



**Pädagogische Hochschule Tirol**

# **Masterarbeit**

## **Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen im österreichischen Schulkontext**

---

**Eine Vergleichsanalyse von Volksschulen mit und ohne voXmi-Zertifizierung hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz**

Verfasser:in

**Lena Waßerburger**

angestrebter akademischer Grad

**Master of Education (MEd)**

**Betreuer:in:** Mag. Hochschulprof Julia Festman PhD. habil.

**Matrikelnummer:** 11806993


**Studium:** Masterstudium Lehramt Primarstufe

Innsbruck, 9. April 2026

## Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Lena Wasserburger**, erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt habe. Es wurden keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Formulierungen und Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Diese schriftliche Arbeit wurde noch an keiner Stelle vorgelegt.

Innsbruck, 9. April 2026



.....  
Unterschrift

## **Abstract**

Da Mehrsprachigkeit, aufgrund zunehmender Globalisierung und Migration, auch immer mehr in den Fokus von österreichischen Schulen gerät, stellt voXmi einen guten Ansatz dar, Mehrsprachigkeit sichtbarer zu machen und in den Schulalltag zu integrieren. VoXmi ist ein österreichisches Netzwerk von Bildungseinrichtungen, welches sich für sprachbewusste und inklusiv-multilinguale Bildung einsetzt und alle Sprachen als gleichwertige Ressource im Bildungsprozess versteht. Es unterstützt Schulen und Kindergärten dabei, sprachliche Vielfalt aktiv in den Unterricht und die Schulentwicklung zu integrieren.

Die vorliegende Masterarbeit beleuchtet die Unterschiede von Volksschulen mit und ohne voXmi-Zertifizierung, insbesondere in Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz. Im Fokus stehen dabei die Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich der eingesetzten Maßnahmen zur Mehrsprachigkeitsförderung sowie der Beitrag des voXmi-Netzwerkes zur Unterstützung mehrsprachiger und interkultureller Lernprozesse. Darüber hinaus wird die wahrgenommene Wirkung der Netzwerkteilhabe aus Sicht der beteiligten Akteur:innen untersucht. Grundlage der Analyse bilden acht Expert:inneninterviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Schulen weniger in ihren grundsätzlichen Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit unterscheiden als im Grad der institutionellen Verankerung. Während voXmi-Schulen Mehrsprachigkeit eher strategisch und systematisch-kontinuierlich in den Schulalltag einbauen, erfolgt die Förderung in nicht-zertifizierten Schulen einmalig oder punktuell-ritualisiert und auf individueller Initiative.

Diese Arbeit verdeutlicht, dass das Netzwerk voXmi zur Professionalisierung, Institutionalisierung und im besonderen Maße zur Sichtbarmachung mehrsprachigkeitsfördernder Maßnahmen beiträgt. Zudem stärkt es eine gemeinsame Wertebasis und einen besseren Zusammenhalt. Daraus lässt sich ableiten, dass die Netzwerkteilhabe die nachhaltige Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz begünstigt.

## **Vorwort und Danksagung**

Im Rahmen des Masterstudiums habe ich zur Erreichung des akademischen Grades „Master of Education“ folgende Abschlussarbeit unter dem Titel „Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen im österreichischen Schulkontext. Eine Vergleichsanalyse von Volksschulen mit und ohne voXmi-Zertifizierung hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz“ erstellt.

Das Interesse am Thema Mehrsprachigkeit hat sich während des Studiums immer weiterentwickelt und stellte sich besonders in den Praktika als höchst relevant heraus. Meines Erachtens nach hat Mehrsprachigkeit einen hohen Stellenwert und bietet viele Chancen, die genutzt werden sollten, jedoch noch nicht überall genutzt werden. Mit dieser Arbeit möchte ich einen Einblick in das Thema liefern und hoffe stark, dass sie dazu beitragen kann, den Mehrwert von Mehrsprachigkeit und der Netzwerkteilhabe zu vermitteln.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Mitwirkenden bedanken. Besonders bei den Personen, die sich für ein Interview zu Verfügung gestellt haben und bei meiner Professorin Frau Mag. Hochschulprof PhD. Julia Festman für die Unterstützung im Durchführungs- und Schreibprozess. Auch meiner Familie und meinen Freunden möchte ich für die ständige Unterstützung Dank aussprechen.

Lena Waßerburger

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Theoretischer Rahmen</b> .....	<b>3</b>
2.1	Begriffsklärung .....	3
2.1.1	Mehrsprachigkeit.....	3
2.1.2	Interkulturelles Lernen .....	4
2.1.3	voXmi .....	5
2.2	Relevante Theorien und Modelle .....	6
2.2.1	Spracherwerb und Mehrsprachigkeit .....	6
2.2.2	Sprachbildung und Sprachförderung .....	7
2.2.3	Modelle interkulturellen Lernens .....	10
2.2.4	Diversität, Heterogenität und Inklusion im Schulkontext.....	12
2.2.5	Mehrsprachigkeit als Ressource vs. Defizitperspektive: Vorteile und Herausforderungen von Mehrsprachigkeit.....	13
<b>3</b>	<b>Das Netzwerk voXmi</b> .....	<b>16</b>
3.1	Entstehung, Struktur und Zielsetzung.....	16
3.2	Zertifizierungsprozess.....	17
3.3	Maßnahmen und Aktivitäten zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen .....	18
<b>4</b>	<b>Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen</b> .....	<b>19</b>
4.1	Demographische Entwicklungen und sprachliche Diversität in Österreich .....	19
4.2	Bildungsrechtlicher Rahmen .....	20
<b>5</b>	<b>Aktueller Forschungsstand</b> .....	<b>23</b>
5.1	Institutionelle Maßnahmen und pädagogische Strategien zur Förderung von Mehrsprachigkeit.....	23
5.2	Herausforderungen im Schulalltag im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität .....	27
5.3	Professionalisierung und Fortbildung von Lehrkräften.....	30
5.4	Forschungen zu Netzwerken .....	32
5.4.1	Wissenschaftliche und praxisorientierte Netzwerke zu Förderung von Mehrsprachigkeit.....	33
5.4.2	Studien zum Bildungsnetzwerk voXmi.....	34
5.5	Motivation dieser Studie und Forschungsfragen.....	37
<b>6</b>	<b>Methode</b> .....	<b>38</b>
6.1	Expert:inneninterviews.....	38

6.2	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring .....	40
6.3	Datenerhebung und Durchführung der Untersuchung .....	42
6.3.1	Erstellung des Leitfadens für die Interviews .....	42
6.3.2	Zugang zum Feld und Auswahl der Schulen .....	43
6.3.3	Stichprobe .....	43
6.3.4	Durchführung .....	44
6.3.5	Datenaufbereitung .....	45
6.3.6	Erstellung und Anwendung eines Kategoriensystems .....	45
<b>7</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	<b>47</b>
7.1	Verständnis und Haltung .....	47
7.2	Sichtbarkeit und konkrete Förderung von Mehrsprachigkeit .....	52
7.3	Interkulturelles Lernen und Umgang mit kultureller Vielfalt .....	57
7.4	Strukturelle Bedingungen und Herausforderungen .....	59
7.5	Vergleich und Bewertung des voXmi-Netzwerkes .....	66
<b>8</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse</b> .....	<b>70</b>
8.1	Einordnung und Interpretation der Ergebnisse zu Verständnis und Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit .....	70
8.2	Einordnung und Interpretation der Ergebnisse zu Sichtbarkeit und konkrete Förderung von Mehrsprachigkeit .....	73
8.3	Einordnung und Interpretation der Ergebnisse zum interkulturellen Lernen und dem Umgang mit kultureller Vielfalt .....	78
8.4	Einordnung und Interpretation der Ergebnisse zu den strukturellen Bedingungen und Herausforderungen .....	80
8.5	Einordnung und Interpretation der Ergebnisse zu Vergleich und Bewertung des voXmi-Netzwerkes .....	83
<b>9</b>	<b>Limitation der Studie</b> .....	<b>86</b>
<b>10</b>	<b>Fazit</b> .....	<b>87</b>
	<b>Verzeichnisse</b> .....	<b>89</b>
<b>11</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>89</b>
<b>12</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>99</b>
<b>13</b>	<b>Verwendete Hilfsmittel</b> .....	<b>100</b>
	<b>Anhang</b> .....	<b>I</b>
<b>1</b>	<b>Fotografien voXmi-Schulen</b> .....	<b>I</b>
<b>2</b>	<b>Interviewleitfaden Lehrperson</b> .....	<b>II</b>
<b>3</b>	<b>Interviewleitfaden Direktion</b> .....	<b>V</b>

<b>4</b>	<b>Transkriptionsregeln .....</b>	<b>VIII</b>
<b>5</b>	<b>Interview LP1 voXmi .....</b>	<b>VIII</b>
<b>6</b>	<b>Interview D1 voXmi .....</b>	<b>I</b>
<b>7</b>	<b>Interview LP2 voXmi .....</b>	<b>XX</b>
<b>8</b>	<b>Interview D2 voXmi .....</b>	<b>XII</b>
<b>9</b>	<b>Interview LP3 .....</b>	<b>XVI</b>
<b>10</b>	<b>Interview D3 .....</b>	<b>XIV</b>
<b>11</b>	<b>Interview LP4 .....</b>	<b>XIII</b>
<b>12</b>	<b>Interview D4 .....</b>	<b>XV</b>
<b>13</b>	<b>Kategoriensystem .....</b>	<b>X</b>

# 1 Einleitung

Ausgehend von der Auffassung Wilhelm von Humboldts (1979), dass Sprache „das bildende Organ des Gedankens“ (S. 426) ist, wird sie häufig als „Schlüssel zur Welt“ beschrieben. Diese Metapher verweist auf die zentrale Bedeutung von Sprache für den Zugang zu Wissen, Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe. Sprache ermöglicht neben der Kommunikation auch die aktive Gestaltung der Gedanken, der sozialen Umwelt und des schulischen Lernens.

Mehrsprachigkeit als Ressource und als gesellschaftliche Realität gewinnt in der zunehmend globalisierten und migrationsgeprägten Gesellschaft wie Österreich immer mehr an Bedeutung. Einige Modelle und Studien belegen, dass der Gebrauch und die Förderung von Erstsprachen positive Effekte auf das Erlernen weiterer Sprachen haben kann (Cummins, 1979, Festman & Unterluggauer, 2021, UNESCO 2026). Dies verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit kein Defizit, sondern eigentlich als Ressource anerkannt werden kann und für den Bildungsprozess bereichernd ist.

Es stellt Schulen jedoch auch vor Herausforderungen, da sie die sprachliche und kulturelle Vielfalt als pädagogisches Potenzial aufgreifen und integrieren müssen. Während die Bildungssprache Deutsch im österreichischen Schulsystem Zugang zu Fachinhalten bietet und aufgrund der Leistungsbewertung über den schulischen Erfolg entscheidet, stellt sie auch einen Schlüssel zur Teilhabe dar.

Ebenso zeigt sich die interkulturelle Kompetenz verstärkt in bildungspolitischen und didaktischen Diskursen, da sie die Schüler:innen zur gesellschaftlichen Teilhabe und demokratischen Zusammenleben befähigt und vor allem Chancengleichheit bietet.

Das Netzwerk voXmi (*voneinander und miteinander Sprachen Lernen und erleben*) hat sich zur Aufgabe gemacht, Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen institutionell zu verankern und systematisch zu fördern, indem es alle Sprachen und Kulturen als gleichwertigen Schatz ansieht. Dem gegenüber stehen Schulen ohne Netzwerkteilhabe, welche Mehrsprachigkeit ebenfalls in der diversen Schülerschaft repräsentieren, jedoch nicht unbedingt strukturell im Schulkonzept verankert haben.

Die vorliegende Arbeit untersucht, inwiefern sich Schulen mit und ohne Teilhabe am voXmi-Netzwerk unterscheiden, insbesondere hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz.

Ziel ist es anhand von Expert:inneninterviews und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring empirische Daten zu erheben und auszuwerten. Dabei werden strukturelle und didaktische Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und die Auswirkungen auf die schulische Praxis dargelegt, um folgende Forschungsfragen zu beantworten:

1. Wie unterscheiden sich die Schulen?
2. Wie unterschieden sich die mehrsprachigkeitsfördernden Maßnahmen an den Schulen?
3. Wie trägt das Netzwerk voXmi zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen bei?
4. Welche Wirkung hat die Teilhabe laut den Akteur:innen?

Die Motivation zu dieser Forschung liegt darin, dass es noch sehr wenig Studien über das voXmi-Netzwerk und dessen Auswirkungen gibt. Da das Netzwerk sehr ansprechend wirkt, haben sich die Fragen entwickelt, wie die Umsetzung von Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag Einklang findet und wie dies zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen beiträgt. Die Untersuchung leistet damit einen Beitrag zu aktuellen Themen und präsentiert den schulischen Umgang damit.

Um die Frage beantworten zu können, wird die vorliegende Arbeit in unterschiedliche Kapitel gegliedert. Zuerst wird der theoretische Rahmen (Kapitel 2 und 3) erläutert, um Begrifflichkeiten zu klären und Theorien und Modelle darzulegen. In Kapitel 4 werden die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen und in Kapitel 5 der aktuelle Forschungsstand präsentiert. Im Anschluss wird in Kapitel 6 die Forschungsmethode erklärt und in Kapitel 7 werden die Ergebnisse dargelegt. In Kapitel 8 werden diese Ergebnisse diskutiert. Den Abschluss bilden eine Reflexion (Kapitel 9) und das Fazit (Kapitel 10).

## 2 Theoretischer Rahmen

Der theoretische Rahmen dient dazu, die zentralen Begriffe dieser Arbeit zu definieren und in einen wissenschaftlichen Kontext einzuordnen. Eine präzise Begriffsklärung ist notwendig, um ein gemeinsames Verständnis der verwendeten Konzepte sicherzustellen. Darüber hinaus werden zentrale Theorien und Modelle vorgestellt, die als Grundlage für die Analyse und Interpretation der Forschungsergebnisse dienen. Diese theoretischen Ansätze ermöglichen es, die Forschungsfragen in einen größeren wissenschaftlichen Diskurs einzubetten. Die Auswahl der Theorien erfolgt dabei unter Berücksichtigung ihrer Relevanz für das Thema sowie ihrer Verankerung in der Fachliteratur. Ziel dieses Kapitels ist es, ein fundiertes theoretisches Fundament für die nachfolgenden empirischen Untersuchungen zu schaffen.

### 2.1 Begriffsklärung

Im ersten Teil des theoretischen Rahmens werden zentrale Begriffe erläutert, die für das Verständnis dieser Arbeit grundlegend sind. Dazu zählen insbesondere die Begriffe *Mehrsprachigkeit*, *interkulturelles Lernen* sowie das Netzwerk *voXmi*. Die Definition und Abgrenzung dieser Begriffe ist notwendig, um ihre Bedeutung im Kontext der schulischen Praxis und Bildungsforschung nachvollziehen zu können.

#### 2.1.1 Mehrsprachigkeit

Für Mehrsprachigkeit gibt es in der Literatur einige unterschiedliche Definitionen. Nach der Definition des Europarates (2001) im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen bezeichnet Mehrsprachigkeit die Fähigkeit einer Person, verschiedene Sprachen zu beherrschen und anzuwenden. Mehrsprachigkeit umfasst verschiedene Formen des individuellen sowie gesellschaftlich oder institutionell bedingten Gebrauchs von mehr als einer Sprache. Sie umfasst die Sprachkompetenzen von Einzelpersonen und Gruppen sowie Situationen, in denen mehrere Sprachen miteinander in Kontakt treten oder gleichzeitig verwendet werden. Dazu zählen nicht nur Nationalsprachen, „sondern auch Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen [sowie] Sprachvarietäten wie Dialekte“ (Riehl,

2014, S. 9). Der Begriff dient als Oberkategorie für alle Formen des Spracherwerbs und -gebrauchs im Alltag, Berufsleben und institutionellen Kontexten und beinhaltet zudem die Begriffe „Zweisprachigkeit“ und „Bilingualität“ (Riehl, 2014). Einige Definitionen unterscheiden jedoch zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit. Besonders in den Neurowissenschaften wird hier ein Unterschied gemacht. Zweisprachigkeit umfasst zwei Sprachen, währenddessen Mehrsprachigkeit mit mehr als zwei Sprachen definiert wird (Jafari et al., 2023). Festman (2019, in Anlehnung an De Groot, 2011) definiert eine Person als mehrsprachig, wenn sie drei oder mehr Sprachen verwendet. Dabei geht es nicht darum, wie gut die Sprachkenntnisse sind, sondern, dass sie aktiv und regelmäßig in den Sprachgebrauch einfließen.

Laut Otremba (2019) ist Mehrsprachigkeit ein zentraler Bestandteil gelingender Bildungsgerechtigkeit, da Sprachkompetenzen eng mit Bildungszugängen, Identitätsentwicklung und sozialer Teilhabe verknüpft sind.

In dieser Arbeit bezeichnet Mehrsprachigkeit sowohl die Sprachkompetenzen von Individuen und Gruppen als auch Kontexte, in denen mehrere Sprachen regelmäßig miteinander in Kontakt stehen. Sie betrifft damit einerseits Menschen, die mehrere Sprachen erworben haben und im Alltag nutzen und andererseits Institutionen, welche mehrsprachig strukturiert und organisiert sind (Das Lehrwerk, 2021).

### **2.1.2 Interkulturelles Lernen**

Laut Bausch et al. (1996) ist eine eindeutige Definition von interkulturellem Lernen schwierig, da der Begriff von verschiedenen Autor:innen unterschiedlich verstanden und gewichtet wird. Manche betrachten interkulturelles Lernen als Bestandteil fremdsprachlichen Lernens, andere sehen es vor allem als vergleichenden Kulturprozess oder als vertiefende Ergänzung zur Landeskunde. Während einige eine Transformation des eigenen Standpunktes anstreben, bleiben andere bei der Betonung des Vergleiches und der Akzeptanz kultureller Differenz. Zudem unterscheiden sich die Auffassungen darüber, ob das Ziel interkulturellen Lernens emotionale Identifikation mit der Zielkultur, distanzierte Beobachtung oder schlicht die Fähigkeit des Perspektivwechsel sein soll (Bausch et al., 1996).

In der Fremdsprachendidaktik zählt interkulturelles Lernen als zentraler Ansatz zur Förderung der Fähigkeit, in kulturell vielfältigen Kontexten angemessen zu kommunizieren und zu handeln. Es zielt darauf ab, Lernende zu sogenannten interkulturellen Sprecher:innen zu entwickeln, die in der Lage sind, zwischen unterschiedlichen Perspektiven zu vermitteln und kulturelle Unterschiede reflektiert zu verstehen (Byram, 2021). Dabei geht es über die reine Vermittlung von landeskundlichem Wissen hinaus und umfasst die Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die für erfolgreiche interkulturelle Interaktion notwendig sind (Byram, 2021). Huber und Reynolds (2014) definieren interkulturelles Lernen als eine pädagogische Ausrichtung von Lernzielen, Inhalten, Lehrmethoden, Materialien und Bewertungsformen, deren Ziel die Förderung interkultureller Kompetenz in Bildungsprozessen ist. Darüber hinaus wird interkulturelles Lernen als dynamischer und fortlaufender Prozess verstanden, der Lernende dazu anregt nicht nur andere Kulturen, sondern auch die eigene kulturelle Perspektive kritisch zu reflektieren (Paige et al., 1999). Daher trägt interkulturelles Lernen dazu bei, Offenheit, Empathie und Respekt gegenüber kultureller Vielfalt zu entwickeln und bildet eine wichtige Grundlage für Dialog und gegenseitiges Verständnis in einer globalisierten Welt (Liddicoat et al., 2003).

Es lässt sich festhalten, dass interkulturelles Lernen ein bewusster, reflektierter Bildungsprozess ist, der darauf abzielt, Lernende für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren und sie zur Auseinandersetzung mit Eigen- und Fremdkulturen zu befähigen. Es umfasst die Fähigkeit, kulturelle Perspektiven zu vergleichen, Stereotype zu relativieren und die eigene kulturelle Position kritisch zu hinterfragen. Ziel des interkulturellen Lernens ist die Förderung erweiterter kultureller Handlungsfähigkeit und transnationaler Kommunikationskompetenz, ohne eine vollständige Anpassung an die Zielkultur zu fordern (Bausch et al., 1996).

### **2.1.3 voXmi**

voXmi steht für „voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben“. Es ist ein innovatives Netzwerk für sprachbewusste und inklusiv-multilinguale Bildung in Österreich (voXmi, o.D.). Das Netzwerk wird von den pädagogischen Hochschulen Wien, Wien/Niederösterreich, Steiermark, Salzburg, Tirol und

Vorarlberg koordiniert. Bisher gibt es in Österreich über 50 Institutionen, darunter Kindergärten, Volksschulen, Mittelschulen und allgemeinbildende höhere Schulen, die voXmi-zertifiziert sind. Ziel des Netzwerkes ist es, alle Sprachen als gleichwertigen Schatz zusehen und in der Bildung zu verankern. Dazu bietet voXmi gemeinschaftlichen Austausch und Fortbildungen an, welche das Qualitätsmanagement stärken und somit die sprachlich-kulturelle Vielfalt als Ressource für den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern soll (voXmi, o.D.). Eine ausführliche Darstellung folgt in Kapitel 3.

## **2.2 Relevante Theorien und Modelle**

Nun folgt eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Die Auswahl der Theorien und Modelle orientiert sich an ihrer Relevanz für die Themenbereiche Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen sowie Diversität und Inklusion im schulischen Kontext. Zunächst werden Ansätze aus der Spracherwerbsforschung vorgestellt, insbesondere das Eisberg-Modell nach Cummins, welches die kognitiven Verbindungen zwischen Erst- und Zweitsprache betont. Im Anschluss werden zentrale Modelle des interkulturellen Lernens erläutert, das interkulturelle Modell von Byram sowie das Stufenmodell interkultureller Sensibilität nach Bennett. Darüber hinaus werden bildungstheoretische Perspektiven auf Diversität und Inklusion herangezogen, die einen kritischen Blick auf strukturelle Bedingungen im Bildungssystem ermöglichen. Abschließend werden sowohl die pädagogischen Potenziale als auch die Herausforderungen von Mehrsprachigkeit dargelegt, um ein Fundament für die Analyse dieser Arbeit zu schaffen.

### **2.2.1 Spracherwerb und Mehrsprachigkeit**

Das Eisberg-Modell wird häufig verwendet, um die Interdependenzhypothese von Cummins (1979a) zu veranschaulichen. Die Interdependenzhypothese besagt, dass sich die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Lernenden in verschiedenen Sprachen nicht unabhängig voneinander entwickeln, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Es zeigt die Zusammenhänge zwischen Sprachkompetenzen und Mehrsprachigkeit auf. Eine gut entwickelte Erstsprache stellt somit

eine wichtige Ressource für den Erwerb der Zweit- oder Bildungssprache dar (Cummins, 1979a). Cummins (1979b) unterscheidet zwischen den *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Dabei steht BICS für die alltäglichen Sprachfertigkeiten, welche stark kontextgebunden, kognitiv nicht anspruchsvoll und meistens automatisiert sind. CALP bezeichnet die kognitiv-akademischen Sprachfertigkeiten, welche anspruchsvoll, dekontextualisiert und nicht automatisiert sind. CALP entwickelt sich überwiegend im institutionellen Rahmen und ist für den schulischen Kontext und den Schriftspracherwerb von Bedeutung (Neugebauer & Nodari, 1999). Im einfachen Eisberg-Modell, welches die Sprachkompetenzen einer Person darstellt, die nur eine Sprache spricht, werden die BICS im sichtbaren Bereich des Eisbergs präsentiert und die CALP unter der Wasseroberfläche (Cummins, 1979b). Für mehrsprachige Personen gibt es die Metapher des Doppel-Eisberg-Modells. Dort sind Erst- und Zweitsprache durch zwei separate Eisberge dargestellt, welche sich jedoch unter der Wasseroberfläche berühren. Im sichtbaren Bereich sind die BICS, wie grammatische Regelsysteme oder Lautstrukturen. Diese sind nur begrenzt auf andere Sprachen übertragbar. Im unteren verbundenen Bereich stehen die CALP, beispielsweise Strategien zur Textverarbeitung oder die Fertigkeit zur Reflexion über sprachliche Strukturen. Diese Kompetenzen können auf eine andere Sprache übertragen werden, wenn diese ausreichend entwickelt ist (Cummins, 1979b). Somit zeigt eine gut ausgeprägte CALP in der Erstsprache eine bedeutende Grundlage für den Erwerb einer weiteren Sprache. Dieses Modell verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit nicht als Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Sprachen zu verstehen ist, sondern dass sich Sprachkompetenzen gegenseitig unterstützen und fördern können.

### **2.2.2 Sprachbildung und Sprachförderung**

In pädagogischen Ansätzen wird zwischen Sprachbildung und Sprachförderung unterschieden. Laut Griepner (2012) bezeichnet Sprachförderung gezielte Maßnahmen zur Entwicklung konkreter sprachlicher Fähigkeiten. Sie kann sich auf Individuen oder bestimmte Lerngruppen beziehen, die Schwierigkeiten in spezifischen Bereichen aufweisen. Sprachförderung ist phänomenbezogen, selektiv

und meist zeitlich begrenzt. Die Förderung wird beendet, sobald die angestrebte sprachliche Entwicklung erreicht ist (Grieper, 2012). Institutionelle Fördermaßnahmen wie Deutschförderklassen stellen eine spezifische, aber meist separierte Form der Sprachförderung dar. Hingegen stellt die Sprachbildung einen kontinuierlicheren und umfassenderen Prozess in der Sprachaneignung der Lernenden dar. Sie richtet sich an alle Lernenden, unabhängig von einem spezifischen Förderbedarf. Es geht darum, die sprachlichen Kompetenzen im Allgemeinen auszubauen. Sprachbildung fördert die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Situationen angemessen, differenziert und kontextsensibel auszudrücken. Sie ist integraler Bestandteil pädagogischer Arbeit, da sie eine systematische Anregung von vielfältigen Sprachanlässen darstellt (Grieper, 2012).

Heppt und Schröter (2023, S. 139) verstehen die Bildungssprache als das „übergeordnete Ziel sprachlicher Bildung“ innerhalb der Bildungsinstitutionen. Bildungssprache wird benötigt, um Arbeitsaufträge zu verstehen, um an Unterrichtsgesprächen teilzunehmen und fachliche Inhalte erschließen und darstellen zu können. Sie zeigen auf, dass bildungssprachliche Kompetenzen stärker mit fachlichen Leistungen zusammenhängen als alltagssprachliche und dass Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Lernenden verschwinden können, wenn die Bildungssprache kontrolliert wird. Deswegen ist Sprachbildung sehr bedeutsam im gesamten Schulalltag und sollte fachintegriert und durchgängig erfolgen, damit alle Schüler:innen davon profitieren können (Heppt & Schröter, 2023).

Ein zentraler Bestandteil der Sprachbildung ist das didaktische Konzept des sprachsensiblen Unterrichts. Sprachsensibel bedeutet in diesem Konzept, dass die Sprache aktiv in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt (Akademie der Ruhr-Universität, 2024). Ziel ist es, die Lernenden dabei zu unterstützen, fachliche Text und Konzepte sprachlich zu erschließen. Dafür verbindet sprachsensibler Unterricht die Vermittlung fachlicher Inhalte mit der systematischen Förderung des fachlich relevanten Sprachgebrauchs, indem Fachbegriffe, sprachliche Strukturen und Ausdrucksweisen nicht nur eingeführt, sondern in ihrem jeweiligen fachlichen Kontext erklärt und angewendet werden (Akademie der Ruhr-Universität, 2024).

Leisen (2026) gilt als ein zentraler Vertreter des sprachsensiblen Unterrichts im deutschsprachigen Raum und hat in seiner Fortbildungs- und Publikationstätigkeit vier grundlegende Prinzipien für eine sprachensible Unterrichtsgestaltung herausgearbeitet. Diese Prinzipien basieren auf einem bewussten Umgang mit Sprache und dem fachlichen Lernen. Das erste Prinzip ist das „Bildungssprachliche Sprachbad“, indem Fach- und Bildungssprache ständig präsent im Unterricht sind. Die fachlichen Inhalte werden durch den "Wechsel der Darstellungsformen“ sprachlich entlastet und so besser verständlich. Im dritten Prinzip werden sprachliche und kognitive Anforderungen bewusst kalkuliert, sodass sie herausfordernd, aber bewältigbar bleiben. Das vierte Prinzip „Drei didaktische Ansätze“ beinhaltet die sprachliche Vereinfachung, die methodische Entlastung und die Anpassung der Aufgabenstellung (*Scaffolding*), mit dem Ziel, Lernende schrittweise zu selbstständigem fachlich-sprachlichem Handeln zu führen (Leisen, 2026).

Laut Gehring (2018) nimmt im Rahmen des sprachsensiblen Unterrichts die Lehrperson eine zurückhaltende Rolle ein, indem sie ihren eigenen Sprachbeitrag bewusst reduziert. Dadurch soll die sprachliche Aktivität der Lernenden erhöht werden, um ihnen Gelegenheit zu geben, Fach- und Bildungssprache aktiv zu produzieren. Dafür ist von Bedeutung, den Lernenden offene Fragen zu stellen und ihnen dann genügend Zeit zum Antworten zu geben. Die Lehrperson hat dennoch darauf zu achten, dass Aufgaben einfach und verständlich formuliert sind. Zur Verständnisüberprüfung können die Lernenden die Aufgaben in eigenen Worten wiederholen (Gehring, 2018).

Insgesamt ist das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts besonders geeignet für ein sprachlich und kulturell vielfältiges Klassenzimmer. Sprachliche Barrieren können abgebaut und der Umgang mit der Bildungssprache gefördert werden. Alle Lernenden können sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen, da die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft in der Zielsprache berücksichtigt wird (Akademie der Ruhr-Universität, 2024).

Das Einbeziehen und Fördern von Erstsprachen ist laut der UNESCO (2026) ebenfalls von Bedeutung, da Kinder, welche in ihrer Erstsprache unterrichtet

werden, bessere Lernergebnisse in allen Fächern vorweisen. Sie verfügen über stärkere Verständnis- und Lesefähigkeiten und der Erstsprachenunterricht hilft bei der Alphabetisierung sowie dem schulischen Erfolg (UNESCO, 2026). Auch Belke (2012, S.116) verweist darauf, dass „die Berücksichtigung der Sprachen, die die Kinder mitbringen, (...) auch im Regelunterricht aus verschiedenen Gründen notwendig [ist]“. Sie betont besonders, dass das Sprachprestige der Minderheitensprachen erhöht wird, wenn die Erstsprachen in der Schule Verwendung finden und dass die Kinder ihre Mehrsprachigkeit dann besser annehmen, ohne sich dafür zu schämen. Des weiteren nennt sie den Vorteil, dass die Lernenden leichter die Schriftsprache erlernen, wenn neben der Bildungssprache auch die Erstsprache verwendet wird. Wichtig ist bei der Einbeziehung der Erstsprachen jedoch, dass Regeln eingehalten werden, wann die unterschiedlichen Sprachen gesprochen werden dürfen. Beispielsweise bei Begrüßungen und Verabschiedungen darf jedes Kind irgendeine Sprache verwenden, bei homogenen Gruppenarbeiten darf die jeweilige Erstsprache verwendet werden und zur Übersetzungshilfen darf ebenfalls die Erstsprache herangezogen werden. In multilingualen Gruppen sollte jedoch die Bildungssprache vorwiegend genutzt werden (Belke, 2012).

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze betonen, dass Lernenden durch die Verwendung mehrerer Sprachen angeleitet werden, über Sprachen nachzudenken und zu reflektieren. Sie können Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden, Wortschatzstrategien entwickeln und grammatische Strukturen verknüpfen. Das Thematisieren sprachlicher Strukturen im Unterricht kann demnach die metasprachliche Kompetenz und die Sprachbewusstheit fördern sowie die Fach- und Sprachlernprozesse unterstützen (Autonome Provinz Bozen, o.D.).

### **2.2.3 Modelle interkulturellen Lernens**

Das Modell der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz (Intercultural Communicative Competence, ICC) nach Byram stellt einen theoretischen Rahmen für den Fremdsprachenunterricht dar. Byram (2021) geht davon aus, dass sprachliche Kompetenz alleine nicht ausreichend ist, um erfolgreich in interkulturellen Situationen zu kommunizieren. Das Modell verweist darauf, dass Lernende in der

Lage sein müssen, kulturelle Bedeutungen zu verstehen, zu reflektieren und zudem kritisch einzuordnen. Es zielt darauf ab, Lernende zu „interkulturellen Sprechern“ (Byram, 2021, S. 42) zu entwickeln. Dafür unterscheidet Byram fünf Kompetenzbereiche, die „Savoirs“ (S. 44):

1. Einstellungen („savoir être“)  
Neugier, Offenheit und die Bereitschaft, die eigene Sichtweise zu hinterfragen und andere Perspektiven einzunehmen.
2. Wissen („savoirs“)  
Wissen über soziale Gruppen, andere Kulturen, Werte und Kommunikationsweisen.
3. Fähigkeiten des Interpretierens und Vergleichens („savoir comprendre“)  
Kulturelle Phänomene analysieren, interpretieren und mit eigenen Erfahrungen vergleichen zu können.
4. Fähigkeiten der Interaktion („savoir apprendre/faire“)  
In Kommunikationssituationen angemessen handeln zu können und so interkulturelle Missverständnisse bewältigen zu können.
5. Kritisches kulturelles Bewusstsein („savoir s'engager“)  
Reflexion und Bewertung von kulturellen Praktiken, Werten und Machtverhältnissen.

Ziel des Modells ist es, Lernende zum sprachlich kompetenten, reflektierten und vor allem verantwortungsbewussten Handeln in interkulturellen Kontexten zu befähigen. Das Modell hat dabei einen starken Bildungsauftrag, da es Lernende dazu befähigen soll, als engagierte Bürger:innen in einer kulturell vielschichtigen Gesellschaft zu agieren, indem es dazu anregt kritisch kulturell bewusst zu handeln (Byram, 2021). Für den schulischen Kontext ist es geeignet, da Sprache und Kulturen miteinander verknüpft werden, da interkulturelles Lernen als unterrichtlich förderbare Kompetenz verstanden wird und Reflexion, Perspektivwechsel und kritisches Denken im Vordergrund des Modells stehen.

Während Byrams Modell aus der Fremdsprachendidaktik hervorgegangen ist und interkulturelle Kompetenz als Zusammenspiel sprachlicher, kultureller und reflexiver Fähigkeiten beschreibt, stammt Bennetts Modell aus der Interkulturalitätsforschung und befasst sich mit der Entwicklung von Einstellungen gegenüber kultureller Vielfalt. Das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)* (Bennett, 2017) basiert auf der Annahme, dass interkulturelle Kompetenz ein Entwicklungsprozess ist. Bevor kulturelle Unterschiede als gleichwertig anerkannt

werden und in das Handeln integriert werden, durchlaufen die Lernenden sechs unterschiedliche ethnozentrische und ethnorelativistische Stufen. Die ethnozentrischen Stufen umfassen:

1. Die Verleugnung, wo kulturelle Unterschiede ignoriert werden.
2. Die Abwehr, wo Unterschiede erkannt, aber negativ bewertet werden.
3. Die Minimierung, wo Unterschiede anerkannt werden, aber nur oberflächliche Toleranz erfahren.

Die ethnorelativen Stufen beinhalten:

4. Die Akzeptanz, wo die eigene Kultur als eine von vielen anerkannt wird.
5. Die Anpassung, wo eigenes Verhalten an unterschiedliche kulturelle Kontexte angepasst wird.
6. Die Integration, wo kulturelle Unterschiede nachhaltig in die eigene Identität und Kommunikation aufgenommen werden.

Ziel des Modells ist es, alle Lernenden in die ethnorelativistische Stufe zu begleiten, damit sie die eigenen Einstellungen reflektieren können und alle Kulturen als gleichwertig anerkennen (Bennett, 2017). Für den Schulkontext ist dieses Modell von Bedeutung, da es interkulturelles Lernen als Entwicklungsprozess beschreibt und aufzeigt, dass Akzeptanz, Reflexion und Perspektivwechseln nicht automatisch entstehen. Es dient zur Förderung der Wahrnehmungsentwicklung und kann als diagnostisches Werkzeug eingesetzt werden. Schule dient als Raum, in dem durch die gezielte Erweiterung der Wahrnehmung die natürliche Tendenz zum Ethnozentrismus überwunden und interkulturelle Sensibilität als lernbare Kompetenz vermittelt wird (Bennett, 2017).

#### **2.2.4 Diversität, Heterogenität und Inklusion im Schulkontext**

Modelle interkulturellen Lernens und des Spracherwerbs sind von Bedeutung für den Schulalltag, da Klassenzimmer immer mehr von Heterogenität und Diversität geprägt sind und dies schon als Normalität angesehen wird (Festman & Unterluggauer, 2021). Während Heterogenität die Feststellung sozialer, kultureller, sprachlicher und individueller Differenzen, die in Bezug auf eine angenommene Homogenität wahrgenommen werden, bezeichnet, beschreibt Diversität die Wahrnehmung und Bewertung dieser Differenzen als positive Vielfalt (Festman & Unterluggauer, 2021). Die Inklusion stellt ein bildungspolitisches und pädagogisches Leitkonzept dar, welches auf den professionellen Umgang mit Vielfalt im

schulischen Alltag abzielt und allen Lernenden eine gleichberechtigte Teilhabe eröffnen möchte (Ainscow, 2005). Sie stellt eine Schulentwicklungsaufgabe dar, die aber häufig an mangelnden Ressourcen scheitert (Verband Bildung und Erziehung, 2025).

Schule ist ein Ort strukturell erzeugter Heterogenität, da die Lernenden unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen, Leistungsdifferenzierung stattfindet und soziale Ungleichheiten, beispielsweise aufgrund von Herkunft und Sprache, vorhanden sind (Budde, 2018). Es entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen den standardisierten Anforderungen, wie Lehrplänen und Notenvergabe und der individuellen Förderung. In der Praxis braucht es reflexive Haltungen der Pädagog:innen. Offener und individualisierter Unterricht wären Maßnahmen, den Unterschieden der Schüler:innen entgegenzuwirken und alternative Beurteilungsformen würden Chancenungleichheiten vermeiden (Budde, 2018). In manchen österreichischen Schulen ist jedoch immer noch der monolinguale Habitus (Gogolin, 2008) vertreten, der die tief verankerte Vorstellung, dass Einsprachigkeit normal und wünschenswert sei, beschreibt. Dadurch werden mehrsprachige Kinder oft benachteiligt, weil ihre sprachlichen Fähigkeiten außerhalb der dominanten Bildungssprache wenig Anerkennung finden.

### **2.2.5 Mehrsprachigkeit als Ressource vs. Defizitperspektive: Vorteile und Herausforderungen von Mehrsprachigkeit**

Durch eine zunehmend diverse Schülerschaft, geprägt durch Migration, Globalisierung und Flucht, werden Schulen immer häufiger mit der Herausforderung konfrontiert, die sprachliche und kulturelle Heterogenität nicht nur als Hindernis, sondern als Chance und Ressource zu verstehen und diese zu fördern (Schader, 2012). Schulen müssen Wege finden, wie sie mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt respektvoll und besonders pädagogisch wirksam umgehen. Die Schule ist ein Ort des Austausches und vor allem ein Ort des Wissens- und Spracherwerbs, wo Akteur:innen mit individuellen sprachlichen Repertoires agieren und die Schule mit unterschiedlichen biographischen Einflüssen prägen (Purkardhofer, 2016). Dies stellt besonders für Lehrpersonen Herausforderungen dar, da ihnen eine wichtige Rolle in der Sprachpolitik gegeben wird. Sie haben Einfluss

auf die sprachliche Gestaltung sowie die räumlichen und sprachlichen Praktiken der Schüler:innen. Schwierig wird es dann, wenn es um die schulische Bewertung der Schüler:innen mit „falschen“ Sprachformen geht, da sich dies häufig negativ auswirkt. Da Schulen in Österreich staatliche Institutionen sind, gibt es anerkannte Sprachregelungen und gesetzliche Auflagen (Lehrplan, 2026, Allgemeines Bildungsziel; Pflichtgegenstand Deutsch), was oft den Zugang zu standardnahen Sprachformen fördert und andere einschränkt. Dies lässt sich zurückführen auf Finanzierungsentscheidungen und Personalauswahl (Purkarthofer, 2016). Zudem zeigt sich in vielen Schulen nach wie vor der monolinguale Habitus (Gogolin, 2008), der die vielfältigen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden ignoriert und dazu führt, dass Mehrsprachigkeit oft noch als Defizit wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang wird auch Heterogenität eher als Problem, denn als Chance verstanden, obwohl Diversität selbst positive Potenziale bietet (Festman & Unterluggauer, 2021). Diese Defizitorientierung kann sich negativ auf die Teilhabe und Lernmotivation auswirken, da Mehrsprachigkeit nicht ausreichend im Lehrplan verankert ist und nicht systematisch im Unterricht berücksichtigt wird (Rösch, 2015). Mittlerweile wird Mehrsprachigkeit stärker im Lehrplan der Volksschule (2026) berücksichtigt, worauf in Kapitel 4.2 näher eingegangen wird. Darüber hinaus geht Mehrsprachigkeit mit erhöhtem zeitlichem und planerischem Aufwand für die Lehrpersonen einher, da der Unterricht am besten differenziert und individualisiert werden sollte, um den bestmöglichen Lernerfolg zu erzielen. Lehrpersonen benötigen daher eine ausgeprägte Lehrkompetenz, müssen belastbar und flexibel sein. Dazu kommen der Prestigeunterschied von Sprachen und die Komplexität des Spracherwerbs, wie er bereits im vorherigen Kapitel über das Modell von Cummins beschrieben wurde, die den Unterricht zusätzlich erschweren (Festman & Unterluggauer, 2021).

Schließlich stellen mangelnde Ressourcen eine wesentliche Herausforderung in Hinblick auf Mehrsprachigkeit dar. Während es in Österreich Förderangebote, Materialien und Konzepte gibt, zeigen offizielle Dokument und die Forschung zugleich, dass Ressourcenmangel auf personaler, materieller, zeitlicher und struktureller Ebene bestehen. Beispielsweise werden Schüler:innen früh selektiert und haben somit nicht die gleichen Chancen (Gombos, 2015; OECD, 2024). In

einigen österreichischen Volksschulen herrscht ein Lehrkräftemangel (Helm et al., 2024) bzw. ein Mangel an zweisprachigem Personal (Fleck, 2015) und laut Schwab (2025) und Erling et al. (2022) fehlen qualifizierte Lehrpersonen besonders in Hinblick auf die Sprachförderung.

Festman und Unterluggauer (2021) betonen jedoch, dass Mehrsprachigkeit keine ausschließlich problematische Herausforderung im Schulalltag darstellt, sondern ein Potenzial ist, wenn geeignete pädagogische Konzepte und didaktische Strategien verwendet werden. Mehrsprachigkeit fördert die individuelle Entwicklung und das soziale Miteinander. Wenn Erstsprachen wertgeschätzt werden, entwickelt sich die Identität der Lernenden ganzheitlich und das Selbstbewusstsein wird gestärkt. Des Weiteren entwickeln sie durch expliziten Umgang mit unterschiedlichen Sprachen ein so genanntes Metabewusstsein, auch „Awareness of language“ (Hawkins, 1984, S. 4) genannt. Dieses befähigt sie dazu Muster zwischen Erst- und Zweitsprache zu vergleichen und so Übertragungsstrategien nutzen zu können (Festman & Unterluggauer, 2021). Auch Schader (2012) zeigt, dass die aktive Nutzung von Erstsprachen im Unterricht neben den sprachlichen Kompetenzen zusätzlich die Motivation und die interkulturelle Sensibilität der Lernenden fördert. Sprachvergleiche im Unterricht regen zur aktiven Teilhabe der Kinder anderer Erstsprache an und lassen sie als „Experten“ aufscheinen, wenn sie wollen. Als weiteren Punkt nennen Festman und Unterluggauer (2021) das Klassenklima, welches durch den offenen Umgang mit der sprachlichen Vielfalt gestärkt werden kann. Ein respektvoller Umgang wird gefördert und das Gefühl der Verbundenheit kann entstehen (Festman & Unterluggauer, 2021).

### **3 Das Netzwerk voXmi**

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Netzwerk voXmi. Ziel ist es, die Strukturen, Zielsetzungen und Aktivitäten des Netzwerkes darzustellen und dessen Beitrag zur pädagogischen Praxis zu verdeutlichen. Dazu werden zunächst die Entstehungsgeschichte sowie die organisatorischen Strukturen erläutert, um die konzeptionellen Grundlagen und das institutionelle Umfeld zu verstehen. Darauf aufbauend wird der Zertifizierungsprozess beschrieben, der Schulen für ihre Maßnahmen im Bereich Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen qualifiziert und auszeichnet. Abschließend folgen die zentralen Maßnahmen und Aktivitäten, die voXmi einsetzt, um sprachliche Vielfalt und interkulturelle Kompetenzen fördern. Auf diese Weise wird ein umfassendes Bild des Netzwerkes gezeichnet, welches als Grundlage für die anschließende Analyse dient.

Alle nachfolgenden Informationen werden der voXmi-Webseite (voXmi, o.D.) entnommen, weswegen auf fortlaufende Literaturangaben verzichtet wird.

#### **3.1 Entstehung, Struktur und Zielsetzung**

Das Netzwerk voXmi wurde im Schuljahr 2008/2009 gegründet. Es ist ein österreichisches Bildungsnetzwerk, welches von den pädagogischen Hochschulen koordiniert wird. Eingebunden in das Netzwerk sind zahlreiche Akteur:innen, darunter die einzelnen Bildungseinrichtungen, die pädagogischen Hochschulen, die einzelnen Pädagog:innen und Lehrkräfte sowie Partnerorganisationen und Erziehungsberechtigte. All diese Akteur:innen unterstützen die Etablierung einer sprachfreundlichen Kultur und mehrsprachiger Lernangebote.

Anliegen des Netzwerkes ist es, die sprachliche Vielfalt in Bildungseinrichtungen als wertvolle Ressource anzuerkennen und vor allem zu nutzen. Die Gründungsidee liegt in der Wertschätzung aller Sprachen und darin, dass in einer Gesellschaft mit vielen unterschiedlichen Sprachen eine Kultur des Friedens und des solidarischen Zusammenlebens entstehen soll. VoXmi setzt sich dafür ein, gelebte Mehrsprachigkeit zu fördern, die Gleichwertigkeit aller Sprachen zu vermitteln und Sprachen als wertvolle Ressource im Bildungsprozess zu verankern, um eine inklusive, sprachen(en)bewusste und sprach(en)sensible Bildung zu

stärken. Dafür bietet das Netzwerk eine Plattform für Austausch, Vernetzung und das Teilen von Praxisbeispielen und Materialien an. Zudem lädt es zu Fortbildungen ein und fördert die Umsetzung guter Praktiken durch digitale Medien. Es gibt vier voXmi-Prinzipien, welche voXmi-Institutionen erfüllen müssen: die Gleichwertigkeit aller Sprachen als Schatz wahrzunehmen, ein breites Angebot zum Erlernen von Sprachen zur Verfügung zu stellen, sprach(en)bewusste und sprach(en)sensible Bildungsangebote in allen Fächern umzusetzen und digitale Medien zum Sprachenlernen und zur Vernetzung zu nutzen.

2024 hat das Netzwerk den UNESCO King Sejong Literacy Prize für Friedensbildung erhalten und zudem wurde das Europäische Sprachensiegel für innovative und nachhaltige Sprachbildungsinitiativen an das Netzwerk verliehen.

### **3.2 Zertifizierungsprozess**

Nachdem sich eine Bildungseinrichtung für voXmi entschieden hat, erfolgt die Anmeldung der Institution durch die Leitung beim Bundeskoordinationsteam und eine verantwortliche Koordinationsperson an der Schule wird bestimmt. Danach findet ein regelmäßiger Austausch der Lehr- und Fachkräfte über die voXmi-Plattform oder bei Veranstaltungen sowie Netzwerktreffen statt. Auch Fortbildungen werden besucht. Spätestens nach drei und frühestens nach einem Jahr kann die Einrichtung die voXmi-Zertifizierung anstreben. Während des Prozesses werden die Einrichtungen von den zuständigen Bundeslandkoordinator:innen beratend unterstützt. Für die Zertifizierung muss dokumentiert werden, dass an den vier Grundprinzipien ein Entwicklungsprozess stattgefunden hat. Eine schriftliche Darstellung, wie die vier Prinzipien im Unterricht und im Schulalltag umgesetzt werden und Reflexionen, konkrete Maßnahmen und Ergebnisse sollten verschriftlicht werden. Das Entwicklungspapier aber auch Unterrichtsbeispiele, Arbeitsmaterialien, Projektdokumentationen und Nachweise über die aktive Teilnahme am Netzwerk durch beispielsweise Blogbeiträge auf der Plattform, Teilnahme an Netzwerktreffen und Fortbildungen sollten dokumentiert werden. Dafür bietet voXmi Checklisten und Startpakete an, welche auf der Webseite zum Download zur Verfügung stehen. Diese Unterlagen bilden die Basis für die Zertifizierung. Durch die Zertifizierung erhält die Einrichtung das voXmi-Siegel,

welches sie als sprachenfreundliche Institution kennzeichnet. Nach drei Jahren kann eine Rezertifizierung stattfinden, wenn das Team der Institution weiter an den voXmi-Zielen arbeitet und einen neuen Schwerpunkt zu voXmi entwirft.

### **3.3 Maßnahmen und Aktivitäten zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen**

Wie bereits erwähnt setzt sich voXmi für eine gelebte Mehrsprachigkeit, sprachenbewusste Bildung und interkulturelles Lernen in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen ein. Nicht nur Deutsch und Fremdsprachen, sondern auch die Erstsprachen der Schüler:innen werden gefördert. Dafür bietet das Netzwerk regelmäßige Bundesseminare und regionale Netzwerktreffen an, um Erfahrungen, Praxisideen und Methoden austauschen zu können. Zudem stellt die Plattform eine Maßnahme zum fachlichen Austausch dar. Zur Verfügung stehen ebenfalls verschiedene didaktische Materialien, wie der voXmi-Flyer und das Poster, das voXmi-Lied, um spielerisch die Netzwerkprinzipien zu vermitteln und Praxisideen sowie Projektideen und Materialien für den Unterricht. Neben den Checklisten und Starterpaketen erhält die Plattform auch Praxisbeispiele für mehrsprachige Elternarbeit. Fort- und Weiterbildungsangebote stehen zur Verfügung und digitale Medien werden zu Vernetzung und Kooperation genutzt. Insgesamt fördert voXmi Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen durch ein breites Spektrum an Aktivitäten. Dabei liegt der Fokus immer auf der Wertschätzung aller Sprachen, einem inklusiven Bildungsansatz und der Förderung interkultureller Kompetenzen.

## **4 Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen**

Dieses Kapitel untersucht die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die Einfluss auf Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen im österreichischen Schulsystem haben. Dabei wird zunächst auf die demographischen Entwicklungen und die sprachliche Diversität in Österreich eingegangen, um die aktuellen gesellschaftlichen Strukturen zu verdeutlichen. Danach wird der bildungsrechtliche Rahmen anhand des österreichischen Lehrplans beschrieben, der die rechtliche Grundlage und die Vorgaben für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt aufzeigt. Durch diese Betrachtung wird ein Verständnis für die externen Faktoren geschaffen, die die schulische Praxis prägen und die Notwendigkeit gezielter Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen unterstreichen.

### **4.1 Demographische Entwicklungen und sprachliche Diversität in Österreich**

In den letzten Jahren ist die Anzahl der Personen mit Migrationshintergrund in Österreich kontinuierlich gestiegen. Laut Statistik Austria (2025) hatten im Januar 2025 20,2% der österreichischen Bevölkerung keine österreichische Staatsbürgerschaft und 22,7% der Bevölkerung wurden im Ausland geboren. Die größten Zuwanderungsgruppen stammen aus Deutschland, gefolgt von Rumänien, der Türkei und Ungarn. Weitere bedeutende Herkunftsländer sind Kroatien, Syrien, Bosnien und Herzegowina, die Ukraine sowie Polen (Österreichischer Integrationsfonds, 2025a).

Der Österreichische Integrationsfonds (2025a) fasst diese Entwicklung zusammen: „1 von 4 Personen in Österreich hat Migrationshintergrund“. Im Vergleich zum Vorjahr 2024 ist dieser Anteil um circa 0,5 Prozentpunkte gestiegen (Statistik Austria, 2025). Diese Zahlen belegen, dass Migration einen wesentlichen Einfluss auf die Bevölkerungsstruktur Österreichs hat und maßgeblich zur sprachlichen, kulturellen und ethischen Vielfalt im Alltag, in Schulen, am Arbeitsmarkt und im sozialen Leben beiträgt. Zudem ist Migration ein zentraler Faktor für

Bevölkerungswachstum und Strukturveränderung in Österreich. Laut The International (2025) wuchs die Bevölkerung ausschließlich aufgrund von Netto-Migration, da die Geburtenrate im Jahr 2024 unter der Sterberate lag. Dies verweist darauf, dass der demographische Wandel stark durch die internationale Migration geprägt ist. Regionale Unterschiede zeigen sich auf Bundesländerebene. Wien hat mit 40,9% den höchsten Anteil der im Ausland Geborenen, gefolgt von Vorarlberg (23,6%), Salzburg (22%) und Tirol (21,1%). Niedrigere Werte weisen Kärnten (15,3%), Niederösterreich (14,9%) und das Burgenland (13,7%) auf (Österreichischer Integrationsfonds, 2025a).

Die demographischen Entwicklungen spiegeln sich auch im Schulsystem wider. Laut dem Österreichischen Integrationsfonds (2025b) hatten im Schuljahr 2023/24 rund 26% aller Schüler:innen in Österreich eine andere Umgangssprache als Deutsch, wohingegen dieser Anteil im Schuljahr 2006/07 noch bei 16% lag. Hier gibt es Unterschiede je nach Schultyp und geographischer Lage. Besonders in urbanen Räumen wie Wien ist der Anteil mehrsprachiger Schüler:innen deutlich höher. Die häufigsten nicht-deutschen Erstsprachen sind Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch, Arabisch und Rumänisch. Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit längst ein strukturelles Merkmal des österreichischen Schulalltags darstellt und somit sowohl pädagogische Herausforderungen als auch Potenziale für interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit mit sich bringt (Österreichischer Integrationsfonds, 2025b).

## **4.2 Bildungsrechtlicher Rahmen**

Im bildungsrechtlichen Kontext dienen die Lehrpläne und rechtlichen Vorgaben der Länder als zentrale Orientierungs- und Steuerungsinstrumente, welche sowohl die schulische Unterrichtsorganisation als auch die Unterrichtsinhalte festlegen. Im österreichischen Lehrplan der Volksschule (2026) gibt es acht Grundsätze. Die folgenden sind besonders relevant für diese Arbeit. Der erste Grundsatz betont, dass Lehrpersonen Schüler:innen individuell wahrnehmen und ihnen individuelle Lernprozesse ermöglichen sollen. Der dritte Grundsatz fordert, dass alle an der Unterrichtsorganisation beteiligten Personen systematisch miteinander kooperieren, um so die Voraussetzung für einen inklusiven Unterricht an der

Schule zu ermöglichen. Der sechste Grundsatz legt Wert auf einen respektvollen Umgang miteinander, während der siebte Grundsatz die Umsetzung von sprachsensiblen Fachunterricht in allen Unterrichtsgegenständen beschreibt. Darüber hinaus ist die Interkulturelle Bildung im Lehrplan verankert. Diese zielt darauf ab, Schüler:innen dazu zu befähigen, mit der Vielfalt in der Gesellschaft kompetent umzugehen (Lehrplan der Volksschule, 2026).

Die Lehrpläne beinhalten nicht nur fachliche Standards für den Regelunterricht, sondern berücksichtigen auch die Förderung von Schüler:innen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Nach dem Lehrplan der Volksschule dient Förderunterricht als zusätzliche, bedarfsorientierte Maßnahme, um Schüler:innen Unterstützung zu bieten, die zusätzliche Lernangebote benötigen. Er basiert auf diagnostischer Beobachtung und kann sowohl integrativ als auch ergänzend außerhalb des Unterrichts organisiert sein (Lehrplan der Volksschule, 2026). Die Förderung unterscheidet sich je nach Status der Schüler:in, welcher teilweise durch die MIKA-D-Testung festgestellt wird (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024). Lernende mit außerordentlichem Status können dem Unterricht aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache nicht folgen und benötigen intensive Deutschförderung. Den außerordentlichen Status erhalten Schüler:innen, wenn die Testung mangelhaft oder ungenügend ausfällt. Für die Förderung von außerordentlichen Schüler:innen gibt es zwei Formate. Schüler:innen mit dem Testergebnis mangelhaft werden Deutschförderkursen zugewiesen. Diese umfassen sechs Wochenstunden, parallel zum Regelunterricht. Wenn das Testergebnis ungenügend ist, findet die Förderung in einer Deutschförderklasse statt. Eine Deutschförderklasse bietet intensives Sprachtraining durch 15 Wochenstunden. In den restlichen Wochenstunden nehmen die Schüler:innen am Regelunterricht, an Fächern wie Musik und Sport teil. In Deutschförderklassen erfolgt keine Benotung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024). Nach vier Semestern findet ein Wechsel vom außerordentlichen Status in den ordentlichen Status statt. Diese ordentlichen Schüler:innen verfügen meist über genügend Sprachkenntnisse, benötigen dennoch bedarfsgerechte Unterstützung in Deutsch (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024).

Die Förderung von mehr- und fremdsprachlichen Kompetenzen hat ebenfalls einen Platz im Lehrplan. Diese umfasst das Angebot des Erstsprachenunterrichts für diejenigen Schüler:innen, die mehrsprachig aufwachsen. Dieser wird bei Bedarf angemeldet und findet statt, wenn genügend Anmeldungen und Ressourcen vorhanden sind (Lehrplan der Grundschule, 2026). Erstsprachenunterricht wird wärmstens empfohlen, da hohe Kompetenzen in der Erstsprache das Erlernen weiterer Sprachen fördert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024).

CLIL ist ein weiterer Ansatz zur Sprachförderung (Lehrplan der Grundschule, 2026). *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) bezeichnet einen didaktischen Ansatz, bei dem in einer Fremd- oder Zweitsprache Fachinhalte vermittelt werden. Auf diese Weise erfolgt der Erwerb sprachlicher und fachlicher Kompetenzen integriert und gleichzeitig. Die Fremd- bzw. Zweitsprache dient dabei als natürliche Kommunikationssprache im Fachunterricht (Bitmann, 2023).

Im Lehrplan der Volksschule (2026) wird Englisch separat neben der lebenden Fremdsprache angeführt. Das heißt Fremdsprachenunterricht ist nicht auf Englisch beschränkt. Der Fremdsprachenunterricht soll die kommunikativen Handlungskompetenzen der Lernenden in lebensnahen Situationen schulen und an Vorerfahrungen der Schüler:innen anknüpfen.

## **5 Aktueller Forschungsstand**

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung des aktuellen Forschungsstands zum Untersuchungsgegenstand. Ziel ist es, zentrale empirische Befunde sowie aktuelle Daten und Erkenntnisse im Bereich der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Lernens darzustellen. Dadurch wird eine wissenschaftliche Grundlage geschaffen, die als Bezugsrahmen für die anschließende Analyse dient. Zunächst werden dafür institutionelle Maßnahmen und pädagogische Strategien zur Förderung von Mehrsprachigkeit betrachtet, um aufzuzeigen, welche Ansätze sich als relevant und wirksam erwiesen haben. Im Anschluss werden die Herausforderungen thematisiert, die sich im schulischen Alltag im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität ergeben. Im weiteren Verlauf richtet sich der Fokus auf die Professionalisierung und Fortbildung von Lehrpersonen, die eine zentrale Rolle für die erfolgreiche Umsetzung entsprechender Maßnahmen einnehmen. Dabei werden sowohl bestehende Angebote als auch identifizierte Entwicklungsbedarfe dargestellt. Abschließend werden Forschungen zu Netzwerken sowie spezifische Studien zum Netzwerk voXmi herangezogen, um dessen Einbettung und den wissenschaftlichen Diskurs zu verdeutlichen. Auf diese Weise bietet das Kapitel einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand der Forschung, der die Grundlage für die weitere Untersuchung bildet.

### **5.1 Institutionelle Maßnahmen und pädagogische Strategien zur Förderung von Mehrsprachigkeit**

In den letzten Jahren hat das Thema Mehrsprachigkeit in den Schulen immer mehr an Bedeutung gewonnen. Um die sprachliche Vielfalt produktiv nutzen zu können, nennen Festman und Unterluggauer (2021) konkrete Maßnahmen wie Sprachvergleiche, das Erstellen von Sprachenportraits, sprachsensibler Unterricht und die Erstsprachen in den Unterricht mit einzubauen. Neben diesen Maßnahmen wurden im Rahmen des Projektes „Sprachenvielfalt macht Schule“ (SMS 2.0) von Guarda et al. (2022) weitere förderliche Strategien herausgefunden. 2021 wurde eine explorative Studie mit Lehrkräften in Südtirol durchgeführt. Dabei wurde an insgesamt 5098 Lehrkräfte ein Online-Fragebogen mit 55 Fragen geschickt (Guarda et al., 2022). 614 Fragebögen wurden vollständig

ausgefüllt. Ausgewertet wurde quantitativ mithilfe des Programms SPSS sowie bei offenen Fragen qualitativ kodifiziert. Die Studie stellt eine proportionale Stichprobe nach Schulstufen unterteilt dar und belegt, dass es förderliche Maßnahmen für Mehrsprachigkeitsunterricht gibt. Unter *pädagogischem Translanguaging* (Ganuza & Hedman, 2017) werden Unterrichtsaktivitäten verstanden, bei denen gezielt auf die mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden zurückgegriffen wird. Dabei wird davon ausgegangen, dass sprachliche Ressourcen zwischen den Sprachen übertragbar sind und durch den flexiblen Einsatz verschiedener Sprachen Lernprozesse sowie der Ausbau von Sprachkenntnissen unterstützt werden (Ganuza & Hedman, 2017). *Pädagogisches Translanguaging* ist eine der Aktivitäten, die 54,7% der Befragten in ihren Unterricht einbauen (Guarda et al., 2022, S.27). Dabei geht es darum, dass unterschiedliche Sprachen für In- und Output verwendet werden. Bei 48,4% der Befragten steht der Sprachvergleich im Vordergrund (Guarda et al., 2022, S.29) und 14,3% führen interkulturelle Aktivitäten durch, wie beispielsweise das Hören von Liedern anderer Erstsprachen (Guarda et al., 2022, S.31). 21,7% der befragten Lehrpersonen verwenden die CLIL-Methode (Guarda et al., 2022, S.30). Die Ergebnisse der explorativen Studie zeigen, dass mehrsprachige Fördermaßnahmen punktuell umgesetzt werden, aber vor allem etablierte und institutionell legitimierte Sprachen berücksichtigt werden, während Erstsprachen seltener einbezogen werden (Guarda et al., 2022). Eine weitere Fallstudie von Gallagher et al. (2023) zeigt, dass durch eine explizite Vermittlung von Strategien sowie der Herstellung von Bezügen zu Lebenswelt der Kinder, auch in sprachlich vielfältigen Gruppen, positive Lernentwicklungen auffallen. Spezifische Maßnahmen für mehrsprachige Lernende sind das Wiederholen von Informationen, explizite Wortschatzarbeit auch mittels Wortkarten und das Schaffen von Denkanstößen. Insgesamt belegt die Fallstudie, dass das Leseverständnis durch Modellierung und *Scaffolding* gesteigert werden kann (Gallagher et al., 2023). Dies sind die Ergebnisse einer Studie, die die Lesekompetenz und Motivation von mehrsprachigen Lernenden in den USA untersucht hat. Analysiert wurde, welche Unterschiede sich bei 94 Schüler:innen nach der Teilnahme an einer siebenwöchigen Intervention namens USHER (*United States History for Engaged Reading*) zeigen. In die Studie waren 4

Lehrpersonen involviert. Die Forscher verwendeten ein Mixed-Methods-Fallstudien-Design. Dafür wurden Tests für Schüler:innen entwickelt sowie ein Einschätzungsbogen für Lehrpersonen. Des Weiteren wurden statistische Analysen berücksichtigt und Interviews sowie Beobachtungen durchgeführt (Gallagher et al., 2023).

Auch die Ergebnisse von Festman (2026) zeigen, dass es durch kontinuierliches Einbeziehen der Erstsprachen gelingen kann, die Motivation und das Zugehörigkeitsgefühl der mehrsprachigen Kinder sowie der deutschsprachigen Kinder zu fördern. Festman (2026) hat 2024 die Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der österreichischen Sonderschule, basierend auf Befragungen von Lehramtsstudierenden in Tirol untersucht. 41 Studierende füllten den Online-Fragebogen mit 20 Fragen und einem gemischten Antwortformat aus. 356 Schüler:innen im Alter von 6 bis 15 Jahren wurden von den Studierenden unterrichtet. Dabei hatte fast die Hälfte der Schüler:innen eine andere Erstsprache als Deutsch. Untersucht wurde anhand von vier Kategorien: einmalig, punktuell-ritualisiert, systematisch-kontinuierlich und der Mischform von punktuell-ritualisiert und systematisch-kontinuierlich, wie die Studierenden Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht einbeziehen. Zu den einmaligen Maßnahmen zählen spontane Gespräche über Erstsprachen. Punktuell-ritualisiert erfolgen Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale sowie Lieder und Spiele in verschiedenen Sprachen. Systematisch-kontinuierlich zeigt sich die Verankerung der Mehrsprachigkeit im Unterricht, etwa durch Sprachvergleiche, Übersetzungsarbeiten, Arbeiten mit Wort-Bild-Karten und z.B. dem Erstellen eines gemeinsamen mehrsprachigen Wörterbuches (Festman, 2026) Die Gruppenzusammensetzung der Schüler:innen war für die Ergebnisse ausschlaggebend. In den Gruppen mit Kindern ohne anderen Erstsprachen wurde Mehrsprachigkeit nicht einbezogen. In den anderen Gruppen mit Kindern anderer Erstsprachen als Deutsch nutzen die angehenden Lehrpersonen die sprachliche Vielfalt der Kinder meist systematisch-kontinuierlich und somit als pädagogische Ressource. Aus der Studie geht hervor, dass es für die Förderung von Mehrsprachigkeit eine Vielzahl wirksamer Maßnahmen und Strategien zu Verfügung stehen, die mit positiven Effekten wie gesteigerter Motivation, Freude, Stolz, Lernbereitschaft sowie einem stärkeren

Gruppenzugehörigkeitsgefühl einhergehen (Festman, 2026). Dabei ist jedoch zu beachten, dass Kindern ausreichend Raum und Zeit gegeben werden muss, sich an mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zu gewöhnen. Durch den gezielten Einsatz von Sprachvergleichen sowie eines diversitätssensiblen Ansatzes (Festman et al., erscheint 2026), welcher sprach(en)bewusstes und sprach(en)sensibles Unterrichten aktiv mit der Lebenswelt der Kinder und den vorhandenen multilingualen Ressourcen verknüpft, kann Mehrsprachigkeit nachhaltig im schulischen Alltag verankert werden und ihre positiven Wirkungen entfalten (Festman, 2026). Auch das Unterrichtsprojekt zum Thema „Mein Zuhause“ von Festman et al. (erscheint 2026) illustriert, wie die Umsetzung eines diversitätssensiblen Unterrichts zur Sprachenbildung beiträgt. In einer zweisprachigen (Deutsch-Englisch) Klasse in einer städtischen Volksschule in Tirol nahmen 21 mehrsprachigen Schüler:innen im Alter von sechs bis sieben Jahren an dem mehrwöchigen Projekt teil. In dem Projekt wurde das Thema „Zuhause“ aus verschiedenen Perspektiven erschlossen. Die Teilnehmenden reflektierten über die persönliche Bedeutung von Zuhause und erweiterten ihren Wortschatz zu Wohnformen in einem Stationenlernen. Wohnvorlieben und Traumhäuser wurden durch Zeichnungen thematisiert, welche abschließend in einem Museumsrundgang und Gruppendiskussionen präsentiert wurden. Ausgewertet wurde anhand eines Mixed-Methods-Ansatzes. Dazu wurden Beobachtungen, schriftliche Befragungen und Gruppendiskussionen geführt. Zudem wurden die Zeichnungen und mitgebrachten Gegenstände berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigen, dass ein diversitätssensibler Unterricht die Partizipation der Lernenden steigert, den Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen fördert und zur Stärkung der Gemeinschaft beiträgt. Des Weiteren unterstützt der Ansatz die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen (Festman et al., erscheint 2026).

Zu berücksichtigen ist dennoch, dass alle Untersuchungen nur kontextspezifisch sind und deren Ergebnisse nicht uneingeschränkt generalisierbar sind. Trotzdem betont der aktuelle Forschungsstand die Bedeutung sprachsensibler und mehrsprachigkeitsbewusster Unterrichtskonzepte für die Förderung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen. Im „Handbuch Sprachenvielfalt als Chance“ stellt Schader (2012) einige Praxisbeispiele dar, die Mehrsprachigkeit und Interkulturelles

Lernen fördern und Unterrichtsmaßnahmen wie den gezielten Einsatz von mehrsprachigen Projektarbeiten und Sprachvergleichen skizziert. Darunter fallen ebenfalls Ansätze wie CLIL sowie Sprachenspiele wie das „Internationale Flüster-Telefone“ (S.148), bei dem Kinder Wörter aus einer beliebigen Sprache ihrem Nachbar ins Ohr flüstern und bei der anschließenden Auflösung alle das richtige Wort sowie dessen Bedeutung kennenlernen. Im Schwerpunkt Schreiben schlägt Schader (2012) beispielsweise vor, Bilderbücher mehrsprachig selbst zu gestalten und im Schwerpunkt Sprachbetrachtung und Grammatik erläutert er das Projekt „Sprache untersuchen“ (S.270), wo die Lernenden zu Forscher:innen werden und sich mit Sprachen auseinandersetzen.

## **5.2 Herausforderungen im Schulalltag im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität**

In diesem Kapitel wird auf sieben Herausforderungen eingegangen, die im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit im Schulalltag untersucht wurden.

Die erste Herausforderung umfasst, dass Deutschförderklassen von Schulleitungen und Lehrpersonen kritisiert werden. Im November 2025 wurde eine österreichweite Online-Erhebung von einem wissenschaftlichen Forschungsteam unter Leitung von Susanne Schwab an der Universität Wien durchgeführt und vom FWF (*Österreichischer Wissenschaftsfonds*) finanziert. Es wurden 413 Schulleitungen und 687 Lehrpersonen zu ihren Bewertungen des Schulsystems und der Deutschförderklassen, zu Präferenzen für unterschiedliche Organisationmodelle sowie zu ihren Einstellungen gegenüber den Deutschförderklassen und der sprachlichen Vielfalt im Unterricht befragt (Schwab, 2025). Es wird dargelegt, dass die Schüler:innen durch die Separation sozial abgesondert werden und dies zu Stigmatisierung und Isolation führen kann. Zudem fehlt ihnen dadurch die gemeinsame Lernzeit in vielen anderen Fächern (Schwab, 2025). Schulleitungen und Lehrpersonen kritisieren die Deutschförderklassen und halten eine integrative Förderung bzw. eine Förderung in Kleingruppen sowie ein Förderausmaß von 8-10 Stunden vorteilhafter. Herausfordernd bei der Umsetzung integrativer Ansätze oder Förderung in Kleingruppen sind jedoch mangelnde Ressourcen.

Zudem verweist die Studie auf einen Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal sowie räumlichen Ressourcen (Schwab, 2025).

Werden Studierende gefragt, ob sie sich ausreichend auf den Unterricht in mehrsprachigen Klassen vorbereitet fühlen, zeigt eine Studie aus Baden-Württemberg von Rinker und Ekinici (2025), dass sich nur 23,1 % der Befragten gut auf den Umgang mit der Sprachenvielfalt vorbereitet fühlen (Rinker & Ekinici, 2025, S.9). In der Studie wurden insgesamt 267 angehende Lehrpersonen von zwei Universitäten in Baden-Württemberg mittels Fragebogen befragt. Der Paper-and-Pencil-Fragebogen war in unterschiedliche Abschnitte unterteilt, um verschiedene Aspekte der professionellen Kompetenz zu erfassen. Er enthielt Fragen zur demografischen Daten sowie zur Vorbereitung, zur Relevanz des sprachlichen Hintergrund der Schüler:innen und zur Zuständigkeit, also dazu, wer ihrer Meinung nach für die Deutschförderung zuständig ist. Des Weiteren war eine Skala Teil des Fragebogens, um die Einstellung zur Mehrsprachigkeit zu messen. Die Studierenden konnten den Aussagen zustimmen oder widersprechen. Die Ergebnisse wurden mithilfe des Computerprogramms SPSS ausgewertet (Rinker & Ekinici, 2025). Die zweite Herausforderung bezieht sich also auf die Vorbereitung und den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer, welche variieren kann.

Weshalb Mehrsprachigkeit nicht in den Unterricht einbezogen wird, wurde von Gallagher und Scrivner (2024) dargelegt. Sie haben eine Auswertung von 63 empirischen Studien in den USA durchgeführt. Diese Auswertung verdeutlicht, dass sich Lehrkräfte häufig aufgrund der Lehrpläne auf die Standardsprache im Unterricht beschränken und das Einbeziehen von Erstsprachen den Unterrichtsfortschritt verlangsamt. Zudem zeigen sie auf, dass oft die Einstellungen der Lehrpersonen nicht mit den Ansichten der Sprachpolitik oder der Schulleitung übereinstimmen und es so zu Spannungen kommen kann, welche Druck auswirken. Als vierte Herausforderung stellen sie fest, dass zeitliche Ressourcen als wesentliche strukturelle Hürden aufgezeigt werden. Der Zugang zu Ressourcen wie Zeit und angepasste Unterrichtsmaterialien beeinflussen die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrkräfte, Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht einzubeziehen (Gallagher & Scrivner, 2024).

Die fünfte Herausforderung zeigt sich in der Benotung von Schüler:innen. In der Studie des SVR-Forschungsberichtes wird gekennzeichnet, dass sich Ergebnisse von Studien diesbezüglich unterscheiden. Manche Studien belegen, dass teilweise Schülerinnen mit Migrationshintergrund bei gleicher Leistung schlechter benotet werden, während andere Studien keine Unterschiede aufzeigen (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, 2017).

Abrigo und Gallardo (2025) untersuchten in einer Grundschule auf den Philippinen, welche Herausforderungen durch Sprachbarrieren entstehen und welche Lösungsansätze es gibt. 10 Lehrpersonen nahmen an der Untersuchung teil. Anhand von Interviews und Gruppendiskussionen stellte sich heraus, dass Schüler:innen, die die Unterrichtssprache nicht oder nur zum Teil verstehen, eine kürzere Aufmerksamkeitsspanne haben, den Lerninhalten und Anweisungen der Lehrperson nicht folgen können und dadurch ein eingeschränktes Engagement haben. So entstehen Verständnisprobleme aufgrund sprachlicher Barrieren. Dies stellt Lehrpersonen vor weitere Herausforderungen. Der Unterricht muss so geplant sein, dass er allen Sprachkenntnissen der Kinder gerecht wird und zudem den Bildungsstandard erfüllt (Abrigo & Gallardo, 2025). Somit bezieht sich die sechste Herausforderung auf die Sprachbarrieren.

Als letzte Herausforderung werden kulturellen Unterschiede und der Umgang damit genannt. Xu et al. (2023) untersuchten in einer qualitativen Studie die Lehrer-Schüler-Beziehung in Belgien, China und Italien. Insgesamt wurden 60 Grundschullehrkräfte mittels Interviews befragt. Anhand einer Metathemen-Analyse zeigte sich, dass sich unterschiedliche kulturelle Werte auf schulische Interaktionen auswirken. Konflikte werden in unterschiedlichen Kulturen anders gelöst, die Kommunikationsnormen unterscheiden sich und das Verständnis von Disziplin, Autorität und Wärme unterscheidet sich in den Ländern (Xu et al., 2023). Während in China „the concept of ‚fear‘ in the classroom environment“ (Xu et al., 2023, S. 12), also die Angst vor der Lehrperson, als neutral und wünschenswert erlebt wird, ist dies in Italien und Belgien nicht der Fall. Es zeigten sich generell Unterschiede in Beziehungsdimensionen und Interpretationen. Insgesamt zeigt die Studie, dass Lehrpraktiken und Interventionen kultursensibel gestaltet werden

müssen, damit ein respektvoller Umgang mit unterschiedlichen Kulturen gegeben werden kann (Xu et al., 2023).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass besonders unterschiedliche Kommunikationsstile, Werte und Erwartungshaltungen Herausforderungen im Schulalltag darstellen.

### **5.3 Professionalisierung und Fortbildung von Lehrkräften**

In Österreich gibt es eine Vielzahl von Angeboten, um sich im Bereich Mehrsprachigkeit und Heterogenität fort- bzw. weiterzubilden. Primär werden die Fort- und Weiterbildungen über die Pädagogischen Hochschulen (PHs), dem BIMM (Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit) und dem Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum (ÖSZ) abgewickelt. Über die Webseiten der PHs werden Fort- und Weiterbildungsangebote bereitgestellt, zu denen eine direkte Anmeldung über die jeweilige Webseite möglich ist. An der PH-Tirol werden 2026 beispielsweise „Ein Koffer voller Ideen: Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit“ oder „Mehrsprachigkeit verstehen und als Lernressource nutzen: Mehrsprachigkeit 1) Denken 2) Fühlen 3) Handeln fördern“ angeboten (PHT, o.D). In der Datenbank zu den Weiterbildungen und Bundesseminaren des BIMM gibt es zahlreiche Webinare, Tagungen, Seminare und Weiterbildungen, welche sich mit den Themen Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und Migration auseinandersetzen. Die Online-Webinare zum Thema „Deutsch als Zweitsprache - Unterricht gestalten“ werden von der PH Steiermark angeboten und Präsenzveranstaltungen finden meist an der PH Wien statt. Zu diesen Angeboten sollte man sich bereits vor Schuljahresbeginn anmelden (BIMM, o.D.). Zudem werden über das ÖSZ Unterrichtsmaterialien zu den Themen Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Fremdsprachen, Mehrsprachigkeit und Erstsprachenunterricht sowie zum sprachsensiblen Unterricht bereitgestellt (ÖSZ, o.D.). Dies zeigt, dass einige Angebote für Lehrpersonen zur Verfügung stehen, aber dass es auf Eigeninitiative und Interesse der jeweiligen Lehrperson ankommt, sich in dem Bereich weiterzuentwickeln.

Eine Evaluation zum Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“ der Universität Koblenz-Landau zeigt, dass die 17 Teilnehmenden signifikant an

fachdidaktischem Wissen gewinnen und auch die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen steigt (Hoch & Wildemann, 2019). Diese Ergebnisse liefern Fragebögen, Tests zur Überprüfung fachdidaktischen Wissens über Sprachförderung, schriftliche Abschlussreflexionen sowie Leitfadeninterviews. Der Zertifikatslehrgang zielt darauf ab, „Lehramtstudierende zu befähigen, kompetent auf die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Potenziale sowie die kulturellen Erfahrungen von Schüler\_innen einzugehen“ (Hoch & Wildemann, 2019, S. 386). Er verknüpft theoretische Module zur Sprachentwicklung und Diagnostik mit einer intensiven Schulpraxis, die von der Universität begleitet wird. In der Evaluierung gab es zwei Messpunkte, zu Zertifikatsbeginn und -abschluss. Gemessen wurden das fachdidaktische Wissen über Sprachförderung, die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und eine Selbsteinschätzung der Kompetenzen. Insgesamt zeigte sich, dass der Lehrgang das fachdidaktische Wissen der Teilnehmenden erweitert, eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit und die Reflexionsfähigkeit fördert. Dies verdeutlicht, dass solche Zusatzqualifikationen beziehungsweise auch Fort- und Weiterbildungen in dem Bereich positive Effekte haben und individuelle Bildungschancen in heterogenen Lerngruppen fördert (Hoch & Wildemann, 2019). Es ist demnach essentiell, fachlich, didaktische und pädagogische Kompetenzen zu vermitteln und eine Sensibilisierung für die individuellen Entwicklungswege von Schüler:innen zu finden (Hoch & Wildemann, 2019).

„Bisher allerdings wurde in die rheinland-pfälzischen Lehramtsstudiengänge kein verpflichtender Baustein zu diesem Anforderungskomplex implementiert“ (Hoch & Wildemann, 2019, S. 386). Hier wird deutlich, dass es trotz der Wichtigkeit der Thematik an verpflichtenden Angeboten für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität an Universitäten fehlt. Der Beitrag der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2025) beschreibt eine Studie zur Zukunft des Lehrberufs in Österreich. Anhand 83 abgeschlossener Rückmeldungen zur einer online-Befragung und 54 Teilnehmenden an zwei Workshops in Salzburg und Wien geht hervor, dass sich nur 40,5% der befragten österreichischen Grundschullehrer:innen, welche 2021 eine Lehrtätigkeit aufgenommen haben, ausreichend auf den Unterricht vorbereitet fühlen. Es wird von einem „Praxischock“, einem Realitätskonflikt zwischen Theorie und Praxis, berichtet

(OECD, 2025). Dies untermalt erneut die Herausforderung, vor der Lehrpersonen stehen, da sie oft unzureichend auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer vorbereitet sind (Rinker & Ekinci, 2025).

Erling et al. (2022) verweisen ebenfalls auf Lücken in der österreichischen Lehrer:innenausbildung im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit. In ihrer Studie interviewen sie sechs Englischlehrkräfte der Sekundarstufe. Die Studie verweist auf eine mangelnde Vorbereitung, ein geringes Kompetenzgefühl der Lehrpersonen, fehlende Studieninhalte und die Defizitperspektive von Lehrpersonen. Insgesamt halten auch sie fest, dass Lehrpersonen nicht ausreichend auf die sprachlichen Realitäten im Klassenzimmer vorbereitet werden.

Damit lässt sich zusammenfassen, dass es viele Angebote zur Professionalisierung gibt, aber diese hauptsächlich auf freiwilliger Basis aufgesucht werden müssen. Es lässt sich nicht genau sagen, wie gut angehende und bereits tätig Lehrpersonen in Hinblick auf Mehrsprachigkeit professionalisiert sind, aber Berichte wie der der OECD (2025) zeigen, dass sie sich nicht ausreichend vorbereitet fühlen.

#### **5.4 Forschungen zu Netzwerken**

Neben dem österreichischen Bildungsnetzwerk voXmi gibt es weitere wissenschaftliche und praxisorientierte Netzwerke, die sich zur Aufgabe gemacht haben, Mehrsprachigkeit besser in den Schulalltag zu integrieren. Diese Netzwerke verfolgen das gemeinsame Ziel, sprachliche Vielfalt als Ressource anzuerkennen und zugänglich zu machen, indem sie Plattformen für Austausch anbieten und Informationen sowie Ressourcen bereitstellen. In folgenden Unterkapiteln werden zunächst solche Netzwerke vorgestellt und zentrale Erkenntnisse zu deren Wirkung zusammengefasst. Anschließend liegt der Fokus auf dem österreichischen Bildungsnetzwerk voXmi, welches als Beispiel für ein umfassendes, institutionell verankertes Netzwerk gilt, das Mehrsprachigkeit systematisch in den Schulentwicklungsprozess zu integriert.

#### **5.4.1 Wissenschaftliche und praxisorientierte Netzwerke zu Förderung von Mehrsprachigkeit**

Das Netzwerk „Bilingualism Matters“ (BM), ist ein internationaler Zusammenschluss von Organisationen und Einzelpersonen mit dem Ziel, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen zu Verfügung zu stellen. Dies geschieht, indem die Mitglieder, welche aus Sprach- und Mehrsprachigkeits-Expert:innen bestehen, in Kooperationsprojekten arbeiten, Familien und Fachleute beraten und spezielle Informationsveranstaltungen, Workshops und Schulungen anbieten. Das Netzwerk verbindet Forschung und Praxis und macht Wissen über Mehrsprachigkeit für die Allgemeinheit zugänglich und nutzbar (Bilingualism Matters, o.D.). Obwohl BM über ein internationales Netzwerk verfügt, existieren bislang noch keine Zweigstellen in Österreich. Mit Standorten wie Trento-Verona, befinden sich jedoch regionale Kontaktpunkte in unmittelbarer geografischer Nähe, die sich mit Mehrsprachigkeit im alpinen und mitteleuropäischen Raum befassen (Bilingualism Matters, o.D.). Auch das Netzwerk „Mercator“ hat sich zum Ziel gesetzt, Forschungsergebnisse und Wissen über Sprachvielfalt, Mehrsprachigkeit und sprachliches Lernen zu teilen und zu fördern (Mercator, o.D.). Das Netzwerk ist Teil der European Civil Society Platform for Multilingualism (ECSPM) und stellt Best Practices Beispiele, Forschungsideen und politische Entwicklungen zu Verfügung. Mercator ist ein niederländisches Forschungsnetzwerk mit Mitgliedern aus mehreren europäischen Ländern, welches gemeinsam an Projekten zum Thema Mehrsprachigkeit arbeitet, Ressourcen teilt und Informationen regelmäßig durch Newsletter veröffentlicht (Mercator, o.D.). voXmi hingegen ist ein praxisorientiertes Netzwerk, welches vorhandenes Wissen in Bildungseinrichtungen anhand von Projekten umsetzt und Institutionen vernetzt (voXmi, o.D.). In Deutschland gibt es das IMIB e.V., eine Initiative für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung, welche ähnliche Ziele wie voXmi verfolgt, indem sie eine Plattform für Austausch, Information und Ressourcen bereitstellt (IMIB e.V., o.D.).

Insgesamt belegen Studien, dass besonders praxisorientierte Netzwerke, genauer gesagt *Professional Learning Communities* (PLCs) kollektives Lernen, Austausch und Reflexion fördern (Nguyen et al., 2024). PLCs sind ein Modell für

kollaboratives professionelles Lernen unter Pädagog:innen mit dem Ziel der Schulverbesserung, des beruflichen Wachstums sowie der Steigerung des Lernerfolgs von Schüler:innen. Networked PLCs sind eine spezielle Form, die Lehrkräfte über Schul- und Gemeindegrenzen hinweg zusammenbringen und so den Austausch fördern (He et al., 2025). Dementsprechend kann man voXmi als ein Networked PLC verstehen. Die Studie von He et al. (2025) untersucht, wie PLCs die Zusammenarbeit von Lehrkräften und mehrsprachigen Familien verbessern können. Dafür wurden 26 Lehrkräfte aus den USA für ein Jahr in fünf PLCs eingeteilt. In den PLCs fanden monatliche Treffen statt und die Teilnehmenden bearbeiteten Online-Module. Die Forscher sammelten insgesamt eine Vielzahl von Daten, darunter Sitzungsprotokolle der PLCs, Reflexionen der Teilnehmer:innen und Umfragen zur Selbsteinschätzung der Lehrkräfte vor und nach dem Projekt. Die Daten wurden mittels einer Software kodiert und interpretiert. Festgestellt wurde, dass PLCs Raum zum Austausch bieten, einen Wandel von defizitorientierter Denkweise hin zur wertschätzenden Partnerschaft mit mehrsprachigen Familien geführt hat und sich die Teilnehmenden nach dem Projekt kompetenter fühlten. Die PLCs verbesserten besonders die Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien (He et al., 2025).

Auch die Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse von 70 empirischen Studien über PLCs im globalen Süden nach Nguyen et al. (2024) untermauert, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen, das Schulklima und die Lehrerfortbildungen durch den Austausch positiv beeinflusst werden. Es wird aber auch darauf verwiesen, dass die Schulleitung den nötigen Raum und die Ressourcen dafür bereitstellen muss.

#### **5.4.2 Studien zum Bildungsnetzwerk voXmi**

Im Rahmen einer im Herbst 2025 durchgeführten Online-Befragung von 38 voXmi-Bildungseinrichtungen in der Steiermark, Vorarlberg und Wien untersuchten Naphegyi et al. (2026), in welcher Weise die vier voXmi-Prinzipien an den jeweiligen Standorten umgesetzt und im pädagogischen Alltag gelebt werden. Darüber hinaus zielte die Erhebung darauf ab, konkrete Maßnahmen zu identifizieren, die zur praktischen Realisierung dieser Prinzipien ergriffen werden. Den

Fragebogen haben 25 Personen ausgefüllt, die an einer Volksschule tätig sind, drei Personen, die an einer AHS arbeiten und eine Person, welche in einer berufsbildenden Schule tätig ist. Von vier Befragten wurde nicht bekannt gegeben, an welcher Institution sie arbeiten. Unter den Befragten waren Pädagog:innen, Schulleitungen und voXmi-Koodinator:innen. Die Auswertung fand mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring statt. Die Ergebnisse zeigen, dass die teilnehmenden Institutionen eine sehr positive Grundhaltung gegenüber Mehrsprachigkeit vertreten und eine sichtbare Repräsentation verschiedener Erstsprachen im Schulalltag herrscht. Während die Nutzung mehrsprachiger Medien und Erstsprachenunterricht bereits gut etabliert ist, besteht Entwicklungspotenzial in der Umsetzung von sprach(en)bewussten Unterrichtsmaßnahmen für die Bildungssprache Deutsch. Naphegyi et al. (2026) nennen als möglichen systematisch-kontinuierlichen Weg für eine sprach(en)bewusste bzw. sprach(en)sensible Unterrichtsgestaltung den diversitätssensiblen Unterrichtsansatz, durch den die Lebenswirklichkeit, die Persönlichkeit und die sprachliche Identität der Kinder gezielt in das Lernen einbezogen werden (Festman et al., erscheint 2026). Insgesamt wird das Netzwerk aber als wichtiger Akteur beschrieben, der besonders durch gegenseitigen Austausch den monolingualen Habitus (Gogolin, 2008) des Bildungssystems erfolgreich herausfordert und zur Stärkung sprachlicher Gerechtigkeit beiträgt (Naphegyi et al., 2026).

Auch Petschnig (2025) untersuchte in einer qualitativen Studie auf Basis von sechs Interviews mit Lehrpersonen an voXmi-Volksschulen und einem Interview mit der voXmi-Bundeskoordinator:innen die Umsetzung von voXmi-Prinzipien sowie deren Bedeutung im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität. In dieser Studie wird deutlich, dass das voXmi-Netzwerk besonders durch Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten einen zentralen Beitrag im Umgang mit Mehrsprachigkeit leistet. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass Mehrsprachigkeit an voXmi-Schulen aktiv in den schulischen Alltag integriert und als Ressource verstanden wird. Als Methode wird sprachsensibler Unterricht geäußert, welcher ein wesentliches Element darstellt, jedoch nicht durchgängig in allen Fächern Verwendung findet. Die Elternarbeit ist laut Petschnig (2025) durch mehrsprachige Kommunikation, Informationsangebote und aktive Einbindung der Eltern

geprägt. Es lässt sich festhalten, dass voXmi-Schulen durch Vernetzung, gemeinsame Zielorientierung und der positiven Grundhaltung gegenüber Mehrsprachigkeit zur Schulentwicklung beitragen. Zudem fördert das Netzwerk die Sichtbarkeit sowie die nachhaltige Verankerung des Themas und trägt zur Stärkung der Identitäten der Schüler:innen bei (Petschnig, 2025).

Eine weitere relevante Studie im Kontext des voXmi-Netzwerkes stellt die Masterarbeit von Dallinger (2023) dar, die die Überzeugungen von 17 Lehrkräften an Wiener voXmi-Sekundarschulen mittels der Q-Methodologie untersucht. Diese Methode ist besonders geeignet, um herauszufinden, wie Menschen ein bestimmtes Thema wahrnehmen oder bewerten. Dafür erhielten die Befragten 37 Aussagen auf Karten und sortierten diese zunächst in Zustimmung, Ablehnung oder Neutral. Anschließend wurden die Karten in ein vorgegebenes Raster (-4 bis +4) eingeordnet, wodurch eine Priorisierung erzwingen wurde. Nach dem Sortieren wurden die Ergebnisse fotografisch dokumentiert. Die Befragten beantworteten zudem einen Fragebogen zu ihrer Demographie und ihrer Definition von Mehrsprachigkeit. Die Studie verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit von den befragten Lehrkräften größtenteils als Ressource wahrgenommen wird und monolinguale Unterrichtskonzepte eher abgelehnt werden. Zudem wird die mehrsprachige Identität der Schüler:innen an den Schulen gefördert. Es wird deutlich, dass das Netzwerk die ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit einnimmt und strukturelle Maßnahmen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit bereitstellt. Dennoch verweist die Studie auch auf einen Bedarf an spezifischen Aus- und Fortbildungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität, da sich viele der befragten Lehrkräfte unzureichend auf die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer vorbereitet fühlen (Dallinger, 2023).

Zusammenfassend zeigen die drei vorgestellten Studien, dass das Netzwerk voXmi an Schulen einen zentralen Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit leistet. Mehrsprachigkeit wird an voXmi-Schulen als Ressource verstanden und aktiv in den schulischen Alltag integriert. Schulen profitieren von Austausch, Vernetzung und gemeinsamer Zielorientierung, wodurch schulische Strukturen gestärkt und eine positive Grundhaltung gegenüber sprachlicher Vielfalt verankert werden. Dennoch bestehen Entwicklungspotenziale bei sprachbewusstem

Unterricht und der gezielten Vorbereitung der Lehrkräfte. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass voXmi pädagogische und organisatorische Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit bereitstellt.

## **5.5 Motivation dieser Studie und Forschungsfragen**

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Relevanz von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, bedingt durch gesellschaftliche und migrationsbedingte Entwicklungen, rückt die Frage nach wirksamen schulischen Förderansätzen verstärkt in den Fokus. Obwohl einige Ansätze, Konzepte und Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen existieren, wurde bislang unzureichend untersucht, inwieweit sich diese in der Praxis, insbesondere mit Blick auf das voXmi-Netzwerk, unterscheiden. Diese Frage ist von Bedeutung, da das Verständnis möglicher Unterschiede praktische Relevanz für Schulen und die Bildungspolitik hat. Es kann aufgezeigt werden, welche Strukturen und Strategien zur Förderung von Mehrsprachigkeit Wirkung haben und wo Potenziale liegen. Zudem bietet diese Forschung die Möglichkeit zu verstehen, wie schulische Zertifizierungen als Anreiz bzw. Unterstützung für die Implementierung mehrsprachiger und interkultureller Konzepte wirken können.

Für das voXmi-Netzwerk liegen erste Untersuchungen vor, jedoch gibt es keine Studien, die gezielt die Auswirkungen der Teilnahme am Netzwerk eruieren. Es ist das Ziel dieser Arbeit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Schulen mit und ohne voXmi-Zertifikat sowie der schulischen Praxis herauszuarbeiten und zu untersuchen, ob die Teilhabe am Netzwerk einen Beitrag zur Förderung von interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit leistet. Daher stellen sich somit die folgenden Forschungsfragen:

1. Wie unterscheiden sich die Schulen?
2. Wie unterschieden sich die mehrsprachigkeitsfördernden Maßnahmen an den Schulen?
3. Wie trägt das Netzwerk voXmi zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen bei?
4. Welche Wirkung hat die Teilhabe laut den Akteur:innen?

## 6 Methode

Im Zuge dieser Arbeit wurde die qualitative Forschungsmethode gewählt, da sich diese besonders eignet, um einen tiefen Einblick in das Schulgeschehen zu erhalten. Qualitative Methoden ermöglichen es, die Perspektiven Beteiligter zu erfassen und die subjektiven Erfahrungen in den Vordergrund zu stellen.

Dieses Kapitel beleuchtet zunächst die angewandten Methoden im Detail, beginnend mit dem Expert:inneninterview, als zentrales Instrument der Datenerhebung. Anschließend wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt, die als Grundlage für die systematische Auswertung der erhobenen Daten dient. Darüber hinaus wird das methodische Vorgehen dieser Studie Schritt für Schritt beschrieben. Von der Erstellung des Leitfadens, über den Zugang zum Feld und die Auswahl der Schulen, die Stichprobe, die Durchführung der Interviews und die Datenaufbereitung, bis hin zur Erstellung und Anwendung eines Kategoriensystems.

Durch die strukturierte Darstellung wird nachvollziehbar, wie die einzelnen methodischen Schritte aufeinander aufbauen und gemeinsam dazu beitragen, die Forschungsfrage fundiert zu beantworten.

### 6.1 Expert:inneninterviews

Für die empirische Datenerhebung dieser Masterarbeit wurde die Methode der Expert:inneninterviews gewählt. Die Erhebungsform der Expert:inneninterviews eignet sich im besonderen Maße, wenn spezifisches, kontextgebundenes Wissen von Personen benötigt wird, die über fundierte Erfahrungen und Fachkenntnisse in einem bestimmten Themenbereich verfügen (Gläser & Laudel, 2010). „„Experte´ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Expert:inneninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 12).

Im Rahmen dieser Arbeit bieten sich Expert:inneninterviews an, da Lehrpersonen und Schuldirektorinnen als zentrale Akteur:innen im schulischen Alltag über das oben angeführte tiefgehende Wissen über die gelebte Praxis im Klassenzimmer

und Schulhaus verfügen. Sie sind Expert:innen in ihrer Tätigkeit, haben Wissen über den Unterricht, die gesprochenen Sprachen und gelebten Kulturen in ihrer Klasse beziehungsweise in ihrem Schulhaus. Die Interviewten nehmen in ihrer Funktion als Pädagog:innen und Leitungspersonen eine Expert:innenrolle ein, da sie in ihrem Alltag ständig mit Fragen der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Lernens konfrontiert sind. Sie sind im Besitz von relevantem Erfahrungswissen hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts, der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Schüler:innen sowie der Umsetzung von schulischen Konzepten und Programmen wie dem voXmi-Zertifikat (an voXmi-Schulen). Durch diese Grundlage können sie wertvolle Informationen zur Forschungsfrage liefern, die sich mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen an Schulen mit und ohne voXmi-Zertifizierung befassen.

Die Interviewvorbereitung folgt einem strukturierten Ablauf. Ein Interview ist ein Kommunikationsprozess, der bestimmten Kommunikationsregeln folgt und eine feste Rollenverteilung hat sowie einem bestimmten Informationsziel folgt (Gläser & Laudel, 2010). Auf Grundlage theoretischer Überlegungen und des aktuellen Forschungsstandes werden zunächst Untersuchungsfragen formuliert, die zur Ableitung der spezifischen Forschungsfrage beitragen (Gläser & Laudel, 2010). Die Auseinandersetzung und Aufbereitung der vorhandenen Literatur ist essenziell, um ein fundiertes Verständnis für die Thematik zu entwickeln und auf diese Weise theoriegeleitete und vor allem gezielte Fragen zu stellen (Gläser & Laudel, 2010). Im weiteren Verlauf wird ein nicht-standardisierter Interviewleitfaden erstellt und die Untersuchung wird geplant. Der Leitfaden ist die Grundlage, das Erhebungsinstrument, des Interviews. Er besteht aus mehreren offenen Fragen, die strukturiert aufgearbeitet sind, aber flexibel eingesetzt werden können, um zentrale Themenbereiche zu erschließen und gleichzeitig genügend Raum für individuelle Aussagen zu lassen (Gläser & Laudel, 2010). Der Leitfaden dient als Gerüst, welches zu Vergleichbarkeit der Interviews beiträgt, ohne den Gesprächsfluss einzuengen. Da die Gefahr besteht, dass nach mehreren Interviews, wenn der/die Interviewer:in die Antwort schon kennt und deswegen Fragen auslässt oder umformuliert, der Informationsgehalt abnimmt, ist es

entscheidend, den Leitfaden konsistent anzuwenden, um die Tiefe und die Validität der Daten zu sichern (Gläser & Laudel, 2010). Für diese Masterarbeit wurden zwei Leitfäden erstellt. Einer für die Lehrpersonen (s. Anhang 2) und einer für die Schulleitungen (s. Anhang 3). Dies sichert detaillierte Informationen, da Lehrpersonen genauer auf die Umsetzung und die Methoden im Unterricht eingehen können und die Schulleitungen beispielsweise einen geschulteren Blick auf die Rahmenbedingungen und äußere Faktoren haben.

Nach dem Ausarbeiten des Leitfadens folgt die Auswahl der „Experten“. Im Fall dieser Masterarbeit werden Lehrpersonen und Schulleitungen von zwei städtische voXmi-Volksschulen sowie zwei städtischen Schulen ohne Zertifizierung interviewt. Durch diese Gruppierung wird ein differenzierter Vergleich ermöglicht, welcher die institutionellen und die individuellen Perspektiven beachtet. Die Interviews werden in Präsenz an den jeweiligen Schulen abgehalten. Alle Expert:inneninterviews werden aufgezeichnet und im Anschluss anhand konkreter Transkriptionsregeln verschriftlicht.

Die Verwendung von Expert:inneninterviews ermöglicht somit die Erhebung kontextreicher, vergleichbarer, differenzierter und fundierter Daten, die sich besonders für die geplante Vergleichsanalyse eignen. Die Methode leistet einen entscheidenden Beitrag zur Gewinnung praktischer Erkenntnisse über die Umsetzung und Wirkung von Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Lernens im österreichischen Schulkontext.

## **6.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring**

Als Auswertungsmethode für die vorliegende Masterarbeit wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt. Diese Methode eignet sich im besonderen Maß für die Analyse kommunikativer Inhalte, wie sie in den Expert:inneninterviews vorkommen. Bei der Inhaltsanalyse wird systematisch, regel- und theoriegeleitet vorgegangen, um tiefere Bedeutungsstrukturen innerhalb des Materials sichtbar zu machen. Das Ziel der Inhaltsanalyse ist es, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Forschungsfrage zu ziehen (Mayring, 2015).

Ein wesentlicher Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist ihre Offenheit und Flexibilität. Relevante Analysekategorien können sowohl deduktiv, das heißt theoretisch begründet und im Vorfeld definiert werden, als auch induktiv, direkt aus dem Datenmaterial erstellt werden (Mayring, 2019). Auf diese Weise können gezielt Informationen zu der Thematik herausgefiltert werden und ebenso neue und unerwartete Erkenntnisse mit in die Arbeit einfließen (Hussy et al., 2013).

Besonders in explorativen Studien, wie dieser Masterarbeit, eröffnet dieser Zugang die Möglichkeit, einer strukturierten und zugleich erkenntnisoffenen Auswertung, welche alle Aspekte, die für das Forschungsfeld von Bedeutung sind, miteinzubeziehen.

Die Wahl der qualitativen Methodik ist auch vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses zu sehen. Das Ziel der Arbeit ist nicht, statistisch verallgemeinerbare Aussagen über alle österreichischen Schulen zu treffen, sondern vielmehr ein tieferes Verständnis dafür zu gewinnen, wie Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen im Schulalltag – mit und ohne voXmi-Zertifizierung – konkret gefördert werden.

Die qualitative Forschung ermöglicht es, subjektive Perspektiven und institutionelle Praktiken differenziert zu erfassen (Flick et al., 2019) und trägt so zur Reflexion und Weiterentwicklung des pädagogischen Ansatzes im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt bei. Eine quantitative Erhebung, anhand standardisierter Fragebögen, wäre in diesem Fall weniger zielführend. Sie würden eine größere Menge an Fallzahlen bieten, jedoch würde die inhaltliche Tiefe verloren gehen. Insbesondere in einem Bereich wie der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen in Schulen, der stark von individuellen Einstellungen, Erfahrungen und besonders institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst wird, reichen standardisierte Antwortmöglichkeiten oft nicht aus, um die Komplexität des Themas angemessen widerzuspiegeln.

Die Inhaltsanalyse eignet sich für diese Arbeit folglich, da sie eine flexible Methode ist, um die umfangreichen qualitativen Daten der Expert:inneninterviews sinnvoll zu strukturieren, zu reduzieren und auszuwerten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich bei dieser Studie um eine kleine, qualitative

Vergleichsstudie handelt, die keinen Anspruch auf vollständige Repräsentativität erhebt. Vielmehr soll sie einen Beitrag zu wissenschaftlicher Reflexion leisten und Impulse für die Schulpraxis und weitere Forschungen geben – insbesondere im Hinblick auf die Rolle von voXmi-zertifizierten Schulen bei der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen im österreichischen Bildungssystem.

### **6.3 Datenerhebung und Durchführung der Untersuchung**

Im Folgenden wird der methodische Ablauf der Untersuchung dargestellt. Ziel dieses Abschnittes ist es, transparent darzulegen, wie die Daten gewonnen, strukturiert und ausgewertet wurden, um die Forschungsfragen verlässlich beantworten zu können. Zunächst wird erläutert, wie die Schulen für die Studie ausgewählt und kontaktiert wurden, um eine repräsentative Stichprobe zu gewährleisten. Anschließend wird die Entwicklung des Leitfadens für die Interviews dargestellt, der als zentrales Instrument der Datenerhebung dient. Im Anschluss folgt die Darstellung der Stichprobe, einschließlich relevanter Merkmale der teilnehmenden Lehrkräfte. Darauf aufbauend wird die konkrete Durchführung der Erhebungen erklärt, bevor beschrieben wird, wie die Rohdaten aufbereitet wurden. Zum Abschluss werden die Erstellung und Anwendung eines Kategoriensystems dargestellt, die die systematische Auswertung der qualitativen Daten ermöglichen.

Für die Studie dieser Masterarbeit wurden acht Interviews an jeweils zwei Schulen mit und ohne voXmi-Zertifizierung geführt.

#### **6.3.1 Erstellung des Leitfadens für die Interviews**

Die Leitfäden für die Interviews wurden im Sommer 2025 erstellt. Um gezielte Informationen zu erhalten, wurden zwei Leitfäden entwickelt: einer für Lehrpersonen (s. Anhang 2) sowie einer für Schulleitungen (s. Anhang 3). Ziel der Leitfäden ist es, mithilfe konkreter Fragen eine Beantwortung der Forschungsfrage zu ermöglichen. Dafür wurde bewusst das offene Fragenformat gewählt, da dieses den Befragten ermöglicht, frei zu sprechen, ihre subjektiven Perspektiven darzulegen und differenzierte Antworten zu geben, die über reine Ja-/Nein-

Aussagen hinausgehen. Offene Fragen sind daher zielführender, um die Forschungsfrage zu beantworten.

Die entwickelten Fragen wurden anschließend Themenblöcken zugeteilt. Die Leitfäden gliedern sich in die Abschnitte Einleitung, allgemeine Perspektiven zu Mehrsprachigkeit, Unterricht und Integration von Mehrsprachigkeit, Unterstützung und Ressourcen, soziale und kulturelle Aspekte der Mehrsprachigkeit, Lehrkräfte und Mehrsprachigkeit, Zukunftsperspektiven und voXmi. Der Themenblock „Unterricht und Integration von Mehrsprachigkeit“ entfällt im Leitfaden für Schulleitungen, da diese in der Regel nicht selbst unterrichten. Der Themenblock „voXmi“ wurde nur an voXmi-zertifizierten Schulen berücksichtigt.

Die gewählten Themenblöcke sind für diese Arbeit relevant, da sie es ermöglichen, eingesetzte Methoden, vorhandene Ressourcen sowie die persönlichen Einstellungen der Befragten im Kontext von Mehrsprachigkeit genau zu erfassen.

### **6.3.2 Zugang zum Feld und Auswahl der Schulen**

Die Wahl fiel auf vier städtische Volksschulen, damit die Vergleichbarkeit in Hinblick auf Rahmenbedingungen und Anteil von mehrsprachigen Schüler:innen gegeben ist. Zuerst wurde per E-Mail Kontakt zu den jeweiligen Schulen aufgenommen. Einige Schulen waren nicht für ein Interview bereit. Besonders bei den voXmi-Schulen gestaltete sich die Suche schwieriger, da es in Tirol (noch) keine zertifizierten Schulen gibt und die Interviews demnach mit einem zusätzlichen organisatorischen und zeitlichen Aufwand verbunden waren. Nachdem sich jedoch Schulen gefunden haben, an denen sich nicht nur die Schulleitungen für ein Interview bereiterklärt haben, sondern auch jeweils eine Lehrperson, wurden Termine für persönliche Gespräche vereinbart. Hierzu erfolgte ebenfalls eine telefonische Kontaktaufnahme.

### **6.3.3 Stichprobe**

Die Stichprobe umfasst insgesamt vier Lehrpersonen und vier Direktorinnen aus vier verschiedenen Volksschulen. Dabei sind jeweils zwei Lehrpersonen und zwei Direktorinnen an voXmi-Schulen tätig, während die übrigen zwei Lehrpersonen und zwei Schulleitungen an Schulen ohne entsprechendes Zertifikat

arbeiten. Alle Schulen befinden sich im städtischen Raum. Die Befragten sind ausschließlich weiblich und haben zwischen 6 und 34 Jahren Berufserfahrung. Die Auswahl fiel einerseits auf Lehrpersonen, die klassenführend tätig sind und andererseits auf Schulleitungen, um einen umfassenden Einblick in den Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Schulen zu erhalten. Während Lehrpersonen insbesondere Einblicke in konkrete Methoden im Unterricht geben können, ermöglichen die Direktorinnen eine Betrachtung organisatorische Rahmenbedingungen und schulischer Vorgaben.

Die gewählte Stichprobe eignet sich daher besonders, um die Forschungsfrage zu beantworten, da ein systematischer Vergleich zwischen den Schulen aufgestellt werden kann. Durch die ausgewogene Verteilung von Lehrpersonen und Schulleitungen in beiden Gruppen wird eine differenzierte Analyse unterschiedlicher Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen unterstützt.

#### **6.3.4 Durchführung**

Das erste Interview fand mit einer Lehrperson aus einer Schule ohne voXmi-Zertifikat statt, danach folgten zwei Interviews in einer voXmi-Schule. Anschließend wurden drei weitere Interviews an zwei Schulen ohne Zertifikat geführt, bevor zum Schluss noch zwei in einer voXmi-Schule erhoben wurden. Alle Interviews fanden persönlich in den jeweiligen Schulen statt. Die Befragten waren im Vorhinein über den Forschungsgegenstand, also Unterschiede in der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen an Schulen mit und ohne voXmi-Zertifikat im Rahmen meiner Masterarbeit, informiert. Drei der befragten Personen baten im Vorhinein um den Interviewleitfaden, um sich auf das Gespräch vorbereiten zu können.

Die Interviews wurden zwischen September und Dezember 2025 durchgeführt. Die Begrüßung war in den meisten Fällen herzlich und mit einer lockeren Atmosphäre verbunden. Für die Interviews wurden ruhige Räume in den Schulen gewählt, um Störungen zu vermeiden. An drei Schulen wurden die Interviews mit Lehrperson und Schulleitung zeitnah hintereinander durchgeführt. Für die Aufnahme der Interviews und die Verarbeitung der erhobenen Daten gaben die Teilnehmenden ihr Einverständnis. Prinzipiell verliefen die Interviews reibungslos.

Bei drei Interviews wurden Störungen aufgezeichnet, da beispielsweise das Telefon der Schulleitung läutete oder jemand in den Raum kam. Der Leitfaden wurde bei allen Interviews angewandt. Die interviewende Person hat sich in allen Gesprächen an die Fragen und deren Reihenfolge gehalten. Zwischendurch wurden Verständnisfragen eingeschoben. Die Länge der einzelnen Interviews betrug zwischen 23 und 50 Minuten.

### **6.3.5 Datenaufbereitung**

Das mittels eines Diktiergerätes erhobene Datenmaterial wurde im Anschluss mithilfe des KI-Management-Systems „companion“ der Pädagogischen Hochschule Tirol (<https://ph-tirol.companion.at/search>) wortgetreu transkribiert und sicherheitshalber persönlich überarbeitet. Die Transkriptionsregeln befinden sich in Anhang 4.

### **6.3.6 Erstellung und Anwendung eines Kategoriensystems**

Nach der Transkription wurde das gesamte Material mehrfach gelesen, um einen Überblick über das Grobmaterial zu gewinnen und für die Analyse zu identifizieren. Danach folgte die Erstellung eines Kategoriensystems. Das Kategoriensystem für diese Masterarbeit ist explorativ entstanden. Es wurden zuerst deduktive Kategorien gebildet, die zu Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Während des methodischen Vorgehens wurde das System durch induktive Kategorien erweitert. Zudem wurden Kategorien verworfen und zusammengefügt. Das endgültige Kategoriensystem befindet sich im Anhang (s. Anhang 13) und besteht aus vier Oberkategorien: Mehrsprachigkeit, Interkulturelles Lernen, Rahmenbedingungen und voXmi. Insgesamt haben diese Oberkategorien fünfzehn Unterkategorien, welche definiert und mit einem Ankerbeispiel versehen sind.

Zu Mehrsprachigkeit wurde nach einer Definition gesucht, um das Begriffsverständnis zu sichern und eine analytische Grundlage zu schaffen. Zudem wurden Vorteile und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit sowie die Herausforderungen herausgearbeitet. Auch die persönliche Haltung der Befragten spielt in dieser Kategorie eine Rolle, um vergleichen zu können, welche Grundhaltungen den Umgang mit Mehrsprachigkeit prägen.

Die Oberkategorie Interkulturelles Lernen umfasst den Umgang mit kultureller Vielfalt und Differenz, um auch einen Überblick über Unterschiede im interkulturellen Lernen zu erlangen. Dies gewinnt insbesondere in zunehmend globalisierten und pluralen Gesellschaften an Bedeutung.

Die Rahmenbedingungen beinhalten die institutionellen Gegebenheiten und die Leitprinzipien der Schule, zudem wie Mehrsprachigkeit im Schulhaus sichtbar gemacht wird und welche Ressourcen und Kooperationen vorhanden sind. Auch der Entwicklungsbedarf und Verbesserungswünsche werden in dieser Oberkategorie geäußert. Des weiteren gehört die Unterkategorie, wie verschiedene Sprachen gefördert und genutzt werden, dazu. Dies stellt eine sehr bedeutsame Kategorie für diese Masterarbeit dar, da erwartet wird, dass besonders in dieser Hinsicht Vergleiche zwischen den Schulen gemacht werden können. Es werden unterschiedliche Methoden, Angebote, Maßnahmen der Sichtbarkeit und Materialien herausgearbeitet, um verglichen zu werden. Zudem wird hier besonders auf den Umgang mit und die Förderung von Mehrsprachigkeit eingegangen.

Abschließend wurde die Kategorie voXmi gebildet. Diese beschäftigt sich mit dem Wissen über voXmi, dem Zertifizierungsprozess, der Wirkung bzw. den wahrgenommenen Mehrwerten durch die Teilhabe und den initiierten Projekten. Zudem werden hier Aussagen codiert, die die voXmi-Schule mit anderen Schulen vergleicht und wenn Empfehlungen ausgesprochen werden.

Die transkribierten Interviews wurden anhand dieses Kategoriensystems codiert. „Codieren bedeutet, einer Aussage im Interview eine Kategorie zuzuordnen“ (Kuckartz & Rädiker, 2020, S.53). Mithilfe verschiedenfarbiger Textmarker wurden alle Interviews bearbeitet und die Textstellen den Kategorien zugewiesen. Doppelcodierungen wurden dabei vermieden. Im Anschluss wurden Tabellen erstellt, um eine übersichtliche Auflistung der relevanten Textpassagen zu erhalten und eine Reduktion des Materials durch Streichen von Redundanzen und irrelevanten Inhalten zu ermöglichen.

Zu Beginn wurde das vollständig transkribierte Datenmaterial berücksichtigt, welches aus acht Transkripten besteht, um einen Überblick zu zentralen Themen und den inhaltlichen Schwerpunkten zu erfassen.

## 7 Ergebnisse

Das folgende Kapitel dient der systematischen Darstellung der Ergebnisse. Die Zuordnung der Aussagen zu den interviewten Personen ist wie folgt: Lehrperson 1 (LP1), Direktorin 1 (D1), Lehrperson 2 (LP2) und Schulleitung 2 (D2) sind an voXmi-Schulen (Schule 1 und 2) in Österreich tätig. Lehrperson 3 (LP3), Direktorin 3 (D3), Lehrperson 4 (LP4) und Direktorin 4 (D4) arbeiten in Schulen ohne voXmi-Zertifikat (Schule 3 und 4).

Die erhobenen Daten werden nachfolgend kategorisiert und strukturiert präsentiert, das heißt Kategorien wurden geclustert, um eine gute Übersicht der relevanten Informationen zu erhalten und sie im nächsten Kapitel in Hinblick auf die Forschungsfragen interpretieren und vergleichen zu können. Dabei werden, wenn möglich, in jedem Abschnitt zuerst die Ergebnisse aus den Schulen ohne voXmi-Zertifizierung dargelegt und im Anschluss die der voXmi-Schulen.

### 7.1 Verständnis und Haltung

In diesem Abschnitt liegt das Augenmerk auf dem Aspekt „Mehrsprachigkeit“, der Grundhaltungen der Befragten und wie diese den Umgang mit Mehrsprachigkeit prägt. Dazu werden die Kategorien Definition von Mehrsprachigkeit, die persönliche Haltung und die Vorteile und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit berücksichtigt.

In Schule 3 und 4 hatten alle Befragten Schwierigkeiten dabei Mehrsprachigkeit zu definieren. Aussagen wie „Spannende Frage“ (D4, Z. 15) und „Das ist ne gute Frage!“ (D3, Z. 18) untermalen Unsicherheiten der Befragten und stellen Mehrsprachigkeit als ein nicht eindeutig definierbares Konzept dar. Alle gehen aber davon aus, dass Mehrsprachigkeit mit unterschiedlichen Sprachen zusammenhängt. LP3 und LP4 zählen auch Dialekte zu Mehrsprachigkeit (LP3, Z. 67; LP4, Z. 34).

An den voXmi-Schulen gibt es ebenfalls keine eindeutigen Definitionen. D1 startet die Beantwortung auf die Frage, wie sie Mehrsprachigkeit definieren würde mit „ganz schwierige Frage“ (Z. 16). Es wird ebenfalls auf die verschiedenen Dialekte und Erstsprachen eingegangen, die Teil von Mehrsprachigkeit sind (D1,

Z. 18). Mehrsprachigkeit wird individuell verstanden, das heißt bezogen auf einzelne Personen, die in unterschiedlichen Kontexten andere Sprachen sprechen (D2, Z. 14ff). Zudem hat sich Mehrsprachigkeit bereits etabliert und wird als gesellschaftliche Normalität an der Schule wahrgenommen (D1, Z. 26). Es wird nicht eindeutig, wie viele Sprachen eine Person sprechen sollte, um sagen zu können, dass sie mehrsprachig ist. Es fallen Aussagen, wie „über zwei Sprachen“ (LP2, Z. 24) und „zumindest mehr als eine Sprache, aber wirklich auf einem guten Niveau“ (D2, Z. 19). Mehrsprachigkeit wird damit verknüpft, „dass man das Bedürfnis hat in dieser Sprache zu sprechen, zu kommunizieren“ (D2, Z. 24).

In den Interviews werden einige Aussagen zum persönlichen Umgang und eigenen Nutzen von und mit Mehrsprachigkeit gemacht. Es werden persönliche Meinungen, Einstellungen, wertende Haltungen und eigene Denkweisen formuliert, die sowohl positive als auch negative Effekte haben.

D3 äußert „Ja, ich habe jetzt mehr Englisch-Vokabeln (Z. 210) und „Ja, und und ein bisschen den Mut zu Fehlern machen. Und mit Händen und Füßen. Und die paar Vokabeln, die man in einer anderen Sprache kann, einfach auch anzuwenden (Z. 214ff). Dies macht sichtbar, dass ein Kompetenzzuwachs bei der Direktorin stattgefunden hat, sie hat bessere Englischkenntnisse und weniger Angst, Fehler zu machen. „I werd aktiviert, interessiert und möchte auch gerne zwei oder drei Sprachen sprechen“ (LP4, Z. 295). Hier wird eine motivationale Auswirkung von Mehrsprachigkeit benannt, die sich in einem gesteigerten Interesse und dem Wunsch nach eigenem mehrsprachigen Kompetenzerwerb zeigt. LP3 beschreibt Mehrsprachigkeit als persönliche Bereicherung, da sie dadurch auch eine größere Offenheit gegenüber Sprachen entwickelt hat und interessierter an anderen Festen und Bräuchen ist. Zudem reflektiert sie einen eigenen Lernprozess, da sie erklärt, dass sie selbst „mit ihrer Sprache“ und dem „Sprachbewusstsein“ wächst (LP3, Z. 241ff). Auch die Direktorin beschreibt einen persönlichen Kompetenzzuwachs, da sich ihr Verständnis von Sprache erweitert hat. Mehrsprachigkeit wird hier nicht nur sprachlich, sondern zudem in Zusammenhang mit kulturellen Dimensionen reflektiert und als bereichernd anerkannt. Es werden Formulierungen verwendet, wie „ein weiterer Blick“ und „auf Augenhöhe sein“ im Zusammenhang mit anderen Sprachen und Kulturen (D4, Z. 146f).

Auch reflektierte Haltungen der Befragten werden geäußert. Ich kann „Sprachvorbild in der deutschen Sprache sein ehm aber in anderen Sprachen, auch wenn ich sie selber gelernt habe, kann ich kein gutes Sprachvorbild sein. Weil ich Akzente habe, weil ich es nicht korrekt mach und eh deswegen ist, finde ich Voraussetzung für gute Sprachen lernen auch ein gutes Sprachvorbild“ (LP3, Z. 136ff). Die Lehrperson reflektiert ihre eigene professionelle Rolle und der persönliche Nutzen zeigt sich darin, dass sie ihre eigenen sprachlichen Grenzen anerkennt. Die Ich-Perspektive untermalt erneut die reflektierte Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Sie formuliert, dass ein gutes Sprachvorbild ausschlaggebend fürs Sprachenlernen ist und dass sie somit nur in Deutsch ein gutes Sprachvorbild sein kann. Es werden auch Aussagen über erlebte Unsicherheiten gemacht, die der Kategorie eine ambivalente Perspektive hinzufügt. „ich tu mir da sehr, sehr schwer ehm da Mehrsprachigkeit, professionell und gut mit einzubeziehen“ (LP3, Z. 259f) und „Ich habe das Gefühl, ich kann nicht allen gerecht werden“ (LP4, Z. 130). Die Aussagen sind ebenfalls in der Ich-Perspektive formuliert und verdeutlichen eine reflektierte, selbstkritische Haltung gegenüber den eigenen Kompetenzen. „Ich denke, was ganz wichtig ist, ist an gemeinsamen Werten zu arbeiten, um auch in einem nächsten Schritt Mehrsprachigkeit zu fördern“ (D4, Z. 159f). Auch hier wird erneut eine reflektierte und normativ geprägte Einstellung thematisiert.

Auch an voXmi-Schulen werden unterschiedliche Einstellungen zum Thema Mehrsprachigkeit deutlich. „vielleicht wird man tatsächlich immer noch offener“ (LP1, Z. 318) und „man taucht ein bisschen mehr in die kulturellen Welten ein“ (LP1, Z. 320f). Durch die mehrsprachige Schülerschaft wird hier eine eigene Bereicherung geschildert, die die Person weltoffener und reflektierter macht. Mehrsprachigkeit wird auch an voXmi-Schulen als eigene Bereicherung gezeigt und mit Kompetenzzuwachs verknüpft, da neue Lieder und Kulturen mit der Mehrsprachigkeit einhergehen (LP1, Z. 563ff), der Lehrkorpus durch mehrsprachige Schüler:innen neue Wörter in verschiedenen Sprachen lernt (D2, Z. 257f), sich die eigene Sprache (D1, Z. 212) sowie das eigene Denken (D1, Z. 216f) verändert. Es findet ein persönlicher Entwicklungsprozess statt, welcher den Umgang mit Sprache und Wörtern reflektiert.

Es werden eigene Meinungen zum Umgang mit der sprachlichen Vielfalt gemacht, wie „ich sage, das braucht man nicht korrigieren“ (D2, Z. 163f). Hier geht es darum, dass die Kinder sich mit ihrer Erstsprache auseinandersetzen, ohne wissen zu müssen, dass es zwingend richtig ist. Oder „ich glaube, so ins Detail muss man [beim Korrigieren] gar nicht gehen“ (LP1, Z. 91). Sie ist der Auffassung, dass man die Sprachen der Kinder nicht komplett beherrschen muss, da es Hilfsmittel, wie zweisprachige Bücher für den Unterricht gibt. „Da kann ich mir sicher gehen, dass der Inhalt auch passt“ (LP1, Z. 119f). Diese Reflexion und Ich-Positionierung zeigt, dass Mehrsprachigkeit nicht nur akzeptiert und respektiert, sondern gedanklich verarbeitet wird. Der persönliche Vorteil zeigt sich darin, dass eine Haltung entwickelt wurde, die professionelle Handlungsspielräume wahrt und eine eigene Überforderung vermeidet.

Generell werden Aussagen zu eigenen Einstellungen gemacht, wie „Ich finde, man muss es leben“ (LP1, Z. 346) oder „ich denke, der Umgang mit diesen Dingen ist entscheidend“ (D1, Z. 432). Dies zeigt, dass es auf die Einstellungen der Personen ankommt und dass sie überzeugt sein müssen, von dem, was sie machen.

Darauf wird auch bei der Wertschätzung und den Vorteilen von Mehrsprachigkeit eingegangen. Laut den Befragten gibt es viele Vorteile, die auf die sozialen Aspekte, den Zusammenhalt und die Chancengleichheit eingehen. „Sprache ist Identität“ (D4, Z. 40) und man muss diese Sprachen wertschätzen, damit „dieses Gefühl von jeder einzelnen Person, darin bin ich gut, das kann ich, das bin ich“ (D4, Z. 47f) entstehen kann. D4 untermauert hier sehr offensichtlich die wertschätzende Haltung gegenüber mehrsprachigen Personen. Auch LP 4 sagt ausdrücklich, dass sie in der Schule „die Mehrsprachigkeit als etwas Positives sehen und auch die Erstsprachen feiern“ (Z. 51f). Sie verknüpft Mehrsprachigkeit mit kulturellem Lernen, sozialen Zusammenkommen und Chancengleichheit (Z. 80ff). LP3 verknüpft Mehrsprachigkeit mit der „weltweiten Kommunikation“ (Z. 32) und sagt, dass man mehrsprachig sein sollte, um sich „mit der ganzen Welt verständigen zu können“ (Z. 33f). Zudem beschreibt sie Mehrsprachigkeit als relevant, damit Kinder „zukunfts-fähig sind“ (Z. 36). In ihren Aussagen bezieht sich LP3 auf wissenschaftliche Studien (Z. 29). LP3 berichtet von einem Mädchen, welches

aus persönlichem Interesse Portugiesisch lernen wollte, da sie Fan eines portugiesischen Fußballspielers war (Z. 119ff). Durch Unterstützung der Lehrperson erstellte das Mädchen ein eigenes Lexikon. Dies spiegelt einen individuellen Kompetenzzuwachs des Mädchens und eine lernförderliche Haltung der Lehrperson gegenüber Mehrsprachigkeit wider.

An voXmi Schulen wird besonders der Zusammenhang von Erstsprachenförderung und dem Erwerb der deutschen Sprachen hervorgehoben. „Die Kinder, die ihre Erstsprache gut beherrschen, die lernen schneller Deutsch“ (LP2, Z. 66). In Österreich ist es bedeutsam die Bildungssprache Deutsch zu lernen, um „Freundschaften [zu] knüpfen“ (D2, Z. 45) und „Vorteile im Berufsleben“ (D2, Z. 58) zu haben. Förderung der Mehrsprachigkeit stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder, baut Brücken und bietet Zugang zu globalen Märkten (LP1, Z. 59ff). Mehrsprachigkeit dient als Mittel zu Erweiterung sozialer Handlungsräume und Sprache wird als Zugang zu Beziehungen verstanden. LP1 äußert, dass „laut Statistik ist es so, dass sie kognitiv stärkere Fähigkeiten haben, besser vernetzt sind, sehr gut vernetzt denken können, durch die Mehrsprachigkeit“ (Z. 50ff). Auch hier wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit soziale Teilhabe, Kommunikation und Vernetzung ermöglicht. Durch den Verweis auf empirische Erkenntnisse wird Mehrsprachigkeit als messbarer kognitiver Vorteil dargestellt und nicht als subjektive Einschätzung. Mehrsprachigkeit fungiert als identitätsstärkende Ressource, welche zudem nicht nur pädagogisch, sondern auch gesellschaftlich und ökonomisch legitimiert ist, wodurch ihr ein hoher sozialer Wert zugeschrieben wird. „Die Mehrsprachigkeit als Chance zu sehen und nicht als Nachteil“ (LP2, Z. 294), denn Sprache ist Teil von unserer Identität und sie bestärkt die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Alle werden so angenommen, wie sie sind. Sie legen „wirklich viel Wert auf erste Sprache“ (LP2, Z. 109), da es wichtig ist, den Kindern und Eltern „Wertschätzung für ihre Sprache und für ihre Kultur von Seiten der Schule“ (D2, Z. 169) zu geben. Dies verweist auf die pädagogische Haltung, die auf Anerkennung und Zugehörigkeit abzielt. Besonders häufig wird Mehrsprachigkeit metaphorisch als „Schatz“, „Geschenk“ oder „Ressource“ bezeichnet (D1 und D2), was eine enorme Wertschätzung darstellt. Mehrsprachigkeit wird nicht nur

akzeptiert, sondern aktiv wertgeschätzt und als Fundament des Lernens beschrieben („Sprache des Herzens“ D2, Z. 431).

## **7.2 Sichtbarkeit und konkrete Förderung von Mehrsprachigkeit**

Dieser Abschnitt der Ergebnispräsentation beschäftigt sich mit der konkreten Umsetzung der Förderung von Mehrsprachigkeit in den Schulen und beachtet in besonderem Maße die Kategorien Sichtbarkeit, Förderung von Sprachen und voXmi initiierte Projekte.

In Schulen ohne das voXmi-Zertifikat ist die Mehrsprachigkeit in den Schulhäusern nicht aufgefallen. In den Interviews wurden keine Hinweise auf eine explizite Förderung der Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit im Schulhaus genannt (LP3, Z. 96; D4, Z. 84). In Schule 4 sind lediglich im Schulhaus Flaggen unterschiedlicher Nationalitäten angebracht (D4, Z. 85). Schule 4 möchte in Zukunft die Treppen beim Schuleingang mit Begrüßungen auf unterschiedlichen Sprachen versehen (LP4, Z. 147ff).

In den voXmi-Schulen war die Sichtbarkeit von unterschiedlichen Sprachen im Schulhaus auffallend (s. Anhang 1). Schon vor der Eingangstür waren Begrüßungen in vielen verschiedenen Sprachen zu sehen. Jede Stufe im Haus war mit einem Willkommengruß in einer anderen Sprache versehen. Sprüche und Plakate hingen in den unterschiedlichsten Sprachen im gesamten Gebäude. Im Anhang dieser Arbeit befinden sich Fotoaufnahmen zur Demonstration aus den beiden voXmi-Schulen.

Hinsichtlich der Förderung und der Nutzung von Sprachen, gibt es unterschiedliche Methoden, Maßnahmen und Materialien, die in den Interviews angeführt wurden. Schule 3 arbeitet mit „Erstsprachenunterricht“ (LP3, Z. 172), „drei Deutschförderklassen und einem Deutschförderkursen“ (D3, Z. 119f) sowie „Fremdsprachenangeboten“ (D3, Z. 53). Diese Maßnahmen werden im vorliegenden Kapitel als didaktischen bzw. schulorganisatorischen Ansätze eingeordnet, da sie gezielt der Förderung des Spracherwerbs und dementsprechend auch der Mehrsprachigkeit an den Schulen dienen. Erstsprachenunterricht ist auf freiwilliger Basis, sodass die Erziehungsberechtigten ihre Kinder dazu anmelden müssen. Die

Deutschförderklassen finden montags bis freitags von der ersten bis zur dritten Stunde statt und umfassen fünfzehn separierte Deutschförderstunden (D3, Z. 125ff). Der Deutschförderkurs umfasst sechs Stunden und findet montags bis mittwochs in der zweiten und dritten Stunde statt (D3, Z. 132ff). Da die Schule ein inklusives Schulkonzept verfolgt, ist D3 nicht überzeugt von den Deutschförderklassen und -kursen, da diese die Separation der Schüler:innen fördern (D3, Z. 149). Daher versucht sie den Lehrpersonen einen gewissen Spielraum zu geben und überlässt ihnen, wie viele Stunden sie die Kinder mit Förderbedarf in die Förderklassen und -kurse schicken (D3, Z. 158ff). Schule 4 arbeitet laut D4 mit einem eigenen „Sprachförderkonzept“ nach Leistungsniveau der Kinder (Z. 50ff). Auch an dieser Schule gibt es Erstsprachenförderung, welche vormittags stattfindet. Dort unterstützen die Erstsprachenlehrpersonen die Klassenlehrpersonen im Unterricht oder bieten auch einzelne Kurse für diese Kinder an (D4, Z. 66).

Zur gezielten Förderung berücksichtigt LP3 in ihrem Unterricht die Abstammung von Wörtern (Z. 109f). Sie gibt Raum für Recherche und bezieht andere Sprachen auf diese Weise mit in ihren Unterricht ein. Dabei geht es nicht ausdrücklich um vorhandene Erstsprachen, sondern um den generellen Umgang mit verschiedenen Sprachen und wie Sprachen zusammenhängen können. Sie „machen in Musik oft mehrsprachige Lieder“ (Z. 117) und im „Freiarbeitskontext [gibt es] die Möglichkeit sich auch mit anderen Sprachen zu beschäftigen, wenn Interesse da ist“ (Z. 124ff). Andere Sprachen sind kein Tabuthema, sondern werden bei Möglichkeit im Musikunterricht einbezogen. Motivierte Kinder bekommen im Freiarbeitskontext Zugang zu unterschiedlichen Sprachen, wenn sie Interesse äußern. Die einzige Sprache, die ständig in den Unterricht einfließt ist Englisch, dafür hat L3 „Luxhefte und Spatzenposthefte“ (Z. 154). Ansonsten fließt Mehrsprachigkeit in den Schulalltag ein, indem aufgezeigt wird, „dass Menschen, auch Erwachsene da sind, die andere Sprachen sprechen“ (LP3, Z. 338f) und bei Ausflügen (LP3, Z. 383). Diese werden genutzt, um außerschulisches Lernen zu fördern und „Mehrsprachigkeit, Sprachenvielfalt und auch das Interkulturelle kennen zu lernen“ (LP3, Z. 387). In Schule 4 „begrüßen [sie] die Kinder in der Früh auf 18 verschiedenen Sprachen“ (LP4, Z. 53). Auf diese Weise hören sie jeden Tag unterschiedliche Sprachen und die Sprachenvielfalt wird in den Schulalltag

integriert. Zudem äußert LP4, dass sie nach der Bedeutung in der Erstsprache fragen (Z. 57). Unterschiedliche Sprachen finden Platz im Unterrichtsgeschehen. Prinzipiell gibt es „keinen Frontalunterricht, sondern individualisierten und personalisierten Unterricht“ (LP4, Z. 138f) mit viel „Freiarbeit“ und wenn möglich haptischem Unterricht nach Montessori-Prinzipien (LP4, Z. 179ff). Durch individualisierten und personalisierten Unterricht kann auch Sprachförderung auf einer anderen Ebene stattfinden. Die Kinder werden an ihrem Leistungsstand abgeholt und bekommen gezielte Förderung, die nicht nur auf den Inhalt abzielt, sondern auch die Sprachen und den Sprachstand berücksichtigen, da die Erstsprachenlehrpersonen ebenfalls mit ihnen an den Aufgaben arbeiten. LP4 erklärt, dass sie Material lieber selbst macht, damit sie die Kinder speziell fördern kann und auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen kann (LP4, Z. 129). Zweisprachiges Lehrmaterial hat LP 4 nicht in ihrer Klasse. Ansonsten wird die deutsche Sprache durch ständige Wort- und Satzwiederholungen gefördert sowie durch Demonstrationen, indem sie auf Gegenstände zeigt (LP4, Z. 247ff). Als förderlich zum Deutschspracherwerb nennt LP4 das Schulbuch „Karibu“ (Z. 312ff).

In voXmi-Schulen gibt es keine Deutschförderklassen, sondern Förderung in Kleingruppen nach „Sprachkapazität“ und „altersadäquaten Kapazitäten“ (D1, Z. 121f). Unterrichtet werden die Kinder von zwei spezialisierten Deutschförderlehrerinnen (D1, Z. 116). Der Förderumfang beträgt circa 5-7 Stunden pro Woche und wird als „intensiver“ (D1, Z. 123) beschrieben. Die folgende Aussage „Die Kinder werden immer vom Unterricht herausgeholt“ (D1, Z. 125f) zeigt, dass auch in dieser Schule die Deutschförderung im separierten Rahmen stattfindet. Jedoch variiert die Gruppenzusammensetzung je nach Lernfortschritten der Kinder. An beiden Schulen wird Erstsprachenunterricht angeboten. Die Lehrpersonen stehen in engem Austausch mit den Erstsprachenlehrpersonen und arbeiten parallel an den gleichen Unterrichtsthemen mit den Kindern (LP1, Z. 151; LP2, Z. 40). Schule 2 versucht Sprachförderung, sei es die Erstsprache oder die Bildungssprache Deutsch, „integrativ“ (LP2, Z. 32) einzubauen. Generell ist das Anliegen der Schule, dass die Kinder die Bildungssprache Deutsch erlernen. Die Direktorin versucht die Motivation der Kinder zu fördern, indem sie die Kinder mit gleichen Erstsprachen in unterschiedliche Klassen verteilt. So bekommen sie den Anreiz

Deutsch zulernen, damit sie sich verständigen können und Freundschaften knüpfen können (D2, Z. 43ff). Besonders Augenmerk wird an der Schule auf den Wortschatz gelegt. Kinder sollen ihren Wortschatz nicht nur in Deutsch erweitern, sondern auch in ihrer Erstsprache. Dazu werden die Kinder aufgefordert, „Die Lernwörter auch in der Erstsprache zu schreiben“ (D2, Z. 155). Die Direktorin erklärt, dass diese Methode an ein Projekt aus Irland angelehnt ist. Auch LP1 fördert den Wortschatz der Kinder. Laut ihr muss aber Bezug zur Lebenswelt der Kinder bestehen (Z. 254). Generell wird mit „METACOM-Symbolen“ (LP2, Z. 99; D2, Z. 104) und dem Anybook-Reader (D2, Z. 118) gearbeitet, die zur Sprachförderung beitragen. Im Unterricht wendet LP1 unterschiedliche Methoden an. Sie „integriert die Sprache und die Kultur in den Unterricht“ aber redet während des Unterrichts ausschließlich Deutsch (Z. 23ff). „Wer kann uns die Zahlen von 1-10 in der Muttersprache sagen“, „Wir singen Geburtstagslieder in den verschiedenen Sprachen“ und „Wir versuchen Bücher vorzulesen“ (Z. 113ff) sind erwähnte Möglichkeiten, die sie in den Unterricht einbaut. Auf Plakaten werden die Erstsprachen der Kinder integriert, indem Kinder, Erstsprachenlehrpersonen oder Erziehungsberechtigte die jeweiligen Sprachen dazu schreiben (LP1, Z. 203; D1, Z. 100). Spielerische Verständigung und spielerisches Lernen erfolgt auch durch Theater und Puppenspiel (LP2, Z. 132). Des Weiteren werden einige Projekte und Feste genannt, die zur Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen und in das Schuljahr integriert sind. Dabei handelt es sich um mehrsprachige Aufführungen, Schulfeste oder Themenwochen (LP1, Z. 384ff), welche oft mit Kulinarik einhergehen (bspw. „Internationales Frühstück“ D2, Z. 176). So werden auch Familienangehörige integriert. Alle Sprachen werden in den Schulalltag einbezogen und spielerisch gefördert. Ein weiteres Projekt ist das „Kind der Woche“. Dabei geht es darum, dass immer ein anderes Kind, das Kind der Woche ist und so die verschiedenen Erstsprachen gefördert und kundgetan werden. Alle Kinder lernen ein paar Wörter der anderen Erstsprachen (D2, Z. 328ff). Laut LP1 braucht es nicht extra zweisprachiges Lehrmaterial, sondern nur „das Gefühl dazu, die Toleranz, die Akzeptanz von den Sprachen, das mit Hineinbringen in den Unterricht“ (Z. 220ff).

Als hilfreiches und leicht umsetzbares Tool für das Nutzen verschiedener Sprachen erwähnt sie den Immersive Reader. Dieser kann den Kindern vorlesen oder auch durch unterschiedliche Einstellungen das Lesen erleichtern (LP1, Z. 230ff). So können auch hier Erstsprachen und die Bildungssprache Deutsch gefördert und genutzt werden. Weitere Möglichkeiten Sprachen in den Unterricht einfließen zu lassen sind laut LP1, dass zusammen Bücher erstellt werden. Ein Buch, das es in deutscher Sprache schon gibt, mit den Kindern in ihre Erstsprache übersetzen. So werden spielerisch Sprachen gelernt und gefördert (LP1, Z. 109f). Kinder mit gleicher Erstsprache vernetzen (D1, Z. 183) und als Expert:innen einsetzen (LP1, Z. 384). Es sollten Sprachanlässe in jeglichen Sprachen geschaffen werden und vor allem ist es laut D2 wichtig, sprachsensibel zu unterrichten (D2, Z. 276f).

Die von voXmi initiierten Projekte werden in diesem Kapitel beschrieben, da sie primär konkrete Fördermaßnahmen darstellen, auch wenn sie darüber hinaus im Kontext des Umgangs mit kultureller Vielfalt verortet werden können. Von LP1 werden das „Elterncafé“ (Z. 456), das „Fest der Kulturen“ (Z. 461) und das „Trommelprojekt“ (Z. 507) als voXmi initiierte Projekte genannt. D1 führt aus, dass die „mehrsprachige Bibliothek“ (Z. 441) zu den Projekten gehört, die durch voXmi initiiert wurden. Auch der „lange Tag der 1001 Märchen“ (D1, Z. 449) zählt dazu. An diesem Tag lesen Eltern 12 Stunden lang Märchen in der Bibliothek vor, und zwar auf allen möglichen Sprachen, teilweise sogar in Landestracht. Ein weiteres Projekt ist das „Herkunftsländer“-Projekt (D1, Z. 492). Dabei bringen Kinder Dinge aus allen möglichen Kulturen mit, die in einer Ausstellung Platz finden. Des Weiteren gibt es die „Teestunde“ (D1, Z. 473). Zudem werden Kindergärten eingeladen, damit die Schulkinder den Kindergartenkindern vorlesen (D1, Z. 467). An Schule 2 hat sich durch voXmi „das Kind der Woche“ und die „Sprache der Woche“ etabliert. Zudem das „interkulturelle Frühstück“ und das „Lesen am Andersen Tag“ sowie das „multikulturelle Beginn- und Schlussfest“ (D2, Z. 383, 357). Diese Projekte fördern nicht nur gezielt Mehrsprachigkeit, sondern geben auch Interkulturalität im Schulhaus einen festen Platz. Zudem wird die Präsenz verschiedener Sprachen im Schulhaus bewusst gefördert. Solche Projekte sind an den Schulen ohne voXmi-Teilhabe nicht vorhanden.

### 7.3 Interkulturelles Lernen und Umgang mit kultureller Vielfalt

Interkulturelles Lernen ist laut D2 umfassender und komplexer als Mehrsprachigkeit (Z. 31). Es „umfasst noch mehr als die Sprache, unterschiedliche Religionen, Speisen, Haltungen gegenüber Familie und Frauen und Mädchen“ (D2, Z. 27ff). Sprache ist ein Teilbereich von Interkulturalität und interkulturelles Lernen geht einher mit Religionen, Haltungen und vielem mehr.

Zum Umgang mit kultureller Vielfalt äußert sich LP3, dass sie Feste aus anderen Kulturen anspricht und in ihren Unterricht einbezieht. Sie erwähnt den Ramadan und das Chanukka (Z. 205f). Sie thematisiert die kulturelle Vielfalt im Schulhaus bzw. in ihrem Klassenzimmer und macht auf unterschiedliche Kulturen aufmerksam. Des Weiteren bespricht sie mit den Schüler:innen Künstler:innen aus unterschiedlichen Kulturen (Z. 378ff), was ebenfalls den Umgang mit kultureller Vielfalt stärken kann. Sie sagt, „ein buntes Miteinander eh, ja, ist einfach gegeben und da muss, muss einfach ein schöner, wertschätzender Umgang mitgefunden werden“ (LP3, Z. 311ff). Es wird ein positiver Rahmen dargestellt, in dem die Vielfalt als Normalität gesehen und aktiv wertgeschätzt wird. Die Schüler:innen sollen „auch mehr die eigene Sprache verwenden“ (D3, Z. 204) und ihnen wird der „Freiraum in der Freizeit“ (D3, Z. 207) gegeben, da es Teil der Kultur ist. Den Kindern ist es erlaubt auf ihrer Erstsprache zu sprechen und ihre Kultur mit ins Schulhaus zu bringen. Dennoch wird in dem Interview deutlich, dass die Erstsprachen toleriert und akzeptiert sind, aber nur außerhalb des Unterrichts. Die Aussage „eine gemeinsame Art und Weise zur Kommunikation finden“ (D4, Z. 104) lässt erkennen, dass die Direktorin sich über kulturelle Unterschiede, die zu Verständigungsproblemen führen können, bewusst ist.

In den voXmi-Schulen zeigt sich kulturelle Vielfalt beispielsweise bei dem Frühstückstag, wo jeder „etwas von seiner eigenen Kultur mitnehmen [darf] zu Essen“ (LP2, Z. 207f) oder bei Schulfesten (LP2, Z. 257). Auch einen Spieletag gibt es, an dem Eltern und Kinder aus anderen Kulturen die deutsche Kultur kennenlernen können und miteinander spielen (LP2, Z. 301ff). In vielen Kulturen ist es laut Aussage der Lehrperson nicht üblich, dass Erwachsene und Kinder gemeinsam

Spiele spielen. Dieser Spieletag bietet die Möglichkeit dies kennenzulernen. Des weiteren wird auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe eingegangen.

*Ehm ich habe lernen müssen, dass wenn ich da Buben stehen gehabt habe und es gab ein Problem und ich habe mit ihnen geschimpft, dann haben die auf den Boden geschaut. Ich musste erst lernen, dass das eine Höflichkeit ist, dass Burschen, wenn ich mit ihnen schimpf, dass sie dann auf den Boden schauen, dass das keine Provokation ist, weil in Österreich sagen wir, schau mich an, wenn ich mit dir rede. Schau mich an, aber der lernt zu Hause, wenn ein Erwachsener mit dir redet und dir sagt, was nicht in Ordnung ist, dann schaut demütig zu Boden. Also auch auch das zu wissen, das zu lernen, um einfach zu wissen, wie man miteinander umgeht und dass es nicht das ah einzig richtige Maß gibt, sondern da da dass es einfach Unterschiede gibt, über diese Unterschiede Bescheid zu wissen und einfach adäquat darauf zu reagieren (D2, Z. 71ff).*

Menschen mit unterschiedlichen Kulturen legen verschiedene Verhaltensweisen an den Tag. Dieser kulturelle Unterschied muss jedoch erkannt werden, um damit professionell umgehen und reagieren zu können. Die Direktorin hat lernen müssen, wie sie und die Jungen reagieren, wenn sie mit den „Burschen schimpft“. Sie reflektiert die kulturellen Unterschiede im Verhalten und weiß mittlerweile, dass es keine Provokation ist, wenn sie zu Boden schauen, sondern eine Art der Höflichkeit. Auch „die Schulsysteme sind (...) in den einzelnen Ländern unterschiedlich“ (D2, Z. 234f), „die haben eine ganz andere Sozialisation von zu Hause miterlebt“ (D2, Z. 245). Hier werden die Unterschiede in den Schulsystemen und der häuslichen Sozialisation betont, welche sich auf die Erwartungen und Verhaltensweisen der Erziehungsberechtigten und Kinder auswirkt. LP1 beschreibt ebenfalls, dass man die Kultur und die Gegebenheiten der Kinder kennen muss, um sie zu verstehen (LP1, Z. 193ff). Gewisse Verhaltensweisen sind auf die familiäre Situation zurückzuführen und es muss hinter die Fassade geblickt werden, damit erkannt werden kann, warum ein Kind handelt, wie es handelt (LP1, Z. 359ff). An voXmi-Schulen werden die Unterschiede in Kultur und Lebensweise als legitim und akzeptiert beschrieben (D1, Z. 602f).

Es gibt auch Unterschiede im Lehren und Lernen, die auf die Kultur zurückzuführen sind. „Unsere Methode unterscheidet sich von der türkischen Methode. Beide sind gleichwertig natürlich. Ich habe sie dann auch gleichwertig hochleben

lassen“ (LP1, Z. 168ff). In der Türkei und in Österreich wird unterschiedlich gerechnet. Die Lehrperson akzeptiert beide Methoden. Wichtig ist ihr nur, „das Ergebnis muss stimmen“ (LP1, Z. 186). Alle Kulturen und Sprachen finden Platz im Schulhaus und der Umgang mit kultureller Vielfalt wird nicht nur akzeptiert und toleriert, sondern es wird sich aktiv damit auseinandergesetzt und es ist Teil des Schulalltags.

## **7.4 Strukturelle Bedingungen und Herausforderungen**

Im folgenden Abschnitt wird beschrieben, unter welchen Bedingungen gefördert wird und wo die Befragten Grenzen verorten und sich Verbesserungen wünschen.

In Schule 4 werden „28 verschiedene Sprachen“ (D4, Z. 51) gesprochen. Mehrsprachigkeit zeigt sich in der Schülerschaft sowie im Kollegium. Die Lehrperson dieser Schule verdeutlicht „12 von 21 Kindern“ (LP4, Z. 38) in ihrer Klasse sind mehrsprachig. Dies zeigt, dass über die Hälfte der Schüler:innen mehrere Sprachen sprechen. In Schule 3 werden um die 24 verschiedene Sprachen gesprochen (D3, Z. 78ff). Auch hier sind neben den Schüler:innen einige von den Mitarbeitern mehrsprachig (LP3, Z. 84ff). Die Lehrperson berichtet hier von fünf anderen Erstsprachen in der Klasse und einigen Dialekten (LP3, Z. 67ff). Das zeigt, dass Schulen im städtischen Raum von einer hohen sprachlichen Vielfalt geprägt sind. Schule 3 besitzt das Gütesiegel für gesunde Schule (D3, Z. 325).

D4 beschreibt, dass in ihrem Schulhaus Mehrsprachigkeit selbstverständlich ist (Z. 33f, 161). Die Aussage „Wir sind bunt und das ist in Ordnung. Jeder darf so sein, wie er will.“ (D3, Z. 151) zeigt ebenfalls, dass sich die Schulen mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität auseinandersetzen. Sie sehen es als Stärke und Bereicherung, zeigen Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen und nehmen die Mehrsprachigkeit im Schulhaus an. Dennoch wird Deutsch als „gemeinsame Basis“ (D4, Z. 72) bzw. „gemeinsame Sprache“ (LP3, Z. 267) beschrieben und der Unterricht beschränkt sich darauf. Es braucht eine gemeinsame Kommunikationsebene, um sich verständigen zu können. Deswegen wird der Fokus daraufgelegt, Deutsch zu lernen und sich in den Schulen größtenteils auf Deutsch zu unterhalten.

In Schule 1 sind dieses Jahr 26 Sprachen vertreten (D1, Z. 61). „Unsere Schule ist eine sehr multikulturelle und diverse Schule“ (D1, Z. 58), Sie sind „eine Stadtschule mit einem sehr diversen Einzugsgebiet“ (D1, Z. 273f) mit Kindern aus aller Welt (D1, Z. 66). Die Lehrperson definiert die Schule als „Brennpunktschule“ mit ganz vielen anderen Kulturen (LP1, Z. 337, 408). Diese Situation hat die Schule zum Handeln bewegt (LP1, Z. 415). Sie haben sich zur Aufgabe gesetzt, etwas zu verändern. Die Schule ist bereit, Mehrsprachigkeit und unterschiedliche kulturelle Hintergründe, die durch das Einzugsgebiet an die Schule kommen, anzunehmen und mit in den Schulalltag einfließen zu lassen. Jede Kultur wird gleichwertig anerkannt und wertgeschätzt (LP1, Z. 297). „Man lebt es. Die Schüler leben es, die Lehrpersonen leben es vor, die Schüler leben es mit. Und bei uns ist das gar nicht so Thema, ehrlich gesagt, weil wir so verschiedene Kulturen und Sprachen haben, so verschiedene Hautfarben“ (LP1, Z. 286ff). Mehrsprachigkeit und verschiedene Kulturen zählen in der Schule zu Normalität, es gilt ein respektvoller Umgang mit allen. „Wir leben voXmi“ (LP1, Z. 511). Werte und Prinzipien der Schule werden aufgezeigt sowie die Bereitschaft zur Veränderung. Schule 1 ist zusätzlich zur voXmi-Schule eine Ökolog-Schule, besitzt das Gütesiegel „Lesende Schule“ und hat sich für das MINT-Siegel beworben (D1, Z. 388f). Dies zeigt, dass die Schule sehr engagiert ist und sich aktiv an Qualitätsprogrammen beteiligt. Es werden klare Schwerpunkte gesetzt.

In Schule 2 sind „um die 28 Sprachen vertreten“ (D2, Z. 35). Dabei spiegelt sich die Mehrsprachigkeit ebenfalls in der Schülerschaft sowie im Lehrkörper, bei den Schülern und Betreuerinnen in der Freizeit wieder (D2, Z. 14f). Die „Kinder kommen wirklich von fast von der ganzen Welt, also bis auf Australien“ (D2, Z. 38) und in der Schule haben sie „95 Prozent Kinder mit anderen Erstsprachen.“ (D2, Z. 371). Hier wird deutlich, dass die Schule sehr multikulturell ist und die Zusammensetzung der Schülerschaft sehr divers ist. Das Motto der Schule lautet „Netter geht´s besser!“ (LP2, Z. 147).

An allen vier Schulen wird Deutsch als die „gemeinsame Sprache“ definiert. Deutsch wird verwendet, um miteinander zu kommunizieren und es ist notwendig, dass die Kinder alle die deutsche Sprache lernen.

Schulen ohne voXmi-Teilhabe nennen als vorhandene Ressourcen „Erstsprachenlehrpersonen“ (LP4, Z. 158), „DaZ-Lehrpersonen“ (LP4, Z. 198), „School-Fox“ (LP3, Z. 100), „digitale Übersetzer“ (D4, Z. 121), „ChatGPT“ (LP4, Z. 286), „Fremdsprachenbücher“ (D3, Z. 98) „Elternbriefe in verschiedenen Sprachen“ (D4, Z. 130), „Dolmetscher:innen“ (LP3, Z. 98) und „Videodolmetsch“ (D3, Z. 194). Es zeigt sich eine große Vielfalt an Ressourcen, auf die sie im Umgang mit Mehrsprachigkeit zurückgreifen können. Als Ressource und Austauschmittel verwendet LP4 eine „Postmappe“ (Z. 277). Über diese findet die Kommunikation mit den Eltern statt, indem sie Informationszettel den Kindern in diese Mappe gibt. Kooperation findet auch hier zwischen den Lehrpersonen statt (LP4, Z. 232f). Sie geben sich gegenseitig Tipps und dokumentieren ihre Arbeit. LP3 äußert, dass es „eine gute vertrauensvolle Basis auch mit Eltern“ (Z. 258) braucht und dass es Sprachbarrieren „mit vielen Gesprächen, viel Geduld, Zeit und sehr einfach formulierten Textnachrichten“ (Z. 223f) überwunden werden können.

Nur eine Lehrperson gab auf die Frage nach bekannten Fortbildungen eine Antwort: „Deutsch als Zweitsprache, die Ausbildung“ (LP4, Z. 307). Ansonsten fallen die Antworten negativ aus, beziehungsweise sieht LP3 „Deutsch als Zweitsprache“ nicht als Fortbildung für Mehrsprachigkeit an, da es dort ihrer Meinung nach nur um Deutsch geht. D3 spricht von „individuellen Fortbildungen“ (Z. 223) die man machen kann, aber weiß nicht, ob es welche gibt und wünscht sich welche. Entwicklungsbedarf wird generell an beiden Schulen geäußert. LP3 wünscht sich „spezialisierte Ansprechpartner zum Anrufen“ (Z. 319), während sich D3 „ein bisschen Spielraum mit den rechtlichen Vorgaben“ (Z. 160) wünscht. Ihren Aussagen nach steht sie im Zwiespalt zwischen Inklusion und Separation, was den rechtlichen Vorgaben verschuldet ist. Hier werden die Deutschförderklassen und -kurse kritisiert, welche eigentlich konkrete Fördermaßnahmen darstellen. Die Kritik liegt darin, dass die Kinder durch dieses Format aus dem Unterricht genommen und von der Klasse separiert werden, obwohl sie an der Schule eigentlich ein „Inklusionskonzept“ (Z. 149) verfolgen. Auch D4 strebt an, dass sich „von oben her“ etwas ändern muss und „dass auch die Systeme von außen sensibilisiert werden“ (Z. 179ff). Dabei geht sie darauf ein, dass die Kinder, die den a.O.-Status haben, die gleichen Kompetenzen im Lehrplan erfüllen müssen und dass

dies eine Problematik darstellt. Dazu äußert sich auch LP4, in dem sie sagt, dass es „ein Umdenken, was den Lehrplan betrifft“ (Z. 344) braucht. Sie erklärt, dass sie Erstsprachen nicht positiv in die Bewertung einfließen lassen kann und dass sie sich wünschen würde, dass man das zusammenrechnen kann. Auch ihrer Meinung nach sollten Erstsprachen in der Notengebung berücksichtigt werden. Des Weiteren äußert D3 den Wunsch nach „mehr Ressourcen und Transparenz“, die „Förderung von Randsprachen“ und eine „Doppelbesetzung“ mit Erstsprachenlehrpersonen (Z. 270ff).

Auch in Schule 4 werden diese Verbesserungen geäußert (LP4, Z. 61). Zudem wünschen sie sich „Sprachassistenten“, welche anscheinend nur für die Sekundarstufe beantragt werden können (LP4, Z. 111f). Als Abschluss merkt D4 an, dass sie sich wünschen würde, dass sich mehr Schulen auf den Weg machen, Mehrsprachigkeit als Chance zu sehen und dass Mehrsprachigkeit im Alltag gelebt wird (Z. 257ff).

Vorhandene Ressourcen, die an voXmi-Schulen genannt werden sind beispielsweise „Muttersprachler:innen oder Erstsprachlehrer:innen“ (LP2, Z. 39), mehrsprachiges Personal (D1, Z. 202), bzw. „Lehrer deutscher Zweitsprache“ (D2, Z. 143), „das Internet“ (D1, Z. 267), „Immersive Reader“ (LP1, Z. 128), „METACOM-Symbole“ (LP2, Z. 99), „SchoolFox“ (LP1, Z. 311) und „Dolmetscher“ (LP2, Z. 157,) bzw. „Videodolmetsch“ (D2, Z. 196), welche in beiden Schulen besonders für Elterngespräche verwendet werden und somit Kooperation und Austausch möglich machen. Der Großteil der Ressourcen wird als Übersetzungshilfen eingesetzt. Eltern und ältere Geschwister werden ebenfalls als Ressource als auch als Kooperationspartner genannt (LP1, Z. 305). Eltern werden dazu ermutigt den Kindern zu Hause dabei zu helfen deutsche Wörter in die Erstsprache zu übersetzen, wodurch sie gleichzeitig eine Ressource darstellen und als Kooperationspartner dienen. Kooperation und Austausch findet auch bei den Elterngesprächen statt. Erziehungsberechtigte nehmen oft selbst Personen mit, welche die Übersetzungsfunktion einnehmen (D1, Z. 170) Zudem wird die „mehrsprachige Bibliothek mit mehrsprachigen Büchern“ (LP1, Z. 118) genannt. Förderliche Ressourcen stellen dort besonders die zweisprachigen Bücher dar. In beiden voXmi-Schulen wird beschrieben, dass Absprache und Vernetzung wichtig sind (D1, Z.

269). Es geht um gemeinsames Arbeiten, Austausch und Kooperation nicht nur innerhalb des Teams, sondern auch mit Eltern und Schüler:innen. „Die Deutschförderlehrerin koordiniert mit den Klassenlehrpersonen“ (D1, Z. 126) oder „Gespräch gehabt mit allen Erstsprachlehrer:innen, Klassenlehrer:innen in jeder Schulstufe“ (LP2, Z. 41f) verdeutlichen nochmal ausdrücklich, dass eine Kooperation zwischen den Lehrpersonen stattfindet.

D1 äußert, dass sie die Eltern meist persönlich kennt (Z. 162) und auch D2 sagt, dass sie mit den Eltern Kontakt haben möchte, bevor es Probleme gibt (Z. 181f). Hier wird der Austausch zwischen Direktion und Eltern erneut aufgezeigt. Bekannte Fortbildungen und Lehrgänge sind „Deutsch als Weitersprache und interkulturelle Bildung“ (LP2, Z. 165) „Deutsch als Zweitsprache“ (LP1, Z. 327) sowie „Angebote an der PH [und] Fortbildungen, die im mehrsprachigen Kontext angeboten werden“ (D1, Z. 230). Dennoch äußern sich die Befragten, dass sie nicht der Meinung sind, dass diese Fortbildungen ausreichen, um gut vorbereitet zu sein und einen guten und professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit und der herrschenden Interkulturalität zu haben (LP1, Z. 337ff). Neben dem Entwicklungsbedarf in der Ausbildung werden einige Verbesserungswünsche hinsichtlich Ressourcen genannt. Es werden sich mehr „finanzielle Ressourcen, personelle Ressourcen, mehrsprachiges Personal“ (LP 1, Z. 372ff) gewünscht. Erwähnt wird, dass es wünschenswert wäre, „mehrsprachige Lehrpersonen, zu zweit, zu dritt einzusetzen“ (D1, Z. 288), was „in Zeiten des Personalmangels (...) sehr schwierig [ist]“ (D1, Z. 290). „Die Stunden werden relativ gekürzt, leider“ (LP2, Z. 54f). Diese Aussagen untermalen, dass Ressourcen mit Verbesserungswünschen zusammenhängen. Wie D2 anmerkt „es ist ein ressourcentechnisches Problem“ (Z. 91), sie wünscht sich „intensivere Betreuung“ (Z. 92) und „dass dieser außerordentliche Status keine Stigmatisierung ist“ (Z. 94). Sie geht hier nicht nur auf den Ressourcenmangel in der Schule ein, sondern spricht auch die gesellschaftliche und institutionelle Handhabung an. Behördliche Zuschreibungen werden hier kritisch betrachtet. Ein weiterer Punkt ist die „Sensibilisierung“. Mehrsprachigkeit soll als gesellschaftliche Ressource anerkannt werden und die sprachliche Vielfalt soll wertgeschätzt werden. Es wird gewünscht, sich auf „sprachsensiblen Unterricht zu fokussieren“ (D2, Z. 318f) und dass eine generelle

Sensibilisierung der Menschheit stattfindet (D1, Z. 293). D1 betont, dass Sensibilisierung durch die Förderung von „Toleranz und Öffentlichkeitsarbeit“ (Z. 291) erfolgen kann. Sie definiert Mehrsprachigkeit in dieser Aussage als gesamtgesellschaftliches Thema.

Nicht nur der sprachensible Unterricht stellt eine Herausforderung dar, sondern auch die „gemeinsame Kommunikationsebene“ wie es LP3 und D4 beschreiben. Ohne diese kann es zu „Missverständnissen, zu Kommunikationsprobleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen“ (LP3, Z. 61f) kommen. Wenn Kinder ohne Sprache bzw. ohne Deutschkenntnisse kommen, ist es herausfordernd zu kommunizieren. Zudem ist nur Englisch im Lehrplan verankert und andere Sprachen nicht (LP3, Z. 158ff). Dadurch ergeben sich organisatorische Einschränkungen. Auch Broschüren und Plakate gibt es nur in gewissen Sprachen, meist nur Englisch (D3, Z. 92). Das Sprachangebot für Informationsbroschüren und -plakate müsste ausgebaut werden. Als weitere Herausforderung wird angemerkt, dass „wenn Kinder in einer anderen Sprache sprechen, schließen sie andere Kinder aus“ (LP3, Z. 269f), und das kann ungute Gefühle hervorrufen (LP3, Z. 275). Die Lehrperson sieht die Herausforderung im richtigen Umgang mit der Sprachenvielfalt. Zudem gestaltet es sich auch schwierig die Kinder „wieder in unsere Sprache zu holen“ (D3, Z. 205f), wenn sie im Unterricht ihre Erstsprachen sprechen. Es gestaltet sich schwierig den Kindern Freiräume für ihre Erstsprache zu geben und eine gemeinsame Kommunikationssprache zu wahren. Dabei wird auch als problematisch angesehen, „dass [die Kinder] die eigene Muttersprache nicht vollständig beherrschen“ (D3, Z. 39) bzw. „in einer eigenen Sprache nicht alphabetisiert“ (D3, Z. 41f) sind. D3 merkt an, dass es herausfordernd ist Theorie und Praxis zu vereinen (Z. 168f). Dabei bezieht sie sich besonders auf die Deutschförderklassen und den Umgang mit den gesetzlichen Vorgaben. Auch D4 bezeichnet die gesetzlichen Vorgaben als herausfordernd, da alle Kinder die gleichen Kompetenzen im Lehrplan erfüllen müssen (Z. 176f) und beispielsweise auch die iKM-Testungen demütigend sein können für Kinder anderer Erstsprachen, da sie oft nicht einmal die Aufgabenstellungen verstehen (Z. 194ff). Hier geht Mehrsprachigkeit mit Lernschwierigkeiten einher. LP4 geht auf die „zeitliche Herausforderung“ und das „eigene Wissen“ ein (Z. 106f). Sie legt dar, dass sie

zu wenig Zeit hat zum Deutsch fördern und zu wenig Wissen, um die Erstsprachen zu fördern. Zudem sagt sie, müsste sie „teilweise bei acht Kindern sagma gleichzeitig sitzen“ (Z. 140), um den Kindern die Unterstützung zu bieten, die sie brauchen. In dieser Aussage wird ebenfalls eine Herausforderung im Management und im eigenen Handeln beschrieben.

Auch die voXmi-Schulen erwähnen einige Herausforderungen. Wenn die Kinder ihre Erstsprachen nicht gut beherrschen und keinen Kontakt zu deutschsprachigen Personen haben, kann es zu Problemen beim Deutschlernen führen (LP2, Z. 76). Das untermalt auch LP1, indem sie sagt, dass wenn die Kinder die Muttersprache noch nicht gefestigt haben, wenn sie muttersprachlich nicht lesen können, dann erschwer das auch den Alltag im Schulleben (Z. 79f). Somit stellt die Nicht-Alphabetisierung der Erstsprache nicht nur eine Herausforderung für die Kinder, sondern auch für die Lehrpersonen dar.

Für Lehrpersonen ist es zudem problematisch, ein „Mittelmaß“ zu finden (LP1, Z. 71). Erstsprachen zu integrieren und trotzdem zu schauen, dass die Kinder der deutschen Sprache mächtig werden. „dass man einfach Beschimpfungen in anderen Sprachen nicht unterbinden kann“ (D2, Z. 305f) und dass es gefährlich ist, dass sich Kinder ausgegrenzt fühlen, wenn die Erstsprachen in der Schule verwendet werden (D2, Z. 296), dass Streitereien in der Muttersprache beginnen (LP1, Z. 97), welche sofort unterbunden werden müssen. Es ist herausfordernd für das Lehrpersonal, denn wenn sie die Sprache der Kinder nicht verstehen, verstehen sie nicht was kommuniziert wird. Streit und Konflikte zu vermeiden, aber nicht die Erstsprachen der Kinder. Dies betitelt sie als „schmalen Grat“ (LP1, Z. 98) zwischen Unterbinden und Machen lassen. Lehrpersonen müssen „sich immer wieder selber auch reflektieren“ (D1, Z. 40) und überlegen „entspricht meine Unterrichtssprache dem, dass die Kinder es verstehen können?“ (D1, Z. 41f). Die Herausforderung liegt darin, „Sensibilität zu entwickeln“ und sich bewusst zu sein, „dass manche Kinder gewisse Dinge nicht verstehen“ (D1, Z. 42ff). Es geht um eine gut überlegte Vorbereitung für einen sprachsensiblen Unterricht (D1, Z. 50), welche für einige Lehrpersonen sicherlich nicht einfach ist. „In jeder einzelnen Sprache das Material haben“ (LP2, Z. 119f) wird als herausfordernd angeführt, da mittlerweile so viele unterschiedliche Sprachen an der Schule

vertreten sind, dass es fast unmöglich ist jede Sprache beim Material zu berücksichtigen.

Die Lehrperson verbindet den Beruf mit Stress und Zeitdruck und sieht die Herausforderung darin, dieses eigene Empfinden zu unterdrücken und den Kindern trotzdem Empathie und Verständnis entgegenzubringen (LP2, Z. 168f). Auch LP1 merkt an, dass es zeitaufwendig ist, Sprachen im Unterricht zu verwenden und dass das „Schulsystem leider so kompakt konzipiert ist, dass es nicht viel Zeit für Flexibilität beinhaltet“ (Z. 32f). Zudem teilt sie mit, dass das „Schulsystem viel zu schnelllebig“ ist (Z. 37). Letztendlich wird noch erwähnt, dass es herausfordernd ist, ein anderes und vor allem positives Bild von Mehrsprachigkeit zu schaffen, als es in den Medien präsentiert wird (LP2, Z. 296f).

## **7.5 Vergleich und Bewertung des voXmi-Netzwerkes**

Im Folgenden wird das Netzwerk voXmi sowie dessen Wirkung genauer betrachtet. Es werden die Unterschiede zu anderen Schulen herausgearbeitet und auf die Empfehlungen eingegangen, warum es sinnvoll ist, dem Netzwerk beizutreten.

Schule 3 hat vor den Interviews noch nie von dem Netzwerk gehört (LP3, Z. 349; D3, Z. 302). Nach Erläuterung, was voXmi macht und wofür es steht, schienen jedoch beide Befragten interessiert.

Schule 4 ist kurz vor den Interviews auf das Netzwerk aufmerksam geworden. In der DaZ-Ausbildung ist die Lehrperson auf das Netzwerk gestoßen und hat im Anschluss der Direktorin davon erzählt. Beide sind interessiert an dem Netzwerk, wollen es sich genauer anschauen und sind gewillt, Teil zu werden, wenn es sich nicht als Zusatztätigkeit entpuppt (D4, Z. 244ff).

Schule 1 ist seit 2017 Teil des Netzwerkes. Sie beschreiben voXmi als „eine Verbindung von verschiedenen Schulen“, welche sich auf Mehrsprachigkeit und andere Kulturen bezieht (LP1, Z. 391f). voXmi motiviert zu einem ständigen Austausch und zur Vernetzung mit anderen Schulen (LP1, Z. 395ff). Aus Schulsicht ist das Ziel des Netzwerkes, „Mehrsprachigkeit weiterzuleben und auszubauen“

(LP1, Z. 400). Die Teilhabe wird als „Mehraufwand, der sehr viel Erfolg dann verspricht“ (D1, Z. 567f) betitelt.

Schule 2 ist seit 2019 voXmi zertifiziert. Auch hier wird die Teilhabe mit der Förderung von Mehrsprachigkeit durch stetigen Austausch mit verschiedenen Menschen beschrieben (LP2, Z. 230ff). Es geht darum, von anderen zu lernen, Mehrsprachigkeit sichtbarer zu machen und das Stigma von Mehrsprachigkeit ein bisschen wegzubekommen (D2, Z. 343ff). Zudem geht es ums Teilen, „ich habe eine gute Idee und ich teile sie mit dir“ (D2, Z. 350).

Auf den Zertifizierungsprozess geht nur D1 genauer ein. Der Prozess hin zur Zertifizierung geht einher mit „sehr viel Arbeit von den Lehrpersonen und Eltern“ (Z. 320). Hier wird deutlich, dass der Weg arbeitsintensiv und einen langfristigen Prozess darstellt. Gleichzeitig beschreibt sie, dass während der Zeit „Energie und so eine Freude“ (Z. 336) entstanden ist. Dies veranschaulicht, dass der Prozess nicht nur mit Anforderungen, sondern auch mit einem Entwicklungsprozess der Schule beschrieben wird. Dieser Veränderungsprozess zeigt sich auch in der Aussage, dass Menschen, die das nicht mittragen konnten, sich dann von der Schule verabschiedet haben (Z. 338). Die Veränderung setzt eine gemeinsame Werthaltung voraus. Die Zertifizierung nahm vier Jahre in Anspruch, obwohl die Schule bereits einige Jahre vorher Veränderungen in Haltung und Praxis unternommen hat (Z. 345ff). Um sich zu qualifizieren, muss man „schon im Vorfeld eine Situationsanalyse machen, man muss die Schule genau beschreiben, also da gibt es ganz viele Strategiepapiere“ (Z. 394f). „Die Kriterien [um eine voXmi-Schule zu werden] sind schon gut vorgegeben (Z. 390). Zudem sollte man „Beiträge auf das voXmi-Netzwerk stellen, also Dinge, die passieren an der Schule sichtbar machen“ (Z. 539f) und die Anforderungen, dem Kriterienkatalog erfüllen (Z. 574f). Der Prozess geht einher mit organisatorischen und formalen Anforderungen. Während dem Prozess war die Direktorin immer im Austausch, ist auf Tagungen gegangen und hat sich mit der Thematik auseinandergesetzt (Z. 409ff). Stark betont wird, um „eine voXmi-Schule zu werden, dann reicht es nicht nur, ein bisschen Sprache, andere Sprachen, andere Lieder zu singen, sondern das ist wirklich eine Einstellungssache. Da muss sich die Haltung verändern!“ (Z.

511ff). Die voXmi-Zertifizierung erfordert eine grundlegende Haltungsveränderung.

Als Mehrwert durch die Teilhabe am Netzwerk wird die Stärkung des Schulhauses genannt (LP1, Z. 404). Die Teilhabe führt zu wahrgenommenen Veränderungen im sozialen Miteinander. Zusammenhalt und ein gutes Miteinander werden gefördert. Auch D1 äußert, dass sie seit der Teilhabe ein sehr gutes Schulklima haben, dass sich alle willkommen fühlen und gerne dort sind (Z. 427). Das Schulgebäude ist mittlerweile offener und bunter als vorher (Z. 416). „Der Austausch“, „neue Ideen“ und „neue Ansätze“ (LP1, Z. 423f) werden als positiv geäußert, da sie zur Weiterentwicklung der Schule beitragen (LP1, Z. 425). Ebenso ermuntert das Netzwerk zum „regen Austausch“ und zu „Fortbildungen“ (LP1, Z. 478). Die Schulen befinden sich durch die Teilhabe in einem stetigen Entwicklungsprozess. Als Mehrwert wird zusätzlich die Homepage mit den vielen Materialien und Ideen genannt (LP1, Z. 477). Jedoch wird die Homepage nicht rein als Ressourcensammlung, sondern auch als Austauschplattform verwendet. Des Weiteren wird betont, dass durch die Teilhabe der Mehrsprachigkeit in jedem Projekt Platz gegeben wird. Bei allem, was sie tun, denken sie dran „und jetzt noch ein Part für die Mehrsprachigkeit“ (LP1, Z. 446f). Es wird immer reflektiert und Mehrsprachigkeit ist ein selbstverständlicher Bestandteil in der schulischen Planung. „Viele Eltern wollen ihr Kind an unsere Schule geben, weil es genau diese beiden Komponenten, einen verschränkten Ganzttag und die Mehrsprachigkeit, die bei uns vorherrscht, nutzen wollen“ (D1, Z. 313ff). Hier wird eine subjektive Einschätzung geäußert, die durch Mehrsprachigkeit in Verbindung mit dem Schulkonzept zu einer positiven Außenwahrnehmung der Schule führt sowie als Entscheidungsfaktor für Familien wahrgenommen wird. Den Entscheidungsfaktor für Familien beschreibt auch D2, in dem sie sagt, „Eltern finden sich wertgeschätzt und suchen sich auch gezielt diese Schule aus“ (Z. 405f). Als Veränderung an Schule 2 wird zudem die Zusammensetzung der Schülerschaft beschrieben. Seitdem sie eine voXmi Schule sind, haben sie „ein Drittel Kinder mit der Erstsprache Deutsch und zwei Drittel Kinder mit anderen Erstsprachen“ (D2, Z. 369f). In den Interviews konnten Aussagen zu wahrnehmbaren Unterschieden zu anderen Schulen gefunden werden. LP 1 verweist auf die Schule ihrer Kinder und

bemängelt, dass dort keine Mehrsprachigkeit sichtbar bzw. angewendet wird (Z. 519ff). D2 beschäftigt sich mit dem unterschiedlichen Einzugsgebiet der Schüler:innen. „Wir haben eine Nachbarschule, da war das Einzugsgebiet und ist auch heute noch eher traditionell“ (Z. 300f). „Eine Nachbarschule, die ist nicht weit weg von hier, (...) die hat kaum Kinder mit anderen Erstsprachen und de hat auch keine behinderten Kinder“ (Z. 357ff). Die Klientel der Schulen ist unterschiedlich und voXmi-Schule haben mehr Kinder mit anderen kulturellen Hintergründen sowie speziellen Bedürfnissen aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen. Als weiterer Unterschied wird genannt, dass nur voXmi-Schulen die Segregation durch die Deutschförderklassen kritisch betrachten (D2, Z. 411ff). „In vielen Schulen, es wird entweder Frontalunterricht geben oder die erste Sprache müssen die Kinder in der Schule vergessen“ (LP2, Z. 112ff) beschreibt, dass an anderen Schulen die Erstsprachen der Kinder unterdrückt wird und zudem wird auf die Unterrichtsmethode eingegangen, die im Unterschied zu ihrer Freiarbeit an anderen Schulen aus Frontalunterricht besteht. Dort belegen oben aufgeführte Ergebnisse das Gegenteil. Es gibt Unterschiede im Lehrpersonal. An voXmi-Schulen hat das gesamte Team eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit, während dies an anderen Schulen nur einzelne Personen vertreten (D1, Z. 522f).

Alle Befragten würden das Netzwerk weiterempfehlen. Sie antworten auf die Frage mit „Unbedingt“ (D1, Z. 559) oder „Ja“ (LP1, LP2, D2). Es gibt so viele Schulen mit vielen Sprachen und Kulturen und das Netzwerk beschäftigt sich genau damit, gibt Denkanstöße und Handlungsempfehlungen durch gemeinsamen Austausch. Der Blickwinkel liegt auf der Stärke der Kinder und das Netzwerk bietet Konzepte, wie man mit Mehrsprachigkeit umgehen kann und sollte (D2, Z. 420). Das Netzwerk bietet die Möglichkeit Mehrsprachigkeit zu behalten und wertzuschätzen (LP1, Z. 576). Laut D1 stärkt es die Kinder in ihrer Persönlichkeit und jedes Kind wird so gesehen, wie es ist (Z. 599ff).

## **8 Diskussion der Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews thematisch strukturiert aufgegriffen und diskutiert. Zum einen wird dadurch ermöglicht, die Forschungsfragen zu beantworten, zum anderen kann so ein Ausblick für weitere Forschungen skizziert werden.

### **8.1 Einordnung und Interpretation der Ergebnisse zu Verständnis und Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit**

Die Ergebnisse zeigen, dass alle Befragten Unsicherheiten bei der Definition von Mehrsprachigkeit aufweisen. In beiden Schulformen wird Mehrsprachigkeit als schwer und nicht eindeutig definierbar beschrieben. Die Befragten sind sich nicht einig, wie viele Sprachen Mehrsprachigkeit umfasst und welches Kompetenzniveau erforderlich ist. Mehrsprachigkeit wird mit dem Sprechen mehrerer Sprachen und teilweise von Dialekten verbunden. Auch in der Literatur existiert keine einheitliche Begriffsklärung. Die Definitionen von Festman (2019, in Anlehnung an De Groot, 2011) und Jafari et al. (2023) unterschieden sich hinsichtlich der Anzahl der vorausgesetzten Sprachen sowie des erforderlichen Kompetenzniveaus. Somit können die Unsicherheiten der Befragten als Ausdruck eines wissenschaftlichen nicht abschließend geklärten Begriffsverständnisses interpretiert werden.

Mehrsprachigkeit wird in beiden Schulkontexten als Normalität wahrgenommen und nicht als Ausnahmefall dargestellt. Diese Befunde stehen im Einklang mit den aktuellen Ergebnissen der Statistik Austria (2025) zur demographischen Entwicklung in Österreich. Auch Festman und Unterluggauer (2021) verweisen auf die heterogenen und diversen Klassenzimmer, welche mittlerweile als Realität im Bildungssystem angesehen werden. Dies verdeutlicht einen positiven und wertschätzenden Umgang mit sprachlichen und kulturellen Unterschieden, da sie als normal gelten. Dennoch bleibt kritisch zu hinterfragen, ob diese „Normalität“ in konkreten didaktischen Konzepten, wie beispielsweise im sprachsensiblen Unterricht, und weiteren strukturellen Unterstützungsmaßnahmen, wie etwa

zweisprachigem Lehrmaterial, umgesetzt wird. Laut Dallinger (2023) fördert das voXmi-Netzwerk die ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit.

In voXmi-Schulen liegt das Augenmerk auf der Wertschätzung der unterschiedlichen Sprachen, wie es auch Naphegyi et al. (2026) in ihrer Forschung darlegen. Aber auch die anderen Schulen möchten, dass sich alle Kinder in der Schule willkommen und angenommen fühlen und engagieren sich dafür. Die reine Anerkennung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, die in allen Interviews aufzufinden ist und zudem, als Normalzustand geäußert wird, reicht jedoch für eine systematische Förderung nicht aus. Deshalb fallen anhand dieser Untersuchung keine konkreten Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich der Einstellung zu Mehrsprachigkeit und der wertschätzenden Haltung auf. Dies ist positiv zu sehen, da die Wertschätzung, welche sich durch das Einbeziehen des kulturellen Hintergrunds sowie der Erstsprache der Kinder im Unterricht, äußert, Vorteile hinsichtlich der Motivation und dem Zugehörigkeitsgefühl haben kann (Festman, 2026).

In allen Schulen wird ein persönlicher Entwicklungsprozess bzw. Kompetenzzuwachs durch Mehrsprachigkeit geschildert. Mehrsprachigkeit wird als positiv und wertschätzend beschrieben, da durch sie viele Vorteile im persönlichen sowie schulischen Alltag entstehen. Alle Befragten haben eine grundsätzlich reflektierte und wertschätzende Haltung eingenommen. An voXmi-Schulen wird Mehrsprachigkeit jedoch besonders positiv bewertet, indem es metaphorisch durch Aussagen wie „Schatz oder Geschenk“ aufgewertet wird. Dies spiegelt sich auch in den Haltungen der Akteur:innen wider und hat laut Budde (2018) Einfluss auf den Umgang mit Heterogenität im Schulalltag. Die stark positive Rahmung lässt Mehrsprachigkeit nicht nur als Fundament des Lernens dastehen, sondern untermauert im besonderen Maße die Prinzipien des voXmi-Netzwerkes.

Während LP3 und LP4 primär von individueller Reflexion und situativem Handeln berichten, zeigt sich in voXmi-Schulen ein struktureller lösungsorientierte Ansatz. LP3 äußert „ich tu mich da sehr sehr schwer“ und LP4 „Ich habe das Gefühl, ich kann nicht allen gerecht werden“. Diese Aussagen können als Anzeichen von Überforderung interpretiert werden und verweisen darauf, dass Mehrsprachigkeit

in Schulen ohne voXmi-Teilhabe eher individuell gesehen wird und nicht als grundlegende Haltung im Kollegium anerkannt ist. In voXmi-Schulen zeigen sich weniger Ich-Zweifel, sondern eher lösungsorientierte Ansätze in der Wir-Perspektive. LP1 nimmt eine professionelle Haltung ein, die sagt, wir organisieren Unterstützung und holen uns Hilfe. Zudem werden konkrete didaktische Maßnahmen genannt, mit denen Lehrkräfte eigene Unsicherheiten ausgleichen können, etwa durch den Einsatz geeigneter Hilfsmittel wie zweisprachiger Bücher. Mehrsprachigkeit wird in voXmi-Schulen somit methodisch abgesichert und wirkt institutionell integriert. Dies verdeutlichen auch die Forschungsergebnisse von Petschnig (2025).

Als Vorteile von Mehrsprachigkeit wird die kulturelle Offenheit betont und dass Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung steht (Petschnig, 2025). Auch Festman und Unterluggauer (2021) verweisen darauf, dass Mehrsprachigkeit die individuelle Entwicklung, das Selbstbewusstsein, sowie das soziale Miteinander fördert.

In voXmi-Schulen werden Vorteile von Mehrsprachigkeit benannt, die im Zusammenhang mit dem Erlernen von Sprachen, insbesondere der Bildungssprache Deutsch stehen. Es wird explizit angeführt, dass Kinder, welche ihre Erstsprache gut beherrschen, auch besser Deutsch lernen. Dies deutet auf ein additives Mehrsprachigkeitsverständnis hin, bei dem Sprachkompetenzen sich gegenseitig unterstützen anstatt in Konkurrenz zueinanderstehen. Dieser Befund wird durch die UNESCO (2026) sowie durch das Modell nach Cummins (1979) belegt. Erstsprachenunterricht hilft bei der Alphabetisierung einer weiteren Sprache (UNESCO, 2026). Zudem werden durch Mehrsprachigkeit die kognitiven Fähigkeiten gestärkt und ein positiver und wertschätzender Umgang sowie das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit in den Schulalltag fördert Chancengleichheit. Dennoch ist bei der Wertschätzung immer darauf zu achten, dass die Kinder sich in ihrer Rolle wohlfühlen und nicht ein Schamgefühl aufkommt, wenn man sie als Experten darstellt (Schader, 2012).

Schließlich kann anhand der Erkenntnisse aus der Untersuchung und der vorhandenen Literatur folgendes festgestellt werden: Es gibt keine konkreten

Unterschiede in den Definitionsversuchen der Befragten, aber alle zeigen eine wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit. Bei voXmi-Schulen zeigten sich die Haltungen stärker konzeptionell verankert, ressourcenorientiert und institutionell getragen, während die Haltungen bei Schulen ohne Netzwerkteilhabe eher individuell und teilweise mit Unsicherheiten und Überforderung verbunden waren. Es wird deutlich, dass eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit eine notwendige Grundlage darstellt, diese jedoch erst durch institutionelle Rahmung und konzeptionelle Einbettung in schulische Strukturen eine nachhaltige Wirkung entfalten kann. In voXmi-Schulen bleibt Mehrsprachigkeit nicht auf der Ebene individueller Überzeugungen, sondern macht sich als organisatorische Leitidee sichtbar. Es wurden einige Vorteile von Mehrsprachigkeit in allen Interviews aufgezeigt, welche Mehrsprachigkeit nicht als Defizit, sondern als Ressource betrachten.

## **8.2 Einordnung und Interpretation der Ergebnisse zu Sichtbarkeit und konkrete Förderung von Mehrsprachigkeit**

Hinsichtlich der Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit zeigen die Schulen starke Unterschiede. In voXmi-Schulen ist Mehrsprachigkeit systematisch und konzeptionell sichtbar. Begrüßungen sind in vielen Sprachen im Eingangsbereich sowie im gesamten Schulgebäude aufzufinden. Eine mehrsprachige Bibliothek gibt es in beiden voXmi-Schulen, welche ebenfalls die aktive Gestaltung von Mehrsprachigkeit widerspiegelt. Die Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit ist Teil der Schulentität, wie es auch Naphegyi et al. (2026) in ihrer Untersuchung herausgefunden haben. Dies zeigt, dass Mehrsprachigkeit in voXmi-Schulen institutionell verankert ist. Es schafft einen warmen und herzlichen Empfang, wenn man die Schulen betritt und erzeugt ein Gefühl des Willkommenseins für jedermann. In den anderen Schulen ist die sichtbare Mehrsprachigkeit im Schulhaus nicht auffallend, neben einzelnen symbolischen Elementen, wie den Nationalflaggen, gibt es in Schule 4 nur die Zukunftsidee mit den Begrüßungen auf den Treppenstufen, aber keine konkrete Umsetzung. Mehrsprachigkeit trägt nicht zur Schulhausgestaltung bei und wirkt sich eher randständig bzw. situativ aus. Diese Ergebnisse untermalen, dass voXmi-Schulen mehr Wert auf die Sichtbarkeit von

Mehrsprachigkeit im Schulhaus legen und so eine Willkommenskultur schaffen. Es wird deutlich, dass voXmi-Schulen Mehrsprachigkeit Raum und einen Platz geben wollen, während Schulen ohne Netzwerkteilhabe Mehrsprachigkeit nicht strategisch sichtbar machen. Laut Bennett (2017) dient Schule als Raum, in dem durch die gezielte Erweiterung der Wahrnehmung die natürliche Tendenz zum Ethnozentrismus überwunden und interkulturelle Sensibilität als lernbare Kompetenz vermittelt wird. Somit kann auch die Sichtbarkeit der unterschiedlichen Sprachen und damit verbundenen Kulturen zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen. Auch Petsching (2025) betont, dass voXmi-Schulen durch das Sichtbarmachen der unterschiedlichen Sprachen die Identitäten der Schüler:innen annehmen, aufzeigen und besonders akzeptieren und respektieren.

Ergebnisse der konkreten Förderung zeigen, dass nicht-voXmi-Schulen das Konzept der Deutschförderklassen vertreten. Dadurch findet eine deutliche Separation der Schüler:innen statt, welche kritisch betrachtet werden kann (Schwab, 2025). Durch die Förderklassen bekommen die Schüler:innen zwar 15 Stunden intensives Sprachtraining (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024), werden jedoch von der Klasse separiert und verpassen andere wichtige Unterrichtsgeschehen (Schwab, 2025). D3 betont Skepsis gegenüber der Separation, dennoch fühlt sie sich verpflichtet, die gesetzlichen Vorgaben einzuhalten und gibt den Lehrpersonen nur minimalen Freiraum in der Handhabung der Deutschförderung. Mehr Spielraum zeigten die Ergebnisse von Schule 4. Das eigene Sprachförderprogramm verdeutlicht, dass individueller mit den Schüler:innen gearbeitet wird, in dem sie nach Leistungsniveau in Kleingruppen eingeteilt und gefördert werden. Dennoch findet auch dort eine Separation statt. Laut Schwab (2025) kann diese Separation zu sozialer Absonderung, Stigmatisierung und Isolation führen. Demnach sind Deutschförderklassen kritisch zu betrachten und ein integratives Förderkonzept wäre wünschenswert. Es stellt sich die Frage: Bekommen die Schüler:innen gute, intensive, aber separierte Deutschförderung oder wird mehr darauf geachtet, dass sie sich sozial integrieren und durch die Mitschüler:innen integrativ die deutsche Sprache lernen? Dies stellt eine konkrete Schwierigkeit im Bildungssystem dar und fordert ein Umdenken und Umstrukturieren der gesetzlichen Vorgaben. In voXmi-Schulen findet

das Deutschklassenförderkonzept keine Verwendung. Hier wird flexibel und dynamisch, je nach Bedarf mit den Kindern im Eins-zu-Eins-Setting oder in Kleingruppen gearbeitet. Durch die enge Zusammenarbeit mit Erstsprachenlehrpersonen wird paralleles Arbeiten an gleichen Themen ermöglicht, was vorteilhaft für den Zweitspracherwerb sein kann, da Muster der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden können (Cummins, 1979; Festman & Unterluggauer, 2021).

In allen Schulen wird generell Erstsprachenunterricht angeboten. Dabei ist jedoch kritisch zu betrachten, dass dieser den Kindern nur ermöglicht ist, wenn die Erziehungsberechtigten die Kinder dazu anmelden. Prinzipiell würde ein verpflichtender Erstsprachenunterricht für mehrsprachige Schüler:innen von Nutzen sein, da auf diese Weise gesichert werden könnte, dass sie in der Erstsprache alphabetisiert sind. Dies würde dann bei der Alphabetisierung und dem Erwerb einer weiteren Sprache hilfreich sein (Cummins, 1979; UNESCO, 2026).

Auffallend bei voXmi-Schulen ist die Wortschatzarbeit. Anhand von Sprachvergleichen, Übersetzungsübungen und Projekten findet diese in Erst- und Zweitsprache systematisch-kontinuierlich (Festman, 2026) statt und knüpft an die Lebenswelt der Kinder an. Gallgher et al. (2023) haben darauf verwiesen, dass sich die Herstellung von Bezügen zu Lebenswelt positiv auf die Lernentwicklung der Schüler:innen auswirkt. Es zeigt sich auch in der Studie von Festman (2026), sowie dem Schulprojekt von Festman et al. (erscheint 2026), dass es positive Auswirkungen wie erhöhte Motivation und Lernbereitschaft hat, wenn sich der Unterricht an der Lebenswelt der Kinder orientiert und die mehrsprachigen Ressourcen Anwendung finden. In Schulen ohne Zertifikat liegt der Fokus eher auf punktuell-ritualisierten Unterrichtspraktiken, wie Begrüßungen und berücksichtigt die Lebenswelt der Kinder weniger.

*Translanguaging*-Elemente konnten in allen Schulen gefunden werden, indem Wörter oder Zahlen auch in den Erstsprachen von den Kindern benannt werden. Dieser didaktische Ansatz zeigte sich in nicht-voXmi-Schulen jedoch nur einmalig und nicht als fester Bestandteil von Unterricht. voXmi-Schulen arbeiten kontinuierlich mit METACOM-Symbolen und lassen die Kinder die Lernwörter auch in

ihren Erstsprachen schreiben. Zudem haben sie zweisprachige Bilderbücher erstellt. Laut Festman und Unterluggauer (2021) sowie Festman (2026) sind dies Methoden, die Motivation und das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder zu stärken.

Insgesamt singen alle Schulen mehrsprachige Lieder und begrüßen die Kinder in unterschiedlichen Sprachen. Das sind ebenfalls punktuell-ritualisierte didaktische Ansätze (Festman, 2026), die zur Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen und laut Guarda et al. (2022) sowie Festman (2026) auch einige Lehrpersonen im Unterricht umsetzen. In voXmi-Schulen werden mehr Sprachvergleiche unternommen. Durch explizite Projekte werden Eltern einbezogen und die Erstsprachen finden Raum im Schulalltag. Somit wird Elternarbeit durch die aktive Einbindung der Eltern geprägt (Petschnig, 2025) und besonders Kinder mit anderen Erstsprachen werden aktiv in den Unterricht einbezogen und können ihr Wissen über die Erstsprache präsentieren (Festman & Unterluggauer, 2021). Das Einbeziehen von Erstsprachen in den Schulalltag kann positive Effekte mit sich tragen, bedarf aber auch fester Regeln, damit sich niemand ausgeschlossen fühlt (Belke, 2012).

D2 äußert die Wichtigkeit des sprachsensiblen Unterrichts. Dies steht in Einklang mit den theoretischen Grundlagen des Konzeptes, wonach fachliches Lernen untrennbar mit sprachlichem Lernen verbunden ist (Akademie der Ruhr-Universität, 2024). Zudem lassen sich Parallelen zu den Prinzipien nach Leisen (2026) erkennen, insbesondere bei der bewussten Förderung sprachlicher Strukturen und der Aktivierung der Lernenden. Die Interviewaussage von D2 bestätigt somit die in der Literatur hervorgehobene Bedeutung sprachsensibler Unterrichtsgestaltung, die laut Petschnig (2025) in voXmi-Schulen zu Teilen umgesetzt wird. Wie Naphegyi et al. (2026) in ihrer Studie verdeutlichen, besteht jedoch auch an voXmi-Schulen dementsprechend Entwicklungspotenzial. Ein möglicher Lösungsansatz zur nachhaltigen Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht ist der diversitätssensible Unterricht, der den sprachsensiblen Ansatz um Mehrsprachigkeit und die Lebenswirklichkeit der Kinder erweitert.

Des Weiteren wird deutlich, dass in nicht-voXmi-Schulen die Kinder Eigeninitiative ergreifen müssen, währenddessen in voXmi-Schulen eine aktive Ermutigung

vom Gebrauch von anderen Sprachen stattfindet. Erstsprachen finden Platz in Projekten, Lernwörtern und auf Plakaten. Die Motivation der Kinder wird aktiv gefördert und Mehrsprachigkeit wird emotional positiv gerahmt. In nicht-voXmi-Schulen sind andere Sprachen zwar erlaubt, aber nicht strukturell eingebunden. Somit zeigen sich ressourcenorientierte Haltungen in voXmi-Schulen, hingegen nehmen die anderen Schulen nur eine pragmatisch-funktionale Haltung ein. Ein deutlicher Unterschied zeigt sich in der Projektkultur. In voXmi-Schulen gibt es eine Vielzahl von institutionalisierten Projekten, währenddessen Mehrsprachigkeit in den anderen Schulen nicht als schulweites Ereignis inszeniert wird.

Es zeigt sich, dass alle Schulen didaktische Ansätze in ihr Unterrichtsgeschehen einbeziehen, jedoch wird in voXmi-Schulen verstärkt und vor allem vermehrt die Mehrsprachigkeit eingebaut und sichtbar gemacht. Dies zeigten schon die Forschungen von Naphegyi et al. (2026) und Petschnig (2025). voXmi bedeutet nicht, dass Mehrsprachigkeit vollständig inkludiert wird, aber stärker systematisiert ist.

Zusammengefasst lässt sich hinsichtlich der Forschungsfrage festhalten, dass sich die untersuchten Schulen weniger in ihren individuellen didaktischen Ansätzen unterscheiden als vielmehr in der konzeptionellen Verankerung von Mehrsprachigkeit. Auch wenn didaktische Maßnahmen und einzelnen *Translanguaging*-Elemente in allen Schulen erkennbar sind, ist Mehrsprachigkeit in voXmi-Schulen systematischer, kontinuierlicher, projektorientierter und sichtbarer im Schulalltag eingebunden. In Schulen ohne Zertifikat liegt der Schwerpunkt offenbar stärker auf dem Erwerb der Bildungssprache Deutsch, während interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit nur situativ stattfinden und nicht als schulweites Entwicklungsziel verankert sind. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass voXmi-Schulen eine stärkere Systematisierung, Sichtbarmachung und ressourcenorientierte Rahmung von Mehrsprachigkeit haben und deshalb die Teilhabe am Netzwerk zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen in gewissen Maßen beiträgt.

### **8.3 Einordnung und Interpretation der Ergebnisse zum interkulturellen Lernen und dem Umgang mit kultureller Vielfalt**

Die Ergebnisse zeigen, dass alle Schulen die Vielfalt grundsätzlich positiv annehmen. Sie sprechen beispielsweise von einem „bunten Miteinander“ und sehen die kulturelle Vielfalt als Realität im Schulhaus. Auch Festman und Unterluggauer (2021) verwiesen auf die Heterogenität als Normalität in den Klassenzimmern, wodurch Lehrpersonal darauf angewiesen ist, mit der kulturellen und sprachlichen Vielfalt zu arbeiten. Es herrscht in allen Schulen zumindest eine Haltung eines wertschätzenden Umgangs mit der Vielfalt.

Wie Byram (2021) in seinem Modell darlegt, müssen Lernende in der Lage sein, kulturelle Bedeutungen zu verstehen, zu reflektieren und zudem kritisch einzuordnen, um als engagierte und verantwortungswusste Sprecher:innen agieren zu können. Dies kann nur funktionieren, wenn unterschiedliche Kulturen im Schulalltag integriert werden und den Schüler:innen die Vielfalt aufgezeigt und ein respektvoller Umgang damit vorgelebt wird. Dies verdeutlicht auch Bennett (2017) mit dem DMIS, welches davon ausgeht, dass interkulturelle Kompetenz ein Entwicklungsprozess ist. Beispielsweise durch die Thematisierung von kulturellen Festen, welche ebenfalls in allen Schulen stattfindet, werden kulturelle Unterschiede auf symbolischer Ebene sichtbar gemacht. Dabei bleibt jedoch zu hinterfragen, ob Interkulturalität auf dieser Ebene bleibt oder ob sie darüber hinaus geht, indem nicht nur auf andere Feste, Essen und Rituale aufmerksam gemacht wird, sondern diese auch regelmäßig integriert werden.

Ein zentraler Unterschied stellt der Umgang mit der sprachlichen Vielfalt dar. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass an nicht-voXmi-Schulen die Erstsprachen primär nur in der Freizeit erlaubt sind und das Augenmerk darauf liegt eine gemeinsame Art der Kommunikation zu finden. Wie bereits erwähnt, wird Mehrsprachigkeit nicht systematisch in den Unterricht integriert, was im Umgang mit der Vielfalt eher zu kritisieren ist. Kinder können teilweise dem Unterricht nicht folgen, wenn rein die deutsche Sprache im Unterricht Verwendung findet und sie diese nicht ausreichend beherrschen (Abrigo & Gallardo, 2025).

Neben der sprachlichen Vielfalt ist es auch wichtig die kulturelle Vielfalt zu legitimieren, indem beispielsweise unterschiedliche Rechenmethoden Anerkennung finden. Es ist nicht wichtig, wie das Kind rechnet, sondern dass es auf das richtige Ergebnis kommt und den Rechenweg erklären kann. Dies verdeutlicht wieder eine Ressourcenorientierung, anstatt das Defizit zu betrachten, dass das Kind vielleicht nicht die in Österreich anerkannte Rechenmethode beherrscht. voXmi-Schulen zeigen eine Koexistenz mehrerer Kulturen und Sprachen auf und lassen diese aktiv mit in den Schulalltag einfließen. Auch kulturell bedingte Missverständnisse werden in voXmi-Schulen reflektiert. Die eigenen sowie die Normen und Werte des Gegenübers werden hinterfragt und die Beteiligten entwickeln sich professionell weiter, indem sie ihr eigenes Handeln an die gegebenen Umstände anpassen. Die Intervention wird kultursensibel geführt, wodurch ein respektvoller Umgang mit unterschiedlichen Kulturen überhaupt stattfinden kann (Xu et al., 2023). Es findet eine Meta-Reflexion über kulturelle Prägungen statt. Die Akteur:innen in voXmi-Schulen zeigen Perspektivenübernahme und Selbstreflexion, was im interkulturellen Kompetenzmodell nach Byram (2021) im Vordergrund steht.

In den anderen Schulen liegt der Fokus mehr auf der Organisation von Kommunikation, die kulturellen Unterschiede werden wahrgenommen, aber es findet weniger explizite Selbstreflexion statt. Als weiteren Unterschied zeigen die Ergebnisse, dass Kultur an nicht-voXmi-Schulen als etwas Statisches wirkt, was zu Verständigungsproblemen führen kann. Hingegen an voXmi-Schulen als lern- und reflektierbare Differenz, die jedoch gleichwertig ist.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse lassen sich die Forschungsfragen dahingehend beantworten, dass sich die untersuchten Schulen weniger in ihrer grundsätzlichen Haltung zur kulturellen Vielfalt unterscheiden, sondern vor allem in der strukturellen Verankerung und didaktischen Umsetzung von Interkulturalität. voXmi-Schulen setzen auf systematisch-kontinuierliche Unterrichtspraktiken, welche an die Lebenswelt der Kinder sowie der Erziehungsberechtigten anknüpfen. Zudem weisen die Schulen ein unterschiedliches Maß an interkultureller Reflexion auf. Während nicht-voXmi-Schulen Vielfalt primär symbolisch sichtbar machen und sprachliche Heterogenität tolerieren, fördern voXmi-Schulen eine

systematisch und kontinuierlich integrierte, ressourcenorientierte und reflexiv ausgerichtete interkulturelle Praxis, die nicht nur die Schüler:innen, sondern auch die Erziehungsberechtigten und Familien einschließt.

#### **8.4 Einordnung und Interpretation der Ergebnisse zu den strukturellen Bedingungen und Herausforderungen**

Durch die Analyse konnte aufgezeigt werden, dass die untersuchten Schulen hinsichtlich der strukturellen Bedingungen und Herausforderungen einige Gemeinsamkeiten aufweisen. An allen Standorten herrscht eine hohe sprachliche Diversität innerhalb der Schülerschaft sowie dem Kollegium. Alle Schulen definieren Deutsch als gemeinsame Kommunikationsbasis und verweisen darauf, dass es notwendig ist der deutschen Sprache mächtig zu werden. Wie Heppt und Schröder (2023) darlegen, ist die Bildungssprache Deutsch das übergeordnete Ziel innerhalb der Bildungsinstitution, um Chancengleichheit zu ermöglichen. Dennoch ist von Bedeutung Mehrsprachigkeit anzuerkennen und das Konzept des monolingualen Habitus (Gogolin, 2008) zu bekämpfen. Dieses Konzept ist erfreulicherweise an keiner der Schulen mehr vertreten, da Mehrsprachigkeit überall toleriert und respektiert wird. Auch wenn sie auf eine gemeinsame Basis hinstreben, wird den Schüler:innen die Erstsprache an keiner Schule verboten, sondern dieser wird meist wertschätzend gegenüber getreten und Erstsprachenunterricht wird vermehrt angeboten. Dies verdeutlicht eine positive Entwicklung hinsichtlich der Einstellungen und dem Umgang mit Heterogenität in den Schulen und im Bildungssystem. Besonders betont wurde überall der Ressourcenmangel, wodurch die Praxis, unabhängig von der Netzwerkteilhabe begrenzt wird. Egal ob voXmi-Schule oder nicht, überall wird Zeitmangel, Personalmangel und der Bedarf an mehrsprachigem Personal erwähnt. Zudem wird der Wunsch nach Doppelbesetzung sowie besseren Fortbildungsangeboten geäußert. Während voXmi-Schulen spezifischer Fortbildungsangebote kennen, äußern nicht-voXmi-Schulen eher Unsicherheiten. Da wie im theoretischen Teil beschrieben die Fort- und Weiterbildungen größtenteils auf freiwilliger Basis stattfinden, lässt sich rückschließen, dass der Verbesserungswunsch nicht nur auf die Angebote zurückfallen darf, sondern auch die persönlichen Einstellungen und Interessen der

Lehrpersonen berücksichtigt werden müssen. Dennoch lässt sich dabei festhalten, dass viele Lehrpersonen sich nicht ausreichend auf den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Klassenzimmer vorbereitet fühlen (Dallinger, 2023; OECD, 2025; Rinker & Ekinici, 2025) und Defizite in der Lehrer:innenausbildung vorhanden sind (Rösch, 2015). Die wiederkehrende Unsicherheit von Lehrpersonen deutet darauf hin, dass die derzeitige Ausbildung nicht ausreichend auf die Anforderungen heterogener Klassenzimmer vorbereitet. Es wäre daher notwendig verpflichtende Aus- und Fortbildungsangebote mit der Thematik in das Bildungssystem aufzunehmen (Hoch & Wildemann, 2019).

Hinsichtlich der zeitlichen Ressourcen zeigt auch die Literatur, dass Mehrsprachigkeit einhergeht mit zeitlichem und planerischem Aufwand (Festman & Unterlugauer, 2021). Neben den mangelnden zeitlichen Ressourcen, stehen auch noch die Einschränkungen durch den Lehrplan. Erstsprachen in den Unterricht zu integrieren, bedeutet eine ausführlichere Planung mit angepasstem Unterrichtsmaterial (Gallagher & Scrivner, 2024) und einen anscheinend verlangsamten Unterrichtsfortschritt (Gallagher et al., 2023). Deswegen wird sich auch eine Veränderung der gesetzlichen Vorgaben gewünscht. Besonders in Hinsicht auf die Deutschförderklassen und der damit verbundenen Segregation sowie der Benotung der Schüler:innen. Auch wenn Studien keine signifikanten Aussagen aufstellen konnten, wie Schüler:innen mit Migrationshintergrund benotet werden (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, 2017), wünschte sich das befragte Lehrpersonal eine Veränderung hinsichtlich der Einbeziehung von Kenntnissen der Erstsprachen der Schüler:innen. Es lässt sich demnach festhalten, dass Veränderungen von oben angestrebt werden, damit Mehrsprachigkeit ohne Separation besser in den Schulalltag integriert werden kann und die Benotung der Schüler:innen fairer wird. Der Umgang mit dieser Systemkritik unterscheidet sich jedoch bei den Schulen. Während nicht-voXmi-Schulen Deutschförderkurse und -klassen als Widerspruch zum Inklusionskonzept sehen, wenden sie sie trotzdem an und bemängeln die gesetzlichen Vorgaben als Hindernis. VoXmi-Schulen kritisieren das System ebenfalls, aber legen den Fokus mehr auf die Handlungsspielräume innerhalb des Systems und

verfolgen das Ziel einer gesellschaftlichen Sensibilisierung. Es zeigt sich, dass voXmi-Schulen trotz der Einschränkungen handlungsorientierter agieren.

Weitere Gemeinsamkeit der Schulen ist das Spannungsfeld von Integration der Erstsprachen vs. Exklusion. Obwohl in allen Schulen die Erstsprachen toleriert werden, bringt es Herausforderungen mit sich. Es können Konflikte in Erstsprachen stattfinden, Erstsprachen können andere Kinder ausschließen und somit ist es herausfordernd eine Balance zwischen Freiraum und gemeinsamer Sprache zu finden. Es stellt ein universelles professionelles Dilemma dar. Dafür hat Belke (2012) festgehalten, dass es beim Einbeziehen von Erstsprache Regeln braucht. Regeln, damit kein Ausschluss stattfindet aber die Erstsprachen trotzdem wertgeschätzt werden, Teil des Schulalltags werden können und so auch das Erlernen von weiteren Sprachen gefördert werden kann.

Alle Schulen haben ähnliche vorhandene Ressourcen genannt. Mittlerweile gibt es einige Übersetzungsangebote und Tools, die sich positiv auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit auswirken. Dabei ist jedoch zu bedenken, ob die Tools immer griff- und einsatzbereit sind, wenn sie benötigt werden. Oft gibt es ungeplante Situationen, die dann ein professionelles Handeln erfordern. In voXmi-Schulen wird dort besonders eine starke interne Vernetzung betont. Eine solche Vernetzung kann, wie Studien belegen zu Lernerfolg und professionellerem Handeln führen (He et al., 2025).

Es zeigt sich, dass Sprachbarrieren durch Interkulturalität entstehen können. Dabei ist ebenfalls anzumerken, dass diese Sprachbarrieren mit Herausforderungen für das Lehrpersonal einhergehen. Sie müssen sich über Hilfsangebote bewusst sein und zudem den gesetzlichen Anforderungen sowie der individuellen Förderung gewachsen sein. Schüler:innen können ohne ausreichende Kenntnisse der Bildungssprache Deutsch dem Unterricht nicht adäquat folgen. Dies stellt das Lehrpersonal vor die Herausforderung, den Unterricht so zu konzipieren, dass alle Kinder folgen können und motiviert am Unterrichtsgeschehen teilnehmen wollen (Abrigo & Gallardo, 2025).

Insgesamt lässt sich durch die Ergebnisse und mit Blick auf die Forschungsfragen festhalten, dass alle untersuchten Schulen unter ähnlich komplexen

Bedingungen arbeiten und mit vergleichbaren Herausforderungen konfrontiert sind. Dabei liegt das Augenmerk besonders bei der Ressourcenknappheit, den gesetzlichen Vorgaben und der Notwendigkeit einer gemeinsamen Unterrichtssprache. Die Unterschiede liegen also nicht in der Ausgangssituation, sondern wieder in der institutionellen Verankerung und der strategischen Ausrichtung. Während nicht-voXmi-Schulen vorhandene Ressourcen primär kompensatorisch einsetzen und strukturelle Begrenzungen betonen, zeigen voXmi-Schulen eine besser ausgeprägte Vernetzung und schulische Identifikation mit Mehrsprachigkeit. Damit kann die Forschungsfrage dahingehend beantwortet werden, dass nicht die Rahmenbedingungen durch die Netzwerkteilhabe verändert werden, aber die professionelle Einstellung, die strategische Nutzung und der Umgang sowie die institutionelle Einbettung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen.

## **8.5 Einordnung und Interpretation der Ergebnisse zu Vergleich und Bewertung des voXmi-Netzwerkes**

In diesem Teil der Diskussion ist es schwierig Verknüpfungen zur Theorie zu machen, da momentan wenig Forschungen zum Netzwerk und dessen Bewertung vorliegen. Daher zeigen sich besonders in diesem Abschnitt neue Forschungsergebnisse, die sich durch die Untersuchung ergeben haben.

Die Ergebnisse zeigen ein grundsätzliches Interesse der Befragten am Thema Mehrsprachigkeit und am voXmi-Netzwerk. Prinzipiell herrscht in allen Schulen Offenheit gegenüber einer Weiterentwicklung in diesen Bereichen. Das lässt darauf schließen, dass mittlerweile Mehrsprachigkeit als Realität verstanden wird und Anschluss im Schulwesen findet. Alle sehen Mehrsprachigkeit grundlegend als Stärke. Die positive Haltung der Lehrkräfte gegenüber dem Thema verweist auf einen Schritt in eine Zukunft, in der Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen als Mehrwert und Ressource verstanden wird und nicht als Defizit. Es lässt sich so interpretieren, dass die Weiterentwicklung jedoch stark mit einer bildungspolitischen Reform zusammenhängt, die eine vertiefende, systematische Verankerung der Themen fordert. Eine solche Verankerung findet jedoch durch die voXmi-Netzwerkteilhabe statt. Wie Dallinger (2023), Naphegyi et al. (2026) und

Petschnig (2025) in ihren Untersuchungen festgestellt haben, haben Lehrpersonen an voXmi-Schulen eine grundlegend positive und ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit. Die Schulen sind mehrsprachig gestaltet und Mehrsprachigkeit findet aktiv Anwendung im Schulalltag (Naphegyi et al., 2026).

Die Netzwerkteilhabe geht laut den Befragten zum einen einher mit einem wahrgenommenen Mehraufwand. Die Zertifizierung ist arbeitsintensiv. Strategiepapiere, Dokumentationen, Austausch und die Öffentlichkeitsarbeit erfordern Zeit und Ressourcen. Diese Zusatzaktivitäten können als Hürde wahrgenommen werden. Zum anderen verspricht die Teilhabe am Netzwerk positive Effekte (voXmi, o.D.). Daraus lässt sich schließen, dass die Netzwerkteilhabe kein Selbstläufer ist, sondern institutionelle Bereitschaft, Eigeninitiative und Ressourcen verlangt, welche sich laut den Akteur:innen lohnt.

Teil des Netzwerkes voXmi zu sein, wirkt sich auch auf die Schulentwicklung aus. Während nicht-voXmi-Schulen keinen verbindlichen Entwicklungsprozess durchlaufen, fungiert voXmi als Schulentwicklungsinstrument. Es regt dazu an und verpflichtet dazu, über den Zertifizierungsprozess, bestehend aus Situationsanalyse, Strategiepapieren, Erfüllung der Kriterien und Sichtbarmachung von Projekten und Arbeiten (voXmi, o.D.), hinaus kontinuierlich an der Thematik weiterzuarbeiten und ihre Entwicklungen sichtbar zu machen. Mehrsprachigkeit wird in jedes Projekt und alles, was sie machen, integriert. Zudem hat es eine positive Wirkung nach außen und beweist sich als attraktiv für Eltern. Eltern entscheiden sich bewusst für diese Schulen, da sie dort Anerkennung und Respekt für sich und die eigene Kultur bekommen. Des Weiteren verdeutlichen die Ergebnisse von voXmi-Schulen, dass Mehrsprachigkeit durch die Teilhabe am Netzwerk in der Schule stärker sichtbar gemacht wird. Dies wird durch die Forschungen von Dallinger (2023), Naphegyi et al. (2026) und Petschnig (2025) ebenfalls belegt. Außerdem wird durch die Ergebnisse der Befragten von voXmi-Schulen deutlich, dass das Klassenklima gestärkt wird. Das sich PLCs positiv auf das Schulklima und die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen auswirkt, wird von Nguyen et al. (2024) bestätigt. Dadurch lässt sich festhalten, dass die Netzwerkteilhabe auf jeden Fall positiven Einfluss auf den Schulalltag hat.

Die Bekanntheit des voXmi-Netzwerkes ist noch ausbaufähig. Die Schulen, die kein voXmi-Zertifikat haben, kannten das Netzwerk überhaupt nicht oder haben erst vor kurzem davon gehört. Es wird Interesse am Netzwerk, aber auch die Sorge vor Mehraufwand geäußert. Die voXmi-Schulen hingegen sind schon seit Jahren Mitglieder des Netzwerkes. Sie sind aktiv vernetzt, nehmen an Tagungen teil und das Thema Mehrsprachigkeit wird strategisch in die Schulentwicklung eingebunden. Damit zeigt sich ein klarer Unterschied zwischen den Schulen.

Die Ergebnisse der Haltungsdimensionen unterscheiden sich enorm. In voXmi-Schulen wurde eine explizite Handlungsveränderung durch die Teilhabe am Netzwerk wahrgenommen. Sie haben ein gemeinsames Werteverständnis und alle, die damit nicht zurechtkommen, verlassen die Schule. Das Netzwerk wird Teil der Schulidentität und wird zur institutionellen Norm. Hingegen zeigen die anderen Schulen nur positive Einzelhaltungen und keine verpflichtende gemeinsame Wertebasis.

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse so interpretieren, dass in den Schulen die strukturellen Bedingungen ähnlich sind, aber voXmi die institutionelle Verbindlichkeit, die Teamkohärenz und die Reflexionskultur verändert. Es wirkt identitätsstiftend und Mehrsprachigkeit ist als handlungsleitendes Prinzip etabliert. Die Unterschiede sind nicht quantitativ, also ob die Schulen mehr oder weniger divers sind, sondern qualitativ und strukturell, beispielsweise im Grad der Institutionalisierung, Verbindlichkeit und gemeinsamen Haltung. Somit zeigt sich, dass das Netzwerk zur Professionalisierung, Institutionalisierung und strategischen Ausrichtung interkultureller und mehrsprachiger Praxis beiträgt.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen lässt sich zusammenfassen, dass sich die Schulen im Grad der institutionellen Verankerung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen unterscheiden. Während in Schulen ohne das voXmi-Zertifikat diese Themen hauptsächlich auf Ebene individueller Haltungen behandelt werden, sind sie in voXmi-Schulen strategisch in die Schulentwicklung eingebunden und Teil einer gemeinsamen Wertebasis. Die Netzwerkteilhabe erhöht Verbindlichkeit, Sichtbarkeit und Professionalität in der mehrsprachigen und interkulturellen Praxis, ohne die Ausgangsbedingungen zu verändern.

## 9 Limitation der Studie

In diesem Kapitel werden die Einschränkungen und Grenzen der vorliegenden Arbeit sowie der weitere Forschungsbedarf beschrieben.

Durch die gewählte Untersuchungsmethode war es möglich, aussagekräftiges Datenmaterial zu generieren, auf dessen Analyse die Forschungsfragen beantwortet werden konnten. Um die praktische Umsetzung und den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer genauer beobachten zu können und so weitere und vor allem praxisbezogene Ergebnisse zu erlangen, wäre die Erweiterung der Studie um Unterrichtsbeobachtungen in den vier Schulen denkbar gewesen, was jedoch den Rahmen der Masterarbeit gesprengt hätte.

Die Studie beschränkt sich auf jeweils zwei städtische Schulen mit und ohne voXmi-Zertifikat. Für den für diese Masterarbeit geplanten Vergleich zeigt sich die Auswahl der Schulen als geeignet, da alle die gleichen Rahmenbedingungen im städtischen Raum erfüllen. Für ein umfassenderes Ergebnis wäre es notwendig, auch Klein- bzw. Dorfschulen mit in die Stichprobe der Studie einzuschließen. Dort wären vermutlich prägnantere Unterschiede aufgefallen.

Die Studie beschränkt sich zudem ausschließlich auf Volksschulen, was dem eigenen Studienfokus auf Primarstufe entspricht. Interessant wäre auch, wie sich das Netzwerk in anderen Bildungsinstitutionen zeigt und welche Auswirkungen es mit sich bringt.

Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass die vorliegende Arbeit eine erste Vergleichsstudie darstellt, die durch weitere Untersuchungen zu umfassenderen Ergebnissen führen kann. Mit dieser Arbeit konnte ein Einblick in die Netzwerkarbeit von voXmi und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz in österreichischen Volksschulen geliefert und eine Antwort auf die Unterschiede zwischen den Schulen und hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz erlangt werden.

## 10 Fazit

Die vorliegende Arbeit hat untersucht, ob und wie sich Schulen mit und ohne Teilhabe am Netzwerk voXmi hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz unterscheiden.

Aus der Datenerhebung ging hervor, dass sich die Schulen nicht hinsichtlich ihrer grundlegenden Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit unterscheiden, sondern im Grad der institutionellen Verankerung. Alle Befragten repräsentieren eine wertschätzende Haltung gegenüber kultureller und besonders sprachlicher Vielfalt. Im Gesamten wird Mehrsprachigkeit eher als Bereicherung und Ressource anstatt als Defizit wahrgenommen. Der Unterschied liegt darin, wie konsequent diese Haltung in den Schulen strukturell abgesichert und konzeptionell umgesetzt wird.

Somit lassen sich die Forschungsfragen wie folgt beantworten:

Zur ersten Forschungsfrage, wie sich die Schulen unterscheiden, lässt sich festhalten, dass die Unterschiede primär in der Organisation und dem Schulkonzept liegen. VoXmi-Schulen haben Mehrsprachigkeit strategisch und systematisch-kontinuierlich in die Schulentwicklung eingebunden, während nicht-voXmi-Schulen Mehrsprachigkeit eher auf individueller Ebene behandeln und nur situativ einbinden. Mehrsprachigkeit wird in voXmi-Schulen als identitätsstiftendes Leitprinzip verstanden und im Gegensatz zu den anderen Schulen im gesamten Schulgebäude sichtbar gemacht.

Zur zweiten Forschungsfrage, wie sich die mehrsprachigkeitsfördernden Maßnahmen unterscheiden, zeigen die Ergebnisse, dass didaktische Maßnahmen in allen Schulen vorkommen. Überall werden mehrsprachige Lieder gesungen, mehrsprachige Begrüßungsrituale vollzogen oder *Translanguaging*-Elemente eingebaut. Hier liegt der Unterschied darin, dass voXmi-Schulen die Maßnahmen stärker systematisch und kontinuierlich verankern und projektorientierter arbeiten. Die Sichtbarkeit im Schulhaus sowie die Kooperation mit Erziehungsberechtigten, (Erstsprachen)Lehrpersonen und Netzwerkangehörigen vertiefen die Arbeit und den Umgang mit Mehrsprachigkeit. Die Maßnahmen in Schulen ohne

das voXmi-Zertifikat sind einmalig oder punktuell-ritualisiert und nicht im Schulkonzept verankert.

Zur dritten Forschungsfrage, wie das voXmi-Netzwerk zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen beiträgt, kann zusammengefasst werden, dass durch das Netzwerk die Institutionalisierung, Systematisierung und Professionalisierung gefördert wird. Das Netzwerk kann als Schulentwicklungsinstrument betitelt werden, welches strategische Planung, Sichtbarmachung und vor allem Reflexion fordert. Somit wird Mehrsprachigkeit als gemeinsames Entwicklungsziel dargestellt und liegt nicht, wie bei den anderen Schulen im Engagement von Einzelpersonen.

Die letzte Forschungsfrage untersucht die Wirkung der Teilhabe laut den Akteur:innen. Es finden sich Verweise auf eine wahrgenommene Handlungsveränderung, einen stärkeren Teamzusammenhalt und eine gemeinsame Wertebasis. Durch die Teilhabe am Netzwerk wurde Mehrsprachigkeit im Schulhaus und nach außen hin, durch die Öffentlichkeitsarbeit, sichtbarer, während sich zugleich das Klassenklima stärkte. Auch wenn der zusätzliche organisatorische Aufwand als Herausforderung wahrgenommen wird, zeigen die Ergebnisse, dass sich dieser Aufwand lohnt. Die Teilhabe am Netzwerk verändert den professionellen Umgang mit den gegebenen Rahmenbedingungen und der steigenden kulturellen und sprachlichen Vielfalt im Schulhaus. Die strukturellen Ausgangsbedingungen, mit Ressourcenknappheit und gesetzlichen Vorgaben, wurden an allen Schulen beschrieben, doch der Umgang damit unterscheidet sich.

Mehrsprachigkeit, so zeigt diese Arbeit theoretisch und empirisch, ist mittlerweile Normalität in unserer Gesellschaft geworden. Daher ist ein wertschätzender und respektvoller Umgang mit Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz gefordert. Die für diese Studie untersuchten Schulen unterscheiden sich nicht in der Diversität der Schüler:innen, sondern hauptsächlich im Grad der institutionellen Verbindlichkeit und der reflektierten Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt und Mehrsprachigkeit. Es zeigt sich, dass voXmi-Schulen Mehrsprachigkeit systematischer, kontinuierlicher, ressourcenorientierter und reflektierter in ihre Praxis einbauen und somit zur Förderung der Bereiche beitragen.

# VERZEICHNISSE

## 11 Literaturverzeichnis

Akademie der Ruhr-Universität Bochum. (2024). *Was ist sprachsensibler*

*Unterricht?* Abgerufen am 05. Februar 2026, von <https://akademie.rub.de/was-ist-sprachsensibler-unterricht/>

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*.

Autonome Provinz Bozen. (o.D.). *Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik*.

Abgerufen am 05. Februar 2026, von <https://deutsche-bildung.provinz.bz.it/de/didaktik-beratung/ansaetze-mehrsprachigkeitsdidaktik>

Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (1996). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Gunter Narr Verlag.

Belke, G. (2012). *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Schneider Verlag.

Bennett, M. (2017). Development model of intercultural sensitivity. In Y. Kim (Hrsg.), *The international encyclopedia of intercultural communication*. Wiley.

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung. (2017).

*Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Abgerufen am 09. Februar 2026, von [https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Vielfalt\\_im\\_Klassenzimmer\\_final.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Vielfalt_im_Klassenzimmer_final.pdf)

Bilingualism Matters. (o.D.). *We Believe Bilingualism Matters*. Abgerufen am 08. Februar 2026, von <https://www.bilingualism-matters.org/resources>

BIMM. (o.D.). *Datenbank zu Weiterbildungen und Bundesseminaren*. Abgerufen am 08. Januar 2026, von <https://bimm.at/lehrgaenge/>

- Bitmann, A. (2023). *Fremdsprachlich sachfreundliches Begriffswissen und embodiment. Eine mixed methods-Untersuchung im CLIL-Unterricht der Grundschule*. Logos Verlag.
- Budde, J. (2018). *Heterogenität in Schulen und Unterricht*. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 06. Februar 2026, von <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110/heterogenitaet-in-schule-und-unterricht/>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Deutschförderung an österreichischen Schulen – Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244>
- Cummins, J. (1979a, September). *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. Bilingual Educational Paper Series, Vol.3, No.2. California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1979b, October). *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*. Working Papers on Bilingualism, No.19. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Dallinger, S. (2023). *Teachers' beliefs about multilingual education strategies* [Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Wien.
- Das Lehrwerk. (2021). *Was ist Mehrsprachigkeit*. Abgerufen am 27. Januar 2026, von <https://www.lehrwerk.at/2021/12/28/mehrsprachigkeit/>

- Erling, E.J., Foltz, A., Siwik, F., & Brummer, M. (2022). Teaching English to linguistically diverse students from migration backgrounds: From deficit perspectives to pockets of possibility. *Languages*, 7(3), 186. <https://doi.org/10.3390/languages7030186>
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Festman, J. (2019). Mehrsprachigkeit im Schulkontext – Was sagt die Forschung? *JOwS*, 1, 69–74.
- Festman, J. (2026). Mehrsprachigkeitsdidaktik — Wie wird sie in der Sommerschule des BMBWF gelebt?. *Erziehung & Unterricht*, 1 & 2. 208–221. <https://phaidra.kphvie.ac.at/o:2692>
- Festman, J., Jäger, F., & Reiter, C. (erscheint 2026). Umfassende Sprachenbildung durch diversitätssensiblen Unterricht am Beispiel eines Unterrichtsprojekts zum Themenbereich Mein Zuhause. *didacticum Zeitschrift für (Fach)Didaktik in Forschung und Unterricht*, Themenheft *Umfassende Sprach(en)bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule* (Gastherausgeberinnen: L. Fast-Hertlein, M. Dorner-Pau & I. Knapp).
- Festman, J., & Unterluggauer, D. (2021). Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen - diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 15–27). Waxmann.
- Fleck, E. (2015). Sprache und Identität. In U. Esterl und G. Gombos (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit* (S. 49–57). StudienVerlag.
- Flick, U., Von Kardorff, E., & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 13–29). Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

- Gallagher, M.A., Beck J.S., Ramirez, E.M., Barber, A. T., & Buehl, M.M. (2023). *Supporting multilingual learners' reading competence: a multiple case study of teachers' instruction and student learning and motivation*. Frontiers.
- Gallagher, M. A., & Scrivner, S. (2024). Teachers' beliefs about language diversity and multilingual learners: A Systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 95, 822–861.
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2017). Ideology versus practice: Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction? In B.A., Paulsrund, J. Rosén, B. Straszer & A. Wedin (Hrsg.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (S. 208–225). Multilingual Matters.
- Gehring, W. (2018). *Fremdsprache Deutsch unterrichten: Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). VS Verlag.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gombos, G. (2015). Die Die Gegenwart ist mehrsprachig – die Zukunft auch! Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft, Institutionen und Individuen. In U. Esterl und G. Gombos (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit* (S. 10–18). StudienVerlag.
- Grieper, E. (2012). *Sprachenbildung und Sprachförderung – eine Einführung*. Abgerufen am 05. Februar 2026, von <https://nifbe.de/fachbeitraege/sprachbildung-und-sprachfoerderung/>

- Guarda, M., Colombo, S., & Flarer, H. (2022). *Mehrsprachigkeit: Eine explorative Studie zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. Ergebnisse einer Umfrage im Rahmen des Projekts Sprachenvielfalt macht Schule (SMS 2.0)*. Eurac Research.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge University Press.
- He, Y., Kroiss, D., & Bernal De La Ossa, R.A. (2025). Networked professional learning communities for multilingual family engagement. *Journal of Educational Change*, 26(3), 451–473.
- Helm, C., Huber, S., & Pruitt, J. (2024). *Das Schulleitungs-Barometer Austria 2024 – erste ausgewählte Ergebnisse zur Einschätzung von aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen*. <https://doi.org/10.53349/schule-verantworten.2024.i2.a456>
- Heppt, B., & Schröter, P. (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 139–153). Waxmann.
- Hoch, B., & Wildemann, A. (2019). Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit: Konzeption und Evaluation eines lehramtsübergreifenden Zertifikats. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung: Zeitschrift - Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(3), 383–399. <https://doi.org/10.4119/hlz-2691>
- Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing Intercultural Competence Through Education*. Council of Europe Publishing.
- Humboldt, W. von (1979). *Werke in fünf Bänden: Bd. 3. Schriften zur Sprachphilosophie (5. Aufl.; Herausgeber: A. Flitner & K. Giel)*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor: Mit 23 Tabelle* (2., überarbeitete Aufl.). Springer.
- IMIB e.V. (o.D.). Initiative für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. Abgerufen am 08. Februar 2026, von <https://imib-freiburg.de>
- Jafari Z., Villeneuve C., Thompson J., & Koravand A. (2023). Subcortical plasticity and enhanced neural synchrony in multilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, 26, 307–316. <https://doi.org/10.1017/S1366728922000645>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr.1/2023. Abgerufen am 06. Februar 2026, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275>
- Leisen, J. (2026). *Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht*. Abgerufen am 05. Februar 2026, von <https://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien>
- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Department of Education, Science and Training.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 468–475). Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

- Mercator. (o.D.). *International networks*. Abgerufen am 08. Februar 2026, von <https://www.mercator-research.eu/en/about-us/networks>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2025). *Ganzheitliche Sprachbildung: Grundsätze*. Abgerufen am 04. Februar 2026, von <https://msb.broschüren.nrw/paedagogische-orientierung-zur-sprachlichen-bildung/ganzheitliche-sprachbildung-grundsätze>
- Naphegyi, S., Brunner, G., & Festman, J. (2026). Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen im Spannungsfeld von Praxis, Wissenschaft und Schulentwicklung: Eine Annäherung über das österreichische Bildungsnetzwerk voXmi. *transfer Forschung ↔ Schule*, 12.
- Neugebauer, C., & Nodari, C. (1999). Aspekte der Sprachförderung. In M. Gyger, & B. Heckendorn-Heiniman (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (S. 161–175). Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag.
- Nguyen, D., Boeren, E., Maitra, S., & Cabus, S. (2024). A review of the empirical research literature on PLCs for teachers in the Global South: evidence, implications, and directions. *Professional Development in Education*, 50(1), 91–107.
- Nowotny, M. (2020). *Mehrsprachigkeit in der Schule nützen*. Science.ORF.at. Abgerufen am 09. Februar 2026, von <https://science.orf.at/stories/3200054/>
- OECD. (2024). *OECD Economic Surveys: Austria 2024*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/60ea1561-en>.
- OECD. (2025). *Constructing Scenarios for the Future of Teaching in Austria*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/73545285-en>.

Otremba, K. M. (2019). *Schulgestaltung im Kontext von Migration:*

*Grundschulleitungen zwischen institutionellen Vorgaben, organisationalen Anforderungen und pädagogisch-professionellem Know-how.* Verlag Barbara Budrich.

Österreichischer Integrationsfonds. (2025a). *Statistisches Jahrbuch „Migration & Integration“: Mehr als 2,5 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich.* Abgerufen am 04. Februar 2026, von <https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/statistisches-jahrbuch-migration-integration-mehr-als-25-millionen-menschen-mit-migrationshintergrund-in-oesterreich-26500/>

Österreichischer Integrationsfonds. (2025b). *Factsheets Schule und Integration.* Abgerufen am 04. Februar 2026, von <https://www.integrationsfonds.at/publikationen>

ÖSZ. (o.D.). *Material-Center.* Abgerufen am 08. Februar 2026, von <https://www.oesz.at/material-center/>

Paige, R. M., Jostard, H., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (1999). Culture learning in language education: A review of the literature. In R.M. Paige, D.L. Lange & Y.A. Yeshova (Hrsg.), *Culture as the core: Integrating culture into the language curriculum.* University of Minnesota.

Petschnig, L.M. (2025). *Mehrsprachigkeit an Volksschulen mit Schwerpunkt auf das Bildungsnetzwerk voXmi* [Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Steiermark.

PHT (o.D.). *Liste der Fortbildungen.* Abgerufen am 08. Februar 2026, von <https://fb-suche.ph-tirol.at/index.php>

Purkarthofer, J. (2016). *Sprachort Schule – Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule.* Drava Verlag.

- Riehl, C.M. (2014). *Mehrsprachigkeit – Eine Einführung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rinker, T., & Ekinci, E. (2025). Prepared for the Multilingual Classroom? Pre-Service Teachers' Beliefs with Respect to Multilingualism. *Education Sciences*, 15, 7. <https://doi.org/10.3390/educsci15070802>
- Rösch, H. (2015). Kulturelle Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In U. Esterl und G. Gombos (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit* (S. 29 – 39). StudienVerlag.
- Schader, B. (2012). *Das Handbuch – Sprachenvielfalt als Chance – 101 praktische Vorschläge*. Orell Füssli Verlag.
- Schwab, S. (2025). *Geplante Gesetzesänderung zur Autonomie bei der Umsetzung von Deutschförderung in Österreich – die Perspektive von Schulleitungen und Lehrkräften*. Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. [https://oefeb.at/wp-content/uploads/2025/12/Schwab\\_OeFEB\\_3\\_12.pdf](https://oefeb.at/wp-content/uploads/2025/12/Schwab_OeFEB_3_12.pdf)
- Statistik Austria. (2025). *Bevölkerungsstand nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland mit Daten zu Ausländeranteil und im Ausland Geborenen* (01.01.2025)
- The International. (2025). *Austria's deaths outpace births by 11,248 in 2024, immigration grows*. Abgerufen am 04. Januar 2026, von <https://www.theinternational.at/austrias-deaths-outpace-births-by-11248-in-2024-immigration-grows/>
- UNESCO. (2025). *What you need to know about multilingual education*. Abgerufen am 05. Januar 2026, von <https://www.unesco.org/en/languages-education/need-know>

Verband Bildung und Erziehung. (2025). *Inklusion braucht verlässliche*

*Strukturen und Ressourcen: Neue forsa-Umfrage zur Inklusion*. Abgerufen am 06. Februar 2026, von <https://vbe-nrw.de/presse/pressemitteilungen/2025/forsa-umfrage-inklusion/>

voXmi. (o.D.). *voXmi – voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben*. <https://www.voxmi.at>

Xu, C., Huizinga, M., De Luca, G., Pollé, S., Liang, R., Sankalaite, S., Roorda, D.L., & Baeyens, D. (2023). Cultural universality and specificity of teacher-student relationship: a qualitative study in Belgian, Chinese, and Italian primary school teachers. *Frontiers in Psychology*.

## 12 Abkürzungsverzeichnis

BIMM .....	Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit
BICS .....	Basic Interpersonal Communicative Skills
CALP .....	Cognitive Academic Language Proficiency
CLIL .....	Content and Language Integrated Learning
DMIS.....	Developmental Model of Intercultural Sensitivity
ECSPM.....	European Civil Society Platform for Multilingualism
ICC .....	Intercultural Communicative Competence
IMIB .....	Initiative für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung
MIKA-D.....	Messinstrument zur Kompetenzanalyse - Deutsch
OECD .....	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖSZ .....	Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum
PH.....	Pädagogische Hochschule
PLC.....	Professional Learning Community
UNESCO .....	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
voXmi.....	voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben

## **13 Verwendete Hilfsmittel**

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden KI-gestützte Tools unterstützend eingesetzt. ChatGPT, DeepL.com und NotebookLM kamen insbesondere für Übersetzungs- und Recherchehilfen sowie bei der sprachlichen Überarbeitung einzelner Textpassagen hinsichtlich Grammatik und Rechtschreibung zum Einsatz. Zur Strukturierung, Reflexion, Bewertung der eigenen Argumentationen und zur Nachvollziehbarkeit der Arbeit wurde ChatGPT befragt. Die inhaltliche Verantwortung für sämtliche Aussagen, Bewertungen und Schlussfolgerungen liegt uneingeschränkt bei der Verfasserin.

# ANHANG

## 1 Fotoaufnahmen voXmi-Schulen



## **2 Interviewleitfaden Lehrperson**

### **Einleitung**

„Hallo und vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen, mit mir dieses Interview zu führen. Für meine Masterarbeit interessiert mich, wie sich Schulen mit bzw. ohne Teilhabe am voXmi-Netzwerk hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen unterscheiden. Dazu würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen stellen und würde diese sowie ihre Antworten auch aufzeichnen, damit ich die Daten danach ordnungsgemäß für die Masterarbeit analysieren kann. Die Daten werden anonymisiert und ausschließlich für meine Masterarbeit verwendet. Ist das in Ordnung für Sie?“

- Können Sie sich bitte kurz vorstellen und ihre Rolle an der Schule beschreiben?

### **Allgemeine Perspektiven Zu Mehrsprachigkeit**

- Wie definieren Sie Mehrsprachigkeit im Schulkontext?
- Haben Sie mehrsprachige Kinder in ihrer Klasse? Wenn ja wie viele und welche Sprachen werden gesprochen?
- Welche Vorteile sehen Sie in der Förderung von Mehrsprachigkeit für Schülerinnen und Schüler?
- Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit in einer zunehmend globalisierten Welt?
- Welche Herausforderungen sehen Sie in der Arbeit mit mehrsprachigen Schüler:innen?
- Welche Sprachen sind an ihrer Schule vertreten? Wie macht sich die Mehrsprachigkeit im Schulhaus deutlich?

### **Unterricht und Integration von Mehrsprachigkeit**

- Wie integrieren Sie Mehrsprachigkeit in den Unterricht?
- Welche Unterrichtsmethoden halten Sie für besonders förderlich für mehrsprachige Schüler:innen?
- Inwiefern sollten Lehrkräfte auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen?
- Welche Rolle spielen zweisprachige Lehrmaterialien im Unterricht?

### **Unterstützung und Ressourcen**

- Welche zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen bieten Sie für Schüler:innen mit mehreren Sprachen an?
- Wie gehen sie mit Schüler:innen um, die eine Sprache (noch) nicht ausreichend beherrschen, um dem Unterricht zu folgen?

### **Soziale und kulturelle Aspekte der Mehrsprachigkeit**

- Wie fördern Sie ein respektvolles Miteinander von Schüler:innen aus verschiedenen sprachlichen und kulturellen Hintergründen?
- Wie gehen Sie mit möglichen Sprachbarrieren in der Kommunikation zwischen Schülerinnen, Schülern und Eltern um?
- Welche Rolle spielt die kulturelle Identität der Schüler:innen in Bezug auf Ihre eigene Mehrsprachigkeit?

### **Lehrkräfte und Mehrsprachigkeit**

- Welche Qualifikationen oder Schulungen sind Ihrer Meinung nach für Lehrkräfte wichtig, um effektiv mit mehrsprachigen Schüler:innen zu arbeiten?
- Haben Sie das Gefühl, dass Lehrkräfte ausreichend auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet sind?
- Welche Einstellung haben Sie persönlich zur Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und sind Sie selbst mehrsprachig?

### **Zukunftsperspektiven**

- Wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung der Mehrsprachigkeit im Schulkontext?
- Welche Veränderungen oder Verbesserungen wünschen Sie sich in der Schulpraxis im Hinblick auf Mehrsprachigkeit?
- Wie können Schulen insgesamt ein Umfeld schaffen, das die Mehrsprachigkeit als Stärke fördert?
  
- Haben Sie von dem Netzwerk voXmi gehört?
- Wissen Sie was voXmi macht?
- Glauben Sie, dass voXmi einen positiven Einfluss auf die Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen hat?

- Können Sie sich vorstellen Teil des Netzwerkes zu werden?

### **voXmi-Schulen**

- Wie lange ist ihre Schule Teil des Netzwerkes?
- Warum hat sich ihre Schule dazu entschieden, dem Netzwerk beizutreten?
- Wie fördert das Netzwerk Ihrer Meinung nach die Mehrsprachigkeit an der Schule? Wie trägt das Netzwerk zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz in österreichischen Schulen bei?
- Hat sich seitdem die Schule Teil des Netzwerkes ist, der Schulalltag geändert?
- Gibt es konkrete Projekte, die durch voXmi initiiert wurden, um Schüler:innen mit anderen Erstsprachen besser zu integrieren?
- Wer profitiert durch die Teilhabe am Netzwerk?
- Wie reagieren Eltern auf die Angebote, die durch voXmi ermöglicht werden? Bzw. wirkt sich die Teilhabe am Netzwerk auf die Eltern aus oder werden diese nicht mit einbezogen?
- Wie unterscheiden sich die Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen zwischen voXmi-Schulen und nicht-zertifizierten Schulen?
- Würden Sie anderen Schulen empfehlen, dem Netzwerk beizutreten? Warum oder warum nicht?
- Gibt es noch etwas, dass Sie gerne hinzufügen würden?

## **3 Interviewleitfaden Direktion**

### **Einleitung**

„Hallo und vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen, mit mir dieses Interview zu führen. Für meine Masterarbeit interessiert mich, wie sich Schulen mit bzw. ohne Teilhabe am voXmi-Netzwerk hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen unterscheiden. Dazu würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen stellen und würde diese sowie ihre Antworten auch aufzeichnen, damit ich die Daten danach ordnungsgemäß für die Masterarbeit analysieren kann. Die Daten werden anonymisiert und ausschließlich für meine Masterarbeit verwendet. Ist das in Ordnung für Sie?“

- Können Sie sich bitte kurz vorstellen und ihre Rolle an der Schule beschreiben?

### **Allgemeine Perspektiven Zu Mehrsprachigkeit**

- Wie definieren Sie Mehrsprachigkeit im Schulkontext?
- Welche Vorteile sehen Sie in der Förderung von Mehrsprachigkeit für Schülerinnen und Schüler?
- Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit in einer zunehmend globalisierten Welt?
- Welche Herausforderungen sehen Sie in der Arbeit mit mehrsprachigen Schüler:innen?
- Welche Sprachen sind an ihrer Schule vertreten? Wie macht sich die Mehrsprachigkeit im Schulhaus deutlich?
- Inwiefern sollten Lehrkräfte auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen?

### **Unterstützung und Ressourcen**

- Gibt es spezielle Programme oder Förderklassen an Ihrer Schule für mehrsprachige Kinder?

### **Soziale und kulturelle Aspekte der Mehrsprachigkeit**

- Wie gehen Sie mit möglichen Sprachbarrieren in der Kommunikation zwischen Schülerinnen, Schülern und Eltern um?
- Welche Rolle spielt die kulturelle Identität der Schüler:innen in Bezug auf Ihre eigene Mehrsprachigkeit?

## **Lehrkräfte und Mehrsprachigkeit**

- Welche Qualifikationen oder Schulungen sind Ihrer Meinung nach für Lehrkräfte wichtig, um effektiv mit mehrsprachigen Schüler:innen zu arbeiten?
- Haben Sie das Gefühl, dass Lehrkräfte ausreichend auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet sind?
- Welche Einstellung haben Sie persönlich zur Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer?

## **Zukunftsperspektiven**

- Wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung der Mehrsprachigkeit im Schulkontext?
- Welche Veränderungen oder Verbesserungen wünschen Sie sich in der Schulpraxis im Hinblick auf Mehrsprachigkeit?
- Wie können Schulen insgesamt ein Umfeld schaffen, das die Mehrsprachigkeit als Stärke fördert?
  
- Haben Sie von dem Netzwerk voXmi gehört?
- Wissen Sie was voXmi macht?
- Glauben Sie, dass voXmi einen positiven Einfluss auf die Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen hat?
- Können Sie sich vorstellen Teil des Netzwerkes zu werden?

## **voXmi-Schulen**

- Wie lange ist ihre Schule Teil des Netzwerkes?
- Warum hat sich ihre Schule dazu entschieden, dem Netzwerk beizutreten?
- Wie fördert das Netzwerk Ihrer Meinung nach die Mehrsprachigkeit an der Schule? Wie trägt das Netzwerk zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz in österreichischen Schulen bei?
- Hat sich seitdem die Schule Teil des Netzwerkes ist, der Schulalltag geändert?
- Gibt es konkrete Projekte, die durch voXmi initiiert wurden, um Schüler:innen mit anderen Erstsprachen besser zu integrieren?

- Wer profitiert durch die Teilhabe am Netzwerk?
- Wie reagieren Eltern auf die Angebote, die durch voXmi ermöglicht werden? Bzw. wirkt sich die Teilhabe am Netzwerk auf die Eltern aus oder werden diese nicht mit einbezogen?
- Wie unterscheiden sich die Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen zwischen voXmi-Schulen und nicht-zertifizierten Schulen?
- Würden Sie anderen Schulen empfehlen, dem Netzwerk beizutreten? Warum oder warum nicht?
  
- Gibt es noch etwas, dass Sie gerne hinzufügen würden?

## 4 Transkriptionsregeln

Es wird wörtlich transkribiert, d.h. weder lautsprachlich noch zusammenfassend.

(...) = Pausen

() = Lautäußerungen und averbale Ausdrücke

Großgeschrieben = besondere Betonung

Wort? = unsicher in der Verschriftlichung

Gleichzeitig Gesprochenes: I: ... + blablabla

LP: blablabla +

I und LP haben in diesem Fall „blablabla“ jeweils zu gleich gesagt

## 5 Interview LP1 voXmi

- 1 I: Also hallo und vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, mit mir dieses Inter-  
2 view zu führen. Für meine Masterarbeit interessiert mich, wie sich Schulen mit  
3 beziehungsweise ohne Teilhabe am voXmi Netzwerk hinsichtlich der Förderung  
4 von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen unterscheiden. Und dazu  
5 würde ich dir jetzt gerne ein paar Fragen stellen und würde diese sowie deine  
6 Antworten aufzeichnen, damit ich die ordnungsgemäß für die Arbeit analysieren  
7 kann. Die Daten werden anonymisiert und ausschließlich für die Masterarbeit ver-  
8 wendet. Ist das in Ordnung für dich?
- 9 LP: Auf jeden Fall.
- 10 I: Perfekt! Könntest du dich dann bitte kurz vorstellen und deine Rolle an der Schule  
11 beschreiben?
- 12 LP: Genau. Also hallo ich heiße LP1, bin schon ewig Lehrerin seit 2003. Hab den Son-  
13 derschul- und den Volksschullehrgang absolviert. Habe zuerst an einer Sonder-  
14 schule gearbeitet und nachdem ich meine Kinder der Reihe nach bekommen  
15 habe, kam ich an die diese Volksschule. Zuerst als Lehrerin ehm in der Zweit-  
16 sprache also als DaZ-Lehrerin, habe mit den Flüchtlingskindern gearbeitet und  
17 wurde dann Klassenlehrerin irgendwann im Laufe des ehm im Laufe der Jahre.

18 Und habe mich jetzt sehr spezialisiert auf das Lesen ehm im Bereich der Mehr-  
19 sprachigkeit aber allgemein auf die Leseförderung.

20 **I:** Okay. Haben Sie mehrsprachige Kinder in Ihrer Klasse jetzt? Und wie viele Sprachen  
21 und welche Sprachen werden gesprochen in Ihrer Klasse?

22 **LP:** Wir haben mehrsprachige Kinder, natürlich. Wir haben Portugiesisch in der Klasse,  
23 Kurdisch und (5sec.) Farsi, genau. Die werden allerdings nur, wie soll ich sagen,  
24 in den Alltag integriert. Also wir sprechen nicht mehrsprachig in der Klasse, son-  
25 dern wir integrieren die Sprache und die Kultur in den Unterricht, reden aber aus-  
26 schließlich Deutsch in, während des Unterrichts.

27 **I:** Wie definieren Sie Mehrsprachigkeit im Schulkontext?

28 **LP:** Mehrsprachigkeit ehm bedeutet für mich die Fähigkeit, mehrere Sprachen im Unter-  
29 richt zu benutzen, allerdings nur begleitend. Es gibt auch Klassen, die wirklich  
30 zweisprachig unterrichten. Wir versuchen das mit Englisch, weil es die nationale  
31 Sprache ist und viele Kinder das auch lernen sollen, aber das ist relativ schwierig,  
32 ehm weil es sehr zeitaufwendig ist und unser Schulsystem leider so kompakt  
33 konzipiert ist, dass es nicht viel Zeit für Flexibilität ehm beinhaltet. Also man muss  
34 den Stoff durchbringen von dem dem Lehrplan, gerade in der Grundstufe 2. In  
35 der Grundstufe 1 ist es noch ein bisschen besser. Da kann man sich Zeit lassen,  
36 die Kinder etwas begreifen zu lassen, aber ansonsten finde ich das Schulsystem  
37 viel zu schnelllebig ehm und auch die Voraussetzungen der Kinder werden auch  
38 immer schlimmer, in meinen Augen.

39 **I:** Ahm und jetzt so eine richtige Definition, haben Sie das für Mehrsprachigkeit? Also  
40 wenn Sie jetzt eine Definition sagen?

41 **LP:** Fähigkeiten, mehr Sprachen im Unterricht zu benutzen.

42 **I:** Okay, danke. (beide Lachen) Welche Vorteile sehen Sie in der Förderung von Mehr-  
43 sprachigkeit, gerade für die Schüler und Schülerinnen?

44 **LP:** Als Gruppe finde ich, dass man ein weltoffenes Unterrichten erleben kann. Man be-  
45 zieht die Kulturen mit ein, man bezieht die anderen Sprachen mit ein, die Gege-  
46 benheiten der eh Kulturen auch. Also die türkischen Kinder rechnen zum Beispiel  
47 ganz anders wie wir, also die Eltern, was auch ab und zu dann Schwierigkeiten  
48 bringt, mit sich bringt. Sie haben ein interkulturelles Verständnis. Kinder, die hier  
49 aufgewachsen sind, lernen ein interkulturelles Verständnis. Und die individuellen

50 Vorteile der Kinder, die mehrsprachig sind, ehm laut Statistik ist es so, dass sie  
51 kognitiv stärkere Fähigkeiten haben, besser vernetzt sind, sehr gut vernetzt den-  
52 ken können, durch die Mehrsprachigkeit. Sie erleben eine Stärkung des Selbst-  
53 bewusstseins, weil sie die Sprache und die Kultur hier leben dürfen und eh uns  
54 preisgeben, wie es funktioniert bei ihnen oder welche Besonderheiten es gibt. Sie  
55 werden auch als Dolmetscher manchmal eingesetzt. Also ja. Sie erfahren Tole-  
56 ranz und Mehrwert von ihrer Sprache und der Kultur und das stärkt das Selbst-  
57 bewusstsein.

58 **I:** Okay und wie wichtig ist Mehrsprachigkeit in einer zunehmend globalisierten Welt?

59 **LP:** Natürlich sehr wichtig. Es baut Brücken. Viele Unternehmen versuchen auch schon  
60 mehrsprachige Mitarbeiter zu bekommen, was sehr positiv ist, damit sie mehrere  
61 Brücken bauen können. Die ganzen Produktionsstandorte werden verlagert ehm  
62 und man bekommt viel mehr Zugang zu globalen Märkten. Wir profitieren ja auch  
63 davon, wirtschaftlich. Also aus der Bildungssicht ist es so, dass man international  
64 Forschungen teilt, die ganzen Schulsysteme vielleicht auch ein bisschen ver-  
65 gleicht. Schweden, wie macht Schweden oder Holland? Die haben ganz ein an-  
66 deres Schulsystem. Und gesellschaftlich natürlich fördert das das kulturelle Ver-  
67 ständnis und die Toleranz. Man wird weltoffener, Kultur, Mehrsprachigkeit ver-  
68 bindet auch.

69 **I:** Okay und Herausforderungen gibt es ja meistens auch. Welche Herausforderungen  
70 sehen Sie in der Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen, Schülern?

71 **LP:** Tatsächlich dieses Mittelmaß. Also die Sprache zu integrieren und doch auch zu  
72 sagen, wir sind hier in Österreich, wir lernen Deutsch, wir akzeptieren natürlich  
73 die Sprache und und finden sie toll. Die Migranten ehm bringen da ganz viel Le-  
74 ben in das Schulsystem hinein. Aber sie haben sich für Österreich ausge, also  
75 sie haben sich Österreich teilweise ausgesucht und sie müssen der deutschen  
76 Sprache mächtig sein. Diese Waagschale finde ich sehr schwierig. Außerdem ist  
77 die Muttersprache ab und zu bei den Kindern, die, bei denen die Eltern schon  
78 hier gewohnt haben, die schon mit den Großeltern zu uns gekommen sind, finde  
79 ich, teilweise ehm ist die Muttersprache der Kinder noch nicht gefestigt. Sie kön-  
80 nen muttersprachlich nicht lesen. Das erschwert dann auch den Alltag im Schul-  
81 leben und das Integrieren im Schulleben. Ich würde gerne mit ihnen Bücher lesen  
82 oder auch Kinder vorlesen lassen. Wir haben mal ein Projekt gemacht, da wollten  
83 wir auch mehr Sprache vorlesen lassen und die türkischen Kinder oder die

84 somalischen Kinder oder die Kinder aus dem Iran, Irak, konnten dann ihre  
85 Muttersprache nicht lesen. Das finde ich auch sehr schwierig für uns. Eh um es  
86 besser integrieren zu können, wäre das eine Voraussetzung.

87 **I:** Aber wenn Sie sagen oder wenn du sagst, dass sie ihre Muttersprache lesen, kannst  
88 du die anderen Sprachen oder siehst du das dann nicht irgendwie als Schwierig-  
89 keit, wenn sie dir auf ihrer Erstsprache das Buch vorlesen? Weil du weißt ja auch  
90 nicht, ob sie das jetzt richtig aussprechen und verstehst nicht, was sie sagen.

91 **LP:** Das stimmt. Das stimmt. Aber ehm ich glaube, so ins Detail muss man gar nicht  
92 gehen. Es ist schon eine ganz andere Melodie der Sprache. Sie klingt ganz an-  
93 ders wie die deutsche Sprache. Ich finde, das zählt schon. Natürlich sollte man  
94 sich immer rückversichern, ob der Inhalt auch korrekt ist, das finde ich eben so  
95 schwierig, auch die Muttersprache hier reden zu lassen, denn es sind Kinder, die  
96 beschimpfen sich natürlich auch. Ich verstehe das dann nicht. Dann beginnen  
97 Streitereien in der Muttersprache und das müssen wir total unterbinden. Und  
98 drum habe ich vorher gesagt, das ist wirklich ein schmaler Grat in meinen Augen,  
99 ehm die Muttersprache hier endlos benutzen zu lassen. Man muss es eher steu-  
100 ern und sagen, jetzt haben wir eine Freiarbeit oder wir machen ein Projekt. Da  
101 schreiben, zeichnen Kinder Bilder, wir schreiben Sätze dazu und dann lassen wir  
102 das übersetzen von den Eltern zum Beispiel

103 **I:** Okay.

104 **LP:** Oder vom Muttersprachenlehrer. Ich finde nicht, dass wir als Lehrpersonen der Spra-  
105 che mächtig sein müssen, sondern wir können uns Hilfe holen von den Mutter-  
106 sprachenlehrern oder von den Eltern, die das dann quasi überprüfen, ob das  
107 schon stimmt inhaltlich. Aber für Projekte wäre das total cool. Also ist das auch  
108 total cool. Wir haben, ich habe das mit den Flüchtlingskindern schon gemacht,  
109 mit Farsi. Die hatten eine totale Freude und wir haben ein Buch zusammen ge-  
110 macht, eins, das es schon in Deutsch gab, haben wir dann übersetzt und das  
111 macht dann schon Freude.

112 **I:** Cool! Ja, wie integrieren Sie Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht?

113 **LP:** Indem ich immer wieder frage, wer kann uns die Zahlen von 1 bis 10 in der Mutter-  
114 sprache sagen. Wir singen Geburtstagslieder in den verschiedenen Sprachen.  
115 Wir versuchen Bücher vorzulesen, auch mit Hilfe der Eltern zum Beispiel, die  
116 einladen und vorlesen lassen. Gerade ich habe jetzt im Moment eine 1. Klasse,

117 da ist es eben eher so elternbezogen. Die Kinder können es nicht so gut, können  
118 sowieso noch nicht lesen. Wir haben eine mehrsprachige Bibliothek. Es gibt lei-  
119 der wenig, aber doch ein paar Bücher, die beide Sprachen enthalten haben. Da  
120 kann ich mir sicher gehen, dass der Inhalt auch passt. Ehm die im Schulhaus  
121 stehen die Begrüßungen überall, bei Projekten. Wir hatten ein Projekt mit der  
122 Raupe Nimmersatt zum Beispiel, da haben wir drei verschiedene Sprachen hin-  
123 gehängt, dass auch die Eltern, die ins Schulhaus kommen, sich einmal heimelig  
124 fühlen. (Lachen) Im Advent machen wir meistens ein Vorleseprojekt, Märchen in  
125 Mutter, in verschiedenen Sprachen und aus verschiedenen Kulturen. Und in mei-  
126 nem Unterricht direkt ist es eben so, dass ich das in den Alltag integriere.

127 **I:** Okay.

128 **LP:** Dadurch, dass ich noch keine lesenden Kinder habe, kann ich einen Immersive Rea-  
129 der zum Beispiel noch nicht anwenden. Das ist in der Grundstufe 2 dann sehr  
130 wichtig. Aber eben im Moment Wörter, die sie nicht kennen, das ist mir ganz  
131 wichtig, dass sie sofort fragen, welche, also die Wörter, die sie in Deutsch nicht  
132 kennen. Dann versuchen die, dieses Wort auch zu übersetzen in andere Wörter.  
133 Und wir versuchen einfach ein bisschen einen Wortschatz auch in anderen Spra-  
134 chen zu erlernen, per Spaß natürlich.

135 **I:** Und dann vertraust du da in dem Moment einfach darauf, dass sie die Experten in der  
136 Sprache sind, weil du kannst sie ja auch nicht, oder?

137 **LP:** Genau, genau! Das ist natürlich schwierig. Ich hätte halt gern auch Personal mit  
138 Valentina, ukrainisch, aber ukrainisch habe ich im Moment nicht. Da wäre es cool,  
139 wenn wir Personal hätten, die das natürlich schon könnten. Oder ich überprüfe  
140 das auch, obwohl es auch nicht sicher ist, aber man kann es ja auch mit dem d  
141 überprüfen lassen, ob das Wort richtig ist.

142 **I:** Unterrichtsmethoden, gibt es da welche, die Sie besonders förderlich für mehrspra-  
143 chige Schülerinnen und Schüler halten?

144 **LP:** In erster Ziel, eh in erster Linie gezielte Förderung durch den also Muttersprachen-  
145 unterricht. Das finde ich sehr wichtig. Und auch den Lehrer in den Unterricht mit  
146 einzubeziehen. Also die Kinder werden ehm rausgeholt zum Lehrer. Die haben  
147 dann einen separierten Unterricht, aber auch da finde ich es wichtig, dass man  
148 das abspricht miteinander. Letztes Jahr hatte ich eine vierte Klasse. Wenn ich  
149 die Satzglieder einführe, sollte der Türkischlehrer zum Beispiel, also ich rede jetzt

150 hauptsächlich vom Türkischlehrer, weil wir hier Türkisch stationiert haben, sollte  
151 der dann auch parallel dazu die Fälle in der Muttersprache auch bearbeiten. Also  
152 die Absprache finde ich total wichtig. Da

153 **I:** Ist das dann auch so grundlegend dafür, dass sie das in Deutsch überhaupt verstehen  
154 können, oder? Dass das, weil da sind wir oft wieder bei diesem sprachlichen

155 **LP:** Genau, auf jeden Fall.

156 **I:** Dass sie oft einfach Probleme nicht mit dem eigentlichen Inhalt haben, sondern nur  
157 durch die Sprache eigentlich, oder?

158 **LP:** Ja, genau.

159 **I:** Und dann ist das hilfreich, wenn sie in ihrer Mutter oder Erstsprache das Gleiche be-  
160 arbeiten?

161 **LP:** Das Gleiche verstehen, genau. Was natürlich im Türkischen zum Beispiel bei den  
162 Artikeln ist, ist wieder unmöglich, weil da gibt es keine Artikel, oder? Aber er hat  
163 trotzdem eine gewisse Art und Weise, wie er ihnen den Artikel näher bringen  
164 kann. Also Artikelarbeit sollte dann auch parallel passieren und auch immer wie-  
165 der passieren. So ein intensives Zusammenarbeiten finde ich sehr wichtig. Und  
166 ich hatte ihn auch in Mathe zum Beispiel bei mir drin. Und da ist es erst recht  
167 spannend, weil schwache Kinder, die werden von den Eltern Gott sei Dank un-  
168 terstützt, aber sie rechnen dann ganz anders, wie wie wir rechnen. Unsere Me-  
169 thode unterscheidet sich von der türkischen Methode. Beide sind gleichwertig  
170 natürlich. Ich habe sie dann auch gleichwertig hochleben lassen. Und ehm ja, da  
171 finde ich es dann schon, da hat man mehr Verständnis. Wieso rechnet das Kind  
172 jetzt so, ganz komisch? Wie kommt der auf das? Und dann hast du als Lehrper-  
173 son auch viel mehr Verständnis.

174 **I:** Und dann bestehst du nicht darauf, dass sie die deutsche Variante lernen, sondern du  
175 bist okay damit, wenn sie halt rechnet, solange sie aufs richtige Ergebnis kommt?

176 **LP:** Absolut, absolut. Also wenn es ganz ein schwaches Kind ist und wir im Unterricht  
177 natürlich immer meine Methode verwenden, dann bestehe ich schon auf meine  
178 Methode, weil es sonst zu viel, es kann nicht unterscheiden.

179 **I:** Dann kommst gar nicht mehr mit.

180 **LP:** Genau, genau, bei ganz schwachen Kindern muss ich darauf bestehen, dass es  
181 eben immer individuell zu beurteilen ist. Ich hatte ein Kind, das war sehr schwach  
182 und da habe ich darum gebeten, dass man wirklich auf unsere Art und Weise,  
183 weil wir es natürlich ständig wiederholen, und den Türkischlehrer hatte ich eine  
184 Stunde. Da kann ich dann nicht darauf pochen, dass das war dem Kind zu wenig.  
185 Aber ansonsten, wenn sie es verstanden haben und das unterscheiden können,  
186 ist mir die Methodik total egal, das Ergebnis muss stimmen.

187 **I:** Okay. Inwiefern sollten die Lehrkräfte auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schüler-  
188 schaft eingehen?

189 **LP:** Ich finde, sie sollten sehr darauf eingehen, weil man eben dieses Andersdenken  
190 besser verstehen kann. Dass manche Kinder Schwierigkeiten mit dem Artikel ha-  
191 ben, ist ganz klar. Dass manche Kinder, wie ich glaube in Farsi, lesen sie von  
192 rechts nach links. Dass die dann Schwierigkeiten haben, links nach rechts, das  
193 ist auch klar. Also man muss als Lehrperson die Kultur ein bisschen kennen und  
194 eh die Sprache kennen und die Gegebenheiten kennen, dann kann man die Kin-  
195 der viel besser verstehen.

196 **I:** Und welche Rolle spielen zweisprachige Lehrmaterialien im Unterricht?

197 **LP:** Finde ich eher schwierig, weil mittlerweile eben die Kinder die Muttersprache nicht  
198 gefestigt haben. Finde ich schwieriger.

199 **I:** Und vor allen Dingen, weil sie dann ja wahrscheinlich auch

200 **LP:** Ja ich muss natürlich, also das ist nicht realistisch, finde ich. Ich finde, das ist ein  
201 totaler Mehraufwand. Ich würde lieber die Sprache in realer Person integrieren,  
202 eben mit Eltern oder mit mit Mehrsprachenlehrpersonen, die dann zu den Kegeln,  
203 wenn wir ein Plakat machen, dann die türkische Sprache dazuschreiben, damit  
204 einfach beide, oder nicht nur türkisch, Entschuldigung, dass ich immer türkisch  
205 sage, die Fremdsprachen, auch Spanisch haben wir da, oder Ukrainisch, dass  
206 das dabei steht, aber eher total unkompliziert.

207 **I:** Also einfach das sichtbar machen, oder?

208 **LP:** Sichtbar machen, auf jeden Fall sichtbar machen, aber im generellen Unterrichts-  
209 material da noch auf eine bestimmte Sprache Rücksicht zu nehmen, finde ich, ist  
210 nicht realisierbar. Weil, welche Sprache nehme ich? Nehme ich jetzt portugie-  
211 sisch oder nehme

- 212 I: +Dann müsste man dann alle vertreten
- 213 LP: ich portisch.+ Dann müsste ich alle vertreten und wir haben so viele Sprachen.
- 214 I: 26, habe ich gehört.
- 215 LP: Ja, alos da muss man schon auf dem Boden der Realität bleiben.
- 216 I: Ja und eigentlich ist es ja auch gut, wenn man wirklich die deutsche Sprache als all-  
217 gemeine Sprache der Schule hernimmt, oder?
- 218 LP: Und das ist eben das, wo ich die Schwierigkeit sehe, oder? Das ist ein schmaler Grat  
219 und ich finde auch, die deutsche Sprache sollte vorrangig als Sprache der Schule  
220 bestehen bleiben. Aber das Gefühl dazu, die Toleranz, die Akzeptanz von den  
221 Sprachen, das mit hineinbringen in den Unterricht, das finde ich sehr wichtig. Nur  
222 in das Material noch zu integrieren, das wäre, das würde den Rahmen springen.
- 223 I: Okay. Gibt es zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen jetzt neben den Erstsprachen-  
224 Lehrern für die Schüler?
- 225 LP: Außer den Erstsprachenlehrern, Unterstützungsmaßnahmen im Materiellen, meinen  
226 Sie? Oder als Person?
- 227 I: Generell.
- 228 LP: Also wir haben Dolmetscher, die wir jederzeit hinzufügen können, bei Elterngesprä-  
229 chen oder auch bei Kindern, wenn es ganz notwendig wäre. Wir haben Bücher,  
230 mehrsprachige Bücher, es gibt online natürlich mit dem Immersive Reader, ich  
231 weiß nicht, ob du den kennst. Das ist ein Tool im Internet und auch im Word, da  
232 werden alle, wirklich ganz viele Sprachen aufgelistet und du kannst Sachtexte  
233 zum Beispiel, im Internet aufmachen und dann liest dir dieser Immersive Reader  
234 den Sachtext in der Sprache, die du möchtest vor.
- 235 I: Ah okay.
- 236 LP: Du kannst dann auch sprachlich oder die Lesefertigkeit noch anpassen, nur in Ab-  
237 sätzen lesen, die Schriftgröße erweitern, Zeile für Zeile lesen, ehm auf Deutsch  
238 vorlesen lassen und so weiter. Das ist wirklich ein cooles Tool und im Microsoft  
239 Word heißt es Plastischer Reader, der hat das Gleiche. Das ist wirklich, also das  
240 müsst ihr dir wirklich ansehen. Sehr hilfreich und auch schnell im Unterricht um-  
241 setzbar. Und man es ist nicht alles vertrauenswürdig im Internet, aber man kann

242 vielleicht, eher davon ausgehen, dass das dann stimmt und die Kinder finden es  
243 toll, wenn sie Geschichten oder Texte in ihrer Muttersprache hören.

244 **I:** Verständlich. Wie gehen sie mit Schülerinnen und Schülern um, die die deutsche Spra-  
245 che dann in dem Fall noch nicht ausreichend beherrschen, um dem Unterricht zu  
246 folgen?

247 **LP:** Die bekommen engmaschiger Deutschförderung. Wir haben zwei DaZ-Lehrerinnen  
248 in der Schule, die ihren Stundenplan und ihre Einteilung selbstständig und nach  
249 ehm nach Fähigkeit der Kinder oder Stärken oder halt, wie sagt man Niveau der  
250 Kinder anpassen. Und die werden dann vermehrt aus dem Unterricht aus. Es gibt  
251 dann natürlich individuelle Lernmaterialien, aber nicht im Sinne von selbstge-  
252 machten Lernmaterialien, sondern Lernmaterialien aus der Umgebung. Ich  
253 komme dann nicht mit Hofer und Lidl Prospekte und versuche den Kindern den  
254 Wortschatz beizubringen, der vom Körper ausgeht. Das Schulhaus, also es ist  
255 ganz wichtig, dass sie ein inneres Bild erfahren von den Dingen, die sie lernen.  
256 Denn wenn sie keine inneren Bilder haben, können sie später auch keine Ge-  
257 schichten schreiben. Das ist ja, hat ja Spätfolgen. Und so versuchen wir mit vielen  
258 Erfahrungen bei den Ausflügen, den Kindern einen Wortschatz näher zu bringen.  
259 Und natürlich auch mit eh mit anderen Kindern aus der Klasse. Die werden auch  
260 miteinbezogen. Du hast meistens zwei, drei stärkere Kinder drin, die die den  
261 Lernstoff eh schon super können. Und dann setzt du denen als Lehrer ein und  
262 schaust, dass dieses Kind eine Unterstützung für das Kind ohne deutsche Mut-  
263 tersprache oder auch ohne deutsche Sprache ist. Die helfen dann. Peer-Learning  
264 nennt man das.

265 **I:** Ja. Aber ist das dann so ein zeitlicher Mehraufwand bei Ihnen oder also beeinflusst  
266 das den Unterricht und die Unterrichtsqualität?

267 **LP:** Die Unterrichtsqualität, glaube ich, beeinflusst es nicht, weil gerade wenn wir an das  
268 Peer-Learning denken, die Mitschüler, die brauchen fachlich von mir nicht mehr  
269 so viel, aber sie können sozial total viel lernen. Sie können lernen, mit dem Schü-  
270 ler ehm in Kontakt zu treten. Wie bringe ich überhaupt einem Schüler etwas bei?  
271 Das ist ja für viele Kinder total schwierig. Die meisten halten das Buch hin und  
272 sagen, da schreib ab. Das eh Helfen muss gelernt sein. Ehm und ich denke, es  
273 ist eher für die Lehrperson ein Mehraufwand, dass man sich überlegen muss, wie  
274 was bringe ich ihm als nächstes bei? Wie wie mache ich das? Ich hatte dann  
275 auch schon Kinder, die dann zuerst schreiben lernen mussten, bevor sie dann

276 überhaupt dem Unterricht folgen konnten, nachdem wir die ganzen Wortschatz-  
277 zerarbeitungen gemacht haben. Also für die Lehrperson ist es ein Mehraufwand.

278 **I:** Und das läuft alles parallel zum Unterricht?

279 **LP:** Jaja, natürlich, natürlich. Das ist die Schwierigkeit an dem Ganzen. Aber ich glaube  
280 trotzdem, dass die Qualität darunter nicht leidet vom Unterricht, wenn wenn der  
281 Unterricht gut strukturiert und gut vorbereitet ist. Also der Aufwand liegt an sich  
282 an der Lehrperson.

283 **I:** Ahm. Okay. Wie fördern Sie ein respektvolles Miteinander unter den Schülern, gerade  
284 wenn sie aus verschiedenen sprachlichen und kulturellen Hintergründen kom-  
285 men?

286 **LP:** Das ist tatsächlich bei uns so, dass das schon so normal ist. Man lebt es. Die Schü-  
287 ler leben es, die Lehrpersonen leben es vor, die Schüler leben es mit. Und bei  
288 uns ist das gar nicht so Thema, ehrlich gesagt, weil wir so verschiedene Kulturen  
289 und Sprachen haben, so verschiedene Hautfarben. Und sollte da mal ein Thema  
290 aufkommen, letztes Jahr hatten wir bezüglich Hautfarbe mal ein Thema in der  
291 Klasse, dann wird das im Klassenrat besprochen.

292 **I:** Okay.

293 **LP:** Also offene Gespräche, Kommunikation mit den Schülern. Ich finde eben diese Art  
294 Klassenrat so wichtig, weil man alles auf den Tisch bringen kann. Also ehm kul-  
295 turelle, sprachliche, sprachliche Dinge, Streitereien und so weiter und so fort. Es  
296 wird alles immer besprochen. Offene Kommunikation ist total wichtig. Trotzdem  
297 spüre ich hier im Schulhaus eigentlich keine Intoleranz bezüglich allgemeinen,  
298 also verschiedenen Kulturen.

299 **I:** Okay. Ehm wie gehen Sie mit möglichen Sprachbarrieren auch zwischen den Eltern  
300 um? Also jetzt haben Sie ja schon gesagt, dass Sie bei den Kindern Dolmetscher  
301 haben oder die anderen Schüler hernehmen, was die gleiche Erstsprache haben  
302 und bei den Eltern.

303 **LP:** Genauso. Also manchmal dolmetschen die Kinder sogar, wobei das auch immer so  
304 (Lachen) schwierig ist, weil man nicht genau weiß, was da transportiert wird.  
305 Meistens kommen ältere Geschwister mit zu KEL-Gesprächen oder eben man  
306 kann offiziell Dolmetscher buchen, die dann entweder über das Internet oder in  
307 Real das begleiten. Die Informationsblätter können mehrsprachig ausgedruckt

308 werden, teilweise eh schon oder wir lassen sie übersetzen oder wir verwenden  
309 eben Internet-Tools.

310 **I:** Haben Sie da auch so diese School Fox?

311 **LP:** Ja, genau.

312 **I:** Ja, da kann man es eh automatisch.

313 **LP:** Da kann man es auch automatisch in die anderen Sprachen übersetzen.

314 **I:** Passt. Und hat die ehm Rolle oder welche Rolle spielt die kulturelle Identität der Schü-  
315 lerschaft in Bezug auf ihre eigene, also auf deine eigene Mehrsprachigkeit?

316 **LP:** Auf meine eigene.

317 **I:** Hat sich da irgendwie was geändert?

318 **LP:** Na, also vielleicht wird man tatsächlich immer noch offener. Man muss offen sein,  
319 wenn man in diese Schule kommt sowieso. Und man wird gezwungenermaßen  
320 konfrontiert mit diesen kulturellen Unterschieden und man taucht vielleicht ein  
321 bisschen mehr ein. Das würde ich privat so vielleicht nicht so machen. Also wenn  
322 ich meinen Freundeskreis anschau, dann sind das keine Migranten. Zufällig.  
323 Aber man taucht ein bisschen mehr in die kulturellen Welten ein.

324 **I:** Gibts Qualifikationen oder Schulungen, die Ihrer Meinung nach für Lehrkräfte wichtig  
325 sind, um eben effektiv mit mehrsprachigen Schülern zu arbeiten?

326 **LP:** Ja, ich finde eben die Sensibilität, also im Umgang mit der sprachlichen Vielfalt, so  
327 Fortbildungen im Bereich DaZ Deutsch als Zweitsprache. Da werden die Themen  
328 noch einmal sensibler und einfacher erklärt, was unseren Schülern, also den  
329 Schülern, die hier aufgewachsen sind, eigentlich auch nicht schaden würde. So  
330 einen Lehrgang würde ich sehr empfehlenswert finden und überhaupt sprach-  
331 sensiblen Unterricht zu fokussieren.

332 **I:** Haben Sie so einen Lehrgang gemacht?

333 **LP:** Ich habe mich durch die Arbeit mit den Flüchtlingskindern, habe ich da mehrere  
334 Fortbildungen gemacht.

335 **I:** Und haben Sie das Gefühl, dass Lehrkräfte generell ausreichend auf den Umgang mit  
336 Mehrsprachigkeit vorbereitet sind?

- 337 **LP:** Na, das glaube ich nicht. Also wenn du nicht in einer Brennpunktschule, wie an  
338 unserer Schule bist, dann kommt es immer mehr, dass man sich damit konfron-  
339 tieren muss. Aber bis jetzt, finde ich, hat man sich noch nicht so damit beschäftigt.  
340 Seit der Flüchtlingswelle wurde es mehr.
- 341 **I:** Also ist da noch Potenzial nach oben?
- 342 **LP:** Ja, auf jeden Fall.
- 343 **I:** Und welche Einstellung haben Sie persönlich zu Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer  
344 und sind Sie selbst mehrsprachig?
- 345 **LP:** Na, ich bin nicht mehrsprachig.(Lachen) Ich wünschte, ich wäre es. Das wäre total  
346 toll. Ich finde, man muss es leben. Es nützt nichts, wenn du 100.000 Unterrichts-  
347 materialien mehrsprachig machst, wenn du nicht davon überzeugt bist und wenn  
348 du es nicht lebst. Das spüren die Kinder, ob du es wirklich akzeptierst oder tole-  
349 rierst, ob du es wirklich einbindest oder ob es nur auf dem Papier stattfindet.  
350 Holen wir die Lehrpersonen herein oder schicken wir die Kinder raus? Oh, Gott  
351 sei Dank, jetzt sind sie im Mehrsprachenunterricht, jetzt habe ich sie mal für eine  
352 Stunde aus den Füßen, oder? Oder nimmst du die Kultur mit rein und die Sprache  
353 mit rein? Ich glaube, das ist der wesentliche Punkt.
- 354 **I:** Und wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung von Mehrsprachigkeit gerade im Schul-  
355 kontext?
- 356 **LP:** Das wird immer mehr. Das wird immer mehr. Gerade durch diese Migrationswellen  
357 werden wir mit dem immer mehr konfrontiert werden. Und ich finde, die Kinder  
358 sollten auch, also das wollte ich vorhin auch noch dazu sagen, ich finde gewisse  
359 Verhaltensweisen der Kinder sind auch darauf zurückzuführen. Wir hatten letztes  
360 Jahr zum Beispiel ein Kind, das hat immer die die Lehrerrolle übernommen und  
361 hatte immer das letzte Wort und war sehr präsent und ein Alpha-Männchen quasi.  
362 Und wenn du die familiäre Situation angeschaut hast, dann war das total klar.  
363 Und dann konnte man das Kind viel besser verstehen. Die Eltern konnten kein  
364 Deutsch, er musste ganz viel übernehmen, ganz viel auch bei offiziellen Stellen.  
365 Da musste immer der Sohn reden und dann wirst du automatisch zum Alpha-  
366 Männchen. Und sich dann unterzuordnen war sehr schwierig. Und dann versteht  
367 man die Kinder halt auch besser.
- 368 **I:** Voll. Also man muss immer so einen Hintergrund der Kinder haben.

369 **LP:** Ja, hinter die Fassade blicken und überlegen, warum handelt das Kind jetzt so. Und  
370 für andere ist es halt bloß störend.

371 **I:** Ja voll. Gibts Veränderungen oder Verbesserungen, die Sie sich wünschen würden?

372 **LP:** Ja! Also ich würde mir mehr Ressourcen wünschen, finanzielle Ressourcen, aber  
373 auch personelle Ressourcen. Also finanzielle Ressourcen, um noch ein bisschen  
374 mehr Material anzuschaffen. Es gibt leider nicht viel, aber ebenso mehrsprachige  
375 Bücher oder dass man Projekte finanziert, die diese Mehrsprachigkeit ein biss-  
376 chen forciert. Und auch eben mehr mehrsprachiges Personal. Und zwar nicht  
377 ANSTATT unserem Personal, +sondern zusätzlich. (Lachen)

378 **I:** zusätzlich+ (Lachen)

379 **LP:** Genau!

380 **I:** Wie glauben Sie, können Schulen insgesamt ein Umfeld schaffen, dass Mehrsprachig-  
381 keit als Stärke gefördert wird?

382 **LP:** Ja, eben durch das, dass es vorgelebt wird. Dass man es präsentiert im Schulhaus.  
383 Dass man die Kultur und die Sprache mit hineinbringt. Dass man die Kinder als  
384 Experten einsetzt. Dass man ehm einmal eine türkische Woche macht, spani-  
385 sche Woche. Dass man die Weihnachtsaufführungen ein bisschen mehrsprachig  
386 gestaltet, zum Beispiel. Dass man Eltern als Experten einlädt. Ganz einfache,  
387 banale Dinge, die keinen großen Aufwand haben, aber so viel mehr bewirken.

388 **I:** Okay, jetzt logischerweise haben Sie schon vom Netzwerk voXmi gehört. Können Sie  
389 das kurz einmal zusammenfassen, was das macht? Und ob Sie glauben, dass  
390 es einen positiven Einfluss auf die Förderung von Mehrsprachigkeit hat?

391 **LP:** Also voXmi hat, ist eine Vereinigung von verschiedenen Schulen, die sich auf die  
392 Mehrsprachigkeit bezieht und auf andere Kulturen, Migranten. Ehm wir an der  
393 Schule, ich bin seit 2015 an der Schule. Ich kenne das nur als voXmi Schule. Ich  
394 hab die Anfänge nicht mitbekommen. Ich weiß aber, dass sie auf fünf Bausteinen  
395 sprachlicher Bildung aufbauen. Und immer wieder im Austausch ist. Was passiert  
396 in, an den anderen Schulen, an den anderen voXmi Schulen? Welche Projekte  
397 werden gestartet? Wie wird das in anderen Schulen gehandhabt mit der Mehr-  
398 sprachigkeit? Es gibt tatsächlich Klassen, die zweisprachig geführt werden. Wie  
399 funktioniert? Ein ständiger Austausch motiviert alle Schulen, die bei voXmi dabei  
400 sind, diese Mehrsprachigkeit weiterzuleben und auszubauen. Und ich finde, man

401 kann es auch ohne voXmi eh machen, die Mehrsprachigkeit hereinholen. Aber  
402 dies Dazugehören zu diesem diesem

403 **I:** Netzwerk

404 **LP:** Netzwerk genau, stärkt einfach das ganze Schulhaus.

405 **I:** Die Direktorin hatte schon gesagt, dass Sie 2013 sich angemeldet haben und 2017  
406 die Zertifizierung bekommen haben. Warum würden Sie jetzt sagen, dass sich  
407 die Schule dazu entschlossen hat, dem Netzwerk beizutreten?

408 **LP:** Weil wir so eine Brennpunktschule sind. Wir haben ganz viele andere Kulturen an  
409 unserer Schule. Es sind viele, wir haben ein großes Einzugsgebiet mit vielen Mig-  
410 ranten und des wächst. Also wir sind mittlerweile, wie gesagt, 26. Und ich denke  
411 damals, ich war noch nicht dabei, bei den Anfängen, aber ich denke, dass damals  
412 das der ausschlaggebende Punkt war, dass man gesagt hat, was machen wir?  
413 Es kommen immer mehr Migranten, es kommen immer mehr Kinder, die kein,  
414 der deutschen Sprache nicht mächtig sind oder nur schwache deutsche Sprach-  
415 kenntnisse haben. Wir müssen handeln! Damit der Unterricht gut stattfinden  
416 kann. Wie können wir diese dieses diese zwei Welten zusammenbringen? Das  
417 war aufgrund dieser Brennschulsituation, dass wir so ein großes Einzugsgebiet  
418 mit Migranten hatten.

419 **I:** Okay! Und glauben Sie oder wie fördert das Netzwerk Ihrer Meinung nach die Mehr-  
420 sprachigkeit in der Schule? Beziehungsweise wie trägt das Netzwerk voXmi zu  
421 Förderung von Mehrsprachigkeit in österreichischen Schulen bei, beziehungs-  
422 weise in Ihrer Schule?

423 **LP:** Durch den Austausch untereinander kommen natürlich wieder neue Ansätze, neue  
424 Ideen. Ich finde das sehr wichtig. Da werden wir immer wieder angetrieben dazu,  
425 dass wir weiter bleiben also das Ausbauen durch die ganzen Ideen und Inputs  
426 auch von anderen Schulen. Denn ich finde, wenn du, du musst dich gedanklicher  
427 mit dieser Thematik auseinandersetzen. Das ist ja das dauert ja. Das muss sich  
428 zuerst gedanklich manifestieren. Dann kommen so die ersten Ideen und dann  
429 baut, dann wird das ja ausgebaut. Und das braucht natürlich viel Zeit. Und wenn  
430 das andere Schulen auch so machen mit dem Fokus auf der Mehrsprachigkeit,  
431 dann würden werden die Ideen riesig und dann wird immer mehr ausgebaut. Das  
432 finde ich toll.

433 I: Sie haben gesagt, Sie sind erst hier, seitdem es eigentlich schon in dieser Phase im  
434 Prozess zur Zertifizierung war. Aber haben Sie davor an einer anderen Schule  
435 gearbeitet?

436 LP: Ja, nur an einer Sonderschule. Nur in Anführungszeichen an einer Sonderschule,  
437 bei der eigentlich auch ein hoher Migrantenanteil ist, aber der Schwerpunkt ganz  
438 anders.

439 I: Okay. Aber würden Sie da sagen, dass hier der Schulalltag anders ist durch diese  
440 Teilhabe am Netzwerk?

441 LP: Ja.

442 I: Und in welcher Hinsicht?

443 LP: Weil wir eh bei jedem Projekt im Hinterkopf haben und welcher Anteil dabei ist jetzt  
444 der Mehrsprachenteil zum Beispiel. Oder wie könnten wir die Kulturen in dieses  
445 Leseprojekt hineinbringen? Also wir haben ja jetzt andere Schwerpunkte auch,  
446 wie das Lesen. Und du hast immer im Hinterkopf, Lesen, okay, und jetzt noch ein  
447 Part für die Mehrsprachigkeit. Wer, was können unsere Kinder mit nichtdeutscher  
448 Muttersprache davon profitieren? Wie könnten wir diese Kultur da in dieses Pro-  
449 jekt mit hineinnehmen? Also man, das ist wie so eine Wolke, die mitschwebt.

450 I: So klingelingeling!

451 LP: (Laut Lachen) Ja genau. Wir sind eine voXmi-Schule und wir haben den Schwer-  
452 punkt Mehrsprachigkeit und der soll uns immer begleiten.

453 I: Okay und könnten Sie mir da jetzt ein konkretes Projekt, das irgendwie durch voXmi  
454 initiiert wurde, nennen, um den Schülern mit anderen Erstsprachen besser zu  
455 integrieren? Also einfach ein Projekt.

456 LP: Ja also es hat früher ein Elterncafé gegeben, glaube ich. Das Elterncafé hat man in  
457 die Welt gerufen. Da hat man sich getroffen am Nachmittag.

458 I: Ah, diese Teestunde.

459 LP: Genau, sowas.

460 I: Okay, was die Frau D1 erzählt.

461 LP: Genau, das war ein definitives voXmi-Projekt. Er es hat es ein Fest der Kulturen  
462 auch mal gegeben. Also zu meiner Zeit, ich habe 2015 angefangen. Von da an

463 hat man nicht mehr so dezidierte voXmi eh Projekte gemacht, sondern allge-  
464 meine Projekte mit voXmi integriert.

465 **I:** Okay, mit Schwerpunkt Mehrsprachigkeit.

466 **LP:** Genau, was auch sinnvoller ist.

467 **I:** Sonst macht man es nur dem Netzwerk zuliebe und nicht weil man es liebt.

468 **LP:** Genau, genau. Und das meinte ich auch mit dem, man muss das gedanklich mani-  
469 festieren und dann braucht es Zeit, bis das wirklich im Schulhaus integriert ist.  
470 Und jetzt, wenn man uns mit voXmi irgendwas fragt, eh ja das wird schon so  
471 automatisch.

472 **I:** Das ist normal.

473 **LP:** Ja, genau. Und dann hat man nichts mehr im Kopf und weiß gar nicht mehr, was  
474 was haben wir da noch genau gemacht. Weil das schon so integriert ist in das  
475 ganze Schulsystem.

476 **I:** Und was sagen Sie, wer profitiert durch die Teilhabe am Netzwerk?

477 **LP:** Wir Lehrpersonen auf jeden Fall, weil auf der Homepage auch Materialien und Ideen  
478 stattfinden. Und ein reger Austausch. VoXmi bietet auch immer wieder Fortbil-  
479 dungen an und ist auch wieder weiter im Denken. Ich weiß nicht, haben Sie auch  
480 bezüglich Lesen hat es eine Fortbildung gegeben? Also immer bezüglich ver-  
481 schiedenen Themen bieten Sie Fortbildungen an. Der Austausch ist wichtig und  
482 ja.

483 **I:** Okay, wie reagieren Eltern auf das Angebot, was jetzt durch voXmi ermöglicht wird?  
484 Nehmen die auch Teil an dem Netzwerk, werden mit einbezogen?

485 **LP:** Ehm weniger. Die bekommen nur die schulischen Projekte mit. Aber ob Ihnen so  
486 bewusst ist, dass wir da die Mehrsprachigkeit mit einbeziehen? Damals, als wir  
487 nur voXmi-Projekte gemacht haben, sicher. Und da gibt es halt auch wieder meh-  
488 rere. Diejenigen, die es schätzen und diejenigen, die es gar nicht beachten, weil  
489 sie sowieso anderweitig beschäftigt sind und die Kinder übrig sind also da haben  
490 wir ja auch eine große Bandbreite von Eltern, leider Gottes. Und für die gilt das-  
491 selbe. Das ist schon so integriert, dass es gar nicht mehr so dezidiert angespro-  
492 chen wird. Also das ist automatisch, die Schule ist einfach ja kulturell und sprach-  
493 lich vielfältig.

- 494 **I:** Okay. Dann würden Sie jetzt auch sagen, dass einfach so jeden Tag dieses voXmi  
495 und die Mehrsprachigkeit im Unterricht und im Schulhaus Thema ist und dass  
496 das jetzt nicht nur auf die Projekte bezogen ist? Oder würden Sie jetzt sagen,  
497 wirklich voXmi ist jetzt das Projekt, dass wir jetzt fünf Wochen an einem Thema  
498 arbeiten, wo halt Mehrsprachigkeit..
- 499 **LP:** Na, eben nicht. Bei allem, was wir tun, haben wir quasi das voXmi integriert oder  
500 haben wir gedanklich dieses voXmi, diese Mehrsprachigkeit dabei.
- 501 **I:** Also in jeder Unterrichtsstunde?
- 502 **LP:** In jeder Unterrichtsstunde. Oder jede ist vielleicht übertrieben, aber es wird auf jeden  
503 Fall einfach gelebt.
- 504 **I:** Und die Projekte sind dann so ein Bonus, dass man das nach außen hin noch mal  
505 sichtbarer machen kann?
- 506 **LP:** Genau. Beziehungsweise, das sind manchmal so... Ja, zum Beispiel hatten wir das  
507 Trommelprojekt. Das war auch noch recht cool. Afrikanische Trommeln. Und wir  
508 haben uns alle verkleidet. Das war natürlich auch nach außen hin. Da waren wir  
509 noch eher so in der voXmi-Phase. Wir müssen, wir müssen uns gut darstellen  
510 auch für die Außenwelt. Aber ansonsten ist es einfach integriert, ohne jetzt das  
511 Bedürfnis zu haben, wir müssen präsentieren, dass wir voXmi sind, weil wir leben  
512 voXmi.
- 513 **I:** Okay. Würden Sie sagen, oder wie unterscheiden sich die Ansätze zur Förderung von  
514 Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen zwischen voXmi-zertifizierten  
515 Schulen und nicht-zertifizierten Schulen?
- 516 **LP:** Ja, das ist schwer einzuschätzen. Das habe ich mir bei der Fragestellung schon  
517 gedacht. Das ist sehr schwer einzuschätzen, weil ich nicht so Einblick in andere  
518 Schulen habe, die nicht... Wir sind ja die einzige voXmi-Schule hier. (Lachen)  
519 Also wenn ich an die Schule von meinen Kindern denke, dann spürt man da über-  
520 haupt keine Kulturalität. Gar keine. Also weder beim Schulgebäude eh es ist we-  
521 der beim Schulgebäude sichtbar, noch werden die Projekte oder das, was Eltern  
522 mitbekommen, irgendwie mehrsprachig behandelt. Also man da merkt man über-  
523 haupt keine Mehrsprachigkeit, obwohl sie sicher teilweise auch stattfindet im Un-  
524 terricht. Also meine Tochter hat jetzt auch wieder türkisch, eine türkische

525           Lehrerin, aber ich bin mir sicher, dass sie jetzt türkisch nicht mit einbezieht in den  
526           Unterricht.

527    **I:** Also da ist zwar die Kultur da, weil die Person den Ursprung hat, aber es wird jetzt  
528           nicht vermittelt.

529    **LP:** Na.

530    **I:** Da werden nicht irgendwie die Feierlichkeiten oder sowas besprochen.

531    **LP:** Na. Genau. Und das ist aber nicht. Also es passiert alles unabsichtlich, weil sie das  
532           gedanklich nicht manifestiert haben.

533    **I:** Glauben Sie, aber das könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass wir diese Rah-  
534           menbedingungen haben und das Curriculum und dass vielleicht oft für solche  
535           Sachen nicht die Zeit ist?

536    **LP:** Das habe ich eh gesagt im Vorfeld schon, dass wir unser Schulsystem und eben die  
537           ganzen Lehrpläne so eng und eigentlich überhaupt nicht kindgerecht getaktet  
538           sind, dass wir für dieses Erleben, für dieses Weltoffene eben nicht so viel Zeit  
539           haben. Das ist schon die Schwierigkeit dort. Darum versucht man, die Projekte,  
540           die man sowieso macht, wenigstens in diesen Bereich mit einzubinden, also dass  
541           man wenigstens diesen Bereich mit einbindet. Und im Unterricht, aber dazu muss  
542           es auch gedanklich manifestiert sein. Ich als Lehrperson, als Individuum muss  
543           des, an das überhaupt denken im Unterricht, damit ich es einbinde. Und dann  
544           muss es aber so manifestiert sein, dass es automatisch passiert. Denn der der  
545           Unterricht ist so schnelllebig, dass du nicht mehr daran denkst, weil du so in dem  
546           Lehrplanarbeiten drinnen bist und die Kinder müssen ja das und das und das  
547           lernen. Also es muss wirklich in dir selber richtig automatisiert sein.

548    **I:** Und wie glaubst du, kann man Lehrpersonen dazu bringen, dass das in einem ist?  
549           Oder wer das, könnte man das vermitteln? Gibt es da Schulungen? Oder glaubst  
550           du, das muss man einfach in sich tragen?

551    **LP:** Na, na. Ich glaube schon, dass man das lernen kann, indem es andere Lehrperso-  
552           nen vorleben. Ich hatte ja mit voXmi oder mit Mehrsprachigkeit vorher auch nichts  
553           zu tun. Komm in diese Schule. Das lebt die Schule. Du lebst das automatisch mit,  
554           mit den Jahren. Das passiert nicht von heute auf morgen, sondern es wird dir  
555           vorgelebt und du lebst das mit.

556    **I:** Okay.

557 **LP:** Oder eben auch durch so ein Projekt wie voXmi. Wenn die Schule sich entscheidet,  
558 ah wir werden jetzt eine voXmi-Schule, dann ist das ja auch von oben herabge-  
559 kommen.

560 **I:** Dann muss man.

561 **LP:** Von der Direktorin her MUSS (Lachen) man. Aber man wird sehen, auch wenn man  
562 es muss, lebt man es trotzdem irgendwann, weil es ist ja eine tolle Sache. Man  
563 profitiert ja selber auch davon. Wenn man kulinarisch (Lachen) aus kulturellen  
564 Kulturen, aus anderen Kulturen kulinarisch verwöhnt wird. Oder wenn man Lieder  
565 aus anderen Kulturen singt. Es ist doch egal, ob man deutschsprachige Lieder  
566 oder anderssprachige Lieder singt. Im Gegenteil, man sollte weltoffen bleiben,  
567 eben weil alles so globalisiert wird. Oder die Welt immer, sich immer mehr ver-  
568 netzt.

569 **I:** Dann würden Sie auch anderen Schulen eigentlich empfehlen, dem Netzwerk beizuz-  
570 treten, oder?

571 **LP:** Ja, damit sich das manifestieren kann. Weil Tatsache isch, wir bekommen Kinder  
572 mit migrantischem Hintergrund. Das hamma wir. Das ist da. Und das wird immer  
573 mehr. Die Flüchtlingswelle war enorm. Ja, also sie sind da. Also muss man es  
574 auch

575 **I:** Wertschätzen

576 **LP:** Behalten und wertschätzen. Ja, genau!

577 **I:** Von meiner Seite aus wäre das jetzt eigentlich alles. Aber haben Sie noch irgendwas,  
578 was Sie noch hinzufügen würden, was Ihnen noch sonst eingefallen ist?

579 **LP:** Na, eigentlich net.

580 **I:** Perfekt. Dankeschön.

581 **LP:** Bitte.

## 6 Interview D1 voXmi

- 1 **I:** Okay, also erst mal vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, mit mir das Interview  
2 zu führen und eben für meine Masterarbeit interessiert mich, wie sich die Schu-  
3 len mit beziehungsweise ohne Teilhabe am voXmi-Netzwerk hinsichtlich der För-  
4 derung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem lernen unterscheiden. Und  
5 dazu würde ich Ihnen jetzt gerne ein paar Fragen stellen und die Antworten auf-  
6 zeichnen, damit ich das danach ordnungsgemäß für die Masterarbeit analysieren  
7 kann. Und wollt Sie fragen, ob das halt für Sie passt?
- 8 **D:** Das geht in Ordnung!
- 9 **I:** Okay und könnten Sie sich dann erstmal kurz vorstellen und ihre Rolle an der Schule  
10 beschreiben?
- 11 **D:** Mein Name ist D1. Ich bin die Leiterin der Schule. Volksschule XY in ....., in  
12 ..... War vor meiner Leitertätigkeit Lehrerin hier an der Schule auch schon  
13 einige Jahre und hab vor sechs Jahren die Leitung übernommen.
- 14 **I:** Okay. Vielen Dank. Dann würde ich jetzt erstmal so ein paar allgemeinere Fragen  
15 stellen und zwar, wie definieren Sie Mehrsprachigkeit im Schulkontext?
- 16 **D:** Das ist eigentlich eine ganz schwierige Frage, aber natürlich ist Mehrsprachigkeit in  
17 der Schule IMMER ein Thema gewesen. Nicht nur jetzt in der neueren Zeit. Frü-  
18 her waren es mehr die Dialekte, dass Kinder mit verschiedenen Dialekten in die  
19 Schule gekommen sind. Oder zum Beispiel in der Schweiz, wo sowieso mehr  
20 Sprachen vorhanden waren. Und heute sind es natürlich auch noch die verschie-  
21 denen Dialekte, aber in erster Linie auch die vielen verschiedenen Erstsprachen,  
22 mit denen wir konfrontiert werden, die auf uns zukommen. Und das spielt natür-  
23 lich eine große Rolle und ist auch ein sehr wichtiger Faktor im Schulleben.
- 24 **I:** Also würden Sie die Definition einfach sehen, als dass es halt verschiedene Sprachen  
25 und Dialekte sind und das definiert Mehrsprachigkeit?
- 26 **D:** Genau und das ist ganz normal in einer Kultur, wo verschiedene Menschen zusam-  
27 menleben.
- 28 **I:** Okay und welche Vorteile sehen Sie in der Förderung von Mehrsprachigkeit, gerade  
29 für Schülerinnen und Schüler?

30 **D:** Ich denke, in Zeiten der Globalisierung, wo wir alle miteinander vernetzt sind, ist es  
31 immer ein Vorteil, viele verschiedene Sprachen zu sprechen. Je mehr Sprachen,  
32 umso mehr Menschen kann ich kennenlernen, umso mehr soziale Kontakte kann  
33 ich knüpfen. Und das ist natürlich bei den Kindern genauso wichtig oder fängt bei  
34 den Kindern schon an.

35 **I:** Damit haben wir die nächste Frage schon beantwortet. (Beide Lachen)

36 **D:** Ja, genau, die geht so ineinander über.

37 **I:** Welche Herausforderung sehen Sie denn in der Arbeit mit mehrsprachigen Schülerin-  
38 nen und Schülern?

39 **D:** Also die Herausforderung ist ganz sicher für Lehrpersonen oder für Menschen, die in  
40 der Schule arbeiten, dass man sich immer wieder selber auch reflektieren muss,  
41 dass man sich immer überlegen muss, eh entspricht meine Unterrichtssprache  
42 dem, dass die Kinder es verstehen können? Also eine Sprachsensibilität zu ent-  
43 wickeln, sich bewusst zu sein, dass viele Kinder, die bereits sag ich mal die deut-  
44 sche Sprache sprechen, trotzdem noch unterscheiden zwischen der Unterrichts-  
45 sprache und zwischen der Alltagssprache. Und das ist die Herausforderung, ei-  
46 nen Unterricht zu gestalten, in dem man weiß, dass manche Kinder gewisse  
47 Dinge nicht verstehen. Und das Schlagwort sprachsensibler Unterricht ist eigent-  
48 lich an einer mehrsprachigen Schule die wichtige Komponente, mit der man sich  
49 eigentlich auseinandersetzen muss. Und das beinhaltet natürlich auch eine gute  
50 Vorbereitung des Unterrichts. Das muss ich mir im Vorfeld schon überlegen. Auf  
51 welche Dinge muss ich aufpassen? Was muss ich im Vorfeld besprechen, bevor  
52 ich in die Thematik einsteigen kann?

53 **I:** Ja, dann wie viele Sprachen oder welche Sprachen sind in der Schule bei Ihnen ver-  
54 treten? Und wie macht sich Mehrsprachigkeit in Ihrem Schulhaus sichtbar? Also  
55 man hat schon viel gesehen, aber wenn Sie dazu nochmal kurz was sagen.

56 **D:** Also ich habe mir extra eine Liste herausgeholt aus dem Internet oder aus unserem  
57 Schulprogramm, um Ihnen zu zeigen, wie viele Sprachen es an unserer Schule  
58 gibt. Unsere Schule ist eine sehr multikulturelle und diverse Schule. Und das birgt  
59 diesen großen Vorteil auch. Wir sind nicht wie andere Schulen vielleicht zwei-  
60 sprachenlastig oder dreisprachenlastig, sondern bei uns gibt es tatsächlich jedes  
61 Jahr zwischen 20 und 30 verschiedene Erstsprachen. Heuer sind es 26.

62 I: Das ist eine Menge.

63 D: Das ist sehr viel, genau. Aber natürlich gibt es Sprachen, die mehr vertreten sind,  
64 wie jetzt zum Beispiel die türkische Sprache oder die somalische Sprache und  
65 natürlich auch Deutsch oder? Aber es gibt auch ganz viele unterschiedliche Spra-  
66 chen. Also Kinder kommen wirklich aus vielen unterschiedlichen Ländern zu uns  
67 oder leben zum Teil schon sehr lange, sind hier geboren, sprechen aber in ihrer  
68 Erstsprache noch die Sprache ihres, des Ursprungslandes ihrer Eltern. Und des-  
69 wegen sind es jetzt 26 in diesem Jahr. Und eh wie wird es sichtbar in unserem  
70 Schulhaus? Sie haben es schon gesehen. Beim Eingang werden die Menschen  
71 gleich einmal in allen Sprachen, die zur Verfügung stehen, begrüßt. Im Stiegen-  
72 aufgang zwischen den Stufen werden sie noch einmal begrüßt. Es ist uns ganz  
73 wichtig, Sprache immer sichtbar zu machen in verschiedenen Projekten. Und  
74 das, ja ich denke, das ist Alltag. Ich glaube, Ihnen fällt es mehr auf als mir, wenn  
75 Sie durch die Schule gehen.

76 I: Wahrscheinlich.

77 D: Weil es für uns normal ist, dass in vielen verschiedenen Sprachen Dinge hängen,  
78 sichtbar sind.

79 I: Ja, super schön. Also ich fand, es hat gleich so einen Willkommenseindruck gemacht.  
80 Ja. Was sagen Sie dazu, inwiefern sollten Lehrkräfte auf die sprachlichen Be-  
81 dürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen?

82 D: Ich denke, wenn sie das nicht tun, dann funktioniert Unterricht nicht gut. Also das ist  
83 eigentlich die Hauptaufgabe der Lehrpersonen. Und wie ich vorher schon gesagt  
84 habe, sprachsensibler Unterricht ist, sollte nicht nur ein Schlagwort sein, sondern  
85 sollte wirklich im Unterricht auch verinnerlicht werden. Und die Herausforderung  
86 besteht wirklich darin, dass man sich das immer wieder bewusst macht, dass wir  
87 uns als Team das immer wieder bewusst machen, dass man merkt, wenn Schüler  
88 und Schülerinnen etwas nicht verstehen, dass das nicht unbedingt an dem liegt,  
89 dass es etwas nicht kann, sondern an dem liegt, dass es gewisse Wörter nicht  
90 versteht. Und wenn ein Kind in einem Kontext ein oder zwei Wörter nicht versteht,  
91 dann dann schaltet es ab oder dann hat man auf einmal das Gefühl, es kann es  
92 nicht. Und da ist dann diese Bedürfnisse auf diese Schüler einzugehen, ist natür-  
93 lich sehr, sehr wichtig.

94 I: Das hat man ja besonders gerade bei diesen Sachaufgaben im Matheunterricht.

95 **D:** Genau, das sind klassische Beispiele und da gibt es ganz viele lustige lustige Bege-  
96 benheiten, auch wie Kinder Wörter verschieden interpretieren. Und wir haben  
97 dazu dann auch einmal so als kleinen Einwand ein Projekt gestartet im Schul-  
98 haus. Da haben wir, jede Woche hat eine Lehrperson Begriffe aufgehängt mit  
99 Bildern, eh die die gleiche Bedeutung hatten. Zum Beispiel Tor als Fußballtor und  
100 Tor als eine große Tür. Und die Kinder schrieben dann in ihrer Erstsprache die  
101 Bedeutungen dazu, damit ihnen bewusst wurde, aha, bei uns oder in Österreich  
102 sind es die gleichen Wörter, in einer anderen Sprache sind es verschiedene Wör-  
103 ter. Um so ihnen ein bisschen bewusst zu machen, es gibt für viele Dinge, die  
104 gleiche, das gleiche Wort, aber es hat eine andere Bedeutung.

105 **I:** Schön! Gibt es hier spezielle Programme oder Förderklassen an der Schule für mehr-  
106 sprachige Kinder?

107 **D:** Ich denke Mehrsprachigkeit geht immer einher mit einer guten Deutschförderung.  
108 Denn wir können nicht sagen, wir lassen jedes Kind in seiner Erstsprache leben,  
109 weil damit helfen wir ihm nicht, weil er sehr vieles nicht versteht, weil eben die  
110 Unterrichtssprache Deutsch ist. Und deswegen ist eine gute Deutschförderung  
111 parallel zu dieser Wertschätzung der Sprachen enorm wichtig. Und wir haben  
112 schon seit vielen Jahren, seit wir uns auf diesem voXmi-Weg gemacht haben,  
113 haben wir unsere Deutschförderung immer versucht sehr speziell aufzustellen,  
114 eh geschulte Personen dazu zu verwenden, nicht einfach nur nebenbei Stunden  
115 zu verwenden, sondern eine gezielte Deutschförderung, das machen wir jetzt  
116 auch. Wir haben zwei Deutschförderlehrerinnen, die auch diese Ausbildung ha-  
117 ben, die sich wirklich nur auf die Deutschförderung spezialisiert haben. Und ich  
118 weiß nicht, ob ich das jetzt laut sagen darf, aber ich lehne mich jetzt aus dem  
119 Fenster. Wir haben in unseren Deutschförderklassen, sind die Kinder nicht von  
120 der 1. bis zur 4. Klasse 15 Stunden lang zusammen, sondern wir teilen die Grup-  
121 pen auf in Sprachkapazität, was kann das Kind schon, oder auch in altersadä-  
122 quaten Kapazitäten und dann hat jedes Kind in der Woche sag ich mal, zwischen  
123 5 und 7 Stunden Deutschförderung. Und die sind viel intensiver, als wenn man  
124 15 Stunden für 20 oder für 15 Kinder verwendet, die von der Vorschule bis zur 4.  
125 Klasse beisammen sind. Und dadurch haben wir sehr gute Erfolge. Die Kinder  
126 werden immer vom Unterricht herausgeholt. Die Deutschförderlehrerin koordi-  
127 niert mit den Klassenlehrpersonen die Stunden, damit sie keine Turnstunden ver-  
128 passen, damit sie keine Zeichenstunden oder so verpassen. Das funktioniert sehr

129 gut. Und die Kinder bekommen eine gute Deutschförderung. Das ist uns sehr  
130 wichtig, dass sie sich schnell in unserer Sprache zurechtfinden, mit ganz viel  
131 Spiel, mit ganz viel Sprache, nicht mit geschriebener Sprache, sondern mit ge-  
132 sprochener Sprache, mit vielen Aktionen, mit vielen Handlungen. Und das Zweite  
133 ist natürlich auch der Erstsprachenunterricht, der in (...) angeboten wird. An un-  
134 serer Schule findet aktuell Türkisch als Erstsprache statt, Somalisch und Eng-  
135 lisch. Aber in den Nachbarschulen, also die verschiedenen Sprachen, werden  
136 auch verschiedene Schulen aufgeteilt. Und die Kinder besuchen dann dort ihre  
137 jeweiligen Erstsprachenunterricht.

138 **I:** Okay. Nochmal zu der Förderklassen, weil Sie haben gesagt, Sie haben jetzt 26 ver-  
139 schiedene Erstsprachen. Dann werden sicher viele Kinder Deutschförderkurse  
140 nehmen, oder?

141 **D:** Es ist so, dass zu Schulbeginn mit diesen MIKAD-Überprüfungen werden die Kinder  
142 eingestuft. Das macht auch die Deutschförderlehrerin, sie geht im Vorfeld schon  
143 in die Kindergärten bei den Einschulenden und schaut sich das an. Ich mache  
144 die Eingangsscreenings für die Vorschule und sie macht die MIKAD-Überprüfun-  
145 gen. Und dann wissen wir schon, wo die Kinder stehen. Großteils sind es natür-  
146 lich Kinder aus der Vorschule, aus der ersten Klasse oder auch zum Teil noch  
147 aus der zweiten Klasse. Oder eben Quereinsteiger, die während des Schuljahres  
148 von einem anderen dann zu uns kommen. Die werden dann auch sofort in unser  
149 Spezialprogramm aufgenommen.

150 **I:** Perfekt!

151 **D:** Und wir freuen uns immer auf jemanden, der kommt mit null Sprache, denn es ist  
152 immer oder mit null deutscher Sprache, denn es ist immer wieder eine Heraus-  
153 forderung und sehr wunderbar zu sehen, wie schnell Kinder eigentlich die Spra-  
154 che erlernen.

155 **I:** Das hört sich sehr schön an. Dann, wie gehen Sie denn mit den Sprachbarrieren, was  
156 oft ja wahrscheinlich vorkommt, in der Kommunikation zwischen Schülern, Schü-  
157 lerinnen und auch den Eltern um? Weil ich habe auch die Erfahrung gemacht,  
158 dass ich in einem Praktikum mal eine Mutter hatte, was gar kein Wort Deutsch  
159 verstanden hatte. Sie war türkischen Ursprungs und konnte wirklich nur türkisch,  
160 also Englisch war auch keine Möglichkeit. Und wie handhaben Sie das dann?

161 **D:** Das ist überhaupt kein Problem. Wenn wir Elterngespräche, erstens einmal kenne ich  
162 die meisten Eltern persönlich, weil ich mich sehr dafür interessiere. Und wenn ich  
163 merke, auch in der schriftlichen Kommunikation oder auch, wenn man sich so  
164 trifft im Stiegenhaus und ich merke, die Sprache ist nicht sehr gut, dann organi-  
165 siere ich von vornherein einen Dolmetscher. Entweder online über diese SAVD,  
166 da sind wir angemeldet, das funktioniert sehr gut. Oder auch über OK-Zusam-  
167 menleben, da kann man auch Dolmetscher und Dolmetscherinnen anfordern. Ich  
168 spreche auch oft mit den Eltern darüber im Vorfeld und sage, möchten Sie gerne,  
169 dass wir einen externen Dolmetscher dazunehmen? Und sie sagen dann entwe-  
170 der, nein, ich nehme zum Beispiel meine Schwester mit oder meine Tante oder  
171 so. Ab und zu nehmen sie auch selber Freunde mit, die schon gut Deutsch spre-  
172 chen können. Und wenn sie das nicht können, dann sind sie eigentlich immer  
173 sehr froh, dass es einen Dolmetscher gibt. Und ich denke, in wichtigen Gesprä-  
174 chen ist es ganz wichtig, in Alltagssituationen kann man gut mit einfachen Wör-  
175 tern und langsam sprechen ehm Informationen übermitteln. Aber wenn es um  
176 wichtige Themen gibt, geht, dann ist es ganz wichtig, dass die Eltern auch eins  
177 zu eins verstehen, was man meint. Und man selber tut sich auch leichter, wenn  
178 man einfach die Wörter so verwenden kann und sich nicht überlegen muss, diese  
179 Sprachsensibilität versteht man mich jetzt oder nicht. Also bei den Eltern arbeiten  
180 wir ganz viel mit Dolmetschern. Und bei den Schülern ist es so, Schülerinnen und  
181 Schüler, wenn wir Kinder bekommen, die keine deutsche Sprache sprechen,  
182 dann gibt es meistens mindestens ein oder zwei Kinder an der Schule, die diese  
183 Sprache sprechen. Und dann vernetzen wir diese Kinder.

184 **I:** Okay.

185 **D:** Und wir sagen dann auch immer, oh ihr habt Glück, wir haben wieder jemanden be-  
186 kommen und da könnt ihr jetzt gleich miteinander sprechen. Und diese Kinder  
187 merkt man dann, verlieren sofort die Scheu, in die Schule zu gehen, weil

188 **I:** + Da ist schon jemand

189 **D:** sie eine Ansprechpartnerin + oder einen Ansprechpartner haben. Und die Kinder ver-  
190 wenden wir auch als Hilfe. Dass wir dann sagen, komm bitte schnell in diese  
191 Klasse, wir wissen gerade nicht, was er will. Und dann übersetzt das Kind.

192 **I:** Aber das ist ja auch wirklich Wertschätzung für die Kinder, was dann hergeholt werden.

193 **D:** Auf alle Fälle!

194 **I:** + Was für sie sicher ein super Erlebnis

195 **D:** Die sind immer sehr stolz+

196 **I:** Ja genau!

197 **D:** Die sind immer sehr stolz, wenn sie dann zweisprachig, wenn sie uns ja dann der  
198 Klasse zeigen können, ich spreche zuerst meine Erstsprache und dann über-  
199 setze ich auf Deutsch. Das ist auch für die Kinder. Also da arbeiten wir gut ver-  
200 netzt miteinander.

201 **I:** Das klingt sehr schön!

202 **D:** Und wir haben natürlich Gott sei Dank auch Lehrpersonen, die zweisprachig sind und  
203 die nützen wir natürlich auch.

204 **I:** Perfekt. Und welche Rolle spielt so die kulturelle Identität der Schüler in Bezug auf ihre  
205 persönliche Mehrsprachigkeit? Also hat sich dadurch irgendwie bei Ihnen auch  
206 mehr entwickelt?

207 **D:** Bei den Schülern oder bei mir?

208 **I:** Bei Ihnen.

209 **D:** Natürlich, natürlich. Da hat sich sehr viel entwickelt in den letzten Jahren. Wir sind,  
210 sage ich einmal, seit ich, 2008 haben wir uns so intensiv auf den Weg gemacht.  
211 Noch meine Vorgängerin war da auch eine Vorreiterin. Und da verändert sich  
212 sehr viel. Da verändert sich vor allem auch die eigene Sprache. Welche Wörter  
213 benütze ich? Als ich als Junglehrerin begonnen habe, da war ganz normal, dass  
214 man gesagt hat, es gibt Deutsch für Gastarbeiter. Das war ein Ausdruck, über  
215 den hat sich niemand Gedanken gemacht. Das war so. Das wäre heute undenk-  
216 bar, diese Wörter zu verwenden. Also es verändert sich ganz viel in der eigenen  
217 Sprache, auch im eigenen Denken, auch im Zugang. Natürlich, weil wenn man  
218 auch viel und gerne reist, ist es eine andere Situation, als Reisender durch die  
219 Welt zu gehen, als in der Schule täglich mit verschiedenen Kulturen und Identi-  
220 täten konfrontiert zu werden. Das erfordert natürlich auch eine große Toleranz,  
221 einen großen Respekt. Und ich denke, das leben wir auch in der Schule, egal ob  
222 es jetzt um Mehrsprachigkeit geht. Das ist einfach etwas, was sehr wichtig ist für  
223 uns an der Schule, dieser gegenseitige Respekt und die gegenseitige Toleranz.  
224 Sonst funktioniert ein System mit so vielen verschiedenen Sprachen nicht.

225 I: Stimmt. Gibt es Qualifikationen oder Schulungen, die Ihrer Meinung nach für Lehrkräfte  
226 wichtig sind, um effektiv mit mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen umzu-  
227 gehen oder zu arbeiten?

228 D: Als wir uns auf den Weg gemacht haben, haben einige von uns den interkulturellen  
229 Lehrgang, hat das damals geheißen, gemacht. Und natürlich jetzt auch immer  
230 wieder Angebote von der PH, Fortbildungen, die im mehrsprachigen Kontext an-  
231 geboten werden, sind immer ein Thema. Ah auch immer wieder sich das bewusst  
232 zu machen, wenn neue Lehrpersonen an die Schule kommen, sie auch wieder  
233 gut in diese Thematik einzuführen, in diesen Hintergrund, dass sie auch die Hin-  
234 tergründe kennenlernen, ist sehr wichtig. Und ich glaube, an der PH (...), durch  
235 die Frau Dr. AB die da sehr federführend ist, in Bezug auf Mehrsprachigkeit pas-  
236 siert da, ist es ihr auch ein Anliegen, die Studenten und Studentinnen zu sensi-  
237 bilisieren.

238 I: Aber ist das dann hier für die Schule eine Voraussetzung, dass man das gemacht hat?

239 D: Nein, nein. Es ist mittlerweile, sage ich, so Alltag geworden bei uns, weil wir uns schon  
240 seit 17 Jahren jetzt mit dieser Mehrsprachigkeit nicht einmal beschäftigen, es ist  
241 so Alltag geworden für diejenigen, die schon länger an der Schule sind, dass,  
242 wenn jemand Neues kommt, und es kommen jedes Jahr neue Lehrpersonen, die  
243 das automatisch, wenn man in eine Schule kommt, wo das gelebt wird, und es  
244 wird Gott sei Dank bei uns von allen gelebt, das ist auch sehr wichtig, oder dass  
245 alle da mitgehen, und dann wird das automatisch, werden diese Menschen da  
246 mitgenommen. Also man muss da gar nicht einmal, ich glaube, diese Haltung  
247 und dieses dieser Teamgeist, der da herrscht, der lebt einfach, wenn andere Per-  
248 sonen dazukommen. Und die sind dann ganz schnell integriert in dem, und es  
249 geht gar nicht anders. Also es würde eine Lehrperson, die an die Schule kommt  
250 und sagt, ich mag das nicht, für mich gibt es die deutsche Sprache und sonst  
251 nichts, da würde ich nahelegen, sich eine andere Schule zu suchen, weil sie wäre  
252 bei uns nicht gut aufgehoben.

253 I: Aber dann glauben Sie, haben Sie auch das Gefühl, dass die Lehrkräfte nach der  
254 Ausbildung genug auf diesen Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet sind?  
255 Oder +sagen Sie,

256 D: Glaub ich nicht+

257 I: das muss einfach von innen herauskommen, und wenn man die Offenheit und Tole-  
258 ranz dafür hat, dass man das machen kann?

259 D: Ich glaube nicht, dass sie gut vorbereitet sind, wenn sie rauskommen von der Ausbil-  
260 dung. Das kennen Sie vielleicht, oder Sie sind viel jünger als ich, aber ich glaube,  
261 also was ich so mitbekomme von den jungen Lehrerinnen, passiert da ist das  
262 noch zu wenig. Ganz sicher ist die Offenheit und die Toleranz ein wichtiger Fak-  
263 tor. Wie gehe ich selber als Person mit dieser Thematik um? Aber das alleine  
264 genügt natürlich nicht. Nur offen zu sein und zu sagen, ah ja, es freut mich, dass  
265 hier so viel Mehrsprachigkeit ist, das ist zu wenig. Ich muss mich natürlich dann  
266 auch aktiv damit auseinandersetzen. Ich muss nachlesen, mir Unterrichtsmateri-  
267 alien holen und oder im Internet nachschauen. Es gibt ja so viele Plattformen,  
268 oder das BIMM, der voXmi-Seite, es gibt so viele Plattformen, die solche Dinge  
269 anbieten. Das ist natürlich dann schon wichtig, auch im Team mit Personen zu  
270 arbeiten, die da schon sehr gut bewandert sind. Nur alleine die Toleranz genügt  
271 nicht aber und die Offenheit, aber natürlich, das ist die Voraussetzung, ganz klar.

272 I: Wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung der Mehrsprachigkeit im Schulkontext?

273 D: Ich denke, das wird immer wichtiger. Also wenn, wir sind eine Stadtschule mit einem  
274 sehr diversen Einzugsgebiet. Natürlich, es gibt noch andere Schulen, da ist diese  
275 Komplexität noch nicht so gegeben. Aber man merkt mittlerweile, dass auch  
276 diese Mehrsprachigkeit, nicht nur die dialektische Mehrsprachigkeit, sondern  
277 wirklich verschiedene Erstsprachen, auch an kleineren Schulen, auch in kleinere  
278 Orte kommt. Also es ist nicht mehr so, dass man sagt, nur in der Stadt ist eine  
279 große Diversität gegeben und am Land gibt es das nicht, sondern das nimmt  
280 Einzug und das wird, das ist unsere Kultur. Es wird nicht mehr die Länder geben,  
281 wo es nur dieses Eine gibt.

282 I: Und gibt es Veränderungen oder Verbesserungen, die Sie sich wünschen würden, in  
283 der Schulpraxis im Hinblick auf Mehrsprachigkeit?

284 D: Verbesserungen gibt es IMMER. Denn wenn man glaubt, es gibt keine Verbesserun-  
285 gen mehr, dann ist Stillstand die Ursache. Verbesserungen gibt es sicher. Das,  
286 was zurzeit nicht möglich ist, was aber eine sehr gute Verbesserung wäre, ist  
287 eine Ressource an Lehrpersonen. Wenn wir sagen, wir haben mehrsprachige  
288 Lehrpersonen und könnten die auch im Unterricht gezielt zu zweit, zu dritt einset-  
289 zen, das wäre natürlich eine tolle Verbesserung. Aber da wissen wir, das ist

290 zurzeit nicht möglich. In Zeiten Personalmangels ist das sehr schwierig. Aber na-  
291 türlich auch Verbesserungen in Bezug auf diese Toleranz, auf diese Öffentlich-  
292 keitsarbeit auch. Ich denke, das ist auch ganz wichtig, dass man es nicht nur in  
293 der Schule belässt, sondern dass man ganz viele Menschen sensibilisiert.

294 **I:** Und wie glauben Sie, können Schulen insgesamt ein Umfeld schaffen, dass die Mehr-  
295 sprachigkeit als Stärke gefördert wird?

296 **D:** Das haben wir gemacht. Das haben wir gemacht vor 17 Jahren, denn unsere Schule  
297 wurde, das habe ich nicht mehr so mit, ich war in den Anfängern dabei, aber ich  
298 habe das Vorfeld nicht mitbekommen. Das habe ich nur nachgehört. Unsere  
299 Schule war wirklich eine Ausländerschule. Sie wurde auch als solche bezeichnet.  
300 Wir haben eine Nachbarschule, da war das Einzugsgebiet und ist auch heute  
301 noch eher traditionell. Und unsere Schule war durch die Hämmerle-Straße, durch  
302 diese Industrie, die es dort gab, und wo in den 70er-Jahren viele Gastarbeiter,  
303 wie man sie damals nannte, geholt wurden, die dann auch blieben. Dadurch hat  
304 sich unsere Schule natürlich in dieser Vielfalt entwickelt. Und viele Menschen  
305 haben gesagt, da wollen wir nicht hin in diese Ausländerschule. Und das war für  
306 uns eigentlich dann der Grund zu sagen, wir müssen uns, wir müssen diese Res-  
307 source, die wir haben, also diese Mehrsprachigkeit, diese Vielfalt, als Ressource  
308 ansehen und nicht als Manko. Und da hat dann dieser Paradigmenwechsel statt-  
309 gefunden. Der natürlich, da hat es einige Menschen gegeben, die da sehr enga-  
310 giert waren. Und dadurch hat man dann gesagt, das ist ein Schatz, das ist eine  
311 Ressource. Und so ist es auch. Das ist heute das Ergebnis, über das wir gar nicht  
312 mehr so großartig diskutieren. Und wenn man sieht, wir haben 26 verschiedene  
313 Erstsprachen, wir haben auch einen verschränkten Ganzttag. Und viele Eltern  
314 wollen ihr Kind an unsere Schule geben, weil es genau diese beiden Komponen-  
315 ten, einen verschränkten Ganzttag und die Mehrsprachigkeit, die bei uns vor-  
316 herrscht, nutzen wollen.

317 **I:** Also ist generell eigentlich gerade ein Umdenken auch von Eltern.

318 **D:** Schon viele Jahre. Schon viele Jahre. Also wir haben wirklich als Schule diesen  
319 Wechsel vollzogen, der natürlich sehr viel Engagement vorausgesetzt hat, sehr  
320 viel Arbeit von den Lehrpersonen, sehr viel Arbeit auch mit den Eltern, die ins  
321 Boot nehmen, sehr viel Arbeit mit den Kindern, auch ihnen bewusst zu werden,  
322 das ist toll, was wir da machen. Das war, das muss man heute nicht mehr so  
323 bewerben, weil heute ist das Alltag geworden. Aber es war natürlich dieser

324 Paradigmenwechsel. Und deswegen Ihre Frage auch, oder? Wir haben dieses  
325 Umfeld geschaffen.

326 **I:** Und Sie sagen, das kommt dann dadurch, dass Leute oder Menschen wirklich enga-  
327 giert waren, dass sie das...

328 **D:** Ohne den geht es nicht.

329 **I:** Und so würden Sie auch sagen, könnten andere Schulen, wenn da jetzt eine Lehrper-  
330 son oder so was ist, die da total engagiert wäre, würden sie das auch schaffen?

331 **D:** Ja, ich glaube, eine Person alleine schafft das nicht. Aber es war damals, und da war  
332 ich schon ein bisschen, da war ich eigentlich dabei bei diesem Prozess dann als  
333 Lehrperson. Und das waren vielleicht 5, 6 sehr engagierte Menschen, die das  
334 gemacht haben. Und dann hat es ein paar gegeben, die haben mitgemacht. Und  
335 dann hat es natürlich ein paar gegeben, die waren dagegen. Und es war dann  
336 wirklich so, weil das war so eine Energie und so eine Freude, mit vielen verschie-  
337 denen Projekten zu starten und das sichtbar zu machen, dass sich dann wirklich  
338 die Menschen verabschiedet haben von der Schule, die das nicht mittragen konn-  
339 ten. Die dann selber gesagt haben, ich gehe an eine andere Schule, das gefällt  
340 mir nicht. Und so hat sich das wirklich

341 **I:** entwickelt.

342 **D:** entwickelt, genau! Und deswegen ist das jetzt einfach unsere Schule geworden.

343 **I:** Ja schön! Okay, dann eben das Netzwerk voXmi, kennen Sie natürlich. Wie lange sind  
344 Sie da jetzt schon Teil von?

345 **D:** Also aktiv als, bei voXmi beworben haben wir uns, glaube ich, 2013 das erste Mal.  
346 Aktiv begonnen, unsere Schule zu verändern, haben wir 2007. Also da ist schon  
347 vorher sehr viel passiert. Und dann ist damals, die Frau Dr. AB war damals an  
348 unserer Schule auch Lehrerin. Und die hat dann diesen Prozess initiiert eigent-  
349 lich. Die ist dann mit dem voXmi-Netzwerk gekommen, hat gesagt, da gibt es in  
350 Wien ein Netzwerk, da kann man sich als mehrsprachige Schule bewerben. Und  
351 das haben wir dann auch gemacht und sind dann 2017 zertifiziert worden.

352 **I:** Okay, dann war sozusagen Sie auch ausschlaggebend, warum Sie sich für das Netz-  
353 werk entschieden haben.

354 **D:** Sie war die Initiatorin eigentlich, genau.

355 I: Okay, und was glauben Sie, wie fördert das Netzwerk die Mehrsprachigkeit an der  
356 Schule und wie trägt das Netzwerk zur Förderung von Mehrsprachigkeit und in-  
357 terkultureller Kompetenz bei?

358 D: Also ich denke, ich habe das große Glück, sage ich jetzt einmal, obwohl es auch ein  
359 bisschen schade ist, aber ich habe jetzt das große Glück, dass wir die einzige  
360 voXmi-Schule in (...) sind. Das ist schade, aber für mich als Person ist das ein  
361 Glück, weil ich werde immer eingeladen zu diesen Tagungen. Und das brauche  
362 ich, sage ich einmal, dass ich einmal im Jahr mich mit allen anderen aus Öster-  
363 reich, mit den Bundeskoordinatoren, mit den Menschen, die an der PH tätig sind,  
364 an den verschiedenen PHs für die voXmi-Netzwerke, das tut mir wieder gut, weil  
365 wir ja so weit entfernt sind von den anderen. Und man würde, glaube ich, dann  
366 schnell diesen Anschluss verpassen. Und wenn es nur noch virtuell funktioniert  
367 oder nur noch über die Homepage, dann wäre das ein bisschen zu wenig. Also  
368 ich brauche es, damit ich immer wieder aktiv dann bei uns an der Schule wirken  
369 kann und jetzt auch mit der neuen Homepage, die voXmi gemacht hat, mit der  
370 neuen Internetseite wieder gesagt habe, schaut sie euch an, sucht euch die Sa-  
371 chen. Wir sind da auch sehr gut vertreten auf der voXmi-Internetseite mit unseren  
372 Padlets, mit unseren Tipps, wie man eine voXmi-Schule beginnen kann. Unsere  
373 Deutschförderlehrerin hat da ein Konzept erstellt, das kann man dort nachlesen.  
374 Also wir sind, obwohl wir weit weg sind, gut vernetzt mit dem voXmi-Team und  
375 das ist auch ganz wichtig, weil sonst verliert sich das mit der Zeit oder? Es ist  
376 schon sehr wichtig, da aktiv dabei zu bleiben, sich auch immer wieder das be-  
377 wusst zu machen. Auch wenn man das Gefühl hat, es ist Alltag, aber es ist sehr  
378 gut, diese Unterstützung auch zu haben von den anderen Personen oder hinein-  
379 zugehen und schauen, was macht eine andere Schule, welches Projekt haben  
380 die gerade gestartet. Deswegen stellt man auch immer wieder Sachen hinein, um  
381 sich auch wieder andere Sachen herauszuholen. Und diese Vernetzung ist sehr  
382 wichtig.

383 I: Also der Austausch sozusagen untereinander. Jetzt nochmal ganz kurz zurückzukom-  
384 men, weil Sie meinten, 2013 haben Sie sich beworben und dann 2017 sind Sie  
385 zertifiziert worden. Das sind ja eigentlich vier Jahre, was ist da dazwischen pas-  
386 siert oder wieso hat das dann so lange gedauert?

387 D: Weil voXmi, das Zertifikat für voXmi ist ein bisschen anders als andere Zertifikate,  
388 sage ich jetzt einmal. Wir sind auch eine Ökolog-Schule, wir haben uns jetzt für

389 das MINT-Siegel beworben, wir haben auch das Gütesiegel Lesende Schule. Das  
390 waren alles Dinge, die man innerhalb eines Schuljahres, diese Kriterien erfüllen  
391 konnte. Was für uns aber immer geheißen hat, wenn wir uns auf den Weg ma-  
392 chen, so wie jetzt auch mit Lesende-Schule, mit Ökolog-Schule, wenn wir uns  
393 auf den Weg machen, dann sind das Themen, die wir immer wieder, die bei uns  
394 Schulalltag werden. Und voXmi war natürlich, da musste man schon im Vorfeld  
395 eine Situationsanalyse machen, man musste die Schule genau beschreiben, also  
396 da gibt es ganz viele Strategiepapiere. Das ist nicht nur, dass man sich sagt, man  
397 bewirbt sich, dann macht man ein paar mehrsprachige Lieder oder so, sage ich  
398 jetzt einmal und dann ist man eine voXmi -Schule. Die Kriterien sind schon gut  
399 vorgegeben und für uns war es wichtig, auch eine gute voXmi-Schule zu sein.  
400 Und wir haben sehr viele, es war nicht einmal die Zertifizierung, dieses Zertifikat  
401 das Wichtigste, sondern es war der Weg das Wichtigste.

402 **I:** Die Umsetzung.

403 **D:** Genau, diese Umsetzung und da ist sehr viel passiert, da sind so viele verschiedene  
404 Projekte passiert. Ich habe Ihnen auch einen Ordner, kann ich Ihnen gern zur  
405 Verfügung stellen, wo Sie das nachschauen können.

406 **I:** Sehr gerne.

407 **D:** Weil das würde jetzt den Rahmen sprengen, das alles zu sagen und Ihnen zu erklä-  
408 ren. Also es war gar nicht so, die erste Priorität, oh wir wollen dieses Label haben,  
409 sondern die erste Priorität war, wir wollen uns verändern. Und dann sind wir, die  
410 damalige Direktorin und ich, sind öfter nach Wien auch gefahren, haben andere  
411 voXmi-Schulen besucht, haben dieses Netzwerk. BC war damals auch schon  
412 dabei, ihre Vorgängerin, die dann in Pension gegangen ist. Und so haben wir uns  
413 immer wieder getroffen, wir sind immer wieder runtergefahren, wir haben uns in-  
414 teressiert, wir sind auf Tagungen gegangen. Wir wollten das gut kennenlernen  
415 und es war uns nicht wichtig,

416 **I:** einfach nur dieses Zertifikat zu haben, sondern dass das auch gelebt wird.

417 **D:** Genau, genau und das wurde dann auch mit einem sehr, sehr großen Schulfest, wo  
418 dann auch die Wiener Delegation eingeladen wurde, wurde dann diese Zertifizie-  
419 rung auch wirklich zelebriert. Und auch ein Tag der offenen Tür für alle Men-  
420 schen, damit wir diese verschiedenen Kulturen, verschiedene Sprachen wirklich  
421 auch sichtbar gemacht haben.

422 I: Okay, dann dazu, wie würden Sie jetzt sagen, dass sich die Schule, seitdem sie Teil  
423 des Netzwerks ist, verändert hat? Auch der Schulalltag?

424 D: Schauen Sie sich um. (Lachen)

425 I: Sie haben selber gesagt, davor war in der Schule...

426 D: Ja genau, ich glaube, es war davor sehr, nicht so offen. Wir sind eine sehr offene  
427 Schule, es ist ein sehr gutes Schulklima, es fühlen sich alle Menschen sehr wohl,  
428 die hier sind. Und willkommen. Genau, alle Lehrpersonen Gott sei Dank, die  
429 gerne hier sind, obwohl diese Schule sehr viele Herausforderungen birgt. Denn  
430 es ist ja nicht nur alles nicht nur alles toll, wenn man eine sehr diverse Schule ist,  
431 sondern es gibt auch viele Probleme, das birgt auch viel Konfliktpotenzial. Aber  
432 ich denke, der Umgang mit diesen Dingen ist entscheidend. Und wenn man gut  
433 mit Dingen umgehen kann, dann schafft das auch ein gutes Schulklima. Und das  
434 denke ich einmal, das ist das, was uns auszeichnet. Wir sind eine sehr offene  
435 Schule und wir sind ein sehr gutes Team.

436 I: Okay. Gibt es konkrete Beispiele, die jetzt so von voXmi initiiert wurden, um eben die  
437 Erstsprachen besser zu integrieren?

438 D: Ahm!

439 I: und könnten Sie mir da ein Beispiel nennen?

440 D: Es gibt ganz, ganz viele verschiedene Beispiele. Ich zeige Ihnen schnell ein paar  
441 Fotos. Ich durfte einmal unsere mehrsprachige Bibliothek bei einem Symposium  
442 vorstellen. Das war auch das Herzstück unseres Prozesses. Wir haben eine Bib-  
443 liothek eingerichtet mit vielen Büchern, aber auch mit vielen Büchern in verschie-  
444 denen Sprachen. Und die Kinder können sich dort sehr niederschwellig die Bü-  
445 cher ausleihen und sich jeden Tag am Morgen zurückbringen. Und diese Büche-  
446 rei lebt richtig. Und natürlich als Initialzündungen haben wir viele verschiedene  
447 Projekte gemacht, wo wir die verschiedenen Sprachen sichtbar gemacht haben.  
448 Aber ich sage einmal, die Highlights dieser Projekte war sicher einmal der lange  
449 Tag der 1001 Märchen. Da wurde von 8 Uhr morgens bis 8 Uhr abends haben  
450 Eltern in der Bibliothek Märchen vorgelesen. In verschiedenen Sprachen. Am  
451 Vormittag mehr für die Kinder. Da haben wir die Schule geöffnet und das war so  
452 ein Rundumgang. Und dann durften die Kinder da die Märchen hören, oft in der  
453 deutschen Sprache und in der anderen Erstsprache, so damit auch jeder was

454 versteht. Und es war sehr interessant, wie man hier auch auf den Bildern sieht,  
455 das haben wir nicht initiiert, aber die Eltern sind dann oft in ihrer Landestracht  
456 gekommen und haben sich auch noch gekleidet in ihrer traditionellen Kleidung,  
457 als sie davor gelesen haben. Und am Nachmittag sind dann viele Eltern gekom-  
458 men, viele Besucher und Besucherinnen, die sich dann die Märchen angehört  
459 haben. Das war sicher ein Highlight von unseren Projekten. Wir haben dann im-  
460 mer auch, das war dann so ein wiederkehrendes Projekt, eine Einladung zum  
461 Lesecafé, wo Kinder einfach in der Bibliothek den Eltern vorgelesen haben. Und  
462 also nicht ihren eigenen Eltern, sondern einfach, wenn jemand gekommen ist,  
463 dann hat sich ein Kind zu einer Mama oder zu irgendjemandem dazugesetzt und  
464 hat da begonnen zu lesen.

465 **I:** Das ist schön.

466 **D:** Ja, genau! Oder was wir auch gemacht haben, und das machen wir auch heute noch,  
467 wir laden die Kindergärten ein, die Kindergartenkinder, und die unsere Kinder  
468 lesen dann den Kindergartenkindern vor. Und hier war zum Beispiel gerade Ast-  
469 rid Lindgren +Pippi Langstrumpf

470 **I:** Pippi Langstrumpf+

471 **D:** und dann haben sich unsere Kinder auch verkleidet, damit die Kindergartenkinder  
472 einen besseren Zugang hatten. (Lachen) Genau! Und das, was wir auch ganz oft  
473 gemacht haben, das war die sogenannte Teestunde. Immer am Dienstag um 16  
474 Uhr nach dem Unterricht haben wir eingeladen, einmal im Monat, glaube ich,  
475 oder alle sechs Wochen war das, zu einer Teestunde in die Bibliothek, wo wir  
476 auch die Eltern eingeladen haben. Und da wurde eben Tee getrunken, und die  
477 Eltern haben auch Kuchen mitgebracht. Und das waren natürlich alles Projekte,  
478 um nicht nur die Kinder zu sensibilisieren, sondern auch die Eltern zusammen-  
479 zubringen, um auch den Eltern zu zeigen, wir können alle gut miteinander, egal  
480 in welcher Sprache wir sprechen, egal ob wir uns jetzt gut unterhalten können  
481 oder holprig unterhalten können. Das waren so die wichtigsten Einstiegsprojekte,  
482 sage ich immer, in diese Veränderung.

483 **I:** Perfekt, und haben Sie jetzt eigentlich auch schon geantwortet, dass eigentlich alle,  
484 die dann irgendwie Teil der Schule sind, von dem Netzwerk profitieren durch sol-  
485 che Sachen, also Eltern, Schüler,

486 **D:** +Ganz sicher auch die Eltern

487 **I:** Lehrer, Team+ Wie haben die Eltern oder wie reagieren die Eltern auf die Angebote?  
488 Und wirkt sich die Teilhabe am Netzwerk auf die Eltern aus? Also in dem Fall  
489 haben wir jetzt ja schon gehört, durch diese Teestunden und Bibliotheken, und  
490 da sind dann auch alle engagiert, oder?

491 **D:** Genau, auch bei verschiedenen Veranstaltungen. Wir haben dann auch einmal so  
492 ein Thema gehabt, unsere, wir haben es damals noch genannt, Herkunftsländer,  
493 dieses Wort ist ja mittlerweile auch nicht mehr so gängig, aber damals war es so,  
494 und da hat man gemerkt, die Eltern haben so viele Dinge gebracht, um zu zeigen,  
495 das ist in unserem Land üblich, Tee, Servise, Kleidungen, Bilder. Wir konnten da  
496 eine tolle Ausstellung machen, und man hat auch gemerkt, wenn die Kinder dann,  
497 wir haben dann natürlich verschiedene Lieder gesungen und gesprochen, Texte,  
498 die Kinder in ihren Erstsprachen Texte aufgesagt, und man konnte sehen, wenn  
499 die Eltern ihre Sprache, ihre Ursprungssprache gehört haben, wie sie stolz wa-  
500 ren, wie sie sich gefreut haben. Also man hat gemerkt, und das ist ja so, wenn  
501 man selber länger im Ausland lebt, dann ist das auch immer so ein Highlight,  
502 wenn man dann auf einmal SDS hört, oder ich weiß auch nicht, irgendein Lied,  
503 das einen erinnert an Zuhause, und dass man sagt, obwohl es vielleicht gar nicht  
504 so das Lieblingslied ist, aber man freut sich. So war das bei den Eltern eigentlich  
505 auch.

506 **I:** Und glauben Sie, die Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit zwischen voXmi  
507 zertifizierten Schulen und nichtzertifizierten Schulen unterscheiden sich, oder ist  
508 es einfach nur die Vielzahl?

509 **D:** Ich denke, wenn man sich auf den Weg macht, eine voXmi-Schule zu werden, dann  
510 reicht es nicht nur, ein bisschen Sprache, andere Sprachen, andere Lieder zu  
511 singen oder so, sondern das ist wirklich eine Einstellungssache. Da muss sich  
512 die Haltung verändern. Und ich glaube, das ist das Entscheidende. Die Haltung  
513 ist das Entscheidende. Ich glaube, dass es auch an anderen Schulen Lehrperso-  
514 nen oder Menschen gibt, die eine sehr gute Haltung haben. Ich denke, die Hal-  
515 tung ist sehr entscheidend, aber wenn ich mich auch auf den Weg mache, eine  
516 voXmi-Schule, wenn man sich auf den Weg macht, eine voXmi-Schule zu wer-  
517 den, dann verändert sich die Haltung von vielen Personen, weil es einfach einen  
518 bewusst machen wird. Wenn ich an einer Schule mit vielen verschiedenen Kin-  
519 dern mich bemühe, ihren Sprachen gerecht zu werden...

520 Unterbrechung durch Postboote

- 521 **D:** Also ich glaube, dass es an vielen Schulen Lehrpersonen gibt, die sich in dieser Hin-  
522 sicht auch sehr engagieren. Ich denke, das sind vielleicht dann so Einzelkämpfer.  
523 Wenn man als Schule sagt, wir wollen uns verändern, dann hat man einfach als  
524 Einzelperson den Vorteil, dass viele verschiedene Personen an dem arbeiten.
- 525 **I:** Gibt es da dann so spezielle Vorgaben, also logisch gibt es die Kriterien, was voXmi  
526 voraussetzt, aber es sind dann auch so noch Vorgaben, was ihr jährlich erfüllen  
527 müsst, damit ihr da das Zertifikat behaltet?
- 528 **D:** Wir sind dann als eine der ersten Schulen auch 2021 im Rahmen unseres Ökolog, da  
529 haben wir wieder ein großes Fest gemacht, als wir Ökolog zertifiziert wurden und  
530 einen Tag der offenen Tür und haben das verbunden mit voXmi, haben die Kinder  
531 als Dolmetscher durch die Schulen gehen lassen mit Eltern, die eine andere Erst-  
532 sprache hatten und die haben ihnen unsere Ökolog-Workshops gezeigt und im  
533 Rahmen von diesem Fest wurden wir als auch voXmi-Schule rezertifiziert wieder  
534 und jetzt habe ich Ihre Frage aus dem Auge verloren.
- 535 **I:** Obs Vorgaben gibt, die man jährlich erfüllen muss.
- 536 **D:** Also auch die Rezertifizierung, oder nach drei Jahren sollte man das Label wieder  
537 rezertifizieren, wieder zeigen und während des Schuljahres ist es gut, wenn man  
538 Beiträge, oder sollte man eigentlich, ich sage jetzt sollte, aber ich glaube es pas-  
539 siert auch bei vielen Schulen, Beiträge auf das voXmi-Netzwerk stellen, also  
540 Dinge, die passieren an der Schule sichtbar machen, immer wieder Beiträge zu  
541 ins Netzwerk zu stellen, zu sagen, das haben wir jetzt im Rahmen unserer Mehr-  
542 sprachigkeit gemacht und das ist auch wichtig, das ist das, was wir ein bisschen  
543 zu wenig machen, sage ich einmal, uns ist die Öffentlichkeitsarbeit, so uns zu  
544 präsentieren in Zeitungen oder in Medien nicht wichtig, uns ist, oder nicht so  
545 wichtig, uns ist die Arbeit im Alltag wichtiger, das ist ein bisschen das, was wir  
546 vernachlässigen, vielleicht aus einer falschen Bescheidenheit heraus, ich weiß  
547 es nicht, aber das ist so, was uns ein bisschen fehlt, aber in voXmi, also in voXmi  
548 sind wir präsent.
- 549 **I:** Aber dann gäbe es also auch die Möglichkeit, dass man das Label wieder verliert, oder  
550 halt die Zertifizierung?
- 551 **D:** Ja, ich glaube, dass das dann einfach so ein Stillstand vielleicht auch stattfindet.
- 552 **I:** Okay, aber da kommt auch jemand mal in die Schule, das zu kontrollieren, oder?

553 **D:** Das sehen sie im Netzwerk, die Menschen, ich bin sehr gut vernetzt mit den Bundes-  
554 koordinatoreninnen, ich bin sehr gut vernetzt mit Frau Dr. AB und Frau Dr. BC, ich  
555 kenne alle anderen aus den verschiedenen Bundesländern, daher, sage ich ein-  
556 mal, wissen die auch, was wir machen.

557 **I:** Ja, okay. Und dann würden sie anderen Schwulen eigentlich empfehlen, auch dem  
558 Netzwerk beizutreten?

559 **D:** Unbedingt.

560 **I:** Und warum?

561 **D:** Unbedingt. Und wir sind immer bemüht, die Frau Dr. AB und ich, auch Schulen zu  
562 finden in (...). Und ab und zu haben sich dann schon Schulen gemeldet, haben  
563 gesagt, ja, wir sind interessiert, wir möchten das auch, wir haben viele Kinder mit  
564 vielen verschiedenen Erstsprachen. Und irgendwie ist es dann nie zustande ge-  
565 kommen, weil es, ich weiß nicht, was dann schlussendlich die Ursache war, viel-  
566 leicht zu wenig Stakeholder an der Schule, die sich bereit erklärt haben, den Weg  
567 zu gehen, denn es ist schon ein Mehraufwand, natürlich. Aber ein Mehraufwand,  
568 der sehr viel Erfolg dann verspricht. Deswegen ist es uns bis jetzt noch nicht  
569 gelungen, eine andere Schule in (...) aktiv an diesem Prozess zu beteiligen, aber  
570 wir bleiben dran.

571 **I:** Okay, perfekt. Ich habe jetzt noch eine Schlussfrage, die sich mir jetzt im Laufe des  
572 Interviews noch gestellt hat. Und zwar, wie war der Prozess von der Anmeldung  
573 oder um Teilhabe zu bekommen? Also, sie haben sich angemeldet und dann?

574 **D:** Und dann bekommt man diese theoretischen Unterlagen, den quasi Kriterienkatalog,  
575 welche Anforderungen müssen erfüllt werden. Und da musste man so Strategie-  
576 papier, hat das geheißen, ausfüllen, Schulen besuchen. Damals war Wien ei-  
577 gentlich Vorreiter, oder? Da haben wir viele Schulen in Wien besucht, uns mit  
578 den voXmi-Bundeskoordinatoren getroffen damals mit, fällt mir der Name gerade  
579 nicht ein, ich habe sie im Kopf, aber ist egal. Und ja, einfach da vernetzt zu blei-  
580 ben, immer in Austausch zu sein und dann natürlich ganz viele Aktionen an der  
581 Schule zu machen. Jede Klassenlehrerin, also mehrsprachige Geburtstagslieder  
582 und so, das was viele in ihren Anfängen jetzt auch machen, oder? Das haben wir  
583 in unseren Anfängen auch gemacht. Das singt heute jeder, jeder kann heute Lie-  
584 der in verschiedenen Sprachen. Damals haben wir es gelernt, damals haben wir  
585 an die Türschilder verschiedene Wörter gehängt, diese Doppelbedeutungen. Es

586 hat eigentlich jedes Jahr ganz viele verschiedene Aktionen gegeben, um unsere  
587 Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen. Und das war, das haben wir dann auch  
588 immer wieder gemeldet. Wir haben auch ein Theaterstück aufgeführt, mehrspra-  
589 chig. Also ganz viele verschiedene Projekte, aber auch diesen theoretischen Hin-  
590 tergrund, der war auch sehr wichtig. Diese Arbeiten zu schreiben, das hat bei uns  
591 ganz viel die Dr. AB damals übernommen mit der damaligen Direktorin.

592 **I:** Und diese ganzen Papiere führten dann zur Zertifizierung und eben die Projekte, was  
593 sie gemacht haben und vor allem diese Sichtbarkeit von der Mehrsprachigkeit,  
594 das ist so der ausschlaggebende Punkt von dem Netzwerk.

595 **D:** Genau.

596 **I:** Okay, perfekt. Haben Sie noch irgendwas hinzuzufügen, was Sie sagen, was wichtig  
597 wäre oder halt wissenschaftlich noch über das Netzwerk, Ihre Schule?

598 **D:** Also ich kann es jedem nur empfehlen, der eine vielfältige Schule hat, weil es wirklich  
599 sehr viele Vorteile bietet. Es stärkt die Kinder, es stärkt die Kinder in ihrer Per-  
600 sönlichkeit und das ist auch ganz wichtig, dass jeder gesehen wird so

601 **I:** Wie er ist

602 **D:** Genau in seiner Kultur, in seiner Lebensweise, dass es okay ist, wie, dass man un-  
603 terschiedlich ist, dass man sich nicht daran stößt. Ich weiß, ich habe, das wollte  
604 ich Ihnen bei einer Frage, aber ich habe es dann vergessen, aber das erzähle ich  
605 Ihnen noch als kleine Anekdote. Wir hatten einmal aus Südtirol kommen auch  
606 immer Schulleiter, Lehrpersonen, die sich unsere Schule anschauen und vor vie-  
607 len Jahren war da auch eine Delegation. Ich war damals noch Lehrerin und die  
608 sind da bei uns in der Klasse gewesen. Wir sind im Sitzkreis gesessen und dann  
609 hat eine Frau aus Südtirol die Kinder gefragt, wie macht ihr das, wenn ein Kind  
610 zu euch in die Klasse kommt, das gar kein Deutsch kann und dann hat ein tür-  
611 kischsprachiges Kind, das aber auch schon sehr gut Deutsch konnte damals und  
612 ich habe das so toll gefunden, hat gesagt, weißt du, hat sie gesagt, da arbeiten  
613 wir am Anfang mit den Händen und mit den Füßen und wenn es dann besser  
614 geht, dann lassen wir die Füße weg. Und ich denke, das definiert einfach.

615 **I:** Perfekt.

616 **D:** Das definiert voXmi oder definiert die Schule.

617 **I:** Ja okay, vielen, vielen Dank.

## 7 Interview LP2 voXmi

- 1 I: Ja vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, mir dieses Interview zu führen. Für  
2 meine Masterarbeit interessiert mich, wie sich Schulen mit beziehungsweise  
3 ohne der Teilhabe am voXmi Netzwerk hinsichtlich der Förderung von Mehrspra-  
4 chigkeit und unter- interkulturellem Lernen unterscheiden. Dazu würde ich Ihnen  
5 jetzt ein paar Fragen stellen und diese und die Antworten aufzeichnen, damit ich  
6 das danach ordnungsgemäß für meine Arbeit analysieren kann. Ist das in Ord-  
7 nung?
- 8 LP: Ja, freilich!
- 9 I: Okay. Können Sie sich dann kurz vorstellen und ihre Rolle hier an der Schule beschrei-  
10 ben?
- 11 LP: ich bin LP XY und seit 2019 bin ich in Volksschule XY tätig als DaZ-Lehrerin.
- 12 I: Perfekt! Wie definieren Sie Mehrsprachigkeit im Schulkontext?
- 13 LP: Ahh ja bei uns in der Volksschule XY, muss ich sagen, wegen der eh Standort von  
14 unserer Schule, wir haben, eh kann ich sagen über 90% Kinder mit Migrations-  
15 hintergrund und Mehrsprachigkeit in unserer Schule spielt eine ganz große Rolle.
- 16 I: Und wie definieren Sie Mehrsprachigkeit? Also was sagt Mehrsprachigkeit für Sie aus?
- 17 LP: Da ich selber mehrsprachig bin, das ist für mich wirklich, ehm das spielt für mich  
18 allein eine große Rolle. Ich spreche Farsi, meine erste Sprache und Englisch  
19 habe ich dann auf der Uni gelernt und Deutsch. Das heißt, dass ich selber fast  
20 mehrsprachig aufgewachsen bin.
- 21 I: Okay. Also einfach, dass man mehrere Sprachen spricht.
- 22 LP: Genau.
- 23 I: Und wie viele, würden Sie sagen, braucht man, um mehrsprachig zu sein?
- 24 LP: eh über zwei Sprachen halt.
- 25 I: Okay. Und wie definieren Sie interkulturelles Lernen?
- 26 LP: EHHHM, Ja, interkulturelles Lernen hat auch viel mit Mehrsprachigkeit zu tun, ah  
27 weil ein Teil von Kultur ist die Sprache halt. Und das spielt eine große Rolle. Für

28 mich Kultur besteht aus der Sprache und Traditionen. Und dadurch. Da in unse-  
29 rer Schule, wir sind wirklich multikulturell.

30 **I:** Okay. Welche Sprachen sind an Ihrer Schule vertreten und wie macht sich Mehrspra-  
31 chigkeit im Schulhaus sichtbar?

32 **LP:** Äh wir haben bis letztes, bis heuer, haben wir integrative erste Sprachen in der  
33 Schule gehabt. Türkisch, Farsi, Albanisch, BKS, Rumänisch. Ja, Rumänisch, Al-  
34 banisch war net. Ja, mindestens sechsig (habe am Ende nochmal nachgefragt,  
35 Sie meinte sechs) Sprachen haben wir da gehabt, in unserer Schule. Und die  
36 Kinder, die Arabisch und Ungarisch lernen oder Englisch, die gehen in eine an-  
37 dere Schule. Ehm das war bei uns bis heuer integrativ. Das heißt, dass wir eine  
38 soziale Stunde, soziale Arbeit gehabt haben oder äh Besaucherunterricht?, wann  
39 immer die MuttersprachlehrerInnen oder ErstsprachlehrerInnen dabei. Und die  
40 haben mit Kindern das gleiche Thema gemacht, was die Klassenlehrerin auf  
41 Deutsch in der Klasse gemacht hat. Ehm da haben wir einmal in der Woche ein  
42 Gespräch gehabt mit allen Erstsprachlehrer:innen, KlassenlehrerInnen in jeder  
43 Schulstufe. Und die haben über das Thema gesprochen, wie das gemacht wird.  
44 Und die Wortschatz war sehr wichtig, dass die Kinder gleiche Wortschatz in Erst-  
45 sprache und in Deutsch lernen. Ehm heuer haben wir das ein bisschen umge-  
46 stellt. Aber im Grunde ist es fast das Gleiche.

47 **I:** Haben Sie in Ihrer Klasse mehrsprachige Kinder?

48 **LP:** Ja, viele. Ich kann sagen, dass vielleicht drei Kinder mit Deutsch als Erstesprache  
49 haben.

50 **I:** Und dann sicher um die 18 mit anderer Erstsprache.

51 **LP:** Genau. Genau.

52 **I:** Okay. Welche Vorteile sehen Sie in der Förderung von Mehrsprachigkeit für die Schü-  
53 ler?

54 **LP:** Ehm, wir haben Deutsch als zweite Sprache für die Kinder. Die Stunden werden  
55 relativ gekürzt, leider. Aber die Kinder, die erst seit zwei Jahren oder weniger als  
56 zwei Jahre in Österreich sein, die haben einen Anspruch auf diese Dazistunden.  
57 Das machen wir heuer auch integrativ. Oder man kann auch die Kinder raus mit-  
58 nehmen. Aber wir machen das gleiche Thema wieder, was in der Klasse gemacht  
59 wird. Nur ein bisschen einfacher, dass sie langsam, langsam reinkommen. Und

60 sonst haben wir die Kinder, das ist auch neu, dass die Kinder Wortschatz, das  
61 sie lernen, jede Woche dürfen auf ihre erste Sprache zu Hause mit ihren Eltern  
62 schreiben und dann in die Schule bringen, herzeigen. Ehm. Da war die Frage von  
63 Mehrsprachigkeit in der Klasse oder?

64 **I:** Welchen Vorteil sehen Sie?

65 **LP:** Aso ,aso. Ja, ich mein, die Kinder, die Erstsprache gut beherrschen, die lernen  
66 schneller Deutsch. Wir haben Kinder, die sind da geboren, die beherrschen leider  
67 die Muttersprache nicht oder Erstesprache nicht und Deutsch auch nicht. Und  
68 dadurch, wir reden immer mit den Eltern, dass sie in der Erstesprachklassen ge-  
69 schickt werden, zu Erstsprachunterricht, dass sie mindestens Erstsprache ganz  
70 gut lernen und sich gut artikulieren können, weil das hat wirklich viel Einfluss auf  
71 ihre deutsche Sprache.

72 **I:** Welche Herausforderung sehen Sie in der Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen  
73 und Schülern?

74 **LP:** Hmm..( schaut auf den Leitfaden)

75 **I:** Herausforderungen

76 **LP:** Ja, Herausforderungen, hab ich eh gesagt. Es gibt Kinder, die net die Erstsprache  
77 ganz gut beherrschen. Da hat man wirklich Probleme und es gibt Kinder, de de  
78 zu Hause wirklich keinen Kontakt mit deutschesprachigen ah Personen haben.  
79 Das Fernsehen läuft auf Erstsprache, keine Ahnung, Computerspiele, was sie  
80 alles machen. Und dadurch, das ist wirklich herausfordernd, diese Kinder irgend-  
81 wie äh Deutsch beibringen. Da wir so wenige Stunden auch haben.

82 **I:** Okay. Wie integrieren Sie Mehrsprachigkeit in Ihren Unterricht?

83 **LP:** Ehm..

84 **I:** Sie haben schon gesagt, da mit dem Kinderwoche.

85 **LP:** Ja, Sprache der Woche, genau.

86 **I:** Und dass sie die Sprache, den Wortschatz auch

87 **LP:** Wortschatz, genau.

88 **I:** Gibt es sonst noch was?

- 89 **LP:** Und das war die Sachunterricht, das auch auf Erstsprache unterrichtet worden ist.  
90 Zum Beispiel, als das Thema Wasser war, haben sie wirklich viel vorbereitet mit  
91 Kindern auf Erstsprache, alles über Wasser. Und die haben wirklich gut, die Er-  
92 tesprachlerinnen, sich wirklich viel Mühe gegeben.
- 93 **I:** Welche Unterrichtsmethoden halten Sie besonders förderlich für mehrsprachige Schü-  
94 ler?
- 95 **LP:** Ähh. Des würde ich sagen, dass die Kinder (...) Unterrichtsmethoden. (...) Wir ma-  
96 chen viel, in vielen Schulen wird äh einfach unterrichtet an die Tafel, wir machen  
97 das total anders. Es gibt Stationen, es gibt ehm Freiraum für die Kinder, dass sie  
98 sich selber was aussuchen. Und besonders für die mehrsprachige Kinder, die  
99 haben diese, wir haben sehr viele Symbole, Metacom-Symbole, dass sie nutzen  
100 können, besonders am Anfang, wo sie die Sprache nicht gut beherrschen. Und  
101 so kommen sie langsam, langsam rein.
- 102 **I:** Okay, also sagen Sie kein Frontalunterricht, sondern mehr so Freiraumarbeit.
- 103 **LP:** Eben. Genau. Genau.
- 104 **I:** Inwiefern sollten die Lehrkräfte auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und  
105 Schüler eingehen?
- 106 **LP:** Ja, wir gehen VIEL auf die Bedürfnisse rein eigentlich. (Lachen) Wir haben viel  
107 Verständnis in der Schule, wir haben viele Lehrer und Lehrerinnen, die mehr-  
108 sprachig sind. Und der Unterricht ist in Deutsch, aber wir haben viel, wir lehnen  
109 wirklich viel Wert auf erste Sprache. Und dadurch, dass die Kinder in beiden  
110 Sprachen lernen, ich finde, das das ist für die Kinder da ein, als Vorteil sehe ich  
111 das für die Kinder in unserer Schule. Weil in anderen Schulen, in ein paar Schu-  
112 len kenne ich in Graz, dass das Gleiche gemacht wird, aber in vielen Schulen, es  
113 wird entweder Frontalunterricht geben oder die erste Sprache müssen die Kinder  
114 in der Schule vergessen. Sogar in der Hofpause dürfen die Kinder net
- 115 **I:** in ihrer Sprache unterhalten. Und welche Rolle spielen bei Ihnen zweisprachige Lern-  
116 materialien im Unterricht?
- 117 **LP:** Die spielen schon eine Rolle, aber das ist ein bisschen schwierig, da die Kinder, wir  
118 haben über 26 verschiedene Sprachen in der Schule. Und das ist ein bisschen  
119 herausfordernd für die DaZ-Lehrerinnen, dass sie in jeder einzelnen Sprache das  
120 Material haben. Wir arbeiten viel mit Bildern und METACOM-Symbolen. Und in

121           manchen Sprachen haben wir schon, die wir in unserer Schule unterrichten, wie  
122           Türkisch, Ungarisch oder Farsi, aber nit in allen anderen Sprachen. Und dadurch  
123           ist es schon ein bisschen herausfordernd.

124   **I:** Okay. Jetzt haben Sie gesagt, dass Sie da diese Symbole benutzen, gibt es sonst  
125           noch irgendwelche Unterstützungsmaßnahmen, die Sie den Schülern bieten?

126   **LP:** Ehm. Ehm Unterstützung, ja. Außer Bilder. Und ab und zu, wenn sie wirklich nichts  
127           verstehen, dann versuche ich, dass für sie zu übersetzen über ...

128   **I:** Google?

129   **LP:** Ja genau, weil wenn genau der Lehrer oder die Lehrerin aus erster Sprache da ist,  
130           wir beziehen sofort Kollege oder Kollegen ein. Aber wenn es etwas wirklich Wich-  
131           tiges gibt. Sonst werde ich nur Bilder verwenden, soweit es geht. Oder wir ma-  
132           chen viel mit Kindern im Theater oder solche Sachen. Puppenspiel oder ja.

133   **I:** Wie gehen Sie da mit Schülerinnen um, die die Sprache noch nicht beherrschen und  
134           dem Unterricht dann gut genug folgen zu können?

135   **LP:** Ja, wie ich gesagt habe, wir fangen mit denen wirklich ganz einfach an. Gleiche  
136           Themen. Aber was die Kinder in dritten Klasse jetzt machen und die Kinder, die  
137           seit drei Monaten da sind, die kommen nicht mit. Wir fangen wirklich ganz einfach  
138           an. Und äh normalerweise, wenn die Zeit da ist und alle Kollegen da sind, nehme  
139           ich die Kinder mit aus der Klasse. Wir werden dann individuell mit Kindern arbei-  
140           ten. Aber wenn es net geht, dann einfach in der Klasse mit denen. Irgendwie  
141           individuell eine ...

142   **I:** in die richtige Richtung zu kommen. Okay, wie fördern Sie ein respektvolles Miteinan-  
143           der von den Schülern aus verschiedenen sprachlichen und kulturellen Hinter-  
144           gründen?

145   **LP:** Ehm ja, die Kinder wissen, dass wir viel Respekt vor allen anderen Kulturen haben.  
146           Österreichische Kultur und jede andere Kultur ist in unserer Schule willkommen.  
147           Und deshalb, das lernen sie. Unser Motto in der Schule ist, netter geht's besser.  
148           Und das wissen die Kinder. Und es wird wirklich mit, jeder wird mit Respekt be-  
149           handelt. Und wir ehm. Die Kinder wissen das. Das hat schon eine Zeit gegeben,  
150           das hat große Probleme gegeben. Aber Gott sei Dank seit fünf Jahren, sechs  
151           Jahren ist es wirklich super mit so vielen sozialen Lernstunden. Und viel Zeit  
152           haben wir für das Thema genommen, dass die Kinder haben viele

153 unterschiedliche kulturelle und religiöse ehm Unterschiede. Deshalb, das haben  
154 sie gelernt, sehr respektvoll miteinander umzugehen.

155 **I:** Und wie gehen Sie mit möglichen Sprachbarrieren in der Kommunikation zwischen  
156 Schülern und auch Eltern um?

157 **LP:** Ja, für die Eltern haben wir immer Dolmetscher. Wenn um KEL-Gespräche oder  
158 SEL-Gespräche geht, die bekommen Dolmetscher oder die Kollegen, die die  
159 erste Sprache beherrschen, die dolmetschen in der Schule. Und die Kinder, wie  
160 gesagt, mit Symbolen, ja Bilder.

161 **I:** Oder auch mit der Erstsprache halt.

162 **LP:** Eben, genau.

163 **I:** Okay. Welche Qualifikationen oder Schulungen sind Ihrer Meinung nach für Lehrkräfte  
164 wichtig, um effektiv mit mehrsprachigen Schülern zu arbeiten?

165 **LP:** Ja, was wichtig ist, ist Deutsch als Weitersprache und interkulturelle Bildung finde  
166 ich auch nicht so schlecht. Weil ehm. Das ist die Arbeit, man ist immer unter  
167 Stress und unter Zeitdruck und man vergisst oft diese Empathie, dass man mit  
168 diesen Kindern, die brauchen nur Empathie und ein bissi Verständnis und dann  
169 machen sie mit.

170 **I:** Und haben Sie das Gefühl, dass Lehrkräfte ausreichend auf den Umgang mit Mehr-  
171 sprachigkeit vorbereitet sind, gerade so nach der Uni, wenn man einsteigt?

172 **LP:** Ja, dadurch, dass heutzutage, ich habe mein Studium 1993 abgeschlossen, aber wie  
173 ich gehört habe, in den neuen Lehrplänen sind oft DaZ oder interkulturelle Bil-  
174 dung ehm eingewickelt. Ich weiß nicht, wie, aber teilweise.

175 **I:** Aber also Ihnen kommt vor, wenn jetzt hier jemand Neues an die Schule kommt, die  
176 sind da gut?

177 **LP:** EHM. Unsere Kolleginnen, die neu zu uns kommen, die wissen, auf was sie sich  
178 einlassen eigentlich. Und ehm ja, in den letzten Jahren haben wir immer Kolle-  
179 ginnen gehabt, die wirklich gut mit Mehrsprachigkeit umgehen.

180 **I:** Perfekt. Welche Einstellung haben Sie persönlich zu Mehrsprachigkeit im Klassenzim-  
181 mer? Und Sie haben eh schon gesagt, Sie sind selbst mehrsprachig. Also wie  
182 wichtig finden Sie das im Klassenzimmer dann? Was ist Ihre Einstellung dazu?

183 **LP:** EHM im Klassenzimmer ist auch für uns wichtig. Wir haben, wie Sie wissen, Kinder-  
184 woche und Sprache der Woche. Fast viele Kinder können mindestens Hallo, Gu-  
185 ten Morgen, Bitte und Danke in vielen Sprachen aussprechen, weil das wird jede  
186 Woche mit Kindern geübt. Und ehm wir haben auch diese Wortschatz in der ers-  
187 ten Sprache zum Schreiben. Das wird schon einiges gemacht.

188 **I:** Wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung der Mehrsprachigkeit im Schulkontext?

189 **LP:** EHM ich hoffe, dass es mindestens so bleibt, wie es jetzt ist und nit die Stunden  
190 reduziert werden, das mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu tun haben.  
191 Weil (...)

192 **I:** Es wird bleiben, die Mehrsprachigkeit.

193 **LP:** Und es wird vielleicht immer mehr werden.

194 **I:** Welche Veränderungen oder Verbesserungen würden Sie sich wünschen?

195 **LP:** Ja, mehr Stunden. (...)

196 **I:** Und wie finden Sie, können Schulen insgesamt ein Umfeld schaffen, das Mehrspra-  
197 chigkeit als Stärke fördert? Weil oft ist es ja so negativ behaftet.

198 **LP:** Genau, genau. Wir haben Kolleginnen, die sehr kompetent sind. Eine Kollegin hat  
199 beim Andersen Tag sogar Mehrsprachigkeit einbezogen. Wir haben in der Klasse  
200 alle ersten Sprachlehrerinnen eingeladen. Und jeder hat mit die Kinder mit der  
201 ersten Sprache, die haben alle das gleiche Buch gehabt, die ersten Sprache, die  
202 Kinder das vorgelesen. Und das war, da waren fast 50 Kinder dabei von zwei  
203 Klassen und die haben das wirklich genossen. Und ich find, das ist, wenn man  
204 eine Sprache hört und ein bissl bisschen eine Ahnung hat, dass es eine andere  
205 Sprache ist, für die Kinder ist es nicht mehr so fremd. Die können wirklich gut  
206 damit umgehen. Und was noch? Ehm wir haben einmal im Jahr machen wir ein  
207 Frühstückstag mit den Eltern. Die Kinder durften, jeder darf etwas von seiner ei-  
208 genen Kultur mitnehmen zum Essen. Die Eltern, Großeltern oder Freunde von  
209 der Familie sind eingeladen. Wer Zeit hat, kommt mit. Wir werden eine große  
210 Tafel machen und das ist wirklich für die Kinder etwas Besonderes. Und da wird  
211 auch, da sieht man nicht viel, aber das ist etwas, das für die Kinder sehr, sehr  
212 wert ist. Die zeigen irgendwie ihr Kultur, die erzählen uns, wie das gemacht wor-  
213 den ist, die haben geholfen. Und ja, die bringen ein bisschen Kultur mit.

214 I: Schön. Dann jetzt zum voXmi-Netzwerk, wie die Schule, also die .... hat eben schon  
215 gesagt, sie wusste nicht genau das Jahr, aber schon vor Corona, dass ihr Teil  
216 vom Netzwerk voXmi geworden seid.

217 LP: Wir sind seit 2019.

218 I: 2019. Ah genau wo du an die Schule gekommen bist.

219 LP: Genau! (Beide Lachen)

220 I: Cool! Kannst du dir vorstellen, warum sich die Schule entschieden hat, dem Netzwerk  
221 beizutreten?

222 LP: Das war leider vor meiner Zeit. Ehm wir haben eine Kollegin gehabt, auch mehr-  
223 sprachig und sie hat sich wirklich ins Zeug genommen.

224 I: Die ....?

225 LP: Nein, die.... war auch ein Teil von der Schule, genau. Äh ich glaube, das war die ....  
226 da, wenn ich mich nicht... Ja, und sie hat wirklich viel gemacht und sie hat die die  
227 Empfangstafel in verschiedenen Sprachen, hat sie damals gemacht, habe ich  
228 gehört, und Kinderwochen, Sprachwochen, die waren alle ihre Arbeit eigentlich.

229 I: Und wie fördert das Netzwerk ihrer Meinung nach die Mehrsprachigkeit an der Schule?

230 LP: Ja, wir treffen uns ein paar Mal im Jahr und dann gibt es eine Austausch mit anderen  
231 Kolleginnen in anderen Schulen und das finde ich wirklich super. Mit anderen  
232 Bundesländern sind wir nicht so viel in Kontakt. Eine Kollegin war letztes Jahr in  
233 Wien und ich finde, das ist wirklich super, wenn wir mit anderen Städten oder  
234 Bundesländern auch in Kontakt sind, mehr in Kontakt.

235 I: Also sagen Sie, das fördert Mehrsprachigkeit durch den Austausch mit verschiedenen  
236 Menschen?

237 LP: Genau.

238 I: Hat sich seitdem die Schule Teil des Netzwerks ist, etwas geändert in der Schule?

239 LP: Das kann ich nicht sagen.

240 I: Ah weil du davor nicht warst, ja stimmt.

241 LP: Ja entschuldige!

242 I: Na alles gut! Gibt es konkrete Projekte, die durch voXmi initiiert wurden, um eben  
243 Schülerinnen mit anderen Erdsprachen besser zu integrieren?

244 LP: Ja, was wir gemacht haben, Kind der Woche, Sprach der Woche

245 I: Also das war durch voXmi?

246 LP: Ja, Sachunterricht in Erstesprache.

247 I: Und wer profitiert durch die Teilhabe am Netzwerk?

248 LP: Ja, eigentlich die ganze Schule oder? Weil wir werden immer unsere Erfahrungen  
249 mit anderen Kollegen und Kolleginnen teilen.

250 I: Also sagen Sie, die Lehrer, die Eltern, die Schüler, alle.

251 LP: Ja alle.

252 I: Okay, Wie reagieren Eltern auf die Angebote, die durch voXmi ermöglicht werden?  
253 Beziehungsweise wirkt sich die Teilhabe am Netzwerk auch auf die Eltern aus  
254 oder werden die gar nicht so mit einbezogen?

255 LP: Ehm da und dort schon. Zum Beispiel an einem Anderson Tag laden wir die Eltern  
256 auch ein, dass sie die Kinder in der Erstesprache vorlesen. Oder beim gemein-  
257 sames Frühstück oder zu unserem multireligiöse Fest laden wir auch ein paar  
258 Mal, zweimal im Jahr ist das, einmal Schulanfang, einmal Schulschluss. Manch-  
259 mal kommen die Eltern auch und die sind auch profitiert und mit einbezogen. Und  
260 de eh das ist positiv. Wir sehen das wirklich positiv.

261 I: Okay. Noch eine Frage. Wie heißt dieser Tag? Andersen Tag?

262 LP: Andersentag, das ist Lesetag.

263 I: Lesetag, okay, passt.

264 LP: Das ist der internationale Lesetag von Hans Christian Andersen, glaube ich. Oder  
265 wie spricht man das aus?

266 I: Wahrscheinlich haben Sie das schon richtig gesagt, habe ich noch nicht gehört.

267 LP: Der die Prinzessin auf der Erbse geschrieben hat.

268 I: Okay, okay. Wie glauben Sie, unterscheiden sich die Ansätze zur Förderung von Mehr-  
269 sprachigkeit und interkulturellem Lernen zwischen voXmi-zertifizierten Schulen  
270 und Schulen, die das Zertifikat nicht haben?

271 **LP:** EHM ich finde schon, die die bei voXmi sein, wir kriegen immer viel mit über die  
272 Konzepte und wie man mit Mehrsprachigkeit umgeht. Und ich weiß nicht, wie es  
273 in anderen Schulen sind, ob sie überhaupt, weil ich glaube, die kommen nur über  
274 die Fortbildungen dann irgendwie.

275 **I:** Wahrscheinlich, oder wenn man sich selber...

276 **LP:** Wenn man selber daran interessiert ist. Aber wenn man bei voXmi ist, wir treffen  
277 uns einfach mal im Jahr und dadurch lernen wir immer neue Sachen oder durch  
278 Austausch mit anderen Schulen und Kollegen. Da wird man schon immer auf  
279 dem Ball bleiben.

280 **I:** Würden Sie anderen Schulen empfehlen, dem Netzwerk beizutreten und wenn ja, wa-  
281 rum?

282 **LP:** Ja, die Schulen in Graz, dass viele Kinder mit anderen Sprachen oder Migrations-  
283 hintergrund haben, würde ich schon äh weiterempfehlen, weil das hat viel mit  
284 Interkulturalität und Mehrsprachigkeit zu tun. Und da kommt man immer wieder  
285 zu neuen Ideen. Also das finde ich super.

286 **I:** Voll. Gibt es noch irgendwas, was Sie zu sagen haben, was Ihnen noch einfällt zu dem  
287 Thema, was Sie mir noch mitgeben können?

288 **LP:** (12 sec.) Eigentlich, was mir wichtig ist, wir wissen alle, dass die Sprache ein Teil  
289 von unserer Identität ist. Und dadurch stärken wir unsere Kinder, ehm dass sie  
290 ihre Identität nit so verstecken, weil es gibt Kinder, die kommen rein am ersten  
291 Tag und sie schämen sich zu sagen, dass sie Türkisch oder Farsi oder keine  
292 Ahnung ein andere Sprache sprechen. Und in unserer Schule, die sind wirklich  
293 stolz. Die wissen, aha, ich kann Türkisch, ich kann auch Deutsch. Dass diese  
294 Mehrsprachigkeit als Chance zu sehen und nicht als Nachteil eigentlich. Das ist  
295 bei uns in der Schule sehr wichtig, dass die Kinder eigentlich ein bissl aus sich  
296 rauskommen und das als Chance zu sehen und nicht als Nachteil, wie es immer  
297 im Medien präsentiert wird.

298 **I:** Okay, ja, vielen, vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast.

299 **LP:** Gerne gerne.

300 **I:** Okay es gibt noch etwas hinzuzufügen.

301 **LP:** Äh wir haben einmal im Jahr ehm ein Nachmittag, Spiele mit Kindern. Da laden wir  
302 alle Eltern ein und da eh werden die Eltern mit ihren Kindern spielen. Weil in  
303 vielen Familien ehm die Kinder haben noch nie mit einem Elternteil gespielt, das  
304 gibt es in dem Kultur nicht und dadurch kommen auch die. Eh Wir haben auch  
305 professionelle Hilfe von einer Agentur, dass sie die Spiele mitnehmen. Es gibt  
306 alles, Denkespiele oder das die Kinder etwas zusammenbauen können oder ver-  
307 schiedene Spielarten. Und da sitzen wirklich Eltern mit Kinder manchmal ein paar  
308 Eltern mit Kinder und das bringt die Leute auch zusammen und da sprechen sie  
309 auch teilweise auch auf ihrer Erstsprache und das ist kein Tabu. Das wollte ich  
310 sagen.

311 **I:** Und das ist auch durch voXmi initiiert oder?

312 **LP:** Hmm na ich glaube das haben wir schon über wo anderes.

313 **I:** Okay aber da ist trotzdem die Mehrsprachigkeit vorhanden.

314 **LP:** Genau, eben.

315 **I:** Super, danke.

316 **LP:** Gerne.

## 8 Interview D2 voXmi

- 1 I: Ja also Danke, dass Sie sich die Zeit genommen haben. Ehm für meine Masterarbeit  
2 interessiert mich, wie sich Schulen mit beziehungsweise ohne Teilhabe am  
3 voXmi Netzwerk hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultu-  
4 rellem Lernen unterscheiden. Und dazu würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen  
5 stellen und diese sowie Ihre Antworten aufzeichnen, damit ich die Daten danach  
6 ordnungsgemäß analysieren kann. Geht das für Sie in Ordnung?
- 7 D: Ja!
- 8 I: Perfekt! Können Sie sich dann erst einmal kurz vorstellen und ihre Rolle hier an der  
9 Schule beschreiben?
- 10 D: Also mein Name ist XY und i bin die Leiterin an der Volksschule ...
- 11 I: Okay dann wie definieren Sie Mehrsprachigkeit im Schulkontext?
- 12 D: Mehrsprachigkeit gibt es auf mehreren Ebenen, erstens einmal bringen, sind ist der  
13 Großteil unser Schüler mehrsprachig, das heißt sie sprechen zu Hause eine an-  
14 dere Sprache als Deutsch und dann gibt es auch im Lehrkörper und bei den  
15 Schülern und bei den Betreuerinnen in der Freizeit. Kollegin-  
16 nen und Kollegen, die eine andere Erstsprache sprechen.
- 17 I: Dann würden Sie sagen, Mehrsprachigkeit definiert mehr als eine Sprache zu spre-  
18 chen oder mehr als zwei?
- 19 D: Zumindest mehr als eine Sprache, aber wirklich auf einem guten Niveau, weil Eng-  
20 lisch lernen ja alle Kinder ab der ersten Klasse Volksschule und ich würde es  
21 nicht als mehrsprachig definieren, weil sie Deutsch als Erstsprache haben und  
22 und ein paar Sätze auf Englisch sagen können, weil wie gesagt alle Kinder  
23 lernen jetzt Englisch, aber Mehrsprachigkeit würde ich schon auch definieren,  
24 dass man das Bedürfnis hat in dieser Sprache zu sprechen und zu kommunizie-  
25 ren.
- 26 I: Und wie definieren Sie interkulturelles Lernen?
- 27 D: Das umfasst noch viel mehr als die Sprache, da das beginnt bei den unterschiedlichen  
28 Religionen, bei den unterschiedlichen Speisen, bei den unterschiedlichen ehm  
29 bei den unterschiedlichen Haltungen gegenüber Familie und Frauen und Mäd-  
30 chen, bei diesen Rollenbildern, also da da ist Interkulturalität einfach der viel

31 größere und viel komplexere Bereich als die Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit  
32 ist ein Teilbereich von Interkulturalität.

33 **I:** Welche Sprachen sind an Ihrer Schule vertreten und wie macht sich Mehrsprachigkeit  
34 so im Schulhaus sichtbar?

35 **D:** Also bei uns in der Sprach, Schule sind, ich schätze jetzt um die 28 Sprachen vertre-  
36 ten. Wir haben BKS, Türkisch, Arabisch, Polnisch, Tschetschenisch, Dari und  
37 dann viele Sprachen aus dem Ostblock. Wir haben auch einige afrikanische  
38 Sprachen, Ebu, also unsere Kinder kommen wirklich von fast von der ganzen  
39 Welt, also bis auf Australien haben wir eigentlich Kinder, deren Wurzeln auf an-  
40 deren Kontinenten sind. Ehm also wir haben alle Kontinente bis auf Australien  
41 hier vertreten an der Schule. Das Gute an unserem Standort ist, da dass die  
42 Kinder sehr sehr gemischt sind. Also wir haben net so eine große Anzahl von  
43 Kindern, die die eine Sprache sprechen. Das heißt, bei uns an der Schule ist die  
44 gemeinsame Sprache Deutsch und es ist absolut notwendig, Deutsch zu lernen,  
45 damit man Freundschaften knüpfen kann und ich verteile die Kinder auch in die  
46 Klassen. Das heißt, wenn ich zwölf Kinder mit einer bestimmten Erstsprache  
47 habe dann und ich habe drei Klassen in dieser Stufe, dann verteile ich diese zwölf  
48 Kinder auf die auf die verschiedenen Klassen. Also ich schaue, dass ich sie auch  
49 in der Klasse gut durchmische, damit einfach der Anreiz, die Bildungssprache  
50 Deutsch zu lernen, hoch ist. Weil wenn ich eh immer meine Erstsprache kommu-  
51 nizieren kann und meine Freunde habe, da dann sinkt einfach der Bedarf,  
52 Deutsch zu lernen und es ist schon ein Ziel, dass sie die Bildungssprache  
53 Deutsch gut, auch gut lernen.

54 **I:** Voll! Welche Vorteile sehen sie generell in der Förderung von Mehrsprachigkeit für die  
55 Schüler?

56 **D:** Ich denke, wenn sie ihre Erstsprache WIRKLICH gut können, das heißt nicht nur  
57 sprechen können, sondern auch in Wort und Schrift, dass das ein ungeheurer  
58 Vorteil ist im Berufsleben. Israel ist deswegen wirtschaftlich so erfolgreich, weil  
59 sie in in alle Länder in der Erstsprache kommunizieren können und für Österreich  
60 wäre es wirklich gut zu erkennen, dass da ein irres Potenzial in den Kindern  
61 steckt, dass auch, das auch wirklich genutzt werden soll, später, um wirtschaftlich  
62 erfolgreich zu sein, weil es einfach ganz wichtig ist, dass man einfach nicht nur  
63 die Sprache kann, sondern auch auch so weiß, was was einfach üblich ist. Ich  
64 meine, ich habe einfach nur mal gelesen, dass es mit Pünktlichkeit so kulturelle

65 Unterschiede ist. Was noch als pünktlich gilt, also in Österreich ist es mit so ein  
66 Problem, wenn man fünf bis zehn Minuten zu spät kommt, in anderen Ländern  
67 ist es üblich, wenn eine Zeit ist, dass da ein größerer Zeitrahmen ist und in ande-  
68 ren Ländern ist Pünktlichkeit wirklich fünf bis zehn Minuten vor der Zeit und alles  
69 andere ist total unhöflich. Also, dass man einfach auch diese Gepflogenheiten  
70 kennt, es fängt auch an, wie lange darf ich einen Blickkontakt halten, wie lange  
71 darf ich jemandem in die Augen schauen. Ehm ich habe lernen müssen, dass  
72 wenn ich da Buben stehen gehabt habe und es gab ein Problem und ich habe  
73 mit ihnen geschimpft, dann haben die auf den Boden geschaut. Ich musste erst  
74 lernen, dass das eine Höflichkeit ist, dass Burschen, wenn ich mit ihnen schimpf  
75 (macht Anführungszeichen mit den Händen), dass sie dann auf den Boden  
76 schauen, dass das keine Provokation ist, weil in Österreich sagen wir, schau mich  
77 an, wenn ich mit dir rede. Schau mich an, aber der lernt zu Hause, wenn ein  
78 Erwachsener mit dir redet und dir sagt, was nicht in Ordnung ist, dann schaut  
79 demütig zu Boden. Also auch auch das zu wissen, das zu lernen, um einfach zu  
80 wissen, wie man miteinander umgeht und dass es nicht das ah einzig richtige  
81 Maß gibt, sondern da da dass es einfach Unterschiede gibt, über diese Unter-  
82 schiede Bescheid zu wissen und einfach adäquat darauf zu reagieren. Und wie  
83 schnell sich Normen verändern, haben wir in der Corona-Zeit gesehen. Handge-  
84 hen wäre auf einmal kein Thema mehr für niemanden.

85 **I:** Ja, stimmt. Was sagen Sie, wie wichtig Mehrsprachigkeit in der zunehmend globali-  
86 sierten Welt ist?

87 **D:** (Lacht) Siehe die vorige Antwort. Ist wichtig, um gut miteinander auskommen zu  
88 können, um einander zu verstehen.

89 **I:** Okay. Welche Herausforderung sehen Sie aber in der Arbeit mit mehrsprachigen  
90 Schülerinnen und Schülern?

91 **D:** Ehm. Es ist ein ressourcentechnisches Problem. Die Kinder brauchen sicher mehr  
92 und intensivere Betreuung, um einfach in der Erstsprache um einfach die Bil-  
93 dungssprache zu erlernen. Es wäre wirklich wichtig, dass es kleinere Gruppen  
94 sind, dass sie eh dass dieser außerordentliche Status keine Stigmatisierung ist,  
95 sondern wirklich ein Förderstatus, da dass die Kinder das auch länger als zwei  
96 Jahre haben dürften de de die Kinder. Wenn man, wenn man die Mehrsprachig-  
97 keit von der Politik als Chance nimmt, müsste man einfach in diesem Bereich,  
98 sowohl was den Erstsprachenunterricht anbelangt, als auch de de in Bezug auf

99 die Förderung im Bereich Deutsch, einfach mehr Ressourcen in die Hand neh-  
100 men.

101 **I:** Und inwiefern sollten Lehrkräfte auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schülerschaft  
102 eingehen?

103 **D:** Sofern sofern sie sofern sie es kommen, wir in der Schule gehen den Weg, dass wir  
104 mit unterstützter Kommunikation arbeiten, mit Metacom-Symbolen. Das heißt,  
105 dass sich, dass in jeder Klasse ein Symbolsystem gibt, damit sich jedes Kind  
106 sofort orientieren kann. Ich zeige Ihnen das. Das sind Metacom-Symbole, wo die  
107 sich Kindern zeigen können. Super, guten Morgen, Stopp. Ich muss aufs Klo.

108 **I:** Jedes Kind hat das selber? Unterm Tisch?

109 **D:** Das können wir den Kindern sofort machen. Was ist, das ist und es gibt auch die  
110 Klassenlehre, die Klassenregeln und der Tagesplan hängen in jeder Klasse mit  
111 Metacom-Symbolen. Das heißt, auch Kinder, die noch nicht Deutsch können,  
112 können sich sofort ein bisschen orientieren und wir können ihnen das sofort zur  
113 Verfügung stellen für die Kinder, die es brauchen. Weil es einfach wirklich super  
114 ist, wenn wenn die Kleinen kommen und man sagt, bitte sei leise. Jetzt jetzt ist  
115 Unterricht, noch einmal fertig, fleißig. Wenn wenn man wenn man sie einfach mit  
116 den Symbolen unterstützen kann. Wir schauen, dass die Kinder so schnell wie  
117 möglich ehm ja Deutsch lernen und kommunizieren können und wir haben da  
118 auch verschiedene Hilfsmittel wie Anybook-Reader und Programme, wo sie dann  
119 einfach gezielt Deutsch lernen. Früher hatten wir mehr Ressourcen, da haben wir  
120 Kinder, die quer eingestiegen sind, 20-25 Minuten pro Tag Einzelunterricht. Weil  
121 für. 20-25 Minuten pro Tag reicht, weil die Kleinen...

122 **I:** sind eh schon so über

123 **D:** Ja, wenn sie, wenn sie 20 bis 5, wenn Sie es so vorstellen, Sie haben Einzelunterricht  
124 in einer Sprache, die Sie noch nicht können und Sie haben 25 Minuten. Nach 25  
125 Minuten, wenn sie da konzentriert arbeiten, dann sind Sie

126 **I:** Game over.

127 **D:** Und dann gehen und dann gehen sie eben zurück in die Klasse, in den Sprachenbad  
128 mit der anderen Sprache. Sie kriegen dann die Übungen mit zum Üben und Fes-  
129 tigen. Aber 25 Minuten pro Tag Einzelunterricht, das wär, das wär, das wäre wirk-  
130 lich super oder maximal zu zweit, wenn sie das ähnliche Sprachniveau haben.

131 Und da haben wir gute Erfolge, nur zur Zeit haben wir nicht mehr so viele Res-  
132 sourcen, dass wir das so machen können. Das ist schon eine Zeit her, dass wir  
133 das so machen konnten. Ich hoffe, es, wir kriegen wieder mal ein bisschen mehr  
134 Ressourcen, dass wir die Kinder einfach wirklich, vor allem die Quereinsteiger-  
135 kinder, also das sind Kinder, die unter dem Schuljahr erst im Ausland kommen  
136 und und keine keine Vorerfahrung mit Deutsch haben. Also, dass man die einfach  
137 wirklich gleich gut abholen können. Von Deutschförderklassen halte ich gar  
138 nichts.

139 **I:** Jetzt haben Sie eben die nächste Frage angesprochen, und zwar, ob es spezielle  
140 Programme gibt oder Förderklassen für die Kinder. Gibt es oder gab es diese 25  
141 Minuten? Förderklassen in dem Fall ja nicht, wenn Sie davon nichts halten. Ha-  
142 ben Sie sonst irgendwas?

143 **D:** Also, wir schauen in in in den Sprachenbad. Wir haben dann schon Lehrer deutscher  
144 Zweitsprache, die die Kinder dann in Gruppen unterrichten und die, die sie auch  
145 nach Lernstand eingeteilt sind, aber halt nicht mehr in dem Ausmaß, wie wie wir  
146 es hatten und nicht mehr in dem Ausmaß, wie es notwendig wäre, weil einfach in  
147 diesem Bereich extrem gekürzt wurde.

148 **I:** Und die Erstsprache, machen Sie da irgendwas?

149 **D:** Ja, also für die für die Erstsprache, wir haben Erstsprachunterricht an der Schule. Da  
150 haben wir Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, das ist jetzt leider getrennt. Das halt ich  
151 auch sehr problematisch. Dann haben wir Türkisch, dann haben wir Albanisch,  
152 dann haben wir Dari, BKS. Ich glaube, das ist es, das bieten wir an der Schule  
153 an. Und ehm ich habe bei einer Leitertagung von einem Projekt gehört, das war  
154 die Frau X, dass in Irland die Lehrer einfach begonnen haben, die Kinder aufzu-  
155 fordern, die Lernwörter auch in der Erstsprache zu schreiben. Braucht man, ist  
156 einfach, und das war auch so eine Schule wie unsere, und ich bin jetzt dabei, die  
157 Lehrer zu ermutigen, den Kindern zu sagen, schreibt die Wörter auch in die Erst-  
158 sprache. Ich bin da auch im Austausch mit den Lehrern. Die Lehrer haben gesagt,  
159 oft kennen die Kinder die Begriffe in der Erstsprache gar nicht, das ist eigentlich  
160 super. Das ist eine gute Möglichkeit, dass sie die Eltern fragen, wie heißt das,  
161 um den Wortschatz auch in der Erstsprache zu erweitern, ist jenseits von unserer.  
162 Also I, für Lehrer ist es immer schwierig, etwas zu machen, was sie nicht korri-  
163 gieren können und was sie nicht beeinflussen können. Ich sage, das braucht man  
164 nicht korrigieren. Es ist praktisch nur ein Angebot und es ist uns auch völlig

165 wurscht, wenn die Mama oder der Papa das Wort in der Erstsprache hinschrei-  
166 ben. Aber es geht darum, dass einfach

167 **I:** Kontakt aufgestellt wird

168 **D:** Ja Kontakt zwischen Schule und ich denke, wenn die Eltern schon erleben, dass da  
169 Wertschätzung für ihre Sprache und für ihre Kultur von Seiten der Schule kommt  
170 und und die Hoffnung ist, dass das über mehr Motivation wieder wieder zurück-  
171 kommt und wie dieses Beispiel aus Irland war, die haben keine Ressourcen ge-  
172 kriegt, es war keine ressourcentechnische Sprache, sondern es war einfach  
173 diese Haltungsänderung und die Schule soll sich im Ranking und in allem sehr  
174 verbessert haben und ich bin jetzt dabei, das nach und nach in die in die Klassen  
175 zu bringen und die Lehrer zu ermutigen, diesen diesen Weg zu gehen. Was wir  
176 schon lange haben, wir haben rund um den 26. Oktober ein internationales Früh-  
177 stück, wo die Eltern Speisen aus ihren Ländern mitbringen und wo wir anlässlich  
178 des Nationalfeiertags miteinander essen. (Husten) Wird sehr gut angenommen  
179 von den Eltern. Die Eltern bringen immer ganz viel mit (Husten) Entschuldigung!  
180 Bringen immer ganz viel mit und kommen auch an diesem Tag in die Schule und  
181 nehmen sich Zeit. Der Hintergrund ist auch, dass ich mit den Eltern Kontakt ha-  
182 ben möchte, bevor es Probleme gibt, dass sie einfach da sind und ja was wir  
183 auch machen, wir haben ein Eltern-Kind-Spielefest, wo wir einfach den Eltern  
184 zeigen wollen, dass wir was anderes außer Fernsehen und digitale Spiele auch  
185 machen können, da da das machen wir so im Bereich de der Elternarbeit. Und  
186 am Ende des Schuljahres haben wir natürlich ein ein Sommerfest, was auch wie-  
187 der ein internationales Buffet gibt und zu Schulbeginn und zum Schulschluss ha-  
188 ben wir ein interreligiöses Beginn- und Schlussfest, wo ein Iman, ein Priester und  
189 ein Pastor gemeinsam den Schulschluss und den Schulbeginn zelebrieren und  
190 unter dem Jahr feiern wir alles, was zum Feiern ist. Also wir nehmen alle Kinder  
191 mit, wenn Nikolo und Weihnachten gefeiert wird, die islamischen Religionskinder  
192 nehmen alle Kinder mit, wenn Ramadan, also das Fastenbrechen gefeiert wird,  
193 also wir feiern halt einfach alles, was es einfach zu feiern gibt.

194 **I:** Schön. Okay. Und so Sprachbarrieren gibt es ja nicht nur zwischen den Kindern und  
195 ihnen, sondern auch zwischen den Eltern, wie gehen sie da dann generell um?

196 **D:** Da gibt es ein tolles Tool vom vom Ministerium, das ist das Videodolmetschen, das  
197 wird seit vielen Jahren bezahlt, also wenn Elterngespräche sind und das steht  
198 auch wirklich gut zur Verfügung. Es gibt leider Gerüchte, dass das nicht mehr

199 finanziert werden soll. Ich hoffe es bleibt, also wir können uns jederzeit mit Vi-  
200 deodolmetschen, Dolmetscher holen, wir können einen Termin ausmachen, aber  
201 die meisten Sprachen stellen auch spontan zur Verfügung, also wenn wenn es  
202 wirklich, wenn man wirklich spontan ein Problem hat, kann man das auch machen  
203 und und ich habe auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die die verschiedenen  
204 Sprachen können, also die islamische Religionslehrerin spricht BKS, dann habe  
205 ich zwei Kollegen, die sprechen Dari, einen Kollegen, der der spricht Arabisch.  
206 Ja.

207 **I:** Kann man sich so schon weiterhelfen innerhalb der Schule?

208 **D:** Ja, ja also da da da hole ich dann die Kolleginnen in der Pause her und bitte zu  
209 üntersetzen a zu übersetzen und zu unterstützen. Die Eltern bringen auch oft  
210 selbst Menschen mit, die Dolmetschen. Ehm ja, finde ich auf der einen Seite gut,  
211 auf der anderen Seite nicht so gut, weil ich mir da nicht sicher sein kann, wie gut  
212 können die Menschen wirklich Deutsch und übersetzen sie wirklich alles, was ich  
213 sage. Weil ich habe es auch erlebt, wie ich keinen professionellen Dolmetscher  
214 haben, gehabt habe und Kinder haben einander beschimpft mit Fick deine Mutter  
215 und ich wollte wirklich sagen, haben, dass das ankommt, Fick deine Mutter, da  
216 habe ich gemerkt, es +kommt

217 **I:** wird+ nicht weitergegeben,

218 **D:** Es wird nicht weitergegeben, weil da war eine Frau dabei, weil das, weil das so pein-  
219 lich ist für die Erwachsenen auch und wir? haben? es? miteinander? beschreibt,  
220 aber ich wollte wirklich haben, dass es ANKOMMT, dass sie das sagen. Weil,  
221 weil ..

222 **I:** Das ist ja wichtig,

223 **D:** Weil das einfach wirklich sehr, sehr, sehr heftig ist, wenn Kinder das sagen und dass  
224 die Eltern nicht wissen, ich habe nicht ein Schimpfwort gesagt, sondern dass die  
225 Eltern wirklich wissen!

226 **I:** Welches und wie.

227 **D:** Welches und wie und dass die Eltern da den Kindern auch Grenzen setzen als Erfolg.  
228 Also beim Wieder-Dolmetschen, da da, die Dolmetscher, die sind auch geschult  
229 aufs österreichische Schulsystem, das heißt, wenn ich da über AO-Status spre-  
230 che, wenn ich da über besonderpädagogisch,

231 I: Wissen die Bescheid.

232 D: Genau! Also die kennen die Fachbegriffe, die wissen, wie das österreichische Schul-  
233 system tickt, da da das vereinfacht das Ganze schon, weil wenn wieder ein El-  
234 ternteil da ist und ich, der, die Schulsysteme sind auch in den einzelnen Ländern  
235 so unterschiedlich, die, dass man oft gar nicht versteht, was man meint, weil die  
236 Systeme einfach so so unver so unterschiedlich sind. Aber die Wieder-Dolmet-  
237 scher, die sind da gut geschult und das macht das einfacher und die haben oft  
238 dann auch den kulturellen Hintergrund, die kennen auch das Schulsystem von  
239 von den Menschen, wo sie herkommen, wie man es selber erlebt hat. Das ist ja  
240 auch das Problem mit der Elternarbeit, weil in vielen Schulsystemen ist die Mit-  
241 arbeit von Eltern gar nicht gewünscht, sondern die bringen die Kinder in die  
242 Schule und die Schule macht und die Eltern sollen draußen bleiben. Also so, so  
243 wie es die österreichische Schule will, dass die Eltern mithelfen, mitarbeiten mit  
244 den Kindern, lesen, üben, die Lernwörter üben, die Malereien üben, das üben,  
245 das üben. Die haben eine ganz andere Sozialisation von zu Hause miterlebt. Die  
246 kennen das, Schule ist Schule und Zuhause ist Zuhause. Also also diese ganzen  
247 Dinge, das gehört auch zur Interkulturalität dazu, also wie, wie wird Schule gese-  
248 hen, wie sind die Eltern in Bezug auf Schule sozialisiert werden und dass man  
249 einfach weiß, dass was wir von den Eltern erwarten und als selbstverständlich  
250 voraussetzen.

251 I: Ist nicht überall so.

252 D: Ist nicht überall so und die Eltern tun eh ihr Bestes, nur da muss man das auch wirk-  
253 lich, auch sagen, wie Österreich in dieser Hinsicht tickt, damit die Kinder erfolg-  
254 reich sind. Also da da muss man schon noch eine gewisse Sensibilität entwickeln.

255 I: Und hat sich Ihre eigene Mehrsprachigkeit irgendwie verändert durch die Kulturalität  
256 oder kulturelle Identität der Schüler hier im Haus?

257 D: Ich spreche leider nur nur Englisch und und Guten Morgen und und und Danke kann  
258 ich in vielen verschiedenen Sprachen sprechen, aber aber leider eine eine wei-  
259 tere Sprache habe ich hab ich nicht erlernt. Das ist im Workload einfach auch zu  
260 hoch, um wirklich fließend eh Sprachen zu lernen. Aber (...) ja aber einfach zu  
261 sehen, dass es ein großes Geschenk ist, wenn ein Kind zwei Sprachen aufwach-  
262 sen darf.

263 I: Okay. Welche Qualifikationen oder Schulung sind Ihrer Meinung nach für Lehrkräfte  
264 wichtig, um effektiv mit mehrsprachigen Schülerinnen umzugehen und zu arbei-  
265 ten? Und kennen Sie da ehm Schulungen?

266 D: Ja, in der Steiermark wird viel angeboten. Erstens einmal der Lehrgang, der Deutsch  
267 als Zweitsprache, aber es gibt auch immer wieder so Troubleshooter, eh Semi-  
268 nare für für Lehrerinnen, die einfach in diesen Bereich hineingeworfen werden  
269 und auch keine Zusatzausbildung haben. Es gibt online total viele Materialien von  
270 BIM und auch von voXmi, also wenn man googelt, es gibt total viel Unterstützung  
271 im Internet und wir haben mittlerweile auch wirklich ein großen Fundus an der  
272 Schule, wie man damit umgehen kann. Was für ALLE Lehrer wichtig ist, dass  
273 man sprachsensibel unterrichtet, also dass man wirklich schaut, weil ja man ja  
274 auch weiß, dass der Wortschatz der deutschsprachigen Kinder immer immer ge-  
275 ringer wird und dass man da einfach nicht so viel voraussetzt und dass man wirk-  
276 lich Sprachanlässe setzt und wirklich sprachsensibel unterrichtet. Also das ist  
277 wirklich das aller aller wichtigste und dass man ja dass man schaut, schon auch  
278 schaut, dass Deutsch die die gemeinsame Sprache wird.

279 I: Und haben Sie das Gefühl, dass Lehrkräfte ausreichend auf den Umgang mit Mehr-  
280 sprachigkeit vorbereitet sind, wenn sie so von der Uni kommen und einsteigen?

281 D: Nachdem sich jetzt die Lehrerinnen und Lehrer ja aussuchen, an welchen Schulen  
282 sie sich bewerben, ist da an unserem Standort sicher eine positive Auswahl. Also  
283 bei uns bewerben sich ja nur Junglehrerinnen und Junglehrer, die der Mehrspra-  
284 chigkeit eh positiv gegenüber eingestellt sind. Also sie wissen natürlich noch nicht  
285 alles, aber ich habe ein gutes Team, das die Kolleginnen wirklich gut unterstützt.  
286 Und die A ist graue Eminenz für Fragen immer im Hintergrund. Also die ist wirk-  
287 lich super. Also. Ja, sie wachsen rein und oft ist die Haltung gegenüber den Kin-  
288 dern die halbe Miete.

289 I: Das stimmt. Welche Einstellungen haben Sie persönlich zur Mehrsprachigkeit dann  
290 wirklich im Klassenzimmer?

291 D: Ja, ich schaue eben, dass sich der Mehrsprachigkeit einen Platz gib, dass sich wieder  
292 die Lernwörter implementieren. Wir haben auch beim Andersen Tag hama auch  
293 Eltern eingeladen, um Märchen und Bilderbücher in ihrer Erstsprache vorzule-  
294 sen. Also sollt schon sein. Man muss aber auch darauf achten, dass die , dass  
295 wenn Kinder in der Erstsprache miteinander kommunizieren, dass andere Kinder

296 sich ausgegrenzt fühlen könnten, dass sie einfach glauben, wenn Kinder in der  
297 Erstsprache reden, wenn sie reden, dass sie über jemanden lachen und mobben  
298 oder dass einfach in der Erstsprache viele Schimpfwörter fallen. Was mir auffällt,  
299 ist, dass die Kinder die Schimpfwörter in sehr vielen verschiedenen Sprachen  
300 können. Das kommt mir vor, das Erste was sie lernen, wie die Schimpfwörter in  
301 den verschiedenen Sprachen. Das können sie, denke ich, am Ende der Volks-  
302 schulzeit gut. Ich nicht. Aber aber nachdem ich vor allem Schülertextentinnen  
303 habe, die die Sprachen kennen, die sagen dann schon oft, der hat jetzt wirklich  
304 die Schimpfwörter verwendet. Also das ist dann schon a a ein Problem, dass man  
305 einfach Beschimpfungen in anderen Sprachen nicht gut unterbinden kann, weil  
306 man die Sprache nicht kann und wenn man die Schimpfwörter nicht kennt. Aber  
307 die Kinder dann, auch wenn sie die Sprache nicht wissen, dann, auch wenn sie  
308 nicht genau wissen, was es heißt, aber schon wissen, dass es ein Schimpfwort  
309 ist. Also das. Und dann die Kinder wissen dann, dass Schimpfwort das hab ich  
310 nie gesagt na na na.

311 26:41- 26:49 Kurze Unterbrechung – Person kommt ins Rektorenzimmer.

312 I: Ehm wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung von Mehrsprachigkeit?

313 D: Ja. Ha. Hängt hängt ein bisschen davon ab, wie sich die politische Situation in Öster-  
314 reich entwickelt.

315 I: Okay. Und gibt es Veränderungen oder Verbesserungen, die Sie sich wünschen, ge-  
316 rade für die Schulpraxis? Mehr Ressourcen, haben Sie eben schon einmal ge-  
317 sagt.

318 D: Mehr Ressourcen, habe ich gesagt. Der bei der sprachsensibler Unterricht ist, ist,  
319 sollte Standard für alle alle sein, weil das ist einfach wichtig, dass man das lernt,  
320 weil sich die Bildungssprache Deutsch doch oft auch von der Alltagssprache  
321 Deutsch unterscheidet. Also. Ja.

322 I: Okay. Wie stehen Sie dazu also wie können Schulen insgesamt ein Umfeld schaffen,  
323 das die Mehrsprachigkeit als Stärke fördert?

324 D: Ja, die Sachen, die die die wir tun. Wenn Sie reinkommen, haben Sie gesehen, dass  
325 wir Guten Tag und so in vielen verschiedenen Sprachen haben, dass wir dass  
326 wir eine Sprache finden, wo sich jeder sofort orientieren kann. Wir wir schauen,  
327 dass sich die Kinder wirklich zum Muttersprachenunterricht anmelden. Und wir

328           haben auch das Kind der Woche. Ehm beim Kind der Woche ist es immer auch  
329           so, dass man sich in dieser Klasse in der Sprache des Kindes der Woche begrüßt  
330           und verabschiedet, dass man Bitte und Danke in der Sprache des Kindes der  
331           Woche sagt. Und man wird, jedes Kind wird dann mal Kind der Woche.

332   **I:** Ist das dann im ganzen Schulhaus oder pro Klasse?

333   **D:** Das ist dann pro Klasse. Und dann gibt es eine Tafel, wo das Kind der Woche ist.  
334           Also wir haben 268 Schülerinnen und Schüler. So viele Schultage hamma nicht.  
335           Wir haben nur das Kind des Tages und das Kind der Woche. Und das ist in der  
336           Klasse. Das heißt, in jeder Klasse ist es unterschiedlich, wie Sie die Kinder in  
337           dieser Woche begrüßen und verabschieden. Aber ich denke, der der in der  
338           Klasse ist das auch gut gut gut aufgehoben.

339   **I:** Jetzt kommen wir zum voXmi-Netzwerk. Wie lange sind Sie hier an der Schule schon  
340           Teil des Netzwerks?

341   **D:** (10 sec.) Also schon vor Corona. Also sicher schon sieben, acht, neun Jahre.

342   **I:** Und warum hat sich Ihre Schule dazu entschieden, dem Netzwerk beizutreten?

343   **D:** Ja, erstens einmal, um um von anderen eh eh zu lernen, um um die Mehrsprachigkeit  
344           sichtbarer zu machen und um um das Stigma der Mehrsprachigkeit auch ein  
345           bisschen wegzubekommen, dass voXmi-Schule ein Gütesiegel ist. Bei uns wird  
346           mit Mehrsprachigkeit gut umgegangen. Wir sind eine mehrsprachige Schule,  
347           aber das ist nichts Schlechtes. Nein, im Gegenteil, es ist etwas Gutes, dass wir  
348           mehrsprachig sind. Ja also und und es sind auch auch mit voXmi-Netzwerk kann  
349           man auch voneinander lernen. Das ist so ein Netzwerk, das ist meins, meins,  
350           meins und ich sags dir nicht, sondern ich habe eine gute Idee und ich teile sie mit  
351           dir.

352   **I:** Und wie fördert das Netzwerk Ihrer Meinung nach die Mehrsprachigkeit an den Schu-  
353           len?

354   **D:** Dass die Schulen einfach selbstbewusster da da damit umgehen und dass Schulen  
355           einfach Ideen bekommen, die Mehrsprachigkeit auch für die Bildung de de der  
356           Kinder zu nutzen und als Chance zu sehen und sich selber auch positiv zu posi-  
357           tionieren als Schule. Weil weil eh eine Nachbarschule, die ist nicht weit weg von  
358           hier, de die hat kaum Kinder mit anderen Erstsprachen und de hat auch keine  
359           behinderten Kinder. Also fragen Sie, welche Schule den besseren Ruf hat.

360 I: Waren sie schon hier, also waren sie im Prozess dabei, wo ihr zu voXmi

361 D: Ja!

362 I: Okay und da haben sie ja davor auch schon hier gearbeitet.

363 D: Ja.

364 I: Und hat sich seitdem irgendwas geändert, der Schulalltag oder generell? Und wenn  
365 ja, was?

366 D: Also die der Anteil, der prozentuelle Anteil von Kindern mit anderen Erstsprachen hat  
367 sich extrem verändert. Also das war, ich arbeite seit 22 Jahren hier, 17 als Leite-  
368 rin. Am Anfang waren das wenige Kinder, wie die Leitung übernommen hab. Vor  
369 17 Jahren hatten wir ungefähr ein Drittel Kinder mit der Erstsprache Deutsch und  
370 zwei Drittel Kinder mit anderen Erstsprachen. Mittlerweile haben wir so um die  
371 95 Prozent Kinder mit anderen Erstsprachen. Also die die deutschsprachigen  
372 Kinder, die Deutsch als Erstsprache haben, sind wirklich in der Minderheit. Ver-  
373 ändert hat sichs auch durch das verpflichtende Kindergartenjahr, dass die Kinder  
374 schon mit besseren Deutschkenntnissen in die Schule kommen. Kann man  
375 schon sagen, dass das verpflichtende Kindergartenjahr bringt für den Spracher-  
376 werb sicher etwas. Zwei Jahre wären, verpflichtend wären noch besser, wobei  
377 viele Eltern die Kinder schon früh in den Kindergarten geben möchten, aber kei-  
378 nen Platz bekommen. Also der Kindergarten als Bildungseinrichtung, das hat sich  
379 in den letzten Jahren sehr, sehr, sehr verändert und das ist auch gut so. Also da  
380 da und davon profitieren wir als Schule sehr.

381 Handy läutet

382 I: Und gibt es konkrete Projekte, die durch voXmi initiiert wurden?

383 D: Ja, das Interkulturelle Frühstück, das das war eine voXmi Sache, Lesen am Andersen  
384 Tag war so eine Sache und dann die Interkulturelle, ah oh Gott jetzt muss ich  
385 schauen, weil das ist mein Diensthandy das ist ..

386 Aufnahme unterbrochen

387 D: Multikulturelle Beginn- und Schlussfest, dann eben Kinder der Woche ist so eine Ak-  
388 tion vom voXmi-Netzwerk, dann dass wir die Sprachen einfach im Schulhaus  
389 sichtbar machen, ja dann, dass wir ein Liedgut auch, das haben wir von einer  
390 anderen Schule abgeschaut, dass wir einfach Lieder in verschiedenen Sprachen

391           singen und auch in der Erstsprache der Kinder und dass das auch unser Chor  
392           macht. Ja. Das.

393   **I:** Okay. Und wer profitiert Ihrer Meinung nach durch die Teilhabe am Netzwerk?

394   **D:** Ja, wir profitieren und ich hoffe, dass andere Schulen auch davon profitieren, dass  
395           wir dabei sind.

396   **I:** Okay. Und die Eltern, wie reagieren die auf die Angebote, die durch voXmi ermöglicht  
397           werden und wirkt sich die Teilhabe am Netzwerk auch auf die Eltern aus, also  
398           wenn die da mit einbezogen?

399   **D:** Indirekt wirkts sich aus, dass die Eltern einfach das Gefühl haben, also die Eltern  
400           haben ein großes Vertrauen in die Schule und zur Schule und bei uns ist es auch  
401           wirklich sehr friedlich und sie merken auch, meine Schule ist auch jetzt nicht zu-  
402           gesperrt, trotz des Amoklaufs, der in Graz war, eh trotz Corona, meine Schule  
403           meine Schule ist offen. Ja, das, also die Eltern haben ein großes Vertrauen und  
404           ich denke, die Gesamthaltung, die durch voXmi einfach auch vermittelt wird,  
405           macht natürlich ein positives Schulklima. Also die Eltern finden sich wertge-  
406           schätzt und suchen sich auch gezielt diese Schule aus, weil sie wissen, dass ihre  
407           Kinder hier nicht diskriminiert werden.

408   **I:** Und was glauben Sie, wie unterscheiden sich die Ansätze zur Förderung von Mehr-  
409           sprachigkeit und interkulturellem Lernen zwischen voXmi-zertifizierten Schulen  
410           und nicht-zertifizierten Schulen?

411   **D:** Ehm die voXmi-zertifizierten Schulen, soweit ich das aus meinem Netzwerk weiß,  
412           sehen alle die Segregation in Deutschförderklassen als sehr, sehr kritisch an.  
413           Andere Schulen sagen, ja, das ist der Weg, weil die sollen zuerst einmal Deutsch  
414           lernen und dann in die Klassen kommen. Ja, ich glaube, dass das der Unter-  
415           schied ist.

416   **I:** Und würden Sie anderen Schulen empfehlen, dem Netzwerk beizutreten? Und wenn  
417           ja, warum bzw. warum nicht?

418   **D:** Das voXmi-Netzwerk ist a sehr positives Netzwerk, wo man schaut, man kann hin  
419           und wieder jammern, aber dass dass einfach net so a Jammerkultur gibt, weil der  
420           Blickwinkel liegt auf der Stärke der Kinder. Diese Kinder können zwei Sprachen.  
421           Und jetzt geht es einfach darum, diese, manchmal zwar leider nur in Ansätzen,  
422           aber es geht jetzt darum, es sind zwei Sprachen in Ansätzen da, bei manchen

423 Kindern drei Sprachen. Dass man schaut, dass man diese diese Sprachen, die-  
424 ses Geschenk, was sie mitbringen, wirklich zur Blüte bringt, dass man diesen  
425 Schatz wirklich hebt, dass man darauf schaut, dass dieser Schatz nicht nicht ver-  
426 kümmert. Und es ist einfach auch ein sehr stärker, ressourcenorientierter Blick  
427 auf die Mehrsprachigkeit. Er ist nicht defizitorientiert, er kann nicht Deutsch zu  
428 Deutsch lernen, sondern sondern nein, super. Natürlich sollen die Kinder AUCH  
429 Deutsch lernen, natürlich, das ist ganz wichtig, damit sie hier Teilhabe haben  
430 können und damit sie wirklich dann im Beruf erfolgreich sein können, ist das  
431 ganz, ganz wichtig. ABER das Fundament ist die Sprache des Herzens und die  
432 muss man auch gut entwickeln. Und wenn dieses Fundament gut ist, dann kann  
433 ich gut darauf aufbauen. Und wenn ich die Erstsprache schlecht mache, ist es  
434 schlecht.

435 **I:** Ja, als würden Sie es schon anderen Schulen empfehlen, wenn ich jetzt aus der Ant-  
436 wort herauskomme.

437 **D:** Ja, ja, ja weil es einfach eine sehr ressourcenorientierte Sichtweise auf Mehrspra-  
438 chigkeit ist und bietet und einfach weil es einfach Konzepte bietet, wie man damit  
439 einfach gut umgehen kann.

440 **I:** Perfekt. Ja, dann vielen Dank. Haben Sie noch irgendwas hinzuzufügen, gerade so  
441 zum Prozess, wie Sie da Teil von wurden oder war das auch über längere Jahre,  
442 oder?

443 **D:** Naja, man ist länger, man ist erst einmal im voXmi-Netzwerk und dann muss man  
444 schon über zwei, drei Jahre einfach eine sprachenfreundliche, ressourcenorien-  
445 tierte Schule sein, damit man dann zertifiziert wird. Und wir sind jetzt sicher schon  
446 zweimal rezertifiziert und ich glaube, die nächste Rezertifizierung steht auch wie-  
447 der an. Also wir sind da schon ganz gut dabei seit seit vielen, vielen Jahren.  
448 Die A hatte hier Stammschule, die ist praktisch an die PH, hat Dienstzuweisung  
449 an die PH, aber die ist ja in in der Steiermark eine, ja, eine, eine die das mit, also  
450 eine, die das voXmi-Netzwerk trägt und und die dann auch motiviert hat, weil wir  
451 immer gedacht haben, wir sind noch nicht gut genug, da fehlt noch das, das, das,  
452 aber die A hat motiviert und gemeint, wir sind schon gut genug, wir können schon,  
453 wir erfüllen einfach die Kriterien, wir brauchen einfach nur, das noch sichtbarer  
454 zu machen, aber es wird ja an und für sich eh ohne dies bereits gelebt. Die A  
455 war, ja, an dieser Schule Deutsch als Zweitsprachenlehrerin und sie hat der  
456 Schule schon den Stempel aufgeprägt, also sie hat die Schule schon geprägt und

457 meine meine Deutsch als Zweitsprachlehrerinnen sind mit ihr immer in Kontakt,  
458 also sie ist diejenige, de de, also ihr Geist wirkt hier noch immer, auch wenn sie  
459 jetzt schon lange nicht mehr direkt an der Schule arbeitet, aber aber sie steht für  
460 Fragen uns immer zur Verfügung und wenn sie halt irgendetwas braucht, Stu-  
461 denten, die sie schickt oder sie, die sie schickt, ich meine, sie fragt halt immer  
462 uns, ich meine, das ist halt, auch wenn sie hier nicht mehr arbeitet, das ist halt  
463 einfach auch die Schule von der A und wie gesagt, und As Geist, wie wir da  
464 geworden sind, fragen Sie die A.

465 **I:** Okay passt (Lachen) vielen Dank.

466 **D:** Und auch wenn sie mit der B, die hat ja dann auch die Ausbildung gemacht bei der  
467 A, also es ist einfach As Geist, der hier wirkt.

468 **I:** Cool. Danke, danke.

## 9 Interview LP3

- 1 **I:** Ja hallo und vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, mit mir dieses  
2 Interview zu führen. Für meine Masterarbeit interessiert mich, wie sich Schulen  
3 mit beziehungsweise ohne Teilhabe am voXmi Netzwerk hinsichtlich der Förde-  
4 rung von Mehrsprachigkeit und unter- interkulturellem Lernen unterscheiden.  
5 Dazu würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen stellen und würde diese sowie Ihre  
6 Antworten aufzeichnen, damit ich die Daten danach ordnungsgemäß für die Mas-  
7 terarbeit analysieren kann. Die Daten werden anonymisiert und ausschließlich  
8 für die Arbeit verwendet. Ist das in Ordnung für Sie?
- 9 **LP:** Ja!
- 10 **I:** Okay, perfekt! Können Sie sich dann ganz kurz vorstellen und ihre Rolle an ihrer  
11 Schule beschreiben und auch die Schule nennen?
- 12 **LP:** Ja, ich bin die LP3, mein ähm ich bin Lehrerin seit sechs Jahren ähm seit vier Jahren  
13 in Innsbruck an der Volksschule XY und bin in der Funktion der ähm des Klas-  
14 senvorstands in einer Mehrstufenklasse.
- 15 **I:** Okay, vielen Dank. Dann ehm wäre die erste Frage: Wie würden Sie Mehrsprachigkeit  
16 im Schulkontext definieren?
- 17 **LP:** (...) Ehm Mehrsprachigkeit ehm besagt ja dass es ehm ehm, dass Menschen in in  
18 der Schule zusammenkommen, ehm mit unterschiedlichen eh Voraussetzungen,  
19 Wurzeln und vielleicht auch kulturellen Hintergründen und äh mit äh diesen un-  
20 terschiedlichen ehm kulturellen Hintergründen kommen auch unterschiedliche  
21 Sprachen ehm, ja, unterschiedliche, ja sprachen mit in den eh in den Schulalltag  
22 in den Schulkontext und eh Sprachen sind sehr breit gefächert und eh können eh  
23 ja (...)
- 24 **I:** Also zusammengefasst einfach, dass Mehrsprachigkeit einfach mehrere Sprachen  
25 und Kulturen im Schulhaus sind, so?
- 26 **LP:** Ja!
- 27 **I:** Okay. Ja ehm welche Vorteile sehen Sie in der Förderung von Mehrsprachigkeit ins-  
28 besondere jetzt für die Schülerinnen und Schüler?
- 29 **LP:** Ehm (...) Es ist gut, also viele wissenschaftliche Studien sagen, besagen, dass es  
30 sehr gut ist, die ehm ehm um ehm Sprachbewusstsein zu eh fördern, ek? erk?

31 hilfreich ist mehrere Sprachen auch eh miteinzubeziehen. Es ist für die Kommu-  
32 nikation, die weltweite Kommunikation ne Voraussetzung, dass Kinder eh Spra-  
33 chen lernen, damit sie sich mit anderen Menschen auf der ganzen Welt auch eh  
34 verständigen können. Und in dem Fall, weil wir immer vernetzter auf der Welt  
35 sind, weil wir immer mehr zusammenwachsen eh, ist das eh eine wichtige Kom-  
36 petenz, die Kinder lernen sollen, damit sie zukunftsfähig sind und eh in dem Fall  
37 ist es notwendig, dass mehrere Sprachen eh eh vielleicht auch auf einige wenige,  
38 die dann verbinden sind sich geeinigt wird aber, dass ja das da unterstützt wird.  
39 Wichtig ist auch, dass Kinder, die eigene Sprache mitbekommen und mitbrin-  
40 gen. Erstsprachen, dass die darin gefördert werden, weil das auch unterstützt,  
41 dass beispielsweise die deutsche Sprache besser erlernt werden kann, wenn  
42 Kinder, die in ihrer Erstsprache eh ehm einfach alphabetisiert werden und dort  
43 die Grammatik verstehen, dass sie dann auch sich leichter tun, die deutsche  
44 Sprache zu lernen und deswegen ist eine Unterstützung und Förderung der Erst-  
45 sprache auch eine wichtige eh eine wichtige Aufgabe von Schulalltag und Schul-  
46 kontext, ja.

47 **I:** Okay. Jetzt sind Sie dann eh schon ein bisschen auf die nächste Frage eingegangen  
48 und zwar wie wichtig Mehrsprachigkeit in einer zunehmend globalisierten Welt  
49 ist.

50 **LP:** ja.

51 **I:** Haben Sie da noch was zu

52 **LP:** Ja wichtig! Voraussetzung. Eh ja lebenswichtig, überlebenswichtig.

53 **I:** Okay. Dann welche Herausforderung sehen Sie in der Arbeit mit mehrsprachigen  
54 Schülerinnen und Schülern?

55 **LP:** Ehm.

56 **I:** Oder sehen Sie überhaupt ne Herausforderung dadrinne?

57 **LP:** (...) kommt immer drauf an (lachen), wie die Kinder kommen, ob Kinder eine gemein-  
58 same Kommunikationseben haben mit Lehrpersonen mit anderen Menschen.  
59 Ehm wenn es eine gemeinsame Kommunikationsebene gibt, ist es einfacher,  
60 wenn´s keine gibt, ist schon ne große Herausforderung, in Kontakt zu treten, sich  
61 auszutauschen, ehm kommt oft zu Missverständnissen, zu Kommunikationsprob-  
62 lemen, Schwierigkeiten, Herausforderungen und ehm ja also es gibt das zchs?

63 ganz unterschiedlich zu sehen je nachdem, wie man aufeinander trifft, mit was  
64 für Voraussetzungen.

65 I: Mhm und welche Sprachen sind in Ihrer Klasse vertreten?

66 LP: Mmmmm (...) Also, die deutsche Sprache primär, dann hmm mit vielen verschiede-  
67 nen Dialekten, die auch nicht unbeachtet zu lassen, dann ist eh russisch ist in der  
68 Klasse dabei viel auch Englisch, dann (..) ehm Luxemburgisch, Portugiesisch und  
69 Arabisch beziehungsweise das eine Kind, das Arabisch ehm aufgewachsen ist,  
70 spricht gar nicht, da es eine Erkrankung hat und eine Beeinträchtigung hat und  
71 somit ehm bisher nur einzelne Laute von sich geben kann. Ja. Und das führt auch  
72 dazu, dass in der Klasse durch unterstützte Kommunikation die Gebärdenspra-  
73 che ehm eine wichtige Rolle und das auch eine Kommunikationsmittel ist eine  
74 wichtige Rolle spielt.

75 I: Okay, danke! Ehm Wie macht sich sonst in dem Schulhaus irgendwie Mehrsprachigkeit  
76 deutlich? Gibts da irgendwas?

77 LP: Ja wir ehm ja sind ne Klasse, da sind es (Husten) Mehrsprachigkeit ehm sehr ver-  
78 gleichbar schon wenig. Weil wir eine Mehrstufenklasse sind und da Kinder, die  
79 sich sehr leicht auch mit Lernen tun ehm drin sind in dieser Klasse (Husten). Aber  
80 in den einstufigen Klassen, also Stufe Eins, Stufe Zwei sind schon viele Kinder  
81 oder mehr mehr als 50 % der Kinder, ehm die ne andere Erstsprache haben. Und  
82 auch bei den also nicht nur bei den Schülern und Schülerinnen ist sichtbar, dass  
83 viele eine andere Erstsprachen haben, sondern auch bei den Lehrpersonen.  
84 Ehm Haben wir Lehrpersonen, die griechische Wurzeln, türkische Wurzeln ha-  
85 ben. Und auch mit anderen Sprachen aufgewachsen sind. Und ganz ganz sicht-  
86 bar ist es beim Tagesheimpersonal und bei Assistenten und Assistentinnen. Da  
87 eh gibt es sehr sehr sehr viele Menschen, die (Räuspern) unterschiedliche Spra-  
88 chen auch sprechen und auch noch nicht lange die deutsche Sprache eh lernen.  
89 Und ja die haben eine wichtige auch vermittelnde Übersetzungsfunktion an un-  
90 serer Schule und eh unterstützen im Sprachverständnis und in der Kommunika-  
91 tion sehr. Wir ham Menschen aus Spanien, Polen, Syrien, arabischen Räumen  
92 generell, Türkei. Ja, Italien ist auch immer wieder vertreten. Ja, das spiegelt sich  
93 auch eben im ganzen Personal eigentlich wider.

94 I: Okay und im Schulhaus generell, sind da auch irgendwie, keine Ahnung, dass ver-  
95 schiedene Sprachen auf Plakaten oder ein Broschüren oder so vorhanden sind?

96 **LP:** Ehm im Schulhaus sichtbar ist es eigentlich, wenn nur Englisch. Aber sehr wenig  
97 eigentlich, also (Räuspern) was möglich ist, wenn wir Sprachbarrieren haben,  
98 dass wir Dolmetscher/Dolmetscherinnen anfordern können, um auch wichtige In-  
99 halte ehm mit Eltern, mit anderen, auch ja, Personal besprechen zu können. Wir  
100 können auch die App, die wir nutzen, Schoolfox, kann in andere Sprachen über-  
101 setzen und somit ehm das auch für alle verständlich machen. Damit auch Eltern  
102 dann alle Informationen erhalten können und auch reagieren können und sonst  
103 (...) überlege ich gerade, ob es irgendwo noch speziell sichtbar ist (...) Jetzt die  
104 Schulregeln oder so sind jetzt nicht speziell ehm irgendwie anders noch aufge-  
105 listet.

106 **I:** Okay:

107 **LP:** Sonst ist es in der deutschen Sprache eigentlich gehalten.

108 **I:** Okay. Und wie integrieren Sie Mehrsprachigkeit in Ihren Unterricht?

109 **LP:** Ehm ganz unterschiedlich. Was wir gang ganz viel machen, ist, wir suchen, wir su-  
110 chen immer die Wurzeln von Wörtern. Wir suchen ehm Herleitungen von Wörtern  
111 in anderen Sprachen. Gerade in der Grammatik, wenn es oder in der Recht-  
112 schreibung, wenn es darum geht, wie schreibe ich die Wörter? Ehm Ist ja hilfreich  
113 oft hilfreich, woher kommt das Wort und wenn es auch aus einer anderen Spra-  
114 che kommt, ist klar, dass mans auch anders schreiben muss. Und da suchen wir  
115 oft im Deutschunterricht die Wurzeln im lateinischen, griechischen, eh engli-  
116 schen, französischen, spanischen. Unnd wir machen ehm in der in Musik oft  
117 mehrsprachige Lieder. Wir haben eine Bibliothek, eine kleine Klassenbibliothek  
118 und das gibt es auch Bücher in anderen Sprachen, wenn Kinder Interesse zei-  
119 gen, an anderen Sprachen lernen. Es gab einmal ein Kind ehm vor paar Jahren,  
120 die wollte während der WM unbedingt Portugiesisch lernen, weil sie viel Fan von  
121 einem portugiesischen Fußballspieler war. Die hat dann ein ein kleines portugie-  
122 sisches Lexikon gehabt und hat dann sich Wörter selber beigebracht. Hat sie sich  
123 vorlesen lassen und hat ihr kleines eigenes Lexikon geschrieben. Und somit un-  
124 bedingt die Sprache lernen wollen die halt ihr Fußballerspiel. Also da besteht  
125 immer wieder in Freiarbeitsskontext die Möglichkeit sich auch mit anderen Spra-  
126 chen zu beschäftigen, wenn das Interesse da ist. Egal welche und eben in der  
127 Bibliothek sind russische Bücher auch vorhanden. Oder auch französische, tür-  
128 kische, dass die Kinder, wenn sie neugierig sind auch Zugang zu haben.

- 129 I: Okay! Ehm welche Unterrichtsmethoden halten Sie für besonders förderlich für mehr-  
130 sprachige Schülerinnen und Schüler?
- 131 LP: Oje, genau das ist in der Mehrstufenklasse das, die Herausforderung. Es wird immer  
132 nur im Eins-zu-Eins-Kontext gesprochen und nicht eh sehr viel Frontal und Spra-  
133 che spielt ne, weniger ne Rolle wie in na Klasse, die sehr viel auch frontal ange-  
134 leitet wird und ich glaub für Mehrsprachigkeit ist ein Sprachvorbild extrem wichtig  
135 und ehm gute Sprachvorbilder, um Sprachen auch zu lernen und eh deswegen  
136 ist es, kann ich Sprachvorbild in der deutschen Sprache sein ehm aber in anderen  
137 Sprachen, auch wenn ich sie selber gelernt habe, kann ich kein gutes Sprach-  
138 vorbild sein. Weil ich Akzente habe, weil ich es nicht korrekt mach und eh des-  
139 wegen ist, finde ich Voraussetzung für gute Sprachen lernen auch ein gutes  
140 Sprachvorbild und ja.
- 141 I: Okay. Ehm inwiefern sollten Lehrkräfte auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schüle-  
142 rinnen und Schüler eingehen?
- 143 LP: Em so viel es möglich ist, so viel es geht, so ehm ja. So, wenn das Bedürfnis da ist.  
144 So gut geht (Lachen). Also wenn (Räuspern) Wünsche da sind, die miteinbezie-  
145 hen. Eh Lehrpersonen haben natürlich ein großes Ziel, haben große, viele Ziele,  
146 viele Kompetenzziele und die müssen alle im Blick behalten werden und ehh was  
147 man einbauen kann, sollte man einbauen.
- 148 I: Okay. Und haben Sie zweisprachige Lehrmaterialien im Unterricht und verwenden Sie  
149 die auch, außer Bücher, dann in dem Fall?
- 150 LP: Ehm nein, es gibt kein, also ehm wir haben kein zweisprachiges Material. Kein gut  
151 ausgearbeitetes zweisprachiges Material.
- 152 I: Okay.
- 153 LP: Im Englischen bisschen, aber das ist sehr sehr wenig ehm. Ja, übers Tablett ist  
154 einiges möglich eh oder auch eh die Luxhefte und Spatposthefte haben englische  
155 Teile im ehm ehm gut eingearbeitet und die beziehen wir ein in den Unterricht,  
156 ja. Das ist das Einzige eigentlich.
- 157 I: Aber dann in dem Fall nur Englisch?
- 158 LP: Nur in dem Fall Englisch, genau. Weil es auch Lernfach ist, also weil das auch im  
159 Lehrplan

160 I: Ja.

161 LP: verankert ist und ehm andere Sprachen nicht.

162 I: Okay, dann haben Sie zusätzliche Unterstützmaßnahmen, die Sie den Schülerinnen  
163 und Schülern bieten und wenn ja, welche?

164 LP: Was für Unterstützung also

165 I: also

166 LP: so ein Beispiel.

167 I: Die irgendwie mehrere Sprachen anbieten. Wenn jetzt ein Kind

168 LP: (Räuspern) Ehm ja

169 I: zum Beispiel nicht sehr gut Deutsch kann oder so was, dass da einfach irgendwie  
170 Unterstützungsmaterialien auch da sind!?

171 LP: Genau da ist das System hier in Tirol, so dass einmal können sich Eltern dafür  
172 entscheiden, ehm ob ihr Kind in Erstsprachenunterricht geht das heißt sie haben  
173 zusätzlich einmal in der Woche, haben sie Unterricht von einer oder bei einer  
174 Lehrperson, die diese Sprache als Erstsprache hat und es auch studiert hat das  
175 heißt, die haben quasi wie Deutschunterricht ihr Erstsprachenunterricht. Können  
176 sich Eltern freiwillig dafür entscheiden und ehm dann passiert da der Unterricht  
177 und ich weiß aber nicht was da passiert, es kommt, hängt dann auch von der  
178 Lehrperson ab. Ehm was auch noch in unserer Schule der Fall ist oder generell  
179 auch in Tirol, in Österreich der Fall ist, dass Kinder, die einen außerordentlichen  
180 Status haben und sich noch sehr, sehr schwer mit der deutschen Sprache tun  
181 und nicht dem Unterricht folgen können, dass die in eine deutsche Förderklasse  
182 gehen oder in einen Deutschförderkurs, das ist Unterschied, der eine hat acht  
183 Stunden, fünf oder sechs Stunden und der andere hat fünfzehn Stunden. Und  
184 ehm da wird dann natürlich ehm viel ehm Deutsch gelernt, aber auch Material  
185 eingesetzt, was die Erstsprache miteinbezieht. Was da genau gemacht und ob  
186 da auf jede Sprache jedes Kindes eh hh eingegangen werden kann, das kann ich  
187 nicht sagen.

188 I: Okay. Wie gehen Sie aber mit Schülerinnen und Schülern um, die eine Sprache noch  
189 nicht ausreichend beherrschen, um im Unterricht zu folgen? Also in dem Fall ist  
190 es ja dann die deutsche Sprache.

191 **LP:** Wir nutzen da die Gebärdensprache immer wieder, weil das über Gestik und Mimik  
192 ehm quasi Sprache unterstützt und somit ehh die Deutsche Sprache auch gelernt  
193 werden kann, was ich natürlich schon auch wenn ich weiß, ein Kind spricht ne  
194 Sprache, versuche ich mich selber dafür zu interessieren und ein paar Wörter  
195 auch zu lernen, damit ich Interesse an der Sprache des Kindes zeige und auch  
196 Interesse an dem Leben zeigen kann. Ehm allerdings ist mir bewusst, dass das  
197 ehm, dass ich das auch erst selber erlerne und selber eh mich informieren muss  
198 und ich nicht alle Sprachen der Kinder lernen kann, also das ist das ist nicht  
199 möglich. Eh. Natürlich versuch ich dem entgegenzugehen

200 **I:** Mhm,.

201 **LP:** und auch Interesse zu zeigen.

202 **I:** So sind wir auch bei der nächsten Frage eigebntlich schon und zwar, wie fördern Sie  
203 ein respektvolles Miteinander von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen  
204 sprachlichen und kulturellen Hintergründen?

205 **LP:** Genau. Feste auf jeden Fall mit beziehen in den Schultag eh den Ramadan, die eh  
206 Chanukka Leuchtfeste von also von allen Religionen einfach die Feste anspre-  
207 chen, wenn Kinder auch in der Klasse sind oder auch zu sagen, wir denken heute  
208 an die, die das Fest feiern, die auch bei uns hier in Innsbruck leben. Ehm dann  
209 auch ehh immer wieder in Morgenlieder, Sprachen einbauen. Ehh, weil Hallo auf  
210 einer anderen Sprache kann, kann man ganz einfach einbauen. Ehh Kinder. Wir  
211 haben an Weihnachten zum Beispiel das Lied „Stille Nacht, heilige Nacht“ in ver-  
212 schiedenen Sprachen gesungen und geschaut, welche Sprachen sind in der  
213 Klasse und das haben wir dann versucht zu lernen und haben auch die Kinder  
214 gefragt, ob sie das eh daheim mal eh sich auch eh üben können, dass sie es uns  
215 zeigen können und einfach eben die Kinder auch miteinbeziehen und sie als Spe-  
216 zialisten einsetzen und sagen ihr könnt was und wir freuen uns davon zu lernen  
217 und eh ja so versucht man das einfach wertzuschätzen. Ja.

218 **I:** Okay und wie gehen Sie mit möglichen Sprachbarrieren in der Kommunikation zwi-  
219 schen den Schülerinnen, Schülern und auch Eltern um, weil oft hat man ja auch  
220 Eltern, die vielleicht die Sprache, also die deutsche Sprache nicht beherrschen  
221 und dann wieder Mehrsprachigkeit reinbringen.

222 **LP:** Genau, bei ganz großen Herausforderungen eben über Dolmetscher/Dolmetsche-  
223 rinnen, aber sonst einfach eh auch vermittelnd und mit vielen Gesprächen, viel

224 Geduld, Zeit und Gesprächen, um Missverständnisse entweder vorzubeugen  
225 oder aufzuklären. Und eben gut formulierte Nachrichten, sehr einfach formulierte  
226 Textnachrichten, die auch gut übersetzt werden können, um auch da Missver-  
227 ständnisse irgendwie

228 I: Und da haben Sie eh gesagt, dass in dem Schulfox ja die Übersetzungsmethode oder  
229 halt, dass das funktioniert

230 LP: +Genau.

231 I: eigentlich ganz gut.+

232 LP: Ja.

233 I: Okay, dann welche Rolle spielt die kulturelle Identität der Schülerinnen und Schüler in  
234 Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit, also hat sich Ihre Mehrsprachigkeit dadurch  
235 irgendwie verändert?

236 LP: Die Mehrsprachigkeit der Klasse?

237 I: Ihre.

238 LP: MEINE. Ehm eh natürlich ist man offener für unterschiedliche Sprachen, wenn ganz  
239 viele Kinder unterschiedlicher Kulturen in der Klasse sind. Und es ist ja auch  
240 spannend, eh (Lachen) ganz verschiedene Feste, ganz verschiedene Bräuche,  
241 ganz verschiedene Wörter kennen zu lernen und man wächst selbst mit seiner  
242 Sprache, mit seinem Sprachbewusstsein auch ein bisschen, eh wenn (..) wenn  
243 ehh Kinder einem etwas erzählen, und sagen ah okay ah da kommt das Wort  
244 eigentlich her, ah das wusste ich nicht und da ich glaube man wächst da einfach  
245 weiter und eh wenn man neugierig ist und eh das als was spannendes sieht, dann  
246 ist das ne Bereicherung für einen selbst, aber auch eben für alle anderen, die das  
247 als Bereicherung sehen.

248 I: Fein. Ehm jetzt wär noch die Frage, ob Sie das Gefühl haben, dass Lehrkräfte ausrei-  
249 chend auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet werden?

250 LP: (Räuspern) Ehm schwierig. Ich glaub, dass ehm im Studium ist das ein großes  
251 Thema. Ich glaub auch, oder es war ein großes Thema. Ehm es war auch, es  
252 gibt auch viele Ideen, mit Bilderbüchern, wie man die einsetzen kann, es gibt viele  
253 Methoden, die einsetzbar sind. Ehm ehm allerdings habe ich mir bei Bilderbü-  
254 chern sehr, sehr schwergetan, die eh auch so einzusetzen und vorzulesen, eh

255 weil ich ja auch nur also, weil ich die Sprachen selbst nicht kann. Die Idee war oft  
256 auch Eltern einzuladen, vorlesen zu lassen. Aber manche Eltern sind nicht mal  
257 alphabetisiert und für manche ist das auch was Ungewohntes und nicht nur Schö-  
258 nes. Das ist, bedarf gute, eine gute vertrauensvolle Basis auch mit Eltern, um  
259 auch Eltern mit einzubeziehen. Ehm ich tu mich da sehr, sehr schwer ehm, da  
260 Mehrsprachigkeit, professionell und gut mit einzubeziehen. Ehm.

261 I: Also haben Sie eigentlich nicht so das Gefühl, dass man da richtig gut drauf vorbereitet  
262 wurde?

263 LP: Ich find viele IDEEN sind da. Und ehm aber viele Ideen sind ehmm (Kichern) ein  
264 bisschen vielleicht auch utopisch umzusetzen, eh weil es gibt manche Klassen,  
265 die haben einfach zehn von zehn bis fünfzehn verschiedene Sprachen und eh  
266 und eh das ist schön und gut die mit einzubeziehen in Liedern, aber es ist auch  
267 eine wichtige Aufgabe, in gemeinsamen Sprach eh eh eine Sprache zu finden, in  
268 der Kommunikation stattfindet und eh vor allem auch das für das miteinander ist  
269 wichtig, dass das dann nicht zwischendrin Sprache ehm wenn Kinder in einer  
270 anderen Sprache sprechen, schließen sie andere Kinder aus und dann entsteht  
271 ein ungutes Gefühl und entstehen Konflikte, die wiederum eh nicht für Gemein-  
272 schaft förderlich ist und das muss gut bekleidet werden. Dann muss auch klar  
273 sein, wir sprechen in einer Sprache, wir müssen eine gemeinsame Sprache ha-  
274 ben, um miteinander zu kommunizieren. Und Sprache ist was tolles, aber Spra-  
275 che kann halt auch ausschließen und eh ungute Gefühle machen und das zu  
276 vereinbaren und und das das Positive rauszunehmen, das ist nicht einfach und  
277 das glaube ich erlebt man erst, wenn man in dieser Situation ist, konfrontiert ist  
278 und ich finde, darauf wird man nicht gut vorbereitet,

279 I: Okay.

280 LP: weil das ist schon ein kleiner Schock auch dann wie gehe ich damit um.

281 I: Da wäre jetzt auch die nächste Frage: Welche Qualifikationen oder Schulung sind  
282 Ihrer Meinung nach für Lehrkräfte wichtig, um effektiv mit mehrsprachigen Schü-  
283 lerinnen und Schülern zu arbeiten beziehungsweise kennen Sie da überhaupt  
284 welche? Haben Sie da mal eine gemacht?

285 LP: Ich hab persönlich keine Schulung gemacht. Ehm ich überleg grad, ob ich eine  
286 kenne hmm (..) ehm bo Mehrsprachigkeit, eigentlich kenn ich keine. Es gibt eben

287 Deutsch als Zweitsprache, DaZ, ehh die Zusatzausbildung, aber da ist ja der Fo-  
288 kus auf Deutsch und nicht auf Mehrsprachigkeit also (...) Ich kenn keine.

289 I: Okay, aber da würden Sie sagen, dass es eigentlich wichtig wäre, gerade für die Lehr-  
290 personen, dass man besseren Umgang damit im Klassenzimmer und im Unter-  
291 richt auch hätte!?

292 LP: Ich weiß es gar nicht, ob es (...) ich weiß nicht, ob der Umgang, ob es was spezielles  
293 braucht, ich ehm, ich denk Mehrsprachigkeit kann als Bereicherung angesehen  
294 werden. Mehrsprachigkeit kann mit Neugierde und Interesse eh gut auch einge-  
295 baut werden. Aber man braucht ja die gemeinsame Sprache und da sollte der  
296 Fokus drauf liegen. Also auf wir schauen, dass wir alle Deutsch oder Englisch als  
297 gemeinsame Sprache haben, damit wir missverständnisfrei kommunizieren. Und  
298 dann können andere Sprachen immer wieder eingebaut werden, so durch die  
299 Kinder durch vielleicht auch, wenn möglich, Eltern aber, da brauchts auch gar  
300 nicht professionelles Material oder irgendwas, weil sonst wird es ja es ist es ist  
301 schon es ist bunt und es ist schön, aber es, man muss ja nen Fokus setzen und  
302 wenn wir alle Sprachen eh Fokus auf alle Sprachen setzen, wird es ja wild. Die  
303 Kinder müssen ja sich an was orientieren können. Und ehh ja, ich ich weiß es  
304 nicht, ob das sinnvoll ist, da zusätzlich noch viel viel mehr zu machen.

305 I: Okay, verstehe.

306 LP: Praxiserfahrung ist glaub ich das wichtige.

307 I: Ja! Dann wären jetzt noch die Zukunftsperspektiven, also wie sehen. Sie die zukünftige  
308 Entwicklung der Mehrsprachigkeit im Schulkontext?

309 LP: Ohhh, Mehrsprachigkeit wird immer bedeutsamer, weil immer mehr Kinder, Men-  
310 schen unterschiedlicher Sprachen einfach zusammenkommen. Gerad auch  
311 durch die Flüchtlingsbewegungen. Ehm eh ist ein buntes Miteinander eh, ja, ist  
312 einfach gegeben und da muss, muss einfach ein schöner, wertschätzender Um-  
313 gang mitgefunden werden.

314 I: Mhm.

315 LP: Mit Zukunft ist zukunftsrelevant auf jeden Fall.

316 I: Ja! Ehm welche Veränderungen oder Verbesserungen würden Sie sich wünschen in  
317 der Schulpraxis im Hinblick auf Mehrsprachigkeit oder also wünschen Sie sich da  
318 überhaupt was?

319 **LP:** Ehm ich find schon hilfreich ehm Ansprechpartner Ansprechpartnerinnen zu haben,  
320 die sprachspezialisiert sind. Die ich auch anrufen kann, wenn ich merk ich ich  
321 komme an Grenzen. Dass ich jemand hab, der die türkische Sprache super kann  
322 und ich den hinzuziehen kann, wenn ich merke mit dem Kind komme ich nicht  
323 weiter oder da brauchts irgendwas oder auch mit den Eltern komme ich nicht  
324 weiter da ehm Spezialisten zu haben. Es gibt da eben dieses Programm, wo man  
325 anrufen kann mit Dolmeting aber das funkt, also die einen sagen es funktioniert  
326 super. Bei mir hat es einmal nicht funktioniert, aber das ist schon mal ein großer  
327 Schritt, den eh den wir haben und dass dass was sinnvoll ist. Aber eben auch an  
328 der Schule, also die meisten Kommunikationsschwierigkeiten und Konflikte ent-  
329 stehen durch sprachliche Barrieren einfach. Und da glaube ich auch professionell  
330 ausgebildete, vielleicht auch Pädagogen Pädagoginnen. Assistenten sind oft  
331 nicht ausgebildet, helfen und sind aber auch sprachlich, machen also verursa-  
332 chen manchmal auch noch mal größere Probleme, aber versuchen zu helfen in  
333 Sprach, mit Sprachbarrieren, aber ja. Da glaube ich wäre vielleicht kann man  
334 noch irgendwie..

335 **I:** Mhm gleich darauf anschließend, wie können Schulen insgesamt ein Umfeld schaffen,  
336 dass vielleicht Mehrsprachigkeit als Stärke gefördert wird? Hätten Sie da ne  
337 Idee?

338 **LP:** Ah schon allein sichtbar zu haben, dass Menschen, auch Erwachsene da sind, die  
339 andere Sprachen sprechen und das so zur Normalität wird und das gar nicht so  
340 als was Schlimmes gesehen wird, sondern wir sind alle da, wir sind, bringen un-  
341 sere tollen Sachen mit und eh das ist was Besonderes und eh KLAR, anspre-  
342 chen, wenn Kinder sich ausgeschlossen fühlen, über Gefühle reden können, weil  
343 dann ist klar, wenn sich jemand ausgeschlossen fühlt. Ehm dass angesprochen  
344 wird, dann eh IN einer gemeinsamen Sprache, damit es auch keine keine Miss-  
345 verständnisse gibt, dann ehm glaube ich kann das als Bereicherung halt auch ange-  
346 sehen werden und ja (...)

347 **I:** Okay, dann kommen wir eigentlich schon so zu den letzten Fragen und zwar, haben  
348 Sie mal von dem Netzwerk voXmi gehört?

349 **LP:** Ehm spannenderweise jetzt erst kurz vor dem Interview, weil ich diese voXmi noch  
350 eig bisher eigentlich mir noch gar nie begegnet ist. Ehm ja

351 **I:** Okay.

- 352 **LP:** Jetzt einfach kurze Einführung bekommen und ehm klingt spannend auf jeden Fall.
- 353 **I:** Also wissen Sie was voXmi macht?
- 354 **LP:** Ehm ja im Groben und Ganzen, aber ich bin sehr gespannt auf weitere Erzählungen  
355 und auch von eh weitere eh ehm Ideen, wie ehm voXmi an Schulen auch etabliert  
356 werden kann.
- 357 **I:** Mhm und glauben Sie, ehm dass voXmi einen positiven Einfluss auf die Förderung  
358 von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen haben kann?
- 359 **LP:** (...) Kann sicherlich (Lachen) ehm wie, das würd mich sehr interessieren, wie ehm  
360 im konkrete ehm Ideen auch umgesetzt werden, weil ich seh schon ehh das als  
361 große Herausforderung auch, in der Organisation im Schulalltag ehm so etwas  
362 um oder ja so Ideen einfach umzusetzen, aber ehm konkrete Beispiele würden  
363 mich sehr interessieren, weil ich denke manche Ideen sind bestimmt überall ein-  
364 setzbar.
- 365 **I:** Mhm und jetzt noch eine generelle Frage: Könnten Sie sich vorstellen, Teil des Netz-  
366 werks zu werden. Also vermutlich bräuchten sie auch weitere Informationen dazu  
367 aber jetzt von der grundlegenden Idee her!?
- 368 **LP:** Wenn das 'ne Bereicherung ist, wenn das sinnvoll ist, wenn es pragmatisch und  
369 praktisch auch umsetzbar erscheint und sich die Zeit lohnt, sich damit auch so  
370 zu beschäftigen, dass das en Mehrwert für Schule/Schulsystem hat. Dann kann  
371 ich mir das vorstellen.
- 372 **I:** Okay, dann wären wir so weit schon fertig. Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genom-  
373 men haben. Ja danke! (...) Und jetzt vielleicht ganz kurz zum Zusammenfassen:  
374 Gibt's noch irgendwas, was Sie gerne noch sagen würden, was Ihnen zu dem  
375 Thema noch eingefallen ist, bevor wir dieses Interview beenden.
- 376 **LP:** Ehm ja, zum Schluss ist mir jetzt noch gekommen, dass interkulturelles Lernen auch  
377 oft in Inhalten Thema ist und auch Sprache in in Inhalten von Unterrichtsthemen  
378 ehm auftaucht. Wie zum Beispiel, dass Künstler, Künstlerinnen aus unterschied-  
379 lichen Ländern mit unterschiedlichen Sprach eh Hintergründen eh Thema sind.  
380 Wie zum Beispiel Frida Kahlo, die eh auch an andere Wurzeln einfach mitbringt.  
381 Ehm, dass Musikern, Musikerinnen auch ehh Sprache und eh Sprache der Musik  
382 auch verbinden und auch da Vorbildwirkung und auch die die Interkulturalität ein-  
383 fach zeigen. Und was mir auch noch gekommen ist, ist, dass wir viele Ausflüge

384 machen, die auch eh quasi außerschulisches Lernen, Lernen außerhalb des  
385 Klassenraums eh eh statt also stattfinden soll und zwar, dass da auch die, dass  
386 Kinder einfach in der Welt draußen, außerhalb des Gebäudes auch dieses eh  
387 diese Mehrsprachigkeit, Sprachvielfalt und auch das Interkulturelle kennen ler-  
388 nen. Und beispielsweise waren wir auch auf dem Ausflug im, bei dem einen Welt-  
389 laden. Die haben Südwind Bibliothek eh das ist, Südwind ist ein Verein, der  
390 auch sehr viel mit Interkulturalität arbeitet. Und die haben eine Bibliothek, da kann  
391 man Workshops buchen da waren wir. Wir haben auch den Weltacker in Inns-  
392 bruck besucht und eh sind auch bei Ausflug in den Wald, kommen wir ha an  
393 der Olympiahalle vorbei. An An dem einen Beispiel war es so, dass da Krisen?  
394 Ramadan Zuckerfest gefeiert wurde und da die Kinder einfach fragen und wir  
395 dann stehen bleiben und auch selber nachfragen und selber zeigen Interesse  
396 zeigen. Und auch mit Menschen, die andere Sprachen sprechen, in in Kontakt  
397 kommen und somit eh zwar in der, im Fall kein Sprachvorbild in anderen Spra-  
398 chen sind, aber Vorbilder sind in Kommunikation. Wie können wir in Kommuni-  
399 kation treten? Und ich glaube das ist sehr sehr sehr wichtig, dass auch das ge-  
400 zeigt wird und nicht nur innerhalb der Schule. Sondern auch außerhalb mit ande-  
401 ren Menschen in Kontakt kommen und da zeigt sich eh das bunte miteinander,  
402 die Vielfalt und ja, das ist noch eh glaub ich wichtig.

403 I: Perfekt, vielen vielen Dank.

404 LP: Danke auch für die spannenden Fragen.

## 10 Interview D3

- 1 **I:** Ja hallo und vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, mir dieses Interview  
2 zu führen. Für meine Masterarbeit interessiert mich, wie sich Schulen mit bezie-  
3 hungsweise ohne Teilhabe am voXmi Netzwerk hinsichtlich der Förderung von  
4 Mehrsprachigkeit und Interkulturellem Lernen unterscheiden. Dazu würde ich ihn  
5 jetzt ein paar Fragen stellen und diese und ihre Antworten aufzeichnen, damit ich  
6 die Daten dann auch ordnungsgemäß für die Masterarbeit analysieren kann. Ist  
7 das in Ordnung?
- 8 **D:** Ist in Ordnung.
- 9 **I:** Können Sie sich dann bitte kurz vorstellen und Rolle an der Schule beschreiben?
- 10 **D:** Genau mein Name ist D3. Ich bin die Direktorin ehm von dieser Volksschule. Ich weiß  
11 nicht, ob ich den Namen der Schule erwähnen darf, Volksschule XY mit zwölf  
12 Klassen und acht Nachmittagsgruppen.
- 13 **I:** Perfekt. Wie lange sind Sie schon Direktorin?
- 14 **D:** Seit März 2020.
- 15 **I:** Okay. Dann fangen wir mal mit den allgemeinen Perspektiven zu Mehrsprachigkeit an  
16 und da würde mich interessieren, wie sie Mehrsprachigkeit im Schulkontext defi-  
17 nieren.
- 18 **D:** Das ist ne gute Frage, wenn die Kinder mit, zu Hause wirklich mit Sprachen erzogen  
19 werden, wenn zu Hause verschiedene Sprachen gesprochen werden. Ehm wenn  
20 sie aber auch wenn sie nicht deutsche Muttersprache haben ehm und NUR die  
21 nicht deutsche Muttersprache sprechen. Also ob das jetzt Türkisch oder Ara-  
22 bisch, Syrisch ist und dann auch in der Schule erst Deutsch lernen.
- 23 **I:** Aha und welche Vorteile sehen sie in der Förderung von Mehrsprachigkeit für die  
24 Schüler und Schülerinnen?
- 25 **D:** Ehm Vorteile auf jeden Fall für die Zukunft wenn sie einfach mehrere Sprachen kön-  
26 nen, weil sie einfach mehr Möglichkeiten haben, mehr Chancen haben. Ehm es  
27 ist auch Identifizierung mit der eigenen Kultur, mit der eigenen Familie, mit der  
28 Geschichte. Ich find das ist natürlich die Zukunftsmöglichkeiten sind wichtig, aber  
29 ich finde die Identifikation eh mit der eigenen Geschichte ist fast wichtiger, weil  
30 das hat ja auch Auswirkung oder Wirkung für später dann.

31 I: Jetzt sind wir schon ein bisschen bei der nächsten Frage, wie wichtig ist Mehrspra-  
32 chigkeit in einer zunehmend globalisierten Welt?

33 D: Sehr wichtig, sehr wichtig. Ehm, weil sie einfach mehrere Sprachen sprechen müs-  
34 sen, um überhaupt mithalten zu können. Ehm wenn es jetzt nur Englisch ist, ist  
35 eigentlich schon das Mindeste ist eigentlich schon zu wenig. Also mindestens  
36 eine zweite lebende Fremd- Fremdsprache muss mittlerweile, wird eigentlich ge-  
37 fordert ja.

38 I: Welche Herausforderung sehen Sie in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern.

39 D: Dass sie die eigene Muttersprache nicht vollständig beherrschen. Also viele Kinder  
40 sind bei uns an der Schule, die sind schon fortgeschrittenen Alters, haben aber  
41 zum Teil noch keine Schulerfahrung. Sprich sie in einer eigenen Sprache nicht  
42 alphabetisiert. Und dann werden sie eigentlich in der Fremdsprache alphabeti-  
43 siert haben aber zu wenig Bezug zur eigenen Sprache. Also, die müssen immer  
44 zuerst die eigene Muttersprache gut können, um eine Fremdsprache zu lernen  
45 und wenn das fehlt, dann hat das natürlich für später Konsequenzen, weil ihnen  
46 einfach viele Jahre fehlen. Und das können sie später dann nicht aufholen.

47 I: Und das stellt dann auch Herausforderungen für die deutsche +Sprache

48 D: genau+

49 I: +zu erlernen

50 D: genau+

51 I: Okay, welche Sprachen sind bei euch hier an der Schule vertreten und macht sich  
52 Mehrsprachigkeit auch hier im Schulhaus sichtbar?

53 D: Ehm ja wir haben heuer zum ersten Mal sieben ehm Fremdsprachenangebote, die  
54 über die Bildungsdirektion laufen. Die letzten Jahre, wars Türkisch, Arabisch,  
55 Französisch und heuer haben wir Französisch, Somali, Farsi, Ungarisch, Ukrai-  
56 nisch, Arabisch und BKS.

57 I: Also was so angeboten wird als Erstsprachenunterricht?

58 D: Genau. Was wir anbieten müssen, quasi, weil sich genügend Kinder gemeldet haben  
59 mit nichtdeutscher Mutter. Die können ja diesen Erstsprachenunterricht besu-  
60 chen, wenn sie eben eine Muttersprache haben.

- 61 **I:** Das ist am Nachmittag?
- 62 **D:** Ja am Nachmittag und zum Teil am Vormittag. Wir haben heuer zum ersten Mal auch  
63 integrativ eh Farsi am Vormittag und BKS. Und der findet dann eben in den Klas-  
64 sen statt, in den am meisten BKS-Anteil oder Farsi Anteil ist.
- 65 **I:** Okay.
- 66 **D:** Genau.
- 67 **I:** Und wie viele Sprachen habt ihr jetzt hier von den Schülern?
- 68 **D:** Mehr. Ich kann schnell nachschauen. Das geht relativ flott.
- 69 **I:** Okay.
- 70 **D:** Äh was sicher noch dazu kommt ist Türkisch, Syrisch, wobei Syrisch, Kurdisch ist  
71 immer so ein Teil von Arabisch. Es geben ist immer entweder dieses oder jenes  
72 an. Chinesisch, Spanisch, Hamma. Und es wird zunehmend mehr.
- 73 **I:** Das hat sich sicher auch in den letzten Jahren immer mehr entwickelt?
- 74 **D:** Ja, wir haben heuer auch mehr Kinder ehm mit nicht deutscher Muttersprache. Aus  
75 welchen Gründen auch immer. Da sind jetzt einige natürlich so kleine Sprachen,  
76 also so sonstige afrikanische Sprachen
- 77 **I:** Aha
- 78 **D:** Solche die nicht so ins Gewicht fallen. Also Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulga-  
79 risch, Chinesisch, Dari, Deutsch, Englisch, Hindi, Italienisch, Kurdisch, Mongo-  
80 lisch, Farsi, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, sonstige afrikanische  
81 Sprachen, sonstige asiatische Sprachen, Spanisch, Syrisch, Türkisch, Ungari-  
82 schen und Ukrainisch.
- 83 **I:** 23 wenn ich mich jetzt nicht erzählt habe. (Lachen)
- 84 **D:** Viele! (Lachen)
- 85 **I:** Und macht sich die Mehrsprachigkeit auch im Schulhaus irgendwie sichtbar? Habt ihr  
86 irgendwie keine Ahnung Broschüren die ihr dann +mehrsprachig
- 87 **D:** Jaa+, wens die gibt, dann bestellt ich sie mehrsprachig und teil sie dementsprechend  
88 aus. Es wird halt meistens wirklich Arabisch, Englisch, Türkisch und BKS ange-  
89 boten.

- 90 I: Okay.
- 91 D: Die anderen, ja jetzt in den letzten zwei drei Jahren eh hin und wieder Ukrainisch.  
92 Aber die andern Sprachen werden nit angeboten. Da gibts dann Englisch. Ehm  
93 ansonsten macht sich das bemerkbar, weil viele Kinder sich wirklich in der Frei-  
94 zeit in der eigenen Muttersprache unterhalten.
- 95 I: Aha.
- 96 D: Wenn sie sich sonst nicht unterhalten können.
- 97 I: Und Bücher oder so in der Bücherei?
- 98 D: Hamma auch ja. Hamma auch Fremdsprachenbücher.
- 99 I: Okay.
- 100 D: Genau.
- 101 I: Und bei euch, ihr habt auch SchoolFox.
- 102 D: Ja genau.
- 103 I: Da ist dann auch +diese
- 104 D: Genau diese+ Übersetzungsfunktion. Und viele Eltern verwenden ehm die Apps. Ich  
105 weiß nicht genau, wie sie funktionieren. Sie halten das drüber und dann
- 106 I: +Übersetzts
- 107 D: übersetzts+ das automatisch, genau.
- 108 I: Okay. Wie oder inwiefern sollten Lehrkräfte auf diese sprachlichen Bedürfnisse der  
109 Schülerinnen und Schüler eingehen?
- 110 D: Zum Teil ja, bis zu nem gewissen Punkt, aber natürlich ist das Ziel, dass sie die deut-  
111 sche Sprache lernen, weil das ist einfach die Unterrichtssprache, die Sprache mit  
112 der wir uns verständigen, die wir auch benoten. Also wir geben keine Noten im  
113 Bereich Türkisch oder Syrisch. Ehm ja wir, behelfen uns manchmal mit Lehrper-  
114 sonen, die vielleicht Serbisch sprechen zum Übersetzen eh für so Kleinigkeiten  
115 bitte bring morgen ehm das Federbanal mit oder sag deinen Eltern dieses oder  
116 jenes, aber prinzipiell geht schon darum, dass sie Deutsch lernen.
- 117 I: Okay. Und gibts jetzt sonst spezielle Förderprogramme, oder ja also Förderpro-  
118 gramme, Förderklassen an ihrer Schule für die mehrsprachigen Kinder.

119 **D:** Ja mir ham heuer drei Deutschförderklassen. Mit insgesamt 30 Kinder momentan und  
120 einen Deutschförderkurs mit neun Kindern.

121 **I:** Und da ist dann auch immer vormittags wirklich, dass sie aus der Klasse rausgenom-  
122 men werden?

123 **D:** Ja genau, also wir haben diese zwölf Stammklassen. Und ehm manche Schulen ha-  
124 ben das ja so organisiert, dass die Deutschförderklassen immer separiert sind.  
125 Wir haben eben die drei Deutschförderklassen, die sind immer am Montag bis  
126 Freitag von der ersten bis zur dritten Stunde, wird das Angeboten. Und die Klas-  
127 senlehrer entscheiden ehm natürlich optimal ist es, so dass die Kinder 15 Stun-  
128 den Deutschunterricht bekommen. Ehm hin und wieder passt es aber net so rein,  
129 wenn dann vielleicht Musik ist und sie auch im Musikunterricht Deutsch lernen  
130 oder wenn Religion ist. Also da haben die Möglichkeit, die Kinder 15 Stunden zu  
131 schicken und danach wechseln sie wieder in die Stammklasse und beim  
132 Deutschförderkurs haben wir am Montag Dienstag, Mittwoch, zweite, dritte  
133 Stunde. Da haben sie a die Möglichkeit, die Kinder in den sechs Stunden hinzu-  
134 schicken, wo sie adäquate Deutschförderung bekommen oder sie sind in der  
135 Stammklasse.

136 **I:** Aber, das ist dann nicht verpflichtend?

137 **D:** Ist eigentlich verpflichtend. Ist verpflichtend, weil sie an anderen Lehrplan haben. Also  
138 die haben nicht den normalen Volksschullehrplan. Sondern die sind MikaD ge-  
139 testet im Juni beziehungsweise September, ehm da ist eben der Status rausge-  
140 kommen, außerordentlich AO oder A2. Und rein rechtlich müssen die Kinder 6-  
141 15 Stunden Deutschförderung haben. Und je nachdem wie sich vom Stunden-  
142 plan ausgeht, kriegen sie diese 15 oder 6 Stunden oder Lehrer bietet einfach  
143 anderen durch Doppelbesetzung Deutsch an.

144 **I:** Aha. Wie stehen sie zu den Förderklassen? Weil mir kommt vor, das ist auch wieder  
145 so separieren und sie +verpassen

146 **D:** Ja+

147 **I:** die Klassengemeinschaft, sie verpassen den Inhalt, was eigentlich in dem Moment in  
148 der Klasse gemacht wird, ist ja auch oft wieder +widersprüchlich

149 **D:** Total+, totaler Widerspruch, auch zu dem Inklusionskonzept, das wir an diesem  
150 Standort haben, dass die Kinder so viel wie möglich in der Stammklasse sind und

151 einfach ah merken: Wir sind bunt und es ist in Ordnung. Jeder darf so sein, wie  
152 er will. Ehm wir habens oft diskutiert, ob man das Ganze auflösen und stattdes-  
153 sen integrativ das Ganze machen, die Stunden einfach aufteilen. Allerdings,  
154 wenn jetzt da zwei Kinder bespiels aus der 2A sind, zwei aus der 2B, zwei aus  
155 der 3A, 3B, dann kriegen die nie so viel Deutschförderung, wie wie sie eigentlich  
156 bräuchten. Und da war dann schon mal der Hintergedanke: kommt es dann wirk-  
157 lich bei den Kindern an? Dann haben wir gesagt, probieren wirs mal so, dass die  
158 Lehrer selber entscheiden: Ich schicke die Kinder 5 Stunden in die Deutschför-  
159 derklasse. Da kriegen sie intensives Training und die anderen Stunden sind sie  
160 dann bei mir. Also so ein bisschen Spielraum mit die rechtlichen Vorgabe, die wir  
161 machen müssen. Aber sooo ausgedehnt (Lachen), dass es für die Kinder aber  
162 auch für die Lehrer passt. Also, aber es ist total schwierig. Es ist eh. Wir haben  
163 Kinder oder wir haben Klassen, da ist, da bräuchte es sehr viel Deutschförderung  
164 und in den anderen weniger. Und wenn ihr sagt, der Lehrer geht von der Deutsch-  
165 förderklasse 10 Stunden in diese Klasse und nur zwei in die, dann hat das Kind  
166 zu wenig Förderung und kommt ah net weiter. Auf der anderen Seite müssen sie  
167 rein rechtlich eigentlich wiederholen, wenn sie der Deutschförderklasse sind. Da  
168 ist ganz viel ehm in der Theorie ganz nett auf dem Papier für mi. Aber in der  
169 Praxis stößt das Konzept wirklich an die Grenzen. Weil wir auch unterjährig so  
170 viele Kinder bekommen. An die Schule, die noch keine Schulbildung haben, die  
171 neun Jahre alt sind, eigentlich in die dritte Klasse kommen sollten. Nicht alpha-  
172 betisiert sind eh und die brauchen ganz intensiv, ganz schnell so viel wie möglich  
173 Deutschförderung. Ein anderes Kind, der ist ja in Bulgarien schon zwei Jahre  
174 Schul gang ist, braucht viel weniger.

175 **I:** Also sehen Sie da eigentlich voll so ne +Herausforderung

176 **D:** Total+

177 **I:** In der +Förderung

178 **D:** Total, total+ Weil man den Kindern nie gerecht wird. Die die schon weiter sind, die  
179 aber noch so diesen Feinschliff brauchen ehm, denen wird man nicht gerecht und  
180 den Kindern, die die wirklich mit nichts kommen, wird man sowieso nicht gerecht.

181 **I:** Die Erstsprache was man selber auch nicht beherrscht.

182 **D:** Genau noch noch nie ein Schulbesuch gehabt und da wird man sowieso nie das  
183 Ganze auffüllen können, was die letzten Jahre verpasst worden ist.

184 **I:** Ehm so zu den sozialen und kulturellen Aspekten, wie gehen Sie mit den möglichen  
185 Sprachbarrieren in der Kommunikation zwischen den Schülern, aber auch mit  
186 den Eltern um? Sie haben eben schon gesagt, dass da diese Apps sind und das  
187 SchoolFox übersetzt.

188 **D:** Ahm!

189 **I:** Gibt es sonst noch irgendwelche?

190 **D:** Wenn die Eltern bei mir drin sind und sie haben selber keine technischen Möglichkei-  
191 ten, dann mache ich viel über GoogleTranslate. Ehm ich versuche das dann wirk-  
192 lich runter zu kürzen, schreibe die ein, zwei Sätze rein und übersetze es in der  
193 Sprache. Ansonsten intern über Lehrpersonal, dass die Sprache kann oder über  
194 das Videodolmetsch, das S-A-V-D, das funktioniert wirklich sehr gut. Und es gibt  
195 auch die Möglichkeit über die Lehrpersonen vom Erstsprachunterricht, dass man  
196 die anfordert, dass die dolmetschen. Genau, das wird auch, glaube ich, über die  
197 Bildungsdirektion bezahlt, die Dolmetschstunden.

198 **I:** Okay. Und welche Rolle spielt die kulturelle Identität der Schülerinnen und Schüler in  
199 Bezug auf IHRE eigene, also auf Ihre/deine Mehrsprachigkeit?

200 **D:** Ahm.

201 **I:** Hat sich da etwas geändert?

202 **D:** (Überlegen) Ja, es ist stark, es hat mehr Präsenz bekommen. Also es ist schon für  
203 die Kinder sehr wichtig, dass sie sich stärker positionieren, wo sie herkommen.  
204 Dass sie auch mehr kundtun, auch mehr die eigene Sprache verwenden. Und für  
205 uns ist es dann natürlich eine Herausforderung, sie wieder in unsere Sprache zu  
206 holen, weil wir einfach hier die Unterrichtssprache haben. Und ihnen aber den  
207 Freiraum auch zu geben in der Freizeit, weil es ja auch zu ihrer Kultur gehört.

208 **I:** Aber uh (Stift gefallen), hat das Ihre, also Deine Mehrsprachigkeit verändert? Oder so  
209 Deinen Bezug dazu, dass Du sagst, okay, Du hast dadurch jetzt auch irgendwie...

210 **D:** (Lachen) Ja, ich habe jetzt mehr Englisch-Vokabeln.

211 (Beide Lachen)

212 **D:** So die typischen Vokabeln, die man braucht. Braucht Ihr Kinder Nachmittagsbetreu-  
213 ung? So adhoc, das habe ich nie gelernt, woher soll ich denn das wissen? Ja,  
214 und und ein bisschen den Mut zu Fehlern machen. Und mit Händen und Füßen.

- 215 Und die paar Vokabeln, die man in einer anderen Sprache kann, einfach auch  
216 anzuwenden. So gut wie es geht.
- 217 **I:** Ja aber das ist ja auch was.
- 218 **D:** Ja, total, auf jeden Fall. Weil den Eltern würde es da nicht anders gehen und den  
219 Kindern, denke ich. (Lachen)
- 220 **I:** Ja. Ehm welche Qualifikationen oder Schulungen sind Ihrer Meinung nach für Lehr-  
221 kräfte wichtig, um effektiv mit mehrsprachigen Kindern zu arbeiten? Oder gibt es  
222 Schulungen, wissen Sie davon was?
- 223 **D:** Ich glaube nur das auf der PHT und dann individuelle Fortbildungen, die sie einfach  
224 machen. Aber ich glaube, ehm verpflichtend gibt es, glaube ich, nichts. Ich glaube  
225 damals auf der PHT, haben wir auswählen können, ich glaube ein Semester ent-  
226 weder BKS oder Türkisch. Ich weiß nicht, ob es das jetzt noch gibt. Es hat es  
227 damals gegeben. Da bräuchte es mittlerweile viel mehr Sprachen. Na, ich glaube  
228 nicht, dass es das gibt. Aber es würde sicher etwas brauchen.
- 229 **I:** Ja, haben Sie das Gefühl, dass Lehrkräfte ausreichend auf den Umgang mit Mehr-  
230 sprachigkeit vorbereitet werden?
- 231 **D:** Na, weil man sowieso nie darauf vorbereitet werden kann. Wer weiß, welches Land  
232 demnächst vermehrt nach Österreich kommt. Ehm das hätten uns vor ein paar  
233 Jahren auch nicht gedacht, dass plötzlich sehr viele russisch sprechende Perso-  
234 nen in Österreich sind. A das mit der Flüchtlingskrise, das hat man nicht wirklich  
235 voraussehen können. Aber da braucht es sicher Fortbildungen. I bin mir jetzt nicht  
236 sicher, ob es explizit eine Sprache sein muss, I glaub eher das Bewusstsein,  
237 sicher die Didaktik, der Umgang mit den Eltern. Ehm sicher eher in die Richtung,  
238 weil auf eine Sprache spezialisieren, das ist zu wenig. Und Englisch natürlich,  
239 weil Englisch braucht man immer.
- 240 **I:** Und welche Einstellung haben Sie persönlich zu Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer?
- 241 **D:** Während dem Unterricht, wenn es hilft, auf jeden Fall. Wenn die Kinder untereinander  
242 kurz ins Türkische abrutschen, prinzipiell schon Deutsch. Was anderes ist, wenn  
243 es den integrativen Erzsprachunterricht gibt, dann natürlich auch BKS oder Farsi  
244 haben wir momentan eben integrativ.
- 245 **I:** Okay.

246 **D:** Hilft den Kindern sicher, weil wir einige Kinder haben, die wirklich mit keinem Wort  
247 Deutsch gekommen sind. Und wenn dann zumindest einige Anhaltspunkte sind,  
248 zwei, drei Stunden in der Woche, in denen sie sich orientieren können, in denen  
249 ein paar Vokabeln gelernt werden können, und die Lehrerin ah diese Ressource  
250 nutzen kann, bitte erkläre dem Kind jetzt dieses und jenes für die nächsten Tage.

251 **I:** Und für das andere Kind ist es ja auch eine Wertschätzung, was man dann +irgendwie  
252 **D:** total+

253 **I:** erklären +kann,  
254 **D:** Eben+

255 **I:** zeigen kann, ich kann die Sprache.

256 **D:** Genau, das machen wir auch, dass wir Kinder holen, wenn wir wissen, da kann noch  
257 wer Russisch oder kann noch wer Farsi, dann holen wir die Großen und überset-  
258 zen dann für die Kleinen.

259 **I:** Ja, cool. Wie sehen Sie so die zukünftige Entwicklung der Mehrsprachigkeit im Schul-  
260 kontext? Sie haben ja eben schon gesagt, es ist in den letzten Jahren mehr ge-  
261 worden.

262 **D:** Wird viel mehr. Da muss man flexibler bleiben. Wird sicher zunehmen. Wird sicher  
263 noch bunter werden. Also, als ich an der Schule hier gestartet habe, als Lehrerin  
264 hamma am Standort Türkisch gehabt und BKS. Und ich glaube, das war es. Und  
265 das waren wirklich so die vorhandenen Sprachen, neben Deutsch. Und jetzt sind  
266 wir bei 23 Sprachen, und Türkisch gibt es bei uns nicht mehr als Muttersprache.  
267 Also als Muttersprachenunterricht.

268 **I:** Wünschen Sie sich Veränderungen oder Verbesserungen in der Schulpraxis im Hin-  
269 blick auf die Mehrsprachigkeit? Und wenn ja, wie würden die ausschauen?

270 **D:** Ja, natürlich mehr Ressourcen. Weil die einfach begrenzt sind. Ehm mehr (5sec.)  
271 Transparenz glaube ich. Ich glaube, viele Schulen, ich weiß das auch erst seit  
272 heuer, dass es die Möglichkeit gibt, dass man den Muttersprachenlehrer als Dol-  
273 metscher bucht. Eh solche Sachen, da kommt man durch Zufall drauf. Einfach  
274 mehr Transparenz, mehr Information. Ehm und vielleicht auch Förderung für  
275 diese Randsprachen, weil gewisse Sprachen, ich finde, es gibt diese diese Spra-  
276 chen, die eh vorherrschend sein. Oder Familien, wo man weiß, da wird zu Hause

277 eh gut gefördert. Dann gibt es die Familien eh mit Randsprachen, die kommen  
278 immer zu kurz.

279 **I:** Ja, voll. Wie könnten Schulen aber insgesamt ein Umfeld schaffen, das Mehrsprachig-  
280 keit als Stärke fördert?

281 **D:** Mehr integrativen Erstsprachenunterricht. Wirklich am Vormittag als Doppelbeset-  
282 zung bei der Lehrerin und nit schon auch separat am Nachmittag.

283 **I:** Aber, dass einfach am Vormittag der richtige +Stoff,

284 **D:** Ja+

285 **I:** also, dass zwei Lehrpersonen drin sind, mit, das wird dann aber wahrscheinlich auch  
286 wieder schwer, mit denen Ressourcen, weil die haben wahrscheinlich nicht nur  
287 eine +Fremdsprache.

288 **D:** Genau+ genau, aber die könnte dann zumindest wechseln. Wenn die am Vormittag  
289 da wäre, dann ist einfach die Absprache mit der Lehrperson ein ganz anderer.  
290 Wenn die eine halbe Stunde in die Klasse geht, die eine halbe Stunde in die  
291 Klasse, dann kann man das anders nutzen, als wie die kommt am Nachmittag.  
292 Da sind viele Vormittagslehrpersonen nicht mehr da. Das sind so wie, ich sag  
293 immer U-Boote. Also ganz viele Lehrpersonen kennen die anderen Lehrpersonen  
294 gar nicht, also die wissen gar nicht, welche Sprachen bei uns eigentlich in der  
295 Schule sind. Wir haben insgesamt sicher 70 Mitarbeiter, eh und da kennen sich  
296 viele gar nicht. Die haben sich noch nie gesehen und werden sich das gesamte  
297 Schuljahr nicht sehen. Und das ist einfach schade.

298 **I:** Ja.

299 **D:** Da wäre viel Potenzial und viel Ressource, die schon am Kind ankommt, aber man  
300 könnte es noch besser strukturieren.

301 **I:** Okay. Dann haben Sie schon mal von dem Netzwerk VoXmi gehört?

302 **D:** Nein.

303 **I:** Nein?

304 **D:** Nein.

305 **I:** Also wissen Sie ja auch nicht, was es macht.

306 **D:** Nein. (Lachen)

307 **I:** Also es ist voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben und das ist ein  
308 Netzwerk in Österreich, was so mittlerweile 50 Institutionen hat. Und leider gibt  
309 es in Tirol davon auch noch keine Schule. Es sind vor Alberg und in der Steier-  
310 mark, Wien, überall ehm und die fördern halt oder nehmen sich zum Ziel, jede  
311 Sprache als gleichwertigen Schatz anzuerkennen und machen eben Projekte.  
312 Und den Austausch zwischen den Schulen und auch die PHs sind da so sehr  
313 unterstützend drinne. Und versuchen halt einfach, die Mehrsprachigkeit wirklich  
314 in den Alltag zu integrieren und zu leben. Und da gibt es eben dann dieses Zer-  
315 tifikat, wenn man gewisse Kriterien erfüllt. Ehm genau. Das ist das, was ich jetzt  
316 halt rausfinden möchte, ob dieses Zertifikat dann auch wirklich Mehrsprachigkeit  
317 fördert. Ehm, ja, jetzt in dem Fall, wenn Sie da noch gar nichts von gehört haben,  
318 weil sonst wäre eine Frage noch gewesen, ob Sie glauben, dass so eine Teilhabe  
319 an diesem voXmi-Netzwerk einen positiven Einfluss auf die Förderung von Mehr-  
320 sprachigkeit und interkulturellen Lernen haben kann. Ich weiß nicht, ob Sie ver-  
321 gleichbare Zertifikate kennen und ob Sie sich vorstellen können, dass sowas  
322 hilft? (Ständiges Zunicke von D und ahm)

323 **D:** Kann ich mir schon vorstellen, weil es einfach das Bewusstsein schafft. Es ist im  
324 Schulalltag so viel los, ehm alles hat man hier im Schirm. Es ist wie, wir haben  
325 zum Beispiel dieses Gütesiegel für gesunde Schule. Ehm und wir versuchen ge-  
326 sund zu sein, gesund zu leben und es ist auch gesund, den Kindern vorzuleben.  
327 Ehm und wenn wir es aber nicht immer wieder sehen würden, wir sind das, dann

328 **I:** geht es verloren.

329 **D:** Geht's verloren genau. Und man denkt dann gar nicht dran, das gibt es ja auch noch.  
330 Ich glaube schon, dass es einfach ein Bewusstsein schafft, genauer hinzu-  
331 schauen und vielleicht gezielt ein, zwei Projekte im Schuljahr zu machen, dass  
332 es das Ganze ein bisschen auf die Bühne hebt. Einfach in den Fokus. Ja.

333 **I:** Was ich sagen muss, ich war jetzt vor allem in Berlin in der Schule und da war wirklich  
334 schon, als man reingekommen ist, in allen möglichen Sprachen sehr herzlich will-  
335 kommen, Plakate, also es war schon richtig sichtbar.

336 **D:** Ja, ja!

337 I: Ehm ganz zum Abschluss, Daniela, könnten Sie sich vorstellen, auch Teil dieses Netz-  
338 werks zu werden, wenn Sie da ein bisschen mehr drüber erfahren würden?

339 D: Sehr gerne. Ahm ahm.

340 I: Ich tue da jetzt mal das Interview ab.

341 D: Passt super!

342 I: Danke auf jeden Fall.

343 D: Gerne!

## 11 Interview LP4

- 1 I: Also hallo +und vielen Dank
- 2 LP: Hallo, gerne gerne+
- 3 I: dass Sie sich die +Zeit nehmen
- 4 LP: gerne gerne +
- 5 I: mit mir dieses +Interview zu führen.
- 6 LP: gerne gerne+
- 7 I: Für die Masterarbeit interessiert mich, wie sich Schulen mit beziehungsweise ohne  
8 Teilhabe am voXmi Netzwerk hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit  
9 und Interkulturellem Lernen unterscheiden. Dazu würde ich ihnen jetzt ein paar  
10 Fragen stellen und diese sowie ihre Antworten aufzeichnen, damit ich die Daten  
11 dann auch ordnungsgemäß für die Masterarbeit analysieren kann. Die Daten  
12 werden anonymisiert und ausschließlich für meine Masterarbeit verwendet. Ist  
13 das in Ordnung?
- 14 LP: Ist in Ordnung! Wenn ich manchmal überlegen müssen, können ma dann kurz pau-  
15 sieren oder was suchen muss, um dir was zu sagen oder so das passt?
- 16 I: Passt!
- 17 LP: Super!
- 18 I: Ehm können Sie sich dann bitte erst kurz vorstellen und ihre Rolle an der Schule be-  
19 schreiben?
- 20 LP: Also mein Name ist LP4, ich bin Lehrperson in der Blumenklasse in der Volksschule  
21 XY, der Volksschule XY in Innsbruck. Wir sind eine Jahrgangsgemischte Klasse,  
22 also das heißt, wir haben Schüler und Schülerinnen von der ersten bis zur vierten  
23 Schulstufe gemischt.
- 24 I: Okay. Wie definieren Sie Mehrsprachigkeit im Schulkontext?
- 25 LP: Ehm als sehr schön, wertvoll und bunt, genau, als gewinnbringend, als ehm berei-  
26 chernd, als auch Chancen für alle.
- 27 I: Und was ist Mehrsprachigkeit für Sie?

28 **LP:** Mehrsprachigkeit ist eigentlich genau das, was in unserer Klasse passiert. Also  
29 Mehrsprachigkeit ist Kinder mit verschiedenen Erstsprachen, verschiedenen  
30 Zweitsprachen, aber auch, man sagt immer so ein bisschen, man redet oft so von  
31 der Erst- und Zweitsprache, man sagt ja auch oft eben DaZ, Deutsch als Zweit-  
32 sprache, aber wenn man da genau hinsieht, ist es ja auch bei den meisten Kin-  
33 dern schon gar nicht die Zweitsprache, sondern ja schon oft die dritte, vierte,  
34 fünfte Sprache, wenn man auch die ganzen Dialekte einbindet, die zu Hause ge-  
35 sprochen werden, ehm genau.

36 **I:** Okay, jetzt haben Sie schon gesagt, dass Sie mehrsprachige Kinder auch in Ihrer  
37 Klasse haben. Wie viele sind das und welche Sprachen sind so circa vertreten?

38 **LP:** Also das sind zwölf von 21 Kindern, das ist und die Sprachen sind Arabisch, Per-  
39 sisch, Kurdisch, Türkisch, Ukrainisch, Russisch. Das sind jetzt immer die, die mir  
40 am meisten reingefallen sind.

41 **I:** Okay, welche Vorteile sehen Sie in der Förderung von Mehrsprachigkeit für die Schü-  
42 lerschaft?

43 **LP:** Also, dass I, ist die Frage so gemeint, dass dass ich die Mehrsprache, welche Vor-  
44 teile ich sehe,

45 **I:** + wenn das gefördert wird,

46 **LP:** bei den jeweiligen Kindern +,

47 **I:** Ja.

48 **LP:** Genau, wenn es gefördert wird, oder für die ganze Klasse gemeinsam?

49 **I:** Genau, also Sie können gerne beides erzählen.

50 **LP:** Also für die ganze Klasse gemeinsam finde ich es immer toll, wenn die Kinder mer-  
51 ken, dass wir die Mehrsprachigkeiten als etwas Positives sehen, dass wir auch  
52 die Erstsprachen feiern. Wir fragen die Kinder oft, wie heißt denn das in deiner  
53 Sprache? Wir begrüßen die Kinder in der Früh auf 18 verschiedenen Sprachen.  
54 Also da ist auch Bonjour, Buongiorno dabei. Ehm und ich habe das Gefühl, dass  
55 das bei den Kindern, die Deutsch sprechen, eine Motivation ehm entstehen lässt,  
56 um auch andere Sprachen zu lernen. Das merkt man im Englischunterricht. Die  
57 fragen auch schon öfter nach und sagen, was heißt das zum Beispiel auf Kur-  
58 disch? Wie sagt man auf Kurdisch „Guten Morgen“ zum Beispiel? Also das

59 kriegen wir schon mit, dass das irgendwie das Interesse an Sprache fördert für  
60 alle Kinder und für die die Möglichkeit, die Kinder gezielt im Unterricht zu fördern,  
61 also die Kinder mit Deutsch als Zweit-, Dritt-, Viertsprache, da sehe ich natürlich  
62 sehr viel Vorteil. Oft kommt es ein bisschen zu kurz leider, dass wir da ganz indi-  
63 viduell darauf eingehen können. Wenn ich jetzt mehr Zeit für 1-zu-1-Unterricht  
64 hätte, dann würden mir da no, würden mir da viele Dinge einfallen. Aber den  
65 Vorteil, wenn dann doch oft, aber nicht so oft wie gewollt, Zeit dafür gefunden  
66 wird, seh i einfach in der Sprachentwicklung in in Deutsch sozusagen also. Man  
67 merkt schon wirklich einen Sprung eh in und eine Verbesserung der Deutsch-  
68 kenntnisse sozusagen. Also dass da was weitergeht, wenn man das so zusam-  
69 menfassen kann. Wenn man das ernst nimmt und wenn man da auch vielleicht  
70 manchmal Sprachstandserhebungen macht während dem Unterricht und diese  
71 Themen dann aufgreift, dann sehe ich schon, dass des positive Ergebnisse hat.

72 I: Also sind Sie auch der Meinung, oder haben Sie damit jetzt gemeint, dass wenn man  
73 die Erstsprache der Kinder fördert, dann haben sie auch bessere Deutsch...

74 LP: Absolut, absolut.

75 I: Was sagen Sie, wie wichtig Mehrsprachigkeit in einer zunehmend globalisierten Welt  
76 ist?

77 LP: Ganz wichtig, sehr wichtig.

78 I: Warum?

79 LP: Ehm weil es sind jetzt die Punkte, die mir bei der ersten Frage schon eingefallen  
80 sind, weil es einfach ehm weil es einfach so ein bisschen die neuen Entwicklun-  
81 gen mit sich bringen, weil unsere Welt, glaube i, allgemein schöner durchmischt  
82 hoffentlich wird und weil ehm man sich einfach besser verständigen kann. Ganz  
83 genau, weil es einfach zum besseren Verständnis beiträgt. Und weil ich glaube  
84 auch, dass so ein bisschen das Wissen über Sprachen und das Kenntnis über  
85 Sprachen, glaube ich, auch viele Vorurteile oder auch manchmal viele Missver-  
86 ständnisse aus der Welt schaffen kann. Das fällt mir zum Beispiel oft beim Heb-  
87 räisch ein. Ehm das also Hebräisch ist oft so eine ganz poetische Sprache, aber  
88 auch eine sehr, sehr klare und kurze Sprache. Und da heißt es zum Beispiel, die  
89 haben so keine Hilfsverben. Und wenn man zum Beispiel auf Hebräisch fragt,  
90 wie spät ist es, sagt man da kamas man. Das heißt wirklich, wie spät. Und manch-  
91 mal, wenn dann jemand, der eigentlich Hebräisch als Erstsprache spricht, das

92 auf Englisch übersetzt, heißt es what time. Und wenn man da die Frage stellt,  
93 what time?, dann meint man vielleicht manchmal, das ist nicht so freundlich oder  
94 so, aber das ist eigentlich nur die Eins-zu-eins-Übersetzung.

95 **I:** Okay!

96 **LP:** Und das gibt es bei manchen Sprachen oder auch zum Beispiel so ein bisschen so  
97 ein Wissen über Türkisch. In Türkisch sind so manche Vokale ganz, ganz anders,  
98 wie bei uns. Also wenn wir mit türkischen Kindern mit der Anlauttabelle arbeiten,  
99 mit der Anlauttabelle oder dem Schreibufer bei Karibu, muss man sich eigentlich  
100 im Klaren sein, dass da ein paar Laute ganz, ganz neu sind für die Kinder. Und  
101 vielleicht da eigentlich einfach ein bissi, dass sie da ein bisschen mehr Übung  
102 brauchen.

103 **I:** Jetzt sind Sie eh schon darauf eingegangen, so auf die Herausforderungen. Was se-  
104 hen Sie sonst noch? Welche Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit  
105 mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern?

106 **LP:** Also die zeitliche Herausforderung, dass man oft ein bisschen zu wenig Zeit bleibt,  
107 um um die Kinder eh also eh eh in Deutsch zu fördern und natürlich das Wissen,  
108 um sie in der jeweiligen Erstsprache zu fördern. Ich würde es ganz ideal finden,  
109 wenn jedes Kind auch den Erstsprachenunterricht hätte in der Schule. Würde ich  
110 super finden zum Beispiel. Da wären wir jetzt auch bemüht gewesen, um eine  
111 Sprachassistenz an der Schule. Aber leider kann man Sprachassistenten nur für  
112 Sekundarschulen beantragen.

113 **I:** Okay.

114 **LP:** Das wäre natürlich auch total cool, wenn jedes Kind Erstsprachenunterricht haben  
115 könnte. Also das schaffen ma nette. Das ist ein bisschen schwierig. Und und ich  
116 finds a bisschl schwierig, die Kinder im Deutschunterricht zu fördern oder ich  
117 schaffe es, aber ich wüsste teilweise noch. Also ich hätte noch mehr Ideen, aber  
118 i ich schaffe einfach nicht, alles umzusetzen. Also ich versuche wirklich alles.  
119 Zum Beispiel habe ich jetzt bei einem Kind gesehen, der hat noch einmal Schwie-  
120 rigkeiten bei der Zuteilung der von bestimmten und unbestimmten Artikeln. Und  
121 dann haben wir das einfach noch einmal wiederholt und ich habe ihm einfach  
122 noch einmal ein Material gemacht, damit er ein und eine noch einmal ganz gut  
123 zuordnen kann. Also das war einfach so ganz klassische Tiere. Und da war das  
124 Schaf und dann hat er das richtige Kärtchen dazulegen müssen. Wenn es eben

125 das Schaf ist, ist es dann ein Schaf oder eine Schaf. Und das Material habe ich  
126 ihm dann gemocht.

127 **I:** Also heißt eigentlich auch, es ist eine Herausforderung im richtigen Material, dass da  
128 oft nicht alles vorhanden ist?

129 **LP:** Nein, das Material mache ich sowieso fast selber. Aber ich sehe, es ist ein bisschen  
130 schwierig. Ich habe das Gefühl, ich kann nicht allen gerecht werden. Also manch-  
131 mal sehe ich zum Beispiel, dieses Kind versteht jetzt zum Beispiel gerade nit,  
132 was eh wie man eben den bestimmten und unbestimmten Artikel bildet. Und ein  
133 anderes Kind, ich habe ein Mädchen, ich sitzt gerade an ihrem Platz in der ersten  
134 Klasse, die hat am Schuljahresanfang kein Wort gesprochen. Und das sehe ich  
135 dann manchmal aus dem Augenwinkel, dass die jetzt gerade dasitzt und eh +nit  
136 weiß,

137 **I:** Nichts versteht.+

138 **LP:** was sie machen soll. Also wir machen ja keinen Frontalunterricht, sondern individu-  
139 alisierten und personalisierten Unterricht, aber i müsste eigentlich dann teilweise  
140 bei acht Kindern sagma gleichzeitig sitzen.

141 **I:** Und bräuchtest da vielleicht noch Dolmetschfunktionen?

142 **LP:** Ja genau, ich schaff das nicht. Vielleicht teilweise. Also bei dem kurischen Mädchen  
143 wäre das gerade super, wenn die jemanden da hätte, der mit ihr genau teilweise  
144 die Sachen dann, die dir die Sachen im Kurischen erklärt.

145 **I:** Okay. Wie macht sich sonst Mehrsprachigkeit im Schulhaus und in eurer Klasse sicht-  
146 bar?

147 **LP:** Ja, also wir wollen jetzt dann beim Schuleingang, da gehen wir ja so Treppen rauf,  
148 wollen wir gerne auch eben die Begrüßungen oder Guten Morgen in allen Erst-  
149 sprachen auf die Stufen eben hinschreiben, in bunten Farben. Wir haben unten  
150 in der Aula, haben wir die Flaggen von allen, von allen Ländern, aus denen Kinder  
151 bei uns an der Schule sind, aufgehängt. Wir haben , der DaZ-Unterricht bei uns  
152 findet viel unten in der Aula, in unserem großen, also in dem Bereich vor der  
153 Direktion statt. Also immer, wenn man da vorbeikommt, hört man Deutschunter-  
154 richt, dass eben Deutschunterricht stattfindet. Und natürlich hört man auch viele  
155 Sprachen, wenn man durchs Schulhaus geht.

156 **I:** Okay. Wie integrieren Sie jetzt Mehrsprachigkeit in Ihren Unterricht?

157 **LP:** Eben in der Früh mit der Begrüßung und, wie integrier i den? (7sec.) eben immer  
158 wieder durch Nachfragen. Und wir haben auch Erstsprachenlehrpersonen, die  
159 tatsächlich bei uns im Unterricht dabei sind. Zum Beispiel wenn man von einem  
160 Kind, das Arabisch zu Hause spricht, da kommt immer am Montag in den ersten  
161 beiden Stunden die Arabischlehrerin und arbeitet mit dem Kind. Und das Kind tut  
162 sich ein bisschen schwer im Fach Mathematik. Und da such i mir tatsächlich ei-  
163 gentlich immer schon am Freitag, Aufgaben für dieses Kind raus. Normalerweise  
164 dürfen sich die Kinder ja im Idealfall selbst die Aufgaben wählen. Aber da such i  
165 mir tatsächlich gezielt Aufgaben raus für dieses Kind, welche die Erstsprachen-  
166 lehrerin dann mit dem Kind im Fach Mathematik eben bearbeitet und ihr gegeb-  
167 enfalls eben in der Erstsprache auch Dinge erklären kann.

168 **I:** Aber das ist dann nur auf das einzelne Kind bezogen?

169 **LP:** Ja.

170 **I:** Und so auf die Klasse sonst noch neben den Begrüßungen oder so?

171 **LP:** Ich glaube...

172 **I:** Oder können die Kinder mit der Erstsprache dann auch in ihren Erstsprachen was  
173 präsentieren oder irgendwie so?

174 **LP:** Das haben wir so nicht gehabt.

175 **I:** Okay, passt.

176 **LP:** Gut. Ja, gute Idee.

177 **I:** Welche Unterrichtsmethoden halten Sie für besonders förderlich für mehrsprachige  
178 Schüler?

179 **LP:** Ich find natürlich die Freiarbeit schon toll. Ich finde auch Montessori toll, weil vieles  
180 doch irgendwie auch haptisch ist und eh eben diese Dinge begreifen. Und da fällt  
181 mir einfach dieses so hilf mir es selbst zu tun, weil es eigentlich in allen Sprachen  
182 klappt sozusagen. Und zum Punkt vorher möchte ich noch sagen, dass wir ja  
183 immer mit dem, wie i das integrier, gell? Also da fällt mir schon noch ein, dass  
184 unsere DaZ-Förderung, die wir ja haben, die aber in Kleingucken stattfindet. Das  
185 hast du wahrscheinlich von der A schon ein bisschen gehört, gell?

186 **I:** Na, hat sie gar nicht so viel zu gesagt.

187 **LP:** Ah, okay, dann muss ich das noch erzählen. Entschuldige, da bin ich jetzt... Soll  
188 man die Frage nochmal kurz wiederholen?

189 **I:** Wie integrieren Sie Mehrsprachigkeit?

190 **LP:** Genau das ist mir eingefallen. Also die Kinder werden ja, wir wollen ja in der Schule  
191 keine Sprachförderklassen. Wir wollen das ja alles integrieren und alles gemein-  
192 sam sozusagen machen. Aber die Kinder haben sehr wohl DaZ-Unterricht und  
193 nämlich in Kleingruppen. Das heißt, jeden Tag in der ersten Stunde findet zum  
194 Beispiel für ein paar Kinder der Unterricht in Kleingruppen statt. Da sind die Erst-  
195 sprachen auch gemischt. Also die Kinder sind nit in ihren Erstsprachen da zu-  
196 sammen. Und da weiß i aber, dass die Erstsprachen schon auch gefördert wer-  
197 den. Das weiß ich durch die Dokumentation. Wir haben da so ein wirklich tolles  
198 Programm, wo die DaZ-Lehrpersonen immer reinschreiben, was sie mit den Kin-  
199 dern gerade machen. Und die geben uns auch ein paar Tipps, was sie gerade  
200 gemacht haben. Und geben uns dann auch Tipps, wie wir das vielleicht im Un-  
201 terricht fortführen könnten. Und da weiß ich, dass do mit den Erstsprachen schon  
202 auch ein bisschen was passiert. Wir haben auch, glaube ich, schon mal so eine  
203 Begrüßung. Was ich schon einmal gesehen habe zum Beispiel, war so ein Be-  
204 grüßungsarbeitsplatz, wo die oder ein paar so schulische Phrasen, da gibt's das  
205 Wort, jetzt fällt's mir nicht ein, auf Englisch, ein Chunk. Chunks drauf waren. Und  
206 die Eltern haben dann die Chunks daneben in der Muttersprache hingeschrieben.

207 **I:** Cool!

208 **LP:** Genau, sowas hat es einmal gegeben.

209 **I:** Inwiefern sollten Lehrkräfte auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schülerschaft einge-  
210 hen?

211 **LP:** Sehr viel, also sehr fest, ja. 100 Prozent.

212 **I:** Warum?

213 **LP:** Weil, nochmal die Frage bitte.

214 **I:** Inwiefern sollten Lehrkräfte auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schüler eingehen?

215 **LP:** Ja, das ist das A und O, oder? Sonst macht alles keinen Sinn.

216 **I:** Und welche Rolle spielen zweisprachige Lehrmaterialien bei euch im Unterricht?

217 **LP:** Bei uns tatsächlich also in der Klasse nicht so viel. Dadurch, dass die Kinder, wenn  
218 sie in der ersten Klasse kommen, diese wirklich tollen Deutscheinheiten haben.

219 **I:** Ist das nur in der ersten Klasse wirklich?

220 **LP:** Na, na, das ist nicht in der ersten Klasse nur, aber das startet ab der ersten Klasse.  
221 Und da lernen die Kinder wirklich, wirklich viel. Das Ganze wird wirklich super  
222 gemacht. Und sobald die Kinder dann ehm

223 Kurze Unterbrechung, durch Kollegin. Tschüss, tschüss.

224 Weil da viel DaZ eben in den Kleingruppen stattfindet und wir dann in der Klasse  
225 schon tatsächlich das, also die zum Beispiel lesen in Deutsch, also die Deutsch  
226 als 2, 3, 4, 5. Sprache fördern sozusagen.

227 **I:** Aber haben Sie dann so zweisprachige Lehrmaterialien überhaupt da?

228 **LP:** Wir also I habe jetzt keine zweisprachigen Lehrmaterialien da, aber ich glaube für  
229 den DaZ-Unterricht wird das schon verwendet.

230 **I:** Okay, passt. Welche Unterstützungsmaßnahmen bieten Sie Schülerinnen und Schü-  
231 lern mit mehreren Sprachen? Jetzt neben dem DaZ-Unterricht.

232 **LP:** Okay. Neben dem DaZ-Unterricht. Ich glaube auch, dass ich eben die Vernetzung,  
233 dass ich mich mit dem DaZ-Unterricht vernetze sozusagen und dann Themen,  
234 die gerade im DaZ-Unterricht durchgenommen werden, aufgreife. Also wenn ich  
235 zum Beispiel in der Dokumentation, wenn i da lesen kann, dass ein Kind gerade  
236 die Schulsachen lernt, also die die der Stift, der Füllstift, das Federpenall, dann  
237 setze ich mich auch hin, wenn es zeitlich möglich ist und da schaue ich schon  
238 immer, dass es zeitlich möglich ist und bespreche das mit dem Kind. Ich habe  
239 gehört, du hast eben du hast gelernt, dass das ein Federpenall ist. Wie heißt  
240 denn das zum Beispiel?

241 **I:** Einfach da, die Sprache mit der Förderung.

242 **LP:** Genau, machen wir da ein bisschen sprachliche Förderung.

243 **I:** Und wie gehen Sie, Sie haben eben schon von dem Mädchen, auf dessen Platz Sie  
244 sitzen, erzählt, dass Sie eigentlich nicht ausreichend die Sprache beherrscht, um  
245 dem Unterricht zu folgen. Jetzt habt ihr keinen Frontalunterricht, aber wie gehst  
246 du da mit der Situation oder halt mit solchen Schüler:innen um?

247 **LP:** Also i zeig ihr einfach alles. Wenn ich zum Beispiel sage, bitte gib deine Schere  
248 heraus, also zu allen Kindern, oder? Also ich versuche immer, die Kinder direkt  
249 anzusprechen. Also ich sage, bitte GIB deine Schere heraus und nicht gebt eure  
250 Schere heraus. Und wenn ich sehe, dass das Mädchen das dann nicht versteht,  
251 dann geh i einfach mal mit ihr mit einer Schere. Ich sage, schau Anne, das ist  
252 eine Schere. Wir brauchen eine Schere. Wir brauchen jetzt die Schere. Und dann  
253 sage ich den Satz noch einmal so, wie ich ihn schon vorher gesagt habe. Also i  
254 sag dann nit, also i bemühe mich, dass ich dann noch einmal sage, gib bitte die  
255 Schere heraus. Also dass sie den Satz immer wieder in der gleichen Form hört.

256 **I:** Die Satzstruktur dann auch, nicht nur das einzelne Wort, sondern direkt...

257 **LP:** Die Satzstruktur, genau. Und ich bemühe mich, dass sie somit einfach Phrasen oder  
258 Chunks lernen kann.

259 **I:** Und wie fördern Sie ein respektvolles Miteinander zwischen den Schülern aus ver-  
260 schiedenen sprachlichen und kulturellen Hintergründen?

261 **LP:** Ich muss sagen, bei so vielen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist das ein  
262 bisschen automatisch. Das ist schon so eine Normalität, dass ich da zum Glück,  
263 also da haben wir ganz andere Themen. Ich glaube, die gleichen Themen als,  
264 also das ist mal überhaupt, ich glaube, wenn jetzt zum Beispiel 21 Kinder mit  
265 Deutsch als Erstsprache da sitzen würden, hätten wir die gleichen Themen als  
266 jetzt.

267 **I:** Okay, also es ist einfach normal.

268 **LP:** Ganz genau, es ist einfach normal. Es sind Kinderthemen abgelöst von der Erst-  
269 sprache.

270 **I:** Wie gehen Sie mit möglichen Sprachbarrieren auch mit den Eltern, also zwischen  
271 Schülern, Eltern?

272 **LP:** Da versuchen wir oft für Elterngespräche eine Übersetzung zu zu beantragen. Das  
273 habe ich gespeichert am Handy. Soll ich nachschauen, wie das ist? Können wir  
274 noch schauen. Genau, also da versuchen wir eine Übersetzung für Elterngesprä-  
275 che herzubekommen, das zu veranlassen. Oder auch, wenn ich weiß, dass er,  
276 dass wir gerade, dass man zum Beispiel in der gelben Mappe, das ist unsere  
277 Postmappe, dass wir da Informationen drinnen haben, welche zu Hause wahr-  
278 scheinlich nicht gut verstanden werden. Dann sage ich auch oft zum Kind, bitte

279 sag dem Papa oder der Mama, dass sie kurz raufkommen können, wenn er die  
280 Kinder entlässt. Oder sag dem Papa, ob er morgen in der Früh kommt, oder  
281 manchmal rufe ich auch an und frage, ob die Eltern kurz in der Früh raufkommen  
282 können, damit wir uns den Zettel gemeinsam anschauen können oder so.

283 **I:** Okay, perfekt!

284 **LP:** Und ich habe auch schon einmal überlegt, aber bis jetzt war es nicht nötig, aber das  
285 möchte ich eigentlich ein bisschen machen, dass ich manchmal auch Eltern-  
286 briefe, das meiste macht man über SchoolFox, dass ich es vielleicht mit ChatGPT  
287 sogar übersetzen könnt.

288 **I:** Aber im SchoolFox ist ja eigentlich eh die Übersetzungsfunktion.

289 **LP:** Eben, ganz genau, aber vielleicht könnte ich es schon machen.

290 **I:** Genau, dann hätten Sie es direkt.

291 **LP:** Ganz genau, genau.

292 **I:** Okay, welche Rolle spielt die kulturelle Identität der Schülerschaft in Bezug auf ihre  
293 eigene Mehrsprachigkeit? Also hat sich da was verändert durch, durch die Schü-  
294 ler?

295 **LP:** Ja, i werd aktiviert und interessiert und möchte auch gerne zwei oder drei Sprachen  
296 sprechen.

297 **I:** Machen Sie das? Oder +lernen

298 **LP:** Ja i lerne schon, ja.+

299 **I:** Sprachen, die auch wirklich im Unterricht?

300 **LP:** Nein, leider nein. Aber Arabisch würde mich schon sehr interessieren.

301 **I:** Ist auch schwierig!

302 **LP:** Ja, schwer!

303 (Beide Lachen)

304 **I:** Okay. Welche Qualifikation oder Schulung sind Ihrer Meinung nach für Lehrkräfte wich-  
305 tig, um effektiv in mehrsprachigen Schülern zu arbeiten? Gibt es da überhaupt  
306 welche?

- 307 **LP:** Ja, Deutsch als Zweitsprache, die Ausbildung vielleicht, das ist sicher ein Vorteil. I  
308 finde auch, aber überhaupt vielleicht Fortbildungen zum Thema Deutsch, also  
309 vielleicht so auch literarische Fortbildungen. Teilweise dann schon auch, eigent-  
310 lich sind es die gleichen Themen wie für Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Wie  
311 gelingt es mir, dass die Kinder eine Freude zum Beispiel am Schreiben haben,  
312 Freude haben am Geschichtschreiben oder auch Karibu zum Beispiel, das  
313 System mit der Silbe, das finde ich zum Beispiel für Kinder mit Deutsch als  
314 +Zweit- Dritt
- 315 **I:** Das ist das mit+ beiden Farben, also wo verschiedene Farben sind, gell?
- 316 **LP:** Ja, na Karibu, das ist, da tut man ganz viel Wörter schwingen und das hat so ein  
317 Schreibufo und da ist irgendwie so jede Silbe hat einen Piloten, also A, E, I, O, U  
318 sind die Piloten und ich finde zum Beispiel, wenn man dann gut zum Beispiel das  
319 A gelangt hat und das M, so dieses Mama und das Schwingen und M wie Maus,  
320 A wie Ampel, also irgendwie hat das für jedes Kind, egal mit welcher Erstsprache,  
321 irgendwie hat das ein bisschen Hand und Fuß. Und und es sind so gute Anhalts-  
322 punkte, finde ich, diese Silben und diese Piloten und diese Silben schwingen.
- 323 **I:** Also, dass da die Lehrkräfte einfach gut drauf vorbereitet sind?
- 324 **LP:** Finde ich schon, ja. Besonders seit dieser Durchmischung dieser vielen Sprachen  
325 bin ich eigentlich von diesem Karibu sehr positiv angetan, genau.
- 326 **I:** Haben Sie aber das Gefühl, dass die Lehrpersonen ausreichend auf den Umgang mit  
327 Mehrsprachigkeit vorbereitet sind, wenn Sie so..
- 328 **LP:** Na, wenn man nicht selber schaut, dann nicht. Also man muss sich schon selber  
329 dahinter klemmen.
- 330 **I:** Welche Einstellung haben Sie persönlich zur Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer?
- 331 **LP:** Ich finde es cool, finde es bereichernd, genau.
- 332 **I:** Und sind Sie selber mehrsprachig, außer das, was Sie jetzt gerade lernen?
- 333 **LP:** Leider nit, na. Also Englisch kann ich schon sehr gut, weil ich habe länger in England  
334 gelebt, aber es ist jetzt nicht so, dass ich sagen würde, ich bin jetzt zweitsprachig.
- 335 **I:** Okay, passt. Wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung der Mehrsprachigkeit im Schul-  
336 kontext?

- 337 **LP:** Ehm eigentlich so, i glaube, dass wir da schon relativ gut dabei sind. Also ich glaube,  
338 so wie wir es haben, wird es eigentlich jetzt, also ich weiß nicht, diese Stadt-  
339 Land-Gefälle wird wahrscheinlich bleiben, aber so wie es in der Stadt, so wie es  
340 jetzt bei uns ist, schätze ich, so wird es jetzt auch bleiben.
- 341 **I:** Und welche Veränderung oder Verbesserung wünschen Sie sich in der Schulpraxis im  
342 Hinblick auf Mehrsprachigkeit?
- 343 **LP:** I würde mir mehr Erstsprachlehrpersonen wünschen, mehr Zugang zu Erstsprach-  
344 lehrerinnen und ich wünsch ma, würd mir irgendwie auch ein Umdenken lernen,  
345 was eben den Lehrplan betrifft, da weil Erstsprachen irgendwie da noch gar nicht  
346 positiv einfließen können. Also ich finde, ich weiß zum Beispiel ein Kind von mir,  
347 geht Arabischunterricht und Farsi, Farsi, das habe ich bei den Sprachen glaube  
348 ich noch gar nicht gesagt,
- 349 **I:** Kann sein.
- 350 **LP:** Haben wir auch, Entschuldigung. Also Farsi und der ehm ist anscheinend, hat ma  
351 die Erstsprachlehrerin gesagt, total super in Farsi und das ist ja auch mit Schrei-  
352 ben voll schwierig und so. Aber er kann super lesen, er kann super schreiben,  
353 aber ich habe nirgends die Möglichkeit, das irgendwie positiv einfließen zu las-  
354 sen, weil ich weiß jetzt nicht, wie es ihm dann zum Beispiel bei mir in der ersten  
355 Deutschschularbeit geht, die ich ja leider geben muss, also ich brauche da keine  
356 Schularbeiten, um ihnen irgendwie da Noten zu geben, die ich leider auch geben  
357 muss, weil ich wüsste es auch so, aber es wäre irgendwie cool, wenn i da sagen  
358 könnt, okay, das ist natürlich schwer für ihn, weil das ist nicht seine Erstsprache,  
359 aber dafür kann er ja, weiß ich von der Erstsprachlehrerin, dass er sich da in Farsi  
360 so leicht findet, dass er das so super macht, vielleicht kann ich das da irgendwie  
361 zusammenrechnen oder so, also sowas wäre eigentlich auch cool.
- 362 **I:** Voll! Wie stellen Sie sich oder wie können Schulen insgesamt ein Umfeld schaffen,  
363 das die Mehrsprachigkeit als Stärke fördert?
- 364 **LP:** Ja, einfach, ich glaube, so positiv leben lassen, vielleicht so Sprachfeste oder auch  
365 so wie bei uns, das muss einfach sichtbar machen, der verschiedenen Sprachen.
- 366 **I:** Sichtbar, jetzt dann nicht als Visualisierung, sondern als gelebter...
- 367 **LP:** Als gelebter Raum, gelebter Ort, genau.
- 368 **I:** Haben Sie bereits vom Netzwerk voXmi gehört?

- 369 **LP:** Habe ich gehört, habe ich tatsächlich schon gehört, ja.
- 370 **I:** Wissen Sie, was voXmi macht?
- 371 **LP:** Nein, weiß ich noch nicht, aber es ist tatsächlich auf meinem Handy als bei den  
372 Notizen gespeichert, weil ich i mache auch gerade die Deutsch als Zweitsprache-  
373 Ausbildung und da wollen wir so ein Projekt starten, um die Vernetzung zwischen  
374 Kindergarten und Grundschule oder Volksschule zu verbessern, auch in Bezug  
375 auf die Erstsprache. Wir überlegen uns, oder auf wohl schon auf die Erstsprach,  
376 wir überlegen uns, ob wir vielleicht so Schulstartpakete, irgendwie, ob wir es ir-  
377 gendwie schaffen, so etwas zu finanzieren, dass die Kinder vielleicht schon einen  
378 Bookii-Stift, also dass die Kinder beim Kennenlern-Tag mit Kaution sich einen  
379 Bookii-Stift mit nach Hause nehmen dürfen und da gibt es so ein Bookii-Heft, ich  
380 glaube, das heißt, erste Wörter oder so, da können sie wirklich einfach auf die  
381 Wörter mit dem Bookii-Stift drauf tippen und dann wird es gesagt. Ich glaube, es  
382 gibt auch so etwas mit Zahlen und Mengen, so etwas Ähnliches und so etwas  
383 würden wir gerne machen. Und ehm etzt bin ich abgeschweift, was war die  
384 Frage?
- 385 **I:** Ob Sie wissen, was voXmi macht?
- 386 **LP:** Genau, und dieses Projekt haben wir im Zuge von unserem DaZ-Kurs, Deutsch als  
387 Zweitsprache-Kurs, haben wir dieses Projekt mit der Lehrgangsbeauftragten be-  
388 sprochen und die hat uns dann auf voXmi aufmerksam gemacht und eben mit  
389 den Worten, dass sie sich vorstellen könnten, dass wir da eine gute Schule dafür  
390 wären.
- 391 **I:** Und das wäre dann auch ein cooles Projekt gewesen?
- 392 **LP:** Ganz genau, es ist tatsächlich in meinen Notizen, dass i mir das genauer anschauen  
393 möchte.
- 394 **I:** Aber das haben sie sich dann +erstmal
- 395 **LP:** Schau,+ da steht es schon, voXmi-Verband. Am 17. Oktober haben wir es gespei-  
396 chert.
- 397 **I:** Ehm auch wenn Sie dann jetzt wahrscheinlich noch nicht so viel darüber wissen, aber  
398 glauben Sie, dass voXmi einen positiven Einfluss auf die Förderung von Mehr-  
399 sprachigkeit und interkulturellen Lernen haben kann?

400 **LP:** So wie es geklungen hat, schon. Also so wie die kurze Beschreibung, die ich da  
401 eben gekriegt habe von der Lehrgangsbeauftragten, geklungen hat, schon.

402 **I:** Okay und könnten Sie sich dann vorstellen, Teil dieses Netzwerks zu werden?

403 **LP:** Auf alle Fälle.

404 **I:** Ja, cool. Haben Sie noch irgendwas, was Sie noch gerne mitteilen würden, was wir  
405 jetzt noch nicht gesagt haben?

406 **LP:** Wahrscheinlich folgt mir in 10-15 Minuten was ein, aber jetzt

407 **I:** Dann können Sie es mir ja noch schreiben.

408 **LP:** Genau, genau.

409 **I:** Ja, vielen Dank.

410 **LP:** Gerne.

## 12 Interview D4

- 1 I: Also hallo und danke, dass Sie sich die Zeit genommen haben mit mir dieses Interview  
2 zu führen. Für die Masterarbeit interessiert mich, wie sich Schulen mit bezie-  
3 hungsweise ohne Teilhabe am voXmi Netzwerk hinsichtlich der Förderung von  
4 Mehrsprachigkeit und Interkulturellem Lernen unterscheiden. Dazu würde ich  
5 ihnen jetzt ein paar Fragen stellen und diese sowie ihre Antworten aufzeichnen,  
6 damit ich die Daten dann auch ordnungsgemäß für die Masterarbeit analysieren  
7 kann. Ist das in Ordnung?
- 8 D: Natürlich!
- 9 I: Okay. Können Sie sich dann bitte kurz vorstellen und Ihre Rolle an der Schule be-  
10 schreiben.
- 11 D: Mein Name ist D4 und ich habe bis zum letzten Jahr ehm eine Klasse geführt. Eine  
12 Mehrstufenklasse geführt. Von der Vorschulstufe bis zur vierten Schulstufe. Bin  
13 jetzt seit Oktober, Oktober 25 in der Schulleitung tätig.
- 14 I: Okay. Wie definieren Sie Mehrsprachigkeit im Schulkontext?
- 15 D: Spannende Frage! Es gibt nämlich einige Definitionen und die. Ich habs versucht  
16 selbst a bissl zusammenzuschreiben. I bin net auf einen ganz deutschen Satz  
17 gekommen, aber ehm er beinhaltet, denke ich, schon ein paar Aspekte, die wich-  
18 tig sind. Ich habs beschrieben als die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern  
19 sowie Erwachsenen mehrere Sprachen zu sprechen, die Vielfalt dabei wertzü-  
20 schätzen und ehm das gezielte Einbauen in den Unterricht, auch die Sprachkom-  
21 petenz sowie das interkulturelle Verständnis als Lernchance zu sehen. Also nicht  
22 ganz deutsch, weil ich es nicht ganz schön aufgeschrieben habe.
- 23 LP: Entschuldigung, eine Sekunde, ich wünsche dir eine wunderschöne Herbstferien,  
24 eine super Woche, weil ich gehe jetzt, weißt du, genieße die Superkur und wir  
25 sehen uns, wenn wir zurückkommen. Entschuldigung nochmal, tschau.
- 26 D: Genau, also ich habe es nicht geschafft, es in einem ganz deutschen Satz zu verpa-  
27 cken, vielleicht kriegst du das dann noch hin, aber ich denke, es isch wichtig, die  
28 Wertschätzung der Vielfalt, das gezielte Einbauen in den Unterricht ehm und  
29 auch die Sprachkompetenz und das interkulturelle Verständnis eben als  
30 Lernchance zu sehen.

31 I: Wäre das aber deine eigene Definition gewesen, ohne dass du dir davor irgendwelche  
32 durchgelesen hättest?

33 D: Ehm, Ja, ich denke schon, weil es der Tenor vom Haus ist, also von unserer Schule.  
34 Was ist? Für uns ist Mehrsprachigkeit eine Selbstverständlichkeit und für uns ist  
35 Mehrsprachigkeit ehm etwas, mit dem wir täglich zu tun haben und das sowohl  
36 nicht nur Schülerinnen und Schüler, als auch Erwachsene betrifft und das isch  
37 wirklich gezieltes damit umgehen, ja.

38 I: Okay. Welche Vorteile sehen Sie in der Förderung von Mehrsprachigkeit für die Schü-  
39 lerschaft?

40 D: Da habe ich mich auch lange damit beschäftigt. Ich denke mir, Sprache ist Identität  
41 und wenn wir ehm Sprache wertschätzen, wertschätzen wir auch die Identität  
42 nicht von Personen. Also das Gefühl, ich kann was, ehm kommt von dem, dass  
43 wir wertschätzen, dass jemand so ist, wie er ist und dazu gehört die Sprache  
44 einfach grundsätzlich dazu. Genau, also die Vorteile in der Förderung sein offen-  
45 sichtlich, dass wenn wir das nicht tun, wenn wir das nicht wertschätzen, wenn wir  
46 diese Mehrsprachigkeit nicht fördern, dann hamma etwas, was mitschwingt in der  
47 Schule an sich und wir brauchen dieses Gefühl von jeder einzelnen Person, darin  
48 bin ich gut, das kann ich, das bin ich.

49 I: Und wie fördert ihr dann, also wie würden Sie das fördern?

50 D: Ehm wir haben grundsätzlich ein eigenes Sprachförderkonzept an der an der Schule.  
51 Also grundsätzlich haben wir nicht ganz 30, ich glaube 28 verschiedene Spra-  
52 chen an der Schule, was sowohl Erwachsene als auch Kinder betrifft. Das heißt,  
53 es ist jeden Tag Thema in den Klassen ohnehin und trotzdem ischs wichtig, eine  
54 gemeinsame Sprache zu haben, mit der wir uns alle verstehen. Dafür haben wir  
55 unser Sprachförderkonzept, in dem jeden Tag für 45 Minuten die Kinder nach  
56 Leistungsstufen herausgenommen werden, ehm dort eine gezielte Einheit be-  
57 kommen und dann aber wieder das zurück in die Klasse auftragen.

58 I: Aber dann Förderung in Deutsch oder Erstsprachunterricht sozusagen?

59 D: Auch! Genau, da wollte ich noch dazu kommen. Und dann haben wir noch, das ist  
60 leider nicht ganz so ausgebaut, aber wir ham eine Somali-Erstsprachenlehrper-  
61 son, eine Arabisch-Erstsprachenlehrperson, eine Kurdisch-Erstsprachenlehrper-  
62 son, eine Farsi- und Dari-Erstsprachenlehrperson. Ich bin beim Überlegen, ob ich

63 was vergessen habe. Ich glaub. Die sind auch hier auf die Vormittage verteilt  
64 auch hier, unterstützen die Kinder bei den Aufgaben, unterstützen die Lehrper-  
65 sonen und bringen das auch nochmal ein bisschen zusammen alles. Sie haben  
66 auch einzelne Kurse für diese Kinder, die sie anbieten in ihrer Erstsprache. Aber  
67 i denk das Ziel ist ja net, ist schon auch, die einzelnen Sprachen zu fördern. Aber  
68 das übergeordnete Ziel ist, diese Sprachen zusammenzukriegen und das als ge-  
69 meinsame Tenor dann auch wieder zu sehen.

70 **I:** Welche Herausforderung sehen Sie aber in der Arbeit mit mehrsprachigen Schülerin-  
71 nen und Schülern?

72 **D:** Ich denke mal, es braucht diese gemeinsame Basis, von der ich ausgehen kann. Und  
73 wenn Kinder OHNE ohne irgendeine Sprache kommen, das haben wir nämlich  
74 auch. Oder ohne ein Wort Deutsch, ehm das man sich grundsätzlich verständi-  
75 gen kann, von den Sprachen vor allem, wo wir keine Erstsprachenlehrpersonen  
76 da haben, dann fehlt oft diese gemeinsame Basis, auf der man aufbauen kann.  
77 Und so ein bissl Basis tut uns allen gut.

78 **I:** Jetzt haben Sie schon gesagt, dass eigentlich 28 Sprachen an der Schule vertreten  
79 sind, stimmt?

80 **D:** Ja, ich glaube. Ich muss hier nochmal nachzählen. Ich kann dir den Zettel dann mit-  
81 geben.

82 **I:** Passt, perfekt! Und wie würden Sie sagen, macht sich sonst Mehrsprachigkeit noch  
83 im Schulhaus sichtbar? Haben Sie da irgendwelche, dass es wirklich sichtbar ist?

84 **D:** Na, net wirklich, glaube ich. Weiß ich nicht. Nicht wirklich. Wir haben die Nationalitä-  
85 ten, also die Flaggen, die haben wir überall hängen. Die sind auch in den Klassen  
86 überall vertreten. Auch in den Klassen haben sie oft die Begrüßungs ehm z.B.  
87 ein Hallo in ganz verschiedenen Sprachen. Aber das ist jetzt nicht das, was diese  
88 Frage gut beantwortet. Aber wirklich sichtbar gemacht, weiß ich nicht genau. Das  
89 ist sicher noch ein Lernfeld für uns.

90 **I:** Okay. Inwiefern sollten Lehrkräfte auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schülerschaft  
91 eingehen?

92 **D:** Was sind sprachliche Bedürfnisse? Da habe ich die Frage nicht verstanden.

93 **I:** Also, wenn man jetzt sagt, die Kinder sprechen eben mehrere Sprachen, wie man  
94 damit dann umgeht und darauf auch eingeht? Also Sie haben es eben eh schon

95            gesagt, dass man eine gemeinsame Basis braucht. Aber wenn die Basis dann  
96            nicht da ist, wie kann man dann... dann brauchen sie ja besondere, oder haben  
97            besondere Bedürfnisse, weil sie ja auch gerade halt das Deutsche verstehen  
98            müssen, um dem Unterricht zu folgen. Also, wie man damit um... der Umgang  
99            sozusagen. Inwiefern die Lehrer mit der Mehrsprachigkeit der Schüler auch um-  
100            gehen sollten.

101        **D:** Ja, ich tue mir mit der Frage schwer, weil ich mir denke, sprachliche Bedürfnisse sind  
102            keine, zumindest bei uns im Haus nicht, um dem Unterricht zu folgen. Diesen  
103            Unterricht gibt es in diesem Sinne nit. Also, sprachliche Bedürfnisse sind vielleicht  
104            solche, als dass man es schafft, eine gemeinsame Art und Weise zur Kommuni-  
105            kation zu finden. Und da reagieren die Lehrpersonen schon auf viele unterschied-  
106            liche Weisen. Also, sie holen sich auch Hilfsmittel, oder holen sich Hilfe bei den  
107            Erstsprachlehrpersonen, tauchen sich da aus oder holen die Erstsprachlehrper-  
108            sonen direkt in die Klasse dazu. Wir haben auch ganz ein gutes Netz an Dolmet-  
109            scher.innen im Haus, aber, ich weiß nicht, geht es da rein, um zu übersetzen?  
110            Das weiß ich nicht genau. Ich weiß nicht, ob es bei den sprachlichen Bedürfnis-  
111            sen grundsätzlich immer nur darum geht, sich gegenseitig...

112        **I:** Also, ich würde sagen, da geht es dann auch wieder um die + Wertschätzung,

113        **D:** Ja genau + +es geht wieder um die

114        **I:** ob die+ Sprache mit einbezogen wird, ob die Kinder auf ihrer Erstsprache etwas mit-  
115            teilen dürfen.

116        **D:** Ja, auf alle Fälle. Das ist aber Selbstverständlichkeit. I denk ma da, wenn wenn. Wir  
117            müssen uns gemeinsam eine Basis schaffen, mit der wir es schaffen, uns gegen-  
118            seitig auszutauschen. Dass du mir erzählen kannst, was du mir sagen willst, und  
119            dass ich dir erzählen kann, was ich dir sagen möchte. Und für eben gewisse  
120            Sprachen haben wir diese Lehrpersonen, oder auch andere Kinder, die überset-  
121            zen. Sonst hilft man sich mit einem Übersetzer ehm also einem digitalen Über-  
122            setzer. Das hat bis, in der Klasse hat es bei mir ganz gut funktioniert, bisher.

123        **I:** Okay, jetzt haben Sie eh schon gesagt, also Sie haben dieses Förderprogramm, die-  
124            ses Sprachprogramm, Sie haben Erstsprachenunterricht, und eben dass sie auf  
125            digitale Übersetzer und Dolmetscher zurückgehen. Gibt es sonst noch irgendwel-  
126            che speziellen Programme was so zur Unterstützung und als Ressourcen für den

127 Umgang mit der Mehrsprachigkeit an der Schule? (4sec.) SchoolFox habt ihr  
128 wahrscheinlich ja auch, wo diese Übersetzungsfunktion schon drin ist.

129 **D:** Ja, genau. Das haben wir. So Tools, weiß ich jetzt nicht. Wir helfen uns schon immer  
130 damit, dass wir ehm Elternbriefe in verschiedenen Sprachen schreiben. Das wir  
131 ehm das geht heute ja echt easy. Oder auch zum Beispiel gewisse Zeugnisse für  
132 Kinder im Inklusionsbereich, da wo ehm verbale Zeugnisse oder ausgeschrie-  
133 bene Zeugnisse ohne Ziffern sind, ehm dass wir die auch in der Erstsprache der  
134 Eltern mitgeben. Das schon, aber sonst jetzt Tools? Her damit, wenn du welche  
135 hast. (Lachen)

136 **I:** Passt! (Lachen) Jetzt so die kulturelle Identität der Schülerinnen und Schüler. Hat das  
137 was auf Ihre eigene Mehrsprachigkeit, also haben Sie sich da selber weiterent-  
138 wickelt auch?

139 **D:** Nochmal die Frage bitte.

140 **I:** Also ob du dich in deiner eigenen Mehrsprachigkeit weiterentwickelt hast oder ob das  
141 hat da irgendwie ne Rolle spielt, die Mehrsprachigkeit und die kulturelle Identität  
142 von den Schülerinnen und Schülern, hat sich das in deiner, also hast du dich da  
143 durch weiterentwickelt oder hat das Bezug auf deine Mehrsprachigkeit genom-  
144 men?

145 **D:** Ich kann nicht mehr Sprachen, deshalb das nit, aber ich habe ein größeres Verständ-  
146 nis, einen weiteren Blick auf ehm Sprache, aber wirklich im weiteren Sinne auf  
147 Kulturen und auf Augenhöhe sein mit anderen Sprachen und Kulturen. Das auf  
148 alle Fälle. Gott sei Dank haben wir auch eben viele Erwachsene mit Deutsch oder  
149 nicht deutscher Erstsprache hier, die hier arbeiten. Das macht es wirklich zur  
150 Selbstverständlichkeit und ich denke das größte Ziel ist, dass egal welche Spra-  
151 che du sprichst, egal woher du kommst, du bist jetzt da und jetzt arbeiten wir  
152 gemeinsam und ehm ich sehe dich genauso wie du bist und du siehst mich wie  
153 ich bin. Hat jetzt wenig damit zu tun, dass die Sprache oder das kulturelle Ver-  
154 ständnis eine große, große Rolle spielt, wenn man es als Verständlichkeit sieht.

155 **I:** Das war jetzt ein sehr schöner Aussage. Welche Qualifikationen oder Schulungen sind  
156 Ihrer Meinung nach für Lehrkräfte besonders wichtig, um effektiv mit mehrspra-  
157 chigen Schülern zu arbeiten? Also kennen Sie da Schulungen oder?

- 158 **D:** Ich habe wieder eigentlich weg von dem Thema Mehrsprachigkeit. Ich hab geschrie-  
159 ben, ich denke, was ganz wichtig ist, ist an gemeinsamen Werten zu arbeiten,  
160 um auch in einem nächsten Schritt Mehrsprachigkeit zu fördern und und kultu-  
161 relles Verständnis zu fördern. Wir wollen einander verstehen. Alle. Punkt.
- 162 **I:** Haben Sie das Gefühl, dass Lehrkräfte ausreichend auf den Umgang mit Mehrspra-  
163 chigkeit vorbereitet sind, wenn sie Unterrichten anfangen?
- 164 **D:** Wenn die Basis der Werterahmen ist, dann ja. Eben wenn sie Unterrichten anfangen,  
165 kommt es immer darauf an, in welchem System man ist und in welches System  
166 man hineinkommt. Man kann nicht alle Sprachen sprechen. Aber wichtig ist, dass  
167 dieses Verständnis da ist und dass man auch Lehrpersonen, die neu kommen,  
168 und es betrifft ja nicht nur Lehrpersonen, sondern genauso Freizeitpädagogik,  
169 Personal oder Schullassistentinnen, dass man die mit ins Boot holt und den ge-  
170 meinsamen Werterahmen festlegt. Da samma auch gerade dabei. Und i glaube,  
171 das ist auch bei der Personalauswahl total wichtig. Man kann sich immer täu-  
172 schen in einer Person, aber man spürt ganz gut, und auch die Personen spüren  
173 ganz gut, wer wer passt hierher, wer lebt das auch so und wer nicht.
- 174 **I:** Mhm. Wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung der Mehrsprachigkeit im Schulkon-  
175 text?
- 176 **D:** Ehm, was schwer ist, ist, dass die Kinder im außerordentlichen Status, ganz egal ob  
177 AO oder AO2, die gleichen Kompetenzen im Lehrplan erfüllen müssen. Sie ha-  
178 ben zwar diesen AO-Zusatz oder diesen Deutsch als Zweitsprache-Zusatz, aber  
179 im Grunde sind sie zwei Jahre in diesem außerordentlichen Status. Und da muss  
180 sich was ändern von oben her. Es geht nit, dass Kinder, die diesen Status haben,  
181 die einfach wahnsinnig viel Zeit damit investieren, Deutsch zu lernen, und es  
182 auch glückt, die gleichen Kompetenzen in Mathematik erreichen müssen, als ein  
183 Kind, das diese Hürde, diese Barrieren eigentlich nit hat. Und das isch aber nach  
184 wie vor so. Also da ist und es kommen immer mehr Kinder, zu uns zumindest,  
185 die nicht Deutsch als Erstsprache haben. Und die zukünftige Entwicklung isch  
186 vielleicht, sollte dahin gehen, dass auch die Systeme von außen sensibilisiert  
187 werden.
- 188 **I:** Ja damit haben Sie jetzt eigentlich schon die nächste Frage angesprochen. Welche  
189 Veränderungen oder Verbesserungen wünschen Sie sich in der Schulpraxis im

190           Hinblick auf Mehrsprachigkeit? Dass dieses System sich ändert mit dem außer-  
191           ordentlichen Status und den Kompetenzen. Gibt es sonst noch was?

192   **D:** Ja i denk ma auch, also ich weiß, wie zum Beispiel die iKM-Überprüfungen angelegt  
193           sind. Das weiß ich schon, dass es soll keine Überprüfung sein, sondern ein for-  
194           matives Instrument. Das ist alles klar. Aber es ist demütigend für Kinder mit deut-  
195           scher Erstsprache, die in Mathematik nicht das gleiche Modul machen müssen.  
196           Weil auch dieses Mathematikmodul so viel Sprache beinhaltet und schier nicht  
197           machbar ist. Das ist für Kinder mit deutscher Erstsprache a wahnsinnige Heraus-  
198           forderung, überhaupt erst die Angaben zu verstehen. Also auch da wieder, ich  
199           glaube, wir tun unser Bestes im Haus, was das angeht. Natürlich haben wir auch  
200           Luft nach oben, wie jeder und überall Luft nach oben ist oder hat. Aber die die  
201           Bewegung, die von außen kommt, die müsste sensibler sein, gerade auf diese  
202           Bedürfnisse hin. Gerade auf Kinder nicht deutscher Erstsprache.

203   **I:** Okay. Wie können Schulen insgesamt ein Umfeld schaffen, das die Mehrsprachigkeit  
204           als Stärke fördert und als Chance sieht?

205   **D:** I denk, dass viele Schulen das in ihrem Rahmen machen. Wir gehen immer davon  
206           aus, dass alle ihr Bestes geben. Damit meine ich nicht ich und nicht wir oder die  
207           anderen, sondern wir alle. Das tun wir. Wir sehen Mehrsprachigkeit wirklich als  
208           Stärke. Wir nutzens, wir brauchens, wir sind darauf angewiesen. Also auch beim  
209           Personal. Das ist was wahnsinnig Cooles, wenn Mehrsprachigkeit mit Kultur zu-  
210           sammenhängt und wenn man verschiedene Feste feiern kann, ehm verschie-  
211           dene Sprachen sprechen kann, verschiedene Sprachmelodien auch hört. Das ist  
212           wirklich was wahnsinnig Wertvolles. Ich glaube, dass das ganz viele Schulen in  
213           ihrem Rahmen sehr wohl schon machen.

214   **I:** Also würden Sie da jetzt sagen, dass z.B. gemeinsame Feste feiern und auch Feste  
215           aus anderen Kulturen im Schulhaus

216   **D:** Genau. Genau.

217   **I:** Haben Sie von dem Netzwerk voXmi schon gehört?

218   **D:** Wahnsinnig spannend. Bis ich da einen Interview-Leitfaden bekommen habe, nicht.  
219           Ich habe mich dann ein bisschen damit auseinandergesetzt. Und in der gleichen  
220           Woche sind zwei Lehrpersonen auf mich zugekommen und haben mir von dem

221 erzählt und gesagt, wir müssen uns da anmelden. Schade, habe ich gefunden,  
222 dass in Westösterreich das total wenig vertreten ist. (...) ist ein bisschen besser.

223 **I:** In Tirol gibt es keine einzige Schule.

224 **D:** Keine einzige ja (Lachen)

225 **I:** In (...) gibt es aber auch nur eine Schule, bei der war ich nämlich schon.

226 **D:** Ah okay.

227 **I:** Ja im Wienerraum ist

228 **D:** Ja Wienerraum hat total viel

229 **I:** Aber hier gibt es noch keine.

230 **D:** Danke für diesen Input, habe ich nicht gewusst. Ich habe es nicht gekannt.

231 **I:** Aber dann wissen Sie jetzt auch, was voXmi macht.

232 **D:** Es ist ein Netzwerk im Grunde. Und es stellt, es es soll Schulen verbinden, die in  
233 diesem mehrsprachigen Kontext.

234 **I:** Genau, es heißt ja, voneinander miteinander Sprachen lernen und erleben. Und dass  
235 man da wirklich eben jede Sprache als einen Schatz anerkennt und halt diese  
236 Mehrsprachigkeit wirklich lebt. Wie von der anderen Schule hat man auch mitbe-  
237 kommen, dass es halt Alltag ist. Dass das in Projekte mit eingebaut wird. Dass  
238 man wirklich die Mehrsprachigkeit sichtbar macht. Und dass man den Austausch  
239 zu den anderen Schulen hat. Und sich die Projekte austauschen kann, aber auch  
240 Fortbildungen und Weiterbildungen. Und das alles halt mit dem Fokus auf die  
241 Mehrsprachigkeit. Glauben Sie, dass voXmi einen positiven Einfluss auf die För-  
242 derung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen haben kann? Oder halt  
243 diese Teilhabe an so einem Netzwerk?

244 **D:** Ich weiß es nicht. Es ist glaube ich immer eine Sache, empfindet man es als Zusatz-  
245 tätigkeit. Oder ehm ists etwas, das sich etablieren kann. Und alles, was man ir-  
246 gendwo zusätzlich eintragen muss, machen soll, isch oft auch eine Hürde für  
247 viele Personen. Sicher kann das helfen. Aber. Und zudem, glaube ich, mich in-  
248 spirieren vielmehr die persönlichen Gespräche mit mir in der Partnerschule zum  
249 Beispiel. Auch die sich damit wirklich face-to-face auszutauschen. Ich weiß es  
250 nicht, ich glaube, wir probieren es mal. Das Deutschförder-Team hat eben, ist

251 hergekommen und hat gesagt, da müssen wir dazu. (Lachen) Dann versuchen  
252 wir es mal. Und dann kann ich dir gerne berichten, ob das einen positiven Einfluss  
253 hat. Oder eben auch positive Auswirkungen hat.

254 **I:** Damit hast du mir die letzte Frage eh schon beantwortet. Gibts noch etwas, was du  
255 noch hinzuzufügen wär, was du noch zu diesem Thema beitragen kannst, was  
256 du noch nicht sagen konntest?

257 **D:** Ehm na, ich würde mir einfach wünschen, dass mehr Schulen sich in, auf den Weg  
258 machen, Mehrsprachigkeit wirklich als Chance zu sehen. Und das im Alltag wirk-  
259 lich zu leben. Das isch so eine coole Kompetenz, wenn man mit zwei Sprachen  
260 oder drei Sprachen oder was auch immer aufwachsen kann, wenn verschiedene  
261 Kulturen zusammentreffen. Ja, man darf das als Schatz, so wie du das zuerst  
262 auch gesagt hast, anerkennen. Und da würde ich mir echt wünschen, dass das  
263 flächendeckender passiert.

264 **I:** Danke.

## 13 Kategoriensystem

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Regel
OBERKATEGORIE Mehrsprachigkeit			
Definition	<p>Die Kategorie dient der Erfassung des Begriffsverständnis, sie stellt eine analytische Grundlage dar.</p> <p>Alle Textstellen, in denen beschrieben wird, was unter Mehrsprachigkeit verstanden wird.</p>	<p>„Also Mehrsprachigkeit ist Kinder mit verschiedenen Erstsprachen, verschiedenen Zweitsprachen“</p> <p>„die Fähigkeit von SuS sowie Erwachsenen mehrere Sprachen zu sprechen, die Vielfalt dabei wertzuschätzen, das gezielte Einbauen in den Unterricht, die Sprachkompetenz sowie das interkulturelle Verständnis als Lernchance zu sehen.“</p>	Wird kodiert, wenn Mehrsprachigkeit definiert, erklärt oder beschrieben wird.
Vorteile und Wertschätzung	Aussagen über kognitive, sprachliche, soziale, kulturelle, emotionale oder schulische	„wenn die Kinder, die Erstsprache gut beherrschen, die lernen schneller Deutsch“	Wird kodiert, wenn positive Effekte von Mehrsprachigkeit benannt werden und wenn

	<p>Vorteile, die sich aus dem Vorhandensein und der Nutzung mehrere Sprachen ergeben.</p> <p>Mehrsprachigkeit wird als positive Ressource gesehen.</p>	<p>„Und die individuellen Vorteile der Kinder, die mehrsprachig sind, ehm laut Statistik ist es so, dass sie kognitiv stärkere Fähigkeiten haben, besser vernetzt sind, sehr gut vernetzt denken können, durch die Mehrsprachigkeit. Sie erleben eine Stärkung des Selbstbewusstseins.“</p> <p>„Vorteil ist im Berufsleben“</p>	<p>Mehrsprachigkeit mit Kompetenzzuwachs, Chancengleichheit, interkulturellem Lernen oder sozialem Zusammenhalt verbunden wird. Wenn Mehrsprachigkeit positiv und wertschätzend erwähnt wird.</p>
Herausforderungen	<p>Aussagen, in denen Mehrsprachigkeit als Herausforderung, Schwierigkeit oder Belastung beschrieben wird. Es handelt sich um sprachliche, organisatorische, institutionelle, pädagogische und soziale Probleme, die mit</p>	<p>„zeitliche Herausforderung, dass man oft ein bisschen zu wenig Zeit bleibt, um in Deutsch zu fördern“</p> <p>„das Wissen, um sie in der jeweiligen Erstsprache zu fördern“</p> <p>„wenn Kinder in einer anderen Sprache sprechen, schließen</p>	<p>Wird kodiert, wenn Kommunikationsprobleme, Überforderung oder Lernschwierigkeiten mit Mehrsprachigkeit verbunden werden. Wenn Herausforderungen für die Lehrpersonen oder Kinder erwähnt werden und wenn Mehrsprachigkeit als Problem oder</p>

	Mehrsprachigkeit in Verbindung stehen.	sie andere Kinder aus“  „ich tu mich da sehr sehr schwer Mehrsprachigkeit professionell und gut mit-einzubeziehen.“	Hindernis dargestellt wird.
Persönlicher Nutzen von Mehrsprachigkeit in der Schule und eigene Einstellung	Individuelle Aussagen, in denen auf eigene Erfahrungen, Wahrnehmungen, persönliche Haltungen und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit eingegangen wird.	„also es verändert sich ganz viel in der eigenen Sprache, auch im eigenen Denken, auch im Zugang“  „natürlich ist man offener für unterschiedliche Sprachen, auch spannend verschiedene Fest, Bräuche, Wörter kennen zu lernen und man wächst selbst mit seiner Sprache, mit seinem Sprachbewusstsein“	Wird kodiert, wenn Mehrsprachigkeit als persönliche Bereicherung oder individuellen Kompetenzzuwachs beschrieben wird. Wenn Mehrsprachigkeit die Arbeit erleichtert oder persönliche Vorteile im Umgang mit SuS/Eltern benannt werden. Wenn persönliche Meinungen zu Mehrsprachigkeit formuliert werden. Wenn Denkweisen oder eigene Haltungen reflektiert werden oder prinzipielle Aussagen über Mehrsprachigkeit in der Ich-Perspektive formuliert werden.

<p>OBERKATEGORIE</p> <p>Interkulturelles Lernen</p>			
<p>Umgang mit kultureller Vielfalt und Differenz</p>	<p>Aussagen, wie kulturelle Vielfalt und kulturelle Unterschiede im schulischen Alltag wahrgenommen, thematisiert und bearbeitet werden. Dazu zählten pädagogische Haltungen, Handlungsweisen und Strategien im Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, Wertvorstellungen und Lebensweisen von Schüler:innen.</p>	<p>„ich musste erst lernen, dass das eine Höflichkeit ist, dass Burschen, wenn ich mit ihnen schimpf, sie dann auf den Boden schauen und das keine Provokation ist“</p> <p>„ein buntes Miteinander ist einfach gegeben und da muss, muss einfach ein schöner, wertschätzender Umgang mitgefunden werden“</p>	<p>Wird kodiert, wenn kulturelle Unterschiede beschrieben werden und wenn der Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulhaus thematisiert wird. Wenn reflektiert wird, wie Unterschiede oder Missverständnisse kulturell eingeordnet werden können, dabei können die Aussagen positiv oder negativ sein.</p>
<p>OBERKATEGORIE</p> <p>Rahmenbedingungen</p>			
<p>Institutionelle Rahmenbedingungen</p>	<p>Aussagen über, strukturelle, soziale und demographische Rahmenbedingungen sowie die</p>	<p>„wir sind eine Stadt-schule mit einem sehr diversen Einzugsgebiet“</p>	<p>Wird kodiert, wenn Merkmale des schulischen Umfelds und die Zusammensetzung der Schülerschaft und des</p>

	Leitprinzipien und Werte der Schule.	<p>„unsere Schule ist eine sehr multikulturelle und diverse Schule“</p> <p>„28 verschiedene Sprachen an der Schule, sowohl Erwachsene als auch Kinder betrifft“</p> <p>„Tenor vom Haus ist, also von unserer Schule. Für uns ist Mehrsprachigkeit eine Selbstverständlichkeit.“</p>	Lehrpersonals beschrieben werden und wenn Werte und Prinzipien der Schule benannt werden. Aussagen wie „Dafür steht unsere Schule“ oder „Das ist uns wichtig“.
Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit im Schulhaus	Aussagen, in denen das Schulhaus und die Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit im Schulhaus beschrieben wird.	<p>„Beim Eingang werden die Menschen gleich einmal in allen Sprachen, die zur Verfügung stehen begrüßt</p> <p>Im Stiegenaufgang zwischen den Stufen werden sie noch einmal begrüßt“</p> <p>„Empfangstafel in verschiedenen Sprachen“</p>	Wird kodiert, wenn beschrieben wird, ob mehrsprachige Plakate im Schulhaus hängen. Wenn Broschüren mehrsprachig sind. Wenn Fremdsprachenbücher im Schulhaus zu finden sind. Wenn Projekte mit Bezug zur Mehrsprachigkeit gemacht und ausgestellt werden.

<p>Ressourcen, Kooperation und Entwicklungsbedarf</p>	<p>Aussagen, die beschreiben, welche Ressourcen und Kooperationsstrukturen in der Schule vorhanden sind und welche Entwicklungen gewünscht sind.</p>	<p>„Wir haben zwei Deutschförderlehrerinnen“</p> <p>„dann organisiere ich von vornherein einen Dolmetscher“</p> <p>„Und da muss sich was ändern von oben her. Es geht nit, dass Kinder, die diesen Status haben, die einfach wahnsinnig viel Zeit damit investieren, Deutsch zu lernen, und es auch glückt, die gleichen Kompetenzen in Mathematik erreichen müssen“</p> <p>„Angebote der PH, Fortbildungen, die im mehrsprachigen Kontext angeboten werden“</p> <p>„die Deutschförderlehrerin koordiniert mit den Klassenlehrpersonen“</p>	<p>Wird kodiert, wenn personelle, materielle und organisatorische Ressourcen benannt und beschrieben werden. Wenn, fehlende Ressourcen sowie Optimierungsmöglichkeiten und Verbesserungswünsche geäußert werden sowie wenn Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit benannt oder beschrieben werden. Wenn die Zusammenarbeit innerhalb der Schule und der Austausch mit Eltern, Familien und externen Personen thematisiert wird.</p>
---	--	---	---

<p>Förderung und Nutzung von verschiedenen Sprachen</p>	<p>Gezielte Maßnahmen und Angebote zur Sprachunterstützung.</p> <p>Dazu zählen Förderangebote und Projekte für die Erstsprachen sowie die Bildungssprache Deutsch. Nutzen verschiedener Sprachen im Schulhaus und Klassenzimmer.</p>	<p>„Wer kann uns die Zahlen von 1 -10 in der Muttersprache sagen?“</p> <p>„dass sie sofort fragen dieses Wort auch zu übersetzen in andere Wörter, Wortschatz auch in anderen Sprachen zu erlernen, per Spaß natürlich“</p> <p>„Erstsprachenunterricht“</p> <p>„Wir haben ein eigenes Sprachförderkonzept“</p> <p>„Wir begrüßen die Kinder in der Früh auf 18 verschiedenen Sprachen“</p> <p>„Wir haben heuer zum ersten Mal sieben Fremdsprachenangebote.“</p>	<p>Wird kodiert, wenn konkrete Maßnahmen oder Programme zur Sprachförderung verschiedener Sprachen beschrieben werden und wenn der Einsatz verschiedener Sprachen im Unterricht erwähnt wird. Wenn sprachförderliche Unterrichtspraktiken, Materialien und Unterstützungsangebote erläutert werden. Wenn persönliche Meinungen zum Umgang mit Sprachen im Schulkontext geäußert werden.</p>
---	--	---	---

		„Herleitungen von Wörtern in anderen Sprachen“	
OBERKATEGORIE voXmi			
Definition	Aussagen über das Netzwerk, dessen Aufgaben, Zielsetzungen und Angebote.	„Also voXmi ist eine Vereinigung von verschiedenen Schulen, die sich auf die Mehrsprachigkeit bezieht und auf andere Kulturen, Migranten.“	Wird kodiert, wenn voXmi definiert oder erläutert wird. Wenn Aufgaben, Funktionsweisen und Zielsetzungen benannt werden und wenn konkrete Angebote oder Tätigkeitsfelder beschrieben werden. Wird auch kodiert, wenn unsichere Aussagen dazu gemacht werden, was voXmi macht und wenn die Befragten voXmi nicht kennen.
Zertifizierungsprozess	Aussagen über den Prozess der Zertifizierung.	„...da musste man schon im Vorfeld eine Situationsanalyse machen, man muss die Schule genau beschreiben, viele Strategiepapiere...“	Wird kodiert, wenn der Ablauf oder einzelne Schritte des Zertifizierungsprozesses erläutert werden, heißt wenn Vorbereitungen, Antragsstellung, Begleitung und Zelebrierung

			erwähnt werden. Wenn formale oder organisatorische Anforderungen beschrieben werden und wenn Erfahrungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen in Bezug auf den Prozess geäußert werden.
Wirkung/ Wahrgenommene Mehrwerte	Aussagen über die Wirkung, was passiert durch die Teilhabe, wahrgenommenen Erfolge und die damit verbundenen Erfolgsbedingungen.	„Aber dies Dazugehören zu diesem Netzwerk, genau, stärkt einfach das ganze Schulhaus.“  „Die ganze Schule profitiert von der Teilhabe, weil es immer einen Austausch gibt.“  „da kommt man immer wieder zu neuen Ideen.“	Wird kodiert, wenn Veränderungen, Effekte und Mehrwerte, die in Zusammenhang mit der Teilhabe am Netzwerk beschrieben werden. Antworten auf was hat sich durch die Teilhabe verändert? Welche positiven oder auch negativen Wirkungen konnten beobachtet werden? Gibt es Kompetenzgewinne, Haltungsänderungen oder Verbesserungen? Wird kodiert, wenn konkrete Effekte und subjektive Wahrnehmungen benannt werden.

Unterschiede zu anderen Schulen	Konkrete Aussagen über andere Schulen und vergleichende Beschreibungen.	<p>„eine Nachbarschule, die ist nicht weit weg, die hat kaum Kinder mit anderen Erstsprachen und auch keine behinderten Kinder.“</p> <p>„Also wenn ich an die Schule meiner Kinder denke, dann spürt man da überhaupt keine Kulturalität. Gar keine. Also weder beim Schulgebäude eh es ist weder beim Schulgebäude sichtbar, noch werden die Projekte oder das, was Eltern mitbekommen. Mehrsprachig behandelt.“</p>	Wird kodiert, wenn andere Schulen explizit genannt oder implizit referiert werden sowie wenn ein konkreter Unterschied im Handeln, in Strukturen, Haltungen, Methoden oder Rahmenbedingungen im Vergleich zu voXmi-Schulen beschrieben werden.
Projekte	Aussagen über durch voXmi initiierte Projekte, die Mehrsprachigkeit fördern, sichtbar machen und unterstützen.	<p>„lange Tag der 1001 Märchen“</p> <p>„Trommelprojekt“</p>	Wird kodiert, wenn konkrete Projekte oder Aktivitäten genannt oder beschrieben werden, die von voXmi initiiert oder organisiert wurden. Wenn ein klarer Bezug zur Förderung von Mehrsprachigkeit erkennbar ist.

Empfehlung	Aussagen, die empfehlen dem voXmi-Netzwerk beizutreten.	„also ich kann es nur jedem empfehlen, der eine vielfältige Schule hat, weil es wirklich sehr viele Vorteile bietet. Es stärkt die Kinder, es stärkt die Kinder in ihrer Persönlichkeit und das ist auch ganz wichtig.“	Wird kodiert, wenn sich Schulen vorstellen können Teil des Netzwerkes zu werden und eine positive Wirkung im Netzwerk sehen. Wenn voXmi Schulen Empfehlungen für andere Schulen aussprechen.
------------	---	---	--