

Dokumentation

Fachreihe

Bildung, Migration und Vielfalt

**Zusammen Bildungschancen
für alle Kinder ermöglichen**

wn.vielfalt

Eine Initiative der Stadt Wiener Neustadt

WIENER
NEUSTADT

Impressum

HerausgeberIn

Stadt Wiener Neustadt
Referat Vielfalt und Zusammenleben

Maria Zwicklhuber
Altes Rathaus
Hauptplatz 1-3
2700 Wiener Neustadt
Tel. 02622/373-703

e-mail: maria.zwicklhuber@wiener-neustadt.at
www.wn-vielfalt.at

AutorInnen

Ilhami Atabay
August Gächter
Barbara Herzog-Punzenberger
Gabriele Kaiblinger
Lisa Kolb-Mzalouet
Hans-Jürgen Krumm
Andrea Partsch
Verena Plutzar
Eva Unterweger
Maria Zwicklhuber

Redaktion

Azra Hodic
Maria Zwicklhuber

Lektorat

Verena Plutzar
Hermine Römer

Layout

Andreas Krenauer
Kultur Marketing Event-Wiener Neustadt GmbH

Druck

druck.at
2544 Leobersdorf

Inhalt

Vorworte	5
Von der Entwicklung zur Durchführung der Fachreihe „Bildung, Migration und Vielfalt“	
Maria Zwicklhuber, Verena Plutzar	7
Veranstaltung I „Beziehung als Grundlage von Lernen“ (14. November 2012)	
Beziehung als Grundlage von Lernen	
Eva Unterweger	13
Das Familiensystem der zweiten und dritten Generation türkeistämmiger Familien und ihre Erziehungsvorstellungen	
Ilhami Atabay	17
Zusammenfassung der Reflexionen und Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen	
Maria Zwicklhuber	23
Veranstaltung II „Bildungsübergänge erfolgreich gestalten“ (12. Dezember 2012)	
Bildungsbeteiligung und Bildungsübergänge	
August Gächter	27
Vom Kindergarten in die Volksschule	
Lisa Kolb-Mzalouet	31
Innovative Ansätze der Neuen Mittelschule mit neusprachlichem Schwerpunkt, Selzergasse	
Mehrsprachiger Unterricht in den Realfächern - Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung der Muttersprachen	
Gabriele Kaiblinger und Andrea Partsch	35
Lerngemeinschaft 15 - Schule der Vielfalt	
Gabriele Kaiblinger und Andrea Partsch	37
Zusammenfassung der Reflexionen und Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen	
Maria Zwicklhuber	43
Veranstaltung III „Vielfalt ermöglichen, Ressourcen entdecken“ (14. Jänner 2013)	
Vielfalt braucht Bildung - Bildung braucht Vielfalt	
Barbara Herzog-Punzenberger	47
Sprachförderung Deutsch im Rahmen einer mehrsprachigen Bildung	
Hans-Jürgen Krumm	53
Zusammenfassung der Reflexionen und Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen	
Maria Zwicklhuber	57
Veranstaltung IV „Pläne für die Zukunft“ (25. Februar 2013)	
Die Zukunft der Bildung gemeinsam gestalten (Podiumsdiskussion)	
Azra Hodic	59
Handlungsansätze und Maßnahmenvorschläge für die Zukunft	71
AutorInnen	73



In unserer Gesellschaft stellt Bildung einen zentralen Faktor für die Teilhabe am sozialen Aufstieg des Einzelnen und die Erhaltung des sozialen Wohlstandes im Gesamten dar. Österreich entwickelt sich mit der Europäischen Union weg von einer Industrie- hin zu einer Wissensgesellschaft. Der Bildungsgrad der Bevölkerung wird unseren Stellenwert in der Welt mitbestimmen. Die Fachreihe „Bildung, Migration und Vielfalt, zusammen Bildungschancen für alle Kinder ermöglichen“ war ein wichtiger Schritt um auch Schwachstellen in unserem Bildungssystem, im Speziellen für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, aufzuzeigen. In vier aufeinander folgenden Veranstaltungen wurde diskutiert, analysiert und es wurden Lösungsmöglichkeiten und Strategien für die Zukunft aufgezeigt. Expertinnen und Experten haben die Fachreihe mit wissenschaftlichen Inhalten gefüllt. Jetzt gilt es diese Ansätze in die Praxis umzusetzen.

Margarete Sitz, MSc

Stadträtin für Gesundheit, Soziales und Frauen, Wiener Neustadt



Das Zusammenleben braucht nicht nur Regeln, sondern auch eine gemeinsame Sprache. Denn Verständnis kommt von Verstehen. Deshalb begrüße ich die vielen Angebote, die den Erwerb der deutschen Sprache für Menschen mit Migrationshintergrund ermöglichen. Wiener Neustadt hat in den vergangenen Jahren zahlreiche Initiativen gesetzt, um Integration aktiv zu fördern. Aber wir müssen auch bereit sein zu fordern, dass diese Angebote angenommen werden. Wer in unserem Land, in unserer Stadt leben will, sollte bereit sein, mit persönlichem Einsatz die Grundlage für einen verständnisvollen und respektvollen Umgang miteinander zu schaffen. In diesem Sinn müssen wir auch regelmäßig evaluieren, ob das bestehende Angebot ein richtiger und effizienter Weg ist, um die integrativen Herausforderungen zu lösen. Die geplante jährliche Durchführung einer Fachkonferenz „Bildung, Migration und Vielfalt“ in der Stadt Wiener Neustadt ist sicher eine mögliche Plattform, um den Status Quo selbstkritisch zu hinterfragen.

Integration ist eine der wesentlichen Zukunftsfragen, auf die wir Antworten finden müssen. Für mich geht es dabei nicht um Weltanschauungen, sondern um Akzeptanz. Über Integration lässt sich trefflich diskutieren. Funktionieren wird Integration allerdings nur, wenn sie von den Menschen gelebt wird.

Dr. Christian Stocker

2. Vizebürgermeister

Stadtrat für Kindergärten und Schulen, Wiener Neustadt

Von der Entwicklung zur Durchführung der Fachreihe „Bildung, Migration und Vielfalt“ in Wiener Neustadt

Maria Zwicklhuber
Verena Plutzar

Die Situation: Wiener Neustadt - eine Stadt geprägt von Zuwanderung

Wiener Neustadt wurde in den letzten 40 Jahren stark von Zuwanderung geprägt. Damit wurde die Bevölkerung viel bunter und vielfältiger - vielfältiger an Sprachen, Religionen, nationaler Herkunft und kultureller Prägungen. Dazu einige Zahlen:

21,5% der Bevölkerung von Wiener Neustadt (Statistik Austria 01.01.2012) sind migrantischer Herkunft (d.h. im Ausland geboren oder ausländischer Staatsbürgerschaft).

In Wiener Neustadt leben Menschen aus rund 100 verschiedenen Nationen mit dementsprechend vielen Muttersprachen.

Der Anteil der Kinder mit anderer Muttersprache als Deutsch beträgt in den Kindergärten von Wiener Neustadt durchschnittlich 50% (Kindergartenjahr 2012/2013) und in den Volksschulen von Wiener Neustadt 38% (Schuljahr 2012/2013).

Einzelne Volksschulen- bzw. Kindergartenstandorte haben einen Anteil von Kindern mit anderen Muttersprachen als Deutsch von bis zu 86%.

Wiener Neustadt hat die Herausforderungen in Bezug auf die Zuwanderung angenommen und setzte ab 2008 das Thema Integration explizit auf die politische Agenda (Installierung eines eigenen Referates, Betrauung eines/einer Stadtrates/Stadträtin mit dem Thema).

Die Stadtregierung bekennt sich seither dazu, Integrationspolitik als Querschnittsaufgabe kommunalen Handelns zu behandeln und dass es Aufgabe der Politik, der dazugehörigen Verwaltung und der Institutionen ist, den integrativen Prozess in wichtigen Bereichen wie Bildung, Wohnen und Zusammenleben, Arbeit und Wirtschaft, Gesundheit, Verwaltung etc. in den nächsten Jahren voranzubringen.

Die Entscheidung: „Bildung“ als Jahresschwerpunkt der Integrationsarbeit

Bildung ist ausschlaggebend für zukünftige Berufschancen, für den sozialen Status in der Gesellschaft und für gesellschaftliche Teilhabe insgesamt. Bildung beginnt in der Familie und setzt sich dann entlang der Institutionen Kindergarten, Pflichtschule und weiterführender Schulen (AHS, BMS/BHS) fort. Damit kommt dem Bildungssystem bei der Zuteilung von Lebenschancen eine sehr wichtige Bedeutung zu und die Herstellung bestmöglicher Bildungschancen für alle Kinder kann nur in Zusammenarbeit mit allen dafür relevanten Institutionen gelingen.

So wurde 2012 seitens der zuständigen Politiker (Andreas Krenauer, ehemaliger Stadtrat für Integration und Dr. Christian Stocker, 2. Vizebürgermeister und Stadtrat für Kindergärten und Schulen) entschieden, „Bildung“ als Schwerpunktthema der Integrationsarbeit 2012/2013 aufzugreifen. Ziel war es, alle wichtigen AkteurInnen (Eltern, PädagogInnen, BildungsforscherInnen, PolitikerInnen, VertreterInnen aus Verwaltung und NGOs im

Bildungsbereich) einzubeziehen und einen gemeinsamen Dialog zur Zukunft der Bildung zu beginnen.

Der Entwicklungs- und Vorbereitungsprozess

In Koordination und Abstimmung zwischen dem Referat Vielfalt und Zusammenleben (vormals Referat für Integration) sowie den zuständigen AkteurInnengruppen wurde die vierteilige Fachreihe unter dem Motto „Bildung, Migration und Vielfalt - zusammen Bildungschancen für alle Kinder ermöglichen“ entwickelt.

Der über mehrere Monate dauernde Prozess von der Entwicklung über die Vorbereitung und Durchführung der Fachreihe von Mai 2012 bis Februar 2013) wurde von einer mehrköpfigen Steuergruppe getragen. In die Steuergruppe waren VertreterInnen der wichtigsten AkteurInnengruppen - Pädagoginnen und Inspektorinnen aus Kindergarten und Schule, Eltern und MigrantenvertreterInnen sowie Verantwortliche aus Politik und Verwaltung - geladen und wurde vom Referat Vielfalt und Zusammenleben moderiert sowie durch eine externe Fachexpertin begleitet.

Die Steuergruppe selbst verkörperte aufgrund der unterschiedlichen Sichtweisen der Mitglieder auf die vorhandenen Probleme und relevanten Herausforderungen im Bereich Bildung und Migration ein Abbild der Wirklichkeit. Insofern waren die Diskussionen in den Steuergruppensitzungen auch ein „Minilabor“ für eine inhaltliche Annäherung und die Erarbeitung einer gemeinsam geteilten Sicht über notwendige zukünftige Umsetzungsschritte zur Verbesserung der Bildungschancen für alle Kinder.

Die Inhalte der Fachreihe

Die Fachreihe umfasste vier halbtägige Veranstaltungen zu zentralen Themenfeldern: Jede Veranstaltung beinhaltete 2-3 Vorträge namhafter ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis, Diskussionen und Erfahrungsaustausch (Plenum, Workshops, Arbeitsgruppen) sowie die Entwicklung von zukünftigen Umsetzungsschritten und Maßnahmen.

Veranstaltung: „Beziehung als Grundlage des Lernens“ (14. November 2012)

Dr.ⁱⁿ Eva Unterwiesing (Pädagogische Hochschule, Wien) hat in ihrem Vortrag Ergebnisse der neurobiologischen Forschung präsentiert, wonach wechselseitige Resonanz- und Spiegelungsphänomene den Kern der pädagogischen Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden bilden. Sogenannte „Spiegelneuronen“ im Gehirn bilden die biologische Entsprechung zu diesem Phänomen in der menschlichen Beziehung. Sie führte in ihrem Vortrag aus, wie wichtig sichere und nährnde Beziehungen für das menschliche Lernen allgemein, aber auch für das Miteinander-Leben und Lernen in Vielfalt in Kindergarten und Schule sind.

Dr. Ilhami Atabay (Psychotherapeut, München) hat in seinem Vortrag das Bindungs- und Beziehungsverhalten türkeistämmiger Eltern zu ihren Söhnen und Töchtern beschrieben und analysiert. Dieses Hintergrundwissen über Familienstrukturen und den unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen von türkeistämmigen Familien löste eine differenzierte und

kritische Reflexion über die Situation von Kindern, deren Mütter und Väter aus. Die Schule als wichtiger Lernort für „emanzipatorische Bildung“ wurde bewusst.

Veranstaltung: „Bildungsübergänge erfolgreich gestalten“ (12. Dezember 2012)

Mag. August Gächter (Zentrum für Soziale Innovation, Wien) präsentierte in seinem Vortrag Bildungsstudien und Statistiken, die auf die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte in Österreich verweisen. Nach Aussagen von August Gächter wirkt sich insbesondere der Bildungshintergrund der Eltern benachteiligend auf den Bildungserfolg von Kindern aus und das österreichische Schulsystem schaffe es unter den derzeitigen Prämissen und Strukturen nicht, hier ausgleichend zu wirken. Ändern müsste sich seiner Meinung nach vor allem das Bildungswesen. Hier sei neben der Fachdidaktik insbesondere die soziale Kompetenz von PädagogInnen gefordert. Aber auch ArbeitgeberInnen wären in diesem Sinne gefordert, denn im Übergang auf den Arbeitsmarkt blieben Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund oft auf der Strecke.

Mag.^a (FH) Lisa Kolb-Mzalouet (Niederösterreichische Landesakademie) präsentierte ein Pilotprojekt des Landes NÖ. In zwei ausgewählten Gemeinden (Neunkirchen und Gänserndorf) wird das Thema „Nahtstelle am Übergang von Kindergarten und Volksschule“ durch qualitätsvolle und wertschätzende Kommunikation und Kooperation zwischen diesen zwei Institutionen gefördert. Im Rahmen des Projektes finden LeiterInnenbesprechungen, Vernetzungstreffen, Arbeitsgruppen, Workshops, Vorträge und Supervisionen für die MitarbeiterInnen der beiden Institutionen unter Begleitung von FachexpertInnen statt.

Dipl. Päd. Dir.ⁱⁿ Gabriela Kaiblinger und Dipl. Päd. Andrea Partsch (Neue Mittelschule/NMS Selzergasse, Wien) machten am Beispiel ihrer Schule sichtbar, wie gelungene Kooperation schulstufen- und schultypenübergreifend an der Schnittstelle Volksschule, Neue Mittelschule und Sonderpädagogisches Zentrum gelebt werden kann. Sie zeigten auch neue Wege im Umgang mit Mehrsprachigkeit auf: In den Realienfächern Biologie, Geografie und Musik wird nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf Englisch, Türkisch und BKS unterrichtet.

Veranstaltung: „Vielfalt ermöglichen, Ressourcen entdecken“ (14. Jänner 2013)

Mag.^a Barbara Herzog-Punzenberger (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österr. Bildungswesens/BIFIE, Salzburg) fokussierte in ihrem Vortrag auf Handlungsspielräume, um die Vielfalt sprachlicher, sozialer und kultureller Art als Ressource zu nutzen und dem Ideal der Chancengerechtigkeit für alle SchülerInnen in Österreich näher zu kommen.

Univ. Prof. em. Dr. Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien) sprach in seinem Vortrag von der Notwendigkeit der Überwindung des „monolingualen Habitus“ im österreichischen Bildungssystem. Angesichts der multilingualen Realität in vielen österreichischen Schulen plädierte er für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit als integriertes Konzept für die sprachliche Bildung. Auch in einem Mehrsprachigkeits-Unterricht steht außer Zweifel, dass die deutsche Sprache besonders gefördert und gefordert wird. Allerdings werden die Kinder auch dabei unterstützt, die neue Sprache mit ihren bereits vorhandenen anderssprachlichen Fähigkeiten zu verbinden.

**Veranstaltung: „Pläne für die Zukunft“
(25. Februar 2013)**

Die Ergebnisse der drei vorangegangenen thematischen Nachmittage wurden in einer Podiumsdiskussion mit BildungsexpertInnen, VertreterInnen der Schul- und Kindergartenbehörde auf Landesebene und Verantwortlichen der kommunalen Politik in Hinblick auf zukünftige Maßnahmenvorschläge diskutiert. Ein Maßnahmenkatalog wurde als Ergebnis der Fachreihe verabschiedet.

Die Ergebnisse der Fachreihe

An jeder der vier Veranstaltungen nahmen 80-100 Personen teil. So konnten insgesamt ca. 350 TeilnehmerInnen ihr Wissen durch Inputs und Erfahrungsaustausch erweitern und es wurden Impulse zur Weiterentwicklung pädagogischer, interkultureller Praxis gegeben.

Als Ergebnis der Fachreihe entstand ein Maßnahmenkatalog (vgl. S. 71). Aus allen Vorschlägen wurde in der Nacharbeit, die anschließend angeführten Maßnahmen als prioritär herausgefiltert und die Steuergruppe wird sich in den nächsten Jahren für die Umsetzung dieser Handlungsvorschläge engagieren:

- jährliche Durchführung einer Fachkonferenz „Bildung, Migration und Vielfalt“ in der Stadt Wiener Neustadt
- Aufbau einer Fachstelle „Sprachförderung“ im südlichen NÖ zur Unterstützung von Eltern und LehrerInnen hinsichtlich Sprachförderung, Mutterspracheunterricht und Mehrsprachigkeitsförderung
- Institutionen übergreifende Fortbildungen für PädagogInnen aus Kindergarten und Pflichtschule zu den Themen „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ und „interkulturelle Pädagogik“
- verstärkte Nahtstellenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule
- Forcierung der Elternarbeit durch Elterncafes, Elterntreffs in Kindergärten und Volksschulen

Die Fachreihe wurde insgesamt als sehr positiv und erfolgreich bewertet. Als Erfolgskriterien wurden die zahlreiche Anzahl von TeilnehmerInnen, die gelungene Vernetzung und der intensive Austausch zwischen PädagogInnen aus Kindergarten, Pflichtschule, Eltern, VertreterInnen von NGOs im Bildungsbereich gewertet. Auch die sachpolitische Einigkeit (über parteipolitische Grenzen hinweg) zur Umsetzung von prioritären Maßnahmen ist als großer Erfolg zu werten.

Ein großes Dankeschön gilt den diversen UnterstützerInnen dieser Fachreihe

Externe Fachbegleiterin:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Verena Plutzar, MA (Universität Wien)

MitarbeiterInnen der Steuergruppe:

Margit Aschauer (Kids-Point), Mag.^a Dr.ⁱⁿ Saliha Bastürk (Magistrat Wiener Neustadt, Referat Vielfalt und Zusammenleben, MA-7), Gabriela Egger (Landesakademie NÖ, Integrations-service), Ems Sonja (Magistrat Wiener Neustadt, Referat Schul- und Kindergartenamt, MA-2), Peter Gallauner (Elternvertreter), Elisabeth Grafl (Volksschuldirektorin), Mag.^a Doris Hailzl (Magistrat Wiener Neustadt, Dienststellenleiterin MA-2), Gülay Han (Elternvertreterin), Alexandra Jud (Kindergartenleiterin), Marija Knezevic (Elternvertreterin), Andreas Krenauer (ehemaliger Stadtrat für Soziales, Integration und Gesundheit), Mag. Rainer Mock (Magistrat Wiener Neustadt, Dienststellenleiter MA-7), Christine Pollak (Bezirksschulinspektorin), Hermine Römer (Volksschuldirektorin), Natasa Simeonovic (Interkulturelle Mitarbeiterin Volksschule), Margarete Sitz, MSc (Stadträtin für Soziales, Gesundheit und Frauen), Dr. Christian Stocker (2. Vizebürgermeister und Stadtrat für Schulen und Kindergärten), Alfred Waldherr (Direktor Neue Mittelschule Europaschule), Maria Zwicklhuber, MA (Magistrat Wiener Neustadt, Leiterin Referat Vielfalt und Zusammenleben, MA-7)

ModeratorInnen von Arbeitsgruppen:

Elfriede Bauer, Mag.^a Nina Eibl-Hausleitner, Ingeborg Gredler, DI Anette Schawerda, Mag.^a Jutta Wilfinger

ProtokollantInnen der Arbeitsgruppen:

Maria Brandstötter, Betül Celik, Heidi Effenberger, Hülya Henden BA, Azra Hodic BA, Meral Karatas BA, Amela Musanovic, Sema Oktay, Nilgün Tihany

Organisationsteam:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Saliha Bastürk, Serife Cengiz, Rebecca Ehrlich, DI Stefan Hauk, Azra Hodic BA, Thomas Hollenthoner, Medine Onmaz, Güler Onur, Amra Tankovic

Wiener Neustadt, November 2013

Beziehung als Grundlage von Lernen

Eva Unterweger

1. Hirnbiologische Grundlagen ¹

Wir alle genießen es, wenn unsere Beziehungen angenehm und wertschätzend sind, wir kennen dieses Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit und Gesehen sein; wir alle haben aber höchstwahrscheinlich auch Erfahrungen mit Ausgrenzung, Demütigung und Beschämung und deren schmerzlicher Wirkung schon selbst erlebt.

Unser Gehirn - ein „soziales Organ“

Die Gründe dafür liegen in der Funktionsweise des menschlichen Gehirns, ein auf gute zwischenmenschliche Beziehung angewiesenes Organ, von amerikanischen Forschern deshalb auch als „social brain“ bezeichnet. Wahrgenommen Werden, soziale Unterstützung, Akzeptanz, Wertschätzung und erlebte Gemeinschaft nämlich veranlassen die Nervenzellen des Gehirns „Glücks“-Botenstoffe wie Dopamin, Opioide und Oxytozin auszuschütten, diese sorgen in unserem Gehirn für Energie, Wohlfühl und Vertrauen und setzen biologisch das Motivationssystem in Gang.

Ausgrenzung, Demütigung und Beschämung werden wie körperliche Schmerz erlebt.

Wie anhand von bildgebenden Verfahren gezeigt werden konnte, erleben wir Ausgrenzungserfahrungen, Demütigung und Beschämung wie körperlichen Schmerz, es werden die gleichen Schmerzzentren im Gehirn wie bei echtem körperlichen Schmerz aktiviert; die Motivationssysteme erlahmen und die Stresssysteme werden hochgefahren. Sind diese Stresszustände für Schülerinnen und Schüler länger andauernd und unentrinnbar, können sie als Folge aggressives Verhalten, Angst, Depression oder andere psychische Störungen und erhöhtes Suchtrisiko (Bildschirm sucht, stoffgebundene Süchte) nach sich ziehen, also krank machen. Ein „pädagogisches“ Konzept, das Beziehung ausblendet und Ausgrenzung, Demütigung und Beschämung zulässt oder sogar einsetzt, blockiert Lernen und Entwicklung in katastrophaler Weise.

Spiegelneurone als „biologische Hardware“ von pädagogischen Beziehungsprozessen

Wechselseitige Resonanz- und Spiegelungsphänomene bilden den Kern der pädagogischen Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, wie zwei Stimmgabeln - wird eine davon angeschlagen, so kann allein diese Schwingung die zweite zum Schwingen bringen. Die

¹ Vgl. Bauer, J. (2006, 2008)

sogenannten „Spiegelneurone“ im Gehirn bilden die biologische Entsprechung zu diesem Phänomen in der menschlichen Beziehung. Dabei handelt es sich um normale Nervenzellen, die sowohl bei eigenem Denken, Handeln oder Fühlen aktiv sind, als auch dann aktiviert werden, wenn durch Wahrnehmung über die fünf Sinne miterlebt wird, wie ein anderes Individuum handelt, empfindet oder fühlt. Spiegelzellen machen aus der Beobachtung einer Handlung oder einem Gefühlszustand eines anderen Menschen ein inneres Miterleben.

Spiegelneurone sind die biologischen Informationsquellen über das Befinden anderer Menschen (für Empathie und Einfühlung), sie sind Informationsquellen über die Wirkung, die man selbst bei anderen auslöst, sie sind die Basis für emotionale Ansteckung und für das „Lernen am Modell“.

2. Sichere und nährnde Beziehungen sind fruchtbare Böden für das menschliche Lernen in Kindergarten und Schule und tragen zur Gesundheit aller bei

Kinder wollen wahr- und ernst genommen, als Person gesehen werden. Gesehen-Werden stimuliert ihr Motivationssystem. PädagogInnen aktivieren durch ihr Handeln die Spiegelsysteme der Kinder. Diese wiederum beobachten, welche Spiegelungen sie in ihrer Pädagogin/ihrem Pädagogen auslösen. Deren Rückspiegelungen zum Kind wiederum haben den Effekt einer Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung („Zeige mir, wer ich bin!“; „Lass mich spüren, dass du an meine Fähigkeiten glaubst, dass du mir was zutraust!“) Schwierige SchülerInnen können sich oft dadurch gut weiter entwickeln, weil der Lehrer/die Lehrerin an sie glaubt, ihnen etwas zutraut und ihre Potenziale erkennt, ihnen beispielsweise eine Aufgabe überträgt, in der sie ihre Fähigkeiten beweisen und Verantwortung übernehmen können.

Konstruktive, sachliche Kritik und verhaltensbezogenes Feedback gehören auch zu Ernst-Genommen- und Gesehen-Werden und sind wichtig für den Lern- und Entwicklungsprozess von Kindern. Allerdings sollte der Blick auf die Stärken und Potenziale bei Weitem überwiegen; „Ertappe sie beim Gut Sein“ ist eine wirksame und nährnde pädagogische Haltung.

Aus der PädagogInnenperspektive ist Beziehungsarbeit daher für die tägliche Praxis grundlegend, um optimale Lern- und Entwicklungsbedingungen zu schaffen; oft braucht es dazu nur ein bisschen Zeit für ein Lächeln, einen (Augen-)Blick für einen freundlichen Blickkontakt oder einen Atemzug für einen positiven Satz. Die Motivationssysteme der PädagogInnen selbst werden durch die Spiegelungsphänomene genauso stimuliert. Dies führt wiederum zu Gefühlen von Berufszufriedenheit und Freude. Durch die Pflege der Beziehungskultur werden die Motivations- bzw. „Glücks“-botenstoffe aller Beteiligten aktiviert, was auch ihre Gesundheit positiv beeinflusst.

Kinder, Eltern und LehrerInnen sitzen in einem Boot!

PädagogInnen und Eltern von Kindergartenkindern und SchülerInnen haben zumindest ein gemeinsames Ziel: Die positive Entwicklung ihrer Kinder bzw. SchülerInnen. Kinder, Eltern und LehrerInnen sitzen nämlich in einem Boot! Das Boot kommt voran, wenn alle in die gleiche Richtung paddeln. Die Basis dafür ist eine gute Beziehungsarbeit unter den beteiligten Erwachsenen, PädagogInnen als auch Eltern.

Schulgemeinschaft

Die Schulgemeinschaft hat ein großes Potenzial für einen tragfähigen Rahmen einer emotional nährenden Beziehungskultur mit allen Beteiligten (DirektorInnen, alle SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, nichtlehrendes Personal u.a.), sodass sich alle als „MitbewohnerInnen“ für das Miteinander in Schule und Kindergarten verantwortlich fühlen. Der für Kinder oft schwierige Übergang vom Kindergarten zur Schule wird durch das lebendige Beziehungsnetzwerk von KindergartenpädagogInnen, LehrerInnen und Eltern sicher und tragfähig gemacht.

3. Das Miteinander-Leben in Vielfalt kann eine Schatztruhe an Möglichkeiten sein

Sichere, nährnde Beziehungen sind fruchtbare Böden für das Miteinander-Leben und -Lernen in Vielfalt. Es gibt verschiedene Arten mit Vielfalt im Leben umzugehen, Vielfalt kann eine Quelle für Anregung, Freude und Buntheit in unseren Schulen und Kindergärten sein, aber manchmal haben wir das Bedürfnis, Phänomene des Lebens und Unterschiede bis zum Absurden zu ordnen und „gleichzuzwängen“. Wir meinen dadurch das Leben für alle Beteiligten zu erleichtern - das Gegenteil ist meist der Fall. Urs Wehrli², ein Schweizer Künstler, setzt dieses menschliche Bedürfnis in Aktionen um, die uns Denkanstöße zu unserem eigenen Zugang zu Vielfalt und Diversity geben können.

Das Wahrnehmen des Fremden in uns und außerhalb von uns kann Impuls sein, zum Erwerb von Erkenntnissen und Wissen über uns selbst, über uns fremde Kulturen oder Lebenswelten unserer SchülerInnen - wie eine magische Reise mit FreundInnen durch fremde Lebenswelten. Wir erweitern damit unser Wissen und unsere Erfahrungen und damit die Möglichkeiten unserer Spiegelsysteme im Gehirn, empathisch zu sein und in Beziehungen professionell wirksam zu handeln.

Vielfalt, Diversity und Unterschiede stellen aber andererseits auch oft große Herausforderungen an die Selbst- und Sozialkompetenzen der PädagogInnen dar, und es braucht Wissen über Eigenes und Fremdes, eine prinzipiell offene Haltung Neuem gegenüber sowie methodisch-didaktisches Wissen und Handlungskompetenz im Umgang mit Differenzen, Vielfalt und Individualität. Sehr oft fühlen sich PädagogInnen dann in der Fülle der Anforderungen überfordert und vom System im Stich gelassen. Passgenaue fachliche Fortbildungsangebote zur Arbeit mit Heterogenität und Vielfalt und regelmäßige Supervisionen zur Beziehungsarbeit können entlastend sein und durch die daraus folgenden Wirksamkeitserfahrungen zur Berufszufriedenheit beitragen. Zusätzlich wirken kooperative LehrerInnenteams als soziale Ressource für jedwede Anforderungen, besonders wenn diese gemeinsam angegangen werden. Gute Beziehungen im LehrerInnenteam eines Schulstandortes werden nachweislich als wesentliche Stütze für die Gesundheit und Berufszufriedenheit von LehrerInnen erachtet (Schaarschmidt 2005, 2006). Schulleitungen und LehrerInnen selbst sind in ihrem eigenen Interesse angefragt, ihren Beitrag für das Miteinander an ihrem Arbeitsplatz zu leisten.

² http://www.google.de/search?q=Urs+Wehrli&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=p9iLUZr9ILTW4QSP_oGwAAQ&ved=0CEQQsAQ&biw=1024&bih=654; am 9.5.2013

Das Miteinander-Leben in Vielfalt braucht Beziehungskultur

Die gemeinsame Zeit in Kindergarten und Schule ist für LehrerInnen sowie für SchülerInnen, für KindergartenpädagogInnen sowie für Kinder, für KollegInnen und auch für Eltern eine „Miteinander - Lebenszeit“!

Es braucht das gemeinsame Engagement aller, nährende, lebenswerte und verlässliche Beziehungen zu entwickeln. Sichere, gute Beziehungen stärken und motivieren Kinder durch ein sicheres Netzwerk für Entwicklung und Lernen, bringen sie in einen motivierten Zustand, was hirnbilologisch gut nachzuweisen ist und erfüllen das eigene Berufsleben von PädagogInnen mit Zufriedenheit, Freude und Gesundheit.

Literatur:

- BAUER, Joachim 2011, Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München: Blessing.
- BAUER, Joachim 2008, Lob der Schule - Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- BAUER, Joachim 2008, Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Heyne.
- BAUER, Joachim 2006, Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne.
- SCHAARSCHMIDT, Uwe (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- SCHAARSCHMIDT, Uwe; KIESCHKE, Ulf (2006): Gerüstet für den Schulalltag. Weinheim: Beltz.

Das Familiensystem der zweiten und dritten Generation türkeistämmiger Familien und ihre Erziehungsvorstellungen

Ilhami Atabay

Obwohl mir bewusst ist, dass eine Klassifizierung der unten beschriebenen Familien in bestimmte Typen auch problematisch sein kann, möchte ich den Versuch dennoch wagen. Mein Anliegen hier ist nicht, die realen türkeistämmigen Familien in festgelegten Kästen, Klassen oder Typen zu erfassen, vielmehr soll die Abstrahierung die Analyse in gewisser Hinsicht erleichtern. Beides, sowohl Menschen nur auf ihre Kultur zu reduzieren, als auch, sie ohne ihre kulturelle Herkunft zu betrachten, würde bedeuten, einen Irrweg einzuschlagen.

In meiner qualitativen Untersuchung zu türkischen Migrantenfamilien der zweiten Generation (Atabay 1998) konnte ich in Bezug auf Tradition und Assimilation tendenziell drei verschiedene Familientypen feststellen:

- religiös-traditionell orientierte Familien
- Familien zwischen Moderne und Tradition
- moderne Familien/Paare

1. Religiös-traditionell orientierte Familien

Viele Familien in Deutschland orientieren sich an traditionellen „türkisch“-islamischen Vorschriften, Werten und Normen. In der türkischen Gesellschaft ist z.B. ein Zusammenleben von Paaren ohne Heirat fast nicht denkbar, die Ehe wird als etwas Selbstverständliches angesehen. In der traditionellen türkischen Erziehungsvorstellung wird die Zeit zwischen Kindheit und Ehe lediglich als Übergang zum Erwachsensein angenommen, die Jugendzeit also nicht als eine eigenständige Phase gesehen. Mihçiyazgan beschreibt das so:

„Der türkische Jugendliche bleibt ‚Kind‘ innerhalb der Familie, solange er nicht verheiratet ist. [...] Da das Erwachsensein primär durch die Heirat definiert wird, kann gesagt werden, dass für die innere Laufbahn nicht der Übergang zum Erwachsenenalter, sondern der Übergang zur Ehezeit von Bedeutung ist“ (Mihçiyazgan 1996, S. 292).

Deshalb wird die Heirat nicht in erster Linie als individueller, sondern im Gegenteil als gesellschaftlicher Akt betrachtet. Da die Heirat als eine Zusammenführung von Familien der Heiratenden angesehen wird, setzt sie entsprechend eine Übereinkunft dieser Familien voraus.

In religiös-traditionell orientierten Familien ist es durchaus üblich, dass die Heirat von den Eltern und/oder Verwandten vermittelt wird. Die Zeit zwischen Bekanntschaft und Hochzeit ist bei einer solchen traditionellen Vermittlungsheirat ziemlich kurz. Die Eheverhandlungen führen die Eltern, sie vereinbaren auch die Modalitäten der Hochzeit, die jungen Paare werden in diese Verhandlungen nicht mit einbezogen und oft nicht einmal nach ihrer Meinung gefragt. Schiffauer nennt dafür einen Grund, der ökonomischer Natur ist und meines Erachtens für die religiös-traditionell orientierten MigrantInnen eine zentrale Rolle spielt:

„Die Gabe einer Tochter an einen anderen Haushalt gilt als der wichtigste und bedeutsamste Tauschakt im Dorf“ (Schiffauer 1987, S. 181).

Es wird sehr viel Wert darauf gelegt, dass das Mädchen aus einem guten Hause (temiz aile kızı) stammt. Weiterhin ist von Bedeutung, ob die Beziehungen der Brautfamilie den Idealen der sozialen (islamischen) Ordnung entsprechen, denn erst dann gilt diese Familie als „sauber“ (temiz). Schiffauer führt dazu aus:

„Besonders wichtig ist die Sauberkeitsmetaphorik für den Gedanken der ‚Ehre‘ (namus): Sie wird ‚befleckt‘ (lekelenmek), entsprechend muss sie wieder ‚gereinigt‘ (temizlenmek) werden. Besonders relevant ist daher der Gegensatz schmutzig / sauber für die Bewertung von Frauen, die die Familienehre verkörpern“ (Schiffauer 1987, S. 37 ff.).

Was die Rollenaufteilung zwischen den Geschlechtern angeht, so hat der Mann die Rolle des Ernährers. Er ist das Oberhaupt der Familie. Seine Frau hat ihm zu gehorchen. Die Frau dagegen wird als eine schutzbedürftige, aber verführerische Gestalt gesehen. Sie hat viele „natürliche“ Pflichten: Sie muss Kinder gebären, den Haushalt organisieren und dafür sorgen, dass die Familie zum Ort der Geborgenheit und Liebe wird. Auch die Sexualität regelt der Islam, er schreibt vor, dass eine der Aufgaben der Frau in der sexuellen Befriedigung des Mannes liegt. Werden die sexuellen Bedürfnisse des Mannes gestillt, gibt es hier auch keinen Konflikt.

Oft haben die jungen Ehefrauen sich noch mit den Schwiegereltern zu arrangieren. Sie selbst sehen dies zwar nicht als Problem, sondern vielmehr als Hilfe an, aber Tatsache ist, dass das Verhältnis zwischen Schwiegertochter und Schwiegermutter innerhalb der Frauenhierarchie durch ein klares Autoritätsverhältnis geprägt ist.

Für die Erziehung der Kinder sind die Mütter zuständig, wie es der Islam vorschreibt. Es wird darauf geachtet, dass diese Erziehung geschlechtsspezifisch erfolgt. Mädchen werden auf ihre Jungfräulichkeit und auf ihre zukünftige Rolle als Ehefrau vorbereitet.

Die Männer leben gerne in Anlehnung an die traditionellen türkisch-islamischen Vorstellungen, weil ihnen das Leben dadurch um einiges leichter gemacht wird. Zugleich zeigt sich jedoch, dass einige der festgestellten Phänomene nicht allein mit dem Hinweis auf die Tradition erklärt werden können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei den religiös-traditionell orientierten Familien den Frauen eine untergeordnete Rolle zugewiesen wird. Sie haben weder ein Entscheidungs- und Mitspracherecht noch erheben sie selbst den Anspruch darauf. Nach außen darf es in einer religiös-traditionell orientierten Familie keine Probleme geben. Alles wird „friedlich“ geregelt, alle Streitigkeiten werden intern gelöst. So sieht es die Norm vor - die Realität in der Migration ist oft anders.

Viele junge türkische Frauen in der Bundesrepublik müssen Verwandte aus dem Heimatland heiraten. Sie sind in Deutschland sozialisiert worden, während ihre Männer in der Türkei aufgewachsen sind. Oft führt das zu Konflikten.

Aus meinen Erfahrungen als Erziehungsberater kann ich berichten, dass diese Gruppe sich von anderen religiös-traditionell orientierten Ehepaaren durchaus unterscheidet. Wenn der Mann später aus der Türkei nachgekommen ist, sind es eher die Frauen, die eine aktive Rolle übernehmen und konkrete Erwartungen an ihre Männer formulieren. Da diese

Ehefrauen sich hier viel besser auskennen als ihre Männer und auch die deutsche Sprache beherrschen, übernehmen sie die für traditionelle türkische Familien ungewöhnliche Rolle des Familienoberhauptes. So entwickeln sich Konflikte, deren Lösung häufig nur durch eine Trennung oder Scheidung möglich ist.

Männer benehmen sich oft wie Paschas, helfen ihren Frauen nicht und unternehmen nichts mit den Kindern. Vor allem die Wochenenden verbringen sie in türkischen Teehäusern und spielen um Geld. Wenn die Frauen Ansprüche an ihre Männer stellen, durchbrechen sie damit das Kopftuch = Unterordnungs-Klischee. Oft greifen die Männer dann auf Alkohol und Gewalt zurück.

Es sind die Frauen, die sich vor einer Trennung um andere Lösungsmöglichkeiten bemühen, indem sie z.B. eine Beratungsstelle aufsuchen. Aber meist verweigern die Männer jeglichen Lösungsansatz, so dass den Frauen oft als einzige Option die Scheidung bleibt. Sie können einen solchen Schritt auch eher wagen, denn sie fühlen sich unabhängig durch ihre Arbeit und ihren erlernten Beruf. Ihre Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis hängt nicht von den Männern ab, sondern umgekehrt. Egal, wie traditionell die Eltern gelebt haben mögen, diese Frauen machen ihre eigenen Erfahrungen. In der Schule, in der Ausbildung und im Berufsleben gewinnen sie Selbstbewusstsein. Doch ihre Männer haben nie gelernt, mit selbstbewussten Frauen umzugehen.

Wenn dagegen Frauen erst seit kurzer Zeit in Deutschland sind oder durch die Heirat nachgeholt wurden, während ihre Männer schon von Kindheit an hier leben, befinden sie sich in einem mehrfachen Abhängigkeitsverhältnis und sind in ihrer Mobilität an die Männer gebunden. Sie leben bei den Schwiegereltern, haben somit keine Entscheidungsmacht in der Familie, sondern sind unter die rigide Kontrolle der Schwiegermütter gestellt. Ihr Aufenthaltsrecht in Deutschland und somit auch die Arbeitserlaubnis hängt von ihren Männern ab, zumindest für die ersten drei Jahre. Auch der Druck, der von den eigenen Eltern ausgeübt wird, ist sehr groß. Es gilt als Schande für die Familie, wenn das Scheitern der Ehe durch die Tochter verursacht wird. So stehen diese Frauen unter einer zusätzlichen Belastung und sind zudem in der Regel auch wirtschaftlich von ihren Männern abhängig.

2. Familien zwischen Tradition und Moderne

Diese Familien unterscheiden sich in vieler Hinsicht von religiös-traditionell orientierten Familien. Auffallend bei dieser Gruppe ist, dass hier keiner der Ehepartner, die ich interviewt habe, zwecks Heirat aus der Türkei nachgeholt wurde. Alle lebten entweder seit einigen Jahren hier oder sind hier geboren und aufgewachsen. Sie haben sich hier kennen gelernt und sich ineinander verliebt. Die Liebe war bei allen Paaren der Hauptgrund für die Heirat. Die Eheschließung beruhte auf einer selbständigen Entscheidung und wurde zum Teil gegen den Willen der Eltern durchgesetzt. Diese waren nur insofern einbezogen, als sie bei den Brauteltern um die Hand der Tochter angehalten sowie die Hochzeit finanziell und organisatorisch unterstützt haben.

Für viele dieser Familien sind Werte und Normen wie Ehre, Würde, Ansehen, Jungfräulichkeit u.a.m. trotz kritischer Einstellung diesen Konzepten gegenüber immer noch sehr wichtig. In ihrem Alltagsleben bewegen sie sich zwischen traditionellen und modernen Wertvorstellungen. Sie sind gläubig, aber sie praktizieren ihren Glauben nicht.

Sie zeigen sich nach außen als „modern“ lebende Familien. Wenn man ihre innerfamiliären Beziehungen genau analysiert, denken und handeln jedoch in der Regel vor allem die Männer traditionsgebunden.

Die Rollenzuweisungen an Mann und Frau, aber auch andere Zuständigkeiten sind auf klassische Art und Weise geregelt. Typisch für diese Familien ist jedoch, dass die Frauen beruflich tätig sind und oft bessere berufliche Qualifikationen erlangt haben, als die Männer. Je nachdem, wie stark die Persönlichkeit und das Durchsetzungsvermögen der Frauen sind, können sie ihre Männer beeinflussen und die traditionsgebundenen Werte umdefinieren, so dass sie sich nicht an diesen orientieren müssen, sondern sie den eigenen Lebensverhältnissen anpassen können. Dennoch leben sie zwischen dem Anspruch, ihren eigenen Wertvorstellungen und dem Versuch, den Wertvorstellungen der Eltern und des sozialen Milieus gerecht zu werden. Sie müssen ständig einen Balanceakt vollziehen. Einerseits werden traditionelle Werte und Normen gepflegt, andererseits werden sie dort, wo sie nicht mehr zum Lebenskonzept passen, verworfen.

Dieses Leben an der Grenze zwischen Traditionalismus und Moderne kennzeichnet zugleich eine politische Einstellung und Entscheidung. Keine dieser Familien würde es dulden, dass man sie zu den islamistischen Fundamentalisten zählt. Sie definieren ihre kulturelle und politische Identität wie auch ihre Einstellung zum Leben eher fortschrittlich. Obwohl insbesondere die Männer sich eine Ehe ohne Trauschein hätten vorstellen können, sind sie den von der Tradition vorgeschriebenen Weg gegangen. Eine Entscheidung gegen die Tradition hätte in diesem Fall vor allem die Frauen getroffen, denn sie hätten auf die Beziehung zu ihren Eltern und Verwandten verzichten müssen.

Die Beweggründe, Erwartungen und Hoffnungen in Bezug auf die Eheschließung sind bei Frauen und Männern unterschiedlich. Während für die Frauen die Eheschließung die einzige Möglichkeit ist, sich aus den Verboten und Zwängen der Familie zu befreien, bedeutet sie für die Männer die Vollendung des Erwachsenwerdens und ein Eintreten in die Erwachsenenwelt. Sie gelten nun als Männer mit Ehre und genießen dadurch gesellschaftliche Anerkennung.

Bei den interviewten Familien sind die gegenseitigen Erwartungen nahezu deckungsgleich und es findet eine Auseinandersetzung darüber statt. Die Rollenaufteilung ist geprägt durch traditionelle Vorstellungen einerseits und durch ein pragmatisches Durchbrechen dieser Vorstellungen andererseits. Die Frauen fühlen sich für den Haushalt und die Kindererziehung verantwortlich. Sie lehnen es jedoch ab, ihre Identität nur durch die Geschlechterrolle zu definieren und sind auch an Angeboten der beruflichen Aus- und Weiterbildung interessiert. Sie wollen ihrem Beruf nachgehen und fordern mehr Entscheidungskompetenzen für sich ein. Sie möchten von der dreifachen Belastung der traditionellen Rollenzuweisung loskommen. Dieser Weg wird ihnen aber durch vieles erschwert. Eltern und Schwiegereltern agieren von außen, sie selbst befinden sich inmitten von Generationskonflikten. Die Art des Umgangs mit Themen wie Sexualität, Kinderwunsch, Kindererziehung und Rückkehr in die Türkei in diesen Familien zeigt, dass traditionelle Wertvorstellungen einerseits stark internalisiert sind, andererseits aber eine ständige Veränderung und ein In-Frage-Stellen solcher Werte stattfindet.

Die Grenze zwischen traditionellen und modernen Lebens- und Handlungsweisen ist oft nur schwer zu ziehen, zumal der Begriff „modern“ geschichtlich gesehen durch westliche Wertevorstellungen, durch Individualismus, Laizismus und Gleichberechtigung als Ergebnis von Aufklärung und pluralistischer Demokratie geprägt ist. Dieser Diskurs hat im Zusammenhang mit den Entwicklungen in der Türkei inzwischen eine eigene Dynamik gewonnen. Deshalb kann dieser Prozess nicht unabhängig von Entwicklungen gesehen werden, die z.B. Göle wie folgt beschreibt:

„Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass der Zivilisationsprozess in der Türkei und in anderen nicht-westlichen Ländern neue ethische und ästhetische Werte für Selbstverständnis, körperliche Repräsentation und Geschlechterbeziehungen aufoktroyierte. Er wirkte in den Köpfen und Körpern durch die Einführung der Bildung für Frauen und ihre körperliche und öffentliche Sichtbarkeit, und er führte das Prinzip der Gleichberechtigung und des gesellschaftlichen Umgangs der Geschlechter miteinander ein - zwei für die islamische Gesellschaftsauffassung und Lebenswelt, die in der Folge kolonisiert wurde, besonders problematische Konzepte. ‚Weibliche Sichtbarkeit, weibliche Mobilität und weibliche Stimme‘ stecken immer noch im konkreten und im übertragenen Sinn das Feld ab für die Auseinandersetzungen zwischen Modernisten und Islamisten in der Türkei und anderswo“ (Göle 1995, S 26 f.).

3. Moderne Familien

Zum dritten Familientyp gehören die Paare, die zwar ebenfalls aus einer so genannten romantischen Liebe heraus geheiratet haben, aber ohne, dass die Eltern über sie bestimmen konnten, und auch Paare, die in einer partnerschaftlichen Beziehung stehen, aber eine halb offene, halb geheime Beziehung führen. Sie bezeichnen sich als nicht-religiös und nehmen eine kritische Haltung zu den traditionellen Werte- und Normvorstellungen ein. Sie nehmen für sich in Anspruch, prinzipiell Werte neu zu definieren und an die Stelle alter traditioneller Werte und Normen neue zu setzen. Die Frage der Rückkehr ist bei diesen Paaren erfahrungsgemäß kein Thema, weil sie sich entschlossen haben, ihre Zukunft hier zu planen und deshalb die deutsche Staatsbürgerschaft beantragt haben.

Eheschließung ist bei diesen Paaren nicht die einzige Option, sie riskieren es auch, trotz vieler Schwierigkeiten, unverheiratet zusammen zu leben. Eine solche Art der Partnerschaft ist zwar nicht die Regel, aber die Tendenz ist eher steigend. Diese Form des Zusammenlebens wird oft auch von MigrantInnen gewählt, deren erste Ehe gescheitert ist.

Eine geschlechtliche Aufgabenteilung wie bei traditionellen Familien existiert hier nicht. Männer wie Frauen sind im Stande und erheben auch den Anspruch, die Familie nach außen zu vertreten und die anfallenden Alltagsarbeiten im Familienhaushalt zu erledigen. Als ein entscheidendes Kriterium bei diesen Familien gilt, dass die Frauen eine Abhängigkeit von ihren Männern verhindern, indem sie sich in der Öffentlichkeit durch politische und kulturelle Aktivitäten sichtbar machen und sich eine Stimme verschaffen. Durch berufliche Bildung verstärken sie ihre Mobilität und befreien sich so auch von gesellschaftlichen Zwängen. Dadurch geraten sie in ein Spannungsfeld, sie wollen einerseits ihren eigenen Ansprüchen, andererseits aber auch den Ansprüchen ihres Milieus gerecht werden. Sie gehen im Gegensatz zu einem Teil der Familien zwischen Tradition und Moderne offensiv mit ihren Problemen um und versuchen, in verschiedenen Kontexten innerhalb der Partnerschaft gemeinsame Lösungen zu finden.

Die gegenseitigen Erwartungen bei diesen Paaren sind allerdings oft sehr unterschiedlich. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf dem Aspekt der Individualität. Es steht nicht wie bei den traditionellen Familien die Gesamtheit des familiären Verbandes im Vordergrund, sondern die Verwirklichung der Persönlichkeit und die Wahrung der eigenen Interessen. Dies kann zu vielen Konflikten und Auseinandersetzungen führen. Dabei werden immer wieder neue Lösungsversuche unternommen und Weiterentwicklungen angestrebt, was zu einer veränderten Rollenaufteilung zwischen den Partnern führen kann. Frauen und Männer setzen sich mit den herkömmlichen traditionellen Geschlechterrollen kritisch auseinander und haben ihre eigenen Vorstellungen dazu entwickelt. Die auftretenden Konflikte werden auf sehr unterschiedliche Art und Weise angegangen. Während die einen eher versuchen, ihre Probleme unter sich zu lösen und die Privatheit zu wahren, beziehen die anderen Freunde und Bekannte mit ein. Eltern oder Schwiegereltern haben in diesen Beziehungen kaum Raum und werden vor allem aus Konflikten heraus gehalten. Sexualität spielt selten eine Rolle bei diesen Konflikten.

Bezüglich der Kindererziehung haben manche Paare in einigen Punkten unterschiedliche Vorstellungen, aber in vielen Punkten sind sie sich einig. Hier fällt auf, dass sich diese Paare bei der Erziehung der Kinder in einer Weise engagieren, die von der traditioneller Familien, insbesondere von der ihrer eigenen Eltern abweicht: Sie lesen pädagogische und psychologische Ratgeber, nehmen an Seminaren und Diskussionsveranstaltungen teil, und sie befassen sich in ihrem Freundeskreis mit dem Thema Erziehung.

Zusammenfassung der Reflexionen und Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen der Veranstaltung „Beziehung als Grundlage von Lernen“

Maria Zwicklhuber

Zum Vortrag: „Beziehung als Grundlage des Lernens“

Vieles von dem Vortrag von Frau Unterweger wurde von den TeilnehmerInnen als wichtig und wertvoll aufgenommen. Herausgehoben diskutiert wurden in den Arbeitsgruppen dabei folgende Elemente:

- Angemerkt wurde, dass Begegnung mit Kindern auch mit wenig Deutschkenntnissen über non-verbale Kommunikation positiv gestaltet werden könne und solle. Kindern Anerkennung und Sympathie entgegen zu bringen und sie zum Lernen zu motivieren, soll durch kleine Schritte und Gesten erfolgen, z.B. Kinder herzlich begrüßen, zeigen, dass sie willkommen sind, sagen was sie gut können und ihre mitgebrachten Sprachen wertschätzen.
- Pädagogik ist Beziehungsarbeit. Diese Herausforderung stellt sich auf allen Ebenen: den Beziehungen zwischen LehrerIn und SchülerIn, zwischen LehrerIn und SchülerIn, zwischen SchülerInnen und zwischen LehrerIn und Eltern.
- Resonanztheorie: „Wie man in den Wald hineinruft, so kommt es zurück“. Kinder suchen in der Reaktion der Erwachsenen eine Auskunft über sich selbst: Was traust Du mir zu? Wo siehst Du meine Stärken? Mit Erfahrungsbeispielen über Lernmotivation durch positive Zuwendungs- und sichere Beziehungserfahrungen wurde die vorgetragene Theorie untermauert. Es wurden auch Beispiele der Demütigung und Ausgrenzung durch teilnehmende Eltern mit Migrationsgeschichte erzählt und davon, dass dieser wichtige pädagogische Grundsatz in der Schule nicht immer von allen gelebt würde.
- Einig war man sich darin, dass in pädagogischen Berufen eine hohe Sozialkompetenz gefragt sei. Die Wichtigkeit der Selbstreflexion von LehrerInnen wurde betont. PädagogInnen müssten sich immer wieder fragen: Was löse ich durch meine Aussagen, meine Haltungen, Einstellungen und mein Tun bei Kindern und Eltern aus? Bin ich auf dem richtigen Weg? In einer Welt der sprachlichen und sozio-kulturellen Vielfalt brauche es auch ein differenziertes Bewusstsein über die eigene Kultur und die Kulturen anderer.
- Es wurde für ein neues LehrerInnenbild des „Miteinanders“ plädiert, bei dem Lernen voneinander sowie kollegiale Beratung und Intervention selbstverständlich seien, beispielsweise durch Teamteaching in zwei Sprachen. Teamteaching ermöglicht kollegiales Feedback. Es wurde gewünscht, dass der kollegiale Austausch stärker auf Motivierendes als Demotivierendes fokussieren solle, z.B. könnte eine Regel im LehrerInnenzimmer sein, dass fünf Minuten Jammern genügen.

- Hinsichtlich der Kommunikation mit Eltern wurde gefordert, das gemeinsame Interesse in Bezug auf das Kind mehr zu betonen („Wir haben ein gemeinsames Interesse: das Kind!“) und bewusst Väter mit Migrationsgeschichte zu Elterngesprächen zu holen. Es ist davon abzuraten, Geschwister als Vertretung der Eltern am Elternsprechtag zu akzeptieren. In Bezug auf die Eltern sollte auch stärker beachtet werden, welche „Integrationsleistung“ diese bereits erbringen.
- Gelingendes Lernen braucht nicht nur eine beziehungsfördernde Haltung der einzelnen LehrerInnen, sondern auch unterstützende, interkulturelle Strukturen und Ressourcen für LehrerInnen und Eltern. Beispielsweise braucht es bei großen KlassenschülerInnenzahlen mit unterschiedlichsten Muttersprachen eine zusätzliche LehrerIn, zumindest für gewisse Zeiten. Es braucht auch mehr muttersprachliche Förderung bzw. den Einsatz von Interkulturellen MitarbeiterInnen.
- Hinsichtlich der Interkulturellen MitarbeiterInnen war man sich einig, dass diese an ihren Einsatzorten eine große Unterstützung darstellten. Teilweise fehle aber auch das Verständnis für ihre Rolle. Manchmal gäbe es zu hohe Erwartungen an sie - als „Wunderwuzzis“ sollten sie alle Probleme lösen.

Zum Vortrag „Familienstrukturen, Bindungsverhalten und Identitätsentwicklung bei türkeistämmigen Familien“

- Die differenzierte Darstellung der verschiedenen Familienmuster und Rollen in der türkischen Kultur war für einen Großteil der TeilnehmerInnen sehr informativ und neu.
- In den Arbeitsgruppen wurden Erfahrungen in Bezug auf vorgetragene Elemente der „religiös-traditionell orientierte Familien“ (Benennung durch den Referenten) diskutiert:
 - die Rollenverteilung in traditionellen Familien
 - die Kommunikation vom Vater über die Mutter zum Kind
 - der Einfluss der Schwiegermütter
 - die eher schwache Rolle des Vaters „im Haus“ und die starke Rolle „außer Haus“
 - die Machtposition innerhalb der Familien haben Frauen
- Die kritische Analyse des Referenten wurde teilweise von österreichtämmigen LehrerInnen, als auch von türkeistämmigen Müttern sehr positiv erlebt: „Herr Atabay hat die Wahrheit ans Licht gebracht - aber sie gilt nicht für alle. Aber es stimmt, manche Mütter erziehen ihre Söhne zu solchen Männer, über die sie sich dann wegen ihres unterdrückenden Verhaltens beschwerten“. Andererseits haben aber auch einige türkeistämmige Eltern den Vortrag als Angriff erlebt.
- Angemerkt wurde, dass dieses Hintergrundwissen helfen kann, das Verhalten der SchülerInnen und Eltern zu reflektieren, wenn beispielsweise Probleme in dieser Hinsicht auftauchen.

- Betont wurde, dass es um ein Verstehen gehe und nicht um ein Beurteilen oder Bewerten. Es dürfe auch nicht darum gehen, die Familie von außen „ändern“ zu wollen.
- Gewarnt wurde vor Kategorisierung und davor, dass zu fixe Bilder von „den türkischen Kindern“ entstehen. Auch in Österreich fänden sich traditionelle Familienstrukturen. Traditionelle Familienstrukturen und Rollenverständnisse hängen eng mit (Bewusstseins)Bildung und auch sozialer Herkunft zusammen. Fragen wurden gestellt: Wie geht die Schule mit Kindern bildungsferner Familien um? Gelingt es der österreichischen Schule Defizite aufgrund von sozialer Herkunft wettzumachen, egal welchen ethnischen Hintergrund Kinder aufweisen?
- Vielfach wurde betont, dass die Schule den Kindern als Lernort eines anderen, neuen Rollenverständnisses dienen solle. Mädchen sollen in ihrer Autonomie, Buben in ihrer Identitätsfindung gefördert werden.
- Beispiele der Demütigung, der Beschämung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationsgeschichte durch LehrerInnen wurden von Eltern erzählt, beispielsweise dass eine türkische Schülerin nicht besser sein darf als eine österreichische Schülerin. Bedeckte Frauen schilderten Beispiele der Demütigungen im Kindergarten, in der Schule und im öffentlichen Leben.
- In Bezug auf die Identitätsentwicklung wurde vielen TeilnehmerInnen bewusst, dass sich Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte viel stärker von der Umwelt in Frage gestellt sehen. Durch oftmalige Fragen nach ihrer Herkunft werden sie irritiert und müssen sich laufend fragen: Wer bin ich? Wo gehöre ich hin? Wer will ich sein? In diesem Zusammenhang wurde es als wichtig gefunden, deren „Widerstandsfähigkeit“ zu fördern.
- Widersprüchliche Meinungen und heftige Diskussionen gab es teilweise in den Arbeitsgruppen in Bezug auf den vorschulischen Deutscherwerb von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte. Manche teilnehmende LehrerInnen äußerten die Erwartung, dass es Aufgabe des Kindergartens wäre, den Kindern Deutsch beizubringen und dass ein Kind erst mit „genügend“ Deutschkenntnissen eingeschult werden solle. Andere TeilnehmerInnen verwiesen darauf, dass der Erwerb der Zweitsprache mehr als 1-2 „Kindergartenjahre“ brauche und somit der Erwerb einer Zweitsprache in der Volksschule noch weitergehe. Außerdem erfordere der Sprachunterricht unter Mehrsprachigkeitsbedingungen eine andere Didaktik. Manche TeilnehmerInnen äußerten Kritik über die „Nichtbereitschaft der Eltern“ Deutsch zu erlernen und ihr Unverständnis darüber, dass Eltern nach langen Jahren des Aufenthalts in Österreich die Landessprache nicht beherrschten.

Bildungsbeteiligung und Bildungsübergänge

August Gächter

Einige Fakten zum Bildungserwerb

Die Fakten sind an sich einfach genug, nur die Bereitschaft, sie zur Kenntnis zu nehmen und praktisch anzuwenden, ist bisher gering:

- Insgesamt tun nur 1,7% der nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren „nichts“. Das ist bei beiden Geschlechtern gleich. 91% machen eine mittlere oder höhere Ausbildung, also Lehre, mehrjährige Fachschule, AHS oder BHS, und weitere 3% besuchen einen Pflichtschultyp oder machen einen beruflich orientierten Kurs. 2% sind in Beschäftigung und 2% suchen Beschäftigung.
- Diese Anteile unterscheiden sich je nach Geburtsstaat der Eltern. Wurden sie in Österreich geboren, beträgt der Anteil in Ausbildung 94%, wurden sie in der Türkei geboren, dann nur 68%. Die anderen liegen dazwischen: Serbien 77%, Bosnien 88%, EU Mitgliedsstaaten 2004 bis 2013 und nicht-EU Ost- und Südosteuropa 86%, EU15/EFTA Staaten 93%, übrige Welt 80%. Das sind große Unterschiede. Sie schreien nach einer Erklärung.
- Sicher nachweisbare Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt es dabei nicht. Besonders bei Österreich, EU15/EFTA und Türkei sind sie minimal.

Der Möglichkeit nach bieten sich mehrere Erklärungen für die Unterschiede zwischen den elterlichen Geburtsstaaten an. In aller Skizzenhaftigkeit:

- Die Eltern könnten bei der Erziehung etwas versäumt haben;
- sie könnten andere als Bildungsziele verfolgen;
- die Eltern könnten sich lange Bildungskarrieren der Kinder nicht leisten;
- die Familie könnte in einem Umfeld leben, das den Kindern den Bildungserwerb erschwert;
- das Angebot an Bildungs- und Ausbildungsstätten könnte beschränkt sein;
- das Bildungswesen könnte in zu geringem Maß fördernd sein bzw. die Förderung je nach Herkunft der Eltern unterschiedlich dosieren;
- oder die Kinder könnten bei gleicher Leistung in verschiedene Bildungs- und Ausbildungstypen sortiert werden.

Was davon trifft zu?

Eine eingehende statistische Analyse für die Jahre 2008 bis 2012 erbringt ein höchst eindeutiges Ergebnis: Der Geburtsstaat der Eltern ist für die Frage von Ausbildung nach der Pflichtschule belanglos. Anzahl und Alter der Haushaltsmitglieder sind ebenfalls

belanglos. Ganz und gar nicht belanglos ist dagegen die soziale Lage der Eltern, nämlich ihr Bildungsniveau und ihre berufliche Verankerung (Gächter 2012; Moser u.a. 2013). Das gilt auch für Deutschland (Becker/Beck 2012). Auf welche Weise die elterliche soziale Lage wirksam wird, ist weniger klar. Den Anzeichen nach geschieht es teils direkt, also in der Wechselwirkung zwischen Eltern und Kindern, und teils im Umweg über das Bildungswesen, das die Kinder je nach Status der Eltern anders behandelt (Ditton 2010; Diefenbach 2010; Bacher 2009). Hier wäre noch Forschung nötig, die aber nur mit Kooperation der Akteure im Bildungswesen ausgeführt werden könnte.

Dass der Geburtsstaat der Eltern belanglos ist, solange es um die Frage Ausbildung ja/nein geht, wird auch an einem anderen Befund einigermaßen sichtbar, nämlich beim Vergleich zwischen der Häufigkeit geringer Bildung bei der Elterngeneration und der Jugendgeneration. Setzt man die Jugendgeneration mit den 15 bis 29 Jährigen an, und zwar ausschließlich jenen, die mit 15 bereits in Österreich lebten und ihren Bildungsverlauf in Österreich beendet haben, dann muss man die Elterngeneration als 30 Jahre älter ansetzen, also zwischen 45 und 59 Jahren, und mit in ihrem Geburtsstaat beendetem Bildungsverlauf. Wurde die Elterngeneration in Österreich geboren, stellt man 2012 fest, dass sich der Anteil mit höchstens Pflichtschulabschluss zwischen Eltern- und Jugendgeneration von 19% auf 7% verringert hat, bei Bosnien von 46% auf 14%, bei Serbien von 60% auf 29%, bei der Türkei von 85% auf 39%. Man sieht also in allen diesen Fällen eine Verringerung auf weniger als die Hälfte, bei Bosnien sogar auf weniger als ein Drittel. Dass es bei Serbien nur knapp weniger als die Hälfte ist, kommt von zwei Bundesländern, nämlich Tirol und Oberösterreich, wo die Reduktion merkwürdig gering ausfällt.

Welche Ausbildungen machen die 15 bis 19 Jährigen, und hängt die Wahl von der geografischen Herkunft der Eltern ab? Die hohen Bildungsaspirationen der eingewanderten Eltern sind gut dokumentiert (Becker 2010). Dennoch scheinen die Unterschiede zunächst wieder sehr groß zu sein. Während nur 3 von 8 in Ausbildung befindlichen 15-19 Jährigen mit Eltern aus Bosnien, Serbien und der Türkei in Richtung Matura unterwegs sind, sind es bei Österreich 4 von 8, bei den übrigen europäischen Staaten, gleich ob EU15 oder neuere EU Mitgliedsstaaten, 5 von 8 und bei außereuropäischen Staaten 6 von 8. Berücksichtigt man auch hier wieder die Bildung und andere Merkmale der Eltern, dann sind die Unterschiede nur mehr halb so groß. Bezieht man auch noch die wirtschaftlichen, sozialen und demografischen Merkmale der Haushalte mit ein, so ändert sich wenig, aber die Einbeziehung regionaler Merkmale wirkt sich aus. Das Angebot an Plätzen in höheren Schulen ist regional sehr unterschiedlich. Bei Berücksichtigung all dieser Einflüsse zeigt sich, dass zwischen Jugendlichen mit in Österreich, den EU15/EFTA Staaten, den neuen EU Mitgliedsstaaten und der früheren Sowjetunion, Bosnien und der Türkei geborenen Eltern kein nachweisbarer Unterschied bei der Wahrscheinlichkeit besteht, eine höhere Schule zu besuchen statt einer mehrjährigen Fachschule oder statt eine Lehre zu machen. Nur wenn die Eltern aus Serbien sind, ist die Wahrscheinlichkeit etwas geringer, und wenn sie von außerhalb Europas sind, ist sie etwas höher. Auch hier zeigt sich also, es sind die sozialen Unterschiede, nicht jene der geografischen oder kulturellen Herkunft, die sich auswirken, und zusätzlich kommen noch regionale Unterschiede ins Spiel. In Deutschland ist das genau gleich.

In Summe ergibt sich ein eindeutiger Befund: Die Enkel der Einwanderinnen und Einwanderer werden bildungsmäßig gleichgezogen haben, und vermutlich wird das auch in beruflicher Hinsicht der Fall sein. Wie so oft, wenn in einer Gesellschaft mit nennenswerter Einwanderung nichts weiter getan wird als Assimilationsdruck auszuüben, braucht es drei Generationen bis aus einer agrarisch geprägten Einwanderung ein integraler Teil der urbanen und suburbanen Mittelschicht geworden ist. Mit dem Zuzug aus Böhmen, dem Trentino und anderen Gebieten von 1860 bis 1914 war es genauso gewesen, sowohl in Österreich als auch in manchen anderen Zielgebieten, etwa den USA.

Wie geht es weiter?

Die Enkelgeneration aus der Anwerbung der 1960er und 1970er Jahre geht heute zu kleinem Teil in die Volksschule, zum Teil besucht sie Kindergärten, zum Teil ist sie noch nicht geboren. Die damalige Anwerbung macht zwischenzeitlich nur mehr einen kleinen Teil der Einwanderinnen und Einwanderer aus, denn mehr als die Hälfte sind erst in den letzten 15 Jahren zugezogen und ein Drittel in den 15 Jahren davor. Die Enkelgeneration spielt daher in den Bildungseinrichtungen zahlenmäßig keine große Rolle im Vergleich zu den Kindern der späteren Einwanderinnen und Einwanderer. Diese aber unterscheiden sich von der Bildung her sowohl von der früheren Einwanderung als auch von der ansässigen Bevölkerung stark. Sie bringen viel Bildung mit, stammen aber aus Gesellschaften, in denen mittlere Bildung nicht jenes Gewicht hat wie in Österreich. Mehr als 40% der noch in Österreich lebenden Einwanderinnen und Einwanderer seit 1998 haben einen Abschluss von der Matura aufwärts mitgebracht. Zugleich haben etwa 30% nur höchstens Pflichtschule abgeschlossen. Man kann die hohe und die niedrige Bildung aber nicht an einzelnen Herkunftsländern festmachen. Möglich ist daher, dass es in Zukunft im Bildungswesen keine national einheitliche Pariagruppe mehr geben wird, wie gegenwärtig noch „die Türken“, und dass an ihre Stelle lokal, vielleicht sogar schulspezifisch Pariagruppen gesetzt werden, die auch rascher wechseln als bisher.

Bisher ist es im Bildungswesen nicht gelungen, gegen die soziale Vererbung von Bildung vorzugehen. Man muss in Erinnerung behalten, dass es in Österreich ursprünglich auf diesen Zweck hin konstruiert wurde. Die Debatte über den „Migrationshintergrund“ ist davon eine Ablenkung. Einmal mehr wird versucht, den Eindruck zu vermitteln, die Vererbung sei nicht in das System des Bildungswesens und möglicherweise in die herrschende nationale Kultur eingebaut, sondern werde von den Eltern und Kindern verursacht. Die Fakten zeigen, dass, wenn dem so wäre, es jedenfalls nicht an den eingewanderten Familien allein läge, denn die soziale Vererbung der Bildung geschieht unabhängig von der Migration und sogar unabhängig vom Geburtsstaat der Eltern.

In Bezug auf die Einwanderung ist der Bildungserwerb das kleinere Problem. Das größere Problem ist die adäquate Verwertung der erworbenen Bildung und Ausbildung am Arbeitsmarkt. Es gibt bei gleicher Bildung auffällige Unterschiede in den Beschäftigungschancen und den Arbeitslosigkeitsrisiken. Hier gibt es Herausforderungen im unsachlichen Verhalten der Betriebe gegenüber jungen Leuten mit eingewanderten Eltern. Das betrifft die privaten Betriebe und somit die Sozialpartner, aber, wie die OECD hervorgehoben hat (Krause/Liebig 2011) noch mehr die öffentlichen Arbeitgeber und somit die Gemeinden, die Länder und den Bund.

Literatur

- Bacher, Johann (2009), Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen; in: Suchań u.a. 2009: Kapitel 6 <http://www.bifie.at/buch/395/6>, 2010-07-12.
- Becker, Birgit (2010), Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse; Arbeitspapiere Nr 137; Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung http://www.mzes.uni-mannheim.de/projekte/pro_zeig_d.php?Recno=246#konfdb, 2011-06-17.
- Becker, Rolf / Beck, Michael (2012), Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe?; in: Becker/Solga (Hg) 2012:137-163.
- Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hg) (2010), Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4. aktualisierte Auflage; VS.
- Becker, Rolf / Solga, Heike (Hg) (2012), Soziologische Bildungsforschung; Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52; VS.
- Diefenbach, Heike (2010), Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde, 3. Auflage; VS.
- Ditton, Hartmut (2010), Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit; in: Becker/Lauterbach (Hg) 2010:247-275.
- Gächter, August (2012), Der Bildungserwerb der 15 bis 19 Jährigen; Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität 26 https://www.zsi.at/attach/p26_12_bfi1stn.pdf, 2013-04-25.
- Krause, Karolin / Liebig, Thomas (2011), The labour market integration of immigrants and their children in Austria; OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 127, Directorate for Employment, Labour and Social Affairs; OECD Publishing http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/oecd-social-employment-and-migration-working-papers_1815199x, 2011-11-26.
- Moser, Winfried / Lindinger, Korinna / Hannes, Caterina (2013), Früher Schulabgang in Österreich. Zur Rolle der Ausbildungsstruktur und des Migrationshintergrundes; Österreichische Zeitschrift für Soziologie (im Erscheinen).
- Suchań, Birgit / Wallner-Paschon, Christina / Schreiner, Claudia (Hg) (2009), PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule - Österreichischer Expertenbericht; Graz: Leykam <http://www.bifie.at/buch/395>, 2010-06-15.

Vom Kindergarten in die Volksschule

Pilotprojekt zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern und deren Eltern mit nicht deutscher Muttersprache in ausgewählten Gemeinden

Lisa Kolb-Mzalouet

Dieses Pilotprojekt wird in den Gemeinden Gänserndorf und Neunkirchen durchgeführt. Ziel dabei ist es, PädagogInnen in ihrer Kooperation am Übergang vom Kindergarten zur Volksschule zu unterstützen. Der besondere Fokus dabei sind mehrsprachige Kinder und deren Eltern. In dem Projekt gibt es daher zwei Hauptthemen: einerseits das Thema Nahtstelle am Übergang von Kindergarten zu Volksschule und andererseits das Thema Sprachförderung in den Kindergärten und Volksschulen. Die Erfahrungen in dem dreijährigen Projektzeitraum sollen Orientierung für die Zusammenarbeit und die gemeinsame Sprachförderung von Kindergärten und Volksschulen in Niederösterreich geben.

Die gemeinsame Gestaltung des Übergangs ist ein Prozess

In diesem Projekt gibt es vor Ort in den Gemeinden eine externe Begleitung, die die Aufgabe hat, diesen Kooperationsprozess zu initiieren, zu organisieren und zu begleiten. Die beiden Institutionen Kindergarten und Schule haben eine unterschiedliche pädagogische Orientierung und kooperatives Arbeiten miteinander ist nicht selbstverständlich. Die externe Begleitung ist daher wichtig, um PädagogInnen zu unterstützen, aus einem Nebeneinander ein Miteinander werden zu lassen. In einer begleiteten vertrauensbildenden Atmosphäre geht es um die Entwicklung und Ermöglichung einer Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Damit ist bewusstes Aufeinander-Zugehen gemeint, es geht darum Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst wahr zu nehmen, gemeinsame Ziele und eine passende Form der Zusammenarbeit zu finden. In der konkreten Kooperation kommt es zu einem Austausch von unterschiedlichen Perspektiven und Kennenlernen von anderen Sichtweisen und Traditionen. Dabei ist es wichtig, eine dialogische Haltung zu entwickeln, partnerschaftlich und „auf gleicher Augenhöhe“ zusammen zu arbeiten. Eine kooperative Haltung ist auch zwischen den verschiedenen Berufsgruppen innerhalb der gleichen Organisation wichtig. So gibt es im Kontext des Projektes viele „Schnittstellen“, die zu „Nahtstellen“ werden sollen, um eine qualitätsvolle und wertschätzende Kommunikation und Kooperation zu entwickeln.

Sprachförderung

Im Rahmen des Projektes wird von der These ausgegangen, dass die Zusammenarbeit von PädagogInnen aus Kindergärten und Volksschulen grundsätzlich und im Besonderen im Bereich Sprachförderung sich auf die Qualität der Sprachförderung selbst positiv auswirkt. Jedoch ist, wie auch weiter oben beschrieben, dieser Weg der Zusammenarbeit ein längerer Prozess. Sprachförderung und Mehrsprachigkeit waren nicht Gegenstand der Ausbildungen in den Curriculas der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik/BAKIP und Pädagogischen Hochschulen/PH und sind auch jetzt noch nicht ausreichend berücksichtigt. Im Rahmen des Projektes werden in Form von Vorträgen, Arbeitskreisen, Teamentwicklungen, Exkursionen

und Projektbegleitung Wissen und Kompetenzen vermittelt. Sensibilisierte und gestärkte PädagogInnen können dann den nächsten Schritt wagen, nämlich die eigene Praxis zu reflektieren, sich inhaltlich mit KollegInnen auszutauschen, zu kooperieren und Wissen zu teilen. Die Erwartungshaltung von PädagogInnen der Schule ist oft, dass Kinder bei Schuleintritt die Bildungssprache Deutsch bereits beherrschen sollen und es Aufgabe der PädagogInnen des Kindergartens wäre, diese zu vermitteln. Weniger verbreitet ist hingegen die Erkenntnis, dass der Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache fünf bis sieben Jahre und mehr dauert. Mehrsprachige Kinder brauchen daher die ganze Volksschulzeit eine Förderung in ihrer Sprachentwicklung. Im Rahmen des Projektes werden Möglichkeiten gesucht PädagogInnen in ihrem Wissen und in ihrer pädagogischen Kompetenz zu stärken. Da der Bereich Sprachförderung in Österreich noch dazu ein viel diskutiertes gesellschaftspolitisches Thema ist, gilt es, PädagogInnen in Kindergärten und Volksschulen in ihrer professionellen Rolle besonders zu unterstützen. Diese Stärkung kommt allen Kindern zu Gute. Sprachförderung ist für alle, nicht nur für die mehrsprachigen Kinder, ein wichtiges Thema. Für einsprachig aufwachsende Kinder gibt eine auf Mehrsprachigkeit sensibilisierte PädagogIn zum Beispiel die Möglichkeit, auf sprachliche Vielfalt aufmerksam und neugierig zu werden.

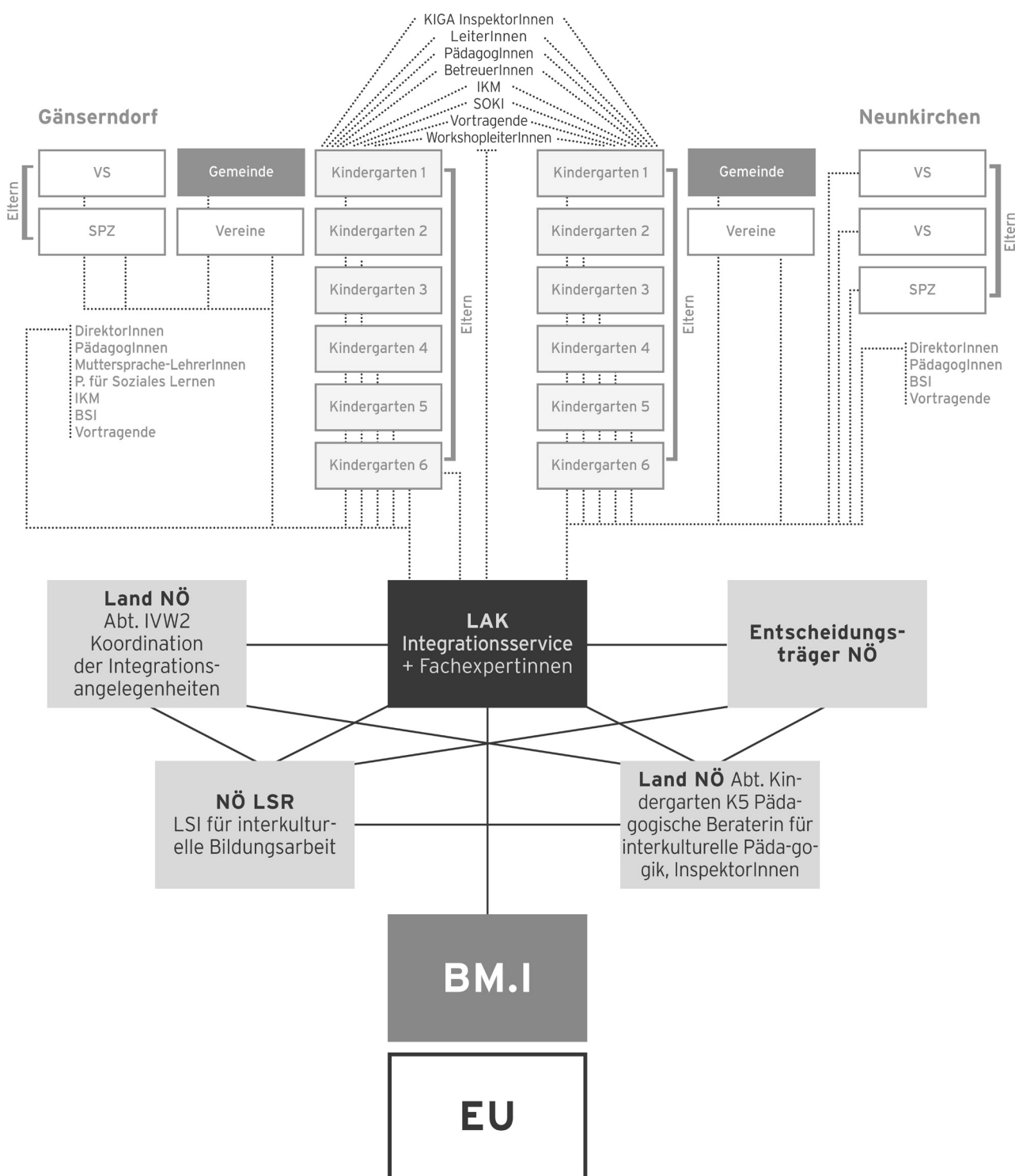
Projektstruktur

Das Pilotprojekt wird vom Integrationsservice der NÖ Landesakademie im Zusammenarbeit mit dem niederösterreichischen Landesschulrat, dem Land Niederösterreich mit der Abteilung Kindergarten und der Abteilung IVW 2 für Integrationsangelegenheiten im Amt der NÖ Landesregierung und mit den Gemeinden Gänserndorf und Neunkirchen durchgeführt. Der Projektzeitraum beträgt drei (Schul)Jahre: vom September 2011 bis August 2014. Das Projekt wird vom Europäischen Integrationsfonds und vom Innenministerium, dem Land Niederösterreich und den beiden Gemeinden Gänserndorf und Neunkirchen finanziert. Vor Ort, in den beiden Gemeinden, arbeiten Dr.in Verena Plutzer und Ingeborg Gredler als Fachexpertinnen, die die Entwicklungsprozesse begleiten, sie geben fachliche Inputs und laden ExpertInnen ein. Im Rahmen des Projektes finden Supervisionen, LeiterInnenbesprechungen, Vernetzungstreffen, Arbeitsgruppen, Workshops, Vorträge, und, in den Kindergärten, eigene Teamstunden statt.



Integrationservice

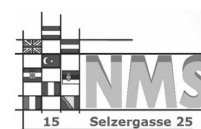
Vom Kindergarten in die Volksschule



Dieses Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Inneres, den Europäischen Integrationsfonds, durch das Land NÖ und die beiden Gemeinden Gänserndorf und Neunkirchen finanziert.

Innovative Ansätze der Neuen Mittelschule mit neusprachlichem Schwerpunkt, Selzergasse 25

Mehrsprachiger Unterricht in den Realfächern - Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung der Muttersprachen



Gabriele Kaiblinger
Andrea Partsch

1. Zielgruppe

Dieses Projekt begann im Schuljahr 2008/09 auf Initiative der Schulleiterin Fr. Dipl. Päd. Gabriele Kaiblinger mit Unterstützung des Stadtschulrates für Wien und des BMUKK in den beiden ersten Klassen der Kooperativen Mittelschule mit neusprachlichem Schwerpunkt Selzergasse 25¹. Darin befanden sich Kinder mit verschiedenen Muttersprachen, viele haben Deutsch nicht als Erstsprache. Es ist aber zu betonen, dass allgemein gesehen ein derartiges Projekt schon in früheren Schulstufen begonnen werden sollte.

2. Voraussetzungen

Es ist wissenschaftlich abgesichert², dass Kinder, die zu Hause ihre Muttersprache sprechen, womöglich in ihrer Muttersprache oder zumindest zweisprachig alphabetisiert werden sollten, was bei vielen dieser Kindern nicht passiert ist. Deshalb gilt es, in diesem Projekt die Sprachkompetenz sowohl in der Muttersprache bzw. Englisch als erster Zweitsprache als auch in Deutsch zu fördern und durch das vermehrte Sprachangebot zu erweitern. Im Rahmen des Schultyps (Mittelschule mit neusprachlichem Schwerpunkt) werden außer Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) auch Französisch und Italienisch als zusätzliche Fremdsprache ab der 5. Schulstufe angeboten. Förderkurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache runden das Angebot ab. Da sich die Defizite in der Sprachkompetenz vorwiegend auf die Realien (Biologie, Geografie/Wirtschaftskunde, aber auch Geschichte) negativ auswirken, betrifft die Sprachförderung vor allem diese Unterrichtsgegenstände. Musik wurde vor allem wegen des interkulturellen Aspekts gewählt.

3. Lehrplan

¹ Konnte in den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 durch Unterstützung des Stadtschulrates und des BMUKK auch auf die zweiten und dritten Klassen ausgeweitet werden. Seit 2011/12 laufen alle 8 Klassen im Projekt.

² Rudolf de Cillia, *Spracherwerb in der Migration*, in Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen des BMUKK, Nr. 3/2007

In den Realfächern gilt der allgemeine Lehrplan für das jeweilige Fach und die jeweilige Schulstufe. Die SprachlehrerInnen richten sich nach diesem Plan, indem sie die Lerninhalte in der jeweiligen Sprache zu vermitteln versuchen. Dabei geht es nicht um reines Übersetzen, sondern um die Vermittlung von Fachwissen. Bei der Auswahl der deutschen Texte wird bewusst auf Klarheit geachtet, sodass im Fachunterricht sprachsensibel vorgegangen werden kann. Außerdem berücksichtigen wir den Fachlehrplan für Deutsch als Zweitsprache und des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen. Der Stundenplan ist so gelegt, dass in beiden Parallelklassen der Unterricht in den Realien zur gleichen Zeit stattfindet. Innerhalb der Sprachgruppen sind die SchülerInnen gemischt. Während die Hälfte der jeweiligen Klasse den Stoff auf Deutsch hört, erarbeitet die andere Hälfte den Stoff auf Türkisch, BKS oder Englisch (je nach Erstsprache bzw. erster Fremdsprache). In der zweiten Stunde wird gewechselt.

4. Ziele des Projekts

Das Hauptziel dieses Projekts ist, dass die SchülerInnen das in den Realfächern Biologie, Geografie und Musik (ab der zweiten Klasse auch in Geschichte) vermittelte Wissen, in ihrer Muttersprache beherrschen und so gleichzeitig die Kompetenz in der Erstsprache wie auch in der Zielsprache Deutsch gestärkt wird. Mit all unseren sprachlichen Angeboten folgen wir den Empfehlungen des Europarates und der EU, die außer der Beherrschung der Muttersprache auch die Erlernung von zwei weiteren lebenden Fremdsprachen vorsehen. Die Vielfalt der Sprachen wird als Chance und Ressource zum Wissens- und Spracherwerb wahrgenommen.

Durch die individuelle Förderung der einzelnen SchülerInnen können Leistungsschwächen leichter festgestellt werden. Begabte SchülerInnen werden durch das zusätzliche Sprachangebot besonders gefördert, schwächere SchülerInnen dadurch im Wissenserwerb unterstützt. Kinder, die erst mit Beginn der Unterstufe nach Österreich kommen, können durch die muttersprachliche Unterstützung einem Großteil des Unterrichts folgen.

Durch die Beherrschung mehrerer Sprachen verbessern sich die Berufs- und Ausbildungschancen. Auch die Möglichkeit der Wahl des Arbeits- bzw. Lebensmittelpunktes, vor allem im europäischen Raum, vergrößert sich.

Durch die Hinführung zu selbstständigem Arbeiten und Lerncoaching in Form von offenen Lernformen, Portfolios, Lerntagebüchern, Feedbacks und individueller Lernbetreuung sollen die Eigenverantwortlichkeit und die Lernbereitschaft gefördert werden.

5. Bisherige Erfahrungen

Nicht zuletzt die Anerkennung ihrer Muttersprachen als wichtiges Element des Wissens- und Spracherwerbs, aber auch als Mittel zur Kommunikation hat unseren SchülerInnen Selbstvertrauen und Motivation gegeben. Durch die unterschiedlichen Vorkenntnisse sind die individuelle Förderung und deren Umsetzung in der Kleingruppenarbeit sehr wichtig. Durch die gestiegene Zufriedenheit ist auch das Aggressionspotential gesunken. Weiters hat sich auch die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert.

Das Ineinandergreifen der Sprachen ergibt sich anscheinend selbstverständlich und unterstützt auch die Arbeit in Mathematik (Textverständnis), Deutsch und Englisch.

Vor allem im kommunikativen Bereich zeigen die SchülerInnen, dass sie flexibel mit den verschiedenen Sprachen umgehen können, was sie u.a. im Gestalten von Präsentationen in mehreren Sprachen beweisen. Für dieses Projekt erhielten wir das Europasiegel für innovative Sprachenprojekte 2009 zuerkannt, auf das wir sehr stolz sind. Im November 2011 wurden wir als Mitglied ins SprachenInnovationsNetzwerk des ÖSZ Graz aufgenommen.

Lerngemeinschaft 15 - Schule der Vielfalt

Gabriele Kaiblinger
Andrea Partsch



Prinzip Mehrstufenklassen

In der Lerngemeinschaft 15 unterrichten LehrerInnen der Volksschule Friedrichplatz, der Neuen Mittelschule Selzergasse und des Sonderpädagogischen Zentrums Kröllgasse Kinder aller Begabungen zwischen 5 und 15 Jahren in drei Stammklassen.

In der **Stammklasse 1** finden sich Kinder vom 1. bis zum 3. (4.) Lernjahr inklusive einer „Schleusengruppe“ für die SchulanfängerInnen. Wichtige Prinzipien für die Stammklasse 1 sind:

- Ankommen: Jedes Kind dort abholen, wo es steht, das ist hier das Motto! Lernstand-Erhebungen und Lernprozessanalysen unterstützen uns bei der Individualisierung des Unterrichts.
- Neugierde und Freude am Lernen: indem wir jedem Kind Erfolgserlebnisse ermöglichen, individuelle Lernwege zulassen und unterstützen, Begabungen (an) erkennen und fördern - auch solche, die nicht im Lehrplan stehen!
- Glückskompetenz als Unterrichtsprinzip: Bei der Auswahl der Schwerpunkte unserer fächerübergreifenden, ganzheitlichen Lernnetze orientieren wir uns vorrangig an den Bausteinen für ein gelingendes Leben.

Die **Stammklasse 2** umfasst die 4. bis zur 6. Schulstufe. Besonderer Wert wird hier gelegt auf:

- Begleiten: Die Stammklassen 2 sind etwas ganz Besonderes! Sie verbinden die Volksschule mit der Mittelstufe und entschärfen somit die Nahtstelle, die vielen Kindern große Schwierigkeiten macht. Kinder der 4. bis 6. Schulstufe werden von Volksschul-, Integrations- und MittelschullehrerInnen unterrichtet und arbeiten an gemeinsamen, ganzheitlichen Jahresthemen.
- Stärken stärken: Wir orientieren uns an den Stärken der Kinder (Lerntypen feststellen, Lernwege finden, Helfersystem) und setzen sie für das Wohl der Kinder und der gesamten Lerngemeinschaft ein. Das Training der Glückskompetenzen ist eine Vertiefung des Glücksschwerpunktes in der Stammklasse 1.
- Kreativität: Unsere Kinder haben den Freiraum, Themenschwerpunkte nach eigenen Interessen zu setzen. Tanz und Theaterprojekte fördern kreatives Potenzial und Teamarbeit in der Gemeinschaft.

In der **Stammklasse 3** werden die Kinder der 7. und 8. Schulstufe intensiv auf eine Berufsausbildung oder für den Übertritt in weiterführende Schulen vorbereitet. Wichtige Zielsetzungen für die Förderung dieser Kinder sind:

- **Fördern:** Zwei Jahre, in denen wir individuell, in Kleingruppen und mit sehr viel selbstständiger Arbeit auf das aufbauen können, was die Kinder bereits gelernt haben. Wir erweitern, fördern und ergänzen die kognitiven und sozialen Kompetenzen.
- **Vertiefen:** Es gibt so viel zu erfahren, zu lernen, zu erproben! Nun müssen Themen, Zusammenhänge, Abläufe auch durchleuchtet und vertieft werden - der Mut zur Lücke muss Platz haben und die Zeit, sich intensiv mit einer Sache zu beschäftigen. In ausführlichen Lernfortschrittsdokumentationen (bis zur 7. Schulstufe) können die Kinder genau sehen, wie sie wo beurteilt werden.
- **Orientieren:** Nun wird es ernst! Unsere SchülerInnen sollen durch eine fundierte Berufsorientierung „fit“ gemacht werden für ihren weiteren Lebensweg - entweder für eine Berufsausbildung oder für den Übertritt in weiterführende Schulen. Wir unterstützen und ermutigen sie dabei, Lebensperspektiven zu entwickeln und ihre Fähigkeiten und Talente auch praktisch zu erproben. Jetzt gibt es zum ersten Mal auch Ziffernzeugnisse (8. Jahrgang) zusätzlich zum Zeugnisgespräch.

Die großen Vorteile der Mehrstufigkeit

Der augenscheinlichste, größte Vorteil einer Mehrstufigkeit und gemeinsamen Schule der 6- bis 14-Jährigen ist der Wegfall des Übertritts in eine Sekundarschule und die damit verbundene Entscheidung und Auslese. Die Nahtstelle wird nicht nur entschärft, sondern fällt gänzlich weg. Da die Volksschulkinder ihre LehrerInnen duzen, setzte sich dieser Brauch auch in der Mittelstufe fort.

Weiters kennen die Kinder der Volksschule bereits die LehrerInnen der Mittelschule, einerseits von den gemeinsamen Projekten und andererseits vom täglichen Schulalltag. Die LehrerInnen der „Großen“ übernehmen immer wieder Aufgaben bei den „Kleinen“, erfahren Hintergründe und Entwicklungsschritte von den VolksschulkollegInnen. Regelmäßige Besprechungen im gesamten LehrerInnenteam sorgen für Durchlässigkeit und erzeugen Verständnis für die Arbeit der vorhergehenden Klassen.

Nicht zu unterschätzen ist der „Zeitfaktor“ an sich. Wir haben Zeit. Zeit, uns mit den Kindern zu beschäftigen, Zeit zum Aufholen, Vertiefen und Ausbreiten und sogar Zeit um zu feiern. Unsere SchülerInnen haben wesentlich mehr Zeit, um den Grundstoff zu lernen. Wenn es im ersten Jahr einer Stammklasse nicht klappt, so gibt es Möglichkeiten, im zweiten oder dritten Jahr aufzuholen. Selbst Wiederholungen (aufgrund von Freiwilligkeit oder wegen einer notwendigen Umstufung) fallen nicht ins Gewicht, da das Kind im Klassenverband bleibt.

Da wir über kein eigenes LehrerInnenzimmer verfügen, verbringen wir LehrerInnen unsere gesamte Zeit in den Klassen, bzw. am Gang davor. Dadurch entsteht automatisch ein sehr enges Verhältnis zu den SchülerInnen und wir sind ein völlig „normaler“ Teil ihres Schulalltags geworden. Sie erleben uns „privat“ und sehen auch, dass wir in den Stunden, in denen wir nicht unterrichten, ebenfalls arbeiten.

Vernetztes Denken

Ganz wichtig ist vernetztes Denken! Durch das Ziehen von Querverbindungen und der Anwendung von Wissen in neuen Zusammenhängen wird der Forderung der Zukunftskommission, in der Schule genau dieses vernetzte Denken zu trainieren, Rechnung getragen. Das bearbeitete Thema hat keine erkennbaren und vorgezeichneten Grenzen, sondern wie im „Leben außerhalb der Schule“ verschwimmen Chemie, Geographie, Biologie,...ineinander und werden ganzheitlich begriffen.

Bei einem Vorgehen dieser Art ist es nicht mehr von Bedeutung, wenn ein Kind in diesem oder jenem Fach wenig Begeisterung aufbringt, da es ja um die Sache an sich geht und der Zugang vielfältig ist. Ziel muss sein, dass die Kinder befähigt werden, sich selbstständig und selbstmotiviert neue Themenbereiche zu erarbeiten und lebenslang effizient weiterzulernen.

Lernnetze

Unsere SchülerInnen lernen in sog. „Lernnetzen“, in denen der Fächerkanon und die 50-Minuten-Stunden weitmöglich aufgelöst sind. Das bedeutet, dass der Jahreslernstoff vor allem der Realfächer in Lernnetze eingeteilt und eingewoben wird, ein Themenbereich vernetzt einzelne Fächer zu einem Ganzen. Die Kinder bekommen einen Arbeitsplan, in dem Muss- und Kann-Aufgaben zu einem Thema gestellt werden, die aus allen Bereichen der Realfächer und wenn sinnvoll auch der „Hauptfächer“ Deutsch, Englisch und Mathematik integriert werden.

Individuelles Lernen

Unserer Meinung nach ist **individuelles Eingehen** auf die Kinder nur durch Arbeitspläne möglich, die es ihnen erlauben, nach ihrem persönlichen Tempo, ihren speziellen Begabungen und Interessen und ihren bevorzugten Lernmethoden vorzugehen. Wir geben ihnen bewusst genug Zeit, sich auf ein Thema einzulassen und selber Querverbindungen zu erkennen. Wo sich die Kinder ihre Informationen für die gestellten Aufgaben holen, ist ihnen genauso selbst überlassen wie die Frage, ob sie diese alleine, zu zweit oder in einer Gruppe bewältigen wollen. LehrerInnen stehen jederzeit für Hilfestellungen, Erklärungen und Anregungen zur Verfügung.

Von der reformpädagogischen Schiene der „Daltonplan-Pädagogik“ haben wir die sog. „**special calls**“ in unseren Unterricht geholt - d. h. immer wenn wir glauben, dass die Klasse eine Erklärung braucht, wenn ein Thema eingeführt oder eine Information gegeben werden muss, wird die Planarbeit unterbrochen. Auch gibt es Themen, bei denen wir die freien Lernphasen gänzlich aufheben und zum LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch oder zum reinen Vortrag wechseln.

Methodenvielfalt

Durch intensive Zusammenarbeit der beteiligten LehrerInnen ist es möglich, eine **umfassende Methodenvielfalt** zu gewährleisten. Dazu versuchen wir alle Techniken und Methoden, von denen wir glauben, dass die Kinder sie neben und innerhalb der Lernnetze einzusetzen und für späteres Lernen brauchen können, einzusetzen. Gruppen-, Paar- und Einzelarbeit, Präsentationstechniken, LehrerInnenvortrag, Portfolioarbeit, Power-Point

Vorträge, Lehrausgänge werden abgesprochen und aufgeteilt, sodass alles innerhalb eines Jahres Platz hat.

Portfolios werden jährlich entweder zu einem Buch oder zu einem Sachthema gemacht. Sie sind meist unabhängig von den Lernnetzen, die Kinder können sich aber in den Arbeitsplanstunden damit beschäftigen. In diesem Fall müssen dann andere Bereiche von ihnen zu Hause bearbeitet werden - das unterliegt ihrer Entscheidung.

Präsentationen werden in vielfältiger Weise trainiert. Entweder in der Klasse, in einer kleinen Gruppe, für die „Kleineren“, technisch versiert am Computer, klassisch als Referat, als Aushang, in der Öffentlichkeit vor der Schule, durch eine Theateraufführung,...

Soziale Kompetenz

Durch die angewandten Methoden, vor allem durch das Lernen in den Lernnetzen, bekommen die Kinder ganz von alleine, selbstverständlich und unaufgeregt eine hohe **soziale Kompetenz**. Dank unserer Heterogenität (Alter und Begabungsart) und offenen Lernformen kann jedes Kind Vorbild sein und anderen etwas zeigen oder erklären. Umgekehrt wird allen Kindern von anderen geholfen. Jedes spürt und erlebt am eigenen Leib, wie wichtig achtsamer, rücksichts- und respektvoller Umgang miteinander für das Wohlbefinden aller ist. Durch die unterschiedlichen Wissensstände und Leistungsniveaus entsteht ein engmaschiges Netz an Helfern und Lernpartnern. Die SchülerInnen lernen unterschiedliche Standpunkte und Blickwinkel kennen, sich einzufühlen, trainieren Empathie und emotionale Intelligenz.

6. Selbstverantwortliches Lernen

Unsere SchülerInnen werden zwar beurteilt, aber nicht benotet (außer in den sog. Übertrittsklassen der 4. und 8. Schulstufe). In eine Beurteilung fließt vieles ein: Stärken, Schwächen - wo muss noch gearbeitet werden, wie ist Lernen effizienter, wo stehe ich gerade, was kann ich besonders gut. Es geht um Feedbacks und detaillierte Aufschlüsselung des Lern- und Arbeitserfolges, und der Notendruck fällt somit weg. Damit aber natürlich auch jede „Drohmöglichkeit“ und Argumentation in diese Richtung, was wiederum ein **selbstverantwortliches, selbstbestimmtes Lernen** möglich macht.

Unsere Schulnachrichten und Zeugnisse bestehen aus - bis zu einer ganzen Seite pro Fach - mit detaillierter Aufschlüsselung der Fertigkeiten und Fähigkeiten der einzelnen SchülerInnen. Dazu gibt es noch ein vertiefendes LehrerInnen-Eltern-SchülerInnen Gespräch zweimal im Jahr.

7. Der große Vorteil einer Schule für alle

Seit es uns gibt - und wir sind der erste Schulversuch dieser Art in Österreich - sind immer wieder Hospitationsgruppen, Studenten aus dem In- und Ausland, Delegationen aus der Schweiz und aus Deutschland gekommen um uns zuzusehen und Erfahrungen auszutauschen. Für uns ist die oben beschriebene Art des Unterrichts „normal“ geworden, aber aus den Feedbacks unserer Besucher, unserer Schüler und deren Eltern wissen wir,

dass wir in vielen Bereichen noch immer eine Ausnahme sind.

Durch die Mehrstufigkeit, den Lernnetzen und dem Umgang untereinander ist es uns gelungen, die meisten Bedürfnisse, sei es Förderung oder Forderung, abzudecken und unsere SchülerInnen fit zu machen für die Anforderungen von höherer Bildung und Beruf in einer Schule, in die sie gerne gehen.

Weitere Informationen auf unserer homepage: www.lerngemeinschaft15.at

Zusammenfassung der Reflexionen und Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen der Veranstaltung „Bildungsübergänge erfolgreich gestalten“

Maria Zwicklhuber

Zum Vortrag „Bildungsbeteiligung und Bildungsübergänge“

- Die Aussage über teilweise mangelnde Sozialkompetenz bei LehrerInnen hat bei einigen einerseits Ärger ausgelöst, andererseits wurde zugestimmt, dass in der Ausbildung die Entwicklung von Sozialkompetenz zu kurz komme und es notwendig ist, dieses Element verstärkt in der LehrerInnenausbildung einzubauen.
- Dem Vortrag mit vielen statistischen Zahlen konnten nicht alle TeilnehmerInnen folgen. Für manche waren es einfach zu viele Zahlen.
- Die Information aus dem Vortrag, dass Jugendliche zwischen 15-19 Jahren, egal ob ihre Eltern eingewandert sind oder nicht, unter gleichen Umständen (Merkmale der Eltern, sozio-ökonomische Lage des Elternhauses, Merkmale der Jugendlichen, regionale Merkmale etc.) mit fast der gleichen Wahrscheinlichkeit an einer Ausbildung oder weiterführenden Bildung teilhaben, stellte für viele TeilnehmerInnen ein wirkliches „AHA-Erlebnis“ dar. Es führte zu der Aussage: „Man muss immer differenziert und genau auf den Menschen, den/die SchülerIn schauen!“.
- Es wurde deutlich, wie stark Bildungschancen vom sozio-ökonomischen und Bildungshintergrund der Eltern abhängen. Die Schule steht dabei vor der Herausforderung, den Ausgleich zu schaffen, wenn die Eltern ihre Kinder nicht unterstützen können.
- Fragen wurden danach gestellt, wie die Bildungsintegration der 15-19 Jährigen gestaltet werden soll, die bei der Einreise schon 15 Jahre waren und ohne Ausbildung sind.

1. Zum Vortrag „Innovative Ansätze der Neuen Mittelschule Selzergasse, Wien“

- Dieser Vortrag über die innovative Praxis an dieser Schule wurde sehr interessiert und freudig erstaunt aufgenommen. An dem Beispiel „Lerngemeinschaft 15“ wurde sichtbar, wie gelungene Kooperation über die Schnittstelle Volksschule/ Neue Mittelschule/Sonderpädagogisches Zentrum hinweg möglich ist und zwar innerhalb des gegenwärtigen Schulsystems. Angemerkt wurde dazu: Wenn eine Schulleiterin und ihr Team innovative Ideen haben und diese gemeinsam als Team vertreten und umsetzen, ist vieles auch im gegenwärtigen Schulsystem machbar.
- Auch die neuen Wege im Umgang mit Mehrsprachigkeit - Unterricht der

Realienfächer Biologie, Geografie, Musik auf Deutsch, Englisch, Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch - wurden äußerst hellhörig und interessiert aufgenommen. Geschätzt wurde die intensive Sprachförderung unter Berücksichtigung der vorhandenen Mutterspracheressourcen und welche positive Wirkung dies auf die Motivation sowohl der LehrerInnen als auch der SchülerInnen hervorbringe.

- Zum vorgetragenen Modell gab es viele weiterführende Fragen über Ressourcen an und Organisation in der Schule.
- Der Vortrag hat auch viele neue Ideen angeregt. Plädiert wurde für:
 - reduzierte Schülerzahlen oder mehr Lehrpersonal für mehrsprachige Klassen - beispielsweise auch durch verstärkten Einsatz von Interkulturellen MitarbeiterInnen an den Schulen;
 - eine Aufhebung der fixen Stundeneinteilung und mehr zeitliche wie räumliche Flexibilität in der Schule;
 - die Schaffung von Begegnungs- und Gemeinschaftsräumen, damit Begegnungen möglich werden;
 - Haltung als LehrerIn: die Stärken der Kinder mehr hervorheben; die Durchführung eines Pilotversuchs in Wiener Neustadt nach dem Modell und Vorbild der Neuen Mittelschule Selzergasse.

2. Zum Vortrag „Vom Kindergarten in die Volksschule“

- Deutlich wurde, wie wichtig die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule ist. Vertrauensbildende Maßnahmen, Dialog, gemeinsame Reflexion und Aktionen von Leiterinnen von Kindergärten und DirektorInnen von Schulen haben in dem Pilotprojekt geholfen die „kommunikative Kluft“ zwischen den beiden Institutionen langsam zu überwinden.
- Die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen aus dem Pilotprojekt führte zu vielen Ideen und Vorschlägen für eine bessere Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Volksschulen in Wiener Neustadt:
 - 1x pro Monat sollen Kindergartenkinder (jene, die im nächsten Jahr in die Volksschule wechseln werden) die 1. Klasse der angrenzenden Volksschule besuchen;
 - Gemeinsame Durchführung verschiedener Einheiten wie Bewegung und Sport, Musik, soziales Lernen;
 - gemeinsame Ausflüge von Kindergarten und Volksschule;
 - Eltern in beiden Institutionen Einblicke ermöglichen - z.B. Lehrerin bereits zu einem Elternabend im Kindergarten einladen;
 - Vorlesestunde der Kinder der 4. Klasse weckt Vorfreude der Kindergarten-Kinder am Lesen. Es steigert aber auch den Selbstwert der Kinder der 4. Klasse.
 - Austausch zwischen KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen durch Besuche, Gespräche, Portfoliomappen fördern. Dabei ist aber auf Begegnungen auf „AUGENHÖHE“ zwischen den PädagogInnen der beiden Einrichtungen zu achten. Dies erfordert eine gegenseitige Wertschätzung, eine Wertschätzung, was die vorangehende oder nachfolgende Institution an Arbeit leistet bzw. geleistet hat.

Allgemein diskutierte Erfahrungen und Erkenntnisse in den Arbeitsgruppen

- Eltern mit Migrationsgeschichte sind oft mit der neuen Kultur und dem ihnen unbekannten Bildungssystem überfordert. Eltern mit Migrationsgeschichte, aber auch österreichische, bildungsferne Eltern haben oft Angst im Kontakt mit dem Schulsystem bzw. den LehrerInnen (z.B. bei der Schuleinschreibung) und entwickeln Haltungen der Abschottung. Eine türkeistämmige Studentin erzählte beispielsweise, wie schwierig es für sie sei, den Eltern, die kaum eine Ausbildung haben, das Universitätssystem zu erklären. Oft ist LehrerInnen diese Überforderung der Eltern nicht bewusst oder es fällt ihnen schwer damit umzugehen.
- TeilnehmerInnen plädierten für mehr Objektivität im Umgang mit Kindern und Eltern mit Migrationsgeschichte. Es ist wichtig, eigene Bilder und Meinungen zu hinterfragen sowie soziale und kulturelle Phänomene auseinanderzuhalten. Haltungen der Fairness und des Respektes müssen vorgelebt werden, dann können Kinder und SchülerInnen dies auch übernehmen.
- Auch die Nahtstelle Hauptschule und Neue Mittelschule bzw. Polytechnikum oder allgemeinbildende höhere Schule wurde kurz diskutiert und kritisch kommentiert. Es darf und soll keine vorschnelle Vorselektion seitens der Schule oder BerufsberaterInnen für SchülerInnen aus Familien mit Migrationsgeschichte in Richtung Polytechnikum und Beruf und Handwerk geben, nach dem Motto: „Du schaffst eine höhere Schule nicht, erlerne lieber ein Handwerk!“. Die Entscheidung - schulische Weiterbildung oder Berufsausbildung - muss auch grundsätzlich für diese Jugendlichen offen sein.
- Seitens des AMS-Vertreters wurden Erfahrungen eingebracht, wonach bei Jugendlichen aus Familien mit Migrationsgeschichte immer wieder eine Diskrepanz zwischen schlechten schulischen Leistungen (Zeugnisnoten) sowie Grundqualifikationen (Grundrechnungsarten...) und einem hohen Intelligenzquotienten (z.B. SchülerInnen spielen Computerstrategiespiele erfolgreich auf höchstem Level) bei diversen durchgeführten Tests festgestellt wird.
- Hervorgestrichen wurde die Wichtigkeit der Elternarbeit. Oft gibt es Elterngespräche nur dann, wenn es Probleme in der Schule gibt. Dadurch wird Schule negativ besetzt. Elterngespräche sollten stärker genutzt werden, um Eltern über Positives und die Entwicklung (insbesondere Stärken) ihrer Kinder zu informieren.
- Generell wurde der Erfahrungsaustausch in den Arbeitsgruppen zwischen LehrerInnen und AMS-Vertreter, Eltern mit Migrationsgeschichte, Jugendliche in Ausbildung und NGO-VertreterInnen als große Bereicherung erlebt.

Vielfalt braucht Bildung - Bildung braucht Vielfalt

Barbara Herzog-Punzenberger

Schule in vielfältiger werdenden Gesellschaften

Gesellschaften verändern sich und haben sich immer verändert. So wie in der österreichisch-ungarischen Monarchie vor hundert Jahren eine große Vielfalt an Sprachen vorhanden war, so ist es auch heute in unseren Schulen¹. Hauptfaktor für die Verlagerung des Lebensmittelpunkts von einzelnen Personen und schließlich deren Familien ist die Suche nach besseren Lebensbedingungen, Angebot und Nachfrage nach Arbeitskräften, persönliche Beziehungen und Partnerschaften sowie Flucht und Vertreibung. Der Anstieg mehrsprachiger SchülerInnen im österreichischen Schulwesen ist seit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte in den 1960er und 1970er Jahren mehr oder weniger kontinuierlich verlaufen. Im Durchschnitt spricht heute (Schuljahr 2010/11) jede/r vierte SchulanfängerIn in Österreich eine andere Sprache als Deutsch zuhause, in Wien jede/r zweite, in größeren Städten (über 50.000 EinwohnerInnen) oftmals jede/r dritte. Von den insgesamt 1,15 Mio SchülerInnen sprechen rund 200.000 zuhause (auch noch) eine andere Sprache als Deutsch. Es werden über einhundert verschiedene Sprachen in Österreichs Schulen gesprochen. Allerdings sprechen, aufgrund der Anwerbeabkommen der Republik Österreich mit dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei, rund die Hälfte der mehrsprachigen SchülerInnen zu gleichen Teilen entweder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (50.000 SchülerInnen) oder Türkisch (50.000 SchülerInnen). Die Sprachgruppen sind über die Bundesländer, Städte und Gemeinden je nach Einwanderungs- und Wirtschaftsgeschichte unterschiedlich verteilt. Während in Wien 15% der VolksschülerInnen Bosnisch-Kroatisch-Serbisch sprechen, sind es in Salzburg 10% und in Niederösterreich 3%. In der Steiermark sprechen weniger als 2% Türkisch, in Tirol 9% und in Vorarlberg 17%.

Wird Bildung vererbt in Österreich?

Das Bildungs- und Berufsprofil der zugewanderten Eltern unterscheidet sich deutlich von dem der ‚eingeborenen‘ österreichischen Eltern. Während 22% der Kinder österreichischer Eltern ohne Migrationshintergrund mindestens einen Elternteil mit einem Fachhochschul- oder Universitätsabschluss besitzen, gilt dies für Kinder zugewanderter Eltern zu 33-34%, sofern die Eltern nicht aus den Anwerbeländern des ehemaligen Jugoslawiens (10%) und der Türkei (5%) kommen. Umgekehrt weisen nur 5% der Kinder ‚eingeborener‘ Eltern solche mit maximal einem Pflichtschulabschluss auf, aber 17% aus dem ehemaligen Jugoslawien und 55% aus der Türkei; im Durchschnitt der Kinder mit Migrationshintergrund beträgt der Anteil 26%.

Der Bildungsabschluss der Eltern bestimmt im österreichischen Schulsystem sehr viel stärker als in anderen Ländern (wie Kanada, Finnland, Japan) den Bildungserfolg der Kinder

¹ Die Situation der mehrsprachigen SchülerInnen in Österreich ist in Kapitel 6 des Nationalen Bildungsbericht 2012, Band 2, nachzulesen <https://www.bifie.at/buch/1915>. Die Statistiken finden sich in Band 1 unter den Indikatoren A1, A2, B2, C3, C5, D2, D3, D6, D7, E1 und E2. <https://www.bifie.at/buch/1914>

(Vogtenhuber et al 2012, 153-157). Dies spiegelt sich in den erreichten Kompetenzen wie auch in den Anteilen der mehrsprachigen Kinder in unterschiedlichen Schultypen wieder. Während sie in den allgemein bildenden höheren Schulen unterrepräsentiert sind, sind sie in den Polytechnischen Schulen und Sonderschulen überrepräsentiert. Zwischen 2006 und 2010 konnte allerdings eine Steigerung in der Bildungsteilnahme an den Gymnasien sowohl unter den Bosnisch-Kroatisch-Serbisch- als auch unter den Türkisch-sprechenden SchülerInnen festgestellt werden.

Österreich liegt mit einem Anteil von 15% an mehrsprachigen Schüler/innen unter den 15-/16-Jährigen im Mittelfeld der OECD-Länder, mit dem verhältnismäßig großen Unterschied von 68 Punkten in der Lesekompetenz (PISA 2009) von ein- und mehrsprachigen SchülerInnen allerdings unter den Ländern mit den größten Differenzen. Wesentlich besser schneiden die traditionellen Einwanderungsländer Australien, wo es keinen Leistungsunterschied zwischen den Kategorien der ein- und mehrsprachigen SchülerInnen gibt, Kanada, mit einer sehr geringen Differenz und die USA, mit einer etwas größeren Differenz, ab. In Europa zeichnen sich das Vereinigte Königreich und die Niederlande mit wesentlich geringeren Differenzen aus. Die 68 Punkte Unterschied in der Lesekompetenz reduzieren sich allerdings in Österreich auch um ein Drittel, wenn der sozio-ökonomische Hintergrund der SchülerInnen berücksichtigt wird (Schwantner & Schreiner 2010, 42-43).

Vielfalt bedeutet Bereicherung und Herausforderung

Vielfalt in den Bildungsinstitutionen bedeutet unter anderem Vielfalt der Sprachen, Kulturen und Religionen - um drei der wesentlichen Unterschiede zwischen Menschen zu benennen. Vielfalt und damit Unterschiede bereichern und sind Herausforderung. Wie wir mit Unterschieden umgehen, ist anfangs darin begründet, wie wir zuhause gelernt haben, mit unterschiedlichen Sichtweisen und Praktiken umzugehen. Kindergarten und Schule sind die Orte, wo wir neue Sichtweisen und Praktiken kennenlernen und neue Umgangsformen mit dieser Vielfalt erlernen können. Als Ausgangsbasis muss die Haltung stehen, dass das Sosein des Kindes und der Familie, seine bzw. ihre Sprache, Kultur und Religion Respekt und Anerkennung verdienen. Fremdes ruft Angst und Neugierde hervor. Welches der Gefühle überwiegt, hängt von der eigenen Sicherheit ab. Uns Bekanntzumachen mit dem Fremden, ist ein Weg, die Angst zu überwinden. Uns mit den konkreten Individuen, Kindern und Eltern vertraut zu machen, bietet die Chance, vereinfachte, wertgeladene Vorstellungen über andere Kulturen und Religionen durch differenzierte Bilder zu ersetzen - die unverwechselbaren Kombinationen von Eigenschaften und Handlungen jedes Individuums zu erkennen. Den Anderen oder die Andere verstehen zu wollen, erweitert den eigenen Horizont und ermöglicht das Experiment der Perspektivenübernahme. Wie ist es für den Mitschüler, wie erlebt es die Nachbarin, was fühlt der Vater oder die Mutter in dieser Situation?

Für viele Kinder ist die Herkunft der Eltern vorerst kein wesentlicher Bezugspunkt, auch für die Eltern mag es im Alltag keine große Rolle spielen, wo sie geboren wurden oder aufgewachsen sind. Sie werden eher durch die Umwelt, die sogenannten „Einheimischen“, mit der oftmaligen Frage nach der Herkunft an einen anderen Ort verwiesen. Manche fühlen dadurch ihre Zugehörigkeit zu dem Land, in dem sie nun leben, in Frage gestellt. Kinder und Jugendlichen können sich dadurch bei ihrer Suche auf dem Weg des Erwachsenwerdens irritiert fühlen. Natürlich sind sie auch ÖsterreicherInnen! Besonders jene, die hier geboren und aufgewachsen sind, beschreiben es als einen Akt des „Fremd-gemacht-

Werdens“. Für manche sind die Netzwerke unter Angehörigen ihrer Herkunftsgruppe wesentliche emotionale Stützen. Es wird für sie dadurch leichter, Zugang zu Wohnraum, Arbeitsplätzen, Kinderbetreuungsplätzen, Lernhilfe, Freizeitmöglichkeiten zu finden. Manchmal ist es einfach auch notwendig, unfaires oder respektloses Verhalten, mit dem man ohne ersichtlichen Grund konfrontiert worden ist, gemeinsam zu verarbeiten. Menschen brauchen Interpretationsangebote, um erlebte Benachteiligung nicht (nur) als eigene Schwäche, Fehlverhalten oder Schuld interpretieren zu können. Für manche sind Verwandte und Freunde aus der Herkunftsgruppe gut funktionierende Stützen gegen Vereinsamung, gerade im Alter. Wie in der alteingesessenen Bevölkerung gibt es auch innerhalb der verschiedenen Herkunftsgruppen eine Vielfalt an möglichen Kombinationen von Einstellungen, Haltungen, Vorlieben - und diese verändern sich auch über die Zeit. Wichtig sind persönliche Begegnungen, wichtig sind aber auch Strukturen, die den Rahmen für individuelle Wahlmöglichkeiten bieten.

Wie sind die Institutionen beschaffen, wie wird in der Öffentlichkeit über diese oder jene Gruppe oder Kategorie von Menschen gesprochen? Die Strukturen der Institutionen und Diskurse sind von den gesellschaftlichen Machtverhältnissen geprägt. Sie sind voller Wertungen, welche Handlungen und welche Entscheidungen legitim sind. Sie beeinflussen auch, welche Stereotype oder Feindseligkeiten so legitim sind, dass sie ausgesprochen, niedergeschrieben oder sogar in der politischen Diskussion Verwendung finden können. Gruppen, die mehr Macht und Einfluss haben, können die Strukturen und Diskurse leichter zu ihren Gunsten beeinflussen als Gruppen, die weniger einflussreich sind. Manche Gruppen haben keine Stimme in der Öffentlichkeit oder ihre Stimme wird kaum gehört, weil sie in den Medien kaum Gehör finden. Dies ist besonders bei jenen der Fall, die keine Staatsbürgerschaft besitzen und daher im politischen Prozess als nicht relevant erachtet werden oder aber bei jenen, die zu wenige sind. Es ist aber auch bei denen der Fall, die Schwierigkeiten haben, sich zu artikulieren und sich den herrschenden Strukturen hilflos ausgeliefert fühlen.

Bedeutend wirkmächtiger als Kultur, Sprache und Religion ist aber der sozioökonomische Hintergrund, die Schicht aus der wir kommen. Sie beeinflusst oftmals wesentlich stärker den Erfolg als alle anderen Unterschiede und bestimmt darüber, wie anstrengend und aufwendig es ist, in dieser Gesellschaft erfolgreich zu sein. Dabei geht es nicht darum, dass es unmöglich ist, erfolgreich zu sein sondern wie viele Hindernisse überwunden werden müssen, um am selben Platz zu landen. Unterschiede der Schicht, der Sprache, der Kultur und Religion vermengen sich und ergeben in einer bestimmten Gesellschaft zu einem Zeitpunkt ein bestimmtes Muster. Zu diesem Muster gehört auch das Geschlecht, das in unterschiedliche Richtungen wirkt. Dieses Muster, das vom Prestige der jeweiligen Sprachen, Kulturen und Religionen mitbestimmt wird, findet auch in der Schule seinen Ausdruck.

Interkulturelle Begegnung erfordert bewusste Auseinandersetzung und mehrdimensionales Handeln

Die bloße Anwesenheit unterschiedlicher Kinder reicht also nicht aus, um Schulen zu Orten der interkulturellen Begegnung werden zu lassen, wo die Kinder die unter Umständen bereits existierenden Vorurteile verlernen können. Um dieses Ziel zu erreichen, braucht es mindestens vier Voraussetzungen:

- gruppenüberschreitende Freundschaften
- gemeinsame Ziele der Kinder im Schulkontext
- den gleichen Status aller anwesenden Kinder
- sowie Autoritäten, die mit allen Kindern und Eltern in respektvoller Weise umgehen.

Wie aber kann, wenn in der Gesellschaft ansonsten viele Unterschiede überdeutlich sichtbar und wirksam sind, unter den Kindern einer Schule/einer Klasse der gleiche Status hergestellt bzw. verdeutlicht werden? Neben dem respektvollen Umgang müssen dazu die strukturellen Ungleichheiten berücksichtigt werden. Das unterschiedliche Prestige von Sprachen und die Ressource einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache Deutsch müssen zur Sprache gebracht werden. Sprachentausch, zweisprachiger Unterricht, Schüleraustausch sollte an die Ressource der vorhandenen SchülerInnen und größten Einwanderungsgruppen anknüpfen. Jede Lehrkraft ist Sprachvermittlerin in der Bildungssprache Deutsch und braucht das nötige Wissen für diese Aufgabe (vgl. Gogolin et al 2010).

Der gleiche Status der SchülerInnen kann sich in der gemeinsamen Gestaltung des Raums und der Zeit, in der gemeinsamen Entwicklung von Routinen und Ritualen, die auf Herkunft und Bedürfnisse eingehen, manifestieren. All das bedeutet nicht, dass es um Scheinharmonie geht sondern um Demokratielernen. Darunter versteht man, dass es unterschiedliche Interessen gibt, die verhandelbar gemacht werden, immer mit Blick auf das gemeinsame Ziel der Schule. Die Gestaltung des Aushandlungsprozesses ist ein Teil davon, der in Schulen entwickelt werden muss. Ein Ziel ist, dass die unterschiedlichen Interessen artikulierbar werden und Konflikte dadurch anstatt zu eskalieren lösbar. Die Dimensionen des Respekts, der Anerkennung, der Fairness und des Wohlfühlens, nicht zuletzt das Erlernen von solidarischem Handeln und sozialer Kompetenz sind allerdings nur eine Seite der Medaille. Die andere Seite der Schule sind Kompetenzerwerb, Kreativität, Leistung, Abschlüsse. In der Schule geht es um die Steigerung der Ausdrucksfähigkeit, der Differenziertheit, der Kontrolle, der Rationalität, des Verstehens, es geht um Wissen und Bildung, um fachliche und überfachliche Kompetenzen. Für die Jugendlichen geht es schließlich auch darum, am Arbeitsmarkt einen guten Platz zu erlangen, indem sie über die entsprechenden Kompetenzen, Zeugnisse und Abschlüsse verfügen. Es ist unsere gemeinsame Verantwortung, dass alle SchülerInnen ihre Potenziale so weit als möglich entwickeln können.

Schule als Lerngemeinschaft

An englischen Schulen, die trotz schwieriger Ausgangsbedingungen, den Kompetenzerwerb ihrer mehrsprachigen und sozial benachteiligten SchülerInnen auf hohem Niveau über längere Zeit sicherstellen konnten, wurden folgende übereinstimmende Merkmale festgestellt: Sie verstehen sich als „Lerngemeinschaft“ mit hohen Zielen und Werten, von denen sie überzeugt sind. Sie orientieren sich am individuellen Fortschritt jedes Einzelnen sowohl in den erreichten Kompetenzen als auch im Wohlbefinden. Sie verwenden regelmäßig standardisierte Tests als diagnostische Instrumente, um mit den SchülerInnen gemeinsam Lernfortschritte dokumentieren und beobachten zu können. Der Unterricht hat eine hohe

Qualität, in dem sie den SchülerInnen vielfältige Möglichkeiten zum Lernen zur Verfügung stellen, verbunden mit Ermutigung und Unterstützung für jede Schülerin und jeden Schüler. Sie stellen die SchülerInnen an erste Stelle, investieren in ihr Personal und arbeiten mit den Eltern und der Nachbarschaft zusammen. LehrerInnen sind keine EinzelkämpferInnen sondern arbeiten in Teams und sind offen, ihre Professionalität weiterzuentwickeln. Sie haben eine hervorragende Führung, die sich auch in einer gut verteilten Führungsstruktur abzeichnet. Ihre Erfolge sind Ergebnis einer hochreflexiven, sorgfältig geplanten und implementierten Strategie. Sie erreichen einen hohen Grad an interner Konsistenz.

Wichtige Handlungsspielräume

Kurz zusammengefasst, kann in Österreich von vier Handlungsspielräumen gesprochen werden, in denen wesentliche Verbesserungen erreicht werden sollten, um die Vielfalt sprachlicher, kultureller und religiöser Art als Ressource zu nutzen und dem Ideal der Chancengerechtigkeit für alle SchülerInnen näher zu kommen.

Die erste Ebene betrifft die **Gesellschaft als Rahmenbedingung für Schule** und für das Leben der Familien mit Migrationshintergrund und der Ressource Mehrsprachigkeit. Entscheidend ist das Bekenntnis der Republik Österreich ein Einwanderungsland zu sein, die rechtliche Gleichstellung von SchülerInnen, die in Österreich geboren wurden, d.h. deren Einbürgerung und Möglichkeit der Doppelstaatsbürgerschaft sowie eine klare Anti-Diskriminierungspolitik.

Die zweite Ebene betrifft die **Strukturen des Schulsystems**, darunter eine möglichst späte Trennung nach vermuteter Leistungsentwicklung (Gesamtschule) und eine neue zeitliche Strukturierung - verschränkte Ganztagschule sowie entsprechende Ferienangebote - die allerdings mit adäquaten räumlichen Gegebenheiten einhergehen müssen. Ebenso profitieren gerade Kinder aus sozial schwachen Familien vom frühen Einstieg in außerfamiliäre Betreuungsinstitutionen (Kinderkrippe und Kindergarten), die sich allerdings mit entsprechenden Qualitätssicherungsmaßnahmen beschäftigen müssen.

Die dritte Ebene betrifft den **Schulstandort** als solchen und dabei ganz besonders die Führungsaufgabe der Schulleitung in diesem Themenfeld: Etablierung einer Willkommenskultur, Antidiskriminierungsethos, Elternarbeit (mehrsprachiges Informationsmaterial, Dolmetschdienste,...), Auseinandersetzung mit Migrationsgeschichte der Schule und Nachbarschaft, Kooperation mit Communities außerhalb der Schule.

Die vierte Ebene bezieht sich auf die **Ebene des Unterrichts**, wo jede Lehrperson betroffen ist, denn jeder Unterricht ist sprachlich vermittelt. Die Qualitätsmerkmale durchgängiger Sprachbildung sind in jedem Unterricht zu berücksichtigen und die Organisation zusätzlicher sprachlicher Förderung sowohl in der Unterrichtssprache als auch in der Familiensprache in flexibler Weise einzurichten. Alle diese Maßnahmen benötigen entsprechende Ressourcen. Für die Schulen, die vor besonders großen Herausforderungen stehen, sind die Zuteilung zusätzlicher finanzieller Mittel anhand eines Indexes zu überlegen (vgl. Kapitel 5, Nationaler Bildungsbericht Band 2). Die Qualitätssicherungsmaßnahmen im Rahmen der „Schulqualität Allgemeinbildung“/SQA sollten den Bereich der sprachlichen und kulturellen Vielfalt entsprechend aufnehmen und als Teil der in einer Schule gemeinsam zu gestaltenden Verbesserungen zentral verankern (vgl. QUIMS in Zürich).

Ausgangsbedingungen, die viele Herausforderungen enthalten, müssen nicht

notwendigerweise hohe Leistungen und Erfolg verhindern. LehrerInnen und Schulleitungen sind neben den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, die die Aus- und Weiterbildung der PädagogInnen zur Verfügung stellen, der Schlüssel zum Erfolg. Die PädagogInnen brauchen Unterstützung, um einen hohen Grad an Professionalität zu erreichen und wir alle sollten den LehrerInnen und Schulen, die mit einer sozial benachteiligten und kulturell vielfältigen SchülerInnenschaft produktiv umgehen, sozialen Zusammenhalt und entsprechende Leistungen erreichen, hohe Wertschätzung entgegen bringen. Das ist auch unsere Verantwortung - die Verantwortung der Politik, der Schulverwaltung, der LehrerInnen, der Eltern aber auch der Medien und der Gesellschaft insgesamt.

Literaturliste:

- Bruneforth, M.; J. Bacher & C. Weber (2012), Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. in Herzog-Punzenberger, B. (Hg.), Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2. Graz: Leykam. 189-228.
- Bruneforth, M. & L. Lassnigg (Hg.) (2012), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., Saalman, W. & FÖRMIG-AG (2010) Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf
- Herzog-Punzenberger, B. (Hg.) (2012), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
- Herzog-Punzenberger, B. & P. Schnell (2012), Die Situation der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler im österreichischen Schulsystem, in B. Herzog-Punzenberger (ed.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2. Graz: Leykam. 229-268.
- QUIMS Qualität in multikulturellen Schulen: Informationsseite der Bildungsdirektion des Kantons Zürich http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html
- Schwantner & Schreiner (2010), PISA 2009 Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, 42-43. <https://www.bifie.at/buch/1249/5/2>.
- Vogtenhuber, S., Lorenz, L., Bruneforth, M., Gumpoldsberger, H., Toferer, B., Schmich, J., Schwantner, U. & S. Bergmüller (2012), Indikatorengruppe C: Prozessfaktoren. in Bruneforth, M. & Lassnigg, L. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Leykam, Graz, 61-110.
- Vogtenhuber, S., Lorenz, L., Gumpoldsberger, H., Schwantner, U., Suchan, B., Bruneforth, M., Toferer, B., Wallner-Paschon, C., Rädinger, R., Rieß, C. & F. Eder (2012), Indikatorengruppe D: Output - Ergebnisse des Schulsystems. in Bruneforth, M. & Lassnigg, L. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Leykam, Graz, 111-165.

Sprachförderung Deutsch im Rahmen einer mehrsprachigen Bildung

Hans-Jürgen Krumm

Von der Überwindung des monolingualen Habitus

Es besteht gar kein Zweifel daran, dass die Beherrschung der deutschen Sprache eine zentrale Voraussetzung dafür ist, dass Kinder in Österreich schulischen (und später beruflichen) Erfolg haben. Diese Erkenntnis darf aber nicht zu dem Fehlschluss verleiten, alle anderen Sprachen seien unwichtig und die Konzentration auf die deutsche Sprache allein sichere den Bildungserfolg.

Unsere Welt war und ist eine vielsprachige: Das gilt nicht nur für die globalisierte Wirtschaft und für das Internet, das gilt auch für viele Familien, in denen es auf die unterschiedlichste Weise mehrsprachig zugeht: Durch das Miteinander von Dialekt und Hochsprache, durch die Zugehörigkeit zu einer sprachlichen Minderheit, durch verschiedensprachige Eltern oder Verwandte, auf Grund von Urlaubsreisen in andere Länder oder auch durch die Migrationsbiographie der Eltern und der Kinder. Die Lebenswelt der Kinder ist vielsprachig und hat mit den Kindern längst auch Eingang in Kindergarten und Schule gefunden - 10 und mehr Sprachen in einer Klasse sind keine Seltenheit.

Die Schule ist erst langsam dabei, sich dieser Vielsprachigkeit zu öffnen: Inzwischen können auch mehrere Sprachen als Sprachen einer Familie in die Schulstatistik eingetragen werden, der muttersprachliche Unterricht soll Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch Gelegenheit geben, auch die Familiensprache zu festigen. Ein „ressourcenorientierter Ansatz“ fragt, welche Sprachen Kinder schon mitbringen und wie diese sprachlichen Fähigkeiten für den Erwerb der deutschen Sprache genutzt werden können. In vielen Fällen ist die Perspektive allerdings noch „defizitorientiert“: Gefragt wird nicht, was Kinder schon können, sondern nur, was sie auf Deutsch noch nicht können. Als ‚normal‘ gilt ein Kind nur, wenn es zu Schulbeginn schon ausreichend Deutsch spricht. Die Hamburger Bildungswissenschaftlerin Gogolin nennt dies den „monolingualen Habitus“ der multilingualen Schule¹.

Für Kinder mit einer anderen Erstsprache ist das fatal, denn sie werden zuerst an dem gemessen, was sie nicht gut können. Verglichen mit deutschsprachig aufgewachsenen Kindern sind sie immer zurück, auch wenn sie sich sehr anstrengen und große Lernfortschritte machen. Und die schon 1775 in einem Methodenbuch für die Schulen der Monarchie formulierte Einsicht, Deutsch solle erst gelernt werden, nachdem „die Jugend in ihrer eigenen Sprache gut lesen“ gelernt hat², ist leider verloren gegangen. Schon weil Kinder dazugehören, mit anderen spielen wollen, verfügen sie in der Regel über eine starke Motivation zum Deutschlernen - diese Motivation aber wird gefährdet, wenn der Deutschunterricht als Bedrohung der Muttersprache erscheint. Sprachkonflikte, manchmal auch Sprachverweigerung, sind die Folge.

¹ Ingrid Gogolin: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann: Münster 1994

² Felbigers Methodenbuch von 1775, 371 f., zitiert nach Ulrike Eder: „Auf die mehrere Ausbreitung der deutschen Sprache soll fürgedacht werden“. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II.* StudienVerlag: Innsbruck 2006, S. 50

Auch im Sprachenangebot schöpfen Schulen die vorhandenen Möglichkeiten nicht aus: Obwohl es keine vorgeschriebene Schulfremdsprache und Sprachenfolge gibt, lernen 92,5 % der Volksschulkinder Englisch, eine zweite oder dritte Fremdsprache dagegen, wenn überhaupt, oft erst in der Sekundarstufe II. Und der muttersprachliche Unterricht für die Migrantenkinder ist als Freigegegenstand bzw. unverbindliche Übung eher eine Randerscheinung.

Seit die Europäische Union das Ziel formuliert hat, dass jede/r europäische BürgerIn zusätzlich zur Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen sollte, setzt langsam ein Umdenken ein. Österreich hat sich 2006 - 2009 an dem Prozess des Europarats der Entwicklung eines *Language Education Policy Profile* beteiligt; die Ergebnisse liegen vor¹ und haben bereits zu einer Reihe von Initiativen geführt, u.a. zur Entwicklung eines „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (siehe Absatz 3).

Von einem additiven Sprachverständnis zu einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung

Der Blick auf Sprachen in der Schule ist bisher durch ein additives Verständnis gekennzeichnet: Muttersprache und Zweitsprache, erste und zweite Fremdsprache - schon die Terminologie verrät, dass Sprachen getrennt in verschiedenen Unterrichtsfächern vermittelt werden; oft wissen die Lehrpersonen nicht, welche Sprachen ein Kind mitbringt und welche sprachlichen Fähigkeiten bei anderen Lehrkräften gefördert werden.

Das menschliche Gehirn aber verfügt nicht über getrennte Areale für verschiedene Sprachen. Auch die Lebenswelt der Kinder ist von dem Neben- und Miteinander verschiedener Sprachen geprägt. Kinder (mit und ohne Migrationshintergrund) bringen oft schon Erfahrungen mit unterschiedlichen sprachlichen Registern mit. Viele von ihnen haben auch Erfahrungen mit Dialekten und verschiedenen Sprachen (in der Familie, in der Nachbarschaft). Manche Kinder haben auch schon die Diskriminierung von Sprachen erfahren. Durch den Eintritt in den Kindergarten und vor allem in die Schule ändert sich ihre sprachliche Lebenswelt in qualitativer Weise: Als Schülerinnen und Schüler knüpfen sie neue kommunikative Kontakte. Die Standardform des Deutschen als Bildungs- und Umgebungssprache erhält einen erhöhten Stellenwert. Unterrichtsangebote in einer Fremdsprache, in der Minderheitensprache oder in der Herkunftssprache treten hinzu. Intensiver als zuvor setzen sie sich mit der Schriftform der Sprachen und mit Registerunterschieden auseinander. Dabei sind für Kinder, im Unterschied zu vielen Erwachsenen, alle Sprachen ihrer Lebenswelt wichtig. Werden die Sprachen der Familie in der Schule abgewehrt oder gar verboten, so sind Sprachkonflikte für das Kind die Folge.

Aufgabe der Schule ist es in dieser Situation, den Kindern zum Zurechtfinden in dieser sprachlichen Vielfalt und zur gezielten Nutzung aller ihrer sprachlichen Ressourcen zu verhelfen. Das bringt Vorteile für das Lernen von Sprachen ebenso wie für das Lernen generell - denn „Mehrsprachigkeit macht schlau“. Der Umgang mit mehreren Sprachen von Anfang an schärft das Bewusstsein der Kinder für Sprachen, schult ihr grammatisches Verständnis. Das Vergleichen von und Wechseln zwischen Sprachen stellt ein kognitives Training dar. Das

¹ vgl. die deutschsprachige Publikation des Länderberichts (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf) und des Profils (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profil_Austria_DE.pdf).

bedeutet, dass die Sprachen, die die Kinder mitbringen, das Fundament sind, auf dem die Förderung der deutschen Sprache wie auch alle weiteren Sprachangebote aufbauen.²

Noch eine andere Erkenntnis ist wichtig: Nicht nur der Sprachunterricht vermittelt Sprachen. Jeder Unterricht, egal in welchem Fach, erfordert Sprachkenntnisse, fördert zugleich deren Weiterentwicklung. Das Definieren und Abstrahieren, das Vergleichen und Erklären, all das sind wichtige sprachliche Tätigkeiten, die in jedem Unterrichtsfach vorkommen.

Erforderlich für eine erfolgreiche Sprachentwicklung ist also ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung, d.h. eine koordinierte Abfolge und Abstimmung der Sprachenangebote, in die auch die sog. nichtsprachlichen Fächer einbezogen sind. Die Deutschlehrerin sollte also wissen, welche Sprachen ein Kind mitbringt, sollte sich mit den Lehrkräften, die Deutsch als Zweitsprache unterrichten, wie auch mit der Lehrkraft für Englisch abstimmen. Und die Schulkonferenz sollte das Thema „Sprachen“ als eine gemeinsame Aufgabe aller Fächer im Rahmen der Schulentwicklung behandeln.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit als ein integriertes Konzept für die sprachliche Bildung

Gemeinsam mit Hans Reich (Universität Koblenz-Landau) hat der Verfasser im Auftrag des Unterrichtsministeriums das *Curriculum Mehrsprachigkeit*³ entwickelt. Es fordert und fördert die Abstimmung und das Zusammenwirken der Lernprozesse, die sich auf einzelne Sprachen beziehen, wobei auch die sprachlichen Aspekte des Lernens in den „nicht-sprachlichen“ Fächern berücksichtigt werden. Das Curriculum Mehrsprachigkeit und der in ihm modellierte Mehrsprachigkeitsunterricht leisten Grundlagenarbeit für jedes Sprachenlernen im Sinne übergreifender Fähigkeitsentwicklung und Begriffsbildung, im Sinne verstärkender Zuarbeit zum Unterricht der einzelnen Sprachen und im Sinne einer Bewusstmachung und motivierenden Reflexion der individuellen sprachlichen Lernprozesse. Das Curriculum Mehrsprachigkeit bietet hierzu vier Lernbereiche an:

- Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt
- Vergleichen von Sprachen
- Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen
- Aneignung von Sprachlernstrategien.

Der „Mehrsprachigkeitsunterricht“, gleich, ob als eigenes Fach organisiert oder in der Verantwortung eines der sprachlichen Fächer, bezieht sich nicht nur auf die, an einer Schule ohnedies unterrichteten Sprachen, sondern bezieht im Maße des Möglichen alle in einer Klasse präsenten Sprachen und Dialekte mit ein. Er vermittelt dadurch ein realistisches Bild der Sprachenvielfalt und der sozialen wie der linguistischen Unterschiede zwischen den Sprachen. Er stellt Beziehungen zwischen den Sprachen her. Damit wird auch die terminologische Einheitlichkeit gefördert und eine durchgehende Systematik bei der Aneignung der Strategien des Sprachenlernens erreicht. Dadurch entsteht nicht nur eine

² Vgl. z.B. Ingrid Gogolin/ Ursula Neumann (Hg): *Streitfall Zweisprachigkeit*. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2009.

³ Das Curriculum kann unter der folgenden Adresse heruntergeladen werden: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>

gemeinsame kognitive Basis für das Sprachenlernen, sondern wird zugleich ein Beitrag zur Wertschätzung jeder einzelnen Sprache und zu einem sprachenfreundlichen Klima an der Schule geleistet. Auch die Zusammenhänge zwischen Sprachen auf der einen Seite, sozialen und kulturellen Gegebenheiten auf der anderen Seite werden untersucht und damit sprachliches und soziales Lernen stärker verbunden.

Kinder, die Deutsch als Muttersprache sprechen, entwickeln zunächst eine unbewusste, quasi automatische Beherrschung der deutschen Sprache, die sich vor allem auf Grund des intensiven Sprachkontakts und Sprachgebrauchs festigt. Diese frühkindliche intensive Sprachlernphase können Kinder, die mit einer anderen Familiensprache aufwachsen, nicht ein- oder nachholen. Sie brauchen ein bewussteres Herangehen an die deutsche Sprache, einen Umgang mit Regeln und ein Reflektieren des Sprachgebrauchs, um den fehlenden Sprachkontakt zu ersetzen. Das kann durchaus spielerisch und kindgerecht geschehen⁴; die deutsche Sprache wird im Mehrsprachigkeitsunterricht besonders gefördert und gefordert, aber auf eine sehr lernwirksame Weise, indem Kinder darin unterstützt werden, die neue Sprache in ihre vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten zu integrieren⁵.

⁴ Vgl. die Beispiele bei Basil Schader: *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Bildungsverlag EINS: Troisdorf 2004 sowie die Anregungen auf der Plattform: <http://www.schule-mehrsprachig.at/>

⁵ Vgl. Ingelore Oomen-Welke/ Hans-Jürgen Krumm (Hg): *Sprachenvielfalt im Klassenzimmer (= Fremdsprache Deutsch Heft 31)*. Klett Verlag: Stuttgart 2004

Zusammenfassung der Reflexionen und Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen der Veranstaltung „Vielfalt ermöglichen, Ressourcen entdecken“

Maria Zwicklhuber

- Es braucht eine Umorientierung von der derzeit noch oftmals praktizierten Defizitorientierung hin zu einer Ressourcenorientierung. Das vom Referenten eingebrachte Motto „Mehrsprachigkeit macht schlau“ sollte Leitlinie für eine neue Atmosphäre und Einstellung in den Schulen werden. In der Schulpraxis bedeutet dies, Mehrsprachigkeit nicht als Defizit zu sehen, sondern als Bereicherung (Ländererfahrungen mit mehreren anerkannten Landessprachen - wie z.B. Armenien) und als zusätzliche Ressource z.B. für den späteren Beruf. Es braucht eine Würdigung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit von Kindern und nicht eine Abwertung oder gar ein Sprechverbot ihrer Muttersprache auch dann, wenn ein Kind die Sprache nicht perfekt kann, sondern nur Grundlagen in einer Sprache hat. Als kontraproduktiv wurde in diesem Zusammenhang das Sprachverbot von anderen Sprachen als Deutsch im Klassenzimmer bzw. in Pausenhöfen betrachtet.
- Zum Thema „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ brachte Hans-Jürgen Krumm im Arbeitskreis noch sehr viele praktische Beispiele und methodische Vorschläge ein (Wörter im Sprachvergleich, Sprachbiografien mit SchülerInnen erstellen, Sprachlandkarte der Familienmitglieder erstellen). TeilnehmerInnen plädierten für eine weiterführende Fortbildung mit dem Vortragenden zu diesem Thema (Sprachförderung Deutsch durch Mehrsprachigkeit) im nächsten Schuljahr. Einige TeilnehmerInnen regten auch an, Weiterbildungen zum Thema „Sprachförderung Deutsch durch Mehrsprachigkeit“ verpflichtend einzuführen.
- Festgehalten wurde, dass die manchmal geringe Lesekompetenz bei Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte nicht das Ergebnis einer anderen Familiensprache als Deutsch sei, sondern abhängig von Bildungserfahrung der Eltern, d.h. wie sehr im Elternhaus oder in der Umgebung des Kindes Bücher vorhanden seien und Lesen bzw. Vorlesen eine geliebte und gelebte Praxis. Dies sei kein ethnisch-kulturelles Phänomen, sondern eine Frage der Bildung.
- Hingewiesen wurde immer wieder darauf, dass jeder Unterricht - egal ob Deutsch-, Mathematik-, Geografieunterricht etc. - auch gleichzeitig Sprachunterricht ist. In diesem Zusammenhang wurde bewusst, dass eine stärkere Kooperation und gemeinsame Reflexionen im LehrerInnenkollegium erforderlich seien und eine „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ alle Fachgegenstände einbeziehen sollte.
- Ideen zur bildungsmäßigen Aufstiegsförderung der 2./3. Generation wurden entwickelt: z.B. Laufbahnberatung in der 4. Klasse Volksschule, verstärkte Elternarbeit, Einsatz von StudentInnen mit Migrationshintergrund als MentorInnen.
- Für Diskussionen und Betroffenheit sorgte die Information, dass im Jahr 2010/2011 von insgesamt 1798 Tischlerlehrlingen nur 5 mehrsprachig waren und in den Ausbildungsstätten für KindergärtnerInnen (Bundesanstalten für

Kindergartenpädagogik) und LehrerInnen (Pädagogische Hochschulen) so wenige StudentInnen mit Migrationshintergrund zu finden seien. Angeregt wurde, dass das Referat *Vielfalt und Zusammenleben* ein Gespräch darüber mit der Bundeslehranstalt für Kindergartenpädagogik Wiener Neustadt führt.

- Angemerkt wurde, dass die geringe Bezahlung und Einstufung der MuttersprachelehrerInnen (viele befinden sich in der untersten Gehaltsstufe L3) als Ausdruck von Geringschätzung verstanden würde. Hingewiesen wurde andererseits aber auch auf die uneinheitlichen Qualitätsstandards bei MuttersprachelehrerInnen, die Notwendigkeit einer Aus- bzw. Weiterbildung sowie eine Begleitung für diese.
- Gefordert wurden:
 - auf Schulebene der verstärkte Einsatz von Schulsozialarbeit
 - die Erstellung von Schulleitbildern, die Mehrsprachigkeit und Vielfalt positiv bewerten
 - die Errichtung einer neutralen Ombudsstelle gegen Rassismus und Diskriminierung in Wiener Neustadt
 - der Aufbau einer Fachstelle „Sprachförderzentrum“ in Wiener Neustadt (nach dem Vorbild des Sprachförderzentrums in Wien), um LehrerInnen Unterstützung hinsichtlich Mehrsprachigkeits-, Sprachförderung anzubieten
 - Supervision für alle LehrerInnen

„Die Zukunft der Bildung gemeinsam gestalten“

Redaktion: Azra Hodic

Podiumsdiskussion mit

- **Mag.^a Barbara Herzog-Punzenberger**, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), Salzburg
- **Univ. Prof. (em.) Dr. Hans-Jürgen Krumm**, Universität Wien
- **OSRⁱⁿ Maria Handl-Stelzhammer, MA**, Landesschulrat für Niederösterreich, St. Pölten
- **Mag. Josef Staar**, Abteilung Kindergärten im Amt der NÖ-Landesregierung, St. Pölten
- **Andreas Krenauer**, ehemaliger Stadtrat für Soziales, Integration und Gesundheit, Wiener Neustadt
- **Dr. Christian Stocker**, 2. Vizebürgermeister und Stadtrat für Kindergärten und Schulen, Wiener Neustadt

Moderation: Verena Plutzar

Plutzar: Sprache ist etwas, was uns verbindet und bewegt. Deshalb habe ich Sie - die Sie hier am Podium sitzen - gebeten, darüber nachzudenken, welche Sprachen Sie sprechen, wie Sie diese Sprachen gelernt haben und welche Gefühle Sie mit diesen Sprachen verbinden.

Krenauer: Ich bin kein großes Sprachtalent und spreche eigentlich nur Deutsch und Englisch. Deutsch habe ich als Muttersprache gelernt, Englisch im Gymnasium und später vielfach durch die Anwendung der Sprache. Auf dem zweiten Bildungsweg habe ich versucht, Italienisch zu lernen, mit einem wenig zufriedenstellenden Ergebnis.

Handl-Stelzhammer: Ich bin in einer Familie mit sechs Geschwistern aufgewachsen und meinen Eltern war es sehr wichtig, dass wir Sprachen lernen. Sie haben früh damit begonnen, uns auf Studienaustausch zu schicken. So hatten wir über den Sommer hin eine Amerikanerin bei uns zu Hause und meine jüngere Schwester durfte ein Jahr nach Amerika. Mir hat der englische Besuch sehr gut getan, es hat mir Spaß gemacht, mit einer Amerikanerin zu plaudern. Ich habe auch Latein gelernt und habe absolut keinen Bezug dazu. Im Haus haben wir heute zwei slowakische Pflegerinnen. Die beiden wollen Deutsch lernen. Ich habe es versäumt, Slowakisch zu lernen.

Plutzar: Was hier deutlich wird ist, dass Sprache und Emotionen, Sprache und Beziehung sehr eng zusammenhängen.

Stocker: Ich habe in der Schule Englisch gelernt, meine Muttersprache ist Deutsch. Meine Sprachkompetenz in Englisch ist ein wenig verloren gegangen. Das habe ich beruflich wieder aufholen müssen, da in der Berufsausübung vor allem Englisch vorausgesetzt wird. Als Jurist habe ich Latein gelernt. Latein dient als Grundlage und als Sprachstamm für viele andere Sprachen. Mehrsprachigkeit wird von der jungen Generation heute - Gott sei Dank - als etwas Selbstverständliches gesehen. Meine Tochter spricht bspw. Französisch und das ist eine Entwicklung, die nur zu begrüßen ist.

Staar: Mein Fremdsprachenerwerb beschränkt sich auf Englisch und Latein. Ich versuche das jetzt, an meine Kinder weiter zu delegieren. Meine Tochter wird dieses Jahr mit ihrem Lehramtstudium für Englisch und Russisch fertig. Mein Sohn war ein Jahr in Ecuador und hat dort Spanisch gelernt. Auch die jüngere Tochter spricht Spanisch. Die andere kann ein wenig Türkisch, da sie seit Jahren einen türkeistämmigen Freund hat. Also innerhalb der Familie werden sehr viele Fremdsprachen gesprochen. Meine Fremdsprachen sind dürftig, aber auch altersadäquat.

Krumm: Ich beschäftige mich mit dem Thema Mehrsprachigkeit, weil ich während meiner Schulzeit zu wenig Sprachen gelernt habe, nämlich nur Englisch und Latein. Im Studium habe ich die falschen Sprachen weitergelernt: Gotisch und Alt-Englisch. Die Frage „Wie viele Sprachen sprichst du?“ ist für mich eine ganz schwierige. Denn ich kann in vielen Sprachen ganz wenig. Also ich kann in ziemlich vielen Sprachen meine Fachliteratur lesen. Ich kann in wenigen Sprachen flüssig reden. Sprachen können, heißt nicht, in einer Sprache alles zu können. Sondern das jeweils Wichtige. Das ist manchmal nur das Lesen oder manchmal das Sprechen. Was mich beim Thema Mehrsprachigkeit am meisten belastet ist: Wie nehmen wir uns selbst die Angst vor jenen Sprachen, die wir nicht verstehen, die wir aber trotzdem wertschätzen und akzeptieren sollten? Wie machen wir es Menschen begreiflich, dass beispielsweise die türkische Sprache in unserem Umfeld keinen Schaden für uns bedeutet? Meine Forderung: Man sollte viel früher mit dem Erlernen von Fremdsprachen anfangen.

Plutzar: Angst und Unsicherheit sind ein großes Thema bei Mehrsprachigkeit. Frau Herzog-Punzenberger, was tat sich bei Ihnen, als Sie für einige Zeit beruflich nach Kanada gingen und Ihre Tochter, so viel ich weiß, in ein fremdes Schulsystem kam? Wie war das für die Familie?

Herzog-Punzenberger: Ich bin mit meiner Tochter nach Kanada, wie sie 12 Jahre alt war. Sie hat sehr wenig Englisch gekonnt und wir meldeten sie - auf ihren Wunsch hin - in eine englischsprachige Schule an. Das System war fremd, aber nicht zivilisatorisch fremd. Den Lehrerinnen war bewusst, dass meine Tochter nicht gut Englisch konnte, aber sie meinten: „Wir schauen uns zunächst ihre Lernfortschritte an“. Ihre Entwicklung war anfangs sehr basal, ging langsam voran. Dennoch bekam sie durchaus positives Feedback von den Lehrerinnen. Und das Schöne war: Sie hat da sehr hart an sich gearbeitet und nahm viel mit. Uns wurde klar, dass Kanadierin sein heißt, aus vielen verschiedenen Ländern zu kommen. Jeder hat in der Schule zum Thema Multikulturalität erzählt, woher die Ur- und Großeltern kommen etc. In Kanada wird thematisiert, woher man kommt. Meine Tochter meinte, es sei ganz schwierig zu sagen, auf was man als ÖsterreicherIn stolz sei. Das waren ganz interessante

Erfahrungen für mich. Meine Tochter wurde trotz ihres langsamen Lernens der Sprache gut aufgenommen und bekam positives Feedback.

Plutzar: Danke für diese Reflexion und Ihre persönlichen Präsentationen. Wir haben vorher einen zusammenfassenden Bericht über die Inhalte, Diskussionen und Maßnahmenvorschläge gehört, die im Laufe der vorangegangenen drei Veranstaltungen besprochen und erarbeitet wurden. Ich möchte Sie am Podium hier fragen: Wie hat das, was wir jetzt gehört haben, auf Sie gewirkt? Was hat es bei Ihnen ausgelöst? Was können Sie vom Gehörten unterstützen? Was ist Ihnen ein Anliegen?

Stocker: Einen herzlichen Dank an all jene, die hier mitgearbeitet haben, weil es eine umfassende Aufarbeitung dieses Themas war. Für mich, als zuständiger Stadtrat, ist die Schnittstelle, wie wir die Übergänge (Kindergarten, Volksschule, weiterführende Schule) gestalten, das heiße Thema. Wie sind diese Übergänge derzeit ausgeformt? Was könnte man tun, um hier eine Verbesserung zu erreichen? Wir haben gehört, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Wiener Neustadt in einer Kindergartengruppe bis zu 86 % betragen kann. Das ist eine enorme Herausforderung für die Kinder und die PädagogInnen. Der Ansatz des Landes Niederösterreich 10 Interkulturelle MitarbeiterInnen als fixe MitarbeiterInnen in Wiener Neustadt's Kindergärten einzusetzen, ist sehr begrüßenswert, weil damit die Sprachförderung in Deutsch schon im Kindergarten forciert werden kann. Der entscheidende Punkt für mich ist, dass Kinder im Übertritt in die Volksschule dem Regelunterricht folgen können.

Krenauer: Ein herzliches Dankeschön auch von meiner Seite an alle Beteiligten. Für mich kommt das Ergebnis dieser Veranstaltung nicht überraschend. Auch, dass die Bildung in Österreich vererbt wird, ist mir schon aufgefallen. Es ist wichtig, die vorhandene Mehrsprachigkeit von Kindern als Ressource zu sehen. Kinder mit Migrationshintergrund müssen nicht unbedingt ein sprachliches Defizit haben. Unser Schulsystem ist so aufgebaut, dass die Eltern zu Hause das Kind schulisch sehr unterstützen müssen, damit es Erfolg hat. Nicht alle Eltern aber können ihren Kindern zu Hause helfen und sie unterstützen - sei es wegen fehlender Deutschkenntnissen oder aus Zeitmangel. Für mich wäre es wünschenswert, ganztägige Schulen anzubieten. Die Kinder würden dann in der Schule am Nachmittag die notwendige Unterstützung bekommen. Erwähnen möchte ich auch, dass Schulfragen nicht in der Kompetenz der Kommunalpolitik liegen. Damit sind uns für die Lösung vieler Probleme die Hände gebunden.

Plutzar: Herr Staar, was haben der vorgetragene Bericht und die Meinungen der Vorredner bei Ihnen ausgelöst? Was könnten Sie unterstützen? Was würden Sie gerne mittragen?

Staar: Beide Meldungen haben einiges ausgelöst. In Bezug auf die Äußerungen von Herrn Vizebürgermeister muss ich ein bisschen ausholen. Seit zwanzig Jahren legt das Land NÖ hohen Wert auf die Integration von nicht österreichstämmigen Mitbürgerinnen und Mitbürgern. Seit mehr als 20 Jahren werden Interkulturelle MitarbeiterInnen im Land NÖ in den Landeskinderärten eingesetzt. Zusätzlich werden wir in den nächsten Monaten 50 weitere Interkulturelle MitarbeiterInnen im Kindergartenbereich aufnehmen, sodass wir

ab Herbst 2013 insgesamt 150 interkulturelle MitarbeiterInnen in den Landeskindergrärten haben. Was die Schulen betrifft, muss ich sagen, dass es seit Jahren rechtlich die Möglichkeit einer Ganztagschule gibt.

Handl-Stelzhammer: Wenn Kinder vom Kindergarten in die Schulen kommen, gibt es neue Herausforderungen. Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass wir in der Schule bei den Bildungsstandards alleine zehn Seiten lang die Ergebnisse der Kinder mit Migrationshintergrund beleuchten. Wir werden uns genau überlegen müssen, wo es hier Handlungsbedarf gibt. Außerdem müssen wir uns anschauen: Wie wird Migration und Integration in den Bundesländern und in den einzelnen Bereichen umgesetzt? Was schon oft angesprochen wurde und was auch mir wichtig ist, ist das Thema Bildungsübergänge. Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass es nicht nur den Übergang vom Kindergarten in die Schule betrifft. Es gibt während der Schul- bzw. (Aus-)Bildungslaufbahn sehr viele Übergänge - beispielsweise der Übergang von Beendigung der Schulpflicht in eine weiterführende Schule oder in einen Beruf. Hier gibt es nun ein neues Schnittstellenangebot: das Jugendcoaching. Wir führen viele Gespräche, damit das nicht übersehen wird. Auch die Sonderschule wurde hier angesprochen. Betonen möchte ich auch, dass die Schulen einen Auftrag haben: Es darf kein Kind aufgrund eines sprachlichen Defizits in eine Sonderschule kommen. Ich weiß aber, dass die Überprüfungsmöglichkeiten noch schwierig sind. Zusammenarbeit ist hier auch mit PsychologInnen gefragt. Mein Grundziel ist es, hier kritisch hinzuschauen. Die größten Baustellen sind für mich: Sprachförderung und muttersprachlicher Unterricht.

Plutzar: Die VertreterInnen der Wissenschaft hier am Podium möchte ich fragen: Was sind für Sie die wichtigsten Anliegen, die Sie uns in Bezug auf den präsentierten Maßnahmenkatalog mitgeben könnten?

Herzog-Punzenberger: Für mich gibt es einige Punkte. Das eine ist das Professionsverständnis der PädagogInnen - von der KindergartenpädagogIn bis zur SchulleiterIn. Es muss zum Selbstverständnis jeder PädagogIn gehören, in Bezug auf die angesprochenen Themen fit zu sein. Dabei ist nicht nur die Ausbildung sondern auch die Weiterbildung wichtig. In bin in diesem Zusammenhang durchaus auch für verpflichtende Weiterbildungen, auch wenn dies für manche provokant klingen mag. Die Kompetenzen, die die Lehrkräfte benötigen, müssen sich nach dem Schulstandort richten. Die Frage, die sich für mich stellt ist, wo ist der größte Bedarf an Weiterbildung ausgehend von den Herausforderungen an den jeweiligen Schulstandorten und wo brauchen wir in der LehrerInnenschaft mehr und bessere Kompetenzen? Mein Plädoyer geht in Richtung Nachhaltigkeit im Sinne der Schulstandortentwicklung. Wir brauchen heute weniger EinzelkämpferInnen sondern vielmehr Teamzusammenarbeit. In Bezug auf die Schulstandortentwicklung gehören neben kompetenten PädagogInnen und SchulleiterInnen auch die Interkulturellen Mitarbeiter als wesentliche Ressource dazu.

Krumm: Wir wollen zwar, dass sich noch mehr entwickelt, aber wir wissen, dass es auch schöne Projekte in Schulen gibt. Der Haken ist, dass die Versuche der Schulen etwas zu ändern und etwas weiterzuentwickeln nicht genügend Unterstützung bekommen - weder finanziell noch von den Rahmenbedingungen her (interne Fortbildungen, Materialien, ...). Wir brauchen ein besseres Unterstützungssystem. Darüber hinaus muss

es auch Gemeinsamkeiten zwischen den Schnittstellen geben, beispielsweise darf das im Kindergarten spielerisch gelernte Englisch zur Schnittstelle Schule nicht „abgeschnitten“ werden. Die Stärken der Kinder gehören weiter gefördert. Informationen gehören über die Schnittstellen hinweg weiter transportiert. Ein weiterer Punkt, den ich unterstreichen kann, ist die Aus- und Fortbildung. An der Ausbildung wird jetzt hoffentlich gearbeitet. Und was die Fortbildung betrifft, so finde ich, dass die Schulen beispielsweise eine interne Fortbildung bekommen sollen, wo zwei Fachkräfte für 7 Tage in den Klassenraum kommen und gemeinsam mit der Lehrkraft Neues ausprobieren können. Ich könnte mir auch gut vorstellen, dass man die Interkulturellen MitarbeiterInnen für diese Tätigkeiten zu einer Art „Innovationsberatungsperson“ qualifiziert. Das sind meine zwei Hauptpunkte bei der Nahtstellenproblematik. Darüber hinaus muss das alles von einer Medien- und politischen Initiative begleitet werden. Es nützt nichts, wenn ein Klima der Angst gegenüber Mehrsprachigkeit bzw. neuen und fremden Sprachen herrscht. Ein neues Klima betreffend Mehrsprachigkeit sollte seitens der Politik und der Medien geschaffen werden.

Plutzar: Das ist schon einmal ein klarer Auftrag an die Politik, ein neues Klima zu forcieren. Ich möchte hier zwei Themen, die am Podium angesprochen wurden, aufgreifen. Nämlich sowohl die Aus- und Fortbildung als auch die Nahtstellenproblematik. Interessant ist, dass die Wissenschaft einen hohen Bedarf an Aus- und Weiterbildung feststellt. Es gibt auch Angebote, beispielsweise seitens der Pädagogischen Hochschule Baden, aber es gibt offensichtlich nicht von vielen die Einsicht und die Notwendigkeit, diese auch zu besuchen. Wie kann das sein? In den Kindergärten ist die Situation anders. Da habe ich gehört, dass die Angebote überlaufen sind. Dass es eindeutig zu wenige Angebote gibt. Das Interesse, sich weiterzubilden, ist sehr hoch. Hier ist es aber verwunderlich, dass die durchgeführte Fachreihe von KindergärtnerInnen nicht genutzt werden konnte. Den KindergartenpädagogInnen wurde definitiv gesagt, dass dafür keine Zeitressourcen vorhanden wären. Das macht den Eindruck, als ob es hier von seitens der Abteilung kein Interesse gäbe, dass auch die KindergartenpädagogInnen weitergebildet werden. Im Rahmen der Fachreihe haben wir weiters gehört, dass der Beziehungsaspekt und die Reflexion der eigenen Haltung ein sehr wichtiger ist. Auch hier scheint es, dass der Zugang zur Supervision nicht einfach ist und nicht unbedingt gefördert wird. Meine Frage ist nun, wie gehen die Praxis und die Forderungen hier zusammen?

Handl-Stelzhammer: Ich kann Sie beruhigen. Es passiert tatsächlich sehr viel Positives in den Schulen draußen. Ich bin auch dafür, dass manche Aus- und Weiterbildung verpflichtend besucht werden müssen. Wir arbeiten gerade an einem Konzept für Sprachförderung und gehen in die Richtung, dass wir pro Bezirk zwei Personen identifizieren, die sich in diesem Bereich professionalisieren. Diese sollen als KoordinatorInnen in der Region tätig werden. Auch ein Konzept für Muttersprachenunterricht ist gerade in Ausarbeitung. Hinsichtlich Supervision kann ich sagen, dass die Pädagogische Hochschule in Krems für das gesamte Land NÖ Supervision anbietet. Für all das ist gute wertschätzende Kommunikation miteinander wichtig.

Staar: Wir arbeiten daran, dass die Schulen umfassend über die Kinder, die vom Kindergarten kommen, informiert werden. Dafür ist datenschutzrechtlich die Zustimmung der Eltern erforderlich.

Krumm: Leider ist die Förderung von Kindern auf sehr kurze Zeiträume beschränkt. Wir müssen uns, unabhängig von der Schulform, überlegen, was wir mit den Kindern nach dem kleinen Lernspektrum am Vormittag machen. Wo kriegen jene, die es brauchen, ihre Lernunterstützung? Das ist eine Verpflichtung unseres Bildungswesens. Wenn wir nichts dagegen tun, dann bleibt dies ein Problem bis in die höchsten Klassen. Kinder lernen auch Sprache, wenn sie nicht gerade Sprachunterricht, sondern vielmehr einen Gesprächspartner haben, jemanden der sie anregt, etwas zu lesen. Wir Muttersprachler müssen uns zum Lernen und zum Reflektieren zwingen. Das gilt auch für Lehrkräfte. Wir alle brauchen gelegentlich verpflichtende Fortbildungen.

Plutzar: Eine weitere brennende Frage für mich ist: Was bringen Lehrkräfte eigentlich an eigener Erfahrung mit? Was könnte man tun, damit mehr mehrsprachige Menschen als PädagogInnen ausgebildet werden und arbeiten?

Herzog-Punzenberger: Was wir jetzt erstmals durch die Bildungsstandards haben, sind Sozialprofile von Schulstandorten. Schulstandorte bekommen Mittel entsprechend ihrem Bedarf, welcher nach einigen Indikatoren abgefragt wird, zur Verfügung gestellt. Finanzierungsmodelle können Schulen helfen. Es ist nicht fair, dass Schulen mit Kindern aus ärmeren Schichten dieselben Ressourcen haben wie ein typisches Gymnasium. Außerdem brauchen wir mehr Personal, das mehrsprachig ist und Migrationserfahrung aus der eigenen Familie mitbringt. Wir müssen uns die Selektionsprozesse von SchülerInnen näher anschauen. Wieso sind die Anteile von mehrsprachigen SchülerInnen beispielsweise in Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) und Tourismusschulen so niedrig? Das sind jene Schultypen, wo wir genau hinsehen müssen und uns fragen müssen: Wie gibt es das? Wir brauchen ähnliche Modelle wie in Deutschland, wo sie aktiv rekrutiert werden. Was soll im Auswahlprozess bei den Schulen mehr Gewicht haben: Mehrsprachigkeit oder Musikinstrumente?

Plutzar: Die BAKIP liegt hier in Wiener Neustadt in der Verantwortung der Stadt. Wäre es nicht möglich, hier Mehrsprachigkeit in den Aufnahmekriterienkatalog aufzunehmen? Oder könnte man für mehrsprachige BewerberInnen sogar Quotenplätze schaffen?

Stocker: Wir betreiben die BAKIP, aber diese kann nicht anders betrieben werden als die restlichen BAKIPs in Österreich. Ich nehme das gerne als Anregung mit. Allerdings müssen wir das ein bisschen genauer definieren. Von welcher Mehrsprachigkeit sprechen wir? Wenn ich Englisch und Französisch nehme, dann bekomme ich ein ganz anderes Bild, als wenn ich andere Sprachen nehme. In der Praxis würde es sich als schwierig herausstellen, wenn Mehrsprachigkeit alleine in Wiener Neustadt in den Kriterienkatalog bei Aufnahmen integriert wird. Grundsätzlich ist Mehrsprachigkeit etwas, was wünschenswert ist.

Plutzar: Bezüglich der Mehrsprachigkeit könnte man sich ganz einfach die Population der Kindergärten ansehen. Welche Sprachen sprechen die Kinder in den Kindergärten? Und dementsprechend werden auch jene Sprachen als wichtig für die Aufnahme in die BAKIP ausgewählt.

Stocker: Soweit ich die Zahlen für die Stadt Wiener Neustadt im Kopf habe, so müssten wir BewerberInnen bevorzugen, die türkischsprachig sind. Es muss aber auch gesagt werden, dass nicht alle, die die Kindergartenausbildung machen, dann tatsächlich in diesen Beruf gehen.

Krenauer: Für mich geht in Zusammenhang darum, dass der Kindergarten als Bildungseinrichtung gesehen wird und nicht als Kinderaufbewahrungsstätte. Das Problem ist, dass ein wesentlicher Teil derer, die die Ausbildung machen, später nicht in diesen Beruf gehen. Viele verwenden die Ausbildung als Sprungbrett für eine weitere höhere Ausbildung. Der Beruf und die Ausbildung zur KindergartenpädagogIn gehören aufgewertet. Die Qualifikation muss ähnlich jener für PflichtschulpädagogInnen sein. Durch eine Aufwertung würde mehr Zulauf zu dieser Ausbildung und zu diesem Beruf entstehen, davon bin ich überzeugt. Weiters möchte ich noch eine Anmerkung dazu machen, dass an der Fachreihe ganz wenige KindergartenpädagogInnen teilgenommen haben, obwohl die Termine lange vorher bekannt waren. Dass Personalmangel dafür verantwortlich ist, bezweifle ich.

Stocker: Hinsichtlich der abwesenden KindergartenpädagogInnen hier bei der Fachreihe möchte ich festhalten: Wir haben bei den Betreuerinnen im Kindergarten aufgrund von Krankenständen oft ein „Loch“ d.h. wir sind oft sehr knapp besetzt. Das ist etwas, was wir lösen werden, wobei mein Ansatz hier ist, die Krankenstände zu reduzieren. Aus meiner Sicht kann es nicht sein, dass Krankenstand die Lösung ist, wenn sich die Kindergartenpädagogin mit der Betreuerin nicht versteht.

Plutzar: Ihre Darstellung, Herr Stocker, weist darauf hin, dass die Schaffung eines besseren Klimas notwendig wäre - es braucht auch Unterstützungssysteme wie Supervision oder Begleitung von außen. Es geht darum, wie und wo PädagogInnen in ihrer herausfordernden Tätigkeit Unterstützung finden können. Krankenstände können auch ein Zeichen sein, dass es Handlungsbedarf in Richtung Unterstützung gibt. Die Nicht-Teilnahme an Fortbildungen wie diese kann nicht die Lösung sein.

Darüber hinaus: Können die WissenschaftlerInnen am Podium noch Stellung zu Modellen der Sprachförderung nehmen, zu Sprachförderung im Kindergarten, vor Schuleintritt und Sprachförderung in der Schule?

Krumm: Generell kann ich nur darauf hinweisen, dass Spracherwerb keine Geschichte von einem oder zwei Jahren ist. Sprachförderung braucht einen langen Zeitraum. Ich hoffe auf ein Mehrsprachenkonzept des Unterrichtsministeriums, wo Förderung schon im Kindergarten für 2-3 Jahre beginnt und bis mindestens 10 weitere Jahre stattfindet. Die intensivste Sprachlernzeit ist im Alter von 0-5 Jahren und ist daher sehr schwer nachzuholen. Um das nachzuholen sind gute Bedingungen notwendig. Zu guten Bedingungen gehören: Die Wertschätzung der Kinder und ihrer Sprachen, kleine Klassen von 15-20 SchülerInnen, 2-3 Stunden die Woche eine Sprachförderung durch eine/n speziell dafür ausgebildete/n Pädagogin/Pädagogen. Ideal wären Fördergruppen von fünf Kindern, nicht mehr. Für Kinder aus sozial schwachen Familien bräuchte es Nachmittagsförderung in der Schule.

Plutzar: lädt das Publikum ein, Fragen an das Podium zu stellen.

Reflexion aus dem Publikum:

„Was mir in der Diskussion bisher gefehlt hat, war die Betonung der Ressourcen. Dazu gehört für mich der Wissensaustausch innerhalb des Lehrerkollegiums, strukturierte Gespräche miteinander. Das sehe ich momentan nirgends. Ich denke in einem Austausch unter PädagogInnen kämen sehr viele Ressourcen zu Tage. Außerdem muss auch gesagt werden, dass PädagogInnen sehr wertvolle Arbeit leisten, die wertgeschätzt gehört.“

Staar: Ja, ich stimme mit Ihnen überein. Wir lassen auch bei Menschen mit Migrationshintergrund ungeheuerliche Ressourcen liegen. Die Interkulturellen MitarbeiterInnen, die wir eingestellt haben, werden trotz ihrer Kompetenzen - beispielsweise beherrschen sie mehrere Fremdsprachen perfekt - von unserer Gesellschaft nicht so wertgeschätzt, wie sie es eigentlich sollten.

Handl-Stelzhammer: Ich möchte betonen, wie wichtig uns die Interkulturellen MitarbeiterInnen im Schulbereich sind. Die IKM haben sich als sehr wichtige Ansprechpersonen für LehrerInnen und Eltern herausgestellt und haben sehr viel für das gegenseitige Verständnis beigetragen. Mein Wunsch ist es, mehr IKM in den Wiener Neustädter Schulen einsetzen zu können, deshalb meine Bitte an Sie Herr Staar: Denken Sie an uns!

Staar: Ich glaube, dass Sie, Frau Handl-Stelzhammer, hier den Falschen ansprechen. MitarbeiterInnen im Schulbereich werden meines Wissens nach über den Dienstpostenplan seitens des Bundes zur Verfügung gestellt. Das Land NÖ engagiert sich im hohen Ausmaß für Interkulturelle MitarbeiterInnen im Kindergartenbereich. Wir investieren rund 5 Millionen Euro jährlich in diesem Bereich.

Handl-Stelzhammer: Ich habe den Wunsch nach Interkulturellen MitarbeiterInnen in Neuen Mittelschulen und in Hauptschulen bereits geäußert. Wir müssen auch versuchen, gemeinsam mit den Pädagogischen Hochschulen viel mehr mehrsprachige PädagogInnen zu bekommen.

Reflexion aus dem Publikum:

Eine Studentin der Pädagogischen Hochschule NÖ mit den Fächern Deutsch und Biologie im 6.Semester erzählt, dass sie im Rahmen ihrer Ausbildung bei einem Praxiseinsatz in einer Schule aufgrund ihres Erscheinungsbildes (Kopftuch) diskriminiert wurde. Sie hat aufgrund dieser Erfahrung Bedenken, in Niederösterreich eine Anstellung zu finden. Auch wurde ihr geraten, sich in Wien und nicht in Niederösterreich zu bewerben.

Plutzar: Vielen Dank für Ihre wichtige Stellungnahme! Hier wird ein Widerspruch sehr deutlich: Wir wollen, aber eigentlich auch nicht.

Handl-Stelzhammer: Ich würde Sie bitten, dass Sie mir Ihren Namen sagen. Ich werde hier Gespräche führen.

Frage aus dem Publikum:

„Warum gibt es in den Musikschulen des Landes NÖ kaum Angebote, die Kinder mit Migrationshintergrund dazu bewegen könnten, zu kommen? Ist es sinnvoll, Kindern, deren beide Elternteile mehrsprachig sind, noch vor dem Kindergarteneintritt eine Frühförderung in Deutsch anzubieten, z.B. in Form von Kinderliedern oder Kinderspielen?“

Herzog-Punzenberger: Die interessanteste Längsschnittstudie, die ich dazu kenne, kommt aus Großbritannien. Dort wurde die Sprachkompetenz von jetzt 16-Jährigen seit ihrem zweiten Lebensjahr verfolgt, untersucht und gemessen. Diese Zweisprachigkeit, mit der sie aufwachsen, ist auf keinen Fall ein Fehler. Nur ist die Qualität der Institution sehr ausschlaggebend, nicht nur die Quantität. Die untersuchten Personen wurden hinsichtlich der Qualität in drei Gruppen geteilt. Was sich im Kindergarten abspielt, wie die PädagogInnen ausgebildet sind und was sie genau machen, spielt eine sehr große Rolle.

Krumm: Das mit der Qualität muss man dick unterstreichen. Ich nenne hier mal einen typischen Fehler. Die Kinder werden oftmals gefragt: „Und welche Sprache magst du am liebsten?“ Genau so etwas darf nicht passieren. Wenn man richtig damit umgeht, ist es für ein Kind im Alter von 3 Jahren kein Problem, eine neue Sprache zu lernen. Man sollte grundsätzlich nicht über Fehler schimpfen oder über sie reden. Die Sprachen dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Reflexion aus dem Publikum:

„Von der Pädagogischen Hochschule höre ich von dem Problem, dass die Sprachkenntnisse in Deutsch von Studierenden mit anderer Muttersprache zu gering sind, um Volksschullehrerin werden zu können.“

Ich bin Geschäftsführerin eines Sozialvereins in Wiener Neustadt. Wir arbeiten mit Jugendlichen, die nach 9 Jahren Schulbesuch zum Teil noch immer nicht Deutsch können. Wir machen auch Schulsozialarbeit. Was wir immer wieder feststellen ist, dass LehrerInnen ganz massiv über die Rahmenbedingungen klagen. Ein weiteres Problem ist, dass für Mädchen der Bildungszugang sehr erschwert ist. Und das betrifft viele Kulturen, nicht nur die türkischen Mädchen. Da gehört ganz viel getan, auch in der außerschulischen Jugendarbeit. Außerdem ist ein positiver Zugang der Familie zu Schule und zu Bildung wichtig. Das Motto von Prof. Krumm „Mehrsprachigkeit macht schlau“ finde ich sehr wichtig. Ich habe selber mehrsprachige Enkelkinder und habe mich bemüht, eine sehr seltsame Sprache, nämlich Thailändisch zu lernen. Und ich kann nur sagen: Bei jedem, der sich mit einer Fremdsprache beschäftigt, wächst der Respekt zu dieser Sprache. Und diesen Respekt sollten wir allen mehrsprachigen Kindern entgegenbringen.“

Plutzar: Ja danke, das ist ein sehr schönes Stichwort! Ich ersuche die TeilnehmerInnen am Podium sich zu den Fragen/Reflexionen aus dem Publikum zu äußern.

Handl-Stelzhammer: Es wurden die Rahmenbedingungen angesprochen. Es stimmt, die Rahmenbedingungen sind bei Weitem nicht die besten. Es gibt aber zur Zeit eine sehr hohe Sensibilisierung seitens der Bundesregierung und auch seitens der Landesregierungen zu diesen Fragen. Und ich bin mir sicher, dass sich hier hinsichtlich der Rahmenbedingungen einiges zum Positiven ändern wird. Und Gott sei Dank gibt es viele, die trotz der nicht zufriedenstellenden Rahmenbedingungen Tolles leisten. Auf dem sollten wir uns aber nicht ausruhen, sondern weiterhin für positive Stimmung sorgen und dafür kämpfen.

Staar: Ich möchte noch ein paar Wünsche äußern. Der erste Wunsch wäre, dass Familien mit Migrationshintergrund ihre Kinder möglichst früh in den Kindergarten geben und der zweite, dass sie sie möglichst lang am Tag im Kindergarten belassen. Mein dritter Wunsch wäre ein für manche Gemeinden schwer erfüllbarer: Eine gleichmäßigere Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund auf die einzelnen Kindergärten.

Stocker: Was mir wichtig ist: Es soll nicht vorkommen, dass nach 9 Jahren Förderung das Förderziel, nämlich Beherrschung der Sprache Deutsch, immer noch nicht erreicht ist. Ich nehme aus der Diskussion mit, dass dies nicht nur eine Frage der Betreuung und der Pädagogik ist, sondern des gesamten Umfeldes. Ich wünsche mir, dass Kinder in den Kindergärten und in den Schulen in der Lage sind, dem Schulunterricht so zu folgen, dass Sprachdefizite kein Hindernis sind. Alle Mittel und Wege, die dazu führen sind mir recht.

Krenauer: Wenn wir 50 Prozent von dem, was wir hier besprochen haben, umsetzen könnten, wäre das ein großer Fortschritt. Im Publikum habe ich eine große Sensibilität entdeckt, was das Thema Respekt, Toleranz und Wertschätzung betrifft. Wenn sich das im Bildungssystem weiterhin in dieser Form durchsetzt und PädagogInnen Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund mit diesem Respekt gegenüber treten, dann haben wir bald einen großen Schritt nach vorne geschafft.

Krumm: Wir sind einigen LehrerInnen, die heute nicht anwesend sind, schuldig, dass wir sie darauf aufmerksam machen, wenn wir Kinder mit sprachlicher und kultureller Vielfalt möglichst lange fernhalten, wir bei diesen Kindern Schaden anrichten. Denn die Welt, die kommt, wird noch viel vielfältiger sein, als die, in der wir jetzt sind. Und wir sind es unseren Kindern schuldig, dass sie von ganz früh an lernen, sich darin zurechtzufinden und darin ihren Platz zu finden. Und um etwas ganz Konkretes zu sagen - nehmen Sie mir das bitte nicht krumm: In einer relativ überschaubaren Stadt wie Wiener Neustadt müsste es doch möglich sein, mittelfristig ein kleines Sprachförderzentrum einzurichten. Das erfordert doch eigentlich nicht viel Aufwand und nicht mal wahnsinnig viel Geld. Weiters dazu käme ein kleines Sprachbeobachtungsportfolio, das die KindergartenpädagogInnen anwenden können. Jedes Kind bekommt dann ein Sprachportfolio und dieses kann dann beim Übertritt in die Schule mitgenommen werden. Damit wird feststellbar, was das Kind kann. Man kann mit diesen zwei kleinen Maßnahmen und wenig Kosten ganz schnell ganz viel verändern. Ich würde gerne einen Appell an Sie richten: Machen Sie doch schon jetzt konkrete Dinge, die man machen kann.

Herzog-Punzenberger: Ich möchte auf die zwei Begriffe Kultur und Klima eingehen. Ich

erlebe in vielen Schulen ein förderliches, positives und gutes Klima des Miteinanders. Es ist wichtig, dass wir in den Schulen für alle Kinder ein gutes Klima zu schaffen und nicht differenzieren, wer Migrationshintergrund hat oder nicht. Es ist ein Prozess, der nicht von heute auf morgen gelingt, aber wir müssen gewisse Hürden überwinden. Und wenn alle sensibilisiert sind dafür, wenn Sie die Bedürfnisse der einzelnen Kinder auch wahrnehmen und Sie dann entsprechend professionell handeln, was wollen wir mehr?! Alles Gute!

Plutzar: Ich möchte mit einem Gedanken an Sie als TeilnehmerInnen im Podium, und insbesondere an Sie, die Politiker und die Verantwortlichen des Landes, abschließen: Bedenken Sie, auch PädagogInnen wollen begleitet werden, weil sie sonst diese Arbeit nicht schaffen können. Und es liegt in Ihrer Hand die besten Rahmenbedingungen für diese Gruppe zu schaffen.

Danke für Ihr Mittun!

Erarbeitete Handlungsansätze und Maßnahmenvorschläge für die Zukunft

- **Ausbildungseinrichtungen für KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen** (Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik/BAKIP und Pädagogische Hochschule/PH) sollen das **Kriterium der Mehrsprachigkeit** als ein besonders zu berücksichtigendes in den Aufnahmekriterienkatalog mit aufnehmen. Außerdem sollten diese Ausbildungen bei mehrsprachigen Jugendlichen besonders beworben werden, um diese zu gewinnen.
- **Ein Nahtstellenprojekt zwischen Kindergarten und Volksschule** sollte - entsprechend dem Pilotprojekt des Landes Niederösterreich „Vom Kindergarten in die Schule“ (derzeit in Neunkirchen und Gänserndorf) - zukünftig auch in Wiener Neustadt implementiert werden.
- **Gemeinsame Fortbildungen für KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen zum Thema „Mehrsprachigkeit“** sollten in Wiener Neustadt angeboten werden (Finanzierung durch Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Gemeinde und Land).
- **Deutsch als Zweitsprache (DaZ), interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeitsdidaktik** sollten als verpflichtende Fachgegenstände in der **LehrInnenausbildungen** an Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten eingeführt werden.
- Das Angebot der **Interkulturelle MitarbeiterInnen (IKM) an NÖ-Schulen** (Volksschulen und Neue Mittelschulen) sollte ausgeweitet werden.
- **MuttersprachenlehrerInnen (MSL) und Interkulturelle MitarbeiterInnen (IKM)** spielen eine zentrale Rolle, wenn es um Wertschätzung von Mehrsprachigkeit geht. Sie sind **sprachliche FörderInnen** und können auch als **Rollenvorbilder** positiven Einfluss auf die Bildungslaufbahn der mehrsprachigen SchülerInnen nehmen. Eine dienstrechtliche Gleichstellung mit den anderen Lehrkräften ist Voraussetzung, um das möglich zu machen.
- **Fortbildungsangebote für MuttersprachenlehrerInnen** sollten an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich geschaffen werden.
- **Sprach-, schulstufen- und schultypübergreifende Schulversuche** sollten für Wiener Neustadt konzipiert, unterstützt und implementiert werden.
- **Exkursionen** von LehrerInnen, ElternvertreterInnen **zu guten Praxisbeispielen** bei der Umsetzung von Sprachförderung in Wien und Niederösterreich sollte organisiert und unterstützt werden.
- **Vernetzung und Erfahrungsaustausch an der Schnittstelle Schule und Beruf/AMS** sollten initiiert werden.
- **Aufbau einer Fachstelle „Sprachförderzentrum“ in Wiener Neustadt** (nach dem Vorbild des Sprachförderzentrums in Wien) ist erstrebenswert, um LehrerInnen Unterstützung hinsichtlich Sprachförderunterricht, Muttersprachenunterricht

und Mehrsprachigkeitsförderung anbieten zu können. Eine solche in Wiener Neustadt angesiedelte Fachstelle könnte überregional arbeiten.

- Die **Entwicklung von Schulleitbildern, die Mehrsprachigkeit und Vielfalt positiv bewerten** und fördern, sollte vorangetrieben werden.
- Eine unabhängige **Ombudsstelle** für Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung sollte geschaffen werden.
- Der **Einsatz von Supervision und Intervision** sollte verstärkt in Anspruch genommen bzw. organisiert werden.
- Auf Schulebene wird der **verstärkte Einsatz von SchulsozialarbeiterInnen** und SchulpsychologInnen gewünscht, welcher in Österreich derzeit relativ gering ist.

AutorInnen

Dr. Phil. Ilhami Atabay

Geboren und bis zum 17. Lebensjahr gelebt im Südosten der Türkei, in der Provinzstadt Diyarbakir das Abitur dort abgelegt.

Studium der Pädagogik MA, Psychologie und Soziologie (als Nebenfächer) in München an der LMU; Promotion in Psychologie an der LMU-München; Studium Dipl.-Psychologie an der LMU-München.

Ausbildungen in analytisch-orientierter Supervision bei GAG-München und in Verhaltenstherapie bei CIP-München.

Berufstätigkeiten: 1986-1994 in der Kinder- und Jugendarbeit in verschiedenen Einrichtungen; 1994-2007 Erziehungs- und Familienberatung, Paartherapie. Seit 2007 als Psychotherapeut in freier Praxis.

Lehraufträge an der Katholischen Fachakademie für ErzieherInnen, an der Fachhochschule München und an der Universität München Lehrstuhl Psychologie (Sozialpsychologie).

Seminare und Fortbildungen bei verschiedenen Anbietern und in verschiedenen Ländern (Deutschland, Österreich, Lichtenstein, Schweiz und die Türkei). Veröffentlichung mehrerer Bücher.

Mag. August Gächter

Geboren 1958 in Vorarlberg. Seit 1989 mit Forschung zu Migration und Integration beschäftigt. Von 1991-2001 am *Institut für Höhere Studien*, Wien angestellt. Seit 2002 am *Zentrum für Soziale Innovation*, Wien beschäftigt. Bis 2008 Lehrbeauftragter für Entwicklungstheorien an der Universität Wien. Seit 1998 wiederholt als Konsulent für das *International Migration Programme des International Labour Office (ILO)*, einer UN-Organisation in Genf, tätig.

Mag.^a Barbara Herzog-Punzenberger (Postgrad. Dipl. IHS)

Studium der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien und postgradualer Lehrgang Politikwissenschaften am *Institut für Höhere Studien* in Wien. Nationale und internationale Forschungs-, Lehr- und Vortrags- sowie Beratungstätigkeit im Bereich Migration, Minderheiten, BürgerInnenschaft und Bildung (OECD, EU DG Inneres, *Migration Policy Group*, BMUKK, BMWF, Stadt Wien....). 2000-2002 Research Officer am *International Center for Migration Policy Development/ICMPD*, Wien. 2002-2003 Gastwissenschaftlerin an der University of Calgary in Kanada. 2003-2004 am *Zentrum für Soziale Innovation* und 2004-2010 an der *Österreichischen Akademie der Wissenschaften* tätig. 2003-2012 Leitung des österreichischen Teils des internationalen Forschungsprojektes TIES („The Integration of the European Second Generation“; www.tiesproject.eu). Seit 2011 beschäftigt am *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens*, Salzburg. Lehrtätigkeit an der Universität Wien, der Wirtschaftsuniversität Wien, der Universität Salzburg und der Universität Hannover, Deutschland.

Dipl. Päd. Gabriele Kaiblinger

Hauptschullehrerin - geprüfte Fächer Mathematik, Physik/Chemie, Geometrisches Zeichnen und Informatik, 18 Jahre an einer HS/KMS unterrichtet. Seit 2004 Schulleiterin der Neuen Mittelschule Selzergasse, Wien und Lerngemeinschaft Wien 15.

Zusatzqualifikationen: Konflikt- und Mobbingberaterin, Diplomlegasthenietherapeutin und akademisch geprüfte Fachkraft für tiergestützte Therapie und Pädagogik.

Mag.^a (FH) DSA Lisa Kolb-Mzalouet

Sozialarbeiterin, Theaterpädagogin und Trainerin in der Erwachsenenbildung. Leitet seit 1995 Lehrgänge zu „Interkultureller Pädagogik“ und „Interkulturelle Kompetenz und ist seit 2002 in NÖ im Bereich der interkulturellen Bildung tätig. Seit 2007 Mitarbeiterin im *Integrationsservice der NÖ Landesakademie*; Projektleiterin, Trainerin und Ausbildungsleiterin für Theaterpädagogik in der *AGBAkademie für Gruppe und Bildung*, Lehrbeauftragte an der Fachhochschule für Sozialarbeit in St. Pölten. <http://integrationsservice.noelak.at>; www.lisa-kolb.at; www.agb-seminare.at

Univ.-Prof. em. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Studierte Germanistik, Anglistik, Philosophie, Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Tübingen. 1975 bis 1993 Universitätsprofessor für Sprachlehrforschung an der Universität Hamburg, 1993 bis 2012 Universitätsprofessor und Lehrstuhlleiter für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien und damit erster Hochschullehrer für dieses Fachgebiet in Österreich. 2008 Verleihung des österreichischen Bundes-Ehrenzeichen für Verdienste um den Interkulturellen Dialog. 2011 Entwicklung eines „Curriculum Mehrsprachigkeit“ im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zusammen mit Hans H. Reich.

Dipl. Päd. Andrea Partsch

Hauptschullehrerin an der Neuen Mittelschule Selzergasse, Wien; Arbeitsschwerpunkte: Projekt „Mehrsprachiger Unterricht in den Realfächern“, Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, Leseförderung.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Verena Plutzar, MA

Studium der Germanistik und Kunstgeschichte in Wien, Masterstudium Interkulturelle Kompetenzen an der *Donau-Universität Krems*, Dissertation zum Thema Kommunikation im Asylverfahren an der Universität Wien.

1998-2007 Mitarbeiterin im Verein „Projekt Integrationshaus“, einer unabhängigen Flüchtlingsorganisation als Unterrichtende, Leiterin von Sprachförderprogrammen und Koordinatorin von EU-Projekten zur Weiterbildung und Arbeitsmarktintegration von MigrantInnen und Flüchtlingen (Entwicklung des *Sprachen- und Qualifikationsportfolios für MigrantInnen und Flüchtlinge*, 2005) und Durchführung eines Lehrgangs für MigrantInnen zur Ausbildung als BildungsberaterInnen und BerufsorientierungstrainerInnen.

2007-2010 Mitarbeiterin am *Institut für Germanistik der Universität Wien* mit dem Arbeitsschwerpunkt Spracherwerb und Sprachenpolitik im Kontext von Migration und Integration. Durchführung eines Lehrgangs für Pädagoginnen „Sprache und Kultur“ (gem. mit dem Interkulturellen Zentrum im Auftrag des bm:ukk).

2011 Voluntary an einer Schule für Straßenkinder in Nairobi/Kenia. Seit Herbst 2011 Fachexpertin in einem Pilotprojekt der NÖ Landesregierung am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule mit Fokus auf Sprachförderung. Derzeit Beratungs- Lehr-, Vortrags- und Workshop- und Publikationstätigkeit in verschiedenen Kontexten zu den Themen: Spracherwerb und Migration/Integration, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie Elternarbeit und institutionelle Kommunikation.

Drⁱⁿ. Eva Unterweger

Psychologin, Lehramt für Volks- und Hauptschule, Psychotherapeutin (Integrative Gestalttherapie, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie), NLP-Trainerin, diverse Fortbildungen in systemischer Therapie, Hypnotherapie, Supervision etc., u.a. bei J. Bauer zur Beziehungspsychologie der Schule aus neurobiologischem Blickwinkel.

Seit 1997 als Professorin für Pädagogische Psychologie in der LehrerInnenbildung tätig, derzeit an der Pädagogischen Hochschule Wien; diverse Vortrags- und Workshop-Tätigkeit im Bereich Persönlichkeitsarbeit und Professionalisierung, auch international und in interkulturellen Entwicklungskooperationsprojekten.

DSA Maria Zwicklhuber, MA

Diplomierte Sozialarbeiterin und Supervisorin sowie Absolventin des universitären Lehrganges „Interkulturelle Kompetenzen“ an der Donau-Universität Krems.

Mehrjährige Arbeit im Ausland; langjährige Tätigkeit als Trainerin im Bereich „Interkulturelle Kompetenzen und Kommunikation“ mit diversen Zielgruppen (Verwaltungsangestellte, PädagogInnen, BetriebsrätInnen, Fachpersonal im Sozialbereich etc.) sowie als Beraterin von Kommunen bei der Entwicklung und Umsetzung von Integrationsprojekten. Mehrjährige Erfahrung als leitende Verwaltungsangestellte im *Fonds Soziales Wien* im Bereich „Grundversorgung für AsylwerberInnen“. Seit 2008 Leiterin des Referates *Vielfalt und Zusammenleben* im Magistrat der Stadt Wiener Neustadt.

