



EUROPEAN UNION

Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Wiener Kindergärten und Schulen

Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Kindergärten und Schulen
verfasst von Dr. Verena Plutzer
im Auftrag der Bildungsdirektion für Wien – Europa Büro
im Rahmen der INTERREG-V-A-Programme BIG AT-HU (AT-HU1), BIG AT-CZ (AT-CZ5) und BIG
SK-AT (SK-AT1) und durch EFRE-Mittelgeförderten Projekte „Bildungskooperationen in der
Grenzregion – BIG“
Wien, Juli 2020

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	4
1 AUSGANGSPUNKT UND ZIELE EINER FACHBERATUNG FÜR MIGRATIONSBEDINGTE MEHRSPRACHIGKEIT	5
1.1 MEHRSPRACHIGES WIEN	5
1.2 KONTEXTBEDINGUNGEN MIGRATIONSBEDINGTER MEHRSPRACHIGKEIT	5
1.3 STRATEGISCHE AUSRICHTUNG EINER FACHBERATUNG FÜR MIGRATIONSBEDINGTE MEHRSPRACHIGKEIT	6
1.4 INHALTLICHE AUSRICHTUNG EINER FACHBERATUNG FÜR MIGRATIONSBEDINGTE MEHRSPRACHIGKEIT	6
2 PROFESSIONELLE ENTWICKLUNGSFELDER IM FELD DER MIGRATIONSBEDINGTEN MEHRSPRACHIGKEIT	7
2.1 ENTWICKLUNG VON PÄDAGOGINNEN	7
2.1.1 Entwicklungsfeld Haltungen und Einstellungen	7
2.1.2 Entwicklungsfeld Wissen	8
2.1.3 Entwicklungsfeld Methoden	9
2.1.4 Entwicklungsfeld Umsetzung in die Praxis	9
2.1.5 Entwicklungsfeld Feedback und Evaluation	9
2.2 ENTWICKLUNG DER ORGANISATION	10
2.2.1 Entwicklungsfeld Kommunikations- und Lernkultur	10
2.2.2 Entwicklungsfeld Differenzsensibilität	10
3 DAS INSTRUMENT DER FACHBERATUNG	11
3.1 ZIELE UND EINSATZ VON FACHBERATUNG	11
3.1.1 Fachberatung für Einrichtungen und ihren Leitungspersonen	12
3.1.2 Fachberatung von Teams und Pädagog*innen	12
3.2 GRUNDSÄTZLICHE AUFGABEN UND KOMPETENZEN VON FACHBERATER*INNEN	13
3.2.1 Haltungen und Einstellungen	13
3.2.2 Fähigkeiten	14
3.2.3 Methoden und Zugänge	14
3.2.4 Fachwissen	15
3.2.5 Zuständigkeit	15
4 DIE INTERREG-PROJEKTE BILDUNGSKOOPERATIONEN IN GRENZREGIONEN	16
4.1 FACHBERATUNG IM KONTEXT DES BIG-PROJEKTS	16
4.2 AUFGABEN DER BIG-FACHBERATUNG FÜR MEHRSPRACHIGKEIT	17
4.3 ERFAHRUNGEN AUS DEM BIG-PROJEKT	18
4.3.1 Das Einnehmen einer neuen Rolle	18
4.3.2 Fachberatung an den Kindergärten – die Begleitung einer neuen Profession	21
4.3.3 Wichtige Erkenntnisse für eine zukünftige Implementierung	23
5 MÖGLICHKEITEN FÜR DIE UMSETZUNG VON FACHBERATUNG FÜR MIGRATIONSBEDINGTE MEHRSPRACHIGKEIT AN SCHULEN	24
5.1 FACHBERATUNG FÜR MIGRATIONSBEDINGTE MEHRSPRACHIGKEIT ALS TEIL DER SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG	24
5.2 BERATUNG AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS DURCH EIN NETZWERK AN EXPERT*INNEN	25
LITERATUR	28

Einleitung

Das vorliegende Konzeptpapier ist im Kontext von drei Interreg-Projekten „Bildungsk Kooperationen in Grenzregionen“ (BIG) entstanden (vgl. Kapitel 4). In dessen Rahmen wurden in Österreich, Ungarn, Tschechien und der Slowakei ganz unterschiedliche Zugänge zu Mehrsprachigkeit und ihrer Entwicklung in Kindergärten und Schulen erprobt und konsolidiert. Teil des Wiener Projekts war unter anderem der Einsatz von Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an ausgesuchten Projektschulen und -kindergärten in Wien.

Die Aufgabe der Fachberatung übernahm eine kleine Gruppe von Expert*innen, die schon seit vielen Jahren mit Fragen der Sprachentwicklung und Sprachenförderung auf unterschiedlichen Ebenen beschäftigt waren. Dazu gehörten die Mitarbeiter*innen des Sprachförderzentrums Wien, Dženita Özcan, Margret Sharifpour Langroudi, Doris Englisch-Stölner und Taner Sirri Karataş sowie Irén Komenda von den Wiener Kinderfreunden. Auf fachlicher Ebene wurde diese Gruppe von Verena Plutzer geleitet, die dann am Ende des Projekts selbst ein Mehrsprachigkeitsprojekt an einer Schule begleitete (vgl. Kapitel 4.3.1). Diese Personen gestalteten vor allem in der Anfangszeit des Projekts in regem Austausch ihre Rolle als Fachberater*innen für Mehrsprachigkeit an Wiener Schulen und Kindergärten. Dabei ging es, den üblichen Projektdynamiken entsprechend, nicht nur fachliche, sondern vor allem auch um viele strukturelle Fragen, die die organisatorische Umsetzung des Projekts betrafen. In diesem Projektkontext entwickelte die Gruppe ein Profil von Fachberatung, das mit der Zeit immer deutlichere Konturen annahm und in seiner Ausgestaltung von institutionellen und projektimmanenten Kontextfaktoren bestimmt war. Susanne Fuhrmann und Emina Petzer, die im weiteren Projektverlauf die Aufgabe von Fachberatung an Projektschulen übernahmen, bereicherten das Profil mit ihren Perspektiven.

Was Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit sein kann und weshalb sie an Wiener Schulen notwendig wird im Kapitel 1 beschrieben. Welche Bereiche an und in Bildungseinrichtungen durch sie entwickelt werden können ist Gegenstand des Kapitels 2. Was Fachberatung grundsätzlich ausmachen kann und weshalb es eine gute Ergänzung zu klassischen Weiterbildungsformen darstellt, wird in Kapitel 3 skizziert. Das Projekt BIG und die konkreten Umsetzungserfahrungen und Ergebnisse der Fachberatung im Projekt werden in Kapitel 4 dargestellt. Wie Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Wiener Schulen etabliert werden kann, wird im letzten Kapitel 5 erörtert und zwei mögliche Strategien aufgezeigt.

1 Ausgangspunkt und Ziele einer Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

1.1 Mehrsprachiges Wien

Seit knapp zwanzig Jahren steigt in der Wiener Bevölkerung die Zahl jener Personen, die eine ausländische Staatsbürgerschaft haben, im Ausland geboren sind oder deren Eltern im Ausland geboren sind kontinuierlich an (Stadt Wien – Integration und Diversität 2020, 8). Nach der jüngsten Statistik (Jänner 2020) haben 40,7% der Bewohner/innen Wiens eine ausländische Herkunft (ebd., 6). Diese Zahlen lassen keinerlei Rückschlüsse darüber zu, wie viele und welche Sprachen diese Personen in ihrem privaten und beruflichen Umfeld benutzen und welche Sprachen für sie dominant sind. Sie legen jedoch nahe, sie neben Deutsch auch noch andere Sprachen verwenden. Diese Annahme wird durch Schulstatistiken gestützt. Im Schuljahr 2018/19 gaben 52,2 % der Kinder an Wiener Schulen an, eine andere Umgangssprache als Deutsch zu benutzen, wobei lediglich die erste Angabe beim Merkmal „im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ berücksichtigt wurde (Statistik Austria). Diese Zahlen sagen nichts über Sprachkompetenzen aus und sie sind auch in Bezug auf die tatsächliche Sprachverwendung wenig differenziert, da auch nicht spezifiziert wird, was mit „Alltag“ gemeint ist. Sie geben aber ein deutliches Bild davon, dass Migration und damit auch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit eine unübersehbare Realität an Wiener Schulen sind.

1.2 Kontextbedingungen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Im Gegensatz zu einer europäischen Mehrsprachigkeit wird eine migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Bildungseinrichtungen weniger als Ziel denn als Hindernis wahrgenommen. Der Nationale Bildungsbericht 2018 definiert eine „nichtdeutsche Alltagssprache“ als Risikofaktor für den Bildungserfolg und stellt damit Mehrsprachigkeit von Schüler*innen neben nachweislich nachteilig wirksamen Risikofaktoren wie „bildungsferner Hintergrund“ und „niedriger sozioökonomischer Status“ der Familie (Oberwimmer et al. 2018, 27). Im Zusammenhang mit Bildungsstudien wird immer wieder darauf hingewiesen, dass sich nicht die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen per se nachteilig auf die (sprachlichen) Leistungen auswirkt, sondern vielmehr ein geringer sozio-ökonomischer Status der Familien sowie das Niveau des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern (vgl. Wildemann 2019, 34). Im Kontext von Migration wirken diese beiden Faktoren häufig zusammen, gehen jedoch nicht grundsätzlich miteinander einher. Trotz höherer Ausbildung sind viele zugewanderte Mütter zu Hause oder in ungelernter Arbeit (Herzog-Punzenberger 2017, 7ff). Eine solche Dequalifizierung der Eltern hat auf die nächste Generation maßgeblichen Einfluss (Bartik et al. 2015, 18), sozialer Aufstieg ist gerade für MigrantInnen schwer möglich (Gächter 2007). Diese Beobachtung wird durch das aktuelle Integrationsmonitoring der Stadt Wien bestätigt, das zeigt, dass die Bildungsmobilität in der Jugendgeneration stagniert (Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität o. J., 75f).

Bis dato hat das Bildungssystem in Österreich keine Wege gefunden, den Kontextbedingungen migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsender Kindern gerecht zu werden. Ganz im Gegenteil trägt das System selbst zur Benachteiligung und damit zum geringen Schulerfolg bei (Wildemann 2019, 34). Eine der Gründe ist, und das ist der Ausgangspunkt des vorliegenden Konzepts, dass die schulpolitischen Maßnahmen ausschließlich an dem Defizit der

nicht entsprechenden Deutschkenntnisse orientiert sind und dabei nicht nur alle anderen Faktoren außer acht lassen, sondern auch die Tatsache, dass die SchülerInnen meist ein vielfältiges Spracherleben haben.

1.3 Strategische Ausrichtung einer Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

In der Regel gibt es an Einrichtungen viele praktische *Erfahrungen* mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, aber wenig wissenschaftlich gesicherte *Erkenntnisse* darüber, da dieser Bereich in den Ausbildungen immer noch eine marginale Rolle spielt. Das Konzept einer Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit möchte hier eine Brücke schlagen, indem Wissen zur Verfügung gestellt wird, das ganz konkret auf praxisbezogene Herausforderungen in einer gegebenen institutionellen Lernsituation reagiert wird. Durch Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit werden Einrichtungen und PädagogInnen dabei unterstützt, durch Einsichten neue Perspektiven auf eine zunehmend größer werdende Gruppe von Kindern und Schüler*innen in Wiener Kindergärten und Schulklassen zu gewinnen, diese neuen Perspektiven reflexiv in die Alltagspraxis aufzunehmen und für sich und die eigenen pädagogischen Fragestellungen produktiv nutzbar zu machen. Die theoretischen Kenntnisse werden durch die im Beratungsprozess angeregte Nachdenkprozesse in eine lebendige Praxis transformiert, die migrationsbedingt mehrsprachige Lernende besser erreicht.

Fachberatung an Bildungsinstitutionen ist ein Format der professionellen Reflexion, es kann PädagogInnen dabei unterstützen, bisher gefundene Lösungen zu überdenken und neues Wissen für die eigene Alltagspraxis fruchtbar zu machen. Fachberatung kann fachgerechte Transformationsprozesse initiieren und begleiten.

Im vorliegenden Konzept werden Entwicklungsfelder von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit an Einrichtungen aufgezeigt. Dabei wird sowohl die Ebene der fachlichen Entwicklung von Pädagog*innen als auch die Ebene der organisatorischen Entwicklung der Einrichtungen berücksichtigt. Es werden ganz grundlegende Aspekte von Fachberatung beschrieben und auf die Erfahrungen im Rahmen der Interreg-Projekte „Bildungskooperationen in Grenzregionen“ (BIG) zwischen 2016 und 2020 zurückgegriffen. Am Ende stehen Überlegungen, wie das Modell einer Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Einrichtungen angelegt werden kann.

1.4 Inhaltliche Ausrichtung einer Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

Es geht darum, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Kinder, sowohl in Kindergärten als auch an Schulen, als Normalität zu betrachten und als selbstverständlichen Ausgangspunkt von Lernprozessen. Ziel ist es, für alle Lernende, egal welche Sprachen sie mitbringen, Lernmöglichkeiten zu schaffen und Bedingungen herzustellen, die es ihnen ermöglichen, am Unterricht zu partizipieren und sich aktiv einzubringen. Mehrsprachigkeit soll für Kinder kein Hindernis sein, sondern als eine Ressource erlebt werden. Sie sollen ein Selbstverständnis entwickeln können, indem sie sich als „in Ordnung“ und nicht als defizitär erleben. Pädagogische Arbeit orientiert sich diesem Verständnis nach an den Ressource der Mehrsprachigkeit und nicht an fehlenden Sprachkenntnissen.

Ressourcenorientierter Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bedeutet, dass

- Kinder und ihre Eltern mit all ihren Sprachen an der Einrichtung willkommen sind.
- Kinder als Sprachenlernende wahrgenommen werden
- die Bildungsarbeit so gestaltet wird, dass Lernende ihr gesamtes sprachliches Repertoire für die Teilhabe am Bildungsgeschehen auch einsetzen können.
- Pädagog*innen und andere Fachkräfte auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen.
- der Umgang mit Sprachen in der Einrichtung bewusst und transparent gemacht wird.
- die pädagogische Arbeit und die Bildungsarbeit die Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien aufgreift.
- bei Transitionsprozessen die Sprachen der Kinder und ihre Familien eingebunden werden.

Für die Umsetzung dieser Leitlinien an einer Einrichtung ist es notwendig, dass die Leitung wie auch die PädagogInnen mit ihnen vertraut sind, ihnen zustimmen und in der Lage sind, sie umzusetzen.

2 Professionelle Entwicklungsfelder im Feld der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit

In diesem Abschnitt werden Entwicklungsfelder aufgezeigt, auf die im Rahmen einer Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit fokussiert werden kann. Dabei wird zwischen der Entwicklung von PädagogInnen und der Entwicklung der Organisation unterschieden. Die Beschreibung dieser Entwicklungsfelder dient einer Orientierung, was Gegenstand von Fachberatung sein kann. Sie soll anregen, Reflexionsprozesse einzuleiten, Zielsetzungen zu differenzieren und Weiterbildungen zu planen. Diese Ordnung ist eine von vielen möglichen, die sich in der Beratungspraxis als hilfreich erwiesen hat. Die konkret genannten Aspekte erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

2.1 Entwicklung von PädagogInnen

2.1.1 Entwicklungsfeld Haltungen und Einstellungen

Haltungen und Einstellungen sind eng mit der Lebensgeschichte verbunden. Dementsprechend werden sie im Laufe des Lebens modifiziert und können sich auch grundlegend verändern. Sie bestimmen den Zugang zum Arbeitsfeld und seine Aufgabe sowie die Perspektive auf Menschen und Herausforderungen. Es ist mittlerweile unbestritten, dass eine zugewandte und wertschätzende Haltung den Lernenden sowie eine positive Einstellung ihren Möglichkeiten gegenüber, die Lernprozesse enorm befördern können (vgl. dazu Hattie 2009 und Gibbons 2019). In Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit lassen sich folgende Aspekte konkretisieren:

- *Grundlegende Sprachbewusstheit* bedeutet, sich dem Phänomen Sprache interessiert zu nähern, ihre Struktur und Funktionsweisen zu entdecken und sich der eigenen Sprachverwendung sowie jene relevanter Gruppen bewusst zu werden. Dabei wird auch

das Verhältnis von Sprache und Identität sowie Sprache und Macht sichtbar und bearbeitbar.

- *Mehrsprachigkeitsbewusstheit* bedeutet, sich der Idee einer grundlegenden Mehrsprachigkeit von Menschen und Gesellschaften gegenüber zu öffnen sowie die Bereitschaft, den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die pädagogische Praxis mit Neugierde zu begegnen.
- *Zuschreibungsreflexivität* bedeutet, sich der eigenen wie auch der gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und ihrer Wirkmächtigkeit in pädagogischen Institutionen bewusst zu sein und bereit zu sein, institutionelle Mechanismen der Diskriminierung kritisch wahrzunehmen.
- *Reflexivität von Kommunikations- und Konfliktverhalten* bedeutet, sich der eigenen wie auch der institutionellen Muster bewusst zu werden und bereit zu sein, ausgleichende Anstrengungen zu leisten.

2.1.2 Entwicklungsfeld Wissen

Die Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung ist ein sich rasant entwickelndes Feld und die Erkenntnisse in diesem Bereich sind mittlerweile nicht nur umfangreich und differenziert, sondern auch in andauernden Bewegung. Einiges, das auf den ersten Blick vertraut erscheinen mag, hat sich in den letzten Jahren ausdifferenziert. Das Neue ist dann nicht sofort eindeutig und kann übersehen werden. Wie bereits angemerkt, sollen die hier angeführten Punkte dabei helfen, wichtige Themen zu identifizieren, die durch Vorträge, in Weiterbildungen oder in Lektüre erarbeitet werden können. Die Liste ist nicht erschöpfend, sondern soll lediglich als Anregung dienen.

- *Linguistische Grundlagen* bedeutet Analyseebenen und Funktionsweisen von Sprache(n) zu kennen, insbesondere die Verbindung von Sprache und Erleben, Sprache und Identität sowie Sprache und Macht. Dazu gehört das Verständnis von Mehrsprachigkeit als vielstimmige Sprachpraxis sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene als gesellschaftliche und individuelle Normalität und damit zusammenhängend das Wissen um Sprachwandel im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit.
- *Wissen um die kindliche Entwicklung und Sprachaneignung* bedeutet, Zusammenhänge zwischen der Sprachaneignung und der kindlichen Entwicklung zu kennen, insbesondere die Funktion von Sprache für Kognition und Gedächtnistätigkeit, für soziale und emotionale Fähigkeiten sowie die Funktionen der äußeren und inneren Sprache für das Denken.
- *Wissen um Grundlagen des Spracherwerbs* bedeutet, Sprachentwicklung im Kontext von bedeutungsvollen Handlungen und Interaktionen zu fördern.
- *Wissen um den Einfluss von Migration und Flucht auf Spracherwerbs- und Sprachlernprozessen* bedeutet die psychosozialen Aspekte der Migrationserfahrungen zu kennen, speziell die Erfahrung des Sprachverlusts, und ihre Auswirkungen das Erlernen der neuen Sprache vor allem in institutionellen Zusammenhängen. Das ist insbesondere für die Zusammenarbeit mit Eltern relevant.
- *Wissen um sprachliche Ausschlussmechanismen der Institution* bedeutet die Normalitätserwartungen und Zugehörigkeitsanforderungen des Bildungswesens und die Spezifika institutioneller Kommunikation zu kennen.

2.1.3 Entwicklungsfeld Methoden

Ein vielfältiges methodische Repertoire ist für die Gestaltung von Unterricht zentral und damit ein unerschöpfliches Thema für die professionelle Weiterentwicklung. Die folgende Darstellung vermeidet bewusst die Nennung konkreter Vorgehensweisen, weil es hier nicht um die Favorisierung bestimmter Wege gehen soll, sondern beschränkt sich auf das, was die Verfahrensweise speziell auszeichnen soll.

- Methoden, die Sprach- und Sachlernen miteinander verzahnen.
- Methoden, die zur freien Sprachverwendung anregen.
- Methoden, die zur gezielten Sprachverwendung anregen.
- Methoden, die die verschiedenen Sprachen der Kinder im Unterricht mit einbeziehen.
- Methoden, die Sprache selbst zum Thema machen.
- Stimulierendes Gesprächsverhalten, das einerseits viel Input ermöglicht und gleichzeitig durch Signale der Rückmeldung, Interesse bekundet und Kinder zu mehr sprachlichen Output ermuntert.
- Kenntnis verschiedener sprachstandsdiagnostischer Verfahren als prozessbegleitendes Beobachtungsinstrument und Grundlage für die Entwicklung von Unterricht.
- Einschätzung von Sprachfördermaterialien hinsichtlich ihrer Wirkung und Tauglichkeit.

2.1.4 Entwicklungsfeld Umsetzung in die Praxis

Der Einsatz von neuem Wissen und neue Methoden ist mit einem gewissen Risiko verbunden, denn der Vorgang ist nicht erprobt und das damit erreichte Ergebnis noch nicht absehbar. Oft braucht es lediglich Experimentierfreude und etwas Frustrationstoleranz. Gerade aber herausforderndes Wissen oder Methoden bedürfen einer geplanten Erprobung und längerfristigen Übung. Es muss also einen definierten Rahmen geben, in dem die Entwicklung und Bewährung neuer Zugänge im Mittelpunkt stehen. Idealerweise unterstützen Leitungspersonen die Umsetzung von Neuem, indem sie eine fehlerfreundliche Atmosphäre entwickeln und die Unterrichtenden motivieren, etwas auszuprobieren. Sie schaffen dafür auch gegebenenfalls zeitliche und räumliche Ressourcen.

2.1.5 Entwicklungsfeld Feedback und Evaluation

Feedback und Evaluation sind Schlüsselaspekte in Lern- und Entwicklungsprozessen. In der professionellen Entwicklung von PädagogInnen haben sich folgende Formen bewährt:

- *Beobachtungsverfahren*: Die Entwicklungsschritte der Kinder werden beobachtet und in Beziehung zu den konkret gesetzten pädagogischen Angeboten oder Interventionen gesetzt. Besonders wenn es um den Einsatz oder die Entwicklung neuer Methoden geht, ist es hilfreich diese Form des Feedbacks systematisiert einzuholen.
- *Hospitationen durch Kolleg*innen*: Das Feedback im Austausch mit anderen ist dann besonders ertragreich, wenn es auf konkreter Beobachtung fußt. Hospitationen sind für die Hospitierten eine Möglichkeit, sich „mit anderen Augen“ zu sehen. Stärken und Schwächen des eigenen professionellen Handelns werden deutlicher, konkrete Fragen an die eigene Praxis können mithilfe von Beobachtungen durch eine Kollegin beantwortet werden.
- *Austausch mit Teamkolleg*innen, Eltern und Leitung* ermöglicht, sich Feedback einholen, vorausgesetzt, die Kommunikationskultur ist offen und wertschätzend. Die gezielte Entwicklung einer Feedback-Kultur durch die Leitungsperson ist hier hilfreich.

- *Videoaufzeichnungen*: Wenn es darum geht, die Praxis nachhaltig zu verändern, so sind Videoaufzeichnung ein wichtiges Hilfsmittel. Der eigene Blick auf den Unterricht verschafft neue Perspektiven. Das Feedback von anderen ermöglicht, blinde Flecken und nächste Entwicklungsschritte zu erkennen, und hilft außerdem, die vielleicht zu kritische Sicht auf sich selbst zu relativieren.

2.2 Entwicklung der Organisation

2.2.1 Entwicklungsfeld Kommunikations- und Lernkultur

Wenn Sprache und Sprachentwicklung im Mittelpunkt stehen, ist es wichtig, die Kommunikations- und Lernkultur einer Organisation zu erkennen und gegebenenfalls zu verändern, da sie als Vorbild eine starke Wirkung auf Lernende hat. Genauso wichtig ist es, den organisationsinternen Umgang mit Mehrsprachigkeit, sozio-kultureller Diversität und Migrationsgeschichten bewusst zu machen, Normalitätserwartungen und damit zusammenhängende strukturell generierte und legitimierte Ausschlussmechanismen zu erkennen und gegebenenfalls zu überwinden.

2.2.1 Entwicklungsfeld Lernfreundliche Organisation

Eine Gesellschaft, die sich im Wandel befindet, braucht eine Schule, die bereit ist sich mit den neuen Gegebenheiten offen und veränderungsbereit auseinanderzusetzen. Um in einer Organisation eine lernförderliche Kultur zu entwickeln, könne folgende Punkte hilfreich sein:

- Ein Leitbild, in dem das Lernen *aller* Beteiligten im Mittelpunkt steht und Veränderung als Konstante betrachtet wird, ist unter Beteiligung des Teams entwickelt.
- Zeit und Raum für den fachlichen Austausch zwischen Kolleginnen steht zu Verfügung.
- Gewünschten Umgangsformen und Kommunikationsregeln sind definiert und bilden als *Code of Conduct* den Rahmen der Zusammenarbeit.
- Eine Feedbackkultur ist etabliert, die wertschätzend und klar den Pädagoginnen eine professionelle Weiterentwicklung ermöglicht.
- Ein transparenter Rahmen für den Umgang mit Konflikten ist bereitgestellt.

Um migrationsbedingter Mehrsprachigkeit adäquat zu begegnen, haben sich folgende Punkte bewährt:

- Sprachliche Bildung liegt im Zuständigkeitsbereich ALLER Fachkräfte.
- Die Ziele von sprachlicher Bildung sind realistisch und orientieren sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen und guter Praxis.
- Der Zugang zu fachlichem Wissen, neuen Methoden und professioneller Reflexion steht zur Verfügung.

2.2.2 Entwicklungsfeld Differenzsensibilität

Dieser Bereich ist ein zentraler, wenn eine Einrichtung das Ziel verfolgt, Kontextbedingungen von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit adäquat zu begegnen (vgl. Kap. 1.2). Hier geht es darum, sich der Normalitätserwartungen der Organisation bewusst zu werden und daraus resultierenden Ausschlussmechanismen gezielt entgegenzuwirken. Dabei hilft:

- *Reflexion von Haltungen, Werten und Bewertungen* der Einrichtung, speziell gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und der damit verbundenen Entscheidungsmechanismen auf allen Ebenen der Organisation.

- *Vermittlung von Wissen* über Migration, Diskriminierung und Rassismus, sowohl in ihrer historischen als auch in ihrer aktuell funktionalen Dimension.
- *Erarbeitung von Methoden* des Umgangs mit Xenophobie, Diskriminierung und Rassismus in der Organisation/in Lernergruppen durch entsprechende Trainings des pädagogischen Personals.
- *Umsetzung von Differenzsensibler Methoden* in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und in der Zusammenarbeit mit Eltern.
- *Regelmäßige Evaluation* des Einsatzes differenzsensibler Methoden anhand relevanter Kriterien (z. B. Zahl der Kinder aus sozial schwachen Familien, die in höhere Schulen übertreten, Zahl der Konflikte an der Schule usw.)

Nachdem der thematische Rahmen und mögliche inhaltliche Zielsetzungen einer Fachberatung für migrationsbedingten Mehrsprachigkeit beschrieben sind, soll es nun im nächsten Abschnitt das Instrument selbst gehen.

3 Das Instrument der Fachberatung

Wenn Weiterbildungsangebote möglichst viele Personen erreichen sollen, ist es wichtig, unterschiedliche Formen anzubieten. Neben Fachpublikationen, Vorträgen und Workshops, die oft außerhalb der Einrichtung je nach individuellen Interessen besucht werden, ist der fachliche Austausch unter Kolleg*innen ein wichtiges Lernfeld. Im Rahmen einer Fachberatung werden diese verschiedenen Bereiche miteinander innerhalb einer Schule oder eines Kindergartens auf der Grundlage der Fragestellungen der zu beratenden Person mit den spezifischen Gegebenheiten der Organisation verknüpft. Fachberatung leitet kollegialen Austausch an, initiiert Workshops und Vorträge und stellt Fachlektüre zur Verfügung.

3.1 Ziele und Einsatz von Fachberatung

Für eine Einrichtung, eine Leitungsperson, ein Team und auch für eine einzelne Pädagog*in kann Fachberatung ein hilfreiches Instrument der professionellen Entwicklung sein. Mithilfe von Fachberatung können zu konkreten fachlichen Fragen punktuelle Lösungen gefunden und längerfristige Entwicklungsziele angestrebt werden. Sie kann einmalig stattfinden oder aber auch über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgt werden.

Fachberatung im pädagogischen Kontext dient der professionellen Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit an Einrichtungen. Sie ist eingebettet in den institutionellen Kontext und strukturellen Rahmen des Bildungssystems. Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Schulen ist damit von sprachen- und bildungspolitischen Vorgaben maßgeblich beeinflusst. Welche Lösungen und Entwicklungsziele also von Einrichtungen, Leitungspersonen, Teams und einzelnen Pädagog*innen im Beratungsprozess als erstrebenswert und realisierbar definiert werden, hängt wesentlich von politischen und strukturellen Rahmbedingungen ab.

Für einen erfolgreichen Einsatz der Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Schulen ist es notwendig, diese institutionell und strukturell in einer Form zu verankern, dass sie in einem eindeutig definierten Handlungsrahmen mit klarem Rollenverständnis und einem transparenten Aufgabenbereich agieren kann. Außerdem ist wichtig zu klären, unter welchen Umständen Einrichtungen, Leitungspersonen, Teams oder einzelne Pädagog*innen

Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Anspruch nehmen können. Fachberatung zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit kann als ergänzendes Angebot in Schulentwicklungsprozessen verankert werden und es kann eine interessante Alternative zu gängigen Fortbildungsformaten darstellen.

Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist ein Angebot für professionelle Entwicklung und als solches ist es nicht geeignet zur Kontrolle in Funktion einer Dienstaufsicht eingesetzt zu werden.

Fachberater*innen müssen sowohl über fachliche Expertise als auch über Beratungskompetenzen verfügen. Beides ist sowohl aus einschlägigen Ausbildungen wie aus der Praxis zu gewinnen.

3.1.1 Fachberatung für Einrichtungen und ihren Leitungspersonen

Bei der Beratung von Einrichtungen und Leitungspersonen geht es um die Gesamtorganisation, um eine strategische Ausrichtung wie auch um die konkrete Umsetzung und nachhaltige Verankerung von mehrsprachigkeitsfördernder pädagogischer Arbeit am Standort. Dabei stehen folgende Bereiche im Mittelpunkt:

- das Gesamtsprachenkonzept der Einrichtung;
- die Organisation des Muttersprachlichen Unterrichts (Stundenpläne) sowie des Deutschförderunterrichts in Verbindung mit dem Regelunterricht und die Bereitstellung von Ressourcen für die Zusammenarbeit der Muttersprachlichen Lehrer*innen, der Deutschförderlehrer*innen und der Klassenlehrer*innen (Primarstufe) sowie der Jahrgangsteams (Sekundarstufe);
- die inhaltliche Entwicklung und Planung der formalen Umsetzung von mehrsprachigkeitsfördernden Zielen, die Organisationsstruktur sowie die pädagogische Ausrichtung der Teams betreffend;
- der Aufbau von Strukturen der Zusammenarbeit durch Schaffung von Kommunikations- und Resonanzräumen, um gemeinsame Ziele in Bezug auf die Umsetzung von Mehrsprachigkeitsförderung zu verfolgen;
- die Organisation von Teams, die interinstitutionell zusammenarbeiten, um die Transition für Kinder und Eltern zu erleichtern (Elementarstufe – Primarstufe – Sekundarstufe);
- die Ermöglichung von kollegialen Fachbesuchen innerhalb der eigenen Einrichtung wie auch in anderen Einrichtungen (z. B. zw. Kindergärten und Schulen);
- die inhaltliche Gestaltung von Weiterbildungen vor Ort, gegebenenfalls mithilfe von geladenen oder innerinstitutionelle Expert*innen.

3.1.2 Fachberatung von Teams und Pädagog*innen

Bei der Beratung von Teams und Pädagog*innen geht es darum, bei fachlichen Fragen zu unterstützen, Anknüpfungspunkte zu finden, die es ermöglichen, neue Erkenntnisse mit alltäglichen Praxiserfahrungen, dem vorhandenen pädagogischen Wissen und mit konkreten Kindern zu verbinden, sowie das eigene professionelle Handeln vor dem Hintergrund der neuen Einsichten zu reflektieren und zu überprüfen (vgl. Kratzmann/Bode 2016, 15). Folgende Bereiche stehen dabei im Mittelpunkt:

- Einbindung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen in den pädagogischen Alltag
- Reflexion von Haltungen und Zugängen zur Mehrsprachigkeit und zum Sprachenlernen
- Auswahl von mehrsprachigkeitsfördernden Materialien

- Zusammenarbeit im Team mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit zu fördern
- Kommunikation mit Eltern in Fragen zu mehrsprachigem Aufwachsen bzw. mehrsprachiger Erziehung

3.2 Grundsätzliche Aufgaben und Kompetenzen von Fachberater*innen

Fachberatung kann pädagogische Teams, ihre Leiter*innen sowie einzelne Fachkräfte bei der bewussten Gestaltung des pädagogischen Alltags unterstützen, indem sie

- anregt und dabei begleitet, die gegebene Situation an der Bildungseinrichtung systematisch zu analysieren.
- hilft, auf der Grundlage der Analyse des IST-Zustands Entwicklungspotenziale zu identifizieren und zu priorisieren.
- mit den verantwortlichen Personen realistische Umsetzungspläne erarbeitet.
- dabei unterstützt, die gesetzten Ziele zu evaluieren.

Fachberatung übernimmt dabei die Aufgabe,

- reflexive Prozesse anzustoßen und anzuleiten,
- neue Perspektiven zu eröffnen,
- Verständnis für Situationen und Zusammenhänge zu schaffen,
- Ideen und Impulse zu geben sowie auf mögliche Lösungswege hinzuweisen,
- Workshops für das Team zu initiieren und zu begleiten.

Fachberatung unterstützt also an Einrichtungen Entwicklungsprozesse, die aus Gesprächen mit der Leitung und dem Team abgeleitet werden, ergänzt durch eigene Beobachtungen der pädagogischen Arbeit vor Ort. Die Begleitung ist kontinuierlich, verläuft in einem Prozess, in dem sich Leitung, Team und Fachberater*in zunehmend kennenlernen und Vertrauen aufbauen.

Wenn nun Kompetenzen beschrieben werden, geht es um ein Bündel unterschiedlicher Aspekte. Zu den Kompetenzen zählen *Haltungen und Einstellungen* ebenso wie *Fähigkeiten, Methoden und Zugänge* sowie *Wissen*¹. Darüber hinaus umfasst Kompetenz nicht nur die Frage, ob ich etwas tun kann, sondern auch, ob ich etwas tun darf oder soll, also auch die der *Zuständigkeit*. Die Zuständigkeit ist ebenso entscheidend wie die Fähigkeiten und bei der Implementierung von Fachberatung ist auf beides in gleicher Weise zu achten.

3.2.1 Haltungen und Einstellungen

Fachberater*innen gewinnen das Vertrauen ihrer KlientInnen, wenn sie folgende Haltungen und Einstellungen zeigen:

- Interesse und Neugier gegenüber den zu beratenden Personen und der Organisation;
- Zuversicht;
- Ressourcenorientierung, sowohl in der Wahrnehmung von Personen als auch von organisationalen Gegebenheiten. „Fehler“ oder „Irrwege“ werden dabei als wertvolle Hinweise auf das betrachtet, was im Prozess wichtig sein könnte;

¹ Die Beschreibung der Beratungskompetenz als Fähigkeit orientiert sich weitgehend an der Zusammenstellung aus dem systemischen Ansatz, wie er von Albrecht 2017 (49) beschrieben ist.

- Geduld und Ausdauer, denn Personen wie auch Strukturen brauchen Zeit und Raum, um sich zu verändern und Umwege müssen möglich sein;
- Lösungsorientierung, die Probleme nur soweit analysiert als notwendig, zielorientiert weiterarbeitet und Schuldzuweisungen unterlässt;
- Ziel- und Auftragsorientierung, die es ermöglicht, fokussiert zu bleiben, vor allem dann, wenn komplexe Prozesse im Gange sind, und die es ermöglicht, immer wieder aufs Neue zu klären, was im Prozess wichtig ist.

Diese Haltungen erlauben es, auch schwierige Phasen in Beratungsprozessen zu meistern.

3.2.2 Fähigkeiten

Um Vertrauen aufzubauen, sind folgende Fähigkeiten wichtig:

- Wertschätzung und einführendes Verstehen gegenüber den Fragestellungen und Herausforderungen, die in der Beratung thematisiert werden;
- Transparenz und Kongruenz in Hinblick auf die eigene Position im Rahmen der Beratung;
- kritische Reflexivität, sowohl dem eigenen Handeln als auch dem der Personen bzw. der Organisation gegenüber;
- Formulieren von möglichen Begrenzungen, die den Gesamtprozess wie auch den Beratungsprozess gefährden, wenn z. B. Verantwortlichkeiten nicht wahrgenommen werden;
- Diskretion und Verschwiegenheit sind notwendig, damit die Personen sich im Beratungsprozess auch zeigen können.

Um das als Fachberater*in gewährleisten zu können, braucht es Selbstreflexion und Selbsterfahrung.

3.2.3 Methoden und Zugänge

Es gibt eine Reihe Methoden und Zugänge, die für den Beratungsprozess wichtig sein können. Im Folgenden werden jene genannt, die besonders hilfreich sind:

- Auftragsklärung, um den Prozess in Gang zu bringen – also die Frage klären, was im Rahmen der Beratung passieren soll und welche Rolle dabei wer übernimmt;
- aktives Zuhören, Paraphrasieren und Verbalisieren dessen, was die Person/die Gruppe – eventuell auch nonverbal – ausdrückt;
- Fragetechniken, die helfen Zusammenhänge zu verstehen und sichtbar zu machen;
- Hypothesen zur Verfügung stellen, neue Perspektiven einbringen oder Zusammenhänge aufzeigen;
- Feedback geben;
- Vermittlung bei Konflikten, die nicht arbeitsbehindernd sind²;
- Moderation und Steuerung von Gruppenprozessen (auch in Großgruppen);
- Projektmanagement;
- Selbstreflexion durch Dokumentation, Intervision und Supervision;

² Werden arbeitsbehindernde Konflikte wahrgenommen, ist es Aufgabe von Fachberater*innen, darauf hinzuweisen und die Inanspruchnahme von Mediation oder Supervision anzuregen.

3.2.4 Fachwissen

Das relevante Fachwissen teilt sich auf in *beratungstheoretisches* und *fachspezifisches* Wissen. In Bezug auf beratungstheoretisches Fachwissen ist es hilfreich, über Kenntnisse in folgenden Bereichen zurückgreifen zu können,

- verschiedene Beratungsmodelle;
- Wirkungszusammenhänge und Dynamiken in Organisationen, insbesondere in Bildungsinstitutionen;
- Dynamiken in Gruppen und Teams und ihre Auswirkungen auf Veränderungsprozesse;
- Widerstandsdynamiken;
- Techniken der Evaluation;
- Konzepte der Lernberatung in der Erwachsenenbildung (vgl. Klein & Reutter 2011).

Zum fachspezifischen Wissen eines/einer Fachberater*in zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit gehört, neben allgemein pädagogischem Wissen, auch Wissen zu folgenden Themenfeldern:

- Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik
- Migration, Flucht und Trauma und ihre Auswirkungen auf das Sprachenlernen
- institutionelle Kommunikation und ihre Spezifika im Kontext von Migration
- Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Migration
- Entstehungsweisen und Funktion von Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus
- institutionelle Diskriminierung
- Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung
- Kenntnis von Beratungsinstitutionen für Eltern, Kinder und Familien im Migrationskontext

3.2.5 Zuständigkeit

Ob und inwieweit Fachberatung die Kompetenz hat, Veränderungsprozesse ein- und anzuleiten, hängt von der strukturellen Verankerung dieser Funktion in der Organisation ab. Vielfach wird ihr eine qualitätssichernde und sogar qualitätssteigernde Funktion zugesprochen (vgl. Schoyerer 2012, 5), das kann aber nur dann der Fall sein, wenn die Fachberatung über die Zuständigkeit verfügt, Strukturen der Professionalisierung von Teams aufzubauen und weiterzuentwickeln. Damit hängt notwendigerweise zusammen, dass sie Entscheidungskompetenzen hat und Weisungsbefugnisse besitzt. Hat sie diese nicht, so ist es wichtig zu klären, bei wem diese liegen und diese Personen sind unbedingt in den Beratungsprozess einzubeziehen.

4 Die Interreg-Projekte Bildungsk Kooperationen in Grenzregionen

Das Europabüro der Wiener Bildungsdirektion war im Zeitraum 2016 – 2020 in drei grenzüberschreitenden Bildungsprojekten (Interreg) beteiligt. Projektpartner waren das Amt der NÖ Landesregierung (Leading Partner), die Österreichischen Kinderfreunde – Landesorganisation Wien, Amt der Oberösterreichischen Landesregierung, West Pannon Regional and Economic Development Public Nonprofit Ltd/Szomabethely, Universität Sopron, Einrichtung für Weiter- und Fortbildungen für Pädagog*innen und Schulservicezentrum Budweis, Vysocina Education, Jihlava, Schulservicezentrum und Einrichtung für Weiter- und Fortbildungen für PädagogInnen/Brünn, DAPHNE N.G.O, Enviropark Pomoravie N.G.O., Land Burgenland, Bratislava – Nové Mesot, Záhorská Ves.

Übergreifendes Ziel der Projekte war es unter anderem, Pädagog*innen bei der Arbeit mit sprachlicher Vielfalt in Kindergärten und Schulen durch die Bereitstellung vielfältiger und ganz unterschiedlicher Instrumente und Zugänge zu unterstützen. Die Ergebnisse der Projekte sind auf einer gemeinsamen Wissensplattform zugänglich gemacht. Sie beschäftigen sich mit Nachbarsprachen, Mehrsprachigkeit, Nahtstellenarbeit, Zusammenarbeit mit Eltern, sozial-emotionaler Kompetenz und mit erlebnisbasiertem Lernen.

4.1 Fachberatung im Kontext des BIG-Projekte

Das Wiener Teilprojekt hat sich zum Ziel gesetzt, die mehrsprachlichen Bildungsangebote in den an dem Projekt beteiligten Kindergärten und Schule zu verbessern und die Qualität der sprachlichen Anregung zu erhöhen. Im Fokus standen dabei die Pädagog*innen als zentrale Akteur*innen im Feld. Damit sie ihre Betreuungs- bzw. Unterrichtspraxis für migrationsbedingt mehrsprachige Kinder entsprechend gestalten, wurden ihnen neben Fachwissen Raum für kollegialen Austausch und Möglichkeiten der Reflexion im Kontext einer Fachberatung angeboten. Ziel war es, nicht nur an Betreuungs- und Unterrichtskonzepten, sondern auch an Haltungen und Einstellungen der Pädagog*innen gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsenden Kindern und ihren Eltern zu arbeiten. Im Mittelpunkt der Arbeit der Fachberater*innen stand die Mitentwicklung und der Einsatz von Reflexionsinstrumenten und die Begleitung der Fachkräfte bei der Erarbeitung von „Best-Practice“- Beispielen, die auf der Wissensplattform des Projekts (www.big-projects.eu) veröffentlicht sind.

Das Konzept der Fachberatung im Kontext von BIG ist Teil einer größeren Struktur, die folgende Elemente enthält:

1. Der Einsatz von Fachberatung an den Schulen durch die Mitarbeiter*innen des Sprachförderzentrums Wien³ und an den Kindergärten durch eine Mehrsprachigkeitsexpertin der Wiener Kinderfreunde;
2. zeitliche Ressourcen für ausgewählte Pädagog*innen an den Projektschulen und -kindergärten, um ihre fachliche Entwicklung voranzutreiben;

³ Das Sprachförderzentrum Wien ist eine Einrichtung der Bildungsdirektion Wien und begleitet die Muttersprachenlehrer*innen und Sprachförderlehrer*innen bei ihrem Einsatz an Wiener Pflichtschulen. <https://www.sfz-wien.at/>

3. Instrumente, die auf institutioneller Ebene eine Ist-Analyse bzw. eine Standortbestimmung zu vier Basisthemen (Mehrsprachigkeit; Gestaltung von Übergängen; Elternarbeit; Vorurteile, Diskriminierung & Rassismus) ermöglichen. Sie wurden von einer wissenschaftlichen Begleitung gemeinsam mit den Fachberater*innen der Schulen und Kindergärten entwickelt. Zu diesen Instrumenten zählen Situationsanalysen und Checklisten.
4. Reflexionsbögen, die auf individueller Ebene zu Reflexionen anregen. Auch sie wurden von der wissenschaftlichen Begleitung und den Fachberater*innen entwickelt.
5. Basistexte, die in knapper Form Wissen vermitteln sollten;
6. Vorträge, Vernetzungstreffen und ein Symposium für Pädagog*innen aller Projektschulen und -kindergärten
7. Kollegiale Fachbesuche zwischen Schulen sowie Schulen und Kindergärten.

Die Fachberatung im Rahmen von BIG war also eines von sieben Elementen, auf die sich die Fachberater*innen beziehen und stützen konnten.

4.2 Aufgaben der BIG-Fachberatung für Mehrsprachigkeit

Die Fachberater*innen hatten im Rahmen des BIG-Projekts eine Reihe von koordinativen und organisatorischen Aufgaben, die dem Projektkontext geschuldet waren. Diese Agenden haben streckenweise einen großen Teil der Tätigkeit der Fachberater*innen ausgemacht. Dazu gehörte vor allem die Notwendigkeit, sich mit den Schulen und Kindergärten in einer sich gerade neu etablierenden Struktur zurechtzufinden, aber auch die Weitergabe von Projektinformationen und die Koordination von Aufgaben, die im Rahmen des Projekts zu erbringen waren. Auf diese Aspekte wird hier nicht weiter eingegangen, sie sind Teil jeglicher Projektarbeit, mit all den dazu gehörenden Herausforderungen. Im Folgenden werden jene Bereiche gezeigt, die diese Fachberatung ausmachen. Das sind:

- Unterstützung der Leiter*innen und Teams bei der Analyse der Situation an der Einrichtung in Hinblick auf die Basisthemen Mehrsprachigkeit, Gestaltung von Übergängen, Zusammenarbeit mit Eltern sowie Bewusstmachung von Vorurteilen und Diskriminierung
- Klärung individueller projektbezogener Ressourcen und für die Umsetzung des Projekts notwendiger Rahmenbedingungen an den einzelnen Standorten
- Erarbeitung einer Arbeitsstruktur an den einzelnen Standorten gemeinsam mit den Teams
- fachliche Beratung und Begleitung der Teams
 - o in sprach(en)didaktischen und mehrsprachigkeitsfördernden Fragen
 - o bei der Erstellung und dem Einsatz von Materialien
 - o bei der Evaluation und Reflexion
 - o bei der Organisation von Hospitationen
- Unterstützung der im Rahmen des Projekts eingesetzten Sprachbegleiter*innen⁴ in den Projektkindergärten (nur in den Kindergärten)
- Unterstützung der PädagogInnen bei der Dokumentation von Beispielen guter Praxis („Best Practice“)

⁴ Sprachbegleiter*innen sind Personen, die ihre Sprachen in den Kindergartenalltag einbringen, mit dem Ziel Mehrsprachigkeit als Normalität in den Einrichtungen zu verankern und die Sprechfreudigkeit der Kinder in all ihren Sprachen zu befördern.

- Austausch in einem Fachteam, zusammengesetzt aus den Fachberater*innen des Projekts an Schulen und Kindergärten unter der Leitung einer wissenschaftlichen Begleitung
- Koordination der Pädagog*innen der beteiligten Kindergärten und Schulen im Zusammenhang mit den Projektaktivitäten, dazu gehörten Vernetzungsveranstaltungen und Vernetzungstreffen, Besuche von externen Weiterbildungsveranstaltungen, kollegiale Fachbesuche und die Organisation von Arbeitskreisen.

Da es im Rahmen des BIG-Projekts kein Angebot an Weiterbildungen vor Ort an den Einrichtungen gab, war es nicht Agenda der BIG-Fachberatungen, Weiterbildungsbedarf zu ermitteln oder zu organisieren, was in anderen Situationen durchaus eine zentrale Aufgabe von Fachberatung sein kann.

4.3 Erfahrungen aus dem BIG-Projekt

Im Kontext des BIG-Projekts hatten die BIG-Fachberater*innen eine Reihe von Herausforderungen zu meistern. Sie waren zu einem guten Teil der Tatsache geschuldet, dass das Angebot der Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit nicht in der Struktur der Bildungsdirektion für Schulen bzw. des Kindergartenträgers verankert ist. So hat jede Fachberaterin im Laufe des Projekts ein eigenes, im Rahmen der Projektbedingungen mögliches Profil entwickelt, das den individuellen fachlichen wie persönlichen Voraussetzungen entsprach. Im Folgenden werden drei zentrale Herausforderungen beschrieben, denen sich die BIG-Fachberater*innen im Zusammenhang ihrer Tätigkeit in den Kindergärten und Schulen gestellt haben und Lösungswege aufgezeigt, die sich bewährt haben.

4.3.1 Das Einnehmen einer neuen Rolle

4.3.1.1 *Beratung vs. Beurteilung*

Das Zusammenspiel von Beurteilung und Beratung ist im Schulalltag allgegenwärtig und wird als selbstverständlicher Aspekt des pädagogischen Alltags gesehen. So heißt es in der Einleitung der Broschüre des Bundesministeriums für Bildung zu Beratungsangeboten an Schulen: „Zu den klassischen Aufgaben von LehrerInnen zählen vor allem Unterrichten, Erziehen und Beurteilen, daneben nehmen die meisten Lehrenden aber auch ganz selbstverständlich das Beraten von SchülerInnen als ihre Aufgabe wahr.“ (BMB 2016, 7) Es kann sich aber ein Spannungsfeld zwischen Beurteilen und Beraten aufbauen, weil sie gegensätzliche Ziele und Vorgehensweisen haben. Drei Aspekte der Beratung – Ergebnisoffenheit, Reflexion und Ressourcenorientierung – sind mit der Funktion von Beurteilung nur schwer vereinbar. Beratungsprozesse, auch Fachberatungsprozesse, sind ergebnisoffen, d. h., es sind gesteuerte Kommunikationsprozesse, die es KlientInnen der (Fach-)Beratung *ermöglichen*, mithilfe des Know-How der Beraterin/des Beraters, Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu setzen, um Lösungen und Veränderungen zu verwirklichen⁵. Anders die Beurteilung, sie *überprüft*, ob das, was geleistet werden soll, tatsächlich geleistet wird. In einem Beratungsgespräch geht es erst in einem letzten Schritt um Lösungen. Davor steht ein durch die Fragen des Beraters/der Beraterin initiiertes Reflexionsprozess, in welchem Bereich und in welche Richtung Veränderungen notwendig und wünschenswert sind. Im Gegensatz dazu zählt bei Beurteilung das Ergebnis.

⁵ Vgl. Buchacher u.a. 2012, 11.

Schließlich geht es in Beratungsgesprächen mehr darum, Ressourcen zu mobilisieren während bei Beurteilungsgesprächen der Blick eher auf Defizite gerichtet wird.

Dieses Spannungsfeld wurde im Rahmen der BIG-Fachberatungen sichtbar, weil die BIG-Fachberater*innen für die Schule als Mitarbeiter*innen des Sprachförderzentrums institutionell der Dienstaufsicht zugeordnet sind. Hinzu kam, dass sich die Projektschulen die BIG-Fachberatung als Entwicklungsinstrument nicht selbst gewählt hatten, das heißt, die Beratungen nicht auf freiwilliger Basis stattfanden. Diese beiden Umständen trugen dazu bei, dass den BIG-Fachberater*innen in manchen Schulen eine beurteilende Funktion zugeschrieben wurde, was sich daran erkennen ließ, dass LeiterInnen und PädagogInnen sich durch Fragen der Fachberater*innen oder die eingesetzten Analyseinstrumente, in Frage gestellt fühlten und diese nicht als Anstoß zur Reflexion verstanden. Für die BIG-Fachberater*innen galt es zu zeigen „Hier kommt Hilfe und nicht Kontrolle!“. Das gelang, indem Fragen in den Hintergrund rückten und möglichst konkrete Hilfestellungen und Impulse angeboten wurden. Außerdem unterstützte die gemeinsame Arbeit die PädagogInnen bei konkreten Aufgaben, wie z. B. die Dokumentation von Beispielen guter Praxis („Best Practice“), die für das BIG-Projekt zu erstellen waren und bei der die BIG-Fachberater*innen den Schulteams unterstützten.

4.3.1.2 Reflexionsprozesse anstoßen

Im Rahmen des Projekts Instrumente zu den Basisthemen *Mehrsprachigkeit*, *Gestalten von Übergängen*, *Zusammenarbeit mit Eltern* sowie *Bewusstmachung von Vorurteilen*, *Diskriminierung* und *Rassismus* entwickelt, die zur Reflexion anleiten sollen. „Situationsanalysen“ dienen der Erfassung der Ausgangssituation sowohl auf institutioneller Ebene als auch auf der Ebene des konkreten Unterricht. „Reflexionsbögen“ leiten Pädagog*innen zu individuellen Nachdenkprozessen und Perspektivenwechsel an. Im Beratungsprozess übernehmen diese Reflexionsinstrumente die Aufgabe, einen Ausgangspunkt bzw. einen Ist-Zustand zu erfassen und zu beschreiben, um in einem weiteren Schritt möglichen Zielen definieren zu können.⁶

Der Einsatz dieser Instrumente in den Projekteinrichtungen zeigte, dass PädagogInnen in den Modus der gemeinsamen Reflexion wenig eingeübt sind und dafür Formen und Wege gefunden werden mussten. Es kam immer wieder vor, dass die Fragen als Prüfungsfragen verstanden wurden (siehe oben). Manchmal stellte auch das fachsprachliche Register der Instrumente eine Hürde dar, die mithilfe der Fachberater*innen überwunden werden konnten. Es kam außerdem vor, dass die Auseinandersetzung mit den Fragen als zu aufwendig erlebt wurde. Dem wurde an manchen Stellen mit der Umwandlung der offenen Fragen in Checklisten entgegengewirkt.

Um diesen Unsicherheiten zu begegnen, war es die Aufgabe der BIG-Fachberater*innen darauf hinzuweisen, dass vieles von dem, was in den Instrumenten durch die Fragen thematisiert wird, bereits auf die eine oder andere Art in der Einrichtung oder in der Gruppe/Klasse realisiert wird. Damit wurde der Blick weg von den befürchteten eigenen Defiziten hin auf die vorhandenen Ressourcen gelenkt und der Raum für neue Entwicklungen geöffnet. Außerdem war es die vordringlichste Aufgabe der BIG-Fachberater*innen, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und glaubhaft zu machen, dass sie keine Kontrollfunktion innehaben. Es hatte sich für die BIG-Berater*innen bewährt, mit den Leiter*innen in einem engen Kontakt zu sein.

⁶ Die Instrumente sind im Handbuch zum reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen (Hrsg. Bildungsdirektion Wien et al. 2019) gesammelt und unter https://europabuero.wien/download/Wiener_Mehrsprachigkeits_Handbuch.pdf abrufbar.

4.3.1.3 Beratungskompetenz

Die Erfahrungen im BIG-Projekt zeigen, dass beim Einsatz nicht ausgebildeter Berater*innen die Grenzen zwischen Beratung, Moderation und Koordination verschwimmen und tendenziell die Beratung zugunsten der Koordination und Moderation zurücktritt. Es konnte aber auch beobachtet werden, dass jene Fachberater*innen, die bereits Praxis als Leiterin einer Einrichtung oder die sich als Führungskraft fortgebildet hatten, es leichter hatten, Prozessen und Dynamiken in Teams offen zu begegnen. Damit verweisen die Einblicke des BIG-Projekts auf zwei mögliche Ansätze in der Fachberatung, die im Kapitel 5 vorgestellt werden sollen: Der Einsatz speziell ausgebildeter Berater*innen oder aber der Einsatz von erfahrenen Leitungspersonen, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen weitergeben.

4.3.1.4 Stärken des BIG-Fachberater*innenteams

Die Fachberater*innen trafen sich regelmäßig, sowohl unter fachlicher Leitung als auch in rein kollegialen Settings, um Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam zu reflektieren. Die Möglichkeit der Intervision konnten die Fachberater*innen des Sprachförderzentrums der Bildungsdirektion Wien (SFZ) besonders leicht nutzen, da sie in derselben Einrichtung tätig waren und ohnehin in einem laufenden Austausch miteinander standen. Speziell bewährt hat sich dabei, dass das SFZ gleichzeitig eine Service- und Informationsstelle für Lehrende ist, wo alle Informationen Sprachförderung betreffend zusammenlaufen. Damit konnten Lehrer*innen von den BIG-Fachberater*innen nicht nur hinsichtlich didaktischer Fragen, sondern auch in Bezug auf schulorganisatorischer sowie schulrechtlicher Rahmenbedingungen und anderer relevanter Themen beraten werden.

4.3.1.5 Leitungskoaching

An der Projektschule, die im Bereich der Sekundarstufe I arbeitet, wurde Fachberatung als Unterstützung in einem schulübergreifenden Prozess erprobt. Ziel war es, auf allen Jahrgangsstufen Lehrer*innen anzuregen und anzuleiten, die Sprachen der Kinder im Fachunterricht einfließen zu lassen. Dieser Prozess wurde über knapp zwei Jahre geführt und gestaltete sich in folgenden Schritten:

- ausführliche Erhebungsgespräche der Fachberaterin mit der Leiterin, in denen das aktuelle Sprachkonzept der Schule erfasst und beschrieben wurde;
- darauf aufbauend die Definition eines attraktiven und umsetzbaren Entwicklungszieles für die Schule;
- Abstimmung des Ziels und Entwicklung eines Umsetzungsplanes durch die Leiterin in Kooperation mit dem SQA-Team in Begleitung der Fachberaterin;
- Erarbeitung eines Evaluationsinstruments, das von Lehrer*innen eingesetzt wird, durch die Fachberaterin in Abstimmung mit dem SQA-Team und der Leiterin;
- Bereitstellung von Fachwissen durch die Fachberaterin im Rahmen von Schulkonferenzen;
- Austausch der Zwischenergebnisse im Rahmen einer Schulkonferenz begleitet von der Fachberaterin;
- Beratung einzelner Jahrgangsteams in spezifischen Fragen;
- Präsentation der Evaluationsergebnisse und Ausblick auf die weitere Implementierung im Rahmen einer Schulkonferenz begleitet von der Fachberaterin.

Inhaltlich wurde das aktuelle Mehrsprachigkeitskonzept des *translanguaging* implementiert. Einen Einblick in das Konzept und seine Umsetzung an der Schule ist auf der Wissensplattform im BIG SK-AT Projekt (<https://sk-at.big-projects.eu/index.php/de/>) unter dem Stichwort „Translanguaging“ abrufbar.

4.3.2 Fachberatung an den Kindergärten – die Begleitung einer neuen Profession

An den Kindergärten arbeitete als BIG-Fachberaterin eine erfahrene Kindergartenleiterin und innerinstitutionelle Multiplikatorin für die Entwicklungsbereiche „Kinderrechte“ und „Forschendes Lernen“. Ihre Aufgabe war neben der Begleitung der Projektkindergärten in Fragen der Implementierung eines Mehrsprachigkeitsansatzes vor allem die fachliche Begleitung einer für das Projekt neu geschaffenen Berufsgruppe, der Sprachbegleiter*innen. Das waren extra für das Projekt aufgenommene Personen, die biographisch bedingt über mehrere Sprachen verfügten und deren Agenda es war, diese Sprachen im pädagogischen Alltag einbringen. Zu Beginn des Einsatzes dieser neuen Funktionsgruppe standen weniger fachliche Themen im Vordergrund, als vielmehr Fragen nach Rolle, Aufgabe und Position in den Teams der Kindergärten. Hier waren regelmäßige Abstimmungstreffen zwischen der Fachberaterin und der Dienstaufsicht hilfreich, in denen die Fachberaterin ihr Wissen weitergeben konnte und an gemeinsamen Perspektiven gearbeitet wurde.

Der Einsatz der BIG-Fachberaterin an drei Kindergärten hat sich in manchen Aspekten von jenem der BIG-Fachberater*innen an den Schulen unterschieden. Abgesehen von den unterschiedlichen Systemen, die auch eigene Lösungen erfordern, war ein wesentlicher Punkt, dass die Wiener Kinderfreunde im Rahmen des BIG-Projekts in den Projekteinrichtungen – zusätzlich zur Fachberatung – eine neue Funktionsgruppe erprobt haben. SprachbegleiterInnen haben an drei Standorten die Aufgabe, die Sprechfreude aller Kinder der Einrichtung zu fördern und sie in ihrer mehrsprachigen Identität zu stärken, indem sie als Fachkräfte

- die eigenen Sprachen im pädagogischen Alltag selbstverständlich einsetzen,
- für die Kinder Angebote in verschiedenen Sprachen machen,
- Kinder animieren, alle ihre mitgebrachten Sprachen zu benutzen.

Die BIG-Fachberaterin in den Kindergärten hatte die Aufgabe, die Sprachbegleiter*innen bei ihrem Einsatz zu leiten und sie ebenso wie die Kindergarten Teams bei den vielfältigen Herausforderungen zu unterstützen, die die Umsetzung einer mehrsprachigkeitsfreundlichen Pädagogik in den Einrichtungen mit sich brachte.

Als notwendige Rahmenbedingungen für die Arbeit als Fachberater*in an Kindergärten hat das Projekt gezeigt, dass es sinnvoll ist, dass

- die Fachberater*in über langjährige Erfahrungen und Wissen einer Leiter*in verfügt. Dadurch bringt sie Problemlösungskompetenz für Kindergarten Teams und Systemwissen mit.
- die Fachberater*in gerade in der Anfangszeit wöchentlich vor Ort sein kann, um offene Fragen und Konflikte in den Teams, die durch den Einsatz einer neuen Funktionsgruppe entstehen, zu bearbeiten, sowie auch Fragen und Spannungen zwischen Eltern und Teams zu klären, die durch die neue Ausrichtung der Kindergärten auf Mehrsprachigkeit hin entstehen.
- die Fachberater*n laufend die Kindergärten besucht und mit dem Team arbeitet. Bewährt hat sich ein Intervall von etwa sechs Wochen.

4.3.2.1 Erfahrungen aus der Praxis der Fachberaterin

Der Prozess der BIG-Fachberatung in Kindergärten verlief in zwei Phasen: In der ersten Phase suchte die BIG-Fachberaterin die Einrichtungen auf, informierte, orientierte und erhob die Situation vor Ort. In dieser Phase ging es um Auftrags- und Rollenklärung sowie um Zieldefinitionen. In der zweiten Phase wurde die BIG-Fachberaterin bei Bedarf gerufen und nahm zunehmend die beratende Rolle ein. Sie unterstützte Teams dabei, mit ihrer Hilfe eigene Lösungen zu finden. Sie zeigte auf, was schon alles an der Einrichtung passierte und benannte Phänomene, teilweise auch mit wissenschaftlichen Fachbegriffen.

Der Übergang von der ersten Phase zur zweiten Phase wurde für die Fachberaterin nicht nur dadurch sichtbar, dass sie zunehmend geholt wurde, sondern auch durch veränderte Fragestellungen. Fragen wie „Was tue ich, wenn ...?“ oder „Was soll ich tun?“ wurden zunehmend ersetzt durch Fragen wie „Was bewirke ich?“ oder „Wie wirkt es, wenn ...“. Durch die Begleitung der Fachberatung trat an die Stelle des Wunsches nach konkreten Anweisungen ein reflexiver Blick auf das eigene Tun und dessen Wirkung.

Die Fachberaterin hatte – in einem weit größeren Ausmaß als erwartet – Vermittlungsarbeit bei Unklarheiten und Konflikten leisten müssen und zwar einerseits zwischen der neuen Funktionsgruppe der SprachbegleiterInnen und den Kindergartenteams, andererseits zwischen Eltern und Kindergartenteams. Die Aufgabe der Fachberaterin war es, sprachliche Hürden zu überwinden, gegenseitiges Verständnis zu entwickeln und beim Treffen von Entscheidungen zu unterstützen. Spürbar war, dass sich im Verlaufe der Projektzeit das politische Klima in Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit deutlich verschlechterte. Zusätzlich hatte es während der Laufzeit des Projekts durch den Regierungswechsel im Dezember 2017 viele Neuerungen im Bildungswesen gegeben, die die Projektdynamik wesentlich beeinflussten. Das hat sich sowohl in den Kindergartenteams als auch bei den Eltern in Form von Verunsicherungen gezeigt.

Ein Haupteinsatzgebiet der Fachberaterin war die Beratung in Fragen der Zusammenarbeit mit Eltern. Durch die Arbeit mit der Fachberaterin wurden die Teams unterstützt, die Lebensumstände und Sichtweisen der Eltern zu erfassen und darauf entsprechend zu reagieren. Wenn zwischen der Leitung und den Familien eine größere soziale Distanz herrschte, dann konnte die Fachberaterin beobachten, dass diese sich nicht gehört fühlten und zu einem anderen Kindergartenträger wechselten.

„Wenn man nur auf Sprache schaut, ist es viel zu wenig. Wenn man nicht weiß, womit die Familien zu kämpfen haben und welche Visionen die Einzelnen oder auch die Familie haben, in welcher Generation die Einzelnen agieren, dann wird es schwierig.“
(Fachberaterin)

Wichtig war es außerdem, Eltern in Bezug auf Zukunftschancen und mögliche Bildungswege der Kinder zu beraten. Dabei könnten der Blick auf etwaige Ausbildungswege für die Eltern selbst zu eröffnet werden.

„Was dann [wenn über die Zukunftschancen der Kinder gesprochen wird] passieren kann, ist, dass die Mutter dann auch kommt und fragt, „Was könnte ich machen? Wo kann ich eine Ausbildung machen? Wie bekomme ich Matura? Wie bekomme ich eine Ausbildung?“ Systemisch gesehen, gehört das ja dazu! Weil Kinder bessere Chancen haben, wenn die Eltern gut ausgebildet sind, oder sich auch in Ausbildung befinden. Dann können Eltern eine Vorbildfunktion übernehmen!“ (Fachberaterin)

4.3.2.2 Erfolge der Fachberatung in den Kindergärten

Am Ende der ersten drei Jahre Projektzeit ist es gelungen, jeweils das gesamte Kindergartenteam in den Fragen der Mehrsprachigkeit sicherer zu machen, nicht nur die Pädagog*innen und die neue Funktionsgruppe der Sprachbegleiter*innen, sondern auch die Assistent*innen, die in der Regel nicht an Weiterbildungen teilnehmen können. Es konnte auch beobachtet werden, dass die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Thema der Mehrsprachigkeit und allen dazugehörigen Punkte (Gestaltung von Übergängen, Zusammenarbeit mit Eltern, Bewusstmachung von Vorurteilen und Diskriminierung), die Teams als Gesamtes stärkte. Schließlich gab es eine intensivere und bewusstere Zusammenarbeit mit den Eltern, sodass auch bei diesen eine zunehmende Sicherheit bemerkt werden konnte. Deutlich wurden diese Veränderungen in einer Befragung der Kindergartenteams im 3. Projektjahr. Dabei sollten die Pädagog*innen von den häufigsten Fragen der Eltern berichten und auch darüber, wie sie diesen begegneten. Es wurde deutlich, dass die Pädagog*innen im 3. Jahr den Anfragen der Eltern weitaus gelassener gegenüberstanden und sie mit sehr viel größerer Sicherheit beantworten konnten. Damit hatten sie das Vertrauen der Eltern gewinnen können, die nun auch ihrerseits die Trendwende im Kindergarten – weg von der Einsprachigkeit hin zur Mehrsprachigkeit – entspannter zur Kenntnis nahmen.

4.3.3 Wichtige Erkenntnisse für eine zukünftige Implementierung

Die Erfahrungen im BIG-Projekt machen das Potential von Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit deutlich und zeigen auf, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, damit Fachberatung nachhaltig dienlich sein kann. Damit Fachberater*innen für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wirksam werden können, braucht es eine eindeutige Verankerung in der Struktur und Hierarchie des Systems. Damit geht einher:

- Ein klarer Auftrag, verbunden mit einer Aufgaben- und Funktionsbeschreibung. Die Funktion der Fachberater*innen muss klar von der einer Dienstaufsicht getrennt sein, die Aufgaben dieser beiden Positionen sollten jedoch aufeinander bezogen werden, da sie ergänzende Perspektiven einnehmen.
- Eine systeminterne verbindliche Kommunikationsstruktur zwischen Fachberater*innen und Management ermöglicht einen regelmäßigen Austausch. Das fördert die Entwicklung eines gemeinsamen Bildes und damit das kooperative Zusammenwirken im Zusammenhang von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.
- Ein flexibler zeitlicher Rahmen ermöglicht, dass sich der Einsatz der Fachberater*innen am Bedarf vor Ort orientieren kann, sowohl was die Dauer als auch die Frequenz betrifft. Dabei ist im Blick zu behalten, dass zur Einleitung und Begleitung von Veränderungsprozessen Beratungseinheiten, die mehr als 6 Wochen auseinander liegen, ungünstig sein können.
- Eine eindeutige strukturelle Verortung der Fachberatung. An welcher Institution die Fachberatung angesiedelt ist, ist jedoch nicht unabhängig von ihrem Auftrag zu sehen. Ob das nun an einer Ausbildungsstelle oder an einer Servicestelle ist, ob im Qualitätsmanagement des Ministeriums, der Bildungsdirektion oder einer anderen Einrichtung, kann nur entschieden werden, wenn klar ist, welche Ziele damit verfolgt werden.

Im Folgenden werden verschiedene Modelle der strukturellen Verankerung von Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit aufgezeigt.

5 Möglichkeiten für die Umsetzung von Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Schulen

5.1 Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Innerhalb einer Reihe von Beratungsmöglichkeiten⁷ gibt es für Schulen bereits derzeit zwei Möglichkeiten, sich in Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung beraten zu lassen. Erstens können sie im Kontext von SQA Unterstützung durch *Entwicklungsberatung an Schulen (EBIS)* bekommen. Die sogenannten EBIS-Berater*innen erfüllen ein vom BMBWF entwickeltes Kompetenzprofil und verfügen „über umfangreiche Praxiserfahrung im Kontext ‚Beratung in Schulen‘ [...] – sei es auf der Ebene Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung oder im Bereich fachbezogene Unterrichtsentwicklung.“⁸ Zweitens gibt es Schulentwicklungsberater*innen. Sie werden von Pädagogischen Hochschulen gezielt ausgebildet (sowohl an der Pädagogischen Hochschule Wien⁹ als auch an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems¹⁰) und sind eine Ressource, auf die im Rahmen von SCHILFs zurückgegriffen werden kann.

Überprüft man nun diese Angebote auf den Bereich der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, muss festgestellt werden, dass es hier Ausbaumöglichkeiten gibt. Sowohl in den Ausbildungen zur Schulentwicklungsberater*in an der PH Wien und der KPH Wien/Krems als auch im Kompetenzprofil der EBIS-Berater*innen fehlen für diesen Bereich relevante Inhalte. Der Blick auf die Liste der EBIS-Berater*innen¹¹ zeigt, dass von 160 EBIS-Berater*innen in Österreich lediglich acht Berater*innen zum Thema *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit* arbeiten, fünf davon in Wien.

In Anbetracht der hohen Anzahl migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsender Kinder in Wien, erscheint es notwendig diesen Bereich in der Schulentwicklung stärker fachwissenschaftlich zu fundieren. Das könnte folgendermaßen verlaufen:

1. Relevante Inhalte sollten Teil der Ausbildung der Schulentwicklungsberater*innen an Pädagogischen Hochschulen werden.
2. Es sollten gezielt EBIS-Berater*innen mit einer fachlich fundierten Spezifizierung im Bereich migrationsbedingter Mehrsprachigkeit angeworben werden, z. B. unter erfahrenen Schulleiter*innen.
3. Für konkrete Unterrichtsentwicklungsprozesse sollte ein Expert*innenpool eingerichtet werden, auf das SchulentwicklungsberaterInnen für Workshops vor Ort zurückgreifen können. Hier wäre es wichtig, den Zugang – vor allem was die zeitliche Nähe betrifft – niederschwellig zu gestalten. Planungen über ein Jahr im Voraus stehen der Notwendigkeit in Beratungsprozessen im Weg, kurzfristig auf Fragen, die sich in Teams stellen, einzugehen und damit Entwicklungsprozesse dynamisch zu unterstützen.

⁷ Das Beratungsangebot an Schulen ist übersichtlich zusammengestellt in einer Broschüre des Bundesministeriums für Bildung, *Beratung an und für Schulen. Informationsmaterial für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen*, Wien 2016.

⁸ <http://www.sqa.at/course/view.php?id=45>

⁹ <https://www.phwien.ac.at/28-hochschullehrgaenge-und-fortbildungsangebot/lehrgaenge/2610-schulentwicklungsberatung>

¹⁰ <https://www.kphvie.ac.at/?id=2176>

¹¹ <http://www.sqa.at/mod/data/view.php?id=239>

5.2 Beratung aus der Praxis für die Praxis durch ein Netzwerk an Expert*innen

Ein interessantes Modell von Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bietet das *International Schools Network*¹² an, das unter dem Motto *Transforming education for multilingual learners* steht. Es handelt sich um ein Schulnetzwerk in den USA, dessen Schulen sich auf die Arbeit mit Schüler*innen spezialisiert haben, die erst in den letzten Jahren in die USA eingereist sind. Ziel des Netzwerks ist es, diesen Schüler*innen eine Alternative zur Stigmatisierung zu bieten und ihnen die Möglichkeit zu geben, von Beginn an am „normalen“ Unterricht zu partizipieren und von ihm zu profitieren. In diesen Schulen verstehen sich alle Lehrenden gleichzeitig als Sprach- und Fachlehrende. Das Lernen findet in einem heterogenen, lernerzentrierten, kooperativen und handlungsorientierten Unterrichtsetting statt und ist von Beginn an als Fachunterricht konzipiert, der sich auf die sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen einstellt. Das Unterrichtsprogramm ist mit einem ganzheitlichen Zugang zu Bildung und Erziehung (*education*) verbunden, wobei im Zentrum steht, dass die Schulen den neu ankommenden Schüler*innen Halt und Sicherheit bieten, indem diese Teil der Gemeinschaft werden können. Die fünf Leitprinzipien der Netzwerkschulen sind:

- Heterogenität und Zusammenarbeit,
- erfahrungsbezogenes Lernen,
- Sprache inhaltsbezogen unterrichten,
- lokale Autonomie und Verantwortung sowie
- ein gemeinsames Bild von Lernen.

Letzteres, das gemeinsame Bild von Lernen, gründet sich in der Annahme, dass alle Mitglieder einer Gemeinschaft am besten lernen, wenn sie in authentischen, von Lehrenden wie Lernenden konsequent durchgeführten sowie für Schüler*innen relevanten und kooperativen Projekten arbeiten, in die die verschiedenen Perspektiven der Lernenden wie der Lehrenden integriert sind.

Wenn sich nun Schulen, die nicht Teil dieses Netzwerk sind, dafür interessieren, wie mehrsprachig werdende SchülerInnen in ihren Lernprozessen effektiv unterstützt werden können, bietet das Netzwerk Beratung an¹³, die in vier Schritten strukturiert ist. Zu Beginn des Prozesses wird eine Erhebung der Situation an der Schule empfohlen. Dafür besucht ein *senior member* des Netzwerk-Teams die Schule und beobachtet gemeinsam mit der Leitung den Unterricht und identifiziert in Übereinstimmung mit ihr Schlüsselbereiche der Entwicklung. Darauf aufbauend werden Ziele vereinbart, die die Basis für die folgenden Beratungseinheiten und Workshops darstellen.

In einem Führungskoaching wird die Leitung bzw. das Leitungsteam dabei gestärkt Strukturen zu entwickeln, die mehrsprachig werdende Schüler*innen bei ihren Lernerfolgen unterstützen und gegebenenfalls Praktiken, die sich bereits an anderen Schulen bewährt haben, an die Schule anzupassen. Hier kann das Gesamtkonzept der Schule im Fokus sein, die Abstimmung der Stundenpläne oder aber der Aufbau von Lehrer*innenteams wie auch von Kommunikations- und Koordinationsstrukturen, sodass die Teams effektiv zusammenarbeiten können. Das Führungskoaching erfolgt im *International Schools Network* durch ehemalige oder noch amtierende LeiterInnen, denen an ihren Schulen bereits gelungen ist,

¹² <http://internationalsnps.org/school-support-services/school-map/international-high-school-pages/the-international-high-school-at-prospect-heights/>

¹³ <http://internationalsnps.org/consulting-services/professional-development-consulting/>

Veränderungsprozesse zugunsten migrationsbedingt mehrsprachiger SchülerInnen zu erreichen.

Unterrichtsberater*innen sind selbst erfolgreiche Lehrende an Schulen des Netzwerkes und spielen in den Veränderungsprozessen eine zentrale Rolle. Sie arbeiten in enger Absprache mit der Leitung und unterstützen kleine Gruppe von LehrerInnen, ihre Praxis zu verbessern. Die UnterrichtsberaterInnen beobachten Unterricht, geben Feedback und wirken bei der Planung von Unterrichtsgestaltung mit. Dabei schauen sie auf die Ressourcen und Stärken des Schulteams. Oft arbeiten die Berater*innen mit den engagiertesten und erfolgreichsten Unterrichtenden an den Schulen, die dann in weiterer Folge ein Vorbild sind und Multiplikator*innenfunktion innerhalb des Schulteams übernehmen.

Es gibt im *International Schools Network* eine breite Auswahl an Workshops, auf die Schulen zurückgreifen können. Das Angebot richtet sich dabei auch danach, ob diese Workshops bereits nachweisbare Effekte an anderen Schulstandorten gezeigt haben. Begleitend dazu gibt es eine zweitägige Sommer-Akademie, Workshops für Trainer*innen und Berater*innen, über eine Web-Plattform Zugang zu einem Curriculum und zu Unterrichtsbeispielen sowie eine Evaluation der Wirkung am Ende des Beratungsprozesses.

In diesem Modell finden sich einige Aspekte, die für eine Umsetzung in Wien interessant sein können. Zum einen erscheint die Trennung zwischen Leitung coaching durch versierte Schulleiter*innen und Unterrichtsberatung durch kundige Lehrende als sinnvoll. Mit Blick auf die Erfahrungen im Rahmen des BIG-Projekts lässt sich feststellen, dass die BIG-Fachberater*innen an den Schulen die Rolle der Unterrichtsberatung erfolgreich ausgefüllt haben. Veränderungsprozesse auf der Ebene der Schulentwicklung wurden erst durch ein Leitung coaching ermöglicht.

In den Schulen könnte eine Erweiterung eines bereits laufenden Projekts ins Auge gefasst werden. Auch in Österreich existiert seit 2008 unter dem Namen voXmi (Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben) ein Netzwerk von unterschiedlichen Schulen, das sich der Mehrsprachigkeit widmet. voXmi-Schulen verstehen sich als sprachenfreundliche Schulen, in denen alle Sprachen gleich viel wert sind¹⁴. voXmi-Schulen verfolgen das Anliegen, die „Sprachkompetenzen [der Schüler*innen] zu erkennen und zu fördern“, auch „weil es für unsere Gesellschaft von größter Bedeutung“¹⁵ ist. Umgesetzt wird diese Haltung durch:

- „die Wertschätzung und Pflege aller Sprachen der Schüler/-innen, z. B. der Familiensprachen, Zweitsprachen, Fremdsprachen, ...
- ein reiches Angebot an Sprach(en)unterricht in allen Facetten,
- sprachbewussten Unterricht in allen Fächern zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen.“ (Hervorhebung im Text)¹⁶

voXmi ist ein Angebot, das sich vor allem an die Schulen des Netzwerkes richtet und „Unterstützung, Schulung und Beratung im Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt“¹⁷ bietet. Dazu gehört, dass die voXmi-Schulen ihre Aktivitäten auf einem Blog der Homepage dokumentieren und dass sie sich im Rahmen von Bundesseminaren und regionalen Treffen austauschen und vernetzen. Schließlich kann man sich als voXmi-Schule zertifizieren lassen und damit die besondere Expertise nach außen belegen.

¹⁴ <http://www.voxmi.at/voxmi/>

¹⁵ Ebda.

¹⁶ Ebda.

¹⁷ Ebda.

Auf persönliche Anfrage¹⁸, wie das Angebot der Beratung im Rahmen von voXmi realisiert wird, wurde deutlich, dass an dieser Stelle aufgrund von fehlenden Ressourcen noch Entwicklungsbedarf besteht. Es scheint sinnvoll, hier ein ähnliches Modell wie das des *International Schools Network* anzudenken, bei dem erfahrene und erfolgreiche Leiter*innen und Lehrer*innen selbst in die Berater*innenrolle schlüpfen, und hierzu Weiterbildungsangebote durch die Pädagogischen Hochschulen bekommen.

¹⁸ Gespräch mit Ursula Maurič am 22. Mai 2019.

Literatur

- Albrecht, Ralf (2017), Beratungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Auf die Haltung kommt es an!, in: *KONTEXT 48/1*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 45 – 64.
- Bartik, Herbert/Doris Fröschl/Johannes Lutter (2015), *Beschäftigungssituation und Problemlagen von MigrantInnen – Exploration des Status quo in Wien. Report*, Europaforum Wien im Auftrag der Arbeiterkammer Wien.
https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Beschaefigungssituation_von_MigrantInnen_2015.pdf (15. Juli 2019)
- Bildungsdirektion Wien/Österreichische Kinderfreunde 2019, Handbuch zum reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit an Kindergärten und Schulen. Basiswissen und Reflexionsbögen zur Förderung institutioneller Mehrsprachigkeit. Wien.
https://europabuero.wien/download/Wiener_Mehrsprachigkeits_Handbuch.pdf (16. Juli 2020)
- Bundesministerium für Bildung (2016), *Beratung an und für Schulen. Informationsmaterialien für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen*, Wien.
http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Beratung_an_fuer_Schulen_-_Beratungsbroschuere.pdf (16. Juli 2020)
- Buchacher, Walter u.a. (2012), *Das Beratungsgespräch. Skills und Tools für die Fachberatung*, Wien: Linde.
- Gächter, August (2007), Richtig über soziale Mobilität reden, in: Reithofer, Robert (Hrsg.): *GegenWelten*, Graz: ISOP, 381-396.
- Gibbons, Pauline (2015): *scaffolding language. scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. Second Edition*. Portsmouth: Heinemann.
- Hattie, John A. C. (2009), *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating achievement*, London & New York: Routledge.
- Kratzmann, Tanja/Julia Bode (2016), *Handreichung für Fachberaterinnen und Fachberater. Ergänzung zum Qualifizierungsmaterial „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“* (Best u.a. 2015), Deutsches Jugendinstitut.
- Klein, Rosemarie/Gerhard Reutter (2011), *Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis*, Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung.
- Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität (o.J.) (Hrsg.), *Wiener Integrations- und Diversitätsmonitor 2013 – 2016*.
<https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/monitor-2016.pdf> (15. Juli 2019)
- Stadler, Bettina/Beatrix Wiedenhofer-Galik (2011), *Dequalifizierung von Migrantinnen und Migranten am österreichischen Arbeitsmarkt. Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung*, in: *Statistische Nachrichten* 5/2011, 383 – 399.
http://pic.statistik.at/web_de/static/dequalifizierung_von_migrantinnen_und_migranten_am_oesterreichischen_arbei_064155.pdf (15. Juli 2019)
- Stadt Wien – Integration und Diversität (2019), *Migrantinnen und Migranten in Wien 2019. Daten und Fakten*. Wien. <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/daten-fakten-migrantinnen.pdf> (15. Juli 2019)
- Oberwimmer, Konrad/Stefan Vogtenhuber/Lorenz Lassnigg/Claudia Schreiner (Hrsg.) 2018, *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*, Graz: Leykam, 2019 <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4> (15. Juli 2019)

Wildemann, Anja (2019), Erst Deutsch - und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen. In: ÖDaF, Heft 1+2 2019, 35 Jg., S. 33-47.