

# Interkulturelle Sprachwerkstatt am Brigittenauer Gymnasium 2000-2001

Akar, Irmgard / Steiner, Karin

Im Jahr 1998 wurden durch den Landesschulrat Dr. Karl Blüml und den Sozialwissenschaftler Prof. DI Ernst Gehmacher die Idee einer interkulturellen Sprachwerkstatt als Pilotprojekt an einer Wiener Schule geboren. Ausgangspunkt der Überlegungen war, dass Lehrpläne, traditionelle Schulstrukturen sowie reale Unterrichtsformen von Schulen noch zu wenig auf die Bedürfnisse von MigrantInnen-Jugendlichen eingehen und gerade im Sprachunterricht neue Formen des Umgangs und der didaktisch-pädagogischen Aufbereitung des Unterrichts gefunden werden sollten. Das abif (Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung) übernahm die organisatorische Unterstützung des Lehrpersonals sowie die Evaluation des Projekts. So wurde im Sommersemester 2000 die Idee einer interkulturellen Sprachwerkstatt erstmals am Brigittenauer Gymnasium umgesetzt.

Mit dem Pilotprojekt „Sprachwerkstatt“ sollten mehrere Ziele verfolgt werden:

1. Kombinierter Erst- und Zweitsprachen-Unterricht für Jugendliche erster und zweiter Generation: Didaktisch-pädagogische Grundlagen für einen bi- bzw. multilingualen Unterricht zu entwickeln;
2. Interkulturelle Erziehung als pädagogische Zielsetzung: Bewusstsein für die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Sprach- und Alltagskulturen bei den Jugendlichen und LehrerInnen zu schaffen.

# Ergebnisse der Evaluation im Sommersemester 2000

## 1 Konzeption

Im Zentrum des Konzepts der „*Interkulturellen Sprachwerkstatt*“ stand der Gedanke, in einem mehrsprachigen Unterricht eine Verbindung zwischen der Zweitsprache Deutsch und der jeweiligen Erstsprache von MigrantInnenkindern zu schaffen.

Grundlage dieses Konzepts war die Überlegung, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder, wenn sie nicht defizitär betrachtet, sondern bewusst gemacht und gefördert wird, keine Behinderung auf ihrem Bildungsweg oder in ihrer Integration in die österreichische Gesellschaft, sondern ein wertvolles Potential für sie selbst und für die Gesellschaft ist.

Im Projekt „*Interkulturelle Sprachwerkstatt*“ sollten daher alle in der TeilnehmerInnengruppe vorhandenen Sprachen gefördert werden, jedoch nicht in getrennten Unterrichtseinheiten, sondern in einem gemeinsamen Unterricht, der auch von Lehrkräften durchgeführt werden sollte, die unterschiedliche Sprachen und Kulturen repräsentieren.

Das Projekt war dabei in mehrfacher Hinsicht ein Pilotprojekt:

Einerseits wurde ein mehrsprachiger Unterricht<sup>1</sup> von einem größeren mehrsprachigen LehrerInnenteam durchgeführt. Andererseits setzte sich das LehrerInnenteam sowohl aus schulischen als auch außerschulischen Lehrkräften zusammen.

In der Gestaltung des Unterrichts konnte aufgrund des Pilotcharakters nicht auf vorgefertigte Konzepte zurückgegriffen werden, sondern das didaktische Konzept wurde in der Praxis entwickelt und stellt einen Teil des Projekts dar.

## 2 Durchführung

Für die Durchführung der „*Interkulturellen Sprachwerkstatt*“ am Brigittenauer Gymnasium wurde ein gemischtes LehrerInnenteam zusammengestellt. Zuerst wurden Lehrkräfte des Gymnasiums angesprochen und für die Idee interessiert. Von diesen wurde die Sprachwerkstatt unter den SchülerInnen beworben. Nachdem die ersten Anmeldungen eingelangt waren, wurde entschieden, MuttersprachenpädagogInnen für Türkisch und für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zu engagieren. Unter den ersten Anmeldungen befanden sich hauptsächlich Kinder dieser Muttersprachen, die exemplarisch ausgewählt wurden, ohne jedoch außer Acht zu lassen, dass auch Kinder anderer Muttersprachen am Projekt teilnehmen würden und diese ebenso integriert werden sollten.

Das LehrerInnenteam wurde somit durch zwei Muttersprachenpädagoginnen, die beide schulextern waren, erweitert. Insgesamt fanden vier Vorbereitungstreffen mit MitarbeiterInnen des aBiF und den LehrerInnen statt.

---

<sup>1</sup> in Kombination von Deutsch- und muttersprachlichem Unterricht

Die detaillierte inhaltliche Vorbereitung wurde in die Hände der LehrerInnen gelegt und ebenso der Auftrag, sich als Team zu koordinieren. Es wurde lediglich ein grober inhaltlicher Rahmen gesteckt, innerhalb dessen die LehrerInnen ihre eigenen Ideen und Unterrichtsformen entwickeln sollten. Im Laufe der Durchführung zeigte sich jedoch, dass zu wenig inhaltliche und organisatorische Vorgaben gemacht worden waren.

Die Durchführung der „*Interkulturellen Sprachwerkstatt*“ begann im Sommersemester 2000 nach den Semesterferien. Während der ersten Termine bildete sich eine Gruppe von zehn Kindern heraus, die die „*Interkulturelle Sprachwerkstatt*“ kontinuierlich besuchten.

Diese zehn Kinder waren drei Buben und sieben Mädchen, unter ihnen Zwillinge (Bub und Mädchen). Somit waren neun Familien aus sieben verschiedenen Herkunftsländern<sup>2</sup> repräsentiert. Zwei Kinder besuchten die dritte, die anderen die erste Klasse<sup>3</sup>, und waren laut ihren Angaben im Alter von 9 bis 13 Jahren.

Durch die Kinder waren folgende Sprachen vertreten:

Türkisch (2 Kinder), Türkisch und Kurdisch (1 Kind), Bosnisch (2 Kinder), Kroatisch (1 Kind), Albanisch (1 Kind), Arabisch (1 Kind), Chinesisch (1 Kind), Französisch und Ligala (1 Kind).

Die Lehrkräfte wechselten sich in einem ein- bzw. zweiwöchigem Rhythmus ab, an jedem Unterrichtstermin waren je ein Lehrer des Gymnasiums sowie eine Muttersprachenpädagogin anwesend. Im Sommersemester wurden 16 Doppelstunden abgehalten, wobei die beiden letzten Termine zusammengefasst wurden.

Im Zuge der einzelnen Erhebungsschritte bestand kontinuierlicher Kontakt zwischen den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen des aBiF, dem LehrerInnenteam und den teilnehmenden Kindern. Organisatorische, didaktische und inhaltliche Schwierigkeiten konnten daher im Laufe des Semesters erkannt und mit den Lehrkräften besprochen werden.

Den Abschluss des Semesters bildete ein Grillfest in der Schule, das von Lehrkräften und SchülerInnen gemeinsam gestaltet wurde. Die Einladung wurde in drei verschiedenen Sprachen abgefasst, die Übersetzungen wurden gemeinsam mit Kindern aus der Sprachwerkstatt und anderen SchülerInnen erarbeitet.

### **3 Methodik der Evaluation**

Zur Evaluation der „*Interkulturellen Sprachwerkstatt*“ wurden folgende Erhebungsschritte geplant:

- Standardisierte Fragebögen für die SchülerInnen
- Teilnehmende Beobachtungen während des Unterrichts

---

<sup>2</sup> Türkei, Bosnien, Kroatien, Kosovo, Zaire, China, Ägypten

<sup>3</sup> Das Angebot richtete sich an Unterstufenklassen.

- Fokusgruppen mit dem LehrerInnenteam
- Fokusgruppe mit den SchülerInnen
- Standardisierte Fragebögen für die Eltern

Bis zum Zeitpunkt der Erstellung des Zwischenberichts wurden die ersten drei Erhebungsschritte durchgeführt. Danach fand eine Fokusgruppe mit den Kindern statt. Die zweite Fokusgruppe mit den LehrerInnen wurde aufgrund mangelnder Beteiligung (nur eine Lehrkraft war zum vereinbarten Termin anwesend) nicht in der geplanten Form durchgeführt. Weiters wurden Fragebögen an die Eltern weitergegeben, der Rücklauf war trotz wiederholtem Nachfragen sehr gering.

## **4 Ergebnisse der Evaluation**

### **4.1 Halbstandardisierte Fragebögen für die SchülerInnen**

#### **Muttersprache**

Neben der Muttersprache der Kinder wurde getrennt nach Muttersprache der Mutter und des Vaters gefragt, um festzustellen, ob auch innerhalb der Familien Mehrsprachigkeit existiert. Tatsächlich konnten durch die Angaben der Kinder Mehrsprachigkeit in drei (von neun) Familien festgestellt werden.

Dabei handelte es sich um Türkisch-Kurdisch, Französisch-Ligala, Bosnisch-Kroatisch sprechende Familien. Während in den ersten beiden Familien die Amtssprachen der Herkunftsländer zur familiären Zweisprachigkeit von Kindern und Eltern beitragen, wurden in der dritten Familie die „Muttersprache“ der Mutter mit Kroatisch, die der Kinder und des Vaters mit Bosnisch angegeben. Deutsch kann hier als Drittsprache bezeichnet werden.

#### **Familie**

Die Berufe der Eltern bewegen sich im mittleren bis niedrigen Ausbildungs- bzw. Lohnniveau. Dies entspricht allgemeinen Statistiken zur beruflichen und sozialen Stellung von MigrantInnen. Da jedoch keine genaueren Informationen abgefragt wurden, soll es bei einer Aufzählung der genannten Berufe bleiben.

Berufe der Väter: Blumenhändler, Angestellter (nicht näher bezeichnet), Zimmermann, Spengler, Kranfahrer, Kellner (2), Küchenpersonal (nicht näher bezeichnet), Raumpfleger.

Berufe der Mütter: Hausfrau (4), Blumenhändlerin, Bibliothekarin, Hausbesorgerin, Küchengehilfin, Küchenpersonal (nicht näher bezeichnet).

#### **Migration**

Fragen nach der Immigration der Familien ergaben folgendes Bild: Zwei der befragten Kinder waren in Österreich geboren, fünf kamen im Kleinkindalter und drei im Volksschulalter nach Österreich. In den Beobachtungseinheiten wurde die Schulerfahrung eines Mädchens im Ausland beide Male thematisiert. In fünf von neun Familien migrierten die Kinder nach den Eltern bzw. nach dem Vater nach Österreich.

### **Erwartungen an die Sprachwerkstatt**

Auf die Frage „Was möchtest du in der Sprachwerkstatt lernen?“ wurde zum einen explizit die eigene Muttersprache, zweimal andere Sprachen (z.B. Englisch) erwähnt. Dreimal wurden definitiv „Deutsch“ genannt, während die anderen Kinder insbesondere das Bedürfnis nach dem Schreiben von Aufsätzen erwähnten. Der schriftliche Aspekt von Sprache stand hier deutlich im Vordergrund.

### **Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse**

Kenntnisse in der Muttersprache wurden von den Kindern deutlich besser bewertet als Deutschkenntnisse. Vier Kinder schätzten ihre Deutschkenntnisse als gut, fünf als ausreichend und eines als nicht ausreichend ein. Die Muttersprache wurde von der Hälfte der Kinder als sehr gut, von einem als ausreichend bezeichnet und den übrigen als gut bezeichnet.

Die Selbsteinschätzung der Kinder in Bezug auf Probleme in den jeweiligen Sprachen entsprach ihren zuvor artikulierten Bedürfnissen. In der deutschen Sprache standen Rechtschreibung und Grammatik im Vordergrund, in der Muttersprache wurden diese Bereiche ebenso als schwierig eingeschätzt, noch mehr wurde jedoch allgemein das Schreiben und Lesen als Problem definiert.

### **Sprachgebrauch der Kinder**

In den Lebenswelten der von uns befragten Kinder gibt es praktisch keinen Bereich, in dem ausschließlich die Muttersprache verwendet wird. Die einzige Nennung, die von einem türkischen Kind gemacht wurde, betraf den Bereich Musik. Tatsächlich gibt es in der Türkei eine reichhaltige Musikkultur, die auch in der Migration großen Stellenwert hat. Auch der Bereich Fernsehen wird nicht von der Muttersprache dominiert. Kein Kind sieht ausschließlich muttersprachliche Programme, ca. die Hälfte der Kinder ausschließlich deutschsprachige. Im Bereich Schule überwiegt das Deutsche. Es kann davon ausgegangen werden, dass die deutsche Sprache in den Lebenswelten der Kinder dominiert.

## **4.2 Halbstandardisierte Fragebögen für die Eltern**

Die Fragebögen an die Eltern diente zum Ersten der Vertiefung der biographischen Informationen über die Kinder. Waren bei einigen Antworten der Kinder Widersprüche oder Unklarheiten aufgetreten, so erhofften wir diese durch die Antworten der Eltern

aufklären zu können. Durch den geringen Rücklauf war eine sinnvolle Ergänzung dieser Daten nicht möglich.

Zum Zweiten sollte überprüft werden, welche Informationen die Eltern über die Sprachwerkstatt hatten, ob sie mit dem Angebot zufrieden waren und eine Fortsetzung wünschten. Nur drei von neun Fragebögen wurden trotz mehrmaligen Bemühungen, unterstützt von einer Lehrkraft, ausgefüllt zurückgegeben.

In der Vorbereitung des Abschlussfestes zeigt sich ein Bild, das mit dem obigen übereinstimmt. Die Lehrkräfte hatten die Intention, auch Eltern und andere Familienangehörige zu dem Fest einzuladen. Die Kinder leisteten erheblichen Widerstand gegen diese Idee und fanden zahlreiche Argumente, warum ihre Eltern keine Zeit hätten. Gleichzeitig äußerten sie aber ein starkes Bedürfnis, gleichaltrige FreundInnen und Familienmitglieder mitzubringen, was von den Lehrkräften gestattet und von den Kindern genützt wurde.

Von den drei retournierten Fragebögen wurden zwei positiv beantwortet, der dritte zeigte eine ablehnende Haltung gegenüber der „*Interkulturellen Sprachwerkstatt*“. Der Grund dafür lag in den Erwartungen der Eltern, die in einem Förderunterricht bestanden. Auch das Kind artikuliert diese Erwartungen, obwohl es sich an der „*Interkulturellen Sprachwerkstatt*“ aktiv beteiligte und das Angebot nicht zurückwies.

Die Eltern wünschten sich für das nächste Semester „richtige Grammatik, Deutschstunde“. Auf die Frage, was ihr Kind in der „*Interkulturellen Sprachwerkstatt*“ gelernt hätte, antworteten sie „Mein Kind will nicht andere Sprachen wie Serbokroatisch...erlernen.“ Ein Ziel der Sprachwerkstatt, Kinder für die eigene Muttersprache und die der MitschülerInnen zu sensibilisieren, wurde bei diesem Kind in der Darstellung der Eltern nicht erreicht.

Während der eben erwähnte Fragebogen von einem Elternteil selbst ausgefüllt wurde, waren die beiden anderen, am Schriftbild erkenntlich, von den Kindern ausgefüllt worden. Mangelnde Deutschkenntnisse der Eltern können dafür eine Ursache sein. Offen ist daher, inwieweit die Interpretation der Kinder selbst in die Fragebögen einfluss. Jedenfalls wurden in beiden Bögen ein Lernerfolg<sup>4</sup> der Kinder vermerkt – in welcher Sprache wurde offen gelassen. Angesichts dessen, dass es wenige schriftliche Übungen in verschiedenen Muttersprachen gab, lässt sich der angegebene Lernerfolg auf die deutsche Sprache beziehen.

#### **4.3 Teilnehmende Beobachtungen während des Unterrichts**

Teilnehmende Beobachtungen wurden an zwei Nachmittagen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser beiden Beobachtungen können nicht das gesamte Spektrum des Unterrichts widerspiegeln, dienen jedoch dazu, einige wichtige Punkte zu thematisieren, die die Durchführung des Unterrichts betreffen.

Die erste Beobachtung fand vor der Gesprächsrunde (Fokusgruppe) mit den Lehrkräften statt und war eine wichtige Grundlage in der Vorbereitung der

---

<sup>4</sup> in Bezug auf mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit und Grammatik

Fokusgruppe. Die zweite Beobachtung fand nach der Gesprächsrunde statt und konnte zeigen, inwieweit Besprochenes umgesetzt wurde.

Die Termine für die Beobachtungen wurden ebenso unter dem Aspekt ausgewählt, beide Muttersprachenpädagoginnen in der Praxis zu erleben. In der Einheit, in der die muttersprachliche Pädagogin für Türkisch anwesend war, war allerdings keines der Kinder dieser Sprachgruppe vertreten.

Schwerpunkt der Beobachtung waren Sprache, Art und Inhalt von Interaktionen unter den Lehrkräften, zwischen Lehrkräften und Kindern sowie unter den Kindern. Quantitativ dominierten Interaktionen zwischen Lehrkräften und Kindern in der Sprache Deutsch. Wenig Kommunikation fand zwischen den Lehrkräften sowie unter den Kindern statt.

In der ersten Beobachtungseinheit war der Schwerpunkt des Unterrichts das Thema „Wohnen“. Begriffe wurden in verschiedenen Sprachen abgefragt, Parallelen zwischen den Sprachen festgestellt und ebenso Lehnwörter aus der Muttersprache im Deutschen entdeckt<sup>5</sup>. Unterrichtsmaterialien waren Arbeitsblätter sowie ein Buch von Wilhelm Busch, das ein Kind mitgebracht hatte.

Verwendete Methoden waren Einzelarbeit und das Besprechen der Ergebnisse in der gesamten Gruppe, Rollenspiel als Kleingruppenarbeit und Vorlesen eines Textes durch den Lehrer.

Nur im Rollenspiel wurde die Kommunikation unter den Kindern durch den Lehrer initiiert, ansonsten war die Sitzordnung frontal. In der zweiten Beobachtungseinheit wurde die Sitzordnung verändert und die Bänke in U-Form aufgestellt.

Folgende zentrale Fragen ergaben sich aus der ersten Beobachtungseinheit:

- Wie funktioniert die Kommunikation unter den Lehrkräften, insbesondere zwischen schulinternen und schulexternen LehrerInnen ?
- Wie wird das Konzept des mehrsprachigen Unterrichts in die Praxis umgesetzt ?

In der zweiten Beobachtungseinheit zeigte sich bereits das Bemühen der Lehrkraft, die an der Fokusgruppe teilgenommen hatte, Ergebnisse aus der Diskussion umzusetzen, insbesondere in der Kommunikation mit der zweiten Lehrkraft, die an der Gesprächsrunde nicht teilgenommen hatte.

In dieser Beobachtungseinheit wurden das Thema „Feiertage“ behandelt: Das Thema selbst bot zahlreiche Ansätze auf Herkunftskultur und Muttersprache der Kinder intensiv einzugehen. Auch der deutschsprachige Lehrer gab der muttersprachlichen Kollegin mehrere Gelegenheiten zu einem Einstieg. Diese Ansätze wurden von der muttersprachlichen Lehrkraft kaum wahrgenommen.

Bei den Kindern selbst war wenig konkretes Wissen über ihre spezifischen Feiertage, deren Namen und Inhalte vorhanden. Die Kinder bekamen daher den Auftrag, bei den Eltern nachzufragen. Aufträge dieser Art wurden den Kindern auch in anderen

---

<sup>5</sup> z.B. „Diwan“: ursprünglich aus dem Persischen, im Türkischen „divan“; „Serail“: aus dem Persischen, im Türkischen „saray“

Unterrichtseinheiten gegeben. Die sprachlichen Ressourcen der Familien sollten für den Unterricht genutzt und gleichzeitig Unterrichtsinhalte an die Eltern weitergegeben werden. Angesichts des geringen Rücklaufs der Elternfragebögen sowie des Widerstands der Kinder gegen die Teilnahme der Eltern am Abschlussfest stellt sich die Frage, inwieweit auch diese „Aufträge“ ausgeführt wurden.

Zweites Thema war „Selbstbild und Fremdbild von Buben und Mädchen“. Hier wurde auf der Grundlage von Arbeitsblättern gearbeitet und viel diskutiert. Anstöße zur Diskussion kamen von den Kindern sowie von der Muttersprachenpädagogin, die sich bei dieser Thematik weit mehr einbrachte als bei der interkulturellen Thematik.

In beiden Beobachtungseinheiten wurde deutlich, dass die muttersprachlichen Lehrkräfte zu wenig offensiv agierten, d.h. sich zu wenig in den Unterricht einbrachten. Nicht zuletzt die Tatsache, dass sie „schulfremde“ Lehrerinnen waren, ist ein Grund dafür. In der Konzeption der Fortsetzung der Sprachwerkstatt muss auf diesen Umstand reagiert werden und eventuell eine andere Form der Zusammensetzung eines LehrerInnenteams gefunden werden.

#### **4.4 Fokusgruppe mit dem LehrerInnenteam**

Der Leitfaden für die Fokusgruppe beinhaltete folgende Themen:

- Motivation und Erwartungen zu Beginn der Sprachwerkstatt
- Zieldefinition
- Rolle der schulexternen und schulinternen Lehrkräfte
- Unterrichtsplanung
- Unterrichtsmaterialien
- Methoden
- Themen
- Zwei- oder mehrsprachige Übungen
- Erfolg der Sprachwerkstatt
- Ausblick auf den zweiten Teil des Semesters

Über den Bezug der Kinder zu ihrer Muttersprache wurden von den Lehrkräften in der Fokusgruppe Überlegungen angestellt,

- dass die Kinder sich schämen, die Muttersprache zu sprechen,
- dass sie es nicht gewohnt sind, die Muttersprache in der Schule im Allgemeinen und im Deutschunterricht im Speziellen zu verwenden,
- dass die Muttersprache keine Priorität für die Kinder hat,

- und dass die Muttersprache als etwas Gegebenes erlebt wird, das nicht reflektiert wird.

„Ich glaube auch, dass die Zweit-, dass die Muttersprache als etwas Gegebenes, von den Kindern meistens etwas Gegebenes erlebt wird. Also das ist einfach da. Und die Hürde, die man überwinden muss ist Deutsch. Und die Sprache, die anstrengend ist, ist Deutsch. Und die Muttersprache, die gibt's einfach.“<sup>6</sup>

Insbesondere die Lehrkräfte der Schule gingen davon aus, dass Kinder und Eltern anfangs einen Nachhilfeunterricht in Deutsch erwartet hätten und in erster Linie an einer Verbesserung der Deutschkenntnisse interessiert gewesen wären, dass die Kinder aber sehr wohl bemerkt hätten, dass kein Nachhilfe- oder Förderunterricht, sondern eine andere Form von Unterricht angeboten wurde.

Von Seiten der Lehrer gab es das Angebot, die Kinder vor Schularbeiten zu unterstützen, z.B. durch das Korrigieren von Aufsätzen. Eine Lehrkraft bemerkte jedoch, dass die Anfragen der Kinder weniger wurden „weil sie merken, es läuft einfach anders, es hat nichts mit dem Deutsch-Förderkurs in dem Sinn zu tun.“<sup>7</sup>

Auch den Eltern sollte signalisiert werden, dass Muttersprache thematisiert wird, z.B. indem den Kindern öfters Aufträge gegeben wurden, bestimmte Vokabeln oder Informationen zu Hause zu erfragen.

Als Ziele der Sprachwerkstatt wurden von den Lehrkräften formuliert:

das Selbstbewusstsein zu stärken,

das „Bewusstsein für die eigene Sprachlichkeit“<sup>8</sup> und die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln,

und somit zu einer Bereicherung der Persönlichkeit der Kinder beizutragen.

„Und das Bewusstsein, dass da noch eine zweite Sprache, dass da eine Sprache existiert, die es nicht einfach nur gibt, sondern die auch gesprochen wird und gekonnt oder nicht gekonnt wird, bereichert die Persönlichkeit der Kinder, glaub ich. Also sie sehen sich am Schluss anders, wenn auch nur ein bissl anders, sie sind ja auch nur Kinder. Aber sie merken, da ist noch was, das nicht einfach nur neben mir her existiert, sondern über das ich verfügen kann. Das ist glaub' ich ein wichtiges Erlebnis.“<sup>9</sup>

Der Erfolg der Sprachwerkstatt lässt sich, nach Einschätzung der Lehrkräfte, nicht als direkter Output bemessen. Im Unterschied zu einem Förderkurs, nach dem man sagen könne „jetzt hat das Kind eine gute Schularbeit geschrieben“ oder „jetzt hat es die

---

<sup>6</sup> Zitat aus der Fokusgruppe

<sup>7</sup> Zitat aus der Fokusgruppe

<sup>8</sup> ebda.

<sup>9</sup> ebda.

Fälle gelernt“, gäbe es in der Sprachwerkstatt einen indirekten Effekt, eine „Umwegrentabilität“<sup>10</sup>, auch in Bezug auf den schulischen Erfolg durch

- Stärkung des Selbstbewusstseins und
- spielerische Auseinandersetzung mit Deutsch und mit der eigenen Muttersprache.

Die Kinder selbst zeigten großes Interesse am Unterricht und arbeiteten intensiv mit. Sie kamen regelmäßig, arbeiteten konzentriert und waren aufgeweckt und interessiert, trotz der relativ späten Stunde des Unterrichts (15.30 – 17.10). Diese Einschätzung einer Lehrkraft konnte durch die Beobachtungen bestätigt werden. Die Anwesenheit fremder Personen wurde gut aufgenommen, die Kinder selbst bejahten dies in der Fokusgruppe.

Wichtiges Thema in der Fokusgruppe mit den LehrerInnen wurde die Rolle der Muttersprachenpädagoginnen und den Raum, den sie sich nehmen könnten, nachdem bei mehreren Anlässen aufgefallen war, dass es Unklarheiten in Bezug auf ihre Rolle gab.

Wie schon erwähnt fanden die Muttersprachenpädagoginnen und die Inhalte, die sie transportieren sollten, nicht den erwünschten Raum. In diesem Zusammenhang wurde von einer Lehrkraft eingebracht, dass der Raum schließlich nicht definiert war, dass es kein Konzept gab. Die schulinternen Lehrkräfte hatten einen zeitlichen Vorsprung, und so wurden bereits Ideen entwickelt und Materialien zusammengestellt, als das Team noch nicht komplett war.

Weiters hatten sie den Vorteil, viele Rahmenbedingungen bereits zu kennen: die Schule und ihre Möglichkeiten, die Kinder, den Kollegen. Die schulinternen Lehrer hatten weiters die Möglichkeit auch außerhalb der Sprachwerkstatt kontinuierlich zu kommunizieren. So wurde die Vorbereitung und auch die Unterrichtsgestaltung sehr stark von diesen beiden Lehrkräften getragen. Sie sorgten für den roten Faden und kümmerten sich um einen Großteil der Unterrichtsmaterialien und die Unterrichtsdokumentation. Möglichkeiten zur gegenseitigen Koordination wurden unter den Muttersprachenpädagoginnen nicht wahrgenommen.

Dennoch wurde von den schulinternen Lehrkräften die Rolle der Muttersprachenpädagoginnen als sehr wichtig und wesentlich eingeschätzt, nämlich als Mitarbeiterinnen, mit denen im Team-Teaching gearbeitet und Prozesse reflektiert werden könnten, und natürlich aufgrund ihrer muttersprachlichen Kompetenzen.

Die bei der Fokusgruppe anwesende Muttersprachenpädagogin formulierte die bestehende Situation als „bequem“, äußerte jedoch den Wunsch nach mehr Raum für die Umsetzung einiger Ideen, die von Anfang an artikuliert oder bereits sogar im Unterricht angerissen wurden. Ebenso forderte sie mehr Absprache in Form von gemeinsamer Vor- und Nachbereitung ein. Bei der zweiten Beobachtung konnte festgestellt werden, dass letztgenannter Wunsch bereits berücksichtigt wurde.

Einer der Lehrer formulierte die Bedeutung der muttersprachlichen Kompetenzen der Kolleginnen:

„(...) wobei mir auffällt in der Arbeit mit den Wörterbüchern (...), dass es die Kinder irrsinnig anspricht und dass sie also dann die Aleksandra bzw. die Ferhan<sup>11</sup> auch fragen nach

---

<sup>10</sup> ebda.

lexikalischen Einheiten. Nicht nach Strukturen, aber ‚Wie heißt das eigentlich ?‘, oder dass sie draufkommen ‚Holla, ich weiß ja gar nicht wie das heißt‘. Und dass also da Ferhan und Aleksandra sehr viel geben können. Weil sie natürlich viel praktischer sind als ein Wörterbuch. Beziehungsweise die Aleksandra dann auch weiterführen kann und sagt ‚Weißt du überhaupt, wie das heißt‘ usw. Also dass da, wenn man das Interesse weckt, ein großes Interesse besteht an der eigenen Muttersprache. Also der Zoran und die Zorica<sup>12</sup> haben ja zeitweise dieses Wörterbuch gar nicht mehr aus der Hand gegeben. Weil es spannend ist, mitzukriegen, was man kann und was man nicht kann.“<sup>13</sup>

Das Rollenverständnis der Lehrkräfte sowie die Kommunikation untereinander, aber auch unter Lehrkräften und Kindern, wurde anhand der Sitzordnung kontroversiell diskutiert.<sup>14</sup> Die LehrerInnen kamen zu keinem konkreten Beschluss, welche Sitzordnung optimal sei, zeigten jedoch die Bereitschaft unterschiedliche Formen der Sitzordnung auszuprobieren. In der folgenden Unterrichtseinheit konnte eine veränderte Sitzordnung festgestellt werden.

In der Gesprächsrunde wurden die Lehrkräfte ebenso gebeten, Beispiele für Themen und Methoden zu geben.

In der ersten Einheit versuchten die Lehrkräfte, den Begriff Sprachwerkstatt zu vermitteln:

„Das erste habe ich eigentlich nicht gut in Erinnerung, den Einstieg, da hat der Martin<sup>15</sup>, weil man gesagt hat Werkstatt, eine Werkstatt kopiert. Und da sind sie allerdings an den Begriffen gescheitert (...). Also so diese Begriffe wie Esse (...) oder Feile, (...) das war ganz unterschiedlich, wie sie das gewusst haben. Aber das haben sie, glaube ich, nicht genau gewusst, worauf wir hinauswollen (...), dass man eben Sprache eben auch zerstückeln kann, zusammenbauen und wie auch immer. Mit Sprache werkstofflich umgehen kann. Da war aber glaube ich der Abstraktionsschritt zu groß.“<sup>16</sup>

Im Laufe der Gesprächsrunde wurde eine andere Form der Thematisierung des Konzepts *„Interkulturelle Sprachwerkstatt“* diskutiert. Es könne Thema des Unterrichts werden, was die Präsenz der Muttersprachenpädagoginnen für die Kinder bedeute, insbesondere für diejenigen, deren Muttersprache nicht durch eine Lehrkraft vertreten war. Dieses Thema führte weiter zur Frage der gesellschaftlichen Integration.

In der dritten Unterrichtseinheit wurde mit Hilfe des „Sprachbaums“ über die Muttersprachen der Kinder gesprochen. Die Benennung der Muttersprache eines

---

<sup>11</sup> Muttersprachenpädagoginnen

<sup>12</sup> Namen der Kinder wurden geändert.

<sup>13</sup> Zitat aus der Fokusgruppe

<sup>14</sup> Die Lehrer des Gymnasiums waren durch ihre Unterrichtspraxis gewohnt, am LehrerInnentisch Platz zu nehmen, die Sitzbänke der Kinder waren frontal ausgerichtet. Die muttersprachlichen LehrerInnen hingegen setzten sich in die Reihen der Kinder. Gegenstand der Diskussion war die daraus entstehende Dynamik, die nicht einheitlich bewertet wurde.

<sup>15</sup> Lehrer des BG, BRG & ORG XX

<sup>16</sup> Zitat aus der Fokusgruppe

Kindes aus Zaire gelang mit Hilfe dieses Sprachbaums, und das Kind begann ab diesem Zeitpunkt nicht nur wie bisher Französisch, sondern auch Ligala als Muttersprache zu benennen. Eines der formulierten Ziele, nämlich ein Bewusstsein für die sprachliche und kulturelle Identität der Kinder zu schaffen, wurde bei diesem Kind erreicht.

Ein weiteres Thema waren „Speisen“, die Aufgabenstellung war, ein Rezept für ein Lieblingsgericht sowie für ein scheußliches Gericht zu schreiben. Hier wurde der Bezug zu Speisen verschiedener Kulturen hergestellt.

Das Thema „Gebäude und Wohnen“ wurde in mehreren Einheiten behandelt, unter anderem in einer der Beobachtungseinheiten.

Aus diesem Thema ergab sich ein weiteres, nämlich an welchen unterschiedlichen Orten und in welcher Form Lernen und Schule stattfinden kann. Dazu waren Kopien von Lehr- und Lernsituationen in verschiedenen Kulturen vorbereitet. Über die Person des Lehrers führte das Thema zu einer Geschichte von Wilhelm Busch (Lehrer Lempel), die sich zu einem Kontinuum entwickelte. Mehrmals wurde am Ende der Unterrichtsstunde eine Geschichte von Wilhelm Busch vom Lehrer vorgetragen.

Abschließend wurden die im Laufe der Gesprächsrunde gemachten inhaltlichen Vorschläge für die Unterrichtsplanung zusammengefasst und mögliche Modelle zur Vertiefung des mehrsprachigen Unterrichts diskutiert.

#### **4.5 Fokusgruppe mit den SchülerInnen**

Die Fokusgruppe mit den SchülerInnen wurde im Rahmen der Termine für die unverbindliche Übung „*Interkulturelle Sprachwerkstatt*“ abgehalten. Zwei Lehrkräfte und neun Kinder nahmen daran teil.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit waren die SchülerInnen nicht vollzählig anwesend, weshalb die Zeit zur Besprechung des geplanten Abschlussfestes genützt wurde. Die Diskussion startete mit einer Verzögerung und wurde zweimal durch zu spät kommende Kinder unterbrochen. Das Thema „Abschlussfest“ fand mehrmals Eingang in die Diskussion und unterbrach den Erzählfluss. Dennoch konnten alle geplanten Fragen untergebracht und einige zusätzliche Fragen von Seiten der Lehrkräfte gestellt werden.

Die Beteiligung der SchülerInnen an der Diskussion war sehr hoch. Einerseits hatten sie ein großes Mitteilungsbedürfnis, andererseits war die Konzentration nur schwierig aufrechtzuerhalten. Längere Erzählsequenzen hatten keinen Platz und gleichzeitige Wortmeldungen mussten von Seiten der Moderatorin gebremst werden, um das Zuhören möglich und die Tonbandaufnahme verwertbar zu machen. Die Tatsache der Aufnahme auf ein Tonband störte die Kinder nicht – im Gegenteil. Die Möglichkeit, sich danach selbst anhören zu können, weckte ihr Interesse.

## **Inhalte und Methoden der „Interkulturellen Sprachwerkstatt“ aus der Perspektive der SchülerInnen**

Die Angaben der SchülerInnen zu den Inhalten und Methoden, an die sie sich erinnern konnten, ergänzt die Beschreibungen der Lehrkräfte in der Fokusgruppe sowie die teilnehmenden Beobachtungen.

Die Kinder nannten folgende Themen bzw. Methoden<sup>17</sup>: die Beschreibung eines Streichs in Form eines Aufsatzes; das Vorlesen von Zungenbrechern durch den Lehrer und die Übersetzung in die Muttersprache<sup>18</sup>; das Vorlesen einer Geschichte durch den Lehrer, das Lesen der Geschichte „Kannitverstan“; Karagöz und Hacivat<sup>19</sup>; das Kennenlernen von Mann und Frau in Form eines Rollenspiels, das von den Kindern als „Theaterstück“ bezeichnet wurde; das Beschreiben eines eigenen Lieblingsrezepts und das Essen in anderen Ländern, das Erarbeiten von Formen der Behausung in mehreren Sprachen sowie eine Grammatikübung mit dem Thema Wohnungseinrichtung, ein Wettbewerb (Gegenstände, die auf eine Reise mitgenommen werden) und kreative Übungen in Form von Zeichnen.

Nicht genannt wurde das Thema einer Übung, bei der Bilder ausgeschnitten, aufgeklebt und zweisprachig beschriftet werden mussten. Auf die Frage der Moderatorin gaben die Kinder an, diese Übung als „urschwer“, „fad“ empfunden zu haben: „Wir müssten urviel suchen“.

In besonders positiver Erinnerung blieb der Wettbewerb, nicht zuletzt deshalb weil die Kinder mit einem Eis belohnt wurden. Und „weil es uns sehr Spaß gemacht hat“<sup>20</sup>. In dieser Übung mussten Gegenstände aufgelistet werden, die auf eine Afrikareise mitgenommen werden. Nach Aussagen der Kinder wurden sowohl Begriffe im Deutschen als auch in der Muttersprache bewertet. Durch die Anerkennung der Kompetenzen in beiden Sprachen, Erst- und Zweitsprache, wurde den Kindern ein Signal der Akzeptanz und Bedeutung der Muttersprache gesetzt.

## **Sprache**

Die Frage nach Sprachkenntnissen und muttersprachlichen Übungen wurde explizit gestellt, darüber hinaus wurde „Sprache“ von den Kindern auf mehreren Ebenen thematisiert:

- Was bedeutet „Reden“?

---

<sup>17</sup> Die Differenzierung der Übungen nach Sprache erfolgte erst nach einer diesbezüglichen Frage der Wissenschaftlerin.

<sup>18</sup> mit Hilfe eines Schülers aus der Oberstufe, dessen Anwesenheit von den Kindern allerdings negativ kommentiert wurde

<sup>19</sup> zwei Figuren aus dem türkischen Schattenspiel

<sup>20</sup> Zitat aus der Fokusgruppe

Die Bedeutung des „Redens“ wurde von den Kindern als Besonderheit der Sprachwerkstatt wahrgenommen. „Reden“ stand im Gegensatz zu „Schreiben“, aber auch zu einem strenger geführten Regelunterricht, in dem „Mitarbeit“ verlangt wird. Mitarbeit bedeutete für die Kinder, aufzuzeigen und dann erst etwas zu sagen. In der „Interkulturellen Sprachwerkstatt“ „durften wir immer reden“, „und die Lehrer sind nicht so streng“, „weil wir uns da abmelden können“.<sup>21</sup> Die geringere Verbindlichkeit des Unterrichts in der Sprachwerkstatt war den Kindern bewusst, wurde aber auch geschätzt.

- Spiel mit Sprache

Das theatralische Spiel mit Sprache, das die Lehrer beim Vorlesen einsetzten, blieb den Kindern in Erinnerung und wurde in der Fokusgruppe mehrfach imitiert.

- Sprachkompetenzen

Die eigenen Sprachkompetenzen oder die anderer SchülerInnen wurden von den Kindern mehrmals negativ bewertet. Ein Mädchen bezog sich dabei auf einen Schüler der Oberstufe, der den Kindern beim Übersetzen der Zungenbrecher ins Serbokroatische behilflich war:

„Ich habe zum Beispiel (...) geschrieben. Ich wusste nicht, wie das auf Deutsch heißt, und dann hat er uns geholfen. Ich habe dauernd gesagt, dass er nicht Deutsch sprechen kann, also er kann nicht rechtschreiben. Also wie schreibt man ‚gackern‘ und er sagt: ‚G A G G A E R N‘ oder so, obwohl das nicht stimmt, mit c gehört das. Dann habe ich den Herrn Professor Ilkow gefragt.“<sup>22</sup>

Muttersprachenkenntnisse wurden von den Kindern im Laufe der Diskussion mehrmals negativ und nur einmal positiv beurteilt: in der Einschätzung eines anderen Kindes, „Sie kann überhaupt nicht gut Albanisch sprechen“, oder in der Einschätzung eigener Fähigkeiten, „Ich kann nicht so gut“.<sup>23</sup>

Ein Mädchen schilderte ausführlich ihr Problem der Kommunikation mit den Cousinen, die im Herkunftsland leben. Die Schwierigkeiten des Mädchens die Muttersprache sowohl zu sprechen als auch zu verstehen, mündeten in dem Wunsch, dass die Cousinen Deutsch lernen und mit ihr Deutsch sprechen sollten. Das gleiche Mädchen hatte zu einem anderen Zeitpunkt erwähnt, dass die Eltern zu Hause Deutsch mit den Kindern sprächen.

Eine sehr positive Einschätzung traf hingegen ein anderes Mädchen, das vier Sprachen zu seinem Sprachschatz zählte: „(...) also meine Muttersprache, ich habe zwei Muttersprachen, also Alevitisch und Türkisch. Dann Deutsch noch dazu, Englisch noch dazu.“<sup>24</sup>

- Muttersprache

---

<sup>21</sup> alle Zitate aus der Fokusgruppe

<sup>22</sup> ebda.

<sup>23</sup> ebda.

<sup>24</sup> ebda.

Mehrere Fragen bezogen sich direkt auf das Thema Muttersprache. Die Rolle der muttersprachlichen Lehrkraft wurde als „Hilfe“ definiert, die auch in Anspruch genommen wurde. „Ja, die Ferhan hat mir geholfen. Ich habe sie immer gefragt, wenn ich mich nicht auskenne“. Andere Kinder, deren Muttersprache nicht durch eine Lehrkraft vertreten war, artikulierten den Wunsch danach.

Ebenso befürworteten die Kinder eine Integration der Muttersprache in den Regelunterricht. Diese konnten sie sich vor allem im Deutschunterricht vorstellen. Diese Aussage überrascht nicht, sondern spiegelt die Praxis der Sprachwerkstatt wider. Die Antwort zeigt gleichzeitig, dass das angebotene Konzept von den Kindern positiv aufgenommen wurde und eine Weiterführung vorstellbar ist.

## **Lernerfolg**

Lernerfolge wurden sowohl im Deutschen als auch in der Muttersprache benannt und entsprechen den in den Fragebögen genannten Erwartungen. Die Reduktion von Fehlern bei Diktaten und Aufsätze wurde als konkreter Lernerfolg dargestellt.

In der Muttersprache war es vor allem die Erweiterung des Wortschatzes, was dem tatsächlichen Angebot durch die muttersprachlichen Lehrerinnen entsprach. An Grammatik und schriftlicher sowie mündlicher Ausdrucksfähigkeit wurde nicht bzw. kaum gearbeitet.

#### 4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

- Nach Beendigung des ersten Semesters der „*Interkulturellen Sprachwerkstatt*“ kann davon ausgegangen werden, dass ein multilingualer Unterricht realisierbar ist und SchülerInnen ebenso wie Lehrkräfte herausfordert und motiviert. Dieser Unterricht steckt noch in der Probephase, weist aber bereits erste Erfolge und Ansatzpunkte für die Weiterarbeit auf.
- Die an der „*Interkulturellen Sprachwerkstatt*“ beteiligten Kinder zeigten hohe Motivation und Lernbereitschaft. Das Interesse der Kinder an der Auseinandersetzung mit ihrer Muttersprache, mit ihrem sprachlichen Gesamtpotential und mit dem ihrer MitschülerInnen wurde deutlich.
- Die Fähigkeiten und das Potential der teilnehmenden Kinder wurde in einer spielerischen Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache sowie der eigenen Muttersprache gefördert und weiterentwickelt. Die Kinder selbst benannten ihre Lernerfolge im Deutschen (Verbesserung von Grammatik und Rechtschreibung, Verbesserung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit) sowie in der Muttersprache (Erweiterung des Wortschatzes). Sie konnten ihre sprachlichen Fähigkeiten wie auch Defizite benennen und reflektieren und ein Bewusstsein für die eigene Sprachlichkeit entwickeln.
- Die SchülerInnen zeigten Offenheit für unterschiedliche Methoden, Inhalte und Personen. Durch ihren ungezwungenen Umgang mit allen „schulfremden“ Personen ermöglichten sie den reibungslosen Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung.
- Die Kinder reflektierten den Unterschied zwischen der „*Interkulturellen Sprachwerkstatt*“ und dem Regelunterricht und bezeugten ihr Interesse an einer Fortsetzung der „*Interkulturellen Sprachwerkstatt*“. Sie zeigten jedoch ebenso Interesse an der Einbeziehung der Muttersprachen in den Regelunterricht.
- Die Kinder äußerten ihr Interesse an der Einbeziehung neuer Zielgruppen in die „*Interkulturelle Sprachwerkstatt*“ wie z.B. SchülerInnen anderer Schulen oder Kinder mit deutscher Muttersprache. Hier bewiesen die SchülerInnen grenzüberschreitendes und integratives Denken.
- Wenig Interesse bestand an der Einbeziehung der Eltern. Dies stand im Gegensatz zu den intensiven Bemühungen der Lehrkräfte, die Eltern indirekt (durch Aufträge an die Kinder, bestimmte Themen bei den Eltern nachzufragen) und direkt (durch die Einladung zum Abschlussfest) einzubeziehen.
- Nicht nur die SchülerInnen, auch die LehrerInnen zeigten Interesse und Lernbereitschaft. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität wurden sowohl für den beruflichen als auch privaten Kontext (Nachbarschaft) reflektiert.
- Im Unterricht fand diese Bereitschaft wenig Niederschlag. Die Muttersprachenpädagoginnen wurden von Lehrern ebenso wie von den SchülerInnen als muttersprachliche und kulturelle Expertinnen akzeptiert, brachten sich aber zu wenig in den Unterricht und in das Gesamtprojekt ein. Gründe dafür sind unter anderem in den organisatorischen Rahmenbedingungen zu suchen. Durch die weitgehend passive Haltung der Muttersprachenpädagoginnen wurden weniger mehrsprachige Übungen durchgeführt als vorgesehen waren.

## 5 Empfehlungen für die Weiterentwicklung der „Interkulturellen Sprachwerkstatt“

Im darauf folgenden Semester sollte der Werkstattcharakter, das heißt, ein „lockerer“ Unterrichtsstil und ein prozessorientiertes Arbeiten, beibehalten werden. Je mehr ein Kurscharakter gewünscht wird, desto weniger ist inhaltliche und methodische Offenheit möglich.

Neben der Weiterführung der „Interkulturellen Sprachwerkstatt“ sollten flankierende Maßnahmen ergriffen werden, wie zum Beispiel die Etablierung des Muttersprachlichen Unterrichts am Brigittener Gymnasium oder die Ausstattung der Schulbibliothek mit zwei- und muttersprachlichen Materialien.

Ziel des Projekts war (und ist) die langfristige Verankerung eines Prinzips Mehrsprachigkeit im Regelunterricht. Dieses Ziel lässt sich sowohl für das Brigittener Gymnasium als auch für andere Schulen und Schultypen formulieren.

Für eine Fortsetzung der „Interkulturellen Sprachwerkstatt“ wurde im Weiteren empfohlen:

Im ersten Semester stellte sich der Auftrag der Ausarbeitung des inhaltlichen Detailkonzepts an die Lehrkräfte als eine Quelle unterschiedlicher Probleme dar. In einer Fortsetzung der Sprachwerkstatt im nächsten Semester sollte daher auf der Basis des vorliegenden Curriculums ein Rahmenprogramm entwickelt werden, das einen Mindeststandard gewährleistet.

Auch in organisatorischer Hinsicht sollten stärkere Vorgaben gemacht werden, um lange Anlaufzeiten und eine klare Rollenverteilung im zukünftigen LehrerInnenteam zu ermöglichen.

Die gleichwertige Einbeziehung aller vertretenen Muttersprachen wurde (und wird) aufgrund der integrativen Wirkung von den Lehrkräften als sehr wichtig angesehen. Die Umsetzung birgt jedoch organisatorische Schwierigkeiten. Dem Wunsch nach sprachlicher Vielfalt widerspricht die Notwendigkeit, das LehrerInnenteam personell zu reduzieren, um höhere Kontinuität im Team sowie im Unterricht und im Kontakt mit den SchülerInnen zu schaffen. Der Einsatz von multilingualen Lehrkräften ist anzustreben. Die personelle Besetzung sollte in der Folge daher sorgfältig diskutiert werden.

Verschiedene Möglichkeiten zur Durchführung der „Interkulturellen Sprachwerkstatt“ sollten vor einer Fortsetzung in Erwägung werden, wie zum Beispiel

- die Durchführung von Projekttagen
- der Einbeziehung von SchülerInnen der Oberstufe als TutorInnen
- die Integration von Kindern mit deutscher Muttersprache
- die Integration von Kindern aus anderen Schulen<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> die erwähnten Vorschläge wurden in verschiedenen Gesprächen mit den Lehrkräften angesprochen

Auf die Information und eventuelle Einbeziehung der Eltern soll verstärkt geachtet werden. Mögliche Widerstände der Kinder sollen hinterfragt und ernstgenommen werden.

## **Weiterführung: Sprachwerkstatt II im Sommersemester 2001**

Aufbauend auf den Erfahrungen des Vorjahres konnte die Sprachwerkstatt II bereits in veränderter Form umgesetzt werden. Wesentliche Veränderungen betrafen das Team der Lehrkräfte und die Zusammensetzung der SchülerInnengruppe. In der Form wurde die Sprachwerkstatt II als unverbindliche Übung mit zwei Wochenstunden beibehalten.

Auf der Seite der Lehrkräfte wurde es als zielführend angesehen, das Team zu verkleinern um eine stärkere Kontinuität und verbesserter Kommunikation zu gewährleisten. Unter den schulischen Lehrkräfte fand ein Wechsel von einer der beiden Lehrkräfte statt. Die neu hinzugekommene Lehrkraft brachte wesentliche Impulse ein, was nicht nur zu einer Erweiterung der Methoden, sondern auch zur gesteigerten Motivation des gesamten Teams beitrug.

Auf der Seite der fremdsprachlichen Lehrkräfte wurde eine Person mit Kompetenzen in mehreren Zweitsprachen gesucht. Schließlich wurde diese Funktion von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin der Sprachwerkstatt I eingenommen, welche die gewünschten Kriterien erfüllte.

Auf der Seite der Kinder wurde die Sprachwerkstatt auch unter Kindern mit deutscher Muttersprache beworben. In diesem Jahr interessierten sich vor allem SchülerInnen der ersten Klassen für die Sprachwerkstatt, aus der Gruppe des Vorjahrs nahmen lediglich zwei SchülerInnen teil. Die Gruppe der Kinder hatte eine Gesamtgröße von 18 Kindern, in denen 12 Sprachen aus 9 Herkunftsländern vertreten waren. Unter ihnen waren drei Kinder aus Familien, die bereits im Herkunftsland mehrsprachig waren und drei Kinder aus bikulturellen Ehen.

Folgende Sprachen waren in der Gruppe der SchülerInnen vertreten:

als Erstsprache: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Deutsch, Hindi, Indonesisch, Kroatisch, Kurdisch, Persisch, Serbisch, Türkisch

als Zweitsprache: Deutsch, Serbisch, Tagalog, Türkisch

An der Zusammensetzung der SchülerInnengruppe wird bereits deutlich, dass ein konzentrierter Unterricht aller Sprachen nicht durchführbar gewesen wäre. Die Konzentration auf einen Deutsch- oder einen Zweitsprachunterricht wurde im Vergleich zum Vorjahr gänzlich zurückgenommen. Die in der Gruppe vertretenen Sprachen wurden als Werkstoff betrachtet, mit dem gespielt und experimentiert werden konnte. Unterrichtsmaterialien, wie zum Beispiel von den SchülerInnen gestaltete Collagen oder verwendete Texte, wurden in der Schule ausgestellt, um an der Schule präsent zu sein.

Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit, innersprachliche Varietäten (z.B. Dialekt) und Mehrkulturalität der Kinder war das zentrale Ziele der SWS II. Die Erreichbarkeit dieses Ziels konnte an der Entwicklung der Kinder, wie auch der Lehrkräfte im Laufe des Semesters beobachtet werden. Bei einem Abschlussfest konnten sich Eltern und KollegInnen an einem mehrsprachigen Programm und interkulturellem Buffet erfreuen.

Der Erfolg und Nutzen der Sprachwerkstatt am Brigittener Gymnasium bleibt unbestritten und die beteiligten Lehrkräfte zeigen nach wie vor großes Interesse an einer Fortsetzung. Insbesondere wurde über die Möglichkeit eines klassenübergreifenden Projektunterrichts nachgedacht.

Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte an:

Mag. Karin Steiner  
**abif (Analyse, Beratung und  
interdisziplinäre Forschung)**  
Wiedner Hauptstr.39/11a  
1040 Wien  
Tel.: +43-1-5224873  
Fax: +43-1-5224873  
E-mail: steiner@abif.at  
Web: www.abif.at

Oder an:

Mag. Josef Widhalm & Mag. Christine Rosche  
**Brigittener Gymnasium**  
Karajangasse 14  
1200 Wien  
Tel.: +43-1-3330107-24  
Fax: +43-1-3330107-40  
E-mail: josef.widhalm@chello .at  
Web: www.grgorg20.asn-wien.ac.at