



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Einstellung gegenüber migrationsbedingter
Mehrsprachigkeit in der Schule aus der Perspektive von
Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Wien“

verfasst von / submitted by

Michelle Bojić, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Katharina Resch, Bakk. MSc

Inhalt

A) Theoretischer Teil	4
1. Einleitung	4
2. Terminologie	7
2.1. Migration	7
2.2. Person mit Migrationshintergrund	9
2.3. Mehrsprachigkeit	12
3. Migration in Österreich	15
3.1. Ein Abriss der Migrationsgeschichte in Österreich	15
3.2. Bevölkerungsentwicklung	16
3.3. Gesellschaftliche Aspekte	18
3.3.1. Sprache und der Einfluss von Migration auf (National-)Sprachen	18
3.3.2. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft	19
4. Theoretische Einordnung der Arbeit	22
4.1. Bourdieus Kapitalsorten	22
4.2. Bildungswissenschaftliche Bezugstheorien zur Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeit als Ressource	25
5. Mehrsprachigkeit und das österreichische Schulsystem	28
5.1. Der monolinguale Habitus und die Bedeutung der Bildungssprache im österreichischen Schulsystem	28
5.2. Die Rolle und Verantwortung von Lehrpersonen	30
5.3. Sprachenvielfalt in Österreichs Klassen	31
5.4. Indizien für unterschiedliches Sprachprestige an österreichischen Schulen	32
5.5. Das Einbeziehen von unterschiedlichen Erstsprachen im Schulunterricht	34
5.5.1. Argumente für die Einbindung von Erstsprachen der SchülerInnen im Unterricht	36
6. Überblick über empirische Studien zur Einstellung von Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit	38
B) Empirischer Teil	44
7. Methode	44
7.1. Erhebungsinstrument	44
7.2. Stichprobe	45
7.3. Durchführung	47
7.4. Auswertungsverfahren	48
8. Ergebnisse	50

8.1. Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit	50
8.2. Klassengefüge in der eigenen Schulzeit	51
8.3. Umgang der Lehrpersonen mit Mehrsprachigkeit	52
8.4. Seminare und Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit	54
8.5. Mehrsprachigkeit und die Schülerschaft	56
8.6. Regeln zur Sprachnutzung	57
8.7. Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit	59
8.7.1. Einbeziehen der Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht	59
8.7.2. Arbeiten mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial	62
8.7.3. Sprache und Verhältnis zu den SchülerInnen	63
8.8. Einschätzung der eigenen Rolle in der sprachlichen Entwicklung der SchülerInnen	65
8.9. Förderungen zu Mehrsprachigkeit	66
8.10. Mehrsprachigkeit als Nachteil/Defizit	68
8.11. Sprache und Leistung	70
8.12. Mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft	71
9. Diskussion der Ergebnisse	74
10. Fazit	86
Literaturverzeichnis	89
Anhang	94
Abstract	94
Erhebung der soziodemografischen Daten (Lehrperson)	95
Interviewleitfaden	96
Interviewtranskripte	98
Interview 1	98
Interview 2	102
Interview 3	105
Interview 4	111
Interview 5	116
Interview 6	121
Interview 7	127

A) Theoretischer Teil

1. Einleitung

Die Geschichte Österreichs ist schon immer durch Migration geprägt gewesen. Das lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass Österreich zu den westeuropäischen Industrienationen gehört, die den Schwerpunkt von Arbeitsmigration darstellen (vgl. Gogolin 1994, S. 8). Laut STATISTIK AUSTRIA hat eine Person Migrationshintergrund, wenn beide Elternteile im Ausland geboren sind. Die Statistik der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern (Jahresdurchschnitt 2021) besagt, dass die Bevölkerung mit Migrationsgeschichte in ganz Österreich 25,4% betrug. Wien hatte auf die Gesamtbevölkerung gerechnet, den größten Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund mit 48,7% (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2022a, S. 1). Solche Zahlen deuten auf eine gewisse Sprachenvielfalt in Schulen hin, da ein großer Teil dieser Schülerschaft eine andere Familiensprache als Deutsch besitzt. Dennoch sind Bildungsinstitutionen in der österreichischen Gesellschaft so organisiert, als wären die Mitglieder einsprachig. Denn trotz der faktischen Mehrsprachigkeit von einem Viertel bis einer Hälfte der SchülerInnen je nach Schule ist das Konzept, dass eine Nation lediglich eine Sprache besitzen könne, wirkmächtig (vgl. Knappik und Thoma 2015, S. 9ff.).

Gogolin hat für die Bilingualität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte den Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ eingeführt (vgl. Gogolin 1988, S. 10). Diese Art der Zweisprachigkeit der SchülerInnen steht im Fokus dieser vorliegenden Arbeit. Die „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ bildet in diesem Verständnis eine besondere Ressource für die Möglichkeiten von Verständigung ihrer Inhaber. Die Gesellschaft, in der sich die „lebensweltlich Zweisprachigen“ befinden, verfügt größtenteils nicht über die gleichen sprachlichen Voraussetzungen wie sie selbst. Der wesentliche Teil der Gesellschaft organisiert sein Leben einsprachig und im Kontext Österreichs betrifft dies Angehörige der deutschsprachigen Mehrheit. Zusätzlich dazu ist eine umfangreiche Sprachenvielfalt unter den Angehörigen der „lebensweltlich Zweisprachigen“ zu finden (vgl. Gogolin 1994, S. 16). Dementsprechend ist eine Komplexität sprachlicher Voraussetzungen durch die SchülerInnen in Schulen gegeben und es stellt sich die Frage, wie die SchülerInnen angemessen unterstützt und gebildet werden können (vgl. Gogolin 1994, S. 17). Deutsch bildet die Bildungssprache, in der Fachwissen gelehrt wird. Gleichzeitig wird Deutsch mit der Annahme unterrichtet, sie

würde beherrscht werden, dass es in der Schule lediglich um die Perfektionierung der Kenntnisse und des Gebrauchs gehen würde (vgl. Gogolin 1994, S. 24f.). Der mögliche Bildungserfolg von SchülerInnen hängt aber stark davon ab, dass der zu lernende Inhalt sprachlich verstanden wird, da Sprache das Hauptmedium des Lehrens und Lernens ist (vgl. Gogolin 2011, S.71).

Die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit in Schulen ist mir aus dem Grund ein Anliegen, da ich selbst eine Schülerin mit Migrationsgeschichte war, die mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufgewachsen ist. Meine eigene Erfahrung mit der Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit in Schulen beruht darauf, dass es im Unterricht als auch in den Pausen verboten war, eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Französisch und Englisch waren aber eine Ausnahme. Die meistgesprochenen Sprachen der SchülerInnen außerhalb der Schule stellten jedoch Türkisch und Serbokroatisch dar. Dies lässt sich als Beispiel nehmen, wie Schule auf der Ebene der schulischen Organisation, der curricularen und didaktischen Ebene und letztendlich auf der Ebene der Handlungen einzelner Lehrkräfte (Wert-)Differenzen zwischen den Sprachen der SchülerInnen herstellen kann (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 105). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Mehrsprachigkeit keinen „natürlichen“ Nachteil darstellt. Dennoch wird, aus der Perspektive der gesellschaftlichen Machtverhältnisse betrachtet, deutlich, dass Mehrsprachigkeit nicht immer mit Mehrsprachigkeit gleichzusetzen ist. Es kommt stark darauf an, welche Sprachen gesprochen werden und welcher Wert dieser Sprache zugeschrieben wird (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S.109f.).

Eine Annahme ist, dass bei Lehrpersonen mit Migrationshintergrund durch eigene, biographische Erfahrungen gute Voraussetzungen für Empathie und Perspektivenübernahme gegenüber SchülerInnen mit Mehrsprachigkeit gegeben sein könnten. Jedoch kommt es erst in Verbindung mit einer ausgeprägten reflexiven Kompetenz zur Entfaltung dieser (vgl. Karakaşoğlu 2011, S. 131). Aus diesen Überlegungen heraus interessiert mich, wie Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte den Zusammenhang zwischen ihrer eigenen Sprachsozialisation und ihrer Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der Schule reflektieren.

Im Folgenden werden zuerst einige, für die Arbeit wichtige Begriffe, erläutert. Darauf folgt ein Überblick der Migrationssituation in Österreich. Weiters wird die theoretische Einordnung der vorliegenden Arbeit dargelegt. Das Thema der Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen wird

in den Unterkapiteln 5.1. Der monolinguale Habitus im österreichischen Schulsystem, 5.2. Sprachenvielfalt in Österreichs Klassen, 5.3. Indizien für unterschiedliches Sprachenprestige an österreichischen Schulen, 5.4. Das Einbeziehen von unterschiedlichen Erstsprachen im Schulunterricht ausführlich behandelt. Den letzten Abschnitt des theoretischen Teils dieser Arbeit stellt eine Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes im deutschsprachigen Raum dar. Im empirischen Teil der Arbeit wird zuerst die Methode vorgestellt, woraufhin die Wahl der Stichprobe, Durchführung der Erhebung und die Auswertung der Daten erklärt werden. Letztendlich werden die eruierten Ergebnisse diskutiert.

2. Terminologie

2.1. Migration

Der Begriff „Migration“ stammt vom lateinischen Wort *migratio* ab und bedeutet übersetzt „Wanderung“ (vgl. Caballero 2009, S. 22). Wanderungsprozesse sind komplex, da nicht nur die wandernden Personen die Folgen und Veränderungen, die durch eine Wanderung zustande kommen, spüren, sondern auch die Orte und Gesellschaften, zwischen welchen sich die wandernden Personen bewegen (vgl. Treibel 2008, S. 17). Somit wird, wenn heute von Migration die Rede ist, nicht ausschließlich von einer Ortsveränderung gesprochen (vgl. Hummrich und Terstegen 2020, S. 1), denn bei Migration handelt es sich um „gravierende soziale Einschnitte“ (Treibel 2011, S. 13): 1) für die migrierenden Personen, sowie ihre Orientierungen, Verhaltensweisen und sozialen Kontexte; 2) für die betroffene Gesellschaft, zu welcher der migrierende Mensch a) gehört hat, b) zur Zeit gehört bzw. sich zugehörig fühlt, c) bei der Ankunft stößt; 3) für die Aufnahmegesellschaft und 4) die Herkunftsgesellschaft mit ihren sozialen und ökonomischen Strukturen (vgl. Treibel 2011, S. 13).

Personen können politische, ökonomische, soziale und persönliche Beweggründe haben, um zu migrieren (vgl. Treibel 2011, S. 225). Obwohl die Gründe, die Menschen zum Migrieren bewegen, verschieden sind, kann als einer der Hauptgründe, die Hoffnung auf eine Verbesserung der Lebensumstände durch einen Ortswechsel, genannt werden. Migration ist ein Prozess von großer Bedeutung für die Biographie der Menschen, da sich die migrierenden Personen dadurch verändern, ihre gewohnten Kontexte verabschieden und sich dafür in neuen Kontexten wiederfinden müssen. Migration ist nicht eindimensional als Verlassen und Ankommen zu begreifen, denn zahlreiche Menschen brechen von dem Ort des Ankommens wieder auf und zielen neue Orte an. Somit kann Migration auch ein mehrfaches Lebensereignis der Menschen werden. Für gewisse Zeiten in verschiedenen Ländern und Regionen wohnen und im Zuge dessen transnationale Beziehungen aufzubauen, stellt für viele Personen unserer heutigen Gesellschaft die Realität dar. (vgl. Hummrich und Terstegen 2020, S. 1ff.).

Migration ist ein stark bürokratisierter Prozess. So muss bei der Auswanderung aus einem und Einwanderung in ein anderes Land beispielsweise eine Arbeitserlaubnis vorgewiesen oder auch ein Antrag auf Asyl gestellt werden. Einwanderung wird durch die Bürokratieprozesse politisch gesteuert. Bestimmte Personen müssen Anträge stellen, um sich in Österreich

niederlassen zu können, wiederum andere nicht. Durch die heutigen Regelungen wird der Unterschied meist zwischen EU-BürgerInnen und Nicht-EU-BürgerInnen gezogen (vgl. Hummrich und Terstegen 2020, S. 2).

Um den Migrationsbegriff konkretisieren und differenzieren zu können, werden folgende Konzepte herangezogen:

- Eine Form bezieht sich auf den räumlichen Aspekt von Migration. Dabei bezeichnet eine Binnenwanderung oder eine interne Wanderung einen Ortwechsel innerhalb eines Landes. Am häufigsten wird hier von ländlichen in städtische Gebiete migriert. Diese unterscheidet sich von der internationalen oder externen Wanderung, die sich zusätzlich in eine kontinentale oder interkontinentale Wanderung teilt.
- Arten von Migration werden auch im Hinblick auf den zeitlichen Aspekt unterschieden. Bei SaisonarbeiterInnen wird von einer begrenzten oder temporären Wanderung gesprochen. Im Unterschied dazu gibt es die dauerhafte oder permanente Wanderung, bei der eine Aus- bzw. Einwanderung mit einer Niederlassung einhergeht.
- Bezüglich der Entscheidung oder Ursache zur Wanderung wird zwischen freiwilliger und erzwungener Wanderung unterschieden. Freiwillige Wanderung stellt beispielsweise eine Arbeitsmigration dar, wobei eine erzwungene Wanderung aufgrund von Flucht oder Vertreibung geschieht.

Da die Gründe für Wanderung stets durch politische, juristische und moralische Urteile geprägt sind, ist diese Unterscheidung sehr umstritten (vgl. Treibel 2011, S. 20).

- Der letzte Aspekt von Migration, durch den konkretisiert und differenziert wird, ist der Aspekt des Umfangs der Migration. Unterschieden wird zwischen Einzel- bzw. Individualwanderung, Gruppen- oder Kollektivwanderung und Massenwanderung. Die Übergänge sind jedoch fließend. So tauchen zahlreiche Menschen, die migrieren, als Einzelwandernde in Wanderungsstatistiken auf, auch wenn sie Teil einer Kollektivwanderung sind, bei der Bekannte oder Verwandte nach und nach aus dem Herkunftsort migrieren und sich im Zielort wiederfinden (vgl. Treibel 2011, S. 20).

An den Konzepten zur Unterscheidung der Migrationsformen wird aber auch Kritik ausgeübt. So ist eine Unterscheidung zwischen klassischer Migration und Arbeitsmigration laut Treibel in der heutigen Migrationsrealität nicht mehr angemessen (vgl. Treibel 2011, S. 21). Ein Grund

hierfür ist, dass die Einwanderung in der GastarbeiterInnenbewegung nicht zeitlich begrenzt blieb, wie anfangs angenommen wurde (vgl. Schrodt 2014, S.16f.).

Auch die Unterscheidung von Arbeitsmigration und Fluchtmigration ist laut Treibel eher bedingt hilfreich. Personen fliehen aus einem Land, um politischer Verfolgung, Demütigung, Folter, Drangsal und Diskriminierung zu entweichen. Es wird entweder Zwang ausgeübt oder die Personen sehen sich, von selbst aus, gezwungen aus einem Land zu fliehen. Daraus resultierend kommt es zu einer Vermischung von Zwang und Freiwilligkeit (vgl. Treibel 2011, S. 21). Auch Hummrich und Terstegen sehen die Unterscheidung zwischen Migration als freiwilliger und Flucht als unfreiwilliger Tat kritisch, da auch wirtschaftliche Gründe die Existenz der Personen bedrohen können. Arbeitsmigration und Flucht stellen lediglich zwei Formen von Migration dar, die auf unterschiedliche Lebensgeschichten deuten (vgl. Hummrich und Terstegen 2020, S. 3).

Zusammenfassend stellt Migration einen auf Dauer angelegten bzw. dauerhaft werdenden Wechsel in eine neue Gesellschaft bzw. eine neue Region von einzelnen oder mehreren Personen dar. Wird Migration so verstanden, sind erwerbs- familienbedingte, politische oder durch Biographie bedingte Wanderungsgründe und eine relativ gesehen dauerhafte Niederlassung in der Zielgesellschaft bzw. -region. Von dieser Definition ausgeschlossen, ist ein Aufenthalt aus touristischen Motiven (vgl. Treibel 2011, S. 21).

2.2. Person mit Migrationshintergrund

Im Folgenden wird der Terminus „Person mit Migrationshintergrund“ erläutert, da die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber SchülerInnen, die migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsen, im Fokus steht und somit in der vorliegenden Arbeit oft die Rede von Personen mit Migrationshintergrund ist. Synonym dazu ist von Personen mit Migrationsgeschichte die Rede. Ebenso wird erklärt, warum in der vorliegenden Arbeit Abstand vom Begriff „MigrantIn“ genommen wird und stattdessen der Begriff Person mit Migrationshintergrund zur Beschreibung der Personengruppe, die im Fokus dieser Arbeit steht, herangezogen wird.

Werden natio-ethno-kulturelle Grenzen überquert, hinterlässt dies Spuren bei Personen. Jede Grenzüberschreitung hat bestimmte Rituale und Formalien, die erfüllt werden müssen. Beispielsweise werden Dokumente und ein bestimmtes Verhalten der Personen erwartet. Sobald eine Grenze überschritten wird, ist die Person nicht weiter diejenige, die sie vorher war. Aus „InländerInnen“ werden „AusländerInnen“. „AusländerInnen“ werden als fremd

markiert und damit ihre Markierung als fremd durchgängig besteht, werden stets neue symbolische Grenzen durch Identifikationsrituale gezogen und bestätigt (vgl. Rommelspacher 2002, S. 50). Personen spüren diese Grenzen immer dann, wenn sie überschritten oder aber neu gesetzt werden. Beim Passieren von Staatsgrenzen ist der Besitz des Reisepasses von großer Bedeutung, denn bestimmte Reisepässe profitieren von bestimmten Privilegien, andere wiederum nicht. Symbolische Grenzen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit können als wirkungsvolle Prozesse verstanden werden (vgl. Castro Varela und Mecheril 2010, S. 36).

Zur Bezeichnung dieser „ausländischen Bevölkerung“ werden in der öffentlichen Diskussion verschiedene Begriffe herangezogen. Die Bezeichnungen umfassen Begriffe wie beispielsweise „MigrantIn“, aber auch konkrete Namen nach Ethnie oder Nationalität oder die Bezeichnungen nach Religionsgemeinschaften. Diese Bezeichnungen können entweder positiv oder negativ konnotiert sein (vgl. Caballero 2009, S. 21f.).

Der Ursprung der Bezeichnung „MigrantIn“ ist in den vielen MigrantInnenselbstorganisationen zu verorten. Dadurch hat sich die Einwanderungsbevölkerung durch die neue, eigene Bezeichnung von der fremdbestimmten Benennung „AusländerIn“ gelöst und der Ausdruck „MigrantIn“ erscheint zunächst als Zeichen von Emanzipation. „MigrantIn“ ist, aufgrund dessen, dass die Bezeichnung in Diskursen um Fremdheit, Identität, kulturelle und ethnische Unterschiede hervorgebracht wird, problematisch und kann mit verschiedenen Akzentuierungen und Bedeutungen verwendet werden. Aus diesem Grund ist die Bezeichnung „MigrantIn“ mehrwertig. Die Adressierung „MigrantIn“ kann die Wanderungserfahrung, die eigene oder familiäre Herkunft aus einem nicht österreichischen Staat in den Fokus stellen, auf ethnische und kulturelle Unterschiede hinweisen oder an eine Person gerichtet sein, die nicht StaatsbürgerIn Österreichs ist (vgl. Castro Varela und Mecheril 2010, S. 38).

Da aber Menschen, die sich im binnennationalen Raum bewegen kaum als „MigrantIn“ bezeichnet werden, im Gegensatz dazu aber Menschen als „MigrantInnen“ adressiert werden, die selbst gar nicht gewandert sind, sondern lediglich jemand aus ihrem familiären Umfeld, bezieht sich die Bezeichnung „MigrantIn“ nicht auf die Wanderungserfahrung in erster Linie (vgl. Castro Varela und Mecheril 2010, S. 38). Der Begriff „Migration“, von dem die Bezeichnung „MigrantIn“ abgeleitet ist, stammt vom lateinischen Wort *migratio* ab und bedeutet übersetzt „Wanderung“. Dementsprechend steht die Adressierung „MigrantIn“ für

Menschen, die wandern oder gewandert sind. Für Personen, die in Österreich geboren sind, lediglich in der Familiengeschichte Migrationserfahrung vorweisen können, machen den Hauptanteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Wien aus. Schlussfolgernd erscheint diese Bezeichnung als ungeeignet (vgl. Caballero 2009, S. 22). Die Bezeichnung „MigrantIn“ deutet eher auf eine „vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus“ (Castro Varela und Mecheril 2010, S. 38) hin. Die Normalitätsvorstellung ist hier nicht als passiv und beschreibend wiedergebend zu verstehen, denn sie bestätigt die Ordnung der Menschen, die selbstverständlich Teil dieser sind und andersrum nicht selbstverständlich Teil der Normalitätsvorstellung sind und ist dadurch selbst aktiv und produktiv (vgl. Castro Varela und Mecheril 2010, S. 38).

Treibel zu Folge gehört Migration zur „Normalität in den Lebensläufen heutiger Menschen“ (Treibel 2011, S. 226), dennoch ist, wie bereits erwähnt, der Diskurs um Migration dadurch geprägt, dass Unterschiede zwischen Normalität und Abweichung hervorgebracht werden. Normalitätsaussagen beschreiben zu Erwartendes und gehen mit Normen und Bewertungsmaßstäben einher. Zum einen gilt als „normal“, dass Personen mit Migrationsgeschichte in Österreich leben, denn in einem Einwanderungsland entspricht dies der Erwartung, zum anderen gelten Personen mit Migrationshintergrund als Fremde, die einem vorgestellten Normaltyp der Bevölkerung nicht entsprechen (vgl. Castro Varela und Mecheril 2010, S. 37).

In Anlehnung an die Definition von STATISTIK AUSTRIA und der Durchsetzung in vielen wissenschaftlichen Texten wird die Bezeichnung „Person mit Migrationshintergrund“ für die vorliegende Arbeit gewählt, da dies nicht impliziert, dass der Mensch selbst gewandert ist. Laut STATISTIK AUSTRIA hat eine Person Migrationshintergrund, wenn beide Elternteile im Ausland geboren sind (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2022a, S. 1). Diese Bezeichnung ist umfassend und hier kommt zum Ausdruck, dass es sich um keine homogene, sondern heterogene Personengruppe in Hinblick auf Nationalität, Religion und Ursachen der Migration handelt (vgl. Caballero 2009, S. 22). Mir ist bewusst, dass diese Bezeichnung Personen die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit dennoch absprechen sowie die Personengruppe als abweichend zur Normalitätsvorstellung bestimmter Kontexte und ihren lokalen Praktiken markieren kann.

Klarzustellen ist, dass in der vorliegenden Arbeit diese Ziele durch diese Bezeichnung nicht verfolgt werden, sondern lediglich dazu dienen, eine bestimmte Personengruppe zu erfassen.

2.3. Mehrsprachigkeit

Eine Klärung des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ ist für die Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Thema ebenso von Wichtigkeit, da der Fokus auf Personengruppen liegt, die mehrsprachig aufgewachsen sind. Von Seiten der Linguistik gibt es keine eindeutige Definition von „Mehrsprachigkeit“. Dennoch kann die Auffassung, die in zahlreichen Publikationen vertreten ist, Mehrsprachigkeit beschreibt die Fähigkeit einer Person, neben der Erstsprache, zumindest eine weitere Sprache in der Alltagskommunikation problemlos nutzen zu können, auch hier als Basis für die Begriffsbestimmung dienen (vgl. Wölke und Diekhans 2015, S. 17).

Von Seiten jüngerer Forschung wird Kritik an dieser Definition geübt, denn sie ist zu kurz gedacht. Sprache ist ein Phänomen, das aufbauend auf der Wechselwirkung von den SprecherInnen grundlegend einen unabgeschlossenen und prozesshaften Charakter innehat und kein fest konturiertes und allezeit gültiges Objekt. So ist die Vorstellung, dass Sprachen als zählbare und abgeschlossene Konstrukte zu begreifen sind, die in Personen nebeneinanderstehen oder gar in Reihenfolgen zu bringen sind, zu bezweifeln. Wird der Blick auf SprecherInnen, die in multilingualen Kontexten leben und aufwachsen, gerichtet, zeigt sich zudem, dass sie die Sprachen ihrer Umgebung nicht eindeutig nacheinander oder nebeneinander lernen. Ebenso ist die darauffolgende Verwendung der unterschiedlichen Sprachen nicht in so etwas wie eine Rang- oder Reihenfolge systematisierbar. Die Sprachkompetenzen in den jeweiligen Sprachen und die konkrete Sprachpraxis sind stark von den äußeren Bedingungen abhängig, zum Beispiel wie oft die Sprache im Alltag genutzt werden kann, aber auch das emotionale Erleben einer Sprache nimmt einen hohen Einfluss darauf. Traumatische Erfahrungen durch negative Ereignisse mit Angehörigen einer bestimmten Sprachgemeinschaft können beispielsweise dazu führen, dass diese Sprache von diesem Zeitpunkt an abgelehnt wird. Ebenso können Sprachstörungen entwickelt werden, obwohl die Sprache den Personen vor dem Ereignis wohlmöglich sehr vertraut war (vgl. Wölke und Diekhans 2015, S. 18).

Dirim und Mecheril ergänzen die Definition von Mehrsprachigkeit, als spezielle Kenntnisse mehrerer Sprachen, um spezielle Kenntnisse aufgrund von Mehrsprachigkeit und Kenntnisse praktisch-sozialer Kontexte. Sie heben ebenso hervor, dass die Kenntnisse einer Sprache

seitens der mehrsprachig Aufwachsenden nicht zwingend „perfekt“ sind im Hinblick auf bestimmte Kriterien und Standards betreffend Sprache (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 114), aber die Kompetenz entwickelt wird, zu wissen, in welchen Kontexten welche Sprache zu gebrauchen ist (vgl. Gogolin 1988, S. 43). Die Kenntnisse aufgrund von Mehrsprachigkeit und Kenntnisse praktisch-sozialer Kontexte beinhalten Dirim und Mecheril zufolge:

- Sprachentrennung: In der Kommunikation mit einsprachigen SprecherInnen wird von mehrsprachigen Personen verlangt, dass der getrennte Gebrauch von sprachlichen Mitteln gelernt und geübt wird.
- Code-Switching: Das Code-Switching ist ein überaus vielfältiger Weg des plurilingualen Sprachgebrauchs, von der sprachlich heterogene Personengruppen ihren Nutzen ziehen können. Dabei ist die Rede von einem diskursfunktionalen Wechsel von einer in die andere Sprache, bei dem die SprecherInnen unterschiedliche Sprachen bezogen auf die dialogischen Erfordernisse und die eigenen Ziele kontrastierend und changierend nutzen.
- Code-Mixing: Die Trennung zwischen Code-Switching und Code-Mixing ist nicht immer leicht zu ziehen. Jedoch kann gesagt werden, dass der Unterschied zwischen diesen zwei Wegen der Sprachenmischung darin liegt, dass das Code-Mixing einen Prozess darstellt, in dem kein Erzielen eines bestimmten kommunikativen Effekts verfolgt wird. So bezeichnen einige Linguisten mit dem Begriff des Code-Mixings das Mischen von Vokabeln einer Sprache mit der Grammatik einer anderen Sprache (vgl. Nilep 2020, S. 2). Innerhalb einer Konversation kann es zurecht vorkommen, dass Code-Switching gepaart mit Code-Mixing vorkommt.
- Transfer: Ein Transfer bezeichnet die Integration bestimmter Vokabel oder auch größerer Äußerungseinheiten aus einer anderen Sprache in die im Moment verwendete Sprache in multilingualen Konversationen. Beweggrund für einen solchen Transfer können Vokabel und Begrifflichkeiten sein, die ein kulturelles Konzept darstellen und in der anderen Sprache nicht einfach erklärt werden können. Sprachtransfers ermöglichen einerseits das Ziel vorrangig akkurate Vokabel zu gebrauchen, andererseits erfüllen sie auch den Zweck der Sprechökonomie.
- Übersetzung: Die Übersetzungsfähigkeit, über die einige mehrsprachige Personen verfügen, ist im Gegensatz zu den oben bereits genannten Fähigkeiten, die durch Mehrsprachigkeit entwickelt werden können, positiv bewertet und anerkannt. Zudem

gewinnt die Übersetzung global gesehen immer stärker an Bedeutung (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 114).

Gogolin hat speziell für die Bilingualität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte den Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ eingeführt (vgl. Gogolin 1988, S. 10). Die „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ bildet auch in diesem Verständnis eine besondere Ressource für die Möglichkeiten von Verständigung ihrer InhaberInnen, die mit sprachlichem und kulturellem Wissen einhergeht. Die Gesellschaft, in der sich die „lebensweltlich Zweisprachigen“ befinden, verfügt größtenteils nicht über die gleichen sprachlichen Voraussetzungen wie sie selbst. Der wesentliche Teil der Gesellschaft organisiert sein Leben einsprachig und im Kontext Österreichs betrifft dies Angehörige der deutschsprachigen Mehrheit. Andererseits ist eine umfangreiche Sprachenvielfalt unter den Angehörigen der „lebensweltlich Zweisprachigen“ zu finden. Dies verdeutlicht die Komplexität sprachlicher Voraussetzungen in Schulen, die durch SchülerInnen hineingetragen werden (vgl. Gogolin 1994, S. 16f.). Laut Gogolin bezeichnet die „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ die Potentiale, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Bildungsprozess einbringen. Das spezifische Sprachrepertoire beeinflusst, Gogolin zufolge, „die gesamte psychische und geistige Entwicklung des Kindes“ (Gogolin 1988, S. 10), sowie die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und auf die Aneignung von Lehrinhalten (vgl. Gogolin 1988, S. 10). Anzumerken ist, dass die lebensweltliche Zweisprachigkeit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht mit dem Erwerb von Sprachen im Fremdsprachenunterricht, die lediglich in gewissen Kontexten und mit keiner Regelmäßigkeit genutzt werden, gleichzusetzen sind (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 116).

3. Migration in Österreich

3.1. Ein Abriss der Migrationsgeschichte in Österreich

Die, von Migration geprägte, Gesellschaft Österreichs ist nichts Neues, da Österreich schon immer ein Migrationsland war. Hier darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die Wanderungsbewegungen hauptsächlich auf Wien und in kleinerem Ausmaß auf andere Großstädte Österreichs konzentrieren. Vor allem mit Beginn des 19. Jahrhunderts zog es immer mehr Menschen aus Mähren, Galizien, Böhmen und Bukowina nach Wien. Die Migrationsbewegungen der heutigen Zeit erstrecken sich im Vergleich zu den Migrationen zu Zeiten der österreich-ungarischen Monarchie über viel größere Entfernungen. Der Vergleich ist hier eher am Rande interessant. Viel eher ist festzuhalten, dass Menschen zu jeglichen Zeiten häufig aufgrund ärmlicher Verhältnisse migrieren, mit der Hoffnung, ein besseres Leben im Ankunftsland aufbauen zu können. Die harte Assimilierungspolitik Karl Luegers führte zu einem großen Anpassungsdruck unter den Menschen mit Migrationshintergrund. Besonders viele Tschechen remigrierten nach Ende des Ersten Weltkriegs in die Tschechoslowakische Republik, die neu gegründet wurde. Viele andere wiederum assimilierten sich und blieben in Österreich (vgl. Schrodtt 2014, S. 15).

In den Jahren nach 1945 wurde Österreich zu einem wichtigem Transitland für Menschen mit Fluchterfahrung aus den osteuropäischen Staaten. Verantwortlich für die Flüchtlingsströme waren politische Umwälzungen in Ungarn (1956), der Tschechoslowakei (1968) und Polen (1981). Zahlreiche Menschen fanden zu dieser Zeit vorübergehend Asyl in Österreich, wovon einige im Land blieben. Österreich war in dieser Phase dennoch eindeutig ein Transitland. Anfang der 1960er Jahre herrschte in Österreich, ebenso wie in Deutschland und der Schweiz, Arbeitskräftemangel. Um sich günstige Arbeitskräfte für Hilfsarbeitertätigkeiten in das Land zu holen, wurden die ersten Anwerbeabkommen mit Spanien (1962), der Türkei und gleichzeitig mit dem ehemaligen Jugoslawien (1966) abgeschlossen. Die Menschen, die angeworben wurden, wurden als „GastarbeiterInnen“ adressiert, da nie geplant war, diese mittel- oder gar langfristig im Land aufzunehmen. Dementsprechend war Integration kein Ziel. Der Schweiz und Deutschland folgend, veranlasste Österreich im Jahr 1974 einen Anwerbestopp und folgte dem politischen Ziel, die GastarbeiterInnen in ihre Herkunftsländer zurückzuführen. Fehlende Aussichten der GastarbeiterInnen, in die Herkunftsländer zurückzukehren, führten dazu, dass zahlreiche die Dauer ihres Aufenthalts verlängerten und

ihre Familien nach Österreich nachholten. Im Zuge der großen politischen Umwälzungen ab 1988 machten sich zahlreiche Menschen aus Rumänien, dem ehemaligen Jugoslawien sowie aus anderen Ländern unter kommunistischem Regime auf den Weg in andere europäische Staaten. Schlussendlich führte der Zusammenbruch des ehemaligen jugoslawischen Staates 1992 zu einer der größten Fluchtbewegungen im europäischen Raum nach dem zweiten Weltkrieg (vgl. Schrodt 2014, S.15ff.). Österreich ist dementsprechend erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts offiziell zu einem Einwanderungsland geworden, da ab diesem Zeitpunkt die Zahl der Menschen, die nach Österreich migrierten, die Zahl der Personen, die aus Österreich auswanderten, überwog (vgl. Rupnow 2019, S. 19)

3.2. Bevölkerungsentwicklung

Zwei Faktoren können einen Bevölkerungszuwachs verursachen, Geburten und Migration. Werden Daten der STATISTIK AUSTRIA herangezogen, verdeutlichen diese, dass die Bevölkerungsentwicklung Österreichs stark von Zuwanderung geprägt ist. Während der Wert der Geburtenbilanz für den Zeitraum von 2002 bis 2021 24.442 beträgt, ist der Wert der Wanderungsbilanz für den gleichen Zeitraum mit 873.310 deutlich höher (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2022b, S. 1).

Generell lässt sich ein Bevölkerungszuwachs in Österreich vermerken. Die Zahl der Bevölkerung steigt kontinuierlich. So wurden im Jahr 2016 8.739.806 Personen und, im Gegensatz dazu, im Jahr 2021 8.951.520 Personen in Österreich erhoben. Der größte Zuwachs der Bevölkerung lässt sich in Wien feststellen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2022c, S. 1).

Da der größte Bevölkerungszuwachs in Wien zu verzeichnen ist und Lehrpersonen und die Schülerschaft Wiens im Fokus dieser Arbeit stehen, wird folgend der Bevölkerungszuwachs Wiens skizziert. Wien war, wie alle Städte, stets geprägt von der Fluktuation der Zuwanderung und Auswanderung. Mit Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert und der Position der Stadt Wien als Hauptstadt von dem Vielvölkerstaat Österreich-Ungarn kam es zu einem starken Bevölkerungszuwachs in Wien. Kurze Zeit vor dem ersten Weltkrieg lebten, Schätzungen zu Folge, mehr als zwei Millionen Personen in Wien. Die Einwohnerzahl verringerte sich gegen Ende des Ersten Weltkriegs vorübergehend, stieg danach aber erneut auf fast zwei Millionen Einwohner. Im Jahr 1945 war die Bevölkerungszahl wieder stark gesunken, da die jüdische Bevölkerung vertrieben sowie ermordet wurde und weitere Verluste durch Gefallene und Vermisste des Kriegs zu verzeichnen waren. Der Tiefstand der

Einwohnerzahlen war im Jahr 1987 erreicht, doch durch Menschen mit Fluchterfahrung und ArbeitsmigrantInnen stieg die Zahl der Bevölkerung ab 1990 kontinuierlich an (vgl. Schrod 2014, S. 20). Auch hier werden die Ergebnisse der STATISTIK AUSTRIA herangezogen, um dies mit Zahlen zu untermauern. Im Jahr 2016 verzeichnete Wien noch 1.853.140 Personen und im Jahr 2021 stieg die Bevölkerungszahl Wiens auf 1.923.825 Personen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2022c, S. 1).

Die Eingangsthese, Österreichs Bevölkerungsentwicklung sei stark von Zuwanderung geprägt, kann noch durch weitere Daten der STATISTIK AUSTRIA gestützt werden. In den Jahren 2002 bis 2022 wurde auch die Anzahl der Personen erhoben, die eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen. Der niedrigste Wert ist 2002 vermerkt. Damals lebten 730.261 Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft in Österreich. Der Wert ist Anfang 2022 mit 1.586.709 Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Österreich um mehr als Doppelte gestiegen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2022d, S. 1).

Die Bevölkerungszahl Österreichs wird laut den Bevölkerungsprognosen der STATISTIK AUSTRIA weiterhin wachsen. So werden im Jahr 2030 bereits 9.250.615 und im Jahr 2100 sogar 10.072.033 in Österreich lebende Personen erwartet (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2022e, S. 56). Auch hier wird erneut in Wien der höchste Bevölkerungszuwachs erwartet. So deuten die Prognosen daraufhin, dass Wien bereits im Jahr 2030 über die zwei Millionen Grenze kommt und im Jahr 2100 werden 2.317.613 in Wien wohnende Personen prognostiziert (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2022e, S. 72).

Der Abriss der Bevölkerungsentwicklung Österreichs zeigt einen kontinuierlich steigenden Bevölkerungszuwachs an. Mit Hilfe der Zahlen der STATISTIK AUSTRIA erkennbar, ist der Bevölkerungszuwachs im Wesentlichen durch Zuwanderung geprägt. Solche Zahlen deuten auf einen stetigen Zuwachs an SchülerInnen, die migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsen, in Österreichs Schulen hin. Somit ist, meines Erachtens nach, die Frage, wie mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit an Schulen umgegangen wird und in Zukunft werden soll, von großer Bedeutung, damit SchülerInnen in Ihrer Aushandlung der Mehrsprachigkeit angemessen unterstützt werden können.

3.3. Gesellschaftliche Aspekte

3.3.1. Sprache und der Einfluss von Migration auf (National-)Sprachen

Sprachen können als interaktive, heterogene und dynamische Systeme bezeichnet werden. Sie werden von ihren SprecherInnen nicht ausschließlich genutzt, sondern auch verändert und mitgestaltet (vgl. Rösch 2016, S. 288).

Ein Beispiel hierfür ist die Entstehung der sprachlichen Varianten in unterschiedlichen Regionen, die letztendlich zur Amtssprache in verschiedenen Ländern geworden ist, wie beispielsweise Deutsch in Deutschland, Österreich, Lichtenstein, der Schweiz, Südtirol und Luxemburg. International stehen diese in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Dialekte, Soziolekte und Ethnolekte in einem Sprachraum unterliegen einer ähnlichen Hierarchie (vgl. Rösch 2016, S. 288). Innerhalb einer Gesellschaft ist sprachliche Heterogenität bereits immer vorhanden gewesen. Die Idee der Einführung einer Nationalsprache, die dem 19. Jahrhundert und der Nationalstaatenbildung entspringt, hat zur Folge, dass andere gebräuchliche Sprachen und Sprachvarietäten eine Abwertung erfahren, denn in diesem Zusammenhang erscheinen jegliche Sprachen, die nicht der Nationalsprache entsprechen, für den Fortbestand eines Nationalstaats bedrohlich (vgl. Fürstenau 2011, S. 26 und Dirim 2010, S. 96).

Wird Sprache aber allein unter den Kommunikationsgesichtspunkten der Funktionalität und Wertigkeit betrachtet, können keine Unterschiede und Hierarchien festgestellt werden. Die Gleichwertigkeit der Sprachen resultiert daraus, dass Menschen in jeder Sprache alles ausdrücken können, was diese ausdrücken möchten. Die Mittel, mit welchen etwas ausgedrückt wird, unterscheiden sich zwar, jedoch die prinzipiellen Wege des sprachlichen Handelns nicht (vgl. Gogolin und Krüger-Potratz 2020, S. 182).

Als weiteres Beispiel kann der Einfluss der englischen auf die deutsche Sprache herangezogen werden, durch welchen ebenso ein Sprachwandel erzeugt wird. In einer Gesellschaft, die, wie in Österreich, durch Migration geprägt ist, werden weitere kreative sprachliche Varietäten durch die Anwesenheit von Menschen mit Migrationsgeschichte hervorgebracht (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 110f.). Migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche mischen die Sprachen, die sie beherrschen, oft in unterschiedlichen familiären und außerfamiliären Kontexten, genauso, wie andere zwischen dem Hochdeutsch und dem Dialekt hin und herwechseln. Neuformationen einer Sprache können auch durch

normbegleitete Beurteilung der Sprachprodukte nicht verhindert werden (vgl. Dirim 2015, S. 28).

Da kein Beitrag zum Thema der umgangssprachlichen Varietät durch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Österreich bei meiner Recherche zu finden war, werden im Folgenden einige Beiträge aus Deutschland vorgestellt werden, die auf den österreichischen Kontext übertragen werden können. Oft sind es Jugendliche, die so eine Art sprachliche Varietät der deutschen Sprache untereinander verwenden. Im Folgenden werden die Besonderheiten der türkisch-deutschen Varietät beleuchtet, da in den PISA Studien verstärkt SchülerInnen mit türkischem Hintergrund durch die schlechten schulischen Leistungen auffallen (vgl. Keim 2004, S. 198). Einige Merkmale der türkischen Varietät des Deutschen sind unter anderem die Auslassung von Artikeln und Präpositionen, hohes Sprechtempo und ein silbenzählender Rhythmus (vgl. Keim 2004, S. 215). Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung von Kern und Selting (2006) zeigen, dass die Jugendlichen, die diese Sprachvarietät nutzen, durchaus die Regeln des Standarddeutschen beherrschen und die Varietät lediglich einen Teil des Sprachrepertoires der SprecherInnen darstellt. Dementsprechend darf die türkische Varietät der deutschen Sprache keinesfalls als defizitärer Spracherwerb des Deutschen gesehen werden. Dieser Sprechstil lässt sich eher als Art des Ausdrucks einer Gruppenzugehörigkeit deuten, indem die SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Ressourcen, die ihnen zwei Sprachen bieten, ausschöpfen (vgl. Kern und Selting 2006, S. 240f. und S. 270). Rösch verweist in diesem Zusammenhang auf die Differenzlinie, die bei der Interpretation von Sprachvarietäten, die von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte im Umgang mit der Amtssprache hervorgebracht werden, gebildet wird. Rösch nennt das Beispiel: Ethnolekt oder Kiez-Deutsch? Als Ethnolekt bezeichnet, wird die ethnische Dimension hervorgehoben, wobei bei der Bezeichnung als Kiez-Deutsch die Zugehörigkeit zur deutschen Sprache betont wird (vgl. Rösch 2016, S. 289).

3.3.2. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft

Differenzlinien zwischen Amtssprachen und Minderheitensprachen sind in einer, durch Migration geprägten, Gesellschaft von zentraler Bedeutung (vgl. Rösch 2016, S. 289). Bestimmte Situationen und Kontexte erfordern die Nutzung bestimmter Sprachregister. Für den Bildungskontext hat sich die Bildungssprache etabliert (vgl. Rösch 2016, S. 288). Daraus resultierend entsteht die Differenzlinie Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Diese bezieht sich

nicht lediglich auf die Spracherwerbsprozesse, sondern nimmt eine anerkennende oder diskriminierende Wirkung auf SprecherInnen des Deutschen als Zweitsprache (vgl. Rösch 2016, S. 289). Wird die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung als Beispiel herangenommen, ist diese insofern problematisch, da sie lediglich die einseitige Förderung von Kompetenzen einer Zielgruppe, die als „anders“ gilt, im Blick hat (vgl. Mecheril und Quehl 2015, S. 152).

Mecheril und Quehl (2015) verweisen auf Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit Bildungssprache und Migration stehen. Wird Bildungssprache mit einer objektiven Notwendigkeit zum Erlernen von schulischen Wissens- und Sprachformen legitimiert, werden Aspekte des außerschulischen Wissens der SchülerInnen, ihre Biographien und die darin enthaltenen Zugehörigkeits- und Diskriminierungserfahrungen in den Hintergrund geschoben. Der Fokus auf die Aneignung der Bildungssprache kann zur Vernachlässigung der reflexiven Beschäftigung mit möglichen Diskriminierungserfahrungen der Schülerschaft führen. Aus der migrationspädagogischen Perspektive ist Mecheril und Quehl zufolge die Auseinandersetzung mit Diskriminierungsverhältnissen, innerhalb als auch außerhalb der Schule, sowie die Position von Lehrpersonen in Diskriminierungsverhältnissen von Gesellschaften, die durch Migration geprägt sind, jedoch unabdingbar. Um Diskriminierung aufgrund von Assimilationspraktiken, durch die bestimmte Sprachen herabgestuft werden, zu vermeiden, müssen Konzepte der Vermittlung von Bildungssprache im Hinblick auf Diskriminierungspraktiken reflektiert werden (vgl. Mecheril und Quehl 2015, S. 159ff.). Dirim hat die Bezeichnung des „Neo-Linguizismus“ für die Ausgrenzung und Diskriminierung hinsichtlich ethnischer Merkmale, zu welchen auch Sprache gehört, eingeführt. Der „Neo-Linguizismus“ ist, wie der monolinguale Habitus, mit der Nationalstaatenbildung zu verknüpfen, bei der von einer Einheit der Nation, dem Staat und der Sprache ausgegangen wird. Personen, die die Nationalsprache nicht in monolingualer Form und als „native speaker“ beherrschen und sprechen, bekommen den „Neo-Linguizismus“ zu spüren, falls die Monolingualität eines Staates bedroht scheint, indem sie ausgegrenzt und diskreditiert werden. Dementsprechend können neo-linguizistische Handlungen hilfreich für die Etablierung des monolingualen Habitus sein oder aber auch die Folge dessen (vgl. Dirim 2010, S. 95ff.).

Ein weiterer Kritikpunkt besteht im Kapitalismusgedanken, der im Schulsystem verankert ist und die Debatte um die Bildungssprache nicht auszuschließt. In der heutigen Gesellschaft ist das Bildungssystem dafür verantwortlich, Qualifikationen, Kompetenzen und Formen des

Subjekts hervorzubringen, die der Funktion und der Weiterentwicklung einer kapitalistischen Gesellschaft dienen sollen, die Menschen aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds unterscheidet und der familiäre sozioökonomische Status der SchülerInnen durch das Schulsystem oft reproduziert wird. Die Bildungssprache stellt ein hohes Risiko für die Hoffnung auf mehr Bildungsgerechtigkeit bezogen auf nicht-sprachliche Schulleistungen dar. Schule müsste insofern zwischen Schulerfolgen, die sprachbezogen und nicht-sprachbezogen sind, unterscheiden, um SchülerInnen eine größere Bildungsgerechtigkeit garantieren zu können (vgl. Mecheril und Quehl 2015, S. 163ff.).

In Österreich ist aber auch die Förderung von Mehrsprachigkeit zu finden. Wird ein Blick darauf geworfen, kann Krumm zufolge das Sprachenregime als Förderung einer Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit bezeichnet werden. Krumm verwendet hierfür die Begriffe der Elitemehrsprachigkeit und der Armutsmehrsprachigkeit. Mit der Bezeichnung des Sprachenregimes wird darauf verwiesen, dass dies keine zufälligen Entwicklungen sind, sondern Regeln und Praktiken existieren, die offen oder versteckt wirken und die bestimmte Sprachen und damit einhergehenden SprecherInnen vorziehen, wobei andere ausgegrenzt werden (vgl. Krumm 2014, S. 23ff.).

Die Verwendung der migrationsbedingten Familiensprachen der SchülerInnen ist im Unterricht oft nicht erwünscht. Fremdsprachen werden hintereinander gereiht und es ist meist verboten, die Fremdsprachen unterrichtsübergreifend zu nutzen. SchülerInnen stehen somit vor der Aufgabe, Sprachangebote selbstständig gedanklich zu organisieren und zu synchronisieren. Das kann einen lernerschwerenden Effekt haben, da das Entwickeln von übergreifenden Fähigkeiten so erschwert wird (vgl. Krumm 2014, S. 30f.).

4. Theoretische Einordnung der Arbeit

4.1. Bourdieus Kapitalsorten

Um die Zusammenhänge zwischen Sprache, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und der Position im sozialen Raum zu betrachten, die wichtig für die Erarbeitung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit sind, eignet sich die nähere Betrachtung des sprachlichen Markts nach Bourdieu (vgl. Bourdieu 1997, S. 53ff.). Sein sprachsoziologischer Ansatz hebt die gesellschaftlichen Bedingungen hervor, unter welchen der Gebrauch von Sprache stattfindet (vgl. Bourdieu 1990, S. 8). Seiner Auffassung nach unterliegt jeglicher Akt des Sprechens einer Zusammensetzung von Umständen, einem gewissen Habitus, der einen bestimmten Sprechstil und eine bestimmte sprachliche Fähigkeit, wie die Verwendung richtiger Grammatik beinhaltet sowie den Strukturen des sprachlichen Marktes. Jeder Dialog zwischen Personen, die jeweils sozialen Gruppen angehörig sind, ist dementsprechend in Machtverhältnisse eingebunden (vgl. Bourdieu 1990, S. 11). Solch Machtverhältnisse sind ebenso in Schulen präsent und um einen theoretischen Rahmen für das vorliegende Thema zu schaffen, werden zunächst gewisse Fachbegriffe Bourdieus definiert, bevor sprachliches Kapital erörtert wird.

Bourdieu zufolge nehmen alle Personen im sozialen Raum eine gewisse Position ein, welche die Wahrscheinlichkeit einer bestimmten schulischen oder sozialen Laufbahn beeinflusst. Welche Position im sozialen Raum eingenommen wird, hängt von der Kapitalausstattung einer Person, die das Startkapital als auch das, in der bisherigen Lebenszeit, erworbene Kapital umfasst, ab (vgl. Bourdieu 1987, S. 171ff.). Zudem gibt es laut Bourdieu einen Zusammenhang zwischen der Position, die in seinem Konstrukt des sozialen Raumes eingenommen wird und dem Lebensstil einer Person. In diesem Zusammenhang zeichnet sich eine gewisse Grundhaltung gegenüber der Welt aus und dies wird von Bourdieu als Habitus bezeichnet (vgl. Bourdieu 1997, S. 31).

Unter dem Begriff des Kapitals definiert Bourdieu „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, >>inkorporierter<< Form“ (Bourdieu 1997, S.49). Bourdieu postuliert drei Arten von Kapital. Als ökonomisches Kapital wird Besitz bezeichnet, das unmittelbar in Geld umgewandelt werden kann. Institutionalisiert wird ökonomisches Kapital in Form des Eigentumsrechts. Das soziale Kapital umfasst Beziehungen, Netzwerke und Gruppenzugehörigkeiten, die unter gewissen Umständen zum Erlangen von zusätzlichem ökonomischem Kapital nützlich sein können und wird in Form von Adelstiteln

institutionalisiert. Das kulturelle Kapital bezeichnet die Bildung sowie das Handlungswissen und wird in Form von schulischen Titeln institutionalisiert. Nach Bourdieu gibt es drei verschiedene Arten des kulturellen Kapitals, das inkorporierte Kulturkapital, das objektivierte Kulturkapital und das institutionalisierte Kulturkapital (vgl. Bourdieu 1997, S. 52ff.).

Das inkorporierte kulturelle Kapital setzt einen Prozess der Verinnerlichung voraus, für welchen ausreichend Zeit aufgewendet werden muss. Es wird gewissermaßen dem Körper eingeschrieben und ist demzufolge ein persönliches Besitztum einer Person, das nicht direkt vererbt oder weitergegeben werden kann. Dennoch wird inkorporiertes kulturelles Kapital „auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben“ (Bourdieu 1997, S. 57). Die soziale Vererbung lässt sich am Beispiel von Bildung, die von Bourdieu dem inkorporierten kulturellen Kapital zugeordnet wird, erklären. Bildung findet Bourdieu zufolge nicht ausschließlich in Bildungsinstitutionen statt, sondern bereits durch die Erziehung in der Familie. Die ungleiche Verteilung des inkorporierten kulturellen Kapitals in Familien hat zur Folge, dass Kinder bei Schuleintritt nicht mit den gleichen Voraussetzungen starten, da sich die Erziehung und der Bildungserwerb innerhalb der Familien unterscheiden kann (vgl. Bourdieu 1997, S. 55ff.).

Das objektivierte kulturelle Kapital erhält seinen Wert erst in Verbindung mit dem inkorporierten kulturellen Kapital. In Form von beispielsweise Schriften, Instrumenten oder Gemälden ist objektiviertes Kulturkapital entweder durch Kauf, Vererbung oder Schenkung zwar materiell übertragbar, aber da inkorporiertes Wissen zur Nutzung eines Instrumentes oder einer bestimmten Sichtweise auf ein Gemälde notwendig ist, werden bei der Nutzung und Gewinnausschlagung von objektiviertem Kulturkapital die Übertragungsregeln des inkorporierten Kulturkapitals wirkmächtig (vgl. Bourdieu 1997, S. 59f.).

Institutionalisiertes kulturelles Kapital objektiviert inkorporiertes Kulturkapital in Form von akademischen oder schulischen Auszeichnungen, wodurch „dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen“ (Bourdieu 1997, S. 62) wird (vgl. Bourdieu 1997, S. 61ff.).

Sprachliches Kapital wird von Bourdieu als kulturelles Kapital diskutiert und unterliegt dementsprechend ähnlichen Übertragungsgesetzen. Sprachliches Kapital wird, wie auch das inkorporierte kulturelle Kapital, zu großen Teilen auf dem Weg der sozialen Vererbung weitergegeben. Eine Generation überträgt die eigenen sprachlichen Kompetenzen auf die nachfolgende Generation durch Erziehung und den gemeinsamen Umgang (vgl. Bourdieu

1990, S. 40). Demzufolge geht er davon aus, dass „Sprachkompetenz, die nach *schulischen* Kriterien bewertet wird, genau wie andere Formen des kulturellen Kapitals vom Bildungsniveau abhängt“ (Bourdieu 1990, S. 40). Die schulischen Bewertungskriterien für Sprache orientieren sich an der Durchsetzung einer „legitimen Sprache“, die die festgelegte Hoch- bzw. Amtssprache des jeweiligen Nationalstaats darstellt, welche den Sprachpraxen der Herrschenden entspricht und einen hohen sozialen Wert zugeschrieben bekommt (vgl. Bourdieu 1990, S. 25 und S. 43). Die „legitime Sprache“ kann durch Umgang und Aneignung expliziter Sprachregeln zwar angeeignet werden, aber die, durch die familiäre Herkunft hervorgebrachten sprachlichen Kapitalunterschiede, bieten unterschiedliche Ausgangslagen beim Erwerb der „legitimen Sprache“ und werden durch die schulische Bewertung von Sprachkompetenz in Bildungsinstitutionen zusätzlich reproduziert (vgl. Bourdieu 1990, S. 40). Die „legitime Sprache“ erhält ihren Wert erst im Verhältnis zu einem sprachlichen Markt (vgl. Bourdieu 1990, S. 46), denn für das sprachliche Kapital gilt, Bourdieu zufolge, das simple Prinzip, dass „eine Kompetenz nur so lange einen Wert hat, wie ein Markt für sie existiert“ (Bourdieu 1993, S. 119). Jeder sprachliche Austausch stellt Bourdieu zufolge auch eine symbolische Machtbeziehung dar, in der Machtverhältnisse zwischen SprecherInnen aktualisiert und deutlich werden (vgl. Bourdieu 1990, S. 11). Gemäß Bourdieu folgt Schule diesem Prinzip und spricht einer sprachlichen Kompetenz, für die Schule keinen Markt darstellt, kaum einen Wert zu (vgl. Bourdieu 1993, S. 119). In Bildungsinstitutionen wird SchülerInnen vermittelt, wie weit ihr familiärer Sprachgebrauch von der legitimen Sprache entfernt ist. Bewertende Rückmeldungen zum Sprachgebrauch vermitteln SchülerInnen welche Position ihnen durch die Familiensprache in der Gesellschaft zugesprochen wird (vgl. Bourdieu 1990, S. 62), denn das Verfügen eines sprachlichen Habitus umfasst eine „bestimmte Neigung zum Sprechen und zum Aussprechen bestimmter Dinge“ (Bourdieu 1990, S. 11) und zeichnet die sozialen Verhältnisse der Umgebung des Individuums wieder (vgl. Bourdieu 1993, S. 115), denn der sprachliche Habitus wird im Austausch mit Personen aus der Umgebung, die eine bestimmte Position im sozialen Raum einnehmen, ausgebildet (vgl. Bourdieu 1990, S. 62). Bourdieu zufolge aber „muß man Wörter benutzen, die nicht nur grammatikalisch korrekt, sondern auch sozial akzeptabel sind“ (Bourdieu 1993, S. 116), um Sprache in bestimmten Situationen und Umgebungen „treffsicher anzuwenden“. (Bourdieu 1993, S. 116) Akzeptiert wird ein Sprachgebrauch, der den vorherrschenden Regeln des sprachlichen Marktes unterliegt (vgl. Bourdieu 1993, S. 117). Die Regeln eines sprachlichen Marktes setzen sich

durch Sanktionen und Zensurvorgänge durch (vgl. Bourdieu 1990, S. 12) und wirken als äußerer Zwang auf SprecherInnen (vgl. Bourdieu 1990, S. 62). Im Hinblick auf die Bildungsinstitution Schule stellen die Regeln des sprachlichen Marktes die Gesetzmäßigkeiten der Bildungssprache dar, die eine der hauptsächlichen Beurteilungsfaktoren der Lehrpersonen darstellen (vgl. Bourdieu 2001, S. 30).

4.2. Bildungswissenschaftliche Bezugstheorien zur Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeit als Ressource

Bereits früh wurde in der Bildungswissenschaft erkannt, dass Mehrsprachigkeit auch eine pädagogische Fragestellung darstellt. Der Anfang wurde mit der GastarbeiterInnenbewegung der 1950er bis 1970er Jahre gesetzt. Die sogenannte ausländerpädagogische Perspektive sieht sich einer kompensatorischen Sprachförderprogrammatis gegenüber mehrsprachigen Kindern verpflichtet, damit die Deutschkompetenzen von Kindern der GastarbeiterInnen verbessert werden. Das Thema der Mehrsprachigkeit erhält nach einer Phase des Stillstands durch die Ergebnisse der PISA-Studien erneut einen bildungswissenschaftlichen Stellenwert. Hierbei wird vornehmlich das Ziel der Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, verfolgt, indem die Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache gefördert werden. Dies zeigt, dass der Blick auf Mehrsprachigkeit in der Bildungswissenschaft weiterhin einem kompensatorischen Ansatz gleicht. Eine daraus resultierende Forderung an Lehramtsstudiengänge ist beispielsweise, dass Grundwissen über die deutsche Sprache als Zweit- und Drittsprache gelehrt werden muss, damit alle Lehrpersonen, unabhängig von der jeweiligen Fachrichtung, gewisse didaktische Fähigkeiten vorweisen können (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 99f.). Das Bildungssystem ist aber weiterhin monolingual deutschsprachig ausgerichtet. So werden andere Familiensprachen als Deutsch, unwichtig auf welchem Niveau sie gesprochen werden, kaum in den Unterricht einbezogen, da lediglich mit Deutsch gearbeitet wird (vgl. Mecheril und Dirim 2018, S. 203).

Nun kann die bildungswissenschaftliche Perspektive auf Sprache und Mehrsprachigkeit Dirim und Mecheril zufolge nicht auf die Frage reduziert werden, wie die Sprache der Mehrheitsgesellschaft angeeignet wird. Wichtig ist, dass pädagogisches Personal in schulischen als auch außerschulischen Tätigkeitsfeldern Theoriekenntnisse der gesellschaftlichen und sozialen Bedeutungszuschreibungen von Sprache erlangt (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 100). Denn Mehrsprachigkeit wird neben dem erkannten „Risikofaktors“

für schlechtere Errungenschaften in der Schule durch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit auch aufgrund einiger weiterer Perspektiven zum Thema pädagogischer Aushandlungen. Das Einbeziehen der Familiensprachen der SchülerInnen hat eine anerkennende und wertschätzende Wirkung und alle SchülerInnen profitieren dadurch, dass sie sich mit den Sprachen, die in der Gesellschaft vorhanden sind, im Unterricht auseinandersetzen können. Somit wird Bewusstsein für die Präsenz von Mehrsprachigkeit an Schulen geschaffen. Resultierend stellt sich die Frage, wie die Familiensprachen der SchülerInnen genutzt werden können, um Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen zu können, obwohl das österreichische Bildungssystem grundsätzlich monolingual ausgerichtet ist (vgl. Mecheril und Dirim 2018, S. 202). Auf Basis der Theoriekenntnisse kann professionell so gehandelt werden, dass institutionelle Restriktionen und die eigenen Handlungsmöglichkeiten in Hinblick auf die historisch-gesellschaftlichen Zusammenhänge reflektiert und aufarbeitet werden (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 100). Um das Themenfeld des Umgangs mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit angemessen verstehen zu können, ist die Verknüpfung zu Machtdimensionen unentbehrlich, auf die in Kapitel 5.3 dieser Arbeit näher eingegangen wird.

Sprache ist unabdingbar zur Erschließung der Welt. Für die soziale, ökonomische und politische Teilhabe ist Sprache eine Voraussetzung. Durch die tägliche Interaktion wird Sprache aktiv angeeignet und die individuelle, soziale und politische Handlungsfähigkeit wird dadurch erweitert (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 100). Gleichzeitig werden weitere Sprachkenntnisse auf Basis der bereits gelernten Sprache(n) erworben. Es konstruiert sich eine originäre Sprachausstattung, die so einmalig ist und aus diesem Grund unterscheidet sich das Lernen weiterer Sprachen zum Erwerb der ersten Sprache. Neu zu lernende Sprachen werden mit den bereits gelernten Sprachen bewusst oder unbewusst kontrastiert. Beim Sprachenlernen werden neue Inhalte mit bekannten Inhalten verknüpft (vgl. Christ 2009, S. 35).

Studien zum Einfluss mehrsprachiger Lernumwelten auf die Aneignung weiterer Sprachen haben positive, negative als auch neutrale Zusammenhänge berichtet. Vor allem in den frühen Studien, die auf Vorurteilen gegenüber Mehrsprachigkeit basierten, wurden negative Auswirkungen behauptet. Hier wurden aber die Einflüsse von Bedingungen, die mit mehrsprachigem Aufwachsen miteinhergehen können, außer Acht gelassen. Sozioökonomischer Hintergrund und familiäre Merkmale korrelieren mit dem Effekt von

Mehrsprachigkeit auf das Erwerben neuer Sprachen (vgl. Bialystok 1991, S. 1ff.). So deuten die Ergebnisse der DESI Studie (2008) darauf hin, dass mehrsprachige SchülerInnen zwar über ein Potential verfügen, durch welches sie bessere Leistungsergebnisse in englischen Leistungstest erzielen als ihre MitschülerInnen mit deutscher Familiensprache, aber das Potential in vielen Fällen durch einen ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund überlagert wird (vgl. Hesse und Göbel 2009, S. 286). Studien, die den Zusammenhang zwischen dem Lesenlernen und der zweisprachigen Kompetenz von Kindern untersucht haben, deuten darauf hin, dass die Ähnlichkeit zwischen den zwei Sprachen im Hinblick auf ihr Schriftsystem einen Faktor spielt. Ein weiterer wichtiger Faktor, neben einigen weiteren, ist aber die sprachliche Kompetenz in der Familiensprache der Kinder (vgl. Bialystok 2006, S. 122). Es zeigen sich positive Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf die Exekutivfunktionen, wie beispielsweise die Aufmerksamkeitskontrolle oder Multitasking. Das ergibt sich dadurch, dass mehrsprachige Personen in jedem Sprechkontext entscheiden müssen, welche Sprache sie verwenden und dadurch das Kontrollsystem trainiert wird (vgl. Bialystok und Poarch 2015, S. 121f.).

Diese Befunde deuten darauf, dass Mehrsprachigkeit eine Ressource darstellen kann. Dementsprechend spricht dies für eine Förderung und Erhaltung der Familiensprachen im Unterricht.

5. Mehrsprachigkeit und das österreichische Schulsystem

5.1. Der monolinguale Habitus und die Bedeutung der Bildungssprache im österreichischen Schulsystem

Die Bezeichnung des monolingualen Habitus stützt sich auf das Konzept des Habitus von Bourdieu. Durch den Habitus wird die Verbindung zwischen der gesellschaftlichen Position und dem Lebensstil einer Person beschrieben (vgl. Bourdieu 1987, S. 278f.). Gogolin zufolge kann aufgrund der vielen geteilten strukturellen Merkmale von Lehrpersonen, durch die sie sich von anderen Berufsgruppen unterscheiden, von der Ausbildung eines spezifischen Habitus gesprochen werden. Berufstypische Haltungen und Handlungen von Lehrpersonen können demzufolge als Resultat eines Habitus zusammengefasst werden. Wird die monolinguale Praxis der Lehrkräfte als habituelle Praxisform angesehen, lassen sich Erklärungen für das Handeln von Lehrpersonen finden. Bei näherer Betrachtung von einzelnen Aspekten, wie beispielsweise den Einstellungen, bleiben diese dennoch eher unerklärlich, da sich laut Gogolin schnell Widersprüche finden lassen (vgl. Gogolin 1994, S. 31f.).

Historisch betrachtet, liegen die Wurzeln des heutigen monolingualen Habitus der Lehrkräfte in der nationalstaatlichen Ausbildung des Schulwesens. Kultur wird vorherrschend als Nationalkultur verstanden, die eine Nationalsprache hat, die deutsche Sprache als Muttersprache. Eine solche „gemeinsame Kultur“ findet den stärksten Ausdruck in der gemeinsamen Sprache und macht den Mythos einer Nation aus, der sprachliche Zusammenhalt der Menschen würde auch einen sozialen Zusammenhalt gewährleisten. Mit der Ideologie des Nationalismus sind auch jene Vorstellungen verbunden, der Zugang zu Bildung sei den Mitgliedern der Nation vorbehalten. Seit der Neuverortung des ständisch getrennten Schul- und Unterrichtswesens in ein Teilsystem der bürgerlichen Öffentlichkeit ist die Neubestimmung des Unterrichts in den Fokus geraten. Der Unterrichtsstoff und die Art der Vermittlung wurden neu überdacht. Im Zuge dessen kam es zu einer Neuverhandlung des Stellenwerts und der Funktion der deutschen Sprache. Hiermit verknüpft war auch die Frage nach Ansprüchen an die Tätigkeit der Lehrpersonen. Die Frage, welche Fähigkeit eine Lehrperson benötigt, um „Unterricht in der Muttersprache“ zu leiten, damit Stoff und Wissen gelehrt wird, wurde in den Diskurs eingeführt. Explizit thematisiert wurden das Verhältnis der SchülerInnen zur deutschen Sprache, der Effekt des Deutschen für die Gelehrsamkeit der

Schülerschaft und die Rolle, die den Lehrpersonen zukommen würde. (vgl. Gogolin 1994, S. 41ff.).

Im Kontext der monolingualen Schule werden migrationssprachliche Gegebenheiten oft zu einem Problem. In Schulen wird eine bestimmte Qualität und Quantität des Deutschen im Sprachrepertoire gefordert (vgl. Gogolin et al. 2003, S. 50). Hier kann das Konzept der Bildungssprache herangezogen werden, denn damit wird darauf hingewiesen, dass sprachliche Fähigkeiten erforderlich sind, um als SchülerIn erfolgreich durch das Schulsystem zu kommen (vgl. Mecheril und Quehl 2015, S. 158). Werden den Erwartungen der Schule nicht entsprochen, wird Mehrsprachigkeit und der daraus resultierende sprachliche Wandel dafür verantwortlich gemacht. Ein Sprachgebrauch, der sich aus Mitteln unterschiedlicher Sprachen und dem wechselnden Einsatz dieser zusammensetzt, kann völlig funktional sein und dennoch weicht ein solche Sprachgebrauch von der Monolingualität, die in Schulen gefordert ist, ab. Somit wird ein solcher Sprachgebrauch in seiner Entwicklung durch die Schule nicht gefördert, auch kaum als Bildungsmedium und Bildungsinhalt angesehen. SchülerInnen müssen in monolingualen Schulsystemen die Bildungssprache Deutsch beherrschen (vgl. Dirim 2015, S. 28). Für Menschen mit Migrationsgeschichte ist die Bedeutung der deutschen Sprache als Verständigungsmittel und besonders als Weg zum Bildungserfolg fraglos anerkannt. Damit ist jedoch nicht verbunden, dass die mitgebrachten Sprachen aus diesem Grund aufgegeben werden wollen (vgl. Gogolin et al. 2003, S. 50). SchülerInnen, die außerhalb der Schule nicht die Möglichkeit haben, sich die Register der Bildungssprache anzueignen, werden tendenziell benachteiligt. Die Bedingungen der Entstehung der Benachteiligung sind in den Routinen der Schule normalisiert (vgl. Mecheril und Quehl 2015, S. 154).

Die deutsche Bildungssprache, die SchülerInnen verstehen und verwenden lernen müssen, unterliegt eigenen Gesetzmäßigkeiten. Die Kommunikation in der Schule gestaltet sich tendenziell nach den konzeptionellen Merkmalen der Schriftsprache, auch falls die Kommunikation mündlich stattfindet. Die Sprechweise ist unabhängig von der Situation und arbeitet sehr mit symbolischen und strukturbildenden Redemitteln, wie zum Beispiel mit Artikeln, Pronomen und mit schwierigen Strukturen. Dementsprechend liegt ein deutlicher Unterschied zwischen dem schulischen und alltäglichen Deutsch vor, denn im alltäglichen Gebrauch der deutschen Sprache überwiegen situationsabhängige, bedeutungstragende, konkrete, assoziative und bildliche Elemente (vgl. Gogolin et al. 2003, S. 51).

Wie bereits erwähnt, sind die Unterschiede zwischen der Alltagssprache und der Bildungssprache besonders gravierend für Menschen, die sich die Bildungssprache außerhalb der Schule nicht aneignen können oder gerade dabei sind, die deutsche Sprache zu lernen. Es ist gewiss unerlässlich, dass sich SchülerInnen einen Fachwortschatz aneignen, aber durch das Lehren eines speziellen Wortschatzes werden grundlegende Sprachlernprobleme nicht überwunden. Der sprachliche Anspruch des Unterrichts wird, je länger eine Schullaufbahn dauert, immer schwieriger. Die sprachliche Leistung, die verlangt wird, wird stetig abstrakter. Die Bildungssprache entfernt sich mit zunehmender Zeit immer mehr von den Gesetzmäßigkeiten der Alltagssprache (vgl. Gogolin et al. 2003, S. 51).

Schule stellt eine der hauptsächlichen Institution dar, die diese Form von Sprache zu vermitteln hat. Unterstützung zum Erwerb der Sprache gibt es von anderen Institutionen, wie beispielsweise den öffentlichen Medien, dennoch ist primär die Schule dafür verantwortlich, SchülerInnen die Schriftsprache zu lehren und darauf zu achten, dass SchülerInnen mit den steigenden Anforderungen der Bildungssprache mithalten können. SchülerInnen aus bildungsnahen Familien haben die Möglichkeit, sich die sprachliche Variante der Bildungssprache auch zu Hause anzueignen und diese zu üben. Eine Lesesozialisation, die den schulischen Anforderungen entspricht, wird beispielsweise eher in bildungsnahen Elternhäusern durchlaufen. Dies gilt auch prinzipiell für mehrsprachig aufwachsende Personen. SchülerInnen, die aus bildungsfernen (und/oder migrierten) Familien stammen, die die Bildungssprache und ihre Schriftförmigkeit nicht beherrschen, können durch das Elternhaus nicht auf die schulische Kommunikation vorbereitet werden und sind somit auf pädagogische Einrichtungen als Lernort angewiesen (vgl. Gogolin et al. 2003, S. 51).

5.2. Die Rolle und Verantwortung von Lehrpersonen

Trotz des vorherrschenden monolingualen Habitus an Österreichs Schulen, bringt die Schülerschaft eine breitgefächerte Mehrsprachigkeit mit. Lehrpersonen sind gefordert, ihren Unterricht an die multilinguale Situation anzupassen, da in einer mehrsprachigen Klasse alle SchülerInnen, unabhängig ob die Familiensprache Deutsch oder eine andere darstellt, benachteiligt werden, wenn Lehrkräfte fortwährend so unterrichten, als sei der sprachliche Hintergrund aller SchülerInnen derselbe (vgl. Boeckmann 2014, S. 147). Mehrsprachigkeit wird aufgrund fehlender Konzepte zum Umgang mit mehrsprachigen SchülerInnen häufig nicht anerkannt. Gesellschaften verändern sich stark durch Migrationsprozesse (vgl. Hummrich und

Terstegen 2020, S. 3) und so findet sich ein großer Anteil von mehrsprachigen SchülerInnen im österreichischen Schulwesen wieder (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2021a, S. 1). In der Unterrichtsgestaltung ist wichtig, die unterschiedlichen Zugänge der SchülerInnen zur deutschen Sprache zu berücksichtigen und jeden Unterricht auch als einen Zweitsprachenunterricht aufzufassen. Dies erfordert ein entsprechendes professionelles Wissen und bestimmte pädagogische Kompetenzen zum „Deutsch als Zweitsprache“ (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 117). Auch Gogolin ist der Auffassung, dass sämtlicher Unterricht seinen Beitrag zur Weiterentwicklung und Förderung leisten muss, da jeder Unterricht, unabhängig von der Fachrichtung, zur sprachlichen Erziehung von SchülerInnen beiträgt (vgl. Gogolin 1988, S. 107). Das inkludiert, dass sich alle Lehrkräfte von SchülerInnen mit nicht deutscher Familiensprache für ihre sprachliche Förderung verantwortlich fühlen müssen und die Verantwortung nicht lediglich auf die „Deutschförderklassen“ übertragen (vgl. Rösch 2009, S. 10).

Dass Familiensprachen von Kindern mit Migrationshintergrund keinen Einzug in Bildungsinstitutionen finden und zum Teil verboten werden, kann als diskriminierend gedeutet werden. Werden mehrsprachig aufwachsende Kinder auf die Kompetenz in der Bildungssprache reduziert, erfahren die SchülerInnen keine Anerkennung und Wertschätzung ihrer zusätzlichen Sprachenkenntnisse (vgl. Rösch 2016, S. 288). Hier ist anzumerken, dass der Umgang mit Sprachen im Bildungswesen durch die Eingebundenheit von Machtbeziehungen geprägt ist. In Schulen können die ungleichen Sprachvoraussetzungen der Schülerschaft von Seiten der Lehrpersonen auf unterschiedliche Art angesprochen und aufgenommen werden. Lehrkräfte können dementsprechend zur Reproduktion von gesellschaftlichen Ungleichheiten mitwirken oder versuchen, diese zu überwinden. Schule stellt neben der Ebene der schulischen Organisation sowie der curricularen und didaktischen Ebene letztendlich auf Ebene der Handlungen einzelner Lehrkräfte (Wert-)Differenzen zwischen den Sprachen der SchülerInnen her (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 105f.).

5.3. Sprachenvielfalt in Österreichs Klassen

Unabhängig davon, ob SchülerInnen ein- oder mehrsprachig aufwachsen, ist der Umgang mit sprachlicher Vielfalt allen Kindern und Jugendlichen bekannt. Durch den Austausch mit unterschiedlichen GesprächspartnerInnen lernen SchülerInnen verschiedene Register einer

oder mehrerer Sprachen zu verstehen und zu benutzen. SchülerInnen internalisieren die Mittel, die in den unterschiedlichen Gesprächskontexten Geltung haben, interaktiv im Austausch mit anderen Personen. Aus dieser Perspektive heraus, ist Sprachenvielfalt in Österreichs Klassen durch alle SchülerInnen gegeben (vgl. Dirim 2015, S. 27).

Hier soll der Blick auf SchülerInnen, die in Familien mit Migrationsgeschichte aufwachsen, gerichtet werden, da diese in ihrem Alltag oft zwei oder mehr Sprachen sprechen (vgl. Gogolin et al. 2003, S. 38). Die Erfassung des Anteils der mehrsprachigen SchülerInnen im österreichischen Schulwesen ist aufgrund der Datenlage als Herausforderung zu sehen. Schulstatistiken erfassen SchülerInnen entweder mit Blick auf Staatsbürgerschaft oder auf die Familiensprache. Beide Strategien bieten lediglich lückenhafte Erfassungen der, im Fokus stehenden, Gruppe (vgl. Wroblewski und Herzog-Punzenberger 2010, S. 107). Nichtsdestotrotz werden im Folgenden die Ergebnisse der STATISTIK AUSTRIA herangezogen, um eine Vorstellung der Sprachenvielfalt in Österreichs Klassen erlangen zu können. Die STATISTIK AUSTRIA hat im Dezember 2021 einen Überblick des Anteils von SchülerInnen mit anderer Familiensprache als Deutsch in österreichischen Bildungsinstitutionen für das Schuljahr 2020/2021 herausgegeben. Innerhalb einer Datenerhebung zur Schulstatistik wurde nach den „im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ der SchülerInnen gefragt. Die Datenbasis der nun vorgestellten Ergebnisse bildet lediglich die erste Angabe bei der Befragung dieses Merkmals ab. Dabei wird keine weitere Unterscheidung getroffen, falls auch Deutsch als eine der weiteren gebrauchten Sprachen im Alltag angegeben wurde. Die Schülerschaft, die eine andere Familiensprache als Deutsch besitzt, macht einen rund 27%igen Anteil der gesamten Schülerschaft in allen Schultypen Österreichs aus. Wird Wien näher betrachtet, steigt der relative Anteil auf etwa 53% aufgeteilt auf alle Schultypen. Der Anteil von SchülerInnen mit anderer Familiensprache als Deutsch ist in Österreichs Mittelschulen mit einem Wert von 70.013 signifikant höher als in den Unterstufen von Allgemeinbildenden höheren Schulen mit 26.626 (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2021a, S. 1). Auf Basis der verfügbaren Informationen lässt sich die Bildungsbenachteiligung von mehrsprachig aufwachsenden SchülerInnen klar aufzeigen.

5.4. Indizien für unterschiedliches Sprachprestige an österreichischen Schulen

In Bildungsinstitutionen spiegelt sich das Sprachenregime Österreichs wider, Kompetenzen in einigen Sprachen werden honoriert, während Kompetenzen in anderen Sprachen nicht

lediglich nicht honoriert werden, sondern als Ausgrenzungsfaktoren genutzt werden (vgl. Krumm 2014, S. 23ff.). Österreich hat, im Vergleich zu vielen weiteren Ländern in Europa keinen Schulsprachkanon, der vorgeschrieben ist. Es werden ca. 20 Sprache als „lebende Fremdsprachen“ angeführt. Im Bildungswesen wird aber ein ziemlich enger Kanon von Fremdsprachen gefördert und damit auch eine Elitemehrsprachigkeit. So kann in Volksschulen für die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprachen“ zwischen den Sprachen Englisch, Italienisch, Französisch, Slowakisch, Slowenisch, Kroatisch, Tschechisch und Ungarisch theoretisch entschieden werden. Serbisch und Türkisch hingegen, die am stärksten als Familiensprachen von Menschen mit Migrationsgeschichte vertreten sind, werden nicht angeboten. Der österreichische Lehrplan erlaubt Hauptschulen zwischen elf und AHS-Schulen zwischen 12 Sprachen ein angemessenes Sprachangebot für die regionale Schülerschaft zu erstellen. Hier wird das Zweiklassensystem ebenso deutlich, da Türkisch als lebende Fremdsprache nur an Hauptschulen und nicht an allgemeinbildenden höheren Schulen angeboten werden kann (vgl. Krumm 2014, S.24 und Krumm 2016, S. 60). Insgesamt lernen 97,9% der Schülerschaft aller Schultypen in Österreich Englisch, 6,6% Französisch, 4,7% Italienisch, 4,8% Spanisch, 0,7% Russisch und 1,4% lernen eine andere lebende Fremdsprache als die bereits angeführten (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2021b, S. 1). Muttersprachlicher Unterricht wird in Österreich für Kinder mit anderer Familiensprache als Deutsch als unverbindliche Übung, also Zusatzunterricht, der nicht benotet wird, angeboten. Der Zugang dazu ist aber erschwert, da eine hohe Zahl an SchülerInnen mit gleicher Familiensprache nötig ist, um so eine unverbindliche Übung anbieten zu können. Oft sind keine Lehrkräfte an Schulen vorhanden, die eine qualifizierte Ausbildung haben, den Zusatzunterricht der Familiensprachen von Kindern und Jugendlichen halten zu können. Im regulären Schulalltag werden auch heute noch oft Verbote angeordnet, andere Familiensprachen als Deutsch dürfen in Pausen oder auf Schulausflügen zur Kommunikation mit anderen benutzt werden. Diese Sprachen ordnet Krumm der Armutsmehrsprachigkeit zu, da die Sprachkompetenzen in diesen Sprachen nicht wertgeschätzt und belohnt wird. SchülerInnen, die diese Sprachen nicht als Familiensprachen haben, sollen verschont werden, eine dieser Sprachen zu lernen. Im öffentlichen Bewusstsein bekommen diese Sprachen nämlich kaum einen Wert zugeschrieben und werden nicht als wichtig angesehen. Aus diesem Grund gibt es auch die Trennung zwischen Fremdsprachenunterricht und Muttersprachlichen Unterricht (vgl. Krumm 2014, S. 25 und Krumm 2016, S. 61).

Schlussendlich werden durch die fehlende Diversifizierung kaum Sprachprofile entwickelt, die auf die jeweiligen individuellen sprachlichen Lebenssituationen angepasst sind. Die Mehrsprachigkeit, durch die die Gesellschaft gekennzeichnet ist, und die sprachliche Lebenswelt vieler SchülerInnen wird in Schulen nicht immer abgebildet. Somit finden sich eine große Anzahl an SchülerInnen in Schulen mit ihren Biografien nicht immer wieder. Die mitgebrachten Ressourcen durch die Familiensprache können nicht kapitalisiert werden und sie erfahren auch fehlende Anerkennung und Wertschätzung gegenüber diesen (vgl. Krumm 2016, S. 61).

5.5. Das Einbeziehen von unterschiedlichen Erstsprachen im Schulunterricht

Die Schulen Österreichs sind, abgesehen von bilingualen Schulen für anerkannte ethnische Minderheiten und einzelnen Schulprojekten, trotz migrationsbedingter Mehrsprachigkeit monolingual ausgerichtet. Die sprachlichen Angebote begrenzen sich auf den muttersprachlichen Unterricht und den Fremdsprachenunterricht. SchülerInnen mit anderer Familiensprache als Deutsch treffen in einem solchen Bildungssystem auf eine doppelte Herausforderung. Sie bemühen sich die Kenntnisse der deutschen Sprache zu vertiefen und gleichzeitig dem Unterricht zu folgen. Ein Angebot zu Vertiefung der Deutschkenntnisse, falls diese als nicht ausreichend attestiert sind, stellen die „Deutschförderklassen“ in Österreich dar, die im Jahr 2018 in das Schulwesen implementiert worden sind (vgl. Füllekruss und Dirim 2020, S. 68f.). Die Trennung der SchülerInnen nach sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Unterrichtssprache wirkt auf verschiedenen Ebenen der Schule als Interaktionsraum. Die räumliche Trennung der SchülerInnen, die einen „Deutschförderbedarf“ besitzen, schränkt die Interaktion zu SchülerInnen ein, die den sprachlichen Normen der Schule entsprechen. Der Ausschluss vom Regelbetrieb der Schule birgt die Gefahr der Markierung und Stigmatisierung der SchülerInnen, die getrennt von den anderen die „Deutschförderklassen“ besuchen (vgl. Füllekruss und Dirim 2020, S. 79). „Deutschförderklassen“ stellen somit eine „Defizitkompensation“ dar, ohne die Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht einzubinden. Dementsprechend leistet ein solcher Unterricht keinen Beitrag zur Anerkennung und Wertschätzung der Familiensprachen der Schülerschaft. Es findet dadurch kaum Reflexion über die sprachlichen Hierarchien der Gesellschaft statt, der Alleinanspruch an Legitimität der dominanten Sprache wird lediglich bestärkt (vgl. Fürstenau und Niedrig 2011, S. 80). Es bedarf der Auffassung von sprachlicher Diversität als Normalfall, um Sprachförderunterricht nicht weiter in zusätzlichen

Angeboten, neben dem Regelunterricht, abzuhalten. Eine ressourcenorientierte Sicht auf mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen erfordert das Hinterfragen des monolingualen Habitus und der Machtverhältnisse der Gesellschaft, die verschiedenen Sprachen einen unterschiedlichen soziale Status zuschreiben (vgl. Huxel 2016, S.154).

SchülerInnen mit Migrationshintergrund treten zweifelsfrei durch ihre lebensweltliche Zweisprachigkeit mit bestimmten Bildungsvoraussetzungen in das Schulwesen ein. Schule, die dem pädagogischen Grundsatz folgt „SchülerInnen da abzuholen, wo sie stehen“, steht die Aufgabe zu, Mehrsprachigkeit zu fördern und einen Raum zur Entfaltung zu bieten (vgl. Gogolin 1988, S. 10). Auch Dirim und Mecheril sehen in einer, von Migration geprägten Gesellschaft, das Aufnehmen der Familiensprachen der SchülerInnen, aber auch unterschiedliche Varietäten der deutschen Sprache, in den Schulunterricht als pädagogisch angemessen (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 117). Dies bedeutet nicht, dass SchülerInnen auf didaktischer Ebene kein bildungssprachliches Deutsch gelehrt werden muss, da sie ihre eigene Varietät haben. Pädagogisch wichtig ist, den SchülerInnen ein Bewusstsein über die unterschiedlichen Register der deutschen Sprache vermittelt wird, um sie im Erwerb der Kompetenzen der Bildungssprache zu unterstützen, ohne den SchülerInnen ihren eigenen Sprachgebrauch als Teil der Mehrsprachigkeit in einer von Migration geprägten Gesellschaft abzusprechen (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 118).

Die Schule kann sich der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen wie folgt öffnen, wobei hier eine grundlegende Änderung des Schulwesens von Nöten ist. Eine Diversifizierung geht mit Wahlmöglichkeiten für die SchülerInnen und ihre Eltern einher, um individuelle Sprachenprofile, die nicht ausschließlich aus Deutsch als Bildungssprache und Englisch als Fremdsprache bestehen, zu ermöglichen. In Österreich wären jetzt bereits folgende Schritte möglich:

- Ein Angebot zur Sprachlernberatung seitens der Schule, das Schnupperangebote anbietet und Information zur Mehrsprachigkeit als Ressource umfasst, kann aufgestellt werden.
- Der Muttersprachliche Unterricht könnte als Fremdsprachenunterricht für alle SchülerInnen geöffnet werden, da zumindest einige Lehrpläne und Lehrpersonen bereits vorhanden sind (vgl. Krumm 2016, S. 61f.).

Bevor jedoch eine Änderung des Schulwesens zu Stande kommt, können Lehrkräfte auf folgende Art und Weise andere Familiensprachen als Deutsch in den Schulunterricht einbeziehen, ohne dass die deutsche Sprache die Vorrangstellung der gemeinsamen Sprache der Schüler- und Lehrerschaft verliert:

- SchülerInnen, die dieselbe Familiensprache besitzen, dürfen sich untereinander in dieser unterhalten. Mit MitschülerInnen oder LehrerInnen, die diese Sprache nicht beherrschen, kann die deutsche Sprache verwendet werden. Da mehrsprachig Aufwachsende ohnehin ein Gespür entwickeln, in welchen Kontexten und mit welchen KommunikationspartnerInnen bestimmte Sprachen genutzt oder nicht genutzt werden können, lassen sich solche Regeln ohne Probleme etablieren.
- Werden SchülerInnen mit derselben Familiensprache bzw. demselben Sprachrepertoire auf Tischgruppen zusammengesetzt, können sie grundsätzlich, falls sie möchten, Sprachmischungen benutzen. Hier ist wichtig, den SchülerInnen zu erklären, dass sie die Möglichkeit haben, ihr Sprachvermögen einzusetzen. So können Arbeitsgruppen, die sich sprachlich voneinander trennen, entstehen, in welchen Gruppenarbeiten gemeinsam durch das Verwenden von mehrsprachigen Sprechstrategien gemeistert werden können.
- Besteht die Möglichkeit nicht, die SchülerInnen beim Bilden sprachlich homogener Gruppen zu unterstützen, kann der Versuch gestartet werden, ob SchülerInnen mit verwandten Sprachfamilien mithilfe ihrer sprachlichen Ressourcen miteinander arbeiten können. So können SchülerInnen eine Unterhaltung über Sprachen beginnen und daraufhin beispielsweise Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen finden. Die Übersetzungsmöglichkeiten von wichtigen Begriffen können so unter den SchülerInnen in einer, gegenüber Sprache offenen, Atmosphäre diskutiert werden. Dies könnte eine Hilfestellung zur Verankerung wichtiger bildungssprachlicher Begriffe darstellen (vgl. Dirim 2009, S. 44).

5.5.1. Argumente für die Einbindung von Erstsprachen der SchülerInnen im Unterricht
Migrationsprozesse rufen in vielen Fällen eine Bedrohung der bisherigen sprachlichen Identität hervor, denn die Zweitsprache erlangt auf Dauer eine Dominanz im alltäglichen Leben. Die Sprache der Mehrheitsgesellschaft wird zur Sprache, die im Beruf, bei Behördengängen, in der Schule etc. genutzt wird und dringt so in die Familienstruktur ein.

Familiensprachen erhalten jedoch bei vielen Menschen mit Migrationshintergrund eine identitätsstiftende Funktion. Dabei ist der Grad der Beherrschung der Familiensprache kein ausschlaggebender Grund, ob die Familiensprache als identitätsstiftend empfunden wird. Dennoch würde die Einbindung von Erstsprachen der SchülerInnen im Unterricht eine bedeutsame psychosoziale Funktion erfüllen. Durch die Bewusstmachung der sprachlichen Identität der SchülerInnen würde eine Anerkennung und Wertschätzung des Selbstbildes und der als wesentlich empfundenen Zugehörigkeiten erzeugt werden (vgl. Krumm 2009, S.238f.). Wird die Erstsprache in den Unterricht aufgenommen, fühlen sich die SchülerInnen in ihrer Person aufgewertet. Weiter gesteigert werden kann das Gefühl der Akzeptanz, indem die SchülerInnen Raum erhalten als „ExpertInnen“ Auskunft über ihre Sprachen zu geben (vgl. Dirim 2009, S. 43f.).

Wird Mehrsprachigkeit ein wertschätzender Kontext eingeräumt, in dem sie sich entfalten kann, hat dies auch eine Auswirkung auf kognitive Entwicklungen von SchülerInnen. SchülerInnen, die mehrsprachig aufwachsen, müssen früh entscheiden, welche Sprachen sie mit welchen KommunikationspartnerInnen in unterschiedlichen Kontexten nutzen können. Somit führt dies zu frühen Sprachvergleichen, die den Bewusstwerdungsprozess und das Wissen über Sprache unterstützen. Durch mehrsprachige Lehr-Lernumgebungen könnten Kompetenzen gefördert werden, die Spracherfahrungen und Sprachenbewusstsein nutzen sowie Wissen um Sprachen und Sprachenbewusstheit fördern. Dabei ist einzuräumen, dass Sprachenbewusstheit wesentlich für die Aneignung der Bildungssprache Deutsch ist. (vgl. Krumm 2015, S. 64ff.). Unterrichtsinhalte können mit dem Wortschatz der Familiensprache verglichen werden und können so im Sprachbewusstsein der SchülerInnen kognitiv, aber auch emotional, besser festgesetzt werden (vgl. Dirim 2009, S. 44). Auch der Erwerb von Fremdsprachen wird durch das Erkennen von Zusammenhängen verschiedener Sprachen unterstützt. Hierbei können schulische Fremdsprachen und die Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht integriert werden, um die unterschiedlichen Sprachen miteinander zu vergleichen und den Erwerb dieser Sprachen zu verbinden (vgl. Göbel 2018, S. 41). Nicht zuletzt ist das Sprechen mehrerer Sprachen in vielen gesellschaftlichen und beruflichen Kontexten zu einer Art Notwendigkeit geworden und kann durch das Fördern von Erstsprachen im Schulunterricht unterstützt werden (vgl. Fleckenstein und Möller 2020, S. 227).

6. Überblick über empirische Studien zur Einstellung von Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit

Wie mit Mehrsprachigkeit in Schulen umgegangen wird, hängt stark von den Einstellungen der Lehrkräfte ab, da Schule in Österreich grundsätzlich monolingual ausgerichtet ist (vgl. Gogolin 1994, S. 24). Im Folgenden werden einige Ergebnisse von Studien zum Thema Einstellung gegenüber sprachlicher Heterogenität, sowie den Einstellungen angehender als auch bereits berufstätiger Lehrkräfte mit und ohne eigenen Migrationshintergrund gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit vorgestellt.

Die quantitative Studie von Wischmeier (2012) befasst sich mit den Überzeugungen von Lehrpersonen zur Schülerschaft mit Migrationshintergrund. In der quantitativen Untersuchung steht unter anderem die Einstellungen von Grundschullehrkräften bezogen auf sprachlich und kulturell heterogene Klassen. Untersucht wurde dies an 14 Schulen in Bayern mittels Fragebögen. Sechs Themenschwerpunkte, mittels welchen die Überzeugungen und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit erhoben wurden, waren in den Fragebögen zu finden. Diese sind: Verhaltensunterschiede, Leistungsbewertung, Unterricht, Haltung zum Schulsystem, Unterstützung und Belastung. Die Studienergebnisse deuten auf eine eher defizitorientierte Einstellung zu Mehrsprachigkeit seitens der Lehrkräfte hin, da die Ergebnisse bezogen auf die Leistungserwartung von mehrsprachig aufwachsenden SchülerInnen geringer eingestuft wurden im Vergleich von einsprachig aufwachsenden SchülerInnen. Die befragten Lehrpersonen erwarten aber trotz der Annahme von Leistungsrückständen mehrsprachiger SchülerInnen keine höhere Belastung durch die Anwesenheit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Klasse. Die Anzahl der SchülerInnen mit Migrationsgeschichte in einem Klassengefüge stellt laut den Angaben der Lehrkräfte hierfür keinen ausschlaggebenden Faktor dar (vgl. Wischmeier 2012, S. 180ff.). Die Tendenz zu einer defizitorientierten Sichtweise auf Mehrsprachigkeit zeigt sich auch in der Untersuchung von Hallitzky und Schliessler (2008), in der 45 Lehramtsstudierende zu ihren Einstellungen und Überzeugungen zum Umgang sprachlicher und kultureller Heterogenität befragt worden sind.

Diese Ergebnisse einer weiteren quantitativen Studie von Lange und Pohlmann-Rother (2020) deuten hingegen auf einen Paradigmenwechsel eines defizitären Blickes auf Mehrsprachigkeit zur Mehrsprachigkeit als Ressource in den Überzeugungen der von ihnen befragten LehrerInnen hin. Sie haben mittels einer Fragebogenstudie die Bedeutung formaler und

informeller Lerngelegenheiten im Zusammenhang mit den Überzeugungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit in der Schule analysiert. Der Anteil der Lehrkräfte, der denkt, Erstsprachen sollten zumindest zeitweise einen Platz in ihrem Unterricht haben, überwiegt. Mehr als die Hälfte der befragten GrundschullehrerInnen hat entweder vollkommen oder überwiegend keine Angst vor Kontrollverlust, falls andere Familiensprachen im Unterricht gesprochen werden. Diese befürworteten auch den Einsatz von nicht-deutschen Materialien im Unterricht für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen (vgl. Lange und Pohlmann-Rother 2020, S. 56f.). Auch in der quantitativen Studie von Hachfeld (2012), die im Rahmen des COACTIV-Forschungsprogramms durchgeführt wurde, deuten auf einen Paradigmenwechsel hin, denn in etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte plädierten, den Ergebnissen der Studie zufolge, für eine ressourcenorientierte Sichtweise auf Mehrsprachigkeit. Die Stichprobe umfasste 433 Lehrkräfte, von welchen 14% eine eigene Migrationsgeschichte aufwiesen (vgl. Hachfeld 2012, S. 53ff.). Die Ergebnisse der ProLEG-Studie (2012) deuten ebenso auf eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit von Lehrkräften. Sprachliche Heterogenität wird von knapp drei Viertel der befragten Lehrpersonen als Bereicherung gesehen. Dennoch sieht die Mehrheit der Lehrkräfte die deutsche Unterrichtssprache als Bedingung für gelingende Integration und legt wenig Wert auf das Einbeziehen von Familiensprachen in den Unterricht (vgl. Winheller et al. 2012, S. 9f.).

Fischer und Ehmke (2019) haben eine empirische Erfassung der Einstellungen angehender Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit in Unterricht und Schule von Fischer (2018) anhand eines entwickelten Instrumentes, das in drei Skalen gegliedert ist, untersucht. Die Skalen bilden die Kategorien (1) Sprachgebrauch zu Hause, (2) Mehrsprachigkeit im Fachunterricht und (3) Zuständigkeit für Sprachförderung im Fachunterricht. Ein Anliegen der Studie ist die Erhebung der Zusammenhänge zwischen den Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und den Personenmerkmalen, wie beispielsweise die Anzahl der bereits abgeschlossenen Studiensemester oder dem gewählten Unterrichtsfach der Lehramtsstudierenden (vgl. Fischer und Ehmke 2019, S. 417). Die Befragung von 161 Lehramtsstudierenden an einer deutschen Universität hat zum Ergebnis gebracht, dass männliche Lehramtsstudierende zu einer ablehnenden Einstellung hinsichtlich Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht tendieren. Die Dauer des Studiums wirkt sich positiv auf die Überzeugungen der Studierenden aus. Auch Studierende, die Seminare zum sprachsensiblen Unterricht besuchten, zeigen positivere Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit auf. Betreffend der Fächerwahl, konnte auch

festgestellt werden, dass Deutschstudierende positiver eingestellt sind als andere Studierende. Bei Mathematikstudierenden zeigen sich hingegen im Vergleich mit ihren Mitstudierenden negativere Einstellungen gegenüber der Förderung von Mehrsprachigkeit (vgl. Fischer und Ehmke 2019, S. 428).

Hammer et al. haben die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit mittels Daten einer Normierungstichprobe des Projektes DaZKom ebenfalls untersucht. Dafür haben sie eine dreidimensionale Skala entwickelt, die sich durch Sprachsensibilität im Fachunterricht, Zuständigkeit für Sprachförderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit zusammensetzt (vgl. Hammer et al. 2016, S. 147). Die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit von Studierenden ist den Ergebnissen zufolge veränderbar. Hammer et al. sind ebenso wie Fischer und Ehmke zum Ergebnis gekommen, dass sich ein positiver Zusammenhang zwischen höherer DaZ-Kompetenz und der Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit zeigt. Ebenso wurde auch hier erhoben, dass die Studiendauer einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit zeigt. Dies könnte auf die steigende Praxiserfahrung und den Gewinn an zusätzlichem Wissen zurückzuführen sein. Den Ergebnissen der Studie von Hammer et al. zufolge nehmen das Geschlecht und die eigene Erstsprache keinen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit (vgl. Hammer et al. 2016., S. 160f.). Insgesamt konnten durch eine latente Klassenanalyse drei Typen aufgestellt werden. Diese sind der erfahrungsarme Fachorientierte, der naive Beschützer und der bewusste Unterstützer (vgl. Hammer et al., S. 166).

Eine Studie mit ähnlichem Interesse liegt im Bereich der Elementarpädagogik vor, in der die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit von ErzieherInnen im Hinblick auf ihr pädagogisches Handeln untersucht worden sind (Kratzmann et al. 2017). Kratzmann et al. unterscheiden zwischen drei Einstellungsdimensionen, die als multilingual-pädagogische, assimilatorische und kompensatorische Einstellung benannt werden. Multilingual-pädagogisch bezeichnet die Einstellung der ErzieherInnen Zweisprachigkeit als Kompetenz, von der andere Kinder ebenfalls profitieren können, positiv konnotiert anzusehen. Eine assimilatorische Einstellung verfolgt das Ziel mehrsprachig aufwachsende Kinder an die deutsche Sprache anzupassen. Ein Beispiel hierfür ist, Zweisprachigkeit auf lange Sicht zu überwinden, damit die Kommunikation lediglich in der deutschen, gemeinsamen Sprache stattfindet. Ist die Einstellung der Fachkräfte kompensatorisch, bedeutet dies, dass versucht wird ein Ausgleich der Unterschiede zwischen

einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern geschaffen zu werden (vgl. Kratzmann et al. 2017, S. 245f.). Hier ist anzumerken, dass Ähnlichkeiten zwischen den drei aufgestellten Typen von Hammer et al. (2016) und den Einstellungsdimensionen von Kratzmann et al. (2017) zu finden sind. Der erfahrungsarme Fachorientierte kann mit der kompensatorischen Einstellung verglichen werden. Assimilatorische Einstellungen lassen sich bei dem naiven Beschützer finden, da dieser die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit zwar erkennt, aber die didaktischen Fähigkeiten nicht hat, um angemessen damit umzugehen. Beim bewussten Unterstützer sind multilingual-pädagogische Einstellungen vorhanden. Mithilfe dieser Studie konnte festgestellt werden, dass keiner der Fachkräfte eine gänzlich ablehnende Einstellung zu Mehrsprachigkeit hat. Insgesamt sind die multilingual-pädagogischen und kompensatorischen Einstellungsmerkmale höher als die assimilatorischen. Am höchsten ist aber die Zustimmung zu kompensatorischen Einstellungsmerkmalen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Alter positiv auf die kompensatorische Einstellung auswirkt und ältere Fachkräfte eher einem kompensatorischen Ansatz zustimmen. Auch ErzieherInnen mit Sprachkenntnissen einer nicht-deutschen Sprache stimmen einem kompensatorischen Ansatz eher zu. Die Daten der Studie konnten einen Zusammenhang zwischen den Niveaus der Berufsausbildung und einer multilingual-pädagogischen Einstellung aufweisen. Je höher die Qualifizierung der Berufsausbildung desto höher war das Wissen über Mehrsprachigkeit in den Daten. Weitere Zusammenhänge für multilingual-pädagogischen Einstellungen zeigen sich in den Daten aber nicht (vgl. Kratzmann et al. 2017, S. 250ff.).

Yıldız und Heppinar (2015) haben mittels Leitfadeninterviews die Einstellung zur Mehrsprachigkeit von zehn angehenden Lehrpersonen, die selbst einsprachig aufgewachsen sind, erhoben (vgl. Yıldız und Heppinar 2015, S. 194). Alle interviewten Personen sind der Auffassung, dass ein Aufwachsen in einem mehrsprachigen Umfeld Vorteile mit sich bringt. Diese beziehen sich, den befragten Lehrpersonen zufolge, vor allem auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen, da unter anderem Sprachvergleiche zur Familiensprache behilflich sein könnten. Einige der angehenden Lehrpersonen empfinden eine ihnen unbekannt Sprache als Störfaktor, wenn sie in ihrer Umgebung gesprochen wird. Der monolinguale Habitus der angehenden Lehrkräfte zeigt sich auch in der Auffassung eine Sprachentrennung zwischen Schule und Elternhaus sei für eine gute Sprachentwicklung der SchülerInnen notwendig. So soll die Vermittlung der Familiensprache die Aufgabe der Eltern bleiben und Deutsch wird auf Grundlage der Kenntnisse der familiären Sprache in Institutionen erworben. Eine

Sprachmischung wird von den angehenden Lehrkräften als eine Ursache von Misserfolg in der Schule gesehen (vgl. Yildiz und Heppinar 2015, S. 197ff.).

Eine Studie zu den Einstellungen von gymnasialen FremdsprachenlehrerInnen gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit wurde von Méron-Minuth (2018) mittels leitfadengestützter Interviews mit zwölf Teilnehmenden durchgeführt (vgl. Méron-Minuth 2018, S. 155). Den Ergebnissen zufolge liegt ein geringes Problembewusstsein über Mehrsprachigkeit vor und die Lehrkräfte sehen wenig Handlungsbedarf. Werden migrationsbedingte Familiensprachen in den Unterricht einbezogen, geschieht dies ungeplant und situationsbedingt. Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass das Einbeziehen von nicht-romanischen Familiensprachen durch die mangelnde Sprachkompetenz der Lehrkräfte erschwert wird. Die Lehrkräfte schätzen den Wert dieser Sprachen für das Erlernen der Schulfremdsprachen zudem als relativ niedrig ein. Die Einstellung zu romanischen Familiensprachen unterscheidet sich dementsprechend von nicht-romanischen Sprachen. Dies zeigt sich auch in der Bereitschaft zu interkulturellen Aktivitäten im Unterricht. Sprachvergleiche zu romanischen Sprachen als auch Englisch, die meist ebenso Schulsprachen darstellen, werden den Aussagen der Lehrkräfte zufolge gerne in den Unterricht einbezogen. Die Ergebnisse deuten insgesamt auf das Vorherrschen eines monolingualen Habitus am Gymnasium, da die perfekte Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch als unverzichtbare Anforderung des Gymnasiums gesehen wird und das zentrale Ziel der Lehrpersonen darstellt (vgl. Méron-Minuth 2018, S. 303f.). Das Vorherrschen eines monolingualen Habitus zeigt sich auch in den Ergebnissen der Studie von Heyder und Schädlich (2014), in der ebenso Lehrkräfte für Fremdsprachen an Gymnasien zu ihrer Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit befragt wurden. Es nahmen insgesamt 297 Lehrpersonen teil, von welchen die meisten angaben, zumindest über Grundkenntnisse in Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch zu verfügen (vgl. Heyder und Schädlich 2014, S. 186). Die Befragten nehmen einem mehrsprachigkeitsorientierten Ansatz gegenüber eine positive Haltung ein und erkennen Sprachreflexion als auch -vergleiche als lernförderlich. Anders als bei den Ergebnissen von Méron-Minuth (2018) werten die Lehrkräfte dieser Studie die Berücksichtigung aller Familiensprachen, die in der Klasse vorhanden sind, positiv. Dennoch kommt es auch hier zu Einschränkungen von Sprachvergleichen, wenn die Lehrkräfte die Familiensprachen der SchülerInnen selbst nicht beherrschen. Trotz der Zustimmung der Lernförderlichkeit der Integration von Sprachvergleichen mit Familiensprachen der SchülerInnen, erhalten diese laut

Aussagen der Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle im Unterricht. Sprachvergleiche und -reflexionen finden, wie auch bei den Ergebnissen von Méron-Minuth (2018) hauptsächlich in der deutschen Unterrichtssprache und spontan statt (vgl. Heyder und Schädlich 2014, S. 194). Eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit von Fremdsprachenlehrpersonen bei gleichzeitig seltener Einbindung in den Unterricht, lässt sich auch bei der Studie von Hu (2003) finden.

Georgi et al. (2011) haben in einer mixed-methods Studie „Vielfalt im Klassenzimmer“ Daten zum professionellen Selbstverständnis von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte in Deutschland mittels Fragebögen und narrativer Interviews erhoben (vgl. Georgi et al. 2011, S. 35ff.). Sie konnten zwar unterschiedliche Umgangsweisen mit Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht feststellen, dennoch konnten zugleich einigen Strategien, die für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte typisch erscheinen, erkannt werden. Die Herkunftssprache kommt selten zum Einsatz und der monolinguale Habitus der Schule nach Gogolin (1994) wird akzeptiert und reproduziert. Für eine wertschätzende und bewusste Verwendung der Herkunftssprachen der SchülerInnen spricht sich dennoch ein Teil der Befragten aus, aber eher für pragmatische Regelungen des Schulalltags und nicht für das Aufbrechen des monolingualen Habitus. Außerhalb des Unterrichts ist die Bereitschaft, die Familiensprache in der Kommunikation mit den SchülerInnen als auch ihren Eltern zu nutzen, vorhanden (vgl. Georgi et al., S. 267).

Die meisten vorgestellten Studien zum aktuellen Stand der Forschung sind Forschungsarbeiten, die in Deutschland erhoben wurden. Die vorliegende Arbeit möchte diese Lücke für Österreich schließen. Wien, als die Stadt mit dem größten Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in Österreich und dementsprechend mit vielen SchülerInnen mit anderer Familiensprache als Deutsch, steht im Fokus dieser Arbeit.

B) Empirischer Teil

7. Methode

7.1. Erhebungsinstrument

Da mir die subjektiven Sichtweisen der Lehrkräfte, ihre Erfahrungen der Sprachsozialisation und die Bedeutungszuschreibungen dieser ein Anliegen sind, werden Interviews als Erhebungsmethode für dieses Forschungsvorhaben ausgewählt (vgl. Settinieri et al. 2014, S. 110). Diese sind semistrukturiert, damit ein vorab erstellter Interviewleitfaden Struktur und Richtung vorgibt, aber weiterhin Raum für offene Erzählungen seitens der Lehrpersonen geboten wird (vgl. Settinieri et al., S. 111). Settinieri et al. besagen, dass sich diese Form von Interviews für Forschungsvorhaben eignet, „zu denen bereits ein guter Überblick hinsichtlich des zu untersuchenden Phänomens besteht, so dass vorab gezielt Fragen formuliert werden können, deren Antworten aber nicht durch vorgefertigte Antwortkategorien in ihrer Tiefe und Breite beschnitten werden“ (Settinieri et al. 2014, S. 111). Wie im sechsten Kapitel gezeigt, bestehen bereits einige Erkenntnisse zum Thema der Einstellung von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit, die aber durch oftmals vorgefertigte Fragenkataloge keinen Raum für offene Erzählungen geboten haben. Beim Erstellen des Interviewleitfadens für das semistrukturierte Interview dieses Forschungsvorhabens werden aber die Erkenntnisse der vorgestellten Studien, neben den Erkenntnissen der theoretischen Auseinandersetzung, berücksichtigt.

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens wurde das SPSS-Prinzip von Helferrich (2011) genutzt, dessen Kürzel für die Schritte Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren steht. Diesem Prinzip folgend wurden zunächst möglichst viele Fragen gesammelt, die sich auf das Forschungsinteresse beziehen. Im nächsten Schritt wurden die formulierten Fragen auf die Aspekte Vorwissen und Offenheit geprüft. Informations- sowie Faktenfragen, die in der Erzählung der Interviewpersonen mit großer Wahrscheinlichkeit ohnehin vorkommen oder einsilbig beantwortet werden können, wurden aus den Fragen für einen möglichen Interviewleitfaden gestrichen. Alle überlegten Fragen wurden geprüft, ob sie sich zur Erzeugung von offenen Antworten oder Erzählungen eignen. Zusätzlich wurden Fragen, die lediglich zur Bestätigung von Vorwissen dienen oder bereits in eine bestimmte Richtung lenken entfernt oder neu formuliert. Die Interviewfragen wurden so formuliert, dass die interviewte Person unerwartete Zusammenhänge erzählen kann und somit das Interview in

eine unvorhergesehene Richtung führen könnte. Die Fragen wurden zusätzlich unter dem Aspekt, dass lediglich die subjektive Welt der Interviewten erhoben werden kann und keine Überprüfung theoretischer Zusammenhänge durch das Interview möglich ist, ausgewählt.

Helferrich weist in diesem Zusammenhang wie folgt hin:

„Man kann von den Erzählpersonen keine direkte Antwort auf die Forschungsfrage verlangen. Sie sind nicht in einem wissenschaftlichen Diskurs verortet, sondern in ihrem Alltag. Und die Antwort auf die Forschungsfrage zu finden, ist die Aufgabe der Forschenden, die das in den qualitativen Interviews erzeugte Textmaterial der Mühe einer sorgfältigen Interpretation unterziehen müssen“ (Helferrich 2011, S. 184).

Nachdem die Liste der Fragen den Kriterien entsprechend gekürzt wurde, wurden die Fragen in Blöcke sortiert. Im letzten Schritt des SPSS-Prinzips gilt es für jedes Bündel eine Erzählaufforderung zu finden, unter die alle einzelnen Aspekte subsumiert (=untergeordnet) werden können (vgl. Helferrich 2011, S. 182f.).

Der Interviewleitfaden für dieses Forschungsvorhaben ist in drei Blöcke aufgeteilt. Im ersten Block steht die Sprachsozialisation der interviewten Lehrkraft im Fokus. Fragen zu den im Alltag verwendeten Sprachen, dem Erleben der eigenen Schulzeit, dem Studium samt Seminaren und Fortbildungen und der Erfahrung im Unterrichten aufgrund der eigenen Mehrsprachigkeit sollen Aufschluss geben. Der nächste Block beinhaltet Fragen zur Mehrsprachigkeit an Schulen. Hier interessiert mich die Erfahrung mit der Schülerschaft in der Schule, in der die Lehrkräfte tätig sind, ob es Regeln zur Sprachennutzung gibt und was sie denken, falls SchülerInnen sie in einer anderen Sprache ansprechen. Ein weiterer Abschnitt des zweiten Blocks behandelt die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen und das Interesse liegt bei bekannten und wünschenswerten Sprachförderungen und wie die Lehrpersonen ihre eigene Rolle in der Sprachentwicklung der SchülerInnen einschätzen. Zuletzt wird der Fokus auf das Einbeziehen von Familiensprachen im zweiten Block gelegt. Der dritte und letzte Block dient dazu, das Interview zu einem Abschluss zu führen, indem eine Frage zur Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft gestellt wird.

7.2. Stichprobe

Der Stichprobenumfang für dieses Forschungsvorhaben beinhaltet sieben Lehrpersonen aus unterschiedlichen NMS und AHS (Unterstufe) in Wien. Das wichtigste Einschlusskriterium für das Sampling stellte eine eigene migrationsbedingte Mehrsprachigkeit dar. Ein weiteres Anliegen war, Lehrpersonen unterschiedlichen Alters für das Interview zu finden. Angedacht war auch männliche Lehrpersonen zu interviewen. Schlussendlich hat sich ein männlicher

Proband bereit erklärt für ein Interview. Auf Grundlage einer E-Mail an eine AHS meldete sich die Probandin Frau Nedić für das Interview. Den Kontakt zu weiteren Probandinnen erhielt ich durch Bekanntschaften innerhalb meines persönlichen Bekanntenkreises. Ebenso vermittelte mir die Probandin Frau Müller nach Ende des Interviews den Kontakt zu einem ihrer Arbeitskollegen, der sich ebenso für mein Interview eignete und auf meine Anfrage zusagte. Insgesamt unterrichteten 2 Probandinnen an einer AHS und 5 an einer NMS. Die Lehrpersonen gaben als Familiensprachen Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Ungarisch, Türkisch, Albanisch und Arabisch an. Englisch und Französisch wurden von einigen als weitere Fremdsprachenkenntnisse angeführt. Die Fächer, die von den Probandinnen unterrichtet werden, sind Englisch, Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Ethik, Musik, Mathematik, Geometrisches Zeichnen, Physik, Chemie, Werken und Muttersprachlicher Unterricht BKS und Türkisch. Einige der interviewten Lehrkräfte haben zusätzlich Seminare oder Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit absolviert, andere nicht. Da nicht alle Probandinnen selbst in Wien zur Schule gegangen sind, kann ein Vergleich zu den Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit von Lehrpersonen, die selbst in Wien zur Schule gegangen sind, gezogen werden. Auch die weite Altersspanne und die unterschiedlich langen Berufserfahrungen der Lehrpersonen können als Vergleichsindikatoren dienen.

Die nachstehende Tabelle ist nach Datum der Durchführung der Interviews gegliedert und gibt einen Überblick über die ProbandInnen.

Nr.	Datum	Schultyp	Erstsprachen / Zweitsprachen	Dauer in Minuten	Geschlecht / Alter	Berufserfahrung in Jahren
1	05.04.2022	AHS	Serbisch / Deutsch	16:19 Minuten	W / 29 J.	5 Jahre
2	05.04.2022	AHS	Kroatisch / Deutsch, Englisch, Französisch	12:02 Minuten	W / 24 J.	1 Jahr
3	21.04.2022	NMS	Türkisch, Albanisch, Deutsch / Englisch	27:00 Minuten	W / 24 J.	1 Jahr
4	16.04.2022	NMS	Serbokroatisch / Deutsch, Englisch	34:24 Minuten	W / 65 J.	38 Jahre

5	02.05.2022	NMS	Albanisch / Deutsch, Englisch, Französisch	19:55 Minuten	W / 28 J.	1 Jahr
6	06.05.2022	NMS	Ungarisch / Deutsch	23:46 Minuten	W / 49 J.	13 Jahre
7	12.05.2022	NMS	Türkmenisch / Arabisch, Deutsch, Englisch	40:46 Minuten	M / 53 J.	30 Jahre

7.3. Durchführung

Die Interviews wurden im Zeitraum vom 05.04.2022 bis zum 12.05.2022 durchgeführt. Aufgrund der Covid-19-Situation fanden die Interviews online über Microsoft Teams statt, wobei durch das Einschalten der Kamera die Mimik und Gestik des Gegenübers trotz physischer Entfernung gedeutet werden konnte und glücklicherweise keine technischen Probleme stattgefunden haben. Es wurde ein achttes Interview geführt, welches aber aus dem Grund, dass die Antworten der interviewten Person sehr kurz waren und somit wenig Material für die Bearbeitung lieferten, nicht genutzt werden. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 12:02 und 40:46 Minuten. Aufgenommen wurden die Interviews auf einem Handy, das zur Zeit der Aufnahme in den Flugmodus gestellt worden ist und die Dateien wurden im Anschluss gesichert. Um die Aufnahmen zu anonymisieren, wurden Pseudonyme für alle Interviewten gefunden und die Audiodateien wurden unter diesen gespeichert. Die Pseudonyme wurden von mir in Anlehnung der Herkunft der richtigen Namen gewählt. Nedić, Selimović, Kaya, Krasniqi, Akaya, Relja und Müller sind Pseudonyme, die in dieser Arbeit zur Anonymisierung der TeilnehmerInnen genutzt wurden.

Die Durchführung aller Interviews erfolgte unter Beachtung der vier Grundprinzipien zur Planung, Durchführung und Analyse qualitativer Interviews nach Helferrich (2011). Die vier Grundprinzipien setzen sich aus dem Prinzip der Kommunikation, dem Prinzip der Offenheit, dem Prinzip der Vertrautheit und Fremdheit und dem Prinzip der Reflexivität zusammen. Das Prinzip der Kommunikation besagt, dass der Inhalt aus einer Kommunikationssituation heraus entsteht. Das zweite Prinzip fordert einen offenen Äußerungsraum, in dem die Befragten durch selbst gewählte Ausdrucksform erzählen können, was für sie selbst wichtig erscheint.

Fremdheit steht im dritten Prinzip für die Anerkennung der Differenz. Etwas, das in eigenem Denken als Normalität gilt, muss nicht ebenso für die Erzählperson gültig sein. Das letzte Prinzip beinhaltet die Reflexion der eigenen Position in der Interviewsituation als auch die Reflexion während der Interpretation der erhobenen Daten (vgl. Helferrich 2011, S. 24).

7.4. Auswertungsverfahren

Um die Interviews auszuwerten, wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Meuser und Nagel (1991) gearbeitet. Bei diesem Vorgehen liegt der Fokus auf dem Ausarbeiten des „Überindividuell-Gemeinsamen“ der vorliegenden Daten.

Hierzu wurde das Interview zunächst transkribiert. Speziell für dieses Forschungsvorhaben wurde die automatisierte Transkription von Amberscript gewählt und im Anschluss von mir persönlich, falls nötig, nachbearbeitet. Eine automatisierte Transkription wurde unter anderem aus dem Grund gewählt, da bei einem ExpertInneninterview die Aufzeichnung von Pausen, Stimmlagen und weiteren nonverbalen und parasprachlichen Komponenten nicht notwendig ist, weil diese keinen Bestandteil der Interpretation darstellen. Anschließend wurden Textpassagen paraphrasiert (vgl. Meuser und Nagel 1991, S. 455). Um das Material weiter zu verdichten, wurden Überschriften für Interviewausschnitte formuliert. Hierbei zeigte sich, dass durch Interviews, die nahe am Leitfaden verlaufen sind, ein Text entstand, bei dem Passagen jeweils einem Thema zuzuordnen sind. Bei Interviews hingegen, in welchen die Relevanzstrukturen von den interviewten Personen das Gespräch bestimmt haben, ist eine facettenreiche Aneinanderreihung von Themen zu finden. Hier wurden für einige Passagen mehr als nur eine Überschrift formuliert. Im weiteren Verlauf wurden Absätze aus den verschiedenen Interviews, die dem gleichen Thema zuzuordnen sind, in thematische Kategorien zusammengeführt, um das gesamte Interviewmaterial zu ordnen (vgl. Meuser und Nagel 1991, S. 457ff.). Insgesamt wurden 12 Kategorien gebildet, die teilweise durch Subkategorien ergänzt wurden. Die Kategorien lauten wie folgt: 8.1. Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit, 8.2. Klassengefüge in der eigenen Schulzeit, 8.3. Umgang der Lehrpersonen mit Mehrsprachigkeit, 8.4. Seminare und Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit, 8.5. Mehrsprachigkeit und die Schülerschaft, 8.6. Regeln zur Sprachnutzung, 8.7. Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit, 8.8. Einschätzung der eigenen Rolle in der sprachlichen Entwicklung der SchülerInnen, 8.9. Förderungen zu Mehrsprachigkeit, 8.10. Mehrsprachigkeit als Nachteil/Defizit, 8.11. Sprache und Leistung und letztendlich 8.12. Mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft. Die erste

Kategorie gibt einleitend einen Überblick inwiefern Mehrsprachigkeit, den Angaben der ProbandInnen zufolge, ein Teil ihres Alltags ist. Die weiteren Kategorien haben die Ausbildungserfahrung der ProbandInnen im Fokus, angefangen mit Erlebnissen in der eigenen Schulzeit bis hin zu Fortbildungen und Seminaren zu Mehrsprachigkeit im Erwachsenenalter. Die darauffolgend gewählten Kategorien haben die Erfahrung als berufstätige Lehrpersonen mit der Schülerschaft und den Regeln zur Sprachnutzung in Schulen zum Interesse. Anschließend umfasst die Kategorie 8.7. Paraphrasen aus den Interviews mit den ProbandInnen, die auf Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit oder auf das Gegenteil deuten. Diese Kategorie ist in weitere Subkategorien zu den Themen 8.7.1. Einbeziehen der Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht, 8.7.2. Arbeiten mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial und 8.7.3. Sprache und Verhältnis zu den SchülerInnen aufgeteilt, um genauer zu fassen, was mit Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit gemeint ist, da dies ein zentrales Thema der Arbeit darstellt. Die nächste Kategorie umfasst Paraphrasen zur Einschätzung der eigenen Rolle in der sprachlichen Entwicklung der SchülerInnen und der Vertrautheit zu Förderungen zu Mehrsprachigkeit. Diese Kategorien haben weiterhin die Berufsausübung im Fokus und stehen zu Teilen in Wechselwirkung mit der Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit. Die drei letzten Kategorien bilden den Abschluss, indem auf allgemeine Themen zu Sprache und Mehrsprachigkeit eingegangen wird. Nach dem Beenden der Kategorienbildung folgte der Vergleich der erhobenen Ergebnisse mit bestehenden empirischen Studien, die bereits im 6. Kapitel dieser Arbeit vorgestellt wurden. Durch diesen Schritt können Ergebnisse bereits publizierter empirischer Studien entweder ergänzt, hinterfragt oder bestätigt werden. Die letzte Auswertungsphase stellt der Vergleich mit bereits behandelter Theorie dar. Dabei wurde die Interpretation in einen theoretischen Rahmen gebracht und Gemeinsamkeiten wurden zusammengefasst (vgl. Meuser und Nagel 1991, S. 463ff.). In Anlehnung an Kratzmann et al. (2017) wurden für dieses Forschungsvorhaben die Einstellungsdimensionen multilingual-pädagogisch, assimilatorisch und kompensatorisch für die Kategorie Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit als Auswertungskategorien gewählt.

8. Ergebnisse

8.1. Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit

Sprachen, die von den interviewten Lehrpersonen im Alltag verwendet werden, sind Deutsch, Englisch, Serbisch, Kroatisch, Albanisch, Türkisch, Arabisch Ungarisch und die eigene „Muttersprache“ (Interview 4, S. 1 Z. 11). Deutsch ist die Sprache, in der die Lehrkräfte ihren Unterricht hauptsächlich abhalten. Allein Frau Selimović berichtet gleich zu Beginn des Interviews auch in ihrer Familiensprache Unterrichtsinhalte zu vermitteln, wenn sie von SchülerInnen danach gebeten wird. Frau Relja und Frau Krasniqi unterrichten Fremdsprachen und diesen Unterricht halten die Lehrpersonen in der englischen oder französischen Sprache. Alle interviewten Personen geben an, ihre Familiensprachen täglich zu verwenden. Auf die Frage in welchem Maß sie in ihrem Leben Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit haben, gaben allesamt an, täglich Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit zu haben. Insgesamt führen fünf der sieben interviewten ProbandInnen den privaten Kontext als Berührungspunkt mit Mehrsprachigkeit an, weitere drei von sieben ProbandInnen geben den schulischen Kontext explizit als Berührungspunkt mit Mehrsprachigkeit an.

Frau Relja sieht sich in ihrem Leben „überall und immer“ (Interview 6, S. 1 Z. 17)) mit Mehrsprachigkeit konfrontiert, da Mehrsprachigkeit, ihr zufolge etwas „Allgegenwertiges“ (Interview 6, S. 1. Z. 17) ist. Auch Frau Kaya gibt an ihr ganzes Leben lang bereits Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit gehabt zu haben. Das verbindet sie damit, dass sie mehrsprachig aufgewachsen ist und auch in Bildungsinstitutionen stets mit Mehrsprachigkeit konfrontiert war, da sie in diesen mit Kindern und Jugendlichen mit vielen unterschiedlichen Familiensprachen in Kontakt war. Den Lehrberuf führt Frau Kaya als weiteren Faktor an, durch den sie täglich Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit hat. Auch Frau Selimović gibt an, durch das Unterrichten mit Mehrsprachigkeit in Berührung zu kommen. Frau Krasniqi erzählt ebenso von einem „sehr großen“ (Interview 5, S. 1 Z. 16) Maß an Berührungspunkten mit Mehrsprachigkeit in ihrem Leben und begründet dies, wie auch Frau Kaya, durch ihr bilinguales Aufwachsen. Für Herrn Atayev sind das Zuhause und die Schule Orte, an welchen er mit Mehrsprachigkeit konfrontiert wird. Er unterrichtet zwar hauptsächlich auf Deutsch, verwendet „aber auch die Muttersprache in der Schule, jeden Tag, fast jede Stunde“ (Interview 7, S. 1 Z. 34-35). Zu Hause wird in der Familiensprache gesprochen, ab und zu unterhalten sich seine Familie und er aber auch auf der deutschen Sprache. Auch Frau Müller

sieht ihre eigene Kernfamilie als Berührungspunkt zur Mehrsprachigkeit. Sie berichtet, dass sie ihren Sohn gemeinsam mit ihrem Ehemann zweisprachig erzieht und mit ihm nur Ungarisch spricht, wohingegen ihr Gatte, der die ungarische Sprache nicht beherrscht, mit dem Sohn auf Deutsch spricht. Frau Nedić hingegen erzählt von einer strikten Sprachentrennung in ihrem Leben, die sie auch in der eigenen Kindergarten- und Schulzeit erlebt hat, da es keine weiteren Kinder und Jugendlichen gab, mit welchen sie sich in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen auf Serbisch unterhalten hätte können. Als Berührungspunkt zu Mehrsprachigkeit führt Frau Nedić das Zuhause an, denn da wird mit den Eltern stets Serbisch gesprochen, wobei die Kommunikation mit dem Bruder eher auf Deutsch stattfindet.

8.2. Klassengefüge in der eigenen Schulzeit

Einige der Probandinnen sind selbst in Wien zur Schule gegangen, andere wiederum nicht. Insgesamt wurden zwei der sieben ProbandInnen in Wien, weitere zwei ProbandInnen in anderen Teilen Österreichs und drei ProbandInnen im Ausland beschult. Drei ProbandInnen sahen sich in relativ homogenen sprachlichen Klassengefügen wieder und die weiteren vier ProbandInnen erzählen von Klassen mit zahlreichen mehrsprachig aufwachsenden SchülerInnen.

Frau Relja und Frau Kaya, die ihre Schulzeit in Wien absolviert haben, berichten über ähnliche Erfahrungen bezüglich der sprachlichen Vielfalt in ihren damaligen Klassen. Frau Kaya erzählt im Interview von einer vielfältigen sprachlichen Zusammensetzung und führt dabei die Sprachen Kroatisch, Serbisch, Russisch, Polnisch, Türkisch und Arabisch an. Auch im damaligen Klassengefüge von Frau Relja war eine Vielzahl an Familiensprachen zu finden, darunter Serbokroatisch, Türkisch, Polnisch, Spanisch, Italienisch und Französisch. Frau Krasniqi, die zwar auch in Österreich zur Schule gegangen ist, aber nicht in Wien, erzählt von einer Trennung der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in unterschiedliche Klassen.

zu meiner Zeit hat man in Vorarlberg die Ausländer in eine Klasse gesteckt und das war die Klasse D. Es gab nur ganz wenige in den anderen, so einen, aber in meiner Klasse waren wir wirklich alle mit Migrationshintergrund. Und sprich die prominenteste Sprache [...] ist zu der Zeit türkisch gewesen. Also 70 % haben türkisch gesprochen, dann der Rest eigentlich serbisch. Und ich war die Einzige, die Albanisch gesprochen hat, also als Zweitsprache. Natürlich haben wir alle Deutsch gekonnt, aber eben als Muttersprache. (Interview 5, S. 1 Z. 31-37)

Von einer etwaigen Erfahrung erzählt lediglich Frau Krasniqi. Es wurde keine weitere Person interviewt, die in der näheren Umgebung zur Schule ging, um überprüfen zu können, ob dies eine gängigere Praxis in dieser Umgebung darstellte. Frau Krasniqi erzählt, dass die

SchülerInnen, die gemeinsam im Klassengefüge für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund beschult wurden, hauptsächlich Türkisch und zu großen Teilen Serbisch als Familiensprache hatten. Beides sind Sprachen, die in Österreich verbreitet sind, aber durch gesellschaftliche Machtverhältnisse in Österreich weniger Wert zugeschrieben bekommen. Sie beendet ihre Aussage im Interview mit „Natürlich haben wir alle Deutsch gekonnt, aber eben als Muttersprache (Interview 5, S. 1 Z. 36-37) und erzählt im weiteren Verlauf von einer defizitorientierten Sicht ihrer Lehrkräfte auf migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche, auf das innerhalb der nächsten Kategorie eingegangen werden wird. Frau Nedić ist ebenso in Österreich, aber nicht in Wien zur Schule gegangen und erzählt von einer anderen Erfahrung bezogen auf die Sprachenvielfalt. Sie erzählt, dass in ihrer damaligen Volksschule generell sehr wenige Kinder mit Migrationshintergrund vorzufinden waren und die Familiensprache der meisten MitschülerInnen Deutsch darstellte. Im Gymnasium berichtet sie, waren bereits sie „dann schon zu zweit oder dritt“ (Interview 1, S. 1 Z. 34) mit BKS als Familiensprache. Sie betont, dass in ihrer Schullaufbahn wenig Kommunikationsmöglichkeit auf der Familiensprache mit MitschülerInnen gegeben war. Frau Selimović und Frau Müller sind nicht in Österreich zur Schule gegangen, sondern in Bosnien und Ungarn. Alle SchülerInnen haben, laut ihren Angaben, Serbokroatisch und Ungarisch gesprochen. Herr Atayev hat seine Schulzeit ebenso nicht in Österreich absolviert, sondern in einem turkmenischen Gebiet im Irak. Die MitschülerInnen von Herr Atayev hatten Turkmenisch als Familiensprache und die Sprache, in der der Unterricht abgehalten wurde, stellte Arabisch dar.

8.3. Umgang der Lehrpersonen mit Mehrsprachigkeit

Die Lehrpersonen von Frau Müller und Frau Selimović unterrichteten sprachlich sehr homogene Klassen und sahen sich somit nicht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert. Einige der ProbandInnen erzählen von positiver, andere wiederum auch von defizitorientierter Sichtweise ihrer damaligen Lehrpersonen auf Mehrsprachigkeit.

Positiver Umgang

Den Umgang ihrer damaligen Lehrpersonen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit hat Frau Kaya als „ziemlich offen“ erlebt, verweist aber darauf hin, dass es auch Ausnahmen gab, die „rassistische Kommentare“ (Interview 3, S. 2 Z. 44) äußerten, obwohl sie „90% Kinder mit Migrationsunterricht“ (Interview 3, S. 2 Z. 45) unterrichteten.

Die Lehrkräfte von Herr Atayev waren unter der Gegebenheit, dass die Amtssprachen im Irak zwar Arabisch und Kurdisch darstellen, Turkmenisch aber im turkmenischen Gebiet des Irak als Minderheitensprache anerkannt und verwendet wird, stets mit Mehrsprachigkeit konfrontiert und selbst mehrsprachig. Der Unterricht wurde zwar in Arabisch gehalten, der Großteil der Lehrkräfte war aber, den Angaben von Herrn Atayev zufolge, bereit Turkmenisch, die die Familiensprache für die meisten SchülerInnen darstellte, heranzuziehen, um Unterrichtsinhalte, die auf Arabisch nicht verstanden worden sind, erneut zu erklären.

Defizitorientierter Umgang

Frau Relja hat den Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit so erlebt, dass Mehrsprachigkeit zu ihrer Schulzeit noch kein relevantes Thema für ihre Lehrkräfte darstellte. Der Fokus wurde seitens der Lehrpersonen auf die Bildungssprache Deutsch gelegt und Mehrsprachigkeit wurde, nach dem Empfinden von Frau Relja, „eher als Nachteil gesehen“. Dabei betont sie, dass sie eine defizitorientierte Sichtweise seitens der Lehrpersonen vor allem bei „manchen Sprachen“ empfunden hat.

Frau Krasniqi erzählt von einer sehr niedrigen Leistungserwartung seitens der Lehrpersonen an die gesamte Klasse, in der alle SchülerInnen mit Migrationsgeschichte eines Jahrgangs beschult worden sind. Frau Krasniqi bezeichnet ihre eigene Schulerfahrung als „Pusher“ (Interview 5, S. 2 Z. 42) für die Entscheidung zum Lehrberuf. Sie berichtet über ein Geschehen, das ihre negative Erfahrung des Umgangs ihrer Lehrpersonen mit SchülerInnen mit Migrationsgeschichte unterstreicht.

Und ich, ich bin eben ursprünglich aus Albanien und meine Mutter. Also bei uns ist es normal, dass Kinder alles Einser haben in der Schule, also sehr gute Noten. Und als ich dann mit einer Zwei nach Hause gekommen bin, ist meine Mum ausgeflippt und ich wurde ist dann sofort zum Lehrer hin gegangen, weil meine Noten waren überall eins eins. Ich hab dann im Zeugnis eine zwei bekommen, im Deutschunterricht im Fach Deutsch und dann hat er halt so ein Kommentar abgelassen für Sie. Sie sollten froh sein, ssie ist die einzige für eine Ausländerin ist eine zwei supergut und sie ist die Einzige, die das in der Klasse überhaupt erreicht hat. (Interview 5, S. 2 Z. 44-51)

Die Lehrperson von Frau Krasniqi zeigt in dieser Situation einen defizitorientierten Blick auf Mehrsprachigkeit. Die Notenvergabe, mit der die Mutter unzufrieden ist, wird damit argumentiert, dass dies für eine „Ausländerin“ eine gute Note für den Deutschunterricht sei. Offen für Interpretation ist, ob das Unterrichtsfach Deutsch und dass Deutsch im Falle von Frau Krasniqi die Zweitsprache darstellt, Ausgangspunkt für die Notenvergabe ohne anderweitige Begründung ist oder ob die Lehrperson auch Benotungen in anderen Fächern mit dem Migrationshintergrund Frau Krasniqis in Verbindung gebracht hätte.

Ungeachtet dessen führt Frau Krasniqi dies als Situation an, die sie mitunter dazu bewegt hat, selbst Lehrkraft zu werden.

Frau Nedić beschreibt den Umgang der Lehrpersonen mit den wenigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund beschreibt wie folgt:

Ähm, ich würde sagen, dass dann eher überraschend war, dass wir so gut Deutsch sprechen, obwohl die Muttersprache Serbisch ist und locker mitgehalten haben. Vor allem wir waren im Gymnasium, die Schülerinnen mit Migrationshintergrund, immer die besten, mehr oder weniger die sehr guten Schülerinnen im Vergleich zu den deutschsprachigen Kindern, würde ich mal sagen. (Interview 1, S. 2 Z. 41-45)

Hier zeigt sich, ähnlich wie bei den Erfahrungen von Frau Relja und Frau Krasniqi, eine defizitorientierte Sichtweise auf migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen seitens der Lehrkräfte, obwohl die Reaktion unhinterfragt auf den ersten Blick als positiv gewertet werden könnte. Es ist wichtig festzuhalten, dass eine andere Familiensprache als Deutsch keinen Grund für sprachliche Defizite darstellen muss. Frau Nedić führt die Einstellung ihrer Lehrkräfte auf das Alter der Lehrkräfte, die damalige Zeit und die ländliche Umgebung zurück. Sie berichtet, dass sie eine der ersten SchülerInnen mit Migrationsgeschichte in der Berufslaufbahn ihrer Lehrkräfte darstellte.

8.4. Seminare und Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit

Insgesamt haben zwei der ProbandInnen keine Seminare oder Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit besucht. Eine der ProbandInnen hat im Rahmen eines Seminars zum Thema Multilingualismus, Islam und Multikulturalismus ein wenig zum Thema Mehrsprachigkeit gehört und gelernt. Die restlichen vier ProbandInnen, sind meines Erachtens nach, durch den Besuch von Seminaren und Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit gut auf diesem Themengebiet ausgebildet.

Keine Seminare und Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit

Frau Nedić und Frau Relja haben weder in ihrem Studium noch in anderen Bildungskontexten Fortbildungen oder Seminare zu Mehrsprachigkeit besucht. Aus diesem Grund konnte die weiterführende Frage, was aus Fortbildungen oder Seminaren zu Mehrsprachigkeit gelernt wurde, gestellt werden.

Einige Seminare und Fortbildungen bzw. Reflexionen

Frau Kaya hingegen hat in ihrem Bachelorstudium ein Seminar zum Thema Multilingualismus, Islam und Multikulturalismus besucht und da wurde auch das Thema Mehrsprachigkeit ein

wenig behandelt. Da der Besuch des Seminars, Frau Kaya zufolge, bereits etwas länger her ist, ist „hängen geblieben“ (Interview 3, S. 2 Z. 64), dass Mehrsprachigkeit im Unterricht Wertschätzung zugeteilt werden kann, indem die Familiensprachen auch in den Unterricht miteinbezogen werden. Sie berichtet, dass sie während ihres Studiums bereits zu unterrichten begann und sich in vielen Situationen nicht sicher war, ob sie ihre Mehrsprachigkeit ansprechen darf bzw. kann. Das Seminar hat dazu beigetragen, dass Frau Kaya ihre eigene Mehrsprachigkeit noch stärker wertschätzt und darin bestärkt diese auch den SchülerInnen gegenüber offen darzulegen. Seither sieht sie ihr mehrsprachiges Aufwachsen als Vorbildwirkung für die mehrsprachig aufwachsenden SchülerInnen, die sie unterrichtet.

Gut auf dem Themengebiet ausgebildet

Frau Krasniqi erzählt, dass sie einige Seminare zum Thema Mehrsprachigkeit während ihres Studiums absolviert hat. Gelernt hat sie, dass „solche Menschen keine Sprache, also richtig lernen“ (Interview 5, S. 3 Z. 80), da durch das bilinguale Aufwachsen Kinder und Jugendliche viele Inhalte der Sprachen vermischen können. Dennoch nimmt sie aus den Seminaren mit, dass dies nicht als „Manko“ (Interview 5, S. 3 Z. 85) gesehen werden sollte. Ihrer Auffassung nach sind Seminare und Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit vor allem für Menschen, die selbst nicht mehrsprachig aufgewachsen sind, sinnvoll. Das begründet sie dadurch, dass monolinguale Personen durch eine solche Fortbildung zum ersten Mal mit möglichen Erfahrungen mehrsprachig Aufwachsender in Berührung kommen können und in diesem Rahmen Raum für Reflexion über das Thema erhalten.

Herr Atayev hat aufgrund dessen, dass er „muttersprachlicher Lehrer“ (Interview 7, S. 2 Z. 79) ist, sehr viele Seminare zu Mehrsprachigkeit, Integration und Sprachförderung besucht. Auf meine Frage, was er aus den Seminaren und Fortbildungen gelernt hat, erhalte ich folgende Antwort:

Ehrlich gesagt, wenn ich Ihnen jetzt direkt spreche, ich musste nicht daraus lernen. Ich weiß es schon, dass die Mehrsprachigkeit immer, immer was Besseres bringt, dass das heißt, dass man immer wieder einen Schritt vor geht, habe ich immer so gewusst und gedacht, weil ich mit zwei Sprachen, mit zwei, drei Sprachen sogar groß gewachsen bin. Also ich weiß, dass das immer Mehrsprachigkeit schön und farbig ist. (Interview 7, S. 3 Z. 86-90)

Seinen Angaben zufolge hat er kaum etwas neues dazugelernt, da er, aufgrund seines eigenen mehrsprachigen Aufwachsens, bereits immer der Auffassung war, dass „Mehrsprachigkeit schön und farbig ist“ (Interview 7, S. 3 Z. 90). Demzufolge lässt sich eine ähnliche Haltung gegenüber Seminaren und Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit wie bei Frau Krasniqi finden.

Beide sind der Ansicht, dass Personen, die bereits mehrsprachig aufgewachsen sind, kaum etwas neues in Seminaren und Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit erlernen können, da sie bereits genug eigene Erfahrung und Eindrücke auf dem Themengebiet sammeln konnten.

Frau Selimović hat nach ihrer Ankunft in Österreich das Lehramtsstudium wieder aufnehmen müssen und hat auch die Fortbildung zur Lehrkraft muttersprachlichen Unterrichts für BKS absolviert. In Rahmen dessen hat sie sehr viele Seminare besucht und gelernt, wie die Familiensprachen in den Unterricht einbezogen werden können. Frau Selimović musste sich auf Grundlage dessen, dass sie BKS unterrichtet, ihr zufolge, auch zuerst ein Bewusstsein über die feinen Unterschiede in den Sprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch bilden und sich diese ebenso aneignen. Sie hebt den Austausch mit anderen KollegInnen im Rahmen dieser Fortbildung als besonders hilfreich hervor.

Frau Müller hat Sprachwissenschaft sowie Finno-Ungristik studiert und zusätzlich eine DaZ-Ausbildung abgeschlossen. In diesem Rahmen hat sie sehr viel über Mehrsprachigkeit gelernt. Durch die Beschäftigung mit dem Thema Mehrsprachigkeit schätzt Frau Müller ihr Erleben von Sprache als bewusster und reflektierter ein.

8.5. Mehrsprachigkeit und die Schülerschaft

Die interviewten Lehrpersonen berichten, eine sprachlich sehr vielfältige Schülerschaft zu unterrichten. Allein Frau Relja erwähnt dies im Interview nicht explizit, aber erzählt im Interview sich sehr für die Familiensprachen der SchülerInnen zu interessieren und gibt an einigen Stellen weitere Hinweise dafür, dass sie ebenso mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen unterrichtet.

Frau Nedić beschreibt die sprachliche Zusammensetzung der Schülerschaft, mit der sie arbeitet, als „kunterbunt“ (Interview 1, S. 2 Z. 60) und führt dies auf die heutige Zeit zurück, aber auch, dass sie in Wien unterrichtet. Sie berichtet, dass ihre SchülerInnen „von überall auf der Welt“ stammen und beschreibt die gesamte Schülerschaft als „sozial vollkommen in Ordnung“ (Interview 1, S. 3 Z. 97-98), aber bildungsschwach. Das führt sie darauf zurück, dass die SchülerInnen wenig Unterstützung zu Hause erhalten und der Bildungshintergrund der Eltern vererbt wird. Die SchülerInnen schließen Freundschaften, nach Erfahrung von Frau Nedić, gerne auch auf Grundlage der geteilten gleichen Familiensprachen und unterhalten sich untereinander in dieser.

Frau Kaya schätzt den Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Schule, in der sie tätig ist, auf etwa 99%. Sie beschreibt die Schülerschaft im Großen und Ganzen, wie bereits Frau Nedić, als „in Ordnung“ (Interview 3, S. 5 Z. 164), erzählt aber, dass auch viele verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche vorhanden sind. Sie merkt auch an, dass SchülerInnen, die zu Hause lediglich ihre Familiensprache sprechen und in der Schule Deutsch, viele gängige Fehler in der Grammatik und Rechtschreibung der deutschen Sprache machen, die sie von sich selbst und FreundInnen, die ebenso mit Migrationsgeschichte aufgewachsen sind, kennt. Sie verweist, ebenso wie Frau Nedić, daraufhin, dass zu Hause die nötige Unterstützung für das Erlernen der deutschen Sprache fehlt.

Auch Frau Krasniqi schätzt den Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an ihrer Schule auf 99% und gibt an, dass mehr als die Hälfte ihrer Schülerschaft die gleiche Familiensprache sprechen wie sie. Der Großteil der SchülerInnen gehört, ihren Angaben zufolge, zu der zweiten in Österreich lebende Generation.

In der Schule, in der Frau Müller tätig ist, stellen einsprachig aufwachsende SchülerInnen, ihren Angaben nach, eher eine Ausnahme dar und der Großteil der Schülerschaft wächst mehrsprachig auf. Frau Selimović und Herr Atayev berichten ebenso von einer großen Vielfalt an migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, an den Schulen, an welchen sie tätig sind.

8.6. Regeln zur Sprachnutzung

Festgeschriebene Regeln sind den Angaben der ProbandInnen zufolge lediglich in den Schulen, in den Frau Krasniqi und Frau Kaya tätig sind, zu finden. Frau Krasniqi berichtet, dass die Schulregeln vorschreiben, im gesamten Schulhaus keine Fremdsprachen zu verwenden. Deutsch und Englisch sind erlaubt, da davon ausgegangen wird, dass alle diese Sprache verstehen können. Ihrer Erfahrung nach, geschieht es aber dennoch häufig genug, dass die SchülerInnen ihre Familiensprachen benutzen. Die SchülerInnen sehen in diesem Verbot eine Möglichkeit ihre MitschülerInnen für das Sprechen von „unerlaubten Sprachen“ bei den Lehrkräften zu verraten. Auch die Regeln der Schule, in der Frau Kaya tätig ist, besagen, nach ihren Angaben, dass im Unterricht ausschließlich Deutsch oder Englisch verwendet wird. Die Regeln bezüglich der Sprachnutzung werden, ihrer Erfahrung nach, nicht immer eingehalten. Im Vergleich zu den Sprachregeln der Schule, in der Frau Krasniqi tätig ist, wird in der Schule, in der Frau Kaya tätig ist, in den Pausen auf die Sprachnutzung der SchülerInnen weniger geachtet.

Bezüglich Regeln der Sprachnutzung berichtet Herr Atayev, dass es in der Vergangenheit Verbote gab eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Er merkt an, dass Englisch hierbei eine Ausnahme war, denn diese Sprache durfte unter den SchülerInnen weiterhin verwendet werden. Er erzählt, dass er sich, mit einigen wenigen weiteren KollegInnen dafür eingesetzt hat, dass die Familiensprachen der SchülerInnen in der Schule nicht weiterhin verboten bleiben. Seiner Erfahrung nach, waren die SchülerInnen nicht erfreut über diese Regel und haben sie auch nicht befolgt. Herr Atayev zeigt großes Verständnis dafür, denn er berichtet, dass er selbst sich ebenso freut, wenn er mit anderen Personen Unterhaltungen auf seiner Familiensprache führen kann, da er diese mit seinem Zuhause verbindet. Er fügt hinzu, dass er nicht davon ausgeht, dass SchülerInnen, sofern sie sich in einer anderen Sprache unterhalten, negativ über ihn sprechen und erklärt dadurch, warum er Sprachverbote an der Schule nicht unterstützen wollte.

An den Schulen, an den Frau Nedić und Frau Müller tätig sind, gibt es keine festgeschriebenen Regeln bezüglich der Sprachnutzung. Frau Nedić spricht sich an mehreren Stellen im Interview für eine strikte Sprachentrennung und die Vorrangstellung der deutschen Sprache im Unterricht aus. Falls sich SchülerInnen untereinander auf einer anderen Sprache über Unterrichtsinhalte unterhalten, werden sie von Frau Nedić hingewiesen, die deutsche Sprache zu verwenden, da der Lehrinhalt mitsamt aller fachlichen Begriffe bereits in Deutsch von ihr vermittelt wird. Bei privaten Gesprächen lässt Frau Nedić ihren SchülerInnen die freie Entscheidung, ob sie sich in der Familiensprache oder deutschen Sprache unterhalten möchten. Falls sich SchülerInnen mit der gleichen Familiensprache im Unterricht von Frau Müller in dieser unterhalten, werden sie von ihr ebenso darauf hingewiesen, im Unterricht Deutsch zu sprechen, in den Pausen wird aber nicht auf die Sprachnutzung geachtet, außer es hätte einen negativen Einfluss auf die Klassengemeinschaft.

An den Schulen von Frau Relja und Frau Selimović gibt es ebenso keine Verbote bezüglich der Sprachnutzung, noch werden die SchülerInnen darauf hingewiesen, ausschließlich die deutsche Sprache im Unterricht zu verwenden. Frau Relja erläutert dies damit, dass Mehrsprachigkeit, in ihrem gesamten Arbeitsumfeld als Vorteil gesehen wird. Die SchülerInnen in der Schule von Frau Selimović dürfen jegliche Sprache verwenden, in der sie sich gerade am wohlsten fühlen, denn es dürfen laut Angaben der Direktion an der Schule keine Verbote zur Nutzung der Familiensprache aufgestellt werden.

8.7. Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit

Frau Relja ist der Meinung, dass sich die SchülerInnen wohlfühlen können müssen, eine Sprache anzuwenden. Herr Atayev sieht die Offenheit gegenüber der Familiensprachen von SchülerInnen für ihre sprachliche Entwicklung ebenso als signifikant und ist der Meinung, dass die SchülerInnen auch ihre sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen verbessern, wenn ihnen die österreichische Gesellschaft mit Akzeptanz und Offenheit gegenübertritt. Frau Kaya argumentiert ähnlich, sie hebt die Akzeptanz gegenüber allen Sprachen als förderlich für die sprachliche Entwicklung von SchülerInnen hervor.

8.7.1. Einbeziehen der Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht

Der Auffassung von Frau Kaya nach, ist auch die Integration der Familiensprachen im Unterricht unterstützend und gewinnbringend. Mit dem folgenden Zitat von Frau Kaya lässt sich zeigen, wie die Familiensprachen der SchülerInnen, ihres Erachtens nach, in den Unterricht miteinbezogen werden können und welche Schlüsse sie daraus zieht.

Das haben wir letztens zum Beispiel auch im Unterricht gemacht. Auf Englisch hatten wir ein Wort, haben wir auf Deutsch übersetzt. Das haben die Kinder auf Deutsch noch nicht gekannt. Und dann haben wir es versucht, auf die anderen Sprachen zu übersetzen. Und dann haben sie es dann auch verstanden. Dann war da wieder so der Bezug zur Muttersprache, da sind wir zur Familiensprache und dann wieder die Verbindung zur Schulsprache und zur Fremdsprache. Also so Kleinigkeiten, so Akzeptanz, Integration. Ich glaube, das ist sehr, sehr wichtig, weil es dann auch, weil die Kinder dann auch merken, ich bin hier willkommen. Also meine Sprache wird hier akzeptiert, wir arbeiten miteinander. (Interview 3, S. 6 Z. 222-230)

Durch das Aufbauen einer Verbindung zwischen den unterschiedlichen Sprachen, erkennt Frau Kaya die Möglichkeit, SchülerInnen Begriffe in der deutschen Sprache leichter näher zu bringen und diese auch zu erklären. Wenn ihre Schülerschaft sie auf einer anderen Sprache anspricht, antwortet sie meistens auf Deutsch und bedient sich ihrer Familiensprache, falls „es dann nicht anders geht“, da sie, ihren Angaben zufolge, diese als Ressource sieht und in so einer Situation für „einen positiven Zweck“ (Interview 3, S. 6 Z. 208) nutzt. Zudem erzählt sie, dass ihr durch einen Kurs im Bachelorstudium auch einige Spiele bekannt geworden sind, wie die verschiedenen Sprachen miteinander verknüpft werden können, um die SchülerInnen in ihren sprachlichen Aushandlungen zu unterstützen. Frau Relja ist der Auffassung, dass die Sprache, die zu Hause gesprochen wird, meistens gut beherrscht wird und zieht die Familiensprachen der SchülerInnen gerne in den Unterricht mit ein, um sie, wie Frau Kaya, dabei zu unterstützen Vokabeln in anderen Sprachen leichter zu erlernen und Verbindungen zur deutschen und englischen Sprache herstellen zu können, indem sie Vergleiche zwischen

den Sprachen ziehen, aber zugleich auch Unterschiede herausarbeiten. Durch die Erfahrung selbst mehrsprachig aufgewachsen zu sein, bezeichnet sich Frau Relja in einer Interviewpassage als „offener gegenüber Mehrsprachigkeit [...] als vielleicht manch andere, die vielleicht nur einsprachig aufgewachsen sind“ (Interview 2, S. 2 Z.52-53) und bezeichnet ihre eigene Mehrsprachigkeit „als große Hilfe im Unterricht“ (Interview 2, S. 2 Z. 63-64). So zieht sie ihre eigene Familiensprache gerne zur Erklärung bestimmter Begriffe, die nicht verstanden worden sind, für SchülerInnen mit gleicher Familiensprache heran. Sie sieht auch die Möglichkeit darin, dass SchülerInnen mit gleicher Familiensprache einander mit Hilfe dieser im Erlernen neuer Inhalte auf der deutschen Bildungssprache unterstützen können, indem sie sich gegenseitig Unterrichtsinhalte auf der Familiensprache erklären. Herr Atayev sieht sich, seinen Angaben zufolge, durch seine eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht ebenso sehr positiv beeinflusst. Falls er SchülerInnen anmerkt, dass sie dem Unterricht nicht folgen können, versucht er, ähnlich wie Frau Relja, den SchülerInnen einzeln oder in kleinen Gruppen den Lehrinhalt in ihrer Familiensprache, insofern er sie beherrscht, erneut zu erklären. Seiner Erfahrung nach, ist diese Methode sehr erfolgreich und die SchülerInnen können danach dem regulären Unterricht gut folgen. Zudem fordert Herr Atayev seine SchülerInnen auf bestimmte Begriffe aus dem Chemie- oder Physikunterricht bis zur nächsten Unterrichtseinheit in die Familiensprache zu übersetzen und diese daraufhin vorzustellen. Seiner Auffassung nach, freuen sich die SchülerInnen, wenn sie aufgefordert werden, Begriffe in der eigenen Familiensprache vorzustellen und zudem sieht Herr Atayev den Vorteil darin, dass sich der Wortschatz der SchülerInnen in der Familiensprache dadurch erweitert und mit Fachbegriffen angereichert wird. Frau Krasniqi, die ebenso wie Frau Relja Sprachenlehrerin ist, baut gerne „sprachliche Brücken“ (Interview 5, S. 3 Z. 114) aus dem Französischen zu den Familiensprachen der SchülerInnen, um ihnen das Gefühl von Wichtigkeit ihrer mitgebrachten Familiensprachen zu vermitteln. Beim Aneignen neuer Vokabel im Französischunterricht fragt sie die SchülerInnen, wie die Bezeichnungen in ihrer Familiensprache lauten, um ihnen aufzuzeigen, dass gewisse Begriffe in bestimmten Sprachen einander sogar ähneln und hofft, dass dies eine „Eselsbrücke“ (Interview 5, S. 6 Z. 213) für ihre SchülerInnen darstellt. Frau Selimović unterrichtet an einer Schule, an der Mehrsprachigkeit als Vorteil gesehen wird. Die Förderung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit stellt ein großes Ziel der Schule und Lehrkräfte dar. Die Schülerschaft bringt eine vielfältige sprachliche Zusammensetzung in die Schule hinein und um diese in ihren Familiensprachen fördern zu können, gibt es ausreichend

Lehrkräfte, die die Familiensprachen der SchülerInnen teilen und an der Schule unterrichten. Der Unterricht, ungeachtet des Faches, wird von zwei Lehrerpersonen geführt, die unterschiedliche Familiensprachen mitbringen und die SchülerInnen dürfen, laut Angaben von Frau Selimović jegliche Sprache, in der sie sich gerade wohlfühlen, im Unterricht nutzen.

Frau Müller steht dem Einbeziehen von Familiensprachen in den Unterricht ebenso positiv gegenüber, sieht aber in Deutschförderklassen mehr Raum für das Einbeziehen der Familiensprachen der SchülerInnen als in Regelklassen, da die Vermittlung von Unterrichtsinhalten im Regelunterricht ohnehin viel Zeit beansprucht. Von der Deutschförderklasse berichtet sie, dass sie die SchülerInnen oft aufgefordert hat, Verbindungen zur eigenen Familiensprache beim Erlernen neuer Vokabel herzustellen. Ihrer Erfahrung nach, sind die SchülerInnen „stolz und selbstsicherer, wenn sie das dann auf Deutsch nicht können, aber sie können das ja noch in anderen Sprachen“ (Interview 6, S. 7 Z. 255-256). Im Regelunterricht kommt dies, ihrer Meinung nach, zu kurz. Auch Frau Selimović hat die Erfahrung gemacht, dass das Einbeziehen von Familiensprachen der SchülerInnen im Regelunterricht schwierig sein kann. Ihrer Meinung nach eignen sich Projekte, die durch Absprache im KollegInnen-Team in ihrer Schule gerne organisiert werden, für das gemeinsame Arbeiten an den unterschiedlichen Sprachen besser. Bei Frau Kaya und Herr Atayev zeigt sich ebenso eine Bereitschaft Projekte zu organisieren, in welchen mit den Familiensprachen der SchülerInnen gearbeitet werden kann. So sieht Frau Kaya beispielsweise Projekte, in welchen die SchülerInnen „ihre eigene Kultur“ (Interview 3, S. 8 Z. 285) präsentieren können, für das Einbeziehen der Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht vor. Als Beispiel hierfür führt sie die Erfahrung einer „Kulturwoche“ (Interview 3, S. 8 Z. 286) im Musikunterricht an, in der alle SchülerInnen beispielsweise SängerInnen, die in ihrer Familiensprache singen, vorstellen oder auch Liedtexte übersetzen konnten. Das Arbeiten mit Familiensprachen im Rahmen von Projekten sieht auch Herr Atayev als hilfreich für die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen. In Zuge dieser Projekte lernen SchülerInnen Herr Atayev zufolge die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen besser kennen und erhalten ein generell besseres Gespür für Sprachen, die ihnen auch unbekannt sein mögen.

Zudem erzählt Herr Atayev, dass er SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die keine Schwierigkeiten beim Erfassen der Unterrichtsinhalte haben, aber Herr Atayev in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen, sowohl auf Deutsch als auch in der Sprache, in der

die SchülerInnen ihn angesprochen haben, antwortet. Das macht er aus dem Grund, damit die SchülerInnen die Vokabeln in beiden Sprachen hören und somit, falls ein Wort in Deutsch oder in der anderen Sprache unbekannt sein sollte, gleichzeitig die Übersetzung in der Familiensprache oder auf Deutsch erhalten. Sprechen SchülerInnen sie in der geteilten Familiensprache an, freut sich Frau Selimović darüber, denn, ihren Angaben zufolge, ist sie der Auffassung, dass die SchülerInnen froh und stolz darüber sein können, mehrere Sprachen zu beherrschen. Frau Nedić spricht sich lediglich für eine Hilfestellung in der Familiensprache von ihrer aber auch von Seite der MitschülerInnen aus, falls SchülerInnen erst vor kurzer Zeit nach Wien gezogen sind und aufgrund dessen sprachliche Verständigungsschwierigkeiten auftreten. Die Erfahrung von Schwierigkeiten bei der Verständigung aufgrund von Sprache hat Frau Kaya auch mit Eltern ihrer SchülerInnen gemacht. Mit den Eltern ihrer SchülerInnen hat Frau Kaya bereits Gespräche auf der eigenen Familiensprache geführt, da diese, ihren Angaben zufolge, die deutsche Sprache oft nicht beherrschen.

Zudem berichtet Frau Müller, dass es besonders in den vierten Klassen vorkommen kann, dass SchülerInnen Unangebrachtes in unterschiedlichen Sprachen lernen und dies im Unterricht äußern. Hier sieht sie den Vorteil in ihrer eigenen Mehrsprachigkeit, verstehen zu können, was sie sagen und sie darauf aufmerksam machen zu können, dies zu lassen. Im Gegensatz dazu empfindet Herr Atayev das Verstehen von unangebrachten Aussagen der SchülerInnen durch seine eigene Mehrsprachigkeit als unangenehm.

8.7.2. Arbeiten mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial

Auf meine Frage, ob die Lehrkräfte mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial arbeiten, erzählt Frau Relja, dass sie lediglich mit deutsch-englischem Unterrichtsmaterial arbeitet, dies aber zu vermeiden versucht, denn „Es wird dann sehr viel Wert gelegt, dass im Englischunterricht meist alles auf Englisch ist.“ (Interview 2, S. 4 Z. 151-152). Frau Kaya arbeitet zurzeit kaum mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial, berichtet aber, dass sie sich im kommenden Schuljahr multilinguale Unterrichtsmaterialien hinzuziehen möchte. Frau Krasniqi, Frau Nedić und Frau Müller arbeiten, ihren Angaben nach, nicht mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial. Frau Selimović arbeitet, ihren Angabe zufolge, regelmäßig mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial. Um dieses zu erstellen, nehmen sich die Lehrkräfte ihres Teams mit unterschiedlichen Familiensprachen einmal wöchentlich zwei Stunden Zeit, um deutsche Unterrichtsmaterialien in die Familiensprachen der SchülerInnen zu übersetzen. Ihrer

Erfahrung nach, kann dieses sehr gut in jedes Unterrichtsfach integriert werden und die SchülerInnen reagieren sehr positiv darauf. Auch Herr Atayev verwendet mehrsprachiges Unterrichtsmaterial in seinen Lehreinheiten, das er selber erstellt. Er fügt hinzu, dass zwar viele Ideen und Vorschläge zum Erstellen von mehrsprachigem Material in den Seminaren zu Mehrsprachigkeit, die er im Laufe seiner Ausbildung besucht hat, gegeben worden sind, es dennoch sehr zeitaufwendig ist welches zu erstellen. Für die SchülerInnen war das Arbeiten mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial, seiner Erfahrung nach, anfangs sehr ungewohnt und sie argumentierten damit, dass sie doch Deutsch beherrschen und keine Arbeitsblätter in anderen Sprachen benötigen. Herr Atayev gibt an, ihnen näher gebracht zu haben, warum er gerne mit mehrsprachigem Material arbeitet und seitdem sei dies für seine SchülerInnen nicht weiter ungewöhnlich.

8.7.3. Sprache und Verhältnis zu den SchülerInnen

Unterschiedliche Interviewpassagen deuten darauf hin, dass Sprache das Verhältnis zwischen den Lehrpersonen und ihren SchülerInnen zu beeinflussen scheint.

So sieht Frau Relja die Familiensprachen der Kinder, unter anderem, als einen Faktor, den die SchülerInnen ausmacht. Dementsprechend spricht sie großes Interesse an den mitgebrachten Familiensprachen aus, um die Beziehung zwischen ihr und den SchülerInnen auf eine vertraute Basis zu lenken. Auch Herr Atayev gibt an, dass er sich sehr für die Familiensprachen seiner SchülerInnen interessiert und dementsprechend bei fast allen SchülerInnen weiß, welche Sprachen sie zu Hause sprechen. Wenn SchülerInnen Frau Relja in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen, empfindet Frau Relja das als „witzig“ (Interview 2, S. 3 Z. 107), da sie gewohnt ist, im Unterricht mit den SchülerInnen Deutsch zu sprechen und weiß, dass sie diese Sprache auch gut beherrschen. Sie hebt hervor, dass sie ihren SchülerInnen nicht das Gefühl vermitteln möchte, SchülerInnen, mit welchen sie die gleiche Familiensprache teilt, zu bevorzugen.

Frau Krasniqi erzählt, dass alle SchülerInnen, ungeachtet, ob sie den gleichen Migrationshintergrund mit ihr teilen oder nicht, sich, ihrem Gefühl nach, besser von ihr verstanden fühlen und weniger das Gefühl haben von ihr verurteilt zu werden als von anderen Lehrkräften. Auf Anweisungen wie „setz dich mal hin“ reagieren die SchülerInnen, ihrer Erfahrung nach, eher, wenn sie ihnen diese in ihrer Familiensprache mitteilt. Sie erklärt sich dieses Phänomen auf Grundlage dessen, dass die SchülerInnen ihre Familiensprache

wohlmöglich als strenger empfinden als die deutsche Sprache. Die Beziehung zu den SchülerInnen wird, der Auffassung von Herrn Atayev nach, durch das Erlernen von Phrasen und Vokabeln in den Familiensprachen der SchülerInnen verbessert. Ebenso vermerkt Herr Atayev einen positiven Einfluss des Aneignens der Familiensprachen der SchülerInnen in der Konzentration der SchülerInnen während des Unterrichts. Seiner Erfahrung nach sind SchülerInnen glücklich, wenn Interesse an ihren Familiensprachen gezeigt wird und folgen daraufhin dem Unterricht besser. Ähnlich wie Frau Krasniqi verwendet Herr Atayev Phrasen wie „sei jetzt bitte ruhig“ in der Familiensprache der SchülerInnen und ist der Auffassung, dass die SchülerInnen darauf eher hören, als wenn er ihnen die Anweisungen in der deutschen Sprache gibt.

Frau Selimović erzählt, dass SchülerInnen ihre Probleme und Schwierigkeiten, seien dies private Angelegenheiten oder Fragen zu Unterrichtsinhalten, mit ihr gerne in der Familiensprache besprechen. Frau Kaya schätzt die Beziehung zu ihr als Lehrperson im Vergleich zu den Beziehungen der SchülerInnen zu anderen Lehrkräften als besser ein und führt das auf ihr junges Alter und aufgrund des eigenen Migrationshintergrunds zurück. Sie hebt hervor, dass die eigene Familiensprache zu humoristischen Zwecken eingesetzt werden kann, da gewisser Humor nur in bestimmten Sprachen auf eine Art und Weise zur Geltung kommt, um eine stärkere Verbindung zu den SchülerInnen aufzubauen.

Zudem sieht sich Frau Müller durch ihre eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht durchgehend positiv beeinflusst, da sie dadurch die SchülerInnen mit ihren Schwierigkeiten in der deutschen Sprache besser zu verstehen denkt als Lehrpersonen, die einsprachig aufgewachsen sind. Es kommt auch vor, dass SchülerInnen Frau Müller in einer anderen Sprache ansprechen. Geschieht dies in der Pause antwortet sie gerne in der jeweiligen Sprache und freut sich, ihren Angaben nach, darüber.

SchülerInnen von Frau Nedić hegen eine große Neugier gegenüber ihrer Familiensprache wie in der folgenden Interviewpassage ersichtlich wird.

Es kommt regelmäßig vor und ich denke mir immer, es hat sich doch wohl hoffentlich jetzt schon rumgesprochen und das weiß jeder. Aber nein, immer wieder fragen Sie Welche Muttersprache sprechen Sie? Können Sie Ihre Muttersprache? Können Sie das wirklich? Würden Sie die und die verstehen? Also, Sie sind schon neugierig, natürlich und wollen wissen. Und ja, es kommt regelmäßig vor und ich meine, ich stelle mich auch vor und sag gleich, woher die Wurzeln sind, damit es dann nicht zu 100.000 Fragen kommt. Aber es spricht sich halt nicht so schnell durch die Schule. Aber ja, es kommt, kommt regelmäßig vor. (Interview 1, S. 3 Z. 84-91)

Sie wird, nach ihren Angaben, von den SchülerInnen zwar nicht in ihrer Familiensprache angesprochen, aber es kommt regelmäßig vor, dass sie auf ihre Familiensprache angesprochen wird. Frau Nedić erzählt im Interview auf Seite 3, Zeile 118-119, dass sie beobachten konnte, dass Freundschaften gerne auf der Grundlage einer gemeinsamen Familiensprache unter den SchülerInnen geschlossen werden. Dementsprechend liegt hier die Interpretation nahe, dass die SchülerInnen durch das Interesse an der Familiensprache von Frau Nedić ein vertrauterer Verhältnis zu ihr aufbauen möchten.

Die Interpretation stützt sich zudem darauf, dass alle weiteren ProbandInnen in ihren Interviews von einem Zusammenhang des Verhältnisses gegenüber ihren SchülerInnen und dem Fakt, dass sie selbst einen Migrationshintergrund zugeschrieben bekommen und eine andere Familiensprache als Deutsch haben, erzählen. Dies äußert sich den ProbandInnen zufolge darin, dass die SchülerInnen dadurch ein vertrauterer Verhältnis zu ihnen aufbauen können.

8.8. Einschätzung der eigenen Rolle in der sprachlichen Entwicklung der SchülerInnen

Bezogen auf die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen, hat mich ebenso interessiert, wie die Lehrpersonen ihre eigene Rolle hierbei einschätzen. Frau Nedić sieht ihre Rolle darin, mit den SchülerInnen ausschließlich in der deutschen Sprache zu sprechen und dabei auf die grammatikalische Richtigkeit zu achten, um sie so in der sprachlichen Entwicklung zu unterstützen. Frau Krasniqi und Frau Relja schätzen ihre Rolle in der sprachlichen Entwicklung als stark ein mit der Begründung, dass sie Sprachlehrkräfte sind. Frau Relja setzt ihr Ziel darin, den SchülerInnen die Grammatik der Fremdsprache verständlich zu erklären und ihren Wortschatz anzureichern. Zusätzlich setzt sie ihre Bemühungen darin, dass die SchülerInnen so oft wie möglich mit den Fremdsprachen in Berührung kommen. Frau Kaya schätzt ihre Rolle ebenso als wichtig ein und verbindet dies mit dem eigenen mehrsprachigen Aufwachsen. Auf Grundlage dessen ist sie der Meinung, dass sie den SchülerInnen sprachlich sehr entgegenkommen kann. Den eigenen Migrationshintergrund sieht sie zudem als Vorbildfunktion, da dadurch ihren SchülerInnen ersichtlich werden kann, dass auch eine Person mit Migrationshintergrund ein Studium positiv abschließen kann und, wie sie in ihrem Fall, als Lehrerin tätig sein kann. In der eigenen Mehrsprachigkeit sieht Frau Müller, ähnlich wie Frau Kaya, ebenso eine Vorbildwirkung für ihre SchülerInnen.

Wenn ich das geschafft habe, dann können Sie das auch, denn ich bin nicht hier aufgewachsen, im Gegensatz zu Ihnen. Also Sie sind hier aufgewachsen und haben vielleicht schon den Kindergarten hier besucht. Manche sind erst später gekommen, aber ich bin erst im Erwachsenenalter, also nach der Matura, mit 18 hergekommen und ich habe das auch geschafft. Und wenn ich das schaff, dann schaffen sie das auch. (Interview 6, S. 3 Z. 82-87)

Frau Müller hebt hervor, dass sie erst im jungen Erwachsenenalter nach Österreich gekommen ist und Bildungsinstitutionen wie den Kindergarten beispielsweise dadurch nicht in Österreich besuchen konnte. Demzufolge sieht sie sich selbst in einem Nachteil beim Erwerb der deutschen Sprache als SchülerInnen, die bereits in Österreich geboren wurden und spricht davon, dass sie es trotzdem geschafft hat. Dadurch sieht sie in sich selbst eine positive Vorbildwirkung für die SchülerInnen. Zudem ist auch Frau Müller der Auffassung, den SchülerInnen durch ihre eigene Mehrsprachigkeit besser entgegenkommen zu können als einsprachige Lehrkräfte, da sie, dadurch, dass Deutsch nicht ihre Familiensprache darstellt, die „Stolpersteine“ (Interview 6, S. 6 Z. 226), die beim Erlernen dieser Sprache vorkommen können, aus eigener Erfahrung gut kennt. Mit den SchülerInnen teilt sie gerne auch ihre eigenen Erfahrungen, wie sie ihre Sprachkenntnisse verbessert hat und hat das Gefühl, dass dies bei der Schülerschaft gut ankommt. Zudem verhilft ihr ihr Sprachwissenschaftsstudium beim Erkennen von Unterschieden in Sprachen, die sie den SchülerInnen anschließend erklären kann, um ihnen zu verhelfen, die deutsche Sprache regelgeleitet zu erlernen. Herr Atayev hat sich zur Aufgabe gemacht, den SchülerInnen mit großem Interesse an ihren Familiensprachen zu begegnen, indem er die SchülerInnen bittet ihm Gesprochenes zu übersetzen und ihm Phrasen beizubringen. Damit verfolgt er das Ziel, die SchülerInnen selbst zu ExpertInnen ihrer Familiensprachen zu machen und sie somit in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen. Frau Selimović sieht ihre Rolle in der sprachlichen Entwicklung der SchülerInnen darin, dass sie mit Problemen und Beschwerden auf ihrer Familiensprache mit ihr reden können und dementsprechend ein vertrautes Verhältnis durch die Familiensprache unterstützt wird.

8.9. Förderungen zu Mehrsprachigkeit

Neben der Einschätzung der eigenen Rolle der Lehrkräfte, war mir ein Anliegen zu erfahren, welche Förderungen von Mehrsprachigkeit den Lehrkräften bekannt sind und welche ihrer Meinung nach fehlen. Frau Relja erzählt mir im Interview, dass ihr persönlich leider keine Förderungen bekannt sind. Sie sieht aber in mehrsprachigen Wörterbüchern oder mehrsprachigen Anleitungen bei schulischen Aufgaben Potential zur Hilfestellung von mehrsprachigen SchülerInnen. Frau Müller berichtet von Deutschförderklassen- und Kursen

an der Schule, an der sie tätig ist. Sie selbst hat in Deutschförderklassen und -kursen unterrichtet und merkt an, dass „viele sagen, dass es Mängel hat“ (Interview 6, S. 5 Z. 196). Dennoch denkt sie, dass SchülerInnen in den ersten Monaten ihrer Ankunft in Österreich in einer Deutschförderklasse gut aufgehoben sind. Bei der Gestaltung der Deutschförderklassen und -kurse sieht sie Bedarf für mehr Lehrmaterial, das hierfür geeignet ist. Ebenso berichtet sie, dass Lehrkräften in Deutschförderklassen und -kursen, die lediglich einsprachig aufgewachsen sind, ihrer Erfahrung nach, ein gewisses Verständnis für Schwierigkeiten und Probleme von mehrsprachig aufwachsenden SchülerInnen fehlt. Ein weiteres Förderangebot, das Frau Müller kennt, ist die „Sommerschule“ (Interview 6, S. 5 Z. 203). Den Erfahrungen ihrer SchülerInnen zufolge, unterscheiden sich unterschiedliche Sommerschulen in ihrem Angebot und ihrer Qualität stark voneinander und Frau Müller sieht hier Verbesserungsmöglichkeiten. Ihrer Meinung nach, die beste Option, mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen in ihrer Aushandlung mit der Mehrsprachigkeit und in dem Beherrschen der deutschen Sprache zu fördern, stellen Ganztagschulen dar. Sie vertritt die Auffassung, dass SchülerInnen eine längere Zeit von der deutschen Sprache in ihrem Alltag umgeben sein müssen. Sie fügt hinzu, dass hier die Aufgabe der Lehrpersonen ist, aktiv den Wortschatz der SchülerInnen zu erweitern und ihnen Sprache bewusst zu machen. Frau Kaya berichtet ebenso von Förderklassen und -kursen an ihrer Schule. Diese werden SchülerInnen, die vor kurzer Zeit nach Österreich gezogen sind, angeboten und die SchülerInnen müssen, laut Angaben von Frau Kaya, diese Klassen und Kurse letztendlich auch besuchen. Für SchülerInnen, die hier geboren und aufgewachsen sind, die Bildungssprache aber, nach Einschätzung der Lehrkräfte, nicht ausreichend beherrschen, werden in Deutschförderkursen zusätzlich beschult. Von Frau Kaya erfahre ich, dass das Lehrkräfte-Team einheitlich beschlossen hat, die Anzahl der Unterrichtsstunden für das Fach Deutsch in der ersten und zweiten Klasse auf fünf Stunden pro Woche anzuheben und die Anzahl der Unterrichtsstunden für das Fach Englisch in der dritten und vierten Klasse um eine Stunde zu verringern. Das Argument dahinter ist, dass die SchülerInnen eine gute Grundlage an Deutschkenntnissen haben müssen, um darauf aufbauend eine weitere Fremdsprache erlernen zu können. Obwohl Frau Kaya denkt, dass das Angebot der Schule „relativ in Ordnung und gut“ (Interview 3, S.7 Z. 254) ist, wünscht sie sich noch weitere Förderangebote, da sie davon ausgeht, dass viele SchülerInnen diese gerne in Anspruch nehmen, auch wenn sie lediglich auf freiwilliger Basis stattfinden würden. Frau Krasniqi wünscht sich in diesem Zusammenhang Unterricht für die Familiensprachen der

SchülerInnen an jeder Schule, damit SchülerInnen die Möglichkeit haben, ihr Wissen in der eigenen Familiensprache zu erweitern. An der Schule von Herrn Atayev wird bereits „muttersprachlicher Unterricht“ angeboten. Er spricht sich in diesem Zusammenhang aber für Sprachkurse in den Familiensprachen der SchülerInnen aus, die für alle SchülerInnen, unabhängig ihrer eigenen Familiensprache, zugänglich sind, denn seiner Erfahrung nach, werden lediglich Sprachkurse in Französisch, Italienisch und Englisch an seiner Schule angeboten, obwohl, seiner Auffassung nach, großes Interesse an einem Türkischkurs von Seiten der Schülerschaft vorhanden ist. Er denkt auch, dass Schulreisen in Länder wie die Türkei oder Serbien angeboten werden könnten und nicht „nur Italien oder England“ (Interview 7, S. 8 Z. 320), um die SchülerInnen in ihrer mehrsprachigen Entwicklung zu unterstützen. In der Schule, in der Frau Selimović tätig ist, wird ein Modell von „Sprachtagen“ (Interview 4, S. 5 Z. 190) praktiziert. Diese zeichnen sich so aus, dass Lehrkräfte mit verschiedenen Familiensprachen jeweils vier Unterrichtsstunden, eine für jeden Jahrgang, am Montag und Freitag in der eigenen Familiensprache abhalten. Sie erzählt, dass in diesen Unterrichtsstunden unter anderem die Geschichte Österreichs, aber auch Schriftsteller der gleichen ursprünglichen Herkunft, Poesie, Romane etc. in der Familiensprache zum Unterrichtsgegenstand werden. Zusätzlich veranstaltet die Schule jedes Jahr ein „Europafest“ (Interview1, S. 5 Z. 195), bei dem beispielsweise Theaterstücke in den verschiedenen Familiensprachen gemeinsam von SchülerInnen und Lehrkräften vorbereitet und vorgeführt werden.

8.10. Mehrsprachigkeit als Nachteil/Defizit

Es konnten einige Interviewpassagen herausgefiltert werden, die darauf hindeuten, dass einige der Lehrkräfte Mehrsprachigkeit auch gewisse Nachteile zuschreiben. Zwei der sieben ProbandInnen sehen Schwierigkeiten bei den deutschen Sprachkenntnissen von mehrsprachig aufwachsenden SchülerInnen. Drei weitere ProbandInnen nehmen Bezug auf die mangelnden Sprachkenntnisse in der Familiensprache und wie sich diese auf die Sprachkenntnisse des Deutschen auswirken können. Frau Müller kritisiert zudem Unterrichtsmaterial, das, ihrer Meinung nach, häufig schwer zu verstehen ist für SchülerInnen, die Deutsch nicht als Familiensprache haben.

Frau Nedić hebt im Interview die Möglichkeit und Wichtigkeit für die Unterhaltung in der deutschen Sprache während des Unterrichts hervor, mit der Begründung, dass obwohl viele

SchülerInnen mit Migrationshintergrund bereits selbst in Österreich geboren worden sind, sie „nicht so perfekt Deutsch“ (Interview 1, S. 2 Z. 73-74) sprechen. Frau Kaya spricht sich im Interview für zusätzliche Förderung in der sprachlichen Entwicklung in der deutschen Sprache für SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus, da sie, ähnlich wie Frau Nedić, der Auffassung ist, dass viele mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen Schwierigkeiten mit der Grammatik und Rechtschreibung der deutschen Sprache haben. Mithilfe von Förderung sollen die SchülerInnen in ihrem Grundwissen und der Lesekompetenz gefördert werden.

Frau Krasniqi spricht sie sich für eine schulische Unterstützung von SchülerInnen mit Migrationsgeschichte in der Grammatik ihrer Familiensprache aus. Sie bezieht sich hierbei auf die Theorie, dass fehlendes Wissen in der Grammatik der Familiensprache, die in vielen Fällen die erste Sprache darstellt, die mehrsprachig Aufwachsende erlernen, zu Schwierigkeiten beim Erlernen der Grammatik einer Zweitsprache, in diesem Fall Deutsch, führen kann. Herr Atayev bedient sich in mehreren Passagen des Interviews der Metapher, dass ohne Grund nicht gebaut werden kann und spricht sich ebenso für die Festigung der sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen in ihrer Familiensprache aus. Er merkt an, dass SchülerInnen Schwierigkeiten beim Aneignen deutscher Vokabel haben, da sie diese Begriffe auch in der Familiensprache nicht beherrschen und somit diese für sich selbst nicht übersetzen können. Auch Frau Müller sieht eine Wichtigkeit im gefestigten Erlernen der Familiensprache für das Erlernen weiterer Sprachen. Sie bezeichnet den lückenhaften Wortschatz in unterschiedlichen Sprachen, die mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen haben können als „Halbsprachigkeit“ (Interview 6, S. 5 Z. 176) Dies stellt, ihrer Meinung nach, insofern ein Problem dar, weil Begriffe, die in der deutschen Sprache nicht bekannt sind, in solchen Fällen durch Rückschlüsse auf die Familiensprache auch nicht erläutert werden können.

Frau Müller sieht zudem Schwierigkeiten, die mit Unterrichtsmaterialien, die in deutscher Bildungssprache verfasst sind, für mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen, besonders jene, die erst seit kurzer Zeit in Österreich leben, einhergehen. Sie erzählt, dass sie gemeinsam mit ihren SchülerInnen versucht, die Lehrbuchinhalte in eigenen Worten widerzugeben und die Sinnhaftigkeit dabei zu erfassen. Ihrer Meinung nach sind viele Schulbücher für lediglich für einsprachig aufwachsende SchülerInnen konzipiert.

8.11. Sprache und Leistung

Den Beobachtungen von Frau Selimović zufolge mischen mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen die Familiensprache mit der deutschen Sprache. Das ist etwas Neues, mit dem sie sich erst konfrontiert sieht, seitdem sie in Wien unterrichtet und bezeichnet die Sprachmischung als neue eigenständige Sprache. Sie erwähnt, dass die SchülerInnen einzelne Vokabeln anderer Sprachen, die sie nicht beherrschen, in ihre Gespräche gerne einbeziehen und somit beispielsweise eine Sprachmischung aus Serbokroatisch, Türkisch und Deutsch entsteht. Frau Müller macht ähnliche Beobachtungen, bezeichnet den lückenhaften Wortschatz, der daraus resultieren kann, hingegen als „Halbsprachigkeit“ und sieht Sprachmischungen, im Vergleich zu Frau Selimović, nicht so positiv entgegen. Frau Nedić ist, ähnlich wie Frau Müller, der Auffassung, dass Sprachmischungen gemieden werden sollten und hält eine eindeutige Sprachentrennung für die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen am wichtigsten. Ihrer Meinung nach ist es wichtig bereits im Kindergarten auf ein grammatikalisch richtiges Erlernen der deutschen Sprache zu achten, da dies die erste Bildungsinstitution darstellt. Dies soll dadurch erreicht werden, dass lediglich PädagogInnen eingestellt werden, die die deutsche Sprache „perfekt sprechen“ (Interview 1, S. 5 Z. 161). Sie erwähnt auch die Wichtigkeit von Medien für die sprachliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, da sie in den Medien „Deutsch auch richtig hören und nicht falsch“ (Interview 1, S. 4 Z. 157-158). Hier ist sie der Auffassung, dass Medien fast ausschließlich in einer Sprache konsumiert werden sollten. Auch Frau Krasniqi sieht eine Wichtigkeit in den Medien für die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen. Den Kontakt zu unterschiedlichen Sprachen schätzt Frau Krasniqi als gewinnbringend für die sprachliche Entwicklung ihrer SchülerInnen ein und spricht sich für einen Einbezug von sozialen Medien in den Unterricht ein, da sie eine deutliche Verbesserung der Englischkenntnisse ihrer SchülerInnen durch den privaten Konsum von sozialen Medien erkennt.

Frau Selimović sieht die Häufigkeit der Verwendung einer Sprache als ausschlaggebenden Faktor für die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen und bedauert, dass einige SchülerInnen durch ihr Leben hindurch viele Elemente der Familiensprache vergessen, da Deutsch die Sprache darstellt, die hauptsächlich im Alltag der SchülerInnen verwendet wird. Frau Relja sieht, neben den Grammatikkenntnissen und einem ausgeprägten Wortschatz, ähnlich wie Frau Selimović, den Bezug zu Sprachen als signifikant für die sprachliche Entwicklung der Aufwachsenden. Die SchülerInnen müssen, ihrer Auffassung nach, die

Sprachen, die sie können, in ihrem Alltag ausreichend verwenden, hören und lesen können. Auch Herr Atayev ist der Meinung, dass Sprachkenntnisse in Vergessenheit geraten, insofern sie nicht ausreichend oft verwendet werden.

Zudem ist Frau Selimović der Auffassung, dass der sprachlichen Entwicklung in der Familiensprache kaum Platz eingeräumt wird. Ihrer Erfahrung nach, ist das Hauptziel der SchülerInnen als auch ihrer Eltern, Deutsch fließend und grammatikalisch richtig zu erlernen. Dies kann in Verbindung gebracht werden mit der vorherrschenden Sprachhierarchie in der österreichischen Gesellschaft. Der deutschen Sprache wird in der Gesellschaft Österreichs ein großer Wert zugeschrieben. Frau Müller spricht das Thema um die Sprachhierarchien auf meine Frage, was sie aus Fortbildungen und Seminaren zu Mehrsprachigkeit gelernt hat, wie folgt an:

Ich habe daraus gelernt, was ich auch immer jetzt heute noch den Kindern sage, dass keine Sprache besser oder schlechter ist. Es sollte eigentlich nicht sein, dass irgendeine Sprache besser oder schlechter dasteht, je mehr Sprachen du beherrscht, auch wenn es nur ums Hörverstehen ist. Man muss es auch nicht wirklich sprechen oder schreiben können. Umso mehr kannst du und du solltest das nicht verstecken, egal was das für eine Sprache ist, sondern du musst es eher hervorkehren. Und es sollte immer ein Pluspunkt für dich sein. Und in deinem Leben auch. Das lebe ich auch und ja, das möchte ich auch immer weitergeben. (Interview 6, S. 2 Z. 39-46)

Mit diesem Zitat verweist sie darauf, dass ihr bewusst ist, dass in Gesellschaften vorherrschende Sprachhierarchien zu finden sind. Sie nutzt ihre Rolle als Lehrerin, um SchülerInnen darauf aufmerksam zu machen, dass jede Sprache den gleichen Wert hat. Zudem spricht sie hier auch einen sehr wichtigen Punkt an, dass jegliche sprachliche Kompetenz, auch wenn es lediglich Hörverstehen ist, wertvoll ist und genutzt werden sollte. Zum Schluss ihres Zitats verweist sie noch auf sich selbst als wirkendes Vorbild für ihre SchülerInnen.

8.12. Mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft

Frau Nedić macht die Erfahrung, dass ihr Kollegium, das fast ausschließlich einsprachig aufgewachsen ist, positiv gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt ist und diese als Bereicherung sieht. Frau Selimović erzählt ebenso von einem Kollegium, das sehr offen gegenüber Mehrsprachigkeit ist und eine große Bewunderung dafür ausspricht. Dadurch, dass bereits sehr viele migrationsbedingt mehrsprachige Personen in Österreich leben, wird, Frau Nedić zufolge, Mehrsprachigkeit nicht weiter als etwas Fremdes wahrgenommen. Auch Frau Krasniqi ist der Auffassung, dass mehrsprachig Aufwachsende in der österreichischen

Gesellschaft in der heutigen Zeit mit weniger Vorurteilen konfrontiert werden als zur Zeit als sie selbst noch jugendlich war.

Zu meiner Zeit wurde es verurteilt und wurde es als peinlich angesehen. Da haben auch. Ich kannte viele türkische Kinder, die nicht türkisch konnten und nicht lernen wollten. Auch die Eltern wollten es ihnen nicht beibringen, weil sie das Gefühl hatten, sie behindern das Kind dadurch, mehr durch Vorurteile. Und heute spüre ich einen Trend, dass es das nicht mehr, also multilingual, eigentlich ein Trend ist und cool ist und viele das eher als ein Vorteil sehen. (Interview 5, S. 6 Z. 230-235)

Im Lehrerzimmer sieht ihre Erfahrung anders aus. Sie berichtet davon, dass Familien mit Migrationshintergrund Stigmatisierung seitens ihrer KollegInnen erfahren. Sie ist der Meinung, dass Lehrkräften in ihrer Ausbildung ein Überblick über die Geschichte und Kultur der Herkunftsländer ihrer SchülerInnen nähergebracht werden müssten, um Vorurteile zu vermeiden und Toleranz sowie Verständnis gegenüber den Familien zu entwickeln. Sie begründet dies dadurch, dass die SchülerInnen sehr viel Zeit in der Schule verbringen und die Lehrkräfte somit für das Wohlergehen der SchülerInnen Verantwortung tragen. Frau Kaya ist ähnlicher Auffassung wie Frau Nedić und Frau Krasniqi, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft im Vergleich zu früheren Zeiten weniger Stigmatisierung erfahren, aber räumt ein, dass dennoch „Raum für Verbesserung da ist“ (Interview 3, S. 8 Z. 312-313). Frau Relja hat das Gefühl, dass Mehrsprachigkeit in der österreichischen Gesellschaft weiterhin stigmatisiert wird. Sie räumt ein, dass nicht jede Familiensprache stigmatisiert wird und ist der Auffassung, dass in der österreichischen Gesellschaft eine Sprachhierarchie bestehend ist. Als Beispiel führt sie Italienisch und Französisch an, die im Vergleich zu Serbokroatisch, Türkisch oder Arabisch, ihrer Meinung nach, nicht zu negativen Vorurteilen führen. Sie hebt hervor, dass SchülerInnen, die mit Sprachen die in der gesellschaftlichen Sprachhierarchie keinen hohen Stellenwert zugeschrieben bekommen, aufwachsen, oft dem Vorurteil ausgesetzt sind, die deutsche Sprache nicht ausreichend zu beherrschen. Sie sieht, besonders in Wien, zusätzlich Handlungsbedarf, damit migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource erkannt wird und nicht als Nachteil aufgefasst wird. Frau Müller Sie der Meinung, „dass es nicht immer einfach ist, hier mehrsprachig zu sein“ (Interview 6, S. 8 Z. 288). Sie kann zwischen ihren eigenen Erlebnissen Parallelen zu den Erfahrungen ziehen, die ihre SchülerInnen in der heutigen Zeit machen und von welchen sie ihr berichten. SchülerInnen erzählen ihr, dass sie „schief angeschaut, teilweise auch angesprochen“ (Interview 6, S. 8 Z. 296) werden, unterhalten sie sich in einer anderen Sprache als Deutsch. Ähnliche Erfahrungen hat sie ebenso gemacht und ist der Auffassung, dass sich in 32 Jahren, die sie bereits in Österreich

lebt, in der Wahrnehmung migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher der Gesellschaft nicht viel geändert hat. Die Erfahrungen von Herr Atayev unterscheiden sich in der heutigen zur vergangenen Zeit. Er hat sich bei seiner Ankunft in Österreich durch das Interesse und Offenheit von Seiten der österreichischen Gesellschaft sehr willkommen geheißen gefühlt. Sein Empfinden hat sich in der heutigen Zeit stark verändert und auch er erzählt, dass SchülerInnen ihm berichten, dass sie von Menschen aufgrund ihres Aussehens in der Öffentlichkeit angefeindet werden. Er ist der Meinung, dass die Gesellschaft in Österreich heutzutage „überhaupt nicht gut“ (Interview 7, S. 10 Z. 410) mit Mehrsprachigkeit umgeht, findet aber keine, für sich geeignete, Erklärung dafür.

9. Diskussion der Ergebnisse

Im Vergleich zu den Ergebnissen der quantitativen Studien von Wischmeier (2012) und Hallitzky und Schliessleder (2008) zeigen sich in der vorliegenden Erhebung keine eindeutig defizitorientierte Sichtweise der Lehrkräfte auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Einzuräumen ist, dass keine Frage in den vorliegenden Interviews direkt darauf ausgerichtet war, zu erfahren, ob die Sichtweise der Lehrpersonen auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund defizitär ist. Die Fragen waren dennoch insofern offen formuliert, dass eine defizitorientierte Sichtweise auf SchülerInnen, falls vorhanden, durch die Antworten der Lehrkräfte zum Vorschein hätte kommen können. Da in dieser Arbeit qualitativ mit Hilfe von Interviews gearbeitet worden ist, die im Vergleich zu der quantitativen Erhebung mittels Fragebögen, persönlicher wirken, kann es sein, dass die interviewten Personen gewisse Aussagen bewusst nicht tätigen wollten. Nichtsdestotrotz berichtet der Großteil der interviewten Lehrpersonen zwar von Schwierigkeiten, die SchülerInnen mit Migrationsgeschichte beim Erlernen der deutschen Sprache als auch beim Aneignen eines umfangreichen deutschen Wortschatzes besitzen, kennen gewisse Stolpersteine des mehrsprachigen Daseins bereits aus eigener Erfahrung und setzen den persönlichen Fokus viel eher auf die Vorteile, die mit multilinguaalem Aufwachsen einhergehen, als auf die „Defizite“, die dadurch entstehen können. Dementsprechend unterstützen die vorliegenden Ergebnisse die Ergebnisse der quantitativen Studie von Lange und Pohlmann-Rother (2020), der quantitativen Studie von Hachfeld (2012) und der ProLEG-Studie (Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht in der Grundschule) (2012), dass ein Paradigmenwechsel eines defizitären Blickes auf Mehrsprachigkeit zur Mehrsprachigkeit als Ressource in den Einstellungen der Lehrkräfte vorzufinden ist.

Einige der Lehrkräfte, die selbst in Wien zur Schule gegangen sind und mehrsprachig aufgewachsen sind, erzählen davon, die Erfahrung als SchülerIn gemacht zu haben, dass ihre eigene Mehrsprachigkeit von ihren damaligen Lehrkräften als defizitär eingestuft worden ist. Frau Relja berichtet etwa davon, dass eine defizitorientierte Sicht der Lehrkräfte nur bei bestimmten Sprachen wahrzunehmen war. Diese Aussage bekräftigt die These von Krumm, dass Kompetenzen lediglich in bestimmten Sprachen nicht honoriert werden (vgl. Krumm 2014, S. 23ff.). Frau Nedić hat die Erfahrung gemacht, dass ihre Lehrkräfte positiv überrascht waren, dass die wenigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache trotz

ihrer Mehrsprachigkeit gut beherrschten. Obwohl dies auf den ersten Blick vermutlich nicht als defizitäre Sichtweise auf mehrsprachig Aufwachsende zu erkennen ist, möchte ich hier auf die Differenzlinie Deutsch als Erst- und Zweitsprache verweisen. Im Falle von Frau Nedić nimmt die Differenzlinie zwar eine anerkennende Wirkung an, doch die Differenzlinie Deutsch als Erst- und Zweitsprache kann auch eine diskriminierende Wirkung annehmen, wie sich im Besonderen am Beispiel von Frau Krasniqi zeigen lässt (vgl. Rösch 2016, S. 288). Frau Krasniqi erzählt von einer niedrigen Erwartungsleistung an SchülerInnen mit Migrationsgeschichte von Seiten der Lehrkräfte, zudem wurden SchülerInnen mit Migrationshintergrund, abgegrenzt von autochthon österreichischen SchülerInnen, beschult. In diesem Zusammenhang ist ebenso auf Krumm zu verweisen, denn er ist der Auffassung, dass bestimmte Sprachen nicht nur nicht honoriert werden, sondern auch als Ausgrenzungsfaktor genutzt werden (vgl. Krumm 2014, S. 23ff.). Die Ausgrenzung und Diskriminierung, die Frau Krasniqi und ihre MitschülerInnen aufgrund ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit erfahren haben, sind Dirim zufolge neo-linguistische Handlungen, die zur Aufrechterhaltung eines monolingualen Habitus hilfreich sind (vgl. Dirim 2010, S. 95ff.).

Frau Krasniqi betont in einer Interviewpassage, dass negative Erfahrungen mit ihren Lehrkräften, die sie durch ihr mehrsprachiges Aufwachsen erlebt hat, sie in der Entscheidung selbst Lehrerin zu werden, bekräftigt haben. Offen für Interpretation ist nun, ob die eigenen Erlebnisse als SchülerIn die Sichtweise der weiteren interviewten Lehrpersonen auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund geprägt haben.

Den Ergebnissen der quantitativen Studie von Lange und Pohlmann-Rother (2020) zufolge überwiegt der Anteil der Lehrpersonen, die der Meinung sind, die Familiensprachen der SchülerInnen sollten zumindest zeitweise in den Unterricht miteinbezogen werden und befürworten den Einsatz von mehrsprachigem Unterrichtsmaterial. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit schließen sich diesen Ergebnissen an. Von den sieben interviewten Lehrpersonen spricht sich lediglich eine Person für eine strikte Sprachentrennung aus und somit gegen das Einbeziehen von Familiensprachen im Unterricht. Zwei der Lehrpersonen arbeiten regelmäßig mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial und vier weitere befürworten den Einsatz von solchem.

Die Erhebungen von Georgie et al. (2011) und Yıldız und Heppinar (2015) haben ebenso Lehrkräfte, die selbst Migrationshintergrund vorweisen, als ProbandInnengruppe. Die

Ergebnisse der beiden Studien deuten auf die Reproduzierung des monolingualen Habitus im Unterricht seitens der Lehrkräfte hin. So sind Yildiz und Heppinar (2015) zum Ergebnis gekommen, dass die, von ihnen befragten, Lehrkräfte der Auffassung sind, dass der Erwerb der Familiensprache lediglich die Aufgabe des Elternhauses darstellt. Eine solche Sprachentrennung zeigt sich, wie bereits erwähnt, in den vorliegenden Ergebnissen dieser Arbeit lediglich in Interviewpassagen von einer Probandin. Weitere Parallelen zu den Erhebungen von Yildiz und Heppinar (2015) zeigen sich darin, dass Frau Nedić ebenso der Überzeugung ist, Sprachmischungen seien eine Ursache für Misserfolg in der Schule. Zudem erzählt Frau Nedić, anders als die Lehrpersonen, die ProbandInnen in der mixed methods Studie von Georgi et al. waren, im Interview, welches im Rahmen der vorliegenden Arbeit geführt worden ist, von keiner Bereitschaft die Familiensprache der SchülerInnen zur Kommunikation außerhalb des Unterrichts nutzen zu möchten. Die einzige Ausnahme hierbei ist, falls die Ankunft der SchülerInnen in Österreich vor kurzer Zeit geschah und die deutsche Sprache noch nicht beherrscht wird.

Ein Ergebnis der Studie von Fischer und Ehmke (2019) ist, dass Mathematikstudierende im Vergleich mit ihren Mitstudierenden negativere Einstellungen gegenüber Förderung von Mehrsprachigkeit aufweisen. Im vorliegenden Forschungsvorhaben trifft die Verbindung des Unterrichtens von Mathematik und der Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit nicht zu, da der Anteil der Lehrkräfte, die Mathematik unterrichten nicht überwiegend negativ gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt ist, wobei einzuräumen ist, dass die einzige Lehrperson, die sich für eine Sprachtrennung ausspricht, Mathematik als Unterrichtsfach hat. Die Ergebnisse können dementsprechend in die Richtung interpretiert werden, dass das Unterrichten eines naturwissenschaftlichen Faches gegenüber einem geisteswissenschaftlichen Fach in manchen Fällen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit haben kann.

Der einzige männliche Proband in diesem Forschungsvorhaben unterstützt Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, anders als die männlichen Lehramtsstudierenden in der quantitativen Studie von Fischer und Ehmke (2019), die zum Ergebnis hat, dass männliche Lehramtsstudierende eher zu einer ablehnenden Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht tendieren. Dementsprechend sind die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit näher an den Ergebnissen der quantitativen Studie von Hammer et al. (2016), die zum

Ergebnis hat, dass das Geschlecht keinen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit nimmt.

Dass Seminare zum sprachsensiblen Unterricht einen positiven Effekt auf die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit haben, ist ebenso eines der Ergebnisse der Studie von Fischer und Ehmke (2019) und lässt sich in gewissen Maßen auch in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit vorfinden. Dennoch ist einzuräumen, dass einige der Lehrkräfte der Auffassung sind, wenig in Seminaren und Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit gelernt zu haben, da sie durch ihren eigenen Bezug zu Mehrsprachigkeit weniger neues von den Lehrinhalten mitnehmen konnten als durch ihre eigene Erfahrung mehrsprachig zu sein. Eine höhere DaZ-Kompetenz führt den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit, im Vergleich zu den Ergebnissen der Studie von Hammer et. al (2016), nicht zu einer signifikant positiveren Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit als bei Lehrkräften die keine zusätzliche DaZ-Ausbildung haben. Es hat sich aber herausgestellt, dass Lehrpersonen mit einer DaZ-Ausbildung mehr bzw. regelmäßig mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial arbeiten.

Hammer et al. (2016) haben in ihrer quantitativen Studie ebenso erhoben, dass die eigene Erstsprache keinen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit nimmt. In der vorliegenden Arbeit wurden ausschließlich Lehrkräfte interviewt, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, dementsprechend kann kein Vergleich gezogen werden, ob ein Unterschied in den Einstellungen vorliegen würde, falls gewisse Lehrkräfte die deutsche Sprache als Familiensprache hätten und andere wiederum nicht. Dennoch ist festzuhalten, dass der signifikante Großteil der befragten Lehrpersonen Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht unterstützt, wertschätzt und einbezieht. Meine Interpretation beruht auf der Annahme von Karakaşoğlu, dass bei Lehrkräften, die selbst Migrationsgeschichte aufweisen, durch eigene biographische Erfahrungen gute Voraussetzungen für Perspektivenübernahme und Empathie gegenüber mehrsprachig aufwachsenden SchülerInnen gegeben sind (vgl. Karakaşoğlu 2011, S. 131). So ergibt meine Untersuchung, dass einige der ProbandInnen ihre Rolle in der sprachlichen Entwicklung der SchülerInnen als wichtig einstufen, aufgrund dessen, dass sie selbst mehrsprachig sind. Die Argumente dahinter sind, dass SchülerInnen aufgrund der eigenen Mehrsprachigkeit unter Umständen sprachlich entgegengekommen werden kann und dass die Schwierigkeiten, die beim Prozess des Erlernens der deutschen Sprache vorkommen können, aus eigener Erfahrung gekannt werden.

Zusammengefasst sieht der Großteil der Lehrkräfte das Einbeziehen der Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht als Hilfestellung. Viele der befragten Lehrkräfte sehen die Wichtigkeit im Verfestigen des Wortschatzes und der Grammatikkenntnisse in der Familiensprache, um darauf aufbauend die deutsche Sprache erlernen zu können. Durch das Arbeiten mit verschiedenen Sprachen sind einige der Lehrkräfte der Auffassung, dass SchülerInnen unterschiedliche Sprachregister kennenlernen, die sie im Erwerb der deutschen Bildungssprache unterstützen können (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 118). Zudem können, nach Auffassung einiger der befragten Lehrkräfte und in Anlehnung an Dirim, durch das Einbeziehen der Familiensprachen in den Unterricht Verbindungen gezogen werden, die den SchülerInnen beim Aneignen und Verfestigen neuer Vokabel und Unterrichtsinhalte hilfreich sein können (vgl. Dirim 2009, S. 44). Der These von Dirim entsprechend spricht sich Frau Relja beispielsweise für das Zulassen von Unterhaltungen in den Familiensprachen unter den SchülerInnen während des Unterrichts aus, da sie der Auffassung ist, dass SchülerInnen, die die gleiche Familiensprache besitzen, sich Unterrichtsinhalte gegenseitig auf der Familiensprache näherbringen können, falls Schwierigkeiten beim Verstehen der deutschen Bildungssprache vorhanden sind (vgl. Dirim 2009, S. 44). Das Einbeziehen von Familiensprachen im Unterricht ist aber nicht nur für den Erwerb der deutschen Bildungssprache hilfreich. So ist Frau Krasniqi, die eine Fremdsprache unterrichtet, wie auch Göbel, der Auffassung, dass das Ziehen von Verbindungen zwischen Familiensprache und neu zu erlernender Fremdsprache förderlich für das Erlernen der Fremdsprache und zugleich die SchülerInnen in ihrer Familiensprache festigen kann (vgl. Göbel 2018, S. 41). Da auch weitere FremdsprachenlehrerInnen, die im Rahmen dieser Arbeit interviewt worden sind, den Einbezug der Familiensprachen in den Fremdsprachenunterricht befürworten, entsprechen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, nicht den Ergebnissen der qualitativen Erhebung von Méron-Minuth (2018), die die Auffassung der von ich interviewten Lehrkräfte darlegen, der Einbezug von nicht-romanischen Familiensprachen sei für das Erlernen von Schulfremdsprachen von geringem Wert. Somit ergänzen die vorliegenden Ergebnisse die quantitative Erhebung von Heyder und Schädlich (2014), denn diese sind ebenso zum Ergebnis gekommen, dass die Berücksichtigung aller Familiensprachen als positiv gewertet werden von Seiten der befragten Lehrpersonen. Alles in allem lässt sich bei Hu (2003), Méron-Minuth (2018) und Heyder und Schädlich (2014) eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit bei gleichzeitig seltenem Einbeziehen in den Unterricht finden. Dahingegen werden den

Angaben der, in dieser Arbeit interviewten, Lehrpersonen nach die Familiensprachen der SchülerInnen von ihnen regelmäßig in den Unterricht miteinbezogen. Meiner Interpretation nach ist dies wohlmöglich durch die eigene Mehrsprachigkeit zu begründen und unter den Umständen, dass die Familiensprachen der hier interviewten Lehrkräfte auch den Familiensprachen von einigen ihrer SchülerInnen entsprechen und somit die Sprachkompetenz, anders als bei den Ergebnissen von Méron-Minuth (2018), gegeben ist, um das Einbeziehen der Sprachen zu ermöglichen.

Einige der Lehrkräfte merken an, dass sie die Familiensprachen der SchülerInnen zwar gerne mehr in den Regelunterricht miteinbeziehen würden, die Zeit und die Ressourcen dazu aber fehlen. So sieht Frau Müller den Deutschförderkurs als Ort, an dem die Familiensprachen stärker einbezogen werden können. Im Interview meint sie, dass sie sich der Defizite des Konzepts von Deutschförderklassen bewusst ist. Hier liegt die Interpretation nahe, dass sie die Rolle von Deutschförderklassen, die der reinen „Defizitkompensation“ der deutschen Sprachkenntnisse dienen, als Defizite dieses Konzepts ansieht (vgl. Fürstenau und Niedrig 2011, S. 80). Nichtsdestotrotz nutzt sie diesen Raum, um den SchülerInnen mit ihren Familiensprachen wertschätzend gegenüberzutreten, indem sie diese in den Unterricht miteinbezieht und Verbindungen herstellt. Einige der Lehrkräfte organisieren Projekte, um den SchülerInnen Platz einzuräumen über ihre Familiensprachen Auskunft als „ExpertInnen“ geben zu können. Dirim zufolge steigert das Organisieren von Projekten das Gefühl von Akzeptanz noch stärker als das alleinige Einbeziehen der Familiensprachen im Regelunterricht (vgl. Dirim 2009, S. 43f.).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit den drei Einstellungsdimensionen, multilingual-pädagogisch, assimilatorisch und kompensatorisch, von Kratzmann et al. (2017) ausgewertet, um einen gesammelten Überblick der Evaluation zu erhalten. Den Ergebnissen von Kratzmann et al. (2017) zufolge stimmen pädagogische Fachkräfte mit Sprachkenntnissen einer nicht-deutschen Sprache eher einem kompensatorischen Ansatz zu. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, in der ausschließlich Lehrkräfte mit einer nicht-deutschen Familiensprache interviewt worden sind, widerlegen diese These, da von sieben Probandinnen, sechs Personen eine multilingual-pädagogische und eine Person eine assimilatorische Einstellung aufweisen.

Frau Nedić plädiert für eine Sprachentrennung zwischen Bildungsinstitution und Zuhause der SchülerInnen. Während des Unterrichts versucht sie die Kommunikation ausschließlich in der deutschen, gemeinsamen Sprache abzuhalten und der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen wird von Seiten von Frau Nedić kein Platz eingeräumt. Dementsprechend gleicht ihre Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit der Einstellungsdimension assimilatorisch von Kratzmann et al. (2017). Sie selbst war eine der wenigen mehrsprachigen SchülerInnen in ihrem damaligen Klassengefüge und hatte somit kaum Möglichkeit für Gespräche in der Familiensprache mit MitschülerInnen. Von Seiten ihrer damaligen Lehrkräfte hat sie positiven Zuspruch zu ihren Deutschkenntnissen erhalten, obwohl dies nicht ihre Familiensprache darstellt. Hinzu kommt, dass ihrer Auffassung nach sie und die weiteren SchülerInnen mit Migrationshintergrund bessere Schulleistungen erbracht haben als autochthon österreichische SchülerInnen. Meiner Interpretation nach haben die, von Frau Nedić als positiv gewerteten, Erfahrungen und Errungenschaften durch die ausschließliche Nutzung der deutschen Sprache in ihrer Schulzeit einen großen Einfluss auf ihre Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der Schule genommen. Obwohl ihre heutigen SchülerInnen viel mehr Möglichkeit zur Kommunikation mit MitschülerInnen in anderen Familiensprachen haben, werden diese von Frau Nedić im Unterricht unterbunden mit der Begründung, dass die Lehrinhalte in der deutschen Bildungssprache eine Möglichkeit zur Verbesserung der Sprachenkenntnisse der SchülerInnen darstellen können. Ihren Angaben zufolge stuft sie die Sprachenkenntnisse der SchülerInnen nämlich als nicht so hoch ein und führt dies darauf zurück, dass der Bildungshintergrund der Eltern an die SchülerInnen vererbt wird. In diesem Zusammenhang kann auf Bourdieu verwiesen werden, da er ebenso davon ausgeht, dass die sprachlichen Kompetenzen, die nach schulischen Kriterien bewertet werden vom Bildungsniveau der Eltern abhängig sind, da sprachliches Kapital auf dem Wege der sozialen Vererbung durch Erziehung und gemeinsamen Umgang vererbt wird (vgl. Bourdieu 1990, S. 40). Sprachmischungen in der Peergroup stuft Frau Nedić als defizitär ein und plädiert für die Aneignung eines grammatikalisch korrekten deutschen Sprachgebrauchs. Demzufolge steht ihre Ansicht im Widerspruch zu den Ergebnissen der qualitativen Studie von Kern und Selting (2006), die Sprachmischungen unter Peers lediglich als Ausdruck von Gruppenzugehörigkeiten deuten, während die grammatikalischen Regeln des Hochdeutsch durchaus beherrscht werden. Sprachmischungen werden von Kern und Selting im Vergleich

zur Auffassung von Frau Nedić nicht als defizitärer Spracherwerb der deutschen Sprache eingestuft (vgl. Kern und Selting 2006, S. 240f. und 270).

Die Einstellungen gegenüber migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsender SchülerInnen der, im Rahmen dieser Arbeit interviewten, weiteren sechs Lehrkräfte können, meiner Auffassung nach, der Einstellungsdimension multilingual-pädagogisch zugeordnet werden. Alle dieser Probandinnen sehen Mehrsprachigkeit als eine Ressource, die im Unterricht gefördert werden soll.

Frau Relja, die ihre eigene Schulzeit in Wien absolviert hat, erzählt von einer Vielfalt an Familiensprachen unter ihren MitschülerInnen. Die Sichtweise auf Mehrsprachigkeit ihrer damaligen Lehrkräfte stuft sie als defizitorientiert gegenüber bestimmten Sprachen ein. Sie selbst sieht Mehrsprachigkeit, ungeachtet um welche Sprachen es sich handelt, als Ressource und erwähnt im Interview, dass ihre eigene Mehrsprachigkeit eine große Hilfe für ihr Unterrichten darstellt. Zudem schreibt sie den Familiensprachen ihrer SchülerInnen, ähnlich wie Krumm, eine identitätsstiftende Funktion zu (vgl. Krumm 2009, S. 238f.). Sie ist der Auffassung, dass SchülerInnen die Sprachen, die sie können, ausreichend oft im Alltag verwenden können müssen. Die multilingual-pädagogische Einstellung zeigt sich unter anderem darin, dass sie die Familiensprachen der SchülerInnen gerne in den Unterricht mit einbezieht, um Vergleiche zwischen den Sprachen herzustellen und somit den Wortschatz ihrer SchülerInnen in den jeweiligen Sprachen zu erweitern. Zudem sieht sie eine Möglichkeit SchülerInnen beim Aneignen der Unterrichtsinhalte zu unterstützen, indem SchülerInnen mit gleicher Familiensprache erlaubt wird, sich die Unterrichtsinhalte gegenseitig in der Familiensprache zu erklären. Die defizitorientierte Sichtweise ihrer damaligen Lehrpersonen hat Frau Relja in ihrer eigenen Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit scheinbar kaum in eine ähnliche Richtung gehend beeinflusst. Offen für Interpretation ist in diesem Zusammenhang, ob dies damit zusammenhängt, dass der Großteil der SchülerInnen ihres damaligen Klassengefüges, ihren Angaben nach, Migrationshintergrund hatte und die defizitorientierte Sichtweise der Lehrpersonen auf bestimmte Sprachen dadurch von Frau Relja wohlmöglich nicht sehr persönlich wahrgenommen wurde.

Frau Kaya, die ihre Schulzeit ebenso in Wien absolviert hat, erzählt ähnlich wie Frau Relja von einer breiten Sprachenvielfalt unter ihren damaligen MitschülerInnen. Den Umgang ihrer Lehrpersonen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit hat Frau Kaya als ziemlich offen

erlebt, verweist aber darauf hin, dass einige Lehrpersonen rassistische Äußerungen tätigten, woraufhin sie im Interview nicht tiefer eingeht. Während ihres Studiums hat sie ein Seminar zu Mehrsprachigkeit besucht, aus dem sie mitnimmt, dass das Einbeziehen der Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht wertschätzend wirken kann und praktiziert dies durch Sprachvergleiche der gelernten Lehrinhalte mit den jeweiligen Familiensprachen, als auch in Form von Projekten, in welchen SchülerInnen Raum erhalten als „ExpertInnen“ Auskunft über ihre Familiensprachen zu geben (vgl. Dirim 2009, S. 43f.). Krumm zufolge erfüllt sie durch das Einbeziehen der Familiensprachen der SchülerInnen eine bedeutsame psychosoziale Funktion, die Anerkennung und, wie Frau Kaya bereits selbst anmerkt, die Wertschätzung des Selbstbildes und der Zugehörigkeitsempfinden der SchülerInnen (vgl. Krumm 2009, S. 238f.). Durch die gelernten Inhalte im Seminar wurde Frau Kaya darin bestärkt, die eigene Mehrsprachigkeit ihren SchülerInnen gegenüber offen darzulegen und sieht in ihrem eigenen mehrsprachigen Aufwachsen eine Vorbildwirkung für ihre SchülerInnen. Durch das eigene mehrsprachige Aufwachsen kennt sie, ihrer Auffassung nach, die gängigen Fehler in der Grammatik und Rechtschreibung im Deutschen, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund machen aus eigener Erfahrung. Die Annahme von Karakaşoğlu, dass bei Lehrpersonen mit Migrationshintergrund durch eigene, biographische Erfahrungen gute Voraussetzungen für Empathie und Perspektivenübernahme gegenüber SchülerInnen mit Mehrsprachigkeit gegeben sein könnten (vgl. Karakaşoğlu 2011, S. 131), wird durch die Aussagen von Frau Kaya bestärkt. Sie verweist, wie auch Frau Nedić, auf die fehlende Unterstützung für das Erlernen der deutschen Sprache von Seiten vieler Eltern, kommt dem aber insofern entgegen, indem sie bereit ist Elterngespräche auch in der Familiensprache abzuhalten. Der Ursprung der multilingual-pädagogischen Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit von Seiten Frau Kayas, lässt sich meiner Interpretation nach, im eigenen mehrsprachigen Aufwachsen von Frau Kaya mitsamt ihren Erfahrungen, die sie in diesem Zusammenhang gemacht hat, finden und das Absolvieren des Seminars zu Mehrsprachigkeit während des Studiums scheint Frau Kaya in ihrer multilingual-pädagogischen Einstellung zusätzlich bestärkt und ermutigt zu haben.

Die Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit von Frau Krasniqi kann, meines Erachtens nach, ebenso als multilingual-pädagogisch bezeichnet werden. Dies zeigt sich darin, dass sie während dem Fremdsprachenunterricht die SchülerInnen gerne dazu auffordert Vergleiche zwischen neuen französischen Vokabeln und der gleichen Bezeichnung

in der eigenen Familiensprache aufzustellen, mit dem Gedanken, dass SchülerInnen die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen erkennen und dadurch neue Lehrinhalte besser gefestigt werden. Sie sieht das Festigen der Familiensprache als wichtigen Grundbaustein für das Erlernen weiterer Sprachen. Seminare, die sie zu Mehrsprachigkeit besucht hat, haben sie in der Auffassung, dass Mehrsprachigkeit als Ressource gesehen werden kann, lediglich bestärkt. Die eigene Schulzeit bezeichnet Frau Krasniqi als „Pusher“ für die Entscheidung zum Lehrberuf. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in einer eigenen Klasse getrennt von autochthon österreichischen SchülerInnen beschult worden sind. Die Leistungserwartung an ihre damalige Klasse von Seiten ihrer damaligen Lehrkräfte beschreibt Frau Krasniqi als sehr niedrig. Die Interpretation liegt aufgrund dieser Interviewpassage nahe, dass der Anfang einer multilingual-pädagogischen Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der eigenen Schulerfahrung von Frau Krasniqi ruht.

Die Schulzeit von Herr Atayev ist, obwohl er nicht in Wien zur Schule gegangen ist, ebenso von einer Sprachenvielfalt in seinen damaligen Klassen gekennzeichnet. Ein bedeutender Unterschied zu den Schulerfahrungen in Wien, die von anderen ProbandInnen geschildert wurden, ist, dass seine damaligen Lehrkräfte die Familiensprache des Großteils der SchülerInnen beherrschten und bereit waren Unterrichtsinhalte auf der Familiensprache zu erläutern, falls diese auf der Amtssprache nicht verstanden wurden. Seine multilingual-pädagogische Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit zeigt sich in einigen Passagen des Interviews und er selbst führt dies stets auf seine eigene Mehrsprachigkeit zurück. So spricht er großes Interesse für die Familiensprachen seiner SchülerInnen aus und bemüht sich Vokabeln und Phrasen in den jeweiligen Familiensprachen zu erlernen. Dadurch verfolgt er das Ziel die SchülerInnen zu ExpertInnen ihrer Familiensprache zu machen und ihre Sprachentwicklung dadurch zu unterstützen. Wird den SchülerInnen Raum gegeben als ExpertInnen Auskunft über ihre Familiensprachen zu geben, wird das Gefühl der Akzeptanz Dirim zufolge sehr gesteigert (vgl. Dirim 2009, S. 43f.). (vgl. Dirim 2009, S. 43f.). Zudem fordert er SchülerInnen gerne auf Fachbegriffe aus dem Unterricht in die eigene Familiensprache zu übersetzen, damit die SchülerInnen den Wortschatz in beiden Sprachen erweitern, denn seiner Auffassung nach, ist das Festigen der Familiensprache für das Erlernen von weiteren Sprachen für SchülerInnen sehr wichtig. Zusätzlich arbeitet Herr Atayev mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial, das er selbst erstellt. Seine eigene Mehrsprachigkeit sieht Herr Atayev

als Ressource, durch die er SchülerInnen Unterrichtsinhalte, die sie auf der deutschen Bildungssprache nicht verstanden haben, auf einer anderen Sprache erklären kann. Seinen Angaben zufolge hat er zahlreiche Seminare und Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit besucht, die aber wenig neue Erkenntnisse bringen konnten, da er, seiner Auffassung nach, durch seine eigene Mehrsprachigkeit das meiste Wissen darüber besitzt. Herr Atayev erwähnt im Interview, dass er von Seiten seiner SchülerInnen ebenso großes Interesse an Sprachen wie beispielsweise Türkisch oder BKS verspürt und kritisiert in diesem Zusammenhang, dass keine Sprachkurse und -reisen, die im Zusammenhang mit diesen Sprachen stehen, angeboten werden. Diese Interviewpassage zeugt von einer reflektierten Haltung von Herr Atayev über die sprachlichen Hierarchien der Gesellschaft und zweifelt die alleinige Legitimität der dominanten Sprachen an (vgl. Fürstenau und Niedrig 2011, S. 80).

Auch bei Frau Müller lässt sich, meiner Interpretation nach, eine multilingual-pädagogische Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit finden. Sie schließt sich Frau Krasniqi und Herr Atayev in der Meinung an, dass das Festigen der Familiensprache sehr wichtig für das Erlernen der deutschen Bildungssprache sowie weiteren Sprachen ist. Sie ist aber der Auffassung, dass im Regelunterricht nicht genügend Raum und Zeit zur Verfügung steht, die Familiensprachen der SchülerInnen aktiv miteinzubeziehen. In Deutschförderklassen hat sie die Familiensprachen der SchülerInnen jedoch miteinbezogen und berichtet lediglich von positiven Erfahrungen. Sie kritisiert aber die Schulbücher, die ihrer Meinung nach, lediglich für einsprachig aufwachsende SchülerInnen konzipiert wurden und erkennt Probleme, die mehrsprachig Aufwachsende beim Verstehen der Lehrinhalte dadurch haben können. In diesem Zusammenhang nimmt sie sich die Zeit, den SchülerInnen die Lehrinhalte in einem ihnen bekannteren Sprachgebrauch näherzubringen. Durch ihre eigene Mehrsprachigkeit sieht sie sich als Vorbild für ihre SchülerInnen und berichtet im Interview, ähnlich wie Frau Kaya, Schwierigkeiten, die beim Erlernen der deutschen Sprache vorkommen können, sehr gut nachvollziehen zu können.

Frau Selimović arbeitet an einer Schule, an der ein multilingual-pädagogischer Ansatz gegenüber Mehrsprachigkeit praktiziert wird und dies zeigt sich auch in den Einstellungen der Probandin. Es sind genügend mehrsprachige Lehrpersonen an der Schule, damit die SchülerInnen die Sprache verwenden können, in der sie sich in dem Moment wohler fühlen. Zudem wird ein Modell von Sprachentagen praktiziert, die an zwei Wochentagen durchgeführt

werden. Montags und Freitags werden Unterrichtseinheiten in den unterschiedlichen Familiensprachen der SchülerInnen von Lehrkräften mit der gleichen Familiensprache abgehalten. Zusätzlich wird jedes Jahr ein Fest organisiert, für welches Projekte in den Familiensprachen der SchülerInnen erarbeitet und vorgestellt werden. Zudem arbeitet Frau Selimović regelmäßig mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial, das sie selbst erstellt hat. Wie auch Frau Nedić erkennt Frau Selimović, dass ihre SchülerInnen die Sprachen, die sie beherrschen, gerne mischen, doch ist im Gegensatz zu Frau Nedić der Auffassung, dass dadurch lediglich eine neue Sprache entsteht und dies nicht als defizitär einzustufen ist. Dementsprechend kann die Auffassung von Frau Selimović mit den Ergebnissen der Studie von Kern und Selting (2006) verglichen werden, die Sprachmischungen unter Peers lediglich als Ausdruck von Gruppenzugehörigkeiten deuten (vgl. Kern und Selting 2006, S. 240f. und 270).

10. Fazit

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, der Frage nachzugehen, wie Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte den Zusammenhang zwischen ihrer eigenen Sprachsozialisation und ihrer Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der Schule reflektieren.

Nach einem einleitenden theoretischen Teil folgte eine empirische Erhebung, die aus der Durchführung und Analyse von sieben Interviews mit Lehrpersonen aus NMS und AHS Schulen bestand. Nach der Einleitung wurden die Bezeichnungen Migration, Person mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit näher beleuchtet. Eine grundlegende Definition von Mehrsprachigkeit umschreibt diese als Fähigkeit einer Person, neben der Erstsprache, zumindest eine zusätzliche Sprache in der alltäglichen Kommunikation problemlos nutzen zu können (vgl. Wölke und Diekhans 2015, S. 17). Ergänzt werden kann diese Definition mit dem von Gogolin speziell für die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte eingeführten Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“, da „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ vom Aneignen einer zusätzlichen Sprache durch Fremdsprachenunterricht, die lediglich in gewissen Kontexten genutzt wird, zu differenzieren ist (vgl. Gogolin 1988, S. 10 und Dirim und Mecheril 2010, S. 116.). Mit Blick auf Ergebnisse unterschiedlicher Statistiken von STATISTIK AUSTRIA ist ersichtlich, dass immer mehr Kinder und Jugendliche in Österreich „lebensweltlich zweisprachig“ aufwachsen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund stehen in Bildungssystemen vor einer doppelten Herausforderung, nämlich dem Vertiefen der deutschen Sprachkenntnisse und dem Folgen des Unterrichts, denn die Schulen in Österreich unterliegen, abgesehen von bilingualen Schulen für anerkannte Minderheiten und einzelnen Schulmodellprojekten einem monolingualen Habitus, dessen Wurzeln in der Ausbildung der Nationalstaaten zu finden sind (vgl. Füllekruss und Dirim 2020, S. 68f.). Im Falle, dass die Deutschkenntnisse als nicht ausreichend attestiert werden, werden SchülerInnen in Österreich seit 2018 in „Deutschförderklassen“ beschult, um ihre Sprachenkenntnisse der Bildungssprache zu vertiefen (vgl. Füllekruss und Dirim 2020, S. 68f.). „Deutschförderklassen“ stellen eine „Defizitkompensation“ dar, die, wie in der Arbeit bereits beschrieben, einigen Kritikpunkten unterliegen. Sprachliche Diversität entspricht in Wien aber einem Normalfall, wie durch die Darlegung der Ergebnisse von STATISTIK AUSTRIA aufgezeigt werden konnte. Es bedarf einem Sprachförderunterricht, der nicht in zusätzlichen Angeboten abgehalten wird, sondern in den Regelunterricht implementiert wird (vgl. Huxel 2016, S. 154).

Dies inkludiert, dass sich sämtliche Lehrkräfte für die sprachliche Förderung ihrer SchülerInnen mit nicht deutscher Familiensprache verantwortlich fühlen müssen (vgl. Rösch 2009, S. 10). Bestimmte Sprachen, wie zum Beispiel Englisch oder Französisch, werden neben der deutschen Bildungssprache im Großteil der österreichischen Schulen gelehrt und gefördert. Die Verwendung und das Arbeiten mit den migrationsbedingt unterschiedlichen Familiensprachen ist im Unterricht jedoch oft nicht erwünscht, obwohl alle SchülerInnen, ungeachtet, ob sie eine andere Familiensprache als Deutsch besitzen oder nicht, davon profitieren können und dies eine anerkennende und wertschätzende Wirkung auf SchülerInnen mit den jeweiligen Familiensprachen nehmen kann (vgl. Mecheril und Dirim 2018, S. 202). Das Einbeziehen von Familiensprachen in den Unterricht stärkt das Sprachenbewusstsein der SchülerInnen und kann eine Hilfestellung für den Erwerb von weiteren Fremdsprachen darstellen (vgl. Krumm 2015, S. 64ff. und Fleckenstein und Möller 2020, S. 227). Zudem ist das Können mehrerer Sprachen in vielen gesellschaftlichen und beruflichen Kontexten zu einer Art Notwendigkeit geworden und kann durch das Fördern von Erstsprachen im Schulunterricht unterstützt werden (vgl. Fleckenstein und Möller 2020, S. 227). Schule, die dem pädagogischen Leitsatz folgt „SchülerInnen da abzuholen, wo sie stehen“, hat unter solchen Umständen die Aufgabe Mehrsprachigkeit zu fördern und einen Raum zur Entfaltung zu bieten (vgl. Gogolin 1988, S. 10). Gleichzeitig ist wichtig, SchülerInnen die unterschiedlichen Register der deutschen Sprache näherzubringen, um sie im Erwerb der deutschen Bildungssprache zu unterstützen.

Da in Österreich bislang nur das Angebot der „Deutschförderklassen“ implementiert ist, ist letztendlich von den Einstellungen der Lehrpersonen abhängig, wie mit den verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen im Regelunterricht umgegangen wird (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 105f.). Aus diesem Grund ist im Rahmen dieser Masterarbeit der Frage nachgegangen worden, wie Lehrpersonen mit Migrationshintergrund ihre eigene Sprachsozialisation im Zusammenhang mit ihrer Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit an Schulen reflektieren. Die qualitative Erhebung, die durchgeführt wurde, beinhaltet Interviews mit sieben Lehrpersonen aus AHS und NMS Schulen. Aufgrund der nicht so hohen Anzahl an Interviews konnten keine eindeutigen kausalen Zusammenhänge festgestellt werden, dennoch konnten wertvolle Ergebnisse geliefert werden. Einige Indikatoren der Sprachsozialisation der ProbandInnen konnten herausgefiltert werden, die die Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im beruflichen Umfeld beeinflussen

können und somit konnten für die Forschungsfrage dieser Arbeit Antworten und Hinweise geliefert werden. Beruhend auf diesen Ergebnissen beeinflusst ein eigener Migrationshintergrund die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber der Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen in den meisten Fällen positiv. Die eigene Schulzeit nimmt den vorliegenden Ergebnissen zufolge ebenso Einfluss auf die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit. Zudem wirken Fortbildungen und Seminare zum Thema Mehrsprachigkeit auf die folgende ProbandInnengruppe in den meisten Fällen positiv und bestärkend in der Aushandlung und Einsetzung der eigenen Mehrsprachigkeit im Unterricht. Die Arbeit in einer Schule, die Mehrsprachigkeit als Ressource sieht und diese fördert, wirkt sich, den Ergebnissen zufolge, so aus, dass die multilingual-pädagogische Einstellung der Lehrpersonen zusätzlich unterstützt und bestärkt wird. Das Alter und die Anzahl der Berufsjahre deuten innerhalb der Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit nicht daraufhin Indikatoren zu sein, ob die Einstellung der Lehrpersonen als multilingual-pädagogisch, assimilatorisch oder kompensatorisch zu bezeichnen ist.

Zukünftige Forschungen können an die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit anknüpfen und beispielsweise aufgrund höherer Kapazitäten mehr Lehrpersonen befragen, um wohlmöglich auf kausale Zusammenhänge schließen zu können.

Literaturverzeichnis

- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge.
- Bialystok, E. (2006). Bilingualism at School: Effect on the Acquisition of Literacy. In P. McCardle, & E. Hoff, *Childhood Bilingualism: Research on Infancy through School Age* (S. 107-124). Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Bialystok, E., & Poarch, G. (2015). Bilingualism as a Model for Multitasking. *Developmental Review* 35, 113-124.
- Boeckmann, K.-B. (2014). Schmachhafte MARILLE? Erfahrungen mit der Akzeptanz von Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht (Deutschunterricht). In A. Wegner, & E. Vetter, *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 147-154). Opladen / Verlin / Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede; Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt Sprechen?; Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt; Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Caballero, C. (2009). *Integration und politische Unterstützung; Eine empirische Untersuchung unter Ausländern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Christ, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, & U. Neumann, *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 31-49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- (2022e). *Demographisches Jahrbuch*. Wien: STATISTIK AUSTRIA. Von <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Demographisches-JB-2020.pdf> abgerufen
- Dirim, İ. (2009). Erstsprachen einbeziehen. In H. Rösch, R. Ahrens, İ. Dirim, H.-E. Piepho, K. Röhner-Münch, & U. Tschachmann, *Deutsch als Zweitsprache : Sprachförderung ; Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen* (S. 43-45). Hannover: Schroedel.
- Dirim, I. (2010). "Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so."; Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov, *Spannungsverhältnisse; Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91-114). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Dirim, I. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht, & A. Steinbach, *Schule in der Migrationsgesellschaft; Ein Handbuch. Band II: Sprache - Rassismus - Professionalität* (S. 25-48). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 99-120). Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

- Fleckenstein, J., & Möller, J. (2020). Modelle bilingualen Lernens. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch, *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 227-232). Wiesbaden: Springer VS.
- Füllekruss, D., & Dirim, I. (2020). Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In J. Karakayali, *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 68-84). Weinheim / Basel: Beltz.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau, & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau, & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69-88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göbel, K. (2018). Interkulturelles Lernen durch Mehrsprachigkeitsorientierung im Sprachenunterricht. In R. Mattig, M. Mathias, & K. Zehbe, *Bildung in fremden Sprachen? ; Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit* (S. 31-58). Bielefeld: transcript Verlag.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit; Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster / New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (2011). Regionale Sprachbildungsnetzwerke. Eine (Schul-)Entwicklungsperspektive. In U. Neumann, & J. Schneider, *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 70-79). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hachfeld, A. (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In E. Winters-Ohle, *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte : sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 47-65). Münster: Waxmann.
- Hallitzky, M., & Schliessleder, M. (2008). Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität? In J. Ramseger, & M. Wagener, *Chancenungleichheit in der Grundschule; Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 267-270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hesse, H.-G., & Göbel, K. (2009). Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In I. Gogolin, & U. Neumann, *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 281-287). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heyder, K., & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität - eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Vol.19 (1)*, 183-201.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Humrich, M., & Terstegen, S. (2020). *Migration; Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Huxel, K. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften im Handlungsfeld Sprachliche Bildung; Eine Qualifizierungsmaßnahme in Grundschulen. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril, *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 143-160). Wiesbaden: Springer VS.
- Karakaşoğlu, Y. (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund; Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann, & J. Schneider, *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 121-135). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Keim, I. (2004). Kommunikative Praktiken in türkischstämmigen Kinder- und Jugendgruppen in Mannheim. *Deutsche Sprache Vol 32 (3)*, 198-226.
- Kern, F., & Selting, M. (2006). Einheitenkonstruktion im Türkendeutschen: Grammatische und prosodische Aspekte. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft Vol.25 (2)*, 239-272.
- Knappik, M., & Thoma, N. (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften; Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin, & U. Neumann, *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 233-248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, H.-J. (2014). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In A. Wegner, & E. Vetter, *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen; Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 23-42). Opladen / Berlin / Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Krumm, H.-J. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital - eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In A. Wegner, & İ. Dirim, *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit : Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 59-68). Opladen / Berlin / Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mecheril, P., & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. In N. Thoma, & M. Knappik, *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften; Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 151-178). Bielefeld: transcript Verlag.
- Méron-Minuth, S. (2018). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht; Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz, & K. Kraimer, *Qualitativ-empirische Sozialforschung; Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nilep, C. (2020). Code-mixing and Code-switching. *International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, 1-11.
- Rommelspacher, B. (2002). *Anerkennung und Ausgrenzung : Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Rösch, H. (2009). Deutsch als Zweitsprache = Deutsch als Fremdsprache? In H. Rösch, R. Ahrens, İ. Dirim, H.-E. Piepho, K. Röhner-Münch, & U. Tschachmann, *Deutsch als Zweitsprache : Sprachförderung ; Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen* (S. 10-12). Hannover: Schroedel.
- Rösch, H. (2016). Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In A. Wegner, & İ. Dirim, *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit : Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 287-302). Opladen / Berlin / Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Rupnow, D. (2019). Geschichte und Gedächtnis von Migration in Österreich. In S. Grasl-Akkilic, M. Schober, & R. Wonisch, *Aspekte der österreichischen Migrationsgeschichte* (S. 18-59). Wien: Edition Atelier.
- STATISTIK AUSTRIA, *Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres). Bevölkerung in Privathaushalten.* (17. März 2022a). Von <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuergerung/migrationshintergrund> abgerufen
- STATISTIK AUSTRIA, *SchülerInnen und Schüler im Schuljahr 2020/21, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist.* (16. Dezember 2021a). Von https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.statistik.at%2Ffileadmin%2Fpages%2F443%2F029650_029655_Schueler20_Umgangssprache_Staaten.ods&wdOrigin=BROWSELINK abgerufen
- STATISTIK AUSTRIA, *Schulstatistik.* (16. Dezember 2021b). Von https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.statistik.at%2Ffileadmin%2Fpages%2F444%2F064757_Fremdsprachengegenstaende20.ods&wdOrigin=BROWSELINK abgerufen
- STATISTIK AUSTRIA, *Statistik des Bevölkerungsstandes.* (31. Mai 2022c). Von <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/bevoelkerung-im-jahresdurchschnitt> abgerufen
- STATISTIK AUSTRIA, *Statistik des Bevölkerungsstandes.* (31. Mai 2022d). Von <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/bevoelkerung-nach-staatsangehoerigkeit/-geburtsland> abgerufen
- STATISTIK AUSTRIA, *Statistik des Bevölkerungsstandes, Statistik der Natürlichen Bevölkerungsbewegung, Wanderungsstatistik.* (31. Mai 2022b). Von <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/bevoelkerungsveraenderung-nach-komponenten> abgerufen
- Treibel, A. (2011). *Migration in modernen Gesellschaften; Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht.* Juventa Verlag: Weinheim und München.
- Winheller, S., Müller, M., Hüpping, B., Rendtorff, B., & Büker, P. (2012). *Dokumentation der Studie ProLEG: Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht in der Grundschule; Ausgewählte Daten, Skalen und Ergebnisse.* Paderborn: Universität Paderborn.
- Wischmeier, I. (2012). „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater, & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur; Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 167-190). Wiesbaden: Springer VS.
- Wölke, A., & Diekhans (Hrsg.), J. (2015). *Mehrsprachigkeit.* Paderborn: Schöningh.
- Wroblewski, A., & Herzog-Punzenberger, B. (2010). In H. L. (Hrsg.), *Integration in Österreich; Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 105-122). Innsbruck: Studienverlag.
- Yıldız, C., & Heppinar, G. (2015). Einstellung angehender Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit von Kindern: Eine qualitative Untersuchung nach der Grounded Theory. In M. Toprak, & İ. Karabağ, *Migration und kulturelle Diversität; Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen*

Germanistik Kongresses (S. 191-204). Frankfurt am Main / Bern / Bruxelles / New York / Oxford
/ Warszawa / Wien: Peter Lang.

Anhang

Abstract

Die hinter der Arbeit steckende Motivation galt der Frage, wie Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte den Zusammenhang zwischen ihrer eigenen Sprachsozialisation und ihrer Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der Schule reflektieren. Nach der Klärung einiger Begriffe schafft der erste Teil der Arbeit einen Überblick über Migration in Österreich. Darauffolgend wird die theoretische Einordnung der Arbeit dargelegt. Das nächste Kapitel widmet sich der Mehrsprachigkeit und dem österreichischen Schulsystem, bevor ein Abriss der aktuellen Forschungslage zur Einstellung von Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit den Schluss des theoretischen Teils bildet. Um der Antwort auf die Forschungsfrage weiter nachzugehen, folgt der empirische Teil der Arbeit, der die Darstellung der Arbeit mithilfe von leitfadengestützten Interviews und der Analyse der Ergebnisse, für welche die qualitative Inhaltsanalyse nach Meuser und Nagel (1991) herangezogen wurde, bildet. Insgesamt wurden Interviews mit sieben Lehrkräften mit Migrationshintergrund aus unterschiedlichen NMS und AHS Schulen durchgeführt. Die qualitative Erhebung hat zum Ergebnis, dass Faktoren wie ein eigener Migrationshintergrund, die Erfahrungen in der eigenen Schulzeit, die Offenheit auf dem Arbeitsumfeld gegenüber Mehrsprachigkeit sowie Fortbildungen und Seminare zum Thema Mehrsprachigkeit die Einstellung von Lehrkräften gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit beeinflussen können. Das Alter und die Anzahl der Berufsjahre stellen den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit keine ausschlaggebenden Faktoren dar.

Erhebung der soziodemografischen Daten (Lehrperson)

Alter: _____

Geschlecht:

- Weiblich
- Männlich
- Divers

Geburtsland: _____

Familiensprache(n): _____

Weitere Sprachenkenntnisse: _____

Sind Sie selbst in Wien zur Schule gegangen?

- Ja
- Nein, sondern: _____

Ausbildung zur Lehrperson: _____

Haben Sie eine zusätzliche Ausbildung (z.B. DaF/DaZ-Lehrgang) für die Arbeit mit SchülerInnen nicht-deutscher Familiensprache(n)?

- Nein
- Ja, folgende Ausbildung: _____

Sonstige Aus- und Weiterbildungen: _____

Anzahl der Berufsjahre als Lehrperson: _____

Schule, an der Sie beschäftigt sind:

- AHS
- NMS

Sind Sie Klassenvorstand?

- Ja
- Nein

Welches Fach/ welche Fächer unterrichten Sie?

Interviewleitfaden

Einleitung – Motivation zu dieser Studie

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für ein Interview mit mir zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule nehmen. Mein Anliegen ist, im Rahmen meiner Masterarbeit, zu erfahren, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen der eigenen Sprachsozialisation und Ihrer Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit reflektieren. Die folgenden Fragen beziehen sich hauptsächlich auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit, da sich darin Einstellungen äußern.

Datenschutz, Einverständniserklärung und soziodemografische Daten

Block 1. Eigene Sprachsozialisation

1. Einleitend möchte ich von Ihnen erfahren, welche Sprachen verwenden Sie in Ihrem Alltag?

1.1 In welchem Maß haben Sie in Ihrem Leben Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit?

1.2. Wenn Sie an Ihre eigene Schulzeit zurückdenken, wo waren Sie in der Schule?

1.2.1. Können Sie mir bitte die sprachliche Zusammensetzung Ihrer damaligen Klassen beschreiben?

1.2.2. Wie sind Ihre Lehrpersonen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit umgegangen? Wie haben Sie das erlebt?

1.3. Wenn Sie nun an sich selbst als Erwachsene/r denken: Haben Sie im Studium oder in anderen Bildungskontexten Seminare oder Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit besucht? Was haben Sie daraus gelernt?

1.3.1. Wie hat sich Ihre Beziehung zu Sprache dadurch verändert?

1.4. Wie beeinflusst Sie ihre eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht?

1.4.1. Gibt es positive oder negative Erfahrungen, die Sie aufgrund Ihrer Mehrsprachigkeit beim Unterrichten erlebt haben?

Block 2: Mehrsprachigkeit an Schulen

2. Beschreiben Sie mir bitte Ihre Erfahrung mit der Schülerschaft in der Schule, in der Sie tätig sind.

2.1. Wenn Sie an Ihre Schule denken, gibt es Regeln bezüglich der Sprachnutzung in Ihrer Schule?

2.1.1. Gibt es Regeln bezüglich der Sprachnutzung in Ihrer Klasse? (nur falls Klassenvorstand?)

2.1.2. Werden die Regeln eingehalten oder eher nicht?

2.2. Was wissen Sie über die Lebenssituationen der SchülerInnen Ihrer Klasse?

2.2.1. Welche Erfahrungen haben Sie mit SchülerInnen mit verschiedenen Familiensprachen?

2.2.2. Sprechen Ihre SchülerInnen Sie manchmal in einer anderen Sprache an? Was denken Sie darüber?

2.3. Was ist Ihrer Meinung nach für die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen das wichtigste? Was brauchen die SchülerInnen am meisten?

2.3.1. Welche Förderungen für Mehrsprachigkeit sind Ihnen bekannt? Was fehlt, ihrer Meinung nach?

2.3.2. Wie schätzen Sie Ihre Rolle in der sprachlichen Entwicklung der SchülerInnen ein?

2.4. Wie können die Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht integriert werden? Welche Ideen oder Erfahrungen haben Sie dazu?

2.4.2. Inwiefern arbeiten Sie im Unterricht mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial?

2.4.2.1. Woher beziehen Sie das Material?

2.4.2.2. Wie bewährt es sich?

3. Abschluss und Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft

3. Abschließend möchte ich von Ihnen erfahren, was sie denken, wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft wahrgenommen werden? Wie geht die österreichische Gesellschaft, ihrer Meinung nach, mit Mehrsprachigkeit um?

Ende: Danke, dass Sie sich die Zeit genommen haben auf meine Fragen einzugehen. Sie haben mir bei der Behandlung meines Themas sehr geholfen.

Interviewtranskripte

Interview 1

Speaker 1: Ähm, eben noch mal vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für ein Interview mit mir zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule nehmen. Mein Anliegen ist es, im Rahmen meiner Masterarbeit zu erfahren, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen der eigenen Sprache, Sozialisation und ihrer Einstellung gegenüber Migrations bedingter Mehrsprachigkeit reflektieren. Die folgenden Fragen beziehen sich aber hauptsächlich auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit, da sich eben darin die Einstellungen äußern. Einleitend möchte ich von Ihnen erfahren, welche Sprachen Sie im Alltag verwenden.

Speaker 2: Das ist einmal Serbisch, die Muttersprache und Deutsch natürlich die ich. Ich kann mich an das Erlernen nicht erinnern, weil ich in Österreich geboren bin und mit zwei in den Kindergarten gekommen bin und das quasi parallel gelernt habe. Zurück zu der Muttersprache.

Speaker 1: Und in welchem Maß haben Sie, würden Sie sagen, in Ihrem Leben Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit?

Speaker 2: Eigentlich fast tagtäglich, weil zu Hause eben das eine gesprochen wird. Und sonst in der Schule war es für mich damals noch so alt bin ich zwar nicht, aber ich war halt gerade in Linz oder dort, wo ich halt war. Nicht so, dass es andere gab oder andere Kinder gab, vor allem in der Volksschule, die mit mir jetzt in einer anderen Sprache sprechen würden als Deutsch. Also für mich war immer die Schule im Kindergarten immer zu 100 % deutsch und zu Hause halt fast zu 100 % serbisch eben. Abgesehen davon, mit Bruder spricht man da, mit den Geschwistern eher mehr Deutsch fast. Aber es war in eindeutig getrennt. Tagtäglich.

Speaker 1: Können Sie mir die sprachliche Zusammensetzung ihrer damaligen Klasse beschreiben?

Speaker 2: Es war hauptsächlich deutsch, dass man prinzipiell sehr wenige Kinder mit Migrationshintergrund ähm, vielleicht, wenn man zu dritt oder viert ganz verschieden. Ich kann mich an einen Schüler erinnern, aus dem Irak glaube ich, sonst noch irgendwo her. Also in der Volksschule waren wir ganz, ganz wenige im Gymnasium dann schon zu zweit oder dritt mit, ich sag jetzt BKS ja, wurscht, jetzt die Gruppe. Und das war's an sich. Also, da war nichts. War nicht viel Kommunikationsmöglichkeit als Kind.

Speaker 1: Und Ihre Lehrpersonen, wie sind die mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit umgegangen? Wie haben Sie das erlebt?

Speaker 2: Ähm, ich würde sagen, dass dann eher überraschend war, dass wir so gut Deutsch sprechen, obwohl die Muttersprache Serbisch ist und locker mitgehalten haben. Vor allem wir waren im Gymnasium, die Schülerinnen mit Migrationshintergrund, immer die besten, mehr oder weniger die sehr guten Schülerinnen im Vergleich zu den deutschsprachigen Kindern, würde ich mal sagen. Also ich glaube, die war da waren die Lehrkräfte. Aber gut ist auch eine andere vor einigen Jahren gewesen, da waren die Lehrkräfte halt noch ziemlich ältere Lehrkräfte und wie soll ich sagen, aus dem Mühlviertel und eben nicht so gewohnt, dass auch Kinder mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache gut beherrschen. Und das eben das war eigentlich die Zeit, als es wirklich begonnen hat, bei uns oder bei uns in der Schule. Also es war nicht viel mit Migrationshintergrund.

Speaker 1: Und wenn Sie jetzt nun als sich selbst, als Erwachsene denken, haben Sie im Studium oder in anderen Bildungs Kontexten Seminare oder Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit besucht?

Speaker 2: Nein. Da. Nein.

Speaker 1: Wie beeinflusst Sie Ihre eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht?

Speaker 2: Ähm. Also ich merke es natürlich im Unterricht. In Wien ist es doch kunterbunt und prinzipiell auch in der Zeit auch. Aber ich halte jetzt schon auch Schülerinnen natürlich, die sich unter sich in ihrer Muttersprache unterhalten, von den türkischen Schüler mit Türkisch sprechen, die anderen wieder Russisch. Die, das merkt man schon halt. Und ich finde es aber schon wichtig, dass es im Unterricht dann oder dass sie ich sage auch immer, wenn ich Mathematik, ich merke im Unterricht aber nicht durchgehe. Und dann sprechen Sie und die Reden, die sprechen ja auch deutsch, sind ja hier aufgewachsen, sage ich bitte, Mathe macht das doch lieber auf Deutsch, weil es irgendwie auch von mir so beigebracht wird. Und das Private ich weiß nicht, ich bin dafür. Eine schon konkrete Teilung zwischen okay, das lerne ich da und da und das brauche ich für den Unterricht und zum Erlernen. Und das ist dann das Private können sich eh unterhalten in welche Sprache ihr wollt, aber da, da spreche ich schon die Schüler an oder eben nicht oder wie, wenn ich merkt, die unterhalten sich über den Inhalt des Unterrichts aus einer anderen Sprache. Vielleicht ist es auch falsch von mir und so ist es gerade besser, dass sie so machen. Aber sie sprechen ja auch nicht so perfekt deutsch oder drücken sich dann auch nicht so perfekt aus, dass ich sage, sie können da auch auf einer anderen Sprache das machen. Also so sehe ich es eher. Aber direkt inhaltlich, jetzt im Unterricht. Ich mein gut, ich habe keinen Sprachen Fach. In meinen Fächern habe ich jetzt nicht wirklich irgendwie was damit zu tun. Eher wenn ich merke, dass die Schülerinnen in eine andere Sprache wechseln, wenn es ums Erklären oder irgendwas geht.

Speaker 1: Und darauf anschließend Haben Sie denn jemals positive oder negative Erfahrungen bezüglich Ihrer eigenen Mehrsprachigkeit im Unterricht gemacht?

Speaker 2: Ja, das ist es heute, was zum Beispiel schon heute ist. Es kommt regelmäßig vor und ich denke mir immer, es hat sich doch wohl hoffentlich jetzt schon rumgesprochen und das weiß jeder. Aber nein, immer wieder fragen Sie Welche Muttersprache sprechen Sie? Können Sie Ihre Muttersprache? Können Sie das wirklich? Würden Sie die und die verstehen? Also, Sie sind schon neugierig, natürlich und wollen wissen. Und ja, es kommt kommt regelmäßig vor und ich meine, ich stelle mich auch vor und sag gleich, woher die Wurzeln sind, damit es dann nicht zu 100.000 Fragen kommt. Aber es spricht sich halt nicht so schnell durch die Schule. Aber ja, es kommt, kommt regelmäßig vor.

Speaker 1: Wie würden Sie die Erfahrung mit ihrer Schülerschaft beschreiben?

Speaker 2: In meiner Schule. Sehr, liebe Schüler. Ich bin natürlich auch von überall auf der Welt teilweise eher leistungs schwächere als auch gute Eltern. Der Bildungshintergrund eher vererbt. Bildungshintergrund ist eher Leistung, schwächer, aber sozial vollkommen in Ordnung und eher lieb und nett. Aber eben Leistung, Schwäche und teilweise auch wenig Unterstützung von zu Hause.

Speaker 1: Und gibt es denn Regeln bezüglich der Nachnutzung in Ihrer Schule?

Speaker 2: Nein, da hat es nie etwas gegeben. Ja. Also wie gesagt, ich mache im Unterricht das ich. Natürlich gibt es auch Schülerinnen, die erst heute kurz nach Österreich gekommen sind. Das natürlich froh, wenn die Mitschülerinnen und Mitschüler das ihnen auch deren Sprache erklären oder übersetzen. Darüber sind wir dankbar. Aber grad wo ich weiß, die Schülerinnen verstehen alles und können sich auch über alles unterhalten auf Deutsch. Da möchte ich dann halt schon in Mathe. Ich meine das nicht böseartig, ich sage es Ihnen einfach und wenn sie es umsetzen, setzen Sie es durch. Und wenn nicht, dann halt nicht. Zu Ihrer letzten Frage, ob es Regeln bezüglich der Nachnutzung gibt. Nein, gibt es nicht. Gibt es überhaupt nicht. Und das auch nicht von Beginn an irgendwie mitbekommen, dass ich irgendwer sagen würde Die reden nicht oft, habe ich nie etwas mitbekommen. Da war jetzt ich bin das fünfte Jahr dort, nie etwas.

Speaker 1: Und wie würden Sie Ihre Erfahrungen mit Schülerinnen mit unterschiedlichen Familiensprachen beschreiben?

Speaker 2: Ich merke schon, dass die Freundschaften darüber eher geschlossen werden, über das gemeinsam auf

einer anderen Sprache sprechen. Das merkt man schon, dass halt die Freundschaften da bleiben. Aber oft, nicht immer, aber oft. Und sonst wäre man dann nicht großartigem etwas aufgefallen. Diese Unterhaltung, dass miteinander reden halten, dass Freundschaften eher entstehen mit jemandem, der dieselbe Muttersprache spricht als als nicht. Das ist einfach so, das ist klar. Aber sonst wär mir nicht großartig das aufgefallen. Natürlich, wenn. Einmal hatte ich eine Schülerin, die gerade erst aus Serbien gekommen ist. Die konnte kein Wort. Die war dann natürlich froh, dass ich hier in Physik was kurz übersetzt habe, ab und zu, worum es geht. Aber das ist fast unmöglich, dass eine Lehrkraft eine Schülerin zu parallel, das ist quasi unmöglich. Als kann man bei ein, zwei Aufgaben mal machen, eine Stunde zu ihr gehen und das kurz machen. Aber es ist eigentlich auch wenn die Lehrkraft diese Sprache spricht, diese Schülerin wirklich nur für das Notwendigste, ist es gut, aber für für den Unterricht parallel dazu zu führen? Ist es eigentlich nicht möglich, dass zum beispiel.

Speaker 1: Und sprechen Sie die SchülerInnen manchmal in einer anderen Sprache an?

Speaker 2: Nein, das mache ich überhaupt nicht. Wie gesagt, es ist nur, wenn wirklich jemand kommt, der noch mehr oder weniger kein Wort Deutsch kommt.

Speaker 1: Ich meinte, ob die SchülerInnen Sie ansprechen.

Speaker 2: Nein.

Speaker 1: Was ist Ihrer Meinung nach für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen das Wichtigste? Was denken Sie, was die Schülerinnen dabei am meisten brauchen?

Speaker 2: Ähm, also das war eigentlich gegen meine einleitenden Worte und ich halte fest daran, dass es dieses eindeutige Teilung ist. Ich weiß nicht, warum ich so fest überzeugt bin, aber ich glaube, dass es dieses wirklich eindeutig das teilen. Also da spreche ich diese Sprache und dort spreche ich diese und ich mische nicht und auch miteinander kommunizieren, nicht mischen, was ja jetzt vor allem eben wahrscheinlich nicht mit den Eltern geschieht, aber eher eben mit Freunden oder Geschwistern oder eben in der Schule. Dieses mischte von einer Sprache auf die andere. Das finde ich überhaupt nicht gut. Dass diese wirklich strikte Einteilung und was heutzutage auch glaube ich, weniger ist oder was bei uns oder in meiner Zeit eindeutig war, war zum Beispiel damals natürlich von den Medien. Man hat nicht alles, aber halt den Fernseher und der Fernseher war zum Beispiel immer auf Deutsch, er hat einfach keine anderen Programme gegeben, außer auf Deutsch. Und ich glaube, das ist auch gut, wenn jemand oder wenn die Kinder fernsehen oder irgendwas, dass das auch von einem, dass sie eben das Deutsch auch richtig hören und nicht falsch. Ich weiß nicht, wie die Situation in den Kindergärten ist heutzutage, wer dort alle den Kindern mehr oder weniger Deutsch beibringt, weil das ist meistens die erste Stufe. Aber ich glaube auch dort sollte man ansetzen, dass da wirklich ich bin da besonders konservativ und streng, aber dass da wirklich Leute arbeiten, die Deutsch perfekt sprechen in Wort und Schrift und Grammatik und alles. Und ich glaube, da es ja richtig erlernen, schon mal richtig trennen und Medien vielleicht auch fast nur aus einer Sprache konsumieren, so dass es richtig ist, dass. Ist das Wichtigste bei der Mehrsprachigkeit. Ja.

Speaker 1: Wie schätzen Sie ihre eigene Rolle in der sprachlichen Entwicklung der SchülerInnen ein?

Speaker 2: Also nur Deutsch und so gut wie möglich, so genau wie möglich. So richtig wie möglich. Und ja.

Speaker 1: Meine nächste Frage wäre, inwiefern sie mit mehrsprachigen Unterrichtsmaterial arbeiten.

Speaker 2: Wenn Mathematik eine Fremdsprache ist, nein.

Speaker 1: Dann hätte ich eine abschließende Frage und das möchte ich gerne von Ihnen wissen, was Sie denken,

wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft wahrgenommen werden und wie die österreichische Gesellschaft ihrer Meinung nach mit Mehrsprachigkeit umgeht.

Speaker 2: Hm. Ich glaube, dass da heutzutage mit Mehrsprachigkeit so was ich halt von meiner Umgebung habe. Ich habe jetzt im Kollegium fast auch nur deutschsprachige Kollegen oder weniger, die zweisprachig auch seine Sprache von klein auf sprechen. Schon positiv und sie sehen das als Bereicherung. Also ich finde es ist auch eine ganz egal welche Sprache. Jede Sprache, die man spricht ist viel wert. Und ich glaube, dass die Gesellschaft, also da wir ja in Österreich so viele, so viele Sprachen sprechen und es nur mehr, ja nicht der Großteil, ich sage jetzt 90% nur Deutsch als Muttersprache hat. Es hat sich so durchgemischt, glaube ich, dass es mittlerweile überhaupt gar nicht mehr als irgendwas Fremdes wahrgenommen wird, wenn irgendwer eine andere Sprache spricht. Also ich glaube, meine positive Einstellung dazu ist, dass die Zeiten, wo das niemals als etwas wahr angesehen wurde, dass das vorbei ist.

Speaker 1: Dann bedanke ich mich mich vielmals, die sich die Zeit genommen haben, auf meine Fragen einzugehen. Sie haben mir bei der Behandlung, wenn es Thema sehr geholfen.

Interview 2

Speaker 1: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für ein Interview mit mir zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule nehmen. Mein Anliegen ist es, im Rahmen meiner Masterarbeit zu erfahren, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen der eigenen Sprache, Sozialisation und ihrer Einstellung gegenüber migrations bedingter Mehrsprachigkeit reflektieren. Die folgenden Fragen beziehen sich hauptsächlich auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit, da sich darin eben die Einstellungen äußern. Einleitend möchte ich von Ihnen erfahren Welche Sprachen verwenden Sie denn Ihre verwenden Sie in Ihrem Alltag?

Speaker 2: Einerseits mal Deutsch, dann Englisch, weil ich Englisch unterrichte und Kroatisch, weil das meine Muttersprache ist.

Speaker 1: Also was würden Sie sagen, in welchem Maß haben Sie in Ihrem Leben Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit?

Speaker 2: Ähm. Gegen die überall und immer, weil es irgendwie überall Allgegenwärtiges ist.

Speaker 1: Und wenn Sie jetzt an Ihre eigene Schulzeit zurückdenken. Wo waren Sie in der Schule?

Speaker 2: In Wien.

Speaker 1: Und können Sie mir bitte die sprachliche Zusammensetzung Ihrer damaligen Klasse beschreiben?

Speaker 2: Ähm, wir hatten da eigentlich auch einen Mix, also wir hatten eine Mehrsprachigkeit. Wir hatten also, sagen wir einmal, Serbokroatisch. Dann hatten wir aber auch Türkisch in der Klasse. Wir hatten auch Polnisch, Französisch, Spanisch, Italienisch. So ganz, ganz viel.

Speaker 1: Und wie sind Ihre Lehrpersonen mit Migrations bedingter Mehrsprachigkeit umgegangen? Also wie haben Sie das erlebt?

Speaker 2: Ähm, also ich habe das Gefühl, es es damals. Ich meine, ich habe 2016 maturiert. Noch nicht. So ein Thema war die Mehrsprachigkeit, das war dann. Es wurde dann sehr auf Deutsch fokussiert und ich würde sagen, dass die Mehrsprachigkeit dann eher als Nachteil gesehen wurde oder vor allem bei manchen Sprachen.

Speaker 1: Und wenn Sie jetzt aber an sich selbst als Erwachsene denken, haben Sie im Studium oder in anderen Bildungskontexten Seminare oder Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit besucht?

Speaker 2: Nein. Also auf der Uni hatte ich echt wirklich noch nie ein Seminar mit dem Thema, mit der Thematik.

Speaker 1: Und was würden Sie sagen? Wie beeinflusst Sie Ihre eigene Mehrsprachigkeit im Unterrichten?

Speaker 2: Ähm, also ich finde, dass ich dadurch, dass ich halt zweisprachig aufgewachsen bin. Ich, ich will jetzt mal sagen, offener gegenüber Mehrsprachigkeit bin als vielleicht manch andere, die vielleicht nur einsprachig aufgewachsen sind. Und ich habe auch gemerkt, dass meine Sprachkenntnisse sagen jetzt mal jetzt in dem Fall von Kroatisch mir im Unterricht geholfen haben. Wenn ich dann zum Beispiel kroatisch sprechende Schüler oder Schülerinnen habe und die dann irgendwo feststecken und ihnen was nicht einfällt oder hier hey, wie heißt es dann auf Kroatisch oder so? Und da hab ich echt weiterhelfen können, weil ich auf Deutsch oder auf Englisch nicht eingefallen ist.

Speaker 1: Und da gibt es positive oder negative Erfahrungen, die Sie aufgrund Ihrer Mehrsprachigkeit im Unterricht erlebt haben?

Speaker 2: Ähm, wie gesagt, ich glaube, dass Mehrsprachigkeit einfach eine große Hilfe im Unterricht ist.

Speaker 1: Wie würden Sie Ihre Erfahrungen mit der Schülerschaft an der Schule, in der Sie tätig sind, beschreiben?

Speaker 2: Also ich bin immer so ein Mensch. Ich bin sehr interessiert für meine Schüler Schülerinnen. Ich bin ich. Aber ich interessiere mich schon. Okay. Wer sind diese Personen, die da vor mir sitzen? Welche Sprachen können sie? Von wo kommen sie? Nicht weil ich jetzt ein neugieriger Mensch bin, sondern weil ich mir denke, dass das einfach wichtige Sachen sind, die eine Person ausmachen. Und weil man nicht weiß, wie die Person zum Beispiel spricht, die in die Sprache, die Person kommt von dort oder dort hin, dann kann man das nicht auch oft in den Unterricht hinein beziehen. Und dann sind die Beziehungen zwischen der Lehrkraft und den Schülern und Schülerinnen halt nicht so kalt, sondern eher auf einer angenehmen und vertrauten Basis.

Speaker 1: Gibt es Regeln bezüglich der Sprachnutzung an Ihrer Schule?

Speaker 2: Nein, nein. Also da wird doch wirklich Mehrsprachigkeit als als als Vorteil gesehen.

Speaker 1: Und welche Erfahrungen haben Sie jetzt mit Schülerinnen mit verschiedenen Familiensprachen gemacht?

Speaker 2: Zum Beispiel ich. Ich meine, ich kann kein Arabisch. Aber ich habe dann das Verwenden, auch wenn ich merke okay, ähm. Jemand hadert mit einem Wort, mit einem Vokabel, mit einer Satzstellung und ich sage Ich denke mal nach Will. Wie heißt es in deiner Muttersprache? Ich kann es zwar nicht, aber vielleicht fällt dir dann leichter ein. Ich finde dann, ich würde es dann echt auf Sprachen, die ich nicht kann oder ich nicht sprechen kann, um dann zu verwenden, weil ich denke, wenn man eine Sprache dann zu Hause spricht, kann man die ja meistens ziemlich gut. Man ist es dann vielleicht leichter, in der neuen Sprache Sachen zu lernen und.

Speaker 1: Sprechen Ihre Schülerinnen Sie manchmal in einer anderen Sprache an?

Speaker 2: Ja.

Speaker 1: Und was denken Sie darüber?

Speaker 2: Also ich finde es teilweise lustig, muss ich sagen, weil man es halt nicht gewohnt ist, weil man ja die deutsche Sprache im Unterricht gewohnt ist und man auch nicht weiß. Was denken Sie sich dann die anderen Kinder, wenn sie hören, dass ich um einen Schüler zum Beispiel kroatisch reden, das weiß keiner, was er sich die hat den am meisten lieb oder? Ich jetzt mit dem Geheimdienst oder bekommen auftreten. Aber ich finde es eigentlich nicht schlimm. Ich finde es nicht schlimm. Jetzt falsch formuliert. Ich find's witzig. Kann man so sagen.

Speaker 1: Was ist Ihrer Meinung nach für die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen am wichtigsten?

Speaker 2: Ähm, irgendwie alles ein Mix aus Mix aus guten sagen es mal grammatikalischen Kenntnissen, als aber auch den Vokabeln, also diesen Wörtern ist dafür brauchen aber auch diesen Bezug zu dieser Sprache. Das heißt, wenn ich jetzt Englisch unterrichte, sollen die Englisch auch verwenden können und wissen, wie sie es machen sollen oder halt auch Englisch hören können und Englisch lesen können, welche dann auch für Deutsch und dann

noch für andere sprachen. Die müssen sich ja dann, sagen wir mal, wohlfühlen, sag ich mal so, um die Sprache anzuwenden, die sie können oder das lernen.

Speaker 1: Und welche Förderungen zu Mehrsprachigkeit sind Ihnen bekannt. Und was fehlt Ihrer Meinung nach noch?

Speaker 2: Leider nein. Leider kenne ich persönlich keine. Zum Beispiel mehrsprachige Wörterbücher oder mehrsprachige Anleitungen. Bei irgendwelchen Aufgaben oder so, glaube ich, könnten Schülerinnen deutlich helfen.

Speaker 1: Und wie schätzen Sie Ihre Rolle in der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen ein?

Speaker 2: Ähm möchte ich eine Fremdsprache unterrichte. Habe ich das Gefühl, dass ich schon eine sehr große Rolle habe, weil ich dann durch verantwortlich dafür bin, dass die Schülerinnen die Sprache, die ich unterrichte, lernen. Das heißt, ich brauche genügend, also sie brauchen und sie müssen genügend zu diese Sprache irgendwie mit dieser Sprache in Berührung kommen. Ich muss auch dafür sorgen, dass dann die Grammatik verständlich erklärt wird, dass die Vokabeln gelernt werden und solche Sachen, dass dann eine Rolle da ziemlich groß ist.

Speaker 1: Ähm. Und haben Sie Ideen und Erfahrungen, wie Familien Sprachen der Schülerinnen in den Unterricht integriert werden können?

Speaker 2: So Vergleiche ziehen auch auf Unterschiede. Was ist der Unterschied zwischen dem und dem? Und so zum Beispiel wenn man Schüler oder Schülerinnen in der Klasse hat, die die gleiche Sprache sprechen und können sich auch gegenseitig vielleicht helfen, sowie Hey, kannst du ihm ihr erklären, wie das auf, das heißt in eurer Sprache heißt? Ähm. Um ja so.

Speaker 1: Und arbeiten Sie im Unterricht mit mehrsprachigen Unterrichtsmaterial?

Speaker 2: Ja, nicht so viel. Meistens ist Deutsch Englisch. Aber das wollen Sie ja eigentlich vermeiden. Es wird dann sehr viel Wert gelegt, dass im Englischunterricht meist alles auf Englisch ist.

Speaker 1: Verstehe. Dann hätte ich noch abschließend eine Frage und da möchte ich mal erfahren, was Sie denken, wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft wahrgenommen werden, also wie die österreichische Gesellschaft ihrer Meinung nach mit Mehrsprachigkeit umgeht.

Speaker 2: Das ist halt, ähm lustig zu beantworten. Also ich hab das Gefühl, dass man wie gesagt, wie am Anfang schon erwähnt oft wird, wenn man mehrsprachig ist, wird man irgendwie abgestempelt und man ist sehr schnell Vorurteilen ausgesetzt. Und ich glaube, es hängt ganz davon ab, welche Zweitsprache oder andere Sprache man noch spricht. Ich habe zum Beispiel bei meinem Arm, ich sag jetzt mal, Sprachen wie Französisch und Italienisch als Zweitsprache hat, ist man vielleicht anders angesehen, als wenn es dann zum Beispiel Serbokroatisch oder Türkisch oder Arabisch ist. Also diese Vorurteile, diese Stereotype sind meiner Meinung nach noch ziemlich präsent. Ähm, und dann werden halt dann Schüler vielleicht automatisch angenommen, dass sie dann schlechter Deutsch können oder so, weil sie ja zu Hause eine andere Sprache sprechen. Also ich glaube, dass es in Österreich, zumal wenn man in Wien noch ein bisschen was zu tun ist, damit das als eigentlich als Ressource gesehen wird, als was Gutes, als ein Vorteil und nicht als Nachteil.

Speaker 1: Ich bedanke mich sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben, auf meine Frage einzugehen. Sie haben mir wirklich sehr bei der Behandlung eines Themas geholfen.

Interview 3

Speaker 1: So vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für ein Interview mit mir zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule nehmen. Mein Anliegen ist, im Rahmen meiner Masterarbeit zu erfahren, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen der eigenen Sprache, Sozialisation und ihrer Einstellung gegenüber Migrations bedingter Mehrsprachigkeit reflektieren. Die folgenden Fragen beziehen sich hauptsächlich auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit, da sich darin die Einstellungen äußern. Nun kommen wir zur ersten Frage. Einleitend möchte ich von Ihnen erfahren, welche Sprachen Sie in Ihrem Alltag verwenden.

Speaker 2: Ja, ich sprech also, ich bin vielsprachig, dreisprachig aufgewachsen, habe dann noch eine vierte Sprache dazu gelernt. Also im Alltag spreche ich hauptsächlich Deutsch, Englisch, eigentlich eh alle vier Sprachen, türkisch und Albanisch auch.

Speaker 1: So was würden Sie sagen? In welchem Maß haben Sie in Ihrem Leben Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit?

Speaker 2: Mein ganzes Leben habe ich schon irgendwie Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit gehabt. Ich bin eben mehrsprachig aufgewachsen. Ich habe im Kindergarten war ich mit immer mit mit Kindern zusammen, die auch andere Sprachen gesprochen haben. Genau dasselbe in der Schule, im Gymnasium, in der Uni war das ein bisschen weniger der Fall. Da war ich irgendwie immer einer der wenigen Personen, die mehrsprachig aufgewachsen ist oder eben vier Sprachen sprechen konnte. Aber eigentlich durch die Ausbildung hinweg war ich eigentlich immer mit Mehrsprachigkeit konfrontiert. Wir nehmen auch in der Arbeit natürlich Saison als Lehrperson, da bin ich tagtäglich damit konfrontiert.

Speaker 1: Und wenn Sie jetzt an Ihre eigene Schulzeit zurückdenken Wo waren Sie in der Schule?

Speaker 2: Ich war in Wien in der Schule.

Speaker 1: Und die sprachliche Zusammensetzung Ihrer Klasse? Könnten Sie mir die beschreiben?

Speaker 2: Ja, es war eigentlich ziemlich vielfältiges wurde. Es wurde sehr viele Sprachen gesprochen, türkisch, Arabisch, Serbisch oder Kroatisch, eben Russisch. Hatten wir auch Polnisch oder es war eigentlich sehr vielfältig.

Speaker 1: Und wie sind Ihre Lehrpersonen mit Migrations bedingter Mehrsprachigkeit umgegangen? Wie haben Sie das erlebt?

Speaker 2: Meine Lehrer Lehrer damals waren eigentlich ziemlich offen. Es gab natürlich paar Einzelfälle, die dann immer wieder rassistische Kommentare hinterlassen haben und wo man sich dann dachte okay, du unterrichtest zu 90 % Kinder mit Migrationshintergrund und dann kommen solche Aussagen aber zu ich spiele jetzt mal sagen zu 99 oder 95 % waren eigentlich alle Lehrer sehr offen gegenüber dem Thema.

Speaker 1: Und wenn Sie nun an sich selber als Erwachsene denken, haben Sie im Studium oder in anderen Bildungs Kontexten Seminare der Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit besucht?

Speaker 2: Ähm. Ich glaube nicht soweit. Doch, doch, doch, doch. Noch einmal ich habe in meinem letzten Semester in Englisch habe ich ein Ein Bachelor Seminar besucht, wo ich dann eben nicht meine Bachelorarbeit geschrieben habe. Aber das war auch zum Thema Multilingual, Islam und Multikulturalismus. Und da haben wir eben auch über Mehrsprachigkeit ein bisschen was gehört und dazugelernt. Also das schon. Das ist aber eher am Ende meines Studiums.

Speaker 1: Und was würden Sie sagen, haben Sie daraus gelernt?

Speaker 2: Ein bissl länger her, aber ich würde sagen, dass man das im Unterricht nicht irgendwie verdrängen soll, sondern auf jeden Fall wertschätzen soll und mit dem arbeiten soll. Das ist etwas, was auf jeden Fall hängen geblieben ist.

Speaker 1: Hat sich ihre Beziehung zu Sprachen dadurch verändert?

Speaker 2: Dass ich das mehr wertschätze. Ich habe es immer schon wertgeschätzt, aber das hat meinen. Ich würde mal sagen, meinen Approach im Unterricht auch ein bisschen abgeändert, weil ich mir. Ich habe begonnen zu unterrichten. Da war ich noch im Studium und da war ich mir nie so sicher, ob ich meine Mehrsprachigkeit irgendwie ansprechen soll, ob ich das irgendwie verdrängen soll, ob ich das nicht so an die Kinder, das Sollen hinaus präsentieren soll. Aber das hat mir schon so gezeigt. Doch das ist eigentlich wichtig, weil das auch für die Kinder ein Vorbild wäre, das für die Kinder eine Vorbildfunktion darstellt. Und das hat schon dann auch meine Sichtweise diesbezüglich geändert und dass ich das mehr und offener zeige.

Speaker 1: Also was würden Sie sagen, wie beeinflusst Sie Ihre eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht?

Speaker 2: Ähm. Auf jeden Fall, dass ich die Kinder auch mehr verstehe. Bezüglich bestimmten Schwierigkeiten. Bezüglich der Art und Weise, wie sie denken. Ähm, also da würde ich schon sagen, dass das meine Art und Weise das Unterrichten so ein bisschen abgeändert hat. Ich versuch auch immer wieder mit Ihnen auf, also dadurch, dass ich eben mit vielen Kindern auch dieselbe Sprache spreche, vielleicht auch da ein bisschen auf, dass sowieso auf derselben Augenhöhe, aber ein bisschen auch der Amsel mit Spaß da hinein zu gehen und vielleicht auch ein bisschen humorvoll, ein bisschen sarkastisch, das Ganze auch anzugehen, einfach ein bisschen auch eine bessere Bindung zu den Kindern aufzubauen. Ich glaube, das ist auch ziemlich vorteilhaft, weil die Kinder sich eben verbundener fühlen, die so Ja, sie kann die und die Sprache sprechen genau dieselbe Sprache wie ich und so auf die Art also ich habe schon mitbekommen, dass das sehr gut ankommt und dass die Kinder sich sehr wohlfühlen.

Speaker 1: Gibt es positive oder negative Erfahrungen, die Sie aufgrund Ihrer Mehrsprachigkeit beim Unterrichten erlebt haben?

Speaker 2: Ähm negative Erfahrung eigentlich nicht. Ich habe halt von einer Kollegin leider nicht bezüglich mehr, aber ich habe bezüglich Kindern von Kindern gehört, dass es ein bisschen rassistisch sein kann. Ich persönlich habe das jetzt noch nicht so wirklich mitbekommen, aber. Zu meiner Person und zu meiner Mehrsprachigkeit habe ich eigentlich gar keine negativen Erfahrungen bislang gemacht. Es ist eigentlich immer sehr positiv angekommen. Ich habe. Ich konnte das auch. Schnell zum Vorteil nutzen, weil ich einmal für meine Direktorin dolmetschen musste. Und das hat eigentlich, das war eigentlich sehr hilfreich, aber negative Erfahrungen eigentlich gar keine.

Speaker 1: Na gut. Ähm. Und können Sie mir dann bitte Ihre Erfahrung mit der Schülerschaft in der Schule, in der Sie tätig sind, beschreiben?

Speaker 2: Also an meiner Schule ist es halt so, wir haben glaube ich 99 % Kinder mit Migrationshintergrund. Es gibt natürlich positive und negative Erfahrungen, weil sehr viele Kinder, ich würde mal sagen, denn verlernt haben, respektvoll auch mit Autoritätspersonen zu sein, also das haben sie verlernt, leider. Man hat, wenn ich das mit meiner Schulzeit vergleiche, kann auch natürlich sein, dass es vielleicht vom Schultyp abhängt. Aber wenn ich das mit meiner Schulzeit vergleiche, fehlt bei sehr vielen Kindern der nötige Respekt gegenüber älteren Personen. Die scheren sich um nichts mehr. Die schämen sich auch gar nicht mehr. Ich habe auch schon Situationen gehabt, wo Schüler mir gesagt haben Halt die Fresse oder sie nerven. Also das ist schon ein negativer Aspekt. Klar, man muss da sehr kreativ bzw konsequent auch sein, mit den Konsequenzen, wie man damit umgeht. Das ist ein bisschen. Es war für mich Anfang sehr schwer, weil ich nicht wusste, wie ich drauf reagieren

soll, wie ich damit umgehen soll. Aber das ist halt. Ein Lernprozess ist. Ich bin erst erst ein Jahr im Dienst und ich habe, glaube ich, innerhalb eines Jahres schon unglaublich viel dazugelernt. Also wirklich unglaublich viel. Und was ich auch besonders was ich für sehr wichtig empfinde, ist von Anfang an anstrengend zu sein, weil das nutzen uns die Kinder aus. Die aber zu den Kindern generell Die Beziehung ist eigentlich relativ gut, würde ich sagen. Es gibt natürlich paar Ausreißer, da wird man sagen so ja, also vielleicht nicht so gut, aber mit mit der Mehrheit, mit den meisten Kindern ist es eigentlich relativ gut. Also wir verstehen uns gut. Ich glaube, das hat auch sehr viel damit zu tun, dass ich noch relativ jung bin. Und die, die, die, die sehen das auch natürlich als Vorteil. Die, die fragen mich, ich habe schon oft mal so Fragen bekommen wie Sind Sie so schnell Lehrerin geworden und wie kann das sein? Sehr, so jung bin ich ja auch noch nicht. 24 Also das ist eigentlich ein normales Alter. Ein Studium dauert vier, fünf Jahre und Sie haben gemeint, aber ja, es schon gar nicht so, also schon als wir 19, 20, das hieße ja, danke schön, aber ich glaube, das ist das. Ich begegne da den Kindern auf einem guten Level, weil sie das auch noch nicht so gewohnt sind. Zu jungen Lehrer Es sind hauptsächlich ältere Lehrer in der Schule und dann auf einmal eine eine junge Lehrerin. Ich glaube, das ist noch mal ein ganz anderer. Ich bekomme noch mal eine ganz andere Perspektive und einen ganz anderen Bezug zu dem bestimmten Fach, würde ich sagen.

Speaker 1: Und wenn Sie jetzt an Ihre Schule denken, gibt es Regeln bezüglich der Sprache Nutzung in Ihrer Schule?

Speaker 2: Ähm, ja. Also es wird schon verlangt, dass im Unterricht Deutsch gesprochen wird. In den Pausen wird es nicht so sehr darauf geachtet, aber im Unterricht wird schon drauf geachtet, dass man eigentlich nur deutsch oder englisches Englisch spricht.

Speaker 1: Und werden die Regeln eingehalten oder eher nicht?

Speaker 2: Ja, nicht. Also ich hör, ich bekomme im Unterricht auch oft mit, wenn das Kinder miteinander durch die Klasse schreien und dann auf Türkisch zum Beispiel sprechen. Und dann warne ich Sie auf Deutsch sprechen oder wenn Sie schimpfen sehr oft und dann ermahne ich Sie ja nicht schimpfen. Ich verstehe das, das weißt du schon, oder? Und dann so Oh ja, stimmt. Tut mir leid, aber. Also größtenteils wird es schon eingehalten. Aber es gibt immer wieder so Fälle, wo es dann nicht eingehalten wird.

Speaker 1: Und was wissen Sie über die Lebenssituation der Schülerinnen, in denen Sie unterrichten?

Speaker 2: Ich weiß, dass sehr viele Kinder. Also, sie ist in der Nähe der Schule und ich weiß, dass sie Teil, dass es ihnen teilweise sehr gut geht, teilweise nicht so gut geht, auch finanziell bedingt. Ich weiß, dass manche Kinder viele Probleme mit ihren Eltern haben, manche weniger. Aber es ist wirklich alles dabei. Wir haben auch Kinder, die haben Probleme mit dem Jugendamt, wir haben Probleme, die haben, wir haben Kinder, die haben Probleme mit der Polizei. Also wir hatten schon Fälle, wo die Polizei in die Schule gekommen ist und ein Kind verhaftet worden ist. Sagen wir mal so, aber im Großen und Ganzen ist es schon in Ordnung, aber es sind halt auch sehr viele Extremfälle dabei.

Speaker 1: Welche Erfahrungen sie mit Schülerinnen mit verschiedenen Familien Sprachen haben.

Speaker 2: Ich habe halt schon Erfahrungen gemacht, dass sie daheim nur ihre Familiensprache sprechen. Also ich muss. Es gab auch Fälle, wo ich dann mit den Eltern eben auf der Sprache sprechen musste, weil sie eben die deutsche Sprache nicht beherrschen. Das färbt natürlich dann auch auf die Kinder ab, weil, wenn sie daheim nur. Albanisch, Türkisch, Serbisch, was auch immer sprechen. Und dann eben in die Schule kommen und da nur, dass eben das die einzige Quelle der deutschen Sprache ist, dann merkt man das schon. Ich habe auch gemerkt, dass es sind halt immer sehr viele gängige Fehler dabei, die ich halt auch von mir auch kenne bzw auch von Freunden, die das sind welche die diese gemacht haben. Aber ja sonst. Ähm, ja. Es gibt halt viele Kinder, die kommen in die Schule, die gar kein Deutsch sprechen und die kommen dann in die deutsche Klasse oder in den Deutschkurs. Und die, bei denen merke ich schon, dass sie auch ein bisschen an Anschluss verloren haben in der Klasse, weil denen, weil es bei denen an der Sprache fehlt. Aber die Kinder in der Klasse sind da eigentlich ziemlich offen und

versuchen sie auch ein bisschen zu integrieren. Aber da merke ich halt auch, dass sie sehr viel von zu Hause irgendwie nicht beeinflussbaren, aber sehr, sehr abhängig davon sind. Und manchmal sehe ich halt auch, dass da die nötige Unterstützung fehlt. Eben die Sprache zu lernen. Ich habe zum Beispiel einen Schüler, der ist, ich glaube, der macht die dritte Klasse, die erste Klasse zum Dritten oder zum Zweiten Mal. Und er besucht. Er hat bis jetzt immer wieder den deutschen Kurs besucht, die deutsche Klasse. Und der kann immer noch ganz, ganz, ganz wenig Deutsch. Also wirklich unglaublich wenig. Und da fehlt halt eben auch die Unterstützung von daheim und auch der Wille zum Kind, würde ich sagen. Ähm, aber sonst ja.

Speaker 1: Und sprechen Ihre Schülerinnen Sie manchmal auch in einer anderen Sprache an? Und was denken Sie darüber?

Speaker 2: Ziemlich oft muss ich sagen Am Anfang war es mir eigentlich sehr unangenehm, weil ich nicht wusste, wie ich mit dieser Situation eben klarkommen soll und was ich da jetzt machen soll. Soll ich jetzt auf der Sprache antworten oder soll ich das komplett ignorieren? Anfangs war es so, dass ich dann nicht ignoriert habe, aber immer auf Deutsch geantwortet habe und gesagt habe Nee, ich spreche hier in der Schule kein Türkisch oder kein Albanisch. Aber ich habe dann eben den Tipp von einer Kollegin auch bekommen, dass das eigentlich was sehr Gutes ist, weil die Kinder mich dann quasi als Vorbild sehen. Sie hat Migrationshintergrund und sie hat es geschafft, Lehrerin zu werden. Das kann ich auch schaffen. Oder sie hat es geschafft, ihr Studium positiv abzuschließen. Das kann ich auch schaffen. Und seitdem hat sich meine Sichtweise bezüglich diesem Thema komplett geändert, weil ich antworte zwar immer noch meistens auf Deutsch, aber wenn es dann nicht anders geht, dann helfe ich auch auf Türkisch oder auf Albanisch, weil ich glaube, wenn man, wenn man diese Ressource quasi hat, dann sollte man sie nicht ignorieren, sondern schon auch für einen positiven Zweck nutzen. Und ich glaube, das kommt auch gut an, vor allem auch, wenn man dann eben so versucht, das Ganze auch ein bisschen mit Humor zu nehmen und ein bisschen sarkastisch zu sein. Ich glaube, das gefällt den Kindern auch, weil man eben bestimmte Sachen versteht, die man eben vielleicht nur in der Sprache versteht. Und ich glaube, das ist was ganz Gutes.

Speaker 1: Und was ist Ihrer Meinung nach für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen das Wichtigste? Also Was denken Sie? Was brauchen die Schülerinnen am meisten?

Speaker 2: Anforderung würde ich schon sagen. Und Akzeptanz würde ich auch sagen, weil es wird. Also wenn es jetzt um die deutsche Sprache zum Beispiel geht, ist Förderung unglaublich wichtig, weil ich glaube, sehr viele Kinder tun sich eben noch schwer mit der Sprache und mit der Grammatik und allem. Ihnen fehlt. Viel Grundwissen und Leseförderung ist da unglaublich wichtig. Bezüglich anderer Sprachen auf jeden Fall Akzeptanz und vielleicht auch die Integration in den Unterricht. Das haben wir letztens zum Beispiel auch im Unterricht gemacht. Auf Englisch hatten wir ein Wort, haben wir auf Deutsch übersetzt. Das haben die Kinder auf Deutsch noch nicht gekannt. Und dann haben wir es versucht, auf die anderen Sprachen zu übersetzen. Und dann haben sie es dann auch verstanden. Dann war da wieder so der Bezug zur Muttersprache, da sind wir zur Familiensprache und dann wieder die Verbindung zur Schulsprache und zur Fremdsprache. Also so Kleinigkeiten, so Akzeptanz, Integration. Ich glaube, das ist sehr, sehr wichtig, weil es dann auch, weil die Kinder dann auch merken, ich bin hier willkommen. Also meine Sprache wird hier akzeptiert, wir arbeiten miteinander. Wenn man das, wenn man es auf der einen, wenn es auf die eine Art und Weise nicht funktioniert, dann versucht man was anderes. Ich glaube, das ist schon ziemlich wichtig, dass man das auch akzeptiert, fördert, unterstützt, integriert. Und ja.

Speaker 1: Und welche Förderungen für Mehrsprachigkeit sind Ihnen bekannt und was fehlt Ihrer Meinung nach?

Speaker 2: Wir haben im in unserer Schule Förder, Klassen und Förder Kurse. Da werden eben vor allem die Kinder, die neu nach Österreich dazugekommen sind. Eben. In dieser. In diesem. Also. Das wird denen angeboten. Und das müssen sie dann auch machen. Aber sonst gibt es eben die Deutsch Förder Kurse, wo dann eben die schlechteren Schüler, die auch hier geboren sind und hier aufgewachsen sind, die dorthin geschickt werden. Was wir jetzt beispielsweise auch machen werden in nächstes Jahr in unserer Stundentafel. Schaut so aus, dass wir, ich glaube in der ersten oder in der zweiten Klassen fünf Stunden Deutsch pro Woche haben und dafür dann eine Stunde weniger Englisch in der dritten oder vierten Klasse. Und das haben wir einheitlich so beschlossen, weil

eben der Bedarf da ist und weil die Kinder das brauchen. Und da ist es halt. Da kam auch das Argument eben, wie können wir Kinder die zweite lebende Fremdsprache quasi erlernen, wenn sie noch nicht einmal die deutsche Sprache so richtig beherrschen? Und das ist auf jeden Fall ein sehr angebrachtes Argument und das ist auch der Grund, wieso unsere Schule sich dann dafür entschieden hat, weil. Also wir versuchen schon da den Kindern auch sehr entgegenzukommen und sie eben da bestmöglichst zu unterstützen. Aber ich würde mir vielleicht auch wünschen, dass da vielleicht noch ein bisschen mehr an Förderung da ist, weil ich glaube sehr viele Kinder freiwillig auf freiwilliger Basis das auch machen wollen würden. Aber an sich finde ich sonst das Angebot in der Schule eigentlich relativ in Ordnung und gut. Es gibt ja auch noch die VHS Lernhilfe Kurse, wo die Kinder dann in ihrer Freizeit quasi hingehen können und sich dafür anmelden können. Ich glaube, dass es auch sehr, sehr hilfreich.

Speaker 1: Und wie schätzen Sie Ihre Rolle in der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen ein?

Speaker 2: Ich glaube schon, dass ich da. Eine, ich würde mal sagen, eine wichtige Rolle übernommen habe. Dadurch, dass ich auch mehrsprachig mehrsprachig aufgewachsen bin, dass ich da auch den Kindern sehr entgegenkommen kann. Dass wir da auch im Unterricht eben viel versuchen miteinander zu verknüpfen. Und das eben. So Auszubildende so irgendwie so zu nutzen. Es eben, dass es eben akzeptiert wird, dass es unterstützt wird. Und ich glaube schon, dass die Kinder das sehr schätzen. Und das, das ist doch, dass sich das schon ein bisschen auch zur Entwicklung beitrage. Hoffe ich ja mal.

Speaker 1: Und wie können die Familien Sprachen der Schülerin in den Unterricht integriert werden. Welche Ideen und Erfahrungen haben Sie jetzt dazu?

Speaker 2: Das war jetzt mit einem Beispiel, auch mit dem Vokabel in Englisch eben, dass man da vielleicht Wörter, die einem unbekannt sind, auch direkt mit in die Familiensprache hineinnimmt. Wie heißt das noch? Eure Sprache beweist es so, dass man das vielleicht so auch so auch anwendet. Da haben wir damals auch in einem Bachelor Kurs. Zu Mehrsprachigkeit haben wir dann auch so verschiedene Spiele kennengelernt und vielleicht auch selbst uns ausgedacht, wo wir eben versuchen, das alles miteinander zu verknüpfen Deutsch, Englisch und eben die Mehrsprachigkeit, die Sprachen der Kinder irgendwie zu verknüpfen und das eben so, so eben zu unterstützen und zu handzuhaben. Sonst auf jeden Fall auch in, also nicht nur im Unterricht. Aber dass man da vielleicht auch das kann man sehr gut als Klassenvorstand dann noch machen in so Klassenvorstand Stunden, dass man da vielleicht an einem Projekt arbeitet, wo man mit, mit, mit den Familien Sprachen der Kinder arbeitet. Das haben wir auch in der Schule sehr oft gemacht und ich glaube, so sehr viele so kleine Spielchen oder auch so kleine Projekte, wo sich die Kinder eben selbst zeigen können und ihre ihre eigene Kultur quasi präsentieren können. Ich glaube, das ist sehr wichtig, was ich auch gemacht habe. Beispielsweise ist im Musikunterricht so eine Kulturwoche, also da hat jeder über seine eigene Kultur, über seine eigene Sprache quasi etwas zur Musik mitnehmen können, erzählen können. Und ich glaube es auch sehr gut. Angekommen bei der konnten beispielsweise die Kinder in türkischer Sprache türkische Sänger vorstellen und dann einen Teil von einem Satz von einem Lied übersetzen. Dasselbe gilt für jede andere Sprache. Und ich glaube, das war auch sehr, sehr positiv und war sehr hilfreich auch.

Speaker 1: In wie fern arbeiten Sie im Unterricht und mehrsprachigen Unterrichtsmaterial?

Speaker 2: Ähm, noch mit. Mit wenig, muss ich ehrlich gestehen. Also dadurch, dass ich eben erst seit einem Jahr auch. Nein, denn ich bin es bis jetzt noch nicht wirklich viel vorgekommen, aber ich habe schon im Kopf, dass ich das auch im nächsten Schuljahr in meiner Klasse, weil ich werde auch Klassenvorstand, dass ich das schon mehr an, dass ich das auch machen möchte, weil ich mir denke, dass das auch sehr hilfreich sein kann. Aber momentan leider sehr wenig bzw. Kaum.

Speaker 1: Na gut, dann kommen wir zum Abschluss und abschließend möchte ich von Ihnen erfahren, was Sie denken, wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft wahrgenommen werden, also wie die österreichische Gesellschaft ihrer Meinung nach mit Mehrsprachigkeit umgeht.

Speaker 2: Also ich glaube, mittlerweile ist es eigentlich schon ziemlich gut. Ich finde schon, dass es da noch sehr viel Rassismus gibt. Teilweise. Aber es ist auf jeden Fall schon eine sehr große Veränderung und eine Verbesserung. Da sieht man ja auch sehr oft an so Plakaten. Auf der Straße ist auch viel. Mit anderen Sprachen gearbeitet wird oder auch jetzt auch durch Corona beispielsweise, dass da auch sehr viel übersetzt wird usw. Also ich glaube schon, dass es da schon Änderungen gibt. Aber ich glaube auch, dass es viel noch Raum für Verbesserung da ist.

Speaker 1: Na gut. Danke, dass Sie die Zeit genommen haben, auf meine Fragen einzugehen. Sie haben mir bei der Behandlung des Themas sehr geholfen.

Speaker 2: Das freut mich.

Interview 4

Speaker 1: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für ein Interview mit mir zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule nehmen. Mein Anliegen ist, im Rahmen meiner Masterarbeit zu erfahren, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen der eigenen Sprache, Sozialisation und ihrer Einstellung gegenüber Migrations bedingter Mehrsprachigkeit reflektieren. Die folgenden Fragen beziehen sich hauptsächlich auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit, da sich darin Einstellungen äußern. Einleitend möchte ich von Ihnen erfahren Welche Sprachen verwenden Sie in Ihrem Alltag?

Speaker 2: Welche Sprache? Ich verwende Deutsch im Unterricht. Aber wenn die Kinder mich was fragen. Auf Muttersprache. Ich arbeite auch gerne. Erklären auf Muttersprache.

Speaker 1: In welchem Maß haben Sie in Ihrem Leben Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit?

Speaker 2: Im Unterricht, eigentlich im Unterricht. Oder es war auch in der Schule, aber mit den Eltern, auch wenn sie Hilfe brauchen, dann musste ich auch einspringen und Eltern helfen, übersetzen oder wenn es Schwierigkeiten gibt, dann auf Muttersprache ist das immer leichter gegangen, dass ich da einen Kontakt nehme. Hm.

Speaker 1: Und wenn Sie an Ihre eigene Schulzeit zurückdenken, wo waren Sie in der Schule?

Speaker 2: In meiner Heimat, in Bosnien oder auch eigentlich Exjugoslawien damals.

Speaker 1: Und die sprachliche Zusammensetzung Ihrer damaligen Klasse? Können Sie die beschreiben?

Speaker 2: Eigentlich. Alle Kinder haben Serbokroatisch Schrägstrich Kroat. Serbisch gesprochen in meiner Zeit, sodass alle. Ja, entschuldige. Es war auch, weil ich ihn im Gebiet an der Grenze zwischen Bosnien und Kroatien gearbeitet habe. Wir haben sehr viele Kinder. Ich habe in Der Herr der Mittelschule gearbeitet. Und gab es viele Kinder aus Kroatien, aus Kroatien, so dass wir manchmal verwendet haben Wörter oder Sprache oder Sätze auf Kroatisch. Aber das, das war kein Problem mit Verstehen oder dass wir zwischen Kinder Probleme hatten, gab es nichts.

Speaker 1: Und wenn Sie jetzt nun an sich selbst als Erwachsene denken, haben Sie im Studium oder hatten sie andere, also in anderen Bildungs Kontexten vielleicht Seminare oder Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit besucht?

Speaker 2: Als ich nach Österreich geföhchtet bin, dann musste ich studieren hier. Und auch als ich dann Kontakt mit Muttersprache Unterricht hatte. Dann musste ich auch viele, viele Seminare besuchen.

Speaker 1: Und was? Was würden Sie sagen, haben Sie daraus gelernt?

Speaker 2: Sehr viel, weil das war für mich auch das erste Mal Treffen mit der Muttersprache, was, was kann ich machen? Und besonders, weil alle drei Sprachen und gleichzeitig musste ich eigentlich wissen und kontaktieren bosnisch kroatischen Serbisch und deswegen gab es war sehr interessant und dass wir dann gemeinsam mit allen anderen Kollegen und mit Professoren besprechen, wie funktioniert Unterricht, was machen wir genau? Und das wird dann gleich gleich Respekt oder gleiche Leichtigkeit haben für alle drei Sprachen.

Speaker 1: Und was würden Sie sagen? Wie hat sich Ihre Beziehung zur Sprache dadurch verändert? Durch diese Fortbildungen und dadurch, was Sie gelernt haben?

Speaker 2: Sehr viel. Es war für mich eigentlich immer, dass ich nicht gemerkt habe oder nicht gedacht habe, dass es Unterschiede gibt. Weil für mich, wenn die Schüler mich ansprechen in dem Moment, es gibt für mich nicht, dass ich denke, das ist bosnisch oder das ist kroatisch oder serbisch. Es ist für mich automatisch Sprache, dass ich verstehe und dass ich in dieser Sprache antworte. Und das war interessant für mich, dass ich nicht denke Aha, das ist bosnisch. Muss ich bosnisch? Nein, es ist automatisch im Kopf. Ich spreche Bosnisch, ich spreche kroatisch und aus. Es ist nicht so, dass man viel denkt. Und das war für mich. Ich war froh eigentlich, dass ich denke Oh, auf diese Sprache sofort, wenn, mit welcher Sprache hat mich das Kinder angesprochen?

Speaker 1: Und was würden Sie sagen? Wie beeinflusst Sie Ihre eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht jetzt?

Speaker 2: Ich habe eigentlich ab und sogar das Negative, zum Beispiel, dass die Eltern zuerst Schock haben. Aha, wieso ist Lehrerin da und sie brauchen nicht Hilfe? Und so weiter. Aber dann, wenn sie mich kennenlernen und wenn sie merken, ich brauche Hilfe, dann ist das keine Wand und keine Barriere dazwischen. Das war für mich ein bisschen unbekannt, dass die Eltern zuerst sagen Ach was, serbisch, kroatisch, bosnisch, ich will nicht serbisch reden, dann sage ich Ja, ich will mit denen Kroatisch reden. Es ist kein Problem. Nicht negativ, sondern Überraschung für mich. Und. Aber das war. Ich weiß jetzt nicht, ob ich jetzt Ihnen sagen kann, ob das negativ ist oder nur Überraschung. Ich würde sagen, mehr Überraschung. Ganz negativ als positiv. War wirklich diese diese Freude, wenn das Kind merkt Aha, ich spreche diese Sprache. Das Kind, merkt man sofort, verliert die Angst und alles, was das Kind in dem Moment braucht. Er sieht sofort sucht mich und das nicht fragt Aha, was ist los? Und entspannter reagiert und und das war für mich wirklich sehr, sehr, sehr positiv. Und ich war froh, dass ich da in diesem Moment bin.

Speaker 1: Und wenn Sie jetzt an Ihre Schule denken, gibt es da Regeln bezüglich der Sprachnutzung?

Speaker 2: Ich bin in der Schule, wo offene Schule ist. Ich bin in der Schule, wo offen und offen Unterricht ist und wo wir so viele Sprachen hatten und so viele Mehrsprachigkeit hatten. So, das von Frau Direktor gab immer, dass wir müssen reden Muttersprache und dass die Schüler auch reden Muttersprache. Dass wir nützen, gab es. Art von Zufälle, dass einige Lehrer verbieten, dass wir sagen, in der Klasse wird nur deutsch geredet und in der Moment sind Muttersprache Lehrer. Gab es Türkisch, Spanisch, Englisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch? Auch diese arabische Sprachen, kurdische Sprachen? Wir haben wirklich sehr viele Sprachen in der Schule. Sehr viele Sprachen haben, so dass sofort Muttersprache Lehrer reagieren und sagen Nein, die Kinder dürfen reden. Es war nie verboten. Nun, wie gesagt, von einigen Lehrerinnen ist das gekommen. Nein, es wird nur und dann erklärt. Und die Kinder dürften immer reden, wenn sie wollen. Reden Sie Muttersprache, reden Sie Deutsch. Es ist egal welche Sprache, aber Sie werden entspannter und Sie dürfen reden.

Speaker 1: Und wissen Sie vielleicht, ob dann die Regeln eingehalten worden sind, wenn andere Lehrkräfte sagen, sie dürfen nicht anderes reden?

Speaker 2: Gab es nicht Regeln? Ist. Es ist. Nein. Wenn es Missverständnisse. Ich nenne das als Missverständnis, weil vielleicht die jungen Lehrerinnen oder die Lehrerinnen, die das sagen, es wird nicht andere Sprache geredet. Nur Deutsch für mich und für meine Direktorin war, dass sie sich nicht auskennen. Weil in meiner Schule gab es keine Regeln. Die Kinder müssen dürfen reden Muttersprache. Und wir haben deswegen haben wir auch Tandem-Lehrer. Wir haben Deutsch, Englisch, Mathematik. Immer zu zweit gearbeitet.

Speaker 1: Und was wissen Sie über die Lebenssituation der SchülerInnen ?

Speaker 2: Natürlich, dass man weiß, die Kinder sagen Ich spreche kroatisch, ich spreche türkisch. Ich habe so oft aus Mazedonien die Kinder, dass sie sagen ja, ich spreche mazedonisch, aber es gibt einige Sachen, dass wir uns verstehen, und es war immer, dass die Kinder sagen, welche Sprache sie sprechen Kurdisch, Türkisch, Spanisch. Wir haben immer gewusst, woher kommt das Kind?

Speaker 1: Meine nächste Frage wäre, welche Erfahrungen haben Sie mit SchülerInnen mit verschiedenen Familien Sprachen gemacht?

Speaker 2: Sprache Erfahrungen. Es ist so, dass unsere Kinder eigentlich die, die mehrsprachig aufwachsen, und sie haben immer Schwierigkeiten, dass sie, dass sie eigentlich ein Mischmasch. Wie kann ich Ihnen erklären Mischmasch sprechen? Es ist ich hatte eigentlich erlebt an einem Tages Kollegin gekommen in die Schule und sagt mir, heute habe ich mal sie in der U-Bahn gesehen und hatte eigentlich gehört, was reden zwei Mädchen im Hintergrund. Das war meine Lehrerin und sie hat gesagt, ich habe alles verstanden, was sie geredet haben. Wieso konnte sie alles verstehen? Sie reden ein Teil Deutsch, ein Teil Serbokroatisch sagen ich so, so dass Sie. Wenn Sie 50 50 % reden, dann ist das klar, dass meine Kollegin sie verstanden hat. Sie erkennen nicht eigentlich oft nicht Unterschied machen, sondern sie erzählen Geschichte oder reden sie miteinander. Aber Hälfte reden Sie auf Muttersprache. Heißt Reden Sie auf Deutsch. Und es ist interessant, so dass das Sie oft zum Beispiel die, die Serbokroatisch reden oder türkisch. Auch gemeinsam mischen, so dass sie sicher miteinander, wenn Sie reden. Sie verstehen sich. Es ist mehr. Es gibt nicht Grenze. Jetzt rede ich nur Serbokroatisch oder Türkisch oder nur Deutsch. Nein, es ist immer eine. Eine Mischung, so dass das. Einmal habe ich erlebt, dass mich ein Vater gefragt hat, wie nennst du jetzt die Sprache, die unsere Kinder sprechen? Ich habe gesagt Mischmasch. Er hat gelacht. Wieso? Ich habe gesagt Ja, die Eltern sitzen zusammen. Sie reden verschiedene Sprachen, genau wie unsere Schüler. Sie spielen im Park und reden mehrere Sprachen, so dass ich höre eine Mischung zwischen Türkisch und Serbokroatisch und Deutsch. Und das. Das war für mich eigentlich was Neues und eine neue Sprache.

Speaker 1: Und Sie haben gesagt, dass Schülerinnen Sie dann manchmal in einer anderen Sprache angesprochen haben. Was denken Sie darüber?

Speaker 2: Es ist so, dass ich manchmal lache. Manchmal. Es ist so eine Freude für mich. Freude war es, oder? Sicher. Ich werde Ihnen eine Geschichte erzählen. Und ich weiß nicht, ob das interessant ist oder nicht. Als ich studiert habe hier, weil ich so musste, trotzdem, dass ich studiert habe in meinem Land, ich muss Fächer ergänzen und ohne Studium und im Unterricht in der Vorlesung war für mich sehr schwierig Vorlesung zu eigentlich zu achten und verstehen war, was wir meinen. Und in der Pause, dann habe ich gehört meine Sprache, sage ich, meine Sprache Muttersprache und komme ich zu Studenten, Kolleginnen und Kollegen. Natürlich, sie waren jung und ich war älter als alt, wird so alt und damals mit 40, 40 Jahre alt. Und ich war in diese Leute für diese jungen Leute sehr alt und ich habe zuerst sie angesprochen auf meine Muttersprache. Sie haben mir nicht geantwortet, dann habe ich Angst gekriegt und ich habe gesagt, ja, habe ich gehört, die Sprache, die ich verstehe. Und dann haben sie, wir sind lockerer geworden. Und auf einmal haben sie gesagt Ja, wir haben Muttersprache geredet, aber sie haben zuerst Angst gehabt, dass ich vielleicht eine Assistentin bin oder irgendwas. Und sie haben gedacht, sie will wissen von uns, wie wir wir das bestätigen. Ich weiß das nicht, was ich gedacht haben, sodass sie Angst vor mir hatten. Und ich hatte Angst vor denen. Was ist jetzt los? Und so, was ich erlebt habe. Ich erlebe jetzt immer bei meinen Kindern eigentlich, wenn sie sprechen. Ich freue mich nicht, dass ich Angst habe, sondern ganz einfach, dass ich froh bin, dass ich höre das und dass sie nicht Angst vor mir haben. Was ich damals erlebt habe. Beide Seiten. Haben wir Angst gehabt. Verstehen Sie, was ich meine? Ja. Und jetzt? Meine Schüler brauchen keine Angst haben. Wir müssen eigentlich. Sich identifizieren mit dieser Sprache. Egal. Egal, wo ich bin. Ich schäme mich nicht. Ich rede meine Muttersprache. Und ich bin froh, dass ich zweisprachig oder dreisprachig erwachsen. So habe ich immer, das war mein Ziel eigentlich, dass die Kinder froh sind und stolz sind, dass sie mehr sprachen können.

Speaker 1: Meine nächste Frage wäre Was ist Ihrer Meinung nach für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen das Wichtigste? Was brauchen die Schülerinnen am meisten?

Speaker 2: Es ist das Hauptziel ist von jedem Kind, dass wir das wir Deutsch gut beherrschen. Das ist Ziel von Eltern und von den Schülern, dass sie wirklich fließend, richtige, grammatikalisch alles, alles perfekt in Deutsch sind, dass sie das schaffen. Muttersprache ist nur, wenn sie eigentlich Bedarf haben oder wenn Sie wollen, dass Sie sprechen. Oder wenn Sie müde sind von der Sprache oder von der Schule, dass Sie sich entspannen, dass Sie dann verwenden Sie Muttersprache. Für gute Entwicklung. Die Sprache entwickelt sich nicht, die Muttersprache entwickelt sich sehr wenig in der Schule. Es ist von Mensch zu Mensch. Was ist, in welcher Richtung kommt jedes

Kind und in dieser Richtung? Dann entwickelt sich mehr oder weniger abhängig davon. Was ist Ziel von dem Kind? Einige vergessen nach einigen Jahren, wenn sie mehr Ziel haben, dass sie Deutsch sprechen. Einige verbessern Sprache und vergessen nie schriftlich. Grammatikalisch alles entwickeln sich, aber einige leider vergessen vieles. Manchmal wirklich sehr viel, sehr, sehr viel.

Speaker 1: Gibt es denn Förderungen für Mehrsprachigkeit, die Ihnen bekannt sind? Und was fehlt Ihrer Meinung nach, um die Schülerinnen in ihrer Muttersprache zu fördern?

Speaker 2: In der Schule gibt es der eigentliche Wir haben auch Unterricht, Unterricht, parallel. Wir haben Montag und Freitag Sprachentage. Das bedeutet, jeder von uns hat eigene Gruppe und am Montag und am Freitag habe ich vier Stunden. Erste zweite 3. 04. Klasse. So dass wir alles da mit den Kindern lernen. Alles Geschichte über Österreich, über Land in Österreicher, in Österreich. Dann unsere Schriftsteller. Dann Richtungen, Poesie, Romane. Lesen Sie Geschichte in verschiedene Richtungen. Gehen wir wirklich? Da wir nur Sprache gelernt. Aber an diesen zwei Tage. Und natürlich haben wir Europafest in der Schule immer gehabt. Und jeder von uns musste vorbereiten ein Theaterstück für Fest. So, dass man gemeinsam mit den Kindern aussucht, was der Dichter oder ihr Theaterstück für Geschichte, für Märchen. Und so weiter. Alles ist da in dieser, an diesen Tagen, wo sie bekommen im Unterricht.

Speaker 1: Und wie schätzen Sie Ihre Rolle in der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen ein?

Speaker 2: Ich war. Ich nehme immer so, dass Sie in mir gesehen haben, wie. Wie Verwandte oder eine eine. Wie kann ich sagen, Ihnen eine nähere Person, dass Sie eigentlich mit mir reden konnten über alles, über alle Schwierigkeiten, über zum Beispiel, wenn ich in Matheunterricht bin, dann reden Sie mit mir Deutsch, ohne dass Sie manchmal fragen die Kinder in meiner Muttersprache Was ist das? Aber in diesem Unterricht, wo ich nur Muttersprache habe. Sie bringen extra Sachen, dass ich denen erkläre, wo sie nicht verstanden haben, so dass ich wirklich so nahe den Schüler gestanden bin, dass sie oder wenn sie Schwierigkeiten hatten, wenn sie sich verliebt haben oder wenn Mobbing gab es oder alles, alles. Was trifft Sie in der Schule? Sie kommen zu mir. Und dann konnten sie reden über alles und das in ihrer Muttersprache. Das ist in Muttersprache natürlich bei denjenigen, die zu wenige sich ausdrücken konnten, in Muttersprache. Dann fragen Sie mich auf Deutsch. Aber wir sind alle da. Gruppe oder gab es manchmal, dass wir nicht vor der Gruppe reden wollen, sondern nur mit mir? Oder dass Sie sagen Kommen Sie zu mir, kommen Sie in den Gruppenraum und sagen Sie zu mir sofort Ich muss mit denen reden. Und dann gebe ich Aufgabe für die anderen Schüler. Und kommt sie zu mir und wir sitzen nebeneinander und reden wir leise und dann besprechen wir Was sollen wir machen und was soll sie machen? Mit wem soll sie reden, unabhängig davon, was für ihr Problem oder was zu tun ist? Dann ist es, dass wir das besprechen. Ich nehme an, ich war erste Stufe. Eigentlich erste Stiege, dass das Kind überlegt Aha, ich kann das reden. Oder ich gehe zu dem Lehrer oder ich rede mit meinen Eltern. Oder rufen wir Eltern das die Eltern dann in die Schule kommen, dass wir gemeinsam reden, so dass ich mich schätze eigentlich, dass ich da war zwischen Eltern, Schüler, Direktorin, eine, eine wie kann ich das sagen, ein Ring wo Verbund verbindet eigentlich alle in der Schule?

Speaker 1: Und wie können die Muttersprachen der Schülerinnen in den Unterricht integriert werden? Welche Ideen oder Erfahrungen haben sie dazu?

Speaker 2: Das war immer ein Problem dem Problem, dass man parallel unterrichtete Muttersprache in Muttersprache und Deutsch. Ich habe verschiedene Erfahrungen. Das kann man nur als Projekt machen. Wenn wir ein Projekt machen, zum Beispiel eine Woche, das wir planen, dann nennen wir das Thema und dann ist es möglich, dass wir parallel verschiedene Sprachen verwenden. Aber das war möglich einmal im Jahr, dass wir große Projekte machen und dann gemeinsam, dann in diesem Raum, wird dieser Sprache, in diesem Raum, diese Sprache natürlich, dass ich nicht benenne, zum Beispiel Übungsblätter, das kann man immer verwenden in Mathematik oft, dass wir auf mehrsprachig verwenden. Ja, Übungsblätter, Arbeitsblätter, das ist kein Problem, das ist kein Problem. Und Sie freuen sich oft, wenn Sie es sehen. Aber es ist türkisch, bosnisch, kroatisch. Es ist perfekt. Das konnten wir integrieren, in Biologie, in Mathematik, am meistens, wenn ich Mathematiklehrerin bin. Ich habe wirklich diese Übungsblätter in Mathematik gehabt. Aber wenn wir wollen größere Projekte machen,

dann machen wir eine Woche oder an einem Tag, wo wir mehrere sprachen. Und dann wird gesprochen mit dem Team. Wasser wird gewählt. Und wie machen wir das? Und wie realisieren wir das?

Speaker 1: Und woher haben Sie das? Also woher beziehen Sie das mehrsprachige Material, wenn Sie sagen Arbeitsblätter in Türkisch und alles? Wo bekommen Sie das her?

Speaker 2: Das wurde entwickelt. Damals, als eigentlich Flüchtlinge angekommen sind. Nach Österreich. Und ich finde, diese Bücher sind wirklich Skript, denn das ist nicht fest verbunden, sondern das ist A vier Format und wir haben diese Bücher verwendet, aber das ist nicht einzig. Es ist so, dass ich oft gesagt habe, bei mir ist zu Hause Druckerei, weil meistens haben wir das selber entwickelt. Eigentlich damals, was ich angefangen habe, ich habe paar Jahre gearbeitet, Berlin, Berlin, Qualität und Schulentwicklung, wo wir gemeinsam verschiedene Lehrer, diese Materialien entwickelt haben. Das war einmal pro Woche. Wir haben zwei Stunden gemeinsam gehabt, dass wir dann verteilen Materialien auf Deutsch und dann mein türkisch Lehrer übersetzt auf Türkisch. Ich übersetze auf Serbokroatisch so, dass wir selber diese Materialien gemacht haben oder ich alleine zu Hause.

Speaker 1: Abschließend möchte ich von Ihnen erfahren, was Sie denken, wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft wahrgenommen werden. Was denken Sie? Wie geht die österreichische Gesellschaft mit Mehrsprachigkeit um?

Speaker 1: Ich habe Glück gehabt eigentlich, dass ich in verschiedene Klassen und mit verschiedenen Kollegen und Kolleginnen gearbeitet habe. Ich habe immer im Team gearbeitet und ich habe Glück gehabt, dass meine Arbeitskollegen und Kolleginnen wirklich immer Einverständnis hatten für Mehrsprachigkeit, dass sie bewundert haben, die Kinder, die mehrsprachig sind. Dass wir gesucht haben. Dass die Kinder mehrsprachig sind. Ich sage, das ist mein Glück, weil es ist nicht in jeder Schule so! Ich habe erlebt oder gehört, oder dass einige Lehrerinnen und Lehrerinnen habe ich erlebt, dass sie überhaupt nicht wollten im Unterricht, dass die Kinder andere Sprache verwenden und dass das macht mich so unglücklich. Und Gott sei Dank, ich habe wirklich einmal mit dieser Kollegin gearbeitet und nicht mehr. Das war kurze Zeit. Alle anderen waren froh, dass die Kinder mehrsprachig sind. Und ich habe erlebt auch, dass meine Kollegen eigentlich gesucht haben, wenn sie Möglichkeit haben, dass sie aussuchen, welches Kind kommt in der Klasse, dass sie froh waren. A spricht Serbokroatisch kommt sofort zu mir, weil dieser Lehrer oder diese Lehrerin konnte mehr machen, mehr an Projekten auf offenem Unterricht und auch Hilfe für das Kind, wenn das Kind neu kommt ohne Sprache. Das Seiteneinsteiger ist dann sehr, sehr Kinder, die mehrsprachig sind als Hilfe und als Partner für solche Kinder und es so, dass meiner wirklich Themen Lehrer waren wirklich froh, dass die Kinder mehrsprachig sind. Ich habe nicht erlebt. Unangenehm war es, dass Sie. Ich weiß es nicht, dass Sie dagegen waren.

Speaker 2: Ja, gut. Danke, dass Sie sich die Zeit genommen haben, auf meine Fragen einzugehen. Sie haben mir bei der Behandlung eines Themas sehr geholfen.

Interview 5

Speaker 1: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für ein Interview mit mir zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule nehmen. Mein Anliegen ist, im Rahmen meiner Masterarbeit zu erfahren, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen der eigenen Sozialisation und ihrer Einstellung gegenüber migrations bedingter Mehrsprachigkeit reflektieren. Die folgenden Fragen beziehen sich hauptsächlich auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit, da sich darin Einstellungen äußern. Einleitend möchte ich von Ihnen erfahren Welche Sprachen verwenden Sie in Ihrem Alltag?

Speaker 2: Als in meinem Alltag verwende ich aktuell Deutsch, dann sehr viel Englisch und meine Muttersprache Albanisch.

Speaker 1: Und in welchem Maß haben Sie in Ihrem Leben Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit?

Speaker 2: Also sehr großen Ausmaß. Ich bin bilingual aufgewachsen.

Speaker 1: Und wenn Sie an Ihre eigene Schulzeit zurückdenken Wo waren Sie in der Schule? Damit meine ich jetzt, ob Sie in Wien oder außerhalb.

Speaker 2: In Vorarlberg bin ich zur Schule gegangen, also da bin ich ausgebildet worden.

Speaker 1: Und können Sie mir bitte die sprachliche Zusammensetzung Ihrer damaligen Klassen beschreiben?

Speaker 2: Können Sie die Frage anders formulieren?

Speaker 1: Ja, wie es denn mit ihr, mit den Familien sprachen, ihre Mitschülerinnen ausgesprochen hat?

Speaker 2: Ah, okay, also ich bin Jahrgang 93, also geboren. Und zu meiner Zeit hat man in Vorarlberg die Ausländer in eine Klasse gesteckt und das war die Klasse D. Es gab nur ganz wenige in den anderen, so einen, aber in meiner Klasse waren wir wirklich alle mit Migrationshintergrund. Und sprich die prominenteste Sprache in Friedberg ist zu der Zeit türkisch gewesen. Also 70 % haben türkisch gesprochen, dann der Rest eigentlich serbisch. Und ich war die einzige, die Albanisch gesprochen hat, also als Zweitsprache. Natürlich haben wir alle Deutsch gehört, aber eben als Muttersprache.

Speaker 1: Hm. Und wie sind Ihre Lehrpersonen mit Migrations bedingter Mehrsprachigkeit umgegangen? Also wie haben Sie das erlebt?

Speaker 2: Ich muss ganz ehrlich sagen, für mich war das sowieso der Pusher. Wieso ich Lehrerin geworden bin? Weil meine Lehrpersonen waren eher. Jetzt werde ich das einfach so sagen, rassistisch veranlagt. Und ich, ich bin eben ursprünglich aus Albanien und meine Mutter. Also bei uns ist es normal, dass Kinder alles einser Jahr haben in der Schule, also sehr gute Noten. Und als ich dann mit einer zwei nach Hause gekommen bin, ist meine Mam ausgeflippt und ich wurde es dann sofort zum Lehrer hin gegangen, weil meine Noten waren über eins eins. Ich hab dann im Zeugnis eine zwei bekommen, im Deutschunterricht im Fach Deutsch und dann hat er halt so ein Kommentar abgelassen für Sie. Sie sollten froh sein, ssie ist die einzige für eine Ausländerin ist eine zwei supergut und sie ist die Einzige, die das in der Klasse überhaupt erreicht hat. Also das Level war sehr sehr niedrig oder sie? Wie nennt man das auf Deutsch? Die Ansprüche nicht Ansprüche, sondern nicht müssen. Das Wort ist ein the bar was pretty low. Ich weiß jetzt nicht, wie man das jetzt auf Deutsch richtig. Der Maßstab war dann ziemlich niedrig, wenn man es übersetzt.

Speaker 1: Verstehe. Und wenn Sie jetzt nun an sich selbst als Erwachsene denken, haben Sie im Studium oder

in anderen Bildungs Kontexten Seminare oder Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit besucht? Wenn ja, was haben Sie daraus gelernt?

Speaker 2: Ja. Habe ich schon alles gesagt. Und ich merke auch, dass ich immer interessanter und es ist mehr im Kommen und. Ich habe. Ich glaube im Englisch Studium habe ich generell viele Seminare gehabt. Aber auch in Pädagogik habe ich speziell sie. Also wir dürfen ja selber im Modul auswählen, was wir gerne machen möchten und da ist schon ein, also zwei, drei Seminare. Gab es das schon bezüglich Mehrsprachigkeit.

Speaker 1: Und was haben Sie daraus gelernt?

Speaker 2: Die Frage Was habe ich daraus gelernt? Was habe ich daraus gelernt? Ich kann Ihnen keine konkrete Antwort geben? Natürlich ein bisschen motivieren.

Speaker 1: Ja, dann wäre die nächste Frage Wie hat sich Ihre Beziehung zur Sprache dadurch verändert?

Speaker 2: Gar nicht. Weil ich selbst ja eigentlich mehrsprachig aufgewachsen bin. Ich glaube, so etwas ist eher für Menschen, die keine Ahnung von Bilingualität haben und mit einer Sprache aufgewachsen sind, denke ich, dass sie interessante Sachen hören oder zum Ersten Mal in Kontakt kommen damit oder vielleicht nie darüber reflektiert haben, dass es vielleicht anders ist, weil man wird als bilingualer Mensch oft verurteilt, wieso man keine Sprache perfekt kann. Und in diesen Seminaren wurde auch erklärt, dass solche Menschen keine Sprache, also richtig lernen. Sprich jetzt in meinem Fall, ich als Albanerin bin ja in Österreich ausgebildet worden, also im Kindergarten. Und so weiter und so fort. Und das fällt dann schwer. Man kennt keine Kindergeschichte richtig, irgendwie daheim hört, man die albanisch und dann dort die deutsche und dann mixed man es ab und da kann man oftmals Sachen verwechseln und viele haben das dann als ein Manko. Also als ich aufgewachsen bin, als Manko gesehen. Und in der Uni hat man dann gelernt, dass man eigentlich nichts dafür kann und dass es nichts mit Ignoranz zu tun hat, sondern wirklich nur, weil man eben bilingual aufwächst und nie ein robustes Gitter quasi aufgebaut hat. In den Jahren zu sagen, okay, die Person kann jetzt perfekt deutsch, weil man eben auch andere Einflüsse im Leben hatte, sprachliche Einflüsse und mit Englisch wird es natürlich noch prominenter. Die kleinen Kinder sprechen jetzt durch Vlogs. Und so weiter. Eigentlich fast alle Englisch. Also es ist sowieso viel interessanter geworden. Mehrsprachigkeit in der Schule.

Speaker 1: Und wie beeinflusst Sie Ihre eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht jetzt?

Speaker 2: Sehr stark. Also ich habe in meiner Klasse sind. Ich habe nur also 99 % sind mit Migrationshintergrund meiner Schüler und die Hälfte davon sind auch albanisch sprechend. Und ich sollte zwar nicht, denn ich muss jetzt gleich, ich sollte meine Muttersprache nicht benutzen in der Schule, weil sie arm sind, das natürlich nicht verstehen, aber ganz oft, also für innovative Sachen wie zum Beispiel Jetzt setz dich mal hin, merke ich, wenn ich Deutsch spreche, wirkt es nur 70 %. Und wenn ich auf Albanisch sage Ulu, also setz dich hin, dann setzen Sie sich sofort hin. Also, es ist ich. Es hat einen anderen Innenohr Effekt auf die Kinder. Ich weiß nicht warum, aber wahrscheinlich, weil es die Muttersprache ist. Es wirkt streng. Wahrscheinlich. Und dann setzen Sie sich sofort hin und ich kann es eben auch auf Türkisch und so sagen. Und dann spreche ich sie in der Muttersprache an und dann hören sie anders zu und reagieren auch anders darauf.

Speaker 1: Und gibt es dann positive oder negative Erfahrungen, die Sie aufgrund Ihrer Mehrsprachigkeit beim Unterricht erlebt haben und die Ihnen jetzt einfallen?

Speaker 2: Eigentlich nur positive. Die Kinder. Sind happy. Also sie fühlen sich auch die, die nicht mit albanischen Migrationshintergrund sind. Sie fühlen sich mehr verstanden von mir und sie haben auch das Gefühl, ich verurteile sind weniger. Wenn sie Fehler machen und was ich oft noch benutze ist Ich verbinde oft. Ich baue gerne Brücken, sprachliche Brücken, zum Beispiel der Ursprung von irgendeinem Wort. Wenn ich Unterricht auf Französisch versuche ich dann immer zum Beispiel das mit ihrer Muttersprache zu verbinden und sie fühlen sich dann auch wichtiger, habe ich auch das Gefühl und teilen dann gerne mehr mit von Ihnen zu Hause?

Speaker 1: Dann würde ich Sie bitten, mir Ihre Erfahrungen mit der Schülerschaft, in der Sie tätig sind, zu beschreiben.

Speaker 2: Eben. Wie gesagt, bis auf einen Schüler sind alle Migrationshintergrund und es sind eigentlich alle die zweite Generation. Bis auf ein Kind, das ich aus Syrien. Und da ist dann eben 2015/16 hergezogen. Nein, etwas später ist 2017 hergezogen und der ist auch der einzige Schüler, der Dads Unterricht nicht in Anspruch nimmt. Ich weiß nicht, ob das jetzt. Ich. Ich werfe das jetzt, weil's mir gerade einfällt, in unseren Team Meetings. Und so weiter bespricht man oft, dass die Kinder ein großes Manko an einer guten Grammatik haben in der deutschen Sprache. Und wir diskutieren auch, ob man das vielleicht auch Kinder, die hier geboren und aufgewachsen worden sind, dass man vielleicht auch das Bücher im Deutschunterricht integrieren sollte und nicht gleich mit den Deutsch Büchern starten sollte. Und dass dazu eigentlich. Schön gefragt wäre auch für Kinder, die hier geboren und aufgewachsen sind. Ja.

Speaker 1: Und wenn sie an Ihre Schule denken, gibt es da Regeln bezüglich der Nachnutzung?

Speaker 2: Ja, die Kinder dürfen keine Fremdsprachen im Schulhaus verwenden, also nur Deutsch und Englisch. Weiß ich jetzt nicht, aber Englisch wäre glaube ich okay. Man muss die anderen verstehen können. Das ist die Hausregel oder Schulregeln.

Speaker 1: Und werden diese Regeln eingehalten oder eher nicht?

Speaker 2: Es ist so, es ist eigentlich nicht im und größtenteils schon, aber dann passieren halt dann oft so ein bisschen patriotische Geschehen. Da fängt auch die Pubertät an und. Ja, in unserem Fall ist es halt albanisch, serbisch und dann fangen sie dann an, ja, die haben albanisch gesprochen und petzen sie dann, die haben serbisch gesprochen usw. Es wird oft auch als etwas verwendet, um gegeneinander ein bisschen sich auszuspielen. Nicht immer, aber manchmal. Ja genau. Es wird als Argument benutzt, um andere für irgendwas zu beschuldigen.

Speaker 1: Hm. Ähm. Ja. Und sprechen Ihre Schülerinnen Sie dann manchmal in einer anderen Sprache an? Und was denken Sie darüber?

Speaker 2: Nein, nicht im Unterricht. Aber wenn wir Privates besprechen nach dem Unterricht, wenn wir Besprechungen haben und ich bin jetzt wirklich nur mit zwei Kindern, die Albanisch als Muttersprache haben, dann spreche ich schon gerne mal als Beispiel das, wie ich gesagt und das Intuitive, habe ich das Gefühl, da habe ich einen besseren Draht zu Ihnen. Wenn ich in Ihrer Muttersprache mit Ihnen spreche, dann. Was noch ist. Das ist jetzt aber lustig. Sema heißt Herz auf Albanisch. Meine Kinder sind halt Jungs. Sie sind elf, zwölf, und ich nenne sie mal Semra. Semra. Jetzt komm, Schatz. Und jetzt auch die portugiesischen Kinder. Die Kinder, die nicht darüber ansprechen, haben jetzt angefangen. Heidi sehen. Und sie nennen mich Josef. Also ja, aber sonst wirklich nur, wenn Privates besprochen wird, außerhalb der Unterrichtszeit.

Speaker 1: Und was ist Ihrer Meinung nach für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen das Wichtigste? Was brauchen die Schülerinnen am meisten?

Speaker 2: Hihi. Was mir einfällt ist generell mehr Kontakt mit den Sprachen zu haben. Ich finde es schade, dass Social Media tabuisiert wird in den Schulen. Weil ich hätte ich wäre fände es von Vorteil, weil so auch die Englischkenntnisse der Kinder. Ich finde, die Kinder heute sprechen sehr gutes Englisch, aber man könnte noch mehr draus machen, wenn man die Social Media und Technologie Sachen nicht tabuisieren würde, meinestwegen auch Thinktanks mit ihnen drehen würde. Aber natürlich das entsprechende und mehr den Kindern. Den Umgang mit den Sprachen, also wie sie Benefit, also Vorteile von gewissen Tools und Apps benutzen könnten, würde ich sagen, wäre ein sehr wichtiger Punkt. Und was noch ist Viele Kinder mit Migrationshintergrund. Nicht alle, aber manche Eltern haben halt keine. Also wie gesagt, es ist die zweite Generation und die Eltern haben die

Muttersprache nicht richtig gelernt. Im Sinne von richtig benutze ich jetzt Gramm. Also wie man Grammatik richtig verwendet und sie benutzen die Sprache falsch und viele Kinder lernen sie dann auch falsch. Und ich habe in einem Seminar eben gelernt, dass. Wenn die Muttersprache, die Struktur der Muttersprache nicht richtig sitzt im Kindergartenalter, dann fällt es schwer, darauf aufzubauen. Und weil man die deutsche Sprache in der deutschen Sprache dann die Grammatik nicht wirklich gut lernen kann. Das war seine Theorie. Wie sehr das stimmt und so weiter, weiß ich nicht. Aber ich weiß, das habe ich in einem Seminar mal besprochen, dass das Gerüst quasi fällt von Grammatik. Und deshalb gibt es, deshalb haben auch viele Kinder mit Migrationshintergrund Probleme, dann wirklich Deutsch richtig zu lernen, weil ihnen die Muttersprache nie richtig beigebracht wurde.

Speaker 1: Und welche Förderungen für Mehrsprachigkeit sind Ihnen bekannt und was fehlt Ihrer Meinung nach?

Speaker 2: Förderungen. Wie gesagt, meiner Meinung nach. Wenn ich jetzt mir wünschen könnte, was es geben müsste, dann müsste es an jeder Schule einen Unterricht für die Muttersprache geben. Also sei es Serbisch, Albanisch, Türkisch, Kurdisch, was auch immer in der Schule gesprochen wird, sollten die Kinder muttersprachlichen Unterricht besuchen. Fände ich zum Beispiel wichtiger wie ein Religionsunterricht persönlich. Und das und eben wie gesagt mehr. Als eine bessere Nutzung von Social Media nicht tabuisieren, sondern inkludieren und ihnen vielleicht beibringen, was gut, was falsch ist.

Speaker 1: Und wie schätzen Sie Ihre Rolle in der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen ein?

Speaker 2: Also stark, weil ich auch Sprachlehrerin bin und. Ich. Ich. Ich kann es nicht anders sagen. Ich bin eine Englisch Französisch Lehrerin. Und ich weiß nicht. Ich denk stark.

Speaker 1: Welche Ideen oder Erfahrungen haben Sie dabei die Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht miteinzubeziehen?

Speaker 2: Jetzt, generell, jetzt beim Lernen der neuen Wörter. Ich habe ja den Vorteil leben, dass ich eine andere Sprache noch spreche. Und jetzt zum Beispiel das Wort Hund auf Französisch chere. Und dann sage ich Auf Albanisch ist es schön. Und dann sag ich Ihnen, dass ich genau dasselbe. So könnte ich eine Eselsbrücke aufbauen. Oder Platsch heißt auch Strand auf Albanisch. Und so weiter und so fort. Und da versuche ich immer. Und dann frage ich in die Runde Wie heißt es eigentlich auf Türkisch? Und dann versuche ich eben immer, Verbindungen irgendwie aufzubauen. So mehr also beim Aneignen neuer Wörter Vokabeln. Versuche ich jetzt auf diese Art und Weise.

Speaker 1: Und inwiefern arbeiten Sie im Unterricht mit mehrsprachigen Unterrichtsmaterial?

Speaker 2: Nein.

Speaker 1: Da kommen wir zur abschliessenden Frage und da möchte ich von Ihnen erfahren, was Sie denken, wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft wahrgenommen werden. Wie geht die österreichische Gesellschaft Ihrer Meinung nach mit Mehrsprachigkeit um?

Speaker 2: Schöne. Ich finde es. Es. Es hat sich geändert. Seit meiner Zeit muss ich persönlich sagen. Ich spüre eine andere Luft. Zu meiner Zeit wurde es verurteilt und wurde es als peinlich angesehen. Da haben auch. Ich kannte viele türkische Kinder, die nicht türkisch konnten und nicht lernen wollten. Auch die Eltern wollten es ihnen nicht beibringen, weil sie das Gefühl hatten, sie behindern das Kind dadurch mehr durch Vorurteile. Und heute spüre ich einen Trend, dass es das nicht mehr, also multilingual, eigentlich ein Trend ist und cool ist und viele das eher als ein Vorteil sehen. Und weil es halt auch mehr Studien diesbezüglich gibt, denke ich jetzt und die Menschen sind viel gebildeter. Ich weiß nicht, ob ich jetzt eine andere Luft spüre, weil ich jetzt in der Branche bin und das von einer anderen Perspektive sehe. Oder ob es wirklich tatsächlich so ist. Aber ich muss sagen, im

Lehrerzimmer. Kinder mit Migrationshintergrund werden verurteilt. Vielleicht nicht die Kinder per se, aber auch die Familien. Es fehlt viel, viel Know how. Irgendwie. Ich finde auch die Lehrer in Ausbildung müssen auch ein bisschen ein Geschichtsunterricht oder Kultur Unterricht der Kinder lernen können. Zum Beispiel wie ich schon erwähnt habe der Serbien und Kosovo Krieg etc. nur als Beispiel finde ich sollte jeder Lehrer an einer Schule wo Serben und Albaner sind Kurden und Türken. Wie auch immer nehmen wir was wir wollen, informiert sein, was abging und was die Geschichte ist. Ka. Weil wir unterrichten pubertierende Kinder und halt Schüler und es kommt zu Identitäts Entwicklungen und viele von zu Hause auch. Nehmen Sie eine gewisse Kultur mit und ich finde es wichtig, wenn Sie auch in der Schule, weil wir haben einen großen groß. Wir verbringen den meisten Teil der zeit mit den kindern und eine große verantwortung, finde ich, sie ein bisschen aufzuklären. Auch wenn sie zu Hause eine andere Geschichte hören, finde ich es gut, wenn es vielleicht noch mal eine andere Geschichte zu Ohren bekommen und ein bisschen mehr hören und mehr lernen. Weil mir hat es das Herz gebrochen, als mich ein serbisches Kind gefragt hat, ob ich es hasse, weil es ein Serbe ist. Und heute ist 2022 und das Kind ist 2010 geboren und das finde ich nicht okay und so Sachen finde ich. Und weil sie in der Schule nie davon hören. Und ich finde es wichtig, so was in das Curriculum der Universität mit einzubeziehen, aber auch in den Schulen, dass es, dass die Lehrer ein bisschen informiert werden und vielleicht auch mehr Toleranz entwickeln und Verständnis für Eltern, die vielleicht viel arbeiten usw und das sich die Kinder auch wohler fühlen, weil das erste was sie gesagt haben zu mir ist. Sie fühlen sich endlich verstanden. Eine 50 und finde ich sollte heute nicht so sein. Ich meine, ich habe mich geschmeichelt gefühlt, aber es sollte eigentlich nicht so sein.

Speaker 1: Danke, dass Sie sich die Zeit genommen haben, auf meine Fragen einzugehen. Sie haben mir bei Behandlung meines Themas sehr geholfen.

Interview 6

Speaker 1: Einleitend vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für ein Interview mit mir zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule nehmen. Mein Anliegen ist, im Rahmen meiner Masterarbeit zu erfahren, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen der eigenen Sprache, Sozialisation und ihrer Einstellung gegenüber Migrations bedingter Mehrsprachigkeit reflektieren. Die folgenden Fragen beziehen sich hauptsächlich auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit, da sich darin Einstellungen äußern. Einleitend möchte ich von Ihnen erfahren Welche Sprachen verwenden Sie in Ihrem Alltag?

Speaker 2: Ungarisch und Deutsch.

Speaker 1: Hm. Und in welchem Maß haben Sie in Ihrem Leben Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit?

Speaker 2: Eigentlich tagtäglich und immer. Sogar in meiner Kernfamilie.

Speaker 1: Und wenn Sie an Ihre eigene Schulzeit zurückdenken, wo waren Sie in der Schule?

Speaker 2: Ich war in Ungarn in der Schule und bin eigentlich einsprachig aufgewachsen. Ich habe nur in der Schule dann ab acht Sprachen gelernt, zuerst Deutsch und dann Russisch.

Speaker 1: Und die sprachliche Zusammensetzung Ihrer damaligen Klasse?

Speaker 2: Ausschließlich einsprachig ungarische Kinder

Speaker 1: Und wenn sie nur an sich selbst als Erwachsene denken, haben sie im Studium oder in anderen Bildungskontexten Seminare oder Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit besucht? Wenn ja, was haben Sie daraus gelernt?

Speaker 2: Ja, also ich habe dann in Wien studiert und unter anderem Sprachwissenschaft. Also das ist jetzt natürlich in meinem Fall eine Fangfrage, weil ich ständig über Mehrsprachigkeit was gehört habe, auf der Uni auch. Ich habe dann auch die Finno-Ungaristik abgeschlossen, da waren auch mehrsprachige Professoren und mehrsprachige Studenten und hat dann auch später eigentlich ich habe eine DaZ Ausbildung in Ungarn gemacht und arbeite jetzt in diesem Bereich auch, also seitdem immer.

Speaker 1: Und was haben Sie daraus gelernt? Fällt Ihnen da was ein?

Speaker 2: Was ich, was ich gelernt habe. Ich habe daraus gelernt, was ich auch immer jetzt heute noch den Kindern sage, dass keine Sprache besser oder schlechter ist. Es sollte eigentlich nicht sein, dass irgendeine Sprache besser oder schlechter dasteht, je mehr Sprachen du beherrscht, auch wenn es nur ums Hörverstehen ist. Man muss es auch nicht wirklich sprechen oder schreiben können. Umso mehr kannst du und du solltest das nicht verstecken, egal was das für eine Sprache ist, sondern du musst es eher hervorkehren. Und es sollte immer ein Pluspunkt für dich sein. Und in deinem Leben auch. Das lebe ich auch und ja, das möchte ich auch immer weitergeben.

Speaker 1: Und wie hat sich Ihre Beziehung zur Sprache dadurch verändert? Durch diese Fortbildungen, Seminare?

Speaker 2: Oh, das ist ja eine schwere Frage. Aber mir ist natürlich Sprache bewusster. Man erlebt Sprache bewusster. Ich Es ist schwierig. Ich habe auch ein zweisprachiges Kind. Mein Mann ist Österreicher. Ich habe

meinen Sohn zweisprachig erzogen, dass ich mit dem nur Ungarisch gesprochen habe und mein Mann, weil er auch nicht Ungarisch kann, nur Deutsch. Und man reflektiert dann natürlich ein bisschen anders und und. Ja, also man lebt bewusster. Aber es ist Sprache, ist Teil des Lebens. Ganz, ganz wichtig bei mir an einer der ersten Stellen immer im sowohl privat als auch in der Forschung. Ich habe auch viel geforscht zu mehrsprachigen Völkern auch und und Personen auch. Und das ist jetzt bei mir gar nicht so einfach, so in einem Satz zu beantworten.

Speaker 1: Und wie beeinflusst Sie Ihre eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht?

Speaker 2: Man ist natürlich viel sensibler. Ich habe in den jetzigen Klassen, wo ich unterrichte, eigentlich nur mehrsprachige Kinder, also die einsprachig. Kinder sind die Ausnahme in der Mittelschule, bei uns zumindest. Ich war auch in zwei Sprachschulen tätig und da kann ich auch das Gleiche behaupten. Ich habe erst unlängst die Kinder gefragt, wie viele Sprachen sie sprechen und mindestens zwei war die Antwort also aktiv tatsächlich sprechen auch. Und das nehme ich als selbstverständlich hin. Ich gehe mal davon aus, ich bin genau so wie Sie. Dadurch verstehe ich Sie vielleicht auch besser. Ich kann auch auf die auf die Mängel der einsprachigen Sichtweise hinweisen oder aufmerksam machen. Also wir, das ist bei mir eigentlich auch im Unterricht ständig da.

Speaker 1: Und gibt es positive und negative Erfahrungen, die Sie aufgrund Ihrer Mehrsprachigkeit beim Unterrichten erlebt haben?

Speaker 2: Ähm. Nein, eigentlich nicht. Also negativer, eigentlich nicht positiver. Sehr wohl, dass die Kinder mich persönlich angesprochen haben. Ja, genau das habe ich so gar nicht gesehen. Also eigentlich nur positives, muss ich ehrlich sagen. Bzw. Klar, ich habe einen Akzent und man hört, dass ich vielleicht nicht hier aufgewachsen bin. Und sie haben vielleicht auch viele Kinder, aber beherrschen die Sprache nicht hundertprozentig. Ich kann das von mir behaupten, aber sie haben mich damit nie irgendwie konfrontiert, sondern sie nehmen das hin. Und ich glaube, vielleicht bin ich auch ein bisschen Vorbildperson. Wenn ich das geschafft habe, dann können Sie das auch, denn ich bin nicht hier aufgewachsen, im Gegensatz zu Ihnen. Also Sie sind hier aufgewachsen und und haben vielleicht schon den Kindergarten hier besucht. Manche sind erst später gekommen, aber ich bin erst im Erwachsenenalter, also nach der Matura, mit 18 hergekommen und ich habe das auch geschafft. Und wenn ich das schaff, dann schaffen sie das auch. Also ich erlebe das durchaus positiv und auch von den Rückmeldungen her.

Speaker 1: Und können Sie mir bitte dir, also Ihre Erfahrung, so ein bisschen generell mit der Schülerschaft in der Schule, in der Sie tätig sind, beschreiben?

Speaker 2: Das ist mein drittes Lehrjahr in der NMS. Ich habe vorher auf der Uni unterrichtet, ziemlich lange. Und jetzt, in diesen drei Jahren, habe ich eigentlich wirklich positive Erfahrungen gemacht. Ich habe einmal die Schule wechseln sollen, da wurden Lehrpersonen abgebaut, und jetzt, wo ich heuer bin, da fühle ich mich wirklich willkommen. Und zu Hause, da sind auch einige Kollegen, die, die mehrsprachig sind. Und die Kinder haben in dieser kurzen Zeit auch schon sehr viel Vertrauen zu mir aufgebaut. Das hat jetzt natürlich nichts mit Sprache zu tun, sondern mit meiner Person und ich fühle mich eigentlich wohl. Und die Kinder haben auch schon sehr viele positive Rückmeldungen mir gegenüber gegeben, dass sie mir zum Beispiel vertrauen und mir Dinge erzählen, die sie vielleicht anderen nicht erzählen.

Speaker 1: Und wenn Sie an Ihre Schule denken, gibt es Regeln bezüglich der Sprache Nutzung?

Speaker 2: Nein, eigentlich nicht. Ganz im Gegenteil. Wenn da ein neues Kind ist, dann sind wir sehr froh, dass da mal vielleicht aus der Klasse oder aus einer anderen Klasse auch wir ein anderes Kind zuziehen können, das diese Sprache spricht, um zu helfen und zu unterstützen. Und das machen wir auch. Wir haben zum Beispiel ein Kind, das Ungarisch als Muttersprache hat. Er war im September ganz neu und in der Klasse. Aber auch im Jahrgangs Team konnte sich niemand mit ihm verständigen, weil seine Zweitsprache war Serbisch, aber Serbisch kann er nicht so gut. Und ich bin regelmäßig bei ihm. Ich war heute auf und sie sind sehr froh, dass ich da bin,

weil er zwar im Deutschkurs sitzt, aber eigentlich mit null Sprachkenntnissen müsste er in der Deutschförderklasse sein. Das ist bei uns in der Schule nicht der Fall. Das heißt, er hat nur ganz wenig von dieser Deutschklassen, also Deutschkursen, nur fünf oder sechs Stunden in der Woche und da komm ich sehr gerne zum Übersetzen und das machen die anderen Kollegen auch. Wir haben zwei die Türkisch als Muttersprache haben, wir haben zwei Polinnen und die sind auch gerne bereit. Also es gibt eigentlich so was wie in der anderen Schule. War es vielleicht so, dass die die Chefin, die Frau Direktor gemeint hat? Ja, die Kollegen sind eigentlich zum Unterrichten da und nicht zum Übersetzen. Das ist hier gar nicht der Fall. Sie bedanken sich natürlich wirklich, wenn ich dann übersetze oder wenn ich jemandem helfen kann. Aber es ist immer positiv. Also es ist nichts irgendwie, dass man jetzt sagen soll, ja, es kann schon mal vorkommen, dass im Unterricht die türkischen Kinder plötzlich anfangen, untereinander türkisch zu reden. Und dann sagen wir nicht im Unterricht, aber es gibt keine Regeln für die Pause oder sonst was. Also nur, wenn es jetzt die Gemeinschaft beeinflussen müsste. Aber das ist sehr selten der Fall.

Speaker 1: Und was wissen Sie über die Lebenssituation der Schülerinnen in Ihrer Klasse?

Speaker 2: A, wenn ich irgendwo neu bin. Ich war in dieser Schule auch neu und im September, als man mich vorgestellt hat, bin ich hergekommen. Ich habe gesagt, mein Name ist sowieso und Deutsch ist nicht meine Muttersprache, ich spreche die Sprache und dann habe ich aufgezählt, was ich kann. Und ich habe dann gleich beim Vorstellen oft gesagt Und was bist du für Sprache? Und in der Pause reden wir auch oft darüber und ich versuche natürlich auch viel zum Hintergrund zu erfahren. Wie gesagt, manchmal erfährt man ein bisschen weniger, manchmal erfährt man von den Kollegen, aber je mehr natürlich, desto besser. Und wenn ich mit Eltern zu tun habe, die vielleicht sagen Ja, das Kind ist jetzt noch nicht so, keine Ahnung, das liegt an der Sprache dann. Versuche ich auch Möglichkeiten zu geben, wie man sich noch verbessern könnte. Das Problem ist immer, dass sie halt nicht durchlesen lesen. Aber zur Not sag ich auch immer fair ist gut. Ich rede dann auch viel über meine persönlichen Erfahrungen, wie ich zum Beispiel meine Englischkenntnisse verbessert habe, indem ich sehr viel auf Englisch, einfach Filme oder oder Cartoons oder oder was auch immer auf Filme angeschaut habe. Und das kommt dann immer gut an!

Speaker 1: Und welche Erfahrungen haben Sie spezifisch mit Schülerinnen mit verschiedener Familiensprache gemacht?

Speaker 2: Ja, also. Die. Jetzt im Bezug. Also das haben wir jetzt nicht wirklich thematisiert. Ich kenne das aus meiner eigenen Situation, weil wie gesagt, wir zwei Sprachen haben und manche Familien haben halt drei.

Speaker 1: Sprechen Ihre Schülerinnen sie manchmal in einer anderen Sprache an und wenn ja, was denken Sie darüber?

Speaker 2: Also wenn ich diese Sprache beherrsche, dann freue ich mich natürlich und antworte auch. Ich kann ja auch ein bisschen Russisch, ich kann ja ein bisschen Italienisch, ich habe auch schon. Und dann sind Sie natürlich sehr dankbar und sich freuen. Sie sind auch stolz, dass a die Lehrerin spricht das auch, wenn es natürlich im Unterricht wäre und irgendetwas unangebrachtes wäre. Es kommt auch vor, dass in der vierten Klasse sie dann anfangen, nur in verschiedenen Sprachen zu schimpfen. Da spreche ich das kurz an und sag ja, wir können alle mehrere Sprachen. Das ist speziell, wenn Sie zum Beispiel behaupten, Sie können fünf Sprachen, aber Sie können nur fünf Schimpfwörter in jeder Sprache. Das sage ich nicht im Unterricht. Und abgesehen davon haben wir das jetzt auch verstanden. Alle und nun ist gut. Aber sonst, je nachdem, was Sie eigentlich hören wollen, also im Unterricht weniger, aber das machen sie auch nicht. Und in der Pause, wenn ich darf, dann sehr gerne. Also ich antworte dann schon in der jeweiligen Sprache.

Speaker 1: Und was ist Ihrer Meinung nach für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen das Wichtigste? Was brauchen die Schülerinnen am meisten?

Speaker 2: Zuerst sollten sie mal ihre eigene Sprache gut können, weil das erfahren wir immer wieder. Zum

Beispiel die türkischen Kollegen sagen auch, sie versuchen ihnen irgendein neues, also den deutschen Wortschatz zu erweitern und dann kommen sie drauf, dass sie das nicht einmal in Türkisch können. Also diese Halbsprachigkeit. Ich kann schon zum Beispiel Serbisch, aber Ungarisch kann ich ein bisschen besser und im Endeffekt können Sie beide nicht so gut. Sie sollten einmal eine Sprache ordentlich auf einem Niveau sprechen, wo Sie keine Wortschatzprobleme haben, wo Sie keine, wo Sie die Sprache auch richtig gut können. Und da kann man dann aufbauen, weil ich bin dann. Ich habe voriges Jahr zum Beispiel auch sehr viel in der Deutsch Förder Klasse unterrichtet. Und dann erkläre ich Ihnen in Deutsch ist ein neues Wort, Sie wissen nicht, was das ist. Dann renne ich mit dem Handy herum und zeige das als Bild und sie wissen es noch immer nicht. Und da versuche ich das, und da frage ich immer oder ich habe voriges Jahr gefragt Kannst du das in deiner eigenen Muttersprache? Und wir haben sie sogar an die Tafel geschrieben. So ganz einfache Sachen wie was weiß ich, Stadt und jeder musste dann in der eigenen Muttersprache aufschreiben. Und wir haben festgestellt, dass die Kinder das in der eigenen Muttersprache oft nicht, auch oft nicht können. Und das ist dann ein Manko. Da kann man, glaube ich, selten weiter so, gut weiter.

Speaker 1: Und welche Förderungen für Mehrsprachigkeit sind Ihnen bekannt und was fehlt Ihrer Meinung nach noch?

Speaker 2: Ah, jetzt also es gibt natürlich die Deutschförderklassen und die Deutschförderkurse. Ich habe in beiden Unterrichten sehr viel in der Deutsch Förder Klasse. Viele sagen, dass es Mängel hat. Ja, tatsächlich, es gibt Mängel, aber ich finde die Kinder besser aufgehoben. in der Deutschförderklasse in den ersten Monaten, wenn sie hier ankommen. Weil ich habe auch Gegenteiliges gesehen. Zum Beispiel ganz aktuell dieses ungarische Kind. Bei uns, wo das Kind im Kurs ist. Es fehlt auch ein bisschen und da möchte ich jetzt nicht niemandem nahe treten oder so, aber es fehlt auch so ein bisschen. Manche Kollegen sind tatsächlich einsprachig und sie können zwar Englisch oder so, aber es fehlt dieses Verständnis. Ja, das Kind kann das noch nicht so gut. Es fehlt auch noch an Lehrmaterial. Wir schicken sie dann immer in die Sommerschule oder Summer School. Die sind auch ganz von unterschiedlicher Qualität. Ich habe von Kindern gehört, die behauptet haben, sie haben nichts gelernt. Ich habe von Kindern gehört, die in der Sommerschule nur Grammatik gepaukt haben. Also es gibt zwar verschiedene Möglichkeiten, aber. Ja, ich sage das überall noch, dass man noch überall irgendwo verbessern könnte. Woran das liegt, das wissen wir jetzt, glaube ich. Ich finde zum Beispiel, Ganztagschulen werden für Kinder die deutsch und das ist in der Mittelschule leider so, dass sie zwar vielleicht AHS Noten in Englisch haben oder in Mathe, aber in Deutsch haben sie einen Vierer oder einen Dreier und würden nie in die Nähe von von einer Note kommen, weil sie eben nur vier oder fünf Stunden oder sechs Stunden Deutsch als Umgebung Sprache hören. Und dann gehen sie zurück nach Hause und da wird zum Beispiel in einer Ganztagschule schon viel besser. Und viele wählen auch die Ganztagschulen. Allerdings wäre es dann auch wichtig, dass dort die Lehrpersonen auch darauf schauen, dass die Kinder was davon haben. Nicht, dass sie die Zeit nur da verbringen. Das ist, wie gesagt, auch in der Sonderschule so gewesen. Manche haben Distanz. Ist ja auch okay, wenn sie mit anderen Kindern versuchen, auf ihrem Niveau zu reden, aber dass man ihnen einfach den Wortschatz verbessert. Ich versuch da auch immer ganz, ganz viel zu machen mit Lesen, was nicht immer so gut ankommt, aber auch mit, mit, mit ganz unterschiedlichen Dingen, dass man ihnen Sprache bewusst macht. Ja.

Speaker 1: Und wie schätzen Sie Ihre eigene Rolle in der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen ein?

Speaker 2: Also ich glaube, ohne jetzt hochnäsiger zu wirken, dass ich ein bisschen mehr bieten kann als Lehrer mit Deutsch als Muttersprache, weil ich weiß, wo die Stolpersteine sind. Ich habe sie auch lernen müssen. Ich weiß sehr viel. Dadurch, dass ich auch Sprachwissenschaft gelernt habe oder studiert habe, weiß ich, warum zum Beispiel die türkisch Kinder sich gegen die Präposition erstellen. Nicht weil sie das so wollen, sondern weil es in Türkisch keine Präpositionen sind, sondern nur Oppositionen. Es gibt auch keine Artikel, warum sie die Artikel auslassen und so, und dann kann ich auf Sie zugehen und sagen Ja, ja, es gibt Sprache und solche und solche. Und nun wissen wir das. Und jetzt sollen wir uns darauf konzentrieren? Ich glaube schon, dass ich das ein bisschen besser verdeutlichen kann. Ganz einfache Dinge, wie zum Beispiel, dass das Prädikat eben im Deutschen immer ein Verb ist und in vielen anderen Sprachen nicht. Im Ungarischen zum Beispiel auch. Und wenn ich Ihnen das vielleicht bewusst macht, dass Sie merken, es ist jetzt nichts Besseres oder nichts Schlechteres, aber Sie nehmen das besser wahr. Das können vielleicht deutschsprachige Kollegen oder ohne diesen Hintergrund nicht.

Speaker 1: Und wie können die Familiensprache der Schülerinnen in den Unterricht integriert werden? Welche Ideen oder Erfahrungen haben sie dazu?

Speaker 2: Wie gesagt, da kann ich natürlich viel mehr zur Deutsch Förder Klasse sagen, wo wir eigentlich tagtäglich gesagt haben Sag du das mal in deiner Muttersprache, dann weiß ich auch, sie haben teilweise dann mit dem Wörterbuch gearbeitet und sie waren dann noch sehr stolz, als sie dann das besagte Wort an die Tafel geschrieben haben. Das ist vielleicht eben in der Regelklasse nicht so dominant. Wenn ich Dramatik erkläre, speziell dem Deutschen, dann versuche ich das dann. Oder ich frage mal, wie sagt man das bei euch? Oder wie spricht man das aus? Das kommt natürlich zu kurz. Manchmal, ja. Was heißt manchmal? Oft kommt das zu kurz. Man könnte natürlich. Wir haben übrigens in der Schule bei uns nächste Woche eine Schilf eben zu diesem Thema Sprache, sensibler Unterricht. Und da haben wir auch natürlich ein bisschen darüber gesprochen. Aber ich habe ja, ich habe ein paar Ideen erfahren, was aber so ähnlich ist, was ich auch schon praktiziert habe in der Deutsch Wörter Klasse einfach den Kindern ihre Sprache. Einfach nachfragen wie heißt das bei dir? Wie sagst du das? Machst du da sind sie auch stolz und selbstsicherer und wenn sie das dann auf Deutsch nicht können, aber sie können das ja noch in anderen Sprachen. Also ich versuche das so so gut wie möglich zu integrieren.

Speaker 1: Und arbeiten Sie im Unterricht mit mehrsprachigen Unterrichtsmaterial?

Speaker 2: Also zu Englisch kann ich nichts dazu sagen. Ich habe die Fächer Deutsch und Geografie und Geschichte dieses Mal. Aber da bin ich nicht geprüft. Ich bin nur in Deutsch geprüft. Da natürlich nicht. Wobei wir öfter darüber gesprochen haben, dass wir das machen sollten. Also genau zum Beispiel im Rahmen dieser Schrift, wie wir das machen könnten. Dass sie da auch ein bisschen Zeit haben, denn die Lehrbücher sind unterschiedlicher Qualität sind du verstehst teilweise gar nicht zum Beispiel ein Geolehrbuch oder gerade ein Geschichtsbuch. Das ist nicht für mehrsprachige Kinder konzipiert. Da muss ich leider oft erklären. Da ist zwar auch am Rande ein bisschen was erklärt und Deutsch auf Deutsch, aber ich sage dann, ich versuche das zu umschreiben und ich versuche das zu erklären und dann auch eventuell schau zu Hause nach versuchen wir das mit den eigenen Wörtern zu beschreiben, dass sie ein bisschen, aber da, da gibt es schon Probleme. Also das Deutschbuch, so, je nachdem ist auch wirklich eindeutig für einsprachig oder eben für Kinder konzipiert, die zweisprachig sind, wie zum Beispiel mein Sohn, der genauso gut ungarisch kann wie Deutsch, aber er hat halt keine Schwierigkeiten. Aber ich rede speziell über die Familien, über Flüchtlingsfamilien oder über Familien, die erst seit ein, zwei Jahren da sind und wo noch wirklich sprachliche Mängel da sind. Die verstehen dann eben weder das Geschichtsbuch, sie haben Probleme mit dem Biobuch. Und weil sie eben in ihrer eigenen Muttersprache auch nicht sattelfest sind, ist es natürlich ein langer Prozess oder ein schwerer Prozess und wir schaffen es oft nicht.

Speaker 1: Dann kommen wir schon zum Abschluss. Und abschließend möchte ich von Ihnen erfahren, was Sie denken, wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft wahrgenommen werden. Wie geht die österreichische Gesellschaft Ihrer Meinung nach mit Mehrsprachigkeit um?

Speaker 2: Ah ja. Aber sie erzählen mir oft, dass sie nicht nur die Kinder zählen. Ich habe es jetzt selbst erlebt. Ich meine, ich bin selbstsicher, bin seit 32 Jahren in Österreich und trotzdem muss ich sagen, dass es nicht immer einfach ist, hier mehrsprachig zu sein. Es ist eher ein negatives Bild. Die Kinder erzählen mir oft Ja, wir reden in unserer Muttersprache und wir werden schief angeschaut, teilweise auch angesprochen, oft natürlich von anderen mehrsprachigen Jugendlichen, aber von allen sprachigen Österreichern älterer Generation speziell. Ja, und da wissen Sie schon, ich habe zum Beispiel voriges Jahr, wo ich noch in der alten Schule war, wir waren im Park in unserem Bezirk. Also es ist jetzt auch keine noble Gegend oder so, aber trotzdem habe ich schon gesehen, die Kinder gehen da nicht zu dem Herren da mit dem Hund, weil wir wissen schon was da passiert. Also wir werden dann oft schief angeschaut und ich muss ehrlich sagen, nach mittlerweile 32 Jahren kann ich damit umgehen. Und ja, aber ich habe vor zwei und vor 30 Jahren, sagen wir auch Ähnliches erlebt und es hat sich nicht viel geändert seitdem.

Speaker 1: Dann danke ich Ihnen, dass Sie sich die Zeit genommen haben, auf meine Fragen einzugehen. Sie haben mir bei der Behandlung meines Zimmers sehr geholfen.

Interview 7

Speaker 1: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für ein Interview mit mir zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule nehmen. Mein Anliegen ist, im Rahmen meiner Masterarbeit zu erfahren, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen der eigenen Sprache, Sozialisation und ihrer Einstellung gegenüber Migrations bedingter Mehrsprachigkeit reflektieren. Die folgenden Fragen beziehen sich hauptsächlich auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit, da sich darin Einstellungen äußern. Einleitend möchte ich von Ihnen erfahren Welche Sprachen verwenden Sie in Ihrem Alltag?

Speaker 2: In meinem Alltag, also Türkisch, Deutsch, Arabisch, weil ich halt vier fünf Sprachen kann, fast alle. Aber allgemein in Mehrheit verbinde ich die drei Sprachen.

Speaker 1: Was würden Sie sagen, in welchem Maß haben Sie in Ihrem Leben Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit?

Speaker 2: Naja, wenn das einmal erlaubt wird. Ja, ich meine, ich muss das auch betonen. Verstehen Sie mich nicht falsch, ich will komplett alles beantworten, wenn es erlaubt wird. Es bringt vieles auch vom Lernen her, weil wenn die Kinder merken, dass jemand ihre Muttersprache kann, meinte sie es eh so, dann sind sie eher ein bisschen glücklicher als normal und dann passen sie ein bisschen mehr auf. Natürlich, ja. Und es ist eine große Hilfe auch natürlich, dass man beide Sprachen. Wenn es erlaubt wird, wird in der Schule. In meiner Schule hat es unendliche, unendliche Diskussionen gegeben. Na ja, man muss nur Deutsch sprechen und alles drum und dran. Aber keiner hat mir glauben wollen. Ohne Grund kann man nicht bauen. Also Muttersprache ist einmal, Mehrsprachigkeit schadet niemandem. Und wenn, wie gesagt, wenn die Kinder ihre eigene Sprache oder ihre Muttersprache oder sagen wir mal die Sprache, die zu Hause gesprochen wird, hören, sind sie gleich glücklich. Man sieht schon vom Gesicht und man kann vieles sozusagen beibringen. Meiner Meinung nach.

Speaker 1: Und wie oft sehen Sie sich mit Ihrer Mehrsprachigkeit in Ihrem Alltag konfrontiert?

Speaker 2: Na ja, zu Hause sicherlich. Weil ich zu Hause. Ja, manchmal reden wir halt halt Deutsch, auch in der Familie. Aber auch die Muttersprache in der Schule. Jeden Tag, fast jede Stunde.

Speaker 1: Und wenn Sie an Ihre eigene Schulzeit zurückdenken, wo waren Sie? In der Schule?

Speaker 2: Ich war im Heimatort, im Ausland, in der Schule, wo ich aber auch war. Hat es auch Mehrsprachigkeit gegeben, dass man auch das sagen muss. Man kann das nie verbieten. Obwohl ich war in einem diktatorischen Land, ehrlich gesagt. Aber in der Schule haben wir auch mindestens 2 bis 3 Sprachen verwendet. In der Schule, in der Volksschule, zwei Sprachen. Und in der Hauptschule kam auch Englisch dazu. Ein bisschen natürlich, also auch sehr. Ich bin zweisprachig aufgewachsen.

Speaker 1: Und können Sie mir die sprachliche Zusammensetzung Ihrer damaligen Klasse beschreiben? Welche Sprachen wurden denn dann gesprochen?

Speaker 2: Na ja, hauptsächlich Arabisch, wo ich Schüler war. Also Landessprache war Arabisch. Aber ich bin ein Türke, so ein Turkmenen aus dem Irak Aserbaidshianisch. Wir haben auch wenig gesprochen, weil die Lehrer auch natürlich meistens beide Sprachen gekonnt haben. Und das, ja sie haben gleich bemerkt, wenn wir etwas nicht verstanden haben. Haben sie gleich sozusagen nicht alle Lehrer, aber halt einige in der Muttersprache das erklären wollen.

Speaker 1: Das heißt Und wie sind Ihre Lehrpersonen mit der Mehrsprachigkeit umgegangen? Wie haben Sie das erlebt?

Speaker 2: In meiner Schulzeit oder in Ihrer Schulzeit? Immer noch in meiner Schulzeit? Na ja, sie haben die Lehrer meines, oder?

Speaker 1: Genau. Genau wie die Lehrer, die mit der Mehrsprachigkeit umgegangen sind.

Speaker 2: Na ja. Das war ja nicht so fremd, weil die Stadt, wo wir gelebt haben, waren eh Mehrzahl, also türkischsprachige Leute. Aber sie haben Arabisch, können müssen, weil natürlich Studium auch in arabischen Sprache war. Haben Sie allgemein beide Sprachen sozusagen gesprochen. Und da war ich meistens. Es war meistens so, der Direktor war sicherlich von einem anderen, von einer anderen Stadt, hat turkmenische oder türkisch nicht gekannt. Dann haben die Lehrer mit ihm oder mit ihr sozusagen Arabisch gesprochen oder haben auch kurdische Sprachen gegeben, um zu forschen, zu weiter.

Speaker 1: Und wenn Sie nun an sich selbst als Erwachsener denken, haben Sie im Studium oder in anderen Bildungs kontexten Seminare oder Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit besucht?

Speaker 2: Ich habe ja, ich glaube, wenn ich mich nicht irre, in meinem ersten 20 25 Jahren habe ich mindestens 30 oder über 30 Seminare besucht in Österreich. Weil ich mit dem Vertrag muttersprachlicher Lehrer begonnen habe. Und da haben wir immer zu tun mit Integration und mit Sprachförderung und und Mehrsprachigkeit. Also wir waren immer zusammen mit Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Türkisch, Deutsch. Seminare haben wir immer wieder gehabt.

Speaker 1: Und was haben Sie daraus gelernt?

Speaker 2: Ehrlich gesagt, wenn ich Ihnen jetzt direkt spreche, ich musste nicht daraus lernen. Ich weiß es schon, dass dass die Mehrsprachigkeit immer, immer was Besseres bringt, dass das heißt, dass man immer wieder einen Schritt vor geht, habe ich immer so gewusst und gedacht, weil ich mit zwei Sprachen, mit zwei, drei Sprachen sogar groß gewachsen bin. Also ich weiß, dass das immer Mehrsprachigkeit schön und farbig ist. Ich sag's immer den Kindern auch jede Sprache zählt als ein Mensch.

Speaker 1: Und hat sich ihre Beziehung zur Sprache dadurch verändert oder nicht?

Speaker 2: Hahaha jo, naja, in welcher Beziehung? Es sollte immer wieder viel besser sein als viel schlechter. Aber ich kann Ihnen eines sagen Es hat auch damit zu tun, wie weit man mit mit einer Sprache sozusagen umgehen kann oder gut umgehen kann oder verliebt sein kann. Hat auch an dem Moment mit den Menschen zu tun, wie die Menschen sich gegenüber die Person sozusagen verhalten. Wenn ich merke das ich in einem Land bin. Ich weiß nicht, ob jetzt das richtige die richtige Antwort für sie ist, aber ich glaube schon. Wenn ich merke, dass dieses Volk zum Beispiel mich willkommen heißen sozusagen. Gut, dann liebe ich die Sprache mehr, weil ich habe auch die deutsche Sprache sehr gerne gelernt, weil damals von jetzt kann ich nicht sagen, damals waren die Menschen wirklich sehr, sehr nett zu uns und ich habe mir gedacht okay, ich lerne die Sprache, damit ich diesen Menschen zeige. Ich habe Respekt an euch. Aber mit der Zeit, ehrlich gesagt, muss ich jetzt ganz offen sagen mit der Zeit. Es sind seit ein paar Jahren mehr so, wo man wirklich ständig diesen wie soll ich sagen Diskriminierung sieht. Dann gibt man nicht so viel acht auf die Sprachen. Ich glaube, ich habe damals viel, viel besser Deutsch gesprochen als jetzt, glaube ich. Also es hat auch natürlich mit den Menschen zu tun, wie man, wie man sich mit der Sprache sozusagen, ich sage mal, wie man sich an die Sprachen verliebt oder nicht.

Speaker 1: Und wie beeinflusst Sie Ihre eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht jetzt Sie als Lehrperson?

Speaker 2: Na ja, sehr positiv. Also ich sehe schon wirklich, wenn irgendwo irgendwas stecken bleibt, dann sehe ich vom Gesicht an Kindern. Ich bin natürlich ein anderer Mensch von Charakter. Ich gebe sehr viel Wert an die Jugendlichen. Ich sehe schon, dass das mit dem Gesicht irgendetwas nicht funktioniert. Dann sage ich Okay, hat

nicht verstanden. Versuche ich jetzt anders und in der Sprache sozusagen weitermachen, nicht lang oder immer nur zum Beispiel für ein Kind oder zwei, drei Kinder nicht gleich übersetzen und dann sieht man schon okay, jetzt geht's weiter, dann kann man schon. Also es bringt immer was Positives.

Speaker 1: Und können Sie mir die Erfahrung mit der Schülerschaft in der Schule, in der Sie tätig sind, beschreiben? Welche Erfahrungen haben Sie mit Ihren Schülerinnen gemacht?

Speaker 1: Naja. Wenn man wirklich jetzt von der Sprachen weiter redet, ich habe immer gute Erfahrungen, meistens gute Erfahrungen, was natürlich für mich manchmal unangenehm wird, weil man so Sprachen kann. Ich kann ja fünf Sprachen das, dass die Schimpfwörter und weiß ich nicht die unangenehme Wörter, dann wird es manchmal viel natürlich für mich natürlich, aber die Erfahrungen haben mir gezeigt solange man nicht immer mit einer Sprache weitermacht, habe ich immer gute Erfahrungen gehabt. Aber ich habe gesehen, dass die Kinder wirklich viel, viel besser weiterkommen. Dann haben sie viel besseren Kontakt mit mir. Ich habe auch mit der Zeit ehrlich gesagt ein paar serbische oder serbisch bosnische oder kroatische Wörter oder kurze Sätze gelernt und so, sobald ich diese Sätze oder diese Wörter verwendet habe, dann waren die serbischen Kinder auch wirklich so ruhig, so gelassen oder so interessiert. Das kann ich euch nicht erklären. Also ist mir hat es immer sozusagen positive Erfahrungen gebracht und deswegen glaube ich oder sagen fast alle Kinder, wenn sie meinen Namen hören, die Kinder, die sind alle gleich aufgeregt oder glücklich oder was weiß ich alles drum und dran. Also obwohl ich nicht so viel Serbisch wirklich kann, ich kann nur ein paar Sätze oder ein paar Wörter, egal ob das jetzt serbisches oder was anderes ist. Aber Mehrsprachigkeit glaube ich oder weiß ich sogar, dass es immer viel, viel bessere Schritte machen wird.

Speaker 1: Und wenn Sie in Ihre Schule denken, gibt es da Regeln bezüglich der Nachnutzung?

Speaker 2: Ja, hat es gegeben. Aber ich glaube, ich hab's gebrochen. Immer wieder. Es wurde gesagt. Immer man darf, man soll, man muss nur Deutsch reden. Ich habe gesagt, Leute, die haben einen anderen Hintergrund, sozusagen eine andere Sprache zu Hause. Egal ob sie jetzt die Sprache wirklich gut sprechen können oder gut beherrschen können, werden sie da. Oder die werden nur mit einer Sprache sicherlich nicht weiterkommen, weil sie zu Hause natürlich die Muttersprache oder eine andere Sprache verwenden. Man muss immer beide Sprache sozusagen befestigen. Aber es wurde immer wieder versucht zu verbieten. Also zum Verbot ist Sprache ja Muttersprache. Nicht nur Deutsch, nur Deutsch, nur Deutsch. Dann haben gottseidank einige sozusagen auch gesehen, dass das auch nur Deutsch nicht geht. Ja, es wird einmal gehen, aber die Kinder können nicht ohne sozusagen Grund die Sprache weiterbauen, weil sie zu Hause so oder so andere Sprache verwenden. Es ist ja, es war wirklich schwer. Ich bin seit 30 Jahren an der Schule. Ich habe verschiedene, wirklich verschiedene sozusagen Kämpfe gehabt, also so Diskussionen sozusagen über Sprachen, Verbot und was weiß ich alles drum und dran, dass die Kinder miteinander auch die Muttersprache nicht sprechen sollen, aber interessanterweise Englisch Deutsch schon, obwohl das nicht die Muttersprache ist. Natürlich. Und man hat es aber wirklich immer wieder gesehen, dass das ohne Grund das Haus nicht gebaut wird, kann nicht stehen. Und weil die Kinder auch nicht übersetzen können, wenn sie was sagen wollen, weil sie auch ein Wörterbuch in der Hand haben, wenn sie zum Beispiel die Sprache, die zu Hause verwendet wird, nicht können, können sie auch nicht übersetzen.

Speaker 1: Wurden denn die Regeln dann eingehalten?

Speaker 2: Sie waren. Sie waren angefressen. Wenn man die Sprache sozusagen zu Hause verwendet und man kommt irgendwoanders hin, wenn man sozusagen einen Landsmann sieht, dann wird es automatisch gesprochen, auch wenn es leise ist. Das ist für mich so, ja, aber wenn man die Sprachen dann verbietet, dann machen die Kinder viel mehr dagegen. Ja, so sind die Jugendlichen. Sie wissen es. Sie wollen immer Action haben. Aber bei mir haben sie auch probiert, in anderen Sprachen. Ich habe zuerst überhaupt nicht reagiert, aber als sie gesehen haben, dass ich die Antwort in ihrer Muttersprache gebe es hat mir gereicht. Zum Beispiel, wenn ich den serbischen Kindern gesagt habe "Ćuti bre" Also dann haben Sie mich so angeschaut. Entschuldigung. Entschuldigung. Entschuldigung. Ich hab's. Das Nein, ist kein Problem, aber ich will nur weiter unterrichten. Also, ich habe mich nicht so gezeigt, als ich mich gestört fühle. Die haben gesagt. Warum fühlen Sie sich nicht gestört? Ich habe gesagt, ich habe euch nicht was Böses gemacht, damit ihr über mich was Böses redet. Ihr tut sicherlich in der Muttersprache über irgendwas reden. Und was haben aber die anderen gemacht? Immer, die immer nicht

gewohnt haben, dass man andere Sprachen verwendet. Die haben sich immer böse gesagt Nein, das darfst du nicht, vielleicht redest du über mich was Schlechtes. Warum soll jemand über mich was Schlechtes reden, wenn ich niemandem was getan habe? Nein, es ist so und die andere Sprache kann man wirklich nicht so richtig verbieten. Vielleicht hatten sie hier ein paar Leute, aber der anderen nicht, weil das ist die leichtere Version, was man gleich etwas machen kann. Sie wissen sicherlich, wenn Ihre Muttersprache nicht Deutsch ist, dass man sogar in Traum in dieser Sprache träumt, was man leichter hat. Und das ist für mich ehrlich gesagt die türkische Sprache in meinem Traum. Wenn ich auch träume, zum Beispiel von meiner österreichischen Kollegium, rede ich mit ihnen in meinem Traum meistens türkisch. Interessanterweise. Es ist auch wenn man es verbietet wird nicht direkt ankommen. Erst dann. Erst dann, wenn jemand wirklich alleine ist. Also wenn jemand wirklich alleine in der Klasse ist mit mit einer anderen Sprache, dann wird es sicherlich dann nicht hinhalten, dass er mit sich selbst in der Muttersprache redet. Dann vergisst er die Sprache.

Speaker 1: Und was wissen Sie über die Lebenssituation der Schülerinnen Ihrer Klassen?

Speaker 2: Fast alles, weil ich mich immer interessiere mit den Sprachen. Ich weiß fast alle Schülerinnen und Schüler, welche Sprachen sie zu Hause sprechen, welche Mentalität sie haben. Na ja, das ist vielleicht für mich so ist, weil ich die Mentalitäten, die Sprachen sehr respektiere und liebe.

Speaker 1: Und welche Erfahrungen haben Sie dann mit Schülerinnen mit unterschiedlichen Familiensprachen gemacht?

Speaker 2: Könnten, auch wenn die Eltern zum Beispiel mich auf der Straße sehen? Und was sagt das Kind? Ja, das ist der Lehrer, der ein paar Wörter kann und was weiß ich. Dann kommen wirklich die Eltern zu mir und ich begrüße sie in ihrer Sprache. Nicht, weil ich Angst habe, nein, weil ich nur zeige okay, sie haben auch Wert bei mir mit ihrer Sprache, nicht nur mit meiner Sprache. Wir sind wirklich immer positiv, wirklich meistens immer positive Erfahrungen nur so sehr seltener Weise. Es kommt vor, dass die Eltern überhaupt keine eigene Sprache verwenden wollen in der Schule. Das kommt sehr, sehr selten. Und dass sie schon sogar die Eltern, zum Beispiel macht man den Kindern anbieten, fragten Herr Lehrer, was? Was macht er zum Beispiel in Serbien zum Essen? Oder ich sage Ihnen, Leute, ich brauche gar nichts, ich will nicht, dass ihr mir was bringt. Deswegen lerne ich nicht. Oder deswegen akzeptiere ich nicht. Oder deswegen respektiere ich euch nicht. Ich Mag Euch, deswegen will ich nur auch in eurer Sprache ein paar Wörter wissen, damit ich euch auch ein bisschen glücklicher machen. Natürlich, ich kann nicht 50 Sprachen auf einmal lernen. Lernen, ja, aber es hat auch einen Beispiel gegeben bei einem Vater, ich will es keinen Namen nennen, ist am Anfang des Schuljahres gekommen und hat gesagt Hallo, Herr Korkmaz, das war jetzt drittes Kind von dieser Familie. Es sind hier nur Ausländer. Er war auch aus Serbien. Natürlich, ich habe nicht. Aber ich bitte um Entschuldigung. Was sind Sie? Na ja, ich soll. Aber ich würde gerne, dass mein Kind nur Deutsch redet. In der Klasse wird eh nur deutsch geredet. Also es wird ja in keiner anderen Sprache. Wir haben mit so viele Ausländerkinder, aber was hat sich dann herausgestellt, dass das Kind so unwillig in die Schule gekommen ist? Der ist schwächer als der andere gewesen und geworden, weil er war ein wirklich ein sehr gescheites Kind. Und da habe ich gesehen, dass die Eltern dieses Kind wirklich einem Druck geben, dass er die Muttersprache nicht in der Schule verwendet. Und er redet fast nicht. Tja, obwohl er ein gescheiter Typ ist. Ja. Aber trotzdem. Ich bin sehr froh, dass er immer wieder zu mir kommt und sich sozusagen trauen kann, mich zu fragen. Und das freut mich sehr.

Speaker 1: Und wenn Schülerinnen Sie in einer anderen Sprache ansprechen, was denken Sie darüber?

Speaker 2: Na ja, ich denke nicht darüber. Also nicht was Schlimmes. Dann antworte ich Ihnen, weil ich denke dann an dem Moment ja, aber ich antworte meistens in beiden Sprachen. Ich antworte immer Deutsch und in der Sprache damit, falls diese Schüler oder Schülerin vielleicht das Wort nicht kann, auf Deutsch, dann antworte ich meistens in beiden Sprachen. Und übersetzt bekommen haben sie das dann auch.

Speaker 1: Und was ist Ihrer Meinung nach für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen das Wichtigste? Was brauchen die Schülerinnen am meisten?

Speaker 2: Ja, sie brauchen also, damit sie wirklich so zu sagen, die Aussprache auch besser sprechen können. Sie brauchen wirklich mindestens mit zwei Sprachen aufwachsen. Dass man die Muttersprache nicht verbietet, dass man möglichst viele andere Sprachen auch anbietet. Weil die Kinder können meiner Meinung nach bis zu 16 oder 18. Lebensjahr bei Mädchen glaube ich 14. 16. Lebensjahr oder bei den Buben vielleicht noch ein bisschen länger. Schon viele Sprachen lernen alleine alleine, dass das hören. Wissen Sie, was ich meine? Dass man, wenn man hört, sagt man Ah, das ist jetzt diese Sprache. Ja, dass man zu mindestens so ein Bild hat, welche Sprache gesprochen wird. Und dann, dann werden die Kinder andere Sprachen nicht auslachen, denke ich. Also viel, viele Sprachen Projekt. Ich habe das am Anfang meines diesen Jahres sozusagen oft gemacht, aber ich habe dann wirklich ein gutes Team gehabt. Die haben mit mir immer mitgemacht. Wir haben immer, wirklich meistens Sprachen, Projekte, Kulturprojekte. Auch Religionen haben wir gemacht. Natürlich. Ich weiß nicht, an welcher Religion Sie beteiligt sind. Das interessiert mich überhaupt nicht. Aber man hat wirklich gesehen, wie die Leute auch andere Sprache lernen wollen. Aber man kommt aber auch darauf, dass das in vielen Sprachen sozusagen viele gleiche verwendete Wörter kommen, also vorkommen. Und als ich damals natürlich diese Sprache Projekte gemacht habe, viele haben gedacht, na ja, die türkische Frauen, die Kopftuchfrauen sind immer schön und sie kümmern sich hin und her. Aber ob Sie mir glauben oder nicht, wir haben ein Projekt gemacht über Sprachen und und sozusagen Mentalität. Diese Kopftücher. Kopftuchtragende türkische Mütter haben den männlichen Lehrer sozusagen das Essen in der Mund gegeben, ob sie glauben oder nicht. Das war so eine sozusagen Entwicklung. Keiner hat's geglaubt, dass das so ist. Dann haben Sie wirklich ein sehr gutes Bild gehabt. Dann haben Sie gesehen, dass viele, viele Menschen, viele Menschen, die gesagt haben, dass sie nicht Deutsch können. Das war nicht deren Schuld, sondern sie wurden nicht in diesen, sozusagen in diesem, wie soll ich sagen, in diesen Jahren gelebter Leben willkommen heißen. Wurden sie nicht, weil die Mentalitäten sind anders. Bei uns ist es so Wenn jemand Gast ist, ist ein bisschen scheu, dann muss man schon die die Gastfreundlichkeit zeigen. Aber in Europa ist es ganz anders. Wenn du Gast bist, musst du hinterher laufen. Und das war jetzt wirklich diese sozusagen Punkt. Der Punkt, wo man sagt, okay, da haben wir jetzt vieles gebrochen und sie haben gesehen, wie die Mentalitäten sind. Dann waren natürlich serbische ex jugoslawische Leute, wir haben miteinander Kaffee trinken können, ja, was sie essen können, was weiß ich, nicht alles essen können und alles drum und dran. Und es war wirklich toll und es hat bis um 11:00 am Abend gedauert. In der Schule sogar. Also solche Projekte, wirklich einmal, wirklich, oft, sozusagen auch in Englisch, muss nicht sein, weil wir wir haben in der Schule, glaube ich, 32 Sprachen. Und stellen sie vor, wenn man in so einer Schule wir waren ja natürlich mit mit sprach Schwerpunkt sozusagen eine Mittelschule, jetzt ist es wieder anders geworden. Mit 32 verschiedene Sprachen kann man die Sprachen nicht verbieten. Soll man nicht. Also Sprache, Projekte, Mentalität, Projekte und so fort. Und so weiter. Und ein bisschen Entwicklung für die Lehrer, die nur in deutscher Muttersprache sozusagen gewachsen sind oder oder entwickelt worden sind, damit sie auch ein bisschen andere Welten sehen, denke ich einmal.

Speaker 1: Und welche Förderungen für Mehrsprachigkeit sind Ihnen noch bekannt und was fehlt Ihrer Meinung nach?

Speaker 2: Man könnte auch Sprachkurse anbieten. Wie wir das auch gehabt haben. Aber es waren interessanterweise nur die westlichen Sprachen. Es hat ja keiner zum Beispiel türkisch Kurs. Mache ich aber nur für türkisch Kinder zum beispiel. Dann sind die sind voriges Jahr wo voriges Jahr 13 Schüler zu Inspektor abgegangen. Sie haben gesagt, sie wollen Türkisch lernen. Davon waren natürlich fünf aus Exjugoslawien, ich sage mal Exjugoslawien. Verstehen Sie mich nicht falsch. Weil wir sind eh alle ein Fuchs. Also alle. Dann habe ich einen Kurs gemacht. Ein türkischsprachige Kurs für die Menschen, die nicht Deutsch als Muttersprache haben. So was könnte man anbieten. Wir haben immer gehabt, aber das war nur Französisch, Italienisch, Englisch. Also keine sozusagen östlicher oder Balkan oder weiß ich nicht. Oder Ungarisch vielleicht. Also solche Kurse kann man auch immer anbieten. Nur es wird immer gesagt, Ressourcen, Ressourcen oder was weiß ich, wozu braucht man das? Das nervt mich, ehrlich gesagt. Verstehen Sie mich nicht falsch. Die Kinder können noch nicht einmal Deutsch, weil wenn die Kinder nicht Deutsch können, dann liegt das Problem beim Deutschlehrer. Das muss ich offen sagen. Also ich mache schon Kurse, aber nur für die Leute, die Türkisch als Muttersprache haben, ist es verboten. Ich darf meine Ressourcen nicht verschwinden lassen oder mir so gesagt, dann habe ich dieses Kurs absagen müssen. Also ein Jahr habe ich gemacht und man hat gesehen, dass die Kinder wirklich ein paar Dinge gelernt haben. Also erst natürlich, als allererstes muss man für alle Sprachen offen sein. Das liegt natürlich ehrlich gesagt im Herz und im Hirn, dass das wirklich einmal gesagt wird okay, die Sprachen sind schön, wir werden farbig und dann wird alles wieder als Wörter funktionieren, weil ich habe Kolleginnen zum Beispiel, die können wirklich. Ich habe eine Kollegin gehabt, die ist jetzt verstorben, sie war auch aus Exjugoslawien, sie hat Französisch, können

Kroatisch, können Deutsch und Englisch. Das war ja doch gut. Dann hat sie, dann hat sie Türkisch gelernt. Wir haben sie verloren wegen Krebs. Das ist wieder was anderes. Aber jetzt kann man nichts mehr anbieten. Und wenn man solche Dinge verbietet, dann kann man überhaupt nichts mehr machen, dass die Lehrer nicht einmal andere Sprache können oder hören wollen. Für zuerst gesagt muss wirklich formulieren und vom Herzen her alles ein bisschen anders werden, damit man sagt Okay, ja, wir lieben alle Sprachen, die lieben alle Menschen. Und dann kann man weitermachen. Also Kurse, Projekte, vielleicht verschiedene Länder besuchen. Nicht nur, nicht nur Italien oder England. Also ich habe viele angeboten. Immer. Damals war man in der Türkei, einmal nach Serbien, vielleicht Mazedonien oder irgendwoanders. Also als allererstes muss man im Hirn und im Herzen sozusagen noch mal die Einstellung ein bisschen umstellen.

Speaker 1: Und wie schätzen Sie jetzt Ihre Rolle in der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen ein?

Speaker 2: Na ja, wenn ich Ihnen jetzt nicht erlaube, dass Sie auch andere Sprachen sprechen, dann werden Sie sich nicht entwickeln. Oder wenn Sie die Sprache verwenden. Was mache ich? Versuche ich zuzuhören, auch wenn ich die Sprache nicht kann? Dann sage ich Kannst du mir vielleicht übersetzen, was du geredet hast? Na, wir haben hier nicht schlecht geredet. Sagen Sie mir. Sage ich Ihnen. Nein, das will ich nicht. Ich will nur wissen, was man da jetzt geredet hat und wie man das sagt. Ja, ich will verstehen. Dann glauben Sie mir schon, was ich nicht verstehe. Dann übersetzen Sie mir auch. Ja, und so entwickeln Sie sich. Sprachen. Ich mache in meinem Unterricht so, ich unterrichte möglicherweise fast. Alle Unterrichtsfächer fast momentan Unterrichtsfächer, Chemie, Physik, Mathematik, Geografie und Englisch. Ich gebe Ihnen immer Aufgaben, zum Beispiel in Chemie. Wenn ich sehe, dass es ein Wort schwer ist. Es gibt schwere Wörter in Chemie und Physik, sage ich Ihnen. Bis nächste Physik oder Chemie zehn Stunden möchte ich dieses Wort in jeder Sprache hören, die bei euch gesprochen wird. Und das freut Ihnen so sehr. Wir kommen gleich. Und die kriegen natürlich ein Plus. Und was ist? Was glauben Sie, wie sich da jetzt die Sprache entwickelt bei Ihnen? Dann kehren Sie zurück zu Ihrer sozusagen eigenen Sprache. Die lernen das auch. Ja, aber das heißt nicht, dass Sie die deutsche Sprache verlieren. Sicherlich nicht. Ich sehe also, ich habe das gesehen, dass das Erfolg gebracht hat.

00:32:54

Speaker 1: Und haben Sie noch weitere Ideen und Erfahrungen, wie die Familiensprache der Schülerinnen in den Unterricht integriert werden können?

00:33:03

Speaker 2: Na ja, es gibt vieles, aber da sollen auch die Lehrer, also da müssen da Lehrer da sein, mit Vorliebe mit mehrsprachige Hintergrund. Das heißt, ich weiß es nicht, wie viele Menschen wie ich gibt die, die mit fünf Sprachen umgehen können. Drei genügen auch, wir genügen auch das. Da sollten die Lehrer auch ein bisschen die Sprachen können. Muss man auch nicht. So wie ich gesagt habe. Man könnte auch Aufgaben in zwei Sprachen geben, zum Beispiel wenn jemand das machen will. Und da kommt man wirklich als Lehrer so gut an! Die freuen sich so sehr, die, die, die wirklich mögen. Ich verstehe schon, dass man Respekt zeigt und es funktioniert alles. Es muss zuerst wirklich im Hirn und dann im Herzen sozusagen einen Platz haben dafür, dass man auch die anderen mögen kann oder Platz für die anderen auch im Herz haben, dann funktioniert es, dann lernt man ja. Ich wollte von dieser Kollegin noch kurz was sagen. Sie hat auch Türkisch gelernt. Stellen Sie sich vor, ja, die hat auch ein paar Sätze gesprochen und und und dann hat es auch funktioniert. Natürlich. Dann haben alle Kinder gewusst, okay, die Lehrerin kann die Sprachen, die Sprachen, die sprachen, dann haben sie auch die anderen Sprachen lernen wollen, ob sie glauben oder nicht. Bis zu 70 % der Kinder momentan unserer Schule wollen Türkisch lernen. Und wissen Sie warum? Das Gleiche sagen Sie mir, wir wollen Türkisch lernen, damit wir mit Ihnen auch Türkisch reden, dass Sie sich freuen. Ist das nicht schön, weil ich auch Ihre Muttersprache lerne? Das heißt, ich erlaube Ihnen, auch die Sprache, die zu Hause verwendet wird, auch zu sprechen. Und hiermit helfe ich auch die Eltern, die vielleicht seit zehn Jahren die Muttersprache draußen nicht gehört haben, dass ihr Kind nach Hause kommt und sagt Papa, Mama, ich weiß es nicht. Was das dieses Wort heißt auf Kroatisch oder auf Serbisch oder auf Ungarisch. Und das sieht man schon, dass die Familien auch dahinter bleiben.

Speaker 1: Und arbeiten Sie in Ihrem Unterricht auch mit mehrsprachigen Unterrichtsmaterial?

Speaker 2: Die Lücken im Material. Ja, ich habe genug Materialien. Aber nachdem ich seit 30 Jahren unterrichte, Materialien. Ehrlich gesagt, akzeptieren. Ich bin nie allein. Ich habe immer jemanden dabei. Theoretisch. Ich darf diese Fächer nicht unterrichten, weil ich zu wenig Geld verdiene. Ich darf nur türkisch Kinder unterrichten. Aber

nach 30 Jahren Wissen unterrichtete ich alleine. Aber ich habe meistens Assistenz dabei. Oder ich als Assistent. Und viele, ehrlich gesagt, mögen das nicht. Aber einige schon. Natürlich. Zum Beispiel? Ich kann Ihnen ein Beispiel in Mathematik geben, was wir noch heute gemacht haben. Also in drei Sprachen, sozusagen über Prismen oder Text. Beispiele. Dann sagen die Kinder Ja, es gibt eh Deutsch. Dann sage ich ihnen Nein, ihr werdet alle Sprachen, die ihr könnt, in alle Sprachen lesen. Vielleicht gibt es einen Fehler in der anderen Sprache. Und so arbeitet man. Aber es haben auch Kollegium, Kolleginnen und Kollegen gegeben, die, die gerne mit verschiedenen Sprachen gearbeitet haben. Ich habe auch Materialien. Da hat man alles gemacht. Aber dafür braucht man wirklich Zeit.

Speaker 1: Und woher beziehen Sie das Material dann in den unterschiedlichen Sprachen?

Speaker 2: Wo ich damals natürlich in den Seminaren gegangen bin, da haben wir selbst gebastelt. Natürlich, es wurde eine Idee gegeben. Wir haben auch Idee gegeben und ich mache das meiste selber.

Speaker 1: Und was würden Sie sagen? Wie bewährt sich das mehrsprachige Unterrichtsmaterial? Wie kommt es bei den Schülerinnen an?

Speaker 2: Am Anfang ein bisschen schockierend, aber. Aber wenn sie mich sehen, ist es nicht mehr schockierend, weil die wissen schon, dass ich auch in den Sprachen sozusagen was machen will, die ich auch nicht verstehe. Aber ich gebe trotzdem ab und zu oft an, also bei mir ist das ganz normal für Sie, die wissen schon. Der Kosmos ist da. Kann alles Mögliche passieren.

Speaker 1: Verstehe. Dann hätte ich eine abschließende Frage. Und dann möchte ich von Ihnen erfahren, was Sie denken, wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der österreichischen Gesellschaft wahrgenommen werden. Wie geht die österreichische Gesellschaft Ihrer Meinung nach mit Mehrsprachigkeit um?

Speaker 2: Entschuldigen Sie, dass ich gelacht habe. Sie haben jetzt einen guten Punkt sozusagen gefunden. Überhaupt nicht gut. Ich weiß es nicht. Warum? Wieswegen? Leider Gottes. Sie werden von den älteren Menschen beschimpft. Ohne Grund. Ja, ich weiß. Die Jugendlichen können wirklich draußen schon wild ausschauen. Ja, aber man muss nicht als Menschen diese Jugendlichen sozusagen erniedrigen oder beschimpfen. Oder rassistisch. Es geht momentan so was von zu. Das kann ich mir nicht erklären. Das war jetzt wirklich eine gute Frage. Leider Gottes nicht. Obwohl die wissen ganz genau, dass diese Jugendlichen einmal auch arbeiten werden und unsere Pensionen zahlen. Also nicht gut nein kann. Mag sein, dass das vielleicht mit der Regierung zu tun hat. Das sehe ich seit zwölf, 13 Jahren so! Für was? Für was? Nicht so gefährlich sind. Das sind wirklich Menschen stehengeblieben, wo wir auch jung waren. Noch mit meiner Gattin, mit den Kindern, die haben mit uns getratscht. Wir haben gefragt, welche Sprache wir sprechen und, und und und. Aber seit einer Weile. Das kommt nicht gut an, und die tun mir leid. Ich meine, eine andere Sprache darf nicht sozusagen abgestoßen werden, weil jede Sprache zählt. Als ein Mensch, denke ich. Und die Sprachen sind schön, immer schön.

Speaker 1: Dann danke ich, dass Sie sich die Zeit genommen haben auf meine Fragen einzugehen!