

**BILINGUALER SPRACHERWERB IN
DER MIGRATION**

PSYCHAGOGISCHER

UND

SOZIOLINGUISTISCHER

TEIL

DES SCHLUSSBERICHTS

(2004 / 2005)

Reva Akkuş, Katharina Brizić, Rudolf de Cillia

im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Psychagogische Untersuchung

Reva Akkuş

Soziolinguistische Untersuchung

Mag. Katharina Brizić

Leitung

A.o. Univ. Prof. Dr. Rudolf de Cillia

Folgenden Personen wollen wir herzlichst danken:

Elfie Fleck
Manfred Pinterits
Richard Felsleitner
Eva Posch-Bleyer
Dagmar Strohmeier
Peter Theurl
Gundl Kutschera
Alfred Oppolzer
Brigitte Wuich

sowie den LehrerInnen und Eltern der untersuchten Kinder

und vor allem den Kindern selbst

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	9
EINLEITUNG	11
TEIL 1: PSYCHAGOGISCHE UNTERSUCHUNG	16
1.1. Bewegunggründe für die psychagogische Betreuung und Untersuchung.....	16
1.2. Die psychagogische Betreuung und Untersuchung: Fragestellungen, Aufbau und theoretische Grundlagen der Untersuchung, Beschreibung der psychagogischen Betreuung und Analyse der Ergebnisse	20
1.2.1. Fragestellungen	20
1.2.2. Aufbau der Untersuchung	21
1.2.3. Theoretische Grundlagen	22
1.2.4. Beschreibung der psychagogischen Betreuung von türkischsprachigen Kindern im Rahmen dieses Projekts	24
A. Eltern- und Lehrerarbeit	24
(1) Ali	25
Elternarbeit	25
Lehrerarbeit	26
(2) Hale.....	27
Elternarbeit	27
Lehrerarbeit	28
(3) Gül	29
Elternarbeit	29
Lehrerarbeit	30
(4) Ömer	31
Elternarbeit	31
Lehrerarbeit	32
B. Arbeit mit den Kindern	33
(1) Grundübungen	33
Baumübung	34
Kroneübung	38
(2) Übungen zur Förderung sozialer Kompetenzen – Gruppenübungen	40
Kulturenteppiche	40
Energienmuster – alte Rollen	41

1.2.5.	Auswertung der Ergebnisse.....	43
A.	Vergleich der Sprachtestdaten	43
	(1) Spontansprache	43
	(2) Leseverständnis	44
	(3) Schriftliche Textkompetenz	45
B.	Auswertung der Fragebögen	46
	(1) Interesse an Deutsch	46
	(2) Deutschkompetenz	46
	(3) Interesse an Türkisch	47
	(4) Türkischkompetenz	47
	(5) Lernzielorientierung	48
	(6) Neugier	48
	(7) Anstreben von positiven Erlebnissen anstelle von Vermeidung von negativen Erlebnissen	49
	(8) Selbstvertrauen	50
	(9) Selbstwert	50
	(10) Selbstwirksamkeitserwartung	51
	(11) Veränderbarkeit der eigenen Fähigkeiten	51
1.2.6.	Resümee	53
TEIL 2:	SOZIOLINGUISTISCHE UNTERSUCHUNG	55
2.1.	Befunde aus Literatur und Vorgängerstudie – Beweggründe für die Untersuchung	55
2.2.	Die soziolinguistische Untersuchung: Fragestellungen, Aufbau/Anlage/Art der Untersuchung und Ergebnisse	59
2.2.1.	Fragestellungen	59
2.2.2.	Aufbau/Anlage/Art der Untersuchung	62
2.2.3.	Ergebnisse	66
A.	Die Einflussfaktoren: Lehrer-Kind-Beziehung, Motivation, Selbstvertrauen, psychagogische Betreuung	66
	(1) Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung	66
	Lehrer-Kind-Beziehung	66
	Motivation	66
	Selbstvertrauen	67
	(2) Vergleich der Kinder aus der Türkei mit jenen aus dem ehemaligen Jugoslawien	67
	Lehrer-Kind-Beziehung	67
	Motivation	67
	Selbstvertrauen	68

(3)	Vergleich zwischen den einzelnen Einflussfaktoren	68
	Lehrer-Kind-Beziehung ...	
	... und Motivation	68
	... und Selbstvertrauen	68
	Motivation ...	
	... und Lehrer-Kind-Beziehung	69
	... und Selbstvertrauen	69
	Selbstvertrauen ...	
	... und Lehrer-Kind-Beziehung	69
	... und Motivation	69
	Psychagogische Betreuung ...	
	... und Lehrer-Kind-Beziehung	70
	... und Motivation	70
	... und Selbstvertrauen	70
B.	Die Kompetenzen: Muttersprach-, Deutsch- und Mathematikkompetenz	71
(1)	Vergleich der Kinder aus der Türkei mit jenen aus dem ehemaligen Jugoslawien	71
	Muttersprache Türkisch bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	71
	Zweitsprache Deutsch	71
	Mathematik	72
(2)	Vergleich zwischen den einzelnen Kompetenzen	72
	Muttersprache Türkisch bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) ...	
	... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg	72
	... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg	73
	... und Mathematik: Schulerfolg	74
	Zweitsprache Deutsch ...	
	... und Muttersprache Türkisch bzw. BKS: Testerfolg.....	75
	... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg	75
	... und Mathematik: Schulerfolg	75
	Mathematik ...	
	... und Muttersprache Türkisch bzw. BKS: Testerfolg.....	76
	... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg	76
C.	Einflussfaktoren und Kompetenzen: Lehrer-Kind-Beziehung, Motivation, Selbstvertrauen, psychagogische Betreuung und Muttersprach-, Deutsch- und Mathematikkompetenz	76
(1)	Vergleich zwischen Einflussfaktoren und Kompetenzen	76
	Lehrer-Kind-Beziehung ...	
	... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg	76
	... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg	76
	... und Mathematik: Schulerfolg	77
	Motivation ...	
	... und Muttersprache Türkisch bzw. BKS: Testerfolg.....	78
	... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg	78
	... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg	78

... und Mathematik: Schulerfolg	79
Selbstvertrauen ...	
... und Muttersprache Türkisch bzw. BKS: Testerfolg.....	79
... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg	79
... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg	80
... und Mathematik: Schulerfolg	80
Psychagogische Betreuung ...	
... und Muttersprache Türkisch bzw. BKS: Testerfolg.....	80
... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg	80
... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg	80
... und Mathematik: Schulerfolg	81
2.3. Resümee: Ergebnisse und Eindrücke	81
SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	88
DAS UNTERSUCHUNGSTEAM	92
BIBLIOGRAPHIE	93
ANHANG	100

VORWORT

Im Winter 2004/2005 hat sich eine Diskussion in Österreich neu entzündet, die sich durch die Eigenschaft auszeichnet, zwar oft über lange Strecken in Vergessenheit zu geraten, dafür aber stets zuverlässig für Aufregung zu sorgen, wenn sie wiedererwacht: die Diskussion um die Migrantenkinder an österreichischen Pflichtschulen. Anlass waren in diesem Fall die Ergebnisse der PISA-Studie 2003, die ein vergleichsweise schlechtes Abschneiden österreichischer Jugendlicher offenbarten. Auf der Suche nach den Ursachen für dieses Ergebnis lag es nahe, auch das schulische Abschneiden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund genauer ins Auge zu fassen und mit dem Abschneiden der Migrantenjugendlichen in anderen Staaten zu vergleichen.

Dass sich an den Kindern eingewanderter Eltern der österreichische „PISA-Misserfolg“ denkbar schlecht festmachen lässt, dürfte mittlerweile in zahlreichen Analysen eindeutig herausgearbeitet worden sein (Haider/Reiter 2004a; Haider/Reiter 2004b). Es bleibt dennoch klar festzuhalten, dass gerade diese Schülergruppe in ihren Potentialen bislang noch kaum erkannt, geschweige denn gefördert wird; dies liegt in hohem Maß an Art, Aufbau und Positionierung des Bildungssystems in der jeweiligen Gesellschaft – und nicht etwa primär an den Lehrenden, die als Einzelpersonen im Rahmen ihrer jeweiligen Schulen wohl kaum imstande sein dürften, die Stärken eines ganzen Bildungssystems ungenutzt zu lassen oder gar seine Schwächen auszugleichen. Die an den Pflichtschulen arbeitenden LehrerInnen dürften vielmehr an den Folgen desselben Phänomens zu leiden haben, das sich auch in vielen anderen Bereichen zunehmend bemerkbar macht: an den Folgen mangelnder Nutzung der Potentiale einer modernen Einwanderungsgesellschaft (Hofbauer 2004).

Es ist dies der Hintergrund, vor dem der vorliegende Projektbericht entstanden ist. Nicht unerwähnt sollen auch die starken Eindrücke bleiben, die die Gespräche und der intensive Austausch mit den zahlreichen LehrerInnen bei uns hinterlassen haben: Es scheint, als hätten große Teile der genannten Berufsgruppe den Eindruck, die Gesellschaft habe an ihrer Arbeit kein Interesse mehr oder aber habe ausschließlich negative Kritik für diese Arbeit übrig. Es stellt sich in dem Zusammenhang nicht nur die Frage, ob dieser Eindruck seitens der LehrerInnen der Realität entspricht, sondern vor allem, wie es überhaupt zu einem derart stark empfundenen Mangel an gesellschaftlicher Wertschätzung gegenüber der an heimischen Pflichtschulen geleisteten Arbeit kommen konnte.

Wir möchten mit unserer Untersuchung diesem Mangel an Wertschätzung klar entgegenreten und einen Beitrag zur Unterstützung der an den Schulen stattfindenden Arbeit leisten. Unser Bericht verfolgt in diesem Sinne zwei vorrangige Ziele: Es soll an der untersuchten Kindergruppe anschaulich gemacht werden, wie vielfältig und im Grunde mit wenig Aufwand aktivierbar die Potentiale österreichischer Migrantenkinder sind; und es soll sinnvollerweise gezeigt werden, welche Mittel den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden müssen, um die Potentiale der Kinder tatsächlich aktivieren und für die Schullaufbahn zugänglich und nutzbar machen zu können.

Das große Interesse, das unserer Untersuchung seitens der SchuldirektorInnen und LehrerInnen entgegengebracht wurde, hat wesentlich dazu beigetragen, dass die Arbeit in so kurzer Zeit und dennoch in geplantem Umfang durchgeführt werden konnte. Besonderer Dank gebührt auch Frau Mag. Elfie Fleck (Referat für interkulturelles Lernen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur), Herrn Bezirksschulinspektor Mag. Manfred Pinterits (Stadtschulrat) und Herrn Richard Felsleitner (Sonderpädagogisches Zentrum für integrative Betreuung): Unsere Arbeit wurde von den genannten Institutionen nicht nur finanziell ermöglicht, sondern auch während der gesamten Laufzeit beratend unterstützt. Wir bedanken uns herzlichst, freuen uns über so viel Interesse und hoffen, mit dem vorliegenden Bericht ebenso großes Interesse am Thema Schule und Migration auch bei zahlreichen weiteren Personengruppen wecken zu können.

EINLEITUNG

Im Schuljahr 1999/2000 nahm die vom österreichischen Bildungsministerium initiierte Langzeitstudie „Bilingualer Spracherwerb in der Migration“ (sie ist zugleich die Vorgängerstudie zum hier vorliegenden Projekt) ihren Anfang; sie hatte die Aufgabe, die sprachliche Entwicklung von 106 Kindern an sechs Wiener Volksschulen vier Jahre hindurch, d.h. während der gesamten Volksschulzeit, zu begleiten, zu untersuchen und darzustellen (Peltzer-Karpf et al. 2000, 2001, 2002). Da es sich bei rund 70 der 106 Kinder um Migrantenkinder handelte, war der Fokus – neben der Untersuchung der deutschsprachigen Kinder – besonders auch auf den bilingualen Spracherwerb in der Migrationssituation gerichtet: Es wurde in diesem Zusammenhang nicht nur die Zweitsprache Deutsch, sondern auch die Entwicklung in der jeweiligen Muttersprache der Migrantenkinder in die Untersuchung miteinbezogen, soweit es sich um die Sprachen Türkisch und Bosnisch/ Kroatisch/Serbisch handelte.

Schon im zweiten Jahr der genannten Vorgängerstudie zeigten sich sowohl *innerhalb* der beiden großen erstsprachlichen Gruppen (Türkisch bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) als auch besonders *zwischen* den beiden genannten Gruppen unerwartet große Unterschiede im Spracherwerbsverlauf, und zwar in der jeweiligen Muttersprache der Migrantenkinder ebenso wie in der Zweitsprache Deutsch (vgl. Peltzer-Karpf/ Wurnig/ Schwab/ Akkuş/ Piwonka/ Lederwasch/ Sundl 2001, Peltzer-Karpf/ Wurnig/ Schwab/ Piwonka/ Akkuş/ Lederwasch/ Griessler 2002).

Diese Erfahrung war umso überraschender, als es sich bei den Kindern aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien auf den ersten Blick um Kinder mit sehr ähnlichen sozialen Voraussetzungen handelte; die Erkenntnis, dass die Unterschiede größer seien als erwartet, deckt sich jedoch mit den Ergebnissen aus mehreren anderen Studien (vgl. Strnad 1996, Grosse 2000, Olechowski/ Hanisch/ Katschnig/ Khan-Svik/ Persy 2002) und wird von LehrerInnen besonders im Pflichtschulbereich weitgehend bestätigt. Die Frage nach den Gründen für einen so unterschiedlich verlaufenden Spracherwerb wurde bereits in zahlreichen Forschungsprojekten europaweit untersucht und wird traditionell oft dahingehend beantwortet, dass gewisse individuelle und familiäre Hintergründe für Erfolg oder Misserfolg im kindlichen Spracherwerb zuständig sein könnten.

Im Fall von herkunftsspezifischen Unterschieden jedoch reichen die genannten Erklärungen keinesfalls aus: Die Tatsache, dass die Kinder aus der Türkei in ihrem Spracherwerbserfolg im Schnitt weit hinter den Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien zurückliegen, erfordert neue Erklärungsansätze. Weder individuelle Faktoren (wie etwa Intelligenz, „Begabung“ oder Ähnliches) noch familiäre Hintergründe (wie z.B. das Interesse der Eltern an der Schule) unterscheiden sich je nach Herkunftsland so stark, dass sie für Unterschiede dieser Art verantwortlich gemacht werden könnten (vgl. u.a. Brizić 2003); in der neueren Migrationsforschung wird deshalb den gesamtgesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen Faktoren wesentlich größere Bedeutung zugemessen als bisher (vgl. Portes/ Schauffler 1996), während die kulturellen Unterschiede als Ursache für Bildungsmisserfolg praktisch ausscheiden (vgl. Nauck 1998). Zudem gilt als belegt, dass gerade die Eltern aus der Türkei besonders hohe Bildungsziele für ihre Kinder verfolgen und somit keineswegs weniger bildungsfreundlich eingestellt sind als andere Migranteltern (Seifert 1988, Özkara 1988, Cakır 1990).

Der neueren Entwicklung Rechnung tragend wurde in der Folge auch in unserer damaligen Untersuchung der genannten 70 Wiener Migrantenkinder den gesellschaftlich-politischen Faktoren besondere Aufmerksamkeit zuteil, indem die sprachen- und minderheitenpolitischen Entwicklungen in den Herkunftsländern – der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien – in die Untersuchung miteinbezogen wurden. Wie sich zeigte, liefern die genannten Prozesse in den Herkunftsländern tatsächlich zahlreiche Hinweise darauf, dass bzw. warum sich verschiedene Migrantengruppen in ihrem Spracherwerb voneinander unterscheiden: So dürfte etwa das Verbot der Minderheitensprachen in der Türkei einen vollständigen Erwerb der Muttersprache seitens vieler Minderheitenangehöriger erheblich behindert haben, ebenso wie bestimmte Bevölkerungsgruppen (Roma im ehemaligen Jugoslawien, Landbevölkerung in der Türkei u.a.) unter erschwertem Zugang zu Bildungseinrichtungen zu leiden hatten und haben; ein vollständiger, d.h. auch schulischer Mutterspracherwerb dürfte aus diesen Gründen für zahlreiche Migranteltern im Herkunftsland nicht möglich gewesen sein (Brizić 2003).

Vor diesem Hintergrund dürfte zudem transparent werden, warum sich nicht nur die Eltern der Migrantenkinder, sondern auch die Kinder selbst nun im Einwanderungsland in ihrem Spracherwerb unterscheiden: Der unvollständige Erwerb der Muttersprache seitens der Eltern könnte sich auf den Mutterspracherwerb der Kinder tendenziell negativ auswirken, da Kinder gerade in der Migrationssituation auf den sprachlichen Input ihrer Eltern in besonders hohem Maß angewiesen sind. Die zu schwache muttersprachliche Basis aber dürfte in der Folge den

Deutscherwerb negativ beeinflussen, ein Umstand, der auch aus zahlreichen anderen Untersuchungen bekannt ist (Reich/ Roth 2002).

Diese Ergebnisse der Vorgängerstudie zeigen deutlich, wie stark der politische Umgang mit Sprachen im Bildungssystem die individuellen Chancen prägt; dabei bleibt die Sprachpolitik der Herkunftsländer dem Zugriff österreichischer Bildungspolitik allerdings entzogen – ganz im Gegensatz jedoch zu ihren Folgen: Den ungleichen Voraussetzungen, mit denen Kinder aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien in die Schule eintreten, kann im österreichischen Schulsystem sehr wohl mit individueller Förderung entgegengetreten werden, wobei die Betonung auf *individuell* liegt: Für manche Kinder wird sich der muttersprachliche Unterricht an den Pflichtschulen in seinem derzeitigen Umfang als ausreichend erweisen, für viele aber nicht. Gerade für Kinder aus im Herkunftsland diskriminierten Bevölkerungsgruppen stellt der muttersprachliche Unterricht die vielleicht grundlegendste Chance dar, Rückstände aufzuholen und die für den Deutscherwerb notwendige Basis doch noch zu erwerben – es wird also für solche Kinder sicherlich ein muttersprachlicher Unterricht in wesentlich größerem Umfang als bisher zu empfehlen sein.

Dazu kommt, dass die Muttersprache nicht die einzige Basis für Bildungserfolg ist bzw. dass gerade in Verbindung mit der Muttersprache noch ein weiterer Faktor auftritt, der ganz wesentlich an einer gelungenen Schullaufbahn beteiligt sein dürfte: eine starke Identität. Diese äußert sich unter anderem in einer positiven Haltung zur eigenen Herkunft und zur eigenen Sprache und spielt in der Migration eine herausragende Rolle, da das Zusammenreffen verschiedener sprachlich-kultureller Identitäten auch zu einer besonders differenzierten Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft herausfordert (Extra/ Yağmur 2004).

An diesem Punkt setzte nun im Februar 2004 unser Folgeprojekt an: Es sollte sich ganz zentral mit der Frage befassen, wie denn – zusätzlich zum muttersprachlichen Unterricht – die oben geforderte individuelle Förderung für Kinder verschiedener Herkunft aussehen könnte, eine Förderung also mit dem Ziel, gerade Kinder, denen es an optimalen Voraussetzungen mangelt, mit sprachlicher Kompetenz *und* starker Identität auszustatten und so den Deutscherwerb und den Schulerfolg insgesamt deutlich positiv zu beeinflussen.

Dabei sollte die sprachliche Entwicklung einzelner ausgewählter „Projektkinder“ weiterhin – wie auch schon in der Vorgängeruntersuchung – im Auge behalten werden (siehe psycho-

linguistischer Teil der Untersuchung); im Zentrum der Aufmerksamkeit sollte jetzt aber die psychische Stabilität bzw. Instabilität der Migrantenkinder liegen. Die individuelle Förderung sollte nun darin bestehen, einigen ausgewählten Kindern aktive psychagogische Betreuung – in ihrer Muttersprache – zukommen zu lassen, um solcherart die psychische Befindlichkeit der Kinder, ihr Selbstvertrauen, ihre Motivation usw. nicht nur zu beobachten, sondern diese Faktoren auch ganz gezielt positiv zu beeinflussen. Da es sich bei den Kindern aus der Türkei um die in Spracherwerb und Schulerfolg deutlich schwächste Gruppe handelte, war es naheliegend, die ProbandInnen für die geplante psychagogische Betreuung aus dieser Gruppe zu wählen; als Vergleichsgruppe sollten einige Kinder ohne psychagogische Betreuung dienen, wobei sich diese Vergleichsgruppe sowohl aus türkischen Kindern als auch aus Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien zusammensetzte.

Begleitend zur psychagogischen Betreuung sollte sowohl eine Untersuchung eventueller Fortschritte aus psychagogischer Sicht als auch eine Untersuchung diverser Einflussfaktoren aus soziolinguistischer Sicht stattfinden. Beide Untersuchungen gemeinsam, psychagogische und soziolinguistische, sollen nun, nach Abschluss der Erhebungen, ein möglichst umfassendes, reichhaltiges Bild von den Möglichkeiten und Chancen individueller Förderung bieten.

Unser Projekt gliederte sich in zwei Phasen:

Nachdem das erwähnte Vorgängerprojekt nach Abschluss des 4. Volksschuljahres der hier untersuchten Kinder (d.h. im Juni 2003) geendet hatte, wurde im darauf folgenden 5. Schuljahr (d.h. im Februar 2004) mit der psychagogischen Betreuung ausgewählter Kinder begonnen (Phase 1). Parallel dazu wurden sowohl die betreuten als auch die nicht betreuten Kinder in ihrer jeweiligen Muttersprache und in Deutsch getestet (siehe psycholinguistische Untersuchung, die in einem eigenen Band dargestellt ist).

Die psychagogische Betreuung wurde bis zum Ende des ersten Semesters des 6. Schuljahres (d.h. bis März 2005) fortgesetzt (Phase 2). Zeitgleich fanden im 6. Schuljahr auch die psychagogische und die soziolinguistische Untersuchung statt: Hier wurden die Ergebnisse der Sprachtestung, die zusätzlich erhobenen Hintergrundfaktoren und die psychagogische Betreuung daraufhin untersucht, ob und wie sich diese Betreuung gemeinsam mit den anderen Faktoren auf den Mutterspracherwerb und folglich auf den Deutscherwerb und den

schulischen Erfolg der Kinder auswirken kann (siehe psychagogische Untersuchung in Teil 1 und soziolinguistische Untersuchung in Teil 2 des vorliegenden Berichts).

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass der Kontakt zu den für die psychagogische Betreuung in Frage kommenden Kindern und deren Eltern durch unsere Arbeit im Vorgängerprojekt bereits hergestellt und in vielen Fällen sogar freundschaftlich war und ist, was den Einstieg in die Betreuung und in die weiterführende Untersuchung erheblich erleichtert hat. Ein solcher Zugang zu den hier untersuchten Kindern und ihren Familien bedeutete eine besondere Bereicherung unserer Forschungs- und Betreuungsarbeit. An der Klarheit und Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse sind deshalb in besonderem Maß auch die hier untersuchten Menschen selbst mitbeteiligt, indem sie einer für sie völlig neuen Form begleitender Betreuung mit unerwartet großer Offenheit und Bereitwilligkeit begegneten.

TEIL 1: PSYCHAGOGISCHE UNTERSUCHUNG

Reva Akkuş

1.1. Beweggründe für die psychagogische Betreuung und Untersuchung

Schon in unserem Vorgängerprojekt fiel uns eine Besonderheit bei jenen türkischen Kindern auf, die in den Sprachtests schlecht abschnitten: Sie waren alle sehr schüchtern und unsicher. Diese auffällige Unsicherheit und Schüchternheit lässt sich nicht bzw. nicht nur mit der geringen Sprachkompetenz der Kinder erklären. Es war auch auffallend, dass die Kinder beim Interview in Türkisch oft versuchten, erst deutsche Begriffe zu verwenden oder sie zu den türkischen Entsprechungen dazu zu sagen. Auch nachdem sie darauf aufmerksam gemacht worden waren, Türkisch zu sprechen, nannten sie die wenigen deutschen Wörter mit Stolz. Ich hatte als Interviewpartnerin das Gefühl, dass sie dadurch auch Lob oder Anerkennung erwarteten. Das zeigte für mich, dass ihnen die Nichtgleichstellung ihrer Sprache sehr bewusst war, und das stellt besonders für die Kinder mit geringem Selbstwertgefühl und mit Angst einen großen Belastungsfaktor dar. Anhand eines Interviewausschnitts von Ali (Name wurde geändert) aus der ersten Klasse Volksschule wird hier zunächst versucht zu verdeutlichen, dass die mangelhafte Kommunikationsfähigkeit nicht nur mit Defiziten in der (Mutter)Sprache erklärt werden kann:

INV: Şimdi sana bir resim göstereceğim anlat bakalım! ...¹ Ne görüyorsun bu resimde? (Jetzt werde ich dir ein Bild zeigen! ... Erzähle mir, was siehst du denn auf diesem Bild?)

K21: [keine Antwort]

INV: Ne bu? (Was ist das?)

K21: [keine Antwort]

INV: O ne? (Was ist das?)

K21: Biskilet. (Ein Fahrrad.)

INV: Senin de bisikletin var mı? ... Var mı? (Hast du auch ein Fahrrad? Hast du eines?)

K21: [verneint nonverbal].

INV: Yok olsun ister misin? (Du hast keines. Möchtest du eines haben?)

K21: [keine Antwort]

INV: Başka neler görüyorsun? (Was siehst du denn noch?)

¹ ... bedeutet eine kürzere, eine längere Pause.

- K21: [keine Antwort, zeigt auf das Bild.]
- INV: Ne o gösterdiğin? (Was ist das, was du zeigst?)
- K21: [keine Antwort]
- INV: Hı ne o gösterdiğin? (Was ist das, was du zeigst?)
- K21: Beşik. (Eine Wippe.)
- INV: Bebek arabası değil mi başka? (Es ist ein Kinderwagen, nicht wahr? Was noch?)
- K21: [keine Antwort]
[Kind zeigt auf ein Bild.]
- INV: Ne yapıyorlar onlar? (Was machen sie?)
- K21: Oynuyorlar. (Sie spielen.)
- INV: Ne oynuyorlar? (Was spielen sie?)
- K21: Top. (Ball.)
- INV: Top oynuyorlar. Burda ne oluyor?
(Sie spielen mit dem Ball. Was passiert hier?)
- K21: [keine Antwort]
- INV: Su suda yüzen hayvanlar tanryor musun?
(Kennst du die Tiere, die im Wasser schwimmen?)
- K21: Hr? (Wie?)
- INV: Su suda yüzen hayvanlar tanryor musun?
(Kennst du die Tiere, die im Wasser schwimmen?)
- K21: [keine Antwort]
- INV: Ne onlar? (Was ist das?)
- K21: [keine Antwort]
- INV: Bilmiyorsun isimlerini peki bu hayvanın adı ne biliyor musun?
(Du weißt es nicht. Gut, weißt du, wie dieses Tier heißt?)
- K21: Biliyom. (Ich weiß es.)
- INV: Ne? (Wie?)
- K21: O kurbağa. (Es ist ein Frosch.)
- INV: Peki bu ne? (Gut, was ist das?)
- K21: Ördek. (Eine Ente.)

In diesem Interviewausschnitt hatte das Kind 17mal das Wort, elfmal gab er keine Antwort. Bei der ersten Frage, was denn auf dem Bild zu sehen sei, gab er keine Antwort, obwohl er im Laufe des Gesprächs einige Gegenstände bezeichnen konnte. Auf die Frage, was denn zu

sehen sei, während die Interviewerin auf ein Fahrrad oder auf einige Tiere zeigte, gab er ebenfalls keine Antwort. Erst nach Wiederholung der Frage benannte Ali das Objekt bzw. die Tiere. Es ist anzunehmen, dass er, da er die Begriffe sichtlich kannte, die Gegenstände bzw. Tiere auch schon auf die erste Aufforderung hin hätte benennen können, wäre er nicht so schüchtern gewesen. Er versuchte beim Gespräch auch Augenkontakt zu vermeiden, seine Körperhaltung war angespannt, die Schultern hochgezogen.

Zum Zuhören und zum Augenkontakt aber ist zu sagen, dass sie unsere volle Aufmerksamkeit erfordern. Wir schalten, wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf das Gegenüber richten, sozusagen unseren „inneren Dialog“ aus; nur damit ist volle Aufmerksamkeit möglich: wenn wir unseren „inneren Dialog“ ausschalten und uns dem Gesprächspartner zuwenden. Diesbezüglich konnte in mehreren Untersuchungen nachgewiesen werden, dass hochängstliche Menschen Stimuli wesentlich langsamer verarbeiten und längere Reaktionszeiten benötigen als Niedrigängstliche (vgl. Weidinger 2001). Der innere Dialog, der die längeren Reaktionszeiten bedingt, kann bei Kindern mit geringem Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl folgendermaßen lauten: „Was erwartet die Person von mir? Kann ich ihre Erwartungen erfüllen? Kann ich sie verstehen? Bin ich dumm, wenn ich nichts verstehe? Wenn ich nicht verstehe, kann ich es ihr sagen, Fragen stellen? Wenn nicht, soll ich einfach raten? Falls ich Fragen stelle, werde ich für dumm gehalten? Was denkt sie über mich?“ Es ist dann möglich, ja höchstwahrscheinlich, dass ein solches Kind einfach aufhört zuzuhören und den Versuch aufgibt zu verstehen, weil es viel zu anstrengend ist. „Je stärker man in seinen inneren Dialog verstrickt ist, umso weniger kann man zuhören.“ (Satir 1990, S.103)

Bei meiner Arbeit als Psychagogin höre ich oft von den LehrerInnen, dass manche Kinder einfach nicht zuhören. Dabei geht es hauptsächlich um solche Kinder, die ängstlich sind und wenig Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl haben. Diese Kinder sind oft im negativen inneren Dialog verstrickt. Wegen dieser Aufmerksamkeit auf ihre subjektiv erlebte geringe Problemlösungskompetenz konzentrieren sich die Menschen mit Angst und mit wenig Selbstvertrauen auf die aufgabenirrelevanten Bereiche. Personen mit hoher Selbstwertschätzung hingegen fokussieren auch bei Misserfolgserlebnissen quasi kompensatorisch auf ihre Stärken, Personen mit niedriger Selbstwertschätzung sind stark mit ihren Schwächen beschäftigt (vgl. Schütz 2005).

Das hat für das Kind zur Folge, dass es als nicht kompetenter Gesprächspartner erlebt wird und dass der Weg zur Steigerung der Kompetenzen, sei es sprachlich oder leistungsmäßig, durch große Barrieren erschwert wird. So gesehen wird die Verarbeitung von Informationen keinesfalls nur durch die sprachliche und kognitive Basis bestimmt und erweitert, sondern es spielt das Selbstvertrauen dabei eine herausragende Rolle.

Geringes Selbstvertrauen aber kann aus den verschiedensten Gründen noch weiter verringert werden: Bestimmte soziale Bedingungen, z.B. die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Randgruppe wie etwa zu den Migranten scheinen als Ursache dafür auszureichen, dass sich Minderwertigkeitsgefühle entwickeln (Spiel/Spiel 1987). So gesehen sind Migrantenkinder mit vielfältigen Überforderungen konfrontiert. Auch die Untersuchung „Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache“, die in drei Wiener Volksschulen im Schuljahr 1997/98 durchgeführt wurde, zeigt, dass die Migrantenkinder häufiger unter Angst leiden als die muttersprachlich deutschen (vgl. Schiesser/Theurl 2001).

1.2. Die psychagogische Betreuung und Untersuchung: Fragestellungen, Aufbau und theoretische Grundlagen der Untersuchung, Beschreibung der psychagogischen Betreuung und Analyse der Ergebnisse

1.2.1. Fragestellungen

Auf Grund der beschriebenen Beobachtungen stellen wir folgende Hypothese auf: Die hier untersuchten Migrantenkinder können durch größere Ich-Stärke und sicherere sprachliche Identität imstande sein, eine höhere sprachliche Kompetenz zu erlangen und dadurch auch bessere Schulleistungen zu erbringen. Unsere Ziele wurden vor Beginn der Untersuchung folgendermaßen formuliert:

- Durch eine intensive psychagogische Betreuung soll es den Kindern ermöglicht werden, ihre eigene Bilingualität als positives Merkmal wahrzunehmen und zu erleben.
- Durch die psychagogische Betreuung soll die sprachliche Entwicklung der Kinder positiv beeinflusst werden.
- Ihr Selbstvertrauen, ihr Selbstwertgefühl soll so gestärkt werden, dass sie sicher auftreten und folglich mit sich selbst und mit anderen positiv umgehen können.
- Das Erleben und Beanspruchen von Akzeptanz soll ermöglicht werden.
- Der Kontakt zwischen Eltern und Schule soll gefördert werden.
- Durch die psychagogische Betreuung soll der Bildungsverlauf der Kinder insgesamt positiv beeinflusst werden.

Der Faktor „Selbstvertrauen“ setzt sich aus einer ganzen Reihe von Fähigkeiten zusammen, die das Kind dazu ermutigen, immer wieder etwas Neues zu versuchen, ständig zu lernen und sich anderen zuzuwenden. Diese Fähigkeit ermöglicht dem Kind, immer neu anzusetzen, sich auf andere Menschen einzulassen, auch wenn es Enttäuschung, Frustration und Versagen erfährt. Die Fähigkeit, trotz Frustration und Hindernissen weiterzumachen, ist wahrscheinlich eine der wichtigsten Fähigkeiten für Erfolg und Kommunikation, für Freude, Lebensqualität und für ein liebevolles Miteinander (Apter 1997; Kutschera 1994).

Im Hinblick auf eigene Beobachtungen und Erkenntnisse aus der Literatur stellte sich die Frage, wie diese „unsicheren“ Kinder, die bedingt durch die eigene Stellung und die ihrer Eltern einer Randgruppe in der Gesellschaft angehören, gestärkt werden können, damit sie

erfolgreiche Strategien entwickeln, um mit den genannten Belastungsfaktoren umgehen zu können, damit sie den Mut haben, immer neu anzusetzen. Diese Kinder, die infolge ihrer Bilingualität und Bikultur ja eigentlich zusätzliche Qualifikationen haben, erleben diese Fähigkeiten dennoch als negativ. Die zweisprachige Identität braucht bei diesen Migrantenkindern, deren Sprache ja keine Prestigesprache wie z.B. Englisch oder Französisch ist, Unterstützung.

Um unsere Hypothese bestätigen bzw. überprüfen zu können, wurde seitens des Stadtschulrats für vier Kinder, die am Vorgängerprojekt „Bilingualer Spracherwerb in der Migration“ teilnahmen, psychagogische Betreuung ermöglicht. Für diese Probandengruppe wurden von Frau Mag. Strohmeier vom Institut für Psychologie der Universität Wien für die psychagogische Untersuchung Fragebögen zusammengestellt. Dadurch sollte festgestellt werden, ob auch aus Sicht des Kindes Veränderungen spürbar waren. Die Fragebögen wurden daher von den Kindern zu Beginn der Betreuung (März 2004) und dann nochmals nach rund 7 Monaten Betreuung (d.h. im Dezember 2004 bzw. Jänner 2005) ausgefüllt.

1.2.2. Aufbau der Untersuchung

Die Vorgangsweise und Analyse der Ergebnisse der psychagogischen Untersuchung setzt sich aus folgenden Abschnitten zusammen:

- Darstellung der theoretischen Grundlagen: In diesem Teil wird auf das Leitbild der psychagogischen Betreuung und auf die Neurolinguistische Programmierung (NLP)-Resonanz-Methode eingegangen, die die Grundlage meiner Arbeit bildet. Mit dieser theoretischen Hintergrundinformation wird es möglich sein, die Arbeit mit den Kindern/Eltern/LehrerInnen nachzuvollziehen.
- Beschreibung der psychagogischen Betreuung: In diesem Kapitel wird auf die Arbeit mit den Eltern und LehrerInnen jedes Kindes einzeln eingegangen. Die Arbeit mit den Kindern wird durch Beschreibungen der Interventionen erläutert.
- Auswertung der Ergebnisse: Um die durch die psychagogische Betreuung erzielten Veränderungen feststellen zu können, werden die Sprachtestergebnisse dieses Projektes

mit denen des Vorgängerprojekts verglichen. Danach werden die Selbsteinschätzung der Kinder vor und nach der Betreuung einander gegenübergestellt.

1.2.3. Theoretische Grundlagen

Psychagogik vereint und nutzt Wissen aus Pädagogik, Tiefenpsychologie und Psychotherapie und ermöglicht dadurch Betreuung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Entwicklungsphasen und verunsichernden Lebenssituationen. Bei der Bewältigung psychischer Probleme und zur Erweiterung sozialer Kompetenzen werden durch psychagogische Betreuung gezielte Hilfestellungen angeboten. Dabei wird auf bedarfs- und lösungsorientierte Arbeit mit allen an einem Problem beteiligten Personen Wert gelegt.

Die Arbeit beruht auf der Grundlage pädagogischer Ausbildung und psychotherapeutischer Erkenntnisse. In meiner Arbeit wende ich mein Wissen aus der Ausbildung zur Psychagogin und, als NLP-Resonanz-Trainerin i.A., die von Dr. Gundl Kutschera entwickelte NLP-Resonanz-Methode an.

Bevor ich mit der Beschreibung meiner Arbeit beginne, möchte ich meine Haltung, die meine Arbeitsweise stark bestimmt, erläutern.

Eine der Grundannahmen des NLP ist, dass jede Person alle Ressourcen in sich trägt, um ein befriedigendes und erfolgreiches Leben zu führen. Damit wird der Fokus auf das Potential von Menschen gelenkt: das, was an positiven Entwicklungsmöglichkeiten in jedem Menschen vorhanden ist, aber in bestimmten Situationen und Kontexten nicht automatisch oder selbstverständlich zur Verfügung steht.

Nach Virginia Satirs Worten befindet sich in jedem von uns ein Kraftzentrum, welches das Leben erhält und mit einer universellen Kraftquelle verbunden ist. Wenn wir uns selbst wertschätzen und lieben, so wächst unsere Energie. Dadurch schaffen wir eine Grundlage, von der aus wir kreativ, realistisch und mitfühlend mit allem umgehen können, was das Leben uns bringt. Wenn hingegen das Verhältnis eines Menschen zu sich selbst von negativen Einstellungen geprägt ist, wird seine Energie zerstreut (Satir 1990). Aufgrund von Blockaden haben die Kinder in unserer Stichprobe vielleicht noch nicht den Zugang zu dieser Kraftquelle, den ich in der Arbeit „Schatz“ nenne, gefunden. Diesen Schatz trägt jedoch jedes

Kind und jeder Erwachsene auf jeden Fall in sich. Es ist wichtig, dass die Betreuung für die Kinder eine „Schatzsuche“ ist, d.h. eine Suche danach, wie viele Möglichkeiten ihnen offen stehen und welche Möglichkeiten es gibt, zur eigenen Kreativität Zugang zu finden. Wenn sie diesen Zugang herstellen, kann alles selbstverständlich geschehen, was jedoch eine Zeit des Übens und Integrierens erfordert. Als Vergleich bietet sich hier das Erlernen einer Fremdsprache an: Zu Beginn denken wir an die grammatikalischen Regeln dieser Sprache, weshalb wir langsam reden bzw. viele Fehler machen. Erst nachdem wir unser Wissen und Können in dieser Sprache erweitert haben, sind wir imstande, selbstverständlich und fließend in dieser Sprache zu sprechen, ohne an die Regeln zu denken.

Es existiert sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern dieser Schatz, d.h. ihr Potential und ihre positive Absicht, die manchmal hinter ihrem Verhalten verborgen sind. Wir geben ein störendes Verhalten jedoch erst dann auf, wenn wir ein besseres, d.h. zielführenderes, gefunden haben. Auch aus diesem Grund ist die Arbeit eine Schatzsuche, weil die Möglichkeit eines konstruktiven Verhaltens ein (geheimer) Wunsch der Kinder ist, da die Kinder (und auch die Erwachsenen) ganz einfach „dazu gehören“ möchten. Dieses Zugehörigkeitsgefühl ist ein Grundbedürfnis des Menschen. Aus einem Mangel an Zugehörigkeitsgefühl resultieren zahlreiche Schwierigkeiten, aus vorhandenem Zugehörigkeitsempfinden und aus der Anerkennung seitens der Gruppe resultiert Selbstkompetenz und soziale Kompetenz, die wiederum die Basis für sachliche Kompetenz bilden.

Der Hauptfokus bei der Arbeit mit den Kindern sowie bei der folgenden Dokumentation liegt auf der Lösung und nicht auf der Analyse von Problemen. Diese Grundhaltung findet sich auch bei Kurzzeittherapeuten wie z.B. bei Steve de Shazer (1988), wonach das Finden einer Lösung nichts mit dem Verstehen eines Problems zu tun habe. Damit wird darauf hingewiesen, dass therapeutische Lösungen durch eine grundlegende Umorientierung und Perspektivänderung erfolgen und nicht aus einem besonders detaillierten Verständnis des Symptoms. So kann eine Pathologisierung des Lebenslaufes vermieden werden, und der Fokus wird zielgerichtet auf die übersehenen, nicht entsprechend genutzten Ressourcen gelenkt.

1.2.4. Beschreibung der psychagogischen Betreuung von türkischsprachigen Kindern im Rahmen dieses Projekts

Unser Ziel war es, fünf Kinder psychagogisch zu betreuen und fünf Kinder ohne Betreuung als Kontrollgruppe zu begleiten. Vier Familien willigten der Betreuung rechtzeitig ein. Drei dieser Kinder hatten bei den Sprachtestungen in beiden Sprachen im Rahmen des Vorgängerprojekts niedrige Werte erzielt, ein Kind mittelmäßige. Es wurden daher letztlich vier Kinder psychagogisch betreut.

Es wurden

- Einzelstunden pro Woche für Kinder,
 - Gruppenarbeiten im April, Juni und September und
 - laufende Eltern- und Lehrergespräche
- angeboten.

Die psychagogische Betreuung der genannten vier Kinder begann im März 2004. Die folgende Dokumentation umfasst die Betreuung bis Februar 2005. In dieser Zeitspanne fanden ca. 16 bis 20 Einzelstunden (die Stunden, in denen die Kinder Fragebögen ausfüllten, ausgenommen) und sechs Gruppenarbeiten mit je vier Stunden in Zusammenarbeit mit NLP-Resonanz-Trainerin Brigitte Wuich statt.

Die Betreuung, die neben der Arbeit mit den Kindern auch die intensive Zusammenarbeit mit Eltern und LehrerInnen beinhaltete, soll nun in den folgenden Abschnitten detailliert beschrieben werden.

A. Eltern- und Lehrerarbeit

Im Rahmen der Eltern- und Lehrerarbeit wurde versucht, bei allen Beteiligten eine grundsätzlich positive Sichtweise dem Kind gegenüber zu initiieren, sodass Veränderungen beim Kind von Eltern und LehrerInnen überhaupt wahrgenommen werden konnten.

Im Folgenden wird auf die Gespräche mit den Eltern und LehrerInnen der vier für die Betreuung ausgewählten Kinder einzeln eingegangen, um den LeserInnen dieses Berichts einen Vergleich zwischen Betreuungsbeginn und Betreuungsende zu ermöglichen. Die Namen der Kinder wurden geändert.

(1) Ali**Elternarbeit**

Es wurde großer Wert darauf gelegt, Ali in Betreuung zu nehmen, da dieses Kind bei der Sprachtestung alle vier Jahre hindurch fast ausschließlich die niedrigsten Werte erzielte und da die schulische Situation von Ali leistungs- und verhaltensmäßig sehr problematisch war. Aus den Aussagen der Klassenlehrerin und der Direktorin der Volksschule ließ sich außerdem entnehmen, dass die Zusammenarbeit mit dem Vater sehr schwierig, ja sogar „unmöglich“ war. Auch meinen Beobachtungen nach war bei diesem Kind der Bedarf an psychagogischer Betreuung sehr groß, weil seine Körpersprache, seine unsicheren Blicke, sein starker Versuch, Augenkontakt zu vermeiden, und seine geringe sprachliche Ausdrucksfähigkeit auf eine intensive Unsicherheit, auf wenig Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, ja sogar auf Angst schließen ließen.

Der Vater, der bis dahin der einzige familiäre Ansprechpartner für die Schule gewesen war, wurde daher gebeten, zu einem Erstgespräch in die Schule zu kommen, um auf die psychagogische Betreuung seines Sohnes vorbereitet zu werden. Gegen Erwarten war der Vater bei diesem Erstgespräch sehr offen. Obgleich er seitens der Volksschullehrerin als unkooperativ beschrieben worden war, sprach er ohne Zurückhaltung über Schwierigkeiten und schlechte Erfahrungen: Er drückte großes Misstrauen gegenüber der Schule aus und äußerte sogar das Gefühl, vom Schulsystem „betrogen“ worden zu sein, da er für sein erstes gehbehindertes Kind – den älteren Bruder von Ali – das Einverständnis zum sonderpädagogischen Lehrplan habe geben müssen, ohne über das Ausmaß der Folgen informiert worden zu sein. Er war davon überzeugt, dass ausländische Kinder in der Schule nicht gleich behandelt werden. Daher war es zuallererst notwendig, das Vertrauen des Vaters der Schule gegenüber wieder aufzubauen. Bei den Gesprächen wurde in erster Linie darauf Wert gelegt, den Vater in seiner positiven Absicht – seinen Kindern das Beste geben zu wollen – zu bestätigen und zu stärken. Danach wurden für den älteren Sohn und für seine mögliche Umschulung bzw. bezüglich seiner Berufschancen Informationen gesammelt. Dadurch konnte der Vater seine Haltung der Schule gegenüber zum Positiven verändern.

Erst dann konnte über die Notwendigkeit eines förderpädagogischen Lehrplanes in allen Fächern für den jüngeren Sohn Ali gesprochen werden. Dafür wurde ein Gespräch zu dritt – mit dem Vater, der Klassenlehrerin und mir als Psychagogin – organisiert. Dabei wurde auch großer Wert darauf gelegt, dass der Vater all seine diesbezügliche Gefühle und Gedanken

äußern konnte. Auch die Haltung der Lehrerin war offen, informativ und respektvoll. In dieser Atmosphäre war es für den Vater kein Problem, für die Notwendigkeit des sonderpädagogischen Lehrplanes für Ali Verständnis aufzubringen und dem Förderlehrplan zuzustimmen. Im Gegensatz zu früheren Beschreibungen der LehrerInnen war der Vater dann auch bei jedem weiteren Gespräch für die Schulbelange seiner Kinder sehr interessiert und offen. Die kongruente Wertschätzung, das Interesse und die Neugierde für seine Person ermöglichte es ihm, zu vertrauen und offen zu sein.

Eine Terminvereinbarung mit der Familie von Ali war zum größten Teil kein Problem, weil der Vater entweder trotz seiner Arbeit selber kam oder aber seine Frau mit ihren zwei kleineren Kindern. Mit Alis Eltern wurden insgesamt neun Gespräche geführt. Zu den Gesprächen kam die Mutter immer mit den beiden kleineren Kindern, was die Konzentration auf den Gesprächsinhalt allerdings etwas beeinträchtigte. Bei den Gesprächen wurde betont, wie wichtig die Zuwendung der Eltern für Ali ist.

Nach Angaben der Mutter veränderte sich der Familienalltag in der Folge erheblich: Ali wurde – im Gegensatz zu früher – eingeladen, zum Einkaufen und zu Besuchen mitzukommen, worauf er überraschenderweise immer freudig einwilligte. Auch hatte Ali sich früher oft über seinen gehbehinderten Bruder lustig gemacht; diese Verhaltensweise verschwand mit der Betreuung. Seine Beziehung zu seinen Geschwistern änderte sich insgesamt sehr zum positiven. Während er früher nach Angaben der Mutter „sehr schlimm“ gewesen war, äußerte sie sich später, d.h. zwei Monate nach Beginn der Betreuung, positiv über sein Verhalten. Auch der Vater war zufrieden mit der Veränderung in Alis Verhalten, was den Umgang mit den Familienmitgliedern betraf, aber auch hinsichtlich seiner Hausaufgaben. Der Vater hat hohe Ziele für Ali, er möchte, dass Ali studiert, was jedoch unrealistisch ist. Deshalb konnte er diese positiven Veränderungen Ali gegenüber nicht dementsprechend würdigen, weil Ali immer noch nach dem sonderpädagogischen Lernplan unterrichtet wird. Im Dezember 04 ging zudem die Mutter für über einen Monat nach Mekka, was Ali sehr belastete und wodurch seine positive Entwicklung stagnierte.

Lehrerarbeit

Den Beschreibungen der Klassenlehrerin und des Klassenlehrers zufolge war Ali vor Beginn der Betreuung ein Außenseiter. Er wurde nach Aussagen der Lehrerin/des Lehrers von den anderen Kindern nicht respektiert. Seine Grenzüberschreitungen waren in der Klasse ein

großes Problem; dabei wurde einmal die Videokamera der Klassenlehrerin kaputt, ein anderes Mal bekam ein Mitschüler ein blaues Auge. An beiden Ereignissen trug Ali die Schuld. Zudem wurde Ali oft dabei ertappt, wie er Mädchen nachspionierte. Als Grund dafür wurde von den LehrerInnen angegeben, Ali wolle auf sehr kindliche Weise Kontakt knüpfen. Es bestand für einen Lehrer sogar die Veranlassung, um das Wohl von Alis Mitschülern zu fürchten. Seiner Einschätzung nach hätte Ali sogar einen am Boden liegenden Mitschüler ohne Hemmung getreten, nicht aus böser Absicht, sondern weil ihm die Fähigkeit fehlte, die Konsequenzen richtig einzuschätzen. Die LehrerInnen bezeichneten Ali daher nicht eigentlich als aggressiv, sondern nahmen an, dass er Aggressivität vortäuschte, um Stärke zu zeigen. Bei Konflikten mit den MitschülerInnen konnte er sich verbal nicht zur Wehr setzen und benützte daher Schimpfwörter. Die Lehrer suchten den Grund dafür in der Vermutung, dass Ali geschlagen wurde und dass der Vater bzw. die Eltern ihm nicht die notwendige Zuwendung zeigten. Die LehrerInnen waren an einer Verbesserung seines Sozial- und Lernverhaltens sehr interessiert, wobei sie am Anfang eher hoffnungslos wirkten. Als Grund für seine schulischen Probleme gaben die LehrerInnen Entwicklungsrückstände, seine Außenseiterrolle im Klassenverband, das autoritäre Elternhaus, seine mangelnde Ausdrucksfähigkeit, seine Gedächtnisschwäche und sein kindliches Verhalten an.

Die LehrerInnen waren zu Gesprächen jederzeit bereit und sehr an einer Verbesserung der Situation interessiert. Sie nahmen die Veränderungen wahr und konnten diese würdigen. Schon zwei Monate nach Beginn der Betreuung merkten die LehrerInnen, dass Alis Selbstbewusstsein stärker, seine Körperhaltung lockerer und seine Leistungen besser wurden. Ende des Schuljahres 03/04 war er in der Klasse kein Außenseiter mehr. Im Oktober 2004 sagte die Lehrerin: „Er war ein Störfaktor in der Klasse. Jetzt haben wir ihn alle lieb gewonnen.“ Die Lehrerin bemerkte besonders seine großen Fortschritte in Deutsch. Allerdings würde er auch weiterhin nach sonderpädagogischen Lernplan unterrichtet werden. Trotz positiver Veränderungen in seinem Verhalten hatte er z.B. „seinen Körper immer noch nicht unter Kontrolle“, drängte sich in der Gruppe oft vor und Ähnliches. Dennoch dominierte der Eindruck starker positiver Veränderungen.

(2) Hale

Elternarbeit

Die Mutter von Hale war über das Angebot psychagogischer Betreuung sehr erfreut. Sie hatte das Gefühl, dass ihre Tochter, wie die anderen ihrer Kinder, zu ruhig sei und ihre Gefühle

nicht zeigte. Sie glaubte auch daran, dass zwischen Leistungen und persönlicher Stärke ein Zusammenhang bestünde. Sie selbst war eine Gymnasiastin und wünschte sich eine Verbesserung der Schulleistungen ihrer Tochter.

Hales Mutter kam immer mit ihrem jüngeren Sohn zu den Gesprächen, was für die Gesprächsatmosphäre nicht unbedingt förderlich war. Aufgrund seiner Berufstätigkeit konnte der Vater nicht kommen. Die Mutter äußerte sich oft negativ über die schulischen Leistungen der Tochter. Einmal sagte sie, dass Hale „keine Zukunft versprache“. Die Leistungserwartungen seitens der Mutter der Tochter gegenüber sollten durch die Gespräche nach und nach positiv beeinflusst werden, was jedoch nur teilweise gelang.

Lehrerarbeit

Die Klassenlehrerin war dem Angebot psychagogischer Betreuung gegenüber sehr offen. Für sie war Hale kein Problemkind. Sie beschrieb Hale als unauffällig und angenehm. Sie war jedoch davon überzeugt, dass Hale viel mehr leisten könnte, weil sie viel mehr Potential hätte. Nach außen hin wirkte Hale, als nähme sie alles leicht (auch die Mutter hat diese Meinung geäußert), ein Eindruck, dem die Lehrerin nicht ganz glauben wollte. Hale hatte vielmehr das Bedürfnis, nicht aufzufallen und ihre Meinung nicht zu äußern. Auch bei einfachen Belangen, wie z.B. wenn sie gefragt wurde, neben wem sie sitzen wolle, sagte sie, dass es ihr egal sei, wovon jedoch die Lehrerin ebenfalls nicht überzeugt war.

Leistungsmäßig bestand in keinem Gegenstand die Gefahr durchzufallen. Die Lehrerin betonte, dass Hale sehr ruhig, zu passiv und überangepasst wäre und dass alles an ihr vorüberginge, als ob sie nicht anwesend wäre. Die Leichtigkeit fehlte bei Hale. Bei Lob zeigte sie keine Freude, wie sie überhaupt Gefühle nicht zeigte. Die Lehrerin wünschte sich, Hale hätte ein wesentlich aktiveres Auftreten und die Fähigkeit, sagen zu können, wenn ihr irgendetwas missfiel.

Die Klassenlehrerin merkte die ersten Veränderungen im Verhalten des Kindes im Oktober, nach etwa fünfmonatiger Betreuung: Es war dies die freiwillige Äußerung eines Sitzplatzwunsches. Die Englischlehrerin kam sogar von sich aus zu mir, um ihre Überraschung über Hales Verhalten zu äußern: „Ich bin total verblüfft, wie sie jetzt ist. Am Anfang der ersten Klasse war sie sehr still. Gegen Ende der ersten Klasse hat man gesehen, dass sich etwas tut. Jetzt leuchten ihre Augen. Sie ist jetzt lebendiger als früher. Man kann sie sogar als genauso

lebendig wie die anderen bezeichnen.“ So begann Hale damit, in der Klasse mehr in Erscheinung zu treten. Ihre Schulleistungen blieben jedoch weiterhin mittelmäßig.

(3) Gül

Elternarbeit

Zum ersten Gespräch kam die Mutter mit der älteren Schwester von Gül (15 Jahre alt). Es war der Mutter bewusst, dass Gül sehr unsicher war, starke Ängste hatte und sich in der Schule wenig zutraute. Ihre Ängste waren so stark, dass sie sich nicht einmal traute, von der Schule allein nach Hause zu gehen. In der Schule äußerte sie sich kaum, vor Angst, sich zu blamieren. Die Mutter und auch die ältere Schwester drückten ihr Misstrauen der Schule gegenüber aus, mit der Begründung, dass ausländische Kinder nicht gleich behandelt würden. Auch bei dieser Familie war es notwendig, das Vertrauen der Schule gegenüber zu aufzubauen.

Die Elternarbeit gestaltete sich insofern schwierig, als die Mutter den Termin oft vergaß. Auch war die Familie bei Gül, die das jüngste Kind der Eltern war und früh und kränklich auf die Welt gekommen war, oft äußerst nachgiebig. Sie behandelten sie deshalb einerseits nicht ihrem Alter gemäß, andererseits beschuldigten sie sie, eine Versagerin zu sein.

Bei den Gesprächen, zu denen im ersten Jahr der Betreuung nur die Mutter kam, wurde der Mutter bewusst, dass Gül sehr oft in der Schule fehlte und wie wichtig der regelmäßige Schulbesuch ist. So verstand die Mutter u.a., dass es sich bei den Bauch- oder Kopfschmerzen von Gül um eine Vermeidungsstrategie handelte. Erst in der ersten Klasse Hauptschule konnte erreicht werden, dass die Eltern darauf achteten, dass Gül regelmäßig in die Schule kam. In Zusammenarbeit mit den Eltern konnte Gül eine Nachmittagsbetreuung besuchen. Der regelmäßige Besuch in der Nachmittagsbetreuung konnte erst am Ende des ersten Semesters in der Hauptschule gewährleistet werden. Erst am Ende des ersten Semesters konnten die Eltern die notwendige Konsequenz in schulischen Belangen zeigen. Es wurde während der gesamten psychagogischen Arbeit versucht, die Eltern in ihrer positiven Absicht und Haltung zu stärken.

Lehrerarbeit

Im ersten Jahr der psychagogischen Betreuung war Gül – im Gegensatz zu den restlichen untersuchten Kindern – erst in der vierten Klasse der Volksschule, weil sie diese Klasse wiederholen musste. Die Aussagen der Lehrerinnen der vierten Klasse Volksschule und der ersten Klasse KMS (Kooperative Mittelschule) können daher nur schwer miteinander verglichen werden.

Die Volksschullehrerin hatte Gül als sehr unsicher beschrieben. Die Lehrerin glaubte, dass Gül deswegen nichts tue, weil sie Angst vor dem Ausgelachtwerden habe. Trotz Wiederholens der Klasse gab es keine merkbare Verbesserung. Die Lehrerin äußerte die Vermutung, dass „in der Familie irgendetwas schief laufe“. Sie betonte mehrfach, dass Gül schulisch nichts tue und faul sei. Sie fehlte durchschnittlich ein bis zwei Mal in der Woche, mit der Begründung, krank zu sein.

Gül traute sich nicht nachzufragen, wenn sie irgendetwas nicht verstand. Als Grund für die schulischen Probleme gab eine der Lehrerinnen übergroße Angst vor Blamage, geringe häusliche Unterstützung und Lerndefizite an und wünschte Gül mehr Selbständigkeit und Erfolg.

Im letzten Volksschuljahr hatte Gül generell große Probleme in der Klasse. Die Volksschullehrerin beobachtete, dass die anderen Kinder sich über sie lustig machten, weil sie „faul“ war und sich nicht auskannte. Sie wurde von den anderen als „Sonderschulkind“ verspottet. Durch das oftmalige Fehlen konnte sie sich weder leistungsmäßig verbessern noch ihren Platz in der Klasse finden. Die Volksschullehrerin glaubte, dass Gül eine normale Hauptschule nicht schaffen würde. Mein Angebot, dass sie Gül als Abschiedsgeschenk nur das Positive, das ihr in der Volksschulzeit auffiel, sagen sollte, nahm sie erst zwar an, konnte es dann jedoch nicht umsetzen. Sie war von Gül sehr enttäuscht. Diese Enttäuschung konnte auch durch die psychagogische Arbeit (d.h. innerhalb von vier Monaten) nicht positiv beeinflusst werden.

Der Klassenlehrerin in der Kooperativen Mittelschule fiel zunächst auf, dass Gül bis Mitte des ersten Semesters in der Hauptschule sehr oft fehlte. Sie konnte sich erst Ende des Semesters ausführlich über Gül äußern. Es fiel ihr auf, dass Gül erst gegen Ende ersten Semesters ihren Platz in der Klasse fand und ihre Außenseiterrolle ablegte, was sich parallel zu einem regelmäßigeren Schulbesuch entwickelt haben dürfte. So konnte Gül auch ihre Schulsachen

in Ordnung bringen. Nach Angaben der Klassenlehrerin begann Gül, sich bei ihr mehr zu trauen. Trotz einiger positiver Veränderungen blieb Gül jedoch in der Schule leistungsmäßig schwach. Ihre großen Fortschritte z.B. in Deutsch (vgl. soziolinguistische Untersuchung, S. 78) konnte sie in der Schule nicht umsetzen, oder sie blieben unbemerkt. Die Prophezeiung der Volksschullehrerin, dass Gül eine normale Hauptschule nicht schaffen könne, wurde daher in der Schule zunehmend Thema (vgl. dazu die Kroneübung, S. 37).

Ömer

Elternarbeit

Die Mutter von Ömer stand dem Angebot psychagogischer Betreuung zunächst zurückhaltend bzw. sogar skeptisch gegenüber. Sie wollte zuerst mit ihrem Mann reden und erst dann entscheiden. Es wurde deshalb mit dem Vater ein Telefongespräch geführt, das zeigte, dass auch der Vater zurückhaltend war. Als ich der Mutter die Informationen weiterleitete, die ich von der Lehrerin über Ömer erhalten hatte, willigte sie in die Betreuung ein. Sie beschrieb ihren Sohn als brav, fleißig und höflich. Sie erzählte jedoch, dass Ömer Glücksspiele spielte. Im selben Gespräch erzählte sie auch, dass Ömer die Hausaufgaben erst dann machte, wenn sie ihn mehrmals daran erinnerte. Sie beschrieb ihn als schulisch desinteressiert. Trotz ihrer Skepsis und Zurückhaltung der Betreuung gegenüber wurden mit der Mutter weiterhin Gespräche geführt, weil meiner Ansicht nach Ömer viel mehr Potential hatte, bessere Leistungen zu erbringen, und weil er auf mich einen sehr unsicheren Eindruck machte, obwohl er diese Unsicherheit hinter einem coolen Auftreten versteckte.

Die Skepsis der Mutter der Betreuung gegenüber war bei jedem einzelnen Gespräch zu spüren. Darin lag wahrscheinlich auch ein Grund dafür, dass die Mutter die Termine oft vergaß oder aus nichtigen Gründen einfach nicht kam. Die geringe Deutschkompetenz von Ömer war die größte Sorge der Mutter. In den Gesprächen mit mir wurde die Mutter dazu motiviert, Ömer Bilder z.B. aus Zeitungen in Türkisch beschreiben zu lassen, was sie im April und Mai 04 schließlich tatsächlich tat. Das bedeutete für Ömer mehr Zuwendung seitens der Mutter und zugleich sprachliche Kompetenzerweiterung in Türkisch. In dieser Zeit fiel der Mutter auf, dass Ömer nun gleich nach der Schule seine Hausaufgaben machte, ohne daran erinnert zu werden.

Interessant scheint in diesem Zusammenhang, dass die beschriebene positive Veränderung des Sohnes von der Mutter keineswegs als Folge der psychagogischen Betreuung akzeptiert werden konnte; vielmehr wollte sie, dass die Betreuung nicht fortgeführt wurde. Als Grund dafür gab sie Ömers schlechte Noten an. Zum darauffolgenden Gespräch erschien der Vater von Ömer, der nach Angaben der Mutter eine weitere Betreuung ebenfalls ablehnte. Als dem Vater jedoch von Ablauf und Ziel der Betreuung und von den positiven Veränderungen berichtet wurde, äußerte er sich für ein Fortführen der Betreuung. Er erzählte auch, dass Ömer seit bereits drei Monaten keine Glücksspiele mehr spielte.

Lehrerarbeit

Der allgemeine schulische Zeitdruck war bei den LehrerInnen dieser Schule besonders intensiv zu spüren, wodurch es sich als schwierig erwies, eine entspannte Atmosphäre für ein Gespräch zu schaffen. Die positive Erwartung der psychagogischen Betreuung gegenüber, die bei den anderen LehrerInnen der betreuten Kinder entweder von Anfang an existierte oder mit der Zeit aufgebaut werden konnte, trat bei Ömers LehrerInnen nicht ein, was die Betreuung u.a. negativ beeinflusste.

Die Klassenlehrerin beschrieb Ömer als schwach und faul. Die Äußerungen der Lehrerin war folgendermaßen: „Durch Angst vor dem Fehlermachen ist er zum Auswendiglernen bereit, ansonsten schulisch aber nicht interessiert. Er schimpft, regt sich auf, wenn er verspottet wird. Er selbst verspottet und verpetzt aber die anderen. Man kann ihm als Freund nicht ganz vertrauen. In der Stunde will er nicht auffallen, stört nicht. In der Pause ist er anders. Seine Schwester lernt mit ihm, schaut auf ihn, seine Aufgaben usw. Er ist sonst auf sich selbst gestellt, von den Eltern bekommt er wenig Unterstützung. Sprachlich ist er sehr schwach.“ Die Lehrerin glaubte, dass er Angst vor dem Vater hatte.

Im Laufe der Betreuung äußerte sie sich positiver über Ömer. Anfang der zweiten Klasse gab sie an, dass ihr in den Bereichen Selbstsicherheit und Zuverlässigkeit Verbesserungen auffielen. Am Anfang war Ömer unsicher gewesen, hatte wenig gesprochen und seine Hausaufgaben nicht gebracht, nun sei das besser.

Wegen meines eigenen Stundenplans konnte ich Ömer in der zweiten Klasse nur zeitgleich mit dem Mathematikunterricht betreuen. Die Mathematiklehrerin war jedoch dagegen, dass

ich ihn in dieser Stunde aus der Klasse holte, weil er seine Aufgaben dann offenbar nicht nachholte. Meine Bitte, ihn ein Semester lang zu unterstützen, falls er infolge der Betreuung etwas versäumte, weil er von der Betreuung auf lange Sicht ja auch schulisch profitieren würde, fand keinen Anklang.

B. Arbeit mit den Kindern

Zu Beginn der Einzelbetreuung erzählte ich den Kindern, was die Lehrer mir über sie erzählt hatten und was ich mit den Eltern besprochen hatte. Ich sprach die Kinder darauf an, dass sie sich meinem Gefühl nach wenig zutrauten, dass ich sie also sehr schüchtern erlebte, und ich fragte die Kinder, ob dieser Eindruck stimmte und ob sie das ändern wollten. Ich hatte bei allen dieser vier Kinder das Gefühl, dass sie erleichtert waren, nachdem ihre Lage offen ausgesprochen worden war. Alle gaben an, dass sie „dieses Sich-nicht-Trauen“ ändern wollten.

Dieses „Verändernwollen“ seitens der Kinder ist sehr wichtig für die weitere Arbeit, weil die Kinder die Veränderung ja selbst herbeiführen. Sie tragen Eigenverantwortung, die auch während der Betreuung immer wieder betont wird – ich als Psychagogin kann ihnen dabei nur Mut machen, Neues auszuprobieren, und sie dabei unterstützen. Mit diesem Verändernwollen richten die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die Lösung ihrer Probleme. Dieser Auftrag ist der erste Schritt in der Betreuung: „Die Energie folgt der Aufmerksamkeit, deshalb bewirkt das Denken immer dann Veränderung, wenn die Resonanz des Gedankens mit dem Ziel der Aufmerksamkeit groß genug ist“ (Kahili King 1990). Deshalb wird in der weiteren Arbeit versucht, die Intensität der Aufmerksamkeit auf das Ziel dieses Verändern-Wollens und auf dessen Resultat zu stärken.

Im Folgenden sollen die Übungen bzw. Interventionen, die im Rahmen der psychagogischen Betreuung mit den Kindern durchgeführt wurden, ausführlich beschrieben werden. Es kann hier allerdings nur eine kleine Auswahl angeführt werden, da eine Beschreibung aller Interventionen den Rahmen dieses Berichtes sprengen würde.

(1) Grundübungen

Diese Grundübungen wurden in Einzelstunden ebenso wie auch in der Gruppe gemacht.

Baumübung

- Der Nutzen der Übung: Deine Gedanken haben sehr viel Macht. Du hast alles in dir. Du kannst beeinflussen, dass es dir gut geht.
- Das Ziel der Übung: Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung.

Am Anfang der Betreuung wird der Nutzen der Arbeit den Kindern erklärt:

Durch diese Überzeugung, sich selbst und die Umwelt beeinflussen zu können, wird die Alltagsbewältigung erleichtert. „Je mehr man daran glaubt, über adaptive Handlungsfähigkeiten zu verfügen, um ein Problem instrumentell lösen zu können, desto mehr wird man motiviert sein, diese Überzeugung in aktives Handeln umzusetzen“ (Schwarzer 1994). Damit wird das Ziel verfolgt, dass die Kinder eine optimistische Einstellung gegenüber dem eigenen Fähigkeitenpotential gewinnen.

Der Körper reagiert sehr intensiv auf Bilder und Worte. Die Kraft der Vorstellung und dadurch entstandene intensive, zum Teil neue Gefühle aktivieren die Heilkräfte. Viele Kinder, besonders viele Migrantenkinder spüren ihre Wurzeln nicht. Sie sind (vielleicht unbewusst) auf der Suche nach dem sie nährenden Boden, nach dem Dazugehören. Dieser Boden, auf dem sie fest stehen können, ist eine Voraussetzung für innere Stärke, innere Ruhe und Ausgeglichenheit. Der Baum ist ein besonders starkes und vielschichtiges Symbol. Die Verwurzelung in der Erde, die Festigkeit des Stammes, die Biegsamkeit der Äste, die Schönheit und Vielfältigkeit der Blätter kommen in der Malerei, in der Literatur mehrfach vor, wie z.B. bei Nazim Hikmet:

*Leben wie ein Baum
einzeln und frei
und geschwisterlich
wie ein Wald
das ist
unsere Sehnsucht*

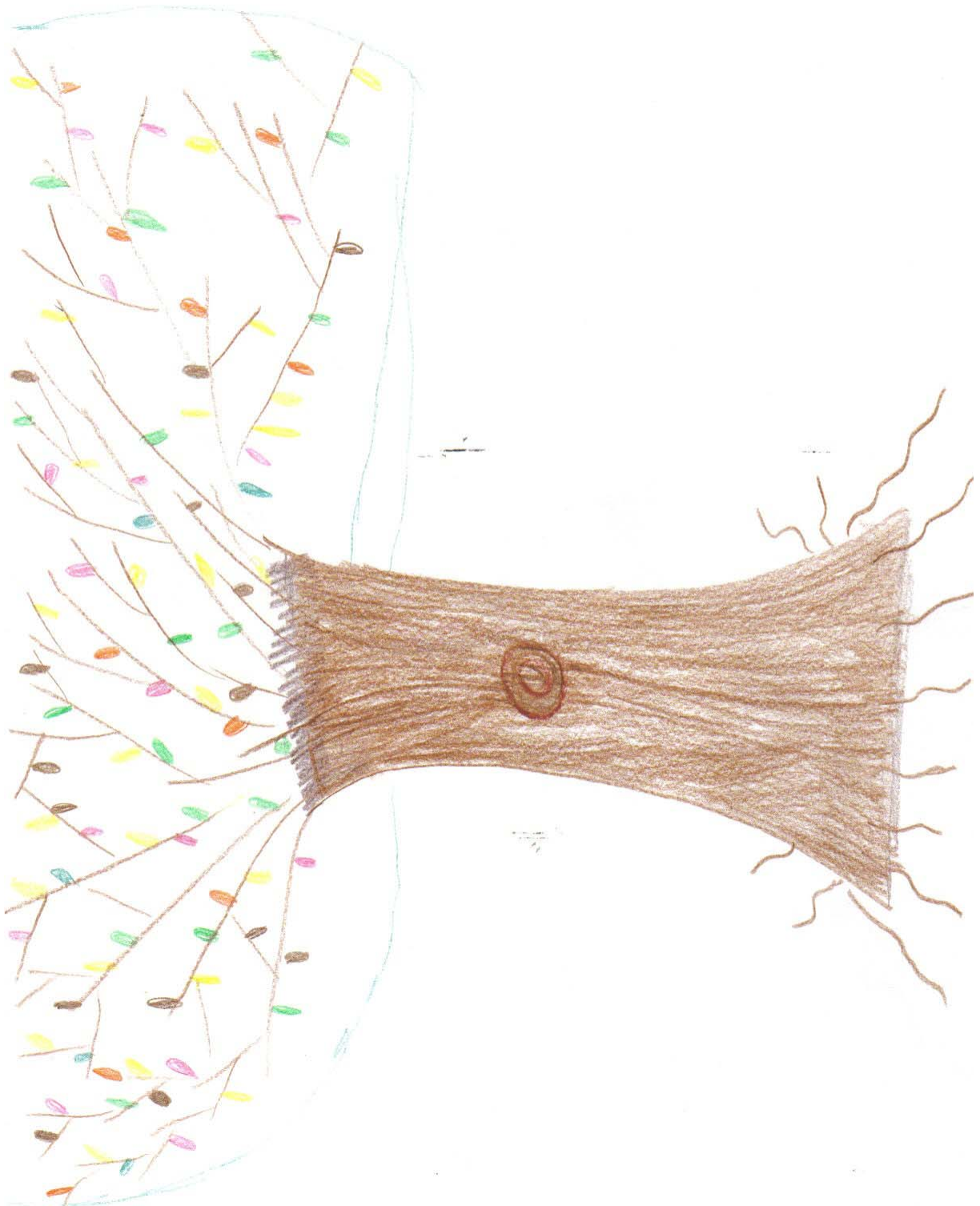
Deshalb ist eine der wichtigsten Interventionen meiner Arbeit die so genannte „Baumübung“. Ich fordere die Kinder auf, erst ihre Fußsohlen zu spüren. „Stell dir vor, du bist ein Baum und unter deinen Fußsohlen wachsen dir Wurzeln. Diese starken, dicken Wurzeln gehen tief in die Erde, bis in Mitte der Welt, wo eine goldene Kugel ist. Deine starken Wurzeln umarmen diese

strahlend goldene Kugel fest. Die Wurzeln nehmen für dich alle Nahrung, die du brauchst, von der Erde auf. Wie stark ist dein Stamm, wie sind deine Äste und deine Blätter? Was für ein schöner Baum bist du? Deine Blätter nehmen von der Sonne die Energie und leiten sie tief bis in deine Wurzeln. Die Nahrung, das Wasser, die deine Wurzeln von der Erde bekommen, strömen bis in deine Blätter. Alles geschieht natürlich und selbstverständlich. Du bist ein Baum voller Leben und Kraft.“ Um zu testen, ob die Kinder sich wie ein Baum fest und sicher fühlen, wird das Kind zum Vergleich erst in ein „Vogelsein“ eingeführt: „Stell dir vor, du bist ein Vogel. Was für ein Vogel bist du? Spürst du deine Flügel? Und wenn du fliegst, was siehst du denn unter dir auf der Erde? Siehst du Bäume oder Häuser oder Menschen? Wie ist es denn zu fliegen? Spürst du die Leichtigkeit?“ Das Kind wird dann gefragt, ob es sich wie ein Vogel – bzw. wie ein Baum – fühlt. Wenn dieses intensive Spüren da ist, wird das Kind unter den Armen hochgehoben. Das Kind als Vogel ist leicht zu heben, als Baum dagegen entweder schwer oder gar nicht zu heben. Dieses Hochheben können die Kinder auch miteinander ausprobieren, falls diese Übung in der Gruppe gemacht wird. Die „zauberhafte“ Kraft der eigenen Vorstellung wird vom Kind als eigene Kraft zum Zaubern interpretiert. So spürt das Kind die Macht der eigenen Gedanken, der eigenen Vorstellungskraft und der eigenen Einflussmöglichkeiten. Dadurch wird die Selbstwirksamkeitserwartung gestärkt (Schwarzer 1994). Um dieses Gefühl, verwurzelt und stark zu sein wie ein Baum, zu integrieren und zu verfestigen, wird diese Übung oft wiederholt.

Nach der Übung wird das Kind aufgefordert, den Baum, den es dargestellt hat, zu zeichnen. Die Baumzeichnungen, die nach der ersten Übung und im späteren Verlauf der Betreuung gezeichnet werden, zeigen, dass der Baum mit der Zeit wesentlich stärker, prächtiger wird. Als Beispiel sollen hier die Baumzeichnungen von Hale dienen (vgl. S. 36 und 37):

Auf der ersten Zeichnung vom 30. März 2004 wirken die Wurzeln und die Äste im Vergleich zu dem starken Stamm fast unsichtbar. Diese dünnen Wurzeln, die keine Erde um sich haben, können dem dicken Stamm die notwendige Nahrung nicht liefern. Es wirkt so, als ob die Verbindung des Stammes zu den Wurzeln und zu den Ästen blockiert ist. Die Zeichnung vom 18. November 2004 präsentiert einen Baum mit starken Wurzeln und mit einem starken Stamm. Die Baumkrone ist auf diesem Blatt immer noch nicht zu sehen, der Baum ist jedoch mit seinen Wurzeln, seinem Stamm und seinen Blättern sehr präsent. Die selbe Veränderung zeigte sich auch in Hales Verhalten: Hale, die von der Lehrerin als sehr ruhig, zu passiv, überangepasst, keine Gefühle zeigend beschrieben wurde, konnte sich zunehmend bei

Diskussionen äußern und von sich aus zu den LehrerInnen gehen, um etwas mitzuteilen. Sie blieb weiterhin ein ruhiges Mädchen (zeigt die Baumkrone noch nicht), war jedoch in der Hinsicht nicht mehr „auffällig“.





Kroneübung

Die zweite grundlegende Übung dieser Arbeit war die so genannte „Kroneübung“. Besonders die hier betreuten Kinder, die ja mit ihrem Nicht-Können, Nicht-Genügen, was die Sprache oder ihre Schulleistungen betrifft, tagtäglich konfrontiert sind, bedürfen einer wertschätzenden Haltung sich selbst gegenüber.

- Der Nutzen der Übung: Das Kind fühlt sich würdevoll, einzigartig.
- Das Ziel der Übung: Durch die Krone eigene Würde wahrnehmen, mit sich und mit anderen respektvoll und würdevoll kommunizieren, Zugang zu inneren Ressourcen herstellen und dadurch den gelernten Stoff leicht abrufen können, sich konzentrieren können.

Bei dieser Übung werden die Kinder aufgefordert, sich vorzustellen, sie ließen sich vom Himmel eine Krone schenken. „Setze diese Krone auf. Wie schaut deine Krone aus? Welche Farbe hat deine Krone? Sind da Edelsteine darauf? Welche Farben haben diese Edelsteine? Wie strahlend ist deine Krone? Wie stehst du, wie bewegst du dich, wie fühlst du dich, wenn du deine Krone aufhast? Lass durch die Krone die Energiequelle einströmen. Zeige deine Krone den anderen und versuche die anderen mit ihren Kronen zu sehen.“ Mit der Krone ist es unmöglich, den Kopf zu senken, sich klein zu fühlen, Angst zu haben. Es ist nicht möglich, zu streiten, wenn ich meine Krone aufhabe. Mit der Krone ist es jedoch möglich, würdevoll zu gehen und anderen respektvoll zu begegnen.

Stellen Sie sich eine Klasse vor, wo alle Kinder eine Krone haben, wo der/die LehrerIn eine Krone hat! Wie würde eine solche Klasse ausschauen? Wie würden die LehrerInnen und Kinder miteinander kommunizieren? Was für eine friedvolle Atmosphäre würde in dieser Klasse herrschen? Ist dieser Zustand als Ziel in einer Schulklasse vorstellbar?

Wieder zurück zu dieser Übung! Nachdem sichergestellt wurde, dass die Kinder ihre Kronen aufhaben, werden die Kinder aufgefordert, ihre Krone zu zeichnen. Die Kinder sind beim Zeichnen ihrer Krone am Anfang fast immer sehr zurückhaltend. Sie zeichnen erst nur die Konturen ihrer Krone. Fragt man aber nach der Farbe der Edelsteine darauf, nach der Farbe des Strahlens, nach den Besonderheiten und nach der Einzigartigkeit der Krone, so fangen die Kinder an, mit Intensität und Konzentration ihre Krone zu schmücken.

Um diese Zurückhaltung der Kinder beim Zeichnen ihrer Krone verständlich und spürbar zu machen, möchte ich einen Ausschnitt aus Nelson Mandelas Antrittsrede als Präsident Südafrikas im Mai 1994 einfügen:

„Unsere größte Angst ist nicht, dass wir nicht genügen.

Unsere größte Angst ist, dass wir über alle Menschen mächtig sind.

Am meisten ängstigt uns unser Licht, nicht unsere Dunkelheit.

Wir fragen uns, wer bin ich, dass ich es wage, glänzend, prachtvoll und fabelhaft zu sein?

Eigentlich, wer bist du, um es nicht zu sein?“

Dann, wenn die Kinder ihre Krone intensiv und voll assoziiert erleben, werden sie gefragt, ob sie sich in der alltäglichen Situation, z.B. im Unterricht, vor der Schularbeit, daran erinnern können, dass sie ihre Krone aufhaben. Die Kinder finden dann selber eine Bewegung oder eine Berührung, die sie an ihre Krone erinnert. Diese typische Anwendung im NLP ist das Ankern des Ressourcezustandes zur eigenverantwortlichen Bewältigung zukünftiger Problemsituationen.

Durch diese zwei Übungen gelingt es den Kindern, ihre Verbindung zur Erde und ihre Offenheit nach oben (nach Satirs Worten: zur universellen Kraftquelle) zu erleben. Die erstaunlich starke Wirkung soll hier anhand einer Situation gezeigt werden: In der KMS, die der Gül jetzt besucht, wird darüber debattiert, ob Gül, die die vierte Klasse Volksschule wiederholt hatte, nun in allen Fächern nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule unterrichtet werden soll. Nach Angaben der LehrerInnen hat Gül nichts dazu gelernt und kann, ebenfalls nach Angaben der LehrerInnen, die einfachsten Grundrechnungsarten nicht. Von der sonderpädagogischen Lehrerin in der KMS werden ihre Leistungen in Deutsch und in Mathematik daraufhin überprüft. Bei diesem Gespräch konnte Gül tatsächlich z.B. $10 + 8$ nicht rechnen. Auf die Frage, wie viel $7 + 7$ ist, sagte sie 12. Divisionen hat sie abgelehnt, mit der Begründung, dass sie sie vergessen habe. Ich war jedoch davon überzeugt, dass sie diese Rechnungen kann, und wollte das selbst überprüfen. Ich ließ sie zuerst ihre Wurzeln spüren und ihre Krone aufsetzen. Nachdem ich festgestellt hatte, dass sie in Verbindung mit ihren Wurzeln und mit ihrer Krone war, sagte ich zu ihr: „Ich werde dir jetzt baby leichte Fragen stellen, die du dann auch sehr leicht lösen kannst. Dabei spürst du nur deine Krone und deine Wurzeln“. Die erste Frage war $47 + 85$, die zweite $158 - 75$. Beide Fragen konnte sie ohne zu überlegen lösen. Bei $253 - 48$ machte sie einen Fehler, der ihr gleich auffiel und den sie selber

korrigierte. Danach kamen Multiplikationen an die Reihe, die sie fast schon „automatisch“ beantworten konnte. Sie war selber so überrascht von ihrem Können, das in ihrer Schulkarriere nie vorgekommen war, dass sie durcheinander kam und bei 2×6 anfang nachzudenken. An dieser Stelle unterbrach ich sie und ließ sie wieder ihre Krone und ihre Wurzeln spüren. Danach konnte sie abermals gleichsam „automatisch“ multiplizieren. Auch die Divisionen, wie $89 : 5$, $158 : 12$ oder $352 : 7$ konnte sie nun selbständig schaffen. Den Stift, mit dem sie gerechnet hatte, nahm sie als „Zauberstift“ mit. Nach Angaben der LehrerInnen sowohl in der VS wie auch der KMS hatte sie Divisionen nie gekonnt. Wie war es also möglich, dass dieses Kind plötzlich ohne äußere Hilfe alle Grundrechnungsarten schaffte? Offensichtlich war es ihr durch das Baum- und Kroneerlebnis gelungen, ihre eigenen Qualitäten, die sie als Teil ihres Potentials besitzt, zu aktivieren. Diesen Zustand bezeichnet man in NLP als „Ressourcen-Zustand“. Durch die positive Einstellung, dass das Kind tatsächlich alles kann, wird dieser Ressourcen-Zustand beim Kind unterstützt. Durch die Aussage „Es ist ganz leicht für dich“ (statt „Mal schauen, ob du es kannst“) wird dem Kind die Stresssituation erspart; ganz im Gegenteil dazu wird das Kind in seiner optimistischen Kompetenzerwartung gestärkt. Auch Ali gelang es, bei einer Deutschschularbeit „mit seiner Krone“ einen Zweier zu bekommen – zwar nach Sonderschullehrplan, gegenüber seinen früheren Noten jedoch eine überaus deutliche Verbesserung.

(2) Übungen zur Förderung sozialer Kompetenzen – Gruppenübungen

Kulturenteppiche

- Der Nutzen und das Ziel der Übung: Eigene kulturellen Vielfältigkeit bewusst erleben, akzeptieren, respektieren, Offenheit gegenüber der österreichischen Kultur bekommen.

Migrantenkinder fühlen sich oft „zwischen zwei Kulturen“, was eine Identifikationsproblematik nach sich ziehen kann. Für das soziale Wesen, den Menschen, ist die größte Strafe Ausgrenzung aus der Gemeinschaft, das Angenehmste aber ist die Anerkennung durch die Gruppe. Migrantenkinder versuchen oft die Anerkennung beider Gruppen, der türkischen und der österreichischen, zu bekommen, was häufig als Konflikt wahrgenommen wird. Dieser Eindruck wird oft durch die Art der medialen Aufbereitung des Themas „Migrantenkinder an österreichischen Schulen“ noch gefördert. Nach den türkischen Gesellschaftsregeln lebend erlebt man sich u.U. oft als von den österreichischen Mitmenschen abgelehnt, verachtet; nach

den österreichischen Gesellschaftsregeln lebend erlebt man sich oft als von den türkischen Mitbürgern abgelehnt.

Bei der Übung „Kulturenteppiche“ wurde versucht, spürbar zu machen, dass es nicht um ein Aufgeben der eigenen Kultur und um Assimilation gehen darf, sondern dass die Kinder ihren kulturellen Hintergrund als Bereicherung erleben und diesen, wenn sie wollen, mit der österreichischen Kultur kombinieren können. Die Übung verläuft folgendermaßen: Auf dem Boden werden drei Plakatpapiere ausgebreitet. Als erstes werden die Kinder aufgefordert, auf einem Papier zu stehen, das als „türkische Kultur“ benannt wurde, an alles zu denken, alles zu spüren, zu riechen, zu schmecken, zu hören, was sie an die türkische Kultur erinnert. Nachdem die Kinder ihre Kultur assoziiert und gespürt haben, werden sie dazu eingeladen, das alles zu zeichnen. Als zweites nehmen sie Platz auf dem nächsten Papier, das „österreichische Kultur“ heißt. Nachdem sie auch die österreichische Kultur assoziiert erlebt haben, zeichnen sie alles, was für sie die österreichische Kultur darstellt. Als letztes werden sie zum dritten Papier eingeladen, wo sie ihre eigene Kulturkreation erleben können. Die Aufforderung lautet: „Was willst du von diesen beiden Kulturen haben? Was gefällt dir an beiden Kulturen?“ So zeichnen die Kinder auf das dritte Papier ihre eigene Kulturkombination. Die Kinder konnten erst die zwei Kulturen getrennt erleben und dann beide miteinander verbinden.

Energiemuster – alte Rollen

In der Kommunikationstheorie von NLP werden Verhaltensmuster, die Energiemuster genannt werden, unter den Bezeichnungen „das kleine Kind“, „der Unnahbare“, „der Besserwischer“ und „der Aggressive“ beschrieben.

Wir brauchen die Energie und Aufmerksamkeit der Eltern so notwendig wie beispielweise die tägliche Nahrung. Jedes Kind lernt im vorgegebenen Rahmen sehr bald, wie es die Aufmerksamkeit der Eltern erreichen kann. Es wird mit der Zeit auf dieses Verhalten eingeschränkt und fast fixiert, weil es von starker Existenzangst, Verlustangst usw. geprägt ist. Alle diese Rollen beinhalten die Person einengende Verhaltensmuster, aber auch Stärken, in denen man geübt ist. Jedes Problemverhalten kann in einem anderen Kontext eine Fähigkeit darstellen. Die Definition von Problem lautet demgemäss, dass jedes Problem eine Fähigkeit ist, die am falschen Ort bzw. zur falschen Zeit gelebt wird. Wenn ein Schüler z. B. in der

Gruppe sehr zurückgezogen und ruhig ist, kann dies in einem anderen Kontext eine wichtige Fähigkeit darstellen (z. B. dass er gut allein sein kann). Ebenso verhält es sich mit Extrovertiertheit usw. Kinder lernen durch das Erkennen und Würdigen ihrer Fähigkeiten, Türen zu öffnen und den festgefahrenen Rahmen zu erweitern. Sie lernen Toleranz und schätzen das Anderssein.

- *Der Besserwisser* wirkt überheblich, intolerant, kritisierend. Aufgrund seines niedrigen Selbstwerts fühlt er sich wertlos und befürchtet misstrauisch, dass andere seine Schwäche erkennen. Kontaktfreudigkeit und Führungsqualität sind seine Stärken.
- *Der Aggressive* wirkt arrogant, jähzornig und dominant. Durchsetzungsvermögen und Entscheidungsfreudigkeit sind seine Stärken.
- *Das kleine Kind* versucht die Verantwortung für besonders unangenehme Dinge abzugeben, ihm fehlt das Selbstvertrauen, die Eigenverantwortung, die Selbstbestimmung, und es macht sich von anderen abhängig. Unangenehme Dinge an andere delegieren und sich umsorgen lassen sind seine Stärken.
- *Der Unnahbare* grübelt, fühlt sich einsam, isoliert. Er wirkt sehr kontaktscheu und übernimmt weniger Verantwortung. Er fühlt sich äußerst verletzlich. Er vermeidet emotionale Erregungen, um seine gefährdete Stabilität zu schützen. Ihm fehlen Lebendigkeit und Spontaneität. Durch Distanz Überblick zu gewinnen ist seine Stärke.

Hinter jedem Verhaltensmuster steckt das Bedürfnis nach Anerkennung und Zuwendung. Bei der hier beschriebenen Übung wird versucht, den Kindern ihr Verhaltensmuster bewusst und erlebbar zu machen und sie spüren zu lassen, ob sie mit diesem Verhaltensmuster ihr Ziel, Anerkennung und Zuwendung zu erhalten, erreichen können.

- Der Nutzen der Übung: sich eigener Verhaltensmuster bewusst werden, die positive Absicht, die hinter dem Verhalten versteckt ist, bei sich und bei den anderen wahrnehmen.
- Das Ziel der Übung: innerhalb des gelernten Rahmens Verbesserungen vornehmen und kongruente Kommunikation ermöglichen.

Vor Beginn der Übung werden den Kindern die oben genannten Rollen kurz erklärt. Jede Ecke des Raumes wird nach diesen vier Energiemustern benannt. Dann werden die Kinder dazu eingeladen, sich eine Rolle bzw. eine Ecke auszusuchen. Ömer und Gül gingen in die „Rückzieher“-Ecke, Hale in „das kleine Kind“ und Ali in „Besserwisser“. Danach wurden sie

aufgefordert, einen zu dieser Rolle passenden Sketch zu spielen. Ömer und Gül spielten den Rückzieher und waren aggressiv zu einander, Ali spielte den Besserwisser und konnte kein Wort herausbringen, Hale spielte das kleine Kind und konnte kein Wort herausbringen. Bei diesen Spielen kamen sie selber darauf, welche Rollen sie einnehmen, (Ömer und Gül die „Aggressive“, Hale und Ali den „Rückzieher“). Anschließend wurde ein Gespräch darüber geführt, was sie in diesen Rollen *eigentlich* erreichen wollten. Sie waren dann überrascht, dass sie selbst darauf kamen, dass mittels aller dieser Rollen dasselbe gesucht wird: Liebe, Zuwendung, Anerkennung und Selbstvertrauen. In der Einzelarbeit wurden massive Blockaden zum Teil gelöst, die die Kinder daran gehindert hatten, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen. Die Kinder konnten nun innerhalb dieses gelernten Rahmens Verbesserungen vornehmen. Diese Übung war für die Kinder sehr intensiv, und das Rollenspiel machte allen Spaß. Das folgende Beispiel zeigt, wie sehr Kinder aus dieser Übung lernen können:

Bei einer Gruppenarbeit, in der es darum ging, dass die Kinder ihre Stärken präsentierten, war Ömer Gül gegenüber aggressiv und meinte, sie könne nicht einmal Deutsch. Daraufhin wurde er gefragt: „In welcher Rolle bist du jetzt und wie kommst du mit diesem Verhalten an?“ Da wurde er kurz nachdenklich und hörte Gül, die als nächste an der Reihe war, respektvoll zu.

1.2.5. Auswertung der Ergebnisse

A. Vergleich der Sprachtestdaten

Im Folgenden werden sprachliche Testergebnisse in Türkisch vor Beginn und vier Monate nach Beginn der psychagogischen Betreuung miteinander verglichen. Es entfällt leider der Vergleich der Testergebnisse in Deutsch, da wesentliche Teile der Ergebnisse der Sprachtestung für Deutsch (Leitung: A. Peltzer-Karpf; siehe psycholinguistischer Teil der Untersuchung) fehlen. Aus diesem Grund kann der eventuelle Einfluss der psychagogischen Betreuung auf Deutsch nach der Sprachtestung nicht festgestellt werden.

(1) Spontansprache

(für eine ausführliche Analyse siehe psycholinguistische Untersuchung)

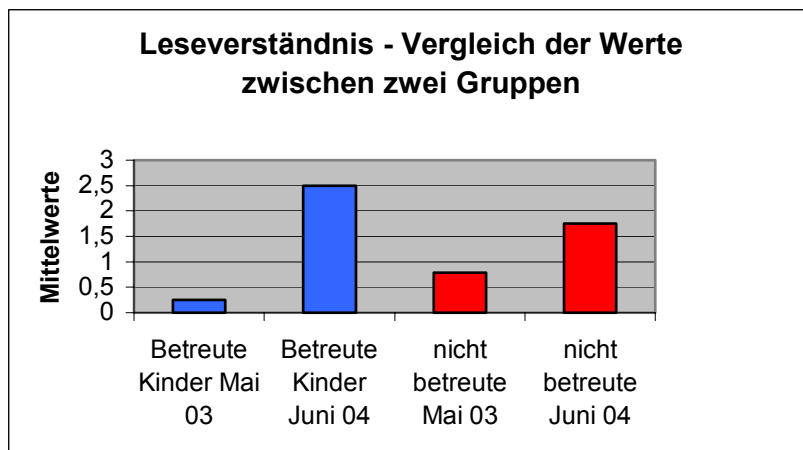
Veränderungen vom Juni 2003 auf Juni 2004 in Prozentzahlen
--

	betreute Kinder Juni 2003	betreute Kinder Juni 2004	nicht betreute Kinder Juni 2003	nicht betreute Kinder Juni 2004	betreute Kinder	nicht betreute Kinder
Anzahl der genannten Wörter	85	134	176	174	+58%	-1,1%
Ein-Wort- Antworten	6,75	4,75	8,2	4,75	-30%	-42%
nonverbal	3,75	3,5	1,83	2,33	-7%	+27%
keine Antwort	1,75	1	1	0,2	-43%	-80%
Genitiv	3,25	2,75	3,6	2	-15%	-44%
Nebensätze	0,75	3	2,83	3,5	+300%	+28%

Aus diesen Daten geht hervor, dass bei den betreuten Kindern im Vergleich zu ihren nicht betreuten Altersgenossen ein deutlicher Fortschritt zu verzeichnen ist. Dieser Fortschritt fällt besonders hinsichtlich der komplizierten Satzkonstruktionen und der Anzahl der genannten Wörter auf. Die gestiegene Zahl der verwendeten Wörter ist ein Indiz für gestiegene Bereitschaft und Motivation, sich in der Muttersprache zu äußern. Die Steigerung der kommunikativen Fähigkeiten war besonders bei Gül und Ali bemerkenswert, bei Hale war die Steigerung mäßig und bei Ömer gering.

(2) Leseverständnis

Im Bereich der Textkompetenz wurden den Kindern Texte zum Lesen gegeben, und sie wurden aufgefordert, die gestellten Fragen zu beantworten. Die betreuten Kinder, die vor der Betreuung eine geringere Leseverständniskompetenz aufwiesen, konnten nach der viermonatigen Betreuung größere Fortschritte verzeichnen als die nicht betreuten, wie im folgenden Diagramm ersichtlich wird.



Auch nach diesen Fortschritten muss ihre Leseverständniskompetenz immer noch als gering bezeichnet werden. Trotzdem zeigen diese Ergebnisse, wie die Stärkung des Selbstvertrauens bei diesen Kindern sich deutlich in gesteigerter Leseverständniskompetenz äußert.

(3) Schriftliche Textkompetenz

Im Folgenden werden schriftliche Textkompetenzdaten von Februar 2001 und Juni 2004 verglichen, da in diesen beiden Testphasen gleiche Aufgaben gestellt wurden, nämlich: Beschreibung eines Wochenendes.

	betreute Kinder			nicht betreute Kinder		
	Kohärenz	Kohäsion	Länge	Kohärenz	Kohäsion	Länge
Februar 2001	1,2	1,2	1,2	1,3	1,8	1,1
Juni 2004	2,5	2,7	4,5	2,6	2,8	3

Im Bereich Kohärenz verzeichnen beide Gruppen – sowohl die betreuten als auch die nicht betreuten Kinder – ähnliche Fortschritte. Im Bereich der Kohäsion ist jedoch ein geringer Unterschied zugunsten der betreuten Kinder zu verzeichnen. Im Bereich der Textlänge macht sich schließlich sogar ein deutlicher Unterschied bemerkbar. Besonders Gül zeigt mit 274 Wörtern ihre Bereitschaft und ihr Interesse, sich in ihrer Muttersprache schriftlich auszudrücken. Eine starke Entwicklung hat auch Ali mit seinen nunmehr 124 Wörtern zu verzeichnen, dessen Text ein Jahr zuvor nur 30 Wörter umfasst hatte.

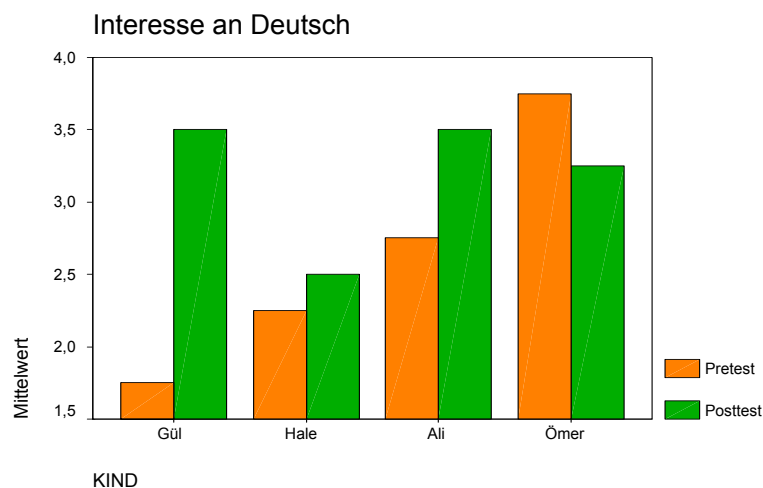
B. Auswertung der Fragebögen (vgl. Anhang)

Im Folgenden wird die Selbsteinschätzung der Kinder in Betracht gezogen. Die Fragebögen wurden unter den folgenden Gesichtspunkten ausgewertet:

1. wahrgenommene Deutschkompetenz (Interesse, Kompetenz)
2. wahrgenommene Türkischkompetenz (Interesse, Kompetenz)
3. allgemeines Selbstkonzept (allgemeine Selbstwerteinschätzung)
4. soziale Ängstlichkeit
5. Neugierskala

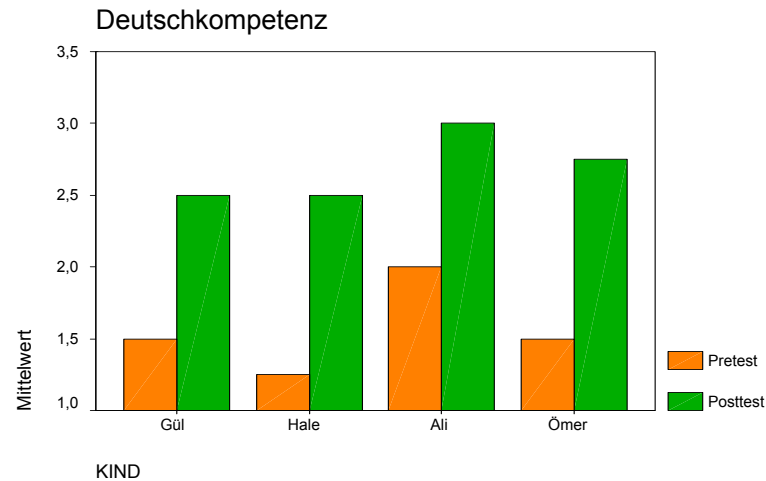
(1) Interesse an Deutsch

Durch die Betreuung konnte bei drei Kindern eine Steigerung des Interesses an Deutsch nach Selbsteinschätzung erzielt werden. Einzig bei Ömer ging das Interesse zurück, wobei der Druck der Eltern hinsichtlich seiner Deutschkompetenz und seine misslungenen Bemühungen, sich in Deutsch zu verbessern, dabei eine wesentliche Rolle gespielt haben dürften.



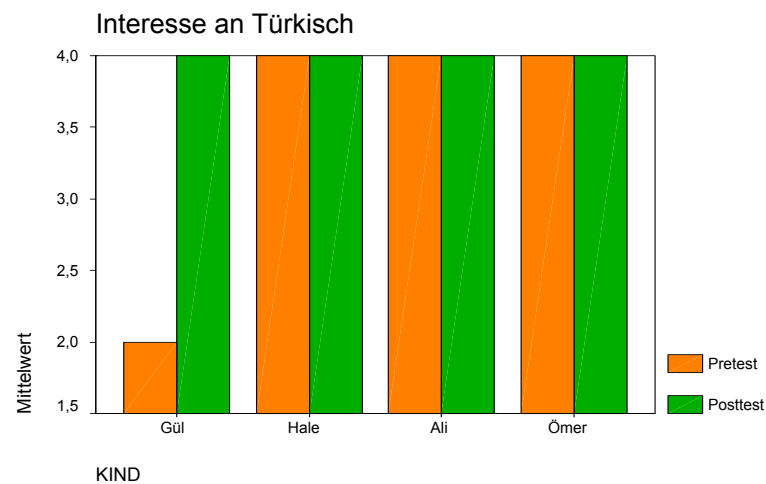
(2) Deutschkompetenz

Nach der Betreuung schätzten alle Kinder ihre Deutschkompetenz höher ein, was auf gestiegenes Selbstvertrauen in Bezug auf Deutsch schließen lässt.



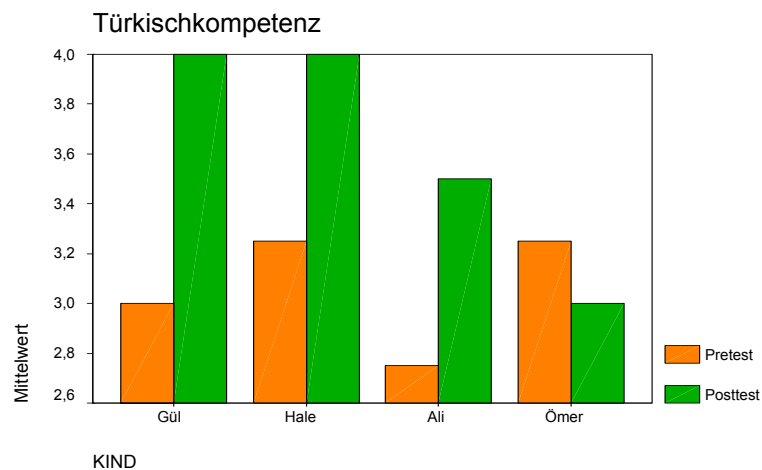
(3) Interesse an Türkisch

Nur Gül schätzte ihr Interesse an Türkisch vor der Betreuung als gering ein. Durch die Steigerung des Interesses an Türkisch war sie jedoch in der Folge auch imstande, längere schriftliche Texte zu produzieren und ausführlichere Antworten bei der Spontansprachtestung zu geben.



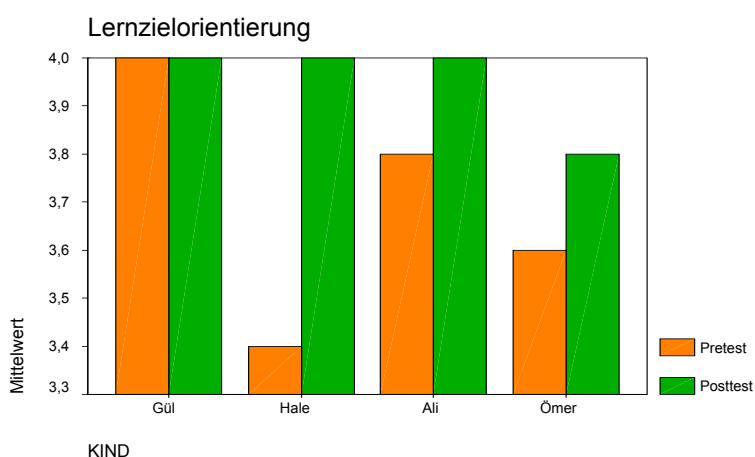
(4) Türkischkompetenz

Nach Selbsteinschätzung steigerten drei Kinder ihre Türkischkompetenz, was auch mit der Sprachtestung korreliert. Bei Ömer jedoch ist ein Rückschritt zu verzeichnen. Nach der Sprachtestung ist er auch das einzige Kind, das im Vergleich zu den anderen dreien eine sehr geringe Steigerung in seiner Türkischkompetenz aufweist.



(5) Lernzielorientierung

Bei der Lernzielorientierung ging es um die schulischen Ziele der Kinder, d.h. um das Lernen um besserer Noten willen oder einfach zur eigenen Bereicherung. Gül gab in beiden Phasen, in denen sie die Fragebögen ausfüllte, hohe Lernzielorientierung an. Im Vergleich zu ihren Schulnoten kann das als unerfüllter Wunsch interpretiert werden. Dieser Wunsch darf jedoch auch als Potenzial betrachtet werden. Ihr Wunsch, ihr Interesse am Lernen ist deutlich vorhanden. Bei den anderen drei Kindern konnte die Lernzielorientierung von der ersten zur zweiten Befragung deutlich gesteigert werden.



(6) Neugier

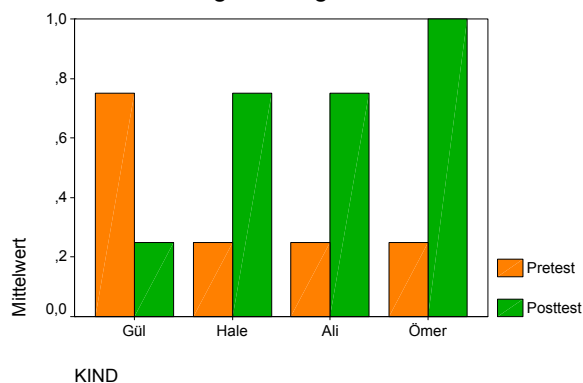
Im Fragebogen zur Neugier ging es darum, herauszufinden, ob die Kinder gerne Fragen stellen, ob sie sich als neugierig, als wissbegierig einschätzen. Bei drei Kindern blieben die Werte gleich, nur bei Gül war eine deutliche Steigerung zu verzeichnen.



(7) Anstreben von positiven Erlebnissen anstelle von Vermeidung von negativen Erlebnissen

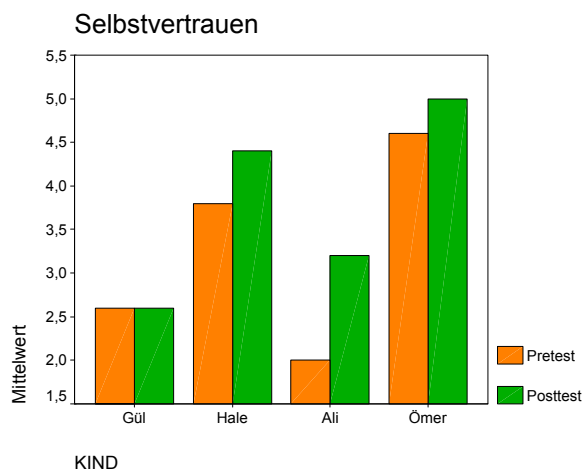
In diesem Fragebogen ging es darum, herauszufinden, ob die Kinder primär Positives anstreben oder primär von der Angst vor negativen Folgen geleitet werden. Die Konzentration auf ein positiv formuliertes Ziel kann das Ziel leichter erreichbar machen. Ein Kind, das „ich will nicht, dass meine Freunde mich auslachen“ sagt, wird höchstwahrscheinlich durch seine Angst vor dem Ausgelachtwerden und durch die Konzentration darauf genau solche Situationen schaffen, in denen es ausgelacht oder abgelehnt wird. „Ich möchte, dass meine Freunde mich mögen“ stellt hingegen eine positive Orientierung dar. Bei drei Kindern konnte die Betreuung diese positive Orientierung stark beeinflussen. Hier weicht Gül ab: Nach einem Schulwechsel brauchen Kinder etwa ein Jahr, bis sich ihr Selbstvertrauen in der neuen Umgebung stabilisiert. Das könnte der Grund dafür sein, warum bei Gül, die erst in diesem Schuljahr in die KMS kam, die vorhandene positive Orientierung der negativen Orientierung Platz machte.

Anstreben von positiven Erlebnissen anstelle
von Vermeidung von negativen Erlebnissen



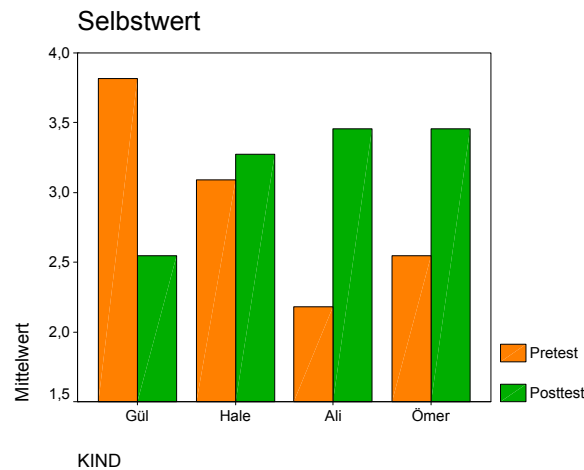
(8) Selbstvertrauen

Auch hier kann die Stagnation des Selbstvertrauens bei Gül mit ihrem Schulwechsel erklärt werden. Die deutliche Steigerung des Selbstvertrauens bei Ali korreliert mit den Rückmeldungen der LehrerInnen.



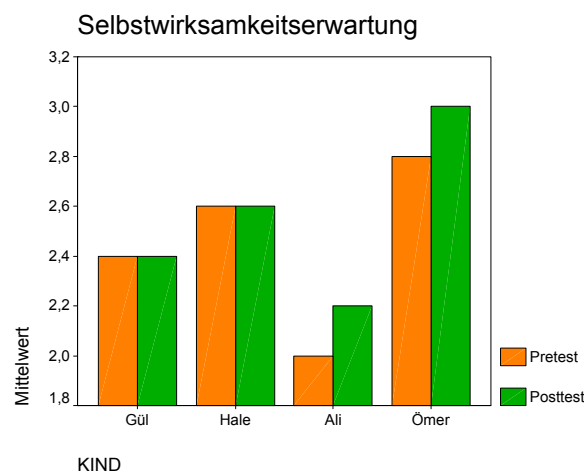
(9) Selbstwert

Bei den Buben stieg die Selbstwerteinschätzung höher. Bei Hale ist die Steigerung gering Bei Gül ging sie zurück. Diese Rückgänge im Bereich Selbstvertrauen, Selbstwert unterstützen den Schulwechsel als Erklärung.



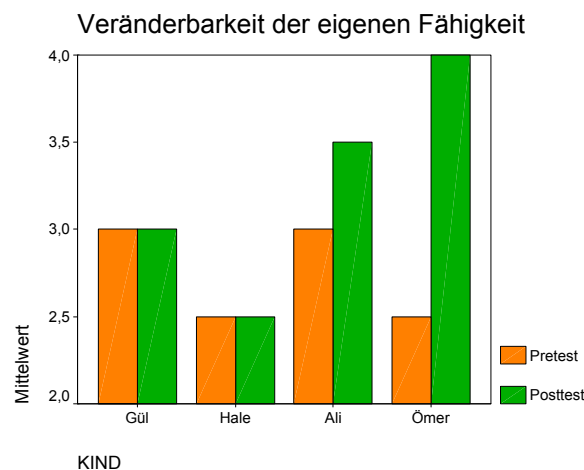
(10) Selbstwirksamkeitserwartung

Je mehr man daran glaubt, über Handlungsmöglichkeiten zu verfügen, ein Problem lösen zu können, desto mehr wird man motiviert sein, diese Überzeugung in aktives Handeln umzusetzen. Zudem muss sich die Person in der Lage sehen, eine angemessene Handlung zielführend zum Einsatz zu bringen. Dieser Bezug auf die eigene Fähigkeit kommt in der Selbstwirksamkeitserwartung zum Ausdruck (Schwarzer 1994). Auch hier wird ein Unterschied zwischen den Buben und Mädchen deutlich. Es mag sein, dass die zwei Mädchen eine längere Betreuung brauchen, um ihr Vertrauen in die eigenen Kräfte zu stärken.



(11) Veränderbarkeit der eigenen Fähigkeiten

Das Ziel des Fragebogens bezüglich Veränderbarkeit der eigenen Fähigkeiten war, herauszufinden, ob die Kinder daran glauben, dass sie ihr Lernverhalten beeinflussen können, oder ob sie die jetzige Situation als festgelegt wahrnehmen. Der oben erwähnte Unterschied zwischen Mädchen und Buben ist auch hier anzutreffen. Ömer konnte sein Vertrauen in seine Fähigkeiten, sein Lernverhalten positiv zu beeinflussen, sehr stark erhöhen. Auch Ali gelang die Steigerung des Vertrauens in seine Fähigkeiten, was in seinem Lernverhalten in der Schule deutlich wird. Die geringe Einschätzung der Veränderbarkeit der eigenen Fähigkeiten bei Hale erklärt ihre mittelmäßigen Schulleistungen, obwohl sie nach Einschätzung der Lehrerin mehr Potential hätte.



1.2.6. Resümee

Meine Arbeit mit den vier Kindern, wie ich sie hier dargestellt habe – aber auch meine langjährige Erfahrung im Schulbereich –, zeigt, dass die Schule sehr gut in der Lage ist, sich um die emotionale Entwicklung der Kinder zu kümmern. Daraus erwächst eine bessere Lehrer-Kind-Beziehung, Aggressionsminderung bzw. -vermeidung, ein respektvollerer Umgang der Kinder miteinander und vieles mehr.

Obwohl die Qualität sozialer und freundschaftlicher Beziehungen zu Gleichaltrigen in zahlreichen Untersuchungen Zusammenhänge zur kognitiven Leistung und zum Schulerfolg aufweist (Aspendorf/van Aken 1995; Rost/Czeschlik 1994; Heller 1995, zitiert nach Jerusalem/Klein-Heßling 2002), konnte sich die Stärkung des Selbstvertrauens im Rahmen dieser Untersuchung bis jetzt nur bei Ali in den Schulleistungen manifestieren, der jedoch nach Förderlehrplan unterrichtet wird. Die Selbsteinschätzung der Kinder bezüglich Lernzielorientierung zeigt jedoch deutlich die große Bereitschaft der Kinder zu lernen. Damit die Kinder dieses Potential auch umsetzen können, sollten die Bemühungen der Kinder auch besonders von den LehrerInnen gesehen, gewürdigt und anerkannt werden, selbst wenn die Fortschritte nur minimal sind. Selbstverständlich wäre es unrealistisch von den Kindern in so kurzer Zeit Quantensprünge zu erwarten. Jedoch auch die kleinen Fortschritte können von den LehrerInnen im Rahmen des fünfstufigen Notensystems (sehr gut bis nicht genügend) nicht wirklich gewürdigt werden. Durch ein Notensystem von 1 bis 20, wie etwa in Frankreich, könnten sie den Kindern ihre Anerkennung für die Bemühungen wahrscheinlich besser signalisieren, was wiederum die Kinder motivieren würde, was wiederum die LehrerInnen motivieren würde etc.

Im Falle schwieriger Kindern oder bei Lernproblemen der Kinder wird oft von allen Beteiligten ein „Hauptverantwortlicher“ gesucht. Die LehrerInnen suchen bei den Eltern die Schuld, die Eltern bei den LehrerInnen, die PsychagogInnen/BeratungslehrerInnen bei den LehrerInnen oder den Eltern, das Ministerium wiederum die bei allen genannten. So wird von allen Beteiligten die Verantwortung abgegeben. Folglich bleibt das schwächste Glied in dieser Kette – das Kind – allein mit seinen Problemen und mit den an es gestellten Anforderungen.

Die intensive Arbeit mit diesen vier Kindern machte mir klar, dass es das einzig Produktive für alle Beteiligten sein dürfte, sich auf den eigenen Einflussbereich zu konzentrieren. Nur

dadurch ist es möglich, alle eigenen Kräfte und Potentiale zu mobilisieren, um ein Kind zu stärken und Lösungen zu finden. Das Gegenteil – die Suche nach dem Schuldigen – würde Konzentration auf das nicht Funktionierende, d.h. auf das Negative, bedeuten, das oft für mögliche Lösungen blind macht.

Die LehrerInnen konzentrieren sich auf Leistungsvermittlung, um den an sie gestellten Forderungen gerecht zu werden. Ein Großteil des gelernten Lernstoffes ist jedoch innerhalb kürzester Zeit wieder vergessen (rund 80%, vgl. Schiesser/ Theurl 2001). Dieser natürliche Vorgang frustriert LehrerInnen und Kinder. Neben Wissensvermittlung sollte aber der Lehrer den Kindern emotionale Sicherheit, Achtsamkeit, Geborgenheit und Schutz bieten und die emotionale Intelligenz der Kinder mit dem Lernstoff verbinden (Hagemann 2003). Für diese spezifische Beziehungsarbeit sind die Lehrer nicht ausreichend ausgebildet – deshalb ein Dank an die Lehrer, die versuchen, in derartigen Problemsituationen in der Schule dennoch ihr Bestes zu tun.

Alle, aber besonders Kinder aus Familien mit niedrigem ökonomischem Status, brauchen eine liebevolle Umgangweise und Wertschätzung, um diesen Lernanforderungen gerecht zu werden. „Eine Person, die sich eindeutig geliebt und wertgeschätzt fühlt, lernt neue Verhaltensweisen leichter“ (Satir 1995, S. 67).

TEIL 2: SOZIOLINGUISTISCHE UNTERSUCHUNG

Katharina Brizić

2.1. Befunde aus Literatur und Vorgängerstudie – Beweggründe für die Untersuchung

Dass es ausschließlich Kinder aus der Türkei sind, die im Rahmen unseres Projekts für die psychagogische Betreuung ausgewählt wurden, ist kein Zufall: Schon während der Vorgängerstudie (siehe Einleitung dieses Berichts) hatte sich ja sehr bald herausgestellt, dass die Gruppe der aus der Türkei stammenden Kinder in unserer Untersuchung mit Abstand die meisten Schwächen in Deutscherwerb und schulischem Erfolg aufwies (vgl. Tabelle 1, aus: Brizić 2003). Diese Beobachtung entspricht den Ergebnissen anderer österreichischer Studien; aber auch international lässt sich eine Tendenz zu geringeren schulischen und sprachlichen Erfolgen türkischer Migrantenkinder ablesen (Grosse 2000, Khan-Svik 1999, Driessen 2001, Andriessen/ Phalet 2002).

Tab.1: Deutschkompetenz der Migrantenkinder nach Herkunftsländern: Die Kinder aus der Türkei liegen in unserer Vorgängerstudie deutlich hinter den Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien und anderen Ländern (hier: Ägypten und Polen).

Herkunftsland	ehemaliges Jugoslawien N = 37		andere N = 5		Türkei N = 23		F-Wert	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s		
	11,37	1,53	11,40	0,89	8,18	2,01		

N = Anzahl der Kinder

\bar{X} = Mittelwert der Deutschkompetenz

s = Standardabweichung

p = Signifikanz

Die Frage nach den Gründen für derart deutliche herkunftsspezifische Unterschiede wurde bislang von nur wenigen AutorInnen erörtert. Dass sich aber die verschiedenen Migrantengruppen in ihrem Bildungserfolg und ihrer Bildungsbeteiligung voneinander unterscheiden, ist mittlerweile längst nicht mehr nur in Bezug auf türkische Kinder belegt – auch Migrantenkinder aus Marokko und Bangladesch befinden sich überdurchschnittlich häufig am unteren Ende diverser Testwertungen und erreichen vergleichsweise selten höhere Bildungsabschlüsse (Tilmatine 1997, Mehlem 1997, Haque 2000, Dosanjh/Ghuman 1996).

Die neuere Migrationsforschung tendiert dazu, nicht mehr primär individuelle, familiäre oder kulturelle Faktoren für schulischen Misserfolg verantwortlich zu machen, sondern die Gründe vor allem in übergeordneten Ebenen wie z.B. in der Einwanderungs- und Bildungspolitik zu suchen (vgl. u.a. Nauck/Alamdar-Niemann 1998, Portes/Schauffler 1996). Vollkommen neu und für unsere türkische Kindergruppe besonders interessant sind in diesem Zusammenhang erste Ansätze, auch die Herkunftsländer der MigrantInnen thematisch miteinzubeziehen.

Solche Ansätze sind seit den 1990er Jahren und zunächst vor allem in Hinblick auf marokkanische MigrantInnen festzustellen. Hier sind Ulrich Mehlem für Deutschland und Mohamed Tilmatine für Frankreich richtungweisend (Tilmatine 1997, Mehlem 1997), da sie erstmals die Gespaltenheit der marokkanischen Bevölkerung im Herkunftsland aufzeigen: Obgleich die marokkanische Bildungspolitik einzig Arabisch als Muttersprache aller Kinder (bzw. der gesamten Bevölkerung) anerkennt und die Existenz von Sprachminderheiten leugnet, zeigt sich bei näherem Hinsehen, dass ein erheblicher Teil der Bevölkerung eine der zahlreichen Berbersprachen als Muttersprache spricht und Arabisch schlecht oder gar nicht beherrscht; da die Berbersprachen im Schulwesen jedoch nicht vertreten sind, ist somit der Erwerb der Muttersprache auf kognitiv-schulischem Niveau in Marokko für einen großen Teil der Bevölkerung nicht möglich. Zusätzlich zeigt sich, dass auch nicht-berbersprachige, tatsächlich arabophone Kinder bei Schuleintritt ebenfalls mit einer neuen (wenn auch verwandten) Sprache konfrontiert sind, da sich das gesprochene marokkanische Arabisch vom in der Schule unterrichteten Hocharabischen stark unterscheidet. Ein derart erschwerter Mutterspracherwerb stellt bereits die Bildungspolitik in Marokko selbst vor erhebliche Probleme; im Einwanderungsland (in diesem Fall meist Frankreich bzw. Deutschland) dürften sich diese Probleme jedoch noch zusätzlich ausweiten: Gerade in der Migration ist eine starke muttersprachliche Basis für den Erwerb einer neuen Schulsprache von größter Bedeutung; trotzdem fehlen die Berbersprachen und das umgangssprachliche Arabisch weitgehend auch im muttersprachlichen Unterricht der Einwanderungsländer.

Für die Türkei und türkische MigrantInnen existieren zu diesen Themenbereichen bislang nur wenige Untersuchungen, wengleich sich auch hier in den letzten Jahren neue Tendenzen abzeichnen. Sowohl die Sprachverbote (seit Ende der 1920er Jahre für die rund 60 Minderheitensprachen in der Türkei bestehend) als auch die generelle bildungspolitische und wirtschaftliche Benachteiligung großer Bevölkerungsteile (besonders der Landbevölkerung in Anatolien und der kurdischen Bevölkerung in der Osttürkei) werden von türkischen

AutorInnen zunehmend thematisiert, wenn auch mit großer Vorsicht (z.B. Kula 1998). Wesentliche Unterstützung leistet hier die neuere Migrationsforschung mit dem Hinweis auf die Tatsache, dass ein unerwartet großer Teil der Migrantenfamilien in Europa nicht etwa die Staatssprache des Herkunftslandes, sondern eine der vielen Minderheitensprachen spricht (Extra 1997).

Sowohl im Fall der marokkanischen als auch der türkischen und anderer MigrantInnen bleibt daher als wesentliche Erkenntnis festzuhalten, dass nicht erst im Einwanderungsland, sondern bereits im Herkunftsland hinsichtlich Bildungsbeteiligung und (Mutter)Spracherwerb größte Unterschiede zwischen den einzelnen Bevölkerungsgruppen bestehen: Sprachminderheiten unterscheiden sich hier von der sprachlichen Mehrheitsbevölkerung, die Landbevölkerung von der Stadtbevölkerung u.s.w. Dabei beinhaltet die Skala sowohl explizite, oft mit Sprachverboten einhergehende Diskriminierung (wie im Falle der sprachlichen Minderheiten in der Türkei und Marokko, im Falle der Roma im ehemaligen Jugoslawien u.a.) als auch gleichsam „unbeabsichtigte“ Diskriminierung als Nebeneffekt von Sprachplanung (wie im Falle der türkischsprachigen Landbevölkerung in der Türkei oder der arabischsprachigen Bevölkerung in Marokko), andererseits aber auch faktische Gleichberechtigung sprachlicher Minderheiten (wie z.B. im Fall der ungarischen und der rumänischen Minderheit in bestimmten Landesteilen des ehemaligen Jugoslawien).

Als wesentlich ist weiters festzuhalten, dass auch in der Migration, d.h. im Einwanderungsland, die Sprachenpolitik der Herkunftsländer immer noch ihre Spuren hinterlässt: Sowohl die (Mutter)Sprachkompetenz als auch die Selbstwahrnehmung der MigrantInnen in Europa dürfte zu einem wesentlichen Teil eine Folge der genannten politischen Prozesse in den Herkunftsländern sein. So geht die Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit hohem Prestige im Herkunftsland häufig mit positiver Selbstwahrnehmung einher, die Zugehörigkeit zu einer diskriminierten Gruppe aber mit negativer Selbstwahrnehmung bis hin zur Verleugnung dieser Zugehörigkeit, oft in Kombination mit schwacher Muttersprachkompetenz.

(Mutter)Sprachkompetenz und wahrgenommene eigene Identität gehören aber ganz wesentlich zu jenem „Kapital“, das von eingewanderten Eltern an ihre Kinder weitergegeben wird. Auf diesem Kapital beruht zu einem erheblichen Teil der Spracherwerbs- und Bildungserfolg dieser Migrantenkinder, wie sich in zahlreichen Untersuchungen und ganz besonders auch in unserer Vorgängerstudie zeigte (vgl. Brizić 2003).

Was also auf politischer Ebene durch Faktoren wie Bildungsbe(nach)teiligung oder Diskriminierung ganzer Bevölkerungsgruppen ausgelöst wird, dürfte sich auch auf individueller Ebene äußern – unter anderem in Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Identität und Muttersprachkompetenz. Geringe Muttersprachkompetenz, schwache sprachliche Identität und negative Selbstwahrnehmung seitens der Eltern erweisen sich deutlich als Hindernisse eines erfolgreichen Spracherwerbs seitens der Kinder (Elégoet 1978, Rindler-Schjerve 1986, Wodak/Rindler-Schjerve 1985).

Im Kontext der Migration gewinnen Art und Qualität der Selbstwahrnehmung ganz besonders an Bedeutung; hier ist das Individuum durch die Konfrontation mit sprachlichen, kulturellen und anderen Unterschieden besonders gefordert, seine Identität bewusst zu positionieren, vor allem dann, wenn diese Identität z.B. durch diskriminierende Umstände in Frage gestellt wird:

„Self-identification implies emotional allegiance to a particular group, especially if people feel that their identity is threatened. The concept of self-identification is closely related to the concept of self-esteem. The self-esteem of people can be positively or negatively influenced by identification with a particular group.“ (Extra/ Yağmur 2004)

Dass Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung für den Bildungserfolg von Migrantenkindern eine zentrale Rolle spielen, bestätigte sich in zahlreichen, u.a. auch österreichischen, deutschen und Schweizer Untersuchungen (Rumbaut 1996, Müller 1997, Schiesser/Theurl 2001, Badawia 2002, Strohmeier/Spiel 2003); in dieser Hinsicht unterscheiden sich Migrantenkinder erheblich von den Kindern der jeweiligen Mehrheit, bei denen die Motivation die grundsätzlich bedeutendere Rolle spielt als das Selbstvertrauen (Clement 1980, Gardner 1985). Untersuchungsergebnisse sowohl älterer als auch neuerer Studien ergeben ausnahmslos ein ähnliches Bild (Skehan 1989, Oomen-Welke/Dietrich 1998, Mac Intyre 2002), genauso wie unsere eingangs genannte Vorgängerstudie.

Die hier vorliegende explorative Untersuchung an 20 Wiener Migrantenkindern (zehn aus der Türkei, zehn aus dem ehemaligen Jugoslawien) soll diesen Ergebnissen Rechnung tragen. Es wurde deshalb der Faktor „Identität“ bzw. „Selbstvertrauen“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und positiv zu beeinflussen versucht (siehe psychagogische Untersuchung in Teil 1); die soziolinguistische Untersuchung soll nun die sprachliche Identität und das Selbstvertrauen daraufhin überprüfen, ob sie in unserer türkischen Kindergruppe gleich stark oder schwächer als bei den übrigen Kindern des Samples wahrnehmbar sind, ob und wie stark sie in der hier

untersuchten Kindergruppe auf andere schulische Bereiche ausstrahlen und ob die psychagogische Betreuung dabei positive Unterstützung leisten kann.

Die Annahmen, von denen wir vor Beginn der Untersuchung ausgingen, werden im folgenden Abschnitt im Überblick dargestellt.

2.2. Die soziolinguistische Untersuchung: Fragestellungen, Aufbau/Anlage/Art der Untersuchung und Ergebnisse

2.2.1. Fragestellungen

Es wurde vor Beginn der soziolinguistischen Untersuchung von folgenden Annahmen ausgegangen:

1. Es ist in unserer *Gruppe der türkischen Kinder* von einer etwas weniger positiven Wahrnehmung der eigenen Sprache und Identität auszugehen als in der Gruppe der Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die Gründe für die besonderen Voraussetzungen türkischer Migrantenkinder wurden in der Einleitung zu diesem Bericht und in den Befunden aus der Literatur erläutert; gerade diese Kinder dürften daher in besonderem Maß für eine psychagogische Betreuung in Frage kommen.
2. Zwar entziehen sich (sprachen)politische Umstände in den Herkunftsländern dem Einfluss österreichischer Bildungsarbeit – nicht aber deren individuelle Folgen, zu denen u.a. die positive oder negative Wahrnehmung der eigenen Sprache und Identität zu zählen ist.

Eine positive Wahrnehmung der eigenen Sprache und Identität dürfte sich z.B. darin äußern, dass die Motivation, die Muttersprache zu sprechen (im folgenden kurz „muttersprachliche Motivation“ genannt), und das Selbstvertrauen in Bezug auf die eigene Muttersprachkompetenz (im Folgenden „muttersprachliches Selbstvertrauen“ genannt) vergleichsweise hoch sind.

Hinsichtlich einer tendenziell negativen Wahrnehmung der eigenen Sprache und Identität kann angenommen werden, dass die *psychagogische Betreuung* hier gegensteuern kann: Besonders die beiden genannten Indikatoren sprachlicher Identität – die *muttersprachliche Motivation* und das *muttersprachliche Selbstvertrauen* –

könnten vom Einfluss psychagogischer Betreuung profitieren. Da die Betreuung in der Muttersprache stattfindet, dürfte zudem auch die *Muttersprachkompetenz* unserer betreuten türkischsprachigen Kindergruppe auf diesem Weg positiv beeinflusst werden können.

Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die psychagogische Betreuung, indem sie die Identität der Kinder stärkt, auch der *Lehrer-Kind-Beziehung*, der *Motivation* und dem *Selbstvertrauen in den Fächern Deutsch und Mathematik* qualitativ zugute kommt.

3. Für alle hier untersuchten Kinder (betreute wie nicht betreute) wird angenommen, dass sich die beiden genannten zentralen Identitäts-Variablen – *muttersprachliche Motivation* und *muttersprachliches Selbstvertrauen* – zunächst vor allem auf die ebenfalls zentrale Variable *Muttersprachkompetenz* auswirken.

4. Hohe *muttersprachliche Motivation* – als Indikator starker Identität – könnte sich aber auch in hoher Deutschmotivation der Kinder äußern.

Die Folgevariable *Motivation in Deutsch* könnte sich wiederum möglicherweise auch auf die Motivation in anderen Gegenständen (hier: auf die *Motivation in Mathematik*) auswirken. (Anm.: In unserer Studie wurde das Fach Mathematik als Repräsentant für viele weitere Fächer gewählt, da es einerseits eine zentrale Stellung im Fächerkanon einnimmt und andererseits ab dem 5. Schuljahr bereits hohe Deutschkompetenz erfordert.)

5. Ebenso könnte sich hohes *muttersprachliches Selbstvertrauen* – als Indikator starker Identität – auf das Selbstvertrauen der Kinder in Deutsch positiv auswirken.

Die Folgevariable *Selbstvertrauen in Deutsch* dürfte wiederum möglicherweise auch auf das Selbstvertrauen in anderen Gegenständen (hier: auf das *Selbstvertrauen in Mathematik*) ausstrahlen.

6. Alle zentralen Variablen (*muttersprachliche Motivation*, *muttersprachliches Selbstvertrauen*, *Muttersprachkompetenz*) und alle Folgevariablen (*Motivation in Deutsch/Mathematik*, *Selbstvertrauen in Deutsch/Mathematik*, *Lehrer-Kind-Beziehung in Deutsch/Mathematik*) dürften sich ihrerseits u.U. auf die Deutschkompetenz der hier untersuchten Kinder (durch Sprachtestung erhoben) auswirken und damit letztlich auch für den Gegenstand Mathematik Folgen zeigen.

Dabei wird für die zentralen Variablen ein stärkerer, für die Folgevariablen ein schwächerer Einfluss angenommen.

Für die einzelnen Folgevariablen wird ebenfalls unterschiedliche Gewichtung angenommen: Das Ausmaß des Selbstvertrauens der Kinder in Deutsch/Mathematik

dürfte zu sprachlichen und mathematischen Kompetenzen deutlichere Parallelen zeigen als die Motivation in Deutsch/Mathematik, die Motivation wiederum deutlichere Parallelen als die Lehrer-Kind-Beziehung in Deutsch/Mathematik.

7. Abgesehen von der getesteten Deutschkompetenz der Kinder wurden auch die Schulnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik erhoben; es soll überprüft werden, ob sich die drei *zentralen Variablen* (*muttersprachliche Motivation, muttersprachliches Selbstvertrauen, Muttersprachkompetenz*) und die drei *Folgevariablen* (*Motivation in Deutsch/Mathematik, Selbstvertrauen in Deutsch/Mathematik, Lehrer-Kind-Beziehung in Deutsch/Mathematik*) möglicherweise auch in den Schulnoten widerspiegeln.

Anzunehmen ist jedoch, dass sich eventuelle Parallelen diverser Variablen zu den Leistungen der Kinder an den Schulnoten weniger deutlich ablesen lassen als an den Sprachtestergebnissen; die schulische Notenskala dürfte zu wenig Stufen beinhalten, als dass sie die u.U. sehr kleinen Fortschritte in der kindlichen Entwicklung – noch dazu bereits nach so kurzer Zeit – widerspiegeln könnte.

8. Einschränkend muss auch angeführt werden, dass unsere Untersuchung hinsichtlich möglicher positiver Veränderungen schon nach nur einem einzigen Semester psychagogischer Betreuung stattfand. Dennoch besteht die Hoffnung, dass sich eventuelle Veränderungen bereits nach kurzer Zeit ablesen lassen können. Aufgrund der Erfahrung aus anderen, wesentlich umfangreicheren Studien ist allerdings die Annahme naheliegend, dass jegliche Betreuung – ebenso wie jegliche muttersprachliche Förderung – grundsätzlich über längere Zeit, d.h. über mehrere Jahre erfolgen muss, um deutlich Wirkung zu zeigen (Thomas/ Collier 1997). Die zu erwartenden Wechselwirkungen im Bereich der untersuchten Kompetenzen und Einflussfaktoren dürften sich daher zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vollständig entfaltet, sehr wohl aber bereits erste Spuren hinterlassen haben.
9. In unserer letzten Annahme werden alle hier untersuchten Kinder nochmals aus der Perspektive der Vorgängerstudie – d.h. aus der distanzierten Perspektive des politisch-gesellschaftlichen Hintergrunds – betrachtet. Wie bereits dargestellt wurde, stützt die Sprach- und Minderheitenpolitik der Herkunftsländer der MigrantInnen die verschiedenen Bevölkerungsgruppen offensichtlich mit sehr unterschiedlichem „sprachlichem Kapital“ aus; Sprachminderheiten vor allem in der Türkei, aber auch im ehemaligen Jugoslawien unterscheiden sich in dieser Hinsicht von der sprachlichen Mehrheitsbevölkerung, die Landbevölkerung von der Stadtbevölkerung usw. Als eine

der Folgen dieser gesellschaftlichen Ungleichheiten war in der Vorgängerstudie festzustellen, dass sich nicht nur die nach Österreich eingewanderten Eltern, sondern auch bereits deren Kinder bei Volksschuleintritt hinsichtlich ihres sprachlichen Kapitals, d.h. hinsichtlich ihrer Ausgangsposition, stark voneinander unterscheiden können; von dieser Ausgangsposition dürfte aber auch der spätere Bildungserfolg zu einem erheblichen Teil abhängen, sofern die Kinder keine besondere individuelle Förderung erhalten.

Unsere Annahme lautet nun, dass die *individuelle schulische Förderung* von Migrantenkindern, verglichen mit den politischen Hintergrundfaktoren, in der Sekundarstufe zunehmend an Bedeutung gewinnt. Jene Kinder unseres Samples, die zu Beginn ihrer Schulzeit hinsichtlich ihres sprachlichen Kapitals (als Folge politischer Hintergrundfaktoren) verhältnismäßig schlecht ausgestattet waren, dürften daher bei intensiver individueller Förderung dennoch in der Lage sein, Rückstände teilweise aufzuholen und über ihre schwache Ausgangsposition hinauszuwachsen. Demgegenüber dürfte umgekehrt das Fehlen individueller Förderung sich – auch bei Kindern mit starker sprachlicher Ausgangsposition – negativ auswirken, und zwar in der Weise, dass die Muttersprachkompetenz (samt allen mit ihr in Verbindung stehenden Faktoren) bei Nichtförderung stagniert oder sogar zurückgeht. Die Vorteile einer sprachlich starken Ausgangsposition der hier untersuchten Kinder zu Beginn der Volksschulzeit dürften somit an Bedeutung verlieren, die Vorteile einer individuellen schulischen Förderung der Kinder dürften dagegen zu Beginn der Sekundarstufe in hohem Maß an Bedeutung gewinnen.

2.2.2. Aufbau/Anlage/Art der Untersuchung

Die Analyse der Ergebnisse der soziolinguistischen Studie (Kapitel 2.2.3.) setzt sich aus folgenden Abschnitten zusammen:

Im ersten Abschnitt werden jene *Einflussfaktoren* behandelt, von denen angenommen wird, dass sie sich auf Sprachkompetenz und Schulerfolg der hier untersuchten Kinder qualitativ auswirken könnten: die psychagogische Betreuung, die zentralen Variablen muttersprachliche Motivation und muttersprachliches Selbstvertrauen und die Folgevariablen Motivation in Deutsch/Mathematik, Selbstvertrauen in Deutsch/Mathematik und Lehrer-Kind-Beziehung in Deutsch/Mathematik.

Zunächst soll in allen drei untersuchten Bereichen des schulischen Alltags (Lehrer-Kind-Beziehung, Motivation und Selbstvertrauen) die Selbsteinschätzung der Kinder mit der Einschätzung der LehrerInnen verglichen werden; danach sollen die zehn Kinder aus der Türkei den zehn Kindern unseres Samples aus dem ehemaligen Jugoslawien gegenübergestellt werden; zuletzt sollen alle drei Variablen (Lehrer-Kind-Beziehung, Motivation und Selbstvertrauen) miteinander und mit der psychagogischen Betreuung in Beziehung gesetzt werden, um zu überprüfen, ob sich an unserer Kindergruppe Parallelen zwischen den einzelnen Einflussvariablen bzw. Auswirkungen der psychagogischen Betreuung zeigen.

Im zweiten Abschnitt werden die *Kompetenzen* der Kinder behandelt: Muttersprachkompetenz, Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch und Mathematikkompetenz.

Auch hier sollen die Kinder aus der Türkei jenen aus dem ehemaligen Jugoslawien gegenübergestellt werden; danach sollen alle drei Kompetenzbereiche (Muttersprache, Deutsch und Mathematik) miteinander in Beziehung gesetzt werden, um zu überprüfen, ob sich an unserer Kindergruppe Parallelen zwischen den einzelnen Kompetenzen zeigen.

Im dritten Abschnitt werden *Einflussfaktoren* und *Kompetenzen* miteinander in Beziehung gesetzt, um festzustellen, ob sich an unserer Kindergruppe Parallelen zwischen den Einflussfaktoren (psychagogische Betreuung, Lehrer-Kind-Beziehung, Motivation, Selbstvertrauen) und den Kompetenzen (in der Muttersprache, in Deutsch und in Mathematik) erkennen lassen.

Die Einflussfaktoren und Kompetenzen der Kinder wurden folgendermaßen erhoben bzw. überprüft:

Zu den *Einflussfaktoren* (Lehrer-Kind-Beziehung, Motivation der Kinder und Selbstvertrauen der Kinder) wurde für jeden einzelnen Bereich (Muttersprache, Deutsch, Mathematik) die Selbsteinschätzung der Kinder erfragt; um die Ergebnisse anhand eines Vergleichswertes kontrollieren zu können, wurden aber auch die LehrerInnen (bzw. zum Bereich Muttersprache die psychagogische Betreuerin) um ihre Einschätzung der genannten Faktoren gebeten. Um eventuelle Entwicklungen feststellen zu können, wurde nicht nur der Ist-Zustand, sondern auch der Fortschritt/Rückschritt hinsichtlich Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung, Stärke der Motivation und Stärke des Selbstvertrauens erhoben.

Die Fragebögen für die LehrerInnen und die psychagogische Betreuerin unterschieden sich von jenen für die Kinder naturgemäß hinsichtlich der Art der Fragestellung, aber auch hinsichtlich Anzahl der Items und Ausprägungen der einzelnen Variablen: Die LehrerInnen und die psychagogische Betreuerin erhielten zu jedem einzelnen Kind und zu jedem Bereich (Lehrer-Kind-Beziehung, Motivation, Selbstvertrauen des Kindes) je eine Frage mit der Möglichkeit, die Antwort anhand einer fünfstufigen Skala zu formulieren (vgl. im Anhang den „Fragebogen für LehrerInnen“, bzw. den „Fragebogen für die psychagogische Betreuerin“). Die Kinder erhielten dagegen jeweils zwei inhaltlich einander entsprechende, aber unterschiedlich formulierte Fragen zu jedem der drei Bereiche mit der Möglichkeit, die Antworten anhand einer vierstufigen Skala zu formulieren (vgl. im Anhang den „Fragebogen für Kinder“). Die Fragebögen wurden sowohl von den LehrerInnen als auch von den Kindern gemeinsam mit den AutorInnen des vorliegenden Berichts ausgefüllt, sodass über die einzelnen Bereiche ausführlich gesprochen und eventuelle Unklarheiten rechtzeitig beseitigt werden konnten; es hat sich die Methode, Fragebögen im Verlauf eines Gesprächs gemeinsam auszufüllen, bereits in früheren Untersuchungen bewährt (vgl. z.B. Dhongde/Sharma/Kulkarni 1989) und wurde deshalb auch in unserer Studie angewendet.

Die *Kompetenzen* in den Bereichen Muttersprache, Deutsch und Mathematik wurden auf mehrfache Weise überprüft: Einerseits wurden die Schulnoten in Deutsch und Mathematik erhoben, andererseits wurden die Kinder in der jeweiligen Muttersprache und in Deutsch getestet (siehe psycholinguistischer Teil der Untersuchung, Leitung: A. Peltzer-Karpf). Zusätzlich wurden auch eventuelle Fortschritte/ Rückschritte in beiden Sprachen festgehalten.

Folgende zentralen Fragestellungen der soziolinguistischen Studie müssen entfallen, da wesentliche Teile der Ergebnisse der Sprachtestung (siehe psycholinguistische Untersuchung) zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Berichts (März 2005) nicht zur Verfügung standen:

- Es entfällt der Vergleich zwischen den Kindern aus der Türkei und den Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien hinsichtlich Muttersprachkompetenz (Beurteilung der im Test erhobenen Erstsprachkompetenz der Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien nicht verfügbar).
- Es entfällt der Vergleich zwischen sprachlichem und mathematischem Fortschritt bei den Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien (s.o.).

- Es entfällt der Vergleich zwischen Muttersprachkompetenz und Schulerfolg bei den Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien (s.o.).
- Es entfällt der Vergleich zwischen Muttersprach- und Deutschkompetenz bei den Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien (s.o.).

Zu Art der Auswertung und Repräsentativität der Studie ist festzuhalten:

Die Zahl der hier untersuchten Migrantenkinder ist sehr gering: Das Sample setzt sich aus jeweils zehn Kindern aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien zusammen. Die geringe Größe der Stichprobe bedingt, dass die vorliegende Untersuchung als explorativ, keinesfalls als repräsentativ zu bezeichnen ist. Alle Ergebnisse der Studie beziehen sich daher ausschließlich auf die hier untersuchte Kindergruppe. Ob sie auch für größere Gruppen Geltung beanspruchen können, wird in Folgeuntersuchungen festzustellen sein.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte qualitativ. Auf statistische Methoden wurde wegen der geringen Größe der Stichprobe verzichtet.

Es wurde demgegenüber besonderer Wert auf die Qualität der Datenerhebung und die Genauigkeit der Auswertung gelegt, um auch feinen Unterschieden zwischen den einzelnen Kindern bzw. zwischen den einzelnen Entwicklungsstufen Rechnung zu tragen. Es wurde zudem darauf geachtet, während der gesamten Untersuchung intensiven Kontakt sowohl zu den SchuldirektorInnen und LehrerInnen aller untersuchten Kinder als auch zu den Eltern der psychologisch betreuten Kinder zu pflegen.

Auch wurden ExpertInnen auf dem Gebiet der Untersuchung der Variable „Selbstvertrauen“ zu Rate gezogen, um zu gewährleisten, dass die Befragung unserer Kindergruppe sich an standardisierten Befragungen orientierte. Besonderer Dank gebührt in diesem Zusammenhang Frau Mag. Dagmar Strohmeier, die uns bei Fragebogenentwurf und Auswertung umfassende Hilfe leistete, und Herrn Dr. Peter Theurl, der uns freundlicherweise die von ihm entwickelten Fragebögen für Kinder und Jugendliche zur Verfügung stellte; dass wir uns letztlich entschlossen, eigens für unsere Studie zusammengestellte Fragebögen vorzuziehen, lag daran, dass in unserem Zusammenhang das Selbstvertrauen der Kinder spezifisch je Gegenstand erhoben werden musste. Die Untersuchungsunterlagen von Herrn Dr. Theurl (siehe auch

Schiesser/Theurl 2001) dienen in der vorliegenden soziolinguistischen Studie dennoch als wichtigste Grundlage zur Orientierung im Bereich der Kinder- und Jugendlichenbefragung.

2.2.3. Ergebnisse

A. Die Einflussfaktoren: Lehrer-Kind-Beziehung, Motivation, Selbstvertrauen und psychagogische Betreuung

(1) Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung

Lehrer-Kind-Beziehung

Die Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung in den Gegenständen Deutsch und Mathematik wird von den hier untersuchten Kindern und LehrerInnen offenbar in sehr ähnlicher Weise wahrgenommen: Die Einschätzungen stimmen in hohem Maß überein. In Mathematik geht die Tendenz leicht in Richtung einer positiveren Einschätzung der Beziehungsqualität seitens der LehrerInnen, in Deutsch sind es dagegen die Kinder, die der Beziehung in einigen Fällen ein besseres Zeugnis ausstellen als die LehrerInnen.

Motivation

Ein völlig anderes Bild präsentiert sich im Bereich Motivation. Sowohl in Deutsch als auch in Mathematik klaffen Selbsteinschätzung der Kinder bezüglich eigener Motiviertheit und Fremdeinschätzung durch die LehrerInnen stark auseinander; in beiden Gegenständen stufen mehr als die Hälfte der LehrerInnen die kindliche Motivation niedriger ein als die Kinder selbst, zum Teil sogar wesentlich niedriger. Die Kinder selbst bezeichnen sich demgegenüber in den allermeisten Fällen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik als hoch motiviert.

Ähnlich verhält es im Fall der muttersprachlichen Motivation, die die Kinder selbst meist etwas positiver einschätzen, als es aus der Beobachterperspektive wahrnehmbar sein dürfte. Es zeigt sich also auch hier die Tendenz zu einer möglicherweise zu geringen Einstufung der Stärke der kindlichen Motivation durch Außenstehende.

Selbstvertrauen

Wie im Bereich der Motivation ist auch bei der Einschätzung des kindlichen Selbstvertrauens eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Kinder und jener der LehrerInnen festzustellen. In kaum einem Fall stimmen Kind und LehrerIn überein, wobei hier das Selbstvertrauen, gemessen an der kindlichen Selbstwahrnehmung, aus der Außenperspektive in ebenso vielen Fällen überschätzt wie unterschätzt wird. Dieses Ergebnis zeigt sich sowohl in den Gegenständen Deutsch und Mathematik als auch in der Muttersprache der Kinder.

(2) Vergleich der Kinder aus der Türkei mit jenen aus dem ehemaligen Jugoslawien

Lehrer-Kind-Beziehung

Es lässt sich hinsichtlich der Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung kein Unterschied zwischen den Kindern verschiedener Herkunft feststellen; auch stimmen diesbezüglich Kinder und LehrerInnen in ihrer Einschätzung überein.

Eine – allerdings nur sehr schwache – Tendenz lässt sich einzig dahingehend ablesen, dass sich die türkischen Kinder etwas häufiger als die übrigen Kinder am obersten oder untersten Ende der Bewertungsskala, d.h. im Bereich „sehr guter“ bzw. im Bereich „weniger guter“ Beziehungen befinden, und das sowohl nach Selbst- als auch nach Fremdeinschätzung. Der Bereich „guter“ und „mittelmäßiger“ Beziehungsqualität ist dagegen bei den hier untersuchten Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien stärker vertreten.

Motivation

Geht man von der Einschätzung der LehrerInnen aus, so sind die Kinder aus der Türkei und jene aus dem ehemaligen Jugoslawien in den Gegenständen Deutsch und Mathematik gleichermaßen stark, mittelmäßig oder schwach motiviert. Dasselbe gilt für die Selbsteinschätzung der Kinder, allerdings nur im Gegenstand Mathematik.

Unterschiede zwischen den beiden Herkunftsländern zeigen sich bemerkenswerterweise im sprachlichen Bereich. Die hier untersuchten türkischen Kinder weisen nach eigenen Angaben

sowohl eine niedrigere Deutschmotivation als auch besonders eine niedrigere muttersprachliche Motivation auf als die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien.

Selbstvertrauen

In einem einzigen Bereich – dem muttersprachlichen Selbstvertrauen – zeigt sich eine leichte Tendenz zu mehr Unsicherheit bei den Kindern unseres Samples aus dem ehemaligen Jugoslawien; in allen anderen Bereichen des Selbstvertrauens dürften es die türkischen Kinder sein, die sowohl nach Selbst- als auch nach Fremdeinschätzung im Schnitt unsicherer sind. In einigen Wertungen (Selbsteinschätzung des Selbstvertrauens in Mathematik, Fremdeinschätzung des Selbstvertrauens in Deutsch) befinden sich demgemäß ausschließlich türkische Kinder am unteren Ende der Skala, d.h. in der Kategorie „sehr unsicher“.

(3) Vergleich zwischen den einzelnen Einflussfaktoren

Lehrer-Kind-Beziehung ...

... und Motivation

Dass Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung und Stärke der kindlichen Motivation einander wechselseitig bedingen könnten, lässt sich an unserer Kindergruppe nicht ablesen. Es besteht vielmehr sowohl bei Kindern als auch LehrerInnen die Tendenz dazu, die Lehrer-Kind-Beziehung auch dann positiv (bzw. sogar sehr positiv) zu bewerten, wenn die Motivation im selben Gegenstand als niedrig eingestuft wird.

... und Selbstvertrauen

Zwischen Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung und Stärke des kindlichen Selbstvertrauens lassen sich ebenfalls keine Parallelen feststellen. Auch wenn das Selbstvertrauen der Kinder niedrig ist, wird die Lehrer-Kind-Beziehung im selben Gegenstand meist als positiv oder sehr positiv eingeschätzt. Unsicherheit seitens der Kinder dürfte der Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung also keinen Abbruch tun; ebensowenig dürfte die Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung die Selbstsicherheit des Kindes beeinflussen.

Motivation ...

... und Lehrer-Kind-Beziehung

Es ist zwischen Stärke der Motivation und Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung anhand der hier untersuchten Gruppe kein Zusammenhang feststellbar (vgl. S. 68).

... und Selbstvertrauen

Zwischen Stärke der Motivation und Ausprägtheit des Selbstvertrauens lassen sich anhand der hier untersuchten Kindergruppe keine Parallelen feststellen. Generell dürfte die Motivation der Kinder in Deutsch und Mathematik sowohl nach eigener als auch nach fremder Einschätzung höher sein als die Selbstsicherheit in diesen Gegenständen.

Eine interessante Ausnahme stellt der Bereich der Muttersprache dar: Hier besteht ein bemerkenswert ausgewogenes Verhältnis zwischen der Motivation der Kinder, die Sprache zu sprechen, und der Selbstsicherheit bei Einschätzung der eigenen muttersprachlichen Fähigkeiten.

Selbstvertrauen ...

... und Lehrer-Kind-Beziehung

Es sind zwischen Selbstvertrauen und Lehrer-Kind-Beziehung anhand der hier untersuchten Gruppe keine Parallelen feststellbar. Kindliche Unsicherheit dürfte die Lehrer-Kind-Beziehung also nicht beeinträchtigen (vgl. S. 68).

... und Motivation

Es lassen sich anhand der hier untersuchten Gruppe in den Gegenständen Deutsch und Mathematik keine Parallelen zwischen den Faktoren Selbstvertrauen und Motivation erkennen.

Anders stellt sich jedoch der Bereich der Muttersprache dar, in dem ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den beiden Variablen vorherrschen dürfte.

Psychagogische Betreuung und Lehrer-Kind-Beziehung

Vergleicht man die Beziehungen der einzelnen türkischen Kinder zu ihren LehrerInnen mit und ohne Betreuung bzw. vor und nach erfolgter psychagogischer Betreuung, so fällt auf, dass (mit einer einzigen Ausnahme) ausschließlich psychagogisch betreute Kinder Fortschritte in den Beziehungen zu ihren LehrerInnen zu verzeichnen haben. Die Fortschritte reichen von minimal bis eklatant und wurden von den Lehrkräften in beiden Gegenständen einhellig festgestellt, auch von jenen, die über die stattfindende Betreuung nicht in Kenntnis gesetzt worden waren.²

... und Motivation

Vergleicht man die Motivation der einzelnen türkischen Kinder mit und ohne Betreuung bzw. vor und nach erfolgter psychagogischer Betreuung, so fällt auch hier auf, dass (wieder mit einer einzigen Ausnahme) ausschließlich die betreuten Kinder Fortschritte teilweise eklatanten Ausmaßes in ihrer Deutsch- und Mathematikmotivation zu verzeichnen haben; die nicht psychagogisch betreuten türkischen Kinder dagegen haben ihren früheren Stand beibehalten oder haben sich hinsichtlich ihrer Motivation in der Zweitsprache Deutsch sogar verschlechtert.

Eine Besonderheit findet sich – wie auch schon hinsichtlich des Zusammenspiels zwischen Motivation und Selbstvertrauen (siehe S. 68) – wieder im Bereich der Muttersprache: Hier ist es nach erfolgter psychagogischer Betreuung nicht nur die aus der Außenperspektive wahrgenommene Motivation, sondern auch die Motivation nach Einschätzung der Kinder selbst, die sich gesteigert hat.

... und Selbstvertrauen

Vergleicht man das Selbstvertrauen der einzelnen türkischen Kinder mit und ohne Betreuung bzw. vor und nach erfolgter psychagogischer Betreuung, so fällt auf, dass die betreuten

² Über die stattfindende psychagogische Betreuung der Kinder wurden nur jene LehrerInnen ausführlich informiert, die für die Kinder die hauptsächlichen Ansprechpersonen darstellen („Klassenvorstände“); es handelte sich bei diesen LehrerInnen in vielen Fällen aber gerade nicht um die Deutsch- und Mathematiklehrkräfte, was unserer Befragung hinsichtlich Objektivität zugute kam.

Kinder sowohl in Deutsch als auch in Mathematik an Selbstsicherheit gewonnen haben; die größten Fortschritte liegen sogar ausschließlich bei den betreuten Kindern, in Deutsch nach Einschätzung der LehrerInnen, in Mathematik nach Einschätzung sowohl der LehrerInnen als auch der Kinder selbst.

Im Bereich der Muttersprache der Kinder sind die positiven Signale am deutlichsten festzustellen. Hier zeigt sowohl der Ist-Zustand der Selbstsicherheit nach Selbst- und Fremdeinschätzung als auch der Zuwachs an Sicherheit, dass die Gruppe der psychagogisch betreuten türkischen Kinder in dieser Hinsicht nun erheblich besser ausgestattet sein dürfte als die Gruppe der nicht betreuten türkischen Kinder.

B. Die Kompetenzen: Muttersprach-, Deutsch- und Mathematikkompetenz

(1) Vergleich der Kinder aus der Türkei mit jenen aus dem ehem. Jugoslawien

Muttersprache Türkisch bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

entfällt (siehe dazu Aufbau/Anlage/Art der Untersuchung, S. 62)

Zweitsprache Deutsch

Die Deutschkompetenz der hier untersuchten Migrantenkinder hat sich schon im Verlauf früherer Sprachtestungen als sehr unterschiedlich herausgestellt; die Kinder aus der Türkei zeigten während ihrer gesamten Volksschulzeit im Schnitt wesentlich größere Schwächen in ihrem Zweitspracherwerb als die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien (vgl. Einleitung).

Bemerkenswert ist nun, dass sich auch im 5. bzw. 6. Schuljahr weiterhin große herkunftsspezifische Unterschiede feststellen lassen. Sowohl in der Testwertung der Sprachstandserhebung (siehe psycholinguistischer Teil der Studie) als auch in der schulischen Notenskala belegen ausnahmslos Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien die oberen Plätze, während sie sich die mittleren Plätze mit Kindern aus der Türkei teilen; die unteren Plätze werden dagegen ausschließlich von Kindern aus der Türkei eingenommen.

Zieht man den Fortschritt der Kinder in Deutsch zum Vergleich heran, so zeigen sich auch hier Ergebnisse, die zuungunsten der türkischen Kinder ausfallen. In der Kategorie „große

Fortschritte“ sind fast ausschließlich Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien vertreten, in der Kategorie der geringsten Fortschritte beinahe ausschließlich türkische Kinder.

Anhand der Schulnoten im Gegenstand Deutsch am Ende des ersten Semesters des 6. Schuljahres präsentieren sich die Unterschiede in noch eindrucksvollerer Form. Hier zeigt sich, dass zwar sowohl Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien als auch Kinder aus der Türkei Verbesserungen in der Benotung erzielt haben, dass aber die Kategorie der gleichbleibend (schlechten) Noten oder gar der Verschlechterung in der Benotung allein den türkischen Kindern vorbehalten bleibt. Die Unterschiede in Sprachkompetenz und schulischer Bewertung zwischen den Kindern aus den beiden verschiedenen Herkunftsländern dürften damit nicht nur weiterhin erhalten bleiben, sondern sich sogar noch verfestigen bzw. ausweiten.

Mathematik

Vergleicht man die Gruppe der hier untersuchten Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien mit der Gruppe der Kinder aus der Türkei hinsichtlich ihrer Benotung im Gegenstand Mathematik am Ende des ersten Semesters des 6. Schuljahres, so präsentiert sich ein ähnliches Bild wie im Gegenstand Deutsch. Auch hier nehmen die türkischen Kinder vorzugsweise die mittleren und unteren Plätze ein, und auch hier sind es mehrheitlich Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien, die eine Verbesserung der Benotung erzielen konnten. Eine gleichbleibend schlechte Note oder einen Abstieg in der Benotung verzeichnet dagegen kein einziges Kind aus dem ehemaligen Jugoslawien, dafür aber fast die Hälfte der türkischen Gruppe. Auch hier ist also eher von einer Stagnation oder gar Abwärtsbewegung in der schulischen Bewertung der hier untersuchten türkischen Kinder und damit von einer Verfestigung bzw. Ausweitung bestehender Unterschiede auszugehen.

(2) Vergleich zwischen den einzelnen Kompetenzen

Muttersprache Türkisch bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch ...

... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg

Jene Kinder aus unserer Gruppe, die bei früheren Testungen (d.h. während der Volksschulzeit) in ihrer Muttersprache hohe Werte erzielten, schneiden auch in der aktuellen

Testung in ihrer Zweitsprache Deutsch gut ab bzw. verzeichnen in Deutsch die größten Fortschritte.

Weniger deutlich zeigt sich dieses Ergebnis, wenn man die aktuelle Testung (d.h. Ende des 5./Anfang des 6. Schuljahres) in der Muttersprache heranzieht; hier sind die Parallelen zur aktuellen Deutschkompetenz nur mäßig ausgeprägt.

In diesem Zusammenhang könnte von Bedeutung sein, dass die Muttersprachkompetenz einiger – türkischer! – Kinder seit dem Ende der Volksschulzeit beinahe dramatisch rückläufig ist; geht man vom erwiesenen Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprachkompetenz aus, so wären unter Umständen bei rückläufigen Muttersprachkenntnissen in näherer Zukunft auch negative Folgen für die Deutschkompetenz zu erwarten. Eine solche Prognose lässt sich anhand der vorliegenden Untersuchungsergebnisse nicht verifizieren, würde aber den Ergebnissen zahlreicher anderer Studien entsprechen und soll deshalb hier nicht unerwähnt bleiben.

... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg

Ganz im Gegensatz zu den Ergebnissen der Sprachtestung in Deutsch zeigt die schulische Benotung im Gegenstand Deutsch keine Parallelen zur getesteten Muttersprachkompetenz der hier untersuchten Kinder.

Ein Zusammenhang lässt sich allenfalls in negativer Hinsicht feststellen: Jene Kinder, die sich in der Muttersprache in den unteren Kompetenzbereichen befunden haben oder befinden, erhielten im laufenden Semester auch in Deutsch schlechte Noten. Ebenso schlechte Deutschnoten wurden jedoch auch jenen Kindern ausgestellt, die in der Muttersprache gut oder sehr gut abschneiden bzw. abgeschnitten haben – es ist also eine Annäherung zwischen den Kindern in der Weise zu bemerken, dass die Noten „sehr gut“ und „gut“ zunehmend zugunsten schlechterer Bewertungen aus dem Bewertungskanon verschwinden. Es liegt hierin ein wesentlicher Unterschied zur Volksschulzeit, wo hohe Muttersprachkompetenz immer auch mit einer guten Benotung in Deutsch einherging. Dass sich obere muttersprachliche Kompetenzbereiche nun nicht mehr in der Deutschnote „abbilden“, erweckt den Eindruck, es würden unterschiedliche Kompetenzprofile in der Sekundarstufe gleichsam eingeebnet oder

aber es gingen nicht nur die besseren Bewertungen, sondern auch die (höheren) Kompetenzen selbst verloren.

Hinweise auf mögliche Erklärungen finden sich in zwei Bereichen: einerseits im Bereich der Interaktion zwischen Erst- und Zweitsprache, andererseits im Bereich der Problematik des schulischen Benotungssystems.

Zum ersten Bereich, den beiden Sprachen der Kinder, ist zu sagen, dass deren Interaktion in der Volksschule wesentlich stärker gefördert bzw. überhaupt stärker thematisiert wurde als in der Sekundarstufe, da es den muttersprachlichen Unterricht³ für alle hier untersuchten Kinder und damit auch die Möglichkeit gab, die Kompetenzen in beiden Sprachen weiterzuentwickeln. Diese Möglichkeit besteht nun, in der Hauptschule, für die hier untersuchten Fälle nicht mehr. Einerseits bleibt so die Muttersprache aus der Diskussion um die Kompetenzen der Kinder ausgeklammert, andererseits sind Folgen gerade auch hinsichtlich der Wechselwirkung zwischen Mutter- und Zweitsprache anzunehmen, von der bei bilingualen Kindern grundsätzlich auszugehen ist: Die Muttersprachkompetenz läuft ohne Förderung Gefahr zu stagnieren, ebenso wie die Interaktion mit der Zweitsprache Deutsch kaum mehr in derselben (positiven) Weise, vielleicht auch kaum mehr in derselben Intensität stattfinden kann wie zu Volksschulzeiten.

Zum zweiten genannten Bereich – dem schulischen Benotungssystem – ist zu sagen, dass sich im Verlauf der vorliegenden Untersuchung auch zwischen der Deutschkompetenz der Kinder und ihren Deutschnoten mehr oder weniger große Diskrepanzen gezeigt haben. Wenn sich aber schon die Deutschkompetenz in der Note nur unzureichend abbildet, so ist dasselbe in noch stärkerem Maß für die generelle sprachliche (also auch für die muttersprachliche) Kompetenz anzunehmen.

... und Mathematik: Schulerfolg

Die Feststellung, dass in unserem Sample zwar schlechte Muttersprachkenntnisse mit schlechten Noten, nicht aber gute Muttersprachkenntnisse mit guten Noten einhergehen, lässt sich ebenso wie für Deutsch auch für den Gegenstand Mathematik treffen. Die Chance für ein erstsprachlich schwächeres Kind, in der Benotung gleichzubleiben oder sich zu verbessern,

³ wengleich dieser generell unter erschwerten Bedingungen zu leiden hat, vgl. dazu Çınar/ Freigang 1998.

dürfte demnach höher sein als die Chance für ein erstsprachlich kompetenteres Kind, eine gute Benotung in Mathematik beizubehalten oder seine Note gar zu verbessern.

Zweitsprache Deutsch ...

... und Muttersprache Türkisch bzw. BKS: Testerfolg

Die Parallelen zwischen Muttersprach- und Deutschkompetenz sind in unserem Sample – im Gegensatz zur Volksschulzeit – nur mehr mäßig ausgeprägt. Für die Deutschkompetenz lässt sich feststellen, dass sie in den meisten Fällen deutlichere Fortschritte zeigt als die Muttersprachkompetenz. Dieser Umstand ist in Anbetracht des schulischen Ungleichgewichts zwischen Deutsch- und Muttersprachunterricht nicht erstaunlich, in vieler Hinsicht aber auch nicht unproblematisch.

... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg

Von besonderem Interesse dürfte der Vergleich zwischen der Deutschkompetenz der Kinder laut Sprachstandserhebung und ihrer Deutschkompetenz laut Benotung sein: Es zeigt sich, dass die Testoberen sich hinsichtlich ihrer Benotung durch die DeutschlehrerInnen kaum von den Testunteren unterscheiden; letztere Gruppe verteilt sich auf die Noten „befriedigend“ bis „nicht genügend“, ähnlich wie die im Deutschttest sehr viel besser bewerteten Kinder, die von ihren DeutschlehrerInnen ebenfalls nur die Noten „gut“ bis „nicht genügend“ erhalten haben.

Nicht anders verhält es sich mit den Fortschritten der Kinder in Deutsch, die sich zwar im Ergebnis des Sprachtests, nicht aber in der Deutschnote abbilden. Auch hier lässt sich also eine gewisse Tendenz zur Angleichung oberer Kompetenzbereiche nach unten feststellen.

... und Mathematik: Schulerfolg

Der Vergleich zwischen der Deutschkompetenz der Kinder laut Sprachstandserhebung und ihrer Benotung im Gegenstand Mathematik fällt ähnlich aus. Auch hier spiegeln sich zwar untere, nicht aber obere Bereiche der Deutschkompetenz in der Mathematiknote der untersuchten Kinder wider; Kinder mit besseren Deutschkenntnissen schneiden damit in Mathematik kaum besser ab als Kinder mit schwächeren Deutschkenntnissen.

Mathematik ...

... und Muttersprache Türkisch bzw. BKS: Testerfolg

Auch hier gehen zwar schlechte Muttersprachkenntnisse mit schlechten Noten, nicht aber gute Muttersprachkenntnisse mit guten Noten einher (vgl. zur Interpretation S. 74).

... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg

Es lassen sich Parallelen zwischen den unteren, nicht aber zwischen den oberen Kompetenzbereichen erkennen (vgl. zur Interpretation S. 72).

C. Einflussfaktoren und Kompetenzen: Lehrer-Kind-Beziehung, Motivation, Selbstvertrauen, psychagogische Betreuung und Muttersprach-, Deutsch- und Mathematikkompetenz

(1) Vergleich zwischen Einflussfaktoren und Kompetenzen

Lehrer-Kind-Beziehung ...

... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg

Orientiert man sich an der Selbsteinschätzung der untersuchten Kinder, die ihre Beziehung zu den DeutschlehrerInnen in den allermeisten Fällen als sehr gut oder gut bezeichnen, so ist zwischen der Qualität dieser Beziehung und der Deutschkompetenz der Kinder kein Zusammenhang festzustellen.

Etwas anders verhält es sich, wenn man die Lehrer-Kind-Beziehungen aus Sicht der LehrerInnen zum Vergleich heranzieht (vgl. dazu den folgenden Abschnitt).

... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg

Als äußerst differenziert zu betrachten erweist sich die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen der Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung und der Benotung der Kinder im Gegenstand Deutsch. Sowohl nach Einschätzung der Kinder als auch noch mehr

nach Einschätzung der LehrerInnen besteht in unserem Sample die Tendenz zu geringfügig schlechterer Beziehungsqualität bei schlechterer Benotung.

Es bieten sich hier mehrere Interpretationen an, allerdings mit einer Ausnahme: Die Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung dürfte offensichtlich *nicht* unter geringerer Kompetenz seitens des Kindes leiden bzw. scheint die Kompetenz des Kindes auch nicht zu beeinträchtigen (vgl. dazu den vorigen Abschnitt). Es könnte jedoch u.U. ein von den LehrerInnen wahrgenommener Mangel in der Qualität der Beziehung die Notengebung beeinflussen, ebenso wie eine schlechte Note sich umgekehrt auf die Beziehung zwischen LehrerIn und Kind tendenziell negativ auswirken könnte.

Wichtig scheint es in diesem Zusammenhang, nochmals auf die Diskrepanz zwischen Leistung der untersuchten Kinder laut Notengebung und Leistung laut Sprachtestung hinzuweisen. Diese Diskrepanz kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die fünfstufige schulische Notenskala den LehrerInnen zu wenig Spielraum lässt, um auch bereits kleinste Schwankungen bzw. Steigerungen in der kindlichen Leistung abzubilden bzw. zu würdigen; das teilweise darauf zurückzuführende Stagnieren vieler Kinder auf meist schlechten Noten (wie in unserem Sample der Fall) wird zudem von LehrerInnen nicht notwendigerweise nur als Scheitern des Kindes, sondern vielfach auch als eigenes Scheitern und als beruflicher Misserfolg interpretiert.⁴ Dass solche Misserfolge, wenn sie gehäuft auftreten, die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen beeinträchtigen können, scheint hier die weitaus plausibelste Interpretation zu sein, zumal sich keinerlei Hinweise darauf finden lassen, dass es zwischen tatsächlicher Kompetenz des Kindes und Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung Zusammenhänge gäbe.

... und Mathematik: Schulerfolg

Ganz ähnlich wie mit Lehrer-Kind-Beziehung und Benotung im Gegenstand Deutsch verhält es sich auch im Fach Mathematik, mit der Einschränkung, dass hier eine mögliche Wechselwirkung noch schwächer wahrnehmbar sein dürfte als in Deutsch; als Interpretation bietet sich auch hier die oben angeführte an (vgl. dazu den vorigen Abschnitt).

⁴ vgl. dazu Peltzer-Karpf et al. 2003, Kapitel „Empfehlungen“.

Motivation ...

... und Muttersprache Türkisch bzw. BKS: Testerfolg

Zwischen der muttersprachlichen Motivation, die in unserer Untersuchung als Einflussvariable von zentralem Interesse ist, und der muttersprachlichen Kompetenz der hier getesteten Kinder lässt sich sowohl nach Selbsteinschätzung der Kinder als auch nach Fremdeinschätzung ein klarer Zusammenhang erkennen: Höhere muttersprachliche Motivation geht mit höherer Muttersprachkompetenz einher.

... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg

Für die Deutschkompetenz der untersuchten Kinder kann festgestellt werden, dass sie Parallelen sowohl zur muttersprachlichen Motivation als auch zur Motivation der Kinder in Deutsch erkennen lässt. Dabei dürfte der muttersprachlichen Motivation (!) für die Deutschkompetenz sogar geringfügig mehr Gewicht zukommen, da hier Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung ein ähnliches Bild ergeben, und das, obwohl die Einschätzung der kindlichen Motivation von außen tendenziell zu niedrig sein dürfte (vgl. S. 69). Im Fall der Deutschmotivation ist es dagegen nur die Selbsteinschätzung der Kinder, die für einen Zusammenhang zur Deutschkompetenz spricht.

... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg

Auch für die Benotung kann festgestellt werden, dass gute Deutschnoten in unserem Sample mit hoher muttersprachlicher Motivation (!) der Migrantenkinder einhergehen, wenngleich diese Parallele hier schwächer wahrnehmbar ist als im Fall der getesteten Deutschkompetenz (vgl. dazu den vorigen Abschnitt).

Im Unterschied allerdings zur getesteten Deutschkompetenz der Kinder treten gute Deutschnoten augenscheinlich nicht (!) in Kombination mit hoher Deutschmotivation auf.

In diesem Zusammenhang soll nochmals daran erinnert werden, dass sich auch hohe Deutschkompetenz in unserem Sample in der schulischen Benotung nicht oder nur sehr mangelhaft abbildet. Dass sich kein Zusammenhang zwischen der Benotung und der kindlichen Motivation in ein und demselben Gegenstand feststellen lässt, kommt daher nicht

überraschend. Immerhin kann diese fehlende Verbindung aber als problematisch eingestuft werden, da sich letztlich die Frage stellt, was die Schulnoten denn eigentlich abbilden, wenn sie weder für (hohe) Kompetenz des Kindes noch für (hohe) Motivation im betreffenden Gegenstand stehen.

... und Mathematik: Schulerfolg

Für die Benotung der hier untersuchten Kinder in Mathematik erweist sich erneut die muttersprachliche Motivation (nach Selbsteinschätzung) als wesentlich; die Deutschmotivation zeigt dagegen nur vorsichtig zu deutende Parallelen.

Am deutlichsten dürfte hohe Motiviertheit der Kinder in Mathematik mit guten Noten im selben Gegenstand einhergehen.

Selbstvertrauen ...

... und Muttersprache Türkisch bzw. BKS: Testerfolg

Ein Zusammenhang zwischen Selbstsicherheit in der Muttersprache und muttersprachlicher Kompetenz ist augenscheinlich vor allem aus der Beobachterperspektive deutlich wahrnehmbar; die befragten Kinder selbst sind in ihrer Bewertung der eigenen Sicherheit vorsichtiger und lassen den genannten Zusammenhang vorerst nur in Form einer leichten Tendenz erkennen.

... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg

Für die Kompetenz der untersuchten Kinder in ihrer Zweitsprache Deutsch dürfte bislang nur ihre Selbstsicherheit in Deutsch von Bedeutung sein; das muttersprachliche Selbstvertrauen, das sich erwartungsgemäß bereits in der Muttersprache bemerkbar macht, spiegelt sich in der Deutschkompetenz (noch?) nicht wider.

... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg

Dasselbe wie für die Deutschkompetenz lässt sich auch für die Benotung in Deutsch feststellen: Das muttersprachliche Selbstvertrauen macht sich hier nicht oder noch nicht bemerkbar, das Selbstvertrauen in Deutsch dagegen sehr wohl.

... und Mathematik: Schulerfolg

Das an unserem Sample erhobene Selbstvertrauen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik weist Parallelen zum schulischen Erfolg bzw. Misserfolg der untersuchten Kinder in Mathematik auf, im Gegensatz zum muttersprachlichen Selbstvertrauen, das bislang keine solchen Parallelen erkennen lässt.

Psychagogische Betreuung ...

... und Muttersprache Türkisch bzw. BKS: Testerfolg

Anhand der Muttersprachkompetenz der psychagogisch betreuten Kinder lässt sich im Vergleich zu den übrigen Kindern aus der türkischen Gruppe bereits nach dem ersten Betreuungssemester positive Bilanz ziehen. Von den betreuten Kindern verbessern sich – mit einer einzigen Ausnahme – alle im Türkischen deutlich, während im Gegensatz dazu mehrere der nicht betreuten türkischen Kinder erheblich an muttersprachlicher Kompetenz einbüßen; bei einem der Kinder kann der Rückschritt sogar als dramatisch bezeichnet werden.

... und Zweitsprache Deutsch: Testerfolg

Nicht nur die Muttersprache Türkisch, sondern auch die Zweitsprache Deutsch dürfte bereits nach dem ersten Semester von der psychagogischen Betreuung profitieren. Eines der betreuten Kinder zeigt sogar mit Abstand den größten Fortschritt in Deutsch innerhalb der gesamten türkischen Kindergruppe (vgl. psychagogische Untersuchung).

... und Zweitsprache Deutsch: Schulerfolg

Keine Fortschritte betreuter Kinder lassen sich hingegen an der Benotung im Gegenstand Deutsch erkennen. Hier sei jedoch nochmals kritisch angemerkt, wie deutlich sich an unserem

Sample zeigt, dass die Deutschnote die bestehende Deutschkompetenz der Kinder bzw. Fortschritte der Kinder in Deutsch nur teilweise oder aber gar nicht abbildet (zu möglichen Erklärungen vgl. S.78).

... und Mathematik: Schulerfolg

Auch an der Benotung im Gegenstand Mathematik zeichnen sich noch keine Kompetenzvorteile psychagogisch betreuter türkischer Kinder im Vergleich zu den Kindern ohne Betreuung ab. Da hier aber der Einfluss psychagogischer Betreuung gleichsam doppelt „um die Ecke“ verlaufen dürfte (ihr Einfluss ist ja zunächst nur für die Muttersprache, über diese dann auch für die Zweitsprache Deutsch und erst danach auch für die Mathematikkompetenz anzunehmen), kommt dieses Ergebnis nach nur einem Semester psychagogischer Betreuung nicht allzu überraschend.

2.3. Resümee: Ergebnisse und Eindrücke

Unsere Untersuchung wurde an nur 20 Kindern durchgeführt; die Ergebnisse dürfen daher nur für unser kleines Sample Gültigkeit beanspruchen. Wieweit sie auf die große Gruppe der Migrantenkinder im österreichischen Pflichtschulwesen insgesamt übertragbar sein könnten, wird in Folgeuntersuchungen nachzuprüfen sein.

Aber nicht nur die Nachteile, auch die Vorteile einer kleinen Stichprobe sollen hier erwähnt werden: Die Ausführlichkeit und Genauigkeit zeitaufwendiger Beobachtungen und Befragungen, die spezielle Ausrichtung der Befragungs- und Bewertungsinstrumentarien auf unsere untersuchte Gruppe hin und die Intensität des Kontakts zu den Kindern und ihrem schulischen Umfeld waren allein aufgrund der geringen Größe der Stichprobe möglich.

Die genannten Vorteile scheinen sich auch in den Ergebnissen widerzuspiegeln, die als überraschend deutlich bezeichnet werden dürfen. Zieht man die sehr kleine Stichprobe und die sehr kurze Zeit in Betracht, die zur Erprobung der psychagogischen Betreuung und zur Beobachtung eventueller Auswirkungen zur Verfügung stand, so hat das hier gewählte Konzept – das Steigern schulischen Erfolgs mittels Stärkung der Identität der Kinder – unsere positiven Erwartungen bei weitem übertroffen.

Welche unserer Annahmen (vgl. 2.2.1.) sich im Einzelnen an unserer Kindergruppe als richtig erwiesen haben und welche nicht, soll in den folgenden Abschnitten zusammenfassend dargestellt werden:

1. Die Annahme, die eigene sprachliche Identität werde von der hier untersuchten *Gruppe der türkischen Kinder* etwas weniger positiv erlebt als von den Kindern der Gruppe aus dem ehemaligen Jugoslawien, bestätigt sich tendenziell:

Die muttersprachliche Motivation, der, wie sich zeigen wird, besondere Bedeutung zukommt, ist bei den Kindern aus der Türkei nach Selbsteinschätzung niedriger als bei den anderen untersuchten Kindern.

Das eigene Selbstvertrauen hinsichtlich muttersprachlicher Fähigkeiten wurde demgegenüber zwar von den Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien geringfügig niedriger eingestuft als von den türkischen Kindern, hat aber auch, wie sich noch zeigen wird, bislang wesentlich schwächere Parallelen zu den verschiedenen Kompetenzen gezeigt als die oben genannte muttersprachliche Motivation; dazu kommt, dass es in den beiden übrigen untersuchten Bereichen des Selbstvertrauens – in Deutsch und Mathematik – wieder die türkischen Kinder sind, die nach Selbst- und Fremdeinschätzung schlechter abschneiden.

Dass also für diesen ersten „Probedurchgang“ dieser Art psychagogischer Betreuung im Rahmen unserer Erkundungsstudie gerade türkische Kinder ausgewählt wurden, scheint angesichts eines solchen Ergebnisses vorläufig gerechtfertigt.

2. Die *psychagogische Betreuung* dürfte sich in der hier untersuchten türkischen Kindergruppe nach nur einem Betreuungssemester (!) bereits in sämtlichen untersuchten Einflussfaktoren sowie gerade auch in den sprachlichen Kompetenzen der Kinder niederschlagen: Fortschritte verzeichnen sowohl die Lehrer-Kind-Beziehung in Deutsch und Mathematik als auch die Motivation in Deutsch und Mathematik sowie das Selbstvertrauen in beiden genannten Gegenständen; aber auch die Fortschritte der betreuten Kinder in Deutsch dürften in engem Zusammenhang zur psychagogischen Betreuung stehen.

Im Bereich der Muttersprache der Kinder sind die positiven Signale bislang jedoch am deutlichsten. Die zentralen Variablen muttersprachliche Motivation, muttersprachliches Selbstvertrauen und Muttersprachkompetenz scheinen in besonderem Maß von der psychagogischen Betreuung zu profitieren, während im Vergleich dazu bei den nicht betreuten türkischsprachigen Kindern die Entwicklung in allen genannten Bereichen stagniert oder sogar leicht bis eklatant rückläufig ist.

3. Zwischen der *muttersprachlichen Motivation* und dem *muttersprachlichen Selbstvertrauen* einerseits und der *Muttersprachkompetenz* der hier getesteten Kinder andererseits lässt sich ein klarer Zusammenhang erkennen: Höhere Motivation und höheres Selbstvertrauen gehen sowohl bei den Kindern aus der Türkei als auch bei den Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien mit höherer Muttersprachkompetenz einher. Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass diese Feststellung für die muttersprachliche Motivation wesentlich deutlicher zutrifft als für das Selbstvertrauen. Hohe Motiviertheit, die Muttersprache zu sprechen, ist sowohl nach Fremd- als auch nach Selbsteinschätzung in unserem Sample der sicherere Indikator für hohe Sprachkompetenz.
4. Die *muttersprachliche Motivation* der Kinder (nach deren Selbsteinschätzung)⁵ zeigt darüber hinaus Parallelen vor allem zur *Motivation in Deutsch*, die wiederum – allerdings schwächer ausgeprägt – Parallelen zur *Motivation in Mathematik* erkennen lässt.

Ganz allgemein ist bemerkenswerterweise festzustellen, dass die muttersprachliche Motivation der Kinder fast ausnahmslos entweder gleich hoch oder aber höher ist als ihre Motivation in Deutsch und Mathematik. Die muttersprachliche Motivation, der in unserer Untersuchung als Indikator für die Identität zentrale Bedeutung zukommt, präsentiert sich hier also als vorhandene, jedoch möglicherweise noch weitgehend ungenutzte „Ressource“ auch für andere Gegenstände des Fächerkanons.

⁵ Hier konnte nur die Selbsteinschätzung der Kinder zur Auswertung herangezogen werden, da in Ermangelung muttersprachlicher LehrerInnen für die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien keine Fremdeinschätzung der muttersprachlichen Motivation (ebenso wie des muttersprachlichen Selbstvertrauens) verfügbar war.

5. Das *muttersprachliche Selbstvertrauen* der Kinder (nach deren Selbsteinschätzung) zeigt dagegen kaum Parallelen zum *Selbstvertrauen in Deutsch* und noch weniger zum *Selbstvertrauen in Mathematik*.

Dass unsere Annahme bezüglich eventueller Zusammenhänge sich in diesem Punkt als weitgehend unrichtig herausgestellt hat, kann u.a. sowohl an der Art der Erhebung dieser Variable als auch grundsätzlich an der Komplexität des Begriffs und seiner Wechselwirkungen mit anderen Variablen liegen; die Frage nach den Gründen für dieses Ergebnis muss hier vorläufig unbeantwortet bleiben.

Ganz allgemein bleibt festzuhalten, dass – noch wesentlich deutlicher als im Falle der Motivation – die Kinder ihre Selbstsicherheit in der Muttersprache mit großer Mehrheit höher einstufen als ihr Selbstvertrauen in den Gegenständen Deutsch und Mathematik. Die Frage, ob diese auffällige Selbstsicherheit im muttersprachlichen Bereich ebenfalls eine (ungenutzte) Ressource für den schulischen Bereich darstellt, bleibt im Rahmen der vorliegenden Untersuchung offen.

6. Die drei zentralen Variablen, denen vor Beginn der Studie gleichermaßen große Bedeutung zugeschrieben wurde, haben in unserer untersuchten Kindergruppe im Hinblick auf die Kompetenzen der Kinder sehr unterschiedliche Gewichtung gezeigt.

Die *zentrale Variable muttersprachliches Selbstvertrauen* hat sich für die Deutsch- und Mathematikkompetenz der untersuchten Kinder als nicht aussagekräftig erwiesen; unsere diesbezügliche Annahme war somit nicht zutreffend, wobei die Frage nach den Gründen vorläufig nicht beantwortet werden kann.

Die ebenfalls *zentrale Variable Muttersprachkompetenz* erweist sich dagegen für unser Sample als wichtiger Indikator für zweitsprachliche Kompetenz: Sie zeigt Parallelen zum Deutscherfolg der hier untersuchten Kinder, wenngleich diese Parallelen zur Zeit rückläufig sein dürften, da die Muttersprache der meisten Kinder unseres Samples – Türkisch bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch – schulisch nicht gefördert wird und daher zwangsläufig hinter der Deutschkompetenz zurückbleibt. Anzumerken ist, dass diese Entwicklung als bedenklich eingestuft werden kann, da Muttersprache und Zweitsprache bei bilingualen Kindern auch in fortgeschrittenen

schulischen Stadien nicht voneinander losgelöst, sondern als Einheit und als in ständiger Wechselwirkung befindlich betrachtet werden müssen (Cummins/Baker/Hornberger 2001).

Als besonders ergiebig erweist sich in unserer Untersuchung aber die *zentrale Variable muttersprachliche Motivation*, die uns von Beginn an als wichtiger Indikator für die Stärke der sprachlichen Identität der Kinder diente: Hohe muttersprachliche Motivation geht in unserem Sample sowohl mit hoher Deutschkompetenz als auch mit schulischem Erfolg in Mathematik einher. Sie erweist sich damit für die Deutschkompetenz (!) als aussagekräftiger als die Motivation in Deutsch, deren Parallelen zur Deutsch- und Mathematikkompetenz in unserem Sample vergleichsweise schwach ausgeprägt sind. Es dürfte deshalb besonders empfehlenswert sein, die muttersprachliche Motivation mittels psychagogischer Betreuung zu stärken.

Die *Folgevariablen Motivation in Deutsch/Mathematik* und *Selbstvertrauen in Deutsch/ Mathematik* erweisen sich erwartungsgemäß als weniger bedeutend für unser Sample als die zentralen Variablen, allerdings mit einer Ausnahme: Das Selbstvertrauen in Deutsch bzw. Mathematik zeigt wesentlich deutlichere Parallelen zur Deutsch- bzw. Mathematikkompetenz als das bereits besprochene muttersprachliche Selbstvertrauen.

Die für die einzelnen Folgevariablen angenommene unterschiedliche Gewichtung dürfte ebenfalls zutreffend sein. Es hat das Selbstvertrauen in Deutsch bzw. Mathematik für die Kompetenz im selben Gegenstand jeweils etwas mehr Gewicht als die Motivation in Deutsch bzw. Mathematik; die Qualität der *Lehrer-Kind-Beziehung* lässt dagegen erwartungsgemäß keine Rückschlüsse auf die Kompetenz der Kinder unseres Samples zu.

7. Die Möglichkeiten schulischer Benotung dürften, wie unsere Ergebnisse vermuten lassen, ein besonders heikles Kapitel schulischen Erfolgs bzw. Misserfolgs darstellen: Zum einen zeigt sich, dass sich in den Deutschnoten (und möglicherweise auch in den Mathematiknoten) nur niedrige, nicht aber hohe sprachliche Kompetenz und Motivation der Kinder abbilden. Dieser Umstand kann u.U. als Hinweis darauf interpretiert werden, dass tatsächlich vorhandene Kompetenzen der Kinder im

schulischen Kontext relativ bedeutungslos sind bzw. ungenutzt bleiben, während auf andere, schwächer ausgeprägte Kompetenzen im Bildungswesen besonderer Wert gelegt wird; letztgenannte Kompetenzen werden mit großer Anstrengung angestrebt, aber kaum je erreicht, weshalb sich vorhandene Beurteilungsunterschiede zwischen den Kindern in der Sekundarstufe verfestigen oder sogar noch ausweiten können.

Zum anderen dürfte die fünfstufige Notenskala den LehrerInnen generell zu wenig Spielraum bieten, um die Entwicklung der Kinder genau zu dokumentieren bzw. positive Veränderungen auch in der Benotung zu honorieren. Die Benotung in ihrer existierenden Form dürfte vielmehr sowohl auf die Lehrkräfte als auch auf die Kinder einen gewissen Druck ausüben, der jedoch, da sich die Noten nur selten verbessern, kaum je nachlässt und zu einem gewissen Maß an Frustration seitens der Lehrkräfte beitragen dürfte. Es scheint dieser Druck darüber hinaus auch das Verhältnis zwischen LehrerInnen und Kindern zu belasten, da die investierte Arbeit seitens der LehrerInnen und die investierte Motivation seitens der Kinder nur in wenigen Einzelfällen zum erhofften Erfolg zu führen scheint und da somit der Eindruck des Misserfolgs in Klassen mit vielen Migrantenkinder generell dominiert.

8. Die vorsichtige Annahme, dass sich eventuelle Entwicklungen bzw. Auswirkungen der psychagogischen Betreuung an unserem Sample schon nach nur einem Semester würden feststellen lassen, hat sich, wie in den vorangehenden Abschnitten besprochen wurde, zum Großteil als richtig erwiesen.

Einschränkend muss hier einzig das muttersprachliche Selbstvertrauen angeführt werden, dessen erwartete Auswirkungen in unserer Studie ausgeblieben sind; um festzustellen, ob als Ursache dafür die relativ kurze Beobachtungszeitspanne angenommen werden darf, müssten die hier untersuchten Kinder nach mindestens ein bis zwei Semestern nochmals getestet und ausgewählte Kinder bis zu dieser Testung weiterhin psychagogisch betreut werden.

9. Die 20 in unserer Studie untersuchten Kinder stammen hinsichtlich ihres „sprachlichen Kapitals“ aus sehr unterschiedlichen Familien; vertreten sind sowohl Familien der kurdischen Bildungsschicht als auch der türkischsprachigen bzw. ehemals kurdischsprachigen Landbevölkerung der Türkei, ebenso wie Familien der Bildungs-

schicht bzw. der bäuerlichen Bevölkerung aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die Annahme, dass sich das von den Eltern an die Kinder weitergegebene sprachliche Kapital auf die schulische Ausgangsposition auswirken dürfte, hat sich in unserer Vorgängerstudie bestätigt.

Die Annahme, dass Vor- und Nachteile einer stärkeren bzw. schwächeren Ausgangsposition in der Sekundarstufe jedoch mehr und mehr an Bedeutung verlieren, dürfte sich in unserer nun vorliegenden Studie ebenfalls bestätigen. Das Potential der jeweiligen Ausgangsposition der einzelnen Kinder tritt bei Hauptschuleintritt offenbar in den Hintergrund, während die *individuelle schulische Förderung* an Wichtigkeit gewinnt, wie sich eindrucksvoll auch anhand unseres kleinen Samples dokumentieren lässt: Es sei nur das Beispiel eines zu Volksschulzeiten besonders erfolgreichen Kindes gebildeter kurdischer Eltern genannt, dessen schulische Leistungen ebenso wie seine muttersprachlichen und zweitsprachlichen Kompetenzen nun in der Sekundarstufe ohne die Unterstützung individueller Betreuung dramatisch zurückgegangen sind.

Zusammenfassend kann daher festgestellt werden: Vor dem Hintergrund der hier angeführten Ergebnisse der soziolinguistischen Untersuchung ebenso wie auch vor dem Hintergrund sprach- und minderheitenpolitischer Vorgänge in den Herkunftsländern der Migrantenfamilien lässt sich eine klare Empfehlung für individuelle identitätsstärkende Fördermaßnahmen zugunsten des Bildungserfolgs von Migrantenkindern in der Sekundarstufe aussprechen.

SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

Um gleich mit der Erfolgsmeldung zu beginnen: Das Konzept der Steigerung schulischen Erfolgs mittels Stärkung der Identität der Kinder hat sich an unserer Kindergruppe bewährt, ja sogar unsere Erwartungen bei weitem übertroffen. Obwohl die Zeit knapp, die Bedingungen für Betreuung und Untersuchung nicht immer einfach und die Stichprobe sehr klein waren, kann deutlich und eindrucksvoll dokumentiert werden, welche herausragende Bedeutung gezielten identitätsstärkenden Fördermaßnahmen zukommt: Jene türkischen Kinder aus unserer untersuchten Gruppe, die psychagogisch betreut wurden, befinden sich nun, nach etwas mehr als einem Semester, sowohl hinsichtlich ihrer Beziehung zu den LehrerInnen, ihrer Motivation und ihres Selbstvertrauens als auch hinsichtlich ihrer Fortschritte in Deutsch deutlich im Vorteil gegenüber den nicht betreuten türkischen Kindern unserer Stichprobe.

Von allen genannten Faktoren zeigen aber vor allem zwei zentrale Indikatoren starker Identität – die Muttersprachkompetenz und besonders die muttersprachliche Motivation – klar erste mögliche Auswirkungen individueller identitätsstärkender Betreuung. Die Tatsache, dass ausgerechnet die muttersprachliche Motivation für die Deutschkompetenz der Kinder besondere Bedeutung haben dürfte, soll hier allein schon wegen ihrer scheinbaren Widersprüchlichkeit nochmals herausgestrichen werden.

Deutlich muss auch darauf hingewiesen werden, dass die für die psychagogische Betreuung ausgewählten Kinder zu Beginn der Untersuchung, also *vor* Beginn der Betreuung, in so gut wie allen Bereichen schlechter abgeschnitten haben als die übrigen untersuchten Kinder: Es ließen sowohl die Qualität ihrer Beziehungen zu den LehrerInnen als auch ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen in den meisten Gegenständen zu wünschen übrig, ebenso wie sie sich in ihrer Zweitsprache Deutsch (sowohl schulisch als auch nach den Testergebnissen im Rahmen unserer Untersuchung) in den untersten Kompetenzrängen befanden. Nach nur einem Betreuungssemester aber sind in den meisten Fällen deutlich bessere Beziehungen zu den LehrerInnen, eine stärkere Motivation und mehr Selbstsicherheit festzustellen.

Der wesentlichste Erfolg liegt jedoch möglicherweise darin, dass die psychagogisch betreuten türkischen Kinder auch die größten sprachlichen Fortschritte verzeichnen können⁶ und in dieser Hinsicht nicht nur ihre türkischen AltersgenossInnen, sondern sogar die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien eingeholt haben; dies ist umso erstaunlicher, als ihre sprachlichen Voraussetzungen⁷ eine solche Entwicklung nicht hätten erwarten lassen. Die individuelle Förderung im Rahmen unserer Untersuchung dürfte demnach in einigen zentralen Bereichen (Muttersprachkompetenz, muttersprachliche Motivation, Fortschritte in der Deutschkompetenz) wesentlich dazu beigetragen haben, Schwächen auszugleichen und den gravierend ungleichen Voraussetzungen der Kinder immerhin gegenzusteuern, wenn auch diese Ungleichheiten im Rahmen unserer Möglichkeiten selbstverständlich nicht behoben werden konnten. Eine kleine Untersuchung also, die dennoch – für unsere Kindergruppe – sehr deutliche Ergebnisse gezeigt hat.

Sowohl aus psychagogischer als auch aus soziolinguistischer Sicht lauten unsere Empfehlungen daher folgendermaßen:

1. Es sollte angestrebt werden, für Migrantenkinder und ihre MitschülerInnen Maßnahmen anzubieten, die die emotionale Entwicklung der Kinder unterstützen und den unterschiedlichen schulischen, familiären und sprachlichen Voraussetzungen seitens der Kinder gerecht werden können. Realistischerweise dürfte sich diese Arbeit mit ganzen Klassen oder aber auch in Form von klassenübergreifender Gruppenarbeit⁸ leichter durchführen bzw. finanzieren lassen als jegliche Einzelbetreuung, die jedoch in Ausnahmefällen (d.h. für besonders betreuungsbedürftige Kinder) durchaus in Betracht gezogen werden sollte. Eine solche Einzelarbeit wäre vorzugsweise in der Muttersprache anzubieten, während die beiden hier besonders empfohlenen Betreuungsformen (Arbeit mit Klassen, klassenübergreifende Gruppenarbeit) nur im Teamteaching (mit deutschsprachigen und muttersprachlichen LehrerInnen, möglichst mit therapeutischem Hintergrund) durchgeführt werden sollten. Die Schulen wären auf

⁶ Die absolute Deutschkompetenz der betreuten türkischen Kinder liegt nach wie vor hinter jener der Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien; diesen von Beginn an enormen Abstand innerhalb eines Semesters einzuholen hätte allerdings ein unrealistisches Ziel dargestellt, welches deshalb im Rahmen unserer Studie auch nicht angestrebt wurde. Die Kinder weisen also nun, nach erfolgter Betreuung, nicht die höhere *Deutschkompetenz*, sondern die größeren *Fortschritte* in Deutsch auf.

⁷ Zu den besonderen Voraussetzungen türkischer Kinder vgl. die Einleitung zum vorliegenden Bericht.

⁸ Als außerschulisches Beispiel soll hier das Projekt „Neues Lernen in Resonanz“ in Mödling und Maria Enzersdorf genannt werden.

diese Weise in die Lage versetzt, je nach Bedarf auf eine Hilfestellung neuer Art für den Unterricht in Klassen mit Migrant*innen zurückgreifen zu können.

2. Für die Eltern von psychologisch betreuten (Migrant*innen)Kindern sollte parallel zur Betreuung das Angebot bestehen, in der jeweiligen Muttersprache begleitende Gespräche mit den Betreuer*innen zu führen; diese Gespräche haben sich in der vorliegenden Untersuchung als besonders wichtig und wirkungsvoll erwiesen. Da sie fast immer vertrauliche Themen behandeln, sollte bei den Gesprächen unbedingt auf die Anwesenheit dritter Personen und ganz besonders auch auf das Beiziehen von Dolmetscher*innen verzichtet werden.
3. Für Lehrer*innen bzw. Schulleitungen sollte die Möglichkeit geschaffen werden, Vorträge bzw. andere Formen der schulinternen Fortbildung zum hier behandelten Thema in Anspruch zu nehmen, um sich über die laufende Entwicklung und die Möglichkeiten externer Unterstützung der in den Schulen geleisteten Arbeit zu informieren. Fortbildungsveranstaltungen dieser Art sollten möglichst immer mit dem gesamten Lehrkörper und möglichst im Rahmen von pädagogischen Konferenzen, von schulinterner Lehrerfortbildung oder sonstigen regelmäßig stattfindenden Sitzungen abgehalten werden, um den zeitlichen Aufwand zu minimieren und zugleich alle an der jeweiligen Schule arbeitenden Lehrkräfte zu erreichen.
4. Im Hinblick auf eine zeitgemäße Lehrerbildung wird außerdem vorgeschlagen, verpflichtende Lehrveranstaltungen zu sozialer Kompetenz und sozialem Lernen im Migrationskontext in den Fächerkanon an österreichischen Pädagogischen Akademien aufzunehmen; ebenso sollte für die Lehrerfortbildung innerhalb des Bereichs des Interkulturellen Lernens ein Modul geschaffen werden, das sich mit sozialer Kompetenz und sozialem Lernen befasst.

Abschließend möchten wir festhalten, dass die hier besprochene, an ausgewählten Kindern durchgeführte und soziolinguistisch untersuchte psychologische Betreuung an sich nicht neu ist, sondern bereits seit längerer Zeit⁹ eine ständige Einrichtung an österreichischen Pflichtschulen darstellt. Neu ist hier allerdings die explizite Ausrichtung der Betreuung auf den Bildungserfolg türkischer Migrant*innenkinder, deren Bildungsbeteiligung bislang generell

⁹ seit 26 Jahren

unverhältnismäßig niedrig ist; neu ist auch der Umstand, dass die Betreuung gezielt in der Muttersprache der Kinder durchgeführt wurde.

Es ist nun Ziel des vorliegenden Endberichts, LehrerInnen und SchulleiterInnen, aber auch Eltern diesen neuen, relativ unaufwändigen, jedoch wirkungsvollen Zugang zur Materie näherzubringen und das Interesse für scheinbar unkonventionelle Wege zu wecken. Die AutorInnen erhoffen als Reaktion auf diesen Bericht nicht nur Rückmeldungen z.B. von InteressentInnen, sondern sind besonders auch daran interessiert, anhand solcher Rückmeldungen sicherzustellen, dass sich die hier in dieser Form erstmals angewendete Methode fortlaufend verbessern und auf die Bedürfnisse im Schulalltag zielgerichtet antworten kann.

DAS UNTERSUCHUNGSTEAM

Reva Akkuş arbeitet als Psychagogin in Wien und ist in der Migrationsforschung und Lehrerfortbildung tätig.

Katharina Brzić lebt und arbeitet in Wien als Pianistin, Instrumentalpädagogin und Sprachwissenschaftlerin, ist in der Migrationsforschung und Lehrerfortbildung tätig und arbeitet zur Zeit an einer Dissertation zum Thema Spracherwerb in der Migration.

Rudolf de Cillia ist Professor für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Forschungs- und Publikationstätigkeit zu folgenden Gebieten: Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung, Sprachenpolitik, sprachliche Minderheiten, Migrationsforschung, Sprache und Politik, kritische Diskursanalyse und linguistische Vorurteilsforschung.

BIBLIOGRAPHIE

- Andriessen, Iris / Phalet, Karen (2002): Acculturation and school success: a study among minority youth in the Netherlands. In: *Intercultural Education*, Vol. 13 (2002), No. 1, S. 21 – 36.
- Apter, Terri (1998): *Ich schaff das schon! Wie Kinder innere Stärke entwickeln und sich nicht entmutigen lassen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Badawia, Tarek (2002): „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded-theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main (u.a.): IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Brizić, Katharina (2003): *Bilingualer Spracherwerb in der Migration: „Der Vogel esst die Katze.“* Zum Einfluss individueller, sozialer, gesellschaftlicher und politischer Variablen auf den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern. Eine soziolinguistische Begleitstudie. Wien: BMBWK.
- Brizić, Katharina (2003): *Der Einfluss sozioökonomischer, politischer und anderer externer Variablen auf den Spracherwerb in der Migration*. Wien: Diplomarbeit Univ. Wien.
- Cakır, Mustafa (1990): *Die Rolle von Kultur und Identität beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache am Beispiel türkischer Arbeitnehmer in Vorarlberg*. Wien, Dissertation.
- de Cillia, Rudolf (1998): *Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen*. In: Çınar, D. (Hg.): *Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck-Wien: 229-287.
- de Cillia, Rudolf/ Çınar, Dilek (1998): „Eine historische Unterhaltung“ - Ergebnisse einer Gruppendiskussion. In: Çınar, Dilek (Hg.): *Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck-Wien: 202-228.
- de Cillia, Rudolf (1998): *Spracherwerb in der Migration*. Wien: Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 3/98 (wird jährlich neu aufgelegt). BMUK. Auch erschienen auf Türkisch (Göçmenlikte dil öğrenme), Serbokroatisch (Usvajanje jezika u migraciji) und Albanisch (Përvetësimi I gjuhës në mërgim).
- de Cillia, Rudolf (2003): *Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen*. In: Fassmann, Heinz/ Stacher, Irene (Hg.): *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht*. Klagenfurt: Drava. 131-142.
- Çınar, Dilek / Freigang, Jaklin (Hg.) (1998): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern: Forschungsbericht des Bundes-*

- ministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck, Wien: Studienverlag
- Clement, R. (1980): Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: Giles, Howard / Robinson, Peter W. / Smith, Philip M. (Hg.): Language: social psychological perspectives (Selected papers from the first International Conference on Social Psychology and Language held at the University of Bristol, England, July 1979). Oxford, New York: International Conference on Social Psychology and Language, S. 147 – 154.
- Cummins, Jim / Baker, Colin / Hornberger, Nancy (Hg.) (2001): An introductory reader to the writings of Jim Cummins. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters.
- de Ruiter, Jan Jaap (1997): L'avenir linguistique de la communauté marocaine aux Pays-Bas. In : Tilmatine, Mohamed (Hg.): Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : langue maternelle ou langue d'Etat ? Paris : INALCO/ CEDREA-CRB, S. 105 – 120.
- de Shazer, Steve (1988): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Dhongde, Ramesh Vaman / Sharma, Suhnu Ram / Kulkarni, Krupa (1989): Minority language communities: islands or icebergs? Case studies of Gujarati speakers in Pune and Bengali speakers in Bombay. Pune: Deccan College.
- Dosanjh, Jagjit S. / Ghuman, Paul A. Singh (1996): Child rearing in ethnic minorities. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters.
- Driessen, Geert (2001): Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 47. Jg. (2001), Heft 6, S. 513 – 538.
- Elégoet, Fanch (Hg.) (1978): Nous ne savions que le Breton et il fallait parler français. Mémoires d'un paysan du Léon. La Baule : Breizh hor bro.
- Extra, Guus (1997): Migration and minorisation in Europe: a case study of minority groups and minority languages in the Netherlands. In: Tilmatine, Mohamed (Hg.): Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : langue maternelle ou langue d'Etat ? Paris : INALCO/ CEDREA-CRB, S. 31 – 54.
- Extra, Guus / Yağmur, Kutlay (Hg.) (2004): Urban multilingualism in Europe: immigrant minority languages at home and school. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters.

- Fassmann, Heinz / Stacher, Irene (Hg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/ Celovec: Drava.
- Fthenakis, Wassilios E. / Sonner, Adelheid / Thrul, Rosemarie / Walbiner, Waltraud (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.
- Gardner, Robert C. (1985): Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London (u.a.): Arnold.
- Giles, Howard / Robinson, Peter W. / Smith, Philip M. (Hg.) (1980): Language: social psychological perspectives (Selected papers from the first International Conference on Social Psychology and Language held at the University of Bristol, England, July 1979). Oxford, New York: International Conference on Social Psychology and Language.
- Gröpel, Wolfgang (Hg.) (1999): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)Karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten. Frankfurt am Main, Wien (u.a.): Lang.
- Grosse, Ingrid (2000): Die Bedeutung der Muttersprachförderung für den Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zur Deutschkompetenz von Migrantenkindern aus Ex-Jugoslawien und der Türkei. Wien, Univ.: Diplomarbeit.
- Hagemann, Wolfgang (2003): Burn-out bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien. München: Beck.
- Haider, Günter/ Reiter, Claudia (Hg.) (2004a): PISA 2003 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam.
- Haider, Günter/ Reiter, Claudia (Hg.) (2004b): PISA 2003 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Ergebnisse im Überblick. Executive Summary. Graz: Leykam.
- Haque, Zubaida (2000): The ethnic minority „underachieving“ group? Investigating the claims of „underachievement“ amongst Bangladeshi pupils in British secondary schools. In: Race, ethnicity and education, Vol. 3 (2000), No. 2, S. 145 – 168.
- Hofbauer, Sophie (Koord.)/ Nationaler Kontaktpunkt Österreich im Europäischen Migrationsnetzwerk (Hg.) (2004): Der Einfluss von Immigration auf die österreichische Gesellschaft. Eine Bestandsaufnahme der jüngsten österreichischen Forschungsliteratur. Österreichischer Beitrag im Rahmen der europaweiten Pilotstudie „The impact of immigration on Europe’s societies.“ Wien: BMI.
- Jakubeit, Gudrun (1998): Bilder von Fremden. Meinungen und Bilder, die MitarbeiterInnen in Erziehungseinrichtungen für Kinder gegenüber Eltern und Kindern türkischer Herkunft

- haben. In: Nauck, Bernhard (Hg.): *Erziehung – Sprache – Migration: Gutachten zur Situation türkischer Familien; Analysen; Projekt: Interkulturelle Elternarbeit im Arbeitskreis Neue Erziehung*. Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung, S. 195 – 139.
- Jerusalem, Matthias / Klein-Heßling, Johannes (2002): *Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule*. In: *Zeitschrift für Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Jungblut, Paul (1994): *Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Kahili King, Serge (1991): *Der Stadtschamane. Ein Handbuch zur Transformation durch Huna, das Urwissen der hawaiianischen Schamanen*. Berlin: Luchow Verlag.
- Khan-Svik, Gabriele (1999): *Der sich nach oben hin zweimal verengende Flaschenhals. Die Selektion von „ausländischen“ Schülerinnen und Schülern bei den Übertritten in die Mittelstufe und in die berufsbildung*. In: Gröpel, Wolfgang (Hg.): *Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)Karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten*. Frankfurt am Main, Wien (u.a.): Lang, S. 186 – 197.
- Kuhs, Katharina (1989): *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland (eine Pilotstudie auf der Grundlage von schriftlichen Texten)*. Tübingen: Narr.
- Kula, Onur Bilge (1998): *Durch die interne Migration in der Türkei im Alltagsleben der Familien ausgelöste Veränderungen und ihre Rolle in der Bildung, insbesondere in der Vorschulerziehung*. In: Nauck, Bernhard (Hg.): *Erziehung – Sprache – Migration: Gutachten zur Situation türkischer Familien; Analysen; Projekt: Interkulturelle Elternarbeit im Arbeitskreis Neue Erziehung*. Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung, S. 145 – 193.
- Kutschera, Andrea (2005): *Resonanz als Lernvoraussetzung bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache. Vom Chaos zur Klarheit und Miteinander. Evaluierung eines Lernprogramms für Volksschulkinder der 2. Migrationeneration in Wien*. Wien, Univ.: Diplomarbeit.
- Kutschera, Gundl (1994): *Tanz zwischen Bewusst-sein & Unbewusst-sein, NLP Arbeits- und Übungsbuch*. Paderborn: Junfermann.
- Mac Intyre, Peter D. (2002): *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*. In: Robinson, Peter (Hg.): *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam (u.a.): Benjamins.

- Mehlem, Ulrich (1997): Typologie sociolinguistique d'élèves marocains en Allemagne. In : Tilmatine, Mohamed (Hg.): Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : langue maternelle ou langue d'Etat ? Paris : INALCO/ CEDREA-CRB, S. 141 – 160.
- Mehlem, Ulrich (1989): Der Kampf um die Sprache. Die Arabisierungspolitik im marokkanischen Bildungswesen (1956 – 1980). (= Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen, Bd. 138) Saarbrücken (u.a.): Breitenbach.
- Müller, Romano (1997): Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6. bis 10. Klasse in der Schweiz. Aarau, Salzburg (u.a.): Sauerländer.
- Nauck, Bernhard (Hg.) (1998): Erziehung – Sprache – Migration: Gutachten zur Situation türkischer Familien; Analysen; Projekt: Interkulturelle Elternarbeit im Arbeitskreis Neue Erziehung. Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung.
- Nauck, Bernhard/ Alamdar-Niemann, Monika (1998): Migrationsbedingter Wandel in türkischen Familien und seine Auswirkungen auf Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungsverhalten. In: Nauck, Bernhard (Hg.): Erziehung – Sprache – Migration: Gutachten zur Situation türkischer Familien; Analysen; Projekt: Interkulturelle Elternarbeit im Arbeitskreis Neue Erziehung. Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung, S. 1 – 35.
- Özkara, Sami (1988): Zwischen Lernen und Anständigkeit. Erziehungs- und Bildungsvorstellungen türkischer Eltern. Frankfurt am Main: Dağyeli.
- Olechowski, Richard/ Hanisch, Günter/ Katschnig, Tamara/ Khan-Svik, Gabriele/ Persy, Elisabeth (2001): Bilingualität und Schule – eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In: Weidinger, Walter (Hg.): Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde. Wien: öbv & hpt, S. 8-63.
- Oomen-Welke, Ingelore / Dietrich, Ingrid (Hg.) (1998): „... ich kann da nix!“ – Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Peltzer-Karpf, Annemarie/ Wurnig, Vera/ Schwab, Barbara/ Akkuş, Reva/ Piwonka, Dijana/ Lederwasch, Klaus/ Benko, M./ Griessler, Marion (2000): Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Das erste Schuljahr. Wien: BMBWK.
- Peltzer-Karpf, Annemarie/ Wurnig, Vera/ Schwab, Barbara/ Akkuş, Reva/ Piwonka, Dijana/ Lederwasch, Klaus/ Sundl, Petra (2001): Sprachstandserhebung in multikulturellen

- Volksschulklassen: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Das zweite Schuljahr. Wien: BMBWK.
- Peltzer-Karpf, Annemarie/ Wurnig, Vera/ Schwab, Barbara/ Piwonka, Dijana/ Akkuş, Reva/ Lederwasch, Klaus/ Griessler, Marion (2002): Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Das dritte Schuljahr. Wien: BMBWK.
- Peltzer-Karpf, Annemarie/ Wurnig, Vera/ Schwab, Barbara/ Piwonka, Dijana/ Akkuş, Reva/ Lederwasch, Klaus/ Griessler, Marion/ Blažević, Tina (2003): Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Das vierte Schuljahr. Wien: BMBWK.
- Peltzer-Karpf, Annemarie/ Wurnig, Vera/ Schwab, Barbara/ Griessler, Marion/ Akkuş, Reva/ Lederwasch, Klaus/ Piwonka, Dijana/ Blažević, Tina/ Brizić, Katharina (2003): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie (1999 – 2003) (Endbericht). Wien: BMBWK.
- Portes, Alejandro (Hg.) (1996): *The new second generation*. New York: Russel Sage Foundation.
- Portes, Alejandro/ Schauffler, Richard (1996): *Language and the second generation: Bilingualism yesterday and today*. In: Portes, Alejandro (Hg.): *The new second generation*. New York: Russel Sage Foundation, S. 8 – 29.
- Reich, Hans/ Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg.
- Rindler-Schjerve, Rosita (1986): *Sprachkontakt auf Sardinien. Soziolinguistische Untersuchung des Sprachenwechsels im ländlichen Bereich*. Wien: Univ., Habilitationsschrift
- Robinson, Peter (Hg.) (2002): *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam (u.a.): Benjamins.
- Rumbaut, Rubén G. (1996): *The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants*. In: Portes, Alejandro (Hg.): *The new second generation*. New York: Russel Sage Foundation, S. 119 – 170.
- Satir, Virginia (1990): *Kommunikation . Selbstwert . Kongruenz: Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis*. Paderborn: Junfermann.
- Schiesser, Andreas W. / Theurl, Peter (2001): *Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache*. In: Weidinger,

- Walter (Hg.): Bilingualität und Schule? Bd. 1: Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: öbv & hpt.
- Schütz, Astrid (2005): Je selbstsicherer, desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwarzer, Ralf (1994): Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. In: Diagnostica, 40, Heft 2. Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, Katharina (1988): Wenn es jemand mit uns Deutsch spricht – was soll ma dann sagen? Psychosoziale Faktoren des Zweitspracherwerbs türkischer Mädchen in Wien. (= Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, 31) Hamburg: Universität Hamburg, Germanisches Seminar/ Deutsch als Fremdsprache.
- Skehan, Peter (1989): Individual differences in second language learning. London (u.a.): Arnold.
- Spiel, Walter / Spiel, Georg (1987): Kompendium der Kinder- und Jugendneuropsychiatrie. München, Basel: Reinhardt.
- Strnad, Nicole (1996): Die Determinanten der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache und die Berücksichtigung der Zweisprachigkeit im Unterricht. Wien, Diplomarbeit.
- Strohmeier, Dagmar / Spiel, Christiane (2003): Immigrant children in Austria: Aggressive behavior and friendship patterns in multicultural school classes. In: Journal of applied school psychology, Vol. 19 (2003), No. 2, S. 99 – 116.
- Thomas, Wayne P. / Collier, Virginia P. (1997): School effectiveness for language minority students. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tilmatine, Mohamed (Hg.) (1997): Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : langue maternelle ou langue d'Etat ? Paris : INALCO/ CEDREA-CRB.
- Tilmatine, Mohamed (1997): L'enseignement des langues maternelles en Europe: la fin d'une mystification ? In : Tilmatine, Mohamed (Hg.): Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : langue maternelle ou langue d'Etat ? Paris : INALCO/ CEDREA-CRB, S. 69 – 101.
- Weidinger, Walter (Hg.) (2001): Bilingualität und Schule. Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: öbv & hpt.
- Wodak, Ruth / Rindler-Schjerve, Rosita (1985): Funktionen der Mutter beim Sprachwechsel: Konsequenz für die Primärsozialisation und Identitätsentwicklung. Wiesbaden: Vieweg.

ANHANG

(Fragebogen für Kinder – soziolinguistische Untersuchung)

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Mich interessiert, wie du über die Schule und das Lernen denkst. Es geht mir darum, was du persönlich meinst, deshalb gibt es hier auch keine richtigen oder falschen Antworten!

Lies bitte jede Frage genau durch und kreuze die Antwort an, die am besten für dich passt. Du kannst ganz ehrlich sein, da niemand erfahren wird, wie du geantwortet hast.

Achte darauf, dass Du keine Fragen auslässt. Wenn Dir etwas unklar ist, kannst Du gern nachfragen.

Viel Spaß! ☺

Mein Name ist: _____

WIE IST DAS BEI DIR?

Kreuze bitte unter jeder Aussage ein Kästchen an, je nachdem wie sehr sie für dich zutrifft.

Zuerst geht es um Deine Muttersprache!

- Ich mag meine Muttersprache.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- Es fällt mir leicht, meine Muttersprache zu sprechen.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- Ich habe in meiner Muttersprache Schwierigkeiten.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- Es macht mir Spaß, meine Muttersprache zu sprechen.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

Und jetzt geht es um Deutsch!

Kreuze bitte wieder unter jeder Aussage ein Kästchen an, je nachdem wie sehr sie für dich zutrifft.

- Ich mag den Deutschunterricht in der Schule.

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

- Ich habe in Deutsch Schwierigkeiten.

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

- Ich mag meine Deutschlehrerin.

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

- Es fällt mir leicht, Deutsch zu sprechen.

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

- Es macht mir Spaß, Deutsch zu sprechen.

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

- Meine Deutschlehrerin lobt mich oft.

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

So, zum Abschluss wollen wir über Mathematik sprechen

Kreuze bitte wieder unter jeder Aussage ein Kästchen an, je nachdem wie sehr sie für dich zutrifft.

- Ich mag den Mathematikunterricht in der Schule.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- Ich habe in Mathematik Schwierigkeiten.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- Ich mag meine Mathematiklehrerin.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- Mathematik fällt mir leicht.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- Mathematik macht mir Spaß.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- Meine Mathematiklehrerin lobt mich oft.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

Danke fürs Mitmachen!

(Fragebogen für LehrerInnen – soziolinguistische Untersuchung)**DeutschlehrerIn****b2-L**Wie verstehen Sie sich mit

sehr gut	gut	mittelmäßig / unterschiedlich	eher weniger gut	schlecht
----------	-----	----------------------------------	------------------	----------

Hinweise darauf:

b1-L

Wie war das zu Beginn, im ersten Jahr?

sehr gut	gut	mittelmäßig / unterschiedlich	eher weniger gut	schlecht
----------	-----	----------------------------------	------------------	----------

Hinweise darauf:

e2-L

Wie gern/ wie interessiert nimmt am Unterricht teil?

sehr interessiert	interessiert	mittelmäßig / unterschiedlich	kaum interessiert	uninteressiert
-------------------	--------------	----------------------------------	-------------------	----------------

Hinweise darauf:

e1-L

Wie war das zu Beginn, im ersten Jahr?

sehr interessiert	interessiert	mittelmäßig / unterschiedlich	kaum interessiert	uninteressiert
-------------------	--------------	----------------------------------	-------------------	----------------

Hinweise darauf:

h2-L

Traut sich im Unterricht etwas zu? Machen ihr/ihm Fehler sehr zu schaffen, oder steckt er/sie Fehler eher leicht weg, gibt er/sie Fehler leicht zu? Wie selbstsicher ist?

sehr sicher sicher mittelmäßig /
unterschiedlich eher unsicher sehr unsicher

Hinweise darauf:

h1-L

Wie war das zu Beginn, im ersten Jahr?

sehr sicher sicher mittelmäßig /
unterschiedlich eher unsicher sehr unsicher

Hinweise darauf:

y2-L

Wie gut ist in Deutsch? Welche Note würden Sie Ende dieses Semesters geben?

sehr gut gut befriedigend genügend nicht genügend

y1-L

Stammdatenblatt: Note Deutsch Schuljahr 2003/04, 1. Semester:

sehr gut gut befriedigend genügend nicht genügend

TERMIN FÜR KIND(ER):

MathematiklehrerIn**c2-L**

Wie verstehen Sie sich mit

sehr gut gut mittelmäßig /
unterschiedlich eher weniger gut schlecht

Hinweise darauf:

c1-L

Wie war das zu Beginn, im ersten Jahr?

sehr gut gut mittelmäßig /
unterschiedlich eher weniger gut schlecht

Hinweise darauf:

f2-L

Wie gern/ wie interessiert nimmt am Unterricht teil?

sehr interessiert interessiert mittelmäßig /
unterschiedlich kaum interessiert uninteressiert

Hinweise darauf:

f1-L

Wie war das zu Beginn, im ersten Jahr?

sehr interessiert interessiert mittelmäßig /
unterschiedlich kaum interessiert uninteressiert

Hinweise darauf:

i2-L

Traut sich im Unterricht etwas zu? Machen ihr/ihm Fehler sehr zu schaffen, oder steckt er/sie Fehler eher leicht weg, gibt er/sie Fehler leicht zu? Wie selbstsicher ist?

sehr sicher sicher mittelmäßig /
unterschiedlich eher unsicher sehr unsicher

Hinweise darauf:

i1-L

Wie war das zu Beginn, im ersten Jahr?

sehr sicher sicher mittelmäßig /
unterschiedlich eher unsicher sehr unsicher

Hinweise darauf:

z2-L

Wie gut ist in Mathematik? Welche Note würden Sie Ende dieses Semesters geben?

sehr gut gut befriedigend genügend nicht genügend

z1-L

Stammdatenblatt: Note Mathematik Schuljahr 2003/04, 1. Semester:

sehr gut gut befriedigend genügend nicht genügend

TERMIN FÜR KIND(ER):

(Fragebogen für die psychagogische Betreuerin – soziolinguistische Untersuchung)**a2-R**

Wie ist das Verhältnis zwischen und MUU-LehrerIn ?

sehr gut gut mittelmäßig /
unterschiedlich eher weniger gut schlecht

Hinweise darauf:

a1-R

Wie war das Verhältnis zu Beginn, im ersten Jahr?

sehr gut gut mittelmäßig /
unterschiedlich eher weniger gut schlecht

Hinweise darauf:

b2-R

Wie ist das Verhältnis zwischen und DeutschlehrerIn?

sehr gut gut mittelmäßig /
unterschiedlich eher weniger gut schlecht

Hinweise darauf:

b1-R

Wie war das Verhältnis zu Beginn, im ersten Jahr?

sehr gut gut mittelmäßig /
unterschiedlich eher weniger gut schlecht

Hinweise darauf:

c2-R

Wie ist das Verhältnis zwischen und MathematiklehrerIn?

sehr gut gut mittelmäßig /
unterschiedlich eher weniger gut schlecht

Hinweise darauf:

c1-R

Wie war das Verhältnis zu Beginn, im ersten Jahr?

sehr gut gut mittelmäßig /
unterschiedlich eher weniger gut schlecht

Hinweise darauf:

d2-R

Wie groß ist die Motivation und das Interesse von, die Muttersprache zu lernen bzw. zu sprechen? Wie gern verwendet seine Muttersprache?

sehr gern gern mittelmäßig /
unterschiedlich eher ungern ungern

Hinweise darauf:

d1-R

Wie war das zu Beginn der Untersuchung (d.h. im Februar 2004 bzw. bei der letzten Testung im Vorgängerprojekt)? Wie gern hat damals die Muttersprache verwendet?

sehr gern gern mittelmäßig /
unterschiedlich eher ungern ungern

Hinweise darauf:

g2-R

Wie steht es um die Selbstsicherheit in der Muttersprache? Wie reagiert, wenn man ihn verbessert? Machen Fehler sehr zu schaffen, oder steckt er/sie Fehler eher leicht weg, gibt er/sie Fehler leicht zu? Wie selbstsicher ist

sehr sicher sicher mittelmäßig /
unterschiedlich eher unsicher sehr unsicher

Hinweise darauf:

g1-R

Wie war das zu Beginn der Untersuchung (d.h. im Februar 2004 bzw. bei der letzten Testung im Vorgängerprojekt) ? Wie sicher wirkte damals in seiner Muttersprache?

sehr sicher sicher mittelmäßig /
unterschiedlich eher unsicher sehr unsicher

Hinweise darauf:

j-R

psychagogische Betreuung ?

ja nein

(Fragebogen für Kinder – psychagogische Untersuchung)

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Mich interessiert, wie du über die Schule und das Lernen denkst. Es geht mir darum, was du persönlich meinst, deshalb gibt es hier auch keine richtigen oder falschen Antworten!

Lies bitte jede Frage genau durch und kreuze die Antwort an, die am besten für dich passt. Du kannst ganz ehrlich sein, da niemand erfahren wird, wie du geantwortet hast.

Achte darauf, dass du keine Fragen auslässt. Wenn dir etwas unklar ist, kannst du gern nachfragen.

Viel Spaß! ☺

Mein Name ist: _____

WIE IST DAS BEI DIR?

Kreuze bitte unter jeder Aussage ein Kästchen an, je nachdem wie sehr sie für dich zutrifft.

- **Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstreng.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- **Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- **Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

Bei den nächsten Fragen geht es darum, was **du gerne in der Schule erreichen** möchtest.

In der Schule möchte ich vor allem ...

- **... meine Fähigkeiten steigern.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- **... viele neue Dinge lernen.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- **... knifflige Aufgaben machen, bei denen ich etwas dazulernen kann.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- **... so viel lernen wie möglich.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- **... verstehen, was ich da lerne.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

- **... immer mehr können.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher schon	stimmt genau

WIE IST DAS BEI DIR?

- **Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe.**

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

- **Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffe.**

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

DENK JETZT WIEDER DARAN, WAS DU GERNE IN DER SCHULE ERREICHEN
MÖCHTEST!

In der Schule möchte ich vor allem,...

- **... dass meine Lehrerin mich mag, weil ich gut bin oder dass sie mich nicht schimpft, weil ich schlecht bin.**

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

- **... keine schlechte Note bekommen oder eine gute Note bekommen?**

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

- **... dass meine Eltern mich loben, weil ich gut bin oder nicht schimpfen, weil ich schlecht bin.**

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

- **... dass meine Klassenkameradinnen mich nicht auslachen, weil ich schlecht bin oder dass sie mich mögen, weil ich gut bin**

stimmt
nicht

stimmt eher
nicht

stimmt eher
schon

stimmt
genau

WIE IST DAS BEI DIR?

Kreuz jetzt bitte eine der Zahlen an, je nachdem wie eindeutig dein „ja“ oder „nein“ ausfällt.

- **Hast du ein gutes Gefühl, was deine Arbeit in der Schule angeht?**

Ja, ganz bestimmt 1-----2-----3-----4-----5-----6 Nein, ganz bestimmt nicht

- **Fallen dir gute Noten zu?**

Ja, ganz bestimmt 1-----2-----3-----4-----5-----6 Nein, ganz bestimmt nicht

- **Fällt es dir leicht, Probleme zu lösen?**

Ja, ganz bestimmt 1-----2-----3-----4-----5-----6 Nein, ganz bestimmt nicht

- **Bist du so schlau, wie du gerne sein möchtest?**

Ja, ganz bestimmt 1-----2-----3-----4-----5-----6 Nein, ganz bestimmt nicht

- **Hältst du dich insgesamt für begabt?**

Ja, ganz bestimmt 1-----2-----3-----4-----5-----6 Nein, ganz bestimmt nicht

WIE IST DAS BEI DIR?**Wie gut ich denken kann, ist...**

...festgelegt und bleibt eigentlich immer gleich.

... ziemlich festgelegt und lässt sich kaum ändern.

... ist nur wenig festgelegt.

... ist nicht festgelegt und ich kann immer dazulernen.

Daran, wie gut ich lernen kann,...

kann ich eigentlich nichts ändern.

kann ich kaum etwas ändern.

kann ich nur ein bisschen was ändern.

kann ich sehr viel ändern.

Danke fürs Mitmachen!

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Ich habe Angst, dass die anderen Kinder mich nicht mögen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir Gedanken darüber, was andere von mir halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fürchte mich vor der ganzen Klasse eine Aufgabe an der Tafel zu beantworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir Sorgen, dass ich verspottet werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin unter fremden Kindern eher schüchtern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich rede nur wenig, wenn ich in einer Gruppe bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir Sorgen, was die anderen Kinder über mich denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Ich glaube, die anderen Kinder machen sich über mich lustig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin aufgeregt, wenn ich mit fremden Kindern rede.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin neugierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin wissbegierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich entdecke gerne etwas Neues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich stelle gerne Fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Ich mag Deutsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsch macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich übe gerne für Deutsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich freue mich auf die Deutschstunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mag Türkisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkisch macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich übe gerne für Türkisch. (ti3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Ich freue mich auf die Türkischstunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin gut in Deutsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsch fällt mir leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe in Deutsch Schwierigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir fällt Deutsch schwer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin gut in Türkisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkisch fällt mir leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe in Türkisch Schwierigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir fällt Türkisch schwer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Meine Eltern verstehen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern sind meistens enttäuscht und unzufrieden mit mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mag meine Eltern sehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern mögen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde meine eigenen Kinder gleich erziehen wie meine Eltern mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern und ich verbringen viel Zeit miteinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit meinen Eltern kann ich über alles sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich komme mit meinen Eltern gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern und ich haben viel Spaß miteinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selbstbild – so bin ich

Jetzt kommen eine Reihe von Sätzen. Du sollst nun entscheiden, ob die einzelnen Sätze **für dich** stimmen oder nicht stimmen!

Es kommt nicht darauf an, was andere über dich sagen, sondern es ist nur wichtig, was **du über dich denkst!**

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Das meiste ist an mir in Ordnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe viele Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas mache, dann mache ich es gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache viele Dinge, die wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gewinne leicht neue Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ein liebenswerter Mensch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Kinder haben mehr Freunde als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Im Allgemeinen bin ich mit mir zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich komme gut mit anderen Kindern aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Großen und Ganzen kann ich stolz auf mich sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder wollen mich zur Freundin / zum Freund haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann nichts richtig machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Ich kann genau so viel wie andere Leute.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin bei den anderen Kindern beliebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leute denken gut über mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Kinder mögen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ebenso tüchtig wie andere Leute.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Die anderen Kinder hören auf mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas mache, dann mache ich es gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ein Versager / eine Versagerin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mehr Freunde als die meisten anderen Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!!!!