



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Geflüchtete Seiteneinsteiger/innen in der Neuen
Mittelschule in Wien – eine Herausforderung?
Eine empirische Studie zur Verbesserung der
aktuellen Situation.“

verfasst von / submitted by

Katharina Schick, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd-und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Als Erstes möchte ich mich bei meiner Masterbetreuerin Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für die Betreuung vor und während der Erstellung meiner Arbeit bedanken. Ihre Vorschläge und Hinweise haben mich in Phasen der Unsicherheit immer wieder zurück auf den richtigen Weg gebracht. Darüber hinaus stand sie meinen unzähligen Fragen immer offen und sehr geduldig gegenüber.

Ein weiterer großer Dank gilt meiner Studienkollegin Katrin Hofmann, die mir durch ihr Engagement zu meinem Forschungsfeld verholfen hat und somit meine Forschung erst ermöglichte.

In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch bei der Neuen Mittelschule im zweiten Wiener Gemeindebezirk und bei Frau Direktorin Gabriele Ernst bedanken, die mir das Einverständnis zur Durchführung meiner Forschung an der Schule gab. In diesem Rahmen möchte ich mich auch ganz herzlich bei Frau Simmel bedanken, die mir durch ihr großes Engagement und ihre Geduld eine sehr große Hilfe innerhalb der Schule war und mir trotz gewisser Schwierigkeiten im Bereich der Schüler/innen immer wieder Hoffnung gab doch noch einen oder zwei Schüler/innen für die Befragung zu finden.

Ein weiterer Dank gilt meinen Eltern, die mir das Studium in Wien erst ermöglichten und ohne deren Unterstützung ich es niemals so weit geschafft hätte.

Der größte Dank jedoch gilt meinem langjährigen Freund, Leo Veselka, der trotz seines eigenen Studiums immer wieder die Zeit und die Muse fand, mich in allem zu unterstützen und der mir meine gesamte Studienzeit immer mit Rat und Tat bzw. einem offenen Ohr zur Seite stand und mir jeden Tag das Gefühl gab, nicht alleine zu sein. Ohne dich hätte ich es niemals so weit geschafft.

Wien, am 26.08.2017

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Erkenntnisinteresse.....	1
2. Theoretische Verortung des Themas.....	5
2.1. Rechtliche Bestimmungen für das österreichische Schulsystem.....	5
2.1.1. Der außerordentliche Status.....	6
Exkurs: Der außerordentliche Status als Gefahrenpotential.....	8
2.1.2. Schulzugang und Schulpflicht in Österreich.....	10
2.2. Seiteneinsteiger/innen im österreichischen Schulsystem – Ein Überblick über den Stand der Forschung.....	11
2.2.1. Herausforderungen in der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen.....	12
2.2.1.1. Grundlegende Herausforderungen.....	12
2.2.1.2. Didaktische Herausforderungen.....	14
2.2.2. Die Auswirkungen von Flucht und Trauma auf den schulischen Unterricht.....	17
2.2.3. Seiteneinsteiger/innen als Konstrukt – ein migrationspädagogischer Blickwinkel.....	21
2.3. Bildungssprache, Fachsprache – die Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachbildung.....	24
2.3.1. Grundlegende Prinzipien für einen gelingenden Unterricht.....	28
2.3.2. Bildungssprache als Privileg.....	30
3. Methodenkapitel.....	32
3.1. Das Design der Arbeit.....	32
3.2. Die Datenerhebung.....	34
3.3. Die Datenaufbereitung.....	46
3.4. Die Datenanalyse.....	49
3.5. Forschungsethische Überlegungen.....	51

3.6. Die Gütekriterien in der qualitativen Forschung.....	55
4. Forschungskapitel – Analyse und Auswertung der erhobenen Daten.....	57
4.1. Der außerordentliche Status für Schülerinnen und Lehrende in der NMS in Wien.....	57
4.1.1. Außerordentliche Schülerinnen – zwischen Integration und Ausschluss.....	58
4.1.2. Lehrerinnen und der außerordentliche Status – Opfer oder Täter.....	64
4.1.3. Eine Zusammenführung der gewonnenen Erkenntnisse.....	71
4.1.4. Ein Vergleich zwischen den Daten und der Forschungsliteratur.....	73
4.2. Herausforderungen mit und für geflüchtete(n) Seiteneinsteigerinnen.....	78
4.2.1. Herausforderungen für geflüchtete Seiteneinsteigerinnen in der NMS – menschlich, sprachlich, schulisch.....	79
4.2.2. Herausforderungen für Lehrende bei der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen.....	92
4.2.3. Eine Zusammenführung der gewonnenen Erkenntnisse.....	104
4.2.4. Ein Vergleich zwischen den Daten und der Forschungsliteratur.....	107
5. Vorschläge für eine Verbesserung der aktuellen Situation an der beforschten NMS.....	111
6. Resümee und Ausblick.....	119
Literatur-und Abbildungsverzeichnis.....	123
Anhang.....	127
a. Interview L2	127
b. Interview L1	136
c. Interview R.	144
d. Interview A.	152
e. Interview N.	159

f. Interview S.	168
g. Einverständniserklärung für die Eltern der Schüler/innen.....	179
h. Einverständniserklärung für die Lehrpersonen.....	180
Abstract	182
Lebenslauf	183

1. Einleitung und Erkenntnisinteresse

Die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel „Geflüchtete Seiteneinsteiger/innen in der NMS in Wien – eine Herausforderung? Eine empirische Studie zur Verbesserung der aktuellen Situation“ und die Forschungsfrage sind aus der aktuellen Situation an Schulen heraus entstanden. Durch die vielen Flüchtlinge, die im Sommer 2015 Europa und damit auch Österreich erreicht haben, wurde das Schulsystem vor neue große Herausforderungen gestellt; viele Kinder und Jugendliche, die noch schulpflichtig waren/sind, mussten in den schulischen Apparat eingegliedert werden. Aus dieser Situation ergaben sich Sprachstartgruppen, in die Kinder und Jugendliche verwiesen wurden, die der deutschen Sprache zu wenig mächtig waren, um dem Schulunterricht problemlos folgen zu können. Im Rahmen der Masterarbeit werden genau diese Sprachstartgruppen genauer unter die Lupe genommen; es wird untersucht, welche Herausforderungen sich für Lehrkräfte, aber auch für die Seiteneinsteiger/innen durch die Zuteilung in eben diese Deutschkurse ergeben können. Dabei werden sowohl sprachliche als auch schulische Herausforderungen in den Blick genommen. Des Weiteren ergeben sich auch immer wieder zwischenmenschliche Schwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher religiöser Prägungen oder auch durch die oft wenig ausgereifte deutschsprachige Kompetenz. Konkret geht es um die Beantwortung folgender Forschungsfrage: *Welche Möglichkeiten hat eine NMS in Wien, um sprachliche, schulische und zwischenmenschliche Herausforderungen mit und für geflüchtete(n) Seiteneinsteiger/innen zu bewältigen?*

Wie die Forschungsfrage bereits impliziert, handelt es sich bei meiner Masterarbeit um eine empirische Arbeit, die vorsieht, Daten im Feld zu erheben, um einen Zugang einerseits zu den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen zu ermöglichen und andererseits auch die Lehrendenperspektive einzubeziehen. Anhand der erhobenen Daten wird anschließend eine Analyse und Auswertung durchgeführt, um am Schluss der Arbeit Vorschläge auszuarbeiten, wie die aktuelle Situation an der NMS für Lehrende und Seiteneinsteiger/innen verbessert werden könnte.

Konkret geht es um den Übergang von den Sprachstartgruppen, die laut Auskunft des Bundesministeriums für Bildung parallel zum Unterricht stattfinden, in den schulischen Regelunterricht. Dieser Übergang soll verbessert werden, um den Schülerinnen und Schülern einen möglichst reibungslosen Einstieg in den schulischen Alltag zu ermöglichen und die Situation in den Klassen vielleicht etwas zu entspannen.

Ich gehe in diesem Rahmen mit der Annahme ins Feld, dass dieser Übergang alles andere als reibungslos funktioniert, da durch die sprachlichen, schulischen, aber auch zwischenmenschlichen Herausforderungen ein sehr komplexes Gefüge entsteht, das Lehrende und Schüler/innen überfordert. Einerseits ist es Ziel der Lehrpersonen, sowohl von jenen aus der Sprachstartgruppe als auch von jenen des Regelunterrichtes, die Seiteneinsteiger/innen so schnell wie möglich vollständig in den Unterricht zu integrieren; andererseits scheitern sie jedoch immer wieder daran, da zwei Jahre im außerordentlichen Status sprachlich nicht ausreichen, um eine adäquate Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Dadurch wird den Kindern in gewisser Weise der Schulbesuch „verweigert“ oder zumindest erschwert, da dieser an das Beherrschen der für die Schule notwendigen deutschen Sprache gebunden ist.

Des Weiteren stelle ich die These auf, dass in den Sprachstartgruppen zu wenig Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichtes stattfindet und die Schüler/innen daher sehr oft an bildungs- und fachsprachlichen Eigenheiten des Deutschen scheitern. Hinzu kommt noch, dass ich der Meinung bin, dass zu viele Menschen in diesem Bereich über die Vorgehensweise entscheiden, die nicht effektiv mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern in Kontakt stehen, wodurch wiederum Widersprüche und Problemstellen auftreten. Die vorliegende Masterarbeit hat es sich folglich zum Ziel gesetzt, die aktuelle Situation an einer Wiener Neuen Mittelschule aufzuzeigen. Dabei war es mir ein Anliegen, sowohl die Schüler/innen-Seite als auch die Seite der Lehrenden in den Blick zu nehmen und anhand der gewonnenen Daten abschließend Vorschläge zu machen, wie die aktuelle Situation an der Schule eventuell verbessert werden könnte.

Ich beginne die Arbeit mit einem Überblick über den Stand der Forschung. Es war von Anfang an auffällig, dass die Thematik der Seiteneinsteiger/innen zwar bereits sehr lange zu existieren scheint (seit Radke 1996), jedoch keine grundlegenden Neuerungen oder Änderungen seit dieser Zeit zu verzeichnen sind. Des Weiteren fällt auf, dass es keinerlei österreichische Studien zu geflüchteten Seiteneinsteiger/innen im schulischen Bereich zu geben scheint. Lediglich Deutschland weist einige Studien und wissenschaftliche Arbeiten zur Thematik auf.

Im Bereich der theoretischen Verortung lassen sich drei Themenblöcke ausmachen. Einerseits bezieht die Masterarbeit rechtliche Informationen aus dem BMB mit ein, die eine Art Grundlage darstellen für die rechtliche Verortung der Thematik in Österreich. Andererseits geht es um eine Beschäftigung mit dem großen Thema der Sei-

teneinsteiger/innen. Hierbei beziehe ich sowohl Informationen zu Herausforderungen in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen mit ein als auch den Begriff des Traumas und seiner Auswirkungen auf den Unterricht. Im Bereich der Herausforderungen ist leider nur die Perspektive der Lehrenden vertreten. Der Blickwinkel der Schüler/innen fehlt in diesem Bereich bedauernswerterweise vollkommen. Der dritte und letzte thematische Komplex ist jener der Fach- und Bildungssprache. Dieser Aspekt spielt gerade bei der Eingliederung von Seiteneinsteiger/innen in den schulischen Apparat eine zentrale Rolle, weshalb er in die Arbeit aufgenommen wurde. Des Weiteren habe ich im Bereich der Seiteneinsteiger/innen und in jenem der Fach- und Bildungssprache einige Überlegungen aus der Migrationspädagogik eingebaut. Diese dienen einerseits als Reflexionsansatz zur vorliegenden Thematik und andererseits als Perspektivenwechsel auf die Debatte um Seiteneinsteiger/innen und den außerordentlichen Status.

An die theoretische Verortung der Thematik schließt das Methodenkapitel an. Im Rahmen dieses Kapitels wird genauestens dargelegt, wie bei der Forschung in der Neuen Mittelschule vorgegangen wurde. Es finden sich Details zur Datenerhebung im Feld, zur anschließenden Transkription der sechs durchgeführten Interviews mit vier Schülerinnen und zwei Lehrerinnen und der abschließenden Analyse und Auswertung anhand von MAXQDA.

Am Schluss der Arbeit findet sich die Auswertung und Analyse der erhobenen Daten. Im Rahmen der Kodierung entschied ich mich letzten Endes für die zwei stärksten Codes: den außerordentlichen Status (ao. Status) und die Herausforderungen mit und für geflüchtete(n) Seiteneinsteiger/innen. Insgesamt wurden elf verschiedene Codes entwickelt, die letzten Endes jedoch eigentlich alle dem außerordentlichen Status und den Herausforderungen zugeordnet werden konnten bzw. größtenteils dieselben Textstellen aufwiesen, weshalb eine separate Beschreibung der „nicht verwendeten“ Codes ausgespart wurde.

Die beiden Codes wurden anschließend getrennt voneinander betrachtet. Dabei wurde immer zuerst die Seite der befragten Schülerinnen erläutert, daran anschließend die Perspektive der Lehrenden. Am Ende eines jeden analysierten Codes erfolgte die Zusammenführung bzw. Gegenüberstellung beider Parteien bzw. der Rückgriff auf Aussagen aus der Forschungsliteratur. Im Rahmen beider Codes wurden innerhalb der jeweiligen Parteien kaum Differenzen in den Ausführungen gefunden. Vielmehr stimmten die Aussagen fast durchgehend überein. Lediglich die Schwerpunktsetzung

bei den Erzählungen differierte etwas. So fanden sich bei einer Schülerin aus der Sprachstartgruppe unglaublich viele Informationen zu sprachlichen und zwischenmenschlichen Schwierigkeiten. Bei einer anderen Schülerin aus dem Regelunterricht hingegen lag der Fokus eher nur auf den sprachlichen Herausforderungen, verbunden mit den Schwierigkeiten durch den außerordentlichen Status. Auch innerhalb von Aussagen der beiden befragten Lehrerinnen gibt es kaum nennenswerte Unterschiede. Für beide stellt die Gesamtsituation durch die geflüchteten Seiteneinsteiger/innen eine große Herausforderung dar, der sie meist hilflos gegenüberstehen.

Zum Schluss der Arbeit werden anhand der geschilderten Herausforderungen und Schwierigkeiten an der NMS in Wien einige Vorschläge gemacht, wie die Situation verbessert werden könnte, sodass sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schüler/innen eine Entspannung der Lage in Sicht ist. Diese Vorschläge sollen keinesfalls als DAS Rezept für die Lösung der Probleme an der Schule angesehen werden. Vielmehr sind sie tatsächlich nur das, was der Name sagt: Vorschläge. Im besten Falle könnten einige effektiv übernommen werden und die Situation tatsächlich ins Positive verändern, im schlechtesten Fall könnten sie nach erstmaliger Erprobung keinerlei Veränderung der Situation bewirken.

Prinzipiell möchte ich zum Schluss noch anmerken, dass es an der Zeit wäre, viel mehr Interesse in die Problematik von Seiteneinsteiger/innen an Schulen zu legen und sich intensiv aus der Sicht der Forschung damit zu beschäftigen. Denn so wie die Situation aktuell existiert, ist keine Verbesserung für die Integration von geflüchteten Seiteneinsteiger/innen in Sicht. Dennoch muss sich bald etwas ändern, um nicht eine verlorene Generation heranzuziehen, deren Chancen auf ein besseres Leben quasi inexistent sind.

2. Theoretische Verortung des Themas

In den nachfolgenden theoretischen Kapiteln sollen einige für die Forschungsfrage zentrale Hintergrundinformationen aus der Forschungsliteratur einerseits und dem BMB andererseits übersichtlich präsentiert werden. Am Beginn steht ein Überblick über die rechtliche Lage in Bezug auf Seiteneinsteiger/innen, den außerordentlichen Status, den Schulzugang und der damit verbundenen Schulpflicht. Diese Informationen stellen quasi das Grundgerüst dar, auf dem sowohl die Forschungsliteratur aufbaut und anknüpft als auch meine eigene Forschung ansetzt.

An diese Informationen des Bundesministeriums schließe ich einige wesentliche Aspekte aus der Forschungsliteratur an. Der Fokus liegt hierbei vor allem auf dem zentralen Thema der Seiteneinsteiger/innen und den damit verbundenen Schwierigkeiten und Herausforderungen. Des Weiteren wird unter Rückgriff auf die Migrationspädagogik versucht, die mit dem Terminus verbundenen Zuschreibungen und Ausschlussmechanismen im Bereich Schule kritisch zu hinterfragen. Da es sich bei dem thematischen Fokus der Arbeit speziell um geflüchtete Seiteneinsteiger/innen handelt, soll auch ein Blick auf die Auswirkungen von traumatischen Erlebnissen auf den Schulunterricht geworfen werden. Als dritten und letzten Punkt beziehe ich einen weiteren Aspekt aus dem Bereich Schule mit ein: Die sprachlichen Anforderungen durch die Bildungs- und Fachsprache im Unterricht. Diesen beiden Bereichen wird meiner Meinung nach noch immer zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt; allerdings stellt die adäquate Beherrschung eine grundlegende Voraussetzung für einen positiven und erfolgreichen Schulabschluss dar.

2.1. Rechtliche Bestimmungen für das österreichische Schulsystem

Der Grund, warum ich auch die rechtlichen Informationen aus dem BMB heranziehe ist, dass diese den Hintergrund aufzeigen sollen, vor dem die eigene Forschung operiert. Darüber hinaus zeigen die Forderungen des Bundesministeriums sehr deutlich, warum diesem Thema in der Forschung mehr Platz eingeräumt werden sollte und daher meine Wahl auf eben diese Thematik gefallen ist.

Bevor ich mit einer überblicksartigen Darstellung der rechtlichen Fakten beginne, möchte ich die Zahl der neu aufgenommenen Schülerinnen und Schüler erwähnen, die bzw. deren Eltern, mit dem 30.06.2016 als Stichtag, einen Asylantrag in Österreich gestellt haben: Diese Zahl betrug an diesem Stichtag genau 2 878.

Über die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler wird beim Eintritt in die Schule der außerordentliche Status verhängt und die Mädchen und Jungen haben die Möglichkeit an einer Sprachstartgruppe oder einem Sprachförderkurs teilzunehmen. Prinzipiell stehen beide Fördermöglichkeiten Schülerinnen und Schülern mit außerordentlichem Status für einen Besuch offen. Sprachstartgruppen finden meist geblockt und im Ausmaß von elf Wochenstunden statt. Sie können sowohl klassen-, schulstufen-, schularten- als auch schulübergreifend organisiert werden. Sprachförderkurse hingegen können entweder als Ersatz zu Sprachstartgruppen geführt werden oder aufbauend auf diesen. Des Weiteren sind sie unterrichtsintegrativ.¹

Wie aus den Informationen der Website „Schule-Mehrsprachig“ auch noch herauszulesen ist, wurde die Sprachförderung für außerordentliche Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2016/2017 auf die gesamte Sekundarstufe II ausgeweitet. Die primäre Funktion der Sprachstartgruppen bzw. der Sprachförderkurse ist die Vermittlung der Sprachkenntnisse, die erforderlich sind, um dem Unterricht in der jeweiligen Schulstufe folgen zu können. Dabei gilt, dass die Förderprogramme höchstens zwei Jahre besucht werden können. Wird die Sprachkompetenz schneller erreicht, ist auch ein frühzeitiger Ausstieg möglich. Die Sprachstartgruppen finden – anders als die Sprachförderkurse – anstelle der Pflichtgegenstände statt. Es braucht außerdem mindestens acht Personen, um eine Gruppe eröffnen zu können. Die Personalressourcen dafür werden vom BMB gedeckt.²

2.1.1. Der außerordentliche Status

In diesem Kapitel sollen noch einige wichtige Aspekte rechtlicher sowie schulischer Natur zum außerordentlichen Status dargestellt werden.

Wie schon früher erwähnt, wird der außerordentliche Status prinzipiell über all jene Schülerinnen und Schüler verhängt, die wegen mangelnder Deutschkenntnisse dem Regelunterricht nicht problemlos folgen können. Der Status wird im Normalfall für zwölf Monate verhängt, wobei die Zuerkennung durch die Schulleitung erfolgt bzw. über den Einbezug derjenigen Lehrpersonen, die an der Schuleinschreibung beteiligt waren. Anschließend werden den Eltern die Merkmale des Status erläutert. Des Wei-

¹ vgl. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/fluechtlingskinder-web.pdf, S. 14.

² vgl. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf, S. 11.

teren hebt die Website³ hervor, dass die Schülerinnen und Schüler ihrem Alter entsprechend eingestuft werden sollen. Ausnahmen können dann gemacht werden, wenn es sich um siebenjährige Seiteneinsteiger/innen handelt, die im Herkunftsland noch keine Schule besucht haben, oder um ältere Seiteneinsteiger/innen, denen man durch die Rückstufung den positiven Abschluss der Pflichtschule ermöglichen möchte. In den Allgemein Bildenden Höheren Schulen (hier vor allem in der Unterstufe) dürfen nur dann Schülerinnen und Schüler mit außerordentlichem Status aufgenommen werden, wenn alle ordentlichen Plätze vergeben wurden. Auch hier bestimmt die Schulleitung das Vorgehen.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, den Status zu verlängern, wenn ohne Eigenschulden die Sprache nicht ordentlich erlernt werden konnte. Die Verlängerung beträgt noch einmal zwölf Monate. Haben die Schülerinnen und Schüler letzten Endes den ordentlichen Status erhalten, ist eine Rückkehr zum außerordentlichen nicht mehr möglich. Des Weiteren können außerordentliche Schüler/innen auch innerhalb der Schulstufen aufsteigen; sie nehmen den Status in diesem Fall mit. Wie sinnvoll dies ist, entscheidet ebenfalls die Schulleitung. Als letzter interessanter Punkt soll noch erwähnt werden, dass der außerordentliche Status nicht verweigert werden kann; auch nicht, wenn man über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügt, weil man bereits in Österreich geboren ist bzw. einen österreichischen Kindergarten besucht hat.

Es ist letzten Endes die Schule bzw. die Schulleitung, die entscheidet, ob über eine Schülerin oder einen Schüler der außerordentliche Status verhängt wird oder nicht⁴.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch noch die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler, die in der Volks- oder Neuen Mittelschule den außerordentlichen Status haben, bei einem Schulwechsel diesen auch durch das positive Absolvieren der Aufnahmeprüfung nicht ablegen können. Sie werden vielmehr mit dem ao. Status in die neue Schule (entweder Allgemein Bildende Höhere oder Berufsbildende Mittlere oder Höhere Schule) übernommen.⁵

In Bezug auf die Leistungsbeurteilung ist auch noch anzumerken, dass Schülerinnen und Schüler mit außerordentlichem Status im Hinblick auf ihre „Sprachschwierigkei-

³ http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf, S. 9.

⁴ http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf, S. 9 u. 10.

⁵ ebd.: 12

ten“⁶ beurteilt werden (§18 Abs9 SchUG). Können die Leistungen infolge derer also nicht erbracht werden, wird ein „nicht beurteilt“ vor das jeweilige Fach gesetzt. Grundsätzlich umfasst diese Nicht-Beurteilung Gegenstände, die vor allem über die Sprache operieren. In anderen Gegenständen hingegen – wie beispielsweise Bewegung und Sport oder Werken bzw. Bildnerische Erziehung – können sie bereits von Anfang an beurteilt werden.

Grundsätzlich gilt jedoch: Sobald eine Schülerin bzw. ein Schüler den ao. Status ablegt, wird sie/er auf dieselbe Art und Weise beurteilt wie alle Übrigen mit ordentlichem Status. Gleichzeitig findet sich die Anmerkung, dass das BMB nicht davon ausgeht, dass die sprachlichen Schwierigkeiten so schnell verschwinden, weshalb auch nach der Ablegung des ao. Status immer noch Rücksicht bei der Beurteilung genommen werden kann⁷.

Exkurs: Der außerordentliche Status als Gefahrenpotential

Ich möchte im Anschluss an diese Ausführungen noch einen kleinen Exkurs zu Khakpour (2015) machen, deren Beitrag zum außerordentlichen Status ich in einigen Punkten zustimme und der einen kritisch reflektierten Blick auf die Informationen des BMB wirft. Khakpour (2015: 223) spricht beim außerordentlichen Status von einer Markierung derjenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht den Erwartungen des österreichischen Bildungssystems entsprechen. Sie beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit den Rahmenbedingungen des Schulbesuches von Schülerinnen und Schülern, die als „außerordentlich“ eingestuft werden. Behandelt wird diese Thematik vor dem Hintergrund der „scheinbar alternativlosen Deutschsprachigkeit des Schulsystems“ (Khakpour 2015: 223). In ihren Ausführungen bezieht sie sich auf eine durchgeführte teilnehmende Beobachtung in einer Polytechnischen Schule in Wien und einem anschließend durchgeführten Interview mit der beobachteten Lehrperson. In diesem Zusammenhang, so Khakpour, fällt auch die Aussage „Alles steht und fällt mit der Deutschnote“. Wie die Autorin näher erläutert, wird in eben dieser Schule an der Deutschnote gemessen, ob die betroffenen Schülerinnen und Schüler vom außerordentlichen Status in den ordentlichen wechseln können. Wie Khakpour (2015) kritisiert, wird weder anhand einer durchgeführten Sprachdiagnose noch durch Experten

⁶ http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf, S. 13.

⁷ ebd.

festgestellt, ob eine Schülerin oder ein Schüler tatsächlich fähig ist, den bildungssprachlichen Anforderungen in der Schule gerecht zu werden. Vielmehr entscheidet die Schulleitung, dass bei einem positiven Abschluss des Faches Deutsch den Ansprüchen des Schulunterrichtes Folge geleistet werden kann. Wie Khakpour außerdem bemängelt, wird jedoch nicht bedacht, dass bildungssprachliche Kompetenzen nicht einfach mit dem Deutschunterricht vermittelt werden, sondern in jedem Fach eine eigene Fachsprache dominiert, die durch das ledigliche Beherrschen der deutschen Alltagssprache nicht gewährleistet werden kann (Khakpour 2015: 226 u. 227). Darüber hinaus weist die Autorin darauf hin, dass auf diese Art und Weise das Unterrichtsfach Deutsch für alle ao. Schülerinnen und Schüler eine zentrale Bedeutung erlangt. Ist es für die ordentlichen Schüler/innen ein mit allen anderen Fächern gleichgestellter Teil des schulischen Unterrichtes, so ist es für diejenigen mit außerordentlichem Status die Eintrittskarte zur regulären Benotung. Khakpour stellt fest, dass den Schulen die zweifache Anforderung an die Betroffenen nicht klar zu werden scheint: Einerseits sollen die Schülerinnen und Schüler „in“ dieser Sprache lernen, andererseits jedoch auch „durch“ diese Sprache (vgl. Gibbons 2006: 269).

Im zweiten Abschnitt des Beitrages geht Khakpour der Frage nach, warum für das Verhältnis von Bildung und Sprache die Perspektive von Prekarisierungsprozessen relevant werden kann. Sie rekurriert in diesem Zusammenhang auf das Sedimentationsmodell von Laclau (1990), das – grob zusammengefasst – verdeutlicht, dass Selbstverständlichkeiten, wie sie in schulischen Institutionen beispielsweise zu finden sind, nicht als objektiv begriffen werden können, sondern vielmehr als zeitlich fixierte Produkte „von historischen, machtvollen und kontingenten Prozessen“ (Khakpour 2015: 232).

Prekär bedeutet im Rahmen ihrer Ausführungen, dass bestimmte Verhaltensweisen – in diesem Zusammenhang die Vergabe des *außerordentlichen Status* – zu einer Schlechterstellung der ao. Schülerinnen und Schüler führen. So sind die Betroffenen zwar einerseits schulpflichtig und unterliegen der Anwesenheitspflicht, andererseits sind sie jedoch keine uneingeschränkten Mitglieder des Klassenverbandes. Auch das Erreichen von Schulabschlüssen ist nicht für alle auf dieselbe Art und Weise garantiert. Hinzu kommt die mangelnde Anerkennung von Leistungen durch das Nicht-Beurteilen der betroffenen Schülerinnen und Schüler. So gesehen, wird ihnen der Beginn einer Ausbildung oder der Wechsel in eine andere Schule erschwert, da ihre

Leistung im schulischen Apparat keinerlei Anerkennung findet bzw. es keinen Beleg für die individuelle Tätigkeit als Schülerin oder Schüler gibt.

2.1.2. Schulzugang und Schulpflicht in Österreich

„Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechts, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich (§4 Abs1 SchOG)“⁸. Konkret bedeutet diese Formulierung, dass auch geflüchteten Kindern und Jugendlichen dieselben Schulen wie „österreichischen“ Kindern offen stehen müssen und Sprache kein Kriterium ist, um einer Schülerin oder einem Schüler den Schulzugang zu verwehren. Darüber hinaus kann aufgrund eines fehlenden Aufenthaltstitels der Zugang zur Schule nicht verweigert werden, wenn die restlichen Eingangsvoraussetzungen (Zeugnisnoten bzw. bestandene Aufnahmeprüfung) erfüllt werden.⁹

Wie in den Unterlagen der Website *schule-mehrsprachig* nachzulesen ist, sind alle Kinder und Jugendliche, die sich im schulpflichtigen Alter befinden und über einen bewilligten Aufenthalt verfügen, berechtigt bzw. verpflichtet, eine Schule zu besuchen¹⁰ (vgl. auch § 1 Abs1 SchPflG.). Sind eben erwähnte Schülerinnen und Schüler nur vorübergehend in Österreich, haben sie ebenfalls das Recht, eine Schule zu besuchen, müssen dies jedoch nicht. Im Falle geflüchteter Kinder und Jugendlicher ist der Status meist noch nicht eindeutig festzumachen und es muss auf das Ergebnis des Asylantrags gewartet werden.¹¹

Des Weiteren findet sich der Hinweis, dass jede Schule verpflichtet ist, die Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrem jeweiligen Status in den Schulverband aufzunehmen und einer dem Alter entsprechenden Klasse zuzuteilen. Wie darüber hinaus aus dem Dokument hervorgeht, können Kinder und Jugendliche mit außerordentlichem Status rein theoretisch auch an einer AHS die Unterstufe besuchen. Dieser Schultyp kann jedoch selbst entscheiden, ob er die Betroffenen aufnimmt oder nicht, da keine diesbezügliche Verpflichtung besteht. Ob ein Kind mit ao. Status die

⁸ http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf, S. 7.

⁹ ebd.

¹⁰ vgl. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/fluechtlingskinder-web.pdf, S. 12.

¹¹ ebd.

AHS besuchen darf, entscheidet die Schulleitung unter Berücksichtigung der Frage, ob es in der Lage ist, die AHS erfolgreich zu bestehen und abzuschließen.¹²

Hinzu kommt noch, dass an Schulen nur dann außerordentliche Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden dürfen, wenn alle ordentlichen Schüler/innen bereits einen Platz in der Schule erhalten haben (§ 4 Abs5 SchUG). Das heißt, dass ordentliche Schülerinnen und Schüler nicht aufgrund von Platzmangel abgewiesen werden dürfen. Über Kinder und Jugendliche, die während eines Schuljahres als Seiteneinsteiger/innen in das System aufgenommen werden sollen, entscheidet die Schulleitung.¹³

2.2. Seiteneinsteiger/innen im österreichischen Schulsystem – ein Überblick über den Stand der Forschung

Der Begriff „Seiteneinsteiger“ existiert bereits seit Ende der 70er Jahre: Damals wurden mit dem Terminus die Kinder von Gastarbeitern benannt, die im schulpflichtigen Alter nach Deutschland nachgeholt wurden. Der Grund dafür lag im Anwerbestopp, der vor allem für türkische Migranten eine „Pendelmigration“ (Radke 1996: 49) unmöglich machte. Deutschland erhoffte sich durch diesen Stopp einen Rückgang der „Ausländer“ (Radke 1996: 49), die in Deutschland lebten; allerdings hatte es genau das Gegenteil zur Folge.

Damals wie heute sind Seiteneinsteiger/innen Kinder von geflohenen Menschen, es fand über die Jahre lediglich eine geographische Verschiebung in Bezug auf die Herkunftsländer statt: Waren es zu Beginn vor allem Flüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien, aus Asien, Afrika, der Türkei oder Marokko (Radke 1996: 49), so sind es heute vorwiegend Afghanen und Syrer, die nach Deutschland und Österreich kommen. Auch an der Sichtweise hat sich wenig verändert: Die Kinder und Jugendlichen verfügten über zu geringe Deutschkenntnisse, um dem Schulunterricht problemlos folgen zu können. Infolgedessen wurden sie in Auffangklassen oder Vorbereitungsklassen zusammengefasst. Zusätzlich führte die Situation zu einer organisatorischen als auch unterrichtstechnischen Überforderung der Schulen (Radke 1996: 50). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass eine genaue Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitsprache bei geflüchteten Seiteneinsteiger/innen schwierig

¹² http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/fluechtlingskinder-web.pdf, S. 12.

¹³ <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=399>.

ist. Wie Heine (2016: 82) erläutert, ist das Deutsche zwar Schul- und Umgebungssprache, gleichzeitig ist der Unterricht für neu Zugewanderte jedoch der wichtigste und zentrale Kontakt mit der deutschen Sprache. Darüber hinaus orientiert sich die sprachliche Vermittlung grundlegend an DaF. Wie Heine resümiert, sind geflüchtete Seiteneinsteiger/innen also mit dem „gesamte[n] Spektrum von DaF – DaZ“ (Heine 2016: 82) konfrontiert.

2.2.1. Herausforderungen in der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen

Durch die aktuelle Situation an Schulen, geflüchtete Kinder und Jugendliche so schnell wie möglich integrieren zu müssen, stehen Lehrkräfte täglich vor der Herausforderung, Schüler/innen zu unterrichten, die über geringe bis keinerlei Deutschkenntnisse verfügen. In den meisten Schulen werden für diesen Unterricht Lehrende eingesetzt, die im Laufe ihrer Ausbildung keinen Kontakt mit dem Feld Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erfahren haben und dadurch oft nicht genau wissen, wie sie den Betroffenen in kürzester Zeit den Einstieg in die deutsche Sprache ermöglichen sollen (vgl. Heine 2016: 81).

In diesem Zusammenhang sollen im folgenden Kapitel einige Herausforderungen in der Arbeit mit jungen Geflüchteten im Kontext der Schule herausgegriffen und dargestellt werden.

2.2.1.1. Grundlegende Herausforderungen

Eine große Herausforderung in der Arbeit mit unbegleiteten oder auch begleiteten jungen Flüchtlingen ist, so Frenzel (2016: 20), meist die große Unsicherheit bzgl. ihres Aufenthaltsstatus. Das Spektrum reicht von kurzfristigen Aufenthalten und der ständigen Angst vor einer Abschiebung bis hin zu Kindern und Jugendlichen mit einer unbeschränkten Aufenthaltsdauer. Es kann daher oft nur schwer vorhergesagt werden, wie viele neue Schülerinnen und Schüler zu welchem Zeitpunkt in der Schule eintreffen. Wie Bräuer und Elster (2016: 138) anmerken, bleibt eine Gruppe im besten Fall über mehrere Wochen hinweg homogen; es kann jedoch auch der Fall eintreten, dass jede Woche neue Seiteneinsteiger/innen in die Gruppe kommen.

Frenzel (2016) erläutert weiter, dass es immer wieder vorkomme, dass die Jugendlichen Briefe der Behörden in den Unterricht mitbringen, da sie den Inhalt nicht verstehen. Viele bitten die Lehrenden auch um Rat, wenn sie nicht wissen, woher sie die geforderten Personaldokumente bekommen. Die Angst vor einer Abschiebung und

das Gefühl die zurückgelassenen Familien im Stich zu lassen, dominieren den Schulalltag (Frenzel 2016: 20).

Hinzu kommen noch verschiedenste alltägliche Probleme, die eine Konzentration auf den Unterricht oft unmöglich machen. So ist ein Arztbesuch mit unglaublichen Hürden verbunden und die Behandlung der Jugendlichen bei posttraumatischen Belastungsstörungen kann daher nur in den seltensten Fällen gewährleistet werden. Frenzel gibt hier an, dass sie als Klassenlehrerin oft die nötigen Kontakte herstellen kann oder die Jugendlichen sogar zu Arztterminen begleitet (Frenzel 2016: 20 u. 21).

Des Weiteren kommt es in den Heimen zu unterschiedlichen Problemen, da ungewohnte Regeln bzw. die Schwierigkeit der Verständigung immer wieder Konflikte zwischen den Betreuer/innen und Bewohner/innen hervorrufen. In diesem Zusammenhang kann das Auftreten kultureller und religiöser Unterschiede zwischen den Geflüchteten ebenso zu Schwierigkeiten führen, da viele Jugendliche fest an ihren religiösen Traditionen festhalten und so kaum Toleranz gegenüber anderen Religionen zeigen (Bräuer/Elster 2016: 138). Zu bedenken ist hierbei auch, dass viele Menschen aufgrund ihrer Religion aus ihren Herkunftsländern fliehen mussten. Treffen dann im Deutschkurs beispielsweise aus muslimischen Ländern vertriebene Christen und Muslime aufeinander, sind die Vorbehalte groß (ebd.: 138 u. 139).

Auch negative oder gar keine Nachrichten von den Eltern führen zu einer großen psychischen Belastung, die eine Konzentration im Unterricht noch zusätzlich erschwert. Frenzel merkt auch an, dass Symptome wie Flashbacks oder Reizbarkeit bzw. autoaggressives Handeln keine Seltenheit sind. Sie rät daher unbedingt zur Schaffung von Freiräumen, in denen sich die Jugendlichen zurückziehen oder auch Gespräche mit Mitschüler/innen oder der Lehrperson suchen können (Frenzel 2016: 21). Wie die Autorin ebenfalls anführt, ist die Belastung nicht nur auf Seiten der Lernenden, sondern auch auf Seiten der Lehrenden spürbar. Die Kolleginnen und Kollegen von Beate Frenzel sind wie sie selbst erste Ansprechpartner für die Jugendlichen und werden nicht nur bei behördlichen, sondern auch bei privaten Problemen hinzugezogen. Frenzel macht hierbei sehr deutlich, dass Professionalität einer der wichtigsten Faktoren in der Zusammenarbeit mit jungen Geflüchteten darstellt, auch wenn die eigenen Kompetenzen regelmäßig überschritten werden, da nur so „langfristig die Energie und Empathie“ (Frenzel 2016: 23) aufrechterhalten werden können.

Eine weitere große Herausforderung ist die extreme Heterogenität im Unterricht, die sich vor allem in den Bereichen der sprachlichen Unterschiede, aber auch bei den oft stark differenzierenden Lernständen und Lernvoraussetzungen bemerkbar machen kann (Bräuer/Elster 2016: 139). Die Spanne reicht dabei von keinem Schulbesuch bis zu Jugendlichen, die in ihren Heimatländern kurz vor der Matura standen bzw. gerade ein Studium beginnen wollten. Gemeinsam ist ihnen allen, dass ihre Zeugnisse weder in Deutschland noch in Österreich anerkannt werden (Frenzel 2016: 23; vgl. auch Bräuer/Elster 2016: 139).

2.2.1.2. Didaktische Herausforderungen

Im Hinblick auf die unterrichtlichen Methoden und das verwendete Material muss, so Frenzel, „eine starke Binnendifferenzierung“ (ebd.: 23 u. 24) möglich sein. Das bedeutet, dass viele Materialien selbst erstellt werden müssen; darüber hinaus müssen die Lehrenden sprachdiagnostische Analysen anwenden, was sehr viel Zeit in Anspruch nimmt und vor allem neue Lehrende vor große Herausforderungen stellt (Frenzel 2016: 24).

Ziel ist es, die Potentiale der Lernenden ausfindig zu machen und diese für den Unterricht zu nutzen; erreicht werden kann dies durch den aktiven Einbezug der Schülerinnen und Schüler bei der Themenfindung.

„So werden nicht nur Sprach- und Fachkenntnisse der Jugendlichen wertgeschätzt, sondern auch musisch-kreative und soziale Kompetenzen wie Hilfsbereitschaft oder Organisationsvermögen.“ (Frenzel 2016: 24)

Problematisch sind unbekannte Lernformen, die von den Lehrenden im Unterricht eingesetzt werden und zu Irritationen auf Seiten der Lernenden führen. Herauszugreifen sind hierbei vor allem kooperative Arbeitsformen, die den Kindern und Jugendlichen aus ihren Herkunftsländern fremd sind, weshalb sie eventuell Schwierigkeiten haben, sich auf derartige Lernformen einzulassen (Bräuer/Elster 2016: 139 u. 140). Grundsätzlich variiert auch der Grad der Motivation bei den Lernenden. Zahlreiche unter ihnen mussten ihre Pläne, während der Flucht in andere Länder weiterzureisen, verwerfen, was sich negativ auf die Lernbereitschaft auswirkt. Andere wiederum, mit dem Ziel sich im Ankunftsland eine Zukunft aufzubauen, zeigen dagegen eine sehr große Lernmotivation und Kooperationsbereitschaft (ebd.: 140).

Als einen dritten Punkt führen Bräuer und Elster (2016: 140) noch die Selbstdisziplin an. So würden jugendliche Schülerinnen und Schüler immer wieder dazu neigen, zu spät in den Unterricht zu kommen oder diesem überhaupt fernzubleiben (Boket-

ta/Sachser 2012: 6f.). Auch das Einhalten von schulischen Regeln führt oft zu großen Schwierigkeiten: Es komme immer wieder vor, dass die Schülerinnen und Schüler unaufgefordert Äußerungen tätigen, Nebengespräche führen, andere Mitschüler/innen unterbrechen oder permanent ihre Handys nutzen (Bräuer/Elster 2016: 140 u. 141).

Für Frenzel ist daher Toleranz von zentraler Bedeutung im Unterricht, nicht nur in Bezug auf das von den Schülerinnen und Schüler an den Tag gelegte Verhalten im Unterricht, sondern auch in Bezug auf die Ermöglichung, Fragen zu stellen oder Sprachhemmungen zu überwinden. Toleranter Unterricht ist auch aus dem Grund angebracht, weil Unterricht in deutschen Willkommensklassen weit über den regulären Fachunterricht hinausgeht. Die Lehrenden müssen sowohl im Bereich der Planung als auch bei der Durchführung des Unterrichtes große Flexibilität zeigen, da die Heterogenität hierbei viel größere Ausmaße annimmt als im Regelunterricht (Frenzel 2016: 24). Die Lehrenden müssen folglich den Bedürfnissen der Jugendlichen offen gegenüber stehen und eine gewisse Sensibilität bei der Bearbeitung bestimmter Themen an den Tag legen (Frenzel 2016: 25).

Was im Bezug auf die Thematik der Arbeit zusätzlich von großem Interesse ist, ist folgende Forderung Frenzels:

„Zum einen muss in Gesprächen im Kollegium viel Überzeugungsarbeit geleistet, müssen Erfahrungen und Materialien ausgetauscht werden, um einen unproblematischen Anschluss mit Sprachförderung in allen Fächern zu gewährleisten.“ (Frenzel 2016: 25)

Genau an dieser Stelle setzt eine der zentralen Annahmen der vorliegenden Masterarbeit an: Es findet kaum ein Austausch zwischen den Lehrenden statt. Liest man Frank-Olaf Radkes Ausführungen zu Seiteneinsteiger/innen und den damit verbundenen Herausforderungen in den 80er und 90er Jahren, scheint sich im Vergleich mit Frenzel (2016) und Bräuer/Elster (2016) bis dato nicht wirklich etwas verändert zu haben. Radke führt aus, dass die Herausforderungen auf zwei Ebenen zu finden seien. Einerseits auf der Ebene der externen Praxen wie zum Beispiel der Schulentwicklungsplanung, die aufgrund der Geburtenraten die schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler festlegt und auf schulische Ressourcen hochrechnet – wie Schulräume und Personal. Andererseits fordern Seiteneinsteiger/innen auch interne Praxen heraus, indem sie die angestrebte Homogenität der Schulklassen durcheinanderbringen. Derartige Situationen zeigen Segregationsprozesse auf, die Seiteneinsteiger/innen in Auffang- bzw. Vorbereitungsklassen ausweisen. Dort sollen sie an die „normalen“

Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht angepasst werden, indem sie intensiv und möglichst rasch die deutsche Sprache erlernen müssen (Radke 1996: 51 u. 52).

Dass dieser Übergang in den Regelunterricht jedoch nicht so einfach funktioniert, ist seit langer Zeit kein Geheimnis mehr. Meist werden die betroffenen Kinder und Jugendlichen in niedrigere Klassen zurückgestuft oder werden mit großer Anstrengung durch die Schule geschoben und enden schließlich doch wieder ohne Abschluss, da sie aus der Schulpflicht herausfallen (Radke 1996: 52).

Radke kritisierte bereits in den 90er Jahren, dass die Bedingungen unter denen „Unterricht“ bei den Seiteneinsteiger/innen stattfindet, mit Pädagogik nicht mehr sehr viel zu tun habe. Er zeigt auf, dass die gegründeten Vorbereitungsklassen meist mehrere Jahrgänge innerhalb einer Klasse umfassen und von Lehrpersonen geleitet werden, die extra dafür an die Schulen geholt werden. Dadurch wird eine enge Kooperation zwischen den Lehrenden der Vorbereitungsklassen und jenen der Regelklassen unmöglich. Zudem werden die Seiteneinsteiger/innen aus dem Schulgebäude ausquartiert, da zu wenige Räume vorhanden sind (Radke 1996: 52).

Nora von Dewitz (2016: 24) stellt in ihrem Beitrag fünf verschiedene schulorganisatorische Modelle vor, die in Deutschland in den Schulen zum Tragen kommen könnten:

- **„Das submersive Modell:** Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen ab dem ersten Schultag in die Regelklassen und nehmen an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teil.
- **Das integrative Modell:** Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besuchen ab dem ersten Schultag eine Regelklasse und erhalten zusätzlich Sprachförderung.
- **Das teilintegrative Modell:** Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, nehmen jedoch in einigen Unterrichtsfächern am Regelunterricht teil.
- **Das parallele Modell:** Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verbringen über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit in einer speziell eingerichteten Klasse, die parallel zu den regulären Klassen geführt wird.
- **Das parallele Modell ‘Schulabschluss’:** Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen in eine parallel geführte Klasse. Sie bleiben bis zum Ende der Schulzeit im Klassenverband und bereiten sich gemeinsam auf den Schulabschluss vor.“

Wie von Dewitz jedoch auch erläutert, gibt es bei der praktischen Umsetzung der Modelle Unterschiede bzw. Abweichungen, was zu einem gewissen Aufweichen der Grenzen führt (von Dewitz 2016: 25).

Die Verfasserin fordert abschließend, dass es nicht nur das Ziel sein sollte, die Schülerinnen und Schüler in speziellen Förderklassen zusammenzufassen; vielmehr müs-

sen auch die Übergänge in den Regelunterricht in den Fokus genommen werden. Konkret spricht von Dewitz vom Modell der durchgängigen Sprachbildung, das von allen Lehrpersonen in allen Fächern angestrebt werden sollte. In diesem Zusammenhang betont die Autorin, dass es sich dabei nicht nur um eine Unterstützung für zugewanderte Kinder und Jugendliche handle, sondern es vielmehr eine Unterstützung für alle Schülerinnen und Schüler bedeute (von Dewitz 2016: 27). Darüber hinaus kritisiert sie, dass zu wenig Zusammenarbeit bzw. Vernetzung inner- und außerhalb der Schulen stattfinde. Dabei könne diese eine wichtige Funktion übernehmen, wenn geflüchtete Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse gemacht haben und psychologische Hilfe benötigen. Das heißt, dass alle Beteiligten für migrationsspezifische Thematiken sensibilisiert werden sollten (von Dewitz 2016: 27 u. 28).

2.2.2. Die Auswirkungen von Flucht und Trauma auf die schulische Bildung

Da sich die Fragestellung dieser Arbeit auf geflüchtete Seiteneinsteiger/innen im österreichischen Schulsystem konzentriert, muss auch der Aspekt des Traumas bzw. der Traumatisierung aufgegriffen werden. Im Folgenden werde ich einige für diese Arbeit zentrale Aspekte herausgreifen und darstellen.

Menschen, die vor Krieg und Tod aus ihren Heimatländern fliehen, erfahren verschiedenste traumatisierende Ereignisse und Belastung, woraus sich posttraumatische Belastungsstörungen ergeben. Besonders stark davon betroffen sind Kinder, die einem erheblichen Risiko von „Missbrauch, Vernachlässigung, Gewalt, Ausbeutung, Menschenhandel und militärischer Zwangsrekrutierung“ (Schock/Heuer 2016: 42) ausgesetzt sind.

Meist werden die Kinder und Jugendlichen von ihren Familien getrennt oder erleben direkte Gewalt. In der Gruppe der Kinder stechen vor allem jene hervor, die unbegleitet in ein westliches Land kommen. Neben der Situation im Heimatland kommen noch die traumatischen Erlebnisse auf der Flucht und die eigenständige Bewältigung des Alltags in einem unbekannten Land hinzu (Schock/Heuer 2016: 43).

Wie Schock und Heuer in Bezug auf Keilson (1979) analysieren, kommen die Kinder oft mit einer Vielzahl traumatischer Erlebnisse in Berührung. Hans Keilson fasst diese Vielzahl unter dem Begriff der sequenziellen Traumatisierung zusammen. Diese umfasst mehrere Phasen der Bedrohung und schließt dadurch bereits an die Zeit vor den traumatischen Prozessen an (Schock/Heuer 2016: 43). Keilson teilt die Möglichkeit für eine traumatische Belastung in vier Phasen ein:

Phase 1: In dieser Phase erleben die Menschen Kriege oder Diskriminierung im Heimatland sowie Angst und Misstrauen.

Phase 2: In dieser Phase sind die Menschen Verfolgungen ausgesetzt, die sie zur Flucht aus der Heimat zwingen. Hierbei erleben die Menschen die Bedrohung des eigenen Lebens, oft auch in Verbindung mit Gewalterfahrungen.

Phase 3: In der dritten Phase befinden sich die Kinder bereits in einem europäischen Land. Diese Phase umfasst einerseits die traumatischen Erlebnisse der ersten beiden Phasen und den Verlust von Heimat und Familie. Andererseits durchleben die Kinder und Jugendliche Ängste, die den Verbleib in Europa bzw. ihre eigene Zukunft betreffen. Diese Ängste schließen die vierte Phase mit ein, in der darüber entschieden wird, ob die Kinder und Jugendlichen dauerhaft in Europa bleiben dürfen und ein Einleben in die Gesellschaft begonnen wird, oder ob die Betroffenen in ihre Heimatländer abgeschoben werden (Schock/Heuer 2016: 44).

Hans Keilson betont, dass die vierte Phase diejenige ist, die durch erneute traumatische Erlebnisse bzw. die schlechte Lebenssituation entscheidend dazu beiträgt, psychische Auffälligkeiten zu verfestigen (Schock/Heuer 2016: 44). Wie Schock und Heuer (ebd.: 46) am Ende ihres Beitrages feststellen, ist es für geflüchtete Kinder und Jugendliche unabdingbar, die Möglichkeit zu erhalten, die erfahrenen traumatischen Erlebnisse zu verarbeiten, um eine Chronifizierung bzw. eine Verschlechterung zu verhindern. Dies bedeutet, dass sich die Kinder so früh wie möglich in eine medizinische, psychotherapeutische bzw. psychosoziale Behandlung begeben. Zusätzlich sollten adäquate Unterkunftsmöglichkeiten und ein schulischer Zugang gewährleistet werden, um ein Gefühl von Normalität zu vermitteln und die Chance für die Integration zu erhöhen.

Wie bereits nach Schock und Heuer (2016) weisen auch Metzner und Mogk (2016: 48) Kinder und Jugendliche, die aufgrund von Kriegen, Verfolgung oder Ähnlichem ihre Heimat verlassen mussten, meist starke Traumata auf. Diese resultieren aus der Bedrohung durch den Tod, dem Verlust von nahe stehenden Menschen oder aus körperlichen Verletzungen. Dabei, so die Autorinnen, trägt nicht nur die Flucht an sich, sondern auch bereits die Situation im Heimatland zu einer starken Traumatisierung bei (Metzner/Mogk 2016: 48): So führen die Autorinnen Folter, Explosionen, Trennung von den Eltern oder den Verlust der Eltern als Beispiele für traumatische Er-

lebnisse vor der Flucht an. Während der Flucht verstärken gefährliche Fluchtwege, sexueller Missbrauch oder auch körperliche und psychische Misshandlungen die Traumatisierung der Kinder und Jugendlichen. Allerdings kann auch die Situation im Ankunftsland zu traumatischen Erlebnissen führen: In diesem Zusammenhang verweisen Metzner und Mogk auf die oft schwierige Wohnsituation, Sprachprobleme und die Konflikte mit den Asylbehörden (Metzner/Mogk 2016: 49).

Unter Berufung auf mehrere Studien (Ruf et al. 2010 o. a. Ruf-Leuschner et al. 2014), die in Deutschland bzw. auch weltweit durchgeführt wurden, zeigen die Autorinnen auf, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche „eine höhere Anzahl und eine größere Bandbreite von Traumata erleben“ (Metzner/Mogk 2016: 50) als diejenigen Kinder, die nicht fliehen mussten. Am schlimmsten betroffen seien vor allem unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Eine Studie aus den Niederlanden (Bean et al. 2007) liefert beispielsweise die Erkenntnis, dass unbegleitete minderjährige Flüchtlinge oft doppelt so viele Traumata erleben wie nicht geflüchtete bzw. begleitete Kinder und Jugendliche.

Häufig leiden die Kinder und Jugendlichen unter Depressionen oder der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS). Aufgrund dessen können im Zusammenhang mit der Schule sehr oft große Müdigkeit, Zuspätkommen bzw. geringe Konzentrationsfähigkeit festgestellt werden. Sie zeigen Symptome wie Schlafstörungen, Übermüdung, erhöhter Reizbarkeit, Interessensverlust und eine gedrückte Stimmung. Weiters lassen sich des Öfteren ein erhöhtes Risiko zu Selbstmord bzw. Gedanken daran erkennen (Metzner/Mogk 2016: 51 u. 52).

Gerade für geflüchtete Kinder und Jugendliche nimmt die Schule eine tragende Schlüsselposition ein, da sie einen ersten Kontakt zur deutschen Gesellschaft herstellt. Darüber hinaus wird sie als geschützter Raum wahrgenommen und unterstützt die Herstellung einer gewissen Normalität und Kontinuität bei den Jugendlichen (Adam/Inal 2013: 46 u. 47; vgl. auch Himmelrath/Blaß 2016: 18 oder Möller/Adam 2009: 83). Außerdem verbringen die geflüchteten Schüler/innen einen Großteil ihrer Zeit in schulischen Institutionen. Dort haben sie die Möglichkeit, Freunde zu finden und soziale Kontakte zu knüpfen; Lehrende können dabei als wichtige Bezugspersonen fungieren (Himmelrath/Blaß 2016: 18; vgl. auch Möller/Adam 2009: 90).

So gesehen darf die enorm wichtige Rolle der schulischen Institutionen für geflüchtete Seiteneinsteiger/innen auch in Bezug auf ihre psychische Stabilität nicht übersehen werden. Studien haben immer wieder bestätigt, dass ein regelmäßiger Schulbesuch

das Risiko, an Depressionen zu erkranken, bzw. das Vorkommen von PTBS sinken lässt (Himmelrath/Blaß 2016: 47).

Der Schulbesuch ermöglicht durch die Vermittlung von Sprache, Wissen und einer gewissen Sozialkompetenz den Zugang zu einem Studium oder einer Lehre und bedeutet somit die Integration in den Arbeitsmarkt: „Wer in die Arbeitswelt integriert ist, hat ein festes Einkommen, soziale Kontakte und einen geregelten Alltag. Deshalb ist Schule eine sehr gute Basis für gelingende Integration.“ (Himmelrath/Blaß 2016: 18)

Die Realität gestaltet sich jedoch schwieriger: An Schulen stehen sowohl die geflüchteten Schüler/innen als auch die Lehrpersonen vor großen Herausforderungen bezüglich der Zusammenarbeit. Die betroffenen geflüchteten Seiteneinsteiger/innen brauchen spezielle Betreuungsangebote, sowohl sprachlich als auch psychisch, um ihnen die Möglichkeit zu geben, die Schule positiv und erfolgreich abzuschließen (Möller/Adam 2009: 83). Allerdings, so die Autoren, würde es oft an pädagogischen Konzepten fehlen, die eine schnelle Integration der Kinder und Jugendlichen in den Bildungsapparat gewährleisten könnten. Hinzu kommt, dass den Schüler/innen nur wenig Verständnis für ihre oft sehr schwierige Situation und ihre individuellen Bedürfnisse entgegen gebracht wird (ebd.).

Wie die Autoren weiter anführen, kann die Verweigerung eines Schul- bzw. Bildungszugangs zu „Entwicklungsdefiziten, sozialer und materieller Verarmung, Isolation sowie allgemeiner Resignation“ (Möller/Adam 2009: 89) beitragen. Dabei könnte die Regelmäßigkeit eines Schulbesuches dazu beitragen, eine positive Zukunftsperspektive aufzubauen und dadurch belastende und traumatisierende Erlebnisse aus den Herkunftsländern zu verarbeiten (Möller/Adam 2009: 89).

Die Möglichkeit, eine Schule zu besuchen und Bildung erfahren zu können, wird vom Großteil geflüchteter Kinder und Jugendlicher als positiv wahrgenommen (ebd.; vgl. auch Himmelrath/Blaß 2016: 21). Dies konnte unter anderem im Rahmen der eigenen Studie festgestellt werden, da die Befragten immer wieder auf die Bedeutung der Schule hingewiesen haben. Dies liegt auch an der bereits weiter oben erwähnten Tatsache, dass der Schulbesuch eine gewisse tägliche Routine und daher ein Gefühl von Normalität vermittelt. Auf diese Weise können belastende Situationen bzw. Ereignisse (unbekannte Sprache/Kultur, Angst vor der Abschiebung, Angst um Familienmitglieder in den Kriegsgebieten, usw.), mit denen die Kinder bzw. ihre Familien permanent konfrontiert sind, zumindest teilweise etwas abgeschwächt werden.

Schulen sind zudem im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Gesellschaft eines jeden Landes nicht zu unterschätzen. In ihnen finden Vermittlungen von gesellschaftlichen „Werten“ oder in der Gesellschaft erwünschten Verhaltensweisen, aber auch Informationen zu Lebensanforderungen aus dem privaten und beruflichen Umfeld statt (Möller/Adam 2009: 90).

Trotz dieser positiven Aspekte ist es für viele geflüchtete Kinder und Jugendliche schwer, sich in den schulischen Apparat ohne Weiteres einzuordnen. Oft blockieren erlebte traumatisierte Ereignisse die Möglichkeit, sich voll und ganz auf die Schule zu konzentrieren. Das ungewöhnliche kulturelle Umfeld und die fremde Sprache tragen zu einem Desinteresse bei. Es wird den Schüler/innen nur selten klar, welche Bedeutung ein regelmäßiger Schulbesuch haben kann (Möller/Ada. 2009: 91). Hinzu kommt, dass auch Lehrende der Gesamtsituation oft hilflos gegenüber stehen und nicht genau wissen, wie sie sich in bestimmten Situationen verhalten sollen. Möller und Adam (2009: 91) bezeichnen diese Hilflosigkeit als „eine Folge der traumatisierenden Situation, eine Folge des Krieges.“

2.2.3. Seiteneinsteiger/innen als Konstrukt – ein migrationspädagogischer Blickwinkel

Wie bereits zu Beginn erwähnt, soll vor allem im Bereich der Seiteneinsteiger/innen ein Rückgriff auf die Migrationspädagogik erfolgen, da mit diesem Terminus nicht nur Zuschreibungen und Ausschlussmechanismen zu assoziieren sind, sondern sich auch eine bestimmte politische Haltung dahinter verbirgt. Im folgenden Kapitel sollen daher einige migrationspädagogische Ansichten aufgegriffen und dargestellt werden, die später bei der Analyse der Interviews eventuell interessant sein könnten. Khakpour erläutert beispielsweise, dass unter dem Terminus *Seiteneinsteiger/innen* all jene Schülerinnen und Schüler gemeint sind, die nicht dem Normalfall entsprechen (Khakpour 2016: 151). Khakpour kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die Gesetze, Vorgaben von Schulbehörden oder auch andere Organisationsformen der Institution Schule bei ihrer Planung des Unterrichts immer von der „Normalität“ (also dem Beherrschen der für den Unterricht notwendigen Sprache oder auch einer passenden Sozialisation innerhalb bestimmter nationaler Grenzen) ausgehen und alle andere als „Sonderlösung“ (Khakpour 2016: 151) behandeln. Die explizite Hinterfragung dieser konstruierten Normalität bleibt, so Khakpour, jedoch aus (ebd.: 151). Des Weiteren erläutert die Autorin, dass aufgrund dieses unhinterfragten Verhaltens ein Differenzierungsmerkmal geschaffen wird, nämlich die Kategorie der *Seitenein-*

steiger, die von den „normalen“ Schülerinnen und Schülern, also all jenen, die die Erwartungen erfüllen, separiert und deutlich markiert werden (Khakpour 2016: 151 u. 152).

Der Begriff *Seiteneinsteiger* findet erstmals bei Heinz Dickopp (1982) Verwendung: „‘Seiteneinsteiger’ sind solche Schüler, die im schulpflichtigen Alter unmittelbar aus ihrem Heimatland kommen und in Deutschland eine Schule besuchen müssen“ (Dickopp 1982: 127, zitiert n. Holling 2007: 62)

Der Terminus, so Khakpour, umfasst jedoch nicht nur den Eintritt der Betroffenen in die schulische Einrichtung; Vielmehr wird eine Zugehörigkeitskategorie eröffnet, in der Unterschiede erzeugt werden und die zu einer Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen führen kann (Khakpour 2016: 152 u. 153). Weiters weist die Verfasserin darauf hin, dass die Eigenschaft *Seiteneinsteiger/in* nicht so einfach wieder abgelegt werden kann, sondern dass „es sich dabei um eine dauerhafte Kategorisierung handelt“ (ebd.:153).

Hinzu kommt auch, dass durch die Kategorisierung *Seiteneinsteiger/in* der Alltag der Schülerinnen und Schüler vorstrukturiert wird und sie in eine bestimmte soziale sowie gesellschaftliche Position gedrängt werden, die sie irgendwann als ihre eigene Position wahrnehmen (Khakpour 2016: 159).

Die Schule wird in diesem Zusammenhang als ein Ort präsentiert, der den Schülerinnen und Schülern Identifizierungsangebote liefert, denen sie nicht ausweichen können und die sie in gewissem Maße gezwungen sind anzunehmen (Khakpour 2016: 160).

Wie Mecheril und Shure (2015: 110) in ihrem Beitrag erläutern, sind Zugehörigkeits- und Differenzordnungen ausschlaggebend für die unterschiedlichen Erfahrungen innerhalb der Migrationsgesellschaft. Sie statuieren, dass Zugehörigkeitsordnungen dazu führen, die soziale Welt verstehen und seine eigene Stellung darin manifestieren zu können:

„‘Zugehörigkeit’ kennzeichnet hierbei eine Relation zwischen einem Individuum und einem sozialen Kontext, in dem Praxen und Konzepte der Unterscheidung von ‘zugehörig’ und ‘nicht-zugehörig’ konstitutiv sind“ (Mecheril/Shure 2015: 110)

Das bedeutet, dass jedes Individuum selbst entscheiden kann, welchem Kontext es sich zugehörig fühlt und welchem nicht: „Zugehörigkeitserfahrungen sind dabei Phänomene, in denen die Einzelne ihre Position in einem sozialen Zusammenhang und darüber vermittelt sich selbst erfährt.“ (Mecheril/Shure 2015: 110)

Zudem weisen Shure und Mecheril darauf hin, dass die Zugehörigkeiten durch Stellungnahmen anderer Personen infrage gestellt werden bzw. eine Verschiebung erfahren können (Mecheril/Shure 2015: 111). Ob jemand Mitglied einer Gesellschaft ist oder nicht, entscheidet auch darüber, ob jemand zugehörig ist oder nicht. Derartige Mitgliedskonzepte, wie Mecheril und Shure diese bezeichnen, sind vor allem für nicht-zugehörige Personen besonders spürbar (ebd.: 111).

Sprache ist in diesem Kontext eines der wirksamsten Mittel, um jemanden als zugehörig oder nicht-zugehörig zu klassifizieren. Vor allem im Rahmen monolingualistischer Gesellschaften wird dieser Punkt umso brisanter, wenn von den SprecherInnen verlangt wird, die einzig legitime Sprache der Gesellschaft zu beherrschen und zu sprechen, um Teil des „Wir“ sein zu können. Wenn also davon gesprochen wird, dass das Sprachvermögen von Schülerinnen und Schülern gering sei, wird eigentlich nicht auf die allgemeine Sprachkompetenz der Betroffenen rekurriert, sondern vielmehr meint es das „Vermögen dieser Schüler/innen, die legitime Sprache zu sprechen“ (Mecheril/Shure 2015: 112). Allerdings wird dieser Umstand nicht deutlich gemacht, wodurch Machtverhältnisse bestärkt werden (ebd.: 112).

Wie Shure und Mecheril hervorheben, geht die Kategorie *Seiteneinsteiger/innen* immer mit der Annahme einher, es gäbe ein Deutschdefizit bzw. ein Sprachdefizit an sich (Mecheril/Shure 2015: 113). Dadurch fungiert der Terminus *Seiteneinsteiger/in* als „natio-ethno-kulturelle Differenzkategorie“ (Mecheril/Shure 2015: 114) und ermöglicht so eine Argumentationsbasis für die Schulen.

„Die Beschreibungspraxis ‘Seiteneinsteiger’ stellt eine Variante der schulischen Unterscheidung zwischen migrationsgesellschaftlichem Wir und Nicht-Wir dar, wobei für „Seiteneinsteiger“ aufgrund ihres Aufenthaltsstatus erstens häufig keine formelle Mitgliedschaft besteht und sie zweitens auch informell als Nicht-Mitglieder angesprochen und markiert werden – nicht zuletzt über die Bezeichnungspraxis selbst.“ (Mecheril/Shure 2015: 117).

Mecheril und Shure fordern in diesem Kontext, dass sich Lehrende einerseits darüber bewusst sein sollen, dass sowohl der Unterricht, als auch die Schule als Institution permanent mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskategorien konfrontiert sind; andererseits tragen die Schulen durch ihre Curricula, Schulbücher oder auch durch die Deutungsmuster der Lehrpersonen zur Festigung und Reproduktion dieser Zugehörigkeiten bei (Mecheril/Shure 2015: 118):

„Das Ineinandergreifen von Unterschieden auf der einen Seite, die die Schüler_innen in die Schule einbringen, und gesellschaftlichen Machtverhältnissen auf der anderen Seite, die diese Unterschiede in Ungleichheit umwandeln, verstrickt die pädagogischen Institutionen soweit in das dynamische Wechselspiel von Macht und Differenz, dass sie nicht alleine auf diese Verhältnisse der Macht/Differenz reagieren, sondern aufgrund der in der institutionellen Praxis

aufgehobenen Gewohnheiten zu aktiven Produzentinnen dieser Verhältnisse werden.“

Aufgrund dessen fordern Shure und Mecheril auch, dass Lehrende sich keineswegs als Opfer verstehen sollten, sondern vielmehr als Akteure innerhalb dieser Machtverhältnisse bzw. als Verursacher dieser Verhältnisse. Es geht um eine kritische Selbstreflexion der eigenen Involviertheit und Beteiligung an der Konstruktion von Unterscheidungsmerkmalen und sowie um die Frage wie pädagogisches Handeln neu ausgerichtet bzw. verfeinert werden kann (Mecheril/Shure 2015: 118).

Claus Melter und Erol Karayaz (2013: 248) sprechen im Rahmen der Schulen sogar von einer offensichtlichen Diskriminierung und institutionellem Rassismus an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

2.3. Bildungssprache, Fachsprache – die Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachbildung

Als dritten und letzten thematischen Schwerpunkt beziehe ich mich auf die sprachliche Situation im Rahmen des Schulunterrichtes. Hierbei geht es vor allem um die Begriffe Fach- und Bildungssprache und das damit verbundene Konzept der durchgängigen Sprachbildung. Da die Forschungsfrage nach sprachlichen Herausforderungen in der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen fragt, denke ich, dass der Aspekt der sprachlichen Bildung eine sehr zentrale Position in dieser Debatte einnimmt. Eine weitere Hypothese meinerseits ist, dass in den Sprachstartgruppen zu wenig bzw. gar nicht auf die Unterrichtssprache eingegangen und den SchülerInnen so zu wenig Vorbereitung auf den „normalen“ Schulalltag gewährleistet wird. Des Weiteren sollte die sprachliche Bildung nicht nur Aufgabe der Sprachstartgruppen sein, sondern vielmehr der gesamten Unterrichtsfächer, infolgedessen meine zweite Annahme lautet: Im Unterricht in der von mir beforschten Schule wird zu wenig sprachliche Bildung auch im Regelunterricht forciert und angestrebt, da man davon ausgeht, die Schülerinnen und Schüler würden die Fach- und Bildungssprache implizit und im Verlauf der Zeit selbstständig erwerben. Dies ist jedoch, wie meine Ausführungen im Folgenden zeigen werden, nicht der Fall.

Unter dem Begriff *Bildungssprache* können – so Lange und Gogolin (2010: 9; siehe a. Schmolzer-Eibinger et al. 2013: 14) – zwei Bedeutungen subsumiert werden: Einerseits wird darunter die Sprache in den Bildungseinrichtungen verstanden, im Falle von Österreich und Deutschland das Deutsche; andererseits steht der Terminus für

„eine spezielle Ausprägung des Deutschen“ (ebd. 2010: 9). Das bedeutet, dass je nach Stand der individuellen Bildungsbiographie die Unterschiede zwischen Alltagssprache und der Sprache der Schule immer größer werden.

Bei einem Blick in die Forschungsliteratur wird schnell deutlich, dass der Begriff *Bildungssprache* zu den Termini *Fach-* und *Alltagssprache* abgegrenzt werden muss. Demzufolge weist die Alltagssprache die Merkmale auf, dass Sprecher/innen sich in alltäglichen Situationen auf einen gemeinsamen Kontext beziehen können. Gogolin und Lange nennen hierfür deiktische Mittel oder auch die für Dialoge so typische Verwendung von Parataxen und Satzabbrüchen als Beispiel (Lange/Gogolin 2010: 12). Anders verhält es sich mit der Bildungssprache, bei deren Verwendung sich Sprechende auf spezifische Inhalte beziehen, die meist keinen „gemeinsamen Erlebniskontext“ (ebd. 2010: 12) aufweisen, weshalb auch der Einsatz von Mimik und Gestik in diesem Zusammenhang wenig zu einem besseren Verständnis beiträgt. Vielmehr muss der beabsichtigte Inhalt sprachlich vermittelt werden, wobei vor allem auf die präzise Wahl von sprachlichen Mitteln geachtet werden muss. Wie Gogolin und Lange darlegen, weist Bildungssprache Merkmale der sogenannten „konzeptionellen Schriftlichkeit“ auf (ebd. 2010: 12):

„Das bedeutet: Bildungssprachliche Äußerungen und Texte sind [...] durch raumzeitliche Distanz geprägt. Um diese Distanz zu überwinden, sind sprachlich komplexe Strukturen notwendig, deren Form sich (auch im Mündlichen weitgehend) an dem Regelwerk orientiert, das für die geschriebene Sprache gilt.“ (Gogolin/Lange 2010: 12).

Der letzte Begriff, den Gogolin und Lange besprechen, ist der der *Fachsprache*: Diese Form der Sprache ist eine Abspaltung der Bildungssprache, die für die genaue Kommunikation unter Fachleuten angewendet wird. Konkret bedeutet dies, dass die Sprache in berufsspezifischen Bereichen gesprochen wird. In Bezug auf die Schule verstehen die Autorinnen die Sprache der einzelnen Schulfächer unter diesem Terminus (Lange/Gogolin 2010: 12; siehe a. Schmölzer-Eibinger 2013: 15). In diesem Zusammenhang werden einige Merkmale der Bildungssprache angeführt (vgl. Lange/Gogolin 2010: 13): Als Beispiel greift er syntaktische und textuelle Charakteristika auf, die im Bereich des Textaufbaus und des Satzbaus zu finden sind (z.B. Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen oder auch umfängliche Attribute). Außerdem finden sich bei Reich diskursive Merkmale wie fachgruppentypische Textsorten, stilistische Konventionen oder auch die klar festgelegten Sprecherwechsel und –rollen. Als letztes Charakteristikum sind lexikalisch-semantische Merkmale auszu-

machen – insbesondere nominale Zusammensetzungen, Präfixverben oder auch differenzierte Ausdrücke.

Die durchgängige Sprachbildung hat folglich das Ziel, die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aufzubauen, wobei vor allem die Aspekte *durchgängig* und *bildungssprachlich* zentral sind. *Durchgängig* bezieht sich dabei auf die Umsetzung des Konzeptes und *bildungssprachlich* meint den Inhalt der Sprachbildung. Schülerinnen und Schüler, in deren Zweitsprache schulische Inhalte vermittelt werden, stehen prinzipiell vor zwei Schwierigkeiten: Einerseits sollen sie eine Sprache verwenden, die sich vom alltäglichen Gebrauch massiv unterscheidet, und andererseits werden die Inhalte der Schule ebenfalls in diesem Sprachregister vermittelt (Lange/Gogolin 2010: 14 u. 15). Hinzu kommt, dass für viele Kinder und Jugendliche lediglich die Schule als Aneignungsort für bildungssprachliche Kompetenzen zur Verfügung steht, da sie aufgrund ihrer familiären Lage keine andere Möglichkeit haben (ebd.: 16).

Wie Lange und Gogolin (2010: 16 u. 17) betonen, ist die Förderung lediglich innerhalb eines bestimmten Zeitraumes keineswegs positiv, da sich die Bildungssprache in den einzelnen Stufen der Bildungsbiographie verändert und weiterentwickelt. So beginnen bildungssprachliche Anforderungen bereits in der Volksschule, wenn die Schülerinnen und Schüler über ihr Wissen zu einem bestimmten Thema sprechen sollen, und steigern sich bis zur Matura, wenn durch das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit bereits wissenschaftssprachliche Aspekte in den schulischen Unterricht einfließen.

Das Ziel der durchgängigen Sprachbildung ist es, allen Kindern und Jugendlichen dieselbe Chance auf Bildung zu geben, unabhängig davon, woher die Schülerinnen und Schüler kommen. Um diesem Ziel möglichst nahe zu kommen, müssen jedoch einige Schnittstellen im Bildungsbereich berücksichtigt werden. Gogolin und Lange (2010: 18) sprechen in diesem Zusammenhang von vertikalen und horizontalen Schnittstellen. Erstere meinen, dass an den Übergängen der einzelnen Schultypen beachtet werden muss, dass es gewisse bildungssprachliche Brüche geben kann. Die Autorinnen fordern in diesem Kontext eine enge Kooperation der einzelnen Schulen und eine Förderung des Bewusstseins, dass alle schulischen Einrichtungen für die Sprachbildung verantwortlich sind. Es braucht folglich eine gewisse Transparenz in den einzelnen Schultypen.

Die zweite Schnittstelle bezieht sich auf die schulinterne Kooperation beispielsweise zwischen Lehrkräften. Auch hier erfordert es Transparenz und Austausch, um die Sprachbildung voranzutreiben. Hierbei weisen Gogolin und Lange auch auf die Notwendigkeit eines „prozessbegleitende[n] Beobachten[s] und Analysieren[s] der sprachlichen Voraussetzungen“ (Lange/Gogolin 2010: 18) hin. Es geht demnach um eine Analyse derjenigen sprachlichen Voraussetzungen, die die Schülerinnen und Schüler brauchen, um beispielsweise eine Lernaufgabe erledigen zu können.

Die durchgängige Sprachbildung sollte also möglichst alle Fächer miteinander verbinden und Kooperationen zwischen den Lehrkräften sowie zwischen den einzelnen Schultypen fördern. Der Grund hierfür liegt beispielsweise in den unterschiedlichen Sprachhandlungen, die in der Schule zur Anwendung kommen: So führen Lange und Gogolin (Lange/Gogolin 2010: 30) exemplarisch die Handlungen Berichten, Erklären, Argumentieren oder auch das Beschreiben an. Diese sprachlichen Handlungen sind in allen Fächern vertreten, allerdings immer mit unterschiedlichen Ansprüchen an die Schülerinnen und Schüler. Die Schule sollte daher grundsätzlich die Aufgabe haben, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in einem sprachlichen Register kommunizieren zu können, das sich von der Alltagssprache unterscheidet (Lange/Gogolin 2010: 31).

Ein weiteres wesentliches Ziel der durchgehenden Sprachbildung in der Schule ist die Anerkennung und Wertschätzung der unterschiedlichen Sprachen der Kinder und Jugendlichen. Einerseits wird durch die Wertschätzung der bereits beherrschenden Sprachen die Motivation der Schüler/innen gefördert, da sie sich als erfolgreiche Lerner/innen einschätzen und erleben. Andererseits kann angebotener Erstsprachenunterricht einen wesentlichen Beitrag bei der Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten spielen. Dafür muss jedoch bewusst gemacht werden, dass alle Sprachen, die ein Mensch spricht, miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen (Lange/Gogolin 2010: 42).

Es stellt sich also die Frage, welche Lernziele für Schülerinnen und Schüler formuliert werden können. Heine rät in diesem Kontext zu einem Fokus auf Wortschatz und Wendungen, die sich im schulischen Alltag der Lernenden ausmachen lassen, wenn es darum geht, den Kindern und Jugendlichen möglichst schnell „eine basale Handlungskompetenz“ (Heine 2016: 88) im Deutschen zu vermitteln.

Darüber hinaus verweist Heine auf die schulischen Anforderungen im Bereich Sprache, die sich durch einen hohen Grad an Schriftsprachlichkeit und Bildungssprache

kennzeichnen. So gesehen reicht es also nicht aus, den Schüler/innen alltagssprachliche Handlungskompetenzen zur Verfügung zu stellen (Heine 2016: 88). Letzten Endes fasst sie zusammen, dass es einerseits Lernziele braucht, die funktional ausgerichtet sind und sich darauf fokussieren, was die Lernenden an Kompetenzen benötigen, um sich ganz allgemein im Alltag und im Unterricht zurechtzufinden; andererseits sind auch die Anforderungen in den Blick zu nehmen, die die Institution Schule explizit verlangt, um an den einzelnen Fächern des Unterrichtes adäquat teilhaben zu können (ebd.: 88).

Als letzten und sehr entscheidenden Punkt nennt Heine (ebd.: 88), dass sich Lehrende bewusst werden müssen, welche Anforderungen an die Schüler/innen im Schulalltag gestellt werden, und diese den Betroffenen folglich auch verdeutlichen. Erfolgskriterien, so Heine, sind „eine der maßgeblichen Grundlagen für gleiche Lernchancen [...]“. (Heine 2016: 88).

2.3.1. Grundlegende Prinzipien für einen gelingenden Unterricht

In diesem Kapitel sollen einige Vorschläge aus der Forschungsliteratur dargestellt werden, die einen ersten Ansatzpunkt für das Gelingen von Unterricht mit neu Zugewanderten bieten. Diese Prinzipien stammen einerseits von Heine (2016: 90), andererseits von Harboe und Mainzer-Murrenhoff (2016: 159ff).

Ich möchte betonen, dass ich lediglich eine Auswahl derjenigen Prinzipien getroffen habe, die für mich persönlich am wichtigsten erscheinen, da eine genaue Ausarbeitung aller geschilderten Prinzipien den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

Wie Heine bereits von Anfang an betont, gelten die von ihr skizzierten Prinzipien nicht als „Rezept“, das auf alle Lerngruppen gleich angewendet werden kann (Heine 2016: 90).

Als einer der relevantesten Vorschläge kann das Prinzip gesehen werden, das vorsieht, bereits vorhandenes Sprachwissen der Schüler/innen zu nutzen. Wie bereits aus der Fremdsprachendforschung bekannt ist, beeinflusst die Erstsprache, was in einer weiteren Sprache wie schnell gelernt werden kann. Lernt man beispielsweise Sprachen aus derselben Sprachfamilie, benötigt man sicherlich weniger Lernzeit als bei Sprachen, die aus unterschiedlichen Familien stammen (Heine 2016: 91). Darüber hinaus profitieren Schüler/innen auch von bereits gelernten Fremdsprachen, da sie über Lern- und Transferstrategien verfügen, auf die unerfahrene Lernende nicht zurückgreifen können (ebd.: 93). Lehrende sollten sich, so Heine, einen groben Über-

blick verschaffen, in welchen Bereichen Abweichungen oder Übereinstimmungen zwischen den Erstsprachen und dem Deutschen existieren: „Wissen darüber ermöglicht es zu antizipieren, wo besondere Schwierigkeitsbereiche beim Deutschlernen für die jeweilige Lerngruppe liegen könnten [...]“ (Heine 2016: 93).

Ein zweiter wichtiger Aspekt ist die Aufforderung, Schüler/innen regelmäßig schriftlichen Output erzeugen zu lassen, in dem sie schulrelevante Sprache anwenden. Wie bereits weiter oben erwähnt, ist die Schriftsprachlichkeit eine der zentralen Kompetenzen für Schulerfolg, jedoch auch die Sprachkompetenz, die am schwersten zu erreichen ist, da sie außerhalb der Schule kaum geübt oder vertieft werden kann (Heine 2016: 90). Lehrende sollten sich in diesem Zusammenhang über die Tatsache bewusst sein, dass die rezeptiven Fertigkeiten der Schüler/innen sicherlich besser ausgebildet sind als die produktiven – sprich: Sie verstehen mehr als sie produzieren können. In der Forschung ist jedoch weitgehend bekannt, dass das Schreiben an sich großes Lernpotential zu bieten hat. Einerseits werden dadurch Strukturmerkmale besser wahrgenommen, andererseits können Inhalte tiefer verarbeitet werden (ebd.: 91).

Eine wichtige Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, wie sprachlichen Anfänger/innen der Weg zur Schriftlichkeit geebnet werden kann, wenn der vorhandene Wortschatz prinzipiell noch viel zu minimal ist, um sich adäquat schriftlich ausdrücken zu können. Heine verweist hierbei auf die Methode des Scaffolding (Gibbons 2002), das grundlegend Lerner/innen dazu befähigen soll, sich mit Aufgaben auseinanderzusetzen und diese anschließend zu lösen, die sie ohne Hilfestellungen noch nicht zum Lösen im Stande wären (Heine 2016: 91).

Als drittes und letztes relevantes Prinzip ist jenes von realen Kommunikationsanlässen zu nennen, die geschaffen werden sollten, um die neu gelernte Sprache interaktiv anwenden zu können. Unterricht wird in diesem Zusammenhang vor allem dann als sehr förderlich für das Lernen betrachtet, wenn die Sprecherinnen und Sprecher einem entwickelten kommunikativen Bedürfnis nachgehen können. Auf diese Art und Weise wird eine Sprachstruktur mit einer Funktion und Bedeutung verknüpft. Daran anschließend folgt das Feedback /der Gesprächspartnerin/des Gesprächspartners, ob die mitgeteilten Inhalte auch verstanden wurden. Darüber hinaus wirken sich reale Gesprächsanlässe motivierend auf die Lerner/innen aus und stellen ein Wechselspiel von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten dar (Heine 2016: 98).

2.3.2. Bildungssprache als Privileg

Ich möchte auch in diesem Zusammenhang noch einmal eine migrationspädagogische Perspektive bzgl. der Thematik der *Bildungssprache* einbauen, da die Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung an österreichischen Schulen meist gar nicht oder eventuell bloß in Ansätzen erfolgt. Diese Perspektive soll im Folgenden aufzeigen, welche Auswirkungen eine nicht adäquate Teilhabe am Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache haben kann. Ich beziehe mich in meinen Ausführungen auf einen Artikel von Thomas Quehl und Paul Mecheril (2015).

Die Autoren erläutern, dass der Terminus Bildungssprache impliziert, alltagssprachliche Kompetenzen seien für ein erfolgreiches Absolvieren der Schule nicht ausreichend; vielmehr braucht es eine Sprache, die eine Aneignung des schulischen Wissens ermöglicht (ebd.: 153). Um es in den Worten von Ingrid Gogolin zu formulieren: Bildungssprache kann als Sprachregister angesehen werden „mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der *Schulbildung* ein Orientierungswissen verschaffen kann.“ (Gogolin et al. 2011a: 15f, Hervorh. im Original). Die Schule wird folglich als der Ort betrachtet, an dem sprachliche Kompetenzen fortwährend erweitert und ergänzt werden müssen, um sich die Inhalte aneignen zu können bzw. um zu einem Abschluss zu kommen.

Wie auch Marion Döll (2013: 171) richtig anmerkt, ist die Sprache der Schule nicht nur Ziel der Bildungseinrichtung, sondern auch Mittel zum Zweck – ohne bildungssprachliche Kompetenz kein erfolgreiches Absolvieren der Schule. So gesehen ergibt sich für die Bildungssprache folgendes Dilemma: Zum einen ist sie natürlich geprägt durch die Institution, in der sie zur Anwendung kommt, zum anderen ist sie auch nur in dieser zu erlernen (Mecheril/Quehl 2015: 154; siehe a. Lange/Gogolin 2010: 9f). Darüber hinaus kritisieren Quehl und Mecheril (ebd.: 154) unter Bezugnahme auf Gogolin (1994: 41ff), dass die Schule keinerlei Wert darauf legt, bildungssprachliche Register explizit zu vermitteln. Viel eher wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler diese selber mit der Zeit erwerben würden und es daher keinerlei Hilfestellung braucht. Das führt dazu, dass diejenigen Kinder und Jugendlichen, die außerhalb keine Möglichkeit haben, sich das entsprechende Register für den Unterricht anzueignen, strukturelle Benachteiligung erfahren. Allerdings wird dieses Verhalten als „normal“ angesehen und somit unsichtbar gemacht (Mecheril/Quehl 2015: 154).

Mecheril und Quehl führen aus, dass die Verweigerung einer expliziten Vermittlung der Bildungssprache zu Diskriminierung führe, da die Sprache der Schule darüber zu entscheiden scheint, wem Bildung zugänglich gemacht wird und wem der Zugang verwehrt bleibt (Mecheril/Quehl 2015: 160). So gesehen handelt es sich bei dieser Thematik um die Frage der Machtverteilung und der Machtverhältnisse.

Interessant zu erwähnen ist auch der Aspekt, dass das Bildungssystem an sich dazu beiträgt, Unterschiede zwischen den einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft zu produzieren und somit manchen Rechte auf bestimmte Privilegien zu verwehren (Quehl/Mecheril 2015: 164).

Natürlich kann die Bildungssprache nicht abgeschafft oder vereinfacht werden, um Ungleichheiten im System zu reduzieren. Jedoch können Mittel und Wege bzw. Programme (FörMig) gefunden und eingesetzt werden, die es ermöglichen, die Chance auf Bildungsgleichheit zu erhöhen und allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, die Schule erfolgreich abzuschließen.

3. Methodenkapitel

3.1. Das Design der Masterarbeit

Als Ausgangspunkt für meine Studie und die damit verbundene Analyse dient meine Forschungsfrage, die wie folgt lautet: *Welche Möglichkeiten hat eine NMS in Wien, um sprachliche, schulische und zwischenmenschliche Herausforderungen mit und für geflüchtete(n) Seiteneinsteiger/innen zu bewältigen?*

Wie der Inhalt der Frage nahelegt, ist es bei dieser Thematik notwendig, sowohl die Sicht der Lehrenden als auch die der Schüler/innen herauszufinden und offenzulegen, um abschließend zu einer Antwort auf die Frage zu gelangen.

Im Rahmen meiner Arbeit wurden folglich sechs qualitativ teilstrukturierte Interviews in einer NMS in Wien geführt. Dabei wurden zwei Lehrpersonen (eine aus dem Regelunterricht und eine aus der Sprachstartgruppe) und vier Schüler/innen (zwei aus dem Regelunterricht mit außerordentlichem Status, die im September 2017 in den ordentlichen Status wechseln, und zwei aus der Sprachstartgruppe) hinzugezogen. Nach Absprache mit den Lehrer/innen und den Eltern fanden die Interviews innerhalb mehrerer Schultage von Ende Mai bis Ende Juni statt. Angestrebt wurde eine Dauer von ca. 30-45 Minuten pro Interview; letzten Endes lag der Schnitt aller sechs Interviews bei ca. 30 Minuten. Inhaltlich sollte es bei den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern darum gehen, festzustellen, welche Inhalte (thematisch als auch sprachlich) in den Sprachstartgruppen abgehandelt werden und wie effektiv diese für den Übergang in den Regelunterricht sind bzw. vor welche Herausforderungen der außerordentliche Status die Schüler/innen stellt.

Bei den Interviews mit den Lehrenden ging es vor allem um organisatorische Fragen zum Unterricht sowohl in den Sprachstartgruppen als auch zu jenen im Regelunterricht. Darüber hinaus sollten ebenso Herausforderungen im schulischen Alltag mit der aktuellen Situation (geflüchtete, meist auch traumatische Kinder und Jugendliche, die schnell und möglichst reibungslos in den Schulalltag integriert werden sollen) eruiert werden.

Ziel der Interviews war es, herauszufinden, welche aktuelle Situation an der entsprechenden Schule vorzufinden ist und was daran verändert oder verbessert werden könnte.

Anschließend an die Erhebung der Daten erfolgte die Erstellung von sechs Transkripten anhand von MAXQDA, um am Ende eine Inhaltsanalyse durchführen zu

können. Im Transkript wurden alle Personen und alle in den Interviews erwähnten Personen pseudonymisiert bzw. ausgespart, um keinerlei Rückschlüsse zu ermöglichen. Es wurden lediglich Metadaten zur Gesprächssituation am Beginn des Interviews wie beispielsweise Datum, Ort, Dauer, Angaben zu den Sprechenden (Alter, Herkunft, etc.) oder auch Angaben zum Gesprächsverlauf festgehalten, die jedoch nur der Interviewerin zugänglich waren.

Da es bei der Analyse des Transkriptes ausschließlich um den Inhalt und keineswegs um die Untersuchung sprachlicher Phänomene ging, wurde eine einfache und gut lesbare Transkription angestrebt; hierzu orientierte ich mich an den Richtlinien von Dresing & Pehl (2011).

Nach Aufbereitung der Daten erfolgte in einem letzten Schritt die Analyse derselben. Diese wurde anhand eines kategoriebasierten Verfahrens vollzogen: Dabei wurden die Kategorien aus den Daten selbst abgeleitet, indem das Material verdichtet wurde und der Fokus lediglich auf den Inhalten lag, die relevant für das Erkenntnisinteresse waren. Kodiert wurde mit MAXQDA, da es sich hierbei um eine sehr übersichtliche Software handelt, die mit aufschlussreichen und einfach verständlichen Videotutorials die einzelnen Schritte der Anreicherung und Abspeicherung der Daten erläutert. Nach dem Kodieren sollten die Kategorien interpretiert und ausgewertet werden, wobei vor allem Wert darauf gelegt wurde, die Daten für sich sprechen zu lassen und erst in einem letzten Schritt auch einen Rückgriff auf die Literatur vorzunehmen.

Abschließend möchte ich diese Ausführungen noch in einer Graphik präsentieren:

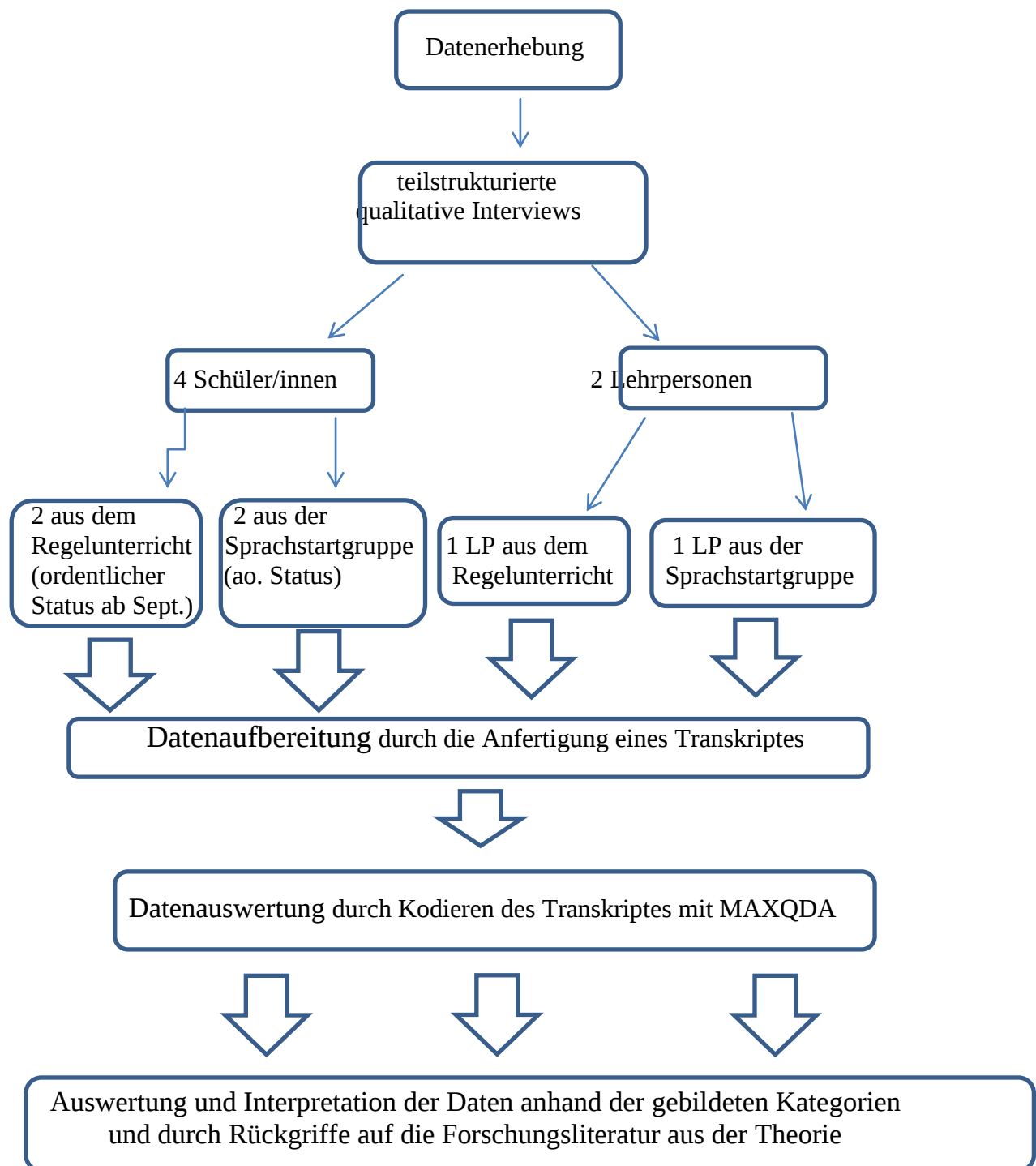


Abb. 1: Darstellung der Datenerhebung

3.2. Die Datenerhebung

Die Daten im Rahmen der empirisch durchgeführten Studie wurden anhand von qualitativen teilstrukturierten Interviews mit Lernenden und Lehrenden erhoben; zusätzlich wurden anhand der gewonnenen Interviewdaten Verbesserungsvorschläge für die NMS entwickelt.¹⁴

¹⁴ Anfänglich war auch noch eine Gruppendiskussion mit fünf bis sechs Lehrpersonen der NMS geplant, allerdings ist das Einholen einer Genehmigung beim Stadtschulrat der Stadt Wien eine zu lang-

Im Folgenden sollen die einzelnen Datenerhebungsverfahren genauer beschrieben werden. Für die Durchführung der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern war der folgende Ablauf vorgesehen:

Es wurden insgesamt vier Interviews mit Schüler/innen geführt. Dabei wurden zum Einen zwei aus der Sprachstartgruppe der NMS ausgewählt, zum Anderen zwei Personen aus dem Regelunterricht, die den außerordentlichen Status im September dieses Jahres verlieren. Zu Beginn war geplant, zwei Schüler/innen hinzuzuziehen, die in den „normalen“ Schulalltag bereits vollständig integriert sind (diese Schüler/innen sollten jedoch vorher ebenfalls eine Sprachstartgruppe besucht haben), allerdings fanden sich keine Interessierten in der NMS bzw. erklärten sich zwei Buben bereit, die dann allerdings nicht auftauchten.

Diese Auswahl begründe ich dennoch mit der Möglichkeit eines Vergleiches. Da am Ende der Datenanalyse Vorschläge zur Verbesserung der aktuellen Situation gemacht werden sollten, musste sowohl die Lage der Schülerinnen und Schüler in der Sprachstartgruppe eruiert werden, als auch die konkrete Situation der Lernenden im schulischen Regelunterricht, um herausfinden zu können, welche Änderungen in den Sprachstartgruppen bzw. im Regelunterricht, anhand der Äußerungen der Schüler/innen vorgenommen werden sollten. Dieser Vergleich konnte auch anhand der zwei Mädchen vollzogen werden, die erst im September vollständig in den Regelunterricht integriert werden, da sie nur noch drei Stunden Deutschkurs pro Woche hatten.

Die Interviews waren als Leitfadeninterviews gestaltet, um der Interviewerin eine gewisse Orientierung zu bieten, welche thematischen Schwerpunkte unbedingt zur Sprache gebracht werden sollten. Des Weiteren war die Interviewerin nicht geübt in der Durchführung von Interviews, weshalb die Wahl auf teilstrukturierte Interviews fiel. Die Durchführung der Interviews wurde als Einzelgespräche mit den Schülerinnen und Schülern in einem Rahmen, in dem sie sich wohl fühlen und öffnen konnten (also ohne die Anwesenheit von Lehrpersonen oder Eltern, die die Jugendlichen in ihren Erzählungen hemmen könnten), realisiert. Lediglich bei den Schüler/innen aus dem Regelunterricht wurde der Wunsch an mich herangetragen, die Interviews unter Anwesenheit einer Freundin/eines Freundes machen zu dürfen, was jedoch letzten Endes nicht stattfand, da eines der beiden Mädchen krank war, als das Interview ge-

wierige Sache, da erst nach der Auswertung der Interviewdaten diese Diskussion eingeplant war. Außerdem wäre die Diskussionsrunde in den Ferienbeginn gefallen, was zu terminlichen Schwierigkeiten auf Seiten der Beteiligten führte, weshalb die Diskussion doch nicht geführt wurde.

plant war. Des Weiteren war es mir wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler nicht gezwungen wurden, an der Studie bzw. den Interviews teilzunehmen. Um diesem Wunsch entgegenzukommen, bin ich persönlich in die Sprachstartgruppe bzw. in die entsprechenden Klassen gegangen, habe mich vorgestellt und den Schüler/innen mein Anliegen erklärt. Unumgänglich war in diesem Setting auch die Einholung des Einverständnisses der Eltern, da es sich bei den vier Schüler/innen um Minderjährige handelte. Bevorzugt wurden geflüchtete Jugendliche, da auf diesen das Hauptinteresse der Arbeit liegt bzw. die Forschungsfrage prinzipiell nur geflüchtete Jugendliche fokussiert. Aus diesem Grund wurde die Einwilligungserklärung für die Eltern der Schüler/innen sowohl in Persisch (Farsi) als auch in arabischer Sprache ausgeteilt, um ein vollständiges Verstehen auf Seiten der Eltern bzw. auch der Schülerinnen und Schüler gewährleisten zu können.

Als problematisch habe ich anfangs die eventuell existenten Sprachbarrieren angesehen, die sich durch mangelnde Deutschkenntnisse ergeben könnten. Während der Interviews stellte sich jedoch heraus, dass meine Sorgen grundlos waren, da die Schüler/innen bereits sehr kompetent waren und ich ihnen von Anfang an klarmachte, dass sie jederzeit nachfragen könnten, falls sie etwas nicht verstehen sollten. Hinzu kommt, dass die Fragen an das sprachliche Niveau (ungefähr A2) der Schüler/innen angepasst und manche Sachverhalte im Rahmen der Interviews einfacher formuliert wurden als dies im Leitfaden der Fall war.

Wie bereits oben erwähnt, wurden teilstrukturierte Interviews geführt. Vorab wurden entsprechende Leitfragen formuliert, die eine Orientierung in der Interviewsituation geben sollten, jedoch offen genug gehalten waren, um das Nachfragen relevanter und zuvor nicht bedachter Inhalte in Betracht ziehen zu können. Die Interviews wurden nach Absprache mit den Beteiligten mit zwei Smartphones aufgenommen, um die Daten für die spätere Inhaltsanalyse zugänglich zu machen und bei Verlust eines der Geräte auf das zweite zurückgreifen zu können.

In diesem Zusammenhang habe ich auch bei der Durchführung der Interviews noch einmal auf den österreichischen Datenschutz verwiesen, der bereits in der Einwilligungserklärung ausführlich erläutert wurde.

Ziel dieser Interviews mit den Schülerinnen und Schülern war es, die aktuelle Situation in den Sprachstartgruppen bzw. auch im Regelunterricht anhand einer willkürlich zusammengestellten Interviewgruppe aufzeigen zu können. Für die Auswahl der

Schülerinnen und Schüler spielten dabei weder Alter, Geschlecht noch sonstige außerschulische Faktoren eine Rolle.

Im Folgenden sollen die geplanten Leitfragen an die Schüler/innen aus der Sprachstartgruppe und derjenigen aus dem Regelunterricht gegenübergestellt werden. Zugleich wird in jeder Fragenkategorie angegeben, auf welche forschungstheoretische Basis sich die Fragen beziehen:

Fragen an die SuS der Sprachstartgruppe	Fragen an die SuS aus dem Regelunterricht
Seit wann bist du in der Sprachstartgruppe? Von wem wurde beschlossen, dass du in die Sprachstartgruppe musstest? Wieso musstest du in die Sprachstartgruppe? Bezug zur Literatur:	Seit wann bist du im ordentlichen Status? Wie wurde festgestellt, dass du die Sprachstartgruppe nicht mehr besuchen brauchst? Von wem wurde das festgestellt? Rechtliche Informationen des BMB zu Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern
Erzähl mir bitte von deinem ersten Tag in der Sprachstartgruppe! Was hast du gemacht? Wie hast du dich gefühlt? Wer hat sich um dich gekümmert? Bezug zur Literatur:	Erzähl bitte von deiner Anfangszeit im Regelunterricht! Du kannst zum Beispiel deinen ersten Tag beschreiben, als du fest in den Unterricht integriert warst und nicht mehr in der Sprachstartgruppe sein musstest! Welche Erfahrungen hast du gemacht? Wie hast du dich gefühlt? Was war schwer? Was war leicht? Wannst du mir ein paar konkrete Beispiele nennen? Seiteneinsteiger/innen, curriculare Planung (BMB)
Wie viel Zeit verbringst du im normalen Unterricht? In welchen Stunden bist du in deiner Klasse? Bezug zur Literatur:	Als du noch in der Sprachstartgruppe warst, wie viele Stunden in der Woche hast du im normalen Unterricht verbracht? In welchen Fächern warst du anfangs im Unterricht? Curriculare Organisation (BMB), Seiteneinsteiger/innen
Bist du lieber in der Sprachstartgruppe oder im normalen Unterricht? Warum bist du lieber in der Sprachstartgruppe/im normalen Unterricht? Bezug zur Literatur:	Was magst du am Regelunterricht lieber als an der Sprachstartgruppe? Warum magst du es lieber/ nicht lieber? Was war in der Sprachstartgruppe besser? Seiteneinsteiger/innen, curriculare und unterricht-

	liche Gestaltung
Was magst du an der Sprachstartgruppe? Was magst du gar nicht? Kannst du mir bitte für jede Frage ein konkretes Beispiel nennen? Bezug zur Literatur: Unterricht in der Sprachstartgruppe (Gestaltung), Seiteneinsteiger/innen	
Erzähl mir doch bitte von deinem letzten Tag in der Sprachstartgruppe? Was habt ihr gemacht? Was hast du gelernt? Wie hat es deine Lehrerin/dein Lehrer erklärt? Wie hast du dich dabei gefühlt? Hat es dir Spaß gemacht? Bezug zur Literatur:	Welche Themen/Inhalte hast du in der Sprachstartgruppe gemacht? Was haben dir diese Themen/Inhalte für den normalen Unterricht gebracht? Welche Themen/Inhalte hättest du brauchen können? Aufbau und Organisation des Unterrichtes in der Sprachstartgruppe (BMB); sprachliche Bildung, Seiteneinsteiger/innen
Was findest du schwierig, wenn du im normalen Unterricht bist? Warum ist es schwierig? Was machst du dagegen? Wer hilft dir, wenn du etwas nicht verstehst? Wie fühlst du dich, wenn du im normalen Unterricht bist? Bezug zur Literatur:	Wie gehen deine Lehrer/innen damit um, wenn du im Unterricht etwas nicht verstehst? Kannst du ein konkretes Beispiel nennen? Schildere bitte kurz eine Situation, in der du etwas nicht verstanden hast! Seiteneinsteiger/innen, sprachliche Bildung, Migrationspädagogik – Diskriminierung
Was lernst du in der Sprachstartgruppe nicht, was du aber im normalen Unterricht brauchst? Kannst du Beispiele nennen? Was machst du dann, wenn diese Situation eintritt? Wie reagiert die Lehrerin/der Lehrer im Regelunterricht? Bezug zur Literatur:	Auf welche Art und Weise wurdest du in der Sprachstartgruppe auf die Sprache im Regelunterricht vorbereitet? Anhand welcher konkreten Übungen/Aufgaben wurdest du darauf vorbereitet? Wie hättest du es gefunden, wenn du darauf vorbereitet worden wärest? Warum? Fachsprache/Bildungssprache, Seiteneinsteiger/innen, innerschulische Vernetzung
Inwiefern kannst du deine Erstsprache in der Sprachstartgruppe verwenden? Wie findest du es, wenn du deine Erstsprache verwenden kannst? Warum findest du es gut oder schlecht?	Wie findest du es, wenn die sprachliche Unterstützung nach deinem Besuch in der Sprachstartgruppe nicht einfach aufhört? Welche Vorteile/Nachteile siehst du darin, wenn du noch weiter sprachliche Hilfe bekommen könntest? Wie lange hättest du gerne noch weiter Unterstützung? Was hältst du davon, auch Unterricht in deiner Erstsprache zu bekommen?

Bezug zur Literatur:	Welche Vor-und Nachteile hat das in deinen Augen? Sprachliche Bildung, durchgängige Sprachbildung, Einbezug der Erstsprache
Wenn du an der Sprachstartgruppe etwas verändern könntest, was würdest du dann verändern? Wie würdest du es genau verändern? Kannst du mir ein Beispiel nennen? Warum würdest du es verändern? Wie würdest du es finden, wenn die SuS mehr mitentscheiden dürften, was im Unterricht gemacht wird? Welche Vorteile/Nachteile hätte die Mitsprache in deinen Augen? Bezug zur Literatur:	Was würdest du jetzt im Nachhinein gerne an der Sprachstartgruppe verändern, um es einfacher zu machen im normalen Unterricht zu sitzen? In Bezug auf sprachliche Bildung? In Bezug auf Inhalte und Themen? Wie würdest du es finden, wenn die Schüler/innen mehr mitentscheiden dürften, was im Unterricht gemacht wird? Welche Vorteile/Nachteile hat die Mitsprache in deinen Augen? Schulorganisation, Situation von Seiteneinsteiger/innen
Was bedeutet es für dich, wenn du nicht immer in deiner Klasse sein kannst? Welche Vorteile hat es, wenn du nicht dauernd in deiner Klasse bist? Welche Nachteile hat es für dich? Wie fühlst du dich dabei, wenn du nicht immer in deiner Klasse sein kannst? Bezug zur Literatur:	Was bedeutet es für dich, wenn du ab jetzt immer in deiner Klasse sein kannst? Welche Vorteile hat es, wenn du dauernd in deiner Klasse bist? Welche Nachteile hat es für dich? Wie fühlst du dich dabei, wenn du immer in deiner Klasse sein kannst? Benachteiligung, Ausschluss → Migrationspädagogik, Schulorganisation (BMB)
Was ist dein Ziel für die Schule? Was machst du, um das Ziel zu erreichen? - Bezug zur Literatur:	Was ist dein Ziel für die Schule? Was machst du, um das Ziel zu erreichen? - Seiteneinsteiger/innen, eventuell auch Bezug zur Migrationspädagogik

Tab.1: Interviewfragen Schüler/innen

Die zweite Interviewgruppe sind zwei Lehrende aus der ausgewählten Mittelschule. Auch in diesem Fall soll eine Vergleichsmöglichkeit geschaffen werden, indem sowohl eine Lehrperson aus der Sprachstartgruppe als auch eine aus dem Regelunterricht herangezogen wurde. Bevorzugt wurde ein/e Lehrer/in, die in einem Schulfach unterrichtet, in dem möglichst viel Sprache auf dem Plan steht – beispielsweise Biologie, Geschichte oder auch Geographie. Darüber hinaus kann als weiterer Grund für den Einbezug einer innen- und einer außenstehenden Person die Entwicklung der Kurskonzept-Skizze angeführt werden. In deren Rahmen sollen möglichst die Vertreter/innen aller „Parteien“ zu Wort kommen können – also Schüler/innen mit ao. Sta-

tus und ohne solchen sowie Lehrpersonen aus den Sprachstartgruppen und aus dem Regelunterricht.

Die Fragen für beide Parteien wurden möglichst offen gehalten und sollten Raum für Erzählungen geben. Allerdings ist die Interviewerin vor allem im Bereich der Schüler/innen-Interviews immer wieder auch zu Ja/Nein-Fragen übergegangen, wenn die Formulierungen der Fragen unklar waren. Meist wurde nach einer Ja/Nein-Frage noch nach dem Grund für die jeweilige Reaktion (Zustimmung oder Ablehnung) gefragt, sodass genügend Daten gesammelt werden konnten.

Ansonsten sind auch diese Befragungen innerhalb desselben Rahmens verlaufen. Im Folgenden sollen auch hier die geplanten Fragen für die Interviews und deren Bezug zur Forschungsliteratur vergleichend dargestellt werden:

Fragen an die LP aus der Sprachstartgruppe	Fragen an die LP aus dem Regelunterricht
Welche Assoziationen verbinden Sie mit dem Begriff <i>Seiteneinsteiger/in</i>? Welche Wörter aus ihrem Berufs- oder Alltagsleben bringen Sie mit dem Thema in Verbindung? Warum gerade diese Begriffe? Bezug zur Literatur:	Welche Assoziationen verbinden Sie mit dem Begriff <i>Seiteneinsteiger/in</i>? Welche Wörter aus ihrem Berufs- oder Alltagsleben bringen Sie mit dem Thema in Verbindung? Warum gerade diese Begriffe? Seiteneinsteiger/innen
Vor welchen Herausforderungen stehen Sie persönlich bei der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen? Nennen Sie bitte 2-3 Beispiele aus Ihrem Unterricht und erläutern Sie, was genau in diesen Fällen die Herausforderung war! Wie sind Sie mit diesen Situationen umgegangen? Was haben Sie konkret gemacht? Bezug zur Literatur:	Vor welchen Herausforderungen stehen Sie persönlich bei der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen? Nennen Sie bitte 2-3 Beispiele aus Ihrem Unterricht und erläutern Sie, was genau in diesen Fällen die Herausforderung war! Wie sind Sie mit diesen Situationen umgegangen? Was haben Sie konkret gemacht? Seiteneinsteiger, ev. traumatische Belastungen bei den Schülerinnen und Schülern
Welche Funktion bzw. Aufgabe hat die Sprachstartgruppe an Ihrer Schule? Wird sie dieser Funktion gerecht? Was wäre Ihrer Meinung nach die tatsächliche Funktion bzw. Aufgabe? Was würden Sie an den Inhalten	Welche Funktion bzw. Aufgabe hat die Sprachstartgruppe an Ihrer Schule? Wird sie dieser Funktion gerecht? Was wäre Ihrer Meinung nach die tatsächliche Funktion bzw. Aufgabe? Was würden Sie an den Inhalten und der Organisation der Sprachstartgruppe verändern?

und der Organisation der Sprachstartgruppe verändern? Warum? Bezug zur Literatur:	Warum? Seiteneinsteiger/innen, schulische Organisation (BMB), Migrationspädagogik
Von wem wird der Unterricht in der Sprachstartgruppe geplant? Wie gehen Sie bei Ihrer Planung vor? Wie viel Mitspracherecht haben die Schülerinnen und Schüler? Auf welche Aspekte bei der Planung und der Umsetzung Ihres Unterrichtes legen Sie großen Wert? Warum gerade auf diese Aspekte? Bezug zur Literatur:	Auf welche Aspekte bei der Gestaltung Ihres Unterrichtes (sowohl in Bezug auf die Vorbereitung und Planung als auch bei der konkreten Durchführung) legen Sie großen Wert? Warum gerade auf diese Aspekte? Inwiefern beziehen Sie die Schülerinnen und Schüler in Ihre Planung mit ein? DaZ-Lehrplanbestimmungen (BMB); Migrationspädagogik, sprachliche Bildung
Schildern Sie bitte kurz, welche konkreten Themen (inhaltlich, sprachlich) Sie im Unterricht in der Sprachstartgruppe behandeln. Wer wählt die Themen aus? Inwiefern beziehen Sie die SuS in die Auswahl mit ein? Warum behandeln Sie gerade diese Themen? Bezug zur Literatur: DaZ-Lehrplanbestimmungen, schulische Organisation (BMB)	
Auf welche Art und Weise bereiten Sie die Schüler/innen auf die Bildungs- bzw. Fachsprache vor, die sie im Regelunterricht erwartet? Nennen Sie bitte 2-3 konkrete Beispiele aus Ihrem Unterricht! Inwiefern berücksichtigen Sie darüber hinaus die Erstsprache der SuS beim Erwerb des Deutschen? Nennen Sie bitte ein paar Beispiele, in welchen Situationen Sie die Erstsprache der SuS als Lernressource in den Unterricht eingebaut haben? Bezug zur Literatur:	Vor welchen sprachlichen Herausforderungen stehen die SuS, wenn sie am Regelunterricht teilnehmen und dort dann auch benotet werden? Wie verhalten Sie sich, wenn sprachliche Probleme/Schwierigkeiten auftreten? Könnten Sie mir bitte ein konkretes Beispiel schildern? Inwiefern berücksichtigen Sie darüber hinaus die Erstsprache der SuS beim Erwerb des Deutschen? Nennen Sie bitte ein paar Beispiele, in welchen Situationen Sie die Erstsprache der SuS als Lernressource in den Unterricht eingebaut haben? Sprachliche Bildung (Fach-bzw. Bildungssprache), Seiteneinsteiger/innen (Vernetzung inner-schulisch), Migrationspädagogik
Die Literatur fordert, dass eine Beschränkung auf die intensive erste Phase der Förderung im Deutschen nicht zielführend ist; vielmehr sollten auch die Übergänge (in	Die Literatur fordert, dass eine Beschränkung auf die intensive erste Phase der Förderung im Deutschen nicht zielführend ist; vielmehr sollten auch die Übergänge (in

Ihrem Fall von der Sprachstartgruppe in den Regelunterricht) in den Blick genommen und gefördert werden. Wie stehen Sie zu dieser Forderung? Inwiefern ist diese Forderung an Ihrer Schule umsetzbar/nicht umsetzbar? Was verstehen Sie unter dem Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“? Wie stehen Sie zu diesem Konzept? Welche Vorteile könnte dieses Konzept für Ihre Schüler/innen haben? Auf welche Art und Weise existiert die „durchgängige Sprachbildung“ an Ihrer Schule bereits? Bezug zur Literatur:	Ihrem Fall von der Sprachstartgruppe in den Regelunterricht) in den Blick genommen und gefördert werden. Wie stehen Sie zu dieser Forderung? Inwiefern ist diese Forderung an Ihrer Schule umsetzbar/nicht umsetzbar? Was verstehen Sie unter dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung? Wie stehen Sie zu diesem Konzept? Welche Vorteile könnte dieses Konzept für Ihre Schüler/innen haben? Auf welche Art und Weise existiert die „durchgängige Sprachbildung“ an Ihrer Schule bereits? Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“, Fachsprache/Bildungssprache → sprachliche Bildung
Das Bundesministerium für Bildung fordert, dass in 2-3 Jahren regelmäßig Sprachstandserhebungen bei den SuS durchgeführt werden müssen. Wie stehen Sie zu dieser Forderung? Wie könnte das an Ihrer Schule konkret umgesetzt werden? Welche Vor- und Nachteile hätten derartige Erhebungen? Bezug zur Literatur:	Das Bundesministerium für Bildung fordert, dass in 2-3 Jahren regelmäßig Sprachstandserhebungen bei den SuS durchgeführt werden müssen. Wie stehen Sie zu dieser Forderung? Wie könnte das an Ihrer Schule konkret umgesetzt werden? Welche Vor- und Nachteile hätten derartige Erhebungen? Sprachstandsdiagnose, sprachliche Bildung
Aufgrund welcher Kriterien/Verfahren/Tests stellen Sie zurzeit fest, dass die Schüler/innen „bereit“ sind für die regelmäßige Teilnahme am Regelunterricht bzw. für eine Benotung? Wer ist hierbei Hauptentscheidungsträger? Wie geht der vollständige Übergang genau von statten? Können sie eventuell ein Beispiel nennen? Wie lange verbleiben die SuS durchschnittlich an Ihrer Schule im ao. Status? Welche Vor- und Nachteile hat Ihrer Meinung nach dieser Status? Bezug zur Literatur:	Wie erfolgt die Eingliederung der Schülerinnen und Schüler in den schulischen Regelunterricht? Wer oder was bestimmt, ab wann die SuS benotet werden? Wie geht der vollständige Übergang genau von statten? Was machen Sie, wenn Sie im Laufe des Unterrichtes feststellen, dass die Schülerin/der Schüler zu früh in den Regelunterricht und die reguläre Benotung übernommen wurde? Wie lange verbleiben die SuS durchschnittlich an Ihrer Schule im ao. Status? Welche Vor- und Nachteile hat Ihrer Meinung nach dieser Status? ao. Status (BMB), Übergang Sprachstartgruppe-

	Regelunterricht, Seiteneinsteiger/innen, Migrationspädagogik
Welche Möglichkeiten haben Sie an Ihrer Schule für die oft schwer traumatisierten SuS? Hatten Sie in Ihrer Klasse bereits offensichtlich traumatisierte Kinder? Wie verhalten Sie sich in derartigen Fällen? Inwiefern wurden Sie als Lehrende auf die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen vorbereitet? Welche Schwierigkeiten können sich im Unterricht mit traumatisierten Kindern/Jugendlichen ergeben? Können sie konkrete Beispiele nennen? Bezug zur Literatur:	Welche Möglichkeiten haben Sie an Ihrer Schule für die oft schwer traumatisierten SuS? Hatten Sie in Ihrer Klasse bereits offensichtlich traumatisierte Kinder? Wie verhalten Sie sich in derartigen Fällen? Inwiefern wurden Sie als Lehrende auf die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen vorbereitet? Welche Schwierigkeiten können sich im Unterricht mit traumatisierten Kindern/Jugendlichen ergeben? Können sie konkrete Beispiele nennen? Traumatisierung (PTBS)

Tab. 2: Interviewfragen Lehrende

Wie bei den Fragen ersichtlich wurde, sind drei Kategorien festzustellen. Zum Einen gibt es Fragen, die die Situation an den Schulen zum Thema Seiteneinsteiger/innen betreffen; hier wird sowohl nach eigenen Assoziationen auf Seiten der Lehrenden als auch nach Herausforderungen/Schwierigkeiten in der Arbeit mit Seiteneinsteiger/innen gefragt. Zum Zweiten finden sich Fragen zur Gestaltung des Unterrichtes; dabei wird vor allem auf Modelle wie die durchgängige Sprachbildung, auf den Einbezug der Erstsprache oder die Vermittlung relevanter bildungs- und fachsprachlicher Sprachmuster verwiesen. Bei derartigen Fragen geht es um die Organisation und Planung bzw. Gestaltung des Unterrichtes. Interessant ist hier, inwiefern sprachliche Förderung nicht nur auf die Sprachstartgruppen und den Deutschunterricht abgewälzt wird, sondern auch fester Bestandteil des regulären Unterrichtes ist. Zum Dritten bezieht sich der Leitfaden auf die spezielle Situation geflüchteter Kinder und Jugendlichen in Schulen. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass die geflüchteten Kinder und Jugendlichen traumatische Erlebnisse auf ihrer Flucht bzw. auch im Heimatland selbst gemacht haben und somit eine spezielle Betreuung und Aufmerksamkeit brauchen, die in den Schulen nicht gegeben sind. Bei diesen Fragen ist es darum gegangen, herauszufinden, welche konkreten Hilfestellungen die Lehrenden benötigen, um einen adäquaten Unterricht abhalten zu können.

Wie bereits weiter oben erwähnt, war anfänglich eine Gruppendiskussion mit den Lehrkräften der NMS geplant, allerdings konnte diese aufgrund von terminlichen Engstellen nicht mehr durchgeführt werden. Aufgrund dessen habe ich, angeschlossen an das Kodieren und Auswerten, Verbesserungsvorschläge angehängt, die sich an den von Lehrenden und Schüler/innen geäußerten Bedürfnissen und Veränderungsvorschlägen orientieren. Des Weiteren habe ich mich bei der Erstellung auch an Vorschläge aus der Forschungsliteratur angelehnt. Ich bedaure im Nachhinein sehr, dass die Gruppendiskussion nicht stattfinden konnte, da es mir im Rahmen des Gesprächs im Plenum grundlegend darum gegangen wäre, dass es wenig bis keinen Sinn macht, Verbesserungsvorschläge für Sprachstartgruppen zu entwickeln, ohne auf Erfahrungen aus der Praxis zurückzugreifen. Da ich selber keinerlei Erfahrungen mit schulischem Unterricht vorzuweisen habe, wäre es natürlich effizienter gewesen, auf die Erfahrungen und organisatorischen Versuche der NMS bei der Erstellung der Verbesserungsvorschläge zurückgreifen zu können. Ich habe dennoch anhand der Aussagen der Lehrenden in den Interviews versucht, die Vorschläge an den geschilderten Schulalltag einerseits und an die Bedürfnisse bzw. geschilderten Problembereiche der Schüler/innen und Lehrer/innen andererseits anzunähern.

Zum Abschluss möchte ich noch kurz auf all jene Prinzipien eingehen, die mir im Zusammenhang mit der Interviewführung als wichtig und beachtenswert erschienen sind. Dabei haben mir die sieben goldenen Regeln der Interviewtechnik von Poschetschnik et al. (2010: 105 u. 106) als Vorbild gedient. Wie die Autoren in ihrem Beitrag habe auch ich die Verständlichkeit der Fragen an die erste Stelle gesetzt. Da ich mit Kindern gearbeitet habe, ist diese Prämisse von besonderer Bedeutung, da es zentral ist, das Vertrauen der Befragten zu gewinnen; dies ist jedoch in meinen Augen nicht möglich, wenn bereits die Fragen so gestellt sind, dass kein Verstehen ermöglicht wird. Auch bei den Fragen an die Lehrpersonen wurde darauf geachtet, so wenig wie möglich auf den Fachwortschatz zurückzugreifen. Vielmehr sollte bewusst sein, dass ich von den Befragten und ihren Informationen in gewisser Weise abhängig bin, da ohne die Interviewantworten keine erfolgreiche Untersuchung bzw. keine Beantwortung meiner Forschungsfrage möglich ist. So gesehen hat die Anpassung meiner Sprache an die Sprache der Befragten im Vordergrund gestanden.

Dies konnte im Rahmen der Interviews weitgehend erfolgreich umgesetzt werden – bei den Schüler/innen hat es lediglich vereinzelt Verständnisschwierigkeiten im Be-

reich einzelner Wörter gegeben, die jedoch durch eine Änderung der Frage oder auch durch das Erklären der unbekannten Wörter aus der Welt geschafft werden konnten. Wie bereits erwähnt, ist es auch darum gegangen, das Vertrauen der Interviewpartner/innen zu gewinnen, da in meinen Augen die Atmosphäre bei einem Interview eine große Rolle spielt, um ein offenes Erzählen und ein allgemeines Öffnen auf der emotionalen Ebene zu ermöglichen. Diesbezüglich weisen die Autoren darauf hin, dass die Meinung des Gegenübers akzeptiert werden soll, auch wenn sie mit dem eigenen Weltbild nicht korreliert. Dieser Punkt konnte während der Interviews erfolgreich umgesetzt werden, da es mir bei der Beantwortung der Fragen lediglich um die Meinungen und Auffassungen der Befragten gegangen ist und nicht darum, eine Debatte zu führen.

Als weitere Regel ist die Geduld zu nennen. Die Autoren stellen hier vor allem die Geduld bei entstehenden Gesprächspausen in den Mittelpunkt. Sie merken an, dass Interviews keine gewöhnlichen Alltagsgespräche sind. Vielmehr können sie unbewusst zu Stress führen, weshalb es umso wichtiger ist, den Interviewten genügend Raum für Überlegungen zu geben. Dieser Punkt ist der Interviewerin persönlich am schwersten gefallen. Sind die Pausen für das persönliche Empfinden zu lange geworden, hat die Interviewerin eingegriffen, indem sie die Fragen anders gestellt hat oder noch weitere Unterfragen hinzugefügt hat, um ein leichteres Verstehen zu ermöglichen bzw. um Anknüpfungspunkte zu liefern. Im Nachhinein hätte ich dies vor allem im Bereich der Schüler/innen-Interviews anders gemacht, weil ich denke, dass ich die Aussagen der Kinder möglicherweise unbewusst zu viel in eine Richtung gelenkt habe – vor allem bei den Interviews mit den Schülerinnen aus der Sprachstartgruppe (vgl. Transkripte Schülerin A. und R.).

Weitere von Poscheschnik et al. (2010: 105 u. 106) angeführte Regeln sind das Beherrschen der Technik und das Schaffen von Ungestörtheit bei der Aufnahme der Interviews. Ersteres umfasst alles, was mit der Aufnahme zu tun hat; sprich, es macht keinen sehr guten Eindruck, wenn man nicht genau weiß, wie das Aufzeichnungsgerät zu bedienen ist. Die Interviewerin sollte sich also vorab mit den Eigenschaften des Gerätes vertraut machen, um letzten Endes das Gespräch auch tatsächlich auf Band zu haben. Da ich die Interviews mit zwei Smartphones aufgezeichnet habe, war mir die Technik bereits vertraut, weshalb es hierbei zu keinen unangenehmen Störungen gekommen ist.

Mit der Aufnahme hängt auch der Aufnahmeort zusammen. Es sollten, so die Autoren, Orte ausgewählt werden, an denen keine störenden Geräuschkulissen die Aufzeichnung beeinträchtigen. Im Fall meiner eigenen Interviews hat mir die Schule die Bibliothek zur Verfügung gestellt, da dies der einzige Ort war, an dem die Interviews in ruhiger Atmosphäre durchgeführt werden konnten und die Schüler/innen sowie die Lehrpersonen keine langen Anreisewege vor sich hatten.

Die letzte Regel, die in meinen Augen Beachtung finden sollte, ist jene der Flexibilität. Poscheschnik et al. (2010: 106) weisen in diesem Zusammenhang daraufhin, dass man sich vor der Bürokratie seiner eigenen Leitfragen hüten solle. Vielmehr kann es eine Bereicherung darstellen, wenn den Interviewpartner/innen auch der Raum gegeben wird, etwas anzusprechen, das möglicherweise im eigenen Leitfaden bzw. in den eigenen Überlegungen gar nicht anzutreffen ist.

Gleichzeitig sollte hierbei jedoch die Balance gehalten werden zwischen Aspekten, die als Bereicherung für das eigentliche Erkenntnisinteresse wahrgenommen werden können und jenen zur Sprache gebrachten Aspekten, die zu weit vom Thema abdriften. In diesem Fall ist es wichtig, dass die Interviewerin eingreift und den Diskussionsverlauf zum eigentlichen Thema des Gesprächs führt – höflich, aber doch entschieden. Auch diese Regel konnte in meinen Augen erfolgreich umgesetzt werden, da ich auch häufig aus reiner Neugierde nachgefragt habe. Viele dabei erhaltene Informationen erschienen auf den ersten Blick gar nicht relevant, jedoch konnte ich im Rahmen der Analyse immer wieder feststellen, dass sich dahinter doch einige interessante Details verbargen, die in die Arbeit einfließen konnten.

3.3. Die Datenaufbereitung

Nach den durchgeführten Interviews mit den Lernenden und Lehrenden an einer Neuen Mittelschule in Wien wurden die Befragungen verschriftlicht, indem ein Transkript erstellt wurde.

Insgesamt wurden sechs Transkripte ausgearbeitet (vier Transkripte für die Lernenden und zwei für die Lehrenden), um eine anschließende Inhaltsanalyse durchführen zu können. Der Inhalt der Transkripte sollte einerseits dazu dienen, die Bedürfnisse und Herausforderungen der Lernenden in Bezug auf inhaltliche und sprachliche Schwerpunkte in den Sprachstargruppen, andererseits auch die Meinungen und Erfahrungen der Lehrenden zugänglich zu machen. Darüber hinaus konnten einige

grundlegende und sich wiederholende Bedürfnisse oder Erfahrungen als Impulse für die Erstellung der Verbesserungsvorschläge herangezogen werden.

Folgende Punkte sind im Rahmen der Transkripte von Bedeutung:

- Vorhandene Dialekte werden möglichst genau in die Schriftsprache übersetzt. Sollte es keine Übersetzung geben, werden sie beibehalten.
- Wort- oder auch Satzabbrüche werden geglättet bzw. in meinem Transkript meist ausgelassen (lediglich bei den Schülerinnen-Interviews habe ich sie ab und zu in das Transkript übernommen). Auch Wortdoppelungen wurden nur bei den Interviews der Lernenden angeführt. Wortverschleifungen habe ich an das Schriftdeutsche angenähert. Jedoch habe ich die Satzformen bei jeder interviewten Person beibehalten.
- Die Interpunktion wurde unter Beachtung der Leserfreundlichkeit von der Autorin geglättet, wobei ich versucht habe, Sinneinheiten nicht durch Punkte zu trennen.
- Pausen wurden durch folgendes Kürzel markiert: (...)
- Besonders betonte Wörter wurden durch Großschreibung hervorgehoben.
- Verständnissignale wurden nicht transkribiert, außer sie waren die einzige Reaktion, die erfolgte.

Des Weiteren hat jeder Sprechbeitrag eine eigene Zeile erhalten, wobei eine Leerzeile zwischen den einzelnen Gesprächsteilnehmer/innen eingehalten wurde. Nonverbalia wurden lediglich angegeben, wenn sie das Gesagte unterstützten. Unverständliche Phrasen oder Wörter wurden wie folgt gekennzeichnet: [unverständlich].

Zur Kennzeichnung der einzelnen Gesprächsteilnehmer/innen wurden die Buchstaben „I“ (für die Interviewerin) und „B“ (für die Befragte/den Befragten) herangezogen. Alle in den Interviews erwähnten Lehrpersonen wurden mit Lehrer/in 1 (L1) und Lehrer/in 2 (L2) angegeben. Bei den Schüler/innen wurde der erste Buchstabe des Vornamens verwendet (z.B. R.). Die Befragten selbst werden im Rahmen der Analyse entweder durch ihre Geschlechtsbezeichnungen oder den ersten Buchstaben ihres Vornamens (z.B. A. hat im Interview angegeben, ...) bei den Schüler/innen und dem Kürzel L1 oder L2 bei den Lehrenden genannt.

Die Transkription ist durch die Software MAXQDA erfolgt, da damit anschließend sofort die Kodierungen durchgeführt werden konnte. Der Grund für die Wahl einer einfachen Transkriptionsmethode lag vor allem in der Tatsache, dass für die Master-

arbeit lediglich der Inhalt der Interviews von Bedeutung und daher für die Erschließung desjenigen kein Mehrfachaufwand von Nöten war.

Im Folgenden soll ein Transkriptauszug etwas näher erläutert werden bzw. soll anhand dieses Auszuges gezeigt werden, warum gerade auf diese Art und Weise transkribiert wurde. Bei dem Auszug handelt es sich um eines der Schülerinnen-Interviews aus der Sprachstartgruppe.

„I: Okay, und in welchen Stunden bist du dann in der Klasse? Also Mathe, Deutsch, Englisch?
#00:03:46.1#

B: Mathe, Deutsch, Englisch, Geographie, alles. Außer Sport. In Deutschstunde gehe ich, also am Montag. Informatik habe ich nicht, habe ich gar nicht, niemals. Und dann, aber Sport habe ich. Was habe ich gar nicht? Die Deutsch, Deutschstunde habe ich gar nicht, weil ich habe in Deutschstunde Lesekurs und Deutschkurs. Ich gehe Deutsch gar nicht. (...) Das fühlt mich so traurig, weil ich kann (...) ich wollte nicht nur Deutschkurs gehen. Ich wollte auch Deutsch mit die Klasse machen, aber ich kann nicht. Ich habe Lesekurs und Deutschkurs.

I: Warum wärst du lieber im Deutschunterricht als im Deutschkurs?

B: Weil ich, ich weiß nicht. Mit der Klasse kann ich besser lernen, also sie erklären mich auch und die Frau Lehrerin erklärt, aber in Deutschkurs ist es urlangweilig und jede schreibt und so. #00:04:36.1#

I: Okay, das heißt, bist du insgesamt lieber in der Sprachstartgruppe oder in deiner Klasse?

B: In meine Klasse.

I: In deiner Klasse. Warum?

B: Weil es gibt so viele Kinder und meine Freundinnen und so. Sie helfen mir immer, aber bei Sprache [unverständlich] jede schreibt und Buben nerven ur.“ #00:04:57.1# (vgl. Interview R.: Abs. 41 – 48)

Schnell wird ersichtlich, dass ich an den Aussagen der Schülerin nichts verändert habe. Es wurden weder Wortstellungs- noch Grammatikfehler korrigiert; außerdem wurden Satzabbrüche oder Eigenkorrekturen übernommen. Der Grund dafür ist, dass ich die Stimme der Interviewten so authentisch wie möglich wiedergeben wollte. Schwierig fand ich es vor allem dann, wenn Pausen zwischen einzelnen Aussagen entstanden sind, wo im Nachhinein nicht ganz klar war, ob es sich dabei um Sinneinheiten handelte, die getrennt oder eben nicht getrennt werden konnten:

„Ich gehe Deutsch gar nicht. (...) Das fühlt mich so traurig, weil ich kann (...) ich wollte nicht nur Deutschkurs gehen. Ich wollte auch Deutsch mit die Klasse machen, aber ich kann nicht. Ich habe Lesekurs und Deutschkurs.“

Betrachtet man diese Aussagen, wird deutlich, dass die ersten zwei Sätze als Sinneinheit zusammengehören. Im Transkript wurden sie jedoch durch die Setzung eines Punktes voneinander getrennt. Ich habe den Punkt vor allem deshalb gesetzt, weil die Pause der Schülerin hier vergleichsweise länger war als die anderen Pausen

in diesem Absatz. Für mich war dies ein Indiz dafür, dass es in Bezug auf den Sinn zwar eine Einheit ist, jedoch nicht in Bezug auf den Gedankengang. Der Punkt dient hier also als Ende des einen Gedankens, dann folgt die Pause und anschließend wird der zweite Gedanke angehängt, der natürlich mit dem ersten Gedanken zusammenhängt, jedoch nicht Teil desselben Gedankenganges war.

Grundsätzlich habe ich versucht, das Interview wie ein Gespräch wirken zu lassen, um den Kindern und den Lehrenden etwas die Unsicherheit vor dem Frage-Antwort-Schema zu nehmen. Ich hatte damit auch relativ großen Erfolg und das Vertrauen aller Personen leichter gewonnen, da auch Scherzen und Lachern Platz gegeben wurde.

Des Weiteren wurden folgende Informationen im Rahmen von Metadaten bei den einzelnen Transkripten angegeben, die jedoch nur für die Interviewerin zugänglich sind (vgl. Mempel u. Mehlhorn 2014: 152):

- Der Kontext der Aufnahme (Datum, Ort und Dauer der Aufnahme bzw. die Art der Daten und der Name der Aufnehmenden),
- Angaben zu den Sprechenden (Schulstufe, Lehrer/in und Schüler/in),
- Angaben zum Gesprächsverlauf (Was hat gut funktioniert, was eher weniger).

Grundlegend hat das Transkript die Aufgabe, die Erstellung einer Inhaltsanalyse zu ermöglichen. Durch die gering gehaltenen sprachlichen Änderungen soll die Stimme der Befragten so gut wie möglich erhalten bleiben, da bei der wissenschaftlichen Auswertung und Interpretation die Authentizität der tatsächlichen Aussagen verloren gehen kann.

Das Transkript stellt auch die einzige Auswertungsgrundlage dar, aus deren Aussagen Impulse für die Erstellung von Vorschlägen zur Verbesserung der Situation an der NMS abgeleitet wurden.

3.4. Die Datenanalyse

Zum Schluss wurden die erstellten Transkripte kodiert. Dabei orientierte ich mich grundlegend an Codes, die auf der gelesenen Literatur basieren und somit nicht nur aus den Daten alleine abgeleitet wurden. Ziel sollte eine qualitative Inhaltsanalyse sein, weshalb es notwendig war, im Rahmen der Interviews bestimmte Themen aus der Forschungsliteratur anzusprechen. Handelte es sich um Schwerpunkte, die so nicht aus der Literatur stammten, wurden die Codes aus den Daten selbst abgeleitet.

Dabei fand meist eine Orientierung an Schlagwörtern statt, die die Interviewerin in ihren Leitfragen formuliert hatte.

Letzten Endes entstand so ein Codesystem aus zwölf verschiedenen Codes, die sowohl den Interviews der Lehrerinnen als auch denen der Schülerinnen zugeordnet werden konnten. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass viele der Codes ein und derselben Textstelle zugeordnet werden konnten, weshalb man grundlegend von zwei Hauptcodes sprechen kann (ao. Status und Herausforderungen) und die restlichen Codes als Unterkategorien dieser beiden Codes verstanden werden können. Die Codes werden im Folgenden jedoch einzeln aufgelistet, um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen (Auflistung nach ihrer Gewichtung):

Codename	Anzahl der Codes im Interview
1. ao. Status	74
2. Herausforderungen mit/für Seiteneinsteiger/innen	56
3. Gestaltung des Unterrichtes	48
4. Planung Curriculum/Unterricht	39
5. Fach-und Bildungssprache	36
6. Veränderungen an der Sprachstart-Gruppe	18
7. Einbezug der Erstsprache	16
8. Trauma	12
9. Ziele	12
10. Sprachstanderhebung	11
11. Vernetzung inner-und außerhalb der Schule	10
12. Aufgabe der Sprachstartgruppe	8

Tab. 3: Auflistung der Codes und ihre Gewichtung

Im Anschluss wurden die Codes je nach Gewichtung sortiert und die Entscheidung getroffen, die zwei stärksten Codes für die Analyse herauszugreifen. Die Wahl fiel dabei auf den Code „ao. Status“ mit 74 Verweisen und den Code „Herausforderungen mit/für Seiteneinsteiger/innen“ mit 56 textlichen Verweisen. In der folgenden Abbildung ist die Gewichtung der beiden stärksten Codes auf alle sechs Interviewpartnerinnen abgebildet:

	ao. Status	Herausforderungen mit/für Seiteneinsteiger/innen
Interview S.	23	8
Interview N.	14	7
Interview A.	12	6
Interview R.	15	10
Interview L1	7	14
Interview L2	3	11

Tab. 4: Gegenüberstellung der zwei Kernkategorien

Ein weiterer Grund für die Wahl dieser zwei Codes liegt in der Tatsache, dass beide sehr interessantes und aufschlussreiches Material für die Beantwortung der Forschungsfrage und darüber hinaus auch wichtige Ansatzpunkte für die Erstellung der Verbesserungsvorschläge liefern.

Anfangs war noch ein dritter Code geplant, jedoch konnten die Daten so ausführlich bearbeitet werden, dass eine weitere Kodeanalyse den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte. Hinzu kommt, dass in den Code „Herausforderungen mit/für Seiteneinsteiger/innen“ mehrere andere Codes mit aufgenommen werden konnten, da sie mit dem Überthema *Herausforderungen* in Verbindung standen. So sind beispielsweise Aspekte aus der Fach- und Bildungssprache oder dem Trauma bzw. der Gestaltung und Planung des Unterrichtes in die Analyse des zweiten Codes mit eingeflossen.

Prinzipiell erfolgte die Kodierung durch das Verdichten des Datenmaterials, da lediglich diejenigen Inhalte im Vordergrund standen, die für das Erkenntnisinteresse von Bedeutung waren. So wurden oft nur einzelne relevante Textstellen aus einem längeren Gesprächsbeitrag herausgegriffen, wenn diese die Aspekte widerspiegeln, die in der Analyse angesprochen wurden. In diesem Zusammenhang muss natürlich bedacht werden, dass sich durch diesen Herausgriff die Interpretation leicht verzerren kann bzw. der Kontext ein anderer scheint als dies im Rahmen des gesamten Beitrages der Fall war. Ich habe jedoch versucht, die herausgenommenen Aussagen vor dem Hintergrund des Inhaltes der Gesamtaussage zu interpretieren.

Die Analyse selbst orientiert sich in ihren Grundzügen an der *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin (1996). Konkret bedeutet dies, dass sie sich in drei Kodierschritten (vgl. Demirkaya 2014: 223 – 225) vollzogen hat, allerdings wurde dabei nur der erste Schritt aus der *Grounded Theory* übernommen:

- *Das offene Kodieren:* In diesem ersten Schritt wurde das Datenmaterial sehr genau analysiert, da so am besten Vergleiche dargestellt und wahrgenommen werden konnten. Angestrebt wurden natürliche Codes, um die einzelnen Kategorien herzustellen. Da sich bei den Aussagen der Befragten jedoch nicht immer geeignete sprachliche Ausdrücke fanden, wurde auf Schlagwörter aus der Literatur bzw. von der Interviewerin zurückgegriffen. Aus der dabei entstandenen Menge an Codes wurden letztlich diejenigen für eine Kategorienbildung ausgewählt, die sich ständig wiederholten und sich innerhalb mehrerer bzw. aller Interviews auffinden ließen. Um den Überblick nicht zu verlieren, wurden am Ende all die Codes, die demselben Konzept angehören, subsumiert. Abschließend wurden die kodierten Textstellen auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten untersucht. Am Datenmaterial selbst wurde überprüft, welche Eigenschaften dort genau beschrieben wurden.

In einem weiteren Schritt wurden Zusammenhänge zwischen den Kategorien hergestellt. Es wurde versucht möglichst alle Codes der Schüler/innen und der Lehrer/innen denselben Kategorien zuzuordnen. Dies erfolgte jedoch nicht mehr anhand von MAXQDA sondern handschriftlich und in Form von persönlichen Notizen.

Ein dritter Schritt bildete den Abschluss der Kodierphase und diente der Auffindung sogenannter „Kernkategorien“ (Demirkaya 2014: 225), auf die ich während der Lese- und Analysephase immer wieder gestoßen bin. In meinem Fall sind die Kernkategorien die Codes „Herausforderungen“ und „ao. Status“.

Wie bereits erwähnt, wurden die Daten nach dem Kodieren anhand zweier ausgewählter Codes ausgewertet und interpretiert. Die Interpretation erfolgte durch handschriftliche Notizen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Lehrenden und den Schülerinnen noch einmal zusammenfassend festhielten, um einen besseren Überblick zu bekommen. Folglich wurde nicht kodeorientiert analysiert, sondern eher personenbezogen, da es mir um eine Darstellung der Meinungen und Aussagen der Befragten ging. Die dabei gewonnenen Daten wurden anschließend interpretiert und in Verbindung zueinander gestellt.

In einem letzten Teil der Analyse und Auswertung habe ich eine Verbindung zur Forschungsliteratur vorgenommen und ich habe untersucht, inwiefern die Daten der

Befragten von den Inhalten der Forschungsliteratur abweichen bzw. wo Übereinstimmungen auszumachen sind.

Allerdings dient dieser Rückgriff auf die Literatur lediglich einem Überblick über Veränderungen bzw. einem Abgleich; grundsätzlich stehen die gewonnenen Daten im Vordergrund des Interesses und nicht der Abgleich mit der Literatur.

Zum Kodieren habe ich, wie bereits erläutert, auf die Software MAXQDA zurückgegriffen. Ein Grund, der für die Verwendung von MAXQDA spricht, ist die simple Handhabung. Es gibt viele anschauliche Videotutorials, die die Verwendung der Software gut nachvollziehbar darstellen. Auch die schriftlichen Erläuterungen zur Verwendung sind leicht verständlich verbalisiert.

3.5. Forschungsethische Überlegungen

Begibt man sich als Forscherin oder Forscher ins Feld, sollte eine regelmäßige Reflexion über die eigenen Handlungsweisen nicht vernachlässigt werden. In diesem Kapitel sollen einige für diese Arbeit wichtige ethische Überlegungen diskutiert und aufgezeigt werden.

Bei der Zusammenarbeit mit anderen Menschen im Feld ist einer der wichtigsten Aspekte, dass niemand zur Teilnahme an einer Studie gezwungen wird bzw. dass ein Ausstieg jederzeit ohne negative Konsequenzen möglich ist. Da die Forschungen der Masterarbeit im Bereich der Schule stattgefunden haben, war auf diese Forderung besonders zu achten. Lehrende neigen immer wieder dazu, die für die Datenerhebung besonders „geeigneten“ Schülerinnen und Schüler unter Ausübung von Druck zur Teilnahme an Studien zu bewegen. Die daraus resultierenden Konsequenzen sind, dass nur schwer eine Vertrauensbasis zwischen Forscherin und Beforschten aufgebaut werden kann, da diese eigentlich gar nicht in dieser speziellen Situation sein wollen. Im Rahmen der eigenen Forschung wurde deshalb auf diesen Aspekt großer Wert gelegt. Die Lehrenden wurden meinerseits auch darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegend selbst entscheiden sollen, ob sie sich zur Verfügung stellen oder nicht. Dies war jedoch im Rahmen der Forschung nicht immer zu 100% möglich, da nicht alle Schüler/innen psychisch und auch sprachlich in der Lage waren, Interviewfragen zu beantworten, weshalb mir eine Lehrperson half, geeignete Gesprächspartner/innen zu finden. Als diese erste Hürde bezwungen war, wurde allen Beteiligten möglichst transparent dargelegt, was auf sie zukommt und was genau mit den Interviews bewirkt werden soll. Konkret wurden sie über das For-

schungsinteresse und die genaue Durchführung bzw. die Verwendung ihrer Daten aufgeklärt.

Da die Studie in einer Schule durchgeführt wurde, konkret in einer NMS, konnte davon ausgegangen werden, dass die Betroffenen noch nicht volljährig waren und daher der Obhut der Eltern oder sonstiger Verantwortlicher unterlagen. Das heißt, es war unbedingt notwendig, die Eltern um Erlaubnis zu bitten, ihre Kinder für Forschungszwecke kontaktieren zu dürfen. Des Weiteren war auch die Erlaubnis der Schule bzw. des Stadtschulrates einzuholen (im Anhang findet sich sowohl die Einverständniserklärung für die Lehrenden als auch für die Schülerinnen und Schüler).

Am besten eignete sich hierbei das Einholen einer schriftlichen Bestätigung über die Teilnahmebereitschaft, mittels dieser den Lernenden und Lehrenden zugesichert wurde, ihre Daten vertrauenswürdig zu behandeln und alle persönlichen Informationen zu pseudonymisieren, sodass kein Rückschluss auf bestimmte Personen möglich ist. In diesem Zusammenhang musste berücksichtigt werden, dass auch wirklich alles von allen vollständig verstanden werden konnte. Um dies gewährleisten zu können, waren die Einwilligungserklärungen sowohl in Farsi als auch in Arabisch übersetzt worden, um den Eltern das vollständige Verstehen des Vorhabens zu ermöglichen.

Die aus den Daten erstellten Verbesserungsvorschläge sollen der NMS bei Bedarf und Interesse zur Verfügung gestellt werden; dies kann gleichzeitig als Entschädigung für den Zeitaufwand und die damit verbundenen Bemühungen angesehen werden.

Auch bei der Anfertigung des Transkriptes wurde im Hinterkopf behalten, dass der Erfolg der Studie zu einem Großteil auf der Bereitschaft und dem Engagement der Befragten basierte, weshalb den Menschen, denen im Rahmen der Interviews eine Stimme gegeben wurde, bei der Erstellung des Transkriptes nicht einfach unreflektiert der Deckmantel der Wissenschaft übergeworfen wurde.

Vielmehr sollte das Bewusstsein geschaffen werden, dass es keine „originalgetreue Kopie“ (vgl. Langer 2010: 516) eines Interviews gibt. Das heißt, Transkripte haben so gesehen nur mehr sehr wenig mit der eigentlichen Gesprächssituation zu tun, da es nicht möglich ist, die Art und Weise des Gesprochenen bzw. all die Handlung begleitenden Aspekte so festzuhalten, dass der Gesprächsverlauf adäquat und authentisch wiedergegeben werden kann. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung, sich darüber nicht nur innerlich bewusst zu sein, sondern diese Tatsache auch offen in der Arbeit darzulegen und zu berücksichtigen.

Ebenso musste bei der abschließenden Analyse der Daten im Hinterkopf behalten werden, dass durch die Erstellung von Kategorien bei der qualitativen Inhaltsanalyse eine Selektion bzw. eine Konzentration auf diejenigen Daten vorgenommen wurde, die der Forscherin/dem Forscher als notwendig für das Forschungsinteresse erschienen sind und vieles dabei – vielleicht zu Unrecht – außer Acht gelassen wurde. Karin Aguado (vgl. Aguado 2013: 126) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Forscher/innen meist nur das in den Daten finden, was sie suchen.

In diesem Zusammenhang ist des Weiteren anzumerken, dass die Aussagen der Interviewten oft vielleicht härter kritisiert wurden als dies nötig gewesen wäre. Ich bin mir durchaus darüber im Klaren, dass Lehrende lediglich Handlanger des schulischen Systems sind und sich gewissermaßen den Richtlinien der Schule bzw. des Bundesministeriums zu beugen haben. Dennoch sollte meine Arbeit aufzeigen, wo es dringend Verbesserungen bzw. auch Veränderungen braucht. Dies betrifft nicht nur die Gestaltung der schulischen Organisation in Bezug auf Seiteneinsteiger/innen; vielmehr geht es auch darum, dass an der zukünftigen Ausbildung der Lehrer/innen etwas verändert werden muss, wenn professionellere und adäquatere Handlungsweisen von der Politik und der Gesellschaft gewünscht sind. Es geht mir also weder um einen persönlichen Angriff der Befragten noch um ein Schlechtmachen ihrer Kompetenz; ich bin jedoch der Meinung, dass sich an der aktuellen Situation innerhalb der Schulen dringend etwas ändern muss und dies kann nicht durch Schönreden erreicht werden.

3.6. Die Gütekriterien in der qualitativen Forschung

Im letzten Teil des Methodenkapitels sollen kurz die Gütekriterien bzw. Überlegungen erläutert werden, wie diesen in der Masterarbeit gerecht werden kann.

- *Die Transparenz:* Transparenz soll vor allem im Bereich der Datenerhebung, Datenauswertung und -analyse gewährleistet werden. Dies beinhaltet genaue Angaben zu technischen Hilfsmitteln wie Smartphone, Diktiergerät oder der Software zur Auswertung der Daten. Weiters können Daten zu den Personen und die Dokumentation des Forschungsprozesses an sich unter den Begriff Transparenz subsumiert werden. Das heißt, die Forschung dokumentiert die einzelnen durchlaufenen Prozesse so genau wie möglich, um auch fachfremden Personen bzw. den Beforschten ein Nachvollziehen zu ermöglichen. Wichtig ist für mich in diesem Bereich, dass bei der Erstellung des Transkrip-

tes so exakt wie möglich schriftlich fixiert wird, was gesagt wurde und dass nicht von vornherein unwichtige Passagen gestrichen werden, um sich Arbeit zu ersparen.

- *Die Offenheit:* Während der Interviews wurde den Befragten Raum gegeben, um Aspekte zur Sprache zu bringen, die von mir selbst vielleicht nicht ins Auge gefasst wurden. Das heißt, es ist nicht darum gegangen, streng den Leitfaden einzuhalten; es bestand die Chance, das Gespräch in andere Richtungen laufen zu lassen. Dadurch haben sich im Laufe der Gespräche immer wieder interessante und neue Aspekte bzw. andere Blickwinkel ergeben, die in die Forschung aufgenommen werden konnten und als Bereicherung verstanden werden können. Auch bei der Auswertung und der Analyse der gewonnenen Daten war ich bestrebt, alles Verschriftlichte in den Blick zu nehmen und nicht von Anfang an eine Selektion vorzunehmen. Vielmehr stand der Versuch im Vordergrund, auch auf den ersten Blick vielleicht unwichtig wirkenden Details Aufmerksamkeit zu schenken, da sich darin Dinge und Sichtweisen auffinden ließen, die man selbst nicht beachtet hätte und auf diese Weise die Arbeit positiv bereichern konnten.
- *Die Flexibilität:* Unter Berücksichtigung dieses Gütekriteriums sollen alle Ergebnisse der Datenauswertung offengelegt werden, auch wenn diese von den eigentlichen Annahmen und den erwarteten Resultaten abweichen. Konkret meine ich hier, dass ich, auch wenn meine Studie ergibt, dass keinerlei Herausforderungen in der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen bestehen und die aktuelle Situation an der Schule mehr als zufriedenstellend für alle Parteien verläuft, diese Ergebnisse offenlege und sie als Möglichkeit ansehe, meine Vorannahmen und Hypothesen zu widerlegen. Dieser Fall ist jedoch nicht eingetreten.
- *Die Reflexivität:* Diesem Gütekriterium soll in der Masterarbeit der meiste Platz zukommen. Sowohl bei der Erhebung, der Aufbereitung als auch bei der Analyse des Datenmaterials soll vor allem im Bereich der Forschungsethik immer wieder kritisch hinterfragt werden, wer was zu welchem Zweck mit wem macht. Das heißt, ich habe versucht, meine Rolle im Forschungsumfeld und meine damit verbundene Machtposition kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen. Meine Entscheidung darüber, warum ich mich lediglich auf geflüchtete Kinder und Jugendliche konzentriere, wurde ebenfalls dargelegt.

4. Forschungskapitel – Analyse und Auswertung der erhobenen Daten

In den nachfolgenden Kapiteln geht es um die konkrete Analyse und Auswertung der durch die Interviews erhobenen Daten. Begonnen wird mit dem kodestärksten Aspekt: dem außerordentlichen Status sowie seiner Bedeutung und Funktion für Schülerinnen aus der Sprachstartgruppe und dem Regelunterricht. Diesen Ausführungen folgt der Blickwinkel der Lehrpersonen: Auch hier wurden zwei Vertreterinnen hinzugezogen – eine aus der Sprachstartgruppe und eine aus dem Regelunterricht.

Daran anschließend folgt der zweitstärkste Kode: Die Herausforderungen in der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen (Lehrendenperspektive) und jenen Herausforderungen, die sich für die Schülerinnen an der NMS Pazmanitengasse ergeben können. In allen analysierten und ausgewerteten Kodes liegt der Fokus auf Unterschieden und Übereinstimmungen zwischen den Befragten. Dabei werden immer Repräsentantinnen aus beiden Bereichen – der Sprachstartgruppe und dem Regelunterricht – herangezogen.

Die Wahl für eben diese beiden Kodes liegt einerseits in der Tatsache, dass sie die stärksten Kodes in meinem Kodiersystem sind und so als Kernkategorien verstanden werden können, denen alle anderen Kodes untergeordnet bzw. zugeordnet werden können. Andererseits sind gerade diese beiden Kodes sehr interessant und aufschlussreich im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage.

Darüber hinaus könnte jeder Kode für sich allein in einer Arbeit behandelt werden, weshalb ich mich hierbei auf eben jene zwei Kodes reduziere und diese dafür ausführlicher behandeln kann, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

4.1. Der außerordentliche Status für Schülerinnen und Lehrende in der NMS in Wien

Im folgenden Analysekapitel soll das Augenmerk auf dem außerordentlichen Status, seiner Funktion und Bedeutung sowohl für die interviewten Schülerinnen als auch für die befragten Lehrerinnen liegen. Dabei werden anhand von ausgewählten Zitaten die eingenommenen Positionierungen der Befragten zu diesem Status aufgezeigt und kritisch beleuchtet bzw. vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur kommentiert. Grundlegend geht es darum, Aussagen über die Bedeutung und Funktion des Status aus den Daten selbst herauszufiltern und zu präsentieren. Dabei gehe ich so vor, dass die Schülerinnenperspektive von der Lehrerinnenperspektive vorerst ge-

trennt behandelt wird. Im Anschluss werden die sechs Perspektiven (vier Schülerinnen und zwei Lehrerinnen) zusammengeführt und auf Übereinstimmungen oder auch Abweichungen untersucht. Am Ende soll unter Rückgriff auf die Forschungsliteratur betrachtet werden, wo es zwischen den Auffassungen der Befragten und den Wissenschaftler/innen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten gibt und was diese für eine weiterführende Organisation an Schulen und dem BMB bedeuten könnten.

4.1.1. Außerordentliche Schülerinnen – zwischen Integration und Abschluss

Betrachtet man alle vier Schülerinneninterviews, findet sich flächendeckend die übereinstimmende Aussage, dass alle Seiteneinsteiger/innen in der NMS Pazmanitengasse zwischen drei bis fünf Deutschstunden pro Woche in der Sprachstartgruppe zu absolvieren haben. Die Schwankung lässt sich durch das jeweils individuell vorliegende Sprachniveau ausmachen. So konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen, welche den ao. Status mit Beginn des kommenden Schuljahres 2017/2018 ablegen, nur noch zwischen drei und vier Stunden pro Woche in den Deutschkurs müssen. Die restliche Zeit wird im Regelunterricht verbracht (vgl. Interview S.: Abs. 62; Interview N.: Abs. 54). Die Schülerinnen aus der Sprachstartgruppe, die meist noch ein Jahr im ao. Status verbringen müssen, haben zwischen vier und fünf Stunden. Die Stundenverteilung hängt dabei vom jeweiligen Fortschritt der Betroffenen ab: „Okay. Ich weiß nicht. Ich gehe am Montag nur eine Stunde Deutschkurs und Dienstag eine Stunde. (...) Jeden Tag eine Stunde nur in Deutschkurs ich gehe.“ (Interview A.: Abs. 30) oder: „Jaja, jeden Tag eine Stunde, außer (...) Mittwoch“ (Interview R.: Abs. 32).

Eine weitere Auffälligkeit ist die Verteilung der Deutschkursstunden auf Realfächer wie Biologie, Physik, Geographie oder Geschichte: „In Mathe war ich immer in der Klasse. Deutsch war ich auch (...) nur Biologie und Geographie.“ (Interview S.: Abs. 66) oder auch: „Nein, außer Werken und (...) wie heißt die (...) Geschichte und (...) Geschichte, ja.“ (Interview A.: Abs. 38). Weitere Belege dafür finden sich auch im Interview mit der Schülerin N.:

„Mhm, Mathematik war ich, aber am Dienstag war ich nicht, weil das war erste Stunde Mathematik, ich war in Deutschkurs, aber ich war in Mathematikstunde; Deutsch, Geographie und alle andere, aber in jetzt in die zweite Klasse ich bin nicht in Geographiestunde so viel, weil ich bin immer in Deutschkurs.“ (Abs.46)

Auch Schülerin R. erzählt, dass sie in allen Fächern außer dem Sportunterricht, dem Deutschunterricht und Informatik in der Klasse ist, was für sie jedoch – vor allem im Deutschunterricht – mit negativen Gefühlen besetzt zu sein scheint:

„Mathe, Deutsch, Englisch, Geographie, alles. Außer Sport. In Deutschstunde gehe ich, also am Montag. Informatik habe ich nicht, habe ich gar nicht, niemals. Und dann, aber Sport habe ich. Was habe ich gar nicht? Die Deutsch, Deutschstunde habe ich gar nicht, weil ich habe in Deutschstunde Lesekurs und Deutschkurs. Ich gehe Deutsch gar nicht. (...) Das fühlt mich so traurig, weil ich kann nicht (...) ich wollte nicht nur Deutschkurs gehen. ich wollte auch Deutsch mit die Klasse machen, aber ich kann nicht. Ich habe Lesekurs und Deutschkurs.“ (Abs. 42)

Interessant ist auch, dass der Besuch der Sprachstartgruppe meist von der Direktion oder einer Lehrerin aus der Sprachstartgruppe beschlossen wird (vgl. „Vielleicht, ich weiß nicht, aber vielleicht die Direktorin hat so gesagt, weil ich muss noch Deutsch lernen.“ Interview A.: Abs. 6; vgl auch Interview R.: Abs. 10: „Frau S. [...]“). Anschließend erfolgt die Zuteilung in die Anfängergruppe oder die bereits fortgeschrittenere Gruppe:

„Erst haben sie gesagt: Du musst Anfangskurs gehen, also in andere Schule und muss ich nach [unverständlich] nach diese Schule, dann haben die Frau Direktorin hat gesagt: Nein, ich kann super. Ich gehe nicht nach Anfanggruppe, dann habe ich mit der Frau S. gegangen und dann bin mit Frau S. und dann mit ein noch ein Deutschkurs, also bessere. Bin ich in zwei.“ (Interview R.: Abs. 10)

Der Übergang vom ao. Status in den ordentlichen Status wird hingegen, so die Schülerinnen, von den Klassenvorständen bestimmt: „Von unsere Klassenvorstand.“ (Interview S.: Abs. 16):

„Nein, also Frau B. hat zu mir gesagt, du bist gut in Deutsch, du kannst gut Deutsch reden. Ab September dann kriegst du die Noten, also ich mache keine Tests gar nichts. Und die Schularbeit ich kriege auch gute Note, also ich mache keinen Test [unverständlich] September, also kriege ich Note ab September.“ (Interview N.: Abs. 14).

Es gibt in diesen Fällen natürlich keinerlei Garantie, dass der Übergang nicht im Rahmen eines Gespräches mit der Direktion festgelegt wird. Ich werde auf diesen Punkt bei der Analyse der Lehrendenaussagen noch genauer eingehen. Zum jetzigen Zeitpunkt lasse ich die Aussagen so stehen und stelle keinerlei Vermutungen über den tatsächlichen organisatorischen Ablauf der Eingliederung der Schülerinnen in die Sprachstartgruppen bzw. den Regelunterricht an. Dies wird erst im Kapitel 4.1.3. vorgenommen, wenn die Aussagen der Schülerinnen mit den Aussagen der Lehrpersonen verglichen werden.

Neben den eher allgemein gehaltenen Informationen zur Handhabung des außerordentlichen Status an der NMS Pazmanitengasse findet sich in den Daten der Schülerinnen des Weiteren immer wieder indirekt geäußerte Kritik an der schulischen Organisation. Es wird beispielsweise häufig erwähnt, dass die Schülerinnen sehr viel

Schulstoff in den einzelnen Fächern verpassen würden, da sie in den jeweiligen Stunden am Deutschkurs in der Sprachstartgruppe teilnehmen müssten. Zwei Schülerinnen erwähnten diesbezüglich den zusätzlichen Arbeitsaufwand des Abschreibens von im Regelunterricht durchgenommenen Themen, die durch den Besuch des Deutschkurses nicht im Unterricht selbst mitgeschrieben werden konnten. Vielmehr sind die Schülerinnen dazu angehalten, das Versäumte eigenständig und in ihrer Freizeit zu erarbeiten: „Weil bin ich in Deutschkurs, dann ich gehe in die Klasse, Frau B. sagt mir: Du musst jetzt zwei Seite alles abschreiben, weil es ist wichtig.“ (Interview N.: Abs. 102) Gekoppelt mit dieser Schwierigkeit, ist auch das Problem, dass durch die Abwesenheit wichtige Stoffgebiete nicht verstanden werden können:

„Ich will, weil manchmal (...), wenn wir sind in Mathematik oder Deutsch oder Biologiestunde, ich muss in Deutschkurs gehen. Die lernen eine neue Thema und nächste Tag, wenn ich habe keine Deutschkurs, ich gehe in die Klasse, ich verstehe die Thema nicht, dann die müssen zum Anfang erklären [...]“ (Interview N.: Abs. 102).

Bei allen befragten Schülerinnen taucht immer wieder die Aussage auf, dass man im Deutschkurs nicht fähig sei zu lernen, weil man eigentlich lieber in der Klasse wäre:

„Ja, wenn ich in Mathe gehen und so, da lerne ich immer Mathe, von Mathelehrerin ein Worter und so, da kann ich mehr, aber in Deutschkurs wir haben etwas gelernt, dann lernen wir nur, also nur DAS.“ (Interview R.: Abs. 50) oder auch: „Weil ich, ich weiß nicht. Mit der Klasse kann ich besser lernen, also sie erklären mich auch und die Frau Lehrerin erklärt, aber in Deutschkurs ist es urlangweilig und jede schreibt und so.“ (ebd.: Abs. 44)

Hinzu kommt, dass eine Schülerin es zurecht als großes Problem ansah, dass sie durch den Deutschkurs und ihre damit verbundene Abwesenheit im Regelunterricht quasi daran gehindert werde, gute Noten zu schreiben, da sie von angesetzten Tests in Realfächern oft gar nichts wisse:

„Weil manchmal sie nehmen etwas, zum Beispiel in Physik, ich habe am Dienstag zwei Stunden Physik. Die erste Stunde ich nehme in die Klasse, die andere Stunde nicht. Manchmal die Lehrerin sagt, wir haben nächste Woche Test oder so und ich weiß es nicht, dann, wenn kommt dieses Tag, sie sagt: Wir haben Test! Und ich habe das nicht gewusst.“ (Interview A.: Abs. 152)

Auf die Frage, ob ihr denn die Lehrerin nicht Bescheid gebe, dass es einen Test geben soll, antwortet die Schülerin, dass dies nicht der Fall sei, da die Lehrperson annehme, dass die restlichen Mitschüler/innen der Betroffenen die Information übermitteln würden: „Nein, sie nicht. Sie glaubt, dass die anderen geben. Ich habe auch nicht gefragt. Ich weiß nicht.“ (Interview A.: Abs. 160).

Auffallend ist im Rahmen der Versäumnisse auch, dass vermehrt Realfächer wie Geographie, Geschichte, Physik, Biologie, usw. betroffen sind: „In Mathe war ich immer in der Klasse. Deutsch war ich auch (...) nur Biologie und Geographie.“ (Interview S.: Abs. 66) oder auch: „Nein, außer Werken und (...) wie heißt die (...) Ge-

schichte und (...) Geschichte, ja.“ (Interview A.: Abs. 38) und: „Mathe, Deutsch, Englisch, Geographie, alles. Außer Sport.“ (Interview R.: Abs. 42). Erklären lässt sich diese Einteilung mit dem logischen Grund, dass Fächer wie Mathematik oder auch Englisch „leichter“ für die Seiteneinsteiger/innen sind als sprachlich dominante Fächer. Mathematik hat darüber hinaus den Vorteil, dass sich beispielsweise geometrische Besonderheiten aufgrund von Zeichnungen erklären und darstellen lassen. Auch sind Zahlen sicher einfacher zu erlernen als Fachwortschatz, der in Mathematik zwar auch zur Genüge anzutreffen, jedoch in meinen Augen „leichter“ zu handhaben ist.

Als letzter Punkt, der zu Versäumnissen innerhalb des schulischen Curriculums beiträgt, können die oft außerschulisch wahrgenommenen sprachlichen Hilfestellungen erwähnt werden. Eine Schülerin gab im Interview an, auch außerschulisch sprachlich aktiv zu sein (oftmals auch auf Ratschlag einer Lehrerin/eines Lehrers):

„Also, in manche Stunden (...) ich glaube am Mittwoch war ich nicht immer im Deutsch, weil in der letzte Stunde bin ich immer in IBM gegangen mit meine Schwester, das hat Frau S. mir gesagt: IBM (...) also dort sind wir viele sechs Monate gegangen, immer am Mittwoch (...) und dort haben wir vielleicht (...) zwei Stunden gehabt, dazwischen haben wir auch Pause gehabt. Sie haben selber für uns Essen gebracht und (...) war cool. In der letzte haben wir Certificate mit Urkunde bekommen (...) und (...) keine Ahnung.“ (Interview S.: Abs. 81)

Eine weitere Schülerin erwähnte nebenbei, dass sie in ihrer Anfangszeit in Österreich sogar in zwei Schulen gleichzeitig gewesen sei:

„Ja (...) Nein, warte. Glaube ich das was hätten nicht letztes Jahr, vorletztes Jahr. 2015 (...) keine Ahnung, ich weiß nicht. Aber die Ende von 2015, weil in letztes Schuljahr ich habe nicht ganze Jahr in die Schule hier gekommen. Ich war bei zwei Schulen (...) ja. Zwei Tage hier, drei Tage dort.“ (Interview A.: Abs. 10)

Eine weitere Komponente, die neben der schulischen Organisation eine Rolle spielt, ist der soziale Aspekt, den der außerordentliche Status hervorruft. Die befragten Schülerinnen gaben immer wieder an, in der Schule vollkommen auf sich allein gestellt gewesen zu sein und keine Ansprechperson gehabt zu haben, die sich als solch eine offenkundig hervorgetan hätte: „Also, aber am Anfang war so schwer, weil ich war ganz alleine [...]“. (Interview N.: Abs. 24). Auch Schülerin A. gibt an, anfänglich vollkommen alleine gewesen zu sein:

„I: Wer hat sich um dich gekümmert am Anfang hier? Gab es zum Beispiel eine bestimmte Lehrerin, die gesagt hat: Ja, ich zeige euch einmal alles. Wie sieht das hier aus? Wie sieht das Schulgebäude aus? Wo sind die Räume?

B: Nein.

I: Nein? Alles selber, sozusagen (...) irgendwann?

B: Ja.“ (Abs. 23 – 26)

Dieses Alleinsein hat bei einer Schülerin zu Angst und Traurigkeit geführt (Interview N.: Abs. 26): „Also, ich war ein bisschen Angst, weil ich habe Angst, wenn jemand

fragt mich in andere Sprache und ich verstehe nicht. Also ich war bisschen Angst und ich war bisschen traurig, dass ich (...) bin ich alleine, die kann nicht Deutsch reden kann.“

Es ist also nicht nur das Alleinsein, weil man keinen kennt. Vielmehr kommt bei den Aussagen der Schülerinnen hervor, dass das Alleinsein auch sprachlich gemeint ist. Keine der Schülerinnen konnte gut genug Deutsch reden, um sich vollkommen alleine zurecht zu finden. Dies könnte zu einem Gefühl von Ausgeschlossenheit führen. Eine Schülerin hebt in diesem Zusammenhang besonders das Engagement ihrer Klassenvorständin hervor, die ihr zu einer gewissen innerschulischen Vernetzung (vor allem im Klassenverband) verholfen habe und ihr so einen Anschluss ermöglicht hätte, von dem sie heute noch in besonderer Weise profitieren könne: „Aber Frau B. hat für mich geholfen und dann ich habe Freundschaft gemacht und habe Deutsch gelernt.“ (Interview N.: Abs. 26) und:

„[...] und dann am Zeit ist vergangen und dann ich habe Freundschaft, wir haben gemacht ich und meine Freundinnen. Wir haben geredet und Frau B. hat mich so viel geholfen, dass ich Deutsch reden kann. Frau S. auch. Ich bin [unverständlich] Frau B. und das war auch so schwer, dass man Deutsch neue Sprache lernen, aber es war auch sehr gut. Ein bisschen bisschen bin ich so (...) ich kann jetzt gut Deutsch reden und dann ich habe so viele Freundinnen, die helfen mich, dass ich gute, noch (...) super Deutsch reden kann.“ (ebd.: Abs. 24).

Dass eine derartige Hilfestellung einer Lehrerin für diese Schülerin von großer Bedeutung war und immer noch ist, wird in dieser Textstelle besonders deutlich. Im Laufe des Interviews hat sich die Befragte auch immer wieder bei ihren Lehrerinnen Frau S. und Frau B. bedankt, was eine besondere Verbindung zu den betreffenden Lehrpersonen aufzeigt. Sie scheinen für die Schülerin nicht nur eine wichtige Anlaufstelle für diverse Hilfestellungen zu sein, sondern ein gewisser Hafen, der der Schülerin Sicherheit vermittelt und ihr geholfen hat, Fuß zu fassen und die Komponente aufzubauen, die für ihren schulischen und eventuell auch privaten Alltag von zentraler Bedeutung ist: Freundschaft.

Als dritter und letzter Punkt soll die Bedeutung des Endes des ao. Status Erwähnung finden. Die Befragten verbinden mit dem Übergang in den ordentlichen Status und die damit verbundene endgültige Benotung und Eingliederung in den „normalen“ Schulalltag etwas Positives. So wird von einer Schülerin, die im September den ordentlichen Status bekommt, beispielsweise angegeben, dass sie dann endlich mehr und auch für die eigene Zukunft lernen könne: „Dass ich mehr lernen kann.“ (Interview S.: Abs. 251) und: „Was es mir bringt (...) und (...) das ist alles für meine Zukunft. Ich lerne selber für mich. (...) Und (...) was noch? Keine Ahnung.“ (ebd.: Abs.

255). Ein weiterer positiver Effekt ist nach Angaben einer weiteren Schülerin, dass endlich die Themen jedes Faches verstanden werden könnten, weil man keine Zeit mehr im Deutschkurs verschwende, sondern von da an immer in der Klasse sein könne:

„[...] ich will nicht da sein, ich will ganze Stunde in die oder ganze Tag in die Klasse sein. (...) Dass ich wisse, wie geht diese Thema und ich schreibe alles mit Frau B. und so weiter. Weil bin ich in Deutschkurs, dann ich gehe in die Klasse, Frau B. sagt mir: Du musst jetzt zwei Seite alles abschreiben, weil es ist wichtig. Aber ich will mit Frau B. also (...) arbeiten, also (...) in die Klasse mitarbeiten. Ich verstehe (...) wie geht diese Thema [unverständlich] oder Schularbeit auch. Also wegen das, ich will nur in die Klasse sein.“ (Interview N.: Abs. 102)

Der Deutschkurs wird in diesem Fall als Hindernis angesehen, der die Schülerin davon abhält, adäquat mitarbeiten zu können und die im Unterricht behandelten Themen auch tatsächlich zu verstehen. Für sie scheint zu diesem Zeitpunkt die Teilnahme am Regelunterricht und die Arbeit mit der Klasse wichtiger zu sein als der Besuch des Deutschkurses, obwohl sie sprachlich verpflichtet ist, diesen noch für ein weiteres Jahr zu besuchen. Die gleiche Schülerin gibt auch an, dass sie nicht gleichzeitig in der Lage sei, eine gute Leistung im Deutschkurs und dem Regelunterricht zu erbringen (vgl. Interview N.: Abs. 145). Eine weitere Schülerin argumentiert in eine ähnliche Richtung, wenn sie sagt:

„Negativ. (...) Ich kann nicht immer für Deutschkurs, Deutschkurs, Deutschkurs und Lesekurs. Das macht urstreng und so. Ich wollte auch ein bisschen Spaß haben in die Schule und andere Fach lernen. Nur nur Deutschkurs Deutschkurs Deutschkurs. Ich brauche auch ein Pause!“ (Interview R.: Abs. 167).

Die Schülerin erläutert, dass der Besuch des Deutschkurses sehr anstrengend sei und sie nicht genug Neues lernen könne, wenn sie ihre Zeit im Deutschkurs verschwende. Des Weiteren entsteht der Eindruck, dass durch den Zwang, einen Deutschkurs zu besuchen, der Spaß am Schulbesuch verloren geht. Die Schülerin scheint mit der Schule vor allem die lästige Pflicht des Deutschkurses in Verbindung zu bringen und verliert so kontinuierlich die Motivation am Lernen.

Dieselbe Schülerin sieht es auch als durchaus positiv an, wenn sie in der Klasse sein kann, da sie dabei auf die sprachlichen Ressourcen der Klasse zurückgreifen kann. Sie gibt an, dass ihre Freundinnen und auch die Lehrperson ihr helfen würden, wenn es Verständnisprobleme gäbe: „Weil ich, ich weiß nicht. Mit der Klasse kann ich besser lernen, also sie erklären mich auch und die Frau Lehrerin erklärt, aber in Deutschkurs ist es urlangweilig und jede schreibt und so.“ (Interview R.: Abs. 44)

Die Klasse wird hierbei deutlich als bessere Ressource wahrgenommen als der Deutschkurs, der hier lediglich den Stempel „langweilig“ aufgedrückt bekommt.

Ein ebenfalls interessanter Aspekt, der von einer Schülerin angesprochen wurde, war, dass der außerordentliche Status nicht ermögliche, zu zeigen, was man eigentlich schon kann. Die Schüler/innen bekommen keine Noten und verlieren indirekt an Prestige. Nicht nur in der Schule selbst, sondern auch im Rahmen der Familie. So gibt eine Schülerin Folgendes an:

„(...) Ziel? (..) Gute Note kriegen, ich will sehr gut Note kriegen, weil (...) in Syrien ich war erste in die Klasse. Ich war super und meine Vater so freut sich, dass ich gute Note kriege. Ich will gute Note kriege, dass meine Vater freut sich und (...) meine Ziel ist gute Note kriegen [...].“ (Interview N.: Abs. 153).

Sie ist die einzige von den befragten Schülerinnen, die dezidiert den Stellenwert von Noten erwähnt, indem sie bemerkt, dass sie in Syrien in der Schule gut war und ihr Vater sehr stolz auf sie war. Sie möchte diesen Glückszustand des Vaters erneut hervorrufen, indem sie endlich Noten bekommt und diese wieder so gut wie in Syrien sind. Der außerordentliche Status hindert sie jedoch offensichtlich daran, da er ihr Noten verweigert und sie so das Glück des Vaters nicht erreichen kann.

Zusammenfassend kann zu diesem Aspekt also festgehalten werden, dass der Vorgang des Benotens für alle befragten Schülerinnen eine Notwendigkeit darstellt, um die eigenen Ziele erreichen zu können. Alle Schülerinnen geben an, dass sie in ein Gymnasium gehen möchten und viele haben sogar ein Studium geplant (vgl. dazu Interview N.: Abs. 155; Interview S.: Abs. 277; Interview A.: Abs. 182 und Interview R.: Abs. 182 – 186). Das Erhalten einer Beurteilung ist für alle Schülerinnen somit ein kleiner Schritt, um die angestrebten Ziele zu erreichen.

4.1.2. Lehrerinnen und der außerordentliche Status – Opfer oder Täter?

Wie bereits zu Beginn der Aussagen der Lehrperson aus dem Regelunterricht ersichtlich ist, sind ao. Schülerinnen und Schüler zwar rein theoretisch von Anfang an in den Klassenverband integriert; praktisch ist die Situation jedoch komplizierter:

„Also am Anfang sitzen sie eigentlich da. Wir versuchen sie zu einem Kind zu setzen, das die Sprache ein bisschen kann, das heißt, dass sie da dann wenigstens die Information bekommen, ins Mitteilungsheft eintragen, trag es in der Muttersprache ein, damit es die Mama versteht. Wir haben auch für jede Sprache Dolmetschkinder, sei es in den Klassen oder Nachbarklassen. Da gibt es dann kein Problem, dass die also praktisch dann informiert werden. Wir versuchen schon in den Pausen, dass sie da ein bisschen (...) zusammengeführt werden. Meistens sind die Kinder sowieso sehr sehr nett zueinander und versuchen sie reinzuziehen. Hängt auch von der Persönlichkeit des jeweiligen Kindes ab: Wenn es ein schüchternes Kind ist oder schon traurig, dann geht das nicht so leicht.“ (Interview L1: Abs. 68)

Wie kompliziert die Situation in den Klassen sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Schüler/innen wirklich ist, zeigt dieses Zitat aus dem Interview

von L1. Bereits der erste Satz lässt den Anschein vermuten, dass Seiteneinsteiger/innen in den Klassen nicht viel mehr machen können, als lediglich zu sitzen. Der nächste Satz macht deutlich, dass die komplexe Situation im Klassenzimmer von der Lehrperson teilweise auf andere Schüler/innen abgewälzt wird, die dieselbe Sprache wie die Seiteneinsteiger/innen sprechen. Diese Kinder dienen als „Dolmetschkinder“, die dafür Sorge tragen, wichtige Informationen aus dem schulischen Alltag in ihre Erstsprache zu übersetzen und so den Neueinsteiger/innen und deren Eltern eine Partizipation an der Schule zu ermöglichen. Seiteneinsteiger/innen sitzen also nur da. Sie werden in diesem Zusammenhang, vielleicht zurecht, als handlungsunfähig beschrieben, da sie durch ihre deutschsprachlichen „Defizite“ nicht imstande sind, eigenständig mit der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer zu kommunizieren. Vielmehr findet ihre „Kommunikation“ über Mittler statt, die vielleicht auch noch nicht sattelfest im Umgang mit dem Deutschen sind („[...] Wir versuchen sie zu einem Kind zu setzen, das die Sprache ein bisschen kann, [...].“ Interview L1: Abs. 68). Schülerinnen und Schüler, die die Sprache ebenfalls nur in Grundzügen zu beherrschen scheinen, werden, zumindest lassen die Aussagen der Lehrperson darauf schließen, hier zur Verantwortung gezogen. Sie stellen die einzige Verbindung zwischen der Welt der Seiteneinsteigerin/des Seiteneinsteigers und der Welt der Schule bzw. den Lehrkräften dar. Das Verhalten der Lehrperson kann auf der einen Seite kritisiert werden, auf der anderen Seite muss bedacht werden, dass den Lehrenden oft keine andere Wahl bleibt, als die Schüler/innen an jene Klassenkamerad/innen zu verweisen, die eine erste sprachliche Verbindung und so eine zumindest teilweise Partizipation ermöglichen.

Einen weiteren wesentlichen Punkt, den die Befragte in dem oben angeführten Zitat, anmerkt, ist jener der innerschulischen Vernetzung:

„Wir versuchen schon in den Pausen, dass sie da ein bisschen (...) zusammengeführt werden. Meistens sind die Kinder sowieso sehr sehr nett zueinander und versuchen sie reinzuziehen.“ (Interview L1: Abs. 68)

Diese innerschulische Vernetzung hat, wie bereits auch im Kapitel mit den Schülerinnen ersichtlich wurde, eine essentielle Bedeutung für die Schülerinnen, da diese angeben, sich alleine zu fühlen, weil sie niemanden kennen. Der befragten Lehrenden scheint es ein Bedürfnis zu sein, die Kinder zumindest in den Pausen in den Klassenverband zu integrieren. Allerdings stellt sich hier die Frage, warum die Eingliederung lediglich in den Pausen erfolgt. Ein Grund könnte sein, dass die Lehrperson die Hilfestellungen im Unterricht durch die Dolmetschkinder als weitere Vernet-

zung ansieht und sie sich deshalb aus der Sache heraushält. Des Weiteren ist zu bedenken, dass Lehrpersonen keine Elternteile darstellen, die sich 24 Stunden um ihre Schützlinge und deren Wohlergehen zu kümmern haben.

Natürlich handelt es sich bei der vorliegenden Situation um eine Ausnahmesituation, da viele Schüler/innen unbegleitet oder nur in Begleitung von älteren Geschwistern nach Österreich gekommen sind und so eine wichtige Bezugsperson – nämlich die der Eltern – fehlt. Inwiefern geflüchtete Seiteneinsteiger/innen das Bedürfnis nach Schutz und Hilfe auf Lehrpersonen übertragen, bleibt fraglich, lässt sich aber durchaus als Annahme in den Raum stellen.

Interessant wird es dann, wenn die Persönlichkeit des Kindes sich nicht mit den Bemühungen der Lehrperson deckt: „Hängt auch von der Persönlichkeit des jeweiligen Kindes ab: Wenn es ein schüchternes Kind ist oder schon traurig, dann geht das nicht so leicht.“ (Interview L1: Abs. 68). Allerdings bleibt die Frage offen, was die Lehrperson im Falle eines Falles macht; wie sie sich verhält und welche Möglichkeiten sie hier ergreift, um dennoch eine Integration in die Klasse zu ermöglichen.

Dieser Interviewabsatz ist also, um noch einmal die wichtigsten Aussagen zusammenzufassen, insofern von Bedeutung, weil er in meinen Augen einen wichtigen Aspekt in der Arbeit mit Seiteneinsteiger/innen anspricht: Die Verantwortung im Zusammenhang mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen wird von einer Instanz zur nächsten weitergereicht. Angefangen beim BMB, das die Verantwortung auf die Schulen abwälzt und lediglich lasche Konzepte für den Umgang mit dieser Situation anbietet, bis hin zu Direktor/innen, die die Verantwortung an die Lehrpersonen weitergeben, da diese schließlich im ständigen Kontakt mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen stehen.

Darüber hinaus überträgt die Lehrperson einen Teil der Verantwortung an die Schülerinnen und Schülern, die selbst der Sprache zwar nur wenig mächtig sind, jedoch immer noch mehr bei den „neuen“ Mitschüler/innen bewirken können als die Lehrpersonen. Dass hinter dieser Aufgabe weder böartige Absichten liegen noch eine Flucht vor der tatsächlichen Verantwortung gegenüber den Schüler/innen darstellt, liegt auf der Hand. Lehrende könne sich nicht alle Sprachen der Schüler/innen aneignen. Allerdings finde ich, dass dieses Beispiel sehr deutlich die Überforderung mit der Schwierigkeit im Umgang mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen zeigt. Es stehen sich in der Schule quasi zwei Welten gegenüber, die nur schwer fähig sind, miteinander reibungslos zu kommunizieren.

Des Weiteren spricht L1 im Interview den Aspekt an, dass die Kinder und Jugendlichen zu Beginn mehr oder weniger absolute Fremdkörper im Klassenverband darstellen. Wie sie anführt, liegt dies daran, dass viele Schüler/innen zu Beginn an mehreren Schulen gleichzeitig sind bzw. von Vereinen wie „Willkommen in Wien“ aufgegriffen und über Wien oder die Sprache instruiert werden:

„Es ist verschieden. Letztes Jahr war es anders, da haben die Kinder, die Flüchtlingskinder, waren zum Teil gab es dann verschiedene Vereine "Willkommen in Wien", die sind dann nur zwei Tage zum Beispiel bei uns in der Klasse gesessen und waren drei Tage dann, ich weiß nicht, die anderen waren in einer anderen Schule, die haben dann drei Tage lang vor allem Informationen über Wien, über Deutsch und so weiter gehabt und sind dann praktisch das nächste Jahr erst gekommen. War, finde ich, ganz gut aber es wäre vielleicht, ein halbes Jahr nur diese Willkommensklassen wäre auch nicht schlecht gewesen. Und sie dann erst zu uns zu bringen, weil die waren dann schon Fremdkörper. Also nur zwei Tage in der Klasse ist so wie gar nicht. Das ist fast nicht gut. Das Prinzip dieser Willkommensklassen war gut, finde ich.“ (Interview L1: Abs. 75)

Hierbei wird sehr deutlich, dass der ao. Status mehr zu einer Separierung beiträgt als durch die Lehrpersonen letzten Endes innerschulisch vernetzt werden kann.

Dabei ist es in meinen Augen für beide Parteien sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrerinnen schwierig, eine Integration gewährleisten zu können, wenn die Seiteneinsteiger/innen anfangs nur tageweise in der Schule bzw. der Klasse anwesend sind. So gesehen ist kein tatsächlicher Anschluss möglich, weder im Hinblick auf die soziale Seite noch auf den Unterricht an sich.

Den Hinweis der Lehrkraft, dass das System der Willkommensklassen eigentlich gut ist, kann ich nicht vollständig teilen. Ich stimme ihr zu, dass die aktuelle Handhabung wenig bis überhaupt keinen Sinn macht. Die Schülerinnen und Schüler werden zwischen zwei Gruppen hin- und hergerissen und sind in keiner wirklich Teil der Gemeinschaft. Andererseits stellt sich natürlich auch die Frage, inwiefern es Sinn macht, die Seiteneinsteiger/innen zuerst ein halbes Jahr in eine Willkommensklasse zu stecken, sie dort Fuß fassen zu lassen, ihnen sechs Monate lang Stabilität zu bieten und sie dann ebenso wieder aus dem Verband herauszureißen und in eine normale Schulklasse zu geben.

Bedeutend ist darüber hinaus auch die Information, dass seit dem Schuljahr 2016/2017 nicht mehr die Deutschnote das Kriterium für eine endgültige Benotung in allen Fächern darstellt, sondern die Verantwortung bei jeder einzelnen Lehrperson liegt. Es geht also um eine individuelle Einschätzung der Lehrer/innen, ob eine Seiteneinsteigerin/ein Seiteneinsteiger aufgrund ihrer/seiner schulischen Leistungen (Schularbeiten, Test, Mitarbeit, etc.) bereits so weit ist, um benotet werden zu können:

„Kinder dürfen maximal zwei Jahre außerordentlich sein. Früher war das so, dass sie, wenn sie in Deutsch eine Note bekommen haben, haben sie überall eine Note bekommen müssen. Das ist seit heuer jetzt anders. Das heißt, wenn ich das Gefühl habe, also ich lasse die Kinder auf alle Fälle bei den Schularbeiten mitmachen und dann sehe ich ja schon, eben wenn das Kind jetzt gerade diese Rechnungen, die es können müsste, weil sie eben mit Sprache nichts zu tun haben, wenn es das kann und in der Mitarbeit sehe ich auch das, dann gibt es schon die Note. Aber, wenn ich eine Note gebe, dann muss ich mir sicher sein, dass diese Note bleibt, nicht, dass es jetzt so ein Strohfeuer war, ein aufflackerndes, und dann geht das wieder runter. Das heißt, wir warten dann lieber einmal zu und dann schreiben sie einen Vierer, einen Dreier und noch einmal einen Vierer und dann geben wir dann erst die Note, weil das muss dann sicher sein, weil sonst dürft ich nicht mehr auf den außerordentlichen Zustand zurück. Man kann Kinder aber auch schon vorher (...) beurteilen, wenn das wirklich ganz kluge, wiffe, schnell auffassende Kinder sind, dann kann man sie schon vorher. Also jederzeit, wenn ein Kind kommt und ich bin jetzt überzeugt, das Kind kann eine Note bekommen, dann kann ich sofort benoten.“ (Interview L1: Abs. 77 u. 78).

Interessant ist hierbei einerseits, dass L1 angibt, die Schülerinnen und Schüler bereits von Anfang an an Schularbeiten und Tests teilnehmen zu lassen, um zu sehen, ob der- oder diejenige bereits benotet werden kann. Bleibt nur offen, welches Kriterium sie dafür heranzieht: Wie L1 erwähnt, gibt sie dann eine Note, wenn die Schularbeiten-Beispiele gelöst werden können, die mit Sprache an sich wenig zu tun haben und daher auch beherrscht werden müssten. Die Vergabe der Note wird also hierbei nicht an das sprachliche Verständnis der Schülerin/des Schülers gebunden, sondern rein an das mathematische. Offen bleibt, was die Lehrperson macht, wenn plötzlich Textbeispiele gelöst werden müssen, die eben genau diese sprachlichen Feinheiten erfordern, um zu einer Lösung der Aufgabe gelangen zu können. Auf den ersten Blick scheint das Argument schlüssig und positiv, wenn die Entscheidung darüber, ob die Schülerin/ der Schüler noch weiter im ao. Status verbleiben muss, nicht nur an der Sprache festgemacht wird. Auf einen zweiten Blick jedoch könnte gerade diese Voreiligkeit zu großen Problemen für die Schülerin/ den Schüler führen, wenn es später um das Lösen mathematischer Beispiele geht, wo sprachliche Details für ein Verstehen ausschlaggebend sind.

Es scheint gewissermaßen eine Diskrepanz zu geben zwischen dem Wunsch, die Schülerinnen und Schüler so schnell wie möglich in den Regelunterricht zu integrieren, aber ebenso gründlich darüber nachzudenken, ob sie tatsächlich schon so weit sind:

„Das heißt, wir warten dann lieber einmal zu und dann schreiben sie einen Vierer, einen Dreier und noch einmal einen Vierer und dann geben wir dann erst die Note, weil das muss dann sicher sein, weil sonst dürft ich nicht mehr auf den außerordentlichen Zustand zurück.“ (Interview L1: Abs. 77)

Denn wie die Lehrperson noch anmerkt, muss man sicher sein, dass das Kind in der Lage ist, dem Unterricht auch tatsächlich Folge leisten zu können, da nach der Aufhebung des ao. Status eine Rückkehr in denjenigen nicht mehr möglich ist. Die Lehr-

kraft steht hierbei vor einer folgeschweren Entscheidung und trägt in diesem Fall die gesamte Verantwortung.

Des Weiteren finde ich interessant, dass die Vergabe der Noten lediglich auf der Einschätzung der Lehrperson beruht. Allerdings handelt es sich hierbei nicht um eine Einschätzung aufgrund von Diagnoseverfahren, sondern um ein individuelles Gefühl: „Das heißt, wenn ich das Gefühl habe [...]“. (Interview L1: Abs. 77). Inwiefern Gefühle hier angebracht sind, lässt sich natürlich diskutieren und wahrscheinlich ist es auch sinnvoller, die Lehrerin/den Lehrer über die sprachliche Situation eines Kindes entscheiden zu lassen als die Direktion, die mit den Kindern nicht tagtäglich arbeitet. Dennoch denke ich, dass in diesen Fällen Gefühle die falschen Richtlinien sind, um den Sprachstand eines Kindes einschätzen zu können. Es bräuchte Sprachstanddiagnosen, die feststellen, wo genau die Schülerin/der Schüler steht und welche sprachlichen Förderungen notwendig sind, um den Übergang in den benoteten Status nicht zu voreilig zu beschließen und so die Schülerin/den Schüler vor unlösbare Schwierigkeiten zu stellen und somit erneut zu überfordern und auszuschließen.

Es scheint also prinzipiell einen Widerspruch zu geben zwischen der Tatsache, dass der ao. Status die Schüler/innen nicht sofort „in diesen Leistungsstrudel“ (Interview L1: Abs. 87; vgl. auch Interview L2: Abs. 112) treibt und andererseits, dass die Betroffenen dennoch Schularbeiten und Tests mitschreiben, um den Lehrenden Ansatzpunkt zu liefern, wie weit die jeweilige Person bereits ist. Andererseits findet sich bei L2 der Hinweis, dass man von einem Kind, das nicht fähig ist, die deutsche Sprache zu sprechen, nicht verlangen kann, bei Tests und Schularbeiten mitzumachen:

„Weil ich kann von einem Kind, dass die Sprache nicht kann, jetzt nicht verlangen, dass er das, was ich sage, tatsächlich versteht oder einen Test, eine Schularbeit oder sonst irgendetwas mitschreibt, das kann ich nicht verlangen. Ich sehe das halt (...) ja (...).“ (Interview L2: Abs. 112)

Es scheinen sich hier die beiden Lehrkräfte nicht ganz einig zu werden. L1 verwendet schriftlich erbrachte Leistungen (bzw. auch mündliche) als Richtwert für die Vergabe von Noten, während L2 angibt, dass man diese Leistungen nicht einfordern könne, wenn die Schüler/innen die deutsche Sprache nicht adäquat beherrschten.

Erwähnenswert finde ich in diesem Zusammenhang auch, dass die Vergabe der Noten zum Teil als Strafe eingesetzt wird, um die Schüler/innen zur Arbeit zu zwingen:

„Aber es gibt auch große Nachteile, weil eben, das hatten wird auch schon, die Kinder glauben, ich muss jetzt sowieso nichts machen und wenn der Zustand zu lange dauert, wenn ich es nicht gewöhnt bin, mich zu quälen und was zu tun und zu arbeiten, warum soll ich es dann plötzlich machen. Sie kommen heraus. Das hatten wir auch schon, dass wir dann einfach Kindern angedroht haben: Du ich gebe dir jetzt den ordentlichen und du musst jetzt etwas tun. Und ganz plötzlich ist es gegangen. Also, wenn wir das Gefühl haben, da steckt mehr in dem drinnen, der ist

jetzt nicht hilflos, weil der überhaupt nichts kann, dann machen wir ihn einfach [lacht] ordentlich.“ (Interview L1: Abs. 87)

Die Lehrperson stellt im Rahmen dieser Schilderung die gewagte These auf, dass geflüchtete Schüler/innen es nicht gewöhnt sind, sich „zu quälen“ (ebd.) oder „was zu tun“ (ebd.) und hier nur die Drohung mit dem ordentlichen Status helfe, um sie zur Arbeit und zur Qual zu motivieren. Sie befürchtet, der ao. Status halte die Schüler/innen davon ab, etwas zu tun, sich am Unterricht zu beteiligen und daher sei es schlecht, wenn dieser „Zustand“ (ebd.) zu lange andauert. Auch hier findet sich wieder ein Widerspruch zwischen der Aussage, der Status sei eine Schonfrist und man könne noch nicht verlangen, dass Kinder und Jugendliche sofort am schulischen Alltag – vor allem sprachlich – partizipieren können, und der Aussage, dass sie zur Partizipation gezwungen werden, indem ihnen mit dem ordentlichen Status gedroht wird, obwohl sie sprachlich noch gar nicht so weit sind.

In meinen Augen manifestiert sich in diesen Widersprüchen eine gewisse Verzweiflung und ein Hilferuf, der die Überforderung mit der Situation in den Klassen widerspiegelt. Einerseits will man den Kindern und Jugendlichen helfen und ihnen den Weg zu einer adäquaten Schulbildung und einem Abschluss ebnen, andererseits scheitert man anscheinend an der Arbeitsmoral der Schüler/innen, weshalb man Drohungen heranzieht, um ihnen ihre Misere vor Augen zu führen und sie zur Teilnahme am Unterricht zu zwingen. Als letzten Punkt möchte ich noch auf die Aussage der Lehrkraft aus der Sprachstartgruppe eingehen. Diese gibt Folgendes an:

„Es gibt schon welche, die wir vorzeitig entlassen, wo wir sagen, wir schicken sie in die Klasse zurück, weil wir glauben, er hat diese Anforderung gemacht, aber da gibt es noch ein Problem, aber wir glauben, dass er in der Klasse mitkommt, dann schicken wir ihn schon zurück. Und dann kommt, wie gesagt, das Gespräch mit den Lehrern und dann [flüstert] probieren wir es eben. Weil sollte es zu wenig sein, kann er noch immer (...) zurückkommen.“ (Interview L2: Abs. 108 u. 109)

L2 gibt hier die Möglichkeit an, Schüler/innen vorzeitig in die Klasse entlassen zu können, wenn sie anscheinend alles können. Treten dann ungeahnterweise doch noch Probleme oder Schwierigkeiten auf, kann die Schüler/der Schüler wieder zurück in die Sprachstartgruppe geschickt werden. Ich denke, dass die Flexibilität zwar sehr positiv wirkt, allerdings scheint die gesamte Situation dadurch einen gewissen Experimentiercharakter zu bekommen. Die Seiteneinsteiger/innen werden von der Sprachstartgruppe in die Klasse versetzt und wenn sie dort nicht ausreichend mithalten können, werden sie wieder an die Sprachstartgruppe übergeben. Genau in diesem Hin- und Herschieben der Schüler/innen liegt meines Erachtens allerdings das Problem: Man entlässt die Betroffenen in die Klasse, dort erfolgt die Vernetzung und die In-

tegration in den Klassenverband; dann plötzlich stellt man fest, dass die Schüler/innen doch noch nicht so weit sind und schickt sie zurück in den Deutschkurs. Sie werden also wiederum aus dem Klassenverband gerissen und erfahren ihre erbrachten Leistungen als wenig zufriedenstellend. Die eventuell aufgebaute Motivation, dass man doch bereits in der Klasse sein kann, erreicht durch die Zurückweisung einen Tiefpunkt. Es wird erneut ersichtlich, dass es dringend Sprachstanddiagnosen braucht, die den Sprachstand des jeweiligen Kindes adäquat untersuchen und so den Wechsel von der Sprachstartgruppe in die Klasse und in einigen Fällen zurück in den Deutschkurs vermeiden lassen.

4.1.3. Eine Zusammenführung der gewonnenen Erkenntnisse

In diesem Unterkapitel sollen die einzelnen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den befragten Lehrerinnen und den Schülerinnen aus der Sprachstartgruppe und dem Regelunterricht noch einmal zusammenfassend und überblicksartig gegenübergestellt werden.

Übereinstimmende Aussagen zwischen den beiden Parteien finden sich in Bezug auf die Frage, wer denn eigentlich die Entscheidung darüber fällt, ob die Seiteneinsteiger/innen vom ao. Status in den ordentlichen Status wechseln können. Der Konsens ist, dass die Entscheidung bei den Lehrenden selbst liegt bzw. bei den Klassenvorständen der jeweiligen Klassen. Auch bei der Frage, ob der ao. Status mehr negatives oder positives Potential habe, ist die Antwort mehr als deutlich: Die befragten Schülerinnen stimmen überein, dass der Besuch des Deutschkurses über zwei Jahre hinweg eine lästige Pflicht darstelle, die die Schülerinnen davon abhalte, fester Bestandteil der Klasse zu werden bzw. die gesetzten Ziele zu erreichen (Besuch des Gymnasiums, Stolz machen der Eltern, usw.), die jedoch als grundlegende Motivation für den Besuch der Schule angesehen werden.

Auf Lehrer/innen-Seite sind die Gefühle eher gemischter Natur: So geben beide Lehrkräfte an, dass ein großer Vorteil des ao. Status die Schonfrist sei. Schülerinnen und Schüler müssten also noch nicht von Anfang an Schularbeiten und Tests mitschreiben, sondern hätten zwei Jahre Zeit, die Sprache zu lernen und dabei jedoch schon partiell am Unterricht teilzunehmen ohne Angst vor schlechten Noten oder irgendwelcher schulischen Konsequenzen bei permanenter negativer Beurteilung. Andererseits gibt L1 aus dem Regelunterricht an, dass die Schüler/innen den ao. Status oft als Freiticket ansehen würden, das es ihnen erlaube, ohne Konsequenzen im

Unterricht zu sitzen und nichts zu tun. Daher führt sie weiter aus, werde der ordentliche Status oft als Drohung eingesetzt, um die Schüler/innen zur Mitarbeit und zu Anstrengungen innerhalb des schulischen Alltages zu zwingen.

Diese Beobachtung der Lehrenden steht in einem Gegensatz zur Auffassung aller vier Schülerinnen, dass sie lieber in der Klasse seien und dort auch mehr Motivation als im Deutschkurs hätten, da sie im Deutschkurs nichts Neues lernen könnten und sie durch die verpflichtete Anwesenheit in der Sprachstartgruppe oft sehr viel Schulstoff in Realgegenständen versäumen würden. Dies könne zu einem schlechteren Abschließen von Tests führen, da die Stoffgebiete oft nicht verstanden bzw. bekannt gegeben werden würden und man dementsprechend Schülerinnen und Schüler ins offene Messer rennen lasse.

Im Gegensatz dazu stehen auch die Aussagen darüber, dass die Schülerinnen lieber im Regelunterricht seien, da sie dort die Klasse, Freundinnen oder auch die Unterrichtende/den Unterrichtenden als Lern- bzw. Sprachressource heranziehen könnten.

Hierfür kann auch auf eine Aussage der Lehrerin aus der Sprachstargruppe zurückgegriffen werden, die angibt, dass man manche Schüler/innen bereits mehr in der Klasse mitarbeiten lasse, wenn man merke, dass sie die Anforderungen eigentlich erfüllen. Darüber hinaus bestehe die Möglichkeit, sie wieder in den Deutschkurs zurückzuschicken, wenn man die jeweiligen Mädchen oder Buben doch in ihren Fähigkeiten überschätzt habe. Dieses Verhalten der Lehrenden unterstützt so gesehen die Abneigung der Schüler/innen, nicht dauernd im Deutschkurs sein zu wollen, da man mit der Klasse doch viel besser zu lernen im Stande sei.

Interessant in diesem Zusammenhang des Vergleiches finde ich auch, dass die Schülerinnen vereinzelt angeben, sich in ihrer Anfangszeit in der Schule sehr alleine gefühlt zu haben, da sie keinerlei Ansprechperson gehabt hätten. Dies führe zu Angst, Traurigkeit und teilweiser persönlicher und sprachlicher Isolation. Abhilfe dafür schaffen hin und wieder Lehrende, die sich in den Pausen um eine innerschulische Vernetzung bemühen und so dieser Isolation entgegenzuwirken versuchen.

Zum Schluss soll eine augenscheinliche Gemeinsamkeit zwischen den beiden Parteien angeführt werden: Sowohl die Schülerinnen als auch die Lehrerinnen scheinen eine schnelle Benotung und somit eine feste Eingliederung in den Klassenverband anzustreben; lediglich die Motive dafür sind unterschiedlich. Die Schülerinnen geben Gründe an wie

- das Erreichen persönlicher Ziele,

- die Möglichkeit, immer in der Klasse sein zu können und nicht mehr von Freundinnen getrennt zu werden und
- endlich Neues und Interessantes zu lernen.

Bei den Lehrerinnen dominiert das Ziel, die Schüler/innen durch das Verlassen des ao. Staus endlich zum Arbeiten und Mitmachen motivieren zu können, da man sich nun auf die negative Benotung beziehen kann, sollte jemand wenig bis kein Interesse am Unterricht zeigen.

Inwiefern dieser Grund mit den Gründen der Schülerinnen in Einklang gebracht werden kann, bleibt fragwürdig. Die Gegenüberstellung zeigt jedoch deutlich die oft sehr divergierenden Ansichtsweisen der unterschiedlichen Gruppen, da jeder seinen eigenen Blickwinkel auf die Thematik und die Schwierigkeiten projiziert. Ziel sollte es sein, die Meinungen zusammenzubringen und sich die Ansichten und Auffassungen jeder Partei anzuhören und einen Mittelweg zu finden, der für keine Gruppe zu 100% zufriedenstellend sein wird und kann, der jedoch beide Perspektiven auf die Probleme um den ao. Status beleuchtet und jeder Gruppe auch die andere Sichtweise zugänglich macht.

Ich hoffe, dass diese Arbeit einen kleinen Beitrag zu einer offeneren Kommunikation innerhalb der NMS leisten kann, wenn es letzten Endes um die Erstellung von Vorschlägen geht, wie die Situation zu einer positiveren gewendet werden kann.

4.1.4. Ein Vergleich zwischen den Daten und der Forschungsliteratur

Betrachtet man noch einmal die theoretischen Grundlagen am Beginn der Arbeit, fällt auf, dass es doch einige Übereinstimmungen zwischen rechtlichen als auch forschungsliterarischen Erkenntnissen mit den erhobenen Daten der Befragten gibt. So lassen sich in den Informationen des BMB Erläuterungen zum ao. Status finden, die bereits von den Schülerinnen und den Lehrerinnen im Rahmen der Interviews Erwähnung fanden. Ein Beispiel dafür ist die Tatsache, dass der ao. Status lediglich für zwei Jahre verhängt werden kann; allerdings ist es durchaus möglich, schneller in den ordentlichen Status zu kommen, wenn die sprachlichen Anforderungen frühzeitig erreicht werden. Wie jedoch aus den Interviews der Lehrenden zu entnehmen ist, ist ein frühzeitiger Ausstieg aus dem ao. Status nur sehr selten der Fall. In diesem Rahmen gibt das BMB vor, dass die Entscheidung, über wen der Status verhängt wird, bei der Schulleitung liegt. Diese Tatsache konnte durch die gewonnenen Daten nicht eindeutig bestätigt werden, da die Schülerinnen meist angaben, ihr Klassenvor-

stand habe ihnen mitgeteilt, dass sie zum Zeitpunkt xy in den ordentlichen Status wechseln würden. Ob im Hintergrund jedoch eine Beratung mit der Direktorin der Schule stattgefunden hat, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden.

Eine weitere Übereinstimmung zwischen den Daten und der Literatur findet sich bei der curricularen Planung: Das BMB gibt in diesem Zusammenhang an, dass der Deutschunterricht der Sprachstartgruppen anstelle der Pflichtgegenstände stattfindet. Die NMS in der Pazmanitengasse hat dafür ein System entwickelt, das eine gewisse Regelmäßigkeit des Unterrichtes in der Sprachstartgruppe ermöglicht. So wurden die dritte und fünfte Stunde für den Deutschkurs festgelegt (vgl. Interview L2: Abs. 35:

„Die dritte Stunde und die fünfte Stunde sind die Deutschkurse. Das heißt, es ist dann in der dritten Stunde kein Hauptgegenstand, damit sie dort nichts versäumen, weil wenn er in der ersten ist, kann er Englisch auch mitlernen, wenn es geht. Mathematik vielleicht kann er auch irgendwann einmal mitrechnen und da wurde eben diese Schienen gelegt, dritte Stunde sind unsere Deutschkursstunden und fünfte Stunde sind unsere Deutschkursstunden.“

Darüber hinaus wird darauf geachtet, dass in diesen beiden Stunden keine Hauptfächer untergebracht werden, an denen die Seiteneinsteiger/innen von Anfang an teilnehmen können (beispielsweise Englisch oder Mathematik). Wie mit den Kindern in den Schulen verfahren werden soll, wird in den Unterlagen des BMB nicht deutlich. L2 erwähnt im Gespräch, dass die Sprachkurslehrerinnen sich mit der Direktion zusammensetzen und gemeinsam planen und besprechen würden, wie man mit Neuzugängen und ihrer Eingliederung in den Unterricht verfahren soll:

„[...] also die Frau Direktor weiß einmal, wir sind die Lehrer, die mit den Kindern arbeiten und dann setzen wir uns zusammen (...) dann schauen wir, wie viele Kinder es sind. Das hat sie uns jetzt gesagt, dass sie das möchte, dass wir uns zusammensetzen und darüber dann einmal reden und wie es auch sinnvoll ist, dass wir es dann nächstes Jahr auch machen.“ (Interview L2: Abs. 33)

Ein Widerspruch zu den Ausführungen des BMB liegt bei der anscheinenden Abdeckung der Personalressourcen durch das Bundesministerium – dies wurde in den Interviews weder bestätigt noch dementiert. Allerdings konnte ich zwischen den Zeilen heraushören, dass die Deutschkurse von zwei internen Lehrer/innen übernommen wurden, die zusätzlich auch regulären Unterricht haben und des Weiteren noch als „sprachliche Unterstützer/innen“ – in Form von Teamteaching – in bestimmten Fächern angefordert werden können, wenn die Zeit dafür vorhanden ist.

Eine weitere Übereinstimmung findet sich darin, dass vor allem jene Gegenstände von einer Nicht-Beurteilung betroffen sind, die überwiegend mit der deutschen Sprache operieren: Unterrichtsfächer wie Sport, Werken oder auch Zeichnen können bzw. werden auch von Anfang an beurteilt.

Zum Abschluss soll ein migrationspädagogischer Blick auf die in der NMS Pazmantengasse anzutreffenden Seiteneinsteiger/innen geworfen werden. Ich beziehe mich in diesem Punkt vor allem auf Khakpours (2015) Ausführungen und versuche sowohl Stimmen für als auch gegen ihre Ausführungen zu finden.

Khakpour erläutert in ihrem Beitrag, dass es sich beim Terminus Seiteneinsteiger/in um eine Markierung handelt, die eben genannte von den restlichen „normalen“ Schüler/innen abgrenzt. Sehr schön ersichtlich wird dies in einer Aussage von L1, die bei der Frage, welchen Begriff sie mit Seiteneinsteiger/innen assoziiere, Folgendes zur Antwort gibt:

„Eigentlich nur Arbeit und auch Neugierde. Es ist sehr viel Arbeit, sie einzugliedern, und es ist auch nicht nur vom Wissen her, sondern sie auch sozial zu integrieren in die Gruppe, weil eine Gruppe formiert sich ja, wenn die erste Klasse beginnt und es ist dann schwierig, wenn Seiteneinsteiger kommen, dass die dann in die Gruppe finden. Man muss da sehr viel sozial arbeiten, nicht nur jetzt, dass sie Deutsch können, dass sie das aufholen, sondern dass sie in die Gruppe hineinfinden.“ (Interview L1: Abs. 2)

Die Befragte spricht an dieser Stelle genau jenen Aspekt an, den Khakpour (2015) als *Markierung* bezeichnet. Die Seiteneinsteiger/innen werden hier als Menschen wahrgenommen, die außerhalb der Gruppe der Schüler/innen stehen. Dabei stehen sie nicht nur im sozialen Sinne außerhalb, sondern auch in Bezug auf das Wissen, wie L1 angibt. Darüber hinaus stellt es für die Lehrperson eine große Herausforderung dar, die Seiteneinsteiger/innen in die bereits bestehende Gruppe zu integrieren. Warum dieser Integrationsprozess mit so großen Schwierigkeiten verbunden ist, bleibt unklar. Jedoch scheint einer der Gründe das Wissen zu inkludieren. Welches Wissen genau gemeint ist, wird ebenfalls nur bedingt deutlich. L1 scheint vom sprachlichen Wissen zu sprechen, genauer vom deutschsprachlichen Wissen. Es scheint also eine Notwendigkeit darzustellen, zuerst der deutschen Sprache mächtig zu sein, bevor man als vollständiges Mitglied der Gruppe gilt und auch dann steht man als Seiteneinsteiger/in immer noch vor dem Problem, dass man mit dem ao. Status versehen ist, der so gesehen wieder keine vollständige Partizipation an der Gruppe ermöglicht.

Auch die Lehrperson der Sprachstartgruppe gibt auf die Frage nach Assoziationen folgende Antwort: „Also Seiteneinsteiger, damit verbinde ich Hilfestellung [...]“. (Interview L2: Abs. 2). Ich finde diese Aussage aus folgendem Grund interessant: Die Einzigen, die in der Schule Hilfestellung benötigen, sind Seiteneinsteiger/innen, und sie benötigen sie lediglich aus sprachlichen Gründen: „[...] weil, wenn sie ja kommen, sie absolut null Deutschkenntnisse haben.“ (ebd.) Hilfe kooperiert hier mit

dem Fakt *einsprachiges Schulsystem*. Die Seiteneinsteiger/innen kommen mit verschiedenen Erstsprachen an die Schule, erleben jedoch weder Anerkennung noch eine Wertschätzung der Sprache als Lernressource und werden vor die Tatsache gestellt, dass sie hilfsbedürftig sind und diese Hilfe auch erhalten, um auf dasselbe Niveau wie die „normalen“ Schüler/innen zu kommen.

Diese Hilfestellung markiert die Seiteneinsteiger/innen wieder als Fremdkörper, die erst durch das Erlernen der deutschen Sprache ein „normales“ Mitglied der Wirkgruppe des Schulverbandes werden können. Was in diesem Rahmen als „normal“ gilt, wird einerseits vom BMB vorgegeben, andererseits von der Schule und ihren Lehrer/innen, die durch die Zuteilung des ao. Status und durch den damit verbundenen Zwang, eine Sprachstartgruppe zu besuchen, die Richtlinien der Normalität festlegen und reproduzieren.

Ein weiterer diskutabler Punkt ist die Aussage von L1, dass sie darüber entscheide, ob ein Kind bereit ist, um in den ordentlichen Status zu wechseln. Bei diesem Entscheidungsprozess spielen jedoch weder professionelle Sprachstanderhebungen noch Expert/innen eine Rolle. Vielmehr beruht die Entscheidung auf einem Gefühl der Lehrenden: Die Lehrperson erscheint hier als alles entscheidende Machtposition, in deren Händen die Zukunft der Schülerin/des Schülers liegt. Sie scheint – zumindest lassen das die vorliegenden Daten vermuten – die einzige Person zu sein, die für diese Entscheidung in Frage kommt. Es ist also die Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers, das Kind zu einem Mitglied des Wirs (der Klasse, der Gruppe) zu machen oder es weiter als markierten Repräsentanten der Gruppe der Seiteneinsteiger/innen zuzuordnen und eine „Gleichstellung“ mit den restlichen Schüler/innen zu verhindern.

Interessant ist auch, dass in Khakpours Studie an einer Polytechnischen Schule in Wien die Deutschnote den allgemeinen Gradmesser für den Übergang in den ordentlichen Status darstellte (vgl. Khakpour 2015). An der NMS in Wien hat sich dies nach Aussagen von L1 verändert: „Früher war das so, dass sie, wenn sie in Deutsch eine Note bekommen haben, haben sie überall eine Note bekommen müssen. Das ist seit heuer jetzt anders.“ (Interview L1: Abs. 77). Seit diesem Schuljahr (2016/2017) obliegt jeder Lehrperson die Entscheidung, ob die Schülerin/der Schüler bereit ist, um in den ordentlichen Status zu wechseln. Dies scheint ein erster Schritt in eine sinnvolle Richtung zu sein, denn laut Khakpour, ist eine positive Deutschnote kein Garant für das Beherrschen der Bildungs- und Fachsprache der jeweiligen Unterrichtsfächer. Darüber hinaus können Seiteneinsteiger/innen auch nicht mehr in den

ao. Status zurück, wenn sie einmal ordentlich sind. Dies führt eben genau dazu, dass die Lehrperson zur alleinigen Entscheidungsträgerin wird und die gesamte Verantwortung übernimmt. Gerade auch aus diesem Grund wäre es um so bedeutender, wenn Expert/innen herangezogen werden könnten, die anhand professioneller Sprachstanderhebungen das tatsächliche deutschsprachliche Niveau der Schüler/innen feststellen könnten.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass der ao. Status Seiteneinsteiger/innen als schlechter einstuft im Vergleich zu den restlichen Schüler/innen. Diese Schlechterstellung wird jedoch lediglich mithilfe des Aspekts der Sprache gerechtfertigt. Ob die oder der Seiteneinsteiger/in tatsächlich schulisch schlechter ist, spielt in diesem Handlungsrahmen keinerlei Rolle. Es zählt das sprachliche Können in der deutschen Sprache und nur dieses wird als Parameter für die Rechtfertigung des ao. Status herangezogen.

Paradox in diesem Zusammenhang scheint die Forderung der Schulpflicht und der Anwesenheit zu sein, wenn diese eigentlich nur auf dem Papier stattfindet. Seiteneinsteiger/innen sind außerdem keine als vollwertig anerkannten Mitglieder des Klassenverbandes. Sie stehen solange außerhalb, bis der ao. Status abgelegt werden kann und auch da bezweifle ich, dass die Markierung so einfach vergessen wird. Schließlich werden mit dem Wechsel sprachliche Schwierigkeiten keinesfalls aus der Welt geschaffen, solange die Schule keinerlei Bemühungen um eine durchgängige Sprachbildung und Fördermöglichkeiten anstrebt.

Wie ersichtlich wurde, handelt es sich bei dieser Thematik um eine sehr schwer zu verändernde, da man sich mit allen Handlungen innerhalb dieses Status immer in einem Graubereich zwischen Notwendigkeit und Diskriminierung bzw. Ausschluss bewegt. Konkrete Konzepte, wie man das System eventuell verändern und die Situation entschärfen könnte, fehlen bis dato. Allerdings ist die vorliegende Thematik schon lange aktuell und je mehr sie an Beachtung verliert, umso mehr werden die damit verbundenen Probleme unter den Teppich gekehrt und irgendwann vergessen. Es sollte bedacht werden, dass diese Kinder und Jugendlichen, deren Situation man zu verdrängen bzw. mit halbherzigen Konzepten abzuspeisen versucht, diejenigen sein werden, die zukünftig die Arbeitsplätze übernehmen sollen, die von Pensionist/innen zurückgelassen werden. Es sollte also keinem egal sein, was mit den heutigen Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Ausbildung passiert, denn das Le-

ben in Österreich wird irgendwann von genau diesen heute so von der Forschung vernachlässigten Schüler/innen gestaltet und geprägt werden.

4.2.Herausforderungen mit und für geflüchtete(n) Seiteneinsteiger/innen

Im folgenden Kapitel sollen nun die von den Befragten geäußerten Herausforderungen genauer unter die Lupe genommen werden. Auch hier werden die Schülerinnen von den Lehrerinnen separiert betrachtet. Bei den Schülerinnen wurde eine Dreiteilung der verschiedenen Herausforderungen vorgenommen: So konnte im Laufe der Transkription festgestellt werden, dass sich zuerst im Bereich des Menschlichen Herausforderungen finden lassen; darüber hinaus wurden auch noch die Kategorien „schulisch“ und „sprachlich“ ausgemacht. In den nachfolgenden Ausführungen geht es – auf Schülerinnenseite – um eine kompakte Darstellung dieser drei Kategorien. Wiederum wird zwischen Übereinstimmungen und Abweichungen innerhalb der Aussagen der Befragten unterschieden, wobei gleich vorweg festgehalten werden kann, dass die Aussagen größtenteils übereinstimmen und keinerlei gravierende Unterschiede aufgetaucht sind.

Erwähnen möchte ich auch, dass sich die Ausführungen teilweise mit den erläuterten Textstellen im Kapitel über den ao. Status decken, da bereits die Situation der außerordentlichen Schüler/innen eine Herausforderung an sich darstellt. Grundsätzlich versucht jedoch dieses Kapitel, auch Aspekte aus dem Kode „Fach- und Bildungssprache“ einzubeziehen, da die größten Herausforderungen vor allem im sprachlichen Bereich liegen.

An die Schüler/innendarstellung folgt die Auseinandersetzung mit den Lehrer/innen. Dabei werden weitere Codes miteinbezogen, wie zum Beispiel jene Herausforderungen, die sich durch die oft traumatisierten Schüler/innen ergeben. Bei der Analyse der Daten von den Lehrerinnen wird grundsätzlich zwischen zwischenmenschlichen und sprachlichen Problemen/Herausforderungen unterschieden; allerdings werden diese nicht wie bei den Schülerinnen separiert betrachtet, sondern von Anfang an miteinander verbunden.

4.2.1. Herausforderungen für geflüchtete Seiteneinsteigerinnen in der NMS – menschlich, sprachlich, schulisch

Die größte menschliche Herausforderung für alle vier befragten Schülerinnen war, dass sie vollkommen alleine und auf sich gestellt in die NMS gekommen sind. Sie hatten dabei weder Betreuungslehrer/innen noch Freund/innen, die ihnen in der Anfangszeit in der Schule unterstützend zur Seite gestanden hätten. Hinzu kommt, dass viele der Schülerinnen zu Beginn nicht durchgehend in einer Schule anwesend waren, sondern oft zeitgleich in zwei Schulen waren. Dies hat die Situation für alle Beteiligten oft noch schwerer gemacht, da ein menschlicher Anschluss dadurch beträchtlich erschwert wurde:

„Also, in manche Stunden (...) ich glaube am Mittwoch war ich nicht immer im Deutsch, weil in der letzte Stunde bin ich immer in IBM gegangen mit meine Schwester, das hat Frau S. mir gesagt: IBM. (...) also dort sind wir viele sechs Monate gegangen, immer am Mittwoch (...) und dort haben wir vielleicht (...) zwei Stunden gehabt, dazwischen haben wir auch Pause gehabt“ (Interview S.: Abs. 81)

„Dort wir lernen auch Deutsch und hier (...) ich weiß es nicht warum, aber dort wir lernen nur, wenn jemand kann nicht Deutsch sprechen und wir lernen nur so Deutsch so.“ (Interview A.: Abs. 12)

Beide Schülerinnen waren anfangs also nicht nur in einer Schule, sondern in zwei bzw. im IBM. Der Grund, warum sie dorthin gehen mussten, scheint beiden nicht bekannt zu sein. Schülerin S. gibt lediglich an, dass die Lehrerin der Sprachstartgruppe zu ihr gesagt hätte, dass sie zum IBM gehen soll. Auch Schülerin A. weiß über den Grund ihres Besuches in der zweiten Schule nicht wirklich Bescheid. Sie scheint nur zu wissen, dass sie dort war, um Deutsch zu lernen.

Des Weiteren führte das Alleinsein zu emotionalen Ausnahmezuständen bei allen befragten Schülerinnen der NMS: „Also, aber am Anfang war so schwer, weil ich war ganz alleine [...]“. (Interview N.: Abs. 24), „Also ich war bisschen Angst und ich war bisschen traurig, dass ich (...) bin ich alleine, die kann nicht Deutsch reden kann.“ (ebd. Abs. 26). Aber auch: „I: Wie war das mit Freundschaften? Wie hat das funktioniert? B: Noch nicht.“ (Interview S.: Abs. 27 u. 28). Aber auch bei den Schülerinnen R. und A. finden sich Belege für das Alleinsein. Schülerin R. gibt auf die Frage, was am Anfang denn schwer gewesen sei in der Schule, Folgendes an: „Freunde zu haben.“ (Interview R.: Abs. 102). Auch Schülerin A. gibt an, dass es niemanden gegeben habe, der sich um sie am Anfang gekümmert habe:

„I: Wer hat sich um dich gekümmert am Anfang hier? Gab es zum Beispiel eine bestimmte Lehrerin, die gesagt hat: Ja, ich zeige euch einmal alles. Wie sieht das hier aus? Wie sieht das Schulgebäude aus? Wo sind die Räume?
B: Nein.“ (Interview A.: Abs. 23 u. 24).

Auffällig ist bei allen vier Mädchen, dass eine gewisse Konstanz bei den Aussagen auszumachen ist: Sie geben alle zu Protokoll, dass sie am Anfang vollkommen auf sich gestellt gewesen seien und keinerlei Ansprechperson gehabt hätten. Wie bei der ersten Schülerin deutlich wird, hat das Alleinsein zu emotionalen Zuständen wie Angst und Traurigkeit geführt. Zwei der Befragten hatten in diesem Zusammenhang hingegen die Möglichkeit auf Familienmitglieder zurückgreifen zu können, die die notwendige Stütze in der Anfangszeit darstellten. Vor allem Schülerin S. gibt an, dass sie ihre Schwester in der gleichen Schule hatte und diese für sie einen sicheren Rückzugsort dargestellt habe:

„Zeichnen (...) und (...) als erstes, wenn ich in der Schule war, habe ich nicht so viel mit eine (...) mit jemand geredet, weil ich immer zu meine Schwester gehen bin. Sie ist auch in der Schule. Sie ist auch mit mir zusammen gekommen und (...) schwer war, dass ich keine Freundin gehabt und ich wusste nicht, wo was ist.“ (Interview S.: Abs. 44)

Auch Schülerin R. gibt an, dass die einzige Bezugsperson in Österreich zu Beginn ihre Schwester war. Allerdings sei diese nicht in derselben Schule, sondern die Ansprechperson an sich:

„I: Ja, okay. Wer hat sich um dich gekümmert (...) hier in der Schule?

B: Meine Schwester.

I: Ah, deine Schwester. Okay, und wer hat sich in der Schule hier um dich gekümmert?

B: Nicht.“ (Interview R.: Abs. 19 – 22)

Darüber hinaus wird von drei der Befragten angegeben, dass es für sie anfangs sehr schwer gewesen sei, Freunde zu finden. Eine Schülerin hat in diesem Kontext jedoch eine für sie sehr wichtige Bezugsperson hervorgehoben, die ihr sowohl beim Erlernen der Sprache als auch beim Finden von Freunden sehr geholfen habe:

„Also, aber am Anfang war so schwer, weil ich war ganz alleine, aber Frau B. hat gesagt: Du musst dich Freunden machen mit [unverständlich], weil ich habe mit P. und noch andere vier Namen (...) Freundinnen gemacht.“ (Interview N.: Abs. 24)

Hier wird die Rolle von Frau B. schnell klar. Sie scheint die treibende Kraft hinter der innerschulischen Vernetzung zu sein. Wie auch im Rahmen des vorherigen Kapitels zum ao. Status bereits erwähnt, hat sie für die Schülerin N. eine wichtige Bezugsperson dargestellt bzw. ist sie dies immer noch. Sie hat der Schülerin bei einem der wichtigsten Aspekte für einen erfolgreichen Schulbesuch und eine rasche Integration geholfen und sie unterstützt. Dies scheint für N. von enorm großer Bedeutung zu sein, weil sie ihrer Lehrerin während des Interviews immer wieder dankt.

Schülerin S. hingegen scheint ohne Hilfe von außen im Rahmen des Deutschkurses Freundinnen gefunden zu haben, die auch in derselben Klasse wie sie sind:

„Als ich in Deutschkurs gegangen bin (...) ähm, letztes Jahr habe ich schon ein bisschen Deutsch gelernt und seit (...) seit (...) ich meine (...) letztes Jahr (...) war ich in Deutschkurs. Dort habe ich zwei Freundinnen von unsere Klassen gefunden, weil sie oben waren. Deswegen war ich ein biss-

chen spät und in Klasse gegangen. (...) Sie waren dort und (...) dort habe ich zwei Freundinnen gefunden und jetzt sind wir beste Freundinnen.“ (Interview S.: Abs. 30)

Für alle vier Mädchen sind Freundinnen ausschlaggebend für ein gewisses Wohlbefinden in der Schule, denn sie erwähnen immer wieder, welche Bedeutung die Freundinnen im schulischen Alltag übernehmen. Sie waren der erste Sprachkontakt zum Deutschen, sie stellten auch die ersten Möglichkeiten dar, die Sprache aktiv zu verwenden und sind darüber hinaus noch eine sprachliche Unterstützung, wenn es bei den Befragten zu Verständnisschwierigkeiten kommt.

In diesem Rahmen mutet es als verständlich an, wenn drei der Schülerinnen explizit darauf hinweisen, dass es nichts Schlimmeres gäbe, als sie von ihren Freundinnen und der Klasse zu trennen.

„I: Bist du froh jetzt dann, immer in der Klasse zu sein?

B: [erleichtert] Ja.

I: Okay. Wie fühlst du dich denn, wenn du immer in deiner Klasse sein kannst?

B: (...) Gut.“ (Interview S.: Abs. 262 – 265)

Diese Textstelle an sich sagt über das tatsächliche Gefühl der Schülerin nicht sehr viel aus. Es ist vielmehr die Art und Weise, wie sie es im Gespräch sagte. Sie scheint über alle Maßen erleichtert zu sein, deshalb auch der Zusatz [erleichtert].

Schülerin R. gibt Ähnliches zu Protokoll, als sie auf die Frage, nach ihren Gefühlen, wenn sie nicht in der Klasse sein kann, antwortet: „Dann bin ich so traurig. Was mache ich? Auch meine Freundinnen können mich nicht sehen und so.“ (Interview R.: Abs. 165)

Nicht in der Klasse sein zu können, bedeutet für Schülerin R. eine gewisse Abschottung und unfreiwillige Separierung von ihren Freundinnen und der Klasse im Allgemeinen. Auch hier verbindet sie diese Trennung wieder mit dem Gefühl der Traurigkeit, da sie nicht im Stande ist, ihre Freundinnen den ganzen Tag zu sehen. Auf die Frage, warum die Schülerin gerne in der Klasse ist, antwortete sie Folgendes:

„Weil es gibt so viele Kinder und meine Freundinnen und so. Sie helfen mir immer, aber bei Sprache [unverständlich] jede schreibt und Buben nerven ur.“ (Interview R.: Abs. 48)

In dieser Aussage wird ein wichtiger Aspekt angesprochen, der bei zwei der befragten Schülerinnen als negativ und störend für die Konzentration und die Zusammenarbeit im Deutschkurs betrachtet wird: „[...] und Buben nerven ur.“ (ebd.) Diese Aussage fällt nicht nur bei Schülerin R. sondern auch bei Schülerin A.: „(...) ich weiß es nicht, aber es gibt so, es gibt zwei Mädchen und so, sie sprechen nur Ara-

bisch und zwei Burschen auch, sie, wie heißt das, sie (...) sind ur frech.“ (Interview A.: Abs. 129)

Beide Mädchen merken an, dass die Gruppendynamik im Deutschkurs durch die sprechenden männlichen als auch weiblichen Faktoren gestört zu sein scheint. Im weiteren Verlauf des Gesprächs stellt sich heraus, dass die beiden Schülerinnen das Verhalten der Jungen und Mädchen als unhöflich und auch respektlos empfinden, da die Störfaktoren in ihrer Erstsprache kommunizieren und dabei alle anderen Lernenden stören.

„B: Nein, sie müssen ein bisschen Respekt haben die anderen, sie müssen auch Deutsch sprechen.
I: Wie würdest du das machen? (...) Wie würdest du ihnen erklären, dass das unhöflich ist?
B: Ich habe e das schon erklärt, ich habe gesagt, das unhöflich, wenn ihr spricht so (...) Arabisch und ihr schimpft und so und die Lehrerin versteht nicht. Ich habe e schon das gesagt, aber niemand hat mich gehört.“

Sie gibt zu bedenken, dass die Deutschlehrerin nicht im Stande ist, Arabisch zu verstehen und so von dem Gespräch ausgeschlossen wird. Dies empfindet Schülerin A. als unhöflich. Sie gibt auch an, dass sie die Buben über diese Unhöflichkeit aufgeklärt, sie aber niemand beachtet habe.

Schülerin R. schildert ein ähnliches Problem mit dem Unterschied, dass sie das Gesprochene der Jungen zwar verstehe, aber es dennoch störe bzw. die Jungen andere Mitschüler konkret ärgern würden. Sie setzen die Sprache als eine Waffe ein, da die Lehrperson nicht im Stande ist, diese zu verstehen und so auch nicht feststellen kann, wer hier wen beleidigt oder beschimpft. R. fühlt sich dadurch unfair behandelt, da sie, nach eigenen Angaben, nicht diejenige sei, die schimpfe, sondern die Buben ihr das in die Schuhe schöben:

„Wenn die Buben nerven mich auf meine Sprache und die Frau S. oder Frau F. verstehen nicht und sie können nichts machen. Das passiert immer. Also, weil vor wir sind nur Mädchen in der Gruppe, aber jetzt sind Buben gekommen, weil sie können besser jetzt und sie kommen und jetzt sie nerven auf meine Sprache und die Frau S. kann nicht verstehen, was sie sagen. Sie kann nichts da tun.“ (Interview R.: Abs. 63)

Die Schülerin steht somit vor der Herausforderung, dass die Lehrperson nicht in der Lage ist, festzustellen, was die Buben konkret sagen. Sie ist in diesem Sinne wehrlos und das wird von den Jungen schamlos ausgenutzt. R. fühlt sich durch das Verhalten belästigt, kann aber nichts dagegen tun: „Ja, sie keine Ahnung, sie schimpfen, aber nicht auf mich und sie sprechen laut (...) und sie sprechen auch auf die Mädchen und so.“ Auch wenn R. hier nur indirekt das Opfer ist, da sie nicht das vorrangige Ziel der Beleidigungen der Schüler ist, trägt es zu einem Unwohlsein im Deutschkurs bei. Durch diese Situation und die Hilflosigkeit der Lehrkraft, die in diesem Falle von den männlichen Lernern nicht als Autoritäts- und Respektperson anerkannt wird,

wird das Gefühl der Schülerin, lieber in der Klasse bei ihren Freundinnen zu sein, noch verstärkt.

Als letzten interessanten Punkt möchte ich die Herausforderung anführen, die Schülerin N. als einzige angibt. Sie erwähnt am Ende, als ich die Frage nach ihren Zielen für die Schule stelle, dass ihr großes Ziel sei, gute Noten zu bekommen, da sie auch in Syrien in der Schule immer gute Noten bekommen habe und ihr Vater dadurch sehr stolz auf sie gewesen sei. Diesen Zustand wieder bei ihrem Vater zu erreichen, scheint auf der Prioritätenliste der Schülerin sehr weit oben zu rangieren:

„(...) Ziel? (...) Gute Note kriegen, ich will sehr gut Note kriegen, weil (...) in Syrien ich war erste in die Klasse. Ich war super und meine Vater so freut sich, dass ich gute Note kriege. Ich will gute Note kriege, dass meine Vater freut sich und (...) meine Ziel ist gute Note kriegen [...].“ (Interview N.: Abs. 153)

Weitere Herausforderungen für die Schülerinnen liegen im schulischen Bereich; teilweise hängen der menschliche und der schulische Bereich auch zusammen, beispielsweise bei Schülerin N., die erwähnt, dass sie vor allem im Rahmen der Hausaufgaben in der Anfangszeit immer wieder vor Problemen bzw. Schwierigkeiten gestanden habe. So sei es ihr oft schwer gefallen, die Hausaufgaben zu erledigen, da die Verständnisschwierigkeiten meist zu groß waren. Im selben Atemzug weist sie erneut auf die Tatsache hin, dass sie auch keine Freundinnen hatte, die sie hätte fragen können und die sie unterstützt hätten:

„Ähm (...) also war ich alleine. Also, die Hausaufgaben, die wenn andere Lehrerin oder Deutsch, Mathematik. Ich verstehe (...) ich habe gar nichts verstanden. Also es war so schwer, weil wenn jemand fragt mich: Hast du die Hausübung gemacht? Dann sage ich: Ich habe nicht verstanden. Dann sagt: Also, du musst noch lernen. Aber das war so schwer und am Anfang war ich auch [unverständlich], das war ich alleine ohne Freundinnen und so. Ich war auch alleine.“ (Interview N.: Abs. 30)

Wie in diesem Zitat schnell klar wird, scheint von keiner Seite eine Hilfestellung gekommen zu sein. Die Lehrperson schiebt die Unmöglichkeit, die Hausaufgaben adäquat zu erledigen, auf die noch nicht gelernten Inhalte oder die zu wenig erlernte Sprache. Es wird im Zitat leider nicht konkret, worauf die Lehrperson die Aussage „Also, du musst noch lernen.“ (ebd.) genau bezieht. Es geht nicht darum, die Schülerin zu fragen, was genau sie nicht verstanden habe und um den Versuch, es ihr eventuell zu erklären; vielmehr zieht sich die Lehrperson aus der Verantwortung und lässt die Schülerin mit ihrem Unverständnis alleine. Das Zitat ist eine Erinnerung der Schülerin an ihre Anfangszeit in der NMS. Das spiegelt sich vor allem im erneuten Verweis auf das Alleinsein und die nicht vorhandenen Freundinnen wider. Die geschilderte Situation zeigt, dass die Schülerin mit ihrem Problem sowohl von der Lehrperson als auch von ihren Mitschüler/innen allein gelassen wird. Die Lehrkraft

gibt die Verantwortung mit dem Verweis ab, dass die Schülerin noch mehr lernen müsse, um die Aufgaben erledigen zu können. Gleichzeitig steht die Schülerin aber vielleicht nicht vor inhaltlichen, sondern vor sprachlichen Problemen, die für sie eine unüberwindbare Hürde darstellen, solange sie diese alleine bewältigen muss.

Allerdings scheinen nicht nur Hausaufgaben große Herausforderungen darzustellen, sondern die Inhalte der einzelnen Unterrichtsgegenstände im Allgemeinen. Zwei Schülerinnen haben im Rahmen des Gespräches erwähnt, dass Unverständlichkeiten in den Fächern immer wieder auftreten würden. Schülerin S. gab in diesem Zusammenhang einige Unterrichtsfächer wieder, die bei ihr zu Problemen geführt hätten:

„(...) Also (...) ich meine (...) es war (...) Mathe war schwer (...) Deutsch, weil ich gar nichts konnte (...) Englisch war nicht so schwer, weil ich alles kann und (...)“ (Interview S.: Abs. 34).

Schülerin N. erzählte darüber hinaus, dass es auch die Möglichkeit gäbe, im Deutschkurs diejenigen Dinge zu besprechen, die im Regelunterricht unklar geblieben seien:

„Also, in Deutschkurs ich habe, also in die Klasse, ich habe die Nomen und die Verben nicht so viel (...) gewusst, so über diesen Nomen und Adjektiven. Aber wenn bin ich in Deutschkurs gegangen, dann Frau F. hat mir gesagt, wie ist Nomen und Verben, Adjektiven und dann habe ich schon gelernt und in die Klasse bei Deutschstunde, dann ich (...) ich (...) ich habe schon die Verben auch verstanden und ich arbeite auch mit die Klasse und Frau B. hat mir gesagt: Du bist super, du hast schon gelernt. Und das gefällt mir sehr, weil wenn Deutsch in Deutschstunde ich verstehe nicht die Thema, die wir reden über, (...) dann in Deutschkurs Frau F. sagt: Was macht ihr in Deutschstunde? Dann ich sage und sie sagt: Okay, das ist sehr gut, dann wir machen das. Ich verstehe nicht, die andere Kinder auch. Das gefällt mir sehr.“ (Interview N.: Abs. 64)

Die Schülerin spricht hier einerseits grammatische Phänomene an, die ihr unbekannt sind und die sie mit Frau F. im Deutschkurs dann klären kann; andererseits scheinen auch offen gebliebene Inhalte aus dem Regelunterricht (vor allem aus dem Deutschunterricht) aufgegriffen zu werden, wenn diese bei den Schüler/innen zu Problemen geführt haben.

Interessant ist hier das Phänomen, dass alle vier Befragten angeben, deshalb Verständnisprobleme zu haben, weil sie durch die verpflichtende Anwesenheit im Deutschkurs nicht immer die Möglichkeit hätten, an allen Schulfächern im gleichen Maße teilzunehmen und dadurch viele der notwendigen Inhalte nicht lernen würden, da sie im Deutschkurs eigentlich nur Deutsch lernen.

„Ein paar Wörter also. Von Mathe es gibt zum Beispiel, was muss ich lernen, also Umfang und Fläche und so. Dann lerne ich das nicht in die Kurs Deutsch und manchmal Wörter auch, zum Beispiel lernen wir Mitvergangenheit, aber ich habe noch nie in Deutschkurs gelernt, dann habe ich am schwer.“ (Interview R.: Abs. 112)

Für die hier befragte Schülerin ist eine große Hürde, dass sie durch die Anwesenheit im Deutschkurs nicht fähig sei, den für beispielsweise Mathematik notwendigen

Fachwortschatz zu lernen. Sie gibt hier indirekt an, dass sie nur im Regelunterricht die Chance hätte, das zu lernen, was sie letzten Endes auch für die Beurteilung in diesem braucht. Darüber hinaus scheinen gewisse Diskrepanzen bei der Vermittlung grammatischer Phänomene zwischen Deutschkurs und Regelunterricht zu bestehen. Diese nicht gelernten Inhalte oder grammatischen Phänomene stellen die Schülerin zusätzlich zu den zu erbringenden Leistungen im Regelunterricht vor große Herausforderungen, die sie die Situation als „schwer“ (ebd.) klassifizieren lassen.

Schülerin A. argumentiert in eine etwas andere Richtung: Sie gibt im Laufe des Interviews an, dass sie durch die Abwesenheit im Regelunterricht oft gar nicht die Möglichkeit bekäme, beurteilt zu werden, da ihr für angesetzte Tests das notwendige Verständnis der Inhalte fehle. Hinzu kommt noch, dass sie oft nicht wisse, dass ein Test stattdessen finde, weil ihr weder die Lehrperson noch ihre Mitschüler/innen Bescheid geben würden. Es kann zwar durchaus in ihrem Sinne sein, den Test mitzuschreiben und sich für gute Noten anzustrengen, jedoch wird ihr dies weder von Lehrenden noch von Schüler/innenseite ermöglicht.

„Weil manchmal sie nehmen etwas, zum Beispiel in Physik, ich habe am Dienstag zwei Stunden Physik. Die erste Stunde ich nehme in die Klasse, die andere Stunde nicht. Manchmal die Lehrerin sagt, wir haben nächste Woche Test oder so und ich weiß es nicht, dann, wenn kommt dieses Tag, sie sagt: Wir haben Test! Und ich habe das nicht gewusst.“ (Interview A.: Abs. 152)

Es scheint hierin ein gewisses Paradoxon zu geben, denn einerseits bietet der Deutschkurs für die Schülerinnen notwendige Hilfestellungen, um dem Unterricht besser folgen zu können – egal ob sprachlicher oder inhaltlicher Natur – andererseits ist es aber auch genau dieser Deutschkurs, der die Schülerinnen von einer erfolgreichen und regelmäßigen Partizipation am Regelunterricht abhält und so zu Schwierigkeiten im Bereich von Organisation und Verständnis führt. Hinzu kommt, dass der Deutschkurs gar nicht im Stande ist, alle Fächer, wenn auch nur in Teilen, zu behandeln: Beispielsweise werden Fremdsprachen vollkommen ausgeblendet. Dies ist so gesehen kein Manko der Sprachstartgruppe, aber ein Problem für die Schüler/innen, wenn sie in Englisch- oder Mathematikstunden in den Deutschkurs müssen:

„In der Unterricht (...) das (...) ja. (...) Ich weiß auch nicht, aber in Klasse ist bisschen, (...) also (...) nicht so langweilig, aber in Deutschkurs ist mir langweilig, aber in die Klasse ist schön, dass ich mitarbeite so kann und Mathematik, also Mathematik und Deutschkurs sind nicht so gleich. Mathematik ist wo andere und ist mir leicht, also ich liebe Mathematik also, ich liebe in die Klasse sein. Was ich neue Fächer lerne und ja, Englisch auch, ich will so Englisch lernen, das [unverständlich]. Also ich kann in die Klasse Englisch lernen, aber in Deutschkurs nicht. Ich kann nur in Deutschkurs Deutsch lernen. Deswegen, das ich liebe die Klasse, dass ich Englischstunde und Mathematik andere Stunde bin.“ (Interview N.: Abs. 58)

Schülerin N. spricht in ihrer Aussage gleich zu Beginn einen wesentlichen Punkt an, der bei den meisten der Schülerinnen eine wichtige Rolle zu spielen scheint: Lange-

weile. Diese steht meist in Verbindung mit dem Deutschkurs und wird vor allem dann angeführt, wenn es um einen Vergleich zwischen dem Regelunterricht und der Anwesenheit in der Klasse und der verpflichtenden Anwesenheit im Deutschkurs geht. Der Besuch der Sprachstartgruppe wird vor allem gegen Ende des ao. Status als anstrengend empfunden. Es scheint eine doppelte Belastung vorzuliegen. Einerseits jene durch die Teilnahme am Regelunterricht, andererseits jene durch den Besuch des Deutschkurses:

„Negativ. (...) Ich kann nicht immer für Deutschkurs, Deutschkurs, Deutschkurs und Lesekurs. Das macht ur streng und so. Ich wollte auch ein bisschen Spaß haben in die Schule und andere Fach lernen. Nur nur Deutschkurs Deutschkurs Deutschkurs. ich brauche auch ein Pause!“ (Interview R.: Abs. 167)

Die Schülerin macht in ihrer Aussage sehr deutlich, dass der Deutschkurs mit sehr viel Mühen und Anstrengungen verbunden zu sein scheint bzw. dass dort auch nur begrenzt neue Inhalte gelernt werden können. Dadurch scheint die Schülerin einen Teil ihrer Motivation einzubüßen. Langeweile scheint die Schülerin davon abzuhalten, etwas zu lernen. Es braucht quasi eine Mischung aus Spaß und Druck, um erfolgreiches Lernen bei der Schülerin zu erreichen.

„Ich weiß nicht [unverständlich] langweilig [unverständlich] oder so. Aber (...) wenn gefällt mir die Thema, dann ich die Langweilig ist weg, die ist weg, ich habe keine Langweilig. Aber wenn gefällt mir die Thema nicht, dann ist extrem langweilig.“ (Interview N.: Abs. 131)

Wie Schülerin N. hier anmerkt, ist Langeweile eine Motivationsbremse. Es erfolgt ein indirekter Appell an die Lehrkraft, Themen zu behandeln, mit denen sich die Schüler/innen identifizieren können bzw. die ihr Interesse wecken, um erfolgreiches Lernen zu garantieren. Ich denke, dass auch der ständige Besuch des Deutschkurses an sich bereits zu Langeweile führt: Die Schülerinnen können nicht in ihren Klassen und bei ihren Freundinnen sein, sie lernen nicht diejenigen Inhalte, die sie für Schularbeiten, Tests oder einfache Hausaufgaben brauchen. Sie lernen nichts Neues und wenn sie in den Klassen etwas Neues lernen, führt es oft zu Verständnisschwierigkeiten.

Gleichzeitig stehen die Schülerinnen jedoch vor dem Dilemma, dass nach dem Verlassen des Deutschkurses auch keinerlei Hilfestellungen durch die Leiterinnen der Sprachstartgruppen mehr möglich ist. Es kommt also mit jedem neuen Schuljahr zu neuen sprachlichen Hürden, die in Bezug auf das Niveau für die Seiteneinsteiger/innen immer schwerer werden:

„Vielleicht ist schlecht, dass ich (...) in Deutschkurs nicht gehe, dass ich, es gibt manche Wörter und dann ich verstehe nicht in Deutsch, aber Frau B. ist auch nicht in die Klasse oder sie in andere Klasse. Ist mir ein bisschen schlecht, dass ich gar nicht in Deutschkurs gehen, dann ich sage: Was bedeutet diese Wörter und so weiter, das ist ein bisschen schwer.“ (Interview N.: Abs. 147).

Schülerin N. lässt hierbei Zweifel erkennen, ob es denn so gut sei, wenn der Deutschkurs vollkommen weg falle. Sie scheint zu realisieren, dass sprachliche Hürden dann nicht mehr so einfach mit der Lehrkraft der Sprachstartgruppe noch einmal in Ruhe besprochen werden können. Vielmehr ist die Schülerin bzw. sind die gesamten Seiteneinsteiger/innen wieder auf sich alleine gestellt. Es scheint der Schülerin auch klar zu sein, dass die sprachlichen Herausforderungen nach dem Wechsel in den ordentlichen Status nicht weniger werden, sie aber ab dem Wechsel alleine damit fertig werden muss.

Die letzte noch offen gebliebene Kategorie ist jene der sprachlichen Herausforderungen für geflüchtete Seiteneinsteiger/innen.

Eine der größten sprachlichen Herausforderungen für die Schülerinnen stellt das Erlernen der deutschen Sprache dar: „Ich bin [unverständlich] Frau B. und das war auch so schwer, dass man Deutsch neue Sprache lernen, aber es war auch sehr gut.“ (Interview N.: Abs. 24)

Diese Herausforderung ist für die Schülerin N. oft mit dem Gefühl der Angst verbunden, da sie anfangs nicht verstehen konnte, was die Lehrpersonen oder auch die Mitschüler zu ihr sagten: „Also, ich war ein bisschen Angst, weil ich habe Angst, wenn jemand fragt mich in andere Sprache und ich verstehe nicht.“ (ebd.: Abs. 26).

Eine zweite Schülerin äußert ebenfalls Angst im Zusammenhang mit der Sprache:

„Früher war schon ein bisschen (...) habe ich nicht gefragt, jetzt bin ich schon besser, (...) weil unser Klassenstand sagt immer: Du bist schon besser geworden. Und (...) wenn ich etwas nicht weiß, wurde ich nicht gefragt. Ich habe selber nicht gefragt. Früher. Aber jetzt frage ich schon nach, (...) weil ich diesen Sache brauchen wir sehr viel. (...) Die Wörter für nächstes Jahr, deswegen frage ich immer.“ (Interview S.: Abs. 116)

Die Schülerin gibt in dieser Aussage an, dass sie in ihrer Anfangszeit Angst hatte, nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Interessant finde ich hier, dass diese Angst anscheinend gewichen ist, als sie fähig war, sich adäquat mitzuteilen, da sie die deutsche Sprache bereits besser verstehen und auch sprechen konnte. Die Angst scheint in diesem Kontext auch damit zusammenzuhängen, dass es in den Augen der Schülerin einfach zu lange gedauert hätte, einen korrekten deutschen Satz zu formulieren, um das Nichtverstehen zu kommunizieren. Allerdings scheint das bessere Beherrschen des Deutschen ihr das Selbstbewusstsein gegeben zu haben, doch nachzufragen, da sie realisiert hat, diese Inhalte im schulischen Kontext auch verstehen und anwenden können zu müssen.

Eine weitere Herausforderung, die mit dieser Angst in Verbindung steht, ist die Schwierigkeit, die im Unterricht benutzte Fach- und Bildungssprache immer zu verstehen. So geben drei der vier Schülerinnen an, viele der Wörter am Anfang nicht verstanden zu haben, was sie an einem Verstehen der Inhalte im Unterricht gehindert habe. Allerdings, so die Schülerinnen, hätten sie die Möglichkeit gehabt, im Deutschkurs die Wörter und ihre Bedeutung zu klären:

„I: Mhm [zustimmend], was war im Deutschkurs, was war im Deutschkurs besser?

B: Wörter, die ich nicht konnte. (...) Ah zum Beispiel (...) sie haben immer Teil (...) Frau S. hat für uns gegeben.“ (Interview S.: Abs. 78 u. 79)

Auch Schülerin R. verweist auf sprachliche Schwierigkeiten im Unterricht, die sich unter anderem im Fach Mathematik ergeben hätten. Hier findet sich auch der Hinweis, dass die für den Unterricht notwendige Fach- und Bildungssprache nicht im Deutschkurs vermittelt wird, sondern dass der Unterricht in der Sprachstartgruppe lediglich für die Vermittlung der deutschen Sprache zuständig sei. Gleichzeitig scheint dies jedoch nur auf Frau F. zuzutreffen, da R. erwähnt, dass bei L2 die Inhalte aus dem Regelunterricht auch im Deutschkurs besprochen werden:

„Ein paar Wörter also. Von Mathe es gibt zum Beispiel, was muss ich lernen, also Umfang und Fläche und so. Dann lerne ich das nicht in die Kurs Deutsch und manchmal Wörter auch, zum Beispiel lernen wir Mitvergangenheit, aber ich habe noch nie in Deutschkurs gelernt, dann habe ich am schwer. Dann kommt es nach Mitvergangenheit, aber Gott sei Dank Frau S., falls sie ist in unsere Klasse, weil sie gibt alles. Was wir lernen, lernt auch in Deutschkurs, aber mit Frau F. ist immer etwas Anderes.“ (Interview R.: Abs. 112)

Es scheint für die Schülerin also mit gewissen Herausforderungen verbunden zu sein, dass der Deutschkurs von zwei Lehrerinnen geleitet wird, die anscheinend komplett unterschiedliche Konzepte des Deutschkurses verfolgen. Inwieweit dies mehr hinderlich als sinnvoll für die Unterstützung der jeweiligen Seiteneinsteiger/innen ist, sei erst einmal dahingestellt.

Besteht jedoch einmal nicht die Möglichkeit für die Schülerinnen im Unterricht, bei der jeweiligen Lehrperson oder eben dann im Deutschkurs nachzufragen, ist das Nichtverstehen mit einem zusätzlichen Arbeitsaufwand verbunden. Die betroffenen Schülerinnen müssen die Wörter, die sie nicht verstehen konnten, folglich notieren und zuhause via Internet, Eltern oder einem Wörterbuch versuchen, die Bedeutung des jeweiligen Wortes herauszufinden:

„Also, in Deutschkurs diese wegen Geographie ich habe nicht, aber wenn ich verstehe die Geographie nicht und haben wir Referat zum Beispiel, (...) dann ich verstehe nicht, dann ich gehe zu, wenn kann ich Frau B. auch fragen, aber ich frage Frau B., wenn ich verstehe nicht, aber wenn Frau B. ist nicht in die Schule oder sie ist krank, dann ich gehe nach Hause. Meine Vater Freund er kann gut Deutsch, er ist seit 12 Jahren in Österreich, dann ich frage. Er hilft mich auch und in Internet auch, ich schreibe die Übersetzung auf Arabisch, dann ich übersetze und Internet auch. Es

gibt so viele verschiedene Sprache, dann ich schaue auf Deutsch, dann ich verstehe die Geographie.“ (Interview N.: Abs. 82)

Die Schülerin gibt hier als erste Ansprechperson in sprachlichen Fragen ihre Klassenlehrerin Frau B. an. Sollte diese jedoch, aus welchen Gründen auch immer, nicht in der Schule anwesend sein, kann die Schülerin zuhause auf einen Freund ihres Vaters zurückgreifen, der bereits seit vielen Jahren in Österreich lebt.

Diese Situation beherbergt jedoch die Schwierigkeit, dass viele Wörter im Rahmen der Fach- und Bildungssprache eine andere Bedeutung tragen, als sie dies im alltäglichen Gebrauch tun. Anhand eines Wörterbuches oder des Internets kann diese Bedeutung für einen Sprachanfänger nur schwer identifiziert werden. Hinzu kommt, dass es sinnvoller wäre, Unverständlichkeiten sofort an Ort und Stelle des Auftretens zu klären, bevor der Kontext wieder vergessen wurde, in dem dieses Wort gefallen ist.

Eine Schülerin hat in diesem Zusammenhang auch auf die Herausforderung hingewiesen von Anfang an selbstständig die Wörter in die Erstsprache übersetzen zu müssen, ohne eigentlich genau zu wissen, ob die Übersetzung korrekt ist:

„Aber das war leicht, weil ich kann ein bisschen Deutsch und sie lernt mich noch, aber die schwierigste, ich muss alleine die Wörter übersetzen. Sie kann nicht mir erklären, was bedeutet das auf meine Sprache, dann muss ich ich verstehen und ich übersetze für mich, wenn jemand mich fragt.“ (Interview R.: Abs. 14)

Die Schülerin steht hier vor der Schwierigkeit, das Wort tatsächlich im Deutschen verstehen zu müssen, um es adäquat in die Erstsprache übersetzen zu können. Der Grund, warum sie es überhaupt in die Erstsprache übersetzt, ist die Verständnissicherung.

„(...) Wenn ich nicht etwas verstehe, schreibe ich (...) ich kann schon meine Muttersprache (...) sicher, es kann doch jeder, aber schreiben meine ich. Ich kann es sehr wenig und wenn wir (...) wenn ich etwas nicht verstehe, (...) wo diese Wort ist, schreibe ich auch auf Deutsch, aber wie meine, zum Beispiel (...) eine Handy, es ist auf unsere Sprache [unverständlich] mobil, ich meine mobile und ich schreibe das wie Deutsch.“ (Interview S.: Abs. 185)

Die Schülerin steht zusätzlich vor dem Problem, dass sie die eigene Muttersprache zwar sprechen, aber kaum schreiben kann. Als Kompensation schreibt sie das Wort „Handy“ zwar in ihrer Erstsprache auf, greift allerdings auf die lateinischen Buchstaben zurück und nicht auf die arabischen.

Eine weitere Schülerin erzählt, dass sie manche Wörter zwar auf Deutsch verstehen könne, aber dann keinerlei Ahnung habe, was es in ihrer Erstsprache bedeutet:

„Weil (...) ich weiß nicht, aber manchmal, wenn ich schreibe das nicht in meiner Muttersprache, ich verstehe das nur auf Deutsch, aber auf meiner Muttersprache (...) ich weiß es nicht dieses Wort. Manchmal schon. (...) Ich muss noch einmal denken, dass ich weiß, wie ich so ein Satz machen.“ (Interview A. 126)

Das Problem für die Schülerin ist also, dass sie ein bestimmtes Wort zwar im Deutschen verwenden könne und auch verstehe, was es bedeutet; darüber hinaus könne sie es aber in ihrer Erstsprache nicht verwenden und auch keinen Satz damit bilden, da ihr die Bedeutung nicht zugänglich ist.

Die Lehrperson ist in diesen geschilderten Fällen keinerlei Hilfe, da es unmöglich ist, alle Erstsprachen der Schüler/innen zu beherrschen und auch aktiv anzuwenden. Die Schülerinnen sind in diesem Kontext also vollkommen auf sich alleine gestellt. Negativ kommt hinzu, dass viele Schüler/innen oft gar nicht wissen, wer von den restlichen Schulkolleg/innen dieselbe Sprache zu sprechen im Stande ist, sodass man sich gegenseitig helfen könnte: „Ja, niemand kann meine Sprache und das war urschwer, weil in meine Sprache gibt nicht so viel.“ (Interview R.: Abs. 18)

Die Schülerin hat das Gefühl, dass sie mit ihrer Sprache vollkommen alleine in der Schule sei, weil auch ihre Lehrerin im Deutschkurs ihre Erstsprache nicht sprechen kann. Es müsste in diesem Zusammenhang eventuell von Lehrer/innenseite eine intensivere Vermittlung zwischen den einzelnen Sprachen betrieben werden, um vor allem neuen Seiteneinsteiger/innen eine erste Anlaufstelle für Verständigungsschwierigkeiten zu geben.

Dies wäre auch im Hinblick auf die außerschulische Funktion der Schüler/innen von Vorteil. Einige haben angegeben, dass sie zuhause als Dolmetscherinnen für die Eltern fungieren würden, wenn diese zum Arzt oder zu Behördenterminen müssten:

„Ja (...) ja, schon, weil manchmal wenn in Buch oder in Heft (...) ich verstehe Wort nicht, dann Frau B. erklärt sie mir, dann ich schaue (...) die Wörter, wenn ich habe die Wort verstanden, dann ich markiere mit Leuchtstift, dann ich geben neben die Wörter auf Arabisch oder auf Kurdisch. Aber auf Kurdisch nicht, also meine Muttersprache ist Kurdisch, ich kann schon Kurdisch, Arabisch gut reden, aber ich kann nicht gut schreiben, weil in Syrien in die Schule war alles Arabisch, gibt keine Kurdischstunde wegen das, aber (...) ja, ich verwende die meine Sprache, meine Muttersprache auch für die Wörter, weil es ist besser, wenn (...) Frau B. hat mir eine Wort erklärt und ich weiß nicht, was es bedeutet auf meine Sprache, dann ich (...) wenn ich habe die Wörter verstanden, ich kann auf meine Sprache, weil alle meine Familie, alle gehen in Deutschkurs, außer ich gehe nur in die Schule (...). Meine Vater und meine Eltern fragen mich, was bedeutet diese Wörter, weil die verstehen nicht. Dann ich sage, was bedeutet diese Wörter, weil ich habe eine Wort in (...) Klasse (...) ich habe neue Wörter gelernt, dann ich muss auf meine Sprache auch wissen, dass wenn meine Eltern fragen mich, was bedeutet das, frage ich dass ich eine Worte. Aber meine Muttersprache hilft mich auch so sehr.“ (Interview N.: Abs. 107)

Die Schülerin muss, wie aus dem Zitat deutlich wird, das Verstehen in beiden, der Erst- und der Zweitsprache, sichern, um ihren Eltern auch tatsächlich unterstützend beistehen zu können. N. scheint in diesem Zusammenhang bereits sehr reif zu sein für eine Zwölfjährige, was ihr durchaus professioneller Umgang mit der Sprache verdeutlicht. Es wird deutlich, dass das sprachliche Überleben ihrer Eltern von N.

abhängig ist und sie die einzige Vernetzung nach außen darstellt. Sie fungiert quasi als Sprachrohr zwischen der österreichischen Gesellschaft und der Familie von N.

Problematisch ist dabei sicherlich zum Einen die Abwälzung der Verantwortung auf die Kinder und zum Anderen das Bedürfnis der Schüler/innen, auch zuhause das Deutsche praktizieren zu wollen, jedoch aufgrund der kaum vorhandenen Deutschkenntnisse der Eltern diesem Bedürfnis nicht nachkommen zu können. Die Übungsmöglichkeiten für die deutsche Sprache außerhalb der Schule belaufen sich daher auf fast Null:

„Nein, wenn ich auf meine Muttersprache immer das, wenn ich muss immer meine Muttersprache sprechen, dann vergessen ich auch Deutsch. Also ich mache meine Sprache Mutter weg und ich lerne nur Deutsch in der Schule, wenn ich nachhause gehen, spreche ich nur mit meine Mutter meine Sprache und meine Bruder auch ein bisschen. Aber ich wollte auch mit meine Eltern ein bisschen Deutsch sprechen, dass ich auch besser kann und sie können besser, aber sie sind nicht so gut, dass ich mit sie sprechen können.“ (Interview R.: Abs. 134)

Die Schülerin scheint zu befürchten, dass wenn sie ihre Erstsprache mehr verwenden würde, sie das Deutsche vergessen könnte. Sie blendet also ihre Erstsprache aus, um das Deutsche gut genug lernen zu können. Hinzu kommt, dass die Schüler/innen in der Schule angehalten werden, nur Deutsch und nicht ihre Erstsprachen zu sprechen: „Ja, ich darf, aber wenn ich will schreiben oder so oder mit jemand andere auf meiner Muttersprache sprechen, das geht nicht.“ (Interview A.: Abs. 120)

Als Grund für das Ausblenden der Erstsprache bzw. die Reduktion der Verwendung der Erstsprache auf den außerschulischen und den familiären Bereich könnte darin liegen, dass viele der befragten Schülerinnen ihre Erstsprache nur in Grundzügen beherrschen und dies meist auch nur im mündlichen Bereich. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Schülerinnen nicht daran denken, jemals wieder in ihre Heimatländer zurückzukehren bzw. dies ausdrücklich auch nicht wollen: „Weil wir gehen nie wieder [lacht] in Afghanistan.“ (Interview S.: Abs. 199). Für die zitierte Schülerin besteht also gar kein Grund, die Erstsprache zu verwenden oder Unterricht in dieser zu erhalten, da keinerlei Bedarf besteht.

Die Schülerinnen wollen alle gut Deutsch lernen, um die Schule erfolgreich abschließen zu können und anschließend in eine höhere Schule zu wechseln. Sie sehen folglich auch im schulischen Bereich keinerlei Bedarf, ihre Erstsprache zu nutzen. Vielmehr denke ich, dass sie es als Medium zur Verständigung mit den Eltern heranziehen bzw. diesen über die Erstsprache auch das Deutsche näher zu bringen versuchen und ihnen eine zeitnahe eigenständige Kommunikation zu ermöglichen. So ge-

sehen ist die Erstsprache eventuell nur Mittel zum Zweck und nicht eine Lernressource für die Schülerinnen an sich.

4.2.2. Herausforderungen für Lehrende bei der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen

Dass sich im Rahmen einer Beschäftigung an einer Schule nicht nur Herausforderungen in der Arbeit Schüler/in-Lehrer/in, sondern auch im umgekehrten Verhältnis Lehrende-Schüler/innen ergibt, liegt wahrscheinlich auf der Hand. In diesem Kapitel soll der Fokus folglich auf den Herausforderungen liegen, mit denen Lehrkräfte tagtäglich in der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen konfrontiert werden. Genauso wie bei den Schülerinnen ergeben sich auch für die befragten Lehrerinnen die Schwierigkeiten größtenteils im sprachlichen Bereich. Hinzu kommen einige zwischenmenschliche Herausforderungen, die einerseits mit den sozialen Prägungen der Schüler/innen zu tun haben, andererseits mit den durchlebten Erlebnissen und Ereignissen auf dem Weg nach Österreich. Da diese beiden Kategorien noch viel verwobener sind als bei den vier Schülerinnen, wird hier keine Trennung der beiden Kategorien vorgenommen. Vielmehr werden sowohl die sprachlichen als auch die menschlichen Herausforderungen sofort miteinander in Beziehung gesetzt.

Für die befragte Lehrerin aus dem Regelunterricht stellt vor allem die soziale Integration der Seiteneinsteiger/innen in den Klassenverband eine anfängliche Schwierigkeit dar:

„Es ist sehr viel Arbeit, sie einzugliedern und es ist auch nicht nur vom Wissen her, sondern sie auch sozial zu integrieren in die Gruppe, weil eine Gruppe formiert sich ja, wenn die erste Klasse beginnt, und es ist dann schwierig, wenn Seiteneinsteiger kommen, dass die dann in die Gruppe finden. Man muss da sehr viel sozial arbeiten, nicht nur jetzt, dass sie Deutsch können, dass sie das aufholen, sondern dass sie in die Gruppe hineinfinden. Das ist so das Wesentlichste für mich als Klassenvorstand.“ (Interview L1: Abs. 2)

Wie die Lehrperson hier treffend anspricht, ist die Klasse bereits seit Beginn des Schuljahres miteinander vertraut. Man kennt sich, hat Freundschaften geschlossen und ist eine Gruppe. Seiteneinsteiger/innen sind anfangs sicherlich Außenseiter. Dies liegt wie L1 erläutert einerseits am unterschiedlichen Wissen, andererseits auch an der Sprache. So kann es durchaus sein, dass die Schüler/innen der Klasse alle auf einem relativ homogenen Niveau des schulischen Wissens angesiedelt sind, haben Seiteneinsteiger/innen anfangs jedoch das Problem, dieses Wissen nicht in ausreichendem Maße kommunizieren zu können, da sie der Sprache zu wenig mächtig sind. Dadurch schafft die Sprache bereits eine Kluft zwischen den einzelnen Mitglie-

dern der Klasse. Zusätzlich werden Seiteneinsteiger/innen auch sozial nicht sofort als Mitglieder der Klassengruppe angesehen; sie sind neu, unbekannt, vielleicht sogar seltsam. Wie L1 hier treffend erkennt, ist es ihre Aufgabe als Klassenvorstand den Seiteneinsteiger/innen einen Anschluss an die Gruppe zu gewährleisten und überhaupt zu ermöglichen. Sie steht sozusagen vor der Herausforderung, eine Integration auf drei Ebenen zu leisten: sprachlich, sozial und in Bezug auf das Wissen und Können der Schüler/innen.

Im Anschluss gibt L1 an, dass die soziale Eingliederung oft mit Schwierigkeiten verbunden sei, weil das Benehmen, vor allem von geflüchteten Seiteneinsteiger/innen, sehr schwer zu handhaben und für in Österreich aufgewachsene Kinder und Lehrer/innen eigentümlich und fremd sei. Sie führt dies auf die erlebten Traumata der Schüler/innen zurück: „Herausforderungen, das ist einmal das sprachliche. (...) Das ist die größte Herausforderung, dann auch das Benehmen. Das geht Hand in Hand mit den Traumata, die die erlebt haben.“ (Interview L1: Abs. 6)

Sie führt aus, dass sich manche Schüler/innen abschotten würden oder stur in der Erstsprache kommunizieren und keinerlei Interesse am Unterricht zeigen würden:

„Wo einfach die Gruppe zu groß ist, die von einer Sprachgruppe kommen, die dann einfach auch nicht wollen. Die dann einfach nur in der eigenen Sprache reden und sich dann selber abschotten. Man kann das nicht vereinheitlichen, das ist ganz verschieden.“ (Interview L1: Abs. 7).

Ein ähnliches Problem schildert in diesem Zusammenhang auch die Lehrperson aus der Sprachstartgruppe, deren größtes Problem im Deutschkurs die Kommunikation in der Erstsprache darstellt:

„Also wenn ich jetzt meine Gruppe hernehme, die ich vorher hatte, die wurden jetzt dann in die bessere Gruppe aufgestellt, und ich habe in den letzten Wochen sehr viele syrische Kinder bekommen. Und das Problem für mich ist (...), dass sie untereinander Syrisch sprechen (...) und (...) ich ihre Sprache nicht.“ (Interview L2: Abs. 4)

„Wenn ich versuche, ihnen etwas zu erklären, wird dauernd in ihrer Sprache geredet, und wenn ich sie dann ermahne und sage: "Das ist jetzt DEUTSCHKURS, wir versuchen, DEUTSCH zu sprechen!" Und eine Minuten später fängt es wieder von vorne an und das ist das, womit ich momentan in dieser Gruppe kämpfe.“ (ebd.: Abs. 6)

Beide Lehrpersonen scheinen mit dieser Herausforderung zu kämpfen und auch keine wirkliche Idee zu haben, wie sie das Gerede unterbinden können. L2 gibt an, dass auch eine Ermahnung oder die Bitte um das Beenden der erstsprachlichen Kommunikation nichts helfen würden.

Deshalb ist in diesem Zusammenhang der immer wieder erwähnte Aspekt von L1 interessant, dass Seiteneinsteiger/innen nicht gleich Seiteneinsteiger/innen seien und nicht alle in Bezug auf ihr Verhalten, ihre schulische Vorbildung, ihre deutschsprachliche Kompetenz oder auch ihren Umgang mit Traumata in denselben Topf geworfen

werden könnten. Vielmehr muss auch in diesem Bereich der Schüler/innen von einer Heterogenität der Gruppe ausgegangen werden, die sowohl im Unterricht als auch in zwischenmenschlichen Situationen Berücksichtigung finden sollte.

Darüber hinaus sind die Seiteneinsteiger/innen oft sehr heterogen in Bezug auf ihre schulische Vorbildung bzw. ihre Erfahrungen mit Schule an sich:

„Man kann jetzt auch nicht sagen, Seiteneinsteiger ist nicht gleich Seiteneinsteiger. Weil wir haben Kinder, die zum Beispiel gut Englisch können, die einfach in Privatschulen waren und die man nahtlos mitnehmen kann, die dann nur in Deutsch zu fördern sind. Und es gibt Kinder, die waren noch überhaupt nie in einer Schule und dieses Spektrum müssen wir dann immer bearbeiten. Also Analphabeten, die jetzt nicht einmal die eigene Schrift können, die müssen wir dann erst alphabetisieren, die müssen wir dann erst volksschulmäßig, aber das sind oft Erwachsene, das heißt, die haben oft auch nicht das Alter, das sie angeben. Kommen dann in eine zweite oder dritte Klasse und sind dann aber schon 16 oder 17 Jahre alt. Wir haben da ein paar so Fälle.“ (Interview L1: Abs. 6)

Die Lehrperson spricht hier die Kluft zwischen Schüler/innen an, die von einer Privatschule kommen und so mit dem schulischen Alltag vertraut sind, und solchen, die noch nie in einer Schule waren und meist weder Lesen noch Schreiben können. Die Herausforderung scheint für die Lehrkraft darin zu liegen, dass beide Typen von Seiteneinsteiger/innen sich auch in einer einzigen Klasse finden können. Während jene aus der Privatschule sehr schnell in den unterrichtlichen Ablauf integriert werden können, muss den anderen erst einmal beigebracht werden, wie man liest und schreibt, da sie anscheinend oft nicht einmal in der eigenen Sprache alphabetisiert sind. Die Kluft, die hierbei entsteht, lässt sich sicherlich nur schwer schließen, da man mit den einen in der Volksschule anfängt, obwohl sie vielleicht in der zweiten oder dritten Klasse der NMS sitzen; während die anderen schneller und leichter Anschluss finden, da die einzige Hürde die Sprache der Bildungseinrichtung ist. Es scheint ein relativ sinnloses Unterfangen darzustellen, wenn diese so heterogenen Schüler/innen in ein und derselben Klasse sitzen und noch viel kurioser: im selben Schultyp.

Als weitere Schwierigkeit, die mit diesem Problem in Verbindung steht, ist das oft nicht bekannte Alter der Seiteneinsteiger/innen: „[...] aber das sind oft Erwachsene, das heißt, die haben oft auch nicht das Alter, das sie angeben. Kommen dann in eine zweite oder dritte Klasse und sind dann aber schon 16 oder 17 Jahre alt.“ (Interview L1: Abs. 6) Es kommt also wahrscheinlich öfter vor, als den Lehrenden lieb ist, dass sie Schüler/innen in den Klassen sitzen, die bereits viel älter sind als die Klasse, die sie verlangen würde. Inwiefern sich dies auf das Lernziel auswirkt und ob es positive oder negative Effekte nach sich zieht, sei an dieser Stelle dahingestellt. Interessant wäre jedoch, die Lehrperson konkret nach dem in ihren Augen vorhandenen Problem

zu befragen, das sich durch ein höheres Alter der Schüler/innen ergeben kann, wenn diese Person sowieso vielleicht noch nie eine Schule gesehen bzw. betreten hat.

In Rahmen der schulischen Erfahrungen von Seiteneinsteiger/innen taucht auch der Hinweis auf, dass eben diese den partnerschaftlichen Umgang zwischen Lehrenden und Schüler/innen nicht zu kennen scheinen:

„Die sind das zum Teil auch nicht gewöhnt, wie man mit Kindern umgeht. Die sind es nur gewöhnt, dass man sie anbrüllt, so mit der sprichwörtlichen Peitsche, dann würde das gehen. Wenn man aber jetzt, so wie wir das eigentlich machen, partnerschaftlich, wie ich es gewohnt bin, die Kinder unterrichtet und sich eher so als Lerncoach betrachtet, dann komme ich da mit diesen Kindern nicht weiter.“ (Interview L1: Abs. 9)

Die Lehrerin stellt hier die These auf, dass die Schulen in den Herkunftsländern der Seiteneinsteiger/innen einen gewaltbereiteren Umgang mit ihrer Schülerschaft forcieren würden als dies Lehrende in Österreich, vor allem in der beforschten NMS, tun würden. Sie nimmt an, dass die Kinder mit einem kooperativen Lehrer/in-Schüler/in Verhältnis wenig vertraut seien und sich dadurch Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit ergeben können. Die befragte Lehrerin steht also vor „kulturellen“ Herausforderungen, die die Schulsysteme von Österreich und Ländern wie Afghanistan oder Syrien beherbergen. Sie scheitert bei der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen folglich mit den von der Schule praktizierten Unterrichtsmethoden und kommt auf diese Weise „mit diesen Kindern nicht weiter.“ (Interview L1: Abs. 9). Man könnte diese geschilderten Punkte einmal grob unter dem Aspekt der zwischenmenschlichen Herausforderungen zusammenfassen.

Im Folgenden soll der Blick nun eher auf den Unterricht und mit konkret damit verbundenen Schwierigkeiten gerichtet werden.

Als ein großes Problem sieht L1 die Herausnahme der Kinder aus dem Regelunterricht an:

„Für mich ist es auch nicht immer sehr gut, wenn die Kinder die ganze Zeit herauskommen. Also (...) es ist stundenplantechnisch nicht immer so zu machen, dass sie jetzt zum Beispiel nur in Deutsch herausgenommen werden und da diesen Förderkurs haben. Manchmal gehen sie auch in Mathe raus. Das bringt mir überhaupt nichts, da gibt es oft Schwierigkeiten, dass hinein zu planen, weil in Mathematik können sie oft eher folgen. Geschichte und Geographie können sie rausgehen, Turnen bringt sich wiederum nichts. Ist aber stundenplantechnisch schwierig zu machen. Wäre für mich vielleicht logischer, wenn es am Nachmittag wäre zum Beispiel. Also zusätzlich zum Unterricht.“ (Interview L1: Abs. 13)

Die Lehrperson kritisiert hier offen die schulische Organisation, indem sie angibt, dass es in ihren Augen keinerlei Sinn mache, die Schüler/innen ständig aus dem Regelunterricht herauszunehmen. Sie bedauert diese Herausnahme zum Zweck des Deutschkurses grundlegend in Fächern, in denen die Seiteneinsteiger/innen von vornherein mittlere bis gute Chancen haben, dem Unterricht in Teilen zu folgen. Sie

gibt dabei den Hauptfächern wie Mathematik oder Englisch den Vorzug, da diese Fächer in ihren Augen nur sehr wenig Deutsch brauchen würden (zumindest auf dem Niveau der Unterstufenmathematik). Anders als in Realfächern wie Geschichte oder Geographie sieht sie in Fächern wie Mathematik eine erste Chance, Noten zu bekommen. Realfächer hingegen seien sprachlich sehr anspruchsvoll, weshalb hier der Gang in den Deutschkurs sinnvoller sei als die Teilhabe am Unterricht.

Es scheint also schulorganisatorisch immer noch gewisse Hinkesteine zu geben, die sowohl Lehrende als auch Schüler/innen vor Schwierigkeiten stellen. Die Lehrperson schlägt als Alternative vor, den Deutschkurs eventuell in die Nachmittagsstunden zu verlegen und so den Schüler/innen eine permanente Anwesenheit in den Klassen zu gewährleisten. Der Ansatz hat sicherlich gewisse Vorzüge und ist auch mit den Wünschen der Schüler/innen zu vereinbaren, wenn diese fordern, nicht mehr im Deutschkurs sein zu wollen, sondern immer in der Klasse. Die Frage ist nur, wie sinnvoll es zu Beginn ist, eine Seiteneinsteigerin/einen Seiteneinsteiger permanent jeden Tag sechs Stunden in der Regelklasse sitzen zu lassen, ohne dass sie/er auch nur annähernd versteht, was gemacht wird. Beachtet werden sollte dabei auch, inwiefern sich die permanente Anwesenheit ohne deutschsprachliches Können auf die Motivation der Schülerin/des Schülers auswirkt und ob sie oder er dann wirklich am Nachmittag noch Lust hat, einen Deutschkurs zu besuchen. Ich möchte in diesem Kapitel nicht weiter darauf eingehen, da abschließend eine „Kurskonzept-Skizze“ anhand der gesammelten Daten erstellt wird, die sich genau solchen Fragen widmet. Interessant ist außerdem der erneute Verweis auf die andere „kulturelle“ bzw. eher religiöse Prägung der Schüler/innen, die der Lehrperson das Vermitteln von bestimmten Inhalten als Sisyphosarbeit erscheinen lassen:

„Sie sitzen da und arbeiten ihre Deutschsachen. Das heißt, ich kann mit ihnen zum Beispiel, wenn sie in die Vierte kommen, die ganzen Feinheiten des Nationalsozialismus kann ich nicht, da fühle ich mich überfordert. Dass ich das praktisch noch aufarbeite und runterbreche auf das Niedrigste, weil wir brechen bereits sehr tief runter und Kinder, die neu kommen, da kommt dann noch etwas anderes hinzu, zum Beispiel der Antisemitismus. Es wird ja so viel hineingetragen, was jetzt nichts mit dem Deutschen zu tun hat, weil ich kämpfe da gegen islamische Vorstellungen, die vorsintflutlich fast schon sind. Das heißt, es spielt so viel eine Rolle.“ (Interview L1: Abs. 23)

Die Lehrperson gibt an, gegen religiöse Vorstellungen, hier konkret gegen islamische, ankämpfen zu müssen, die in ihren Augen nicht in die moderne Welt von Österreich des 21. Jahrhunderts passen. Darüber hinaus scheint sie einerseits gegen sprachliche Hürden zu kämpfen, die die Vermittlung gewisser geschichtlicher Inhalte fast unmöglich mache, ohne auf ein sehr einfaches Niveau sprachlich herabzusteigen, andererseits scheinen die Kinder jedoch sehr viel zu verstehen, wenn sie im Zusam-

menhang des Unterrichtes eigene Aspekte ihres Umfeldes, in diesem Fall aus dem Umfeld der Religion, in die Klasse hineintragen können. Die Lehrperson nimmt hier eine offensichtliche Wertung des Islams vor und bezeichnet ihn als „vorsintflutlich“ (ebd.). Sie steht in diesem Zusammenhang vor der Herausforderung, den Schüler/innen ein „modernes“ Weltbild zu vermitteln, das mit den in ihren Augen sehr alten Ansichtsweisen des Islams aufräumen soll. Es dürfte ihr persönlich sehr wichtig sein, diesen Kampf auch mit den Schüler/innen zu führen, die in ihrer Meinungsbildung größtenteils vom Elternhaus geprägt sind. Allerdings macht es den Anschein, als würde sie den Kampf nur selten zu gewinnen im Stande sein, sei es aufgrund des großen Einflusses der Eltern oder sei es aufgrund der sprachlichen Hürden, um Differenzen aufzuzeigen. Es macht den Anschein, dass sie nur wenig Toleranz gegenüber den Meinungen ihrer Schüler/innen hat; vielmehr scheint die Person des Lerncoaches hier wieder zu einer Autoritätsperson zu werden, die den Schüler/innen ihr Weltbild und ihre Auffassungen als die einzig richtigen in Österreich präsentiert.

Paradox mutet jedoch der erste Satz im Interview an, worin L1 sagt, dass die Seiteneinsteiger/innen nur dasitzen und ihr erhaltenes Material aus der Sprachstartgruppe bearbeiten würden (Interview L1: Abs. 23). Es scheint sich hier ein gewisser Widerspruch zu ergeben zwischen der Tatsache, dass die Seiteneinsteiger/innen anscheinend doch nichts anderes tun als an ihren Materialien aus dem Deutschunterricht zu arbeiten und dennoch so weit am Unterricht teilnehmen, dass die Lehrperson gegen islamische Vorstellungen zu kämpfen hat.

Ein weiterer Widerspruch steckt in der Aussage, dass auf die Kinder sprachlich zwar keinerlei Rücksicht genommen werde, aber sie dennoch aufgefordert würden, nicht abzuschreiben und selbst etwas zu tun, da ihnen sonst der ordentliche Status verliehen werde: „Und ich versuche ihnen schon einmal klar zu machen, dass sie etwas tun müssen und das hat ungefähr mindestens ein halbes Jahr gedauert, bis sie mitbekommen haben, dass es nichts nützt, wenn sie nur abschreiben.“ (Interview L1: Abs. 9).

Das Verhalten und die widersprüchlichen Aussagen lassen vermuten, dass die Lehrperson mit der aktuellen Situation an der Schule komplett überfordert ist. Die Klassen sind gefüllt mit Schülerinnen und Schülern, die Dinge erlebt haben, die man sich nur schwer vorstellen kann. Die Lehrperson hat mit Verhaltensweisen zu kämpfen, die durch schwere Traumata hervorgerufen wurden und von denen sie nicht weiß, wo sie eingeordnet gehören bzw. wie man sich derartigen Auffälligkeiten gegenüber

verhalten soll. Sie reagiert mit Drohungen, die ihre Hilflosigkeit besonders deutlich machen, die jedoch die ganze Situation nicht entspannen, sondern noch viel mehr anspannen.

Einen interessanten Aspekt, der im Rahmen des Gespräches zwischen L1 und mir auch Erwähnung gefunden hat, war, dass viele der Schüler/innen nur die Schule als Ort hätten, an dem sie Deutsch sprechen würden. Die Befragte gab hierfür ein amüsantes Beispiel:

„Reden auch nicht immer selber. Geht ja gar nicht, dass man da die Sprache lernt. Und wir haben die Erfahrung gemacht jetzt, dass die Kinder sogar zu Hause (...) das Fernsehen des eigenen Landes anschauen und lustigerweise manchmal auch die Wetternachrichten und sie wissen zwar nicht wie bei uns das Wetter draußen ist, aber sie wissen wie das Wetter in [unverständlich] ist oder wo auch immer. Also (...) da liegt so viel von der Familie her auch [unverständlich], ob die Eltern auch darauf schauen, dass die Kinder. Sie wollen schon, natürlich, ja, mein Kind muss gut sein, aber sie wollen nicht den Beitrag dazu leisten.“ (Interview L1: Abs. 64)

Sie gibt im Laufe des Gespräches das Beispiel, dass die Schüler/innen zwar wissen, wie das Wetter in ihren Heimatländern sei, dass sie aber keinerlei Ahnung hätten, wie das Wetter in Österreich sei. Es handelt sich dabei natürlich um eine überspitzte Formulierung, jedoch macht sie deutlich, worauf die Befragte hinaus wollte. Ich denke, das Dilemma, das hinter diesem „Problem“ steckt, ist folgendes: Wenn Geflüchtete das Glück haben, als Familie in Österreich gelandet zu sein, stellen deren Kinder oft den ersten und einzigen Bezugspunkt zur Gesellschaft und Sprache des Aufnahmelandes dar. Wie aus den Schülerinneninterviews hervorgeht, sind die Kinder Dolmetscher für ihre Eltern, da sie viel schneller lernen als die Erwachsenen bzw. schneller lernen müssen, um in der Schule mithalten und erfolgreich sein zu können. Den Kindern wird zuhause klar gemacht, dass sie die Chance auf eine bessere Zukunft hätten, sie dafür aber die Sprache lernen und zur Schule gehen müssten, um die Familie eventuell später auch ernähren zu können. Die Kinder erhalten also einerseits sehr wohl Unterstützung von den Eltern, auf der anderen Seite jedoch wollen die Eltern nicht, dass ihre Kinder jeglichen Bezug zu ihrer wahren Heimat verlieren. Sie sprechen zuhause also kein Deutsch sondern die Erstsprache, sie leben die Traditionen des Herkunftslandes und bleiben eher unter sich. Die Kinder sind so in einem Zwiespalt, da sie zum Einen zwar integriert werden wollen, um die Brücke zur österreichischen Gesellschaft schlagen zu können, zum Anderen die Eltern jedoch nicht wollen, dass ihre Kinder Fremdkörper für die eigenen Traditionen und die Sprache des Herkunftslandes werden. Demnach verwundert es wahrscheinlich weniger, wenn Eltern durch erstsprachliches Fernsehen versuchen, ihre Kinder weiterhin an die Tradition des Herkunftslandes zu binden, um ihnen vielleicht auf diese Weise

so etwas wie einen geschützten und ihnen vertrauten Ort zu bieten. Die Lehrperson scheint diesen Aspekt nicht zu berücksichtigen. Sie sieht lediglich den Nachteil, dass die Eltern ihre Kinder nicht mehr unterstützen und ihnen so die Chance auf Bildung und Teilhabe an der Gesellschaft verwehren bzw. sie gewissermaßen darin einschränken würden und zu wenig Engagement von Elternseite zu vermerken sei.

Es bleibt fraglich, wie das Engagement der Eltern in den Augen der Lehrperson aussehen sollte, wenn die Kinder oft die einzige Verbindung zur unbekannten Gesellschaft darstellen. Die Eltern sind anfangs maximal abhängig von ihren Kindern, wie aus den Schülerinnen-Interviews hervorgegangen ist. Es ist also keineswegs undenkbar, dass die Eltern Angst haben, ihre Kinder an das ihnen unbekannte Land zu verlieren und sie keinerlei Hilfestellungen mehr bekommen, wenn die eigenen Kinder erst einmal die Möglichkeiten von einem Leben in Österreich realisiert haben.

Der Fehler sollte hierbei nicht nur bei den Eltern gesucht werden, die die Strapazen einer Flucht überlebt haben, um ihren Kindern ein besseres Leben in Sicherheit zu ermöglichen. Vielleicht sollte man dem Verhalten der Seiteneinsteiger/innen etwas mehr Toleranz entgegenbringen und nach den Gründen beispielsweise für Fernsehen in der Landessprache fragen, als das Verhalten zu verurteilen und die Schuld den Eltern zuzuschreiben.

Darüber hinaus hilft es den Seiteneinsteiger/innen höchst wahrscheinlich relativ wenig, wenn sie zwar einwandfrei zuhause oder im Alltag in Deutsch kommunizieren können, in der Schule jedoch wieder Verständnisschwierigkeiten aufweisen, da sich die Sprache grundlegend von jener der Bildungseinrichtung unterscheidet.

L1 gibt daher auf die Frage, vor welchen Herausforderungen die Schüler/innen ihrer Meinung nach im Unterricht stehen, Folgendes zu Protokoll:

„Extreme, extreme Anforderungen, auch die Kinder, die keine Seiteneinsteiger sind, weil wir glauben, sie können Deutsch, sie können sich mit uns verständigen, sie können, was weiß ich, Brot und Milch einkaufen können sie, sie können ganz einfach mit uns reden und wenn es aber ein bisschen diffiziler wird, kommen sie dann NICHT mit. Da kommt man oft erst dann später darauf, dass die Kinder, die auch regulär bei uns in die NMS gehen, große große Sprachschwierigkeiten haben. Gerade was diese Feinheiten der deutschen Sprache betrifft.

Oder die Bildungsstandards, wenn man da, wir haben Mathematiktestung gehabt, da geht es oft nur um einen Beistrich, ein Wort, das anders ist und es ist eine andere Bedeutung und gerade diese Feinheiten schaffen die Kinder oft nicht.“ (Interview L1: Abs. 29)

Sie spricht in diesem Zusammenhang einen wichtigen Punkt an, nämlich jenen, dass sprachliche Herausforderungen im Bereich der schulischen Fach- und Bildungssprache, nicht nur Seiteneinsteiger/innen sondern vielmehr auch die restlichen Schüler/innen vor große Herausforderungen stellen würden. Sie nimmt dabei Bezug auf eine Testung im Bereich der Mathematik, bei der gerade Kleinigkeiten zu großen

Verständigungsschwierigkeiten geführt hätten. Als weiteres Beispiel führt die Befragte den Geschichteunterricht an, in dem sie im Laufe der Zeit nach eigenen Angaben begonnen hat, jedes Wort zu hinterfragen und alles zu erklären, was für die Schüler/innen unverständlich ist:

„Was ich jetzt in zunehmendem Maße, mit zunehmenden Lehrerjahren da jetzt auch mitbekomme, ist, man muss wirklich jedes Wort erklären und das mache ich in Geschichte dann auch mit den NICHT Seiteneinsteigern. Man denkt sich, das ist ein Wort, das wir normal kennen, aber ich hinterfrage also wirklich alles mittlerweile, ob das jetzt Feld oder Wiese oder Wald ist oder Bauer oder ich rede jetzt gar nicht von allem, ja, was sowieso nicht klar ist aber viele viele Wörter, die für uns selbstverständlich sind, kennen sie nicht und man denkt: Aha, ist es normal, kennt sowieso jedes Volksschulkind.“ (Interview L1: Abs. 33)

Auch hier bezieht sich die Lehrperson wieder auf Schüler/innen mit deutscher Erstsprache sowie auf Seiteneinsteiger/innen. Sie merkt an, dass beide Schüler/innen-Gruppen vor denselben Problemen im Rahmen der Fachsprache stehen würden, da sowohl Erst- als auch Zweitsprachlern viele Wörter aus den Unterrichtsgegenständen unbekannt zu sein scheinen und dennoch ist beiden befragten Lehrpersonen die durchgängige Sprachbildung und das dahinterstehende Konzept unbekannt bzw. wird es nicht praktiziert an der beforschten NMS. Ich denke, dass hierin eines der grundlegenden Probleme der aktuellen Schulsituation liegt: Die Lehrenden an den Schulen wissen um die aktuelle Situation in ihren Schulen, bleiben jedoch trotzdem im selben Trott der Wissens- und Sprachvermittlung. Tagtäglich stehen sie vor Herausforderungen, die ihnen kompetenzmäßig alles abverlangen und die sie immer wieder an die eigenen Grenzen der Machbarkeit und Handlungsfähigkeit treiben, aber dennoch scheint der schulische Apparat in Bezug auf Weiterentwicklung oder Anpassung an die Umstände stillzustehen, frei nach dem Motto: Alle beschwerten sich zwar über die Zustände, aber keiner verändert etwas daran.

Interessant fand ich im Laufe des Vergleichs zwischen den beiden befragten Lehrkräften die Schwerpunktsetzung für wahrgenommene Herausforderungen. Die Lehrperson aus dem Unterricht hat schwerpunktmäßig Schwierigkeiten im Bereich des Zwischenmenschlichen. Sie kämpft in diesem Bereich mit Verhaltensauffälligkeiten aufgrund von Traumata oder mit der erfolgreichen Integration der Seiteneinsteiger/innen in den bestehenden Klassenverband. Des Weiteren ergeben sich für eben erwähnte Lehrerin Herausforderungen im Unterricht. Hierbei geht es vor allem um die oben geschilderten Widersprüche zwischen Lerncoach-Autoritätsperson oder Separierung bei gleichzeitiger Forderung nach Beteiligung und der damit verbundene Drohung mit dem ordentlichen Status.

Bei der zweiten befragten Lehrerin aus der Sprachstartgruppe liegt der Fokus hingegen vielmehr auf der konkreten Sprachvermittlung, was so gesehen keine wirkliche Überraschung darstellt, da es ihre vorrangige Aufgabe ist, den Seiteneinsteiger/innen die deutsche Sprache beizubringen. Auffällig finde ich dabei, dass es diese Probleme bzw. Herausforderungen für die Lehrerin aus dem Regelunterricht überhaupt nicht zu geben scheint – außer in Bezug auf den Fachwortschatz.

Lehrerin S. spricht konkret von der Herausforderung bei Fragen nach grammatischen Phänomenen und deren Verwendung. Ein allseits beliebter Klassiker ist die Verwendung der Artikel im Deutschen:

„Denn eine der erste Fragen kommt dann immer "Bitte?", sage ich "Ja?", "Wann der, wann die, wann das?" Und dann schaue ich immer und sage (...) "Kann ich dir nicht helfen, du musst zu jedem Wort dazu lernen!" Da gibt es keine Hilfe, ich kann nicht sagen, alle Menschen sind "der", aber das ist immer eine der ersten Fragen, die dann kommt. Wann sage ich "der", wann sage ich "die", wann sage ich "das". Aber da gibt es keine Hilfe, außer dass man sagt, du musst es wirklich zu jedem Wort dazulernen.“ (Interview L2: Abs. 60)

Die Lehrperson wird im Rahmen des wiedergegeben Gespräches mit einer klassischen Frage von Deutschlernenden konfrontiert: die Artikelverwendung. Wie der letzte Satz der Befragten vermuten lässt, ist es für sie mehr als unbefriedigend, dem Kind keine ausreichenden Informationen geben zu können. Das Kind verlangt hier offensichtlich nach einer Hilfestellung und die Lehrperson kann dieser nicht nachkommen. Im Laufe des Gespräches mit L2 hat sich für mich sehr deutlich das Bild gezeichnet, dass es ihr größtes Anliegen zu sein scheint, den Kindern so viel und so gut wie möglich beim Erlernen der deutschen Sprache zu helfen. Dennoch gibt sie immer wieder an, dass sie oft nicht wisse, welche Hilfestellungen die Seiteneinsteiger/innen genau brauchen würden, da sie, L2, nicht fähig sei, die Sprache der Lernenden zu sprechen und zu wissen, was sie aufgrund ihres sprachlichen Background auch gar nicht wissen oder lernen können:

„Ja, ich kann ihnen bezüglich der Sprache nicht wirklich helfen, weil ich ja diese Sprachen nicht kann, ich kann, wenn ich weiß, in dieser Sprache gibt es DAS nicht, dann weiß ich, okay ich muss das mit ihnen gesondert üben, das gibt es in ihrer Sprache nicht, das kann ich nicht voraussetzen, das gibt es nicht. Und wie gesagt, außer dass ich dann hinweise und sage "Schreibe es bitte in deiner Sprache dazu, damit du es dann auch lernen kannst!" kann ich ihnen sonst eigentlich keine Hilfestellung geben.“ (Interview L2: Abs. 72)

Es entsteht auch hierbei schnell das Gefühl von Hilflosigkeit. Die Lehrerin will, aber kann nicht helfen. Die Gründe für diese Hilflosigkeit liegen jedoch nicht nur darin, dass sie die Sprachen der Lernenden nicht sprechen kann, vielmehr scheint eine adäquate Ausbildung zu fehlen. Die Lehrperson ist eine Deutschlehrende, aber keine dezidierte Deutsch als Fremd- und Zweitsprachelehrerin. Es mangelt ihr folglich an fachlichem Know-How, wie man Menschen mit wenig bis gar keinen Deutschkennt-

nissen eine Sprache beibringt, ohne auf eine gemeinsame Lingua Franca zurückgreifen zu können. Die Lehrperson fasst es indirekt als ihr sprachliches Versagen auf, den Kindern nicht helfen zu können, obwohl sie bereits im Gespräch mitteilt, dass es gar nicht möglich ist, alle Sprachen zu können, die die Schüler/innen sprechen. Dennoch überfordert sie die Situation, denjenigen Deutsch beizubringen, die diese Sprache noch nie in ihrem Leben gesprochen bzw. geschrieben haben.

Sie bricht im vorletzten Satz die Situation im Deutschkurs darauf herunter, dass eine der wenigen Hilfestellungen, die sie geben kann, jene ist, dass die Schüler/innen gelernte Wörter beispielsweise zusätzlich in ihrer Erstsprache notieren sollen, um diese dann auch wirklich lernen zu können. Dies ist einerseits nach ihren eigenen Aussagen für die Schülerinnen von großer Bedeutung, da sie beim Dolmetschen für die Eltern genau wissen müssen, was die deutschen Wörter in ihrer Erstsprache bedeuten; andererseits ist der Rückgriff auf die Erstsprache der Lernenden sicherlich nicht die einzige Hilfestellung, die die Lehrperson bietet, da sie selbst angibt, auch immer wieder Bilder zu verwenden, die das Verstehen erleichtern sollen und eine explizite Verwendung der Erstsprache eigentlich ausschließen können:

„Naja, zum Beispiel, was ich gerne mache, ist, dass ich sehr viel mit Bildern arbeite, weil wenn ich das Bild sehe, dann kann ich es auch in meiner Sprache assoziieren und ich habe auch kein Problem damit, wenn sie es Deutsch und in ihrer Sprache dazuschreiben, ist mir sogar lieber, weil dann kann er auch das Vokabel wirklich lernen, aber an und für sich müsste es dann ja dann auch ausreichen, wenn ich das Bild sehe und das Wort steht darunter: "Aha, in meiner Sprache heißt das." (Interview L2: Abs. 10)

Was beide Lehrkräfte als wohl größte Herausforderung ansehen, ist der Umgang mit traumatisierten Seiteneinsteiger/innen: „Ja. Also (...) eigentlich ja. Sie sind ja dann damals mit dieser ersten großen Flüchtlingswelle, da sind ja dann schon sehr sehr sehr sehr sehr viele gekommen (...), ja, da hast du es auch erst müssen lernen mit der Situation umzugehen.“ (Interview L2: Abs. 122) Die Schulen wurden, so lässt es die Aussage vermuten, nicht vorbereitet auf das, was auf sie zukommt. Die geflüchteten Kinder und Jugendlichen waren plötzlich im Land und mussten in die Schule gehen. Der Rest blieb an den Schulen hängen.

Oft fällt es anscheinend schwer, Verhaltensauffälligkeiten als Folge von traumatischen Erlebnissen zu erkennen, da die Lehrpersonen über keinerlei psychologische Ausbildung verfügen: „Na, ich bin ja nicht der Psychotherapeut. Ich weiß nicht, ob das jetzt einfach, ob der jetzt verhaltensauffällig ist, weil er von der Erziehung her schrecklich ist oder ob das vom Krieg ist.“ (Interview L1: Abs. 98)

Darüber hinaus betont L1, dass es immer einfacher sei, wenn man Kinder in der Klasse habe, die erlebte Traumata offen ansprechen und so Ängsten Luft machen könnten. Sie betrachtet diese Gespräche in der Klasse folglich als Art der Therapie für die Seiteneinsteiger/innen:

„So, Trauma oft wird das aufgearbeitet, indem sie reden, weil die Burschen, die ich bei mir jetzt habe, die erzählen sehr oft, was da passiert ist oder wir gehen am Bisamberg hinauf [lacht] und die Kinder jammern, weil sie ein bisschen gehen müssen und der Milad sagt: "Was regt ihr euch auf, ich bin 12 Stunden am Stück so durchgegangen! [lacht] Jetzt werdet ihr das auch noch schaffen!" Das ist, sie erzählen, wenn sie erzählen können, dann ist das kein Problem. Dann denke ich mir, wird das nicht so schlimm. Schwierig ist es nur, die die still sind.“ (Interview L1: Abs. 92)

Wie sie am Ende ihrer Erzählung erläutert, stellen vor allem schweigsame Kinder und Jugendliche eine große Herausforderung dar: Diese Kinder öffnen sich gegenüber niemanden und bleiben isoliert. Als „Angebot“ wurde vom Stadtschulrat eine Frau in der NMS angestellt, die sich vor allem Arabisch sprachigen traumatisierten Kindern annimmt. Das Problem, so L1, ist jedoch, dass kein Austausch zwischen den Lehrer/innen der Schule und der Frau stattfinden kann, da diese nur Arabisch und kein Deutsch spräche:

„[...] jetzt gibt es auch, wo ich es jetzt nicht genau weiß, eine syrische Frau, die ist, glaube ich, jetzt vom Unterrichtsministerium oder Stadtschulrat, nein Stadtschulrat, geschickt worden, die kümmert sich um die Arabischen traumatisierten. Das Problem ist nur, die kann kein Deutsch. Also ich kann mich mit ihr jetzt nicht verständigen.“ (Interview L1: Abs. 89)

Auf der einen Seite scheint es sinnvoll zu sein, den Schüler/innen einen Anlaufstelle in einer gewohnten Sprache zu geben, wo ohne Schwierigkeiten über erfahrene Erlebnisse berichtet werden kann und so sicherlich eine schnellere Aufarbeitung gewährleistet werden kann, als wenn Seiteneinsteiger/innen erst einmal die deutsche Sprache lernen müssen, bevor sie psychologisch betreut werden können. Hierbei würde viel wertvolle Zeit verloren gehen, die zu einem späteren Zeitpunkt sicherlich nur mehr schwer eingeholt werden kann.

Auf der anderen Seite wäre es jedoch auch für die Lehrpersonen wichtig zu erfahren, was die Kinder genau durchgemacht haben und wie man sich ihnen gegenüber am besten verhält bzw. was man tun kann, wenn Flashbacks oder dergleichen auftreten. Die Kommunikation zwischen der psychologischen Betreuung und den Lehrer/innen der Schule ist jedoch durch die sprachliche Barriere nicht möglich, wodurch wiederum keinerlei Zusammenarbeit erreicht werden kann. Es bräuchte in diesem Fall eventuell eine Dolmetscherin/einen Dolmetscher, die/der im besten Fall der Psychologie kundig ist, um zwischen beiden Seiten adäquat vermitteln zu können.

Der geschilderte Fall führt allerdings wiederum zur Abschottung innerhalb der Sprachen und keiner Öffnung nach außen. Für eine erfolgreiche Integration der Schüle-

rinnen und Schüler und der Gewährleistung eines Alltags, der Ruhe und eine gewisse Routine ermöglicht, braucht es jedoch eine enge Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeiter/innen, Psycholog/innen und Lehrer/innen und dies nicht nur, wenn die Lehrkräfte nicht mehr weiter wissen, sondern regelmäßig und von Beginn an.

4.2.3. Eine Zusammenführung der gewonnenen Erkenntnisse

In diesem Kapitel sollen noch einmal diejenigen Herausforderungen beider Parteien herausgegriffen werden, die sich überschneiden bzw. sich eventuell in Grundzügen auch widersprechen.

Gleich zu Beginn der Interviews erwähnten sowohl die Schülerinnen als auch die beiden Lehrerinnen, dass Seiteneinsteiger/innen anfangs oft nicht nur in einer Schule sind, sondern an mehreren Standorten. Dieser Aspekt macht die bereits herausfordernde soziale Integration der Neuzugänge noch schwieriger, da sie in den Klassen so gut wie nicht anwesend sind. In eine bestehende Gruppe hineinzufinden, stellt einerseits die Schüler/innen vor Herausforderungen, da sie zu Beginn vor allem sprachlich kaum Anschluss finden können. Die Lehrpersonen helfen sich in diesem Punkt dadurch ab, dass sie Seiteneinsteiger/innen zu Kindern setzen, die die deutsche Sprache auch erst in Grundzügen sprechen, aber dem Unterricht bereits etwas folgen können. Darüber hinaus sollte es, nach Aussage von L1, Aufgabe eines jeden Klassenvorstandes sein, Seiteneinsteiger/innen so schnell wie möglich in den Klassenverband und die bestehende Gruppe zu integrieren und zu einem anerkannten Mitglied dieser Gruppe zu machen.

Die größten Herausforderungen für beide Seiten liegen grundlegend im Bereich der Sprache. Für viele Schüler/innen stellt die Schule den einzigen Ort dar, an dem sie das Deutsche praktizieren können, da die Eltern meist wenig bis kein Deutsch sprechen und so keinerlei Hilfestellung für die Kinder darstellen. Während die Schüler/innen dies als großen Nachteil empfinden, zuhause nicht in Deutsch kommunizieren zu können, unterstellt die L1 den Eltern, ihre Kinder gar nicht wirklich unterstützen zu wollen bzw. diese schon zu unterstützen, allerdings ohne selber dafür Aufwand betreiben zu müssen. Die Lehrerin nennt in diesem Zusammenhang das Beispiel der Wetternachrichten: Die Kinder wüssten zwar, wie das Wetter in ihren Herkunftsländern sei, hätten aber keinerlei Ahnung vom österreichischen Wetter. Schüler/innen und Lehrerin sehen das als großes Problem an, jedoch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Argumente.

Eine weitere sprachliche Herausforderung stellt der enorme Rückgriff auf die Erstsprache dar: Viele Schüler/innen würden sich, so die Lehrpersonen, von den restlichen Mitschüler/innen abschotten und nur in ihrer Erstsprache kommunizieren. Oft hätten die Lehrerinnen keine Chance, zu den Betroffenen durchzudringen, da sie ohne Rücksicht weiterreden würden. Auch von Schülerinnenseite wurde diese Problematik angesprochen. So erwähnen zwei Schülerinnen, dass es im Deutschkurs Mädchen und Burschen gebe, die ständig in ihrer Erstsprache miteinander reden und den Unterricht dadurch erheblich stören würden. Auch auf Ermahnungen der Lehrkraft oder Bitten der Schülerinnen würden die entsprechenden Personen nicht reagieren. Was die Schülerinnen an dem Gerede größtenteils am meisten störe, sei, dass sie die Sprache nicht verstehen und sich dadurch unwohl fühlten. Eine Schülerin gibt an, dass sie nie wisse, ob die Mädchen dann schlecht über sie reden oder ob sie sie beschimpfen würden. Eine weitere weist darauf hin, dass sie es der Lehrperson gegenüber respektlos und unhöflich finde, da diese die Sprache nicht verstehen und somit vom Gespräch ausgeschlossen würde. Interessant finde ich hier, dass die Anmerkung lediglich von Schülerinnenseite erfolgt, die Lehrperson sich darüber jedoch keinerlei Gedanken zu machen scheint. Die Lehrpersonen erläutern in diesem Zusammenhang nur, dass die Seiteneinsteiger/innen von ihren Erstsprachen weggebracht werden müssten, um ein erfolgreiches Lernen und eine Integration in das Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen.

Ebenfalls im Zusammenhang mit der Erstsprache steht die Herausforderung von Seiten der Lehrerin aus der Sprachstartgruppe, die angibt, den Schüler/innen oft keine adäquaten Hilfestellungen geben zu können, da sie die Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen nicht spreche und ihnen dadurch nicht helfen könne, Wörter zu übersetzen. Auf Schüler/innen-Seite stellt die Erstsprache interessanterweise ebenfalls eine Herausforderung dar, da die Schülerinnen vereinzelt angeben, die deutschen Wörter oft nicht in die Erstsprache übersetzen zu können, da sie nicht wüssten, was sie in dieser bedeuten. Dadurch hätten sie keine Garantie über die Korrektheit der Übersetzung. Sie seien jedoch auf ein vollständiges und lückenloses Verstehen angewiesen, da sie oft als Übersetzer/innen für die Eltern fungieren würden und daher sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache sattelfester sein müssten. Gleichzeitig ist Unterricht in der Erstsprache für keine der Schülerinnen eine Option, da sie sonst das Deutsche wieder vergessen würden bzw. es keinen Bedarf gebe, die Erstsprache so genau zu lernen, da keine/r vorhabe, wieder in die Herkunftsländer zu-

rückzukehren. Darüber hinaus gab eine Schülerin an, dass sie ihre Erstsprache zwar sprechen könne, aber die Schrift kaum beherrsche. Dies führe zu Schwierigkeiten bei der Verschriftlichung von Wortübersetzungen, weshalb sie auf lateinische Buchstaben zurückgreife und nicht auf arabische.

Eine weitere Herausforderung stellt das Verstehen bestimmten fach- bzw. bildungssprachlichen Vokabulars dar. Die Schülerinnen gaben an, dass sie dadurch oft nicht fähig wären, die Inhalte der Unterrichtsgegenstände adäquat zu verstehen.

In diesem Zusammenhang lässt sich auf die Aussage von L1 zurückgreifen, die angibt, bereits alle Wörter im Unterricht zu hinterfragen, da auch viele Schüler/innen mit ordentlichem Status und ohne mehrsprachlichen Hintergrund Schwierigkeiten mit der Bildungssprache hätten.

Einige der Schülerinnen erwähnen zudem, dass die Unterrichtsinhalte auch deshalb oft unverständlich blieben, weil sie durch die Anwesenheit im Deutschkurs immer wieder aus den Fächern herausgerissen würden und so kein roter Faden möglich wäre. Gleichzeitig steht L1 vor der Herausforderung, die unterrichtlichen Inhalte bereits auf ein sehr tiefes sprachliches Niveau heruntergebrochen zu haben, sodass gewisse Feinheiten beispielsweise der Geschichte gar nicht vermittelt werden könnten, da man nur mehr an der Oberfläche bleiben könne. In diesem Kontext macht auch die Forderung der Lehrerin, den Deutschkurs in die Nachmittagsstunden zu verlegen, wieder Sinn.

Ich denke, es wurde im Laufe der Analyse dieses Kapitels sehr gut deutlich, dass die Arbeit mit Seiteneinsteiger/innen Lehrpersonen vor viele Herausforderungen stellt, die dringender Lösungen bedürfen, um den Schülerinnen und Schülern eine erfolgreiche Integration in den schulischen Apparat zu ermöglichen bzw. ihnen die Chance für eine annähernde Bildungsgerechtigkeit zu eröffnen. Gleichzeitig sollten jedoch nicht immer nur die Herausforderungen für Lehrkräfte in den Blick genommen, sondern das Spektrum auch auf die Schüler/innen selbst erweitert werden. Ich bin der Überzeugung, dass man erst dann adäquate und halbwegs umsetzbare Möglichkeiten findet, wenn beide Seiten gleichermaßen berücksichtigt werden. Wie die Zusammenfassung der Ergebnisse in diesem Kapitel gezeigt hat, sind die Überschneidungen zwischen beiden Parteien vorhanden, jedoch erfolgt die Schwerpunktsetzung oft etwas anders. Auch werden von beiden Seiten andere Blickwinkel in den Fokus gerückt, die einen Überblick über die Gesamtsituation geben und nicht nur eine Partei analysieren.

4.2.4. Ein Vergleich zwischen den Daten und der Forschungsliteratur

Abschließend sollen die gewonnenen Erkenntnisse durch einen Rückgriff auf die Forschungsliteratur beleuchtet werden. Dies hat den einfachen Grund, dass aufgezeigt werden soll, in welchen Aspekten die Literatur mit den gewonnenen Daten übereinstimmt bzw. an welchen Punkten sie dezidiert abweicht.

In der Forschungsliteratur weist Frenzel (2016)¹⁵ darauf hin, dass bei der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen immer wieder religiöse und kulturelle Unterschiede zu Schwierigkeiten führen können; sie bezieht dies in ihren Ausführungen auf Unterschiede zwischen Geflüchteten. Die Daten zeigen jedoch, dass diese Probleme auch zwischen geflüchteten Seiteneinsteiger/innen und den Lehrerinnen der Schule auftreten können. So schilderte L1¹⁶, dass sie im Geschichtsunterricht häufig gegen islamische Vorstellungen zu kämpfen habe. Es scheint also gewisse religiöse Konflikte innerhalb der schulischen Thematiken zu geben, die, wie es die Aussagen der Lehrerin vermuten lassen, nicht so einfach aufgehoben werden können. Die Lehrperson steht hier einerseits vor dem Dilemma, dass es sprachlich schwierig ist zu kommunizieren, da die Seiteneinsteiger/innen über zu wenig differenzierten Wortschatz verfügen, und andererseits unterstellt sie indirekt, dass aufgrund der unterschiedlichen Vorstellungen und Einstellungen gar kein Lernen wirklich möglich ist, weil die Schüler/innen die Inhalte der Geschichte nur durch islamische Denkmuster verstehen könnten. Frenzel betont in diesen Kontext, dass die Jugendlichen oft an ihren religiösen Vorstellungen festhalten würden und daher kaum Toleranz gegenüber Unbekanntem zuließen. Inwiefern dies in der beforschten NMS tatsächlich der Fall ist, kann nicht genau festgestellt werden, da es dazu lediglich Aussagen der Lehrperson gibt; von Schülerinnenseite jedoch liegen dazu keinerlei Informationen vor. Es ist natürlich in gewisser Weise nachvollziehbar, dass die Schüler/innen von ihren Elternhäusern geprägt sind und anfangs auch alles durch diese Prägung aufnehmen und reflektieren. Allerdings muss beachtet werden, dass dies nicht nur auf geflüchtete Seiteneinsteiger/innen zutrifft, egal welcher Religion sie angehören, sondern dass hier ein Phänomen vorliegt, das sich bei jeder Schülerin und jedem Schüler

¹⁵ Die konkreten Seitenzahlen werden nicht angegeben, da es sich um Textstellen aus dem Theorieteil handelt, die schon einmal genau zitiert wurden. Es handelt sich hierbei lediglich um ein erneutes Aufgreifen von Autorenaussagen.

¹⁶ In diesem Kapitel werden die Querverweise zu den einzelnen Textstellen der Interviews ausgespart, da es dieselben sind wie in den Kapiteln davor und dort die Absätze in den Interviews angegeben wurden.

findet. Schließlich sind die Eltern vor dem Eintritt in die Schule die einzige konstante Verbindung zur Gesellschaft. Erst durch den Schulbesuch lernen die Kinder andere Kinder und andere Meinungen, Sichtweisen und individuell-kulturelle Prägungen kennen.

Ein weiterer Punkt, den Bräuer/Elster (2016) ansprechen, ist jener der Heterogenität innerhalb der geflüchteten Seiteneinsteiger/innen. Diesen Aspekt bestätigen auch die Lehrpersonen, wenn sie erläutern, dass das Spektrum der Schülerinnen und Schüler von Privatschulen bis keine Schulbildung reicht. Trotz der großen Unterschiede zwischen der Schülerschaft kann es dennoch sein, dass sie sich in derselben Klasse wiederfinden, was die Lehrpersonen vor die Herausforderung stellt, den Unterricht so gut wie möglich auf das Niveau der Schüler/innen abzustimmen. Hinzu kommt, dass durch die verschiedenen Erfahrungen im Schulbereich auch die Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten stark differenzieren.

Ein erster Widerspruch findet sich bei der Aussage Frenzels (Frenzel 2016), die Sprachdiagnosen fordert, um das Material so gut wie möglich an die Lernenden anpassen zu können. Dieser Aspekt findet in der NMS so gut wie nicht statt. Die Lehrperson der Sprachstartgruppe gibt lediglich an, dass es ein Dokument gebe, in dem aufgelistet werde, was eine Schülerin/ein Schüler können müsse, um in den Regelunterricht integriert werden zu können. Eine tatsächliche Sprachstanderhebung wird jedoch von keiner der befragten Lehrerinnen durchgeführt; vielmehr wird angegeben, dass man das nach Gefühl entscheide, ob eine Seiteneinsteigerin/ein Seiteneinsteiger für den ordentlichen Status bereit sei. Man könnte hier die These aufstellen, dass es an einer gewissen Professionalität der Lehrkräfte mangelt und so die entstehenden Nachteile für die Schüler/innen auch nicht aus der Welt bzw. dem Klassenraum geschafft werden können.

Eine weitere Herausforderung, die Bräuer/Elster (2016) in ihren Ausführungen schildern, ist jene der oft geringen Motivation. Diese Beobachtung wird auch von den beiden befragten Lehrkräften bzw. von einigen der Schülerinnen bestätigt. Die Lehrerinnen geben an, dass viele nur dasitzen und sich nicht am Unterricht beteiligen würden. Andere wiederum seien unglaublich motiviert und hätten bereits innerhalb eines Jahres den Übergang in den ordentlichen Status geschafft. Laut den Schülerinnen hängt der Grad der Motivation davon ab, ob sie in der Klasse und im normalen Schulunterricht sein können oder ob sie am Deutschkurs partizipieren müssen. Die Motivation sei vor allem im Regelunterricht besonders hoch, da man hier neue Inhal-

te lernen könne und nicht von Freund/innen oder Klassenkamerad/innen getrennt sei. Im Deutschkurs hingegen langweilen sich die meisten der Befragten; dies liegt einerseits an störenden Mitschüler/innen oder auch an den Inhalten des Deutschkurses. Darüber hinaus wird der Besuch der Sprachstartgruppe als große zusätzliche Anstrengung wahrgenommen, was die Motivation noch einmal drastisch sinken lässt.

Diese Ausführungen zeigen, dass es sich schulorganisatorisch um das integrative Modell handelt (von Dewitz 2016): Die Seiteneinsteiger/innen besuchen vom ersten Schultag an die Regelklasse und erhalten zusätzlich noch Deutschunterricht in separierten Deutschstunden im Rahmen der Sprachstartgruppe.

Von Dewitz (2016) weist in Verbindungen mit ihren Ausführungen auf die Wichtigkeit hin, die Übergänge viel stärker in den Blick zu nehmen. Es reicht nicht, einfach nur Deutschunterricht zu geben und die Schüler/innen nach den zwei Jahren im ao. Status einfach in den Regelunterricht zu entlassen. Es müsste zusätzlich Angebote im Bereich der durchgängigen Sprachbildung geben, die den Seiteneinsteiger/innen eine realistische Partizipation am Unterricht ermöglicht. Auch diese Forderung existiert nicht an der NMS. Die Schüler/innen haben 24 Monate Zeit, die deutsche Sprache zu lernen und so weit zu beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können. Anschließend werden sie in den ordentlichen Status überführt und wie alle anderen benotet. Allerdings, so zeigen auch die Daten der Interviews, bleibt der Fachwortschatz auch nach zwei Jahren im ao. Status und nach durchgehendem Deutschkurs immer noch ein großes Problem für die Schülerinnen. Sie sind in manchen Fächern überfordert und verstehen die Inhalte nicht. Dies zieht ein individuelles Lernen zuhause nach sich, das ebenfalls ohne jegliche Unterstützung stattfindet, da die Eltern der Kinder und Jugendlichen meist kaum bis gar nicht in der Lage sind, Deutsch zu sprechen und ihre Kinder zu unterstützen.

Von Dewitz (2016) kritisiert weiter, dass die innerschulische Vernetzung kaum existent sei. Auch dieser Aspekt lässt sich durch die Daten belegen: L1 gibt im Rahmen des Interviews an, dass es an der Schule eine arabische Psychologin gebe, die vom Stadtschulrat eingesetzt worden sei und die Arabisch sprechende Kinder bei der Aufarbeitung ihrer Traumata helfen solle. Allerdings sei diese Psychologin nicht fähig, Deutsch zu sprechen, was dazu führe, dass keinerlei Austausch zwischen den Lehrenden der NMS und der Psychologin stattfinden könne. Es können folglich wieder keine adäquaten Hilfestellungen gegeben werden, da die Kommunikation zwischen den Erwachsenen nicht gewährleistet werden kann. Darüber hinaus machen die

Lehrpersonen in ihren Schilderungen den Eindruck, dass es zwar psychologische Hilfe an der Schule gäbe, allerdings wird diese nicht von Anfang an verpflichtend in Anspruch genommen sondern nur, wenn die Lehrenden nicht mehr weiter wissen. Schock/Heuer (2016) bemerken in diesem Kontext jedoch, dass es notwendig wäre, die Kinder bereits von Beginn an medizinisch, psychotherapeutisch und psychosozial mit ihren erlebten Traumata zu unterstützen, um Verschlechterungen des psychischen Zustandes in weiterer Zukunft zu verhindern. Der Besuch einer Schule sei, so die Autoren, bereits ein erster Schritt in Richtung Normalität.

Ein Blick in die Literatur der Migrationspädagogik lässt einen Aspekt sofort ins Auge springen: Sprache als Zugehörigkeitsmerkmal. L1 gibt am Anfang ihres Interviews an, dass es unglaublich schwer sei, Seiteneinsteiger/innen in den Klassenverband zu integrieren. Sie führt für diese Behauptung zwei Gründe an, als ersten jenen des Wissens: Die Seiteneinsteiger/innen würden sich also aufgrund ihrer unterschiedlichen Wissensstände unterscheiden. Der zweite Grund war jener der Sprache. Die Seiteneinsteiger/innen würden am Beginn ihres Eintritts in die Schule so gut wie keinerlei Deutschkenntnisse aufweisen, was dazu führe, dass sie kein anerkannter Teil der Gruppe seien. Das Beherrschen der deutschen Sprache entscheidet demnach darüber, ob neu Zugewanderte ein Teil der Institution Klasse werden oder nicht (vgl. Mecheril/Shure 2015). Es geht nicht darum, dass Seiteneinsteiger/innen nicht sprachlos in die Schule kommen; vielmehr geht es darum, dass die Sprachen, die sie sprechen, keinerlei Berechtigung zur Partizipation an der Gruppe bedeutet. Sie dienen lediglich als Argument für den Ausschluss. Die einzig legitime Sprache im Zusammenhang mit Schule ist das Deutsche. Wird dieses nicht adäquat beherrscht, ist es für die Betroffenen kaum möglich, am schulischen Alltag zu partizipieren. Weiters ist es ihnen nicht möglich, sich sozial zu integrieren. Sie stehen außerhalb des „Wir’s“ der Klasse und erst durch das Beherrschen der deutschen Sprache werden sie langsam zu einem Teil davon. Dies vollzieht sich allerdings nicht vollständig, denn sie sind im Gegensatz zu den anderen gezwungen, die Klasse immer wieder zu verlassen und an Deutschkursen teilzunehmen.

Eng mit der sprachlichen Aneignung der Pflichtsprache verbunden ist die Schwierigkeit, dass die Schule für viele Seiteneinsteiger/innen der einzige Ort für die Anwendung des Deutschen ist. Wie aus den Daten hervorgeht, können viele der Eltern mit ihren Kindern nicht ausreichend Deutsch sprechen, da sie es selber kaum oder gar nicht beherrschen, weshalb die befragten Schülerinnen oft als Dolmetscherinnen für

ihre Eltern fungieren. Noch komplizierter wird die Sache, wenn es um die Bildungssprache geht: Bildungssprache ist eines der mächtigsten Ausschlusskriterien im Bereich der schulischen Partizipation. Ist ein Kind, egal ob Seiteneinsteiger/in oder nicht, nicht in der Lage, den bildungssprachlichen Anforderungen der schulischen Institution gerecht zu werden, besteht so gut wie keine Möglichkeit auf schulischen Erfolg. Es braucht jedoch derartige sprachliche Kompetenzen, um sich die behandelten Inhalte aneignen zu können (Mecheril/Quehl 2015). Es ergibt sich somit das Dilemma, dass bildungssprachliche Aspekte nur im Bereich der Schule erworben werden können, Seiteneinsteiger/innen haben keinerlei andere Möglichkeiten, bildungssprachliche Register zu erlernen (Lange/Gogolin 2010). Paradox erscheint jedoch, dass die Schule keinerlei Hilfestellungen anbietet, um diese für alle Schüler/innen sehr komplexen sprachlichen Anforderungen zu erlernen. L1 gibt im Laufe des Interviews an, dass sie anfänglich dachte, die Schüler/innen würden die Bildungssprache implizit erwerben. Allerdings habe sie im Laufe der Zeit feststellen müssen, dass sogar „österreichische“ Schüler/innen an bildungssprachlichen Anforderungen gescheitert sind, weshalb sie mittlerweile jedes Wort hinterfrage und darüber nachdenke, ob es die Schüler/innen auch wirklich verstehen können.

Dass ein ledigliches Hinterfragen von Wörtern innerhalb bestimmter thematischer Inhalte im Unterricht nicht ausreichend ist, um einigermaßen faire Bildungschancen für jede Schülerin und jeden Schüler zu ermöglichen, steht außer Frage. Die Situation an der beforschten Schule gibt nichtsdestotrotz gute Einblicke, inwiefern die Sprache der Schule darüber zu entscheiden scheint, wem Bildung zugänglich gemacht und wer davon ausgeschlossen wird (Mecheril/Quehl 2015).

5. Vorschläge für eine Verbesserung der aktuellen Situation an der beforschten NMS

In diesem abschließenden Kapitel sollen nun Vorschläge für eine Verbesserung der Situation an der Neuen Mittelschule dargestellt werden. Dabei geht es konkret um die Verbesserung im Bereich des außerordentlichen Status und der sprachlichen, schulischen und zwischenmenschlichen Herausforderungen, die sowohl von Schüler/innen-Seite als auch von Seite der Lehrenden erhoben wurden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass vorrangig Verbesserungsvorschläge, die sich zum Teil auch in den Daten finden lassen, wenn diese von Lehrenden oder den Schülerinnen geäußert wurden, hinzugezogen und in ihrer Umsetzbarkeit reflektiert werden. Dar-

über hinaus soll in diesem Kontext auch ein Rückgriff auf die Literatur und ihre Forderungen gemacht werden. Da es so gut wie keine expliziten Studien zur Situation in Österreich gibt, werden aus der Literatur theoretische Vorschläge herausgegriffen und vor der aktuellen Situation der Schule auf ihre Brauchbar-und Umsetzbarkeit hin hinterfragt und kommentiert.

Diese Vorschläge sollen keinesfalls als Rezept angesehen werden oder als DIE Methode, um die Situation zu verbessern, da eine erfolgreiche Umsetzung nicht garantiert werden kann. Vielmehr sollten sie eine Möglichkeit aufzeigen, wie und was man konkret ändern könnte, um für beide Seiten – Lehrer/innen und Schüler/innen – die Situation zu entspannen.

Wie aus den Aussagen der Schülerinnen (vgl. Interview A.: Abs. 38, Interview S.: Abs. 66) hervorgeht, finden die Deutschkursstunden vor allem in Realfächern statt. Diese Organisation deckt sich mit den Bestimmungen des BMB, die Sprachstartgruppen anstelle der Pflichtgegenstände stattfinden zu lassen. Welche Pflichtgegenstände konkret gemeint sind, geht aus den Informationen des BMB jedoch nicht hervor.¹⁷ Es wurde von Seiten der Schülerinnen angemerkt, dass sie es bedauern würden, ein ganzes Jahr in bestimmten Fächern nicht permanent anwesend sein zu können (vgl. Interview R.: Abs. 42). Deshalb wurde vorgeschlagen, die Stunden des Deutschkurses immer wieder zu wechseln (vgl. Interview S.: Abs. 229 – 234) oder sie in den Nachmittag auszuquartieren (vgl. Interview L1: Abs. 13). Welcher dieser Vorschläge nun der bessere ist, lässt sich schwer beurteilen. Ich denke, unter Erinnerung an Aussagen der Schülerinnen, in denen sie kritisierten, vieles vom Schulstoff durch die Anwesenheit im Deutschkurs zu verpassen und dadurch die notwendigen Leistungen nicht erbringen zu können bzw. die Stoffgebiete nicht verstehen könnten (vgl. Interview A.: Abs. 152; siehe auch Interview N.: Abs. 102 oder Interview R.: Abs. 44), dass es entweder besser wäre, den Unterricht der Sprachstartgruppen in den Nachmittag zu verlegen oder anstelle des Schulunterrichtes Deutschkurse zu besuchen, die neben der Vermittlung der deutschen Sprache auch den Fokus auf Einbezug schulischer Inhalte legen.

Ein Vorschlag in diese Richtung wurde bereits von L2 gemacht, als sie andeutet, dass es vielleicht sinnvoller sei, die Seiteneinsteiger/innen in einer eigenen Klasse zu führen (vgl. Interview L2: Abs. 31, Interview L1: Abs. 75).

¹⁷ http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf, S. 11.

Die Idee klingt an sich durchaus logisch und ich stimme ihr in Grundzügen auch zu, denn welchen Sinn macht es, Schülerinnen und Schüler durchgehend in eine Schulklasse zu setzen, wenn diese die Sprache weder verstehen noch sprechen können und so niemals wirklich die Möglichkeit haben, Teil des Klassenverbandes zu werden, da eine Partizipation grundlegend an das Beherrschen der Schulsprache gebunden ist. Darüber hinaus haben die befragten Schülerinnen erwähnt, dass sie auch außerhalb der Schule Deutschkurse besuchen würden, die wiederum in der Schulzeit stattfinden und so eine Anwesenheit in der Klasse erneut ausschließen (vgl. Interview S.: Abs. 81; Interview A.: Abs. 10, Interview L1: Abs. 75). Es mag durchaus sinnvoll klingen, Seiteneinsteiger/innen erstmals von der Regelklasse zu separieren und ihnen die für den schulischen Unterricht notwendigen Kompetenzen in die Hand zu geben. Dies hat einerseits Vorteile für die Schüler/innen, da sie schneller in den Klassenverband integriert werden können und nicht ständig herausgerissen werden, um am Deutschkurs teilnehmen zu können. Zusätzlich hat es Vorteile für die Lehrpersonen, da die Schüler/innen dem Deutschen mächtiger sind und eine Kommunikation leichter möglich ist, als wenn sie von Beginn an in der Klasse sitzen, jedoch keinerlei Möglichkeit haben adäquat am Unterricht und dem schulischen Leben teilzunehmen. Man könnte hier eine Art Vorschulklasse einrichten, die von Seiteneinsteiger/innen verpflichtend für zwei Jahre besucht werden muss. Bei diesen Klassen handelt es sich folglich nicht um jene, die bereits in den Schulverband integriert sind, sondern um separat eingerichtete, die von ausgebildeten DaF/DaZ-Lehrenden geleitet werden.

Auf der anderen Seite kann angeführt werden, dass das Prinzip der Vorschulklassen eine Gewöhnung an die dort anzutreffende Gruppe ermöglicht; durch die spätere Eingliederung in eine schulische Regelklasse werden die Schüler/innen jedoch wieder aus der gewohnten Umgebung der Vorschulklassen herausgerissen und in eine neue Gruppe integriert. Zu fragen bleibt, wie lange die Teilnahme in einer derartigen Vorform des Schulbesuches dauern soll und kann und inwiefern eine Eingliederung in eine NMS beispielsweise noch Sinn macht, wenn die Schülerin oder der Schüler nur mehr ein Jahr vor sich hätte. Man könnte annehmen, dass Vorschulklassen die Zeit des ao. Status übernehmen und von den Seiteneinsteiger/innen für den Zeitraum von 24 Monaten verpflichtend besucht werden müssen. Hier stellt sich die Frage der Organisation dieser Vorschulklassen: Wie viele Schüler/innen sollen darin Platz haben? Wer soll diese Klassen leiten? Was genau soll der Inhalt des Unterrichtes sein?

Welche Altersgruppen und Sprachniveaus werden hier zusammengefasst? Sollen homogene oder heterogene Gruppen forciert werden?

Mein Vorschlag wäre, die Schüler/innen nach ihren schulischen Erfahrungen im Herkunftsland einzuteilen (Besuch einer Schule bis kein Schulbesuch) und so möglichst homogene Gruppen zu schaffen. Dies ermöglicht vor allem ein gezielteres Arbeiten mit Blick auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von lerngewohnten und lernungewohnten Schüler/innen. Die Gruppen sollten unter Einbezug der enormen Menge an schulpflichtigen Seiteneinsteiger/innen zwischen zehn und zwanzig Personen umfassen und folglich wie eine Schulklasse funktionieren. Geleitet werden jene von ausgebildeten DaF/DaZ-Lehrenden, allerdings in Kooperation mit Lehrenden aus den Pflichtschulen, um auch schulische Inhalte einfließen lassen zu können. Dazu ist es notwendig herauszufinden, wo die Schüler/innen in Bezug auf ihr Wissen stehen und sie dort abzuholen. Darüber hinaus sollten sie bereits Grundzüge derjenigen schulischen Inhalte vermittelt bekommen, die sie durch die zwei Jahre in der Vorschule verabsäumen. Es handelt sich bei diesen Vorschulen folglich um „normalen“ Schulunterricht, jedoch mit gezieltem Fokus auf die deutsche Sprache und ihre bildungssprachlichen Eigenheiten in Kooperation mit relevanten fachlichen Inhalten aus den Pflichtgegenständen.

Um den Bedürfnissen der Lernenden nachkommen zu können, bietet es sich darüber hinaus an, in diesen zwei Jahren nicht nur streng geregelten Schulunterricht aufzubauen, sondern auch den Schüler/innen eine gewisse Entscheidungsfreiheit beispielsweise bei der Themenfindung einzuräumen, um die Motivation zu steigern (Interview N.: Abs. 131 u. 139); aber auch Abwechslung im Kontext der Methoden (Heine 2016: 91; vgl. auch Gibbons 2002) zu berücksichtigen. So kommt es vor allem bei jüngeren Kindern immer positiv an, wenn manche grammatischen Phänomene spielerisch erarbeitet werden und die Schüler/innen nicht merken, dass sie etwas Neues gelernt haben (vgl. Interview R.: Abs. 54 u. 142 oder auch Interview A.: Abs. 145 – 147). Des Weiteren kann es für den Lernerfolg hilfreich sein, bestimmten Bedürfnissen der Lernenden nachzukommen und von Zeit zu Zeit den Raum zu geben, um eine Stunde einfach nur zu sprechen (Interview R.: Abs. 157; vgl. auch Heine 2016: 98) oder eigenständig Texte zu lesen und zu schreiben (Interview S.: Abs. 214 u. 219 – 220; vgl. dazu auch Heine 2016: 90).

Ein weiteres Problem, das ich sehe, ist, dass bereits der außerordentliche Status sehr schwammig und utopisch ist. Es wird vom BMB verlangt, dass Seiteneinstei-

ger/innen innerhalb von 12 bzw. in den meisten Fällen 24 Monaten im Rahmen von elf Wochenstunden so auf die Schule und den Unterricht sprachlich vorbereitet werden, dass eine problemlose Partizipation an beiden möglich wird. Selbst Kinder mit Deutsch als Erstsprache scheitern immer wieder an den bildungssprachlichen Anforderungen der Institution Schule, da es diese nicht für notwendig erachtet, die sprachlichen Anforderungen auch explizit zu vermitteln. Wie soll also ein geflüchtetes Kind, das meist aus einer komplett unterschiedlichen Sprachfamilie mit einem anderen Schriftsystem kommt, innerhalb von zwölf oder 24 Monaten die Sprache so lernen, dass es zum Einen im Alltag kommunizieren und zum Anderen auch in der Schule teilnehmen kann, wenn dafür nur elf Wochenstunden zur Verfügung stehen und eine Sprachstartgruppe nur zustande kommt, wenn mindestens acht Personen¹⁸ auf Anraten der Schulleitung eine Sprachförderung benötigen?

Ich denke, dass dieser Status an sich keinen Sinn macht, außer Schüler/innen zu markieren und von den „Normalfällen“ zu separieren. Zusätzlich ist die Vergabe des Status nur an deutschsprachliche Anforderungen gebunden. Es wäre also vielleicht sinnvoll, bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Erstsprache feststellen zu können, ob sie bereits eine Schule besucht haben oder nicht und was sie, wenn ein Schulbesuch stattgefunden hat, dort bereits alles an Wissen gesammelt haben; denn letzten Endes scheitert der Schulbesuch meist an der deutschen Sprache und nicht am vorhandenen Wissen der Schülerinnen und Schüler. Wie eine Schülerin im Rahmen des Interviews angibt, würde sie der ao. Status daran hindern zu zeigen, was sie wirklich könne (vgl. Interview N.: Abs. 153). Des Weiteren wird der Deutschkurs als Behinderung für adäquates Lernen betrachtet, um die Inhalte lernen zu können, die für die Schülerinnen in der Zukunft eine Rolle spielen (Interview S.: Abs. 251 u. 255). Aber auch das eigene Interesse würde unter dem Status leiden (Interview N.: Abs. 102). Viele der Schülerinnen geben an, dass die Inhalte des Deutschkurses langweilig seien und sie keine Motivation mehr dafür hätten. Zusätzlich bedeutet der Besuch der Sprachstartgruppe auch einen persönlichen Mehraufwand, da vieles zuhause nachgeschrieben werden müsse, was im Unterricht verabsäumt wurde. Oft müssen die Inhalte des Unterrichtes anhand des Internets oder Wörterbüchern erarbeitet werden, da durch die Anwesenheit im Deutschkurs kein Mitarbeiten im Unterricht möglich sei (vgl. Interview N.: Abs. 145 oder Interview R.: Abs. 167).

¹⁸ http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf, S. 11.

Diese Argumente würden die Einführung oben beschriebener Vorschule wiederum unterstützen, da die Schüler/innen nicht nur Deutsch lernen würden (vgl. Interview R.: Abs. 112 oder auch Interview N.: Abs. 58), sondern das Deutsche bereits mit schulischen Inhalten in Einklang gebracht wird. Zusätzlich würde das Erlernen der deutschen Sprache nicht mehr als Behinderung beim Lernen für zukünftig relevante Interessen und Ziele angesehen werden, da Schulisches und Sprachliches von Beginn an miteinander kooperieren.

Die Erkenntnis, dass Deutsch nicht gleich Deutsch ist, spielt dabei eine große Rolle: Es sind in diesen verpflichtenden Jahren Methoden von Nöten, um die Schüler/innen adäquat auf die bildungssprachlichen Anforderungen in den Schulen vorzubereiten. Dies kann natürlich nicht gelingen, wenn die bildungssprachliche Förderung nur auf diese zwei Jahre in der Vorschule beschränkt bleibt. Vielmehr braucht es beim Übergang in den Regelunterricht und somit in den tatsächlichen Schulunterricht eine weiterführende Förderung, um auch der Angst der Schüler/innen, keine Hilfe mehr zu bekommen, entgegenzuwirken, wenn der Deutschkurs bzw. in diesem Fall die Vorschule zu Ende sind (Interview N.: Abs. 147).

Hinzu kommt, dass bereits in diesen zwei Jahren regelmäßig Sprachstanddiagnosen durchgeführt werden sollten, um den Lehrenden aus den Schulen relativ genau sagen zu können, wo jedes Kind noch Förderbedarf mitbringt. In den Schulen sollte an diesen Diagnosen angesetzt und die Förderung fortgeführt werden.

Die Vergabe des ao. Status durch die Schulleitung oder sonstige Lehrkräfte würde somit wegfallen. Ab Eintritt in die Schule werden auch Seiteneinsteiger/innen wie Regelschüler/innen behandelt, die jedoch noch weiterhin sprachliche Hilfestellungen im Bereich der Fach- und Bildungssprache erhalten, um dem Unterricht adäquat folgen zu können und somit relativ dieselben Bildungschancen wie ihre ersprachlichen Mitschüler/innen erhalten.

Auf diese Weise wird die Entscheidung, ob ein Kind bereit sei für den ordentlichen Status nicht mehr von den Lehrpersonen der einzelnen Fächer bestimmt (vgl. Interview L1: Abs. 77 u. 78 oder auch Interview N.: Abs. 14), sondern durch professionell durchgeführte Sprachstanddiagnosen vor dem Schuleintritt und während der gesamten Schullaufbahn eines Kindes. Dies fordert auch eine engere Kooperation zwischen den Lehrkräften aller Schultypen. Vor allem im Bereich der Schulübergänge aber auch innerschulisch sollte die Zusammenarbeit vertieft werden (Lange/Gogolin 2010: 18).

Des Weiteren müssen die Vorschulklassen den Schüler/innen psychologische Hilfe zur Verfügung zu stellen, um etwaige traumatische Erlebnisse bereits von Anfang an aufarbeiten zu können (Interview L1: Abs. 89, 92, 98). Darüber hinaus sollten in diesen zwei Jahren verstärkt Sozialarbeiter (am besten auch welche in den Erstsprachen der Kinder) zur Verfügung stehen, an die sich die neu Zugewanderten bei Fragen oder Problemen wenden können, um das Gefühl von sprachlicher Isolation oder Alleinsein zu minimieren (Interview N.: Abs. 24 u. 26, Interview A.: Abs. 23 – 26 oder auch Interview R.: Abs. 18).

Durch dieses Auffangen der Schüler/innen bereits vor dem Eintritt in die Schule kann auch der Hilflosigkeit der Lehrpersonen entgegengewirkt werden, da die Schüler/innen in den zwei Jahren von speziell ausgebildeten Lehrkräften, Sozialarbeitern und auch Psychologen betreut werden und so „das schlimmste“ aus dem Bereich der Schule ausquartiert wird. Die einzige zentrale Aufgabe der Lehrpersonen, wenn die Seiteneinsteiger/innen letzten Endes in die Schule kommen, ist, diese in den Klassenverband zu integrieren. Des Weiteren sollten alle Lehrpersonen Schulungen erhalten, wie Sprachstanderhebungen durchgeführt werden müssen, um dies auch regelmäßig tun und so die sprachliche Unterstützung eines jeden Kindes in jedem schulischen Gegenstand gewährleisten zu können.

Ein weiterer zentraler Aspekt bezieht sich auf die Verteilung der Schüler/innen. Es macht in meinen Augen wenig Sinn, alle Seiteneinsteiger/innen an die Neuen Mittelschulen zu verteilen. Vielmehr sollte auch die AHS Unterstufe zur Verantwortung gezogen werden und Platz für neu zugewanderte Schüler/innen schaffen. Dies hätte einerseits zur Folge, dass die Schüler/innen in den Klassen besser durchmischt sind und andererseits, dass das Bildungsniveau einer Klasse nicht so viel tiefer sein kann, als jenes einer anderen. Auch sollten allen Schüler/innen dieselben Weiterbildungsmöglichkeiten, sei es an Oberstufenschulen, Fachhochschulen oder auch Universitäten, offen stehen, um der zur Zeit sehr hohen Arbeitslosenquote bei Migrant/innen oder „Minderqualifizierten“ entgegenzuwirken und allen einen Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Wie Heine (2016: 88) in ihrem Beitrag zusammenfasst, braucht es für die Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteiger/innen folglich Lernziele, die funktional ausgerichtet sind und den Fokus auf Kompetenzen legen, die es den Schüler/innen ermöglichen, sich sowohl im Alltag als auch im schulischen Leben zurechtzufinden. Darüber hin-

aus braucht es weiters Ziele, die konkret sprachliche Anforderungen der Institution Schule in den Blick nehmen und eine adäquate Teilhabe am Unterricht ermöglichen.

Es reicht folglich nicht kleine Details an den Schulen zu verändern. Vielmehr braucht es ein umfassend ausgearbeitetes Konzept für alle Bildungseinrichtungen. Dazu sind nicht nur Informationen über die Schüler/innenschaft, sondern auch über organisatorische Aspekte der jeweiligen Bildungseinrichtung von Nöten. Es wäre die Aufgabe des BMB in Kooperation mit den Schulen ein Konzept von Unterricht zu entwickeln, dass allen Schüler/innen die Möglichkeit auf eine adäquate Ausbildung und somit besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt gewährleisten kann.

6. Resümee und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, die aktuelle Situation und Handhabung von geflüchteten Seiteneinsteiger/innen an einer Neuen Mittelschule in Wien zu erforschen und im Anschluss daran aufzuzeigen, welche Möglichkeiten es für eine Verbesserung dieser Situation gibt. Um diesem Ziel nachkommen zu können, wurden sechs qualitative teilstrukturierte Interviews mit zwei Schülerinnen aus der Sprachstartgruppe, zwei Schülerinnen aus dem Regelunterricht (die den ordentlichen Status mit September 2017 erhalten) und zwei Lehrpersonen, einer aus dem Regelunterricht und einer aus der Sprachstartgruppe, durchgeführt. Der Grund für das Hinzuziehen sowohl von Repräsentantinnen aus den Deutschkursen als auch aus dem Regelunterricht war der, dass eine Vergleichsbasis eröffnet werden sollte bzw. dass alle betroffenen Parteien zu Wort kommen können. Des Weiteren dienten die durchgeführten Interviews als Basis für die zum Schluss der Arbeit erarbeiteten Vorschläge zur Verbesserung der Situation an der Neuen Mittelschule. Ich habe den Fokus dabei vor allem auf den außerordentlichen Status und die daraus resultierenden schulischen, sprachlichen und zwischenmenschlichen Herausforderungen für Lehrende aber auch für Schüler/innen gelegt.

Des Weiteren dienten die erhobenen Daten zur Überprüfung der am Beginn der Arbeit aufgestellten Annahmen und der Beantwortung der Forschungsfrage. Ich möchte mich nachfolgend nun der Kommentierung meiner Annahmen und Forschungsfrage widmen.

Eine meiner ersten Thesen war, dass der Übergang von der Sprachstartgruppe in den Regelunterricht alles andere als reibungslos und wie vom BMB gewünscht funktioniert. Die erhobenen Daten haben mir dies auch bestätigt. So findet sich einerseits die Situation, dass neu zugewanderte Schüler/innen zwar von Beginn an im Unterricht bzw. in der Klasse anwesend sind, jedoch immer wieder aus den Pflichtgegenständen herausgenommen werden, um am Deutschkurs teilzunehmen. Vom Bundesministerium wären rein theoretisch elf Wochenstunden Deutschkurs vorgesehen, allerdings hatte ich das Gefühl, dass keine der befragten Schülerinnen tatsächlich elf Deutschkursstunden absolviert hat. Vielmehr haben sie angegeben, sie wären zu Beginn jeden Schultag eine Stunde im Deutschkurs gewesen. Es werden von der Schule folglich zu wenige Deutschkursstunden für alle Seiteneinsteiger/innen angeboten, um die Teilhabe am Unterricht schneller und effektiver umsetzen zu können. Des Weiteren, hier besteht eine Übereinstimmung zwischen BMB und NMS, liegt die Entschei-

dung, ob eine Seiteneinsteigerin/ein Seiteneinsteiger Deutschförderung benötigt bei der jeweiligen Schulleitung. Dies wurde mir von den Schülerinnen und der Lehrkraft aus der Sprachstartgruppe bestätigt. Hinzu kommt, dass auch die Lehrenden darüber entscheiden, ob eine Schülerin/ein Schüler bereit sei, in den ordentlichen Status zu wechseln. Dies wird an den Ergebnissen von Schularbeiten und Tests, also schriftlich erbrachten Leistungen, festgemacht. Darüber hinaus spielt die mündliche Mitarbeit im Unterricht eine Rolle, ob die oder der Seiteneinsteiger/in in den ordentlichen Status wechseln kann. Es wird also nicht von Experten unter Rückgriff auf Sprachstanderhebungen eine Entscheidung über die Aufhebung des ao. Status gefällt, sondern anhand eines Gefühls der Lehrenden in den einzelnen Fächern.

Dies ist nicht nur Zeugnis für eine wenig professionelle Handlungsweise in den Schulen, sondern vor allem auch durch das Bundesministerium für Bildung.

Ein weiterer Aspekt der den Übergang erschwert, ist die Tatsache, dass an der NMS keine ausgebildeten DaF/DaZ-Trainer/innen die Deutschkurse der Sprachstartgruppen leiten, sondern interne Lehrpersonen, die meist Deutschlehrende sind. Prinzipiell ist an einer internen Besetzung der Lehrenden für die Sprachstartgruppen nichts auszusetzen, da dadurch eine innerschulische Kooperation viel besser stattfinden kann. Allerdings braucht es dringend ausgebildete Lehrende, die den Kindern und Jugendlichen in möglichst kurzer Zeit die deutsche Sprache zumindest so weit beibringen, dass eine grundlegende alltägliche Verständigung und ein Teilverständnis im Bereich der Bildungs- und Fachsprache möglich ist. Darüber hinaus ist es wenig zielführend, wenn nach den zwei Jahren im ao. Status keine weiterführende Deutschförderung stattfindet. Es bräuchte dementsprechend Förderungen nach Vorbild der durchgängigen Sprachbildung, um den Schüler/innen eine bildungssprachliche Teilhabe am Unterricht gewährleisten zu können. Der Irrglaube, dass eine positive Deutschnote ausreichend ist für die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht scheint teilweise immer noch existent zu sein. Dass dies nicht zutrifft, versucht die Forschungsliteratur schon lange klar zu machen, allerdings scheinen weder das BMB noch die Schulen davon in Kenntnis gesetzt worden zu sein.

Folglich ist es nicht ausreichend, die Förderung auf zwei Jahre, nämlich die des verpflichtenden ao. Status, zu beschränken und die Schüler/innen anschließend mit den bildungssprachlichen Anforderungen der Institution Schule alleine zu lassen. Wie bereits im Theorieteil erörtert wurde, verändern sich fach- und bildungssprachliche

Anforderungen von Schuljahr zu Schuljahr. Dementsprechend müssen auch die sprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen angepasst und erweitert werden.

Diese Ausführungen führen mich zur zweiten Annahme, dass in den Sprachstartgruppen zu wenig Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen im Regelunterricht stattfindet und dies dazu führt, dass Seiteneinsteiger/innen regelmäßig an den schulsprachlichen Anforderungen scheitern.

Auch diese Annahme konnte größtenteils bestätigt werden. Einerseits hat die Lehrerin aus dem Regelunterricht zu Protokoll gegeben, dass sie im Laufe ihrer Dienstjahre zu der Einsicht gekommen sei, Deutsch sei nicht gleich Deutsch und dass viele Kinder an den bildungssprachlichen Anforderungen der Schule scheitern würden. Sie fügte in diesem Zusammenhang hinzu, dass dies nicht nur die Seiteneinsteiger/innen betreffe, sondern vielmehr auch diejenigen Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache.

Bei den befragten Schülerinnen aus der Sprachstartgruppe und dem Regelunterricht haben sich ähnliche Aussagen gefunden, wenn sie erwähnt haben, dass es im Unterricht immer wieder zu Verständigungsschwierigkeiten komme, da viele Wörter nicht verstanden werden könnten. Allerdings, so die Schülerinnen, hätten sie die Möglichkeit, diese Wörter im Deutschkurs zu erfragen. Es scheint sich hier eine paradoxe Situation aufzutun: Zum Einen scheint der Deutschkurs wenig bis gar keine explizite Vermittlung der Bildungs- und Fachsprache vorzunehmen (bis auf einige wenige Ausnahmen); zum Anderen ist es der Deutschkurs, der eine Anlaufstelle bei bildungssprachlichen Verständigungsschwierigkeiten darstellt. Die Fäden scheinen also immer wieder beim Deutschkurs zusammenzulaufen, weshalb es durchaus von Vorteil wäre, wenn bereits im Rahmen der Sprachstartgruppen eine stärkere Fokussierung und ein größerer Einbezug der Bildungs- und Fachsprache stattfinden würde.

Ich habe mir im Rahmen meiner Arbeit die Frage gestellt, welche Möglichkeiten eine NMS hat, um sprachliche, schulische und zwischenmenschliche Herausforderungen mit und für geflüchtete(n) Seiteneinsteiger/innen zu bewältigen und bin aufgrund der erhobenen Daten zu dem Schluss gekommen, dass die Schule erst herausfinden muss, welche Herausforderungen sich für die Schüler/innen ergeben. Denn ohne zu wissen, wo Probleme existieren, können keine Lösungen gefunden werden. Darüber hinaus bin ich der Meinung, dass die aktuellen, vom BMB vorgegebenen Methoden im Umgang mit Seiteneinsteiger/innen weder sinnvoll noch zielführend sind. Dies beginnt bereits bei der Limitierung der Deutschförderung auf höchstens 24 Monate

und hier lediglich im Ausmaß von elf Wochenstunden. Des Weiteren denke ich, dass die von Beginn an vorgeschriebene Anwesenheitspflicht in der Klasse wenig Sinn macht, da die deutschsprachlichen Kompetenzen weder für eine Partizipation am Unterricht noch für die Integration in das Wir der Klasse ausreichen. Zusätzlich empfinden es sowohl Schüler/innen als auch Lehrende als wenig gewinnbringend, wenn Seiteneinsteiger/innen immer wieder aus dem Unterricht herausgerissen werden und so weder ihr fachliches Verständnis sichern noch die Möglichkeit haben, ihre Leistungen erbringen zu können, da immer ein Teil des Schulstoffes fehlt.

Ich denke, dass es eine komplette Erneuerung des schulischen Systems braucht und nicht nur eine Verschiebung der Deutschkurse in den Nachmittag. Es sollten sowohl von Seite der Schulen als auch von Seite der Wissenschaft Versuche unternommen werden, die aktuellen Situationen zu erforschen und anschließend Lösungsansätze zu suchen und in Kooperation mit den Schulen Konzepte zu entwickeln.

Es ist wenig zielführend, wenn diejenigen Instanzen über unsere Kinder und nachfolgende Generationen entscheiden, die noch nie mit einem Kind gearbeitet haben bzw. die noch nie in einem Unterricht jeglicher Art gestanden haben. Es braucht eine effektive Kooperation zwischen allen Instanzen im Bereich der Bildung. Doch noch viel mehr braucht es den Mut der Politik, in die Bereiche innerhalb Österreichs zu investieren, die irgendwann über die Zukunft dieses Landes entscheiden werden. Bildung sollte daher in einem Staat wie Österreich nicht unter den Teppich gekehrt werden, sondern den Stellenwert und die Aufmerksamkeit bekommen, den und die sie verdient. Die Zukunft Österreichs liegt in den Händen derjenigen, die jetzt in den Schulen sitzen; das sollte nicht vergessen werden.

Literaturverzeichnis

Adam, Hubertus u. Sarah Inal (2013): Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen. Weinheim/Basel: Beltz.

Bean, Tammy/ Derluyn, Ilse/ Eurelings-Bontekoe, Elisabeth/ Broekaert, Eric u. Philip Spinhoven (2007): Comparing Psychological Distress, Traumatic Stress Reactions, and Experiences of Unaccompanied Refugee Minors with Experiences of Adolescents Accompanied by Parents. In: The Journal of Nervous and Mental Disease, Heft 4, Jahrgang 195, S. 288 – 297.

Boketta, Ruth u. Sabine Sachser (2012): Bildung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. In: Sozial Extra 36, S. 6 – 11.

Bräuer, Christoph u. Darja Elster (2016): Sprachunterricht mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen – Reflexion eines situativen Problemlöseversuchs. In: Cölfen, Hermann u. Franz Januschek (Hrsg.): Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Flucht_Punkt_Sprache. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, S. 134 – 159.

Döll, Marion (2013): Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fertigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/Michel, Ute u. Hans H. Reich (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache, S. 170 – 180.

Dresing, Thorsten u. Thorsten Pehl (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg.

Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Datum des Downloads: 26.08.2017)

Frenzel, Beate (2016): „Morgen konnte ich nicht Schule besuchen, weil ich ein schlechtes Brief bekomme.“ Über die besonderen Herausforderungen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge und ihrer Lehrerinnen und Lehrer. In: Benholz, Claudia/Frank, Magnus u. Constanze Niederhaus (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster/New York: Waxmann, S. 19 – 27.

Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräch und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul u. Thomas Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u.a.: Waxmann, S. 269 – 290.

Gogolin, Ingrid et al. (2011a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (=FörMig Edition, Band 7). München [u.a.]: Waxmann.

Heine, Lena (2016): Erkenntnisse aus der Fremd-und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende. In: Harboe, Verena Cornely; Mainzer-Murrenhoff, Mirka u. Lena Heine (Hrsg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster/New York: Waxmann, S. 81 – 103.

Himmelrath, Armin u. Katharina Blaß (2016): Die Flüchtlinge sind da! Wie zugewanderte Kinder und Jugendliche unsere Schule verändern – und verbessern. Bern: hep.

Holling, Yvonne (2007): Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich: zur schulischen Situation analphabetischer Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer niedersächsischen Stadt. Oldenburg: BIS-Verl. Der Carl-von-Ossietzky-Universität.

Keilson, Hans (1979): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Stuttgart: Enke.

Khakpour, Natascha (2016): Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und *Seiteinstieg*. In: Benholz, Claudia/Frank, Magnus u. Constanze Niederhaus (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster/New York: Waxmann, S. 151 – 170.

Khakpour, Natascha (2015): „Alles steht und fällt mit der Deutschnote“. Anmerkungen zum „außerordentlichen Status“ und Fragen nach einem prekarierten Verhältnis von Sprache und Bildung. In: Thoma, Nadja u. Magdalena Knappik (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 223 – 244.

Laclau, Ernesto (1990): New reflections on the revolution of our time. London: Verso.

Lange, Imke u. Ingrid Gogolin (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster [u.a.]: Waxmann. (FörMig Material, Bd.2).

Massumi, Mona/Nora von Dewitz et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlung. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Köln.

Mecheril, Paul u. Thomas Quehl (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja u. Magdalena Knappik: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 151 – 177.

Mecheril, Paul u. Saphira Shure (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin u. Christine Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu

den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich, S. 109 – 121.

Melter, Claus u. Erol Karayaz (2013): Die fehlende Debatte um Diskriminierungsformen im Bildungssystem in Österreich und Deutschland. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik. Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer, S. 245 – 259.

Metzner, Franka u. Carolin Mogk (2016): Auswirkungen traumatischer Erlebnisse von Flüchtlingskindern auf die Teilhabemöglichkeiten im Alltagsleben und in der Schule – Erfahrungen aus der Flüchtlingsambulanz für Kinder und Jugendliche am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. In: Markmann, Gesa u. Claudia Osburg (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 48 – 63.

Möller, Brigit u. Hubertus Adam (2009): Jenseits des Traumas. Die Bedeutung von (schulischer) Bildung aus psychologischer und psychotherapeutischer Perspektive. In: Krappmann, Lothar/ Lob-Hüdepohl, Andreas/ Bohmeyer, Axel und Stefan Kurzke-Maasmeier (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen, Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 83 – 98.

Poscheschnik, Gerald/Lederer, Bernd/ Perzy, Anton und Theo Hug (2010): Datenerhebung und Datenaufbereitung. In: Hug, Theo und Gerald Poscheschnik: Empirisches Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huth & Roth, S. 99 – 110.

Radke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, Georg u. Peter Gstettner (Hrsg.): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 49 – 63. (Jahrbuch für Pädagogik 1996)

Reich, Hans H. (2008): Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“. Hamburg, Universität Hamburg.

Ruf, Martina/ Schauer, Maggie u. Thomas Elbert (2010): Prävalenz von traumatischen Stresserfahrungen und seelischen Erkrankungen bei in Deutschland lebenden Kindern von Asylbewerberin. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, Heft 3, Jahrgang 39, S. 151 – 160.

Ruf-Leuschner, Martina/Roth, Maria u. Maggie Schauer (2014): Traumatisierte Mütter – traumatisierte Kinder? Eine Untersuchung des transgenerationalen Zusammenhangs von Gewalterfahrungen und Traumafolgestörungen in Flüchtlingsfamilien. In: Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, Heft 1, Jahrgang 43, S. 1 – 16.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Schock, Katrin u. Lina Heuer (2016): Flüchtlingskinder – Auswirkungen von Krieg und Flucht. In: Markmann, Gesa u. Claudia Osburg (Hrsg.): Kinder und Jugendliche

mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 42 – 47.

Von Dewitz, Nora (2016): Rahmenbedingungen der schulorganisatorischen Einbindung geflüchteter Schülerinnen und Schüler. In: Markmann, Gesa u. Claudia Osburg (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 18 – 29.

Onlinequellen:

http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf.
(zuletzt gesehen am 26.08.2017, 17:01)

http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/fluechtlingskinder-web.pdf.
(zuletzt gesehen am 26.08.2017, 17:01)

<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=399>.
(zuletzt gesehen am 26.08.2017, 17:01)

[https://www.jusline.at/Schulunterrichtsgesetz_\(SchUG\).html](https://www.jusline.at/Schulunterrichtsgesetz_(SchUG).html)
(genauer: https://www.jusline.at/5_Aufnahmungsverfahren_SchUG.html).
(zuletzt gesehen am 26.08.2017, 17:01)

[https://www.jusline.at/Schulpflichtgesetz_\(SchPflG\).html](https://www.jusline.at/Schulpflichtgesetz_(SchPflG).html).
(zuletzt gesehen am 26.08. 2017, 17:01)

<https://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/VereinfachteTranskription30-09-11.pdf>.
(zuletzt gesehen am 26.08.2017, 17:01)

Abbildungsverzeichnis:

Abb.1: Darstellung der Datenerhebung

Tabellenverzeichnis:

Tab.1: Interviewfragen Schüler/innen

Tab. 2: Interviewfragen Lehrende

Tab.3: Auflistung der Codes und ihre Gewichtung

Tab.4: Gegenüberstellung der 2 Kernkategorien

Anhang

a. Interview L2

1	I: Also meine erste Frage ist, welche Assoziationen du mit dem Begriff Seiteneinsteiger verbindest. (...) Also welche Wörter aus deinem Berufs-oder auch Alltagsleben bringst du da mit bzw. warum diese Begriffe?
2	B: Also Seiteneinsteiger, damit verbinde ich Hilfestellung (...) weil, wenn sie ja kommen, sie absolut null Deutschkenntnisse haben. Es sei denn, sie kommen von einer anderen Schule, dann wissen sie schon ein bisschen etwas. Und ich denke mir, wenn ich ein Schüler wäre und wäre jetzt in einem Land und ich könnte die Sprache absolut nicht und ich sitze jetzt da sechs Stunden oder fünf Stunden täglich in der Schule und würde nichts mitbekommen, dann würde sich irgendwann lauter Frust in mir aufbauen. Und wenn da jemand da ist, der mir Hilfe anbietet, dass ich die Sprache erlernen kann, dann bin ich eigentlich dann froh darüber. Und ich denke mir, und das zeigt auch die Praxis, einige Schüler sind dann wirklich, das merkst du, die hängen an deinen Lippen und sind froh über jedes deutsche Wort, das sie hören. Und die wollen dann auch ziemlich viel Deutsch lernen und natürlich hast du auch welche dabei, die das nicht so sehr wollen. Aber ja (...) so ist es, aber ich assoziiere prinzipiell einmal Hilfestellung. Also dass die Kinder Hilfe brauchen.
3	I: Und vor welchen Herausforderungen stehst du persönlich bei der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteigern?
4	B: Also wenn ich jetzt meine Gruppe hernehme, die ich vorher hatte, die wurden jetzt dann in die bessere Gruppe aufgestellt, und ich habe in den letzten Wochen sehr viele syrische Kinder bekommen. Und das Problem für mich ist (...), dass sie untereinander Syrisch sprechen (...) und (...) ich ihre Sprache nicht. Aber das kannst du auch nicht, weil wenn ich eine Mischgruppe habe, dann habe ich ja Länge mal Breite verschiedene Länder und du kannst nicht alle Sprachen sprechen. Und das ist zum Beispiel das Problem. Natürlich arbeitest du mit Bildern und ich habe hinten auch ein Wörterbuch Arabisch, wo man nachschauen kann, aber womit ich kämpfe ist, dass sie mir dauernd auf (...) Syrisch plaudern, Arabisch und damit habe ich momentan mein Problem.
5	I: Mhm, okay.
6	B: Weil ich denke mir, wenn ich etwas erkläre und es ist aber, dass sie es verstehen, weil ich habe ja Mädchen drinnen und Burschen drinnen und die Mädchen, die eigentlich fleißiger sind, bei denen ist das kein Problem. Die verstehen das und nehmen das auf, was ich sage und die Burschen halt, das ist untereinander. Wenn ich versuche ihnen etwas zu erklären, wird dauernd in ihrer Sprache geredet und wenn ich sie dann ermahne und sage: "Das ist jetzt DEUTSCH-KURS, wir versuchen DEUTSCH zu sprechen!" Und eine Minuten später fängt es wieder von vorne an und das ist das, womit ich momentan in dieser Gruppe kämpfe.
7	I: Mhm, das heißt, wie gehst du konkret damit um, außer, dass du ermahnst? Hast du irgendwelche Methoden, wie du dann doch irgendwie Ruhe schaffst oder ist es egal, was du machst, weil sie sowieso dann nach einer Minute wieder damit anfangen?
8	B: Also was ich bis jetzt probiert habe, hat eigentlich nichts gefruchtet. Sie haben eigentlich dann immer wieder, dass sie in ihre Sprache zurückfallen (...). Ich versuche, wenn ich unterrichte eh verschiedene, wie soll ich jetzt sagen, verschiedenen Möglichkeiten einzusetzen (...), aber das hat bis jetzt noch nicht gefruchtet.
9	I: Was hast du zum Beispiel gemacht? Kannst du mir zwei Beispiele nennen?
10	B: Naja, zum Beispiel, was ich gerne mache, ist, dass ich sehr viel mit Bildern arbeite, weil wenn ich das Bild sehe, dann kann ich es auch in meiner Sprache assoziieren und ich habe auch kein Problem damit, wenn sie es Deutsch und in ihrer Sprache dazuschreiben, ist mir sogar lieber, weil dann kann er auch das Vokabel wirklich lernen, aber an und für sich müsste es dann ja dann auch ausreichen, wenn ich das Bild sehe und das Wort steht darunter: "Aha, in meiner Sprache heißt das."
11	Und dann gibt es aber auch zum Beispiel, das wirst du sicher kennen, auch diese Lückkästen?

12	I: Ja.
13	B: Ja, und wenn ich jetzt zum Beispiel ein Thema habe und (...) es gibt keine Übungen dazu, ich habe zu Lückübungen auch schon selber Übungen dann zusammengestellt, wo ich ihnen dann erkläre, wie das ganze funktioniert und wir üben es auf diese Art und Weise. Viel Wert lege ich auch auf immer Wiederholen. Also das erste, wenn ich reinkomme, dass ich immer wieder wiederhole. Was habe ich mit ihnen gemacht, in der Hoffnung, dann irgendwann kommt doch dieses eintrainierte, irgendwann werde ich es doch vielleicht dann verstehen.
14	Es ist mir auch klar, am Anfang wenn sie kommen, ist sicher auch die Umstellung: fremdes Land, ich kenne hier niemanden und da sind manche noch ein bisschen zurückhaltend, aber in der Gruppe dann langsam fangen sie dann an, aus sich herauszugehen. Weil es ist ja nicht in der Klasse, wo ich 25 drin habe.
15	I: Ja.
16	B: Allerdings diese Gruppe umfasst jetzt 12 und da muss ich sagen, bei 12 bin ich auch schon an meiner Grenze.
17	I: Ja, das glaube ich. Kann ich gut nachvollziehen.
18	Welche Funktion bzw. welche Aufgabe hat die Sprachstartgruppe eigentlich konkret an deiner Schule?
19	B: Na die Aufgabe ist, sie SOLLTEN zumindest so viel Deutsch LERNEN, dass sie in der Klasse dann mitkommen, weil das System geht ja nur für maximal zwei Jahre und dann sagt das System: "Du bist ein Regelschüler und du wirst dann voll benotet." Das heißt, es ist schon Ziel, Deutsch so weit zu lernen, dass ich in der Klasse dann mitkomme. (...) Das sehe ich zumindest so.
20	I: Wird sie der Funktion gerecht?
21	B: (...) Bei manchen gelingt es, bei manchen gelingt es nicht. Weil ich sage immer, das musste ich auch erst lernen: Angebot und Nachfrage. Ich kann es nur anbieten, aber wenn er nicht bereit ist, das, was ich ihm anbiete, aufzunehmen, dann stehe ich auf verlorenem Posten. Und du wirst zwischendurch immer einige Kinder haben, die das eben, aus welchem Grund auch immer, nicht so annehmen und du wirst immer welche Kinder haben, die dann wirklich in kürzester Zeit mit dir Deutsch sprechen, weil sie es annehmen.
22	Und deshalb meine ich ja: Angebot und Nachfrage. Ich kann nur anbieten, ich kann sie nicht zwingen, Deutsch zu lernen.
23	I: Nein, natürlich.
24	B: Das geht nicht.
25	I: Was würdest du an den Inhalten bzw. der Organisation der Sprachstartgruppe verändern?
26	B: Für mich persönlich sind die Gruppen zu groß, weil die Teilungszahl, wo ich eine Gruppe teilen darf, ist der 16. Schüler. Und wenn du von der Voraussetzung ausgehst, das sind 16 Jugendliche, die entweder nichts Deutsch können oder vielleicht nur ein bisschen Deutsch können, 16 (...)!!!! Das ist mir persönlich zu viel und ich glaube, dass es hier sinnvoller WÄRE, wenn die Gruppe KLEINER ist, dass ich vielleicht dann eher noch an die Kinder herankomme, weil bei 16 rutscht mir vielleicht jemand durch, der mir nicht zuhört.
27	Also, ich glaube, die Gruppe würden kleiner gehören. Also das ist das, was mir momentan einfällt.
28	(...) Was man noch verändern könnte? (...)
29	Ein bisschen ein Problem wird es dann, wenn das Kind schon Deutsch kann aber noch nicht so wenig, dass er wirklich oder sie wirklich in der Klasse mitkommt und natürlich ist dieses Kind dann noch bei mir im Deutschkurs oder bei einer Kollegin von mir im Deutschkurs und dann ist es aber das Problem, dass du dann aufpassen musst, weil (...) wir haben als Schwerpunkt die Sprachen und jetzt musst du aufpassen, wenn dieser eine Gegenstand jetzt nur (...) eine Stunde pro Woche ist, dann muss ich schauen, dass ich ihn in der Stunde drinnen lasse, weil wenn ich

	ihn rausnehme, ist das schlecht. Oder auch in Turnen, dass ich sie runterlasse, aber da muss man vom Stundenplan her ein bisschen aufpassen.
30	Das System, dass man sie rausnimmt (...) und mit ihnen lernt, finde ich (...) vom Prinzip her nicht schlecht, weil in der Klasse drinnen, bekommt er dann nicht sehr viel mit, auch, wenn der Lehrer Zeit hat und ihm ein bisschen etwas gibt zum Arbeiten, aber er kann sich ihm ja nicht voll die ganze Stunden widmen, weil er hat ja eine ganze Klasse.
31	Und da wird es dann ein bisschen schwierig, da muss man dann aufpassen mit dem Stundenplan. Ich habe mir auch schon manchmal überlegt, ob es sinnvoller wäre, wirklich die zusammenzufassen so in einer Art (...) eigene Klasse zu führen. Aber (...) keine Ahnung, ob das wieder das Richtige ist (...). Also (...), es ist ein bisschen (...) schwierig, sagen wir einmal so.
32	I: Von wem wird eigentlich der Unterricht in der Sprachstartgruppe geplant? Gibt es ein Curriculum, das hier darüber steht, sozusagen so ein DaZ-Curriculum oder planst das du allein oder die Direktion oder wer macht das?
33	B: Na bei uns ist es so, also wir sind heuer zu zweit und dann haben wir noch eine Unterstützung bekommen von einer Kollegin von der Volksschule, weil wir so viele Schüler hatten, aber es wird, also die Frau Direktor weiß einmal, wir sind die Lehrer, die mit den Kindern arbeiten und dann setzen wir uns zusammen (...) dann schauen wir, wie viele Kinder es sind. Das hat sie uns jetzt gesagt, dass sie das möchte, dass wir uns zusammensetzen und darüber dann einmal reden und wie es auch sinnvoll ist, dass wir es dann nächstes Jahr auch machen.
34	I: Wer genau sitzt jetzt da zusammen? Mit der Direktion oder?
35	B: Die Frau Direktor und wir, die die Deutschkurse machen, weil das hat sich schon geäußert, wenn wir dann eine Stunde gemeinsam finden, dass wir uns dann zusammensetzen und darüber reden, wie viele Schüler haben wir? Wie können wir die Kurse machen? Dass es das optimale für die Schüler ist und ja (...). Ich bekomme dann auch meinen Stundenplan und früher war es so, früher haben wir immer geschaut, auf dem Stundenplan, welche Stunden können wir die Kinder herausnehmen und seit heuer und nächstes Jahr machen wir es auch wieder, haben wir sozusagen eine Schiene. Die dritte Stunde und die fünfte Stunde sind die Deutschkurse. Das heißt, es ist dann in der dritten Stunde kein Hauptgegenstand, damit sie dort nichts versäumen, weil wenn er in der ersten ist, kann er Englisch auch mitlernen, wenn es geht. Mathematik vielleicht kann er auch irgendwann einmal mitrechnen und da wurde eben diese Schienen gelegt, dritte Stunde sind unsere Deutschkursstunden und fünfte Stunde sind unsere Deutschkursstunden.
36	Und das wird auch nächstes Jahr weiter so gemacht.
37	I: Das heißt einfach schon in der Organisation so gelegt?
38	B: Ja, das weiß die Stundenplanplanerin weiß dann, dritte Stunde, fünfte Stunde muss ich so schauen, da sind dann die Kollegin und ich mit unseren Stunden dann drinnen, dass dann in den Stunden kein Hauptgegenstand ist, dass sie dort eine Chance haben, dann einmal mitzulernen. Weil die Realfächer sind natürlich schwieriger dann mitzukommen.
39	I: Und wie planst du jetzt konkret? Zum Beispiele eine Stunde für deine Sprachstartgruppe?
40	B: Jetzt normal oder gleich am Anfang?
41	I: Kannst du dir aussuchen.
42	B: Na am Anfang ist es so, dass ich mir, das mache ich auch jetzt bei den Schülern, die ich jetzt habe, am Anfang ist es so, dass wenn wir von den Ferien zurückkommen von den großen Ferien, dass ich mir einmal in den ersten zwei Wochen die Kinder anschau und schau, haben sie einen Lernzuwachs gemacht, weil manche gehen auch privat noch in einen Deutschkurs und schau, wo steht das Kind, damit ich weiß, wo kann ich das Kind hingeben. Gebe ich es eher noch in die Anfängergruppe, weil er nichts dazugelernt hat oder gebe ich ihn in eine Gruppe, wo die anderen auch ungefähr gleich sind. Bei den neuen Schüler wird dann gleich festgestellt, kann er (...) schreiben, also ist er Analphabet oder nicht, weil die muss ich dann melden, falls er Analphabet ist, die gehen in einen eigenen Kurs und wenn das abgeschlossen ist, dass wir wissen ungefähr, welche Gruppen haben wir, welche Kinder können wir in welche Gruppe geben, dann schauen wir auf den Stundenplan und dann einmal diese Gruppe, einmal diese Gruppe.

	Und dann beginnt der Kurs.
43	Ich mache es so, ich mache immer ein Thema. Ich bereite mir immer ein Thema vor und denke mir "Okay, das ist jetzt das Thema." Und dazu machen wir dann den Wortschatz, dann mache ich dazu Übungen, viel Sprechen und wenn ich dazu etwas finde, einen einfachen Text und wenn ich keinen einfachen Text finde, dann sind es einfach nur richtig lesen der neuen Wörter.
44	Weil es gibt auch sehr viele, vor allem im arabischen Bereich, die haben unsere Laute nicht, dieses ü, ö, ä und so weiter und da mache ich dann aber auch gezielt Stunden, wo ich wirklich nur ein Arbeitsblatt habe mit lauter Bilder, wo diese Wörter darauf sind und wir sie erarbeiten: Was ist das? Dann wird das Wort aufgeschrieben und dann versuchen wir es eben RICHTIG auszusprechen und die Stunde darauf "Nimm das Blatt heraus und lies mir die Wörter vor!" Also so mache ich es (...) Ob es der andere Lehrer auch so macht, weiß ich nicht. Aber ich gehe immer von einem Thema aus.
45	I: Welche Themen behandelst du beispielsweise, also wenn du mir so 3-4 Themen nennen könntest?
46	B: Ja, also wenn ich mit den Anfängern, das erste Thema ist einmal sich Vorstellen und auch diese Fragen Wie heiße ich? Woher komme ich? Wie alt bin ich? In welche Schule gehst du? In welche Klasse gehst du? Weil das sind einmal die Grundbegriffe. Das ist einmal so ein Bereich, den ich mache. Dann der andere Bereich, wo ich dann anfangen, ist alles, was mit Schule zu tun hat. Angefangen von den Dingen, die ich für die Schule brauche. Von "Was mache ich in der Schule?" Gegenstände in der Klasse, orientieren im Schulhaus, wie lese ich richtig einen Stundenplan? Da kommt wirklich der große Bereich, und das ist wirklich ein großer Bereich, alles was mit Schule zu tun hat, weil das sind auch die Dinge, die sie am Anfang brauchen. Und dann gehe ich über auf Dinge, die sie, so grundlegende Dinge: Farben, Uhrzeit, das Jahr und erst wenn ich diese Sachen habe, dann gehen wir weiter: Kleidung, Körperteile und so arbeite ich mich halt dann durch.
47	I: Das heißt, du setzt quasi Prioritäten, was brauchen sie jetzt am dringendsten und dann stufst du es quasi ab von der Thematik her?
48	B: Ja, ja, weil ich denke, das ist das einzige brauchbare. Weil wenn ich am Schulanfang anfangen mit Körperteile, wenn er einmal, der Lehrer sagt vielleicht in der Klasse "Wo ist dein Heft?" oder "Nimm Heft!" oder zeigt auf das Heft und sagt "Nimm Heft!"
49	Dann muss er aber wissen, was ist ein Heft, deshalb mache ich immer nur einmal, damit er die Fragen beantworten kann "Wie heißt du?" "Woher kommst du?" usw. Und dann gehen wir gleich über den großen Bereich Schule, weil wir sind Schule und da braucht er diese Dinge in der Schule, wenn jemand zu ihm etwas sagt, dass er das versteht und dann wie gesagt eben die anderen Dinge: Farben, Zahlen usw.
50	I: Und mit welchen sprachlichen Themen an sich, also jetzt zum Beispiel so Grammatikthemen, welche sind da am Anfang oder ist es, dass du ihnen quasi Phrasen in die Hand gibst oder machst du schon konkret am Anfang auch schon irgendwelche Grammatikthemen?
51	B: Ohne, dass es die Kinder wissen. Beim ersten Thema "Wie heißt du?", das ist einfach eine Phrase, die lernst du einfach. "Wie heißt du?" und er lernt dann, die Antwort zu geben. Du kannst dann auch so Spiele machen, dass sie sich gegenseitig fragen oder du gibst ihnen einen Faden in die Hand und er wirft ihn zum anderen und fragt ihn "Wie heißt du?" und so weiter. Da gibt es verschiedenen Spiele, was du mit ihnen machen kannst und dann bei den (...), jetzt habe ich den Faden verloren.
52	I: Sprachlich, die sprachlichen, also Grammatikthemen.
53	B: Achso, jaja. Wenn ich dann mache, das erste, was ich natürlich mache, weil es Burschen und Mädchen sind, ist dann natürlich die dritte Person. Also wir lernen einmal das Wort lesen, schreiben und da geht es mir am Anfang nur einmal das Wort zum Bild zuzuordnen. Und wenn wir DAS können, dann schauen wir uns an, wer ist auf dem Bild - ein Bub - und dann bekommen sie schon "Der Bub liest" und "Das Mädchen liest" und dann wird das eintrainiert, dass da hinten das "t" steht. Aber das wird nur durch Sprechen geübt, aber nicht, dass ich ihnen sage: "Da hinten kommt ein "t" hin."

54	I: Okay, also einfach nur implizit?
55	B: Nur einfach. Ich meine, ich weiß, dass das schon ein grammatikalischer Schwerpunkt ist, aber die Kinder noch nicht, weil am Anfangsstadium denke ich mir, ist das vollkommen egal. Und wenn ich das "er" und das "sie" habe, ist das nächste das "ich". "ICH schreibe", dann wird wieder hinten das trainiert, dass ich da hinten das "-e" habe und so arbeite ich mich einmal durch die ganzen Personen durch und das ist schon ein grammatikalischer Schwerpunkt.
56	I: Beginnst du dann eigentlich jetzt bei Gruppen, die schon besser sind bzw. bei fortschreitendem Niveau, dass du es dann einmal explizit vermittelst oder machst du es immer so, dass du es sozusagen durch die Übungen?
57	B: Also, wenn es eine Gruppe ist, die schon besser ist, die die Zusammenhänge auch schon verstehen kann, dann mache ich es schon. Dann mache ich mit ihnen die Übung, die ich geplant habe und dann steht schon an der Tafel "der Bub - t am Ende", "das Mädchen - t am Ende", "ich - e am Ende" und wenn ich dann aller Personen durch habe, dann machen wir es, dann steht ein Bild da mit einer Person, was sie macht und dann gehen wir alle Personen durch und dann das nächste Bild mit der nächsten Person alles durch und dann sehe ich auch optisch, dann ringle ich hinten das "-e" ein, das "-t" ein, das "-st" ein, damit du auch, optisch siehst, "Aha, wenn da das ich ist, ist hinten immer ein -e."
58	Da kann ich solche schon gezielte Übungen machen oder bei der Mittelgruppe, die sind wirklich schon gut, da habe ich dann die Vergangenheit auf drei Teile gemacht. Also "haben" hinten "-gt" oder hinten "-gen" und dann eben das "sein" und da habe ich es eben auf drei Teile gemacht. Jeden Teil geübt und wenn ich alle drei Teile habe, dann bekommen sie gemischte Übungen. Schauen, ob wir es jetzt dann verstanden haben oder ob ich noch etwas üben muss.
59	Aber wenn sie so weit sind, dass ich sagen kann, ja sie verstehen das, dann mache ich es schon, dass sie es auch optisch sehen, weil er soll ja dann verstehen oder sie soll ja auch dann verstehen, warum ist das dann hinten so. Wobei bei manchen Dingen, bin ich halt überfragt, da kann ich ihnen dann nicht helfen.
60	Denn eine der erste Fragen kommt dann immer "Bitte?", sage ich "Ja?", "Wann der, wann die, wann das?" Und dann schaue ich immer und sage (...) "Kann ich dir nicht helfen, du musst zu jedem Wort dazu lernen!" Da gibt es keine Hilfe, ich kann nicht sagen, alle Menschen sind "der", aber das ist immer eine der ersten Fragen, die dann kommt. Wann sage ich "der", wann sage ich "die", wann sage ich "das". Aber da gibt es keine Hilfe, außer dass man sagt, du musst es wirklich zu jedem Wort dazulernen.
61	I: Auf welche Art und Weise bereitest du eigentlich deine Sprachstartschüler darauf vor, dass sie im Unterricht ja keine Alltagssprache brauchen, sondern Fach-oder Bildungssprache?
62	B: (...) Naja, ich kann mir ja vom Inhalt wählen, (...) es steht ja nichts dagegen, dass ich zum Beispiel auch schon ein bisschen, bei den Guten, bei den Anfängern hat es noch keinen Sinn, dass dann bei den Besseren, wo ich weiß, die verlassen mich dann mit Ende des Schuljahres oder im Laufe des nächsten Schuljahres, dass ich dann schon auch Übungen mache, die sie schon ein bisschen so vorbereiten, dass sie in der Klasse dann auch etwas Anderes hören. Zum Beispiel habe ich jetzt bei der Mittelgruppe das Thema "Haustiere" und da haben wir jetzt zum Beispiel auch gemacht, wir haben exemplarisch die Katze herausgenommen, dass wir die Körperteile der Katze besprochen haben, dann haben sie jetzt als Aufgabe ein Bild bekommen und sie müssen jetzt dann mir dann das Bild beschreiben - also wie die Katze aussieht. Dann lesen wir einen kurzen Sachtext über die Katze und dann dürfen sie dann mir einmal die Wörter unterstreichen, die sie nicht verstehen, weil es hat ja jeder einen anderen, doch einen bisschen einen anderen Wortschatz und dann werden wir versuchen, die Wörter zu klären, die sie nicht können und dann werden wir schauen, ob sie das kleine Stück über die Hauskatze verstanden haben, indem ich mir dann einfach erzählen lasse, was steht jetzt drinnen? Was hast du dir gemerkt? Oder erzähl es deinem Sitznachbarn. Also da mache ich ja dann auch schon ein bisschen in diese Richtung Realfächer.
63	I: Und inwiefern berücksichtigst du die Erstsprache für das Erlernen des Deutschen?
64	B: Also ihre Muttersprache?
65	I: Mhm, genau ja.

66	B: [schnaubt]
67	I: Kannst du es irgendwie als Lernressource einsetzen oder hast du schon gemerkt, dass es die Schüler selber einsetzen in gewisser Weise?
68	B: Also, manche Schüler sind, die sind, da brauche ich gar nichts sagen, manche Schüler sind so "reif", wenn ich durchgehe und ich sehe, aha da steht das deutsche Wort, dass dann eben gleich in der Muttersprache das Wort (...) steht. Und bei denen, die es nicht können, ich weise dann zwar daraufhin, und sage "Du (...), du darfst es auch hinschreiben in deiner Muttersprache, das stört mich nicht, dann hast du es parallel, dass du es lernen kannst!"
69	Wie gesagt, von allen habe ich dann kein Wörterbuch hinten, wo wir dann nachschlagen können wie das Wort heißt. Da muss ich mich dann darauf verlassen, dass er es assoziieren kann, wenn er das Bild sieht "Aha, in meiner Sprache heißt das!"
70	Aber wirklich ein Großteil macht es eigentlich so (...), wie gesagt, einiges weiß ich ein bisschen über die Sprachen, eben wie zum Beispiel, dass es in Arabisch diese Laute nicht gibt (...) aber (...) sonst eigentlich eher nicht.
71	I: Das heißt einfach eher, dass du auf das Deutsche fokussierst und sagst, wäre eigentlich für dich praktischer, auch wenn sie alle Deutsch sprechen, bevor dieses Geplapper wieder entsteht [lacht]?
72	B: Ja, ich kann ihnen bezüglich der Sprache nicht wirklich helfen, weil ich ja diese Sprachen nicht kann, ich kann, wenn ich weiß, in dieser Sprache gibt es DAS nicht, dann weiß ich, okay ich muss das mit ihnen gesondert üben, das gibt es in ihrer Sprache nicht, das kann ich nicht voraussetzen, das gibt es nicht. Und wie gesagt, außer, dass ich dann hinweise und sage "Schreibe es bitte in deiner Sprache dazu, damit du es dann auch lernen kannst!" kann ich ihnen sonst eigentlich keine Hilfestellung geben.
73	(...) Ich weiß das, aber das gibt es eben nicht für alle, für alle Sprache, dass die Kinder das Wörterbuch bekommen, aber da haben wir nicht alle Sprachen. Weil das haben wir schon einmal probiert für alle Sprachen, was wir haben, aber wir haben es nicht gefunden für alle Sprachen. Aber vielleicht muss ich wieder noch einmal nachschauen, vielleicht wurde das ergänzt. Aber anders, muss ich ehrlich sagen, wüsste ich nicht wie ich ihnen helfen soll.
74	I: Dann, es ist so, dass die Forschungsliteratur zum Beispiel sagt, dass eine Beschränkung auf diese intensive erste Phase der Förderung im Deutschen nicht sehr zielführend ist, sondern dass auch vielmehr diese Übergänge jetzt konkret von der Sprachstartgruppe in den Regelunterricht in den Blick genommen werden sollten und hier auch weiter gefördert werden sollte.
75	(...) Verstehst du, was ich meine?
76	B: Das heißt, am Anfang sind sie bei mir und dann sollte die Unterstützung IN der Klasse erfolgen, habe ich das jetzt richtig verstanden?
77	I: Genau, sie sollte sozusagen weitergehen. So wie ich das jetzt verstanden habe, ist das ja, in der Sprachstartgruppe wird gefördert und wenn sie quasi dann die Noten alle erbringen können, dann werden sie nicht mehr gefördert.
78	B: Äääh (...), jein. Wenn in den Hauptfächern, wo zwei Lehrer drinnen stehen, da kannst du dann natürlich unterstützend hingehen und bei dem Kind dann noch helfend eingreifen. Beim Realfach, wo du alleine drinnen stehst, wird es dann ein bisschen schwierig werden, weil wie gesagt, es ist eine ganze Klasse da.
79	(...) Aber (...) früher war es zumindest so, aber jetzt geht es deshalb nicht, weil ich mit Ausnahme von der 4D alle Klassen habe, aber es spricht auch nichts dagegen, dass du dann sagst, okay dann habe ich jetzt eben nicht diese eine Stunde im Deutschkurs, sondern ich gehe da in die Klasse hinein unterstützend. Spricht ja nichts dagegen. Die Schwierigkeit momentan ist NUR, dass ich wie gesagt mit Ausnahme (...) überall Kinder drinnen sitzen habe. Und wenn ich jetzt in diese Klasse reingehe, dann müsste ich nächste Woche dort hineingehen unterstützend und nächste Woche dorthinein gehen unterstützend, damit ich niemanden bevorzuge. (...) Das wird dann ein bisschen, aber ja, ich sage immer ausprobieren geht über studieren. Aber prinzipiell spricht nichts dagegen, dass du hineingehst in die Klasse und unterstützend eingreifst.

80	I: Das heißt, sagt dir das Konzept der durchgängigen Sprachbildung etwas? Das ist das, wie ich gesagt habe, dass du quasi einen Schüler oder eine Schülerin über die gesamte Schullaufbahn bildungssprachlich unterstützend begleitest, indem es eben quasi Förderangebote permanent gibt und nicht dann mit der Sprachstartgruppe aufhört, weil es oft organisatorisch, wie du ja gesagt hast, gar nicht möglich ist. Wie stehst du zu dem Konzept, was würdest du davon halten, wenn es umsetzbar wäre?
81	B: Also, wenn man sie komplett begleitet, das finde ich total positiv, aber es fällt mir jetzt gerade ein, es gibt da diese Sprachförderung, wie heißt das, 2.0, wo sich die Kinder anmelden können. Da sind sie am Nachmittag bei uns da in der Schule und da kommen von auswärts Personen, die dann mit den Kindern unterstützend wirklich konkret lernen, aber Voraussetzung ist da, dass sich das Kind anmeldet. Da gibt es Zettel, die bekommen die Kinder und wenn sich das Kind anmeldet, dann hat es einmal in der Woche eben diese Förderung am Nachmittag, die wirklich darauf eingehen auch, was in den Klassen passiert.
82	I: Das heißt, welche Vorteile siehst du konkret darin, wenn man das Konzept der durchgängigen Sprachbildung an deiner Schule einführen würde?
83	(...)
84	B: Ich denke, wenn so etwas möglich ist, dass man so etwas einführen kann, dass das für das Kind nur positiv sein kann, weil wenn ich dann noch zum Beispiel drinnen bin und kann noch unterstützend helfen, wenn es irgendwo bei den Realfächern noch Schwierigkeiten gibt, dann kommt das ja dem Kind zugute, weil er dann in dem Gegenstand vielleicht weniger Probleme hat?!
85	Weil der Wortschatz in den Realfächern ist ein Wahnsinn.
86	I: Ich war jetzt erst bei einer Tagung und da hat das Bundesministerium für Bildung fordert ja in so ca. 2-3 Jahren, fordern sie, dass quasi permanent Sprachstanderhebungen durchgeführt werden sollen, um diesen Übergang leichter zu machen bzw. leichter zu ermöglichen auch, weil man dann weiß, okay auf welchem Sprachstand ist das Kind. Auch IN der Sprachstargruppe selbst, sozusagen müsstest du jetzt als Lehrperson permanent Sprachstanderhebungen durchführen.
87	B: Das ist bis jetzt nicht so.
88	I: Nein, genau, weil es erst in 2-3 Jahren oder so fixer Bestandteil werden soll des schulischen Systems.
89	B: Weil bis jetzt habe ich immer nur müssen meine Schlussberichte schreiben.
90	I: Aha, aber wie stehst du prinzipiell zu der Forderung? Findest du das sinnvoll, wenn man das machen würde? (...) Bzw. wie könnte man es umsetzen an der Schule?
91	B: Im Prinzip (...), wie soll ich das jetzt sagen, im Prinzip in kleinen Schritten mache ich es schon, weil wenn ich ein Thema fertig habe, dann bekommen sie Arbeitsblätter, wo sie mir sozusagen dann zeigen, ob sie es können oder ob sie es nicht können und das ist für mich dann die Hilfe, dass ich weiß, okay, da muss ich noch mehr mit ihnen üben oder das kann er, das kann ich bei ihm einmal ein bisschen zur Seite schieben, schon einmal wieder vorholen und wiederholen. Da passiert das schon ein bisschen. Bei dauernd nur testen (...)
92	I: [lacht] Fragezeichen.
93	B: Ich denke, weißt du, wenn man das ab und zu macht oder vielleicht nur ein paar Mal, denke ich mir: Ja, warum nicht. Weil auch das Kind dann sieht, hoppala ich muss da auch etwas leisten, damit ich überhaupt (...) in eine bessere Gruppe komme oder in der Klasse dann mehr verstehe, keine Ahnung. Aber, wenn man sie ständig testet, dann weiß ich nicht, ob das für das Kind dann vorteilhaft ist. Zu viel Testung, da habe ich so meine Zweifel.
94	Aber das ist meine Meinung.
95	I: Ja, natürlich. Darum geht es ja auch [lacht].
96	B: [lacht]

97	I: Das heißt, würdest du dann auch direkt für deinen Unterricht Nachteile darin sehen, wenn ständig, also jetzt für deinen Unterricht in der Sprachstartgruppe, Nachteile sehen, wenn ständig getestet werden würde oder regelmäßig getestet werden würde?
98	(...) Jetzt irgendwo, wo du sagst, naja es ist nicht nur schwierig, ständig zu testen, sondern was würde das Testen an sich, wie würde das den Unterricht dann beeinflussen?
99	B: Naja, wenn ich sie teste, wie gesagt, Sachen, die wir geübt haben. Wenn ich sie teste, dann sehe ich, wo das Kind jetzt momentan steht. Hat es das jetzt dazugelernt oder hat es das noch nicht dazugelernt, hat er das geschafft, hat er das noch nicht geschafft. Das sehe ich dann schon (...) aber auf der anderen Seite, wenn ich es (...) auch mündlich durch Wiederholen überprüfe, bekomme ich ja auch den Eindruck, wo steht jetzt das Kind. Hat es das verstanden oder muss ich mir irgendetwas anderes überlegen bei dem Kind.
100	Also es müsste, eine Testung in dem Sinn nicht unbedingt schriftlich testen, ich kann ja es mündlich ja auch in dem ich wiederhole und feststelle, ob das Kind das kann und dann sehe ich: Hoppala, der steht da, der hat das gelernt, der ist jetzt da. Und dann muss ich unterschiedlich dann Arbeitsblätter machen, damit der gefördert wird und der gefördert wird. Aber wie gesagt, man kann jetzt mündlich auch. Ich denke mir, wir haben vor ein paar Wochen erst darüber geredet, ob es wirklich nicht auch ein Versuch einmal wert ist, dass wir es einmal anders probieren. Wirklich, dass man das Kind dann (...) Anführungszeichen testet. Aber in Form von dem, wie gesagt kapitelweise, das ich sage, okay, das hast du gelernt, das kannst du, das kannst du nicht, damit ich das sehe.
101	Und ich habe mir auch schon überlegt, ob man dann nicht irgendwie so (...) Papier ist geduldig, aber ob man dann nicht irgendwie so ein nettes (...) Formular anfertigen kann, irgendetwas Nettes. Und dann steht das darauf, das diesen Bereich jetzt kann und er sammelt das in einer Mappe und wenn ich sehe, dass er diese Bereiche alle kann, dann kann ich sagen, okay, du hast jetzt die Anforderungen erfüllt. Ich schicke dich (...) [flüstert] in die bessere Gruppe.
102	I: Als Motivation auch irgendwie?
103	B: Ja, genau. Ich kann es deshalb sagen, weil, wenn eine Schule in der glücklichen Lage ist, so wenig Schüler zu haben, dass in einer Gruppe von Anfängern bis Fortgeschrittene alle drinnen sitzen, muss ich einfach differenzieren. Aber wenn wir sehr viele haben und ich diese Teilungszahl erfülle, dann darf ich teilen. Und dann kann ich aber schon sagen, okay, du hast jetzt diese Anforderungen alle erfüllt; ich gebe dich jetzt da hin. (...) Und dann arbeiten wir dort weiter.
104	Also ich weiß es nicht, ich (...) wir haben vor ein paar Wochen erst darüber geredet, ob wir so etwas nicht nächstes Jahr probieren. Dass man sagt (...), das sind die Anforderungen, wenn du das jetzt alles dann kannst, indem man das überprüft, mündlich oder schriftlich, völlig egal, dann okay gut, freue dich (...) da hast du dein wunderschönes Zettel, das außerhalb unserer Schule nicht gültig ist, aber innerhalb unserer Schule ja und gehe mit dem in die nächste Gruppe. Vielleicht ist das ein Ansporn für die Kinder noch ein bisschen mehr zu tun, ich weiß es nicht. Es ist einmal ein Versuch wert.
105	I: Ja, und wie wird eigentlich genau festgestellt, also aufgrund welcher Kriterien, Verfahren wie auch immer, dass deine Schüler bereit sind für den Regelunterricht? Also dass sie sozusagen immer mehr integriert werden in den Regelunterricht. Gibt es da irgendwelche Richtlinien? Wer entscheidet eigentlich das letzten Endes dann auch (...) ob sie wirklich sozusagen aus diesem ao. Status in den ordentlichen Status dann auch wechseln?
106	B: Spätestens einmal nach zwei Jahren, weil dann läuft der ao. Status aus. Wenn einer (...), wir haben so (...), da gibt es beim Sprachförderkurs, das drucke ich mir immer jedes Jahr am Schulanfang aus, da gibt es schon, was muss er alles, sollte er alles können. Und wenn der alles kann, dann kann man ihn schon vorzeitig in die Klasse dann entlassen. Aber dann muss ich auch, wenn ich ihn in die Klasse entlasse vorzeitig, mit den Klassenlehrern ein Gespräch führen und ihnen sagen: Der Schüler steht ungefähr jetzt da, damit der auch eine Hilfestellung hat in der Klasse. Wo steht das Kind, was kann er schon und wo kann ich ansetzen? Also da müssen wir dann ein Gespräch führen, wie gesagt, mit den Klassenlehrern, dass man sie dann informiert und sagt: Ungefähr da steht das Kind.
107	I: Mhm, und wie lange bleiben durchschnittlich Schüler bei euch an der Schule im ao. Status?

108	B: Viele brauchen die zwei Jahre. Es gibt schon welche, die wir vorzeitig entlassen, wo wir sagen, wir schicken sie in die Klasse zurück, weil wir glauben, er hat diese Anforderung gemacht aber da gibt es noch ein Problem aber wir glauben, dass er in der Klasse mitkommt, dann schicken wir ihn schon zurück. Und dann kommt, wie gesagt, das Gespräch mit den Lehrern und dann [flüstert] probieren wir es eben.
109	Weil sollte es zu wenig sein, kann er noch immer (...) zurückkommen. Er muss auch nicht alle Stunden zu uns kommen, wenn er schon so gut ist, dass man sagt, man kann es in einigen Stunden probieren, dass er da in der Klasse mitkommt, dann kann man sagen, okay, dann kommt er statt der zehn Stunden nur fünf Stunden. (...) Spricht ja nichts dagegen.
110	Zumindest sehe ich das so.
111	I: Und welche Vor- und Nachteile hat deiner Meinung nach dieser außerordentliche Status?
112	B: (...) Dass sie nicht den Stress haben, wenn er da ist, dass er gleich irgendwo Noten bekommt. Weil ich kann von einem Kind, dass die Sprache nicht kann, jetzt nicht verlangen, dass er das was ich sage tatsächlich versteht oder einen Test, eine Schularbeit oder sonst irgendetwas mitschreibt, das kann ich nicht verlangen. Ich sehe das halt (...) ja (...).
113	I: Gut, dann das nächste ist: Welche Möglichkeiten habt ihr eigentlich an eurer Schule mit den traumatischen Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler umzugehen?
114	B: (...) Wir haben einen Sozialarbeiter und wir haben (...) einen Schulpsychologen, nein zwei haben wir, einen Herrn und eine Dame haben wir, wo man sich dann hinwenden kann, wenn es irgendwie ein Problem mit dem Kind gibt oder das Kind Probleme hat, das aufgearbeitet werden muss. Also wir haben zwei Personen in unserer Schule.
115	I: Okay, und hattest du in deinen Klassen, also in deinen Sprachstartgruppen, schon offensichtlich traumatisierte Kinder?
116	B: (...) Einige schon, ja.
117	I: Wie bist du damit umgegangen? (...) Beziehungsweise wie hast du dich verhalten dann in den Fällen?
118	B: Versuchen (...) auf das Kind einmal einzugehen. Ich meine, die Kinder wissen zum Beispiel (...), er kann zu mir kommen und mit mir reden, falls er überhaupt schon so weit ist, dass er reden kann. Also da bin ich nicht abgeneigt, wenn ein Kind sagt, er will mit mir reden, dann redet er mit mir. (...) Und ansonsten eher behutsam. Damit ich ihm nicht (...) wie soll ich das jetzt sagen (...) einfach, ja, behutsam mit dem Kind ein bisschen umgehen, damit das Kind sich dann auch lernt, da geht es mir jetzt (...) gut. Da (...) kann, habe ich Zeit, das zu verarbeiten. Also einfach ein bisschen Rücksicht nehmen auf das Kind.
119	I: Wurdet ihr eigentlich darauf vorbereitet auf die Arbeit mit traumatisierten Kindern?
120	B: [schüttelt den Kopf]
121	I: Also einfach sozusagen in das kalte Wasser gestoßen und so: Ihr bekommt jetzt die Seiteneinsteiger, die kommen jetzt vor allem aus Kriegsgebieten und macht etwas daraus?!
122	B: Ja. Also (...) eigentlich ja. Sie sind ja dann damals mit dieser ersten großen Flüchtlingswelle, da sind ja dann schon sehr sehr sehr sehr sehr viele gekommen (...), ja, da hast du es auch erst müssen lernen mit der Situation umzugehen.
123	I: Welche Schwierigkeiten hast du zum Beispiel konkret dann mit traumatisierten Kindern, als wenn du sagst, du hast jetzt Kinder oder Jugendliche, die jetzt nicht aus diesen aktuellen Kriegsländern kommen?
124	Kannst du mir da zwei Beispiele vielleicht nennen?
125	B: Also ich glaube, das sind eher die Kinder dann, die so zurückgezogen sind. Die (...) noch nicht bereit sind, aus sich herauszugehen. Ich glaube, dass das dann vor allem diese Kinder sind, die eher sehr zurückgezogen sind. (...) Dann versuche ich mit ihnen ein bisschen im Rahmen der Möglichkeiten, wie gut sie Deutsch können oder nicht Deutsch können, ein bisschen zu reden ohne [unverständlich]. Nicht das Thema ansprechen. Weil ich denke, wenn das Kind

	dann so weit ist und mir etwas erzählen möchte, dann erzählt er es sowieso und wenn er es nicht erzählen möchte, dann ist er eben nicht bereit, das zu erzählen.
126	Anderes Beispiel?! (...) Fällt mir momentan nichts ein.
127	I: Passt schon, es reicht sonst das auch. Dann zur letzten Frage: Du hast das schon kurz angesprochen zur Vernetzung innerhalb der Schule, d.h. bei der Organisation hast du gesagt, dass eben Direktion, die Sprachstartgruppenlehrenden zusammenarbeiten. Du hast auch gesagt, dass, wenn der Übergang erfolgt, dass die Klassenlehrer mit den Sprachstartlehrern auch zusammenarbeiten. Aber gibt es auch außerschulische Vernetzung? Dass man sagt, zum Beispiel ihr seid mit anderen Schulen auch in Kontakt, wo man sagt, die haben auch, gut Sprachstartgruppen hat ja schon jeder, aber, dass hier auch irgendwie Kooperation erfolgt?
128	B: Wüsste ich jetzt eigentlich nichts.
129	I: Fändest du es gut, wenn es das gäbe?
130	B: (...) Ich glaube, die werden die gleichen Probleme haben wie wir.
131	I: Nur sozusagen, dass diese Vernetzung so eine Art Austauschplattform auch bildet, dass man sagt, okay, zum Beispiel, wenn du jetzt irgendein Thema hast, das du nicht einfach ordentlich bearbeiten kannst und es fehlen dir irgendwie schon die Methoden, wo du sagst, okay, du bist jetzt am Ende von deinem Latein, dass du sagst, wär es dann nicht praktisch, wenn du die Möglichkeit hättest, dich außerschulisch mit anderen Schulen zu vernetzen und zu sagen, okay, was habt ihr da ausprobiert? Welche Möglichkeiten? (...) Also so quasi eine Methodenzusammenarbeit.
132	Dass man sich Tipps holen kann beispielsweise.
133	Wäre das sinnvoll oder (...) ist das eher egal?
134	B: (...) Wenn mir jemand was sagt, wie ich damit besser umgehen kann oder wie ich sie besser fördern kann, ich bin nicht so, dass ich sage, ich bin allwissend. Also (...), wenn es die Möglichkeit gäbe, warum nicht.
135	I: Gut, dann sage ich danke.

b. Interview L1

1	I: So, also meine erste Frage ist, welche Assoziationen verbinden Sie denn mit dem Begriff "Seiteneinsteiger oder Seiteneinsteigerin"?
2	B: (...) Arbeit, (...) Neugierde, aber eigentlich eher (...) Assoziationen zu Seiteneinsteiger? (...) Eigentlich nur Arbeit und auch Neugierde. Es ist sehr viel Arbeit sie einzugliedern und es ist auch nicht nur vom Wissen her, sondern sie auch sozial zu integrieren in die Gruppe, weil eine Gruppe formiert sich ja, wenn die erste Klasse beginnt und es ist dann schwierig, wenn Seiteneinsteiger kommen, dass die dann in die Gruppe finden. Man muss da sehr viel sozial arbeiten, nicht nur jetzt dass sie Deutsch können, dass sie das aufholen, sondern, dass sie in die Gruppe hineinfinden. Das ist so das wesentlichste für mich als Klassenvorstand.
3	I: Mhm, okay. Vor welchen Herausforderungen stehen Sie persönlich bei der Arbeit mit geflüchteten Seiteneinsteigern?
4	B: Mit geflüchteten?
5	I: Mit geflüchteten jetzt, ja.
6	B: Herausforderungen, das ist einmal das sprachliche. (...) Das ist die größte Herausforderung, dann auch das Benehmen. Das geht Hand in Hand mit den Traumata, die die erlebt haben. (...) Ich habe eigentlich, jetzt muss ich einmal nachdenken, in meiner Klasse eher positive Erfahrungen mit den Seiteneinsteigern, weil die sich auch gut eingefunden haben und die auch sehr

	kommunikativ sind, das heißt, die erzählen, was sie erlebt haben und damit kann man auch (...) arbeiten. Und (...) ja. (...) Man kann jetzt auch nicht sagen, Seiteneinsteiger ist nicht gleich Seiteneinsteiger. Weil wir haben Kinder, die zum Beispiel gut Englisch können, die einfach in Privatschulen waren und die man nahtlos mitnehmen kann, die dann nur in Deutsch zu fördern sind. Und es gibt Kinder, die waren noch überhaupt nie in einer Schule und dieses Spektrum müssen wir dann immer bearbeiten. Also Analphabeten, die jetzt nicht einmal die eigene Schrift können, die müssen wir dann erst alphabetisieren, die müssen wir dann erst volksschulmäßig, aber das sind oft Erwachsenen, das heißt, die haben oft auch nicht das Alter, das sie angeben. Kommen dann in eine zweite oder dritte Klasse und sind dann aber schon 16 oder 17 Jahre alt. Wir haben da ein paar so Fälle. Aber wir haben Glück gehabt, die waren sehr sehr willig, sehr bereit und haben sich gut eingefügt und einer ist sogar recht gut. Ist verschieden.
7	Wir haben auch eine 4C, wo das nicht möglich ist. Wo einfach die Gruppe zu groß ist, die von einer Sprachgruppe kommen, die dann einfach auch nicht wollen. Die dann einfach nur in der eigenen Sprach reden und sich dann selber abschotten. Man kann das nicht vereinheitlichen, das ist ganz verschieden.
8	I: Was machen Sie dann zum Beispiel in so einer Situation, wenn Sie merken, dass sie sich abschotten?
9	B: Also, da in der 4C haben wir die Kinder getrennt. Es gibt Kinder, die wirklich sehr gut sind, die werden jetzt in Mathematik unterrichtet und es gibt Kinder, die ganz schwach sind: von Analphabeten bis wollen nicht. Ganz wichtig ist, dass die nicht Arabisch sprechen in der Stunde, das ist mir wichtig. Und ich versuche ihnen schon einmal klar zu machen, dass sie etwas tun müssen und das hat ungefähr mindestens ein halbes Jahr gedauert, bis sie mitbekommen haben, dass es nichts nützt, wenn sie nur abschreiben. Die sind das zum Teil auch nicht gewöhnt wie man mit Kindern umgeht. Die sind es nur gewöhnt, dass man sie anbrüllt, so mit der sprichwörtlichen Peitsche, dann würde das gehen. Wenn man aber jetzt, so wie wir das eigentlich machen, partnerschaftlich, wie ich es gewohnt bin, die Kinder unterrichtet und sich eher so als Lerncoach betrachtet, dann komme ich da mit diesen Kinder nicht weiter. Das ist dann oft sehr verschieden. Da haben wir auch eine Hilfe, eine Arabischlehrerin, die hier hilft, ja, aber es ist immer das schwierige, dass diese Gruppe, die arabisch spricht, einfach von ihrer Sprache weg muss. Also für mich wäre es wichtig, dass die total durchmixt sind von der Sprache her. Das wäre das wesentlichste, weil dann sind sie einfach gezwungen, dass sie sich der gemeinsamen Unterrichtssprache, Pflichtsprache widmen.
10	I: Welche Funktion bzw. Aufgabe hat Ihrer Meinung nach die Sprachstartgruppe an Ihrer Schule?
11	B: (...) Die Basis zu legen, dass sie im Unterricht mitkommen können, dass sie sich verständigen können, dass sie sich in das soziale Gefüge da einbringen können. Das wäre das wichtigste einmal. Wir haben, es ist verschieden, momentan brauche ich es nicht für meine Klasse und die 4C ist eine besondere Klasse, die hat das in dem Sinn nicht, aber früher war das auch immer so, dass die Kollegin mit ihnen dann auch in den Realien gelernt hat, wenn die schon ein bisschen besser waren, dass sie dann mit ihnen für einen Test gelernt hat, dass die einfach auch den Unterricht in ihrer Sprachgruppe dann auch mit behandelt hat.
12	I: Wird sie der Funktion gerecht? Finden Sie, dass sozusagen die Schüler und Schülerinnen (...)
13	B [unterbricht]: Ich kann das jetzt nicht so sehr sagen, weil meine Kinder schon draußen sind, geht momentan sehr sehr schwer, weil ich habe so den Eindruck, dass da vor allem aufgeschrieben werden muss und dokumentiert werden muss (...) Für mich ist es auch nicht immer sehr gut, wenn die Kinder die ganze Zeit herauskommen. Also (...) es ist stundenplantechnisch nicht immer so zu machen, dass sie jetzt zum Beispiel nur in Deutsch herausgenommen werden und da diesen Förderkurs haben. Manchmal gehen sie auch in Mathe raus. Das bringt mir überhaupt nichts, da gibt es oft Schwierigkeiten, dass hinein zu planen, weil in Mathematik können sie oft eher folgen. Geschichte und Geographie können sie rausgehen, Turnen bringt sich wiederum nichts. Ist aber stundenplantechnisch schwierig zu machen. Wäre für mich vielleicht logischer, wenn es am Nachmittag wäre zum Beispiel. Also zusätzlich zum Unterricht.
14	I: Das heißt, dass würden Sie ändern an der Sprachstartgruppe, also sozusagen die zeitliche Koordination?!
15	B: Mhm, ja genau.

16	I: Okay. Auf welche Aspekte bei der Gestaltung Ihres Unterrichtes, jetzt sowohl in Bezug auf Vorbereitung als auch Planung bzw. dann die konkrete Durchführung legen Sie ganz besonders Wert in Ihrem Unterricht? Jetzt wieder im Hinblick darauf, dass Sie ja Seiteneinsteiger in der Klasse haben?
17	B: Sagen Sie mir das noch einmal?
18	I: Natürlich, also auf welche Aspekte Sie bei der Gestaltung Ihres Unterrichtes großen Wert legen?
19	B: Wie sehr ich jetzt Rücksicht nehme auf die Kinder, die noch nicht gut Deutsch können, meinen Sie das?
20	I: Ja genau, bzw. auch wie Sie sie auch einbinden in den Unterricht.
21	B: Eher wenig. (...) Also wie soll ich sagen? Es kommt immer darauf an: Die zwei Analphabeten, die wir da haben, da war ich in einer kleinen Mathematikgruppe. In Mathematik geht das leichter. Also wir trennen die Gruppen in Mathematik und wenn ich jetzt eine kleine Gruppe habe von vielleicht nur neun Kindern und ich habe da zwei Kinder, die Analphabeten sind, dann kann ich mit denen wirklich in Mathematik auch arbeiten. Ja, das geht. Die haben wir wirklich hochgebracht. In Geschichte zum Beispiel kann ich das nicht. Also diese Realien kann ich einfach nicht auf die Kinder eingehen.
22	I: Was machen Sie dann in dem Fall?
23	B: Sie sitzen da und arbeiten ihre Deutschsachen. Das heißt, ich kann mit ihnen zum Beispiel, wenn sie in die vierte kommen, die ganzen Feinheiten des Nationalsozialismus kann ich nicht, da fühle ich mich überfordert. Das ich das praktisch noch aufarbeite und runterbreche auf das niedrigste, weil wir brechen bereits sehr tief runter und Kinder, die neu kommen, da kommt dann noch etwas anderes hinzu, zum Beispiel der Antisemitismus. Es wird ja so viel hineingetragen, was jetzt nichts mit dem Deutschen zu tun hat, weil ich kämpfe da gegen islamische Vorstellungen, die vorsintflutlich fast schon sind. Das heißt es spielt so viel eine Rolle. Insofern nehmen wir dann schon auf die soziale Situation Rücksicht oder wir sprechen dann eben auch über die Geschichte der Länder aus denen DIESE Kinder kommen. Aber jetzt auf dem Deutschen her, nehme ich auf die dann dezidiert nicht so viel Rücksicht.
24	I: Hätten Sie eine Idee, wie man das ändern könnte? Dass Sie sozusagen die Kinder mehr einbeziehen könnten, also dass es auch für die Kinder einfacher wird zu folgen (...) trotz des dann schwierigeren Vokabulars der Inhalte?
25	B: Ja, es gibt die Möglichkeit, dass man, es gibt Sonderschulbücher in Geschichte, ja, habe ich auch manchmal verwendet, aber auch die sind eigentlich nicht (...) geeignet, weil die eigentlich auf den einfachen Sprachschatz nicht (...) Es ist für mich unmöglich eigentlich Biologie, Geschichte, Geographie mit einem (...) Können Sie, wenn Sie nicht französisch können, das [lacht] es ist auf französisch folgen? Es ist schwierig. Es geht bei den Gegenständen, wo man nicht unbedingt die Sprache braucht, wie gesagt Mathematik. Da nehme ich bei den Schularbeiten, bei den Tests dann eher die Beispiele, wo sie keine Textbeispiele brauchen. Da lege ich auf die Antwort keinen Wert. Die müssen dann eben keinen Antwortsatz schreiben. Da kann ich Rücksicht nehmen, weil das rechnerische machen sie ja. Sie haben eben in ihrem Land anders multiplizieren oder dividieren gelernt, dann machen sie das, was sie gelernt haben. Insofern muss ich sagen, nehme ich dann schon da Rücksicht.
26	Aber in den Realien (...) kann ich das einfach nicht.
27	I: Und vor welchen sprachlichen Herausforderungen, glauben Sie, stehen die Schüler, wenn sie jetzt am Regelunterricht teilnehmen?
28	B: Extreme, extreme Anforderungen, auch die Kinder, die keine Seiteneinsteiger sind, weil wir glauben, sie können Deutsch, sie können sich mit uns verständigen, sie können, was weiß ich, Brot und Milch einkaufen können sie, sie können ganz einfach mit uns reden und wenn es aber ein bisschen diffiziler wird, kommen sie dann NICHT mit. Da kommt man oft erst dann später darauf, dass die Kinder, die auch regulär bei uns in die NMS gehen, große große Sprachschwierigkeiten haben. Gerade was diese Feinheiten der deutschen Sprache betrifft.
29	Oder die Bildungsstandards, wenn man da, wir haben Mathematiktestung gehabt, da geht es oft

	nur um einen Beistrich, ein Wort, das anders ist und es ist eine andere Bedeutung und gerade diese Feinheiten schaffen die Kinder oft nicht.
30	I: Und wie verhalten Sie sich, wenn so etwas auftritt?
31	B: Immer wieder erklären. Also (...) das ist jetzt eben das, was ich (...) das habe ich vielleicht falsch vorher gesagt bei den Aspekten. Insofern nehme ich ja doch Rücksicht. Siehst du, das habe ich jetzt gar nicht bedacht [lacht].
32	I: Das macht nichts [lacht].
33	B: [lacht] Wie nennt man das jetzt? Hermeneutik? Was ich jetzt in zunehmendem Maße, mit zunehmenden Lehrerjahren da jetzt auch mitbekomme, ist, man muss wirklich jedes Wort erklären und das mache ich in Geschichte dann auch mit den NICHT Seiteneinsteigern. Man denkt sich, das ist ein Wort, dass wir normal kennen aber ich hinterfrage also wirklich alles mittlerweile, ob das jetzt Feld oder Wiese oder Wald ist oder Bauer oder ich rede jetzt gar nicht von allem, ja, was sowieso nicht klar ist aber viele viele Wörter, die für uns selbstverständlich sind, kennen sie nicht und man denkt: Aha, ist es normal, kennt sowieso jedes Volksschulkind. Sie kennen es nicht und deswegen hinterfrage ich alles und wir arbeiten sehr viel mit Händen und Füßen und Anschauungsmaterial und zeichnen. Also in der Art und Weise versuchen wir dann schon, Wortschatzerweiterung zu betreiben.
34	I: Und inwiefern berücksichtigen Sie die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler im Unterricht? Jetzt als Lernressource beispielsweise?
35	B: Als Lernressource in dem Punkt vielleicht nicht. Ich frage dann manchmal, wenn es um einen Begriff geht, wie heißt das in deiner Sprache, wenn sie es dann verstanden haben: Aah, das ist also das. [unverständlich] Sie kommen auf manche Wörter drauf, die sehr ähnlich sind. Als Ressource würde ich das jetzt nicht bezeichnen. (...) Aber wir versuchen schon, zum Beispiel (...) nicht jede Sprache ist gleich. Wir haben sehr sehr viele arabische Kinder da aber die Kinder, die zum Beispiel Serbisch, Kroatisch, Türkisch haben, sind keine Seiteneinsteiger (...) Da versuchen wir ihnen schon zu sagen, dass es wichtig ist, dass sie ihre Muttersprache auch pflegen und können. (...) Und wir haben früher zum Beispiel Türkisch und Serbisch und Kroatisch als Zweitsprachen noch gehabt neben Französisch und Italienisch und viele Kinder wollten DAS nicht. Und wir haben sie versucht zu sagen, dass sie einfach da auch zu schreiben lernen, weil sie haben in ihrer Muttersprache oft nur den (...) weiß ich nicht, den Volksschulgrundwortschatz, keine Ahnung wie sie mit ihren Kindern reden, das ist Babysprache, aber sie können es zum Beispiel nicht rechtschreiben in der Sprache oder sie können sich nicht (...) wirklich gewählt ausdrücken. Das heißt, sie sehen, die Kinder sehen das selber nicht als Ressource an. Wir versuchen ihnen schon zu sagen: Du hast ein Glück, weil du hast praktisch jetzt drei Sprachen, die du kannst, während andere eben nur zwei Sprachen, Deutsch, Englisch, können. Das hat sich aber noch nicht ganz durchgesetzt und was jetzt die neuen Sprachen betrifft bei den Flüchtlingen, Arabisch und Farsi und Dari und was auch immer, (...) da bin ich noch nicht so weit, dass ich die könnte, das ist für mich jetzt noch keine Ressource.
36	I: Okay. In der Forschungsliteratur wird immer wieder gefordert, dass man sozusagen diese Förderung nicht auf diese erste Phase beschränkt, so durch die Sprachstartgruppen, sondern dass man auch diese Übergänge in den Regelunterricht vielmehr in den Blick nimmt und die Förderung quasi nicht aufhört und mich würde jetzt interessieren: Wie stehen Sie zu dieser Forderung?
37	B: Gar nicht so schlecht. Begleitend?
38	I: Mhm, genau.
39	B: Ja, finde ich gut. Aber wie gesagt, nicht am Vormittag im Unterricht, sondern einfach verstärkend und nicht freiwillig, sondern verpflichtend. (...) Weil es war früher so, also früher, vor weiß ich nicht wie vielen Jahren, war das so, da gab es Leistungsgruppen und da gab es verpflichtende Förderkurse. Das heißt, wenn wir Lehrer gesagt haben, das Kind hat jetzt die Chance in eine bessere Leistungsgruppe zu kommen, dann muss es jetzt acht Wochen in diesen LIFT-Kurs gehen und da ist nicht diskutiert worden und dann unter Bundesministerin Gera hat man dann gesagt Sparpaket, wir dürfen die Kinder nicht verpflichten, also weg mit Förderkursen und es darf auch nicht am Nachmittag sein. Auf der anderen Seite denke ich mir, wird so viel Nachmittagsbetreuung gefordert und Freiwilligenförderung 2.0 mit den VHS Lehrern wird

	sehr wohl angeboten. Warum kann ich dann nicht sagen: Ihr Kind hat da noch Defizite und dann muss es da eben verpflichtend diesen Deutschkurs besuchen, da kann ja keine Mutter dagegen sein, das wäre ja (...) nicht okay. Also ich fände das sehr gut und ja, müsste man fast machen. Würde, glaub ich, sehr sehr viel bringen.
40	I: Inwiefern könnte man es umsetzen an Ihrer Schule?
41	B: (...) Ja, einfach Nachmittag (...) zwei Stunden (...) verpflichtend Deutschkurse. Aber in kleinen Gruppen, also jetzt nicht acht, und in homogenen Gruppen, denke ich mir, es wird immer in Deutsch gesagt, sie müssen verschieden sein, aber, wenn man jetzt einen Stand hat, dann kann man gemeinsam daran arbeiten, dass man auf die nächste Stufe kommt und dann kann man vielleicht auch Konversationsclubs machen, so wie in Amerika gibt es ja dann auch. Das wäre dann vielleicht offen für alle, für alle, die gut Deutsch können. Das fände ich eigentlich gut.
42	I: Glauben Sie auch, dass es von Lehrer-und Lehrerinnen Seite her gefördert werden würde, wenn man sagt, man würde es am Nachmittag machen, sozusagen nach einem vollen Arbeitstag, dass man dann am Nachmittag auch noch?
43	B: Ja, aber wir haben ja sowieso Nachmittagsunterricht. Also bei uns gibt es zum Beispiel, ich habe Turnen am Nachmittag, ich habe Zeichnen am Nachmittag. Es muss ja nicht jeder Lehrer am Nachmittag dann Unterricht haben, ah ich meine, es muss nicht jeder Lehrer dann jeden Nachmittag als Unterricht haben, aber wenn zum Beispiel die eine Deutschlehrerin am Nachmittag statt zwei Stunden Turnen eben zwei Stunden Förderkurs Deutsch hat, würde ich sagen, spricht nichts dagegen. Ich finde nur die Verpflichtung, dass man jeden Nachmittag da ist, das wäre nicht gut, aber ich glaube schon, dass es möglich wäre. Oder (...) insofern könnte man auch VHS, Förderung 2.0, kennen Sie diese VHS-Förderung?
44	I: Mhm, ja.
45	B: Könnte man ja auch, denke ich, jetzt einmal dafür nehmen, aber eben verpflichtend. Und (...) die Idee ist gut von dieser Förderung aber dieses Freiwillige ist immer so: Es kostet nichts, es ist freiwillig, na gehe ich heute hin oder gehe ich heute nicht hin? Das muss, für die Kinder ist das sehr sehr schwierig etwas durchzuhalten. Man muss sich anmelden und man muss das bis zum Schluss auch durchziehen, dass ich dann einen Erfolg habe. Das ist nicht immer leicht und es wird auch nicht immer Spaß machen. Aber, zum Beispiel könnte das von der VHS sehr wohl auch gemacht werden.
46	I: Mhm, okay. Was verstehen Sie unter dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung?
47	B: (...)
48	I: Schon einmal gehört davon?
49	B: Nein.
50	I: Das ist eben sozusagen genau das, dass man sagt, man begleitet quasi ein Kind von Anfang an, sobald es in die Schule eintritt bis zur Matura im besten Fall oder bis zum Abschluss der Pflichtschule begleitet man es bildungssprachlich. Das heißt, dass eben, so wie es das jetzt schon gibt, dieses Teamteaching beispielsweise oder eben auch durch solche Fördermaßnahmen.
51	B: Sprachlich jetzt, was die deutsche Sprache betrifft?
52	I: Genau, genau. Bzw. gibt es das dann oft auch so, dass man sagt, man fördert sie noch gleichzeitig in der Erstsprache. (...) Finden Sie das sinnvoll?
53	B: Also bis zur Matura, glaube ich, ist es nicht sinnvoll.
54	I: Wie lange würden Sie es sinnvoll finden?
55	B: Also ganz ganz wichtig fände ich es zum Beispiel schon einmal VOR der Volksschule. (...) Was so den Kindergartenbereich betrifft, weil da wird, glaube ich, schon ziemlich viel Schindluder getrieben, weil jetzt habe ich auch wieder mit meiner Nachbarin gesprochen, die ist Volksschullehrerin im 20. Bezirk, die bekommen Kinder in die erste Klasse Volksschule, die mit zwei Kindergarten hinter sich, die so nahezu nicht Deutsch können und das darf eigentlich nicht sein und ich habe mir gedacht, dass ist jetzt ganz toll, dass es das verpflichtende Kinder-

	gartenjahr gibt und ich finde auch gut, wenn es zwei gibt, aber es muss einfach dieser Bildungsauftrag, dass sie Deutsch können da gemacht werden und dann in der Volksschule auf jeden Fall noch weiter und ich denke einmal, sie müssten dann nach sechs Jahren, müssten Kinder, auch wenn die zuhause überhaupt nie Deutsch reden, müssten die so weit sein, dass sie es, locker normalerweise sind sie nach zwei Jahren so weit, dass sie Deutsch können und dann kann man die Förderung weiter machen, ja, neuntes Schuljahr würde ich schon noch sagen. Aber dann gehen ja viele, sie gehen ja in eine Lehre, in eine Berufsschule, dann weiß ich nicht, ob das noch möglich wäre. Pflichtschule könnte ich mir gut vorstellen, aber wirklich anfangen schon vorher. Das finde ich noch fast wichtiger.
56	I: Okay. Und auf welche Art und Weise existiert die durchgängige Sprachbildung an Ihrer Schule? Wissen Sie irgendwo, wo sie existiert? in irgendwelchen Fächern?
57	B: Nein, wüsste ich nicht.
58	I: Okay, das Bundesministerium für Bildung fordert ja in zwei bis drei Jahren ungefähr, dass man regelmäßig Sprachstanderhebungen durchführen soll, sowohl in den Sprachstartgruppen, als auch dann, wenn sie eingegliedert werden in den Unterricht. Wie finden Sie das?
59	B: Ja, mhm, finde ich ganz gut, ja. Aber wie gesagt, schon von Anfang an.
60	I: Warum finden Sie es positiv?
61	B: (...) Ja, wie soll ich sagen (...)? Wenn ich jetzt weiß, ich habe ein Kind, das schon recht gut Deutsch kann, dann braucht das Kind vielleicht auch nicht mehr so viel Unterstützung. Wenn es jetzt aber ganz schwach ist, dann kann ich sagen: Okay, du brauchst jetzt noch zwölf Stunden Förderkurs, zum Beispiel jetzt Nachmittag zwei Stunden und Vormittag gehst du auch noch. Das heißt, dass man einfach das Kind dann oder die Eltern dann immer mehr in die Pflicht nimmt und man sagt: Okay, Ihr Kind ist noch nicht so weit!
62	Jetzt nicht als Strafe [lacht], sondern einfach (...) es braucht noch die Förderung.
63	I: Wie könnte das an Ihrer Schule umgesetzt werden bzw. glauben Sie, dass es Widerstand geben würde von Seiten der Lehrer, der Eltern, der Schüler?
64	B: Ich weiß nicht, die Sprachenlehrer würden sich dann vielleicht (...) überprüft fühlen. Aber man muss davon ausgehen, dass der Lehrer nicht immer daran Schuld ist, dass das Kind diese Ziele nicht erreicht, sondern bei uns wird nur, unsere Kinder reden nur in der Schule (...) Deutsch und wenn sie in den Pausen mit Kindern in der anderen Sprache auch nicht reden, dann reden sie nur in den, sagen wir jetzt einmal, 30 Stunden, die sie hier sind, Deutsch. Reden auch nicht immer selber. Geht ja gar nicht, dass man da die Sprache lernt. Und wir haben die Erfahrung gemacht jetzt, dass die Kinder sogar zu Hause (...) das Fernsehen des eigenen Landes anschauen und lustigerweise manchmal auch die Wetternachrichten und sie wissen zwar nicht wie bei uns das Wetter draußen ist, aber sie wissen wie das Wetter in [unverständlich] ist oder wo auch immer. Also (...) da liegt so viel von der Familie her auch [unverständlich], ob die Eltern auch darauf schauen, dass die Kinder. Sie wollen schon, natürlich, ja, mein Kind muss gut sein, aber sie wollen nicht den Beitrag dazu leisten.
65	I: Welche Vorteile bzw. welche Nachteile hätte es, hätten diese Sprachstanderhebungen? Könnten Sie sich da irgendwelche vorstellen?
66	B: Also Vorteile wär, dass ich sage, okay, der braucht da noch mehr, es müsste eigentlich intern gehen, das würde ich dann nicht nur auf Schulebene dann machen. Dass man das intern macht: der ist noch nicht so weit oder der ist so weit. Da dürfte es eigentlich nichts geben, das dürfte auch nicht für die Lehrer irgendwie nachteilig sein, weil ich denke die Lehrer, die bei UNS die Deutschkurse leiten, die machen wirklich sehr sehr viel, ich kenn die Inge und die Anni und die sind so, die machen wirklich ganz ganz viel. Und ich habe auch eine Kollegin, die hat eigentlich Deutsch als Fremdsprache, das heißt, die hat ja noch einen anderen Zugang auch zu Deutsch. Das ist, sie machen gute Arbeit, aber man kann, man ist kein Wunderwuzzi. Das heißt, man muss davon ausgehen, dass der Lehrer daran Schuld ist, dann wäre wahrscheinlich diese Sprachstanderhebung leichter bei den Lehrern durchzusetzen.
67	I: Wie erfolgt eigentlich dann genau die Eingliederung der Seiteneinsteiger in den Regelunterricht?

68	B: Also am Anfang sitzen sie eigentlich da. Wir versuchen sie zu einem Kind zu setzen, dass die Sprache ein bisschen kann, das heißt, dass sie da dann wenigstens die Information bekommen, ins Mitteilungsheft eintragen, trag es in der Muttersprache ein, damit es die Mama versteht. Wir haben auch für jede Sprache Dolmetschkinder, sei es in den Klassen oder Nachbarklassen. Da gibt es dann kein Problem, dass die also praktisch dann informiert werden. Wir versuchen schon in den Pausen, dass sie da ein bisschen (...) zusammengeführt werden. Meistens sind die Kinder sowieso sehr sehr nett zueinander und versuchen sie reinzuziehen. Hängt auch von der Persönlichkeit des jeweiligen Kindes ab: Wenn es ein schüchternes Kind ist oder schon traurig, dann geht das nicht so leicht. Im Unterricht schauen wir dann, wenn das Kind gar nicht mitkommt, in Mathematik geht es mit Händen und Füßen, mit Abakus und ich weiß nicht was, Kugeln zählen. Das geht schon. In den Realien (...) ganz schwierig, also dann eher, das geht fast nicht.
69	Ja, Zeichnen können sie locker, machen sie immer mit, ist kein Problem. Turnen auch. Man verständigt sich mit Händen und Füßen, versucht sie dann eben irgendwie zu beteiligen.
70	I: Sind sie jetzt eigentlich, sobald ein Seiteneinsteiger an die Schule kommt, sind sie dann sofort im Regelunterricht?
71	B: Ja.
72	I: Zusätzlich?
73	B: Ja.
74	I: Ah okay, also von Anfang an eigentlich im Regelunterricht?
75	B: Es ist verschieden. Letztes Jahr war es anders, da haben die Kinder, die Flüchtlingskinder, waren zum Teil gab es dann verschiedene Vereine "Willkommen in Wien", die sind dann nur zwei Tage zum Beispiel bei uns in der Klasse gesessen und waren drei Tage dann, ich weiß nicht, die anderen waren in einer anderen Schule, die haben dann drei Tage lang vor allem Informationen über Wien, über Deutsch und so weiter gehabt und sind dann praktisch das nächste Jahr erst gekommen. War, finde ich, ganz gut aber es wäre vielleicht, ein halbes Jahr nur diese Willkommensklassen wäre auch nicht schlecht gewesen. Und sie dann erst zu uns zu bringen, weil die waren dann schon Fremdkörper. Also nur zwei Tage in der Klasse ist so wie gar nicht. Das ist fast nicht gut. Das Prinzip dieser Willkommensklassen war gut, finde ich.
76	I: Und wer oder was bestimmt jetzt eigentlich genau, ab wann die Schüler benotet werden?
77	B: Kinder dürfen maximal zwei Jahre außerordentlich sein. Früher war das so, dass sie, wenn sie in Deutsch eine Note bekommen haben, haben sie überall eine Note bekommen müssen. Das ist seit heuer jetzt anders. Das heißt, wenn ich das Gefühl habe, also ich lasse die Kinder auf alle Fälle bei den Schularbeiten mitmachen und dann sehe ich ja schon, eben wenn das Kind jetzt gerade diese Rechnungen, die es können müsste, weil sie eben mit Sprache nichts zu tun haben, wenn es das kann und in der Mitarbeit sehe ich auch das, dann gibt es schon die Note. Aber, wenn ich eine Note gebe, dann muss ich mir sicher sein, dass diese Note bleibt, nicht, dass es jetzt so ein Strohfeuer war, ein aufflackerndes, und dann geht das wieder runter. Das heißt, wir warten dann lieber einmal zu und dann schreiben sie einen vierer, einen dreier und noch einmal einen vierer und dann geben wir dann erst die Note, weil das muss dann sicher sein, weil sonst dürft ich nicht mehr auf den außerordentlichen Zustand zurück.
78	Man kann Kinder aber auch schon vorher (...) beurteilen, wenn das wirklich ganz kluge, wiffe, schnell auffassende Kinder sind, dann kann man sie schon vorher. Also jeder Zeit, wenn ein Kind kommt und ich bin jetzt überzeugt, das Kind kann eine Note bekommen, dann kann ich sofort benoten.
79	I: Was machen Sie eigentlich, wenn Sie im Laufe des Unterrichtes doch einmal feststellen: Uuh vielleicht hätte ich ihn doch noch nicht aus dem ao. holen sollen, sondern hätte ihn noch lassen sollen?
80	B: Ja, gut Zug abgefahren [lacht].
81	(...) Ja, deswegen sind wir vorsichtig, wenn ich mir sicher bin, dass er eine Note bekommt, bekommt er die Note.

82	I: Okay, und wie lange verbleiben die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich im ao. an Ihrer Schule?
83	B: Ah, zwei Jahre.
84	I: Also meistens die vollen zwei Jahre.
85	B: Ja, und dann wird es noch hart. Ich habe jetzt einen Schüler, aber der hat eine Mathematikprofessorin als Mutter und die pusht ihn derartig, der ist auch hochbegabt. Der ist schon nach einem Jahr in den ordentlichen Status gekommen. Der war in Mathematik gleich im ordentlichen Status, also da hat es keine Diskussion gegeben. Und Deutsch ist er nach einem Jahr dann ordentlich geworden. Also, ja, das geht schon.
86	I: Welche Vor-oder Nachteile hat der ao. Ihrer Meinung nach?
87	B: (...) Vorteil ist die Schonfrist, er wird nicht gleich in diesen Leistungsstrudel getrieben. Aber es gibt auch große Nachteile, weil eben, das hatten wird auch schon, die Kinder glauben, ich muss jetzt sowieso nichts machen und wenn der Zustand zu lange dauert, wenn ich es nicht gewöhnt bin, mich zu quälen und was zu tun und zu arbeiten, warum soll ich es dann plötzlich machen. Sie kommen heraus. Das hatten wir auch schon, dass wir dann einfach Kindern angedroht haben: Du ich gebe dir jetzt den ordentlichen und du musst jetzt etwas tun. Und ganz plötzlich ist es gegangen. Also, wenn wir das Gefühl haben, da steckt mehr in dem drinnen, der ist jetzt nicht hilflos, weil der überhaupt nichts kann, dann machen wir ihn einfach [lacht] ordentlich.
88	I: Dann zu einem anderen Thema: Welche Möglichkeiten haben Sie eigentlich an der Schule für die oft sehr schwer traumatisierten Kinder?
89	B: (...) Wir haben eine Psychotherapeutin an der Schule, die ist aber nicht nur für die Flüchtlingskinder, die ist eigentlich für alle Kinder, die Schwierigkeiten haben, da. Wir haben einen Sozialarbeiter, der Hilfe gibt. jetzt gibt es auch, wo ich es jetzt nicht genau weiß, eine syrische Frau, die ist, glaube ich, jetzt vom Unterrichtsministerium oder Stadtschulrat, nein Stadtschulrat, geschickt worden, die kümmert sich um die Arabischen traumatisierten. Das Problem ist nur, die kann kein Deutsch. Also ich kann mich mit ihr jetzt nicht verständigen. Die wäre aber auch da, wo man Kinder hinschicken könnte. Ja, (...) es gibt mehrere Möglichkeiten, je nachdem, was die Psychotherapeutin macht. Früher hatten wird eine Kollegin, die hat versucht, Kinder bei dem Verein Hemayat unterzubringen, der ist für tschetschenische traumatisierte Jugendliche. Also es gibt da schon Möglichkeiten.
90	I: Hatten Sie schon einmal den Fall, dass Sie also selber sozusagen dieses Trauma miterlebt haben von den Kindern?
91	B: Ja, Trauma in dem Sinne bekommt man nicht mit, sondern nur Verhaltensauffälligkeiten. Eben bei meiner vorigen Klasse, jetzt vor vier Jahren, war ein tschetschenischer Bursche, der schon sehr auffällig war und von Gesprächen mit der Mutter haben wir dann mitbekommen, dass das wahrscheinlich durch den Krieg ist, weil die haben da, glaube ich, zwei Jahre lang im Keller gewohnt. Und hatten immer Angst vor den Bomben, Tschetschenienkrieg, und der war wirklich, der war eigenartig, der hat immer gesammelt und hat immer etwas anderes gemacht. Nur, der war eben durchgängig in Therapie bei unserer Therapeutin und die hätte auch einen Platz bei der Hemayat gehabt, dann ist er aber wieder nicht regelmäßig hingegangen. Das ist, man müsste diese Kinder direkt an die Hand nehmen und dann das machen. (...) Weiß nicht, was jetzt mit ihm ist.
92	So, Trauma oft wird das aufgearbeitet, indem sie reden, weil die Burschen, die ich bei mir jetzt habe, die erzählen sehr oft, was da passiert ist oder wir gehen am Bisamberg hinauf [lacht] und die Kinder jammern, weil sie ein bisschen gehen müssen und der Milad sagt: "Was regt ihr euch auf, ich bin 12 Stunden am Stück so durchgegangen! [lacht] Jetzt werdet ihr das auch noch schaffen!" Das ist, sie erzählen, wenn sie erzählen können, dann ist das kein Problem. Dann denke ich mir, wird das nicht so schlimm. Schwierig ist es nur, die die still sind. Da habe ich aber (...) bis auf den einen Adam niemanden gehabt bis jetzt.
93	I: Welche Schwierigkeiten können sich denn jetzt ergeben im Unterricht, also außer Verhaltensauffälligkeiten aber gibt es etwas anderes auch noch?

94	B: Von den Traumatisierten?
95	I: Ja, von den Traumatisierten!
96	B: Ich kann es jetzt nur in Theorie sagen, dass sie einfach sich zurückziehen und einfach in ihrer Welt leben oder dass sie besonders aggressiv sind. Sind die zwei Möglichkeiten.
97	I: Wie reagieren Sie dann? Was machen Sie dann? Haben Sie irgendwelche Tricks?
98	B: Na, ich bin ja nicht der Psychotherapeut. Ich weiß nicht, ob das jetzt einfach, ob der jetzt verhaltensauffällig ist, weil er von der Erziehung her schrecklich ist oder ob das vom Krieg ist. Tricks nicht, meistens suche ich dann Hilfe bei der H. H., das ist unsere Psychotherapeutin. Die setzt sich dann mit den Kindern zusammen, die spricht dann immer mit ihnen, 20 Minuten, 30 Minuten je nachdem wie sie es hat. Aber es ist so, die Kinder immer [unverständlich] ist oft nicht Kriegstraumata, die kommen, wir haben ja Kinder, die schon länger da sind, die kommen aus den Bundesländern dann nach Wien, die haben das zum Teil schon (...) nicht vergessen, aber in die hintere Schublade und zugesperrt.
99	I: Inwiefern wurden Sie eigentlich als Lehrerin darauf vorbereitet, dass Sie da auf einmal traumatisierte Kinder vor sich haben?
100	B: [lacht] Gar nicht!
101	I: Einfach ins kalte Wasser geworfen, sozusagen?
102	B: Genau.
103	I: Ja, wie sieht es an Ihrer Schule denn eigentlich mit Vernetzung aus? Sie haben gesagt, dass es ist sozusagen, sie haben eine Psychotherapeutin, einen Sozialarbeiter. Gibt es auch Vernetzungen innerhalb der Lehrkräfte, wenn man sagt: Okay, jetzt zum Beispiel mit den Lehrkräften von den Sprachstartgruppen und dem Regelunterricht. Existiert das und auf welche Art und Weise existiert das?
104	B: Wir reden immer. Also wir reden ständig, sei es jetzt am Gang, sei es jetzt in der Pause (...) Wenn wir Auffälligkeiten haben, dann reden wir die Lehrer, die in Teams sind mit den diversen Lehrern. Es gibt auch Klassenkonferenzen. Also wir sind ständig in Kontakt, kann man sagen.
105	I: Und in Bezug auf außerschulische Vernetzung? Gibt es das jetzt zum Beispiel auch mit anderen Lehrern von anderen Schulen, das man sagt, man kommt irgendwie zusammen, redet, tauscht sich aus?
106	B: Das hängt von den Lehrern ab. Was ich weiß, kaum. Es ist jetzt eine Kooperation mit der Vereinskassenvolksschule (...) in Planung. (...) Weiß nicht, wie weit da das jetzt über traumatisierte Kinder ist, überhaupt nicht, glaube ich. Das ist eine andere Kooperation. Aber, nein.
107	I: Welche Vorteile könnte es haben (...) Ihrer Meinung nach?
108	B: Ich glaube, was manche Kollegen fordern, ist immer eine Supervision. Das heißt, es ist ganz wichtig, dass man über das, was man in der Schule erlebt, reden kann als Lehrer. Dass man die Kollegen untereinander relativ befreundet sind, also bei uns herrscht ein ganz gutes Klima in der Schule. Dass man sich ausweinen kann, sozusagen. Dass man reden kann, das ist einmal ganz wichtig. Dass man da Kraft hat und dann gibt es Hilfe schon eben durch Sozialarbeiter, der Herr D. ist sehr hilfreich, was das betrifft. Die H. gibt auch Tipps und arbeitet mit den Kindern und hat dann auch Ideen, wo man sie hingibt. Wir haben auch Integrationslehrerinnen, die auch immer wieder gute Ideen haben. Das heißt, da gibt es schon Möglichkeiten.
109	I: Gut, dann sage ich vielen Dank.

c. Interview R.

1	I: So, keine Angst, es passiert überhaupt nichts. Gut, dann haben wir jetzt 12:02. Okay, also seit wann bist du denn in der Sprachstartgruppe?
---	--

2	B: Ich weiß nicht, wenn ich Österreich gekommen, dann habe ich sofort nach die Schule gekommen und dann habe ich einen Lesekurs gehabt.
3	I: Weißt du noch ungefähr, in welchem Jahr du nach Österreich gekommen bist?
4	B: Ja, in 16.
5	I: 2016?
6	B: Glaube ich.
7	I: Ja?!
8	B: Ich kenn nicht so.
9	I: Ja, kein Problem. Von wem wurde denn beschlossen, dass du in die Sprachstartgruppe musst, also, wer hat dir gesagt, du musst jetzt in eine Sprachstartgruppe gehen?
10	B: Frau Simmel. Erst haben sie gesagt: Du musst Anfangskurs gehen, also in andere Schule und muss ich nach [unverständlich] nach diese Schule, dann haben die Frau Direktorin hat gesagt: Nein, ich kann super. Ich gehe nicht nach Anfanggruppe, dann habe ich mit der Frau Simmel gegangen und dann bin mit Frau Simmel und dann mit ein noch ein Deutschkurs, also bessere. Bin ich in zwei.
11	I: Mhm, okay. Das heißt, du musst in die Sprachstartgruppe, um noch besser Deutsch zu lernen, um dann auch im Unterricht mitmachen zu können?!
12	B: Ja.
13	I: Kannst du dich noch an deinen ganz ganz ersten Tag in der Sprachstartgrupp erinnern? So ungefähr?
14	B: [lacht] Ja, das war leicht von mir, weil ich kann Deutsch reden. Ja, das war, ich weiß nicht, ich kann gar nicht, das war vor Jahr. Das kann ich nicht so gut erinnern. Aber das war leicht, weil ich kann ein bisschen Deutsch und sie lernt mich noch, aber die schwierigste, ich muss alleine die Wörter übersetzen. Sie kann nicht mir erklären, was bedeutet das auf meine Sprache, dann muss ich ich verstehen und ich übersetze für mich, wenn jemand mich fragt.
15	I: Findest du das schwer?
16	B: Ja, weil ich verstehe nicht. Aber jetzt geht schon, weil ich verstehe ein paar Worte.
17	I: Ja? Okay, super. Weißt du noch wie du dich gefühlt hast als du in die Sprachstartgruppe gekommen bist?
18	B: Ja, niemand kann meine Sprache und das war urschwer, weil in meine Sprache gibt nicht so viel. Also wir sind ein arabische, es gibt arabisch Buchstaben. Ist ganz anderes als Österreich. Ja, und das war ein bisschen schwer für mich.
19	I: Ja, okay. Wer hat sich um dich gekümmert (...) hier in der Schule?
20	B: Meine Schwester.
21	I: Ah, deine Schwester. Okay, und wer hat sich in der Schule hier um dich gekümmert?
22	B: Nicht.
23	I: Niemand?
24	B: Ja.
25	I: Niemand, also nur du selbst, sozusagen? Und zuhause dann deine Schwester?
26	B: Ja, weil meine Mutter war nicht da.
27	I: Okay, aber jetzt ist sie da?
28	B: [erleichtert] Ja.

29	I: Okay, gut. Wie viel Zeit bist du denn im normalen Unterricht?
30	B: Eine Stunde.
31	I: Eine Stunde?
32	B: Jaja, jeden Tag eine Stunde, außer (...) Mittwoch.
33	I: Okay, das heißt aber, du bist jetzt eine Stunde im normalen Unterricht oder in der Sprachstartgruppe?
34	B: Wie meinst du?
35	I: Bist du eine Stunde jeden Tag in der Sprachstartgruppe?
36	B: Im Deutschkurs.
37	I: Ah im Deutschkurs, okay. Das heißt, und die anderen Stunden? Sozusagen die anderen fünf Stunden?
38	B: Mit der Klasse.
39	I: In der Klasse, okay.
40	B: Und manchmal habe ich Lesekurs. Aber die anderen Kinder haben drei Stunden Zeit, weil sie können gar nicht. Sie kommen halt gar nicht in der Klasse, aber ich bin, ich komme manchmal.
41	I: Okay, und in welchen Stunden bist du dann in der Klasse? Also Mathe, Deutsch, Englisch?
42	B: Mathe, Deutsch, Englisch, Geographie, alles. Außer Sport. In Deutschstunde gehe ich, also am Montag. Informatik habe ich nicht, habe ich gar nicht, niemals. Und dann, aber Sport habe ich. Was habe ich gar nicht? Die Deutsch, Deutschstunde habe ich gar nicht, weil ich habe in Deutschstunde Lesekurs und Deutschkurs. Ich gehe Deutsch gar nicht. (...) Das fühlt mich so traurig, weil ich kann nicht (...) ich wollte nicht nur Deutschkurs gehen. ich wollte auch Deutsch mit die Klasse machen, aber ich kann nicht. Ich habe Lesekurs und Deutschkurs.
43	I: Warum wärest du lieber im Deutschunterricht als im Deutschkurs?
44	B: Weil ich, ich weiß nicht. Mit der Klasse kann ich besser lernen, also sie erklären mich auch und die Frau Lehrerin erklärt, aber in Deutschkurs ist es ur langweilig und jede schreibt und so.
45	I: Ja? Okay (...), das heißt, bist du insgesamt lieber in der Sprachstartgruppe oder in deiner Klasse?
46	B: In meine Klasse.
47	I: In deiner Klasse. Warum?
48	B: Weil es gibt so viele Kinder und meine Freundinnen und so. Sie helfen mir immer, aber bei Sprache [unverständlich] jede schreibt und Buben nerven ur.
49	I: Das heißt, hast du das Gefühl, dass du MEHR lernst, wenn du in der Klasse bist, als im Deutschkurs?
50	B: Ja, wenn ich in Mathe gehen und so, da lerne ich immer Mathe, von Mathelehrerin ein Worter und so, da kann ich mehr, aber in Deutschkurs wir haben etwas gelernt, dann lernen wir nur, also nur DAS.
51	I: Also einfach zu wenig für dich selbst, irgendwie?!
52	B: Ja.
53	I: Okay. Was magst du an deiner Sprachstartgruppe?
54	B: (...) Wenn wir spielen [lacht].
55	I: [lacht] Das hat die A. auch schon gesagt. Okay, was spielt ihr?

56	B: Wir spielen, ich weiß nicht, wie heißt das das Spiel, aber so ein Kart
57	I: Ein Kartenspiel.
58	B: Ja, aber es steht Wörter und wir müssen diese Wörter, ich weiß nicht wie kann ich erklären.
59	I: Musst du sie erklären die Wörter oder musst du etwas Zusammenpassendes finden?
60	B: Ja, also zum Beispiel "i", es gibt sechs Karte von "i" und ich muss diese Karte sammel, dann habe ich, also Gruppe von "i".
61	I: Aah, ich glaube, das heißt Quartett oder so. Also ich kenne es so ähnlich, das ist Quartett. Dann musst du immer vier Karten, die zusammengehören, musst du sammeln, ja. Das ist witzig, das kenne ich auch [lacht].
62	Was magst du gar nicht an deiner Sprachstartgruppe?
63	B: Wenn die Buben nerven mich auf meine Sprache und die Frau S. oder Frau F. verstehen nicht und sie können nichts machen. Das passiert immer. Also, weil vor wir sind nur Mädchen in der Gruppe, aber jetzt sind Buben gekommen, weil sie können besser jetzt und sie kommen und jetzt sie nerven auf meine Sprache und die Frau Simmel kann nicht verstehen, was sie sagen. Sie kann nichts da tun.
64	I: Und was sagen sie zum Beispiel oder wie nerven sie dich?
65	B: Ja, sie keine Ahnung, sie schimpfen, aber nicht auf mich und sie sprechen laut (...) und sie sprechen auch auf die Mädchen und so.
66	I: Okay, (...) Jungs! [lacht]
67	B: Ja! [lacht auch]
68	I: Kannst du dich an deine letzte Stunde im Deutschkurs erinnern?
69	B: Ja, das war, wir haben heute (...) Donnerstag und gestern habe ich (...) am Dienstag war das mit Frau F. Wir machen eine Probe, weil wir haben ein Sprachefest in unsere Deutschkurs, also die bessere Deutschkurs machen wir ein Sprachefest. Und ich muss lerne, was muss ich sagen.
70	I: Toll, und über was redest du da?
71	B: Ich kann nicht verraten. Das ist eine (...)
72	I: Überraschung. Alles klar!
73	B: Ja, genau. Und ich mache auch mit meine Klasse etwas sprechen. Ich mache zwei. Aber in meine Klasse machen wir einen Tanz, also das kann man verraten. Aber in meine Gruppe, nein.
74	I: Das ist pscht (...) Top Secret! [lacht]
75	B: Ja [lacht].
76	I: Alles klar. Was hast du gelernt am Dienstag? Hast du irgendetwas Bestimmtes gelernt? Grammatik? Irgendwelche Wörter, neue oder irgendein neues Thema?
77	B: Nein, wir haben einen Text, was wir sagen auf die Bühne. Wir haben das immer geübt, ein bisschen und dann haben wir über die Blume, glaube ich, Veilchen und so ein bisschen gelernt und dann glaub ich nichts. (...) Nur was wir haben, wir müssen das lernen, weil es kommt schon.
78	I: Wie hat dir die Frau F. das erklärt mit den Blumen? Oder wie hat sie euch das erklärt?
79	B: Arbeitsblätter, aber das war früher. Wir lesen okay eine Geschichte, wir sagen ein Geschichte aber das geht nicht um den Blume. Wir haben etwas extra gemacht, also das wir ein bisschen lernen. Aber die Geschichte geht um die Mann vor die Kuh.
80	I: Okay, einen Cowboy vielleicht?
81	B: Nein, das war etwas Anderes.

82	I: Eine interessante Geschichte? Eine lustige?
83	B: Ja, nicht eine lustige, aber okay, es war interessant.
84	I: Wie hast du dich denn gefühlt am Dienstag? Hat es Spaß gemacht im Deutschkurs oder waren die Jungs wieder nervig?
85	B: Nein, am Dienstag war Spaß, weil die Mädchen hat die Buben genervt [lacht].
86	I: Macht dir das auch Spaß, jetzt für diesen, wie hast du gesagt heißt das Sprach
87	B: Sprachfest
88	I: dieses Sprachenfest?
89	B: Ja, das war ur lustig. Ich kann meine Text auswendig.
90	I: Super!
91	B: Da muss ich das auf die Bühne sagen. (...) ja, unten (...).
92	I: Kommen dann deine Eltern auch oder deine Mama, deine Schwester?
93	B: Ich weiß nicht, sie wissen noch nicht. Aber wir müssen das lernen. Ich habe nur die erste Klasse bis vierte Klasse kommen das schauen.
94	I: Ah, okay, das heißt, die anderen Schüler schauen zu?! Ja, super, toll.
95	Was findest du denn schwer, wenn du im normalen Unterricht sitzt - also, wenn du in deiner Klasse bist? Was ist dann schwer für dich?
96	B: Nichts, außer, wenn die Frau K. so schnell spricht.
97	I: Das heißt, so ist es nicht schwer? Du sitzt und verstehst alles?
98	B: Ja, alles.
99	I: In jedem Fach?
100	B: Mhm, alles.
101	I: Ja, okay. (...) Hast du am Anfang, also als du ganz am Anfang in deine Klasse gekommen bist, was war da schwer für dich?
102	B: Freunde zu haben. (...) Ich kann so nicht so gut Deutsch (...) [unverständlich], aber jetzt habe ich so viele und beste Freundin habe ich auch.
103	I: Das ist gut. Und was war schwer in den Fächern? Hast du damals schon alles verstanden?
104	B: Nur Geographie ein bisschen, weil es schwer Wörter gibt und sonst nichts.
105	I: Was hast du dann gemacht, wenn du Wörter nicht verstanden hast?
106	B: Also fragen oder meine (...) wie heißt das? Meine Partner fragen.
107	I: Okay, und das heißt dann mit Händen und Füßen erklärt oder aufgezeichnet oder hast du es dann verstanden?
108	B: Ja, ich verstehe alles von meine Freundinnen erklären oder die Lehrerin erklärt.
109	I: Okay, das heißt, wie fühlst du dich, wenn du in deiner Klasse bist?
110	B: Gut (...) außer, wenn die Buben auch nerven [lacht].
111	I: Ja, das ist immer so, die nerven immer [lacht]. (...) Dann, was lernst du denn in der Sprachstartgruppe nicht, was du aber im Unterricht oder in deiner Klasse brauchst?
112	B: Ein paar Wörter also. Von Mathe es gibt zum Beispiel, was muss ich lernen, also Umfang und Fläche und so. Dann lerne ich das nicht in die Kurs Deutsch und manchmal Wörter auch, zum Beispiel lernen wir Mitvergangenheit aber ich habe noch nie in Deutschkurs gelernt, dann

	habe ich am schwer. Dann kommt es nach Mitvergangenheit , aber Gott sei Dank Frau S., falls sie ist in unsere Klasse, weil sie gibt alles. Was wir lernen, lernt auch in Deutschkurs, aber mit Frau F. ist immer etwas Anderes. Also nicht so ganz. (...) Und mit die Frau F. ist immer schwer, weil sie ist in so bessere Gruppe und Frau S. ist ein bisschen nicht so besser, also Frau S. ist (...) Mittegruppe, glaube ich, und Frau F. ist bessere Gruppe. Dann habe ich ein bisschen schwer da, weil es gibt ur viele Wörter.
113	I: Was machst du dann, wenn du so Wörter hast, die jetzt einfach schwer sind (...) im normalen Unterricht? Also zum Beispiel in Mathe am Anfang, wie du dann am Anfang hattest, Fläche oder Umfang. Was machst du dann? (...) Wenn du sie nicht verstehst?
114	B: Ich frage meinen Freundinnen und dann sie erinnert mich immer, also was diese Wörter heißt. Ja, und sie erinnert mich immer und dann merke ich das, wenn ich lese und so. Dann weiß ich, was ist das und Mathe ist so (...) In meine Land wir lernen etwas Anderes auf Mathe und das ist etwas sicher anderes.
115	I: Achso, was lernst du zum Beispiel Anderes?
116	B: Also, das Wörter sind anderes, das kann ich nicht so viel verstehen und es gibt viele andere Sachen. Also, die Fläche es gibt anderes (...) in unsere Land rechnet man andere und da rechnet man. Und dann kann ich nicht meine Mutter fragen oder meine Schwester. Dann muss ich auf mich, also ich lerne immer selber. (...) Ich frage niemand.
117	I: Das heißt, du kannst ja auch niemanden fragen, ja.
118	B: Ja.
119	I: Wie reagiert denn dein Lehrer/deine Lehrerin, wenn du ein Wort jetzt nicht verstehst? Das heißt, wenn du jetzt sie oder ihn fragst und nicht deine Freundinnen. Was macht sie dann?
120	B: Erklärt mich und wenn ich auch nicht verstehe, dann malt sie oder ein Foto zeichnen (...) auf Handy oder so.
121	I: Also mit Bildern sozusagen.
122	B: Ja, aber das passiert ur wenig, weil ich verstehe.
123	I: Das ist doch super. Das heißt, es gibt manche Wörter in den Fächern, die du schwer findest. Gibt es noch etwas Anderes in der Sprache, wenn du jetzt Deutsch im Deutschkurs lernst und du sitzt dann in der normalen Klasse. Ist das dann auch so, wo du sagst: Na, das Wort kenne ich, aber die Bedeutung passt jetzt nicht in dem Fach?
124	B: Ja, das passiert manchmal.
125	I: Ja, kannst du ein Beispiel nennen oder in welchem Fach kommt das vor zum Beispiel?
126	B: Also in Geographie (...) und manchmal in Deutsch. Ja, wenn ich Deutsch gehen, aber jetzt nicht mehr.
127	I: Und dann erklär dir das auch jemand? Deine Freundinnen oder was machst du dann, wenn du so ein Wort hast?
128	B: Dann, wenn er die Frau Lehrerin hat keine Zeit um mir erklären, dann wenn ich nach Deutschkurs gehen, ein bisschen fragen. Ja, und dann sie kann mich erklären, was das bedeutet.
129	I: Also im Deutschkurs dann, sozusagen, dass du das fragen kannst?
130	B: Ja.
131	I: Inwiefern kannst du denn deine Muttersprache im Deutschkurs verwenden?
132	B: Wie bitte?
133	I: Kannst du deine Muttersprache im Deutschkurs verwenden? Also, dass du sozusagen mit ihr lernst, mit deiner Muttersprache?
134	B: Nein, wenn ich auf meine Muttersprache immer das, wenn ich muss immer meine Mutter-sprache sprechen, dann vergessen ich auch Deutsch, Also ich mache meine Sprache Mutter weg

	und ich lerne nur Deutsch in der Schule, wenn ich nachhause gehen, spreche ich nur mit meine Mutter meine Sprache und meine Bruder auch ein bisschen. Aber ich wollte auch mit meine Eltern ein bisschen Deutsch sprechen, dass ich auch besser kann und sie können besser, aber sie sind nicht so gut, dass ich mit sie sprechen können.
135	I: Und du hast ja gesagt, dass du dir manche Wörter in deine Muttersprache übersetzt, ja. Also, wenn du neue Wörter lernst.
136	B: Ja, wenn ich nicht verstehe. Also, wenn ich zum Beispiel, warum mache ich das? Weil, wenn ich nach, also meine Mutter braucht mich, sie hat einen Termin, dann muss ich auch gehen. Vielleicht diese Wort sagt die, die mit mich spricht, dann fragt meine Mutter, was hat sie gesagt, dann muss ich meine Mutter übersetzen. Ja, aber das macht mich ur Spaß, das ist ur gut für mich, weil ich lerne Wörter und ich kann auch meine Mutter übersetzen.
137	I: Ja, das ist toll. Wie findest du es, wenn du deine Muttersprache im Unterricht verwendest? Würdest du das gut finden oder schlecht?
138	B: Also, ich weiß nicht. (...) Also nein, schlecht, weil wenn ich mit der anderen, zum Beispiel im letzte Kurs, meine Sprache sprechen. Dann zum Beispiel ein Bub spreche ich ur normal mit dem, dann sagt Frau Lehrerin: Sie schimpft mich mich. Sie schimpft mich! Aber ich schimpfe ja nicht, also er lügt, aber die Frau Lehrerin versteht ja sowieso nicht, sie kann nicht die Schuld auf mich geben und deshalb ich spreche gar nicht. Manchmal, verwende ich meine Sprache, wenn ich übersetzen [unverständlich].
139	I: Aber im Deutschkurs versuchst du Deutsch zu sprechen, einfach auch, damit Frau Simmel versteht, dass du ihn nicht schimpfst.
140	Ja, das ist eine gute Taktik!
141	Wenn du an deinem Sprachkurs etwas verändern könntest? Was würdest du and einem Kurs verändern, was würdest du anders machen?
142	B: Also ich denke (...), wie kann ich dir erklären? Also man Spaß macht, zum Beispiel, wir spielen etwas, aber wir lernen etwas. Das glaube ich, das macht mich Spaß und das kann ich so super schnell lernen. Aber, wenn Frau Simmel so streng und die Buben uns sie streiten, kann ich nicht konzentrieren, was sie sagt und merken das, aber wenn wir ein Spiel spielen oder etwas Lustig machen, aber dann kann ich so schnell die Wörter merken.
143	I: Das heißt mehr spielen? [lacht] Noch etwas?
144	B: Also (...)
145	I: Vielleicht noch in Bezug auf die Leute. Also die Leute, die mit dir im Kurs sind?!
146	B: Ja, manchmal Leute muss ich wegschmeißen [lacht].
147	I: Die Buben? [lacht]
148	B: [lacht] Nein, auch Mädchen gibt.
149	I: Was ist da zum Beispiel dann schwierig auch mit den Mädchen?
150	B: Die Mädchen, es gibt drei Mädchen oder vier, die kommen aus (...) irgendwo hin und sie sprechen eine Sprache, also und Frau Simmel, wenn sie sagt: Hör auf, deine Sprache zu sprechen! Sprich Deutsch! Sie machen das nicht, sie sprechen auf ihre Sprache und das nervt ur. Vielleicht sprechen auf mich oder auf jemand und dann das nervt ur.
151	I: Weil du es nicht verstehst dann.
152	B: Ja. Ich finde mich, hallo, ich sprechen ein bisschen Deutsch, also.
153	I: Natürlich, ist ja auch unhöflich irgendwie. Du verstehst es ja dann nicht, ja.
154	Würdest du es gut finden, wenn du zum Beispiel oder wenn ihr im Sprachkurs mehr mitreden dürftet, also, wenn zum Beispiel Frau S. sagt: Was wollt ihr heute machen? Und wenn ihr dann auch sagen könntet: Ja, wir wollen das oder das oder das machen. Und nicht nur, Frau S. kommt, gut wir machen das.

155	B: Ja, das macht ur Spaß. Manchmal will ich nur eine Stunde zum Reden haben. Ich will nicht, also die Wörter verwenden, also mit Frau S. zu sprechen. Das will ich einmal haben. Also eine Stunde nur sprechen und wir können auch unsere Sprache ein bisschen gut machen und wir müssen, wir können auch ein Wörter lernen, neue Wörter lernen. (...) Das will ich auch haben, aber das passiert nicht.
156	I: Nicht? Hast du Frau S. schon einmal gefragt, ob man das machen kann?
157	B: Nein, ich habe sie nicht gefragt. (...) Weil sie kommt immer und sagt: Wir machen das! ich glaube, am zweiten Tag, das ich gekommen, ich glaube nur, Frau S. hat nichts, sie hat nichts vorbereitet. Dann haben wir gesagt, (...) doch das war, aha, das war nach, also 2016 ist vorbei, das war 2017, glaube ich, und wir haben gesagt, was haben wir gemacht. Wo haben wir gefeiert und das war [unverständlich], weil Frau S. hat nicht etwas vorbereitet. Das war die einzige Stunde, das wir gereden haben.
158	I: Und das war gut, das hat Spaß gemacht?
159	B: Ja, ur.
160	I: Okay, warum würdest du gerne mehr sprechen?
161	B: Weil in die Klasse denke ich, da kann ich meine Frau Lehrerin erklären, was brauche ich, was muss ich lernen und mit meine Freundinnen auch verstehen. Also, ich muss nicht eine Stunde überlegen, was muss ich sagen, was muss ich fragen. Ja, das macht mich, das ist super für mich.
162	I: Was heiß es denn für dich, wenn du nicht in deiner Klasse sein kannst? Wie fühlst du dich dann? (...) Also, wenn du jetzt im Lesekurs bist oder im Deutschkurs.
163	B: Also ich komme nie in die Klasse?
164	I: Genau, also wenn du sozusagen, wenn du nicht immer in deiner Klasse sein kannst.
165	B: Dann bin ich so traurig. Was mache ich? Auch meine Freundinnen können mich nicht sehen und so.
166	I: Glaubst du auch, dass es etwas Positives hat, wenn du nicht immer in deiner Klasse sein kannst oder nur Negatives?
167	B: Negativ. (...) Ich kann nicht immer für Deutschkurs, Deutschkurs, Deutschkurs und Lesekurs. Das macht ur streng und so. Ich wollte auch ein bisschen Spaß haben in die Schule und andere Fach lernen. Nur nur Deutschkurs, Deutschkurs, Deutschkurs. ich brauche auch ein Pause!
168	I: Natürlich. (...) Wie lange bist du jetzt schon im außerordentlichen Status?
169	B: Ein Jahr.
170	I: Ein Jahr, okay, das heißt, wenn du Pech hast, hast du noch ein Jahr, aber dann kannst du immer in deiner Klasse sein.
171	B: Ja, weiß ich. Aber ich finde das schwer. Vielleicht kann ich nicht in ein Jahr so gut lernen.
172	I: Doch natürlich, du sprichst ja jetzt schon gut Deutsch und du hast ja Motivation, das ist gut. Nein, nein, keine Sorge, du schaffst das sicher in zwei Jahren.
173	Was ist denn dein ZIEL für die Schule? Was willst du denn am Ende erreichen?
174	B: Wie meinst du?
175	I: Mhm, was willst du zum Beispiel einmal werden von Beruf?
176	B: Also, dass ich, wie kann ich, (...) ein Design.
177	I: Ein Designer?
178	B: Ja, aber meine Mutter sagt nein, ich wollte nur eine Zähne (...) arzt.

179	I: Ein Zahnarzt?
180	B: Ja, aber ich will das nicht. Ich kann, also ich mach ur schöne Kleider, ja also aber ich weiß, dass ich nicht gehen durfte nach (...) was ich will, aber ich kann auch das Hobby machen, dass ich male und Zahnarzt [unverständlich]. (...) Aber ich wollte nicht, vielleicht gehe ich auch andere Fach. Ich will, ich weiß nicht.
181	I: Das heißt, willst du die Schule fertig machen? Oder willst du dann noch in eine andere Schule gehen oder willst du, nachdem du mit der Schule dann fertig bist, dann arbeiten oder was willst du machen?
182	B: Nein, ich gehe nach andere Schule, bleibe ich drei Jahre, also bis vierte Klasse und dann gehe ich Gymnasium. Ich wollte Gymnasium gehen.
183	I: Ins Gymnasium, super, das heißt, dass du dann auch am Ende [Unterbrechung]. Das heißt, du willst an ein Gymnasium und Matura machen und das alles, also abschließen und danach?
184	B: Dann studieren.
185	I: Studieren? Toll! An der Uni in Wien?
186	B: Ja, wie meine Bruder jetzt macht, die große. Aber nicht noch, er muss noch (...) es gibt so viele Kinder, nicht Kinder...
187	I: Studenten.
188	B: Studenten, sie wollen in diese Universität gehen und er muss ein Test machen, dass er in diese Universität gehen kann.
189	I: Ja, cool. Vielleicht treffe ich ihn einmal [lacht].
190	Wie glaubst du denn, dass du dich fühlst, wenn du die Schule dann fertig hast, wenn du an die Uni gehen kannst?
191	B: [begeistert] Super! (...) Ja, und glücklich! (...) Gott sei Dank, die Schule fertig, dann kann ich jetzt mehr Spaß haben.
192	I: Okay, toll. Dann wünsche ich dir viel Glück dabei und sage, Danke für das Interview.
193	B: Bitte.

d. Interview A.

1	I: Also, meine erste Frage an dich ist, seit wann bist du denn in der Sprachstartgruppe?
2	B: Seit letztes Jahr.
3	I: Okay, also seit 2016?
4	B: Ja.
5	I: Mhm, okay. Von wem wurde denn beschlossen, dass du in die Sprachstartgruppe musst, also wer hat jetzt gesagt: Du musst jetzt in die Sprachstartgruppe und darfst NICHT in den normalen Unterricht?
6	B: Vielleicht, ich weiß nicht, aber vielleicht die Direktorin hat so gesagt, weil ich muss noch Deutsch lernen.
7	I: Mhm, okay, gut. Das heißt, du musstest in die Sprachstartgruppe, um noch Deutsch zu lernen?!
8	B: Ja.
9	I: Okay. Dann (...) kannst du dich noch an deinen ersten Tag in der Sprachstartgruppe erinnern?
10	B: Ja (...) Nein, warte. Glaube ich das was hätten nicht letztes Jahr, vorletztes Jahr. 2015 (...)

	keine Ahnung, ich weiß nicht. Aber die Ende von 2015, weil in letztes Schuljahr ich habe nicht ganze Jahr in die Schule hier gekommen. Ich war bei zwei Schulen (...) ja. Zwei Tage hier, drei Tage dort.
11	I: Ooh, okay, und warum warst du in zwei Schulen?
12	B: Dort wir lernen auch Deutsch und hier (...) ich weiß es nicht warum, aber dort wir lernen nur, wenn jemand kann nicht Deutsch sprechen und wir lernen nur so Deutsch so.
13	I: Achso, okay das heißt, in der anderen Schule warst du nur für den Deutschunterricht und hier warst du quasi dann Deutschunterricht und normaler Unterricht?
14	B: Ja.
15	I: Kannst du dich denn noch an deinen ganz ersten Tag hier erinnern?
16	B: Ja.
17	I: Erzähl doch einmal, was fällt dir dazu alles ein.
18	B: Ich weiß es nicht. Die Frau Simmel hat uns von die Klasse abgeholt und wir sind oben gegangen, ich weiß nicht mehr, welche Stock war das. Und sie hat uns so Zettel gegeben und sie hat uns auch erklärt wie ist die so Farben und Obst und so weiter. Und ich konnte letzte Jahr ein bisschen Deutsch sprechen, ich habe auch verstanden was sie hat auch gesagt und wir haben auch (...) ja, nur das. Das war alles.
19	I: Okay, das heißt, einmal ein paar Wörter einfach?!
20	B: Ja.
21	I: Wie hast du dich gefühlt? Ist es dir gut gegangen oder warst du unsicher?
22	B: Jaja, es war gut und (...) okay, es war gut.
23	I: Wer hat sich um dich gekümmert am Anfang hier? Gab es zum Beispiel eine bestimmte Lehrerin, die gesagt hat: Ja, ich zeige euch einmal alles. Wie sieht das hier aus? Wie sieht das Schulgebäude aus? Wo sind die Räume?
24	B: Nein.
25	I: Nein? Alles selber, sozusagen (...) irgendwann?
26	B: Ja.
27	I: Okay. Wie viel Zeit verbringst du im normalen Unterricht (...) in der Woche sagen wir einmal? Wie viele Stunden verbringst du im normalen Schulunterricht und NICHT in der Sprachstartgruppe? (...) So ungefähr. Muss keine genaue Zahl sein.
28	B: In einer Woche?
29	I: Ja, in einer Woche.
30	B: Okay. Ich weiß nicht. Ich gehe am Montag nur eine Stunde Deutschkurs und Dienstag eine Stunde. (...) Jeden Tag eine Stunde nur in Deutschkurs ich gehe.
31	I: Und sonst im normalen Unterricht?
32	B: Ja.
33	I: Und wie viele Stunden hast du am Tag insgesamt? Fünf oder sechs?
34	B: Fünf.
35	I: Fünf, okay.
36	B: Aber ich habe auch Nachhilfe, manchmal ich bleibe bis sechs in die Schule.
37	I: Uh, ein langer Tag. (...) Das heißt, bist du dann in allen Fächern im normalen Unterricht?

38	B: Nein, außer Werken und (...) wie heißt die (...) Geschichte und (...) Geschichte, ja.
39	I: Das heißt, da bist du NICHT im normalen Unterricht oder da bist du im Unterricht?
40	B: Nein, ich bin nicht.
41	I: Da bist du nicht, okay. (...) Bist du lieber in der Sprachstartgruppe oder im normalen Unterricht?
42	B: Ich weiß nicht. Manchmal so, manchmal so.
43	I: Mhm, und wann bist du zum Beispiel lieber in der Sprachstartgruppe?
44	B: In Geschichtestunde [lacht].
45	I: In Geschichte [lacht]. Okay, und warum bist du dann lieber in der Sprachstartgruppe?
46	B: Weil ich mag nicht Geschichte.
47	I: Okay, uninteressant oder (...)?
48	B: Ja.
49	I: Ja? Zu viele Zahlen oder [lacht]?
50	B: Ja.
51	I: Gut, was magst du denn an der Sprachstartgruppe?
52	B: Ich weiß nicht. Dort wir lernen auch und es ist (...) nicht langweilig, weil (...) normale Stunde ist langweilig (...). In die Sprachstartstunde wir (...) manchmal spielen wir Karten und so. Und manchmal es wird auch lustig und so weiter, aber in normale Unterricht ist langweilig.
53	I: Okay, also das heißt, einfach keine Spiele im normalen Unterricht oder?
54	B: Ja.
55	I: Und wann bist du lieber im normalen Unterricht?
56	B: Werken und Zeichnen.
57	I: Ja? Okay. Warum?
58	B: Weil ich mag Werken und Zeichnen. Manchmal Mathe auch.
59	I: Gut. Kannst du dich denn an deinen letzten Tag in der Sprachstartgruppe jetzt erinnern? Also entweder von gestern oder (...)?
60	B: Ja, das war gestern. Aber nicht mit die Frau S., mit andere Lehrerin.
61	I: Mhm, okay. Was habt ihr zum Beispiel gemacht?
62	B: Wir haben eine Geschichte gelesen. Heißt "Der kleine Biber" und wir haben alles fertig gelesen gestern.
63	I: Mhm. Was hast du gelernt? Etwas Bestimmtes? Irgendetwas Bestimmtes von der Grammatik?
64	B: Ja, ich haben wir Akkusativ und (...) Dativ gelernt (...) Nominativ auch.
65	I: Mhm, okay. Wie hat es deine Lehrerin erklärt? (...) Sozusagen Akkusativ und Dativ? Wie hat sie euch das genau beigebracht?
66	B: Ich weiß nicht (...). Ich weiß es nicht, aber (...).
67	I: Das heißt, ihr habt einfach den Text gelesen? Beschreibe einmal, wie habt ihr das gemacht! Das heißt, ihr habt den Text gelesen?
68	B: (...) Nein, sie hat gesagt, dass wir nehmen heute ein neues Kapitel und sie erklärt uns, was ist das und wie [unverständlich da kaum mehr hörbar gesprochen].

69	I: Ah okay, das heißt, ihr habt gelesen und anhand des Textes hat sie euch das dann erklärt.
70	B: [nickt zustimmend].
71	I: Okay, gut. Wie hast du dich gefühlt gestern?
72	B: Doch wir haben e Geschichte gelesen, das war eh gut und ein bisschen auch langweilig.
73	I: Wieso?
74	B: Weil sie hat nur Geschichte gelesen und ich wollte auch schlafen, [unverständlich] Geschich- te gelesen [lacht].
75	I: Ja, okay. Das heißt, SIE hat die Geschichte gelesen oder ihr selbst?
76	B: Ja, ja (...) weil morgen wir haben dieses Geschichte Schularbeit und wir mussten das fertig lesen. Sie hat uns nicht die Bücher gegeben zuhause zu lesen. Sie hat einfach genommen, so seit zwei Wochen oder so und wenn (...) gestern sie ist gekommen, sie hat gelesen, weil sie hat gesagt, sie muss heute ja die Bücher abgeben.
77	I: Ah, okay. Das heißt, sie hat euch das quasi vorgelesen dann?
78	B: Ja.
79	I: Ah, okay. Hättest du es lieber selber gelesen?
80	B: Ja, ich glaube, ich habe zwei und halbes Kapitel gelesen.
81	I: Und ist es einfacher, wenn du es selber liest oder wenn sie vorliest?
82	B: Hmm (...) ich weiß nicht. Beiden.
83	I: Hat es dir Spaß gemacht prinzipiell gestern?
84	B: Ja.
85	I: Was findest du denn schwierig im normalen Unterricht, wenn du im normalen Unterricht sitzt?
86	B: (...) Ich glaube ich Deutsch. (...) Deutsch ist sehr schwer. Mit dieses direkte Rede und so.
87	I: Indirekte Rede? Ja, okay. Warum ist es genau schwierig oder was genau ist jetzt zum Beispiel an der direkten oder indirekten Rede schwer für dich?
88	B: Direkte Rede wir haben das noch nie [unverständlich]. Nur direkte Rede. Wir sind bis jetzt nur in direkte Rede. Und du musst, wie heißt das (...) Anführungszeichen und Doppelpunkt und so geben und ich vergesse das alles.
89	I: Ah, okay. Aber das wird noch! (...) Was machst du dann dagegen, wenn es jetzt zu schwer ist (...) so etwas? Hast du irgendeinen bestimmten Trick oder so etwas?
90	B: Ja, ich sitze so und lerne zwei Stunden Deutsch und dann ich kann das verstehen.
91	I: Machst du das zuhause?
92	B: Ja.
93	I: Okay, okay. Und wer hilft dir in der Schule, wenn du etwas nicht verstehst?
94	B: Manchmal die Lehrerin und wenn ich will nicht die Lehrerin fragen, ich frage meine Freun- dinnen.
95	I: Super, das heißt, Teamwork?!
96	B: Ja.
97	I: Wie fühlst du dich, wenn du im normalen Unterricht sitzt?
98	B: Manchmal langweilig (...) ich finde manchmal ist gut.

99	I: Ja, wann ist es zum Beispiel gut?
100	B: In, habe ich schon gesagt, Zeichnen, Mathe und Werken, aber ich nehme nicht Werken. (...) Manchmal kochen auch.
101	I: Ihr habt kochen auch? Super. (...) Okay, was lernst du denn in der Sprachstartgruppe NICHT, was du aber im normalen Unterricht brauchen würdest?
102	B: (...) Es gibt nichts. Wir lernen alles.
103	I: Ihr lernt alles? Das heißt, du sitzt nicht manchmal im Unterricht und denkst dir: Hä? Habe ich noch nie gehört!
104	B: Nein.
105	I: Nein?
106	B: Nein, weil unsere Lehrerin, es gibt zwei. (...) Unserer Gruppe teilt so zwei Lehrerin. Am Montag wir gehen mit die Frau S., Dienstag, Mittwoch wir gehen und Donnerstag (...) ja Donnerstag vielleicht auch, wir gehen mit die Frau F. und wir wenn wir gehen mit die Frau F., die Frau F. immer spricht mit die Frau [unverständlich] und sie sagen, was müssen wir noch lernen. Wie die Klasse auch lernen.
107	I: Ah okay, das ist natürlich super. (...) Was würdest du jetzt zum Beispiel, stell dir vor du hättest jetzt etwas nicht gelernt (...) zum Beispiel, du hättest noch nie von Akkusativ gehört, (...) und jetzt im normalen Unterricht hast du dann Akkusativ (...) Was würdest du machen?
108	B: Ich würde natürlich die Frau Lehrerin fragen, zu das noch einmal erklären soll.
109	I: Das heißt, dieses Teamteaching ist eigentlich praktisch oder?
110	B: Ja.
111	I: Das heißt, was genau macht die zweite Lehrperson? (...) Was machen beide Lehrpersonen eigentlich genau? Kannst du das kurz beschreiben? (...) So zum Beispiel, wenn du jetzt den Deutschunterricht nimmst, ja. Dann sind zwei Lehrerinnen oder zwei Lehrer in der Klasse oder?
112	B: Ja.
113	I: Was machen beide? Was machen sie?
114	B: Eine spricht manchmal und die andere schreibt. Und manchmal eine spricht und die andere, wie heißt das, kontrolliert, was wir schreiben.
115	I: Sie geht also durch und schaut, ob ihr Hilfe braucht?
116	B: Ja.
117	I: Inwiefern kannst du denn deine Erstsprache in der Sprachgruppe verwenden?
118	B: Was?
119	I: Deine Erstsprache? Deine Muttersprache? Kannst du sie auch in der Sprachstartgruppe manchmal verwenden, wenn du etwas Neues lernst wie Wörter oder Grammatik?
120	B: Ja, ich darf, aber wenn ich will schreiben oder so oder mit jemand andere auf meiner Muttersprache sprechen, das geht nicht.
121	I: Das heißt, du darfst dir Wörter oder so aufschreiben, aber sprechen nur auf Deutsch?
122	B: Ja.
123	I: Findest du es gut, wenn du zum Beispiel die Wörter in deiner Muttersprache und im Deutschen aufschreibst?
124	B: Ja.
125	I: Warum findest du das gut?

126	B: Weil (...) ich weiß nicht, aber manchmal, wenn ich schreibe das nicht in meiner Muttersprache, ich verstehe das nur auf Deutsch, aber auf meiner Muttersprache (...) ich weiß es nicht dieses Wort. Manchmal schon. (...) Ich muss noch einmal denken, dass ich weiß, wie ich so ein Satz machen.
127	I: Okay, das heißt, es ist einfacher, wenn du sozusagen weißt, was heißt es denn in deiner Muttersprache.
128	Gut (...) Wenn du an der Sprachstartgruppe etwas verändern könntest (...), was würdest du dann verändern?
129	B: (...) ich weiß es nicht, aber es gibt so, es gibt zwei Mädchen und so, sie sprechen nur Arabisch und zwei Burschen auch, sie, wie heißt das, sie (...) sind ur frech. Das würde ich ändern.
130	I: Das heißt, du würdest die Leute rausschmeißen oder (...)?
131	B: Nein, sie müssen ein bisschen Respekt haben die anderen, sie müssen auch Deutsch sprechen.
132	I: Wie würdest du das machen? (...) Wie würdest du ihnen erklären, dass das unhöflich ist?
133	B: Ich habe e das schon erklärt, ich habe gesagt, das unhöflich, wenn ihr spricht so (...) Arabisch und ihr schimpft und so und die Lehrerin versteht nicht. ich habe e schon das gesagt, aber niemand hat mich gehört.
134	I: Hast du auch mit der Lehrerin einmal gesprochen? Also hast du es der Lehrerin auch gesagt, dass das irgendwie stört?
135	B: Nein.
136	I: Glaubst du, dass es etwas hilft, wenn du es ihr sagst?
137	B: Die Lehrerin auch sagt so: Wir müssen Deutsch sprechen. Aber sie hören einfach nicht.
138	I: Sie ignorieren es, sozusagen?! (...) Wie würdest du es denn finden, wenn ihr Schüler in der Sprachstartgruppe mehr mitentscheiden dürft, was ihr macht? Also, wenn euch zum Beispiel die Lehrerin fragt: Was wollt ihr heute machen?
139	B: Sie fragt manchmal uns und wir sagen: Spielen. Und wir spielen Karten.
140	I: Was genau spielt ihr da?
141	B: Es gibt so Karten, Lernkarten weißt du, du so Wörter und du musst dieses Wörter finden und wenn du hast, zum Beispiel auf dieses Karte steht neun Wörter, du musst dieses alle neun Wörter finden, wenn du findest das, dann du musst so legen und alle müssen so auch machen.
142	I: Und Spielen ist euch lieber als normaler Unterricht. Und wie oft sagt die Lehrerin dann: Gut, wir spielen! Und wie oft sagt sie: Geht jetzt nicht, eigentlich müssen wir (...).
143	B: Okay, wenn wir haben ein neues Kapitel, wir dürfen nicht spielen. Aber manchmal die Lehrerin sagt: Okay, heute ich bin müde oder so, ihr dürft e spielen. Manchmal sie spielt auch mit uns und einmal sie muss hier in Bibliothek arbeiten, wir sind hier in Bibliothek gekommen. Wir spielen Karten, sie arbeitet in die Bibliothek.
144	I: Und findest du, welche Vorteile hat es denn, wenn ihr sozusagen auch mitreden dürft und sagt, wir wollen das jetzt machen und nicht das?
145	B: Manchmal sie sagt, wer will lernen, zeigt auf. Manchmal niemand zeigt auf, manchmal alle zeigen auf, weil wir wollen nicht immer spielen, wir wollen auch noch ein bisschen lernen.
146	I: Und kannst du dir auch vorstellen, dass es Nachteile hat? Also, dass es irgendwie nicht so gut ist, wenn die Schüler auch mitreden dürfen (...), was gemacht wird oder sagst du: Nein, es ist eigentlich positiv!
147	B: Sehr positiv!

148	I: Ist positiv, okay. Dann, was bedeutet es denn für dich, wenn du nicht immer in deiner Klasse sein kannst? Also, du hast ja diese fünf Stunden Deutschunterricht, also diese in der Sprachstartgruppe. (...) Wie findest du das? Oder was bedeutet es für dich selbst, wenn du jetzt sozusagen NICHT sechs Stunden am Tag mit den anderen verbringen kannst?
149	(...) Hat es Vorteile? Hat es Nachteile?
150	B: Okay, es gibt, ich habe e schon gesagt, nur in Geschichtestunde das macht mir nichts, aber andere Stunden ich will in die Klasse bleiben, manchmal. Ja, nur in, wie heißt das, Geschichtestunde ich will in Deutschkurs gehen.
151	I: Okay, was genau ist denn GUT, wenn du in der Klasse sein kannst und nicht in der Sprachstartgruppe?
152	B: Weil manchmal sie nehmen etwas, zum Beispiel in Physik, ich habe am Dienstag zwei Stunden Physik. Die erste Stunde ich nehme in die Klasse, die andere Stunde nicht. Manchmal die Lehrerin sagt, wir haben nächste Woche Test oder so und ich weiß es nicht, dann, wenn kommt dieses Tag, sie sagt: Wir haben Test! Und ich habe das nicht gewusst.
153	I: Das heißt, es fehlt dir dann quasi etwas, was du nicht gelernt hast?
154	B: Ja.
155	I: Und was machst du dann, wenn so etwas passiert?
156	B: Ich habe ihr schon gesagt, aber ich habe auch mitgemacht, es war leicht. Ich habe dreier genommen.
157	I: Mhm, super, aber das heißt, das ist dann eigentlich schwierig, wenn dir der Stoff fehlt?!
158	B: Ja.
159	I: Kommt dann nicht die Lehrerin und sagt, das ist Stoff? Das heißt, gibt sie dir das dann nicht, wenn du in diesen Stunden nicht da bist?
160	B: Nein, sie nicht. Sie glaubt, dass die anderen geben. Ich habe auch nicht gefragt. Ich weiß nicht.
161	I: Okay, das heißt, sie glaubt, die anderen geben dir das, die machen das aber nicht und dann fehlt es dir?
162	B: Ja!
163	I: Wie fühlst du dich denn, wenn du nicht immer in deiner Klasse sein kannst?
164	B: Ich weiß es nicht.
165	I: Gut, schlecht? Ist es dir egal?
166	B: Egal, ja.
167	I: Eigentlich egal, ja?
168	B: Ja.
169	I: Am Anfang, als du hier her gekommen bist in die Schule, in welchen Fächern warst du im normalen Unterricht?
170	B: Keine Ahnung, ich habe vergessen.
171	I: Warst du mehr oder weniger im normalen Unterricht?
172	B: Nein, ganz normal.
173	I: Ganz normal?
174	B: So wie jetzt, jeden Tag eine Stunde.
175	I: Ah okay, das heißt, du hast trotzdem auch 2015, als du hierher gekommen bist, (...) warst du

	auch von Anfang an ständig (...)
176	B: Nein, nicht Anfang ich war in die Schule. Ich war die letzte, glaube ich war es vier fünf Monate so.
177	I: Die letzten vier fünf Monate warst du dann im normalen Unterricht sozusagen schon?
178	B: Nein, in die Schule. ich war die ganze Schuljahr, ich war, glaube ich, auch vier Monate, ich weiß es nicht, ich war nicht die ganze. ich bin im September hier in Österreich gekommen. Ja, vielleicht, glaube ich. Ich weiß nicht wie viele Monate ich bin in die Schule nur gegangen.
179	I: Mhm, also nicht das gesamte Schuljahr, sondern nur ein paar Monate. (...) Was ist denn dein Ziel für die Schule?
180	B: Was heißt Ziel?
181	I: Ziel (...)? Was ist sozusagen das, (...) was du erreichen willst hier in der Schule? Was willst du (...) was soll sozusagen am Ende stehen? Willst du die Schule fertig machen und dann einen Beruf oder willst du in eine andere Schule noch gehen?
182	B: Ja. Ich wollte noch Gymnasium gehen. Nächstes Jahr ich werde beurteilt und dann ich gehe Modegymnasium.
183	I: Super, das heißt Designerin. Dass du Designerin wirst?
184	B: Ja.
185	I: Ja, toll.
186	B: Oder Architektin auch, ich weiß nicht.
187	I: Und was machst du, um dieses Ziel, dass du Modedesigner werden kannst?
188	B: Ich muss in Mathe, Englisch und Deutsch vertiefend haben, dann ich könnte dieses Gymnasium gehen.
189	I: Und nächstes Jahr wirst du dann beurteilt.
190	B: In Mathe ich bin eh beurteilt, in Englisch ich weiß es nicht. In Deutsch nicht beurteilt.
191	I: Mhm, okay. Aber das heißt, du bist in Mathematik zum Beispiel bist du schon beurteilt?
192	B: Ja, ich habe e immer vertiefend. Nicht immer, aber oft in Mathe und Englisch, ich kann e gut Englisch. Jetzt ich kann nicht mehr, weil ich habe Deutsch gelernt und Englisch ich habe fast alles vergessen. Und wenn ich bin hierher gekommen meine Noten waren ein bisschen schlecht, nicht ganz ganz schlecht. Genug, dann ich bin. Jetzt ich habe vertiefend genommen. Letzte Schularbeit.
193	I: Super. Und wie glaubst du, dass du dich fühlst, wenn du das erreichst dann, dass du wirklich, dass du diese Modeschule machen kannst? Wie glaubst du, fühlst du dich?
194	B: Natürlich glücklich und so.
195	I: Ja.
196	B: Aber ich habe noch ein Jahr.
197	I: Ein Jahr, toll. Dann wünsche ich dir ganz ganz ganz viel Glück, dass du das erreichen kannst, was du erreichen willst und sage danke für das Gespräch.

e. Interview N.

1	I: Gut, dann fangen wir an. Also seit wann bist du denn im ordentlichen Status?
2	B: Seit zwei Jahren.
3	I: Mhm, und wer hat damals festgestellt oder wer hat dir gesagt, dass du jetzt benotet wirst?

4	B: Frau B.
5	I: Dein Klassenvorstand oder?
6	B: Ja, Frau B. hat mir gesagt, aber diese Jahr ich habe noch keine Note. Nächste Jahr kriege ich die Noten.
7	I: Ah genau, im September oder?
8	B: Ja.
9	I: Ja, stimmt. Genau. (...) Okay, wie wurde denn festgestellt, dass du die Sprachstartgruppe nicht mehr besuchen musst dann ab September? Gab es da irgendwelche Tests? Irgendwie wie man überprüft hat, dass du sozusagen so weit bist, um benotet zu werden?
10	B: Also, ich habe die Frage nicht gehört.
11	I: Das heißt, gab es zum Beispiel (...) das heißt, du hast ja gesagt, Frau B. hat dir gesagt, du wirst ab September benotet?!
12	B: Ja.
13	I: Gut, gab es irgendwelche Tests oder so, die das festgestellt haben, dass du benotet wirst oder hat sie einfach aufgrund von Schularbeiten oder was auch immer (...)?
14	B: Nein, also Frau B. hat zu mir gesagt, du bist gut in Deutsch, du kannst gut Deutsch reden. Ab September dann kriegst du die Noten, also ich mache keine Tests gar nichts. Und die Schularbeit ich kriege auch gute Note, also ich mache keinen Test [unverständlich] September, also kriege ich Note ab September.
15	I: Okay, also einfach, weil du Schularbeiten und alles gut gemacht hast, du gut Deutsch sprichst?
16	B: Ja.
17	I: Okay.
18	B: Und seit zwei Jahre ich kriege keine Note, aber im September (...) wegen das, kriege ich auch die Note.
19	I: Okay, super. Kannst du von deiner Anfangszeit im normalen Schulunterricht erzählen, also in deiner Klasse. Als du sozusagen zum ersten Mal in deine Klasse gekommen bist.
20	B: In Volksschule oder in erste Klasse?
21	I: Hier in der Neuen Mittelschule.
22	B: In erste Klasse?
23	I: Ja, genau.
24	B: Also ich war ganz alleine, ich konnte nicht Deutsch so gut reden und dann am Zeit ist vergangen und dann ich habe Freundschaft, wir haben gemacht ich und meine Freundinnen. Wir haben geredet und Frau B. hat mich so viel geholfen, dass ich Deutsch reden kann. Frau S. auch. Ich bin [unverständlich] Frau B. und das war auch so schwer, dass man Deutsch neue Sprache lernen, aber es war auch sehr gut. Ein bisschen bisschen bin ich so (...) ich kann jetzt gut Deutsch reden und dann ich habe so viele Freundinnen, die helfen mich, dass ich gute, noch (...) super Deutsch reden kann. Frau B. und Frau S. auch und ja, ich kann jetzt so Deutsch reden. Ich bedanke Frau B. und Frau S. so sehr und meine Freundinnen auch. (...) Also, aber am Anfang war so schwer, weil ich war ganz alleine, aber Frau B. hat gesagt: Du musst dich Freunden machen mit [unverständlich], weil ich habe mit P. und noch andere vier Namen (...) Freundinnen gemacht.
25	I: Ja? Das heißt, welche Erfahrungen hast du gemacht. Also, dass du eben alleine bist. Wie hast du dich gefühlt?
26	B: Also, ich war ein bisschen Angst, weil ich habe Angst, wenn jemand fragt mich in andere Sprache und ich verstehe nicht. Also ich war bisschen Angst und ich war bisschen traurig, dass

	ich (...) bin ich alleine, die kann nicht Deutsch reden kann. Aber Frau B. hat für mich gehelfen und dann ich habe Freundschaft gemacht und habe Deutsch gelernt.
27	I: Und dann war es sozusagen super?
28	B: Ja.
29	I: Okay. Was war genau schwer? Also einerseits, dass du die Sprache schwer verstanden hast? Was war noch schwer?
30	B: Ähm (...) also war ich alleine. Also, die Hausaufgaben, die wenn andere Lehrerin oder Deutsch, Mathematik. Ich verstehe (...) ich habe gar nichts verstanden. Also es war so schwer, weil wenn jemand fragt mich: Hast du die Hausübung gemacht. Dann sage ich: Ich habe nicht verstanden. Dann sagt: Also, du musst noch lernen. Aber das war so schwer und am Anfang war ich auch [unverständlich], das war ich alleine ohne Freundinnen und so. Ich war auch alleine.
31	I: Okay. Was war leicht für dich am Anfang?
32	B: [lacht] Ich weiß nicht. Also (...)
33	I: Gab es irgendein Schulfach, wo du gesagt hast: Na, das war eher einfach, auch wenn die Sprache noch nicht so gut war?
34	B: Ähm (...) da leicht war, dass (...) für mich, dass ich (...) ich habe in Deutschkurs gegangen und ich habe die Sprache schon gelernt. Das war so bisschen leichter und dann Freundschaft auch habe ich immer, das war auch leicht wegen Frau B. Ich danke Frau B. auch so sehr und das war leicht, dass ich Freundschaft mache und Deutsche in bisschen, bisschen lerne.
35	I: Ja, okay. Ähm (...) dann: Als du noch in der Sprachstartgruppe warst, also in diesem Deutschkurs bei Frau S., ja, viele Stunden in der Woche (...) hast du im normalen Unterricht verbracht?
36	B: In erste Klasse?
37	I: Ja, genau. Als du hier her gekommen bist?
38	B: Also in diese zweite Klasse ich bin mit Frau F., nicht mit Frau S.
39	I: Ah okay.
40	B: Aber in erste Klasse, ähm, also (...) wir hatten am Montag, Dienstag (...) Dienstag, Mittwoch und Freitag, also vier Stunden in Woche hatte ich. Nur vier Stunden in Woche.
41	I: Im Deutschkurs?
42	B: Ja.
43	I: Und die anderen Stunden warst du in der Klasse?
44	B: Ja.
45	I: Okay, okay. Dann in welchen Fächern warst du dann im Unterricht? (...) Im normalen Unterricht jetzt?
46	B: Mhm, Mathematik war ich, aber am Dienstag war ich nicht, weil das war erste Stunde Mathematik, ich war in Deutschkurs, aber ich war in Mathematikstunde; Deutsch, Geographie und alle andere, aber in jetzt in die zweite Klasse ich bin nicht in Geographiestunde so viel, weil ich bin immer in Deutschkurs.
47	I: Okay, das heißt, welche Stunden hast du dann noch, wo du jetzt im Deutschkurs bist? Also Geographie?
48	B: Geographie, (...) nur Geographie.
49	I: Nur Geographie?
50	B: Ja.

51	I: Okay. (...) Das heißt, wie viel Stunden hast du jetzt noch Deutschkurs?
52	B: Ähm (...)
53	I: In der Woche?
54	B: Einmal am Montag habe ich, (...) am Dienstag habe ich nicht. Am Mittwoch (...), am Mittwoch, Donnerstag (...) drei Stunden.
55	I: Drei Stunden noch? Das heißt, eine jetzt weniger als früher?
56	B: Ja.
57	I: Okay. (...) Was magst du dann in der Klasse am Unterricht lieber als im Deutschkurs?
58	B: In der Unterricht (...) das (...) ja. (...) Ich weiß auch nicht, aber in Klasse ist bisschen, (...) also (...) nicht so langweilig, aber in Deutschkurs ist mir langweilig, aber in die Klasse ist schön, dass ich mitarbeite so kann und Mathematik, also Mathematik und Deutschkurs sind nicht so gleich. Mathematik ist wo andere und ist mir leicht, also ich liebe Mathematik also, ich liebe in die Klasse sein. Was ich neue Fächer lerne und ja, Englisch auch, ich will so Englisch lernen, das [unverständlich]. Also ich kann in die Klasse Englisch lernen, aber in Deutschkurs nicht. Ich kann nur in Deutschkurs Deutsch lernen. Deswegen, das ich liebe die Klasse, dass ich Englischstunde und Mathematik andere Stunde bin.
59	I: Alles klar. Was war denn im Deutschkurs besser (...) als im normalen Unterricht? Hast du da auch etwas, wo du sagst, es war besser?
60	B: Ääh neue Wörter lernen und Deutsch auch lernen und dass ich gut lesen kann, weil wir lesen im Buch. Also [unverständlich] ich habe eine Frage, das ich verstehe nicht, dann Frau F. übersetzt, sie erklären mich, was bedeutet diese Wörter. Diese Satz oder Wort und dann wenn ich kann ich dieses lange, es gibt in Deutsch so lange Wörter, dann man kann nicht lesen und sie sagt mir, wie kann ich lesen und das war bisschen besser und ich danke Frau F. auch.
61	I: Ja, okay, gut. Welche Themen hast du denn im Deutschkurs gemacht? Also zum Beispiel Wohnen, Berufe, was auch immer?
62	B: Wir haben Buch gelernt (...) wir haben also, Buch gelesen und (...) die Verben, Nomen, Verben haben wir auch gelernt. Adjektive das habe ich auch gelernt und (...) das war glaube ich, also Verben und Adjektiven und Buch lesen und noch (...) ich erinnere nicht, aber haben so viel gelernt (...). Also (...) wenn in Kukumima, es gibt eine Gruppe in unsere Schule. Es gibt Kukumima heißt das. Wenn gehen wir mit Kukumima-Gruppe, Frau F. auch mit uns, wenn (...) gehen da so in Kino so, dann schreiben wir, was haben wir, was gefällt mir oder was nicht, wie war gut. Also es haben wir auch gemacht und (...) also wir haben viele Thema gemacht, aber ich erinnere nicht.
63	I: Okay, gut. (...) Dann, was haben dir denn diese Themen für den Unterricht in der Klasse gebracht? War das gut, was du da gemacht hast oder (...) was hat gefehlt zum Beispiel?
64	B: Also, in Deutschkurs ich habe, also in die Klasse, ich habe die Nomen und die Verben nicht so viel (...) gewusst, so über diesen Nomen und Adjektiven. Aber wenn bin ich in Deutschkurs gegangen, dann Frau F. hat mir gesagt, wie ist Nomen und Verben, Adjektiven und dann habe ich schon gelernt und in die Klasse bei Deutschstunde, dann ich (...) ich (...) ich habe schon die Verben auch verstanden und ich arbeite auch mit die Klasse und Frau B. hat mir gesagt: Du bist super, du hast schon gelernt. Und das gefällt mir sehr, weil wenn Deutsch in Deutschstunde ich verstehe nicht die Thema, die wir reden über, (...) dann in Deutschkurs Frau F. sagt: Was macht ihr in Deutschstunde? Dann ich sage und sie sagt: Okay, das ist sehr gut, dann wir machen das. Ich verstehe nicht, die andere Kinder auch. Das gefällt mir sehr.
65	I: Das heißt sozusagen, du kannst im Deutschkurs dann nachfragen und sagen: Ich habe DAS im Unterricht nicht verstanden.
66	B: Jaja.
67	I: Bitte noch einmal erklären!
68	B: Ja.

69	I: Okay, super.
70	B: Also nicht nur ich, meine Freundinnen auch, die verstehen nicht.
71	I: Ja. Okay. (...) Wie geht denn deine Lehrerin damit um, wenn du jetzt im normalen Unterricht jetzt etwas NICHT verstehst? Was macht sie dann?
72	B: Meine Lehrerin?
73	I: Mhm [zustimmend].
74	B: Also, wenn ich verstehe nicht, Frau B. immer sagt mir: Nur wenn verstehst nicht, bitte frage mich. Also, weil wenn verstehst du nicht, dann ich muss dir hier helfen. Also, wenn ich verstehe nicht, Frau B. sagt mir, wie geht das und sie hilft mich. Bin ich nicht in Deutschkurs, dann Frau B. sie freut, wenn ich sie fragen, was ich verstehe nicht. (...) Das macht meine Lehrerin.
75	I: Okay. Wie genau erklärt sie dir dass dann? Also nur mit Worten oder nimmt sie auch einmal Bilder?
76	B: Also sie sagt, wenn ich verstanden Wort nicht, dann sie zeigt mir zum Beispiel [unverständlich]. Also wenn es ist Satz, dann sie erklärt und dann ich verstehe, aber wenn es ist so Wort, dann Frau B. macht mir so Bilder oder zum Beispiel, wenn ich weiß nicht, was ist Auto, aber ich weiß, was Auto ist, dann Frau B. zeigt mir die Bild also [unverständlich] die Wörter am Bild und schaut mich, aber wenn Satz, dann erklärt mich.
77	I: Okay. (...) Gut, dann haben wir das (...). Dann: (...) Wie wurdest du denn im Deutschkurs, also als du noch diese vier Stunden im Deutschkurs warst, wie wurdest du da genau auf diese Sprache, die du jetzt im Unterricht brauchst (...) vorbereitet?
78	B: Ich (...)
79	I: Das heißt, du hast im Unterricht ja eine ganz spezielle Sprache (...) Zum Beispiel in Geographie oder so gibt es viele Begriffe, die du im Deutschkurs ohne, dass du zu Frau F. gehst und sagst: Ich verstehe das nicht, die du lernst. Und wie wurdest du darauf vorbereitet?
80	B: Achso.
81	I: Also hast du schon etwas in diese Richtung etwas im Deutschkurs auch gelernt?
82	B: Also, in Deutschkurs diese wegen Geographie ich habe nicht, aber wenn ich verstehe die Geographie nicht und haben wir Referat zum Beispiel, (...) dann ich verstehe nicht, dann ich gehe zu, wenn kann ich Frau B. auch fragen, aber ich frage Frau B., wenn ich verstehe nicht, aber wenn Frau B. ist nicht in die Schule oder sie ist krank, dann ich gehe nach Hause. Meine Vater Freund er kann gut Deutsch, er ist seit 12 Jahren in Österreich, dann ich frage. Er hilft mich auch und in Internet auch, ich schreibe die Übersetzung auf Arabisch, dann ich übersetze und Internet auch. Es gibt so viele verschiedene Sprache, dann ich schaue auf Deutsch, dann ich verstehe die Geographie.
83	I: Aber hast du im Deutschkurs selbst (...) auch irgendwie so gelernt, zum Beispiel, dass Frau F. mit euch (...) zum Beispiel Geographiearbeitsblätter gemacht hat oder gesagt hat: Nein, DIESE und DIESE und DIESE Wörter (...) können euch in Geographie vielleicht helfen. (...) Hast du so etwas auch gemacht? Oder nur, dass du im Geographieunterricht sitzt (...), sagst: Okay, ich verstehe das nicht. Ich gehe in den Deutschkurs und frage dort nach.
84	B: Also, ich glaube nicht in Geographie, ich frage Frau F. so Deutsch, [lacht] weil es heißt Deutschkurs (...) aber, wenn ich verstehe eine Wort bei Geographie nicht oder (...) zum Beispiel ich verstehe nicht Geographie bisschen, dann ich frage Frau F., dann Frau F. sagt mir: Keine Probleme. Dann sie sagt mir, was bedeutet das oder wie macht man das, aber in Unterricht, wenn alle Kinder sind dort, dann Frau F. wir machen nur Deutsch.
85	I: Okay. Also nichts Spezielle jetzt Fächer, also dass es in die Fächerrichtung geht, dass eher nicht?!
86	B: [schüttelt den Kopf]
87	I: Okay. (...) Gut, wie hättest du es denn gefunden, wenn es so etwas schon im Deutschkurs

	gegeben hätte, also, dass es dann zum Beispiel im Geographieunterricht, Geschichteunterricht wo auch immer, einfacher gewesen wäre, weil du eben schon ganz bestimmte Wörter schon im Deutschkurs gelernt hättest, die du dann im normalen Unterricht brauchen könntest oder vielleicht auch schon verstanden hättest, ohne, dass du nachfragen musst. Wie hättest du das gefunden?
88	B: Also zuerst wir haben in Klasse Wörterbuch, dann Frau B. hat zu uns auch gesagt: Wenn ihr versteht die Wörter nicht, ihr könnt mich fragen! Und Wörterbuch auch schauen, aber (...) wenn die Frau B. oder die Frau F. sind also (...) nicht dort, ich schaue die Wörter, ich markiere mit (...) äh (...) äh [überlegt]
89	I: Leuchtstift?
90	B: Ja, [lacht] Leuchtstift, dann ich schreibe auf einen Zettel oder dann ich gehe und frage Frau F., wenn die nächste Tag sie da ist in die Schule, dann ich frage sie und sie erklären mich dann. Ich finde, was bedeutet das, dann ich schreibe oder in Schularbeit oder wenn haben wir in Deutschstunde (...) haben wir Schularbeit [unverständlich] in Deutschstunde, in Deutschkursstunde wir machen gar nichts, außer wir lernen, was kommt in Deutschschularbeit.
91	I: Ah, okay. Und wie, glaubst du, dass es besser gewesen wäre, wenn im Deutschkurs nicht nur sozusagen, das Deutsche für die Deutschschularbeit gemacht wird, sondern auch zum Beispiel, das du sagst: Okay, ihr lest ein Buch im Deutschkurs, ja. Zum Beispiel über (...) irgendetwas aus der Geschichte, ja? Hättest du das auch gut gefunden, wenn du sagst, im Deutschkurs lernst du schon bestimmte Wörter, die du dann im Geschichteunterricht brauchst? (...) Wäre das gut?
92	B: (...) Ich weiß es nicht, aber (...) manchmal die Wörter sind gut, also von Geschichte oder in Geographie. Manchmal nicht. Manchmal die Wörter sind nur für Deutsch nicht für Geschichte und manchmal sind für Geschichte und Deutsch beide. (...) Aber das ist bisschen leichter.
93	I: Ja, das ist leichter dann?
94	B: Ja.
95	I: Okay. (...) Gut, wie würdest du es denn finden, wenn du jetzt dann benotet wirst (...) ja? Dann bekommst du ja keine (...) Deutschkurse mehr.
96	B: Ja.
97	I: Wie würdest du es finden, wenn du trotzdem noch (...) Deutschkurse nebenbei machen könntest?
98	B: Also, wenn ich kriege Note dann gehe ich noch in Deutschkurs?
99	I: Das ist meine Frage: Das heißt, du gehst ja nicht mehr in den Deutschkurs.
100	B: Ja, mhm.
101	I: Genau, aber wie würdest du es finden (...) wenn du noch in den Deutschkurs gehen könntest, also, wenn der Deutschkurs jetzt, obwohl du Noten bekommst, nicht aufhört? (...) Gut oder schlecht? Oder wie findest du das?
102	B: Also, ich will nur in die Klasse sein (...), weil in Deutschkurs (...) ich lerne schon neue Wörter und es ist leicht auch, aber ich will in die Klasse sein, weil ich weiß nicht, ich glaube, ich will nicht mehr in Deutschkurs gehen. Ich will, weil manchmal (...), wenn wir sind in Mathematik oder Deutsch oder Biologiestunde, ich muss in Deutschkurs gehen. Die lernen eine neue Thema und nächste Tag, wenn ich habe keine Deutschkurs, ich gehe in die Klasse, ich verstehe die Thema nicht, dann die müssen zum Anfang erklären oder eine ganze Seite schreiben, weil ich muss auch abschreiben, (...) dass ich das bisschen (...) ich will nicht da sein, ich will ganze Stunde in die oder ganze Tag in die Klasse sein. (...) Dass ich wisse, wie geht diese Thema und ich schreibe alles mit Frau B. und so weiter. Weil bin ich in Deutschkurs, dann ich gehe in die Klasse, Frau B. sagt mir: Du musst jetzt zwei Seite alles abschreiben, weil es ist wichtig. Aber ich will mit Frau B. also (...) arbeiten, also (...) in die Klasse mitarbeiten. Ich verstehe (...) wie geht diese Thema [unverständlich] oder Schularbeit auch. Also wegen das, ich will nur in die Klasse sein.
103	I: Alles klar. (...) Was hältst du denn davon, wenn du jetzt zum Beispiel auch Unterricht in dei-

	ner Muttersprache bekommen würdest?
104	B: (...) ich weiß nicht, aber (...) ich kann schon [lacht] meine Muttersprache sehr gut, aber wenn ich (...) bekomme auf meine Muttersprache Kurs, ich weiß nicht, ich habe das noch nicht probiert, aber (...) ich weiß nicht, aber ich gehe schon (...) also, (...) ich gehe zu islamische Religion und da sind, ist halbe Wörter sind auf arabischer Text (...) also dort es gefällt mir, aber habe ich in meine Muttersprache Kurs (...) dann ich weiß nicht, ob gefällt mir oder nicht, weil ich habe noch nicht probiert.
105	Aber ich will nicht gehen, weil ich will [lacht] noch in die Klasse bleiben.
106	I: Ja, okay. (...) Wie kannst du deine Muttersprache im Unterricht jetzt hier irgendwie verwenden also verwendest du sie auch selber?
107	B: Ja (...) ja, schon, weil manchmal wenn in Buch oder in Heft (...) ich verstehe Wort nicht, dann Frau B. erklärt sie mir, dann ich schaue (...) die Wörter, wenn ich habe die Wort verstanden, dann ich markiere mit Leuchtstift, dann ich geben neben die Wörter auf Arabisch oder auf Kurdisch. Aber auf Kurdisch nicht, also meine Muttersprache ist Kurdisch, ich kann schon Kurdisch, Arabisch gut reden, aber ich kann nicht gut schreiben, weil in Syrien in die Schule war alles Arabisch, gibt keine Kurdischstunde wegen das, aber (...) ja, ich verwende die meine Sprache, meine Muttersprache auch für die Wörter, weil es ist besser, wenn (...) Frau B. hat mir eine Wort erklärt und ich weiß nicht, was es bedeutet auf meine Sprache, dann ich (...) wenn ich habe die Wörter verstanden, ich kann auf meine Sprache, weil alle meine Familie, alle gehen in Deutschkurs, außer ich gehe nur in die Schule (...). Meine Vater und meine Eltern fragen mich, was bedeutet diese Wörter, weil die verstehen nicht. Dann ich sage, was bedeutet diese Wörter, weil ich habe eine Wort in (...) Klasse (...) ich habe neue Wörter gelernt, dann ich muss auf meine Sprache auch wissen, dass wenn meine Eltern fragen mich, was bedeutet das, frage ich dass ich eine Worte. Aber meine Muttersprache hilft mich auch so sehr.
108	I: Das heißt, dass du übersetzt für deine Eltern?
109	B: Ja.
110	I: Mhm [zustimmen].
111	B: Und wenn auch einmal (...) manchmal bin ich in die Klasse oder in die Stunde Frau Direktorin kommt [unverständlich] die sind Kinder in die Direktion, die können nicht Deutsch reden, sind arabisch, dann (...) Frau Direktorin sagt mir: Können Sie übersetzen? Dann ich sage, ja, aber [unverständlich] ich übersetze, das hilft mir auch so sehr.
112	I: Ah, das heißt, sogar mit den Kindern, also du übersetzt auch für andere Kinder?
113	B: Ja.
114	I: Ah okay, praktisch für die Lehrer hier. Gut, okay (...). Was würdest du denn jetzt, wenn du jetzt dann im September fertig bist mit dem Deutschkurs, was würdest du denn gerne ändern am Deutschkurs für andere Kinder? (...) Was glaubst du, kann man ändern (...) am Deutschkurs?
115	B: Mhm (...)
116	I: Was besser machen?
117	B: Besser machen (...) dass ich (...) also (...) ich habe die Frage nicht gut verstanden.
118	I: Das heißt, du bist ja jetzt dann fertig mit dem Deutschkurs, ja (...) und du hast ja gesagt, natürlich im Deutschkurs gibt es Positives und es gibt Negatives.
119	B: Mhm [zustimmend].
120	I: Was würdest du denn, wenn du könntest und dürftest, was würdest du ändern am Deutschkurs, an den Sprachstartgruppen?
121	B: Mhm (...) ich weiß es nicht, aber (...) ich kann (...) ich weiß nicht, ob ich kann es oder nicht, aber wenn es ist fertig der Deutschkurs (...) ich weiß nicht (...)
122	I: Überlege einmal, was für dich irgendwie negativ war am Deutschkurs (...) und dann wie würdest du das ändern, wenn du es könntest. Zum Beispiel wenn jemand sagt, bitte hast du Ideen,

	wie kann man den Deutschkurs verbessern, ja? Was würdest du dann sagen?
123	B: Also (...) ersten manchmal ist mir so langweilig im Deutschkurs, also (...) und ich aufpasse auch nicht manchmal so, aber wenn, aber ich habe jetzt verstanden, dass man muss sehr (...) also mitarbeiten, gut hören, dann wir verstehen. Wann ich sage diese Kinder oder Kind, dass du musst sehr gut hören, weil ich war auch wie du. Ich habe auch in Deutschkurs gegangen, ich habe nicht gut gehört und es war so schwer. Ich sage zu diese Kind: Du musst gut hören, mitarbeiten, weil wenn hörst du nicht so gut oder [unverständlich] mitarbeiten, dann du musst wiederholen die Klasse und das ist nicht so gut für dich. Also ich werde so sagen (...). Und auch (...) dass du Hausübung auch machen, weil wenn machst du die Hausübung, kriegst du die (...) Plus oder [unverständlich]. Kriegt du diese Plus, dann hast du gute Note, dann die Frau F. oder keine Ahnung die Lehrerin von Kind kann dir dann (...) Vorstand Klasse geben und dann du sagst, dass bist du gut, dass dann muss er so viel, ich sage: Das musst du so viel aufpassen und gut hören und (...) mitarbeiten.
124	I: Mhm, und was würdest du der Lehrerin sagen, was sie verbessern muss (...) oder verbessern sollte? (...) Wenn du das könntest?
125	B: Ich weiß es nicht, weil sie ist die Lehrerin (...). Ah, nicht so schnell reden, sondern langsam. Wir gehen manchmal in Mathematikstunde, ich verstehe nicht gut Mathematik. Meine Lehrerin redet so schnell, ich verstehe nicht gut. Aber in Pause ich frage: Können Sie bisschen langsamer reden, weil ich verstehe nicht gut in Deutsch, in andere Unterrichten auch. Dann ich sage kurz meine Lehrerin, dass sie nicht so schneller reden, so bisschen langsam und deutlich rede, dass ich verstehen, das werde ich sagen.
126	I: Ja?
127	B: Ja.
128	I: Gut. Du hast ja auch gesagt, im Deutschkurs war es manchmal langweilig. Hast du Ideen, wie man (...) diese Langeweile irgendwie weggeben könnte? (...) Das es nicht mehr so langweilig wird?
129	B: Also (...)
130	I: Was sollte die Deutschlehrerin im Deutschkurs anders machen, dass es spannender wird, interessanter?
131	B: Ich weiß nicht [unverständlich] langweilig [unverständlich] oder so. Aber (...) wenn gefällt mir die Thema, dann ich die Langweilig ist weg, die ist weg, ich habe keine Langweilig. Aber wenn gefällt mir die Thema nicht, dann ist extrem langweilig. Aber wenn ich langweilig geben [unverständlich]. Ich liebe lesen, aber wenn ich lese, dann die Langweile wird gehen und mitarbeiten auch ich werde [unverständlich]. Aber wenn ich verstehe die Thema nicht dann ist mir langweilig. Ich weiß nicht, was muss ich machen, aber wenn gefällt mir die Thema, ich verstehe, dann ist es super, die Langweilig ist weg. Aber in ganze Stunde, wenn ich verstehe die Thema [unverständlich] langweilig, ich schaue ganze Stunde auf die Uhr und die Uhr geht nicht
132	I: [lacht] Nicht schneller zumindest, ja.
133	B: Ja, warum geht nicht so schneller? Aber wenn mitarbeiten ich tun eine Minute die Stunde ist vorbei. So diese Sekunde, also (...) die Langweile geht, dass ich mitarbeite kann und (...) die Thema verstehen, dann die (...) Uhr wird so schnell gehen.
134	I: Was wären interessante Themen für dich?
135	B: Das gefällt mir die Thema?
136	I: Mhm [zustimmend]. Welche Themen?
137	B: Lesen. Also Buch lesen und (...) es gibt viele. (...) Prädikat und Subjekt das ist für mich sehr leicht und Groß-und Kleinschreiben. Aber das ist so schwer für mich, aber ich will lernen und es gibt noch viele, aber ich erinnere mich nicht. (...) Ich weiß nicht Thema die Name von Thema nicht.
138	I: Okay. (...) Wie würdest du es denn finden, wenn ihr Schüler im Deutschkurs jetzt oder auch im normalen Schulunterricht, wenn ihr mehr mitreden dürft, was gemacht hat? Das heißt, dass

	nicht immer nur die Lehrerin oder der Lehrer sagt, was gemacht wird, sondern wenn ihr selber auch sagen könntet: Vielleicht wäre das einmal interessant oder machen wir doch etwas zu (...) keine Ahnung (...) zu Bergen in Österreich, ja. Wie würdest du das finden?
139	B: Also (...) also meine Lehrerin in (...) Klassenvorstand, wenn (...) also, wenn wir sind in Geographie, Biologie, wenn sind wir mit Thema fertig, dann ich sage zu Frau B.: Können Sie eine neue, diesen Thema machen? Ich will über das lernen, dann Frau B. sagt: Ich schaue, ob diese die anderen wollen, also Frau B. sagt: Ich schaue, ich kann diese Thema mit euch auch machen. Aber, wenn meine Lehrerin macht die Thema, dann ich bin so glücklich, dass sie hat diese Thema gemacht.
140	I: Ja? Und im Deutschkurs? Wie würdest du es im Deutschkurs finden, wenn ihr sozusagen auch mehr mitreden dürftet, was gemacht wird und nicht nur die Lehrperson entscheidet?
141	B: (...) Ich sage, also: Können wir, also nicht nur von diese Thema lernen [unverständlich]? Können wir neue Thema lernen, bitte. Also nur (...) neue Thema, das ich habe diese Thema noch nicht gelernt. Also, wenn sie sagt ja, werde ich auch glücklich sein.
142	I: Okay. Das heißt, es wäre gut, wenn ihr mehr mitreden dürftet?
143	B: Ja.
144	I: Okay. Was bedeutet es denn für dich selbst, wie fühlst du dich, was denkst du dir, wenn du jetzt ab September IMMER in deiner Klasse sein darfst? (...) Was bedeutet das für dich?
145	B: Ich (...) also es ist sehr schön, weil ich muss noch viel viel lernen. Also wirklich, die neue Sprache so schwer für mich, dafür andere Kinder, andere Leuten auch sind so schwer, dass neue Sprache lernen und (...) ich werde zu viel lernen und ähm (...) ich bin so glücklich, dass ich verstehe die Thema oder dass die Lehrerin, mein Lehrer oder Lehrerin hat mir gesagt, es wird super und auch (...) dass ich mitarbeite, weil es gibt Schularbeiten und manche Fragen ich verstehe nicht und ich kann Frau B. oder meine Lehrerin fragen: Was bedeutet diese Frage? Dann ich werde ich gut gut arbeiten, weil ich gehe jetzt in Deutschkurs und ich arbeite nicht so gut, wirklich. Also, dann bin ich jetzt in dritte Klasse. Frau B. hat zu mir gesagt, dass dritte Klasse und vierte Klasse sind extrem schwer, du musst gut lernen. Es wird mir super, dass ich in die Klasse bin. Ich auch mit Lehrerin und Lehrer mitarbeite und wenn ich verstehe die Thema nicht, dann wird mir [unverständlich].
146	I: Okay. Glaubst du auch, dass es etwas Negatives hat, wenn du NICHT mehr in den Deutschkurs gehst? Glaubst du, dass da irgendetwas Schlechtes auch ist, wenn du nicht mehr gehst?
147	B: Vielleicht ist schlecht, dass ich (...) in Deutschkurs nicht gehe, dass ich, es gibt manche Wörter und dann ich verstehe nicht in Deutsch, aber Frau B. ist auch nicht in die Klasse oder sie in andere Klasse. Ist mir ein bisschen schlecht, dass ich gar nicht in Deutschkurs gehen, dann ich sage: Was bedeutet diese Wörter und so weiter, das ist ein bisschen schwer.
148	I: Ja. (...) Was machst du dann, glaubst du, wenn du jetzt dann auf dich alleine gestellt bist, also, wenn du nicht mehr in den Deutschkurs gehen kannst und fragen kannst: Was bedeutet das Wort? Was machst du dann?
149	B: Also ich habe in meine Handy eine Übersetzer, dann ich kann die Wörter schreiben, was bedeutet das und ich bekomme (...) was bedeutet diese Wörter auf Arabisch oder ich kann auch in Internet suchen oder meine Freundinnen fragen oder meine Vater Freund fragen auch.
150	I: Gut, das heißt, du hast genug Leute oder auch das Handy, das du fragen kannst?!
151	B: Ja.
152	I: Was ist denn dein ZIEL für die Schule?
153	B: (...) Ziel? (..) Gute Note kriegen, ich will sehr gut Note kriegen, weil (...) in Syrien ich war erste in die Klasse. Ich war super und meine Vater so freut sich, dass ich gute Note kriege. Ich will gute Note kriege, dass meine Vater freut sich und (...) meine Ziel ist gute Note kriegen und noch mehr Freundschaft machen. Und (...) mit Klasse Ausflügen, das mein Ziel. Also wir gehen schon in Ausflüge, aber ich will so Wochenausflügen, dass wir zusammen sein die Mädchen in (...) eine Zimmer schlafen und [unverständlich, da Satz stark verschluckt wird]. Ausflüge mit

	Klasse gehen und gute Note kriegen.
154	I: Was hast du vor, wenn du mit der Schule hier fertig bist? Was willst du dann machen? In eine andere Schule gehen oder willst du einen Beruf lernen? Oder was machst du?
155	B: Ich werde eine Beruf lernen. Also (...) ich will Sängerin und Tänzerin werden. Ich war in Talentshow in 2017 in diese Schule. Ich habe getanzt, die anderen haben mir gesagt: Du warst super in Tanzen. Ich kann gut tanzen. Also ich lerne so viele Stunden, dass ich neue Tanz, ich liebe tanzen, weil bin ich langweilig, dann ich kann tanzen, dann die Langweile geht weg. Meine Vater will nicht, dass ich, mag meine Beruf nicht, dass tanzen und singen. Er will, dass ich Arzt werde, aber ich mag nicht so Arzt. So Blut und ich hasse, ich kann das nicht, aber ich werde eine Beruf lernen. Meine Mutter sie hat keine Probleme mit meine Beruf, also ich will Sängerin, Tänzerin werden. Ich liebe singen und tanzen. Tanzen ist meine Hobby, ich liebe, also ganzen Tag ich tanze. Meine Mutter sagt mir: Du kannst so viel reden, du kannst so viel tanzen. Also, ich liebe tanzen. ich will so Tänzerin. Nicht amerikanisch oder andere Sprache, sondern koreanische, südkoreanische Musik. Also das ist auch so schwer, dass ich neue Tänze lernen. Und ich habe zuhause auch (...) eine Zettel, zwei Seiten ich habe geschrieben, welche Tanz muss ich lernen und sind also 26 Tänze, ich muss lernen, aber wenn die Ferien ist, die Schule ist fertig, Sommerferien. Dann ich werde die Tänze lernen. ich mag so viel tanzen. Es freut mich, wenn ich kenne eine Tanz und so weiter. Ich will also (...) ich will in Gymnasium auch gehen. Ich will auch in meine Beruf (...) ich lerne eine neue Beruf. Ich glaube, ich gehe zuerst in Gymnasium, Gymnasium fertig machen, dann ich mache meine Beruf. [unverständlich] ich will meine Vater sagen: Bitte, ich will einmal diese Beruf machen. Also ich will auch, wenn mein Vater sagt: Okay. Dann ich gehe, wenn bin ich 18 Jahre alt, aber ich bin jetzt 13. Wenn ich 18 Jahre alt, ich werde in Südkorea gehen, aber ich will bitte. Und das ist nicht nur in die Schule Ziel, sondern mein Ziel zuhause in meine Lebe. Ich will Südkorea gehen. Es freut mich so sehr, dass ich auch neue Sprache lerne. Also ich lerne jetzt auch zuhause Südkoreanische Sprache (...) und ich mag auch die koreanische Menschen, sind so nett und haben so Respekt auch. Und ich werde die dort gehen meine Leben weiter dort. Und meine Beruf dort weitermachen.
156	I: Und wie glaubst du fühlst du dich, wenn dann Sängerin und Tänzerin bist?
157	B: Aber nicht so alleine, mit Gruppe sein, mit eine Gruppe. (...) also (...) das wird so geil. Ich werde die glücklichste Mädchen in der Welt. Ich werde so (...), ich kann nicht, ich weiß nicht. Aber ich werde so so glücklich sein, aber ich will, dass ich kann Sängerin, Tänzerin werden.
158	I: Ja, super. Dann wünsche ich dir viel Glück dabei.
159	B: Dankeschön.
160	I: Und sage danke für das Interview.

f. Interview S.

1	I: Meine erste Frage ist, wann kommst du in den ordentlichen Status? Du bist ja jetzt außerordentlich (...) und wann kommst du in den ordentlichen Status? (...) Das heißt, ab wann wirst du benotet?
2	B: Achso, nächstes Jahr.
3	I: Nächstes Jahr?
4	B: Ja.
5	I: Wann genau? (...) Das Monat?
6	B: September.
7	I: Im September? Also mit Schulanfang sozusagen.
8	B: Ja.
9	I: Wieso wirst du jetzt dann benotet?

10	B: [wiederholt nachdenkend] Wieso jetzt?
11	I: Mhm, wieso jetzt dann im September?
12	B: Also, weil ich schon drei Jahre, seit drei Jahre in Österreich bin.
13	I: Okay?
14	B: Ja.
15	I: Gut. (...) Von wem wurde denn gesagt, dass du ab September benotet wirst?
16	B: Von unsere Klassenvorstand.
17	I: Okay vom Klassenvorstand. Gut (...). Kannst du dich an deine Anfangszeit im Schulunterricht, also in deiner Klasse erinnern? (...) Als du sozusagen den ganzen ersten Tag (...) also in deine Klasse gekommen bist vor drei Jahren?
18	B: Hier oder (...)
19	I: Ja. Hier in der Neuen Mittelschule?
20	B: Hier oder (...) im Burgenland?
21	I: Nein, hier.
22	B: Achso, hier. (...) Hier (...)
23	I: Welche Erfahrungen hast du gemacht? Wie hast du dich gefühlt? Wie es dir gegangen?
24	B: Gar nicht schlecht (...) weil sie immer nett waren.
25	I: Ja?
26	B: Und (...) naja (...).
27	I: Noch etwas? Wie war das mit Freundschaften? Wie hat das funktioniert?
28	B: Noch nicht.
29	I: Noch nicht?
30	B: Als ich in Deutschkurs gegangen bin (...) ähm, letztes Jahr habe ich schon ein bisschen Deutsch gelernt und seit (...) seit (...) ich meine (...) letztes Jahr (...) war ich in Deutschkurs. Dort habe ich zwei Freundinnen von unsere Klassen gefunden, weil sie oben waren. Deswegen war ich ein bisschen spät und in Klasse gegangen. (...) Sie waren dort und (...) dort habe ich zwei Freundinnen gefunden und jetzt sind wir beste Freundinnen.
31	I: Das ist super, sehr schön. Was war denn schwer am Anfang (...) in der Klasse?
32	B: Alles.
33	I: Kannst du ein paar Beispiele nennen?
34	B: (...) Also (...) ich meine (...) es war (...) Mathe war schwer (...) Deutsch, weil ich gar nichts konnte (...) Englisch war nicht so schwer, weil ich alles kann und (...)
35	I: Was war zum Beispiel in Mathe schwer?
36	B: Mathe? [lacht] Dividieren.
37	I: [lacht]. Das heißt (...) nicht die Wörter, die im Matheunterricht vorkommen, sondern (...)
38	B: Ja, die [unverständlich] meine ich.
39	I: Die auch, okay. Ja.
40	B: Und (...) in Deutsch war (...) alles schwer, weil ich noch nie so gut war. Haben sie immer mir Texten gegeben. Ich konnte auch nicht lesen, das war so schwer für mich. Jetzt kenne ich alles.

41	I: Sehr gut, super. Was war denn leicht am Anfang? Gab es auch etwas, was leicht war für dich?
42	B: [wiederholt nachdenkend] Leichtes (...) leichtes (...) Englisch.
43	I: Englisch?
44	B: Zeichnen (...) und (...) als erstes, wenn ich in der Schule war, habe ich nicht so viel mit eine (...) mit jemand geredet, weil ich immer zu meine Schwester gehen bin. Sie ist auch in der Schule. Sie ist auch mit mir zusammen gekommen und (...) schwer war, dass ich keine Freundin gehabt und ich wusste nicht, wo was ist.
45	I: Und jetzt ist alles gut, sozusagen?
46	B: [erleichtert] Ja.
47	I: Sehr schön. (...) Als du noch im Deutschkurs warst, wie viele Stunden in der Woche (...) hast du im Schulunterricht verbracht, also in deiner Klasse? (...) Oder wie viele Stunden warst du im Deutschkurs, ist wahrscheinlich einfacher?!
48	B: Okay (...) wie viele Stunden war ich in der Woche meinen Sie?
49	I: Genau, ja.
50	B: Letztes Jahr oder jetzt?
51	I: Ganz am Anfang, ganz am Anfang.
52	B: Ganz am Anfang (...)?
53	I: Und (...) dann jetzt auch noch, also im Vergleich. Wie viel warst du, als du gekommen bist (...)?
54	B: Am Montag (...), Dienstag, Mittwoch (...) Donnerstag haben wir (...) dritte Stunden gehabt, nein jetzt haben wir dritte Stunde und alle eigentlich.
55	I: Alle fünf Tage?
56	B: Ja.
57	I: Okay. Das heißt, eine Stunde am Tag oder wie lange warst du dann im Deutschkurs?
58	B: Ja, eine Stunde (...) nur eine Stunde.
59	I: Und (...) jetzt? Wie lange bist du jetzt noch gewesen im Deutschkurs?
60	B: Jetzt? (...) Nur viermal.
61	I: Nur viermal (...) okay.
62	B: Nur (...) nein, nein, nein nicht viermal. Dreimal, glaube ich, ja.
63	I: Dreimal?
64	B: Weil am Dienstag und (...) [wiederholt nachdenkend] Dienstag und (...) Dienstag und (...) Freitag haben wir nicht.
65	I: Ah okay. (...) Und welchen Schulfächern warst du am Anfang im Unterricht? (...) Also ganz am Anfang, als du gekommen bist, wo bist du in der Klasse gewesen, in welchen Fächern? (...) Mathe, Geo, Englisch?
66	B: In Mathe war ich immer in der Klasse. Deutsch war ich auch (...) nur Biologie und Geographie.
67	I: Warst du nicht?
68	B: Ja. (...) Jetzt sind wir auch nicht.
69	I: Also, jetzt immer noch nicht?
70	B: Ja. (...) Manche Stunden haben wir schon (...) aber manche nicht.

71	I: Okay. (...) Was magst du denn am Unterricht in der Klasse LIEBER als in der Sprachstartgruppe?
72	B: [lacht] Englisch.
73	I: Englisch? (...) Und warum magst du es lieber?
74	B: Ähm (...) ich mag auch Deutsch, weil (...) ich habe ein bisschen Englisch konnte. Jetzt wenn ich (...) immer mit meine Lehrerin, meine Lehrer (...) sind die beiden Lehrerinnen (...) spreche, dann gefällt es mir gut, dass ich etwas kann. In Deutsch bin ich auch so. (...) Die beide mag ich (...) aber Mathe finde ich ein bisschen (...)
75	I: [lacht] Ja, Mathe ist immer so ein Problem.
76	Und was war in der Sprachstartgruppe als im normalen Unterricht?
77	B: Startgruppe?
78	I: Mhm [zustimmend], was war im Deutschkurs, was war im Deutschkurs besser?
79	B: Wörter, die ich nicht konnte. (...) Ah zum Beispiel (...) sie haben immer Teil (...) Frau S. hat für uns gegeben. Teil und Teil. Eine Teil war (...) ich meine Gruppe und Gruppe. Eine Gruppe war (...) von Autos, wo die (...) Auto, Feuerwehr, Polizei. Das war alles und bei (...) wie heißt das? Flugzeuge, Luftballonheizung, das war alles. Und bei Schnellbahnen, das haben wir immer Teil und Teil gegeben.
80	I: Mhm, okay. (...) Noch etwas, wo du sagst, dass war jetzt im, also in der Klasse besser?
81	B: Also, in manche Stunden (...) ich glaube am Mittwoch war ich nicht immer im Deutsch, weil in der letzte Stunde bin ich immer in IBM gegangen mit meine Schwester, das hat Frau S. mir gesagt: IBM. (...) also dort sind wir viele sechs Monate gegangen, immer am Mittwoch (...) und dort haben wir vielleicht (...) zwei Stunden gehabt, dazwischen haben wir auch Pause gehabt. Sie haben selber für uns Essen gebracht und (...) war cool. In der letzte haben wir Certificate mit Urkunde bekommen (...) und (...) keine Ahnung.
82	I: Ja? Super. Okay. (...) Welche Themen hast du denn im Deutschkurs gemacht? (...) Also über was hast du alles gelernt? (...) So wie du zum Beispiel in Biologie das Thema, keine Ahnung, Blumen hast, was hast du im Deutschkurs gemacht?
83	B: Ähm (...) die Thema von Autos, Obst, Gemüse (...) [denkt nach] was noch, was noch, was war das? (...) Polizisten, wo sie arbeiten. Zusammen auch ist Feuerwehr und andere. Was habe ich noch gelernt? (...) Ich glaube (...) Kleidung (...) Schuhe, die Ketten, die Mädchen alles (...)
84	I: Ja, Schmuck sozusagen.
85	B: Ja. (...) Alles.
86	I: Mhm, was hast du in der Grammatik gemacht?
87	B: [wiederholt nachdenkend] Grammatik?! (...) Wir haben immer einen Bild bekommen, wir müssen für [unverständlich] Satz machen. (...) Also (...), sozusagen, meine war ein bisschen (...) ich war nicht die beste, sondern besser als die anderen. Weil sie ganz neu waren, ich war schon ein Jahr.
88	Deswegen habe ich schon ein bisschen gelernt?
89	I: Ja. (...) Und was musstest du oder was hast du zum Beispiel auf dem Bild gesehen und was musstest du dann sagen?
90	B: Eine Kleid.
91	I: Ein Kleid? Ah okay. Und du musstest es benennen, was es ist sozusagen?
92	B: Ja. Dafür habe ich eine Satz gemacht: Eine schöne Frau geht mit (...) nein nein nein, nicht so (...): Eine Frau geht mit, geht ins (...) H&M, kauft sich einen schönes Kleid (...). Es ist rot (...) blau gefärbt und (...) sie ist mit dem in eine Party gegangen.

93	I: Ah, okay. Super [lacht].
94	B: [lacht]
95	I: Das ist gut!
96	B: [lacht] Ich kann mich schon erinnern.
97	I: Ja? Ja, gut. Super. (...) Und was hast du im Deutschkurs, also jetzt (...) von den Themen her oder auch von der Grammatik her, gelernt, was auch gut war für den normalen Unterricht? (...) Wo du sagst, das konntest du auch brauchen? Ja, zum Beispiel, wenn du sagst, du hast, keine Ahnung, (...) über Kleidung gelernt, ja? (...)
98	B: Ja.
99	I: Konntest du das im normalen Unterricht auch brauchen, was du im Deutschkurs gelernt hast?
100	B: Ja ja.
101	I: Ja? (...) Kannst du mir ein Beispiel nennen, was du gelernt hast im Deutschkurs und was du dann in der Klasse auch brauchen konntest?
102	B: Also in der Klasse habe ich nicht so Arbeiten bekommen, was die anderen bekommen haben. Sie haben (...) unser Klassenvorstand war in Deutsch. Sie hat mir (...) einfache Blätter gegeben, die alle Deutschkurs waren. Was dort war, steht ein Bild wir müssen da die Name schreiben mit Artikel und in Wörterbuch suchen, das war (...) das haben wir gebraucht eigentlich.
103	I: Ja? Praktisch.
104	B: Jetzt in diese Deutschkurs: Lesen. Lesen brauchen wir sehr viel und (...) wir haben ein Buch von, wie heißt das (...) Ich habe es vergessen.
105	I: Kein Problem. (...) Und (...) hast du auch manchmal so Phasen, wo du im normalen Unterricht, also in der Klasse, sitzt und dir denkst: Das habe ich NIE im Deutschkurs gelernt? (...) Und ich brauche es eigentlich im normalen Unterricht? Hast du das auch schon einmal gehabt? Zum Beispiel am Anfang (...) ja, als du Deutschkurs, also als du diese fünf Stunden Deutschkurs hattest und in der Klasse warst du dann auch, wo du gesagt hast: Ich habe das m Deutschkurs NIE gelernt, aber jetzt im normalen Unterricht brauche ich es?
106	B: [denkt nach] Was war das? (...) Vielleicht (...) Wir haben alles gelernt. Vielleicht lesen?
107	I: Lesen? Ja. Aber auch zum Beispiel irgendwelche Grammatikthemen, wo du sagst: Oh Gott, jetzt plötzlich brauche ich das im normalen Unterricht, aber im Deutschkurs habe ich davon noch NIE gehört?
108	B: Nein.
109	I: Nein?
110	B: Nein.
111	I: Okay. (...) Wie geht deine Lehrerin oder dein Lehrer damit um, wenn du etwas nicht verstehst in der Klasse?
112	B: Sehr gut.
113	I: Ja? Was genau macht sie/er?
114	B: Sie erklären.
115	I: Ja, okay.
116	B: Früher war schon ein bisschen (...) habe ich nicht gefragt, jetzt bin ich schon besser, (...) weil unser Klassenstand sagt immer: Du bist schon besser geworden. Und (...) wenn ich etwas nicht weiß, wurde ich nicht gefragt. Ich habe selber nicht gefragt. Früher. Aber jetzt frage ich schon nach, (...) weil ich diesen Sache brauchen wir sehr viel. (...) Die Wörter für nächstes Jahr, deswegen frage ich immer.

117	I: Immer gleich, ja?
118	B: Ja.
119	I: Hast du am Anfang gar niemanden gefragt oder nur deine Lehrerin nicht? (...) Hast du zum Beispiel deine Sitznachbarin oder deinen Sitznachbarn gefragt?
120	B: Meinen Sie letztes Jahr?
121	I: Zum Beispiel oder auch jetzt noch.
122	B: Letztes Jahr war es super.
123	I: Ja?
124	B: Letztes Jahr war auch super. (...) und habe ich immer gefragt, aber in (...) erstes Semester von diese Schuljahr war ich ein bisschen (...) habe ich nicht gefragt, so meine ich damit. Und (...) jetzt bin ich viele besser geworden seit Semester.
125	I: Hast du auch zum Beispiel auch Freundinnen oder Freunde, die du fragen kannst, wenn du jetzt die Lehrerin nicht fragst?
126	B: Wenn sie nicht in der Klasse sind, frage ich schon.
127	I: Ja? Dann fragst du deine Freundinnen?
128	B: Ja.
129	I: Mhm. (...) Gut (...) Kannst du mir ein Beispiel nennen, als du das letzte Mal etwas nicht verstanden hast und du hast gefragt? Also was hast du nicht verstanden und was genau hast du gefragt und WIE hat dir deine Lehrerin das dann erklärt? (...) Kannst du dich erinnern? Kann auch von diesem Semester jetzt sein.
130	B: (...) Monarchie
131	I: Monarchie? Das Wort hast du nicht verstanden?
132	B: Ja.
133	I: Okay.
134	B: Ich habe gefragt, sie hat gesagt: Das ist wie Kaiser und König (...) und (...) keine Ahnung, was sie noch gesagt hat. Sie hat gesagt, es ist, Monarchie bedeutet, was wir nicht verstehen und das Wort vorkommt, das schreibt sie in der Tafel. Und (...) sie hat gesagt (...) das bedeutet, Monarchie ist (...) sie hat gesagt: Du kannst das auch in Wörterbuch schauen und ich erkläre dir es auch sehr gut, wenn du nicht in Wörterbuch versteht. Und sie hat gesagt: Monarchie ist gleiche wie Könige und Kaiser.
135	I: Mhm, und dann hast du es verstanden?
136	B: Ja.
137	I: Hat sie zum Beispiel, deine Lehrerin, auch einmal etwas mit Bildern erklärt oder dass sie etwas aufgezeichnet hat?
138	B: Ja.
139	I: Ja? Was hat sie da aufgezeichnet oder mit einem Bild? Kannst du dich erinnern?
140	B: (...) Also vorletzte Schularbeit (...) haben wir über Personenbeschreibung gemacht und da haben wir immer Geschlechter gezeichnet. Wie Augen schauen, wie Kleider schauen, Haut und (...) Haare. Wie es ist kurz, lang. Und (...) das haben wir gemacht.
141	I: Okay, gut. (...) Wie wurdest du denn im Deutschkurs auf die Sprache, die du dann in zum Beispiel in Geographie, Geschichte, hast, wie wurdest du darauf vorbereitet? Also hast du zum Beispiel im Deutschkurs auch schon Wörter gelernt, die du für Biologie brauchst oder die du für Mathematik brauchst?

142	B: Ja.
143	I: Ja?
144	B: Zum Beispiel "Blumen" für Biologie, "Erde" für Geographie. Dort war immer so Biologie, Geographie (...) was noch? Buch (...) Buch haben wir immer für alles gebraucht oder? Und dort haben wir immer geschrieben, was wir für was brauchen. Zum Beispiel eine Blume ist Klammer Biologie. (...) Das haben wir gemacht.
145	I: Ah, das ist gut, ja. Und hat es dir etwas gebracht? (...) War es etwas Positives dann für den Unterricht?
146	B: Ja ja, sehr.
147	I: Ja?
148	B: Ja.
149	I: (...) Und (...) warte (...) Das heißt die Übungen waren einfach Wörter oder? Also du hast Wörter gelernt und dann daneben geschrieben: Das ist für Biologie, das ist für Mathematik
150	B: Ja.
151	I: Mhm [zustimmend].
152	[Unterbrechung durch läutendes Handy der Schülerin] B: Ah, Entschuldigung.
153	I: Kein Problem. (...) Gut, dann (...) Wie würdest du es denn finden, wenn du jetzt dann benotet wirst im September (...), dann musst du ja nicht mehr in den Deutschkurs, Deutschkurs ist fertig, ja?
154	[Handy läutet erneut, Schülerin hebt ab und Interview wird kurzzeitig unterbrochen]
155	I: Also wie würdest du es finden, ja, wenn die (...) wenn sozusagen die, die Förderung (...) wie du jetzt im Deutschkurs ja hast, (...) wenn das nicht aufhören würde, obwohl du jetzt dann benotet wirst? Wie findest du das? Positiv? Negativ?
156	B: Positiv.
157	I: Positiv?
158	B: Ja.
159	I: Das heißt, du fändest es gut, wenn du noch weiter (...) in den Deutschkurs gehen könntest?
160	B: Nein, [lacht] nicht mehr.
161	I: Nicht mehr?
162	B: Nein.
163	I: Das heißt, wenn du jetzt im September benotet wirst (...) ja?
164	B: Ja.
165	I: Bist du dann froh, dass der Deutschkurs zu Ende ist (...) oder würdest du sagen: Nein, ich fände es eigentlich noch gut, wenn ich noch Deutsch lernen könnte (...) nebenbei.
166	B: (...) Deutschkurs war besser, weil immer wir, weil wir immer dort schöne Sachen gelernt haben und (...) ich wollte schon hier in diese Semester benotet werden, aber sie haben gesagt: Nein, du musst schon zwei Jahre hier (...) bringen und (...) Deutschkurs will ich noch immer gehen.
167	I: Ja? Das heißt, es wäre besser, wenn er jetzt dann nicht zu Ende ist im September?
168	B: Ja. Aber wenn ich nächstes Jahr benotet werde, dann, glaub ich, meine Mutter, meine Schwester geht in Gymi (...) ich meine Gymnasium, sie musste für sich einen Professor nehmen, weil es schwer ist. Sie hilft mir auch und ich (...) glaube ich gehe schon in Förderung bei Deutsch (...) weil es schwer ist.

169	I: Ja, okay. Glaubst du auch, dass es zum Beispiel etwas Negatives oder Nachteile hat, wenn du noch weiter im Deutschkurs wärst (...) im September? Also, wenn du sozusagen immer noch Deutsch lernst, glaubst du auch, dass es etwas Negatives hat?
170	B: [wiederholt nachdenkend] Negativ? Nein.
171	I: Nein? Nur positiv?
172	B: Ja.
173	I: Ja? Okay. (...) Wie lange hättest du denn gerne noch Deutschkurs? (...) Die ganze Schulzeit oder sagst du nur noch ein Jahr oder noch zwei Jahre?
174	B: Gar nicht.
175	I: Gar nicht mehr? Hier in der Schule gar nicht mehr?
176	B: (...) Doch schon, ich glaube nur (...) ist schon fertig, ich werde benotet, wieso soll ich in Deutschkurs gehen, weil ich habe so (...) sozusagen zwei Jahre nein nein nein, zwei Jahre nein (...). Ein Jahr war ich im Burgenland, da bin ich auch Deutschkurs gegangen und (...) zwei Jahre hier. Drei Jahre ist schon genug.
177	I: Drei Jahre ist genug?
178	B: Ja.
179	I: Also sagst du: Brauchst du nicht mehr! (...) Deutschkurs, tschüss! (...)
180	Okay. Was hältst du denn davon, wenn du im Unterricht deine Muttersprache mehr benutzen könntest? Zum Beispiel wenn du Wörter aufschreibst. Oder benutzt du deine Muttersprache im Unterricht?
181	B: Ja.
182	I: Ja? Wie genau benutzt du sie?
183	B: Ähm (...)
184	I: Oder was machst du damit?
185	B: (...) Wenn ich nicht etwas verstehe, schreibe ich (...) ich kann schon meine Muttersprache (...) sicher, es kann doch jeder, aber schreiben meine ich. Ich kann es sehr wenig und wenn wir (...) wenn ich etwas nicht verstehe, (...) wo diese Wort ist, schreibe ich auch auf Deutsch, aber wie meine, zum Beispiel (...) eine Handy, es ist auf unsere Sprache [unverständlich] mobil, ich meine mobile und ich schreibe das wie Deutsch.
186	I: Ah, das heißt, du schreibst es wie man es spricht quasi, auf Deutsch?
187	B: Ja.
188	I: Ah ja, okay. Und das hilft dir dann?
189	B: Ja.
190	I: Ja?
191	B: Sehr.
192	I: Würdest du es gut finden, wenn du in deiner Muttersprache besser schreiben könntest? (...) Dass du zum Beispiel dann die Wörter in deiner Muttersprache daneben schreiben kannst? Wäre das praktisch oder sagst du: Nein, das ist okay, wenn ich es in meiner Sprache, aber eben mit den deutschen Buchstaben hinschreibe?
193	B: Mit Deutsch ist besser, aber mit meine Muttersprache (...) vielleicht ist es falsch, wenn sie fragen, dann verstehe ich es nicht.
194	I: Verwendest du deine Muttersprache auch jetzt in den Pausen oder mit Freunden? (...) Hier jetzt in der Schule?

195	B: Manchmal mit meiner Schwester, sonst sprechen wir alle Deutsch.
196	I: Sonst sprechen alle Deutsch, okay. (...) Was würdest du denn davon halten, wenn du in deiner Erstsprache Unterricht bekommen würdest? Also, dass du nicht mehr in den Deutschkurs gehst, sondern (...) in einen Kurs für deine Muttersprache, wo du lernst zu lesen, zu schreiben?
197	B: Nein.
198	I: Nein?
199	B: Weil wir gehen nie wieder [lacht] in Afghanistan.
200	
201	I: Ja (...) okay.
202	B: Es ist schwer (...) Deutsch, Mathe, Englisch auf meine Muttersprache dazu. (...) Ist sehr schwer für mich.
203	I: Ja (...) einfacher, wenn du nur es auf Deutsch?
204	B: Ja, in Deutsch auch.
205	I: Ja? Okay. Was würdest du denn gerne am Deutschkurs ändern, wenn du könntest?
206	B: [wiederholt nachdenkend] Ändern?
207	I: Mhm, etwas verändern? Was würdest du gerne verändern (...)? Für andere Kinder, wo du jetzt sagst: Ah, das war eher negativ für mich! Was würdest du denn gerne verändern? (...) am Deutschkurs?
208	B: Meinen Sie als Klassensprecher?
209	I: Jetzt vom Deutschkurs. Ich rede vom Deutschkurs. Ja?
210	B: Achso.
211	I: Vom Deutschkurs, wenn dich jetzt jemand fragt: Ja S. hast du eine Idee, was könnte man besser machen (...) im Deutschkurs jetzt?
212	B: Ja.
213	I: Hast du eine Idee oder sagst du: Ja, das wäre vielleicht besser, wenn man das SO macht?
214	B: Schreiben.
215	I: Mehr schreiben?
216	B: Ja.
217	I: Wie würdest du das genau machen oder was schreiben?
218	B: Was schreiben? Texte schreiben.
219	I: Texte?
220	B: E-Mail und (...) weil wir das sehr viel brauchen, [unverständlich]. Denn sie haben mir, wenn sie mir fragen und würde ich sagen, ich würde sagen (...) lesen ändern, schreiben. Immer Texte, E-Mail und (...) ich glaube, wir machen es e schon jetzt, aber ganz wenig, nicht so viel.
221	I: Und lesen auch zu wenig oder die falschen Texte?
222	B: Lesen ist immer.
223	I: Lesen ist immer?
224	B: Ja, weil wir haben jeder eine Buch bekommen, gleiche und das lesen wir Teil von Teil.
225	I: Okay. Sonst noch etwas, wo du sagst (...) das vielleicht noch. Zum Beispiel, dass die UnterrichtsZEIT des Deutschkurses (...) an einem anderen Tag, keine Ahnung in einer anderen Stun-

	de?
226	B: Nein.
227	I: Nein? Das passt alles?
228	B: [lacht] Doch schon.
229	I: Andere Stunde?
230	B: Ja.
231	I: In welcher würdest du es machen?
232	B: Ich mag eigentlich Biologie und Geographie sehr viel. In Zeichnen, weil ich mag Zeichnen schon, aber nicht so viel.
233	I: Das heißt, dass man so ein bisschen wechseln könnte den Deutschkurs?
234	B: Ja.
235	I: Okay. (...) Gut (...) habe ich da noch etwas? (...) Genau, wie würdest du es denn (...) oder welche Themen würdest du gerne auch im Deutschkurs machen, die du jetzt zum Beispiel NIE gemacht hast? Gibt es Themen, wo du sagst: Schade, dass wir das nie gemacht haben?
236	B: (...) [lacht] Nein.
237	I: Nein? Haben gepasst die Themen?
238	B: [lacht] Ja.
239	I: Also nichts wo du sagst: Ah, das hätte mich noch interessiert. (...) Das hätten wir noch machen können?
240	B: (...) Keine Ahnung.
241	I: Okay. (...) Dann wie würdest du es denn finden, wenn die Deutschkurs-Lehrerin, also Frau S. zum Beispiel, euch fragt: Was wollt ihr heute machen? (...) Ja? Wenn ihr mehr auch entscheiden könntet und nicht Frau S. kommt und sagt: Wir machen DAS oder wir machen DAS!
242	(...) Das heißt, wie würdest du es finden, wenn sie EUCH Schüler fragt: Was wollt ihr im Deutschkurs machen?
243	B: Ja (...) sie hat schon (...), weil sie zwei- oder dreimal hat etwas für zu machen, keine Ahnung, was das war (...) und sie hat gesagt: Was wollt ihr machen? Sie hat gesagt: Schreiben? Spielen? Was? Und wir haben gesagt, das war nur zwei Tagen, sie hat gesagt und wir haben gesagt, ich nicht, die anderen haben (...) Sie hat gesagt: Wer ist für Spielen? Alle haben aufgezeigt. Sie hat gesagt: Wer ist für Schreiben? Ich habe nur aufgezeigt. Und wir haben gespielt (...) UNO. Und sie hat seine Arbeit gemacht.
244	I: Ja? War das gut?
245	B: Ja.
246	I: Ja? Ist es sozusagen besser, wenn ihr auch entscheiden dürft und nicht nur Frau S. sagt: Heute lesen wir einen Text oder heute machen wir Grammatik! Das heißt, findest du es besser?
247	B: Ja.
248	I: Wenn die Schüler
249	B: Wenn auch die Schüler
250	I: Ja? Okay. (...) Gut, wir sind gleich fertig, dann (...). Was bedeutet es denn für dich, wenn du jetzt im September, ja? Mit dem neuen Schuljahr IMMER in der Klasse sein kannst? Was heißt das für dich? Was bedeutet das für dich?
251	B: Dass ich mehr lernen kann.

252	I: Dass du mehr lernen kannst? Mhm [zustimmend].
253	B: Und (...)
254	I: Noch etwas?
255	B: Was es mir bringt (...) und (...) das ist alles für meine Zukunft. Ich lerne selber für mich. (...) Und (...) was noch? Keine Ahnung.
256	I: Glaubst du auch, dass es Nachteile hat, (...) wenn du jetzt dann immer in der Klasse bist?
257	B: Ich verstehe Nachteile [unverständlich].
258	I: Etwas Negatives. Also glaubst du, dass es negativ ist für dich?
259	B: Nein.
260	I: Nein?
261	B: Sicher nicht.
262	I: Bist du froh jetzt dann, immer in der Klasse zu sein?
263	B: [erleichtert] Ja.
264	I: Okay. Wie fühlst du dich denn, wenn du immer in deiner Klasse sein kannst?
265	B: (...) Gut.
266	I: Gut?
267	B: Ja.
268	I: Ja? (...) Warum genau?
269	B: (...) Weil ich nicht mehr oben und unten gehen muss.
270	I: [lacht] Sondern nur noch in der Klasse?
271	B: [lacht] Ja.
272	I: Die verlässt du nicht mehr. Okay. Was ist denn dein Ziel für die Schule?
273	B: (...) Ziel? (...) Das haben wir schon gemacht. Warten Sie (...) Ich habe vergessen, was ist ein Ziel?
274	I: Ein Ziel? Ähm, was willst du erreichen (...) in der Schule. Willst du die Schule fertig machen (...), willst du einen Beruf lernen? Welchen Beruf? Was bedeutet die Schule
275	B: Achso.
276	I: sozusagen (...) hier auf deinem Weg?
277	B: Die Schule bedeutet mir alles und ich will einen (...) ich will den Schule fertig machen und in Gymi gehen wie meine Schwester. Sie wird einen (...) sie will einen Ärztin werden und ich will eine Zahnarzt werden und (...) danach (...) geht alles gut.
278	I: Ja?
279	B: Wegen ihre Hilfe.
280	I: Ja? Okay.
281	B: Und die Lehrerin.
282	I: Ja. Das heißt, du willst Zahnärztin werden?
283	B: Ja.
284	I: Ja? Okay, super.

285	B: Ich will den Schule fertig machen eigentlich.
286	I: Ja? Und dann studieren?
287	B: Ja, das ist meine größte Wunsch.
288	I: Ja. (...) Und wo willst du Zahnärztin werden?
289	B: Hier.
290	I: Hier in Wien?
291	B: Ja.
292	I: Super, wir brauchen gute Zahnärzte! [lacht] Und wie glaubst du, dass du dich fühlst, wenn du das Ziel erreicht hast (...) wenn du dann Zahnärztin bist?
293	B: (...) Sehr gut.
294	I: Sehr gut? Ja.
295	B: Dann feiere ich es!
296	I: [lacht] Super, sehr schön. Dann sage ich danke.

g. Einverständniserklärung für die Eltern der Schüler/innen:

Philologische Fakultät
Institut für Germanistik



universität
wien

Die Verzahnung von Sprachstartgruppen und dem Regelunterricht in der NMS in Wien

Sehr geehrte Teilnehmer und Teilnehmerinnen, sehr geehrte Eltern,

im Rahmen meiner Masterarbeit versuche ich anhand einer empirischen Studie an der NMS Pazmanitengasse 26, in 1020 Wien, der Frage nachzugehen, wie die Inhalte der Sprachstartgruppen für geflüchtete Kinder und Jugendliche besser mit dem Regelunterricht verzahnt werden können, um den Schülerinnen und Schülern den Übergang aus dem ao. Status in den ordentlichen Status und damit die Eingliederung in den „normalen“ Schulalltag zu erleichtern.

Ich bitte Sie hiermit um Ihre Einwilligung, für mein Forschungsvorhaben an der DLP-NMS Pazmanitengasse 26 in 1020 Wien Audioaufnahmen von Ihren Kindern machen zu dürfen.

Im Rahmen der Arbeit werden Ihre Kinder von mir interviewt, wobei bei Verständigungsschwierigkeiten bzw. sprachlichen Problemen jeglicher Art, die schulinterne Dolmetscherin hinzugezogen werden kann. Des Weiteren werden diese Aufnahmen verschriftlicht, um sie anschließend analysieren zu können. Auch personenbezogene Daten (Alter, Herkunft, schulische Erfahrung, etc.) bzw. Daten zur Aufnahmesituation (z.B. Datum, Ort, Dauer des Gespräches, u.ä.) werden erhoben.

Der Umgang mit den Daten Ihrer Kinder richtet sich nach dem österreichischen DSG 2000. Speziell nach dem 2. Abschnitt und dem 8. Abschnitt: Verwendung von Daten (§6 - §9) und Besondere Verwendungszwecke von Daten (§46 u. §47). Die, wenn nötig, erhobenen personenbezogenen Daten werden von den Audioaufnahmen getrennt gespeichert und nur bei Bedarf als anonymisiertes Material hinzugezogen (DSG 2000, 3. Abschnitt: Datensicherheit §14 u. §15). Die Aufnahmen werden vor der wissenschaftlichen Analyse mit Nummern versehen, wodurch Namen und Geschlecht unkenntlich gemacht werden sollen.

Die Audioaufnahmen stehen zusammen mit den Verschriftlichungen und den Daten zur Erhebungssituation unter Beachtung des DSG 2000 (auch hier Abschnitt 3: Datensicherheit, §14 u. §15) lediglich für die persönliche wissenschaftliche Forschung zur Verfügung. Die personenbezogenen Daten sind

ausschließlich der Leitung der Forschung, also meiner Person, zugänglich. Die erhobenen Daten aus der Masterarbeit dürfen nicht an Dritte weitergegeben werden und dienen einzig und allein dem Verfassen der Arbeit.

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie kann gemäß §28 des österreichischen DSG (Widerspruchsrecht) jederzeit ohne negative Auswirkungen auf die Personen oder auf deren Zukunft widerrufen werden. Des Weiteren können die Personen die Löschung laut §27 (Recht auf Richtigstellung oder Löschung) des DSG ihrer personenbezogenen Daten verlangen. Kontakt- und Ansprechperson bin in beiden Fällen ich selbst. Wird die Einwilligung von Seiten der Eltern der Schülerinnen und Schüler oder auch der zuständigen Lehrpersonen zu den Audioaufnahmen verweigert, entstehen daraus keine Nachteile für die Betroffenen.

Die Kontaktdaten für die Widerrufung der Einwilligung zum Interview:

Katharina Schick (0680/3163559 ODER katharina_schick@gmx.at)

-
.....
☐ Ich habe die Informationen über das Forschungsvorhaben gelesen und bin mit der vorgesehenen Aufnahme und Verarbeitung meiner Daten einverstanden.

Ort, Datum

Unterschrift

Name (in Blockschrift)

-
.....
☐ Ich habe die Informationen über das Forschungsvorhaben gelesen und bin mit der vorgesehenen Aufnahme und Verarbeitung meiner Daten mit den folgenden Einschränkungen einverstanden (bitte nennen/erklären):

Ort, Datum
staben)

Unterschrift

Name (in Blockbuch-

h. Einverständniserklärung für die Lehrpersonen:



universität
wien

Philologische Fakultät
Institut für Germanistik

Die Verzahnung von Sprachstartgruppen und dem Regelunterricht in der NMS in Wien

Sehr geehrte Teilnehmer und Teilnehmerinnen,

im Rahmen meiner Masterarbeit versuche ich anhand einer empirischen Studie an der NMS Pazmanitengasse 26, in 1020 Wien, der Frage nachzugehen, wie die Inhalte der Sprachstartgruppen für geflüchtete Kinder und Jugendliche besser mit dem Regelunterricht verzahnt werden können, um den Schülerinnen und Schülern den Übergang aus dem ao. Status in den ordentlichen Status und damit die Eingliederung in den „normalen“ Schulalltag zu erleichtern.

Ich bitte Sie hiermit um Ihre Teilnahme an meinem Forschungsvorhaben an der DLP-NMS Pazmanitengasse 26 in 1020 Wien.

Im Rahmen der Arbeit werden Sie von mir ca. 30 – 45 Minuten interviewt. Des Weiteren werden diese Aufnahmen verschriftlicht, um sie anschließend analysieren zu können. Auch personenbezogene

Daten (Alter, Lehrerfahrungen etc.) bzw. Daten zur Aufnahmesituation (z.B. Datum, Ort, Dauer des Gespräches, u.ä.) werden erhoben.

Der Umgang mit Ihren Daten richtet sich nach dem österreichischen DSG 2000. Speziell nach dem 2. Abschnitt und dem 8. Abschnitt: Verwendung von Daten (§6 - §9) und Besondere Verwendungszwecke von Daten (§46 u. §47). Die, wenn nötig, erhobenen personenbezogenen Daten werden von den Audioaufnahmen getrennt gespeichert und nur bei Bedarf als anonymisiertes Material hinzugezogen (DSG 2000, 3. Abschnitt: Datensicherheit §14 u. §15). Die Aufnahmen werden vor der wissenschaftlichen Analyse mit Nummern versehen, wodurch Namen und Geschlecht unkenntlich gemacht werden sollen.

Die Audioaufnahmen stehen zusammen mit den Verschriftlichungen und den Daten zur Erhebungssituation unter Beachtung des DSG 2000 (auch hier Abschnitt 3: Datensicherheit, §14 u. §15) lediglich für die persönliche wissenschaftliche Forschung zur Verfügung. Die personenbezogenen Daten sind ausschließlich der Leitung der Forschung, also meiner Person, zugänglich. Die erhobenen Daten aus der Masterarbeit dürfen nicht an Dritte weitergegeben werden und dienen einzig und allein dem Verfassen der Arbeit.

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie kann gemäß §28 des österreichischen DSG (Widerspruchsrecht) jederzeit ohne negative Auswirkungen auf die Personen oder auf deren Zukunft widerrufen werden. Des Weiteren können die Personen die Löschung laut §27 (Recht auf Richtigstellung oder Löschung) des DSG ihrer personenbezogenen Daten verlangen. Kontakt- und Ansprechperson bin in beiden Fällen ich selbst. Verweigern Sie Ihre Einwilligung bzw. die Teilnahme, entstehen daraus keinerlei Nachteile.

Die Kontaktdaten für die Widerrufung der Einwilligung zum Interview:

Katharina Schick (0680/3163559 ODER katharina_schick@gmx.at)

-
-
- ☐ Ich habe die Informationen über das Forschungsvorhaben gelesen und bin mit der vorgesehenen Aufnahme und Verarbeitung meiner Daten einverstanden.

Ort, Datum

Unterschrift

Name (in Blockschrift)

-
-
- ☐ Ich habe die Informationen über das Forschungsvorhaben gelesen und bin mit der vorgesehenen Aufnahme und Verarbeitung meiner Daten mit den folgenden Einschränkungen einverstanden (bitte nennen/erklären):

Ort, Datum
staben)

Unterschrift

Name (in Blockbuch-

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema der geflüchteten Seiteneinsteiger/innen in einer Neuen Mittelschule in Wien. Im Rahmen der Arbeit wurden sechs qualitativ teilstrukturierte Interviews mit vier Schülerinnen und zwei Lehrenden geführt. Dabei wurden zwei außerordentliche Schülerinnen aus der Sprachstartgruppe und zwei weitere aus dem Regelunterricht gewählt, die ihren außerordentlichen Status mit Ende September 2017 verlieren. Bei den Lehrpersonen wurden zu Vergleichszwecken ebenfalls eine aus der Sprachstartgruppe und eine aus dem Regelunterricht herangezogen.

Im Rahmen dieser Interviews wurden sprachliche, schulische und zwischenmenschliche Herausforderungen in der Arbeit mit und für geflüchtete(n) Seiteneinsteiger/innen herausgearbeitet und anschließend anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse analysiert und ausgewertet. Das Ergebnis dieser Analyse sind mehrere Verbesserungsvorschläge, wie mit der aktuellen Situation an der Schule besser verfahren werden kann.

Lebenslauf

Nachname: Schick
Vorname: Katharina
Akademischer Grad: Bachelor of Arts
Geburtsdatum: 19. März 1993
Adresse: Diefenbachgasse 42/1/4, 1150 Wien
E-Mail: katharina_schick@gmx.at
Telefonnummer: 0680 31 63 559
Staatsangehörigkeit: Österreich

Ausbildung: Volksschule in Moosbach (OÖ) von 1999-2003
Gymnasium in Braunau am Inn (OÖ) von 2003- 2011
Seit 2011 Studentin an der Universität Wien
Abgeschlossenes Bachelorstudium Deutsche Philologie (von 2012 – 2015)
2011-2012 Studium der Theater-, Film-und Medienwissenschaft
Seit März 2015 Master Deutsch als Fremd – und Zweitsprache

Sprachkenntnisse: Deutsch – ausgezeichnet (Muttersprache)
Englisch – B2
Französisch – A2