:34:52-2#

IP: Ja ja weil ich habe, wie ich schon gesagt habe, fünfzehn Jahre lang als Religionslehrerin gearbeitet und es war benotet. Also es kommt auch die erste Stelle Religionsunterricht, wie Sie schon wissen. #00:35:05-3#

I: Ja das stimmt, das steht ganz oben. #00:35:06-9#

IP: Und danach Deutsch, Mathe und so die andere Gegenstände. Und ich glaube das ist schon falsch, da die Kinder da keine Noten kriegen. #00:35:17-0#

I: Mhm weil es #00:35:17-5#

IP: Das ist schon; es stört mich nicht aber #00:35:19-2#

I: weil es doch nochmal ein anderes Arbeiten dann macht, so quasi ein anderes Bemühen dann vielleicht dahinter steckt oder so, wenn man dafür eine Note bekommt. Also von den Kindern her jetzt. #00:35:19-2#

IP: Schon, sie kriegen von mir [zeigt auf eine Seite im Heft] das sind die Noten, da steht Sehr gut, fünf, und das ist mein Namen überall. Also das mach ich jede Stunde #00:35:35-7#

I: Also Sehr gut ist ein Fünfer? #00:35:35-7#

IP: Ja Sehr gut ist ein Fünfer, umgekehrt ja. Also und die Kinder, es gefällt den Kindern irgendwie hab ich bemerkt. #00:35:43-3#

I: Na ich glaub auch; Das ist ja, Noten werden ja immer wieder mal diskutiert und mal heißt es sie sind eh nicht gut und so. Aber es ist schon so eine Bestätigung auf der einen Seite. Und grad für Kinder, sie wissen so quasi warum soll ich mich bemühen, es ist eh egal. #00:35:54-9#

IP: Schon. Also ja was soll ich sagen also das bedeutet den Kindern viel [zeigt auf ein Pickerl im Heft]. #00:36:00-3#

I: Ja - in jedem Fach ja, ein Pickerl. #00:36:02-5#

IP: Und noch eine Fünfer da unten und das ist schon, sie sind begeistert, deswegen sag ich es. Also es ist wirklich schade, aber ja. #00:36:09-6#

I: Ja und auf der anderen Seite, wenn es halt ein Unterrichtsfach wäre, wäre es vielleicht auch verpflichtend für alle. #00:36:15-9#

IP: Ja für alle dann. #00:36:14-3#

I: Wär vielleicht auch nicht schlecht? #00:36:16-6#

IP: Sicher nicht, dann brauch ma viel mehr Muttersprachelehrer, weil es gibt so viele Kinder, die aus Ex-Jugoslawien kommen, viele. #00:36:27-4#

I: Schon viele. Wie viele, also wie ist ungefähr so das Verhältnis - gehen hier alle in den muttersprachlichen Unterricht, die aus, die Serbisch als Muttersprache haben? #00:36:32-9#

IP: Sie sind nie dazu gezwungen; also auf freiwilliger Basis war es am Anfang des Jahres. #00:36:38-1#

I: Und wie viele sind es so ca.? #00:36:42-5#

IP: Ähm bei mir kommen alle - ja 6 Kinder. #00:36:45-3#

I: Funktioniert das schon mit Anmeldung oder nicht weil Sie eh, weil das so integrativ auch passiert also mit Team Teaching und so? #00:36:49-2#

IP: Also in diesem Jahr musste man nichts ausfüllen. #00:36:58-0#

I: Ok. #00:36:59-6#

IP: Nein hier schon, im 12. nicht. #00:37:03-9#

I: Ok. Aber im 12. sind Sie eher in der Klasse oder auch extra?  
#00:37:06-3#

IP: Extra. #00:37:08-6#

I: Auch extra, aber man musste nichts ausfüllen? #00:37:09-2#

IP: Nein #00:37:09-2#

I: Ok. #00:37:12-3#

IP: Nein nein also #00:37:12-3#

I: Die, die wollen? #00:37:13-6#

IP: Ja ja einfach wie ich schon gesagt hab, auf freiwilliger Basis. #00:37:18-8#

I: Ja aber das ist eh toll, wenn Sie alle erreichen auf freiwilliger Basis! #00:37:20-7#

IP: Schön, aber dann schaff ich es nicht in zehn Stunden wöchentlich. Dann brauch ich viel mehr.  
#00:37:27-8#

I: Mhm, Sie haben dann schon viele Kinder. Was haben Sie gesagt? #00:37:28-5#

IP: Dort 53. Und hier weniger: also in der Vorschulklasse drei und Familienklasse sechs. Ja, so ist das.

I: Na das geht eh. Aber da arbeiten Sie getrennt, also mit der Vorschule getrennt von der? #00:37:47-2#

IP: Ja sicher, das geht nicht zusammen. Nein. Es reicht #00:37:48-8#

I: Und in der Vorschule was machen Sie da mit den Vorschulkindern? #00:37:50-7#

IP: Naja was mach ma, haben wir nicht viel gemacht, weil die Lehrerin war krank und eine Kollegin war zwei, fast drei Monate krank und ich musste die Lehrerin helfen #00:38:04-4#

I: Ah supplieren? #00:38:04-4#

IP: Ja supplieren, wir haben auch also zu weit gearbeitet. [IP bringt ein paar Hefte] Haben wir nicht viel gemacht, zum Beispiel. Das ist das gleiche, das ist alles von der Vorschulklasse. #00:38:19-5#

I: Ja aber super, also links und rechts und #00:38:22-1#

IP: Viele Stunden haben wir verpasst, weil ich musste in der Klasse bleiben ja. #00:38:23-2#

I: Ok. Ja aber das ist überhaupt super oder, dass es in der Vorschule auch schon möglich ist so quasi.  
#00:38:32-6#

IP: Ja ja ist schön finde ich. #00:38:34-1#

I: Weil Sie bekommen sicher auch Deutschsprachförderung in der Vorschule #00:38:38-8#

IP: Mhm schon ja. #00:38:38-8#

I: Und das ist ja dann auch. #00:38:43-0#

IP: Von Anfang an also. #00:38:43-0#

I: Gibts das eigentlich auch Deutsch-als-Zweitsprache-Kurse oder so oder Deutsch-als-Fremdsprache-Kurse? #00:38:46-5#

IP: Nein so was gibts nicht nein. #00:38:50-0#

I: Gar nicht ok. Also Deutschsprachförderung? #00:38:50-5#

IP: Nein gibts nicht. #00:38:52-5#

I: Ok. #00:38:54-2#

IP: Und die Bücher hab ich für die Kinder gebracht, also da haben wir nicht viel gemacht. #00:38:59-3#

I: Wie funktioniert das - kommt die Schule dann für die Kosten auf oder? #00:39:02-0#

IP: Schon schon ja. #00:39:02-0#

I: Na das ist ja auch toll.. #00:39:02-8#

IP: Das ich glaube das kostet, ein Buch kostet 13 Euro. #00:39:11-8#

I: Ja aber trotzdem. #00:39:12-8#

IP: Ja aber das das muss ich nicht bezahlen. #00:39:15-4#

I: Nein nein eben deswegen mein ich, das wäre ja #00:39:18-2#

IP: Jaja. #00:39:20-6#

I: Aber toll, dass Sie überhaupt ran kommen so quasi an die Bücher, weil andere #00:39:22-8#

IP: Schon schon. #00:39:22-8#

I: Aber das ist halt der Vorteil, ok wenn Sie noch Verwandte in Serbien haben #00:39:25-5#

IP: Ja ja viel besser ist das was ich da hab muss ich sagen ehrlich, ok ich sag danke dafür auch für die zwei Bücher. #00:39:34-0#

I: Weil es gibt schon hier Bücher auch oder vom Bundesministerium oder gar nicht? #00:39:38-6#

IP: Nur zwei Bücher. #00:39:39-1#

I: Ah nur zwei ok #00:39:41-5#

IP: Bis jetzt haben wir nur Ruka Ruci gehabt. #00:39:42-9#

I: Ok also das sind die Bücher von hier und das sind die Bücher, die sie ok #00:39:44-9#

IP: Jaja. Also Ruka Ruci - das also Hand in Hand und vor, seit voriges Jahr gibts Dzenita Özcan - auch ehemalige Muttersprachelehrerin hat es geschrieben - also ein Buch ja für die Kinder für die erste Klasse. #00:40:04-0#

I: Ok. #00:40:04-0#

IP: Nur für die erste. Und was mach ma dann mit der zweiten, mit dritte und vierte? #00:40:05-9#

I: Ja. Und vor allem vielleicht manchmal gibt es sogar in der Hauptschule noch oder so, also noch ältere. #00:40:14-0#

IP: Schon ja. #00:40:15-7#

I: Haben Sie schon mal in der Hauptschule auch? #00:40:18-9# #00:40:18-9#

IP: Nein. #00:40:21-1#

I: Nur mit den Kleinen?! #00:40:21-1#

IP: Als Religionslehrerin schon, aber als Muttersprachelehrerin nie nein und es ist besser so muss ich sagen. #00:40:24-1#

I: Sind Ihnen die Kleinen lieber? #00:40:24-1#

IP: Ich habe die schlechte Erfahrungen gehört. #00:40:26-0#

I: Ist schwierig ? #00:40:26-0#

IP: von einer Kollegin, die auch als Religionslehrerin, so wie ich fünfzehn Jahre lang gearbeitet hat und dann war Sie in einer Hauptschule, es war schrecklich, ein Horror wirklich. #00:40:40-2#

I: Von den Kindern einfach?! #00:40:40-2#

IP: Es ist nicht so einfach mit den ja mit den älteren Kindern zu arbeiten, sie sind schwierig manchmal. #00:40:48-7#

I: Ja schwieriger zu motivieren wahrscheinlich auch. #00:40:51-0#

IP: Ja #00:40:51-0#

I: Das ist schon ein Alter, wo man sich nicht mehr so für Schule interessiert. #00:40:53-6#

IP: Ja auf jeden Fall. #00:40:53-6#

I: Ja deswegen ist es eh toll, weil ich glaub also diese Begeisterung, also ob es die eigene oder eine andere Sprache ist, die passiert eh eher früh. #00:40:59-7#

IP: Ja sicher. #00:40:59-7#

I: Und je früher man es lernt, umso umso besser. #00:41:04-5#

IP: Ja. #00:41:06-3#

I: Die meisten Kinder, die Sie haben sind aber in Österreich geboren oder also gibt es nur mehr wenige die so während des Jahres kommen oder so? #00:41:04-9#

IP: Ja die meisten sind hier geboren. Ja, hier in Wien. #00:41:15-4#

I: Ja das ändert sich auch immer mehr #00:41:15-4#

IP: Waren hier im Kindergarten auch und ja. Es gibt schon ein Schüler - sein Bruder war da und automatisch ist er da in die Schule gekommen aber ich weiß nicht also - das bleibt anonym sicher dann - also ich finde der gehört nicht da her. Ich kenne seine Mutter auch und so und er ist wirklich einer der Besten in der Klasse. Zum Beispiel er ist jetzt #00:41:42-5#

I: Aber er ist gleich hier hergekommen - er war vorher nicht in einer #00:41:45-1#

IP: Gleich, automatisch, automatisch ja. #00:41:48-6#

I: Ok. #00:41:48-6#

IP: Das es war mir unklar und ich habe mit dem Lehrer drüber geredet. #00:41:54-3#

I: In welche Klasse? #00:41:54-3#

IP: Familienklasse ist er ja. Sein Bruder war da, aber er hatte schon Schwierigkeiten und ok das hat schon gepasst also. Aber der, der ist so intelligent, motiviert, ganz brav - ein echtes Vorschul ähm Volksschulkind. #00:42:11-1#

I: Und keine Möglichkeit? #00:42:12-8#

IP: Die Mutti hat versucht voriges Jahr etwas daraus zu machen, aber es hat nicht geklappt. Aber ich hoffe es nach der dritte Klasse kommt er in eine normale Volksschule. Es ist schade um das Kind. #00:42:22-1#

I: Mhm, na aber da könnten Sie zum Beispiel auch unterstützen eigentlich indem Sie sagen in der Muttersprache #00:42:25-0#

IP: Ja ich hab schon gesagt, ich hab es gesagt ja. #00:42:30-6#

I: Ok. #00:42:32-0#

IP: Und schade - wirklich schade. #00:42:32-0#

I: Mhm na das ist wirklich schade. #00:42:35-7#

IP: Irgendwie ist er begrenzt nach der Sonderschule. #00:42:36-1#

I: Naja vor allem wenn er mehr könnte, könnte er in der Volksschule auch mehr lernen als hier. #00:42:39-7#

IP: Ja ja. Wenn man sieht also SPZ dann ist das alles klar ja und es tut mir leid wirklich - also für das Kind es ist schade. #00:42:49-8#

I: Na das ist wirklich schade. Aber genau das sind halt sooft diese Fälle ja. Sie sehen das ist nicht deutsche Muttersprache, kommt grad erst, na hat eh keine Chance. #00:42:55-9#

IP: Aber automatisch, das gefällt mir irgendwie nicht. #00:42:59-9#

I: Na das darf ja eigentlich nicht passieren. #00:43:02-1#

IP: Ja also die Mutti kann nicht gut Deutsch und #00:43:06-2#

I: Da ist dann nochmal schwieriger, dass sie sich irgendwie einsetzt. #00:43:09-0#

IP: Umso schwieriger war es ja, ja aber sie hat wie eine Löwin gekämpft wirklich also um da etwas besser zu machen, aber es war ihr nicht gelungen wahrscheinlich. Schade ja #00:43:19-8#

I: Na das ist schon schwierig dann. Mhm. #00:43:20-9#

IP: Naja. Ich habe auch was gebracht, falls Sie das interessiert. #00:43:24-3#

I: Ah ja das kenn ich. #00:43:27-1#

IP: Haben Sie schon mal geschaut vom Bundesministerium? #00:43:28-2#

I: Ich hab eh mit der Frau, ich weiß nicht sie kennen sie vielleicht die Frau Elfie Fleck. Mit der hab ich eh auch gesprochen. #00:43:33-5#

IP: Jaja. Wirklich?! #00:43:33-5#

I: Ja. #00:43:37-3#

IP: Ich weiß nicht also wenn Sie das interessiert. #00:43:40-0#

I: Ah da stehen so die Zahlen #00:43:41-4#

IP: Und da hab ich noch was, hätte ich fast vergessen, Trio heißt es. #00:43:48-1#

I: Ah genau das hat sie mir auch gezeigt. #00:43:49-1#

IP: Das kennen Sie ja?! #00:43:49-1#

I: Arbeiten Sie mit dem auch? #00:43:51-3#

IP: Manchmal schon ja, weil ich hab so viele Bücher, also ich schaff es nicht das alles. #00:43:54-8#

I: Die sind eh super ja. #00:43:56-1#

IP: Also drei Sprachen - eine Schule. Ja also Trio ist eigentlich eine dreisprachige #00:44:03-4#

I: Zeitschrift. #00:44:03-4#

IP: Zeitschrift ja. #00:44:05-9#

I: Aber sowas ist auch toll. #00:44:06-4#

IP: Ist gut ja. #00:44:06-4#

I: Da kann man auch also im Prinzip den normalen Klassenlehrer auch verwenden eigentlich. #00:44:10-0#

IP: Ja ja. Das können Sie behalten, wenn Sie wollen, ich hab noch zwei. #00:44:14-0#

I: Oh Dankeschön. #00:44:14-8#

IP: Bitte. Das ist interessant also mit den Kindern zu arbeiten, lernen. #00:44:21-4#

I: Ja. Warum haben Sie sich entschieden nicht mehr Religionslehrerin sondern Muttersprachenlehrerin zu werden oder zu sein? #00:44:25-2#

IP: Ja also ich hab lange als Religionslehrerin gearbeitet aber #00:44:32-9#

I: Wie lange? #00:44:32-9#

IP: 15 Jahre lang. Aber wie ich schon gesagt hab, ich hab fast immer Nachmittag gearbeitet und drei - sie waren damals viel kleiner als jetzt - drei kleine Kinder zu Hause gehabt und irgendwie konnten wir das nicht schaffen #00:44:45-7#

I: Nicht vereinbaren, lässt sich nicht so gut? #00:44:46-4#

IP: Ja Kindergarten, dann Schule. Ich komm immer um 16 Uhr 30, 17 Uhr nach Hause, das ist schon #00:44:55-6#

I: Schon spät. #00:44:55-6#

IP: Ja. Und ich wartete darauf sechs, fast sieben Jahre lang bei Stadtschulrat für Wien auf diese Stelle. Ich hab mich #00:45:06-4#

I: Achso so lange? #00:45:06-8#

IP: Jaja ich hab mich noch glaub ich, das war 2002 oder 2001 schon die Stelle als Muttersprachenlehrerin beworben und ich hab gewartet und gewartet. Als ich nicht, ich hab nicht erwartet, dass es irgendwann passiert und es kam so plötzlich und ich war wirklich überrascht und ich hab mich gefreut ehrlich ja. #00:45:31-4#

I: Und dafür als Muttersprachelehrerin so quasi hätte die Ausbildung, die Sie in Serbien gemacht haben, ja ausgereicht? #00:45:35-9#

IP: Ja ja #00:45:37-7#

I: Weil Sie waren eh als Volksschullehrerin sogar. #00:45:38-0#

IP: Ja. Habe ich nicht in Serbien gearbeitet. #00:45:40-9#

I: Haben Sie nie? #00:45:40-9#

IP: Nein weil ich nach der Schule mit 21 bin ich nach Wien gekommen. Also gleich nach der Schule. #00:45:47-4#

I: Alleine oder? #00:45:47-4#

IP: Meine Eltern waren da. #00:45:48-9#

I: Ok. #00:45:50-2#

IP: Und nach paar Jahren sind sie zurück nach Serbien gegangen und jetzt lebe ich da mit meiner Familie. #00:45:56-4#

I: Aber Sie haben vor zu bleiben? #00:45:56-4#

IP: Jaja sicher. Die Kinder sind hier geboren und sie besuchen Gymnasium #00:45:58-1#

I: Ja toll. #00:46:03-3#

IP: und die älteste ist ja zweite Oberstufe, Radetzky Gymnasium im dritten. Der mittlere kommt in die Oberstufe #00:46:10-6#

I: Ja super. #00:46:11-0#

IP: Kleine Sperlgasse oder Zirkusgasse wiss ma noch nicht und die Tochter ist zweite Wasagasse im, also drei Kinder an drei verschiedenen Schulen. #00:46:19-8#

I: Ja also das ist aber normal, dann so je älter sie werden umso. Das ist eh toll. #00:46:21-3#

IP: Ja, wir bleiben sicher da ja, wir haben so gute Berufe also ich als Lehrerin und mein Mann als Priester und wir sind zufrieden. #00:46:31-1#

I: Wo ist ihr Mann da? #00:46:31-1#

IP: Im zweiten Bezirk, Engerthstraße, eine orthodoxe Kirche. #00:46:34-8#

I: Ok, ja spannend. #00:46:34-1#

IP: Drei ham ma eigentlich in Wien, aber der arbeitet im zweiten ja. #00:46:40-1#

I: Jaja genau ok. #00:46:42-5#

I: Ja gut, wenn Sie mir noch irgendwas sagen wollen gerne, sonst ich glaub all meine Fragen #00:46:47-8#

IP: Naja ich glaub ich habe, alles kann man nie sagen oder? #00:46:50-6#

I: Nein nein das kann man nie sagen und jeder sagt was anderes, Sie sind eh nicht die einzige, die ich frage. #00:46:57-6#

IP: Haben Sie noch viele also #00:46:59-3#

I: Na also das ging ja jetzt über den Stadtschulrat auch, Gott sei Dank, die haben mir da geholfen, weil ich nicht so einfach an Leute gekommen bin, ist eh klar. Jetzt bin ich lustigerweise ein Kollege von, also das muss weiter vorne bei der H [anonymisiert] sein, gibt es offensichtlich noch eine Sonderschule #00:47:17-0#

IP: Weiß ich nicht. #00:47:21-0#

I: J.B. [anonymisiert] oder so heißt der Kollege. Mit dem werde ich nächste Woche Dienstag sprechen, dann habe ich eben von meiner Tante, die im 10. in der Sonderschule arbeitet, da gibt es einen türkischen Muttersprachenlehrer, mit dem werde ich noch sprechen und dann hoffe ich eben, dass der Herr Tuschl vom Stadtschulrat mir noch ein, zwei Leute vermitteln kann. #00:47:32-5#

IP: Tuschl kommt mir bekannt vor. #00:47:38-8#

I: Ja genau - der ist zuständig für die Sonderschulen. #00:47:41-5#

IP: Aha Tuschl ja. #00:47:43-6#

I: Also eh nicht konkret er, sondern eine seiner MitarbeiterInnen hat eben mit mir da E-Mail-Kontakt und die vermittelt mir; also ich bräuchte so sechs bis acht Leute. #00:47:53-1#

IP: Naja das reicht. #00:47:53-1#

I: Ja das ist dann eh, es ist eh viel dann zu tun dann aber damit so ein bisschen einen, weil wenn das nur einer sagt, ist das was anderes, als wenn das dann sechs, sieben Leute sagen oder man schaut wo sind so Unterschiede. #00:48:07-5#

IP: Sicher. Dann hören Sie wieder alle zu und dann. #00:48:11-2#

I: Genau also ich muss das ja dann abtippen so quasi und dann schau ich halt so die wichtigen Dinge, die jetzt für mich relevant sind. #00:48:15-5#

IP: Verstehe. Ich hoffe, dass ich Ihnen ein bisschen geholfen habe. #00:48:18-4#

I: Ja wunderbar, nein das war total, sehr nett von Ihnen - auch, dass Sie das alles mitgebracht haben und #00:48:22-7#

IP: Ja ich hab daran gedacht, danke. #00:48:23-2#

I: Klingt wirklich als würden Sie das toll machen also ich. #00:48:26-8#

IP: Naja ich bemühe mich also. #00:48:28-4#

I: Ich find das immer toll, weil es gibt da auch die unterschiedlichsten Geschichten, also eben von Muttersprachenlehrern, die nur in der Klasse mit dabei sind und eigentlich nichts, nicht Muttersprachenunterricht in dem Sinn machen wie es #00:48:36-8#

IP: Ja das find ich nicht gut. Ja sie heißen nur Muttersprachelehrer dann #00:48:33-8#

I: Ja sie heißen, sind als das angestellt aber ja sind dann nur so Beiwagerl in der Klasse halt. Ich mein was auch nicht immer manchmal ist, ist auch wichtig, dass da jemand ist, der den Kindern hilft, weil sie sonst vielleicht gar nicht mitkommen oder so #00:48:52-2#

IP: Schon. Aber nicht immer, nicht ständig. #00:48:53-4#

I: Es ist was anderes als Muttersprachen zu lernen. #00:48:59-0#

IP: Es gibt solche - das hab ich auch gehört aber so ist es. #00:49:02-6#

I: Ist eh schön, wenn das für Sie anders ist. #00:49:02-6#

IP: Ja. #00:49:03-6#

I: Gut, dann vielen Dank dafür.

IP: Nichts zu danken.

## ***B2 Transkription von Interviewperson 2***

I: Gut genau also zuerst gibt's diesen Kurzfragebogen. #00:00:10-1#

IP: Ja gut. #00:00:10-1#

I: Auch das wird dann nicht verwendet. Namen haben wir schon. Wie alt sind Sie? #00:00:13-2#

IP: 55. #00:00:15-9#

I: Und Ihre Muttersprache ist? #00:00:14-1#

IP: Kroatisch aber. #00:00:19-1#

I: Kroatisch ok. Und Sie sind in Österreich seit? #00:00:22-3#

IP: 1988. #00:00:25-9#

I: Mhm und haben welche Staatsbürgerschaft? #00:00:29-3#

IP: Habe kroatische. #00:00:31-1#

I: Ja #00:00:33-4#

IP: Und Bosnien und Herzegowina, bin ich geboren in Bosnien und Herzegowina. #00:00:37-6#

I: Mhm. Und seit #00:00:54-7#

IP: Von 88 #00:00:53-1#

I: Ja. Seit wann sind Sie? #00:00:55-9#

IP: 88 #00:00:54-8#

I: Auch 88 ja. #00:00:54-8#

IP: Ja Schuljahr 1988/89. Hier in dieser Schule die ganze Zeit. #00:01:01-7#

I: Hier in dieser Schule? #00:01:01-2#

IP: Ja. #00:01:01-2#

I: Ja ok. Gut und Sie unterrichten auch nur an dieser Schule? #00:01:06-6#

IP: Nur in diese Schule. Paar Jahre war ich noch in A. [anonymisiert] aber das war vor fünfzehn Jahren. #00:01:13-6#

I: Ok. #00:01:14-3#

IP: War auch Sonderschule. #00:01:14-3#

I: Auch Sonderschule ok. #00:01:16-8#

IP: Und ich arbeite hier auch in I-Klasse. #00:01:23-5#

I: Hier? #00:01:23-5#

IP: Ja Integrationsklasse, weil wir haben vier Integrationsklassen. Das ist Exposituren von R. [anonymisiert] Volksschule. #00:01:30-9#

I: Ah ok, wunderbar. Gut also nachdem Sie sich das vorher schon angeschaut haben, wird Ihnen eh viel bekannt vorkommen, aber Sie können mir ja noch ein bisschen was erzählen, vielleicht mal so einleitend einfach über Ihren Berufsalltag: Was sind so Ihre Aufgaben? Was machen Sie? Wie schaut der Unterricht aus? #00:01:49-9#

IP: Puh hier steht alles. Ich habe und immer gehabt volle Verpflichtung, Lehrverpflichtung. Arbeite ich in alle Klassen, auch in Volksschulintegrationsklassen. #00:02:04-0#

I: Also wirklich in allen Klassen, die es in der Schule gibt? #00:02:05-5#

IP: In allen Klassen ja. #00:02:06-0#

I: Gibts in allen Klassen Kinder mit #00:02:07-9#

IP: In allen Klassen paar Kinder. In welche paar Klassen arbeite ich im Team, Stunde oder zwei Stunden. In Kursform - das bedeutet Kinder kommen hier zu mir und wir arbeiten. #00:02:18-0#

I: In diesen Raum? #00:02:22-3#

IP: Ja. #00:02:23-3#

I: Ok mhm. Aber immer nur Kinder aus einer Klasse oder immer mehrere Kinder? #00:02:26-7#

IP: Kinder aus einer Klasse. #00:02:27-2#

I: Ok. Also das ist dann eh ganz gut, weil sie sind ja unterschiedlich alt. #00:02:27-9#

IP: Ja. Ich habe fast in jeder Klasse zwei Stunden, weil habe vier Klassen. Also das ist alles unter Gesetzrahmen. Und was arbeite ich noch? Fast alles: Supplierreserve im ganzen Haus, wenn gibt nicht anderes dann gehe ich in Klasse #00:02:51-0#

I: Wenn jemand krank ist? #00:02:52-6#

IP: Ja und ich meine das mache ich ok gut, weil Kinder respektieren mich. Und dann was noch Mithilfe bei Elterngesprächen, weil viele Eltern verstehen nicht Deutsch oder wenn sie verstehen Deutsch, aber wenn komme ich zwischen, dann bin ich #00:03:17-1#

I: Übersetzer? #00:03:17-1#

IP: Nicht nur Übersetzer. "Unsere Mann" "Du bist unsere Mann." Sagen: Bitte und so kannst du #00:03:23-7#

I: Vermittler? #00:03:24-6#

IP: Ja Vermittler. Weil sie glauben immer das ist nicht immer oft glauben Eltern oder Leute, dass jemand ist gegen, wenn weil sie oder er ist Ausländer. Bin Dolmetsch. Und dann übersetze manchmal Elternbriefe, Informationsmaterial von Schulärztin, Schulprojekte und dann auch diese für Semesterferien für Kinder, Zeugnisse und so weiter. #00:04:00-4#

I: Ah ok. #00:04:00-4#

IP: Ja. Und dann bin ich fast immer irgendwo in Stadt oder Ausflug oder Lehrausgang die Begleitperson. #00:04:10-0#

I: Mhm. #00:04:10-5#

IP: Rede oft mit Eltern, mit Familie von unsere Kinder. Und dann meine große Aufgabe ist auch Organisieren das Sportfest. Weil ich arbeite wie Sportjournalist und kenne viele viele Sportler, österreichische Sportler und Sportlerinnen. #00:04:23-2#

I: Wirklich, super. #00:04:32-4#

IP: Bei uns war schon über mich Otto Baric, Didi Constantini, Andreas Ivanschitz, Herbert Prohaska, Mirna Jukic, Ivica Vastic paar mal. Auch national, österreichische Nationalspieler Veli Kavlak, Ümit Korkmaz. Wir haben schon ein Projekt gemacht: "Sie waren auch Kinder so wie du und ich" #00:05:02-7#

I: Ah.

IP: Und ich mit mein Team, ich bin Projektleiter. A.M., B.A., M.S., G.T. [Namen anonymisiert] und Ivica Vastic war mit unseren Kindern gesprochen über Zeit in Österreich: wie ist, wie er ist unbekannter Ausländer gekommen und große Karriere hier gemacht, Nationalspieler gewesen und bester Spieler in

Österreich und so weiter. So wie mit Veli Kavlak. Er mit kroatische Wurzel, er ist aus Kroatien gekommen und diese zwei Spieler von Ex-Rapidler, sie sind jetzt in Türkei, mit türkischer Wurzel aber österreichische Nationalspieler Veli Kavlak und Ümit Korkmaz und unsere Kinder sind immer immer immer begeistert gewesen. #00:05:54-1#

I: Ja das glaube ich. #00:05:54-6#

IP: Das mache ich auch #00:05:55-2#

I: Ja Sport ist ja auch sehr was, was integriert. #00:05:56-5#

IP: Sport verbindet, besonders Fußball. Und dann auch wenn machen wir so welche Veranstaltungen, Sportveranstaltungen, Sportfest ist immer im Juni. Dann ich habe auch gute Kontakte mit Leute aus Kroatien und so welche sind hier, gute Geschäfte gemacht und ich bin praktisch zuständig auch für Sponsoren und so. Ich bin Mädchen für alles. Alles was sie brauchen, ich bin da. #00:06:24-7#

I: Ok. #00:06:28-8#

IP: Weil ich arbeite gerne in dieser Schule, Klima ist super. Ich habe in 23 Jahren, 24. Jahr ist es schon, ich glaube mit niemand in Konflikt gekommen. #00:06:43-3#

I: Wissen Sie wie viele SchülerInnen Sie hier an der Schule ca. haben? #00:06:47-3#

IP: Schwierig. #00:06:47-1#

I: Nein. #00:06:51-3#

IP: 23 Jahre, mal 100, mal 70. #00:06:52-0#

I: Ja ok, aber so der Anteil #00:06:57-9#

IP: Ah meinen Sie ausländische Kinder? Aber dieses Jahr oder bis jetzt? #00:07:01-3#

I: Na dieses Jahr zum Beispiel? #00:07:01-3#

IP: Puh ich bin noch nicht fertig mit der Statistik, mach ich erst, wann immer im Frühling, muss ich das machen. #00:07:06-2#

I: Mhm. Aber das heißt alle Kinder, die serbisch kroatisch als Muttersprache haben kommen in muttersprachlichen Unterricht? #00:07:08-0# #00:07:15-2#

IP: Ja alle kommen. Und ich arbeite mit alle andere, egal woher kommen. #00:07:20-4#

I: Wenn sie. Ok aber es besuchen alle #00:07:18-9#

IP: Ich habe noch nie welche Probleme deswegen gehabt, wegen diese ethnische und so weiter, wer kommt von hier und hier #00:07:29-1#

I: Ok und zu den Unterrichtsmaterialien - haben Sie mitgebracht? #00:07:32-4#

IP: Unterrichtsmaterialien habe ich hier steht Literatur habe ich, Bilderbücher, Schülerbücher #00:07:48-6#

I: Ok gibt es auch. Also mit dem? #00:07:48-6#

IP: Ja gibt, bringe ich immer, kaufe ich unten, aber das kaufe ich für mein Geld. #00:07:53-4#

I: Ah ok. #00:07:51-9#

IP: Und da habe ich auch das schon von früher, vor 25 Jahren.

I: Ja kann man ja immer wieder verwenden. Ok gut, zu den, wollen Sie da also - seit wann haben Sie den eigenen Raum?

IP: Ich habe fast immer eigene Raum gehabt, paar Jahre gehabt nicht - ich hab geteilt mit einmal mit Physikkollegin, Physiklehrerin und #00:08:21-4#

I: Ok. #00:08:22-6#

IP: Musikzimmer war auch. #00:08:26-1#

I: Aber türkischen Muttersprachenunterricht gibt es nicht an der Schule? #00:08:27-3#

IP: Oja gibt es auch. Gibt albanisch auch, gibt paar Kinder aus Kosovo. #00:08:37-5#

I: Ok, gut. Was meinen Sie mit bilinguaem Unterricht? #00:08:46-1#

IP: Paarmal wir sind auch gewesen in diese Form Unterricht gehabt. Das ist nicht jedes Jahr. #00:08:57-2#

I: Ok. Gut. #00:08:57-2#

IP: Und was arbeite ich: Jeder Klassenlehrer hat andere Wünsche bezüglich des Unterricht. Und zum Beispiel wir machen parallel, wenn sie machen etwas aus Biologie was ist wichtig, das mache ich auch auf Muttersprache das mache. #00:09:12-2#

I: Ok damit es die Kinder #00:09:14-3#

IP: Zum Beispiel wir haben vorige Woche der Körper, Körperteile auf unsere Sprache gemacht, und Plakat und auf Deutsch und Kroatisch. #00:09:33-5#

I: Und Sie lernen auch die serbischen Buchstaben? #00:09:35-6#

IP: Ja ja ja. #00:09:37-8#

I: Weil die sind ja ein bisschen anders glaub ich #00:09:40-1#

IP: Ja sie wollen nicht weil kyrillisch ist aber #00:09:43-0#

I: Ok. #00:09:44-4#

IP: Aber ich verzwinge nicht, weil bei solchen Kindern darf nicht, will nicht Druck machen. #00:09:51-4#

I: Ja nein. Gut dann zu den Zielen des muttersprachlichen Unterrichts? Was haben Sie so für Ziele? #00:09:54-0# #00:09:59-6#

IP: Ziel ist Zweisprache, weil wie sagt man wie viel Sprachen sprichst du, so viel Menschen hast du Wert von so viele Menschen. Sprichst du fünf Sprachen, du bist wert von fünf Menschen, wenn nur eine ein Mensch und #00:10:14-4#

I: Ja. #00:10:14-4#

IP: Und sie, viele viele träumen, dass sie kommen ein Tag zurück nach Heimat von Eltern oder Großeltern und fast jede Kind von Ex-Jugoslawien im Sommer fährt unten, Kroatien, Bosnien und Herzegovina, Serbien oder irgendwo anderes. Und das ist sicher sehr wichtig für Identität, weil viele

Kinder sind nirgendwo - ich weiß das, viele haben Schwierigkeiten welche verstehen kein Wort von Muttersprache; Schwierigkeiten wenn sie fahren nach runter und wenn sie in die zusammen in Gemeinschaft mit Freunde, Bekannte und sie provozieren einander "du bist Österreicher", "Du verstehst nicht", "Warum bist du so wichtig, du willst nicht muttersprachlich reden" und so. #00:11:15-4#

I: Ok aber den Eltern und so ist das schon wichtig noch? #00:11:21-5#

IP: Ja ja. Ja aber für Kinder #00:11:23-1#

I: Nicht mehr so? #00:11:26-7#

IP: Ich habe noch nicht erlebt, dass Kinder will nicht Muttersprache lernen, weniger. #00:11:32-1#

I: Na wollen sie eh gerne ja. #00:11:32-0#

IP: Ich habe, kann nur sagen guter Ruf und Kinder kommen gerne zu mir egal welche #00:11:38-1#

I: Na das ist eh wichtig. #00:11:41-5#

IP: Ja. Natürlich das ist Muttersprache ist wichtig für, dass sie schützen eigene Kultur, eigene Tradition, Lieder, Geschichte, Geschichtl, Märchen, Fabel und so weiter und so weiter. Jeder hat was. #00:11:57-1#

I: Ja. #00:11:58-4#

IP: Noch was? #00:12:10-2#

I: Was hilft Ihnen dabei, damit Sie die Ziele umsetzen können? Eh das, also was ist wichtig dafür, dass man das auch umsetzen kann, dass die Kinder sich damit auseinandersetzen? Was brauchen Sie dafür? Also zum Beispiel einen geeigneten Raum oder die Materialien? #00:12:19-3#

IP: Unsere Kinder ist sicher sehr wichtig, dass bin ich da. Nicht ich, dass Muttersprachelehrer ich bin, das ist jetzt in meiner Person, aber das hat jemand von uns, weil sie haben andere Sicherheit. Sie haben kein Problem aber "ja unsere Lehrer", wenn sie Probleme haben "Geh hin zum Herrn Lehrer Jure" oder wenn sie verstehen nicht Mathe "ja frage ich Herrn Lehrer Jure" und so was. #00:12:58-7#

I: Mhm. Na das ist eh #00:13:01-2#

IP: Vielleicht wird bei andere auch, vielleicht bei andere Kolleginnen in andere Schulen ist auch, aber ich weiß, erlebe ich das jeden Tag. #00:13:10-5#

I: Dass Sie so eine Kontaktperson sind für viele? #00:13:10-5#

IP: Ja ja ja. #00:13:12-2#

I: Und auch für die Eltern haben Sie gesagt? #00:13:13-0#

IP: Ja. Sie wollen kuscheln und so weiter und so weiter. #00:13:17-2#

I: Mhm gut, #00:13:19-1#

IP: Wo sind gekommen, sie haben früher nicht gewusst, kein Unterschied wer bin ich und "ja kann ich reden bitte mit Herrn Direktor Jure" Sie glaubten, dass bin ich Direktor für Kindern von Muttersprache nicht Lehrer für Kinder von Ex-Jugoslawien. #00:13:36-5#

I: Mhm. Ok gut. Und dann was sind so die Probleme als muttersprachlicher Lehrer oder Schwierigkeiten? #00:13:42-9#

IP: Schwierigkeiten ich hab keine. Kann nicht sagen, dass bin ich etwas besonderes aber ja. #00:14:00-8#

I: Na das ist eh super. #00:13:52-5#

IP: Meine Chefin hat mich gefragt hast du welche Probleme und so ich habe gesagt nicht und ich bin sicher gut, sehr gut integriert im Team. Ich hab gesagt schon ich wiederhole ich habe nie ein Problem gehabt mit welche Kolleginnen in 23 Jahren. Das ist sicher #00:14:16-7#

I: Das ist sicher auch weil sie nur hier zum Beispiel unterrichten; wäre zum Beispiel schwieriger wenn Sie an mehreren Schulen unterrichten, vielleicht? #00:14:20-8#

IP: Bei in Anastasius Grün Gasse war anderes Klima - früher. Jetzt ich weiß es nicht. Ich glaube viele sind auch hochnäsiger und sehr unangenehm ist wenn sagt man "Guten Morgen", "Guten Tag"; Kollegin macht so mit Kopf oder nix. Und hier passiert sowas nicht. #00:14:38-3#

I: Ok aber das ist eh wichtig ein gutes Klima - für alle denk ich mir. #00:14:41-5#

IP: Ja natürlich. Und was #00:14:46-4#

I: Und sonst also auch keine Schwierigkeiten. Also mit den Kollegen keine Schwierigkeiten, mit den Kindern auch nicht? #00:14:52-3#

IP: Mit den Kindern Konflikte kommen, aber das ist nicht

I: Normal #00:14:56-5#

IP: dass man muss das memoriert für ganze Leben das. #00:15:00-2#

I: Ja. Und mit den Eltern? #00:15:01-1#

IP: Mit Eltern, weil viele manchmal unsere paar Kinder machen oft schulschwänzen und dann manchmal Probleme mit Eltern und so. #00:15:14-2#

I: Warum weiß man das? #00:15:14-8#

IP: Einfach Schule ist uninteressant. Sie kommen, dass bekommen Kinderbeihilfe, dass bekommen Schulbesuchsbestätigung und dann zuhause. Mama arbeitet nicht, Papa arbeitet nicht und Kinder schläft bis 10 oder 11 wie Eltern. #00:15:35-0#

I: Mhm ok aber da können Sie vielleicht auch besser das den Eltern erklären?! #00:15:34-6#

IP: Dann telefoniere ich, rede ich mit Eltern und manchmal sage ich was: Ja Strafe und so weiter und so weiter und dann sie kommen und dann wieder sie bekommen nichts. #00:15:38-7#

I: Hier, sie haben eine fixe Lehrverpflichtung also keinen Sondervertrag oder?

IP: Früher war für jedes Jahr. #00:15:57-8#

I: Genau befristet. #00:15:57-8#

IP: Verlängerung, jetzt ist unbefristet aber Vertrag ja. #00:16:02-4#

I: Unbefristet jaja. Gut welche #00:16:01-6#

IP: Aber Muttersprache sicher sehr sehr wichtig. #00:16:08-6#

I: Ja. #00:16:08-9#

IP: Sehr sehr sehr wichtig, egal was sagt jemand, ich kann beweisen, dass Muttersprache für Kinder ist sehr wichtig. #00:16:15-9#

I: Ja, keine Frage. Und je mehr Sprachen man kann denk ich mir und man lernt sie am besten im Kindesalter. #00:16:22-2#

IP: Natürlich. #00:16:23-5#

I: Wie ist das mit dem, also Sie haben gesagt Sie haben immer nur in einer Sonderschule unterrichtet, aber ist es vielleicht an einer Sonderschule gibt es da nochmal zusätzliche Schwierigkeiten, die es vielleicht an anderen Schulen nicht gibt, weil die Kinder halt schwächer sind oder? #00:16:41-5#

IP: Ich weiß es nicht, wie ist in anderen Schulen, #00:16:44-3#

I: Können Sie nicht #00:16:45-8#

IP: Aber ich hab immer alles im Griff gehabt. Schwierigkeiten gibt natürlich, in Familien - wo sind paar Kinder, natürlich wo sie in Schule sein auch. Aber das diese Schwierigkeiten man kann nicht überbrücken das. Bei mir war noch nicht. #00:16:51-2#  
#00:17:08-0#

I: Welche Ausbildung haben Sie? #00:17:09-8#

IP: Ich bei uns war früher System Hauptschule das oder Grundschule. Das war acht Jahre und dann vier Jahre Realgymnasium mit Matura habe ich gemacht. Und dann pädagogische Akademie in Mostar. #00:17:25-4#

I: Ok. #00:17:26-4#

IP: Sprache und Literatur. #00:17:28-4#

I: Das heißt Sie könnten eigentlich als Volksschullehrer, sind Sie ausgebildet. #00:17:33-1#

IP: Ja, Hauptschule. #00:17:36-7#

I: Für die Hauptschule? #00:17:36-7#

IP: Ja. #00:17:36-7#

I: Ok. Das heißt eigentlich mit älteren Kindern. #00:17:39-7#

IP: Für Kinder von 5. bis 8. Klasse. #00:17:43-5#

I: Mhm und hier haben Sie aber 1. bis 4. Klasse oder #00:17:43-7#

IP: Ja, no habe alle. #00:17:46-8#

I: Gibt es auch ältere, ah ja Sonderschule ist bis. #00:17:46-8#

IP: Sonderschule ja. #00:17:50-5#

I: Mhm ok. Gibt es da einen Unterschied zwischen den jüngeren und den älteren? #00:17:53-1#

IP: Gibt gibt gibt #00:17:53-1#

I: Wie schaut der aus? #00:17:56-0#

IP: Arbeite lieber mit älteren. #00:17:56-5#

I: Aha ok. Warum? #00:18:00-0#

IP: Ach #00:17:57-6#

I: Einfach weil Sie das immer mehr interessiert hat? #00:18:04-6#

IP: Einfach bin ich so. #00:18:05-1#

I: Ok. Aber nicht weil es mit den kleinen schwieriger ist? #00:18:07-6#

IP: Nein keine Schwierigkeiten, ich will auch Dialog haben mit Kindern - mit kleinen kannst du nicht. Weil ich will nicht das ist so so so Frontalunterricht. #00:18:21-4#

I: und aber die älteren kommen auch gerne? #00:18:21-4#

IP: Alle. #00:18:26-1#

I: Und das heißt wenn sie eigentlich von der ersten bis zur achten gehen, dann können sie eigentlich eh. #00:18:30-7#

IP: Alles von erste bis achte. Mädchen für alles. #00:18:35-1#

I: Gut aber spezielle sonderpädagogische Ausbildung haben Sie jetzt nicht? #00:18:42-7#

IP: Nicht ich habe hier doktriert in dieser Schule. #00:18:49-2#

I: Durch die vielen Jahre?! #00:18:49-2#

IP: Brauchte kein Theorie, sondern Erfahrungen. #00:18:57-5#

I: Stimmt. Gut genau zur Überrepräsentanz haben Sie da noch einiges aufgeschrieben? #00:19:04-1#

IP: Ja das war auch weil die Kinder bei, unsere Kinder lesen zuhause sehr wenig. Sie haben wirklich kein solche Kultur, dass sie lesen zu Hause. Ich hab paar mal gefragt wer hat welche Buch zuhause: "Ja ich habe Mathebuch" und so weiter aber sowas, dass sie lesen zuhause, das ist selten.

I: Nicht mhm. #00:19:35-2#

IP: Das forciere hier. Bringe diese Trio ist auch #00:19:41-7#

I: Das kenn ich ja. #00:19:41-7#

IP: und dann alle möglichen Zeitungen bringe ich und Bücher auch forciere ich. Und mit paar Klassen lese ich fast immer. Aber Problem ist, dass sie lesen nicht zuhause. #00:19:55-3#

I: Weder auf Serbisch noch auf Deutsch wahrscheinlich oder?! #00:19:55-9#

IP: Na egal, wenn sie liebt lesen, sie liest - egal welche Sprache und egal was. #00:20:07-0#

I: Ja. #00:20:09-3#

IP: Paar Kinder lesen immer. #00:20:09-7#

I: Das stimmt ja. #00:20:11-0#

IP: Alles was kommt in Hände, sie lesen. #00:20:15-9#

I: Ok. Zu dem vielleicht - Moment. #00:20:26-8#

IP: Das kann, können Sie behalten. Büchernamen brauchen Sie noch, habe ich noch paar. #00:20:35-4#

I: Ja gleich, eine Frage hab ich noch. #00:20:35-4#

IP: Ja. #00:20:37-0#

I: Jetzt weiß ich nicht ob Sie schon mal vielleicht in Integrationsklassen oder so quasi gefragt wurden wie ein Kind in seiner Muttersprache ist. Weil oft wenn ja der sonderpädagogische Förderbedarf festgestellt wird, dann wird das ja gemacht ohne, dass man sich die Zweitsprache anschaut. Dass man schaut ist der überhaupt wirklich so schlecht oder kann er vielleicht #00:20:56-0#

IP: Oh ja. Ich bin immer bei diese Gespräche dabei. #00:21:01-0#

I: Ah waren Sie schon dabei? #00:21:02-2#

IP: Oft, fast immer. #00:21:04-4#

I: Und haben Sie da echt Mitspracherecht, dann, dass Sie sagen. #00:21:08-8#

IP: Das ist nicht nur Sprache, das das ist Ausrede. Weil Kinder kommen zu mir her, warum bist du in diese Schule gekommen - "ja ich könnte nicht Sprache, ich bin so ich bin so..." Aber das ist Ausrede. #00:21:19-4#

I: Und was ist es wirklich? #00:21:19-4#

IP: Puh allgemein, Mathe oder sowas. Zum Beispiel gestern sind gewesen zwei Kinder: eine ist schon früher getestet, Geschwister und zweite auch. Alle beide sind. Oder sie kommen aus Ausland und sie sagen aus von unten: "Ja ich war unten" Mit neun Jahre erste Klasse geschafft und spricht #00:21:56-3#

I: in ihrer Muttersprache? #00:21:56-4#

IP: Ja. "ich bin vierte Klasse gemacht, war super und so." Ich habe hier - das ist wie Zeugnisse [zeigt mit ein Heft] hat Oma und er Gespräch. Das war dort schon in Volksschule. [Blättert im Heft] Einser das ist schlecht zum Beispiel. #00:22:36-7#

I: Ja ok. #00:22:37-3#

IP: Schlecht. Er: "Ja ich hab alle Vierer gehabt" Das ist #00:22:46-7#

I: Gut. #00:22:47-0#

IP: Sehr gut nicht Gut. Dann wieder das ist [blättert im Heft]. Und so weiter. #00:22:50-6#

I: Also schon quasi in seinem Heimatland? #00:22:50-6#

IP: Ja das ist Ausrede. Gibt Fälle wo ist nicht so aber. #00:23:01-2#

I: Wo die Kinder eigentlich schon #00:23:03-4#

IP: wissen was ja. Aber das in Unterricht wo sind 30 Kinder, sie schaffen sicher nicht. #00:23:10-5#

I: Mhm weil die Förderung fehlt? #00:23:11-6#

IP: Ja sicher das was sagt jemand soll mich dementieren. #00:23:19-2#

I: Und da glauben Sie ist dann besser wenn man sie hier unterstützen kann? #00:23:21-4#

IP: Sicher sicher wir sind immer zu zweit, zu dritt Klasse und hier gibt's muttersprachliche Lehrer - kann mit auf einzeln Kinder reden und was machen und so weiter. Ich habe, ich habe jetzt zwei, drei Kindern, ich kann bringen das, beweisen und in Mathe sie sind Katastrophe gewesen; mit mir gearbeitet ca. sechs, sieben, zehn Stunden ich weiß es nicht mehr auswendig das war und jetzt sind in eigene Klasse am besten Mathematiker. #00:23:52-7#

I: Super. Und das ist aber in der Volksschule nicht möglich so eine #00:23:54-9#

IP: Na sicher nicht. In der Klasse sie haben nichts gemacht. #00:23:59-3#

I: Oder auch in der Klasse eigentlich nicht möglich ja. #00:24:02-8#

IP: Und ich habe kontrolliert und auf unsere Sprache: "Ja ja verstehe nicht, verstehe nicht". Dann bin ich in eigene Klasse, in meine Klasse weil wir sind im Team gearbeitet. In eigene Klasse hier gebracht und früher war ich dort und gemacht und mach mach mach. #00:24:17-9#

I: Ok aber da lag es dann schon ein bisschen an der Sprache, dass sie es nicht verstanden haben oder einfach, dass sie mehr Erklärung #00:24:24-0#

IP: Ein bisschen Sprache, mehr Erklärung und Sprache. Alle beide. #00:24:28-9#

I: Also sind sie schon schwach? #00:24:28-9#

IP: Alle beide. #00:24:28-8#

I: Ok. Also kann man nicht, weil halt es betrifft halt viele Kinder mit anderer Muttersprache, die in die Sonderschule kommen. Deshalb wird auch vermutet, sodass naja dass so viele Kinder die eine andere Sprache sprechen #00:24:44-4#

IP: Ok man versteh nicht Deutsch oder Englisch. Aber wenn kann nicht zwei plus zwei, ich kann auf jeder Sprache oder? Sechs mal sieben gibt Mädchen ich weiß es nicht woher kommt, aus Asien irgendwo, in achte Klasse sie kann noch nicht Malrechnungen. #00:25:03-8#

I: Na hat eindeutig nichts mit der Sprache zu tun jaja. #00:25:06-9#

IP: "Ich habe nicht Herr Lehrer, ich hab nicht diese Tabelle, ich hab nicht" und ich habe kopiert und ich hab gebracht nächste Tag: "ja habe verloren kann ich wieder bekommen" und jede Woche so. Und so ist ganzes Jahr. Sie ist jüngere Schwester in eine andere Klasse, drei, vier Jahre jünger und sie kann, Schwester kann nicht. Wer ist schuld? Lehrerin, Lehrer - sicher nicht. #00:25:28-4#

I: Nein ja. #00:25:32-3#

IP: Aber Entscheidungen bringen immer Leute, welche haben nicht mit Unterricht. #00:25:37-7#

I: Das stimmt ja. #00:25:37-7#

IP: Oder wieder was anderes. #00:25:40-8#

I: Ganz oben ja. OK. #00:25:42-1#

IP: Das ist nicht in unseren Händen. #00:25:44-7#

I: Ja aber das ist eh super, also wenn sie so gut eingebunden sind und auch bei diesen Fragen mit einbezogen werden, wenn es heißt, liegt es an der Sprache oder liegt es an mehr und Sie werden da wirklich befragt dann ist das ja besser als man entscheidet das ohne Sie, weil Sie können das schon sagen. #00:25:57-2#

IP: Ja viele Frauen sind hier, ich bin fast der einzige Mann da. #00:26:01-9#

I: Wie ist das? #00:26:01-9#

IP: Gut super. #00:26:05-3#

I: Ja gut. #00:26:17-0#

IP: Das ist alles?! #00:26:19-4#

I: Ja außer Sie wollen mir noch was sagen oder zeigen?! #00:26:21-8#

IP: Das ist diese Bücher, das habe ich einmal. Das hat gemacht meine zwei Freunde und ich bin Mitarbeiter. #00:26:41-0#

I: Mhm. #00:26:45-1#

IP: Sportbuch, Ivica Osim - kennen Sie wer war? #00:26:43-9#

I: Jaja. #00:26:47-3#

IP: Das war, ah na das ist das. Und hier über eine Legende von Rapid, auch Mitarbeit - Zlatko Kranjčar. Steht Zizo Kranjčar. Rapid Zlatko. Legende von Rapid, Rapid-Legende. Das, ein Teil über Zeit bei Rapid ich hab geschrieben, weil von meiner Zeitung sie haben oft zitiert. Das habe ich geschrieben. Auch Fotos von mir. Aha. Das habe ich geschrieben, das ist Präsident von kroatischer Fußballbund, auch war Trainer bei Rapid. Das ist auch ein Rapid-Legende Brucic. Das bin ich jung [zeigt auf ein Foto in dem Buch]. #00:28:13-4#

I: Ja toll. Und das verwenden Sie dann auch mit den Kindern? Oder zeigen Sie den Kindern das? #00:28:19-3#

IP: Na hab ich hier und einfach zeige ich manchmal. Diese, ist das interessant? #00:28:29-0#

I: Mhm. #00:28:30-5#

IP: Das ist diese Projekt, was haben wir gemacht [zeigt Projektbericht]. #00:28:34-6#

I: Ja mhm, genau das haben Sie mir eh erzählt ja. #00:28:36-5#

IP: Vastic... #00:28:39-2#

I: Ja super #00:28:40-8#

IP: Und dann wenn die kommen diese Sportler bei uns, dann schreibe ich immer paar Texte, Fotos für Zeitungen, Sportzeitungen, Sportwoche, Kronen Zeitung oder Kurier. #00:28:53-3#

I: Ja super, sehr engagiert. Und das gefällt den Kindern halt - das sind Leute, die kennen sie so aus dem Fernsehen und so. #00:29:01-9#

IP: Stazic war Basketballspieler auch bei uns. #00:29:08-1#

I: Mhm na toll. Ja da haben Sie ja gute Kontakte! Arbeiten Sie noch als Sportjournalist? #00:29:11-9#

IP: Jaja. #00:29:13-8#

I: Für wen oder? #00:29:15-7#

IP: Für eine kroatische Tages-Sportzeitung. #00:29:17-8#

I: Ok. #00:29:18-6#

IP: Und manchmal für #00:29:18-6#

I: Aber über österreichischen Sport oder? #00:29:21-2#

IP: Nicht nur über Österreich, über Kroaten, welche spielen im Ausland - besonders Nationalspieler und dann österreichische, deutsche Fußball, Sport. #00:29:26-7#

I: In Österreich ok?! Ja sehr spannend. Da haben Sie so eine zweite Aufgabe. #00:29:37-6#

IP: Ich bin im Fußball komplett. #00:29:38-6#

I: Ja, man merkt es. Aber ist ja, man braucht ja auch eine andere Aufgabe mhm. Und Sie sind verheiratet oder? #00:29:44-9#

IP: Ja, zwei Kinder, meine Frau ist Magister Psychologie und Pädagogik. Sie war früher in einer Schulberatungsstelle. Jetzt arbeitet auch bei Magistrat etwas, welche Beratungsstelle. #00:29:59-0#

I: Und Ihre Kinder sind schon #00:29:59-6#

IP: Ivana ist 23 Jahre, studiert molekulare Biochemie und zwei, der andere ist zwanzig, sie studiert etwas Hochschule für europäische Wirtschaft sowas, sie hat auf Tourismus. #00:30:16-6#

I: Wow ok. Also die hatten keinerlei schulischen Probleme? #00:30:25-1#

IP: Schüttelt den Kopf. #00:30:26-8#

I: Alles wunderbar. Ja sehr fein, dann vielen Dank. #00:30:21-8#

### ***B3 Transkription von Interviewperson 3***

IP: Wenn ich mich gut ausgedrückt habe. (Eine Sprache) ist ein Reichtum für ein Land. Heutige Welt braucht die Menschen, die je möglichst mehrere Posten und Stellen besitzen können. Das schaffen sie nur in dem Fall, wenn sie mehrere Sprachen können. #00:00:29-1#

I: Mhm. #00:00:30-0#

IP: Österreich liegt nicht weit, wenn wir uns begrenzen auf Ebene, Balkanebene, woher ich komme. Es gibt es auch andere Leute in Österreich, die andere Muttersprache haben und das ist für dieses Land sehr sehr gut und ich finde das auch erwünscht, weil heutige wirtschaftliche Beziehungen sind so weit und breite Ausmaßen genommen, dass man immer mehr und immer mehr solche Leute braucht. #00:01:08-7#

I: Mhm stimmt. #00:01:12-2#

IP: Wie viele wirtschaftliche Subjekte aus Österreich sind im ganzen Europa sozusagen in Betrieb oder tätig. Ich kann sagen von unten, ich bin ziemlich oft unten am Balkan und ich kenne viele viele Betriebe, die unten Filialen oder Fabriken haben und in diesem Fall man braucht entsprechende

Kommunikation. Nicht sprachliche nur, sondern auch in anderen Arten. Ich bin seit zwanzig Jahren hier in Wien. #00:01:51-2#

I: Mhm #00:01:52-8#

IP: Es sind auch, dass es schon durch diese Nähe verursacht, dass viele Leute vom Balkan in Wien leben. #00:02:06-2#

I: Mhm. #00:02:06-1#

IP: Und ab und zu unterrichte ich auch Muttersprache. Wir haben hier an dieser Schule viele Kinder, die entweder von Serbien oder Kroatien oder von Bosnien und Mazedonien auch kommen. Und diese Kinder sollte man auch eine Möglichkeit geben, dass sie ihre Muttersprachen, wo sie meisten in Familienkreisen ...

#00:02:33-3#

I: sprechen #00:02:33-5#

IP: zu Gebrauch nehmen ja. Und wenn sie auch unten sind, dass sie sich auch entsprechend einfach befinden und dass sie eine Kommunikation auch (...) ja. #00:02:50-0#

I: Ok also seit zwanzig Jahren #00:02:52-3#

IP: Ja #00:02:52-3#

I: leben Sie in Österreich?! Ok und ihre Staatsbürgerschaft? Oder haben Sie #00:02:53-3# #00:02:55-1#

IP: Meine Staatsbürgerschaft ist Österreichisch. #00:02:58-4#

I: Ja, nur die österreichische? #00:03:00-8#

IP: Ich habe auch doppelte Staatsbürgerschaft. #00:03:03-6#

I: Woher sind Sie genau? #00:03:03-6#

IP: Aus Bosnien #00:03:05-8#

I: Bosnien ok. Und seit wann sind Sie muttersprachlicher Lehrer? Auch schon seit zwanzig Jahren oder? #00:03:10-5#

IP: Seit zwanzig Jahren, sagen wir so seit 92. #00:03:15-7#

I: Und seit wann sind Sie an dieser Schule? #00:03:15-7#

IP: Seit 93. #00:03:16-9#

I: Ok. .... Unterrichten Sie nur an dieser Schule? #00:03:29-7#

IP: In diesem Jahr schon, früher habe ich noch an zwei Schulen unterrichtet. .... Jetzt bin ich in vollem Einsatz hier. #00:03:38-5#

I: Wie viele Stunden? #00:03:42-8#

IP: 22 Stunden. #00:03:46-5#

I: Ok gut, also das war nur für die Statistik. Vielleicht wollen Sie mir einfach erzählen aus so dem Berufsalltag als muttersprachlicher Lehrer. Was hier so Ihre Aufgaben sind, womit Sie zu tun haben?! #00:03:59-5#

IP: Schau, ich hab gesagt wir haben hier schon eine gewissen Zahl an Kindern, die entweder von Serbien, Bosnien oder Kroatien kommen und am meisten handelt sich um Kinder, die sehr fleißig sind und die auch, vielleicht kann das jemand nicht glauben, aber die sind begeistert, dass sie die Möglichkeit haben Muttersprache zu lernen. #00:04:31-8#

I: Das glaub ich schon. #00:04:31-8#

IP: Weil diese Abwechslung tut den Kindern gut. Weil wir machen verschiedene Dinge, wie einen normalen Unterricht, dass ich mit Kindern nur in muttersprachlichen Bereichen bewege und es gibt natürlich Dinge, die den Kindern erklären müssen: wo sind diese Unterschiede. Das wird gleich am Anfang von Alphabetisierung bis in weiter, dass man den Kindern etwas von diese sozusagen Sprachreichtum beibringt. #00:05:11-4#

I: Wunderbar. Unterrichten Sie im Kurs oder im Team? #00:05:12-5#

IP: Äh beides. #00:05:17-1#

I: Beides. #00:05:17-1#

IP: Beides, im Kurs und im Team, auch je nachdem. Man schätzt, was ist manchmal wirksamer und es kommt auch wie man sich mit Kollegen einigt, ob eine Thema besser im Team ist oder, dass man sich einfach (...) im Kursraum #00:05:29-7#

I: Ist das nur Ihr Raum? #00:05:44-0#

IP: Nicht nur meins, weil ich bin nicht alle Stunden hier besetzt. Aber das benützen andere Kollegen auch, aber am meisten #00:05:51-0#

I: Aber es gibt einen Raum? #00:05:51-0#

IP: Ja ja. #00:05:54-7#

I: Mhm, das heißt haben Sie nur vormittags oder auch nachmittags Stunden? #00:05:57-2#

IP: Ich habe nur am Dienstag Nachmittagsstunden, (sonst) nur am Vormittag. #00:06:05-4#

I: 22 Stunden haben Sie gesagt, und wie viele SchülerInnen sind es ca., die Sie unterrichten, können Sie das sagen? #00:06:11-8#

IP: Es sind 24 Schüler. #00:06:15-7#

I: Also nicht in jeder Klasse, oder gibt es in jeder Klasse SchülerInnen? #00:06:20-1#

IP: Gibt es in jeder Klasse, aber insgesamt sind das 24. #00:06:24-5#

I: Ja. .... Was würden Sie sagen sind so, Sie haben schon gesagt, ein paar Ziele haben Sie schon genannt, des muttersprachlichen Unterrichts? #00:06:35-8#

IP: Na natürlich, es betrifft zuerst, weil gibt es, gibt es gewisse Unterschiede zwischen Alphabet auf Deutsch und #00:06:47-4#

I: Kyrillisch? #00:06:47-4#

IP: Muttersprache ja. Und man muss die Kinder auf diese Unterschiede aufmerksam machen, dass sie das checken. Weil die Buchstaben /j/ /ʃ/ /dʒ/ /tʃ/ /ɲ/ das gibts in Deutsch nicht. Und das muss man einfach beibringen, dass diese Unterschiede existieren und dass wir die Texte auch auf Muttersprache

dann entsprechend lesen können. Und wir machen das, haben wir ganze Palette verschiedene Materialien, wo wir das gemeinsam machen und es klappt einfach. #00:07:29-7#

I: Woher haben Sie Ihre Materialien? #00:07:33-4#

IP: Manche Dinge habe ich von unten gebracht, manche habe ich hier einfach. Es gibt Seminare, wo wir diese Materialien besorgen können, also die gezielt für muttersprachliche Lehrer sind. #00:07:49-8#

I: Mhm. Ok und mit denen kommen Sie aus und das passt für die Kinder? Und es gelingt Ihnen, dass kyrillische Alphabet auch beizubringen? Oder ist es schon schwierig? #00:07:59-8#

[Schulwart kommt und räumt auf] #00:08:20-9#

IP: Ich bin eigentlich, mein erstes Beruf ist Volksschullehrer und dadurch muss ich, muss ich das können. #00:08:45-6#

I: Gelingt es. #00:08:43-5#

IP: weil ich habe unterrichtet, drei Jahre in der Volksschule und dann bin ich studieren gegangen und aber das muss ich wissen selbstverständlich. #00:09:04-3#

I: Gut. Fällt es schwer manche Ziele umzusetzen, andere Ziele? #00:09:08-6#

IP: Na ich bin jemand der jammert nie im Leben. Und wenn man etwas heute nicht schafft, dann tut man eben morgen versuchen. Nicht auf jeden Preis (heute) #00:09:28-1#

I: Wie wichtig die Muttersprache ist, haben Sie eh schon gesagt #00:09:31-7#

IP: Ja ich habe gesagt: es ist meine Meinung nach sehr wichtig, weil nicht nur, dass Österreich, jedes Land braucht sicher die Leute, die sich in verschiedene Sprachgewässer gut befinden können. #00:09:53-3#

I: Denken Sie es würde mehr muttersprachlichen Unterricht brauchen um den Kindern das eigentlich noch besser beizubringen. Also wenn wir denken weil Deutsch gibt es ja viel mehr Stunden in der Woche. #00:10:02-4#

IP: Es hängt davon ab. Äh zwei Stunden in der Woche könnte reichen, dass man nicht die andere sozusagen Unterrichtsfächer abzwicken muss und es klappt so wenn es bei solchem Stand bleibt. Und ich schätze man könnte in diese zwei Stunden ziemlich viel machen. Ob das jetzt genug ist, weil man muss sich auch begrenzen auf diesen Raum, wo wir leben, weil das ist unsere Alltag. Und da muss man sich sicher eine reale Grenze #00:10:52-6#

I: Das machen was möglich ist mit dem Mitteln. #00:10:56-1#

IP: Ja. #00:10:58-9#

I: Genau. Irgendwas wäre mir jetzt dazu eingefallen, aber das habe ich vergessen. Ähm gut ähm dann gibt es irgendwelche Schwierigkeiten, Probleme, die Ihnen so begegnen im Alltag? #00:11:15-1# #00:11:13-7#

IP: Was heißt Probleme? #00:11:23-3#

I: Der Kontakt zu den Kollegen oder zu den Eltern? #00:11:24-6#

IP: Nein nein wirklich wirklich nicht. #00:11:29-5#

I: Wie gestaltet sich der? #00:11:29-5#

IP: Von den Kollegen habe ich volle Verständnis. Wir besprechen oft, ob das, wenn ich schätze, dass etwas im Kurs besser ist, dann nehme ich die Kinder raus. #00:11:50-4#

I: Also da sagen Sie Ihre Meinung? Mhm. #00:11:50-4#

IP: Ja ja. Und es ist nie Problem gewesen, wenn man schätzt das eine Thema sozusagen für alle da ist und besser ist, dann ich habe auch nichts dagegen. Ich, zum Beispiel [holt etwas aus dem Kasten] zum Beispiel Schnecke. Wir haben die Schnecke in Deutsch und dann habe ich die Schnecke in Muttersprache auch noch einmal obwohl hier etwas breiter ist. Und das ist zum Beispiel ein Buchstabe [zeigt mir ein Arbeitsblatt]. Wissen Sie was das ist? #00:12:44-9#

I: Vermutlich also /dʒ/ #00:12:44-6#

IP: /dʒ/ /dʒ/ #00:12:50-1#

I: und man kreuzt an in welchen Wörtern es vorkommt. #00:12:51-5#

IP: Jaja /dʒ/ ..... Da steckt ein Gefahr. Hier ist zum Beispiel /dʒ/ #00:13:06-3#

I: Mhm aber das ist ein anderes. #00:13:06-3#

IP: Nein nein /dʒ/ Jeep das stimmt aber hier ist (...) da ist ein /tʃ/ das ist nur, d mit einem Stricherl da /tʃ/ und /tʃ/ auf Deutsch so in diesem Sinne halb ausgesprochen existiert gar nicht aber deshalb existiert /tʃ/. #00:13:37-1#

I: Ja. #00:13:42-4#

IP: Bei uns ist das länger. Man spricht das genauer. Aber /dʒ/ und /tʃ/ das deutet anderes. Das sind diese Unterschiede. #00:14:00-4#

I: Ja. Aber das ist sehr schwierig. #00:14:01-0#

IP: Oder #00:14:04-7#

I: Für Sie nicht, aber für jemanden der die Sprache nicht damit aufgewachsen ist. #00:14:12-4#

IP: Hier kannst du nicht hören, dass man sagt Janette, man sagt Janette, ganz weich. Bei uns ist das getrennt. (...) Janette /ʒ/ und /ʃ/ oder äh /b/ /p/. /b/ es klingt anders /p/. Und hier ist das, für mich war das bisschen komisch: Hartes /b/ und weiches /b/ #00:14:52-6#

I: Genau ja. #00:14:52-6#

IP: Hartes /t/ und weiches /d/. /d/ und /t/ das haben wir nie unten als Problem gesehen, nie. Aber hier ist das problematisch, wenn Kinder schreiben #00:15:08-5#

I: Beim Schreiben. #00:15:08-5#

IP: Ja dann verwechseln sie diese Buchstaben. Gut. #00:15:11-6#

I: Kommt vor. Ähm gut und die Arbeit mit den Eltern oder der Kontakt mit den Eltern? #00:15:17-0#

IP: Ja Kontakt den gibts und viele Eltern sind wirklich froh, dass die Kinder überhaupt Möglichkeit haben (zum) Muttersprache, weil die Eltern haben oft keine Zeit für die Kinder. Und es gibt es auch manche Eltern, die zuhause statt Muttersprache Deutsch reden und dann kommt es zu eine, zu Tumulten im Gehirn, so hätt ich es gesagt, weil die Eltern verschmutzen die Kinder mit falschem Deutsch. #00:16:02-3#

I: Ja mhm. #00:16:02-8#

IP: Ich habe mit meine Kinder nie zuhause Deutsch geredet, nie, nur Muttersprache. Und meine Kinder sprechen super Deutsch und #00:16:14-3#

I: und auch sehr gut die Muttersprache? #00:16:14-3#

IP: sage ich sehr gut Muttersprache. Man merkt kaum, wenn sie unten gehen und wenn sie Muttersprache reden, (Bosnisch) man merkt kaum, dass sie nicht da aufgewachsen sind. Ich habe mit meine Kinder nur auf Deutsch gesprochen, dann wenn es was um die Hausaufgabe ging, weil dann muss man sich sozusagen schulisch ausdrücken, dass sie das besser verstehen. #00:16:41-3#

I: Ja.

IP: Sonst nie. #00:16:43-9#

I: Mhm #00:16:46-1#

IP: Aber die Eltern einfach zufrieden. Es gibt es eine Fragebogen, das die Eltern unterschreiben das gerne und die Kinder bringen das zurück. (...) #00:16:57-8#

I: Und es kommen alle Kinder in den muttersprachlichen Unterricht? Oder muss man sich anmelden? #00:16:59-2#

IP: Ja sie melden sich an, aber am meisten kommen eh alle. Ja alle. #00:17:16-7#

I: Sonst gibt es Probleme mit Kindern? #00:17:19-6#

IP: Nein überhaupt nicht. #00:17:21-2#

I: Gar nicht. #00:17:21-2#

IP: Wirklich nicht. Da sind die kleinere Gruppen und sie sie arbeiten wirklich wirklich fleißig und weil einfach diese Abwechslung ist ein positiver Schock für die Kinder. #00:17:37-8#

I: Na ist eh was Gutes. #00:17:37-8#

IP: Wirklich. #00:17:39-0#

I: Ja super. Und Sie sind von der ersten bis zur achten oder #00:17:41-8#

IP: Na wir haben keine erste Klasse. #00:17:44-8#

I: Ok #00:17:44-8#

IP: Erste ist Monikas Klasse, das ist eine dritte #00:17:48-2#

I: Dritte bis bis achte aber schon. #00:17:53-7#

IP: Ja bis acht ja. #00:17:55-1#

I: Mhm ok. Gut also Sie haben gesagt Sie haben Ausbildung zum Volksschullehrer gemacht? #00:18:00-1#

IP: Jaja. #00:18:01-9#

I: Unten in Bosnien? #00:18:01-9#

IP: In Bosnien ja. #00:18:03-9#

I: Ok und haben Sie dort auch unterrichtet? #00:18:04-9#

IP: Ja habe ich, habe ich gesagt ich habe unten fünf Jahre in Volksschule gearbeitet. #00:18:12-1#

I: Ok. #00:18:12-6#

IP: Und dann habe ich gesehen, mag nicht ganzes Leben mit kleine Kinder bleiben, dann musste ich studieren. #00:18:21-5#

I: Was haben Sie dann studiert? #00:18:22-4#

IP: Soziologie. #00:18:22-4#

I: Oh ok. Spannend. Und in Wien haben Sie in welchen Schulen noch unterrichtet, also welchen Schultypen? #00:18:30-4#

IP: Sonderschule Q [anonymisiert] und diese neue Mittelschule H [anonymisiert]. #00:18:38-9#

I: Neue Mittelschule mhm ok. Gibt es da irgendwelche Vergleiche? Was ist in der Sonderschule vielleicht anders als in der Volksschule? #00:18:50-0#

IP: Ah was heißt Vergleiche. Es kommt vom Nachwuchs ab. Was von den Kindern einfach zum Tisch bringen kann. #00:19:01-4#

I: Mhm. #00:19:02-6#

IP: Sonst das es was extra, besonderes ist - seh ich das nicht so. #00:19:09-9#

I: Ok. Eine spezifische sonderpädagogische Ausbildung haben Sie aber nicht gemacht oder Kurse oder so? #00:19:08-0#

IP: Nein habe ich nicht. Nein. #00:19:16-8#

I: Sondern einfach die Erfahrungen, die Sie hier #00:19:18-7#

IP: Erfahrungen und man soll sich einfach an diese Kinder, an diese Population anpassen und bissl die Lage lockern, dass die Kinder das einfach leichter annehmen. #00:19:34-9#

I: Mhm ok. .... Ähm ja dann ist so ein Thema in meiner Arbeit ist auch natürlich diese Überrepräsentanz, also grade, dass sehr viele Kinder, die eine andere Muttersprache sprechen in der Sonderschule sind. #00:19:52-2#

IP: Ja. #00:19:52-2#

I: Ähm deswegen hab ich mir auch gedacht ich schau mir in der Sonderschule an, ob dort muttersprachlicher Unterricht passiert, weil wenn da so viele Kinder sind. #00:19:58-9#

IP: Jaja sind schon. #00:19:59-2#

I: Ähm wie würden Sie sagen, woran liegt das, dass so viele Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben in der Sonderschule landen quasi? .... Haben Sie Erklärungen? #00:20:09-5#

IP: Das ist eine gefährliche Frage! #00:20:14-8#

I: Ja das stimmt. #00:20:17-0#

IP: Schalt das ab! #00:20:17-0#

[I schaltet wie gewünscht das Aufnahmegerät ab; IP gestattet mir jedoch eine Zusammenfassung des Gesagten zu machen: Eine Vermutung liegt in der Erhaltung der Institution Sonderschule. Wesentlich stärker bekräftigt die IP allerdings, dass die Kinder in der Sonderschule wesentlich mehr Unterstützung erhalten - durch doppelte Besetzungen, kleinere SchülerInnenzahlen. Und es gilt immer zu beachten, dass bei vielen Kindern der Umgang mit der deutschen Sprache nur in der Schule passiert und hier dann gezielt gefördert und unterstützt werden muss und das gelingt hier viel besser als in der Volksschule.] #00:20:19-8#

I: Wenn es darum geht, also oft wird ja dann überlegt: ist er ein Sonderschüler, soll er einen SPF bekommen oder nicht. Werden Sie da mit einbezogen in diese Gespräche? #00:20:30-5#

IP: Nein, nein das macht meistens Schulpsychologe. #00:20:33-7#

I: Ok da haben Sie gar nicht, also dass Sie zum Beispiel sagen könnten #00:20:36-0#

IP: Nein nein nein #00:20:35-6#

I: in der Muttersprache ist er gut, also es ist eigentlich ist er nicht schwach, sondern er ist halt nur in Deutsch noch nicht so weit. #00:20:45-2#

IP: Nein die werden vom zuständigen sozusagen Fachleute eingestuft #00:20:50-6#

I: Ok also da besteht nicht die Möglichkeit, dass Sie sagen: na da ist kein SPF notwendig. #00:20:54-3#

IP: Nein #00:20:55-6#

I: Ok. Und aber also prinzipiell seh ich das auch, dass in der Sonderschule sicher einfach die Möglichkeiten der Unterstützung und der Förderung größer sind, das ist eh keine Frage ja selbst wenn man vielleicht schwach ist. Und der Übergang - passieren Übergänge von Sonderschule in Volksschule, weil jemand einfach wirklich geschafft hat Deutsch aufzuholen oder so? #00:21:14-3#

IP: Naja am meisten nachdem sie hier einen Abschluss machen, sie gehen in die Schule in der L.-Gasse [anonymisiert]. #00:21:26-2#

I: Mhm was ist das für eine Schule? #00:21:26-2#

IP: Das ist eine Hauptschule. #00:21:27-1#

I: Ok. #00:21:27-3#

IP: Und dort machen sie (...) normalen Hauptschulabschluss #00:21:29-1#

I: Schulpflicht, Hauptschulabschluss mhm #00:21:30-9#

IP: Ja. Und viele viele machen das obwohl manche sagen: "ich will das nicht", sie versuchen eine Lehrer zu finden (...) aber viele machen diese Hauptschulabschluss und sozusagen sie haben (...) wie eine normale Hauptschule abgeschlossen haben. #00:21:52-7#

I: Ja gut, danke das war so weit alles, außer Sie wollen noch irgendwas sagen #00:22:03-0#

IP: Nein. #00:22:03-0#

I: was Sie sich wünschen für die Zukunft oder für den muttersprachlichen Unterricht? #00:22:04-4#

IP: Katharina wenn es zu Ende ist, ich habe noch bissl Zeit, weil ich habe noch zwei Stunden. #00:22:10-5#

I: Ja.

#### ***B4 Transkription von Interviewperson 4***

I: Gut. Wie alt? #00:00:07-7#

IP: Alter 49. Muttersprache BKS nennt man jetzt, ist montenegrinisch kommt. [IP lacht] Also ist auch also lustige Entwicklung. #00:00:17-4#

I: Mhm. #00:00:17-4#

IP: In Österreich seit 92. #00:00:22-5#

I: Mhm. Staatsbürgerschaft? #00:00:22-8#

IP: Schon seit sechzehn Jahren österreichische. #00:00:26-4#

I: Nur die österreichische? #00:00:27-9#

IP: Nur die österreichische. Also theoretisch also so könnte ich schon, aber dann würde ich also österreichische rechtlich verlieren. #00:00:35-5#

I: Ah wirklich? #00:00:35-5#

IP: Wenn ich einen (...). Ich bin noch immer #00:00:37-8#

I: Gibt es nicht so doppelt? #00:00:38-8#

IP: In den Staatsbürgerschaftsbüchern also so eingetragen in in Bosnien. Wurde nicht vernichtet, wie ich jetzt gesehen hab, aber ich bemühe mich gar nicht also so, so soll es sein. #00:00:54-2#

I: Und seit wann sind Sie muttersprachlicher Lehrer? #00:00:54-2#

IP: Seit 92 auch. #00:00:57-4#

I: Auch? #00:00:57-4#

IP: Mhm. #00:00:57-4#

I: Gut. Und also eigentlich geht es in meiner Diplomarbeit um muttersprachliche Lehrer, die in der Sonderschule unterrichten - das weiß ich ist jetzt nicht unbedingt der Fall, ist auch nicht das wichtigste Kriterium. Aber Sie haben nie in einer Sonderschule unterrichtet? #00:01:11-9#

IP: Nein leider. #00:01:14-3#

I: Aber in I-Klassen? #00:01:14-3#

IP: Eine I-Klasse unterrichte ich jetzt (sogar), aber nicht Muttersprache. Ich ich unterrichte Technisches Werken in der Hauptschule. Also das ist jetzt eine spezielle Situation ab September: bin ich Muttersprachenlehrer in der Volksschule D [anonymisiert], wo I-Kinder auch drinnen, äh so so nach dem I, also Sonderplan #00:01:34-9#

I: nach dem SPF #00:01:34-9#

IP: SPF also so wir tun und es gibt ein oder anderes Kind. Und hier unterrichte ich in in den Klassen, I-Klassen sogenannten, wo wirklich also so nach allen Gegenständen nach SPF beurteilt wird. Also Technisches Werken, Physik und Turnen. #00:01:56-3#

I: Oh wow, ok. Und wie viele Stunden wo? #00:01:59-1#

IP: Also in der Volksschule zehn Stunden und in der Wiener Mittelschule L, also Hauptschule, ja zwölf Stunden, davon drei Turnen, eine Physik und der Rest also ist Technisches Werken. #00:02:18-7#

I: Also gar kein Muttersprachenunterricht an der Schule quasi?! #00:02:20-7#

IP: Hier nicht, hier nicht #00:02:23-7#

I: Ok. #00:02:23-7#

IP: Aber das da da unter, da da gebe ich Anweisungen also so den serbisch-kroatisch-bosnischen Kindern, die die ich gefühlt, das gefühlt hab, dass sie besser verstehen also dann zweisprachig oder gar einsprachig also "das machst du" oder "geh ma" also und so weiter. #00:02:37-6#

I: Mhm, kann schon helfen. #00:02:44-5#

IP: Also so das zweisprachig, kann schon helfen ja. #00:02:45-4#

I: Ok gut, also das war nur für die Statistik. #00:02:48-5#

IP: Ja genau. #00:02:49-2#

I: Gut dann einfach so die einleitende Frage ist immer: Erzählen Sie aus Ihrem Berufsalltag als muttersprachlicher Lehrer?! #00:02:59-2#

IP: Ok. #00:02:59-2#

I: Also wenn du dich nur auf die Muttersprache #00:02:58-5#

IP: Begrenzt ja. #00:03:00-9#

I: Begrenzt ja. #00:03:00-9#

IP: Mhm mhm also ja also in der Schule, wo ich Muttersprachenunterricht sozusagen unterrichte, habe ich vor allem geschaut, dass ich seit neunzehn Jahren dort schaue, dass ich mit dem Team also so koordiniere, dass ich also so irgendwie nicht als Fremdkörper an der Schule, im Team und dann sowieso in der also in meinem Job also allein dastehe. Das heißt also so erstens habe ich geschaut also so was braucht die Schule und wie kann ich mit meinem Unterricht also der Schule dienen bzw. den Kindern. So habe ich mein mein Muttersprachenunterricht also so so gestaltet, dass ich also in Kurs Kinder habe - das heißt die Kinder sozusagen aus mehreren zweiten, aus einer Stufe rausnehme, eine kleine Gruppe bilde und dann mindestens zwei Stunden pro Woche habe. Integrativ bin ich vor allem in den ersten Klassen und nach Bedarf, wo die Lehrerin wirklich Interesse zeigt, dass ich in der zweiten, in einer zweiten oder dritten oder vierten, wo wir projektartig also so arbeiten. Wo es sinnvoll ist, dann bleibe ich auch integrativ eine oder zwei Stunden pro Jahr in einer höheren Klasse. Sonst bemühe mich, dass die Kinder, die raus aus der Klasse sind zumindestens für eine Lehrerin sozusagen mit den Themen das koordiniert ist. Das heißt, das was in der Klasse in Deutsch gemacht wird, wird auch im meinem Unterricht auch im Großen und Ganzen auch sagen Hauptthema, dass die Kinder, wenn sie zurückkommen in ihre Muttersprache ähnliche Inhalte haben und dann also so sogar etwas anderes oder etwas mehr also in die Klasse wieder in Deutsch bringen können oder fragen (...) usw. Ja das ist im Groben ja. #00:04:59-6#

I: Das heißt es gibt beides -Team Teaching und Kurs? #00:05:03-3#

IP: Genau, Team Teaching und Kurs. #00:05:06-3#

I: Je nachdem was du denkst, was die Lehrer denken #00:05:04-3#

IP: Jedes Jahr, jedes Jahr anders, jedes Jahr mit gleicher Kollegin und mit verschiedenen Kolleginnen ist anders. #00:05:15-5#

I: Gut das ist dann nicht ähm #00:05:22-4#

IP: Vormittags ist das also so. #00:05:24-6#

I: Ja vormittags. Stunden haben wir schon geklärt. Ja was würdest du sagen sind so die Ziele des muttersprachlichen Unterrichts? #00:05:32-0#

IP: Ja die Ziele sind also so die Lücken zu füllen, die Lücken sind eigentlich also so in der normalen Entwicklung, also Sozialisation, die in der Familie mehr oder weniger passiert in der Muttersprache. Die Muttersprache ist vorhanden und sehr sehr verschieden. In verschiedenen Familien wir haben auch also in Wien die Migranten aus Ex-Jugoslawien, also die wirklich also so größtenteils aus Minderheiten aus Ex-Jugoslawien besteht. Das heißt Roma sehr viele unter serbischer Bevölkerung, dann Walachen und andere Minderheiten, die zuhause eigentlich als Muttersprache kommen sie zu mir und als Muttersprache angeben Staatssprache, ihre Staatssprache - das heißt schon eine zweite Sprache und dann haben sie noch Deutsch und dann müssen sie also so bei mir und ich lege wirklich Wert darauf, dass wir mehrsprachig also Bücher haben; sogar lese ich in Romanes und dann schaue, wer da reagiert und so weiter und dann es geht um die, um die Stärkung der Identität und eigentlich Lust machen noch eine Sprache sozusagen lebendig zu erhalten. Ja ja. #00:06:54-4#

I: Zu erhalten ha. Die meisten sprechen aber schon zuhause die Muttersprache? #00:06:57-5#

IP: Jaja keine Frage, aber das ist auch sehr oft, dass die Eltern bemühen sich also so auch gut denken, dass sie sich bemühen in ihrem sag ma mal nicht guten Deutsch auch also mehr vermehrt Deutsch zu sprechen. Muttersprache ist sehr oft nicht also so verdrängt #00:07:13-2#

I: Mhm. #00:07:13-2#

IP: worden. Die ist da, nur kommt drauf an also wie stark. Und dann ist die Aufgabe meiner Meinung nach in der Schule des Muttersprachenunterrichts, dass dieses Vorhandene noch sozusagen zu stärken und dass die Zweisprachigkeit also so besteht damit und sehr oft sind die Schritte da, die sehr schmerzhaft für die Kinder sind. Also wenn die Muttersprache bis bis zum Alter fünf oder sechs da ist und dann wird nichts angeboten weiter, Verschriftlichung von der Sprache und so weiter, nächste Stufen. Also dann ist das so schmerzhaft für das Erwerb, für Erwerb der deutsche Sprache bzw. zweite Sprache und da können wir uns stützen. Ganz wichtig, also so ich scheue also nicht vom zweisprachigen Unterricht im Muttersprachenunterricht. Ich mache das also so sehr gerne, dass ich in muttersprachlichen Unterricht, wenn etwas nicht klar ist, so ich springe in Deutsch und erkläre, weil ich sehr viele Kinder habe, die das besser und schneller verstehen, wenn ich in Deutsch erkläre was #00:08:25-7#

I: ah ok. #00:08:25-7#

IP: in der Muttersprache was noch nicht vorhanden ist. #00:08:30-5#

I: Mhm. .... Wie wird der Muttersprachenunterricht so aufgenommen, von den Kindern, von den Eltern? #00:08:37-1#

IP: Es ist so, dass also wie bei den anderen Lehrerinnen und Lehrern, sehr davon abhängt, also wie sympathisch einer ist. Das heißt beim Muttersprachenunterricht also so ist so, dass in Österreich als unverbindliche Übung angeboten wird, wie Tanzen oder irgendwas anderes, also was man nicht machen muss, nur wenn man will und auch nicht die Note kriegt; das heißt also so die Motivation ist einfach also so wenn zuhause der Wunsch da ist und auch zusätzlich also nach einiger Zeit, wenn der Lehrer eigentlich das gut irgendwie rüberbringt. Das heißt in den Kriegsjahren zusätzlich belastet bei uns aus Ex-Jugoslawien ist mit dem Krieg und so weiter und ich kann nur bestätigen, dass wenn die Unterstützung vom Team, von den Klassenlehrerinnen und der Direktorin da ist, dann kann man auch schaffen in Kriegsjahren, wo ich als Serbe mit typischen serbischen Namen auch kroatische Kinder bis zu 99 Prozent und moslemische Kinder auch in Kriegsjahren also für muttersprachlichen Unterricht

gewinnen konnte. Ich kann mich wirklich nicht beklagen, außer jetzt wo ich nur 10 Stunden und ich kann nicht alle aufnehmen also so. #00:10:03-8#

I: ah da geht es dann gar nicht, dass alle, die #00:10:06-8#

IP: Ja also das ist jetzt begrenzt durch die Stunden - ich hab nur eine einzige Stunde für ein Kind also so jetzt. Das heißt also so, wenn die Kinder sagen ja eine Stunde und das ist also mir wenig oder so, dann ist eigentlich also so jetzt ein bisschen zu wenig für die Schule. #00:10:27-3#

I: Ja. #00:10:29-7#

IP: Ja was war die Frage eigentlich, wie wie #00:10:32-4#

I: sind wir da dazu gekommen? Wie die das annehmen #00:10:35-5#

IP: wie die Eltern ja #00:10:36-0#

I: und die Kinder auch, ob sie gerne gehen #00:10:37-7#

IP: Ja, also die, die gehen gehen gerne und die Eltern, also so wie gesagt, haben das Bedürfnis in den Kriegsjahren also so für die Muttersprache. Jetzt ist verschieden so, also es gibt auch Eltern, die sagen: "naja es ist eh klar, mein Kind kann Deutsch, kann Muttersprache eh" und bis ich das erklär - also ich hab auch keine Zeit, also hier zu erklären, dass das also wichtig ist. Also wenn sie sagen nein also dann dann überzeug ich sie nicht #00:11:07-8#

I: wird das akzeptiert #00:11:08-3#

IP: ja wird das akzeptiert einfach #00:11:10-1#

I: Gut gibt es sonst Schwierigkeiten, Probleme im schulischen Alltag oder was sind so die Herausforderungen? #00:11:20-2#

IP: Naja Herausforderungen sind also mich als Muttersprachelehrer deswegen will ich auch unbedingt in dem Bereich bleiben: wenn zehn Stunden das in diesem Bereich sehr viel zu tun ist. Es ist, wenn man wirklich will also Zweisprachigkeit fördern bzw. die Muttersprache sozusagen fördern in diesem Ausmaß, dieser Ausmaß, dass die zweite Sprache vollständiger erworben werden kann - also egal wie lang also es dauert, dann muss man schon viel viel punkto Bedingungen für Muttersprachenunterricht, punkto Ausbildung von Lehrerinnen, Lehrkräften, punkto Statusverbesserung und so weiter von Muttersprachenlehrer. Das heißt alles das also so ist noch kaum vorhanden. Wenn man das wirklich will, muss nicht so flächendeckend, aber dann also wirklich schwerpunktmäßig also so besser organisiert werden bzw. besser ja unterstützt. #00:12:40-3#

I: Mhm. #00:12:40-3#

IP: Und deswegen also das sind die Herausforderungen für mich, überhaupt für Muttersprachenunterricht und für Erstsprachlichen Unterricht überhaupt, in Grenzgebieten egal wo, in den multikulturellen Gesellschaften wie es geworden ist in Österreich oder in Europa und so weiter; also wenn man das wirklich will, dann könnte man schon also. #00:13:02-7#

I: Aber noch viel Arbeit notwendig? #00:13:04-1#

IP: Es ist wirklich viel Arbeit also. #00:13:07-1#

I: Aber es hat sich auch schon einiges verbessert oder im Laufe der #00:13:09-0#

IP: Natürlich ja. Es hat sich sehr viel verbessert. So letzter Punkt also ist die Ausbildung, erster Schritt also in richtige Richtung ist die Modul an der PH Wien, also wo es Ende August also so die Muttersprachenlehrerinnen und -lehrer und inskribieren können und wirklich eine Bestätigung

bekommen in Österreich also, dass sie ein Modul besucht haben ungefähr 30 glaub ich, diese Bologna-Credits also zu bekommen. Natürlich also so ist, das scheitert an der Politik, dass das nicht anerkannt wird punkto also so statusmäßig und so weiter aber das ist die, das sind die ersten also vorsichtige  
#00:13:59-0#

I: Was wäre das für ein Modul oder was für eine Ausbildung? #00:14:00-5#

IP: Es ist ein Modul, also so eine Ausbildung für MuttersprachenlehrerInnen egal welche Diplome, Diplom haben, also dann sollen sie vorlegen was sie für Ausbildung in ihre Ursprungsland und dann wird höchstwahrscheinlich, zumindest für die KollegInnen und Kollegen aus der EU also zuerst anerkannt, aber für die außerhalb der EU, also so vorerst ist Nein gekommen vom Ministerium bzw. nicht Ministerium sondern sogar Bundeskanzleramt und so weiter. #00:14:29-9#

I: Mhm. #00:14:30-1#

IP: Ja also #00:14:34-5#

I: Einiges zu tun #00:14:34-5#

IP: Ja. #00:14:36-4#

I: Aber sonst so hinsichtlich Kontakt zu Kollegen oder Eltern da gibt es nicht so große Schwierigkeiten?  
#00:14:42-5#

IP: Na überhaupt das ist im Gegenteil. Wir haben also punkto Elternarbeit einige Akzente gesetzt, also konkret an meiner Schule, wo ich mit der Kollegin Frau F [anonymisiert] ein Projekt also durchgeführt haben, heißt. Eltern ins Boot zu holen. Da haben, da waren die Kolleginnen, andere Kolleginnen an der Schule auch überrascht, also wie wir uns Mühen machen und sehr viel Energie investieren, vielleicht in etwas was also so im Output also so nicht so viel bringt also so, aber langfristig denken wir schon, dass sich auszahlen sollte, weil die Schule einfach nicht einmal ähnlich also der Schule, gleiche Schule ausschaut, punkto Zusammensetzung von Migrantenkindern und so weiter. Wir haben Verdoppelung von migrantischen Kindern und vor allem also so BKS und türkische und diese Struktur, Elternstruktur, nicht nur mit Migrationshintergrund sondern auch sozioökonomischen Hintergrund also so total anders ist; hat viel mit bildungsfernen Schichten und so weiter zu tun und auch also so sozialen Schichten, wo wir uns Mühe machen müssen, also wie wir die Elternarbeit, wie wir die Eltern wirklich ins Boot holen können, wie wir das was vorgesehen ist im österreichischen, nicht immer österreichischen Schulsystem, wo es keine Nachmittagsbetreuung in diesem Sinne wie in skandinavischen Ländern und so weiter, wo wir auffangen können, wo wir die Eltern lehren können, wie sie sich selber helfen können und ihren Kindern, weil das vorgesehen ist also schon, dass die Unterstützung von zuhause und wir sehen, dass also wie viele in die AHS landen von bildungsnahen Schichten, weil das zuhause gearbeitet wird bzw. bezahlt wird für die Nachhilfestunden und so weiter. #00:16:48-1#

I: Mhm ja. #00:16:56-3#

IP: Das heißt das ist alles so unbekannt bzw. die Eltern überlassen ihre Kinder dem Schicksal wenn sie gut lernen, dann ist gut wenn nicht, dann haben sie Pech und somit sind sie einverstanden, wenn sie keinen Erfolgsschüler (...) haben. #00:17:12-8#

I: Mhm. #00:17:15-4#

IP: Traurig bzw. unglücklich, aber sie wissen und sie können nicht anders. Und da müssen wir also so viel in diese Richtung, in dieser schwierigen Situation für diese, auch als Lehrer vorbildlich agieren bzw. die Eltern, den Eltern zeigen: ja kommt her zu den Festen, Lesenachmittagen, verschiedene Aktionen und so weiter, wo wir klar sagen, was notwendig wäre. #00:17:44-4#

I: Also das ist ein ganz zentraler Punkt wahrscheinlich?! #00:17:46-5#

IP: Ich glaub schon #00:17:41-5#

I: in der schulischen Karriere eines Kindes, auch das Elternhaus. #00:17:52-3#

IP: Ja ja, also in diesem alten Schulsystem, also veralteten, wie es jetzt ist, also so noch immer praktisch, also ist es notwendig, bis die Politik eigentlich also so anders das System sozusagen organisiert. #00:18:10-6#

I: Mhm. #00:18:12-3#

IP: Freundlicher für die sozial schwachen würd ich mal sagen. Also wie es aussieht, würde ich nicht also so jetzt, ist auch nicht mein Job. #00:18:20-3#

I: Nein, das stimmt - sondern das Beste aus dem machen, wie es ist. #00:18:25-2#

IP: aus dem machen, wie es ist, ja genau. #00:18:26-3#

I: Ja genau. Ok. Dann vielleicht noch kurz zur Ausbildung: welche Ausbildung #00:18:31-3#

IP: Habe ich?! #00:18:32-3#

I: haben sie eigentlich gemacht? Ja. #00:18:33-4#

IP: Ich hab die pädagogische Akademie in Bosnien gemacht. Danach habe ich Uni studiert, also so Uniabschluss in Rijeka in Kroatien und das alles für AHS-Professor für Technisches Werken. #00:18:46-5#

I: Ah ok. #00:18:46-7#

IP: Danach habe ich also zwei Jahre studiert Postgraduate Studium, welche ist das Informationstechnologie also so mit Computer #00:18:54-6#

I: Mhm #00:18:55-4#

IP: und ein Jahr habe ich gearbeitet in Kroatien als Technisch-Werken-Lehrer. #00:19:01-6#

I: Mhm. #00:19:01-6#

IP: Sonst im IT-Bereich und dann in in Österreich habe ich nostrifiziert mein Diplom, bin ich 1997 Hauptschullehrer, offiziell Hauptschullehrer für Technisches Werken, GZ - Geometrisch Zeichnen - und und und Mathematik ja das wichtigste, geworden und wollte aber nicht wegen der Sprache, also meine Sprache wollte ich nicht wechseln und heuer ist der Zeitpunkt gekommen, wo ich gedacht habe: also jetzt mache ich was anderes #00:19:37-4#

I: Mhm, ja ist eh, manchmal braucht man eine Abwechslung. #00:19:40-8#

IP: Ja ja nach neun, zehn Jahren. #00:19:43-0#

I: Ok, also ein Thema, mit dem ich mich noch beschäftige ist die Überrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund an diesen SchülerInnen, die einen SPF haben. #00:19:51-9#

IP: Ok. #00:19:52-9#

I: Also wesentlich mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund bekommen SPF als, also prozentuell gesehen #00:19:57-5#

IP: Ja ja. #00:19:57-5#

I: Jetzt ist die Frage, also die erste Frage ist: Sind Sie schon mal in solche Gespräche mit einbezogen worden, wo es darum geht: soll dieses Kind einen SPF bekommen oder nicht #00:20:12-8#

IP: Ja. #00:20:12-8#

I: Vielleicht darüber etwas erzählen? #00:20:15-2#

IP: Ja die Geschichte kenn ich und das ist übrigens ganz interessant, wo mein Kommentar auf die Angleichung von Repräsentanz von migrantischen Kindern in den SPF in Wien in letzter Zeit, in letzten zwei Jahren, verglichen mit den Zahlen in den Bundesländern. Und in den Bundesländern war das auch also so voriges Jahr oder so auch großer Unterschied zwischen, also viel mehr sind prozentuell in den Sonderschulen also von MigrantInnen. Und in Wien war das, habe ich die Zahlen also gesehen, wo sich die angeglichen haben. #00:21:02-9#

I: Mhm das stimmt. #00:21:02-9#

IP: Dann habe ich also im, und das hat sich also ziemlich ungefähr in den Jahren also ist geschehen, wo die im Pflichtschulbereich über 50%-Marke migrantische Kinder also so sind überstiegen. Das glaube ich ist passiert vor zwei Jahren. #00:21:25-1#

I: Mhm. #00:21:25-1#

IP: Und dann habe ich also so kommentiert dieses im Lehrerzimmer meiner Volksschule, wo ich gesagt habe - also vielleicht also ist also so nicht gut zu zitieren - das ich gesagt habe: „wenn die Dummen Mehrheit werden, dann sind sie nicht mehr dumm.“ Alles natürlich also so unter Anführungszeichen, weil sie, du wirst es auch also so vermuten, also dass das nicht normal ist, dass da Überrepräsentanz und teilweise zweifach, doppelt also.

I: Ist es ja nicht, weil eigentlich um einen SPF zu bekommen, muss ja eigentlich eine Behinderung oder zumindest eine Lernschwäche vorhanden sein #00:22:06-7#

IP: Ja ja #00:22:07-1#

I: und das ist halt die Frage, jetzt steht auch natürlich im Gesetz so quasi, wenn man einen SPF bei Kindern mit Migrationshintergrund ausstellt, dann muss quasi qualifizierte Personen mit einbezogen werden, die sicherstellen, wie das in der Muttersprache aussieht. #00:22:21-7#

IP: Genau. #00:22:21-7#

I: Es kann ja sein, dass jemand in der Muttersprache top ist, weil das seine Muttersprache ist und nur mit der deutschen Sprache, #00:22:27-7#

IP: Mhm. #00:22:27-7#

I: aber deswegen gehört er ja vielleicht nicht gleich in eine Sonderschule. #00:22:29-4#

IP: Mhm. Die Problematik ist vielschichtiger, wir war, wir haben also die Situation, dass die sowohl in der Feststellung von Behinderungen bzw. als auch bei der Feststellung zum Beispiel jetzt bei Lesetests ja, wird durchgeführt und gemessen in Deutsch alles ja. Man fragt ja nicht also so wie ist das Kind also in der Muttersprache, obwohl sehr oft auch also die Defizite auch vorhanden sind, weil die Muttersprache auch nicht gefördert wird. Das heißt also das ist ja wieder gefragt also was wollen wir aus dieser Gesellschaft, also aus dieser Generation, was wollen wir eigentlich: Wollen wir, dass diese Generation also wirklich lesen lernt, also so egal in welcher Sprache. Wollen wir, dass diese Generation auch lernen lernt oder lernt überhaupt. Also in der Muttersprache, die schon vorhanden ist, man vergisst, dass man auch ganz normal Naturwissenschaften und Mathematik und alles Mögliche also auch in zwei Sprachen lernen kann in jeder bilingualen Schule, bilingual wunderschön, Englisch und Deutsch - why not. Aber und das ist auch also so diese arme, erbärmliche oder wie sagt man die

Situation zeigt auch anhand von den zum Beispiel wie heißen diese Leute, die feststellen die sprachliche also so die #00:24:07-0#

I: Die Logopäden? #00:24:07-0#

IP: Logopäden. Wir haben in Wien und glaub ich auch in Österreich nicht einen einzigen Logopäden, der sich beschäftigt in der Muttersprache BKS von und in Türkisch gibt es bereits und die haben auch also so Psychotests also so werden, gibt es kein Psychologen der feststellen kann in der Muttersprache. #00:24:35-1#

I: Mhm. #00:24:35-1#

IP: Es ist aus ganzen Gebiet Ex-Jugoslawien wir sind nicht in der Lage, das zu organisieren. Also die Sprachen sind zersplittert also so BKS sage ich dir auch, montenegrinisch kommt dazu und vielleicht später was weiß ich noch. Das heißt von den Staaten keine Unterstützung, von der türkischen Seite gibt es irgendwas und da hat man irgendwas. Immerhin. #00:25:01-5#

I: Also noch Kooperationen mit der Türkei? #00:25:03-5#

IP: Nein meine also Unterstützung; also zum Beispiel, dass da eine Arzt, also so dass man weiß eine Adresse in Wien, wo man das Kind, wenn man nicht sicher ist und will ... also testen lassen, das in Türkisch auch versucht #00:25:17-8#

I: in der Sprache mhm #00:25:17-9#

IP: und wenn die Sprache nicht so gut ist wie Deutsch, dann weiß man also so, was da ist, aber zu mindestens von beiden Seiten und das gibt es nicht in BKS. #00:25:28-4#

I: Mhm. #00:25:28-7#

IP: Und ich habe überall gefragt nach eine Adresse, zum Beispiel sowohl für Logopäden als auch Psychologen, gibt es Psychologen, die BKS sprechen, die von dort stammen, aber die sind nicht auf die Idee gekommen, dass eine Praxis also zu eröffnen für Stadtschulrat oder für auch immer jemanden oder privat, dass die Eltern die Möglichkeit haben, wenn getestet wurde, festgestellt wurde, das Kind gehört in eine Sonderschule, das noch einmal gecheckt wird, werden kann, also so in der Muttersprache ja. Und ja das sind so die Werkzeuge, die fehlen #00:26:07-7#

I. fehlen #00:26:09-1#

IP: mhm einfach so für die willige KollegInnen. #00:26:11-2#

I: Ok. Aber zumindest Sie werden um Rat gefragt oder? #00:26:15-3#

IP: Ich werde sehr oft also gefragt, also ich bin auch in mehreren Teams also so unterwegs auch so wie du siehst, also ich bin technisch ausgebildet eh Technik, aber für Lesen und so weiter also so bin ich drinnen, für die Ausarbeitung von Materialien, Homepage für Muttersprachenunterricht, einige Bücher habe ich mitgemacht, auch Geschichte zum Beispiel mehrsprachig für die Hauptschule, Fibel für die für die muttersprachliche LehrerInnen also so, was alles vom Ministerium und ich will betonen: Also im Ministerium gibt es eine Abteilung also so vom Herrn Dr. Deutsch und Mag. Fleck, also die unterstützen #00:27:01-7#

I: Ich hab mit der Frau Fleck gesprochen, also auch ein Interview geführt. #00:27:01-7#

IP: ja ja mhm die ist größte Unterstützung, aber sie können auch nicht alles machen. #00:27:09-5#

I: die Welt verändern, ja leider. #00:27:13-0#

IP: Ja mhm. #00:27:13-0#

I: Aber das heißt, wenn sie hier in der Schule, der Fall stellt #00:27:16-6#

IP: Genau #00:27:16-6# #00:27:16-2#

I: dieses Kind bekommt möglicherweise einen SPF, was ihre Meinung dazu zum Beispiel #00:27:20-9#

IP: Genau meine Aufgabe ist also das ich auch im muttersprachlichen Unterricht also das ist also von mehreren Berichten von den betreffenden LehrerInnen, FörderlehrerInnen, KlassenlehrerInnen und so weiter eine Dokumentation auszustellen. Dann schauen sie sich alle also so an das Kind näher und ich habe auch, also weil ich jetzt eine einzige Stunde habe also muss ich mich wirklich dann ein bisschen befassen mit dem Kind, weil ich also so nicht da bin, also so um zu feststellen wo Level ist #00:27:54-6#

I: mhm #00:27:54-3#

IP: also vom Kind wie ist also aber #00:27:58-4#

I: Da hat man nicht den ganzen Überblick ja #00:27:58-4#

IP: Eben nicht, ich bemühe mich in der Gruppe also sie bestmöglich also so mitzunehmen und dann schau ich mich ein bisschen näher das Kind an in beiden Sprachen, in der Muttersprache und ich wurde, ich werde dann gefragt nach dem Stand in der Muttersprache und dann schreibe ich das. Ich muss dazu auch sagen, dass ich also so viele migrantische Kinder ein befriedigend einen Bericht machen könnte, wenn man liest also wie der Stand der Muttersprache ist, also dass man das verstehen kann, ja dieses Kind also ist nicht gut in der Muttersprache. Und das ist ja ganz, leider ganz normal, dass die Muttersprache sehr schnell verloren geht, weil die Kinder also sich einfach in der deutschen Sprache, in der zweiten Sprache, sie baden, also die sind also so und die Muttersprache von eine und die andere Generation also geht so schnell verloren, dass man leider ohne große, größere Unterstützung sowohl im Muttersprachenunterricht als auch von zuhause und eventuell auch von der Heimat, also in den Ferien, dass man sehr bald nicht aufbauen kann die zweite Sprache. Und das ist also so, das ist ja eine Problematik, also wenn man so provisorisch also muttersprachlichen Unterricht organisiert, dann kann auch solcher nicht helfen #00:29:30-4#

I: Mhm. #00:29:35-7#

IP: im Gesamten. Und ist die Frage, wenn man so lässt beim Alten, dann will man eigentlich also so das Gegenteil. #00:29:45-2#

I: Ja ok. Und das heißt es gab Situationen, wo du vielleicht SPF unterstützt hast #00:29:51-2#

IP: Genau #00:29:51-2#

I: und Situationen, wo du gesagt hast: eigentlich nicht notwendig. #00:29:51-9#

IP: Genau. Eigentlich nicht notwendig - wo ich also festgestellt habe, dass das Kind also so kann in Mathematik schon viel mehr also zusammenfassen oder viel mehr sich besser orientiert als die Lehrerin gesagt hat also so und dann sage ich eben das. #00:30:16-0#

I: Und deine Meinung zählt #00:30:16-0#

IP: Meine Meinung zählt also sehr oft also so und sehr oft also, naja ehrlich gesagt so werde ich nicht so oft gefragt an unserer Schule. Also wenn ich sehe also so ein Mal pro Jahr oder so, das ist. #00:30:32-2#

I: Aber trotzdem #00:30:32-4#

IP: Aber trotzdem ja. #00:30:34-8#

I: Also andere werden vielleicht nicht gefragt #00:30:38-4#

IP: Ich glaube #00:30:39-3#

I: oder es gibt Schulen, wo es keine muttersprachlichen Lehrer gibt und dann stellt sich die Frage, wird wer gefragt #00:30:41-8#

IP: Ja wird das #00:30:42-8#

I: oder wird das einfach entschieden. #00:30:43-5#

IP: ja aber auf jeden Fall wenn das Kind zu mir kommt in den Unterricht, muttersprachlichen Unterricht, muss mein Bericht dabei sein, also wie auch immer. #00:30:53-5#

I: Ja das ist eh eine super Voraussetzung. #00:30:54-0#

IP: Mhm #00:30:55-3#

I: also zumindest einmal. Ja gut. Sonst also die Fragen haben wir glaub ich alle durch, wenn du noch irgendetwas anmerken, sagen möchtest?! ... Unterrichtsmaterialien haben wir nicht wirklich angesprochen, aber ich denke du bist gut ausgerüstet?! #00:31:17-5#

IP: Ja also genug gut ist es nicht, also wir suchen also so immer wie gesagt, also wir haben also vor neunzehn Jahren, aber das ist schon eine längere Zeit, also wir haben bei Null begonnen. Wir haben versucht also aus neune Staaten Materialien, Bücher zu bestellen, habe ich also war ich in der Begutachtung involviert also vom Ministerium. Wir haben sehr bald festgestellt, dass kein von Büchern, weder von Zagreb, noch Belgrad noch Sarajevo geeignet wäre für unseren Unterricht - entweder also nationalistische also so, es hat genügt wenn eine Seite einzige nationalistische Inhalte, dann haben wir abgelehnt. Und zweitens also so Anpassung an die Situation an die Migranten also wurde gar nicht berücksichtigt klarerweise. Waren auch Versuche also sowohl in Belgrad als auch in Sarajevo und Kroatien, in Zagreb, einige Bücher für Migranten in Europa zu machen, aber eigentlich haben wir sehr schnell entschieden, uns entschieden, dass wir uns zusammensetzen und das wir also so aussuchen was für uns und so haben wir so zwei, drei Sachen gemacht. Einige Kollegen haben auch einige Bücher gemacht, die hier tätig sind und wurden dann probiert. Sind einige schon in Schulbuchliste, auch meine #00:32:53-0#

I: Ich kenn Ruka Ruci. #00:32:53-8#

IP: Ruka Ruci jaja. Das ist leider also so jetzt wird eingestellt die Produktion also wird etwas Neues wenn kommen, dreisprachig Ruka Ruci - Hand in Hand. Da war ich auch dabei und ja also so einige Kollegen machen neue Sachen, aber das ist beinahe nicht also genug. Dann haben wir gedacht, wenn wir eine Plattform, Internetseite, Webseite machen, das ist muttersprachlicher-Unterricht.at. Da haben wir auch also versucht unsere Ansprüche zu erheben, also das auf Vollständigkeit, dass die Leute ihre beste Arbeitsblätter, zwei drei jeder von uns schickt und dann haben wir eine ganz schöne Sammlung ja oder Links also mit guten in Schweden muttersprachlichen Sachen oder in Norwegen und so weiter. Das haben wir alles, wo man sich bedienen kann und dann haben wir also so, die Idee war BKS und dann haben die Türken sind dazu gekommen KollegInnen und dann Albaner vor zwei Jahren und wir hoffen, dass die anderen auch dazu kommen und das autonom wir eine österreichische Seite für muttersprachlichen Unterricht haben. #00:34:05-3#

I: Ja das ist eh die Zukunft das Internet#00:34:05-3#

IP: Jaja und das also zum Beispiel an der Schule, zum Beispiel dass in einem kleinen Raum, wo wir Unterricht halten, dass wir zumindest dann kleinen Laptop mit Internet drahtlosen haben und wo wir mit Beamer auch also direkt vom Internet holen können, was wir wollen.3 #00:34:28-0#

I: In der anderen Schule gibt es einen eigenen Raum oder für muttersprachliche Lehrer? #00:34:34-5#

IP: Ja ich hab auch oben also so immer kleiner ist mein Raum geworden - also so das ist eh klar, weil die Schule so alt ist, 110 Jahre, und die Räumlichkeiten sind einfach alle voll. Also wir haben statt zehn normalen Klassen oder zwölf, wir haben glaub ich fünfzehn jetzt, also alles ist voll also. Das heißt kleine Nebenräume also so nützen wir und wenn die Gruppe mehr als zehn ist, dann ersticken wir. Aber macht ja nichts, also so Hauptsache einen Raum. Es gibt Schulen wo es überhaupt keinen #00:35:09-5#

I: Eben na #00:35:11-9#

IP: Also ich muss sagen also ich hab, ich hab immer meinen Raum gehabt also so deswegen von den Kolleginnen das hängt auch von der Beziehung zu dem Team also so wie man sich integriert und ja, also sehr oft ist auch ganz ganz wichtig deutsche Sprache vom Muttersprachenlehrerinnen und -lehrer, weil die Kommunikation muss passieren sonst also so ist #00:35:40-3#

I: mit dem Team #00:35:43-4#

IP: bleibt man also so irgendwie abgeschnitten und das wollen wir nicht und es ist höchste Zeit. Also es gibt Leute, die da seit 30 oder 40 Jahren sind, 35, die früher nur am Nachmittag gearbeitet haben und für sie war ein Schock, also so als es 92 geheißen hat, jetzt müssen wir auch integrativ arbeiten und so weiter, neue Formen mit den Kolleginnen mitmachen, also so sich in jeder Sekunde also so irgendwie in der Klasse wenn man ist, also wissen was, wo man helfen kann und nicht nur eigenen Kindern, also aus eigenen Kulturkreis, Sprachkreis, sondern auch anderen Kindern helfen und darum geht es, also dass wir alle für alle da sind uns so. Und das ist ja das iel, dass man also vollständiger Lehrer ... #00:36:37-8#

I: ist im Prinzip #00:36:37-8#

IP: ist im Prinzip und das ist leider strukturell aber auch praktisch also so da sind wir sehr oft weit weg #00:36:47-7#

I: mhm ja schade. Aber das ich mein das hat sich nur also so in den Schwierigkeiten, was ich gelesen habe, war ja schon, wenn man nachmittags unterrichtet und vielleicht noch an drei oder vier Schulen, dann ist es ja auch schwierig in einem Team integriert zu sein #00:37:00-1#

IP: Ja klar, unmöglich. #00:37:00-7#

I: Aber das ist wahrscheinlich eh gar nicht mehr so häufig auch der Fall. #00:37:05-0#

IP: Stimmt schon, also zum Beispiel, also so wir haben, ich bin sehr oft unterwegs, in Linz zum Beispiel, in Graz, also bei den Seminaren halte ich also vor allem für MuttersprachenlehrerInnen und #00:37:18-2#

I: Zum Thema? #00:37:18-2#

IP: Zum Thema verschieden also letztes Mal war Lesen also so und Lesematerialien in einem (...) Programm, also dass die Materialien in einem Programm gemacht werden. Auf jeden Fall so berichten, die KollegInnen, die so, wie du gesagt hast, also so am Nachmittag schließlich und an zehn Schulen oder neun Schulen sind, also sie sie rennen nur. Und dann habe ich angesprochen punkto Elternarbeit also wie man mit den Eltern kooperieren kann und dann habe ich festgestellt an meiner Schule, dass wenn die Probleme zwischen Elternhaus und Lehrerin bzw. Team, auch mit mir Probleme auftauchen, wo wir nicht also so auf das Gemeinsame kommen können, dann passiert das sehr oft also dass sie kommen und verabschieden oder ohne verabschieden also wechseln einfach die Schule. Also die die, habe ich diese Problematik angesprochen, wie ist bei ihnen, also bei mir zum Beispiel und da sagen sie: "Wir haben solche Probleme nicht; also die Eltern wechseln die Schule nicht." Aha dann habe ich gesagt: "Super ihr seid besser in Konfliktmanagement oder so". Und dann hat sich am Schluss nachgedacht, habe ich nachgedacht, also das sind die Bezirke, wo eine Schule im Kreis von zwanzig Kilometern nur eine gibt. Und dann ist das natürlich nicht praktisch die Schule zu wechseln #00:38:37-5#

I: Das geht nicht #00:38:37-5#

IP: Bei uns um die Ecke ist eine andere und die Eltern können sich das leisten, können Krach machen, sagen also ihr seid ungerecht oder wir und obwohl wir die Konflikte sozusagen darüber reden wollen und unbedingt schauen also was dahinter steckt, also dass wir auf das Gemeinsame kommen; auf einmal also sind sie weg und wir sind also so enttäuscht, auch über uns, dass wir das nicht meistern konnten und einfache Lösung war das. Also das ist #00:39:10-2#

IP: Aber bist du nicht so ein bisschen Ansprechpartner, grad wenn Eltern eben oder Familien mit Migrationshintergrund Probleme haben, dass sie dann vielleicht über dich versuchen. #00:39:20-9#

IP: Jajaja also jetzt wirst du auch sehen, wie ich also das sehe logisch wär es, dass ich eine Brücke wäre und das bin ich auf jeden Fall. Also die Eltern, die Hilfe brauchen, ich bin da, bei den Elternabenden und so weiter. Nur es ist ganz ganz wichtig für mich, dass die Eltern, also die hierher gekommen sind, egal wie schnell, wie viele Kurse, Deutschkurse sie besucht haben oder egal wie sie schnell eine Sprache adoptieren. In meinem Interesse ist für diese Gesellschaft auch, also dass diese Eltern also so fähig, möglichst schnell fähig sind direkte Kommunikation auch zu nehmen. Das heißt, wenn ich dazwischen stehe und ständig übersetze - mache ich gerne - aber es geht um viel mehr in der Kommunikation und ich versuche ganze Zeit also, dass sie möglichst schnell direkte Kommunikation erreichen mit der Klassenlehrerin die Eltern und dass sie sich bemühen mit Händen und Füßen und ihre kleine Kenntnisse also, dass sie direkt kommunizieren, weil geht es um nonverbale auch also dass sie das Vertrauen gewinnen von den von Lehrerin und umgekehrt, weil eine Brücke, obwohl ich mich total neutral halte, ist immer also so ist #00:40:45-5#

I: ein Umweg quasi #00:40:45-5#

IP: ist ein Umweg und Gefahr, das einiges verloren geht #00:40:49-2#

I: Das Stimmt. #00:40:49-2#

IP: Das heißt ich bemühe mich wirklich so schnell wie möglich direkte Kommunikation zu schaffen. #00:40:57-8#

I: Na super. Gibt es da schon, also ich mein ich weiß nicht, du bist quasi zwanzig Jahre muttersprachlicher Lehrer, gibt es so Veränderungen, die da auffallen? #00:41:06-6#

IP: Natürlich ja ja. Es gibt so Veränderungen, also für mich ist das nach 20 Jahren Arbeit, im ersten Jahr war ich Flüchtlingslehrer, aber neunzehn Jahre sagen wir mal, also sowohl kann man sagen, ich mach ja immer das gleiche, aber es hat sich wahnsinnig viel geändert, die Gesellschaft hat sich geändert, also wir haben andere Ansprüche, wir reden nicht von Rückkehr von Gastarbeiterkindern, nicht von Rückkehr von Flüchtlingskinder, wir reden von den vollständigen Bürgern dieses Landes, also die #00:41:45-6#

I: von unserer Zukunft #00:41:45-6#

I: Zukunft eigentlich, also und wie wir schaffen können, dass diese Generation wirklich eine Zukunft hat also in diesem Land, dass sie auch also gleiche Chancen haben und dass sie auch also diese auch Kenntnisse der Muttersprache und Kulturkenntnis von den Ursprungsländer auch gut nutzen können für dieses Land und für sich selber - also dass sie sozusagen nur profitieren können von dem. Und in dieser Hinsicht, also so jetzt als Muttersprachenlehrer aber auch als Technisch-Werken Lehrer will ich den Kindern zeigen auch in diesen Betrieben rund um L [anonymisiert], also so was alles möglich wäre. Also letzter Besuch war in einem Atelier von den Studenten, Architekturstudenten, die tolle Sachen machen. Für sie war Uni zu eng, sie haben sich gemietet, also so große Fläche und die arbeiten hier im, also in der Nähe von U-Bahn vier, entwerfen ihre Sachen und dann bringe ich als erster Lehrer dort die Kinder und die Studenten machen mit ihnen und zeigen ihnen wie es, wo es lang geht. #00:43:03-4#

I: Mhm #00:43:04-7#

IP: Und Atelier heißt K [anonymisiert] [IP lacht] #00:43:16-5#

I: Ja spannend. Das heißt es wird sich auch viel tun in den nächsten zwanzig Jahren #00:43:21-2#

IP: Ja sicher sicher #00:43:22-1#

I: hoffentlich ja #00:43:24-2#

IP: Das auf jeden Fall. #00:43:25-9#

I: Ja wunderbar. Also vielen Dank. #00:43:27-4#

IP: Bitte gerne.

### ***B5 Transkription von Interviewperson 5***

I: Am Anfang gibt es nur ein paar statistische Daten #00:00:05-3#

IP: Ok #00:00:05-3#

I: aber wie gesagt Namen werden nicht verwendet. #00:00:07-0#

IP: Mhm gut. #00:00:10-6#

I: Wie alt sind Sie? #00:00:10-6#

IP 42. #00:00:10-7#

I: wenn ich fragen darf. Ihre Muttersprache ist? #00:00:14-1#

IP: Türkisch. #00:00:14-9#

I: Und seit wann sind Sie in Österreich? #00:00:18-4#

IP: Seit 79. #00:00:20-1#

I: Mhm. Und haben die österreichische Staatsbürgerschaft? #00:00:23-1#

IP: Mhm ja. #00:00:23-3#

I: Nur die österreichische? #00:00:25-9#

IP: Nur die österreichische. #00:00:26-5#

I: Und muttersprachliche Lehrerin #00:00:27-1#

IP: Ja #00:00:29-5#

I: sind Sie seit? #00:00:31-6#

IP: Aso seit. Ok seit 2010, ja 2010. #00:00:36-6#

I: Ah ok. Seit zwei Jahren quasi. #00:00:38-3#

IP: Zweieinhalb ja ok, zweieinhalb sind es schon. #00:00:43-4#

I: Und Sie haben immer hier unterrichtet? #00:00:45-3#

IP: Mhm #00:00:46-1#

I: Ja. #00:00:47-7#

IP: D [anonymisiert] #00:00:47-8#

I: Nur hier? #00:00:47-9#

IP: Nur hier ja. #00:00:50-0#

I: Ok in keiner anderen Schule? #00:00:50-0#

IP: Keine andere Schule. #00:00:51-3#

I: Und wie viele Stunden sind Sie hier? #00:00:51-7#

IP: 22. #00:00:53-3#

I: Ja komplett 22 ok. Gut das war's zu den statistischen Daten. #00:01:00-3#

IP: statistischen Daten ok #00:01:01-4#

I: Das muss dann nur, damit man es vergleichen kann. #00:01:02-3#

IP: Ok. #00:01:04-3#

I: Und dann die einleitende Frage, also das ich hab nur ein paar Fragen, ich frag nicht immer alles, was sich so ergibt. Die einleitende Frage ist nämlich einfach mal, dass sie erzählen so aus Ihrem Berufsalltag als muttersprachliche Lehrerin. #00:01:15-0#

IP: Aha #00:01:16-8#

I: Was ihre Aufgaben sind #00:01:16-8#

IP: Aufgabengebiete und so weiter? #00:01:19-3#

I: Genau. #00:01:19-8#

IP: Also es ist so, dass ich im Kurssystem Türkisch-Unterricht abhalte, wobei ich je nachdem welche Bedürfnisse die Kinder haben den Unterricht gestalte. Es sind schon Themenbereiche aber manche sind sehr sehr schwach, sodass ich dann das Niveau herabsetzen muss. #00:01:42-5#

I: Schwach in der Muttersprache? #00:01:43-7#

IP: In der Muttersprache ja. Zusätzlich mache ich auch integrativ und zwar ist es so, dass ich eigentlich bei den Buchstabentagen meistens integrativ dabei bin und wenn sich das ergibt machen wir mit einigen Kolleginnen auch integrativ Sachunterrichtsthemen sogar nicht nur in Türkisch-Deutsch, in mehreren Sprachen: also BKS, also Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Türkisch, Englisch und Deutsch. #00:02:19-9#

I: Wow. #00:02:19-9#

IP: Und das kommt sehr sehr gut an muss ich sagen. #00:02:22-4#

I: Bei allen? #00:02:23-1#

IP: Ja bei allen und das ist spannend für die Kinder. Es ist nicht so, dass die anderen Kinder Türkisch vielleicht lernen ja, aber dass die halt ein Ohr auch für diese Sprache haben. Und es ist auch einfach für das Gemeinsame sehr sehr wichtig. Also sie werden dann nicht abgegrenzt, sind dann in einem Bereich, in einer Klasse und mit vier verschiedenen Lehrern und das ist, ja das stärkt einfach das Gemeinschaftsgefühl. #00:03:02-6#

I: Mhm. #00:03:02-8#

IP: Zusätzlich kann ich dazu noch sagen, dass wir letztes Mal mit der L1 [anonymisiert] das ausprobiert haben und zwar haben wir eine Geschichte gelesen. Das heißt ich hab sie eigentlich gelesen auf Türkisch und die Kinder sollten eigentlich raten worum es ging ja bzw. die türkischen Kinder sollten das erzählen was da alles vorkam und interessanterweise hat sich ein Junge immer gemeldet, der das Buch auf Deutsch gelesen und die Geschichte ziemlich auswendig konnte und er hat wirklich Seite für Seite die richtigen halt Inhalte wieder gegeben auf Deutsch und das war sehr interessant. Und dann habe ich gesagt: "Dustin ich bin stolz auf dich, weil du kannst glaub ich besser Türkisch als meine anderen Kinder." [IP lacht] also meine türkischen Kinder, Türkisch sprachigen Kinder. Und das hat den Kindern auch sehr viel Spaß gemacht. Einige haben sogar gesagt: "Das ist so eine schöne Sprache, das hat so eine schöne Melodie und ich fühl mich irgendwie erleichtert und ausgeglichen" und ja es ist ganz einfach schön mit solchen Begegnungen halt Erfahrungen zu sammeln. #00:04:31-4#

I: Auch die anderen, die dran teil haben #00:04:31-4#

IP: Ja genau ja. Also das macht mich einfach viel glücklicher. Es ist und das stärkt auch das Gemeinschaftsgefühl ja, weil ich bin eigentlich dafür, dass man solche Unterrichtssequenzen öfter machen sollte und dadurch eben das Gemeinsame gut zu verstärken. #00:05:03-3#

I: Mhm. Ja das ist toll. #00:05:04-0#

IP: Nicht ausgrenzen gegenseitig sondern ja wir können eigentlich auch in unterschiedlichen Sprachen so ein bisschen experimentieren und das macht Spaß ja. #00:05:16-4#

I: Sehr gut. Unterrichten Sie alle türkischen Kinder hier an der Schule? #00:05:20-6#

IP: So ziemlich alle. Es sind nur sehr sehr wenige, die nicht bei mir in Türkisch-Unterricht angemeldet sind. #00:05:32-3#

I: Ok. Also man muss sich anmelden? #00:05:33-2#

IP: Ja ja. Und diejenigen, die sich eigentlich nicht angemeldet haben, haben parallel zu meiner Stunde Islam-Unterricht. Und da sind wirklich nur sehr wenige. #00:05:49-3#

I: Ok. #00:05:49-7#

IP: Das sind sehr wenige. Es ist sogar so, dass sich mehrere Kinder für mich entschieden haben, die eben parallel Islam-Unterricht hatten. #00:06:02-3#

I: Das heißt sie hätten sich quasi entscheiden müssen zwischen #00:06:05-2#

IP: Ja genau #00:06:04-2#

I: Islam oder #00:06:04-9#

IP: Ja ja - stundenplanmäßig ging es einfach nicht anders. #00:06:13-5#

I: Ja. #00:06:13-5#

IP: Ansonsten hab ich #00:06:13-8#

IP: Aber es hätten alle die Möglichkeit daran teil zu nehmen? #00:06:17-8#

IP Ja ja #00:06:17-8#

I: Ok. Und es machen auch alle gerne? #00:06:17-8#

IP: Sie machen alle sehr gerne ja. #00:06:22-1#

I: Ok. Und auch die Eltern sind offensichtlich dafür, wenn sie die Kinder anmelden oder? #00:06:24-9#

IP: Ja natürlich ja #00:06:26-8#

I: Mhm. Wie sieht dann so der Unterricht im Kurs aus? Das ist dann wahrscheinlich ein bisschen anders als in der Klasse. #00:06:32-6#

IP: Mhm. Ja es ist also, wie gesagt, vom Niveau der Kinder. Bei manchen Gruppen geht der Inhalt oder bzw. die Themen gehen schon so ziemlich schnell voran, aber bei den schwachen, bei den schwächeren muss ich dann natürlich auch ein bisschen differenzieren. Ich hab zum Beispiel auch eine Klasse, wo sehr viele SPF-Kinder sind und dann hab ich gute und ich schau, dass ich für alle irgendwie da bin. Und die guten schaffen das eh sowieso alleine fast ja. Ich begleite sie nur hin und wieder und arbeiten im Buch dann die Themen aus und die sind sehr gut. Und die schwächeren sind auch sehr sehr gewillt mehr zu machen und es macht ihnen sehr viel Spaß, sodass sie dann sagen: "Ja machen wir das und jenes" und ja und das bestätigt einfach meine Arbeit für mich ja. #00:07:41-8#

I: Ja super. Und Sie haben dann quasi immer nur Kinder aus einer Klasse zur gleichen Zeit oder aus einer Schulstufe? #00:07:45-7#

IP: Manchmal ist es so, dass ich Schulstufen also #00:07:50-9#

I: alle zweiten #00:07:50-9#

IP: mehrere Klassen zusammen hab, damit sich auch mehr Stunden ausgehen kann ja. Und manchmal ist es leider nicht möglich, dass andere dazu kommen können. Hab ich nur ein Beispiel, wo ich nur zwei Kinder eigentlich aus einer Klasse habe #00:08:11-5#

I: Ok. #00:08:12-5#

IP: und das war leider nicht anders möglich ja. #00:08:15-1#

I: Aber für die ist dann vielleicht viel möglich, wenn die nur zu zweit alleine mit Ihnen sind. #00:08:19-3#

IP: Nur zu zweit genau ja. #00:08:22-3#

I: Ok. Das heißt und Sie unterrichten alle Ihre 22 Stunden am Vormittag nehme ich an? #00:08:25-6#

IP: Ja. #00:08:27-5#

I: Weil früher gab's ja schon dieses Modell, dass muttersprachlicher Unterricht häufig am Nachmittag stattgefunden hat. #00:08:30-4#

IP: Ja ja. Nein also eh am Vormittag. Das geht sich wunderbar aus. #00:08:37-2#

I: Sehr gut. Welche Ziele würden Sie sagen verfolgt der muttersprachliche Unterricht oder verfolgen Sie im muttersprachlichen Unterricht? #00:08:46-6#

IP: Ja ich verfolge das Ziel also, dass sie in der Muttersprache gestärkt werden und dass sie auch alltägliche Themen in der Schule auch in der Muttersprache mal hören und ausarbeiten, weil ich mach

ja meinen Unterricht, also ich gestalte meinen Unterricht auch zu den Themen parallel und deswegen ist das eine doppelte sozusagen Erlernen des Stoffes ja. #00:09:25-1#

I: Mhm. #00:09:25-5#

IP: Und natürlich ist es für mich wichtig, dass sie in der Muttersprache gestärkt werden, denn dadurch können sie auch die deutsche Sprache gut lernen bzw. na einfach gut lernen und dort auch gestärkt auftreten denke ich. #00:09:45-8#

I: Merkt man das, dass die Kinder, die besser in der Muttersprache sind auch in Deutsch weniger Probleme haben? Können Sie das beurteilen? #00:09:52-8#

IP: Ja ja das kann ich auch so #00:09:56-2#

I: weil sie auch gesagt haben sie haben gute und schlechtere #00:09:56-2#

IP: Ja ja absolut. Das kann ich nur unterstreichen, weil ich habe Kinder, die in der Muttersprache sehr sehr gut sind und die haben auch im Deutschen keine Probleme und sind auch in ihrer Klasse sehr gut - in allen Bereichen also Mathematik, Englisch, Deutsch und Sachunterricht. Sie sind wirklich auch in diesen Bereich sehr gut und das kann man nur unterstützen. Und es wäre vielleicht nicht einmal so schlecht wenn man das in früheren #00:10:34-3#

I: noch früher ansetzt? #00:10:36-3#

IP: Ja genau. #00:10:38-0#

I: Woran könnte es liegen, dass manche Kinder besser in der Muttersprache sind und andere schlechter? An zuhause? #00:10:40-9#

IP: Na es kommt auf die Bildung der Familien natürlich an. Also Eltern: was für eine schulische Bildung, was für eine Allgemeinbildung haben die Eltern und wie reden sie, wie erleben sie die Sprache zuhause ja. Das ist sehr sehr wichtig und ausschlaggebend, ob die Kinder jetzt auch einfach nur vor dem Fernseher sitzen oder vor dem Computer oder ob viel mit ihnen auch kommuniziert wird ja. Das sind einfach alles wichtige Themen. #00:11:17-6#

I: Das gilt natürlich nicht nur für türkischsprachige Kinder #00:11:20-9#

IP: Nein nein das #00:11:19-6#

I: also österreichische Kinder, die viel vor dem Fernseher sitzen sind auch schlechter in ihrer Sprache #00:11:22-0#

IP: Ja Genau, ja genau, ja so ist es. Das ist kein Phänomen der türkischen Kinder oder #00:11:29-3#

I: BKS nein #00:11:30-4# #00:11:32-5#

IP: anderer Nationen oder Abstammung. Das gilt für alle. Und es ist natürlich schön zu beobachten, dass wirklich solche Kinder und solche Familien gibt und ja sehr viele sollten daran ein Beispiel nehmen. #00:11:50-3#

I: Wird in vielen Familien Türkisch gesprochen zuhause glauben Sie? #00:11:51-6#

IP: Mhm ich glaub schon ja ja. #00:11:55-8#

I: Ok. Ja sonst noch Ziele oder was Sie dafür brauchen, damit Sie Ihre Ziele umsetzen können? #00:12:01-8#

IP: Ziele ja Ziele, weitere Ziele. Ich habe ja auch, nicht nur jetzt unterrichtsbezogen, ich hab auch den Ziel, dass ich mit den Familien eigentlich eng zusammenarbeite, mit den Müttern eng zusammenarbeite. Und dadurch wird auch vieles einfacher ja, also die Kommunikation Schule und Eltern. Ich hab gemerkt, dass das auch ein Defizit ist ja und wir versuchen halt auch im Team, mit meinem Kollegen auch diese Punkte anzusprechen, ja BKS-Lehrer der D [anonymisiert]. Und ja das ist, das ist auch ein Beitrag, den ich zusätzlich eigentlich hineinbringe jetzt im Schulwesen, im Schulbereich ja. #00:13:02-0#

I: Das heißt Sie sind so eine Kontaktperson für die türkischsprachigen Eltern? #00:13:04-0#

IP: Ja ja absolut absolut. Es ist nicht nur von den Lehrern ein Bedürfnis, auch die Mütter sprechen mich dann immer wieder an bei gewissen Terminen ob ich dabei sein kann und es ist einfach ein Bedarf; auch nicht nur sprachliche Barrieren jetzt zu beseitigen sondern auch ein bisschen kulturelle ja, weil es können Sachen auch falsch verstanden werden und #00:13:36-1#

I: selbst wenn man dieselbe Sprache spricht #00:13:36-1#

IP: Genau ja. Und da ist es gut, dass ich dabei bin und ja ist mir auch ein Anliegen. #00:13:46-9#

I: Wie gestaltet sich so die Elternarbeit? Ist das mitunter herausfordernd oder? #00:13:50-7# #00:13:53-5#

IP: Es ist, am Anfang veranstalten wir immer diese Elternabende. Wir haben auch spezielle nur für die muttersprachlichen Eltern, also muttersprachlich jetzt Türkisch oder Serbokroatisch oder Bosnisch Elternabende veranstaltet. #00:14:15-6#

I: Eigene Elternabende? #00:14:15-7#

IP: Eigene ja und da werden sie auch darauf angesprochen ob sie irgendwelche Probleme haben bzw. ob sie irgendwelche Themen jetzt mit mir besonders besprechen wollen oder wie man sie unterstützen könnte und ich mach es so, dass ich dann zusätzlich Informationen an sie weiter gebe: wie sollte es ausschauen im Alltag, worauf sollten sie als Elternteil aufpassen und wie können sie ihre Kinder unterstützen in ihrer Arbeit, in ihre ja Hausaufgaben oder wie auch immer - in allen Punkten halt. Und da bekommen sie Tipps und das wird auch sehr geschätzt und #00:15:10-8#

I: Ja? #00:15:10-8#

IP: Ja und alles andere ist dann viel leichter, weil diese erste Begegnung ist einmal sehr gut und #00:15:17-2#

I: Ist positiv?! #00:15:18-5#

IP: Ja und später haben sie dann auch keine Bedenken mich anzusprechen bei irgendwelchen Themenpunkten und ja das ist einmal der Einstieg und darauf folgen dann je nach Bedarf noch weitere Elternabende oder Einzelgespräche. #00:15:44-0#

I: Und sie kennen Sie einfach schon dann von vornherein. #00:15:46-0#

IP: Ja ja #00:15:46-0#

I: Sie wissen wen sie ansprechen können #00:15:48-6#

IP: Ja ja #00:15:48-6#

I: Und die erste Hürde ist so quasi genommen #00:15:51-2#

IP: Ja genau. #00:15:51-9#

I: Na das klingt sehr gut finde ich, weil sonst ist eh schon Schule, ist vielleicht eh schon, steht man Schule vielleicht nicht grad nahe und dann wird einem das so vielleicht wirklich erleichtert - zu wissen da gibt es jemanden, der hilft einem auch, wenn man das braucht. #00:16:03-8#

IP: Jaja also es ist ja Schule schön und gut, aber die haben ja trotzdem diese Ängste und Bedenken: kann ich jetzt Hilfe holen, kann ich jemanden ansprechen und wenn man das gleich am Anfang mit so einem Elternabend ein bisschen lockerer angeht, dann ja haben sie diese Grenzen einfach überwunden. #00:16:31-3#

I: Mhm. Ja wunderbar, das klingt schon sehr gut. Die andere Sache ist also es gibt viele Ziele und Sie haben Ihre Aufgaben beschrieben - jetzt ist natürlich die Frage: gibt es Schwierigkeiten oder Probleme, die Ihnen so im schulischen Alltag begegnen? #00:16:48-7#

IP: Mhm also Schwierigkeiten, Probleme würde ich jetzt keine kennen, außer, wenn zum Beispiel Kinder, die schwach sind und Lernschwächen haben, wenn zum Beispiel dann die Frage kommt SPF, also da kommen dann die Schwierigkeiten, weil die Eltern einfach das nicht haben wollen, nicht wahrhaben wollen und ja da fängt es glaub ich schon an und dann haben sie irgendwie auch diese Vorurteile: ja das sind Lehrer und die wollen nur mein Kind irgendwie abschieben zu dieser Ecke. Das ist zum Beispiel ein Problem. #00:17:45-5#

I: Mhm. #00:17:45-5#

IP: Das einzige Problem eigentlich, also (das ich) jetzt nennen könnte. Wenn das Kind dann eh tatsächlich schwach ist, dann kann man das eh nicht über...#00:18:03-5#

I: Verhindern? #00:18:03-5#

IP: Ja. #00:18:04-6#

I: Mhm, wir kommen darauf vielleicht eh noch zurück, #00:18:08-0#

IP: Ja. #00:18:10-3#

I: weil das ist ein wichtiges Thema in meiner Arbeit. Nur vorher: oft werden so unter Schwierigkeiten, Probleme fallen zum Beispiel der Kontakt zu den anderen LehrerInnen - wie sieht der bei Ihnen aus .... im Lehrerteam so quasi? #00:18:15-4#

IP: Ich habe überhaupt keine Probleme ja. Ich muss sagen, das ist, also ich habe Glück gehabt, dass ich hier in der D [anonymisiert] gelandet bin. Team ist im Großen und Ganzen super - das funktioniert. Es gibt vielleicht hin und wieder so, auch von Lehrerseite Vorurteile, aber ich würde das minimal jetzt einordnen ja. Also in meiner Arbeit würde ich das wirklich minimal einordnen. Ich persönlich bin glaub ich schon akzeptiert als Lehrerin und werde auch wahrgenommen und sie schätzen mich auch sehr, aber so also Eltern und Lehrer, Klassenlehrer, es gibt natürlich hin und wieder Fälle, wo jede Seite halt über den anderen Meinung hat. Aber das ist glaub ich unvermeidlich, das gibt #00:19:29-6#

I: Das hat auch gar nicht mit Ihrer Person selbst zu tun wahrscheinlich. #00:19:32-3#

IP: Genau ja. #00:19:32-3#

I: Mhm. Gut über die Elternarbeit haben wir schon gesprochen - da haben Sie gesagt, da würden vielleicht ein Problem liegen, wenn es um SPF geht. #00:19:38-8#

IP: Mhm. #00:19:40-0#

I: Sonst hinsichtlich Status und Ausbildung - das liegt ja oft daran, dass muttersprachliche Lehrer nicht so einen hohen Status haben, weil sie nicht so gut ausgebildet sind wie vielleicht die anderen LehrerInnen. Dürfte ich Sie fragen, welche Ausbildung Sie gemacht haben? Oder Ihre Schulische Laufbahn? #00:19:55-9#

IP: Ja. Ich bin, ich habe ja die türkische Matura und ich hab hier meine pädagogische Ausbildung angefangen, noch nicht abgeschlossen, weil das berufsbegleitend irgendwie nicht möglich ist. Aber vom Gehalt her ist natürlich, wir sind viel darunter #00:20:22-1#

I: Ja und auch vom Vertrag her oder? #00:20:24-6#

IP: Jaja und fünf Jahre halt und irgendwie befristeten Vertrag immer und danach. Das ist natürlich ein Punkt, das für uns alle wichtig ist und noch verbessert gehört meiner Meinung nach. Also im Vergleich zu den Aufgaben, Klassenlehrerin hat eine Klasse, die führt sie vielleicht die vier Jahre, aber ich habe dann im Jahr sozusagen so ca. knappe 100 Kinder ja, die ich betreuen muss und ich sehe ehrlich gesagt, nicht sehr viele jetzt Unterschiede vom .... #00:21:14-6#

I: vom Arbeitsaufwand? #00:21:14-6#

IP: Aufwand und Pflichten ja ja. #00:21:19-2#

I: Ok. Also das wäre noch so ein Ziel für die Zukunft? #00:21:23-2#

IP: Genau ja. #00:21:26-1#

I: Oder wo es sicher noch Bedarf besteht #00:21:25-5#

IP: Ja ja ja ja #00:21:25-5#

I: noch was zu verändern. #00:21:26-1#

IP: Ja ja #00:21:28-0#

I: Mhm. Wie könnte die Lösung aussehen? #00:21:30-5#

IP: Man muss einfach denk ich also gleichstellen Verträge und Gehaltseinstufungen ja. #00:21:45-3#

I: Aber prinzipiell würden Sie sagen sind Sie zufrieden mit Ihrer Arbeit, mit Ihrem Beruf? #00:21:50-3#

IP: Ich bin mit meiner Arbeit sehr zufrieden, also mit meinem Job, mit dem Beruf sehr zufrieden. Es ist auch eine schöne Bestätigung für mich, weil .... ich bin keine typische jetzt Lehrerin in dem Sinn, dass ich sage: ich geh auf Abstand mit den Kindern - nein ich habe auch keine Berührungängste und wenn die Kinder zu mir laufen und mich umarmen wollen, dann erlaube ich das ihnen ja. Das ist nämlich also im Volksschulalter, natürlich ab dritter, vierter Klasse machen sie das eh nicht, aber erste, zweite Klasse oder Vorschulklasse, die haben noch dieses Bedürfnis und ich erlaub es ihnen. #00:22:35-0#

I: Ja da merkt man ja auch, dass sie so auch für die Kinder so eine Art Kontaktperson oder so mehr sind halt #00:22:41-5#

IP: Also neben Lehrerin auch ein bisschen so die Rolle einer vielleicht naja Mutterrolle würde ich jetzt nicht sagen, aber so Tante oder #00:22:49-1#

I: Ich verstehe ja. #00:22:52-4#

IP: Ich weiß nicht, ob ich das jetzt so ausdrücken kann, aber #00:22:55-8#

I: Na es ist schon ein Stückchen anders als ja #00:22:57-9#

IP: Diese Nähe, die brauchen Sie. Und dann wenn ich auch also Grenzen setze und die befolgen ihnen, die gehen darauf ein und die akzeptieren das dann auch ja. Also in der türkischen Kultur gibt es das auch sowieso, man ist halt einfach mit den Kindern, die noch klein sind, kann man noch so ein Bezug haben und das tut ihnen gut, ich seh das und es ist einfach für mich auch eine Bestätigung: ok ich hab

ein positives Bild und sie brauchen auch positive Bilder - ja in jeglicher Hinsicht: Sowohl liebevoll als auch vom beruflichen her, das brauchen sie und diese Kinder haben das nicht in ihrem engen Kreis. In der Türkei würde es vielleicht anders aussehen ja, da hätten sie mehr Möglichkeiten, auch im sozialen Status andere Begegnungen jetzt zu machen, aber hier haben sie das ja nicht so oft, sag ich jetzt mal. #00:24:18-2#

I: Die meisten Kinder, nehm ich an, sind hier geboren oder und haben wenig Kontakt noch #00:24:20-0#

IP: Ja ja sind ja hauptsächlich hier geboren. #00:24:28-2#

I: Mhm. So Späteinsteiger gibt's kaum oder #00:24:31-4#

IP: Nein ich hatte letztes Jahr zwei Schülerinnen, die eine ist gleich in die vierte Klasse gekommen und hat das gut geschafft und ist dann weiter gegangen in die Hauptschule und die zweite Schwester ist jetzt noch hier und ja ich muss ehrlich sagen, sie waren auch mit einem guten Niveau aus der Türkei hierher gereist und haben bis auf die sprachlichen Schwierigkeiten #00:25:03-0#

I: Na gut, aber wenn sie in der dritten oder vierten kommen, können sie zumindest die Muttersprache sicher top. #00:25:07-9#

IP: Ja ja #00:25:07-9#

I: Also so wie wir, wenn wir neun Jahre nur Deutsch sprechen dann #00:25:11-4#

IP: Natürlich ja ja natürlich #00:25:15-0#

I: und dann ist es natürlich vielleicht eh auch leichter innerhalb kürzerer Zeit das Deutsch darauf aufzubauen. #00:25:19-3#

IP: Genau, die ganzen, also ich hatte mal einen einen Vortrag angehört. Es gab aus Deutschland einen Sprachwissenschaftler und in Deutschland hat man eben eine Studie gemacht und da hat man gesehen, erkannt, dass Kinder nach einem gewissen Alter nach Deutschland gekommen sind, viel erfolgreicher waren, als Kinder, die eben so mittendrin bzw. dort geboren #00:25:57-5#

I: Ja weil da wachsen sie so halb türkischsprachig #00:26:00-6#

IP: Genau. #00:26:06-3#

I: halb deutschsprachig auf und das ist dann auch manchmal schwierig. #00:26:03-7#

IP: Ja eben. Wenn eine Sprache mal sitzt und dann kommt die zweite, dann haben sie keine Probleme. Also die schaffen das und sind dann im Bildungswesen auch gut. #00:26:17-4#

I: Gut, ist das der Raum, wo Sie den muttersprachlichen Unterricht machen? #00:26:19-5#

IP: Ja hauptsächlich hier und manchmal kann es sogar sein, das hier besetzt ist und wir teilen, wir haben nicht so viele Ressourcen, dass wir Begleitlehrer und alle Muttersprachenlehrer einen eigenen Raum haben, also wir teilen uns den Raum sozusagen. #00:26:43-3#

I: Und welche Unterrichtsmaterialien verwenden Sie? Haben Sie Bücher? #00:26:46-8#

IP: Ja ja ja, zum Glück haben wir vom, also aus Deutschland können wir die Bücher bestellen. Es gibt einige Bücher, die im Schulbuchaktion dabei sind. Ich bestelle auch für alle Kinder die Bücher. Und jeder bekommt ein Buch und Arbeitshefte und Hefte und mit denen arbeiten wir auch. #00:27:21-2#

I: Mit denen sind Sie zufrieden? #00:27:21-5#

IP: Ja ja ich bin #00:27:21-5#

I: Also bei Türkisch und BKS weiß ich, dass es eh oft kein Problem ist, aber für kleinere Sprachgruppen gibt es halt oft einen Mangel an Materialien oder Büchern. #00:27:28-9#

IP: Ja ja #00:27:30-5#

I: Aber da steht Ihnen ausreichend zur Verfügung? #00:27:32-4#

IP: Also es ist ausreichend für mich und ich schau, dass wenn ich dann in der Türkei bin, auch Materialien irgendwie mitnehmen kann, die dort verwendet werden, kann man auch hin und wieder #00:27:46-7#

I: Brauchen? #00:27:46-7#

IP: Sachen kopieren und mit denen auch arbeiten. Und das muss man auch dazu sagen, im Internet haben wir auch sehr viele Möglichkeiten Zusatzmaterialien zu bekommen. Wir haben eine Homepage in Österreich, wo Muttersprachenlehrer, also türkische Muttersprachenlehrer, sehr viele Unterrichtsmaterialien auf diese Homepage stellen und es gibt auch [IP niest] #00:28:23-6#

I: Gesundheit. #00:28:25-8#

IP: Danke. Es gibt auch sehr viele Seiten in der Türkei, wo ich dann auch hin und wieder Sachen ausdrücke und verwende. #00:28:34-6#

I: Für Lehrer von dort also für Lehrer? #00:28:34-6#

IP: Ja ja. #00:28:37-8#

I: Mhm sehr gut. Ja dann haben wir gesprochen eben von diesen Problematiken, die den SPF betreffen. #00:28:49-3#

IP: Ja. #00:28:49-3#

I: Also ich beschäftige mich ja auch mit dieser Überrepräsentanz von Kindern mit muttersprachlichem Hintergrund an den SchülerInnen, die einen SPF bekommen. Also es trifft ja prozentuell häufiger Kinder mit einer anderen Erstsprache. #00:29:03-1#

IP: Mhm. #00:29:03-1#

I: Und da ist die Frage in diesem ganzen SPF-Feststellungsverfahren, das ist ja ein ziemlich aufwändiges Verfahren und eigentlich darf ein SPF nicht aufgrund sprachlicher Schwierigkeit sondern wirklich einer Lernschwäche oder Leistungsschwäche gegeben werden. Und es sind eben qualifizierte Personen da einzubeziehen, die das auch beurteilen können, wie ist das Kind in ihrer Muttersprache, in seiner Muttersprache. Und die Frage ist jetzt, ob Sie schon einmal oder ob Sie schon öfter um Rat gefragt wurden, wenn es darum geht: soll dieses Kind einen SPF bekommen oder nicht. Wie sieht Ihr Einbezug aus? #00:29:36-9#

IP: Ja schon, also die Frage ist ja öfters gestellt worden und es ist aber schon so, dass diese Kinder wirklich auch schwach sind, nicht jetzt sprachmäßig sondern auch also einfach im Lernen, also sei es jetzt mathematisch oder auch im Deutschen. Und da sage ich halt meine Meinung und muss sogar auch was schreiben. #00:30:13-5#

I: Mhm. #00:30:14-8#

IP: einen Bericht schreiben und das wird dann auch in den Akt gelegt. Also bis jetzt habe ich kein Kind gehabt, dass aufgrund von sprachlichen Kenntnissen SPF beantragt wurde bei einem Kind ja. #00:30:32-7#

I: Das heißt Sie haben dem SPF-Antrag auch dann zugestimmt mit Ihren Erklärungen? #00:30:36-0#

IP: Ja ja wenn das Kind auch bei meinem Unterricht schwach war oder ist, dann habe ich da schon zugestimmt. #00:30:47-2#

I: Aber das heißt Ihre Meinung spielt in dem Prozess schon auch eine wichtige Rolle? #00:30:49-5#

IP: Ja ja mhm. #00:30:52-5#

I: Ja na das ist ja wichtig. Also darum geht's natürlich ein Stück weit. #00:30:59-2#

IP: Also ein Teil ist sicher auch ja meine Meinung sag ich einmal, weil wenn ich das Kind nur eine Stunde in der Woche hab dann ja #00:31:02-5#

I: natürlich ist auch nur ein Ausschnitt  
#00:31:05-0#

IP: Ist auch wichtig genau, ist auch wichtig, dieser Bedarf, dass sie auch meine Meinung hineinnehmen in den Akt, aber ausschlaggebend ist sicher nicht würde ich sagen. #00:31:21-3#

I: Ok ja. #00:31:23-8#

IP: Aber ich würde zum Beispiel schon für ein Kind kämpfen, wenn dieses Kind in der Muttersprache bei meinem Unterricht wirklich super super toll ist und irgendwie die Klassenlehrerin darauf beharrt, dass sie ein SPF bekommen soll. #00:31:44-3#

I: Aber wichtig ist mir - also natürlich toll, dass Sie das machen - dass Sie überhaupt die Möglichkeit dazu bekommen, #00:31:48-6#

IP: Ja. #00:31:50-6#

I: weil es gibt vielleicht andere die sagen: "na wir werden da gar nicht gefragt"; das wird eben von den Lehrern #00:31:52-7#

IP: Ah ja ok. #00:31:55-4#

I: bestimmt, also das ist dann schon mal, find ich, ein wichtiger Schritt, dass man überhaupt jemanden fragt, der das einschätzen kann. Und wenn das passiert, dann bin ich schon mal zufrieden. Ja, gibt's noch Erklärungsversuchen woran es noch liegen könnte warum diese Kinder dann einfach schwächer sind? #00:32:16-3# #00:32:19-8#

IP: Hm.

I: Oder warum es vermehrt Kinder mit einer anderen Erstsprache trifft vielleicht? #00:32:21-0#

IP: Das kann ich .... nicht erklären, weil es ist einfach da ja. Das ist ein Defizit, das ist einfach da, würde ich sagen ja das. Ich möchte keine jetzt Hintergründe nennen. #00:32:42-4#

I: Gibt auch vielseitige #00:32:43-6#

IP: Ja ja #00:32:45-2#

I: also vielfältige Erklärungen dafür. #00:32:42-4#

IP: Ja.

I: Wie sehen Ihre Wünsche für die Zukunft aus muttersprachlicher Unterricht betreffend? #00:32:53-1#

IP: Also muttersprachliche Unterricht betreffend, ich bin dafür, dass man das früher ansetzt ja?!  
#00:32:59-0#

I: Mhm mit welchem Hintergedanken oder Wunsch? #00:32:59-0#

IP: Es ist einfach so, dass, es ist Tatsache, dass die Kinder zuhause auch ihre Muttersprache sprechen und wenn das auch nicht gut wiedergeben wird und in der Schule ist es dann nicht ausreichend ja. Man muss das schon im Kindergartenalter ansetzen und ich bin sogar dafür, dass Eltern sozusagen eine Bildung bekommen sollten. #00:33:33-7#

I: Mhm. Um die Barrieren auch zu #00:33:33-7#

IP: Genau. Auch Kindererziehung und was eben bei der Kindererziehung wichtig ist. Ich weiß nicht, ob man das realisieren kann, aber ich denke schon #00:33:35-7# #00:33:50-9#

I: Es ist schon mal gut den Wunsch zu haben und zu äußern. #00:33:50-9#

IP: Nein ich finde das kann man realisieren. Man muss ja nicht was weiß ich wie viele Stunden, man kann das einfach hin und wieder anbringen und in gewissen Abständen, vielleicht einmal im Jahr oder zweimal im Jahr Termine ansetzen und einfach mit den Eltern das ausarbeiten. #00:34:14-4#

I: Mhm. #00:34:14-4#

IP: Wie in Blockveranstaltungen an Universitäten, ja am Wochenenden bzw. weiß ich nicht Freitag, Samstag. Dass man Eltern bildet ja, anstatt (...) später für Sozialbereiche anders zu finanzieren, sollte man dort ganz am Anfang #00:34:40-4#

I: ansetzten #00:34:40-4#

IP ansetzen. #00:34:40-4#

I: Na dort passiert auch ein wesentlicher Teil, in den ersten sechs Jahren, also noch vor der Schule eigentlich, das sagen Sie richtig. #00:34:43-4#

IP: Ja ja ja.

I: Ja hoffen wir, dass sich noch was tut. Also ich denk mir es hat sich ja in den letzten Jahren auch schon viel gewandelt. Muttersprachlicher Unterricht vor 20 Jahren hat auch noch anders ausgesehen. Also es ist ja eh eine positive Entwicklung. #00:34:58-7#

IP: Mhm. #00:34:59-0#

I: Gut, dann vielen Dank. Also das waren meine Fragen, wenn Sie noch irgendwas sagen möchten, lade ich Sie ein, aber ansonsten [IP schüttelt Kopf].

## ***B6 – schriftlich (via E-Mail) beantwortetes Interview von Interviewperson 6***

### Berufsalltag als muttersprachlicher Lehrer:

volle Lehrverpflichtung am SPZ

arbeite in allen Klassen, auch in VS-Integrationsklassen

zugleich Supplierreserve im ganzen Haus

neben meinen Stunden als muttersprachlicher Lehrer ist auch die Mithilfe bei Elterngesprächen als

Dolmetsch eine wichtige Aufgabe  
Übersetzungen von Elternbriefen, Informationsmaterial (Schulärztin, Schulprojekte, ...)  
Begleitung bei Lehrausgängen  
Sozialberater

#### Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts am SPZ:

Sowohl integrativ im Team, als auch Gruppenbetreuungsstunden im eigenen MU Raum  
bilingualer Unterricht  
jeder Klassenlehrer hat andere Wünsche bezüglich des muttersprachlichen Unterrichts – jede  
Klassensituation auch anders – Unterricht wird auf jeweilige Kinder abgestimmt

#### Unterrichtsmaterialien:

Literatur in der Muttersprache  
Bilderwörterbücher  
Schulbücher (eigenes Budget vorhanden)  
selbst zusammengestellte Arbeitsblätter  
selbst gekaufte Bücher aus der Türkei

#### Ziele:

trainieren der eigenen Sprache, um eine Zweitsprache besser lernen zu können  
Persönlichkeits- und Identitätsbildung  
Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und den eigenen Wurzeln  
Abbau kultureller Barrieren  
Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Kulturen

#### Schwierigkeiten / Probleme:

lang kein eigener Raum  
„Mädchen für alles“ – manchmal sollte ich mehrere Dinge gleichzeitig tun: Eltern wegen aktueller  
Probleme anrufen, supplieren, eigenen Unterricht abhalten, ...  
gut integriert im Lehrerteam am SPZ – gute Beziehung zu allen LehrerInnen

#### Relevanz der muttersprachlichen Förderung:

zentral beim Erwerb jeder weiteren Sprache  
wichtig für kognitive Fähigkeiten  
Alphabetisierung  
Unterricht sollte beide Sprachen berücksichtigen  
positive Auswirkungen auf andere Leistungen  
positive Einstellung zur eigenen Sprache erhalten/ermöglichen

#### Ausbildung

pädagogische Akademie nach Matura  
5 Jahre als Volksschullehrer in Türkei gearbeitet  
fehlende Anerkennung der Ausbildung in Österreich

#### Überrepräsentanz von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache:

aufwachsen in einem zweisprachigen Milieu  
Halbsprachigkeit  
keine Möglichkeit der häuslichen Förderung und Unterstützung  
teilweise Analphabetismus der Eltern  
Teilleistungsstörungen, Motivationsprobleme, Verhaltensauffälligkeiten  
wir haben viele Kinder mit knapp durchschnittlich ausgeprägter Leistungsfähigkeit – sprachliche  
Defizite können nicht mehr kompensiert werden, das kann zum Schulversagen führen und in weiterer  
Folge ein Grund zur Feststellung des SPF sein

### Einbezug in SPF-Feststellungsverfahren

werde meistens um Rat gefragt

Kinder sind oft wirklich schwach – auch in der Muttersprache; stimme in den meisten Fällen zu, aber es gibt auch Ausnahmen, wo ich gegen einen SPF argumentiert habe

ich würde sagen, meine Meinung spielt eine wichtige Rolle in dem Prozess

### ***B7 Transkription des Experteninterviews***

I: Wenn ich Sie bitten darf würd ich sie nur einleitend vielleicht darum bitten mal vorzustellen was so ihre beruflichen Tätigkeiten und Schwerpunkte sind. #00:00:13-9#

IP: Da werd ich sicher ausufern. #00:00:17-8# #00:00:17-8#

I: Kein Problem. #00:00:17-8#

IP: Wir sind das Referat für Migration und Schule, bestehend aus zwei Personen und wie der Name schon sagt beschäftigen wir uns oder sollen wir uns beschäftigen mit allen Fragen, die sich in einer Migrationsgesellschaft für das Schulwesen ergeben. Das heißt das ist eine Querschnittsmaterie und man arbeitet natürlich mit anderen Abteilungen zusammen, wie Volksschulabteilung, Sekundarstufe, Schulbuchabteilung, etc. etc. Unsere Arbeiten und ich sag es jetzt nicht nach Wichtigkeit sondern so wie es mir gerade einfällt oder versuche eine Gliederung vorzunehmen. Einerseits und das betrifft natürlich andere Abteilungen auch, muss man zum Beispiel Stellungnahmen oder Antwortbriefe für die Frau Ministerin verfassen, wenn das unser Thema betrifft. Zuletzt nur um ein Beispiel zu bringen, hat sich die Gleichbehandlungsanwältin an die Frau Ministerin gewendet, weil ein Kind mit einem sogenannten Migrationshintergrund von einer Volksschule nicht aufgenommen wurde, eine Woche später ein Kind mit deutscher Erstsprache sehr wohl. Also muss man sich dieser Sache annehmen. Was es natürlich auch, was auch für alle Abteilungen gilt, sind parlamentarische Anfragen. Das heißt zu unserem Thema: die Partei, die die meisten Anfragen stellt zu unserem Thema, zu Migrantenkindern, sie ahnen es, ist die FPÖ. Die halten uns ziemlich auf Trapp. Natürlich sind wir auch eingebunden in die Vorbereitung oder Erstellung von Gesetzen oder Verordnungen, also die sogenannten Sprachförderkurse, die Deutsch als Zweitsprache-Kurse sind, sind gesetzlich verankert. Da haben wir in den letzten Jahren, also das ist 2006 eingeführt worden, in den letzten Jahren auch Verbesserungen und Ausweitungen vornehmen können. Lehrpläne sind Verordnungen. Also wenn da wieder eine Novelle ansteht, sind wir auch dabei. Dann das große Feld der Informationstätigkeit. Das fängt natürlich an mit unserem Webauftritt, ich hab Ihnen eh den Link geschickt. Und was man dort sieht gibts ja teilweise auch in Printform - zum Beispiel diese Serie Informationsblätter. Bzw. immer wieder zur Information gehört auch, dass man zum Beispiel eingeladen wird auf einem Podium zu sitzen oder als Referentin, als Workshopleiterin bis hin zu E-Mailanfragen, telefonischen Anfragen, also sehr oft von, was weiß ich, der Schulaufsicht abwärts bis hin zu LehrerInnen oder, dass man Studierenden ein Interview gibt gehört irgendwie auch dazu. Sie haben vielleicht auf der Webseite gesehen, dass wir einige Angebote auch machen. Da ist einerseits diese dreisprachige Kinderzeitschrift Trio. Ich kann Ihnen dann eh auch was mitgeben, wenn Sie sich dafür interessieren. Ich führe das jetzt nicht näher aus, wenn sie mehr wissen wollen dann fragen Sie mich. Oder die Webseite buch-mehrsprachig.at und sprachensteckbriefe.at oder auch weil ja die Elternarbeit - ja wie soll ich sagen - im österreichischen Schulwesen generell als wichtig erachtet wird, eine DVD für Eltern, die mit dem hiesigen Schulsystem und auch mit der deutschen Sprache nicht so sehr vertraut sind. Kriegen sie dann alles mit. Oder die Schulaktion "Interkulturalität und Mehrsprachigkeit - eine Chance", wo Schulen - das rennt jetzt, das ist 5-mal gelaufen - Schulen die Möglichkeit haben zu diesem Thema ein Projekt einzureichen. Das wird dann, da setzt sich dann eine Jury zusammen, wählt aus - wenn man ausgewählt wird, kriegt man auch ein Geld, wenn man braucht, für die Durchführung, und kommt dann in eine Datenbank. Das ist dann diese Webseite www.projekte-interkulturell.at. Dazu gibts auch eine begleitende Lehrerfortbildungsschiene. Zwei Mal jährlich - das hatten wir grad wieder im April in Graz zweitägiges Seminar. Dann der ganze muss man schon sagen Monsterkomplex des muttersprachlichen Unterrichts - jetzt sind wir dann da bei Ihnen. Wir haben

derzeit 22 Sprachen und sozusagen die Lehrkräfte werden da auch von uns betreut. Wir haben das nächste österreichweite Seminar im Dezember in St. Pölten. Das ist zum Thema Schuleingangsphase, Lesen und Schreiben lernen, wenn man eine andere Erstsprache als Deutsch hat. Wie schaut das aus? Wie geht das? #00:06:10-5#

I: Und das Seminar richtet sich an? #00:06:11-7#

IP: An die muttersprachlichen Lehrkräfte, die in der Volksschule tätig sind - das sind eh die meisten und auch, falls sie in Teams arbeiten, an ihre deutschsprachigen TeamkollegInnen, also an die klassenführende Lehrerin, dass die gemeinsam kommen, was ja sinnvoll ist. Da haben wir jetzt schon über 70 Anmeldungen und müssen dann sowieso eine Auswahl treffen, weil mehr als 50 geht nicht. Wir haben da eben auch die, wir erfassen den MU statistisch, das ist dann immer dieses Info 5, und haben auch auf der Website eine Liste mit den ganzen Schulstandorten, wo MU angeboten wird. Müssen uns auch größtenteils um die Unterrichtsmaterialien kümmern, was ziemlich, wie soll ich sagen, abenteuerlich sein kann für Sprachen wie Kurdisch oder Tschetschenisch. #00:07:18-0#

I: Das hab ich gelesen, dass es die halt hauptsächlich, diese Unterrichtsmaterialien für Türkisch und BSK gibt. Das sind auch die zwei Gruppen, auf die ich mich spezialisiere. #00:07:28-1#

IP: Das sind auch die, sie werden sich die Statistik angeschaut haben, sind ich sag jetzt mal 2/3 oder 3/4, eher 3/4 österreichweit sind BKS und Türkisch. #00:07:39-5#

I: Und vor allem dann nochmal, also wenn ich mich dann wirklich auf die Sonderschule spezialisiere, da ist das noch mal deutlicher. Also da sind vor allem diese 2 Gruppen, die repräsentiert sind. #00:07:52-8#

IP: Dann kriegen wir gelegentlich Förderungsansuchen von Vereinen, Organisationen, etc., die man sich dann halt auch anschauen muss und befürworten oder entweder sie kriegen ein Geld oder keines, aber da ist der Spielraum sehr gering, weil man dafür, weil dafür nicht viel Budget zur Verfügung steht. Jetzt ist mir sicher einiges entfallen, aber sie haben, denk ich, eine Vorstellung, dass das nicht wenig Arbeit ist. #00:08:27-6#

I: Ja das kann man sich sehr gut vorstellen. Das heißt aber wenn sie ja natürlich im interkulturellen Bereich tätig sind, also ein großer Komplex in meiner Arbeit beschäftigt sich einmal, so quasi als Voraussetzung, mit diesem Komplex Migration und Bildung. Vielleicht können Sie kurz noch beschreiben die schulische Situation von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. #00:08:51-0#

IP: Nagut ich denke mir man kann, in der Statistik wirds zwar gemacht, aber man kann die natürlich nicht alle in einen Topf werfen, weil ja unterschiedlichste Voraussetzungen da zusammen fallen. Ich mein ist man immer hier in Österreich gewesen, kommt man als Seiteneinsteiger her, kann man Deutsch gut oder nicht, ja das heißt ja nicht, dass wenn in der Statistik steht, in Wien sind schon fast die, also in der Volksschule sind über die Hälfte der Kinder mit anderen Erstsprachen. Das heißt ja nicht automatisch, dass die nicht Deutsch können. Das wird halt immer gern von der FPÖ unterstellt. Das heißt auch nicht immer automatisch, dass das Ausländer sind. Ganz im Gegenteil, also die mit anderen Erstsprachen die Zahlen sind in Wien zu mindestens doppelt so hoch wie die mit ausländischer Staatsbürgerschaft. Also das ist eine sehr heterogene Gruppe, was anderes ob ich weiß nicht, ein eingewandertes Kind bin, das in den Kindergarten gegangen ist, vielleicht zweisprachig aufgewachsen ist oder ob ich ein tschetschenisches Kind bin, das mit 10 Jahren herkommt, traumatisiert ist, Aufenthaltungsverfahren unklar, etc. etc. #00:10:15-7#

IP: Ja, generell muss man schon sagen, dass die Schule, allerdings nicht nur in Österreich, sehr monolingual ausgerichtet ist. Das ist ein strukturelles Problem und dass sozusagen eigentlich das mehrsprachige Kind oder der mehrsprachige Schüler wird in dieses monolinguale System gequetscht und hat damit fertig zu werden. Und was oft als das höchste Kompliment gilt, was man immer wieder hört von LehrerInnen dann vor allem in weiterführenden Schulen, naja die fallen ja gar nicht auf. Das heißt die sprechen Deutsch wie Sie und ich, erbringen gute oder weniger gute Leistungen, maturieren

irgendwann und eigentlich ihre mehrsprachige Persönlichkeit wird mehr oder weniger ignoriert -  
Hauptsache sie können Deutsch, Hauptsache sie sind brave Schüler usw. #00:11:33-8#

IP: Zur Sonderschule muss man sagen, dass die Kinder mit anderen Erstsprachen, die einen SPF  
ausgestellt bekommen, prozentuell deutlich mehr sind als die einsprachigen. Jetzt könnte man natürlich  
mit dem Herrn Sarrazin sagen, die sind einfach lernbehindert, die sind halt per se blöd. Das hält  
irgendwie keiner Argumentation stand. Das heißt da handelt es sich auch um eine strukturelle  
Benachteiligung, die sich sehr hartnäckig hält. Zur Statistik muss man vielleicht sagen: das ist unser  
dieses blaue, die jährliche, dass Kinder, die einen SPF ausgestellt bekommen, aber nicht in die  
Sonderschule gehen sondern in eine Integrationsklasse, dass die in der Statistik dann nicht unter  
Sonderschule aufscheinen sondern unter Volksschule oder Hauptschule - in der Regel. Das heißt der  
Anteil derer, die einen SPF haben, ist größer als was in der Statistik ausgewiesen ist. Was in den letzten  
Jahren zugenommen hat und da sind wir dann erst so sukzessive aufmerksam geworden und habens  
dann auch für die letzten Jahre eigens ausgewertet, ist der Anteil der fremdsprachigen Kinder in der  
Vorschule. Vorschule ist nicht gleich Kindergarten, das muss man einmal dezidiert sagen, sondern ist  
Teil des Schulwesens und in die Vorschule geht man nur wenn man bereits schulpflichtig ist, also wenn  
man sechs Jahre alt ist. Ein fünfjähriges Kind kommt nicht in die Vorschule. Das heißt man ist  
schulpflichtig aber nicht schulreif. Dafür gibts einen Paragraphen im SchUG, der ein bisschen  
schwammig formuliert ist, wie viele Paragraphen, was Vor- und Nachteile hat, sozusagen man ist  
schulreif wenn angenommen werden kann, dass man körperlich und geistig nicht überfordert ist da dem  
Regelunterricht in der 1. Klasse zu folgen. Jetzt ist schulrechtlich völlig klar, dass wenn man noch nicht  
gut Deutsch kann im Alter von sechs Jahren, dass das keine Frage der Schulreife ist, sondern dass es  
dafür den außerordentlichen Status gibt. Das sagt Ihnen etwas?! #00:14:30-1#

I: Ja das sagt mir was. Der kann für zwölf Monate gegeben wird und dann nochmal verlängert werden  
kann. #00:14:36-0#

IP: Man kann das sozusagen zwei Jahre in Anspruch nehmen. In der Praxis, wie die Statistik zeigt,  
werden aber Kinder mit anderen Erstsprachen, finden sich also überproportional in der Vorschule. Also  
es wird quasi vermischt kann nicht Deutsch, ist nicht schulreif. Was rechtlich gesehen eigentlich nicht  
haltbar ist. #00:15:04-8#

I: Genau so wie die SPF-Überweisung aufgrund #00:15:07-5#

IP: Ja ja also das sind so einfach Mechanismen der Segregation. #00:15:17-2# Vorschule und SPF-  
Überweisung

I. Wobei ich sagen muss, da ist mir aufgefallen bzw. habe ich das mit meinem Herrn Professor  
besprochen, diese Überrepräsentanz in der Sonderschule gibts österreichweit gesehen, aber in Wien zum  
Beispiel gibt es sie nicht, weil da sowieso so ein hoher Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen ist,  
so dass es dann in der Sonderschule nicht überproportional ist. Und er mich gefragt hat ob man da  
vielleicht herausfinden kann ob das zum Beispiel damit zusammen hängt, dass gerade in Wien natürlich  
viel mehr MU zum Beispiel stattfindet als im Rest Österreichs. #00:15:49-6# Ich mein es gibt keine  
Erhebungen dazu, aber Vermutungen

IP: Also was sicher ein Grund ist in Wien ist eben, dass halt doch sehr viele Kinder in  
Integrationsklassen beschult werden und die statistisch nicht extra aufscheinen. Es ist ja in den  
Bundesländern sehr unterschiedlich, es gibt manche Bundesländer, die eine sehr starke integrative  
Tradition haben und die eben auch Vorreiter waren für die Integrationsklassen. Also das ist seit den  
80er Jahren auch eine starke Elternbewegung gewesen, die sich dann irgendwie niedergeschlagen hat  
und da ist, also Steiermark, Burgenland haben eine starke integrative Tradition und da ist dann der  
Anteil auch geringer, also vor dem Hintergrund muss mans sich anschauen. #00:16:42-7#

I: Das heißt zu Integrationskindern gibts gar keine eigenen statistischen Erhebungen #00:16:48-6#

IP: Das müsste man sich, also ich nehme an man könnte es statistisch auswerten lassen - nur verlangt  
die Statistik Austria für Sonderauswertungen nicht so wenig Geld. Also entweder sie wollen sich das  
leisten oder sie können sich das leisten. Aber an sich sollten alle diversen Kombinationen möglich sein.

Inwieweit der MU sozusagen dazu beiträgt, dass die Kinder keinen SPF kriegen, also das, ich denk mir das kann man irgendwo einmal als Arbeitshypothese in den Raum stellen und dann schauen ob man das beweisen oder widerlegen kann. Ich mein ich würde jetzt mal sagen es klingt plausibel aber ja.  
#00:18:00-3#

I: Kann man so einfach auch sicher nicht sagen. Aber es war nur so eine Überlegung warum die Situation in Wien so ist. #00:18:07-3#

IP: Das wäre etwas was man weiterverfolgen könnte. Das ist ja sicher nicht ihre Arbeit aber das wäre vielleicht eine Arbeit für sie wenn sie einmal eine Dissertation schreiben wollen oder sagen Sie es dem Kollegen Luciak vielleicht möchte sich wer anderer drüber machen, ich denk mir es gibt immer wieder Themen, die für Sie interessant sind und uns auch was nützen könnten. #00:18:28-8#

I: Gut, darüber haben wir gesprochen. Also zum muttersprachlichen Unterricht ich denk da hab ich eh die wichtigsten Punkte aus allem was Sie mir geschickt haben. Das ist eigentlich sehr hilfreich. Ich hab mich eben sowohl mit den ganzen Grundlagen und der Geschichte in der Arbeit auseinandergesetzt und mit den Zielen natürlich, mit der Relevanz, mit den kritischen Aspekten. Gibts da irgendetwas, was Sie als wichtig empfinden, wo sie sagen, das wollen Sie hier auch festgehalten haben?! #00:19:01-0#

IP: Mein Gott da gibts viele Sachen. Wenn man jetzt sozusagen mal von der arbeitsrechtlichen Situation ausgeht, haben sehr viele Lehrer einen befristeten Vertrag auf ein Jahr. Da hat dann aber das Ministerium eine Empfehlung herausgegeben, dass wenn jemand mehr als zehn Jahren ununterbrochen beschäftigt ist, dann ist ein unbefristeter Vertrag angebracht und das ist im Jahr darauf auf fünf Jahre reduziert worden. #00:19:36-4#

I: Das hab ich gelesen. #00:19:36-4#

IP: Jetzt muss man aber sagen, dass die anstellende Behörde sind die Länder im Pflichtschulbereich und die meisten muttersprachlichen Lehrer sind im Pflichtschulbereich tätig mit Ausnahme von Wien, da gibts auch mittlerweile schon relativ viele an der AHS. Das heißt man kann diesen Landesregierungen eigentlich nichts vorschreiben, sondern nur empfehlen. Da sehen Sie aber wie sozusagen eine generelle, eine rechtliche Lage, nämlich diese Kompetenzzersplitterung, muss man sagen, zwischen Bund und Ländern bis dort hinein wirkt. #00:20:22-3#

I: In so kleine Bereiche?! #00:20:23-8#

IP: Ja genau in Teilbereiche. Oder zum Beispiel dass der MU, dass die Eröffnungszahlen in jedem Bundesland anders sind. Das ist auch wieder Ländersache. #00:20:32-1# #00:20:32-8#

I: Ja das machts schwer wahrscheinlich das irgendwie zu handhaben auch. #00:20:38-9#

IP: Naja es ist auch irgendwie, man hat da einerseits keinen Zugriff drauf andererseits ist man auch nicht immer am Laufenden, wenn ein Land jetzt grad was ändert, weil sie sind ja nicht verpflichtet uns das zu melden. Und aus der Sicht eines Kindes ist es natürlich völlig ungerecht, dass in einem Bundesland - also die günstigste Eröffnungszahl ist 5 - und die reguläre, also die meisten sind da ähnlich, ist zwölf. Und was kann ein Kind dafür, dass es im falschen Bundesland in die Schule geht.  
#00:21:19-1#

I: Das stimmt. Das ist dann wahrscheinlich auch so eine Problematik, die sich dann in der Sonderschule vielleicht nochmal gibt, weil da überhaupt vielleicht kleinere Klassenzahlen sind und dann wieder auch weniger Kinder. #00:21:34-7#

IP: Da gelten generell geringere Eröffnungszahlen, aber ist auch wieder in jedem Land anders, so sie es überhaupt eigens festgelegt haben. Aber wenn sagen wir die Eröffnungszahl zwölf ist normalerweise, dann ist in der Sonderschule etwas niedriger. Außerdem ist es ja möglich, wenn der MU am Nachmittag stattfindet, was in den meisten Bundesländern die Regel ist - in Wien auch in den kleineren Sprachen, ich krieg nicht, also bei uns kleineren Sprachen, für Arabisch oder Chinesisch an einer Schule oder in einer Klasse kriege ich nicht genug zusammen. Das heißt der MU kann ja dann schulstufen- und auch

schulübergreifend und auch schulartübergreifend stattfinden. Das heißt da macht man eine Gruppe mit Volks- und Sonderschülern. #00:22:31-8#

I: Das heißt wir waren schon mit der arbeitsrechtlichen Situation bei der Situation der LehrerInnen. Ich hab da auch, also da schließe ich mich an mehr oder weniger an die Studie, die von der Cinar herausgegeben wurde, die jetzt aber auch schon 98 ist und alle LehrerInnen jetzt österreichweit betrifft. #00:22:47-4#

IP: Unser Auftrag, ur alt. #00:22:54-2#

I: Jetzt hab ich auch, also von dieser Empfehlung hab ich, wie sie mir das über dieses Symposium geschickt haben, das erste Mal gelesen, dass es das gibt, dass hier aber sehr wohl offensichtlich Änderungen passieren, was ja zu begrüßen ist. Jetzt werden Sie sagen es sind nur Empfehlungen. #00:23:06-9#

IP: Ja es ist eine schwierige Geschichte. Da fällt mir was anderes ein. Im Regierungsprogramm 2008 steht unter anderem drinnen, dass der muttersprachliche Unterricht ausgeweitet werden soll. Also wir waren hellauf begeistert. Dann habe ich überlegt, also letztendlich ist das natürlich auf uns zurückgegangen, weil ich kann mich noch erinnern, dass die sozusagen wie es um die Verhandlungen gegangen ist, natürlich die Ministerin dann halt die einzelnen Abteilungen gefragt hat, was sie vorschlagen. Und dann sind einfach unsere Vorschläge aufgenommen worden und haben dann sogar die Zustimmung des Koalitionspartners gefunden. Und darum steht es drinnen. Also das ist eigentlich ein Meilenstein. Nur in der Praxis schauts dann so aus, dass - na kurz gesagt - das Finanzministerium kein Geld dafür hergibt. #00:24:21-0#

IP: Da sind wir wieder bei dieser Bund-Länder-Geschichte. Jedes Bundesland kriegt sozusagen einen Pool an Personalressourcen zugewiesen und muss dann damit, jetzt schon auf Basis der realen Schülerzahlen logischerweise, und muss dann mit diesem Pool haushalten. Jetzt ist wenn das sozusagen der ganze Kuchen ist, geht natürlich ein Großteil einmal für die Pflichtgegenstände drauf. Ich kann nicht sagen, was weiß ich, ich stell keine Planstellen für einen Mathematikunterricht zur Verfügung - das geht nicht. Das heißt der Spielraum ist dann sehr gering und aus diesem Rest sind dann so Sachen wie Förderunterricht oder eben alle freiwilligen Angebote in Form von Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen zu bedecken. Das heißt, dass der muttersprachliche Unterricht dann in Konkurrenz tritt mit ich weiß nicht Gitarre oder Basketball oder was auch immer, was sich an alle richtet. Und dass dann, und das weiß ich aus der Praxis, Interessen kollidieren und dann die, ich sag jetzt mal die österreichischen Eltern die stärkere Lobby sind und sagen, weil die Tschuschen da Muttersprache glauben zu brauchen, kann mein Kind nicht Basketball spielen. Und dann wird natürlich dieser stärkeren Lobby eher nachgegeben. Das heißt die Lösung wären eigentlich zentrale zweckgebundene Planstellen, so wie für die Sprachförderkurse. Die sind, das ist ein Fortschritt, die sind sozusagen zentral. Da kriegen die aufgrund der Bedarfsmeldung ihre Ressourcen und müssen das auch nachweisen, dass sie es dafür einsetzen. Also da gibts eine eigene Abteilung im Ministerium, die ich nicht um ihre Arbeit beneide, aber. #00:26:34-6# #00:26:31-8#

I: Und warum sind die zentralen Planstellen nicht möglich? #00:26:38-5#

IP: Weil das Landesministerium sich quergelegt hat. Es war in einem Jahr nach heftigen Kämpfen möglich, wobei diese Planstellen erst im Dezember herausgerückt wurden und nur für das laufende Schuljahr - wo dann die Länder gesagt haben, ihr spinnts, ich stell doch jetzt nicht im Jänner wen neu an, wenn ich den wieder kündigen muss. Also Schwamm drüber wir nehmen das gar nicht. Andere habens genommen und es hat in dem Jahr auch ein leichter Anstieg des muttersprachlichen Personals stattgefunden bzw. ist eigentlich in den letzten Jahren immer ein Anstieg zu verzeichnen, ist auch unabhängig von dieser, also auch im vorigen Jahr hat man dann sozusagen seitens unseres Ministeriums bei den Verhandlungen mit dem Finanzministerium gar nicht mehr versucht das einzubringen und heuer auch, das steht momentan nicht zur Debatte. #00:27:39-1#

I: Gut, dann zur Situation der muttersprachlichen LehrerInnen allgemein haben wir jetzt eben schon gesagt, diese Schwierigkeiten. Es gibt ja noch jede Menge weitere, also so wie es aus der Studie hervorgeht wie die Eingliederung in den Lehrkörper oder die Schwierigkeiten in der Elternarbeit - jetzt

stellt sich für mich natürlich nur die Frage obs möglicherweise oder vermutlich in der Sonderschule noch weitere Herausforderungen gibt, vor der muttersprachliche LehrerInnen stehen? #00:28:13-6#

IP: Naja das werden sie dann in den Interviews mit den KollegInnen herausfinden. Jetzt speziell für die Sonderschule .. also ich glaub nicht, dass Schwierigkeiten unbedingt von der Schulart abhängen, sondern sehr stark davon wie sehr eine Schulleitung zum Thema MU steht. Also wenn die finden, das ist ein wichtiges Angebot, wird das unterstützt, dann wollen sie auch muttersprachliche Lehrer. Wann sie eh schon welche haben, die gut arbeiten, mit denen sie sehr zufrieden sind, dann ist das a gmahte wiesen sozusagen. Und eben jetzt grad in Wien und Sie werden sich dann beschränken empirisch auf Wien und auch auf die beiden großen Sprachen - da wird ja sehr viel im Team gearbeitet. Dadurch sind die muttersprachlichen Lehrer zwar vielfach jetzt vertraglich schlechter gestellt - auch nicht alle ja, aber die Mehrheit immer noch, aber quasi im Lehrkörper geachtet, respektiert und werden als vollwertige KollegInnen behandelt. Was anderes ist es wenn die am Nachmittag sind, wann die noch dazu jeden Nachmittag an einer anderen Schule sind und in einer anderen Ortschaft und sie haben dann zwar eine Stammschule, aber dort sind sie immer nur am Donnerstag, das heißt jetzt zum Beispiel im Sommersemester mit den ganzen Donnerstag-Ferien, dass sie da alle heiligen Zeiten sind und eigentlich in keinen Lehrkörper wirklich eingebunden sind. Wir empfehlen in unserem jährlichen Rundschreiben, das hab ich Ihnen ja eh auch noch geschickt, dass sie zumindest an der Konferenz in der Stammschule teilnehmen sollen, weil es gibt immer noch so abstruse Auffassungen - jetzt auch bei sagen wir mal RegellehrerInnen - die glauben die muttersprachlichen Lehrer sind nicht vom österreichischen Staat angestellt und glauben das ist irgendein Hobbyverein oder so. Also ich glaube nicht, dass die Mehrheit das vertritt aber teilweise kursiert das auch noch. #00:30:52-3#

I: Weil ich - da gibts ganz wenig eben darüber. Über den muttersprachlichen Unterricht gibts so natürlich schon nicht so viel aber darüber dass einerseits natürlich man schon eigentlich bedenkt, in der Sonderschule braucht es ja dann diese sonderpädagogische Ausbildung für Lehrer und jetzt hat man natürlich dann einerseits SonderpädagogInnen in der Sonderschule, die aber dann oft dann keine zweisprachigen Kompetenzen haben obwohl mehr als die Hälfte der Kinder andere Sprachen sprechen und auf der anderen Seite dann vielleicht muttersprachliche LehrerInnen, die aber vielleicht jetzt nicht unbedingt sonderpädagogisch ausgebildet sind. #00:31:24-4#

IP: Nagut da kann man, ganz pragmatisch, da kann man nur sagen, dann bringt jede Lehrperson ihre spezielle Kompetenz ein und wenn die quasi die Kompetenz der anderen achten können und ein gut eingespieltes Team sind, ist das einmal nichts Schlechtes. #00:31:48-9#

I: Wenn man im Team unterrichtet. #00:31:49-8#

IP: Aber das ist ja nicht immer der Fall. Es ist natürlich generell so, dass die muttersprachlichen Lehrkräfte jetzt unabhängig von der Sonderpädagogik oft wie soll ich sagen die falschen Ausbildungen haben. Die sind im Herkunftsland was weiß ich, ich mein die Studiensysteme sind ja nicht vergleichbar, aber die haben was weiß ich im ehemaligen Jugoslawien noch studiert serbokroatische Sprache und Literatur, haben dadurch auch ein Lehramt bekommen, haben dort kein zweites Fach gebraucht und sind eigentlich eher für Sekundarstufe ausgebildet und in der Praxis dann in der Volksschule eingesetzt. Oder sie haben überhaupt Mathematik oder Informatik studiert und sind dann quasi nur native speakers. Jetzt weiß ich schon von konkreten Kollegen und Kolleginnen, die dann durch die langjährige Praxis und die Unterstützung des Volksschulteams da sehr gut in ihre Aufgabe hineingewachsen sind. Aber eigentlich das ist auch ein so ein Dauerbrenner, wo wir uns die Zähne ausbeißen, da gehört eine österreichische Erstausbildung her. Weil Sie sagen, die Sonderschullehrerin oder die Klassenlehrerin hat dann meistens, ist meistens nicht zweisprachig - die Ministerin hat ja immer davon gesprochen mehr Lehrer mit Migrationshintergrund möchte sie. Wir sind der Meinung, dass es nicht um den Migrationshintergrund geht, sondern um die Zweisprachigkeit, aber gut. Ja weil einen Migrationshintergrund haben die Deutschen auch und oder die Südtiroler, was weiß ich. Und da sind wir jetzt irgendwie auch dabei das verstärkt in Angriff zu nehmen, weil da oft schon die zweisprachigen Maturanten und Maturantinnen bei den Aufnahmeprüfungen der Pädagogischen Hochschule scheitern. Weil ich mein jetzt kann man zwar sagen ok, die haben eine österreichische Matura, die sollten eigentlich Deutsch können. Natürlich können sie Deutsch, aber es sind dann oft so Feinheiten, also sprachliche Kompetenz auf sehr hohem Niveau, was im Übrigen auch Einsprachige trifft - also der

Umgang dann mit wissenschaftlichen Textsorten und ein PH-AbsolventIn muss halt dann auch eine Bachelorarbeit schreiben und die Leute können das nicht. Aber das trifft wirklich auch die Einsprachigen. Also dass man da sozusagen auch begleitende Maßnahmen mit den Pädagogischen Hochschulen gemeinsam plant. Da hats bisher zwei Termine gegeben. Und in sozusagen in diesem Zusammenhang müssten wir uns dann anschauen ob da nicht eine zweisprachige Maturantin sagen wir, die ganz normal Volksschullehramt macht und das auch positiv abschließt, sozusagen wenn sie möchte noch einen Zusatzlehrgang macht für muttersprachlichen Unterricht, sowie es Zusatzlehrgänge gibt für ich weiß nicht Lesepädagogik, Deutsch als Zweitsprache oder Legasthenie-Betreuung. Also da gibts alles Mögliche, was man sozusagen auf das Regelstudium aufsetzen kann. #00:35:52-8#

I: Und das heißt das wäre der Weg der österreichischen Ausbildung zum muttersprachlichen Lehrer. #00:35:58-9# Es gibt ja sicher schon einige die hier ihre Ausbildung gemacht haben auch?!

IP: Allerdings, ja. Das sind dann auch die, die hier ganz normale Verträge haben. Also wenn die sagen wir Volksschulbildung haben und an einer Volksschule eingesetzt sind, dann sind die völlig gleichgestellt. #00:36:17-3#

I: Das heißt diese Probleme gibts nur mit im Ausland erworbenen #00:36:20-8#

IP: Ja und das ist nach wie vor der Großteil, weil die die dann hier studiert haben, die sind dann meistens auch nicht, und in Wien schon gar nicht, im MU eingesetzt sondern sind eine normale Klassenlehrerin, was eh ok ist. Es sollte nur die Möglichkeit bestehen, dass sie sich auch zusätzlich für die Muttersprache qualifizieren, wenn sie wollen. Und dann wäre natürlich, eine andere Schiene wäre sozusagen, also wir haben im Lehrplan der Hauptschule im Fach Lebende Fremdsprache, das ist ja ein sprachneutraler Lehrplan, und dann sind alle möglichen Sprachen aufgezählt, gibt es eben auch BKS und Türkisch, aber es gibt nirgends eine Ausbildung dazu - an der PH. An der Uni gibts eine Ausbildung für BKS, also ein Lehramt, aber für Türkisch - das haben sie ja eh über die Medien mitkriegt, das große Trara - bislang immer noch nicht. Aber eigentlich wäre sozusagen an den pädagogische Hochschulen, man studiert zwei Fächer, das ist entweder Deutsch, Mathe oder Lebende Fremdsprache und das ist dann Englisch, was dort angeboten wird und was auch in der Schule angeboten wird, aber man könnte dann statt dass man Englisch und Geografie hat, nimmt man Türkisch und Geografie. Also Zukunftsmusik sag ich jetzt. Und man wird sicher nicht an jeder PH Türkisch oder BKS anbieten, sondern exemplarisch was weiß ich - Italienisch kann man glaub ich auch nur in Kärnten machen. #00:38:15-4#

I: Wo dann wahrscheinlich die Nachfrage auch groß genug wäre?! #00:38:15-2#

IP: Ja eben, also das müsste man dann einmal etablieren. Was natürlich da auch, ich mein, wäre auch eine Zusammenarbeit mit den Unis interessant, weil ja sozusagen die sprachliche Verbesserung, die könnte auch an der Uni, da müssten wir nicht eigens an der PH was einrichten. Man muss ja davon ausgehen, dass die Zweisprachigen, die hier aufgewachsen sind, in ihrer Familiensprache nicht wirklich firm sind. Also ja kommunikativ und alles, aber die Fachsprache, die Bildungssprache, das haben sie auf Deutsch natürlich viel besser. Und da gehört natürlich, da müsstens was dazu lernen. Die aus dem Ausland, können natürlich ihre Erstsprache jetzt auch alles was man in der Schule braucht, logisch. #00:39:10-5#

I: Und selbst wenn man dann auch in der VS vier Jahre muttersprachlichen Unterricht hat, hat man nicht das Niveau, das jemand in Deutsch hat, wenn er zwölf Jahre zur Schule gegangen ist, vermutlich. Schade, dass das Angebot sich da noch nicht so oder dass es danach so an Interesse, oder ich weiß nicht woran es mangelt, verliert, halt dass es dann zwar in der Grundschule so - ich weiß, weil meine Mutter ist selbst Volksschullehrerin. Also ich weiß die haben den tollen muttersprachlichen Unterricht und da funktioniert das immer so gut - in Wien im 12. Bezirk. Und dann höre ich von meiner Tante, die ist Sonderschullehrerin im 10. Bezirk, da ist das eher mühsam mit dem MU. #00:39:52-7#

IP: Aha, da haben Sie eh schon Ihre Auskunftspersonen - das ist ja super. #00:39:54-2#

I: Ja natürlich habe ich, deswegen ist es ja auch ein Thema, das mich so interessiert. #00:39:58-5#

IP: Ja aber das ist genau das, was ich sag - es hängt sehr stark vom Standort ab und die Schulkultur wird halt auch sehr stark von der Direktion bestimmt und wenn dann eine Direktorin - ist wurscht ob Sonderschule oder Volksschule - findet der sprachliche Unterricht ist eigentlich überflüssig und unter Umständen haben sie sogar mit einer Lehrkraft eine schlechte Erfahrung gemacht, weils natürlich auch schlechte muttersprachliche Lehrer gibt: "der kommt ma nimmer her und das brauch ich überhaupt nicht". #00:40:38-0#

I: Ist halt schade, und dann haben sie eigentlich vier Jahre - zumindest eben in der Schule - guten MU und dann gehen sie weiter in eine Hauptschule oder in ein Gymnasium und dann ist es aus. #00:40:52-9#

IP: Naja das ist dann, das hätte dann in der Sekundarstufe einen anderen Charakter. Also wenns in der VS sozusagen das einfach integrativ bekommen haben, dann haben sie sich ja auch gar nicht anmelden müssen, dann ist das einfach mitgelaufen. Ich nehm jetzt an bei ihrer Mutter ist das integrativ?! #00:41:12-7#

I: Genau, ja. #00:41:14-4#

IP: Und dann in der Hauptschule, also in der Sekundarstufe, muss man also selbst für BKS und Türkisch schauen, gibts das überhaupt am eigenen Standort und wenn nicht gibts einen Standort in der Nähe, der das am Nachmittag anbietet und dann muss man sich dafür anmelden und dann #00:41:36-4#

I: Das heißt das muss aber aus eigenem Engagement so quasi passieren #00:41:39-3#

IP: Natürlich. Zu einem Freigegegenstand oder zu einer unverbindlichen Übung muss man sich anmelden. Naja und dann sind sie natürlich schon in einem Alter wo sie eigentlich mit der Schule eh nicht mehr so viel zu tun haben wollen. Und unter Umständen tun sie ein Jahr lang. Das ist schon lang her, ich hab ein Jahr Freigegegenstand Russisch gehabt in der Schule, weil meine Eltern gefunden haben das ist super und dann habe ich halt machen müssen, ohne da begeistert zu sein. Der Lehrer hat mich auch nicht begeistert. Also natürlich das kann dann sehr verloren gehen, wobei jetzt diese Sprachbiografien das ist ja so ständig im Fluss. Dann sagen wir das Kind kann also ist türkisch aufgewachsen, hat in der VS auch Türkisch mitkriegt, hat in der Sekundarstufe kein Interesse mehr, kommt später noch irgendwann einmal drauf, na eigentlich interessiert mich doch. Das hat dann so auch damit zu tun, mit welchen Leuten man grad zu tun hat. Ist die beste Freundin auch eine Türkin oder nicht oder stellt man fest beim Besuch im Herkunftsland der Eltern man kann sich dort eigentlich nicht mehr wirklich gut verständigen oder so und geniert sich. Da ist dann alles mögliche drinnen - bis hin zu Leuten, die dann, also Erwachsene - es gibt glaub ich an der VHS in Brigittenau, die so viele Sprachen anbietet, die Möglichkeit in einzelnen Sprachen sozusagen Kurse für native speakers, die nie alphabetisiert wurden in ihrer Sprache oder so. Also ich hab zum Beispiel einen Kollegen, der ist sozusagen ungarischer Herkunft und kann auch Ungarisch aber er kann das nicht schreiben also der kann Ungarisch wie ein Kind. Und für solche Leute werden dann solche Kurse wieder angeeignet. Aber natürlich das Ganze ist dann halt auch eine gesamtgesellschaftliche Frage. Ich sag immer die Betroffenen kriegen ja sehr viele unterschiedliche Botschaften vermittelt. Also da kommt die Keule jetzt lernts Deutsch, hauts eure Erstsprache am Mist, die braucht eh kein Mensch hier. Und wenn ihr nicht Deutsch könnt, dann müsst Strafe zahlen oder das Land verlassen. Also diese, sehr heftigen Botschaften und dann die wie soll ich sagen bescheideneren oder weniger aggressiven "Mehrsprachigkeit ist cool. Nutzt sie. Ihr habts eigentlich - unsereins muss, also ich hab als Erwachsene BKS gelernt oder ich kann mich verständigen, ich muss mir das mühsam erarbeiten und die hätten das eigentlich angelegt und ja. #00:45:07-9#

I: Aber nicht nur dass es von der Gesellschaft oder von den Medien diese Botschaft des Deutsch-Lernens gibt, sagt ja keiner das es nicht wichtig ist, aber das schon auch von den Leuten selbst ausgeht. Das die das als viel wichtiger empfinden Deutsch zu lernen als ihre Muttersprache. #00:45:20-8#

IP: Natürlich, weil das hängt ja auch zusammen. Wenn ich ständig bombardiert werde, ich sag jetzt mal mit Werbung, wurscht worüber, dann mache ich mir das auch zu Eigen und sie haben ja auch Angst, real oder unreal, sie sind betroffen von Linguizismus, nennt man das, den sprachlichen Rassismus. Also das erscheint mir ganz plausibel, dass sie da so reagieren. Deswegen druck ich Ihnen dann noch ein

neues Anmeldeformular zum MU aus. Da haben wir das genau, sieht man in Sprechblasen genau, wird auf das eingegangen. #00:46:16-7#

I: Da sieht man eine weitere Schwierigkeit, die sich für den MU im Prinzip ergibt. Wenn sie selbst nicht die Wichtigkeit sehen, die eigene Sprache #00:46:22-6#

IP: Natürlich ja. Also im Info 5 auf der, bei der Zusammenfassung, im orangenen hinten, da haben wir dann auch so ein paar Punkte angeführt, was sozusagen die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht positiv oder negativ beeinflusst und wieso eigentlich nicht mehr teilnehmen. Und dann ist das natürlich auch ein Punkt, dass die Betroffenen selbst gar nicht wollen. #00:46:45-5#

I: Bzw. sagen sie vielleicht sie könnens eh. #00:46:46-4#

IP: Das ist dann genau das, das sind die beiden Argumente. Ich druck Ihnen das dann aus. Wir habens leider noch nicht online. Weil das in über zwanzig Sprachen habe ichs übersetzen lassen müssen und dann bei den Formatierungen sind wieder die Sonderzeichen abgestürzt und Schriften, ja unsere Schrift, Kyrillisch, Arabisch, Chinesisch, Armenisch. #00:47:09-9#

I: Also ich merk das ist toll. Es gibt ja so viele Sachen auch so auf den ganzen Sprachen. Ich hab mich auf der Homepage umgeschaut. Wird das genutzt? Also wird das angenommen wirklich? #00:47:18-4#

IP: Was meinen Sie jetzt? #00:47:18-5#

I: Na dass dann wirklich Leute, die eben diese anderen Sprachen sprechen das auch lesen und sich dafür interessieren und so. Weil da steckt sicher ein großer Arbeitsaufwand dahinter. #00:47:28-6#

IP: Dieses Anmeldeformular ist dazu gedacht, dass es ausgedruckt wird und eigentlich in der Schule verteilt werden soll. Und sonst. #00:47:39-0#

I: Von den Klassenlehrern? #00:47:40-1#

IP: Ja wobei wir schreiben dann im Rundschreiben, die Mithilfe der muttersprachlichen Lehrer, also so es welche gibt, ist erwünscht, weil die können das dann oft den Eltern besser verclickern oder was. Und eben wie gesagt zweisprachig, dass die Botschaft ja ankommt und bei denen die eh gut Deutsch können, die haben vielleicht trotzdem eine Freude wenns zweisprachig ist oder schauen einmal da, einmal dort, ist egal. Und dann haben wir noch die Website [www.muttersprachlicherunterricht.at](http://www.muttersprachlicherunterricht.at). Da sind eh die Anmeldeformulare, aber das sind die alten und die sind ein Buchstabenfriedhof und da haben wir gesagt, das geht gar nicht auch wenn das übersetzt ist, das lesen die Leute nicht und daher jetzt was kurzes Knackiges. Aber das ist dann erst fürs nächste Jahr, weil da bastle ich seit Februar dran herum. #00:48:31-2#

I: Ja ist schwer, muss man irgendwie was finden, was die Leute auch dann anspricht und #00:48:38-6#

IP: Ja weil ich denk es ist, das war der Grund für diese DVD für die Eltern. Dann hat man irgendwelche Broschüren in einem hochgestochenen Deutsch und übersetzt die, und die Leute, die drei Jahre in die Schule gegangen sind, die lesen das in ihrer Muttersprache auch nicht. Und die, die lange in die Schule gegangen sind, die können eh oft gut Deutsch. Also man muss, wir lernen da auch ständig dazu. #00:49:04-0#

I: Ja das glaub ich, man muss so viel bedenken eigentlich. #00:49:06-9#

IP: Jaja absolut. Und daher ist auch wichtig, dass man sozusagen ständig Kontakt hält mit draußen, sag ich mal, dass man nicht in guter Absicht irgendwas plant, was eigentlich völlig an den Bedürfnissen vorbeigeht. Kann immer noch passieren, aber wenn man dann aufmerksam gemacht wird muss man halt wieder verbessern. #00:49:31-7#

I: Das ist auch so ein, also was mir dann auffällt, wenn ich in der Theorie viel über diese ganzen Ziele, die der MU nicht verfolgt, lese und dann hör ich eben, von der Volksschule nicht - da hab ich wirklich

ein Paradebeispiel offensichtlich - aber in der Sonderschule, dass meine Tante dann erzählt ja eigentlich ist es nicht - Ich mein dort passiert das auch integrativ so quasi, aber der der muttersprachliche Lehrer ist im Prinzip damit beschäftigt halt einfach die Arbeitsblätter den Kindern zu übersetzen oder so ihnen zu helfen zum Beispiel - ist ja jetzt nicht die Regel vielleicht oder vielleicht erzählt sie das auch einfach aus ihrer Perspektive. #00:50:02-6#

IP: Nein nein, das höre ich auch immer wieder. Gehen Sie dem nach nämlich auch mit den LehrerInnen, die sie interviewen, weil das geht bis zum paradoxen Extremfall, wenn die im Team arbeiten, dass die Klassenlehrerin der Muttersprachenlehrerin den Gebrauch der Muttersprache verbietet und die quasi nur als Deutsch-Beiwagerl sieht. Aber dann #00:50:27-9#

I: Ist auch schwer dann zu sagen, von welcher Seite das so quasi ausgeht oder ob wirklich der Klassenlehrer ist der sagt nein du machst jetzt bitte das oder ob die Muttersprachenlehrerin sich verpflichtet fühlt irgendwie da zu helfen, weil sie sieht die Kinder kommen anders nicht #00:50:44-8#

IP: Ja aber sie sind meistens halt, es gibt welche die sind selbstbewusst und stellen sich auf die Hinterfüße und sagen ich bin für den Muttersprachenunterricht angestellt. #00:50:55-3#

I: Wäre ja auch wichtig und gut eigentlich. #00:50:54-5#

IP: Und andere dann wieder - eben aufgrund befristeter Verträge oder so denken sich, ich halt lieber den Mund. #00:51:05-9#

I: Das macht die Schwierigkeit aus. Gut ich denk ich hab noch, ich weiß aber nicht wie viel sie dazu wissen. Ich hab mich auch beschäftigt mit dem SPF-Überweisungsverfahren, das es da gibt. Und eben natürlich einerseits, dass es rechtlich natürlich nicht in Ordnung ist, das Kind aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse zu überweisen. #00:51:23-2#

IP: Da hab ich Ihnen eh das Rundschreiben geschickt mit der Passage. #00:51:27-4#

I: Wissen Sie nur zum Beispiel ob muttersprachliche LehrerInnen da irgendwie mit einbezogen werden, ob da auch die, eben diese erstsprachlichen Kompetenzen der Kinder erhoben werden im Zuge einer solchen #00:51:38-4#

IP: Es wird empfohlen im Rundschreiben, dass das abzuklären ist, weil sonst wenn jemand auf Bosnisch reden, denkt er sich wahrscheinlich auch die ist ein bisschen beschränkt oder. Und natürlich dass das Kind auf Deutsch eigentlich seinen ganzen Erfahrungshorizont nur sehr ausschnittsweise wiedergeben kann, verkauft es sich unter seinem Niveau. Wie will sozusagen eine einsprachige Lehrerin das wirklich gut feststellen können, also so gesehen ist es natürlich auch sinnvoll die muttersprachlichen Lehrer einzubeziehen. Also ich hab das letzte Mal geredet mit einer, das war in NÖ eine Volksschule, wo also die Klassenlehrerin, war das eine dritte Klasse, sich wirklich Gedanken macht über ein bestimmtes Kind türkischer Herkunft und wir haben dann geredet und irgendwie alle Eventualitäten und alles was ich ihr vorgeschlagen hab, haben sie eh schon gemacht. Hab ich gesagt: Was ist habts eine muttersprachliche Lehrerin? Ja haben wir. Und wer? Ah die ist das, die ist eh gut. Na was sagt die dazu? Ja Erstsprache ist eigentlich ganz normal. Also das heißt, es ist nur ein Beispiel, was gemacht wird. Jetzt empirisch kann ich das nicht belegen. #00:53:03-6#

I: Natürlich. Also das wird dann auch was sein, was ich die muttersprachlichen Lehrer frage, weils mich interessiert. Nicht nur wie sie eingebunden werden, sondern ob sie dann wirklich auch so eine Art Mitspracherecht haben so quasi zu sagen nein der ist nicht in die Sonderschule zu überweisen, der braucht keinen SPF, weil seine sprachlichen Fähigkeiten sind ja da und das darf man dann in vielen Fällen halt nicht am Deutschen messen sondern halt #00:53:22-3#

IP: Wobei es natürlich die, die schon in der Sonderschule eingesetzt sind, die kriegen ja dann schon die Kinder, wo der SPF Bescheid schon gelaufen ist. Da wäre es eher interessant in Volksschulen zu fragen inwieweit #00:53:38-0#

I: Naja viele sind vielleicht eh auch in der Sonderschule eingesetzt #00:53:38-7#

IP: Das kann sein, wobei die Wiener Lehrer sehr viele tatsächlich nur an einem Standort sind, also grad in den großen Sprachen. Das kann aber durchaus sein, dass Sie jemanden finden der sowohl Volksschule wie Sonderschule unterrichtet und das dann updaten kann. #00:53:54-7#

I: Oder vielleicht mal gewechselt hat. #00:53:55-8#

IP: Jaja eben. Ich mein ich hab mir jetzt grad gedacht da wäre es natürlich auch interessant, weil wir zuerst geredet haben so von der Teamarbeit und der Arbeitsteilung und wahrscheinlich fast interessant auch die Teampartner zu interviewen, nur das wird dann ein bisschen ausufern, weil die arbeiten dann nicht nur mit - sagen wir die sind in der Sonderschule, ja dann arbeiten sie ja in mehreren Klassen und haben sozusagen mehrere Teampartner und können dann sicher im Interview sagen, was weiß ich, in der 1a das geht super, in der 1b die Kollegin, die mag mich eigentlich nicht und hält mich für überflüssig oder und schickt mich kopieren, dass ich weg bin. Aber dann mit einer jeden Teampartnerin reden das ist wahrscheinlich ein hoher Aufwand. #00:54:46-6#

I: Ja aber ist sicher nicht uninteressant, eben diese beiden Seiten #00:54:49-2#

IP: Ja also wenn es sich vielleicht ergibt oder so, exemplarisch ein paar dazu nehmen. #00:54:56-7#

I: Ja ich glaube ich habe alles gefragt, was für mich wichtig ist. #00:55:05-2#

IP: Na großartig. Dann druck ich Ihnen jetzt noch so ein neues Anmeldeformular aus, auf Deutsch. #00:55:23-5#

I: Ja bitte, weil ich kann leider weder Türkisch noch #00:55:23-1#

IP: Na und schon gar nicht Armenisch wahrscheinlich. #00:55:31-6#

I: Und es ist traurig, wobei ich kenn auch Lehrer, die in einer Hauptschule unterrichten und die haben echt dann einfach von sich aus beschlossen also so einen Türkischkurs zu machen. Die unterrichten auch im 10. glaub ich, aufgrund der Situation und das find ich dann schon, das zeigt Engagement, Bereitschaft, wobei ich niemanden auch dazu verpflichten würde, aber ich hab das bewundert, ich fand das toll. Vor allem, weil das wirklich, weil man dann denk ich auch sieht wie schwer das ist. #00:56:01-4#

IP: Das ist also das ist es. #00:56:05-3#

I: Ich bin zwölf Jahre in die Schule gegangen und ich hab Englisch gelernt und ich behaupte einmal ich kann Englisch ganz gut, weil es wirklich eine Sprache war, die mich fasziniert hat. Aber es hat halt 8 Jahre gedauert bis ich sie auf dem Level konnte, wie ich sie jetzt kann und jetzt ist mittlerweile bei mir die Matura 5 Jahre her. Man glaubt gar nicht wie schnell man das wieder vergisst, also. #00:56:24-7#

IP: Ich war Englisch-Lehrerin. Und jetzt brauch ich Englisch alle heiligen Zeiten einmal wenn irgendwelche internationalen Delegationen kommen oder so und ich merke einfach, ich fühle mich überhaupt nicht mehr zuhause in der Sprache. #00:56:42-2#

I: Wie ist das eigentlich - passiert da so internationaler Austausch mit anderen Ländern, wie dort zum Beispiel MU gehandhabt wird oder Sprachförderung? #00:56:53-3#

IP: Naja da gibts eh sowieso alle möglichen Berichte, was weiß ich zum Beispiel von der OECD oder vom Europarat, die wirklich, wenn ein Land will, Österreich hat da auch wollen in beiden Fällen, dieses Land in der, was weiß ich, Sprachenpolitik oder schulischen Migrationspolitik begleiten und dann gibts einfach auch ganze Berichte drüber. Die kann man dann über andere Länder auch lesen. #00:57:28-1#

I: Den zu Österreich habe ich. #00:57:33-0#

IP: Genau, auch mit Empfehlungen. #00:57:35-7#

I: Genau "what works in migrant education" ist der eine, und der andere "migrant education in Austria" oder so. #00:57:41-8#

IP: Gibts auf Englisch und auf Deutsch. Wie soll ich sagen, um sich da wirklich schlau zu machen, bräuchten wir mehr Zeit. Also vieles, wir arbeiten echt mit hängender Zunge und vieles schaffen wir einfach nicht. #00:58:05-0#

IP: So schaut das jetzt aus in etwa (Anmeldeformular) Da hast dann Übersetzung ins was weiß ich was und da sind genau diese - sie habens selbst genau angesprochen ("Vorurteile") #00:58:31-5#

I: Ja und das ist einfach eigentlich formuliert, das versteht man. #00:58:31-5#

IP: Und sozusagen mit den Sprechblasen das ist dann in Lila, das kommt farblich heraus. Und wie gesagt die Rückseite wäre dann die Fremdsprache, aber ja #00:58:48-0#

IP: Dann gebe ich Ihnen noch: das ist diese DVD (Info u Plakat dafür) #00:58:59-7#

I: Wie kommen Eltern zu der? #00:58:58-5#

IP: Das kann man bestellen, das steht hinten drauf. Und man kann sichs, sie könnens sichs zum Beispiel anschauen - wart wo steht denn das - dazschule.at. Da kann man sich sozusagen zuerst anschauen, wenn einmal wissen möchte, ob mans überhaupt brauchen kann.

I: Und das wird in der Schule beworben oder wie?

IP: Das ist vor einem Jahr rausgekommen. Da haben wir eine große Auftaktveranstaltung gehabt, dann hat die Ministerin, die war irgendwie so angetan davon, dann hat Sie ein gratis, ein ganzseitiges Inserat in Heute geschaltet mit dem. Wir haben Veranstaltungen gehabt in Vorarlberg und Oberösterreich an den pädagogischen Hochschulen. Da bei der Auftaktveranstaltung in Wien da waren, also das waren lauter Multiplikatoren, da waren hundert Leute oder so und also jedenfalls wir habens schon nachkopieren müssen, weils so auf großes Interesse gestoßen ist. Wobei man muss natürlich dann auch wieder vorsichtig sein, weil ich sags jetzt überspitzt, wenn jetzt jemand sagt: na endlich gibts die DVD, die drück ich jetzt der Frau Türkin in die Hand und damit brauch ich nicht mehr reden mit ihr oder so und alle Probleme sind gelöst. Also das ist nicht die Idee. Ich denk mir es ist sinnvoll, wenn man die bei einem Elternabend einsetzt und zwar dann wirklich nur so als, es sind verschiedene Kapitel zu verschiedenen Themen, also ich weiß nicht, es steht eine mehrtägige Schulveranstaltung an und einige Eltern sind irgendwie skeptisch, ob die ihr Kind mitfahren lassen sollen, dann zeigt man die Passage zum Beispiel und dann kann man drüber diskutieren. #01:01:00-6#

IP: Das ist, weil Sie geredet haben von LehrerInnen, die die Sprache, was weiß ich, die zum Beispiel Türkisch lernen. Also da das ist eben auch zur Unterstützung von LehrerInnen, die sich für die Sprachen ihrer Kinder interessieren. Also ich denk mir das Minimum ist, dass man die Namen richtig ausspricht. Und da kann man dann einfach eine bestimmte Sprache anklicken und erfährt alles Mögliche Wissenswerte drüber. Man kann sich sogar Sprechproben anhören und die Rückseite das ist eben mehrsprachige Kinderliteratur. Das müssen wir jetzt irgendwann einmal noch vor dem Sommer angehen. Das wollen wir, auch aufgrund von Rückmeldungen, strukturell verbessern. Das ist momentan, seit mehreren Monaten nicht aktualisiert worden. #01:01:55-2#

I: Das ist sicher toll. Also das ist auch was, was ich aus Erfahrung weiß - ich arbeite selbst auch mit Kindern - was Kinder immer wieder begeistert, wenn man irgendetwas in ihrer Sprache sagen kann, also da fühlen sie sich gleich #01:02:07-1#

IP: Na also ich glaub sowieso, es gibt eigentlich keinen Menschen, der sich nicht für Sprache interessiert. Das geht meistens, die Diskussionen sind ja dann auch immer sehr stark emotional, wie man in der Politik mitkriegt. Das hat ja einen Grund, auch diese aggressive Germanisierungspolitik zeigt ja auch, wir interessieren uns für Sprache, weil Sprache auch sehr stark mit Identität zu tun hat. ich

mein die Antwort ist dann falsch sozusagen: nur Deutsch und sonst nichts. Aber das Interesse ist quasi von allen Seiten da.

I: Das stimmt es ist überall Thema. Ich hab nur noch eine Frage - das betrifft irgendwie mich, weil ich mir nicht sicher war, wie ich richtig zitiere. Ich weiß aber nicht ob sie das wissen, #01:03:07-4#

IP: Aso dieses Ding da von mir. Warten Sie einmal. #01:03:11-8#

I: Genau weils diese Seitenangaben hat und weil ich mir nicht sicher war. Ich mein ich hab das da oben. #01:03:17-1#

IP: Das hat einen Grund, das ist eine Zeitschrift, die erscheint 4 mal jährlich oder 5mal und die fängt an mit Nummer, Seite 1 im Jänner und nachdem das schon eine September-Nummer ist. Schauen Sie einmal, ich hab da grad ein 1/2 aus 2011, fängt mit 1 an und dann je weiter man vorstößt, warte das ist eh die, das fängt da schon an. #01:03:52-9#

I: Ok wunderbar, ich war mir da nur nicht sicher ob das vielleicht einfach nur so ist. Dann ist das perfekt, dann hab ich das glaub ich eh richtig, #01:03:59-3#

IP: Ja denen ihre Logik. Die sagen sozusagen die fünf Nummern in einem Jahr nummerieren sie fortlaufend. #01:04:06-2#

I: Gut und das zweite ist das Lesefit, wo ich mir nicht sicher bin, wo ich glaub ich noch gar nicht versucht hab. #01:04:14-5#

IP: Ah das heißt nicht Lesefit sondern die Zeitschrift heißt Jugend und Medien. Das heißt das ist Jugend und Medien 2, 2003-2004. Also das geht nach dem Schuljahr und nicht nach dem Kalenderjahr. Das ist die zweite Nummer, die im Schuljahr 2003/04 erschienen ist und glaub ich vier erscheinen. Und das war dann eine Folgenummer, genau das war dann die dreier Nummer, das war dann, aha das ist eine andere, das ist das Elternmagazin. Wart, ich kann Ihnen gern, wenn ichs schnell find, zeigen wie das aussieht. #01:05:08-0#

IP: Was war das von mir? 2003/2004. Das ist schon ein altes, da haben die mal so Schwerpunkte gehabt. 2003, Seite? #01:05:31-2#

I: Seite 6. Ah 2 2003/2004, Entschuldigung.

IP: Genau. #01:05:59-4#

IP: Und wo arbeiten Sie mit Kindern?  
#01:06:15-0#

I: In einem Hort der Kinderfreunde, nebenbei noch beim Studium. #01:06:24-1#

IP: Und das kann man so ohne einschlägige Ausbildung?  
#01:06:24-9#

I: Als Lernstundenhilfe - also ich bin nicht die Hortpädagogin. #01:06:29-5#

IP: Ich verstehe. #01:06:30-8#

I: Ich arbeite auch und das muss ich sagen ist sehr interessant mit einem männlichen Hortpädagogen, von denen es jetzt wahrscheinlich nicht so viele gibt. Aber ich muss sagen das ist wirklich sehr nett. Also schon seit 3 Jahren - ich wollte zwischendurch eigentlich schon einmal aufhören, aber irgendwie hat es dann doch noch so gut gepasst. #01:06:52-2#

IP: Naja manchmal denk ich in so pädagogischen Tätigkeiten braucht man auch Pausen dazwischen. #01:06:57-8#

I: Ja das auf jeden Fall. Nein aber das ist im Prinzip wie gesagt nur geringfügig. #01:07:00-3#

IP: Ja na dann. #01:07:02-9#

I: Ich bin nur 10 Stunden die Woche und es eigentlich sehr nett. Und ja das ist zwar auch im 10. Bezirk, aber ich muss sagen, das ist offensichtlich noch in einer Gegend, weil wir haben eigentlich - also erstens einmal alle Kinder sind österreichische Kinder, aber das trifft eh, wie sie schon gesagt auf viele zu, aber auch die meisten haben Deutsch als Muttersprache. #01:07:23-5#

IP: Das hängt dann von der Gegend ab wahrscheinlich. Wo ist denn das im 10.? Ist das schon weiter draußen oder? #01:07:25-6#

I: Ja genau. #01:07:29-9#

IP: So das ist gerade gekommen, das ganz neue 5er. #01:07:34-1#

I: Ah ok, das findet man dann eh. Also ich mein die alten hab ich, also die von 2009 oder 2008 habe ich alle zuhause. #01:07:44-6#

IP: Das werden wir gleich auf die Webseite stellen und dann versenden. Also das kriegen jetzt dann alle Landesschulinspektoren, Bezirksschulinspektoren, pädagogischen Hochschulen. Den muttersprachlichen Lehrern schicken wirs natürlich auch, weil die haben ja dafür arbeiten müssen. Die müssen ja ein Formular ausfüllen und dann sollen sie wenigstens sehen, dass das nicht umsonst war. Sehr schön. Ah ein Trio wollt ich Ihnen noch geben - kennen Sie das überhaupt? #01:08:14-0#

I: Ich hab nur auch darüber gelesen auf der Homepage, dass es diese Sachen gibt, aber gesehen hab ich es noch nicht. #01:08:18-5#

IP: Von dem haben wir noch sehr viele. Das ist eben, jedes Männchen ist eine Sprache und die Idee dabei ist eben nicht, dass man da hat ein Gedicht hat und das wird jetzt übersetzt, sondern man hat lauter eigenständige Texte, die alle mit Frühling zu tun haben. Oder da ein Quiz, man fängt an auf Deutsch, das geht dann in BKS weiter, in Türkisch weiter und die Kinder müssen zusammenarbeiten, dass sie das Lösungswort finden. Hinten sind immer Witze, die sind dann besonders populär und da muss dann halt ja, wenn ich das nicht versteh und das andere Kind lacht sich halt krumm, muss ich halt fragen oder übersetzen. Oder das ist auch ein Rätsel, das sind Frühlingsblumen und da sind auch immer dann die Farben für die Sprachen. #01:09:13-6#

I: Das ist toll. #01:09:14-0#

IP: Und in der Mitte dann immer irgendein Vieh. Also es hat sozusagen immer eine Logik. Und dann gibts eine Gastsprache. Also das ist zum Beispiel, das ist tatsächlich eine Übersetzung jetzt einmal. Die Illustratorin ist genial, wirklich super. Da gibts eine Gastsprache, Seite 26, das ist in dem Fall Deutsch-Albanisch. #01:09:49-3#

I: Und wie kommen die Kinder dazu? Das muss auch bestellt werden oder das geht über? #01:09:50-7#

IP: Das bestellen die Schulen oder die LehrerInnen. Wir haben eine Auflage von 50.000. Kennt das ihre Mutter oder ihre Tante? #01:10:06-8#

I: Weiß ich nicht, bin ich mir nicht sicher, aber vermutlich schon. #01:10:08-0#

IP: Also das müsstens schon kennen. Ich geb ihnen jetzt noch die neueste mit. #01:10:09-5#

I: Also meine Mutter grundsätzlich schon, weil wie gesagt die haben da einen sehr engagierten Muttersprachenlehrer. #01:10:14-9#

IP: Aber es sozusagen, es ist wirklich gedacht für die Arbeit in der Klasse, auch ohne muttersprachlichen Lehrer. Es gibt eh dann auch die Website die Trio. Da sind dann auch, wie sollen wir sagen, Anregungen für Lehrer dabei. Da haben sie auch immer Ideen mit Büchern, auch in anderen Sprachen. #01:10:44-8#

IP: Ja da war dann die Biene war da so ein Thema. Also das sind dann immer Schwerpunktthemen und die Gastsprache war Tschetschenisch diesmal. Also das ist auch eine Übersetzung. #01:11:06-1#

I: Na ich zeigs ihr auf jeden Fall, vielleicht vermutlich kennt sie es eh, aber das ist echt toll. #01:11:08-7#

IP: Dann kann sie abonnieren. Aber ich mein, ich nehm es fast an. #01:11:11-7#

I: Ich glaub auch. #01:11:16-0#

IP: Das ist sehr beliebt und ja sehr bekannt auch. #01:11:19-5#

I: Ja das denk ich mir in den Kreisen dann sicher, die damit arbeiten. #01:11:25-3#

IP: Ich geb Ihnen noch für die beiden Schulen, das Plakat was da hängt. Das sind eh so bissal unsere Angebote. #01:11:40-9#

I: Ja sollen sie aufhängen sicher. #01:11:40-9#

IP Ja, ich habs öfter schon gesehen, wenn ich Schulen besucht hab, dass das hängt. #01:11:39-9#

I: Wunderbar. #01:11:43-3#

IP: Nagut, dann Grüße an den Mikael Luciak #01:11:45-1#

I: Ja, richt ich aus #01:11:48-1#

IP: Und Ihnen viel Erfolg für die Arbeit.

## **C Zuordnung relevanter Textstellen zu den jeweiligen Kategorien**

### **1.) Rahmenbedingungen und Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts in der Sonderschule**

#### **Expertin:**

... 22 Sprachen, Lehrkräfte vom BMUKK betreut ... 20 / Allerdings sind die anstellende Behörde im Pflichtschulbereich die Länder und die meisten muttersprachlichen LehrerInnen sind im Pflichtschulbereich tätig. Den Landesregierungen, als anstellende Behörden, kann seitens des Bundes (= bm:ukk) nicht vorgeschrieben werden, wie viele muttersprachliche LehrerInnen sie anstellen, sondern nur empfohlen werden. Hier zeigt sich, wie die rechtliche Lage, die Kompetenzzersplitterung zwischen Bund und Ländern bis in solche Bereiche hineinwirkt. Ein Beispiel hierfür wären auch die in jedem Bundesland anderen Eröffnungszahlen (5-12) für den muttersprachlichen Unterricht. Darauf hat das Ministerium keinen Zugriff und ist oft auch nicht im Bilde, ob ein Land hier gerade etwas ändert, weil es keine verpflichtende Meldung gibt. Für das Kind bedeutet das eine völlig ungerechte Situation, je nachdem in welchem Bundesland es geboren ist bzw. zur Schule geht. 81-89 / In der Sonderschule gelten generell geringere Eröffnungszahlen für den muttersprachlichen Unterricht, aber auch hier sind Unterschiede zwischen den Bundesländern auszumachen. In den meisten Bundesländern findet der

muttersprachliche Unterricht in der Regel am Nachmittag statt, wie in Wien in den „kleineren“ Sprachen. Und der muttersprachliche Unterricht kann (daher) schulstufen-, schul- und schulartübergreifend stattfinden. So kann es bspw. eine gemischte Gruppe mit Volks- und Sonderschülern geben. Die Frage, ob bei diesen beiden verschiedenen Schularten die gleiche Methodik bzw. Didaktik anzuwenden ist, bleibt offen. Das ist eine Herausforderung für die LehrerInnen, die generell sehr heterogene Gruppen unterrichten; selbst wenn es sich um Kinder gleichen Alters und der gleichen Schulart handelt, kann die sprachliche Kompetenz in der so genannten Muttersprache sehr unterschiedlich sein. 91-100 /

### **Interviewperson 1:**

... also im 12. arbeite ich noch zehn Stunden und hier zwölf Stunden wöchentlich ... 55 / ... serbische Sprache wird ausschließlich als unverbindliche Übung angeboten. Das heißt wird nicht benotet. Das ist schon interessant und da gibt's zwei verschiedenen Formen, wie soll ich sagen, zwei verschiedenen Arten vom Unterricht - Kurs und Gruppenunterricht ... Also Kurs- und Gruppenform oder Gruppenunterricht oder Team Teaching. Das sogenannte Team Teaching und das ist die beliebteste Form muss ich sagen ... Die Lehrer in Österreich im Allgemeinen, also das ist die favorisierte Art oder Form: Team Teaching oder Gruppenunterricht. Gruppenunterricht bedeutet, dass der Klassenlehrer zusammen mit dem Muttersprachelehrer also eine wie soll ich sagen gemeinsames Unterricht gestalten. Und Kursunterricht oder Kursform bedeutet, dass der muttersprachliche Unterricht wird also als zusätzliches Unterricht abzuhalten ... 78-93 / Team Teaching ... sieht ganz anders aus. Also da ist Klassenlehrerin, ich bin sozusagen, ich helfe oder ja wie soll ich sagen also Begleitperson 175-176 / ... nur vormittags ... Ja Gott sei Dank. Das freut mich, ich hab fünfzehn Jahre als Religionslehrerin für griechisch-orientalisch gearbeitet - an sechs verschiedenen Schulen und fast immer am Nachmittag. Und ich hab drei Kinder selber zu Hause und es war wirklich anstrengend 197-203 ... in einer Gruppe ... mindestens drei und am meisten hab ich von der dritten Klasse, ich glaube sechs, sechs Kinder ja - am meisten sechs. Früher gab es acht oder neun ja aber in diesem Jahr ist das anders ... Familienklasse ... 237-257 ... ich hab Sondervertrag ... ich mach bei der pädagogischen Akademie Nostrifizierung 301-302 ... zwölf Stunden wöchentlich bin ich da, es ist immer jemand krank, dann bin ich mit noch einer Lehrerin in der Klasse und manchmal entfällt muttersprachlicher Unterricht, aber wir bemühen uns also regelmäßig abzuhalten ja 479-481 / ... Das gefällt mir irgendwie nicht muss ich sagen: Also eine Stunde wöchentlich für die - es ist egal welche Klasse erste, zweite, dritte oder vierte - eine Stunde ist zu wenig ... Also nur eine Stunde es ist schon - da muss ich Tempo geben aber ich möchte mit den Kindern das nicht detailliert aber schon korrekt 694-702 / liegt halt auch an diesem Charakter der unverbindlichen Übung ... würden Sie sich vorstellen können, dass es so ein fester Bestandteil des Stundenplans wär oder des Lehrplans wär, also nicht so eine unverbindliche Übung sondern wirklich ein Unterrichtsfach ... ich glaub schon ... Und ich glaube das ist schon falsch, da die Kinder da keine Noten kriegen ... , sie kriegen von mir [zeigt auf eine Seite im Heft] das sind die Noten, da steht Sehr gut, fünf, und das ist mein Namen überall. Also das mach ich jede Stunde ... es gefällt den Kindern irgendwie hab ich bemerkt ... sie sind begeistert, deswegen sag ich es. Also es ist wirklich schade, aber ja ... wenn es halt ein Unterrichtsfach wäre, wäre es vielleicht auch verpflichtend für alle ... ja für alle dann ... dann brauch ma viel mehr Muttersprachelehrer, weil es gibt so viele Kinder, die aus Ex-Jugoslawien kommen ... 717-777 / sind nie dazu gezwungen; also auf freiwilliger Basis war es am Anfang des Jahres ... bei mir kommen alle ... ist eh toll, wenn Sie alle erreichen auf freiwilliger Basis ... aber dann schaff ich es nicht in 10 Stunden wöchentlich. Dann brauch ich viel mehr ... 782-816 / ist überhaupt super oder, dass es in der Vorschule auch schon möglich ist ... ist schön finde ich. 840-843

### **Interviewperson 2:**

... nur in diese Schule ... ich arbeite hier auch in I-Klasse ... Exposituren von Volksschule ... immer gehabt volle Verpflichtung, Lehrverpflichtung ... arbeite ich in alle Klassen, auch Volksschulintegrationsklassen 45-67 / in allen Klassen paar Kinder ... paar Klassen arbeite ich im Team, Stunde oder zwei Stunden. In Kursform – das bedeutet Kinder kommen hier zu mir und wir arbeiten ... immer nur Kinder aus einer Klasse ... fast in jeder Klasse zwei Stunden 75-88 / ... Anteil ausländischer Kinder ... noch nicht fertig mit der Statistik 153-167 / ... alle kommen 173 / ... Ich habe fast immer eigene Raum gehabt, paar Jahre gehabt nicht. Ich hab geteilt mit einmal mit Physikkollegin ... Musikzimmer war auch 195-200 / ... türkischen Muttersprachenunterricht ... gibt's auch. Gibt albanisch auch, gibt paar Kinder aus Kosovo 202-204 / ... viele Frauen sind hier, ich bin fast der einzige Mann da. 592

### **Interviewperson 3:**

im Kurs und im Team, auch je nachdem. Man schätzt, was ist manchmal wirksamer und es kommt auch wie man sich mit Kollegen einigt, ob eine Thema besser im Team ist oder, dass man sich einfach (...) im Kursraum ... nur Ihr Raum? ... Nicht nur meins, weil ich bin nicht alle Stunden hier besetzt. Aber das benützen andere Kollegen auch, aber am meisten ... Ich habe nur am Dienstag Nachmittagsstunden, (sonst) nur am Vormittag. 93-108 / ... zwei Stunden in der Woche könnte reichen, dass man nicht die andere sozusagen Unterrichtsfächer abwickeln muss und es klappt so wenn es bei solchem Stand bleibt. Und ich schätze man könnte in diese zwei Stunden ziemlich viel machen. Ob das jetzt genug ist, weil man muss sich auch begrenzen auf diesen Raum, wo wir leben, weil das ist unsere Alltag. Und da muss man sich sicher eine reale Grenze 165-168 / ... Ja sie melden sich an, aber am meisten kommen eh alle ... 265

### **Interviewperson 4:**

Eine I-Klasse unterrichte ich jetzt (sogar), aber nicht Muttersprache. Ich ich unterrichte Technisches Werken in der Hauptschule ... bin ich Muttersprachenlehrer in der Volksschule D [anonymisiert], wo I-Kinder auch drinnen, äh so so nach dem I, also Sonderplan ... SPF also so wir tun und es gibt ein oder anderes Kind. Und hier unterrichte ich in in den Klassen, I-Klassen sogenannten, wo wirklich also so nach allen Gegenständen nach SPF beurteilt wird. Also Technisches Werken, Physik und Turnen 46-55 / Team Teaching und Kurs ... Je nachdem was du denkst, was die Lehrer denken ... Jedes Jahr, jedes Jahr anders, jedes Jahr mit gleicher Kollegin und mit verschiedenen Kolleginnen ist anders ... 109-114 / ... Ja ich hab auch oben also so immer kleiner ist mein Raum geworden - also so das ist eh klar, weil die Schule so alt ist, 110 Jahre, und die Räumlichkeiten sind einfach alle voll. Also wir haben statt zehn normalen Klassen oder zwölf, wir haben glaub ich fünfzehn jetzt, also alles ist voll also. Das heißt kleine Nebenräume also so nützen wir und wenn die Gruppe mehr als zehn ist, dann ersticken wir. Aber macht ja nichts, also so Hauptsache einen Raum. Es gibt Schulen wo es überhaupt keinen ... Also ich muss sagen also ich hab, ich hab immer meinen Raum gehabt also so deswegen von den Kolleginnen das hängt auch von der Beziehung zu dem Team also so wie man sich integriert und ja, also sehr oft ist auch ganz ganz wichtig deutsche Sprache vom Muttersprachenlehrerinnen und -lehrer, weil die Kommunikation muss passieren ... 561-572

### **Interviewperson 5:**

... es ist so, dass ich im Kurssystem Türkisch-Unterricht abhalte, wobei ich je nachdem welche Bedürfnisse die Kinder haben den Unterricht gestalte 83-84 ... Manchmal ist es so, dass ich Schulstufen also ... mehrere Klassen zusammen hab, damit sich auch mehr Stunden ausgehen kann ja. Und manchmal ist es leider nicht möglich, dass andere dazu kommen können. Hab ich nur ein Beispiel, wo ich nur zwei Kinder eigentlich aus einer Klasse habe ... alle Ihre 22 Stunden am Vormittag ... ja ... 184-200 / ... ist das der Raum, wo Sie den muttersprachlichen Unterricht machen ... Ja hauptsächlich hier und manchmal kann es sogar sein, das hier besetzt ist und wir teilen, wir haben nicht so viele Ressourcen, dass wir Begleitlehrer und alle Muttersprachenlehrer einen eigenen Raum haben, also wir teilen uns den Raum sozusagen ... 480-484

### **Interviewperson 6:**

... volle Lehrverpflichtung am SPZ ... arbeite in allen Klassen, auch in VS-Integrationsklassen ... 3-4 / ... sowohl integrativ im Team, als auch Gruppenbetreuungsstunden im eigenen MU Raum ... bilingualer Unterricht ... jeder Klassenlehrer hat andere Wünsche bezüglich des muttersprachlichen Unterrichts – jede Klassensituation auch anders – Unterricht wird auf jeweilige Kinder abgestimmt ... 12-15

## **2.) Aufgaben der muttersprachlichen LehrerInnen**

### **Interviewperson 1:**

... am Anfang als Klassenlehrerin gearbeitet, weil eine Lehrerin hat sich verletzt 46-47 / es ist interessant muss ich sagen / ich arbeite mit den Kindern sehr viel 98-99 / ... Lesen ja, Zeichnen, Lesen, Ausfüllen aber mit unseren Wörtern. Lateinschrift ... und das mache ich in der, mit der ersten Klasse. Mit der zweiten Klasse beginne ich schon ganz langsam mit unseren Buchstaben ... Wir lernen spielerisch, das ist sehr wichtig. Also die Kinder müssen das verstehen, dass das ein Spiel ist. Also nicht, muss nicht so ernst sein. Wir singen viel, viele Lieder. Wir erzählen die Geschichten und so. Ich denke es ist interessant für die Kinder, weil das merkt man schon 119-128 / ... Team Teaching ... sieht

ganz anders aus. Also da ist Klassenlehrerin, ich bin sozusagen, ich helfe oder ja wie soll ich sagen also Begleitperson 175-176

### **Interviewperson 2:**

... fast alles ... Supplierereserve im ganzen Haus ... mache ich ok gut, weil Kinder respektieren mich ... Mithilfe bei Elterngesprächen, weil viele Eltern verstehen nicht Deutsch ... nicht nur Übersetzer – „unsere Mann“ ... Vermittler, weil sie glauben immer, oft glauben Eltern, dass jemand ist gegen, wenn weil sie oder er ist Ausländer ... bin Dolmetsch ... übersetze manchmal Elternbriefe, Informationsmaterial von Schulärztin, Schulprojekte und Zeugnisse und so weiter ... Und dann bin ich fast immer irgendwo in Stadt oder Ausflug oder Lehrausgang die Begleitperson. ... rede oft mit Eltern, mit Familie von unsere Kinder ... meine große Aufgabe ist auch Organisieren das Sportfest, weil ich arbeite wie Sportjournalist 89-119 / ... wir haben schon ein Projekt gemacht: „Sie waren Kinder so wie du und ich“ ... ich bin Projektleiter ... Kinder sind immer immer immer begeistert gewesen ... Sport verbindet, besonders Fußball ... machen wir so welche Veranstaltungen, Sportveranstaltungen, Sportfest ist immer im Juni ... ich habe auch gute Kontakte ... und ich bin praktisch zuständig auch für Sponsoren und so ... Ich bin Mädchen für alles – alles was sie brauchen, bin ich da. 125-146 / ... und ich arbeite mit alle andere, egal woher kommen 173 / ... und was arbeite ich: jeder Klassenlehrer hat andere Wünsche bezüglich des Unterricht. Und zum Beispiel wir machen parallel, wenn sie machen etwas aus Biologie, was ist wichtig, das mache ich auch auf Muttersprache ... Zum Beispiel wir haben vorige Woche der Körper, Körperteile auf unsere Sprache gemacht und Plakat auf Deutsch und Kroatisch ... serbische Buchstaben ... sie wollen nicht, weil Kyrillisch ist aber ... verzwingen nicht, weil bei solchen Kindern darf nicht, will nicht Druck machen 212-231 / ... wenn die kommen diese Sportler bei uns, dann schreibe ich immer paar Texte, Fotos für Zeitungen, Sportzeitungen, Sportwoche, Kronen Zeitung oder Kurier. 635-636

### **Interviewperson 3:**

Weil wir machen verschiedene Dinge, wie einen normalen Unterricht, dass ich mit Kindern nur in muttersprachlichen Bereichen bewege und es gibt natürlich Dinge, die den Kindern erklären müssen: wo sind diese Unterschiede. Das wird gleich am Anfang von Alphabetisierung bis in weiter, dass man den Kindern etwas von diese sozusagen Sprachreichtum beibringt. 82-85

### **Interviewperson 4:**

... in der Schule, wo ich Muttersprachenunterricht sozusagen unterrichte, habe ich vor allem geschaut, dass ich seit 19 Jahren dort schaue, dass ich mit dem Team also so koordiniere, dass ich also so irgendwie nicht als Fremdkörper an der Schule, im Team und dann sowieso in der also in meinem Job also allein dastehe. Das heißt also so erstens habe ich geschaut also so was braucht die Schule und wie kann ich mit meinem Unterricht also der Schule dienen bzw. den Kindern. So habe ich mein Muttersprachenunterricht also so so gestaltet, dass ich also in Kurs Kinder habe - das heißt die Kinder sozusagen aus mehreren zweiten, aus einer Stufe rausnehme, eine kleine Gruppe bilde und dann mindestens zwei Stunden pro Woche habe. Integrativ bin ich vor allem in den ersten Klassen und nach Bedarf, wo die Lehrerin wirklich Interesse zeigt, dass ich in der zweiten, in einer zweiten oder dritten oder vierten, wo wir projektartig also so arbeiten. Wo es sinnvoll ist, dann bleibe ich auch integrativ eine oder zwei Stunden pro Jahr in einer höheren Klasse. Sonst bemühe mich, dass die Kinder, die raus aus der Klasse sind zumindestens für eine Lehrerin sozusagen mit den Themen das koordiniert ist. Das heißt, das was in der Klasse in Deutsch gemacht wird, wird auch im meinem Unterricht auch im Großen und Ganzen auch sagen Hauptthema, dass die Kinder, wenn sie zurückkommen in ihre Muttersprache ähnliche Inhalte haben und dann also so sogar etwas anderes oder etwas mehr also in die Klasse wieder in Deutsch bringen können oder fragen ... 91-105 / ... ist die Aufgabe meiner Meinung nach in der Schule des Muttersprachenunterrichts, dass dieses Vorhandene noch sozusagen zu stärken und dass die Zweisprachigkeit also so besteht damit und sehr oft sind die Schnitte da, die sehr schmerzlich für die Kinder sind. Also wenn die Muttersprache bis bis zum Alter fünf oder sechs da ist und dann wird nichts angeboten weiter, Verschriftlichung von der Sprache und so weiter, nächste Stufen. Also dann ist das so schmerzlich für das Erwerb, für Erwerb der deutsche Sprache bzw. zweite Sprache und da können wir uns stützen. Ganz wichtig, also so ich scheue also nicht vom zweisprachigen Unterricht im Muttersprachenunterricht. Ich mache das also so sehr gerne, dass ich in muttersprachlichen Unterricht, wenn etwas nicht klar ist, so ich springe in Deutsch und erklär, weil ich sehr viele Kinder habe, die das besser und schneller verstehen, wenn ich in Deutsch erkläre was 143-152 ... Das heißt ich bemühe mich wirklich so schnell wie möglich direkte Kommunikation zu schaffen. 645

### **Interviewperson 5:**

... es ist so, dass ich im Kurssystem Türkisch-Unterricht abhalte, wobei ich je nachdem welche Bedürfnisse die Kinder haben den Unterricht gestalte ... Es sind schon Themenbereiche aber manche sind sehr sehr schwach, sodass ich dann das Niveau herabsetzen muss ... Zusätzlich mache ich auch integrativ und zwar ist es so, dass ich eigentlich bei den Buchstabetagen meistens integrativ dabei bin und wenn sich das ergibt machen wir mit einigen Kolleginnen auch integrativ Sachunterrichtsthemen sogar nicht nur in Türkisch-Deutsch, in mehreren Sprachen: also BKS, also Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Türkisch, Englisch und Deutsch ... Und das kommt sehr sehr gut an muss ich sagen ... 84-92 / Unterrichten Sie alle türkischen Kinder hier an der Schule? ... So ziemlich alle. Es sind nur sehr sehr wenige, die nicht bei mir in Türkisch-Unterricht angemeldet sind ... diejenigen, die sich eigentlich nicht angemeldet haben, haben parallel zu meiner Stunde Islam-Unterricht. Und da sind wirklich nur sehr wenige ... Es ist sogar so, dass sich mehrere Kinder für mich entschieden haben, die eben parallel Islam-Unterricht hatten ... Das heißt sie hätten sich quasi entscheiden müssen ... ja stundenplanmäßig ging es einfach nicht anders ... Aber es hätten alle die Möglichkeit daran teilzunehmen ... Sie machen alle sehr gerne ... auch die Eltern sind offensichtlich dafür, wenn sie die Kinder anmelden ... ja natürlich ja ... 130-167 / Unterricht im Kurs ... wie gesagt, vom Niveau der Kinder. Bei manchen Gruppen geht der Inhalt oder bzw. die Themen gehen schon so ziemlich schnell voran, aber bei den schwachen, bei den schwächeren muss ich dann natürlich auch ein bisschen differenzieren ... 169-174 / ... Sie sind so eine Kontaktperson für die türkischsprachigen Eltern ... ja absolut ... Es ist nicht nur von den Lehrern ein Bedürfnis, auch die Mütter sprechen mich dann immer wieder an bei gewissen Terminen ob ich dabei sein kann und es ist einfach ein Bedarf; auch nicht nur sprachliche Barrieren jetzt zu beseitigen sondern auch ein bisschen kulturelle ja, weil es können Sachen auch falsch verstanden werden ... da ist es gut, dass ich dabei bin und ja ist mir auch ein Anliegen ... am Anfang veranstalten wir immer diese Elternabende. Wir haben auch spezielle nur für die muttersprachlichen Eltern, also muttersprachlich jetzt Türkisch oder Serbokroatisch oder Bosnisch Elternabende veranstaltet ... Eigene ja und da werden sie auch darauf angesprochen ob sie irgendwelche Probleme haben bzw. ob sie irgendwelche Themen jetzt mit mir besonders besprechen wollen oder wie man sie unterstützen könnte und ich mach es so, dass ich dann zusätzlich Informationen an sie weiter gebe: wie sollte es ausschauen im Alltag, worauf sollten sie als Elternteil aufpassen und wie können sie ihre Kinder unterstützen in ihrer Arbeit, in ihre ja Hausaufgaben oder wie auch immer - in allen Punkten halt. Und da bekommen sie Tipps und das wird auch sehr geschätzt ... und alles andere ist dann viel leichter, weil diese erste Begegnung ist einmal sehr gut ... und später haben sie dann auch keine Bedenken mich anzusprechen bei irgendwelchen Themenpunkten und ja das ist einmal der Einstieg und darauf folgen dann je nach Bedarf noch weitere Elternabende oder Einzelgespräche ... die haben ja trotzdem diese Ängste und Bedenken: kann ich jetzt Hilfe holen, kann ich jemanden ansprechen und wenn man das gleich am Anfang mit so einem Elternabend ein bisschen lockerer angeht, dann ja haben sie diese Grenzen einfach überwunden ... 277-331 / ... Also neben Lehrerin auch ein bisschen so die Rolle einer vielleicht naja Mutterrolle würde ich jetzt nicht sagen, aber so Tante ... Diese Nähe, die brauchen Sie. Und dann wenn ich auch also Grenzen setze und die befolgen ihnen, die gehen darauf ein und die akzeptieren das dann auch ja. Also in der türkischen Kultur gibt es das auch sowieso, man ist halt einfach mit den Kindern, die noch klein sind, kann man noch so ein Bezug haben und das tut ihnen gut, ich seh das und es ist einfach für mich auch eine Bestätigung: ok ich hab ein positives Bild und sie brauchen auch positive Bilder - ja in jeglicher Hinsicht: Sowohl liebevoll als auch vom beruflichen her, das brauchen sie und diese Kinder haben das nicht in ihrem engen Kreis. In der Türkei würde es vielleicht anders aussehen ja, da hätten sie mehr Möglichkeiten, auch im sozialen Status andere Begegnungen jetzt zu machen, aber hier haben sie das ja nicht so oft, sag ich jetzt mal. 425-441

### **Interviewperson 6:**

... zugleich Suppliere reserve im ganzen Haus ... neben meinen Stunden als muttersprachlicher Lehrer ist auch die Mithilfe bei Elterngesprächen als Dolmetsch eine wichtige Aufgabe ... Übersetzungen von Elternbriefen, Informationsmaterial (Schulärztin, Schulprojekte, ...) ... Begleitung bei Lehrausgängen ... Sozialberater ... 4-10

### 3.) Ziele des muttersprachlichen Unterrichts (in der Sonderschule)

### **Interviewperson 1:**

Und viele Kinder, die in Österreich, also die in Österreich aufwachsen und in die Schule gehen sprechen in ihrem Alltag neben Deutsch noch eine andere also andere Sprache und die Aufgabe der Schule ist,

diese Kinder bei der Deutsch also Zweitsprache Deutsch zu unterstützen wollte ich sagen und auch Gelegenheit zu geben, ihre Erstsprache weiterzuentwickeln Die Erreichung der Zweisprachigkeit ist Ziel des muttersprachlichen Unterrichtes 61-69 / ... also reiner muttersprachlicher Unterricht und ich bin zufrieden damit, was die Kinder schaffen ... 182-183 / ... dieses Problem, dass sie weder die eine noch die andere Sprache so ganz können, weil viele Eltern versuchen halt eher weg von der Muttersprache, weil wir sind in Österreich ... aber sie können nicht Deutsch gut ... dann lernt man keine so richtig und das ist eigentlich gefährlicher als wenn man wirklich sagen wir sechs Jahre bis man in die Schule kommt, die Muttersprache lernt und die dann so gut spricht, dass man dann schon locker eine Zweitsprache aufbauen kann darauf. Weil es ist ja wichtig, dass man eine Sprache gut kann, damit man eine weitere lernen kann ... Sicher ... Das ist auch unser Ziel ... um den Muttersprachenunterricht am besten durchführen zu können, ist es praktisch man unterrichtet extra, aus der Klasse, nicht in der Klasse, sondern in so einer Gruppe ... das finde ich auch ... 215-235

### **Interviewperson 2:**

... Ziel ist Zweitsprache, weil wie sagt man wie viel Sprachen sprichst du, so viel Menschen hast du Wert von so viele Menschen. Sprichst du fünf Sprachen, du bist wert von fünf Menschen, wenn nur eine, ein Mensch ... dass sie kommen ein Tag zurück nach Heimat von Eltern oder Großeltern und fast jede Kind von Ex-Jugoslawien im Sommer fährt unten, Kroatien, Bosnien und Herzegowina, Serbien oder irgendwo anderes. Und das ist sicher sehr wichtig für Identität, weil viele Kinder sind nirgendwo - ich weiß das, viele haben Schwierigkeiten welche verstehen kein Wort von Muttersprache; Schwierigkeiten wenn sie fahren nach runter und wenn sie in die zusammen in Gemeinschaft mit Freunde, Bekannte ... und sie provozieren einander "du bist Österreicher", "Du verstehst nicht", "Warum bist du so wichtig, du willst nicht muttersprachlich reden" und so ... Ich habe noch nicht erlebt, dass Kinder will nicht Muttersprache lernen ... Muttersprache ist wichtig für, dass sie schützen eigene Kultur, eigene Tradition, Lieder, Geschichte, Geschichtl, Märchen, Fabel und so weiter und so weiter ... Unsere Kinder ist sicher sehr wichtig, dass bin ich da. 236-275

### **Interviewperson 3:**

Weil diese Abwechslung tut den Kindern gut. Weil wir machen verschiedene Dinge, wie einen normalen Unterricht, dass ich mit Kindern nur in muttersprachlichen Bereichen bewege und es gibt natürlich Dinge, die den Kindern erklären müssen: wo sind diese Unterschiede. Das wird gleich am Anfang von Alphabetisierung bis in weiter, dass man den Kindern etwas von diese sozusagen Sprachreichtum beibringt 82-85 / ... betrifft zuerst, weil gibt es, gibt es gewisse Unterschiede zwischen Alphabet auf Deutsch und ... Kyrillisch ... man muss die Kinder auf diese Unterschiede aufmerksam machen, dass sie das checken. Weil die Buchstaben /j/ /ʃ/ /dz/ /tʃ/ /ɲ/ das gibt's in Deutsch nicht. Und das muss man einfach beibringen, dass diese Unterschiede existieren und dass wir die Texte auch auf Muttersprache dann entsprechend lesen können. Und wir machen das, haben wir ganze Palette verschiedene Materialien, wo wir das gemeinsam machen und es klappt einfach ... 122-131 / Fällt es schwer manche Ziele umzusetzen? ... ich bin jemand der jammert nie im Leben. Und wenn man etwas heute nicht schafft, dann tut man es eben morgen versuchen. Nicht auf jeden Preis (heute). 151-154

### **Interviewperson 4:**

... die Ziele sind also so die Lücken zu füllen, die Lücken sind eigentlich also so in der normalen Entwicklung, also Sozialisation, die in der Familie mehr oder weniger passiert in der Muttersprache. Die Muttersprache ist vorhanden und sehr sehr verschieden. In verschiedenen Familien wir haben auch also in Wien die Migranten aus Ex-Jugoslawien, also die wirklich also so großteils aus Minderheiten aus Ex-Jugoslawien besteht. Das heißt Roma sehr viele unter serbischer Bevölkerung, dann Walachen und andere Minderheiten, die zuhause eigentlich als Muttersprache kommen sie zu mir und als Muttersprache angeben Staatssprache, ihre Staatssprache - das heißt schon eine zweite Sprache und dann haben sie noch Deutsch und dann müssen sie also so bei mir und ich lege wirklich Wert darauf, dass wir mehrsprachig also Bücher haben; sogar lese ich in Romanes und dann schaue, wer da reagiert und so weiter und dann es geht um die, um die Stärkung der Identität und eigentlich Lust machen noch eine Sprache sozusagen lebendig zu erhalten ... ist die Aufgabe meiner Meinung nach in der Schule des Muttersprachenunterrichts, dass dieses Vorhandene noch sozusagen zu stärken und dass die Zweisprachigkeit also so besteht damit und sehr oft sind die Schnitte da, die sehr schmerzlich für die Kinder sind. Also wenn die Muttersprache bis bis zum Alter fünf oder sechs da ist und dann wird nichts angeboten weiter, Verschriftlichung von der Sprache und so weiter, nächste Stufen. Also dann ist das so schmerzlich für das Erwerb, für Erwerb der deutsche Sprache bzw. zweite Sprache und da können wir

uns stützen. Ganz wichtig, also so ich scheue also nicht vom zweisprachigen Unterricht im Muttersprachenunterricht. Ich mache das also so sehr gerne, dass ich in muttersprachlichen Unterricht, wenn etwas nicht klar ist, so ich springe in Deutsch und erklär, weil ich sehr viele Kinder habe, die das besser und schneller verstehen, wenn ich in Deutsch erkläre was ... 123-152 / ... wie wir schaffen können, dass diese Generation wirklich eine Zukunft hat also in diesem Land, dass sie auch also gleiche Chancen haben und dass sie auch also diese auch Kenntnisse der Muttersprache und Kulturkenntnis von den Ursprungsländer auch gut nutzen können für dieses Land und für sich selber - also dass sie sozusagen nur profitieren können von dem. 659-662

#### **Interviewperson 5:**

... ich verfolge das Ziel also, dass sie in der Muttersprache gestärkt werden und dass sie auch alltägliche Themen in der Schule auch in der Muttersprache mal hören und ausarbeiten, weil ich mach ja meinen Unterricht, also ich gestalte meinen Unterricht auch zu den Themen parallel und deswegen ist das eine doppelte sozusagen Erlernen des Stoffes ... Und natürlich ist es für mich wichtig, dass sie in der Muttersprache gestärkt werden, denn dadurch können sie auch die deutsche Sprache gut lernen bzw. na einfach gut lernen und dort auch gestärkt auftreten denke ich ... Merkt man das, dass die Kinder, die besser in der Muttersprache sind auch in Deutsch weniger Probleme haben? ... ja absolut. Das kann ich nur unterstreichen, weil ich habe Kinder, die in der Muttersprache sehr sehr gut sind und die haben auch im Deutschen keine Probleme und sind auch in ihrer Klasse sehr gut - in allen Bereichen also Mathematik, Englisch, Deutsch und Sachunterricht. Sie sind wirklich auch in diesen Bereich sehr gut und das kann man nur unterstützen ... 212-233 ... Ich habe ja auch, nicht nur jetzt unterrichtsbezogen, ich hab auch den Ziel, dass ich mit den Familien eigentlich eng zusammenarbeite, mit den Müttern eng zusammenarbeite. Und dadurch wird auch vieles einfacher ja, also die Kommunikation Schule und Eltern. Ich hab gemerkt, dass das auch ein Defizit ist ja und wir versuchen halt auch im Team, mit meinem Kollegen auch diese Punkte anzusprechen, ja BKS-Lehrer der D [anonymisiert]. Und ja das ist, das ist auch ein Beitrag, den ich zusätzlich eigentlich hineinbringe jetzt im Schulwesen, im Schulbereich ... 270-275 ... Also neben Lehrerin auch ein bisschen so die Rolle einer vielleicht naja Mutterrolle würde ich jetzt nicht sagen, aber so Tante ... Diese Nähe, die brauchen Sie. Und dann wenn ich auch also Grenzen setze und die befolgen ihnen, die gehen darauf ein und die akzeptieren das dann auch ja. Also in der türkischen Kultur gibt es das auch sowieso, man ist halt einfach mit den Kindern, die noch klein sind, kann man noch so ein Bezug haben und das tut ihnen gut, ich seh das und es ist einfach für mich auch eine Bestätigung: ok ich hab ein positives Bild und sie brauchen auch positive Bilder - ja in jeglicher Hinsicht: Sowohl liebevoll als auch vom beruflichen her, das brauchen sie und diese Kinder haben das nicht in ihrem engen Kreis. In der Türkei würde es vielleicht anders aussehen ja, da hätten sie mehr Möglichkeiten, auch im sozialen Status andere Begegnungen jetzt zu machen, aber hier haben sie das ja nicht so oft, sag ich jetzt mal. 425-441

#### **Interviewperson 6:**

... trainieren der eigenen Sprache, um eine Zweitsprache besser lernen zu können ... Persönlichkeits- und Identitätsbildung ... Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und den eigenen Wurzeln ... Abbau kultureller Barrieren ... Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Kulturen ... 23-27

### 4.) Relevanz des muttersprachlichen Unterrichts (in der Sonderschule)

#### **Interviewperson 1:**

Und ich wollte am Anfang etwas sagen, was ich oft gehört habe, von Fachleuten, Pädagogen oder Wissenschaftler kann man auch hören oder in der Zeitung lesen: Jede Sprache ist ein Gewinn. Ja, das gilt auch für die Kinder, die in Österreich aufwachsen und eine andere Erstsprache als Deutsch haben und deswegen ist sehr wichtig, dass diese Kinder ihre Erstsprache pflegen 61-64 / ... merkt man, dass die Kinder so quasi, die auch in der Muttersprache besser sind ... auch sich in Deutsch leichter tun ... sicher auf jeden Fall ja, auf jeden Fall ja ... prinzipiell haben viele schon auch Schwierigkeiten in Deutsch ... hier schon. Na also es gibt die Kinder, die vierte Klasse sind und einige haben schon die Klasse wiederholt, also sie sollten schon also fünfte sein. Sie haben immer noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. 653-662

### **Interviewperson 2:**

... Kinder sind immer immer immer begeistert gewesen 134-135 / ... Ich habe noch nicht erlebt, dass Kinder will nicht Muttersprache lernen ... Muttersprache ist wichtig für, dass sie schützen eigene Kultur, eigene Tradition, Lieder, Geschichte, Geschichtl, Märchen, Fabel und so weiter und so weiter ... Unsere Kinder ist sicher sehr wichtig, dass bin ich da. Nicht ich, dass Muttersprachelehrer ich bin, das ist jetzt in meiner Person, aber das hat jemand von uns, weil sie haben andere Sicherheit ... Sie haben kein Problem aber "ja unsere Lehrer", wenn sie Probleme haben 236-277 / ... Kontaktperson ... auch für die Eltern 285-289 / ... Muttersprache sicher sehr sehr wichtig ... sehr sehr sehr wichtig – egal was sagt jemand, ich kann beweisen, dass Muttersprache für Kinder ist sehr wichtig ... je mehr Sprachen man kann denk ich mir und man lernt sie am besten im Kindesalter ... 356-366

### **Interviewperson 3:**

(Eine Sprache) ist ein Reichtum für ein Land. Heutige Welt braucht die Menschen, die je möglichst mehrere Posten und Stellen besitzen können. Das schaffen sie nur in dem Fall, wenn sie mehrere Sprachen können ... Österreich liegt nicht weit, wenn wir uns begrenzen auf Ebene, Balkanebene, woher ich komme. Es gibt es auch andere Leute in Österreich, die andere Muttersprache haben und das ist für dieses Land sehr sehr gut und ich finde das auch erwünscht, weil heutige wirtschaftliche Beziehungen sind so weit und breite Ausmaßen genommen, dass man immer mehr und immer mehr solche Leute braucht ... Wie viele wirtschaftliche Subjekte aus Österreich sind im ganzen Europa sozusagen in Betrieb oder tätig. Ich kann sagen von unten, ich bin ziemlich oft unten am Balkan und ich kenne viele viele Betriebe, die unten Filialen oder Fabriken haben und in diesem Fall man braucht entsprechende Kommunikation. 3-18 / Wir haben hier an dieser Schule viele Kinder, die entweder von Serbien oder Kroatien oder von Bosnien und Mazedonien auch kommen. Und diese Kinder sollte man auch eine Möglichkeit geben, dass sie ihre Muttersprachen, wo sie meisten in Familienkreisen ... zu Gebrauch nehmen ja. Und wenn sie auch unten sind, dass sie sich auch entsprechend einfach befinden und dass sie eine Kommunikation auch ... wir haben hier schon eine gewissen Zahl an Kindern, die entweder von Serbien, Bosnien oder Kroatien kommen und am meisten handelt sich um Kinder, die sehr fleißig sind und die auch, vielleicht kann das jemand nicht glauben, aber die sind begeistert, dass sie die Möglichkeit haben Muttersprache zu lernen 28-78 / Wie wichtig die Muttersprache ist ... es ist meine Meinung nach sehr wichtig, weil nicht nur, dass Österreich, jedes Land braucht sicher die Leute, die sich in verschiedene Sprachgewässer gut befinden können 156-159

### **Interviewperson 4:**

Und dann ist die Aufgabe meiner Meinung nach in der Schule des Muttersprachenunterrichts, dass dieses Vorhandene noch sozusagen zu stärken und dass die Zweisprachigkeit also so besteht damit und sehr oft sind die Schnitte da, die sehr schmerzlich für die Kinder sind. Also wenn die Muttersprache bis bis zum Alter fünf oder sechs da ist und dann wird nichts angeboten weiter, Verschriftlichung von der Sprache und so weiter, nächste Stufen. Also dann ist das so schmerzlich für das Erwerb, für Erwerb der deutsche Sprache bzw. zweite Sprache und da können wir uns stützen ... 143-148

### **Interviewperson 5:**

... manche sind sehr sehr schwach, sodass ich dann das Niveau herabsetzen muss ... Schwach in der Muttersprache? ... In der Muttersprache ja 84-89 ... Zusätzlich mache ich auch integrativ und zwar ist es so, dass ich eigentlich bei den Buchstabentagen meistens integrativ dabei bin und wenn sich das ergibt machen wir mit einigen Kolleginnen auch integrativ Sachunterrichtsthemen sogar nicht nur in Türkisch-Deutsch, in mehreren Sprachen: also BKS, also Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Türkisch, Englisch und Deutsch ... Und das kommt sehr sehr gut an muss ich sagen ... Ja bei allen und das ist spannend für die Kinder. Es ist nicht so, dass die anderen Kinder Türkisch vielleicht lernen ja, aber dass die halt ein Ohr auch für diese Sprache haben. Und es ist auch einfach für das Gemeinsame sehr sehr wichtig. Also sie werden dann nicht abgegrenzt, sind dann in einem Bereich, in einer Klasse und mit vier verschiedenen Lehrern und das ist, ja das stärkt einfach das Gemeinschaftsgefühl ... Zusätzlich kann ich dazu noch sagen, dass wir letztes Mal mit der L1 [anonymisiert] das ausprobiert haben und zwar haben wir eine Geschichte gelesen. Das heißt ich hab sie eigentlich gelesen auf Türkisch und die Kinder sollten eigentlich raten worum es ging ja bzw. die türkischen Kinder sollten das erzählen was da alles vorkam und interessanterweise hat sich ein Junge immer gemeldet, der das Buch auf Deutsch gelesen und die Geschichte ziemlich auswendig konnte und er hat wirklich Seite für Seite die richtigen halt Inhalte wieder gegeben auf Deutsch und das war sehr interessant. Und dann habe ich gesagt: "Dustin ich bin stolz auf dich, weil du kannst glaub ich besser Türkisch als meine anderen Kinder." [IP

lacht] also meine türkischen Kinder, Türkisch sprachigen Kinder. Und das hat den Kindern auch sehr viel Spaß gemacht. Einige haben sogar gesagt: "Das ist so eine schöne Sprache, das hat so eine schöne Melodie und ich fühl mich irgendwie erleichtert und ausgeglichen" und ja es ist ganz einfach schön mit solchen Begegnungen halt Erfahrungen zu sammeln ... Es ist und das stärkt auch das Gemeinschaftsgefühl ja, weil ich bin eigentlich dafür, dass man solche Unterrichtssequenzen öfter machen sollte und dadurch eben das Gemeinsame gut zu verstärken ... Nicht ausgrenzen gegenseitig sondern ja wir können eigentlich auch in unterschiedlichen Sprachen so ein bisschen experimentieren und das macht Spaß ja ... 89-128 / ... Ich hab zum Beispiel auch eine Klasse, wo sehr viele SPF-Kinder sind und dann hab ich gute und ich schau, dass ich für alle irgendwie da bin. Und die guten schaffen das eh sowieso alleine fast ja. Ich begleite sie nur hin und wieder und arbeiten im Buch dann die Themen aus und die sind sehr gut. Und die schwächeren sind auch sehr sehr gewillt mehr zu machen und es macht ihnen sehr viel Spaß, sodass sie dann sagen: "Ja machen wir das und jenes" und ja und das bestätigt einfach meine Arbeit für mich ja ... 174-179 / Merkt man das, dass die Kinder, die besser in der Muttersprache sind auch in Deutsch weniger Probleme haben? ... ja absolut. Das kann ich nur unterstreichen, weil ich habe Kinder, die in der Muttersprache sehr sehr gut sind und die haben auch im Deutschen keine Probleme und sind auch in ihrer Klasse sehr gut - in allen Bereichen also Mathematik, Englisch, Deutsch und Sachunterricht. Sie sind wirklich auch in diesen Bereich sehr gut und das kann man nur unterstützen ... 212-233 / Woran könnte es liegen, dass manche Kinder besser in der Muttersprache sind und andere schlechter? An zuhause? ... Na es kommt auf die Bildung der Familien natürlich an. Also Eltern: was für eine schulische Bildung, was für eine Allgemeinbildung haben die Eltern und wie reden sie, wie erleben sie die Sprache zuhause ja. Das ist sehr sehr wichtig und ausschlaggebend, ob die Kinder jetzt auch einfach nur vor dem Fernseher sitzen oder vor dem Computer oder ob viel mit ihnen auch kommuniziert wird ja. Das sind einfach alles wichtige Themen ... ist kein Phänomen der türkischen Kinder ... Das gilt für alle. Und es ist natürlich schön zu beobachten, dass wirklich solche Kinder und solche Familien gibt und ja sehr viele sollten daran ein Beispiel nehmen 240-261 / ... Späteinsteiger ... Nein ich hatte letztes Jahr zwei Schülerinnen, die eine ist gleich in die vierte Klasse gekommen und hat das gut geschafft und ist dann weiter gegangen in die Hauptschule und die zweite Schwester ist jetzt noch hier und ja ich muss ehrlich sagen, sie waren auch mit einem guten Niveau aus der Türkei hierher gereist und haben bis auf die sprachlichen Schwierigkeiten ... können sie zumindest die Muttersprache sicher top ... ja ... wie wir, wenn wir neun Jahre nur Deutsch sprechen ... ja natürlich ... dann ist es natürlich vielleicht eh auch leichter innerhalb kürzerer Zeit das Deutsch darauf aufzubauen ... Genau, die ganzen, also ich hatte mal einen einen Vortrag angehört. Es gab aus Deutschland einen Sprachwissenschaftler und in Deutschland hat man eben eine Studie gemacht und da hat man gesehen, erkannt, dass Kinder nach einem gewissen Alter nach Deutschland gekommen sind, viel erfolgreicher waren, als Kinder, die eben so mittendrin bzw. dort geboren ... Wenn eine Sprache mal sitzt und dann kommt die zweite, dann haben sie keine Probleme. Also die schaffen das und sind dann im Bildungswesen auch gut. 447-478

### **Interviewperson 6:**

zentral beim Erwerb jeder weiteren Sprache ... wichtig für kognitive Fähigkeiten ... Alphabetisierung ... Unterricht sollte beide Sprachen berücksichtigen ... positive Auswirkungen auf andere Leistungen ... positive Einstellung zur eigenen Sprache erhalten/ermöglichen 34-39

## 5.) Schwierigkeiten und Herausforderungen

### **Expertin:**

Fleck betont die, auch in der Studie von Cinar immer wieder thematisierte, arbeitsrechtliche Situation muttersprachlicher LehrerInnen. Sehr viele muttersprachliche LehrerInnen haben einen befristeten Vertrag auf ein Jahr. Aber es gibt die Empfehlung des Ministeriums wonach bei jemandem, der mehr als zehn Jahre ununterbrochen beschäftigt ist, ein unbefristeter Vertrag angebracht ist. Dies wurde mittlerweile sogar auf fünf Jahre reduziert. 75-79 / ... der muttersprachliche Unterricht kann (daher) schulstufen-, schul- und schulartübergreifend stattfinden. So kann es bspw. eine gemischte Gruppe mit Volks- und Sonderschülern geben. Die Frage, ob bei diesen beiden verschiedenen Schularten die gleiche Methodik bzw. Didaktik anzuwenden ist, bleibt offen. Das ist eine Herausforderung für die LehrerInnen, die generell sehr heterogene Gruppen unterrichten; selbst wenn es sich um Kinder gleichen Alters und der gleichen Schulart handelt, kann die sprachliche Kompetenz in der so genannten Muttersprache sehr unterschiedlich sein. 94-100 / Im Regierungsprogramm 2008 steht unter anderem,

dass der muttersprachliche Unterricht ausgeweitet werden soll. Dabei handelt es sich eigentlich um einen Meilenstein, nur in der Praxis stellt das Finanzministerium kein Geld dafür zur Verfügung. 102-104 / Auch das ist zurückzuführen auf diese Bund-Länder-Geschichte. Jedes Bundesland bekommt auf Basis der Schülerzahlen einen Pool an Personalressourcen zugewiesen. Ein Großteil wird dabei für die Pflichtgegenstände verwendet. Was übrig bleibt, steht dem Förderunterricht und allen freiwilligen Angebote in Form von Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen zur Verfügung. Dadurch tritt der muttersprachliche Unterricht in Konkurrenz zu Basketball, Gitarre spielen und vieles mehr. Wenn Interessen dann kollidieren, haben oft österreichische Eltern die stärkere Lobby, der eher nachgegeben wird. 106-112 / Frau Fleck denkt, dass Schwierigkeiten den muttersprachlichen Unterricht betreffend weniger von der Schulart, sondern sehr stark von der Schulleitung abhängig sind bzw. davon wie eine Direktion zum muttersprachlichen Unterricht steht. Dies kann wiederum abhängig von Vorerfahrungen, Einstellungen, etc. sein. Neben der Schulkultur, die sehr stark von der Direktion bestimmt wird, spielt auch der Standort eine Rolle. In Wien, wo vorwiegend im Team unterrichtet wird, sind muttersprachliche LehrerInnen zwar oft vertraglich schlechter gestellt, aber häufig im Lehrkörper als gleichwertige KollegInnen geachtet und respektiert. Anders ist das bei LehrerInnen, die vorwiegend am Nachmittag und dann noch dazu in mehreren Schulen im Einsatz sind. Empfohlen wird hier die Teilnahme an der Konferenz in der Stammschule. 116-126 / Aber natürlich ist das Ganze auch eine gesamtgesellschaftliche Frage. Die Betroffenen bekommen sehr viele unterschiedliche Botschaften vermittelt. Deutsch lernen vs. Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource. Damit zusammen hängt auch die Einstellung, der primäre Wunsch vieler Zweisprachiger, Deutsch zu lernen und nicht die Muttersprache zu fördern. Die Betroffenen selbst wollen oft gar nicht bzw. empfinden, sie können ihre Muttersprache eh. Mag. Fleck spricht aber auch von Linguizismus, Angst und sprachlichem Rassismus. 183-190 / Die Praxis und der Einsatz der muttersprachlichen LehrerInnen sind sehr verschieden. Negativbeispiele sieht Fleck in reiner Übersetzungsarbeit oder dem paradoxen Extremfall, dass die Klassenlehrerin / der Klassenlehrer der Muttersprachenlehrerin / dem Muttersprachenlehrer den Gebrauch der Muttersprache verbietet und sie/ihn quasi nur als Deutsch-„Beiwagerl“ sieht. 207-210

### **Interviewperson 1:**

Damals gab's neues Buch nicht, noch nicht. Also ich hab Probleme am Anfang gehabt, aber das hab ich schon später also geregelt irgendwie. Da muss man eine Lösung finden, sonst ist schwierig. Nur zwei Bücher zur Verfügung das ist fast nichts - für die vier Klassen. Und deswegen hab ich Glück, weil ich so viele Bücher aus Serbien hab ... 185-188 / ... nur vormittags ... Ja Gott sei Dank. Das freut mich, ich hab fünfzehn Jahre als Religionslehrerin für griechisch-orientalisch gearbeitet - an sechs verschiedenen Schulen und fast immer am Nachmittag. Und ich hab drei Kinder selber zu Hause und es war wirklich anstrengend. 197-203 / ... Familienklasse ... es ist schon anstrengend ... Ja es ist schon kompliziert. Weil wenn sie zusammen sind dann muss man mit allen was machen, also wenn. Aber ich hab da Glück weil sie sind meistens vierte Klasse ... Also mit Kontakt hab ich kein Problem mit den Eltern. Es funktioniert bestens wirklich. Und mit Lehrern, also sowas hab ich nicht erwartet wirklich, also ich bin lange nicht da, aber wir funktionieren wie einer. Wie soll ich sagen es ist wirklich, kann ich schon perfekt ... Wirklich ja. Wir verstehen uns und wir haben Verständnis füreinander aber wirklich. Ich hab nicht erwartet ... Randstellung der muttersprachlichen Lehrer ... , das weiß ich schon also von vielen. Viele haben das erlebt und mir drüber erzählt. Aber ich hab Gott sei Dank Glück, dass sowas hier in der Schule nicht passiert 272-297 / ... ich hab Sondervertrag. Ich war vorige Woche im Stadtschulrat, weil ich mach bei der pädagogischen Akademie Nostrifizierung ... Also ich hab noch 2006 damit begonnen und als ich mit muttersprachlichen Unterricht begonnen habe, musste ich damit aufhören weil ich konnte mehr nicht, ehrlich. Also zuhause drei Kinder ja, vollbeschäftigt war ich und mein Mann ist Priester und der verbringt viel Zeit in der Kirche. Also ich muss mit den Kindern lernen und Wiederholungen machen und alles war. Und es kommt dazu noch meine Arbeit, mein Beruf. Und es ist schon, es war zu viel für mich wirklich. Und jetzt möchte ich weitermachen, weil ich bin ich so ein Mensch also ich beginne damit und dann höre ich auf Punkt. Also ich möchte weitermachen, weil ich weiß es wird schon schwierig sein, aber ich mach's weiter trotzdem ... ich möchte also das fertig machen wegen meiner Sicherheit. Weil nach achtzehn Jahre Arbeit hab ich immer noch befristetes Vertrag. Das ist schon komisch. Aber ich hab mich im Stadtschulrat erkundigt. Also ich muss zehn Jahre lang als muttersprachenlehrerin arbeiten ... Punkt der Anerkennung der Arbeit, das ist noch so ein bisschen schwierig 301-367 / ... drei oder vier Schulen ist schon kompliziert ... fühlen sich auch in beiden Schulen irgendwie heimisch, also wohl ... Kontakt, unsere Mitarbeit das ist wirklich gut ... helfe den Lehrern oft, also wenn sie Hilfe brauchen und bin immer hilfsbereit... 381-401 / Es gibt viele römische Kinder. Ja das scheint ein Problem ja - mit Zigeunern sozusagen. Sie sind nicht immer bereit

mitzuarbeiten ... Sie interessieren sich nicht viel für ihre Kinder, sie sind nicht große Unterstützung für die Kinder. Also ich weiß nicht, also sie sind so für Menschen, man kann nicht viel mit den Eltern kontaktieren ... Hier zum Beispiel funktioniert das bestens. Da bin ich immer beim Elternsprechtage, Elternabende. Jetzt gibt es viele Eltern, die nicht Deutsch können, also da kann ich übersetzen 406-421 / Weil als Religionslehrerin hab ich immer am Nachmittag gearbeitet und mit wem kann ich dann sprechen... Ja weniger Kontakt. Aber da ist ganz anders. Ich bin so sicherer geworden und ich schäme nicht mich, nicht mehr wie früher, also ich möchte was sagen, da sage ich es. Und wenn ich Fehler mache, die Kolleginnen ausbessern mich und sagen ist kein Problem, du kannst das gut ... 436-443 / ... Eltern - die stehen, sind auch dafür diesen muttersprachlichen Unterricht ... Sicher und wie, hundertprozentig ... den Kindern auch offensichtlich ... Sie freuen sich, das ist genug für mich. Also sie mögen mich, sie freuen sich auf unsere Muttersprachenstunden. 467-475 / Also in der Sonderschule ist es ganz ganz anders muss ich sagen. Also wenn man sagt Sonderschule, dann ist es doch klar, dass da schon Schwierigkeiten und Probleme gibt. In der Volksschule ist es ganz anders. Also die Kinder lernen, ganz normaler Unterricht, da ist es normal, würde ich sagen ... hier ist es, die Kinder verstehen vieles nicht ... Sie verstehen nicht. Und dann fragen sie mich, was bedeutet das, weil das ist das Problem, das haben Sie am Anfang erwähnt also: die Kinder reden zuhause nicht auf ihrer Muttersprache sondern auf Deutsch und die Eltern muss ich sagen über 90% sind Bauarbeiter oder Putzfrauen, ich glaub über 90%. Sie können nicht gut Deutsch, sie waren, sie sind nicht da geboren, sie waren nicht da in der Schule und es ist schon ein Problem. Aber die Eltern das macht die Freude den Eltern, dass die Kinder auf Deutsch reden, obwohl sie es nicht können. Und die Eltern können dann nicht merken, ob das Kind ein Fehler macht ... da haben die Kinder Schwierigkeiten beim Lernen - in Deutsch oder in Mathe meistens ... Und das merke ich auch im muttersprachlichen Unterricht ... brauchen sie große Unterstützung und große Hilfe wirklich. Es ist, das kann man nicht vergleichen ... also ich komm schon zurecht. Also mit den Kindern ist kein Problem. Also das schaffen wir schon ja ... 491-547 / ... gibt es durchaus auch österreichische Kinder, die einfach wirklich nicht gut Deutsch können ... liegt am Elternhaus ... sicher ... oder an so bildungsfernen Schichten ... Eltern, die halt weniger Zeit haben und sich nicht so bemühen ... sicher oder wollen nicht ja oder bemühen sie sich nicht. Fast alle Kinder kommen aus einer Familie, wo schon welche Probleme gibt, das hab ich auch bemerkt. Also ich habe mit den Eltern geredet und so, das merkt man schon bei den Kindern automatisch ... Nicht nur die Sprache ja ja überhaupt das Leben also im Allgemeinen 666-688 / ... Das gefällt mir irgendwie nicht muss ich sagen: Also eine Stunde wöchentlich für die - es ist egal welche Klasse erste, zweite, dritte oder vierte - eine Stunde ist zu wenig ... Also nur eine Stunde es ist schon - da muss ich Tempo geben aber ich möchte mit den Kindern das nicht detailliert aber schon korrekt. 694-702 / ... liegt halt auch an diesem Charakter der unverbindlichen Übung ... würden Sie sich vorstellen können, dass es so ein fester Bestandteil des Stundenplans wär oder des Lehrplans wär, also nicht so eine unverbindliche Übung sondern wirklich ein Unterrichtsfach ... ich glaub schon ... Und ich glaube das ist schon falsch, da die Kinder da keine Noten kriegen ... , sie kriegen von mir [zeigt auf eine Seite im Heft] das sind die Noten, da steht Sehr gut, fünf, und das ist mein Namen überall. Also das mach ich jede Stunde ... es gefällt den Kindern irgendwie hab ich bemerkt ... sie sind begeistert, deswegen sag ich es. Also es ist wirklich schade, aber ja ... wenn es halt ein Unterrichtsfach wäre, wäre es vielleicht auch verpflichtend für alle ... ja für alle dann ... dann brauch ma viel mehr Muttersprachelehrer, weil es gibt so viele Kinder, die aus Ex-Jugoslawien kommen ... 717-777 / ... schon mal in der Hauptschule auch ... Als Religionslehrerin schon, aber als Muttersprachelehrerin nie nein und es ist besser so muss ich sagen ... Ich habe die schlechte Erfahrungen gehört ... von einer Kollegin, die auch als Religionslehrerin, so wie ich fünfzehn Jahre lang gearbeitet hat und dann war Sie in einer Hauptschule, es war schrecklich, ein Horror wirklich ... Es ist nicht so einfach mit den ja mit den älteren Kindern zu arbeiten, sie sind schwierig manchmal ... 914-934 / ... lange als Religionslehrerin gearbeitet ... fünfzehn Jahre lang. Aber wie ich schon gesagt hab, ich hab fast immer Nachmittag gearbeitet und drei - sie waren damals viel kleiner als jetzt - drei kleine Kinder zu Hause gehabt und irgendwie konnten wir das nicht schaffen ... ich wartete darauf sechs, fast sieben Jahre lang bei Stadtschulrat für Wien auf diese Stelle ... ich hab mich noch glaub ich, das war 2002 oder 2001 schon die Stelle als Muttersprachenlehrerin beworben und ich hab gewartet und gewartet. 1069-1090

## **Interviewperson 2:**

... ich arbeite gerne in dieser Schule, Klima ist super ... in 23 Jahren, 24. Jahr ist es schon, ich glaube mit niemand in Konflikt gekommen 150 -151 / ... habe, kann nur sagen guter Ruf und Kinder kommen gerne zu mir egal welche 260 / Schwierigkeiten habe ich keine – kann nicht sagen, dass bin ich etwas besonderes ... sehr gut integriert im Team ... Ich habe gesagt schon, ich wiederhole ich habe nie ein

Problem gehabt mit welche KollegInnen in 23 Jahren. Das ist sicher. In A-Gasse (anonymisiert) war anderes Klima – früher. Jetzt ich weiß es nicht ... ich glaube viele sind auch hochnäsigt 302-314 / ... mit den Kindern Konflikte kommen, aber das ist nicht ... mit Eltern, weil viele manchmal unsere paar Kinder machen oft schulschwänzen und dann manchmal Probleme mit Eltern und so ... einfach Schule ist uninteressant ... Sie kommen, dass bekommen Kinderbeihilfe und Schulbesuchsbestätigung und dann zuhause. Mama arbeitet nicht, Papa arbeitet nicht und Kinder schläft bis zehn oder elf wie Eltern... dann telefoniere ich, rede ich mit Eltern und manchmal sage ich was: Ja Strafe und so weiter und so weiter und dann sie kommen und dann wieder sie bekommen nichts. 324-344 / ...vielleicht an einer Sonderschule gibt es da nochmal zusätzliche Schwierigkeiten ... ich weiß es nicht, wie ist in anderen Schulen ... aber ich hab immer alles im Griff gehabt. Schwierigkeiten gibt natürlich, in Familien wo sind paar Kinder, natürlich wo sie in Schule sein auch ... diese Schwierigkeiten man kann nicht überbrücken ... bei mir war noch nicht 368-387 / ... arbeite lieber mit älteren ... keine Schwierigkeiten, ich will auch Dialog haben mit Kindern. Mit Kleinen kannst du nicht. Weil ich will nicht das ist so so so – Frontalunterricht ... älteren kommen auch gerne 417-434 / ... unsere Kinder lesen zuhause sehr wenig. Sie haben wirklich kein solche Kultur, dass sie lesen zuhause. Ich hab paar mal gefragt wer hat welche Buch zuhause: "Ja ich habe Mathebuch" und so weiter aber sowas, dass sie lesen zuhause, das ist selten ... das forcieren ich hier ... bringe diese Trio ... und dann alle möglichen Zeitungen bringe ich und Bücher auch forcieren ich. Und mit paar Klassen lese ich fast immer. Aber Problem ist, dass sie lesen nicht zuhause ... wenn sie liebt lesen, sie liest – egal welche Sprache und egal was ... paar Kinder lesen immer ... alles was kommt in Hände, sie lesen 451-474 ... Entscheidungen bringen immer Leute, welche haben nicht mit Unterricht ... das ist nicht in unseren Händen. 577-585

### **Interviewperson 3:**

Der Kontakt zu den Kollegen oder zu den Eltern? ... nein wirklich wirklich nicht ... Von den Kollegen habe ich volle Verständnis. Wir besprechen oft, ob das, wenn ich schätze, dass etwas im Kurs besser ist, dann nehme ich die Kinder raus ... Und es ist nie Problem gewesen, wenn man schätzt das eine Thema sozusagen für alle da ist und besser ist, dann ich habe auch nichts dagegen ... Ja Kontakt den gibt es und viele Eltern sind wirklich froh, dass die Kinder überhaupt Möglichkeit haben (zum) Muttersprache, weil die Eltern haben oft keine Zeit für die Kinder. Und es gibt es auch manche Eltern, die zuhause statt Muttersprache Deutsch reden und dann kommt es zu eine, zu Tumulten im Gehirn, so hätt ichs gesagt, weil die Eltern verschmutzen die Kinder mit falschem Deutsch ... Ich habe mit meine Kinder nie zuhause Deutsch geredet, nie, nur Muttersprache. Und meine Kinder sprechen super Deutsch ... Ich habe mit meine Kinder nur auf Deutsch gesprochen, dann wenn es was um die Hausaufgabe ging, weil dann muss man sich sozusagen schulisch ausdrücken, dass sie das besser verstehen ... Aber die Eltern einfach zufrieden. Es gibt es eine Fragebogen, das die Eltern unterschreiben das gerne und die Kinder bringen das zurück ... 180-260 / ... gibt es Probleme mit Kindern? Nein überhaupt nicht ... Wirklich nicht. Da sind die kleinere Gruppen und sie sie arbeiten wirklich wirklich fleißig und weil einfach diese Abwechslung ist ein positiver Schock für die Kinder ... 267-270

### **Interviewperson 4:**

Wie wird der Muttersprachenunterricht so aufgenommen, von den Kindern, von den Eltern? ... Es ist so, dass also wie bei den anderen Lehrerinnen und Lehrern, sehr davon abhängt, also wie sympathisch einer ist. Das heißt beim Muttersprachenunterricht also so ist so, dass in Österreich als unverbindliche Übung angeboten wird, wie Tanzen oder irgendwas anderes, also was man nicht machen muss, nur wenn man will und auch nicht die Note kriegt; das heißt also so die Motivation ist einfach also so wenn zuhause der Wunsch da ist und auch zusätzlich also nach einiger Zeit, wenn der Lehrer eigentlich das gut irgendwie rüberbringt ... Das heißt in den Kriegsjahren zusätzlich belastet bei uns aus Ex-Jugoslawien ist mit dem Krieg und so weiter und ich kann nur bestätigen, dass wenn die Unterstützung vom Team, von den Klassenlehrerinnen und der Direktorin da ist, dann kann man auch schaffen in Kriegsjahren, wo ich als Serbe mit typischen serbischen Namen auch kroatische Kinder bis zu 99 Prozent und moslemische Kinder auch in Kriegsjahren also für muttersprachlichen Unterricht gewinnen konnte. Ich kann mich wirklich nicht beklagen, außer jetzt wo ich nur zehn Stunden und ich kann nicht alle aufnehmen also so ... Ja also das ist jetzt begrenzt durch die Stunden - ich hab nur eine einzige Stunde für ein Kind also so jetzt. Das heißt also so, wenn die Kinder sagen ja eine Stunde und das ist also mir wenig oder so, dann ist eigentlich also so jetzt ein bisschen zu wenig für die Schule ... also die, die gehen gehen gerne und die Eltern, also so wie gesagt, haben das Bedürfnis in den Kriegsjahren also so für die Muttersprache. Jetzt ist verschieden so, also es gibt auch Eltern, die sagen: "naja es ist eh klar,

mein Kind kann Deutsch, kann Muttersprache eh" und bis ich das erklär - also ich hab auch keine Zeit, also hier zu erklären, dass das also wichtig ist. Also wenn sie sagen nein also dann dann überzeug ich sie nicht 158-193 / ... Naja Herausforderungen sind also mich als Muttersprachelehrer deswegen will ich auch unbedingt in dem Bereich bleiben: wenn zehn Stunden das in diesem Bereich sehr viel zu tun ist. Es ist, wenn man wirklich will also Zweisprachigkeit fördern bzw. die Muttersprache sozusagen fördern in diesem Ausmaß, dieser Ausmaß, dass die zweite Sprache vollständiger erworben werden kann - also egal wie lang also es dauert, dann muss man schon viel viel punkto Bedingungen für Muttersprachenunterricht, punkto Ausbildung von Lehrerinnen, Lehrkräften, punkto Statusverbesserung und so weiter von Muttersprachenlehrer. Das heißt alles das also so ist noch kaum vorhanden. Wenn man das wirklich will, muss nicht so flächendeckend, aber dann also wirklich schwerpunktmäßig also so besser organisiert werden bzw. besser ja unterstützt ... 202-209 / ... Und deswegen also das sind die Herausforderungen für mich, überhaupt für Muttersprachenunterricht und für Erstsprachlichen Unterricht überhaupt, in Grenzgebieten egal wo, in den multikulturellen Gesellschaften wie es geworden ist in Österreich oder in Europa und so weiter; also wenn man das wirklich will, dann könnte man schon ... es ist wirklich viel Arbeit also ... 213-220 / Es hat sich sehr viel verbessert. So letzter Punkt also ist die Ausbildung, erster Schritt also in richtige Richtung ist die Modul an der PH Wien, also wo es Ende August also so die Muttersprachenlehrerinnen und -lehrer und inskribieren können und wirklich eine Bestätigung bekommen in Österreich also, dass sie ein Modul besucht haben ungefähr 30 glaub ich, diese Bologna-Credits also zu bekommen. Natürlich also so ist, das scheitert an der Politik, dass das nicht anerkannt wird punkto also so statusmäßig und so weiter aber das ist die, das sind die ersten also vorsichtige ... Es ist ein Modul, also so eine Ausbildung für MuttersprachenlehrerInnen egal welche Diplome, Diplom haben, also dann sollen sie vorlegen was sie für Ausbildung in ihre Ursprungsland und dann wird höchstwahrscheinlich, zumindest für die KollegInnen und Kollegen aus der EU also zuerst anerkannt, aber für die außerhalb der EU, also so vorerst ist Nein gekommen vom Ministerium bzw. nicht Ministerium sondern sogar Bundeskanzleramt ... 224-237 / ... hinsichtlich Kontakt zu Kollegen oder Eltern ... Wir haben also punkto Elternarbeit einige Akzente gesetzt, also konkret an meiner Schule, wo ich mit der Kollegin Frau F [anonymisiert] ein Projekt also durchgeführt haben, heißt. Eltern ins Boot zu holen. Da haben, da waren die Kolleginnen, andere Kolleginnen an der Schule auch überrascht, also wie wir uns Mühen machen und sehr viel Energie investieren, vielleicht in etwas was also so im Output also so nicht so viel bringt also so, aber langfristig denken wir schon, dass sich auszahlen sollte, weil die Schule einfach nicht einmal ähnlich also der Schule, gleiche Schule ausschaut, punkto Zusammensetzung von Migrantenkinder und so weiter. Wir haben Verdoppelung von migrantischen Kindern und vor allem also so BKS und türkische und diese Struktur, Elternstruktur, nicht nur mit Migrationshintergrund sondern auch sozioökonomischen Hintergrund also so total anders ist; hat viel mit bildungsfernen Schichten und so weiter zu tun und auch also so sozialen Schichten, wo wir uns Mühe machen müssen, also wie wir die Elternarbeit, wie wir die Eltern wirklich ins Boot holen können, wie wir das was vorgesehen ist im österreichischen, nicht immer österreichischen Schulsystem, wo es keine Nachmittagsbetreuung in diesem Sinne wie in skandinavischen Ländern und so weiter, wo wir auffangen können, wo wir die Eltern lehren können, wie sie sich selber helfen können und ihren Kindern, weil das vorgesehen ist also schon, dass die Unterstützung von zuhause und wir sehen, dass also wie viele in die AHS landen von bildungsnahen Schichten, weil das zuhause gearbeitet wird bzw. bezahlt wird für die Nachhilfestunden und so weiter ... Das heißt das ist alles so unbekannt bzw. die Eltern überlassen ihre Kinder dem Schicksal wenn sie gut lernen, dann ist gut wenn nicht, dann haben sie Pech und somit sind sie einverstanden, wenn sie keinen Erfolgsschüler (...) haben ... Traurig bzw. unglücklich, aber sie wissen und sie können nicht anders. Und da müssen wir also so viel in diese Richtung, in dieser schwierigen Situation für diese, auch als Lehrer vorbildlich agieren bzw. die Eltern, den Eltern zeigen: ja kommt her zu den Festen, Lesenachmittagen, verschiedene Aktionen und so weiter, wo wir klar sagen, was notwendig wäre ... ein ganz zentraler Punkt ... in der schulischen Karriere eines Kindes, auch das Elternhaus ... ja, also in diesem alten Schulsystem, also veraltetem, wie es jetzt ist, also so noch immer praktisch, also ist es notwendig ... bis die Politik eigentlich also so anders das System sozusagen organisiert ... Freundlicher für die sozial schwachen würd ich mal sagen. Also wie es aussieht, würde ich nicht also so jetzt, ist auch nicht mein Job 247-292 / ... Und das ist ja ganz, leider ganz normal, dass die Muttersprache sehr schnell verloren geht, weil die Kinder also sich einfach in der deutschen Sprache, in der zweiten Sprache, sie baden, also die sind also so und die Muttersprache von eine und die andere Generation also geht so schnell verloren, dass man leider ohne große, größere Unterstützung sowohl im Muttersprachenunterricht als auch von zuhause und eventuell auch von der Heimat, also in den Ferien, dass man sehr bald nicht aufbauen kann die zweite Sprache. Und das ist also so, das ist ja eine Problematik, also wenn man so provisorisch also muttersprachlichen

Unterricht organisiert, dann kann auch solcher nicht helfen ... 473-479 / ... Beziehung zu dem Team, also so wie man sich integriert und ja, also sehr oft ist auch ganz ganz wichtig deutsche Sprache vom Muttersprachenlehrerinnen und -lehrer, weil die Kommunikation muss passieren sonst ... bleibt man also so irgendwie abgeschnitten und das wollen wir nicht und es ist höchste Zeit. Also es gibt Leute, die da seit 30 oder 40 Jahren sind, 35, die früher nur am Nachmittag gearbeitet haben und für sie war ein Schock, also so als es 92 geheißen hat, jetzt müssen wir auch integrativ arbeiten und so weiter, neue Formen mit den Kolleginnen mitmachen, also so sich in jeder Sekunde also so irgendwie in der Klasse wenn man ist, also wissen was, wo man helfen kann und nicht nur eigenen Kindern, also aus eigenen Kulturkreis, Sprachkreis, sondern auch anderen Kindern helfen und darum geht es, also dass wir alle für alle da sind ... so berichten, die KollegInnen, die so, wie du gesagt hast, also so am Nachmittag schließlich und an zehn Schulen oder neun Schulen sind, also sie sie rennen nur. Und dann habe ich angesprochen punkto Elternarbeit also wie man mit den Eltern kooperieren kann und dann habe ich festgestellt an meiner Schule, dass wenn die Probleme zwischen Elternhaus und Lehrerin bzw. Team, auch mit mir Probleme auftauchen, wo wir nicht also so auf das Gemeinsame kommen können, dann passiert das sehr oft also dass sie kommen und verabschieden oder ohne verabschieden also wechseln einfach die Schule. Also die die, habe ich diese Problematik angesprochen, wie ist bei ihnen, also bei mir zum Beispiel und da sagen sie: "Wir haben solche Probleme nicht; also die Eltern wechseln die Schule nicht." Aha dann habe ich gesagt: "Super ihr seid besser in Konfliktmanagement oder so". Und dann hat sich am Schluss nachgedacht, habe ich nachgedacht, also das sind die Bezirke, wo eine Schule im Kreis von zwanzig Kilometern nur eine gibt. Und dann ist das natürlich nicht praktisch die Schule zu wechseln ... Bei uns um die Ecke ist eine andere und die Eltern können sich das leisten, können Krach machen, sagen also ihr seid ungerecht oder wir und obwohl wir die Konflikte sozusagen darüber reden wollen und unbedingt schauen also was dahinter steckt, also dass wir auf das Gemeinsame kommen; auf einmal also sind sie weg und wir sind also so enttäuscht, auch über uns, dass wir das nicht meistern konnten und einfache Lösung war das ... logisch wär es, dass ich eine Brücke wäre und das bin ich auf jeden Fall. Also die Eltern, die Hilfe brauchen, ich bin da, bei den Elternabenden und so weiter. Nur es ist ganz ganz wichtig für mich, dass die Eltern, also die hierher gekommen sind, egal wie schnell, wie viele Kurse, Deutschkurse sie besucht haben oder egal wie sie schnell eine Sprache adoptieren. In meinem Interesse ist für diese Gesellschaft auch, also dass diese Eltern also so fähig, möglichst schnell fähig sind direkte Kommunikation auch zu nehmen. Das heißt, wenn ich dazwischen stehe und ständig übersetze - mache ich gerne - aber es geht um viel mehr in der Kommunikation und ich versuche ganze Zeit also, dass sie möglichst schnell direkte Kommunikation erreichen mit der Klassenlehrerin die Eltern und dass sie sich bemühen mit Händen und Füßen und ihre kleine Kenntnisse also, dass sie direkt kommunizieren, weil geht es um nonverbale auch also dass sie das Vertrauen gewinnen von den von Lehrerin und umgekehrt, weil eine Brücke, obwohl ich mich total neutral halte, ist immer also so ist ... ist ein Umweg und Gefahr, das einiges verloren geht ... Das heißt ich bemühe mich wirklich so schnell wie möglich direkte Kommunikation zu schaffen. 570-645 / ... für mich ist das nach zwanzig Jahren Arbeit ... es hat sich wahnsinnig viel geändert, die Gesellschaft hat sich geändert, also wir haben andere Ansprüche, wir reden nicht von Rückkehr von Gastarbeiterkindern, nicht von Rückkehr von Flüchtlingskinder, wir reden von den vollständigen Bürgern dieses Landes ... 651-655

### **Interviewperson 5:**

... Und es wäre vielleicht nicht einmal so schlecht wenn man das in früheren ... noch früher ansetzt? ... ja genau ... 233-238 / ... also Schwierigkeiten, Probleme würde ich jetzt keine kennen, außer, wenn zum Beispiel Kinder, die schwach sind und Lernschwächen haben, wenn zum Beispiel dann die Frage kommt SPF, also da kommen dann die Schwierigkeiten, weil die Eltern einfach das nicht haben wollen, nicht wahrhaben wollen und ja da fängt es glaub ich schon an und dann haben sie irgendwie auch diese Vorurteile: ja das sind Lehrer und die wollen nur mein Kind irgendwie abschieben zu dieser Ecke. Das ist zum Beispiel ein Problem ... Das einzige Problem eigentlich, also (das ich) jetzt nennen könnte. Wenn das Kind dann eh tatsächlich schwach ist, dann kann man das eh nicht ... verhindern ... oft werden so unter Schwierigkeiten, Probleme fallen zum Beispiel der Kontakt zu den anderen LehrerInnen ... Ich habe überhaupt keine Probleme ja. Ich muss sagen, das ist, also ich habe Glück gehabt, dass ich hier in der D [anonymisiert] gelandet bin. Team ist im Großen und Ganzen super - das funktioniert. Es gibt vielleicht hin und wieder so, auch von Lehrerseite Vorurteile, aber ich würde das minimal jetzt einordnen ja. Also in meiner Arbeit würde ich das wirklich minimal einordnen. Ich persönlich bin glaub ich schon akzeptiert als Lehrerin und werde auch wahrgenommen und sie schätzen mich auch sehr, aber so also Eltern und Lehrer, Klassenlehrer, es gibt natürlich hin und wieder Fälle, wo jede Seite halt über den anderen Meinung hat. Aber das ist glaub ich unvermeidlich ... über die

Elternarbeit haben wir schon gesprochen - da haben Sie gesagt, da würden vielleicht ein Problem liegen, wenn es um SPF geht ... Ich bin, ich habe ja die türkische Matura und ich hab hier meine pädagogische Ausbildung angefangen, noch nicht abgeschlossen, weil das berufsbegleitend irgendwie nicht möglich ist. Aber vom Gehalt her ist natürlich, wir sind viel darunter ... auch vom Vertrag her ... Jaja und fünf Jahre halt und irgendwie befristeten Vertrag immer und danach. Das ist natürlich ein Punkt, das für uns alle wichtig ist und noch verbessert gehört meiner Meinung nach. Also im Vergleich zu den Aufgaben - Klassenlehrerin hat eine Klasse, die führt sie vielleicht die vier Jahre, aber ich habe dann im Jahr sozusagen so ca. knappe 100 Kinder ja, die ich betreuen muss und ich sehe ehrlich gesagt, nicht sehr viele jetzt Unterschiede vom ... Aufwand und Pflichten ... wie könnte die Lösung aussehen? ... Man muss einfach denk ich also gleichstellen Verträge und Gehaltseinstufungen. 337-411 / ... bin mit meiner Arbeit sehr zufrieden, also mit meinem Job, mit dem Beruf sehr zufrieden. Es ist auch eine schöne Bestätigung für mich, weil .... ich bin keine typische jetzt Lehrerin in dem Sinn, dass ich sage: ich geh auf Abstand mit den Kindern - nein ich habe auch keine Berührungängste und wenn die Kinder zu mir laufen und mich umarmen wollen, dann erlaube ich das ihnen ja. Das ist nämlich also im Volksschulalter, natürlich ab dritter, vierter Klasse machen sie das eh nicht, aber erste, zweite Klasse oder Vorschulklasse, die haben noch dieses Bedürfnis und ich erlaub es ihnen ... 415-418

### **Interviewperson 6:**

... lang kein eigener Raum ... „Mädchen für alles“ – manchmal sollte ich mehrere Dinge gleichzeitig tun: Eltern wegen aktueller Probleme anrufen, supplieren, eigenen Unterricht abhalten,... ... gut integriert im Lehrerteam am SPZ – gute Beziehung zu allen LehrerInnen ... 29-32 / ... aufwachsen in einem zweisprachigen Milieu ... Halbsprachigkeit ... keine Möglichkeit der häuslichen Förderung und Unterstützung ... teilweise Analphabetismus der Eltern ... Teilleistungsstörungen, Motivationsprobleme, Verhaltensauffälligkeiten ... wir haben viele Kinder mit knapp durchschnittlich ausgeprägter Leistungsfähigkeit – sprachliche Defizite können nicht mehr kompensiert werden, das kann zum Schulversagen führen und in weiterer Folge ein Grund zur Feststellung des SPF sein ... 41-48

#### a. Lösungsvorschläge und Änderungswünsche

### **Expertin:**

Jedes Bundesland bekommt auf Basis der Schülerzahlen einen Pool an Personalressourcen zugewiesen. Ein Großteil wird dabei für die Pflichtgegenstände verwendet. Was übrig bleibt, steht dem Förderunterricht und allen freiwilligen Angebote in Form von Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen zur Verfügung. Dadurch tritt der muttersprachliche Unterricht in Konkurrenz zu Basketball, Gitarre spielen und vieles mehr. Wenn Interessen dann kollidieren, haben oft österreichische Eltern die stärkere Lobby, der eher nachgegeben wird. Die Lösung wären zentrale zweckgebundene Planstellen, so wie für die Sprachförderkurse. Da funktioniert die Ressourcenverteilung aufgrund einer Bedarfsmeldung. 106-114 / Es braucht Aufklärung! Es gibt immer noch so abstruse Auffassungen – auch bei LehrerInnen und SchulleiterInnen, die glauben, muttersprachliche LehrerInnen sind nicht vom österreichischen Staat angestellt und es handelt sich hierbei um einen „Hobbyverein“. 128-130 / In diesem Zusammenhang betont sie den Wunsch der Bildungsministerin nach mehr LehrerInnen mit Migrationshintergrund – wobei es wohl eher um die Zweisprachigkeit als den Migrationshintergrund, den auch Deutsche oder Südtiroler haben, geht. 145-147 / Aber natürlich ist das Ganze auch eine gesamtgesellschaftliche Frage. Die Betroffenen bekommen sehr viele unterschiedliche Botschaften vermittelt. Deutsch lernen vs. Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource. Damit zusammen hängt auch die Einstellung, der primäre Wunsch vieler Zweisprachiger, Deutsch zu lernen und nicht die Muttersprache zu fördern. Die Betroffenen selbst wollen oft gar nicht bzw. empfinden, sie können ihre Muttersprache eh. Mag. Fleck spricht aber auch von Linguizismus, Angst und sprachlichem Rassismus. Dem wird versucht entgegenzuwirken, bspw. durch die DVD für Eltern oder das mehrsprachige Anmeldeformular zum muttersprachlichen Unterricht, welches von den KlassenlehrerInnen – unter Mithilfe der muttersprachlichen LehrerInnen – ausgeteilt wird und auch unter [www.muttersprachlicher-unterricht.at](http://www.muttersprachlicher-unterricht.at) abrufbar ist. 183-195 / Die DVD für Eltern ist vor einem Jahr rausgekommen – mit großem Echo und Lob. Aber sie ersetzt weder das persönliche Gespräch mit Eltern noch ist sie die Lösung aller Probleme. Aber die DVD kann bspw. sinnvoll bei einem Elternabend zu einem bestimmten Thema (wie eine mehrtägige Schulveranstaltung) eingesetzt werden, um anschließend darüber zu diskutieren. Die DVD dient auch zur Unterstützung von LehrerInnen, die

sich für die Sprachen ihrer Kinder interessieren. Für Fleck ist es das Minimum, zumindest Namen der Kinder richtig auszusprechen. 197-202 An den pädagogischen Hochschulen wird als lebende Fremdsprache zumeist Englisch angeboten. Hier könnte allerdings auch Türkisch, BKS oder eine andere Sprache angeboten werden – das ist allerdings Zukunftsmusik. 162-165

### **Interviewperson 5:**

Es ist und das stärkt auch das Gemeinschaftsgefühl ja, weil ich bin eigentlich dafür, dass man solche Unterrichtssequenzen öfter machen sollte und dadurch eben das Gemeinsame gut zu verstärken. 121-123 / ... Man muss einfach denk ich also gleichstellen Verträge und Gehaltseinstufungen ... 411 / ... Wünsche für die Zukunft ... Also muttersprachliche Unterricht betreffend, ich bin dafür, dass man das früher ansetzt ... Es ist einfach so, dass, es ist Tatsache, dass die Kinder zuhause auch ihre Muttersprache sprechen und wenn das auch nicht gut wiedergeben wird und in der Schule ist es dann nicht ausreichend ja. Man muss das schon im Kindergartenalter ansetzen und ich bin sogar dafür, dass Eltern sozusagen eine Bildung bekommen sollten ... Auch Kindererziehung und was eben bei der Kindererziehung wichtig ist. Ich weiß nicht, ob man das realisieren kann, aber ich denke schon ... ich finde das kann man realisieren. Man muss ja nicht was weiß ich wie viele Stunden, man kann das einfach hin und wieder anbringen und in gewissen Abständen, vielleicht einmal im Jahr oder zweimal im Jahr Termine ansetzen und einfach mit den Eltern das ausarbeiten ... Wie in Blockveranstaltungen an Universitäten, ja am Wochenenden bzw. weiß ich nicht Freitag, Samstag. Dass man Eltern bildet ja, anstatt (...) später für Sozialbereiche anders zu finanzieren, sollte man dort ganz am Anfang ... ansetzen ... 607-637

## **6.) Unterrichtsmaterialien**

### **Expertin:**

... Auswahl und Ankauf von Unterrichtsmaterialien – für manche Sprachen eine Herausforderung (z.B. Tschetschenisch) ... 30-31 /

### **Interviewperson 1:**

Ich habe viele Bücher aus Serbien. Ich habe Glück, dass meine Schwester in Serbien auch als Lehrerin arbeitet ... Weil wir haben nur zwei Bücher zur Verfügung in Wien. Ruka Ruci vielleicht kennen Sie es. Das ist das oder da hab ich das ... Also Ruka Ruci "Hand in Hand" heißt es. Bosnisch/Kroatisch/Serbischer Zusatzband ... Lesen ja, Zeichnen, Lesen, Ausfüllen aber mit unseren Wörtern. Lateinschrift ... das ist das erste Buch für die Kinder. Ich hab zwei oder drei - also habe mehrere, also große Auswahl ja hab ich mit den Büchern. 99-125 / ... mit diesen Büchern, mit diesen Materialien arbeiten Sie wenn Sie nicht in der Klasse arbeiten sondern extra oder ... Ja. Mit diesen Büchern, das sind meine Bücher ... Damals gabs neues Buch nicht, noch nicht. Also ich hab Probleme am Anfang gehabt, aber das hab ich schon später also geregelt irgendwie. Da muss man eine Lösung finden, sonst ist schwierig. Nur zwei Bücher zur Verfügung das ist fast nichts - für die vier Klassen. Und deswegen hab ich Glück, weil ich so viele Bücher aus Serbien hab ... ich hab viel, ich hab ich glaub über 30 oder sogar 40 Bücher. 167-193 / ... kommt die Schule dann für die Kosten auf ... schon ja ... viel besser ist das was ich da hab muss ich sagen ehrlich ... Bücher auch oder vom Bundesministerium ... nur zwei ... Ruka Ruci ... und ehemalige Muttersprachelehrerin hat es geschrieben - also ein Buch ja für die Kinder für die erste Klasse ... Nur für die erste. Und was mach ma dann mit der zweiten, mit dritte und vierte ... 866-907

### **Interviewperson 2:**

Unterrichtsmaterialien habe ich ... Literatur habe ich, Bilderbücher, Schülerbücher ... bringe ich immer, kaufe ich unten, aber das kaufe ich für mein Geld ... habe ich auch das schon von früher, vor 25 Jahren 182-190 / ... bringe diese Trio ... und dann alle möglichen Zeitungen bringe ich und Bücher auch forcieren ich. Und mit paar Klassen lese ich fast immer. 457-462

### **Interviewperson 3:**

Manche Dinge habe ich von unten gebracht, manche habe ich hier einfach. Es gibt Seminare, wo wir diese Materialien besorgen können, also die gezielt für muttersprachliche Lehrer sind. 135-136

#### **Interviewperson 4:**

Ja also genug gut ist es nicht, also wir suchen also so immer wie gesagt, also wir haben also vor 19 Jahren, aber das ist schon eine längere Zeit, also wir haben bei Null begonnen. Wir haben versucht also aus neuen Staaten Materialien, Bücher zu bestellen, habe ich also war ich in der Begutachtung involviert also vom Ministerium. Wir haben sehr bald festgestellt, dass kein von Büchern, weder von Zagreb, noch Belgrad noch Sarajevo geeignet wäre für unseren Unterricht - entweder also nationalistische also so, es hat genügt wenn eine Seite einzige nationalistische Inhalte, dann haben wir abgelehnt. Und zweitens also so Anpassung an die Situation an die Migranten also wurde gar nicht berücksichtigt klarerweise. Waren auch Versuche also sowohl in Belgrad als auch in Sarajevo und Kroatien, in Zagreb, einige Bücher für Migranten in Europa zu machen, aber eigentlich haben wir sehr schnell entschieden, uns entschieden, dass wir uns zusammensetzen und das wir also so aussuchen was für uns und so haben wir so zwei, drei Sachen gemacht. Einige Kollegen haben auch einige Bücher gemacht, die hier tätig sind und wurden dann probiert. Sind einige schon in Schulbuchliste, auch meine ... Ruka Ruci jaja. Das ist leider also so jetzt wird eingestellt die Produktion also wird etwas Neues wenn kommen, dreisprachig Ruka Ruci - Hand in Hand. Da war ich auch dabei und ja also so einige Kollegen machen neue Sachen, aber das ist beinahe nicht also genug. Dann haben wir gedacht, wenn wir eine Plattform, Internetseite, Webseite machen, das ist muttersprachlicher-Unterricht.at. Da haben wir auch also versucht unsere Ansprüche zu erheben, also das auf Vollständigkeit, dass die Leute ihre beste Arbeitsblätter, zwei drei jeder von uns schickt und dann haben wir eine ganz schöne Sammlung ja oder Links also mit guten in Schweden muttersprachlichen Sachen oder in Norwegen und so weiter. Das haben wir alles, wo man sich bedienen kann und dann haben wir also so, die Idee war BKS und dann haben die Türken sind dazu gekommen KollegInnen und dann Albaner vor zwei Jahren und wir hoffen, dass die anderen auch dazu kommen und das autonom wir eine österreichische Seite für muttersprachlichen Unterricht haben. 527-551

#### **Interviewperson 5:**

... zum Glück haben wir vom, also aus Deutschland können wir die Bücher bestellen. Es gibt einige Bücher, die im Schulbuchaktion dabei sind. Ich bestelle auch für alle Kinder die Bücher. Und jeder bekommt ein Buch und Arbeitshefte und Hefte und mit denen arbeiten wir auch ... Mit denen sind Sie zufrieden? ... Ja ... Also es ist ausreichend für mich und ich schau, dass wenn ich dann in der Türkei bin, auch Materialien irgendwie mitnehmen kann, die dort verwendet werden, kann man auch hin und wieder ... Sachen kopieren und mit denen auch arbeiten. Und das muss man auch dazu sagen, im Internet haben wir auch sehr viele Möglichkeiten Zusatzmaterialien zu bekommen. Wir haben eine Homepage in Österreich, wo Muttersprachenlehrer, also türkische Muttersprachenlehrer, sehr viele Unterrichtsmaterialien auf diese Homepage stellen und es gibt auch ... Es gibt auch sehr viele Seiten in der Türkei, wo ich dann auch hin und wieder Sachen ausdrucke und verwende ... 488-516

#### **Interviewperson 6:**

Literatur in der Muttersprache ... Bilderwörterbücher ... Schulbücher (eigenes Budget vorhanden) ... selbst zusammengestellte Arbeitsblätter ... selbst gekaufte Bücher aus der Türkei ... 17-21 /

### 7.) Ausbildung

#### **Expertin:**

... österreichweites Seminar für muttersprachliche LehrerInnen in der VS und TeamkollegInnen zum Thema „Schuleingangsphase – Lesen und Schreiben lernen, wenn man eine andere Erstsprache als Deutsch hat“. Weitere bundesweite Fortbildungsveranstaltung für Dezember 2012 vorgesehen ... 21-24 / Zu dem Paradox, dass SonderpädagogInnen oft keine zweisprachigen Kompetenzen haben und muttersprachliche LehrerInnen vielleicht nicht unbedingt sonderpädagogisch ausgebildet sind, spricht sich Frau Mag. Fleck ganz pragmatisch dafür aus, dass jede Lehrperson ihre spezielle Kompetenz einbringt und es gilt die Kompetenz der anderen / des anderen zu achten. Unabhängig von womöglich fehlender sonderpädagogischer Ausbildung ist es generell so, dass die muttersprachlichen Lehrkräfte oft die „falschen“ Ausbildungen haben. Studiensysteme sind nicht unbedingt vergleichbar, viele sind für die Sekundarstufe ausgebildet oder sind „nur“ native speakers. Aus der Praxis weiß Frau Mag. Fleck, dass LehrerInnen durch die langjährige Praxis und die Unterstützung des Volksschulteams durchaus sehr gut in ihre Aufgabe hineinwachsen. Aber eigentlich ist die Ausbildung nach wie vor Thema von

Diskussionen und Überlegungen. Wünschenswert ist eine österreichische Erstausbildung. In diesem Zusammenhang betont sie den Wunsch der Bildungsministerin nach mehr LehrerInnen mit Migrationshintergrund – wobei es wohl eher um die Zweisprachigkeit als den Migrationshintergrund, den auch Deutsche oder Südtiroler haben, geht. Ein Problem stellt hier das Scheitern von zweisprachigen MaturantInnen bei den Aufnahmeprüfungen der Pädagogischen Hochschule dar. Hier wird sprachliche Kompetenz auf mitunter deutlich höherem Niveau gefordert (z. B. Umgang mit wissenschaftlichen Textsorten, das Verfassen einer Bakk.-Arbeit). Allerdings trifft das durchaus auch auf Einsprachige zu. Hier werden begleitende Maßnahmen mit den Pädagogischen Hochschulen gemeinsam geplant. Der Weg würde für eine/n zweisprachige/n MaturantIn dann über das Volksschullehramt und einen Zusatzlehrgang für muttersprachlichen Unterricht führen. Diese Zusatzlehrgänge gibt es für unterschiedliche Bereiche (Lesepädagogik, Legastheniebetreuung, DaZ, ...). LehrerInnen, die hier ihre Ausbildung (z. B. Volksschullehramt) gemacht haben, sind völlig gleichgestellt. Der Großteil hat allerdings nach wie vor im Ausland bestimmte Qualifikationen erworben. Denn die, die hier studiert haben sind vorwiegend – vor allem in Wien – nicht im muttersprachlichen Unterricht eingesetzt, sondern als KlassenlehrerIn tätig. Hier sollte allerdings die Möglichkeit bestehen, sich auch für die Muttersprache zu qualifizieren. 132-159 / Im Lehrplan der Hauptschule im Fach Lebende Fremdsprache gibt es auch BKS und Türkisch, aber es gibt nirgends eine Ausbildung dazu an der PH. An der Universität gibt es eine Lehramt-Ausbildung für BKS, aber für Türkisch bislang immer noch nicht. An den pädagogischen Hochschulen wird als lebende Fremdsprache zumeist Englisch angeboten. Hier könnte allerdings auch Türkisch, BKS oder eine andere Sprache angeboten werden – das ist allerdings Zukunftsmusik. 161-165

### **Interviewperson 1:**

ich mach bei der pädagogischen Akademie Nostrifizierung ... ich hab schon vier Prüfungen, nein fünf Teilprüfungen geschafft. Jetzt mach ich weiter ... also Veranstaltungen und Seminare und danach Prüfungen ... In Deutsch ... in Serbien damals ... Höhere pädagogische Akademie ... Volksschullehrerin ... das gleiche mache ich hier ... ich möchte also das fertig machen wegen meiner Sicherheit. Weil nach 18 Jahre Arbeit hab ich immer noch befristetes Vertrag. Das ist schon komisch. Aber ich hab mich im Stadtschulrat erkundigt. Also ich muss 10 Jahre lang als muttersprachenlehrerin arbeiten 301-347 / ... ein sonderpädagogisches Wissen, wenn Sie das hätten, würde Ihnen das noch mehr helfen vielleicht mit diesen Kindern hier ... Ja schon ... Es wäre schön, auf jeden Fall. 531-542

### **Interviewperson 2:**

... fixe Lehrverpflichtung also keinen Sondervertrag ... früher war für jedes Jahr ... Verlängerung ... jetzt ist unbefristet ... 346-352 / Ich bei uns war früher System Hauptschule das oder Grundschule. Das war acht Jahre und dann vier Jahre Realgymnasium mit Matura habe ich gemacht. Und dann pädagogische Akademie in Mostar. ... Sprache und Literatur ... für die Hauptschule ... eigentlich mit älteren Kindern ... von fünfte bis achte Klasse 383-401 / spezielle sonderpädagogische Ausbildung haben Sie jetzt nicht ... nicht aber ich habe hier doktoriert in dieser Schule ... brauchte kein Theorie, sondern Erfahrungen. 441-447

### **Interviewperson 3:**

mein erstes Beruf ist Volksschullehrer und dadurch muss ich, muss ich das können ... weil ich habe unterrichtet, drei Jahre in der Volksschule und dann bin ich studieren gegangen und aber das muss ich wissen selbstverständlich ... 143-149 / ... spezifische sonderpädagogische Ausbildung ... Nein habe ich nicht ... Erfahrungen und man soll sich einfach an diese Kinder, an diese Population anpassen und bissl die Lage lockern, dass die Kinder das einfach leichter annehmen. 328-336

### **Interviewperson 4:**

... pädagogische Akademie in Bosnien gemacht. Danach habe ich Uni studiert, also so Uniabschluss in Rijeka in Kroatien und das alles für AHS-Professor für Technisches Werken ... Danach habe ich also zwei Jahre studiert Postgraduate Studium, welche ist das Informationstechnologie also so mit Computer ... und ein Jahr habe ich gearbeitet in Kroatien als Technisch-Werken-Lehrer ... Sonst im IT-Bereich und dann in in Österreich habe ich nostrifiziert mein Diplom, bin ich 1997 Hauptschullehrer, offiziell Hauptschullehrer für Technisches Werken, GZ - Geometrisch Zeichnen ... und Mathematik ... 304-320

**Interviewperson 5:**

Ich bin, ich habe ja die türkische Matura und ich hab hier meine pädagogische Ausbildung angefangen, noch nicht abgeschlossen, weil das berufsbegleitend irgendwie nicht möglich ist. 381-382

**Interviewperson 6:**

pädagogische Akademie nach Matura ... 5 Jahre als Volksschullehrer in Türkei gearbeitet ... fehlende Anerkennung der Ausbildung in Österreich ... 21-42

## 8.) SPF-Feststellungsverfahren und der Einbezug muttersprachlicher LehrerInnen

**Expertin:**

Kinder, die eine andere Erstsprache haben, bekommen prozentuell häufiger einen SPF. Natürlich sind diese aber nicht prozentuell häufiger von einer Lernschwäche oder Behinderung betroffen, sondern es handelt sich hierbei um eine strukturelle Benachteiligung. Vor allem die statistische Schwäche wird hier hervorgehoben: Kinder, die einen SPF erhalten, aber nicht eine Sonderschule, sondern eine Integrationsklasse besuchen, scheinen in der Statistik nicht unter Sonderschule auf. Das heißt der Anteil der Kinder, die einen SPF haben, ist weitaus größer als jener der SonderschülerInnen. Da zeigt sich auch der Grund, warum die Überrepräsentanz in Wien so nicht gegeben ist: sehr viele Kinder werde in Integrationsklassen beschult und scheinen statistisch nicht extra auf. Dass der muttersprachliche Unterricht einen Beitrag dazu leistet, SPF zu vermindern wäre laut Elfie Fleck eine Arbeitshypothese, die durchaus plausibel klingt. 55-64 / Sukzessive wurde man auch darauf aufmerksam, dass der Anteil der fremdsprachigen Kinder in der Vorschule zugenommen hat. Wer schulpflichtig, aber nicht schulreif ist, kommt in die Vorschule. Wenn man im Alter von sechs Jahren noch nicht gut genug Deutsch spricht, weil man mit einer anderen Sprache aufgewachsen ist, dann ist das allerdings keine Frage der Schulreife, sondern es gibt dafür den außerordentlichen Status. Dieser kann für bis zu zwei Jahre in Anspruch genommen werden. Dennoch finden sich Kinder mit anderen Erstsprachen überproportional in der Vorschule. Hier werden schlechte/ungenügende/mangelnde Deutschkenntnisse mit Schulunreife vermischt. Das sind laut Fleck ebenso wie die SPF-Ausstellung aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse Mechanismen der Segregation. 66-73 / Auf die Frage nach dem Einbezug von muttersprachlichen LehrerInnen bei einer SPF-Feststellung sagt Fleck: Es wird im Rundschreiben empfohlen, dass das abzuklären ist. Würde uns wer eine Sprache reden hören, die wir erst einige Zeit lernen, würde er uns auch für beschränkt halten. Das Kind kann natürlich auf Deutsch seinen ganzen Erfahrungshorizont nur sehr ausschnittsweise wiedergeben und verkauft sich unter seinem Niveau. Wie will eine einsprachige Lehrerin das wirklich gut feststellen können? Hier ist es natürlich sinnvoll, die muttersprachlichen LehrerInnen einzubeziehen. Wie das in der Praxis passiert, werden die Interviews hoffentlich zeigen. Fleck nennt ein Beispiel aus der Praxis, wo ihr eine Lehrerin aus einer niederösterreichischen VS berichtet, dass sie sich Gedanken über ein Mädchen türkischer Herkunft macht, wo auch mit der muttersprachlichen Lehrerin abgeklärt wurde, wie der Stand der Erstsprache ist und ob tatsächlich eine Lernschwierigkeit vorliegt. 215-226

**Interviewperson 1:**

die Kinder werden in die Sonderschule geschoben weil sie halt nicht gut genug Deutsch können ... das darf man ja eigentlich nicht ... Ja, aber das passiert ... Wurden Sie da schon mal um Rat gefragt? Ich glaube unbedingt unbedingt muss man ja. Es ist notwendig ... Waren Sie schon mal dabei? War ich nicht, aber das ist nur meine Meinung ... Ich wurde schon mal gefragt ja, schon bei der Vorschulklasse: da gibt es drei Kinder, die aus Serbien kommen und es gab große Schwierigkeiten bei den Kindern, also was machen sie weiter, welche Schule besuchen sie weiter. Jetzt ist die Frage eine normale Volksschule oder eine Integrationsklasse oder es gibt verschiedene Arten - Sie wissen eh. Und da hat mich die Lehrerin also die Klassenlehrerin Frau H [anonymisiert] gefragt wie funktioniert es im muttersprachlichen Unterricht, was für Schwierigkeiten haben die Kinder; sie wollte meine Meinung hören und dann haben wir das verglichen irgendwie und ja und dann hat sich herausgefunden also was das Beste für die Kinder ist, also wohin weiter ... in der Volksschule - Ja einige Lehrer haben mich schon gefragt, wie ist es bei mir im muttersprachlichen Unterricht; zum Beispiel das Kind hört nicht zu, passt nicht auf und ja sie wollten meine Meinung hören ja. Was passiert bei mir und dann hab ich gesagt

ehrlich also das und das passiert bei mir oder es ist besser geworden oder es ist schlechter geworden und so - ja in dem Richtung, aber... 564-615 / ... Können der Kinder ... schon ein Unterschied ... es fällt mir gerade nicht vieles ein, aber es gibt schon große Unterschiede zwischen Sonderschule und und Volksschule. 622-651 / ... merkt man, dass die Kinder so quasi, die auch in der Muttersprache besser sind ... auch sich in Deutsch leichter tun ... sicher auf jeden Fall ja, auf jeden Fall ja ... prinzipiell haben viele schon auch Schwierigkeiten in Deutsch ... hier schon. Na also es gibt die Kinder, die vierte Klasse sind und einige haben schon die Klasse wiederholt, also sie sollten schon also fünfte sein. Sie haben immer noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. 653-662 /... Es gibt schon ein Schüler - sein Bruder war da und automatisch ist er da in die Schule gekommen aber ich weiß nicht also ... also ich finde der gehört nicht da her. Ich kenne seine Mutter auch und so und er ist wirklich einer der Besten in der Klasse ... es war mir unklar und ich habe mit dem Lehrer drüber geredet ... Sein Bruder war da, aber er hatte schon Schwierigkeiten und ok das hat schon gepasst also. Aber der, der ist so intelligent, motiviert, ganz brav - ein echtes Vorschul- ähm Volksschulkind ... Die Mutti hat versucht voriges Jahr etwas daraus zu machen, aber es hat nicht geklappt. Aber ich hoffe es nach der dritte Klasse kommt er in eine normale Volksschule. Es ist schade um das Kind ... ich hab es gesagt ... Und schade - wirklich schade ... Irgendwie ist er begrenzt nach der Sonderschule ... könnte er in der Volksschule auch mehr lernen als hier ... Wenn man sieht also SPZ dann ist das alles klar ja und es tut mir leid wirklich - also für das Kind es ist schade ... automatisch, das gefällt mir irgendwie nicht. 961-1006

### **Interviewperson 2:**

Ich bin immer bei diese Gespräche dabei ... oft, fast immer ... Das ist nicht nur Sprache, das das ist Ausrede. Weil Kinder kommen zu mir her: „Warum bist du in diese Schule gekommen?“ – „Ja ich könnte Sprache nicht, ich bin so, ich bin so.“ Aber das ist Ausrede ... allgemein, Mathe oder sowas ... das war schon dort in Volksschule: Einser das ist schlecht zum Beispiel ... ja das ist Ausrede. Gibt Fälle wo ist nicht so aber ... wo die Kinder eigentlich schon wissen was ja. Aber das in Unterricht, wo sind 30 Kinder, sie schaffen sicher nicht ... Förderung fehlt ... besser wenn man sie hier unterstützen kann ... wir sind immer zu zweit, zu dritt Klasse und hier gibt's muttersprachliche Lehrer - kann mit auf einzeln Kinder reden und was machen und so weiter. Ich habe, ich habe jetzt zwei, drei Kindern, ich kann bringen das, beweisen und in Mathe sie sind Katastrophe gewesen; mit mir gearbeitet ca. sechs, sieben, zehn Stunden ich weiß es nicht mehr auswendig das war und jetzt sind in eigene Klasse am besten Mathematiker ... in der Volksschule nicht möglich ... sicher nicht ... in der Klasse sie haben nichts gemacht ... ein bisschen Sprache, mehr Erklärung und Sprache. Alle beide .. schon schwach ... Ok man versteh nicht Deutsch oder Englisch. Aber wenn kann nicht zwei plus zwei, ich kann auf jeder Sprache oder? Sechs mal sieben - gibt Mädchen, ich weiß es nicht woher kommt, aus Asien irgendwo, in achte Klasse, sie kann noch nicht Malrechnungen ... "Ich habe nicht Herr Lehrer, ich hab nicht diese Tabelle, ich hab nicht" und ich habe kopiert und ich hab gebracht nächste Tag: "ja habe verloren kann ich wieder bekommen" und jede Woche so. Und so ist ganzes Jahr. Sie ist jüngere Schwester in eine andere Klasse, drei, vier Jahre jünger und sie kann, Schwester kann nicht. Wer ist schuld? Lehrerin, Lehrer - sicher nicht. 489-573

### **Interviewperson 3:**

Werden Sie da mit einbezogen in diese Gespräche? ... Nein, nein das macht meistens Schulpsychologe ... die werden vom zuständigen sozusagen Fachleute eingestuft ... in der Sonderschule sicher einfach die Möglichkeiten der Unterstützung und der Förderung größer sind ... passieren Übergänge von Sonderschule in Volksschule, weil jemand einfach wirklich geschafft hat Deutsch aufzuholen oder so? ... Naja am meisten nachdem sie hier einen Abschluss machen, sie gehen in die Schule in der L.-Gasse ... Das ist eine Hauptschule ... Und dort machen sie (...) normalen Hauptschulabschluss. 365-396

### **Interviewperson 4:**

Sind Sie schon mal in solche Gespräche mit einbezogen worden, wo es darum geht: soll dieses Kind einen SPF bekommen oder nicht ... Ja ... die Geschichte kenn ich und das ist übrigens ganz interessant, wo mein Kommentar auf die Angleichung von Repräsentanz von migrantischen Kindern in den SPF in Wien in letzter Zeit, in letzten zwei Jahren, verglichen mit den Zahlen in den Bundesländern. Und in den Bundesländern war das auch also so voriges Jahr oder so auch großer Unterschied zwischen, also viel mehr sind prozentuell in den Sonderschulen also von MigrantInnen. Und in Wien war das, habe ich die Zahlen also gesehen, wo sich die angeglichen haben ... du wirst es auch also so vermuten, also dass das nicht normal ist, dass da Überrepräsentanz und teilweise zweifach, doppelt also ... Die Problematik ist vielschichtiger, wir war, wir haben also die Situation, dass die sowohl in der Feststellung von

Behinderungen bzw. als auch bei der Feststellung zum Beispiel jetzt bei Lesetests ja, wird durchgeführt und gemessen in Deutsch alles ja. Man fragt ja nicht also so wie ist das Kind also in der Muttersprache, obwohl sehr oft auch also die Defizite auch vorhanden sind, weil die Muttersprache auch nicht gefördert wird. Das heißt also das ist ja wieder gefragt also was wollen wir aus dieser Gesellschaft, also aus dieser Generation, was wollen wir eigentlich: Wollen wir, dass diese Generation also wirklich lesen lernt, also so egal in welcher Sprache. Wollen wir, dass diese Generation auch lernen lernt oder lernt überhaupt. Also in der Muttersprache, die schon vorhanden ist, man vergisst, dass man auch ganz normal Naturwissenschaften und Mathematik und alles Mögliche also auch in zwei Sprachen lernen kann in jeder bilingualen Schule, bilingual wunderschön, Englisch und Deutsch - why not. Aber und das ist auch also so diese arme, erbärmliche oder wie sagt man die Situation zeigt auch anhand von den zum Beispiel - wie heißen diese Leute, die feststellen die sprachliche ... Logopäden ... Wir haben in Wien und glaub ich auch in Österreich nicht einen einzigen Logopäden, der sich beschäftigt in der Muttersprache BKS von und in Türkisch gibt es bereits und die haben auch also so Psychotests also so werden, gibt es kein Psychologen der feststellen kann in der Muttersprache ... Es ist aus ganzen Gebiet Ex-Jugoslawien wir sind nicht in der Lage, das zu organisieren. Also die Sprachen sind zersplittert also so BKS sage ich dir auch, montenegrinisch kommt dazu und vielleicht später was weiß ich noch. Das heißt von den Staaten keine Unterstützung, von der türkischen Seite gibt es irgendwas und da hat man irgendwas. Immerhin ... also zum Beispiel, dass da eine Arzt, also so dass man weiß eine Adresse in Wien, wo man das Kind, wenn man nicht sicher ist und will ... also testen lassen, das in Türkisch auch versucht ... und wenn die Sprache nicht so gut ist wie Deutsch, dann weiß man also so, was da ist, aber zu mindestens von beiden Seiten und das gibt es nicht in BKS ... Und ich habe überall gefragt nach eine Adresse, zum Beispiel sowohl für Logopäden als auch Psychologen, gibt es Psychologen, die BKS sprechen, die von dort stammen, aber die sind nicht auf die Idee gekommen, dass eine Praxis also zu eröffnen für Stadtschulrat oder für auch immer jemanden oder privat, dass die Eltern die Möglichkeit haben, wenn getestet wurde, festgestellt wurde, das Kind gehört in eine Sonderschule, das noch einmal gecheckt wird, werden kann, also so in der Muttersprache ja. Und ja das sind so die Werkzeuge, die fehlen ... 338 – 427 / ... Ich werde sehr oft also gefragt, also ich bin auch in mehreren Teams also so unterwegs auch so wie du siehst, also ich bin technisch ausgebildet eh Technik, aber für Lesen und so weiter also so bin ich drinnen, für die Ausarbeitung von Materialien, Homepage für Muttersprachenunterricht, einige Bücher habe ich mitgemacht, auch Geschichte zum Beispiel mehrsprachig für die Hauptschule, Fibel für die für die muttersprachliche LehrerInnen also so, was alles vom Ministerium und ich will betonen: Also im Ministerium gibt es eine Abteilung also so vom Herrn Dr. Deutsch und Mag. Fleck, also die unterstützen ... die ist größte Unterstützung, aber sie können auch nicht alles machen ... Genau meine Aufgabe ist also das ich auch im muttersprachlichen Unterricht also das ist also von mehreren Berichten von den betreffenden LehrerInnen, FörderlehrerInnen, KlassenlehrerInnen und so weiter eine Dokumentation auszustellen. Dann schauen sie sich alle also so an das Kind näher und ich habe auch, also weil ich jetzt eine einzige Stunde habe also muss ich mich wirklich dann ein bisschen befassen mit dem Kind, weil ich also so nicht da bin, also so um zu feststellen wo Level ist ... ich bemühe mich in der Gruppe also sie bestmöglich also so mitzunehmen und dann schau ich mich ein bisschen näher das Kind an in beiden Sprachen, in der Muttersprache und ich wurde, ich werde dann gefragt nach dem Stand in der Muttersprache und dann schreibe ich das. Ich muss dazu auch sagen, dass ich also so viele migrantische Kinder ein befriedigend einen Bericht machen könnte, wenn man liest also wie der Stand der Muttersprache ist, also dass man das verstehen kann, ja dieses Kind also ist nicht gut in der Muttersprache. Und das ist ja ganz, leider ganz normal, dass die Muttersprache sehr schnell verloren geht, weil die Kinder also sich einfach in der deutschen Sprache, in der zweiten Sprache, sie baden, also die sind also so und die Muttersprache von eine und die andere Generation also geht so schnell verloren, dass man leider ohne große, größere Unterstützung sowohl im Muttersprachenunterricht als auch von zuhause und eventuell auch von der Heimat, also in den Ferien, dass man sehr bald nicht aufbauen kann die zweite Sprache. Und das ist also so, das ist ja eine Problematik, also wenn man so provisorisch also muttersprachlichen Unterricht organisiert, dann kann auch solcher nicht helfen ... 435- 476 / ... es gab Situationen, wo du vielleicht SPF unterstützt hast ... Genau ... und Situationen, wo du gesagt hast: eigentlich nicht notwendig ... Genau. Eigentlich nicht notwendig - wo ich also festgestellt habe, dass das Kind also so kann in Mathematik schon viel mehr also zusammenfassen oder viel mehr sich besser orientiert als die Lehrerin gesagt hat also so und dann sage ich eben das ... Meine Meinung zählt also sehr oft also so und sehr oft also, naja ehrlich gesagt so werde ich nicht so oft gefragt an unserer Schule. Also wenn ich sehe also so ein Mal pro Jahr oder so ... ja aber auf jeden Fall wenn das Kind zu mir kommt in den Unterricht, muttersprachlichen Unterricht, muss mein Bericht dabei sein. 486-517

### **Interviewperson 5:**

Ich hab zum Beispiel auch eine Klasse, wo sehr viele SPF-Kinder sind und dann hab ich gute und ich schau, dass ich für alle irgendwie da bin. Und die guten schaffen das eh sowieso alleine fast ja. Ich begleite sie nur hin und wieder und arbeiten im Buch dann die Themen aus und die sind sehr gut. Und die schwächeren sind auch sehr sehr gewillt mehr zu machen und es macht ihnen sehr viel Spaß, sodass sie dann sagen: "Ja machen wir das und jenes" und ja und das bestätigt einfach meine Arbeit für mich ja ... 174-179 / ... Ja schon, also die Frage ist ja öfters gestellt worden und es ist aber schon so, dass diese Kinder wirklich auch schwach sind, nicht jetzt sprachmäßig sondern auch also einfach im Lernen, also sei es jetzt mathematisch oder auch im Deutschen. Und da sage ich halt meine Meinung und muss sogar auch was schreiben ... einen Bericht schreiben und das wird dann auch in den Akt gelegt. Also bis jetzt habe ich kein Kind gehabt, dass aufgrund von sprachlichen Kenntnissen SPF beantragt wurde bei einem Kind ... wenn das Kind auch bei meinem Unterricht schwach war oder ist, dann habe ich da schon zugestimmt ... das heißt Ihre Meinung spielt in dem Prozess schon auch eine wichtige Rolle? ... Ja ... Also ein Teil ist sicher auch ja meine Meinung sag ich einmal, weil wenn ich das Kind nur eine Stunde in der Woche hab dann ... Ist auch wichtig genau, ist auch wichtig, dieser Bedarf, dass sie auch meine Meinung hineinnehmen in den Akt, aber ausschlaggebend ist sicher nicht würde ich sagen ... Aber ich würde zum Beispiel schon für ein Kind kämpfen, wenn dieses Kind in der Muttersprache bei meinem Unterricht wirklich super super toll ist und irgendwie die Klassenlehrerin darauf beharrt, dass sie ein SPF bekommen soll. 541-575 / ... warum es vermehrt Kinder mit einer anderen Erstsprache trifft ... nicht erklären, weil es ist einfach da ja. Das ist ein Defizit, das ist einfach da, würde ich sagen ... 596-597

### **Interviewperson 6:**

... aufwachsen in einem zweisprachigen Milieu ... Halbsprachigkeit ... keine Möglichkeit der häuslichen Förderung und Unterstützung ... teilweise Analphabetismus der Eltern ... Teilleistungsstörungen, Motivationsprobleme, Verhaltensauffälligkeiten ... wir haben viele Kinder mit knapp durchschnittlich ausgeprägter Leistungsfähigkeit – sprachliche Defizite können nicht mehr kompensiert werden, das kann zum Schulversagen führen und in weiterer Folge ein Grund zur Feststellung des SPF sein ... 44-52 / ... werde meistens um Rat gefragt ... Kinder sind oft wirklich schwach – auch in der Muttersprache; stimme in den meisten Fällen zu, aber es gibt auch Ausnahmen, wo ich gegen einen SPF argumentiert habe ... ich würde sagen, meine Meinung spielt eine wichtige Rolle in dem Prozess. 54-57



## **D Lebenslauf**

### Persönliche Daten:

Name: Katharina Fritsch  
Adresse: 1100 Wien, Troststraße 86/13  
Geburtsdatum: 17.07.1987  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
E-Mail: Katharina.Fritsch@gmx.at

### Schulbildung:

1993 – 1997 Volksschule in Wien  
1997 – 2005 Wirtschaftskundliches Realgymnasium in Wien  
2005 Matura mit Auszeichnung

### Studium:

Ab 2005 Studium an der Universität Wien:

- Pädagogik (ab WS 2005)
- Anglistik (ab WS 2006)

### Arbeitserfahrungen:

- Praktikum beim Wiener Hilfswerk (1 Semester)
- Wissenschaftliches Praktikum an der Universität Wien (1 Semester)
- Besuchsdienst bei der Lebenshilfe (1 Jahr)
- Lernstundenhilfe in einem Hort der Wiener Kinderfreunde (3 Jahre)
- Kinderbetreuung privat (seit 2008)
- Behindertenbetreuerin beim Verein LOK (seit 2011)