

Sprachenvielfalt als Chance im Rahmen von Volksschulpädagogik

Martina Dobner

Elisabeth Zeller

Masterthese

Eingereicht zur Erlangung des Grades

Master of Arts in Social Sciences

an der Fachhochschule St. Pölten

Im April 2013

Erstbegutachterin:

FH-Prof. DSA Mag. Gertraud Pantucek

Zweitbegutachterin:

Mag. Dr. Michaela Moser

Abstract

Martina Dobner und Elisabeth Zeller

Sprachenvielfalt als Chance im Rahmen von Volksschulpädagogik

Welche Lehr- und Lernerfahrungen machten die Schüler/innen und Lehrerinnen in der bilingualen vierten Volksschulklasse in Wien 15?

Welche Lehr- und Lernerfahrungen haben Schüler/innen und Lehrerinnen in einer bilingualen Volksschulklasse im Burgenland?

Masterthese, eingereicht an der Fachhochschule St.Pölten im April 2013

In der vorliegenden Arbeit beleuchteten die Verfasserinnen in einer bilingualen Wiener und Burgenländischen Volksschule anhand der Forschungsfrage die Lehr- und Lernerfahrungen der Schüler/innen und Lehrerinnen. Zudem war interessant wie die beiden Sprachen Deutsch und Kroatisch in die Unterrichtsvermittlung von den Lehrerinnen einfließt und wie die Schüler/innen damit umgehen.

Nach einem theoretischen Überblick über die verwendeten relevanten Termini werden die jeweiligen Einzelarbeiten näher vorgestellt. Hier wird zunächst ein Überblick über die Institutionen gegeben. Anschließend wird im empirischen Teil der Ablauf der Forschung näher erläutert und die Einzelergebnisse dargestellt. Anhand der Interviews ergaben sich zahlreiche verschiedene Erfahrungen und Erlebnisse bei beiden Forscherinnen, welche sich in den Schulen teilweise decken, aber auch unterscheiden. Die auffälligste Differenz, die die Verfasserinnen wahrnehmen konnten war, dass in der Wiener Volksschule Sozialarbeit zumindest annähernd integriert war und bei Bedarf zum Einsatz kam. Im Gegensatz dazu arbeitete die Volksschule im Burgenland mit keiner sozialen Institution zusammen. Generell zeigte sich bei der Auseinandersetzung mit dem Thema, dass es noch ein weiter Weg ist, bis Schulsozialarbeit in Österreich vollends etabliert ist und als eigene Fachrichtung

angesehen wird.

Die Beobachtungen dienten vor allem dazu, einen näheren Einblick in den schulischen Alltag zu erhalten. Des Weiteren bestätigten sich die Ergebnisse der Interviews weitgehend mit den Beobachtungen, die vor Ort durchgeführt wurden. Die Fragebögen der Kinder zeigten ihren Bezug zu Sprache, wohingegen die Auswertung der Fragebögen der Eltern zeigten, dass ihnen ihre Erstsprache für sie und ihre Kinder sehr wichtig ist.

Language diversity as an opportunity in the context of primary school education

Which teaching and learning experiences do pupils and teachers have in a bilingual fourth form of a primary school in the Viennese 15th district?

Which teaching and learning experiences do pupils and teachers have in a bilingual primary school class in Burgenland?

In the present paper the authors shed light on the teachers' and pupils' teaching and learning experiences in two different primary school classes, one in Vienna and one in Burgenland, with the help of the research question. What was interesting is how both languages, German and Croatian, are integrated by the teachers into the content of the lessons and how the pupils deal with it.

After a theoretic overview of the relevant terms used in this thesis, the respective individual works are presented. Firstly, the institutions are overviewed. Subsequently, the empiric part clarifies the method of the research and demonstrates the individual results. Using interviews as the basis for research, numerous corresponding, as well as differing, experiences were outlined between the schools. The most noticeable difference the authors observed was that social work was partly integrated and applied as needed in the Viennese primary school; in contrast, the primary school in Burgenland didn't cooperate with any social institution. Looking more closely at how the issue is being dealt with reveals that there is still a long way to go before social

work in schools will be completely established in Austria and considered as a field of its own.

The observations serve primarily to gain an insight into everyday life in school. Furthermore, the results of the interviews were supported by the studies carried out on site. The children's questionnaires outline their relationship to language, whereas the evaluation of the parents' questionnaires shows that for them their first language is of great importance to themselves and to their children.

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Schulsozialarbeit	3
2.1	Begriffsdefinition	3
2.2	Historische Entwicklung der Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum	4
2.3	Handlungsfeld „Schulsozialarbeit“	7
2.4	Schulsozialarbeit in Österreich	9
2.4.1	Projekt „Schulsozialarbeit in Österreich“	9
2.4.2	Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit in Niederösterreich	10
3	Methodik und Auswertung	13
3.1	Feldforschung und teilnehmende Beobachtung	13
3.2	Qualitative Interviews	14
3.3	Fragebogen	16
3.4	Inhaltsanalyse nach Mayring	16
4	Begriffsbestimmung	18
4.1	Sprache	18
4.1.1	Muttersprache/Erstsprache	19
4.1.2	Zweitsprache	20
4.1.2.1	Zweisprachigkeit	21
4.1.2.2	Vorteile von Zweisprachigkeit	23
4.1.3	Fremdsprache	23
4.1.4	Tertiärsprache	24
4.1.5	Mehrsprachigkeit	25
4.2	Migration und Integration	25
4.3	Interkulturelle Kompetenzen (Interkulturelle Pädagogik)	28
4.4	Sprachenvielfalt im schulischen Bereich	30
4.5	Lehrerfahrungen und Lernerfahrungen	30
5	Einleitung in den Praxisteil von Martina Dobner	33
5.1	Überblick über das Forschungskonzept	36
5.2	Thema der Untersuchung	36
5.3	Zielgruppe	37
5.4	Kontaktaufnahme mit der Schule	38
5.5	Durchführung der Untersuchung	39
5.6	Hypothese	40

5.7	Vorstellung der „Sir Karl Popper Volksschule“	40
5.7.1	Leitbild	42
5.7.2	Schulschwerpunkte	42
5.7.2.1	Das bilinguale Projekt HIP	43
5.7.3	Schulklasse 4B	44
6	Auswertung der Ergebnisse	48
6.1	Interviewpersonen.....	48
6.2	Projekt „HIP – Hrvatski Integrativni Projekt“	50
6.2.1	BKS – Bosnisch, Kroatisch und Serbisch	51
6.3	Ethnischer Hintergrund der Schüler/innen und Eltern	51
6.4	Unterrichtsgestaltung	57
6.5	Lernmaterialien	60
6.6	Sitzordnung.....	61
6.7	Interaktion der Schüler/innen und Lehrerinnen	62
6.8	Umgang der Schüler/innen untereinander	64
6.9	Lehrpersonal der Sir Karl Popper Schule.....	67
6.9.1	Begleitlehrer/innen.....	67
6.9.2	Sprachförderlehrer/innen.....	68
6.9.3	Muttersprachenlehrer/innen.....	68
6.9.4	Religionslehrer/innen.....	68
6.10	Zusammenarbeit des Lehrkörpers	69
6.11	Betreuung der Kinder mit Migrationshintergrund durch Zusatzlehrer/innen.....	70
6.12	Schwerpunkt Sprache.....	71
6.13	Noten	72
6.14	Kooperation der Eltern mit der Schule	73
6.15	Deutsch lernen mit Mama	73
6.16	Seiteneinsteiger/innen	74
6.17	Das Kind „Marco“	75
6.18	Ein ständiges Kommen und Gehen	76
6.19	Alphabetisieren	77
6.20	Schuluniform.....	78
6.21	Bräuche und Feste	78
6.22	Leistungszusammenhang von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.....	79
6.23	Schulschwänzen.....	81

6.24	Interkulturelle Öffnung	81
6.25	Sozialarbeit	82
6.25.1	Psychagog/innen	84
6.26	Vorteile der Sprachenvielfalt	84
6.27	Sprachenvielfalt als Chance	86
7	Resümee	87
8	Praxisteil von Elisabeth Zeller	91
8.1	Forschungsfrage	91
8.2	Vorstellung der Volksschule Steinbrunn	92
8.2.1	Leitbild der Volksschule Steinbrunn	93
8.3	Auswertung der Beobachtungen und Interviews	94
8.3.1	Festlegung des Materials	94
8.3.2	Analyse der Entstehungssituation	95
8.3.3	Formale Charakterisierung des Materials	96
8.3.4	Festlegung der Analyserichtung	97
8.3.5	Theoretische Differenzierung der Fragestellung	98
8.3.6	Bestimmung der Analysetechnik	98
8.3.7	Definition der Analyseeinheiten	99
8.3.8	Durchführung der Materialanalyse	99
8.3.8.1	Formale Schulorganisation	99
8.3.8.2	Unterrichtsgestaltung und Vermittlung des Lehrstoffs	101
8.3.8.3	Zweisprachigkeit	104
8.3.8.4	Motivation der Schüler/innen	105
8.3.8.5	Hilfsbereitschaft	107
8.4	Fazit und Ergebnisse	108
9	gemeinsames Fazit	114
10	Literatur	116
11	Daten	121
12	Abkürzungsverzeichnis	123
13	Abbildungsverzeichnis	124

1 Einleitung

Martina Dobner und Elisabeth Zeller

Im Zuge des Masterprojekts „MeMoK“ bei FH-Prof. DSA Mag. Gertraud Pantucek beschäftigten sich die Verfasserinnen mit dem Thema Sprache im schulischen Bereich.

Das Forschungsfeld Schule wurde aufgrund der beruflichen Tätigkeit einer der beiden Autorinnen in einer Volksschule und wegen der zahlreichen Lehrer/innen Tätigkeiten in der Familie der zweiten Schreiberin getroffen.

Außerdem besuchen der Neffe und die Nichte einer der beiden Verfasserinnen die gewählte burgenländische Schule, weshalb der Zugang zu dieser Institution erleichtert wurde.

Der Aufbau der folgenden Arbeit gliedert sich in mehrere Abschnitte.

Im Theorieteil beschäftigen sich die Autorinnen zuerst mit Schulsozialarbeit, ehe sie auf die verwendeten Forschungsmethoden eingehen und sich am Ende den Begrifflichkeiten „Sprache“, „Migration“ und „Integration“ widmen. Den Abschluss des Theorieteils bilden die „Lehr- und Lernerfahrungen“, welche die Verfasserinnen eigenständig für sich, so wie sie die Begriffe in der Arbeit verwenden, definiert haben.

Im weiteren Verlauf befassen sich die Verfasserinnen jeweils mit ihrem eigenen empirischen Teil, welcher auch eine Beschreibung der jeweiligen Institution enthält. Anschließend wird mittels Zusammenfassungen und Ausschnitte der Interviews und der Beobachtungen ein Überblick über die Ergebnisse gegeben. Die Beobachtungen dienen vor allem zur Festigung bzw. Bestätigung des Gehörten in den Interviews, aber sie ermöglichen auch einen Einblick in den schulischen Alltag. Die erste Autorin entschied sich außerdem für die Ausgabe eines Fragebogens an die Eltern und Kinder, die vor allem im Bereich „Sprache“ Ergebnisse lieferten und zur Abrundung dieser dienten.

In der vorliegenden Arbeit wurde durchgehend gegendert, außer es ist eindeutig die weibliche oder männliche Form gemeint.

2 Schulsozialarbeit

Martina Dobner und Elisabeth Zeller

Im folgenden Kapitel wird zunächst versucht eine Definition des Begriffs „Schulsozialarbeit“ wiederzugeben. Anschließend wird ihre historische Entwicklung im deutschen Sprachraum dargelegt und zuletzt auf die strukturellen Rahmenbedingungen, wie sie in Österreich vorzufinden sind, eingegangen.

2.1 Begriffsdefinition

Bei einer näheren Betrachtung des Begriffs „Schulsozialarbeit“ mangelt es laut Speck (2009) an einer einheitlichen Begriffsbestimmung.

Eine anerkannte Definition von Schulsozialarbeit gibt es bis heute nicht, wie sich im Laufe dieses Kapitels noch zeigen wird. Schwierig machen eine konsensfähige Definition die um 1970 herum verwendeten verschiedenen Bezeichnungen wie „Schulsozialarbeit“, „Sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule“ oder „Sozialpädagogische Schule“ (vgl. Speck 2009:27f).

Selbst in der Fachliteratur lässt sich, trotz weitgehender Einigung auf die Formulierung „Schulsozialarbeit“, eine rege Begriffsvielfalt finden, z.B. „Sozialarbeit in der Schule“, „schulbezogene Jugendsozialarbeit“, „schulbezogene Jugendhilfe“, „schulalltagsorientierte Sozialpädagogik“ oder „sozialpädagogisches Handeln in der Schule“. Die Verwendung der unterschiedlichen Begriffe erschwert eine Durchsetzung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit gegenüber der (Fach-) Öffentlichkeit und der Politik. Zudem wäre eine einheitliche Bestimmung für die konzeptionelle Verständigung wichtig und notwendig (vgl. ebd.:27f).

Für die Verfestigung der Bezeichnung „Schulsozialarbeit“ und die Verwendung dieser in der vorliegenden Arbeit sprechen nach eingehender Betrachtung der Lektüre von Speck (2009) mehrere Gründe.

Der Begriff „Schulsozialarbeit“

1. ist anschlussfähig an die internationale Debatte zur „School Social Work“.
2. ist im deutschsprachigen Raum seit mehreren Jahrzehnten gebräuchlich, und die Einführung neuer Formulierungen würde eher zu Verständnis- und Akzeptanzproblemen führen.
3. ist in der (Fach-) Öffentlichkeit bereits mit bestimmten konzeptionellen Vorstellungen verbunden.
4. beschreibt ein eingrenzbares Arbeitsfeld, welches intervenierende und präventive Angebote umfasst.
5. verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung von Schule und Sozialarbeit (vgl. Speck 2009:27f).

In Anbetracht der oben genannten Gründe wird in der vorliegenden Arbeit durchgehend der Begriff „Schulsozialarbeit“ verwendet.

2.2 Historische Entwicklung der Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum

Die heutige Verwendung der Bezeichnung „Schulsozialarbeit“ geht auf einen Buchbeitrag von Maas zur amerikanischen „School Social Work“ aus dem Jahre 1966 zurück, auf welchen Abels 1971 in seinem Artikel „Schulsozialarbeit – Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“ zurückgreift, und dadurch für eine weitreichende Verbreitung dieses Begriffs sorgte (vgl. Speck 2009:9).

Nach Wulfers (2002) bezieht sich die Formulierung Schulsozialarbeit auf eben diese amerikanische Bezeichnung von „School Social Work“. Sozialarbeit wurde in Schulen in Amerika bereits Anfang des 20. Jahrhunderts an einigen Schulen entwickelt (vgl. Wulfers 2002 zit. in: Vyslouzil/Weißensteiner 2002:16f).

Aufgabe der Sozialarbeit in Amerika, wie Nieslony (1997) darlegt war es, die soziokulturellen und sozialintegrativen Bemühungen der Schule zu unterstützen. Eines ihrer ersten Anliegen war in diesem Zusammenhang die Realisierung der Schulpflicht. Während Lehrer/innen von der Schule eingesetzt wurden, die Schüler/innen zu Hause aufzusuchen und diese zu unterrichten, weil sie ihre Schulpflicht vernachlässigten, wurden von der Jugendbehörde Mitarbeiter/innen für die Durchsetzung der Schulpflicht eingesetzt. Schulsozialarbeit war notwendig geworden, weil sich zeigte, dass für die Überwachung des regelmäßigen Schulbesuches besonderes Personal eingestellt werden musste (vgl. Nieslony 1997:57).

Gründe für das Fernbleiben hingen nämlich *„mit den sozialen Missständen des Gemeinwesens zusammen, mit Armut, zu niedrigen Löhnen für die Erwachsenen, Analphabetismus und schlechten Gesundheitsverhältnissen, die auch in vielen Familien vorkamen, die noch keiner Sozialbehörde aufgefallen waren und die erst beim Kontakt mit der Schule bekannt wurden“* (ebd.:57f).

Dies führte zur Einstellung eigener Schulsozialarbeiter/innen durch die Schulbehörde und zur Ausbreitung der amerikanischen „School Social Work“.

Da die Schulen in Amerika schon immer städtische Einrichtungen waren konnten Maßnahmen, wie eine sozialpädagogische Begleitung der schulischen Prozesse, leicht verwirklicht werden. Der Einbezug von Schule und Sozialarbeit in einen nachbarschaftsbezogenen Lebenszusammenhang war die logische Konsequenz der Entwürfe eines Gemeinwesens. Die Sozialarbeiter/innen trugen dazu bei, dass die Lehrer/innen und andere schulische Mitarbeiter/innen verstehen lernten, inwieweit äußere Umstände Kinder und Jugendliche beeinträchtigen. In einigen Städten entstanden Projekte zur „School Social Work“, die gemeinsam von Schulen und Sozialarbeiter/innen initiiert wurden. Immer mehr Schulbehörden anderer Gemeinden begannen daraufhin ebenfalls Schulsozialarbeit zu installieren. So etablierte sich das Präventionsprogramm in den USA und wurde fest verankert (vgl. ebd.:58).

Im Gegensatz zu Österreich beinhaltet der Begriff, wie es Wulfers (2002) darlegt, in Amerika *„nicht nur einen fest umschriebenen Tätigkeitsbereich, sondern es existieren allgemein anerkannte Qualitätskriterien von klar*

definierten Aufgabenstellungen“ (Wulfers 2002 zit. in: Vyslouzil/Weißensteiner 2002:17).

In Fachkreisen ist umstritten ob die Bezeichnung Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum auf die Kooperation von Schule und Sozialpädagogik Anfang des 19. Jahrhunderts zurückgeht. Parallelen zur heutigen Schulsozialarbeit lassen sich jedenfalls in den Industrie- und Arbeitsschulen im 18. Jahrhundert, sowie der Schulkinderfürsorge im 19. Jahrhundert erkennen (vgl. Speck 2006:13f).

Kritiker/innen hingegen meinen, Schule und Sozialpädagogik haben sich historisch unabhängig voneinander entwickelt. Ihnen zufolge war die Schule für höhere Bildung zuständig, während sich die Sozialpädagogik zunächst auf die Armenpflege konzentrierte und erst später zu einem präventiven Angebot für alle Kinder und Jugendlichen entwickelte. So hätte erst die Reformpädagogik zu einer Einbindung sozialpädagogischer Akzente in der Schule geführt (vgl. ebd.:23).

Unumstritten ist in diesem Zusammenhang, dass die Kooperation von Schule und Sozialarbeit in Deutschland von 1945 bis Anfang der 1970er Jahre kein bedeutsames Thema im Schul- und Jugendhilfebereich war. *„Es herrschte eine klare und von Schule und Jugendhilfe weitgehend unhinterfragte Aufgabenteilung – die Schule war für die „normalen“, die Jugendhilfe kompensatorisch und nachgeordnet für die auffälligen Jugendlichen zuständig“* (Speck 2009:9).

In den 1970er Jahren begann eine Welle von Modellversuchen in Gesamtschulen, im Zuge dessen man an vielen dieser Schulen Sozialpädagogen/innen beschäftigte. Rasch bürgerte sich für die Ausübung ihrer Tätigkeit nahezu selbstverständlich die Bezeichnung Schulsozialarbeit ein, um eine bessere Abgrenzung zur außerschulischen Sozialpädagogik zu schaffen, jedoch *„ohne dass es eine übergreifende Verständigung über ihren Arbeitsauftrag gab“* (Rademacker 2009 zit. in: Pötter 2009:16).

Laut Wulfers (2002) gehen erste weitreichende Entwicklungen in Richtung Schulsozialarbeit in Deutschland auf das Jahr 1973 zurück. Aufgrund des

kontinuierlichen Einsatzes von Sozialpädagogen/innen etablierte sich die Verwendung von sozialpädagogischen Maßnahmen bzw. Angeboten an Schulen für den Großteil der Schüler/innen. Anfangs zeigten sich Schwierigkeiten in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, ungeachtet der gleichen Zielgruppe. *„Aber die historischen Wurzeln, die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen und die jeweils spezifischen gesellschaftlichen Funktionen brachten große Unterschiede mit sich, die sich auch auf die pädagogischen Methoden und auf die Alltagspraxis mit der Zielgruppe auswirken“* (Wulfers 2002 zit. in: Vyslouzil/Weißensteiner 2002:17). Heute hat sich Schulsozialarbeit in manchen Schulen etablieren können, ist jedoch weit davon entfernt, als eine allgemein anerkannte institutionalisierte Form der Kooperation von Schule und Jugendhilfe angesehen zu werden (vgl. ebd.:17).

2.3 Handlungsfeld „Schulsozialarbeit“

In Fachkreisen lässt sich gemäß Speck (2006) eine Begriffsvielfalt zu Schulsozialarbeit finden. Die Definitionen weisen einerseits eine enorme Präzisierung auf, tragen andererseits durch unterschiedliche Akzentuierungen aber nicht unbedingt zu einer Klärung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit bei. Eine organisatorische und inhaltliche, sowie eine Eingrenzung des Handlungsfeldes sind bei genauerer Betrachtung erkennbar (vgl. Speck 2006:20ff).

1. Schulsozialarbeit wird dem Kooperationsbereich „Jugendhilfe und Schule“ untergeordnet.
2. Schulsozialarbeit wird in der Regel nicht mehr mit den Zielen und Ansprüchen einer Schulreform und seltener mit schulischen Zielen oder Schulkritik verknüpft.
3. Schulsozialarbeit wird in den meisten Definitionen als eigenständiges Angebot der Jugendhilfe verstanden, welche sich mit jugendhilfespezifischen Zielen, Methoden, Prinzipien und Angeboten in die Schule mit einbringt (vgl. ebd.:20ff).

Unter Einbezug dieser drei Eingrenzungen verstehen Olk, Bathke und Hartnuß (2000) unter Schulsozialarbeit *„sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer verbindlichen, vereinbarten und dauerhaften sowie gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule“* (Olk, Bathke & Hartnuß 2000:178f).

Neben dem Aspekt, dass Schulsozialarbeit dem Aufgabenbereich der Jugendhilfe zugeordnet wird ist sie ferner eine Ressource, welche die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickelt und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitert (vgl. ebd.:178).

Weiters stellt Speck (2006) fest, dass es Unklarheiten betreffend wesentlicher Rahmenbedingungen wie Aufträge, Ziele, Zielgruppen, dem Ort, den Methoden, sowie Angeboten und Leistungen von Schulsozialarbeit gibt, weswegen er eine für sich passende Definition wiedergibt:

„Unter Schulsozialarbeit wird (...) ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen“ (Speck 2006:23ff).

Die Definition wurde deswegen in voller Gänze wiedergegeben, da sich im nächsten Kapitel zeigen wird, dass es in Österreich keinerlei Einigung hinsichtlich der Rahmenbedingungen, wie etwa Ziele, Zielsetzungen und Zielgruppen, gibt.

Speck definiert sehr genau, dass Schulsozialarbeit eine Leistung der Jugendhilfe ist und direkt am Ort Schule ausgeübt werden muss. Für ihn haben die Ziele eine Förderung der Lebens- und Kompetenzentwicklung zu verfolgen, und als Zielgruppe benennt er neben den Schüler/innen auch die Lehrer/innen und Erziehungsberechtigten, da diese für die Schüler/innen entscheidende Bezugspersonen darstellen. Explizit ausgeschlossen wird bei ihm zum Beispiel die Beschränkung auf Problemschüler/innen.

2.4 Schulsozialarbeit in Österreich

In Österreich ist Schulsozialarbeit ebenfalls bereits ein aktuelles Thema geworden. Eine zunehmende Angebotsvielfalt zeichnet sich aber erst die letzten zehn Jahre ab, in denen immer wieder neue Formen der Umsetzung erprobt und praktiziert werden. Dabei kommt es zu einem spannenden Versuch eines Ausgleichs zwischen dem hohen Erwartungsdruck, der die Implementierung von Schulsozialarbeit begleitet, und einer Profilierung des Angebots, das möglichst schnell als integrierter Bestandteil des österreichischen Schulsystems wahrgenommen werden kann. Dies setzt eine aufmerksame Begleitung und Förderung der fachlichen Positionierung von Schulsozialarbeit voraus. Das vorrangige Ziel ist hierbei einheitliche professionelle Standards zu entwickeln, da Soziale Arbeit häufig erst dann zum Einsatz kommt, wenn in Schulen dringliche Probleme auftreten und akuter Handlungsbedarf besteht (vgl. Bakic 2012:9).

Eine einheitliche Definition von „Schulsozialarbeit“ ist in Österreich noch nicht gefunden. *„Rahmenbedingungen, Formen der Organisation, wie auch die Ziele und Zielgruppe sind in den einzelnen Projekten sehr unterschiedlich konzipiert“* (ebd.:67).

2.4.1 Projekt „Schulsozialarbeit in Österreich“

Schulsozialarbeit in Österreich hat sich auf der Landesebene entwickelt, weshalb die Verantwortung und Zuständigkeit für die inhaltliche und organisatorische Ausrichtung der Arbeit den einzelnen Bundesländern obliegt.

Dies änderte sich 2010 mit dem Aufgriff der Thematik auch von Seiten des Bundes und dem vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gestarteten zweijährigen Projekt „Schulsozialarbeit in Österreich“, welches sich vorrangig mit der Thematik „Schulverweigerung und Schulabsentismus“ befasste (vgl. Bakic 2012:67f).

Das Projekt lief in Kooperation mit dem Europäischen Sozialfond und förderte Pilotprojekte, die sich der Verringerung der oben genannten Problematik widmeten, mit dem Ziel, die Schüler/innenzahl zu erhöhen, welche die Pflichtschule positiv absolvieren. Die Zielgruppe beschränkte sich somit auf Jugendliche, die von Schulabbruch bedroht sind, bzw. Probleme mit Gewalt, Sucht, Sprache etc. aufweisen (vgl. ebd.:69f).

2.4.2 Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit in Niederösterreich

Eine gesetzliche Verpflichtung des Bundes, Schulsozialarbeit an österreichischen Schulen durchzuführen, existiert nicht.

In Niederösterreich ist sie eine Leistung, *„die durch die Einrichtung eines freien Jugendwohlfahrträgers in den Räumen einer bestimmten Schule angeboten wird. Die Eignung dieser Einrichtung muss zuvor per Bescheid nach dem NÖ JWG 1991 festgestellt worden sein. Wurde die Eignung der Einrichtung festgelegt, unterliegt diese der Fachaufsicht der NÖ Landesregierung“* (Bakic 2012:71).

Schulsozialarbeitsprojekte müssen sich in ihrer Ausführung an die gesetzlichen Bestimmungen des NÖ Jugendwohlfahrtsgesetzes 1991, sowie an das Bundesjugendwohlfahrtsgesetz aus dem Jahr 1989 halten, welches Mitteilungs- und Auskunftspflichten, Zusammenarbeit, sowie Meldepflichten an die öffentliche Jugendwohlfahrt beinhaltet (vgl. ebd.:71).

Die Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit in Österreich hängen in hohem Maße von der inhaltlichen Arbeit an den Schulen, von der Trägerschaft wie auch der Finanzierung, welche bei allen Schulsozialarbeitsprojekten aufgrund vom Schulerhalter verschieden ist, ab. Deshalb ergeben sich unterschiedliche

organisatorische und inhaltliche Konzepte für die konkrete Arbeit vor Ort, die auch nach Schultyp und –standort variieren. In dieser Hinsicht ist es schwer ein eindeutiges Bild zu gewinnen (vgl. ebd.:72ff).

Die Anwesenheit der Sozialarbeiter/innen an den Schulen findet durchwegs am Vormittag während der Unterrichtszeit statt. Zumeist sind diese drei Stunden pro Woche in einer Schule präsent (vgl. ebd.:74).

In der Fachliteratur wird explizit auf geeignete Räumlichkeiten für Schulsozialarbeit vor Ort hingewiesen. Darunter werden ein abschließbares Büro, ein Raum für Beratungsgespräche, der Vertraulichkeit und Ruhe gewährleistet, sowie ein Gruppenraum für Gruppen- und Projektarbeiten empfohlen (vgl. ebd.:75).

Als Hauptzielgruppe werden durchwegs die Schüler/innen selbst genannt. Wichtig ist, welche Schüler/innen die Schulsozialarbeit vor Ort erreichen möchte, bzw. welche Schüler/innengruppe im Konzept als Zielgruppe definiert ist. In der Literatur finden sich dahingehend verschiedene Zugänge.

Wulfers (2001 zit. in: Bakic 2012:76) bezieht sich in seinen Ausführungen zur Zielgruppe beispielsweise eher auf Schüler/innen mit Auffälligkeiten und Defiziten, während Speck (2009 zit. in: Bakic 2012:76) und Drilling (2004 zit. in: Bakic 2012:76) alle Kinder und Jugendlichen einer betreuten Schule als Zielgruppe sehen.

An zweiter Stelle bei der Beschreibung der Zielgruppen werden die Lehrer/innen und Eltern/Erziehungsberechtigten genannt. Besonders Lehrer/innen wird im Alltag der Schulsozialarbeit eine Schlüsselrolle zugesprochen. Sind diese der Schulsozialarbeit gegenüber positiv eingestellt, wenden sie sich öfters mit Fragen, ihre Schüler/innen betreffend, an die Sozialarbeiter/innen und sind eher bereit die Beratung der Schüler/innen zu unterstützen. Deshalb können Lehrer/innen als Zielgruppe und zentrale Kooperationspartner/innen angesehen werden, letzteres gilt auch für die Schulleitung. Diese übernimmt jedoch meist die Rolle des Überbringers und Kontrollorgans und arbeitet oft nicht direkt mit den Schüler/innen zusammen (vgl. Bakic 2012:76).

In der Fachliteratur lassen sich verschiedene Zielsetzungen finden. Diese reichen von der Förderung des Lernens und des Schulerfolgs bis hin zu Allgemeinheiten, ohne den Schulerfolg im Auge zu haben.

Drilling (2004) formuliert in dieser Hinsicht: *„Ziel der Schulsozialarbeit ist es, Hilfestellung im Entwicklungsprozess zu bieten. Diese Hilfestellungen können Auswirkungen auf die schulischen Leistungen haben, müssen dies aber nicht“* (Drilling 2004 zit. in: Bakic 20012:77).

Auch Speck bezieht seine Zielsetzungen weniger auf den Schulerfolg und stellt mehr die Entwicklung der Förderung von Schüler/innen in ihrer individuellen, schulischen und sozialen Entwicklung in den Vordergrund. In diesem Zusammenhang wird z.B. auch die Verbesserung des Schulklimas und Entlastung des Lehrkörpers genannt (vgl. Speck 2009:37).

3 Methodik und Auswertung

Martina Dobner und Elisabeth Zeller

Im Zuge dieser empirischen Studie haben sich die Verfasserinnen für die teilnehmende Beobachtung und Interviews entschieden. Eine der beiden Autorinnen hat zusätzlich Fragebögen an die Schüler/innen und Eltern ausgegeben. Die Methoden werden im Folgenden kurz und prägnant erläutert. Die Auswertung erfolgt schließlich anhand der Inhaltsanalyse von Mayring.

3.1 Feldforschung und teilnehmende Beobachtung

„Feldforschung gehört zu den abenteuerlichen und spannenden Forschungsverfahren“ (Friebertshäuser 1997:503). Sie bezeichnet die Erforschung einer sozialen Gruppe in ihrer natürlichen Umgebung. Darin liegt der Unterschied zur Laborforschung, denn dort werden die Untersuchenden in einer künstlichen, vom Forschenden geschaffenen Umgebung, erforscht (vgl. Friebertshäuser 1997:504).

„Man begibt sich in ein fremdes kulturelles Feld (z.B. zu einer Jugendsubkultur, in ein Behindertenheim, zu Obdachlosen auf der Straße, in ein Studentenwohnheim) oder eröffnet sich einen neuen Blick auf ein bereits vertrautes Feld (z.B. eine Kindergruppe, eine Schulklasse, eine Mädchen- oder Jungengruppe, eine studentische Kultur). Feldforschende nehmen am alltäglichen Leben teil und praktizieren insbesondere teilnehmende Beobachtung, die Kernmethode ethnographischer Feldforschung“ (Friebertshäuser 1997:503).

„Ethnographische Feldforschung erforscht eine räumlich und sozial abgegrenzte Untersuchungseinheit (z.B. Person, eine Gruppe, eine Institution), indem ein Forschender, ein Paar oder ein Team für einen bestimmten Zeitraum am Alltagsleben teilnimmt, beobachtet, befragt, Material erhebt und die

gefundenen Daten und daraus gewonnenen Erkenntnisse dokumentiert“ (Friebertshäuser 1997:504).

Bei der Feldforschung kommt es darauf an, das alltägliche Leben zu beobachten und durch die Untersuchung möglichst wenig zu verändern oder einzugreifen (vgl. Friebertshäuser 1997:504).

„Ergänzend können weitere methodische Zugänge eingesetzt werden: Interviews, Expertengespräche, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, Sammlung alltagskulturellen Materials, Fotografie und Videoaufzeichnung“ (Friebertshäuser 1997:503).

Der Begriff „Feldforschung“ bezeichnet das ursprünglich in der Kulturanthropologie entwickelte Verfahren, das verschiedene methodische Zugänge kombiniert einsetzt, um so verschiedene Einblicke in die sozialen Welten zu gewinnen und deren Weltsicht zu erschließen. Zur Begrifflichkeit „Feldforschung“ zählen nicht nur die Phase der Datenerhebung, sondern alle Etappen von der Vorbereitungsphase bis hin zur Auswertung. Die Ergebnisse der Feldforschung werden meist in Form von Monographien erstellt (vgl. Friebertshäuser 1997:503).

Diese Studien gewähren uns Einblicke in verschlossene, fremde Lebenswelten und Kulturen und erweitern somit den Rahmen wissenschaftlicher Erkenntnisse. Es ist eine Mischung aus Beschreibung, wissenschaftlicher Reflexion und Analyse (vgl. Friebertshäuser 1997:503).

„Teilnehmende Beobachtung ist die für Feldforschung charakteristische Methode, die aus den Erfordernissen der Erforschung fremder Kulturen, deren Sprache man zunächst nicht beherrscht, entwickelt wurde. Sie besitzt als Methode aber auch ein Eigenleben“ (Friebertshäuser 1997:503).

3.2 Qualitative Interviews

In der Sozialforschung gehören zu qualitativen Interviews teilstandardisierte und offene Interviews, welche in der Forschung für die Vorbereitung standardisierter

Erhebungen dienen. Es hat sich in der qualitativen Interviewforschung eine große Zahl an Typen und Verfahren des qualitativen Interviews herauskristallisiert. In der Praxis werden auch verschiedene Interviewformen miteinander kombiniert und daher ist es sehr wichtig genau zu dokumentieren, wie im einzelnen Fall methodisch gearbeitet wurde. Die Wahl der Interviewmethode beeinflusst im Weiteren auch die Forschungsergebnisse (vgl. Heistinger 2006:3).

Zwischen verschiedenen Interviewformen gibt es eine große Spannweite und verschiedene Unterscheidungskriterien: Wird das Interview mit einer, oder mit mehreren Personen geführt, erzählt der/die Interviewte - im wörtlichen Sinne - ununterbrochen (=monologisch) oder tritt der/die Interviewende durch Nachfragen und Rückfragen mit der Erzählperson in einen Dialog (=dialogisch) (vgl. Heistinger 2006:4).

Eine große Gemeinsamkeit eint alle verschiedenen Interviewformen:

„Jedes Interview ist Kommunikation, und zwar wechselseitige, und aber auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das ‚Interview‘ als fertiger Text ist gerade das Produkt des ‚Interviews‘ als gemeinsamem Interaktionsprozess, von Erzählperson und interviewender Person gemeinsam erzeugt – das gilt für jeden Interviewtypus. (...) Interviews sind immer beeinflusst, es fragt sich nur wie. Es geht darum, diesen Einfluss kompetent, reflektiert, kontrolliert und auf eine der Interviewform und dem Forschungsgegenstand angemessenen Weise zu gestalten“ (Helfferich 2005:10).

Beispiele für Interviewtypen (vgl. Heistinger 2006:4):

- Narratives Interview
- Teil-narratives Interview
- Ethnographisches Interview
- Biographisches Interview
- Episodisches Interview
- Leitfadeninterview
- Halb-/teilstandardisiertes oder -strukturiertes Leitfaden-Interview
- Fokussiertes Interview

- Experten/inneninterview
- Problemzentriertes Interview

3.3 Fragebogen

„Für den standardisierten Fragebogen sind konkrete Fragestellungen zum Messen der entsprechenden Merkmale bzw. Variablen (Alter, Geschlecht, Kundenzufriedenheit, Motivation etc.) notwendig. Daher gilt es nun, den Variablen eine entsprechende Messvorschrift, zuzuordnen, sie zu operationalisieren“ (Mayer 2008:58).

„Die Befragung selbst kann durch Zusendung des Fragebogens (postalische Befragung), Vorlegung des Fragebogens oder Vorlesen der Fragen (mündliche Befragung) erfolgen“ (Mayer 2008:59).

„Zur Auswertung der erhobenen Daten sind die ausgefüllten Fragebögen aufzubereiten, indem den Antworten Zahlen zugeordnet werden (z.B. Ja=1, Nein=2). Dieser Vorgang wird als Codierung bezeichnet. Die Verarbeitung der so gewonnen Zahlen erfolgt mithilfe des Computers“ (Mayer 2008:59).

3.4 Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Auswertung der Interviews zogen die Verfasserinnen die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2003 in: Caprez-Krompæk 2010:168) heran. Bei der Wahl dieser Methode steht die inhaltliche Strukturierung des Datenmaterials zu bestimmten Themenbereichen im Mittelpunkt. Bei diesem Prozess verbindet sich die theoriegeleitete deduktive Analyse mit der induktiven Analyse, die sich aus dem Material heraus entwickelt (vgl. Mayring/Gläser/Zikuda 2005 zit. in: Caprez-Krompæk 2010:168).

Das Ablaufmodell erfolgt in acht Schritten, wobei der erste in der Bestimmung der Analyseeinheiten besteht. Im zweiten Schritt erfolgt die Entwicklung der

Strukturierungsdimensionen, die aus der Theorie abgeleitet werden. Im dritten Schritt werden die Dimensionen angeführt, die im Interviewleitfaden enthalten sind, wie persönliche Hintergrundmerkmale. Im vierten Schritt werden die Kategorien mit Ankerbeispielen formuliert. Beim Materialdurchlauf (fünfter und sechster Schritt), bei dem die Fundstellen bezeichnet und bearbeitet werden, bilden sich auf induktive Weise neue Kategorien heraus, in dem neue thematische Aspekte in den Darstellungen der Interviewten auftauchen. Im siebten Schritt werden die neuen Kategorien des Kategoriensystems überarbeitet und gleichzeitig werden auch die Strukturierungsdimensionen differenzierter und die Ausprägungen prägnanter. Zum Schluss wird das Datenmaterial analysiert und die Ergebnisse dargestellt (vgl. Caprez-Krompæk 2010:168).

4 Begriffsbestimmung

Martina Dobner und Elisabeth

Im ersten Teil des Theoriekapitels befassen sich die Verfasserinnen mit dem großen Bereich „Sprache“. Unterschieden wird zwischen der „Muttersprache“ bzw. „Erstsprache“ und „Zweitsprache“. Zudem werden ähnlich relevante Begriffe erläutert, wie zum Beispiel „Fremdsprache“ oder „Tertiärsprache“.

Im zweiten Teil des Kapitels befassen sich die Autorinnen mit Integration und Migration, mit der interkulturellen Pädagogik und Sprachenvielfalt speziell im schulischen Bereich und schließen das Theoriekapitel mit Lehr- und Lernerfahrungen ab.

4.1 Sprache

Sprache ist ein allen Menschen vertrautes Phänomen. Dennoch gibt es auf die Frage „Wie viele Sprachen gibt es?“ erstaunlicherweise keine eindeutige Antwort. Heutzutage geht man von Zahlen zwischen 6.000 und 15.000 aus. Grund für diese Ungewissheit ist, dass nicht alle Regionen dieser Welt gleich gut auf die in ihnen benutzten Sprachen hin erforscht sind und nicht genau bekannt ist, wie viele und welche Sprachen dort gesprochen werden (vgl. Adamzik 2010:5).

Gewiss ist, dass der Mensch seit Anbeginn der Zeit über Sprache verfügt, der Mensch ist von Geburt an mit der Sprachfähigkeit ausgestattet. Die Frage, wie es zu dieser angeborenen Fähigkeit kommt konnte jedoch trotz vielzähliger Versuche bis heute nicht beantwortet werden. In der Linguistik wird nicht bestritten, dass die Sprachfähigkeit unbestritten zur genetischen Ausstattung des Menschen gehört. Wie es zu diesem angeborenen Sprachwissen kommt lässt sich jedoch nur schwer erforschen (vgl. Adamzik 2010:300f).

4.1.1 Muttersprache/Erstsprache

Im Deutschen gibt es viele Bezeichnungen für die im Leben eines Menschen zuerst erworbene Sprache – „Muttersprache“, „Primärsprache“, „Erstsprache“, „Grundsprache“ und „natürliche Sprache“. Obwohl der Begriff „Muttersprache“ auch in vielen anderen Sprachen vorkommt, wie zum Beispiel „mother tongue“, „langue maternelle“ oder „lengua materna“, ist dieser Terminus in der Linguistik nicht immer eindeutig. Im Kontext von Migration verwendet man auch oft den Ausdruck „Herkunftssprache“. Dies ist zum Teil jedoch irreführend, weil man bei der dritten Generation nur mehr eingeschränkt von „Herkunft“ sprechen kann. Der daher wohl passendste Begriff „home language“ kommt aus dem Englischen (vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon 1976:672).

Der Begriff „Muttersprache“ entwickelte sich schon im Mittellateinischen und tauchte am Anfang des 12. Jahrhunderts in Straßburg als Ausdruck „Materna Lingua“ auf, der sich im Laufe der Zeit zu „Parlar Materno“ entwickelte. Im deutschen Sprachraum wurde „Mödersprake“ erstmals in einer niederdeutschen Chronik erwähnt (vgl. Berić 1986:5). In einem Notizbuch des Augustinermonchs Caspar Güttel fand sich erstmals das Wort „Muter Sprach“, das die gesprochene Sprache einer Bevölkerung bezeichnete. Dem entgegengesetzt verstand Martin Luther unter „Mutter Sprach“ die Mundart des Volkes (vgl. Berić 1986:16).

Noch heute ist die tatsächliche Muttersprache der Einwohner/innen vieler Länder der Dialekt, der linguistisch von der Standardsprache abweicht.

Eine moderne Darstellung hierzu lässt sich in Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1976) finden, in dem die Rede von einer Sprache ist, *„die jeder als Kind von den Eltern oder anderen Bezugspersonen gelernt hat und man im primären Sprachgebrauch verwendet, im Gegensatz zu den später erlernten Fremdsprachen“* (Meyers Enzyklopädisches Lexikon 1976:672).

Obwohl sich der Begriff „Muttersprache“ in der Alltagswelt großer Beliebtheit erfreut wird er, aufgrund seines ideologischen Beigeschmacks, in der vorliegenden Arbeit weitgehend, außer in direkten Zitaten, durch den neutraleren Begriff „Erstsprache“ ersetzt und synonym zum Begriff „Muttersprache“ verstanden.

Für uns ist „Erstsprache“ die Sprache, die der Mensch als erste Sprache in seinem Leben erwirbt. Passend dazu meint die Sprachwissenschaftlerin Oksaar (2013), dass der Begriff „Erstsprache“ den Beginn einer Erwerbsreihenfolge bezeichnet und impliziert, dass sie nicht die einzige Sprache des Menschen ist (vgl. Oksaar 2013:13).

4.1.2 Zweitsprache

Bei der Mehrheit der Weltbevölkerung lässt sich eine Zweitsprache finden und steht so einem sehr geringen Anteil an monolingualen Europäer/innen gegenüber, die heutzutage immer mehr die Ausnahme darstellen.

Baker (2006) stellt fest, dass Zweisprachigkeit in vielen Regionen wie Afrika, Indien, Skandinavien und Teilen Asiens als Norm angesehen wird, während gerade in Ländern wie den Vereinigten Staaten und England die vorherrschende Meinung besagt, eine Sprache zu beherrschen genüge vollkommen. Obwohl circa die Hälfte bis zwei Drittel der Weltbevölkerung in irgendeiner Art und Weise zweisprachig ist, wird dennoch Einsprachigkeit als normal angesehen und die zweisprachige Bevölkerung als Kuriosität (vgl. Baker 2006:10).

Nach Oksaar (2003) bezeichnet „Zweitsprache“ im weiteren Sinne alle Sprachen, die nach einer Erstsprache erworben oder gelernt werden, also auch eine Fremdsprache (vgl. Oksaar 2003:14).

Wohingegen im engeren Sinne zwischen dem Erlernen einer „Zweitsprache“ und einer „Fremdsprache“ unterschieden wird. Eine Zweitsprache wird als eine Sprache bezeichnet, die zumeist im Zusammenhang von Migration angeeignet wird und für die Lernenden im alltäglichen Leben von existenzieller Bedeutung ist. Während das Erlernen einer „Fremdsprache“ demnach gesteuert im Unterricht erfolgt wird einerseits von „Zweitsprache“ gesprochen wenn die Aneignung ungesteuert ist, andererseits auch wenn sie in Kontexten institutionalisierten Unterrichts erfolgt bzw. erfolgt ist (vgl. Barkowski 2010:366).

Besonders bei jungen Migranten/innen kann eine Zweitsprache als Schul- und Unterrichtssprache eine bedeutsame Rolle spielen und die Aufgabe einer

Eigensprache übernehmen, die in weiterer Folge zumindest zum Teil die Funktionen wie die Erstsprache übernehmen. Dagegen hat sie für ältere Menschen mit Migrationshintergrund, die sowohl zu Hause als auch in ihrer Umgebung ihre Herkunftssprache benützen, wohl sehr wenig Bedeutung und eher den Charakter einer Fremdsprache (vgl. Böckmann 2008a:22).

4.1.2.1 Zweisprachigkeit

Die wichtigste Rolle für die Beherrschung einer Zweitsprache spielt eine regelmäßige oder zumindest häufige Nutzung im Alltag.

Normalerweise ist der Erwerb von zwei oder sogar noch mehr Sprachen für ein gesundes Kind kein Problem, biologisch gesehen ist frühe Zweisprachigkeit völlig normal und in vieler Hinsicht bereichernd.

Erfahrungsgemäß finden sich auch im Ausprägungsgrad der Bilingualität große Unterschiede. Sowohl in der Sprachwissenschaft als auch im Alltagsdiskurs besteht keine Einigkeit darüber, ab wann ein Mensch als „bilingual“ zu bezeichnen ist. Die Meinungen zu diesem Standpunkt variieren beträchtlich. Bei MacNamara (1969) sind beispielsweise bereits Menschen zweisprachig sind, *„die in der Lage sind, eine zweite Sprache in einem nur minimalen Ausmaß zu sprechen, zu schreiben, zu verstehen oder zu lesen“* (MacNamara 1969 zit. in: Fthenakis 1985:15).

Bloomfield (1933) setzt hingegen „eine Beherrschung wie bei der Muttersprache“ voraus.

Eine ansatzweise Übereinstimmung herrscht nur bei der Auffassung, dass bei Bilingualität zumeist eine der beiden Sprachen dominant ist, man spricht in diesem Zusammenhang auch von „stärkeren“ („balancierten“) und „dominanten“ bzw. „schwächeren“ („unbalancierten“) Sprachen (vgl. Müller et al. 2006:59 ff).

Muttersprachliche (simultane) Zweisprachigkeit, auch unter echter Zweisprachigkeit bekannt, ist laut Cichon (2007) fragil und geht meist im Laufe der Generationen verloren. Ein Grund besteht vor allem in der Nutzung der jeweiligen Sprachen in verschiedenen Lebensbereichen, wodurch bestimmte

Bereiche des Begriffsschatzes sich eher ergänzen als überschneiden (vgl. Cichon 2007:1).

Oksaar (2003) spricht von simultanem Erwerb von Sprachen, wenn dieser bis zum Alter von etwa drei Jahren geschieht, hingegen von sukzessivem Erwerb, wenn dieser erst danach abläuft. Die Erstsprache entwickelt sich parallel zur Gehirnreifung und der Spracherwerb gibt wichtige Impulse zu Veränderungen im Nervensystem, eine Entwicklung, die etwa im Alter von drei bis vier Jahren abgeschlossen ist. Umso später also eine fremde Sprache erworben wird, desto stärker ist das Erlernen auf bereits bestehende Strukturen angewiesen (vgl. Oksaar 2003:15).

Den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen bezeichnet man auch als primären Zweitspracherwerb, jeden weiteren als sekundären Zweitspracherwerb (vgl. Apeltauer 2003:16).

Weinreich (1970) unterscheidet des Weiteren zwischen koordinierendem, kombinierendem und unterordnendem Bilingualismus, da der Grad der Beherrschung der zwei Sprachen variieren kann. Der koordinierte Bilingualismus wird in unterschiedlich sozialer Umgebung erlernt und wechselt relativ selten zwischen den beiden Sprachen. Im Unterschied dazu sind werden beim kombinierten Bilingualismus (meist im Elternhaus) beide Sprachen als mehr oder minder austauschbar zwischen den gleichen Personen und in den gleichen Situationen kennengelernt. Der untergeordnete Bilingualismus ergibt sich dadurch, dass die untergeordnete Sprache durch die übergeordnete gelernt wird, was zumeist beim Fremdspracherwerb der Fall ist. Die Übergänge sind flüssig und nicht jede Zweisprachigkeit ist eindeutig kategorisierbar (vgl. Weinreich 1970 zit. in: Müller et al. 2006:202ff).

Bislang ist nicht geklärt, wie und in welchem Ausmaß sich die Sprachen im Bewusstsein einer zweisprachigen Person trennen. Die „Separate Development Hypothesis“ geht von einer durchgehend gesonderten Entwicklung der Sprachen bei zweisprachigen Menschen aus, wohingegen die Hypothese der „Bilingual First Language Acquisition“ von einer zu Beginn integrierten, erst später sich trennenden Verwendung der Sprachen ausgeht. Heutzutage neigt die Mehrheit der Forscher/innen dazu, den primärsprachlichen Bilingualismus

als einen doppelten Erstspracherwerb zu betrachten und weniger als integrierten Beginn mit einer allmählichen Separation. Wobei sie darauf verweisen, Bilingualismus als Kompetenzform zu betrachten, in der sich Kontaktsprachen wechselseitig beeinflussen und raten, besonders in der Schule, zu vergleichendem Lernen anstatt Sprachen zu trennen (vgl. Cichon 2005:6).

4.1.2.2 Vorteile von Zweisprachigkeit

Zumeist können bilinguale Menschen Vorteile aus ihrer Zweisprachigkeit ziehen. So besteht in der Psycholinguistik heute weitgehend Einigkeit darüber, dass zweisprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene, beim Lernen weiterer Sprachen gegenüber einsprachigen Menschen im Vorteil sind. Dies ist jedoch nur unter zwei Voraussetzungen möglich: Einerseits muss die Sprachkompetenz in beiden Sprachen so hoch sein, dass ihre Verwendung weitgehend automatisiert erfolgt, da nur dann die eigenen Bilingualität dynamisierend auf den Erwerb neuer Sprachen wirken kann. Andererseits sollte das Ansehen der Gesellschaft zur Kontaktsprache möglichst positiv und zugleich gleichrangig sein. Eine hierarchische oder gar ablehnende Wertung der Sprache wirkt sich negativ auf das Bewusstsein aus und kann kognitives Potential blockieren (vgl. Cichon 2005:5).

Kaum umstritten sind die Vorzüge der Zweisprachigen im Vergleich mit der anders verlaufenden kognitiven Entwicklung von Monolingualen (vgl. ebd.:6).

Bilingualen wird auch größere sprachliche Beweglichkeit und Flexibilität zugesprochen, die sich in Strategien wie beispielsweise Paraphrasierungen äußern. Des Weiteren seien sie „vom Lerntyp her eher reflexiv und ambiguitätstolerant“ und in ihrem Lernverhalten „*nicht nur flexibler, autonomer und erfahrener, sondern letztlich auch belastbarer*“ (Cichon 2005:8).

4.1.3 Fremdsprache

Zumeist wird eine Fremdsprache durch Unterricht in einer Umgebung erlernt, deren Umgangssprache nicht mit der vermittelten Sprache ident ist. Vorwiegend werden im deutschsprachigen Raum Englisch als erste und Französisch,

Italienisch oder Spanisch als weitere vermittelte Schulsprachen gehandhabt. Während unter dem „Erwerb“ einer Sprache das größtenteils unbewusste und beiläufige Aneignen einer Sprache verstanden wird, versteht man unter „Lernen“ bewusste Sprachverarbeitungsprozesse (vgl. Apeltauer 2003:14).

Der Grad der Entwicklung einer Fremdsprache ist von Faktoren, wie beispielsweise den allgemeinen und spezifischen sprachlichen Fertigkeiten, den kognitiven Funktionen und besonders dem Grad des Kontaktes der betroffenen Sprache außerhalb der Lernsituation abhängig. Dabei spielt die Motivation, die sich im Gegensatz zum Zweitsprachenunterricht, durch den oftmals fehlenden Kontakt im Alltag nicht regelmäßig ergibt, für den Lernerfolg eine große Rolle. Es zeigt sich, dass ein Bezug zur realen Welt Jugendliche im Lernprozess wesentlich motiviert (vgl. Edmondson/House 2000:25), wohingegen *„Fremdsprachenunterricht, der die Fremdsprache nicht in lebensweltliche Bezüge einbettet, als Quälerei empfunden wird“* (Hu 2003:263).

4.1.4 Tertiärsprache

Viele Menschen lernen neben einer zweiten noch eine dritte oder mehr Sprachen.

Im Allgemeinen bezeichnet dieser Begriff die dritten Schulfremdsprachen Italienisch und Spanisch nach Französisch als zweiter und Englisch als erster Fremdsprache, wobei man in der Tertiärsprachenforschung hinsichtlich Spracherwerb theoretisch annimmt, dass sich die Modalitäten des Lernens einer dritten oder gar weiteren Sprache wesentlich von der Aneignung der Zweitsprache unterscheidet (vgl. Barkowski 2010:334).

Bei der Untersuchung von Drittspracherwerbsprozessen zeigt sich, dass beim Erlernen einer neuen Sprache Zweisprachige anders herangehen als einsprachige Menschen. Dies beruht mit großer Wahrscheinlichkeit auf der Tatsache, dass man durch das Erlernen der Zweitsprache bereits erfahrener geworden ist und sich erprobte Fremdsprachenlernstrategien entwickelt haben. Lernende können je nach Lerntyp bewusst Strategien des Sprachenlernens auswählen (vgl. Marx 2008:20f).

4.1.5 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird in der Linguistik funktional definiert.

Mehrsprachig ist demnach, wer sowohl die schriftlichen als auch mündlichen kommunikativen Erfordernisse im Alltag in verschiedenen Situationen abwechselnd in mehreren Sprachen zu bewältigen vermag, wobei zwischen unterschiedlichen Termini von „Mehrsprachigkeit“ unterschieden wird, wie zum Beispiel der frühkindlichen vs. späten Mehrsprachigkeit oder der erwünschten und aufgezwungenen Mehrsprachigkeit (vgl. Lüdi/Nelde 2004:8).

Gogolin nennt hierzu den Multilingualismus der Menschen mit Migrationshintergrund. Kinder ethnischer Minderheiten leben als Zweisprachige in einer bilingualen Lebenswelt. Die Entwicklung ihres gesamten Sprachkapitals ist unentbehrlich für ihre autonome, selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Einwanderungsland. „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ soll die charakteristischen Potentiale bezeichnen, die die Schüler/innen nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozess einbringen und soll ausdrücken, dass dieser charakteristische Sprachbesitz benötigt wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein (vgl. Gogolin 1988:9f).

4.2 Migration und Integration

Migration und Integration ist ein aufeinander aufbauender Prozess, der seinen Beginn darin findet wenn Menschen anderer Kultur und Zugehörigkeit in eine Gesellschaft wandern. Dabei stellen sich Aufgaben der Eingliederung. Diesen Prozess bzw. „(...) *die Ergebnisse der Eingliederung von Migranten hat die Sozialwissenschaft mit verschiedenen Begriffen bezeichnet: Absorption, Assimilation, Verschmelzung, Akkulturation, Inklusion oder auch Integration*“ (Jehle/Kammerer/Unbehau 2004:20). Die Verfasserinnen verwenden in Übereinstimmung mit anderen sozialwissenschaftlichen Autoren, mit Politik, Verwaltung und Medien den Begriff der Integration.

Im Zuge der Literaturrecherche entschieden sich die Autorinnen dem Begriff Integration folgende weithin wissenschaftlich akzeptierte Definition zugrunde zu legen. *„Allgemein definieren wir Integration als die Eingliederung neuer Bevölkerungsgruppen in bestehende Sozialstrukturen und die Art und Weisen, wie diese neuen Bevölkerungsgruppen mit dem bestehenden System sozioökonomischer, rechtlicher und kultureller Beziehungen verknüpft werden und sich verknüpfen“* (Jehle/Kammerer/Unbehaun 2004:20).

Der Prozess der Integration lässt sich in vier Dimensionen einteilen, die alle zu einer erfolgreichen Integration beitragen.

- *„Strukturelle Integration: Erwerb von Rechten und den Zugang zu den Positionen in den Kerninstitutionen*
- *Kulturelle Integration: Prozesse kultureller, Verhaltens- und einstellungsmäßiger Veränderungen der Migration*
- *Soziale Integration: Inklusion im Bereich sozialer Verkehrskreise, einschließlich Freundschafts- und Partnerwahlstrukturen, Primärgruppen und Vereinsmitgliedschaften*
- *Indikative Integration: neue gesellschaftliche Mitgliedschaft in Zugehörigkeits- und Identifizierungsbereitschaften und –gefühlen mit ethisch-nationalen, regionalen und/oder lokalen Strukturen“* (Jehle/Kammerer/Unbehaun 2004:20f).

Die oberhalb genannte Mehrdimensionalität sieht das Bundesministerium für Inneres ähnlich. *„Integration ist ein wechselseitiger Prozess, der von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist (...) Integration zielt auf die Partizipation an wirtschaftliche, sozialen, politischen und kulturellen Prozessen sowie auf die Einhaltung der damit verbundenen Pflichten ab“* (Bundesministerium für Inneres 2009:3 zit. in: Dahlvik/Fassmann/Sievers 2011:93). Das Bundesministerium für Inneres legt aber auch Wert auf die Beidseitigkeit des Integrationsprozesses. Demnach ist Integration *„(...) ein individueller ebenso wie ein gesellschaftlicher Prozess, der durch eigenverantwortliches Engagement sowie durch staatliche Rahmenbedingungen permanent zu gestalten ist“* (Bundesministerium für Inneres 2009:3 zit. in: Dahlvik/Fassmann/Sievers 2011:93).

Auch in weiteren Fachpublikationen wird auf diese beidseitige Wechselwirkung des Begriffs viel Wert gelegt. Integration wird in wissenschaftlichen Publikationen häufig als „Zwei-Wege-Ansatz“ dargestellt. Dieser Ansatz impliziert die Aufgabe der Mehrheitsgesellschaft die oben genannten vier Dimensionen zu ermöglichen. Die Mehrheitsgesellschaft ist also beauftragt strukturelle Barrieren zu beseitigen, damit auch Migranten/innen an gesellschaftlichen und ökonomischen Ressourcen gleichberechtigt partizipieren können. Andererseits impliziert der Ansatz auch, *„(...) dass Zugewanderte den Integrationswillen zeigen, sich in Lebensformen, Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft einzubringen. Mit anderen Worten: Wenn Integration als zweiseitiger Anpassungsprozess an sozialen Wandel interpretiert wird, dann beinhaltet dies sowohl staatlich-strukturelle Bedingungen, die die Voraussetzungen für eine Teilnahme schaffen, als auch die individuelle tatsächliche Teilnahme“* (ECRE 1999, UNHCR 2009 zit. in: Dahlvik/Fassmann/Sievers 2011:93).

Die Voraussetzung für den Prozess der Integration ist die Migration. In den Sozialwissenschaften versteht man den Terminus Migration als Prozess der räumlichen Bewegungen von Menschengruppen oder Individuen. Dies reicht vom ökologisch bedingten Ortswechsel bei beispielsweise Brandrodungswirtschaft über Flucht, Invasion oder Pilgerfahrt bis hin zu Urlaubsreise oder Domizilwechsel eines/einer Einzelnen. Bewegungen solcher Art können durch verschiedene Einflüsse, wie wirtschaftliche Notwendigkeiten, physische Bedrohung oder auch tradierte Handlungsweisen ausgelöst werden (vgl. Gröpel 1999:21).

Nach Treibel (1990:21) ist Migration ein auf Dauer angelegter bzw. dauerhaft werdender, freiwilliger Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen (vgl. Gröpel 1999:22).

Hier können zwei Arten von Migration unterschieden werden:

- Kettenmigration: Eine Migration findet vermehrt in Regionen statt, in den Verwandte oder Bekannte bereits leben. Hier ist der Aspekt der sozialen Beziehungen gut zu erkennen.

- Push-Pull Migration: Dieses Modell orientiert sich an den Anziehungs- und Abstoßungsfaktoren. Dies wäre beispielsweise die Anziehungskraft eines Landes, welches bessere Arbeitsplätze und einen sicheren Lebensstandard bietet. Die Abstoßungsfaktoren des ursprünglichen Heimatlandes hingegen sind in umgekehrter Weise zu sehen (vgl. Mecheril 2004:58).

4.3 Interkulturelle Kompetenzen (Interkulturelle Pädagogik)

Die Diskussion um interkulturelle Kompetenzen (interkulturelle Pädagogik) ist noch relativ jung. Sieht man sich Bibliographien an, so erkennt man, dass der Begriff „interkulturell“ in diesem Zusammenhang erstmals 1979 in Titeln von Publikationen auftaucht (vgl. Auernheimer 2007:34). *„Die Rede von ‚interkultureller Erziehung‘ begann Anfang der 80er- Jahre des zurückliegenden Jahrhunderts die Ausländerpädagogik der 70er- Jahre abzulösen“* (ebd.:34).

Aus unserer Erarbeitung der Entstehungsgeschichte der Subdisziplin Interkulturelle Pädagogik schließen wir, dass man keineswegs von einer einzigen und einheitlichen interkulturellen Zugriffsweise auf pädagogische Fragen ausgehen kann (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006:109). *„Vielmehr existieren gegenwärtig nebeneinander, teilweise einander überlappend, Ansätze interkultureller Pädagogik, die sich an unterschiedlichen Theoriekonzeptionen orientieren und verschiedene Ausschnitte des Aufgabenspektrums bearbeiten, das sich der Pädagogik infolge von gesellschaftlicher Heterogenität stellt“* (ebd.:109).

Auch im bildungspolitischen Raum bzw. in der pädagogischen Praxis ist das Attribut „interkulturell“ weit verbreitet. So ist in den Präambeln der Schulgesetze der Bundesländer, in Rahmenplänen oder Lehrplänen und Erlassen der unterschiedlichsten Fächer die Rede von „interkulturellem Lernen“, oder „interkultureller Erziehung“, „Begegnung“, „Beziehung“, „Kompetenz“ und weiteren solchen Zusammenfügungen (vgl. Gogolin/Krüger- Potratz 2006:110).

In den Lehrplänen für Grundschulen finden sich Passagen wie diese: *„Veränderungen für die Arbeit der Grundschule ergeben sich auch daraus, dass heute Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft mit verschiedenen kulturellen Normen und Traditionen zusammen leben und lernen. Hierbei geht es nicht nur um die schwierige Aufgabe der sozialen Integration der ausländischen Kinder, sondern ebenso sehr darum, das gemeinsame Leben und Lernen für interkulturelle Erfahrungen und Lernprozesse zu nutzen“* (Gogolin/Krüger-Potratz 2006:110).

Nach eingehender Literaturrecherche schließen sich die Verfasserinnen der Meinung von Auernheimer (2007) an, wonach die leitende Perspektive von dem was man heute unter interkulturellen Pädagogik versteht die Idee einer multikulturellen Gesellschaft ist, die auf den zwei Grundsätzen Gleichheit und Anerkennung basiert (vgl. Auernheimer 2007:20).

Daraus ergeben sich für Auernheimer folgende Leitmotive interkultureller Pädagogik (Auernheimer 2007:21):

- *„Das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,*
- *Die Haltung des Respekts für Andersheit*
- *Die Befähigung zum Interkulturellem Verstehen*
- *Die Befähigung zum Interkulturellem Dialog“*

Voraussetzung dafür ist eine interkulturelle Orientierung und Öffnung der Gesellschaft. Die interkulturelle Orientierung zielt auf die Beteiligung der verschiedenen kulturellen Gruppen am gesellschaftlichen Gestaltungsprozess. Die *„(...) interkulturelle Öffnung verlangt, das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit und die damit verbundene Definitionsmacht und die Ungleichverteilung von Ressourcen zu thematisieren“* (Jehle et al. 2004:33). Die interkulturelle Öffnung ist eine Konsequenz der interkulturellen Orientierung. In Bezug auf soziale Dienste bedeutet eine interkulturelle Öffnung die Umsetzung der strategischen Ausrichtung, welche die interkulturelle Orientierung vorgibt. Dies hat Auswirkungen auf Strukturen, Prozesse und Ergebnisse sozialen Handelns und führt beispielsweise durch Veränderung von Aufbau- und Ablauforganisation zur Reduktion von Zugangsbarrieren für Minderheiten (vgl. ebd.:33f).

4.4 Sprachenvielfalt im schulischen Bereich

In der heutigen Zeit ist es bereits zum Normalfall geworden, dass es in einer Klasse Schüler/innen aus vielen unterschiedlichen Heimatländern oder Kulturen gibt. Dementsprechend hoch ist die Zahl der Erstsprachen und Dialekte. Es gibt somit ein Netz an kulturellen und persönlichen Bindungen.

Diese Vielfältigkeit an verschiedenen Herkunftsländern und daraus resultierenden Sprachen, konfrontiert Lehrkräfte mit beträchtlichen Anforderungen. Jedoch stellt solch eine Vielfalt auch ein Potential dar, das dem Unterricht ganz neue Möglichkeiten und Chancen bietet (vgl. Schader 2012:19).

„Jederzeit ist sprachliches und - sei es auch durch die Eltern vermittelt - kulturelles Wissen aus drei, vier, fünf Sprach- und Kulturgemeinschaften abrufbar, können Vergleiche gezogen werden, kann der Wissenshorizont aller Kinder um authentische, über unseren Kulturkreis hinausgehende Beiträge erweitert werden, können scheinbare Selbstverständlichkeiten aus anderen Perspektiven beleuchtet werden“ (Schader 2012:19f).

4.5 Lehrerfahrungen und Lernerfahrungen

Da sich in der Literatur keine gängige Festlegung zu „Lehr- und Lernerfahrungen“ finden lässt, definieren die Verfasserinnen die Begrifflichkeiten selbst.

Um die „Lehr- und Lernerfahrungen“ enger zu fassen, beziehen sie sich zuerst auf eine Definition von „Erfahrung“ bei Mittelstraß (1980), demnach „Erfahrung“ zweierlei bedeutet – zum Ersten ein bestimmtes Erlebnis, welches ein Mensch selbst erlebt und wahrgenommen hat, andererseits die Lebenserfahrung, welche die Erlebnisse beschreibt, die man im Laufe des Lebens gesammelt hat und die sich im Laufe eines Lebens als erprobtes und bewährtes Wissen erwiesen haben (vgl. Mittelstraß 1980:569).

Unter „Lehren“ im schulischen Bereich verstehen die Autorinnen die Fähigkeit, jemandem neuen Lehrstoff beizubringen, jemanden anzuleiten eine Tätigkeit selbst auszuführen oder diesem/r zumindest die Kenntnisse hierfür zu vermitteln.

Die Verfasserinnen führen für „Lehren“ folgende Beispiele an:

- 1) an einer Universität oder Fachhochschule Kenntnisse vermitteln,
Vorlesungen halten
- Beispiel: an der FH St.Pölten lehren
- 2) ein bestimmtes Fach unterrichten bzw. in einem bestimmten Fach
Vorlesungen halten
- Beispiel: er/sie lehrt Mathematik, Deutsch,...
- 3) in einer bestimmten Tätigkeit unterweisen, jemandem etwas beibringen
- Beispiel: jemandem Lesen, Rechnen lehren

Unter „Lernen“ verstehen die Autorinnen sowohl den vorsätzlichen (intentionales Lernen) und den unbewussten (inzidentelles und implizites Lernen) individuellen Erwerb von körperlichen, sozialen und geistigen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Lernfähigkeit ist sowohl für Menschen, als auch für Tiere Grundvoraussetzung sich den Gegebenheiten des Lebens und der Umwelt anpassen zu können und darin zweckmäßig zu handeln.

Die Verfasserinnen führen für „Lernen“ folgende Beispiele an:

- 1) sich Wissen, Kenntnisse aneignen
- Beispiel: eine Sprache oder Vokabel lernen,...
- 2) Fertigkeiten erwerben
- Beispiel: Lesen oder Rechnen lernen,...
- 3) ein Handwerk erlernen, einen Beruf lernen

Unter „Lehrerfahrungen“ verstehen die Autorinnen speziell in ihrem Forschungsfeld, wie die Lehrerinnen den Unterrichtsstoff den Schüler/innen vermitteln, aber auch wie sie den Unterricht gestalten.

„Lernerfahrungen“ hingegen zeigen ihnen, wie die Schüler/innen den Unterrichtsstoff aufnehmen, mit diesem umgehen und diesen anwenden, aber auch wie sie mit ihren Mitschüler/innen agieren.

Die Verfasserinnen gehen aber noch weiter und verstehen unter diesen beiden Begriffen die reinen Erfahrungen und Erlebnisse, welche die Lehrerinnen, Schüler/innen und die Direktorinnen im Laufe ihrer Tätigkeit sowohl untereinander, als auch mit den Eltern machen.

5 Einleitung in den Praxisteil von Martina Dobner

Laut Statistik Austria lebten am 1.1.2012 8.443.018 Menschen in Österreich, davon 970.541 Nicht-Österreicher/innen, wovon ca. die Hälfte EU-Bürger/innen sind. 296.337 Menschen kommen aus dem ehemaligen Jugoslawien, ausgenommen Slowenien, die anderen rund 600.000 aus der ganzen Welt. Wien verzeichnete wie immer den stärksten Einwohner/innenzuwachs. Von den 1.731.236 dort lebenden Menschen kommen allein 119.618 Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien, ausgenommen Slowenien (vgl. Statistik Austria 2012:262ff).

Der hohe Ausländeranteil spiegelt sich auch in der Schulstatistik wieder. Von den 328.121 Wiener Volksschüler/innen hat etwa ein Viertel eine nicht-deutsche Erstsprache. Die häufigste davon ist Türkisch (7%), gefolgt von Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens – Bosnisch, Kroatisch, Serbisch (7,2%) (vgl. Statistik Austria 2008:24f).

Das sprachliche Potential an österreichischen Schulen erstreckt sich neben Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch über andere anerkannte Minderheitssprachen und die österreichische Gebärdensprache, bis hin zu Fremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Italienisch. Die multikulturelle Schule in Österreich ist somit längst Realität. Sprachliche und kulturelle Vielfalt ist in den meisten Klassen bereits die Regel und nicht mehr die Ausnahme. Gerade in Europa, das stark von der Globalisierung geprägt ist, sind Mehrsprachigkeit und interkulturelle Fähigkeiten zentral für den sozialen Zusammenhalt. Auf individueller Ebene stellen Kompetenzen in mehreren Sprachen sowie im Umgang mit Menschen anderer kultureller Herkunft nicht nur eine persönliche Bereicherung dar, sondern haben sich auch als wichtige Kriterien für schulischen und vor allem beruflichen Erfolg herauskristallisiert. In Österreich – wie in Europa – ist die Schaffung von Rahmenbedingungen, damit Kinder, Jugendliche und Erwachsene diese Kompetenzen entwickeln, das Ziel

einer zukunftsorientierten Sprachen- und Bildungspolitik (vgl. bm:ukk:Sprachenpolitik).

Trotz der großen Sprachenvielfalt wird in Österreich, bis auf wenige Ausnahmen, die deutsche Sprache im Schulunterrichtsgesetz als Hauptunterrichtssprache eingesetzt.

„(1) Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetze oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist (...)

(3) Darüber hinaus kann die Schulbehörde erster Instanz auf Antrag des Schulleiters (...) die Verwendung einer lebenden Fremdsprache als Unterrichtssprache (Arbeitssprache) anordnen, wenn dies wegen der Zahl von fremdsprachigen Personen (...) zweckmäßig erscheint und dadurch die allgemeine Zugänglichkeit der einzelnen Formen und Fachrichtungen der Schularten nicht beeinträchtigt wird. Diese Anordnung kann sich auch auf einzelne Klassen oder einzelne Unterrichtsgegenstände beziehen“ (Jusline Österreich:§16 SchUG Unterrichtssprache).

Für Kinder mit bosnischer/kroatischer/serbischer Erst- oder Zweitsprache gibt es in ein paar wenigen österreichischen Schulen die Möglichkeit, einen derartigen Unterricht, zumindest stundenweise zu besuchen, wie es beispielsweise in der Sir Karl Popper Schule im 15. Wiener Gemeindebezirk der Fall ist.

Dennoch sollte jedes Kind bereits bei Schuleintritt über gewisse Deutschkenntnisse verfügen, um Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache zu einer optimalen Integration in die österreichische Gesellschaft zu verhelfen. Großteils werden mit dem Besuch des Kindergartens weitestgehend die erforderlichen sprachlichen Voraussetzungen für die Schule geschaffen, weshalb ein regelmäßiger Besuch sehr wichtig ist. Da der Kindergarten als eine Art Brücke zum Schuleintritt fungiert, ist der Besuch einer solchen Einrichtung seit September 2010 für alle fünfjährigen Kinder im Ausmaß von ca. 20 Wochenstunden sowohl verpflichtend als auch kostenlos (vgl. IL1 2012:327ff).

Es sei hier gesagt, dass Deutschkenntnisse zwar ein wichtiger Teil der Integration, jedoch nicht die alleinige Voraussetzung dafür sind. Erst die Teilhabe und die Erfahrung der Aufnahme in die deutschsprachige Gesellschaft fördern den Erwerb der deutschen Sprache.

Durch den Zuwachs von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache sind vor allem Schulen mit dieser Tatsache konfrontiert und sollten ernsthaft einen partiellen Strukturwandel vornehmen.

„In den letzten zwanzig Jahren hat sich die soziale und kulturelle Zusammensetzung der meisten europäischen Länder und auch die Deutschlands, Österreichs und der Schweiz tief greifend gewandelt. Schneller als andere Institutionen ist die Schule mit diesem Wandel konfrontiert worden (...) Anfänglich sind viele Lehrkräfte in ihrer Vorstellung einer monokulturellen und einsprachigen Schule verhaftet geblieben, wodurch eine Spannung zwischen der Realität des neuen Schulalltags und des in der Vergangenheit gewohnten Rahmens entstanden ist (...)“ (Davolio 2001:9).

Vor allem in Wiener Schulen finden sich manchmal fünf bis zehn oder gar mehr Sprachen in einer einzigen Klasse, ohne dass diese Sprachenvielfalt im Unterricht jemals genutzt wird. In diesem Fall spricht man von einem „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“. Dies bedeutet, dass der Unterricht in einer deutschsprachigen Schule davon ausgeht, dass er sich grundlegend an eine einsprachige (außer der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist nicht mehr zu übersehen) Schüler/innengruppe zu richten hat. Man könnte meinen, dass die Lehrer/innen die Aufgabe hinsichtlich der Veränderung des Schulalltags in Richtung Multikulturalität zu bewältigen versuchen. Oft wissen diese aber nicht einmal wie viele, bzw. welche Sprachen ihre Schülerinnen und Schüler können (vgl. Krumm 2001:4f).

Es finden sich aber auch Lehrer/innen, die sich auf den neuen multikulturellen Schulalltag einlassen und versuchen, sich auf die neue Situation einzustellen und diese zu thematisieren und umzusetzen. Die Meinung, dass fremdsprachige Kinder eher störend sind geht merkbar zurück, und die kulturelle und sprachliche Vielfalt wird zusehends als Chance betrachtet (vgl. Davolio 2001:9).

5.1 Überblick über das Forschungskonzept

Dieser Teil der Arbeit beschreibt die empirische Untersuchung zum Thema:

„Lehr- und Lernerfahrungen von Lehrerinnen und Schüler/innen in einer bilingualen vierten Volksschulklasse in Wien“

Die folgenden Abschnitte legen die Ausführung und die Vorbereitung dar.

5.2 Thema der Untersuchung

Der Inhalt dieser Arbeit behandelt das große Thema

„Sprachenvielfalt als Chance im Rahmen der Volksschulpädagogik“

Hierbei kristallisierte sich folgende Forschungsfrage heraus:

„Welche Lehr- und Lernerfahrungen machten die Schüler/innen und Lehrerinnen in der bilingualen vierten Volksschulklasse in Wien 15“.

Nachstehende differenziertere Unterfragen haben sich bei der gründlicheren Auseinandersetzung mit den Themen „Sprache“, „Migration“ und „Integration“ ergeben:

- *Was ist das Projekt „HIP“, wie ist es aufgebaut und welche Akteur/innen sind beteiligt?*
- *Wie sieht die Umsetzung bzw. Unterrichtsgestaltung des bilingualen Unterrichts in der vierten Klasse der Sir Karl Popper Schule aus?*
- *Wird die Sprachenvielfalt in der Klasse genutzt bzw. in irgendeiner Weise thematisiert?*

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt auf zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern, welche Kroatisch, aber auch Bosnisch, Serbisch, Türkisch oder andere Sprachen als Erstsprache aufweisen und deren Zweitsprache Deutsch ist. Bei der Auswahl der Kinder war es für die Untersuchung nicht relevant wie gut bzw. schlecht sich die Proband/innen in den jeweiligen Sprachen ausdrücken konnten.

Für die empirische Untersuchung, welche sich aus Interviews, Fragebögen und Beobachtungen zusammensetzt, wurden die Schüler/innen, Lehrerinnen, die Direktorin und die Eltern der bilingualen vierten Klasse der Sir Karl Popper Schule im 15. Bezirk in Wien ausgewählt.

Ziel war es, verschiedenste „Lehr- und Lernerfahrungen“ (vgl. Kapitel 4.5) der Schüler/innen und Lehrerinnen im Unterrichtsalltag zu eruieren, unterstützt durch Aussagen der Direktorin und Angaben der Eltern.

5.3 Zielgruppe

Wie bereits erwähnt liegt das Hauptaugenmerk auf Kindern die mehrsprachig aufwachsen und Deutsch nur als Zweitsprache sprechen.

Der Anteil der Schüler/innen mit nicht-deutscher Erstsprache ist besonders in Wien sehr hoch. Zum Teil lassen sich hier Bezirke finden, in denen mehr als die Hälfte der Schüler/innen im Alltag überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Den höchsten Anteil weisen mit 89% Volksschulen im 5. Bezirk auf. Im 15. Wiener Gemeindebezirk liegt der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund immerhin bei 79,7% (vgl. Statistik Austria 2008:26).

Da man einzig durch die Befragung der Kinder einen zu engen und einseitigen Blickwinkel erlangen würde, befasst sich die Arbeit zudem mit den Erfahrungen und Erlebnissen, welche die zwei Lehrerinnen dieser vierten Schulklasse machen, beziehungsweise gemacht haben. Um einen noch gründlicheren Einblick in das Unterrichtskonzept und die Umsetzung des bilingualen Unterrichts der Lehrerinnen zu bekommen, sollte zusätzlich mindestens einen Schultag lang in den Unterrichtsstunden hospitiert werden.

Ein Interview mit der leitenden Direktorin, sowie ein Fragebogen an die Eltern ergänzten die Forschungen.

5.4 Kontaktaufnahme mit der Schule

Nach der endgültigen Festlegung des Masterthemas wurde noch einmal sorgfältig nach Schulen mit Sprachprojekten gesucht und in Wien auch vermehrt gefunden.

Zuerst wurde versucht per E-Mail mit den Direktor/innen von insgesamt zehn Schulen in verschiedenen Wiener Bezirken Kontakt aufzunehmen, und sich nach der Bereitschaft an der Teilnahme eines Masterprojekts des Studiengangs „Soziale Arbeit“ im Rahmen der FH St.Pölten erkundigt. Selbst nach einem erneuten „Erinnerungsemail“ an all diese Schulen kam nur von zwei Institutionen eine Antwort – eine Absage und eine sehr nette Einladung von der Direktorin der Sir Karl Popper Schule im 15. Bezirk, Frau Erika Könczöl. Diese erklärte sich sofort und gerne bereit, jederzeit für ein Kennenlernen und zur Unterstützung der wissenschaftlichen Arbeit zur Verfügung zu stehen.

Die erste persönliche Kontaktaufnahme erfolgte kurz darauf Ende März 2012.

Der Schulleiterin wurde bei diesem Termin eine grobe Information über die geplante Masterarbeit gegeben, dass es sich um eine Studie zu dem Thema „Integration und Migration“ und „Sprachenvielfalt als Chance im schulischen Bereich“ handelt. Insofern wären für die Erhebung Interviews mit den beiden Klassenlehrerinnen, sowie Beobachtungen und Fragebögen an die Eltern und Kinder wünschenswert.

Die Sir Karl Popper Schule eignete sich für das Forschungsprojekt besonders, da ihr Schwerpunkt im Bereich „Sprache“ liegt und zu dieser Zeit ein besonderes Sprachprojekt in der vierten Klasse lief. Es wurde seit der ersten Schulstufe bilingual Kroatisch und Deutsch unterrichtet.

Nach einer kurzen Bedenkzeit seitens der Direktorin und erneuter positiver Rückmeldung wurde mit der Schulleiterin erneut Kontakt aufgenommen, und unter Berücksichtigung ihrer Dienstzeit sowie der Unterrichtstätigkeit der Lehrerinnen geeignete Termine vereinbart.

5.5 Durchführung der Untersuchung

Da das Fundament der empirischen Untersuchung vor allem Interviews sind, musste als erste Maßnahme dafür eine Genehmigung vom Landesschulrat eingeholt werden. Nach Erteilung dieser wurden an die Eltern Einverständniserklärungen wegen der durchzuführenden Beobachtungen im Unterricht, sowie der schriftlichen Befragung der Kinder ausgegeben.

Die Einverständniserklärungen wurden mit Hilfe der Klassenlehrerinnen zweisprachig formuliert, damit auch Elternteile, welche nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen die Möglichkeit haben, durch diese nicht abgeschreckt, sondern eher angesprochen zu werden.

Die Erklärungen beinhalteten eine kurze Beschreibung zur Diplomandin, der zu verfolgenden Aufgabe und der Bitte an die Eltern den beigelegten Fragebogen (auf Deutsch) auszufüllen. Gewählt wurde ein standardisierter Fragebogen, um einen möglichst geringen Zeitaufwand zu garantieren und zwecks Erleichterung bei der statistischen Auswertung.

Als nächstes wurden nach Vereinbarung der Termine die Einzelinterviews mit den beiden Lehrerinnen, Marina Urch und Marica Barisics, begonnen. Beide Gespräche wurden nach Unterrichtsschluss in einem ungestörten Raum in der Schule abgehalten und dauerten ca. 20 Minuten. Danach erst wurde ein Termin für das Interview mit der Direktorin vereinbart, welches in der Direktion selbst geführt wurde und etwa 30 Minuten beanspruchte.

Sowohl für die Lehrerinneninterviews als auch für das Direktorinnengespräch wurde wenig Struktur vorgegeben und lediglich ein Leitfaden zusammengestellt, der dazu dienen sollte, die zentralen Themen während der Gespräche im Auge zu behalten.

Zwischenzeitlich wurde um eine Genehmigung für Hospitationen beim Landesschulrat angesucht und zuletzt erst der Fragebogen an die Schüler/innen der vierten Klasse ausgeteilt. Hier entwickelte man ebenfalls standardisierte Fragen.

Der letzte Schritt der empirischen Untersuchung war die Auswertung, welche mit den Ergebnissen der Interviews beginnt. Hier wurde mit der Inhaltsanalyse von Mayring gearbeitet.

5.6 Hypothese

Die drei Hypothesen, mit der diese Arbeit ihren Ausgangspunkt nimmt, sind:

- *Die Kinder können im Projekt nicht in beiden Sprachen zur Genüge gefördert werden*
- *Die Lehrerinnen können im Projekt nicht immer auf die Zweisprachigkeit eingehen*
- *Der Multikulturalität wird keine Beachtung geschenkt*

5.7 Vorstellung der „Sir Karl Popper Volksschule“

Aufgrund der hohen Schüler/innenzahlen um die Jahrhundertwende wurden von der Gemeinde Wien mehrere neue Schulen errichtet. Den Abschluss und Höhepunkt dieser Bautätigkeit bildete die „Schweglerschule“, deren Bau 1912 begann und im Oktober 1913 eröffnet wurde.

Das dreistöckige Schulhaus bietet mit seiner stattlichen Front gegen die Felberstraße und mit seinen beiden Seitenfronten gegen die Schweglerstraße und Benedikt-Schellinger-Gasse einen besonderen Anblick. Ein Innenhof dient zur Erholung der Schulkinder in den Unterrichtspausen.



Abb. 1: Schulfoto, fotografiert am 23.04.2013, von Martina Dobner

Heute befinden sich drei verschiedene Schultypen im Gebäude:

- Sir Karl Popper Schule – Europäische Volksschule
- Sir Karl Popper – Kooperative Mittelschule mit naturkundlich-technischem Schwerpunkt
- Polytechnische Schule Wien 15 und Fachmittelschule Wien Mitte

Die Volksschule und die Kooperative Mittelschule nennen sich Sir Karl Popper Schule, weil Sir Karl Raimund Popper von 1930 bis 1935 in dem Gebäude als Lehrer wirkte.

Laut Direktorin, Erika Könczöl, passt sich die Schule laufend den geänderten Bevölkerungsstrukturen Wiens an. Allein der 15. Bezirk weist heutzutage über 140 Nationalitäten auf. Man versucht so viele Sprachen wie möglich zu berücksichtigen und fördern, sowie in den Unterricht einzubauen. Es gibt Deutschkurse, muttersprachlichen und zweisprachigen Unterricht, sowie Begleit-, Stütz- und (Sprach-) Förderlehrer (vgl. ID 2012:100ff).

An der Schule sind 30 Lehrer/innen tätig, davon 22 Stammschullehrer/innen. Der Lehrkörper setzt sich aus Klassen-, Religions-, Deutschförder-, Begleit- und Muttersprachenlehrer/innen zusammen (vgl. ID 2012:447ff).

Insgesamt gibt es 10 Klassen, eine Vorschulklasse, die zweite Klasse wird dreifach geführt und die übrigen drei Schulstufen zweifach. An der Schule sind ca. 214 Kinder (vgl. ID 2012:436ff).

5.7.1 Leitbild

Die Schule orientiert sich an vier Leitsätzen:

- „Lernen lernen“ in einer entspannten und angenehmen Atmosphäre, die allen Kindern ermöglicht, ihre Fähigkeiten und Talente entwickeln zu können
- die Kinder dazu anleiten, Rücksicht und gutes Benehmen als Grundlage einer schönen und positiven Schulgemeinschaft zu erleben, und sie zu verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen
- die Kinder zur Wertschätzung der eigenen Arbeit und zur Achtung der Arbeit des Anderen anleiten, aber auch zu kritischem Denken ermutigen und so ein Bewusstsein für ethische Werte und Überzeugungen entwickeln
- auf allen Ebenen eine positive Einstellung zum Lernen vermitteln und ganzheitlich erfahren lassen, als wesentliche Voraussetzung für lebenslanges Lernen (vgl. Sir Karl Popper Schule:Schulprofil).

5.7.2 Schulschwerpunkte

Die Schule zeigt mehrere Schwerpunkte auf, vermehrt im Bereich Sprache.

In manchen Klassen gibt es das Schulprojekt „Europäische Volksschule“. Hier wird jeden Tag eine Stunde in Englisch vom/von der Klassenlehrer/in und einer „Native Speakerin“, einer Lehrerin mit der Erstsprache Englisch, unterrichtet. Das bedeutet, neben Deutsch ist auch Englisch Arbeitssprache in allen Gegenständen (außer Deutsch). Zusätzlich gibt es in diesen Klassen eine „Europastunde“ unter besonderer Berücksichtigung der europäischen Dimension. In der dritten und vierten Klasse werden vermehrt Projekte mit dem Schwerpunkt Englisch in Wort und Schrift durchgeführt.

In der Schule sind Sprachen sichtbar geschätzt. Es gibt einen Sprachklub Englisch, muttersprachlichen Unterricht in Albanisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch am Vormittag, Polnisch wegen zu geringer Schüler/innenanzahl jedoch nur am Nachmittag in Kooperation mit einer

anderen Schule. Die Teilnahme wird nicht benotet, im Zeugnis aber mit „Teilgenommen“ vermerkt.

In der Vorschulklasse erfolgt individuelle Förderung in allen Bereichen, ein besonderer Schwerpunkt liegt hier auf „Deutsch“.

Des Weiteren legt man viel Wert auf die Lese- und Deutsch-Kompetenzförderung. Eine Lehrerin mit Zusatzausbildung leitet nach Testung aller Kinder in der Schule einen Intensivkurs in Kleingruppen und arbeitet zusätzlich integrativ in allen Klassen mit, wobei einzelne Kinder gefördert werden.

Zwei Lehrer/innen mit spezieller Ausbildung widmen sich Kindern mit geringen oder keinen Kenntnissen der deutschen Sprache und führen bei Bedarf auch Alphabetisierung durch.

Zudem gibt es ausgebildete Förder- und Stützlehrer/innen für Kinder mit Lernschwierigkeiten an der Schule.

5.7.2.1 Das bilinguale Projekt HIP

Zum Zeitpunkt der Forschung wurde in einer der zwei vierten Schulklassen das Projekt „HIP – Hrvatski Integrativni Projekt“ durchgeführt.

Dieser Schwerpunkt begleitet eine Klasse vier Jahre durchgehend von der ersten bis zur vierten Schulstufe, und ermöglicht es Schüler/innen mit kroatischer Erstsprache sowie jeder anderen Nationalität, neben Deutsch auch Kroatisch lernen zu können.

Der Unterricht wird von einer Lehrerin mit der Erstsprache Kroatisch, Marica Barisics, und einer Lehrerin mit den Erstsprachen Deutsch und Kroatisch, Marina Urch, durchgeführt.

Ziel des Projekts ist es sich gut in Kroatisch ausdrücken zu können und grammatikalisch richtig schreiben zu lernen.

5.7.3 Schulklasse 4B

In der 4B der Sir-Karl-Popper-Volksschule sind 19 Kinder, davon 11 Buben und 8 Mädchen unterschiedlichster Herkunft. Die folgende Abbildung soll deutlich machen, dass es in der Klasse zahlreiche Erstsprachen gibt, jedoch kein einziges Kind Deutsch als solche aufweisen kann.

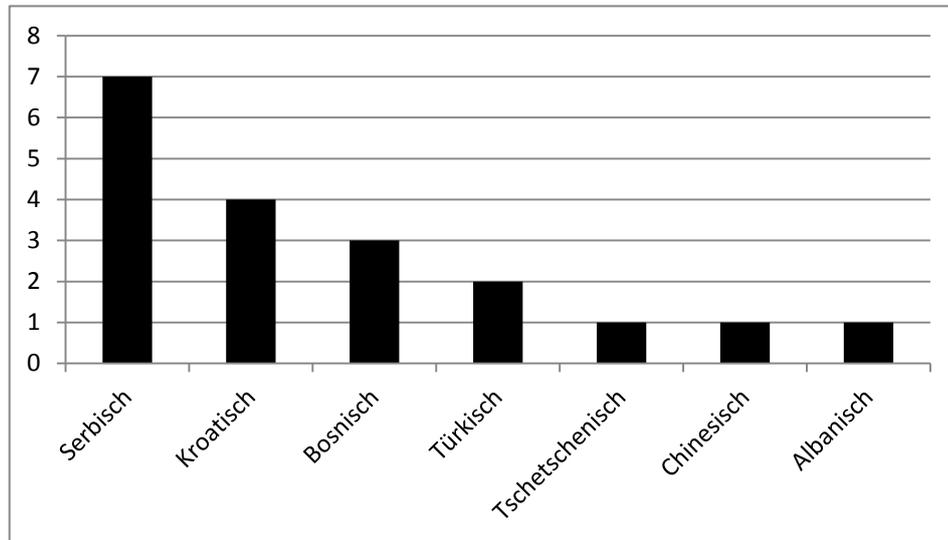


Abb. 2: Erstsprache der Kinder. Eigene Ausarbeitung

Es zeigt sich zudem deutlich, dass die meisten Kinder Serbisch sprechen, gefolgt von Kroatisch und Bosnisch, hingegen nur ein Kind Tschetschenisch, Chinesisch und Albanisch spricht.

Aufgrund des bilingualen Unterrichts gibt es zwei Klassenlehrerinnen, Marina Urch, eine Burgenlandkroatin, und Marica Barisics, eine aus Kroatien stammende Pädagogin.

Das Klassenzimmer ist nett gestaltet. An den Wänden hängen zahlreiche Zeichnungen und Plakate. Auffällig ist, dass diese in zwei Sprachen Wissen vermitteln, eben auf Deutsch und auf Kroatisch (vgl. BO2:1).

Die folgenden Fotos wurden von der Verfasserin im Zuge einer Beobachtung in der Klasse am 14.6.2012 aufgenommen und sollen einen kleinen visuellen Einblick in die bilinguale Welt der 4B geben.



Abb. 5: Vier Jahreszeiten, fotografiert am 14.06.2012, fotografiert von Martina Dobner



Abb. 6: Zeitformen, fotografiert am 14.06.2012, fotografiert von Martina Dobner

Schon allein diese Bilder zeigen, dass in der Klasse viel Wert auf die bilinguale Vermittlung von Lehrinhalten gelegt wird. Die wenigsten Lernplakate sind nur in deutscher Sprache formuliert.

Die Kinder erarbeiten sich den Lehrstoff mit Hilfe von zwei Sprachen, parallel und ergänzend. Damit wird für die Kinder nicht nur Deutsch, sondern auch Kroatisch eine „akademische Sprache“ (vgl. IL1 2012:347ff).

6 Auswertung der Ergebnisse

Im Laufe der Auswertung zeigte sich, dass primär die Interviews eine Vielfalt an diversen aufschlussreichen Erkenntnissen lieferten.

Die Beobachtungen dienten letzten Endes vor allem dazu, gewisse Aussagen auf ihre Richtigkeit zu überprüfen.

Der Fragebogen der Kinder brachte besonders zum Thema Sprache und der Einstellung der Schüler/innen zu dieser viel Aufschlussreiches, wohingegen der Fragebogen der Eltern mehr dazu genutzt werden konnte um Hintergrundinformationen in Bezug auf ihre Herkunft zu sammeln und Rückschlüsse in Bezug auf Erstsprache und die Wichtigkeit dieser zu ziehen, da die Eltern bei den offenen Fragen teilweise schlampig und ungenau beim Ausfüllen waren.

Durch die Inhaltsanalyse von Mayring ergaben sich mehrere Kategorien, die in weiterer Folge näher erläutert und miteinander in Verbindung gebracht werden.

Der Verwendung der eigens angefertigten Bilder der Verfasserin im Ergebnisteil wurde seitens der Schule zugestimmt. Sollten sich auf den Bildern Personen befinden, so wurde ihre Identität unkenntlich gemacht.

Sowohl die Schule als auch die Namen der Interviewpersonen dürfen mit Erlaubnis der Lehrerinnen und der Direktorin in der Arbeit unverändert verwendet werden.

Die Namen der Kinder wurden ausnahmslos verändert.

6.1 Interviewpersonen

Beim Zitieren werden die Interviews wie folgt abgekürzt:

Interview der Direktorin = ID

Interview mit Marina Urch = IL1

Interview mit Marica Barisics = IL2

Die Informationen zu den Interviewpersonen erfolgen nach eigenen Angaben.

Erika Könczöl: Frau Könczöl ist ausgebildete Volks- und Hauptschullehrerin und hat viele Jahre in einer Volksschule unterrichtet, ehe sie für zwei Jahre Direktorin in einer Privatschule wurde. Seit Februar ist sie in der Sir Karl Popper Schule als Leiterin tätig und sehr stolz auf ihre Schüler/innen und Lehrer/innen. Sie spricht selbst nur die Fremdsprachen Französisch und Englisch, obwohl ihr Vater Slowake ist. Als Kind lehnte sie das Erlernen dieser Sprache ab, jetzt bereut sie es, Slowenisch nie gelernt zu haben (vgl. ID 2012:3ff).

Marina Urch: Sie absolvierte die zweijährige Volksschullehrer/innenausbildung in Strebersdorf und ist seit 1981 als Lehrerin tätig (vgl. IL1 2012:6ff).

Aufgrund ihrer kroatischen Wurzeln, sie ist eine Burgenlandkroatin, für die Deutsch damals eine Fremdsprache war, kam eine Anfrage des Bezirksschulinspektors, ob sie nicht als Begleitlehrerin tätig sein möchte. Daraufhin arbeitete sie jahrelang als solche in einer Wiener Volksschule. Somit hat sie viel Erfahrung mit Kindern mit Migrationshintergrund sammeln können (vgl. IL1 2012:54ff).

An die Sir Karl Popper Schule wechselte sie wegen des kroatischen Projekts, für welches zwei Lehrer/innen mit (wenn möglich) Erstsprache Deutsch und Kroatisch gesucht wurden (vgl. IL1 2012:86).

Marica Barisics: Marica ist gebürtige Kroatin. Sie lernte Deutsch in der Volksschule in Kroatien, wo sie auch die Ausbildung zur Volksschullehrerin absolvierte. Ihr Diplom wurde in Österreich nostrifiziert, was bedeutet, dass dieses auch in Österreich anerkannt wird. Sie kam 1992 nach Österreich, weil viele kroatische Kinder aufgrund der Spannungen in ihrem Heimatland hier lebten, und man Lehrer/innen brauchte, welche die kroatische Sprache konnten. Zuerst unterrichtete sie diese Kinder im Fach Kroatisch. Später wurde sie in einer Schule im 14. Bezirk als Muttersprachen- bzw. Begleitlehrerin eingesetzt. Sie kam ebenfalls auf Anfrage des Inspektors wegen des bilingualen

Projekts und ihrer ausgezeichneten Kroatisch- und Deutschkenntnisse in die Sir Karl Popper Schule (vgl. IL2 2012:4ff).

6.2 Projekt „HIP – Hrvatski Integrativni Projekt“

Dieses Projekt wurde vor acht Jahren als Schulversuch in einer der beiden vierten Klassen in der Sir Karl Popper Schule ins Leben gerufen und war zum Zeitpunkt der Forschung in der damaligen vierten Klasse der zweite und letzte Durchgang.

Gemeinsam mit der vorigen Direktorin initiierte der Schulinspektor, der selbst zweisprachig aufgewachsen ist und Kroatisch und Deutsch spricht, dieses Projekt. *„Das war sowas wie sein Steckenpferd...Ein Lebensprojekt von ihm...Ist ihm sehr am Herz gelegen“* (ID 2012:43f).

Das Projekt wurde beendet, weil es zu wenige Anmeldungen kroatischer Kinder für das kommende Schuljahr gab, *„die Werbung dürfte nicht gut gewesen sein bzw. war den Eltern der Schulweg dann zu weit“* (ID 2012:51f) und daher nicht mehr genehmigt werden konnte, *„wenn man eine eigene Klasse bilden muss kostet das mehr Ressourcen (...). Man kann nicht einen Lehrer für 10 Kinder aufstellen. Und noch dazu zwei Lehrer wenns bilingual ist. Das geht nicht“* (ID 2012:61ff).

Im Grunde war das Projekt bereits die vorhergehenden acht Jahre eine Ausnahme, da man schon damals nicht auf die geforderte Anzahl von kroatischen Kindern kam. Aber auch die Eltern der serbischen Kinder setzten sich aufgrund der großen Sprachenähnlichkeit zwischen Serbisch und Kroatisch sehr für die Durchführung des Projekts ein, und mit Hilfe des Inspektors und der Zustimmung der Eltern der anderen Schüler/innen kam es doch zustande (vgl. IL1 2012:108ff).

Weitergeführt wird im neuen Jahr *„was man BKS abgekürzt nennt und es schon in mehreren Schulen Wiens gibt“* (ID 2012:66).

Eine Lehrerin, nämlich Marica, wird in jeder Schulstufe pro Tag eine Stunde dieses Fach unterrichten. Die Durchführung sieht so aus, dass *„die drei Sprachen, zwar die Unterschiede bei den Kindern kurz erwähnt werden, aber im Grunde genommen (...) in einen Topf geworfen werden. Dass Kroatisch extra herausgehoben war für die Minderheiten...war ein spezieller Zug“* (ID 2012:68ff).

6.2.1 BKS – Bosnisch, Kroatisch und Serbisch

Früher wurde Kroatisch und Serbisch als eine Sprache angesehen, aber seit dem Zerfall Jugoslawiens in verschiedene Einzelstaaten wird zwischen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch unterschieden. Seitdem wird der muttersprachliche Unterricht BKS an österreichischen Schulen in heterogenen Gruppen von einem/r Lehrer/in unterrichtet. Wichtig ist in diesem Unterricht, dass alle Sprachvarianten der Sprecher/innen berücksichtigt werden (vgl. ID 2012:69).

Im folgenden Schuljahr wird Marica die BKS Lehrerin. *„Die muss jetzt dann in allen Klassen dementsprechend einmal am Tag...oder je nachdem wie viele Kinder es sind zusammengefasst...BKS Stunden geben (...) Da nimmt sie sich dann die Kinder heraus die entweder Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch sprechen, wobei die Mehrheit Serbisch ist“* (ID 2012:77ff).

6.3 Ethnischer Hintergrund der Schüler/innen und Eltern

Kinder mit deutscher Erstsprache gibt es an der Sir Karl Popper Schule insgesamt sehr wenige *„vielleicht 3%“* (ID 2012:90).

Dieser Umstand liegt vor allem am Bezirk selbst. In Wien gibt es einzelne Ballungsbezirke mit sehr hohem Migranten/innenanteil.

„Wenn ich nachschau auf der Liste, dann haben wir einen Ausländeranteil von 50%. Was nicht sehr hoch klingt. Aber von diesen 50% haben 99% immer noch nicht deutsch sprechende Eltern“ (ID 2012:96ff).

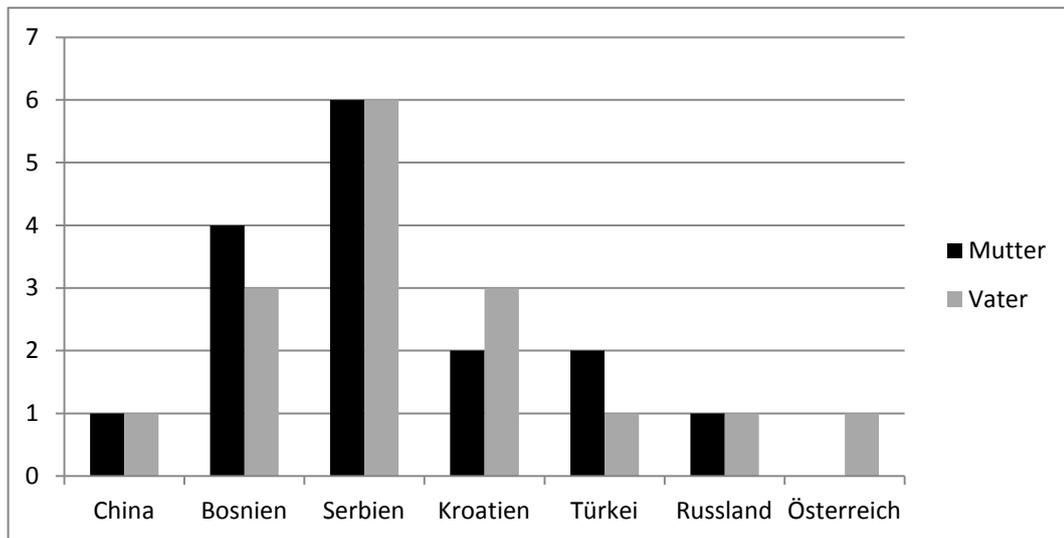


Abb. 7: Geburtsland der Eltern. Eigene Ausarbeitung

Am obigen Bild ist erkennbar, dass nur ein Vater in Österreich geboren ist, die meisten Elternteile kommen aus Serbien.

Insgesamt gibt es nur zu 16 Familien Informationen, da drei Fragebögen nicht zurückgekommen sind.

Im nächsten Bild zeigt sich, dass die meisten Eltern seit sechs bis sieben Jahren in Österreich leben. Nur zwei Mütter und ein Vater halten sich erst seit kurzer Zeit hier auf. Sieben Elternteile leben sogar schon seit über 20 Jahren in Österreich.

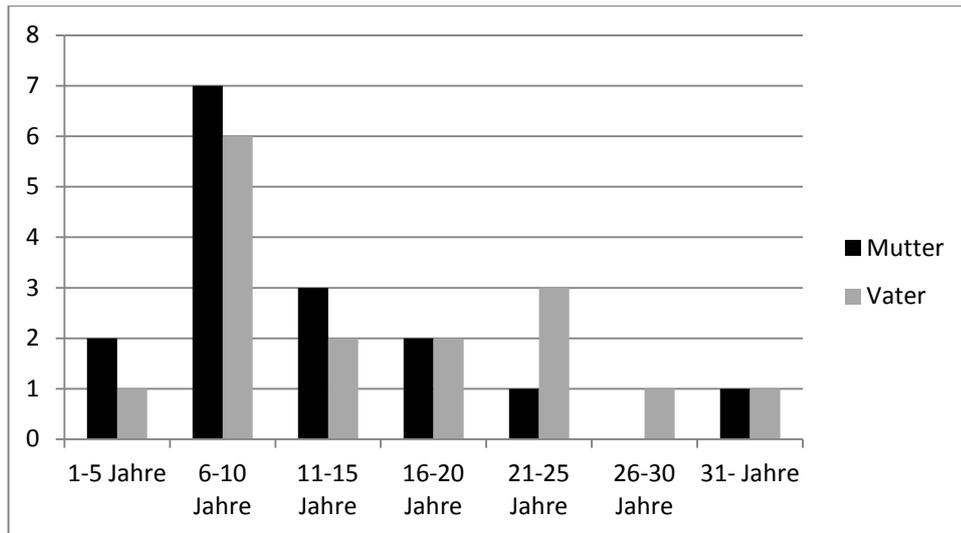


Abb. 8: Seit wie vielen Jahren befinden sich die Eltern in Österreich. Eigene Ausarbeitung

Dennoch lassen sich starke Unterschiede in der Ausprägung der Deutschkenntnisse finden, wie sich in der nächsten Abbildung zeigt.

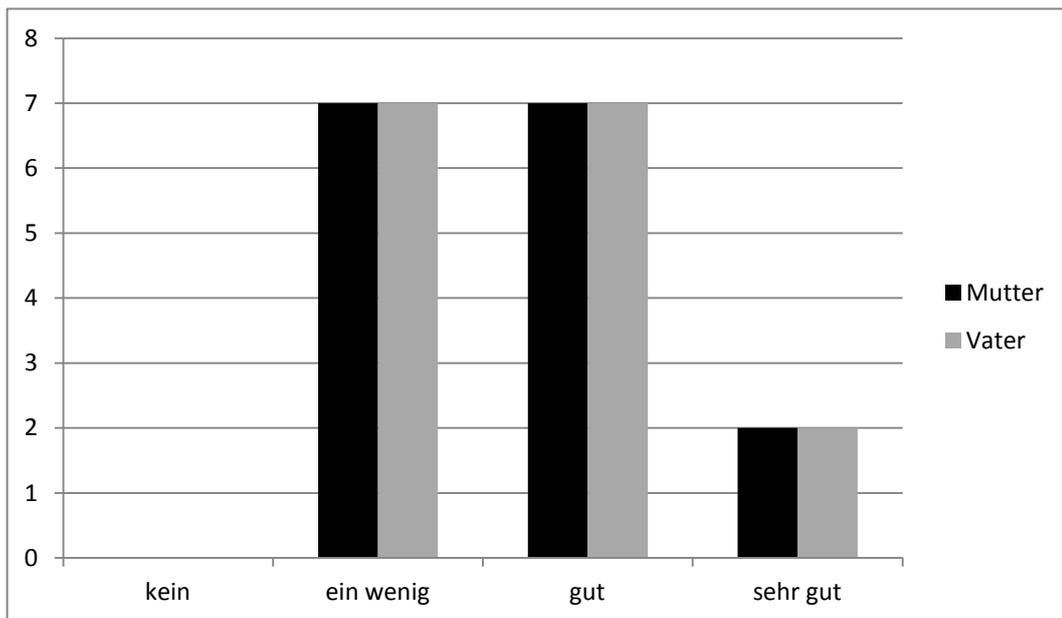


Abb. 9: Ausprägung der Deutschkenntnisse. Eigene Ausarbeitung

Interessant ist vor allem, dass die Eltern ihr Können der deutschen Sprache exakt gleich angegeben haben.

Offensichtlich hängt die Länge des Aufenthaltes in Österreich mit den Sprachkenntnissen zusammen, denn je länger sich die Elternteile in Österreich aufhalten, umso besser schätzen sie ihre Deutschkenntnisse ein. Nur die

Mutter, die bereits seit 32 Jahren in Österreich lebt, schätzt ihre Sprachkenntnisse nicht so gut ein.

Ginge man allein von den Angaben dieser Klasse aus, dann müsste man die Aussagen der Direktorin, dass nur sehr wenige Kinder deutsch sprechende Eltern haben, auf den ersten Blick widerlegen.

Auch die Aussagen „Die meisten Kinder sind schon hier geboren und auch österreichische Staatsbürger“ (ID 2012:624f), treffen nur zum Teil zu.

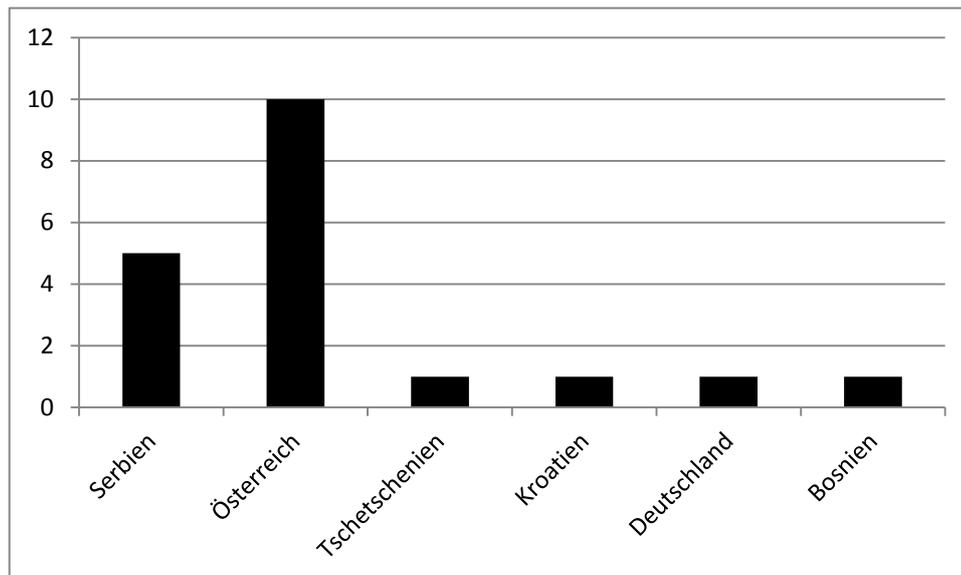


Abb. 10: Geburtsland der Kinder. Eigene Ausarbeitung

Mehr als die Hälfte der Kinder in der 4B wurde bereits in Österreich geboren. Die meisten der anderen Schüler/innen kommen aus Serbien, je ein Kind wurde in Tschetschenien, Kroatien, Deutschland und Bosnien geboren.

Es gibt keine/n einzige/n Schüler/in mit der Erstsprache Deutsch in dieser Klasse, aber „im 15. Bezirk sind ja sehr viele Ausländer angesiedelt. Darum sind generell sehr wenig österreichische Kinder an dieser Schule. Wie schon gesagt, in dieser Klasse ist jetzt zum Beispiel kein einzig deutsch sprechendes Kind. Also Erstsprache. Bis zur dritten Klasse gab es ein Kind mit Muttersprache Deutsch, das war dann aber so schlecht, dass es die dritte Klasse wiederholen musste.“ (IL2 2012:50ff).

Im Zusammenhang mit der österreichischen Staatsbürgerschaft lässt sich erkennen, dass immerhin acht von zehn in Österreich geborenen Kindern die

österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Bei keinem einzigen Kind, welches im Ausland geboren wurde, ist diese Tatsache ebenfalls gegeben.

Die Aussage der Direktorin, dass die meisten Kinder die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, kann also nicht für gültig angesehen werden, da eindeutig mehr als die Hälfte der Schüler/innen der 4B keine solche besitzen. Im späteren Interviewverlauf entkräftet sie ihre vorherige Aussage wieder und meint, dass der Statistik nach etwa 50% der Kinder die österreichische Staatsbürgerschaft hätten. *„Manchmal bissl mehr, manchmal weniger. Manche die hier geboren sind haben die österreichische Staatsbürgerschaft, sprechen aber trotzdem jetzt nicht so Deutsch wie ein österreichisches Kind...weil sie eben zu Hause nicht Deutsch sprechen“* (ID 2012:623ff).

Diese Aussage kann als gültig angesehen werden.

Knapp ein Drittel der Mütter und Väter besitzt die österreichische Staatsbürgerschaft, wie man in der nächsten Abbildung erkennen kann. Die gleiche Anzahl an Müttern und Vätern ist hier nur Zufall, da nicht in jeder Familie beide Elternteile die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen.

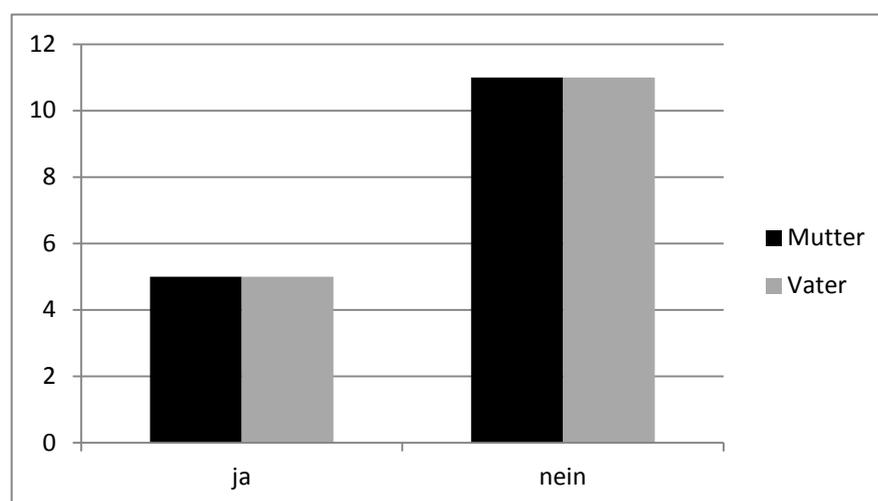


Abb. 11: Staatsbürgerschaft. Eigene Ausarbeitung

Ein Zusammenhang zwischen der Staatsbürgerschaft und der Länge des Aufenthaltes in Österreich ist nicht erkennbar. Manche Elternteile befinden sich bereits seit über zehn Jahren in Österreich und haben dennoch eine ausländische Staatsbürgerschaft.

Eine der Voraussetzungen für die Staatsbürgerschaft wäre zumindest bei einem mindestens zehn Jahre andauernden, rechtmäßigen und ununterbrochenen Aufenthalt in Österreich gegeben (vgl. [help.gv.at:Allgemeine Einbürgerungsvoraussetzungen](http://help.gv.at:AllgemeineEinbürgerungsvoraussetzungen)).

Eine Verknüpfung zwischen der Staatsbürgerschaft und der Ausprägung der österreichischen Sprachkenntnisse ist auch nicht zu finden. Nur zwei Elternteile mit der Angabe, dass sie ein wenig Deutsch sprechen, besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft. Alle anderen Elternteile haben nach eigenen Angaben zumindest „gute“ oder sogar „sehr gute“ Kenntnisse in Deutsch.

Für den Erhalt der Staatsbürgerschaft wären zumindest offiziell, ausreichende Deutschkenntnisse durch den Nachweis einer schriftlichen Prüfung zu erbringen (vgl. [help.gv.at:Allgemeine Einbürgerungsvoraussetzungen](http://help.gv.at:AllgemeineEinbürgerungsvoraussetzungen)).

Interessant ist, dass 12 von 16 Müttern einen Deutschkurs besucht haben und davon sechs Frauen trotzdem nur "ein wenig" Deutsch sprechen.

Im Gegensatz dazu haben nur sechs der 16 Väter einen Deutschkurs besucht, von denen ein Drittel dennoch nur "ein wenig" Deutsch spricht.

Spannend ist in diesem Zusammenhang auch, dass drei der vier Frauen, die keinen Deutschkurs besucht haben, immerhin "gut" bzw. "sehr gut" Deutsch sprechen.

Auch bei den Männern, die keinen Deutschkurs besucht haben, spricht immerhin die Hälfte "gut" oder gar "sehr gut" Deutsch.

In Hinblick auf den Besuch eines Deutschkurses ist kein offensichtlicher Zusammenhang zur Länge des bisherigen Aufenthaltes in Österreich erkennbar.

6.4 Unterrichtsgestaltung

Die Gestaltung des Unterrichts sieht so aus, dass jeder Gegenstand in beiden Sprachen unterrichtet wird. Selbst in Turnen werden die Sportgeräte oder die auszuführenden Übungen auf Deutsch und Kroatisch benannt. In Musik gibt es deutsche und kroatische Liedertexte. In Sachunterricht werden verschiedene Projekte in beiden Sprachen erarbeitet.

Von dieser Tatsache konnte sich die Verfasserin in den Beobachtungen selbst überzeugen (BO1:1).

Für jedes Unterrichtsfach gibt es Möglichkeiten Lehrinhalte bilingual zu vermitteln.

Getrennt unterrichtet werden die Kinder normalerweise zweimal die Woche für insgesamt vier sogenannte „Kroatischstunden“. In diesen Stunden werden die Kinder aufgrund ihres Könnens in Kroatisch geteilt. *„Es gibt eine gute Gruppe in Kroatisch und eine schlechtere Gruppe. Also die Kinder die Kroatisch als Muttersprache haben sprechen es besser, die serbischen Kinder tun sich auch leichter .. aber für alle anderen ist es eben doch eine Fremdsprache“* (IL2 2012:99ff).

Dieser Umstand zeigt sich nochmals in Abb. 2: Erstsprache der Kinder.

Alle „Kroatischstunden“ werden von Marica gehalten, geteilt wird normalerweise am Montag in der ersten und in der dritten und am Donnerstag in der zweiten und vierten Stunde. *„In meiner Gruppe wird dann zum Beispiel auf Kroatisch für die Deutschschularbeit geübt, in der anderen Gruppe übt Marina mit den Kindern einstweilen auf Deutsch für die Deutschschularbeit und dann wird getauscht“* (IL2 2012: 104ff).

In dieser speziellen Kroatischstunde wird *„wirklich nur Kroatisch gemacht, weil das auch wichtig ist. Besonders für die Anfänger. Das ist wichtig. Wie Mathematik. Oder Lesen. Oder neue Wörter lernen. Und es macht ihnen Spaß“* (IL1 2012:157ff).

Im Zuge der Beobachtung am 13.06.2012 konnte die Teilung der Schüler/innen in diese zwei Gruppen selbst miterlebt werden. Kurz vor der Pause gaben die

Lehrerinnen bekannt welche Gruppe in der folgenden Stunde den Raum verlassen wird. Die Kinder freuten sich sichtlich auf diese spezielle Kroatischstunde, denn gleich darauf hatten die Mädchen und Buben ihre Sachen gepackt (vgl. BO1:2).

Dass es ihnen Spaß macht zeigt sich auch bei der Beantwortung der Frage „Ich bin froh, dass wir Unterricht in Kroatisch haben“, die eindeutig von allen Schüler/innen im Fragebogen mit „Ja“ beantwortet wurde.

Bis auf ein Mädchen, welches in Österreich geboren wurde und deren Erstsprache Bosnisch ist, wurde die Frage „Ich spreche gerne Kroatisch“ ebenfalls von allen mit „Ja“ beantwortet.

Interessant ist, dass die Kinder anscheinend sehr wohl auch selbst unterscheiden können, ob sie die Sprache gut oder nicht so gut sprechen. Dies zeigte sich bei der Frage „Ich spreche gut Kroatisch“:

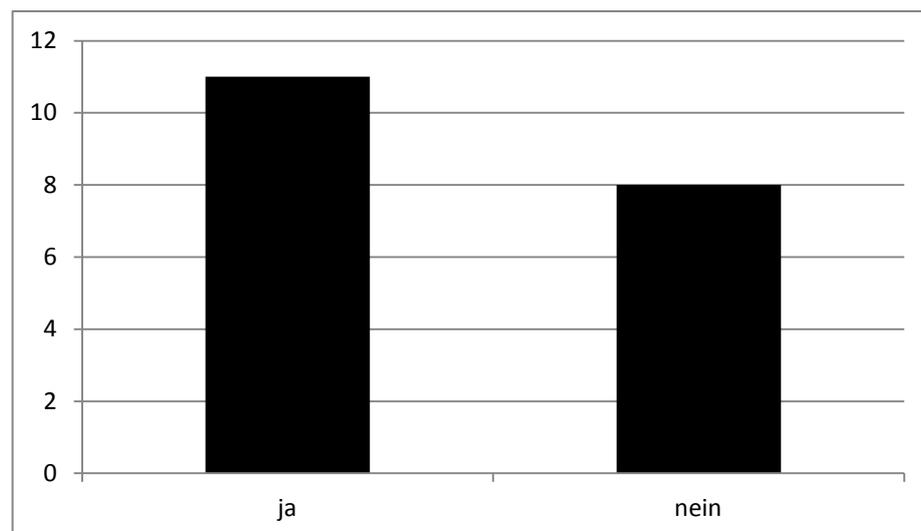


Abb. 12: Ich spreche gut Kroatisch. Eigene Ausarbeitung

Eine knappe Mehrheit der Klasse beantwortete die Frage mit „Ja“. Dieser Umstand würde die geforderte Ausgangssituation des Projektes zumindest teilweise widerspiegeln, dass eine gewisse Anzahl an Kindern Kroatisch sprechen muss. Die Kinder, die sich nicht so gut beim Sprechen der kroatischen Sprache einschätzen, weisen die Erstsprachen Tschetschenisch, Türkisch und Bosnisch auf. Alle serbischen und kroatischen Kinder befinden ihre Sprachkenntnisse in Kroatisch für gut.

Alle anderen Unterrichtsstunden, außer Religion und Englisch, werden gemeinsam gehalten (vgl. IL1 2012:141f).

Im Deutschunterricht werden die beiden Sprachen strikt getrennt. Zuerst wird etwas auf Deutsch oder Kroatisch gelehrt und gelernt, dann wird getauscht. Vor allem beim Erlernen neuer Grammatik ist das für die Lehrerinnen sehr wichtig. In Kroatisch gibt es zum Beispiel sieben Fälle (vgl. IL2 2012:124ff).

Die strenge Separation der deutschen und kroatischen Sprache wurde im Zuge der Beobachtungen ebenfalls erfasst (vgl. BO1:1).

Die Trennung der Sprachen Serbisch und Kroatisch im Unterricht ist auch deshalb wichtig, da sich diese trotz gewisser Unterschiede in der Grammatik und bei Vokabeln ähnlich sind. *„Also zum Beispiel das kroatische Wort vlak. Das heißt Zug. Im serbischen heißt voz Zug“* (IL2 2012:79ff).

Gerade bei derartigen Ähnlichkeiten versuchen die Lehrerinnen die Kinder für andere Sprachen offen zu halten und zu sensibilisieren. *„Wo dann alle Kinder erzählen können welche Ausnahmen es in ihrer Sprache gibt, welche Besonderheiten. Sowas macht ihnen wirklich Spaß, das merkt man. Da wollen sich die Kinder nicht gegenseitig übertrumpfen. Es ist einfach jeder und jede stolz auf seine Sprache und das wollen sie zeigen“* (IL2 2012:128ff).

Auch wenn der Deutschunterricht strikt vom Kroatischen getrennt wird müssen die Kinder keinen Aufsatz zum gleichen Thema in beiden Sprachen schreiben, zusätzlich werden sprachlich unterschiedliche Lesetexte gewählt (vgl. IL1 2012:168f).

Deutsch und Kroatisch sind die Arbeitssprachen für die Kinder der 4B, Schularbeiten werden aber nur in deutscher Sprache geschrieben. In kroatischer Sprache wären sie im Projekt eigentlich vorgesehen gewesen, *„Aber es ist dann irgendwie untergegangen und wir ham auch vergessen“* (IL1 2012:138f).

Interessant ist, dass dennoch für die Schularbeiten auf Kroatisch geübt wird. Begründet wird dies so, dass manchen Kinder das Verstehen und Lernen dadurch leichter fällt. Deutsch ist ja für alle Schüler/innen, auch wenn viele

schon lange in Österreich sind eine Fremdsprache, und diese Lehrstrategie wird von ihnen gut angenommen und umgesetzt (vgl. IL2 2012:86ff).

Es zeigt sich in der nachfolgenden Abbildung, dass die Auswertung des Fragebogens ergab, dass 14 von 19 Schüler/innen die vorherige Aussage bestätigen.

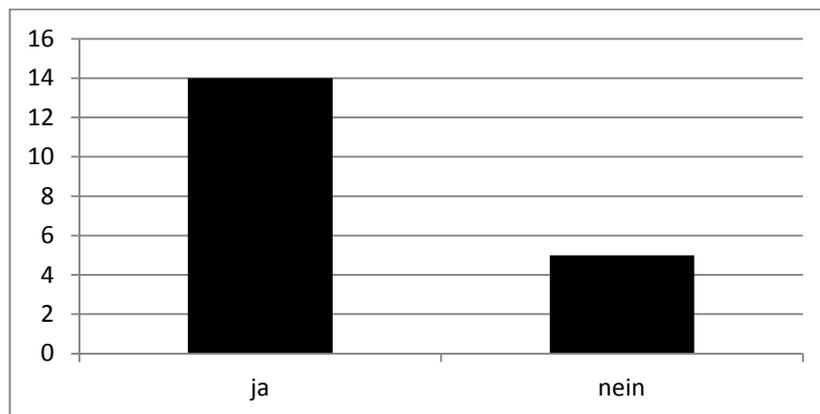


Abb. 13: Der Kroatischunterricht hilft mir manches in Deutsch besser zu verstehen. Eigene Ausarbeitung

Bei den Hausübungen werden die Sprachen ebenfalls nicht gemischt. Es gibt entweder deutsche oder kroatische Grammatikübungen, Texte zu lesen oder zu schreiben. In Mathematik wechseln die Lehrerinnen die Sprache meist nach jedem Übungsblatt. Oft dürfen sich die Kinder auch aussuchen ob sie Textaufgaben auf Deutsch oder Kroatisch beantworten wollen (vgl. IL2 2012:187ff).

Im Zuge einer Hospitation konnte miterlebt werden, wie sich 14 von 18 Schüler/innen bei dem Ausfüllen eines Übungszettels in Mathematik für die kroatische Sprache entschieden (vgl. BO1:2).

„Besonders in Mathematik gefallen ihnen die kroatischen Übungen besonders, denn da ist es leichter, meinen die Kinder“ (IL2 2012:119f).

6.5 Lernmaterialien

Die Lernmaterialien für die Kinder sind meist in beiden Sprachen vorhanden.

Marica übernimmt das Erstellen von Übungsblättern und selbstgebastelten Spielen, Marina ist für kroatische Bücher zuständig. Diese können sich die Kinder jederzeit bei ihr ausborgen (vgl. IL1 2012:352ff).

Der Klassenraum ist völlig auf „Bilingualität“ ausgerichtet. Selbstgestaltete Projektplakate werden immer zweisprachig verfasst und nach Fertigstellung im Klassenzimmer aufgehängt.

Je nach momentanem Lernschwerpunkt werden auch hierfür Plakate aufgehängt, ebenfalls auf Kroatisch und Deutsch. Dies wird gemacht, weil sich die Kinder *„den Lehrstoff mit Hilfe von zwei Sprachen parallel und ergänzend erschließen“* (IL1 2012:348f).

Im Zuge der Beobachtung am 14.06.2012 wurden von solchen Plakaten Fotos gemacht und in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 5.7.3 bereits verwendet.

Dass sich die Kinder beim Erschließen des Lernstoffes mit der kroatischen Sprache oft leichter tun zeigte sich bereits in Abb. 13: Der Kroatischunterricht hilft mir manches in Deutsch besser zu verstehen.

6.6 Sitzordnung

Eine Sitzordnung wird von den Lehrerinnen nicht vorgegeben, die Kinder dürfen sitzen neben wem sie wollen. Einmal im Monat haben sie die Möglichkeit sich umzusetzen. *„Da lassen wir ihnen ihre Freiheit. Wir mischen uns nur ein wenn es gar nicht geht. Also wenn zwei stören. Das geht nicht, das stört alle und da setzen wir die Kinder anders hin“* (IL2 2012:321ff)

Laut Lehrerinnen ist nicht erkennbar, dass sich die Kinder nach Nationen oder Sprachen zusammensetzen.

Die Anordnung der Tische *„haben wir einmal so gemacht wegen Gruppenarbeiten, und das hat den Kinder dann so gefallen, dass wir es gelassen haben“* (IL2 2012:325ff).

Das folgende Bild wurde während der Beobachtung am 14.06.2012 von hinten im Klassenraum nach vorne zur Tafel aufgenommen und soll der besseren Veranschaulichung dienen.



Abb. 14: Sitzordnung, fotografiert am 14.06.2012, von Martina Dobner

Es zeigt sich, dass die Wünsche der Kinder weitestgehend berücksichtigt werden und dies laut Marica „*einen Teil des guten Klimas im Klassenzimmer ausmacht. Eine Art Symbiose – wir erlauben den Kindern etwas, aber sie dürfen es nicht ausnutzen*“ (IL2 2012:331ff).

6.7 Interaktion der Schüler/innen und Lehrerinnen

Schon beim Betreten des Klassenraums fällt die persönliche und ruhige Atmosphäre auf. Die Kinder pflegen einen freundschaftlichen und respektvollen Umgang mit ihren Klassenlehrerinnen (vgl. BO2:1).

Marica meint selbst: „*Es ist ja so eine liebe Klasse. Alle Kinder. So eine brave und lernwillige Klasse hatte ich schon lange nicht mehr (...) Jedes Kind bemüht sich und das ist toll. Sie sind motiviert und lassen sich aber auch leicht motivieren*“ (IL2 2012:44ff).

In der Schule wird allseits partnerschaftlich umgegangen. Disziplinlosigkeit, Aggressivität und Machtspiele werden als nachrangig bzw. gar fehlend beschrieben (vgl. IL2 2012:277ff).

Auch von anderen Lehrer/innen kommt laut Marica positives Feedback. Die Schüler/innen der 4B werden allesamt als höflich und umgänglich beschrieben. Vor allem im Vergleich mit ihrer Parallelklasse sind sie engagierter und interessierter, angeblich auch beim Lernen besser. „*Sie nehmen die Sprache ernst und sind aktiv am Unterricht beteiligt. Sie stellen selbstständig Fragen, und es ist ihnen nicht peinlich Fehler zu machen. Sie sind absolut stolz auf ihre Sprachen! Die 4A hingegen lacht viel, nimmt das alles nicht so wichtig*“ (IL2 2012:173ff).

Das partnerschaftliche Verhältnis zwischen den Schüler/innen und Lehrerinnen war auch in den Beobachtungen erkennbar und zeigt, dass dies trotz unterschiedlicher Herkunft und Erstsprachen der Schule scheinbar ein Anliegen ist (vgl. BO2:1).

Es spiegelt sich auch in der Beantwortung der Frage „Ich treffe mich gerne mit Menschen die eine andere Erstsprache sprechen als ich“ bei den Schüler/innen wieder.

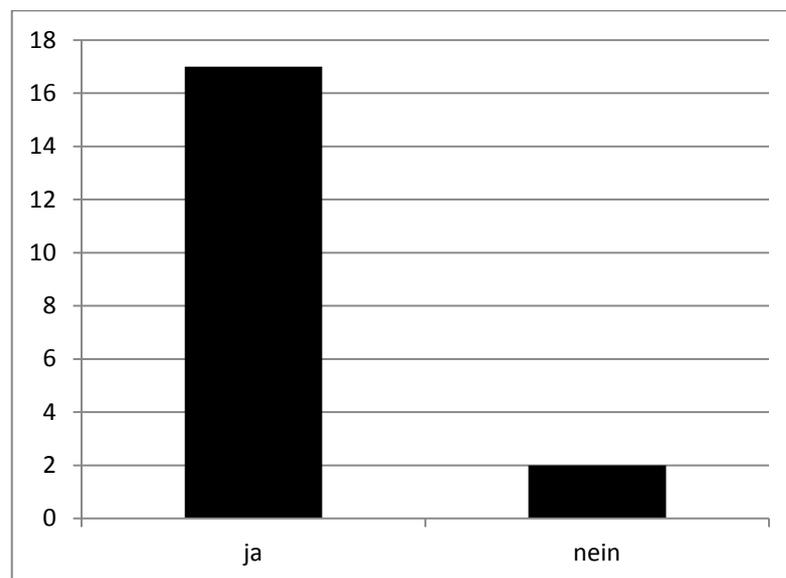


Abb. 15: Triffst du dich gerne mit Menschen die eine andere Erstsprache sprechen als du?.

Eigene Ausarbeitung

Ein Großteil der Kinder beantwortet diese Frage mit „Ja“. Die Richtigkeit dieser Aussage ist in den Beobachtungen ersichtlich (vgl. BO2:1). Es fallen generell kaum Streitereien auf, auch keinerlei Uneinigkeiten aufgrund der (Erst-) Sprache oder Herkunft (vgl. BO3:1).

In den (Pausen-) Gesprächen der Schüler/innen sind prinzipiell alle (Erst-) Sprachen vorhanden, keine wird mehr oder weniger bevorzugt. Mit Marina sprechen die Kinder vor/während/nach dem Unterricht Deutsch, mit Marica ausnahmslos Kroatisch (vgl. BO2:2).

6.8 Umgang der Schüler/innen untereinander

Laut Angaben der Direktorin gibt es bei den Schüler/innen der Sir Karl Popper keine Probleme aufgrund von Nationen, zumindest nicht mehr als es auch bei österreichischen Kindern der Fall ist. Konflikte aufgrund von Herkunft sind die Befürchtung des Inspektors, weswegen die Klassen immer durchgemischt werden sollen. *„Dass es keine Türken- und Serbenklassen gibt. Also die dominanten Gruppen halt. Polnische, Ungarische und Albanische sind ja eher weniger. Und Österreicher. Sind alles die gleichen Minderheiten“* (ID 2012:383ff).

Im Volksschulalter gibt es normalerweise selten Probleme, diese treten erst in der Hauptschule bei den älteren Kindern auf. An der Schule hat eben jeder das gleiche „Problem“, *„dass er halt in Deutsch net so fix ist“* (ID 2012:389). Aber das stört die Kinder wenig. Hier wird bei Fehlern nicht gelacht, und es werden keine Bemerkungen wie „der oder die kann das nicht oder das stimmt nicht“ gemacht.

Im Gegenteil, die Hilfsbereitschaft ist sehr groß, weil *„jeder kann glaub ich nachfühlen, dass er selber nicht immer alles versteht. Und dadurch ist das hier oft viel kollegialer als in Schulen wo viele österreichische Kinder sind“* (ID 2012:393ff).

Zur Zeit der Beobachtungen waren auch keine Beschimpfungen zwischen den Schüler/innen zu hören (vgl. BO3:1). Es sind alles Kinder mit Migrationshintergrund, das schweißt zusammen. Dennoch berichtet die Direktorin von lustigen Erlebnissen, allerdings in der Hauptschule: *„Ich hab das hier in der Schule noch nie gehört dass übereinander geschimpft wird ‚Haha. Ausländer‘ Weil es sind ja alles Ausländer...also zu 99%. Wobei in der*

Hauptschule hab ich das schon öfter gehört, und da muss ich dann innerlich immer lachen. Wenn ein Tschusch zum anderen sagt ‚Du Tschusch du‘...da denk ich mir ‚aha, seids ihr nicht beide Migranten‘...also da ist das eher“ (ID 2012:397ff).

Der Ausländerfeindlichkeit wird in der Schule bestens entgegengewirkt. Die Sir Karl Popper Schule ist eine europäische Schule, in der die europäische Dimension von Anfang an gefördert wird. Es wird beispielsweise gelehrt, dass es viele verschiedene Länder gibt, unterschiedliche Speisen, Trachten und Traditionen. Die Kinder wachsen auf diesem Weg mit der offen gehaltenen Einstellung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen auf. *„Ich finde es wesentlich wichtiger, dass wir eine europäische Schule sind, anstatt die kroatische Klasse, die ein Versuchsprojekt war...dass die europäische Dimension bei den Kindern von Anfang an mitgeprägt wird (...) dass man versucht die Kinder offen zu halten für alle Sprachen. Die Kinder wachsen mit dieser gelebten Einstellung auf. Sie sehen ja, der geht in Muttersprache Albanisch, der geht in Muttersprache Türkisch...und für die Kinder ist ganz klar, dass jeder eine andere Zweitsprache hat zu Hause und unsere gemeinsame Sprache ist eben Deutsch“ (ID 2012:408ff).*

Marica schätzt das Sozialverhalten der Kinder in der 4B als gut ein.

Mädchen stören allgemein durch Tratschen während des Unterrichts, aber das ist unabhängig von Herkunft und Alter.

Auffälliger sind meist die Jungen, sowohl mit, als auch ohne Migrationshintergrund. Vor allem Buben türkischer Herkunft stören vermehrt, z.B. durch Aufspringen mitten in der Stunde oder Herumlaufen im Klassenzimmer. Das Problem ist, dass sie oft älter sind als die anderen Kinder in der Klasse, weil sie schon einmal zurückgestellt wurden, Seiteneinsteiger oder Repetenten sind. Dabei kommt es darauf an, ob die Jungen in der Mehrheit sind. Einzelne Kinder fallen so gut wie nie aus der Reihe. *„Aber verhaltensauffällige Kinder hat es eh schon immer gegeben und wird es immer geben. Momentan steigt die Zahl derer halt. Es wird teilweise immer schlimmer (...) Schlimm. Erziehen die Eltern ihre Kinder nicht mehr?“ (IL2 2012:214ff).*

Auf das Klassenklima der vierten Klasse wirkt sich das Störverhalten der Buben nicht aus. Außerdem gibt es nur zwei türkische Kinder, einen Jungen und ein Mädchen (siehe Abb. 2: Erstsprache der Kinder). Beide Kinder sind aber in Österreich geboren und fallen jetzt nicht störend auf. *„Generell ist die Klasse sehr brav und ruhig. Also das Klassenklima ist gut“* (IL2 2012:220f).

Im Zuge der Beobachtung am 15.06.2012 konnte man über das unauffällige Verhalten der Kinder nur staunen. Bis auf etwaiges Tratschen zwischen den Schüler/innen verliefen die Unterrichtsstunden reibungslos und ohne gröbere Störungen seitens der Kinder (vgl. BO3:2).

Gruppenbildungen aufgrund von Herkunft lassen sich, wie schon bei der Sitzordnung (Kapitel 6.6) erwähnt, auch in den Pausen während der Beobachtungen (vgl. BO3:1) nicht erkennen. Sie sind als ein typisches Phänomen anzusehen, und man findet sie immer und überall. Mädchen und Jungen grenzen sich meist entwicklungsbedingt voneinander ab, *„aber das ist auch ganz normal. Wobei es in unserer Klasse zwischen den Mädchen und Buben gut funktioniert. So lassen sich jetzt wie gesagt keine Gruppenbildungen von kroatischen und serbischen Kindern zum Beispiel erkennen. (...) Und es zeigen sich auch keine religiösen Gruppen“* (IL2 2012:225ff).

In den Beobachtungen ist ebenfalls erkennbar, dass es in der Klasse so gut wie nie Konflikte gibt, vor allem keine herkunftsspezifischen, und wenn doch einmal Streitereien auftreten, dann sind es die üblichen wie in jeder anderen Klasse auch (vgl. BO3:1).

Der Zusammenhalt der Bilingualen ist einfach eine Spur stärker als in anderen Klassen. *„...die verbindet insofern, dass sie alle gemeinsam haben...dass sie eine Zweitsprache ham quasi. Das bringt natürlich schon viel. Entweder ist die Muttersprache Deutsch oder Kroatisch und dadurch fühlen sie sich irgendwie verbunden und alle können sie etwas was nicht alle anderen können“* (ID 2012:664ff).

Konflikterlebnisse gibt es hin und wieder in anderen Klassen, aber dann sind sie oftmals jahrgangsübergreifend in der Polytechnischen Schule und/oder Hauptschule (vgl. Kapitel 5.7). Manchmal treten hier übergreifende

Auseinandersetzungen auf, in denen sich ethnische Gruppen bilden, die sich in interne Klassenprobleme einmischen. Typisch dafür sind Kinder, die zur Verstärkung ältere Geschwister oder Cousins zu Hilfe holen. Dies ist dann der Grund, weshalb Konflikte eskalieren (vgl. IL2 2012:233ff).

6.9 Lehrpersonal der Sir Karl Popper Schule

Nach Angaben aller drei Interviewpersonen, sowie Erkenntnissen in den Beobachtungen (vgl. BO3:2), ist das Thema Sprache in der Schule ein großes Thema, welches sich natürlich im Lehrkörper widerspiegelt.

6.9.1 Begleitlehrer/innen

Diese speziellen Lehrer/innen sind dafür zuständig, Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache möglichst rasch grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache näherzubringen, weil sie aufgrund von Sprachschwierigkeiten dem normalen Unterricht in der Klasse kaum oder nur schwer folgen können. Intensive Förderung obliegt ihnen besonders bei Seiteneinsteiger/innen, die vor dem Besuch der Sir Karl Popper Schule möglicherweise noch nie eine Schule besucht haben oder keinerlei Deutschkenntnisse aufweisen, da sie plötzlich aus verschiedenen Gründen (z.B. Krieg) aus ihrem Heimatland ausreisen mussten (vgl. IL2 2012:379ff).

Ziel ist es in erster Linie die kommunikativen Fähigkeiten bestmöglich zu vermitteln, da diese die Voraussetzung für soziales Lernen und somit auch bestmögliche Integration sind.

Zum Einsatz kommen Begleitlehrer/innen meist erst dann, wenn es genug Schüler/innen gibt, mit denen eine entsprechende Gruppe gebildet werden kann, wobei dieser dennoch vom Bezirksschulinspektor genehmigt werden muss (vgl. IL1 2012:36ff).

6.9.2 Sprachförderlehrer/innen

In der Sir Karl Popper Schule wird der Förderlehrer Thomas sehr geschätzt. Er hat keine eigene Klasse sondern unterrichtet immer die Schüler/innen, die gerade Hilfe in Deutsch benötigen. Er kann Türkisch, Italienisch, Kroatisch, Serbisch, Bosnisch und ein wenig Albanisch. *„Ohne den würd nix laufen“* (IL1 2012:187f).

Thomas ist ein Volksschulpädagoge mit der Zusatzausbildung „Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache“ für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache. Man nennt solche Lehrer/innen auch Deutschförderlehrer/innen (vgl. ID 2012:123ff).

6.9.3 Muttersprachenlehrer/innen

Muttersprachlicher Zusatzunterricht ist kein eigenes Unterrichtsfach. In diesen Stunden sprechen die Kinder in ihrer jeweiligen Erstsprache mit einem/r Lehrer/in. Diese Stunden finden am Vormittag in eigenen Räumen statt, wo ungestört gelernt werden kann. Dafür werden die Kinder einzeln aus dem Unterricht genommen. *„Meist gehn dafür halt Stunden wie Musik oder Werken drauf, auch Sachunterricht. Also die Stunden die man noch am ehesten entbehren kann“* (IL1 2012:194ff).

Die Stunden mit den Muttersprachenlehrer/innen werden in der Schule sehr groß geschrieben, weswegen es ein reichliches Sprachenangebot gibt – Bosnisch, Kroatisch und Serbisch, Türkisch, aber auch Albanisch, Rumänisch,... (vgl. IL1 2012:198ff).

6.9.4 Religionslehrer/innen

An der Schule gibt es viele verschiedene Religionen wie Griechisch orthodox, Rumänisch orthodox, Serbisch orthodox, Islam, Evangelisch, Katholisch,... *“für alle Zugehörigkeiten is da eben wer da“* (IL1 2012:210f).

Aufgrund der vielfältigen Zugehörigkeiten findet der Unterricht größtenteils am Nachmittag statt, da es so einfacher ist die Kinder in entsprechende (Klein-) Gruppen zusammenzufassen. Mancher Religionsunterricht wird aber auch am

Vormittag abgehalten, und dann besuchen z.B. die serbisch orthodoxen Kinder einstweilen ihren Muttersprachenunterricht (vgl. IL2 2012:168ff).

6.10 Zusammenarbeit des Lehrkörpers

Das gesamte Lehrer/innenteam wird von der Direktorin als sehr nett eingestuft, welches toll zusammenarbeitet *„Das war sicher auch einer der Gründe wie ich das vorher gehört hab, dass der Lehrkörper ein sehr kollegiales Team ist und das ist nicht an allen Schulen so“* (ID 2012:367f).

Generell ist ein älterer Lehrkörper vorzufinden, bis auf eine Lehrerin in der Vorschule, die aufgrund von Engpässen in anderen Schulen diese hier verlassen muss. Nach Weggang dieser sind alle Lehrer/innen zwischen 40 und 50 Jahren alt. *„Die halten alle total gut zusammen, arbeiten gut im Team...haben eine sehr angenehme Art...ist sicher auch etwas was beim Arbeiten hilft. Wenn einer dem anderen hilft“* (ID 2012:374ff).

Vor allem die Muttersprachenlehrer/innen sind gut in das Kollegium eingebunden und tauschen sich regelmäßig mit den Klassenlehrer/innen aus. Außerdem haben diese Lehrer/innen die *„wichtige Funktion des Übersetzens bei Informationsabenden und bei schwierigen Konflikten zwischen den Kindern, auch wenn es zu solchen Gott sei Dank sehr selten kommt“* (IL2 2012:290ff).

Die Zusammenarbeit zwischen Marica und Marina ist etwas ganz Besonderes. Es ist eine interessante Erfahrung bilingual zu unterrichten. *„Es hat viel Spaß gemacht und auch gut mit der Marica gepasst. Weil...weiß, wennst dich mit der zweiten Lehrerin nicht so verstehst oder das net so zampasst, dann is schon schwierig oder kann mühsam werden. Aber wir haben gut harmoniert, und es war angenehm gemeinsam oder halt eben zu zweit diese acht Jahre zu unterrichten“* (IL1 2012:99ff).

Im Zuge der Hospitationen kristallisierte sich ebenfalls heraus, dass die zwei Klassenlehrerinnen besonders gut harmonieren und zusammenarbeiten. Es scheint, als würden sie sich gegenseitig ergänzen. Sie können sich gut aufeinander einstellen, aber auch auf die Kinder eingehen (vgl. BO2:2).

6.11 Betreuung der Kinder mit Migrationshintergrund durch Zusatzlehrer/innen

Für die verschiedenen Zusatzlehrer/innen im Bereich Sprache finden sich viele lobende Worte von den beiden Klassenlehrerinnen der 4B und der Direktorin.

Die Betreuung der Kinder mit Migrationshintergrund erfolgt hierbei in verschiedenen Abstufungen.

Für Schüler/innen mit nicht-deutscher Erstsprache gibt es an der Schule eine entsprechende zusätzliche Betreuung. Kinder, die schon über fundierte Deutschkenntnisse verfügen, erfahren im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts spezielle Förderung ihre Erstsprache betreffend. Es gibt aber auch Schüler/innen mit größeren Sprachschwierigkeiten und nur geringen Deutschkenntnissen, diese werden durch eigens ausgebildete Begleitlehrer/innen zusätzlich zu den Unterrichtsstunden in ihrer Erstsprache betreut, so wie Marica das früher gemacht hat. *„Die Förderkurse sollen den Schülerinnen halt zum raschen Erwerb einer besseren Verständigungs- und Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache verhelfen“* (IL2 2012:382ff).

Die in den sprachlichen Förderkursen erzielten Erfolge sollen die Grundlage für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterrichtsgeschehen bilden. Ausreichende Deutschkenntnisse erleichtern den Lehrer/innen außerdem das Unterrichten, weil die Interaktion Lehrer/innen-Schüler/innen problemlos(er) vor sich gehen kann. Die sprachlichen Förderkurse sollen durch themenorientierte, lehrzielorientierte Sprachförderung einen besseren Zugang zum Verstehen der aktuellen Unterrichtsinhalte ermöglichen und den sehr oft auf Sprachschwierigkeiten basierenden Lernproblemen (gezielt) entgegenwirken. Muttersprachenlehrer/innen kommen speziell deshalb vermehrt zum Einsatz, weil man der Ansicht ist, dass insbesondere in der Schuleingangsphase die Kenntnisse in der Erstsprache als Voraussetzung für den schnelleren Erwerb

einer fremden Sprache, in diesem Fall Deutsch, von Bedeutung sind. Gefördert werden die Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse (vgl. IL2 2012:375ff).

6.12 Schwerpunkt Sprache

Überall in der Sir Karl Popper Schule verfolgen einen Sprachen. Sei es am Gang während der Gespräche zwischen Kindern, bei verschiedenen Projekten,... (vgl. BO3:2).

Das Thema „Sprache“ wird an der Schule sehr groß geschrieben.

Neben dem kroatischen Projekt gibt es, wie bereits erwähnt, die sogenannten Muttersprachenlehrer/innen (siehe Kapitel 6.9.3) und für die Englischstunde und das Europaprojekt eine „Native Speakerin“ (siehe Kapitel 5.7.2) (ID 2012:151ff).

Außerdem ist bis zum Ende des Schuljahres eine Serbischlehrerin tätig, die sich die Kinder aus dem Unterricht holt, um mit ihnen in ihrer Erstsprache zu sprechen. Im nächsten Schuljahr fällt sie aufgrund des muttersprachlichen Unterrichts BKS allerdings weg. Außerdem unterrichtet ein Albanischlehrer, der einmal in der Woche kommt und mit den albanischen Kindern arbeitet. Wichtig sind die Lehrer/innen deshalb, *„damit die Kinder auch in ihrer Erstsprache fit sind“* (ID 2012:147f).

Dadurch, dass viele Kinder schon in Österreich geboren sind, sprechen sie ihre Erstsprache nicht immer korrekt. Darum werden sie an der Sir Karl Popper Schule in diesem Bereich besonders gefördert.

Des Weiteren gibt es Muttersprachenunterricht in Ungarisch, Polnisch und Türkisch. Der Türkischlehrer ist sogar dreimal in der Woche in der Schule.

Für den Muttersprachenunterricht, sowie die speziellen Förderstunden in Deutsch, werden alle Kinder aus dem Regelunterricht genommen. *„Für die, die sehr schlecht oder gar nicht Deutsch reden fällts weiter nicht auf, weil die kriegen eh im Sachunterricht oder Mathe kaum was mit wenn sie die Sprache nicht können (...) Bei anderen ist es natürlich...da muss man schauen, dass man es im Stundenplan so legt, dass sie nichts Wesentliches wie Mathematik*

versäumen (...) Da schaut halt die jeweilige Klassenlehrerin wo sie sie am ehesten entbehren kann“ (ID 2012:167ff).

Einerseits ist es natürlich schade, wenn die Kinder Unterrichtsstunden wie Sachunterricht, Musik, Turnen oder Werken versäumen, auf der anderen Seite gibt es keine bessere Lösung, wenn sie nicht noch zusätzlichen Nachmittagsunterricht besuchen sollen. *„Wichtig ist jetzt mal, dass die Sprache passt“ (ID 2012:177f).* *„Und ich glaub prinzipiell, dass es wichtig ist, dass man die Muttersprache, wenn man sie spricht, auch richtig spricht, also beherrscht“ (ID 2012:231ff).*

Bei all der Sprachenvielfalt haben dann die Eltern zum Teil Angst, dass ihre Kinder durch die vielen Fremdsprachen zu wenig Deutsch lernen und dies zu kurz kommen könnte. *„Also auch wenn die Eltern hinter den Schulleistungen net so her sind oder sie selbst verschieden gut Deutsch können, irgendwie is es ihnen dann schon wichtig, dass es zumindest ihre Kinder gut lernen. Und oft lernen die Kinder den Eltern dann auch Deutsch“ (IL2 2012:145ff).*

6.13 Noten

In den Fremdsprachenprojekten wie Englisch oder Kroatisch gibt es keine Schularbeiten, auch im Muttersprachenunterricht wird nichts getestet.

Im kroatischen Projekt wären Schularbeiten generell möglich gewesen (vgl. Kapitel 6.4).

Protokolliert wird im Zeugnis, dass die Kinder an diesen Projekten oder Sprachstunden teilgenommen haben, und dass das kroatische Projekt „Hrvatski Integrativni Projekt“ bilingual unterrichtet wurde. Vermerkt wird dies mit „Teilgenommen“ an einer verbindlichen Übung (vgl. ID 2012:198f).

Obwohl der Unterricht verpflichtend für alle Kinder ist und keine Noten vergeben werden, geben sich die Schüler/innen in diesen Stunden dennoch redlich Mühe. *„Die Kinder schätzen sowohl die Lehrpersonen, als auch den Unterricht selbst“ (IL2 2012:287f).*

6.14 Kooperation der Eltern mit der Schule

Die Eltern der Schüler/innen mit Migrationshintergrund ergreifen nur selten die Initiative wenn es um Kontaktaufnahme mit der Schule geht, um Rückmeldungen zu ihren Kindern bzw. deren Leistungen zu erhalten. *„Ohne groben Anlass kommen die net freiwillig“* (IL2 2012:273f).

Die Eltern kümmern sich so gut wie nie um die Hausübungen ihrer Kinder. Aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse können sie nicht helfen, oft wollen sie aber auch gar nicht. *„Nachmittagsbetreuung oder zumindest eine Hausaufgabenbetreuung in der Schule gibt es leider nicht. Das wäre sicher nicht schlecht, und die Kinder bekämen noch einmal intensive Förderung durch permanente Rückmeldung zu ihren Fehlern. Das geht in der Klasse selbst halt net so gut dasd allen einzeln Rückmeldung gibst wieso das so ist und nicht so“* (IL1 2012:307ff).

Allgemein ist die Einstellung der Eltern gegenüber den Schulleistungen nicht sehr hoch einzuschätzen, zumindest nicht wenn sie andere Unterrichtsgegenstände als die „Sprache“ betreffen. *„Die ham wirklich vermehrt gsagt dass es ihnen egal is ob das jetzt ein „Sehr gut“ oder ein „Genügend“ wird. Das ist keine Einzelmeinung. Weil ich denk ma halt wenn mein Kind einen Vierer heimbringt, dann geh ich mal zur Klassenlehrerin und frag was los ist“* (IL1 2012: 287ff).

6.15 Deutsch lernen mit Mama

Generell spricht ein Großteil der Mütter schlechter Deutsch als die Väter *„weil die kommen ja oft den ganzen Tag nicht aus dem Haus und sind immer unter Ihresgleichen und darum lernen sie die Sprache ja nicht“* (ID 2012:283ff).

Die Männer können die deutsche Sprache deswegen besser, weil *„sie meistens einen Job haben und wenn es nur am Bau ist, und da müssen sie Deutsch reden. Also meistens sind die Männer in der Sprache besser, sind aber wenig zhaus...und daheim redet doch die Mama mit den Kindern“* (ID 2012:311ff).

Interessant ist in diesem Zusammenhang noch einmal die Auswertung der Frage „Wie hoch schätzen Sie ihre Deutschkenntnisse ein“ (vgl. Abb. 9), welche zum Vorschein brachte, dass die Mütter und Väter exakt gleich gute Deutschkenntnisse haben. Diese Tatsache widerlegt die obige Aussage der Direktorin zumindest in der 4B.

Für Mütter gab es an der Schule einmal einen Kurs „Mama lernt Deutsch“. Leider wurde das Angebot nicht sehr gut angenommen, obwohl nur ein geringer Kostenbeitrag von 1€ verlangt wurde. Es wurde *„vielfach die Erfahrung gemacht, dass es die Männer einfach nicht erlauben, dass ihre Frauen herkommen (...) Sowas is für uns ja gar nicht vorstellbar“* (ID 2012:304ff).

Gerade für die Mütter wäre der Besuch des Deutschkurses eine gute Gelegenheit einmal Umgang mit anderen Menschen zu pflegen und neue Leute kennen zu lernen.

Hin und wieder erzählen aber auch die Schulkinder, dass sie *„gestern Nachmittag wieder mit der Mama Deutsch gelernt haben“* (IL2 2012:150).

Auf solche Erzählungen sind die Kinder immer mächtig stolz, und die Mütter könnten dies gut nützen und gerade mit den Kindern im Volksschulalter leicht mitlernen *„nur leider kommt das meist viel zu selten vor“* (IL2 2012:154).

6.16 Seiteneinsteiger/innen

In allen drei Interviews tauchen vermehrt Erlebnisse der Lehrerinnen und der Direktorin über Kinder auf, die noch nie in einer Schule waren. Gerade eben besucht ein solcher Bub, namens Marco, die 4B.

Der zehnjährige Junge kommt aus einer Roma Familie und war vorher mit seinen Eltern in Italien. Das Problem ist hier, dass man diese Kinder, die meist schon älter sind, nicht in eine erste Klasse geben kann. Solche Schüler/innen bedürfen einer besonders intensiven Förderung, um möglichst rasch den fehlenden Lernstoff nachholen zu können (vgl. IL1 2012:45ff).

6.17 Das Kind „Marco“

Der zehnjährige Marco kommt aus einer Romafamilie. Seine Mutter ist Kroatin, sein Vater Bosnier. Beide Elternteile sprechen kein Deutsch. Die Familie ist andauernd unterwegs, ihr letzter Aufenthaltsort befand sich in Italien (vgl. IL1 2012:223ff).

Sowohl Marco als auch seine Schwester haben zuvor noch nie eine Schule besucht. Der Grund, dass sie das plötzlich in Österreich machen ist ein Onkel, der sich sehr für die Kinder einsetzt, selbst schon sehr lange Zeit in Österreich lebt und relativ gut Deutsch spricht. *„Der Onkel...der Übersetzer...der hat so gesagt ‚Naja, wissen Sie eh, das Kind hat bis jetzt nur im Wald gelebt‘ (...) also irgendwo und nirgends“* (ID 2012:556ff).

Es ist sicher nicht immer einfach für diese Leute, wobei die Kinder diesen Lebensstil von klein auf gewohnt sind und nichts anderes kennen. *„Sie schließen schnell Freundschaften. Nehmen sie auch nicht weiß Gott wie ernst (...) überhaupt die Burschen. Die Mädchen sind oft schüchtern und so. aber die Burschen schließen schnell Kontakte“* (ID 2012:584ff).

Für unsere Gesellschaft wäre es unvorstellbar kein geregeltes Leben und keine Vorgaben zu haben. Für die Roma macht jedoch genau das ihren Alltag aus. Dennoch sind es *„teilweise wirklich liebenswerte Menschen. Aber die leben frei...die Leben im Wald, so wie der Onkel das richtig ausgedrückt hat. Die kommen aus dem Wald“* (ID 2012:592ff).

Für die Kinder muss es am schlimmsten sein in eine Stadt zu kommen, wenn sie davor immer irgendwo am Stadtrand, in der Wiese oder im Wald gelebt haben und machen durften was sie wollen. *„Für die muss es ja ein Kulturschock sein. Die ganzen Häuser und Straßen und Autos und dann muss man ständig wohin gehn wo ma net hingehn will und nix versteht. Also für die Kinder muss das ja wirklich grausam sein. Da muss man ihnen ein langsames Eingewöhnen natürlich auch zugestehen“* (ID 2012:599ff).

Die Lehrerinnen finden es im Fall Marco schade, dass er wegen Geldmangels nicht auf die Projektwoche mitfahren kann. *„I glaub auch, dass der Vater net so*

will. Aber wir werden schon noch reden mit ihm wegen mitfahren. Das kanns ja net sein. Vielleicht schaff mas doch. Ich glaub, es wär schon ein ganz besonderes und tolles Erlebnis für das Kind“ (IL1 2012:232ff).

Im späteren Gespräch mit der Direktorin ergab sich die Information, dass die Familie vor kurzem ihre Wohnung im 15. Bezirk verloren hat und sich die Kinder momentan bei ihren Großeltern in Kroatien aufhalten, weswegen für Marco keine Möglichkeit mehr bestand, auf Projektwoche mitzufahren (vgl. ID 2012:505ff).

Gerade bei diesem Kind ist es bedauerlich, da es bereits große Lernfortschritte gab. *„Ewig schad, dass die das nie so ernst genommen haben mit einem Schulbesuch. Er ist ein wiffes Kind. Die waren in Italien, in Kroatien...der spricht ja mehrere Sprachen...der spricht Italienisch, Kroatisch (...) und eigentlich leider keine Sprache richtig (...) Italienisch dürft er gut sprechen. (...) Und Kroatisch dürft er a recht gut sprechen“ (ID 2012:520ff).*

6.18 Ein ständiges Kommen und Gehen

Kinder, die noch nie eine Schule besuchten oder aus einem fremden Land kommen benötigen eine intensive Förderung um das Lern- und vor allem ein annäherndes Sprachniveau der Mitschüler/innen zu erreichen.

Leider verlassen sie die Schule oft nach kurzer Zeit wieder und ziehen weiter. Es herrscht ein „ständiges Kommen und Gehen“ (ID 2012:517).

In der Sir Karl Popper Schule wird versucht, diese Schüler/innen schnellstmöglich und gut zu fördern. In der ersten und zweiten Schulstufe sind die Lernerfolge dabei am größten, da ist es am sinnvollsten *„intensiv zu fördern und zu alphabetisieren, und oft sind sie nach zwei Monaten schon wieder weg (...) das ist eben bei Zigeunern so (...) Aber ich find das immer schad, und das macht mich immer ein wenig wütend. Also wenn ich weiß sie wollen länger oder sie sind länger da, und sie bekommen die ganzen Förderungen und Unterstützung, und die Arbeit die man hineinsteckt is nicht umsonst, dann*

macht mans ja gern. Aber irgendwie ärgerts einen wenn man so viel Energie reinsteckt und weg sinds nach ein paar Monaten“ (ID 2012:547ff).

Der ganze Aufwand dafür wird in Frage gestellt, wenn die Kinder den Wohnort schon nach kurzer Zeit wieder wechseln.

6.19 Alphabetisieren

Es gibt einige Kinder die vor Schulbeginn noch nie Deutsch gesprochen haben, wobei die Anzahl dieser aufgrund des verpflichtenden Kindergartenjahres weniger wird (vgl. Kapitel 6.22). *„Die sind eh noch das geringere Problem. Wir haben auch Kinder die 10 Jahre alt sind (...), die noch nie in einer Schule waren“ (ID 2012:106ff).*

Im Schuljahr 2011/2012 gab es zum Zeitpunkt des Interviews immerhin vier Kinder, bei denen dies der Fall war.

Es ist nicht leicht, einem zehn- oder elfjährigen Kind das Lesen oder Schreiben zu lehren. Man kann es aber auch nicht in einer ersten Klasse einschulen, weil es da altersgemäß absolut nicht hineinpasst. Derartige Kinder werden dann in Gruppen zusammengefasst und jeden Tag ein bis zwei Stunden aus dem Unterricht genommen, um von einem/r extra Lehrer/in einen speziellen Alphabetisierungskurs zu erhalten (vgl. ID 2012:110ff).

Zudem gibt es zusätzliche Lehrer/innen für Kinder, die kaum bis sehr geringe Deutschkenntnisse aufweisen. Solche Kinder haben ebenfalls jeden Tag ein paar Deutschstunden, für die sie aus dem Unterricht genommen werden. Bei derartigen Schüler/innen ist es *„wenigstens leichter. Die können sich das wenigstens aufschreiben was sie hören und merkens sich so leichter und können Vokabel lernen“ (ID 2012:119ff).*

6.20 Schuluniform

Es gibt in der Schule keine Schuluniform oder andere spezielle Kleidungs Vorschriften. Auffällig ist, dass ein paar Jungen Hosen mit demselben Logo tragen. Dieses kommt aber nur von einem Sportverein, den sie besuchen. Mädchen mit Kopftüchern begegnet man nicht. Generell sind die Kinder unauffällig gekleidet, dabei ist keine übermäßige Markenware zu beobachten (vgl. BO3:2). Hänseleien zwischen den Kindern aufgrund von Unterschieden in der Bekleidung sind nicht erkennbar, das wäre auch Marina noch nicht aufgefallen. *„Auf das schauen die Kinder eigentlich nicht. Zumindest hier nicht. Das kommt dann vielleicht wenn sie ein wenig älter sind“* (IL1 2012:242ff).

Einzig Marco, der Romajunge, sticht nach Angaben der Lehrerinnen und nach eigenen Beobachtungen (vgl. BO3:2) aus der Reihe. Der Bub trägt immer einen Goldring am Finger und Lackschuhe. Obwohl die Familie laut Aussage des Vaters kein Geld besitzt sind immer alle *„schick gekleidet. Mit Uhr und Ring und Schuhen...und Flinserl...das gehört für die irgendwie dazu. Trotz fehlendem Geld (...) Die Mutter auch mit (...) so Schmuck und Glitzer. Goldene Spangen im Haar“* (IL1 2012:219ff).

6.21 Bräuche und Feste

In der Klasse werden die Feste Weihnachten und Ostern besonders thematisiert, aber auch andere, wie zum Beispiel Halloween, sind für die Kinder wichtig.

Fremde Kulturen haben in der Schule einen hohen Stellenwert. Je nachdem welches Fest bevorsteht können dann alle Kinder in der Klasse erzählen wie sie das zu Hause feiern. *„Das ist wichtig für uns. Also die Kinder für andere Gebräuche und Sitten der Kulturen zu sensibilisieren und offen zu halten. Frei von Vorurteilen und jeder Kultur eine Chance geben“* (IL2 2012:346ff).

Am beliebtesten bei den Kindern ist die Adventstunde, die sich seit der ersten Klasse eingebürgert hat und seitdem feierlich gestaltet wird. Ab dem ersten

Adventssonntag gehört sie zum täglichen Ritual im Schulalltag. Dies läuft so ab, dass sich die Lehrerinnen mit den Kindern meist gleich in der Früh eine Stunde zusammensetzen, hin und wieder länger oder auch kürzer. Die Kinder können Lieder und Geschichten aus ihren Heimatländern mitbringen, welchem sie sehr gerne nachkommen. *„Das wird dann von mir oder Marina vorgelesen, aber auch von den Kindern selbst. Und wir haben einen Adventkranz (...) und oft basteln wir auch, und das können die Kinder dann vor Weihnachten den Eltern mitbringen. Und es gibt auch einen Adventkalender (...) Und am letzten Schultag vor Weihnachten gibt es dann in der Klasse so eine kleine richtige Weihnachtsfeier. Und viele Mütter bringen typische Süßigkeiten aus ihrer Heimat mit. Wer von den Eltern möchte kann da gerne bleiben und mitfeiern“* (IL2 2012:356ff).

Es werden aber auch die Geburtstage der Kinder gefeiert. Hier bringen die Mütter meist sogar Torten oder ähnliches mit. Mutter- und Vatertag haben für die Kinder ebenfalls große Bedeutung, obwohl es diese in anderen Ländern nicht immer gibt. Laut Marica sind vor allem türkische Kinder sehr auf ihre Traditionen fixiert. Andere Kinder interessieren sich auch für fremde Bräuche und Feste, aber *„wirklich tief verhaftet sind eben türkische Kinder, ist mir im Laufe meiner Lehrzeit aufgefallen“* (IL2 2012:369f).

6.22 Leistungszusammenhang von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Auf diese Frage kann Marina keine eindeutige Auskunft geben, da dies schwer zu beurteilen ist. Wie schon erwähnt, musste ein österreichisches Mädchen die dritte Klasse aufgrund großer Lernschwierigkeiten wiederholen (vgl. Kapitel 6.3).

Marina ist der Meinung, dass sich die Kinder mit Migrationshintergrund trotz aller (Sprach-) Schwierigkeiten in den letzten Jahren sichtlich verbessert haben. Allgemein ist es so, *„dass meist die Kinder ohne Migrationshintergrund nach der Volksschule höhere Schulen besuchen (...) Bei österreichischen Kindern is vor*

allein viel Druck von den Eltern dahinter. Die nehmen das net so gern hin wenn ihre Kinder „nur“ eine Hauptschule besuchen. Und dann vielleicht eine Lehre machen (...) Bei den ausländischen Kindern is das irgendwie anders. Da ist der Leistungsdruck der Eltern eher schwach. Bei denen merkt man, dass es ihnen net so draufkommt ob das Kind jetzt lauter gute Noten heimbringt oder „nur“ ein „Genügend“. Weil halt die meisten Eltern selbst nur schwach Deutsch sprechen haben sie zumeist kaum oder keinerlei Interesse an der Schule und der Bildungsentwicklung der Kinder (...) Über das haben wir schon oftmals mit den Eltern gsprochen, und das ham sie uns dezidiert so gsagt“ (IL1 2012:267ff).

Weniger Unterschiede im Leistungsniveau von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu deutschen Schüler/innen gibt es, wenn die Eltern selbst gut Deutsch sprechen und vielleicht schon das österreichische Bildungssystem durchlaufen haben, auch wenn das nur bei den wenigsten der Fall ist. Es hat sich im Laufe der Jahre eben gezeigt, dass der *„schulische Erfolg vor allem aufgrund mangelnder Beherrschung der deutschen Sprache beeinträchtigt wird. Das ist erwiesen. Große Unterschiede zeigten sich hier früher vor allem bei zugewanderten Kindern, die Defizite in der deutschen Sprache aufwiesen. Jetzt kommen aber auch schon in Österreich geborene Kinder in die Schule, die nur geringe Deutschkenntnisse aufweisen. Deshalb ist das verpflichtende Kindergartenjahr gut“* (IL1 2012:322ff).

Auf der Homepage des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend findet sich folgendes: *„Ab September 2010 gilt für alle Kinder die bis 31. August ihr 5. Lebensjahr vollenden, eine Pflicht zum Besuch einer institutionellen Kinderbetreuungseinrichtung. Der halbtägige Kindergartenbesuch umfasst mindestens 16 bis 20 Stunden pro Woche und wird von September bis Juni mit Ausnahme der Schulferien verpflichtend“* (bmwfj: Befreiung von der Kindergartenverpflichtung).

Der Kindergarten soll auf den Einstieg in die Schule vorbereiten. Zum Beispiel wird dort intensiv Deutsch geübt. Das ist gerade für Kinder, die eine andere Erstsprache haben, ganz wichtig. Je nach Kindergarten finden sich leider große Unterschiede wie viel Aufwand die Kindergartenpädagog/innen in diese Zielsetzung investieren (vgl. IL1 2012:332ff).

6.23 Schulschwänzen

Schulschwänzen ist bei Kindern mit Migrationshintergrund ein häufiges Vorkommen. Oft kommen die Schüler/innen nicht oder zu spät in die Schule, weil die Eltern nicht kontrollieren was ihre Kinder machen. Laut Marina liegt das am unterschiedlichen Lebensstil. Migranten/innen sind auf das Bildungswesen nicht so fixiert wie Österreicher/innen. Wenn zu oft geschwänzt wird nimmt man Kontakt mit dem Jugendamt auf. *„Weil so geht es einfach nicht. In Österreich ist Schulpflicht und wenn sie hier leben wollen, dann müssen sie sich auch dran halten“* (IL1 2012:301ff).

Ein Problem in diesem Zusammenhang ist, dass *„viele Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund häufig sehr undiszipliniert in ihrer Lebensführung sind und durch ihr Verhalten die schulische Disziplin ihrer Kinder untergraben“* (IL1 2012:291ff).

Die Direktorin ergänzt diesen Punkt noch mit der Aussage, *„sie kommen einen Tag nicht, einen Tag schon. Heute hams länger geschlafen, weil die Mama sie net aufweckt hat. Dann bleiben sie mal ganz weg. Man kann net amal sagen sie nehmens net ernst. Es ist ihnen nicht wichtig. Sie verstehen glaub ich nicht unsere Gedanken, dass das so wichtig ist, dass man hierher geht. Und das jeden Tag. Das ist ihnen vollkommen unklar“* (ID 2012:571ff).

6.24 Interkulturelle Öffnung

Für Marica und Marina bedeutet Interkulturelle Öffnung *„die Einbeziehung verschiedener ethnischer Gruppen in den Unterricht. Aber auch Lehrpersonal mit Migrationshintergrund zu beschäftigen (...) die einzelnen Nationalitäten besser kennenzulernen. Weltreligionen zu vermitteln. Aber auch unterschiedliche zentrale Feste zu besprechen, Sitten und Gebräuche. Und dann ist es nicht nur für uns sondern für die ganze Schule wichtig, die gleichberechtigte Beachtung all dieser Vielfalt zu respektieren. Wir sehen ja die kulturelle Vielfalt in der Schule als Chance. Denn die multikulturelle Schule,*

gerade so wie es bei uns hier ist, führt zu einer Erweiterung der Perspektiven und ist ein Ort, an dem Kinder lernen können miteinander mit den verschiedensten Kulturen zu leben. Ich hoffe, wir schaffen hierfür die Voraussetzung. Das ist uns ein großes Anliegen. Die Kinder sollen sich auch aktiv mit interethnischen Konflikten konstruktiv auseinandersetzen. Grad die Schule ist der beste Ort, an dem die Kinder verschiedener Ethnien lernen können miteinander auszukommen, weil sie dort täglich und über längere Zeiträume zusammen sind“ (IL2 2012:296ff).

6.25 Sozialarbeit

„Also in der Schule werden unterschiedlich eingesetzt Beratungslehrer, Psychagogen und Sozialarbeiter, die aber irgendwo dieselbe Arbeit machen“ (ID 2012:754ff).

Wenn nötig, dann verständigt man bei Problemen das Jugendamt. Die Mitarbeiter/innen kommen aber nicht in die Schule, sondern direkt nach Hause zur Familie. Nur in seltenen Fällen wird erneut Rücksprache mit der Schule gehalten.

Die meisten Vorkommnisse betreffen das Schulschwänzen. Erst vor kurzem machte die Direktorin diesbezüglich eine Anzeige beim Jugendamt *„wo die Kinder nie in die Schule kommen. Die aber eigentlich schon in Österreich geboren sind und offensichtlich auch hierbleiben wollen und sich daher auch an die Schulregeln zu halten haben. Die erfüllen die Schulpflicht nicht. Ich mein das ist ein Kind, das hat 18 Wochen wenn mans zusammenzählt gefehlt von 42 Schulwochen“ (ID 2012:766ff).*

Die Psychagogin und Beratungslehrerin hingegen werden direkt in der Schule eingesetzt und führen mit Problemkindern vermehrt Gespräche.

Gründe für Meldungen an das Jugendamt liegen beispielsweise auch bei Verdacht auf Kindesmisshandlung oder –missbrauch im Elternhaus vor. Die Direktorin muss eine schriftliche Gefährdungsmeldung machen, welche Informationen und Beobachtungen seitens der Schule beinhaltet. Danach ist

ein/e Mitarbeiter/in des Jugendamts für die weitere Vorgehensweise in der betreffenden Familie zuständig. Bei Bedarf wird mit der Schule Rücksprache gehalten. Da die Institution Jugendamt an die Schweigepflicht gebunden ist, erfährt die Direktorin nur die geplanten Maßnahmen im vorliegenden Fall, oder ob der Akt abgeschlossen ist. *„Dass Kinder geschlagen werden hama jetzt erst ghabt. Also wo ma die Striemen gesehen hat“* (ID 2012:771ff).

Sind die Kinder in Betreuung, sollten sie zusätzlich auch in der Schule beobachtet und auf ihre Aussagen geachtet werden, *„oder wenn ich meine der Entwicklungsfortschritt des Kindes ist aufgrund der Situation gefährdet, dann mach ich erneut Meldung. Dann ist der Teil für mich wieder erledigt. Beziehungsweise wird das Kind von der Beratungslehrerin noch weiter betreut. Also wenn es zum Beispiel geschlagen wird, dann schauen wir schon, dass das Kind auch hier noch weiter betreut wird. Wenn es ums Schuleschwänzen geht nützt die Beratungslehrerin meist auch nicht viel, weil es meist viel mit den Eltern beziehungsweise deren Einstellung zu tun hat“* (ID 2012:784ff).

Im Hinblick auf Schulschwänzen versucht die Schule mit einer neuen Methode, welche an die Einsicht der Eltern appelliert, zu arbeiten. Im 15. Bezirk gibt es einen Verein, der Mitarbeiter/innen in Familien mit Migrationshintergrund schickt, um diesen Familien in ihren jeweiligen Erstsprachen zu erklären, warum in Österreich der regelmäßige Besuch des Unterrichts wichtig ist. Diese Vorgehensweise soll Sprach- und Verständigungsproblemen entgegenwirken. *„Wenns drauf ankommt tun die Leut ja meist so als ob sie gar nix verstehen...obwohl das gar nicht stimmt. Das meiste verstehen sie ja schon, auch wenn sie die Sprache selbst meist nicht so beherrschen. Aber verstehen tun sies sehr wohl“* (ID 2012:822ff).

Oft hängt Schulschwänzen mit einfachen Begründungen zusammen. *„Einerseits ist es die Mentalität dieser Leute. Die Mutter ist sich ihrer Verantwortung einfach nicht bewusst. Zweitens totale Überforderung. Schlaft einfach zu lange in der Früh und will nicht aufstehn. Die Kinder sagen meist selber „Die Mama schläft noch“ Darum kommen sie halt zu spät oder gar nicht (...) Teilweise sagt die Mutter dann „Na ich hab ja nicht gewusst dass sie nicht da waren“, wenn sie im Park aufgegabelt werden am Vormittag...ich mein, tschuldigung, die Kinder sind*

*9 Jahre alt oder nicht einmal, da müssen ja sie wissen wo die Kinder sind (...)
Das ist denen meist völlig wurscht“ (ID 2012:827ff).*

6.25.1 Psychagog/innen

Psychagog/innen sind tiefenpsychologisch ausgebildete Lehrer/innen für emotionales und soziales Lernen, darüber hinaus verfügen die meisten über eine psychotherapeutische Ausbildung.

Seit mehr als 30 Jahren sind sie eine nur an Wiener Schulen ausgewiesene Berufsgruppe. Initiiert wurde ihr Einsatz 1976 von einer Gruppe Lehrer/innen gemeinsam mit dem Kinderpsychiater Max Friedrich, da man Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder Lernschwierigkeiten zu dieser Zeit ausgrenzte und in Sonderschulen unterbrachte. Psychagog/innen sollten diese lernschwachen und verhaltensauffälligen Kinder unterstützen, ihnen aber auch bei Problemen wie z.B. Schulangst helfen (vgl. Melinz 2012 zit. n. Bakic 2012:22f).

Die Ausbildung zum/r Psychagog/in ist im Rahmen eines fünfsemestrigen Studiums der Pädagogischen Hochschule in Wien oder als sechssemestriger Master-Studiengang an der Universität Wien in Kooperation mit der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems möglich (vgl. Melinz 2012 zit. n. Bakic 2012:22f).

6.26 Vorteile der Sprachenvielfalt

Prinzipiell sprechen fast alle Kinder an dieser Schule zwei Sprachen, da bei den wenigsten Deutsch die Erstsprache ist. In diesem Zusammenhang *„glaub ich ist es prinzipiell gut, wenn beide Sprachen zumindest ansatzweise richtig gelernt werden, und wir geben den Kindern hier die Möglichkeit dazu“ (ID 2012:203ff).*

Die Direktorin meint, wenn Kinder zwei bis drei Sprachen lernen ist dies positiv, weil man damit nur gute Erfahrungen machen kann. *„Also die Kinder, die halt zum Beispiel im Europaprojekt sind mit Englisch, die sind in den*

weiterführenden Schulen schon um einiges besser als andere Kinder in Englisch. Da bleibt schon einiges hängen“ (ID 2012:223ff).

Selbst bei den Kindern gibt es auf die Frage, ob es für ihre Zukunft einmal wichtig ist zwei Sprachen zu sprechen, eine 100%ig eindeutige Antwort mit „Ja“.

Auch die Eltern schätzen das Sprachenangebot sehr. Bei der Auswertung des Fragebogens ergab sich einheitlich, dass beiden Elternteilen ihre Erstsprache wichtig ist, und sie diese ihren Kindern weitergeben wollen. Alle Mütter und Väter sprechen mit ihren Kindern in der Erstsprache, wobei *„die meisten Kinder sowieso immer besser Deutsch sprechen werden als die Eltern (...) die Kinder wachsen mit Deutsch wirklich auf. Da merkt man den Unterschied normalerweise nur in der Aussprache“ (ID 2012:260ff).*

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die Antwort der Kinder auf die Frage, in welcher Sprache sie zu Hause mit der Mutter, dem Vater und den Geschwistern sprechen. Nur die wenigsten sprechen mit ihren Eltern Deutsch, am ehesten noch mit der Mutter.

Bei den Geschwistern ergab sich folgendes Ergebnis:

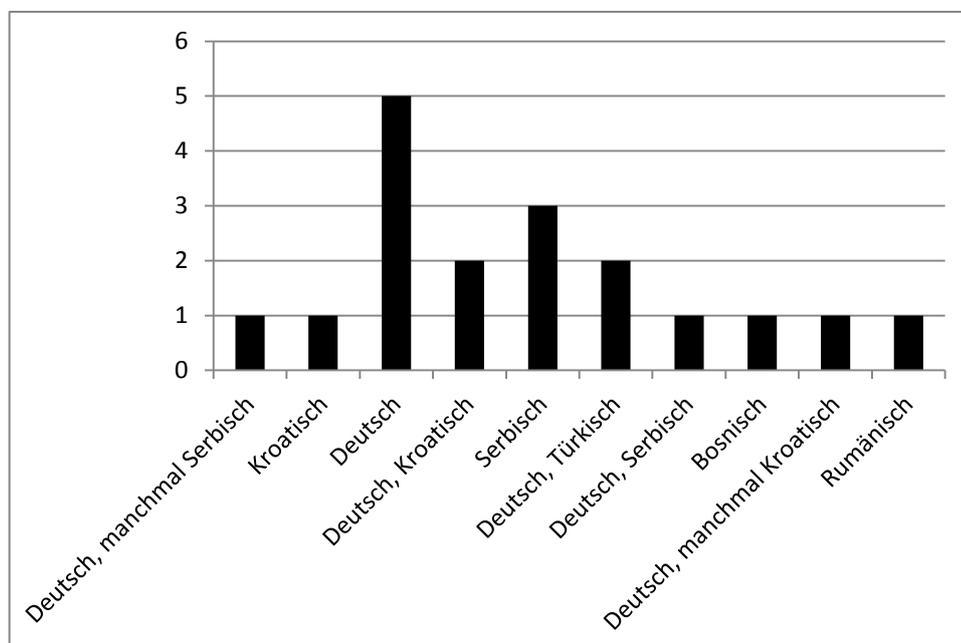


Abb. 16: In welcher Sprache sprichst du mit deinen Geschwistern. Eigene Ausarbeitung

Die Beantwortung dieser Frage erfolgte nur von 18 Kindern, da ein Kind keine Geschwister hat.

Es zeigt sich, dass zwischen fast allen Geschwistern eindeutig Deutsch gesprochen wird. Manche wechseln zwischen Deutsch und ihrer Erstsprache, vier Kinder sprechen mit ihren Geschwistern nur in der Erstsprache.

Die Direktorin liefert in diesem Zusammenhang die Begründung, dass die Kinder schon näher auf Deutsch fixiert sind, weil sie in ihrem Umfeld laufend die deutsche Sprache hören und man dann selbst irgendwann in dieser Sprache zu denken beginnt. Sprachwissenschaftler sagen, dass man nach einer gewissen Zeit, die man in einem Land ist, in dieser Sprache zu denken und zu träumen beginnt (vgl. ID 2012:277ff).

Diese Erfahrung machte die Schulleiterin schon selbst während einer Amerikareise. *„Wenn du das immer hörst...im Umfeld, im Fernsehen oder Radio...schaltet das Hirn auf die andere Sprache um (...) und für die Kinder ist das einfach Deutsch“* (ID 2012:280ff).

6.27 Sprachenvielfalt als Chance

Abschließend zum Überthema der Masterarbeit gab noch jede der drei Interviewpersonen ein Statement zu der Aussage, „Sprachenvielfalt als Chance“ ab.

„Es ist schon eine Chance heutzutage, wo ganz Europa ein „Melting Pot“ ist, sozusagen, wenn man mehrere Sprachen spricht (...) gar eine dritte oder vierte“ (ID 2012:633ff).

„Sprache ist wichtig. Die Auseinandersetzung mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt an unserer Schule ist uns ein großes Anliegen“ (IL1 2012:202ff).

„Die Kinder waren eigentlich immer offen für alles Neue. Umso mehr Sprachen, umso besser kommt mir vor“ (IL2 2012:141ff).

7 Resümee

Ausgangspunkt der Arbeit sollte es sein, verschiedenste Lehr- und Lernerfahrungen in der bilingualen vierten Volksschulklasse der Sir Karl Popper Schule in Wien 15 zu eruieren.

Das Hauptaugenmerk der Forschung lag dabei einerseits auf den Interviews die mit den beiden Klassenlehrerinnen geführt wurden, und andererseits auf den Fragebögen der Schüler/innen.

Unerwartet viele verwertbare Informationen ergaben sich außerdem im Gespräch mit der Direktorin, der Fragebogen an die Eltern rundete die Auswertung letztlich im Bereich Sprache ab.

Nach der Einleitung, der Darlegung des Forschungsvorhabens und der Beschreibung der Schule wurde im weiteren Verlauf zunächst auf das Projekt „HIP“, welches den essentiellen Schwerpunkt der 4B ausmachte – „Bilingualer Unterricht in Kroatisch und Deutsch“ – dessen Rahmenbedingungen und die genaue Umsetzung eingegangen (vgl. Kapitel 6.2).

Aufgrund dieser speziellen Art der Unterrichtsvermittlung ergaben sich auf der einen Seite vermehrt interessante Ergebnisse im Bereich „Lehren“ von Seiten der Lehrerinnen, aber auch bezüglich „Lernen“ bei den Kindern (vgl. Kapitel 6.4).

Des Weiteren zeigte sich in diesem Zusammenhang, dass die Sprachenvielfalt in der Klasse von den Lehrerinnen gut genutzt und so oft als möglich, sei es bei der Auseinandersetzung mit Lernstoff oder der Thematisierung von anderen Sprachen, Kulturen, Bräuchen,...in den Unterricht eingebunden wurde (vgl. Kapitel 6.21). Die Lehrerin Marica meinte in diesem Zusammenhang „*Wir sind multi-kultür*“ (IL2 2012:185).

Generell wird in der ganzen Schule das Thema „Sprache“ großgeschrieben, welches durch das „Europaprojekt“ und „HIP“ (vgl. Kapitel 6.12), aber auch den Lehrkörper (vgl. Kapitel 6.9) repräsentiert wird.

Der 15. Bezirk ist für seinen hohen Anteil an hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund bekannt. Für viele der Schüler/innen wird Deutsch immer eine Fremdsprache sein, auch wenn ca. die Hälfte der Kinder bereits in Österreich geboren ist. Die Schule passte sich im Laufe der Jahre dieser Tatsache an und versucht die Kinder in Deutsch bestmöglich zu fördern, aber auch für die korrekte Anwendung ihrer Erstsprache mit Hilfe von Muttersprachenlehrer/innen zu sorgen (vgl. Kapitel 6.9.3).

Die Hypothese *„Die Kinder können im Projekt nicht in beiden Sprachen zur Genüge gefördert werden“* kann somit falsifiziert werden.

Die Lehrerinnen schaffen es nicht nur die Kinder in beiden Sprachen zu fördern und fordern, in der Schule wird sogar dem Erstsprachenunterricht mit Hilfe von Muttersprachenlehrer/innen große Beachtung geschenkt.

Aufgrund des Projekts „HIP“ gab es in der vierten Klasse vier spezielle Stunden, in denen die Kinder nach ihren Kenntnissen der kroatischen Sprache geteilt wurden. Während eine Gruppe mit Marica Kroatisch lernte, beschäftigte sich Marina mit der anderen Gruppe in Deutsch (vgl. Kapitel 6.4).

Mit der Falsifizierung der ersten Hypothese wird gleichzeitig die zweite Hypothese *„Die Lehrerinnen können im Projekt nicht immer auf die Zweisprachigkeit eingehen“* widerlegt.

In allen Unterrichtsgegenständen wurden die Lehrinhalte sowohl auf Kroatisch, als auch auf Deutsch vermittelt (vgl. ebd.). Die Lehrerinnen gingen sogar noch einen Schritt weiter und ließen, wenn möglich, auch andere Erstsprachen der Kinder in das Unterrichtsgeschehen einfließen. Es wurden zudem des Öfteren andere Kulturen, Sprachen und Bräuche erörtert. Besonders letzteres war für die Kinder und Lehrerinnen der 4B wichtig.

Zu Ostern und Weihnachten hatten die Kinder z.B. die Möglichkeit, ihre Sitten und Traditionen von zu Hause mittels Geschichten, Texten und dem Mitbringen von Speisen einfließen zu lassen (vgl. Kapitel 6.21).

In dieser Hinsicht falsifiziert sich auch die dritte und letzte Hypothese *„Die Multikulturalität wird außer Acht gelassen“*.

Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wird aufgezeigt, dass sich im Gespräch mit der Direktorin Hinweise auf Ansätze von Schulsozialarbeit ergaben (vgl. Kapitel 6.25).

In der Sir Karl Popper Schule gibt es eine Beratungslehrerin und eine Psychagogin, ein/e Sozialarbeiter/in ist aber nicht vor Ort tätig. Bei Bedarf wird natürlich mit dem Jugendamt zusammengearbeitet. Dies sieht so aus, dass die Schule „Verdachtsfälle“ dem Jugendamt meldet, selbst aber nicht mehr wirklich dafür zuständig ist, außer die Mitarbeiter/innen vom Jugendamt halten noch einmal Rücksprache mit der Schule. In schwerwiegenderen Fällen wie zum Beispiel Misshandlung oder Missbrauch werden die Kinder auch in der Schule von der Beratungslehrerin betreut.

Wichtig für eine/n in der Schule ansässige/n Sozialarbeiter/in wäre, dass sich Schulsozialarbeit in Österreich vollends etabliert, damit nach einheitlichen Standards gearbeitet werden kann.

Die momentanen Rahmenbedingungen sehen so aus, dass sie je nach Schule, Trägerschaft und Finanzierung variieren, welche eine Durchsetzung von Schulsozialarbeit in der (Fach-) Öffentlichkeit schwierig machen (vgl. Kapitel 2.4).

In der Sir Karl Popper Schule treten aufgrund der unterschiedlichen Nationen der Kinder manchmal übergreifende Konflikte auf, in denen sich ethnische Gruppen bilden und in interne Klassenkonflikte einmischen, welche oftmals eskalieren. Hier könnte es sich als nützlich erweisen, eine/n Sozialarbeiter/in einzuladen, der/die sich um Deeskalation durch Mediation und Klassenkonferenzen bemüht.

In Bezug auf Sprache ergab sich in der Arbeit, dass der Mensch sehr wohl in der Lage ist mehrere Sprachen zu erlernen und mit diesen zu kommunizieren.

Diese Tatsache sollte vor allem in Europa, welches stark von Globalisierung geprägt und dennoch der Kontinent mit der geringsten Sprachendichte ist zu denken geben, und anregen den Sprachenerwerb zu fördern.

Gerade in (Volks-) Schulen könnte die Sprachenvielfalt der Kinder im Unterricht genutzt werden, da die individuellen Kompetenzen in mehreren Sprachen nicht nur eine persönliche Bereicherung darstellen, sondern heutzutage ein wichtiges Kriterium für beruflichen Erfolg sind.

Kol'ko jazykov vieš, tol'kokrát si človekom.

Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du Mensch.

(Slowakisches Sprichwort)

8 Praxisteil von Elisabeth Zeller

Im Zuge des Masterprojekts „MeMok“ hat die Verfasserin eine empirische Untersuchung zu Lehr- und Lernerfahrungen von Lehrer/innen und Schüler/innen in einer bilingualen zweiten Volksschulklasse im Burgenland vorgenommen.

Die folgenden Abschnitte legen die Vorbereitungen und die Ausführung dar.

8.1 Forschungsfrage

Der Inhalt dieser Arbeit behandelt das Thema

„Sprachenvielfalt als Chance im Rahmen der Volksschulpädagogik“.

Hierbei kristallisierte sich folgende Forschungsfrage heraus:

„Welche Lehr- und Lernerfahrungen machten die Schüler/innen und Lehrer/innen in der bilingualen zweiten Volksschulklasse in Steinbrunn im Burgenland“.

Nachstehende differenziertere Unterfragen haben sich bei genauerer Auseinandersetzung mit den Themen „Sprache“, „Migration“ und „Integration“ ergeben:

- *Wie sieht die formale Schulorganisation aus?*
- *Wie sieht die Umsetzung bzw. Unterrichtsgestaltung des bilingualen Unterrichts in der zweiten Klasse in der burgenländischen Volksschule aus?*
- *Wie wird die Zweisprachigkeit vermittelt?*
- *Was lässt sich über die Motivation der Schüler/innen aussagen?*
- *Helfen sich die Schüler/innen untereinander?*

Für die empirische Untersuchung, welche sich aus Beobachtungen und Interviews zusammensetzt, wurden die Schüler/innen der zweiten Klasse der

bilingualen Volksschule in Steinbrunn, die Lehrerin und die Direktorin ausgewählt.

Ziel war es, verschiedenste „Lehr- und Lernerfahrungen“ (vgl. Kapitel 4.5) der Schüler/innen im Unterrichtsalltag zu eruieren, unterstützt durch Aussagen der Direktorin und der Lehrerin.

8.2 Vorstellung der Volksschule Steinbrunn

Das Gründungsjahr ist der Verfasserin nicht bekannt. Vor 1904 war die Volksschule Steinbrunn einklassig. Im Jahre 1904 hatte die Schule bereits drei Klassen und wurde von drei Lehrer/innen in ungarischer Sprache unterrichtet, erst im Ersten Weltkrieg änderte sich die Situation (vgl. Volksschule Steinbrunn am 27.3.2013).

Erst im Jahre 1926 fand eine Erweiterung auf vier Klassen statt. Im Jahre 1930 besuchten 186 Kinder die Schule. Erst ab diesem Zeitpunkt wurde der Unterricht ausschließlich von burgenländischen Lehrkräften abgehalten (vgl. Volksschule Steinbrunn 27.3.2013).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Schule dann wieder kurzfristig mit drei Klassen geführt und seit dem Beginn des Schuljahres 1971/1972 gab es an der Schule keine Oberstufen mehr (vgl. Volksschule Steinbrunn am 27.3.2013).

Die heutige Organisationsstruktur der Volksschule Steinbrunn gliedert sich wie folgt: Die Volksschule Steinbrunn ist eine zweisprachige, öffentliche Volksschule, in der Deutsch und Kroatisch unterrichtet wird. Die Schule hat acht Klassen in diesen werden in vier Schulstufen 114 Schüler/innen von 21 Lehrer/innen unterrichtet (vgl. Volksschule Steinbrunn am 27.3.2013).

Vor einigen Jahren schuf die Gemeinde Steinbrunn als Schulerhalter durch einen Zubau Räumlichkeiten um ein Unterrichten, den zeitgemäßen Standards entsprechend, zu garantieren. In viele Klassen zählen ein Internetanschluss und mindestens zwei Computer zur Grundausstattung. Somit wird den

Schüler/innen ein forschendes Unterrichten im Zusammenhang mit dem Medium Internet ermöglicht. Die Schule verfügt außerdem über einen Turnsaal (vgl. Volksschule Steinbrunn am 27.3.2013).

Die Volksschule bietet außerdem eine kostenpflichtige Nachmittagsbetreuung an, welche den Kindern weitere soziale Lernerfahrungen ermöglicht. Die Kinder werden dabei auch bei den Hausübungen von Lehrer/innen und Hortbetreuer/innen unterstützt (vgl. Volksschule Steinbrunn am 27.3.2013).

8.2.1 Leitbild der Volksschule Steinbrunn

Gemäß der Homepage der Schule will der Lehrkörper für den Unterricht ein Umfeld schaffen, in dem jedes einzelne Kind seinen Platz hat, um sich weiterzuentwickeln und das ist erst dann möglich, wenn das Lernen in einer Umgebung des „Angenommenseins“ und des Wohlfühlens stattfindet. Außerdem ist man sehr bemüht an Konflikten zu arbeiten und Lösungen anzubieten (vgl. Volksschule Steinbrunn am 26.3.2013).

Weiters ist es der Schule augenscheinlich sehr wichtig, gemeinsam Defizite auszugleichen und Stärken zu fördern. Auch das Miteinander spielt eine wichtige Rolle, denn jeder ist für den anderen da. Die Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Schulerhalter ist ebenfalls von großer Bedeutung, denn jeder ist verantwortlich, seinen Teil zu einem guten und wertschätzenden Miteinander beizutragen (vgl. Volksschule Steinbrunn am 26.3.2013).

Es wird besonders auf die Qualität und die Motivation im Unterricht geachtet, damit die Schüler/innen gut vorbereitet in die weiterführenden Schulen entlassen werden können und die Hürden des Lebens gut meistern können. Die Lehrer/innen nehmen häufig an Fortbildungen teil, damit sie einen zeitgemäßen Unterricht bieten können. Außerdem ist es für die Lehrer/innen von großer Bedeutung in jedem Kind das Potential auszuschöpfen bzw. zu wecken, ohne großen Notendruck zu erzeugen. (vgl. Volksschule Steinbrunn am 26.3.2013).

Die Mehrsprachigkeit wird als Chance begriffen, den Kindern neue Möglichkeiten zu eröffnen und den Kindern wird somit auch gezeigt, dass das

„Anderssein“ eine Bereicherung für die Gesellschaft darstellt (vgl. Volksschule Steinbrunn am 26.3.2013).

Die Schüler/innen werden als Ganzes begriffen und dadurch werden ihre Stärken gefördert. Die Kinder gelangen dadurch zu Erfolgserlebnissen, welche die Freude am Lernen erhalten. Die Schule bietet auch Nachmittagsbetreuung an, um die Förderung auch am Nachmittag anzubieten. Daher ist es der Schule äußerst wichtig, den ganzen Tag über Angebote zu schaffen, die jedem Kind gerecht werden und Auswahlmöglichkeiten darstellen. Die Kinder sollen dadurch nicht überfordert werden, sondern ihre Stärken sollen weitgehend unterstützt werden (vgl. Volksschule Steinbrunn am 26.3.2013).

8.3 Auswertung der Beobachtungen und Interviews

Um die Analyse der empirischen Untersuchungen zu strukturieren und den Gütekriterien empirischer Analysen gerecht zu werden, entschied sich die Verfasserin für die im Abschnitt 3.4 beschriebene Inhaltsanalyse nach Mayring. Dieser entwarf ein „allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell“ in acht Stufen (Mayring, 2003:53) und liefert so eine stringente Struktur an die sich die Verfasserin in der vorliegenden Arbeit hält.

8.3.1 Festlegung des Materials

Als Untersuchungsgegenstand für die vorliegende empirische Analyse hat sich die Verfasserin für eine zweite Klasse in einer deutsch-/kroatischsprachigen Volksschule im burgenländischen Steinbrunn entschieden. In dieser Gegend gibt es eine sehr stark vertretene kroatische Minderheit und mehrere sogenannte burgenlandkroatische Dörfer, die durch Zweisprachigkeit geprägt sind.

Die Verfasserin hat vor Ort mehrere Beobachtungen während des Unterrichts sowie Interviews mit der Klassenlehrerin und der Direktorin durchgeführt, um sich ein genaueres Bild von der Unterrichtsgestaltung und den Schülern/innen

zu machen. Sowohl die Beobachtung als auch die Interviews erfolgten mit dem Fokus auf die Beantwortung der Forschungsfrage.

8.3.2 Analyse der Entstehungssituation

Die Verfasserin ist im burgenländischen Neufeld aufgewachsen und kennt aus der dortigen Umgebung einige sogenannte burgendlandkroatische Dörfer. Durch ihr Studium sowie ihre berufliche Praxis ist sie dem Thema Schule sehr eng verbunden. Als die Kinder der Schwester eine zweisprachige Schule (Volksschule Steinbrunn) besuchten, war das Interesse endgültig geweckt. Es bot sich also an, das Interesse/die Neugier in geordnete Bahnen zu lenken und das zum Thema der Masterarbeit zu machen.

Über den Kontakt ihrer Schwester erfolgte das erste Nachfragen ob seitens der Volksschule Steinbrunn Interesse an einem Forschungspraktikum bestünde. Nach einer informellen grundsätzlichen Zusage, verfasste die Verfasserin einen an die Schule adressierten Brief in der das Forschungsinteresse beschrieben und konkretisiert wurde. Einige Zeit später folgte eine positive Antwort, jedoch mit der Bitte, sich mit dem Landesschulrat in Verbindung zu setzen und die verpflichtende Genehmigung für die Durchführung der Forschung, Beobachtungen und Interviews (beschrieben durch Interviewleitfäden) einholen zu lassen.

Auch von dieser Seite folgte recht rasch eine Zusage und so hatte die Verfasserin alle Formalitäten erledigt. Im September 2012 wurde ihr dann von der Direktorin eine zweite Klasse zugeteilt, weil die Lehrerin dieser Klasse regelmäßig Student/innen betreut und so den Umgang gewohnt ist. Im Oktober startete die Verfasserin mit dem ersten der vier Beobachtungsprotokolle. Die anderen drei folgten in kürzeren Abständen und Ende November war sie fertig. Im Dezember führte die Verfasserin noch jeweils ein Interview mit der Klassenlehrerin und mit der Direktorin durch um deren Sichtweise kennen zu lernen.

Die Verfasserin hat sich für die Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung entschieden, weil sie so aktiv, relativ unverfälscht und vor Ort Einblick in das Forschungsfeld bekommen konnte. Außerdem ist die

teilnehmende Beobachtung ein spannendes Forschungsverfahren. Die Interviews dienen als Ergänzung, weil die Verfasserin so einen tieferen Einblick in das schulische Leben bekommt und weil sie durch Rückfragen und Nachfragen der Interviewpersonen fehlende bzw. ergänzende Informationen erhalten konnte. Der vorhergehend erstellte Interviewleitfaden lieferte die Struktur und gab der Verfasserin die Möglichkeit sich zielgerichtet über die Fragen Gedanken zu machen.

Die Volksschule konnte der Verfasserin leider nur vier Beobachtungen ermöglichen. Zum einen verursachten die Beobachtungen einen gewissen Aufwand bei der Lehrerin, zum anderen war ab Dezember eine Studentin der Pädagogischen Akademie der Klasse zugeteilt. Weiters war die Verfasserin aufgrund ihrer Vollzeit-Berufstätigkeit und der großen räumlichen Distanz zwischen Wien und Steinbrunn eingeschränkt.

8.3.3 Formale Charakterisierung des Materials

Formal besteht das erarbeitete Material aus vier mehrseitigen Beobachtungsprotokollen im Zeitraum von Anfang Oktober bis Ende November und zwei mit einem Diktiergerät aufgenommenen Interviews, die in weiterer Folge transkribiert wurden.

Grundlage der Beobachtungsprotokolle waren die Beobachtungen der Verfasserin währendes des Unterrichts. Im Zuge der Beobachtung versuchte die Verfasserin möglichst viel in Form eines Gedächtnisprotokolls aufzuschreiben, um für die Ausformulierung eine umfassende Stütze zu haben. Diese Ausformulierung geschah immer am Abend des Tages der Beobachtungen, mit einem halben Arbeitstag dazwischen, der sich leider nicht vermeiden ließ. Ein Großteil wurde dabei als Satz ausformuliert, Situationsbeschreibungen erfolgten aber teilweise auch im Telegrammstil. Auf Absätze wurde ebenso verzichtet. So ergaben sich mehrseitige Word Dokumente, die in weiterer Folge mit Sorgfalt um nicht relevante Details gekürzt wurden. Somit ergaben sich jeweils circa dreiseitige, dicht beschriebene Protokolle.

Kurz vor bzw. während des Schreibens der vorliegenden Arbeit sichtete die Verfasserin die Protokolle mehrfach und markierte wichtige/kritische Stellen entsprechend. Dies erleichterte es, sich in die damalige Situation hineinzusetzen und verringerte die Gefahr relevante Informationen zu übergehen.

Die beiden halbstandardisierten Interviews erfolgten jeweils vor Unterrichtsbeginn und wurden anhand eines Interviewleitfadens geführt. Das halbstandardisierte Verfahren wurde gewählt um dem Interview eine vordefinierte Richtung geben zu können, aber trotzdem Raum für eine gewisse Breite und Tiefe zu ermöglichen. Die Interviewpartnerinnen konnten leider nur begrenzt Zeit zur Verfügung stellen, weshalb sich die Interviews auf ungefähr zehn Minuten beliefen. Die Verfasserin nutzte ein Diktiergerät um die Interviews aufzuzeichnen. Selbst fühlte sie sich davon nicht irritiert. Ein leicht unangenehmes Gefühl verflieg nach der ersten Frage. Die Verfasserin hatte den Eindruck, dass es den Interviewpartnerinnen ähnlich erging. Auch beim Abhören des Diktiergeräts war nicht erkennbar, dass einer der Dialogpartner irritiert war. Für den weiteren Verlauf der Arbeit geht die Verfasserin also davon aus, dass es ohne die Aufnahme zu gleichen Interviewergebnissen gekommen wäre.

8.3.4 Festlegung der Analyserichtung

Ziel der Analyse ist grundsätzlich die empirische Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage zu liefern. Der vierte Schritt dient zur Konkretisierung über welchen Aspekt des vorhandenen empirischen Materials Aussagen getroffen werden sollen. Thematisch sind das insbesondere jene Teile, die die Lehr- und Lernerfahrung betreffen. Der Fokus ist an dieser Stelle (bewusst) relativ breit gefasst. In den Interviews umfasst das konkrete Aussagen, aber auch Abschätzungen der Wirkung von Aussagen/Handlungen bzw. persönliche Einschätzungen der Gefühlslage und Befindlichkeiten. Ein Fokus rein auf das (aus-) gesprochene Wort wäre zu eng, da natürlich zu beachten ist, dass Interviewpartner/innen gegenüber fremden Personen bewusst oder unbewusst, nicht so offen sind wie gegenüber bekannten Personen. Weiters ist der Arbeitsplatz sowie die eigene Arbeit Thema des

Interviews, weshalb auch hier zu erwarten ist, dass der Offenheit Grenzen gesetzt wurden. Um ein umfassendes Bild zu erhalten, muss die Analyserichtung also mehrdimensional ausgerichtet werden.

Bei den Beobachtungen verhält es sich ähnlich. So waren die Kinder kaum irritiert durch die Verfasserin, da sie beobachtende Student/innen gewöhnt sind und in den Unterricht vertieft waren. Bei der Lehrerin hingegen kann davon ausgegangen werden, dass der Unterricht zumindest in Teilen bewusst so ausgerichtet wurde um die Zweisprachigkeit zu verdeutlichen. So war der Kroatisch-Block anscheinend länger als gewöhnlich, was man im Verhalten der Kinder auch bemerkte (Unruhe, sinkende Motivation). All diese Aspekte sollen bei der Analyse aber außer Acht gelassen werden.

8.3.5 Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit liegt in einem relativ unerforschten Feld. So gibt es zwar einiges an Material, das sich mit dem Nutzen einer zweisprachigen Vorschule sowie mit Zweisprachigkeit im Allgemeinen beschäftigt, aber über konkrete Lehr- und Lernerfahrungen, die Lehrer/innen und Schüler/innen in einer solchen Schule sammeln, ließ sich im deutschsprachigen Raum keine Literatur finden. Trotzdem lässt sich anhand des Beispiels der Volksschule Steinbrunn überprüfen, ob sich die Vorteile der Zweisprachigkeit auch in den Lehr- und Lernerfahrungen widerspiegeln.

Lehr- und Lernerfahrungen wurden eingangs definiert. Die Frage nach den Lehrerfahrungen zielt vor allem auf die Unterrichtsgestaltung seitens der Lehrer/innen ab. Die Frage nach den Lernerfahrungen zielt auf die Reaktionen der Schüler sowie auf deren Motivation ab.

8.3.6 Bestimmung der Analysetechnik

Mayring (2003) nennt drei Verfahren der Analyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Für die Analyse der Beobachtungsprotokolle wählte die Verfasserin die Technik der inhaltlichen Strukturierung. Diese erschien am geeignetsten zur Bearbeitung der vorliegenden Menge an Material und Aspekte, die der Bearbeitung der Forschungsfrage dienen, herauszufiltern.

8.3.7 Definition der Analyseeinheiten

Die Analyseeinheiten ihrer kleinsten Form, der Kodiereinheit, ist in den Interviews jede vollständige Aussage der Lehrerin/der Direktorin über Erlebnisse, Erfahrungen und Wirkungen des Unterrichts in der zweisprachigen Schule.

Bei den Beobachtungen ist die Kodiereinheit kleiner gefasst und umfasst auch Gesten und Mimik, die die Verfasserin im Protokoll niedergeschrieben hat.

8.3.8 Durchführung der Materialanalyse

Am Beginn des letzten Schritts stand die Definition der zu untersuchenden Kategorien. Dies erfolgte auf induktivem Weg. Die Kategorien wurden also aus dem vorliegenden Material abgeleitet. Dabei wurde darauf geachtet möglichst wenige Kategorien aufzustellen und diese sinnvoll zusammenzufassen. Um Überschneidungen zu vermeiden, ergaben sich folgende Kategorien, die zur Beantwortung der Forschungsfrage führen:

- formale Schulorganisation
- Unterrichtsgestaltung und Vermittlung des Lehrstoffs
- Zweisprachigkeit
- Motivation der Schüler/innen
- Hilfsbereitschaft

Mit dieser Auflistung las die Verfasserin die Niederschriften ein erneutes Mal und markierte die entsprechenden Passagen mit der Abkürzung der jeweiligen Kategorie. Die Passagen entsprachen den zuvor definierten Kodiereinheiten.

8.3.8.1 Formale Schulorganisation

In die Kategorie Schulorganisation fielen nur Passagen aus den beiden Interviews. Einige sollen hier beispielhaft aufgelistet werden, wobei mit dem Interview der Klassenlehrerin begonnen wird:

Interviewende: „Ah ok und gibt’s eine feste Stundenanzahl auch ... für den kroatisch Unterricht?“

Lehrerin: Also wir haben vier Kroatischstunden in jeder Schulstufe“ (IL 2012:44ff).

Direktorin: „unsere, unsere Schule gibt es schon sehr, sehr lange, also wir haben nur den Standort gewechselt, also wir waren früher eher im Ortskern, jetzt simma ein bisserl außen, die Schule, das Gebäude hier, gibt´s seit 1976, ah, jo, es verändert insofern, das natürlich immer mehr Schüler unsere Schule besuchen.

Interviewende: mhm.

Direktorin: Schülerzahlen ham sich geändert, von da her, sind wir auch von der Struktur her anders geworden, das heißt

Direktorin: wir sind

Interviewende: ok

Direktorin: inzwischen neunklassig, wir haben eine Nachmittagsbetreuung, es ist wie gesagt, unsere Schule

Interviewende: mhm

Direktorin: auch räumlich erweitert worden, also das san so die großen, großen Dinge, die sich in der letzten Zeit so getan haben“ (ID 2012:6ff).

Interviewende: „(...) Ok und ähm warum besuchen diese Kinder die Schule, ist das hauptsächlich wegen dem Sprengel, also wegen der Zuteilung so?

Direktorin: Also der Hauptgrund ist sicherlich der Sprengel, also nachdem es hier die Sprengelzuteilung bei uns gibt, äh, ist es einmal der erste Weg hier in die ortsansässige Volksschule zu gehen.

Interviewende: mhm

Direktorin: Ich muss aber schon sagen, dass der Trend dahingehend ist, dass es äh sehr viele Leute zu schätzen wissen, auch von Gemeinden rundum, das heißt, wir haben auch immer wieder von Gemeinden aus der näheren Umgebung, Kinder die zu uns an die Volksschule kommen“ (ID 2012:77ff).

Direktorin: „Wenn ich mir eine Klasse, eine Durchschnittsklasse hernehme, würde ich sagen, vlt. 30/35 Prozent, die wirklich schon muttersprachlich hier in die Schule kommen, ah, mitbekommen insofern hams sies alle vor der Volksschule schon, weil einfach schon im Kindergarten damit gearbeitet wird, im Bereich des Kroatischen“ (ID 2012:91ff).

8.3.8.2 Unterrichtsgestaltung und Vermittlung des Lehrstoffs

Die Unterrichtsgestaltung ist die Kategorie mit den meisten Textpassagen, sowohl in den Interviews, als auch in den Beobachtungsprotokollen und umfasst jene Passagen, die über die aktive Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrer/innen sowie über Ausprägungen des Lehrplans Auskunft geben.

Lehrerin: „Nein wir haben einen eigenen Unterrichtsgegenstand kroatisch dort wird alles genauso behandelt wie im Unterrichtsgegenstand Deutsch. Also wir haben die verschiedenen Teilbereiche die wir im Unterrichtsgegenstand Deutsch haben auch im Unterrichtsgegenstand Kroatisch. Also äh sei das jetzt Lesen, Sprachbetrachtung, Rechtschreibung“ (IL 2012:17ff).

Interviewende: „Ok das heißt zum Beispiel in Deutsch fließen kroatische Elemente ein in Mathematik fließen...

Lehrerin: Nein, nein deutsch wird einsprachig unterrichtet und kroatisch wird rein einsprachig unterrichtet“ (IL 2012:21ff).

Lehrerin: „Also da wir den Gesamtunterricht haben sind ja die Unterrichtsgegenstände nicht strikt voneinander getrennt. Zum Beispiel der Unterrichtsgegenstand Kroatisch nur 20min in dieser Stunde, Das ist aber im Rahmen des Gesamtunterrichts eigentlich...“ (IL 2012:36ff).

Interviewende: „Und fließt kroatisch auch in den Werk- oder Religionsunterricht ein? Weil das sind ja glaube ich extra Unterrichtsstunden.

Lehrerin: Ja wenn wir Relig...also wenn wir zweisprachige Religionslehrer haben, dann fließt das natürlich auch in den Unterricht ein. Ich muss sagen es fließt auch so in den Religionsunterricht ein weil einfach der Religionslehrer bereit ist unsere kroatischen Gebete mit einfließen zu lassen und weils vor

allem ja in der Kirche die Zweisprachigkeit ja noch sehr stark vorhanden ist“ (IL 2012:48ff).

Interviewende: „Ok gut. Und Hausübungen, werden Hausübungen aufgegeben? In Kroatisch also mit kroatischen Arbeitsanleitungen?

Lehrerin: Ähm, werden hin und wieder aufgegeben, nicht so regelmäßig wie in Deutsch und Mathematik. In manchen Klassen wird das aber stärker praktiziert“ (IL 2012:58ff).

Interviewende: „Also das ist ihr habt dann auch so bei manchen Stationen Betriebe aufgestellt und waren da auch so kroatische Arbeitsaufträge...

Lehrerin: Genau

Interviewende: wo sie was ins Heft malen müssen oder was schreiben müssen oder irgendwelche...

Lehrerin: Es sind Kroatische Aufträge gewesen also bei deiner Hospitation ähm es sind verschiedene Niveaustufen drinnen also wo Kinder wirklich jetzt einmal nur am Wortschatz arbeiten und vielleicht nur vergleichen, wie was könnte das auf Deutsch bedeuten oder nur die Wörter in Silben teilen und andere können wirklich schon komplexe Sätze schreiben. Die finden sich dann halt andere Aufgaben“ (IL 2012:85ff).

Interviewende „(...) Genau und dann, ähm, wie schauts aus so mit kroatischen Festen oder Aufführungen? Habts da auch was in die Richtung oder Zweisprachigkeit?

Direktorin: Also bei uns ist eigentlich jede Aufführung, die, die von uns gestaltet wird, zweisprachig geführt...

Interviewende: mhm...

Direktorin: Teilweise oder meistens sogar dreisprachig, weil wir natürlich die englische Sprache auch immer wieder hereinnehmen...Ah, im vergangenen Jahr haben die Kolleginnen Reumann und Kellerer und der Kollege Matkovic ein kleines kroatisches Musical aufgeführt im Gemeinschaftsraum, im Rahmen unserer Homepagepräsentation und das war z.B. beinahe rein

kroatischsprachig, ist dann auch im Fernsehen übertragen worden, also es gibt da wirklich sehr, sehr viele Dinge in diese Richtung, die gesetzt werden. Auch jetzt war ein Krippenspiel der 3.Klasse, das dann auch zweisprachig aufgeführt wird. Wir versuchen halt, ah, das Kroatische schon, diese Wichtigkeit auch zu geben, die`s für uns hat, weil es ist doch eine Sprache, die unsere Wurzeln halt doch prägt und von daher versuchen wir das alles schon wirklich auch sehr in den Vordergrund zu rücken“ (ID 2012:131ff).

„Anschließend fordert Nadja zum Sitzkreis auf. Sie ruft die Kinder auf Kroatisch der Reihe nach vorne und diese nehmen jeweils einen Sitzpolster mit in den Kreis. Als alle Kinder vorne sind, stellt sie einen Korb mit Tieren in die Mitte des Kreises und erklärt auf Kroatisch“ (BO1 2012:1).

„Dann legt Nadja Fotos von Tieren auf, Kinder nennen die Tiere. Dann teilt sie Kärtchen aus und die Kinder müssen diese zu den Tieren legen. Kinder sprechen manche Wörter falsch aus, Nadja korrigiert. Kärtchen zu denen es keine Tiere gibt, gehen wieder an Nadja zurück und es wird auf Kroatisch gesagt, dass das Tier nicht in der Kreismitte liegt“ (BO1 2012:1).

„Die Schatztruhe wird geöffnet, dann gehen zwei Kinder nacheinander zu Nadja. Das Kind zieht Wäschekluppen und das bestimmte Kind liest auf Kroatisch vor. Einzelne Kinder gehen nacheinander vor und sagen, wie es ihnen geht. Smileys an Tafel, Wäschekluppen werden zu Befinden dazu geklammert“ (BO2 2012:1).

„Nadja schreibt auf der Tafel vor und Kinder schreiben es ins Heft. Der Wochentag wird ganz oben auf Kroatisch, Deutsch und Englisch ins Heft geschrieben. Ein Kind geht mit Heft zu Nadja und Nadja sagt etwas zu ihr. Dann bekommen alle ein Arbeitsblatt“ (BO2 2012:2).

„Dann zeigt Nadja auf Kärtchen an der Tafel und ruft die Kinder einzeln auf und sagt ihnen, dass sie zur Tafel kommen sollen. Einige Kinder zeigen auf. Tim fragt etwas auf Deutsch, Nadja antwortet jedoch auf Kroatisch. Die Kinder kommen einzeln nach vorne und suchen die Kärtchen, die zusammenpassen“ (BO3 2012:1).

„Es wird ein Merkspiel gespielt. Kinder schneiden Zettel und die geben diese in eine Dose. Auf denzetteln stehen Sätze auf Kroatisch“ (BO3 2012:2).

„Alle Kinder setzen sich auf den Platz. Nadja zeigt die Kärtchen und fragt die Kinder nach Übersetzung, vom Kroatischen auf das Deutsche. Kinder ziehen Kärtchen und ordnen Wörter zu den Wie-, Tun und Namenwörtern zu. Es ist alles auf Kroatisch“ (BO4 2012:1).

8.3.8.3 Zweisprachigkeit

Die Kategorie Zweisprachigkeit umfasst jene Passagen, die durch Zweisprachigkeit gekennzeichnet sind und Auskunft darüber geben wie die Zweisprachigkeit gelebt wird.

Direktorin: „Also Steinbrunn ist eine zweisprachige Gemeinde, von daher geh ich mal davon aus, dass die Struktur so gewesen sein wird.

Interviewende: mhm, ok. Und, äh, wie schauts eigentlich aus mit den Lehrern, sind die auch alle zweisprachig, ist das eine Voraussetzung dafür, dass man in der Schule unterrichten darf?

Direktorin: Also es sind die Klassenlehrer alle zweisprachig geprüft, wir haben auch drei Kolleginnen, die nur deutschsprachige Prüfungen haben, die sind dann natürlich von der Lehrfachverteilung anders einzusetzen, das heißt, sie unterrichten dann Deutschstunden oder Englischstunden, aber sie können halt keine Sachunterrichtsstunden- oder Mathematikstunden unterrichten, die bei uns ja zweisprachig zu führen sind“ (ID 2012:36f).

Interviewende: „Ok, gut und dann haben sie vorher schon angesprochen, dass es auch Nachmittagsbetreuung gibt, äh, fließen da auch kroatische Elemente ein oder es ist...?“

Direktorin: also die Pädagogen, die angestellt werden von Seiten der Gemeinde, das ist keine Schulinterne Gschicht, ist eine Gemeindesache,

Interviewende: hm, ok..

Direktorin: die müssen keine Voraussetzungen im Bereich des Kroatischen bringen, a Kollegin zufällig macht momentan gerade die Kroatisch Ausbildung,

es wäre aber keine Voraussetzung, die Lehrer, vom Vormittag, die eingesetzt werden, wenn sie zweisprachige Lehrer sind, wird sicherlich auch das ein oder andere am Nachmittag im Kroatischen gemacht“ (ID 2012:50ff).

Interviewende: „Ok gut und wie viele von denen wachsen mehrsprachig auf und welche Sprachen werden gesprochen?“

Lehrerin: Also wir haben 4 Kinder mit äh nicht-deutscher Erstsprache, d.h. türkischer Erstsprache und wir haben Kinder, die auch die kroatische Erstsprache haben – burgenland-kroatische Erstsprache – allerdings auch als Zweitsprache Deutsch angegeben haben, weil sie auch mit der deutschen Sprache konfrontiert sind.

Interviewende: Also das heißt sie sprechen quasi zu Hause zwei Sprachen, also kroatisch.

Lehrerin: Im Grund genommen schon. Ja“ (IL 2012:6ff).

„Begrüßung durch die Lehrerin Nadja Reumann. Es wird mit den Kindern auf Deutsch und dann auf Kroatisch gebetet. Dann stellen sich alle Kinder auf Kroatisch vor. Dann wird mit der Fingerpuppe gesungen und die Namen werden auf Kroatisch gesagt (Kinder gehen herum und das Kind mit der Fingerpuppe sagt den Namen). Dann wird ein englisches Bewegungslied gesungen“ (BO1 2012:1).

„Zu Beginn wird zuerst auf Kroatisch, dann auf Deutsch gebetet, alle beten andächtig mit. Dann wird das Vater unser auf Kroatisch, dann auf Deutsch gebetet. Alle setzen sich nieder. Es wird „Guten Morgen“ auf verschiedene Sprachen gesagt. Ich werde mit einem Kroatischen Lied begrüßt“ (BO2 2012:1).

„Dann wird das Lied „Shaki, Shaki“ auf Kroatisch gesungen. Bei den Bewegungen dazu kennen sich die Kinder nicht ganz aus“ (BO3 2012:2).

8.3.8.4 Motivation der Schüler/innen

In dieser Kategorie werden Passagen subsummiert die über die Motivationslage der Kinder Auskunft geben, da diese ein Teil der Lernerfahrung sind.

„Nadja fragt Kinder nach dem Unterschied von mala und velika. Manche Kinder machen sehr aktiv mit“ (BO1 2012:1).

„Die Zettel werden ausgeteilt und sie müssen Nachbarn fragen, welche Tiere das sind und den Namen hinschreiben. Fragen von Kindern werden auf Deutsch gestellt, Nadja antwortet fast immer auf Kroatisch. Nicht alle Kinder verstehen die Anweisung und fragen Nadja. Schreibt einige Wörter als Hilfe an die Tafel. Manche Kinder wirken teilweise unmotiviert, sind laut, wissen nicht was zu tun ist, stellen viele Fragen an Nadja. Die Kinder stellen Fragen auch an Kinder auf Deutsch und antworten auch auf Deutsch. Wenn Nadja es hört, spricht sie auf Kroatisch vor“ (BO1 2012:2).

„Ein Kind wird aufgefordert Zettel einzusammeln, einige Kinder bringen Zettel aber nach vorne. Nächste Anweisung auf Kroatisch, Tim stellt sich unwissend. Bücher werden ausgeteilt, Nadja schreibt Zahlen an Tafel und sagt die Seite. Die Kinder sind sehr unruhig. Manche Kinder weigern sich Kroatisch zu sprechen“ (BO1 2012:2).

„Alle Kinder machen mit. Tim weigert sich Kroatisch zu sprechen. Trotz Anweisung von Nadja sträubt er sich dagegen und tut nur ganz selten das, was Nadja möchte“ (BO1 2012:2).

„Ein Kind sagt, dass es nicht mehr Kroatisch lernen mag“ (BO1 2012:2).

„Nadja sagt, dass jetzt gerechnet wird, Kinder murren. Würfel: Kinder müssen die Punkte auf Kroatisch nennen. Viele Kinder sagen, sie wollen es auf Deutsch machen. Zettel mit Rechnungen werden ausgeteilt“ (BO1 2012:2).

„Einige Kinder zeigen auf und melden sich freiwillig. Tim weigert sich zu sprechen, Nadja nimmt anderes Kind dran. Manche sind sehr motiviert, wollen immer wieder dran kommen“ (BO1 2012:2f).

„Bei Fehler korrigiert Nadja bzw. hilft bei Bedarf. Sie lobt immer wieder. Tim versucht immer auf Deutsch zu antworten, redet aber auf Anweisung von Nadja Kroatisch“ (BO2 2012:1).

„Viele zeigen auf und wollen auch nach vorne kommen. Sie arbeiten sehr eifrig und konzentriert mit. Die Kinder rufen auch teilweise von den Plätzen aus

heraus und verraten ohne Aufforderung die richtige Lösung. Tim will unbedingt an die Reihe kommen“ (BO3 2012:1).

„Einige Kinder melden sich immer wieder freiwillig, andere müssen aufgefordert werden, sie sind sehr still und trauen sich kaum zu sprechen (BO3 2012:2).“

„Immer wieder zeigen einzelne Kinder auf. Tim will öfter drankommen bzw. hilft er den anderen Kindern. Ein Kind sagt nicht, ein anderes Kind kommt an die Reihe. Tim schreit heraus und sagt das Ergebnis auf Deutsch. Andere Kinder rufen das Ergebnis dann auf Kroatisch heraus. Dann werden die 10er Schritte auf Kroatisch gemeinsam gesprochen. Tim ist sehr motiviert und hilft den anderen Kindern immer wieder auf Kroatisch“ (BO3 2012:2f).

8.3.8.5 Hilfsbereitschaft

Wie die anderen Kategorien, entstand auch diese aus dem Material heraus. Es zeigte sich, dass relativ viele Passagen einer weiteren Kategorie bedurften. Auch hier lassen sich Rückschlüsse auf die Lernerfahrung ziehen.

„Nadja zeigt auf ein Tier und ein Kind und dieses Kind muss sagen, wie das Tier heißt. Nicht alle Kinder verstehen gleich, was gemeint ist und fragen immer wieder auf Deutsch. Die Kinder helfen sich auch gegenseitig, aber in deutscher Sprache“ (BO1 2012:1).

„Ein Kind hilft einem anderen Kind beim Wort suchen. Auch andere Kinder helfen sich immer wieder“ (BO1 2012:2).

„Tim hilft seinen Nachbarn, zählt auf Kroatisch vor. Es wird immer wieder auf Deutsch zwischendurch und untereinander gesprochen. Nadja ermahnt immer wieder. Ein Kind kann Zahlen nicht, Nadja hilft und Kind sagt nur das Ergebnis. Ein anderes Kind sagt Zahlen nur auf Deutsch. Kinder helfen sich gegenseitig“ (BO1 2012:3).

„Ab und zu sprechen sie auch auf Deutsch mit Nachbarn. Während Kinder arbeiten schneidet Nadja Äpfel. Kinder fragen immer wieder nach einzelnen Wörtern (immer auf Deutsch). Ein Kind geht nach vorne zu Nadja. Sie reden über Äpfel. Es wird unruhiger, Kinder gehen mit Hefte nach vorne zum Lehrertisch. Ein Kind teilt Arbeitsblatt aus. Bei Fragen gehen sie entweder nach

vorne oder fragen vom Platz aus. Nadja hilft immer wieder. Kinder helfen sich auch gegenseitig“ (BO2 2012:2).

„Manche Kinder brauchen Hilfe, Nadja oder andere Kinder helfen. Tim fragt auf Deutsch nach einem bestimmten Nahrungsmittel, er weiß das Kroatische Wort dazu nicht. Die anderen Kinder helfen und sagen, dass es einfach ist. Zwischenkommentare auf Deutsch“ (BO4 2012:4).

8.4 Fazit und Ergebnisse

Das durch Auswertung komprimierte Material soll nun der Beantwortung der Forschungsfrage dienen. Diese fordert eine Zweiteilung in Lehr- und Lernerfahrung. Die Kategorien formale Schulorganisation sowie Unterrichtsgestaltung und Vermittlung des Lehrstoffs geben Auskunft über den ersten Teil der Frage, die Lehrerfahrung.

Die Verfasserin sieht die eingangs beschriebene interkulturelle Pädagogik (Abschnitt 4.3) als Fundament einer erfolgreichen zweisprachigen Lehre und somit als integralen Bestandteil der Unterrichtsgestaltung, der Wissensvermittlung, des Mindsets – kurz: der Lehrerfahrung – der Lehrer/innen.

Als leitende Perspektive der interkulturellen Pädagogik wurde die Idee einer multikulturellen Gesellschaft, die auf Gleichheit und Anerkennung basiert spezifiziert. In kleinem Rahmen lässt sich dies aus der Analyse des vorliegenden Materials für die Volksschule bescheinigen. Tatsächlich lässt das Material darauf schließen, dass für die Lehrkörper die Schüle/innen ungeachtet ihrer Erstsprache gleich behandelt werden. Die Gleichstellung ging sogar so weit, dass für die Verfasserin während der Beobachtungen nicht erkennbar, dass ein bestimmter Bursche und ein bestimmtes Mädchen kroatisch als Erstsprache hatten. Die beiden wurden weder positiv geschweige denn negativ diskriminiert. Ein plakatives Beispiel für die gelebte Gleichheit ist folgendes Zitat der Lehrerin, das der Kategorie Unterrichtsgestaltung und Vermittlung des Lehrstoffs zugeordnet wurde:

„Nein wir haben einen eigenen Unterrichtsgegenstand kroatisch dort wird alles genauso behandelt wie im Unterrichtsgegenstand Deutsch. Also wir haben die verschiedenen Teilbereiche die wir im Unterrichtsgegenstand Deutsch haben auch im Unterrichtsgegenstand Kroatisch. Also äh sei das jetzt Lesen, Sprachbetrachtung, Rechtschreibung“ (IL 2012:17ff).

Auch die Leitmotive nach Auernheimer (2007) sieht die Verfasserin als erfüllt an (Abschnitt 4.3). Neben der Gleichheit ist auch die „Haltung des Respekts für Andersheit“ (Auernheimer 2007:21) ersichtlich gewesen. Die Lehrerin und die Direktorin wirkten stolz auf die Zweisprachigkeit und sehen es als ihre Aufgabe, diese zu fördern und scheuen sich nicht dies auch nach außen zu tragen. Zum Thema Theateraufführung hatte die Direktorin folgendes zu sagen, welches die Verfasserin der Kategorie Unterrichtsgestaltung und Vermittlung des Lehrstoffs zugeordnet hat:

Direktorin: „Teilweise oder meistens sogar dreisprachig, weil wir natürlich die englische Sprache auch immer wieder hereinnehmen...Ah, im vergangenen Jahr haben die Kolleginnen Reumann und Kellerer und der Kollege Matkovic ein kleines kroatisches Musical aufgeführt im Gemeinschaftsraum, im Rahmen unserer Homepagepräsentation und das war z.B. beinahe rein kroatischsprachig, ist dann auch im Fernsehen übertragen worden, also es gibt da wirklich sehr, sehr viele Dinge in diese Richtung, die gesetzt werden. Auch jetzt war ein Krippenspiel der 3.Klasse, das dann auch zweisprachig aufgeführt wird. Wir versuchen halt, ah, das Kroatische schon, diese Wichtigkeit auch zu geben, die`s für uns hat, weil es ist doch eine Sprache, die unsere Wurzeln halt doch prägt und von daher versuchen wir das alles schon wirklich auch sehr in den Vordergrund zu rücken“ (ID 2012:131ff).

Diese Außenwirkung hatte offensichtlich einen positiven Effekt auf die Zahl der Schüler (Kategorie: Schulorganisation):

Direktorin: „Ich muss aber schon sagen, dass der Trend dahingehend ist, dass es äh sehr viele Leute zu schätzen wissen, auch von Gemeinden rundum, das heißt, wir haben auch immer wieder von Gemeinden aus der näheren Umgebung, Kinder die zu uns an die Volksschule kommen“ (ID 2012:77ff).

Ebenso war erkennbar, dass die beiden alleine schon aufgrund ihrer eigenen Herkunft zu „interkulturellem Verstehen“ und „interkulturellem Dialog“ befähigt sind. So sind beide in einem zweisprachigen Umfeld aufgewachsen und sind beispielsweise zweisprachige Messen gewöhnt. Die transkribierten Interviews geben auch darüber Auskunft. So hat die Direktorin einen kroatisch-sprachigen Vater und ist somit mit kroatischem Hintergrund aufgewachsen (vgl. ID 2012:159ff). Die Lehrerin bezeichnet sich selbst als „waschechte burgenländische Kroatin“ (IL 2012:97).

In Bezug auf die Lernerfahrungen ist ein Kriterium zur Beurteilung, ob sich die eingangs genannten Vorteile der Zweisprachigkeit (Abschnitt 4.1.2.2) auch in der beobachteten Klasse erkennen lassen. In der Literatur weitgehend unbestritten ist, dass bilingual aufgewachsenen Kindern eine größere sprachliche Flexibilität zugestanden wird. Dies setzen wir auch im Beobachtungsfeld voraus. Interessant ist auch der von Cichon (2005) eingebrachte Aspekt, dass das positive Ansehen der Gesellschaft für die Zweitsprache erfolgskritisch ist. Aus der Beobachtung lässt sich die Frage nach dem Ansehen nicht eindeutig beantworten. Ob das Ansehen des Kroatischen in der ortsansässigen Gesellschaft dem Deutschen gleichrangig ist, liegt in der Beurteilung außerhalb des Rahmens der vorliegenden Arbeit. Für die interviewte Lehrerin und Direktorin lässt sich das jedoch bejahen (siehe oben).

Unter den Kindern fällt die Beurteilung schwieriger. So ortete die Verfasserin bei einzelnen bilingualen Schülern fast Scham und Abneigung für und gegenüber dem Kroatischen. Hier ein Beispiel aus der Kategorie Zweisprachigkeit aus einem Gespräch mit der Lehrerin während einer Beobachtung: „Kurzes Gespräch mit der Lehrerin: (...) Tim geniert sich und traut sich kaum zu sprechen. Hemmschwelle und weil englisch cooler ist als Deutsch“ (BO1 2012:2). Ähnliches konnte die Verfasserin auch selbst beobachten: „Alle Kinder machen mit. Tim weigert sich Kroatisch zu sprechen. Trotz Anweisung von Nadja sträubt er sich dagegen und tut nur ganz selten das, was Nadja möchte“ (BO1 2012:2). Oder auch: „Kinder müssen die Punkte auf Kroatisch nennen. Viele Kinder sagen, sie wollen es auf Deutsch machen“ (BO1 2012:2). Weiters: „Immer wieder zeigen einzelne Kinder auf. Tim will öfter drankommen bzw. hilft er den anderen Kindern. Ein Kind sagt nicht, ein anderes Kind kommt an die

Reihe. Tim schreit heraus und sagt das Ergebnis auf Deutsch. Andere Kinder rufen das Ergebnis dann auf Kroatisch heraus. Dann werden die 10er Schritte auf Kroatisch gemeinsam gesprochen. Tim ist sehr motiviert und hilft den anderen Kindern immer wieder auf Kroatisch“ (BO3 2012:2f).

Es zeigt sich also ein recht ambivalentes Bild unter den Schüler/innen. Die Lehrerin hat bei einem Gespräch während der ersten Beobachtung sogar gesagt, dass Tim als Grund für seine (teilweise) Verweigerung angibt, dass Englisch cooler ist als Kroatisch. Bemerkenswert ist auch, dass die Kinder untereinander ausschließlich Deutsch sprechen. Streng genommen entspricht das nicht der Definition der Zweisprachigkeit (Abschnitt 4.1.2.1) und ebenso nicht der Gleichheit beider Sprachen.

Nichts desto trotz erlaubt das erhobene Material der Verfasserin den Schluss, dass diese bilinguale Volksschule ein Beispiel erfolgreicher Integration (Abschnitt 4.2) ist. Ein derartiges Volksschulkonzept ist die gelebte Eingliederung neuer Bevölkerungsgruppen und das empirische Material beweist, dass „... diese neuen Bevölkerungsgruppen mit dem bestehenden System sozioökonomischer, rechtlicher und kultureller Beziehungen verknüpft werden und sich verknüpfen“ (Jehle et al. 2004:20). Der „Zwei-Wege-Ansatz“ der Integration, der in der Literatur häufig dargestellt wird, manifestiert sich in der bilingualen Volksschule, insbesondere auch da der Anteil an erstsprachig aufgewachsenen Kindern mit 70-65% Kindern relativ hoch ist (vgl. ID 2012:91).

Der Aspekt der Integration lässt sich sowohl der Lehr- als auch der Lernerfahrung zuordnen. So prägt der Gedanke der Integration das Konzept der zweisprachigen Schule wie auch (indirekt) das Verhalten der Schüler/innen untereinander.

Ebenso sowohl der Lehr- als auch Lernerfahrung lässt sich die Individualisierung der Sprachvermittlung zuordnen. So besteht aufgrund der stark unterschiedlichen Sprachniveaus (Erstsprache bis zu Tertiärsprache) ein unterschiedlicher Lehr- und Lernbedarf. Folgendes Beispiel aus dem Interview mit der Lehrerin soll das verdeutlichen:

Lehrerin: „Es sind kroatische Aufträge gewesen also bei deiner Hospitation ähm es sind verschiedene Niveaustufen drinnen also wo Kinder wirklich jetzt einmal nur am Wortschatz arbeiten und vielleicht nur vergleichen, wie was könnte das auf Deutsch bedeuten oder nur die Wörter in Silben teilen und andere können wirklich schon komplexe Sätze schreiben. Die finden sich dann halt andere Aufgaben.“

I: Ok das wird dann auch individuell quasi

IP: Genau, es findet eine Individualisierung statt“ (IL 2012:89).

Neben dieser Individualisierung stellte sich der spielerisch gestaltet Unterricht als erfolgskritisch dar. Die Verfasserin hatte während der Beobachtungen den Eindruck, dass die Kinder, sobald Kroatisch wie eine Tertiärsprache unterrichtet wurde, unwillig wurden. Hier offenbarte sich ein Spannungsfeld zwischen der Zweitsprache und der Tertiärsprache. Man kann von den Kindern nicht „verlangen“ Kroatisch als Zweitsprache zu akzeptieren, aber gleichzeitig diese wie eine Tertiärsprache unterrichten. Die Kinder hatten beispielsweise nie Motivationsprobleme wenn es um das Singen oder Beten auf Kroatisch ging. Mussten sie hingegen von der Tafel abschreiben oder ein Arbeitsblatt ausfüllen sank die Motivation drastisch. Textpassagen die unter die Kategorie Motivation der Schülerinnen fielen, geben über ein solches Verhalten Auskunft. Einige sollen hier exemplarisch aufgelistet werden:

„Die Lehrerin schreibt einige Wörter als Hilfe an die Tafel. Manche Kinder wirken teilweise unmotiviert, sind laut, wissen nicht was zu tun ist, stellen viele Fragen an Nadja. Die Kinder stellen Fragen auch an Kinder auf Deutsch und antworten auch auf Deutsch. Wenn Nadja es hört, spricht sie auf Kroatisch vor“ (BO1 2012:2).

„Ein Kind sagt, dass es nicht mehr Kroatisch lernen mag“ (BO1 2012:2).

Die Lehrerin bewegen sich hier also permanent auf einem schmalen Grat und müssen kämpfen die Aufmerksamkeit der Kinder zu halten.

Interessante Aspekte ergaben sich auch in der Kategorie Hilfsbereitschaft. So halfen sich die Kinder immer gegenseitig in deutscher Sprache, was wohl mit

dem hohen Anteil an einsprachig aufgewachsenen Kindern erklärbar ist. Auch häufige Interventionsversuche der Lehrerin dahingehend bewirkten kaum, dass die Kinder untereinander Kroatisch sprachen. Als gleichrangig akzeptierten die Kinder im Gespräch untereinander Deutsch und Kroatisch demnach nicht. Dies gilt auch für die bilingual aufgewachsenen Kinder, selbst wenn zwei bilinguale Kinder miteinander sprachen.

Zusammenfassend und die Forschungsfrage beantwortend, lässt sich also feststellen, dass sowohl die Lehrerin, als auch die Direktorin den Unterricht gemäß den Grundsätzen interkultureller Pädagogik ausrichten, die Vorteile der Zweisprachigkeit auch aus der eigenen Lebenswelt kennen und versucht sind die Zweitsprache auf vielerlei Wegen in den Schulalltag einfließen zu lassen. Aus Sicht der Kinder, also in Bezug auf die Lernerfahrung, haben die Beobachtungen gezeigt, dass die Kinder Schwierigkeiten haben die Sprache als gleichrangig zum Deutschen zu akzeptieren. Die Gründe dafür sind vielschichtig und reichen wohl vom geringeren gesellschaftlichen Stellenwert bis zum angesprochenen Spannungsfeld der Trennung von Zweit- und Tertiärsprache. Kritisch für die positive Erfahrung des Kroatischen als echte Zweitsprache ist, dass diese im Schulalltag auch als Zweitsprache und nicht als Tertiärsprache begriffen wird. Durch die sehr inhomogene Zusammensetzung der Klasse steht die Lehrerin vor einer sehr schwierig zu lösenden Aufgabe. Die Sprache in den Alltag einfließen zu lassen (Kirche, Gebete, Lieder, Spiele, ...) sind erwiesenermaßen ein probates Mittel um einer Gleichstellung und somit der Anerkennung der Sprache durch die Kinder näher zu kommen. Das Ziel/die Vision sollte dabei sein, dass die Kinder sowohl Deutsch als auch Kroatisch in ihrem (schulischen) Alltag äquivalent verwenden.

9 gemeinsames Fazit

Martina Dobner und Elisabeth Zeller

Nach einer abschließenden Betrachtung der beiden Arbeiten können mehrere Differenzen festgestellt werden. Die interessantesten Unterschiede wollen wir in diesem Zusammenhang kurz nennen.

Im Gegensatz zu der Volksschule im Burgenland wird der Unterricht in der Sir Karl Popper Schule von zwei Lehrerinnen gehalten. In der burgenländischen Volksschule wird nur das Unterrichtsfach „Kroatisch“ und „Deutsch“ einsprachig gehalten, in die restlichen Unterrichtsstunden fließen laufend kroatische Elemente ein. Reine Kroatischstunden gibt es vier pro Woche.

In Wien werden alle Fächer bilingual unterrichtet. Dies sieht so aus, dass zuerst auf Kroatisch oder Deutsch unterrichtet wird und man dann tauscht. Strikt getrennt werden Kroatisch und Deutsch ebenfalls nur bei den Sprachen selbst. Zweimal in der Woche werden die Kinder je nach Können in Kroatisch für jeweils zwei Stunden getrennt von den Lehrerinnen unterrichtet.

In der Schule im Burgenland gibt es dafür ab der vierten Klasse Schularbeiten. Wer möchte kann sich abmelden, nimmt jedoch trotzdem am kroatischen Unterricht teil, wird aber nicht benotet.

Schularbeiten in der Wiener Volksschule wären geplant gewesen, sind aber nicht zustande gekommen.

Eine/n eigene/n Schulsozialarbeiter/in gibt es in Wien nicht, jedoch sind eine eigene Beratungslehrerin und Psychagogin vor Ort tätig. Bei Bedarf wird mit dem Jugendamt kooperiert.

Im Burgenland konnte sich Schulsozialarbeit ebenfalls noch nicht etablieren.

Schulsozialarbeit in Österreich ist in den letzten Jahren immer aktueller geworden. Momentan ist eine völlige Durchsetzung aufgrund der verschiedenen

Rahmenbedingungen (noch) nicht möglich. Diese hängen vom Schulerhalter, aber auch von der Finanzierung der Schulen und vom Schultyp selbst ab.

Vor allem in Wien wäre aufgrund des Migrationshintergrunds der Kinder und deren vielfältigen Erstsprachen und daraus resultierender Streitigkeiten eine Schulsozialarbeiterin vor Ort zu empfehlen.

10 Literatur

Adamzik, K. (2010): Sprache: Wege zum Verstehen (3. Auflage). Francke, Tübingen

Apeltauer, E. (2003): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: eine Einführung (3. Auflage). Langenscheidt, Berlin; Wien (u.a.)

Auernheimer, G. (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogie. 5. Auflage. Darmstadt, Verlag: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Baker, C. (2006): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4. Auflage). Multilingual Matters, Clevedon (u.a.)

Bakic, J. [Hrsg.], Coulin-Kuglitsch, J. [Hrsg.] (2012): Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich. Löcker, Wien

Barkowski, H. [Hrsg.] (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Francke. Tübingen

Berić-Djukić, V. (1986): Zur Diachronie der deutschen Bezeichnung „Erstsprache“. In: Erstsprache(n). Grazer Linguistische Studien 27

Bloomfield, L. (1933): Language. Holt, New York

bm:ukk: Sprachenpolitik

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.xml> am 23.11.2012

bmwfj: Befreiung von der Kindergartenverpflichtung

<http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/gratiskindergarten/Seiten/BefreiungvonderKindergartenpflicht.aspx> am 10.02.2013

Boeckmann, K.-B. (2008): Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. In: Erziehung und Unterricht Jänner/Februar 1-2/2008. Online:

<http://oebv.at/sixcms/media.php/504/boeckmann.pdf> am 12.03.2013

Caprez- Krompak (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im kulturellen Kontext. Münster [u.a], Verlag: Waxmann

Cichon, P. (2005): Welche Vorteile haben bilinguale gegenüber monolingualen Kindern im Fremdsprachenunterricht? In: Stefánik, J. (Hrsg.): Individuálny a spoločensky bilingvismus, Univerzita Komenského, Bratislava

Cichon, P. (2007): Bewältigung(sversuche) von Sprachkonflikten im Bewusstsein bilingualer Sprecher. Online:
<http://homepage.univie.ac.at/peter.cichon/Aufs%e4tze/iDBewaeltSprKonfl.doc>
am 31.02.2012

Dahlvik, J. [Hrsg.] (2010): Jahrestagung der Migrations- und Integrationsforschung in Österreich- wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Göttingen, Verlag: V&R unipress

Davolio, E. (2001): Viele Sprachen – Eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Haupt, Bern; Wien (u.a.)

Edmondson, W., House, J. (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung (2. Auflage). Francke, Tübingen

Fiebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Fiebertshäuser, B., Prengel, A. [Hrsg] (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München. S. 503- 534

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

Gogolin, I., Krüger- Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen, Verlag: Barbara Budrich

Gröpel, W. [Hrsg.] (1999): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-) Karrieren von Kindern ethnischer

Minderheiten. Frankfurt am Main, Verlag: Europäischer Verlag der Wissenschaften

Heisteringer, A. (2006): Qualitative Interviews. Ein Leitfaden zur Vorbereitung und Durchführung inklusiver einiger theoretischer Anmerkungen. Wien

Helfferrich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manuell für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden

help.gv.at: Allgemeine Einbürgerungsvoraussetzungen:

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/26/Seite.260421.html> am 01.04.2013

Hu, A. (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Narr, Tübingen

Jehle, B.[Hrsg.], Kammerer, B., Unbehaun, H. (2004): Migration- Integration- Interkulturelle Arbeit. Chancen und Perspektiven der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Nürnberg, Verlag: emwe

Jusline Österreich: §16 SchUG Unterrichtssprache:

http://www.jusline.at/16_Unterrichtssprache_SchUG.html am 02.06.2011

Krumm, H.-J. (2001): Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts. Eviva, Wiener Verl.-Werkstatt für Interkulturelles Lernen und Dt. als Fremdsprache, Wien

Lüdi, G., Nelde, P. (2004): Instead of a foreword : Codeswitching as a litmus test for an integrated approach to multilingualism. In: Ammon, U. [Hrsg.] (2004): Codeswitching. Niemeyer (Sociolinguistics 18), VII-XII, Tübingen

MacNamara, J. (1969): How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? In: Kelly, L. G. [Hrsg.]: Description and measurement of bilingualism. Description et Mesure du Bilinguisme. Univ. of Toronto Press, Toronto

Mayer, H. (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung. 4.Auflage. Oldenbourg, Wissenschaftsverlag: GmbH München

- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel, Verlag: Beltz
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1974): Band 16. Bibliographisches Institut. Mannheim, Wien (u.a.)
- Mittelstraß, J. [Hrsg.] (1980): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 1. Metzler, Stuttgart [u.a.]
- Müller, N. (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch. Narr, Tübingen
- Nieslony, F. (1997): Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Perspektiven für Deutschland?. Leske + Budrich, Opladen
- Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Kohlhammer, Stuttgart
- Olk, T., Bathke, G.-W., Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule: empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Edition soziale Arbeit. Juventa Verlag GmbH, Weinheim (u.a.)
- Pötter, Nicole [Hrsg.] (2009): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. VS, Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden
- Schader, B. (2012): Sprachenvielfalt als Chance. Zürich, Verlag: Orell Füssli.
- Sir Karl Popper Homepage: Schulprofil
<http://www.popper4u.at/schulprofil/> am 26.03.2013
- Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. VS, Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden
- Speck, K. (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung (2. Auflage). Reinhardt, München
- Statistik Austria (2008) [Hrsg.]: Bildung in Zahlen. Verlag Österreich GmbH, Wien

Statistik Austria (2012) [Hrsg.]: Bevölkerungsstand. Verlag Österreich GmbH,
Wien

Vyslouzil, M. [Hrsg.] (2001): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit
Zukunft. Verlag. d. Österr. Gewerkschaftsbundes, Wien

Volksschule Steinbrunn:

<http://www.vs-steinbrunn.at/> am 26.03.2013

Weinreich, U. (1970): Languages in Contact. In: Müller, N. (2006): Einführung in
die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch. Narr,
Tübingen

11 Daten

Martina Dobner:

Interview 1, geführt mit der Direktorin der Sir Karl Popper Schule Erika Könczöl in Wien 15 am 21.06.2012, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (ID)

Interview 2, geführt mit der Klassenlehrerin der Sir Karl Popper Schule Marina Urch in Wien 15 am 14.06. 2012, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (IL1)

Interview 3, geführt mit der Klassenlehrerin der Sir Karl Popper Schule Marica Barisics in Wien 15 am 14.06. 2012, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (IL2)

Beobachtung vor Ort in der 4B der Sir Karl Popper Volksschule in Wien 15 am 13.06.2012, Beobachtungsprotokoll, Seitenzahl angegeben, (BO1)

Beobachtung vor Ort in der 4B der Sir Karl Popper Volksschule in Wien 15 am 14.06.2012, Beobachtungsprotokoll, Seitenzahl angegeben, (BO2)

Beobachtung vor Ort in der 4B der Sir Karl Popper Volksschule in Wien 15 am 15.06.2012, Beobachtungsprotokoll, Seitenzahl angegeben, (BO3)

Elisabeth Zeller:

Interview 1, geführt mit der Direktorin der Volksschule Steinbrunn Isabella Radatz-Grauszer in Steinbrunn am 11.12.2012, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (ID)

Interview 2, geführt mit der Lehrerin der Volksschule Steinbrunn Nadja Reumann in Steinbrunn am 11.12.2012, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert (IL)

Beobachtung 1 vor Ort in der zweiten Klasse der Volksschule Steinbrunn am 2.10.2012, Beobachtungsprotokoll, Seitenzahl angegeben, (BO1)

Beobachtung 2 vor Ort in der zweiten Klasse der Volksschule Steinbrunn am 23.10.2012, Beobachtungsprotokoll, Seitenzahl angegeben, (BO2)

Beobachtung 3 vor Ort in der zweiten Klasse der Volksschule Steinbrunn am 24.10.2012, Beobachtungsprotokoll, Seitenzahl angegeben, (BO3)

Beobachtung 4 vor Ort in der zweiten Klasse der Volksschule Steinbrunn am 20.11.2012, Beobachtungsprotokoll, Seitenzahl angegeben, (BO4)

12 Abkürzungsverzeichnis

bm:ukk	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bmwfi	Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend
BO	Beobachtung
ca.	circa
et al.	und andere
etc.	et cetera
Hrsg.	Herausgeber/in
ID	Interview Direktorin
IL	Interview Lehrerin
JWG	Jugendwohlfahrtsgesetz
NÖ	Niederösterreich
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleich
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

13 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schulfoto, fotografiert am 23.04.2013, von Martina Dobner.....	41
Abb. 2: Erstsprache der Kinder. Eigene Ausarbeitung.....	44
Abb. 3: Mathematische Maße., fotografiert am 14.06.2012, von Martina Dobner.....	45
Abb. 4: Wir leben in Österreich, fotografiert am 14.06.2012, von Martina Dobner.....	45
Abb. 5: Vier Jahreszeiten, fotografiert am 14.06.2012, von Martina Dobner.....	46
Abb. 6: Zeitformen, fotografiert am 14.06.2012, von Martina Dobner.....	46
Abb. 7: Geburtsland der Eltern.....	52
Abb. 8: Seit wie vielen Jahren befinden sich die Eltern in Österreich. Eigene Ausarbeitung.....	53
Abb. 9: Ausprägung der Deutschkenntnisse. Eigene Ausarbeitung.....	53
Abb. 10: Geburtsland der Kinder. Eigene Ausarbeitung.....	54
Abb. 11: Staatsbürgerschaft. Eigene Ausarbeitung.....	55
Abb. 12: Ich spreche gut Kroatisch. Eigene Ausarbeitung.....	58
Abb. 13: Der Kroatischunterricht hilft mir manches in Deutsch besser zu verstehen.....	60
Abb. 14: Sitzordnung. Eigene Ausarbeitung.....	62
Abb. 15: Triffst du dich gerne mit Menschen die eine andere Erstsprache sprechen als du? Eigene Ausarbeitung.....	63
Abb. 16: In welcher Sprache sprichst du mit deinen Geschwistern. Eigene Ausarbeitung.....	85

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Martina Dobner, geboren am 22.09.1988 in Lilienfeld, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Lilienfeld, am 22.04.2013



Unterschrift

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Elisabeth Zeller, geboren am 17.04.1983 in Eisenstadt, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, am 22.04.2013


Unterschrift