



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Migrantenkinder in Sonderschulen – Der Zusammenhang zwischen mangelnden Deutschkenntnissen und sonderpädagogischem Förderbedarf“

Verfasserin

Sabina Laksmi Rana

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. Inci Dirim

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei jenen Personen bedanken, die mich während meines Studiums ganz besonders unterstützt haben:

Von Herzen danke ich meinen Eltern Brigitte und Himal Rana, die mir durch ihre vielseitige Unterstützung das Studium ermöglicht haben, sowie meiner Großmutter Charlotte Streitmaier, die mich immer wieder finanziell unterstützt hat. Ein weiterer Dank gebührt meiner Schwester Laya Rana, die während meines Studiums immer für mich da war und mir mit wertvollen Ratschlägen zur Seite stand und steht. Ebenso danke ich meinem Bruder Raymond Rana, der immer ein offenes Ohr für meine Anliegen hatte.

Ganz besonders bedanke ich mich bei Benedikt Baumgartner für seine liebevolle Unterstützung. Bei der Entstehung der Diplomarbeit war er mir, insbesondere beim empirischen Teil, eine große Hilfe.

Ein großer Dank geht an Elisabeth Ziegerhofer für ihr mitfühlendes Verständnis, das Korrekturlesen und die fröhliche Zeit, die wir gemeinsam unter einem Dach verbracht haben.

Bei Kathrin Bergant bedanke ich mich für ihre fachliche Unterstützung während des Studiums und für unsere langjährige gute Freundschaft.

Ein weiterer Dank geht an die im Rahmen dieser Diplomarbeit befragten PädagogInnen für die Bereitschaft, sich interviewen zu lassen.

Schließlich bedanke ich mich recht herzlich bei meiner Betreuerin Frau Prof. Mag. Dr. Dirim Inci für die fachkundige, stets freundliche Unterstützung und die hilfreichen konstruktiven Ratschläge während des Diplomarbeitsprozesses.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	1
I. Annäherung an die Problemstellung	1
II. Fragestellung	4
III. Methodisches Vorgehen	4
IV. Aufbau der Arbeit und Überblick	5
THEORETISCHER TEIL	7
1. Migration und Schule	8
1.1. Migration in Österreich und ihre historische Entwicklung seit dem Zweiten Weltkrieg	8
1.2. Geschichte der Anpassung des österreichischen Bildungswesens an SchülerInnen mit Migrationshintergrund	9
1.3. SchülerInnen mit Migrationshintergrund	10
1.3.1. Statistische Auffälligkeiten	14
1.3.2. Schulrechtliche Rahmenbedingungen	16
1.4. Bildungschancen von Migrantenkindern.....	18
1.4.1. Individuelle Erklärungsebene.....	20
1.4.2. Die Gruppenebene.....	23
1.4.3. Die gesellschaftliche Ebene	25
1.4.4. Institutionelle Diskriminierung	27
2. Sonderschule als Lösung?	29
2.1. Lernbehinderung	29
2.1.1. Definition und Abgrenzung.....	30
2.1.2. Wie zeigen sich Lernbehinderungen?	33
2.1.3. Ursachen.....	34

2.2.	Sonderpädagogischer Förderbedarf.....	36
2.2.1.	Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	38
2.2.2.	Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	41
2.3.	Sonderschulwesen in Österreich	46
2.3.1.	Die allgemeine Sonderschule.....	47
2.3.2.	Das sonderpädagogische Zentrum	48
3.	Sprachliche Situation von Kindern mit Migrationshintergrund.....	50
3.1.	Sprachliche Situation der „Ersten Generation“	50
3.2.	Sprachliche Situation der „Zweiten Generation“	51
3.3.	Zweisprachigkeit	54
4.	Maßnahmen für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache.....	56
4.1.	Deutsch als Zweitsprache.....	56
4.2.	Muttersprachlicher Unterricht	57
4.3.	Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“	60
	EMPIRISCHER TEIL	62
5.	Darstellung der Erhebungsmethode.....	63
5.1.	Qualitative Forschung	63
5.2.	Fallstudie und Stichprobenauswahl.....	66
5.2.1.	Angaben zu den Interviewpartnern	67
5.3.	Interviews	68
5.3.1.	Das problemzentrierte Interview.....	70
5.3.2.	Das Experteninterview	71
5.4.	Transkription	72
6.	Darstellung der Auswertungsmethode	73
6.1.	Qualitative Inhaltsanalyse	73
6.2.	Kategorienbildung.....	73

6.3. Auswertung des Materials	85
7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	86
7.1. Sprachliche Situation im Unterricht	87
7.2. Sprachliche Situation in der Familie	88
7.3. Zusammenhang zwischen familiären Faktoren und sonderpädagogischem Förderbedarf.....	90
7.4. Zusammenhang zwischen Sprachdefizit und sonderpädagogischem Förderbedarf.....	93
7.5. Frustration und geminderte Motivation aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse.....	97
7.6. Beurteilung der Kinder	99
7.7. Beurteilung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund	101
7.8. Zu Unrecht in der Sonderschule?	103
8. Zusammenfassung und Ausblick	106
LITERATURVERZEICHNIS.....	112
ANHANG	121
Transkription Interviews	121
Interview 1	121
Interview 2	129
Interview 3	135
Interview 4	141
Interview 5	145
Kodierbögen der Inhaltsanalyse	152
Interview 2	152
Interview 3	168
Interview 4	177
Interview 5	185

Kurzzusammenfassung.....	199
Abstract.....	200
Lebenslauf.....	201

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Quelle: Statistik Austria (2010/11): Schüler und SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Jahr 2010/11.	13
Abbildung 2: Quelle: Mörwald, B./ Stender, J. (2009, 10): Leitfaden für Integration in Wien. Wien.....	44
Abbildung 3: Quelle: Mayring (2007, 60): Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.	76

EINLEITUNG

I. Annäherung an die Problemstellung

Der unterdurchschnittliche Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache wurde in den letzten Jahren immer mehr zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Untersuchungen. Betrachtet man die Zahlen der österreichischen Schulstatistik so wird erkennbar, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen deutlich überrepräsentiert sind. In den selektiven AHS ist ihr Anteil jedoch unterdurchschnittlich (Lassnig/ Vogtenhuber 2009, 41).

Laut Angaben der OECD Länderprüfung für Migration und Bildung sind die schulischen Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen schulischer Bildung schwächer als die ihrer MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund (ebd.). Nicht zuletzt zeigten die Ergebnisse der PISA-Studie 2006, dass in Österreich der Leistungsrückstand von MigrantInnen zweiter Generation gegenüber ihren einheimischen MitschülerInnen zu den größten unter den OECD-Ländern zählt (Nusche/Shewbridge/Lamhauge-Rasmussen 2009, 18).

Als Ursachen für Lernmisserfolg werden immer wieder soziale, sprachlich-kulturelle und ökonomische Benachteiligungen und eine damit einhergehende mangelnde Lernförderung im familiären Umfeld genannt (Luciak 2008, 36). Schulische Probleme von Kindern mit Migrationshintergrund ergeben sich sozusagen aus unterschiedlichen Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen. In weiterer Folge können sich diese in ihrer Schwere steigern und verschiedene Ausformungen annehmen.

Der Fokus meines Forschungsvorhabens liegt auf Migrant*innenkindern, die eine allgemeine Sonderschule in Wien besuchen. Die Überrepräsentanz von Migrant*innenkindern und -jugendlichen in Sonderschulen, ist in Österreich, sowie auch in anderen europäischen Ländern, ein bekanntes Phänomen (Luciak 2008, 46).

Voraussetzung für den Besuch einer Sonderschule ist die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) und die Einschulung in die Sonderschule auf

Wunsch der Eltern. Ein SPF wird dann genehmigt, wenn ein Kind aufgrund einer physischen oder psychischen Behinderung dem Unterricht in einer Volks-, Hauptschule oder einer Polytechnischen Schule ohne besondere Förderung nicht folgen kann.

Dass die wesentliche Funktion einer allgemeinen Sonderschule in der Entlastung der Grund- und Hauptschulen liegt, findet in deutschen Studien immer wieder Erwähnung (Deimann 2004, Gomolla/Radtke 2009). Demgemäß können sich Grundschulen von, als unpassend geltenden, SchülerInnen entlasten, um einen ungestörten Unterrichtsablauf zu ermöglichen.

Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke untersuchten Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. Laut Gomolla ([2010], 6) beginnt die negative Karriere eines Migrantenkindes vermehrt bereits beim Eintritt in die Schule, indem es erst gar nicht regulär eingeschult wird. Diesbezüglich schreibt sie (ebd.), dass mangelnde Deutschkenntnisse unter anderem in schulärztlichen Untersuchungen als Signal dienen „...die Kinder einem gründlicheren Einschulungstest zu unterziehen, als es allgemein üblich ist“. Diese Vorgehensweise gründet offensichtlich in der Annahme der PädagogInnen, dass mit mangelnden Sprachkenntnissen andere Schwierigkeiten beim Kind einhergehen, so Gomolla (ebd.). Obwohl die Feststellung eines SPF aufgrund von Sprachdefiziten offiziell verhindert wird, werden diese immer wieder als ein wichtiger Indikator für den überproportionalen Anteil von Migrantenkindern an Sonderschulen genannt. Hierzu schreibt Stefan Jeuk (2004, 3), dass sprachliche Defizite oftmals als Eigenschaft eines Kindes definiert werden, „...ohne dass die Lern- und Lebensbedingungen hinreichend reflektiert werden.“ In diesem Zusammenhang stellte auch Gomolla ([2010], 6) in ihrer Untersuchung fest, dass die sprachliche Bildungsvoraussetzung von Migrantenkindern bei dem Verfahren zur Feststellung eines SPF tendenziell ignoriert wurde. In den, von der Autorin geführten, Interviews, in denen die PädagogInnen die schwerwiegenden Lernstörungen der Kinder begründen, gehört der Sprachstand der Kinder dennoch zu den zentralen Argumenten (ebd.).

Ferner werden in der OECD-Länderprüfung für Österreich Bedenken geäußert, „...dass einige Kinder mit schwachen Deutschkenntnissen gelegentlich eher als 'nicht schulreif' eingestuft werden könnten“ (Nusche/Shewbridge/Lamhauge-Rasmussen 2009, 25).

Kinder mit „schwachen“ Kenntnissen der deutschen Sprache sollten direkt in die Volksschule eingeschult werden, wo ihnen eine ausreichende Förderung in Deutsch zukommen sollte (ebd.). Diesbezüglich wurde jedoch festgestellt, dass die politischen Maßnahmen und Programme für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht effektiv genug in ihrer Wirkung sind (Dirim/Mecheril/Melter 2010, 22, zit .n. OECD 2009, 17).

In diesem Zusammenhang schreibt Paul Mecheril et al. (2010, 22f. zit. n. Klemm 2004) in dem Buch „Migrationspädagogik“ folgendes:

„Einige Staaten unterstützen die Schüler/innen in einer Weise, die dazu beiträgt, dass »Migrationshintergrund« und das Familieneinkommen keinen wesentlichen Einfluss auf die Schulzeugnisse und damit auf die Verteilung gesellschaftlicher Chancen haben“.

Mecheril (ebd.) betont in weiterer Folge, dass eine der Aufgaben und Verantwortung der Schule einer demokratischen Gesellschaft darin besteht, dass Faktoren wie »Migrationshintergrund« nicht zu einer systematischen Schlechter-Stellung führen.

Laut Jeuk (2004, 3) können Sprachschwierigkeiten im Laufe der Schulzeit nicht immer kompensiert werden. Zudem geht er davon aus, dass Grundschulen oftmals mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder, im Zusammenhang mit zunehmenden Klassengrößen, überfordert sind. „So werden viele Kinder mit Migrationshintergrund bereits vor oder im Laufe der Grundschulzeit an eine Sonderschule überwiesen“ (ebd., 6).

Um eine Sprache lernen zu können, müssen die Rahmenbedingungen günstig sein. In diesem Sinne leitet Jeuk in seiner Untersuchung eine Konsequenz für die Sonderpädagogik ab, indem er folgende Frage aufwirft: „Wenn die Umwelt bzw. die Bildungseinrichtungen jedoch die nötige Sprachanregung nicht bereitstellen können, ist dann die Sonderpädagogik zuständig?“ (Jeuk 2004, 5). An diese von Jeuk formulierte Frage knüpft die vorliegende Arbeit an.

II. Fragestellung

Die Diskrepanz zwischen bildungspolitischen integrativen Maßnahmen und aktuellen statistischen Ergebnissen, haben mich dazu veranlasst den Ursachen der Überrepräsentanz von Migrantenkindern in Sonderschulen nachzugehen. Hierbei handelt es sich um ein komplexes Netz vielfältiger Einflüsse, die letztendlich zu einer Beschulung in einer Sonderschule führen.

Kronig, Haeberlin und Eckhart (2007, 22) gehen davon aus, dass Migrantenkinder mit Schulproblemen in die Zuständigkeit zweier pädagogischer Spezialdisziplinen fallen. Zum einen würden sie von der interkulturellen Pädagogik als Kinder mit einer fremden Kultur beschrieben. Zum anderen nehme sie die Heil- und Sonderpädagogik offenbar seit Jahrzehnten in erster Linie als „lernbehindert“ wahr. „Durch die beiden Eigenschaften 'andere Kultur' und 'Schulschwierigkeiten' unterscheiden sich schulleistungsschwache Immigrantenkinder von anderen Kindern“ (ebd.).

Aus der Darstellung im vorherigen Kapitel resultiert meine Annahme, dass Migrantenkinder häufig zu Unrecht in Sonderschulen eingeschult werden. Folglich vermute ich, dass Kinder mit Migrationshintergrund oftmals keine eindeutige Lernbehinderung aufweisen, sondern unter anderem ihre geringen Kenntnisse der deutschen Sprache dazu führen, dass sie als „lernbehindert“ eingestuft werden. Wie bereits Gomolla (2007, 135) schreibt, ist nicht davon auszugehen, dass diese Gruppe von Kindern an einer „...wachsenden kollektiven Reifeverzögerung leidet“. Demzufolge schließt sich die Frage an, in welcher Weise mangelnde Deutschkenntnisse für einen sonderpädagogischen Förderbedarf verantwortlich sein können. Diese Frage ist deshalb von Bedeutung, da ein Defizit in der Beherrschung der deutschen Sprache, nicht als Hinweis für eine Entwicklungsverzögerung gelten darf. Vielmehr ließe dies auf eine Selektionspraktik der Schulen schließen.

III. Methodisches Vorgehen

Die komplexe Thematik dieser Diplomarbeit erfordert einen offenen Zugang zu dem Forschungsgegenstand. Demzufolge erscheint mir die qualitative Datenerhebung als geeignete Methode, sich der Fragestellung anzunähern. Um die Forschungsfrage dieser

Diplomarbeit beantworten zu können, sollen jene Personen befragt werden, die einen Einblick in die schulischen Entscheidungspraktiken im Zusammenhang mit der Einleitung und der Durchführung des Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs haben. Der Fokus liegt hierbei auf einer allgemeinen Sonderschule in Wien mit einem relativ hohen Anteil an Migrantenkindern. Um die Deutungs- und Handlungsmuster der Akteure im schulischen Handlungsfeld systematisch erfassen, beschreiben und interpretieren zu können, werden Leitfadeninterviews eingesetzt.

Anhand der Interviews sollen Handlungs- und Begründungsmuster herausgearbeitet werden, um herauszufinden, ob und in welcher Weise ein SPF mit mangelnden Deutschkenntnissen gerechtfertigt wird. Die Auswertung der Interviews erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse.

IV. Aufbau der Arbeit und Überblick

Die vorliegende Diplomarbeit wird in einen theoretischen und einen empirischen Teil unterteilt.

Der theoretische Teil gliedert sich in 4 Kapitel. Das **erste Kapitel** gewährt einen Einblick in das Thema Migration und Schule. Hierbei erfolgt zuerst eine Einführung in die historische Entwicklung der österreichischen Migration. Im Zusammenhang mit der Migrationsbewegung war das österreichische Schulsystem gefordert, ein spezifisches Angebot für die Kinder der Einwanderer und Einwanderinnen bereit zu stellen bzw. die tradierten Vorgehensweisen im Zuge der Heterogenisierung der SchülerInnenschaft ganz zu verändern. Wie sich das Bildungssystem an diese neue Schülergruppe anpasste, wird im weiteren Verlauf thematisiert. Anschließend wird der Begriff „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ definiert, darauf eingegangen, wie sich diese in den verschiedenen Schulformen verteilen und die schulrechtlichen Rahmenbedingungen werden erläutert. An den Zahlen der österreichischen Schulstatistik wird die Selektivität des österreichischen Bildungssystems erkennbar. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Darstellung über die Bildungschancen von Migrantenkindern und -jugendlichen im österreichischen Schulsystem. Hierbei wird deutlich, dass es sich um eine benachteiligende Bildungssituation handelt, die sich aus der Zusammenwirkung

vielerlei Faktoren ergibt. Erklärungsansätze für die schulischen Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien werden in den nachfolgenden Unterkapiteln erläutert. Da es gilt, sich im Zuge des Forschungsvorhabens auf Migrantenkinder zu konzentrieren, die als lernbeeinträchtigt oder lernbehindert betrachtet werden, erfolgt im **zweiten Kapitel** eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lernbehinderung. Hierbei werden zum einen verschiedene Definitionen erläutert. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, woran man Lernbeeinträchtigungen erkennt und welche Ursachen diese haben können.

Danach wird darauf eingegangen, welche Fördermaßnahmen, das österreichische Bildungssystem für Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung vorsieht. Im Zuge dessen wird zunächst der sonderpädagogische Förderbedarf näher beleuchtet und erklärt wie dieser festgestellt wird. Des Weiteren wird das österreichische Sonderschulwesen vorgestellt.

Im **dritten Kapitel** wird die sprachliche Situation von Migrantenkinder näher beleuchtet. Zum Abschluss des theoretischen Teils werden im **vierten Kapitel** die Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vorgestellt.

Der empirische Teil gliedert sich in drei Kapitel. Im **fünften Kapitel** wird zunächst die Erhebungsmethode dargestellt. Dabei erfolgt vorher eine Einführung in die qualitative Forschung und die Fallstudie. Danach wird der Leitfaden der Interviews veranschaulicht und die Wahl für diese Erhebungsmethode begründet.

Im **sechsten Kapitel** wird die Auswertungsmethode dargestellt. Nach einer Darstellung der qualitativen Inhaltsanalyse und der Kategorienbildung werden im **siebten Kapitel** die Ergebnisse der Inhaltsanalyse interpretiert und diskutiert. Im **achten Kapitel** bilden Resümee und Ausblick den Abschluss dieser Arbeit.

THEORETISCHER TEIL

1. Migration und Schule

1.1. Migration in Österreich und ihre historische Entwicklung seit dem Zweiten Weltkrieg

Ein entscheidender Teil der österreichischen Einwanderungspolitik betrifft die sogenannten GastarbeiterInnen, welche in den 1960er Jahren, ursprünglich für einen vorübergehenden Aufenthalt, nach Österreich kamen. Im Laufe der Zeit entschlossen sich jedoch viele der ArbeiterInnen, die großteils aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien stammten, länger zu bleiben und Familienangehörige nachzuholen (Faßmann 1992, 13). Dies bewirkte gleichzeitig eine Erhöhung des Kinderanteils in der Zeit zwischen 1971 und 1981. In Folge dessen sah sich Österreich erstmals mit der Herausforderung konfrontiert, ausländische Kinder und Jugendliche in das österreichische Bildungs- und Berufsausbildungssystem zu integrieren (Bauer 2008, 6).

Bedingt durch den Fall des Eisernen Vorhangs und der Kriege und Vertreibungen im ehemaligen Jugoslawien, in Afghanistan und Tschetschenien, kam es zwischen 1989 und 1993 nahezu zu einer Verdoppelung der AusländerInnenzahlen (Bauer 2008, 7f.). Mitte der 90er gab es jedoch wieder einen Rückgang dieses sprunghaften Anstiegs, da die Politik die Beschäftigungs- und Aufenthaltsgesetze verschärfte (ebd.8). Die stärkere Nachfrage nach Arbeitskräften im Jahr 1998, hatte jedoch eine Änderung der Zuwanderungspolitik und somit einen weiteren Anstieg der Zuwanderung zur Folge (Nusche et al. 2009, 15). Ab der Jahrtausendwende und vor allem durch die EU-Erweiterung 2004 stieg die Zuwanderung aus dem EU-Raum deutlich an (ebd.). Ein, im Jänner 2006 beschlossenes, Zuwanderungsgesetz erschwerte Familienzusammenführungen oder -gründungen, indem es „...von einer unterstützenden Person in Österreich den Nachweis eines auf oder über dem Mindestlohn liegenden regelmäßigen Einkommens verlangt“ (ebd.). Des Weiteren wurde durch dieses Gesetz der Zugang zur österreichischen Staatsbürgerschaft erschwert.

Wie in anderen Ländern lassen sich die ZuwandererInnen auch in Österreich hauptsächlich in Städten oder Stadtgebieten nieder. Im Vergleich zu den anderen österreichischen Bundesländern ist Wien jene Stadt mit dem bei weitem höchsten Anteil an ZuwandererInnen in der Bevölkerung. Im Jahr 2009 lebten durchschnittlich 1,468 Millionen (17,8% der Bevölkerung) Personen mit Migrationshintergrund in Österreich. Davon gehören 1,082 Millionen der „ersten Generation“ an. Die übrigen 385,500 Personen sind in Österreich geboren und zählen somit zur „zweiten Generation“.

Die größten Gruppen von MigrantInnen stammen aus Deutschland, Serbien/Montenegro und dem Kosovo, gefolgt von der Türkei, Bosnien/Herzegowina, Kroatien, Rumänien, Polen, Tschechische Republik, Ungarn und Italien (BM.I 2011).

Im Zusammenhang mit der Migrationsbewegung wurde vom österreichischen Schul- und Bildungswesen abverlangt, spezifische Angebote für die Kinder von MigrantInnen bereit zu stellen. Wie sich das Schulsystem diesbezüglich entwickelte, wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

1.2. Geschichte der Anpassung des österreichischen Bildungswesens an SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Der Anstieg der Anzahl von Migrantenkinder Anfang der Siebzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts, veranlasste das österreichische Bildungssystem erstmals, sich mit dieser neuen SchülerInnengruppe auseinanderzusetzen (Bauer 2006, 65). Vor allem in den allgemeinen Pflichtschulen der städtischen Ballungsräume wurde dieser Zuwachs wahrgenommen. „Gastarbeiterkinder“ waren in Österreich kein Einzelfall mehr. Demzufolge wurde das Schulsystem damit konfrontiert, die ausländischen Kinder in das österreichische Bildungssystem zu integrieren und adäquat auf deren spezielle Lernvoraussetzungen zu reagieren (Fleck 2003, 63). Aus diesem Grund wurden Mitte der Siebziger erstmals Deutschförderkurse und muttersprachlicher Unterricht in Form von Schulversuchen eingeführt (ebd.). Im Bereich der allgemein bildenden Pflichtschule (APS) wurden diese durch entsprechende Lehrplanverordnungen ins Regelschulwesen übernommen. Ebenfalls wurde das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ Anfang der Neunziger an den APS und den allgemein bildenden höheren Schulen (AHS)

eingeführt. Seit dem Schuljahr 2000/01 enthält der Lehrplan für die Sekundarstufe I ¹ „besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ und einen Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht (ebd.).

Die Integration in den Klassenverband und die, in der Regel, altersgemäße Einstufung von Kindern mit Migrationshintergrund ist im Allgemeinen positiv zu bewerten, so Elfie Fleck (2003, 65), Beamtin im Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk). Aufgrund mangelnder Personalressourcen kann das, im Lehrplan vorgesehene Höchstmaß der schulischen Förderung jedoch so gut wie nie in Anspruch genommen werden. Des Weiteren ist die Situation der LehrerInnenaus- und -fortbildung nachteilig, da die Lehrkräfte unzureichend auf diese spezielle Aufgabe der schulischen Förderung vorbereitet werden (ebd.). In diesem Zusammenhang schreibt Fleck (ebd. 66):

„Da Fort- und Weiterbildungsangebote grundsätzlich freiwillig sind, haben viele LehrerInnen, die im besonderen Förderunterricht eingesetzt sind, keine einschlägige Ausbildung. Die fachliche Unsicherheit dieser KollegInnen kann auch nicht durch ihr zweifellos vorhandenes großes Engagement wettgemacht werden.“

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das österreichische Bildungswesen zwar mit den entsprechenden Lehrplanverordnungen Voraussetzungen zur Verwirklichung der Ziele einer sinnvollen Pädagogik in einer Einwanderungsgesellschaft geschaffen hat, die Umsetzung in die Praxis jedoch noch nicht zufriedenstellend ist. Hierbei bedarf es einer „...laufenden Anpassung der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und vor allem entsprechender Vorstöße im Bereich der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen“ (Fleck 2003, 69f.).

1.3. SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Der Begriff „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ gilt für jene Kinder, deren Eltern

¹Hauptschule und AHS-Unterstufe

im Ausland geboren wurden. Es handelt sich hierbei jedoch um keine homogene Gruppe von SchülerInnen. Je nachdem, ob die SchülerInnen selbst im In- oder Ausland geboren wurden, lassen sie sich in Untergruppen kategorisieren. Viehböck (1994, 47) beschreibt zum einen jene Gruppe von Kindern, die in ihrem Herkunftsland geboren sind und dort eingeschult wurden. Eine weitere Gruppe umfasst Kinder, die kurz vor oder nach Schulbeginn in ihrem Herkunftsland in das Aufnahmeland ihrer Eltern migrierten. Letztere Gruppe fasst jene Kinder zusammen, die bereits im Aufnahmeland geboren sind, oder kurz nach ihrer Geburt dorthin mitgenommen wurden. Ebenso unterscheidet Hans-Jürgen Krumm (2007, 203), die heterogene Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der kontextuellen Situationen:

„Charakteristisch für die Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich ist die Ungleichzeitigkeit des Zuwanderungszeitpunktes – Flüchtlingskinder und die direkt zugewanderten Seiteneinsteiger besuchen die gleiche Klasse wie Kinder der 2. oder 3. Zuwanderergeneration. Je nach Zuwanderungszeitpunkt und Herkunftsland unterscheiden sich die Gründe für die Zuwanderung, wie auch der rechtliche Status der Eltern, d.h. die Bedingungen, unter denen auch die SchülerInnen in Österreich leben. Die Schule unterscheidet zu Recht nicht nach dem Aufenthaltsstatus und der Aufenthaltsdauer.“

Im Schuljahr 2010/11 waren in Österreich insgesamt 210.788 SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch verzeichnet. Sie bilden 18,4% der österreichischen Schülerpopulation (Statistik Austria 2010/11). Die Kinder und Jugendlichen haben Verbindungen zu zahlreichen Ländern und Kulturen und sprechen verschiedene Sprachen. Der Großteil der SchülerInnen stammt ursprünglich aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien, gefolgt von anderen europäischen, afrikanischen und asiatischen Ländern. Folglich stellt sich die aktuelle schulische Situation in Österreich so dar,

„...dass die typische österreichische Schulklasse, zumindest in den städtischen Ballungszentren, mehrsprachig und multikulturell zusammengesetzt ist. Selbst Schulen in entlegenen Ortschaften sind von dieser Entwicklung nicht ausgenommen, vor allem dann nicht, wenn sich eine Unterkunft für

AsylwerberInnen im Ort befindet.“ (Fleck 2008, 18).

Der Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache liegt in den österreichischen Volksschulen bei 24% und in den Hauptschulen bei 21,1% (Statistik Austria 2010/11). Ungefähr die Hälfte dieser SchülerInnen sind österreichische Staatsbürger, von denen einige in Österreich geboren sind (Nusche/Shewbridge/Lamhauge-Rasmussen 2009, 8). Mit 43,3% ist die geographische Verteilung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Wien am dichtesten. Generell ist zu sagen, dass die regionale Verteilung von Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch recht unterschiedlich ist. Festzustellen ist hierbei, dass in einigen Wiener Gemeindebezirken mehr als die Hälfte der Volksschulkinder im Alltag überwiegend eine andere Sprache als Deutsch spricht (Statistik Austria 2008/2009, 26).

Es gibt in Österreich wenige Schulen, in denen keine Migrantenkinder unterrichtet werden. Laut Angaben der OECD Länderprüfung für Migration und Bildung liegt der Anteil dieser Schulen bei weniger als 20% (ebd.). Dies deutet darauf hin, dass das Unterrichten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu einem wesentlichen Bestandteil des LehrerInnenalltags gehört.

Folgende Grafik veranschaulicht die Verteilung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im österreichischen Bildungssystem:

Abbildung 1: Quelle: Statistik Austria (2010/11): Schüler und SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Jahr 2010/11.

Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2010/11

Schultyp	Österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Schülerinnen und Schüler insgesamt										
Schultypen insgesamt	1.166.525	35.663	78.210	211.949	212.386	81.901	160.441	104.303	56.975	224.697
Volksschulen	327.663	10.104	20.998	63.311	59.262	22.083	43.659	28.567	16.864	62.815
Hauptschulen	192.616	4.886	12.065	38.044	42.276	15.019	27.002	20.715	5.831	26.778
Sonderschulen	13.198	316	625	4.003	1.433	977	623	1.316	1.083	2.822
Polytechnische Schulen	18.841	440	874	3.524	4.165	1.262	2.373	2.069	1.390	2.744
Neue Mittelschulen	34.324	2.692	3.373	4.895	3.774	1.236	5.005	2.221	7.326	3.802
Allgemein bildende höhere Schulen	200.742	5.510	12.622	34.277	28.712	13.392	26.529	14.236	7.923	57.541
darunter AHS-Unterstufe	112.330	3.075	7.267	21.019	16.060	7.175	13.844	7.273	4.043	32.574
Sonst. allg. bild. (Statut)Schulen ¹⁾	9.802	131	237	978	511	553	2.438	433	-	4.521
Berufsschulen	137.881	2.454	9.511	20.377	29.610	10.640	20.800	14.185	7.297	23.007
Berufsbildende mittlere Schulen	50.094	1.724	3.515	10.882	9.363	3.726	6.122	5.125	2.294	7.343
Sonstige ber.bild. (Statut)Schulen	7.295	328	1.108	726	994	652	1.098	271	292	1.826
Berufsbildende höhere Schulen	137.602	6.357	11.449	25.673	25.307	10.666	18.337	11.039	5.768	23.006
Lehrerbildende mittlere Schulen	3.535	-	-	-	814	-	757	832	-	1.132
Lehrerbildende höhere Schulen	10.487	398	492	1.942	1.762	525	1.600	877	321	2.570
Schulen im Gesundheitswesen	21.411	285	1.133	3.317	3.726	1.170	4.098	2.306	586	4.790
Akademien im Gesundheitswesen	1.034	38	208	-	677	-	-	111	-	-
darunter Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache										
Schultypen zusammen ²⁾	210.788	4.173	7.001	23.490	29.685	12.518	16.038	11.909	10.849	95.125
Volksschulen	78.505	1.384	2.339	9.556	11.918	4.808	6.025	4.633	4.640	33.202
Hauptschulen	40.603	645	1.248	4.658	7.616	2.631	2.570	2.764	1.299	17.172
Sonderschulen	3.767	45	74	802	357	241	106	293	368	1.481
Polytechnische Schulen	4.641	51	143	495	939	300	359	317	333	1.704
Neue Mittelschulen	9.511	445	526	900	1.185	502	1.492	745	1.926	1.790
Allgemein bildende höhere Schulen	29.606	581	1.167	2.197	2.643	1.303	2.499	979	716	17.521
darunter AHS-Unterstufe	17.657	323	706	1.420	1.704	800	1.404	522	404	10.374
Sonst. allg. bild. (Statut)Schulen ¹⁾	2.846	2	-	10	6	113	125	7	-	2.583
Berufsschulen	12.934	167	185	815	1.382	800	604	708	354	7.919
Berufsbildende mittlere Schulen	9.673	258	323	1.622	1.365	571	713	556	472	3.793
Sonstige ber.bild. (Statut)Schulen	801	2	58	92	40	98	59	11	8	433
Berufsbildende höhere Schulen	17.423	585	928	2.308	2.185	1.140	1.464	843	727	7.243
Lehrerbildende mittlere Schulen	87	-	-	-	15	-	4	37	-	31
Lehrerbildende höhere Schulen	391	8	10	35	34	11	18	16	6	253
Schulen im Gesundheitswesen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Akademien im Gesundheitswesen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache in %										
Schultypen zusammen ²⁾	18,4	11,8	9,1	11,3	14,3	15,5	10,3	11,7	19,2	43,3
Volksschulen	24,0	13,7	11,1	15,1	20,1	21,8	13,8	16,2	27,5	52,9
Hauptschulen	21,1	13,2	10,3	12,2	18,0	17,5	9,5	13,3	22,3	64,1
Sonderschulen	28,5	14,2	11,8	20,0	24,9	24,7	17,0	22,3	34,0	52,5
Polytechnische Schulen	24,6	11,6	16,4	14,0	22,5	23,8	15,1	15,3	24,0	62,1
Neue Mittelschulen	27,7	16,5	15,6	18,4	31,4	40,6	29,8	33,5	26,3	47,1
Allgemein bildende höhere Schulen	14,7	10,5	9,2	6,4	9,2	9,7	9,4	6,9	9,0	30,4
darunter AHS-Unterstufe	15,7	10,5	9,7	6,8	10,6	11,1	10,1	7,2	10,0	31,8
Sonst. allg. bild. (Statut)Schulen ¹⁾	29,0	1,5	-	1,0	1,2	20,4	5,1	1,6	-	57,1
Berufsschulen	9,4	6,8	1,9	4,0	4,7	7,5	2,9	5,0	4,9	34,4
Berufsbildende mittlere Schulen	19,3	15,0	9,2	14,9	14,6	15,3	11,6	10,8	20,6	51,7
Sonstige ber.bild. (Statut)Schulen	11,0	0,6	5,2	12,7	4,0	15,0	5,4	4,1	2,7	23,7
Berufsbildende höhere Schulen	12,7	9,2	8,1	9,0	8,6	10,7	8,0	7,6	12,6	31,5
Lehrerbildende mittlere Schulen	2,5	-	-	-	1,8	-	0,5	4,4	-	2,7
Lehrerbildende höhere Schulen	3,7	2,0	2,0	1,8	1,9	2,1	1,1	1,8	1,9	9,8
Schulen im Gesundheitswesen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Akademien im Gesundheitswesen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Q: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik. Erstellt am: 13.12.2011.

1) Inkl. Schulen mit ausländischem Lehrplan. - 2) Ohne Schulen und Akademien im Gesundheitswesen.

Bei der Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund zeigen sich neben den regionalen Unterschieden vor allem auch Ungleichheiten hinsichtlich der Verteilung an den verschiedenen Schulformen. In welcher Weise die Zahlen der Statistik das selektive Bildungswesen Österreichs widerspiegeln, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

1.3.1. Statistische Auffälligkeiten

Seit der Jahrtausendwende konzentriert sich ein Teil der wissenschaftlichen Bemühungen auf die soziale Selektivität des österreichischen Schul- und Bildungswesens. Demzufolge ist die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern und -jugendlichen, insbesondere seit PISA II, empirisch gut dokumentiert (Bacher 2006, 8).

SchülerInnen mit Migrationshintergrund verteilen sich sehr unterschiedlich auf verschiedene Schultypen. Betrachtet man die Zahlen der österreichischen Schulstatistik so wird erkennbar, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen deutlich überrepräsentiert sind. In den selektiven AHS ist ihr Anteil jedoch unterdurchschnittlich (Lassnig/Vogtenhuber 2009, 41). Während der Anteil von Migrantenkindern und -jugendlichen in Österreichs Sonderschulen bei 28,5% liegt, sind es in Wien 52,5% (Statistik Austria 2010/11). Dass jedes achte Kind nichtdeutscher Muttersprache - in Wien sind es sogar mehr als ein Drittel aller Kinder - eine Sonderschule besucht, kann laut Krumm (2007, 205) dadurch erklärt werden, dass die schulische Situation der Migrantenkinder vor allem von dem Risiko geprägt ist, dass „...mangelnde Deutschkenntnisse immer wieder mit mangelnder Schulreife verwechselt werden“.

Im Zusammenhang mit den Datensätzen betont Alexandra Wojnesitz (2009, 109), dass in der österreichischen Migrationsforschung ein großes Problem, hinsichtlich relevanter Daten zum Geburtsland (der Eltern) und der Erstsprache vorherrscht. Diesbezüglich schreibt Barbara Herzog – Punzenberger (2007, 233) folgendes:

„Es gibt SchülerInnen, die (noch) keine österreichische Staatsbürgerschaft haben und daher in der Schulstatistik als ausländische Staatsbürger aufscheinen. Es gibt andere, die nicht in Österreich geboren sind und daher in manchen Datenquellen,

etwa der Volkszählung, durch den Geburtsort zu identifizieren sind, auch wenn sie bereits eingebürgert wurden. Schließlich gibt es SchülerInnen, die anführen, zu Hause nicht (nur) Deutsch zu sprechen. Damit scheinen sie in der Erstsprachenstatistik auf, die von der Schulleitung auf Grund finanzieller Anreizstrukturen mindestens bis zum sechsten Schulbesuchsjahr erstellt wird. Was aber in den jeweiligen Datensätzen fehlt, sind im ersten Fall jene SchülerInnen, die eingebürgert wurden, im zweiten Fall jene, die im Inland geboren wurden und im dritten Fall jene, die angaben, nur Deutsch zu sprechen.“

Johann Bacher (2006, 12) schreibt hierzu, dass in diversen Studien der Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen sehr unvollständig erfasst und analysiert wurde. So wurden im Jahr 2001/02 circa doppelt so viele VolksschülerInnen ausgewiesen, die angaben türkisch zu sprechen, als jene, die angaben die türkische Staatsbürgerschaft zu haben. Demzufolge ist es also nicht möglich, Kinder oder Jugendliche aus Migrantenfamilien, die die österreichische Staatsbürgerschaft haben, zu identifizieren. Ebenso wenig jene, die in Österreich aufgewachsen sind und ihre gesamte Bildungslaufbahn dort abgeschlossen haben, jedoch nicht im Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft sind. Es kann also davon ausgegangen werden, dass eine gewisse Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund bereits eingebürgert ist und somit in der amtlichen Statistik als österreichische StaatsbürgerInnen geführt wird. Somit sind sie als „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ nicht identifizierbar (Bacher 2006, 12). Demnach kann von den „...nicht-eingebürgerten Nachkommen von EinwanderInnen nicht auf die Gesamtheit aller Nachkommen von EinwanderInnen einer bestimmten Herkunftsgruppe geschlossen werden“ (ebd.). Laut Heike Diefenbach (2008, 23) schränkt dies „...die Möglichkeiten, zuverlässige Aussagen über den Grad und die zeitliche Entwicklung sowie die Determinanten der Integration von verschiedenen ethnischen Gruppen erheblich ein“.

Des Weiteren bemängelt Herzog-Punzenberger (2009, 180), dass es in Österreich keinen Datensatz gibt, der das Eintrittsalter in das österreichische Schulsystem dokumentiert. Eine tiefergehende Analyse bezüglich SchülerInnen, die ihre Schullaufbahn nicht von Anfang an in Österreich absolvieren, sei jedoch notwendig, um „...die spezifischen Vor- und Nachteile unterschiedlicher Unterstützungssysteme analysieren zu können“ (ebd.)

1.3.2. Schulrechtliche Rahmenbedingungen

Bevor im nächsten Abschnitt auf die komplexen Wirkungszusammenhänge der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund eingegangen wird, folgt in diesem Kapitel eine Darstellung der schulrechtlichen Rahmenbedingungen von Migrantenkindern.

In Österreich gilt die Schulpflicht für alle Kinder, die sich permanent in Österreich aufhalten, unabhängig von der Staatsbürgerschaft und vom aufenthaltsrechtlichen Status. Jene Kinder, die sich nur vorübergehend in Österreich aufhalten, sind zum Schulbesuch berechtigt, jedoch nicht verpflichtet.

„Die zuständige Sprengelschule hat alle schulpflichtigen Kinder, also auch Kinder von AsylwerberInnen oder Kinder, deren aufenthaltsrechtlicher Status nicht geklärt ist, aufzunehmen – bei Vorliegen des 'dauerhaften Aufenthalts'...“ (bm:ukk 2007, 7).

Weder aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, noch wegen ihres Religionsbekenntnisses oder des ungeklärten aufenthaltsrechtlichen Status können sie an den öffentlichen Schulen abgewiesen werden (ebd.). Die allgemeine Schulpflicht dauert in Österreich neun Jahre. Im Falle, dass ein/e SchülerIn in den ersten acht Jahren der Schulpflicht das Lehrziel der Volks-, Haupt-, oder Sonderschule nicht erreicht, besteht die Möglichkeit, den Pflichtschulabschluss im 9., 10., oder 11., Schuljahr zu erreichen.

Schulpflichtige SchülerInnen, welche aufgrund mangelnder Deutschkenntnissen dem Regelunterricht nicht problemlos folgen können, werden für einen Zeitraum von maximal zwölf Monaten als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen und in der Regel altersgemäß eingestuft (ebd. 10). Dies bedeutet, dass ihre Leistungen gesondert, unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten, zu beurteilen sind. Insofern ein/e SchülerIn innerhalb der ersten zwölf Monate die Unterrichtssprache ohne „eigenes Verschulden“ nicht ausreichend erlernen konnte, kann der Status als außerordentlicher Schüler weitere zwölf Monate von der Schulleitung bewilligt werden (ebd.). Wird ein/e

SchülerIn in den ordentlichen Status übernommen, kann sie/er jedoch nicht wieder in den außerordentlichen Status zurück versetzt werden (ebd.). In diesem Fall ist bei der Leistungsbeurteilung der Schülerin bzw. des Schülers, wie bei den anderen ordentlichen SchülerInnen vorzugehen.

„Da jedoch davon auszugehen ist, dass SchülerInnen in der Regel auch nach einem zweijährigen Schulbesuch in Österreich noch Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch haben, kann diese Tatsache auch bei der Beurteilung von ordentlichen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch berücksichtigt werden“ (bm:ukk 2007, 11).

Insofern es pädagogisch verantwortbar erscheint, besteht die Möglichkeit, dass ein Kind, das als außerordentliche/r SchülerIn aufgenommen wurde, diesen Status in der nächst höheren Schulstufe beibehält. Dies gilt ebenfalls für den Übertritt von der Volksschule in die Hauptschule. Die Entscheidung obliegt hierbei der Schulleitung (ebd.). Seiteneinsteiger, also SchülerInnen die bereits im Ausland eine Schule besucht haben, und in eine höhere als die erste Schulstufe als ordentliche SchülerInnen aufgenommen werden wollen, müssen eine Einstufungsprüfung ablegen. Die Überprüfung, ob die Vorbildung der angestrebten Schulstufe entspricht, stellt jedoch keine Sprachprüfung dar, sondern bezieht sich vielmehr auf die einzelnen Unterrichtsfächer (Krumm 2007, 204).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Anfang an in den Klassenverband integriert sind und in der Regel altersgemäß eingestuft werden (Fleck 200, 64). Diesbezüglich betont das Bildungsministerium in seinen Aussendungen immer wieder, dass „...eine noch unzureichende Kompetenz in der Unterrichtssprache ... nicht die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. bei SchulanfängerInnen die Einstufung in die Vorschulstufe (...)“ rechtfertige (bm:ukk 2007, 10).

Laut Krumm (2007, 202) verlangt die komplexe Heterogenität der SchülerInnen, die unter anderem durch die Ungleichzeitigkeit des Zuwanderungszeitpunktes gekennzeichnet ist, „...ein differenziertes, individuelles Eingehen auf die je unterschiedlichen Bedingungen...“. Weiters zeigt Krumm (ebd.) auf, dass eine

ausschließliche Orientierung am, durch Tests festgestellten Sprachstand, etwa zum Zeitpunkt der Einschulung, dieser komplexen Ausgangslage nicht gerecht werden würde (ebd.).

„Vielmehr ist darauf hinzuweisen, dass es Schule völlig überfordern würde, sollte erwartet werden, dass schulische Maßnahmen die durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffenen, sozioökonomischen Benachteiligungen ausgleichen könnten“ (ebd. 204).

1.4. Bildungschancen von Migrantenkindern

Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick über die defizitäre Bildungssituation von Migrantenkindern und -jugendlichen im österreichischen Schulsystem zu geben. Diese ergibt sich aus der Zusammenwirkung vielerlei Indikatoren, welche im anschließenden Kapitel näher erläutert werden.

Betrachtet man das Bildungswesen europäischer Einwanderungsländer, ist die scharfe Trennlinie zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen deutlich zu erkennen. Immer wieder deutet die Bildungsforschung darauf hin, dass schulischer Erfolg bzw. Misserfolg wesentlich vom Migrationshintergrund abhängig ist (Brizic 2006, 50). So zeigte auch der im Dezember 2009 erschienene OECD-Bericht über das Ergebnis der Länderprüfung zum Thema „Migration und Bildung“, dass die schulischen Leistungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen schulischer Bildung schwächer sind als die ihrer, in Österreich geborenen, MitschülerInnen (Nusche et al. 2009, 14). Des Weiteren machten Ergebnisse der PISA-Studie 2006 darauf aufmerksam, dass in Österreich der Leistungsrückstand von MigrantInnen zweiter Generation gegenüber den Nicht-Migranten, zu den größten unter den OECD-Ländern zählt (ebd., 18). Auch in der Ergebniszusammenfassung der PISA-Studie 2009 wird abermals auf diese Gegebenheit hingewiesen (bifie 2009, 3). In diesem Zusammenhang betont Brizic (2006, 50), dass unter anderem in Österreich der Migrationshintergrund derart bestimmend sei, „...dass auch SchülerInnen der 2. oder 3. Einwanderergeneration in der Schule noch immer deutlich schlechter abschneiden als Kinder aus Nicht-

Migrantenfamilien.“ Der OECD Länderprüfung zufolge ist der unterschiedliche sozioökonomischen Hintergrund für den Großteil der Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund und Nicht-Migranten ursächlich verantwortlich (Nusche, et al. 2009, 20). In den meisten OECD – Ländern, so auch in Österreich, „...sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den sozioökonomisch weniger begünstigten Gruppen erheblich überrepräsentiert“ (ebd.).

Laut dem Soziologen Ingolf Erler (2007b, 7) funktioniert das österreichische Bildungssystem „hochgradig reproduktiv“, das bedeutet, dass sich die gesellschaftliche Position der Eltern zu großen Teilen auf deren Kindern vererbt. „Die sekundären Herkunftseffekte² werden maßgeblich durch die Selektionsformen des jeweiligen Schultyps verstärkt“ (Kesselring/Leitner 2007, 93). Vor allem die frühe Selektion mit zehn Jahren, die in erster Linie nach sozioökonomischen Kriterien erfolgt, führt laut Kesselring und Leitner (2007, 93) zu den signifikanten Unterschieden in der sozialen Herkunft der SchülerInnen in den verschiedenen Schultypen. Wojnesitz (2009, 115) zufolge lautet die schwerwiegendste Kritik am österreichischen Schulsystem, „...dass es soziale Schichten reproduziert und den sozialen Aufstieg der Kinder sogenannter 'bildungsferner Eltern' eher erschwert als erleichtert“. Sie geht davon aus, dass Kinder, die sprachlich und/oder sozial von der Norm abweichen, leichtfertiger in Schulen mit niedrigerem Anspruch geschickt werden als Kinder mit der Erstsprache Deutsch und österreichischen Eltern (ebd. 117). Diese Annahme führt Wojnesitz auf die überproportionale Anzahl von Migrantenkindern in Sonderschulen zurück.

Die Soziologin Angela Wroblewski (2006, 48), welche anhand von PISA 2000 den Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungspartizipation und -erfolg, mit einer Schwerpunktsetzung auf MigrantInnen, analysierte, stellte folgendes fest:

„Die Analyse verdeutlicht weiters, dass die soziale Herkunft nach wie vor eine wesentliche Einflussgröße auf die Schulwahl wie auch die Schulleistung

² Die Unterschiedliche Nutzung der Bildungsangebote in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Familie, welche zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen führt. Dieses Phänomen, wurde 1974 von Boudon als „sekundärer Herkunftseffekt“ bezeichnet und in zahlreichen Untersuchungen bestätigt (Schauenberg 2007, 54f.).

darstellt, die in der aktuellen politischen Diskussion nichtentsprechend repräsentiert ist. Die Ergebnisse von PISA wurden zwar intensiv öffentlich diskutiert, es wurde dabei jedoch die Problematik der sozialen Selektivität im Bildungssystem kaum thematisiert“ (Wroblewski 2006, 48).

Seit Beginn der 1990er Jahren ist in den gesetzlichen Rahmenbedingungen in Österreich verankert, „...dass eine sinnvolle Pädagogik in Einwanderungsgesellschaften auf drei Säulen beruht: der Förderung der Landessprache, der Förderung der Erstsprache und dem interkulturellen Lernen“ (Fleck 2003, 69). SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bedürfen demnach einer gezielten Förderung, um die unvorteilhaften Ausgangsbedingungen im Sinne der Chancengleichheit kompensieren zu können. Die Verantwortung der Schule gegenüber diesen Kindern ist folglich umso größer.

In den folgenden Unterkapiteln werden verschiedene mögliche Erklärungen für die schulischen Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien dargestellt. Obwohl die hierbei vorgebrachten Argumentationsmuster teilweise aus deutscher Fachliteratur stammen, können sie auch für den österreichischen Kontext genannt werden. Beide Länder haben ein selektives Schulsystem, welches durch einen monolingual-deutschen Unterricht gekennzeichnet ist. Des Weiteren haben beide Länder ähnliche Ergebnisse bei internationalen Schulleistungstudien.

Zunächst ist festzustellen, dass sich die schulischen Probleme von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht generalisieren lassen, sondern sich vielmehr aus dem kumulativen Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren ergeben, „...die sich in ihrer Schwere potenzieren und diverse Ausprägungen annehmen können“ (Seitz, 2006, 83). Angelehnt an den österreichischen Bildungsbericht 2009 werden die dargestellten Erklärungsansätze in folgende drei Analyseebenen unterteilt: die Individualebene, die Gruppenebene und die staatlich-institutionelle Ebene. Ergänzend wird in einem weiteren Kapitel auf den Begriff der „Institutionellen Diskriminierung“ eingegangen.

1.4.1. Individuelle Erklärungsebene

Der soziologischen Literatur zufolge ist die Chance auf einen positiven Schulerfolg

umso größer, „...je früher ein Kind in das Zielland kommt bzw. in das jeweilige Schulsystem einsteigt“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 173). Demzufolge zählen neben der Migrationsgeschichte unter anderem die Art und die Dauer des Aufenthalts im Aufnahmeland zu den biografischen Faktoren der Bildungsungleichheit (ebd.). Von Seiten der Sprachwissenschaften wird jedoch darauf hingewiesen, dass keine einfachen Zusammenhänge zwischen Alter, Aufenthaltsdauer und Spracherwerb anzunehmen sind (ebd.). Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen individuellem Selbstkonzept und dem Schulerfolg zu beobachten ist (ebd.). Brizic (2006, 51) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass in vielen Studien festgestellt wurde, dass ein hoher Grad an (sprachlichem) Selbstvertrauen mit besseren (schulsprachlichen) Leistungen einhergeht. Seitz (2006, 59) schreibt hierzu folgendes:

„Schließlich korreliert der schulische Erfolg bzw. Misserfolg in hohem Maße mit dem Selbstvertrauen eines Schülers in seine eigene Leistungsfähigkeit (Einschätzung der eigenen leistungsbezogenen Kompetenzen, Ressourcen und Kapazitäten; Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit; Optimismus; Erfolgserwartung; Selbstwirksamkeit), der jeweiligen Ausprägung prüfungsspezifischer Ängstlichkeit (mangelnde Erfolgszuversicht wirkt sich vor allem auf den sprachlichen Teil der Leistung aus) wie auch mit der Attribution schulischen Erfolgs bzw. Misserfolgs.“

Boos-Nünning und Karakasoğlu (2004, 261) problematisierten Persönlichkeitsmerkmale, wie psychische Instabilität und geringe Leistungsmotivation bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund als weitere Ursache für Schulmisserfolg. Die Lernmotivation wird laut Seitz (2006, 8) durch die „Diskrepanz zwischen Lebenswirklichkeit der ausländischen Kinder und den schulischen Lerninhalten...“ in erheblichem Maße beeinträchtigt. Des Weiteren geht der Autor davon aus, dass die fehlende Motivation zu Lernen durch den mangelnden emotionalen Rückhalt, unter anderem durch Isolierung und sozialer Deklassierung, in der Schule verstärkt wird (ebd.).

Als wesentliche Ursache für Schulprobleme oder Schulversagen werden Defizite in der deutschen Sprache und/oder der Herkunftssprache diskutiert (Boos-

Nünning/Karakasoğlu 2004, 261). Aus diesem Grund wird im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb immer wieder die Wichtigkeit des Besuchs vorschulischer Bildungseinrichtungen hervorgehoben. Indem in den Kindergärten neben dem Spracherwerb die Leistungsentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund gefördert werden, sollten sie dem Regelunterricht in der Volksschule besser folgen können.

Demzufolge schreibt Diefenbach (2008, 140):

„Derzeit scheint es, dass die Förderung der Deutschkenntnisse von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien sowohl von Bildungspolitikern als auch vielen in der pädagogischen Praxis Beschäftigten als dringlichste Aufgabe betrachtet wird, wenn es darum geht, die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg von Kindern aus Migrantenfamilien zu fördern. (...) Die Überzeugung scheint zu sein, dass die Nachteile von Schülern aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Schülern zu einem erheblichen Teil, wenn nicht allein dadurch verursacht seien, dass Erstere deutliche Defizite bezüglich der Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift hätten und diese Defizite zu schlechten Schulleistungen führen, (...)“

Den Ergebnissen einer deutschen Studie zufolge, gelingt es der Grundschule jedoch nicht, die sprachlichen Defizite von Migrantenkindern zu beheben oder deutlich zu reduzieren (Diefenbach 2008, 141). Hingegen zeigten Untersuchungen in Deutschland einen kompensatorischen Effekt vorschulischer Bildung, hinsichtlich eines stark positiven Effekts auf die Schulfähigkeit, ab einem einjährigen Kindergartenbesuch (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 174). Diefenbach (2008, 141) stellt sich hierbei die Frage „...was die Gründe dafür sind, warum es in der Grundschule nicht möglich sein soll, das weiterzuführen, was im Kindergarten begonnen wurde“.

Neben der wesentlichen Bedeutung der Kompetenzen in der Schulsprache, wird in der Spracherwerbsforschung davon ausgegangen, „...dass der Erstspracherwerb den Grundstein für den Erwerb jeder weiteren Sprache legt, dass dieser jedoch mit dem Schuleintritt vor allem im Bereich der Grammatik, des Wortschatzes und der Rechtschreibung noch nicht abgeschlossen ist und von daher konsequent gefördert

werden muss“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 174).

Angesichts aktueller Diskussionen scheint der Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und Schulerfolg durchaus plausibel. Es handelt sich hierbei jedoch um ein vernachlässigtes Forschungsgebiet.

1.4.2. Die Gruppenebene

Die außerschulischen Rahmenbedingungen tragen einen gewissen Anteil am Zustandekommen schulischer Leistungen bei. Nicht zuletzt spielt der familiäre Hintergrund eine wesentliche Rolle in der Diskussion über die Ursachen von Bildungsungleichheit.

Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009, 175) thematisieren zwei Ansätze, die den familiären Hintergrund als Einflussfaktor auf die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern und -jugendlichen diskutieren. Im ersten Ansatz wird „...ein Passungsproblem zwischen der Herkunftskultur der Jugendlichen (konzipiert als Nationalkultur, z. B. die 'türkische Kultur') und den Anforderungen konstatiert, die das österreichische Schulsystem an die Kinder und Jugendlichen stellt“ (ebd.). Diefenbach (2007, 91) schreibt hierzu, dass die Kinder den Anforderungen, die die deutsche Schule stellt, aufgrund einer mangelhaften Lernkultur, die aus der Herkunftskultur hervorgeht, nicht gerecht werden können. Dieser Annahme liegt die These zugrunde, dass

„...Migrantenfamilien sowohl im Herkunftsland, als auch in Deutschland, gewöhnlich der Arbeiter- oder Unterschicht angehören und die sozialisatorischen Praktiken in dieser Schicht weniger gut auf die deutsche Schule vorbereiten als die sozialisatorischen Praktiken der Mittel- oder oberen Schicht“ (Diefenbach 2010, 91).

Der Zweite Ansatz problematisiert die sozioökonomischen Barrieren, denen Migrantenfamilien häufig ausgesetzt sind. Diefenbach führt den defizitären Bildungserfolg von Migrantenkindern auf die, im Vergleich zu deutschen Familien, mangelnde Ausstattung mit materiellen und immateriellen Gütern wie Geld, Zeit oder Aufmerksamkeit zurück, die zur Investition in die Kinder zur Verfügung stehen (Diefenbach 2007, 43). Die Menge und die Qualität der Investitionen in die Kinder sind

in weiterer Folge ausschlaggebend für deren Bildungserfolg.

Als weitere Ursache für Bildungsungleichheit wird die räumliche Anbindung zur Herkunftsethnie diskutiert, bzw. das Wohnen in Wohngebieten mit starker ethnischer Konzentration (Herzog-Punzenberger/ Unterwurzacher 2009, 176). Diesbezüglich schreibt Seitz (2006, 90) folgendes:

„Wenn Migrantenkinder in einer Gegend wohnen, wo sie zu einer Vielzahl eigenethnischer Kinder und Erwachsener Kontakt haben und sich dadurch auf ihre Herkunftssprache zurückziehen können, da ihnen hierüber genügend Sozialkontakte zur Verfügung stehen, so wirkt sich dies deutlich erschwerend auf den sprachlichen Erwerb des Deutschen und damit letztlich auch auf den Schulerfolg aus.“

Demnach werden den Kindern, durch die reduzierten Kontaktmöglichkeiten zur Mehrheitsbevölkerung, wenige natürliche Lernsituationen für den Zweitspracherwerb geboten.

In Bezug auf die ungünstigen Lernvoraussetzungen von Migrantenkindern, wird des Weiteren über die Auswirkungen ethnischer Konzentrationen in den Schulklassen diskutiert (Herzog-Punzenberger/ Unterwurzacher 2009, 176). Wroblewski (2006, 48) stellte in ihrer Untersuchung etwa fest, dass die durch den sozio-ökonomischen Hintergrund bedingte schlechte Ausgangslage von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, durch die Zusammensetzung der Klassen noch verstärkt wird. Diefenbach (2009, 130) stellt hierzu die Vermutung auf, dass sich die Klassenzusammensetzung nicht direkt auf den individuellen Schulerfolg auswirkt, sondern vielmehr auf „...verschiedene Größen wie z.B. die Entwicklung spezifischer Gruppennormen und Normalitätsstandards oder die Qualität des Unterrichts.“

Bezugnehmend auf Untersuchungen von Schofield et al. (2006) thematisieren Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009, 176) die subtile Wirkung von Stereotypisierung und gruppenbasierter Diskriminierung auf die Leistungserbringung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Die Autoren gehen hierbei davon aus, dass die Interaktion zwischen Lehrer und SchülerInnen zum Teil davon geprägt ist, dass

bestimmte Eigenschaften einer/s SchülerIn mit einer gewissen Gruppenzugehörigkeit verbunden werden. Dies hätte zur Folge, dass die Entfaltung individueller Talente oder Neigungen betroffener Schüler erschwert oder erleichtert werden würden.

1.4.3. Die gesellschaftliche Ebene

Das Bildungswesen als gesellschaftliches Teilsystem nimmt bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine wesentliche Rolle ein. Bacher (2008, 67) geht davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen den Schulsystemen und der schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund besteht. Vor allem das frühe Selektieren, nach angeblich feststellbaren Leistungspotenzialen, verstärke laut Bacher (ebd.) die soziale Ungleichheit.

Dies komme zum einen daher, dass es den Schulen nicht gelingt, die verschiedenen Ausgangsbedingungen der SchülerInnen in dem geringen Zeitraum, in dem eine Schulform besucht wird, zu kompensieren. Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009, 177) meinen diesbezüglich, dass die Anforderung für viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund neben der oftmals deutlichen sozialen Distanz auch aufgrund einer anderen Erstsprache besonders hoch ist.

Zum anderen fällt die weitere Schulwahl der Eltern und Kinder aus bildungsfernen Schichten zumeist auf eine Schule mit formal geringerem Abschluss (Bacher 2008, 68). Dass ein Zusammenhang zwischen der Verteilung der SchülerInnen auf unterschiedliche Schultypen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern besteht, wurde insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund beobachtet (ebd.). Laut Herzog-Punzenberger (2003, 37f.) sei daher zu erwarten, dass frühe schulische Selektion mit geringerer schulischer Integration von Migrantenkinder einhergeht. Bacher (2008,68) schließt aus dieser Annahme Folgendes: „Wenn die Möglichkeit besteht, dass SchülerInnen mit schlechten Schulleistungen in Schulformen mit geringeren Anforderungen versetzt werden, dann wird dies auch genutzt werden“.

Den empirischen Beweis hierfür liefern jene Daten, die auf eine deutliche Überrepräsentanz von Migrantenkinder und -jugendlichen in allgemeinen Sonderschulen hinweisen (Statistik Austria 2009/10).

Die Diskussion um den geringeren Bildungserfolg von Migrantenkinder, wird laut

Winfried Kronig (2003, 126) von dem „...schlichten Rückgriff auf individuelle Mängel...“ dominiert. Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009, 176) sind der Meinung, dass das „Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes“ (Kronig 2003) besonders häufig zur Rechtfertigung der vergleichsweise höheren Überweisungsquote an Sonderschulen herangezogen wird. Beim Vergleich mit anderen Ländern und verschiedenen Bildungssystemen würden jedoch strukturelle Einflussfaktoren, die auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene liegen, sichtbar werden (ebd.).

Der überproportionale Anteil von Migrantenkindern in allgemeinen Sonderschulen veranlassten Kronig et al., dieser Thematik in der Schweiz nachzugehen. Festgestellt wurde hierbei, dass die Überrepräsentanz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in allgemeinen Sonderschulen seit 1980 stetig zugenommen hat. Dahingehend zeigte eine Analyse bildungsstatistischer Daten aus Deutschland und der Schweiz regionale Unterschiede in der Überweisungspraxis (Kronig, 2003, 126). Dies unterstützt die systemtheoretische Annahme, „...dass sich Überweisungsquoten eher nach den Merkmalen des Systems und weniger nach den Merkmalen der Schülerpopulation richten“ (ebd. 134f.). Die nachweisbaren Systemeffekte würden daher für ein Migrantenkind mit einer gewissen Leistungsperformanz bedeuten, „...dass es an einem Wohnort in die Sonderklasse eingewiesen wird, während es an einem anderen in der Regelklasse verbleiben kann“ (ebd.137).

Es wird immer mehr davon Abstand genommen, die individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen als primäre Ursache für das schulische Scheitern zu betrachten. Dahingehend gibt es europäische und amerikanische Untersuchungen, die sich darüber einig sind, „...dass für das schlechte Abschneiden ganzer Bevölkerungsteile überwiegend gesellschaftlich-politische Faktoren, Makrofaktoren also, verantwortlich gemacht werden müssen – und nicht etwa einzelne Individuen, Familien oder Lehrpersonen“ (Brizic 2006, 50).

In Deutschland suchen Autoren seit längerem in der Systemlogik des Bildungswesens nach den Ursachen für die wachsenden Anteile von Migrantenkindern in Sonderschulen

für Lernbehinderte. Jene Arbeiten stützen sich auf das Konzept der institutionellen Diskriminierung, welches im folgenden Kapitel näher beschrieben wird (Gomolla/Radtke 2002).

1.4.4. Institutionelle Diskriminierung

Welche schulischen Handlungsstrukturen am Zustandekommen der überproportionalen Anteile von Migrantenkindern in den Sonderschulen für Lernbehinderte ursächlich beteiligt sind, versuchten Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke in einer Fallstudie eines lokalen Schulsystems herauszufinden. In dieser Studie richteten die Autoren „...den Blick auf die Rolle der Organisation Schule bei der Verteilung des öffentlichen Gutes 'Bildung'“ (Gomolla/Radtke 2007, 13). Als These formulierten sie, dass die Institution Schule nicht nur erzieht, sondern auch als Institution diskriminiert (ebd. 20). Mit der Fragestellung wie Ungleichheit in der Schule hergestellt wird, wollten sie herausfinden, inwiefern schulische Faktoren, auf Schulerfolg oder Misserfolg von sogenannten Migrantenkindern Einfluss nehmen (ebd. 30). Von institutioneller Diskriminierung soll dann gesprochen werden, wenn in der Schulentwicklung Vermittlungsmechanismen von Ungleichheit zu entdecken wären (ebd. 99).

Besonders die Schule ist in ihrer Selbstbeschreibung auf Leistung und deren gerechte Beurteilung verpflichtet. Demzufolge schreiben Gomolla und Radtke (2007, 21):

„Die Schule ist der Ort in der Gesellschaft, an dem moralische Werte und Normen als Inhalte der Erziehung ihren Platz haben. Sie gilt als bevorzugtes sozialpolitisches Instrument der Herstellung von Chancengleichheit und ihre Entscheidungen über Bildungskarrieren beziehen aus ihrer Verpflichtung auf Gerechtigkeit erst ihre Legitimation. Wenn nun nicht mehr allein die individuelle Leistung zählte, sondern system- und organisationsabhängige Einflüsse auf den Schulerfolg behauptet werden, stünde die Legitimation der Statuszuweisung durch die Schule insgesamt zur Debatte.“

Die Untersuchung, die vorwiegend auf einem systemtheoretischen Ansatz beruht, betrachtete den Bereich des Entscheidungshandelns in einzelnen Grundschulen in Bielefeld. Zentrale Entscheidungsstellen waren hierbei die Einschulung in die

Grundschule, der Verweis an eine Sonderschule für Lernbehinderte und der Übergang in weiterführende Schulen. Die Untersuchung ging von statistischen Auffälligkeiten aus, welche auf eine Ungleichbehandlung von Migrantenkindern an diesen drei Entscheidungsstellen hinwiesen. In weiterer Folge wurden Schulen nach theoretisch relevanten Merkmalen, wie z.B. Anteil der Migrantenkinder, ausgesucht. In den ausgewählten Schulen wurden jene Personen interviewt, die in den Entscheidungsprozessen der bereits genannten Übergangsschwellen involviert sind. In den qualitativen Analysen wurde in allen drei Entscheidungsstellen „...eine Bandbreite idealtypischer Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung ermittelt. Zusammengenommen lassen sie das Bild eines feinmaschigen Netzes entstehen, das für Kinder mit einem Migrationshintergrund und/oder aus unteren sozialen Schichten, wenig Chancen lässt“ (Gomolla [2010], 5).

2. Sonderschule als Lösung?

Auf der Suche nach Ursachen für den hohen Anteil von Migrantenkindern in allgemeinen Sonderschulen wird erkennbar, dass es sich um ein komplexes Netz vielfältiger Einflüsse handelt, die letztendlich zu einer Umschulung in diese Schulform führen können. Die Fragestellung der hier vorliegenden Diplomarbeit, basiert auf der Annahme, dass Migrantenkinder häufig zu Unrecht in Sonderschulen überwiesen werden. Es ist anzunehmen, dass Kinder mit Migrationshintergrund oftmals keine eindeutige Lernbehinderung aufweisen, sondern unter anderem ihre geringen Kenntnisse der deutschen Sprache dazu führen, dass sie als „lernbehindert“ eingestuft werden. Wie bereits Gomolla (2007, 135) schreibt, ist nicht davon auszugehen, dass diese Gruppe von Kindern an einer „...wachsenden kollektiven Reifeverzögerung leidet“.

Da es gilt, sich im Zuge des Forschungsvorhabens mit Migrantenkindern, die als lernbeeinträchtigt oder lernbehindert eingestuft werden, zu beschäftigen, folgt in den nächsten Kapiteln eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lernbehinderung.

2.1. Lernbehinderung

Die Bezeichnung Lernbehinderung ist inhaltlich schwer zu fassen und nicht einfach von anderen Begriffen, wie Lernstörungen oder Lernschwierigkeiten abzugrenzen. Des Weiteren ist die Bezeichnung „Lernbehinderung“ nicht vorbehaltlos zu verwenden, da diese häufig negativ behaftet wird. Ulrich Schröder (2005, 73), Professor der Lernbehindertenpädagogik, schreibt in diesem Zusammenhang folgendes:

„Die Benennungen der Lernbehindertenpädagogik haben mit Tatbeständen und Erlebnissen des Nicht-Ereichens schulischer Lernerfolge zu tun; sie können also kaum positive Konnotationen haben, und daher sind sie zumindest potentiell, negativ etikettierend und stigmatisierend.“

Diesbezüglich äußert der Autor (ebd., 79) die Annahme, dass es in der „scientific

community“ des Faches willkommen sei, sich von dieser Begrifflichkeit abzulösen.

Im folgenden Kapitel werden verschiedene Begriffe und Definitionen vorgestellt, die sich einerseits klar voneinander abgrenzen, sich andererseits aber auch überschneiden. Anhand der Darstellung der unterschiedlichen Bezeichnungen und Definitionen wird versucht ein adäquates Verständnis über den Terminus der Lernbehinderung zu ermöglichen. Des Weiteren sollte die Komplexität dieser Begrifflichkeit nachvollziehbar werden.

2.1.1. Definition und Abgrenzung

Kennzeichnend für eine Lernbehinderung ist, laut dem Arzt für Kinder und Jugendpsychiatrie Hans-Christian Steinhausen (2006, 158), ein in Beziehung zum Altersdurchschnitt allgemein vermindertes Leistungsvermögen, im Sinne mangelnder Kapazitäten. Definiert wird diese Minderleistung durch das Intelligenzpotenzial, wobei der IQ im Bereich 70 – 85 liegt (ebd.).

Biermann und Goetze (2005, 202) schreiben in ihrer Publikation „Sonderpädagogik - Eine Einführung“ hierzu, dass man bei der Merkmalsbestimmung, der unterdurchschnittlichen Intelligenz keine zu hohe Bedeutung zuschreiben solle und dass sie wenig in einem alleinigen ursächlichen Zusammenhang mit einer Lernbehinderung stehe.

Kronig (2007, 54) macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass die Intelligenz „...der am meisten diskutierte Faktor unter den nicht-medizinischen festmachbaren Persönlichkeitsmerkmalen ist, die einen Einfluss auf den Lernprozess haben.“ Demzufolge schreibt der Autor, dass sich Intelligenztests zum großen Teil aus schulleistungsrelevanten und kulturabhängigen Aufgaben zusammensetzen. Folglich werden weniger die kognitiven Fähigkeiten gemessen, sondern gewissermaßen das Vorhandensein einer schulischen Vorerfahrung überprüft (ebd.). Diesbezüglich meint Gomolla (2007, 202), dass „...eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ersten Mengenvorstellungen, Raum- und Zeiterfassungen, eine wenigstens in Ansätzen geschulte Grob- und Feinmotorik, ein adäquater Gebrauch von Arbeitsmaterialien

(Bücher, Bleistifte, Pinsel etc.), die Fähigkeit, einer Person über einen Zeitraum zuhören zu können usw.“ von der Schule groÙteils vorausgesetzt wird.

Kronig (ebd.) kritisiert die Verwendung des Intelligenzquotienten als Abgrenzungskriterium zwischen „normalen“ und „lernbehinderten“ Kindern und geht von einer „willkürlichen Setzung auf der normalverteilten Bandbreite der Intelligenzleistung“ aus.

Alles in allem stellt eine verminderte Intelligenz ein gewisses Risiko für die Schullaufbahn eines Kindes dar und wird laut Biermann und Goetze (2005, 202) als „Bestimmungskategorie für Lernbehinderung“ eingehen müssen. Dies bedeutet, dass die unterdurchschnittliche Intelligenz in weiterer Folge als primäres Merkmal für Lernbehinderung angesehen wird.

Steinhausen (2006, 158) grenzt in seinem Lehrbuch „Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen“ den Begriff der Lernstörung von dem der Lernbehinderung ab. Ihm zufolge liegt bei einer Lernstörung, im Gegensatz zu einer Lernbehinderung, eine „normale“ Intelligenzleistung vor. Biermann und Goetze (2005, 203) meinen diesbezüglich, dass Lernstörungen „...weniger generalisiert, verfestigt und zeitlich nicht so lang ausgedehnt...“ sind, wie es bei einer Lernbehinderung der Fall ist. Die Übergänge zu einer Lernbehinderung sehen die Autoren allerdings als fließend an.

Bundschuh et al. verwenden im „Wörterbuch Heilpädagogik“ den Terminus „Lernschwierigkeiten“. Die Unterscheidung von Lernschwierigkeiten als Lernbeeinträchtigung, Lernstörung oder als Lernbehinderung stellt laut den Autoren lediglich Ausprägungsgrade des Förderbedarfs dar (Bundschuh et al. 2007, 183). Die Entstehung dieses Begriffs geht auf eine „...veränderte anthropologische Sicht des Kindes mit Schulleistungsproblemen und zahlreiche positive Erfahrungen mit der Integration dieser Schülergruppe in die allgemeine Schule ...“ zurück (ebd.181). Prinzipiell besteht die Möglichkeit, dass alle Personen im Prozess sich Kompetenzen anzueignen, auf Lernschwierigkeiten stoßen können (ebd.). Dieser Annahme liegt die Auffassung zu Grunde, dass Schwierigkeiten des Lernens gewissermaßen ein kritisches Erfordernis sind, das „...zwischen den vorhandenen Fähigkeiten und den noch zu

erwerbenden Fähigkeiten jeweils aufgabenspezifisch angesiedelt...“ ist (ebd.). Demzufolge können sich Lernschwierigkeiten in diversen Lebensabschnitten und bei verschiedenen Tätigkeiten herausbilden. Hierbei differenzieren Bundschuh et al. jedoch die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien. Demnach können Kinder und Jugendliche vor jener Problematik stehen, Schwierigkeiten beim Lernen nicht selbstständig bewältigen zu können. In diesem Fall benötigen sie Unterstützung und gewisse Fördermaßnahmen, um Strategien zu entwickeln, die ihnen helfen ihre Lernschwierigkeiten in den Griff zu bekommen (ebd. 182).

Schröder (2005, 96) unterscheidet in seiner Publikation „Lernbehindertenpädagogik“, die Bezeichnungen *Lernschwierigkeiten*, *Lernbeeinträchtigung*, *Lernstörung* und *Lernbehinderung* voneinander folgendermaßen:

Der Begriff *Lernschwierigkeiten*, eigne sich laut Schröder (ebd.) dann, wenn es sich um „...Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit Lernanforderungen, gleich welcher Art, welchen Niveaus und auf welcher Schulstufe...“ handelt. Insofern die schulischen Leistungen so weit hinter den Zielen der allgemeinen Schule, der Grund- und Hauptschule zurückbleiben „...dass die üblicherweise toleriert Bandbreite des 'normalen' Lernens in negativer Richtung überschritten wird...“ spricht der Autor von *Lernbeeinträchtigung* (Schröder 2005, 96). *Lernstörungen* werden als eine „...mildere Ausprägung“ davon betrachtet. Durch besondere Förderung sei es möglich, den Lernstörungen soweit entgegenzuwirken „dass der Toleranzrahmen der Allgemeinen Schule nicht überschritten wird...“ (ebd.). Sieht sich die Schule nicht mehr in der Lage „...mit ihren erzieherischen und unterrichtlichen Mitteln den betroffenen Schülerinnen und Schülern (...) zu den erfordernten Lernprozessen und -ergebnissen verhelfen zu können, nimmt die Lernbeeinträchtigung das Ausmaß der *Lernbehinderung* an...“ (ebd.).

Welche SchülerInnen für Haeberlin et al. (1990, 22) als lernbehindert gelten, wird in folgendem Zitat gezeigt:

„Alle Definitionsversuche, welche sich auf das Merkmal der betroffenen

Individuen richten, sind für wissenschaftliche Zwecke ungenügend, da aus ihnen keine klaren Zuordnungsregeln ableitbar sind. Schüler werden aus verschiedenartigen individuellen Gründen in die Sonderschule für Lernbehinderte eingewiesen, wobei der äußere Anlass in der Regel ein Schulversagen ist. Somit ist das einzige allgemein zutreffende Merkmal von 'lernbehinderten' Schülern, dass sie in der Regelschule versagen und deshalb eine Schule für Lernbehinderte besuchen.“

2.1.2. Wie zeigen sich Lernbehinderungen?

Schulleistungsdefizite sind ein grundlegendes Charakteristikum von Lernbehinderungen. Zu beobachten sind hierbei Probleme in der Schriftsprache sowie bei Rechenoperationen. Ursächlich beteiligt sind dabei vermutlich folgende Lernprozesse die laut Biermann und Goetze (2005, 203) eine Minderleistung erklären könnten: „...eingeschränkte bzw. fehlerhafte Wahrnehmung und Motorik, Sprechen und Hören, verminderte kognitive Verarbeitung einschließlich defizitärer Gedächtnisfunktionen, Verlangsamung, Sprachstörung, Motivationsprobleme.“

Im schulischen Kontext können diese Probleme massive Auswirkungen auf die Leistung haben, da sie folgende Bereiche beeinflussen:

- „die visuelle Wahrnehmung (z.B. wichtig beim Differenzieren)
- motorische Störungen (z.B. wichtig beim Schreiben)
- Sprachprobleme (z.B. wichtig beim Erkennen der Bedeutung von eingekleideten Aufgabenstellungen)
- abstraktes Denken (z.B. wichtig beim Problemlösen und Vergleichen)
- Gedächtnisprobleme (z.B. wichtig beim Erinnern von Fakten), die das Kurzzeitgedächtnis, das Langzeitgedächtnis und das ausführende Gedächtnis (wichtig bei der Umsetzung motorischer Aufgaben) betreffen“ (ebd.)

Die kognitiven Funktionen schließen vor allem die metakognitiven Defizite ein, die von Biermann und Goetze (ebd.) als ein Bestimmungsmerkmal einer Lernbehinderung genannt werden. Der Begriff der Metakognition bezeichnet die Art und Weise, wie ein

Mensch denkt und wie er dieses Wissen in Handlungsstrategien umsetzt, wie jemand etwas aufnimmt, verarbeitet und abspeichert (ebd.). Bei lernbehinderten Kindern wurde häufig beobachtet, „...dass ein Schüler wenig über die eigenen Kognitionen weiß, nur ein geringes Handlungsrepertoire zur Verfügung hat, was ihm bei auftretenden Schwierigkeiten mangels verfügbarer Alternativen besondere Probleme macht“ (ebd.).

Weitere ausgeprägte Verhaltensmerkmale lernbehinderter Kinder sind oftmals Aufmerksamkeitsprobleme, die in Kombination mit Hyperaktivität auftreten können (ebd.).

Bundschuh (2007, 182) zufolge können sich Lernschwierigkeiten neben der kognitiven Ebene auch auf der emotionalen Ebene äußern. Demzufolge entstehen oftmals Probleme durch Lernblockaden und -hemmungen. Dies entwickelt sich „...aufgrund wiederholter Erlebnisse des Versagens und damit verbundenen geringen Erwartungen an das eigene Lernvermögen“ (ebd.).

Im anschließenden Kapitel folgt eine Darstellung verschiedener Faktoren, die bei Lernbehinderungen/Lernschwierigkeiten ursächlich beteiligt sein können.

2.1.3. Ursachen

Auf der Suche nach Ursachen von Lernschwierigkeiten differenzieren Bundschuh et al. ökologische und soziologische Faktoren. Basierend auf einem ökologischen Verständnis sind die Gründe für Lernschwierigkeiten in der dynamischen Kind-Umwelt-Interaktion zu suchen. Demnach schreiben die Autoren, dass zum einen biologische Faktoren und der individuelle Entwicklungsverlauf eines Kindes und zum anderen die Entwicklungsanregungen aus der Umwelt, bei der Entstehung spezifischer Lernschwierigkeiten maßgeblich beteiligt sind (Bundschuh et al. 2007, 182).

In diesem Kontext gehen auch Biermann und Goetze (2005, 199) von „bio-sozialen Ätiologien“ aus. Diese können sich unter anderem in Entwicklungsverzögerungen niederschlagen (ebd.). Diesbezüglich nehmen die Autoren an, dass sich manche Kinder langsamer entwickeln und dadurch beim Schuleintritt unzureichend auf die schulischen Anforderungen vorbereitet sind. Diese Annahme resultiert daraus, dass das Leistungs- und Sozialverhalten vieler lernbehinderter Kinder jenem von bedeutend jüngeren

Kindern entspricht.

Neben einer Entwicklungsverzögerung, erscheinen genetische Ursachen vielen Autoren jedoch als wahrscheinlicher (ebd.). Begründet wird diese Vermutung durch das gehäufte Auftreten von Lernstörungen innerhalb von Familien. In diesem Zusammenhang machen Biermann und Goetze (ebd.) jedoch darauf aufmerksam, „...dass es sich bei einem gemeinsamen Auftreten von Lernstörungen in der Familie immer auch um eine Wechselwirkung von genetischen *und* Umweltbedingungen handeln kann (>soziales Erbe<)“.

Laut Bundschuh et al. (2007, 182) ist soziologisch betrachtet die Verbindung zwischen Lernschwierigkeiten und sozialer Benachteiligung hervorzuheben. Demzufolge stammen Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zumeist aus sozial benachteiligten Verhältnissen (ebd.). Die erschwerte soziale Situation wird von den Autoren folgendermaßen geschildert:

„Ein niedriges Familieneinkommen (...), räumliche Enge in der Familienwohnung (z.B. kein eigenes Zimmer), unzureichende Ernährung und eine mangelnde Hygiene sowie ein wenig förderlicher, meist autoritärer Erziehungsstil der Eltern kennzeichnen die Lebenssituation dieser Kinder häufiger als in anderen Fällen. Hinzu kommen soziale Ausgrenzungen, die zu Stigmatisierungen und Etikettierungen beitragen und zusätzliche Schwierigkeiten in der Identitätsentwicklung bewirken.“

Der Zusammenhang zwischen Lernbehinderung und gewissen Sozialisationsbedingungen wird ebenfalls von Biermann und Goetze (2005, 199) thematisiert. Demgemäß schreiben die Autoren, dass eine Lernbehinderung, soziologisch betrachtet, vor allem als Folge sozio-kultureller und ökonomischer Benachteiligung verstanden wird. Aus diesem Grund sei sie (die Lernbehinderung), das Resultat einer „schichtspezifischen Selektion“ (ebd.). Des Weiteren wird angenommen, dass sich Lernbehinderungen zusätzlich „...unter dem Aspekt gestörter, unzulänglicher schulischer Bildungsangebote...“ erklären.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich Lernbehinderungen aus einer Wechselwirkung verschiedener Faktoren ergeben, welche zu einer erschwerten Lernsituation führen

(Bundschuh 2007, 183). Dieser gilt es entgegenzuwirken, indem das gesamte Kind-Umwelt-System als potentielle Förderressource angesehen wird. In diesem Sinne wird zugleich die defizitäre Lebenslage von betroffenen Kindern und Jugendlichen mit berücksichtigt (ebd.).

Welche Fördermaßnahmen das österreichische Bildungssystem für Kinder mit einer Lernbehinderung vorsieht, wird im nächsten Abschnitt näher erläutert.

2.2. Sonderpädagogischer Förderbedarf

Im Zuge der Integrationsbewegung, die die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder zum Ziel hat, kam es im Jahre 1993 zu einer Novelle des Schulpflichtgesetzes. Gesetzlich verankert wurde hierbei der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Kindern in der Volksschule, welcher 1996 durch eine weitere Gesetzesnovelle auch für die Hauptschule und die Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule beschlossen wurde (bm:ukk 2011a).

In weiterer Folge wurde der Begriff der „Sonderschulbedürftigkeit“, die mit einer Aufnahme des Kindes in die Sonderschule verbunden war, durch den Terminus des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ abgelöst, da erstere Bezeichnung von den Eltern immer mehr als stigmatisierend erlebt wurde (ebd.). Seit der Gesetzesnovelle gibt es anstelle der Sonderschulzuweisungen, das Feststellungsverfahren des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF). Hierbei liegt es den Eltern frei zu entscheiden, ob ihr Kind eine Sonderschule besucht oder im Regelschulsystem integrativ beschult wird (Ansperger/Wetzel/ Sauer 2000, 75).

Gemäß §8 des Schulpflichtgesetzes besteht ein sonderpädagogischer Förderbedarf dann, wenn bei einer Schülerin bzw. einem Schüler eine physische oder psychische Behinderung vorliegt und dem Unterricht aufgrund dessen in der Volks- oder Hauptschule oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogischer Förderung nicht gefolgt werden kann. Demzufolge betonen Mörwald und Stender (2009, 5), dass „...ungenügende Schulleistungen ohne das Bestimmungsmerkmal der Behinderung...“ keinen sonderpädagogischen Förderbedarf begründen.

Die sonderpädagogische Förderung soll „...Kinder und Jugendliche mit Behinderungen

beim Erwerb einer ihren individuellen Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung mit dem Ziel schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung...“ unterstützen (Mörwald/Stender 2009, 5). In diesem Zusammenhang orientiert sich die Förderung an der jeweiligen individuellen und sozialen Situation der Kinder, „...und schließt die persönlichkeits- und entwicklungsorientierte Vorbereitung auf zukünftige Lebenssituationen ein“ (ebd.).

Folgende gesetzliche Grundlagen gelten für die Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelschulen:

„SchPflg § 8.a

Schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind berechtigt, die allgemeine Schulpflicht entweder in einer für sie geeigneten Sonderschule oder Sonderschulklasse oder in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Volksschule oder Hauptschule oder Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule zu erfüllen, soweit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind und der Schulweg den Kindern zumutbar oder der Schulbesuch auf Grund der mit Zustimmung der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes erfolgten Unterbringung in einem der Schule angegliederten oder sonst geeigneten Schülerheim möglich ist.

...wünschen die Eltern oder sonstige Erziehungsberechtigte die Aufnahme in eine Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe einer AHS so hat der Bezirksschulrat zu informieren, an welcher nächstgelegenen Schule dem sonderpädagogischem Förderbedarf entsprochen werden kann“ (Mörwald/Stender 2009, 3).

Die SchülerInnen werden in den Volksschulen generell von einer/m KlassenlehrerIn unterrichtet. Ausnahmefälle sind hierbei diverse Unterrichtsgegenstände oder einzelne Unterrichtsstunden. Sofern Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, als auch Migrantenkinder, die die Unterrichtssprache nicht beherrschen, unterrichtet werden, kann zusätzlich ein entsprechend ausgebildetes Lehrpersonal eingesetzt werden (Mörwald/Stender 2009, 3).

Im Schuljahr 2006/07 gab es in Österreich 27.745 SchülerInnen mit SPF. Davon wurden durchschnittlich 52,58% integrativ beschult (Feyrer 2009, 76). Laut Herzog - Punzenberger und Unterwurzacher (2009) gibt es „...erhebliche regionale Unterschiede hinsichtlich des Anteils an Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund in Sonderschulen oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. Hierbei ist jedoch nicht bekannt, ob es an der Zuweisungspraxis oder an anderen Faktoren liegt. Generell sind die Autoren der Meinung, dass das Instrument des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. der Sonderschule kritisch zu hinterfragen ist. Des Weiteren thematisieren Lassnig und Vogtenhuber (2009, 43) den überdurchschnittlich hohen Anteil von Migrantenkindern, bei denen ein SPF festgestellt wurde. Hierzu schreibt auch Feyrer (2009, 81f.), dass das Risiko einen SPF zu erhalten, bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch durchschnittlich 1,6 mal so hoch ist, als bei Kindern ohne Migrationshintergrund.

Um einen Einblick in die Vorgehensweisen zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu bekommen, folgt in den nächsten zwei Kapiteln eine nähere Darstellung hierzu.

2.2.1. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Sobald bei einem Kind abzusehen ist, dass es aufgrund einer Beeinträchtigung dem Unterricht in der Volksschule ohne besondere Förderung nicht folgen kann, ist ein „Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ einzubringen (bm:ukk 2009a, 15). Diese Maßnahme ist entweder vor dem Eintritt in die Schule oder im Laufe der Schulzeit (falls sich der Bedarf an sonderpädagogischer Förderung erst später herausstellt) durchzuführen.

Nach welchen Regeln die Antragstellung eines SPF abläuft, ist in §8 des Schulpflichtgesetzes verankert:

„SchPflG § 8

Der Bezirksschulrat hat den sonderpädagogischen Förderbedarf für ein Kind auf Antrag der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes, auf Antrag

des Leiters der Schule, dem das Kind zur Aufnahme vorgestellt worden ist oder dessen Schule es besucht oder sonst von Amts wegen festzustellen, sofern dieses in Folge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder in der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag aber dennoch schulfähig ist...“ (Mörwald/Stender, 2009, 4).

Im Schuleingangsbereich bestehen oftmals wesentliche Unterschiede zwischen „Lebens- und Entwicklungsalter“ der SchülerInnen. Da die Möglichkeit besteht, die Grundstufe I (Vorschulstufe, 1. und 2. Schulstufe) innerhalb von 3 Jahren abzuschließen, können SchülerInnen mit anfänglicher Lernbeeinträchtigung häufig in der Schuleingangsphase ausreichend gefördert werden (Mörwald/Stender 2009, 6). Diesbezüglich schreiben Mörwald und Pannos (2004, 5) folgendes:

„Die kognitiven Fähigkeiten im Schuleingangsbereich sind noch wenig differenziert und eine valide Schulleistungsprognose ist daher schwierig. Dies gilt auch für Kinder mit leichtgradigen Entwicklungsverzögerungen (...) Insbesondere bei Beeinträchtigungen des Lernens ist auf Grund der schwierigen Differentialdiagnose (...) eine Verbesserung von Schulstartbedingungen durch eine Rückstellung mit Vorschulklassenbesuch gegenüber einer Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf im allgemeinen der Vorzug zu geben (...) In weiterer Folge ist auch abzuwägen, ob vorhandene Lernschwierigkeiten nicht durch eine Verlängerung der Lernzeit (z.B. Wiederholen einer Schulstufe) begegnet werden kann, um einen Entwicklungsrückstand aufzuholen....“

Bei SchülerInnen, bei denen erst im Laufe der Volksschule eine Beeinträchtigung des Lernens wahrgenommen wird, ist es wichtig zwischen SchülerInnen mit Lernschwäche und solchen mit Lernbehinderung zu unterscheiden. Hierbei ist es notwendig, dass das Kind ausreichend beobachtet wird und dass alle möglichen grundschulspezifischen Förderressourcen ausgeschöpft werden, bevor es einer sorgfältigen förderdiagnostischen Analyse unterzogen wird. Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgrund einer Lernbehinderung wird grundsätzlich erst am Ende der Grundstufe I eingeleitet (ebd. 8). Des Weiteren schreiben Mörwald und Stender (ebd.),

dass selbiges Verfahren spätestens „...im sechsten persönlichen Schuljahr“ der Schülerin/des Schülers eingeleitet werden kann.

Prinzipiell sollte innerhalb der Grundstufe I eine Lernbehinderung abgeklärt werden. Diesbezüglich nimmt das Sonderpädagogische Zentrum durch die frühzeitigen Beratung einen wesentlichen Stellenwert ein (Mörwald/Stender 2009, 7). Bei verspätetem Einsetzen sonderpädagogischer Fördermaßnahmen liegt es in der Verantwortung der Klassenlehrerin/ des Klassenlehrers, dass diesem Versäumnis „...durch eine zeitgerechte sonderpädagogischen Begutachtung entgegengewirkt wird“ (ebd.).

Wird bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine Lernbeeinträchtigung festgestellt, sollten vorerst die Ursachen geklärt werden, auf welche die Lernprobleme zurückzuführen sind. Mörwald und Stender (ebd.) weisen darauf hin, dass dabei, sofern die Möglichkeit besteht, „...qualifizierte Personen, welche die Muttersprache des Kindes sprechen, beigezogen werden“. In diesem Zusammenhang betonen die Autoren, dass eine mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache „...keinesfalls als Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs herangezogen werden...“ darf (ebd.).

„Für diese Schülerinnen und Schüler sind die vorhandenen gesetzlichen Möglichkeiten auszuschöpfen und die entsprechenden Fördermaßnahmen(Sprachförderkurse für außerordentliche Schülerinnen und Schüler; Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht gemäß Lehrplan für ordentliche Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen) durchzuführen“ (ebd.).

Wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, bedeutet dies für die Schülerin bzw. den Schüler, den Austritt aus der normalen Bildungskarriere. Für Betroffene kann dieser Umstand „...grundlegende Nachteile hinsichtlich ihrer Chance auf einen (höherwertigen) Bildungsabschluss und damit ihrer allgemeinen Lebenschancen...“ bedeuten, so Diefenbach (2008, 63). Feyrer (2009, 90) stellte diesbezüglich fest, dass SchülerInnen mit SPF sowohl im nationalen als auch im internationalen Vergleich, das Schulsystem am frühesten verlassen. Dies führe in weiterer Folge zu einem Verlust wichtiger „Lebens- und Bildungserfahrungen“, welche

für viele andere Jugendliche eine Selbstverständlichkeit darstellen (ebd.).

Eine sorgfältige diagnostische Analyse ist aus diesen Gründen unabdingbar. Hierbei sollten zum einen „vorschnelle und etikettierende Zuschreibungen“ vermieden werden, und zum anderen ist gleichzeitig für den rechtzeitigen Einsatz sonderpädagogischer Fördermaßnahmen Sorge zu tragen (Mörwald/Stender 2009, 8).

2.2.2. Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Wie bereits erwähnt, kann das Verfahren zur Feststellung eines SPF von den Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes, dem Schulleiter oder von Amts wegen eingeleitet werden. Der Antrag auf Feststellung des SPF ist an den Bezirksschulrat zu richten. Dieser stellt anhand von diversen Gutachten fest, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt oder nicht. Er ist ausnahmslos dazu verpflichtet ein „sonderpädagogisches Gutachten“ anzufordern, das in der Regel von einer/einem LehrerIn einer Sonderschule oder eines SPZ erstellt wird. Dieses beinhaltet den Befund über die Art und Auswirkung der Beeinträchtigung des Kindes, sowie Vorschläge für erforderliche sonderpädagogische Maßnahmen (bm:ukk 2009a, 16).

Ob ein SPF begründet werden kann, ist im Rahmen einer sorgfältigen diagnostischen Begutachtung zu überprüfen. Diesbezüglich sollte eine umfassende Kind-Umwelt-Analyse durchgeführt werden, welche von Specht et al. (2007, 71) folgendermaßen beschrieben wird:

„Um die Gesamtheit des Lern- und Entwicklungsstandes sowie Persönlichkeits- und Sozialisationsparameter zu erfassen, ist eine umfassende Kind-Umwelt-Analyse (Sander 1993) durchzuführen, in der zumindest die Bereiche Wahrnehmung, Sprache und Kommunikationsfähigkeit, Kognition, Lernentwicklung und Lernstand, das sozial emotionale Verhalten, das Selbstkonzept, das Lern- und Arbeitsverhalten, die außerschulischen und schulischen Lebensbedingungen sowie der körperliche und motorische Entwicklungsstand näher betrachtet werden müssen.“

Es handelt sich hierbei um eine ressourcenorientierte Diagnose, mit welcher festgestellt

wird, welche individuellen Fördermaßnahmen ein Kind für seine weitere Entwicklung benötigt (Specht et al. 2007, 77).

Laut Ansperger et.al (2000, 77) sind die sonderpädagogischen Gutachten häufig die alleinige Entscheidungsgrundlage für die Feststellung des SPF durch den Bezirksschulrat. Demzufolge wird den Aussagen und Empfehlungen der GutachtenerstellerInnen hohe Bedeutung beigemessen.

In §8 des SchpflG wird das sonderpädagogische Gutachten folgendermaßen definiert:

„Ein Sonderpädagogisches Gutachten ist die Aussage einer Sonderpädagogin/eines Sonderpädagogen als Sachverständige/r über ein Kind. Die sonderpädagogische Diagnose erhebt im Gegensatz zur medizinischen und psychologischen den auf den jeweiligen Lehrplan bezogenen augenblicklichen Lernstand eines Kindes unter Einbeziehung seines Umfeldes im Hinblick auf eine angemessene Förderung“.

Ein sonderpädagogisches Gutachten sollte Folgendes beinhalten:

„1.) Ein Sonderpädagogisches Gutachten trifft Aussagen zu folgenden Bereichen:

a) Kind-Umfeld-Analyse

- Familiäre Situation
- Sozioökonomische Situation
- Soziokulturelle Situation
- Soziomedizinische Situation

b) Unterrichtsbeobachtung

- Lern- und Sozialverhalten
- Lernumfeld

c) Individuelle Entwicklungsbereiche

- Allgemeine Entwicklung und Vorgeschichte
- Motorik
- Wahrnehmung
- Sprache (auch Erstsprache)
- Kognition

- Lern- und Arbeitsverhalten
 - Lernstand, Schulleistung, Angaben zur Schullaufbahn
- 2.) Angaben zu verwendeten Testverfahren, Überprüfungen und durchgeführten Beobachtungen. Dokumentation aller durchgeführten Maßnahmen.
- 3.) Zusammenschau, Interpretation und Schlussfolgerung aus sonderpädagogischer Sicht:
- Beantwortung der Fragestellung, ob sonderpädagogische Förderung notwendig ist;
 - Aussagen für die bestehenden Förderungsmöglichkeiten in Sonderschulen und Allgemeinen Schulen und den jeweils zweckmäßigsten Schulbesuch gemäß §8a Abs. 2 SchpflG
- 4.) Empfehlung von Förderschwerpunkten auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse
- 5.) Weiters können Empfehlungen bezüglich LP-Einstufung gemäß § 17 Abs. 4a SchUG oder anderer weiterer Maßnahmen (z.B.: Empfehlung der Einrichtung eines Kurses gemäß § 25 Abs.6 SchoG) im Gutachten enthalten sein.
- 6.) Die zentralen Aussagen sind präzise und knapp zu formulieren“ (bm:ukk 2010, 17).

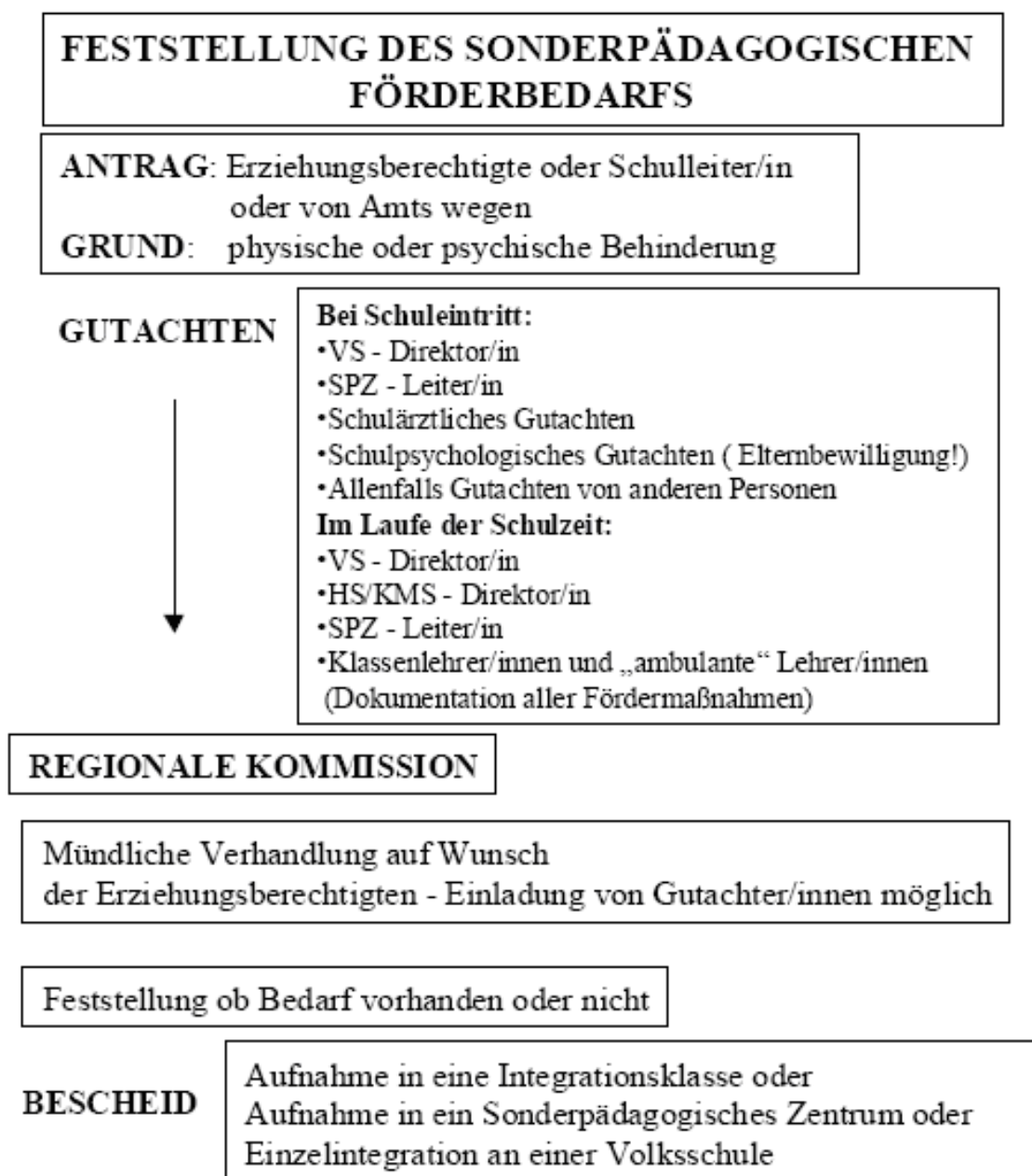
Nachdem der Antrag in die regionale Kommission³ kommt, wird von dieser beraten, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt oder nicht (Mörwald/Stender 2009, 9). Der Bescheid, der vom Bezirksschulrat ausgestellt wird, beinhaltet zwar die Zu- oder Aberkennung des SPF, enthält jedoch noch keine Lehrplanzuordnung. Abhängig von dem Ausmaß der psychischen oder physischen Behinderung besteht die Möglichkeit, die Kinder nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule oder nach jenem der Schule für Schwerstbehinderte zu unterrichten. Der Sonderschullehrplan kann vollständig oder nur teilweise eingesetzt werden. Des Weiteren kann auch der Regelschullehrplan zum Einsatz kommen, indem dieser auf die entsprechende

³ „Vorsitzende/r : Bezirksschulinspektor/in, Kommissionsmitglieder: Leiter/innen eines Sonderpädagogischen Zentrums, VS, HS – Leiter/innen, Vertreter/innen von Stütz-, Förder- bzw. Teamlehrer/innen, Vertreter/innen der Schulpsychologie, allenfalls andere Expert/innen“ (Mörwald/Stender 2009, 9)

Schulstufe des Schülers bzw. der Schülerin angepasst wird. Diese Zuteilung erfolgt zumeist nach einem angemessenen Beobachtungszeitraum (ebd.).

In der folgenden Grafik, wird das eben geschilderte Verfahren, noch einmal wiedergegeben:

Abbildung 2: Quelle: Mörwald, B./ Stender, J. (2009, 10): Leitfaden für Integration in Wien. Wien



Das Projekt „QSP - Qualität in der Sonderpädagogik“ erforschte im Jahr 2006 mittels einer breit angelegten Befragung von ExpertInnen des sonderpädagogischen Bereichs, zentrale Faktoren, die aktuell die Qualität der sonderpädagogischen Intervention hemmen und/oder fördern. Unter den Befragten gab es mehrfache kritische Äußerungen zur Praxis des Feststellungsverfahrens:

„Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist tendenziell ein punktuelles Verfahren, bei dem ohne systematischen Einbezug der Vorgeschichte des Kindes aufgrund (je nach Kompetenz der Gutachter) mehr oder weniger stichhaltiger (Test)verfahren ein Urteil gefällt wird, das über einen wesentlichen Aspekt der Schullaufbahn eines Kindes entscheidet. Die Klassifikationsfunktion dominiert gegenüber der zukünftige Förderungsstrategien leitenden Funktion“ (Specht et al. 2006, 28).

Ein weiterer Kritikpunkt ist die mangelnde Transparenz des Verfahrens sowie die fehlende Objektivität der Beurteilenden (ebd.). Negativ bewertet wurde unter anderem die sehr unterschiedliche Qualifikation der GutachterInnen und der teilweise fehlende Einbezug der Eltern. Häufig herrsche auch keine Einigkeit darüber, für welche Kinder ein SPF auszusprechen ist (Specht et al. 2007, 58). Demzufolge gibt es laut Specht et al. (ebd. 59) auch offensichtlich regionale Unterschiede im SPF Feststellungsverfahren.

„So lag 2003 der Anteil der SchülerInnen mit SPF in Tirol bei ca. 2,8%, in Wien aber bei 4,7%. Wäre diese Diskrepanz vielleicht noch mit der unterschiedlichen Bevölkerungsstruktur in ländlichen oder städtischen Gebieten erklärbar, lassen sich die hohen 3,9% in Vorarlberg und die niedrigen 3,0% im Burgenland so nicht erklären. Bei einer angenommenen Gleichverteilung von Fördernotwendigkeiten in der Schülerpopulation der Bundesländer werden hier deutliche Unterschiede in der Interpretation und Handhabung des Instruments SPF sichtbar“ (ebd.).

Viele der befragten ExpertInnen lehnen das SPF- Verfahren ab und bevorzugen „...eine Ressourcenzuteilung an das System und nicht an das einzelne Kind“ (ebd.).

Wie bereits thematisiert wurde, haben die Eltern die Möglichkeit zu entscheiden, ob ihr

Kind in einer Sonderschule oder integrativ in einer Volks- bzw. Hauptschule unterrichtet werden. Um einen Einblick in das österreichische Sonderschulwesen zu ermöglichen, wird dieses in den folgenden Kapiteln ausführlich vorgestellt.

2.3. Sonderschulwesen in Österreich

In Wien werden neun verschiedene Sonderschulsparten angeboten. In diesen Schulformen wird versucht die Bildungsfähigkeit behinderter Kinder, in kleineren Klassenverbänden, zu fördern. Angepasst an die Behinderung und die individuelle Leistungsfähigkeit des Kindes, wird nach dem Lehrplan der Volksschule oder dem der Hauptschule, dem Lehrplan für lernschwache oder dem Lehrplan für geistig behinderte Kinder unterrichtet. Des Weiteren gibt es an einigen Standorten spezifische therapeutische Angebote (Stadtschulrat, 2007).

Laut §24 des Schulorganisationsgesetzes, umfasst die Sonderschule acht bzw. neun Schulstufen - je nachdem, ob der polytechnischen Lehrgang oder ein Berufsvorbereitungsjahr miteinbezogen wird. Die Klasseneinteilung richtet sich nach dem Alter und der Bildungsfähigkeit der SchülerInnen. Sonderschulen sind, je nach den örtlichen Erfordernissen, als selbstständige Schulen zu führen, oder „...als Sonderschulklassen, die einer Volks- oder Hauptschule oder einer Polytechnischen Schule oder einer Sonderschule anderer Art angeschlossen sind“(bm:ukk, 2009).

Gemäß dem österreichischen Schulorganisationsgesetz, werden zehn Sonderschulsparten unterschieden, die folgendermaßen bezeichnet werden (ebd.):

- „Allgemeine Sonderschule
- Sonderschule für gehörlose Kinder
- Sonderschule für blinde Kinder
- Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder
- Sondererziehungsschule
- Sonderschule für hörbehinderte Kinder
- Sonderschule für sehbehinderte Kinder
- Sonderschule für körperbehinderte Kinder

- Sonderschule für sprachgestörte Kinder
- Heilstättenschule“

Der Fokus dieser Diplomarbeit liegt auf jenen SchülerInnen, die aufgrund einer Lernbehinderung einen sonderpädagogischen Förderbedarf in Anspruch nehmen und in einer allgemeinen Sonderschule beschult werden. Aus diesem Grund folgt im nächsten Kapitel ein kurzer Überblick über die „Allgemeine Sonderschule“.

2.3.1. Die allgemeine Sonderschule

"Die Allgemeine Sonderschule hat im Sinne der §§2, 22 und 23 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten mitzuwirken, Lernprozesse und Lernbedingungen zu schaffen, welche bestehende Barrieren abbauen sowie sie in einer ihrer Lernbeeinträchtigung entsprechende Weise zu fördern und sie zu einer positiv erfüllten Lebensgestaltung zu führen. Innerhalb der Schulgemeinschaft sollen die Schülerinnen und Schüler Schlüsselqualifikationen entwickeln, die die Gestaltung ihres individuellen Lebens und die Teilnahme am gesellschaftlichen Handeln ermöglichen. Grundlegende Einsichten und Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten tragen zum Erwerb von Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz bei. Den Kindern und Jugendlichen soll nach Möglichkeit eine der Volksschule oder Hauptschule entsprechende Bildung vermittelt werden“ (bm:ukk 2008b, 12).

Die Voraussetzung für den Besuch einer Sonderschule ist einerseits die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, andererseits die Einschulung auf Wunsch der Eltern, sowie ein zumutbarer Schulweg.

In Österreich ist man seit einigen Jahren darum bemüht, die gängigen Sonderschulen zu schließen und stattdessen Sonderpädagogische Zentren (SPZ) zu errichten. Welche Aufgabe und Bedeutung dieser Institution zukommt, wird im folgenden Kapitel näher ausgeführt.

2.3.2. Das sonderpädagogische Zentrum

Sonderpädagogische Zentren sind laut §27a. des Schulorganisationsgesetzes Sonderschulen, „...die die Aufgabe haben, durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können“. Bundschuh et al. (2007, 84) zufolge besteht eine der Aufgaben sonderpädagogischer Zentren darin, Schulkinder mit Behinderung in der Regelschule zu belassen und nicht auszusondern. Dem integrativen Konzept dieser Förderzentren liegt die Auffassung zugrunde, „...dass behinderte Kinder und Jugendliche in ihren wohnortnahen Regelschulen optimal unterrichtet werden können, wenn sie dort die individuell erforderliche sonderpädagogische Unterstützung vom Förderzentrum aus erhalten“ (Bundschuh et al. 2007, 84).

Aufgaben und Organisation der SPZ sind in §27a des Schulorganisationsgesetzes folgendermaßen geregelt:

„(2) Der Landesschulrat (Kollegium) hat auf Antrag des Bezirksschulrates bestimmte Sonderschulen als Sonderpädagogische Zentren festzulegen. Vor der Festlegung ist das Einvernehmen mit dem Schulerhalter herzustellen. Sollte in einem Schulbezirk keine geeignete Sonderschule bestehen, so sind die Aufgaben des Sonderpädagogischen Zentrums vom Bezirksschulrat wahrzunehmen.

(3) Landeslehrer, die an allgemeinbildenden Schulen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusätzlich eingesetzt werden, sind durch Sonderpädagogische Zentren zu betreuen.“ (bm:ukk 2009)

Die Aufgaben der SPZ werden in den gesetzlichen Bestimmungen sehr weit gefasst. In der Praxis hat sich als Hauptaufgabenbereich insbesondere „... die Vorbereitung der Integration in den Regelschulen, das Erstellen von sonderpädagogischen Gutachten, eine umfassende Beratungstätigkeit sowie die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und außerschulischen Einrichtungen... “ entwickelt (bm:ukk [2011a]).

Specht et al. (2007, 59) zufolge wurde das Integrationskonzept im allgemeinen Schulwesen zwar formal vollzogen, jedoch sei die „...erfolgreiche Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit und der administrativen Handhabung...“ nicht eingetreten. Um die bereits erwähnten Aufgaben eines SPZ erfüllen zu können fehlt es, so Specht (ebd.) weiter, „...an einem klaren Auftrag, den entsprechenden Befugnissen als auch den dafür verfügbaren personellen Ressourcen“.

Zusammenfassend stellen die Autoren fest:

„...dass kein adäquates qualitätssicherndes Monitoring für die Förderanliegen des österreichischen Schulsystems, die dafür eingesetzten Ressourcen und die damit erzielten Erfolge vorliegt. Durch das Geflecht aus Bundes- und Länderkompetenzen sowie regionalen Steuerungsautonomien gestaltet es sich sogar schwierig, die insgesamt dafür eingesetzten Ressourcen genau zu beziffern. Viele ExpertInnen sprechen sich daher für eine Neudefinition der Rolle, der Aufgaben und der Arbeitsweise von Sonderpädagogischen Zentren aus“ (Specht et al. 2007, 59).

In Wien wurden in fast allen Bezirken SPZ eingerichtet, die zugleich auch Sonderschulstandorte sind. Die Überregionalen SPZ sind insbesondere für die Betreuung von Kindern mit körperlicher- Behinderung oder Sinnesbehinderung vorgesehen (Stadtschulrat [2011]).

3. Sprachliche Situation von Kindern mit Migrationshintergrund

Für die Bearbeitung der Fragestellung, in welcher Weise mangelnde Deutschkenntnisse für einen sonderpädagogischen Förderbedarf verantwortlich sein können, ist es notwendig einen Überblick über die sprachliche Situation von Kindern mit Migrationshintergrund zu gewinnen. Viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund wachsen mehrsprachig auf. Obwohl dem Erlernen von zwei oder mehreren Sprachen durchaus positive Effekte zugeschrieben werden, können sich, unter erschwerten Bedingungen beim Spracherwerb, daraus auch Schwierigkeiten ergeben (Gombos 2009, 66).

In den folgenden Kapiteln werden zum einen die sprachliche Situation der ersten Generation und zum anderen die Sprachsituation der zweiten Migrantengeneration dargestellt. Des Weiteren erfolgt ein Einblick über den kontrovers diskutierten Bereich der Zweisprachigkeit.

3.1. Sprachliche Situation der „Ersten Generation“

Charakteristisch für die muttersprachliche Situation von Zuwanderern ist laut Fischer (2004, 68) unter anderem die Verwendung regionaler Dialekte. Der Mangel an mittlerer oder höherer Bildung kann bei den Erziehungsberechtigten zur Folge haben, dass sie zusätzlich die Schriftsprache sowie das Lesen nicht beherrschen. Des Weiteren werden in vielen Migrantenfamilien zwei oder mehrere Sprachen gesprochen, wie z.B. Kurdisch/Türkisch oder Romanes/Serbisch. Oftmals eignet sich die Zuwanderergeneration die deutsche Sprache nur soweit an, um diverse Alltagssituationen zu bewältigen (ebd.). Unter diesen Rahmenbedingungen Deutsch zu lernen, stellt für ein Migrantenkind ein kompliziertes Vorhaben dar.

Migrantenkinder der ersten Generation stehen nach ihrer Einwanderung vor jener Situation, in kurzer Zeit die deutsche Sprache zu erlernen, damit ein Einstieg in die Gesellschaft ermöglicht wird. Um die Grundlagen der Kommunikation einigermaßen zu erwerben sind jedoch üblicherweise einige hundert Stunden eines Sprachkurses

notwendig. Die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache erfordert in der Regel eine intensive und bewusste Auseinandersetzung von mehreren Jahren. Die Sprache in diesem Maße zu beherrschen ist unter anderem Voraussetzung für Bildungschancen bis zur Hochschulebene (ebd.).

3.2. Sprachliche Situation der „Zweiten Generation“

Obwohl die zweite Generation grundsätzlich in einem bilingualen und bikulturellen Kontext aufwächst, ist eine Entwicklung der Zweisprachigkeit auf hohem Niveau nicht automatisch gegeben (Fischer 2004, 69). Dies bedarf an entsprechenden sprachlichen und kulturellen Inputs, welche in beiden sprachlichen Milieus bewusst gefördert werden sollten. Fischer (ebd.) spricht hierbei von meist bewussten Mittelschichten, die ihre Kinder in Sprachkurse schicken, in den Ferien in ihre Herkunftsländer fahren, durch die Alltagskommunikation in der Familie konsequent die Muttersprache fördern, Lesestoff und Medien bewusst einsetzen, usw.

Gombos (2009, 67) zufolge stellt die fehlende Möglichkeit die Erstsprache zu erlernen, einen wesentlichen Risikofaktor dar. Diese sei eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb einer Zweitsprache. Angelehnt an die Publikation „Das Geheime Leben der Sprachen“ von Katharina Brizic (2007) schreibt Gombos (2009, 67) diesbezüglich folgendes:

„Es konnte nachgewiesen werden, dass Migrantenkinder, deren Eltern selbst einen rezenten Sprachwechsel durchgemacht haben und die daher schon von den Eltern kein ausreichendes qualitatives (...) Sprachangebot vorfinden, sowie in der Schule nicht oder zu wenig in ihrer Herkunftssprache gefördert werden, signifikant schlechter abschneiden als Migrantenkinder, die die Erstsprache aufgrund eines qualitativ und quantitativ ausreichenden Angebots gut beherrschen.“

Der Umstand, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund seit vielen Jahren in einem deutschsprachigen Umfeld leben, bedeutet nicht, dass sie deshalb keine Probleme mit der deutschen Sprache hätten. Obwohl viele Migrantenkinder eine gute mündliche Sprachleistung haben, zeigt ein großer Teil Schwächen in der Schriftsprache auf

(Fischer 2004, 70). Aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse hat diese Schülergruppe häufig Probleme im Erwerb von Fachsprachen. Demzufolge kann es auch zu diversen Schwierigkeiten in Fächern wie Grammatik, Naturwissenschaften u.a. kommen. Laut Fischer (ebd.) äußern sich sprachliche Schwierigkeiten „...bei der Begriffsbildung, beim Umgang mit komplexeren syntaktischen Strukturen, beim Textverständnis, im Bereich der sprachlichen Sensibilität“.

Ein weiteres Problem stellen jene Eltern dar, die im Glauben ihre Kinder in der Sprachentwicklung zu unterstützen auf die Verwendung der Muttersprache verzichten, um mit ihnen deutsch zu sprechen. „Sie riskieren aber dabei, Halbsprachigkeit – unvollständige Sprachbeherrschung in der Muttersprache und im Deutschen anstelle einer ausgewogenen Zweisprachigkeit – bei ihren Kindern zu produzieren“, so Fischer (ebd.). Ist die sogenannte Halbsprachigkeit bereits gefestigt, erweist es sich als äußerst schwierig diese eingefahrenen Strukturen im Regelunterricht aufzuarbeiten und zu korrigieren.

Das Konzept der doppelseitigen Halbsprachigkeit wurde bereits 1988 von Ingrid Gogolin kritisiert (Dirim 1998, 17). Diesem Konzept liegt die Vorstellung zugrunde, dass Kinder erst dann eine ausgewogene Zweisprachigkeit erreichen können, wenn die Entwicklung der Erstsprache bereits bis zu einem gewissen Niveau stattgefunden hat (ebd.). Kritikern zufolge, basiert die Zuschreibung einer doppelseitigen Halbsprachigkeit, auf „...Messungen der Sprachkompetenz aus monolingualer Perspektive“ (ebd.). Hierbei werden die Sprachen getrennt voneinander beurteilt. „Fehlen beispielsweise Bereiche in der einen Sprache so wird bereits vom ‚Semilingualismus‘ gesprochen, wobei außer Acht gelassen wird, ob diese von der anderen Sprache abgedeckt werden“ (ebd.)

Die Vorstellung einer doppelseitigen Halbsprachigkeit, spielt laut Dirim (ebd.) auch im Bereich der Sonderschulpädagogik eine Rolle. Demnach wird die doppelseitige Halbsprachigkeit als Sprachstörung verstanden und „...nicht selten als Legitimationsfigur verwendet, wenn Erstklässlern aus Migrantenfamilien, besonders denen aus türkischen Familien, Sonderschulbedürftigkeit bescheinigt wird“ (ebd.).

Mit dem Konzept der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988) wird eine andere Perspektive eingenommen (Dirim 1998, 18). Hierbei wird davon ausgegangen, dass „...ein (Migranten-) Kind die Sprache(n) so erwirbt, wie sie ihm in seiner Umwelt

begegne(ten)“ (ebd.). Die Anforderungen des Spracherwerbs an die zweisprachigen Migrantenkinder beschreibt Gogolin (1988, 33 zit.n. Dirim 1998, 18) folgendermaßen:

„Sie (die Kinder) müssen sich in der mehrheitssprachlichen Umwelt orientieren. Sie müssen zwischen ihren beiden Sprachen wechseln und 'Kriterien' dafür entwickeln, unter welchen Umständen, mit welchen Personen die eine oder die andere Sprache tauglich ist. Sie müssen dafür lernen, die Redemittel, über die sie verfügen, der einen oder anderen Sprache zuzuordnen. Sie müssen Strategien entwickeln, sich über Situationen und Ausdrucks- oder Verstehensnot hinwegzuhelfen. Sie können in die Lage kommen, in Situationen, in denen sie es mit Einsprachigen zu tun haben, zwischen ihren Sprachen zu vermitteln. Sie erleben die Verwendung entsprechender Sprach- und Handlungsstrategien bei den Mitgliedern ihrer eigenen Sprachgemeinschaft ...“

Aus diesem Blickwinkel wird deutlich, dass ein Begriff, wie jener der „Halbsprachigkeit“ nicht haltbar ist.

„Es ergibt sich ein Sprachbesitz im Erstspracherwerb, in den Mittel verschiedener Sprachen eingegangen sind. Dieser Sprachbesitz weist spezifische Züge auf und ist daher seriöserweise nicht mit dem Maßstab zu messen, der an den Sprachbesitz eines monolingual aufwachsenden Kindes angelegt werden kann“ (Dirim 1998, 18).

In weiterer Folge schreibt Dirim (ebd., 19), dass Migrantenkinder in sprachtherapeutischer Praxis nur dann gerecht werden kann, wenn sie im Kontext ihrer sprachlichen Entwicklung betrachtet werden. Ferner müsste die Bedeutung der Sprache in ihrer Lebenswelt ermittelt werden und eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Strukturen der involvierten Sprachen stattfinden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die sprachliche Situation von Migrantenkinder ein kontrovers diskutierter Bereich ist. Insbesondere, was die Interaktion von Erst- und Zweitsprache betrifft. Einige aktuelle Forschungsergebnisse hierzu, werden im folgenden Kapitel dargestellt.

3.3. Zweisprachigkeit

In der Debatte um die Zweisprachigkeit geht es laut Ursula Neumann (2009, 326) zumeist „um die Deutschkenntnisse der Kinder, und gestritten wird über den Nachweis der positiven Wirkung von Erstsprachförderung auf die Kompetenzen in der Zweitsprache“. Diesbezüglich konnte z.B. empirisch nicht nachgewiesen werden, ob bilinguale Schul- bzw. Unterrichtsmodelle mehr Erfolg haben bei der „Kompetenzentwicklung in der Zweitsprache“ als einsprachige Modelle (ebd.). Des Weiteren gibt es Studien aus diversen Einwanderungsländern, in welchen festgestellt wurde, „dass es keinen klaren (positiven oder negativen) Effekt hat, wenn Migranteneltern mit ihren Kindern die Sprache des Zuwanderungslandes sprechen“ (Gogolin 2009,266). Forschungsergebnisse wie diese, weisen laut Gogolin (ebd., 267) darauf hin, dass die sprachliche Herkunft oder der Sprachgebrauch abseits der Schule nicht verantwortlich sind für den ungleichen Schulerfolg zwischen „Zugewanderten und Nichtgewanderten“. Folglich weist die Autorin (ebd.) darauf hin, dass es an Untersuchungen mangelt, wenn es um die Frage geht „welche Rolle dem Unterricht selbst dabei zukommt, dass die für schulische Leistungsfähigkeit relevanten sprachlichen Fähigkeiten erworben werden“

Hartmut Esser (2009, 70) zufolge handelt es sich bei der „Bilingualität“ um einen Spezialfall des Spracherwerbs.

„Es müssen – trivialerweise – Fertigkeiten in der Erstsprache *und* in der Zweitsprache erworben werden. Das ist kein selbstverständlicher Vorgang und er unterliegt einer Reihe von individuellen wie sozialen Bedingungen. Folgt man den vorliegenden Erklärungsansätzen, etwa aus der Linguistik, Ökonomie oder Soziologie, dann ist der Spracherwerb theoretisch ganz allgemein eine Folge von Motivationen, Zugängen und Lernfähigkeiten (sowie evtl. Kosten), die mit typischen empirischen individuellen und sozialen Bedingungen verbunden sind“(Esser 2009, 70).

Unter den empirischen Bedingungen versteht Esser (ebd.) unter anderem die Familien-

und Migrationsbiographie, den sozialen Kontext der Alltagsbeziehungen, die Bildung (auch die der Familie), den Generationenstatus, das Einreisealter, die Aufenthaltsdauer, die inner- oder interethnischen Netzwerke oder die ethnische (De-)Segregation im Wohnbereich. Esser (2009, 71).meint in weiterer Folge, dass:

„...bestimmte dieser Bedingungen jeweils anders auf den Erst- und den Zweitspracherwerb wirken könnten und dass damit die Entstehung einer kompetenten Bilingualität an recht spezielle, normalerweise nichtgegebene, Konstellationen gebunden ist – auch wenn es keinerlei kognitive oder emotionale Beschränkungen oder gar Nachteile beim Erwerb mehrerer Sprachen gibt“

Esser (ebd.85) plädiert für eine Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit indem „interethnische Kontakte“ früh eröffnet werden. Hiermit sollte ein „simultaner und effektiver Zugang“ zu mehreren „Sprachumwelten“ einhergehen „etwa in entsprechend eingerichteten Vorschulen, da es diese Umstände im Alltag der Migranten wie der Einheimischen kaum gibt.“

4. Maßnahmen für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache

Wie bereits erwähnt, sind in den gesetzlichen Rahmenbedingung, seit Beginn der 1990er drei Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik verankert, welche die Förderung des Erwerbs der Landes- und Unterrichtssprache, die Förderung der Erstsprache und das Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ beinhalten (Fleck 2003, 6). Jene Fördermaßnahmen werden in den folgenden Unterkapiteln näher beleuchtet.

4.1. Deutsch als Zweitsprache

Seit Beginn des Schuljahres 1992/93 gibt es im Regelschulwesen fördernde Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (bm:ukk 2007, 17). Im Zuge des Lehrplanzusatzes „Deutsch für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache“, wurde der besondere Förderunterricht in Deutsch an Volks- und Sonderschulen (Unterstufe) eingeführt (ebd.). Es handelt sich hierbei nicht um ein schulstufenspezifisches Lernkonzept, sondern um ein mehrjähriges, welches von jenen SchülerInnen durchlaufen wird, die keine oder nur geringe Vorkenntnisse der deutschen Sprache aufweisen. Die SchülerInnen nehmen dabei von Beginn an teil, unabhängig davon, in welche Schulstufe sie eingestuft wurden (bm:ukk 2007a, 7). Der Lehrplanzusatz ist als Differenzierungshilfe zum allgemeinen Lehrplan für Deutsch zu verstehen, wobei versucht wird, sich an dessen Vermittlungsformen und Lernzielen zu orientieren.

In der Sekundarstufe I erhält der Lehrplan „besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“. Diese ersetzen im Bereich der Hauptschule den Lehrplanzusatz „Deutsch für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache (bm:ukk 2007, 17). Hierbei muss der Deutschunterrichts, SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache „...im Anschluss an Lern- und Lebenserfahrungen ihrer sprachlichen und kulturellen Sozialisation so fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftlichen Integration geschaffen wird“ (bm:ukk 2007a, 19)

Als zusätzliches Angebot zu den Maßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache,

gelten die Sprachförderkurse, die in §8 Abs.1 des Schulorganisationsgesetzes verankert sind:

„In den Schuljahren 2010/11 und 2011/12 können Sprachförderkurse eingerichtet werden, die die Aufgabe haben, Schülern von Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen sowie der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, die (...) wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler aufgenommen wurden, jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen. Sie dauern ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre und können nach Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz durch einzelne Schüler auch nach kürzerer Dauer beendet werden.“

Die Sprachförderkurse finden im Ausmaß von elf Wochenstunden statt und sind an Stelle der Pflichtgegenstände zu besuchen. Die Voraussetzungen für das Einsetzen dieser Fördermaßnahme ist in §8 Abs.3 des Schulunterrichtsgesetzes festgelegt.

„An öffentlichen Volksschulen, Hauptschulen und Polytechnischen Schulen, die keine Praxisschulen gemäß § 33a sind, können in den Schuljahren 2010/11 und 2011/12 Sprachförderkurse jedenfalls ab einer Schülerzahl von acht Schülern eingerichtet werden. Sie dauern höchstens zwei Unterrichtsjahre und können auch schulstufen-, schul- oder schulartübergreifend geführt werden. Über die Einrichtung von Sprachförderkursen entscheidet die nach dem Ausführungsgesetz zuständige Behörde. Für Sprachförderkurse sind die erforderlichen Lehrer zu bestellen.“

4.2. Muttersprachlicher Unterricht

Bereits seit den frühen Siebzigern wurde im Rahmen eines Schulversuches muttersprachlicher Unterricht angeboten. Zu Beginn des Schuljahres 1992/93 wurde dieser an den allgemeinbildenden Pflichtschulen eingeführt (bm:ukk 2007, 20).

Teilnahmeberechtigt am muttersprachlichen Unterricht sind alle SchülerInnen mit einer

anderen Erstsprache als Deutsch. Die Staatsbürgerschaft der Kinder, deren Geburtsort, die Schulbesuchsdauer in Österreich und die Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch sind hierbei nicht relevant (Fleck 2010, 4)

Im Spracherwerbsprozess eines jeden Menschen spielt die Erstsprache eine wesentliche Rolle. Sie dient als unterstützende Grundlage beim Erwerb einer weiteren Sprache, da auf die Ressourcen aus der „Muttersprache“ zurückgegriffen werden kann. Deshalb ist es auch äußerst wichtig, dass die Zweisprachigkeit eines Kindes von diversen Bildungsinstitutionen gefördert wird, wobei der Einsatz einer muttersprachlichen Unterrichts unentbehrlich ist (Fleck 2010, 2).

Kinder, die nicht im Milieu ihrer Muttersprache aufwachsen, weisen in ihrer Muttersprache oftmals Interferenzen mit dem Deutschen auf. Folglich ist davon auszugehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Regel „...zahlreiche und vielschichtige Abweichungen von der muttersprachlichen Standardsprache zeigen“ (bm:ukk 2007a, 34).

Diese können sich folgendermaßen äußern:

- „Abweichungen und Defizite in der Aussprache, im Wortschatz, dialektale Interferenzen.
- Defizite insbesondere in der soziokommunikativen Kompetenz aufgrund der oft begrenzten sozialen Erfahrungsmöglichkeiten.
- Defizite im kognitiven Bereich, dann, wenn die Eltern nicht in der Lage sind, sich mit den Kindern in der neuen Umwelt adäquat auseinander zu setzen, ihnen Erklärungsmuster zu vermitteln.
- Es kann daher nicht vorausgesetzt werden, dass die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache hinsichtlich ihrer sprachlichen, kulturtechnischen, kognitiven usw. Vorbildung einigermaßen homogen sind“ (ebd.).

Der Erwerb der Muttersprache soll „...zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung...“ führen (bm:ukk 2007a, 30). Grundlegend ist hierfür die Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern. Durch den Unterricht soll sowohl eine positive Einstellung zur Muttersprache, als auch das Erfahren der

Bikulturalität gefördert werden. Des Weiteren ist das Erleben der Gleichwertigkeit der Muttersprache und des Deutschen, im Unterricht wichtig. Dies soll dazu führen, dass den SchülerInnen die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität bewusst wird. In der Auseinandersetzung mit der neuen Lebenswelt sollte der Unterricht eine Hilfestellung bei der Integration und Identitätsbildung bieten (ebd., 34). Ferner zielt der muttersprachliche Unterricht darauf ab, dass sich die Zweitsprache entwickelt und gefestigt wird.

Folgende drei Aufgabenbereiche werden vom muttersprachlichen Unterricht umfasst:

- „Festigung der Muttersprache/Primärsprache als Grundlage für den Bildungsprozess überhaupt sowie für den Erwerb weiterer Sprachen
- Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland (Kultur, Literatur, gesellschaftliche Struktur, ökonomische, politische Verhältnisse usw.)
- Auseinandersetzung mit dem bikulturellen Prozess (das ist Migrantenkultur, neue Sozialisationsbedingungen, neues kulturelles Umfeld, soziokulturelle und psychosoziale Konfliktfelder)“ (bm:ukk 2007a, 30)

Der muttersprachliche Unterricht ist kein Pflichtgegenstand sondern ein freiwilliges Angebot, für welches eine Anmeldung erforderlich ist. Sobald diese erfolgt ist, verpflichtet sich der/die SchülerIn zur Teilnahme am Unterricht für das gesamte Schuljahr (Fleck2010, 4). Das laut Lehrplan mögliche Wochenstundenausmaß beträgt 3h in der Vorschule, 2-6h in Volks- und Hauptschulen sowie in den Sonderschulen.

Laut Fleck (ebd. 5) wird das mögliche Höchstmaß der Wochenstunden jedoch bei Weitem nicht ausgeschöpft. Im Regelfall werden nicht mehr als 2 Wochenstunden (meist nachmittags) angeboten, um SchülerInnen nicht zusätzlich übermäßig zu belasten.

Ob ein Muttersprachenunterricht in einer Schule zustande kommt ist davon abhängig, wie viele Kinder sich anmelden bzw. angemeldet werden. An den allgemeinen Pflichtschulen gibt es in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Regelungen bzgl. der Gruppengrößen. Bestenfalls kann ein Kurs mit fünf TeilnehmerInnen abgehalten werden, im ungünstigen Fall erst ab mindesten zwölf.

Insofern sich zu wenige Kinder für den muttersprachlichen Unterricht in einer Schule anmelden besteht die Möglichkeit, SchülerInnen aus verschiedenen Klassen, Schulstufen, Schulen und Schularten in einer Gruppe zusammenzufassen. Dies ermöglicht vor allem jenen SchülerInnen eine Teilnahme am Muttersprachenunterricht, deren Sprache in Österreich weniger häufig vertreten ist (Fleck 2010, 5).

Die Wichtigkeit der Förderung der Muttersprache wird von diversen Bildungsinstitutionen immer mehr wahrgenommen. Dennoch sind einige Schulleiter, LehrerInnen sowie auch Eltern nicht-deutschsprachiger Kinder, der Auffassung, dass die Erstsprache den raschen Deutscherwerb behindere (ebd., 8). Folglich bedarf es einer entsprechenden Aufklärungsarbeit diesbezüglich.

Ein weiteres Problem sieht Fleck (ebd.) in der Autonomie der Länder, betreffend der Regelung des Stundenausmaß und der Gruppengrößen. „Ein Kind kann also, was die Förderung der Muttersprache betrifft, je nach Wohnort 'Glück' oder 'Pech' haben“ (ebd.). Vor organisatorische Schwierigkeiten werden Eltern oftmals dann gestellt, wenn die Kurse am Nachmittag stattfinden. Jene Kinder, die nicht in der Nähe des Standortes wohnen, wo der Kurs angeboten wird, sind oftmals davon abhängig von ihren Eltern in die Schule gebracht zu werden. Von vielen Eltern kann dies jedoch nicht erwartet werden, da sie berufstätig sind (ebd.).

4.3. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Interkulturelles Lernen wurde erstmals Anfang der Neunziger Jahre als Unterrichtsprinzip eingeführt. Dieses soll „...einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten“ (BGBl.439/1991 zit. n. bm:ukk 2007, 25). Es soll sich wie ein roter Faden durch den Unterricht ziehen und wendet sich an alle SchülerInnen. Neben dem Kennenlernen von anderen Kulturen steht „...das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte...“ im Vordergrund (ebd.).

„Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im

Unterricht sinnvoll einzubringen.“ (BGBl. II Nr. 277/2004 zit.n. bm:ukk 2007, 26)

Im Rahmen des interkulturellen Lernens sollen die Kinder für kulturelle Unterschiede sensibilisiert werden, indem sie Interesse und Neugierde dafür entwickeln. Dabei soll nicht nur die kulturelle Einheit, sondern vielmehr die Vielfalt als wertvoll erfahrbar gemacht werden (bm:ukk 2007a, 41).

EMPIRISCHER TEIL

5. Darstellung der Erhebungsmethode

Die komplexe Thematik dieser Diplomarbeit erfordert einen offenen Zugang zu dem Forschungsgegenstand. Demzufolge erscheint mir die qualitative Datenerhebung als geeignete Methode, sich der Fragestellung anzunähern.

5.1. Qualitative Forschung

Die qualitative Forschung ermöglicht, „...Methoden so offen zu gestalten, dass sie der Komplexität im untersuchten Gegenstand gerecht werden“ (Flick 2002, 17).

Ein großer Teil der qualitativen Forschung konzentriert sich „...auf die Sicht des Subjekts und den Sinn, den es mit Erfahrungen und Ereignissen verbindet, sowie die Orientierung an der Bedeutung von Gegenständen, Handlungen und Ereignissen“ (Flick 2002, 38).

Gläser und Laudel (2004, 24) zufolge beruhen qualitative Methoden „...auf der Interpretation sozialer Sachverhalte, die in einer verbalen Beschreibung dieser Sachverhalte resultiert.“ Im Gegensatz zu den quantitativen Methoden vereinheitlichen sie Forschungsergebnisse nicht so sehr. Die Reduktion der Komplexität sozialer Sachverhalte wird hierbei anders durchgeführt (ebd.). Mayring (1996, 16) beschreibt das Prinzip der Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand als das Hauptprinzip der interpretativen Forschung. Demzufolge schreibt er:

„Der Forschungsprozess muss so offen dem Gegenstand gegenüber gehalten werden, dass Neuauffassungen, Ergänzungen, Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierungen und Hypothesen als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert“ (ebd.).

Trotz seiner Offenheit muss der Forschungsprozess „...methodisch kontrolliert ablaufen, die einzelnen Verfahrensschritte müssen expliziert, dokumentiert werden und nach begründeten Regeln ablaufen“ (ebd., 17).

Mayring (ebd., 9) klärt die theoretischen Grundlagen der qualitativen Forschung, indem er fünf Grundsätze heraus arbeitet.

- Subjektbezogenheit

„Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein“ (ebd.).

Im Fokus der Befragung stehen die schulischen Entscheidungspraktiken im Zusammenhang mit der Einleitung und der Durchführung des Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Hierzu wurde eine Person befragt, die als Gutachterstellerin direkt am Feststellungsverfahren beteiligt ist. Des Weiteren wurden Interviews mit SonderschullehrerInnen geführt, die jahrelange Erfahrungen mit Migrantenkindern haben. Anhand der Interviews sollte herausgefunden werden, inwiefern mangelnden Deutschkenntnisse für einen SPF mitverantwortlich sein können.

- Deskription

„Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen“ (ebd.).

Der Gegenstandsbereich wurde im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit beschrieben. Hierbei setzte ich mich zum einen mit dem Thema „Migration und Schule“ auseinander. Dabei wird unter anderem die Thematik „Bildungschancen von Migrantenkindern“ beleuchtet und Erklärungsansätze zur Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund erörtert. Zum anderen erfolgte eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lernbehinderung und in weiterer Folge eine Beschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und des österreichischen Sonderschulwesens. Abschließend wird auf die sprachliche Situation von Kindern mit Migrationshintergrund eingegangen und darauf welche Fördermaßnahmen für diese angeboten werden.

- Interpretation

„Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (ebd.)

Diesbezüglich schreibt Mayring (ebd., 18) weiter, dass die Interpretation immer durch das eigene Vorverständnis beeinflusst wird. Folglich fordert der Autor auf, dieses „...zu Beginn der Analyse offenzulegen, am Gegenstand weiterzuentwickeln und so den Einfluss des Vorverständnisses überprüfbar zu machen“ (Kleining 1982 zit.n. Mayring 1996, 18).

- alltägliche Umgebung

„Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden“ (Mayring 1996, 18).

Die Forderung nach Alltagsnähe wurde insofern erfüllt, indem die InterviewpartnerInnen im schulischen Umfeld befragt wurden.

- Verallgemeinerungsprozess

„Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (ebd.).

Wenn von den Untersuchungsergebnissen auf allgemeine Erkenntnisse geschlossen wird, müssen diese in jedem einzelnen Fall argumentativ begründet werden (ebd., 23). Das bedeutet, dass erörtert werden muss, „...welche Elemente aus den Ergebnissen verallgemeinerbar sind und woraufhin (auf welche Situationen für welche Zeiten) sie verallgemeinerbar sind“ (ebd.)

Laut Merrens (1997, 104) tritt bei qualitativer Forschung „...an die Stelle der statistischen Repräsentativität die Forderung nach inhaltlicher Repräsentation.“ Eine Fallstudie eignet sich für die hier vorliegende Untersuchung am besten. Nach welchen Kriterien die Wahl eines Falles erfolgt, wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

5.2. Fallstudie und Stichprobenauswahl

Die Fallstudie setzt den Einzelfall, auf methodisch kontrollierte Weise, mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung. Hiermit kann überprüft werden, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren ist (Fatke 2010, 162). Selbstverständlich kann aus einer einzigen Fallschilderung keine allgemeine Aussage abgeleitet werden. Vielmehr zielt die Fallstudie auf die Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnis ab (ebd.).

Bei der Stichprobenauswahl wurde nach Fällen gesucht, die das Untersuchungsfeld gut repräsentieren. Für die hier vorliegende Untersuchung eignet sich als Fall eine allgemeine Sonderschule mit einem relativ hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Im Zuge der Datenerhebung galt es herauszufinden, ob mangelnde Deutschkenntnisse für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bedeutsam gemacht werden. Demzufolge liegt der Fokus der Befragung auf schulischen Entscheidungspraktiken im Zusammenhang mit der Einleitung und der Durchführung des Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Interviewt wurden LehrerInnen einer allgemeinen Sonderschule. Die Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, in den Klassen der befragten LehrerInnen liegt bei weit über 50%.

Des Weiteren wurde eine Person befragt, die als Gutachterstellerin tätig ist. Diese Interviewpartnerin eignete sich besonders, da sie eine wichtige Rolle bei dem Verfahren zur Feststellung eines SPF einnimmt.

Auf Grund der zeitlichen Einschränkung konnte im Rahmen der hier vorliegenden Diplomarbeit keine größere Fallstudie durchgeführt werden.

Anhand qualitativer Interviews wurde der Frage auf den Grund gegangen, worin die InterviewpartnerInnen mögliche Ursachen für den SPF von SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehen und welche Rolle hierbei mangelnde Deutschkenntnisse spielen können. Folgendes Kapitel gewährt einen genaueren Einblick in das Vorgehen der Interviews.

5.2.1. Angaben zu den Interviewpartnern

L1, Experteninterview

Ausbildung: Sonderschullehrerin, Hauptschullehrerin

Derzeitiger Tätigkeitsbereich: sonderpädagogische Beraterin, Beobachtung im Unterricht, Erstellen von Förderdiagnosen, Gutachtenerstellung für die Einreichung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, Koordination der sonderpädagogischen BeraterInnen von Wien

Dienstjahre: 15

Erfahrung mit Migrantenkinder: ca. 50% der Kinder, die an der Sekundarstufe begutachtet werden, haben Migrationshintergrund.

L2

Alter: 38

Ausbildung: Kindergartenpädagogin, Sonderschullehrerin

Derzeitiger Tätigkeitsbereich: Klassenlehrerin (5., 6., 7. Aufbaulehrgang)

Dienstjahre: 14

Erfahrung mit Migrantenkinder: hatte immer viele Migrantenkinder in der Klasse. War auch lange Zeit in der Integration in der Hauptschule (ebenfalls dort waren sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund)

Derzeitige SchülerInnenzahl: 14 davon 13 Migrantenkinder

L3

Alter: 52

Ausbildung: Lehramt für Sonderschule

Derzeitiger Tätigkeitsbereich: Assistenzlehrer seit 2 Jahren (in 3 Klassen), vorher war er 28 Jahre Klassenlehrer

Dienstjahre: 30

Derzeitige SchülerInnenzahl: ca. 14 Kinder pro Klasse, ca. 90-95% Migrantenkinder

L4

Alter: 58

Ausbildung: Volksschullehrerin, Sonderschullehrerin

Derzeitiger Tätigkeitsbereich: Klassenlehrerin 7. Aufbaulehrgang

Dienstjahre: 20

Erfahrung mit Migrantenkindern: seit Beginn der Dienstzeit

Derzeitige SchülerInnenzahl: 11 davon 9 Migrantenkinder

L5

Alter: 51

Ausbildung: Sonderschullehrerin

Derzeitiger Tätigkeitsbereich: Klassenlehrerin 6. Aufbaulehrgang (5., 6., 7., 8., Schulstufen)

Dienstjahre: 27-28

Erfahrung mit Migrantenkindern: laufend von Beginn an

Derzeitige SchülerInnenzahl: 15 davon 11 Migrantenkinder

5.3. Interviews

Um die Deutungs- und Handlungsmuster der Akteure im schulischen Handlungsfeld systematisch erfassen, beschreiben und interpretieren zu können werden Leitfadenterviews eingesetzt. Der Vorteil dieser Interviewform besteht darin, dass dem Leitfaden offen formulierte Fragen zugrunde liegen, auf welche die Befragten frei antworten können (Mayer 2006, 36). Fiebertshäuser und Langer (2010, 439) bemerken hierzu, dass die Leitfragen teilweise nur als Gerüst dienen,

„...wobei die einzelnen Themenkomplexe offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen“.

Der/die InterviewerIn hat hierbei die Möglichkeit frei zu entscheiden, wann er/sie detailliert nachfragen will.

Für die geführten Interviews wurde folgender Leitfaden benutzt.

Interviewleitfaden für die LehrerInnen:

Worin sehen Sie die Ursachen des SPF Ihrer Schülerinnen mit Migrationshintergrund?

- Inwiefern sehen Sie familiäre Faktoren als Ursache für eine Lernbehinderung oder einen SPF?

Inwiefern können sprachliche Faktoren für einen SPF verantwortlich sein?

- Inwiefern kann die sprachliche Situation in der Familie für einen SPF mitverantwortlich sein?
- Glauben Sie, dass durch Sprachdefizite die betroffenen Kinder Frustration oder eine geminderte Motivation für die Schule entwickeln?

Glauben Sie, dass einer Lernbeeinträchtigung entgegen gewirkt werden kann, wenn das Kind frühzeitig eine sprachliche Förderung bekommt?

Glauben Sie, dass es Schwierigkeiten bei dem Feststellungsverfahren eines SPF bei Migrantenkindern gibt?

Inwiefern könnte die Schule als System daran schuld sein, dass diese Kinder einen SPF haben?

- Gibt es Ihre Meinung nach Fördermaßnahmen, die im Bereich des Möglichen wären, welche jedoch aus gewissen Gründen nicht angeboten werden?

Sind Sie der Meinung, dass Migrantenkinder die richtige Förderung an der ASO bekommen?

- Oder sollten sie besser an der VS od. HS die bestmögliche Förderung bekommen?

Interviewleitfaden für die Gutachterstellerin:

- Was ist Ihr derzeitiger Tätigkeitsbereich?
- Nach welchen Kriterien wird ein SPF bei Kindern mit einer

Lernbeeinträchtigung beurteilt?

- Gibt es Schwierigkeiten bei dem Feststellungsverfahren eines SPF bei Migrantenkindern?
- Worin sehen Sie die Ursachen des sonderpädagogischen Förderbedarfs vieler Migrantenkinder?
- Sind Sie der Meinung, dass Migrantenkinder die richtige Förderung an der ASO bekommen?
- Gibt es Ihrer Meinung nach Fördermaßnahmen, die im Bereich des Möglichen wären, welche jedoch aus gewissen Gründen nicht angeboten werden?

5.3.1. Das problemzentrierte Interview

Diese Form der Befragung wurde von Andreas Witzel geprägt (Mayring 1996, 50). Das problemzentrierte Interview ist insbesondere für theoriegeleitete Forschung geeignet. Einsatz findet es dort, wo schon ein gewisses Vorverständnis über den Gegenstand gegeben ist. Außerdem bietet es sich an, wenn es sich um eine spezifische Fragestellung handelt.

„Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenem Gespräch nahezukommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden“ (ebd.)

Anhand der Interviews sollen Handlungs- und Begründungsmuster herausgearbeitet werden, um in weiterer Folge herauszufinden, inwiefern mangelnde Deutschkenntnisse für einen SPF verantwortlich sein können. Um Information zu dieser Fragestellung zu bekommen, ist es notwendig, sich mit dem Gegenstand im Vorhinein ausreichend befasst zu haben. Der theoretische Teil dieser Arbeit stellt somit die Grundlage für den Interviewleitfaden dar.

5.3.2. Das Experteninterview

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird jene Interviewpartnerin, die als Gutachterstellerin tätig ist, als Expertin gesehen. Da der Expertenstatus oft keinen klaren und definierten Kriterien folgt, sollte für diese Untersuchung folgende Definition gelten:

„Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser/Nagel 2010, 460f. zit.n. Waler 1994, 271).

Demzufolge schreibt auch Bogner (2005, 7), dass Experten als „Kristallisationspunkte“ praktischen Insiderwissen betrachtet werden können, welche stellvertretend für eine Vielzahl von zu befragender Akteuren interviewt werden. Des Weiteren geht Bogner (ebd.) davon aus, dass insofern es sich bei den Experten um Personen mit einer Schlüsselposition handelt, sich eine Erleichterung des weiteren Feldzugangs ergeben könnte.

Das Experteninterview bietet sich vor allem in jenen Fällen an, wo der Zugang zum sozialen Feld schwierig oder unmöglich ist (Bogner 2005, 7). Laut Meuser und Nagel (2010, 45) sind unter anderem Selektionsprozesse ein Gegenstandsbereich, in dem das Experteninterview zum Einsatz gelangt.

Die Interviewpartnerin wird insofern als Expertin betrachtet, da sie direkt im Entscheidungsprozess involviert ist, wenn es um die Frage geht, ob ein Kind einen SPF benötigt oder nicht. Sie ist seit 15 Jahren in diesem Bereich tätig und hat ausreichend Erfahrung mit Migrantenkindern. Laut ihren Angaben haben ca. 50% der Kinder, die an der Sekundarstufe von ihr begutachtet werden, einen Migrationshintergrund. In Anbetracht der mehrjährigen Erfahrung mit Migrantenkindern, gehe ich davon aus, dass diese Person über spezifisches Wissen verfügt, welches in dieser Form nicht überall erhältlich ist. Folglich erfüllt jene Person das Kriterium, um den Expertenstatus zu legitimieren.

5.4. Transkription

Die geführten Interviews wurden mithilfe eines digitalen Diktiergerätes aufgezeichnet. Die Aufnahmen wurden zu Transkripten verfasst und ermöglichen somit die Auswertung des Gesagten. Hierbei erfolgte eine Orientierung an den Transkriptionsregeln von Gläser und Laudel (2004, 188f.):

- „es wird in Standardorthographie verschriftet und keine literarische Umschrift verwendet (z.B. „hast du“ statt „haste“);
- nichtverbale Äußerungen (z.B. Lachen, Räuspern, Husten, Stottern) werden nur dann transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben,
- Besonderheiten der Antwort mit „Ja“ oder „Nein“, (z.B. zögernd, gedehnt, lachend) werden vermerkt,
- Unverständliche Passagen werden gekennzeichnet“

6. Darstellung der Auswertungsmethode

6.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviews erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse. Der Vorteil dieser Methode ist die streng methodisch kontrollierte Analyse des Materials (Mayring 2002, 114). Dieses wird dabei in Einheiten zerlegt und nacheinander bearbeitet (ebd.). Das systematische Verfahren entnimmt dem Text Informationen, und ermöglicht in weiterer Folge dessen Auswertung (Gläser/Laudel 2004, 44).

Der Grundgedanke dieser Auswertungsmethode ist folgender:

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, 114).

In dieser Arbeit wird nach der induktiven Kategorienbildung vorgegangen. Hierbei werden die Kategorien nicht im Vorhinein entwickelt sondern direkt aus dem Textmaterial in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet (Mayring 2007, 75). Die Vorteile dieses Vorgehens werden von Mayring (ebd.) folgendermaßen beschrieben:

„Es strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“.

Wie dieser Kategorienbildungsprozess innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse aussieht, wird im folgenden Kapitel erläutert.

6.2. Kategorienbildung

Bei der induktiven Kategorienbildung werden die gleiche Logik und die gleichen reduktiven Prozeduren verwendet, wie in der zusammenfassenden Analyse (Mayring 2007, 76).

„In der Logik der Inhaltsanalyse muss vorab das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet bestimmt werden, also ein Selektionskriterium eingeführt werden, das bestimmt, welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll“ (ebd.).

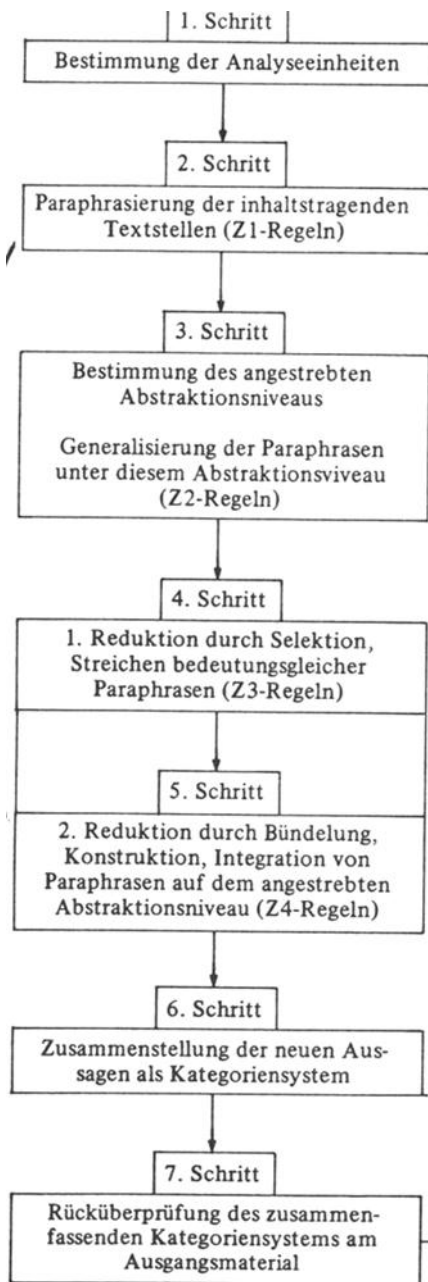
Dieser Schritt dient dazu, Unwesentliches, Ausschmückendes und vom Thema Abweichendes auszusondern. Die Fragestellung der Analyse dient hierbei zur Orientierung (ebd.). Wenn die Analyseeinheit festgelegt ist, wird der Text Zeile für Zeile durchgearbeitet. Dabei werden die einzelnen Kodiereinheiten paraphrasiert. In diesem Schritt sollten die Aussagen auf das Nötigste reduziert werden, wobei nichtinhaltstragende Textbestandteile wegfallen. Anhand des nun vorliegenden Materials wird im nächsten Schritt das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt. Alle Paraphrasen, die unter diesem Niveau liegen, werden verallgemeinert, jene, die darüber liegen, werden dabei belassen (Makrooperator Generalisation). Bei Zweifelsfällen sollten theoretische Vorannahmen zu Hilfe genommen werden (Mayring 2007, 61). In weiterer Folge entstehen inhaltsgleiche Paraphrasen, die gestrichen werden können. Ebenso können unwichtige und nichtssagende Paraphrasen weggelassen werden (Makrooperation Auslassen Selektion). Der nächste Reduktionsschritt beinhaltet das Zusammenfassen von Paraphrasen, die sich aufeinander beziehen. Diese werden durch eine neue Aussage wiedergeben (Makrooperator Bündelung, Konstruktion, Integration).

„Wenn das erste Mal das Selektionskriterium im Material erfüllt ist, wird möglichst nahe an der Textformulierung unter Beachtung des Abstraktionsniveaus die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz formuliert. Wenn das nächste Mal das Selektionskriterium erfüllt ist, wird entschieden, ob die Textstelle unter die bereits gebildete Kategorie fällt oder eine neue Kategorie zu bilden ist“ (Mayring 2007, 71).

Am Ende der Reduktionsphase wird überprüft, „...ob die als Kategoriensystem zusammengestellten Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren“ (ebd., 61). Dazu müssen alle ursprünglichen Paraphrasen des ersten Materialdurchgangs im Kategoriensystem aufgehen.

Die genannten Schritte erfolgen anhand der Z-Regeln von Mayring. Um diesen Prozess besser nachvollziehen zu können, werden diese gemeinsam mit einer Abbildung des Ablaufmodells der Inhaltsanalyse auf der nächsten Seite dargestellt:

Abbildung 3: Quelle: Mayring (2007, 60): Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.



Z-Regeln:

„Z 1: Paraphrasierung

Z 1.1.: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!

Z 1.2.: Übersetze die Inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!

Z 1.3.: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z 2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z 2.1. Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, so dass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!

Z 2.2.: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!

Z 2.3.: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!

Z 2.4.: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z 3.: Erste Reduktion

Z 3.1.: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!

Z 3.2.: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!

Z 3.3.: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!

Z 3.4.: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z 4.: Zweite Reduktion

Z 4.1.: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem)

Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!

Z 4.2.: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z 4.3.: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z 4.4.: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!“ (Mayring 2007, 62)

Aus dieser Analyse ergibt sich eine Gruppe von Kategorien, die folgendermaßen ausgewertet werden können:

- „Das gesamte Kategoriensystem kann in Bezug auf die Fragestellung und dahinter liegender Theorie interpretiert werden.
- Die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien können quantitativ ausgewertet werden. Es kann z.B. überprüft werden, welche Kategorien am häufigsten kodiert wurden“ (Mayring 2002, 117).

Der Prozess der Kategorienbildung erfolgt anhand eines Tabellensystems. Dies ermöglicht zum einen die Reduktionsphasen nachvollziehen zu können. Zum anderen werden die Aussagen der InterviewpartnerInnen in einer übersichtlichen Form dargestellt, die die Interpretation des Materials begreiflich machen.

Bei den geführten Interviews stellt das gesamte Interview die Kontexteinheit dar. Die Kodiereinheit stellt jede Aussage, die im Zusammenhang mit den Ursachen eines SPF bei Migrantenkindern steht. Das Abstraktionsniveau der Reduktion wurde folgendermaßen bestimmt: Es sollen allgemeine Aussagen entstehen, die im Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen.

Folgende Kategorien haben sich ergeben:

K1 Ursachen für SPF

L2

- Sprache
- geistige Beeinträchtigung
- schwer zu ermitteln
- Mischkulanz aus verschiedenen Defiziten
- nicht nur Sprache schuld

L3

- sprachliche Probleme
- keine Förderung von zu Hause
- Wenn sich keiner um Kinder kümmert, werden sie verhaltensauffällig

L4

- selben, wie bei Kinder mit deutscher Muttersprache
- wenig begabt
- Sprache

L5

- Verschiedene Faktoren
- Geringer IQ
- keine Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeitsspanne, Merkfähigkeit
- Psychische Probleme
- Regelschule manchmal psychisch nicht zu schaffen
- Kinder brauchen geborgenes Plätzchen
- Kinder in Sonderschule, weil zu großer Druck in Regelschule
- kognitive Schwäche
- Teilweise das Sprachliche
- SPF aufgrund psychischer Probleme kann sich aufheben
- Migrationshintergrund kein Grund für SPF

K2 sprachliche Faktoren

L2

- können keine Sprache richtig
- zu Hause nur Muttersprache
- Schwierigkeiten in Schule zu verstehen, weil zu Hause andere Sprache
- verlernen in Ferien Deutsch
- Lernbeeinträchtigung hängt mit sprachlichen Faktoren zusammen
- wegen Sprachdefizit kann Unterricht nicht gefolgt werde
- Kinder haben Sprachdefizite
- können Unterricht wegen mangelnder Deutschkenntnisse nicht folgen
- Probleme beim Lesen
- sinnerfassendes Lesen nicht möglich

L3

- Kommen mit schlechtem Deutsch in ASO
- Normal intelligente Kinder lernen Sprache schnell
- Kinder im SPZ tun sich schwer
- Können kein korrektes deutsch
- Unterricht folgen nicht möglich in HS oder

Mittelschule

- Leistung leidet unter Sprachdefizit
- Verstehen nicht
- Möglich, dass aufgrund Sprachdefizit Lernbeeinträchtigung zugeschrieben wird

L4

- Klasse wiederholen, abhängig vom Sprachstand
- Normalbegabtes Kind lernt schneller Sprache
- Mehr Interesse, wenn man versteht
- wenn Kinder nicht verstehen, kein Interesse und ermüdend
- können nicht folgen, wenn kein Verständnis
- Verhaltensauffällig wegen Sprachdefizit
- Profilieren und positionieren, wollen Aufmerksamkeit
- Weiß nicht, ob nicht-Verstehen mit Sprache zusammenhängt

L5

- Sprachdefizit wirkt sich auf andere Gegenstände aus
- Deutschdefizit nicht ausschlaggebend für SPF
- Ende VS oder in HS keine Deutschkenntnisse
- Sprachdefizit kein Grund für SPF
- Kinder verstehen nicht
- Keine Wiedergabe des Gelernten, weil sie nicht verstehen (Selbe Problem in Regelschule)
- Sprachliche Probleme wirkt sich auf Noten aus, kann SPF zur Folge haben

K3 Sonderschullehrplan

L2

- haben die meisten Kinder in allen Gegenständen
- in allen Gegenständen, wenn Probleme im Verhalten, sozialem Bereich, emotionalem Bereich, Bewegungsbereich

L5

- HS und ASO Lehrplan sehr unterschiedlich

K4 familiäre Faktoren und Entstehung einer Lernbehinderung

L2

- gibt große Zusammenhänge
- wachsen ohne Bücher auf
- keine individuelle Förderung
- Verwahrlosung
- keiner kümmert sich
- zu viel alleingelassen
- keine Unterstützung von zu Hause
- zu Hause wird nicht gelesen
- lesen nicht üblich
- liebevolles zu Hause fördert soziale Kompetenz

L3

- Schule für Familien nicht wichtig (keine Elternarbeit)
- Eltern sind Analphabeten, können Kinder nicht

unterstützen

- können nicht rechnen
- Untere soziale Schicht
- bildungsfern
- Keine Arbeitsmaterialien
- Schule wichtig aber Eltern können nicht helfen

L4

- Wenig Unterstützung
- Eltern Analphabeten, nicht berufstätig
- Keine Zeit für Kinder, weil nicht verankert im fremden Land

L5

- Keine Förderung im Elternhaus
- Keine Unternehmungen mit Kindern
- Begrenzter Lebensraum
- Migrantenkinder haben es schwerer
- Kein Interesse
- Keine Zeit
- Scheu vor anderer Kultur
- Kein Integrationswille
- Sozial Schwächere Schicht
- Familie besser situiert dann Regelschule
- Migranten aus einfachen Schichten
- Wenn Förderung im Elternhaus, dann Regelschule
- Förderung von zu Hause vereinfacht Erlernen der Sprache
- Schwierigkeiten zu Hause
- Normales Elternhaus selten
- Eltern arbeitslos
- Frau bleibt zu Hause
- Frauen kümmern sich um Kinder, fördern aber nicht
- Vater lernt deutsch in Arbeit
- Integration durch Beruf
- Integration der Mütter und Kinder schwieriger
- Schwierigkeiten in Schule, wenn keine Förderung von Familie
- Ohne fördernde Inputs von zu Hause, keine Denkentwicklung, Migrantenkinder mehr gefährdet

K5 Defizit der Kinder

L2

- grundlegende Sachen fehlen
- im emotionalem Bereich
- können ausgeglichen werden, gehen aber nicht ganz weg
- Besserung durch Förderung vom Elternhaus
- Kinder können nicht lesen
- sind verhaltensauffällig

L3

- können nicht rechnen (auch in 8.Klasse)
- Intelligenzproblem
- Können rechnen aber keine Textaufgaben

L4

- Kinder sind in Muttersprache nicht gefestigt

- Schüler sind lernbeeinträchtigt
- Lernbehinderung ist keine Behinderung
- Verzögerung, Speicherdefizite, brauchen lange um zu verstehen
- Sprachstand ist schlecht
- Nicht-Verstehen ist Lernbehinderung
- Österreichische Kinder verstehen auch nicht
- Brauchen lange zu Verstehen
- Kinder verstehen nicht
- Kleiner Gruppe bessere Förderung

L5

- Geringe Auffassungsgabe
- Scheitern bei Fachausdrücken
- Verstehen einfachste Wörter nicht
- Wissen grundlegende Sachen nicht
- Können keinen Zusammenhang herstellen
- Sprachliche Defizite, obwohl hier geboren
- begabte Kindern können fehlende familiäre Förderung kompensieren

K6 frühzeitige Förderung

L2

- kann Lernbehinderung nicht ausgleichen
- kann Lernbehinderung teilweise abschwächen
- positive Auswirkung auf sozial-emotionalen Bereich
- Frühzeitige sprachliche Förderung hat positive Auswirkung (s.5)
- Kenntnis beider Sprachen, wirkt sich positiv aus (s.5)

L3

- kann Lernbeeinträchtigung entgegenwirken

L5

- kann Lernbeeinträchtigung entgegenwirken
- Kann Lernbehinderung nicht weg machen
- Regelschule evt. schaffbar
- möglich, dass SPF verhindert werden kann, abhängig von Lehrer und Schule

K7 Erlernen der Sprache

L4

- Kind mit nichtdeutscher Muttersprache lernt in VS Deutsch
- Manche Kinder lernen schnell Deutsch
- Deutsch lernen möglich in Kindergarten und Schule

L5

- Nur in Schule Deutsch sprechen ist nicht genug
- Wenn intelligent genug, dann möglich Sprache in Schule zu lernen
- Wenn IQ gering, kann Schule Sprachdefizite nicht kompensieren
- Sprachstand reicht für Alltag
- Sprachgebrauch in Unterstufe kein
- Abstrakte Dinge schwierig, Problem wegen Veranschaulichung
- Fachausdrücke nicht fassbar, wie ständiges

Vokabeln lernen

- Sachen, die man angreifen kann, nichts Abstraktes
- Intelligente Kinder lernen in VS schnell mit
- Unterschiedliche sprachliche Entwicklung bei Geschwistern möglich
- Intelligentes Kind erlernt Sprache im Laufe des Schulbesuchs
- Normale Intelligenz ermöglicht Sprache schnell zu lernen, kein SPF
- Erlernen Sprache nicht, weil kognitiv eingeschränkt

K8 sprachliche Situation in Familie

L2

- in zwei Kulturen aufzuwachsen ist ein Problem
- zu Hause herrscht Muttersprache vor
- Schule ist Gegenteil von zu Hause
- Kinder verlernen Deutsch nach kurzer Zeit

L3

- Eltern können nicht deutsch
- Zu Hause kein Deutsch
- Wollen nicht deutsch sprechen

L4

- mitverantwortlich für SPF
- Kinder, die kein Deutsch können, auch in Muttersprache nicht gefestigt
- Eltern sind halbsprachig
- Muttersprachenlehrer bei Elterngesprächen

L5

- spielt Rolle bei SPF
- Kinder können nach Jahren kein Deutsch, auch weil zu Hause nur Muttersprache
- Fachausdrücke nie gelernt

K9 Frustration und geminderte Motivation

L2

- keine Frustration oder Motivationsmangel wegen Sprachdefizit am SPZ
- keine Frustration am SPZ
- Frustration wegen Sprachdefizit in Integrationsklassen
- Kinder stehen in Integrationsklassen unter Druck
- Kein Druck am SPZ wegen entsprechender individueller Förderung
- am SPZ Erfolgserlebnisse

L3

- In SPZ keine geminderte Motivation durch Sprachdefizite
- Besuchen, trotz Sprachdefizite, gerne Schule
- evt. weniger motiviert

L4

- wegen Sprachdefiziten
- wenn sie nicht verstehen

L5

- aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse

K10 Beantragung SPF

L2

- Kinder zu bewerten ist schwierig
- mehrere Personen entscheiden
- Problem, dass Lehrer persönlich involviert sind
- Versuch bei SPF-Beantragung objektiv zu handeln
- kein klares Urteil möglich
- Versuch objektiv zu handeln
- persönliche Geschichte
- nicht nur Leistung, sondern viele andere Faktoren
- Hintergründe sind bewusst
- Kommission entscheidet, ob Lernbehinderung
- Klassenlehrer beantragen SPF

L4

- zunächst wird Klasse wiederholt
- Kind sollte Minimalanforderungen entsprechen
- Wenn trotz Lehrplanzusatz versagt dann ein, zwei Mal wiederholen dann SPF
- Zwei Jahre außerordentlich kein SPF

L5

- Kindern werden teilweise lange in Regelschule behalten, obwohl lernbeeinträchtigt
- Kollegen probieren oft lange raus zuschieben
- Wenn Kind nicht spricht, evt Grund für SPF Beantragung, weil keine Mitarbeit, keine Beteiligung
- 2 Lernjahre Zeit
- 3. Lernjahr, 3. Jahresverlust SPF möglich
- In VS mitgetragen, wenn nicht mehr geht SPF
- SPF Beantragung bis 6. Lernjahr
- Lernbehinderung nicht erst mit 12
- Muss früher auffallen
- Pubertät, keine Lust auf Lernen, kein Interesse, verwechselbar mit Lernbehinderung
- SPF innerhalb 3. 4. Klasse VS 1. Klasse HS Schwierigkeiten bei Feststellungsverfahren
- Beantragung nicht übereilt, weil Kinder 4 Jahre in Klasse, Jahresverlust auch vorausgesetzt
- Nicht übereilt, wenn Kinder wiederholen und wieder scheitern
- Kinder, kurz hier sind muss man abwarten
- Übereiltes Handeln möglich
- Lehrer werden motiviert, mehr zu unterstützen
- Manche Lehrer höhere Ansprüche

K11 Beschulung

L2

- Kinder fällt es leichter in der Sonderschule
- SPZ ist bewältigbar und kein Druck
- Kinder stehen in d. Integration unter Druck und haben Frust
- in Sonderschule besser aufgehoben

- Kinder aus SPZ schaffen HS nicht
- man kann HS Abschluss nachholen
- besser HS Abschluss nach SPZ als Integrationsklasse
- Großer Unterschied zwischen Anforderung HS und SPZ
- im SPZ kein so hoher Druck
- Gibt Gründe warum Kinder im SPZ sind

L3

- Kinder sind berechtigt da
- in SPZ Erfolgserlebnisse
- bei manchen Kindern bessere Förderung in Regelschule möglich
- Kinder laufen in VS gut mit
- Wenn nicht mehr geht dann in 4. Klasse ASO
- Zu viel Angebot in HS, können Aufgabenflut, nicht folgen
- In SPZ kleines Angebot, kleine Schritte
- Hauptschullehrplan entspricht nicht normalen Hauptschulniveau
- Niveau der HS bezirksabhängig
- In SPZ besser aufgehoben
- In Integrationsklasse schwimmen sie mit
- SPZ kleine Gruppen, individuelle Betreuung
- Sonderschule nicht negativ
- Kinder fühlen sich wohl
- Manche leiden
- Leiden in 8. Klasse, weil schwierig mit Beruf
- Richtige Förderung an ASO
- Vorher Intensive Förderung an VS u. HS wichtig
- Langsames Arbeitstempo am SPZ
- Langsameres Arbeiten in VS od HS nicht möglich

L4

- SPZ kleine Gruppen
- Mehr Chance in kleiner Gruppe
- HS-Abschluss möglich
- SPZ: kommen mehr dran, haben mehr Möglichkeiten, bekommen mehr Zeit
- Beschulung ist personenabhängig
- Wenn Beziehung, egal ob VS oder Sonderschule

L5

- SPZ andere Maßstäbe
- SPZ langsamer, mehr wiederholt
- Positiv an Integration, dass Orientierung an anderen
- Mitziehen mit Besseren an SPZ nicht möglich
- In Integration mehr Angebot
- Beschulung abhängig von Kindern
- In SPZ unter sich, weil jeder Defizit
- in Integration evt. Außenseiter
- Leiden, weil Sonderschule
- Ausländischer Eltern wissen nicht, was sie unterschreiben
- Wenn sie wissen, dann Integration
- Eltern schämen sich für Sonderschule

- viele Eltern wollen SPZ
- Wegen Sprachdefizit keine ausreichende Beratung möglich
- Lenkung möglich, je nachdem wie man umwirbt
- wenig Länder mit Sonderschulen
- Hauptschulabschluss SPZ möglich
- Hauptschulabschluss in Integration nicht möglich
- SPF Aufhebung selten

K12 Seiteneinsteiger

L2

- verstehen Nichts
- sollen fundierten Deutschunterricht haben, vor Regelschule
- Zuerst Sprache, dann Regelschule → Chancengleichheit → mehr Chancen

L3

- Sprachentwicklung unterschiedlich bei Geschwisterkinder
- zuerst ASO in der Steiermark
- in ASO weil Unterricht nicht gefolgt werden konnte

L4

- altersgemäß in Regelschule eingestuft
- Können nicht entsprechen, weil nie in Schule
- Meisten sind Analphabeten
- können nicht Deutsch, rechnen, schreiben
- viele schaffen es
- Kein oder unregelmäßiger Schulbesuch in Heimat
- Keine Info ob Schulbesuch
- altersgemäße Einschulung, Lernen nicht möglich
- SPF folgt
- nicht dumm aber keine Basis
- Seiteneinsteiger nicht mehr gefährdet für SPF

L5

- Einschulung Ende VS oder in HS ohne Deutschkenntnisse problematisch
- Für manche schaffbar
- Obwohl keine Sprache, Beste in Klasse
- Bundesländerwechsel
- Normalerweise 2 Jahre außerordentlicher Status
- Außerordentlicher Status nicht eingehalten
- Kinder brauchen Zeit, Sprache zu lernen, ansonsten Schwierigkeiten

K13 Lernbeeinträchtigung wegen Sprachdefizit

L2

- Lernbeeinträchtigung kann sich entwickeln, wenn keine Sprache richtig beherrscht wird
- wenn schlecht gefördert und bereits bestehende Schwierigkeiten, dann Zusammenhang möglich

- frühzeitige sprachliche Förderung hat positive Auswirkung
- Kenntnisse beider Sprachen wirkt sich positiv aus

L3

- Kognitive Defizite aufgrund sprachlicher Defizite möglich

L4

- Keine kognitiven Defizite aufgrund sprachlicher Defizite
- Sprachliche Defizite aufgrund kognitiver Defizite

L5

- Wenn keine Schwierigkeiten Sprache zu lernen dann Regelschule

K14 Feststellungsverfahren

L2

- Kommission entscheidet über SPF
- SPF wird nur selten zurückgenommen
- gravierende Gründe für SPF

L3

- SPF bekommt man schwer los
- Kinder sind vermutlich berechtigt hier, weil von Schulpsychologen und von Kommission getestet
- Vermutlich nicht willkürlich
- SPF bei Migrantenkinder manchmal willkürlich
- Obwohl gleich gut, haben manche Schüler SPF in allen Gegenständen und manche nur vereinzelt
- Grundlinien d. Schulpsychologen nicht durchschaubar

L4

- SPF wenn lernschwach
- SPF wenn Lernziele nicht erreicht
- weiß nicht ob SPF mit Sprachstand zusammen hängt
- SPF ist berechtigt
- Verfahren sind kompliziert
- Langer Weg zum SPF
- Schuljahrverlust, Förderdokumentation, psychologische Testverfahren, Begutachtung
- Sprache nicht ausschlaggebend

L5

- fortgeschrittene Testungsverfahren sind vertrauenswürdig
- Wenig Einblick in Gutachten
- bei Schülerin zu schnell eingeleitet
- Unterschied in Bundesländer
- Wenn nichts mehr geht, hat das nicht mit Sprache zu tun
- SPF 4.5.6. Jahr ausgesprochen
- Mit Testung und Gutachten entscheidet Kommission, was Beste für das Kind
- Einverständnis der Eltern
- SPF Feststellung ist seriös

- Schulstufengemäße Testung
- Bemüht um liebevollen Umgang
- Kinder sind aufgeregt, wir sind fremd
- Berichte und Unterlagen von Kollegen
- Beobachtungen stimmen meistens überein
- Teilweise unterschiedlich Meinungen
- Bei Unstimmigkeiten wird diskutiert
- Beurteilung individuell und schwierig
- Aufhebung möglich, wenn SPF in einem Gegenstand
- SPF berechtigt, wenn in allen Gegenstände

K15 Feststellungsverfahren bei Migrantenkinder

L2

- keine spezifischen Schwierigkeiten
- normale Aufgaben
- normale Intelligenztest
- Sprache spielt eher keine Rolle

L4

- Methoden SPF festzustellen, wenn keine Deutschkenntnisse
- ausreichend Testverfahren und Begutachtungen
- trotz Sprachdefizit, Einschätzung möglich
- neben abprüfbarem Wissen auch Wahrnehmungsbereiche
- kann Wahrnehmungsbereiche auch ohne Sprachkompetenz überprüfen
- Muttersprachenlehrer wird bei gezogen

L5

- Kriterienkatalog unterscheiden sich vereinzelt von österreichischen Kindern
- Schwierig wenn, Gefühl, dass Kind nicht versteht
- Testmaterial, Mindestanforderungen

K16 Integrative Beschulung

L2

- Funktionierende Integration abhängig vom Lehrerteam
- Kann in falsche Richtung gehen
- Bereitschaft d. Lehrer wichtig bei Integration
- Obwohl Integration, wird getrennt
- Integrationskinder bleiben über
- kein Interesse an schwachen Schülern
- Lehrer streben Gymnasium an
- Integrationslehrer, nur wenn genügen Lehrpersonal
- Oft keine Zusammenarbeit zwischen Hauptschullehrer und Sonderschullehrer
- Schlechte Zusammenarbeit liegt am Lehrerteam
- Sonderschullehrer hat komische Position in HS
- Schwierig für Sonderschullehrer in HS
- Keine Zusammenarbeit
- schwierig, wenn keine Zusammenarbeit

- Besprechungsstunden wird nicht finanziert
- organisatorisch schwierig

K17 zu Unrecht in Sonderschule

L2

- Vorwürfe von Lehrern aus Türkei
- stimmt nicht
- Viele türkische Kinder in HS od. Gymnasium
- Sprache nicht ausschlaggebend
- Wenn Probleme, dann nicht nur Sprache auch andere Bereich
- auch Quereinsteiger schaffen Regelschule
- abhängig von Intelligenz

L3

- Kinder werden manchmal abgeschoben
- Mit gutem Willen VS schaffbar
- Bei manchen Regelschule möglich
- Mehr Geduld wäre vorteilhaft

L4

- Kinder früher bemitleidet

L5

- bei psychischen Problemen mehr Zeit erforderlich
- manche Kinder in SPZ trotz guter Leistungen
- Selten, dass Kind ungerechtfertigt in Sonderschule
- Bei psychischen Problemen ungerechtfertigt
- Möglich, dass Kinder zu Unrecht in Sonderschule sind
- Verschiedene Meinungen unter Kollegen

K18 Fördermaßnahmen

L2

- wären wichtig
- generell zu wenig Personal
- Keine Zusatzangebote mehr
- vorhandenes Potenzial sollte genutzt werden
- Politisch gesteuert
- Deutschkurse für Quereinsteiger
- Mehr Teamstunden
- mehr aus Kindern rausholen
- Migrantenkinder mit Sprachdefizit brauchen Unterstützung
- Muttersprachlichen Unterricht und Förderunterricht gibt's nicht mehr
- Förderung für alle notwendig
- Förderung im sozialen Bereich
- Keine Probleme in HS wenn Förderung und normale Intelligenz

L3

- Bessere Ergebnisse in kleineren Gruppen
- Förderung in Großgruppe nicht möglich
- Früher teilweise Doppelbesetzungen
- Hortkinder bessere Chancen
- Fördern in kleinen Gruppen
- fördern nicht möglich, weil Unterschiedliche Leistungsniveaus
- Selten möglich sprachlich zu fördern

- Keine sprachliche Förderung, weil personalaufwändig
- Früher gab es Förderunterricht (Uhrzeit war ungünstig)

- Vermutlich zu wenig Fördermöglichkeiten in VS

- keine Ressourcen

- Personal ist das Wichtigste

- Überstunden nicht erlaubt

- Zweitbesetzung in den Hauptgegenständen

- Teamarbeit

L4

- Gezielt Förderung im Kindergarten kann Minderbegabung entgegenwirken

- gibt Muttersprachenlehrer

- Kleinere Gruppengröße, besser für Kinder

- Wenn ein Kind öfter dran kommt, lernt es mehr

- Nur möglich, wenn kleine Gruppen

- Kleine Lerngruppen in VS, mehr Chancen

- Fördermaßnahmen, abhängig von Behinderung des Kindes

- Brauchen mehr Zeit, mehr Erklärungen, mehr Anschauungsmaterial, mehr Förderung

- Beziehungsaufbau wichtig

- Hängt von Lehrperson, Gruppengröße ab

- Personalressourcen ermöglichen keine individuelle Förderung

- therapeutisches Reiten, Ergotherapie

- sind Träumereien, Utopien

- Projektwoche, Projektunterricht wichtig

- Außerunterrichtliches Zusammensein

- Gemischte Gruppen ermöglichen Deutsch lernen

- Gemischte Gruppen

- Hinausgehen zum Deutsch lernen

L5

- Mehr Leute, mehr Stunden für Kleingruppen

- Mehr Lehrer für schwächere Kinder

- VS teilweise möglich

- In HS keine Förderressourcen

- Begleitlehrerstunden fehlen Kindern in Sekundarstufe

- Aufgrund Zusatzstunden, in VS mitgetragen

- Schnittstelle Sekundarstufe, fallen durch den Rost, weil keine Förderung

- bei psychische Störung, Zuwendung und Zeit erforderlich, HS evt. schaffbar

- Lehrermangel behindert Förderbemühungen

- Migrantenkinder werden zu wenig unterstützt

- Förderung im Allgemeinen

K19 Ressourcenmangel

L2

- 3 Schulstufen alleine koordinieren ist schwierig

- schwierig Lesen zu lernen

- Intensive Betreuung notwendig

- Keine Chance für Kinder, die zu Hause nicht üben
- Zu viele Kinder in VS Klasse
- Lesen ist individuelle Geschichte
- Früher mehr Personal und mehr Förderung
- Viele Dinge nicht nach besetzt

K20 Lehrerbildung

L2

- gehört geändert
- Fortbildung ist verpflichtend
- Lehrer kann aussuchen
- Nimmt was man braucht
- Thema Migration nicht so wichtig, wie andere Sachen

L3

- Seminare zu Migration
- Migrantenkinder früher kein Thema

L4

- Genügend Fortbildungsangebot
- Mache Fortbildungen
- Fortbildungen über Fördermaßnahmen

K21 Situation der Lehrer

L3

- Wenn Lehrer gleichzeitig fehlen bricht System zusammen
- Wenn Lehrer fehlen, keine Doppelbesetzungen
- Kein Kontakt zum Schulpsychologe
- Volksschullehrer stehen unter starkem Druck
- wenig Kontakt mit Volksschule
- Mit heftigen Schülern überfordert
- Burnout

L5

- Unsicher, ob Kinder verstehen

K22 Situation der Kinder

L3

- Meisten Kinder hier geboren
- Seiteneinsteiger – Flüchtlinge

L4

- multikulturelle Klasse
- unterschiedliche Einschulungszeitpunkte in Sonderschule
- Kinder, die als Sonderschüler anfangen
- Klassen mit 100% Migrantenkinder

K23 Schulsystem

L3

- keine Schuld am Scheitern der Kinder
- Selektionsverhalten in VS

L4

- Lehrplanzusatz für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache
- Zwei Jahre Chance, wegen außerordentlich Status
- Schullaufbahn d. Seiteneinsteiger soll mit einbezogen werden
- Wenn nie Schule, Regelschule nicht schaffbar
- Noch nie Schule und altersgemäße Einschulung, HS nicht schaffbar
- zwei Jahre Regelschule verpflichtet vor SPF

L5

- Selektion in Regelschule
- spielt Rolle bei SPF
- Schulsystem funktioniert nicht
- Für HS-Lehrer ist niedriges Niveau schwierig
- Niveau ist unterschiedlich in Bezirken

6.3. Auswertung des Materials

Die Interpretation des Kategoriensystems erfolgt in einem Fließtext. Direkte Zitate aus den Interviews werden hierbei mittels Interviewnummer und Seitenzahl markiert. Folgende Interpretation, der aus den Interviews gewonnenen Aussagen, bezieht sich auf die Fragestellung, inwiefern mangelnde Deutschkenntnisse für einen SPF mitverantwortlich sein können.

7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Im Zuge der Interviews wurde danach gefragt, worin die LehrerInnen die Ursachen für den sonderpädagogischen Förderbedarf ihrer SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehen. In Kategorie K1 wird deutlich, dass verschiedene Faktoren dafür verantwortlich sein können. Die befragten Lehrer sprechen von kognitiven Defiziten, die dazu führten, dass die Kinder in der Sonderschule sind. Konkret benennen sie diese Defizite als geistige Beeinträchtigung, mindere Begabung oder etwa als geringen IQ. Laut den Befragten äußern sich diese Mängel im emotionalen Bereich, im Verhalten, in der geringen Auffassungsgabe, mangelnden Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeitsspanne, sowie in den sprachlichen Defiziten (Kategorie K5).

Des Weiteren werden psychische Probleme als Ursache für einen SPF genannt, da manche Kinder dem Druck in der Regelschule nicht standhalten können und in der Sonderschule ein „geborgenes Plätzchen“ fänden. Ein weiterer Punkt, der laut den PädagogInnen in ursächlichem Zusammenhang mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf steht, ist die fehlende Förderung vom Elternhaus.

Alle vier InterviewpartnerInnen sind sich darüber einig, dass sprachliche Probleme bei den Migrantenkindern in der Sonderschule eine Rolle spielen. Bei der Frage nach den Ursachen für den SPF betonen sie jedoch, dass das „Sprachliche“ nur ein Faktor von vielen und nicht ausschlaggebend für einen SPF sei.

Anhand der Interviewergebnisse konnte dennoch herausgefunden werden, dass mangelnde Sprachkenntnisse die Schullaufbahn eines Kindes auf komplexe Weise beeinflussen können. Jene Auswirkungen werden im folgenden Abschnitt näher erläutert. Um einen Überblick über die Interpretation der Untersuchungsergebnisse zu gewährleisten, wird die Auswertung in mehrere Kapitel unterteilt. Diese Unterteilung geschieht in Anlehnung an die zuvor gebildeten Kategorien.

Im ersten Kapitel wird auf die sprachliche Situation der Migrantenkinder in der ASO eingegangen. Darauf folgt eine Darstellung über die sprachliche Situation in der Familie. Inwiefern ein Zusammenhang zwischen mangelnden Deutschkenntnissen und einem SPF besteht, wird in einem weiteren Kapitel beschrieben. Danach wird die

Problematik der geminderten Motivation und Frustration aufgrund sprachlicher Defizite behandelt. Das nächste Kapitel beleuchtet das Feststellungsverfahren und die Beurteilung der Kinder. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, welche Schwierigkeiten bei der Beurteilung von Migrantenkindern auftauchen können. Abschließend wird noch geklärt, ob Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oftmals zu Unrecht in einer allgemeinen Sonderschule sind.

7.1. Sprachliche Situation im Unterricht

Die prekäre sprachliche Situation vieler Kinder mit Migrationshintergrund wird einem in Kategorie K2 vor Augen geführt. Alle befragten LehrerInnen sprechen davon, dass ihre SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch schwere Sprachdefizite im Deutschen aufweisen. Sie geben an, dass jene Kinder die Sprache nicht verstehen und somit auch dem Unterricht nicht folgen können. Die SchülerInnen kommen mit schlechten Deutschkenntnissen in die ASO. Daraus lässt sich schließen, dass sie sich die deutsche Sprache bis Ende der VS oder bereits bis in die HS nicht ausreichend aneignen konnten. Aufgrund der mangelnden deutschen Sprachkenntnisse, ist es den Kindern auch nicht möglich dem Unterricht zu folgen. Diese Tatsache wird von allen Interviewten problematisiert. Eine Lehrerin beschreibt das sprachliche Niveau der Kinder folgendermaßen:

„Sie fragen mich oft die einfachsten Wörter, wenn man so spricht. Und dann denkt man sich 'Verstehen die mich eigentlich?'. Und dann fängt man an jedes Wort zu hinterfragen und sie wissen wirklich die einfachsten Dinge nicht, die einfachsten Begriffe, die für uns selbstverständliche sind. Und somit haben sie keinen Zusammenhang“ (I5, S.139)

Das Nicht-Verstehen im Unterricht verunmöglicht den Kindern das Gelernte wiederzugeben, so in Kategorie K2 nachzulesen. Die selbe Problematik tritt natürlich auch in der Regelschule auf. Dass die Leistung der Kinder unter den Sprachdefiziten leidet, wird von den LehrerInnen im Großen und Ganzen bestätigt. Hierzu meint eine Pädagogin, dass sich das Interesse am Unterricht erst durch das Verstehen entwickeln

könne. Wenn Kinder nicht verstehen, würden sie kein Interesse entwickeln und ermüden. Eine andere Pädagogin spricht wiederum davon, dass sich die Deutschdefizite auf andere Gegenstände auswirken. Des Weiteren meint sie, dass diese sprachlichen Probleme auch Einfluss auf die Noten und im weiteren Verlauf einen SPF zur Folge haben können.

Die Kinder haben große Schwierigkeiten beim Lesen, insbesondere wenn sie den Sinn eines Textes erfassen sollen. Diese Problematik spiegelt sich auch im Mathematikunterricht wieder, wenn es darum geht, Textaufgaben zu lösen. Diesbezüglich wird in Kategorie K5 erwähnt, dass die Kinder teilweise zwar rechnen können, jedoch Schwierigkeiten dabei haben die Textaufgaben zu lösen. Daraus schließe ich, dass viele SchülerInnen den Sinn einer Textaufgabe nicht erfassen und folglich auch nicht lösen können.

Aus den Interviews wird deutlich, dass viele SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache über unzureichende Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch verfügen, um dem Unterricht in der ASO folgen zu können. Hierbei ist festzustellen, dass es jenen SchülerInnen nicht gelungen ist, sich die deutsche Sprache in der Regelschule anzueignen bzw. die Schule nicht in der Lage war ihnen diese zu vermitteln. Folglich ist auch anzunehmen, dass dieselben Kinder dem Unterricht in der Regelschule nicht folgen konnten. Die Angaben der Lehrkräfte bestätigen nicht die Annahme, dass SchülerInnen aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse einen SPF bekommen. Dass die mangelhaften Sprachkenntnisse problematisiert werden, zeigt für mich dennoch, dass die Sprache hierbei eine Rolle spielt. In welchem Ausmaß das der Fall ist, konnte im Zuge dieser Untersuchung jedoch nicht herausgefunden werden.

Aus dieser Perspektive heraus stellt sich mir die Frage, welche Faktoren dafür ausschlaggebend sind, dass ein Kind im Laufe der Regelschule die deutsche Sprache nicht erlernt. Welche Rolle die sprachliche Situation und der sozioökonomische Hintergrund der Familie hierbei spielen, wird in den folgenden Kapiteln beleuchtet.

7.2. Sprachliche Situation in der Familie

Die Ursache für die mangelnden Deutschkenntnisse der SchülerInnen sehen die

Befragten vor allem auch in der sprachlichen Situation der Familie. In Kategorie K8 wird erkennbar, dass die LehrerInnen die mangelhaften Deutschkenntnisse der Eltern bemängeln. Auf die Frage, inwiefern die sprachliche Situation in der Familie einen Einfluss auf die Entwicklung einer Lernbeeinträchtigung hat, meint L4:

„Schon in hohem Ausmaß, denke ich. Weil die Kinder, die nicht Deutsch lernen und nicht Deutsch können, sind auch in ihrer Muttersprache nicht so eloquent, wie andere Kinder. Ich spreche oft mit Begleitlehrern und die sagen auch, dass er sich auch in seiner Muttersprache nicht so ausdrücken kann, wie ein Kind in seinem Alter sich ausdrücken kann. Da nehme ich schon an, dass das von zu Hause kommt, dass die Eltern auch irgendwie halbsprachig sind“ (I4, S.135)

In der angeführten Interviewpassage wird deutlich, dass die Lehrperson vom Konzept der doppelseitigen Halbsprachigkeit ausgeht. Diesem liegt die Vorstellung zugrunde, dass Kinder erst dann eine ausgewogene Zweisprachigkeit erreichen können, wenn die Entwicklung der Erstsprache bereits bis zu einem gewissen Niveau stattgefunden hat (Dirim 1998, 17). Die Vorstellung einer doppelseitigen Halbsprachigkeit spielt laut Dirim (ebd.) auch im Bereich der Sonderschulpädagogik eine Rolle. Demnach wird die doppelseitige Halbsprachigkeit als Sprachstörung verstanden und „...nicht selten als Legitimationsfigur verwendet, wenn Erstklässlern aus Migrantenfamilien, besonders denen aus türkischen Familien, Sonderschulbedürftigkeit bescheinigt wird“ (ebd.).

In diesem Kontext problematisiert die Expertin (L1), dass die schlechte Alphabetisierung in der Erstsprache, kombiniert mit schlechten Deutschkenntnissen, zu einem geringen Lernfortschritt der Kinder führen kann (I1, S.117). Diesbezüglich vermutet auch L2 (Kategorie K13), dass sich eine Lernbeeinträchtigung entwickeln kann, wenn keine Sprache richtig beherrscht wird, d.h. weder die Erstsprache noch die deutsche Sprache. Ein Zusammenhang zwischen Halbsprachigkeit und Lernbeeinträchtigung sei dann möglich, wenn das Kind bereits Schwierigkeiten mit dem Lernen hat und zusätzlich wenig gefördert wird. Dass dies passieren kann, bezweifle ich nicht. Hierbei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass diese SchülerInnen solche Beeinträchtigungen in einem monolingualen Schulsystem entwickeln. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder vom System behindert werden.

7.3. Zusammenhang zwischen familiären Faktoren und sonderpädagogischem Förderbedarf

Dass viele SchülerInnen keine Unterstützung oder Förderung vom Elternhaus bekommen, wird von den befragten PädagogInnen besonders hervorgehoben.

Wie in Kategorie K4 zu sehen ist, sind die Befragten der Meinung, dass viele ihrer SchülerInnen neben dem Schulbesuch eine individuelle Förderung von zu Hause benötigen würden. Ein Großteil der Kinder des SPZ wird von den Eltern jedoch nicht unterstützt. L3 meint in diesem Zusammenhang, dass die Schule für viele Eltern sehr wohl wichtig sei, sie den Kindern jedoch nicht helfen könnten. Die PädagogInnen sehen die Ursachen hierfür zum einen in der „Bildungsferne“ der Eltern. Viele von ihnen seien Analphabeten und könnten nicht rechnen. Zum anderen hätten viele Eltern arbeitsbedingt keine Zeit, sich um die Kinder zu kümmern. Dass unter diesen Voraussetzungen keine individuelle Förderung der Kinder vom Elternhaus möglich ist, ist meines Erachtens verständlich. Vielmehr wird hierbei deutlich, dass die Kinder sich selbst überlassen sind.

Anhand der Interviews konnte des Weiteren festgestellt werden, dass die Eltern der Migrantenkinder großteils einen ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund haben. Dass die schulischen Leistungen von SchülerInnen dadurch stark beeinflusst werden können, wird unter anderem in der Ergebniszusammenfassung von PISA 2010 erwähnt. Ferner wird eine Lernbeeinträchtigung, soziologisch betrachtet, vor allem als Folge sozio-kultureller und ökonomischer Benachteiligung verstanden (Biermann/Goetze 2005, 199). Laut Nusche et al. (2009, 20) sind unter anderem in Österreich „...SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den sozioökonomisch weniger begünstigten Gruppen erheblich überrepräsentiert“.

Folglich sind SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Grund auf eher davor gefährdet den schulischen Anforderungen nicht entsprechen zu können, als ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund.

SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bedürfen demnach einer gezielten Förderung, um die unvorteilhaften Ausgangsbedingungen, im Sinne der Chancengleichheit, wettmachen zu können. Die Verantwortung der Schule gegenüber

diesen Kindern ist folglich umso größer. Fundamental erscheint hierbei die Umsetzung der schulischen Maßnahmen für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache (siehe Kapitel 4.), um die ungleichen Ausgangssituationen der Kinder zu kompensieren.

Ebenfalls sollte eine Verbesserung der Beziehung zwischen Eltern und Schulen angestrebt werden. „...Kontakt, wechselseitige Verständigung und Kooperation zwischen Schulen und Elternhaus gelten als Schlüssel, um das schulische Lernen zu verbessern und allen Schülerinnen und Schülern eine sozial gerechte Bildung anzubieten“, so Gomolla (2009, 21). In Deutschland bemühen sich seit den 80er Jahren verschiedene engagierte Schulen mit hohem Anteil an Migrantenkindern, um vermehrte Kooperation zwischen Eltern und Gemeinden (Fürstenau/Gomolla 2009, 13). Der Bedarf und Anspruch an einer Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern hat sich in den letzten Jahren erhöht (Hawighorst 2009, 52). Ein solcher Austausch erscheint insbesondere bei weniger privilegierten Familien von großer Bedeutung, die sonst auf sich alleine gestellt sind (ebd.). Inwiefern eine solche Zusammenarbeit für Familien mit Migrationshintergrund bedeutsam sein kann, beschreibt Hawighorst (2009, 52.) folgendermaßen:

„Für sie gilt im besonderen Maße, dass in der Familie und in der Schule unterschiedliche Sichtweisen und Einstellungen darüber existieren können, auf welche Weise und mit welchen Zielen schulisches Lernen erfolgt. Auch zu erlernen, was im Unterricht als Wissen gilt, welche unausgesprochenen Regeln den Diskurs bestimmen und welche spezifischen sprachlichen Praktiken eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht gewährleisten, stellt für sie eine nicht selbstverständlich zu bewältigende Anforderung dar“.

In diesem Kontext bieten eine Zusammenarbeit und ein Austausch zwischen den PädagogInnen und den Eltern die Möglichkeit unterschiedliche Deutungs- und Orientierungsmuster zu reflektieren und folglich eine Integration in den Lebensbereich Schule zu erleichtern (ebd.). Studien zufolge ist eine solche Kooperation ein wesentlicher Aspekt für die Leistungssteigerung von SchülerInnen. Hierbei sollte jedoch keine Information *an die Eltern* erfolgen, sondern eine Kooperation, die die Unterstützung des schulischen Lernens *durch die Eltern* fördert. Eine erfolgreiche

Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern schließt mit ein, diese Gruppe nicht als eine homogene zu verstehen. Dies erfordert eine Beachtung ihrer verschiedenen Sozialisationshintergründe und Bildungserfahrungen, welche auch unterschiedliche Werteinstellungen und Haltungen mit sich bringen (Hawighorst 2009, 64).

Beispielhaft für die Förderung einer solchen Zusammenarbeit ist ein Projekt, das im Jahr 2007 in Hannover gestartet wurde. Hierbei wurden Migrantinnen in einer mehrmonatigen Ausbildung zu interkulturellen Bildungslotsinnen qualifiziert (Steckelberg 2009, 121). Bei den Teilnehmerinnen handelte es sich um eine heterogene Gruppe von Müttern mit Migrationshintergrund. Ihr Tätigkeitsbereich beinhaltete folgende Aufgaben: Aufbau und Pflege von Kontakt mit Eltern, Hinterfragen alltäglicher Wahrnehmungen und Problemdeutungen auf der LehrerInnenseite, von schulischen Strukturen, Angeboten und Praktiken aus interkultureller Perspektive (ebd., 134). Das Projekt strebte einen Informations- und Qualifikationstransfer an, „... den die Bildungslotsinnen als Wissensträgerinnen und – so die Erwartung – als Angehörige einer Minderheitenkultur mit erleichterten Zugangsmöglichkeiten zu den entsprechenden Elterngruppen, leisten sollen“ (ebd., 122). Laut Steckelberg (ebd.) hat sich die Qualifizierung von Müttern mit Migrationshintergrund zu Bildungslotsinnen als besonders vielversprechend herausgestellt, „...um den Dialog und Formen der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Schulen und Elternhäusern zu fördern“.

Meines Wissens gibt es in Österreich keine innovativen Konzepte zur Elternbeteiligung in Schulen. Wie zuvor dargestellt, wären solche Projekte für SchülerInnen mit Migrationshintergrund jedoch durchaus von Bedeutung. Hierbei könnten Familien mit schwierigen Ausgangsbedingungen womöglich eine wertvolle Unterstützung erfahren.

Sofern SchülerInnen, trotz aller schulrechtlichen Maßnahmen, die deutsche Sprache nicht erlernen, werden sie als kognitiv eingeschränkt betrachtet (K13). Inwiefern das Ausbleiben des Spracherwerbs mit einem SPF in Zusammenhang stehen kann, zeigt das nächste Kapitel.

7.4. Zusammenhang zwischen Sprachdefizit und sonderpädagogischem Förderbedarf

Oftmals ist der schulische Rahmen der einzige, in welchem die Kinder deutsch sprechen, wie in Kategorie K8 zusammengefasst wurde. Diesbezüglich meint L5, dass es nicht ausreicht, wenn die Kinder nur in der Schule deutsch sprechen.

Der Großteil der PädagogInnen vertritt jedoch die Meinung, dass der Kindergarten- und Schulbesuch genügen müsste, um sich die deutsche Sprache anzueignen (K7). Ein Spracherwerb im Deutschen, innerhalb des Kindergarten- und Schulbesuchs, sei jedoch nur „normal intelligenten Kindern“ vorbehalten, so den Interviews zu entnehmen. Diejenigen die es nicht schaffen, innerhalb dieser Zeit die deutsche Sprache zu erlernen, werden demnach als kognitiv eingeschränkt betrachtet.

Zwei von den vier Befragten geben in Kategorie K7 an, dass „normal begabte Kinder“ die deutsche Sprache schnell lernen würden. Sprachliche Mängel werden somit als Folge kognitiver Defizite verstanden, so in Kategorie K13 nachzulesen.

In folgender Aussage, die sich auf jene Kinder bezieht, die Schwierigkeiten haben, sich die deutsche Sprache in der Regelschule anzueignen, wird der Standpunkt der PädagogInnen verdeutlicht:

„Naja und ich glaube da trennt sich ja auch der Weizen vom Spreu. Ich denke mir, wenn sie eine Konzentrationsfähigkeit haben, eine Aufmerksamkeitsspanne, eine Merkfähigkeit, dann geht das relativ schnell, dass sie das erlernen“ (I5, S. 139).

Wie in Kapitel 1.3.2. bereits erörtert wurde, werden schulpflichtige SchülerInnen, welche aufgrund mangelnder Deutschkenntnissen dem Regelunterricht nicht problemlos folgen können, für einen Zeitraum von maximal zwölf Monaten als außerordentliche SchülerInnen geführt. Dies bedeutet, dass ihre Leistungen gesondert, unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten, zu beurteilen sind. Insofern ein/e SchülerIn innerhalb der ersten zwölf Monate die Unterrichtssprache ohne eigenes Verschulden nicht ausreichend erlernen konnte, kann der Status als außerordentliche/r SchülerIn weitere zwölf Monate von der Schulleitung bewilligt werden. Folglich haben die Kinder zwei Jahre Zeit, sich die deutsche Sprache anzueignen, ohne dabei gefährdet

zu sein, aufgrund von Sprachdefiziten einen SPF zu erlangen.

Gegen den Vorwurf, dass Migrantenkinder oftmals zu Unrecht einen SPF bekommen, argumentiert auch die Expertin anhand der schulrechtlichen Bestimmungen:

„... die haben einen außerordentlichen Status, werden nicht beurteilt, und es geht nach zwei Jahren wirklich gar nichts weiter und es liegt dann nicht an der deutschen Sprache, weil in zwei Jahren müsste ein solches Kind doch einen Grundwortschatz erarbeiten, dann schauen wir das durchaus an und dann kann es schon sein, dass auch ein Migrantenkind einen SPF bekommt, weil die Begabungslage einfach schlecht ist und diese Kombination muss dann stimmen. Ich weiß, es wird uns ganz oft vorgeworfen, dass diese Kinder das schneller kriegen. Ich würde jetzt echt nur sagen, hier stimmt es nicht“ (I1, S.116)

In diesem Kapitel wird deutlich, dass die Befragten die Meinung vertreten, dass die mangelnden Deutschkenntnisse der SchülerInnen mit einer Lernbeeinträchtigung in Verbindung stehen. Die PädagogInnen gehen davon aus, dass ein zweijähriger Schulbesuch ausreichen müsste, damit sich ein Kind die, für den Schulunterricht erforderlichen, Sprachkenntnisse aneignet.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf das Konzept der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988) verweisen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass „...ein (Migranten-) Kind die Sprache(n) so erwirbt, wie sie ihm in seiner Umwelt begegne(ten)“ (Dirim 1998, 18). Die Anforderungen des Spracherwerbs an die zweisprachigen Migrantenkinder beschreibt Gogolin (1988, 33 zit.n. Dirim 1998, 18) folgendermaßen:

„Sie (die Kinder) müssen sich in der mehrheitssprachlichen Umwelt orientieren. Sie müssen zwischen ihren beiden Sprachen wechseln und 'Kriterien' dafür entwickeln, unter welchen Umständen, mit welchen Personen die eine oder die andere Sprache tauglich ist. Sie müssen dafür lernen, die Redemittel, über die sie verfügen, der einen oder anderen Sprache zuzuordnen. Sie müssen Strategien entwickeln, sich über Situationen und Ausdrucks- oder Verstehensnot hinwegzuhelfen. Sie können in die Lage kommen, in Situationen, in denen sie es mit Einsprachigen zu tun haben, zwischen ihren Sprachen zu vermitteln. Sie

erleben die Verwendung entsprechender Sprach- und Handlungsstrategien bei den Mitgliedern ihrer eigenen Sprachgemeinschaft ...“

In weiterer Folge schreibt Dirim (ebd., 19), dass Migrantenkindern in sprachtherapeutischer Praxis nur dann gerecht werden kann, wenn sie im Kontext ihrer sprachlichen Entwicklung betrachtet werden. Ferner müsste die Bedeutung der Sprache in ihrer Lebenswelt ermittelt werden und eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Strukturen der involvierten Sprachen stattfinden. Die von Dirim beschriebene Praxis sollte meiner Meinung nach auch für die Durchführung des Verfahrens zur Feststellung eines SPF gelten.

Beim Eintritt in die Schule sehen sich Migrantenkinder mit einer monolingual-orientierten Bildungsanstalt konfrontiert (Schöps 2010, 22). Der Unterricht wird auf Deutsch abgehalten, mit der Voraussetzung „...dass die Sprache schon beherrscht werde und nur noch zu verfeinern ist“ (ebd.). Schöps (2010, 22) zufolge wird im Unterricht ein altersgemäßer Sprachstand vorausgesetzt. Folglich werden die Kompetenzen der zweisprachigen Kinder an denen der einsprachig deutschen Kinder gemessen (ebd.). Mit Eintritt in die Schule geraten Eltern und Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch folglich in einen sprachlichen Konflikt (Dirim/Mecheril 2010, 108). Damit sie nicht dessen Verlierer werden, fordern Dirim und Mecheril (ebd.), dass die Schule ihnen Folgendes gewährt:

„...die angemessene Unterstützung im Erwerb des schulsprachlichen Deutsch (...), und zwar unter Berücksichtigung der Bedingungen der Lebenswelt, der prekären Verhältnisse, in denen die Familien leben und unter Wertschätzung sowie Eröffnung von Möglichkeiten der Nutzung von Mehrsprachigkeit“

Laut dem bm:ukk (2007, 11) ist davon auszugehen, „...dass SchülerInnen in der Regel auch nach einem zweijährigen Schulbesuch in Österreich noch Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch haben ...“.

Insbesondere das Lesen ist für mehrsprachige Migrantenkinder eine hohe Anforderung, da diese Kompetenz neben zwei Lautsprachsystemen auch zwei Schriftsprachen abverlangt (Schöps, 23). „Sie müssen u. U. unterschiedliche Ideen der Abbildbarkeit

von Sprache nachvollziehen, Einsichten in zwei Zeichensysteme oder differierende lautliche Entsprechungen identischer Grapheme gewinnen usf.“ (ebd.).

Reich und Roth (2002, 35) beschreiben Untersuchungen, in denen herausgefunden wurde, dass für den Erwerb, der für den Schulerfolg erforderlichen Schriftsprachkenntnisse, ein Zeitraum von 5-10 Jahren anzusetzen ist. Die jeweilige Dauer des Schriftspracherwerbs ist abhängig vom Einreisealter der SchülerInnen.

In Anbetracht dieser Darstellung, erscheinen jene zwei Jahre, in denen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten benotet werden, als unzureichend. Hierbei kann meiner Meinung nach nicht von einer Kompensation der Ausgangsbedingungen gesprochen werden. Insbesondere dann nicht, wenn man davon ausgeht, dass die Kompetenzen der mehrsprachigen Migrantenkinder, an denen ihrer in Österreich geborenen einsprachigen MitschülerInnen gemessen werden, sobald der außerordentliche Status aufgehoben wird.

Als essentiell erscheinen an dieser Stelle jene Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache.

Die OECD stellte im österreichischen Hintergrundbericht der Länderprüfung aus dem Jahr 2009 jedoch fest, dass die politischen Maßnahmen und Programme für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht effektiv genug in ihrer Wirkung sind (Dirim/Mecheril/Melter 2010, 22, zit.n. OECD 2009, 17).

„Die gesetzlichen Bestimmungen [zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität mit ihren drei Säulen: Muttersprachlicher Unterricht, Unterstützungs-Strukturen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Interkulturelle Bildung], die sukzessive seit Anfang der 1990er Jahre erweitert worden sind, und für alle Schularten gelten, sind in nicht-verbindliche Bedingungen formuliert. Ihre Umsetzung hängt von den Entscheidungen der örtlichen Schulleitungen oder LehrerInnen ab und ist weder Gegenstand bemerkenswerter Forschung noch einer systematischen Dokumentation und Evaluation“ (ebd.).

Diesbezüglich wurden unter anderem auch Kritikpunkte an der Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts geäußert. Ein/e SchülerIn kann zum Beispiel je nach

Wohnort Glück oder Pech haben, was die Förderung der Muttersprache betrifft. Näheres hierzu ist in Kapitel 4.2. nachzulesen.

Den Ergebnissen einer deutschen Studie zufolge, gelingt es der Grundschule nicht, die sprachlichen Defizite von Migrantenkindern zu beheben oder deutlich zu reduzieren (Diefenbach 2008, 141). Hingegen zeigten Untersuchungen in Deutschland einen kompensatorischen Effekt vorschulischer Bildung, hinsichtlich eines stark positiven Effekts auf die Schulfähigkeit, ab einem einjährigen Kindergartenbesuch (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 174). Diefenbach (2008, 141) stellt sich hierbei die Frage „...was die Gründe dafür sind, warum es in der Grundschule nicht möglich sein soll, das weiterzuführen, was im Kindergarten begonnen wurde“.

Dass sich das Nichtverstehen und Nichtverstandenwerden im Unterricht auf das Verhalten mancher SchülerInnen auswirken kann, ist verständlich. Welche Konsequenzen gewisse Verhaltensweisen von SchülerInnen nach sich ziehen können wird im weiteren Verlauf geschildert.

7.5. Frustration und geminderte Motivation aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse

Dass Defizite in der Unterrichtssprache in weiterer Folge dazu führen können, dass SchülerInnen Frustration oder eine geminderte Motivation für die Schule entwickeln, wurde in Kategorie K9 thematisiert. Hierbei waren die Befragten der Meinung, dass dies durchaus möglich sei. Laut Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009, 173) besteht ein kausaler Zusammenhang zwischen individuellem Selbstkonzept und dem Schulerfolg. Das (sprachliche) Selbstvertrauen des Schülers in die eigene Leistungsfähigkeit hat folglich einen Einfluss auf schulischen Erfolg bzw. Misserfolg (Seitz 2006, 59/Brizic 2006, 51). Auch die Expertin meinte hierzu, dass es für SchülerInnen frustrierend sein kann, wenn sie vom Unterricht kaum etwas verstehen. Im anschließenden Zitat problematisiert sie Folgeerscheinungen, die das mangelnde Verständnis der Unterrichtssprache nach sich ziehen kann:

„Und das sind auch dann die Kinder, die sich zurücklegen und sagen 'Ich mach jetzt nichts mehr'. Ja, das ist es schon. Absolut. Die werden in alle Richtungen. Nach oben und nach unten. Entweder werden sie still oder sie werden laut“ (I1, S. 118)

Die Problematik, dass SchülerInnen aufgrund von Deutschdefiziten verhaltensauffällig werden, wird in Kategorie K2 von L4 aufgegriffen. Die Lehrerin meint hierzu, dass sich die Kinder profilieren und positionieren wollen. Um Aufmerksamkeit zu erlangen, verhalten sie sich auffällig, da sie diese rein über das Verständnis nicht bekommen. Diesbezüglich nehme ich an, dass eine Verhaltensauffälligkeit in weiterer Folge für manche LehrerInnen ein Grund dafür sein kann, einem Kind eine Lernbeeinträchtigung zuzuschreiben. Dass LehrerInnen oftmals aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten einen SPF beantragen, wird von der Expertin bestätigt. Diese meint dazu folgendes:

„Ich denk mir, es gibt immer noch Lehrer, die dann, wenn das Kind im Verhalten auffällig ist, denken 'SPF und weg.' Der Prozentsatz ist geschrumpft, keine Frage, ist wirklich kleiner geworden, aber im Grunde genommen sind da schon immer noch Anfragen an uns. Aber das sind dann nicht Kinder, die einen SPF kriegen oder brauchen, weil sie eine allumfassende Lernbehinderung haben. Die haben ein furchtbares Verhalten. Gut, muss man sich anders anschauen. Wenn die Kombination ist, verhaltensauffällig und lernbehindert, dann haben wir es eh fein, nicht (ironisch)?! Weil dann kommen wir trotzdem in Einsatz. Aber es passiert schon ab und zu, ganz ehrlich“ (I1, S.115).

Sofern L1 in Fällen wie diesen der Meinung ist, dass ein/e SchülerIn keinen SPF benötigt, versuche sie die LehrerInnen davon zu überzeugen und zu motivieren, das Kind auf eine andere Art und Weise zu fördern. Demzufolge meint L1, dass in der Arbeit mit den PädagogInnen „...viel Überzeugungskraft und viel empathisches Arbeiten...“ erforderlich sei (I1, S.115).

An diesem Punkt wird deutlich, dass es für die einzelnen Akteure innerhalb des Verfahrens zur Feststellung eines SPF nicht immer einfach ist ein Kind objektiv zu beurteilen. Dies wird dadurch offensichtlich, da die Meinungen, ob ein Kind einen SPF

benötigt oder nicht, scheinbar oftmals auseinander gehen. Wie eben beschrieben, würden manche LehrerInnen einen SPF schneller beantragen, als andere. Eine/r der Befragten, die/der zuvor in einer Integrationsklasse unterrichtete, erzählt über persönlichen Erfahrungen diesbezüglich:

„Diese Bewertung der Kinder ist immer ganz ein schwieriges Thema, finde ich. Das wird von mehreren Personen entschieden und die Einschätzung von einem Kind, das ist immer eine schwierige Sache. Weil man natürlich auch als Lehrer persönlich schon behaftet ist ein bisschen. Das ist schon ein Problem, glaube ich. Ein klares Urteil kann ich da keines abgeben. Ich war selber schon oft in der Situation zu sagen, 'ok das Kind braucht jetzt ... den SPF muss man erweitern'. Aber ich habe versucht das immer auszuklammern. Ob es mir immer gelungen ist, weiß ich nicht. Das ist eine sehr persönliche Geschichte auch. Man hat zwar die Leistungen der Kinder, aber da spielen viele andere Faktoren auch eine wesentliche Rolle (I2, S.124)

Demzufolge meint auch die Expertin, dass es sich bei der Begutachtung der Kinder um ein heikles Thema handle. Es wird zwar versucht die SchülerInnen so objektiv wie möglich zu beurteilen, jedoch sei dies äußerst schwierig.

7.6. Beurteilung der Kinder

Auf die Frage nach welchen Kriterien ein SPF festgestellt wird, antwortet L1, dass es keine allgemeingültigen Kriterien gäbe. Demnach stellen sich die BegutachterInnen ihren individuellen Kriterienkatalog zusammen (L1, S114).

Folgende Aussage der Expertin ist beispielhaft für jene Problematik, die in Kapitel 2.2.2. thematisiert wurde. Hierbei wird deutlich, dass die Objektivität der Beurteilenden auch in diesem Fall zu wünschen übrig lässt:

„Punkt ist und ich bin jetzt sehr ehrlich, dass z.B. hier im IB wir ganz andere Kinder haben als der 10. und der 15. Bezirk. Das heißt wir sprechen unter Umständen das schneller aus als im 10. Bezirk, wo in einer Klasse sowieso 25 Schwache, Lernbehinderte sind. Sehr heikel, ja? Muss mal sagen, an dem

müssen wir unheimlich arbeiten, dass das einfach objektiv ist und das ist schwer, sag ich einmal“ (II, S. 114).

Diese Aussage deutet darauf hin, dass der Handlungsspielraum der GutachterInnen relativ groß ist. In welche Richtung ein Feststellungsverfahren gehen kann, ist scheinbar nicht nur von den Ergebnissen der Begutachtungen abhängig.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf die Studie „SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf und nicht-deutscher Alltagssprache“ hinweisen, welche im nationalen Bildungsbericht Österreichs veröffentlicht wurde (Lassnig/Vogtenhuber 2009). Festgestellt wurde hierbei, dass verhältnismäßig viele SPF-Bescheide in jenen Bundesländern ausgesprochen werden, wo der Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache niedrig ist. Bundesländer, in denen der Anteil an Migrant*innenkindern hoch ist, haben vergleichsweise weniger SPF-Bescheide (ebd.43). Dies wird darauf zurückgeführt, „...dass in einigen Ländern Kinder mit Migrationshintergrund (und generell mit Lernschwierigkeiten) eher im Regelschulwesen integriert bleiben, während sie in anderen Ländern schneller in Sonderschulen verbracht werden (...)“ (ebd).

Des Weiteren zeigten internationale PISA-Ergebnisse, „...dass in Österreich im Hinblick auf die Leistungen eine vergleichsweise homogene Zusammensetzung auf Schulebene vorliegt. So sind die Leistungsunterschiede innerhalb von Schulen deutlich geringer als im OECD-Durchschnitt, zwischen den Schulen dagegen deutlich höher“ (ebd).

Die Erkenntnisse dieser Studie spiegeln sich auch in der beschriebenen Praxis der Expert*innen wider. Den Interviews zufolge ist das Niveau der Schulen in Wien von Bezirk zu Bezirk sehr unterschiedlich. Umso mehr schwache SchülerInnen in einer Klasse sind, desto unnötiger erscheint es für lernschwache SchülerInnen einen SPF zu beantragen. Sobald der Großteil der SchülerInnen jedoch keine Schwierigkeiten beim Lernen hat, fällt ein Kind, das diesen Ansprüchen nicht gerecht werden kann, aus der Reihe und bedarf einer „besonderen“ Förderung. Diese wird jedoch nur stattgegeben, wenn eine psychische oder physische Behinderung vorliegt. Demgemäß wird ein Kind, sobald es einen SPF bekommt, als „behindert“ angesehen. Ob ein Kind als lernbehindert gilt oder nicht, kann folglich davon abhängig sein, welche Schule es an welchem Ort besucht.

An dieser Stelle wird erkennbar, welche Auswirkungen die fehlende Transparenz und Objektivität dieses Verfahrens nach sich ziehen kann.

Des Weiteren wird einem bewusst, dass die schulische Laufbahn eines Kindes von einer Person in wesentlichem Ausmaß beeinflusst werden kann. Den GutachtenerstellerInnen kommt in diesem Entscheidungsprozess eine zentrale Bedeutung zu, da deren Gutachten oftmals alleinige Entscheidungsgrundlage für die Feststellung des SPF durch den Bezirksschulrat sind.

Über diese Verantwortung ist sich L1 durchaus bewusst. Demzufolge spricht sie auch davon, dass von den Gutachtern erwartet wird, dass sie innerhalb 1 ½ h feststellen müssen, ob ein Kind einen SPF braucht oder nicht (I1, S.115). Diese Erwartungen findet sie jedoch berechtigt, da die Gutachter als Spezialisten auf diesem Gebiet gelten. Als zusätzliche Entscheidungsgrundlage, dienen auch die Informationen der LehrerInnen, welche jeden Tag mit den Kindern verbringen.

Bedenklich finde ich jedoch jene Ergebnisse des QSP-Projekts (siehe Kapitel 2.2.2.), in welchen die sehr unterschiedliche Qualifikation der Begutachter bemängelt wird. Dies lässt vermuten, dass womöglich nicht alle GutachtenerstellerInnen dazu befähigt sind, in so einem kurzen Zeitraum gewissenhaft zu entscheiden, wie es für ein Kind weiter gehen soll.

7.7. Beurteilung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Auf die Frage, ob es Schwierigkeiten gäbe, bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einen SPF festzustellen, antworteten die Befragten unterschiedlich. L1 meinte hierzu, dass, insofern Kinder gar kein Deutsch verstehen, sie diese gar nicht begutachten würde.

„Ich denke mir, das kann ich nicht. Ich kann mit einem Testverfahren, das auf Sprache aufgebaut ist, nicht objektiv dieses Kind beurteilen. Und da verlassen wir uns schon auf die Schulpsychologie bzw. holen wir dann einen Übersetzer dazu. Das ist schon sehr schwierig und nicht meine Aufgabe“ (L1, S. 116).

L4, welche bereits Erfahrungen mit der Gutachtenerstellung hat, ist hierbei anderer Meinung:

„Das glaube ich schon, ja, dass es da genügend Testverfahren gibt und Begutachtungen gibt. Auch wenn sie die Sprache nicht können, dass man weiß, was sie können. Und es ist nicht nur das abprüfbare Wissen, sondern auch die Wahrnehmungsbereiche. Die ganzen Sachen kommen da dazu. Und das kann ich auch mit weniger Sprachkompetenz auch überprüfen“ (I4, S. 136).

Darüber hinaus erwähnte L5 während dem Interview, dass sie einige Jahre Gutachten erstellt hat. Ihrer Meinung nach können beim Feststellungsverfahren durchaus Schwierigkeiten auftreten „...wenn man das Gefühl hat, die Kinder verstehen einen sprachlich nicht, oder sie verstehen den Arbeitsauftrag nicht“ (I5, S. 142)

Die Aussagen der Befragten zu den sonderpädagogischen Gutachten, sind sehr unterschiedlich. Zum einen wird erwähnt, dass das Testverfahren auf Sprache aufgebaut ist und es dadurch nicht möglich ist ein Kind zu beurteilen, das die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrscht. Auf der anderen Seite vertritt L4 die Meinung, dass die Sprache bei dem Überprüfungsverfahren keine wesentliche Rolle spielt. L5 meint wiederum, dass sich der Kriterienkatalog bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vereinzelt von dem der „österreichischen“ Kinder unterscheidet (K15).

Diese konträre Auffassung über die Gutachtenerstellung kann ich nur auf die uneinheitlichen Kriterienkataloge zurückführen. Wie zuvor erwähnt, werden diese von den GutachtenerstellerInnen persönlich zusammengestellt. Darum nehme ich an, dass manche Kataloge so konzipiert sind, dass sie auch ohne sprachliche Kompetenzen durchführbar sind und bei anderen wiederum die Sprache eine wesentliche Rolle spielt. Laut dem bm:ukk (2010, 17) sollte jedoch in einem sonderpädagogisches Gutachten die Sprache (auch die Erstsprache) beinhaltet sein.

Die uneinheitlichen Meinungen der Befragten sind meines Erachtens bedenklich, da die Sprache keine unwesentliche Rolle bei der Erhebung des SPF spielt. Diesbezüglich spricht L5 einen wichtigen Punkt an indem sie erwähnt, dass es schwierig wird, wenn manche Kinder nicht verstehen, was von ihnen verlangt wird. Wichtig erscheint in

diesem Kontext jedenfalls, dass eine muttersprachliche Person zugezogen wird, um abzusichern, dass die Kinder auch alles verstehen, was von ihnen während der Testung gefordert wird.

Ob dies in der Praxis jedoch immer zutrifft, ist fraglich. Zwar spricht L1 (I1, S.116) davon, dass in ihrem Bezirk, immer eine Person eingesetzt werden würde, die den muttersprachlichen Sprachstand des Kindes überprüft, betont im weiteren Verlauf des Gesprächs jedoch, dass dies Wien weit unterschiedlich sei. Laut der Expertin gibt es in Wien keine spezifischen Regelungen diesbezüglich: „Sie können in einem anderen Bezirk ganz etwas anderes hören. Wir hier in diesem großen Bezirk machen es so. Das ist ein Wahnsinn nicht?“ (I1, S.117)

Anhand der Interviews wurde festgestellt, dass es bei dem Verfahren zur Feststellung eines SPF keine einheitlichen Regelungen gibt. Weder bei dem Kriterienkatalog noch bei der Beiziehung einer muttersprachlichen Person. Die Aussagen der Befragten über die Durchführung des Verfahrens unterscheiden sich in wesentlichen Punkten. Dies macht es schwierig einen Einblick in jene Praxis zu bekommen und erlaubt auch keine direkten Aussagen darüber. Ob es passieren kann, dass ein Kind aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse einen SPF bekommt, kann folglich weder bestätigt noch widerlegt werden. Dass es immer wieder vorkommen mag, dass Kinder zu Unrecht einen SPF bekommen erscheint mir angesichts dieser Darstellung jedoch wahrscheinlich.

7.8. Zu Unrecht in der Sonderschule?

Obwohl viele Schritte nötig sind bis ein SPF tatsächlich ausgesprochen wird, wird erkennbar, dass es für die einzelnen Akteure innerhalb dieses Verfahrens oftmals schwierig ist, „objektiv“ zu bleiben.

Den Interviews zufolge wird dem Verfahren zur Feststellung eines SPF grundsätzlich vertraut. Dieses Vertrauen basiert hauptsächlich darauf, dass viele Zwischenschritte getätigt werden, bis ein SPF genehmigt wird. Folglich sind die Lehrer prinzipiell der Meinung, dass ihre SchülerInnen berechtigt in der Sonderschule sind (K14).

Dass Sprachdefizite für einen SPF ausschlaggebend sind, glauben die

InterviewpartnerInnen, bis auf eine/n, nicht. Diese/r ist der Meinung, dass es durchaus möglich sein kann, dass aufgrund von Sprachdefiziten SchülerInnen eine Lernbeeinträchtigung zugeschrieben wird. Dem Experteninterview zufolge sei dies früher immer wieder passiert. Über die gegenwärtige Situation äußert sich die Expertin (L1) folgendermaßen:

„Das hat sich ja auch verändert, diese ganzen Begutachtungen, es sind so viele Zwischenschritte eingebaut. Ich denke mir allein wenn wir begutachten, wenn die Schulpsychologie begutachtet. Es gibt so eine regionale Kommission, die schaut sich genau an die Fälle: Was ist mit dem Kind bis jetzt passiert? Wo kommt der her? Wie ist der gefördert? Wie lang ist der gefördert? Gibt es einen Bericht von der Förderlehrerin? Welche Fortschritte sind zu verzeichnen? Es ist ganz viel zu tun bis der SPF ausgesprochen wird. Es wird schon gewesen sein. Ja? Ich will es auch nicht ausschließen. Das wäre einfach auch nicht ehrlich. Ja? Wir bemühen uns unheimlich, dass es nicht passiert. Ja wirklich“ (I1, S.116).

Obwohl die Befragten dem Verfahren zur Feststellung eines SPF großteils positiv gegenüber stehen (K14), habe ich den Eindruck, dass es aufgrund der im vorherigen Kapitel beschriebenen Umstände unzuverlässig ist. Vielmehr erscheint es mir umso wahrscheinlicher, dass es immer wieder vorkommen kann, dass ein Kind aufgrund fehlender Deutschkenntnisse einen SPF bekommt.

Auch in jenem SPZ, in dem ich die Interviews durchgeführt habe, gibt es einen Fall eines tschetschenischen Mädchens und ihren Geschwister, welcher für einige der Befragten fragwürdig erscheint. L5 schildert die Situation folgendermaßen:

„Da habe ich z.B. heuer ein Mädchen bekommen, die ist noch nicht lange da, die spricht so gut wie nichts, ist aber vom Arbeiten her eine meiner Besten. (...) Aber die kommt aus einem Bundesland ..., ich verstehe eh nicht ganz, warum sie einen SPF hat. Weil bei uns müssen sie einmal 2 Jahre als außerordentliche Schüler geführt werden. Das ist bei ihr offensichtlich nicht passiert. Natürlich, wenn man das nicht macht und ihr nicht die Zeit gibt, die Sprache so zu erlernen, dann tut sie sich natürlich schwer. Aber von den schriftlichen Arbeiten ist sie eine meiner Besten z.B.“ (I5, S.139).

Auch L3 findet es bedenklich, dass dieses Mädchen im SPZ eingeschult wurde.

„Weil bei manchen Kindern denke ich mir schon, dass mit ein bisschen gutem Willen, z.B. das Mädchen aus Tschetschenien, würde sie sicher die Volksschule schaffen. Und da haben wir einige“ (I3, S.132).

Im weiteren Gesprächsverlauf stellt sich heraus, dass das Mädchen zwei weitere Geschwister hat, die ebenfalls das SPZ besuchen, obwohl sie noch keine zwei Jahre in Österreich sind (I5, S.130). Demzufolge lässt sich festhalten, dass in diesem SPZ mindesten drei Kinder beschult werden, die rechtlich noch keinen SPF bekommen dürften, da sie zwei Jahre Anrecht auf einen außerordentlichen Status haben. Wie in Kapitel 1.3.2. beschrieben wird, darf in dieser Zeit kein SPF beantragt werden, da die Leistung gesondert unter Berücksichtigung der Sprachschwierigkeiten zu beurteilen ist. Im Fall des tschetschenischen Mädchens nimmt L5 an, dass die LehrerInnen in der Regelschule nicht wussten, was sie mit ihr machen sollten, da sie nichts spricht und dadurch nicht mitarbeitet und sich nicht beteiligt (L4,S.140). Diesbezüglich geht L5 davon aus, dass dieser Umstand für jene LehrerInnen eventuell ein Kriterium sein könnte einen SPF zu beantragen bzw. zu genehmigen.

Im Fall des tschetschenischen Mädchens und ihren Geschwistern treffen sich nun einige Annahmen, die im Verlauf der Interpretation herausgebildet wurden:

- aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse hat das Mädchen im Unterricht vermutlich nicht gesprochen und somit nicht mitgearbeitet
- das auffällige Verhalten des Mädchens hat die LehrerInnen womöglich dazu veranlasst einen SPF zu beantragen
- trotz den gesetzlichen Rahmenbedingungen für SchülerInnen, mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, laut denen die Kinder noch keinen SPF bekommen dürften, besucht sie bereits seit einiger Zeit die Sonderschule
- die Leistungen des Mädchens wären gut genug, um mit mehr „gutem Willen“ seitens der PädagogInnen die Regelschule bewältigen zu können
- das Mädchen hätte mehr Zeit gebraucht die deutsche Sprache zu erlernen

8. Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel der hier vorliegenden Diplomarbeit war es, herauszufinden inwiefern mangelnde Deutschkenntnisse für einen SPF verantwortlich sein können. Die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden nach einer kurzen Zusammenfassung der Arbeit vorgestellt.

Ein Blick auf die österreichische Schulstatistik genügt, um die Ungleichverteilung von Migrantenkindern und -jugendlichen in unserem Bildungssystem zu erkennen. Festzustellen ist hierbei, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen deutlich überrepräsentiert sind, ihr Anteil an den selektiven AHS jedoch unterdurchschnittlich ist (Lassnig/ Vogtenhuber 2009, 41). In den letzten Jahren wurde in zahlreichen Studien ein unterdurchschnittlicher Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache festgestellt.

Defizite in der deutschen Sprache und/oder in der Herkunftssprache werden immer wieder als wesentliche Ursache für Schulprobleme oder Schulversagen vieler SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache genannt. Aus diesem Grund wurden seit Beginn der 90er Jahre die „drei Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik in Einwanderungsgesellschaften“ gesetzlich verankert. Diese beinhalten die Förderung des Erwerbs der Landes- und Unterrichtssprache, die Förderung der Erstsprache und das Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“. Die OECD stellte jedoch fest, dass diese bildungspolitischen integrativen Maßnahmen nicht effektiv genug in ihrer Wirkung sind (Dirim/Mecheril/Melter 2010, 22, zit .n. OECD 2009, 17). Die schulischen Leistungen von SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache sind auf allen Ebenen schulischer Bildung schwächer als die ihrer, in Österreich geborenen, deutschsprachigen MitschülerInnen (Lassnig/ Vogtenhuber 2009, 41).

Der Überproportionale Anteil von Migrantenkindern in Sonderschulen, hat mich dazu veranlasst den Ursachen für dieses Zustandekommen auf den Grund zu gehen. Folglich beschäftigt sich die hier vorliegende Diplomarbeit mit der Frage, inwiefern mangelnde Deutschkenntnisse für einen sonderpädagogischen Förderbedarf verantwortlich sein können.

Diese Fragestellung resultierte aus der Annahme, dass Kinder mit

Migrationshintergrund oftmals keine eindeutige Lernbehinderung aufweisen, sondern unter anderem ihre geringen Kenntnisse der deutschen Sprache dazu führen, dass sie als „lernbehindert“ eingestuft werden.

Die vorliegende Diplomarbeit hatte zum Ziel, die schulischen Entscheidungspraktiken im Zusammenhang mit der Einleitung und der Durchführung des Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Blick zu nehmen. Hierzu wurden LehrerInnen interviewt, die an einer allgemeinen Sonderschule in Wien unterrichten. Des Weiteren wurde eine Person befragt, die als Gutachterstellerin tätig ist und somit eine wichtige Rolle bei dem Verfahren zur Feststellung eines SPF einnimmt. Im Zuge der Datenerhebung galt es herauszufinden, worin die Befragten die Ursachen für den sonderpädagogischen Förderbedarf ihrer SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehen und welche Rolle hierbei mangelnde Deutschkenntnisse spielen können. Die Auswertung des, aus den problemzentrierten Interviews gewonnenen, Datenmaterials erfolgte anhand der kategorischen Inhaltsanalyse. Die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse ist in Kapitel 7 nachzulesen.

Die wichtigsten Erkenntnisse dieser Diplomarbeit werden im Folgenden zusammengefasst:

Fragt man nach den Ursachen des SPF von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird erkennbar, dass es sich um ein komplexes Netz vielfältiger Einflüsse handelt, die letztendlich zu einer Beschulung in einer Sonderschule führen. Anhand der Interviewergebnisse konnte herausgefunden werden, dass mangelnde Deutschkenntnisse die Schullaufbahn eines Kindes auf vielschichtige Weise beeinflussen können.

Viele SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die nun eine allgemeine Sonderschule in Wien besuchen, können dem Unterricht aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht folgen. Dies deutet darauf hin, dass es jenen SchülerInnen nicht gelungen ist, sich die deutsche Sprache in der Regelschule anzueignen, bzw. die Schule nicht in der Lage war, diese ihnen zu vermitteln. Ursachen für das Ausbleiben des Erwerbs der deutschen Sprache, sehen die Befragten zum einen in der sprachlichen Situation der Familien. Zum anderen verstehen sie die sprachlichen Mängel im Deutschen als Folge kognitiver Defizite.

Den Interviews zufolge gehen einige der PädagogInnen davon aus, dass ein Zeitraum

von zwei Jahre genügen müsste, um sich die deutsche Sprache anzueignen. Zwei Jahre entsprechen jener Frist, in welcher der außerordentliche Status gelten kann, den SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bekommen, sofern sie dem Unterricht aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht folgen können.

Migrantenkinder stehen sozusagen vor einer Situation, in der von ihnen erwartet wird, dass sie in relativ kurzer Zeit die deutsche Sprache erlernen. Der schulische Rahmen ist jedoch oft der einzige, in welchem die Kinder deutsch sprechen. Um die Grundlagen der Kommunikation einigermaßen zu erwerben sind üblicherweise einige hundert Stunden eines Sprachkurses notwendig. Die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache erfordert in der Regel eine intensive und bewusste Auseinandersetzung von mehreren Jahren (Fischer 2004, 68). Sofern es einem Kind nicht gelingt, sich in diesem Zeitraum einen, für den Schulerfolg erforderlichen, Sprachstand im Deutschen anzueignen, gehen die Befragten davon aus, dass dieser Umstand mit einer Lernbeeinträchtigung in ursächlichem Zusammenhang steht.

Die Rahmenbedingungen unter denen sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die deutsche Sprache aneignen sollen, erscheinen mir problematisch. In einer übersichtlicheren Darstellung sollten diese noch einmal verdeutlicht werden:

- SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die bei Schuleintritt die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, sollten sich diese innerhalb von zwei Jahren aneignen.
- Die Aneignung der deutschen Sprache erfolgt im schulischen Kontext, wobei die Maßnahmen für SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache gelten sollten.
- Jene Maßnahmen sind jedoch nicht effektiv genug in ihrer Wirkung.
- SchülerInnen mit Migrationshintergrund finden sich in einem monolingual-orientierten Bildungssystem wieder, in welchem ein altersgemäßer Sprachstand vorausgesetzt wird.
- Die Kompetenzen der zweisprachigen Kinder werden an denen der einsprachig österreichischen Kinder gemessen, sofern kein a. o. Status.
- SchülerInnen mit Migrationshintergrund kommen häufig aus

bildungsfernen Elternhäusern und bekommen folglich keine Unterstützung von zu Hause.

Dass einem Kind eine Lernbeeinträchtigung zugeschrieben wird, wenn es unter diesen Umständen die deutsche Sprache nicht zeitgerecht erlernt, weist auf die benachteiligte Situation hin, in der sich viele Kinder mit Migrationshintergrund befinden. Hierbei sollte vor allem berücksichtigt werden, dass, wenn Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache tatsächlich eine Lernbeeinträchtigung entwickeln, sich diese in einer monolingual-deutschen Bildungsinstitution herausbildet. Folglich kann auch davon gesprochen werden, dass die betroffenen SchülerInnen vom System behindert werden. Hierbei möchte ich auf meine Annahme zurückkommen, dass Kinder mit Migrationshintergrund oftmals keine eindeutige Lernbehinderung aufweisen, sondern unter anderem ihre geringen Kenntnisse der deutschen Sprache dazu führen, dass sie als „lernbehindert“ eingestuft werden.

Ob ein/e SchülerIn eine Lernbeeinträchtigung hat oder nicht, wird im Zuge des Verfahrens zur Feststellung eines SPF geklärt. Das komplexe Netz verschiedenartiger Einflüsse, das für den ausbleibenden Schulerfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund schlussendlich verantwortlich ist, ist auch für die Befragten ein schwieriges Thema. Dies spiegelt sich vor allem in der Beurteilung der SchülerInnen wider. Anhand der Interviews konnte herausgefunden werden, dass es für die einzelnen Akteure innerhalb des Verfahrens zur Feststellung eines SPF nicht immer einfach ist, ein Kind objektiv zu beurteilen. Die Meinungen, ob ein Kind einen SPF benötigt oder nicht, gehen laut den Befragten oftmals auseinander. Des Weiteren wurde festgestellt, dass es bei dem Verfahren zur Feststellung eines SPF keine einheitlichen Regelungen gibt. Weder bei dem Kriterienkatalog noch bei der Beiziehung einer muttersprachlichen Person. Ebenfalls uneinig sind sich die Befragten bei der Frage, welche Bedeutung die Sprache des Kindes bei der Durchführung des Verfahrens spielt. Die unterschiedlichen Aussagen der Befragten machen es schwierig, einen Einblick in die Praxis des Feststellungsverfahrens zu bekommen. Es konnte jedoch herausgefunden werden, dass der Handlungsspielraum der GutachterInnen relativ groß ist. In welche Richtung ein Feststellungsverfahren gehen kann, ist demnach nicht nur von den Ergebnissen der Begutachtungen abhängig. Ob ein Kind als lernbehindert gilt oder nicht, kann unter

anderem damit zusammen hängen, welche Schule es an welchem Ort besucht.

An dieser Stelle wird erkennbar, dass es dem Verfahren zur Feststellung eines SPF an Transparenz, Objektivität und weiteren Gütekriterien mangelt. Seine Validität kann in Frage gestellt werden. Des Weiteren wird einem bewusst, dass die schulische Laufbahn eines Kindes von einer Person in wesentlichem Ausmaß beeinflusst werden kann. Den GutachterInnnen kommt in diesem Entscheidungsprozess eine zentrale Bedeutung zu, da deren Gutachten oftmals alleinige Entscheidungsgrundlage für die Feststellung des SPF durch den Bezirksschulrat sind.

Die Befragten sind nicht der Meinung, dass ein Zusammenhang zwischen dem SPF ihrer SchülerInnen mit Migrationshintergrund und deren mangelnden Deutschkenntnissen besteht. Dennoch gehe ich davon aus, dass mangelhafte Deutschkenntnisse durchaus dazu führen können, dass MigrantInnen einen SPF bekommen. Hierbei möchte ich nochmals darauf hinweisen, dass ein Großteil der Befragten von einer Norm ausgeht, nach welcher sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund innerhalb von zwei Jahren einen, für den Schulerfolg erforderlichen, Sprachstand im Deutschen aneignen sollten. Diejenigen Kinder, die dieser Normvorstellung nicht entsprechen, werden als kognitiv beeinträchtigt angesehen.

Damit SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch trotz ihrer oftmals ungünstigen Ausgangsbedingungen eine Chance bekommen, bedürfen sie einer gezielten Förderung. Die Verantwortung der Schule gegenüber diesen Kindern ist folglich umso größer. Dirim und Mecheril (2010, 108) fordern folgendes:

„...die angemessene Unterstützung im Erwerb des schulsprachlichen Deutsch (...), und zwar unter Berücksichtigung der Bedingungen der Lebenswelt, der prekären Verhältnisse, in denen die Familien leben und unter Wertschätzung sowie Eröffnung von Möglichkeiten der Nutzung von Mehrsprachigkeit“

Trotz der bereits bestehenden Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist der Bildungserfolg von MigrantInnen und -jugendlichen unterdurchschnittlich. Meines Wissens gibt es keinen Überblick über die Effektivität dieser Maßnahmen. Allerdings wäre es interessant, der Wirksamkeit dieser

Fördermaßnahmen auf den Grund zu gehen. Des Weiteren wäre es spannend, einen besseren Einblick in die Praxis der Gutachtenerstellung zu bekommen. Aufschlussreich wäre dabei vor allem, inwiefern die Sprache eines Kindes mit Migrationshintergrund dabei miteinbezogen wird. Ferner könnte der Frage nachgegangen werden, wie das Beratungsangebot aussieht, wenn es nach der Feststellung eines SPF darum geht, ob ein Kind mit Migrationshintergrund integrativ oder in einer Sonderschule beschult wird. Migrantenkinder, die von einem SPF bedroht sind, über einen längeren Zeitraum hinweg in ihrer Entwicklung zu beobachten, wäre für die hier vorliegende Diplomarbeit durchaus relevant gewesen. Auf Grund der zeitlichen Einschränkung konnte dies im Rahmen dieser Diplomarbeit jedoch nicht durchgeführt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ansperger, R./ Wetzl, G./ Sauer, J. (2000): Die Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum sonderpädagogischen Förderbedarf. Analyse der Praxis in Österreich. In: http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2000/ar_gw_js_2000_2.pdf (Download 6.03.2011).
- Auernheimer, G. (2009): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3.Auflage.
- Bacher, J. (2006): Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2006): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working paper Nr. 10 der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. In: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf (Download 27.05.2010), 7-26.
- Bacher, J. & Stelzer-Orthofer, C. (2008): Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Leibetseder, B./Weidenholzer, J. (Hrsg.): Integration ist gestaltbar. Wien: Braumüller, 65–89.
- Bauböck, R./Volf, P. (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt: Drava.
- Bauer, W.T. (2008): Zuwanderung nach Österreich. In: www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/8_Migration/zuwanderung_nachoesterreich.pdf (Download 25.10.2010).
- Bauer, L./ Raditsch, D./ Seifner, C. (2009): Schulorganisation und Schulrecht. Gesetzliche Grundlagen. In: Dobart, A./Siegl, T./Stelzmüller, W. (2009): Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht. Wien:Jugend&Volk, 71-83.
- Biewer G./ Luciak, M./ Schwing, M. (2008): Begegnung und Differenzen. Menschen. Länder. Kulturen. Beiträge zur Heil und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- bifie (2009): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse– Zusammenfassung. In: http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2010-12-07_pisa-2009-zusammenfassung.pdf (Download 10.10.2010).
- bm:ukk (2003): Lehrplanzusatz. Deutsch für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache. In: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3998/VS7T_nichtdeutsch.pdf (Download 04.08.2011)
- bm:ukk (2007): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetz und Verordnungen. 11. Auflage.

- bm:ukk (2007a): Lehrplanbestimmungen für DaZ. Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen. 1. Auflage.
- bm:ukk (2008a): Lehrplan für die allgemeine Sonderschule. In: <http://www.cisonline.at/index.php?id=8#c39> (Download 10.02.2011)
- bm:ukk (2008b): Community Integration Sonderpädagogik. Lehrplan für die allgemeine Sonderschule. In: <http://www.cisonline.at/index.php?id=8#c39> (Download 10.02.2011).
- bm:ukk (2008c): Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. In: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_19_2008_SPF_5.8.08.pdf (Download 02.02.2011)
- bm:ukk (2009): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen. Schulunterrichtsgesetz 1986 – SchUG. In: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Download 16.05.2011)
- bm:ukk (2009a): Voneinander lernen. Ratgeber zur Integration. Von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8569/von_einander_lernen_09.pdf
- bm:ukk (2010): Der Sonderpädagogische Förderbedarf. Qualitätstandards und Informationsmaterialien. In: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Der_sonderpaedagogische_Foerderbedarf-Qualitaetsstandards_und_Informationsmaterialien.pdf (Download 15.09.2011)
- bm:ukk [2011]: Community Integration Sonderpädagogik. Sonderschulen. In: <http://www.cisonline.at/index.php?id=38> (Download 23.02.2011)
- bm:ukk [2011a]: Community Integration Sonderpädagogik Integration In: <http://www.cisonline.at/index.php?id=37>
- bm:ukk [2011b]: Community Integration Sonderpädagogik. Sonderschulen. In: <http://www.cisonline.at/index.php?id=38> (Download 23.02.2011)
- BM.I [2011]: Österreichischer Integrationsfond. Integration im Überblick. In: http://www.integrationsfonds.at/publikationen/zahlen_und_fakten/statistikjahrbuch_2010/demographische_rahmenbedingungen/ (Download 4.4.2011)
- Boos-Nünning, U./ Karakasoglu, A. (2004): Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund. Herausgegeben vom BM für Familien, Frauen und Jugendliche: In: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf->

Anlagen/vieleweltenlang,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf
(Download 12.01.2011)

- Brizic, K. (2006): Das geheime Leben der Sprachen: Die sprach(en)politische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich oder Was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung? In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2006): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working paper Nr. 10 der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. In: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf (Download 27.05.2010).
- Brizic, K. (2007): Gesprochene und verschwiegene Sprachen. Qualitative Untersuchung zum Schulspracherwerbs(miss)erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Fassman, H (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklung, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt: Verlag Drava.
- Brizic, K. (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: Gogolin, I./Neumann, U (Hrsg) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 1.Auflage, 133-144
- Brizic, K. [2010]: Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource. In: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/Workshop%20Bildung/brizic_workshop.pdf. 1-1 (Download: 22.05.2010).
- Bundschuh, K./ Heimlich, U./ Krawitz, R. (2007): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 3. Auflage.
- Bürsemeister, T. (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden.
- Deimann, A. (2004): Kinder mit Migrationshintergrund an Schulen für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen. In: https://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/1278/Kinder_mit_Migrationshintergrund.pdf (Download 16.08.2010).
- Diefenbach (2007): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller Faktoren. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007) : Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 14, 43- 54.
- Diefenbach, H. (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.

- Dirim, I. (1998): Var ma lan Marmelade? Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster: Waxmann.
- Dirim, I/ Mecheril, P. (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 99-120
- Dirim, I/Mecheril, P./Melter, C. (2010): Umgang mit Migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim: Beltz, 22-24 In: <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407342058.pdf> (Download 9.02.2012)
- Erler, Ingolf (2007b): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine Einleitung. In: Erler, I. (Hrsg.) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum (Buchreihe der ÖH Uni Wien 2), 7-17.
- Esser, H. (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, I./Neumann, U (Hrsg) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 1.Auflage, 69-90
- Fassmann, H (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklung, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt: Verlag Drava.
- Fatke, R. (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 159- 172.
- Feyerer, E. (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: bm:ukk (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2. 73 – 97. In: http://www.spoebk.at/mediaarchiv/391/media/Dateien/Berichte/Nationaler_Bildungsbericht_2009_Bd.2.pdf#page=164 (Download: 23.02.2011).
- Fischer, G. (2004): Zweisprachigkeit. Mehrsprachigkeit. Zur Sprachsituation der Zuwanderer und der Zweiten Generation. In: Sertl, M./ Khan-Svik, G./ Zuber, J (2004): Integration? Migration. Rassismus. Zweisprachigkeit. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag, 63-77. In: <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-114.pdf> (Download 22.03.2011).
- Fleck, E. (2003): Integration durch Sprache. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Österreichischen Schulwesen. In: Busch, B./ de Cillia, R.: Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Fleck, E (2008): Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule. Gesellschaftliche Realität und pädagogische Herausforderung. In: Pardy, L./Schabus-Kant, E. (Hrsg.) (2008): Mehrsprachigkeit und Gesellschaft: Rahmenbedingungen, Hintergründe, 2/2008, 18-28. Innsbruck u.a. :Studien Verlag
- Fleck, E. (2010): Symposion - Die Rolle der Muttersprache in der Mehrsprachigkeit. Innsbruck.
- Friebertshäuser, B./Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 437-455.
- Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Gläder, J./ Laudel, G. (2004): Experteninterview und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 1. Auflage.
- Gogolin, I. (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, I./Neumann, U (Hrsg) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 1.Auflage, 263-280
- Gombos, G.(2009): Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. In: Dobart, A./Siegl, T./Stelzmüller, W. (2009): Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht. Wien: Jugend&Volk, 62-68.
- Gomolla, M./Radtke,F. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenzen in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3.Auflage.
- Gomolla, M. (2010): Elternbeteiligung in der Schule. In: Gomolla, M. (Hrsg.)/Fürstenau, S. (2009): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage, 21-50.
- Gomolla, M. [2010]: Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf> (Download 14.08.2010).
- Haberlin, U./Bless, G./Moser, U./ Klaghofer, R. (1990): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien. Forschungen. Enttäuschungen. Hoffnungen. Stuttgart: Haupt.
- Hawighorst, B. (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Gomolla, M. (Hrsg.)/Fürstenau, S. (2009): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage,

- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2006): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working paper Nr. 10 der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. In: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf (Download 27.05.2010).
- Herzog-Punzenberger, B. (2007): Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich. In: Erler, I. (Hrsg.) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum (Buchreihe der ÖH Uni Wien 2), 232-247.
- Herzog-Punzenberger, B. (2009): Migration-Interkulturalität-Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: bm:ukk (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2. In: http://www.spoebk.at/mediaarchiv/391/media/Dateien/Berichte/Nationaler_Bildungsbericht_2009_Bd.2.pdf#page=164.
- I1 (2011): Interview mit L1, geführt von Sabina Rana am 17.06.2011 in Wien
- I2 (2011): Interview mit L2, geführt von Sabina Rana am 27.06.2011 in Wien
- I3 (2011): Interview mit L3, geführt von Sabina Rana am 27.06.2011 in Wien
- I4 (2011): Interview mit L4, geführt von Sabina Rana am 27.06.2011 in Wien
- I5 (2011): Interview mit L5, geführt von Sabina Rana am 27.06.2011 in Wien
- Integration: Österreich (Hrsg.) (1998): Auflösung von Sonderschulen. In: Erziehung heute. Sonderheft. Weißbuch Integration. Verlag Innsbruck, Heft 3, 1998/ betrifft: Integration, Nr. 3a, S. 11. In: http://bidok.uibk.ac.at/library/integration_oesterreich-weissbuch_sonderschulen.html#id3058573 (Download 7.05.2011)
- Jeuk, S (2004): Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern. Konsequenzen für die Sonderpädagogik. In: Heilpädagogik Online. In: http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0204.pdf, 3-26 (Download 14.08.2010).
- Kesselring, A./ Leitner, M. (2007): Soziale Herkunft und Schulerfolg. Aktuelle Daten und weiterführende Forschungsperspektiven. In: Erler I. (Hrsg.) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum (Buchreihe der ÖH Uni Wien 2), 90-107.
- Klemm, K. (2004): Schüler/innen und mit Migrationshintergrund im Spiegel neuer Schulleistungsstudien. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 205-214.

- Kornmann, R. (2009): Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, G. (2009): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3.Auflage, 71-85.
- Krumpeck, K. (2008): Migration und Bildungserfolg. Bedingungsfaktoren für erfolgreiche Bildungskarrieren. Wien: Diplomarbeit.
- Kronig, W. (2003): Das Konstrukt des schulleistungsschwachen Immigrantenkinds. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 6 (1), 126–141.
- Kronig, W./ Haeberlin, U./ Eckhart, M. (2007): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 2.Auflage.
- Lassnig, L./Vogtenhuber, S.(2009): Bildungsstatistische Kennzahlen. In:Specht, W. (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- Luciak, M. (2008): Roma in Sonderschulen. Eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas. In: Biewer G./ Luciak, M./ Schwinge, M. (2008): Begegnung und Differenzen. Menschen. Länder. Kulturen. Beiträge zur Heil und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-60.
- Mayer, H. (2006): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 3. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz: Weinheim/Basel. 5. Auflage.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim/Basel. 9. Auflage.
- Mecheril, P. (2010 a): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mörwald. B./Pannos J. (2004): Leitfaden für Integration in Wien. In: http://www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/28/SPS/PDF/leitfaden_integr.pdf
- Mörwald, B./ Stender, J. (2009): Leitfaden für die schulische Integration in Wien. Stadtschulrat für Wien. In: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Leitfaden_neu_Oktober_2009.pdf (Download 21.02.2010).
- Neumann, U. (2009): Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: Gogolin, I./Neumann, U (Hrsg) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 1.Auflage, 317–332
- Nusche, D ./ Shewbridge, C./Lamhauge-Rasmussen, C. (2009):OECD-

- Länderprüfungen. Migration und Bildung. Österreich. In: In: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/51/44584913.pdf>, 1-83, (Download 24.05.2010).
- OECD (2009): Thematic Review on Migrant Education Country Background Report for Austria. Paris. In: <http://www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf> (Download 25.05.2010)
- Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim und München, 97-106.
- Schauenberg, M. (2007): Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice. München: Herbert Utz Verlag GmbH.
- Schofield, J. W. (2006). Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Berlin: Wissenschaftszentrum. In: http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf, (Download, 21.01.2011).
- Schöps, M. (2010): Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Einflüsse mehrsprachiger Sozialisation. In: Heilpädagogik Online. In: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik_online_0210.pdf (Download 12.12.2011).
- Schröder, U. (2005): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart: Kohlhammer. 2. Auflage
- Seitz, S. (2006): Migrantenkinder und positive Schulleistungen. Kempten: Klinkhardt.
- Specht, W./ Seel, A./ Stanzel-Tischler, E./ Wohlhart, D. (2006): Qualität in der Sonderpädagogik. Ausgangspunkte. Graz In: http://qsp.or.at/downloads/qsp_ausgangspunkte_gesamt.pdf (Download 20.09.2011)
- Specht, W./ Seel, A./ Stanzel-Tischler, E./ Wohlhart, D. (2007): Individuelle Förderung im System Schule Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Graz: bifie. In: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Bifie-Report_2007_5.10.07.pdf (Download 23.02.2011).
- Specht, W. (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- Stadtschulrat für Wien [2011]: Sonderschulen und integrative Maßnahmen. In: <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/sonder-integration.html> (Download 23.02.2011).
- Statistik Austria (2008/09): Bildung in Zahlen 2008/09. Schlüsselindikatoren und Analysen. In:

http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/publdetail?id=5&listid=5&detail=560 Download (14.11.2010).

Statistik Austria (2008/09 b): Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2008/09. In: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (Download 14.11.2010).

Statistik Austria (2010/11): Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2010/11. In: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (Download 10.2.2012).

Steckelberg, B. (2009): Interkulturelle Bildungslotsinnen. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage. 121-136.

Viehböck, E./ Bratic, L. (1994): Die zweite Generation. Migrant*innenjugendliche im deutschsprachigen Raum. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Weiss, H./Unterwurzacher, A. (2007): Soziale Mobilität und Bildung? Bildungsbeteiligung von Migrant*innen. In: Fassmann, H (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklung, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt: Verlag Drava.

Wojnesitz, A. (2009): Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration. Wien: Dissertation.

Wroblewski, A. (2006): Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2006): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working paper Nr. 10 der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. In: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf (Download 27.05.2010), 40-49.

ANHANG

Transkription Interviews

Interview 1

I: Was ist Ihr derzeitiger Tätigkeitsbereich?

L1: Das heißt meine Jobbeschreibung möchten Sie gerne.

I: Genau.

L1: Mein Titel ist sozusagen sonderpädagogische Beraterin. Das heißt im x. Inspektionsbezirk (IB), das ist der x und der x Bezirk, besuche ich die Hauptschulstandorte bzw. die kooperativen Mittelschulen (KMS) bzw. Wiener Mittelschulen - das ist jetzt so aufgeschlüsselt - und begutachte dort Kinder, die einfach große Lernprobleme haben und wo die Fragestellung sich ergibt: Braucht dieses Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf oder nicht? Das heißt ein Lehrer eines Standorts spricht Förderberater beobachtet dieses Kind, ruft mich an – das ist jetzt die Kurzfassung ja- „bitte komm schau dir das Kind an, braucht das einen SPF oder wie können wir es fördern, oder in welchen Bereich denkst du hat dieses Kind Probleme?“ Das mach ich, wobei wir natürlich ganz strenge Auflagen haben im Sinn von rechtlich, wenn es um den SPF geht, weil wir dürfen den SPF in der Sekundarstufe nur aussprechen, wenn das Kind schoL2n mindestens ein Jahr einen Jahresverlust hat. Also mich betreffen die Kinder in der ersten Klasse Hauptschule im sechsten persönlichen Lernjahr. Ja? Um die geht's. Das ist hauptsächlich das Gebiet in dem ich arbeite. Ich schau dann aber auch Kinder an die normalaltrig sind, wenn die große Lernprobleme haben. Allerdings muss ich sagen nur dann, wenns meine Zeit erlaubt. Wir sind ein riesen IB. Ich hab 11 KMS – Standorte, die Kollegin hat über 20 Volksschulstandorte. Das heißt wir sind im Einsatz und zwar ziemlich. Das ist der eine Teil, der zweite Teil ist, dass wir diese sonderpädagogischen Berater, die es in Wien ja gibt, in allen anderen IB's ja auch – ca. 25 Leute – die koordinieren wir und organisiere Fortbildungsveranstaltungen für diese Gruppe. Das machen wir seit 7 Jahren. Und mein drittes Gebiet ist, dass ich im Bereich Lesen in Wien Stunden besetzt gehabt habe, wo ich z.B. Leseprojekte in Wien betreue. Und jetzt auch in der „Soko – Lesen“, die da jetzt gegründet worden ist, sitze und dort sozusagen mein know how zur Verfügung stelle und viel referiere.

I: Also Sie beobachten Kinder. Nach welchen Kriterien wird bei Kindern mit Lernbeeinträchtigung beobachtet? Nach welchen Kriterien wird ein SPF festgestellt?

L1: Ganz ein heikles Thema. Für mich ein heikles Thema, weil in Wirklichkeit gibt es keine allgemein gültigen Kriterien. Ja? Das ist die Wahrheit. Das heißt, jeder strickt, oder hat sich sozusagen selbst einen Beobachtungsbogen gestrickt, nimmt sozusagen schon natürlich den Lehrplan mit hinein, denn das muss ich machen. Also ich schau mir schon an: Erfüllt das Kind den Lehrplan der 4. Klasse Volksschule und hat das dort alle Kompetenzen? Aber was ich mir dazu anschau, die Wahrnehmungsbereiche, ob das auditive in Ordnung ist, ob das visuelle in Ordnung ist, hab ich selbst mir einen Bogen gemacht, ein Raster gemacht und versuche sozusagen so objektiv wie möglich, was ganz schwierig ist, ja? Ganz schwierig, weil ja ganz viel einfließt, sozusagen von dem Kind noch dazu das zu machen. Wir wollten das gerne einmal Wien weit generalisieren, ich sag es einmal so. Das ist uns nicht gelungen, weil unser Herr Landesschulinspektor das eigentlich gar nicht wollte. Ja? Das heißt wir vergleichen sehr wohl immer wieder, „wie begutachtest du, wie begutachte ich?“ mit den sonderpädagogischen Beratern. Punkt ist und ich bin jetzt sehr ehrlich, dass z.B. hier im IB wir ganz andere Kinder haben als der 10. und der 15. Bezirk. Dass heißt wir sprechen unter Umständen das schneller aus als im 10. Bezirk, wo in einer Klasse sowieso 25 schwache, lernbehinderte sind. Sehr heikel, ja? Muss mal sagen, an dem müssen wir unheimlich arbeiten, dass das einfach objektiv ist und das ist schwer, sag ich einmal. Ja? Weil ich denk mir, der Schulpsychologe macht sein Hawik III oder sonst was, lässt auch einfließen, aber hat ganz andere Kriterien als wir sei einfach haben, ja?

Weil ich schau mir natürlich auch das soziale Umfeld an des Kindes, ja? Was ist mit dem? Was ist mit den Eltern? Wo lebt der, woher kommt der? Warum lernt der jetzt gar nichts? Warum geht überhaupt nichts weiter, ja? Ich denk mir, dafür kanns auch vielleicht gar keine Kriterien geben. Aber in der Gesamtheit ist es manchmal nicht ganz leicht. Und wir müssen unheimlich schnell entscheiden, ja? Ich soll in Wirklichkeit in 1 ½ h feststellen: Ist das Kind ein SPF Kind, oder nicht?

I: Aha, ist der Beobachtungszeitraum also gar nicht so lang?

L1: Mein eigener, also wenn ich das Kind anschau. Wir lassen natürlich sämtliche Meinungen der Lehrer einfließen. Wer betreut das Kind? Wer arbeitet mit dem Kind? Gibt es einen Beratungslehrer? Ist er in Therapie? Das machen wir über einen langen Zeitraum einfach und lassen das einfließen, natürlich. Nur mein Beobachtungszeitraum, mein eigener mit dem Kind, das muss geschwind gehen, na. Das heißt, wir brauchen schon unheimlich viel know how und Fingerspitzengefühl und viel Erfahrung und Routine, damit wir das in die richtige Richtung bringen. Wir greifen unheimlich in die Schullaufbahn eines Kindes ein. Also ich finde die Verantwortung ganz schön. Also, vor allem, wenn ich Ihnen das jetzt so erzähle, denke ich mir: „Wow!“ Ja? Das ist so.

I: Ja eben, ich habe mir nämlich gedacht, dass Sie das Kind, so direkt, auch lange beobachten.

L1: Nein. Das geht gar nicht. Ganz ehrlich. Das würde sich von der Zeit her überhaupt nicht ausgehen. Also was ich mache, ich gehe in die Klassen. Ich schau mir das Kind im Klassenverband oft an, hospitiere. Schau, wie benimmt sich der in der Klasse? Was ist mit dem los? Warum tut der nicht? Wie geht der sozial mit den andern Schülern um? Aber in Wirklichkeit müssen wir ziemlich schnell sein. Und, wie gesagt, Sie brauchen viel Information, von dem Lehrer, der das Kind ja jeden Tag hat. Aber de facto, wir sind die Spezialisten. Es wird dann auch von uns erwartet, dass wir rasch sagen: „Braucht, braucht nicht, oder in welche Richtung gehen wir?“

I: Und das Spezifische, so wie die Wahrnehmung usw. das machen die Psychologen?

L1: Nein, die Wahrnehmungsbereiche die schauen wir uns an. Die Schulpsychologen schauen es sich auch an. Die Schulpsychologen machen auch oft, dass sie sich die Gegenstände anschauen. Im Gutachten der Schulpsychologen steht zum Bsp.: Kann in Mathematik das Einmaleins. Kann in Deutsch das und das. Mit dem haben wir schon manchmal ein Problem, weil eigentlich ist das genau unser Job. Was kann er wirklich und wo steht er einfach, ja? Ich kanns einem Schulpsychologen aber nicht verbieten. Das ist einfach so. Ja? Wir haben hier eine gute Zusammenarbeit mit der Schulpsychologin, setzen uns auch regelmäßig zusammen. Die war heuer leider relativ lange krank, dadurch ist das ein bisschen unterbunden worden, aber wir setzen uns an einem Tisch und versuchen das auch irgendwie abzustimmen. Wenn sie sagt: „Ja, der hat eine deutliche unterdurchschnittliche Begabungslage. Was sagt ihr?“ Da deckt sich sicher 90 %. Und das ist eh ziemlich gut, sag ich einmal. Das finde ich einen ganz hohen Prozentsatz. Wo wir uns nicht einig sind, oder auch mit den Lehrern, muss man sich zusammensetzen, und reden bis man sich einfach einigt. Weil es ist ja auch umgekehrt, dass wir sagen das Kind braucht keinen SPF und zwar ganz sicher nicht. Und einen Lehrer davon zu überzeugen: „Das braucht der nicht, der braucht ganz etwas anderes und vielleicht könnte man doch einmal die Schularbeit umstellen oder anders organisieren, mit dem Kind vielleicht anders in Kontakt treten, anders fördern, raus nehmen“. Braucht viel Überzeugungskraft und viel empathisches Arbeiten. Also es rennt schon bei uns in der Arbeit viel über die Empathie und mit: „Komm probier doch einmal! Sei doch so gut und schau dir das Kind einmal so an.“ Ja?

I: Kann man das so sagen, das Lehrer Kindern schneller einen SPF zuschreiben würden, obwohl das Kind eigentlich...(L1 unterbricht)

L1: Ähm, ich muss das jetzt versuchen ... unterschiedlich. Ja? Wir haben schon aufgeweicht in den Jahren seit wir das machen und haben wirklich Lehrer sensibilisiert, die dann sagen: „Ja das probiere ich jetzt anders.“ Wir haben Förderberater an den Standorten, die in die Richtung gar nicht mehr denken. Ich denk mir, es gibt immer noch Lehrer, die dann wenn das Kind im Verhalten auffällig ist denken SPF und weg. Der Prozentsatz ist geschrumpft keine Frage. Ist wirklich kleiner geworden, aber im Grunde genommen sind da schon immer noch Anfragen an uns. Aber das sind dann nicht Kinder, die einen SPF kriegen oder brauchen, weil sie eine allumfassende Lernbehinderung haben. Die haben ein furchtbares Verhalten. Gut muss man sich anders anschauen. Wenn die Kombination ist verhaltensauffällig und lernbehindert, dann haben wir es eh fein, nicht (ironisch). Weil dann kommen wir trotzdem in Einsatz. Aber es passiert schon ab und zu, ganz ehrlich.

I: Und, ab wann gilt ein Kind als lernbehindert? Also nach Ihren Kriterien.

L1: Nach unseren Kriterien, wenn... Also bei mir ist das zum Beispiel so, wenn ich sehe, die Gesamtheit, also eine deutliche unterdurchschnittliche Begabungslage. Wenn z.B. bei mir in der ersten KMS der Stand der Leistung so ist, dass er vielleicht Ende dritter Klasse Volksschule ist. Ja? Im Lesebereich ganz große Probleme hat, in Mathematik z.B. die Grundrechnungsarten nicht kann und auch sonst in der Gesamtheit auffällig ist. Dann würde ich sagen, sprechen wir von einer allumfassenden Lernbehinderung. Also es ist nicht so, das der in einem Gegenstand seinen 5er hat und wir sagen: „Huch, der braucht einen SPF und eine Lehrplanveränderung“ kommt nicht in Frage. Ja? Spielt schon einfach sehr viel mit.

I: Und bei Migrantenkinder. Gibt es Schwierigkeiten, bei dem Feststellungsverfahren?

L1: Das ist so. Wenn ich Kinder vorgestellt bekomme, die z.B. gar nicht Deutsch können, Seiteneinsteiger, die begutachte ich gar nicht. Ich denke mir, das kann ich nicht. Ich kann mit einem Testverfahren, das auf Sprache aufgebaut ist, nicht objektiv dieses Kind beurteilen. Und da verlassen wir uns schon auf die Schulpsychologie bzw. holen wir dann einen Übersetzer dazu. Das ist schon sehr schwierig und nicht meine Aufgabe. Ja? Aber wenn wir Kinder haben die jetzt z.B. zwei Jahre in Österreich sind, die wir in einen a.O Status schicken, d.h. die haben einen außerordentlichen Status, werden nicht beurteilt, und es geht nach zwei Jahren wirklich gar nichts weiter und es liegt dann nicht an der deutschen Sprache, weil in zwei Jahren müsste ein solches Kind doch einen Grundwortschatz erarbeiten, dann schauen wir das durchaus an und dann kann es schon sein, dass auch ein Migrantenkind einen SPF bekommt, weil die Begabungslage einfach schlecht ist und diese Kombination muss dann stimmen. Ich weiß es wird uns ganz oft vorgeworfen, dass diese Kinder das schneller kriegen. Ich würde jetzt echt nur sagen, hier stimmt es nicht. Da gibt's so viele Zwischenstufen, die wir einbauen müssen. Nur klar ist, es kann auch ein Migrantenkind einfach eine Begabungslage haben, die nicht entspricht und das muss man auch zur Kenntnis nehmen einfach. Ja? Aber aufgrund der nicht-deutschen Sprache oder der Herkunft oder weil mit dem Daheim nichts passiert, das machen wir einfach nicht mehr.

I: Aber es war einmal so?

L1: Immer wieder.

I: Das heißt es ist früher öfters passiert?

L1: Kann man mal sagen, immer wieder, ja natürlich. Das hat sich ja auch verändert, diese ganzen Begutachtungen, es sind so viele Zwischenschritte eingebaut. Ich denke mir allein, wenn wir begutachten, wenn die Schulpsychologie begutachtet. Es gibt so eine regionale Kommission, die schaut sich genau an die Fälle: Was ist mit dem Kind bis jetzt passiert? Wo kommt der her? Wie ist der gefördert? Wie lang ist der gefördert? Gibt es einen Bericht von der Förderlehrerin? Welche Fortschritte sind zu verzeichnen? Es ist ganz viel zu tun bis der SPF ausgesprochen wird. Es wird schon gewesen sein. Ja? Ich will es auch nicht ausschließen. Das wäre einfach auch nicht ehrlich. Ja? Wir bemühen uns unheimlich, dass es nicht passiert. Ja wirklich.

I: Werden dann auch, so wie Sie gesagt haben, Personen eingesetzt die die Muttersprache des Kindes beherrschen?

L1: Genau. Es gibt Übersetzer einfach, also wir haben für alle Sprachen Übersetzer, die dann einfach kommen, die mit dem Kind einfach arbeiten und in der Muttersprache arbeiten und schauen ist das Kind gut alphabetisiert in der Muttersprache. Wir haben z.B. eine Sprachheilspezialistin, die genau mit den Kindern, die aus der Türkei kommen, einfach die selber irrsinnig gut türkisch spricht, ist ein Glücksfall. Ja? Und sich anschaut, sind die Kinder in der Muttersprache alphabetisiert oder haben die dort auch z.B. wirklich eine Sprachentwicklungsstörung in ihrer Muttersprache schon. Ja? Die können überhaupt nicht aufbauen darauf. Dann wird es schon kritisch. Ja? Die ist ein Glücksfall sag ich einmal. Aber an und für sich, wenn es gar nicht geht, auch die Schulpsychologen, wenn wirklich der Verdacht besteht, dass bei dem Kind nichts weiter geht, die holen sich Übersetzer einfach.

I: Also wird der muttersprachliche Sprachstand auch überprüft?

L1: Absolut. Absolut. Ja Ja.

I: Kann man das so sagen, das das bei allen Migrantenkindern überprüft wird?

L1: Nein, nur bei denen die auffällig werden und wo das Team natürlich wieder, das Lehrerteam den Verdacht hat, dass sie das hat, da wird das festgestellt. Wobei ich muss Ihnen wirklich sagen, dass ist wienweit unterschiedlich. Sie können in einem anderen Bezirk ganz etwas anderes hören. Wir hier in diesem großen Bezirk machen es so. Das ist ein Wahnsinn nicht?

I: Das heißt es gibt keine konkreten Regelungen wienweit?

L1: Nein. Die gibt es nicht.

I: Das heißt es ist ganz individuell von Schule zu Schule?

L1: Ja ja. Wir haben das unwahrscheinliche Glück, wir haben hier diese Funktionen auch, die wir beide haben (Spricht von sich und ihrer Kollegin, die sich im selben Raum aufhielt, wo das Interview stattgefunden hat). Wir koordinieren unter anderem ein Team hier im IB von Förderberatern. Das heißt die Kollegin macht das in der Volksschule, hat an jedem Standort eine Förderlehrerin, die sie sich regelmäßig zur Dienstbesprechungen herholt. Genau auf diese Dinge immer wieder Acht gibt und immer wieder das Prozedere erklärt. Viele Fortbildungen in diesem Bereich. Ich hab das in der Sekundarstufe. Also ich habe Förderberater, jetzt 15 Lehrer, die ich mir ganz regelmäßig herhole und immer wieder „brief“ sag ich einmal, schule. Sage: „macht das, tut das, probiert auch mit...“ Wir fahren jetzt auch mit Lesetests hinein, schauen uns das einmal an von dieser Seite her. Haben eine Bezirksschulinspektorin, die das seit 15 Jahren unheimlich fördert und unterstützt mit ganz viel Freiraum für uns in der Arbeit. Hierarchiemäßig ist klar, dass wir darunter stehen, aber wir haben ein Aufgabengebiet, indem wir uns sehr gut bewegen können. Das ist ziemlich nett.

I: Worin sehen Sie Ursachen des SPF vieler Migrantenkinder? Es gibt ja sehr viele Migrantenkinder, die einen SPF haben.

L1: Haben Sie eine Statistik eigentlich? Wie viele sind es?

I: Ja, aber ich weiß die Zahlen leider nicht auswendig.

L1: Das wäre sogar einmal für uns interessant, weil genau weiß ich das einfach auch nicht.

I: Aber in den Sonderschulen sind über 50% Migrantenkinder und der SPF ist eigentlich auch überproportional viel.

L1: Ja, das wird schon passen. Mein Gott die Ursachen. Ich denke mir, es liegt letztendlich doch sehr viel am Einfluss, also ich sag jetzt einen Verdacht, weil das ist jetzt nicht etwas, das ich abgesichert irgendwie erklären kann. Ja? Denn dann spielt schon eine große Rolle dass das Elternhaus dann vielleicht gar nicht mitzieht, dass in der Sprache von zu Hause sehr wenig passiert, dass teilweise die Eltern eher, wie soll ich sagen, schlecht mit den Kindern deutsch reden als gut in der Muttersprache und dass sozusagen diese Problematik: Kind ist in der Muttersprache nicht gut alphabetisiert und kann sozusagen die deutsche Sprache auch noch nicht. Dass da der Fortschritt, der Lernfortschritt so gering ist, dass es sich dann trotzdem auf alle Bereiche auswirkt. Ich mein man muss auch wirklich sagen, das haben wir schon. Ja? Das haben wir einfach. Wo dann gar nichts weiter geht. Was sollen wir mit dem Kind machen? Drei mal wiederholen lassen? Was ist dann? Dann ist die Schullaufbahn so, dass sie in der 1.Klasse aussteigen und dass sie gar keinen Schulabschluss haben. Weil ich denke mir so eine Kombination, wobei noch einmal, wir schauen schon sehr genau ob die Begabungslage des Kindes auch nicht stimmt, sonst würden wir es nicht tun.

I: Aber man kann sagen, dass die sprachliche Situation von der Familie schon sehr ausschlaggebend ist?

L1: Ja, ganz extrem.

I: Also dass das Kind von daheim gefördert wird oder so.

L1: Nix. Es wird halt nicht vorgelesen oder oft nicht. Ich mein, ich denke mir, wir haben ja nicht die Kinder aus der Türkei oder aus Kroatien oder überall die jetzt irgendwie gute Mittelschicht sind. Ja? Wo es selbstverständlich ist. Und wir müssten den Eltern ja eigentlich eine Elternschule anbieten, die aus dem tiefsten Anatolien kommen. Nicht falsch verstehen, es ist die Wahrheit. Ja? Und sagen, so machen Sie das und das mit dem Kind. Aber die sind ja teilweise selber überfordert. Haben oft keinen Job. Was sollen sie mit den Kindern machen? Der soziokulturelle Hintergrund auch, woher die Leute kommen. Der intellektuelle Anspruch auch. Viele Eltern sind auch Analphabeten. Und das zu durchbrechen ist nicht zu unterschätzen.

- I: Glauben Sie, dass es da die Möglichkeit gibt, dass das kompensiert werden kann durch Fördermaßnahmen in der Schule?
- L1: Oft. Ja ja. Also wir haben ja für die Seiteneinsteiger Kinder absolut Sprachkurse und eine nachhaltige Sprachförderung, wo sie nach dem europäischen Sprachenpass eingestuft werden, ob A oder B. Da haben wir in den letzten Jahren viele Stunden investiert. Da hat es auch genügend gegeben. Und ich denke mir, da ist gerade mit den Seiteneinsteigerkindern viel passiert. Die dann wirklich ... also von denen hören wir gar nichts. Ja? Die erlernen das auch aufgrund dessen. Jetzt hat man die Sprachförderung im Kindergarten gemacht, hat gesagt, das hat gut gegriffen. Und heuer sind die Stunden zum Beispiel extrem reduziert. Ich kann Ihnen noch nicht sagen, welche Auswirkungen das hat. Ich weiß es nicht. Ja? Aber Fördermaßnahmen greifen, natürlich. Das ist, Gott sei Dank. Ja? Und wenn man dann wirklich mit drei Kindern arbeiten kann, eine Stunde lang und die wirklich vorbereiten kann... Aber wenn es das gar nicht gibt im Klassenverband mit 25 Kindern - wie soll das gehen? Ganz echt ja. Man muss realistisch bleiben.
- I: Kann man sagen, dass wenn die Ursachen einer Lernbeeinträchtigung in familiären Faktoren liegt als z.B. wegen der Sprache und so... Wenn dies im Kindergarten schon ausgeglichen wird, kann es dann sein, dass dann gar keine Lernbeeinträchtigung in der Schule entsteht?
- L1: Je früher desto besser. Absolut. Also ich plädiere dafür total. Ich denke mir, wenn die Kinder rechtzeitig oder länger in den Kindergarten gehen würden, hätten wir noch Entspannung, sag ich einmal. Ja? Wobei, noch einmal, man muss sehr vorsichtig sein, ich möchte nicht zitiert werden eben, wir sprechen den SPF aus wenn das Kind sozusagen aus dem Hintergrund heraus nicht ordentlich Deutsch lernt und deswegen. Aber die Kombination sozusagen umschrieben, schlechte Begabungslage, von zu Hause keine Förderung, kein Kindergarten, Schule kein Thema sozusagen für das Elternhaus. Wenn wir solche Kinder haben, dann wird es schwierig. Und da wäre es fein, wenn die Förderung natürlich viel früher noch greifen würde einfach. Ja? Wenn bei Kindern im Kindergarten. Ja?
- I: Also es wäre dann schon noch auszugleichen kann man sagen?
- L1: Mehr auszugleichen. Ja? Glaub ich absolut. Also, wenn die schon mit drei in den Kindergarten gehen würden, mehr Kinder. Ich meine wir haben das ja oft. Wir fragen das ja auch. Ist das Kind in den Kindergarten gegangen? Also selten, selten einfach. Ja? Es würde uns sehr entspannen
- I: Glauben Sie das mangelnde Sprachkenntnisse, bei Kindern eine allgemeine Frustration auslösen, um schulische Leistungen erbringen zu können. Oder dass damit eine geminderte Motivation einhergeht?
- L1: Na gut wenn ich nie etwas verstehe oder schlecht Deutsch spreche... (fragt ihre Kollegin, ob Sie ihr helfen kann, diese Frage zu beantworten)
- K: In der Klasse schon. Im Vorschulischen Bereich eher weniger, da kommen sie ganz gut noch damit zurecht, dass sie sich untereinander noch unterhalten. Aber dann in der Klasse, das sind halt die, die von der Begabungslage ein bisschen höher angesiedelt sind, die ziehen schneller weg, verstehen schneller. Und da bleiben halt sozusagen welche, die sehr langsam sind, die von der Begabungslage her jetzt nicht so großartig sind, die bleiben dann halt hinten nach. Und natürlich dann, weniger zu verstehen, weniger mitzukriegen macht natürlich den Kindern keine Freude.
- L1: Und das sind dann auch die Kinder, die sich zurücklegen und sagen: „Ich mach jetzt nichts mehr.“ Ja das ist es schon. Absolut. Die werden in alle Richtungen, nach oben und nach unten. Entweder werden sie still oder sie werden laut.
- I: Eben. Aber das ist vielleicht so ein bisschen self-fulfilling prophecy, „wenn eh alle meinen wir können das nicht“, dass das Kind dann selbst von sich ausgeht dass es die Leistung nicht erbringen kann und dass es dumm ist und so. Glauben Sie, dass das so ist?
- L1: Ganz sicher. Also das spielt mit. Das glaub ich ganz sicher, ja. Also Motivation ist dann nicht vorhanden, oder weniger vorhanden. Jedes Kind freut sich, wenn es etwas versteht, leisten kann. Oder dann die Seiteneinsteiger, wir nennen sie halt so, ja, wenn sie nach dem ersten Jahr ... wir haben in der -gasse ein Projekt laufen gehabt. Wirklich, die sind ja unglaublich. Die Gutbegabten, die ziehen ja weg. Die lernen ja die Sprache total schnell. Die sind da ja auch weniger frustriert. Die sind besser zu integrieren. Die integrieren sich selber besser. Ja? Aber die, die dann sagen, „kapiert eh nichts, verstehe eh nichts, mach nichts mehr, werde auffällig“ also mit denen kämpfen wir schon ja.

I: Also sind die Seiteneinsteiger von dem her eigentlich nicht mehr gefährdet einen SPF zu bekommen, als die Migrantenkinder, die hier geboren sind?

L1: Nein. Nein, ich sehe das nicht so. Ich denke mir, die kriegen manchmal (stockt kurz) ich hoffe das landet nirgends, aber... Die kriegen manchmal mehr Förderung, konzentrierter Förderung als die Kinder, die eh schon da sind.

I: Ja, weil die kommen und bekommen dann einen Deutschkurs...

L1: Richtig, richtig. Ja und das sehr konzentriert und bei den anderen, weil die sind eh in Österreich geboren und die sind ja... „Wo bist du geboren?“ „In Wien“ ich frag das auch, aha gut. Ja? Und trotzdem sind die Deutschkenntnisse oft wirklich schaurig.

I: Die haben halt dann so ein Halbsprachigkeit.

L1: Die haben eine Halbsprachigkeit ganz genau, na.

I: Eben, und denen werden dann gar nicht, so die Deutschkurse zugesprochen?

L1: Genau.

I: Sind Sie der Meinung, dass Migrantenkinder die richtige Förderung an der allgemeinen Sonderschule bekommen?

L1: Absolut.

I: Oder finden Sie, dass eine integrative Beschulung an der VS oder HS wichtiger wäre?

L1: Also, man muss wieder voraus schicken. Wenn der SPF festgestellt ist für dieses Migrantenkinder, weil genau die Bedingungen, die ich Ihnen gesagt habe, eintreten, dann bin ich unheimlich dafür, dass am SPZ die Förderung erfolgt. Allerdings, Sie wissen, wir haben das SPZ, das Mutterhaus und haben da sozusagen die Sonderschulklassen und wir haben aber auch Integrationsklassen. Ja? Das heißt wir sind dann auch verpflichtet in der Beratung den Eltern zu sagen, es gibt hier Klassen am Haus und es gibt Integrationsklassen. Und die Eltern dürfen entscheiden, wo das Kind hinkommt. Wir beraten insofern mit, weil ich kann, jetzt wirklich aufgrund von jahrelanger Erfahrung und Routine, erkennen, wo passt das Kind besser hin. Passt der in die Integrationsklasse gut? Hält er eine große Klasse gut aus? Oder ist es schon ein Kind, wo wir sagen, na es reicht mit 15, 16 Kinder, der wird sich aufgrund der Gruppengröße entspannen. Und je nachdem beraten wir. Wenn die Eltern trotzdem sagen, „Ist mir Wurst“, dann entscheiden die Eltern. Und das trifft genau so die Migrantenkinder, das heißt ich kann gar nicht sagen es ist gut hier oder dort gut. Die Eltern haben die Entscheidungsmöglichkeit. Wir helfen nur mit, weil ich wirklich der Meinung bin nach wie vor, ich mein ich bin einfach ausgebildete Sonderschullehrerin. Mein Herz hängt hier. Ich weiß wie hier gearbeitet wird. Ich möchte nicht, dass das sich auflöst. Wir haben hier ja auch gemischte Lehrpläne. Wir bieten ja den Volksschullehrplan den Hauptschullehrplan den Sonderschullehrplan an. Ganz klar, der Trend geht weg. Der Trend ist Integration und Inklusion. Ich sehe aber hier über die letzten 15 Jahre so viele Kinder, die hier gut raus kommen und die einen Job kriegen. Und die nicht auf der Straße einfach stehen. Ich denke mir, die zwei Möglichkeiten soll es geben und da ist mir Wurst, ob das ein Migrantenkind ist oder ein Kind von hier. Anbieten muss ich beide Möglichkeiten. Wenn der SPF festgestellt ist. Ja? Ansonsten ist der gefälligst am Volksschul- oder Hauptschulstandort zu fördern. Keine Frage.

I: Wird da auch richtig gefördert, wenn die Kinder integrativ beschult werden? Ist da auch eine Integrationslehrerin dabei, oder?

L1: Ja ja.

I: Also, das ist Voraussetzung.

L1: Das ist Voraussetzung, ganz genau ja.

I: Die ganze Zeit ist die dann anwesend?

L1: Ja, die ist die ganze Zeit anwesend.

I: Oder nur Stundenweise?

L1: Nein, in der Integrationsklasse ist die Integrationslehrerin in allen Stunden dabei. Mit ihrer gesamten

Lehrverpflichtung. So ist das momentan. Ja? Ob sich das ändert in den nächsten Jahren, die Zahlen sind explodiert, aus einem Grund der spannend ist. Also ich kann das nicht genau durchschauen.

I: Welche Zahlen?

L1: Die Anzahl der SPF Kinder überhaupt. Ist in die Höhe geschossen in den letzten Jahren. Ich glaube allerdings auch, es gibt wirklich mehr lernbehinderte Kinder. Ich sehe es ja. Ja? Aber, ob man da mal die Stufen reduziert, weil so viele Kinder eh schon drinnen sitzen, das kann ich jetzt nicht beantworten. Jetzt ist der Integrationslehrer, also der Sonderschullehrer die ganze Zeit in der Klasse.

I: Auch wenn nur zwei Kinder integrativ beschult werden?

L1: Das gibt es nicht, zwei Kinder. Das ist gesetzlich verankert. In der Volksschulklasse müssen sechs Integrationskinder sein und in der KMS zur Zeit. Nein umgekehrt. Fünf in der Volksschule sechs im KMS Bereich. Wobei ein Unterschied ist, ob z.B ein autistisches Kind drinnen sitzt ein Kind mit S-Lehrplan. Die zählen dann mal zwei. Ja? Aber es gibt eine Mindestanzahl. Mit zwei Kindern wird keine Integrationsklasse eröffnet und es wird in den nächsten Jahren vielleicht auch so sein, dass vielleicht acht Kinder den ist Status brauchen, um so eine Klasse aufzumachen. Das kann sich der Staat nicht mehr leisten. Ein Lehrer für de facto fünf Kinder. Wie immer man Integration jetzt sieht und hofft, dass die eh miteinander arbeiten. Das läuft natürlich ganz unterschiedlich. Aber zwei Kinder, das gibt es nirgends.

I: Kann man sagen, dass tendenziell mehr Migrantenfamilien ihre Kinder in Sonderschulen schicken?

L1: Doch eigentlich schon. Ich kann das jetzt mit Ja beantworten. Aber wissen Sie wovon das auch abhängig ist? Wir zeigen ja den Eltern immer die Schulen. Und diese Eltern haben schon das Gefühl, hier ist für ihr Kind ein Nest. Und das glaub ich einfach auch. Das muss ich echt sagen. Also dieses Gefühl, hier ist der Rahmen kleiner, die LehrerInnenteams sind kleiner. Ich habe oft nur, ich weiß nicht einen Hauptlehrer drinnen, einen Begleitlehrer und vielleicht in Haushalt und Ernährung. Ansonsten ist das nicht jede Stunde ein neuer Lehrer. Und der Integrationslehrer dazu, ja. Das ist so ein bisschen. Das ist jetzt, wie soll ich sagen, nicht sehr professionell. Aber ich würde es so ein bisschen als kuscheliger bezeichnen. Und das sehen dann die Eltern schon. Die sagen „ah wow da sind weniger Kinder, da kann ich das Kind vielleicht mehr lassen“. Ja, so würde ich das irgendwie bezeichnen. Wie gesagt, das entscheiden die Eltern, nicht wir.

I: Aber sie werden schon gut aufgeklärt über Sonderschulen, oder?

L1: Ja, müssen wir bitte. Wir haben mit den Eltern verpflichtende Beratungsgespräche und wenn die beim ersten Mal nicht unterschreiben oder nicht kommen. Immer wieder. Ich muss auch sagen, wir haben Sachen erlebt heuer. Das übersteigt auch unsere Geduld. Ich mein wir beraten, wir beraten, wir beraten. Ich meine das ist schon unsere Aufgabe. Aber Sie müssen sich vorstellen, wir haben auch Eltern, die kommen einfach nicht. Die rufen auch nicht an, dass sie nicht kommen. Die wollen gar nicht. Die wollen aber auch nicht in eine andere Richtung ein Beratungsgespräch. Man könnte mit dem Kind das und das probieren, nehmen sie in Anspruch MA11 Erziehungshilfe. Die kommen nicht. Die Beratungszeit ist manchmal sehr intensiv. Also das ist schon ein Hauptteil unserer Arbeit, die Eltern gut zu beraten. Und ruhig auch immer wieder. Aber wie gesagt, manchmal wenns halt viel ist, denk ich mir „jetzt haben wir aber alles gesagt, alles beraten und jetzt wäre es einmal gut Sie würden sich entscheiden“ muss man jetzt auch mal ehrlicherweise sagen, aber es nutzt nichts, ja. Die Kollegin ist vorigen Mittwoch wieder mit Eltern zwei Stunden gesessen und wir sind alle schon am Sprung gewesen, weil wir halt weg mussten. Ja wobei ich mir denke, es ist viel Angst im Spiel selbstverständlich.

I: Ja es ist eine schwierige Entscheidung.

L1: Absolut, wir greifen ordentlich ein, ja. Nur ich denke mir, es wäre fein, wenn sie das irgendwann einmal annehmen könnten oder auch die andere Richtung. Aber Beratung ist ein großes Thema. Und da wird's natürlich auch oft schwierig. Da kommen die Migranteneltern, können kein Wort Deutsch. Dann brauchen wir wieder einen Übersetzer. Da holen wir uns ältere Geschwister, die z.B gut Deutsch können. Die übersetzen. Das machen wir ganz oft. In der Sekundarstufe funktioniert das oft. Gibt's Geschwisterkinder... Wieder letztens habe ich ein Gespräch gehabt, da ist die Schwester in die HAK gegangen, die spricht perfekt Deutsch. Die hat für den Papa, der seit 15 Jahren in Wien lebt, übersetzt. Kann kein Wort Deutsch. Ich wills nur erwähnen nicht werten. Ist schwierig.

I: Und auch hier, können Sie nur für diesen Standort sprechen, oder? Es kann ja sein das in anderen SPZ mit den geringen Deutschkenntnissen der Eltern gearbeitet wird, oder?

L1: Ja, wobei ich sagen muss ich will unseren IB da nicht als Ideal vorstellen. Ich glaube dass viele Dinge gut laufen bei uns. Natürlich ist immer was zu verbessern, aber in Wirklichkeit betreuen wir zu zweit dreißig Standorte und wir sind zwei Personen ja. Das ist gar nicht so einfach und es rennt in anderen Bezirken auch vieles ganz ganz gut von der sonderpädagogischen Beratung her. Wenn die Ressourcen dafür gegeben sind. Weil wir sind de facto zwei Lehrer, trotzdem für diesen Job abgestellt. Das ist sicher nicht überall so. Teilweise machen das dann die SPZ Direktoren. Die für das oft, weil sie administrativ so viel zu tun haben, ja gar nicht die Zeit auch haben. Ich muss das schon einmal auch irgendwie ehrlich sagen. Die zerspargeln sich ja auch alle, na. Ja, aber sicher läuft das Wien weit unterschiedlich. Das muss man einfach zur Kenntnis nehmen.

I: Gibt es Ihrer Meinung nach Fördermaßnahmen, die im Bereich des Möglichen wären, welche jedoch aus gewissen Gründen nicht angeboten werden?

L1: Nein, das glaub ich nicht. Wenn wir Förderstunden haben. Wir kriegen sie hier, ich sags jetzt wieder hier vom Inspektionsbezirk, die Förderstunden widmungsgemäß. Das heißt, ein Standort kriegt nicht die Stunden mit „da habts jetzt 15 Stunden und macht was ihr wollt“, sondern es ist ganz klar: das sind die Stunden für die Einsteigerkinder, ja. Das sind die Stunden für Sprachstand A und B. Das sind die Stunden Lernförderung für 1. Klasse, Nahtstelle 4. VS mit Schwerpunkt Migrantenkinder. Das ist sehr klar definiert. Dass es immer zu wenig ist. (lacht) ich mein ich weiss nicht, ich sag schon nichts mehr dazu. Teilweise finde ich es einfach auch zu wenig. Teilweise liegt es halt auch an unseren Lehrern immer zu jammern, dass es zu wenig ist. Für die Migrantenkinder könnte ich mir manchmal vorstellen, dass vielleicht ein Muttersprachenlehrer noch mit mehr Stunden da ist und noch konzentrierter mitarbeitet. Das würde ich mir irgendwie wünschen an den Standorten der KMS auch, weil dort gibt es das nicht. Ja? Das haben wir hier am Haus, aber nicht dort. Bzw. zum Beispiel einfach einmal einen Sprachheillehrer am KMS Bereich haben wir auch nicht, der sich das auch einmal anschaut. Ja? Weil ich denke mir, wir können viel aber nicht alles. Ich kann keine Sprachstandfeststellung machen. Das ist schon sehr schwierig, na. Und da ... aber die Förderung, wenn die Einstellung des LehrerInnenteams stimmt, Sie dürfen nicht vergessen, es ist immer die Frage: Wer steckt da drinnen in der Klasse? Was hat der? Wie baut der auf? Wie viel hat der drinnen? Es gibt Klassen im 10. und 15. Bezirk, die haben neun verschiedene Nationalitäten drinnen. Das muss man einmal unterrichten. Das zu packen ... wie schaut dann die Förderung aus? Alle in einer anderen Sprache. Alle mit ganz verschiedener Kultur. Und dann noch den Vorwurf „Wir wollen sie eh alle loswerden“. Sehr heikel. Ja? Und da bewundere ich die Kollegen dann schon auch, die da drinnen stehen, ganz ehrlich, ja. Das muss man packen.

I: Und wie ist das in der LehrerInnenbildung? Was denken Sie darüber? In Bezug auf interkultureller Pädagogik.

L1: Kann ich nicht beantworten. Weiß ich einfach viel zu wenig. Ich kanns eben nur von den Bereichen sagen, mein Spezialgebiet zum Beispiel zum Thema lesen oder Deutschdidaktik, dass wir viele junge Studenten haben, die sitzen jetzt in Fortbildungen bei mir zum Thema Lesen gerade. Ich kanns nur dort sagen, weil ich mir denk: „Was haben die gemacht die drei Jahre an der pädagogischen Hochschule. Die sind nicht am letzten Stand.“ Wer evaluiert sozusagen die Professoren dort sagt denen einmal „Vielleicht wär es nett ihr würdet euch einmal weiterbilden, weil es gibt jetzt in den letzten 10 Jahren große Veränderungen“ und wahrscheinlich auch zum Thema interkulturell und auch dort, ich mein das muss man jetzt wissen als Ausbilder, dass die Muttersprache gut alphabetisiert sein muss, damit das Kind aufbauen kann. Aber seriös kann ich das nicht beantworten.

I: Weil es ist ja so, dass es Fortbildungen gibt, wie z.B. Deutsch als Zweitsprache.

L1: Ja ja.

I: Aber das ist ja alles nicht verpflichtend.

L1: Nein. Nein, das ist freiwillig. Das ist noch freiwillig. Im Lesen haben wir es jetzt verpflichtend gemacht. Vier Jahre für die Volksschullehrer. Die müssen eine Vorlesung besuchen und zwei Module. Immer die Lehrer, der kommenden 1.Klassen Volksschule. Das hat aufgewirbelt, können Sie sich nicht vorstellen. „Frechheit. Wir müssen. Und wieso. Und Verpflichtend“ Im ersten Jahr, wie wir das gemacht haben, wir Referenten, haben wir gedacht, die bringen uns um. Ja? Mit viel Kraft dann so

etwas zu gestalten, damit der dann weggeht und sagt „Hey es war eh gut und ich habe jetzt eigentlich etwas gelernt“. Ganz schwierig, ganz schwierig für Wiener Lehrer verpflichtend etwas zu machen. Wobei ich sagen muss. Wirklich nicht alle. Wir haben ja auch ganz tolle Lehrer, die sich eben freiwillig fortbilden. Die sind genau am letzten Stand. Die immer schauen, was kann ich noch machen, was kann ich noch tun, mit wem kann ich Kontakt aufnehmen. Ein Teil ist resistent.

I: Ok, das war's eigentlich. Dankeschön.

L1: Bitte, sehr gerne.

Interview 2

I: Worin sehen Sie die Ursachen des sonderpädagogischen Förderbedarfs Ihrer SchülerInnen mit Migrationshintergrund?

L2: Da gibt es viele Gründe dafür. Diese Kinder haben immer auch eine geistige..., also das hängt jetzt nicht nur von der Sprache ab, sondern die haben immer auch irgendeinen geistigen Teil beeinträchtigt. Ich kann bei keinem einzigen sagen, dass da nur mit der Sprache zusammenhängt. Das Problem mit der Sprache ist das, dass die Kinder die Muttersprache nicht ordentlich lernen, nur mehr Bruchteile davon. Und das selbe gilt dann auch für die deutsche Sprache, dass sie irgendwie beide Sprachen nicht wirklich beherrschen und zu Hause wird dann sehr oft nur die Muttersprache gesprochen und wenn sie dann wieder in die Schule kommen haben sie irrsinnige Schwierigkeiten etwas zu verstehen, weil sie zu Hause einfach ganz anders sprechen. Dann verlernen sie über die Ferien die deutsche Sprache wieder. Diese Stücke die sie schon konnten oder diese Teile.

I: Und die Ursachen für den SPF? Warum haben diese Kinder einen SPF?

L2: Es ist relativ schwierig zu sagen. Also das ist immer ein Zusammenspiel. Also das kann ich überhaupt nicht an der Sprache aufhängen. Das hängt sehr oft mit großen Defiziten zusammen, die sie einfach haben, dass die teilweise einfach eine verspätete Entwicklung haben, Konzentrationsschwierigkeiten haben, Schwierigkeiten in der räumlichen Wahrnehmung, große Schwierigkeiten im sozialen Bereich. Und aus dieser Mischkulanz ergibt sich oft der SPF. Und vor allem, wir haben vor allem Kinder, die voll ASO Kinder sind. Das sind Kinder, die in allen Gegenständen einen Sonderschullehrplan haben. Und ich habe nur ein Mädchen mit einem SPF und ein Mädchen mit einem Schwerstbehinderten Lehrplan. Die anderen sind alle voll ASO Kinder. Und da hängt das auch sehr stark mit dem Verhalten zusammen, mit dem sozialen Bereich, dem emotionalen Bereich, Bewegungsbereich. Also das ist immer so ein Geflecht aus den ganzen Bereichen eigentlich.

I: Und wie lange waren die Kinder in der Volksschule? Waren sie überhaupt zuerst in der Volksschule oder kamen sie gleich in die Sonderschule.

L2: So genau weiß ich das gar nicht, weil ich habe die Klasse seit zwei Jahren und ich bin bei der 5. Stufe eingestiegen. Und wenn ich das richtig im Kopf habe, waren manche schon vorher in der Volksschule ein zwei Jahre bzw. in Integrationsklassen. Viele kommen auch über die Integrationsklasse hier her. Aber ganz genau, da muss ich nachschauen, ich hab es nicht ganz genau im Kopf.

I: Und wie alt sind die Kinder?

L2: Von 9, 10 bis 13, 14. Bei türkischen Mädchen ist es oft ganz schwierig, das wirkliche Alter festzustellen. Ich hab ein Mädchen. Laut offiziellen Geburtsdatums ist sie 12. Sie sagt sie ist 14. Was stimmt, liegt irgendwo in der Mitte wahrscheinlich. Ich weiß es nicht.

I: Und inwiefern sehen sie familiäre Faktoren als Ursache für die Entstehung einer Lernbehinderungen?

L2: Da gibt es natürlich einen großen Zusammenhang. Zum Beispiel, wenn ich die Kinder frage: „Habt ihre Bücher zu Hause?“ sagen, mir von 14 Kinder 2 Kinder, dass sie Bücher zu Hause haben. Der Rest der Familien kennt das eigentlich gar nicht. Das heißt sie wachsen mit diesen Medien gar nicht auf. Das ist jetzt nur mal auf die Bücher bezogen. Ja? Dadurch dass die Kinder viel verwahrlost sind oder wo es ganz viele Geschwister gibt, gibt es keine wirkliche individuelle Förderung für die Kinder. Und man kümmert sich teilweise auch nicht wirklich darum. Den Kindern fehlen oft die grundlegenden Sachen. Auch im emotionalen Bereich. Man könnte vielleicht manches ausgleichen

oder den Kindern würde es dann vielleicht, vor allem im emotionalen Bereich besser gehen. Wegzaubern wird man es wahrscheinlich trotzdem nicht können, glaube ich. Aber durch bessere Förderung von den Eltern wären sie sicher besser.

I: Also, es werden viel verwahrlost?

L2: Verwahrlosung spielt eine große Rolle, ja. Es kümmert sich auch jetzt niemand. Die Kinder in der 6. Stufe, die können nicht wirklich lesen. Und eine Mutter hat mich gefragt, warum ihr Kind nicht lesen kann. Aber sie wäre nie auf die Idee gekommen, mit ihm zu Hause zu lesen. Also so, dass diese Dinge, die in normalen Familien, ganz normal passieren, das wird einfach irgendwie vergessen, oder, na ich weiß auch nicht. Das wird einfach nicht gemacht. Sie werden einfach zu viel alleine gelassen. Diese Unterstützung, die Kinder normalerweise haben, haben viele nicht.

I: Und glauben Sie, dass das durch frühzeitige Fördermaßnahmen im Kindergarten ausgeglichen werden könnte?

L2: Nein. Ganz ausgeglichen werden kann das nicht werden. Aber einen Teil könnte man abschwächen. Vor allem den sozialen – emotionalen Bereich. Das glaube ich schon, dass man das abschwächen könnte. Wenn sie einfach mehr Wärme von daheim erfahren würden und man sich mehr würden, dann würden sie sich vielleicht auch in der Gruppe leichter tun.

I: Also sind die Kinder verhaltensauffällig? Weil sie jetzt öfters davon gesprochen haben, dass der sozial-emotionale Bereich beeinträchtigt ist.

L2: Teilweise schon, natürlich. Die probieren die Grenzen aus bis zum geht nicht mehr. Das steht eigentlich an der Tagesordnung. Bei vielen. Da gibt es halt manche Spitzen, die da in der Klasse raus schauen. Und dann wir halt einfach ausprobiert. Die brauchen ganz klare Regeln. Das brauchen aber alle diese Kinder. Das ist da ganz wichtig.

I: Und inwiefern könne die sprachlichen Faktoren dafür verantwortlich sein, dass die Kinder eine Lernbeeinträchtigung haben?

L2: Naja, dass spielt natürlich schon immer wieder eine wesentliche Rolle, weil sie einfach dem Unterricht gar nicht folgen können, weil sie die Wörter nicht kennen. Es ist der Wortschatz, generell auch bei den österreichischen Kindern sehr gering, sehr eingeschränkt und vor allem, bei den ausländischen Kindern ist es dann schon oft so, dass sie die elementarsten Begriffe im Deutschen nicht kennen und wenn ich dann vorne darüber spreche, oder sie dazu etwas machen sollten und sie kennen die Wörter nicht, dann verstehen sie den Zusammenhang ja nicht. Gerade beim Lesen, das ist ein ganz ein schwieriges Thema. Abgesehen davon, dass sie die Worte nicht verstehen, können sie diese Barriere nicht bauen, das geistig nachzuvollziehen, was sie gelesen haben. Also dieser Zusammenhang der fehlt ganz oft. Dieses sinnerfassende Lesen ist ein großer, großer Stolperstein.

I: Und inwiefern nimmt die sprachliche Situation in der Familie einen Einfluss auf die Leistung der Kinder oder dann eben auf den SPF?

L2: Naja, sie leben schon teilweise in zwei Kulturen. Sie leben in dieser Kultur, die zu Hause gelebt wird, wo die Muttersprache gesprochen wird, wo muttersprachliches Fernsehen vorherrscht. Und dann kommen sie in die Schule und es ist halt das Gegenprogramm. Und das ist schon oft ein Problem. Das ist nicht bei allen so, aber es gibt natürlich immer wieder Familien, wo das extrem auffällt. Also ich kann jetzt nicht sagen, dass das generell bei allen Kindern so ist, aber es gibt schon manche so spezielle Familien, wo das schon so ist. Und eben, wie ich vorher gesagt habe mit der deutschen Sprache, dass die das dann verlernen ... da habe ich wirklich ein Mädchen, die kann das dann einfach nicht mehr. Die weiß die einfachsten Worte auf Deutsch nicht mehr. Weil die redet wochenlang nur türkisch zu Hause.

I: Wirklich? Also in den Ferien und so?

L2: In den Ferien ... aber auch nach kürzeren Ferien. Nach den Osterferien war es nicht möglich Ferienerlebnisse auf Deutsch zu erzählen.

I: Glauben Sie, dass durch Sprachdefizite Frustration oder eine geminderte Motivation für die Schule entwickelt werden können?

L2: Ich glaube nicht, dass man das nur an der Sprache festhalten kann. Also, ich habe oft das Gefühl, dass die Kinder hier im SPZ nicht unbedingt ein Frustrationsgefühl haben. Das habe ich eher bei Kindern

in den HS erlebt, die in der Integrationsklasse sitzen. Da herrscht ganz ein anderes Klima, da haben die Kinder einen ganz anderen Druck. Aber hier in der Sonderschule habe ich nicht das Gefühl, dass sie hier einen extremen Frustrationsdruck hätten, weil sie dort gefördert werden, wo sie sind. Die erleben eher, dass sie Fortschritte machen.

I: Aber bevor sie einen SPF bekommen? Ist es möglich, dass Kinder aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse frustriert sind, weniger Leistung erbringen und dass der Lehrer dann soweit geht einen SPF zu beantragen?

L2: Diese Bewertung der Kinder ist immer ganz ein schwieriges Thema, finde ich. Das wird von mehreren Personen entschieden und die Einschätzung von einem Kind, das ist immer eine schwierige Sache. Weil man natürlich auch als Lehrer persönlich schon behaftet ist ein bisschen. Das ist schon ein Problem glaube ich. Ein klares Urteil kann ich da keines abgeben. Ich war selber schon oft in der Situation, zu sagen, 'ok das Kind braucht jetzt ... den SPF muss man erweitern'. Aber ich habe versucht das immer auszuklammern. Ob es mir immer gelungen ist, weiß ich nicht. Das ist eine sehr persönliche Geschichte auch. Man hat zwar die Leistungen der Kinder, aber da spielen viele andere Faktoren auch eine wesentliche Rolle.

I: Was meinen Sie da jetzt?

L2: Man weiß über die Hintergründe bescheid, man sieht das Kind in der Klasse, hat das Gefühl, wenn ich das jetzt auf die Integrationsklasse beziehe, es würde für ihn einfach leichter sein, er könnte das viel besser schaffen und er hätte dann nicht diesen Druck zum Beispiel. Also das geht ganz oft von so einem negativen Druck aus und auch von viel Frust, den die Kinder vor allem in der Integration sammeln. Und dann halt negative Noten. Das ist irgendwie so ein Teufelskreis. Aus dem entsteht das ganze dann.

I: Also, dass man sich dann denkt das Kind wäre besser aufgehoben in der Sonderschule?

L2: In der Sonderschule, ja. Aber das bezieht sich jetzt nicht nur auf Kinder mit Migrationshintergrund. Das ist genau dasselbe auch bei österreichischen Kindern. Das ist ganz schwierig. Weil es gibt auch in der Hauptschule sehr viele Kinder, deren Deutsch wirklich extrem schlecht ist. Also das ist, gerade hier im 10. Bezirk ... Ich kenne mehrere HS in dem Bereich, das ist wirklich auch dort ein großes Problem. Also ich tu mir schwer, das nur bei Kindern mit SPF aufzuhängen, weil das ist generell in diesem Bezirk ein großes Problem. Weil die Kinder kommen oft in die Klasse, ohne ein Wort Deutsch zu können, sitzen wochenlang da, es gibt oft gar keinen Muttersprachenlehrer und die verstehen wirklich nix.

I: In der Volksschule?

L2: Auch in der Hauptschule. Das sind Außerordentliche ...

I: Ja, das sind Seiteneinsteiger ...

L2: Ja das sind die Seiteneinsteiger. Und damit beginnt das schon oft. Ich glaube, es wäre wichtig, dass die, bevor sie in die Regelschule kommen, wirklich einen fundierten Deutschunterricht haben, die Sprache lernen und dann erst in die normale Regelschule kommen. Ich glaube das wäre effektiver.

I: Also glauben Sie, dass sie dann schon vielleicht schon noch die Chance hätten, dass sie die Schule schaffen würden ohne (L2 unterbricht)

L2: Es wäre zumindest gerechter. Also finde ich. Es wäre gerechter. Und die Kinder hätten einfach auch ganz eine andere Chance, glaube ich.

I: Zu den Migrantenkindern, die hier geboren sind. Es ist ja oft der Fall, dass diese weder die Muttersprache noch die deutsche Sprache richtig beherrschen. Kann man dann davon ausgehen, dass durch die sprachlichen Defizite kognitive Defizite entstehen. Also kann sich dadurch, dass sie keine Sprache richtig beherrschen, eine Lernbeeinträchtigung entwickeln?

L2: Das ist schon möglich. Diese Kinder leben ja teilweise in zwei Kulturen. Die leben in zwei Kulturen, gehören aber nicht wirklich irgendwo dazu und wenn sie dann auch schlecht gefördert werden und eh schon Schwierigkeiten haben, dann kann ich da schon einen Zusammenhang sehen, sagen wir es einmal so. Also das ist schon möglich, sagen wir es einmal so.

I: Und glauben Sie, dass dem auch entgegengewirkt werden kann, wenn frühzeitig Fördermaßnahmen

eingesetzt werden? Also wenn im Kindergarten zum Beispiel schon intensiver Sprachförderunterricht angeboten wird.

L2: Das glaub ich spielt sicher ... also das wirkt sich sicher sehr positiv aus, wenn sie frühzeitig schon die deutsche Sprache wirklich lernen. Das glaub ich schon. Oder beide Sprachen gut lernen. Dass sie wirklich zweisprachlich großgezogen werden. Das kann ich mir schon vorstellen, dass das wirklich eine positive Wirkung hat.

I: Ab wann gilt ein Kind als lernbehindert?

L2: Das wird über eine Kommission entschieden. Also da gibt es eine Kommission. Die Klassenlehrer werden meist darauf aufmerksam. Dann wird eben jemand aus dem SPZ geholt. Dann gibt es einen Standortkoordinator, der schaut sich das Kind dann auch an. Da wird dann auch teilweise so eine kleine Testung gemacht und dann wird schon gesagt: 'Ok, der entspricht dem Lehrplan oder dem Lehrplan.' Meistens werden die Kinder vorher auch vom Schulpsychologen getestet. Da gibt es auch eine schulpsychologische Testung. Dann muss man Berichte darüber schreiben und dann kommt das zu einer großen Kommission. Da sind Direktoren dabei, Sonderschuldirektoren und ich weiß nicht, ob da Hauptschuldirektoren auch dabei sind. Der Sonderschulinspektor ist da glaub ich auch integriert in das Ganze. Und dann wird der SPF ausgesprochen. Es gibt auch den umgekehrten Weg, dass der SPF zurückgenommen werden kann. Das war bis jetzt aber ... ich habe es einmal bei einem Schüler real mitbekommen in der parallel Klasse. Aber sonst habe ich das nie erlebt. Also das ist eher selten. Eher schwierig, weil die haben den nicht umsonst. Das ist halt so. Da gibt es meistens schon gravierende Gründe, warum sie den haben.

I: Und glauben Sie, dass es bei dem Feststellungsverfahren Schwierigkeiten gibt, bei Migrantenkinder?

L2: Nicht mehr als andere. Das sind ganz normale Aufgaben, die sie sonst auch überall bekommen. Das sind ganz normale Intelligenztests. Ich bin mir nicht sicher, ob das mit der Sprache so zusammenhängt. Ich mein, ich war noch nie dabei bei so einer Testung, weil wir das gar nicht machen dürfen. Aber das glaub ich spielt nicht so die große Rolle.

I: Und haben Sie das Gefühl, dass die Kinder in Ihrer Klasse es in einer Hauptschule schaffen würden ...

L2: Nein.

I: ... wenn mehr Fördermaßnahmen eingesetzt werden würden?

L2: Ah ja, hm ... wenn sie ... ich hab schon ..., aber das sind ganz vereinzelte Fälle. Ich hab schon ein Mädchen die wirklich gut ist, zwei Mädchen eigentlich, die wirklich gut sind, aber da denke ich mehr in diese Richtung, dass sie danach den Hauptschul ... also es gibt nach der Sonderschule die Möglichkeit, dann den Hauptschulabschluss nachzumachen in einem Aufbaulehrgang. Und wir glauben hierbei, dass das vernünftiger ist, als die Kinder jetzt in die Integration zu setzen. Weil es eben sehr selten passiert, dass das zurück genommen wird. Bzw. ist der Unterschied von dem was dort gefordert wird und dem was hier gefordert wird, das sind zwei Paar Schuhe. Und auch der Druck, was die Kinder dort aushalten müssen und was die Kinder hier aushalten müssen. Das ist halt ganz ein schwieriges Thema. Das funktioniert wahrscheinlich in der Volksschule noch sehr gut, aber in der Hauptschule hängt das sehr stark am Lehrerteam. Das kann auch manchmal in die falsche Richtung gehen.

I: Inwiefern?

L2: Dass die Bereitschaft der Lehrer nicht unbedingt da ist, sich jetzt mit dem Thema Integration auseinanderzusetzen. Das schaut dann so aus, dass die Fächer getrennt werden. Dass dann Deutsch für Hauptschulkinder und Deutsch für Sonderschulkinder getrennt wird. Und in den anderen Fächern ist es dann halt schon auch oft so, dass es halt dann die Kinder sind, die ein bisschen überbleiben. Sagen wir mal so.

I: Wird das dann getrennt? Sollte die nicht gemeinsam unterrichtet werden dann?

L2: Das wird aber oft getrennt. Oft ist es auch gar nicht anders möglich. Habe ich auch selber schon so erlebt. Oft hängt es aber auch am Hauptschullehrer, den das nicht interessiert. Und seitdem es die KMS gibt haben die HS Lehrer noch einen größeren Druck und deshalb sind sie noch viel weniger daran interessiert, sich jetzt mit den Schwächeren auseinanderzusetzen, sondern die richten sich dann eher nach oben. Dass ja evt. doch dann Kinder ins Gymnasium gehen usw. Also das ist ein

schwieriges Thema.

I: Kann es einem jedem Hauptschullehrer passieren, dass Kinder mit SPF in Klasse kommen?

L2: Das kann in einer Integrationsklasse schon passieren, natürlich.

I: Aber man hat ja dann eine Zweitlehrerin, oder? Eine Integrationslehrerin?

L2: Sofern es genügend Lehrer gibt ist das schon so, dass jemand da ist. Aber natürlich muss die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit dem Sonderschullehrer gegeben sein. Und es ist nicht unbedingt oft so.

I: Liegt das dann am Lehrerteam?

L2: Das liegt ja oft am Lehrerteam, dass diese Kommunikation zwischen Sonderschullehrer und Hauptschullehrer ganz eine Schwierige ist. Und der Sonderschullehrer hat an der Hauptschule ganz eine komische Position, weil der Direktor nicht für ihn zuständig ist. Und das habe ich als sehr schwierig erlebt. Ich habe das 12 Jahre lang gemacht. Das ist nicht unbedingt leicht, sagen wir mal so. Meistens ist das so, dass der Sonderschullehrer sich dann um die Dinge kümmern muss und die Zusammenarbeit anbahnen muss. Weil es ist selten so, dass ein Hauptschullehrer kommt und sagt: 'Du morgen machen wir das und das sind meine Vorbereitungen und so schaut die Stunde aus.' Es ist eher oft das Gegenteil, dass man dann drinnen sitzt und sieht, aha und das wird jetzt gemacht. Also das ist eine schwierige Situation. Und es gibt auch keine Besprechungsstunden. Die gibt es vom Stundenplan her nicht, die werden uns nicht bezahlt. Und somit ist das Ganze schon vom Organisatorischen her sehr schwierig.

I: Weil für Sie ist ja dann das SPZ zuständig, oder?

L2: Ja, für den Sonderschullehrer ist das SPZ zuständig. Man sitzt dann alleine auf einer Position. Der Direktor ist nicht zuständig, was auch für den Direktor immer ganz schwierig ist, wenn der nicht über dich bestimmen kann.

I: Es scheitert sozusagen an der Zusammenarbeit?

L2: Da müsste das System ein bisschen mehr verändert werden. Oder die Bereitschaft der Lehrer auch mehr da sein, ein bisschen mehr zu verändern. Aber das Problem ist halt auch, dass die Lehrer so zugeschüttet sind mit ganz vielen Dingen, dass man einfach dann manchmal nicht mehr kann. Das ist ein doppelseitiges Spiel. Glaube ich.

I: Es neigt doch immer mehr dazu, dass es immer weniger Sonderschulen gibt und mehr integriert wird, oder?

L2: Das rennt aber dann trotzdem nach dem alten Schema. Die Integration rennt nebenbei. Aber wie gesagt, das hängt von dem Team ab. Wenn sich das Team gut versteht, dann rennt das ganz gut und dann rennt das auch für die Kinder sehr gut, wenn die Bereitschaft der Lehrer da ist. Wenn das nicht so ist, dann ist das anders.

I: Inwiefern könnte die Schule als System daran schuld sein, dass Kinder mit Migrationshintergrund einen SPF bekommen?

L2: Das ist ganz schwierig zu beantworten für mich. Weil nur das sprachliche Problem ist meist nicht der Grund. Aus meiner Sicht jetzt. Das habe ich nie so erlebt und ich mache das jetzt eigentlich ... Ich war wirklich 12 Jahre selber in der Integration, wo diese Dinge bestimmt werden, ob jetzt jemand umgestuft wird oder nicht. Also das habe ich so eigentlich nie gesehen. Wobei das lustige ist ... ich war einmal auf Lehreraustausch in der Türkei, und in der Türkei glauben die Lehrer wirklich, dass in Österreich diese türkischen Kinder in der Sonderschule sitzen aufgrund der sprachlichen Probleme. Und das stimmt aber nicht so. Diese Vorwürfe habe ich dort wirklich erlebt. Die waren wirklich zornig. Und da habe ich mir auch gedacht, das stimmt eigentlich auch nicht, weil es gibt genügend türkische Kinder, die normal in der Hauptschule sitzen und ins Gymnasium gehen. Also das ist einfach ein Vorurteil und ich glaube nicht, dass das unbedingt ausschlaggebend ist. Weil, wenn die ein Problem haben, dann haben sie es nicht nur in der Sprache sondern das zeigt sich dann auch in vielen anderen Bereichen. Sprache alleine ist es nicht.

I: Aber es ist ein Faktor.

L2: Ich glaube, dass das ein Zusammenspiel ist. Also das ich jetzt genau sagen kann, dass das ein

wesentlicher Faktor ist, das ... Ich glaube, da spielen viele, viele Dinge eine Rolle. Weil andere Kinder, die als Quereinsteiger kommen, schaffen es auch oft nach zwei Jahren, dass sie in den normalen Regelschullehrplan übernommen werden. Also das hängt schon auch viel mit Intelligenz zusammen. Glaube ich. Das ist halt meine Erfahrung.

I: Und glauben Sie, dass es Fördermaßnahmen gibt, die im Bereich des Möglichen wären, die jedoch aus gewissen Gründen nicht eingesetzt werden?

L2: Was meinen Sie jetzt damit? So muttersprachlicher Unterricht?

I: Ja zum Beispiel. Also Fördermaßnahmen, die wichtig wären, die aber nicht eingesetzt werden.

L2: Sparpaket. Ja, das ist ein großes Problem in der Schule. Das ist generell. Es gibt viel zu wenig Personal in der Schule. Das finde ich. Das gilt für jeden Bereich. Für die Volksschule, für die Hauptschule, für die Sonderschule. Das viel zu wenig Personal generell im Moment verfügbar ist. Sagen wir es einmal so. Und, dass einfach Zusatzangebote gar nicht mehr stattfinden können. Also da gäbe es ein großes Potential, glaube ich, was man schon nützen könnte und sollte. Die Frage ist, ob das nicht politische gesteuert ist, dass das nicht passiert. Ich weiß es nicht. Das ist nur eine Vermutung von mir.

I: Was für Fördermaßnahme wären Ihrer Meinung nach wichtig?

L2: Naja zum Beispiel, dass Kinder, die jetzt wirklich als Quereinsteiger kommen, dass die von vornherein einen Deutschkurs haben. Oder, dass wir zum Beispiel einfach mehr Teamstunden auch im SPZ haben. Ich habe 3 Schulstufen in der Klasse sitzen. Es ist ganz schwierig das unter einen Hut zu bekommen. Und die Teamstunden wurden relativ gekürzt. Das heisst, man sitzt dann in vielen Stunden mit drei verschiedenen Schulgruppen da und muss das alles unter einen Hut bringen und das ist sehr schwierig. Erstens von der Vorbereitung her aber auch von der Ausführung. Weil, ich kann nicht immer davon ausgehen, dass jede Gruppe selbstständig arbeiten kann. Und vor allem wenn ich etwas Neues erarbeiten will oder im Unterricht weitergehen will, egal welche Gruppe das betrifft, muss ich die Anderen irgendwie still beschäftigen. Das ist ganz schwierig. Weil ich denke mir, da wäre was anderes möglich und da könnten wir auch mehr aus den Kindern herausholen. Oder auch das Lesen zum Beispiel. Es ist ganz schwierig den Kindern das Lesen auch beizubringen, weil es ganz intensiv ist. Sie brauchen da ganz viel Betreuung dazu. Besonders in unserem Bereich. Und wenn es so wenig Personal gibt, dann geht das einfach nicht. Dann fallen einfach Kinder, die wirklich schwach sind und zu Hause nicht üben durch den Rost. Und auch in der Volksschule. Es sitzen so viele Volksschulkinder in einer Klasse. Das ist so eine individuelle Geschichte. Gerade das Lesen. Und es ist eh auffällig. Das war jetzt eh gerade in den Medien, dass die österreichischen Kinder so schlecht Lesen können. Aber da braucht man glaub ich auch ein bisschen mehr Personal. Einfach mehr Ressourcen. An dem mangelt es total. Also ich habe vor 14 Jahren zum arbeiten angefangen. Und es hat sich von dem her, an dem was an Personal zur Verfügung steht sehr viel verändert. Also ich war am Anfang in einer Integrationsklasse. Da war es oft so, dass für eine Klasse, in einer Stunde, also da hat es ein paar so Stunden gegeben in der Woche. Da waren manchmal drei bis vier Lehrer zuständig. Mit muttersprachlichen Unterricht und Förderunterricht usw.. Das gibt es schon alles lange nicht mehr. Und das ist aber schade. Das war in der Hauptschule so. Da hat es eben sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund gegeben. Dann hat eben der muttersprachliche Lehrer die Kinder herausgenommen, dann hat es zusätzlich Förderunterricht gegeben. Wir haben halt Förderunterricht gemacht. Und dann hat es mich als Integrationslehrer und den normalen Hauptschullehrer noch gegeben. Viele Sachen waren von den Hauptschullehrern doppelt besetzt. Und einen Sonderschullehrer hat es auch gegeben. Also das war eine ganz eine andere Personalsituation als es jetzt ist.

I: Und jetzt ist es total reduziert...

L2: Komplett. Da war es auch so, dass man in Geografie oder so, zu dritt in der Klasse war. Natürlich ist es auch schwierig. Man kann natürlich auch ausgenutzt werden, dass ein Lehrer dann Hefte anschaut usw. Aber trotzdem, wenn das Personal da ist kann man es nutzen. Jetzt ist es gar nicht da.

I: Obwohl es sehr wichtig wäre. Es gibt so viele Kinder mit Migrationshintergrund.

L2: Viele Dinge werden nicht mehr nach besetzt. Also es ist schwierig im Moment.

I: Sind Sie der Meinung, dass Migrantenkinder die richtige Förderung an der ASO bekommen oder sollte

sie lieber an der HS oder VS integrativ beschult werden?

L2: Das ist für mich ganz schwierig das zu beantworten. Weil ich finde, alle Kinder, die in die Sonderschule gehen, haben ihre Gründe warum sie hier sind. Und das hänge ich nicht nur an der Sprache auf. Und Kinder mit Migrationshintergrund, die sprachliche Probleme haben, die brauchen in der Volksschule genau so viel Unterstützung, wie in der Hauptschule und in der Sonderschule. Ich würde sagen entweder es bekommen alle Schularten. Aber das kann ich jetzt nicht explizit am SPZ aufhängen. Das ist ein Punkt, den alle haben müssten. Oder aber auch österreichische Kinder, es gibt auch viele österreichische Kinder, deren Sprachgebrauch ... die ganz einen geringen Wortschatz haben z.B. Das würde ich jetzt nicht nur auf das aufhänge, auf die Migrantenkinder. Weil ich denke mir, dass Förderung in vielen Bereichen für alle nötig wäre. Auch im sozialen Bereich. Ich glaube es brauchen alle. Und auch die österreichischen Kinder. Das würde ich nicht nur an den Migrationskindern aufhängen. Weil die Migrantenkinder die gut sind und die von vornherein eine gute Förderung erfahren haben oder auch von der Intelligenz sehr gut ausgestattet sind. Die haben auch in der Hauptschule keine Probleme. Also die bräuchten diese Förderung dann auch nicht. Also ich glaube die bräuchte man generell, für alle Kinder, die es nötig haben. Würde ich sagen.

I: Was denken Sie über die Lehrerbildung? Inwiefern wird man mit dem Thema Migration konfrontiert?

L2: Ich glaube es gehört an der Lehrerbildung generell einiges geändert, nicht nur in Bezug auf die Migrationskinder, sondern generell. Es hat zwar einen Schwerpunkt gegeben bei uns und das hat dann so ausgesehen, dass wir uns zwei Bücher gekauft haben und die sind dann im Kasten verschwunden.

I: Welcher Schwerpunkt war das?

L2: Kinder mit Migrationshintergrund. Ich kann mich erinnern, dass es irgendeinen Schwerpunkt gegeben hat. Da habe ich mir eben zwei Bücher von dieser Dame, die unterrichtet hat gekauft und die habe ich mir nie angeschaut. Und das war das Einzige was ich zu dem Thema dort angeboten bekommen habe.

I: Machen Sie Fortbildungen?

L2: Man muss verpflichtend Fortbildungen machen in einem Rahmen von ich glaube 26h. Aber das weiß ich jetzt nicht genau. Da kann sich jeder Lehrer aussuchen, was er machen möchte. Die Situation ist aber die, dass es ein Monat gibt in dem man sich anmelden muss und da nimmt man sich halt das, was man halt wirklich braucht. Und das sind dann halt oft auch eher didaktische Sachen, als Kinder mit Migrationshintergrund. Also ich habe mir das noch nie ausgesucht. Ich habe mir immer etwas anderes genommen. Weil andere Dinge einfach wichtiger sind.

Interview 3

I: Worin sehen Sie die Ursachen des SPF Ihrer SchülerInnen mit Migrationshintergrund?

L3: Auf jeden Fall die sprachlichen Probleme. Dass die Kinder von zu Hause wahrscheinlich kaum Förderung erhalten, was das Schulische betrifft und in vielen Familien Schule auch nicht als so wichtig angesehen wird. Also die Elternarbeit ist bei manchen praktisch nicht vorhanden. Zum Beispiel gibt es Eltern, die seit Jahren noch nie bei den Elternsprechtagen dagewesen sind. Aber ich glaube schon, dass die meisten Kinder berechtigt da sind. Es gibt nur wenige Ausnahmen, wo man sagen könnte, man könnte sie in einer Regelschule besser fördern. Weil das so oft diskutiert wird ... Also ich glaube den Kindern geht es hier schon gut, weil sie auch Erfolgserlebnisse haben. Und es kommen ja viele irgendwann zu uns, weil sie in der Volksschule brav mitgelaufen sind und irgendwann geht es halt nicht mehr und jetzt landen sie bei uns oft in der 4... und können schlecht deutsch. Die waren brav und angepasst und irgendwann geht's nicht mehr.

I: Und was sind die Gründe, warum die Kinder dann her kommen? Sind das auch sprachliche Faktoren, weil Sie eben gesagt haben, sie können kaum Deutsch.

L3: Ja. Schlecht ja. Auch in Mathematik, fehlen in oft die Grundlagen. Wenn Fünftklässler oder so kommen und kein Einmaleins können ... Ja bei manchen zieht sich das bis zur 8. Klasse durch, dass die Grundrechnungsarten nicht funktionieren.

I: Glauben Sie, dass das ein Intelligenzproblem oder, dass sie es nicht verstanden haben um was es sich dabei handelt?

L3: Ich glaube schon dass es auch ein Intelligenzproblem ist. Glaub ich schon. Davon bin ich überzeugt ja.

I: An was kann es noch liegen?

L3: Dass sie von zu Hause wenig Förderung da ist, weil die Eltern teilweise auch vollkommen... also unsere Eltern sind hier teilweise Analphabeten und die können ihren Kindern kaum Unterstützung zukommen lassen.

I: Also, das heißt Hausaufgabe machen usw.

L3: Ja.

I: Und glauben Sie, dass wenn es von der Schule her Fördermaßnahmen geben würde, dass das ausgeglichen werden könnte. Also das die Kinder dann eher eine Chance hätten es in der Regelschule zu schaffen?

L3: Wenn es kleinere Gruppen sind, glaub ich schon, dass man bis zu einem gewissen Grad bessere Ergebnisse erzielen könnte. Eine Zeit lang war es so, dass wir wirklich sehr oft doppelt besetzt waren in Klassen. Und dann hat es Jahre gegeben, in denen es ganz schlecht war. Heuer waren eine Zeit lang mehrere Lehrer gleichzeitig krank und dann bricht das ganze System zusammen. Wenn von einer relativ kleinen Schule vier Lehrer gleichzeitig fehlen, dann fallen die Doppelbesetzungen weg. Man Großgruppen und dann ist eine gute Förderung wirklich kaum möglich. Da kämpft man fast ein bisschen ums Überleben, weil da Klassen sind, die ganz heftige Schüler haben. Manche gehen dann auch in den Krankenstand ein paar Monate, weil sie es nicht mehr geschafft haben.

I: Burnout?

L3: Ja.

I: Welche Schulstufen unterrichten Sie?

L3: Das ist ganz verschieden. Also ich war in einer 3. Familienklasse. Da waren 3., 4., 5., und sogar 2. Und das ist halt schwierig, wenn man da alleine drinnen steht. Und man kann nicht einem 5. Klassler und einem 2. Klassler, mit dem man erst Buchstaben erarbeiten muss ... das ist halt schwierig. Zu zweit geht's halbwegs. Und wenn dann vielleicht noch verhaltensauffällige drinnen sind. Und dann habe ich noch die 8. Klasse gehabt, die jetzt Abgänger sind teilweise und dazwischen auch 6. und 7. Also es war praktisch quer durch die Schulstufen.

I: Inwiefern sehen Sie familiäre Faktoren als Ursache für eine Lernbehinderung oder einen SPF?

L3: Die meisten Schüler sind eher untere soziale Schicht und die Eltern sind halt teilweise auch aus einer bildungsfernen Schicht. Ja? Und da glaube ich schon, dass das eine Rolle spielt in der Schule. Ja, das Kind geht halt auch Schule, aber dann geschaut wir, dass Arbeitsmaterial da ist und so. Diese Sachen werden bei uns ja auch sehr vernachlässigt. Also dass das Kind einen Bleistift hat, einen Radiergummi hat und solche Sachen ... Die Schule ist für viele Eltern schon wichtig, aber sie sind nicht im Stande den Kindern richtig zu helfen. Außer die Kinder, die in den Hort gehen, da wird schon geschaut natürlich. Aber die Eltern die können nicht deutsch, die können keinen gescheiten deutschen Satz sprechen. Selbst rechnen und so.

I: Inwiefern können dann die sprachlichen Faktoren in einer Familie für einen SPF verantwortlich sein? Also, dass zum Beispiel kein deutsch gesprochen wird zu Hause.

L3: Es wird bei vielen kein Deutsch gesprochen. Das spielt sicher eine große Rolle. Aber die sind kaum bereit zu Hause deutsch zu sprechen.

I: Inwiefern hängen sprachliche Faktoren damit zusammen, dass ein Kind einen SPF bekommt?

L3: Naja, wenn es der Sprache nicht mächtig ist und die Sprach nicht erlernt ... Kinder die, sagen wir jetzt einmal unter Anführungszeichen, „normal intelligent“ sind, die lernen die Sprache schnell. Die Kinder, die kein bei uns sind, die tun sich ewig schwer. Sie können sich zwar ausdrücken, aber richtig grammatikalisch sprechen, Artikel und so was, da haben auch Kinder, die schon jahrelang da sind, noch immer riesige Probleme. Und für Hauptschule oder Mittelschule, die könnten dem Unterricht

dort nie folgen, also glaub ich. Und auch die Vielfalt, die dort angeboten wird. Wir haben ja wirklich immer kleine Angebote, kleine Schritte. Wenn die eine Aufgabenflut haben, dann steigen die sofort aus. Da kommen sie nicht mit. In Mathematik sieht man das auch. Sie können zwar rechnen, aber sobald eine Textaufgabe, das verstehen sie nicht, ja auch wenn man es hundertmal macht. Es ist alles schwierig. Das sind unsere Schüler eben.

I: Verstehen sie die Textaufgabe, dann nicht wegen der Sprache oder weil sie denn Sinn dahinter nicht verstehen.

L3: Ich glaube sie verstehen denn Sinn dahinter nicht so wirklich. Außer man macht zehn mal das gleiche Beispiel, aber dann kann sein, dass sie es nach ein paar Wochen eben wieder nicht wissen.

I: Glauben Sie dass die Kinder, bevor sie einen SPF bekommen, durch die Sprachdefizite eine geminderte Motivation für die Schule entwickeln?

L3: Das ist mir eigentlich noch nicht aufgefallen. Also da hat sich noch keiner so beklagt. Sie gehen ja eigentlich gerne in die Schule, schon von klein auf, auch wenn sie sprachliche Probleme haben. Das kann ich jetzt eigentlich nicht beantworten. Ich glaube nicht, dass sie dadurch weniger motiviert sind.

I: Glauben sie, dass die Leistung darunter leiden kann, wenn ein Kind nicht versteht?

L3: Na sicher wird die Leistung darunter leiden, selbstverständlich. Ich ermuntere sie, dass sie fragen, fragen. Und dann komme ich oft darauf, die sitzen drinnen, schauen einen schön an und in Wahrheit haben sie selbst die einfachsten Sachen nicht verstanden. Und da muss man sich als Lehrer aber auch selbst oft immer wieder überprüfen, 'kann das das Kind überhaupt verstehen?' Man selber hat fast ganz falsche Vorstellungen. Spricht oft ganz einfach und dann kommt man drauf, dass es das Kind trotzdem nicht verstanden hat. Auch vom Wortschatz her.

I: Aber sind Seiteneinsteiger mehr gefährdet einen SPF zu bekommen, als Kinder, die hier geboren sind.

L3: Das weiß ich jetzt nicht.

I: Wie ist das bei Ihnen in der Schule?

L3: Die kommen ja alle mit SPF.

I: Sind die meisten Kinder hier geboren?

L3: Die meisten sind schon hier geboren. Jetzt haben wir zwar schon wieder ein paar aus Afghanistan, aber die sind auch schon jahrelang in Österreich. Da haben wir jetzt drei Geschwister bekommen von der gleichen Familie und wie unterschiedlich die Sprachentwicklung von den drei Kindern ist. Das jüngste Mädchen, das spricht irrsinnig gut deutsch und ist selbstbewusst, lesen ... und die Schwester, die ist zwei Jahre älter, die redet fast gar nichts. Und der große Bruder, ja der tut sich auch sehr schwer eigentlich.

I: Sind die alle drei hier auf der Schule?

L3: Ja, die sind alle da. Die sind alle auf einmal gekommen vor ein paar Monaten. Die sind aus Tschetschenien, also Flüchtlinge.

I: Und warum sind sie hier in der Sonderschule?

L3: Die waren zuerst in der Steiermark, in der allgemeinen Sonderschule in Knittelfeld. Naja weil sie dem Unterricht nicht folgen konnten.

I: Glauben Sie dass das passieren, kann, dass Kindern aufgrund von Sprachdefiziten eine Lernbeeinträchtigung zugeschrieben wird?

L3: Kann schon sein, oh ja, kann schon sein, dass das in manchen Fällen der Fall ist.

I: Also, dass die Kinder nicht wirklich lernbeeinträchtigt sind, sondern eigentlich einfach Probleme haben mit der ...

L3: ... mit der Sprache. Ja, sicher, wird sicher vereinzelt vorkommen. Das schwierige ist halt, wenn sie den SPF einmal drauf sitzen haben, dann wird man den schwer los wieder. Aber eins muss man schon sagen, wenn wirklich jemand im Laufe der Jahre tüchtig ist, Arbeitshaltung zeigt, dann schauen wir schon, dass wir die alle zumindest zu dem Hauptschulabschluss bringen. Da sind jedes Jahr einige

dabei.

I: Wo wird der dann gemacht, der Hauptschulabschluss?

L3: Das Jahr nach der 8. Klasse und das 10. Jahr Schulpflicht können sie dann in der Hauptschule machen, da bekommen sie dann ein Hauptschulzeugnis.

I: Und Sie schauen, dass das gefördert wird?

L3: Wir fördern das auf jeden Fall, ja.

I: Kann man davon ausgehen, dass kognitive Defizite aufgrund von sprachlichen Defiziten entstehen?

L3: Sicher, ja. Kann schon sein.

I: Und wenn eine frühzeitige Förderung eingesetzt wird, kann dem dann entgegengewirkt werden?

L3: Ja, wir fördern was wir können. Das wird im Kindergarten, glaube ich, schon gemacht. Aber ich gehe schon davon aus, dass die Kinder, die bei uns landen, die sind ja vom Schulpsychologen getestet und von einer Kommission, dass sie in Summe schon hier gut aufgehoben sind und auch berechtigt hier sind. Also ich glaube nicht, dass das willkürlich ... Also die Presse, der macht so eine negative Presse (erzählt über einen Artikel, den er im Teletext gelesen hat)

I: Glaube Sie, dass einer Lernbeeinträchtigung entgegengewirkt werden kann, wenn ein Kind eine frühzeitige sprachliche Förderung bekommt?

L3: Ja, das glaube ich schon. Es ist halt schwierig. Man müsste wirklich die Kinder in kleinen Gruppen fördern. Diese Möglichkeiten haben wir fast nicht. Auch weil die Leistungen so unterschiedlich sind. Dass man mit den Kindern spricht, das ist oft sehr selten möglich. Im Klassenverband machen ein paar das und ein paar das. Dass man da wirklich sprachlich fördern ... manche können es, manche können gar nichts. Und das ist irrsinnig personalaufwändig, müsste man sagen. Früher haben wir einen Förderunterricht gehabt. Das war halt von der Uhrzeit, entweder war es um 6.15 in der früh oder um 13⁰⁰, wo man wirklich mit zwei, drei Kindern noch gelernt hat. Das ist halt von der Uhrzeit auch ungünstig. Um 13⁰⁰Uhr sind die nimmer belastbar und selber ist man natürlich auch schon k.o.

I: Glauben sie, dass es Schwierigkeiten gibt bei dem Feststellungsverfahren eines SPFs bei Migrantenkinder?

L3: Manchmal habe ich ein bisschen den Verdacht, dass er doch ein bisschen willkürlich ist. Manche Kinder haben in bestimmten Gegenständen einen SPF zum Beispiel nur in Deutsch und Mathematik und alles andere ist Hauptschullehrplan. Und dann haben wir aber auch Schüler, die mindesten genau so gut sind, die haben überall einen SPF. Also manchmal durchschaue ich den Schulpsychologen auch nicht ganz, nach welchen Grundlinien das gemacht wird. Also da bin ich wirklich überfragt. Und selbst zum Schulpsychologen haben wir Lehrer überhaupt keinen Kontakt.

I: Sie sehen ja nur die Kinder, die dann bei Ihnen in der Schule sind.

L3: Ja, die Frau Direktor kennt ihn ...

I: Also die Kinder sind in der Sonderschule, werden in bestimmten Fächern nach dem Hauptschullehrplan unterrichtet ... (L3 unterbricht)

L3: Soweit es möglich ist. Aber es ist ja, selbst wenn die bei uns einen Hauptschullehrplan haben ... sie sind eben schwächer, als ein normaler Hauptschüler, wobei im 10. Bezirk also von Hauptschullehrer auch oft Sachen hört, dass die auch nicht mehr sehr gut sind. Aber im Prinzip bekommen die im Zeugnis zumindest in einigen Fächer Hauptschulnoten. Manche.

I: Aber der Abschluss ist trotzdem ein Sonderschulabschluss, oder?

L3: Ja. Da steht im Zeugnis in den Fächer eben Lehrplan B, das entspricht der Hauptschule.

I: Also wenn sie dann den Hauptschulabschluss machen, müssten sie den dann zum Beispiel nur mehr in Deutsch und Mathe machen?

L3: Nein. Die machen das ganze Jahr. Und es ist auch, was man so hört, ein bisschen „Hauptschule light“. Aber sie haben zumindest das Zeugnis, geh.

I: Also sind wirklich ein paar hier nur wegen Deutsch und Mathematik den SPF bekommen haben?

L3: Ja.

I: Und Sie sehen da oft keinen Unterschied zwischen dem und dem?

L3: Nein.

I: Also doch teilweise ein bisschen willkürlich. Naja das ist schwierig, oder?

L3: Ja ja. Also das ist ja nicht möglich. Das ist ja die Praxis. Und oft drei verschiedene Schulstufen auch in der Klasse. Dass man dann sagt 'du bist jetzt Hauptschule, und das ASO' also ich kann ja nicht sagen 'Du lernst das jetzt zu Hause'. Sie können auch nicht. Wenn ich ihnen eine Buchseite aus einem Hauptschulbuch gebe, die lernen das nicht. Die können das nicht.

I: Also unterrichten Sie dann manchmal die Kinder, die einen Hauptschullehrplan haben auch nach dem ASO Lehrplan?

L3: Ja. Man gibt halt schwierigere Beispiele oder mehr vom Umfang her. Aber das genau trennen, das ist ja nicht möglich.

I: Inwiefern könnte die Schule als System daran schuld sein, dass Migrantenkinder einen SPF haben? Also wenn das Schulsystem anders aufgebaut wäre, hätte die Kinder dann eher eine Chance einen normalen Bildungsweg einzuschlagen?

L3: Das ist eine schwierige Frage. Aber ich denke mir oft, unsere Kinder sind hier besser aufgehoben, als wenn sie irgendwo in einer Integrationsklasse mit schwimmen, weil sie doch viel mehr individuelle Betreuung haben und kleinere Gruppen sind. Ich sehe die Sonderschule nicht so negativ, obwohl ich jedem wünsche, dass er in eine normale Regelschule gehen kann. Aber ich sehe, dass sich viele Kinder wirklich wohlfühlen bei uns und manche leiden natürlich schon darunter. Vor allem in der 8. Klasse. Wenn sie dann merken, hoppa jetzt wird's schwierig vielleicht mit dem Beruf. Obwohl bei uns schon sehr stark darauf geschaut wird, dass mit dem Arbeitsmarktservice zusammengearbeitet wird. In der letzten Klasse wird schon sehr viel Berufspraktisches auch gemacht, dass die Kinder darauf auch vorbereitet werden. Ob das Schulsystem daran schuld ist? Ich glaube das nicht. Ich finde Sonderschule nicht schlecht, eigentlich.

I: Die Sonderschule betrifft das jetzt eh nicht. Also bevor sie in die Sonderschule kommen. Also, dass die Kinder nicht die Chance bekommen, dass sie es schaffen ...

L3: In der Volksschule?

I: In der Volksschule zum Beispiel, ja. Dass das System vielleicht mangelhaft ist. ...

L3: Die Volksschullehrer haben halt auch einen starken Druck und die wissen auch, wenn alle in ein Gymnasium gehen wollen ... Und dann trennen sich glaub ich in der Volksschule dann schon die Kinder, die wirklich schwach begabt sind von den anderen, die es irgendwie schaffen. Aber genau kann ich das auch nicht sagen.

I: Aber glauben Sie dann irgendwie, sehr direkt jetzt gefragt, dass die Lehrer dann sagen 'Ich würde das gerne auf dem Niveau machen und die Kinder, die kommen einfach nicht mit, schauen wir, dass wir ...' (L3 unterbricht)

L3: ... sie heimbringen. Ich denke mir schon oft meinen Teil, aber ich will hier nichts unterstellen. Wir haben auch zu wenig Kontakt mit den Volksschulen. Das ist ...

I: Aber was denken Sie sich?

L3: Oh ja, ich denke mir schon, dass das manchmal der Fall ist. Ja. Glaube ich schon. Weil bei manchen Kindern denke ich mir schon. Mit ein bisschen gutem Wille, z.B. das Mädchen aus Tschetschenien, würde sie sicher die Volksschule schaffen. Und da haben wir einige.

I: Schon. Habe Sie da einige?

L3: Ja. Bei manchen denke ich mir, die sowohl vom Verhalten, die wirklich nett sind, die so keine Schwierigkeiten haben. Da denke ich mir, 'schon, ja, das müsste eigentlich gehen'.

I: Und was ist die Begründung. Haben Sie Einblick in die Gutachten?

L3: Da steht das so allgemein da. z.B.: Kann dem Unterricht oft nicht folgen und ... was weiß ich. Ist so.

I: Also es passiert quasi immer wieder.

L3: Bei manchen Schülern denke ich mir, dass mehr Geduld von Vorteil wäre. Glaub ich schon.

I: gibt es Ihrer Meinung nach Fördermaßnahmen, die im Bereich des Möglichen wären, die jedoch aus gewissen Gründen nicht angeboten werden?

L3: Bei uns?

I: Nein in der Volksschule.

L3: Da habe ich ein bisschen zu wenig Einblick, was die Volksschule für Möglichkeiten hat. Da müsste ich jetzt raten.

I: Und was würden Sie raten?

L3: Ich glaube auch, dass die zu wenig Fördermöglichkeiten haben. Ich glaube nicht, dass die extra Stunden haben. Ja Nachmittagsbetreuung haben sie, aber das ist glaube ich eher so eine Aufgabenhilfe oder so irgendetwas. Aber Förderung glaube ich nicht, dass sie haben.

I: Und wie ist das bei Ihnen in der Schule, wo Sie denken, das wäre schon möglich aber das gibt es nicht.

L3: Naja wir haben die Ressourcen ganz einfach nicht. Überstunden dürfen wir eigentlich auch nicht machen. Ja, Personal ist das wichtigste. Dass zumindest die Hauptgegenstände zweifach besetzt werden. Das wäre wichtig. Und die Teamarbeit. Dass man mit den Lehrern kann. Das sind diese Kleinigkeiten.

I: Glauben Sie, dass Migrantenkinder die richtige Förderung an der ASO bekommen?

L3: Ja das glaube ich schon.

I: Oder sollen Sie besser in der Volksschule oder Hauptschule integrativ beschult werden?

L3: Naja, man sollte es schon möglichst versuch, die in der Hauptschule oder Volksschule intensiv zu fördern. Aber wenn es nicht mehr geht, glaube ich, sind sie bei uns besser aufgehoben.

I: Warum?

L3: Weil wir doch kleinere Gruppen haben und auch beim Arbeitstempo langsam sind und dann bestimmte Sachen, auf die in einer Volks- oder Hauptschule kaum Rücksicht genommen werden kann, dass die das dann langsamer lernen aber doch mehr.

I: Was denken Sie über die Lehrerbildung? Wird man dort konfrontiert mit Migration und interkultureller Bildung?

L3: Es gibt schon Seminare, wo das angeboten wird. Zu unserer Zeit, hat es auch genau so viele Migrationskinder gegeben, aber das war nicht so das Thema.

I: Also Sie haben schon dreißig Dienstjahre hinter sich. Merken Sie einen Unterschied? Was hat sich verändert in Bezug auf Migrantenkinder?

L3: Die Leistung wird schlechter. Aber die Schulen werden in Summe, glaube ich, von der Leistung her schlechter. Auch die Arbeitshaltung. Und auch das Disziplinäre und so, das wird schwieriger. Es hat immer schon Probleme gegeben, aber in dem Ausmaß, wie es jetzt ist. Das ist ganz heftig. Jetzt waren mehrere Klassen von der Schule zusammengefasst, also diejenigen die wollten, auf Projektwoche, 25 Kinder mit 3 Lehrer. Also die Lehrer, die waren fertig. Also, sie waren schon einige Jahre, aber so arg wie heuer, waren sie noch nie.

I: Womit glauben Sie hängt das zusammen, dass die Kinder schwieriger werden?

L3: Sie sind auch viel allein gelassen von zu Hause, glaube ich. Wenn ich in der Früh oft komme, stehen so kleine Kinder um 7.15Uhr oder um 7 Uhr stehen die Kinder schon draußen. Da denke ich mir schon, was ist los in diesen Elternhäusern.

I: Also die familiären Ursachen, die hängen schon stark damit zusammen, dass die Kinder dann (L3 unterbricht)

L3: Jetzt haben wir einen Schüler, der ist wochenlang nicht zu Hause. Der Vater ist glaub ich auch geistig ein bisschen behindert. Der Onkel kümmert sich darum, aber der kommt zwar hin und wieder und

redet schön. Aber das Kind nicht und der weißen auch nicht wo der schläft und das Jugendamt tut eigentlich auch nichts. Die sind arm die Kinder und die entgleiten dann. Und die sind teilweise irrsinnig aggressiv.

Interview 4

I: Worin sehen sie Ursachen des SPF Ihrer SchülerInnen mit Migrationshintergrund?

L4: Genau die gleichen Ursachen, wie bei Kindern mit deutscher Muttersprache. Zum Teil sind sie weniger begabt und zum Teil ist es selten nur die Sprache. Also es ist eher selten, dass es nur die Sprache ist. Das sind eben Quereinsteiger, die wirklich von irgendwo her kommen und in die Regelschule altersgemäß eingestuft werden. Und dann natürlich auch dem nicht entsprechen können, weil sie nie einen Unterricht besucht haben. Das sind meistens wirklich Analphabeten. Und die kommen dann auch zu uns. Die können weder die Sprache, weder Deutsch, noch können sie irgendetwas sie rechnen, schreiben. Aber sehr viele Kinder erlernen das auch in ihrer Schulstufe.

I: Also sind das viel Seiteneinsteiger, die in ihrem Heimatland keine Schule besucht haben?

L4: Ja genau. Oder sehr unregelmäßig die Schule besucht haben. Wo es auch keine Unterlagen gibt über den Schulbesuch.

I: Und sie versuchen es dann in der Volksschule. Oder wie läuft das dann ab?

L4: Viele, die zu uns kommen sind 10, 11 Jahre alt und waren in ihrer Heimat nie in der Schule und kommen dann zu uns und werden bei uns in die erste HS oder 4. VS eingestuft. Und dann kannst natürlich nicht mit lernen, das ist ganz klar. Und dann bekommen sie einen SPF. Aber nicht weil sie dumm sind sondern einfach weil keine Basis da ist. Die kommen zu uns und werden genau so ihrem Alter entsprechend, eingestuft bei uns, eingeschult. Also wenn einer 12 Jahre alt ist kommt er in die 2. Klasse Hauptschule. So ist das.

I: Wie oft dürfen die Kinder in der Volksschule oder Hauptschule die Klasse wiederholen?

L4: So oft bis sie das Lehrziel erreichen. Geht es jetzt um die Volksschule oder um die Hauptschule?

I: Beides. Wie oft darf ein Kind wiederholen?

L4: Also in der Volksschule, wenn ein Kind mit nichtdeutscher Muttersprache in die erste Klasse kommt und nicht Deutsch kann dann wird es zuerst einmal Deutsch lernen und dann wird's vielleicht einmal wiederholen oder auch nicht. Je nachdem wie schnell er die Sprache lernt und wie er halt dem Lehrplan entspricht. Wir haben den Lehrplan, oder. Es ist zwar der Rahmenlehrplan aber den Minimalanforderungen sollte er doch entsprechen. Und wir haben auch Zusatz im Lehrplan für die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache. Also das wird ja auch alles berücksichtigt. Und wenn sie das trotzdem nicht schaffen, dann wiederholen sie halt einmal oder zweimal und dann bekommen sie den SPF.

I: Sie werden ja zuerst außerordentlich geführt, oder?

L4: Zwei Jahre und in der Zeit sollen sie angeblich auch keinen SPF bekommen. Und die zwei Jahre hat jedes Kind Chance.

I: Sind Ihrer Meinung nach Seiteneinsteiger eher gefährdet einen SPF zu bekommen, als Migrantenkinder, die hier geboren sind?

L4: Ich glaube, dass die Schullaufbahn, die sie in Ihrer Heimat gehabt haben miteinbezogen werden muss. Wenn sie nie in der Schule waren in Ihrer Heimat, können sie bei uns nicht mitgehen im Regelschulsystem. Wenn sie mit 12 Jahren kommen, oder? Und bei uns in die 2. Klasse Hauptschule kommen und nie in der Schule waren. Was sollen sie denn bei uns in der Hauptschule landen? Sie können nicht Deutsch und können nicht schreiben.

I: Die Migrantenkinder, die in der Sonderschule sind, sind die zumeist Seiteneinsteiger oder hier geboren?

L4: Beides. Ich kann das nicht sagen.

I: Also kann man sagen, dass Seiteneinsteiger eher gefährdet sind?

L4: Nein, also so kann man das nicht sagen.

I: Inwiefern sehen Sie familiäre Faktoren als Ursache für eine Lernbeeinträchtigung oder einen SPF bei Kindern mit Migrationshintergrund?

L4: Sie bekommen weniger Unterstützung, denke ich schon. Weil viele Eltern eben auch Analphabeten sind und berufstätig sind, beide. Und ich denke mir, wenn man in einem fremden Land ist und Fuß fassen muss, ist das sicher für beide schwieriger und dann hat man nicht so viel Zeit sich um die Kinder zu kümmern, wie wenn ich da wirklich schon verankert bin.

I: Und inwiefern kann die sprachliche Situation in der Familie da einfließen, dass ein Kind eine Lernbeeinträchtigung entwickelt. Inwiefern kann das für einen SPF verantwortlich sein?

L4: Schon in hohem Ausmaß, denke ich. Weil die Kinder die nicht Deutsch lernen und nicht Deutsch können sind auch in ihrer Muttersprache nicht so eloquent, wie andere Kinder. Ich spreche oft mit Begleitlehrer und die sagen auch, dass er sich auch in seiner Muttersprache nicht so ausdrücken kann, wie ein Kind in seinem Alter sich ausdrücken kann. Da nehme ich schon an, dass das von zu Hause kommt. Dass die Eltern auch irgendwie halbsprachig sind.

I: Also, dass weder die Muttersprache noch die Zweitsprache richtig beherrscht wird.

L4: Ja.

I: Können sich durch die sprachlichen Defizite kognitive Defizite entwickeln?

L4: Das glaube ich nicht. Ich glaube einfach, wenn ein Kind kognitive Defizite hat, dann hat es sprachliche Defizite. Weil es gibt auch Kinder, die kommen her und die können nach drei Monaten die Sprache. Ich glaube, durch eine mangelnde Sprache entwickeln sich keine kognitiven Defizite. Sondern die mangelnde Sprache entwickelt sich aus den kognitiven Defiziten.

I: Wenn ein Kind keine Möglichkeiten bekommt, Deutsch zu lernen, wenn zum Beispiel das Umfeld, die Freunde muttersprachlich sind, kann es ja nicht Deutsch lernen, oder?

L4: Naja, in der Schule oder im Kindergarten wird ja Deutsch gesprochen. Und sie leben ja in einem deutschen Umfeld. Also meine Erfahrung ist, dass ein normal begabtes Kind sehr schnell die Sprache lernt.

I: Glauben Sie, dass ein Kind, dass eher minderbegabt ist, dass schon Schwierigkeiten hat, sich die Sprache anzueignen, dass durch gezielte Fördermaßnahmen im Kindergarten zum Beispiel, dem entgegengewirkt werden kann?

L4: Glaube ich schon. Bis zu einem gewissen Maße schon. Ja. Aber überzeugt bin ich nicht davon. Aber ich glaube es. Oder sagen wir, bewiesen ist es nicht.

I: Aber es kann schon sein, dass es dann doch noch irgendwie in die andere Richtung lenkt, oder?

L4: Ja weil sie auch viel mehr Interesse entwickeln, wenn sie die Sprache verstehen. Wenn ich in einem englischen Vortrag bin, kann ich die erste halbe Stunde gut zuhören und dann werde ich einfach müde und es interessiert mich nicht mehr, weil ich es schwer verstehe. Und genauso wie es bei einem Kind sein, denke ich.

I: Glauben Sie, dass durch Sprachdefizite, betroffene Kinder Frustration oder eine geminderte Motivation für die Schule entwickeln?

L4: Ganz sicher, ja.

I: Was denken Sie sich dazu?

L4: Wenn sie die Hälfte nur verstehen. Und weil man einfach aussteigt, wenn man nur die Hälfte versteht. Ich glaube sogar, dass sie eher verhaltensauffällig werden, wenn sie nur die Hälfte verstehen. Weil sie sich irgendwie profilieren und positionieren wollen. Wenn es nicht über das Verständnis geht, dann suchen sie halt andere Wege die Aufmerksamkeit zu bekommen, glaube ich.

I: Ein SPF wird ja oft dann beantragt wenn Kinder verhaltensauffällig sind, oder?

L4: Ja, aber dann wird er nicht stattgegeben. Stattgegeben wird er dann, wenn sie lernschwach sind und

wenn sie einfach die Lernziele nicht erreichen.

I: Glauben Sie, dass es Schwierigkeiten gibt bei dem Feststellungsverfahren eines SPF bei Migrantenkinder?

L4: Wie, Schwierigkeiten?

I: Zum Beispiel sprachliche Schwierigkeiten. Glaube Sie, dass für die Gutachtersteller Schwierigkeiten auftauchen können?

L4: Ich glaube, da gibt es genügend Werkzeug, die man auch, ohne dass die Kinder gut Deutsch beherrschen, dass man das feststellen kann. Das glaube ich schon ja. Dass es da genügend Testverfahren gibt und Begutachtungen gibt. Auch wenn sie die Sprache nicht können, dass man weiß, was sie können. Und es ist nicht nur das abprüfbare Wissen, sondern auch die Wahrnehmungsbereiche. Die ganzen Sachen kommen da dazu. Und das kann ich auch mit weniger Sprachkompetenz auch überprüfen.

I: Wissen Sie, ob eine Person, die die Muttersprache beherrscht bei dem Verfahren dabei ist?

L4: Das weiß ich nicht. Aber ich denke schon, dass wenn ein Kind wirklich nicht Deutsch kann, dass man dann jemanden bei zieht. Wir haben ja muttersprachliche Lehrer. Glaube ich schon. Besonders dann für die Elterngespräche und für die Sachen.

I: Ja, das Kind würde ja dann vielleicht nicht verstehen, was die Aufgabe ist oder was es machen soll bei den Wahrnehmungstests ... Inwiefern könnte die Schule als System daran Schuld sein, dass Migrantenkinder einen SPF haben? Wäre es möglich, dass wenn die Volksschule anders strukturiert wäre, die Kinder die Möglichkeit hätten einen andern Bildungsweg zu gehen?

L4: Also ich glaube, wenn die Klassenschülerhöchstzahl niedriger wäre ... das ist auch eine thematische Sache. Wenn ein Kind fünfmal in einer Stunde dran kommt, kann es mehr lernen, wie wenn es ... oder weniger lernen. Also wenn ein Kind öfter dran kommt lernt es mehr. Wenn ich weniger Kinder habe, kann ich sie viel öfter dran nehmen und dann lernt ein Kind auch mehr. Also das ist für mich schon ein Punkt, dass es viel besser wäre für die Kinder, wenn einfach kleinere Lerngruppen wären. Und die kleineren Lerngruppen haben wir am SPZ. Da haben wir einfach nur 11 oder 13 Kinder in einer Klasse. Und das ist einfach für die Kinder schon eine Chance. Und es gibt ja auch viele Kinder, die den Hauptschulabschluss machen können trotz SPF. Das ist super. Weil sie eine kleine Lerngruppe haben und mehr dran kommen und mehr Möglichkeiten haben, mehr Zeit bekommen.

I: Also wenn es in einer Volksschule kleinere Lerngruppen geben würde, dann wäre es noch möglich, dass sie die Kurve kratzen?

L4: Das glaube ich, ja.

I: Und andere Fördermaßnahmen?

L4: Ich glaube das jede Fördermaßnahme, es kommt darauf an, welche Art der Behinderung das Kind hat. Wenn ein optischer Bereich gefördert gehört, wenn man da mehr Zeit hat das zu fördern, dann ist das sicher ein Gewinn für das Kind.

I: Und welche Kinder haben sie in Ihrer Klasse? Woher kommen die?

L4: Das ist wirklich multikulturell. Ich habe zwei österreichische Kinder und sonst aus Exjugoslawien, Türkei, Tschetschenien, also wirklich eher aus dem Osten und dem Balkan.

I: Wann sind die in die Sonderschule gekommen?

L4: Wirklich ganz unterschiedlich. Also ich habe jetzt Kinder von der 6. bis zur 8. Schulstufe in einer Klasse. Es gibt Kinder, zum Beispiel ein Bub in der 8. Schulstufe, der ist seit sieben Jahren am SPZ. Der geht schon sieben Jahre als Sonderschüler. Es gibt ja Kinder, noch, die als Sonderschüler anfangen, von der ersten Klasse. Noch. Weil jetzt ist ja das glaube ich anders, dass sie die ersten zwei Jahre in der Regelschule sein müssen.

I: Ja, außer es ist echt ... (L4 unterbricht)

L4: ... ein behindertes Kind.

I: Was haben die Kinder? Haben die alle eine Lernbeeinträchtigung?

L4: Ja, lernbeeinträchtigt. Also ich würde jetzt sagen, ich habe jetzt kein behindertes Kind drinne sonder einfach eine Lernbehinderung.

I: Wie äußert sich das? Die Lernbeeinträchtigung von den Kindern.

L4: Dass sie einfach verzögert sind und Speicherdefizite haben also in der Speicherfähigkeit. Dass sie viel, viel länger brauchen um Dinge zu verstehen und zu begreifen, dass sie viel länger das handelnde Lernen brauchen, bis sie es abstrahieren können und das rein als kognitiven Prozess wiedergeben können.

I: Wie ist der Sprachstand der Kinder?

L4: Schlecht. Durchgehend schlecht.

I: Und Sie glauben nicht, dass der Sprachstand damit zusammenhängt, dass die Kinder jetzt einen SPF haben?

L4: Das kann ich wirklich nicht beantworten. Es sind ja auch österreichische Kinder, und die müssten ja eigentlich alles verstehen aber die verstehen es trotzdem auch nicht. Also das ist ja die Lernbehinderung. Dass sie einfach auch länger brauchen das zu verstehen. Ob das jetzt wirklich mit der Sprache zusammenhängt, dass sie es nicht verstehen, das weiß ich eigentlich nicht. Und wenn ich einen Vergleich habe zwischen österreichischen Kindern und Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, verstehen es beide nicht. Die österreichischen auch nicht. Das ist die Lernbehinderung. Und das sie einfach mehr Zeit brauchen und mehr Erklärungen und mehr Anschauungsmaterialien, und einfach mehr Förderung.

I: Glauben Sie, dass die Migrantenkinder, die richtige Förderung an der Sonderschule bekommen? Oder wäre es wichtiger, dass sie integrativ beschult werden in der Volksschule oder in der Hauptschule?

L4: Das ist personenabhängig. Es gibt sicher Volksschullehrer, die das wunderbar machen und es gibt Sonderschullehrer, die das wunderbar machen. Also ich glaube wirklich, dass das personenabhängig ist, wo die Kinder beschult werden. Also Lernen geht nur über Beziehung. Wenn ich zu den Kindern eine Beziehung aufbaue ist es letztendlich egal, ob ich in der Volksschule oder in der Sonderschule sitze. Das hängt von der Lehrerpersönlichkeit ab, glaube ich, wie ich ein Kind fördern kann und von der Gruppengröße. Weil wenn ich 25 Kinder drinnen habe ist eine Förderung nicht so möglich wie wenn ich 12 Kinder drinnen habe.

I: Glauben Sie, dass das passieren kann, dass Kinder zu unrecht einen SPF bekommen? Dass ihnen zu Unrecht eine Lernbeeinträchtigung zugeschrieben wird?

L4: Nein, das glaube ich nicht. Weil die Verfahren so kompliziert sind, wie es zu einem SPF kommt. Das ist wirklich ein langer Weg. Sie brauchen einen Schuljahresverlust, die Förderdokumentation wird abgegeben und sie werden psychologisch getestet, und sie werden begutachtet. Also ich denke mir wirklich dass, wenn ein SPF ausgesprochen wird, ist er auch notwendig. Und nicht nur aufgrund der Nichtdeutschkenntnisse. Sicher nicht.

I: Was sagen Sie zu Fortbildungsangeboten?

L4: Gibt es genügend.

I: Machen Sie auch welche?

L4: Jaja, schon.

I: Und auch im Bereich der interkulturellen Bildung?

L4: Ganz gezielt interkulturell habe ich länger nichts gemacht. Aber mit Fördermaßnahmen immer wieder. Welche Förderungen, welche Fördermaßnahmen kann man ergreifen, was fördere ich wann, wo, wie. Das gilt ja für alle Kinder.

I: Gibt es Ihrer Meinung nach Fördermaßnahmen, die im Bereich des Möglichen wären, welche jedoch aus gewissen Gründen nicht angeboten werden?

L4: Noch kleinere Gruppen. Noch mehr individuellere Förderung und das sind einfach aufgrund der Personalressourcen nicht möglich. Es gibt therapeutisches Reiten, es gibt so viele Sachen, die man machen könnte oder Ergotherapie. Einfach für die Kinder, was nicht nur Schule ist. Wo man anders fördern könnte. Das sind halt so Träume.

I: Und in der Volksschule, was wären da für Fördermaßnahmen wichtig für Migrantenkinder?

L4: So Sachen wie Projektwochen und Projektunterricht. Dass sie nicht nur im Unterricht zusammen sind. Und gemischte Gruppen, dass sie halt wirklich Deutsch lernen. Wir haben ja jetzt Klassen mit 100% Ausländeranteil, da ist es natürlich sehr schwer Deutsch zu lernen. Und dass man da wirklich darauf schaut, dass gemischte Gruppen sind und dass man hinaus geht und Deutsch lernt. Aber das sind Utopien, das wird nicht passieren.

Interview 5

I: Worin sehen Sie die Ursachen des SPF Ihrer SchülerInnen mit Migrationshintergrund?

L5: Ich denke mir, dass prinzipiell das Testungsverfahren schon so weit fortgeschritten ist, dass kaum ein Kind hier sitzt, dass nicht berechtigt den SPF hat. Weil früher hat es immer so geheißen 'Die Armen, weil die können die Sprache nicht und die Umstellungsschwierigkeiten, das Elternhaus,...' Wobei letzteres schon auch ausschlaggebend ist, es ist ganz einfach zu wenig Förderung vom Elternhaus da. Und auch zu wenig Angebot. Unsere Kinder, die bei uns aufwachsen, aber da kommt es auch wieder darauf an, zum Beispiel die österreichischen Kinder in einer Sonderschule, denen wird halt auch von klein auf nicht viel geboten, kein Kindergarten, keine Ausflüge, die sehen nix von der Welt. Das ist alles so ein begrenzter Lebensraum. Und bei den Migrantenkinder ist das glaube ich noch ärger, sag ich einmal. Dass sie sich dafür ganz einfach nicht interessieren, nicht die Zeit nehmen oder die Scheu haben, da in die andere Kultur einzutreten oder nicht den Willen haben. Da sind sicher verschiedene Faktoren. Das ist das Eine und das Zweite ist, dass ich schon auch glaube, dass unsere Kinder schon aus sozial schwächeren Schichten kommen. Sowohl österreichische Kinder, als auch türkisch, serbische, kroatische. Weil Kinder, die aus besser situierten Kindern kommen, die fassen schon auch Fuß in den Regelschulen. Ich kann mich noch erinnern, wie ich begonnen habe vor vielen, vielen Jahren, da habe ich diverse Stützlehrer- und Begleitlehrer-ausbildungen gehabt. Und da war auch eine Kollegin, eine türkische Kollegin und die hat uns gesagt, dass viele Menschen aus der Türkei ... Wer zieht in ein anderes Land? Die halt auch dort nicht Fuß fassen können. Jetzt von den sozial niederen, die halt glauben woanders geht es besser, geht es schneller. Ich denke mir, sie sind ganz einfach zum Teil die einfacheren Schichten. Bei uns. Ja? Und ich sehe es, eben Kinder, die aus einem gut geförderten Elternhaus kommen, sind in der Hauptschule, im Gymnasium, sind in der Volksschule, erlernen die Sprache auch viel schneller, besser, weil die Eltern eben auch dahinter sind. Und wenn das eben von zu Hause nicht kommt, wenn zu Hause nur türkisch gesprochen wird und die paar Stunden hier in der Schule, werden sie nicht viel dazu lernen. Und das schleppt sich halt dann schon auch durch die anderen Gegenstände. Es ist auch die Auffassungsgabe nicht so groß. Also ich glaube wirklich nicht, dass es da viel Unterschied ist zu den österreichischen Kindern vom Kriterienkatalog her. Vereinzelt natürlich schon. Ja? Aber der Großteil, glaube ich, unterscheidet sich nicht viel, zu den österreichischen Kindern.

I: Haben die meisten Kinder, die hier sind, Schwierigkeiten im Elternhaus? Also das keine Förderung da ist usw.

L5: Ja ja. Es ist schon so gut wie durchgehend. Also bei uns sind das schon Spitzen, dass es, sagen wir einmal ein normales, was man unter normal versteht, Elternhaus gibt. Dass beide Eltern oder zumindest einer arbeitet. Bei uns sind wirklich viele Eltern zu Hause. Wirklich ganz viele. Und eben bei den türkischen Familien extrem. Das hat sicher etwas mit der Kultur zu tun, dass die Frauen zu Hause zu sein haben. Ja und dadurch haben sie auch die Kindererziehung über und da spielt sich halt nicht viel ab. Weil der Papa ist arbeiten den ganzen Tag und der lernt eher Deutsch durch das Berufsleben und wird integriert. Und die Mütter mir den Kindern eher weniger oder schwieriger, habe es einfach auch schwieriger.

I: Inwiefern kann die sprachliche Situation in der Familie für einen SPF mit verantwortlich sein?

L5: Es spielt sicher eine Rolle. Ich wehre mich dagegen, zu sagen, dass sie da sind weil sie nicht Deutsch können. Das glaube ich nicht. Wenn man sieht, wie viele Kinder schon jahrelang da sind und sich noch immer nicht so halbwegs ausdrücken können, ist sicher auch ein Teil Schuld daran, dass eben zu Hause mit ihnen nicht deutsch gesprochen wird. Und die paar Stunden in der Schule sind einfach zu wenig. Aber ich glaube nicht, dass es wirklich für den SPF ausschlaggebend ist.

I: Also Sie glauben nicht, dass ein Kind die Deutschkenntnisse durch die Schule kompensieren kann?

L5: Oh ja. Das ist glaube ich der springende Punkt. Wenn es gescheit genug ist, oder wiff genug ist, dann könnte es. Und diese Kinder sitzen eben auch in den Regelschulen und unsere Kinder haben halt einen nicht so hohen IQ und daher können sie das nicht kompensieren oder vielleicht nicht so, wie es notwendig wäre.

I: Wie ist der Sprachstand der Kinder in Ihrer Klasse? Können sie gut deutsch?

L5: Sie können insofern gut deutsch, dass sie sich für den täglichen Gebrauch ausdrücken können und sich zu Recht finden können. Wenn es aber dann darum geht in den Fächer wie Geschichte oder Biologie oder Physik. Das ist für sie ein spanisches Dorf. Weil das sind Ausdrücke, die sie nie kennengelernt haben. In der Unterstufe geht das noch oft. Wenn man zum Beispiel sagt 'Bauernhof', so Wald- und Wiesenthemen, die man schön veranschaulichen kann. Aber wenn es dann ins Abstrakte eher hinein geht. Da denke ich mir, dass muss wahnsinnig schwer sein für sie. Eine Aneinanderreihung von Buchstaben und sie haben aber keinen Bezug dazu, keine Ahnung was das ist. Das ist wie ständig Vokabeln lernen und ständig Fachbegriffe und Fremdwörter lernen. Wenn man dann vom menschlichen Körper erzählt von Hormonen und so. Das ist sicher schwierig. Die Bestandteile und so das geht wieder, wie ein Arm, ein Kopf und so. Sachen, die man angreifen kann. Aber wenn es um dieses Abstrakte geht. Sie fragen mich oft die einfachsten Wörter, wenn man so spricht. Und dann denkt man sich 'Verstehen die mich eigentlich?'. Und dann fängt man an jedes Wort zu hinterfragen und sie wissen wirklich die einfachsten Dinge nicht, die einfachsten Begriffe, die für uns selbstverständliche sind. Und somit haben sie keinen Zusammenhang.

I: Wenn es hier schon so schwierig ist sprachlich folgen zu könne, dann geht es in der Regelschule ja gar nicht, oder?

L5: Naja und ich glaube da trennt sich ja auch der Weizen vom Spreu. Ich denke mir, wenn sie eine Konzentrationsfähigkeit haben, eine Aufmerksamkeitsspanne, eine Merkfähigkeit, dann geht das relativ schnell, dass sie das erlernen. Arm sind sie natürlich, wenn sie Ende der Volksschule oder dann in der Hauptschule erst herkommen mit null Deutschkenntnissen, dann wird es schwierig. Aber selbst da schaffen sie es oft. Aber wenn sie die Möglichkeit haben, z.B zwei Jahre in Volksschule zu gehen, die lernen das unglaublich schnell mit. Die Kinder, die halt wiffer sind, sag ich einmal so.

I: Kann man davon ausgehen, dass sich aufgrund sprachlicher Defizite, kognitive Defizite entwickeln können?

L5: Ja es ist dann die Frage, warum haben sie sprachliche Defizite, wenn sie eh hier geboren sind. Ich komme immer wieder auf dasselbe. Wenn sie eben die familiäre Förderung nicht haben, in welchem Bereich auch immer, tun sie sich natürlich schwer in der Schule. Wären sie aber so begabt, dass sie das kompensieren könnten, würden sie sich dann leichter tun. Ich glaube nach wie vor nicht, dass ein SPF Kind hier sitzt nur wegen der sprachlichen Defizite. Egal, ob jetzt vom Elternhaus hervorgerufen oder nicht. Außer sie kommen wirklich ganz frisch her. Das ist dann ganz neu und müssen da erst hinein wachsen. Dann ist es vielleicht manchmal schwierig. Da habe ich z.B. heuer ein Mädchen bekommen, die ist noch nicht lange da, die spricht so gut wie nichts, ist aber jetzt vom Arbeiten her, eine meiner Besten. Das würde das fast wieder widerlegen. Meiner Meinung nach, eigentlich. Aber die kommt aus einem Bundesland ..., ich verstehe eh nicht ganz, warum sie einen SPF hat. Weil bei uns müssen sie einmal 2 Jahre als außerordentliche Schüler geführt werden. Das ist bei ihr offensichtliche nicht passiert. Natürlich, wenn man das nicht macht und ihr nicht die Zeit gibt, die Sprache so zu erlernen, dann tut sie sich natürlich schwer. Aber von den schriftlichen Arbeiten ist sie eine meiner Besten z.B.

I: Glaube Sie, dass es für das Mädchen möglich wäre, dass sie in die Volksschule oder Hauptschule rückgeführt wird? Oder glauben Sie, wenn die Lehrer mit ihr geduldiger gewesen wären, dass sie es auch in der Regelschule geschafft hätte?

L5: Es ist immer schwer zu urteilen, wenn man nicht weiß, was die Kollegen eh alles gemacht und probiert haben.

I: Haben sie keinen Einblick in die Gutachten?

L5: Wenig. Wenig, weil sie noch nicht so lange da ist. Mich hat es nur überhaupt gewundert, weil sie nur so kurz da sind und die Kinder schon einen SPF haben.

I: Wie lange sind sie denn hier?

L5: Da müsste ich jetzt nachschauen. Aber sicher keine 2 Jahre. Oder sind es jetzt 2 Jahre und jetzt ist sie da her gekommen. Aber da ist ja schon viel passiert in den 2 Jahren. Da war schon ein Wechsel, von einer Schule in die andere und dann eine Abstufung und dann schon quasi der SPF. Also das ist rucki zucki gegangen bei den Kindern, was bei uns eigentlich nicht geht. Ja?

I: Ist das von Bundesland zu Bundesland verschieden?

L5: Anscheinend. Also ich müsste da wirklich genauer nachschauen, um genauere Angaben machen zu können. Aber das ist überhaupt eine komische Geschichte. Der Bruder, der sitzt in der Nebenklasse. Der spricht mehr, aber verstehen tun sie beide schlecht, auch mein Mädchen. Aber die kleine Schwester z.B. ist auch mit SPF da, die redet wieder Deutsch wie der Wasserfall. Also da merkt man überhaupt nicht, dass die eigentlich ein Geschwisterkind dieser Beiden ist.

I: Naja die Jüngeren die fassen das vielleicht schneller auf. War sie hier im Kindergarten?

L5: Glaube ich nicht. Das ist sich nicht ausgegangen, wenn die erst zwei Jahre da sind. Aber die hat das eben schnell, wie Sie sagen, die war noch jünger, ist vielleicht auch offener, ist vielleicht auch nicht so traumatisiert. Die sind in einem anderen Alter, die reagieren auf Vieles vielleicht auch anders. Das Mädchen auch meiner Klasse, die spricht ganz wenig und ganz leise. Also da spielt sicher auch etwas Psychisches auch noch mit. Und ich denke mir, der muss man ganz einfach Zeit geben. Ich hatte einmal zwei österreichische Mädchen, die haben auch nichts geredet jahrelang. Und dann in der letzten Klasse sind sie so aufgeblüht und haben den Hauptschulabschluss gemacht. Und die sind ordentlich goschat, um das jetzt auf Wienerisch zu sagen. Die haben sich total gefangen. Wäre schön, wenn das dem Mädchen auch gelingt. Das braucht halt Zeit.

I: Glauben Sie, dass einer Lernbeeinträchtigung entgegengewirkt werden kann, wenn das Kind frühzeitig eine sprachliche Förderung bekommt?

L5: Entgegengewirkt, glaube ich ja. Ob man sagen kann, sie haben dann keine Lernbeeinträchtigung ... Aber ich glaube schon, wenn man frühzeitig mit der Sprache da versucht daran zu arbeiten, dass man da schon entgegenwirken kann.

I: Ist es möglich, dass Kinder, die im Kindergarten eine intensive sprachliche Förderung bekommen, es schaffen die Regelschule zu bewältigen?

L5: Also ich denke mir, es hilft ihnen sicher. Ob es ihnen soweit hilft, dass sie dann wirklich keinen SPF bekommen, weiß ich nicht. Naja, wenn sie von klein auf ... ist möglich. Wobei ich mir denke, da kommt es auch immer darauf an, wie die Kinder aufgehoben sind. In welche Schule sie gehen, welche Lehre sie haben. Wir bekommen oft Kinder, die sind eigentlich sehr gut und wir denken uns, warum kommen die überhaupt her? Oder eben ein Bundeslandwechsel. Und dann gibt es aber Kinder in Regelschulen, die wir sehen oder mit denen wir Kontakt haben. Die dann vielleicht im Endeffekt auch zu uns her kommen und wo wir uns fragen, wie die das bisher gemacht haben. Das kann ja nicht sein, dass das Kind mit 12 erst auf einmal nicht mehr mitkommt in der Schule, das muss ja schon vorher passiert sein. Aber da probieren wahrscheinlich die Kollegen eh was geht und dann sieht man aber, dass sie halt ihre Grenzen haben. Ich sage oft, sie haben manchmal ihren Horizont erreicht, es geht halt nichts mehr hinein. Und das hat dann mit der Sprache wieder nichts zu tun.

I: Und wie ist das bei den Kindern, wo sie sich fragen, warum die eigentlich da sind?

L5: Das ist jetzt zum Beispiel das Mädchen von dem ich vorher erzählt habe. Dass ist eine Familie, wo ich sage puh. Die haben halt schon auch ..., wie soll ich sagen? Wenn die da wirklich kein Wort spricht in einer Regelschule, ist das vielleicht schon ein Kriterium für die Lehrer an einer Regelschule, dass man sich fragt, was man mit ihr macht. Wenn sie nicht mitarbeitet, sich nicht beteiligt. Bei uns ist das halt anders. Bei uns ist sie halt hier. Wir haben halt schon andere Maßstäbe. Und dann habe ich z.B. einen Buben, der hat verweigert in der Hauptschule. Das sind ganz einfach psychische Geschichten. Der hat den Druck nicht ausgehalten, die wechselnden Lehrpersonen nicht, die lauten und vielen Mitschüler nicht. Der braucht halt wieder dieses geborgene Plätzchen. Ich glaube, der hat auch seine Grenzen, seine Defizite, aber der hätte vielleicht eine Regelschule geschafft, wenn er psychisch damit zu Recht gekommen wäre. Aber das ist z.B. ein österreichisches Kind. Viele Kinder sind auch ganz einfach in der Integrationsklasse in der Regelschule mit dem Druck, der da ist überfordert. Die brauchen halt das Langsame und das 100-mal wiederholen.

I: Inwiefern könnte die Schule als System daran schuld sein, dass diese Kinder einen SPF haben?

L5: Das spielt sicher mit. Was könnte anders sein? Das fragen wir uns schon jahrelang. Dass das ganze Schulsystem nicht wirklich so funktioniert, wie es funktionieren sollte. Wer das entscheidet, das weiß ich nicht. Ich glaube ganz einfach, wir bräuchten mehr Leute und mehr Stunden, dass man ganz einfach in Kleingruppen mehr machen kann oder mehr Lehrer in der Klasse hat, um eben den schwächeren Kindern zur Hand zu gehen. Und das passiert so gut es geht, von den Ressourcen her, in der Volksschule und in der Hauptschule ist es dann ganz vorbei. Wenn die aus der Volksschule draußen sind, gibt es kaum mehr zusätzliche Stunden. Wie immer man sie auch nennt, Begleitlehrerstunden, Stützlehrerstunden, Und das fehlt den Kindern halt dann massiv. So kann man sie oft über die Volksschule mit tragen und dann eben bei der Schnittstelle, bei der Nahtstelle zur Sekundarstufe, da fallen sie eben durch den Rost, weil sie die entsprechende Förderung nicht mehr haben.

I: Wann bekommen die Kinder einen SPF?

L5: Man muss ihnen die ersten 2 Lernjahre, also wenn sie in die Schule eintreten, muss man ihnen 2 Jahre Zeit geben. Das ist ein ungeschriebenes Gesetz. Und erst im persönlichen 3. Lernjahr, oder wenn ein dritter Jahresverlust droht, dann kann man den SPF einreichen.

I: Passiert das vermehrt in der Volksschule oder in der Hauptschule?

L5: Früher war es ziemlich gleich, weil da haben die Leute, die Volksschüler mitgenommen und wenn sie dann gesehen haben, dass es doch nicht geht, haben sie den SPF beantragt. Jetzt ist es so, dass wir nur bis zum 6. Jahr das beantragen können, weil eben die Meinung vorherrscht, die auch nicht unberechtigt ist, dass wenn man sagt, das ist eine Lernbehinderung, kann die nicht erst auffallen, wenn die Kinder 12 sind. Eine Lernbehinderung muss dann schon früher auffallen. Ob das dann eine pubertäre Geschichte ist, weil sie nicht mehr lernen wollen, oder weil sie sich für nichts interessieren, dass ist ja keine Lernbehinderung. Das heißt der SPF darf nur ausgesprochen werden, im 4., 5., und 6. Jahr. Das heißt vorher nicht und danach auch nicht. D.h. innerhalb dieser drei Jahre und es ist gerade 3., 4. Volksschule und 1. Hauptschule. In diesen drei Schulstufen werden die Kinder dann getestet und da wird dann mit vielen Gutachten entschieden und Kommissionen, was für das Kind das Beste ist, sagen wir so. Mit Einverständnis der Eltern und und und. Also das geht jetzt nicht so 'Wir finden, der kann das nicht und der bekommt jetzt einen SPF' sondern das hat schon, denk ich mir, Hand und Fuß.

I: Kann es sein, wenn nur so eine kurze Zeitspanne ist, dass dann öfters übereilt gehandelt wird?

L5: Ich glaube es nicht. Ich glaube es bei den Kindern nicht, die eben schon eine 1., 2., 3., 4. Klasse hier gegangen sind, weil wenn man die Kinder 4 Jahre hat und ein Jahresverlust ist auch Voraussetzung. Das heißt sie müssen schon einmal wiederholen und dann schaffen sie es immer noch nicht. Da denk ich mir ist nicht wirklich viel übereilt. Wie gesagt, bei Kindern, die kurz hier sind, denke ich mir da hätten wir noch abwarten können.

I: Aber wie ist das bei diesem Mädchen aus Tschetschenien. Da ist wahrscheinlich ein Jahresverlust da gewesen und ein Schulwechsel... Das kann man da ja gar nicht so beobachten ...

L5: Ja genau. Also da sage ich schon, ... das ist schon eine Möglichkeit, dass das passiert, aber wenn ich jetzt so überlege, bei mir in der Klasse, bei dem einen Mädchen könnte sein, dass das vielleicht voreilig passiert ist. Nur muss ich auch wieder zur Rechtfertigung sagen, dass ich mir das Mädchen nicht in einer 1. Hauptschule vorstellen kann. Wissen Sie was ich meine? Weil wenn ich sehe, was die leisten müssen und wie die taff sein müssen. Das schafft sie wahrscheinlich auch nicht den Druck dort. Und man darf auch nicht vergessen, dass die in einer ersten Hauptschule, schon ganz andere Sachen durchnehmen. Wie in der gleich-stufigen ASO. Also da sind schon Welten dazwischen, was die leisten müssen und was wir am Lehrplan stehen haben. Und das kann ich mir schon vorstellen, dass sie das dort nicht geschafft hätte. Wenn sie bei uns gut sind, heißt das nicht dass sie in der Hauptschule auch gut sind. Und das ist halt schwer abzuwiegen. Das weiß ich eben nicht. Das müsste man ausprobieren, ob sie, wenn sie dort ständig hingeht, den Lehrplan erfüllen könnte. Oder die Mindestanforderungen des Lehrplans erfüllen könnte. Und bei dem österreichischen Jungen, wenn da genug Zeit und Leute wären, die auf ihn hätten eingehen können, auf seine psychische Situation, könnte er es vielleicht in der Hauptschule. Und ich habe da auch noch einen ausländischen Buben, der jetzt leider gar nicht mehr kommt. Da ist auch viel falsch gelaufen. Der würde es vielleicht auch

schaffen. Aber da sind eben diese ganzen Begleitumstände dann, die sprechen dann dagegen.

I: Welche Umstände meinen Sie hier?

L5: Dass der Bub offensichtlich den Eltern entglitten ist zu Hause. Also die haben keine Chance mehr erzieherisch auf ihn hinzuwirken. Da ist viel in der Kindheit falsch gelaufen, warum auch immer. Der hat Geschwister da passt es und er ist also wirklich extrem. Von einem Krisenzentrum ins nächste, weiß ich nicht, vielleicht sitzt er jetzt schon im Gefängnis unglücklich mit Raub und Diebstahl, Drogen. Also der ist da wirklich sehr... hat jede Hilfestellung nur kurzfristig angenommen. Sowohl die schulische, wir, als auch vom Jugendamt. Man hat versucht, man hat getan. Man dachte, dass man ihn hat und es wieder geht und dann ist er wieder abgedriftet. Also schade um ihn. Der ist nämlich auch kein dummer Bub. Aber der hat halt durch seinen mangelnden Schulbesuch auch ganz einfach das nicht erfüllt, was er erfüllen muss.

I: Glauben Sie, dass beim Feststellungsverfahren eines SPF bei Migrantenkinder Schwierigkeiten auftauchen können für die Gutachtersteller?

L5: Schwierigkeiten inwiefern? Auch jetzt wieder aufs sprachliche bezogen?

I: Ja allgemein. Glauben Sie, dass es schwieriger ist als bei österreichischen Kindern für die Gutachtersteller, das Verfahren bei Migrantenkinder durchzuführen?

L5: Naja, wenn man das Gefühl hat, die Kinder verstehen einen sprachlich nicht, oder sie verstehen den Arbeitsauftrag nicht, dann ist das schon schwieriger. Also ich habe das ein paar Jahre lang gemacht diese Gutachterstellung, wie die Kollegin, die Sie vor mir interviewt haben. Die macht das jetzt. Wir haben halt schon entsprechende Unterlagen, wo ich sage, 'z.B. in Mathematik die Malreihen, da ist Wurst, ob er deutsch kann oder nicht.

I: Also Sie gehen zu den Volksschulen und schauen sich die Kinder an?

L5: Ja. Also meistens über die Direktion melden sich die Leiter von den jeweiligen Schulen und da heißt es eben, 'in der Klasse ist ein Kind auffällig, kann bitte jemand vorbeikommen das Kind anschauen?' Und dann haben wir so ein Testmaterial, das eben die Minimalanforderungen beinhaltet, die ein Kind können sollte in der jeweiligen Schulstufe und dann geht man das mit den Kindern durch im eins zu eins Verfahren. Also wirklich liebevoll und eiei. Natürlich sind wir Fremde für die Kinder und Aufregung und Ding, aber man hat ja dann doch von den Kollegen Berichte und Unterlagen und da kann man schon dann daraus schließen... ja.

I: Stimmt dann Ihre Beobachtung überein mit denen der Lehrer und Psychologen?

L5: Meistens, ja. Also das muss ich schon sagen, das ist wirklich, also jetzt nicht vielleicht in Punkt und Strich, aber im Großen und Ganzen stimmt es sehr überein.

I: Und waren ab und zu Fälle dabei, wo Sie sich gedacht haben, 'Also das ist jetzt eigentlich nicht nötig, dass der einen SPF bekommt'?

L5: Ja, ja waren auch dabei. Und das wird aber dann auch kommuniziert. Da sagt man dann 'nein, der ist vielleicht schwach, aber wenn man da ein bisschen Unterstützung und ein bisschen da unter die Arme greift, die kann das, das, das, das. Die Minimalanforderungen sind erfüllt' da sind dann vielleicht manche Lehrer, die mehr verlangen oder höhere Ansprüche stellen.

I: Ja also das ist total individuell, oder?

L5: Total, total. Und es schon auch schwierig. Umgekehrt wieder war ich in Hauptschulen unterwegs, wo die Kollegen dann gesagt hat 'Was soll ich denn noch weniger verlangen? Ich verlange eh nichts mehr von ihnen.' Die sollen ja irgendwann einmal einen Hauptschulabschluss haben, eine Lehre. Also das ist schon schwierig für die Kollegen auch. Und wir haben hier im 10. Bezirk eh einen ganz anderen Level als im 19. oder so. Ich bin jetzt nicht ganz am Laufenden, wo ein hoher Ausländeranteil ist. Aber wir sind hier eh auch in den Pflichtschulen, glaube ich schon, sehr am unteren Niveau.

I: War das für Sie dann oft schwierig, die sprachliche Situation? Dass Sie sich nicht sicher waren, ob es jetzt mit der Sprache zusammenhängt oder, ob das jetzt wirklich kognitiv ist?

L5: Nein. Also ich sage, dieses Sprachliche, das trifft vielleicht den Einen oder den Anderen, aber ich glaube, dass es schon prinzipiell eine kognitive Geschichte ist, dass sie einen SPF bekommen und

nicht die Sprache. Also das ist meine persönliche Meinung. Vielleicht habe ich ein Kind pro Jahr, nein nicht einmal, ein Kind in 5 Jahren, wo ich sage 'mei, der sitzt eigentlich ungerechtfertigt da, weil ...' und da ist es eben am wenigsten die Sprache, sondern eher psychische Sachen. Und noch einmal, also ich glaube, dass die Kinder, wenn sie wiff genug sind, die Sprache erlernen, ob jetzt in der Volksschule oder in der Hauptschule oder dann bei uns, wenn es nur eine sprachliche Ursache hätte.

I: Glauben Sie, dass mit mangelnden Sprachkenntnissen, eine geminderte Motivation oder Frustration einhergeht?

L5: Ja das glaube ich schon. Weil ich sehe es oft bei mir, wenn in einer Stunde, und dann erzählt man und plaudert man, und dann frage ich 'Wisst ihr eigentlich, was das heißt?' Und dann denke ich mir 'mei'. Und dann fangen wir an mit Bildern und mit ... ja aber das sind dreizehnjährige Mädchen oder Burschen, ja. Und dann tun sie mir schon sehr leid und dann denke ich mir schon, wah, wie sitzen die jetzt da drinnen? Jedes zweite Wort verstehen sie und eigentlich unter dem Strich können sie nicht wiedergeben, was ich ihnen gesagt habe oder was wir gelernt haben, weil sie es einfach nicht wissen, was sie da lernen, weil sie es ganz einfach nicht verstehen.

I: Ja und das war ja in der Regelschule vorher auch so.

L5: Ja eh. Naja. Na sicher.

I: Ja und die Leistung die leidet dann halt auch darunter.

L5: Ja. Aber ich komme immer wieder auf das zurück. Natürlich leidet die Leistung darunter. Aber wären die Kinder normal intelligent, sprich würden sie keinen SPF brauche, würden sie auch die Sprache viel schneller erlernen, ja. Bekämen dann keinen SPF und wären dann nicht bei uns. Und ich glaube es hat einen Grund, warum sie die Sprache nicht erlernen. Eben, weil sie kognitiv schon eingeschränkt sind. Weiß ich nicht, ob es da überhaupt Untersuchungen gibt oder, ob das dazu beiträgt oder so. Aber da kommen wir wieder auf den Punkt zurück, wenn zu Hause nicht viel passiert und im Kleinkindalter schon nicht viel mit ihnen gesprochen wird und sie sich selbst überlassen werden, oder keine Impulse kommen oder Inputs kommen, woher sollen sie dann Denken lernen.

I: Und das ist bei österreichischen Kindern wahrscheinlich das Gleiche. Aber bei Migrantenkinder ... (L5 unterbricht)

L5: ... doch noch eine Spur mehr. Oh ja, na sicher. Darum sage ich ja, ich glaube schon, dass die Sprache eine Rolle spielt, aber nicht unbedingt für den SPF. Vereinzelt vielleicht.

I: Vereinzelt?

L5: Dass es eine Rolle spielt. Dass es sein kann, dadurch, dass sie sich so schwer tun mit der deutschen Sprache, dass es dann schon möglich, dass es Auswirkungen hat auf die Noten. Und in Folge vielleicht, weiß ich nicht, vereinzelt vielleicht bei einem SPF. Aber im Großen und Ganzen glaube ich es eher nicht.

I: Sind Sie der Meinung, dass Migrantenkinder die richtige Förderung an der ASO bekommen oder sind Sie eher für die integrative Beschulung in der Volksschule und Hauptschule?

L5: Also ich persönlich, auch von mir aus, von meiner Arbeit aus, sag ich man versucht wirklich ihnen die bestmögliche Förderung zu geben. Dass es nicht das Beste sein kann ist, weil wir ganz einfach zu wenige Lehrer haben und zu wenige Stunden haben und im Endeffekt nicht nur wir Lehrer darunter leiden sondern auch die Kinder. Also ich bin für die Sonderschulen. Ich finde wirklich, dass da gute Arbeit geleistet wird. Was natürlich in einer Integrationsklasse mehr der Fall ist, dass sie sich an den anderen orientieren könne. Das haben sie bei uns nicht. Dass sie mitziehen können, mit den Besseren. Dass sie vielleicht auch mehr Angebot bekommen durch den anderen Lehrplan. Und dann denke ich mir kommt es auch auf die Kinder darauf an, ob sie es annehmen können auch oder eben nicht. Ich weiß nicht, was besser ist, falls es ein Besser überhaupt gibt. Ich denke mir, bei und hat halt jedes Kind irgendein Defizit und so sind sie halt irgendwie unter sich. Der tut sich halt hier schwer und der halt hier, und der braucht hier mehr Zuwendung und der halt da. In der Integrationsklasse weiß ich nicht, wie gut das rennt, wie weit die normalen Kinder wirklich integrieren und, ob sie nicht dort auch wieder diese Gruppe der Außenseiter sind. Das ist das eine, was da nicht ist. Andererseits tun sie mir echt leid, weil sie schon darunter leiden, wenn es heißt sie gehen in die Sonderschule.

I: Leiden sie darunter, die Kinder?

L5: Ja. Ja.

I: Also sie wissen schon ...

L5: Ja. Ja. Allein in dieses Haus hinein gehen, oder eben irgendwo mitspielen oder bekannt geben aus welcher Schule sie kommen, da tun sie sich sehr schwer. Und da tun sie mir schon sehr leid. Weil halt leider immer noch 'Du kommst aus der Sonderschule, du bist ein kleiner Dodel' Also das ist. ...

I: Ja, so ein Stigmata ...

L5: Ja.

I: Aber es entscheiden sich die Eltern dafür, ob das Kind in die Sonderschule kommt oder nicht.

L5: Aber ich denke mir, da haben wir mit ausländischen Kinder schon ... Ich will nicht sagen, dass sie überfahren werden, aber denen ist oft nicht ganz bewusst, was sie da unterschreiben und was für eine Schule das ist. Und die, die es nämlich wissen, dass teilt sich dann auch, die die es wissen die sträuben sich eh und sagen, sie geben die Kinder lieben in eine Integrationsklasse, weil dann gehen sie da hinein, wo drüber steht Volksschule und der Nachbar sieht nicht, dass das Kind dann in die Sonderschule geht oder Hauptschule. Mein Kind geht in die Hauptschule. Ob es dort als Integrationskind geführt wird oder nicht, muss keiner erfahren, ja. Also da denke ich mir oft, das ist den oft Eltern wichtig. Aber umgekehrt gibt es auch Eltern, die sagen 'Mein Kind hält den Druck, den vielen Kinder und den Lehrerwechsel, trotz Integrationslehrer, in einer Hauptschule nicht stand' und sie wollen es dann hier hergeben.

I: Aber die werden ja beraten oder? Oder ab und zu zu wenig?

L5: Zu wenig und da ist dann auch vielleicht das Deutsch nicht ausreichend genug, ja. Die sitzen dann und nicken. Wir fragen dann eh, ob sie es versteh und wir sagen dann schon 'schaun Sie und da sind dreizehn Kinder und kleinerer Rahmen' es kommt darauf an, wie man was bewirbt. Ich kann da schon ein bisschen lenken.

I: Es sind ja in den Wiener Sonderschulen über 50 % Migrantenkinder. Und da habe ich schon angenommen, als ich gelesen habe, dass das die Eltern entscheiden, dass das womöglich ein bisschen gelenkt wird.

L5: Ja ... Also das kann schon sein, dass das schon eine sprachliche Sache ist, dass die Eltern nicht genau wissen, was auf sie zu kommt oder wofür sie sich hier entscheiden.

I: Vielleicht gibt es in den jeweiligen Ländern auch keine Sonderschule.

L5: Die gibt es auch nicht. Also weiß ich nicht. Wobei ich auch wieder sagen muss. Unsere Kinder habe die Möglichkeit, die acht Jahre fertig zu machen und dann einen Hauptschulabschluss zu machen. Das haben sie in der Integrationsklasse nicht. Da haben sie als Integrationskinder keinen Hauptschulabschluss sondern bekommen ein Zeugnis, wo steht, dass sie einen sonderpädagogischen Förderbedarf hatten, ob jetzt in einem oder in mehreren Gegenständen. Die haben A und B Noten, oder es ist unten eine Fußnote.

I: Kann man in jeder Sonderschule den Hauptschulabschluss nachholen?

L5: Z.B in meiner Klasse ist jetzt ein Mädchen, die möchte den Hauptschulabschluss probieren und die werden dann von den Sonderschulen zusammengefasst. Bei uns zum Beispiel ist die Leibnitzgasse, eine Hauptschule, das ist ein eigener Lehrgang, das ist keine 4. Hauptschulklasse, sondern das ist ein eigener Lehrgang, wo eben die Sonderschulkinder zusammengefasst werden und mit ihnen wird versucht eben einen Hauptschulstoff durchzunehmen und dass sie den positiv abschließen. Und das geht zum Beispiel bei den Integrationskindern nicht. Bei den Integrationskindern ginge, dass sie dann in der 4. Klasse den SPF wieder aufgehoben bekommen, aber das passiert relativ selten. Also wirklich ganz selten. Und da sieht man halt dann wirklich. Man wird ja so betriebsblind irgendwie. Aber wenn man sieht, was die in einer 4. Hauptschule leisten müssen, und was bei uns geht oder nicht geht, da merkt man schon, dass da Welten dazwischen sind. Und manche schaffen, die in einem Gegenstand zum Beispiel eine Beeinträchtigung haben, mit viel Übung und im Laufe der Jahre bekommen sie einen Schub, und dann schaffen sie es. Aber wenn einer wirklich in allen Gegenständen einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat, hat das seinen Grund denke ich mir. Und

das aufzuholen ist fast nicht möglich Außer wieder psychische Geschichten, und die fangen sich dann wieder, oder Elternhaus oder wird vielleicht aus der Familie raus genommen. Wenn sich die dann wieder fangen ist es möglich. Aber ich weiß nur, dass das wirklich ganz ganz selten passiert, dass sie in der Hauptschule vom SPF wieder enthoben werden, dann in der 4.

I: Haben Sie zu diesem Thema noch etwas zu sagen?

L5: Im Prinzip habe ich alles gesagt. Wie gesagt, ich mache mir auch manchmal Gedanken darüber. Ich glaube aber, dass das nichts damit zu tun hat, ob es Migrantenkinder sind oder nicht. Vereinzelt vielleicht, dass es wirklich aufgrund der Kultur und der Sprache, ihnen nicht einfacher gemacht wird. Aber im Großen und Ganzen glaube ich nicht, dass bei uns jetzt die Hälfte der Kinder ungerechtfertigt da sitzt, nur weil es Migrantenkinder sind.

(Eigentlich war das Interview bereits zu Ende und wir sprachen darüber, wie unterschiedlich die Auffassung der verschiedenen Kollegen sei, zu diesem Thema. Diesbezüglich begann L5 noch einmal zu erzählen.)

L5: Wir waren auf Projektwoche und da habe ich mit Kollegen diskutiert. Eine Kollegin, die hat die Kleinen und die ist fest der Meinung, dass wenn die Kinder mehr gefördert werden würden, dass man ihnen einen SPF erspart. Da geht es jetzt nicht um Migrantenkinder und um die Sprache sondern um die Förderung. Und selbst da habe ich gesagt 'ich bin mir nicht sicher' Man kann immer nur von der eigenen Klasse ausgehen, vielleicht sind bei ihr welche, wo man sagt, wenn die ein anderes Elternhaus gehabt hätten, dann Bei mir glaube ich das nicht oder wirklich wieder einmal vereinzelt, wo ich gesagt habe, ja wenn der wirklich daheim und im Vorfeld vielleicht ... Auch wir Kollegen diskutieren untereinander oft und da hat auch jeder seine Meinung und wer recht hat

I: Und es ist ja auch wirklich schwierig zu sagen, wahrscheinlich, kann ich mir vorstellen.

L5: Es ist eh schwer.

I: Weil man kann es nicht sagen, ob es wegen der Sprache ist oder ist es wirklich wegen der Gehirnstruktur...

L5: ... oder Herkunft, oder Geburt, genau. Oder soziales Umfeld, oder Kultur. Es ist wirklich sehr schwer glaube ich.

Kodierbögen der Inhaltsanalyse

Interview 2

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Gibt viele Gründe	Viele Gründe	K1 Ursache SPF bei Migrantenkinder
Hängt nicht nur von der Sprache ab, haben auch geistige Beeinträchtigung.	Nicht nur Sprache, auch geistige Beeinträchtigung	- Sprache - geistige Beeinträchtigung
Kann bei keinem Einzigem sagen, dass es nur die Sprache ist	Bei keinem nur Sprache	- schwer zu ermitteln - Mischkulanz aus verschiedenen Defiziten
Problem mit Sprache ist, dass Kinder Muttersprache nicht ordentlich lernen, nur Bruchteile davon	Kinder lernen nur Bruchteile der Muttersprache	- nicht nur Sprache schuld

Gilt auch für deutsche Sprache	Gilt auch für Deutsch	K2 sprachliche Faktoren - können keine Sprache richtig - zu Hause nur Muttersprache - Schwierigkeiten in Schule zu verstehen, weil zu Hause andere Sprache - verlernen in Ferien Deutsch
beherrschen beide Sprachen nicht wirklich	Können keine Sprache richtig	
Zu Hause wird oft nur Muttersprache gesprochen	Zu Hause oft nur Muttersprache	
Haben in der Schule Schwierigkeiten zu verstehen, weil sie zu Hause anders sprechen	Schwierigkeiten in Schule zu verstehen, zu Hause andere Sprache	
Verlernen über die Ferien die deutsche Sprache, die Stücke bzw. Teile die sie konnten	Verlernen in Ferien Deutsch	
Warum Kinder SPF haben ist relativ schwierig zu sagen	Grund für SPF schwer zu ermitteln	
ist ein Zusammenspiel	Ist Zusammenspiel	
Kann ich nicht an der Sprache aufhängen	Nicht an Sprache aufzuhängen	K3 Sonderschullehrplan - haben die meisten Kinder in allen Gegenständen - in allen Gegenständen, wenn Probleme im Verhalten, sozialem Bereich, emotionalem Bereich, Bewegungsbereich
Hängt mit großen Defiziten zusammen: verspätete Entwicklung, Konzentrations-schwierigkeiten, Schwierigkeiten in räumlicher Wahrnehmung, Schwierigkeiten im sozialen Bereich, SPF ergibt sich aus dieser Mischkulanzen	SPF ist Mischkulanzen aus verschiedenen großen Defiziten	
Haben vor allem voll – ASO – Kinder, Kinder, die in allen Gegenständen Sonderschullehrplan haben	Vor allem Kinder mit vollständigem Sonderschullehrplan	
Habe nur ein Mädchen mit SPF und ein Mädchen mit Schwerstbehindertenlehrplan	Ein Mädchen mit SPF, eines mit Schwerstbehindertenlehrplan	
Alle anderen sind voll ASO– Kinder	Hauptsächlich voll ASO– Kinder	
Hängt stark mit Verhalten, sozialem Bereich, emotionalem Bereich, Bewegungsbereich zusammen	Voll ASO dann, wenn Probleme im Verhalten, sozialem Bereich, emotionalem Bereich, Bewegungsbereich	
Ist immer ein Geflecht aus diesen Bereichen		

Weiß nicht wie lange und ob Kinder zu erst in Volksschule waren	Kinder waren evt. vorher in Volksschule	
Habe Kinder seit 2 Jahren	Unterrichtet Klasse seit 2 Jahren	
Bin in 5. Stufe eingestiegen		
Kann sein, dass manche in Volksschule bzw. Integrationsklasse waren	Kinder waren evt. vorher in Volksschule bzw. Integrationsklasse	
Viele kommen über Integrationsklasse hierher	Viele Kinder waren zuerst in Integrationsklasse	K4 vor Sonderschule - Volksschule - Integrationsklasse
Kinder sind zwischen 9 und 14 Jahre.		
Bei türkischen Mädchen ist Alter schwierig festzustellen	Alter bei türkischen Mädchen schwierig festzustellen	
Ein Mädchen ist offiziell 12, sagt sie ist 14.	Ein Mädchen ist offiziell 12, sagt sie ist 14.	
Weiß nicht was stimmt. Liegt5 wahrscheinlich in der Mitte	Weiß nicht was stimmt. Liegt wahrscheinlich in der Mitte	
Es gibt großen Zusammenhang zwischen familiären Faktoren und Entstehung einer Lernbehinderung	Großer Zusammenhang zwischen familiären Faktoren und Lernbehinderung	K5 familiäre Faktoren und Entstehung einer Lernbehinderung - gibt große Zusammenhänge
Von 14 Kinder haben 2 Kinder Bücher zu Hause	Familien haben keine Bücher zu Hause	- wachsen ohne Bücher auf - keine individuelle Förderung
Restliche Familien kennen das nicht	Familien kennen das nicht	- Verwahrlosung
Sie wachsen ohne diese Medien auf	Kinder wachsen ohne Bücher auf	- keiner kümmert sich - zu viel alleingelassen
Weil viele Kinder verwahrlost sind oder viel Geschwister haben, bekommen sie keine individuelle Förderung	Kinder bekommen keine individuelle Förderung	- keine Unterstützung von zu Hause - zu Hause wird nicht gelesen
Teilweise kümmert sich keiner wirklich darum	Oft kümmert sich keiner um die Kinder	-lesen nicht üblich - liebevolles zu Hause fördert soziale Kompetenz
Den Kindern fehlen oft grundlegende Sachen	Kindern fehlen grundlegende Sachen	

Auch im emotionalen Bereich	Defizite im emotionalen Bereich	K6 Defizite der Kinder - grundlegende Sachen fehlen - im emotionalen Bereich - können ausgeglichen werden, gehen aber nicht ganz weg - Besserung durch Förderung vom Elternhaus - Kinder können nicht lesen - sind verhaltensauffällig
Manches könnte ausgeglichen werden.	Ausgleich möglich	
Kinder würde es vielleicht, vor allem im emotionalen Bereich, besser gehen.	Besserung im emotionalem Bereich	
Wegzaubern kann man es glaub ich nicht	Geht nicht ganz weg	
Durch bessere Förderung der Eltern wäre es besser	Besserung durch Förderung vom Elternhaus	
Verwahrlosung spielt große Rolle	Verwahrlosung spielt große Rolle	
Auch jetzt kümmert sich keiner	Keiner kümmert sich	
Kinder in 6. Schulstufe können nicht wirklich lesen	Kinder können nicht lesen	
Mutter fragt, warum ihr Kind nicht lesen kann		
Mutter kommt nicht auf die Idee zu Hause mit dem Kind zu lesen	Zu Hause wird nicht gelesen	
In normalen Familien passiert das ganz normal	Lesen ist nicht üblich	
Das wird in diesen Familien einfach vergessen oder einfach nicht gemacht	Zu Hause wird nicht gelesen	
Kinder werden zu viel allein gelassen	Kinder sind zu viel allein	
Unterstützung, die Kinder normalerweise haben, haben viele nicht	Keine Unterstützung von zu Hause	K7 frühzeitige Förderung - kann Lernbehinderung nicht ausgleichen - kann Lernbehinderung teilweise abschwächen - positive Auswirkung auf sozial-emotionalen Bereich - Frühzeitige sprachliche
Glaube nicht, dass das durch frühzeitige Förderung im Kindergarten ausgeglichen werden kann.	Kann durch frühzeitige Förderung im KG nicht ausgeglichen werden	
Ein Teil könnte vielleicht abgeschwächt werden	Evt. teilweise abgeschwächt	
vor allem den sozial-emotionaler Bereich	Auswirkung auf sozial-emotional Bereich	

Den kann man glaube ich schon abschwächen	Sozial-emotional-Bereich kann man abschwächen	Förderung hat positive Auswirkung (s.5)
Wenn sie mehr Wärme von zu Hause bekommen würden sie sich vielleicht in der Gruppe leichter tun	Liebevolles zu Hause fördert soziale Kompetenz	- Kenntnis beider Sprachen, wirkt sich positiv aus (s.5)
Kinder sind teilweise verhaltensauffällig	Kinder sind verhaltensauffällig	
Kinder probieren Grenzen aus		
Das steht an der Tagesordnung		
Da gibt es manche in der Klasse, die auffallen		
Es wird einfach ausprobiert		
Alle diese Kinder brauchen ganz klare Regeln		
Sprachliche Faktoren spielen eine wesentliche Rolle, dass Kinder Lernbeeinträchtigung haben	Lernbeeinträchtigung hängt mit sprachlichen Faktoren zusammen	
Können Unterricht nicht folgen, weil sie Wörter nicht kennen	Wegen Sprachdefizit kann Unterricht nicht gefolgt werden	K8 sprachliche Faktoren
Wortschatz ist generell sehr eingeschränkt	Kinder haben Sprachdefizite	- Lernbeeinträchtigung hängt mit sprachlichen Faktoren zusammen
Auch bei den österreichischen Kindern		- wegen Sprachdefizit kann Unterricht nicht gefolgt werden
Ausländische Kinder kennen die elementarsten Begriffe im Deutsche nicht	Kinder haben Sprachdefizite	- Kinder haben Sprachdefizite
Wenn ich vorne spreche oder sie etwas dazu machen sollen und die Wörter nicht kennen, verstehen sie Zusammenhang nicht	Kinder können Unterricht wegen mangelnder Deutschkenntnisse nicht folgen	- können Unterricht wegen mangelnder Deutschkenntnisse nicht folgen - Probleme beim Lesen
Lesen ist ein schwieriges Thema	Probleme beim Lesen	- sinnerfassendes Lesen nicht möglich
Können Wörter nicht verstehen, Barrieren nicht bauen und nicht geistig nachvollziehen, was gelesen wurde	Sinnerfassendes Lesen nicht möglich	- Kinder mit Sprachdefizite in HS großes Problem (abhängig vom Bezirk) - Kinder mit Sprachdefiziten

Zusammenhang fehlt ganz oft	Kein sinnerfassendes Lesen	generell großes Problem nicht nur bei denen mit SPF - Kinder kommen in Klasse und können nicht Deutsch - wochenlanger Unterricht, ohne etwas zu verstehen - Oft keine Muttersprachenlehrer - Kinder verstehen nichts
Sinnerfassendes Lesen ist großer Stolperstein	Probleme beim sinnerfassendem Lesen	
Kinder leben teilweise in zwei Kulturen	Kinder haben zwei Kulturen	
Leben in Kultur, die zu Hause gelebt wird, wo Muttersprache gesprochen wird, wo muttersprachliches Fernsehen vorherrscht	Zu Hause herrscht Muttersprache vor	
In Schule ist Gegenprogramm	Schule ist Gegenteil von zu Hause	
Das ist oft ein Problem	Zwei Kulturen ist ein Problem	
Nicht bei allen so		
Fällt bei manchen Familien extrem auf	Manche Familien extrem	K9 sprachliche Situation in Familie - in zwei Kulturen aufzuwachsen ist ein Problem - zu Hause herrscht Muttersprache vor - Schule ist Gegenteil von zu Hause - Kinder verlernen Deutsch nach kurzer Zeit
Kinder verlernen deutsche Sprache	Kinder verlernen deutsche Sprache	
Ich habe ein Mädchen, die kann das dann nicht mehr	Kinder verlernen Deutsch	
Sie weiß die einfachsten Wörter auf Deutsch nicht mehr	Kinder verlernen deutsche Sprache	
Sie redet wochenlang nur türkisch zu Hause	Zu Hause nur Muttersprache	
Ist auch nach kurzen Ferien so	verlernen Deutsch nach kurzer Zeit	
Nach Osterferien war es nicht möglich, Ferienerlebnisse zu erzählen	verlernen Deutsch nach kurzer Zeit	
Frustration oder geminderte Motivation kann man nicht an Sprache festhalten	Am SPZ keine Frustration oder Motivationsmangel wegen Sprachdefizit	K10 Frustration und geminderte Motivation - keine Frustration oder Motivationsmangel wegen Sprachdefizit am SPZ - keine Frustration am SPZ - Frustration wegen Sprachdefizit in Integrationsklassen - Kinder stehen in Integrationsklassen unter Druck
Kinder im SPZ haben nicht unbedingt Frustrationsgefühl	Am SPZ keine Frustration	
Kinder in Integrationsklasse in HS haben das schon	Frustration wegen Sprachdefizit in Integrationsklassen	

	sen	- Kein Druck am SPZ wegen entsprechender individueller Förderung
Da herrscht anderes Klima, Kinder haben ganz anderen Druck	Kinder stehen in Integrationsklassen unter Druck	- am SPZ Erfolgserlebnisse
Habe nicht das Gefühl, dass die das hier am SPZ haben, weil sie gefördert werden, wo sie sind	Kein Druck am SPZ wegen entsprechender individueller Förderung	
Sie erleben, dass sie Fortschritte machen	Am SPZ Erfolgserlebnisse	K11 Beantragung SPF
Bewertung der Kinder ist immer schwieriges Thema (Beantragung SPF)	Kinder zu bewerten ist schwierig	- Kinder zu bewerten ist schwierig
Wird von mehreren Personen entschieden	Mehrere Personen entscheiden	- mehrere Personen entscheiden
Einschätzung von einem Kind ist immer schwierige Sache	Kinder zu bewerten ist schwierig	- Problem, dass Lehrer persönlich involviert sind
Als Lehrer ist man persönlich ein bisschen behaftet	Lehrer sind persönlich involviert	- Versuch bei SPF-Beantragung objektiv zu handeln
Das ist ein Problem	Problem, dass Lehrer persönlich involviert sind	- kein klares Urteil möglich
Kann kein klares Urteil abgeben	Kein klares Urteil möglich	- Versuch objektiv zu handeln
War oft in Situation zu sagen, dass bei Kind SPF erweitert werden muss	Versuch bei SPF Beantragung objektiv zu handeln	- persönliche Geschichte
Habe versucht das immer auszuklammern		- nicht nur Leistung, sondern viele andere Faktoren
Weiß nicht, ob es mir gelungen ist		- Hintergründe sind bewusst
Ist eine sehr persönliche Geschichte	Persönliche Geschichte	- Kommission entscheidet, ob Lernbehinderung
Neben der Leistung der Kinder spielen viele andere Faktoren eine wesentliche Rolle	Nicht nur Leistung, sondern viele andere Faktoren	- Klassenlehrer beantragen SPF
Man weiß über Hintergründe bescheid	Hintergründe sind bewusst	
Man sieht Kind in der Klasse und hat das Gefühl, es würde für ihn in der Sonderschule leichter sein	Kindern fällt es leichter in der Sonderschule	K12 Beschulung
Dort könnte er es viel besser schaffen und	SPZ ist bewältigbar und	- Kinder fällt es leichter in der Sonderschule
		- SPZ ist bewältigbar und

hätte nicht diesen Druck	kein Druck	kein Druck
Es geht oft von diesem negativen Druck und von Frust aus, den Kinder in der Integration sammeln	Kinder stehen unter Druck und haben Frust in d. Integration	- Kinder stehen in d. Integration unter Druck und haben Frust - in Sonderschule besser aufgehoben
Auch viele negative Noten	In Integration viele negative Noten	- Kinder aus SPZ schaffen HS nicht
Das ist ein Teufelskreis. Aus dem entsteht das Ganze dann	Alles entsteht aus Teufelskreis	- man kann HS Abschluss nachholen - besser HS Abschluss nach SPZ als Integrationsklasse
Man denkt sich Kinder wären in der Sonderschule besser aufgehoben	Kinder in Sonderschule besser aufgehoben	- Großer Unterschied zwischen Anforderung HS und SPZ
Nicht nur Migrantenkinder auch österreichische Kinder		- im SPZ kein so hoher Druck
Ist ganz schwierig		- Gibt Gründe warum Kinder im SPZ sind
In HS gibt es viele Kinder, deren Deutsch extrem schlecht ist	Kinder mit Sprachdefizite auch in HS	
Besonders im 10. Bezirk	Abhängig vom Bezirk	
Kenne mehrere HS hier, ist auch dort ein großes Problem	Kinder mit Sprachdefizite in HS großes Problem	
schwierig, dass nur bei Kindern mit SPF aufzuhängen, weil es generell in diesem Bezirk ein großes Problem ist.	Kinder mit Sprachdefiziten generell großes Problem nicht nur bei denen mit SPF	K13 Seiteneinsteiger - verstehen Nichts
Kinder kommen in die Klasse ohne ein Wort Deutsch zu können	Kinder kommen in Klasse und können nicht Deutsch	- sollen fundierten Deutschunterricht haben, vor Regelschule
Sitzen wochenlang so da	Wochenlanger Unterricht, ohne etwas zu verstehen	- Zuerst Sprache, dann Regelschule → Chancengleichheit → mehr Chancen
Es gibt oft keinen Muttersprachenlehrer	Oft keine Muttersprachenlehrer	
Die verstehen wirklich nix	Kinder verstehen nichts	
Das sind Seiteneinsteiger, da beginnt das schon oft	Beginnt bei den Seiteneinsteiger	
Bevor sie in die Regelschule kommen, sollten sie fundierten Deutschunterricht haben	Seiteneinsteiger sollen fundierten Deutschunterricht haben, vor Regelschule	

Wäre effektiver zuerst Sprache lernen und dann Regelschule	Zuerst Sprache, dann Regelschule	
Es wäre gerechter	Chancengleichheit	K14 Lernbeeinträchtigung wegen Sprachdefizit
Kinder hätten eine andere Chance	Mehr Chancen	- Lernbeeinträchtigung kann sich entwickeln, wenn keine Sprache richtig beherrscht wird
Es ist möglich, dass sich dadurch, dass Kinder keine Sprache wirklich beherrschen, eine Lernbeeinträchtigung entwickelt	Lernbeeinträchtigung kann sich entwickeln, wenn keine Sprache richtig beherrscht wird	- wenn schlecht gefördert und bereits bestehende Schwierigkeiten, dann Zusammenhang möglich
Kinder leben in zwei Kulturen, gehören aber nirgendwo wirklich dazu		- frühzeitige sprachliche Förderung hat positive Auswirkung
Wenn sie schlecht gefördert werden und bereits Schwierigkeiten haben, kann ich schon Zusammenhang sehen	Wenn schlecht gefördert und bestehende Schwierigkeiten, dann Zusammenhang möglich	- Kenntnisse beider Sprachen wirkt sich positiv aus
Sicher positive Auswirkung, wenn Kinder frühzeitig die deutsche Sprache lernen	Frühzeitige sprachliche Förderung hat positive Auswirkung	
Wenn sie beide Sprachen gut lernen, zweisprachig großgezogen werden, wirkt sich das sicher positiv aus	Kenntnis beider Sprachen, wirkt sich positiv aus	K15 SPF Feststellungsverfahren
Ob Kind als lernbehindert gilt, wird von Kommission entschieden	Kommission entscheidet, ob Lernbehinderung	- Kommission entscheidet über SPF
Klassenlehrer werden meist darauf aufmerksam, dann kommt jemand vom SPZ	Klassenlehrer beantragen SPF	- SPF wird nur selten zurückgenommen
Standortkoordinator schaut Kind auch an		- gravierende Gründe für SPF
Teilweise wird kleine Testung gemacht, wo festgestellt wird welchem Lehrplan Kind entspricht		K16 Feststellungsverfahren bei Migrantenkinder
Meistens vorher vom Schulpsychologen getestet		- keine spezifischen Schwierigkeiten
Bericht wird geschrieben, der zur Kommission kommt		- normale Aufgaben
Bei Kommission sind Direktoren, Sonderschuldirektoren dabei. Vielleicht Hauptschuldirektoren und Sonderschulinspektor		- normale Intelligenztest
		- Sprache spielt eher keine Rolle

Dann wird SPF ausgesprochen	Kommission entscheidet über SPF	
SPF kann auch zurückgenommen werden	Dass SPF zurückgenommen wird, passiert sehr selten	
Habe das aber erst einmal bei einem Schüler aus Parallelklasse real mitbekommen		
Habe das sonst nie erlebt		
Ist eher selten		
Es gibt meisten gravierende Gründe warum SPF	Gravierende Gründe für SPF	
Beim Feststellungsverfahren bei Migrantenkinder gibt es nicht mehr Schwierigkeiten als bei anderen Kinder	Keine spezifischen Schwierigkeiten beim Feststellungsverfahren	
Sind ganz normale Aufgaben, die sie sonst auch überall bekommen	Normale Aufgaben	
Das sind ganz normale Intelligenztests	Normale Intelligenztest	
Bin mir nicht sicher, ob das mit der Sprache zusammenhängt	Weiß nicht ob mit Sprache zusammenhängt	
War noch nie dabei bei einer Testung		
Glaube nicht, dass Sprache große Rolle spielt	Sprache spielt eher keine Rolle	
Glaube nicht, dass Kinder meiner Klasse HS schaffen würden	Kinder aus SPZ schaffen HS nicht	
Wenn mehr Fördermaßnahmen eingesetzt werden würden, dann in vereinzelten Fällen	Wenn mehr Förderung, dann vielleicht möglich	
Habe zwei Mädchen die wirklich gut sind		
Denke eher daran, dass sie danach HS Abschluss machen	HS Abschluss nachholen	
Es gibt nach Sonderschule die Möglichkeit HS Abschluss zu machen in Aufbaulehrgang	HS Abschluss nachholen	

Wir glauben, das ist vernünftiger als Kinder in die Integration zu setzen	Besser HS Abschluss nach SPZ als Integrationsklasse	
Passiert sehr selten, dass SPF zurückgenommen wird	Selten, dass SPF zurückgenommen wird	
Was in HS gefordert wird und was hier gefordert wird, das sind zwei Paar Schuhe	Großer Unterschied zwischen Anforderung HS und SPZ	
Auch der Druck, den sie dort aushalten müssen und den hier	Im SPZ kein so hoher Druck	
Das ist ein schwieriges Thema		
Funktioniert in VS vielleicht noch ganz gut, ist aber in HS stark vom Lehrerteam abhängig	Funktionierende Integration abhängig vom Lehrerteam	K17 Integrative Beschulung
Kann manchmal in die falsche Richtung gehen	Kann in falsche Richtung gehen	- Funktionierende Integration abhängig vom Lehrerteam - Kann in falsche Richtung gehen - Bereitschaft d. Lehrer wichtig bei Integration
Dass Bereitschaft der Lehrer nicht da ist, sich mit Thema Integration auseinanderzusetzen	Bereitschaft d. Lehrer wichtig bei Integration	- Obwohl Integration, wird getrennt - Integrationskinder bleiben über
Fächer werden dann getrennt	Obwohl Integration, wird getrennt	- kein Interesse an schwachen Schülern
Deutsch für Hauptschüler und Deutsch für Sonderschüler wird dann getrennt	Obwohl Integration, wird getrennt	- Lehrer streben Gymnasium an - Integrationslehrer, nur wenn genügen Lehrpersonal
In anderen Fächern sind das dann oft die Kinder, die überbleiben	Integrationskinder bleiben über	- Oft keine Zusammenarbeit zwischen Hauptschullehrer und Sonderschullehrer
Obwohl gemeinsam unterrichtet werden sollte, wird getrennt	Obwohl Integration, wird getrennt	- Schlechte Zusammenarbeit liegt am Lehrerteam
Oft nicht anders möglich		- Sonderschullehrer hat komische Position in HS
Oft vom Hauptschullehrer abhängig, den das nicht interessiert	Bereitschaft d. Lehrer wichtig bei Integration	- Schwierig für Sonderschullehrer in HS - Keine Zusammenarbeit
Seit KMS haben Hauptschullehrer noch größeren Druck		- schwierig, wenn keine Zusammenarbeit
Sind deshalb noch weniger interessiert, sich mit Schwächeren auseinanderzusetzen	Kein Interesse schwachen Schülern	- Besprechungsstunden wird nicht finanziert

Richten sich eher nach oben, dass evt. doch Kinder ins Gymnasium kommen	Lehrer streben Gymnasium an	- organisatorisch schwierig - Zu wenig Bereitschaft d. Lehrer zur Veränderung
Ist ein schwieriges Thema		- Lehrer sind überfordert
Wenn es genügend Lehrer gibt, gibt es schon einen Integrationslehrer	Integrationslehrer, wenn genügend Lehrpersonal	- gute Zusammenarbeit im Lehrerteam ist gut für die Kinder
Bereitschaft, zur Zusammenarbeit mit einem Sonderschullehrer ist nicht oft gegeben	Oft keine Zusammenarbeit zwischen Hauptschullehrer und Sonderschullehrer	
Liegt oft am Lehrerteam, dass Kommunikation zwischen Sonderschullehrer und Hauptschullehrer eine Schwierige ist	Schlechte Zusammenarbeit liegt am Lehrerteam	
Sonderschullehrer hat in Hauptschule komische Position, weil Direktor nicht für ihn zuständig ist	Sonderschullehrer hat komische Position in HS	
Habe das 12 Jahre lang gemacht und als schwierig erlebt	Schwierig für Sonderschullehrer in HS	
Ist meistens so, dass sich Sonderschullehrer um Zusammenarbeit kümmern muss	Keine Zusammenarbeit	
Hauptschullehrer kommt selten und bespricht was gemacht wird	Keine Zusammenarbeit	
Man sitzt dann drinnen und sieht was gemacht wird	Keine Zusammenarbeit	
Schwierige Situation	Schwierig, wenn keine Zusammenarbeit	
Es gibt keine Besprechungsstunden vom Stundenplan her, wird nicht bezahlt	Besprechungsstunden wird nicht finanziert	
Das Ganze ist vom Organisatorischen her sehr schwierig	Organisatorisch schwierig	
SPZ ist für Sonderschullehrer zuständig		
Man sitzt alleine auf einer Position		
Hauptschuldirektor ist nicht zuständig, was immer ganz schwierig ist für ihn, wenn er nicht bestimmen kann.		

System müsste verändert werden		
Bereitschaft der Lehrer müsste da sein, mehr zu verändern	Zu wenig Bereitschaft d. Lehrer zur Veränderung	
Problem, dass Lehrer mit vielen Dingen zugeschüttet sind und manchmal nicht mehr können	Lehrer sind überfordert	
Integration rennt neben Sonderschulen		
Wenn sich Team gut versteht und Bereitschaft der Lehrer da ist, rennt es gut auch für die Kinder	Gutes Zusammenarbeit im Lehrerteam ist gut f. Kinder	
Wenn nicht, dann ist es anders		
Ob Schule als System daran Schuld ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund einen SPF bekommen ist schwierig zu beantworten		
Sprachliches Problem ist meist nicht der Grund	Sprachliches Problem meistens nicht d. Grund	
War 12 Jahre in der Integration, wo bestimmt wird, ob umgestuft wird oder nicht		
Habe das nie so erlebt		
War auf Lehreraustausch in der Türkei		
Türkische Lehrer glauben, dass Kinder in Österreich aufgrund sprachlicher Probleme in Sonderschule sitzen	Lehrer in Türkei glauben, dass Kinder wegen Sprachproblemen in SPZ sind	
Das stimmt so nicht	Stimmt nicht	K18 zu Unrecht in Sonderschule
Diese Vorwürfe habe ich erlebt	Vorwürfe sind so	- Vorwürfe von Lehrern aus Türkei
Die waren wirklich zornig		- stimmt nicht
Habe mir gedacht das stimmt nicht, weil viele türkische Kinder in HS und Gymna-	Viele türkische Kinder in HS od. Gymnasium	- Viele türkische Kinder in HS od. Gymnasium - Sprache nicht ausschlagge-

sium gehen		bend
Das ist ein Vorurteil		- Wenn Probleme, dann nicht nur Sprache auch andere Bereich
Ich glaube nicht, dass Sprache ausschlaggebend ist	Sprache nicht ausschlaggebend	- auch Quereinsteiger schaffen Regelschule
Wenn sie ein Problem haben, dann nicht nur in Sprache sondern auch in vielen anderen Bereichen	Wenn Probleme, dann nicht nur Sprache auch andere Bereich	- abhängig von Intelligenz
Sprache allein ist es nicht	Nicht nur Sprache	K19 Fördermaßnahmen
Das ist ein Zusammenspiel	Zusammenspiel	- wären wichtig
Viele Dinge spielen eine Rolle	Viele Dinge	- generell zu wenig Personal
Quereinsteiger schaffen es auch oft nach zwei Jahren, dass sie in normale Regelschule übernommen werden	Auch Quereinsteiger schaffen Regelschule	- Keine Zusatzangebote mehr
Meiner Erfahrung nach hängt das mit der Intelligenz zusammen	Abhängig von Intelligenz	- vorhandenes Potenzial sollte genutzt werden
Ein großes Problem ist, dass Fördermaßnahmen, die wichtig wären nicht eingesetzt werden.	Fördermaßnahmen wären wichtig, werden nicht eingesetzt	- Politisch gesteuert
Es gibt viel zu wenig Personal an d. Schule	Zu wenig Personal	- Deutschkurse für Quereinsteiger
Gilt für VS, HS und Sonderschule	Zu wenig Personal generell	- Mehr Teamstunden
Momentan generell viel zu wenig Personal verfügbar	Zu wenig Personal	- mehr aus Kindern rausholen
Zusatzangebote können nicht mehr stattfinden	Keine Zusatzangebote mehr	- Migrantenkinder mit Sprachdefizit brauchen Unterstützung
Es gäbe großes Potential, das man nutzen könnte und sollte	Potenzial soll genutzt werden	- Muttersprachlichen Unterricht und Förderunterricht gibt's nicht mehr
Ich vermute, dass das politisch gesteuert ist	Politisch gesteuert	- Förderung für alle notwendig
Quereinsteiger sollten von Anfang an Deutschkurs haben	Deutschkurse für Quereinsteiger	- Förderung im sozialen Bereich
Wir sollten mehr Teamstunden im SPZ haben	Mehr Teamstunden	- Keine Probleme in HS wenn Förderung und normale Intelligenz
		K20 Ressourcenmangel
		- 3 Schulstufen alleine koor-

Ich habe 3 Schulstufen in einer Klasse, das ist schwierig unter einen Hut zu bekommen	3 Schulstufen alleine koordinieren ist schwierig	dinieren ist schwierig - schwierig Lesen zu lernen
Schwierig von Vorbereitung her und von Ausführung her	3 Schulstufen alleine koordinieren ist schwierig	- Intensive Betreuung notwendig - Keine Chance für Kinder, die zu Hause nicht üben
Kann nicht davon ausgehen, dass jede Gruppe selbstständig arbeiten kann	3 Schulstufen alleine koordinieren ist schwierig	- Zu viele Kinder in VS Klasse
Wenn etwas Neues erarbeitet wird, muss die andere Gruppe irgendwie stillbeschäftigt werden	3 Schulstufen alleine koordinieren ist schwierig	- Lesen ist individuelle Geschichte - Früher mehr Personal und mehr Förderung
Ich denke, da ist etwas anderes möglich, man könnte mehr aus den Kindern herausholen	Mehr aus den Kinder raus-holen	- Viele Dinge nicht nach besetzt
Schwierig den Kindern lesen beizubringen, weil so intensiv	Schwierig Lesen zu lernen	
Brauchen ganz viel Betreuung beim Lesen	Intensive Betreuung notwendig	
Mit so wenig Personal geht das nicht	Zu wenig Personal	
Schwache Kinder, die zu Hause nicht üben fallen da durch den Rost	Keine Chance für Kinder, die zu Hause nicht üben	
Auch in der Volksschule sitzen so viele Kinder in einer Klasse	Zu viele Kinder in VS Klasse	
Das ist so eine individuelle Geschichte	Individualität	
Besonders das Lesen	Lesen ist individuelle Geschichte	
War in den Medien, dass österreichische Kinder so schlecht lesen können		
Man braucht da mehr Personal	Zu wenig Personal	
Es mangelt total an den Ressourcen	Ressourcenmangel	
Arbeite seit 14 Jahren. hat sich viel verändert, an dem was an Personal zur Verfügung steht	Früher mehr Personal	
Früher in der Integrationsklasse waren	Früher mehr Personal	

teilweise drei bis vier Lehrer zuständig		
Es gab muttersprachlichen und Förderunterricht	früher mehr Förderung	
Das gibt es schon lange nicht mehr	Muttersprachlichen Unterricht und Förderunterricht gibt's nicht mehr	
In der HS gab es viele Kinder mit Migrationshintergrund		
Es gab Integrationslehrer, Hauptschullehrer und Sonderschullehrer	Früher mehr Personal und mehr Förderung	
Ganz andere Personalsituation als jetzt	Früher mehr Personal	
Viele Dinge werden nicht mehr nach besetzt, ist schwierig im Moment	Viele Dinge nicht nach besetzt	
Schwierig zu beantworten, wo Kinder beste Förderung bekommen		
Alle Kinder, die in Sonderschule gehen haben Gründe warum sie hier sind	Gibt Gründe warum Kinder in Sonderschule sind	
Das hänge ich nicht nur an der Sprache auf	Nicht mit Sprache zusammenhängend	
Migrantenkinder mit sprachlichen Problemen, brauchen überall Unterstützung. Sei es VS, HS oder Sonderschule	Migrantenkinder mir Sprachdefizit brauchen Unterstützung	
Es gibt auch österreichische Kinder, die ganz geringen Wortschatz haben		
Nicht nur Migrantenkinder		
Förderung in vielen Bereichen für alle notwendig	Förderung für alle notwendig	
Auch im sozialen Bereich	Förderung im sozialen Bereich	
Es brauchen alle, auch die österreichischen Kinder		
Migrantenkinder, die gut sind, die von vornherein gute Förderung haben, und von	Keine Probleme in HS wenn Förderung und normale	

Intelligenz gut ausgestattet sind, haben keine Probleme in HS	Intelligenz	
Förderung brauchen alle Kinder, die es nötig haben		
In Lehrerbildung gehört einiges geändert	Lehrerbildung gehört geändert	
Nicht nur bzgl. Migration sondern generell		K21 Lehrerbildung - gehört geändert - Fortbildung ist verpflichtend - Lehrer kann aussuchen was - Nimmt was man braucht - Thema Migration nicht so wichtig, wie andere Sachen
Es gab Schwerpunkt über Kinder mit Migrationshintergrund		
Habe zwei Bücher gekauft, aber nie angeschaut		
Das war das einzige zu diesem Thema		
Man muss verpflichtend Fortbildungen machen	Fortbildung verpflichtend	
Jeder Lehrer kann aussuchen, was er machen möchte	Lehrer kann aussuchen was	
Man nimmt das, was man wirklich braucht	Nimmt was man braucht	
Eher didaktische Sachen, als Kinder mit Migrationshintergrund	Thema Migration nicht so wichtig wie andere Sachen	
Ich habe das noch nie ausgesucht, immer etwas anderes		
Andere Dinge sind wichtiger		

Interview 3

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Sprachliche Probleme sind Ursachen des SPF meiner SchülerInnen	Sprachliche Probleme sind Ursache für SPF	K1 Ursache für SPF - sprachliche Probleme - keine Förderung von zu Hause
Dass Kinder von zu Hause kaum Förderung erhalten, das schulische betreffend	Keine schulische Förderung von zu Hause	

Viele Familien sehen Schule nicht als wichtig an	Schule für Familien nicht wichtig	- Wenn sich keiner um Kinder kümmert, werden sie verhaltensauffällig
Elternarbeit ist nicht vorhanden	Keine Elternarbeit	
Es gibt Eltern, die jahrelang bei keinem Elternsprechtag waren	Kommen nicht zu Elternsprechtag	K6 Defizite der Kinder
Ich glaube, dass die meisten Kinder berechtigt da sind	Kinder sind berechtigt da	- können nicht rechnen (auch in 8.Klasse) - Intelligenzproblem
Wenige Ausnahmen, die man in Regelschule besser fördern könnte	Bessere Förderung in Regelschule möglich	- Können rechnen aber keine Textaufgaben
Kindern geht es hier gut, weil Erfolgserlebnisse	Erfolgserlebnisse	K5 familiäre Faktoren und Entstehung Lernbeeinträchtigung
Viele kommen her, die in VS gut mitgelaufen sind und bei denen es dann nicht mehr ging	Kinder laufen in VS gut mit,	- Schule für Familien nicht wichtig (keine Elternarbeit) - Eltern sind Analphabeten, können Kinder nicht unterstützen
Wenn es nicht mehr geht, landen sie bei uns, in der 4. Klasse	Wenn nicht mehr geht dann ASO in 4. Klasse	- können nicht rechnen
können schlecht Deutsch	Kommen mit schlechtem Deutsch in ASO	- Untere soziale Schicht - bildungsfern
Waren brav und angepasst, irgendwann geht's nicht mehr	Laufen Zeit lang mit, dann geht's nicht mehr	- Keine Arbeitsmaterialien - Schule wichtig aber Eltern können nicht helfen
Auch in Mathematik fehlen Grundlagen	Grundlagen fehlen im Rechnen	
Fünftklassler können kein Einmaleins	Können nicht rechnen	
Zieht sich bei manchen bis zur 8. Klasse, dass Grundrechnungsarten nicht funktionieren	8. Klassler können nicht rechnen	
Ich glaube, dass ist ein Intelligenzproblem	Intelligenzproblem	K22 Situation der Lehrer
Kann auch an mangelnden Förderung von zu Hause liegen	Mangelhafte Förderung zu Hause	- Wenn Lehrer gleichzeitig fehlen bricht System zusammen - Wenn Lehrer fehlen, keine Doppelbesetzungen
Eltern sind teilweise Analphabeten und können Kinder kaum unterstützen	Eltern sind Analphabeten, können Kinder nicht unterstützen	- Kein Kontakt zum Schul-

Wären kleinere Gruppen, könnte man evt. bessere Ergebnisse erzielen	Bessere Ergebnisse in kleineren Gruppen	psychologe - Volksschullehrer stehen unter starkem Druck
Eine Zeit lang waren wir in Klassen doppelt besetzt	Früher teilweise Doppelbesetzungen	- wenig Kontakt mit Volksschule
In anderen Jahren war es ganz schlecht		- Mit heftigen Schülern überfordert
Heuer waren mehrere Lehrer gleichzeitig krank, dann bricht das ganz System zusammen	Wenn Lehrer gleichzeitig fehlen bricht System zusammen	- Burnout
Wenn in kleiner Schule, vier Lehrer gleichzeitig fehlen, fallen Doppelbesetzungen weg	Wenn Lehrer fehlen, keine Doppelbesetzungen	
In Großgruppen ist gute Förderung kaum möglich	Förderung in Großgruppe nicht möglich	K9 sprachliche Situation in Familie
Da kämpft man fast ums Überleben, weil es Klassen mit heftigen Schülern gibt	Mit heftigen Schülern überfordert	- Eltern können nicht deutsch
Manche Lehrer gehen Krankenstand, weil nicht geschafft	Burnout	- Zu Hause kein Deutsch
Habe quer durch alle Schulstufen unterrichtet		- Wollen nicht deutsch sprechen
Meisten Schüler untere soziale Schicht	Untere soziale Schicht	
Auch bildungsferne Schicht	bildungsfern	
Kind geht Schule, hat aber kein Arbeitsmaterial (Schreibzeug usw.)	Keine Arbeitsmaterialien	
Schule für Eltern wichtig, sie schaffen es aber nicht Kindern richtig zu helfen	Schule wichtig aber Eltern können nicht helfen	
Bei Hortkindern wird schon geschaut	Hortkinder bessere Chancen	
Eltern können keinen gescheiterten deutschen Satz sprechen	Eltern können nicht deutsch sprechen	
Auch nicht rechnen und so	Können nicht rechnen	
Dass bei vielen kein Deutsch gesprochen wird, spielt sicher eine Rolle	Zu Hause kein Deutsch	

Sind kaum bereit zu Hause Deutsch zu sprechen	Wollen nicht deutsch sprechen	
Kinder, die „normal intelligent“ sind lernen die Sprache relativ schnell	Normal intelligente Kinder lernen Sprache schnell	
Kinder bei uns tun sich sehr schwer	Kinder im SPZ tun sich schwer	
Können sich zwar ausdrücken, aber nicht richtig grammatikalisch ausdrücken und Artikel	Können kein korrektes deutsch	
Kinder, die schon jahrelang hier sind haben da große Probleme	Kein korrektes deutsch nach Jahren	
Können dem Unterricht in Haupt- oder Mittelschule nie folgen	Unterricht folgen nicht möglich in HS und Mittelschule	
Können der Vielfalt, die dort angeboten wird nicht folgen	Zu viel Angebot in HS	
Wir haben kleine Angebote, kleine Schritte	In SPZ kleines Angebot, kleine Schritte	
Bei Aufgabenflut steigen sie sofort aus, kommen nicht mit	können Aufgabenflut, nicht folgen	
z.B. Mathematik, sie können rechnen aber Textaufgaben verstehen sie nicht, auch wenn man es hundert Mal macht	Können rechnen aber keine Textaufgaben	
Verstehen den Sinn hinter den Textaufgaben nicht	Schwierigkeiten bei Textaufgaben	
Man muss 10-mal das gleiche Bsp. Machen. Kann sein, dass sie nach paar Wochen wieder nicht wissen	Schwierigkeiten bei Textaufgaben	
Mir ist nicht aufgefallen, dass Kinder durch Sprachdefizite geminderte Motivation entwickeln	In SPZ keine geminderte Motivation durch Sprachdefizite	K10 Frustration oder geminderte Motivation - In SPZ keine geminderte Motivation durch Sprachdefizite - Besuchen, trotz Sprachdefizite, gerne Schule - Evt. weniger motiviert
Gehen gerne in die Schule, trotz sprachlichen Problemen	Besuchen, trotz Sprachdefizite, gerne Schule	
Weiß nicht, ob sie weniger motiviert sind	Evt. weniger motiviert	
Wenn ein Kind nicht versteht leidet Leistung	Leistung leidet unter Sprach-	

tung darunter	defizit	
Habe oft bemerkt, dass sie in Klasse sitzen und schauen und eigentlich die einfachsten Sachen nicht verstehen	Verstehen nicht	K8 sprachliche Faktoren - Kommen mit schlechtem Deutsch in ASO
Man muss als Lehrer überprüfen, ob Kind versteht		- Normal intelligente Kinder lernen Sprache schnell
Man hat ganz falsche Vorstellungen		- Kinder im SPZ tun sich schwer
Spricht ganz einfach und bemerkt, dass es das auch nicht verstanden hat, auch vom Wortschatz	Verstehen nicht	- Können kein korrektes deutsch - Unterricht folgen nicht möglich in HS oder Mittelschule
Weiß nicht, ob Seiteneinsteiger mehr gefährdet sind SPF zu bekommen		- Leistung leidet unter Sprachdefizit
Meisten Kinder sind hier geboren	Meisten Kinder hier geboren	- Verstehen nicht - Möglich, dass aufgrund Sprachdefizit Lernbeeinträchtigung zugeschrieben wird
Paar aus Afghanistan, sind schon jahrelang in Österreich	Auch Seiteneinsteiger	
Haben drei Geschwister von gleichen Familie, bei denen Sprachentwicklung sehr unterschiedlich ist	Sprachentwicklung unterschiedlich bei Geschwistern	K15 Seiteneinsteiger
Jüngste Mädchen spricht gut Deutsch, selbstbewusst, und lesen	Sprachentwicklung unterschiedlich	- Sprachentwicklung unterschiedlich bei Geschwisterkinder
Schwester, 2 Jahre älter spricht kaum		- zuerst ASO in der Steiermark
Bruder tut sich sehr schwer		- in ASO weil Unterricht nicht gefolgt werden konnte
Sind vor paar Monaten gleichzeitig gekommen. Flüchtlinge aus Tschetschenien	Auch Seiteneinsteiger	
Waren zuerst in ASO in Steiermark, weil sie Unterricht nicht folgen konnten	Zuerst in Steiermark, in ASO weil Unterricht nicht gefolgt werden kann	K25 Herkunft der Kinder - Meisten Kinder hier geboren
Kann sein, dass Kindern aufgrund von Sprachdefiziten Lernbeeinträchtigung zugeschrieben wird	Möglich, dass aufgrund Sprachdefizit Lernbeeinträchtigung zugeschrieben wird	- Seiteneinsteiger - Flüchtlinge
Schwierig, wenn sie spf einmal haben, dass sie ihn schwierig wieder loskriegen	SPF bekommt man schwer los	K15 Feststellungsverfahren - SPF bekommt man schwer
Schauen bei tüchtigen Kindern, mit Ar-		

beithaltung, dass wir sie zum HS Abschluss bringen		los
Wir fördern das		- Kinder sind vermutlich berechtigt hier, weil von Schulpsychologen und von Kommission getestet
Ist möglich, dass kognitive Defizite aufgrund von sprachlichen Defiziten entstehen	Kognitive Defizite aufgrund sprachlicher Defiziten möglich	- Vermutlich nicht willkürlich - SPF bei Migrantenkinder manchmal willkürlich
Gehe davon aus, dass Kinder die hier sind, gut aufgehoben und berechtigt hier sind	Kinder sind vermutlich berechtigt hier, weil von Schulpsychologen und Kommission getestet	- Obwohl gleich gut, haben manche Schüler SPF in allen Gegenständen und manche nur vereinzelt - Grundlinien d. Schulpsychologen nicht durchschaubar K14 Lernbeeinträchtigung wegen Sprachdefizit - Kognitive Defizite aufgrund sprachlicher Defizite möglich
Werden ja vom Schulpsychologen und Kommission getestet		K7 frühzeitige Förderung - kann Lernbeeinträchtigung entgegenwirken
Glaube nicht, dass das willkürlich passiert	Vermutlich nicht willkürlich	
Lernbeeinträchtigung kann durch frühzeitige sprachliche Förderung entgegengewirkt werden	Entgegenwirkung durch frühzeitige sprachliche Förderung	
Man muss Kinder in kleinen Gruppen fördern	Fördern in kleinen Gruppen	
Haben diese Möglichkeiten nicht, weil Leistungen so unterschiedlich sind	Nicht möglich Unterschiedliche Leistungsniveaus	
Selten möglich, dass man mit Kindern spricht	Selten möglich sprachlich zu fördern	K21 Fördermaßnahmen - Bessere Ergebnisse in kleineren Gruppen
Man kann nicht sprachlich Fördern	Keine sprachliche Förderung, weil personalaufwändig	- Förderung in Großgruppe nicht möglich
Ist personalaufwändig		- Früher teilweise Doppelbesetzungen
Früher gab es Förderunterricht	Früher gab es Förderunterricht	- Hortkinder bessere Chancen

War von Uhrzeit ungünstig, weil Kinder nicht mehr belastbar	Ungünstige Uhrzeit für Förderunterricht	cen - Fördern in kleinen Gruppen
Habe manchmal Verdacht, dass SPF bei Migrantenkinder willkürlich ist	SPF bei Migrantenkinder manchmal willkürlich	- fördern nicht möglich, weil Unterschiedliche Leistungsniveaus
Manche haben SPF nur in Deutsch und Mathematik, sonst Hauptschullehrplan, gleich gute Schüler haben SPF in allen Gegenständen	Obwohl gleich gut, haben manche Schüler SPF in allen Gegenständen und manche nur vereinzelt	- Selten möglich sprachlich zu fördern - Keine sprachliche Förderung, weil personalaufwändig
Durchschaue nicht, nach welchen Grundlinien Schulpsychologe vorgeht	Grundlinien d. Schulpsychologen nicht durchschaubar	- Früher gab es Förderunterricht (Uhrzeit war ungünstig)
Lehrer haben keinen Kontakt zum Schulpsychologen	Kein Kontakt zum Schulpsychologen	- Vermutlich zu wenig Fördermöglichkeiten in VS
Auch wenn nach Hauptschullehrplan unterrichtet wird, sind Kinder schwächer als normale Hauptschüler	Hauptschullehrplan entspricht nicht normalen Hauptschulniveau	- keine Ressourcen - Personal ist das Wichtigste - Überstunden nicht erlaubt
Im 10 Bezirk sind Hauptschüler auch nicht sehr gut	Niveau der HS bezirksabhängig	- Zweitbesetzung in den Hauptgegenständen - Teamarbeit
Prinzipiell bekommen manche im Zeugnis Hauptschulnoten		
Hauptschulabschluss machen sie ein ganzes Jahr. Ist ein bisschen „Hauptschule light“		
Zumindest haben sie Zeugnis		
In Praxis nicht möglich, eine nach Hauptschullehrplan und anderen nach ASO Lehrplan zu unterrichten		
Man gibt schwierigere Beispiele oder mehr vom Umfang		
Kinder sind hier besser aufgehoben	In SPZ besser aufgehoben	
In Integrationsklasse schwimmen sie mit	In Integrationsklasse schwimmen sie mit	
Weil in ASO mehr individuelle Betreuung und kleinere Gruppen	Kleine Gruppen, individuelle Betreuung	
Sehe Sonderschule nicht negativ	Sonderschule nicht negativ	

Wünsche jedem, dass er in normale Regelschule gehen kann		
Viele Kinder fühlen sich wohl hier	Kinder fühlen sich wohl	
Manche leiden darunter	Manche leiden	
Besonders in 8.Klasse leiden sie darunter, sie merken, dass es schwierig werden kann mit Beruf	Leiden in 8. Klasse, weil schwierig mit Beruf	
Bei uns wird versucht intensiv mit dem AMS zusammenzuarbeiten		
In letzten Klasse werden Kinder vorbereitet, indem viel Berufspraktisches gemacht wird		
Glaube nicht, dass Schulsystem am Scheitern der Kinder Schuld hat	Schulsystem keine Schuld am Scheitern der Kinder	
Ich finde Sonderschulen nicht schlecht	Sonderschulen nicht schlecht	K24 Schulsystem - keine Schuld am Scheitern der Kinder - Selektionsverhalten in VS
Volksschullehrer haben auch starken Druck	Volksschullehrer starker Druck	
Wenn alle in Gymnasium gehen wollen, dann trennen sich in der VS schon die schwach begabten Kinder von den anderen, die es irgendwie schaffen	Selektionsverhalten in VS	K20 zu Unrecht in Sonderschule - Kinder werden manchmal abgeschoben - Mit gutem Willen VS schaffbar - Bei manchen Regelschule möglich - Mehr Geduld wäre vorteilhaft
Denke mir oft meinen Teil zum Selektionsverhalten in VS will aber nichts unterstellen	Selektionsverhalten in VS	
Haben zu wenig Kontakt mit den Volksschulen	Wenig Kontakt mit VS	
Denke schon, dass Kinder manchmal abgeschoben werden	Kinder werden manchmal abgeschoben	
Bei manchen Kindern denke ich mir schon, dass sie mit bisschen guten Willen die VS schaffen	Mit gutem Willen VS schaffbar	
bei manchen, die vom Verhalten wirklich nett sind und so keine Schwierigkeiten haben, müsste es in der Regelschule eigentlich gehen	Bei manchen Regelschule möglich	

In den Gutachten steht eine allgemeine Begründung z.B. Kann dem Unterricht nicht folgen	Gutachten sehr oberflächlich	
Bei manchen Schülern wäre mehr Geduld von Vorteil	Mehr Geduld wäre vorteilhaft	
Weiß nicht, welche Fördermöglichkeiten die VS hat, glaube sie haben zu wenig Fördermöglichkeiten	Vermutlich zu wenig Fördermöglichkeiten in VS	
Haben keine Ressourcen	Keine Ressourcen	
Dürfen keine Überstunden machen	Überstunden nicht erlaubt	
Personal ist das wichtigste	Personal wichtig	
Zumindest Hauptgegenstände sollten zweifach besetzt sein	Zweifachbesetzung der Hauptgegenstände	
Teamarbeit wäre wichtig	Teamarbeit	K12 Beschulung - Kinder sind berechtigt da - in SPZ Erfolgserlebnisse - bei manchen Kindern bessere Förderung in Regelschule möglich - Kinder laufen in VS gut mit - Wenn nicht mehr geht dann in 4. Klasse ASO - Zu viel Angebot in HS, können Aufgabenflut, nicht folgen - In SPZ kleines Angebot, kleine Schritte - Hauptschullehrplan entspricht nicht normalen Hauptschulniveau - Niveau der HS bezirksab-
Glaube schon, dass Migrantenkinder richtige Förderung an ASO bekommen	Richtige Förderung an ASO	
Sollte versuchen sie in VS oder HS intensiv zu fördern	Vorher Intensive Förderung an VS u. HS wichtig	
Wenn es nicht mehr geht, sind sie bei uns besser aufgehoben	Gut aufgehoben in SPZ	
Haben kleinere Gruppen	Kleine Gruppen	
Wir sind vom Arbeitstempo langsamer	Langsames Arbeitstempo	
In VS oder HS kann darauf nicht Rücksicht genommen werden, dass Kinder langsamer dafür aber mehr lernen	Langsameres Arbeiten in VS od HS nicht möglich	
In Lehrerbildung gibt es Seminare zum Thema Migration	Seminare zu Migration	
Damals schon viele Migrantenkinder, war aber nicht so Thema	Migrantenkinder früher kein Thema	
Im Vergleich zu früher wird Leistung der Migrantenkinder schlechter		

Schule allgemein wird von Leistung her schlechter		hängig - In SPZ besser aufgehoben
Arbeitshaltung und das Disziplinäre wird schwieriger	Arbeitshaltung und das Disziplinäre wird schwieriger	- In Integrationsklasse schwimmen sie mit - SPZ kleine Gruppen, individuelle Betreuung
War immer schon Problem, aber nicht in dem Ausmaß, wie jetzt	Arbeitshaltung und das Disziplinäre wird schwieriger	- Sonderschule nicht negativ - Kinder fühlen sich wohl
Jetzt ist es ganz heftig	Arbeitshaltung und das Disziplinäre wird schwieriger	- Manche leiden - Leiden in 8. Klasse, weil schwierig mit Beruf
Lehrer waren heuer nach Projektwoche fertig mit den Nerven		- Richtige Förderung an ASO
Kinder werden schwieriger, weil viel alleingelassen	Kinder schwieriger weil viel alleingelassen	- Vorher Intensive Förderung an VS u. HS wichtig - Langsames Arbeitstempo am SPZ
Kleine Kinder stehen in der Früh um 7 Uhr alleine vor der Schule		- Langsameres Arbeiten in VS oder HS nicht möglich
Frage mich, was los ist mit Elternhaus		
Die Kinder, um die sich keiner kümmert sind arm. Sie entgleiten dann und sind teilweise irrsinnig aggressiv	Wenn sich keiner um Kinder kümmert, werden sie verhaltensauffällig	K21 Lehrerbildung - Seminare zu Migration - Migrantenkinder früher kein Thema

Interview 4

Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion
Ursachen für SPF die gleichen wie bei Kinder mit deutscher Muttersprache	Gleiche Ursachen, wie bei Kinder mit deutscher Muttersprache	K1 Ursache für SPF bei Migrantenkinder - selben, wie bei Kinder mit deutscher Muttersprache
Teilweise wenig begabt	Wenig begabt	- wenig begabt
Selten nur die Sprache	Sprache	- Sprache
Sind die Quereinsteiger, die von irgendwo her kommen, in Regelschule altersgemäß eingestuft werden	Quereinsteiger altersgemäß in Regelschule eingestuft	K13 Seiteneinsteiger - altersgemäß in Regelschule eingestuft - Können nicht entsprechen, weil
Können dem nicht entsprechen,	Können nicht entsprechen, weil	

weil nie Unterricht besucht	nie in Schule	nie in Schule
Meisten sind Analphabeten	Meisten sind Analphabeten	- Meisten sind Analphabeten
Kommen auch zu uns		- können nicht Deutsch, rechnen, schreiben
Können nicht Deutsch, rechnen, schreiben	Kein Deutsch, Rechnen, Schreiben	- viele schaffen es
Viele Kinder erlernen das in ihrer Schulstufe	Vielen schaffen es	- Kein oder unregelmäßiger Schulbesuch in Heimat
Seiteneinsteiger haben keine oder unregelmäßig Schule besucht	Kein oder unregelmäßiger Schulbesuch in Heimat	- Keine Info ob Schulbesuch
Keine Unterlagen zum Schulbesuch	Keine Info ob Schulbesuch	- altersgemäße Einschulung, Lernen nicht möglich
Kommen mit 10, 11 Jahren zu uns, waren in Heimat nie in Schule	Waren in Heimat nie in Schule	- SPF folgt
Kommen nach Österreich und werden in 1.HS oder 4. VS eingestuft	Werden altersgemäß eingestuft	- nicht dumm aber keine Basis
Da kann man nicht lernen	Lernen nicht möglich	- Seiteneinsteiger nicht mehr gefährdet für SPF
Bekommen dann SPF	SPF folgt	K11 SPF Beantragung
Sind nicht dumm, haben aber keine Basis	Nicht dumm, aber keine Basis	- zunächst wird Klasse wiederholt
Werden eingeschult indem Altersgemäß eingestuft wird	In Schule altersgemäß eingestuft	- Kind sollte Minimalanforderungen entsprechen
Mit 12 Jahren kommt man in 2. HS	12 Jahre 2. HS	- Wenn trotz Lehrplanzusatz versagt dann ein, zwei Mal wiederholen dann SPF
Wenn Kind mit nichtdeutscher Muttersprache in VS kommt und nicht Deutsch kann, wird er zuerst Deutsch lernen	Kind mit nichtdeutscher Muttersprache lernt in VS Deutsch	- Zwei Jahre außerordentlich kein SPF
Dann vielleicht wiederholen oder nicht	Zunächst wird Klasse wiederholt	K24 Schulsystem
Je nachdem wie es Sprache lernt oder Lehrplan entspricht	Abhängig von Sprachstand, ob Lehrplan entspricht	- Lehrplanzusatz für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache
Wir haben Lehrplan, zwar Rahmenlehrplan, aber Minimalanforderungen	Sollte Minimalanforderungen	- Zwei Jahre Chance, wegen außerordentlich Status
		- Schullaufbahn d. Seiteneinsteiger soll mit einbezogen werden
		- Wenn nie Schule, Regelschule nicht schaffbar
		- Noch nie Schule und altersgemäße Einschulung, HS nicht

gen sollte es entsprechen	entsprechen	schaffbar
Haben im Lehrplan Zusatz für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache	Lehrplanzusatz für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache	- zwei Jahre Regelschule verpflichtet vor SPF
Das wird alles berücksichtigt, wenn sie es trotzdem nicht schaffen müssen sie ein zwei Mal wiederholen und dann SPF	Wenn trotz Lehrplanzusatz versagt dann ein, zwei Mal wiederholen dann SPF	
Werden zwei Jahre außerordentlich geführt, in dieser Zeit kein SPF	Zwei Jahre außerordentlich kein SPF	K5 familiäre Faktoren und Entstehung einer Lernbeeinträchtigung - Wenig Unterstützung - Eltern Analphabeten, nicht berufstätig - Keine Zeit für Kinder, weil nicht verankert im fremden Land
Jedes Kind hat zwei Jahre Chance	Zwei Jahre Chance	
Bei Seiteneinsteiger sollte Schullaufbahn ihrer Heimat mit einbezogen werden	Schullaufbahn d. Seiteneinsteiger soll mit einbezogen werden	
Wenn sie nie Schule waren können sie nicht im Regelschulsystem mitgehen	Wenn nie Schule, Regelschule nicht schaffbar	
Waren noch nie in Schule, kommen mit zwölf her und werden in 2. HS eingestuft. Was sollen sie in HS machen?	Noch nie Schule und altersgemäße Einschulung, HS nicht schaffbar	K9 sprachliche Situation in Familie - mitverantwortlich für SPF - Kinder, die kein Deutsch können, auch in Muttersprache nicht gefestigt - Eltern sind halbsprachig - Muttersprachenlehrer bei Elterngesprächen
Können nicht Deutsch, nicht schreiben	Können nicht Deutsch, nicht schreiben	
Man kann nicht sagen, dass in Sonderschule mehr Seiteneinsteiger sind	Seiteneinsteiger nicht mehr gefährdet für SPF	
Seiteneinsteiger sind nicht mehr gefährdet	Seiteneinsteiger nicht mehr gefährdet für SPF	
Kinder bekommen weniger Unterstützung	Wenig Unterstützung	K6 Defizite der Kinder - Kinder sind in Muttersprache nicht gefestigt - Schüler sind lernbeeinträchtigt - Lernbehinderung ist keine Behinderung - Verzögerung, Speicherdefizite, brauchen lange um zu verstehen
Viele Eltern Analphabeten und nicht berufstätig	Eltern Analphabeten, nicht berufstätig	
Schwierig in fremden Land Fuß zu fassen, keine Zeit sich um Kinder zu kümmern	Keine Zeit für Kinder, weil schwierig im fremden Land	

Unterschied, wenn man hier schon verankert ist	Unterschied, wenn hier verankert	- Sprachstand ist schlecht - Nicht-Verstehen ist Lernbehinderung
Sprachliche Situation in Familie mitverantwortlich für SPF	Sprachliche Situation in Familie mitverantwortlich für SPF	- Österreichische Kinder verstehen auch nicht
Kinder, die nicht Deutsch können sind auch in Muttersprache nicht so eloquent, wie andere Kinder	Wenn kein Deutsch, dann auch in Muttersprache nicht gefestigt	- Brauchen lange zu Verstehen - Kinder verstehen nicht - Kleiner Gruppe bessere Förderung
Begleitlehrer meinen, dass sich das Kind auch in Muttersprache nicht ausdrücken kann, wie andere Kinder im selben Alter	Kinder sind in Muttersprache nicht gefestigt	
Nehme an, dass das von zu Hause kommt, weil Eltern halbsprachig sind	Eltern sind halbsprachig	K14 Lernbeeinträchtigung wegen Sprachdefiziten - Keine kognitiven Defizite aufgrund sprachlicher Defizite
Durch sprachliche Defizite können sich keine kognitiven Defizite entwickeln	Keine kognitiven Defizite aufgrund sprachlicher Defizite	- Sprachliche Defizite aufgrund kognitiver Defizite
Mangelnde Sprache entwickelt sich aus kognitiven Defiziten	Sprachliche Defizite aufgrund kognitiver Defizite	
Gibt Kinder, die nach drei Monaten deutsch lernen	Manche Kinder lernen schnell Deutsch	K8 Erlernen der Sprache - Kind mit nichtdeutscher Muttersprache lernt in VS Deutsch
Auch wenn Familie und Freunde nicht deutsch sprechen, wird in Schule oder Kindergarten deutsch gesprochen	Deutsch lernen möglich in Kindergarten und Schule	- Manche Kinder lernen schnell Deutsch - Deutsch lernen möglich in Kindergarten und Schule
Sie leben in deutschem Umfeld	Deutsches Umfeld	
Nach meiner Erfahrung lernt normal begabtes Kind sehr schnell Sprache	Normalbegabtes Kind lernt schnelle Sprache	
Durch gezielte Förderung im Kindergarten kann einer Minderbegabung evt. entgegengewirkt werden	Gezielte Förderung im Kindergarten kann Minderbegabung entgegenwirken	
Es entwickelt mehr Interesse, wenn es Sprache versteht	Mehr Interesse, wenn man versteht	K2 sprachliche Faktoren
Bei englischem Vortrag kann ich nur halbe Stunde gut zuhören, dann müde und kein Interesse, weil nicht	Wenn Kinder nicht verstehen, kein Interesse und ermüdend	- Klasse wiederholen, abhängig vom Sprachstand

verstehe Bei Kindern genauso		- Normalbegabtes Kind lernt schneller Sprache
Kinder entwickeln Frustration oder geminderte Motivation durch Sprachdefizite	Frustration und geminderte Motivation wegen Sprachdefizite	- Mehr Interesse, wenn man versteht - wenn Kinder nicht verstehen, kein Interesse und ermüdend
... wenn sie nur Hälfte verstehen	Frustration und geminderte Motivation wenn sie nicht verstehen	- können nicht folgen, wenn kein Verständnis - Verhaltensauffällig wegen Sprachdefizit
Man steigt aus, wenn man nur Hälfte versteht	Nicht folgen, wenn kein Verständnis	- Profilieren und positionieren, wollen Aufmerksamkeit
Werden verhaltensauffällig, wenn nur Hälfte versteht	Verhaltensauffällig wegen Sprachdefizit	- Weiß nicht, ob nicht-Verstehen mit Sprache zusammenhängt
Kinder wollen sich profilieren und positionieren, suchen andere Wege Aufmerksamkeit zu bekommen, wenn nicht über Verständnis	Profilieren und positionieren, wollen Aufmerksamkeit	K10 Frustration und geminderte Motivation - wegen Sprachdefiziten - wenn sie nicht verstehen
SPF wird stattgegeben, wenn lernschwach	SPF wenn lernschwach	
... wenn Lernziele nicht erreicht	SPF wenn Lernziele nicht erreicht	
Gibt genügen Werkzeuge SPF festzustellen, wenn Kinder Sprache nicht beherrschen	Methoden SPF festzustellen, wenn keine Deutschkenntnisse	K16 Feststellungsverfahren bei Migrantenkindern - Methoden SPF festzustellen, wenn keine Deutschkenntnisse - ausreichend Testverfahren und Begutachtungen - trotz Sprachdefizit, Einschätzung möglich - neben abprüfbar Wissen auch Wahrnehmungsbereiche - kann Wahrnehmungsbereiche auch ohne Sprachkompetenz überprüfen - Muttersprachenlehrer wird bei gezogen
Gibt genügend Testverfahren und Begutachtungen	Ausreichend Testverfahren und Begutachtungen	
Kann herausfinden, was sie können auch wenn sie Sprache nicht beherrschen	Trotz Sprachdefizit, Einschätzung möglich	
Nicht nur abprüfbares Wissen, auch Wahrnehmungsbereiche	Neben abprüfbar Wissen auch Wahrnehmungsbereiche	
Wahrnehmungsbereiche kann man auch mit wenig Sprachkompetenz überprüfen	kann Wahrnehmungsbereiche auch ohne Sprachkompetenz überprüfen	
Wenn keine Muttersprache, wird womöglich Muttersprachenlehrer bei gezogen	Muttersprachenlehrer wird bei gezogen	

Haben Muttersprachenlehrer	Muttersprachenlehrer	
Muttersprachenlehrer werden für Elterngespräche bei gezogen	Muttersprachenlehrer bei Elterngesprächen	
Wäre besser für Kinder, wenn Klassenschülerhöchstzahl niedriger wäre	Kleinere Gruppengröße, besser für Kinder	
Wenn ein Kind öfter dran kommt, lernt es mehr	Wenn ein Kind öfter dran kommt, lernt es mehr	
Wenn weniger Kinder, kann ich sie öfter dran nehmen	Nur möglich, wenn kleine Gruppen	
Besser für Kinder, wenn kleinere Lerngruppen	Kleinere Gruppengröße, besser für Kinder	
Kleinere Lerngruppen am SPZ	SPZ kleine Gruppen	K12 Beschulung - SPZ kleine Gruppen - Mehr Chance in kleiner Gruppe - HS-Abschluss möglich - SPZ: kommen mehr dran, haben mehr Möglichkeiten, bekommen mehr Zeit - Beschulung ist personenabhängig - Wenn Beziehung, egal ob VS oder Sonderschule
In einer Klasse 11 oder 13 Kinder	SPZ kleine Gruppen	
Eine Chance für die Kinder	Mehr Chance in kleiner Gruppe	
Viele können trotz SPF Hauptschulabschluss machen	HS-Abschluss möglich	
Vorteil weil kleine Lerngruppen, kommen mehr dran, haben mehr Möglichkeiten, bekommen mehr Zeit	SPZ: kleine Lerngruppen , kommen mehr dran, haben mehr Möglichkeiten, bekommen mehr Zeit	
Wenn in VS kleinere Lerngruppen, hätten Kinder mehr Chance	Kleine Lerngruppen in VS, mehr Chancen	
Fördermaßnahmen, abhängig von Behinderung des Kindes	Fördermaßnahmen, abhängig von Behinderung des Kindes	K23 Situation der Kinder - multikulturelle Klasse - unterschiedliche Einschulungszeitpunkte in Sonderschule - Kinder, die als Sonderschüler anfangen - Klassen mit 100% Migrantenkinder
Meine Klasse multikulturell	Multikulturelle Klasse	
Kinder aus Österreich, Ex-Jugoslawien, Türkei, Tschetschenien		
Kamen unterschiedlich in die Sonderschule	unterschiedliche Einschulungszeitpunkte in Sonderschule	
Habe Kinder von 6-8 Schulstufe		

Ein Junge seit 7 Jahren in Sonderschule	
Gibt noch Kinder, die als Sonderschüler anfangen	Kinder, die als Sonderschüler anfangen
Jetzt müssen sie ersten 2 Jahre in Regelschule sein	zwei Jahre Regelschule verpflichtet vor SPF
Außer es eindeutige Behinderung	
Meiner Schüler sind lernbeeinträchtigt	Schüler sind lernbeeinträchtigt
Keine Behinderung, sondern Lernbehinderung	Lernbehinderung ist keine Behinderung
Äußert sich durch Verzögerung, Speicherdefizite, brauchen lange, um Dinge zu verstehen	Verzögerung. Speicherdefizite, brauchen lange um zu verstehen
Brauchen länger handelndes Lernen, um abstrahieren zu können und als kognitiven Prozess wiederzugeben	
Sprachstand der Kinder ist schlecht	Sprachstand ist schlecht
Kann nicht sagen, ob SPF mit Sprachstand zusammenhängt	Weiß nicht ob SPF mit Sprachstand zusammen hängt
Österreichische Kinder verstehen auch nicht	Österreichische Kinder verstehen auch nicht
Das nicht-Verstehen ist die Lernbehinderung	Nicht-Verstehen ist Lernbehinderung
Brauchen länger zum Verstehen	Brauchen lange zu Verstehen
Weiß nicht, ob nicht-Verstehen mit Sprache zusammenhängt	Weiß nicht, ob nicht-Verstehen mit Sprache zusammenhängt
Österreichische Kinder und Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache verstehen nicht	Kinder verstehen nicht
Brauchen mehr Zeit, mehr Erklärungen mehr Anschauungsmaterial, mehr Förderung	Brauchen mehr Zeit, mehr Erklärungen, mehr Anschauungsmaterial, mehr Förderung

Ob Förderung an Sonderschule oder an Regelschule ist personenabhängig	Förderung personenabhängig	
Gibt Volksschullehrer und Sonderschullehrer, die das wunderbar machen		
Beschulung ist personenabhängig	Beschulung ist personenabhängig	
Lernen geht nur über Beziehung	Beziehungsaufbau wichtig	
Wenn Beziehung zu Kindern aufgebaut, egal ob VS oder Sonderschule	Wenn Beziehung, egal ob VS oder Sonderschule	
Förderung hängt von Lehrperson ab und von Gruppengröße	Hängt von Lehrperson, Gruppengröße ab	
Bei 12 Kindern andere Förderung möglich als bei 25	Kleiner Gruppe bessere Förderung	
Glaube nicht, dass Kinder SPF zu Unrecht bekommen	SPF ist berechtigt	K15 SPF Feststellung - SPF wenn lernschwach - SPF wenn Lernziele nicht erreicht - weiß nicht ob SPF mit Sprachstand zusammen hängt - SPF ist berechtigt - Verfahren sind kompliziert - Langer Weg zum SPF - Schuljahrverlust, Förderdokumentation, psychologische Testverfahren, Begutachtung - Sprache nicht ausschlaggebend K21 Lehrerfortbildung - Genügend Fortbildungsangebot - Mache Fortbildungen - Fortbildungen über Fördermaßnahmen
Verfahren sind so kompliziert	Verfahren sind kompliziert	
Ist ein langer Weg	Langer Weg zum SPF	
Brauchen Schuljahrverlust, Förderdokumentation wird abgegeben, psychologische Testung, Begutachtung	Schuljahrverlust, Förderdokumentation, psychologische Testverfahren, Begutachtung	
Wenn SPF ausgesprochen, dann notwendig	SPF berechtigt	
Nicht aufgrund Nichtdeutschkenntnisse	Sprache nicht ausschlaggebend	
Gibt genügend Fortbildungsangebot	Genügend Fortbildungsangebot	
Mache Fortbildungen	Mache Fortbildungen	
Im interkulturellen Bereich länger		

nichts gemacht		K21 Fördermaßnahmen
Fortbildungen über Fördermaßnahmen	Fortbildungen über Fördermaßnahmen	- Gezielt Förderung im Kindergarten kann Minderbegabung entgegenwirken
Kleiner Gruppen wären wichtig	Kleine Gruppen wichtig	- gibt Muttersprachenlehrer - Kleinere Gruppengröße, besser für Kinder
Individuelle Förderung nicht möglich wegen Personalressourcen	Personalressourcen ermöglichen keine individuelle Förderung	- Wenn ein Kind öfter dran kommt, lernt es mehr - Nur möglich, wenn kleine Gruppen
Gibt viele Sachen: therapeutisches Reiten, Ergotherapie	Therapeutisches Reiten, Ergotherapie	- Kleine Lerngruppen in VS, mehr Chancen
Sind so Träume	Träumereien	- Fördermaßnahmen, abhängig von Behinderung des Kindes
Für Migrantenkinder in VS wäre wichtig Projektwoche, Projektunterricht	Projektwoche, Projektunterricht wichtig	- Brauchen mehr Zeit, mehr Erklärungen, mehr Anschauungsmaterial, mehr Förderung
Sollen nicht nur im Unterricht zusammen sein	Außerunterrichtliches Zusammensein	- Beziehungsaufbau wichtig - Hängt von Lehrperson, Gruppengröße ab
Gemischte Gruppen, dass sie wirklich Deutsch lernen	Gemischte Gruppen ermöglichen Deutsch lernen	- Personalressourcen ermöglichen keine individuelle Förderung - therapeutisches Reiten, Ergotherapie
Wir haben Klassen mit 100% Ausländeranteil, schwer Deutsch zu lernen	Klassen mit 100% Migrantenkinder	- sind Träumereien, Utopien - Projektwoche, Projektunterricht wichtig
Gemischte Gruppen	Gemischte Gruppen	- Außerunterrichtliches Zusammensein
Hinausgehen zum Deutsch lernen	Hinausgehen zum Deutsch lernen	- Gemischte Gruppen ermöglichen Deutsch lernen
Sind Utopien, wird nicht passieren	Utopien	- Gemischte Gruppen - Hinausgehen zum Deutsch lernen

Interview 5

Paraphrasierung	Genrealisierung	Reduktion
Testungsverfahren so weit fortgeschritten, dass man sagen kann, Kinder haben berechtigt SPF	Fortgeschrittene Testungsverfahren sind vertrauenswürdig	K20 zu Unrecht in ASO - Kinder früher bemittelt

Früher hieß es immer, Kinder seien so arm, wegen Sprache, Umstellung und Elternhaus	Kinder früher bemitleidet	leidet
Zu wenig Förderung und Angebot vom Elternhaus	Keine Förderung im Elternhaus	
Österreichischen Kindern wird auch von klein auf nicht viel geboten	Kein Angebot von zu Hause bei österreichischen Kindern	K1 Ursachen für SPF
Kein Kindergarten, keine Ausflüge, sehen nix von der Welt	Keine Unternehmungen mit Kindern	- Verschiedene Faktoren - Geringer IQ - keine Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeitsspanne, Merkfähigkeit
Haben begrenzten Lebensraum	Begrenzter Lebensraum	- Psychische Probleme
Bei Migrantenkinder noch schlimmer	Migrantenkinder haben es schwerer	- Regelschule manchmal psychisch nicht zu schaffen
Interessieren sich nicht	Kein Interesse	- Kinder brauchen geborgenes Plätzchen
Nehmen sich keine Zeit	Keine Zeit	- Kinder in Sonderschule, weil zu großer Druck in Regelschule
Haben Scheu, in andere Kultur einzutreten	Scheu vor anderer Kultur	- kognitive Schwäche
Keinen Willen in Kultur einzutreten	Kein Integrationswille	- Teilweise das Sprachliche
Verschiedene Faktoren für SPF	Verschiedene Faktoren für SPF	- SPF aufgrund psychischer Probleme kann sich aufheben
Kinder kommen aus sozial schwächeren Schichten	Sozial Schwächere Schicht	- Migrationshintergrund kein Grund für SPF
Kinder aus besser situierten Familien, fassen in Regelschule Fuß	Familie besser situiert dann Regelschule	
Als ich begann hatte ich Stütz- und Begleitlehrerausbildung	Stütz-, Begleitlehrerausbildung	
Türkische Kollegin meinte damals, dass Menschen deshalb nach Österreich kommen, weil sie in ihrem Land nicht Fuß gefasst haben	In Herkunftsland auch nicht Fuß gefasst	
Leute glauben, woanders geht es besser, schneller	Hoffnung auf besseres Leben	
Bei uns sind teilweise die einfacheren Schichten	Migranten aus einfachen Schichten	K16 Feststellungsverfahren bei Migranten-

Kinder aus gut gefördertem Elternhaus sind in HS Gymnasium, VS	Wenn Förderung im Elternhaus, dann Regelschule	kinder - Kriterienkatalog unterscheiden sich vereinzelt von österreichischen Kindern - Schwierig wenn, Gefühl, dass Kind nicht versteht - Testmaterial, Mindestanforderungen
Kinder aus gut gefördertem Elternhaus, erlernen Sprache schneller, weil Eltern dahinter sind	Förderung von zu Hause vereinfacht Erlernen der Sprache	
Wenn von zu Hause nichts kommt, nur türkisch gesprochen, werden sie in paar Stunden Schule nichts dazu lernen	Nur in Schule deutsch sprechen ist nicht genug	
Schleppt sich auch durch die anderen Gegenstände	Sprachdefizit wirkt sich auf andere Gegenstände aus	
Auffassungsgabe nicht groß	Geringe Auffassungsgabe	
wenig Unterschied zu österreichischen Kinder vom Kriterienkatalog Vereinzelt gibt es Unterschiede zu österreichischen Kindern	Kriterienkatalog unterscheiden sich vereinzelt von österreichischen Kindern	
Meisten Kinder haben Schwierigkeiten im Elternhaus	Schwierigkeiten zu Hause	K5 familiäre Faktoren - Keine Förderung im Elternhaus - Keine Unternehmungen mit Kindern - Begrenzter Lebensraum - Migrantenkinder haben es schwerer - Kein Interesse - Keine Zeit - Scheu vor anderer Kultur - Kein Integrationswille - Sozial Schwächere Schicht - Familie besser situiert dann Regelschule - Migranten aus einfachen Schichten - Wenn Förderung im Elternhaus, dann Regelschule - Förderung von zu Hause vereinfacht Er-
Selten, dass es normales Elternhaus gibt	Normales Elternhaus selten	
Viele Eltern arbeitslos	Eltern arbeitslos	
Extrem bei türkischen Familien	Besonders türkische Familien	
Hat mit Kultur zu tun, dass Frauen zu Hause bleiben	Frau bleibt zu Hause	
Frauen haben Kindererziehung über, da spielt sich nicht viel ab	Frauen kümmern sich um Kinder, fördern aber nicht	
Papa ist ganzen Tag arbeiten, und der lernt eher deutsch	Vater lernt Deutsch in Arbeit	
Wir durchs Berufsleben integriert	Integration durch Beruf	
Mütter mit Kinder haben es schwieriger sich zu integrieren	Integration der Mütter und Kinder schwieriger	
Sprachliche Situation in Familie spielt bei SPF eine Rolle	Sprachliche Situation spielt Rolle bei SPF	
Sind nicht deshalb da, weil sie nicht Deutsch	Nicht in Sonderschule wegen	

können	Deutschdefizit	lernen der Sprache
Viele Kinder sind jahrelang da und können sich noch immer nicht ausdrücken, auch weil zu Hause nicht deutsch gesprochen spielt mit	Kinder können nach Jahren kein Deutsch, auch weil zu Hause nur Muttersprache	- Schwierigkeiten zu Hause - Normales Elternhaus selten
Paar Stunden in Schule sind zu wenig	Schule reicht nicht, um Deutsch zu lernen	- Eltern arbeitslos - Frau bleibt zu Hause
Glaube nicht, dass ausschlaggebend für den SPF	Deutschdefizit nicht ausschlaggebend für SPF	- Frauen kümmern sich um Kinder, fördern aber nicht
Wenn Kind gescheit genug könnte Sprache in Schule erlernt werden	Wenn intelligent genug, dann möglich Sprache in Schule zu lernen	- Vater lernt Deutsch in Arbeit - Integration durch Beruf
Diese Kinder sitzen in Regelschule	Wenn keine Schwierigkeiten Sprache zu lernen dann Regelschule	- Integration der Mütter und Kinder schwieriger - Schwierigkeiten in Schule, wenn keine Förderung von Familie
Unsere Kinder haben geringen IQ	Geringer IQ	- Ohne fördernde Inputs von zu Hause, keine Denkentwicklung, Migrantenkinder mehr gefährdet
Wenn IQ gering, kann Schule Sprachdefizite nicht gut genug kompensieren	Wenn IQ gering, kann Schule Sprachdefizite nicht kompensieren	
Kinder können sich für täglichen Gebrauch ausdrücken und finden sich im Alltag zu-recht	Sprachstand reicht für Alltag	
Biologie, Physik, Geschichte ist wie spanisches Dorf	Scheitern bei Fachausdrücken	K10 sprachliche Situation in Familie
Haben Fachausdrücke nie kennengelernt	Fachausdrücke nie gelernt	- spielt Rolle bei SPF
Wald und Wiesen Themen in Unterstufe kein Problem, kann man schön veranschaulichen	Sprachgebrauch in Unterstufe kein Problem, wegen Veranschaulichung	- Kinder können nach Jahren kein Deutsch, auch weil zu Hause nur Muttersprache
Abstrakte Dinge müssen sehr schwer sein	Abstrakte Dinge schwierig	- Fachausdrücke nie gelernt
Aneinanderreihung von Buchstaben, haben keinen Bezug dazu Wie ständiges Vokabeln lernen, Fachbegriffe und Fremdwörter	Fachausdrücke nicht fassbar, wie ständiges Vokabeln lernen	K14 Lernbeeinträchtigung wegen Sprachdefizit
Sachen die man angreifen kann geht, aber nichts Abstraktes	Sachen, die man angreifen kann, nichts Abstraktes	- Wenn keine Schwierigkeiten Sprache zu lernen dann Regelschu-
Fragen mich oft die einfachsten Wörter,	Verstehen einfachste Wörter	

wenn man spricht	nicht	le
Frage mich, ob sie mich eigentlich verstehen	Unsicher, ob Kinder verstehen	K8 Erlernen der Sprache - Nur in Schule Deutsch sprechen ist nicht genug - Wenn intelligent genug, dann möglich Sprache in Schule zu lernen - Wenn IQ gering, kann Schule Sprachdefizite nicht kompensieren - Sprachstand reicht für Alltag - Sprachgebrauch in Unterstufe kein - Abstrakte Dinge schwierig, Problem wegen Veranschaulichung - Fachausdrücke nicht fassbar, wie ständiges Vokabeln lernen - Sachen, die man angreifen kann, nichts Abstraktes - Intelligente Kinder lernen in VS schnell mit - Unterschiedliche sprachliche Entwicklung bei Geschwistern möglich - Intelligentes Kind erlernt Sprache im Laufe des Schulbesuchs - Normale Intelligenz ermöglicht Sprache
Wissen einfachsten Dinge nicht, einfachsten Begriffe, für uns selbstverständlich	Wissen grundlegende Sachen nicht	
Haben so keinen Zusammenhang	Können keinen Zusammenhang herstellen	
In Regelschule trennt sich Weizen vom Spreu	Selektion in Regelschule	
Könne Dinge schnell erlernen, wenn Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeitsspanne, Merkfähigkeit	keine Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeitsspanne, Merkfähigkeit	
Schwierig wenn sie Ende der VS oder in HS kommen ohne Deutschkenntnisse	Einschulung Ende VS oder in HS ohne Deutschkenntnisse problematisch	
Für manche trotzdem schaffbar	Für manche schaffbar	
Kinder die wiffer sind, lernen in VS schnell mit	Intelligente Kinder lernen in VS schnell mit	
Frage, warum sprachliche Defizite, wenn hier geboren	Sprachliche Defizite, obwohl hier geboren	
Wenn keine Förderung von Familien tun sie sich schwer in Schule	Schwierigkeiten in Schule, wenn keine Förderung von Familie	
Wenn begabt, könnten sie kompensieren und täten sich leichter	begabte Kindern können fehlende familiäre Förderung kompensieren	
Glaube nicht, dass Kind wegen Sprachdefizit hier ist	Sprachdefizit kein Grund für SPF	
Schwierig, wenn sie ganz frisch herkommen	Schwierig bei Quereinsteiger	
Mädchen, noch nicht lange da, spricht fast nichts, aber vom Arbeiten her am Besten	Obwohl keine Sprache, Beste in Klasse	
War vorher in anderem Bundesland	Bundesländerwechsel	
Verstehe nicht warum sie SPF hat, weil normalerweise 2 Jahre außerordentlich Status	Normalerweise 2 Jahre außerordentlicher Status	

Bei ihr offensichtlich nicht passiert	Außerordentlicher Status nicht eingehalten	schnell zu lernen, kein SPF
Wenn sie keine Zeit bekommt, Sprache zu lernen, dann tut sie sich schwer	Kinder brauchen Zeit, Sprache zu lernen, ansonsten Schwierigkeiten	- Erlernen Sprache nicht, weil kognitiv eingeschränkt
Von schriftlichen Arbeiten her, die Beste		K6 Defizite der Kinder
Schwierig zu urteilen, wenn man nicht weiß, was Kollegen schon versucht haben	Weiß nicht, was Kollegen vor SPZ versucht haben	- Geringe Auffassungsgabe
Haben wenig Einblick in die Gutachten	Wenig Einblick in Gutachten	- Scheitern bei Fachausdrücken
War verwundert, dass gerade mal 2 Jahre hier und schon SPF	SPF teilweise zu schnell eingeleitet	- Verstehen einfachste Wörter nicht
Viel passiert in 2 Jahren, Schulwechsel, Abstufung und dann schon SPF	SPF zu schnell eingeleitet	- Wissen grundlegende Sachen nicht
Geht eigentlich nicht so schnell	SPF bekommt man normalerweise nicht so schnell	- Können keinen Zusammenhang herstellen
Anscheinend in Bundesländer verschieden	Unterschied in Bundesländer	- Sprachliche Defizite, obwohl hier geboren
Komische Geschichte mit diesen Geschwistern	auffällig	- begabte Kindern können fehlende familiäre Förderung kompensieren
Bruder spricht mehr, verstehen aber beide schlecht, kleine Schwester spricht sehr gut deutsch	Unterschiedliche sprachliche Entwicklung bei Geschwistern	K24 Situation der Lehrer
Merkt nicht, dass Geschwister		- Unsicher, ob Kinder verstehen
Kleine Schwester jünger, offener und evt. nicht so traumatisiert		
In verschiedenen Alter reagieren Kinder anders		K13 Seiteneinsteiger
Mädchen spricht ganz wenig und leise, wahrscheinlich auch psychische Probleme	Psychische Probleme	- Einschulung Ende VS oder in HS ohne Deutschkenntnisse problematisch
Braucht Zeit	Bei psychischen Problemen mehr Zeit nötig	- Für manche schaffbar
Mädchen die jahrelang nicht sprachen, blühten in der letzten Klasse auf und haben		- Obwohl keine Sprache, Beste in Klasse
		- Bundesländerwechsel

Hauptschulabschluss gemacht		- Normalerweise 2 Jahre außerordentlicher Status
Vielleicht gelingt es dem Mädchen, braucht Zeit	Braucht Zeit	- Außerordentlicher Status nicht eingehalten
Frühzeitige sprachliche Förderung kann Lernbeeinträchtigung entgegenwirken	kann Lernbeeinträchtigung entgegenwirken	- Kinder brauchen Zeit, Sprache zu lernen, ansonsten Schwierigkeiten
Kann Lernbeeinträchtigung wahrscheinlich nicht weg machen	Kann Lernbehinderung nicht weg machen	
Frühzeitige sprachliche Förderung kann helfen Regelschule zu schaffen	Regelschule evt. schaffbar	K20 zu Unrecht in ASO
Weiß nicht ob hilft, keinen SPF zu bekommen	Kann nicht sagen ob SPF verhindert werden kann	- bei psychischen Problemen mehr Zeit erforderlich
Möglich, wenn sie von klein auf Förderung bekommen SPF zu verhindern auch abhängig Schule und Lehrer	SPF verhindert, wenn frühzeitige Förderung, abhängig von Lehrer und Schule	- manche Kinder in SPZ trotz guter Leistungen
Fragen uns oft warum manche Kinder hier her kommen, sind eigentlich ganz gut	manche Kinder in SPZ trotz guter Leistungen	- Selten, dass Kind ungerechtfertigt in Sonderschule
Gibt Kinder, wo wir uns fragen, wie sie das so lange in Regelschule geschafft haben gibt's nicht, dass Kind erst mit 12 nichts mitbekommt, passiert schon vorher	Kindern werden teilweise lange in Regelschule behalten, obwohl lernbeeinträchtigt,	- Bei psychischen Problemen ungerechtfertigt
Kollegen probieren was geht bis sie auf Grenzen stoßen	Kollegen probieren oft lange	- Möglich, dass Kinder zu Unrecht in Sonderschule sind
Haben Horizont erreicht, es geht nichts mehr hinein, hat nichts mit Sprache zu tun	Wenn nichts mehr geht, hat das nicht mit Sprache zu tun	- Verschiedene Meinungen unter Kollegen
Wenn Kind an Regelschule kein Wort spricht, kann schon Kriterium für Lehrer sein SPF zu beantragen	Wenn Kind nicht spricht, evt Grund für SPF Beantragung	K6 frühzeitige sprachliche Förderung
Wenn keine Mitarbeit, keine Beteiligung	Wenn nicht spricht, keine Mitarbeit, keine Beteiligung	- kann Lernbeeinträchtigung entgegenwirken
Am SPZ andere Maßstäbe	SPZ andere Maßstäbe	- Kann Lernbehinderung nicht weg machen
Psychische Geschichten spielen oft eine	Psychische Probleme	- Regelschule evt. schaffbar
		- möglich, dass SPF verhindert werden kann, abhängig von Lehrer und Schule

Rolle,		
Druck wir nicht ausgehalten, wechselnde Lehrer, viele und laute Mitschüler	Zu viel Druck, wechselnde Lehrer, viele Laute Mitschüler	
Kinder brauchen dann geborgenes Plätzchen	Kinder brauchen geborgenes Plätzchen	K24 Schulsystem
Wenn der Junge mit Regelschule psychische zurechtgekommen wäre, hätte er's geschafft	Regelschule manchmal psychisch nicht zu schaffen	- Selektion in Regelschule
Viele Kinder in Sonderschule, weil mit Druck in Regelschule überfordert	Kinder in Sonderschule, weil zu großer Druck in Regelschule	- spielt Rolle bei SPF
Brauchen dann das Langsame und die Wiederholung	SPZ langsamer, mehr wiederholt	- Schulsystem funktioniert nicht
Schule als System spielt mit, dass Kinder SPF haben	Schule als System spielt Rolle bei SPF	- Für HS-Lehrer ist niedriges Niveau schwierig
Ganze Schulsystem funktioniert nicht so wie es soll	Schulsystem funktioniert nicht	- Niveau ist unterschiedlich in Bezirken
brauchen mehr Leute, mehr Stunden, damit Kleingruppen möglich	Mehr Leute, mehr Stunden für Kleingruppen	
Mehr Lehrer in Klasse, um schwächere Kinder zu helfen	Mehr Lehrer für schwächere Kinder	
In VS so gut wie es geht	VS teilweise möglich	
Von Ressourcen HS nicht möglich	In HS keine Förderressourcen	
Nach VS kaum Begleitlehrerstunden, fehlt Kindern massiv	Begleitlehrerstunden fehlen Kindern in Sekundarstufe	
Mit Hilfe von Zusatzstunden, können sie über VS mitgetragen werden	Aufgrund Zusatzstunden, in VS mitgetragen	
Bei Schnittstelle zur Sekundarstufe fallen sie durch den Rost, weil keine Förderung	Schnittstelle Sekundarstufe, fallen durch den Rost, weil keine Förderung	
Ersten 2 Lernjahre bekommen Kinder Zeit	2 Lernjahre Zeit	
Nach persönlich 3. Lernjahr oder 3. Jahresverlust kann man SPF einreichen	3. Lernjahr, 3. Jahresverlust SPF möglich	
Früher, ähnlich, wurden Kinder in VS mit-	In VS mitgetragen, wenn nicht	

genommen, wenn doch nicht geht dann SPF beantragt	mehr geht SPF	
Jetzt bis zu 6. Lernjahr zu beantragen	SPF Beantragung bis 6. Lernjahr	
Lernbehinderung kann nicht erst mit 12 Jahren auffallen	Lernbehinderung nicht erst mit 12	
Lernbehinderung muss früher auffallen	Muss früher auffallen	
Kann mit pubertäre Geschichte verwechselt werden, wenn keine Lust auf Lernen oder kein Interesse	Pubertät, keine Lust auf Lernen, kein Interesse, verwechselbar mit Lernbehinderung	
SPF darf nur im 4., 5. und 6. Jahr ausgesprochen werden	SPF 4.5.6. Jahr ausgesprochen	
SPF innerhalb 3. 4. VS und 1. HS	SPF innerhalb 3. 4. Klasse VS 1.Klasse HS	K11 Beantragung SPF
Kinder werden getestet und mit vielen Gutachten und Kommissionen wird entschieden, was für Kind das Beste	Mit Testung und Gutachten entscheidet Kommission, was beste für das Kind	- Kindern werden teilweise lange in Regelschule behalten, obwohl lernbeeinträchtigt
Mit Einverständnis der Eltern	Einverständnis der Eltern	- Kollegen probieren oft lange raus zuschieben
SPF Feststellung hat schon Hand und Fuß	SPF Feststellung ist seriös	- Wenn Kind nicht spricht, evt Grund für SPF Beantragung, weil keine Mitarbeit, keine Beteiligung
Glaube nicht, dass übereilt gehandelt wird, weil man Kinder 4 Jahre hat und Jahresverlust ist auch Voraussetzung	Beantragung nicht übereilt, weil Kinder 4 Jahre in Klasse, Jahresverlust auch vorausgesetzt	- 2 Lernjahre Zeit
Wenn sie wiederholen und wieder nicht schaffen ist es nicht übereilt	Nicht übereilt, wenn Kinder wiederholen und wieder scheitern	- 3. Lernjahr, 3. Jahresverlust SPF möglich
Bei Kinder, die kurz hier sind muss man abwarten	Kinder, kurz hier sind muss man abwarten	- In VS mitgetragen, wenn nicht mehr geht SPF
Ist möglich, dass übereilt gehandelt wird	Übereiltes Handeln möglich	- SPF Beantragung bis 6. Lernjahr
in Sonderschule gut, bedeutet nicht, dass es HS schafft	Gute Leistung in Sonderschule, nicht das selbe in HS	- Lernbehinderung nicht erst mit 12
In HS ist viel zu leisten, muss man taff sein	In HS mehr Leistung erforderlich	- Muss früher auffallen
Schafft auch nicht den Druck dort	Druck in HS nicht schaffbar	- Pubertät, keine Lust auf Lernen, kein Interesse, verwechselbar mit Lernbehinderung
		- SPF innerhalb 3. 4. Klasse VS 1.Klasse HS

In HS werden ganz andere Sache durchgenommen, wie in gleichstufigen ASO	HS und ASO Lehrplan sehr unterschiedlich	Schwierigkeiten bei Feststellungsverfahren
Zwischen Aso Lehrplan und Hauptschullehrplan Welten dazwischen	HS und ASO Lehrplan sehr unterschiedlich	- Beantragung nicht übereilt, weil Kinder 4 Jahre in Klasse, Jahresverlust auch vorausgesetzt
Bei guten Schülern ausprobieren, ob Mindestanforderung des Lehrplan erfüllt werden kann	Frage, ob gute Sonderschüler Mindestanforderungen in HS erfüllen	- Nicht übereilt, wenn Kinder wiederholen und wieder scheitern
Wenn, bei psychischer Störung auf Kind eingegangen wird, wenn genug Zeit und Leute dann HS vielleicht möglich	Wenn psychische Störung, Zuwendung und Zeit erforderlich, HS evt. schaffbar	- Kinder, kurz hier sind muss man abwarten - Übereiltes Handeln möglich
Wenn man Gefühl hat, Kinder verstehen sprachlich nicht, oder die Arbeitsaufträge nicht, dann schwierig bei Feststellungsverfahren	Schwierig wenn, Gefühl, dass Kind nicht versteht	- Lehrer werden motiviert, mehr zu unterstützen - Manche Lehrer höhere Ansprüche
Habe paar Jahre lang Gutachte erstellt	Gutachtenerstellerin	K4 Sonderschullehrplan - HS und ASO Lehrplan sehr unterschiedlich
Haben Unterlagen, z.B in Mathematik ist egal, ob er Deutsch kann	In gewissen Bereichen egal, ob deutsch z.B. Mathematik	
Leiter von Schulen melden sich, wenn auffälliges Kind angeschaut werden soll	Wenn Kind auffällig, melden sich Schulleiter	
Haben Testmaterial, das Minimalanforderungen beinhaltet	Testmaterial, Mindestanforderungen	
Testet Kinder, was sie in jeweiligen Schulstufe können sollten	Schulstufengemäße Testung	
Liebevoller Umgang mit Kinder	Bemüht um liebevollen Umgang	
Für Kinder sind wir fremd und sie sind aufgeregt	Kinder sind aufgeregt, wir sind fremd	
Man hat auch Berichte und Unterlagen von Kollegen aus denen man etwas schließen kann	Berichte und Unterlagen von Kollegen	K15 SPF Feststellung - fortgeschrittene Testungsverfahren sind vertrauenswürdig - Wenig Einblick in Gutachten
Beobachtungen der involvierten Personen stimmen größtenteils überein	Beobachtungen stimmen meistens überein	
Gab auch Fälle, bei denen ich dachte kein SPF	Teilweise unterschiedlich Meinungen	

Bei Unstimmigkeiten wird diskutiert	Bei Unstimmigkeiten wird diskutiert	- bei Schülerin zu schnell eingeleitet
Versuchen Lehrer zu motivieren, mehr zu Unterstützen	Lehrer werden motiviert, mehr zu unterstützen	- Unterschied in Bundesländer
Manche Lehrer haben höhere Ansprüche	Manche Lehrer höhere Ansprüche	- Wenn nichts mehr geht, hat das nicht mit Sprache zu tun
Das ist sehr Individuell und schwierig	Beurteilung individuell und schwierig	- SPF 4.5.6. Jahr ausgesprochen
Schwierig für Kollegen in HS so wenig von Kindern zu verlangen	Für HS-Lehrer ist niedriges Niveau schwierig	- Mit Testung und Gutachten entscheidet Kommission, was beste für das Kind
10. Bezirk anderes Niveau wie im 19.	Niveau ist unterschiedlich in Bezirken	- Einverständnis der Eltern
Hier im 10. Pflichtschulen sehr niedriges Niveau	10. Bezirk niedriges Niveau in Pflichtschule	- SPF Feststellung ist seriös
Habe nie daran gezweifelt, dass kognitive Schwäche	kognitive Schwäche	- Schulstufengemäße Testung
Sprachliche trifft hin und wieder zu bei SPF	Teilweise das Sprachliche	- Bemüht um liebevollen Umgang
Prinzipiell kognitive Geschichte wenn SPF	Prinzipiell kognitiv	- Kinder sind aufgeregt, wir sind fremd
Evt. alle 5 Jahre ein Kind, das evt. ungerechtfertigt hier sitzt	Selten, dass Kind ungerechtfertigt in Sonderschule	- Berichte und Unterlagen von Kollegen
Wenn ungerechtfertigt, weniger wegen Sprache sondern wegen psychischen Problemen	Bei psychischen Problemen ungerechtfertigt	- Beobachtungen stimmen meistens überein
Wenn Kinder wiff genug, dann erlernen sie Sprache in VS, HS oder in SPZ	Intelligentes Kind erlernt Sprache im Laufe des Schulbesuchs	- Teilweise unterschiedlich Meinungen
Glaube, dass mit mangelnden Deutschkenntnissen Frustration oder geminderte Motivation einhergehen	Aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse Frustration oder geminderte Motivation	- Bei Unstimmigkeiten wird diskutiert
Steht oft in Klasse und plaudert, bis man drauf kommt dass Kinder nichts verstehen	Kinder verstehen nicht	- Beurteilung individuell und schwierig
Wir beginnen wieder mit Bildern, bei 13-jährigen	Verstehen nicht	- Aufhebung möglich, wenn SPF in einem Gegenstand
Tun mir leid	Tun mir leid	- SPF berechtigt, wenn in allen Gegenstände
		K10 Frustration und geminderte Motivation
		- aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse

Verstehen jedes zweite Wort nicht	Verstehen nicht	
Können nichts wiedergeben, was sie gelernt haben, weil sie nicht verstehen	Keine Wiedergabe des Gelernten, weil sie nicht verstehen	
Und das war in der Regelschule auch so	Selbe Problem in Regelschule	
Wären Kinder normal intelligent, schneller Sprache lernen, dann kein SPF	Normale Intelligenz ermöglicht Sprache schnell zu lernen, kein SPF	
Gibt Grund, warum sie Sprache nicht erlernen, weil kognitiv eingeschränkt	Erlernen Sprache nicht, weil kognitiv eingeschränkt	K12 Beschulung
Wenn zu Hause keine Förderung, wenn im Kleinkindalter nicht viel mit ihnen gesprochen wird, sich selbst überlasse, keine Impulse, woher sollen sie Denken lernen?	Ohne fördernde Inputs von zu Hause, keine Denkentwicklung	- SPZ andere Maßstäbe - SPZ langsamer, mehr wiederholt
Bei Migrantenkinder bisschen mehr der Fall als bei Österreichern	Migrantenkinder mehr gefährdet	- Positiv an Integration, dass Orientierung an anderen - Mitziehen mit Besseren an SPZ nicht möglich
Sprache spielt Rolle aber nicht für SPF, vereinzelt vielleicht	Sprache spielt Rolle, teilweise für SPF	- In Integration mehr Angebot - Beschulung abhängig von Kindern
Kann sein, dass wenn Probleme mit Sprache, dass Auswirkungen auf die Noten, Vereinzelt einen SPF zur Folge	Sprachliche Probleme wirkt sich auf Noten aus, kann SPF zur Folge haben	- In SPZ unter sich, weil jeder Defizit - in Integration evt. Außenseiter
Versuch bestmögliche Förderung zu geben nicht möglich, weil zu wenig Lehrer und zu wenig Stunde	Lehrermangel behindert Förderungsbemühungen	- Leiden, weil Sonderschule
Lehrer und Kinder leiden darunter	Lehrer und Kinder leiden unter Ressourcenmangel	-- Ausländischer Eltern wissen nicht, was sie unterschreiben - Wenn sie wissen, dann Integration
Bin für Sonderschule, wird gute Arbeit geleistet	Gute Arbeit in Sonderschule	- Eltern schämen sich für Sonderschule
Positiv an Integration, dass Orientierung an anderen	Positiv an Integration, dass Orientierung an anderen	- viele Eltern wollen SPZ
An SPZ können sie nicht mitziehen mit Besseren	Mitziehen mit Besseren an SPZ nicht möglich	- Wegen Sprachdefizit keine ausreichende Beratung möglich
In Integration mehr Angebot durch anderen Lehrplan	In Integration mehr Angebot	- Lenkung möglich, je nachdem wie man umwirbt
Wo beschult, abhängig von Kindern	Beschulung abhängig von Kin-	- wenig Länder mit

	dern	Sonderschulen
Weiß nicht, was besser ist		- Hauptschulabschluss SPZ möglich
In SPZ sind sie unter sich, weil jeder Defizit	In SPZ unter sich, weil jeder Defizit	- Hauptschulabschluss in Integration nicht möglich
In Integration evt. Außenseiter	in Integration evt. Außenseiter	- SPF Aufhebung selten
Leiden darunter, weil sie in Sonderschule gehen	Leiden, weil Sonderschule	K2 sprachliche Faktoren
Ausländischen Eltern nicht ganz bewusst was sie unterschreiben und was für eine Schule das ist	Ausländischer Eltern wissen nicht, was sie unterschreiben	- Sprachdefizit wirkt sich auf andere Gegen- stände aus
Die es wissen geben Kind lieber in Integrati- on	Wenn sie wissen, dann Integra- tion	- Deutschdefizit nicht ausschlaggebend für SPF
Eltern schämen sich wenn Kind in Sonder- schule geht	Eltern schämen sich für Son- derschule	- Ende VS oder in HS keine Deutschkenntnis- se
Viele Eltern wollen auch SPZ	viele Eltern wollen SPZ	- Sprachdefizit kein Grund für SPF
Eltern werden zu wenig beraten, Deutsch ist unzureichend	Zu wenig beraten, Deutsch unzureichend	- Kinder verstehen nicht
Kommt darauf an, wie man es umwirbt, man kann schon lenken	Lenkung möglich, je nachdem wie man umwirbt	- Keine Wiedergabe des Gelernten, weil sie nicht verstehen (Selbe Prob- lem in Regelschule)
Kann sein wegen Sprache, dass Eltern nicht wissen was auf sie zukommt und wofür sie sich entscheiden	Wegen Sprachdefizit keine ausreichende Beratung möglich	- Sprachliche Probleme wirkt sich auf Noten aus, kann SPF zur Folge haben
Viele Länder haben keine Sonderschulen	wenig Länder mit Sonderschu- len	K21 Fördermaßnahmen
Hauptschulabschluss möglich	Hauptschulabschluss möglich	- Mehr Leute, mehr Stunden für Kleingrup- pen
Hauptschulabschluss in Integration nicht möglich	Hauptschulabschluss in Integra- tion nicht möglich	- Mehr Lehrer für schwächere Kinder
In Integration Zeugnis, wo steht , dass SPF	SPF vermerk im Zeugnis	- VS teilweise möglich
Kinder von Sonderschulen werden zusam- mengefasst und können Hauptschulabschluss machen		- In HS keine Förder- ressourcen
		- Begleitlehrerstunden fehlen Kindern in Se- kundarstufe
		- Aufgrund Zusatzstun-

SPF Aufhebung passiert selten	SPF Aufhebung selten	den, in VS mitgetragen
Wenn in einem Gegenstand SPF und dann Schub und schaffen es	Aufhebung möglich, wenn SPF in einem Gegenstand	- Schnittstelle Sekundarstufe, fallen durch den Rost, weil keine Förderung
Wenn in allen Gegenständen SPF gibt Grund dafür	SPF berechtigt, wenn in allen Gegenstände	- bei psychische Störung, Zuwendung und Zeit erforderlich, HS evt. schaffbar
Wenn Kind psychische Probleme, kann sich wieder fangen und SPF fällt weg	SPF aufgrund psychischer Probleme kann sich aufheben	- Lehrermangel behindert Förderbemühungen
Mach mir Gedanken darüber, ob Kinder zu Unrecht in Sonderschule sind, hat aber nichts damit zu tun ob Migrant*in* oder nicht	Möglich, dass Kinder zu Unrecht in Sonderschule sind	- Migrant*in*en werden zu wenig unterstützt
Vereinzelt aufgrund Kultur oder Sprache, dass es nicht einfacher gemacht wird	Migrant*in*en werden zu wenig unterstützt	- Förderung im Allgemeinen
Glaube nicht dass Kinder ungerechtfertigt in Sonderschule sitzen nur weil Migrant*in* Kind	Migrationshintergrund kein Grund für SPF	
Kollegin ist der Meinung, wenn Kinder mehr gefördert dann kein SPF unabhängig von Migrationshintergrund		
Geht nicht um Migrant*in*en oder um Sprache sondern um Förderung	Förderung im Allgemeinen	
Unter den Kollegen wird diskutiert, unterschiedliche Meinungen	Verschiedene Meinungen unter Kollegen	

Kurzzusammenfassung

Auf der Suche nach möglichen Ursachen für die Überrepräsentanz von Migrantenkindern in Sonderschulen, beschäftigt sich die hier vorliegende Diplomarbeit mit der Frage, in welcher Weise mangelnde Deutschkenntnisse hierfür verantwortlich sein können. Der theoretische Teil dieser Arbeit gibt einen Einblick in das Thema Migration und Schule, setzt sich mit dem Begriff der Lernbehinderung auseinander und erläutert Fördermaßnahmen, welche das österreichische Bildungssystem für Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung vorsieht. Des Weiteren wird auf die sprachliche Situation von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingegangen und dargestellt, welche Maßnahmen für jene SchülerInnen vom österreichischen Bildungssystem angeboten werden. Im Zuge der Datenerhebung wurde das problemzentrierte Interview als Erhebungsinstrument gewählt. Befragt wurden LehrerInnen einer allgemeinen Sonderschule in Wien mit einem relativ hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Des Weiteren wurde eine Person interviewt, die als Gutachterstellerin beim Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs tätig ist. Es wurde der Frage nachgegangen, worin die InterviewpartnerInnen mögliche Ursachen für den sonderpädagogischen Förderbedarf ihrer SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehen, und welche Rolle dabei mangelnde Deutschkenntnisse spielen können. Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse. Aus den Interviews ging hervor, dass es sich, bei der Frage nach den Ursachen des sonderpädagogischen Förderbedarfs von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, um ein komplexes Netz vielfältiger Einflüssen handelt, die letztendlich zu einer Beschulung in einer Sonderschule führen. Schließlich konnte herausgefunden werden, dass mangelnde Deutschkenntnisse die Schullaufbahn eines Kindes auf vielschichtige Weise beeinflussen können.

Abstract

This thesis deals with the question, if deficient skills in German language could be responsible for the overrepresentation of migrant children in special schools. The theoretical part provides an insight into the topic of education and migration. Further, the concept of learning disability and the assistance measures for learning-disabled children in the Austrian educational system are discussed. Moreover, the linguistic situation of migrant children is illustrated and assistance measures, which those children can receive, are defined. For the empirical part, problem focused interviews were chosen. Teachers of special schools in Vienna, who work in a school with a large proportion of migrant children, were interviewed, as well as one person who identifies the special educational needs of children (SPF). The interviewees were asked what the possible reasons for the SPF of migrant children could be and which role deficient skills in German language are playing. With the help of the qualitative content analysis the interviews have been evaluated. It appears from the interviews that the causes of a SPF are a complex network of many influences which ultimately lead to schooling in special schools. Conclusively it could be shown that deficient skills in German language are affecting a child's school career in many ways.

Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Sabina Laksmi Rana
Geburtsdatum: 13. März 1986

BERUFLICHE ERFAHRUNG

09/2010 – dato Lernhilfebetreuung
Interface Wien

07/2009 – 08/2009 Betreuerin einer Kindergruppe
Verein "Wiener Kinder- und Jugenderholung"

11/2007 – 01/2008 Deutschlehrerin in Kathmandu/Nepal
ehrenamtliche Mitarbeit in der „Himalayan helpless child
academy“

PRAKTIKA

11/2009 – 05/2010 wissenschaftliches Praktikum
an der PH Wien (Befragung an Wiener Volksschulen)

11/2009 – 02/2010 Hospitations- und Unterrichtspraktikum
an der VS Greiseneckergasse

04/2009 – 06/2009 Praktikum im Kindergarten
Bundesinstitut für Gehörlosenbildung

AUSBILDUNG

2005 – 2012 Diplomstudium der Bildungswissenschaften
Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik
Heilpädagogik und integrative
Pädagogik

2000 – 2004 Bundesoberstufenrealgymnasium Bad Hofgastein, Abschluss mit
Matura
Schwerpunkte: Musik
Multi Media Art