



**Autorinnen:**

Verena Plutzar  
Petra Pfisterer  
Judith Purkarthofer

**Projektträger:**

Interkulturelles Zentrum

**Lehrgangsleitung &**

**Begleitforschung:**

Universität Wien

2010

# Lehrgang Sprache und Kultur

## Endbericht des Begleitforschungsprojekts

Finanziert vom:

## Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>5</b>
Ergebnisse im Hinblick auf die Praxis der Pädagoginnen.....	5
Praxis und erlebte Wirklichkeit .....	5
Einstellungen zu Sprachen .....	6
Potentiale und notwendige Veränderungen des Bildungssystems.....	7
Ergebnisse im Hinblick auf den Lehrgang .....	8
Durch den Lehrgang initiierte Entwicklungen.....	8
<b>Ausgangspunkt und Einleitung</b> .....	<b>9</b>
<b>Konzept des Lehrgangs</b> .....	<b>10</b>
1. Lernen als Prozess .....	10
2. Vielfalt als Modus .....	10
3. Ausgangspunkt ist die eigene Erfahrung.....	10
Die persönliche, inhaltliche und methodische Spur .....	10
Verbindung Praxis und Wissenschaft.....	11
<b>Begleitforschung - Forschungsdesign</b> .....	<b>12</b>
Allgemeine Ziele .....	12
Umsetzung.....	12
Einzelinterviews .....	13
Sprachbiografische Daten .....	13
Aktionsforschungen der Teilnehmerinnen .....	14
Ergänzendes Material .....	14
<b>Der Lehrgang 2009/2010</b> .....	<b>15</b>
Die Teilnehmerinnen .....	15
Themen der Aktionsforschung.....	16
Die ReferentInnen und Module des Lehrgangs .....	16
<b>Ergebnisse der Begleitforschung in Bezug auf die Praxis</b> .....	<b>18</b>
<b>1 Einstellungen zu Sprache, Spracherleben und Vielfalt</b> .....	<b>18</b>
1.1 Wie erleben die Pädagoginnen die Momente der Begegnung mit Sprache und Vielfalt? Wie erleben sie selbst ihre Sprachen? Welche Einstellungen bringen sie mit und wie entwickeln sich diese im Laufe des Lehrgangs? .....	18
Eigene Sprachen wahrnehmen .....	19
Sprachen in Bewegung – Sprachbiografien im Wandel .....	19
Annäherung an andere Sprachen als Weg zum Austausch .....	20

Mit Händen und Füßen kommunizieren.....	20
Mehrsprachigkeit als Hürde? .....	21
Stärkung der sprachlichen Selbstbewusstseins .....	21
Sprachlosigkeit.....	22
Dolmetschen und seine Grenzen.....	22
Muttersprache als uneindeutiges Konzept.....	23
Die eigene Mehrsprachigkeit - Schritte im Prozess .....	23
Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und verschwimmende Grenzen .....	24
1.2 Wie wirkten sich die (eigenen) Einstellungen zu Sprachen auf die pädagogische Praxis der Lehrgangsteilnehmerinnen aus? .....	24
Mehr Sensibilität im Umgang mit (der eigenen) Mehrsprachigkeit .....	24
Wahrnehmung sprachlicher Ressourcen.....	25
Veränderung sprachlicher Ressourcen über die Zeit.....	26
Suche nach integrierter Mehrsprachigkeit und adäquater Didaktik .....	26
<b>2 Praxis und erlebte Wirklichkeit der Pädagoginnen .....</b>	<b>27</b>
2.1 Wie stellten sich den Pädagoginnen die institutionellen Zusammenhänge dar? .....	27
Bürokratisierung und mangelnde Zeit .....	27
Fehlender Zugang zum System .....	28
Fehlende Anerkennung .....	28
2.2 Wie nehmen Pädagoginnen ihre Positionierung im Feld wahr? Wie verorten sie sich? Welche Potentiale werden sichtbar? .....	29
Die Bewegerinnen .....	29
Die Sucherinnen .....	29
2.3 Welche Hürden und welche Spielräume haben die Pädagoginnen? Wie geht die Institution mit Mehrsprachigkeit um? Welche Potentiale werden sichtbar? .....	30
Das System ist nicht auf Mehrsprachigkeit vorbereitet.....	30
Die Sprachen der Kinder werden nicht beachtet .....	31
Elternarbeit .....	31
<b>3 Potentiale und notwendige Veränderungen des Bildungssystems aus Sicht der Pädagoginnen.....</b>	<b>33</b>
3.1 Auf welche Ressourcen greifen Pädagoginnen zurück? .....	33
Austausch und Vernetzung.....	33
Erfahrung .....	33
Mehrsprachige Kolleginnen oder Mitarbeiterinnen.....	33
Strukturelle Unterstützung.....	33
Fachbücher.....	33
Mehrsprachigkeit .....	34
3.2 Welche Potentiale des Systems werden durch die Pädagoginnen sichtbar? .....	34
Freie Gestaltung der Lernprozesse .....	34
Blick von außen .....	34
Unterstützung durch (kleinräumige) Autoritäten und gemeinsames Erleben.....	34
Einsatz von PädagogInnen mit Migrationshintergrund .....	35

Der Gewinn durch Mehrsprachigkeit .....	35
3.3 Wie müsste sich die Praxis ändern, damit diese Potentiale genutzt werden können? Was wünschen sich die Pädagoginnen? .....	35
<b>Ergebnisse in Bezug auf den Lehrgang .....</b>	<b>37</b>
<b>4 Durch den Lehrgang initiierte professionelle und persönliche Entwicklungen.....</b>	<b>37</b>
4.1 Wie schätzen die Pädagoginnen die durch den Lehrgang initiierten Lernprozesse ein? .....	37
Erwartungen an den Lehrgang .....	37
Auswirkungen des Lehrgangs auf persönlicher Ebene .....	37
Auswirkungen des Lehrgangs auf inhaltlicher Ebene .....	39
Auswirkungen des Lehrgangs auf methodischer Ebene .....	40
Auswirkungen des Lehrgangs auf institutioneller Ebene.....	42
4.2 Welche Aspekte des Lehrgangs waren in Hinblick auf das Thema besonders lernförderlich?.....	43
Die Vielfalt.....	43
Erfahrung als Ausgangspunkt.....	44
Dauer und Intensität.....	44
Allgemeines Feedback zum Lehrgang .....	44
<b>Bibliographie .....</b>	<b>46</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>47</b>

## Zusammenfassung

Die Ziele des Lehrgangs waren, den Pädagoginnen<sup>1</sup> die Themen Sprache und Kultur und ihre Aushandlung im pädagogischen Alltag näherzubringen, sowie einen Einblick in die aktuelle Arbeitswelt der Pädagoginnen inklusive ihrer Probleme und Herausforderungen aber auch Potentiale zu schaffen. Beide Ziele konnten erreicht werden. Durch das große Engagement der Teilnehmerinnen aber auch die umfassende Vorbereitung durch ReferentInnen und Lehrgangsteam wurde ein gemeinsamer Prozess möglich, der sichtbar Einfluss auf die professionelle und persönliche Wirklichkeit der Beteiligten hatte. Insofern kann der Lehrgang auch als Beispiel dafür verstanden werden, in welcher Weise die Positionen von PädagogInnen gestärkt werden können und die bessere Nutzung von Ressourcen und Potentialen möglich wird. Eine engagierte und gleichzeitig kompetente Haltung der Pädagoginnen zu stärken, ist ein Wunsch, der auch von den Teilnehmerinnen immer wieder artikuliert wurde, um der Verunsicherung entgegenzuwirken, die im Bildungswesen angesichts der vielfältigen Herausforderungen um sich greift. Nicht nur im Sinne der Nachhaltigkeit wäre es wünschenswert, die Vorschläge und Anstöße des Lehrgangs aufzugreifen: selbst hoch motivierte PädagogInnen laufen in der gegenwärtigen Bildungssituation Gefahr, ob der scheinbaren Unveränderlichkeit des Systems frustriert zu werden.

Die Vielfalt der Teilnehmerinnen machte sehr unterschiedliche Zugänge zu pädagogischer Arbeit sichtbar – gemeinsam war allen Teilnehmerinnen allerdings die Priorität der Verpflichtung gegenüber den Lernenden, ob Erwachsenen, SchülerInnen oder Kindergartenkindern. Eine Teilnehmerin brachte dies in der Abschlussdiskussion auf den Punkt, als sie betonte, die Diskussion über Bildungsstandards und Lernziele müsste endlich von PädagogInnen und WissenschaftlerInnen geführt werden, anstatt hier PolitikerInnen das Feld zu überlassen.

Zu einer Stärkung der Stimme der pädagogischen Berufe trägt eine gemeinsame Ausbildung bei, die die innere Zerrissenheit, wie sie heute oft zwischen den Berufsfeldern erlebt wird, überwindet. Die Stellung des Berufsstands könnte dadurch verbessert und die Kooperation zwischen den einzelnen Stufen des Bildungssystems wie auch zwischen den einzelnen Einrichtungen gefördert werden. Die Nutzung der Potentiale nicht nur der PädagogInnen sondern auch des Systems würde optimiert. Gerade um sprachliche Bildung zu sichern, ist das Denken über die Grenzen einzelner Einrichtungen hinweg dringend von Nöten (vgl. Plutzar/Kerschhofer Puhalo 2010) und das Anliegen lebenslanger Sprachbildung erfordert hier ein Konzept, das den unterschiedlichen Bedürfnissen von Lernenden und PädagogInnen in verschiedenen Stadien ihrer Biografie Rechnung trägt. Der Lehrgang stellt selbst solch ein erfolgreiches Konzept dar.

[Zum Lehrgangskonzept ab Seite 10](#)

## ***Ergebnisse im Hinblick auf die Praxis der Pädagoginnen***

### **Praxis und erlebte Wirklichkeit**

Für die Pädagoginnen bieten sich im Bildungswesen zwar Chancen, den eigenen pädagogischen Vorstellungen gemäß zu handeln, allerdings werden sehr stark Einschränkungen auf der Ebene der Strukturen (Hierarchien, Zentralisierungsprozesse) wie auch fehlende Ressourcen (DolmetscherInnen, mehrsprachiges Personal, mangelnde Ausbildungen, finanzielle Möglichkeiten um sich ExpertInnen von außen zu holen, Zeit) wahrgenommen. Nicht überraschend aber bedenklich ist die häufig wiederkehrende Feststellung der Pädagoginnen, dass in den Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Volksschule, Jugendarbeit) die Mehrsprachigkeit der Kinder keinerlei Beachtung findet. Nur dort, wo die teilnehmenden Pädagoginnen selbst leitende Positionen innehaben (Direktion,

---

<sup>1</sup> Da es sich bei den Teilnehmerinnen des Lehrgangs ausschließlich um Frauen handelte, wird dort, wo auf sie Bezug genommen wird, allein die weibliche Form benutzt.

Kindergartenleitung), ist bzw. war bereits zu Beginn des Lehrgangs die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit auch institutionell verankert.

Wiederholt wird auch auf die schlechte Ausbildungssituation der Pädagoginnen im Bildungswesen (vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung) hingewiesen. Ein wiederkehrendes Motiv der Schilderungen ist die schockierende erste Unterrichtserfahrung nach der Ausbildung, in der festgestellt wird, dass die Ausbildung nicht auf die Realität vorbereitet hat. Darauf war bei einigen der Teilnehmerinnen eine selbstinitiierte Auseinandersetzung mit dem Thema Vielfalt und Mehrsprachigkeit mittels Lektüre, Seminarbesuchen, Selbstversuch und Sprachenlernen gefolgt – der Besuch des Lehrgangs war schließlich Teil dieses selbstgewählten Bildungsprozesses.

### [Zum Umgang der Pädagoginnen mit ihrer Position und Institution ab Seite 27](#)

Einige Teilnehmerinnen erlebten sich also bereits zu Beginn des Lehrgangs in Bezug auf die Themen Sprache und Kultur als durchaus erfahren und auch handlungsfähig. Sie zeigten jedoch das Bedürfnis nach mehr Wissen, einer Gesamtschau der in Fortbildungen und Literatur bisher nur getrennt behandelten Themen, mit dem Ziel, in der Praxis effizienter Veränderungen bewirken zu können und Sicherheit zu gewinnen. Andere wiederum hatten sich bisher kaum mit Mehrsprachigkeit auf theoretischer Ebene beschäftigt, waren aber in ihrem Arbeitsalltag und/oder in ihrem Lebensalltag (als Migrantinnen oder durch die Heirat mit Migranten) intensiv damit in Kontakt. Fragen und Unsicherheiten entstanden hier durch die öffentliche Diskussion, die dazu beiträgt, dass die Thematik - vor allem die Frage der Notwendigkeit eines Unterrichts in der Erstsprache – in den beruflichen wie auch privaten Bereich dringt und zu kontroversiellen Standpunkten führt. Beide Gruppen waren auf der Suche nach Strategien und Sicherheit durch Wissen und die Pädagoginnen beider Gruppen konnten im Verlauf des Lehrgangs ein gestärktes Selbstbewusstsein, eine deutlichere Positionierung im Feld und eine größere Handlungsfähigkeit entwickeln. Dazu trugen vor allem der stark reflexive Charakter des Lehrgangs sowie die Aktionsforschungen bei.

Dort, wo die Teilnehmerinnen leitende Positionen innehatten, konnten sie durch den Lehrgang gestärkt neue Wege finden, um ihr Ziel, die Mehrsprachigkeit und Vielfalt der Kinder zu fördern und zu unterstützen (etwa durch Weiterbildungsangebote für MuttersprachenlehrerInnen oder durch verstärkten Einsatz von Interkulturellen MitarbeiterInnen in den Kindergruppen und für die Elternarbeit). Dort, wo sie nicht in leitenden Positionen waren, begannen sie, sich in ihren Institutionen für eine Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit oder auch der kulturellen Hintergründe, wie beispielsweise die Religionszugehörigkeit, einzusetzen (bspw. durch Organisation von SprachförderlehrerInnen und MuttersprachenlehrerInnen). Damit konnten auch sie institutionelle Veränderungen bewirken.

### [Zu neuen Potentialen der Pädagoginnen ab Seite 35](#)

## **Einstellungen zu Sprachen**

Bei den Teilnehmerinnen war bereits zu Beginn des Lehrgangs großes Interesse an Sprachen und eine grundsätzlich positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit vorhanden. Zusätzlich konnten alle Teilnehmerinnen im Lauf des Lehrgangs Wissen über den Spracherwerb im Allgemeinen und über mehrsprachige Biografien erwerben. Das führte zu einer deutlich ausgeprägten Sensibilität gegenüber der Mehrsprachigkeit von Kindern, die nun in einer größeren Komplexität als bisher wahrgenommen werden kann. Der Blick auf sprachliche Zusammenhänge – über Einzelsprachen hinausgehend – war ein wesentliches Lernelement. Der Wunsch, hierzu noch mehr zu erfahren, wurde von vielen Teilnehmerinnen geäußert.

### [Zur sprachbiografischen Arbeit im Rahmen der Begleitforschung ab Seite 18](#)

Andererseits bot der Lehrgang auch die Chance zur Auseinandersetzung mit Unsicherheiten, die eigenen Sprachen betreffend wie auch mit Konzepten des Bildungswesens (etwa das der Erst- oder

Muttersprache). So war ihre eigene Mehrsprachigkeit von zwei der drei Teilnehmerinnen mit Migrationsgeschichte zu Beginn des Lehrgangs als Herausforderung betrachtet worden. Die eigene Sprache stand durchaus in Konkurrenz zur deutschen und wurde sogar als feindlich erlebt. Dass es die die Hierarchisierung der Sprachen durch den öffentlichen Diskurs war, die die Teilnehmerinnen als verunsichernd erlebt hatten, wurde aber erst am Ende des Lehrgangs deutlich artikuliert bzw. bewusst, als die Unsicherheiten bereits überwunden waren und die eigene Sprache neben der deutschen wieder einen angemessenen Platz gefunden hatte. Auch hier hat die Einsicht in die Komplexität von Mehrsprachigkeit zu entscheidenden Veränderungen im sprachlichen Selbstbewusstsein der Teilnehmerinnen geführt. Aber auch die anderen Teilnehmerinnen konnten durch die Gespräche im Lehrgang, durch ihre bewusstere pädagogische Arbeit und auch an sich selbst ähnliche Prozesse wahrnehmen und reflektieren.

### [Zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit ab Seite 25](#)

## **Potentiale und notwendige Veränderungen des Bildungssystems**

Pädagoginnen erwerben im Laufe ihrer Praxis umfassendes Erfahrungswissen, das sie als eine der wichtigsten Ressourcen für ihre pädagogische Arbeit nennen. Die wichtigste Ressource der Teilnehmerinnen ist jedoch der Austausch mit anderen, vor allem mit ihren KollegInnen. Erstaunlicherweise ist in den Strukturen des gegenwärtigen Bildungssystems kaum Platz für kooperativen kollegialen Austausch, wie ihn beispielsweise Julian Edge modelliert hat<sup>2</sup>. Ein solcher Austausch ermöglicht es den Pädagoginnen, voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen und sichert gleichzeitig, dass die mit diesem Austausch verbundenen professionellen Entwicklungen für institutionelle Veränderungen bzw. Verbesserungen nutzbar gemacht werden. Um dieses Potential zu nutzen, wäre die Schaffung von Intervisionsgruppen innerhalb der Arbeitszeit förderlich.

### [Zu Strategien des professionellen Austauschs ab Seite 34](#)

Jene Teilnehmerinnen, die unter den Mitarbeiterinnen oder Kolleginnen mehrsprachige Personen haben, die auch selbst Migrationserfahrung haben, nennen diese als eine sehr wichtige Ressource in ihrer pädagogischen Praxis. Auch hier auf der Grundlage des Austausches. Wenn demnach das pädagogische Personal in den einzelnen Institutionen zunehmend mehrsprachig wird und selbst Migrationserfahrung mitbringt, können Teamsitzungen bzw. die oben erwähnten Intervisionsgruppen viel an notwendigen Einsichten und Wissen befördern.

Im Umgang mit Vielfalt und heterogenen Lernvoraussetzungen zeigen sich jene Lernsettings als vorteilhaft, die eine freie Gestaltung der Lernprozesse ermöglichen. Hier sind die Sonderschulen bzw. die Integrationsklassen vorbildlich, aber auch jene Kindergartengruppen, die keinen strikten Tagesabläufen folgen.

Die verstärkte Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Kinder in der pädagogischen Arbeit, die durch die Aktionsforschung initiiert, beobachtet, beschrieben und analysiert wurde, zeigte durchwegs positive Ergebnisse vor allem in Bezug auf das sprachliche Selbstbewusstsein der Kinder. Dieses wurde gestärkt, es konnten aber auch Verbesserungen in der deutschen Sprache beobachtet werden.

Elternarbeit wird dort als erfolgreich beschrieben, wo Eltern in die Aktivitäten der Institution miteingebunden werden, aber auch dort, wo die Strukturen ihrer Lebenswelten berücksichtigt werden.

Schließlich stellt, wie zu Beginn bereits gesagt, der Lehrgang selbst und das darin verfolgte Konzept der Heterogenität der Teilnehmerinnen ein Potential dar, das in der weiteren LehrerInnenausbildung verfolgt werden sollte.

---

<sup>2</sup> Julian Edge (1992): Cooperative Development. Professional self-development through cooperation with colleagues. Harlow: Longman

## [Zu den Auswirkungen der Lehrgangsgestaltung auf die Fortbildung ab Seite 43](#)

### ***Ergebnisse im Hinblick auf den Lehrgang***

#### **Durch den Lehrgang initiierte Entwicklungen**

Der Lehrgang verfolgte das Konzept der Vielfalt als Modus. Das heißt, dass Vielfalt nicht nur Thema sondern vor allem auch Form des Lehrgangs war: vielfältig waren die TeilnehmerInnen, die Auswahl der ReferentInnen und deren Zugänge. Die deutliche Wirksamkeit dieses Konzepts überraschte nicht nur die TeilnehmerInnen, sondern ging auch weit über unsere Erwartungen hinaus. Der gemeinsame Bildungsprozess ermöglichte den Pädagoginnen Lernerfahrungen, die ihnen das real existierende Potential von Vielfalt erschlossen und aus der Theorie in die eigene Biografie führten. Gekoppelt mit dem konsequent verfolgten Ansatz, von der eigenen Erfahrung auszugehen und die Reflexion des eigenen Zugangs zu fördern, kann dieses Konzept als außerordentlich nachhaltig betrachtet werden, denn Erfahrung stellt, wie oben erwähnt, eine der wichtigsten Ressourcen der Pädagoginnen dar. Insgesamt gesehen kann der Lehrgang daher als sehr erfolgreich betrachtet werden.

Außerdem konnten die TeilnehmerInnen durch den Lehrgang Verbindungen knüpfen, die aufgrund der verschiedenen Ausbildungs- und Berufsfelder als besonders hilfreich empfunden wurden. Am Ende des Lehrgangs hatten bereits einige gegenseitige Besuche an Arbeitsstätten von TeilnehmerInnen stattgefunden bzw. waren weitere geplant. Es ist zu erwarten, dass dieses kollegiale Netzwerk auch nach Ende des Lehrgangs nicht gleich abreißen wird. Das Kennenlernen der Ressourcen, Materialien und Erfahrungen der anderen eröffnete allen TeilnehmerInnen neue Einblicke und Anknüpfungspunkte.

Dieses Ergebnis hat die Erwartungen der Lehrgangsleitung bei Weitem übertroffen und zeigt, wie groß das Potential von Weiterbildungen tatsächlich sein kann, wenn sie in adäquater Form gestaltet sind. Dazu gehören abschließend zusammengefasst:

1. Vielfalt der TeilnehmerInnen, die aus unterschiedlichen pädagogischen Bereichen kommen
2. Vielfalt der Zugänge und ReferentInnen
3. Reflexionsorientierter Zugang und ausreichend Zeit, um Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten
4. Universitäre Begleitung des Lehrgangs um die TeilnehmerInnen im Rahmen eigener Aktionsforschung zu forschenden PraktikerInnen zu machen und diese Prozesse aktiv begleiten zu können.

## [Zur Wirkung des Lehrgangskonzepts ab Seite 38](#)



## Ausgangspunkt und Einleitung

Seit der Jahrtausendwende ist der Bildungsbereich in andauernder Bewegung. In der Erwachsenenbildung hat die Implementierung der so genannten „Integrationsvereinbarung“<sup>3</sup> mit der Einführung von verpflichtenden Deutschprüfungen für Aufenthaltzwecke von so genannten „Drittstaatsangehörigen“ den Bereich der Deutschkurse für Erwachsene massiv beeinflusst<sup>4</sup> – nahezu gleichzeitig kam mit der PISA-Studie die Gruppe der SchülerInnen „mit Migrationshintergrund“ in den Blickpunkt der öffentlichen Bildungsdiskussion. Daraus ergaben sich nachhaltige Veränderungen für den vorschulischen Bereich – Eltern aber vor allem auch Kindergärten kommen zunehmend unter Druck, dafür zu sorgen, dass die Kinder mit Eintritt in die Schule Deutsch als Unterrichtssprache in ausreichendem Maße beherrschen<sup>5</sup>. Im Kindergarten und bei Schuleintritt wurden Tests eingeführt, die sicherstellen sollen, dass nur jene Kinder in den Normalbetrieb der Schule aufgenommen werden, die über entsprechende Deutschkenntnisse verfügen. Ein umfassendes Sprachförderprogramm für mehrsprachig aufwachsende Kinder, das sowohl deren Erst- und Familiensprachen als auch die Bildungssprache Deutsch berücksichtigt, fehlt jedoch bis heute. Konzepte für ein Bildungswesen, das sich mit den Veränderungen unserer Gesellschaft auseinandersetzt, die sowohl eine Zuwanderer- als auch eine Migrationsgesellschaft ist, liegen zwar vor<sup>6</sup>, sind aber noch nicht umgesetzt.

Eine der dringenden Veränderungen im Bildungswesen, die von ExpertInnen und PraktikerInnen gefordert wird, ist eine adäquate Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Sie sind Schlüsselfiguren im notwendigen pädagogischen Wandel. Der hier beforschte Lehrgang entstand aus der Beobachtung heraus, dass die gegenwärtig angebotenen Weiterbildungen für PädagogInnen in mehrfacher Hinsicht unbefriedigend scheinen. Erstens konzentrieren sie sich entweder auf den Bereich der Sprache *oder* auf den Bereich Kultur. Es erscheint aber sinnvoll und vor allem auch notwendig, die Bereiche gemeinsam zu betrachten und zu verstehen, denn vieles, was vorgeblich als sprachliches Problem gesehen wird, ist vielmehr ein gesellschaftliches und Zugehörigkeiten bzw. Identitäten sind ohne den Aspekt der Sprache nicht grundlegend zu begreifen. Zweitens nehmen die Weiterbildungen gegenwärtig nur kleine spezialisierte Bereiche auf, die allein für sich behandelt zu keiner nachhaltigen Veränderungen in der Praxis der PädagogInnen führen können. Momentan sind das beispielsweise das aktuell häufigste Angebot für PädagogInnen: „Sprachstandsdiagnostische Verfahren“, oder der auch durchaus relevante Bereich der so genannten „Elternarbeit“. Es wird im aktuellen Angebot übersehen, dass diese beiden Themenbereiche zusammenhängen, denn eine Pädagogin kann in dem einen nicht erfolgreich sein, ohne Prinzipien des anderen zu kennen. Drittens sind die Weiterbildungsangebote so gestaltet, dass sie möglichst wenig Zeit in Anspruch nehmen und daher für die PädagogInnen attraktiv und gleichzeitig (v.a. auch für die Arbeitgeber) kostengünstig sind. Das führt dazu, dass die ohnehin schon isoliert betrachteten Themen innerhalb weniger Stunden abgehandelt werden, was wiederum wenig Chancen auf nachhaltige Veränderungen in der eigenen Erfahrung und damit im pädagogischen Handeln birgt. Und schließlich richten sich die Weiterbildungsangebote jeweils an geschlossene und damit homogen gedachte Berufsgruppen: KindergartenpädagogInnen, VolksschullehrerInnen, DaZ-KursleiterInnen, SozialpädagogInnen etc. Damit erleben die PädagogInnen in ihrem eigenen Bildungsprozess eine Homogenität, die möglicherweise ihren pädagogischen Vorstellungen, aber eben nicht ihrer pädagogischen Realität entspricht. Gerade die durch Migration entstandene Heterogenität der SchülerInnen wird häufig als größte Herausforderung der pädagogischen Praxis genannt. Aus- und Weiterbildungen in homogenen Gruppen nehmen den PädagogInnen die Chance, aus eigener Erfahrung zu lernen, welche Potentiale und Lernmöglichkeiten sich aus der Vielfalt ergeben. Zudem besteht in homogenen Gruppen die

<sup>3</sup> Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz 2005

<sup>4</sup> Plutzar, Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>

<sup>5</sup> vgl. entsprechende Passagen im Schulunterrichtsgesetz

<sup>6</sup> vgl. Verena Plutzar/Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag und Inci Dirim/Paul Mecheril (2006): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft, in: Paul Mecheril u.a. (Hrsg.), Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz, 121 – 149.

Gefahr, nicht über die gewohnten Strukturen hinaus zu blicken, zu denken und zu gehen – Strukturen, die zwar oft beklagt werden, aber ohne Möglichkeiten zu sehen, sie zu durchbrechen.

## Konzept des Lehrgangs

Um die eben genannten Begrenzungen zu überwinden und nachhaltige Veränderungen in der pädagogischen Praxis der teilnehmenden Pädagoginnen zu bewirken bzw. sie bei diesen zu unterstützen, baute der Lehrgang „Sprache und Kultur“ auf folgende drei Prinzipien.

### **1. Lernen als Prozess**

Lernen ist ein Prozess, der über einen längeren Zeitraum stattfindet. Lernende müssen in den Veränderungen und daher auch den Verunsicherungen, die mit Lernprozessen verbunden sind, begleitet werden. Sie müssen dabei unterstützt werden, diese auch in ihrer eigenen Praxis erfahren und reflektieren zu können. Um das zu ermöglichen, wurde der Lehrgang für den Zeitraum eines Jahres angelegt. Die einzelnen Module sollten nicht zu nah beieinander liegen, damit das neu Erfahrene verarbeitet und auch schon umgesetzt werden konnte. Die Zahl 7 war ordnendes Element: Sieben Module fanden statt, in der Regel lagen sieben Wochen zwischen den einzelnen Modulen und ein Modul hatte jeweils 21 Einheiten.

### **2. Vielfalt als Modus**

In einem Lehrgang, der PädagogInnen auf die Arbeit in einer heterogenen Gruppe vorbereiten soll, darf Vielfalt nicht nur Thema, sondern muss auch Modus sein. PädagogInnen aus allen Bereichen des Bildungswesens – vom Kindergarten bis in die Erwachsenenbildung – waren daher angesprochen am Lehrgang teilzunehmen. Die Erfahrung der Vielfalt, das Erleben des eigenen Umgangs damit, sollte den Lernprozess auf persönlicher aber auch inhaltlicher Ebene fördern und den Blick auf Vielfalt verändern.

### **3. Ausgangspunkt ist die eigene Erfahrung**

Wenn Bildungsprozesse, die auch Veränderungsprozesse sind, in Gang gesetzt werden sollen und Lernen nachhaltig wirken soll, dann muss der Ausgangspunkt die eigene Erfahrung sein. Dahinter steht die Vorstellung, dass Lernen die Einbettung und Verankerung von Neuem in bereits Gewusstes und vor allem Bewusstes ist. Die Themen „Sprache und Kultur“ kreisen zentral um die Frage von Identität und ihrer Konstruktion bzw. Veränderung. Ohne die Auseinandersetzung mit der persönlichen Betroffenheit als Ausgangspunkt für inhaltliche und methodische Fragen sind nachhaltige Lernprozesse nicht möglich.

### **Die persönliche, inhaltliche und methodische Spur**

Aus den genannten Prinzipien ergab sich, dass in jedem einzelnen Modul, aber auch im Verlauf des Lehrgangs eine persönliche, eine inhaltliche und einer methodische Spur verfolgt wurden. Die **persönliche Spur** zielte darauf ab, bei den Pädagoginnen Prozesse in Gang zu setzen und sie aus dem Verständnis ihrer eigenen Verortung heraus in eine handlungsfähige Position zu versetzen. Die **inhaltliche Spur** folgte dem Thema bzw. den Themen des Moduls. Innerhalb der **methodischen Spur** wurden Methoden angewendet, die dem Thema des Moduls entsprachen, etwa ein therapeutischer Ansatz zum Thema Migration, Sprachenportraits und Erinnerungsarbeit zum Thema Integration, Übungen und „Spiele“ zum Thema Rassismus, Theaterarbeit beim Thema Begegnung mit dem Anderen. In den ersten Modulen des Lehrgangs stand das Arbeiten an der eigenen Biografie im Vordergrund, in den letzten Modulen eher die konkrete pädagogische Praxis.

## ***Verbindung Praxis und Wissenschaft***

Ein weiteres Spezifikum dieses Lehrganges war, dass er über reine Wissensvermittlung hinaus die Reflexion der eigenen Praxiserfahrung anhand wissenschaftlicher Ergebnisse anregte und auch umgekehrt die TeilnehmerInnen aufforderte, die theoretischen Modelle anhand ihrer Erfahrungen in der Praxis mit den Mitteln der Aktionsforschung zu überprüfen. Die LehrgangsteilnehmerInnen wurden als Expertinnen ihres Arbeitsfeldes betrachtet, die dabei unterstützt werden sollten, ihre pädagogischen Aufgaben für sich selbst befriedigender zu gestalten und zu meistern. Dabei ging es immer um die kritische Reflexion der eigenen Rolle, aber auch um die Positionierung der eigenen Arbeit im gesellschaftlichen Feld und um eine allgemeine Reflexion der gesellschaftlichen Aufgaben von Bildung.

So gesehen übernahm der Lehrgang nicht nur für die TeilnehmerInnen orientierende Funktion: In einer Zeit der notwendigen gesellschaftlichen Neuorientierung in Bezug auf Bildungsarbeit sollten die Erfahrung und die kreativen Potentiale der Expertinnen im Feld für die Weiterentwicklung des Feldes fruchtbar gemacht werden.

Hier setzte die Begleitforschung an. Sie sollte diese Potentiale sichtbar machen, die wesentliche Impulse und Orientierungen für eine Umgestaltung und Anpassung des Systems Schule bzw. von Bildungsinstitutionen an die gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in sich bergen. Sie sollte aber auch das Potential einer Weiterbildung, die den oben beschriebenen Prinzipien folgt, ermitteln und hatte damit stark evaluativen Charakter.

## **Begleitforschung - Forschungsdesign**

### ***Allgemeine Ziele***

Der Lehrgang sollte als Schnitt- und Durchgangsstelle für Informationen dienen. Einerseits gelangten Informationen und Erfahrungen durch die Lehrgangsorganisation, die ReferentInnen und den Austausch der TeilnehmerInnen untereinander zu den Pädagoginnen und über sie in die Praxis. Andererseits sollte der Lehrgang auch ermöglichen, einen Einblick in die Praxis der Pädagoginnen zu gewinnen. Die TeilnehmerInnen verwiesen mit ihren Erfahrungen und Erzählungen auf konkrete Praxisfelder, die im Lehrgang, der hierzu quasi wie eine Lupe funktionierte, sichtbar wurden.

Die den Lehrgang begleitende Forschung diente dazu, von den TeilnehmerInnen Informationen über ihre Praxis zu sammeln und andererseits zu beobachten, ob sich in der Lehrgangszeit bzw. durch die einzelnen Elemente des Lehrgangs die Perspektiven der TeilnehmerInnen veränderten. Durch den gezielten Blick auf Daten, die im Laufe der Reflexionseinheiten, in der Diskussion der Aktionsforschungsvorhaben bzw. in Einzelinterviews erhoben wurden, konnten die konkreten Potentiale der Pädagoginnen wie auch die Potentiale der Institutionen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt sichtbar gemacht werden. Dabei kamen auch die Hürden in den Blick, die teilweise durch den Lehrgang überwunden werden konnten bzw. als strukturelle Hürden im Bildungswesen und seinen Institutionen durch den Lehrgang stärker bewusst wurden.

Die Begleitforschung verfolgte aber auch ein grundlegendes Ziel, das eng mit der neuartigen Konzeption des Lehrgangs verbunden war: Sowohl die TeilnehmerInnen als auch die Lehrgangsleitung praktizierten im und durch den Lehrgang forschende pädagogische Praxis oder auch praktische pädagogische Forschung. Aus dieser reflektierten Praxis der Erwachsenenbildung konnte eine fundierte Evaluation des oben dargelegten Konzepts erfolgen. Damit sollten vor allem die innovativen Aspekte dieses Lehrgangskonzepts auf ihre Tauglichkeit für die pädagogische Praxis untersucht werden.

Als integrierte Begleitforschung war es möglich, Diskussionen und Vorgänge im Lehrgang zu beobachten und auch anzuregen. Die Rollen der Forschenden als Lehrgangsleiterin bzw. Begleiterinnen der Aktionsforschung erlaubten eine engagierte Teilnahme in weiten Teilen der Module und boten darüber hinaus für die TeilnehmerInnen einen Zusatznutzen – etwa durch die Begleitung der Peergruppen und der Aktionsforschungsvorhaben. In diesem Sinne kann die Forschung als erweiterter und systematischer Austausch betrachtet werden.

Die Begleitforschung konzentrierte sich auf die folgenden Fragestellungen:

- Welche Einstellungen zu Sprache(n) und sprachlicher Vielfalt haben die Pädagoginnen und wie erleben sie Auswirkungen davon in ihrer pädagogischen Praxis?
- Wie gestaltet sich die Praxis und erlebte Wirklichkeit der Pädagoginnen? In welchen institutionellen Zusammenhängen positionieren sie sich? Welchen Potentialen und Hürden begegnen sie?
- Wie kann sich das System Schule bzw. Bildungswesen an die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anpassen?
- Welche Rolle spielt der Lehrgang für die professionelle und persönliche Entwicklung der Pädagoginnen?

### ***Umsetzung***

In der Datenerhebung bzw. Durchführung der Begleitforschung wurde Wert auf eine ausgewogene Zusammenstellung im Hinblick auf den zeitlichen Verlauf wie auch die Vielfalt der Zugänge gelegt, um

eine Triangulation der Daten zu erreichen<sup>7</sup>. Die einbezogenen Daten stammen aus allen Phasen des Lehrgangs – auf diese Weise wird ein Blick auf die Entwicklungen und Prozesse, die im Zuge des Lehrgangs angeregt wurden, möglich. Die Vielfalt der verwendeten Materialien gab einen guten Einblick und erlaubte es, auch komplexe Fragestellungen umfassend und aus einem ganzheitlichen Blickwinkel zu fassen.<sup>8</sup>

## Einzelinterviews

Zu Beginn und zum Abschluss des Lehrgangs (nach dem sechsten Modul) fanden Einzelinterviews mit allen Teilnehmerinnen statt. Sie beschäftigten sich zunächst mit den Motivationen für den Besuch des Lehrgangs und der Situation der Pädagoginnen in ihrer alltäglichen Praxis. Im Folgeinterview am Ende des Lehrgangs wurden vor allem die erlebten Veränderungen im Lehrgang thematisiert, aber auch die Frage, inwieweit sich (u.a. auch durch den Lehrgang) Veränderungen im pädagogischen Umfeld der Teilnehmerin ereignet hatten bzw. von dieser umgesetzt worden waren. Die Interviews wurden im Anschluss transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse<sup>9</sup> ausgewertet.

Zusätzlich zu den Interviews fanden als Einstieg im Rahmen des ersten Moduls Aktivitäten zur Vorstellung der eigenen Person, des eigenen sprachlichen Hintergrunds und des professionellen Hintergrunds bzw. der eigenen professionellen Rolle statt. Diese dienten weniger der Begleitforschung als der Konstituierung einer Gruppe und wurden als Zusatzinformationen über den Kontext der Pädagoginnen verwendet, aber nicht systematisch ausgewertet.

## Sprachbiografische Daten

Die Auseinandersetzung mit dem Erleben sprachlicher Vielfalt und damit mit der eigenen Sprachbiografie war ein Kernstück des Lehrgangs. Sprache und Heteroglossie (die Präsenz und Verwendung verschiedener Sprachen in einer Gesellschaft) waren in jedem Modul Thema. Da das Lehrgangskonzept stets eine Zusammenführung persönlicher, inhaltlicher und methodischer Lernerfahrungen anstrebte und förderte, wurde die Reflexion der Pädagoginnen vom ersten Modul an durch die Arbeit mit Sprachportraits begleitet<sup>10</sup>. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Lehrgangs fertigten die Teilnehmerinnen im ersten, im dritten und im letzten Modul Sprachportraits an. Zusätzlich war das gesamte Modul 3 der sprachbiografischen Arbeit gewidmet, um auch Methode und Inhalte zu vermitteln. Während für das erste Portrait ein weißes A4-Blatt mit zwei Varianten einer menschlichen Silhouette benutzt wurde, konnten durch die Verwendung von Transparentpapier die beiden nächsten Portraits als Überarbeitungen, Veränderungen und Ergänzungen umgesetzt werden. Im Anschluss an das Zeichnen wurden jeweils alle Portraits in der Großgruppe kurz vorgestellt und es konnten auch Rückfragen gestellt werden, die zu spannendem Wissensaustausch führten. Der Prozess der sprachbiografischen Arbeit kann als sehr fruchtbar beurteilt werden. Er erlaubte den Teilnehmerinnen ein gegenseitiges Kennenlernen auf einer besonderen Ebene, da sie voneinander sowohl etwas über sprachlichen Reichtum und Erfahrungen, als auch über Spracheinstellungen und Krisen mit Sprache(n) erfahren konnten.

7 Flick, Uwe (2007): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

8 Alle Zitate und Beispiele aus den Interviews, Gesprächsrunden und Diskussionen werden hier anonymisiert wiedergegeben. Die Zitate wurden der einfacheren Lesbarkeit halber im Hinblick auf Orthografie und Zeichensetzung dem schriftsprachlichen Standard angenähert. Die Herkunft der Zitate ist mit „EI“ für Einzelinterview, „SP“ für Sprachportrait (inkl. Überarbeitungen) und „AD“ für Abschlussdiskussion gekennzeichnet.

9 Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz

10 Zur Methodik sprachbiografischer Arbeit und insbesondere zur Arbeit mit Sprachportraits sei hier exemplarisch auf einschlägige Forschung verwiesen, etwa auf

[http://www.cis.or.at/staff/bbusch/publi\\_online.html](http://www.cis.or.at/staff/bbusch/publi_online.html) oder vor allem

Busch, Brigitta (2008): »Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem Workshop mit SchülerInnen in Südafrika«, 139–149 in: Furch, Elisabeth & Eichelberger, Harald (eds.) *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag

## Aktionsforschungen der Teilnehmerinnen

Etwa ab dem dritten Modul begannen die intensiveren Arbeiten an den Aktionsforschungsvorhaben der Teilnehmerinnen. Aktionsforschung<sup>11</sup> stellt eine Methode dar, die es PädagogInnen erlaubt, Herausforderungen in ihrer Praxis zu identifizieren, systematisch zu beobachten, zu verändern und die Wirkung der Veränderung zu dokumentieren. Diese Art der forschenden Praxis unterstützt die PädagogInnen darin, Lösungen für konkrete Problemstellungen zu entwickeln und gezielt zu evaluieren. Als Abschlussarbeit im Rahmen des Lehrgangs schien die Aktionsforschung geeignet, da sie die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen auf die Reflexion, die eigene Handlungsfähigkeit und eine Veränderung der Praxis im pädagogischen Arbeiten lenkte. Durch die konsequente Betreuung der Aktionsforschung in jedem Modul standen die Entwicklungen der Arbeiten als Hintergrundwissen für die Begleitforschung zur Verfügung. Aus der Wahl der Themen bzw. der Umsetzungspläne ließ sich erschließen, in welchen institutionellen Zusammenhängen sich die Pädagoginnen sahen bzw. in welchen Momenten ihres professionellen Lebens sie den größten Veränderungsbedarf erkannten. Die Notwendigkeit, die eigenen Aktionsforschungspläne auf eine realistische Größe zu bringen, machte die Verwebungen kleiner konkreter Probleme mit komplexen (gesellschaftlichen) Zusammenhängen offensichtlich und forderte kreative Lösungsstrategien seitens der Teilnehmerinnen ein.

## Ergänzendes Material

Ergänzend zu den systematisch erhobenen Daten flossen Beobachtungen aus dem Verlauf des Lehrgangs bzw. auch Beispiele aus der öffentlichen Abschlussdiskussion mit ExpertInnen aus dem Bildungsbereich ein. Diese Daten sind vor allem auch als Kontexte zu sehen, in denen sich – etwa in der Abschlussdiskussion – die veränderten Sichtweisen der Teilnehmerinnen diskursiv realisieren und das neu erworbene Wissen als argumentatives Instrument Verwendung findet.

Für die Begleitforschung waren sozial- und bildungswissenschaftliche Zugänge ausschlaggebend, wobei die Grundausbildungen der Forschenden in der Germanistik, Soziolinguistik und Kommunikationswissenschaft verortet sind. Ähnliche Prozesse der Begleitforschung wurden von den Mitgliedern des Teams einerseits auch bereits in Freien Medien erprobt – ebenfalls mit einem Fokus, der sich mit der Aushandlung von Mehrsprachigkeit beschäftigte – und andererseits in einem Forschungsprojekt zur Kommunikationssituation in einem institutionellen Setting. Der universitäre Hintergrund des Begleitforschungsteams wurde von manchen Teilnehmerinnen auch als Zugang zu akademischen Ressourcen genutzt und geschätzt.

---

<sup>11</sup> z.B. Altrichter, Herbert /Posch, Peter (2007): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 4. Auflage. Oder Hopkins, David (1993): A Teacher's Guide to Classroom Research. Buckingham: Open University Press.

## Der Lehrgang 2009/2010

### *Die Teilnehmerinnen*

Der Lehrgang dauerte von November 2009 bis November 2010 und richtete sich an PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. 14 Teilnehmerinnen schlossen den Lehrgang ab. Zur Zeit der Fortbildung arbeiteten sie in folgenden Bereichen:

- als DaZ-Trainerin in Deutschkursen für Frauen
- als Koordinatorin und DaZ-Trainerin in Integrationskursen mit jungen Erwachsenen
- als Beraterin in der Berufs- und Bildungsberatung an einer Kooperativen Mittelschule und nach einem Wechsel als Sozialarbeiterin in einer betreuten Wohngemeinschaft für Jugendliche
- als Sozialpädagogin in der Berufsberatung für Jugendliche an einer Sonderschule
- als Sonderschulpädagogin in einer Integrationsklasse einer Kooperativen Mittelschule und nach einem Wechsel in einer Sonderschule
- als Hauptschulpädagogin in einer Sonderschule
- als Koordinatorin für MuttersprachenlehrerInnen
- als Koordinatorin für SprachförderlehrerInnen
- als Direktorin einer Volksschule
- als Vorschullehrerin an einer Volksschule und nach einem Wechsel als Volksschullehrerin an einer deutschen Schule im europäischen Ausland
- als pädagogische Beraterin für KindergartenpädagogInnen und nach einem Wechsel als mobile Sonderkindergartenpädagogin
- als Leiterin und Kindergartenpädagogin eines Kindergartens
- als Kindergartenpädagogin eines Kindergartens
- als Sprachförderlehrerin im Kindergarten (mit Ausbildung als Fremdsprachenlehrerin für AHS)

Neben der professionellen Vielfalt stellte sich die Gruppe der Teilnehmerinnen auch in ihren Persönlichkeiten und Biografien sehr divers dar: Anforderung für die Teilnahme waren drei Jahre Berufserfahrung im entsprechenden Feld, dementsprechend hatten nur zwei Frauen weniger als 3 Jahre Praxis. Von 14 Teilnehmerinnen haben 13 ihre Ausbildung in Österreich absolviert, das Alter der Teilnehmerinnen reichte von 24 bis 52 Jahren. Das Durchschnittsalter betrug 38,5 Jahre.

Von den Teilnehmerinnen wurden im Zuge der Beschreibung ihrer Sprachportraits 34 Sprachen (mit zugehörigen Dialekten) genannt, davon stehen 20 in Verwendung, als Familiensprachen ebenso wie als frühere Lernsprachen. Diese inkludieren auch Körpersprache (mit Mimik und Gestik), sowie die Sprache der Musik. Die weiteren Sprachen sind Begegnungssprachen: Sprachen von nahen FreundInnen oder Familienmitgliedern sowie zu einem großen Teil Sprachen von SchülerInnen, KursteilnehmerInnen und KlientInnen.

Der Lehrgang wurde mit 17 Plätzen gestartet. Drei Teilnehmerinnen fielen im Verlauf des Lehrgangs aus. Gründe waren bei allen fehlende zeitliche Ressourcen.

Der Abschluss des Lehrgangs war an das Verfassen einer Abschlussarbeit gebunden, die die Teilnehmerinnen als Aktionsforschung durchführten. Aktionsforschung als Methode schien für den Lehrgang deshalb besonders geeignet, da sie die Teilnehmerinnen zu forschender Praxis und zur Wahrnehmung und Stärkung der eigenen Handlungsfähigkeit anregen sollte. Die Arbeiten dokumentierten in den meisten Fällen die gezielte Beobachtung und Beschreibung eines Teilproblems aus dem Arbeitsumfeld der Teilnehmerinnen, die Veränderung des pädagogischen Handelns und die abschließende Reflexion dieser Veränderung und ihrer Auswirkungen. In einigen Fällen kam durch die positive Wirkung der Aktionsforschung ein Prozess in Gang, der auch über den Lehrgang hinaus andauerte.

## **Themen der Aktionsforschung**

Als Aktionsforschungen wurden folgende Themen (teilweise in Teams) gewählt<sup>12</sup>:

- Ein passendes Beobachtungskonzept für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache für den Kindergarten
- Sprachbarrieren im Kindergarten
- Wie wirkt sich das Angebot einer fixen Sprechstunde der Interkulturellen MitarbeiterInnen auf die Elternarbeit aus?
- Einschulung für neu angestellte MuttersprachenlehrerInnen
- Zusammen ist man weniger allein. Gemeinsame Reflexion des DaZ-Unterrichts
- "Was bedeutet eigentlich Gender?" Genderworkshop für Jugendliche
- Reflexion des Versuchs einer Teilnahme am Projekt „Vorleserinnen gesucht“ mit TeilnehmerInnen eines Deutschkurses
- Teilnahme am Projekt "Vorleserinnen gesucht"
- Kopftuch im Selbstversuch

## **Die ReferentInnen und Module des Lehrgangs**

Auch die ReferentInnen des Lehrgangs kamen aus den verschiedensten Bereichen rund um die Themen „Sprache und Kultur“ und standen ihrerseits für verschiedene Annäherungsweisen an die Themen des Lehrgangs. Neben PraktikerInnen aus der Beratung, Therapie, Mediation und Anti-Rassismusbearbeitung stellten WissenschaftlerInnen aus Sozialanthropologie, Soziolinguistik, Soziologie, Interkultureller Theologie und Deutsch als Zweitsprache ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu Verfügung.

Die Module dauerten jeweils zweieinhalb Tage. Zwei Tage waren der inhaltlichen Arbeit gewidmet und ein halber Tag der Aktionsforschung, der Reflexion und der weiteren Planung.

### **Modul 1: Einstieg: Sprache und Kultur**

12. – 14. November 2009

**Inhalte:** Sprache und Kultur – Gemeinsamkeit und Unterschiede; Reflexion der eigenen sprachlichen, kulturellen und professionellen Identität; Erwartungen an den Lehrgang; Aktionsforschung und Projektarbeit.

#### **Referentinnen:**

*Mag. Mari Steindl (Interkulturelles Zentrum)*

*Dr. Verena Plutzer (Universität Wien)*

*Dr. Doris Reininger (Wiener Internationale Hochschulkurse, Universität Wien)*

### **Modul 2: Sprache und Kultur in der Migration**

14. – 16. Jänner 2010

**Inhalte:** Migration als Prozess und dessen Auswirkungen auf gesellschaftlicher, familiärer und individueller Ebene; Migrationsgeschichte(n); Spracherwerb und Sprachverlust in der Migration.

#### **Referentinnen:**

*Dr. Ruth Kronsteiner (Universitätslektorin, Therapeutin)*

*Mag. Nilüfer Sözer (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen)*

### **Modul 3: Sprache und Kultur im Spannungsfeld von Integration**

4. – 6. März 2010

**Inhalte:** Sprache und Identität; biografische Ansätze in der Bildungsarbeit, Mehrsprachigkeit im Kontext von Minderheiten und Mehrheiten; die Rolle von Sprache und Kultur in politischen Konzepten und integrativen Modellen im Bildungswesen.

#### **ReferentInnen:**

*Univ. Prof. Dr. Brigitta Busch (Universität Wien, Forschungsgruppe Spracherleben)*

*Mag. Petra Neuhold (KRIMI)*

*Mag. Jan Mossakowski (Forschungsgruppe Spracherleben)*

<sup>12</sup> Einige Berichte zur Aktionsforschung sind ebenfalls auf [http://www.iz.or.at/sprache\\_kultur](http://www.iz.or.at/sprache_kultur) online verfügbar. 3 TeilnehmerInnen legten keine Abschlussarbeit vor.



*Mag. Petra Pfisterer (Forschungsgruppe Spracherleben)*  
*Mag. Judith Purkarthofer (Forschungsgruppe Spracherleben)*

#### **Modul 4: Sprachliche und kulturelle Aspekte von Rassismus und Diskriminierung**

22. – 24. April 2010

**Inhalte:** Die Macht der Diskurse; Entstehung und Funktionen von Stereotypen und Vorteilen; Funktionen struktureller Diskriminierung für nationale Identitäten; Bewusstmachen von Diskriminierungserfahrungen und eigenen Vorurteilen; Umgang mit Diskriminierung und Rassismus in der Bildungsarbeit.

**ReferentInnen:**

*Dr. Verena Krausneker (Universitätslektorin, Gebärdensprachforscherin)*  
*Mag. Yasmine Böhm (ZARA)*  
*Mag. Dieter Gremel (ZARA)*

#### **Modul 5: Kommunikation mit dem Fremden**

10. – 12. Juni 2010

**Inhalte:** Das Fremde und das Eigene / Die Normalität des Fremden; Verstehen und Nicht-Verstehen in interkulturellen Begegnungen; gewaltfreie Kommunikation; interkulturelle Konflikte und Ansätze der Vermittlung durch Theaterarbeit.

**ReferentInnen:**

*Mag. Mari Steindl (Interkulturelles Zentrum)*  
*Dr. Chibueze Udeani (Katholisch Theologische Privatuniversität Linz)*  
*Dr. Anikó Kaposvari (Mediatorin und Theaterleiterin)*

#### **Modul 6: Lernen, Lehren und Prüfen**

23. – 25. September 2010

**Inhalte:** Sprachenpolitische Einflüsse auf den Bildungserfolg; Leistungsbeurteilung und Kompetenzfeststellung im Kontext von Mehrsprachigkeit; Umgang mit Mehrsprachigkeit im europäischen Vergleich (Beispiel Schweden).

**ReferentInnen:**

*Dr. Katharina Brizić (Akademie der Wissenschaften)*  
*Dipl. Pädagogin Marion Döll (Zentrum für Sprachstandsdiagnostik der Universität Wien)*  
*Mag. Tatjana Atanasoska (Europäisches Fremdsprachenzentrum)*

#### **Modul 7: Aktuelle Forschung**

11. – 13. November 2010

**Inhalte:** Präsentation aktueller Forschungsergebnisse aus der Sprachwissenschaft und Migrationsforschung zu den Lehrgangsthemen; Ergebnisse der Aktionsforschung und Projekte der Teilnehmerinnen.

**ReferentInnen:**

*Univ. Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien)*  
*Univ. Prof. Dr. İnci Dirim (Universität Wien)*

sowie eine Abschlussdiskussion mit

*Mag. Elfie Fleck (BMUJKK),*  
*Dr. Sissy Furch (PH Wien)*  
*Univ. Prof. Dr. İnci Dirim (Universität Wien)*  
*Univ. Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien)*

## Ergebnisse der Begleitforschung in Bezug auf die Praxis

### 1 Einstellungen zu Sprache, Spracherleben und Vielfalt

#### ***1.1 Wie erleben die Pädagoginnen die Momente der Begegnung mit Sprache und Vielfalt? Wie erleben sie selbst ihre Sprachen? Welche Einstellungen bringen sie mit und wie entwickeln sich diese im Laufe des Lehrgangs?***

Die Auseinandersetzung mit dem Erleben sprachlicher Vielfalt und damit auch mit der eigenen Sprachbiografie war ein Kernstück des Lehrgangs. Die Reflexion der eigenen Erfahrungen und Einstellungen zu Sprache(n) wurde vom ersten Modul an durch die Arbeit mit Sprachportraits begleitet, die zu Beginn, in Modul 3 und am Ende des Lehrgangs angefertigt und überarbeitet wurden. Diese Herangehensweise aus der Interkulturellen Pädagogik<sup>13</sup> macht mehrsprachige Biografien in einem neuen, kreativ-assoziativen Modus zugänglich. Sprachportraits erlauben es, durch die gleichzeitige Visualisierung der im eigenen Leben bewusst vorhandenen Sprachen in einer menschlichen Silhouette, Beziehungen zwischen den Sprachen sowie Einstellungen zu ihnen zu reflektieren.<sup>14</sup>

Sowohl in den Sprachportraits, als auch in den Interviews, die zum Zweck der Lehrgangsevaluierung und -begleitung an zwei unterschiedlichen Zeitpunkten geführt wurden, zeigte sich bei allen Teilnehmerinnen des Lehrgangs eine grundsätzlich positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt. Die Teilnehmerinnen sahen dabei sowohl Varietäten des österreichischen Deutsch als auch Sprachen, die sie im Berufs- und Privatleben umgaben, positiv. Als einschränkender Faktor wurde in den Interviews zu Beginn des Lehrgangs Unsicherheit in Bezug auf die Rolle der Erstsprachen sichtbar und es wurde auch die Schwierigkeit genannt, andere Einstellungen zu Erziehung und Bildung zu akzeptieren (beispielsweise den Erziehungsstil oder auch die Tatsache, dass familiäre Pflichten gegenüber dem Besuch des Deutschkurses vorrangig sind).

Die Tatsache, dass alle Teilnehmerinnen von vornherein eine positive und grundsätzlich wertschätzende Einstellung sowohl ihren eigenen Sprachen als auch Mehrsprachigkeit an sich gegenüber mitbrachten, überraschte angesichts des Lehrgangsthemas „Sprache und Kultur“ nicht sehr, stellt jedoch im Vergleich mit anderen Weiterbildungssettings im pädagogischen Bereich nicht die Regel dar.

Die Lehrgangsteilnehmerinnen konnten die wertschätzende Haltung gegenüber ihrem eigenen sprachlichen Erleben ausbauen und sie als wichtige Ressource für die pädagogische Arbeit in einer mehrsprachigen Gesellschaft erschließen. Natürlich wurden im Laufe des Lehrgangs auch Verunsicherungen oder krisenhafte Momente mit Sprache (in früheren Momenten der Biografie bzw. auch im Verlauf des Lehrgangs) thematisiert – diese konnten in der Mehrzahl konstruktiv verarbeitet werden und wurden im weiteren Verlauf auch als wichtige Erkenntnismomente beschrieben.

Insgesamt lenkte die sprachbiografische Arbeit mit den Portraits den Blick auf die Beobachtung und Wahrnehmung von Ressourcen, Bedürfnissen und Emotionen, die Spracherwerb erleichtern oder behindern können und stellte die Komplexität von Spracherleben ins Zentrum.

Eine Teilnehmerin formulierte im Abschlussmodul ihre Entwicklung so:

---

13 Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1991): »DIL – LANGUAGE – LINGUA – Sprachliches Handeln in der Grundschule«, 6–13 in: Die Grundschulzeitschrift 43 bzw. auch Krumm, Hans-Jürgen. 2001. Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva.

14 Busch, Brigitta (2008): »Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem Workshop mit SchülerInnen in Südafrika«, 139–149 in: Furch, Elisabeth & Eichelberger, Harald (eds.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck: Studienverlag

*was mir der ganze lehrgang gebracht hat is einfach irrsinnig viel wissen über sprachen . . und auch mut . mut mich mit den sprachen zu beschäftigen und die auch mehr zu verwenden und die als also in der schule auch als wichtig zu empfinden . was hab ich noch genau und niemand ist einsprachig das war eben auch sehr interessant für mich und wichtig dass das immer ein bissl/ dass auch muttersprachen nicht immer eindeutig sind (SP)<sup>15</sup>*

## Eigene Sprachen wahrnehmen

Die ersten Sprachportraits zeigten bereits die große sprachliche Diversität, die sich aus den persönlichen und beruflichen Biografien der Teilnehmerinnen ergab:

- Mehrsprachige Herkunftsfamilien bzw. im Lauf des Lebens wechselnde Umgebungssprachen und Varietäten
- Sprachen, die im Lauf der Schulbildung bzw. in außerschulischen Sprachkursen erworben worden waren
- Begegnungssprachen (Auslandsaufenthalte, Sprachen von befreundeten Personen bzw. Partnern, etc.)
- Sprachen, die im Rahmen der beruflichen Erfordernisse Bedeutung erlangt hatten bzw. wahrgenommen wurden
- Sprachen, die aus verschiedenen Gründen gern erlernt werden möchten
- Kommunikationsformen (Mimik, Gestik, etc.), die im beruflichen Alltag eingesetzt werden

*in meinem bauch is steirisch des sagt mei kind a immer wenn i emotional wer und ausm bauch raus red dann is des steirisch [...] ah und bei meinen füßen is der dialekt der burgenländische dialekt der meine wurzeln darstellt also das is das ganz ganz ganz ganz bodenständige eltern großeltern diese verbundenheit (SP)*

*also ich bin auch von meiner muttersprache ungarisch umgehüllt und also überall in mir ist ungarisch drinnen auch wenn ich manchmal den akzent gerne ablegen würde es ist aber da und ja macht nicht immer spaß (SP)*

*im bauch unten liegen noch französisch und latein aus der schule wobei ich sagen muss mich hat latein schon irgendwie fasziniert also mir hats gfallen das zu lernen (SP)*

*ah dann so diese wärmeflasche diese rote das is persisch das is eine sprache . die ich aus liebe gelernt habe (SP)*

*blau san bei mir die füsse und die hände also des is türkisch bosnisch tschetschenisch albanisch des san die sprachen von die kinder in meiner gruppn weil i ganz einfach mit händ und füsse irgendwie mit ihnen kommunizier (SP)*

*mimik gestik ist sehr wichtig das is in den beinen händen (SP)*

*was für uns in der schule durchaus wichtig ist gebärdensprache die ja auch anerkannt is wirklich als sprache wir haben zwa schwerhörige kinder an der schule also die ghört für mich auch dazu und ganz unten so als als als basis irgendwo hab i die musik als sprache die jeder versteht noch dazugeschrieben (SP)*

*und in den armen hab ich auch türkisch und bks weils die sprachen sind die in der schule vorkommen die ich zwar nicht kann aber . die ich die ich auch gern lernen würd vielleicht irgendwann einmal (SP)*

## Sprachen in Bewegung – Sprachbiografien im Wandel

Das Erlernen neuer und das In-den-Hintergrund-Geraten bereits vorhandener Sprachen war für alle Teilnehmerinnen ein Thema und vier Teilnehmerinnen besuchten oder begannen während des Lehrgangs einen Sprachkurs (Türkisch, BKS, Romanes und Schwedisch). Alle vier waren in ihrer Sprachwahl sowohl persönlich als auch beruflich motiviert. Die Tatsache, dass andere Sprachen als die üblicherweise als Fremdsprachen in der Schule angebotenen beruflich nützlich wären, war häufig Thema. Denn die Wichtigkeit von Sprachen wird auch im pädagogischen Bereich oft von der Anwendbarkeit bestimmt:

Aus der zweiten Überarbeitung eines Portraits:

<sup>15</sup> Zu den Gesprächsausschnitten: . . Pause, AD = aus der Abschlussdiskussion, EI = aus einem Einzelinterview, SP = aus der Erklärung zu einem Sprachportrait. Abkürzungsverzeichnis siehe S. 49.

*drei sprachen französisch und spanisch und englisch sind jetzt in die füße grutscht weil i die momentan einfach ned brauchen kann die san sozusagen da unten aber ich kanns wieder raufholen aber momentan brauch ichs einfach nicht[...] und deshalb hab ich jetzt grüne ohren russische weil ich weil mir die kinder im kindergarten einfach ihre bks wörter glernt haben und i hab mei russisch wieder so aktivieren müssen und über meim kopf san jetzt bks albanisch und türkisch einfach weil ich merk mir san jetzt einfach sprachen wichtiger die ich einfach brauchen kann weil mit meim französisch fang ich in österreich nicht so viel an und die könnt ich gut brauchen (SP)*

## **Annäherung an andere Sprachen als Weg zum Austausch**

Pädagoginnen erzählen in ihren ersten Interviews davon, wie die Annäherung an andere Sprachen zu einer grundlegenden Veränderung ihrer Beziehung zu den Kindern geführt hat, aber auch zu einer Veränderung der Beziehungen der Kinder untereinander (vgl. auch 3.2).

*bis ich dann in meiner not gesagt hab bitte sagts ma ein paar vokabeln auf türkisch irgendwas schau mal oder greif mal oder tu mal oder so und wie ich das versucht hab rauszukriegen ist auf einmal wie wenn'st das licht aufdrehen würdest in dem gsicht die haben das gefühl ghabt ich geh auf sie zu und ich akzeptier sie und dann warn das meine lieblingskinder ja? die neben mir gepickt sind die ganze zeit . ja das war sehr interessant für mich damals (EI)*

*was ich mache und was die anderen nicht machen dass ich die kinder immer wieder sachen frage wie ist das in deiner muttersprache besonders bei diesen kindern die ich schon sehr gut kenne und seit jahren kenne da wird immer wieder russisch oder serbisch gesprochen die anderen hören das als kuriosum an (lacht) und bei den türkischen kindern eigentlich habe ich bis jetzt seltener gemacht weil ich angst hatte weil ich die sprache nicht kenne aber ich probier es immer wieder das letzte mal habe ich zum beispiel das wort kuşlar gelernt weil das heißt „vögel“ auf türkisch (EI)*

Auch durch den Lehrgang wird diese Annäherung in Bewegung gesetzt:

*türkisch is für mich in letzter zeit extrem wichtig geworden einfach auch durch die aktionsforschung und und dadurch dass ich mich viel mehr damit auseinandersetzt (SP)*

Eine Sonderschullehrerin hat für sich im Laufe des Lehrgangs beschlossen, die Sprachen der Kinder noch intensiver einzusetzen und dafür die Eltern einzubinden:

*da sind ein paar sprachen dazugekommen weil ich eine neue klasse übernommen hab und da sind jetzt auf einmal chinesisich bengali arabisch kurdisch und tschetschenisch wichtig und ich hab auch anfangen das is aber auch neu für mich dass ich zum beispiel mir von der/von den müttern von den kindern ein paar wörter in der sprache aufschreiben lass und ich kann jetzt schon a bissl chinesisich und bengali einfach weil die kinder die geistig behindert sind . also der chinesisiche bub war total verängstigt am anfang und wollt nur zur mama und deswegen hab ich mir lernen lassen was heißt die mama kommt später und diese sachen und das bringt irrsinnig viel er is dann gleich viel beruhigter (SP)*

## **Mit Händen und Füßen kommunizieren**

Generell spielen die Sprachen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen für die Pädagoginnen eine große Rolle. Sie sind in ihrem Beruf auf positive Beziehungen und Lernen durch Verständnis angewiesen und versuchen alle verfügbaren Mittel einzusetzen, um erfolgreich zu kommunizieren. Körpersprache, Mimik und Gestik werden in Situationen, wo Verständigung so wichtig ist, wesentlich:

*in der schule begegne ich immer wieder türkisch bosnisch kroatisch ah ssssserbisch ungarisch mongolisch tagalog russisch is momentan alles aktuell aber des kann ich weder verwenden noch verstehen aber wir wir kommunizieren halt dann auf andere art und weise zum beispiel über körpersprache (SP)*

*das mit der körpersprache hab ich da nicht drauf obwohl i vül mit körpersprache kommunizieren muss auch in der arbeit (SP)*

Besonders die Sprachportraits im ersten Modul zeigten die Wichtigkeit, die die Teilnehmerinnen den Sprachen der Kinder und KursteilnehmerInnen zumaßen:

*blau san bei mir die füsse und die hände also des is türkisch bosnisch tschetschenisch albanisch des san die sprachen von die kinder in meiner gruppn weil i ganz einfach mit händ und füsse irgendwie mit ihnen kommunizier da is natürlich a in meim herzen des blaue (SP)*

*in den armen hab ich albanisch und türkisch das sind die sprachen die ich wirklich nur verwende weil ich damit arbeite ja also die san schon natürlich emotional verknüpft aber hauptsächlich wenn ich sie verwende als werkzeug ja dass ich irgendwas zu den kindern sagen kann (SP)*

*und die sprache der kinder in den armen wo ich sie auch versuch aufzufangen mit ihrer sprache (SP)*

## Mehrsprachigkeit als Hürde?

Mehrsprachigkeit wurde von den Lehrgangsteilnehmerinnen nur selten als Hürde erlebt. Am ehesten noch von jenen Pädagoginnen, die selbst mehrsprachig sind und leben und sich daher als „emotional betroffen“ auch „hilflos“ in der Konfrontation mit der (ab)wertenden Diskussion um Mehrsprachigkeit erleben oder aber selbst erlebt haben, die „falsche Sprache“ zu sprechen.

*und dann war ich im stadtschulrat bei einem bezirksschulinspektor und der hat gesagt na was glauben sie mit ihrem dialekt und ihren sprachkenntnissen kann ich sie in der hauptschule nicht anstellen aber versuchen sie mal dass sie in der sonderschule [unterkommen] (EI)*

*für mich ein kleines bisschen auch emotional besetzt das thema auch (lacht) muss ich zugeben also ich merke dass ich manchmal vielleicht auch deswegen weil es mir ein bisschen fehlt ich es dann wenn die emotion zu stark durchkommt dann ist das meistens so ein bisschen meine hilflosigkeit dass ich dann nicht irgendwie wirklich fundiert und irgendwie sachlich argumentieren kann ja weil mir da ein bisschen da fehlt mir einfach das wissen dazu (EI)*

Und mehrsprachiger Lebensalltag hat auch seine Tücken, wie eine Teilnehmerin schildert:

*im kopf hab ich oft ein totales mischmasch das hängt auch damit zusammen dass meine tochter auch ahm persisch spricht und sie mischt einfach die sprachen und das is ansteckend oder diese grammatikalischen fehler die mein mann macht im deutschen dass er das verb zum beispiel oft an ganz letzte stelle stellt [...] das is für mich persönlich manchmal ganz schwer dieses steirische deutsche mit dem persischen und diese vielen menschen mit migrationshintergrund die auch ihre sprache entwickeln nur im kontext mit denen zu leben und eine eigene sprache zu behalten das is für mich als person oft a ganz große herausforderung (SP)*

## Stärkung der sprachlichen Selbstbewusstseins

Sowohl die eigenen Arbeitsbedingungen und Erfolge in der Vermittlung von und mit Sprache als auch persönliche Zugänge zum Sprachenlernen und zum Umgang mit eigenen Sprachen wurden durch den Lehrgang reflektiert. Teilnehmerinnen, die in Österreich mehrsprachig leben und Deutsch nicht als Erstsprache erlernt haben, reflektierten zu Lehrgangsbeginn stark den gesellschaftlichen Druck, der auf Lernende des Deutschen wirkt. Sie berichteten bei ihrem dritten Portrait von einer Entspannung, die der Lehrgang gegenüber den Ansprüchen und Forderungen gebracht hatte, die die österreichische Öffentlichkeit an „Migrantinnen“ stellt. Verinnerlichte Normen von Fehler- und Akzentfreiheit beim Sprechen und Verfassen von Texten, der Minderwertigkeit anderer Sprachen gegenüber Deutsch und auch die Angst, die Muttersprache könnte vom Deutschen verdrängt oder geschädigt werden, wichen einem wertschätzenderen oder gelasseneren Zugang zur eigenen Mehrsprachigkeit:

### Portrait 1

*auch wenn ich manchmal den akzent gerne ablegen würde er ist aber da und ja macht nicht immer spaß (SP)*

### Erste Überarbeitung

*bei mir hat sich das geändert dass ich dem körper mehr farbe gegeben habe vor allem die muttersprache [ungarisch] das war irgendwie ein bisschen verdrängt in mir ich wollte das nicht akzeptieren dass mein akzent nicht ablegen kann dass überhaupt die muttersprache alles durchdringt und das hab ich jetzt dazugezeichnet dazugemalt ahm ich denke und arbeite zwar auf deutsch aber die gedanken und ja der ganze gedankengang und wie ich das mache das wird immer von der muttersprache beeinflusst und das is mir jetzt bewusster geworden (SP)*

### Zweite Überarbeitung

*also mein bild hat sich ziemlich verändert ich hab mich jetzt abwechselnd deutsch und ungarisch angemalt es hat ziemlich lang gedauert (lacht) deshalb bin ich fast nicht fertig geworden also die zwei wechseln sich ab die vermischen sich nicht und haben ungefähr gleich großen teil in mir [...] ich hab es so gestaltet dass ich hauptsächlich an den kurs gedacht habe was wirklich der lehrgang verändert hat dass ich ich hatte nämlich das erlebnis was agota kristof beschrieben hat äh die das deutsche als feindessprache zu erleben und inzwischen hat sich das geändert. ich erleb es nicht mehr so als eine sprache die meine muttersprache töten könnte es ist nicht so es kann sein dass für kurze zeit oder für phasen äh deutsch stärker ist weil ich das*

*tagtäglich spreche aber wenn ich in/ zwei tage in ungarland bin dann kommt genauso die muttersprache wie vorher also diese angst hab ich auch nicht mehr dass irgendeine sprache meiner muttersprache was antun könnte (SP)*

Eine zweite Teilnehmerin beschrieb:

### Erste Überarbeitung

*also jetzt steht im vordergrund die krise mit bks deutsch und englisch weil ich irgendwie irrsinnig so fixiert bin zur zeit auf diese mängel und diese defizite die ich in bezug auf diese sprachen habe und alles andere daher total verschwindet also das ist ja da gehts mir grade nicht so gut mit diesem thema (SP)*

### Zweite Überarbeitung

*einfach diese positive also für mich diese aufwertung meiner muttersprache ist das jetzt für mich durch diese lehrgang passiert also ich glaube ich hab/in meine gebrauch in meinem praktische umgang mit meiner muttersprache hab ich sie irgendwie abgewertet und vernachlässigt und ja . also das hat sich geändert und zum beispiel bei englisch hat sich geändert dass ich aufgehört habe einfach englisch über deutsch zu lernen (SP)*

Diese Stärkung des sprachlichen Selbstbewusstseins formuliert sich auch in einem gewachsenen Selbstbewusstsein als Migrantin (vgl. 4.1).

## Sprachlosigkeit

Momente der Sprachlosigkeit sind zentrale Erfahrungen für LernerInnen einer Sprache. Das Verständnis für solche Situationen konnte, auch mithilfe der biografischen Arbeit, vergrößert und gestärkt werden:

*was ich in letzter zeit so ganz stark spür sind die momente in denen ich sprachlos bin was für mich unvorstellbar ist (lachen gruppe) es geht mir auch gar nicht gut dabei ich fühl mich so zwischen wütend und hilflos und manchmal ganz klein (SP)*

*und dann ist ma noch eine erfahrung so durch den kopf geschossen die ich gemacht hab jetzt in den letzten monaten wir hatten an unserer schule drei nachmittage so art elternschule in türkischer sprache als direktorin war ich da auch dabei ich war allerdings die einzige die nicht türkisch konnte des heißt ich hab die erfahrung genossen an drei nachmittagen eineinhalb stunden zuzuhören und kein wort zu verstehen. des hab i sehr interessant gefunden natürlich auch wies einem so geht wamma wamma nix versteht (SP)*

Eine weitere Pädagogin sprach auch die Schwierigkeit der Kommunikation mit Lernenden am Beginn des Unterrichts an, wenn diese noch kein Deutsch sprechen.

*und dann ist es halt schwierig zu kommunizieren in anfängergruppen wenn ich deren muttersprache nicht kann und die jugendlichen kein englisch sprechen (EI)*

## Dolmetschen und seine Grenzen

Als eine mögliche Lösungsstrategie für Kommunikationssituationen, in denen keine gemeinsame Sprache gefunden werden kann, bieten sich DolmetscherInnen an. Es werden unterschiedliche Personen genannt, die in der Kommunikation und im Umgang mit den Anderen dolmetschen bzw. übersetzen. Dazu gehören MuttersprachenlehrerInnen, Interkulturelle MitarbeiterInnen, mehrsprachige MitarbeiterInnen, mehrsprachige SozialarbeiterInnen, Zivildienstler, Eltern und Verwandte – aber nie ausgebildete KommundolmetscherInnen. Eine Pädagogin wurde auch selbst als Dolmetscherin eingesetzt, was ihr sehr unangenehm war, da sie nicht hinter der Situation stehen konnte.

*das hat mir aber so viel ausgemacht dass die direktorin sich noch drei vier lehrer und ich also insgesamt fünf sechs personen gegen diese eine frau dort gesessen sind und ich hab was vertreten müssen womit ich gar nicht einverstanden war. weißt du diese ganze situation dass die frau eigentlich ihre pflichten als mutter nicht erfüllt dass sie ... das ist dann nicht mehr gegangen. zwei stunden lang hab ich übersetzt und zum schluss hab ich eher schon meine gedanken übersetzt (lacht) weil sie mir so leid getan hat und das zweite mal hab ich gesagt dass ich das nicht mehr [mache] (EI)*

Aus der Arbeit mit Eltern wurden immer wieder Zweifel darüber berichtet, dass die Hürde oder Distanz eine rein sprachliche sei, sondern dass scheinbar viel mehr fehlendes Vertrauen und divergierende Vorstellungen als Gründe des Nichtverstehens gesehen werden müssten.

*das ist irgendwie was was nicht verstanden wird weil es dann auch die sprachbarrieren gibt. ich mein ich hol mir dann kolleginnen die türkisch sprechen die mir dann dolmetschen aber es kommt trotzdem nicht so an. es ist misstrauen wir wollen nur noch einen kurs damit wir geld behalten können das kommt auch oft und ja in die richtung . es ist sehr spannend (EI)*

*ich bin mir nicht sicher ob es nur die sprachbarriere ist oder ob es überhaupt eine bildungsdistanz ist dieser türkischen eltern. also diese distanz zu verringern hinüber zu bringen: wir wollen nicht nur was von euch sondern wir wollen mit euch gemeinsam [...] wir wollen miteinander zum wohl der kinder arbeiten (EI)*

*ich glaub das ankommen oder nichtankommen hat nichts mit der sprache zu tun. es gibt bei den deutsch sprechenden genauso viele wo ich stundenlang red und die nehmens auch nicht wahr. also das ist je nachdem . vielleicht hängt's ein bissl was mit horizont mit bildung mit bereitschaft mit auseinandersetzung mit den kindern mit verständnis und so zusammen . des ist net nur die sprachbarriere (EI)*

## Muttersprache als uneindeutiges Konzept

Gerade in verschiedenen Institutionen des Bildungswesens wird der Zuordnung einer Person zu einer (und bis vor kurzer Zeit meist einziger) Erstsprache/Muttersprache großer Wert beigemessen. Mit der Angabe einer Erstsprache ist etwa für Schulen auch der Zugang zu personellen und finanziellen Ressourcen zum Zweck spezieller Förderung verbunden. Die Wahrnehmung der Erstsprachen der Kinder ist als wichtiger Schritt zu adäquater Förderung zu sehen – allerdings läuft der Versuch der eindeutigen Zuordnung immer wieder Gefahr, zu einer Festschreibung von Rollen bzw. teilweise sogar Defiziten zu führen. Sowohl in der Vorstellung der Überarbeitungen der Sprachportraits wie auch im Zuge der Abschlussdiskussion kamen Überlegungen dazu zur Sprache:

Aus der Abschlussdiskussion:

*ich habe bei unseren beiden kindern in der schule als muttersprache [...] angegeben und bei meinem sohn stand am zeugnis deutsch als fremdsprache aber komischerweise alle gegenstände in dieser fremdsprache . so fremd kann die nicht sein (AD)*

Zweite Portraitüberarbeitung einer Teilnehmerin

*der einzige begriff der mir dann doch irgendwie noch für mich einen platz da gefunden hat war jetzt der begriff der muttersprache den i no mit einem fragezeichen versehen habe weil grad heute aber auch immer wieder dieses dieser für mich früher komplett klare und feststehende begriff der muttersprache immer mehr in frage gestellt worden is (SP)*

Wie in Diskussionen immer wieder deutlich wurde, sind es gerade die mehrsprachigen Ressourcen – die Anwesenheit mehrerer (Erst)Sprachen – die durch die Reduktion auf eine Mutter- oder Erstsprache nicht zur Kenntnis genommen werden können.

## Die eigene Mehrsprachigkeit - Schritte im Prozess

Die in den meisten Fällen sehr positiv formulierten Abschlussstatements bei der zweiten Überarbeitung der Sprachportraits (im letzten Modul) folgten bei mehreren Teilnehmerinnen einer Phase von Krise, Chaos oder Verwirrung. Ein Sprachportrait aus Modul 3 zeigt, was die Thematisierung von Sprache und Migrationserfahrungen zu diesem Zeitpunkt bereits in Bewegung gesetzt hatte:

Verärgerung und Verwirrung beschreibt eine Teilnehmerin bei ihrer ersten Überarbeitung:

*x: ja es ist alle sprachen irgendwie sehr kopflastig soo . sprachverwirrung und eigentlich hab ich keine lust mehr zu sprechen (lacht) also nicht jetzt aber es is einfach ich beschäftig mich sehr viel mit mit deutsch als zweitsprache die diplomarbeit die schüler kollegen und in letzter zeit hab ich sehr viel gesprochen und deswegen steh ich jetzt kopf [...]*

*z: die mimik gestik gibts noch?*

*x: (lachen) die is da das geht aber mit am kopfstehen schwer (SP)*

Bei der zweiten Überarbeitung hatte sich die Situation wieder verändert:

*x: ok ahm also ich steh wieder nicht mehr kopf ahm die rosane farbe war beim ersten bild deutsch und ich hab das gefühl dass durch den lehrgang meine stimme mehr kraft hat und irgendwie auch ja das muss ich jetzt sagen ahm nicht einfluss aber irgendwie*

*y: ausstrahlt*

*x: ausstrahlt danke (SP)*

Über das Kopfstehen in der ersten Überarbeitung sagte sie zum Abschluss:

*z: magst vielleicht nu sogn ob des nimmer kopfstehen woher kommt des? oder*

*x: zu dem zeitpunkt war ich irgendwie ziemlich . sauer*

*z: mhm (lachen)*

*x: und das bin ich jetzt nicht mehr (SP)*

Diese Veränderungen beim Sprachenportrait entsprechen dem Gewinn an Sicherheit, der von manchen Teilnehmerinnen durch den Lehrgangsbesuch erreicht wurde (vgl. 4.1).

## **Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und verschwimmende Grenzen**

Mehrsprachigkeit und das Universelle der Sprache sind im Laufe des Prozesses in den Vordergrund gerückt und die Teilnehmerinnen haben Freude und Interesse daran entwickelt, andere in ihrer jeweils eigenen Mehrsprachigkeit zu verstehen.

Für eine Teilnehmerin verlief der Prozess vom *ich* zu den *anderen*:

*also es geht / die ohren hab ich eingezeichnet und zwar gehts um HÖREN also andere mehrsprachigkeit hören und verstehen. . also das bezieht sich jetzt auf den lehrgang also erstens mal dass es mehrsprachigkeit gibt dass sich die vermischt also so wies die inci dirim heut auch gsagt hat aber auch dass ich andere in ihrer mehrsprachigkeit verstehen kann. also des bezieht sich jetzt auf alle teilnehmerinnen des lehrgangs zum beispiel also dass alle verschiedene sprachen haben ja also nicht nur ein bild von einer person sondern alle anderen haben auch mehr-sprachigkeit (SP)*

Die Tatsache, dass es auf die Verständigung ankommt, und das Bewusstsein für sprachliche Vielfalt waren zentral in der Abschlussrunde zu den Portraits (zweite Überarbeitung) im letzten Modul:

*und über allem schwebt sozusagen einfach so dieses bewusstsein von vielen sprachen die ich nicht beherrsche ned amal ansatzweise [...] ja also des was auf alle fälle die äh dieses bild ausmacht und was sich durch den lehrgang verändert hat des is sozusagen eben diese wolke da oben ah die / also wolke dieses ding da oben das da schwebt und wo anfach ganz vül rein ghört und wenn ma da rauf schaut dann sieht ma des (SP)*

*und deswegen hab i einfach an rand herumgezeichnet um mich herum um zu zeigen dass mir die anderen sprachen genauso wertvoll san. i wüs jetzt ned alle lernen oder so aber sie san genauso wertvoll albanisch wie jetzt englisch oder so (SP)*

*das nonverbale zieht sich jetzt auch durch die hände und sowieso im bauch und eben so auch die sprache der kinder und die füße sind jetzt bunt also alle sprachen alle farben weil mich alle sprachen weitergebracht haben und meinen horizont erweitert haben (SP)*

### **1.2 Wie wirkten sich die (eigenen) Einstellungen zu Sprachen auf die pädagogische Praxis der Lehrgangsteilnehmerinnen aus?**

#### **Mehr Sensibilität im Umgang mit (der eigenen) Mehrsprachigkeit**

Im Laufe des Lehrgangs entwickelte sich deutlich ein bewussteres und selbstverständlicheres, aber auch achtsameres Umgehen mit der Mehrsprachigkeit der Kinder, SchülerInnen, Eltern und Lernenden, wie auch mit den eigenen Ressourcen (vgl. auch 4.1). In Bildungskontexten gehört auch



dazu, z.B. nicht mehr nur nach der Erstsprache zu fragen, sondern nach allen Sprachen, die gesprochen werden.

*also genau genommen hat sich nicht sehr viel verändert außer dass die ohren amal sehr gewachsen sind was einerseits bedeutet dass ich auf all das was mit sprache zu tun hat einfach genauer hinhöre jetzt (SP)*

*die sache mit der frage nach der muttersprache zum beispiel des is wos jetzt kommt die schuleinschreibung jetzt am montag dienstag und ich denk ma ich geh mit einem anderen bewusstsein an die sache heran (EI)*

*ja also auch dass ich genauer nachforsch wo wirklich jedes kind wo der herkommt welche sprache jetzt das wirklich ist weil das ist in der alten schule sehr oft untergangen eigentlich oder auch welche religion (EI)*

Die Notwendigkeit, den Kindern die Wichtigkeit ihrer Erstsprache(n) zu zeigen, ist bewusster geworden. Die Erstsprachen werden so zu etwas, das im eigenen pädagogischem Handeln nicht nur erlaubt, sondern erwünscht ist und als Ressource in der Kommunikation erlebt wird.

*auch die kinder kommen mir vor obwohl ich denk wir haben ihnen auch schon vorher das gefühl gegeben dass sie wichtig sind hab ich das gefühl sie kriegen das jetzt noch mehr in ihrer persönlichkeit in ihrer ganz besonderen eigenschaft als türkisch sprechende die halt jetzt bei uns die masse sind sind sie halt viel wichtiger als vorher es wird nicht bloß erlaubt sondern es wird erwünscht dass sie in ihrer muttersprache sprechen und das ist ganz was anderes gö? (EI)*

Bei mehrsprachigen Teilnehmerinnen hat sich die Beziehung zur eigenen Erstsprache und zum Deutschen verändert. Die Angst, diese „erste Sprache“ durch das Deutsche zu verlieren ist verschwunden und hat der Einsicht Platz gemacht, dass die Erstsprache wichtig für das Deutsche ist und dass nicht immer beide Sprachen gleich gut beherrscht werden können. So hat sich ein klares sprachliches Selbstbewusstsein entwickelt.

*in bezug auf deutsch hat sich für mich auch wesentlich was verändert also ich hab durch den lehrgang irgendwie mich wirklich dazu entschieden mir nie wieder einen druck zu machen also nicht dem nachzugehen ah wie erlerne ich jetzt die artikel so dass ich das perfekt mach. (SP)*

*manchmal beobachte ich dass die kinder direkt brauchen dass ich langsamer bin langsamer spreche als die anderen lehrer (EI)*

*jetzt seh ich das schon ein bisschen lockerer muss ich ehrlich sagen weil ich mir sicher bin was ich bei eurem kurs verstanden habe. man kann zwei oder drei sprachen nie gleichzeitig gut genug oder gleich gut. und ich denke/ und das beruhigt mich auch (EI)*

*jetzt habe ich das gefühl ich mag deutsch jetzt viel mehr als ich ihn gemocht habe. ich hab deutsch überhaupt nicht gemocht ich habs furchtbar gefunden immer furchtbar zu lernen furchtbar zu sprechen furchtbar in dieser sprache einfach zu leben und jetzt habe ich das gefühl, das hab ich einfach nicht mehr es is ja genug gut ich kann mich ausdrücken ich kann alles mitteilen ich kann mich mitteilen. erst jetzt hab ich das gefühl das ist wirklich für mich ein positiver bezug zu der sprache (EI)*

Auch die Bedeutung von Deutsch als Sprache der gesellschaftlichen Teilhabe wurde von den Teilnehmerinnen zwar wahrgenommen, allerdings wurden auch Beispiele gebracht, in denen der Erwerb der Sprache erst im Zuge gelingender Integration an Wichtigkeit gewann. Eine Pädagogin brachte das folgende Beispiel im Verlauf der Abschlussdiskussion zur Sprache:

*was muss man sich eigentlich trauen – ich meine ich habe selbst als erwachsene deutsch gelernt – und wenn ich sage ich habe mich zuerst integriert und danach habe ich deutsch gelernt dann werde ich nicht ernst genommen. so als wäre das spaß und ich habe eigentlich deutsch gelernt um nicht hier zu bleiben sondern um gehen zu können und das hat mich motiviert (AD)*

## Wahrnehmung sprachlicher Ressourcen

Teilnehmerinnen berichten gerade im letzten Modul – hier im Rahmen der Abschlussdiskussion – von einem veränderten Blickwinkel, einem Auftrag, gegenüber den Sprachen anderer aufmerksamer und achtsamer zu werden. Dies bedeutet für die pädagogische Praxis auch neue Prioritäten, etwa wenn sich jemand für die sprachliche Entwicklung von Kindern vermehrt zuständig fühlt (vgl. auch Kap. 3).

*ich habe davor erlebt dass kinder in der klasse ankommen noch kein wort deutsch können und dann ist so das motto „wird schon was lernen“ aber niemand fühlt sich dafür verantwortlich. und es wird nicht einmal geschaut was ist die muttersprache, wie lang ist das kind schon da sind die eltern schon da wie schauts mit vorkenntnissen aus. für mich hat sich schon viel verändert weil ich darauf einfach genauer schau und auch die kolleginnen versuche da hineinzuziehen (AD)*

Eine andere Teilnehmerin beschrieb ebenfalls in der Abschlussdiskussion Ressourcen, die es gelingen müsste zu nutzen: Kinder verschiedener Erstsprachen, die diese in der Schule gleichberechtigt voneinander und von einem entsprechenden Team von PädagogInnen erlernen könnten.

*was wäre mit einer bilingualen schule deutsch-türkisch oder deutsch-bks je nach population der schule. an meiner schule sind etwa 50-60% kinder mit anderer muttersprache als deutsch der großteil davon türkisch und das wäre bilinguales lernen – die muttersprachlich deutschen kinder lernen von den muttersprachlich türkischen und umgekehrt. was schöneres könnte es ja nicht geben (AD)*

## **Veränderung sprachlicher Ressourcen über die Zeit**

Durch die Reflexion eigener Erfahrungen und die sichtbaren Veränderungen in den Sprachportraits stieg auch das Bewusstsein für die Unabgeschlossenheit sprachlicher Ressourcen und ihre Veränderung im Lauf eines Lebens. Für die Pädagoginnen bedeutete das etwa, das sprachliche Entwicklungspotential von Kindern altersadäquat wahrzunehmen und über die Dauer der Bildungslaufbahn zu begleiten. Eine Teilnehmerin argumentierte in der Abschlussdiskussion:

*je weniger druck wir machen je mehr vorbereitete gute umgebung wir haben je achtsamer wir mit menschen umgehen umso größer waren die lernerfolge. es ist nun einmal so dass ein 6-jähriges kind keine abgeschlossene sprachausbildung hat weder in der deutschen sprache noch in türkisch oder sonst einer sprache (AD)*

## **Suche nach integrierter Mehrsprachigkeit und adäquater Didaktik**

Die Auseinandersetzung mit der Uneindeutigkeit bzw. Veränderlichkeit sprachlicher Verhältnisse legte den Pädagoginnen den Schluss nahe, dass eine von Einzelsprachen unabhängige Form des Sprechens bzw. Lernens über Sprache wichtig wäre. Gerade am Ende des Lehrgangs beschrieben Teilnehmerinnen ihr Sprachbewusstsein in einer Art und Weise, die als Grundhaltung gegenüber Kommunikation in mehrsprachigen Lebenswelten zu einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik führen könnte.

*ahm ja mich umgibt jetzt eine/ ein blauer fluss und das ist die neue sprache mehrsprachigkeit . ah es spielt für mich jetzt nicht mehr so eine rolle welche sprachen es sind wie sie heißen sondern die sprache hat was . universelles und . . . ja . . . . das uns umgibt das ständig im fluss ist das in veränderung ist und das eine beeinflusst das andere (SP)*

*ich hab das gefühl mein körper is von wissen über spüren über handeln über gehen voll mit allem was mit sprachen zu tun hat mit hintergrundinformationen mit der bedeutung mit dem wissen dass es eigentlich ned drum geht welche sprache ma spricht sondern ob ma die möglichkeit hat sich irgendwie auszudrücken mitzuteilen das is jetzt überall und ich kanns nicht mehr differenzieren welche sprache das is ob ich die überhaupt versteh oder nicht . das is . mein ganzer körper voll mit sprache . . ja (SP)*

## 2 Praxis und erlebte Wirklichkeit der Pädagoginnen

### 2.1 Wie stellen sich den Pädagoginnen die institutionellen Zusammenhänge dar?

#### Bürokratisierung und mangelnde Zeit

Vor allem jene Pädagoginnen, die ihre Arbeit im Rahmen der gesetzlichen Regelungen der so genannten „Integrationsvereinbarung“ leisteten, schilderten das institutionelle Umfeld als durch zunehmende Bürokratisierung und Politisierung gekennzeichnet. Die Anforderungen, die an die Pädagoginnen gestellt wurden, konnten nicht erfüllt werden und das führte zu Druck und Unzufriedenheit mit ihrer Rolle. Bildung erschien in diesem Zusammenhang an Wert verloren zu haben und zur „Massenabfertigung“ zu werden. In diesem Arbeitsbereich kamen prekäre Arbeitsverhältnisse hinzu, die es schwer machten, qualitätvolle Arbeit zu leisten. Die Qualifikationen der Pädagoginnen blieben ungenützt.

*es ist alles sehr hierarchisch. da ist zuerst der abteilungsleiter dann geht's an die geschäftsführung und die geschäftsführung kommuniziert dann mit der ma 17 leitung und dann geht's da wieder – also das ist irre mühsam. also wenn man selber sagt man braucht was bis es dann dort ist erstens kommt es ganz anders an als man es irgendwie verlangt hat und es kommt dann auch wieder ganz anders zurück. es ist ein irre langer weg es ist sehr viel bürokratie (EI)<sup>16</sup>*

*ja deutsch-integrationskurse wobei ich mittlerweile die anforderungen nicht mehr verstehe die der öif hat weil man kann sie in der zeit nicht umsetzen. es bringt . . es macht keinen sinn mehr du musst das und das und das können damit du diese kurse unterrichten kannst aber ich kann das was ich kann gar nicht anwenden weil die zeit gar nicht reicht (EI)*

*was ich mir denk was jetzt sprachenpolitik was jetzt bildungsarbeit mit migrantinnen betrifft ich mach das jetzt seit 25 jahren und ich hab das gefühl dass die erwartungen immer höher werden also die voraussetzungen um es zu machen dass die inhaltliche arbeit immer schwieriger wird auch die didaktische arbeit immer schwieriger wird. also vor 10 jahren hätt ich mir nie gedacht dass ich einmal in 300 stunden jemanden auf a2 niveau trainieren muss um eine prüfung zu bestehen (EI)*

Auch im Bereich des Kindergartens wird Druck wahrgenommen, weil gefordert wird, dass die Kinder mit ausreichender Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch in die Schulen kommen. Neben den oft fehlenden Ressourcen zur entsprechenden Förderung werden auch die vorhandenen Ressourcen der Kinder als zu wenig wahrgenommen erlebt.

*für die meisten der gruppen ein thema is äh die kindergärtnerinnen von bis sind mehr oder weniger unter druck je nachdem die müssen in der schule deutsch können (EI)*

Dort, wo im Rahmen von „Organisationsentwicklung“ Ziele der Zentralisierung von Wissen und Entscheidung verfolgt werden, erleben die Pädagoginnen Bürokratisierungsprozesse, die dazu führen, dass nur mehr „Listen abgearbeitet“ werden. Es bleibt keine Zeit mehr um Vertrauen aufzubauen, die Handlungsspielräume sind kleiner geworden. Statt um Beratung geht es nach Ansicht der Pädagoginnen nur mehr um Kontrolle.

*später hat das dann angefangen die arbeit ist immer großflächiger geworden und dann war nicht die zeit in eine gruppe zu fahren ohne dass da ein problem ist. das hat man sich vielleicht dreimal im jahr geleistet (lacht) aber ansonsten nicht weil's die zeit nicht hergegeben hat. da war die liste des abzuarbeitenden viel länger (EI)*

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Potentiale der Pädagoginnen so nicht voll ausgeschöpft werden bzw. sie sich in einer administrierenden Rolle wiederfinden, die ihrem Selbstverständnis nicht entspricht.

<sup>16</sup> AD = aus der Abschlussdiskussion, EI = aus einem Einzelinterview, SP = aus der Erklärung zu einem Sprachportrait. Abkürzungsverzeichnis siehe S. 49.

## Fehlender Zugang zum System

Abgesehen von der grundsätzlichen Benachteiligung von MigrantInnen durch die Nichtbeachtung der Mehrsprachigkeit (vgl. auch 1.2.), stellen die Pädagoginnen auch strukturelle Benachteiligungen fest.<sup>17</sup> Für eine Sonderkindergartenpädagogin ist es schwieriger, für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf und Migrationshintergrund notwendige Rahmenbedingungen zu schaffen, weil die Beeinträchtigung oft erst durch den Kindergarten entdeckt wird und weil die Eltern den Förderbedarf häufig nicht anerkennen wollen.

*also wenn ich jetzt sag die familie bauer die wohnen in dem ort und die haben ein autistisches kind dann weiß des vorher scho der bürgermeister und die gemeinde und die kindergärtnerin und die leiterin und es wird schon überlegt wie richt ich die gruppe ein und wie viel kinder geb ma dort hinein und das wird mit der „soki“ schon bei der einschreibung besprochen. kommt ein türkisches kind mit autismus waß des kana [...] so jetzt ist des kind da und hast jetzt unter umständen a gruppe wo 25 kinder drinnen san und ned nur wo 17 drin sind und jetzt fängt des im september an und du musst jetzt überlegen wie krieg ich jetzt stützmaßnahmen her (EI)*

Hier treffen Bedürfnisse der Kinder bzw. Kindergartenpädagoginnen auf die Abläufe eines Systems, das träge reagiert und nur mit großer Anstrengung zusätzliche (im Sinne nicht vorab angemeldeter) Ressourcen bereitstellt.

Pädagoginnen, die nach Österreich migrierten und die Abschlüsse oder Studienerfahrungen aus den Herkunftsländern mitbrachten, erlebten, dass diese nicht anerkannt werden bzw. ihnen ein normaler Unterricht bzw. ein Unterricht an einer „normalen“ Schule nicht zugetraut wird. Für eine der Pädagoginnen bedeutet das nun die, ihrer Ausbildung nicht entsprechende, Arbeit an einer Sonderschule.

*und dann war ich im stadtschulrat bei einem bezirksschulinspektor und der hat gesagt: na, was glauben sie mit ihrem dialekt und ihren sprachkenntnissen kann ich sie in der hauptschule nicht anstellen, aber versuchen sie mal, dass sie in der sonderschule [unterkommen]. (EI)*

Eine andere Form der Unzugänglichkeit des Systems erleben MuttersprachenlehrerInnen (MSL), die selbst nicht das österreichische Schulsystem durchlaufen haben. Ihnen bleibt oft über viele Jahre das Schulsystem unverständlich.

*ich kann von meiner erfahrung sprechen und ich weiß dass es sehr vielen so geht. also ich war froh dass ich die arbeit gehabt habe und ich hab geschaut dass ich so ruhig wie möglich bleibe und nicht die anderen störe. ich habe mich nicht getraut zu fragen weil fragen bedeutet sich nicht auskennen und irgendwie bin ich mitgelaufen und versucht dass keiner mitbekommt dass ich mich nicht auskenne. das funktioniert sehr, sehr lang (EI)*

Und schließlich erzählt eine Pädagogin, dass gerade jenen MigrantInnen das System verschlossen bleibt, die zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung gezwungen werden. Sie verstünden oft nicht, worum es geht.

## Fehlende Anerkennung

Im Gegensatz zu den gestiegenen Anforderungen erleben die Pädagoginnen, dass ihre Arbeit vor allem, wenn sie ausschließlich mit MigrantInnen stattfindet, gesellschaftlich wenig Anerkennung findet: dies zeigt sich in der Erwachsenenbildung durch prekäre Arbeitsverhältnisse und niedrigen Lohn und

<sup>17</sup> Zur strukturellen Benachteiligung von MigrantInnen im Bildungswesen vergleiche für die Schule: Gomolla, Mechtild/Fank-Olaf Radtke (2007) Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften und Inci Dirim/Paul Mecheril (2006), Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft, in: Paul Mecheril u.a. (Hrsg.), Migrationspädagogik, Weinheim und Basel: Beltz, 121 – 149. Für die Erwachsenenbildung vgl: Sprung, Annette (2006): Migration als Ressource: Partizipation statt „Bereicherung“? In: Zwieler, Peter (Hg.): Migration – Kultureller Cocktail versus sozialer Sprengstoff. Aufgaben und Grenzen der Erwachsenenbildung. Wien: Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, 29-35. sowie deren Beitrag in Plutzar/Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.) (2009)

in der Schule durch mangelnde Eingebundenheit der MSL und der SFL (SprachförderlehrerInnen). Die SFL und MSL werden im System nicht als den anderen LehrerInnen gleichwertig anerkannt.

*Das ist auch ein spannender Kampf. wir hatten jetzt bis vor einer Woche gabs angestellte Lehrerinnen, das waren sechs Stück, die alle Zusatzaufgaben haben in der Institution, ich also Kursorganisation, über Skripten planen und sonstige Dinge also Curriculumentwicklung und so weiter. dann gab es freie Dienstnehmer, die nur für Unterricht da waren, eben keine Vorbereitungszeit, ja, alles ganz mühsam. ich war vorher auch so angestellt (lacht), angestellt als freier Dienstnehmer, mit fixen Arbeitszeiten, fixen Arbeitsplatz, mit - eigentlich eh ein echtes Dienstverhältnis, aber keine Vorbereitungszeit und kein Urlaub und so weiter. (EI)*

*das heißt es ändert sich ständig, die Rahmenbedingungen ändern sich, die Inhalte ändern sich, die Zielgruppen ändern sich aber die Ausbildung wird immer ah intensiver und anstrengender und auch nicht immer das, was man dann braucht in der Praxis ahm die Ressourcen auch vor allem die finanziellen Ressourcen werden immer weniger also ich verdiene heute wenn ich freiberuflich arbeiten würde würde ich um 30% weniger verdienen als vor 20 Jahren, is so. (EI)*

*also ihnen auch das Gefühl zu geben, sie sind wichtig, sie sind extrem wichtig, sich nicht minderwertig fühlen, weil man „nur“ eine SFL ist. (EI)*

Auch durch diese prekären Arbeitsverhältnisse und mangelnde strukturelle Anerkennung werden vorhandene Potentiale nicht ausreichend genutzt.

## **2.2 Wie nehmen Pädagoginnen ihre Positionierung im Feld wahr? Wie verorten sie sich? Welche Potentiale werden sichtbar?**

Unter den Pädagoginnen ließen sich tendenziell zwei verschiedene Zugänge zum Feld beobachten – die „Bewegerinnen“ und die „Sucherinnen“ - wobei diese Zuordnung nicht ausschließlich zu verstehen ist. Es gab durchaus auch suchende Bewegerinnen bzw. bewegende Sucherinnen.

### **Die Bewegerinnen**

Die Bewegerinnen erlebten sich selbst als Schlüsselfiguren in der und durch die Institution. Sie übernahmen Mittlerfunktionen, indem sie zwischen den KollegInnen oder der Schule und den PädagogInnen koordinierten. Sie gaben ihr Wissen innerhalb der Organisation weiter. Sie hatten das Bedürfnis, etwas in Gang zu bringen, neue Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen, allen voran die Idee Mehrsprachigkeit zu verbreiten und zu festigen. Sie erlebten die Prozesse im Lehrgang und Veränderungen als positiv, sie wollten „ihre KollegInnen mitnehmen“ und ihre Begeisterung teilen. Sie erlebten sich bereits zu Beginn des Lehrgangs als aktiv und gestaltend und suchten durch den Lehrgang Unterstützung.

*ich sag immer „ich will wirken wie ein Virus“. es gibt etwas das kommt und dann saugt es auf und dann wirkt es (EI)*

*und ich denk mir ich muss auch noch sehr viel beitragen und ich muss noch wahnsinnig viel lernen damit was passiert und damit was weiterkommt und wir merken dass sehr viel passiert und dass wir sehr viel bewirken. es braucht alles Zeit. und wenn es um Migranten geht sowieso (EI)*

*die Kolleginnen auch mithineinzunehmen in diese Spirale die sich da entwickeln könnte [...] in der Schule insgesamt das noch ein bisschen besser zu kommunizieren und lebendig zu machen die ganze Geschichte. ich sehe so unsere Schule in den nächsten Jahren als die Integrationsschule sowohl im sozialen Bereich als auch im kulturell sprachlichen Bereich (EI)*

*ja vor allem ich will ja was bewirken ich will ja nicht bloß arbeiten. ich will ja was verändern ich hab a ganze Generation vor mir die in irgendeine Richtung biegen kann und a bissl – also primäres Ziel ist natürlich dass die rausgehen und glücklich sind [...] ich will Kinder die rausgehen und sagen: ich weiß was ich kann! ich weiß wer ich bin und was soll mir passieren! des will i haben und an dem Arbeit ich (EI)*

### **Die Sucherinnen**

Die Sucherinnen waren noch nicht sicher, wie und wodurch sie etwas bewegen konnten. Sie fühlten sich eventuell unsicher und erlebten sich auch manchmal als machtlos. An ihnen wurde das Spannungsfeld, in dem die Pädagoginnen arbeiten, besonders deutlich.

*aber für mich geht es auch darum für mich auch diese klare informationen klare positionen für mich auch zu finden. ich hab sie im moment nicht also ich hab von einer weite: ja das ist sehr wichtig was weiß ich zuerst muttersprache zu fördern bei den kindern und dann später in der schule mit deutsch anzufangen. die anderen sagen nein. also ich bin immer wieder konfrontiert mit diesen themen (EI)*

*ich bin immer noch auf der suche nach dem weg (EI)*

*ich glaub was fehlt ist dass sich endlich mal wer hinstellt. ich hab noch nicht rausgefunden ob ich das könnte ja? (EI)*

Den meisten gelang es, durch den Lehrgang Sicherheit zu gewinnen und in eine aktive und mitgestaltende Rolle zu kommen und damit ihre Unzufriedenheit mit ihrer Rolle zu überwinden. Vor allem die Aktionsforschung kann hier als Anstoß verstanden werden, da sie die aktive Suche nach Veränderung einforderte und von den Pädagoginnen den Entwurf und die reflektierende Umsetzung eines Aktionsplans verlangte. In der Begleitung der Aktionsforschungen stellte sich dieser Prozess als komplex dar, wurde jedoch nach erfolgter Entscheidung von den Teilnehmerinnen positiv beurteilt. Die nähere Beschäftigung mit dem gewählten Thema unterstützte das Einnehmen einer Expertinnenposition (auch innerhalb der Institution bzw. gegenüber Eltern) und gab einigen Teilnehmerinnen wichtigen Rückhalt in ihrer Arbeit.

*was ich jetzt aus meiner erfahrung sagen kann ist dass ich hier ein beobachtungskonzept habe das auch die stärken aufzeigt – das auch ein gutes instrument ist um eltern den druck zu nehmen. die eltern nehmen das auch positiv auf weil sie merken dass von unserer seite interesse besteht uns mit dem kind auseinander zu setzen und dann auch rückmeldungen kommen „aha wow soviel macht ihr für das kind“ das beruhigt dann auch (AD)*

### **2.3 Welche Hürden und welche Spielräume haben die Pädagoginnen? Wie geht die Institution mit Mehrsprachigkeit um? Welche Potentiale werden sichtbar?**

#### **Das System ist nicht auf Mehrsprachigkeit vorbereitet**

An den meisten Institutionen finden die Pädagoginnen wenig oder keinerlei Hilfestellungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit, da das Wissen und Bewusstsein um die Rolle der Mehrsprachigkeit noch nicht weit verbreitet ist. Es fehlen notwendige Rahmenbedingungen, wie Zeit und kleinere Gruppen, aber auch die Ausbildungssituation ist unbefriedigend. Vor allem fehlt es sowohl im Erwachsenenbereich, als auch im Schul- und Kindergartenbereich an entsprechenden Ausbildungen.<sup>18</sup> Auch die MuttersprachenlehrerInnen (MSL) sind mangels einschlägiger Ausbildung häufig nicht ausreichend auf die Förderung der Muttersprache vorbereitet. In NÖ ist der Zugang zu Weiterbildungsangeboten für KindergartenpädagogInnen beschränkt, man darf sich nur für drei anmelden und es kann sein, dass man keine besuchen kann, weil die ausgewählten schon ausgebucht sind. Auch die Beschränkung auf Weiterbildung und der fehlende Status des Themas in der Erstausbildung wurden von den Teilnehmerinnen beklagt.

*wenn ich in eine gruppe komm mit 18 kindern und ich hab elf verschiedene sprachen drinnen und es soll dort – der anspruch ist trotzdem gegeben dass dort der ganz normale kindergartenalltag stattfindet das geht nicht. also ich könnt es mir nicht vorstellen ich glaub nicht dass das funktionieren kann und ja und die kinder kommen nicht zu ihrem recht (EI)*

*ich behaupte dass die kindergärtnerinnen oder auch die sonderkindergartenpädagoginnen nicht für dieses problem ordentlich genug ausgebildet sind [...] das ist sehr gut und sehr toll dass wir in nö insgesamt 64 ikm haben<sup>19</sup> das ist sehr viel und das ist sehr toll. aber strukturell gesehen haben wir keine ausbildung der kindergärtnerinnen sondern immer nur weiterbildung im angebot und die ist auch zu wenig (EI)*

*es gibt unglaublich wenige weiterbildungsprogramme für muttersprachenlehrer [...] es gibt keine ausbildung für die mehrsprachigkeit es gibt keinen lehrgang für den muttersprachenunterricht. es ist eine anspruchsvolle sache eigentlich es ist etwas ganz ernsthaftes (EI)*

In der Praxis führt dieses Versäumnis zu Unsicherheit im Umgang mit dem Thema wie auch im allgemeinen pädagogischen Handeln. Eine Pädagogin berichtete von den gegensätzlichen Positionen

<sup>18</sup> vgl. die Beiträge von Boeckmann und Plutzar in Plutzar/Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.) (2009)

<sup>19</sup> Im Herbst 2011 sind es bereits 108 Interkulturelle MitarbeiterInnen in den niederösterreichischen Kindergärten.

zum Umgang mit den Erstsprachen der SchülerInnen an ihrer Schule, was von mangelndem Wissen herrührte und zu nicht fundierten Be- oder Verurteilungen der Förderung der Erstsprachen führte. Genauso fehlte es auch an Konzepten für Deutschförderung in Kindergarten, Volksschule und Jugendarbeit:

*wobei ich mitbekomme dass das die jugendlichen sind die genauso muttersprachlich auch nicht gefördert sind und dass [sie] nicht darum jetzt deutsch nicht zu können sondern es geht überhaupt darum es sind sprachlich sehr unterforderte jugendliche (EI)*

Pädagoginnen berichteten, dass es an Sonderschulen überhaupt keine SprachförderlehrerInnen gibt.

*das is aber eben in der sonderschule dass es eben keine deutschkurslehrer dazu gibt. [...] ich glaub halt dass es generell in den sonderschulen oft so is grade mit schwerstbehinderten die gar keine sprache haben wo man dann wahrscheinlich glaubt es ist auch nicht notwendig da überhaupt mit deutsch richtig anzufangen (EI)*

An einer Sonderschule wurde daher die Aufgabe der Deutschförderung vom MSL erfüllt, mit der Konsequenz, dass die Kinder keinen Muttersprachlichen Unterricht bekamen.

*msl wurde bei uns angestellt dass die kinder besser in deutsch mitkommen und ich glaube das ist das ziel dass die kinder in deutsch besser werden und dass sie besser verstehen und dafür arbeitet der msl da (EI)*

Dort, wo Ressourcen vorhanden sind, wie mehrsprachige Informationsmaterialien, mehrsprachiges Personal (BetreuerInnen, MSL, IKMs, ReligionslehrerInnen), werden sie genutzt. Das betrifft vor allem die Region Wiener Neustadt.

*also des sind so meine ressourcen die ja großartig sind wo ich mir nur denk ich will sie nicht verschwenden. ich will sie so gern fruchtbar machen (lacht) (EI)*

## Die Sprachen der Kinder werden nicht beachtet

Pädagoginnen aus Sonderschulen berichteten, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder generell wenig Beachtung findet und oft als Defizit wahrgenommen wird.

*das ist was ich gesagt habe sprache nicht können oder deutsche sprache nicht kennen oder können wird als behinderung gehandhabt und an behinderungen sind wir eh schon gewöhnt (lacht) eine mehr oder weniger ist egal (EI)*

In den Kindergärten hängt es von der Einstellung zu den Sprachen der Kinder ab, ob mehrsprachiges Personal für die Kommunikation und mehrsprachige Unterstützung der Kinder eingesetzt wird. So erzählte eine Pädagogin, dass sie das Glück hatte, eine türkisch sprechende Betreuerin zu haben. Eine andere erzählte jedoch von einer kroatischen Betreuerin, die ihre Erstsprache in der Kommunikation mit den Kindern nicht verwendete:

*und es gibt nämlich eine kroatische also die ist deutsch-kroatische mitarbeiterin, die ist stützkraft und die redt aber ned kroatisch mit den kindern und i will aber [...] najo weil des halt ned üblich ist (EI)*

Zwei Pädagoginnen wiesen ausdrücklich darauf hin, dass es immer noch Kindergärten gibt, in denen nur Deutsch gesprochen wird bzw. werden soll.

*und es gibt noch immer kindergärten wo es heißt: hier ist österreich hier sprichst du deutsch! (EI)*

## Elternarbeit

Elternarbeit wurde häufig als eine große Herausforderung genannt, vor allem weil es für die Pädagoginnen schwer ist, mit den Eltern in Kontakt zu kommen.

*jegliche elternarbeit ist z.b. immer ausgangsbasis dafür die kinder sind nie das problem weil bei den kindern ist es kein problem sie zu umarmen ja? und damit kannst ihnen schon zeigen dass du auf ihrer seite bist und dass sie so geliebt werden wie sie sind aber i kann net jedn elternteil umarmen des schaut a bissl blöd aus ja? (EI)*

*[ziel ist] dass wir die distanz die ich bei den türkischen eltern immer wieder bedauere diese distanz zur schule [überwinden] ich hab das gefühl sie tun sich irrsinnig schwer viele türkische eltern in die schule zu kommen (EI)*

Die Arbeit mit den Eltern zeigt sich in drei Aspekten als herausfordernd: die fehlende Möglichkeit, die eigenen pädagogischen Positionen verständlich zu machen, die Fähigkeit andere Anschauungen in Bezug auf Kindererziehung zu akzeptieren und schließlich die Frage, wer in diesen Situationen am besten dolmetschen kann und wie das passiert.

*also diese distanz zu verringern hinüber zu bringen: wir wollen nicht nur was von euch sondern wir wollen mit euch gemeinsam. also wir sind nicht nur die die mit dem rohrstaberl dort stehen und sagen: ihr müsst und ihr müsst und ihr müsst sondern wir wollen miteinander zum wohl der kinder arbeiten. das ist eines (EI)*

*manchmal ist es schon schwierig diese komplett unterschiedlichen anschauungen anzunehmen zu akzeptieren ohne sie zu bewerten [...] also das ist immer wieder ein punkt wo du sagst da nicht drüber zu stolpern ihnen klar zu machen dass du sie schon akzeptierst und ihre werte zumindest anhörst und versuchst zu verstehen und trotzdem versuchst einen weg zu finden dass sie dir zuhören. also das ist ganz schwer. also das ist etwas worüber wir sicher in unserem beruf ständig stolpern (EI)*

*bei den ikms – ich hab immer ein problem damit wenn die leute das übersetzen was ich sag wenn ich die leute nicht gut kenn. grad im albanischen ist die übersetzung ganz anders. von der sprachmelodie schon alleine. und wenn ich sag: geh, könntest ihm sagen er soll bitte so lieb sein und soll bitte anrufen wenn das kind krank ist. und sie sitzt da dort und sagt: TaTAtatATAta! (laut und hart) und das war jetzt das was ich g'sagt hab? bist du dir sicher dass du das gsagt hast was ich gsagt hab? (lacht) das ist für mich schrecklich unangenehm weil ich muss der person die ich nicht kenne muss i voll vertrauen. weil die stellt ja in dem sie mich übersetzt mich dar. und des is für mi ganz furchtbar schwer also i red lieber mit händen und füßen als dass ich dann oft auf jemanden verlass den ich nicht kenne (EI)*

Besonders schwierig ist es dort, wo Eltern die mehrsprachige Erziehung im Kindergarten nicht unterstützen wollen, sondern sich wünschen, dass ihre Kinder vor allem Deutschförderung erhalten.

*die eltern kommen und sagen na i will ned das des kind da in der gruppe geht weil da sind schon sieben türken mein kind obwohl eh türkisch auch selber soll in eine gruppe gehen wos keine türken gibt und vor allem nicht diese türken (EI)*

*ja und ham gesagt wie soll unser kind deutsch lernen wenn ihr jetzt a nur türkisch mit ihnen arbeitets im kindergarten na das wird überhaupt nix werden die werden die schule nicht schaffen ja das is immer die große panik der eltern die kinder werden die schule nicht schaffen mhm is eh kloa mhm und das braucht dann viel information viel ruhe viel geduld viel verständnis und 100 mal das gleiche sagen damits rüberkommt (EI)*



## **3 Potentiale und notwendige Veränderungen des Bildungssystems aus Sicht der Pädagoginnen**

### ***3.1 Auf welche Ressourcen greifen Pädagoginnen zurück?***

Hier sind jene Aspekte aufgezählt, die bei der direkten Frage nach den Ressourcen angegeben wurden sowie jene, die an anderer Stelle als Ressource bezeichnet wurden. Die Ordnung der Aspekte folgt der Häufigkeit der Nennung.

#### **Austausch und Vernetzung**

Austausch und Vernetzung wurden bei weitem am häufigsten (von elf Personen) genannt. Dazu gehört zuerst der Austausch mit KollegInnen (von sechs Personen genannt) und mit anderen Institutionen (von vier Personen genannt).

#### **Erfahrung**

An nächster Stelle wurde von sieben Personen die eigene Erfahrung angeführt, dazu gehört die Erfahrung als Migrantin, die Erfahrung des Sprachwechsels, Arbeitserfahrung, die Erfahrung auf die Arbeit unvorbereitet gewesen zu sein aber auch Erfahrungen mit Lebenssituationen von Frauen.

Die eigene Erfahrung eröffnet den Pädagoginnen Perspektiven und ermöglicht, Verständnis zu entwickeln. Die eigene Migrationserfahrung wird daher oft zum Motor für den Wunsch nach Veränderung in der Gesellschaft bzw. in den institutionellen Zusammenhängen. So entwickelte sich bei einer Pädagogin der Wunsch als Vorbild für Jugendliche zu wirken, damit diese nicht dieselben Fehler machen sollten, die sie gemacht hatte. Sie führte etwa die Vernachlässigung und Minderbewertung ihrer Erstsprache an.

Zu diesem Aspekt wurden auch die drei Pädagoginnen gezählt, die Selbstreflexion bzw. ihr Bewusstsein und ihre Ausbildung dezidiert als Ressourcen anführten.

#### **Mehrsprachige Kolleginnen oder Mitarbeiterinnen**

Fünf Pädagoginnen konnten sich auf mehrsprachige KollegInnen/MitarbeiterInnen stützen: darunter allen voran die Interkulturellen MitarbeiterInnen des Landes NÖ, außerdem mehrsprachige SozialarbeiterInnen, BetreuerInnen, MSL und ein islamischer Religionslehrer.

Drei Pädagoginnen setzten Eltern oder auch Lernende als ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen ein.

#### **Strukturelle Unterstützung**

Von fünf Pädagoginnen wurde auch strukturelle Unterstützung genannt, die als Ressource erlebt wurde: Zur Verfügung gestellt wurde die Unterstützung inhaltlicher wie organisatorischer Ausprägung zum Beispiel von ExpertInnen von außen, SozialarbeiterInnen oder vom Integrationsreferat in Wiener Neustadt. Als strukturelle Ressource wurde aber auch die Bezahlung der Fortbildung bzw. der Einblick in Konzepte und Organisationsformen verstanden.

#### **Fachbücher**

Ebenfalls 5 Pädagoginnen nannten Fachbücher als Ressource.

## Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeit selbst wurde zu Beginn nur von zwei Pädagoginnen als Ressource genannt. Eine Pädagogin meinte, dass sie langsamer sprechen würde, weil Deutsch nicht ihre Muttersprache sei und dass die Kinder dadurch aufmerksamer würden. Eine andere Pädagogin erlebte die Beobachtung des eigenen mehrsprachig aufwachsenden Kindes als Ressource im Umgang mit Mehrsprachigkeit in ihrem beruflichen Alltag.

### 3.2 Welche Potentiale des Systems werden durch die Pädagoginnen sichtbar?

#### Freie Gestaltung der Lernprozesse

Der Umgang mit Vielfalt scheint dort kein Problem zu sein, wo die pädagogische Arbeit frei gestaltet wird. Dazu gehörte die Situation in den Gruppen der zwei Kindergartenpädagoginnen, aber vor allem auch der geschilderte Unterricht in den Sonderschulen und Integrationsklassen. Dort findet vor allem Einzelarbeit und Gruppenunterricht statt, der es LehrerInnen ermöglicht, die Kinder individuell zu unterstützen. Es herrscht weniger Leistungsdruck, was die Abstimmung auf individuelle Möglichkeiten und Fähigkeiten der Kinder erleichtert.

*in der früh kommen die kinder dann werdens begrüßt dann sucht sich jeder mal sein partner oder sein bereich wo er gern spielen möchte also wir gestalten da sehr frei unsern tag (EI)*

*ziemlich oft ist es so dass jeder für sich arbeitet in der klasse und wenss z.b. ein thema gibt oder wenss für eine schularbeit lernen. und jeder lernt für sich und der kollege und ich gehen dann durch und unterstützen jeden einzelnen (EI)*

Dieses Prinzip konnte eine Pädagogin auch bei der Leitung des Lehrgangs beobachten:

*also dass man den menschen freiraum lassen kann und trotzdem sie leiten und ihnen den weg zeigen auch sich also ganz auf ihre ebene begeben (EI)*

#### Blick von außen

Ein hilfreiches Prinzip bei Veränderungsprozessen oder der Lösung von Schwierigkeiten ist der Blick von außen, wie es die Rolle einer pädagogischen Beraterin ist.

*wenn man in der situation ist ist man in der situation und nicht frei. während wenn man von außen dazukommt hat man andere sichtweisen und die reflexion passiert mit personen von außen viel einfacher (EI)*

#### Unterstützung durch (kleinräumige) Autoritäten und gemeinsames Erleben

In Bezug auf die Elternarbeit haben Pädagoginnen gute Erfahrungen damit gemacht, die Leitfiguren der Familie oder Gemeinschaft ausfindig zu machen und für die eigenen Anliegen zu gewinnen.

*bei den elterngesprächen die ich führ gibts schon sachen die ich beachte. ich bin sicher jemand der einfach mal schaut wer hat das sagen in der familie ja? (EI)*

*und die haben unter anführungszeichen „einen dorfältesten“. der is irgendwo in der stadt und das ist der weise alte guru und den musst du kennen und wennst den kennst dann hast gwonnen bzw. wenn er dich mag. und wenn du dem deine ideen vermitteln kannst dann tragt der das weiter (EI)*

Gemeinsame Aktivitäten im Kindergarten, bei denen Unterschiedlichkeit Platz hat (Kekse backen statt Weihnachtsfeier), fördern den Kontakt zu den Eltern und zwischen den Eltern. Nach Aussage einer Pädagogin sei es besser, die Ziele nicht zu transparent zu machen, da sonst Vorurteile das Gemeinsame, bevor es zum Tragen kommen kann, zerstören können.

*also ich glaub dass weniger bewusst passieren müsste sondern gelenkt unbewusst für die leute. weil wenss darüber nachdenken is schon wieder vorbei. da sans schon wieder in ihrer verschrobene kleinkariertheit drinnen (EI)*

Bei jungen türkischen Eltern beobachtete eine Pädagogin Interesse an Elternarbeit und war der Meinung, dass aufgrund der Erfahrungen mit der regen Vereinstätigkeit in der türkischen Gemeinschaft diese eigentlich auch gut Tätigkeiten im Elternverein übernehmen könnten.

## Einsatz von PädagogInnen mit Migrationshintergrund

Zu einem guten Klima an der Institution kann aber auch eine *durchmischte LehrerInnenschaft* beitragen, sie führt nach Beobachtung einer Pädagogin zu Toleranz gegenüber der Vielfalt der Kinder.

*an unserer schule gibts von der lehrerinnenschaft her eine große toleranz dadurch dass es selber gemischt ist dass mit migrationshintergrund einige lehrerinnen da sind ja ist das sowieso wir sind ja durchgemischt – das ist das mit der toleranz und so ... die schule ist wirklich durchgemischt von den schülerinnen bis zu den lehrerinnen (EI)*

## Der Gewinn durch Mehrsprachigkeit

Dort, wo Pädagoginnen im Zuge ihrer Aktionsforschung die Förderung der Erstsprachen systematisch angeregt haben, wurden deutliche Verbesserungen für die Kinder festgestellt: die Kinder lernten besser und intensiver Deutsch, ihr Selbstbewusstsein stieg und auch ihre Stellung in der Klasse veränderte sich.

*sie erleben bewusster auch die deutsche sprache oder lernen bewusster das deutsche ja (EI)*

*erstens hat sich die situation in der klasse verändert sofort wenn etwas kommt die anderen kinder schauen aha die können was was wir nicht können und das ist toll eigentlich es ändert sich ihr selbstbewusstsein sie trauen sich und werden also unglaublich was sich da alles ah ein kleines kind also das hat mit mir nie persönlichen kontakt gehabt und in der früh läuft sie zu mir und sagt jetzt weiß ich wie das wort auf türkisch heißt ich habe meinen vater gefragt und ja also die ganzen beziehungen werden halt anders und die stellung dieser kinder in der klasse ändert sich ja was will ich noch mehr [...] (EI)*

Die Mitarbeit einer mehrsprachigen Kollegin, die durch ein Aktionsforschungsprojekt angeregt wurde, trug dazu bei, dass die Kinder sich besser ausdrücken konnten. Auch Konflikte eskalierten weniger stark.

*ich seh natürlich was passiert wenn man den kindern die möglichkeit gibt die muttersprache zu sprechen weil da passiert ganz viel. sie sind vom selbstbewusstsein her ganz anders es eskaliert bei weitem nicht mehr so wies früher war weil eben dadurch dass die türkischsprechenden damen anwesend sind die situation viel früher erkennen weil wenn die jetzt irgendwelche goaschtigen worte zueinander sagen oder sich anstacheln (EI)*

*und sie also es ist schon auch a bissl Entlastung a für uns auch weil sie halt dann auch viele situationen klären kann oder den kindern helfen kann wo wir dann anstehn allein von der sprache her jetzt wenn sie [die kinder] es ned ausdrücken können was jetzt los warums jetzt weinen oder was is eigentlich passiert oiso [...] des meiste kann ma schon klären dann gehens hin zeigen hin [...] da denk ich mir oft ah des woas jetzt auf des war i nie kumman. das is dann scho a großer unterschied zum letzten Jahr. (EI)*

### **3.3 Wie müsste sich die Praxis ändern, damit diese Potentiale genützt werden können? Was wünschen sich die Pädagoginnen?**

Dringend müssen in den Augen der Pädagoginnen die Rahmenbedingungen und die Ausbildungssituation geändert werden.

Mit einem Hinweis darauf, dass sehr wenig Zeit zur Verfügung steht und diese gut genützt werden sollte, wünschen sich Pädagoginnen, die allesamt aus der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen kommen, Teamsitzungen. Diese geben eine Struktur für kollegialen Austausch und gemeinsame Reflexion. Es wurde auch der Wunsch geäußert, ExpertInnen von außen dazu zu laden. Unabhängig davon sollte es Möglichkeiten der Psychohygiene geben.

*was helfen würde: strukturen strukturen fehlen dann fehlt mir teams mit lehrern mit kolleginnen wo es darum geht dass wir gemeinsam unterrichtssituationen anschauen und darüber reflektieren das gibts nicht also nicht freiwillig (EI)*

Einer Pädagogin, die am Ende des Lehrgangs als Sprachförderlehrerin im Kindergarten arbeitet, fehlten dort Menschen, mit denen sie über die Fragen diskutieren konnte und die dieses Thema ebenso verfolgen wie sie.

*und im kindergarten was i ned recht wenn i bei sowas fragen soi wast? da gibts neamt den i bei sowas fragen kann ja? weil des is irgendwie überhaupt ka thema. es gibt weder zweisprachige bilderbücher in dem kindergarten nu sonst is des irgendwie thema (EI)*

Fachliche Unterstützung wurde vor allem in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache gewünscht, da dies an den Schulen nur unsystematisch vermittelt würde. Selbst den SprachförderlehrerInnen fehlt fachliche Unterstützung in diesem Bereich.

*deutsch als zweitsprache wird an den schulen im moment irgendwie gemacht. das ist mehr oder weniger ein gefühl „was könnten wir den kindern näher bringen, was sollten sie wissen“ aber dass die lehrer so eine systematische grammatik hätten wirklich so ein absolutes wissen über den vorgang über die schritte wie man sprache lernt – da bräucht ich eine person die das den lehrern ganz ganz toll vermitteln könnte (EI)*

Schließlich braucht es auch Unterstützung im Umgang mit Mehrsprachigkeit: Der Wunsch nach *ausgebildeten KommunaldolmetscherInnen* wurde geäußert, um die Elterngespräche professionell gestalten zu können.

DolmetscherInnen sind aber auch notwendig, um die bürokratischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen rund um die so genannte „Integrationsvereinbarung“ zu erklären.

*eine dolmetscherin vor ort wäre super wir haben zwar lehrerinnen und lehrer mit migrationshintergrund die zum teil also grad in serbisch übersetzen könnten aber da brauchts ja mehr. es reicht ja nicht nur die sprache sondern du musst beim übersetzen ja einfach auch mitkriegen was soll denn vermittelt werden ja (EI)*

In der Erwachsenenbildung wäre eine arbeitsrechtliche Besserstellung von DaZ-TrainerInnen, die ihren Qualifikationen auch entspricht, notwendig. Außerdem sollten Weiterbildungen anerkannt und Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen werden.

*also ich kann das nicht fordern lebenslanges lernen und dann stell ich einfach keine zeitlichen ressourcen keine finanziellen ressourcen und vor allem keine anerkennungs- aufstiegsmöglichkeiten dafür zur verfügung (EI)*

## Ergebnisse in Bezug auf den Lehrgang

### 4 Durch den Lehrgang initiierte professionelle und persönliche Entwicklungen

#### 4.1 Wie schätzen die Pädagoginnen die durch den Lehrgang initiierten Lernprozesse ein?

##### Erwartungen an den Lehrgang

Am Beginn des Lehrgangs wurden die Pädagoginnen nach ihren Erwartungen gefragt. Jene, für die die Auseinandersetzung mit den Themen des Lehrgangs „Sprache und Kultur“ neu war, erwarteten sich Informationen, Ideen und die Entwicklung von Bewusstheit und Sensibilität. Die meisten aber hatten sich schon in der einen oder anderen Form mit manchen der Aspekte, die im Lehrgang thematisiert wurden, beschäftigt, meist aber jedoch entweder nur mit Kultur oder nur mit Sprache(n). Für viele war daher die „neue“ Kombination der Themen verlockend und sie suchten eine Zusammenschau, eine Vertiefung und weitere Sensibilisierung oder auch eine Herstellung der Verbindung von Theorie und Praxis. Manche aber, vor allem jene Pädagoginnen mit Migrationserfahrung, suchten außerdem den Austausch in der Gruppe und interessierten sich besonders für Perspektivenvielfalt. Eine Teilnehmerin sprach dezidiert aus, dass sie neugierig sei, was österreichische Menschen über die Themen denken würden und wie offen sie für „Fremde“ seien. Für viele ging es auch darum, die eigenen persönlichen Erfahrungen zu objektivieren bzw. in einem professionellen Kontext beschreibbar zu machen.

Am Ende des Lehrgangs konnte festgestellt werden, dass sich für alle befragten Pädagoginnen die Erwartungen erfüllt hatten und sie ihre Ziele mit dem Lehrgang erfolgreich verfolgen hatten können.

##### Auswirkungen des Lehrgangs auf persönlicher Ebene

###### Stärkung und Sicherheit

Beinahe alle Pädagoginnen beschrieben einen Zugewinn vor allem auf persönlicher Ebene, mit dem sie durchwegs sehr zufrieden waren, mit dem aber die meisten scheinbar nicht gerechnet hatten. Die Veränderungen wurden sehr häufig als Stärkung im Sinne der Entwicklung von Sicherheit und gesteigertem Selbstbewusstsein beschrieben und dies sowohl beruflich wie auch persönlich.

*ich fühl mich persönlich für diese tätigkeit wirklich gestärkt das taugt mir (EI)*

*durch diesen lehrgang hab ich geschafft meine aufgabenbereiche zu definieren und ich weiß was ich kann und was ich machen soll und was ist notwendig und was ist brauchbar was wäre wichtig (EI)*

*bis jetzt hab ich mich manchmal gefühlt wie so ein bretterhaus in new orleans schnell zusammengeflickt ja und wenn ein windstoß kommt war ich mir unsicher soll ich jetzt umfallen oder nicht. aber mittlerweile durch diesen lehrgang eigentlich fühl ich mich gut gesettled (EI)*

*ich hab gesehen dass ich sehr viel weiß das war sehr gut aber mir hat da irgendwie auch ein bisschen der mut gefehlt das auch zu sagen irgendwie dass ich so sachen weiß und jetzt ich fühl mich sicherer (EI)*

*ich hab das gefühl ich hab klare positionen ja ich habe klare positionen ich kann einfach wenn ich klare positionen zum spracherwerb habe zu der migration kann ich ja natürlich das ist sofort spürbar auch für meine klienten dass ich da nicht verwirrt bin (EI)*

*was mir der ganze lehrgang gebracht hat is einfach irsinnig viel wissen über sprachen . .und auch mut . mut mich mit den sprachen zu beschäftigen und die auch mehr zu verwenden und die als also in der schule auch als wichtig zu empfinden . was*

*hab ich noch genau und niemand ist einsprachig das war eben auch sehr interessant für mich und wichtig dass das immer ein bissl/ dass auch muttersprachen nicht immer eindeutig sind (SP)*

*in bezug auf deutsch hat sich für mich auch wesentlich was verändert also ich hab durch den lehrgang irgendwie mich wirklich dazu entschieden mir nie wieder einen druck zu machen also nicht dem nachzugehen ah wie erlerne ich jetzt die artikel so dass ich das perfekt mach (SP)*

## Positives Selbstbild als Migrantin

Jene Teilnehmerinnen, die ihre Migrationsgeschichte in den Lehrgang einbringen konnten, wurden in ihrem Selbstbewusstsein als Migrantin gestärkt. Sie konnten den Zugang zu ihrer Migrationserfahrung verändern und diese als Ressource ausbauen.

*ich hab gelernt durch diesen lehrgang wie das system funktioniert und ich hab jetzt einsichten in wahnsinnig vielen lagen und in wahnsinnig vielen systemen und deswegen kann ich eben [den lernenden] jetzt konkret mehr anbieten aber auch in meinem privatleben fühl ich mich viel sicherer und stärker (EI)*

*ich hab es immer so formuliert: die kolleginnen und kollegen die in wien geboren wurden die können sich mehr leisten mehr erlauben als ich. ich muss das doppelte oder noch mehr schuffen ich muss mit schnupfen auch in die schule kommen und so weiter weil ich eh schon dieses manko habe dass ich ausländerin bin. aber ich hab dieses gefühl nicht mehr (EI)*

*ich kann auch für mich viele andere phasen wo ich mich sozusagen ein bisschen als versagerin gefühlt habe und warum hab ich das und das und das nicht geschafft da hab ich jetzt auch ein bisschen erklärungen dafür und nicht als persönliches versagen es zu sehen das erleichtert immens (EI)*

*dann auch im bezug auf die sprache ja ich hab das gefühl ich hab schon lange eine krise so im sinn warum schaff ich nicht mein deutsch zu verbessern der wird einfach nie besser ja und endlich mal also der lehrgang hat mir auch geholfen zu akzeptieren dass mein deutsch ah dass er nicht besser werden muss dass es nicht notwendig ist dieser druck also das spielt irrsinnig große rolle einfach für eigenes selbstbewusstsein auch für ein selbstbewusstsein als migrantin (EI)*

*dass ich selbst migrationserfahrung habe und dass ich offensichtlich positiv zu meiner migration steh das wird eher ja [bei jobinterviews herangezogen] (EI)*

Aus der Erfahrung des Lehrgangs schildern manche, aus ihrer Vergangenheit (als Migrantin) nun gestaltender in die Zukunft zu schauen: sie bemerken eine weniger sorgenvolle Einstellung gegenüber den Erwartungen der Gesellschaft (und der Angst, nicht zu genügen) und beschreiben mehr Sicherheit, auch Beziehungen mit ÖsterreicherInnen aufzubauen.

*also ich hab es verstanden dass ich die zukunft aus der vergangenheit auch gestalten kann das war für mich sehr großartig [...] also dass ich gelassener meine situation hier sehe und dass ich ja ohne diese ängste oder ohne diese wunden weiterleben kann und das hilft mir meine beziehungen auszubauen oder meine beziehungen oder meine begegnungen mit anderen menschen zu gestalten auch mit migranten migrantinnen weil ich eben auch mehr verständnis habe und auch mit wienern weil ich keine angst vor ihnen habe (EI)*

*und jetzt hat sich das verändert auch und ich trau mich auch die menschen [teilnehmerinnen in den seminaren, oft österreicherinnen] zuzulassen also ihre fragen lass ich auch zu weil ich mich eben sicherer fühle (EI)*

## Erweiterung des Horizonts

Als positive Effekte werden auch oft zunehmende Sensibilisierung, Gewinn einer Vielfalt an Perspektiven oder Horizonterweiterung genannt. Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass sich die Wahrnehmung und das Weltbild der Teilnehmerinnen verändert haben.

*ich seh dass ich viel mehr möglichkeiten habe als vorher (EI)*

*ich hab das gefühl ghabt dass durch den lehrgang is wie a kanal aufgegangen da is wie da trichter der wahrnehmung is total aufgegangen und ich hab überall plötzlich das thema des lehrganges entdeckt (EI)*

*früher war halt so eine frau mit kopftuch mei eher des kopftuch was ich als erstes gsehen hab weißt du und das is für mich jetzt gar nimmer so wichtig des Kopftuch irgendwie sondern ich sehe da halt jetzt eine frau und die hat halt ein kopftuch auf aber es ist irgendwie dieses fremde ist jetzt irgendwie nimmer so präsent (EI)*

*bei mir is die entwicklung also der zugang der sprache dass die sprache auch an personen gekoppelt ist viel bewusster weil ichs eben jetzt lebe (SP)*

*es spielt für mich jetzt nicht mehr so eine rolle welche sprachen es sind wie sie heißen sondern die sprache hat was . universelles (SP)*

*mein körper is von wissen über spüren über handeln über gehen voll mit allem was mit sprachen zu tun hat mit hintergrundinformationen mit der bedeutung mit dem wissen dass es eigentlich ned drum geht welche sprache ma spricht sondern ob ma die möglichkeit hat sich irgendwie auszudrücken mitzuteilen (SP)*

## Berührungen und Begegnungen

Die Teilnehmerinnen sind durch den Lehrgang bewegt und berührt worden, es haben sich stärkende Beziehungen entwickelt und hilfreiche Netzwerke aufgebaut. Sie haben ihre Position bzw. ihre Rolle gefunden, ihre Stärken erkannt, ihre Grenzen ausgeweitet und sich in Toleranz geübt.

*ja dass das viel mehr bewegt hat als ich gedacht hab ja nämlich nicht in dem was rauskam sondern auch in mir viel mehr ausgelöst hat allein diese auseinandersetzungen mit mir selbst ja dieses ja i hab an migrationshintergrund? (EI)*

*die leute die da dabei warn also (lachend) das ist ja wirklich eine Mischung die unglaublich ist und es sind welche dabei wo ich mir denk um gottes willen ich halt das nicht aus aber ich habs doch ausgehalten (EI)*

Die meisten nahmen auch die Veränderungen bei den anderen wahr und waren durch diesen Prozess sehr beeindruckt. Eine Pädagogin merkte an, dass sie gelernt habe, dass man auch von Menschen lernen kann, die man anfangs nicht so einschätzt.

*ich finds spannend beim lehrgang mehr ich find die gruppe halt manche haben sich wahnsinnig verändert ja? total und das greit mi des find ich total schon des gfallt ma (EI)*

*das ist auch dieses von leuten lernen auch nicht mehr so schwarz-weiß zu sehen sondern leute verändern sich situationen verändern sich und das is ok (EI)*

Eine Pädagogin beschreibt, dass sich ihr inneres Spannungsfeld in Bezug auf den Umgang mit Eltern mit Migrationshintergrund verändert hat:

*also inhaltlich gspür i immer wieder diese diskrepanz also auch in mir selber ah von dem verständnis haben und dass migranten die hilfe brauchen und das ma entgegen kommen muss weil es nicht anders geht und dann immer auch ein bisschen dieses na die miassen doch auch selber was tun also diese spannung gegen die ich eigentlich argumentieren möchte weil ich weiß dass es anders nicht geht aber ich spürs in mir selber auch immer noch aber der größere teil is schon der der sagt gemeinsam den weg und versuchen zu unterstützen was geht und so weiter also des hat sich inhaltlich also sozusagen ganz innen drinnen (EI)*

Die Auseinandersetzung mit Migrationsprozessen und der eigenen Migrationsgeschichte war einer der Schlüsselmomente für die persönliche Entwicklung im Lauf des Lehrgangs, der am häufigsten erwähnt wurde. Andere Impulse kamen durch die Sprachportraits, die Theaterarbeit oder die Erinnerungsarbeit.

## Auswirkungen des Lehrgangs auf inhaltlicher Ebene

Die Inhalte des Lehrgangs wurden von allen als interessant, wichtig und hilfreich eingeschätzt. Hier waren es vor allem die Vielfalt der Themen und die Einblicke in die anderen pädagogischen Bereiche, die immer wieder genannt wurden.

*dieser lehrgang war für mich so ein beschleuniger hätt ich ihn nicht gehabt hätte ich jahre zwei drei vier fünf jahre länger gebraucht um auf diesen stand jetzt zu kommen (EI)*

*ja eben die inhalte die ich gebraucht habe es war einfach alles was ich dort gelernt habe hab ich gebraucht hab ich anwenden können war etwas nach dem ich schon jahre gesucht habe. es waren auch sachen die ich schon gewusst habe und die haben sich auch bestätigt (EI)*

*ich hab gelernt durch diesen lehrgang wie das system funktioniert und ich hab jetzt einsichten in wahnsinnig vielen lagen und in wahnsinnig vielen systemen (EI)*

Neben dem direkten Einblick in die praktischen Erfahrungen der Kolleginnen hatten die Teilnehmerinnen auch das Gefühl, Einblick in den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion

zu bekommen. Die Komplexität des Themas bzw. die Verwobenheit der Themen Sprache und Kultur und ihre Situiertheit in einem gesellschaftlichen Kontext wurden bewusst.

*ich selber hab dann von modul zu modul gemerkt wie viele blickwinkel es auf ein thema geben kann. die vorträge waren eine vielfalt die wirklich also die sehr viel abdecken. mir is auch klar geworden was eine bildungslaufbahn in österreich bedeuten kann wenn ich aus einer anderen kultur komm also wenn ich von der muttersprache bis über den kindergarten mit/ ich hab mir nie überlegt wie das ist für kinder mit behinderungen dass es da auch eigene ansätze geben muss i hab zum beispiel nicht gewusst dass es gehörlose sprachen in allen sprachen also auch in dialekten gibt. ja die psychologie also ein ganz ein toller ansatz ... (EI)*

*irgendwie wird das immer zu viel getrennt betrachtet die sprache migration so als hat das nichts miteinander zu tun und dass das so zusammen einfach war in eine irgendwie vernetzt das thema sprache und das thema kultur und thema migration dass das so vernetzt ist und dass solche themen wie sprachenpolitik und eben migrationsforschung und eben und sprachwissenschaft eben zusammenarbeiten diese drei ich kenn das alles getrennt (EI)*

*die wichtigkeit und schwierigkeit von sprachen spracherwerb wie wichtig es wirklich ist und wie schwierig es ist eine wirklich adäquate vermittlung von sprache und sozialem ja sozialer geborgenheit darum gehts glaub ich auch da gehts im kindergarten drum da gehts in der volksschul da gehts in der erwachsenenbildung drum und da gehts auch auf politischer ebene drum. das ist mir noch einmal sehr wichtig geworden (EI)*

Spezifische Inhalte des Lehrgangs, die mindestens einmal genannt wurden, sind:

- Einblick in die Sprachenvielfalt und die Tatsache, dass, wer aus der Türkei kommt, nicht auch (nur) Türkisch als Erstsprache haben muss
- Wichtigkeit der erstsprachlichen Förderung
- Phasen der Migration und Migrationskrisen
- Asyl und Migration
- Sprachstandserhebungen
- der Themenblock „Kommunikation mit dem Fremden“ (in Modul 5)
- Sprachbiografien
- Erinnerungsarbeit
- die Integrationsvereinbarung
- Auseinandersetzung mit Fachbegriffen

Eine Pädagogin stellte auch fest, dass ihr besonders gut gefallen hat, dass in dem Lehrgang nichts schöneredet wurde, sondern Beobachtungen und Erkenntnisse dargestellt wurden, wissenschaftlich belegt oder als Erfahrung aus der Praxis. Diesen Zugang setzt sie nun auch in den von ihr gestalteten Fortbildungen ein.

*das find ich bei diesem lehrgang toll dass nichts verschönt wurde das heißt es wurde eben nicht gesagt das bringt sehr viel und das bringt sehr viel sondern es waren einfach die tatsachen da es waren einfach wissenschaftlich belegt es waren sehr viel aus der praxis und es war einfach so wie es ist und genau das hab ich auch mitgenommen für meine seminare. man darf sich nicht schönreden sondern das ist die tatsache und man muss damit konfrontiert werden (EI)*

## **Auswirkungen des Lehrgangs auf methodischer Ebene**

### **Umgang mit Mehrsprachigkeit**

Am häufigsten wird die veränderte Annäherung an die Mehrsprachigkeit der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen genannt, die sich nun in der Praxis der Pädagoginnen zeigt (siehe auch 1.2.). Sie wird als selbstverständlicher und weitreichender, aber auch achtsamer beschrieben. Die Pädagoginnen fragen nun nach den Sprachen, die in der Familie gesprochen werden, nicht (mehr) nur nach der so genannten „Muttersprache“. Das Sprechen der Erst- und Familiensprachen wird von den Pädagoginnen mehr gefördert.

*bin noch sensibler geworden dass die kinder andere muttersprachen haben und bin noch mehr dahinter dass sie das auch verwenden dass sie das nicht vernachlässigen und dass sie einfach ihre muttersprache pflegen und lernen (EI)*

*früher hab i ma immer gedacht mir fehlt irgendwas ja der überzeugende kick hat gfehlt aba alla durch des was im kindergarten im letzten joa passiert is hab i die belege in der hand ich kann selber sagen ich weiß wovon ich spreche ich hab es nicht gehört ich hab es nicht gelesen ich hab es nicht gelernt ich weiß es weil ich es belegen kann (EI)*



*und zwar gehts um hören also andere mehrsprachigkeit hören und verstehen. . also das bezieht sich jetzt auf den lehrgang also erstens mal dass es mehrsprachigkeit gibt dass sich die vermischt [...] aber auch dass ich andere in ihrer mehrsprachigkeit verstehen kann (SP)*

## Eigene Erfahrung als Ausgangspunkt

Der Ansatz, dass man von sich selbst ausgehen muss und sich kennen muss, um dann auf andere zugehen zu können, wurde von einer Pädagogin besonders geschätzt. So erkannten Pädagoginnen, die keinen so genannten „Migrationshintergrund“ haben, dass die Thematik auch sie persönlich betrifft.<sup>20</sup>

*überhaupt dieser ansatz das auch noch von sich persönlich auszugehen und das persönlich zu spüren und wenn man sich kennt, kann man auch auf die anderen zugehen, also das das wollt ich mir als generelles mitgeben auch für meine arbeit. (EI)*

*ja, dass das viel mehr bewegt hat als ich gedacht hab ja, nämlich nicht in dem, was rauskam, sondern auch in mir viel mehr ausgelöst hat allein diese auseinandersetzungen mit mir selbst ja dieses ja i hab an migrationshintergrund? (EI)*

## Lernen als Prozess

Es wurde auch wahrgenommen, dass die relativ lange Dauer des Lehrgangs wichtig war, um den Prozess zu durchlaufen, den die Auseinandersetzung mit Themen wie Kultur, Migration und Sprache erfordert. Interessant waren hier auch die Brücken, die von den Teilnehmerinnen immer wieder zwischen den Modulen geschlagen wurden, etwa indem Fragen aus dem vorigen Modul im nächsten wieder aufgenommen wurden, um sie aus anderer Perspektive zu diskutieren.

*da bin ich zu der erkenntnis gekommen man kann nicht veranstaltungen planen die vier fünf sechs einheiten dauern und dann sollen die leute plötzlich sensibel sein für dieses thema kultur und migration und sprache also das funktioniert nicht ja und meistens wenn man sich die seminare anschaut wirts aber so angeboten an der pädagogischen hochschule und überall und das ist ein prozess und durch den muss man durchgehen und das haben wir auch gesehen wenn man die gruppe vergleicht zwischen erstem mal und sechstem mal ja was sich da getan hat das ist unglaublich (EI)*

## Aktionsforschung

Die Aktionsforschung hat die meisten Pädagoginnen herausgefordert, aber sie wurde auch als sehr hilfreich erlebt. Besonders der Aspekt der Verschriftlichung, der einer genauen Beobachtung und Analyse bedarf, wurde als lernförderlich hervorgehoben. Die Konzentration auf die Gestaltung eines Texts strukturiert die Entwicklungsarbeit, schärft den Blick und ermöglicht so wesentliche Lernerfahrung.

*[...] ja es wäre passiert aber es hätte nicht diese bedeutung gehabt also [...] genau a ganz a große kraft weil wir uns so intensivt damit auseinandergesetzt haben und es is ein unterschied also das hab ich jetzt auch für mich gelernt ob du etwas planst konzipierst oder ob du etwas verschriftlichen musst. das ist nochmal ein ganz großer schritt und das ist mir schon auch bewusst geworden. sich hinzusetzen und darüber zu schreiben ist nochmal was anderes (EI)*

Die Verschriftlichung ermöglicht aber auch die Dokumentation von Bedarf und kann als Beleg in der Argumentation gegenüber GeldgeberInnen wirken. Eine Pädagogin hatte mit Hilfe der Aktionsforschung weitere Interkulturelle Mitarbeiterinnen von der niederösterreichischen Landesregierung bekommen und war hoch motiviert, die Forschungen weiterzuführen.

*irgendwas ja der überzeugende kick hat gfeht aba alla durch des was im kindergarten im letzten joa passiert is hab i die belege in der hand ich kann selber sagen ich weiß wovon ich spreche ich hab es nicht gehört ich hab es nicht gelesen ich hab es nicht gelernt ich weiß es weil ich es belegen kann (EI)*

*na ich schreib mir mit ich schreib die ganze zeit mit ich schreib die ganze zeit berichte also so wie ich die aktionsforschung gschriebl hab schreib ich das ich schreib jedes mal was gewesen ist auch wie die eingewöhnung der kinder war was der*

<sup>20</sup> Zur kritischen Auseinandersetzung mit den Bezeichnungen „mit Migrationshintergrund“ vgl. die Diskussion Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.) (2006), Migrationspädagogik, Weinheim und Basel: Beltz, 121 – 149.

*unterschied war zu den letzten jahren also das schreiben wir ... [die aktionsforschung] geht weiter ja a unendliche geschichte (EI)*

## Didaktische Ansätze

Als wertvolle Ansätze wurden immer wieder die Sprachportraits genannt, aber auch die tiefgreifende und lösungsorientierte Theaterarbeit und die Erinnerungsarbeit, weil sie erlaubten, einen anderen Blick auf Sprache zu entwickeln. Die Arbeit von ZARA wurde als methodisch sehr eindrücklich erlebt. Ebenfalls als hilfreich wurde von einigen Pädagoginnen die Präsentationen der Arbeit der Teilnehmerinnen eingeschätzt, allen voran die Vorstellung der Materialien des Sprachförderzentrums.

Viele schätzten die Möglichkeit, zahlreiche Texte über den Workspace zu Verfügung gestellt zu bekommen und nachlesen zu können. Auch die Aktionsforschung wurde zwar als sehr herausfordernde, aber doch auch als sehr sinnvolle Methode anerkannt.

## Auswirkungen des Lehrgangs auf institutioneller Ebene

Bei vielen Pädagoginnen hat der Besuch des Lehrgangs tatsächlich auch zu institutionellen Veränderungen geführt. Hier war vor allem die Aktionsforschung wesentlich beteiligt, u.a. auch deswegen, weil die Teilnehmerinnen teilweise Kolleginnen in ihr Forschungsvorhaben involvierten und dadurch der Austausch und die Vernetzung in der KollegInnenschaft forciert wurden.

Aber auch die gewonnene Selbstsicherheit und klarer definierte Rolle trug zu Veränderungen bei. Eine Pädagogin erzählte, dass sie selbstbewusster und durchsetzungsfähiger im Umgang mit Vorgesetzten geworden sei. Der Lehrgang hätte auch ihre Position verändert, sie werde nun als Expertin wahrgenommen. Einige Pädagoginnen begannen aktiv in institutionelle Strukturen einzugreifen, beispielsweise organisierten sie Muttersprachlichen Unterricht für Kinder:

*und ich hab mit der direktorin gesprochen nachdem in meiner klasse fünf kinder mit irgendwelchen türkischen muttersprachen sind dass wir nächstes jahr weil voriges jahr war es schon zu knapp aber für das nächste schuljahr möcht ich will ich eine stunde türkisch oder muttersprachunterricht organisieren für die fünf kinder (EI)*

Diese Pädagogin will außerdem die Mehrsprachigkeit auch in anderen institutionellen Zusammenhängen sichtbar machen.

*aber jetzt möcht ich organisierter vorgehen also das eine ist diese den muttersprachlehrer den wir da haben ist auch sehr religiös und immer in die messe und sich dort auch was ändert dass muttersprachlich was vorgetragen wird weil die kinder nehmen dort auch teil oder was weiß ich eine fürbitte vorgelesen wird in einer anderen sprache oder ja also dass es wirklich präsent wird auch in dieser schule wo wenige kinder mit anderer muttersprachen sind dass sie da sind und dass es sie gibt das bewusster zu machen (EI)*

Eine andere Teilnehmerin war am Ende des Lehrgangs dabei zu versuchen, mit Hilfe des Sprachförderzentrums SprachförderlehrerInnen für die mehrsprachigen Kinder in ihrer Sonderschule zu organisieren.

Durch die Inhalte des Lehrgangs, aber auch durch die Aktionsforschung konnten zwei Pädagoginnen ihre Aufgabenbereiche klarer definieren und sich neue Arbeitsfelder nachhaltig eröffnen. Eine andere Pädagogin konnte mit Hilfe der Aktionsforschung ein gelungenes Qualitätssicherungskonzept in ihrer Institution etablieren: die kollegiale Beratung.

*die aktionsforschung hat quasi ein weiteres standbein für uns eröffnet also standbein ja also wir haben eine neue fixe aufgabe (EI)*

*dann gings halt um die frage ob wir jetzt kollegial reflektieren wollen ahm ich hatte das gefühl dass es diesen bedarf gibt und das war halt dann meine erste aktionsforschungsfrage: besteht der bedarf oder bild ich mir das selber ein? [...] und das wird jetzt irgendwie so ein projekt ich hab das gefühl des wird jetzt des jahr 2011 dass das halt weitergehen soll und dass das teil meines jobs wird eben ja mit qualität ja das war ja vorher schon irgendwie der plan ich soll qualitätssicherung machen (EI)*

Die Teilnehmerinnen konnten auch neue Strukturen erproben und daraus weitere Aktionen ableiten. Diese Aktionen, wie beispielsweise eine verstärkte Förderung der Erstsprachen der Kinder, zogen wiederum andere Aktionen nach sich, wie etwa forcierte Elternarbeit, die sich zu einer Notwendigkeit entwickelte.

*es wird nicht bloß erlaubt sondern es wird erwünscht dass sie in ihrer muttersprache sprechen und das ist ganz was anderes ge? ja und das schlägt natürlich wellen weil eltern sind teilweise ratlos teilweise finden sie nicht gut dann müssen wir eben wieder elternarbeit leisten müss ma wieder die eltern informieren dass die wieder wissen warum wir das tun (EI)*

## **4.2 Welche Aspekte des Lehrgangs waren in Hinblick auf das Thema besonders lernförderlich?**

Auf die Frage „Was ist das Spezielle am Lehrgang?“, aber auch in anderen Passagen der Interviews nannten die Pädagoginnen Aspekte, die von uns als „lernförderlich“ interpretiert wurden.

### **Die Vielfalt**

Beinahe alle Pädagoginnen erwähnten die Vielfalt der Teilnehmerinnen, die aus unterschiedlichen Berufsgruppen kamen, aber auch als Personen unterschiedlich waren, die Vielfalt der Vortragenden und die Vielfalt der Themen. Diese Kombination hat dazu geführt, dass sich im Laufe des Lehrgangs viele verschiedene Perspektiven entwickeln konnten. Die meisten Pädagoginnen erwähnten, voneinander sehr viel gelernt zu haben und erlebten den Einblick in andere Arbeitszusammenhänge als bereichernd und hilfreich. Dadurch konnten die Themen auf einem anderen Niveau erfahren werden und es wurde als spannender erlebt, als nur mit Kolleginnen aus dem eigenen Bereich zu arbeiten. Die Pädagoginnen erwähnten, dass sie durch die Vielfalt auch viel voneinander profitieren konnten und untereinander sowie unter den Vortragenden wichtige AnsprechpartnerInnen fanden. Selbst jene, die schon lange in dem Bereich tätig waren, lernten für sie bisher unbekannte Institutionen kennen. Häufig wurde festgestellt, dass sie nun wüssten, wohin sie sich wenden könnten.

Es wurde bemerkt, dass die Vielfalt das Thema sichtbar gemacht habe und dass der Lehrgang so gestaltet gewesen sei, dass sich jede trotz der unterschiedlichen Voraussetzungen etwas mitnehmen konnte. Die Verschiedenheit selbst wirkte als Lernimpuls, indem Interesse und Anerkennung für vielfältige Herangehensweisen entstehen konnte.<sup>21</sup>

Jene Pädagoginnen, die noch wenig Kontakte zu Migrantinnen gehabt hatten, merkten an, dass es für sie gut war, dass auch Migrantinnen teilgenommen hatten und zwei der Pädagoginnen mit Migrationsgeschichte erwähnten, dass für sie wichtig war, mit Österreicherinnen diese Erfahrungen in der Gruppe zu machen. Von beiden Seiten wurde positiv erwähnt, dass Migrantinnen als Vortragende eingeladen waren.

Die positive Dynamik der Gruppe, die sich aus der Verschiedenheit der Teilnehmerinnen entwickelt hat, ist vielen der Teilnehmerinnen aufgefallen und wurde mit Spannung verfolgt.

*das zweite auch zusammensetzung im lehrgang von den teilnehmern und teilnehmerinnen [...] also wie sieht wie erlebt welchen zugang hat keine ahnung eine kindergärtnerin im vergleich zu mir oder also diese verschiedenen einfach perspektiven. ich finde dass das auch sehr bereichernd war. für mich war das sehr bereichernd weil ichs früher nicht gehabt habe das war für mich neu (EI)*

*ja und was noch eine ressource für mich ist die ich da gewonnen hab weil eben so viele teilnehmer aus so unterschiedlichen berufsfeldern waren [...] also die erzählungen von den erwachsenengruppen von der xy zum beispiel also waren für mich schlüsselerlebnisse (EI)*

*es war auch wichtig zu sehen wie schaut des aus im kindergarten in der erwachsenenbildung was tut sich da auch auf institutioneller ebene was gibts für politische ansätze wie wird das diskutiert also ich hab nie gewusst mit welchen problemen kindergärtnerinnen wirklich konfrontiert sind was sie auch tun was sie sich auch überlegen also das war alles neu (EI)*

<sup>21</sup> vgl. etwa Hunfeld, Hans (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Klagenfurt: Drava.

*[der lehrgang] hat aber wirklich in diesem facettenreichtum der pädagogischen felder ganz was spezielles ghabt weil ma wirklich auch voneinander viel glernt hat und ich hab auch das gefühl ghabt dass ich da jetzt drüberschaun kann übern häferland und sehe einfach auch was woanders passiert ja? und das hab ich als sehr befruchtend empfunden und das hat mir getaugt (EI)*

*also eine spezielle sache find ich is die erstens mal die zusammensetzung des kurses das hat sich aber einfach gut ergeben dass da wirklich viele verschiedene und sehr engagierte leute sind die wirklich, also mal abgesehen von den vortragenden allein die teilnehmer irrsinnig viel in gang setzen und bringen und die auswahl der vortragenden also es war jedes mal wieder spannend weil jedes mal irgendwer völlig anderer da war das war auch das spezielle daran glaub ich dass nicht einer ständig durchreferiert hat sondern aus jedem bereich immer wer anderer auch die persönlichkeiten die da waren und eben die verschiedenen themen (EI)*

*genau ahm ja das dass wir so eine bunte gruppe sind mit unterschiedlichsten voraussetzungen und trotzdem jeder jeder absolut viel davon mitnehmen konnte (EI)*

*wo die ganzen referenten hergekommen sind also diese vielfältigkeit a wieder zum thema passend also es woa einfach ned irgendwie was aufsetzts sondern es woa einfach stimmig und hat von der leitung über die referenten über die themen die besprochen worden san bis zu den teilnehmerinnen es hat eigentlich genau passt es woa wie ausgerechnet und faszinierend einfach es hat sich alles so gefügt (EI)*

## **Erfahrung als Ausgangspunkt**

Die eigene Erfahrung als Ausgangspunkt des Lernens zu verstehen, wurde von vielen Pädagoginnen als hilfreich und besonders dargestellt. Der Lehrgang wurde als etwas gesehen, bei dem man als Person gefordert und gefördert wurde.

*es ist die selbstreflexion und dann bekommt man fachlichen input und das kommt dann plötzlich zusammen und dann versteht man sein eigenes agieren oder sein eigenes nicht-verständnis auf einem anderen niveau und plötzlich hat man alle inputs dazu (EI)*

*dass sehr viel von den teilnehmerinnen von ihrer präsenz abhängig is also des is nicht ein lehrgang wo ma irgendwelche skripten in die hand kriagt ja obwohls vorträge gibt aber man wird auch als person gefordert und gefördert (EI)*

## **Dauer und Intensität**

Die Dauer des Lehrgangs wurde von mehreren Pädagoginnen als lernförderlich betrachtet: der Prozesscharakter machte erst die Veränderungen bei den Einzelnen möglich und beobachtbar.

Gefehlt hat für einige die Zeit, um in die Tiefe zu gehen, wobei es den Pädagoginnen auch nachvollziehbar war, dass dies den Rahmen gesprengt hätte. Einige Pädagoginnen erlebten die Module sehr intensiv, sie beschrieben das Gefühl, in den Tagen des Lehrgangs völlig vom Geschehen gefesselt worden zu sein, als ob sie in dieser Zeit in einen anderen Raum und Zeit versetzt gewesen wären.

*das ist ein prozess und durch den muss man durchgehen und das haben wir auch gesehen wenn man die gruppe vergleicht zwischen erstem mal und sechstem mal ja was sich da getan hat das ist unglaublich (EI)*

*und dann sobald ich dort war war ich einfach von der ganzen welt abgeschnitten ich hab mich immer so gefühlt also die ganze zeit bei jedem modul und ich weiß nicht woran das liegt (lachen) es war einfach alles interessant (EI)*

*was mir auffallen is noch diesen drei tagen es war alles weg was ich sonst nicht so kenn weil diese drei tage so intensiv waren dass i wirkli dann so abgeschaltet hab (EI)*

*wenn ich dann dort war dann wars immer fesselnd dann wars immer packend dann hab i gsagt poa hast du des gwisst des is voll arg ja oder toll super (EI)*

## **Allgemeines Feedback zum Lehrgang**

Viele Teilnehmerinnen fragten nach einer Fortsetzung und Weiterführung des Lehrgangs und merkten an, dass es notwendig wäre, eine Ausbildung dieser Qualität für alle PädagogInnen zugänglich zu machen.

*jeder lehrer sollte eine ausbildung auf diesem niveau haben bevor er auf die kinder losgelassen wird . viele agieren wirklich nur nach bauchgefühl und es fehlt so viel von dem background den man eigentlich haben sollte (EI)*

Geschätzt wurde auch, dass die Teilnehmerinnen mitgestalten konnten und als Expertinnen betrachtet wurden. Es wurde auch beobachtet, dass die eingeladenen ReferentInnen nicht nur die Wissenschaft präsentierten, sondern Interesse an der Praxis zeigten, insofern kam es zu einem echten Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis.

*und dass man nie das gefühl hatte weiß nicht wissenschaft ist da und wir sind da und jetzt geben wir euch was sondern es is war so ein wirklicher austausch und hat das war einfach angenehm . also man hat sich nie irgendwie blöd gefühlt oder ich weiß ich nicht wie das manchmal so is bei lehrgängen dass man sich belehrt fühlt (EI)*

Dass diese Dynamiken in der Gruppe als positiv durchlebt werden konnten, wurde von einigen Pädagoginnen auf die Atmosphäre im Lehrgang zurückgeführt und darauf, dass die Teilnehmerinnen allesamt engagierte Frauen waren, dass es keine Hierarchien gab und jede so sein konnte, wie sie war. Die Zeit wurde als „menschlich schön“ beschrieben.

*die atmosphäre also es gibt jetzt keinerlei gefühl von hierarchie sondern es ist eine form des miteinanders die ganz besonders ist überhaupt in unserer gruppe es gibt keine anfeindungen ausschüsse sondern jeder kann so sein wie er ist (EI)*

*ich hab nie das gefühl gehabt dass ich irgendwie benachteiligt also es is natürlich aber allgemein. in den gruppen gehts mir oft gut ja nur wie gesagt weil ich dann ich merke oft also weil ich breche die klischees und die menschen freuen sich weil sie doch kontakt zu einer fremden haben und die ist ganz anders die ist wie wir aber da hab ich auch nie gezeigt dass das so ist aber in dieser gruppe war es einfach ganz anders ganz normal (EI)*

*grundsätzlich menschlich für mich ein schönes jahr und ein gutes jahr (EI)*

Das wurde aber nicht von allen ohne Einschränkungen so erlebt, eine Pädagogin äußerte das Gefühl, dass Toleranz nicht immer gelebt wurde.

*aber wenn ich jetzt darüber rede dass wir doch jedem zuhören müssen und wie wichtig es ist was jeder einzelne sagt und dabei dem anderen ins wort fallen dann hab i dabei irgendwas ned kapiert [...] dass ich das dort erlebt hab dass wir die ganze zeit über toleranz gesprochen haben aber manchmal die toleranz untereinander überhaupt nicht funktioniert hat (EI)*

Auch das andauernde Zuspätkommen mancher Teilnehmerinnen wurde von anderen als respektlos empfunden. Dadurch, aber auch durch das Wegbleiben von einigen Teilnehmerinnen, hatten sie das Gefühl, die Gruppe wäre „auseinandergefallen“.

Die Qualität der ReferentInnen wurde von allen Pädagoginnen sehr geschätzt. Eine Pädagogin, die erst ein Jahr in der Praxis stand als sie den Lehrgang begann, erlebte das Niveau des Lehrgangs für sie als zu hoch, sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der anderen Teilnehmerinnen. Sie würde heute eher noch drei oder vier Jahre mit der Teilnahme warten.

Der Lehrgang wurde im Allgemeinen als sehr professionell konzipiert und organisiert erlebt, dazu gehörte neben dem oben Genannten vor allem auch die regelmäßige Begleitung durch die Lehrgangsleiterin und die wissenschaftliche Begleitung durch zwei Forscherinnen. Diese wurden aufgrund ihrer Geduld und ihres Engagements bei der Begleitung der Aktionsforschung als sehr hilfreich empfunden. In Bezug auf die Lehrgangsleiterin erwähnten einige Pädagoginnen, dass diese durch ihr Verständnis für die Situation der Teilnehmerinnen und ihren geduldigen Umgang mit Abwesenheiten, durch ihre Flexibilität, Offenheit und Sensibilität zu der angenehmen und wertschätzenden Atmosphäre im Lehrgang beigetragen hatte.

## Bibliographie

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 4. Auflage

Busch, Brigitta (2008): Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem Workshop mit SchülerInnen in Südafrika, 139–149 in: Furch, Elisabeth & Eichelberger, Harald (eds.) Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2006): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft, 121 – 149, in: Paul Mecheril u.a. (Hrsg.), Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz

Edge, Julian (1992): Cooperative Development. Professional self-development through cooperation with colleagues. Harlow: Longman

Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1991): »DIL – LANGUAGE – LINGUA – Sprachliches Handeln in der Grundschule«, 6–13 in: Die Grundschulzeitschrift 43

Gomolla, Mechthild & Fank-Olaf Radtke (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwiss.

Hopkins, David (1993): A Teacher's Guide to Classroom Research. Buckingham: Open University Press

Hunfeld, Hans (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik/Normalität des Fremden/Fremdsprache Literatur. Klagenfurt: Drava.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz

Plutzer, Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>

Plutzer, Verena & Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag

Sprung, Annette (2006): Migration als Ressource: Partizipation statt „Bereicherung“?, 29-35, in: Zwieler, Peter (Hg.): Migration – Kultureller Cocktail versus sozialer Sprengstoff. Aufgaben und Grenzen der Erwachsenenbildung. Wien: Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

## **Abkürzungsverzeichnis**

AD Zitat aus der Abschlussdiskussion

EI Zitat aus einem Einzelinterview

IKM Interkulturelle Mitarbeiterin (speziell geschulte Personen mit Migrationshintergrund, die im Dienst der Niederösterreichischen Landesregierung an Kindergärten und Volksschulen arbeiten)

IV Integrationsvereinbarung

MS Muttersprache

MSL LehrerInnen im muttersprachlichen Unterricht, MuttersprachenlehrerInnen

SFL SprachförderlehrerIn

SP Zitat aus den Beschreibungen der Sprachportraits