



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit
Fluchterfahrung

verfasst von / submitted by

Irina Krammer BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Kurzzusammenfassung

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zählt in der heutigen Zeit als fixer Bestandteil der Schulrealität. Im Schuljahr 2015/16 wurden aufgrund der Fluchtbewegung zahlreiche Lernende ohne Kenntnisse der deutschen Sprache in Wiener Schulen aufgenommen. Neben bildungspolitischen Herausforderungen musste auch im schulischen Bereich für die Förderung dieser Zielgruppe gesorgt werden.

Neben wesentlichen Informationen zur Sprachförderung in Wien werden in dieser Arbeit Sprachfördermodelle vorgestellt, welche in Wiener Schulen eingesetzt werden könnten, um mehrsprachige Bildung zu etablieren. Nach einem Überblick über vergangene und derzeitige Maßnahmen von Sprachförderung in Österreich wird ein Blick über den Tellerrand nach Deutschland geworfen. Anschließend wird im Rahmen einer wissenschaftlichen Erhebung an einer Wiener Volksschule untersucht, welchen Rahmenbedingungen die Umsetzung von Deutsch Sprachförderkursen unterliegt, mit welchen Herausforderungen Lehrende in diesem Hinblick konfrontiert und welche Maßnahmen zu einer Verbesserung der Sprachfördersituation förderlich sind, um Bildungschancen für zwei- oder mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Abstract

Migration related multilingualism is an integral part of everyday school life. In the wake of the refugee movement in 2015/16 several pupils without knowledge of German were accepted in schools in Vienna. In addition to new challenges in the education policy, support for this target group had to be provided in the school sector.

Essential information on language promotion in Vienna as well as language promotion models that could be used in Viennese schools to establish multilingual education will be presented in this paper. After an overview of past and current language promotion measures in Austria, a look beyond the horizon is taken to Germany.

Subsequently, a scientific survey conducted at a Viennese elementary school to determine the framework conditions for the implementation of German language courses will be discussed. Furthermore the challenges teachers face in this respect are shown and the measures are used for improving the language support situation in order to improve educational opportunities for bilingual or multilingual pupils are reviewed.

Inhalt

Kurzzusammenfassung	I
Abstract	II
Einleitung.....	1
Theoretischer Teil.....	3
1 Sprachen in der Schule	3
2 Modelle schulischer Sprachförderung	8
2.1 Bereicherungsmodelle	9
2.1.1 Bilinguale Modelle	9
2.1.2 Immersion	10
2.2 Assimilationsmodelle.....	12
2.2.1 Submersion	12
2.2.2 Transitorische Modelle	17
2.3 Emanzipationsmodelle	18
2.3.1 Spracherhaltungsprogramme	18
2.3.2 One-Way Bilingual Education	19
2.3.3 Two-Way-Immersion.....	19
2.4 Durchgängige Sprachbildung	20
2.5 Resümee	23
3 Sprachförderung in Wien	26
3.1 Zum Begriff „Sprachförderung“	26
3.2 Aus- und Fortbildungen von SprachförderlehrerInnen	29
3.3 Lehrplanzusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“	30
3.4 Formen schulischer Sprachförderung	31
3.5 Ordentlichkeit und Außerordentlichkeit	33
3.6 Sprachförderkurse an Volksschulen	35

3.6.1	Das Sprachförderzentrum	36
3.6.2	Zusammenarbeit mit dem Sprachförderzentrum	37
3.7	Resümee	41
4	Maßnahmen im Rahmen des Sprachförderunterrichts	43
4.1	Zur Qualität von Unterricht	43
4.2	Gesetzte Maßnahmen in Österreich	44
4.3	Maßnahmen in Deutschland	46
4.3.1	FörMig: Hamburg & Berlin	50
4.4	Resümee	53
5	Zusammenfassung und Forschungsinteresse	55
	Empirischer Teil	56
6	Beschreibung des Forschungsablaufs	56
6.1	Forschungsfragen	57
6.2	Darstellung der verwendeten Methode	58
6.3	Erhebung der verbalen Daten	59
6.4	Problemorientiertes Interview	60
6.4.1	Vorbereitung und Durchführung der Erhebung	61
6.4.2	InterviewpartnerInnen	61
6.5	Auswertung	63
7	Darstellung der Ergebnisse	65
7.1	Entwicklung von Mehrsprachigkeit	65
7.2	Sprachförderkurse am untersuchten Schulstandort	67
7.3	Herausforderungen im Schulalltag	69
7.4	Ausbildung von Sprachförderkräften und Rolle des Sprachförderzentrums	73
7.5	Modelle zweisprachiger Bildung und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung an Wiener Schulen	75
7.6	Deutschförderklassen und Screening des Sprachstandes	77
8	Beantwortung der Forschungsfragen	81

9	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	87
10	Verzeichnisse	91
10.1	Literaturverzeichnis	91
10.2	Abbildungsverzeichnis	100
10.3	Tabellenverzeichnis	100
11	Anhang	101
11.1	Verwendete Interview Leitfäden	101
11.2	Transkribierte Interviews	104
11.2.1	Transkript Sprachförderlehrerin 1	104
11.2.2	Transkript Sprachförderlehrerin 2	110
11.2.3	Transkript Schulleitung	122
11.2.4	Transkript Sprachförderzentrum	131

Einleitung

Seit Jahrzehnten wird die Institution Schule von sprachlicher und kultureller Heterogenität geprägt. Aufgrund zahlreicher Veränderungen der Gegebenheiten im Unterricht setzte die Bildungspolitik Österreichs in den vergangenen Jahren verschiedene Maßnahmen, um auf die migrationsbedingte sprachliche Heterogenität im Pflichtschulbereich Österreichs angemessen eingehen zu können. Es wurden unterschiedliche Ansätze für die Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch entwickelt. Am Beispiel einer Wiener Volksschule soll gezeigt werden, wie Sprachförderung konkret umgesetzt wird, welches Potenzial diese bietet und welche Rahmenbedingungen ausschlaggebend sind. Auf der anderen Seite soll auch aufgezeigt werden, welche Maßnahmen nötig wären, um Sprachförderung und ihre institutionelle Einbettung zu optimieren.

In einer Volksschule in Wien begann ich meine Tätigkeit als Lehrerin. Mein Studium in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache half mir für den Einstieg ins Berufsleben als „Neu in Wien Lehrerin“. In meinem ersten Jahr betreute ich ausschließlich, klassen- und schulstufenübergreifend Kinder mit Fluchterfahrung. Seit der Abschaffung dieser Kurse bin ich als Sprachförderkraft tätig. Durch meine tägliche Arbeit entstand die Motivation, mich mit der Optimierung von Sprachförderung genauer auseinanderzusetzen und andere Meinungen sowie Einsichten von Personen in verschiedenen schulbezogenen Positionen einzuholen.

Daher möchte ich mich im Rahmen dieser Masterarbeit mit folgenden Forschungsfragen beschäftigen:

F1: Welche Maßnahmen werden zur Sprachförderung gesetzt und wie kommen Lehrpersonen diesen Anforderungen in der Praxis nach?

F2: Welche Maßnahmen sind notwendig, um qualitativem, an die veränderte Situation angepassten, Sprachförderunterricht gerecht zu werden?

Um diese Frage beantworten zu können ist eine ausführliche Literaturrecherche notwendig, diese wird in weiterer Folge durch Interviews mit Lehrkräften und einer Schulleiterin aus dem Volksschulbereich sowie mit einem Interview mit einer Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums ergänzt.

Einleitung

Nach einem theoretischen Abriss zu Sprachen an Schulen allgemein im ersten Kapitel, in welchem der Blick auf die sprachlichen Herausforderungen im Unterricht sowie auf den Anstieg der teilnehmenden Schülerinnen und Schülern in Sprachförderkursen ab dem Jahr 2015 eingegangen wird, folgt im zweiten Kapitel die Darlegung zahlreicher Modelle schulischer Sprachförderung und eine kurze Reflexion deren Tauglichkeit im Einsatz in Wiener Schulen. In Kapitel drei wird Sprachförderung in Wien genauer thematisiert, was auch die Aus- und Fortbildung von Sprachförderlehrerinnen und -lehrern inkludiert. Auch Ordentlichkeit und Außerordentlichkeit, der Lehrplanzusatz, sowie eine genaue Vorstellung des Sprachförderzentrums wird vorgenommen. In Kapitel vier erfolgt ein Vergleich zwischen Österreich und Deutschland bezüglich gesetzter Maßnahmen in der Sprachförderung. Kapitel fünf bildet den Abschluss des theoretischen Teils dieser Arbeit.

Der empirische Teil dieser Arbeit, besteht aus Interviews mit Sprachförderlehrerinnen einer Schule im zweiten Wiener Gemeindebezirk, sowie einer Schulleitung und einer Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums. Anhand dieser Erhebungen sollen aufschlussreiche Erkenntnisse über Rahmenbedingungen der Sprachförderung sowie Möglichkeiten zur Optimierung durch Einblicke in die pädagogische Praxis erfahrener Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, abgeleitet werden.

Theoretischer Teil

1 Sprachen in der Schule

Auch wenn das pädagogische Interesse an der Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sehr hoch ist, konnte deren Nachteil in den vergangenen 30 Jahren nicht ausgeglichen werden. Sie bringen besondere Fähigkeiten mit, die im Rahmen der schulischen Förderung nicht genügend entfaltet werden können (vgl. GOGOLIN 2006, S. 96).

In den 1960er Jahren wurde noch angenommen, dass Kinder, wenn sie mehrsprachig aufwachsen, keine der beiden Sprachen korrekt erlernen würden. Es bestand lange Zeit die Annahme, dass die Trennung von „eigen“ und „fremd“ den schulischen Erfolg garantiert (vgl. JEUK 2003, S. 51). GOGOLIN ist der Auffassung, dass dies eng mit der nationalstaatlichen Idee verbunden ist.

Das ‚sprachliche Reinheitsgebot‘ ist ein – wenn nicht das wesentliche - Resultat einer um die Reduktion von Komplexität und die Errichtung klarer Grenzen bemühten Gesellschafts- und in diese eingepasste Sprachauffassung; der historische Kontext dieses Prozesses ist das Entstehen der bürgerlichen Nation. (JEUK 2003, S. 51)

REICH führt diese nationalstaatliche Idee oder auch Nationalstaatshypothese weiter aus. Diese kommt zum Beispiel durch „Patriotismus als ein oberes Bildungsziel, Bindung des Lehramtes an die Staatsangehörigkeit, Unterricht in der Nationalsprache als zentrales Kulturfach des Curriculums, die Nationalsprache als alleiniges Unterrichtsmedium (mit allenfalls des Fremdsprachenunterrichts), Formulierung der historischen und sozialwissenschaftlichen Bildungsinhalte aus ethnozentrischer Perspektive“ zum Vorschein. (DIRIM & MECHERIL 2010, S. 124)

GOGOLIN kreierte den Ausdruck „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“. Er besagt, dass die Schule im Grunde noch immer Einsprachigkeit als normal ansieht (=monolinguales Selbstverständnis) und andere Sprachen eine Abweichung darstellen. Dieses System zieht jedoch negative Konsequenzen nach sich, denn dadurch werden jene Kompetenzen eingeschränkt, welche für das Arbeiten in der Schule unumgänglich und für die sprachliche Vielfalt notwendig sind (vgl. GOGOLIN 2008, S. 3).

Mittlerweile erkennt das Bildungsministerium die Sprachenvielfalt an Schulen an und nimmt von einer einsprachigen Schule Abstand. „Österreichs Schulen sind mehrsprachig! Über 20% aller SchülerInnen in Österreich verwenden in ihrem Alltag neben Deutsch eine andere Sprache.“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2014, o.S.) An der Schule der interviewten Schulleiterin wachsen 224 von 257 Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch auf, was einen viel höheren prozentuellen Anteil darstellt (vgl. S. Z. 6-10).

Die deutsche Sprache ist für Kinder mit Migrationshintergrund die alltägliche Unterrichtssprache, doch eine systematische, konsequente Förderung der Erstsprache findet selten Beachtung. Außerdem beherrschen die Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache nicht altersgerecht, haben aber dennoch den gleichen Lernprozess zu absolvieren, welchen auch Kinder mit Erstsprache Deutsch haben. Diese sprachlichen Differenzen wirken sich in Folge dessen auch auf die Leistung aus. Die PISA-Studie belegt, dass ein Zusammenhang zwischen sprachlichen Defiziten und der Leistung in Sachfächern besteht (vgl. RÖSCH 2003, S. 7; KNAPP & OOMEN-WELKE 2017, S. 180). Das ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Verwendung der deutschen Sprache in der Schule nicht der Verwendung im Alltag gleicht, da sie sich an konzeptionellen Merkmalen der Schriftlichkeit orientiert und situationsentbunden ist (vgl. GOGOLIN 2006, S. 100).

AUERNHEIMER beschreibt dies ebenfalls mit folgenden Worten sehr treffend:

Das Deutsch, das den Kindern aktiv und passiv in der Schule abverlangt wird, hat eigene Gesetzmäßigkeiten. Es besitzt die Besonderheiten einer Fach- oder (je nachdem wie weit man im Bildungsgang ist) sogar eine Wissenschaftssprache. Schulische Kommunikation hat, auch wenn sie sich mündlich vollzieht, deutliche Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit. Sie ist situationsentbunden, arbeitet stark mit symbolischen Mitteln und kohärenzbildenden Redemitteln, z. B. mit ‚inhaltsleeren‘ Funktionswörtern wie Artikel, Pronomen oder anderen Verweisformen. Damit unterscheidet sich also das Deutsch der Schule sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen mündlichen Kommunikation eine Rolle spielen; in dieser überwiegen die kontextabhängigen und bedeutungstragenden Elemente. (AUERNHEIMER 2013, S. 40)

Lernende in Wien tragen viele verschiedene Herkunftssprachen in die Schule. Die Folge ist Unterricht in der Mehrheitssprache, da eine gemeinsame sprachliche Basis

geschaffen werden muss. Mehrheitssprachenunterricht hat im Vergleich zu Erstsprachenunterricht viel mehr zu leisten. Dies bezieht sich einerseits auf die Rücksichtnahme auf monolinguale Schülerinnen und Schüler sowie andererseits auch auf Förderung für Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (vgl. ÖSTERREICHISCHES SPRACHKOMPETENZZENTRUM 2012, S. 23f).

Im Schuljahr 2016/17 besuchten 335.853 Schülerinnen und Schüler eine Volksschule in Österreich. Im Schuljahr davor waren es 6.303 (1,9%) Lernende weniger. Der Anstieg ist im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass sich der Anteil der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler durch die Fluchtbewegungen in den Jahren 2015 und 2016 erhöht hat (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2017).

Folgend soll nun nach einer allgemeinen Darlegung der gestellten Asylanträge in Österreich im Zeitraum von Jänner 2015 bis Mai 2017 der Fokus auf geflüchtete Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen Pflichtschule (APS), welche auch die Volksschule umfasst, gerichtet werden.

Zahl der gestellten Asylanträge (EU 28)
Jänner 2015 – März 2017

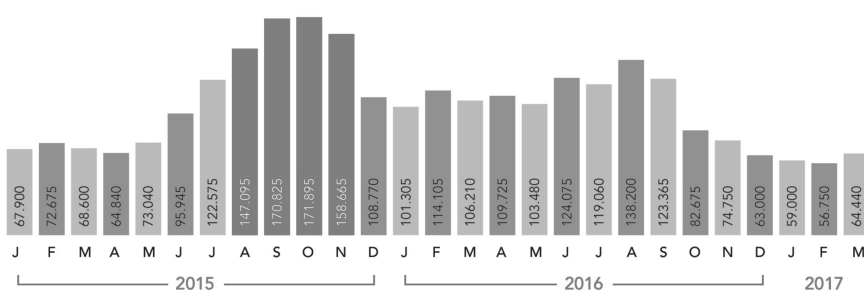


Abbildung 1: Zahl der gestellten Asylanträge in Österreich (EXPERTENRAT FÜR INTEGRATION 2017, S. 18)

Anhand der obigen Abbildung ist der Verlauf der Fluchtbewegung zwischen 2015 und 2017 deutlich erkennbar. Die meisten Asylanträge wurden im Oktober und November 2015 gestellt. Anschließend fiel die Anzahl stark ab und pendelte sich bei 2000 und 3000 Anträgen pro Monat ein.

Die meisten Asylanträge wurden im Jahr 2016 aus Afghanistan (11.794) gestellt, aus Syrien waren es 8.773 und aus dem Irak 2.862 (vgl. EXPERTENRAT FÜR INTEGRATION 2017, S. 24).

Sprachen in der Schule

Bundesland	Stichtag	APS	AHS/BMHS	Gesamt
Burgenland	30.06.2017	352	58	410
Kärnten	30.06.2017	861	113	974
Niederösterreich	30.06.2017	3.444	612	4.056
Oberösterreich	30.06.2017	2.194	437	2.631
Salzburg	30.06.2017	505	119	624
Steiermark	30.06.2017	1.617	439	2.056
Tirol	30.06.2017	808	308	1.116
Vorarlberg	30.06.2017	1.001	94	1.095
Wien	30.06.2017	4.845	661	5.506
Österreich	30.06.2017	15.627	2.841	18.468

Abbildung 2: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung nach Bundesländern (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2017b, S. 5)

Insgesamt befinden sich 15.627 Lernende mit Fluchterfahrung im Bereich der allgemeinen Pflichtschule. In Wien besuchen 4.845 von ihnen die APS, gefolgt von Niederösterreich mit 3.444. An letzter Stelle steht das Burgenland mit 352 Schülerinnen und Schülern (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2017b, S. 5).

Die Zahlen der Abbildung wurden von den Landesschulräten bzw. vom Stadtschulrat zur Verfügung gestellt. Die Eltern haben bereits einen Asylantrag gestellt und die Schülerinnen und Schüler wurden seit Beginn des Schuljahres 2015/16 eingeschult.

Im Vergleich zu den Schuljahren davor ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung in der allgemeinen Pflichtschule stark angestiegen. Während mit dem Stichtag 1.10.2015 lediglich 1.090 geflüchtete Kinder die Volksschule in Wien besuchten, waren es am 30.6.2016 bereits 2.878. Innerhalb eines weiteren Schuljahres stieg die Anzahl um weitere 2.000 Lernende (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2016, S. 10f).

Sprachen in der Schule

Bundesland	Stichtag	APS	Bundesland	Stichtag	APS
Burgenland	01.10.2015	138	Steiermark	01.10.2015	688
	07.01.2016	232		07.01.2016	1.033
	31.03.2016	376		31.03.2016	1.527
	30.06.2016	367		30.06.2016	1.599
Kärnten	01.10.2015	350	Tirol	01.10.2015	452
	07.01.2016	530		07.01.2016	601
	31.03.2016	688		31.03.2016	908
	30.06.2016	701		30.06.2016	994
Niederösterreich	01.10.2015	1.293	Vorarlberg	01.10.2015	121
	07.01.2016	2.138		07.01.2016	321
	31.03.2016	2.530		31.03.2016	589
	30.06.2016	2.809		30.06.2016	712
Oberösterreich	01.10.2015	742	Wien	01.10.2015	1.090
	07.01.2016	1.208		07.01.2016	1.933
	31.03.2016	1.655		31.03.2016	2.477
	30.06.2016	1.820		30.06.2016	2.878
Salzburg	01.10.2015	288	Österreich	01.10.2015	5.162
	07.01.2016	457		07.01.2016	8.453
	31.03.2016	448		31.03.2016	11.198
	30.06.2016	431		30.06.2016	12.311

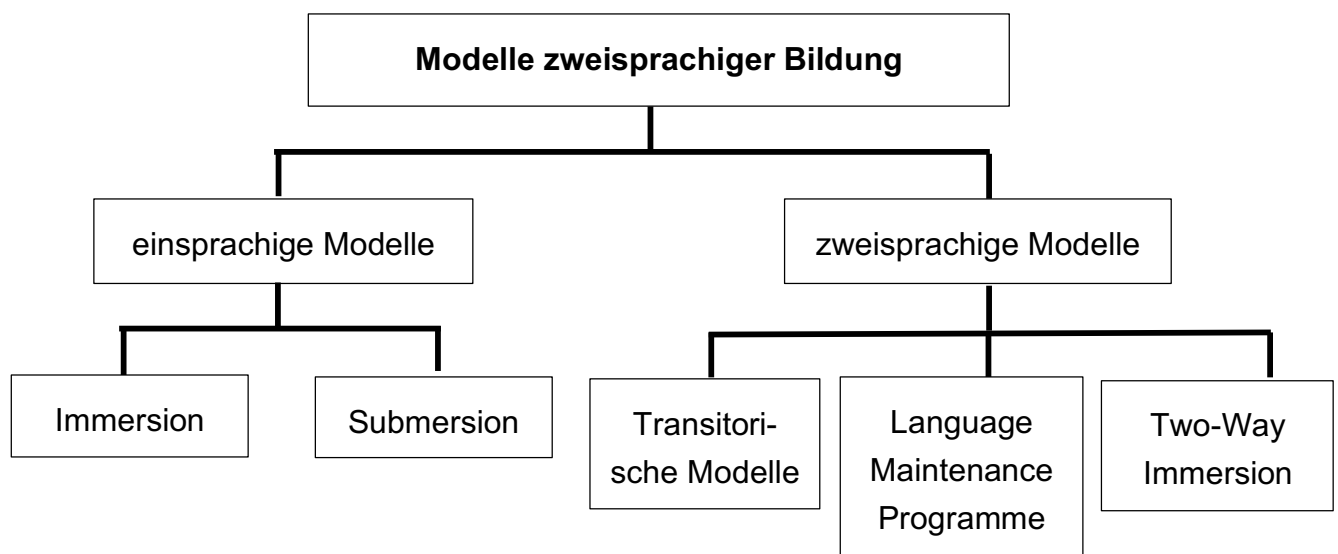
Abbildung 3: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung im österreichischen Schulsystem 2015-2016 (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016, S. 10f)

2 Modelle schulischer Sprachförderung

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit Modellen schulischer Sprachförderung, deren Ziel die Chancengleichheit von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ist. Um erfolgreich an Bildungsprozessen teilhaben zu können, ist, wie oben beschrieben, das Beherrschen der Bildungssprache wesentlich.

Zweisprachiger Bildung auf institutioneller Ebene liegen zahlreiche Modelle der Sprachförderung zu Grunde, welche nur schwierig voneinander abgrenzbar sind. Erschwerend kommt hinzu, dass Terminologien lokal sowie regional voneinander abweichende Sachverhalte beschreiben können. Die Umsetzung eines konkreten Modells darf nicht auf der Basis von Verallgemeinerungen beruhen, sondern verlange eine genaue Kenntnis der Sprachenverhältnisse.

Möglichkeiten einer Einteilung von Schulmodellen zur Sprachförderung werden von REICH & ROTH (2002) sowie von FTHENAKIS (1985) beschrieben.



Die mehrheitliche bzw. ausschließliche Anwendung einer Sprache als Unterrichtsmedium ist charakteristisch für Modelle einsprachiger Bildung. Hierbei wird zwischen Submersion und Immersion unterschieden.

Modelle zweisprachiger Bildung zeichnen sich durch die Darbietung der Unterrichtsfächer in verschiedenen Sprachen aus. Dazu zählen Transitorische Modelle, Language-Maintenance Modelle sowie Two-Way-Immersion-Modelle.

Die allgemeinen Beschreibungen dieser Modelle müssen in Wechselwirkung mit dem jeweiligen Bildungssystem betrachtet werden. Der langjährige Unterricht in einer Schule oder eine Separation nach vier Schuljahren nimmt wesentlichen Einfluss auf deren Wirkung. Ebenso ist die Handhabung sprachlicher Vielfalt ein Einflussfaktor (vgl. REICH & ROTH, 2002, S. 17f).

FTHENAKIS unterscheidet drei Grundtypen: Bereicherungs-, Assimilations- sowie Emanzipationsmodelle, welche im Folgenden näher ausgeführt werden.

2.1 Bereicherungsmodelle

Normalerweise sind Schülerinnen und Schüler einer dominanten Majorität Zielgruppe eines Bereicherungsmodells (Fthenakis 1985, S. 306). Das sprachliche Ziel des Unterrichts durch Bereicherungsmodelle ist das Erreichen von „additivem Bilingualismus“. Die Muttersprache wird im inner- und außerschulischen Kontext weiterentwickelt, während die zu erlernende Zweitsprache erworben wird. Dabei wird weiters sichergestellt, dass die Zweitsprache für die Erstsprache der Kinder keine Bedrohung darstellt (vgl. FTHENAKIS 1985, S. 308).

2.1.1 Bilinguale Modelle

Bilinguales Lernen bezeichnet ein unterrichtsmethodisches Prinzip, welches zwei Arbeits- oder Lernaltersprachen, in der Regel Deutsch und eine Fremdsprache, in einem Sachfach verwendet. Weitere Bezeichnungen, welche in der Fachliteratur als Synonym verwendet werden sind unter anderem „bilingualer (Sachfach-)Unterricht“, „Fremdsprachen als Arbeitssprachen in Sachfächern“ und „content and language integrated learning (CLIL)“ (vgl. HELBIG 2007, S. 179f).

Henning WODE weist auf die nicht eindeutig voneinander abgrenzbaren Formen von Immersion hin. Auch er beschreibt, dass die Definitionen von Ländern, bzw. Schulmodellen abhängig ist. Zudem unterscheidet er zwischen den Zielen und den verwendeten Methoden eines Unterrichtsmodells. Die mehrsprachige Erziehung stellt das Ziel bilingualen Unterrichts dar. Demnach bezeichnet mehrsprachiger Unterricht die Art und Weise, wie das genannte Ziel erreicht werden soll. Immersion hingegen ist eine Methode, welche sich auf die Vermittlung von Sachwissen durch eine Fremdsprache bezieht (vgl. WODE 1995, S. 11f).

Bilinguale Bildungsgänge, bilingualer Unterricht und bilinguale Angebote stellen drei Grundtypen bilingualen Unterrichts dar. Zur Vollständigkeit sollen diese, vorwiegend in der Sekundarstufe eingesetzten Modelle, näher ausgeführt werden.

Bilinguale Bildungsgänge zeichnen sich durch ein eher hohes fremdsprachliches Stundenkontingent aus. Die Auswahl, Anzahl sowie die Reihenfolge der zweisprachig unterrichteten Fächer sind festgelegt. Bilingualer Unterricht zeichnet sich im Gegensatz zu bilingualen Bildungsgängen durch eine weniger vorgegebene Struktur aus. Bilinguale Angebote umfassen einen epochenweisen Unterricht in einer anderen Fachsprache und haben somit noch lockerere Strukturen als der Bilinguale Unterricht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Modelle durch den Anteil der Fremdsprache im Rahmen des Unterrichts sowie durch deren Kontinuität unterscheiden. Die eben geschilderten Modelle richten sich vorwiegend an Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache, welche bilinguale Bildungsangebote im Rahmen von Bereicherungsmodellen besuchen (vgl. HELBIG 2007, S. 179f).

2.1.2 Immersion

Lernende mit anderen Herkunftssprachen als der Landessprache (hier Englisch) werden in ihrer Zweitsprache in einer, für sie angepassten, Art und Weise unterrichtet. Lehrerinnen und Lehrer in diesen Positionen sind zumeist selbst zweisprachig oder zumindest für die Vermittlung einer Zweitsprache ausgebildet, um auf das sprachliche Niveau der Schülerinnen und Schüler entsprechend eingehen zu können (vgl. REICH & ROTH, 2002, S. 17; FTHENAKIS 1985, S. 308; NIEDRIG 2011, S. 93; DECKER-ERNST 2017, S.151; BUSCH 2017, S. 176). In den Vereinigten Staaten wird dieses Modell auch als „sheltered English“ bezeichnet.

In Kanada hat die möglichst frühe Unterrichtung in der Zweitsprache Priorität. Die Lernenden befinden sich in einer sprachlich einheitlichen Gruppe und kommen vorwiegend aus bildungsnahen Elternhäusern. Das Modell kann in „early“, „delayed“ und „late immersion“ sowie in „total immersion“ und „partial“ kategorisiert werden (vgl. REICH & ROTH, 2002, S. 17). Völlige Immersion bezieht im Gegensatz zur partiellen Immersion alle Schulfächer mit ein (vgl. WODE 1995, S. 62).

Den ersten Anstoß für Immersion gaben anglophone Eltern aus Montreal in den 1960er Jahren, da sie mit der Förderung der Zielsprache Französisch nicht zufrieden waren. Ihr Ziel war es, die kommunikative Kompetenz in der Zweitsprache von Schülerinnen und Schülern optimal zu schulen. Zu dieser Zeit war die Annahme weit verbreitet, dass das menschliche Gehirn im Alter von 12 bis 16 Jahren nicht mehr im Stande ist, eine Fremdsprache genauso wie die Erstsprache zu erlernen. Daraus ergab sich für die Eltern, dass der Kontakt mit der Zweitsprache möglichst früh geschehen sollte. Dies sollte nicht durch herkömmlichen Fremdsprachenunterricht geschehen, sondern lediglich durch den Umgang mit der neuen sprachlichen Umgebung umgesetzt werden (vgl. WODE 1995, S. 58). Weiterhin auf Kanada bezogen, wurden die verschiedenen Immersionsmodelle „early“ (ab dem Kindergarten bzw. Vorschule), „delayed“ (ab dem 3. Schuljahr) und „late“ (ab dem 6. Schuljahr) genauer untersucht und überprüft. Als das Erfolgreichste wurde die frühe Immersion genannt, während die späte Immersion das am wenigsten erfolgreiche Modell darstellt. Jedoch ist die Abweichung der Leistungen in Anbetracht des Zeitunterschiedes nicht so groß, da ältere Schülerinnen und Schüler im Immersionsunterricht schneller als jüngere Kinder lernen. Dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht sind jedoch alle drei Formen der Immersion überlegen (vgl. WODE 1995, S. 61f).

Ergebnisse aus Kanada oder auch der USA können nicht unhinterfragt auf das österreichische Schulsystem übernommen werden. Die Lernenden stammen vermehrt aus bildungsnahen Elternhäusern und bilden, auf ihre Erstsprache bezogen, eine sprachlich homogene Gruppe (vgl. REICH & ROTH, 2002, S. 17). Die Teilnahme an derartigen Programmen basiert auf freiwilliger Basis und deren Zielgruppe zeichnet sich durch einen hohen sozioökonomischen Status aus. Die Erstsprache der Lernenden sowie deren kulturelle Identität soll nicht nachgestellt werden, Ziel ist additiver Bilingualismus (vgl. DE CILLA 1998, S. 244; NIEDRIG 2011, S. 92f).

Für Lernende aus Sprachmajoritäten liegen hier optimale Voraussetzungen für das Sprachenlernen der L2 vor. Bezogen auf Schülerinnen und Schüler, die im Zentrum dieser Arbeit stehen, also jene, welche eine sprachliche Minderheit darstellen, liegen keine günstigen Bedingungen vor. Eines der Probleme der Beschulung von Minderheitengruppen ist die Wechselwirkung zwischen Sprache und kultureller Identität, da

die Beeinträchtigung der Sprache mit der Beeinträchtigung der kulturellen Identität Hand in Hand geht (vgl. WODE 1995, S. 17).

2.2 Assimilationsmodelle

Assimilationsmodelle finden für sprachliche Minderheiten wesentlich öfter Anwendung als Bereicherungsmodelle. Es handelt sich um Submersions- und Übergangsprogramme, wobei bei Übergangsprogrammen die Erstsprache bloß für kurze Zeit Beachtung findet. Ziel beider Modelle ist der möglichst rasche Zweitsprachenerwerb, während der Erstsprachenunterricht als Hilfsunterricht und als Mittel der Kompensation angewandt wird (vgl. DE CILLA 1998 S. 244f).

Es wird dabei kein Versuch unternommen, die Muttersprache selbst zu erhalten oder zu fördern. Dies ist konsequent insofern, als sie nicht als zu erhaltender Wert gesehen wird. (FTHENAKIS 1985, S. 313)

Die kulturelle Andersartigkeit und die Sprachkenntnisse der Lernenden werden nicht als Potential sondern das Defizit wahrgenommen (vgl. DECKER-ERNST 2017, S. 87).

2.2.1 Submersion

Submersionsmodelle werden zwar zu den Modellen zweisprachiger Programme gezählt, da eigentlich zwei Sprachen beteiligt sind, jedoch darf der Gedanke nicht vernachlässigt werden, dass im Grunde nur die Zweitsprache im Unterricht verwendet und die Muttersprache in den Unterrichtsfächern nicht angewandt wird.

Es werden verschiedene Spektren von Submersion unterschieden. Diese reichen vom „swim or sink“ Prinzip, bei welchem die Erstsprache gar nicht berücksichtigt wird, bis hin zur Möglichkeit, dass Fremdsprachenunterricht in der Zweitsprache umgesetzt wird oder dass die Erstsprache als separates Schulfach angeboten wird (vgl. DE CILLA 1998, S. 244; DECKER-ERNST 2017, S. 151). Schülerinnen und Schüler werden in Regelklassen eingeschult. Es wird darauf vertraut, dass die Kinder die Sprache durch den Kontakt mit anderen Schülerinnen und Schülern erlernen (vgl. REICH & ROTH 2002, S. 17; NIEDRIG 2011, S. 92; KNIFFKA & SIEBERT-OTT 2012, S. 139). Wird zusätzliche Deutschförderung angeboten, wird von gestützter Submersion gesprochen (vgl. DECKER-ERNST 2017, S. 151; BUSCH 2017, S. 176f). Lernende mit anderen

Erstsprachen als Deutsch haben ungleiche Voraussetzungen. Sie müssen im Vergleich zu anderen Kindern aus der Sprachenmajorität mehr Lernleistung erbringen, welche jedoch schlussendlich nicht erzielt werden kann, da sie neben dem Fachwissen auch noch die Sprache bzw. Bildungssprache zu erlernen haben. Diese Benachteiligung ist nur sehr schwer wieder aufzuholen. Wird die Erstsprache der Lernenden nicht ausreichend gefördert, so können sich Register nicht altersgemäß weiterentwickeln, weshalb die Erstsprache der Betroffenen defizitär wirkt (vgl. KNIFFKA & NEUER 2017, S. 37f; OTT 2014, S. 204).

LAMBERT unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen additivem und subtraktivem Bilingualismus. Wie bereits oben ausgeführt, soll bei additivem Bilingualismus neben der Zweitsprache auch die Erstsprache angemessen weiterentwickelt werden. Subtraktiver Bilingualismus hat zum Ziel die Zweitsprache zu entwickeln, jedoch wird dadurch ihr Wissen in der Erstsprache gehemmt oder wieder verdrängt. Eine negative Folge subtraktiven Bilingualismus ist Semilingualismus. Bei diesem können Kinder zwar beide Sprachen sprechen, aber keine davon wirklich gut (vgl. WODE 1995 S. 42).

Kinder aus Minderheiten, welche in Regelklassen eingeschult werden, entstammen häufig aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und Kapital. Die gesprochenen Sprachen haben, ebenso wie ihre Sprecherinnen und Sprecher, ein geringes gesellschaftliches Prestige. Sie lernen, dass ihre Familiensprache möglichst ohne Umstände durch die Zweitsprache ersetzt werden soll. Während in Immersionsklassen die Kinder für jede Äußerung in der Zweitsprache gelobt und zum Sprechen ermutigt werden, so messen Lehrkräfte in Regelklassen die Äußerungen jener Schülerinnen und Schüler an der sprachlichen Mehrheit. So kann es geschehen, dass den Fortschritten im Erlernen der Zweitsprache nicht genügend Aufmerksamkeit und Anerkennung geschenkt wird. Schulischer Misserfolg wird bei Submersion oft in Zusammenhang mit der Erstsprache gebracht (vgl. NIEDRIG 2011, S. 92f; LÖSER & WOERFEL 2017, S. 577).

2.2.1.1 Muttersprachenunterricht

Muttersprachlicher Unterricht, auch als Herkunftssprachenunterricht bezeichnet, wird in Schulen für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler angeboten. Er dient als Zu-

satzunterricht im Rahmen der Submersion, ist auf wenige Wochenstunden beschränkt und beruht auf freiwilliger Basis (vgl. Reich & Roth 2002, S. 21). Er wurde im Schuljahr 1992/93 in einem entsprechenden Lehrplan festgelegt. Muttersprachlicher Unterricht kann integrativ in Form von Teamteaching, unterrichtsparallel während der regulären Schulzeit statt einem anderen Fach, oder auch als Zusatzunterricht am Nachmittag angeboten werden. Das Sprachenangebot hängt von den Erstsprachen der Lernenden ab, in Wien ist das Angebot am größten (vgl. KRUMM 2005, S. 205f).

Österreichs Schulen bieten Herkunftssprachenunterricht seit Mitte der 1970er Jahre an, damals allerdings mit dem Ziel, die Lernenden in ihre Herkunftsländer zurückzuführen. Seit den 1990er Jahren stehen integrative Ziele im Vordergrund (vgl. REICH 2014, S. 453; LÖSER & WOERFEL 2017, S. 578).

Der Muttersprachliche Unterricht soll Hilfestellung bei der Integration und Identitätsbildung – d.h. bei der Auseinandersetzung mit der neuen Lebenswelt – bieten. Das Ziel sind die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit. (BMUKK 2003a, S. 1)

Ziele des muttersprachlichen Unterrichts werden von REICH näher ausgeführt:

- Schülerinnen und Schülern wird die Möglichkeit geboten, ihre sprachliche Kompetenz weiterzuentwickeln und sich in Alltagssituationen sowie innerhalb ihrer Sprachgruppe verständigen zu können. Sie können sich mit Literatur und sprachlicher Tradition ihres Heimatlandes auseinandersetzen. Die Kinder sollen lernen, ihre Zweisprachigkeit als Chance zu sehen.
- Die Lernenden können Informationen aus verschiedenen Medien ihres Herkunftslandes entnehmen.
- Die Kinder sollen Verständnis für ihre kulturelle und sprachliche Situation entwickeln. Unterricht soll die Erhaltung der Beziehungen zwischen den Generationen innerhalb der Familien fördern (vgl. REICH 2014, S. 449).

Viele der vorgestellten Maßnahmen zur Förderung von Zweisprachigkeit sind grundsätzlich zu begrüßen. Dennoch beruhen sie auf Schulautonomie und somit hängt die Entscheidung des notwendigen Angebotes von den einzelnen Schulen ab. Diese Entscheidungen hängen wiederum von Ressourcen ab. Stundenkontingente sowie

Budget werden gekürzt und es stehen zu wenige Lehrpersonen zur Verfügung (vgl. KRUMM 2005, S. 205f).

Die Vernetzung und Ausdehnung von muttersprachlichem Unterricht kann zur ausgewogenen Entwicklung beider Sprachen führen, denn Unterricht in der Erstsprache bewirkt nicht nur eine Weiterentwicklung dieser, sondern führt auch zu besseren Leistungen in der Zweitsprache, wenn der Unterricht kontinuierlich, am besten über Jahre hinweg, geführt wird (vgl. REICH & ROTH 2002, S. 42).

Unterricht im Medium beider Sprachen ist ein starkes Instrument zur Verbesserung des Schulerfolgs zweisprachiger Schülerinnen und Schüler und kann, wenn weitere Qualitätskriterien erfüllt sind, zur Chancengleichheit mit einsprachigen Schülerinnen und Schülern führen. (REICH & ROTH 2002, S. 42)

Innerhalb Österreichs ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Vorarlberg und Wien am höchsten. Diese Bundesländer verzeichnen auch die höchsten Teilnahmezahlen an muttersprachlichem Unterricht. Auch wenn die Steiermark in Bezug auf Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch an vorletzter Stelle steht, weist dieses Bundesland bezogen auf die Teilnehmerinnen- und Teilnehmerrate eine sehr hohe Dichte auf und steht an dritter Stelle (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2017a, S. 8ff).

	VS	HS	NMS	SO	PTS	AHS	gesamt
Burgenland	17,9 %	12,2 %	17,6 %	16,8 %	16,6 %	12,7 %	16,4 %
Kärnten	15,4 %	6,8 %	15,3 %	14,4 %	26,1 %	10,7 %	14,0 %
Niederösterreich	19,0 %	12,2 %	20,3 %	21,0 %	19,8 %	9,3 %	16,7 %
Oberösterreich	25,1 %	13,9 %	27,6 %	30,2 %	29,1 %	12,5 %	22,6 %
Salzburg	25,1 %	15,1 %	28,9 %	31,4 %	29,6 %	13,5 %	22,2 %
Steiermark	18,3 %	9,1 %	17,2 %	25,6 %	19,3 %	12,1 %	16,2 %
Tirol	19,4 %	9,4 %	21,0 %	27,6 %	20,2 %	11,7 %	18,1 %
Vorarlberg	31,4 %	8,3 %	33,6 %	36,5 %	32,7 %	14,9 %	28,6 %
Wien	57,2 %	70,4 %	71,6 %	59,1 %	73,0 %	38,2 %	53,1 %
Österreich	28,7 %	19,4 %	29,7 %	33,2 %	32,3 %	19,4 %	26,3 %

Abbildung 4: Anteile der Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schuljahr 2015/16 (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2017a, S. 8)

	VS	HS/NMS	SO	PTS	AHS	gesamt
Burgenland	10,8 %	4,4 %			1,1 %	6,6 %
Kärnten	14,3 %	7,3 %	1,8 %			8,8 %
Niederösterreich	16,1 %	4,6 %	3,5 %	0,2 %	0,5 %	9,5 %
Oberösterreich	20,7 %	8,5 %	2,4 %	0,1 %	0,4 %	13,2 %
Salzburg	23,6 %	9,3 %	2,5 %			13,7 %
Steiermark	27,3 %	11,9 %		2,4 %	2,3 %	16,9 %
Tirol	22,5 %	4,3 %	1,3 %	0,6 %	6,6 %	12,7 %
Vorarlberg	28,5 %	12,6 %	18,1 %		1,1 %	18,7 %
Wien	34,4 %	13,2 %	22,1 %	3,9 %	4,3 %	20,3 %
Österreich	26,6 %	9,9 %	11,2 %	1,7 %	3,1 %	16,1 %

Abbildung 5: Prozentuelle Anteile der Schülerinnen und Schüler im muttersprachlichen Unterricht mit anderen Erstsprachen als Deutsch (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2017a, S. 9)

Im Schuljahr 2012/13 wurden in Wien 22 verschiedene Sprachen im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts angeboten, in Kärnten waren es im Vergleich dazu nur zwei Sprachen. Die meisten Unterrichtsstunden wurden damals ebenfalls in Wien abgehalten, dies gilt auch für die Teamstunden. Im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz ist der muttersprachliche Unterricht in Österreich am besten vernetzt (vgl. LÖSER & WOERFEL 2017, S. 579).

2.2.1.2 Zweitsprachenunterricht

Eine weitere Maßnahme neben muttersprachlichem Unterricht stellt Zusatzunterricht in der Zweitsprache dar.

Auch wenn die Notwendigkeit dieser Maßnahmen nicht in Frage gestellt werden kann, ist dennoch, ebenso wie beim muttersprachlichen Zusatzunterricht, die Art und Weise der Umsetzung ausschlaggebend. Nicht kontinuierliche Formen des Unterrichts, welche zu kurz greifen, können nicht zum gewünschten Ergebnis führen (vgl. REICH & ROTH 2002, S. 42).

Eine zusätzliche (separate) Förderung der Zweitsprache unterstützt den Zweitspracherwerb und verbessert die Lernbedingungen für die übrigen Fächer, ist aber ein vergleichsweise schwaches Instrument; es wirkt nicht nachhaltig. (REICH & ROTH 2002, S. 42)

Dass eine längerfristige Deutschförderung für eine erfolgreiche schulische Laufbahn sowie eine erfolgreiche schulische Integration vonnöten ist, wurde von der Bildungspolitik wahrgenommen. Die Bildungssprache Deutsch kann nur dann optimal geför-

dert werden, wenn diese Sprachförderung langfristig und schwerpunktmäßig erfolgt. Sie soll sich weiters nicht ausschließlich auf Sprachfächer konzentrieren, sondern auch Sachfächer sollen mit einbezogen werden.

In der Literatur wird deutlich darauf hingewiesen, dass in Österreich das Ziel der Sprachförderung eine möglichst starke Annäherung an die muttersprachliche Kompetenz ist, wobei Übergangsfristen (in Österreich der außerordentliche Status) von zwei Jahren als Kompensation des sprachlichen Nachteils gewährt werden. Anschließend werden die Kinder, ohne Rücksicht auf ihren sprachlichen Hintergrund, mit denselben Beurteilungskriterien benotet, wie jene Kinder, welche diesen Nachteil (zumindest in dieser Ausprägung) nicht haben. Kritisiert wird in weiterer Folge eben diese Tatsache, da selbst bei günstigen Bedingungen diese Fristen nicht ausreichen. Auch wenn die Sprachentwicklung in Bezug auf die Alltagssprache schneller fortschreitet, müssen für die Entwicklung von Bildungssprache, welche auf konzeptioneller Schriftlichkeit beruht, bis zu sieben Jahre eingeplant werden. Führt man diesen Nachteil mit dem selektierenden Schulsystem, einem vierjährigen Schulbesuch in Österreich, zusammen, so resultiert daraus gesellschaftliche Desintegration (vgl. KNAPP & OOMEN WELKE 2017, S. 182).

Als Reaktion darauf wird vermehrt einer Vernetzung der Sprachförderung von der Volksschule bis zum Beruf sowie einer durchgängigen Sprachbildung (siehe Kapitel 2.4) Bedeutung zugeschrieben (vgl. OTT 2017, S. 268f). Dennoch herrscht in Bildungssystemen Europas kein Konsens bezüglich Regelunterricht und Zweitsprachenförderung (vgl. REICH & ROTH 2002, S. 42).

2.2.2 Transitorische Modelle

Transitorische Modelle werden auch als Übergangsmodelle bzw. in Österreich als utraquistisches Modell bezeichnet. Sie richten sich an autochtone Minderheiten (vgl. DE CILLA 1998, S. 243). Wenn auch nicht ausdrücklich gekennzeichnet, zählt dieses Modell zu den Assimilationsmodellen. Ziel ist das möglichst schnelle Lernen der Zweitsprache. Dabei greift das Modell auf eine Brückenfunktion der Erstsprache zurück. Wurde die Zweitsprache ausreichend erlernt, wird die Brücke zerstört und die Erstsprache verliert an Relevanz. Während zu Anfang der Unterricht in der Erstsprache überwiegt, so geht er mit zunehmenden Fortschritten in der Zweitsprache immer

mehr zurück (vgl. FTHENAKIS 1985, S. 313f). Anschließend werden die Schülerinnen und Schüler in Regelklassen überführt. Die Dauer dieses Unterrichts kann, zwischen zwei bis sechs Schuljahren stark variieren (vgl. REICH & ROTH 2002, S. 17; BUSCH 2017, S. 177). FTHENAKIS weist weiters auf die Defizite dieses Modells hin. Besonders die Modelle, welche Erstsprachenunterricht für lediglich zwei bis drei Jahre umsetzen, erweisen sich als nicht ausreichend, um das Defizit von Minoritäten aufzuheben. Übergangsmodelle stellen keine Möglichkeiten für Lösungen dieser Leistungsdefizite (vgl. FTHENAKIS 1985, S. 316). Nationalhomogene Klassen sind im Bildungssystem kaum mehr zu finden, weshalb transitorischen Modellen kaum noch Beachtung finden (vgl. DECKER-ERNST 2017, S. 151).

2.3 Emanzipationsmodelle

Auch Emanzipationsmodelle richten sich an Lernende aus Minoritäten. Zu ihnen zählen nach FTHENAKIS Spracherhaltungsprogramme und bilinguale Programme. Ziel ist das Erreichen von funktionalem Bilingualismus (vgl. DE CILLA 1998, S. 245).

2.3.1 Spracherhaltungsprogramme

Bei Spracherhaltungsprogrammen, auch „Sprach-Schutz-Programme“ oder „Language Maintenance Programmes“ genannt, werden sprachlich homogene Gruppen aus Minoritäten unterrichtet (vgl. FTHENAKIS 1985, S. 319ff; DE CILLA 1998, S. 245; REICH & ROTH 2002, S. 17f; BUSCH 2017, S. 178). Ziel ist die Emanzipation der Minderheit und der Schutz deren Kultur (vgl. FTHENAKIS 1985, S. 321). Deshalb ist die Erstsprache für möglichst lange Zeit Medium des Unterrichts. Auch die Alphabetisierung erfolgt in der Erstsprache. „Auf der Grundlage einer soliden Muttersprachenentwicklung sind eine positive Identifikation mit der neuen Kultur und eine erfolgreiche Zweitsprachenentwicklung möglich, d.h. eine positive bilinguale Identität wird angestrebt.“ (DE CILLA 1998, S. 245) Somit spielt Kultur bei diesen Programmen eine wesentliche Rolle.

Die bilinguale Erziehung steht damit im Dienst der Kompetenzsicherung und der Gewährung des persönlichen Rechts, Achtung für die Kultur der Herkunft zu erfahren, sie kennenzulernen und zu ihr Stellung beziehen zu können. (FTHENAKIS 1985, S. 319)

Damit Spracherhaltungsprogramme langfristig auch Erfolg zeigen können, muss auch auf gesellschaftlicher Ebene ein Umdenken geschehen. Dies setzt eine Abgrenzung von Ethnozentrismus voraus. Kulturelle Vielfalt soll Alltag werden. Weiters wird empfohlen, dass der Unterricht in der Muttersprache für mindestens sechs, optimal jedoch neun Jahre ab dem Besuch eines Kindergartens geschehen sollte.

Kritikerinnen und Kritiker dieser Modelle vertreten die Ansicht, dass die Segregation und das späte Lernen der Zweitsprache genauer untersucht werden und Integrationsbemühungen von beiden Seiten angestrebt werden sollen. Befürworterinnen und Befürworter stellen vor allem den Schutz der Minderheit in sprachlicher, kultureller und schulischer Hinsicht in den Vordergrund. Sie schlagen vor, den Kontakt in Pausen, Freizeit sowie in sprachlich nicht allzu schwierigen Unterrichtseinheiten anzuregen (vgl. FTHENAKIS 1985, S. 323f).

FTHENAKIS beschreibt weiters bilinguale Erziehung im engeren Sinne. Sie unterscheidet sich von Spracherhaltungsprogrammen einerseits darin, als dass die Zweitsprache von Beginn an Unterrichtsmedium ist sowie andererseits die Segregation vermieden wird (vgl. FTHENAKIS 1985, S. 322).

2.3.2 One-Way Bilingual Education

Auch dieses Programm kann lediglich für monolinguale Zielgruppen angewandt werden. Dabei werden Kinder aus Sprachminderheiten mit Kindern der Sprachmehrheit gemeinsam unterrichtet. Dabei werden aber nur Lernende der Minderheit in zwei Sprachen alphabetisiert (vgl. NEHR & KARAJOLI 1995, S. 32).

2.3.3 Two-Way-Immersion

Ähnlich wie bei bereits beschriebenen Programmen werden auch bei diesem Schülerinnen und Schüler zweier Sprachgruppen gemeinsam miteinander unterrichtet. Das zweisprachige Medium wird während der gesamten Schulzeit beibehalten (vgl. REICH & ROTH 2002, S. 18; DECKER-ERNST 2017, S. 152; BUSCH 2017, S. 178f). Beispielsweise werden anglophone Schülerinnen und Schüler der Mehrheit mit einer spanischsprachigen Minderheit gemeinsam unterrichtet, wobei die englischsprachigen Lernenden Spanisch als Zweitsprache und spanischsprachige Lernende Englisch als

Zweitsprache erlernen. So wird das Prestige der Minderheitensprache gehoben, das Sprachniveau in der Erst- und Zweitsprache wird verbessert. Die Kinder der Minorität erkennen so, dass auch Spanisch zum Zwecke des Lernens in der Schule verwendet werden kann. Der erste Schulversuch wurde in San Diego 1975 unternommen. Ausschlaggebend dafür war das zumeist schlechte Abschneiden von Kindern mit spanischer Erstsprache. 60% der Schülerinnen und Schüler sprechen Spanisch und 40% Englisch. Englischsprachiger und spanischsprachiger Unterricht wird nicht von denselben Lehrpersonen unterrichtet und jedem Unterrichtsfach ist eine Sprache zugeordnet. Im Kindergarten werden 20 Minuten täglich mit dem Lernen der englischen Sprache verbracht, in der Vorschule sind es etwa 30 Minuten und bis zur 3. Schulstufe etwa 60 Minuten. Bis zur dritten Schulstufe wird demnach der Unterricht vorwiegend in Spanisch abgehalten. Anschließend werden beide Sprachen bis einschließlich des sechsten Schuljahres zu gleichen Anteilen verwendet (vgl. WODE 1995, S. 67f). Weiters wurden verschiedene Modelle erprobt, bei welchen die Unterrichtszeit von 90:10 bis 60:40 aufgeteilt wurde. Durch Modelle aus den USA ist erwiesen, dass durch die Reduktion der Mehrheitssprache die positiven Effekte im Lernprozess nicht eingeschränkt werden (vgl. NIEDRIG 2011, S. 101).

2.4 Durchgängige Sprachbildung

Auch das Förmig-Material behandelt die Sprachförderung an Schulen. Dieses wurde durch die AG „Durchgängige Sprachbildung“ entwickelt. Als Grundlage der Entwicklung dienten sieben Modellschulen. Die Schülerinnen und Schüler dieser Schulen leben in einer benachteiligten sozialen Lage und stammen aus bürgerlichem Umfeld.

Durch Entwicklungen und Untersuchungen an diesen Schulen wurden sechs Qualitätsmerkmale erarbeitet. Diese beschreiben Eigenschaften, welche für die Förderung der Bildungssprache Deutsch im Unterricht notwendig sind. Durch Konkretisierungen können Handlungen der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler beschrieben werden (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 7f; HOLBRECHER 2017, S. 174).

Folgend sollen die sechs Qualitätsmerkmale beschrieben werden:

Qualitätsmerkmal 1:

Dieses handelt davon, dass sich die Sprache in der Schule, also die Bildungssprache, sich von jener Sprache, welche die Schülerinnen und Schüler im Alltag verwenden, unterscheidet (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 8).

Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her. (Gogolin et al. 2011, S. 8)

Bei der Unterrichtsplanung achten die Lehrkräfte auf die sprachliche Heterogenität, sie analysieren die sprachlichen Anforderungen ihres Unterrichts und der Materialien (Vergleich mit dem Vorwissen der Lernenden), sie stellen offene Aufgaben zur Verfügung, sie aktivieren ihr Vorwissen und knüpfen an die Erfahrungswelt der Lernenden an. Außerdem unterscheiden sie zwischen sprachlichen und sachlichen Anforderungen (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 14).

Qualitätsmerkmal 2:

Das zweite Merkmal bezieht sich auf die Notwendigkeit, die sprachlichen Ressourcen der Lernenden zu berücksichtigen (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 9).

Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse. (GOGOLIN et al. 2011, S. 9)

Der Entwicklungsbedarf von einzelnen Lernenden wird von den Lehrpersonen zu Beginn des Schuljahres ermittelt. In weiterer Folge wird die Sprachentwicklung kriteriengeleitet dokumentiert. Bei der Diagnose orientieren sich die Lehrkräfte am Können der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse der Diagnose dienen als Ausgangspunkt für die Planung der Förderung und des Unterrichts (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 16).

Qualitätsmerkmal 3:

Dieses Merkmal bezieht sich auf die Verantwortung der Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler bei der Ausbildung der vier Fertigkeiten, Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen zu unterstützen und diese nicht als bereits gegeben vorauszusetzen (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 9).

Modelle schulischer Sprachförderung

Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese. (Gogolin et al. 2011, S. 9)

Die Bedeutung der Operatoren wird bei den Aufgabenstellungen sach- und kontextbezogen vermittelt. Im Bereich der Wortschatzarbeit bauen die Lehrkräfte systematisch den Wortschatz der Lernenden auf. Dazu werden verschiedene Methoden angewendet. Bei der rezeptiven Fähigkeit Hören achtet die Lehrperson auf eine angemessene Sprechweise. Im Bereich des Lesens übt die Lehrperson Lesefertigkeiten, auch unter Vermittlung von Lesestrategien. Bei der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion geben die Lehrkräfte Formulierungshilfen. Dies kann auch durch Visualisieren geschehen. Beim Schreiben von Texten werden die Schülerinnen und Schüler von Leitfäden unterstützt, verschiedene Textsorten werden geübt. Bei der Fertigkeit Sprechen sollen die Lernenden zum Sprechen ermutigt werden. Außerdem sollte die Möglichkeit zur Selbstkorrektur gegeben werden (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 18ff).

Qualitätsmerkmal 4:

Im Rahmen des vierten Merkmals stehen die Aktivitäten der Lernenden im Vordergrund (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 10).

Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln. (Gogolin et al. 2011, S. 10)

Qualitätsmerkmal 5:

Dieses behandelt Binnendifferenzierung der Aufgabenstellungen (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 10).

Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen. (Gogolin et al. 2011, S. 10)

Qualitätsmerkmal 6:

Das letzte Merkmal bezieht sich auf die Bedeutung, Lernfortschritte zu erfassen (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 10).

Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung. (Gogolin et al. 2011, S. 10)

Auch wenn in der Fachliteratur fundierte Sprachförderkonzepte vorgestellt werden, welche durchaus praxisorientiert sind, sollte der Möglichkeit der praktischen Umsetzung dieser ebenfalls Beachtung geschenkt werden.

2.5 Resümee

Bei den in diesem Kapitel vorgestellten Modellen zweisprachiger Bildung wird in der Literatur festgehalten, dass diese schulkontextgebunden sind. Bildungssysteme können sich von Land zu Land unterscheiden, weshalb vor einer unreflektierten Übertragung und Nachahmung Abstand zu nehmen ist. Sie sollten unbedingt auf der genauen Kenntnis der Sprachenverhältnisse und Bildungstraditionen eines Landes oder einer Region aufbauen. Geschieht dies nicht, können diese Modelle zu Misserfolgen führen.

Schülerinnen und Schüler bringen großes sprachliches Potential in die Schule mit, welches dort mit den richtigen Modellen optimal gefördert und nutzbar gemacht werden kann. Welches Modell sich letztlich am besten zur schulischen Sprachförderung eignet, hängt nicht nur vom Unterricht, sondern auch von dem soziokulturellen Hintergrund der Lernenden und der Ausbildung der Lehrpersonen ab. Dennoch hat der Unterricht die Aufgabe, die Kompetenzen der Kinder in ihrer Mündlichkeit und Schriftlichkeit systematisch aufzubauen.

Die Anwendung der Modelle muss auf die jeweilige Gruppe abgestimmt werden. Bereicherungsmodelle richten sich an Lernende aus bildungsnahen Elternhäusern und können nicht ohne Weiteres für marginalisierte Gruppen verwendet werden. Assimilationsmodelle tragen kaum zu additiver Mehrsprachigkeit bei. Ziel ist das schnelle Lernen der Zweitsprache, wobei die Erstsprache der Kinder bestenfalls ein Mittel zum Zweck ist. Die Herkunftssprachen erhalten kaum Wertschätzung, was sich auch negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden auswirken kann.

Die Wirkung von Submersionsprogrammen wurde seit langem untersucht und es herrscht in der wissenschaftlichen Diskussion bereits seit den 1970er und 1980er Jahren Einigkeit, dass dieses Modell nicht zum gewünschten Erfolg in der Zweitsprache beiträgt (vgl. APELTAUER 2012, S. 12).

Modelle schulischer Sprachförderung

Durch den Ausschluss der Erstsprache und die ausschließliche Förderung der Zweitsprache erlebt die Mehrzahl der Kinder, die diese Submersionsprogramme durchlaufen, den Unterricht als permanente Überforderung. Statt Selbstvertrauen und Selbstsicherheit entwickeln zu können, entwickeln sie Minderwertigkeitsgefühle, die ihnen das Lernen erschweren. (APELTAUER 2012, S. 12)

Auch transitorische Modelle, oder Übergangsmodelle haben sich in ihrer alltäglichen und wissenschaftlichen Erprobung nicht bewährt.

Emanzipationsmodelle haben sich als Reaktion auf die durch Migrationsbewegungen bedingte sprachliche Minderheiten entwickelt. Besonders bewährt hat sich hierbei die Two-Way-Immersion. In Gebieten, in welchen eine bestimmte Sprachgruppe besonders stark vertreten ist, könnten ohne Probleme Klassen zusammengesetzt werden, welche zur Hälfte aus Lernenden bestehen, die Deutsch als Erstsprache sprechen und die andere Hälfte eine Minderheitensprache. Der Unterricht umfasst neben zweisprachiger Alphabetisierung auch zweisprachigen Unterricht, welcher auch Sachfächer umfasst. Late-Exit-Modelle sind besonders vielversprechend, da sie sich über einen besonders langen Zeitraum erstrecken. Für diesen Unterricht müssen zwei Lehrerinnen bzw. Lehrer pro Klasse eingesetzt werden.

THOMAS & COLLIER führten im Jahr 1997 und 2002 Studien zu One-Way- und Two-Way-Immersion Modellen durch, in welchen die positive Wirkung gegenüber herkömmlichem Unterricht betont wird.

Bilinguale Modelle stehen im Mittelpunkt wissenschaftlicher Diskussion. So kritisiert SÖHN die Studie von THOMAS & COLLIER und weist sowohl auf Mängel in der Erhebung als auch auf zu hohe Erwartungen an diese Modelle hin (vgl. SÖHN 2005, S. 45). Sie verweist auch auf weitere Faktoren, welche den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Dazu zählen beispielsweise der sozioökonomische Status, Intelligenz, Motivation und Möglichkeiten zur Anwendung der Sprache (vgl. SÖHN 2005, S. 65).

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, welche bilinguale Modelle kritisieren, sind der Auffassung, dass die Förderung der Herkunftssprachen im besten Fall eine positive Auswirkung auf das Erlernen der Zweitsprache hat. Die Erstsprache auf bil-

zungssprachlichem Niveau zu beherrschen stellt ihnen zu Folge keinen Wert dar (vgl. GOGOLIN & ROTH 2007, S. 34).

Klassen, in welchen Schülerinnen und Schüler verschiedene Herkunftssprachen haben stehen andere Modelle der sprachlichen Förderung zur Auswahl. Dabei muss sprachsensibler Unterricht in allen Unterrichtsfächern vertreten sein. Bildungssprachliche Kompetenzen sollen ausgebaut werden ohne die Lernenden zu überfordern. Grundsätzlich sind viele verschiedene Arten der Umsetzung möglich. Wesentlich ist weiters, dass sich die Umsetzung über einen langen Zeitraum erstreckt, um die Entwicklung altersgemäßer bildungssprachlicher Fähigkeiten zu gewährleisten.

Letztlich ist das im österreichischen Schulsystem am stärksten vertretene Modell jenes der Submersion, welches in verschiedenen Ansätzen umgesetzt wird (vgl. DECKER-ERNST 2017, S.152).

3 Sprachförderung in Wien

Im folgenden Kapitel soll nach einer theoretischen Fundierung und Abgrenzung des Begriffes „Sprachförderung“ der Schwerpunkt auf die organisatorische Ebene von Sprachförderung an Volksschulen in Wien gelegt werden.

Zuerst werden gesetzliche Vorgaben dargelegt, gefolgt von Aus- und Fortbildungen von Sprachförderkräften. Auch auf den Lehrplanzusatz für Deutsch als Zweitsprache, auf Formen des Sprachförderunterrichts sowie auf Außerordentlichkeit und Ordentlichkeit wird eingegangen. Zuletzt soll auch der Funktion des Sprachförderzentrums, welches den Sprachförderunterricht koordiniert, Beachtung geschenkt werden.

3.1 Zum Begriff „Sprachförderung“

Werner KNAPP nahm sich der Aufgabe an, eine mögliche Abgrenzung des Begriffes „Sprachförderung“ im Gegensatz zu anderen Maßnahmen, welche ebenso auf eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenz abzielen, darzustellen. Er unterscheidet „Sprachunterricht“, welcher Fremdsprachenunterricht und muttersprachlichen Unterricht mit einbezieht, „Sprachtherapie“ sowie „schulische“ und „vorschulische Sprachförderung“.

Unter „Sprachunterricht“ ist Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache zu verstehen. Dieser lässt sich in Sprechen, Hören, Schreiben, Rechtschreiben, Lesen, Verfassen von Texten und Sprachbetrachtung gliedern. Daraus geht hervor, dass die verwendete Sprache sowohl Medium als auch Gegenstand an sich ist. Weiters ist Sprachunterricht ein Unterrichtsprinzip, welches sich an sechs- bis 19-jährige Lernende richtet, da die Weiterentwicklung von sprachlichen Kompetenzen für eine gesellschaftliche Teilhabe essentiell ist.

Die Zielgruppe einer „Sprachtherapie“ sind Lernende, welche Probleme bei der Sprachentwicklung haben.

„Schulische Sprachförderung“ ist von jener im Elementarbereich abzugrenzen. Während im „Sprachunterricht“ alle Schülerinnen und Schüler sprachlich gefördert werden, richtet sich die „schulische Sprachförderung“ vorwiegend an jene Lernenden, welche Sprachschwierigkeiten, erhöhten Förderbedarf oder deren Sprache in einer

anderen Art und Weise abweichend ist. Dies betrifft vor allem Lernende, welche andere Erstsprachen als Deutsch sprechen, oder welche aus bildungsferneren Schichten abstammen. Zumeist werden die Kinder in Kleingruppen unterrichtsvorbereitend, parallel oder nachbereitend zusammengefasst und separat unterrichtet.

Die Sprachförderung im Elementarbereich unterscheidet sich von jener in der Schule vor allem durch die Ausklammerung des schriftlichen Aspekts, sowie durch den eher spielerischen Zugang zum Lernen einer Sprache (vgl. KNAPP 2009, S. 76ff).

Hans REICH erweiterte die Kategorisierung von KNAPP und ergänzt die „diagnosegestützte Sprachförderung“. Diese weicht von der eben beschriebenen schulischen Sprachförderung in der Tatsache ab, dass vor dem Beginn der Sprachförderung ein Instrument zur Erfassung des Sprachstandes des Kindes angewendet wird. Es besteht bereits eine Vielzahl an Möglichkeiten für solche Erhebungen, welche aber kaum Aufschluss darüber geben, wie die Förderung konkret erfolgen könnte. Der Verschränkung von Diagnose und Förderung wird in jüngster Vergangenheit vermehrt Aufmerksamkeit zuteil (vgl. REICH 2009, S. 25f). So haben die Entwicklerinnen und Entwickler von USB DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ) sich das Ziel gesetzt, ein Instrument zu entwickeln, welches dem Lehrpersonal ermöglicht, das Sprachenlernen über mehrere Jahre verlaufend zu beobachten (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2014, S. 7). Die Spezialisierung dieses Instruments vor allem auf die Grundstufe I findet sich in USB+ wieder. Hier sollen die in einer erzählerischen Situation erhobenen Daten eines Kindes transkribiert und mittels einer Software ausgewertet werden. Um die erhobenen Daten in der Praxis auch nützlich machen zu können, haben die Entwicklerinnen und Entwickler vor, ein Materialpaket zu erarbeiten, welches in weiterer Folge von Lehrerinnen und Lehrern verwendet werden kann (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2017, S. 2).

Wird in weiterer Folge in dieser Arbeit der Begriff Sprachförderung verwendet, so ist darunter immer schulische Sprachförderung oder diagnosegestützte Sprachförderung zu verstehen.

Wie aus den vorgehenden Beschreibungen zu entnehmen ist, wird Sprachförderung oft mit Deutschförderung identifiziert und somit auf das Lernen im Rahmen eines Sonderprogramms aufgrund besonderer sprachlicher Gegebenheiten reduziert (vgl.

BAINSKI & KRÜGER-POTRATZ 2008, S. 10). Grundsätzlich sollte jedoch das Ziel der Integration von Sprachförderung in den schulischen Alltag als Grundprinzip erfolgen (vgl. EHLICH et. al. 2008, S. 33).

KNAPP formuliert für den Bereich der Sprachförderung drei Merkmale anhand derer die Qualität sichergestellt werden kann. Diese sind „Orientierungsqualität“, „Prozessqualität“ und „Strukturqualität“. Im Merkmal der „Orientierungsqualität“ werden pädagogische Überzeugungen, wie die Einstellung der Lehrperson zu Mehrsprachigkeit und zur Sprachaneignung zusammengefasst. „Strukturqualität“ umfasst materielle und organisatorische Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Gruppengrößen. Zur „Prozessqualität“ zählt die Interaktion zwischen Lehrenden und deren Schülerinnen und Schülern als auch didaktische Aspekte (vgl. KNAPP 2009, S.88; KREIS et al. 2016, S. 16f). Besonders die Strukturqualität steht im Zentrum dieser Arbeit.

KNAPP, BREDE, GASTEIGER-KLICPERA und KUCHARZ formulieren wesentliche Fragestellungen, die im wissenschaftlichen Diskurs relevant sind.

Wie soll Sprachförderung am besten gestaltet werden? Wie organisieren wir Sprachförderung? Welche didaktischen und methodischen Prinzipien führen zu einer erfolgreichen Sprachförderung? Welche Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung, der Sprachdidaktik, der Elementarbildung sowie der Psychologie sind zu berücksichtigen? Wie setzt man diese Erkenntnisse am besten in der Praxis der Sprachförderung um? (KNAPP, et al. 2009, S. 157f)

Auch wenn diese Fragen auf die Elementarstufe zutreffen, so können sie dennoch auch für den Bereich der Volksschule relevant sein.

KNAPP stellt die Frage, wie Sprachförderung am besten untersucht werden könnte. Wenn die Leistungsfortschritte der Lernenden mittels Tests festgehalten werden, kann von der Orientierung am Output gesprochen werden. Eine weitere Möglichkeit ist die Untersuchung des Inputs der Lehrenden. Die Kombination dieser beiden Untersuchungsmöglichkeiten wäre ideal. Damit wird ermöglicht, mehrere Förderprogramme mit einander zu vergleichen. Dadurch kann außerdem der Fokus auf die Orientierungs-, Struktur- oder Prozessqualität gesetzt werden (vgl. KNAPP 2009, S. 88).

3.2 Aus- und Fortbildungen von SprachförderlehrerInnen

Die Ausbildung für PflichtschullehrerInnen im Bereich Deutsch als Zweitsprache ist noch als unzureichend zu betrachten (vgl. DIRIM & FURCH 2012, S. 160ff).

Auch im Schulorganisationsgesetz (SchOG) wird ausdrücklich auf die Notwendigkeit einer Zusatzausbildung hingewiesen:

Für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, welche die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, kann ein entsprechend ausgebildeter Lehrer zusätzlich eingesetzt werden. (§ 13 Abs. 1 SchOG)

Auch HERZOG-PUNZENBERGER weist auf die Notwendigkeit einer Umstellung hin:

LehrerInnen werden in Österreich nach wie vor nicht dafür ausgebildet, um mit einer mobilen Schülerinnen und Schülerschaft umzugehen, und die nationalen Bildungssysteme in Europa haben sich auf die Herausforderung, Schülerinnen und Schüler bei Wechsel der schulischen Bezugssysteme zu unterstützen, noch nicht ausreichend vorbereitet. (HERZOG-PUNZENBERGER 2009, S. 31)

Lehrende sollten in Bezug auf Sprachen und Lernen in drei Kompetenzfeldern handeln können.

Erstens sollte die Bedeutung von Sprachen für die Gesamtheit aller Lernprozesse im Klaren sein. Dies beinhaltet Wissen über die Bedeutung der Unterrichtssprache und deren Ausprägung in verschiedenen Lernbereichen. Zweitens ist die Sensibilisierung der Lehrenden auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lernenden ausschlaggebend. Sie sollten Sprachenvielfalt als Chance sehen und nicht als Risiko. Weiters wäre das Wissen über die Bedeutung der Familiensprachen sowie über das Prestige von Sprachen und sprachliche Diskriminierung von Vorteil. Drittens sollten elementare Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingeübt werden. Dazu zählt, dass sich die Lehrenden auf die Mehrsprachigkeit in einer Klasse einlassen und sie in den Lehr-Lern-Prozessen einbauen (vgl. KRUMM & REICH 2013, S. 34).

Die Universität Wien ist die einzige Universität in Österreich mit einer DaZ-Professur. Expertinnen und Experten wünschen sich einen sofortigen Ausbau des Faches Deutsch als Zweitsprache an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten. Es sollte für alle Lehramtsstudenten ausreichend Möglichkeiten geben, sich zum Thema

Migration fortzubilden. Weiters sind Studierende zur Teilnahme dieser Fortbildungen nicht verpflichtet.

Für Lehrkräfte, die sich im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität fortbilden wollen, gibt es vom Bundesministerium einschlägige Projekte. Ein Beispiel ist das Projekt voXmi (<http://www.voxmi.at/>), das zu einer besseren Förderung der Mehrsprachigkeit an Volksschulen beitragen soll (vgl. DIRIM & FURCH 2012, S. 161f).

Im Sprachförderzentrum können Lehrerinnen und Lehrer der Allgemeinen Pflichtschule Workshops und Fortbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache besuchen (vgl. DOPPLER-EBNER 2016/17, S. 4).

Auch die pädagogische Hochschule Wien bietet nun einen Lehrgang für Deutsch als Zweitsprache an (vgl. PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE 2018, o.S.).

3.3 Lehrplanzusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“

Es sind in allen Schulstufen und Schularten Lehrplanbestimmungen für DaZ zu finden:

- Volksschule: „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ (Lehrplanzusatz)
- Sonderschule: „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ (Lehrplanzusatz)
- Sekundarstufe I & Polytechnische Schule: „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist.“
- Polytechnische Schule: „Deutsch für Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache“ (Lehrplanzusatz)
- AHS- Oberstufe: „Deutsch als Zweitsprache“ (Unverbindliche Übung)
- Handelsakademie & Handelsschule: „Unterstützendes Sprachtraining Deutsch“ (Unverbindliche Übung) (vgl. BMUKK 2013, S. 7ff).

Im Folgenden soll nur der für diese Arbeit relevante Bereich der Volksschule näher betrachtet werden.

Der Lehrplan „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ ist in Verbindung mit dem allgemeinen Lehrplan für Deutsch zu setzen.

Der Lehrplan berücksichtigt die verschiedenen Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler nicht. Somit liegt die Umsetzung auf der Ebene der Jahresplanung im Ermessen der Lehrkraft. Er ist nicht nach Schulstufen gegliedert und ist als mehrjähriges Lernkonzept anzusehen, welches von Schülerinnen und Schülern mit keinen oder nur geringen Kenntnissen in Deutsch durchlaufen wird. Sind Vorkenntnisse vorhanden, können auch einzelne Teilbereiche übersprungen werden.

Der Lehrplanzusatz ist eine Differenzierungshilfe für den Unterricht. Er orientiert sich an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Lehrplanes für Deutsch. Dies ist natürlich deshalb erforderlich, weil Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache in den Deutschunterricht mehr oder auch weniger mit einbezogen werden (vgl. BMUKK 2013, S. 7).

3.4 Formen schulischer Sprachförderung

Es ist unumstritten, dass Kinder, welche außerhalb der Schule eine andere Sprache als Deutsch sprechen, einen Sprachkurs benötigen, um im Schulalltag Schritt halten zu können. Wie Sprachförderung durchgeführt wird, hängt u.a. vom Alter des Kindes ab. Sprachförderung im Elementarbereich wird anders gestaltet als im Primarstufenbereich, wobei hier der Schuleintritt wiederum zwischen Beginn der Volksschule und dem zweiten bis vierten Schuljahr unterschieden wird.

Das Ziel sprachlicher Förderung im Kindergarten ist die Fähigkeit der Kinder sich in alltäglichen Situationen zurechtzufinden, altersgemäß dargebotene Texte zu verstehen sowie Dinge als auch Symbole aus der unmittelbaren Erfahrungswelt benennen zu können.

Zu Beginn der Schulzeit wird das Ziel verfolgt, dass Lernende die deutsche Sprache möglichst schnell beherrschen, damit es ihnen möglich ist, sich am Unterricht zu beteiligen. Bei der Alphabetisierung ist besonders zu berücksichtigen, dass es sich nicht um die Erstsprache der Kinder handelt. Hilfreich kann eine Alphabetisierung in der Erstsprache der Lernenden sein, da so sichergestellt werden kann, dass das Prinzip der Schrift verstanden wird. Werden Lernende erst während der zweiten bis vierten Schulstufe eingeschult, steht neben dem möglichst schnellen Erlernen des Deutschen und der Fähigkeit dem Unterricht auch folgen zu können in manchen Fäl-

len auch das Erlernen der Orthografie (in Schreibschrift) im Zentrum (vgl. KNAPP & OOMEN-WELKE 2017, S. 179f).

Welche Form des Unterrichts für Lernende nun am hilfreichsten ist, steht im Zentrum wissenschaftlicher Diskussion.

Grundsätzlich können drei Organisationsformen schulischer Sprachförderung unterschieden werden. Diese umfassen erstens die Förderung in der Regelklasse, zweitens durch zusätzlichen Förderunterricht und drittens Vorbereitungsklassen.

Die Förderung innerhalb einer Regelklasse kann durch Binnendifferenzierung möglich gemacht werden. Die Lehrperson kann Aufgaben bearbeiten und beispielsweise zur Entlastung geringere Textumfänge oder eine vereinfachte Syntax oder einen einfachen Wortschatz verwenden. Weiters kann ein Tutorenprinzip angewandt werden, in dem leistungsstarke Lernende leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler unterstützen. Auch durch Teamteaching kann die Förderung erfolgen.

Diese Techniken sollen dazu beitragen, dass DaZ-Lernenden der Unterrichtsalltag erleichtert wird und sie nicht in Folge von Überforderung das Interesse am Unterrichtsgeschehen verlieren. Die Grenze dieser Form der Förderung liegt in zu geringen Kenntnissen der deutschen Sprache. In diesem Fall sollte auf andere Formen zurückgegriffen werden.

Zusätzlicher Förderunterricht ist besonders dann geeignet, wenn der Sprachstand der Lernenden nicht ausreicht, um dem Unterricht angemessen folgen zu können. Die Inhalte können auf den Regelunterricht bezogen sein, oder einem eigenständigen Curriculum folgen. Liegen bedeutende sprachliche Differenzen vor, sollte auf einen unabhängigen curricularen Unterricht zurückgegriffen werden, welcher nicht zwingend in Wechselwirkung mit dem Regelunterricht stehen muss. In Zusammenhang mit Sprachförderung, welche sich auf den Regelunterricht bezieht, wird der nachbereitende und der vorbereitende Zusatzunterricht unterschieden. Nachbereitender Förderunterricht versucht, Inhalte, welche im Regelunterricht nicht verstanden wurden aufzugreifen und wiederholt zu erklären. Diese Variante erwies sich jedoch, vor allem auf die Motivation der Lernenden bezogen, als nicht gewinnbringend. Vorbereitender Sprachförderunterricht entlastet die Lernenden durch das vorbeugende

Lehren von Wortschatz, Begrifflichkeiten und Inhaltlichem. So wird die Teilhabe am Regelunterricht gestützt.

Für Lernende, welche keine oder nur geringe Kenntnisse in Deutsch haben, können Vorbereitungsklassen erschlossen werden.

Welche Unterrichtsform am geeignetsten ist, kann nicht pauschal beantwortet werden. Das Alter der Lernenden und deren zweitsprachliche Kompetenzen sind dafür ausschlaggebend. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass jüngere Schülerinnen und Schüler für den Unterricht in einer Regelklasse (nach dem Prinzip der Immersion) geeignet sind. Je älter die Lernenden sind, wenn sie in die deutschsprachige Schule eintreten und je weniger die deutsche Sprache beherrscht wird, desto eher wird es notwendig, vorbereitende Maßnahmen zu ergreifen (vgl. KNAPP & OOMEN-WELKE 2017, S. 188ff).

Die Geschwindigkeit des Erlernens einer Zweitsprache hängt wiederum u.a. von Kompetenzen der Herkunftssprache ab. Viele Lernende können jedoch nicht auf eine gut ausgebildete Erstsprache zurückgreifen. Hinzu kommt, dass die Kinder weitgehend nur in ihrer Zweitsprache unterrichtet werden, weshalb das Erlernen der Bildungssprache Deutsch nicht durch jene in der Erstsprache unterstützt werden kann (vgl. KNAPP & OOMEN-WELKE 2017, S. 181).

3.5 Ordentlichkeit und Außerordentlichkeit

Für Lernende müssen öffentliche Schulen, unabhängig ihrer Herkunft, der Rasse, des Standes, der Sprache sowie des Geschlechts und der Klasse zugänglich sein (vgl. §4 Abs. 1 SchOG; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016/17 S. 7).

Dieser Definition folgend ist es für öffentlich-rechtliche Schulen untersagt, Schülerinnen und Schüler aufgrund von Sprache oder Bekenntnis auszuwählen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016/17 S. 7).

Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit jenem 1. September, welcher auf die Vollenendung des 6. Lebensjahres folgt. Sie ist für alle Kinder, welche sich auf Dauer in Österreich aufhalten gültig und dauert neun Jahre. Diese Regelung gilt unabhängig von Staatsbürgerschaft und aufenthaltsrechtlichem Status (vgl. §1 Abs. 1 SchPflG; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016/17 S. 7). Demnach sind auch Schülerinnen und

Schüler von Asylwerbern in die Schule einzuschreiben. Ein dauerhafter Aufenthalt ist dann anzunehmen, „wenn sich eine Person bis auf Weiteres an einem Ort aufhält bzw. die erkennende Absicht hat, sich dort aufzuhalten.“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016/17 S. 7) Anhand des Asylantrags ist bereits davon auszugehen, dass Asylwerber (und auch deren Kinder) beabsichtigen, länger in Österreich zu bleiben (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016/17 S. 7).

Schülerinnen und Schüler, welche der allgemeinen Schulpflicht unterliegen, aber dem Unterrichtsablauf aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht folgen können, haben das Anrecht auf den außerordentlichen Status. Dieser kann für zwölf Monate verhängt werden. Hat die Schülerin bzw. der Schüler innerhalb dieses Jahres ohne sein oder ihr Verschulden die Unterrichtssprache nicht ausreichend erlernt, kann der außerordentliche Status für weitere zwölf Monate verlängert werden (vgl. §4 Abs. 2 und 3 SchUG, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016/17 S. 8, 10).

Wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler im November des Jahres 2016 in die Schule eintritt, hat er oder sie maximal bis November 2018 das Anrecht auf den außerordentlichen Status. Kommt eine Schülerin bzw. ein Schüler erst während des zweiten Semesters, so beginnt die Laufzeit des außerordentlichen Status erst mit dem 1. September des folgenden Schuljahres.

Ob eine Schülerin oder ein Schüler als außerordentlich geführt wird, entscheidet die Schulleitung.

Grundsätzlich sind außerordentliche Schülerinnen und Schüler altersgemäß einzustufen. Eine Rückstufung kann dann vorgenommen werden, wenn dadurch ein positiver Schulabschluss zu erwarten ist oder das Kind beispielsweise im Herkunftsland noch nicht in die Schule ging. Die betroffenen Kinder dürfen, unabhängig davon ob sie die Unterrichtssprache beherrschen oder nicht, in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen.

Sobald eine Schülerin bzw. ein Schüler in den ordentlichen Status übernommen wurde, kann eine Rückversetzung in den außerordentlichen Status nicht mehr vorgenommen werden (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016/17 S. 9f).

Die Verweigerung des außerordentlichen Status auf Grund der Tatsache, dass das Kind in Österreich geboren wurde und/oder die österreichische Staatsbürgerschaft

besitzt bzw. eine Zeit lang den Kindergarten in Österreich besucht hat, ist unzulässig.
(BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016/17 S. 9f)

Die Einschulung von Lernenden ohne Deutschkenntnisse erfolgt altersgemäß. Das bedeutet, dass Kinder, welche bereits älter sind und noch keine Schulerfahrung haben, nicht automatisch eine erste Klasse besuchen dürfen, selbst wenn diese ihren sprachlichen Kenntnissen entsprechen würde (vgl. WÜSTENBERG 2016, S. 34).

3.6 Sprachförderkurse an Volksschulen

Bei schulischen Sprachförderkonzepten sind zahlreiche Aspekte zu beachten. BAINSKI (2010) nennt vier grundlegende Faktoren in Bezug auf die schulische Sprachförderung:

1. Schulen sollten sich auch als eine Bildungseinrichtung der Einwanderungsgesellschaft sehen. Das bedeutet auch, dass der Fachunterricht so anzulegen ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sprachlich gefördert werden.
2. Für zwei- oder mehrsprachige Kinder sollte eine langfristige Förderstrategie in allen Fächern umgesetzt werden.
3. Ziel des Konzepts ist, dass am Ende der Sekundarstufe I alle Schülerinnen und Schüler den sprachlichen Anforderungen, welche mit einer qualifizierten Berufsausbildung verbunden sind, gewachsen sind.
4. Dieses Konzept erfordert besondere Methoden, welche aber bis jetzt kaum Beachtung fanden. Bekannt ist jedoch, dass das planlose Herangehen an das Lernen von Deutsch als Zweitsprache negative Folgen zeigt. Außerdem ist bewiesen, dass eine isolierte Förderung ohne Anschluss an den Fachunterricht eher wenig Wirkung zeigt (vgl. BAINSKI 2010, S. 44).

Kinder, die aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch als außerordentlich geführt werden, haben seit dem Schuljahr 2006/07 die Möglichkeit einen Sprachförderkurs zu besuchen.

Die Lehrperson hat im organisatorischen Rahmen verschiedene Aufgaben. Sie ist zu einer Durchführung und Dokumentation eines Screenings zur Erhebung der Deutschkompetenzen sowie zur Dokumentation des Lernzuwachses und einer

Rückmeldung an das Sprachförderzentrum (siehe Kap. 3.6.1) verpflichtet (vgl. DOPPLER-EBNER 2016/17, S. 4).

Lehrpersonen, welche Sprachförderkurse abhalten unterliegen einem Supplierschutz.

Lehrer/innen, die im Rahmen der zweckgebundenen Sprachförderkurse in einer Volksschule und in der Hauptschule/Kooperativen Mittelschule eingesetzt sind, dürfen nur dann anstatt dieser zweckgebundenen Stunden zum Supplieren eingeteilt werden, wenn der Dienstbetrieb an der Schule nicht mehr aufrecht erhalten werden kann. Allerdings gilt ebenso, dass bei Abwesenheit dieser Lehrer/innen bis zu 14 Tagen die jeweiligen Sprachförderkurse nicht aussuppliert werden. (DOPPLER-EBNER 2016/17, S. 5)

3.6.1 Das Sprachförderzentrum

Das Sprachförderzentrum in Wien wurde vom Stadtschulrat für Wien eingerichtet. Es untersteht der Aufsicht von Frau SQM Dipl. Päd. Ulrike Rötgens.

Der grundsätzlichen Tätigkeit dieser Einrichtung liegt ein wertschätzender Umgang mit sprachlicher sowie kultureller Vielfalt zugrunde.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Sprachförderzentrums halten Einschulungen für künftige Sprachförderlehrerinnen und Sprachförderlehrer der Grundstufe und der Sekundarstufe ab. Die vom Lehrpersonal von Sprachförderkursen geführten Verlaufsdocumentationen (siehe Kapitel 3.6.2) werden jährlich auf quantitativer Ebene evaluiert. Auch der Muttersprachenunterricht in Wien wird koordiniert und neue Muttersprachenlehrerinnen und Muttersprachenlehrer werden eingeschult. Für Lernende in der Sekundarstufe I werden Alphabetisierungskurse abgehalten. Für Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Sprachförderung (Grundschule, Sekundarstufe I, Muttersprachen) werden berufsbegleitende Veranstaltungen abgehalten. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Sprachförderzentrums unterstützen Teams bei der Entwicklung von Konzepten betreffend der mehrsprachigen Alphabetisierung. Als Informationsdrehscheibe agiert das Sprachförderzentrum für schulisch interkulturelle sowie mehrsprachige Angelegenheiten. Zuletzt kooperiert das Sprachförderzentrum in gewissen Belangen mit dem Institut für Kultur- und Sozialanthropologie sowie mit dem

Fachbereich für Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien (vgl. SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN 2018).

3.6.2 Zusammenarbeit mit dem Sprachförderzentrum

Das Sprachförderzentrum stellt ein organisatorisches Grundgerüst für die Förderung von Deutsch als Zweitsprache zur Verfügung.

In der täglichen Praxis zeigt sich anhand von Schuleinschreibungen oder Beobachtungen von Lehrpersonen sehr schnell, ob ein Kind in den Sprachförderkurs aufgenommen werden soll. Ab dem Schuljahr 2018/19 wird die Feststellung durch den standardisierten Test MIKA-D (Messinstrument Kompetenzanalyse Deutsch) vorgenommen. Sowohl die Sprachstände von Schulneulingen im Schuljahr 2019/2020 mit nichtdeutscher Muttersprache als auch bereits an einer Sprachfördermaßnahme teilnehmenden Lernenden werden mit diesem Instrument bestimmt. Von den Ergebnissen abhängig, werden sie entweder einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs zugeordnet (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2019, S. 1).

Für jede Schülerin bzw. jeden Schüler des Sprachförderkurses muss die zuständige Lehrperson ein Screening durchführen sowie eine Verlaufsdokumentation anlegen und führen (vgl. DOPPLER-EBNER 2016/17, S. 6).

Dazu zählen:

1. Sprachkompetenz-Screeningraster

Bei der Erhebung des Sprachstandes soll eine Testsituation bewusst vermieden werden, da sie Vergleichswerte zu einer Durchschnittsnorm herstellen.

Bei einem Screening soll im Gegensatz dazu die, in diesem Fall sprachliche, Kompetenz anhand von Lernzielen ermittelt werden. Ein Vergleich mit anderen Schülern soll nicht stattfinden (vgl. DOPPLER-EBNER 2016/17, S. 22).

Der Screeningraster soll der Lehrperson als Grundlage für die sprachliche Einstufung der Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch dienen. Meist zeigt sich anhand der Schuleinschreibung oder Beobachtungen von Lehrpersonen, sehr schnell, ob eine Schülerin oder ein Schüler Sprachförderung benötigt. Durch

Ankreuzen sowie das Hinzufügen von Notizen zu den einzelnen Bereichen sollen das Interaktionsverhalten sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten festgehalten werden. Das fertig ausgefüllte Screening soll, wie ein Klassenbuch, an der Schule aufbewahrt werden.

Die Feststellung erfolgt durch sogenannte Kompetenzstufen, die an einer Skala, bestehend aus zwei Stufen, ausgerichtet sind. Diese sind an die Standardstufen des Europäischen Sprachenportfolio angelehnt und nach Kompetenzstufe A und B gegliedert (vgl. DOPPLER-EBNER 2017, S. 6). Das Screening wird von Sprachförderkurslehrerinnen bzw. Sprachförderkurslehrer am Standort vor Aufnahme in den Kurs durchgeführt.

Folgend sollen die Kompetenzstufen näher dargelegt werden:

Kompetenzstufe A			
	A ₀ -Schweigsame Phase	A ₁ - Elementare Phase	A ₂ - Geregelter Gesprächsaustausch
Hören	Nimmt Wörter auf.	Versteht vertraute Wörter und einfache Sätze, welche sich auf die Person selbst, auf die nähere Umgebung und konkrete Dinge beziehen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.	Versteht das Wesentliche von kurzen, klaren, einfachen Mitteilungen und Handlungsanweisungen. Kann sich in Gespräche einbringen, versteht aber nicht vollständig.
Sprechen	-	Einfache Kommunikationsstrukturen (<i>Ein-, Zweiwort-sätze</i>), kann Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um notwendige Dinge und vertraute Themen handelt.	Kann mit einfachen Sätzen z.B. die Familie bzw. konkrete Situationen beschreiben. Beginnt sich an Gesprächen zu beteiligen.
Lesen	-	Kann entsprechend seinem/ihrem Hörverstehen Geschriebenen Sinn entnehmen.	
Schreiben	-	Kann selbstständig Schrift <i>entsprechend seiner/ihrer Sprechkompetenz</i> als Mittel zur Mitteilung verwenden.	

Tabelle 1 Sprachkompetenzstufe A

Kompetenzstufe B		
	Sprachfertigkeit in Unterhaltungen	Sprachgebrauch im Alltag
Hören	Versteht gesprochene Beschreibungen/Erzählungen etc. über vertraute Themen bei deutlicher Unterstützung.	Kann kurz und klar Erzähltem folgen. Kann basalen grammatischen Strukturen Sinn entnehmen (z.B.: Mehrzahl, Steigerungen, Zeit, ...).
Sprechen	Teilnahme an Gesprächen über vertraute Themen des Alltags. Kann Erlebtes kurz nacherzählen.	Kann mit ausreichendem Wortschatz erzählen. Verfügt über ein ausreichendes Repertoire an grammatischen Strukturen, um in Alltagssituationen kommunizieren zu können.
Lesen	Kann entsprechend seinem/ihrer Hörverstehen Geschriebenem Sinn entnehmen.	
Schreiben	Kann selbstständig Schrift <i>entsprechend seiner/ihrer Sprechkompetenz</i> als Mittel zur Mitteilung verwenden.	

Tabelle 2 Sprachkompetenzstufe B

Außerordentliche Schülerinnen und Schüler werden, nachdem sie in Österreich in die Schule eingetreten sind, der Kompetenzstufe A zugeordnet. In Sprachförderkursen, welche sich an diese Lernenden wenden, stehen Themen aus der direkten Umwelt im Mittelpunkt. Weiters ist aus der Tabelle zu entnehmen, dass den Fertigkeiten Hören und Sprechen in dieser Phase des Lernens besondere Bedeutung zukommt. Die Förderung der Fertigkeiten Lesen und Schreiben kann nur dann im Sprachförderkurs erfolgen, wenn die Lernenden bereits alphabetisiert sind. Grundsätzlich gilt, dass Sprechen vor Schriftsprache sowie rezeptive Fertigkeiten (Hören, Lesen) vor produktiven Fertigkeiten erlernt werden (vgl. Doppler-Ebner 2016/17, S. 23).

Eine Schülerin oder ein Schüler mit der Kompetenzstufe C (Deutsch als Muttersprache) schlägt beispielsweise im Unterricht im Deutschbuch die richtige Seite auf und bearbeitet diese selbstständig.

Eine Schülerin oder ein Schüler mit der Kompetenzstufe B nimmt ebenfalls das Buch und findet die richtige Seite, kann die Aufgabe jedoch nicht selbstständig bearbeiten. Eine Schülerin oder ein Schüler mit der Kompetenzstufe A macht lediglich nach, was es bei den anderen sieht. Schülerinnen und Schüler mit der Kompetenzstufe A sowie auch zum Teil mit Kompetenzstufe B sind als außerordentliche Schülerinnen und Schüler zu führen (vgl. DOPPLER-EBNER 2017, S. 23).

1. Lernzielkatalog

Der Lernzielkatalog orientiert sich an dem Lehrplanzusatz. Es handelt sich um eine Auflistung von Lernzielformulierungen, welche für Lehrpersonen bei der Gestaltung ihres Unterrichts behilflich sein können. Es handelt sich um eine Reihe von Lernzielen aus verschiedenen Bereichen des Sprachenlernens.

Auch der Lernzielkatalog muss von den Lehrpersonen zu jeder Schülerin bzw. jedem Schüler regelmäßig geführt werden. Im November/Dezember, im Februar sowie im Juni werden die „Kann-Beschreibungen“ von den Lehrerinnen bzw. Lehrern überprüft. Dabei kann entschieden werden, ob Erlerntes „nicht gefestigt“, „teilweise gefestigt“ oder bereits „gefestigt“ ist. Somit wird der Fortschritt der Lernenden in regelmäßigen Abschnitten eines Schuljahres ersichtlich (vgl. DOPPLER-EBNER 2016/17, S. 6).

Anstelle des Lernzielkatalogs kann auch die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung“ Deutsch als Zweitsprache (USB-DaZ) durchgeführt werden (vgl. DOPPLER-EBNER 2016/17, S. 4). Zusätzlich wurde am dem Schuljahr 2018/19 die Testung mittels MIKA-D eingeführt.

Die ausgefüllten Kataloge werden am Ende des Schuljahres nicht an das Sprachförderzentrum geschickt, sondern werden an der Schule aufbewahrt, da es Lehrpersonen jederzeit möglich sein sollte in die Aufzeichnungen Einsicht zu nehmen. Wechselt eine Schülerin oder ein Schüler die Schule, so sollte zugunsten einer transparenten Sprachförderung dem Schülerstammblatt diese Verlaufsdocumentation beigelegt werden (vgl. DOPPLER-EBNER 2016/17, S. 6).

2. Aufnahmebogen

Egal ob zu Beginn oder während des Schuljahres wird für jede teilnehmende Schülerin bzw. jeden teilnehmenden Schüler ein Aufnahmebogen angelegt, in welchem alle notwendigen Informationen zum Lernenden festgehalten werden. Hat eine Schülerin bzw. ein Schüler bereits im vorhergehenden Schuljahr den Sprachförderkurs besucht, so kann dieser Aufnahmebogen weiterverwendet werden.

3. Schlussbericht

Der Schlussbericht wird vor der Rückmeldung an den Stadtschulrat ausgefüllt. Dies muss jedoch nicht geschehen, falls das Kind zu diesem Zeitpunkt bereits imstande

ist, dem Klassenunterricht zu folgen. Wechselt die Schülerin bzw. der Schüler die Schule oder wird der Sprachförderkurs aus personellen Gründen aufgelöst, so wird der Schlussbericht ebenfalls ausgefüllt.

Ähnlich dem Aufnahmebogen kann der Schlussbericht auch im folgenden Schuljahr verwendet werden, sofern der Lernende bereits im Vorjahr den Sprachförderkurs besucht hat.

3.7 Resümee

Sprachförderung an Schulen Österreichs unterliegt zahlreichen organisatorischen Gegebenheiten. Sie richtet sich grundsätzlich an alle Schülerinnen und Schüler, welche aufgrund sprachlicher Differenzen dem Unterricht nicht ausreichend folgen können. Dies ist entweder bereits bei der Schuleinschreibung oder spätestens im Rahmen des Regelunterrichts zu erkennen. Unabhängig von der Herkunft oder Aufenthaltsdauer in Österreich hat das Kind Anspruch auf einen Sprachförderkurs und einen außerordentlichen Status für höchstens zwei Jahre. Dieser Schutz, soll Lernenden die Möglichkeit geben, den schulischen Nachteil, welcher auf Sprache zurückzuführen ist, auszugleichen. Kritiker bemängeln jedoch das kurze Andauern dieses Schutzes, da nach dem Ablauf dieser Frist die Lernenden wie Kinder mit Erstsprache Deutsch benotet werden.

Solange Lernende einen Sprachförderkurs besuchen, ist jährlich Rückmeldung an den Stadtschulrat zu erstatten. Die Sprachförderlehrerin bzw. der Sprachförderlehrer füllt dabei einen Aufnahmebogen, einen Schlussbericht sowie eine Verlaufsdocumentation aus. Diese werden vom Sprachförderzentrum zur Verfügung gestellt. Welchen Sprachstand ein Kind hat, kann mit Hilfe von Kompetenzrastern in Erfahrung gebracht werden. Auch der neu eingeführte MIKA-D Test gibt Aufschluss darüber. Als Ausgangspunkt für den DaZ-Unterricht kann der Lehrplanzusatz herangezogen werden.

In der Fachliteratur wird von verschiedenen Seiten die Ausbildung von Lehrpersonal im Bereich der Sprachförderung bemängelt. Auch im Schulorganisationsgesetz wird darauf hingewiesen, dass Lehrende im Bereich der Sprachförderung eigens dafür ausgebildet sein sollten, um den Anforderungen im Alltag gerecht werden zu können.

Sprachförderung in Wien

Wie sich der schulische Alltag hinsichtlich der Sprachförderung gestaltet, hängt von Aspekten wie Alter, Sprachstand in der Erst- und Zweitsprache und Zeitpunkt des Schuleintritts ab. Es können Vorbereitungsklassen, Zusatzunterricht und Förderung im Regelunterricht unterschieden werden.

4 Maßnahmen im Rahmen des Sprachförderunterrichts

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Frage, wie der Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im schulischen Kontext angepasst wurde und welche zusätzlichen Maßnahmen ergriffen wurden, um auf deren veränderte Situation einzugehen.

Zuerst werden gesetzte Maßnahmen in Österreich dargelegt, folgend werden die in Deutschland gesetzten Maßnahmen betrachtet. Aufgrund der uneinheitlichen Regelungen der Bundesländer, liegt der Fokus vorwiegend auf Berlin, Hamburg sowie auf Nordrhein-Westfalen. Besonders in diesen Bundesländern wurden Programme zur sprachlichen Förderung umgesetzt. Zuletzt soll das Projekt FörMig genau beschrieben werden.

4.1 Zur Qualität von Unterricht

Anforderungen an die Qualität von Unterricht befinden sich in einem Spannungsfeld verschiedener Interessen, weshalb es sich schlussendlich um einen sehr komplexen Begriff handelt. Durch die im Gesetz verankerten Erziehungs- und Bildungsaufträge und andere Aufträge des Staates, wie beispielsweise die Bildungsstandards, ergeben sich diese Anforderungen.

Die Komplexität des Qualitätsbegriffes griff DONABEDIAN (1966) auf. Er unterscheidet „Struktur“- , „Prozess“- und „Ergebnisqualität“.

„Ergebnisqualität“ bezieht sich auf die im Unterricht zu erreichenden Ziele. Die Qualität der Prozesse und Strukturen bestimmen die Ergebnisqualität. Untersuchungen in der empirischen Bildungsforschung ergaben, welche Aspekte einen eher kleinen oder eher einen großen Einfluss auf die Qualität haben. „Prozessqualität“ ist von der Wirksamkeit des gegebenen Unterrichts abhängig. Dazu zählen u.a. transparente Leistungserwartungen, Strukturiertheit, viel echte Lernzeit und produktiver Umgang mit Heterogenität. Schulische Rahmenbedingungen, wie Personal, Zeit und Räumlichkeiten umfassen die „Strukturqualität“ (vgl. RIECKE-BAULECKE & GÜNTHER 2017, S. 196ff).

4.2 Gesetzte Maßnahmen in Österreich

Die Bildung von Kindern aus Flüchtlingsfamilien gilt als die Hoffnung erfolgreicher Integration. Durch die gezielte frühe Förderung ist es möglich, Grundbausteine für einen erfolgreichen Bildungsweg zu schaffen. Die Chancen, die deutsche Sprache möglichst gut zu lernen, werden durch den Kontakt zu bereits deutschsprechenden Kindern optimiert (vgl. WÖßMANN 2016, S. 38). In diesem Zusammenhang ist auch eine gerechte Aufteilung auf verschiedene Schulen vonnöten (vgl. AKTIONSRAT BILDUNG 2016, S. 136).

Schülerinnen und Schüler welche außerordentlich in die Schule aufgenommen werden, wurden in Sprachförderkursen seit dem Jahr 2006/2007 betreut. Diese Maßnahmen wurden im Schuljahr 2018/19 durch die Einführung von Deutschförderklassen verändert.

Bis zu diesem Zeitpunkt musste die Entscheidung getroffen werden, ob die Lernenden sofort in die Regelklasse eingeschult werden, oder ob sie separiert zuerst in Willkommens- oder Vorbereitungsklassen unterrichtet werden, bevor sie in Regelklassen übertreten (vgl. WÖßMANN 2016, S. 39). Wurden sie in Regelklassen eingeschult standen ihnen gesetzlich bis zu elf Wochenstunden Sprachförderkurs zu. Die Kurse konnten ab einer Mindestanzahl von acht Teilnehmenden stattfinden und wurden für maximal zwei Jahre eingerichtet. Dies konnte schulstufen- oder aber auch schulartübergreifend stattfinden. Als gesetzliche Grundlage wurde der Lehrplanzusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ herangezogen (vgl. DOPPLER-EBNER 2016/17, S. 4). Unterstützung im Unterrichtsalltag bieten nach wie vor Institutionen wie Interface an (vgl. Interface 2018 o.S.).

In Wien wurden aufgrund des Zustroms an einzelnen Schulen Flüchtlingsklassen, sogenannte „Neu in Wien-Klassen“ eingerichtet. Während es im Schuljahr 2015/16 17 dieser Klassen gab, waren es im darauffolgenden Schuljahr nur noch fünf (vgl. DER STANDARD 2016, o.S.). Im Schuljahr 2017/18 ist es nur noch eine (vgl. DIE PRESSE 2017, o.S.).

Im Jänner 2018 wurde von der neuen Bundesregierung eine Neustrukturierung der Deutschförderkurse ab dem Schuljahr 2018/19 beschlossen. Ausschlaggebend dafür waren die mangelnden Deutschkenntnisse zugewanderter Schülerinnen und Schüler,

welche für die Integration essentiell sind. Unter dem Begriff „Deutsch vor Regelunterricht“ werden Maßnahmen zusammengefasst, welche laut Regierung für die Bildungslaufbahn erfolgsversprechend sind. Eine verbindliche sowie einheitliche Systematik stellt hierbei die Grundlage des Arbeitens mit den Lernenden dar. Jene Schülerinnen und Schüler, die aufgrund geringer Deutschkenntnisse einen außerordentlichen Status haben, sind im folgenden Schuljahr dazu verpflichtet, eine Deutschförderklasse zu besuchen. Wurde die Deutschförderklasse erfolgreich abgeschlossen, muss ein weiterer Deutschförderkurs besucht werden (vgl. BMBWF 2018, o.S.).

Aus wissenschaftlicher und pädagogischer Sicht gesehen steht diese Entscheidung im Widerspruch zur bereits bewiesenen Expertise. Sie erschweren das Deutschlernen, wirken segregierend und behindern das Zusammenleben in der Schule.

Eine Verschränkung von integrativen sowie additiven Fördermaßnahmen wirkt sich vielversprechender auf die Deutschkenntnisse aus, als rein additive Förderung. Schülerinnen und Schüler, welche die deutsche Sprache erlernen, bekommen diese nicht nur in reinem Deutschunterricht, sondern in allen Unterrichtsfächern vermittelt. Diese Separation behindert den Spracherwerb deutlich. Zweitsprachliche Fähigkeiten werden besonders durch das Erlernen im Kontext gesichert, was nicht gezwungenermaßen im Deutschunterricht erfolgen muss. Außerdem wird Sprache durch soziale Interaktion erlernt. In einer Deutschförderklasse stellen lediglich die Lehrpersonen ein Sprachvorbild dar. Weiters bringen Lernende in Deutschförderklassen unterschiedliche Voraussetzungen und Lernstände mit. Durch die Entscheidung der Regierung wird die Individualität der Kinder vernachlässigt und als defizitär bezeichnet (vgl. MÜLLER & SCHWEIGER 2018, S. 1f).

Für die Eröffnung einer Deutschförderklasse bedarf es einer Mindestanzahl von sechs Lernenden. Der Unterricht erfolgt auf Basis von Lehrplänen, welche bis zum heutigen Tag (Stand: 27.1.2018) noch nicht vorgestellt wurden. Der Unterricht in diesen Klassen soll 15 Stunden pro Woche erfolgen. In den restlichen Stunden sollen die Lernenden in Regelklassen eingegliedert werden, um an Tätigkeiten wie Werken, Turnen und Schulausflügen teilnehmen zu können. Die Förderklassen dürfen maximal vier Semester lang besucht werden. Der Übertritt in eine Regelklasse ist nach

einer erfolgreichen Absolvierung eines standardisierten Tests (MIKA-D) möglich, mit welchem der Sprachstand bzw. der Fortschritt der Lernenden gemessen wird.

Weiters gilt ab dem kommenden Schuljahr die Neuerung, dass der Sprachstand eines Kindes in Deutsch bei der Feststellung der Schulreife eine Rolle spielen wird (vgl. BMBWF 2018, o.S.). Auch ein verpflichtendes zweites Kindergartenjahr für Kinder mit Fluchterfahrung sollte eingeführt werden (vgl. HIMMELRATH & BLAß 2016, S. 149).

Ein Modell, welches eindeutigen Erfolg verspricht gibt es bis jetzt nicht. Der ÖSTERREICHISCHE VERBAND FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE/ZWEITSPRACHE nimmt ebenfalls Kritik an der Situation des österreichischen Bildungssystems:

Als Fachverband sehen wir die leider festzustellende starke Tendenz zur Deprofessionalisierung des DaZ-Unterrichts überaus kritisch. In Kindergärten und Schulen kommen Lehrkräfte mit keiner oder nur geringer fachlicher Ausbildung zum Einsatz. Da Spracherwerb jedoch ein hochkomplexer und sensibler Prozess ist und Sprachförderung gezielte und differenzierte Interventionen erfordert, ist es absehbar, dass die derzeit gesetzten Maßnahmen oft nicht zum gewünschten Erfolg führen werden. Den Preis dafür bezahlen die Kinder mit einem bedeutenden Handicap für die zukünftige Bildungslaufbahn. (STELLUNGNAHME ÖSTERREICHISCHER VERBAND FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE/ZWEITSPRACHE 2015)

4.3 Maßnahmen in Deutschland

„Die Forderungen an die Politik sind klar: Es braucht mehr Geld und mehr Personal, um der Zuwanderung gewachsen zu sein. Oft es [sic!] ein weiter Weg von Handlungsempfehlungen zu realistischen Maßnahmen.“ (HIMMELRATH & BLAß 2016, S. 84)

Bildungsgewerkschaft und Kulturministerkonferenz gehen von 300 000 schulpflichtigen geflüchteten Schülerinnen und Schülern aus, welche im Jahr 2015 nach Deutschland gekommen sind (vgl. MENKENS 2015). Diese Anzahl stellt eine große Herausforderung für Schulen, vor allem für jene in Ballungszentren, dar. Der DEUTSCHE LEHRERVERBAND formulierte Ratschläge zum Umgang mit der veränderten Situation:

- Eine der Herausforderungen besteht in kulturellen, religiösen und geographisch heterogenen Gruppierungen, welche unter Umständen kaum oder gar

nicht alphabetisiert sind und bis jetzt nicht die Möglichkeit eines regelmäßigen Schulbesuchs hatten. Sie sprechen kaum oder kein Deutsch und sind womöglich traumatisiert. Als Reaktion auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe wurde eine, auf die Bedürfnisse abgestimmte, Einführung, welche für ein bis zwei Jahre dauern sollte, als sinnvoll erachtet.

- Das Beherrschen der Sprache sowie einige Kenntnisse über deutsche und europäische Geschichte, Kultur und Geographie werden als notwendige Voraussetzungen für eine spätere Integration angesehen.
- Wenigstens 800 Stunden Deutschunterricht sollen die Grundsteine für den Erwerb der neuen Sprache legen. Der Deutschunterricht soll von einer Lehrperson mit einer entsprechenden Qualifikation erteilt werden.
- Um die Verfügbarkeit an dementsprechend ausgebildeten Lehrpersonen sicherzustellen, sollen junge Lehrkräfte für eine Weiterbildung für Deutsch als Zweitsprache gewonnen werden. Ihnen sollten weiters Jahresverträge und gegebenenfalls Boni eingeräumt werden. Weil es sich bei der Integration von Flüchtlingen um eine Aufgabe handelt, welche das gesamte Land betrifft, ist auch die finanzielle Beteiligung des Bundes vonnöten.
- Um die Integration von Flüchtlingen im Bildungswesen zu optimieren, ist eine gleichmäßige Verteilung über alle Regionen vorteilhaft. Werden zu viele Schülerinnen und Schüler an einer Schule angemeldet, kann dies die Integration beeinträchtigen (vgl. DEUTSCHER LEHRERVERBAND 2015).

Daraus ist zu schließen, dass das Bildungssystem Deutschlands in seiner bisherigen Konstellation einer Veränderung bedarf, um Lernenden in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen bessere Voraussetzungen zur Integration bieten zu können (vgl. HIMMELRATH & BLAß 2016, S. 87). Das Bundesbildungsministerium investierte rund 130 Millionen Euro in Maßnahmen zur Unterstützung von Flüchtlingen. Damit sollen vorwiegend das Erlernen der deutschen Sprache sowie das Erkennen von Potentialen und die Integration in Bildung von Flüchtlingen finanziert werden. Unter anderem fördert das Ministerium drei Spracherwerbsprojekte. Diese sind die App „Einstieg Deutsch“, die Qualifikation von Lernbegleitern sowie das Programm Lesestart für bald schulpflichtige Kinder (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2015).

In welcher Form, in welchem Ausmaß und mit welchen Mitteln auf die veränderte Situation eingegangen wird, hängt von den Entscheidungen der Länder ab. Darum wird für die weitere Darlegung das Bundesland mit dem höchsten Prozentsatz an erstaufgenommenen Flüchtlingen innerhalb Deutschlands herangezogen. Rund 40000 Kinder sind in Nordrhein-Westfalen schulpflichtig (vgl. HIMMELRATH & BLAß 2016, S. 90). Die Maßnahmen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung dieses Landes sollen in Folge näher ausgeführt werden.

Im Jahr 2015 und 2016 schuf das Land 5766 zusätzliche Stellen. Davon decken 4124 den erhöhten Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern und rund 1200 Stellen wurden für den Bereich der Sprachförderung freigegeben. Diese sollten vor allem an Lehrpersonal mit einer entsprechenden Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache vergeben werden. Das Ministerium formuliert das Ziel, dass die Lernenden vorwiegend in kleinen Gruppen unterrichtet werden sollen. Insgesamt gibt es in Nordrhein-Westfalen 4728 Integrationsstellen. 255 davon werden für Offene Ganztagschulen verwendet. Weitere Stellen werden für multiprofessionelle Teams, Schulpsychologen, Fachberater und Moderatoren für Fortbildungen zur Verfügung gestellt.

Weiters wurden 19,2 Millionen Euro für Sachmittel in Offenen Ganztagschulen bereitgestellt. Etwa zwei Millionen Euro wurden für die zusätzliche Deutschförderung von Geflüchteten ab 16 Jahren sowie eine Million Euro in die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern und eine weitere Million Euro für Aushilfen im Rahmen der „Integration durch Bildung“ investiert. Diese werden vor allem dann in Anspruch genommen, wenn es nicht genügend Flüchtlinge an einer Schule gibt, um eine Lehrstelle zu schaffen.

Damit geflohene Kinder und Jugendliche möglichst schnell einen Schulplatz erhalten, wurde die Infrastruktur an Ämtern und kommunalen Integrationszentren verbessert.

Damit Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung dem Unterricht in Regelklassen folgen können, wurden in NRW Vorbereitungsklassen und Auffangklassen eingeführt. Vorbereitungsklassen wurden mit Beginn eines Schuljahres eröffnet, während Auffangklassen im Laufe des Schuljahres eröffnet werden, sofern Bedarf besteht. Ziel dabei ist es, die schnellstmögliche Teilnahme am Regelunterricht erreichen zu können. Über eine Zusatzqualifikation in Deutsch als Zweitsprache verfügen bereits

viele Lehrkräfte. Bereits 2009 führte NRW als erstes Bundesland in der Ausbildung von Lehrpersonen ein verpflichtendes DaZ-Modul ein. Von 2016 bis 2019 werden weitere sechs Millionen Euro bereitgestellt, um Lehrkräfte für die Arbeit mit neu zugewanderten Lernenden auszubilden (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2015).

HIMMELRATH & BLAß sind der Meinung, dass die Veränderungen bereits sehr vielversprechend aussehen, dennoch werde aber noch nicht genug unternommen. Bis Dezember 2015 wurden in Deutschland etwa 8264 Vorbereitungsklassen eingerichtet und 8500 zusätzliche Lehrkräfte angestellt. Dennoch werden mindestens 20 000 weitere Lehrerinnen und Lehrer gebraucht (vgl. HIMMELRATH & BLAß 2016, S. 90ff).

Anika WÜSTENBERG fasst in ihrem Beitrag Erfahrungen als Integrationsfachkraft in einer Vorbereitungsklasse an einer Schule in Nordrhein-Westfalen zusammen.

Die zahlreichen Anmeldungen von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern hatte eine Umstrukturierung der Organisation in der Schule zur Folge. Auch die Gestaltung von Unterricht, wie auch die Planung und Durchführung von Fördermaßnahmen musste reflektiert werden.

In Nordrhein-Westfalen liegen keine einheitlichen Regelungen, welche das Unterrichten von neu zugewanderten Lernenden betrifft auf. Dies ist insofern positiv, als dass der Lehrkraft gestalterische Freiheiten eingeräumt werden. Auf der negativen Seite birgt diese Offenheit die Gefahr der Überforderung und Unstrukturiertheit (vgl. WÜSTENBERG 2016, S. 31f).

Die Förderung von Lernenden ohne Deutschkenntnisse erfolgte an der von WÜSTENBERG untersuchten Schule in zwei Stufen. Anfänglich besuchten die Lernenden eine Vorbereitungsklasse. Dort erhielten sie intensive Deutschförderung von 20 Stunden wöchentlich. Die ersten vier Stunden verbrachten sie in Förderklassen, die übrigen Stunden wurden sie in Regelklassen eingegliedert. Dadurch konnten die neuen Schülerinnen und Schüler von Anfang an Kontakte zu Mitschülerinnen und Mitschülern knüpfen und hatten in ihnen gleichaltrige Sprachvorbilder. Der Verbleib in Vorbereitungsklassen ist für sechs Monate bis zu einem Schuljahr vorgesehen, wobei der Stundenanteil immer mehr abnimmt. Im Anschluss daran gehen die Lernenden in den Regelunterricht über und besuchen zusätzlich einen unterrichtsparallel laufen-

den Deutschkurs, welcher in ein bis zwei Stunden pro Woche vor allem bildungssprachliche Kompetenzen fokussiert (vgl. WÜSTENBERG 2016, S. 34f). In dieser Hinsicht sind einige Parallelen zu den Vorhaben der österreichischen Regierung zu erkennen. Für die wiederum weiter fortgeschrittenen Lernenden wurde der zu lernende Stoff reduziert, Fachwörter geübt und in den zusätzlichen Fördereinheiten vertieft. Da diese Stunden nicht nur von einer Lehrperson abgehalten werden können, ist eine enge Zusammenarbeit und ein regelmäßiger Austausch im Sinne der durchgängigen Sprachbildung notwendig. Übergänge, Kurswechsel und anderes muss abgesprochen werden. Die Arbeit in diesem Bereich ist sehr herausfordernd, weshalb eine Zusammenarbeit mit Verbänden und Organisationen angedacht werden sollte (vgl. WÜSTENBERG 2016, S. 35f.).

Auch in Hamburg wurden Lernende mit Fluchterfahrung nach einer kurzen Vorbereitungszeit in Vorbereitungsklassen beschult (vgl. BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG HAMBURG 2018, o.S.).

4.3.1 FörMig: Hamburg & Berlin

Von 2004 bis 2009 nahm Berlin am Programm der „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ teil. Von 2009 bis 2013 wurde dieses als „FörMig-Transfer“ weitergeführt. Ziel dieses Programmes war die Implementierung der Ergebnisse des Transfer Programmes in das Regelsystem. Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch sollten nicht länger bildungsbenachteiligt sein. Um dies erreichen zu können, war der Aufbau einer durchgängigen Sprachbildung (siehe Kap. 2.4) vonnöten. Bildungssprache soll sich nicht nur auf einzelne Fächer spezialisieren, sondern durchgängig sein. Nach FörMig besteht die Durchgängigkeit auf drei Ebenen:

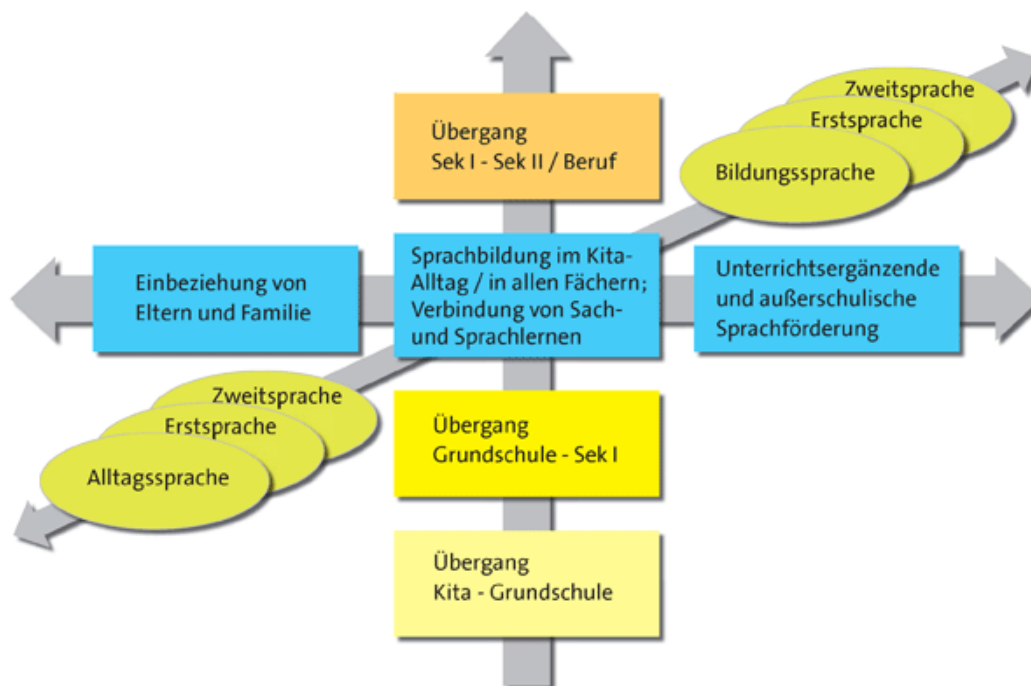


Abbildung 6: Reichweite von FörMig (FörMig o.J.)

Sprachbildung wird durch unterrichtsergänzende sowie außerschulische Sprachförderung ergänzt. Auch die Einbeziehung des Elternhauses wird als wichtig angesehen. Im Rahmen des Unterrichts werden Verbindungen zwischen Alltags- und Bildungssprache sowie zwischen den Erst- und Zweitsprachen geknüpft.

Sowohl im Kindergarten als auch in der Volksschule und weiteren Bildungseinrichtungen bis hin zum Beruf ist Sprachbildung eine Kernaufgabe. Dem Übergang zwischen diesen kommt eine besondere Bedeutung zu, da die Kooperation zwischen den Institutionen von essentieller Natur ist, da so ein möglichst bruchloser Bildungsweg ermöglicht werden kann.

„FörMig-Transfer“ begleitete ausgewählte Volksschulen und Kindergärten bzw. Volksschulen und Sekundarschulen. Die Bildung von fachlichen Begleitungen, welche gemeinsam planen, umsetzen sowie reflektieren stand dabei im Vordergrund. Der Austausch innerhalb eines Faches bzw. eines Jahrganges hat sich dabei als sehr gewinnbringend herausgestellt.

Der Austausch zwischen den Bildungsinstitutionen wurde durch regionale Netzwerke vereinfacht. Schulen, welche am FörMig Programm teilgenommen haben, sind in solchen Netzwerken vertreten (vgl. FörMig o.J.).

In Anbetracht der Situation von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung muss nun neben dem Erlernen der Alltagssprache auch Bildungssprache erlernt werden. Wie diese Arten der deutschen Sprache möglichst von Beginn des Erwerbsprozesses erlernt werden können, wurde in der Forschung noch nicht hinreichend thematisiert. Die Erprobung dieser Idee setzte sich die „Sommerschule DaZ“, in welcher Lehramtsstudierende der Ruhr-Universität Bochum im Rahmen projektorientierten Sprachförderunterrichts in den Sommerferien bildungssprachliche Kompetenzen von Lernenden der Sekundarstufe I und II ausbauen, zum Ziel. Das Konzept besteht aus drei Bausteinen, welche auch im Bereich der Sprachförderung grundlegend sind und bereits in vielen Förderkonzepten und Empfehlungen für Sprachförderung in der Grundschule zu finden sind. Diese sind allgemeine Prinzipien (wie handlungs- und adressatenorientierter Unterricht), eine ganzheitliche Vorstellung von Spracherwerb und eine Vorstellung davon, wie bereits auf sehr niedrigem Sprachniveau Bildungssprache vermittelt werden kann.

Für Vorbereitungsklassen wurde bereits der Wunsch geäußert, Inhalte auf bildungssprachlicher Ebene von Anfang an zu thematisieren. Besonders der Erwerb der Schriftsprache sollte ein Lernziel sein. Zu bemängeln ist, dass Sprachförderkonzepte den Begriff „ganzheitliche Sprachförderung“ häufig nicht differenziert genug ausführen und wie die Planung und Umsetzung von Unterrichtssequenzen aussehen könnte. Folgt man CUMMINS' Ansätzen von BICS und CALPS, so wird argumentiert, dass alltägliche Kommunikationsfähigkeit eine Voraussetzung für die Entwicklung von kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten ist. Weiters werden vorerst im Sprachförderunterricht vorwiegend basale Sprachfertigkeiten und erst im Anschluss daran Bildungssprache vermittelt. Das oben Beschriebene hat das Ziel herauszufinden, ob und wie es möglich ist, schulrelevante Sprache ab Beginn des Lernens einer Zweitsprache zu fördern. Cummins hält weiters fest, dass CALPS nicht anders als BICS erworben werden, was die Schlussfolgerung zulässt, dass eine Separierung nicht notwendigerweise erfolgen muss (vgl. CORNELY HARBOE & MAINZA-MURRENHOF 2016, S. 159ff). Er stellt klar, dass „[the] sequential nature of BICS/CALP acquisition was suggested as typical in the specific situation of immigrant children learning a second language. It was not suggested as an absolute order that applies in every, or even the majority of situations.“ (CUMMINS 2000, S. 74) Akademische Sprachfähigkeiten

ten, wie beispielsweise Lesestrategien, in der Erstsprache können in die Zweitsprache übertragen werden, sofern ein gewisses Grundwissen der Zweitsprache vorhanden ist. Bereits beschulte Schülerinnen und Schüler können ihr Wissen über verschiedene Textstrukturen nutzen, wodurch das Schreiben in der Zweitsprache erleichtert wird (vgl. CORNELY HARBOE & MAINZA-MURRENHOF 2016, S. 164ff).

4.4 Resümee

Wie auf den Anstieg von Schülerinnen und Schülern in einem Sprachkurs reagiert wurde, hängt in Deutschland sehr stark von den Bundesländern ab. Grundsätzlich tendierten die verantwortungstragenden Instanzen aufgrund der großen Anzahl an Lernenden ohne Deutschkenntnisse sogenannte Vorbereitungs- oder Auffangklassen einzurichten. Vorbereitungsklassen werden am Beginn des Schuljahres eröffnet und Auffangklassen werden im Laufe des Schuljahres mit neu in die Schule eintretenden Lernenden ohne Deutschkenntnisse gefüllt. In diesen Klassen erhalten die Kinder Deutschunterricht, um sie auf den Übertritt in die Regelklassen möglichst gut vorbereiten zu können. Neben der Einrichtung von Vorbereitungsklassen wurden auch zahlreiche weitere Stellen im Schulbereich eröffnet sowie die Infrastruktur in der Organisation verbessert, um den Kindern einen möglichst schnellen Schulbesuch zu ermöglichen.

In Österreich wurden als erste Maßnahme „Neu in Wien“ Kurse sowie zum Teil auch „Neu in Wien Klassen“ angelegt. Diese durften Schülerinnen und Schüler bis zu elf Stunden pro Woche besuchen, die restliche Zeit verbrachten sie in den Regelklassen.

Mit der neu gewählten Regierung Österreichs ergaben sich auch einige Veränderungen im Schulwesen. Ab dem Schuljahr 2018/19 werden Lernende, welche nicht ausreichend Deutsch sprechen, um dem Unterrichtsverlauf folgen zu können, in Deutschförderklassen zusammengefasst, welche sie nach Ablegung eines standardisierten Tests bzw. nach spätestens zwei Jahren verlassen dürfen. Außerdem wird angestrebt, Schülerinnen und Schüler gleichmäßiger zu verteilen, um gute Lernvoraussetzungen schaffen zu können.

Maßnahmen im Rahmen des Sprachförderunterrichts

Eine Maßnahme, welche in Österreich nicht angedacht wurde, ist das Prinzip der „durchgängigen Sprachbildung“ im Rahmen des „FörMig“ Programms. Dieses sieht vor, dass Lernen sowohl Schul- und Schulpartnerübergreifend stattfinden kann und somit verschiedene Institutionen innerhalb eines Netzwerkes miteinander verbunden sind. Auch das Elternhaus und verschiedene Erstsprachen in Verbindung mit der Zweitsprache und Bildungssprache sind Teil einer umfangreichen Reflexion von Lehrpersonal in Bildungseinrichtungen.

5 Zusammenfassung und Forschungsinteresse

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern im Volksschulbereich, welche Sprachförderung benötigen, ist ab dem Jahr 2015 stark angestiegen. Die Bewältigung des Unterrichtsalltages mit der Bildungssprache Deutsch stellt für diese Kinder eine besondere Herausforderung dar. Sie müssen nicht nur das alltägliche Deutsch lernen, sondern auch die Bildungssprache. Nach zwei Jahren verlieren Lernende den außerordentlichen Status und werden wie deutschsprechende Kinder benotet.

Modelle schulischer Sprachförderung welche auf Bilingualität abzielen, wie beispielsweise das Two-Way-Immersion Modell, könnten genutzt werden, um auf Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können. Auch das Prestige von Herkunftssprachen erfährt dadurch eine Aufwertung.

Das Ziel der empirischen Erhebung ist eine Aufschlüsselung der Unterrichtsvoraussetzungen beteiligter Lehrerinnen und Lehrer sowie das Erfassen von Strukturen von Sprachförderung. Dabei soll auch ein Vergleich zu vergangenen Jahren gezogen werden, um eine mögliche Anpassung oder Veränderung der Unterstützung für deutschlernende Kinder erkennen zu können. Bilingualer Unterricht soll als eine Möglichkeit der Anpassung diskutiert werden. Auch einschlägige schulexterne Einflussfaktoren werden dargelegt. Optimale Sprachförderung kann nur dann geschehen, wenn eine Vielzahl an Faktoren gut zusammenspielt und im Sinne der zu fördernden Schülerinnen und Schüler angelegt wird.

Empirischer Teil

In diesem Teil der wissenschaftlichen Arbeit sollen der Ablauf sowie die Ergebnisse der unternommenen empirischen Untersuchung dargestellt werden und ebenso die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgen.

Vorerst wird der Forschungsablauf näher beschrieben, um die Erhebung bestens nachvollziehbar machen zu können. Danach wird die angewandte Erhebungs- und Auswertungsmethode aufgezeigt und die Auswahl dieser begründet. Abschließend sollen die Ergebnisse der Interviews als auch die Zusammenfassung der auf die Forschungsfrage bezogenen Ergebnisse beschrieben werden.

6 Beschreibung des Forschungsablaufs

Meine Berufserfahrung, informelle Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, meiner Schulleiterin, der Sozialarbeiterin der Schule und mit dem Beratungslehrer, anderen, in diese Thematik involvierten Personen sowie der Besuch zahlreicher Fortbildungen zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule und dem Sprachförderzentrum Wien stellen den Ausgangspunkt der Formulierung der Forschungsfragen dar.

Parallel dazu begann eine ausführliche Literaturrecherche als auch eine persönliche Reflexion der gesammelten Informationen. Dies führte nach und nach zur Ausformulierung der zu beantwortenden Forschungsfragen.

Das gewählte Thema wurde aufgearbeitet, in weiterer Folge die passende Untersuchungsmethode ausgewählt sowie Interviewleitfäden erstellt. Anschließend wurden die Interviews von der Autorin eigenständig durchgeführt.

Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend in Standardsprache transkribiert.

Abschließend wurde anhand der gesammelten Informationen ein Katalog mit Vorschlägen zu weiteren Maßnahmen zur Verbesserung der Situation angefertigt.

6.1 Forschungsfragen

Zu Beginn soll festgestellt werden, welchen derzeitigen Rahmenbedingungen der Sprachförderunterricht unterliegt. Es soll die Korrespondenz von Ressourcen und Personal herausgearbeitet werden, welche für die Qualität und den Erfolg von schulischen Maßnahmen der Sprachförderung entscheidend ist und die Anforderungen an die Lehrpersonen festlegt.

Dem Begriff „Qualität“ kommt hier eine besondere Bedeutung zu, da diese immer im Vordergrund stehen sollte. Zu dieser können organisatorische Bedingungen, wie Räume, Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einem Kurs, Stundenanzahl sowie die vorhandenen Materialien gezählt werden, die an einem Schulstandort zur Verfügung stehen. Weiters ist die Ausbildung der zuständigen Lehrerinnen und Lehrer von essentieller Bedeutung (vgl. KNAPP 2009, S. 88). Maßnahmen des Stadtschulrates für Wien, welche für den Alltag maßgeblich sind, werden ebenfalls herausgearbeitet.

Um eine für alle Kinder und Jugendlichen förderliche und diskriminierungsfreie Lernumgebung zu schaffen, muss Heterogenität in den Kernbereichen von Unterricht und Schulentwicklung angemessen berücksichtigt werden. Die Herausforderung des schulischen Wandels im Kontext von Migration besteht darin, alle konventionellen schulischen Arbeitsbereiche – vor allem auf den Ebenen von Curricula und Material, Unterricht beziehungsweise pädagogischer Arbeit, Organisationen, Qualifizierung der Fachkräfte, administrativer und politischer Steuerung – aus einer neuen Perspektive zu betrachten und ihre Gestaltung zu überdenken. Dies schließt Strukturveränderungen im Umfeld der Schulen und auf der Systemebene ein. (FÜRSTENAU & GOMOLLA 2012, S. 9)

Ausgehend davon sollen die Chancen und Grenzen der derzeit gesetzten Maßnahmen im Sprachförderunterricht, die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrpersonen, auch im Vergleich zu vergangenen Schuljahren, in Erkenntnis gebracht und herausgearbeitet werden, welche Maßnahmen notwendig wären, um Sprachkurse auf möglichst vielen Ebenen optimieren zu können.

Eine detaillierte Untersuchung aller oben genannten Qualitätsmerkmale ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Es sollen lediglich Vorschläge zur

Beschreibung des Forschungsablaufs

organisatorischen und strukturellen Änderung der schulischen Sprachförderung aufgezeigt werden.

Anhand des Forschungsinteresses ergaben sich folgende Forschungsfragen:

F1: Welche Maßnahmen werden zur Sprachförderung gesetzt und wie kommen Lehrpersonen diesen Anforderungen in der Praxis nach?

F2: Welche Maßnahmen sind notwendig, um qualitativem, an die veränderte Situation angepassten, Sprachförderunterricht gerecht zu werden?

6.2 Darstellung der verwendeten Methode

Um die Forschungsfragen angemessen beantworten zu können, wurde dem qualitativen Forschungsansatz nachgegangen.

Qualitative Forschungsansätze verfolgen das Ziel, das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d.h. aus einer Innenperspektive, beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können. (SCHMELTER 2014, S. 41)

Dieser Forschungsansatz ist darum bemüht, das zu untersuchende Feld in einem natürlichen, nicht beeinflussten Rahmen zu belassen. Dabei ist es besonders wichtig, die handelnden Personen ins Zentrum zu stellen und sie zu Wort kommen zu lassen.

Als Vorteile qualitativer Forschung werden ihr explorativer Charakter der Informationsgewinnung, welcher zu Erkenntnissen führen kann, wie sie nicht erwartet wurden sowie das Schaffen eines Blickes auf die Einbettung von Untersuchungsgegenständen genannt. Außerdem können durch sie Einzelfaktoren in ihrem komplexen Zusammenspiel nachvollziehbar gemacht werden (vgl. SCHMELTER 2014, S. 41).

Diese Ausführungen verdeutlichen den Entschluss für die Wahl dieser Forschungsmethode. Es soll die Arbeitsrealität der befragten Personen in den Mittelpunkt gestellt werden. Ihre Sichtweisen, Erfahrungen und Meinungen sollen auch für Außenstehende deutlich verständlich gemacht werden.

Die Möglichkeit der Generalisierung ist ein Nachteil dieser Methode. Es bedarf einer sehr großen Datenmenge, um Erkenntnisse verallgemeinern zu können. Dies ist, bezogen auf die qualitative Forschungsmethode, mit einem enormen Ressourcen-

aufwand verbunden (vgl. SCHMELTER 2014, S. 41). An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass die vorliegende Arbeit keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt und die durch die Interviews gewonnenen Daten lediglich einen kleinen Teil der umfassenden Thematik darlegen.

6.3 Erhebung der verbalen Daten

Ein vorab festgelegtes Zusammentreffen, welches sich auf bereits getroffene Vereinbarungen und Rollenvorgaben bezieht, wird als Interview bezeichnet. Wie lange ein Interview dauert, hängt von der verwendeten Strategie und dem Forschungsdesign ab.

Welche Interviewform schlussendlich gewählt wird, steht in Wechselwirkung zur Fragestellung, dem Erkenntnisinteresse, der Methodik der Arbeit sowie zur Zielgruppe. Sollen beispielsweise interne Abläufe einer Situation offengelegt werden, so bietet sich ein Leitfaden- bzw. Experteninterview an (vgl. FRIEBERTSHÄUSER & LANGER 2014, S.437).

Es werden vier Grundprinzipien festgehalten, welche bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Interviews zu beachten sind. Diese sind Offenheit, Kommunikativität, Flexibilität sowie Reflexivität. Unter „Offenheit“ ist zu verstehen, dass der Zugang nicht bereits durch eine theoretische Vorstrukturierung beeinflusst wird. Der interviewten Person muss genügend Freiraum gegeben werden, sich individuell und unvoreingenommen zu einer Thematik äußern zu dürfen. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse kann es im Verlauf der Untersuchung zur Notwendigkeit kommen, das Forschungsinstrument zu verändern. Dies wird unter dem Prinzip „Flexibilität“ zusammengefasst. „Kommunikativität“ beinhaltet den Bezug zu verschiedenen Perspektiven unterschiedlicher Akteure im Forschungsfeld. Mit dem Prinzip der Kommunikation verbunden ist jenes der „Reflexivität“. Darunter wird das Einbeziehen der Subjektivität von Forschenden sowie deren Partnern verstanden, anhand welcher die Reflexion der forschenden Personen selbst zu Daten werden, welche bei der Interpretation der Ergebnisse von Bedeutung sind (vgl. SCHMELTER 2014, S. 42; DAASE et. al. 2014, S. 110).

Qualitative Formen des Interviews werden auf inhaltlicher Ebene verwendet, um zum Forschungsfeld Zugang zu bekommen und die Weltansicht der interviewten Personen zu verstehen. Die Ergebnisse hängen jedoch wesentlich von der gewählten Interviewform ab. Dabei sind einige Interviewformen nicht exakt voneinander abgrenzbar (vgl. DAASE et. al. 2014, S. 110).

Um die gestellte Forschungsfrage zu beantworten, wurde, wie bereits oben erwähnt, eine qualitative Herangehensweise gewählt. Anfangs wurden unterschiedliche Ausprägungen von Interviews in Erwägung gezogen. Durch genauere Lektüre der Unterschiede zwischen den Interviewformen kristallisierte sich schlussendlich die Form des problemorientierten Interviews heraus, dessen Merkmale folgend näher ausgeführt werden.

6.4 Problemorientiertes Interview

In dieser Form des Interviews werden Elemente eines Leitfadeninterviews mit jenen der offenen Befragung kombiniert. Sie wurde 1982 von Andreas WITZEL entwickelt. Beim problemzentrierten Interview stellt eine „von der Forscherin wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung, mit der die Befragten umzugehen haben“ den Ausgangspunkt der Befragung dar (FRIEBERTHÄUSER & LANGER 2014, S. 443). Es ist eine strukturiertere Form als die des narrativen Interviews. Bevor die Befragungen durchgeführt werden, wird die Problemstellung von der befragenden Person näher untersucht. Im Anschluss daran wird ein Leitfaden entwickelt, welcher die relevanten Themen thematisiert und den Ablauf des Interviews lenkt (vgl. MAYRING 2016, S. 67).

Das problemzentrierte Interview besteht aus Fragen, welche sich in Sondierungsfragen, Leitfadenfragen und Ad-hoc-Fragen einteilen lassen. Sondierungsfragen ermöglichen einen vereinfachten Einstieg, da sie allgemeiner gehalten sind. Gleichmaßen kann so eruiert werden, welche Bedeutung das Thema für die interviewte Person hat. Leitfadenfragen decken den wesentlichen Teil der Befragung ab. Ad-hoc-Fragen sind von der interviewenden Person spontan gestellte Fragen (vgl. MAYRING 2016, S. 70).

6.4.1 Vorbereitung und Durchführung der Erhebung

Der Zugang zum Forschungsfeld gestaltete sich aufgrund meiner Tätigkeit als relativ simpel. Es handelt sich um eine Schule, in welcher migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und deren Förderung zum pädagogischen Alltag gehört. Auch die Kooperationsbereitschaft und das Interesse der Lehrkörper spielten eine wesentliche Rolle. In mehreren Gesprächen mit den involvierten Personen wurden die geplante Vorgehensweise und der Erhebungszeitraum festgelegt. Hier zeigte sich seitens zweier Interviewpartner großes Interesse und Flexibilität was den Interviewzeitpunkt betrifft. Eine weitere Person, welche bei den Interviews hätte teilnehmen sollen, stand dann leider nicht zur Verfügung. Als Alternative wurde eine Lehrperson mit weniger Berufserfahrung, jedoch mit großer Leistungsbereitschaft und Engagement für Sprachförderung ausgewählt. Die Leitfadeninterviews in der Schule wurden nach dem Unterricht durchgeführt. Mit der Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums wurde via Email ein Termin für die Durchführung des Interviews vereinbart. Dies gestaltete sich aufgrund des engen Terminplans und diverser Terminkollisionen als schwierig und verzögerte so das weitere Schreiben an dieser Arbeit.

Die Leitfäden sind auf die interviewten Personen abgestimmt und zielen auf die Vergleichbarkeit der Meinungen ab. Alle Interviews wurden verschriftlicht. Die Interviewleitfäden sowie die transkribierten Interviews befinden sich im Anhang. Die Daten wurden im Juni bzw. November 2018 erhoben.

6.4.2 InterviewpartnerInnen

Da Sprachförderkurse das zentrale Thema dieser Arbeit darstellen, wurden Sprachförderkurslehrerinnen befragt. Um auch die Sichtweise einer verwaltenden Person mit einbringen zu können, wurde ebenfalls eine Schulleiterin befragt. Dadurch kann die Umsetzung von Sprachförderkursen aus mehreren Blickwinkeln betrachtet und verglichen werden. Ein Interview mit einer Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums bringt die Sichtweise einer dem Schulstandort übergeordneten Instanz ein. Durch die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven sollen die Anforderungen an die Lehrpersonen, als auch Verbesserungsvorschläge für Sprachförderkurse in Wien möglichst präzise verdeutlicht werden.

Beschreibung des Forschungsablaufs

Die Interviews mit zwei Sprachförderkurslehrerinnen sowie der Schulleiterin wurden an einer Wiener Schule im Juni 2018 durchgeführt. Das Interview mit einer Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums fand im November 2018 statt. Vor der Durchführung der Interviews wurde sichergestellt, dass die Interviewpartner den Zweck der Befragung verstanden haben. Weiters erklärten sie sich mit einer Tonaufnahme des Gesprochenen als einverstanden. Auch eine kurze Befragung zur beruflichen Situation der Interviewpartnerinnen fand statt. Diese wurde jedoch nicht im Rahmen der Tonaufnahme festgehalten. Nach dem Gesprächseinstieg, welcher vor allem Small-talk beinhaltete, wurden die Fragen des Leitfadens gestellt.

Nach dem Interview wurden Beobachtungen, Eindrücke sowie mögliche ergänzende Daten in einem Protokoll festgehalten. Es folgte die Verschriftlichung der Tonaufnahmen. „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (MAYRING 2016, S. 69). Bei der Verschriftlichung wurde sich an die Standardorthografie gehalten. Die Orientierung an dieser Norm erleichtert das Transkribieren, vernachlässigt jedoch Auslassungen oder die Angleichung von Lauten. Da das Forschungsinteresse auf inhaltlichen Aspekten der Sprachförderung beruht, wurde diese Art der Transkription ausgewählt.

In der folgenden Übersicht werden die beruflichen Rahmenbedingungen der Sprachförderkurslehrerinnen, folgend L1 und L2 sowie der Schulleiterin, folgend S, und der Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums, folgend SF, dargestellt.

<i>Interviewte Person</i>	Dienstjahre	Frühere Tätigkeit(en)	Schüleranzahl in Kursen
<i>L1</i>	2	-	Lehrerin in einer Deutschförderklasse
<i>L2</i>	34	Klassenlehrerin Begleitlehrerin seit 2007	2 Kurse 12-14 Lernende
<i>S</i>	35	Klassenlehrerin Schulleiterin seit 2012	-
<i>SF</i>	6 Jahre Klassenlehrerin 6 Jahre Begleitlehrerin	Sprachförderlehrerin Klassenlehrerin	-

Tabelle 3: Informationen zu Interviewpartnerinnen

6.5 Auswertung

Zur Auswertung des vorliegenden Datenmaterials wurde die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse herangezogen.

Die deduktive Kategorienanwendung wird verwendet, um eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Die Struktur entsteht durch den Entwurf von Kategorien. Jene Teile der vorliegenden Interviews, welche einer Kategorie zugeordnet werden können, werden extrahiert. Damit die Entscheidung, welche Textteile herangezogen werden, nachvollziehbar ist, müssen die Strukturierungsdimensionen aus der Fragestellung abgeleitet werden, sowie theoretisch begründet worden sein. Sie werden weiter aufgespalten und zu einem Kategoriensystem weiterentwickelt. Unter welchen Umständen ein Bestandteil des zu analysierenden Materials zu einer Kategorie gezählt wird, wird klar definiert. Die drei folgenden Schritte werden als Unterstützung herangezogen:

1. Die Kategorien werden definiert: Es wird festgelegt, welche Textteile in einer Kategorie zusammengefasst werden dürfen.
2. Ankerbeispiele: Konkrete Textstellen dienen als Beispiele, welche in eine Kategorie fallen dürfen.
3. Kodierregeln: Falls Abgrenzungen zwischen einzelnen Kategorien auftreten, helfen diese Regeln, um die Differenzierung nachvollziehbar zu machen.

In einem ersten Probedurchgang wird überprüft, ob die Kategorien die gewollten Inhalte herausfiltern und ob Ankerbeispiele, Kodierregeln sowie Definitionen richtig formuliert wurden. Dieser Durchgang kann wiederum in zwei Arbeitsschritte unterteilt werden. Zuerst werden die im Material vorkommenden Textstellen, die zu einer jeweiligen Kategorie passen, etwa durch Nummerierung, gekennzeichnet. Der zweite Schritt dient dazu, dass die gefundenen Passagen bearbeitet und herausgeschrieben werden. Falls nötig, werden Kategorien und die dazu passenden Beschreibungen überarbeitet.

Für die vorliegende Arbeit wurde die Methode der inhaltlichen Strukturierung gewählt. Dabei werden die Daten zu Themen und Inhalten zusammengefasst. Welche Inhalte herausgefiltert werden, hängt in weiterer Folge von den vorher definierten Kategorien

Beschreibung des Forschungsablaufs

ab (vgl. BURWITZ-MELZER & STEININGER 2016, S260f; MAYRING & BRUNNER 2014, S. 327; MAYRING 2016, S. 65f, & 92f).

Für die Auswertung wurden folgende Kategorien entwickelt:

1. Entwicklung von Mehrsprachigkeit: Veränderungen bezüglich der Mehrsprachigkeit an Wiener Schulen und am untersuchten Schulstandort im Speziellen werden genauer thematisiert.
2. Sprachförderkurse am untersuchten Schulstandort: Eine „optimale“ Umsetzung von Sprachförderkursen sowie die damit verbundenen Rahmenbedingungen am Schulstandort werden diskutiert.
3. Herausforderungen im Schulalltag: In dieser Kategorie sollen die täglichen Herausforderungen, welche auf verschiedene Ebenen zurückzuführen sind genauer dargestellt und eingeteilt werden.
 - Ebene der Lernenden
 - Ebene der Schule
 - Ebene der Schulaufsicht
4. Ausbildung von Sprachförderkräften und Rolle des Sprachförderzentrums: Die derzeitige Ausbildungs- und Fortbildungssituation von Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache wird kritisch betrachtet. Weiters werden, in diesem Hinblick, mögliche Hilfestellungen des Sprachförderzentrums aufgezeigt.
5. Modelle zweisprachiger Bildung und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung an Wiener Schulen: Im Rahmen dieser Kategorie wird die Möglichkeit der praktischen Umsetzung bilingualer Modelle an Wiener Schulen allgemein, sowie auf den untersuchten Schulstandort bezogen diskutiert.
6. Deutschförderklassen und Screening des Sprachstandes: Hinsichtlich der Umstrukturierung des Sprachförderunterrichts durch die Einführung von Deutschförderklassen werden erwartete Auswirkungen auf das Sprachenlernen kritisch betrachtet.

7 Darstellung der Ergebnisse

Folgend werden die Ergebnisse der Interviews vorgestellt. Die oben festgelegten Kategorien wurden herangezogen, um die durchgeführten Interviews zu strukturieren. Da am untersuchten Schulstandort ausschließlich Frauen tätig sind, wird diesbezüglich von der genderneutralen Schreibweise abgesehen. Die gewonnenen Daten sollen als Grundlage für die Beantwortung der anfangs formulierten Forschungsfragen dienen. Schlussendlich wird ein Katalog für einen optimalen Sprachförderunterricht erstellt.

7.1 Entwicklung von Mehrsprachigkeit

„Man müsste einfach viel mehr neue Schulen bauen,
viel mehr neue Lehrer motivieren zu unterrichten [...]“ (L1 Z. 186-188)

Das Interview mit der Schulleitung ermöglichte Einblicke in konkrete Zahlen. Im Schuljahr 2017/18 besuchten 257 Schülerinnen und Schüler diese Schule. Davon konnten 29 Lernende dem Unterricht nicht und weitere 46 nur bedingt folgen (vgl. S Z. 15-19). Während des Schuljahres wurden 17 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in diese Schule aufgenommen (vgl. S Z. 24). Mehrsprachigkeit ist an der untersuchten Schule kein Phänomen, welches erst seit Kürze zu erkennen ist (vgl. S Z. 39-41). Es werden schon seit vielen Jahren Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch an dieser Schule unterrichtet (vgl. S Z. 53-56). Aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit an dieser Schule kann L2 weit zurückblicken. Während vor etwa 30 Jahren Lernende mit anderen Erstsprachen einen geringen Anteil an Schülerinnen und Schülern in dieser Schule ausmachten (vgl. L2 Z. 306-312) welche keine spezielle Förderung erhielten (vgl. L2 Z. 319-323), veränderten sich die Bildungshintergründe der Familien in den folgenden Jahren ins Negative. Zusätzlich wurden in den letzten Jahren vermehrt Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse in Schulen aufgenommen (vgl. S Z. 59-60, L2 Z. 348-350). Auch ihre Herkunftsländer sind andere (vgl. S Z. 65-67). Grundsätzlich hat sich das Klientel an der untersuchten Schule nicht verändert, denn nach wie vor besuchen Kinder, deren Eltern „hier schon lange leben und trotzdem die Sprache nicht sprechen“ diese Schule. (S Z. 63-65). Für die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums sind seit dem Jahr 2015 vor allem zwei

Darstellung der Ergebnisse

Gruppen augenscheinlich, auf der einen Seite geflüchtete Kinder ohne Deutschkenntnisse, auf der anderen Seite Migranten mit fossilisiertem Code. Die zweite Gruppe stellt hierbei die problematischere dar, weil Zusammenhänge von Sprachenlernen in der Erst- und Zweitsprache bestehen (vgl. SF Z. 524-537). Da diese Gruppe das Kompetenzniveau A bereits übertrifft, wird für sie auch kein Sprachkurs eingerichtet (vgl. SF Z. 411-412).

Die an Schulen vertretene Sprachenvielfalt hat sich bereits verändert und wird sich laut L1 auch in den kommenden Jahren noch weiter stark verändern. Diese Veränderungen bedürfen eines anderen Umganges mit Mehrsprachigkeit, was eine Änderung der derzeit umgesetzten Modelle erfordern wird. L1 ist der Ansicht, dass Schulen in Zukunft immer kleiner werden, bei insgesamt steigendem Bedarf an Schulplätzen. Aus derzeitiger Sicht sind die personellen sowie räumlichen Bedingungen nicht ausreichend vorhanden, um eine Grundlage für guten Unterricht zu gewährleisten. Folglich sollten viel mehr Schulen gebaut und neue Lehrer zum Unterrichten motiviert werden, was ihrer Meinung nach zurzeit nicht der Fall ist (vgl. L1 Z.158-167). Die stetige Zunahme an Schülerinnen und Schülern, hatte bereits zur Folge, dass der Kursraum von L2 in einen Klassenraum umgewandelt wurde und sie lediglich nur noch einen zu kleinen Raum bei steigender Zahl an Lernenden zur Verfügung gestellt bekam (vgl. L2 Z. 370-371). Die steigende Anzahl an Kindern mit außerordentlichem Status wird auch von der Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums angesprochen, wobei darauf hingewiesen wird, dass ein außerordentlicher Status keine einheitliche Kategorie darstellt und die Vergabe im Ermessen der Schulleitung liegt. Dies führte wiederum dazu, dass Schulleitungen diesen Status schneller vergaben, ohne dass die notwendigen Kriterien erfüllt wurden, um mehr personelle Ressourcen zugeteilt zu bekommen (vgl. SF Z. 314-323). Weiters hatte der Anstieg außerordentlicher Lernender in Sprachkursen zur Folge, dass nur noch Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse, also Sprachkompetenz A, in Sprachkurse aufgenommen werden konnten (vgl. SF Z. 409-411). Ob Kinder mit der Sprachkompetenz B ebenfalls in einen Sprachförderkurs aufgenommen werden können, hängt wiederum von vergebenen Ressourcen ab, welche durch unterschiedliche Einschätzungen der Schulleiter variieren (vgl. SF Z. 411-414). Um eine gerechtere Allokation der Ressourcen zu ermöglichen wurde ab dem Jahr 2019 der MIKA-D Test eingeführt (vgl. S Z. 39-41).

7.2 Sprachförderkurse am untersuchten Schulstandort

Sprache hat etwas mit Sprechen zu tun und wenn die Kinder nicht sprechen, lernen sie die Sprache nicht, so ist das. Und daher ist gerade Sprechen so wichtig und nicht das Lesen, die Kinder müssen selbst sprechen, es selbst tun. (L2 Z. 1068-1074)

Am untersuchten Schulstandort wurden im Schuljahr 2017/2018 Sprachförderkurse sowohl integrativ als auch unterrichtsparallel umgesetzt. In welcher dieser Formen die deutsche Sprache gefördert wird, liegt laut L1, welche vorwiegend unterrichtsparallel arbeitet, zu einem großen Teil im Ermessen der jeweiligen Klassenlehrerin. Sprachförderkurslehrerinnen passen sich an die Wünsche der Klassenlehrerinnen an (vgl. L1 Z. 26-32).

L1 ist der Ansicht, dass integrative Lösungen eine Erleichterung für die Sprachförderlehrerin oder den Sprachförderlehrer bieten, da so die disziplinäre und unterrichtliche Struktur der Klassenlehrerin vorhanden ist und sie sich in dieser eingefunden hat. Außerdem kann am zu lernenden Stoff sofort gearbeitet werden, indem beispielsweise Kinder Ausdrücke, die sie nicht verstehen markieren und so mögliche Unklarheiten sofort aus der Welt geschafft werden können (vgl. L1 Z. 245-263). Trotzdem kann laut L1 nicht pauschal festgehalten werden, ob integrative oder unterrichtsparallele Förderung vorteilhafter ist. Wenn Kinder überhaupt keine Sprachkenntnisse haben, sollte der Sprachförderkurs außerhalb der Klasse stattfinden. Reichen diese aber aus, um Grundlegendes zu verstehen, soll Sprachförderung integrativ geschehen (vgl. L1 Z. 34-41). L2 vertritt zu diesem Thema die gegenteilige Ansicht. Je jünger die Lernenden sind, desto besser ist es, sie im Unterricht integrativ zu fördern, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich im Schulleben zurechtzufinden (vgl. L2 Z. 29-33), ein unterrichtsparalleler Sprachkurs soll aber so bald wie möglich angestrebt werden (vgl. L2 Z. 33-34).

L1 unterrichtet einen „Fördern 2.0“ Kurs, welcher sich aus 15 Lernenden aus zwei Schulstufen sowie fünf verschiedenen Klassen zusammensetzt. Für den Aufbau einer eigenen Struktur benötigt sie viel Zeit und viel disziplinäres Durchsetzungsvermögen, weshalb sie diese Form der Umsetzung als nicht gewinnbringend erachtet (vgl. L1 Z. 62-71). Ihre Meinung wird von L2 geteilt (vgl. L2 Z. 641-642), da durch das Abholen der Kinder viel Zeit verloren geht und jede Klassenlehrerin oder jeder Klas-

Darstellung der Ergebnisse

senlehrer auf unterschiedliche Art und Weise unterrichtet (vgl. L2 Z. 649-654). L2 unterrichtet ebenfalls einen „Fördern 2.0“ Kurs, welcher sich aus 17 Schülerinnen und Schülern der zweiten Schulstufe zusammensetzt. Da die Kinder bereits alphabetisiert sind, können sie selbstständig an einem für sie zusammengestellten Programm arbeiten, wofür, im Sinne der Differenzierung, die für sie notwendige Zeit zur Verfügung gestellt wird (vgl. L2 Z. 54-56). Am Vormittag betreut sie acht Lernende aus der Vorschulklasse. Diese Gruppengröße ist für sie gerade noch akzeptabel. Sie betont, dass Kinder aus Vorschulklassen noch viel mehr auf die Hilfe der Lehrperson angewiesen sind, da es sonst passieren könnte, dass sie sich einerseits Inhalte falsch einlernen sowie sie andererseits dazu neigen, gedanklich abzuschweifen. Zusätzliche Probleme bei der Aussprache bedürfen ebenfalls einer intensiven Betreuung seitens der Lehrperson (vgl. L2 Z. 87-110). Je jünger die Lernenden der zu fördernden Gruppe sind, desto wichtiger ist es, die Gruppe klein zu halten. Die Zahl der Lernenden darf steigen, wenn Kinder bereits alphabetisiert sind, sollte aber trotzdem eine Höchstzahl von acht nicht übersteigen (vgl. L2 Z. 36-47). „Die Sprachkursgruppe im Volksschulbereich, also zwischen sechs und zehn Jahren, größer als acht Kinder zu machen ist völlig illusorisch.“ (L2 Z.40-44)

Als für den Sprachförderunterricht in Deutsch vorteilhaft werden kleine, homogene Gruppen (vgl. L2 Z. 35-36) mit maximal acht teilnehmenden Lernenden (vgl. L2 Z. 40-44) sowie eine gute Verständigungsbasis mit der Klassenlehrerin (vgl. L2 Z. 97-98) angesehen. Weiters nehmen räumliche Bedingungen eine wesentliche Rolle ein. L2 wünscht sich einen, bestenfalls direkt an die Klasse angeschlossenen, Nebenraum (vgl. L2 Z. 599-600), wodurch eine reibungslose Fluktuation während des Unterrichts ermöglicht wird (vgl. L2 Z. 626-630). Außerdem kann entschieden werden, ob integrativ gefördert wird, oder ob die Sprachförderkraft angepassten Unterricht im Nebenraum umsetzt (vgl. L2 Z. 604-613). Grundsätzlich sollte eine Sprachförderlehrerin oder ein Sprachförderlehrer mit ihrer oder seiner vollen Lehrverpflichtung für eine Klasse zuständig sein (vgl. L2 Z. 602-603, SF Z. 1056-1057). L1 spricht sich ebenfalls für eine Doppelbesetzung aus, da die Förderung der deutschen Sprache in jedem Fach geschieht (vgl. L1 Z. 277-280) und würde eine Mischung aus integrativer sowie unterrichtsparalleler Deutschförderung mit vier bis fünf Lernenden befürworten (vgl. L1 Z. 284-296). Findet ein Sprachförderkurs in einem eigenen Raum statt, soll-

ten insgesamt fünf Wochenstunden (pro Tag eine Stunde) eingeplant werden, um an spezifischen Themen der deutschen Sprache zu arbeiten. Der Rest der Stunden soll, wie bereits erwähnt, doppelt besetzt in einer Klasse, also integrativ stattfinden (vgl. L1 Z. 283-295). Deutschkurse, die über mehrere Stunden hinweg abgehalten werden, hält L1 für nicht sinnvoll (vgl. L1 Z. 459-464).

Optimaler Sprachförderunterricht hängt aus der Sicht der Schulleitung mit dem Know-how der Lehrpersonen (vgl. S Z. 104-108), der Orientierung am Lernstand der Kinder (vgl. S Z. 132-134), viel aktiver Sprechzeit (vgl. S Z. 120), optimalem Material und handlungsorientiertem Lernen (vgl. S Z. 136-138) sowie einem guten Sprachvorbild und disziplinärer Durchsetzungsfähigkeit zusammen (vgl. S Z. 146-147).

7.3 Herausforderungen im Schulalltag

Ebene der Lernenden

Von allen Befragten wurden die Sprachkenntnisse in der Erstsprache als Schlüssel für ein erfolgreiches Lernen in der Zweitsprache genannt (vgl. L1 Z. 106-108, L2 Z. 241-244, vgl. S Z. 286-287). Dies betrifft sowohl Lernende, welche erst nach Österreich gekommen sind, als auch bereits in Österreich geborene Kinder, die mit einem restringierten Code aufgewachsen sind (vgl. SF Z. 527-539, S Z. 689-694).

Der Bildungshintergrund der Familie hat einen maßgeblichen Einfluss auf den Sprachlernerfolg im Deutschen (vgl. S Z. 231-233). Diesbezüglich würde sich auch die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums zukünftig vermehrte Investitionen in Elternbildung erhoffen (vgl. SF Z. 1051-1054).

Zeigen Eltern aufgrund eines nicht dauerhaft geplanten Aufenthalts in Österreich geringes Interesse an den Deutschkenntnissen ihrer Kinder, lernen diese die deutsche Sprache auch weniger schnell (vgl. L2 Z. 193-196).

Geflüchtete Kinder benötigen aufgrund vorangegangener psychischer Belastungen mehr Zeit, um Lerninhalte zu festigen (vgl. SF Z. 1091-1093). Besonders Kinder, welche in Österreich ihre ersten schulischen Erfahrungen machen, müssen sich in der neuen Umgebung erst einfinden und soziale Kompetenzen entwickeln (vgl. S Z. 205-209).

Ebene der Schule

Schülerinnen und Schüler bringen individuelle Bedürfnisse sowie unterschiedliche Sprachbegabungen und Sprachstände mit. Die Gruppen sind in ihrer Zusammensetzung meist sehr heterogen, was die individuell notwendige Betreuung der Lernenden erschwert (vgl. L1 Z. 46-52, L2 Z. 126-129, SF Z. 1083-1084). Die Heterogenität betrifft auch die Aufnahme von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in den Deutschförderkurs, da diese erst am Beginn ihres Lernprozesses stehen und ihnen daher andere Inhalte vermittelt werden müssen als den übrigen Kindern (vgl. L2 Z. 569-579). Am untersuchten Schulstandort betrifft dies vorwiegend jene Gruppen, welche aus mehreren Klassen zusammengesetzt sind. Die Schwierigkeit diese zu unterrichten steht in Wechselwirkung mit der Gruppengröße sowie der Disziplin, da die Sprachförderkraft nicht die Klassenlehrerin ist (vgl. S Z. 160-173 & 157-158). L1 unterrichtet einen Kurs mit 15 Lernenden aus zwei Schulstufen und insgesamt fünf Klassen. Dies empfindet sie als hinderlich für den Lernprozess, da die Lernenden unterschiedliche Unterrichtsstrukturen in den verschiedenen Klassen gewöhnt sind und es so eine lange Zeit dauert, eigene Strukturen aufzubauen (vgl. L1 Z. 62-71).

Die Raumbeschaffenheit bzw. das Vorhandensein eines Raumes wird von den Sprachförderlehrerinnen besonders betont. Auch wenn sich dieses im Laufe des Schuljahres besserte, hatte L1 zu Beginn des Jahres keinen eigenen Raum, was für sie bedeutete, dass sie, nachdem sie die Kinder aus den Klassen abgeholt hatte, erst herausfinden musste, welcher Raum frei ist. Dadurch ging täglich viel echte Lernzeit verloren (vgl. L1 Z. 97-106). L2 betont die Wichtigkeit der Raumgröße, da diese ausschlaggebend für handlungsorientiertes Arbeiten ist (vgl. L2 Z. 138-145). Aufgrund der steigenden Schülerinnen- und Schülerzahl an der Schule wurde ihr Raum in eine Klasse umgewandelt, was zur Folge hatte, dass bei gleichbleibender Anzahl an Lernenden im Sprachförderkurs nur noch ein Drittel des ursprünglichen Platzes zur Verfügung stand (vgl. L2 Z. 438-448) und dadurch die Möglichkeit von spielerischem Lernen eingeschränkt wurde (vgl. L2 Z. 456-457). Die Schulleitung griff genau diese Problematik auf und wünscht sich ein lustbetontes Unterrichten (vgl. S Z. 190) und verweist in diesem Hinblick auf die räumliche Situation von L2 (vgl. S Z. 253-261).

Darstellung der Ergebnisse

Der Zugang zu unterstützenden Materialien, vor allem hinsichtlich des selbstständigen Arbeitens im Sprachförderkurs, wird im Rahmen der Differenzierung als wichtig erachtet (vgl. L2 Z. 130-132).

Problematiken entstehen beispielsweise, wenn Sprachförderkräfte und Klassenlehrerinnen bzw. Klassenlehrer verschiedene Ansichten vertreten und so die Zusammenarbeit nicht einwandfrei funktioniert (vgl. L2 Z. 156-168). Zusätzlich stellt die Rücksichtnahme auf Stundenpläne bei der Einteilung der Sprachkursstunden eine organisatorische Herausforderung dar (vgl. SF Z. 1079-1081).

Ebene der Schulaufsicht

Wie sehr sie dich fördern.
Wie sehr du in deiner Arbeit willkommen bist
und nicht abgeschoben bist [...] Wie sehr ist es erwünscht
und gewollt
und wertgeschätzt.“ (L2 Z. 203-207)

Auf institutioneller Ebene wird von allen Befragten die Motivation von Lehrerinnen und Lehrern genannt. Mehr Menschen sollten dazu animiert werden, den Lehrberuf zu ergreifen (vgl. L1 Z. 187-188). In diesem Kontext stellt die Wertschätzung dieses Berufes einen wichtigen Aspekt dar (vgl. L2 Z. 203-205). Umstrukturierungen, Veränderungen, Weisungen und Testungen wirken auf L2 bereits erschöpfend (vgl. L2 Z. 817-819), was auch vom Sprachförderzentrum wahrgenommen wird. „Uns kommt vor, die Lehrerschaft ist von Jahr zu Jahr genervter.“ (SF Z. 651-653) Mangelndes Know-how für Planung und Differenzierung im Unterricht hat die Demotivation der Lehrenden als Folge (vgl. SF Z. 632-640). „Du kommst hier her als Junglehrer und sollst Sprache unterrichten und hast keine Ahnung, wie das geht [...]“ (S Z. 722-724).

Die Entstehung von „Brennpunktschulen“ stellt eine weitere Herausforderung dar, welcher durch verschiedene Maßnahmen, welche später noch angeführt werden, Einhalt geboten werden könnte. Diese Entwicklung ergibt sich aufgrund mangelnder Durchmischung der Lernenden in Wien (vgl. L1 Z. 301-306, L2 Z. 473-477). Als Ursache könnte das „Austricksen“ des Schulsprengels identifiziert werden, da Eltern ihre Kinder in bestimmte Schulen schicken möchten (vgl. SF Z. 921-923). „Du hast in Döbling, in Hietzing immer wieder Sozial- und Gemeindebauten dazwischen und das

Darstellung der Ergebnisse

ist die Lösung. Du musst sie durchmischen, sonst geht die einfach so auseinander, du musst immer gegenwirken. Und wenn das nicht passiert, dann hast du ein Problem und das Problem haben wir jetzt.“ (SF Z. 936-944) Eine Möglichkeit, „Brennpunktschulen“ zu unterstützen, ist die Errechnung eines Sozialindex, nach welchem Ressourcen zugeteilt werden. Dadurch erhalten „Brennpunktschulen“ mehr Ressourcen als andere (vgl. SF Z. 896-905).

Die Verteilung von Ressourcen und die damit verbundene Gruppengröße wird von beiden Sprachförderkurslehrerinnen angesprochen, da sie von beiden insbesondere ab dem Jahr 2015 (vgl. L2 Z. 348-352) als verbesserungswürdig angesehen wird und in Verbindung mit dem bestehenden Raummangel zu eingeschränkter Flexibilität führt (vgl. L1 Z. 52-53 & 383-400).

Eine wesentliche Herausforderung stellt die Tatsache dar, dass eine konsequente Deutschförderung erst mit dem Schuleintritt verankert ist. Die befragte Schulleitung äußert den Wunsch nach kindgerechten Unterrichtsstunden in Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten und nach einer Kontrolle der Umsetzung (vgl. S Z. 317-335). In der Elementarpädagogik liegt die Herausforderung der Umsetzung der präschulischen Sprachvermittlung in Deutsch ebenfalls an der Gruppengröße, welche sich auf die Umsetzungsmöglichkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen niederschlägt (vgl. L2 Z. 385-395). Diesbezüglich wird die Nützlichkeit und die Wirtschaftlichkeit des verpflichtenden Kindergartenjahres und auch eines möglichen zweiten Kindergartenjahres in Frage gestellt (vgl. L2 Z. 381-385). Die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums wünscht sich mehr finanzielle Ressourcen für Kindergärten (vgl. SF Z. 1059-1061) und kleinere Kindergartengruppen (vgl. SF Z. 1041-1042), um sprachliche Benachteiligungen auszugleichen (vgl. SF Z. 1045-1051). Gleichzeitig sollte auch die Kontrolle der Kindergruppen durch den Staat obligatorisch sein, da diese in der Vergangenheit aufgrund der steigenden Nachfrage auch von nicht entsprechend qualifizierten Personen eröffnet werden durften. Kommt es in weiterer Folge zur Schließung von Kindergruppen, hat dies mangelnde Kindergartenplätze zur Folge, was sich wiederum negativ auf die Gruppengröße auswirken könnte (vgl. SF Z. 992-1027).

7.4 Ausbildung von Sprachförderkräften und Rolle des Sprachförderzentrums

Das Sprachförderzentrum ist eine Anlaufstelle für die Abhaltung praktisch orientierter, alltagsnaher Workshops und stellt zusätzlich Material für den Sprachförderunterricht zur Verfügung. Beides wird gerne genutzt (vgl. L1 Z. 9-15). Ein Instrument, welches das Sprachförderzentrum für die Erhebung des Sprachstandes in Deutsch zur Verfügung stellt ist USB-DaZ. Dieses wird beispielsweise von L1 herangezogen, um den Sprachstand der am Kurs teilnehmenden Kinder zu erfassen und dadurch festzustellen, welche Unterrichtsinhalte vermittelt werden sollten. L1 vertritt die Ansicht, dass dies für die Effektivität des Unterrichts notwendig ist (vgl. L1 Z. 323-331). Prinzipiell wird die Dokumentation des Sprachstandes befürwortet, wenngleich dessen Beurteilung während der Unterrichtszeit eine große Herausforderung darstellt (vgl. L1 Z. 370-372). L2 sieht im Gegensatz zu L1 die Verlaufsdocumentation eher als unnötige Papierarbeit, da sie auch ohne neuerliche Beurteilung mittels USB-DaZ für sich den Überblick bewahren kann (vgl. L2 Z. 727-734). Größeres Potential sieht sie jedoch in den Minimesse, welche regelmäßig vom Sprachförderzentrum veranstaltet werden. Einerseits kann man neue Materialien kennen lernen und andererseits bieten sie den Raum, sich mit Kolleginnen und Kollegen über Erfahrungen austauschen zu können (vgl. L2 707-717).

Weder L1 noch L2 haben eine spezifische Ausbildung für ihren Tätigkeitsbereich absolviert. Lediglich das an der Universität angeeignete Wissen aus Seminaren zu Deutsch als Zweitsprache bildeten den Grundstein für die Arbeit im Bereich der Sprachförderung (vgl. L1 Z. 20-21). Zusätzlich wurden von L2 einige Fortbildungseminare zu dieser Thematik besucht (vgl. L2 Z. 9-15). Die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums hebt das derzeit bestehende große Fortbildungsangebot zum Thema Sprachförderung hervor, wenngleich das geringe Wissen von Junglehrerinnen und Junglehrern zum Thema Sprachförderung teilweise nicht nachvollzogen werden kann. „Manchmal denken wir uns schon, wenn wir Lehrerinnen im ersten oder zweiten Dienstjahr dann bekommen, die dann bei uns in Workshops oder in methodischen Einschulungen sitzen. Warum ist das nicht erzählt worden? Warum wissen das die Kolleginnen einfach nicht?“ (SF Z. 802-809) Die Mitarbeiterin weist außerdem auf die Wichtigkeit vermehrter schulischer Begleitung sowie mehr Veranstaltungen zu Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit allgemein sowie zum friedlichen Zu-

Darstellung der Ergebnisse

sammenleben in der Gesellschaft hin (vgl. SF Z. 1368-1375). Dies könnte ihrer Meinung nach durch schulinterne Fortbildungen umsetzbar sein (vgl. SF Z. 959-966). Diese Fortbildungen sollten auch von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern genützt werden, um die deutsche Sprache reflektieren und gegebenenfalls sprachliche Probleme der Kinder lokalisieren zu können (vgl. SF Z. 1137-1147). Des Weiteren sollten die Lehrenden durch diese Fortbildungen mehr Feingefühl für familiäre Hintergründe der Kinder entwickeln und zusätzlich ein bereiteres Wissen über die unterschiedlichen Schulsysteme der Herkunftsländer erlangen (vgl. SF Z. 1159-1164). Die Schulleiterin würde die verstärkte Begleitung der Lehrenden und zusätzliche Vorträge durch Experten unterstützen (vgl. S Z. 746-754).

Bezüglich der derzeitigen Ausbildungssituation sind sich sowohl die Schulleiterin als auch die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums einig. Sie sind beide der Meinung, dass bei der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer bislang wichtige Aspekte der sprachlichen Entwicklung der Gesellschaft nicht ausreichend thematisiert worden sind. Der Bedarf an qualifizierten Sprachförderkräften in Deutsch ist sehr hoch, in der Ausbildung ist eine DaZ-Ausbildung jedoch kaum mit inbegriffen (vgl. S Z. 715-720). Dies führt dazu, dass viele Lehrkräfte für diese Tätigkeit nicht ausreichend ausgebildet sind. Eine Reaktion auf den steigenden Bedarf an Sprachförderkräften wäre vor 20-30 Jahren wünschenswert gewesen (vgl. SF Z. 1097-1104, S Z. 755-761). „Du kommst hier her als Junglehrer und sollst Sprache unterrichten und hast keine Ahnung wie das geht, weil du es überhaupt nie gehört hast und ich denke, dass man da hätte schon sehr wohl vor Jahren auf den Hochschulen drauf einstellen, dass man das auch schon als Schwerpunkt nehmen kann.“ (S Z. 722-730)

Die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums hat als einzige Interviewpartnerin auf die starke Fluktuation der Lehrenden für Deutschförderkurse hingewiesen. Auffallend ist, dass vermehrt Lehrerinnen und Lehrer in den ersten Dienstjahren, oder kurz vor der Pensionierung stehende Lehrpersonen bzw. Lehrkräfte, welche nach der Karenz oder einem längeren Krankenstand in die Schule zurückkehren, für diese wichtige Tätigkeit zuständig sind. Das Sprachförderzentrum hat es sich zur Aufgabe gemacht, Sprachförderkurslehrerinnen und Sprachförderkurslehrer zu professionalisieren, wobei die ständige Fluktuation ein Hindernis darstellt. Aufgrund dieser Gegebenheiten äußert die Mitarbeiterin den Wunsch nach einer professionalisierten Berufsgruppe,

welche für die Durchführung von Sprachförderkursen zuständig ist, um die Qualität nachhaltig zu verbessern (vgl. SF Z. 1110-1133).

7.5 Modelle zweisprachiger Bildung und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung an Wiener Schulen

„Wir müssen uns entwickeln.

Wenn ich heute eine zweisprachige Schule gründen würde,
das würde auch nicht so laufen, da hätte man viele Probleme,
aber ich glaube wir müssen in diese Richtung gehen
und wir müssen aufwachen.“ (SF Z. 1629-1634)

Die in Kapitel zwei beschriebenen Modelle zweisprachiger Bildung werden von allen Befragten zwar begrüßt, aber in Wien als kaum umsetzbar empfunden. Lediglich die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums ist der Ansicht, dass eine Umsetzung mit einer Erhöhung des vorhandenen Budgets möglich wäre (vgl. SF Z. 1518-1531). „Ich meine, wir haben Geld um Banken zu retten. Haben wir alles, das Geld ist da.“ (SF Z. 1059-1061) In Wien sind einige bilinguale Schulen vertreten, mit welchen bereits ein Schritt in die richtige Richtung gesetzt wurde. Diese sind aber oft im privaten Bereich verankert und basieren auf Prestigesprachen, welche für wirtschaftliche Zwecke nützlich sind. Die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums spricht sich dafür aus, mehr Bewusstseinsarbeit hinsichtlich der Wichtigkeit anderer Sprachen zu leisten (vgl. SF Z. 1551-1561). Die Aufwertung einer Sprache durch die Möglichkeit Prüfungen in der Erstsprache ablegen zu können und dafür ein Zertifikat über die Sprachkenntnisse erlangen zu können, stellt für sie eine Möglichkeit der Aufwertung dar (vgl. SF Z. 1446-1479). Auch L1 vertritt die Meinung, dass den mitgebrachten Sprachen eine Wertschätzung entgegengebracht werden sollte (vgl. L1 Z. 2509-2510). Neben den bekannten zweisprachigen Schulen Wiens werden die Bildungskoooperation Schönbrunn, in welcher Kinder vom Elementarbereich bis hin zur Matura zweisprachig Deutsch-Spanisch unterrichtet werden (vgl. SF Z. 1575-1579) sowie eine zweisprachige Einrichtung in Klagenfurt, in welcher Kinder ebenfalls vom Kindergarten bis hin zum Gymnasium von zweisprachigen Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden, genannt (vgl. SF Z. 1639-1657).

Darstellung der Ergebnisse

Hinterfragt wird, wie das Two-Way-Immersion Modell verbunden mit einer großen sprachlichen Vielfalt umgesetzt werden könnte. Schwerpunktmäßig könnte bei der Schuleinschreibung oder der Verteilung von Schülerinnen und Schülern darauf geachtet werden, dass eine solche Klasse zustande kommt (L1 Z. 478-490). Die Schulleiterin betont jedoch, dass das Eröffnen einer bilingualen Klasse an diesem Standort kaum realisierbar wäre, da zu wenige Schülerinnen und Schüler Deutsch als Erstsprache sprechen (vgl. S Z. 591-595). Des Weiteren werden die notwendigen Sprachkenntnisse einer Lehrerin oder eines Lehrers bzw. das Vorhandensein einer zweiten Lehrperson in der Klasse für dieses Modell als Nachteil genannt (vgl. L1. Z. 491-495). L2 führt den Gedanken weiter und gibt zu bedenken, dass mehr finanzielle Ressourcen notwendig wären (vgl. 1043-1046). Sowohl von L2 als auch von der Schulleiterin wird betont, dass Kinder für die optimale Umsetzung des Modells einerseits den passenden Bildungshintergrund haben sollten (vgl. L2 Z. 1038-1041) und andererseits ihre Erstsprache altersgemäß beherrschen sollten (vgl. S Z. 689-700). Ein Problem in der Umsetzung des Modells könnte die derzeitige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer darstellen, da diese nicht auf das Führen bilingualer Klassen vorbereitet werden (vgl. L2 Z. 1051-1053).

Die derzeitige Umsetzung von Muttersprachenunterricht wird von der Schulleitung als nicht optimal angesehen, da am Standort lediglich Arabisch und Bosnisch-Serbisch-Kroatisch angeboten werden. Andere, weniger stark vertretene Sprachen werden dadurch benachteiligt (vgl. S Z. 505-510).

Gut organisierter muttersprachlicher Unterricht wird von L1 als eine Chance gesehen, Sprachförderunterricht sowohl in der Erst- als auch der Zweitsprache zu optimieren. Dies könnte beispielsweise durch vorherige gemeinsame Planung zwischen Sprachförderkräften und Muttersprachenlehrerinnen und Muttersprachenlehrern gelingen, in denen der Konsens getroffen wird, welche Themen zum jeweiligen Zeitpunkt parallel bearbeitet werden, um den Lernenden die Chance zu geben die gelernten Inhalte zu verknüpfen. Dies kann sowohl in einem Raum zur gleichen Zeit stattfinden, als auch zeitversetzt erfolgen (vgl. L1 Z. 116-134). L2 vertritt eine ähnliche Ansicht, denn sie sieht das zeitlich gemeinsame Arbeiten mit Muttersprachenlehrerinnen und Muttersprachenlehrern mit einer sprachlich homogenen Gruppe als gewinnbringende Möglichkeit, Erst- und Zweitsprache miteinander zu verknüpfen (vgl. L2 Z. 226-235). Zu-

sätzlich ist eine separate Förderung der Erstsprache essentiell, um die Sprachentwicklung in der Erstsprache der Kinder voranzutreiben, da diese mit dem erfolgreichen Erlernen bzw. dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch korreliert (vgl. L2 Z. 235-244).

Eine andere Möglichkeit, um die Förderung der Erstsprache für Kinder barrierefreier zu gestalten, wäre das Einrichten von Instituten, die muttersprachlichen Unterricht in unmittelbarer Umgebung anbieten (vgl. L2 Z. 262-266). Außerdem müsste die Möglichkeit gegeben werden, dass auch Schülerinnen und Schüler, welche eine Ganztageschule oder einen Hort besuchen, am Unterricht teilnehmen können (vgl. L2 Z. 278-283).

7.6 Deutschförderklassen und Screening des Sprachstandes

Alle Befragten haben sich gegen die Einführung von Deutschförderklassen positioniert.

- Am Standort der untersuchten Schule ist die Umsetzung von Deutschförderklassen, so wie von der Regierung vorgesehen, aufgrund von Platzmangel nicht möglich, weshalb im Rahmen der geltenden Ausnahmeregeln Abteilungsunterricht durchgeführt wird (vgl. L2 Z. 796-806).
- Deutschförderklassen sind für die Integration kontraproduktiv, da eine Selektion stattfindet und die Kinder am Sprachenlernen von gleichaltrigen Sprachvorbildern mit guten Deutschkenntnissen gehindert werden (vgl. L1 Z. 415-429, L2 Z. 856-861). Sowohl L2 als auch die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums führen dies auf „politisch-populistische“ Absichten zurück. Jedes Kind soll die Chance auf „guten Unterricht“ haben, was aber eine Separation der Gesellschaft zur Folge hat (vgl. SF Z. 1253-1259, L2 Z. 847-850).
- Lernende, welche in eine Deutschförderklasse aufgenommen wurden, dürfen nicht automatisch in die nächste Schulstufe aufsteigen, weshalb neben dem „Auseinanderdividieren“ der Gesellschaft auch eine strukturelle Diskriminierung von Kindern mit außerordentlichem Status zu verorten ist (vgl. SF Z. 1225-1230). Zur Vermeidung der Diskriminierung wurde die Vergabe des außerordentlichen Status eingeschränkt. Damit erfolgt aber auch keine Aufstockung der personellen Ressourcen zur besseren Betreuung der betroffenen Kinder, daher handelt sich

diese Maßnahme, wie auch L2 bemerkt, in erweitertem Sinne um eine Einsparungsmaßnahme (vgl. SF Z. 1236-1239).

- Obwohl für die Sprachförderung mehr Stunden zur Verfügung gestellt werden, wird sich der Lernerfolg schmälern (vgl. L1 Z. 425-429, SF Z. 571-574), da eine Lehrperson Sprachvorbild für 15 Schülerinnen und Schüler oder mehr ist (vgl. SF Z. 1260-1263).
- Das klassenübergreifende Zusammenfassen von Kindern mit außerordentlichem Status stellt für Schulleitungen und Lehrpersonen eine große Herausforderung dar (vgl. SF Z. 566-572), da das differenzierte Unterrichten in einer Deutschförderklasse viel Know-how verlangt (vgl. SF Z. 640-645). Die Abschaffung der Lernendenobergrenze hat zur Folge, dass auch die Anzahl von Lernenden in einer Deutschförderklasse nicht eingeschränkt werden muss (vgl. SF Z. 557-561).
- L2 sieht in den geplanten Maßnahmen Einsparungsmaßnahmen, indem im ersten Jahr der Außerordentlichkeit 15 Stunden Sprachförderung in einer großen Gruppe und im Folgejahr nur noch sechs Stunden zugeteilt werden. Letztlich wird jegliche Förderung nach Ablauf dieser Frist gestrichen (vgl. L2 Z. 886-891). Der Sprachaneignungsprozess der Lernenden ist jedoch nach zwei Jahren Förderung nicht abgeschlossen, Kinder benötigen auch weiterhin Sprachförderung in Deutsch (vgl. S Z. 369-374).
- Die Einschränkung der Flexibilität wird von den Befragten auf verschiedenen Ebenen hinterfragt. Durch das starre System der Deutschförderklassen ist ein Übertritt in eine reguläre Klasse nicht jederzeit möglich, weshalb wertvolle Lernzeit durch diese Barriere verloren geht (vgl. S Z. 442-451). „Denn Sprache erlernen Kinder nicht so wie Mathematik und da gibt es natürlich auch Kinder, die schneller oder weniger schnell lernen.“ (L2 Z. 752-755) Die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums weist ebenfalls auf die Einschränkung der Flexibilität durch MIKA-D Tests hin. „Die Momentaufnahme und dann diese Striktheit, wenn ein Kind in der Deutschförderklasse oder im Deutschförderkurs ist, dann ist es dort und dann pickt es dort. Und das ist meine größte Kritik an dem System jetzt, weil das System flexibel bleiben muss. Du kannst überhaupt nicht voraussagen, wie schnell ein Kind lernt.“ (SF Z. 470-478) Das Testergebnis spiegelt nicht immer die reale Situation wieder, da gerade jüngere Kinder in unangenehmen Situ-

ationen eingeschüchtert sind und aus diesem Grund nicht sprechen. Das Ergebnis ist jedoch trotzdem stichhaltig und hat für die betroffenen Kinder weitreichende Konsequenzen (vgl. SF Z. 460-468).

- Die Einführung der MIKA-D Testungen wird seitens der Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums (vgl. Sf Z. 444-447) als einheitliches Instrument zur Verteilung der Ressourcen begrüßt (vgl. SF Z. 1300-1308), mit der Kehrseite, dass die Pilotierung und Evaluierung des Tests zu kurzfristig geschah (vgl. SF Z. 448-449). Des Weiteren ist der Test aufgrund des parallelen Ablaufes des Gesprächs sowie der Aufzeichnung der Äußerungen des Kindes alleine schwierig durchzuführen (vgl. SF Z. 453) und obliegt bei der Einschreibung der Schulleitung. Dies stellt im Bereich der Volksschule kein Problem dar, da Schulleiterinnen und Schulleiter auch die Qualifikation zum Unterricht der deutschen Sprache besitzen. In der Sekundarstufe ist diese Qualifikation aufgrund der weiteren Spezialisierung auf unterschiedliche Fachdisziplinen nicht mehr notwendigerweise gegeben und könnte daher gegebenenfalls zu Problemen im Erkennen oder bei der Zuordnung grammatikalischer Phänomene des Deutschen führen (vgl. SF Z. 455-460).
- Die oftmalige Abwesenheit der Lernenden im Klassenverband aufgrund der wenigen Stundenanzahl in der eigentlichen Klasse behindert den Aspekt des sozialen Zusammenlebens (vgl. L1 Z. 408-438).
- Die Aufnahme in eine Deutschförderklasse ist vor allem auch für die betroffenen Eltern oftmals mit Ängsten verbunden (vgl. SF Z. 1267-1272).
- Sowohl L1 als auch die Schulleitung sind der Ansicht, dass 15 Stunden reine Deutschförderung pro Woche zu viel wäre. Pro Tag würde dies drei Stunden Deutschunterricht bedeuten, weshalb viele Inhalte auf einmal zu verarbeiten wären (vgl. L1 Z. 448-452 & 459-462, S Z. 464-465). Außerdem sollte das Erlernen der deutschen Sprache nicht nur auf den Deutschunterricht fokussiert werden, auch in vielen anderen Fächern kann Deutschförderung ebenfalls umgesetzt werden (vgl. L1 Z. 276-280, vgl. S Z. 414-420). Die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums sieht aufgrund des ausdrücklichen Fokus auf Deutsch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit gefährdet (vgl. SF Z. 1274-1276).

Aus diesen Kritikpunkten ergeben sich folgende Wünsche:

- Schulautonomie: Die Erfahrung von Schulleiterinnen und Schulleitern sollte der Grundstein für die Beantwortung der Frage sein, wie Kinder am besten lernen, da sie in ihrem beruflichen Alltag stets damit konfrontiert sind (vgl. L2 Z. 934-939).
- Ein Anhalten am System der Mischung aus Integration und Segregation wird befürwortet (vgl. L2 Z. 939-941, S Z. 339-343). L2 spricht sich weiters für ein Konzept aus, welches jenem der Deutschförderklassen ähnelt, jedoch ausschließlich für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger konzipiert ist. Diese verbringen ihre gesamte Unterrichtszeit mit einer Lehrerin, welche, ebenso wie andere Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, alle Unterrichtsfächer unterrichtet. Die Maximalanzahl an Lernenden von sechs bis acht Kindern ist zu Beginn des Schuljahres noch nicht ausgeschöpft (vgl. L2 Z. 656-673). Dies hat einerseits den Vorteil, dass die Lehrperson einen besseren Überblick über die Lernstände der Kinder hat und diesen andererseits viel Sprechzeit in der Zweitsprache Deutsch ermöglicht wird (vgl. L2 Z. 686-694).
- L2 und die Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums sind sich einig, dass die Flexibilität des Systems der Sprachförderung erhalten bleiben sollte (vgl. L2 Z. 750-756, SF Z. 503-504 & 977-980), „weil Sprachaneignung so diffus ist. Da muss man genau hinschauen.“ (SF Z. 1322-1325) Die Vergabe der Stundenkontingente soll laut L2 und der Schulleitung ebenfalls auf die bisherige Art und Weise erfolgen, um der Schulleitung die Autonomie über die Ressourcenallokation zu erteilen (vgl. L2 Z. 941-942, S Z. 348-350).

8 Beantwortung der Forschungsfragen

F1: Welche Maßnahmen werden zur Sprachförderung gesetzt und wie kommen Lehrpersonen diesen Anforderungen in der Praxis nach?

Ab Herbst 2015 wurden in Österreich punktuell, vor allem aber in Wien „Neu in Wien“ Kurse und „Neu in Wien“ Klassen eingerichtet, um auf den raschen Anstieg an Deutschlernenden zu reagieren. Die Entscheidung, ob Sprachförderung in Deutsch integrativ oder unterrichtsparallel durchgeführt wurde, war bis zum Schuljahr 2017/18 Teil der Autonomie der Lehrenden nach erfolgter Einteilung des Stundenkontingents durch die Schulleitung. Die Einführung der Deutschförderklassen ab dem Schuljahr 2018/19 führte zu starken Einschränkungen der schulautonomen Entscheidungskraft.

Fanden Deutschförderkurse parallel zum normalen Unterricht statt, wurde vor allem ab dem Jahr 2015 meist die optimale Anzahl an Lernenden überschritten. Neben der Problematik der Gruppengröße, welche mit dem personellen und dem räumlichen Mangel korreliert, erfordert die sprachliche und bedürfnisbezogene Heterogenität einer Gruppe viel Know-how der Lehrerinnen und Lehrer und bedarf bereits einer gezielten Vorbereitung während der Ausbildung.

Besonders Vorschulkinder benötigen eine intensive Betreuung durch die Lehrperson, da auf diesem Entwicklungsstand Selbstständigkeit noch nicht vorausgesetzt werden kann. Auch Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in einer Sprachkursgruppe sollen zu Beginn andere Lerninhalte zu Teil werden, weshalb auch hier lernstandsbezogene Differenzierung erfolgen muss. Dies sollte durch das Vorhandensein angemessener Materialien erleichtert werden.

Die Frage nach dem besten Zeitpunkt um unterrichtsparallele Sprachförderung zu beginnen, wird unterschiedlich beantwortet. Eine der befragten Lehrpersonen vertritt die Meinung, dass Sprachförderung zu Beginn parallel und, sobald die Lernenden dem Unterricht grundlegend folgen können, integrativ erfolgen soll. Dies begründet sie damit, dass die deutsche Sprache nicht ausschließlich im Deutschkurs erlernt, sondern auch im Regelunterricht und durch den Kontakt mit Mitschülerinnen und Mitschülern erworben wird. Die andere befragte Sprachförderlehrerin erachtet es wiederum als wichtig, die Kinder nach einer kurzen integrativen Phase nach Schuleintritt in einem unterrichtsparallelen Deutschkurs mit maximal acht Lernenden zu fördern.

Setzt sich ein Kurs aus mehreren Klassen und Schulstufen zusammen, wird der Aufbau eigener Strukturen und Regeln im Sprachförderunterricht als besonders schwierig erachtet. Weitere Einflüsse auf den Lernerfolg der Kinder, auf welche Lehrpersonen nicht oder nur kaum Einfluss nehmen können, stellen das altersgemäße Beherrschen der Erstsprache sowie der Bildungshintergrund und das Interesse der Eltern für die Schule dar. Einflüsse, welche auf psychische Belastungen zurückzuführen sind, können große Auswirkungen auf den Lernerfolg der Kinder haben, wobei auch hier die Lehrperson nur bedingt Hilfestellungen geben kann.

Unterstützende Tätigkeiten unternimmt neben den Pädagogischen Hochschulen auch das Sprachförderzentrum. Durch Workshops und Materialien zu aktuellen, für im Sprachförderunterricht relevanten Themen, welche an die sofortige praktische Umsetzung im Unterricht angelehnt sind, wird die tägliche Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern gefördert.

F2: Welche Maßnahmen sind notwendig, um qualitativem, an die veränderte Situation angepassten, Sprachförderunterricht gerecht zu werden?

Ausbildung

Eine Grundlage für das Arbeiten in heterogenen Sprachkursgruppen ist eine, den unterrichtlichen Veränderungen angepasste Ausbildung. Zusätzlich sind praktisches Wissen über die möglichen Unterrichtsformen für die Planung und Durchführung des Unterrichts vorteilhaft. Fehlt das nötige Know-how, wird, an den Bedürfnissen der Lernenden orientierter, Unterricht eine schwer zu meisternde Situation, welche überfordernd auf die Lehrperson wirkt. Das Gefühl der Überforderung kann letztendlich zu Demotivation von Lehrerinnen und Lehrern in Sprachkursen führen.

Sprachliche Reflexionsfähigkeit ist eine weitere Kompetenz, welche in der Ausbildung vermehrt thematisiert werden sollte. Neben sprachlicher Sensibilität ist eine empathische Haltung auch hinsichtlich der familiären Hintergründe der Kinder ein Aspekt, dem in der Ausbildungszeit der notwendige Raum gegeben werden sollte.

Professionalisierung von Sprachförderkräften

Spezifisch linguistisches Wissen sowie Wissen über diagnosegestützte Sprachförderung in Deutsch sollte die Basis für die Arbeit von Sprachförderkräften darstellen. Die theoretische Wissensaneignung in diesen Bereichen sowie Routine und Gewandtheit stellen jedoch einen langwierigen Prozess dar. Personen, welche für Sprachförderung zuständig sind, üben diese Tätigkeit oftmals nur für wenige Jahre aus. Daher könnte eine beständige Basis an ausgebildeten Sprachförderkräften für die Sprachförderung in Wien gewinnbringend sein.

Durchmischung

Die Durchmischung von Lernenden mit verschiedenen Bildungshintergründen könnte der Entstehung und Ausbreitung von „Brennpunktschulen“ entgegenwirken. Eine Verbesserung könnte beispielsweise durch eine sozialindexbasierende Ressourcenverteilung erzielt werden. Dies würde dazu führen, dass Schulen, deren Lernende einen geringen sozialen Index aufweisen, mehr Ressourcen und, damit verbunden, mehr Personal zur Verfügung gestellt bekommen, um Nachteile bei der Verteilung auszugleichen.

Gruppengröße

Die Gruppengröße hat einen wesentlichen Einfluss auf die Unterrichtsqualität in Sprachförderkursen, wobei die Qualität mit einer zunehmenden Gruppengröße generell abnimmt. Die befragten Lehrpersonen erachten die Sprachförderung in Deutsch mit mehr als acht Lernenden als nicht sinnvoll, da die Lehrkraft das einzige Sprachvorbild für diese Kinder darstellt. Weiters muss, um eine Sprache zu erlernen, selbst gesprochen werden, wobei auch das Gesprochene von der Lehrerin oder dem Lehrer korrigiert werden muss. In großen Gruppen ist dies für die Lehrkraft nicht mehr möglich und die echte Sprechzeit der Lernenden sinkt. Das selbstständige Arbeiten der Kinder mit Material könnte hierbei eine Hilfestellung und Entlastung sein, jedoch muss die Sicherstellung der korrekten Durchführung durch die Lehrperson erfolgen.

Räume

Verbunden mit der Gruppengröße stellt die Raumbeschaffenheit bzw. das Vorhandensein eines, für den Deutschförderkurs verwendbaren, Raumes oftmals eine Her-

ausforderung dar. Die Interviews ergaben, dass an der untersuchten Schule die Raumsituation nicht zufriedenstellend ist. Eine der befragten Lehrpersonen gab an, 17 Lernende in einer Gruppe auf etwa 10m² und auf dem Gang zu unterrichten. Eine angemessene Lernumgebung ist für Lernende und ihren Lernerfolg essentiell. Darüber hinaus kann das Arbeiten am Gang für Lernende in benachbarten Klassen und Kursräumen störend sein und sich ebenfalls negativ auf deren Lernerfolg auswirken.

Doppelbesetzung in Volksschulklassen

Werden Lernende in einer Volksschulklasse von zwei Lehrpersonen, im Optimalfall handelt es sich dabei um eine Klassenlehrerin oder einen Klassenlehrer und eine Sprachförderkraft, begleitet, kann individuelle, im Klassenverband flexible Förderung realisiert werden. Dies gilt gleichermaßen für die Sprachförderung, als auch für die Förderung in anderen Bereichen. Zusätzlich wird durch die Betreuung einer Klasse von zwei Lehrpersonen einerseits auch Sprachförderung in anderen Fächern als Deutsch ermöglicht, andererseits bekommen Lernende den für sie notwendigen Rückhalt, welcher die Motivation positiv beeinflussen könnte.

Schulautonome Entscheidungsfähigkeit

Die Organisation von Sprachkursen sollte auf institutioneller Ebene der Schulleitung überlassen werden. Dies begründet sich vor allem auf die bereits bestehende langjährige Erfahrung der Schulleiterinnen und Schulleiter als Lehrerinnen oder Lehrer und dem dadurch erworbenen Wissen über den beruflichen Alltag. Dies ermöglicht der Schulleitung in Rücksprache mit Lehrpersonen auf die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder einzugehen und die vorhandenen Ressourcen schulintern zu verteilen.

Abschaffung von Deutschförderklassen

Gemeinsam mit der Debatte über die eingeschränkten schulautonomen Entscheidungsfähigkeiten und deren Folgen geht die Debatte der Umsetzung von Deutschförderklassen einher. Prinzipiell lernen Erwachsene eine Sprache anders als Kinder, was in diesem Fall den Unterricht in einem Raum mit mehr als zehn Lernenden rechtfertigt. Der Sprachaneignungsprozess und der Fortschritt des Sprachenlernens von Kindern in Deutschförderklassen wird lediglich zwei Mal während eines Schuljahres geprüft, was einen Übertritt in eine Regelklasse zu einem anderen Zeitpunkt nicht ermöglicht. Sprachliche Probleme in Deutsch, werden als Grund herbeigezo-

gen, ein Kind am Aufsteigen in die nächste Schulstufe zu hindern, wodurch der Schutz des außerordentlichen Status an Sinnhaftigkeit verliert. Während der Volksschulzeit, einer Zeit, in welcher Kinder schnell, ungesteuert durch andere deutschsprechende Mitschülerinnen und Mitschüler Deutsch lernen, und Multikulturalität sowie soziales Lernen als Bereicherung erlebt werden könnten, steht Isolation an der Tagesordnung. Auch wenn Lernende in Deutschförderklassen mehr Sprachförderkursstunden zur Verfügung gestellt bekommen, als es das bisherige System ermöglichte, werden sprachliche Erfolge in der Zweitsprache Deutsch ausbleiben.

Betreuung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern

Eine Möglichkeit, Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger besser unterstützen zu können, ist das Einrichten einer den Deutschförderklassen ähnlichen Konzepts. Eine Lehrperson übernimmt an einer Schule die Verantwortung für die Beschulung dieser und unterrichtet sie in allen vertretenen Fächern. Die Gruppengröße steigt im Jahresverlauf durch die Aufnahme von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern stetig und soll eine Höchstzahl von acht Lernenden zu keinem Zeitpunkt überschreiten. Dadurch kann stets der Überblick über Lernfortschritte erhalten sowie eine ausreichende Sprechzeit der Lernenden ermöglicht werden.

Zusammenarbeit mit Muttersprachenlehrerinnen und Muttersprachenlehrern

Muttersprachlicher Unterricht sollte in Schulen ausgebaut und dessen Strukturen verändert werden. Muttersprachenlehrerinnen und Muttersprachenlehrer könnten im Team-Teaching mit Sprachförderkurslehrerinnen und Sprachförderkurslehrern zeitgleich an grammatikalischen und inhaltlichen Themen arbeiten.

Institute für Erstsprachen

Um das altersgemäße Erlernen der Erstsprache zu unterstützen, sollte die Einrichtung von nahegelegenen Instituten für Erstsprachen in jedem Bezirk Wiens bzw. in zumutbaren Abständen angestrebt werden. Diese könnten von Lernenden am Wochenende oder nach der Schule mit dem Vorteil eines kurzen Anfahrtsweges und damit besseren Zumutbarkeit für jüngere Lernende besucht werden.

Sprachförderung im Elementarbereich

Gezielte und konsequente Sprachförderung sollte bereits im Kindergarten in unterrichtsstundenähnlichen Einheiten durchgeführt werden. Ähnlich wie im Bereich der Volksschule, werden auch im Bereich der Elementarpädagogik kleinere Gruppen gefordert. Eine Kindergartenpädagogin oder ein Kindergartenpädagoge und eine Helferin oder Helfer können bei einer Kindergruppengröße von etwa 25 Kindern die nachhaltige Deutschförderung nicht gewährleisten. Aufgrund des Mangels an Betreuerinnen und Betreuern im Elementarbereich wurden „Schnellkurse“ (SF Z. 1010-1015) für die Führung einer Gruppe organisiert, welche jedoch nicht mit einer 5-jährigen Ausbildung gleichgesetzt werden können. Besonders für diese wäre eine konsequente Begleitung durch qualifiziertes Fachpersonal hinsichtlich der Sprachförderung von Nutzen.

Bilinguale öffentliche Schulen

Gesellschaftliche Verankerung von Mehrsprachigkeit ist ein Ziel, welches angestrebt werden sollte. Bilinguale Schulen könnten eine Chance darstellen, Erstsprachen aufzuwerten, sprachliche Sensibilität zu entwickeln und die Multikulturalität der Gesellschaft aufzuzeigen. Bilinguale Schulen stellen eine Möglichkeit dar, sowohl die Erst- also auch die Zweitsprache auf bildungssprachlichem Niveau entwickeln zu können. Bei der Frage ob das Two-Way Immersion Modell an Wiener Schulen realisiert werden kann, nehmen die befragten Expertinnen eine zum Teil kritische Position ein, da viele verschiedene Erstsprachen an Schulen vertreten sind und die Umsetzung eine Ausweitung des Budgets erfordern würde. Eine weitere befragte Expertin sieht die Umsetzung des Two.Way Immersion Modells in Wien aber als realistisch und wünschenswert.

9 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ziel dieser Masterarbeit war es aufzuzeigen, welche Rahmenbedingungen im Sprachförderunterricht gesetzt werden, wie Lehrpersonen diese wahrnehmen und umsetzen sowie welche Veränderungen für einen, an die sich weiterentwickelnde Situation, angepassten Deutschförderunterricht als gewinnbringend empfunden werden.

Wiener Volksschulen werden von zahlreichen Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch besucht. Schon seit Jahrzehnten entwickeln sie sich zu einer mehrsprachigen Institution weiter. Hier bietet sich die Möglichkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit aufzugreifen und zu fördern. Unter günstigen Umständen kann Schule auf mitgebrachte Sprachen in Verbindung mit Sprachförderung in Deutsch eingehen und zur altersadäquaten Beherrschung von Erst- und Zweitsprache beitragen.

Durch die Flüchtlingsbewegung im Jahr 2015 bekamen Wiener Schulen die besondere Aufgabe, zahlreiche Lernende in kurzer Zeit bestmöglich zu betreuen. Die Schülerinnen und –schülerzahl mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Volksschulbereich stieg rapide an. Sie wurden nach §4 SchUG als außerordentliche Lernende altersgemäß eingestuft. Auf die Veränderung der Gegebenheiten des Unterrichts wurde reagiert und durch die Einrichtung von „Neu in Wien Klassen“ und „Kursen“ sowie die Einstellung von neuem Personal unterstützt. Das Sprachförderzentrum übernahm eine zentrale Rolle für die berufliche Begleitung von Sprachförderkurslehrerinnen und Sprachförderkurslehrern. Besonders Lehrpersonen, welchen der Bereich der Sprachförderung neu war, wurden durch Workshops und Einschulungen unterstützt. Auf unterrichtlicher Ebene wurde schulische Sprachförderung durch verschiedene sprachstandsdiagnostische Instrumente, wie USB DaZ, USB+ oder MIKA-D ergänzt, um Aufschlüsse über die Sprachstände in der Zweitsprache Deutsch zu geben. Auch hier bemühte sich das Sprachförderzentrum um praktische Einschulungen sowie notwendiges linguistisches Hintergrundwissen.

Aufgrund der sich schnell verändernden Gegebenheiten im Sprachförderunterricht wurde der Aufschrei nach einer adäquaten Ausbildung für Sprachförderkräfte, aber

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

auch einer Sensibilisierung für andere in der Schule involvierten Personen immer lauter. Expertinnen und Experten weisen auf die Notwendigkeit hin, Lehrpersonen auf ihre Tätigkeit im Bereich der Sprachförderung ausreichend vorzubereiten, was auch im Schulorganisationsgesetz als notwendig angesehen wird. Auf Freiwilligkeit basierende Fortbildungen, Lehrgänge und Workshops bieten die Möglichkeit, sich in diesem Themenbereich zu spezialisieren. In Folge dessen wird eine Professionalisierung von Sprachförderkräften gefordert, um der Fluktuation der Verantwortlichen Einhalt zu gebieten.

Bis zum Schuljahr 2017/18 unterlag die Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen weitgehend schulautonomen Entscheidungen. Integrative und unterrichtsparallele Förderung stellten hierbei die zumeist vertretenen Formen der Sprachförderung dar. Die Umsetzung von Sprachförderkursen wurde in Absprache zwischen der Klassenführung und der Sprachförderkraft auf die Zielgruppen spezifisch festgelegt. Lernende, welche dem Unterricht aufgrund ihrer Deutschkenntnisse nicht folgen konnten, haben im Zuge der Außerordentlichkeit Anspruch auf Sprachförderung in Deutsch. Gleichzeitig waren sie zum Aufsteigen in die nächste Schulstufe berechtigt. Dies änderte sich ab dem Schuljahr 2018/19. Lernende mit außerordentlichem Status im ersten Lernjahr werden in Deutschförderklassen eingestuft und sind nicht zum Aufsteigen in die nächste Schulstufe berechtigt. Aus Sicht wissenschaftlicher und pädagogischer Expertise stellt die Segregation in Klassen eine Behinderung des Lernfortschritts dar und wirkt behindernd auf das Zusammenleben in der Schule. Eine ausgewogene Mischung von integrativen und additiven Fördermaßnahmen werden als am vielversprechendsten angesehen, da die deutsche Sprache in allen Unterrichtsfächern gefördert werden kann und sich soziale Interaktion förderlich auswirkt.

Mit entsprechendem Einsatz der Beteiligten kann eine günstige Sprachfördersituation ermöglicht werden. In der untersuchten Volksschule wurden Sprachkurse integrativ oder unterrichtsparallel umgesetzt. Deutschkurse, welche unterrichtsparallel durchgeführt werden, können nur dann optimal gestaltet werden, wenn genügend räumliche Ressourcen am Standort verfügbar sind. Auch Gruppengrößen nehmen einen wesentlichen Einfluss auf effektive Förderung in einem sprachförderlichen Umfeld und letztlich auf den Lernfortschritt in Deutsch. Beengte oder ungeeignete räumliche Verhältnisse und das Fehlen eines fixierten Raumes für die Sprachförderung können die

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Umsetzung von Sprachförderunterricht erschweren. Weiters benötigen Lehrpersonen, welche mit der Führung eines Sprachkurses betraut werden, linguistisches Hintergrundwissen, um sprachreflexiv arbeiten und differenzierten Unterricht planen zu können. Der Aufbau eigener Strukturen im Sprachkurs, besonders wenn sich dieser klassen- oder schulstufenübergreifend zusammensetzt, sind für die Umsetzung von Sprachförderkursen vonnöten. Lehrpersonen mit wenig Erfahrung können diesen didaktischen Voraussetzungen in Verbindung mit der Notwendigkeit von Hintergrundwissen nur schwer nachkommen, was die Frustrationsgefahr erhöht.

In sprachförderlichen Unterrichtssituationen kann die Erstsprache der Lernenden Ausgangspunkt für bilinguales Arbeiten sein. Welches Modell eingesetzt werden kann, steht in Wechselwirkung zur jeweiligen Gruppe. Die Möglichkeit der Umsetzung bilingualer Modelle steht neben den Erstsprachen der Lernenden auch im Zusammenhang mit dem Bildungshintergrund der Familien. Weiters benötigen Lehrpersonen, welche in bilingualen Klassen unterrichten eine spezifische Ausbildung, um der Umsetzung von Unterricht in dieser speziellen Konstellation gewachsen zu sein. Schulversuche für Two-Way-Immersion Modelle könnten in Zusammenarbeit von Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen mit Schulen in Wien schwerpunktmäßig umgesetzt werden, um deren tatsächliche Umsetzungsmöglichkeit und darüber hinaus deren positive Wirkung auf Spracherfahrungen, Sprachenlernen und Wertschätzung von Sprachen aufzuzeigen.

Muttersprachlicher Unterricht kann ebenso wie Sprachförderunterricht in Deutsch integrativ oder unterrichtsparallel erfolgen und basiert auf Freiwilligkeit. Ein in Absprache mit der klassenführenden Lehrkraft geplanter, gezielter Muttersprachenunterricht in mehreren Stunden pro Woche kann zur altersgemäßen Entwicklung von Erstsprache und Zweitsprache beitragen.

Die Untersuchung an einer Wiener Volksschule zeigte auf, wie sehr die Umsetzung von Sprachförderung in Deutsch durch schulinterne, institutionelle aber auch durch Voraussetzungen der Lernenden per se bedingt ist. Die Erkenntnisse können von Lehrpersonal, unabhängig von deren Tätigkeitsbereich aber auch von Schulleitungen zum Ausbau eines reflexiven Bewusstseins für Sprachförderung in Deutsch beitragen, um Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Einflussfaktoren zu erkennen.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Konkrete Möglichkeiten zur Optimierung können herangezogen werden, um Sprachförderunterricht in Deutsch zu verbessern und so unter guten und alle Beteiligten motivierenden Bedingungen arbeiten zu können.

10 Verzeichnisse

10.1 Literaturverzeichnis

- AKTIONSRAT BILDUNG (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland, Waxmann Verlag, Münster.
- APELTAUER, Ernst (2012): Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern, In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 11-34
- AUERNHEIMER, Georg (2013). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften.
- BAINSKI, Christiane (2010): Schulische Sprach(en)konzepte unter Bedingungen einer multiethnischen und mehrsprachigen Schülerschaft. In: BAINSKI, Christiane, KRÜGER-POTRATZ: Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Verlagsgesellschaft. S. 42-47.
- BAINSKI, Christiane, KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2008): Vorwort. in: BAINSKI, Christiane, KRÜGER-POTRATZ, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule. S. 9-12.
- BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG HAMBURG (2018): So werden schulpflichtige Flüchtlinge auf den Besuch einer Hamburger Schule vorbereitet. URL: <http://www.hamburg.de/schule-fuer-fluechtlinge/4608870/vorbereitung-auf-regelschule/> [28.1.18]
- BMUKK (2003): Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Lehrplanzusatz für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache: URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3998/VS7T_nichtdeutsch.pdf [28.2.17]
- BMUKK (2003a): Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Muttersprachlicher Unterricht. URL:

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS9T_Muttersp_3937.pdf?61ec06
[2.3.2017]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2015): Flüchtlinge durch Bildung integrieren. URL: <https://www.bmbf.de/de/fluechtlinge-durch-bildung-integrieren-1615.html> [10.2.2018]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2014): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lba/andere_erstsprachen.html. [11.1.2018]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. URL: pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=565 [20.1.2018]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2016): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. URL: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2016_15_beilage.pdf [9.1.2018]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2017): Informationsblatt USB Plus. URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_plus_2017_informationsblatt.pdf?629xwr [20.1.2018]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2017a): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2016/17. URL: pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=271 [10.2.2018]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2017b): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. URL: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2017_21_beilage.pdf?63icq5 [10.2.2018]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2018): PK zur Präsentation der Deutschförderklassen mit Heinz Faßmann. Presseunterlage.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2019): Informationen zu MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch): Nächste Schritte – Testzeitraum – Verwendung der MIKA-D Materialien URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/mika_d_erlass.pdf?6rhbl5 [9.4.2019]

- BURWITZ-MELZER, Eva, STEININGER, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: CASPARI, Daniela, KLIPPEL, Frederike, LEGUTKE, Michael K., SCHRAMM, Karin (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 256-269.
- CORNELY HARBOE, Verena, MAINZER-MURRENHOF, Mirka (2016): Bildungssprache von Anfang an? Konzeptionelle Überlegungen und praktische Vorschläge zur Gestaltung von projektorientiertem DaF-/DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: CORNELLY HARBOE, Verena, MAINZER-MURRENHOF, Mirka, HEINE, Lena (Hrsg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster: Waxmann.
- CUMMINS, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- DAASE, Andrea; HINRICHS, Beate, SETTINIERI, Julia (2014): Befragung. In: SETTINIERI, Julia; DEMIRKAYA, Sevil; FELDMEIER, Alexis; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan, RIE-MER Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden in Deutsch als Fremd und Zweitsprache: eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- DE CILLIA, Rudolf (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen, in: ÇINAR, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag. S. 229-287.
- DECKER-ERNST, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler: Schneider verlag Hohengehren.
- DER STANDARD (2016): Noch fünf reine Flüchtlingsklassen in Wien. URL: <https://derstandard.at/2000043679003/Noch-fuenf-reine-Fluechtlingsklassen-in-Wien> [22.1.2018]
- DEUTSCHER LEHRERVERBAND (2015): Lehrerverbände fordern Masterplan zur Integration heranwachsender Flüchtlinge in das Schulwesen. URL:

http://www.lehrerverband.de/Deutscher_Lehrerverband_Integration_10_Punkte.pdf [10.2.2018]

- DIEFENBACH, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, 3. Aufl.. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DIE PRESSE (2017): Nur noch eine Flüchtlingsklasse in Wien. URL: <https://diepresse.com/home/bildung/schule/5277446/Nur-noch-eine-Fluechtlingsklasse-in-Wien?xtor=CS1-15> [22.1.2018]
- DIRIM, Inci, MECHERIL, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL, Paul, DO MAR CASTRO VARELA, Maria, DIRIM, Inci, KALPAKA, Annita, MELTER, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 121-150
- DIRIM, Inci, FURCH, Elisabeth (2012): Lehrerbildung für das Unterrichten in gemischt muttersprachlichen Klassen in Österreich. In: WINTERS-OHLE, Elmar u.a. (Hrsg.): Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- DOPPLER-EBNER (2017): Sprachförderkurse Grundschule. URL: http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/gs/SFK-GS_handout_16-17.pdf [28.2.17]
- EHlich, Konrad, BREDEL, Ursula, REICH, Hans H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Bd. 29/I, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- EXPERTENRAT FÜR INTEGRATION (2017): Integrationsbericht. URL: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2017/Integrationsbericht_2017.pdf [8.1.18]
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara, LANGE, Antje (2014): Interviewformen und Interviewpraxis. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara, LANGE, Antje, PRENGEL, Annedore: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim: Beltz. S. 437-457
- FÖRMIG (o.J.): Modellprogramm FörMig-Transfer – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. URL: <http://www.foermig-berlin.de/konzeption.html> [18.2.18]

- FÜRSTENAU, Sara; GOMOLLA, Mechtild (2012): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- GOGOLIN, Ingrid (2006): Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht. In: KRUMM, Hans-Jürgen, PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.: Begegnungssprache Deutsch-Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag. S. 95-107
- GOGOLIN, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- GOGOLIN, Ingrid, LANGE, Irmke, HAWIGHORST, Britta, BAINSKI, Christiane, HEINTZE, Andreas, RUTTEN, Sabine, SAALMANN, Wiebke (2011): Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- HELBIG, Beate (2007): Bilinguales Lehren und Lernen, In: BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert, KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl., Tübingen: Francke. S. 179-186
- HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (2009): Die zweifache Chancengerechtigkeit. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem. In: PLUTZAR, Verena, KERSCHOFER-PUHALO, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag S. 29-42
- HIMMELRATH, Armin, BLAß, Katarina (2016): Die Flüchtlinge sind da! Wie zugewanderte Kinder und Jugendliche unsere Schulen verändern – und verbessern. Bern: hep.
- INTERFACE (2018): Über uns. URL: http://www.interface-wien.at/view/content?p_id=3-uber-uns [27.1.2018]
- JEUK, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

- KNAPP, Werner (2009): Sprachförderung und ihre wissenschaftliche Erforschung. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 75-95.
- KNAPP, Werner, RICART BREDE, Julia, GASTEIGER-KLICPERA, Barbara, KUCHARZ, Diemut (2009): Sprachliche Förderung von Kindern im Vorschulalter. Eine exemplarische Videoanalyse, in: SCHRAMM, Karen, SCHROEDER, Christoph (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, 157-184.
- KNAPP, Werner, OOMEN-WELKE, Ingelore (2017): Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In: AHRENHOLZ, Bernt, OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 4. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 179-197
- KNIFFKA, Gabriele, SIEBERT-OTT, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen. Paderborn, Wien: Schöningh.
- KNIFFKA, Gabriele, NEUER, Birgit (2017): Sprachliche Anforderungen in der Schule. In: GÜNTHER, Hartmut, KNIFFKA, Gabriele, KNOOP, Gabriele, RIECKE-BAULECKE, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten. Seelze: Klett-Verlag. S. 37-50
- KREIS, Annelies, WICK, Jeanette, KOSOROK LABHART, Carmen (2016): Kooperation im Kontext Schulischer Heterogenität. Münster: Waxmann.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2005): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich, in: EHLICH, Konrad u.a. (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bd. 11. Bildungsreform. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 193-216.
- KRUMM, Hans-Jürgen, REICH, Hans H. (2013): Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: VETTER, Eva (Hrsg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Per-

spektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Hohengehren: Baltmannsweiler. S. 21-42

LÖSER, Jessica M., WOERFEL, Till (2017): Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: AHRENHOLZ, Bernt, OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 4. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 577-590

MAYRING, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung, 6. Aufl., Weinheim und Basel. Beltz.

MENKENS, Sabine (2015): Flüchtlingskrise: Bis zu 300 000 neue Kinder an deutschen Schulen. URL: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article147386375/Bis-zu-300-000-neue-Kinder-an-deutschen-Schulen.html> [10.2.2018]

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2016): Maßnahmen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für zugewanderte Kinder und Jugendliche. Stand 23. November 2015. URL: https://www.spd-fraktion-nrw.de/fileadmin/SPD/user_upload/Dokumente/Uebersicht-Massnahmen.pdf [10.2.2018]

MÜLLER, Beatrice, SCHWEIGER, Hannes (2018): Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung. URL: <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf> [19.1.2019]

NEHR, Monika, KARAJOLI, Edeltraud (1995): Expertise on Bilingual Literacy Education of Turkish Schoolchildren in Berlin. Final Report. Berlin: Council of Europe.

OTT, Margarete (2014): DaZ als Integrationskonzept? In: AHRENHOLZ, Bernt, OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.200-215

OTT, Margarete (2017): DaZ als Integrationskonzept? In: AHRENHOLZ, Bernt, OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 4. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.264-279

- Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum (2012): Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit. In: KISEL neu, Heft 2. URL: http://www.oesz.at/download/publikationen/Kiesel_2_web.pdf [24.1.2019]
- PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN (2018): Lehrgänge. URL: <https://www.phwien.ac.at/hochschullehrgaenge-fortbildungsangebot/lehrgaenge> [18.1.18]
- REICH, Hans H.; ROTH, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- REICH, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente, in: LENGYEL, Drorit, REICH, Hans H., ROTH, Hans-Joachim, DÖLL, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, S. 25-34.
- REICH, Hans H. (2014): Herkunftssprachenunterricht. In.: AHRENHOLZ, Bernt, OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren: Baltmannsweiler. S. 445-456
- RIECKE-BAULECKE, Thomas, GÜNTHER, Hartmut (2017): Unterrichtsqualität im DaZ-Unterricht sichern. In: GÜNTHER, Hartmut, KNIFFKA, Gabriele, KNOOP, Gabriele, RIECKE-BAULECKE, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten. Seelze: Klett-Verlag. S. 192-208
- RÖSCH, Heidi (2003): Deutsch als Zweitsprache. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- SCHMELTER, Lars (2014): Gütekriterien. In. SETTINIERI, Julia; DEMIRKAYA, Sevilen; FELDMEIER, Alexis; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan, Riemer Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden in Deutsch als Fremd und Zweitsprache: eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN (2017): Über uns. URL: <http://www.sfz-wien.at/index.php/ueber-uns>) [5.7.2017]
- STATISTIK AUSTRIA (2017): Schulbesuch. URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [8.1.2018]

- SÖHN, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz, Berlin. URL: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/11701> [13.1.2018]
- STELLUNGNAHME ÖSTERREICHISCHER VERBAND FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE/ZWEITSPRACHE (2015): Stellungnahme Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache zur aktuellen „Flüchtlingssituation“. URL: http://www.oedaf.at/dl/mqopJKJINKJqx4KJK/OeDaF_Stellungnahme_26102015_1_.pdf [10.2.2018]
- WODE, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber.
- WÖßMANN, LUDGER (2014): Bildung als Schlüssel zur Integration: Nur eine realistische Flüchtlingspolitik wird Erfolg haben. In: ifo Schnelldienst 1/2016. S. 21-24 URL: <https://www.cesifo-group.de/DocDL/sd-2016-01-woessmann-bildung-fluechtlinge-2016-01-14.pdf> [24.1.2019]
- WÜSTENBERG, Anika (2016): Das erste Jahr als Integrationsfachkraft. In: BENHOLZ, Claudia, FRANK, Magnus, NIEDERHAUS, Constanze (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine gruppe mit besonderen Potenzialen. Münster: Waxmann. S. 29-50

10.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zahl der gestellten Asylanträge in Österreich (EXPERTENRAT FÜR INTEGRATION 2017, S. 18)	5
Abbildung 2: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung nach Bundesländern (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2017b, S. 5).....	6
Abbildung 3: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung im österreichischen Schulsystem 2015-2016 (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016, S. 10f)	7
Abbildung 4: Anteile der Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schuljahr 2015/16 (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2017a, S. 8)	15
Abbildung 5: Prozentuelle Anteile der Schülerinnen und Schüler im muttersprachlichen Unterricht mit anderen Erstsprachen als Deutsch (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2017a, S. 9)	16
Abbildung 6: Reichweite von FörMig (FörMig o.J.)	51

10.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Sprachkompetenzstufe A	38
Tabelle 2 Sprachkompetenzstufe B	39
Tabelle 3: Informationen zu Interviewpartnerinnen	62

11 Anhang

11.1 Verwendete Interview Leitfäden

Problemzentriertes Interview mit einer Mitarbeiterin/einem Mitarbeiter des Sprachförderzentrums

1. Seit wann sind Sie beim Sprachförderzentrum angestellt?
 2. Was ist ihr Aufgabenbereich im Sprachförderzentrum? Welche sonstigen Bereiche gibt es?
 3. Hatte der rasche Anstieg an Lernenden in Sprachförderkursen Einfluss auf Ihren Tätigkeitsbereich? Wenn ja, welchen?
 4. Inwieweit hat sich die Unterrichtssituation in den letzten drei Jahren verändert, bezogen...?
 - auf den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler
 - auf die Gruppengröße
 - auf die Raumsituation
 - sonstiges
 5. Welche Maßnahmen setzte das Sprachförderzentrum aufgrund der veränderten Situation an den Schulen?
 6. Wie sollte Ihrer Meinung nach unter den derzeitigen Gegebenheiten Sprachförderung in Wien erfolgen? Was könnte förderlich oder hindernd sein? (hier geht es mir v.a. um den Vergleich und um die Verteilung über Wien)
 7. Weshalb könnte es für Sprachförderlehrerinnen nicht immer einfach sein, einen, an den Bedürfnissen der Lernenden orientierten Unterricht, abzuhalten?
 8. Welche sonstigen Bedingungen nehmen auf die Unterrichtsqualität Einfluss?
 9. Welchen Einfluss nahm der Regierungswechsel auf Ihre Arbeit?
 10. Welche Chancen und Risiken bergen die geplanten Änderungen im Bereich der Integrationsmaßnahmen Ihrer Meinung nach?
 11. Stellen Sie sich vor, Sie sind Mitglied eines Entscheidungsgremiums, welches über Integrationsmaßnahmen im Bereich der Pflichtschule (Volksschule) entscheidet. Was würden Sie zu den derzeit geplant Maßnahmen sagen? Welche Alternativen würden Sie vorschlagen? Wenn etwas verändert werden soll, wie würden Sie es verändern, um die Unterrichtsqualität in Sprachförderkursen zu sichern?
- (Informationstext zu Modellen schulischer Sprachförderung)
12. Könnte eines dieser Modelle zur Optimierung des Sprachförderunterrichts beitragen? Warum? Warum nicht?

Problemzentriertes Interview mit der Schulleitung

1. Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen diese Schule?
2. Wie viele Lernende sprechen zu Hause eine andere Umgangssprache als Deutsch?
3. Wie viele Lernende verwenden zu Hause eine andere Umgangssprache als Deutsch und können dem Unterrichtsverlauf nicht folgen?
4. Versuche dich zurückzuerinnern, wie gestaltete sich dieser Anteil vor einigen (3-5 Jahren)?
5. Inwieweit hat sich die Situation in den letzten drei Jahren an diesem Standort verändert?
6. Wie wird Sprachförderung in dieser Schule umgesetzt?
7. Was ist deiner Meinung nach „guter Sprachförderunterricht“?
8. Welche Erwartungen hast du an Sprachförderlehrerinnen?
9. Weshalb könnte es für Sprachförderlehrerinnen nicht immer einfach sein, einen, an den Bedürfnissen der Lernenden orientierten Unterricht, abzuhalten?
10. Welche sonstigen Bedingungen nehmen auf die Unterrichtsqualität Einfluss?
11. Inwieweit hat sich die Unterrichtssituation in den letzten drei Jahren verändert bezogen...?
 - auf den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler
 - auf die Gruppengröße
 - auf die Raumsituation
 - sonstiges
12. Stell dir vor du bist Mitglied eines Entscheidungsgremiums, welches über Integrationsmaßnahmen im Bereich der Pflichtschule (Volksschule) entscheidet. Was würdest du zu den derzeitig geplanten Maßnahmen sagen?
13. Welche Alternativen würdest du vorschlagen? Wenn etwas verändert werden soll, wie würdest du es verändern, um die Unterrichtsqualität in Sprachförderkursen zu sichern?
- (Informationstext zu Modellen schulischer Sprachförderung)
14. Könnte eines dieser Modelle zur Optimierung des Sprachförderunterrichts beitragen? Warum? Warum nicht?

Problemzentriertes Interview mit Sprachförderlehrerinnen

1. Welche, auf Sprachförderunterricht bezogene Ausbildung hast du absolviert?
 2. Werden Sprachfördermaßnahmen eher integrativ in der Klasse oder unterrichtsparallel durchgeführt? Was ist deiner Meinung nach am besten?
 3. Weshalb könnte es für Sprachförderlehrerinnen nicht immer einfach sein, einen, an den Bedürfnissen der Lernenden orientierten Unterricht, abzuhalten?
 4. Welche Bedingungen nehmen auf die Unterrichtsqualität Einfluss?
 5. Wie könnte ausführlicher muttersprachlicher Unterricht Sprachförderunterricht auf Deutsch unterstützen?
 6. Inwieweit hat sich die Unterrichtssituation deiner Meinung nach in den letzten drei Jahren verändert bezogen...?
 7. auf den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler
 8. auf die Gruppengröße
 9. auf die Raumsituation
 10. sonstiges
 11. Inwieweit stellt der Lehrplanzusatz eine Hilfestellung für dich dar?
 12. Mit welchen Herausforderungen wurdest du zur Zeit besonders im Unterricht konfrontiert?
 13. Wie sieht deiner Meinung nach optimaler Sprachförderunterricht aus?
 14. Wie könnte dieses Ziel erreicht werden?
 15. Welche Hilfestellungen bietet dir das Sprachförderzentrum?
 16. Was hältst du von der Dokumentation der Sprachlernfortschritte mittels der vom SFZ zur Verfügung gestellten Unterlagen?
 17. Welche Veränderungen auf institutioneller Ebene würdest du dir wünschen?
 18. Hast du die derzeitige Debatte zu den Umstrukturierungen im schulischen Alltag ab dem kommenden Schuljahr verfolgt? Wenn ja, welche Chancen und Risiken bergen diese Veränderungen auf diesen Schulstandort bezogen? Wie denkst du, bezogen auf andere Bundesländer darüber?
 19. Stell dir vor du bist Mitglied eines Entscheidungsgremiums, welches über Integrationsmaßnahmen im Bereich der Pflichtschule (Volksschule) entscheidet. Was würdest du zu den derzeit geplant Maßnahmen sagen? Welche Alternativen würdest du vorschlagen? Wenn etwas verändert werden soll, wie würdest du es verändern, um die Unterrichtsqualität in Sprachförderkursen zu sichern?
- (Informationstext zu Modellen schulischer Sprachförderung)
20. Könnte eines dieser Modelle zur Optimierung des Sprachförderunterrichts beitragen? Warum? Warum nicht?

11.2 Transkribierte Interviews

11.2.1 Transkript Sprachförderlehrerin 1

1 I: Danke, dass du dir einen Tag vor
2 Schulschluss die Zeit nimmst um das
3 Interview mit mir zu machen. Das Ge-
4 spräch darf ich aufzeichnen?

5 L1: Gerne, ja.

6 I: Gut, dann beginnen wir gleich einmal.
7 Welche auf Sprachförderunterricht bezo-
8 gene Ausbildung hast du gemacht?

9 L1: Ich habe keine spezifische Ausbil-
10 dung ich habe nur in der Uni die ganz
11 normalen Fächer und DaZ spezifischen
12 Studien gemacht und danach habe ich
13 eigentlich nur über das Sprachförder-
14 zentrum Fortbildungen und also Work-
15 shops besucht. Also nichts Näheres.

16 I: Also im Grunde nur auf der Uni.

17 L1: Ja.

18 I: Weißt du wie viele Seminare auf der
19 Uni das waren?

20 L1: Ich glaube, es waren zwei. Nicht be-
21 sonders viel eigentlich.

22 I: Ok, führst du an der Schule die
23 Sprachfördermaßnahmen integrativ
24 durch oder nimmst du dir die Kinder her-
25 aus?

26 L1: Das meiste ist unterrichtsparallel,
27 aber das kommt darauf an, wie die Klas-
28 senlehrerin das gerne handhabt. Dem
29 habe ich mich angepasst, aber die meis-
30 ten Dinge sind, dass ich die Kinder raus-
31 nehme und parallel einen Sprachförder-
32 kurs in einem anderen Raum durchführe.

33 I: Was findest du besser?

34 L1: Das kommt darauf an. Ich finde, dass
35 wenn Kinder überhaupt keine Sprach-
36 kenntnisse haben, dass man Kurse au-
37 ßerhalb des Klassenraumes durchführt,
38 wenn aber die Sprachkenntnisse ausrei-
39 chen, um zumindest die Basisdinge ver-
40 stehen zu können, dann bin ich dafür,
41 dass es integrativ passiert.

42 I: Ok. Warum könnte es deiner Meinung
43 nach für Sprachförderlehrerinnen nicht
44 immer einfach sein quasi den Bedürfnis-
45 sen der Lernenden gerecht zu werden?

46 L1: Ahm Kinder sind ja alle sehr indivi-
47 duell und gerade die Sprachkenntnisse
48 der Kinder sind sehr, sehr unterschied-
49 lich und die Gruppen sind oft sehr unter-
50 schiedlich zusammengesetzt, da ist es
51 einfach schwierig jedem gerecht zu wer-
52 den und auch die Anzahl der Gruppen-
53 gröÙe ist nicht immer optimal.

54 I: Wie viele hast du in der größten Grup-
55 pe?

56 L1: 15

57 I: Welche Schulstufe ist das?

58 L1: Erste und Zweite gemischt und aus
59 fünf unterschiedlichen Klassen.

60 I: Hältst du es für gut, es so durchzumi-
61 schen?

62 L1: Nein, das halte ich für gar nicht sinn-
63 voll, weil auch teilweise die Strukturen
64 und Regeln teilweise hinderlich daran
65 waren Sprache zu lernen und die Kinder
66 aus unterschiedlichen Klassen kommen
67 und auch unterschiedliche Strukturen
68 gewöhnt sind und die einmal so hinzube-
69 kommen, dass Unterricht überhaupt
70 einmal stattfinden kann, das war auch
71 eine große Herausforderung.

72 I: Mhm, und für wie viele Stunden hast
73 du die dann? Gleich für eine Doppel-
74 stunde?

75 L1: Also die große Gruppe hatte ich nur
76 zwei Stunden in der Woche.

77 I: Ok e nur zwei Stunden. Und wie lange
78 dauert das dann bis du die 15 Kinder aus
79 den Klassen zusammengesammelt hast?

80 L1: Die hole ich von unten ab, die Kom-
81 men am Nachmittag und es ist so, dass
82 manche von denen zu spät kommen, da
83 wird dann auch wieder der Unterricht
84 gestört und das dauert dann immer bis
85 man loslegt. Also effektive Arbeitszeit ist
86 meistens so zwischen 35 und 40 Minu-
87 ten.

88 I: Ok, da bin ich ja fast beruhigt, das ist
89 bei mir so, bis man da anfangen kann.
90 Bis man alles zusammen hat, das dauert
91 ewig.

92 Gut, welche sonstigen Bedingungen
93 nehmen deiner Meinung nach sonst
94 noch auf die Unterrichtsqualität Einfluss?

95 L1: E schon Dinge die ich bereits gesagt
96 habe, wie groß die Gruppen sind, wie ah,
97 die Sprachkenntnisse sind, wie der
98 Raum ist, also oft am Vormittag habe ich
99 keinen wirklichen Raum, wo ich hin kann,
100 ich mein nach und nach hat sich das
101 gebessert aber am Anfang war es von
102 der räumlichen Situation her sehr
103 schwierig, weil da ist dann viel Zeit
104 draufgegangen überhaupt einen Raum
105 zu finden und das war jetzt auch nicht
106 unbedingt optimal. Und natürlich welche
107 Kenntnisse die Kinder in der Erstsprache
108 haben ist natürlich auch nicht unwichtig.

109 I: Ok gut. Glaubst du könnte ausführli-
110 cher, also nicht so wie jetzt, mutter-
111 sprachlicher Unterricht dazu beitragen,
112 dass quasi die Sprachförderung in
113 Deutsch optimiert werden kann?

114 L1: Das glaube ich schon. Also ich habe
115 so ein Konzept in meinem Kopf, dass
116 zum Beispiel man sich mit den Mutter-
117 sprachenlehrern zusammensetzt und
118 dann parallel Themen bearbeitet, das
119 heißt, dass Themen in der Muttersprache
120 erarbeitet werden und auch parallel die
121 Sprachförderlehrerin in Deutsch macht.
122 Dass sich das da irgendwie verknüpft.

123 I: Meinst du da, dass sie in einem Raum
124 sind oder?

125 L1: Das kann auch zeitversetzt sein,
126 aber dass die Themen halt parallel lau-
127 fen, dass die Kinder verknüpfen können,
128 ah da habe ich gerade Banane und Apfel
129 und Banane auf meiner Muttersprache
130 nochmal wiederholt und übersetzt und,
131 dass das dann auch im Sprachförderkurs
132 aufgegriffen wird und dazu dann auch
133 Sätze gebildet werden und was auch
134 immer dazu gemacht wird.

135 I: Ok.

136 L1: So stelle ich mir vor, dass das sinn-
137 voll sein könnte.

138 I: Findest du es wichtig, dass die Kinder
139 in der Erstsprache also in ihrer Schrift
140 alphabetisiert werden, oder findest du
141 das nicht so wichtig?

142 L1: Mhm.

143 I: Oder ist das Reden wichtiger für dich?

144 L1: Das Reden ist auf jeden Fall wichti-
145 ger für mich, ob das Alphabetisieren, ich
146 glaub, wenn sie schon damit konfrontiert
147 waren und wenn sie schon ein bisschen
148 Ahnung davon haben dann ja, wenn sie
149 noch gar keinen Bezug dazu haben dann
150 nicht unbedingt.

151 I: Gut, jetzt mal für dich eine wahrschein-
152 lich schwierigere Frage. Ahm hast du,
153 auch vom Hören und Sagen oder von
154 deiner Ausbildung, du hast ja auch Pra-
155axis gemacht wie siehst du das in den
156 letzten Jahren, wenn du dich an deine
157 ersten Praxismomente erinnerst.

158 L1: Also ich glaube schon, dass es sich
159 stark verändert hat und es sich auch
160 noch stark verändern wird in Zukunft,
161 dass immer mehr Kinder kommen wer-
162 den, die sowohl in ihrer Muttersprache
163 als auch dann in Deutsch Probleme ha-
164 ben und dass das auch nicht besser
165 werden wird mit den Modellen, die jetzt
166 kommen, ich kann mir nicht vorstellen,
167 dass sich das bessert.

168 I: Ja, darauf kommen wir eh noch zu
169 sprechen.

170 L1: Ja, äh, die Ressourcen sind auch
171 nicht da die räumlichen Ressourcen sind
172 nicht da die personellen Ressourcen sind
173 nicht da und ich glaube, dass wird ein-
174 fach immer ärger. Die Schulen werden
175 einfach immer kleiner, es kommen immer
176 mehr Kinder nach Wien, die Schulen
177 sind überfüllt, da hängt sich das alles
178 schon auf, wenn die räumlichen Res-
179 sourcen und die personellen Ressourcen
180 nicht da sind.

181 I: Ok, du meint, dass das irgendwann ins
182 Nichts führen wird, weil noch gespart
183 wird und dezimiert wird und trotzdem ein

184 optimales Output irgendwie erwartet
185 wird.

186 L1: Genau. Man müsste einfach viel
187 mehr neue Schulen bauen, viel mehr
188 neue Lehrer motivieren zu unterrichten
189 und das ist halt einfach nicht der Fall.

190 I: Hängt alles mit dem Geld zusammen
191 schlussendlich.

192 L1: Ja leider.

193 I: Ja Sprachstand hast du gesagt, Grup-
194 penggröße haben wir, Raumsituation ist
195 eh klar. Orientierst du dich irgendwie am
196 Lehrplanzusatz?

197 L1: Ich habe mir den Lehrplanzusatz
198 einmal angeschaut als ich erfahren habe,
199 dass ich Sprachförderung machen soll
200 und es hat mir schon ein bisschen gehol-
201 fen meinen Unterricht zu strukturieren
202 und auch zu sehen, was gehört da über-
203 haupt dazu, was, was kann ich machen.
204 Aber so spezifisch habe ich jetzt nichts
205 nehmen können, also dass ich das so
206 umsetzen könnte, wies da drinnen steht,
207 aber bisschen eine Orientierung hat es
208 mir schon gegeben.

209 I: Ok, das war bei mir auch am Anfang,
210 das ist eine kleine Hilfestellung ja.

211 Mit welchen Herausforderungen bist du
212 zurzeit besonders im Unterricht konfron-
213 tiert.

214 L1: Eigentlich mit dem Verhalten der
215 Kinder, das ist eigentlich das größte
216 Problem, dass die Kinder gerade in den
217 ersten Klassen, die ich betreut habe die-
218 ses Jahr überhaupt nicht wissen, woran
219 sollen sie sich orientieren, was für Re-
220 geln gelten. Also diese Dinge spielen da
221 so rein, dass ich gar nicht zum Unterrich-
222 ten anfangen kann, weil diese Dinge
223 noch nicht gefestigt waren. Im Laufe des
224 Jahres ist es so viel besser geworden, in
225 den ersten Wochen war einfach das das
226 größte Hindernis.

227 I: Dass sie einfach noch keine Regeln
228 hatten.

229 L1: Richtig. Schrei nicht raus, warte bis
230 ich dich dran nehme, all diese Dinge sind
231 am Anfang noch sehr mühsam.

232 I: War das bei den anderen Kindern auch
233 so, wenn du integrativ in den Klassen
234 warst oder war das speziell bei deinen
235 Förderkurskindern so?

236 L1: Das war speziell bei den Gruppen,
237 die aus vielen Klassen zusammengewür-
238 felt waren. Integrativ war es dann besser,
239 weil ja auch die Struktur der Klassenleh-
240 rerin da ist und ich mich da quasi einge-
241 funden habe und eingebunden war in
242 diesen ganzen Prozess und drum bin ich
243 auch für integrative Lösungen, wenn die
244 Kinder schon etwas können, weil man da
245 einfach unterstützend arbeiten kann. Das
246 war auch in der NMS drüben so, dass ich
247 dann im Unterricht dabei war, zum Bei-
248 spiel, wenn sie Biologie, Geschichte oder
249 was auch immer hatten und ich dann
250 dabei gesessen bin und ich dann noch-
251 mal gesagt hab. Ok, welche Wörter ver-
252 stehst du nicht, unterstreich was du nicht
253 verstehst, ich erklär dir das dann und da
254 wurde eben auch parallel dazu gearbei-
255 tet und ich hatte schon das Gefühl, dass
256 das den Kindern schon sehr geholfen
257 hat, weil die dann auf den Test auch alle
258 eine gute Note geschrieben haben und
259 die gesagt haben, super dass du uns
260 geholfen hast. Das war halt wie eine As-
261 sistentin ein bisschen, der dabei ist und
262 unterstützt, das finde ich schon sehr
263 sinnvoll.

264 I: Wenn es nur an sprachlichen Dingen
265 hängt, wäre es ja schade, wenn es daran
266 scheitern würde.

267 L1: Genau richtig.

268 I: Also du hältst es für gut, wenn die
269 Stunden einfach doppelt besetzt sind.

270 L1: Genau, wenn die Kinder etwas ver-
271 stehen. Wenn sie ganz neu kommen und
272 kein einziges Wort Deutsch sprechen,
273 dann ist das schwierig, aber wenn die
274 Kinder schon einiges verstehen und man
275 wirklich nur ein bisschen unterstützen
276 muss, dann finde ich, dass sie im Unter-
277 richt sowieso viel lernen, weil Mathe ist
278 Sprachförderung, Turnen ist Sprachför-
279 derung, für mich ist alles Sprachförde-
280 rung und nicht nur Deutsch.

281 I: Wie sieht deiner Meinung nach optima-
282 ler Sprachförderunterricht aus?

283 L1: Ich habe es vorher e schon kurz an-
284 gesprochen, für mich ist es eine Mi-
285 schung aus dem Integrativen und auch
286 einem Kurs. Also Kinder die noch nicht
287 so viel können, dass man die rausholt
288 und einen Kurs in Kleingruppen macht
289 von vier bis fünf Kindern, dass es unge-
290 fähr fünf Wochenstunden sind, jeden Tag
291 eine Stunde, wo wirklich spezifisch an
292 den Dingen gearbeitet wird, so wie wir es
293 im Sprachförderkurs machen und der
294 Rest doppelt besetzt in der Klasse und
295 man ist dabei und unterstützt die die
296 Sprache. Und was ich noch ansprechen
297 mag ist, dass, das Problem hängt sich
298 überhaupt schon auf, dass die Kinder in
299 den Schulen nicht durchmischt werden
300 und auch nicht in den Klassen nicht
301 durchmischt werden. Wenn in ganz Wien
302 alle Kinder durchmischt werden würden,
303 hätte man in jeder Klasse, weiß ich nicht,
304 vielleicht sieben, acht Kinder, die sprach-
305 lich Probleme haben und die würden das
306 dann gleich lernen. Und da hängt es sich
307 für mich eigentlich schon auf.

308 I: Du meinst, dass da in Etwa ein zentra-
309 ler Topf gemacht wird, der die Kinder
310 quasi auf Wien verteilt und dass nicht die
311 sogenannten Brennpunktschulen und
312 Eliteschulen, auch unter den öffentlichen
313 Schulen, entstehen.

314 L1: Ja genau.

315 I: Ja da bin ich absolut deiner Meinung.

316 L1: Ich glaub, da würden sich viele Prob-
317 leme von selbst lösen.

318 I: Aber viele Schulen werden sich da
319 natürlich auch querstellen.

320 L1: Ja natürlich.

321 I: Gut. Welche Hilfestellungen bietet dir
322 denn das Sprachförderzentrum?

323 L1: Ja einiges. Also es gibt ah dieses
324 USB DaZ Instrument, das ich eigentlich
325 ganz gut find, da hab ich viele Dinge
326 rausnehmen können, wo ich mir gedacht
327 hab, ok da ist das Kind und das und das
328 kann ich machen und mir war nicht im-

329 mer bewusst, auf welcher Stufe ist das
330 Kind und wo muss ich ansetzen, damit
331 es auch etwas bringt. Da habe ich mir
332 eben diese Bögen durchgeschaut. Auch
333 bei Wortshops war ich und bei dieser
334 Dienstbesprechung, das hat mir auch
335 viel gebracht. Da habe ich auch gese-
336 hen, ok, das kann ich tun, was brauchen
337 die Kinder gerade in dem und dem
338 Punkt, also das hat mir schon einiges
339 gebracht, also mehr als der Lehrplanzu-
340 satz auf jeden Fall.

341 I: Ja ich war auch schon im Sprachför-
342 derzentrum bei recht vielen und ich finde,
343 die machen das immer so praxisorien-
344 tiert, das ist so angenehm, das ist wirk-
345 lich toll.

346 L1: Ja, da hab ich auch einiges auspro-
347 biert, was sie gesagt haben. Ja das USB
348 DaZ ist ja auch voll praktisch, da be-
349 komme ich den Überblick. Ok wie spre-
350 chen meine Kinder? Ah ok auf der Stufe
351 bin ich.

352 I: Trotz allem. Was hältst du von der Do-
353 kumentation der Sprachfortschritte wäh-
354 rend des Jahres?

355 L1: Ah, generell find ichs ganz gut, ich
356 find nur, dass, wenn man eine große
357 Gruppe von Kindern hat, dass man über-
358 legt, ok wie mache ich das jetzt am bes-
359 ten. Also ich hab dann auch einfach die
360 Kinder aufgenommen, um mir das dann
361 nachher noch einmal anhören zu kön-
362 nen, weil während dem Unterricht kann
363 ich das nicht dokumentieren. Ich kann
364 nicht gleichzeitig zuhören, unterrichten
365 und mir das noch anstreichen und mer-
366 ken. Also ich habe es einfach so ge-
367 macht: Aufgenommen und dann zu Hau-
368 se hingesetzt und dann nochmal ange-
369 hört. Also prinzipiell finde ich es schon
370 gut, dass man das dokumentiert, weil
371 man einfach einen besseren Überblick
372 bekommt, welche Kinder jetzt wo sind.

373 I: Mhm. Ok.

374 L1: Auch diese Kurzversion, es gibt ja
375 eine kurze Variante von USB DaZ, das
376 fand ich ganz gut, das hab ich auch be-
377 nutzt und mit dem bin ich ganz gut zu-
378 rechtgekommen.

379 I: Ahm gut. Welche Veränderungen auf
380 institutioneller Ebene würdest du dir wün-
381 schen? Wenn du es aus derzeitiger Sicht
382 siehst und auch in die Zukunft schaust.

383 L1: Es wäre grundsätzlich mal wichtig,
384 dass es für diese Sprachförderkurse ei-
385 nen eigenen Raum gibt und auch flexi-
386 bel Kinder rausholen kann. Das heißt,
387 räumliches Problem an der Schule und
388 auch personelles Problem an der Schule.
389 Dass man einfach mehr Lehrer braucht,
390 um auch in Kleingruppen arbeiten zu
391 können. Weil in einer Gruppe von 15
392 Kindern wird man nicht so viel weiter-
393 bringen. Wenn man eine Lehrerin hat
394 und die bei der Klasse ist und sagt, jetzt
395 hol ich die drei Kinder raus und mach mit
396 denen einen Sprachförderkurs und dann
397 die und mach das ganz flexibel. Dafür
398 haben wir dann wiederum die Räume
399 nicht. Das geht nicht. Und die Personen
400 dafür auch nicht.

401 I: Ja und die Mischung aus diesen As-
402pekten macht es dann aus.

403 Ok gut, du kennst ja unsere Debatte we-
404 gen den Deutschförderklassen und wel-
405 che Chancen und Risiken siehst du da?
406 Was würdest du, wenn du vorsprechen
407 dürftest, sagen und raten?

408 L1: Also ich hab einige Artikel im Stan-
409 dard und auch in der Presse gelesen und
410 ich bin komplett gegen die Deutschför-
411 derklassen, ich find das überhaupt nicht
412 gut. Ah, wie ich das vorher schon gesagt
413 habe, ich finde es besser, wenn es gut
414 verteilt wird, dann lernen die Kinder au-
415 tomatisch von gleichaltrigen. Also das ist
416 ja auch wissenschaftlich bewiesen, dass
417 Kinder von gleichaltrigen Kindern die gut
418 Deutsch sprechen, die Sprache sehr gut
419 übernehmen können und die schneller
420 sprechen können. Und das hab ich auch
421 im Kindergarten beobachtet, ich hab ja
422 auch die Kindergartenpädagogik-
423 Ausbildung gemacht und da merkt man
424 dann schon, dass es irrsinnig schnell
425 geht. Und drum die Deutschförderklasse
426 ist ja eigentlich genau das Gegenteil, die
427 selektiert quasi die Kinder raus und drum
428 sehe ich da überhaupt keinen Sinn da-
429 hinter.

430 I: Ok, du bezweifelst auch, dass die ge-
431 wünschten Ergebnisse überhaupt er-
432 reicht werden können.

433 L1: Ja ich finde es absolut unsinnig, was
434 da betrieben wird. Vor allem was für
435 mich noch dazukommt ist das soziale,
436 wenn ich mir denke, die Kinder werden
437 ständig aus ihrer Umgebung herausge-
438 rissen. Und das bringt ihnen auch nichts,
439 wenn ich neu in ein Land komme und die
440 Sprache nicht kann, dann brauche ich
441 meine Struktur und meinen Rahmen und
442 nicht, dass ich dann ständig irgendwo
443 rausgenommen werde. Also auch aus
444 diesem Aspekt denk ich mir, das macht
445 für mich keinen Sinn.

446 I: Ja ich bin auch schon sehr neugierig,
447 wie das dann bei uns gehandhabt wird.

448 L1: Vor allem, was auch der Irrglaube ist,
449 dass dieses Deutsch lernen immer nur
450 aus Deutsch besteht, das finde ich ist
451 das Unsinnige, das sind 15 Stunden mit
452 Deutsch.

453 I: Aber ich glaube, es ist jetzt doch nicht
454 so, wenn ich es richtig verstanden habe,
455 aber trotzdem 15 Stunden nur Deutsch
456 ist ja langweilig.

457 L1: Ja ich habe es ja oft gemerkt, in der
458 WMS drüben hatte ich Doppelstunden.

459 I: Ja Doppelstunden haben schon ge-
460 reicht, jetzt muss man sich mal überle-
461 gen, jetzt hat man tagelang nur Deutsch-
462 unterrichtet.

463 L1: Wenn man das ausrechnet sind es
464 drei Stunden am Tag.

465 I: Ja. Na gut. Du würdest also lieber mit
466 dem bestehenden System weiterarbei-
467 ten?

468 L1: Ja genau.

469 I: Jetzt zu guter Letzt. Es ist doppelseitig
470 bedruckt, ein Informationstext. Losgehen
471 tut es eigentlich hier mit den Modellen,
472 davor wird eigentlich erklärt, was sind
473 bilinguale Modelle allgemein. Ich bitte
474 dich, lese es dir einmal durch und dann
475 bitte ich dich um einen Kommentar.

476 L1: Passt.

477 I: Gut.

478 L1: Bei mir stellt sich bei diesen ganzen
479 Modellen oft die Frage, das wird haupt-
480 sächlich immer mit zwei Sprachen dar-
481 gestellt. Manche Dinge sind ja ganz nett,
482 aber die Frage ist, wenn das dann, weiß
483 ich nicht, 25 Sprachen sind, was mach
484 ich dann?

485 I: Es wäre schwerpunktmäßig, wenn man
486 zum Beispiel bei einer Verteilung der
487 Schülerinnen und Schüler es schafft, an
488 einer Schule, genügend Kinder einzu-
489 schreiben und die in eine Klasse zu ge-
490 ben und dann quasi...

491 L1: Ja viele Modelle erfordern ja auch
492 eine Person, die sowohl Deutsch als
493 auch die Zweitsprache kann.

494 I: Oder eine zweite Lehrperson.

495 L1: Oder eine zweite Lehrperson, genau.

496 I: Genau.

497 L1: Na vollkommen super finde ich kei-
498 nes davon.

499 I: Ok.

500 L1: Bei der Two Way Immersion find ichs
501 ganz cool, dass sowohl die Kinder auch
502 die Zweitsprache der anderen lernen
503 aber wie gesagt, da ist halt das Problem,
504 man darf nur englischsprachige als auch
505 spanischsprachige Kinder haben und die
506 dann auch die Sprache des anderen mit-
507 bekommen find ich eigentlich eine total
508 nette Idee, weil die Sprache auch wert-
509 geschätzt wird. Aber lässt sich gerade in
510 Wien nicht umsetzen.

511 I: Find ich gerade sehr interessant, weil
512 ich finde, dass dieses Modell ziemlich
513 cool. Da gab es in Deutschland Schul-
514 versuche mit Türkisch-Deutsch und Spa-
515 nisch und noch einer Sprache, Italienisch
516 war es glaub ich. Und also ich hab das
517 auf der Uni gelernt und es war wirklich
518 beeindruckend. Du hast dann tatsächlich
519 zwei Lehrkräfte in einer Klasse und lernst
520 voneinander.

521 L1: Es ist halt wirklich die Frage, wenn
522 man so viele verschiedenen Sprachen
523 hat, wie teilt man das dann auf. Das ist

524 schwierig zu koordinieren. Wenn man
525 sagt: Arabisch-Deutsch und Türkisch-
526 Deutsch, dann braucht man wieder eine
527 Lehrerin, die Arabisch und Deutsch
528 kann. Aber nett ist es auf alle Fälle.
529 Schulen, wie das Lycee, da gibt's ja auch
530 Schüler, die nicht von Anfang an Franzö-
531 sisch haben, sondern dort hinkommen
532 und dann manche Fächer auf Franzö-
533 sisch oder die Nebenfächer auf Franzö-
534 sisch und den Rest auf Deutsch haben
535 und das ist auch gekoppelt, das ist schon
536 eine gute Sache und ich kenn auch eini-
537 ge, die vom Lycee sind und die haben
538 Französisch dort nur auf der Schule ge-
539 lernt und die können das als ob sie das
540 als Muttersprache hätten. Und das ist
541 natürlich eine super Sache. Irgendein
542 anderes hätte mir auch noch gut gefal-
543 len.

544 I: Gut, gibt es sonst noch irgendwas, das
545 du mir sagen möchtest.

546 L1: Nein, nur dass ich gespannt bin, wie
547 das nächste Jahr wird.

548 I: Ja das würd ich auch gern wissen.
549 Dann vielen, vielen Dank dir.

11.2.2 Transkript Sprachförder- lehrerin 2

1 I: Vielen Dank, dass du dir heute die
2 Zeit nimmst, dieses Interview mit mir
3 zu machen. Darf ich das Gespräch
4 aufnehmen?

5 L2: Gerne. Ja natürlich.

6 Also, welche, auf den Sprachförderun-
7 terricht bezogene, Ausbildung hast du
8 absolviert?

9 L2: Ich weiß das nicht mehr, das wa-
10 ren zwei längere Seminare und dann
11 noch ein Seminar, das weiß ich nicht
12 mehr, die Chefin hat mich mal gefragt
13 und da hab' ich das alles rausgesucht,
14 also einschlägige Fortbildungssemina-
15 re.

16 I: Und die haben dir auch praktisch
17 förderliche Tipps gebracht? Also konn-
18 test du daraus was mitnehmen oder
19 eher nicht so, wenn du dich zurücker-
20 innerst?

21 L2: Ich habe es vergessen. Wahr-
22 scheinlich schon, irgendwie integriert
23 man ja alles, was man hört, also ja
24 zum Teil.

25 I: Wird bei uns Sprachförderung eher
26 integrativ oder unterrichtsparallel
27 durchgeführt, was ist deiner Meinung
28 nach am besten?

29 L2: Ja, also je kleiner die Kinder sind,
30 je jünger die Schüler sind, umso bes-
31 ser ist Integration, zumindest am An-
32 fang, wenn sie A0 sind. Das ist, weil da
33 kennen sie sich nicht aus oder so. Un-
34 terrichtsparallel sobald wie möglich, ah
35 und am effektivsten ist es immer eine
36 kleine homogene Gruppe zu haben. Je
37 kleiner, je jünger die Kinder sind, umso
38 kleiner die Gruppe, wenn sie mal grö-
39 ßer und alphabetisiert sind, dann kann
40 die Gruppe ruhig größer sein. Die
41 Sprachförderkursgruppe im Volks-
42 schulbereich, also zwischen sechs und
43 zehn Jahren größer als acht Kinder zu
44 machen ist völlig illusorisch. Also da ist
45 der Effekt, also dieser Lerneffekt we-

46 sentlich geringer, wenn diese acht
47 überschritten sind.

48 I: Mhm, ok. Wie viele hast du jetzt zur-
49 zeit in deinem Sprachförderkurs?

50 L2: Also ich hab am Nachmittag 17,
51 die sind alle alphabetisiert, das ist eine
52 zweite Klasse, die arbeiten fast alleine,
53 außer sie machen halt Spiele mitei-
54 nander. Ah und da hab ich nur, die
55 einzige Differenzierung ist die Zeit. Ich
56 gebe jedem die Zeit die er braucht.
57 Und zwar so lange bis er es kann, ja?
58 Und da haben sie ein bestimmtes Pro-
59 gramm und da arbeiten sie den Stoff
60 der zweiten Klasse grammatikalisch,
61 rechtschreibmäßig und natürlich auch
62 lesen, weil das ganze Paletti-
63 Programm fußt darauf, ja, ahm, ahm
64 den Satzbau durch und wenn sie dann
65 fertig sind und das sind 48 Blätter, das
66 ist ordentlich, da haben wir wochen-
67 lang daran gearbeitet, dann sind sie
68 fertig, die guten, intelligenten und
69 sprachbegabten Kinder, die waren
70 natürlich in der halben Zeit fertig. Und
71 es gibt welche die sind nicht fertig ge-
72 worden. Also überhaupt nicht, gibt's
73 auch. Also da hab' ich die Differenzie-
74 rung aber das Programm ist eigentlich
75 das gleiche, sie sollen die Deutsche
76 Sprache so gut wie möglich halt erler-
77 nen, um sich verständigen zu können.

78 I: Wie schaut das mit der Gruppe am
79 Vormittag aus?

80 L2: Ja da habe ich die Vorschulkinder.

81 I: Und wie groß ist die Gruppe da?

82 L2: Ja die Vorschulkinder variieren,
83 wart mal, drei und eins und ... sieben,
84 acht sind es.

85 I: Also das ist gerade noch im Rah-
86 men.

87 L2: Ja das ist gerade noch gegangen,
88 die Kinder in der Vorschulklasse brau-
89 chen unbedingt, ein wirkliches 1:1
90 Verhältnis im Sprachvorbild. Und das
91 mit ganz kleinen Kindern, mit Vor-
92 schulkindern zu machen ist irrsinnig
93 schwierig, weil die mit ihrer Konzentra-
94 tion, weil deshalb sind sie ja Vorschul-

95 kinder, weil sie sich nicht konzentrieren
96 können sofort mit den Gedanken beim
97 Fenster hinausfliegen, ja? Aber du
98 musst aber mit jedem Einzelnen, wenn
99 du hörst, ja die arabischen Kinder mit
100 dem E und dem I, das ist für die eines
101 und das muss man trainieren, das geht
102 nicht anders. Oder das O und das U
103 und das Vorsprechen und das Nach-
104 sprechen, das dauert natürlich eine
105 Zeit. Wenn du eine Gruppe hast, die
106 größer ist als acht Kinder, ja, was ma-
107 chen die anderen. Du kannst die ande-
108 ren nicht beschäftigen, was willst du
109 die denn beschäftigen, da lernen sie
110 sich nur was Falsches ein, wenn du
111 sagst, na sollen sie Memory spielen,
112 sobald sie das Spiel sogar könnten.
113 Auch das ist nicht möglich. Also je
114 kleiner, je jünger die Kinder sind, desto
115 kleiner muss die Sprachgruppe sein.
116 Ja?

117 I: Ja, genau. Wieso könnte es deiner
118 Meinung nach schwierig sein, einen
119 wirklich an den Bedürfnissen der Ler-
120 nenden orientierten Unterricht durch-
121 zuführen?

122 L2: Naja erstens, wenn die Gruppen-
123 größe nicht passt.

124 I: Ja

125 L2: Ja, also das heißt eigentlich nur
126 wenn sie zu groß ist, wenn die Kinder
127 unterschiedlich sprachbegabt sind o-
128 der unterschiedliche Sprachstände
129 haben, also eigentlich wenn die Grup-
130 pe inhomogen ist, wenn die Materialien
131 nicht vorhanden sind, damit Kinder
132 auch alleine vielleicht arbeiten können.
133 Ich denke da speziell an, an unsere
134 interaktiven Bücher mit den Kopfhö-
135 rern, die natürlich eine große Hilfe dar-
136 stellen aber den Lehrer nicht ersetzen.
137 Also adäquates Material und fünftens
138 natürlich auch die Räumlichkeiten, wo
139 man mit den Kindern Bewegung ma-
140 chen kann, was zum Beispiel auch
141 ganz simpel ah Spiele spielen kann
142 sondern musst für Spracherwerb Zeit-
143 wörter, na, vorzeigen, nachzeigen,
144 wenn du keinen Platz hast, geht gar
145 nichts. Ahm was war noch?

146 I: Warum könnte es schwierig sein.

147 L2: Keine Räumlichkeiten, kein orden-
148 tliches Material, die Gruppe ist inho-
149 mogen, was den Sprachstand und was
150 die Sprachbegabung betrifft und die
151 Gruppengröße, das sind ganz wichtige
152 fünf Punkte, die wirklich von der Effek-
153 tivität des Unterrichts abhängen.

154 I: Fallen dir weitere Einflüsse auf den
155 Unterrichtserfolg ein?

156 L2: Ja sicher, natürlich zum Beispiel
157 wenn du mit der Klassenlehrerin paral-
158 lel arbeitest oder überhaupt mit jeman-
159 dem arbeitest mit dem du nicht einer
160 Meinung bist, wo die Klassenlehrer,
161 die müssen aber die Schulübung
162 schreiben, ja, ich beharr dann auf et-
163 was, ja der kann ja noch nicht einmal
164 das lesen oder der kann das noch
165 nicht einmal noch, also eine schlechte
166 Kommunikation oder eine schlechte
167 Zusammenarbeit mit der Klassenlehre-
168 rin würde sehr behindern, natürlich
169 dann auch eine Direktion würde auch
170 sehr behindern oder eine Bundesregie-
171 rung, die dir Dinge vorschreibt, die
172 nicht durchführbar sind, also auch hie-
173 rarchische und personelle Schwierig-
174 keiten könnten da auch eine Rolle
175 spielen. Was zum Beispiel keine Rolle
176 spielt, glaube ich, ist, welche Mutter-
177 sprache die Kinder sprechen, also da
178 hab ich noch nie erlebt, dass es da
179 große Schwierigkeiten gibt. Selbstver-
180 ständlich sind die Kinder mit den Ro-
181 manischen Sprachen in Europa, Ost-
182 europa oder so, die tun sich leichter
183 Deutsch zu erlernen, weil sie sich ins-
184 gesamt leichter tun wahrscheinlich
185 auch weil die Kultur unserer ähnlich ist,
186 ja. Kinder, die aus fernen Ländern
187 kommen, müssen mit der Kultur a
188 kämpfen. Da tun sie sich natürlich
189 auch schwer, den Spracherwerb vo-
190 ranzutreiben.

191 I: Mhm.

192 L2: Was natürlich ganz wichtig ist, fällt
193 mir noch ein, wenn die Eltern kein Inte-
194 resse haben, ja? Wenn die Eltern sa-
195 gen, wir bleiben eh nicht da, dann ler-

196 nen die Kinder auch nicht. Also das ist
197 auch ein Grund, wo ich sage, da plage
198 ich mich umsonst mit den Kindern.

199 I: Ja. Du sagst auch, dass viel von von
200 institutioneller Ebene, Stadtschulrat,
201 Vorgaben der Regierung, dass viel
202 davon abhängt.

203 L2: Wie sehr sie dich fördern, ja? Wie
204 sehr du auch in deiner Arbeit willkom-
205 men bist und nicht abgeschoben bist,
206 ja? nicht? Wie sehr ist es erwünscht
207 und, und gewollt und wertgeschätzt.

208 I: Oder ob es nur um Geld geht.

209 L2: Oder ob es nur um Sparmaßnah-
210 men geht oder dass die Kinder halt in
211 irgendeinem Kammerl versumpen,
212 egal, Hauptsache die anderen haben
213 ihren Unterricht, ja? Sehr wohl, ja.

214 I: Ok. Wie könnte deiner Meinung nach
215 ausführlicher Muttersprachenunterricht
216 auf den Sprachförderunterricht unter-
217 stützen? Oder glaubst du, könnte ge-
218 zielter muttersprachlicher Unterricht
219 den...

220 L2: Also da hab ich ja wenig Erfahrung
221 aber ich könnte mir vorstellen, ich ha-
222 be da etwas besorgt, dass zum Bei-
223 spiel parallel sehr wohl gearbeitet wer-
224 den könnte,

225 I: Mhm.

226 L2: Was weiß ich, die Arabisch Lehre-
227 rin ist mit mir im Raum und wir haben
228 dann aber nur arabisch Kinder, weil
229 sonst das ja ein bisschen verschwen-
230 dete Ressource und wir arbeiten paral-
231 lel, sie sagt arabisch zum Bild, ich sag
232 es Deutsch, die Kinder wiederholen,
233 also da könnte ich mir eine Kooperati-
234 on sehr gut vorstellen, das wär sicher
235 gut, ja? Und nebenbei sollte die Mut-
236 tersprache auch mit den Kindern sehr
237 wohl extra auch noch trainiert und ge-
238 fördert werden, sodass die eigene
239 Sprachentwicklung ahm nicht das Er-
240 lernen der deutschen Sprache behin-
241 dert, weil wenn das Kind in der eige-
242 nen Muttersprache nicht reden kann,
243 dann kann er es in Deutsch schon gar
244 nicht. Das erkennt man immer wieder

245 an Kindern, die ah, einen restringierten
246 Code haben, das haben wir früher
247 auch schon gehabt, da haben wir noch
248 keine ausländischen Kinder, wenn die
249 Kinder die eigene Muttersprache nicht
250 können, dann kommt auch kaum et-
251 was dazu.

252 I: Das behindert.

253 L2: Ja, die mit Fehlen aufgewachsen
254 sind, dann ist auch da das Deutsch
255 schlecht, das ist nichts Besonderes,
256 ja? Und die Sprachentwicklung ist ja
257 mit, mit Zehn Jahren auch nicht abge-
258 schlossen.

259 I: Natürlich nicht, nein. Ahm, fändest
260 du es eine gute Idee wenn seitens des
261 Stadtschulrates oder auch des Sprach-
262 förderzentrums bezirksweise ahm In-
263 stitute eingerichtet werden würde, die,
264 wo quasi muttersprachlicher Unterricht
265 angeboten werden würde?

266 L2: Ja.

267 I: Also additiv zum Unterricht, zu dem
268 die Kinder dann zum Beispiel am
269 Nachmittag oder auch am Samstag
270 wie es bei der ukrainischen Schule
271 beispielsweise gibt.

272 L2: Das ungarische Zentrum da vorne
273 zum Beispiel.

274 I: Genau.

275 L2: Natürlich.

276 I: Aber das ist das wirklich für viele
277 oder meistvertretensten Sprachen.

278 L2: Wenn irgendwie das auch möglich
279 ist, dass die Kinder auch dann, wenn
280 die in einer Ganztagsbetreuung sind,
281 dass sie dann auch wirklich dorthin
282 gehen, natürlich wären diese Institute
283 gut.

284 I: Ja.

285 L2: Um ihre eigene Muttersprache zu
286 erlernen und weiterzuentwickeln,
287 selbstverständlich wäre das gut, ja.

288 I: Weil, wenn es das bezirksweise ge-
289 ben würde, eher

290 L2: Wäre das für.

291 I: Für die Kinder anfahrtsmäßig er-
292 reichbar.

293 L2: Ja.

294 I: Ok. jetzt kommt für mich eine ganz
295 wichtige Frage. Inwieweit hat sich die
296 Unterrichtssituation in den letzten drei
297 bis fünf Jahren verändert. Oder hat sie
298 sich gar nicht verändert?

299 L2: Drei, fünf Jahre.

300 I: Du kannst auch ein bisschen weiter
301 zurückgehen, wenn dir da etwas Ein-
302 schlägiges einfällt.

303 L2: Ja, ich kann die letzten zwanzig
304 Jahre zurück, ich kann die letzten 35
305 Jahre zurück, das ist auch kein Prob-
306 lem. Also seit 37 Jahren hier an der
307 Schule und hab ja 22 Jahre ahm Klas-
308 sen geführt und da waren die Gastar-
309 beiter, die Migrantenkinder, das war
310 eine Randerscheinung, ja, die sind
311 mitgelaufen, da hast halt zwei, drei drin
312 sitzen gehabt, ja, und es war eigentlich
313 bis zum Jahr 2000 so. Da gab es zwar
314 auch Begleitlehrer, die so punktuell
315 drinnen waren,

316 I: Mhm.

317 L2: Oder die halt punktuell, parallel
318 gearbeitet haben, weil man Schul-
319 übung gemacht haben aber eigentlich
320 haben die Kinder kein, also die Lehrer
321 kein eigenes Programm gehabt, weil
322 die Kinder eher Deutsch konnten aber
323 halt schlecht. So und dann, dann war
324 ich fünf Jahre zu Hause und dann bin
325 ich in die Schule gekommen und dann
326 hat mich der Schlag getroffen. Erstens
327 einmal die, das Niveau ist rasant ge-
328 sunken.

329 I: Mhm.

330 L2: Also es, es, es waren auch Kinder,
331 also die begabten Kinder sind weniger
332 geworden und die unbegabten sind
333 mehr geworden, ganz einfach.

334 I: Ja

335 L2: Und da rede ich noch nicht von
336 Fremdsprachen oder von anderen
337 Muttersprachen. Und ich habe dann

338 gleich als Begleitlehrerin angefangen
339 und hab natürlich dann die Schwächs-
340 ten gehabt und da habe ich auch noch
341 parallel zum ganz gewöhnlichen
342 Deutschunterricht mit der Klassenleh-
343 rerin gearbeitet. Ganz parallel, ja. Da
344 war kein eigenes Programm mehr,
345 also noch nicht notwendig. So, ahm,
346 erst in den letzten drei bis fünf Jahren

347 I: Mhm.

348 L2: Hat sich da was verändert und
349 zwar die Anzahl der Kinder die Null
350 Deutsch können ist größer geworden,
351 wesentlich größer, aufgrund der
352 Flüchtlingskrise, nicht, 2015, hat sich
353 da sehr wohl was verändert, die Kinder
354 sind mehr geworden, die Null Deutsch
355 und nicht die, die doch schon ein we-
356 nig Deutsch können.

357 I: Ja.

358 L2: Die sind mehr geworden. Trotz des
359 Kindergartenjahres, des verpflichten-
360 den, können die Kinder eigentlich auch
361 nicht viel mehr Deutsch, also mir ist
362 nichts aufgefallen, dass ich sage, ja
363 das fruchtet, das schlägt ein, da tut
364 sich was, überhaupt nicht, ahm, was
365 hat sich, also es gibt sicher mehr Kin-
366 der die Null Deutsch können, das ist
367 klar, das ist die Flüchtlingskrise.

368 I: Und die Gruppengröße ist gleich
369 groß geblieben.

370 L2: Nein, die Gruppengröße ist viel
371 größer geworden, das ist ganz klar.
372 Also autochthone Kinder gibt es ja
373 kaum mehr an unserer Schule, ver-
374 schwindend, und Migrantenkinder
375 88%, ich habe es recherchiert. Und der
376 Rest, die leppischen 12% sind autoch-
377 thone.

378 I: Ok. Was hältst du davon, wenn man
379 ein zweites verpflichtendes Kindergar-
380 tenjahr einführen würde?

381 L2: Die Frage ist, die Frage ist, ahm,
382 ahm, die Frage ist immer die, welche
383 finanziellen Ressourcen stellt der Staat
384 beziehungsweise die Stadt Wien zur
385 Verfügung. Je kleiner, da gilt auch
386 wieder, je kleiner die Gruppe ist, umso

387 eher kann die Kindergartenpädagogin
388 mit Kindern auf Deutsch arbeiten,
389 wenn sie nur eine Helferin hat und 25
390 Kinder in einer Kindergartengruppe ist
391 sie verloren, dann unterhalten sich die
392 Kinder sehr wohl auf Türkisch, auf
393 Persisch und so weiter, was ja nicht
394 schlecht ist, aber sie lernen nicht
395 Deutsch.

396 I: Mhm

397 L2: Weil Integration funktioniert immer
398 nur eine Minderheit kann in eine Mehr-
399 heit integriert werden, aber umgekehrt
400 geht da gar nichts. Es geht einfach
401 nicht. Ein zweites Kindergartenjahr ist
402 insofern vielleicht trotzdem ahm rele-
403 vant und interessant, wenn man sich
404 auch eine kulturelle Integration...

405 I: Ja.

406 L2: vielleicht vorstellen kann. Ich be-
407 grüße das egal wie es ausgeht auch
408 wenn die Kinder dann nix, aber alleine
409 hinaus aus ihrer eigenen kleinen Fami-
410 lie in den Kindergarten, wo sie ver-
411 schiedene Spiele, wo sie Lieder, wo
412 sie soziales Leben kennenlernen, das
413 sie vielleicht zu Hause anders haben,
414 bedeutet für diese Kinder sicher Berei-
415 cherung.

416 I: Das bestimmt, ja.

417 L2: Auf alle Fälle ja, weil sie haben ja
418 eine andere Kultur und da lernen sie
419 unsere Kultur kennen.

420 I: Ja.

421 L2: Ob es sich sprachlich auswirkt ist
422 eine Frage der finanziellen Ressour-
423 cen, die da zur Verfügung stehen, oder
424 auch nicht stehen, je nachdem halt.

425 I: Auch Sprachförderkräfte im Kinder-
426 garten schon.

427 L2: Natürlich.

428 I: Sind schon nützlich.

429 L2: Natürlich, natürlich.

430 I: Wenn sie angestellt werden können.
431 Wie hat sich das das ganze eigentlich
432 auf deine Raumsituation ausgewirkt?

433 L2: Naja die Veränderungen der letz-
434 ten drei bis fünf Jahre haben bedeutet,
435 dass ich nur noch ein Drittel des benö-
436 tigten Platzes habe.

437 I: Ja.

438 L2: Weil eben die Kinder so viel ge-
439 worden sind, dass wir noch eine zu-
440 sätzliche Klasse aufgemacht haben.
441 Meinen großen Raum habe ich aufge-
442 ben müssen, habe aber trotzdem am
443 Nachmittag die gleiche Anzahl an För-
444 derkurskinder in einem, mit einem
445 Raumangebot, das nur mehr ein Drittel
446 so groß ist, wie das ich vorher hatte.
447 Weil vorher, wie du ja weißt, war ich ja
448 unten.

449 I: Ja das ist die 1c.

450 L2: Da konnte ich Obstsalat und alles
451 spielen, da herinnen.

452 I: Verletzen sich die Kinder, wenn sie
453 drei Schritte machen.

454 L2: Na vor allem du kannst ja nicht
455 einmal auf dem schmalen, auf schma-
456 len Gang irgendwas spielen, was, was
457 irgendwie halbwegs ist.

458 I: Ja, ja ich sehe dich schon am Gang
459 arbeiten.

460 L2: Und dann musst du die Tür zu ma-
461 chen, na wie kommst du dazu? Und
462 dann mach ich die Tür zu, wenn die da
463 drüben hämmern, ja.

464 I: Ja das ist schwierig, ja. Hältst du es
465 für sinnvoll oder, wie soll ich sagen,
466 gut, wenn eine gleichmäßige Vertei-
467 lung von Kindern.

468 L2: Ich weiß schon was du meinst.
469 Also es gibt natürlich die Privatschu-
470 len, die natürlich alle keine, keine Kin-
471 der, keine Flüchtlingskinder ah haben,
472 weil sie sich das natürlich nicht leisten
473 können oder sonst was. Natürlich wäre
474 das eine Lösung, das ist auch bekannt,
475 es ist auch eine, eine, zumindest eine
476 Erleichterung für die sogenannten
477 Brennpunktschulen, wenn die Kinder in
478 Wien und Wien ist ein Brennpunkt, und
479 ja Großstädte sind das immer, wenn
480 ich in den 19. Bezirk, in den 13. Bezirk,

481 in die Privatschulen aufgeteilt werden
482 und die Privatschulen auch verpflichtet
483 werden, dass sie diese Kinder auf-
484 nehmen.

485 I: Aber vielleicht auch über normal öf-
486 fentliche Schulen in Wien, also ich bin
487 mir sicher, dass es..

488 L2: Natürlich auch über die öffentlichen
489 Schulen, im 15. Bezirk wirst vielleicht
490 in zwei Schulen zwei österreichische
491 Kinder finden und der Rest ist. Und wir
492 sind doch sehr zentral und haben 88%,
493 also ich glaube nicht, dass wir im 8.
494 Bezirk oder im 7. Bezirk so viele Kin-
495 der haben, die, oder egal, man kann
496 auch ins Burgenland schicken, die
497 müssen ja nicht hier wohnen.

498 I: Ja da ist die Frage...

499 L2: Nein, im Burgenland zu leben ist
500 viel billiger als zum Beispiel in Öster-
501 reich, nur die wollen halt in den Städ-
502 ten leben, weil sie dann eher was ar-
503 beiten können und dann eher wo hin-
504 kommen, oder was ausrichten können,
505 nur das muss ja nicht sein, ich weiß wir
506 haben ein Flüchtlingsheim, dort sind
507 die gut aufgehoben, die Volksschule ist
508 schräg vis a vis. Eine Freundin hat mir
509 erzählt, ich habe jetzt zwei Flüchtlings-
510 kinder und ich weiß überhaupt nicht,
511 was soll ich mit denen machen um
512 Gottes Willen, ja, ich meine, wir haben
513 Programme, wir leben nur mehr davon,
514 dass wir die Flüchtlingskinder haben.

515 I: Ja. Und mit zwei..

516 L2: Ja das ist ja völlig..., das ist eine
517 Katastrophe, die können ja nichts hat
518 sie gesagt. Also du siehst, wie unter-
519 schiedlich das gehandhabt wird. Auf
520 dem Land, wenn da zwei Afrikaner
521 dahergehen, dann schauen alle, in
522 Wien dreht sich kein Mensch mehr um,
523 weil das für uns normaler Alltag ist.
524 Und da ist natürlich die Verteilung ka-
525 tastrophal.

526 I: Das könnte irgendwie anders ge-
527 macht werden.

528 L2: Da ist nichts gemacht worden, das
529 ist aber Ländersache da wehren sich

530 die Landeshauptmänner dagegen, ja,
531 weil die müssen ja dann wieder mit
532 den Bürgermeistern reden und die
533 Bürgermeister sagen dann, wir nicht,
534 weil die wollen ja gewählt werden, weil
535 die ja alle Angst haben.

536 I: Ja die haben Angst.

537 L2: Da gab es ja schon vor Jahren
538 Probleme im Burgenland oder irgend-
539 wo. Da wurde gesagt, na ich nehme
540 die Flüchtlinge nicht. (...spricht über
541 Privates) Und da gibt es einige, die
542 haben sich schon auf Flüchtlingsheime
543 spezialisiert, da muss mal die Bevölke-
544 rung und die Bürgermeister, das sind
545 sehr viele politische Entscheidungen,
546 die getroffen wurden und die nicht ge-
547 getroffen wurden.

548 I: Gut, um wieder aufs Thema zurück-
549 zukommen, inwieweit stellt der Lehr-
550 planzusatz für dich eine Hilfe dar?

551 L2: Gar nicht, ich brauche das nicht,
552 ich bin ja keine Klassenlehrerin, der
553 Lehrplanzusatz ist eine Hilfe für den
554 Klassenlehrer, der dann sagt, ich un-
555 terrichte, also ich beurteile das Kind
556 nach dem Lehrplanzusatz, das heißt,
557 er muss in Deutsch nicht gut sein, er
558 hat seinen a.o. Status zwei Jahre lang,
559 ist für mich dadurch erledigt und nimmt
560 mir Druck weg. Wenn wir als, als För-
561 derlehrerinnen, das ist völlig wurscht,
562 weil ich gebe keine Noten, ja? Ich ori-
563 entiere mich an der Leistungsfähigkeit
564 der Kinder, sobald sie etwas können,
565 geh ich weiter, ganz einfach.

566 I: Mit welchen Herausforderungen bist
567 du zurzeit besonders im Unterricht
568 konfrontiert?

569 L2: Naja das habe ich am Anfang er-
570 wähnt, das sind diese Seiteneinsteiger,
571 die kommen, da bin ich auch immer
572 sehr unglücklich, wenn ich mich denen
573 nicht widmen kann, ich habe meine
574 Deutschgruppe und die haben jetzt ein
575 bestimmtes Level, so jetzt kommt der
576 (Name des Kindes) daher und kann
577 Null, ja? Was mach ich mit dem dann?
578 Dann soll ich mit dem die Farben ma-
579 chen, der kann ja nicht lesen, das ist,

580 wie gesagt, je kleiner die Kinder sind,
581 umso homogener muss die Gruppe
582 sein, sonst hat niemand was davon.
583 Das ist das Problem. Das ist also eine
584 Herausforderung. Die zweite Heraus-
585 forderung ist nach wie vor meine, mei-
586 ne Beengung in der Raumsituation,
587 dann natürlich auch in Hinblick auf den
588 Herbst, ich habe keine Ahnung wo ich
589 wann wenn wie eingesetzt werde, wir
590 hängen alle in der Luft und ahm ja das
591 ist schon eigentlich.

592 I: Mhm. Wie sieht deiner Meinung nach
593 optimaler Sprachförderunterricht aus?

594 L2: Genau, genau. Du hast eine Klas-
595 se, eine große Klasse, 20, 25 Kinder,
596 sagen wir es ist eine ganz normale
597 Klasse und, und du kannst dich mit der
598 Klassenlehrerin sehr gut verständigen.
599 Im Anschluss an die Klasse gibt es
600 einen Nebenraum, der verbunden ist
601 mit der Stammklasse sozusagen und
602 du arbeitest 100% des Unterrichts mit
603 dieser Klassenlehrerin zusammen und
604 jedes Mal wenn es um Sprache geht,
605 oder eben um spezielle Sprachförde-
606 rung kannst du in der Klasse bleiben
607 mit den Kindern, du kannst sie aber
608 auch herausnehmen, dann seid ihr im
609 Nebenraum, dann ist man im Neben-
610 raum, hat dort Ruhe, hat dort die Mög-
611 lichkeit ahm mit den Kindern zu arbei-
612 ten und dann geht man wieder zurück
613 in den Unterricht. Ich hab das erlebt in
614 der Leopoldsgasse, wo ich auch die
615 sogenannten Integrationsklassen be-
616 gangen habe ja?, also das war so-
617 wieso ideal, weil das waren sowieso
618 nur 13 plus vier Schwerstbehinderte,
619 eine Sonderschullehrerin, 13 Volks-
620 schulkinder, Klassenlehrerin und dann
621 wie gesagt kam noch ich und die hat-
622 ten einen Nebenraum, also das war ja
623 genial.

624 I: Für die ganze Zeit?

625 L2: Nein nur stundenweise, aber die
626 Lokalisation ist ideal. Ja? Weil man
627 natürlich auch während der Stunde
628 oder während des Unterrichts fluktuie-
629 ren kann, weil die Räumlichkeiten es
630 einfach zulassen. Also idealer Sprach-

631 förderunterricht, wie ich am Anfang
632 gesagt habe, du hast einen ideal gro-
633 ßen Raum, der liegt sogar vielleicht
634 neben der Klasse, du kannst mit der
635 Klassenlehrerin sehr gut zusammen-
636 arbeiten, du kannst.

637 I: Und Klassenübergreifend? Also eine
638 Klasse-eine Stunde, nicht man sam-
639 melt die Kinder aus allen zweiten Klas-
640 sen ein.

641 L2: Nein das halte ich für, das halte ich
642 für nicht produktiv.

643 I: Ok.

644 L2: Das halte ich nicht für produktiv.
645 Das ist wahrscheinlich auch so eine
646 Sammelklasse, man holt sich von al-
647 len, das halte ich für nicht sehr produk-
648 tiv, es ist sehr anstrengend für, für
649 Sprachförderlehrer, es geht auch viel
650 Zeit einfach verloren.

651 I: Das stimmt.

652 L2: Und ahm wenn die Klassenlehre-
653 rinnen auch nicht sehr gleich sind, ist
654 das sehr mühsam oft.

655 I: Gut.

656 L2: Wobei diese Sammelklassen na-
657 türlich ein anderes Konzept bräuchten.
658 Also wenn du, zum Beispiel das Kon-
659 zept für die Seiteneinsteiger könnte ich
660 mir gut vorstellen, eine Maximalgruppe
661 von sechs, sieben, von mir aus acht
662 Kindern. Die ahm im Herbst noch nicht
663 existent sind. Das heißt, sie kommen
664 ja alle rein, es gibt eine Lehrerin, die
665 sie sozusagen, die diese Kinder auf-
666 sammelt. Und bei acht im ganzen Jahr
667 ist Ende. Aber die hat einen eigenen
668 Raum, die hat eine, eine hundertpro-
669 zentige Gruppe, also die sind 100%
670 der Stunden bei ihr, komplett, ob es
671 turnen, zeichnen, sonst was. Die sind
672 quasi bei ihr aufgehoben und aufge-
673 fangen.

674 I: Ja.

675 L2: Aber die bleiben auch bei ihr im
676 ersten Jahr. Also eigentlich ist das eine
677 Anlehnung an die Deutschförderklasse
678 ja?

679 I: Mhm. Aber viel, viel kleiner.
 680 L2: Viel kleiner sein, weil wenn die
 681 nämlich als Seiteneinsteiger ständig
 682 kommen kann der letzte am wenigstens
 683 und den ersten kannst vielleicht
 684 schon etwas zur stillen Arbeit geben.
 685 I: Genau, ja.
 686 L2: Du musst trotzdem den Überblick
 687 behalten und das hört sich mit sechs,
 688 sieben, acht Kindern auf.
 689 I: Ja, der Meinung bin ich auch.
 690 L2: Und da ist es gut, wenn sie ständig
 691 das Deutschsprachvorbild haben und
 692 auch die Möglichkeit haben ständig zu
 693 sprechen. Das haben sie in der Klasse
 694 eigentlich nicht.
 695 I: Das stimmt ja.
 696 L2: Da gehen sie unter.
 697 I: Ja, das stimmt.
 698 L2: Das ist natürlich auch die Idee von
 699 den Deutschförderklassen ob die jetzt
 700 gut sind oder nicht, das ist jetzt wahrscheinlich
 701 ein eigenes Kapitel aber,
 702 dass diese Klassen klein gehalten
 703 werden müssten und alles andere ist
 704 völlig kontraproduktiv ist völlig klar.
 705 I: Gut, welche Hilfestellungen bietet dir
 706 das Sprachförderzentrum?
 707 L2: Na ja diese Minimesse sind schon
 708 ganz gut, da gehe ich eigentlich immer
 709 hin. Die Veranstalter das Sprachförderzentrum.
 710 Vor allem welche neuen
 711 Materialien es gibt ist interessant für
 712 mich. Man trifft auch andere Kollegen
 713 aus anderen Schulen mit denen man
 714 sich austauschen kann, das ist auch
 715 ganz nett. Es kommen andere Institutionen
 716 auch hin. Man redet bei Veranstaltungen
 717 miteinander. Man bekommt
 718 Angebote in Baden Studentinnen zu
 719 beobachten, das hab ich gleich ausgeschlagen.
 720
 721 I: Was hältst du von der Dokumentation
 722 der Sprachlernfortschritte?
 723 L2: Gar nichts. Also ich brauche es
 724 nicht.

725 I: Also es hilft dir bei deiner Arbeit um
 726 den Überblick zu halten nicht?
 727 L2: Nein. Eigentlich überhaupt. Es ist
 728 unnötig lästig und sinnlos. Weil jeder
 729 Lehrer weiß, dieses Kind kann dem
 730 Unterricht jetzt folgen oder dieses Kind
 731 kann dem Unterricht nicht folgen. Damit
 732 ist nicht gemeint, dass es schreiben kann
 733 oder Grammatik beherrscht
 734 oder sonst was.
 735 I: Ok. Gibt es irgendwelche Veränderungen
 736 auf institutioneller Ebene die du
 737 dir noch wünschen würdest. Oder haben
 738 wir das vorhin eh schon alles besprochen?
 739
 740 L2: Ja, ich weiß nicht was du da genau
 741 jetzt meinst auf institutioneller Ebene.
 742 I: Also welche Veränderungen in der
 743 Organisation von Sprachförderkursen
 744 geschehen müssen?
 745 L2: Ah, in der Organisation ok. Das ist
 746 natürlich schwierig, je mehr Kinder du
 747 in einer Schule hast, umso schwieriger
 748 ist, das zu organisieren wenn es
 749 stramme Strukturen geben muss wie
 750 die so genannten Deutschförderklassen.
 751 Das ist ja eine starre Struktur.
 752 Denn Sprache erlernen Kinder nicht so
 753 wie Mathematik und da gibt es natürlich
 754 auch Kinder die schneller oder
 755 weniger schnell lernen. Die Strukturen
 756 sollten lockerer und kindgemäßer und
 757 angepasst sein. Und man sollte nicht
 758 um jede Stunde die für die Schule genehmigt
 759 wird kämpfen müssen und
 760 man muss aber dafür kämpfen. Wir
 761 haben auch dafür gekämpft. Ich habe
 762 zum Beispiel in meinem Deutschförderkurs
 763 Kinder aus der 2A, da sind drei
 764 von fünf dabei die sind die besten der
 765 ganzen Klasse und kommen aber
 766 trotzdem zu mir in den Nachmittagsdeutschförderkurs.
 767 Weil wenn ich dann zu wenig Kinder hab
 768 wird der aufgelöst oder was auch immer.
 769 "Na die sollen noch gehen, weil sonst haben
 770 nächstes Jahr zu wenig." Das sind AO Kinder
 771 und so weiter. Da wird der Rahmen
 772 angepasst an das was den Kurs
 773

774 darstellt. Das finde ich ist nicht richtig.
775 Wir sollten punktueller fördern.

776 I: Ok.

777 L2: Die drei sind die Besten in meiner
778 Gruppe. Das sind die besten und
779 kommen in Deutschförderklassen. Also
780 punktuelle Förderung von Kindern die
781 schwach sind in Deutsch.

782 I: Aber trotzdem nicht um die Kürzung,
783 also quasi, dass das einfach so ge-
784 nehmigt wird ohne Kämpfen.

785 L2: Genau also eine angepasste För-
786 derung. Eine punktgenaue Förderung.

787 I: Ja und trotzdem ausgiebig und nicht
788 zusammengepfänderte Stunden.

789 L2: Genau richtig.

790 I: Gut, du hast ja die derzeitige Debatte
791 zu den Umstrukturierungen gehört,
792 wurde schon viel diskutiert, welche
793 Chancen und Risiken bergen diese
794 Veränderungen auf unseren Schul-
795 standort bezogen?

796 L2: Erstens einmal ist es nicht durch-
797 führbar. Deutschförderklassen sind in
798 unserem Haus nicht durchführbar. Das
799 heißt, es entsteht totes Recht. Daher
800 haben wir auch eine Ausnahmege-
801 nehmigung wie 46 andere Schulen in
802 ganz Wien, die auch keine Räume
803 haben. Das ist sehr traurig, das ist
804 sehr bedauerlich, weil Räume kann
805 man immer brauchen und die braucht
806 man auch immer. Zweitens, wir wissen
807 daher auch nicht welche Personalres-
808 sourcen wir haben.

809 I: Wissen wir seit gestern.

810 Nicht?

811 L2: Nein. Wir wissen gar nichts. Wir
812 wissen nicht, wie man das aufteilt. Das
813 war ein falsches Kontingent, welches
814 sie da geschickt haben.

815 I: Aja.

816 L2: Ich war ja gestern wieder dort. Ob
817 es jetzt besser weiß ich nicht. Es ist
818 auch schon so erschöpfend. Immer
819 wieder alles anders. Was war jetzt die
820 Frage?

821 I: Die Umstrukturierungen.

822 L2: Wir haben eine Ausnahme. Wir
823 sind ein kleines gallisches Dorf im rö-
824 mischen Reich welches beherzt Wi-
825 derstand leistet, weil einfach Segrega-
826 tion von Deutsch. Das ist jetzt nicht
827 Ideologie, auch nicht linke Ideologie.
828 Ich glaube das eine Mischung von ei-
829 ner Deutschförderklasse und der In-
830 tegration also des bisherigen Kurssys-
831 tems gut wäre. Aber das sollte man
832 bitte wirklich jedem Standort überlas-
833 sen. Weil man muss ja auch schauen
834 welche Lehrer man hat. Ich werde zum
835 Beispiel immer besser sein in einem
836 Kurs wo ich meine eigenen Kinder ha-
837 be. Wer anderer, eine Junglehrerin
838 wird integrativ bei einer alten Lehrerin
839 viel besser sein. Wo eben die sagt:
840 „Du mach das.“ Ich glaube, dass man
841 da den Schulen viel mehr Autonomie
842 zugestehen muss, um erfolgreich ar-
843 beiten zu können. Also die Umstrukturi-
844 erung so über den Kamm zu scheren
845 ist wie jegliche Undifferenziertheit na-
846 türlich auch schlecht und hat, hat si-
847 cher einen politisch-populistischen
848 Showeffekt, den man gerne einstreift.
849 Letztendlich sagt jeder, dass sein Kind
850 das Recht auf einen guten Unterricht
851 hat. Nur die Frage ist, wo sind die Kin-
852 der, bei uns nicht.

853 I: Ja

854 L2: Und daher ist diese Umstrukturie-
855 rung eine schlecht durchdachte,
856 schlecht organisierte und auch vom
857 Sprachwissenschaftlern nicht geförder-
858 te Maßnahme, das muss man auch
859 sagen, also dass das dann nicht Fach-
860 leute durchsetzen, ist eigentlich skan-
861 dalös.

862 I: Mhm. Also 46 Schulen haben diese
863 Ausnahme genehmigung bekommen
864 und alle anderen Schulen müssen.

865 L2: Nein die können es, weil sie die
866 Räume haben. Diese Ausnahmege-
867 nehmigung sind deswegen zustanden
868 gekommen, weil die einfach keine
869 Räume haben. Das heißt wir werden

870 nächstes Jahr integrativ diese
871 Deutschförderklassen haben.

872 I: Also im Abteilungsunterricht?

873 L2: Nein, Abteilungsunterricht ist ja
874 über Schulstufen.

875 I: Also ich habe es so verstanden,
876 dass man in einem Raum ist, aber die
877 eine Lehrerin hinten mit ein paar Kin-
878 dern und die andere vorne.

879 L2: Ja das ist integrativ, ja.

880 I: Das heißt es bekommen die drei
881 ersten Klassen jeweils 15 Stunden und
882 die anderen Klassen?

883 L2: Ja die bekommen nix, na die be-
884 kommen sechs Stunden, aber nur die
885 a.o. Kinder. Das ist ja der Witz. Die
886 Einsparung und das war ja das große
887 Ziel, die Einsparung funktioniert so:
888 Nur die Schulneulinge bekommen 15
889 Stunden und die, die im zweiten Lern-
890 jahr sind und a.o. geblieben sind, be-
891 kommen nur mehr sechs. 15 und
892 sechs sind 21.

893 I: Aber wenn man es jetzt so sieht,
894 wenn man jetzt von unseren personel-
895 len Gegebenheiten ausgeht, jetzt wer-
896 den drei Lehrerinnen in drei erste
897 Klassen gesteckt, denen dann aber
898 nur noch sieben Stunden übrig bleiben
899 nach diesen 15 Stunden. die Frage ist,
900 geht sich das aus, dass auch wirklich
901 jede Klasse..

902 L2: Ich weiß es nicht. Schau, es ist
903 ganz einfach zu rechnen: drei Lehrer
904 gehen weg.

905 I: Aber da kommt ja jemand nach.

906 L2: Naja die (Name d. Lehrerin) ist ja
907 schon gekommen eigentlich.

908 I: Aber zwei sollten ja eigentlich noch
909 kommen.

910 L2: Es wird nur noch eine kommen,
911 das heißt, wenn drei weggehen und
912 eine kommt, was ist denn mit den an-
913 deren zweien, die werden nicht ersetzt
914 und die werden nicht nachbesetzt und
915 die sind eingespart. Das ist ja ganz
916 einfach eigentlich. Und damit wird die-

917 se Lücke gefüllt, die ja eingetreten ist,
918 da wir zu wenige Lehrer haben. Also
919 zwei Fliegen mit einem Schlag. Die
920 populären Deutschförderklassen, wir
921 sind die Retter des Abendlandes, wir
922 retten die Sprache und zweitens kön-
923 nen wir nämlich auch gleich lukrieren
924 und verteilen dorthin, wo jetzt keine
925 Klasse besetzt werden kann und das
926 ganze kostenneutraler auch noch.

927 I: Ja so geht das.

928 L2: So macht man Politik.

929 I: Meine nächste Frage haben wir jetzt
930 eigentlich schon ziemlich genau be-
931 sprochen, quasi welche Alternativen
932 du zu den Deutschförderklassen vor-
933 schlagen würdest.

934 L2: Schulautonomie. Man soll sich da
935 völlig auf die Erfahrung der Direktoren
936 und der Kolleginnen verlassen, die
937 genau wissen, wenn man schon länge-
938 re Zeit damit zu tun hat, wie tun wir,
939 damit die Kinder Deutsch lernen. Ich
940 glaube, eine Mischung zwischen In-
941 tegration und Segregation ist gut. Und
942 die Anzahl der Stunden festzulegen,
943 so wie man es auch sonst macht. Die
944 Kinder die schwach sind, sollen mehr
945 gefördert werden. Ich sage überhaupt,
946 dass die Kinder die sehr gut sind auch
947 noch extra Förderunterricht haben soll-
948 ten, wäre vielleicht auch mal ganz gut

949 I: Ja.

950 L2: Auch für den Ruf einer Schule viel-
951 leicht ganz gut. Die haben einen Gym-
952 nasialvorbereitungskurs.

953 I: Ja das fällt auf, dass oft nur einseitig
954 gefördert wird.

955 L2: Immer nur die Schwachen und die
956 Guten?

957 I: Die Guten bleiben dann im Durch-
958 schnitt hängen.

959 L2: Ja.

960 I: Na gut, wir sind fast am Ende ange-
961 langt. Ich habe dir einen kurzen Text
962 mitgenommen.

963 L2: Soll ich was lesen?

964 I: Ja. Doppelseitig bedruckt, wenn du
965 irgendetwas nicht verstehst, dann ein-
966 fach fragen. Lies bitte mit dem Hinter-
967 gedanken, ob eines dieser Modelle
968 dazu beitragen könnte, Sprachförde-
969 rung zu fördern beziehungsweise ein-
970 mal was Anderes zum Erlernen der
971 Sprache.

972 L2: Also bilingualer Unterricht ist sicher
973 gut, das dauert halt länger, aber er ist
974 sicher gut, natürlich. Das war dieser
975 Vorschlag, den ich vorher gehabt hät-
976 te, wenn die Arabischlehrerin und ich
977 parallel arbeiten würden. Sie sagt es
978 auf Arabisch und ich sage es auf
979 Deutsch. So wie man auch zweispra-
980 chig Kinder erzieht.

981 I: Du hast es jetzt auf Gruppen bezo-
982 gen, hier wäre es grundsätzlich auf
983 Klassenunterricht bezogen.

984 L2: Warum nicht, gibt es ja auch
985 schon.

986 I: Genau.

987 L2: Natürlich wäre es auch nett wenn
988 Lehrerinnen diese Zweitsprache auch
989 hat und die Lernenden dann über die
990 Zweitsprache unterrichten kann. Ist
991 dann aber gemeint in der Zweitsprache
992 zu unterrichten?

993 I: Ahm bei der Immersion, geht es da-
994 rum, dass die Lernenden in einem
995 wirklich mit einer Lehrperson, die diese
996 Sprache kann zum Beispiel.

997 L2: Achso, das ist mal eher allgemein.

998 I: Ja genau. Ein paar werden dir be-
999 kannt vorkommen, andere vielleicht
1000 gar nicht.

1001 L2: Also was ich nicht verstehe, ist die
1002 Brückenfunktion der Erstsprache.

1003 I: Da wird die Erstsprache so lange
1004 gefördert und unterstützt, bis die
1005 Zweitsprache ausreichend geübt wur-
1006 de und wenn die Zweitsprache, in un-
1007 serem Fall Deutsch, gut sitzt, dann
1008 wird die Erstsprache, dann verliert die
1009 Erstsprache an Relevanz.

1010 L2: Naja, das ist aber interessant, weil
1011 zum Beispiel mein (Name des Kindes),
1012 das ja ein wiffes Kind ist, der sagt
1013 manchmal, dass er Dinge nicht mehr in
1014 seiner Muttersprache weiß. Ja also,
1015 dass es an Relevanz verliert in seinem
1016 Leben ist klar, wenn er den ganzen
1017 Tag in der Schule ist und vielleicht am
1018 Nachmittag noch im Hort. Also gut, ob
1019 das jetzt gut ist, weiß ich nicht.

1020 I: Mhm.

1021 L2: Bei den anderen Sachen, das weiß
1022 ich alles nicht, das sind alles Theorien,
1023 ich bin kein Sprachwissenschaftler,
1024 das klingt alles ganz interessant. Die
1025 Frage ist, wie erfolgreich ist es.

1026 I: Wenn wir jetzt noch kurz als Ab-
1027 schluss zum Beispiel, hier, auf dieses,
1028 das Transitorische, ah Two-Way.

1029 L2: Das ist zweisprachiger Unterricht?

1030 I: Ja genau, du hast 50:50, zum Bei-
1031 spiel Spanisch Deutsch und die Kinder
1032 lernen die jeweilige Sprache als
1033 Fremdsprache. Die deutschen Kinder
1034 lernen also Spanisch oder Arabisch
1035 und andersrum, die Arabisch spre-
1036 chenden Kinder lernen Deutsch als
1037 Fremdsprache.

1038 L2: Ja das ist auch möglich. Du wenn
1039 das kluge Kinder sind, dann ist das
1040 alles möglich. Natürlich kann man das
1041 dann auch als Anregung. Natürlich ist
1042 das möglich, aber das kostet ja alles
1043 Zeit und Zeit kostet Geld. Wenn die
1044 finanziellen Ressourcen da sind, dann
1045 ist das toll, wenn da die Hälfte Deutsch
1046 und Italienisch und Spanisch lernt.

1047 I: Also es scheitert deiner Meinung
1048 nach an den Ressourcen und vielleicht
1049 auch an den Schülern, die an der
1050 Schule unterrichtet werden.

1051 L2: Und es scheitert wahrscheinlich
1052 vor allem auch an der Ausbildung der
1053 Lehrer, ich meine.

1054 I: Das verlangt auch ein zwei-
1055 Lehrersystem. Das verlangt einen Mut-
1056 tersprachenlehrer und einen deutsch-
1057 sprechenden Lehrer.

1058 L2: Ist ja möglich, dass der andere
1059 Sprachen auch noch kann. Ich meine,
1060 wie bilinguale Schulen funktionieren
1061 weiß ich nicht. Die sprechen alles dop-
1062 pelt glaube ich.

1063 I: Entweder die Lehrerinnen und Leh-
1064 rer können beide Sprachen oder es ist
1065 doppelt besetzt.

1066 L2: Das ist auch möglich, aber ohne
1067 Personal geht es nicht. Sprache hat
1068 etwas mit Sprechen zu tun und wenn
1069 die Kinder nicht sprechen, lernen sie
1070 die Sprache nicht, so ist das. Und da-
1071 her ist gerade die Sprache und das
1072 Sprechen so wichtig und nicht das le-
1073 sen, die Kinder müssen selbst spre-
1074 chen, es selbst tun.

1075 I: Ok. Gibt es noch etwas, das du ab-
1076 schließend sagen möchtest. Ein Kom-
1077 mentar.

1078 L2: Nein.

1079 I: Ok, vielen Dank dir.

1080 L2: Herzlich gerne.

11.2.3 Transkript Schulleitung

1 I: Ich würde gerne mal mit allgemeinen
2 Informationen zu Lernenden an die-
3 sem Schulstandort beginnen. Wie viele
4 Schülerinnen und Schüler besuchen
5 diese Schule?

6 S: 257 SchülerInnen.

7 I: Ok, und wie viele verwenden eine
8 andere Umgangssprache als Deutsch
9 zu Hause?

10 S: 224

11 I: 224, ok das ist schon mal ein hoher
12 Anteil. Ahm und wie viele Kinder kön-
13 nen offiziell dem Unterrichtsverlauf
14 nicht folgen?

15 S: Überhaupt nicht sind es 49, ah 29
16 Entschuldigung und ahm neue Schüle-
17 rInnen, außerordentliche, wo auch
18 teilweise nur bedingt folgen können
19 sind 46.

20 I: Irgendwas wollte ich noch fragen,
21 aber das hab' ich jetzt vergessen. Ge-
22 nau, wie viele Quereinsteiger waren es
23 denn?

24 S: 17.

25 I: Das ist vielleicht auch noch interes-
26 sant, weil das sind doch recht viele
27 gewesen dieses Jahr.

28 Wenn du dich zurück erinnerst vor cir-
29 ca 3 Jahren und ein bisschen weiter
30 zurück, wie war da der Anteil? War der
31 immer schon so hoch seitdem du da
32 bist?

33 S: Ja.

34 I: Ok

35 S: Teilweise sogar noch höher.

36 I: Also das hat sich, also da hat die
37 Situation also mit den geflüchteten
38 Kindern auch nichts daran geändert.

39 S: Das war schon vorher, dass wir so
40 viele Kinder mit nicht deutscher Mut-
41 tersprache hatten.

42 I: Das war immer schon so, gut, und
43 hat es sich sonst noch irgendwie ver-
44 ändert oder gar nicht? Also der Anteil
45 war höher und jetzt ist er wieder ein
46 bisschen gesunken.

47 S: Ein bisschen heuer.

48 I: Ein bisschen. Das finde ich schon
49 mal sehr interessant, weil ich habe
50 eigentlich angenommen, dass der An-
51 teil schon niedriger war vor ein paar
52 Jahren.

53 S: Nein, also seit ich da bin waren
54 schon fast nur Kinder mit nichtdeut-
55 scher Muttersprache.

56 I: Gut, das sind aber dann wahrschein-
57 lich auch die miteinberechnet, die bei-
58 de Sprechen recht gut können.

59 S: Ja schon, es sind jetzt natürlich
60 mehr Kinder, dies gar nicht können,
61 aber es waren schon immer das Klien-
62 tel halt sehr ähnlich und eben auch
63 schon viele Leute die auch hier schon
64 lange leben und trotzdem die Sprache
65 nicht sprechen. Mhm. Aber auch die
66 Länder aus denen die Kinder kommen
67 haben sich verändert.

68 I: Gut, wie wird denn Sprachförderung
69 an dieser Schule genau eigentlich um-
70 gesetzt?

71 S: Ja, mit den Sprachförderkursen,
72 einerseits, andererseits mit Fördern
73 2.0 mit den Kursen am Nachmittag und
74 am Vormittag, also Förderstunden 2.0
75 sind sowohl am Vormittag als auch am
76 Nachmittag und dann integrativ im
77 Zweilehrersystem und im nächsten
78 werden wir versuchen homogenere
79 Gruppen zu bilden also nächstes Jahr
80 müssen wir dann drei Deutschförder-
81 klassen machen und werden in den
82 anderen Gruppen versuchen homoge-
83 nere Gruppen zu bilden, nicht so große
84 Gruppen, da müssen manche drauf
85 verzichten, also da müssen wir einfach
86 darauf schauen, dass sie nicht mehr
87 so groß sind. Weil das einfach auch
88 mit den Räumlichkeiten und so funkti-
89 oniert.

90 I: Ja, da werden wir sicher auch noch
91 später darauf zu sprechen kommen.

92 Wie siehst du denn guten Sprachför-
93 derunterricht? Eine sehr komplexe
94 Frage aber, ja, was sind für dich Indi-
95 katoren für guten Sprachförderunter-
96 richt?

97 S: Also erstens einmal vom Kind aus-
98 gehend eben, dass es auch berück-
99 sichtigt wird, wie ist der Sprachaufbau
100 wirklich auch beim Kind, dass man
101 davon ausgeht

102 I: Wie meinst du jetzt mit Sprachauf-
103 bau?

104 S: Naja so wie lernt ein Kind überhaupt
105 Sprache? Also wie kann ein Kind
106 Sprache lernen, also dass man also
107 von dem ausgeht und von dem auch
108 ein bisschen Ahnung hat, also so wie
109 zum Beispiel die Frau Prandstätter.
110 Das ist das eine, das andere ist, dass
111 ein konsequentes Einüben, Wiederhol-
112 en, Anwenden ist und es handlungs-
113 orientiert stattfindet und nicht isoliert,
114 so dass man nur einzelne Wörter lernt
115 und nicht gleich den Kontext.

116 I: Also immer kontextbezogen.

117 S. Und auch, dass eben dieses Nach-
118 ahmen nicht zu kurz kommt sondern,
119 dass die Kinder sehr viel drankommen
120 und auch sehr viel sprechen. Und auch
121 dass die eben diese Reinsprechübun-
122 gen stattfinden, das kommt ja leider
123 öfter mal zu kurz und, dass eben we-
124 nig Sitzpausen gibt, sondern dass die
125 Kinder wirklich selber sehr viel aktiv
126 sein können.

127 I: Alles klar, und welche Erwartungen
128 hast du an SprachförderlehrerInnen?

129 S: Tja das ist also mal einerseits zu
130 wissen, wie baut sich Sprache auf, wie
131 lernt man Sprache, dann natürlich
132 auch dass sie ahm eben wirklich gut
133 schauen können, welche Kinder brau-
134 chen jetzt wirklich was, ja, wo setzt
135 man an ahm das ist das eine und dass
136 man auch viel Anschauungsmaterial
137 hat, sodass die Kinder das auch wirk-

138 lich handlungsorientiert begreifen kön-
139 nen

140 und ein gutes Sprachvorbild selber
141 sind, das kommt auch dazu.

142 I: Das stimmt, das ist wahrscheinlich
143 noch eines der wichtigsten Dinge, weil
144 sonst reden die Kinder dann am Ende
145 genauso schlampig wie man selbst.

146 S: Und dass sie sich auch disziplinar
147 durchsetzen können.

148 I: Ja, das ist immer am Anfang wenn
149 man Berufsneuling ist, kann das ganz
150 schön schwierig sein, aber man lernt
151 sich da ja Gott sei Dank eigentlich
152 recht schnell hinein.

153 Warum glaubst du könnte es für
154 SprachförderlehrerInnen nicht immer
155 einfach sein, an den Bedürfnissen der
156 Lernenden anzuknüpfen?

157 S: Ja als Sprachförderlehrerin ist man
158 natürlich nicht Klassenlehrer, das ist
159 schon mal das eine, was sicher
160 schwierig ist, das andere ist, wenn
161 man den Sprachförderunterricht von
162 Gruppen mehrerer Klassen hat, dann
163 ist es natürlich auch so, dass es ganz
164 unterschiedliche Niveaus gibt, zum Teil
165 und dass man da natürlich schauen
166 muss, wo setzt man bei jedem Kind
167 an, wie kann man auch differenzieren,
168 wenn man alleine ist, wie kann man
169 das machen. Also das ist sicher am
170 Anfang nicht immer so einfach und je
171 größer die Gruppe ist, desto schwieri-
172 ger wirds. Auch dann sicher von der
173 Disziplin her. Und man muss halt
174 schauen, wenn ich grad viel Deutsch
175 lernen muss und viel sprechen muss,
176 dann ist es auch die Kunst des Lehrers
177 zu wissen, dieses Kind steht da, von
178 diesem Kind kann ich jetzt schon das
179 erwarten und das erwarten und man
180 dann auch schon beim Sprechen diffe-
181 renziert auch, ja.

182 I: Welche Bedingungen nehmen denn
183 deiner Meinung nach auf die Unter-
184 richtsqualität Einfluss?

185 S: Die Räume würde ich mal sagen,
186 die Größe der Räume, die Ausstattung

187 der Räume, das überhaupt Vorhan-
188 densein der Räume, ja dann natürlich
189 die Vorbereitung, ist das kindgerecht
190 und lustbetont. Dann natürlich auch
191 das soziale Umfeld der Kinder, also
192 wie ist die Gruppe zusammengesetzt,
193 ahm, kann man gleich beginnen oder
194 ist es so, dass man zuerst mal schau-
195 en muss, dass es disziplinar zu arbei-
196 ten gibt und man die Kinder mal auf
197 den Unterricht einstellt. Also das nimmt
198 sicher alles Einfluss.

199 I: Hat sich das verändert, dass mehre-
200 re Kinder da sind, die jetzt mal lernen
201 müssen zu lernen und lernen müssen
202 sich in der Schule zurechtzufinden?

203 S: Ja. Also es sind viele Kinder natür-
204 lich, die ganz unterschiedliche Bedin-
205 gungen haben, teilweise auch trauma-
206 tisiert sind, teilweise noch nie irgendwo
207 in einem Regelsystem waren und ein-
208 mal lernen müssen sich einmal über-
209 haupt da zu integrieren, die noch in
210 keinem Kindergarten oder so waren
211 und gar nicht wissen, wie ist das über-
212 haupt.

213 I: Also die sozialen Kompetenzen

214 S: Ja genau, wie es ist sich in einer
215 Gruppe zu verhalten mit anderen Kin-
216 dern und dadurch also das hat sich
217 schon verändert. Sprachstand natür-
218 lich, also Sprachstand würde ich sa-
219 gen, ja, also die Kinder die jetzt kom-
220 men aus Syrien oder aus Afghanistan
221 oder so ahm, wir hatten auch andere
222 Kinder, wir hatten auch türkische Kin-
223 der und auch aus dem ehemaligen
224 Jugoslawien Kinder, die nichts konn-
225 ten. Ja und das ist, ich glaub das ist
226 auch eine kulturelle Geschichte, ja,
227 also das ist nicht nur die Sprache son-
228 dern auch kulturell, dass man da einen
229 ganz anderen Hintergrund hat, das
230 macht sich natürlich auch bemerkbar
231 und wir haben auch viele bildungsferne
232 Familien, wo da vorher noch gar nichts
233 in der Richtung war.

234 I: Ja, das fängt zu Hause und das Vor-
235 leben der Eltern an.

236 S: Ja die haben sich teilweise selber
237 so schwer getan mit der Schule und
238 haben jetzt dafür auch wenig Ver-
239 ständnis und schaffen das gar nicht, ja.

240 I: Ja das ist dann schwierig für sie, ihre
241 eigenen Kinder zu unterstützen.

242 S: Genau. Auch die Gruppengröße hat
243 sich auf jeden Fall verändert.

244 I: Inwieweit? Weißt du, wie war die
245 Gruppengröße vor...

246 S: Also heuer war es enorm. Dass wir
247 enorm große Gruppen hatten. Früher
248 hatten wir so 12 ungefähr in einer
249 Gruppe und heuer bis 17, 18 rauf.

250 I: Gut, also das heißt, die Anzahl der
251 teilnehmenden SchülerInnen ist ein-
252 fach mal hoch gegangen.

253 S: Raumsituation eine Katastrophe,
254 dass wissen wir eh. Bei der (Lehrerin)
255 oben saßen 17 Kinder

256 I: Wie viele Quadratmeter hat der? 10?
257 12 vielleicht mit dem Kasten?

258 S: Ich weiß nicht, da muss ich schau-
259 en. 17,22m². Ja da darfst du jetzt aber
260 nicht vergessen, da ist ja noch der
261 Kasten, also es sind maximal 10 m².

262 I: Also zirka 10m² für 17 Kinder.

263 S: Also keine Bio-Hühner.

264 I: Ja und in den anderen Klassen auch
265 schon unterrichtet werden muss, in
266 den Werkräumen, in den Klassen,
267 wenn die gerade turnen sind, in der
268 Forscherwerkstatt, es muss wirklich
269 sehr viel umfunktioniert werden, damit
270 Unterricht stattfinden kann.

271 S: In der Bibliothek auch. Also überall.
272 Alle Räume werden mehrfach genützt.

273 I: Was auch nicht unbedingt immer
274 sinnvoll ist.

275 S: Nein.

276 I: Stimmt, in der Bibliothek haben wir ja
277 nicht einmal eine Tafel.

278 Fällt dir sonst noch etwas dazu ein?
279 Raumsituation, Gruppengröße,
280 Sprachstand.

281 S: Nein, also es ist alt wirklich manch-
282 mal so, dass wir ganz schwache Kin-
283 der haben, die auch aufgrund von ih-
284 rer, ahm, von Traumata oder sonstigen
285 Sachen und auch davon, das hat sich
286 auch teilweise verändert, dass sie ihre
287 Muttersprache nicht sprechen. Ja,
288 dass sie ihre Muttersprache nicht wirk-
289 lich können und dadurch sich ganz
290 schwertun, die deutsche Sprache zu
291 lernen, also da haben wir einige be-
292 kommen und ich glaube das hat sich
293 schon auch verändert. Das war bei
294 den Kindern früher schon so, dass sie
295 zumindest ihre Muttersprache konnten.

296 I: Ja, wenn die einmal gefestigt ist,
297 dass das möglich ist.

298 S: Ja genau und nicht irgendeinen
299 Kauderwelsch irgendwie reden und
300 auch die Eltern ihre Muttersprache
301 nicht richtig sprechen.

302 I: Also es setzt dann auch schon bei
303 den Eltern an. Gut, stell dir bitte mal
304 vor, du bist in einem Entscheidungs-
305 gremium, welches über die Integrati-
306 onsmaßnahmen im Bereich der Volks-
307 schule jetzt in unserem Fall entschei-
308 det, also da wurde ja jetzt viel geredet
309 in den letzten Monaten, von Personen,
310 die ahm, nicht täglich in einer Schule
311 sind, um dort zu arbeiten. Was würdest
312 du zu den derzeit geplanten Maß-
313 nahmen sagen? Stell dir vor du sitzt im
314 Parlament du hättest mal das Wort und
315 dürftest dich zu einem Pult stellen und
316 sprechen.

317 S: Also wenn es schon so ist, dass es
318 erst in der Volksschule so richtig los-
319 geht mit Sprachförderung, was ich
320 schon einmal nicht gut finde, weil es
321 müsste eigentlich schon zwei Jahre im
322 Kindergarten, also es müsste eigent-
323 lich schon spätestens mit vier Jahren
324 beginnen und das aber konsequent,
325 wie auch beispielsweise in Frankreich
326 oder so, dass es wirklich eine ganz
327 gezielte Sprachförderung gibt, wo man
328 quasi schon fast wie eine Unterrichts-
329 stunde regelmäßig einen Plan hat, wo
330 dann wirklich mit den Kindern in
331 Deutsch gespielt, gesprochen, gesun-

332 gen und so weiter wird. Ahm, nachdem
333 das aber bei uns nicht stattfindet und
334 auch nicht scheinbar so richtig kontrol-
335 liert wird und es in die Schule gescho-
336 ben wird, ahm, würde ich es auf keinen
337 Fall so machen, wie es jetzt ist. Also
338 ich halte jetzt nicht wirklich etwas von
339 den Deutschförderklassen, ich finde,
340 dass die Kinder zusammen bleiben
341 sollen und das integrativ passieren
342 muss, wenn überhaupt, schon, dass
343 man sie temporär herausnimmt man-
344 che Kinder, aber nicht eine Gruppe,
345 die dann ständig zusammenbleiben
346 muss und immer nur diese Kinder die-
347 se 15 Stunden Deutsch machen. Ahm,
348 sondern, dass man Stunden an die
349 Standorte gibt und die Standorte ent-
350 scheiden autonom.

351 I: Also es sollte bei einer autonomen
352 Entscheidungsfähigkeit der Schulen
353 bleiben.

354 S: Ja. Es kann sehrwohl so errechnet
355 werden, wie es jetzt errechnet wird mit
356 den Kopfzahlen, ja, das finde ich ok,
357 das ist in Ordnung. Es ist jetzt natürlich
358 weniger als wir hatten, wir haben jetzt
359 nächstes Jahr deutlich weniger Stun-
360 den.

361 I: Das steht jetzt schon fest?

362 S: Ja, das steht jetzt schon fest, aber
363 wenn schon, dann an den Standort zu
364 geben und zu sagen, so und ihr ent-
365 scheidet jetzt wie welches Kind welche
366 Förderung braucht. Weil jetzt hängt es
367 an den außerordentlichen Kindern,
368 aber für die anderen Kinder haben wir
369 keine Kapazität mehr. Die Kinder, die
370 die Außerordentlichkeit verlieren nach
371 zwei Jahren, trotzdem aber noch nicht
372 Deutsch sprechen, für die alle zusam-
373 men habe ich jetzt 5,45 Stunden für
374 die ganze Schule.

375 I: Ok, also im Grunde gar nichts.

376 S: Genau. Und wenn wir das autonom
377 entscheiden können, können wir eben
378 sagen, die Kinder bekommen jetzt mal
379 so viel und das machen wir jetzt mal
380 ein Semester und schauen, wie das
381 geht, welche Fortschritte sie machen

382 und dann können die anderen auch
383 noch eine Förderung haben. Wenn wir
384 merken, die brauchen mehr, dann
385 müssen wir es dort ein bisschen redu-
386 zieren, aber dann ist man autonom in
387 der Entscheidung und kann dann
388 auch...

389 I: Also einfach bedarfsorientiert ent-
390 scheiden. Dass man sagt, ja da kann
391 man die Stunden schon abziehen und
392 die werden dafür dort hineingesteckt.

393 S: Genau.

394 I: Kurze Zwischenfrage, was hältst du
395 von den 15 Deutschstunden. Es sollen
396 ja Deutschförderklassen auch kein
397 Mathematikunterricht stattfinden.

398 S: Das ist gefallen.

399 I: Was sagst du dazu?

400 S: Ich wurde am, die waren ja bei uns
401 vom Ministerium, und da hat man das
402 schon angesprochen, dass das so sein
403 wird, ahm, man hat dem jetzt zuge-
404 stimmt, dass wir das jetzt auch also
405 elementare Mathematik und alles Mög-
406 liche machen können, auch, dass die
407 Kinder an Buchstabentagen teilneh-
408 men können und Ausflüge machen
409 können und so weiter, also das, dem
410 wurde jetzt stattgegeben, weil wegen
411 diesen Deutschstunden hat mich das
412 Bildungsministerium dann auch noch
413 angerufen, ich hab dann auch mit de-
414 nen darüber geredet. Deutsch lernt
415 man ja in allen Gegenständen. Ich ler-
416 ne Deutsch wenn ich ein Lied singe,
417 ich lerne Deutsch wenn ich turne und
418 ich lerne Deutsch, wenn ich elementa-
419 re Mathematik mache, also das ist ja
420 alles Sprache und alles Deutsch.

421 I: Also da haben sie dann doch zuge-
422 geben, dass das zu strikt war.

423 S: Sie haben eingelenkt, das muss
424 jetzt mal noch verschriftlicht oder ver-
425 öffentlicht werden, jetzt haben sie ein-
426 mal veröffentlicht, dass wir autonom
427 auch im Abteilungsunterricht oder im
428 Team Teaching unterrichten können
429 und die Kinder nicht die ganze Zeit

430 draußen sein müssen. Dem wurde
431 jetzt schon mal zugestimmt.

432 I: Also innerhalb dieser 15 Stunden
433 jetzt?

434 S: Mhm

435 I: Ok.

436 S: Das ist jetzt schon mal, ja, also das
437 müssen sie jetzt, also das war jetzt
438 schon im Fernsehen und im Radio,
439 ahm, ja, jetzt wie ich nicht ob da noch
440 was kommt, weil ich auch gemeint ha-
441 be, dieses starre System mit dem hal-
442 ben Jahr bringt gar nichts, sondern das
443 muss doch flexibel bleiben, dass ein
444 Kind jetzt nicht unbedingt ein halbes
445 Jahr in dieser Deutschförderklasse
446 sitzen muss und dass es, wenn es
447 schon nach drei Monaten so weit ist,
448 dann zu sagen raus damit und wenn
449 es sieben Monate braucht, dann
450 braucht es halt sieben Monate. Warum
451 muss es dann ein ganzes Jahr sitzen?
452 Ahm, das wurde alles aufgeschrieben
453 und wird bei der nächsten Sitzung
454 Thema sein aber natürlich ist das kei-
455 ne Garantie dafür, bis jetzt ist es noch
456 starr mit den Semestern.

457 I: Aber ich finde es sehr gut, dass we-
458 nigstens dieses kein Mathematik und
459 nur Deutsch 15 Stunden aufgebrochen
460 wurde, weil im Sinne der Bildungs-
461 sprache ist das ja auch meiner Mei-
462 nung nach nicht gewinnbringend, wenn
463 man bloß nur auf Deutsch setzt.

464 S: Was willst du denn in 15 Stunden
465 Deutsch machen?

466 I: Ja erstens das und zweitens, ich
467 meine, Alltagssprache und Bildungs-
468 sprache wissen wir ja beide ist was
469 Anderes und sie lernen ja Bildungs-
470 sprache dann auch von Anfang an
471 wenn ich anfang zu addieren

472 S: Mhm. Genau.

473 I: Aber das finde ich schon mal gut.
474 Das ist schon ein Lichtblick für nächs-
475 tes Jahr.

476 Ich gebe dir jetzt einen Infotext, ich
477 würde dich bitten, den durchzulesen,

478 es ist doppelseitig bedruckt ahm das
479 sind Schulmodelle, die in verschiede-
480 nen Ländern eingesetzt wurden, in
481 Schulversuchen eingesetzt werden.
482 Lies es dir bitte einmal durch und über-
483 lege dir, ob rein theoretisch gesehen,
484 also nicht komplett durchgedacht, das
485 bei uns in Österreich, in Wien, Sinn
486 machen würde, oder ob gar nichts dei-
487 ner Meinung nach Sinn machen würde
488 davon.

489 (...)

490 Wenn du etwas nicht verstehst, dann
491 frage ruhig.

492 S: M

493 S: Gut, so ja das eine ist ja das, was
494 bei uns da begonnen hat, dieser Mut-
495 terssprachliche Unterricht, der ja heute
496 find ich heute ja gar nicht mehr up to
497 date ist weil da bräuchten wir ja 39
498 Lehrer.

499 I: Ok

500 S: Ja, weil ich meine, warum kommen
501 türkische, serbokroatische, oder BKS
502 dazu, dass sie den Muttersprachenun-
503 terricht haben und alle anderen nicht.

504 I: Ok

505 S: Ja, weil dadurch ja bestimmt wird,
506 was die wichtigere Sprache ist. Also
507 wenn man das beibehält das System,
508 das finde ich jetzt irgendwie nicht mehr
509 passend, dann müsste man es allen
510 Kindern zugutekommen lassen.

511 I: Ja na es gibt ja, also ich habe nach-
512 geschaut, glaube ich 39 ahm Sprachen
513 im Rahmen des Muttersprachlichen
514 Unterrichts in Wien.

515 S: Ja aber bei uns nicht.

516 I: Da müssten sie dann wieder herum-
517 fahren, extern, das ist dann wieder
518 zusätzlich mit.

519 S: Das ist eigentlich nicht ok, wenn
520 dann müsste es ein Sprachzentrum
521 geben, bei dem die Lehrer entweder
522 da her kommen, oder, das find ich
523 auch nicht in Ordnung, dass das im-
524 mer parallel zum Unterricht ist, ich

525 mein ich kann ja nicht einfach mehr
526 wollen, mehr wollen, mehr wollen und
527 das alles parallel, wie soll man denn
528 das alles machen, ja. Es gibt ja auch
529 Länder, wo das dann eben additiv
530 funktioniert oder zum Beispiel am
531 Samstag funktioniert.

532 I: Das funktioniert bei uns ja teilweise
533 auch ja.

534 S: Oder ob da dann ein Sprachenzent-
535 rum angeschlossen ist und die Kinder
536 dann zweimal in der Woche dort hin-
537 gehen. Das ist jetzt aber nicht so weit
538 entfernt als wenn die da in den 22.
539 Bezirk fahren müssen. Also das wäre
540 dann eben optimal, weil dann würden
541 sie auch ihre Muttersprache besser
542 beherrschen und das ist ja genau das,
543 was dann da auch da ist, ahm, dass
544 man ja dann bei dem Modell bei dem
545 wir es haben dann die Erstsprache
546 immer mehr an Relevanz verliert.

547 I: Das stimmt ja.

548 S: Mhm. Und das ist ja auch das was
549 wir da haben, bei uns ist die Erstspra-
550 che dann plötzlich doch gar nicht mehr
551 wichtig und manche Eltern wollen ja
552 gar nicht, dass die Kinder in der Erst-
553 sprache reden, reden dann mit ihnen
554 in einem schlechten Deutsch und die
555 Kinder kommen dann mit einem
556 schlechten Deutsch.

557 I: Ja, das kennen wir ja. Also transitori-
558 sche Modelle siehst du als zielführend
559 oder nicht?

560 S: Nein nicht wirklich. Also ich würde
561 es einfach gut finden, also wenn ich da
562 jetzt auch eine Minderheit zusammen-
563 nehme, aber das ist ja bei uns das
564 Problem, das haben wir ja nicht. Das
565 ist ja für uns nicht wirklich relevant,
566 weil wir ja so unterschiedliche Spra-
567 chen haben, also müssten wir ein Mo-
568 dell haben, wo auch versucht wird, die
569 Muttersprache zu erhalten bezieh-
570 ungsweise zu fördern.

571 I: Ok, ich hab recht viel über das Two-
572 Way Immersion Modell gelesen. In der
573 Theorie finde ich die zum Beispiel wirk-

574 lich nicht schlecht, weil du nimmst
575 quasi zwei Sprachen, sagen wir
576 Deutsch und packst dazu eine Gruppe
577 an Kindern aus dem, also Arabisch
578 sprechende Kinder, um jetzt eine gro-
579 ße Gruppe aufzugreifen und die lernen
580 dann quasi gegenseitig die Sprachen
581 als Fremdsprachen. Was hältst du da-
582 von? Siehst du es irgendwie?

583 S: Das ist ja sicher gut, aber, das ist ja
584 unser Problem, es entspricht nicht un-
585 serem Windschnitt, ja, weil wir können
586 ja hier, da müssten ja nur Kinder mit
587 dieser Muttersprache in der Klasse
588 haben

589 I: 12 Kinder die Arabisch als Erstspra-
590 che haben.

591 S: Genau, dann müssten wir 12 arabi-
592 sche und 12 österreichische Kinder
593 haben und das haben wir nicht. Wir
594 haben ja viel zu wenige österreichi-
595 sche Kinder generell, ja bei uns ist es
596 ja so, dass die österreichischen Kinder
597 integriert werden müssen in die ande-
598 ren

599 I: Das heißt es scheitert an der Multi-
600 kulturalität?

601 S: Ja an der Durchmischung und da
602 müssten wir eben, zu viele Sprachen
603 anbieten, wir können nur schauen,
604 dass man eigentlich die Erstsprache
605 fördert auch, aber nicht so wie jetzt.

606 I: Anders.

607 S: Von dem, so wie es jetzt läuft, halte
608 ich nicht sehr viel.

609 I: Man könnte im Bezirk Zentren ein-
610 richten.

611 S: Genau

612 I: In welchen die Muttersprachen an-
613 geboten werden und die Kinder am
614 Nachmittag beispielsweise dorthin fah-
615 ren. So hast du das vorher gemeint
616 gell?

617 S: Ja genau. Oder auch am Samstag
618 am Vormittag, wies zum Beispiel die
619 Polnische Schule gibt oder so. Also
620 dass die dort einfach hingehen und

621 dann ihre Muttersprache lernen und
622 dass dann dort wirklich dann auch in
623 der Muttersprache ganz viele Sachen
624 passieren. Weil das, was jetzt bei uns
625 am Standort ist, die übernehmen teil-
626 weise in den Klassen eine kleine Funk-
627 tion aber eigentlich stimmt das nicht.

628 I: Es ist nicht wirksam.

629 S: Nein und es ist auch so, dass wir
630 jetzt da eine türkische Community ha-
631 ben, die das nicht wirklich die ganze
632 Zeit brauchen, da haben wir ja jetzt
633 Pashto Kinder da, die das jetzt viel
634 dringender brauchen. Ja. Oder Dari
635 und Farsi, oder solche Sachen. Und
636 ich denke mir, dass wenn die Kinder
637 da herkommen, da müsste es ein
638 Zentrum geben, das relativ flexibel ist
639 und die dann entweder in die Schule
640 kommen oder sie gehen dorthin und
641 man wird in seiner Muttersprache wei-
642 terhin auch unterrichtet.

643 I: Ja das war bei mir damals der Men-
644 tor, der von Interface kam, der dann da
645 war, die war ganz toll, zu dem habe ich
646 sogar noch flüchtig Kontakt, der ist
647 schon Arzt. Aber der hat das total toll
648 gemacht, der hat bei mir unterrichtspa-
649 rallel, das war ja ganz am Anfang.

650 S: Der war hilfreich.

651 I: Ja der war super hilfreich, der hat am
652 Anfang, wenn ich Dinge schon fünf Mal
653 mit einfachsten Worten erklärt habe
654 und die Kinder mich noch immer nicht
655 verstanden haben, hat er es dann auf
656 Arabisch erklärt, und hat dann gleich-
657 ermaßen auch gleich erklärt was ich
658 mit meinen deutschen Worten gemeint
659 habe, also er hat da quasi eine super-
660 tolle Brückenfunktion übernommen.

661 S: Ja.

662 I: Das ist ja jetzt unser Mentor für
663 Pashto, der ist uns ja auch eine große
664 Hilfe.

665 S: Ja.

666 I: Solche Leute könnten ja auch ver-
667 mehrt an die Schule kommen.

668 S: Ja und es ist ja egal, egal auch wel-
669 che Generation man anschaut. Ich
670 habe zum Beispiel auch zwei Spra-
671 chen verloren, ich habe Tschechisch
672 und Ungarisch verloren, weil meine
673 Großeltern diese Sprachen gespro-
674 chen haben. Weil meine Mutter es
675 nicht mehr gesprochen hat und dann
676 es futsch und jetzt ist überlege mal wie
677 viele Sprachen wir schon gesprochen
678 haben und ich finde, ich würde das
679 heute schon gerne können.

680 I: Ja es ist schade, wenn das alles,
681 was man mitbringt eigentlich verliert.

682 S: So tun ja auch heute einige Leute,
683 wir beklagen uns über diejenigen, die
684 gar nicht Deutsch lernen, die Eltern
685 und so, aber für die Kinder ist es auch
686 wichtig, dass sie ihre erste Sprache
687 behalten.

688 I: Mhm. Das finde ich auch.

689 S. Weil wenn sie das nicht können,
690 dann können sie beide nicht gescheit,
691 wenn natürlich die Eltern schon ihre
692 Sprache nicht können, aus welchem
693 Grund auch immer, ist es natürlich für
694 die Kinder umso fataler.

695 I: Das wird ja eigentlich hier bei diesen
696 Modellen, also zum Beispiel bei dem
697 Two Way Immersion Modell vorausge-
698 setzt, dass die Kinder ihre Sprachen
699 beherrschen.

700 S: Und das ist leider nicht immer so.

701 I: Ja das könnte ein Punkt des Schei-
702 terns sein, dass sie schon mit anderen
703 Bedingungen kommen. Transitorische
704 Modelle verwenden die Erstsprache
705 nur als Mittel zum Zweck und dann ist
706 es ja eh egal.

707 S: Ja. Spracherhaltungsprogramme
708 und Muttersprachenunterricht zum
709 Erhalten der Erstsprache und zum
710 Fördern, das finde ich schon wichtig.

711 I: Hast du sonst noch etwas, das du
712 sagen möchtest, Kommentare, ist dir
713 noch etwas eingefallen, was du grund-
714 sätzlich noch sagen möchtest.

715 S: Das ist auch noch etwas, was ganz
716 wichtig wäre, dass es in der Ausbil-
717 dung, da haben wir etwas verschlafen,
718 wir brauchen so viele Sprachförderleh-
719 rer aber wir haben es nicht wirklich in
720 der Ausbildung.

721 I: Mhm.

722 S: Du kommst hier her als Junglehrer
723 und sollst Sprache unterrichten und
724 hast keine Ahnung wie das geht, weil
725 du es überhaupt nie gehört hast und
726 ich denke, dass man da hätte schon
727 sehr wohl vor Jahren auf den Hoch-
728 schulen drauf einstellen, dass man das
729 auch schon als Schwerpunkt nehmen
730 kann.

731 I: Oder dass es eigentlich verpflichtend
732 ist.

733 S: Ja. Natürlich.

734 I: In ländlicheren Gebieten ist das viel-
735 leicht nicht so gefragt. Aber wenn man
736 von Wien ausgeht. Mehrsprachigkeit
737 ist ja jetzt nichts Neues. Wir sind ja
738 schon lange damit konfrontiert und die
739 älteren Generationen an Lehrern sind
740 auch reingewachsen aber man könnte
741 durch Ausbildung nachhelfen. Wenn
742 man Deutsch als Erstsprache hat,
743 denkt man nicht so sehr darüber nach,
744 warum etwas so ist wie es ist, da hat
745 mir das Masterstudium schon sehr
746 geholfen. Das habe ich sicher nicht auf
747 der PH gelernt.

748 S: Sicher. Und ich glaube auch, dass
749 eine Frau, wie die Frau Prandstätter,
750 die sollte man wirklich klonen, weil die
751 hat wirklich was zu sagen und die
752 kennt sich aus und die sollte man auch
753 als Beratung hinzuziehen. Solche Leu-
754 te, die sich wirklich was Gescheites
755 überlegt haben und das auch sofort
756 umsetzbar ist. Und man davon profi-
757 tiert. Und das ist meiner Meinung nach
758 verschlafen worden, das weiß man ja
759 nicht erst seit einem Jahr, sondern
760 man weiß schon lange dass, allein
761 durch die EU, schon ganz viele Leute
762 hin und herwandern und natürlich und
763 die Flüchtlingsproblematik sowieso.

764 I: Man hätte schneller reagieren sollen.
765 Also 2013, als ich studiert habe, habe
766 ich glaube ich zwei oder drei DaZ Se-
767 minare absolviert.

768 S: Ich habe nicht gehört, dass man da
769 in diese Richtung wirklich ausgebildet
770 wird, also wenn gibt es vielleicht ein
771 Basisseminar aber sicher nicht, dass
772 man für Sprachförderung richtig vorbe-
773 reitet wird.

774 I: Ja und auch die Klassenlehrerinnen
775 brauchen das, die machen ja genauso
776 Sprachförderung.

11.2.4 Transkript Sprachförderzentrum

1 I: Gut, dann beginnen wir gleich mal
2 mit der ersten Frage und zwar seit
3 wann sind Sie denn beim Sprachför-
4 derzentrum angestellt?

5 SF: Ja also beschäftigt beim Stadt-
6 schulrat für Wien schon seit vielen
7 Jahren und seit zehn Jahren im
8 Sprachförderzentrum.

9 I: Ok, so lange schon.

10 SF: Na ich war vorher Lehrerin, auch,
11 in Favoriten, als Volksschullehrerin,
12 Klassenlehrerin, Begleitlehrerin.

13 I: Alles gemacht.

14 SF: Und Sprachförderlehrerin, erstes
15 Jahr Sprachförderkurse habe ich noch
16 mitgenommen.

17 I: Und dann übernommen eine Klasse.

18 SF: Ne die hatte ich vorher, ich war
19 zuerst Begleitlehrerin und als es das
20 damals noch gab und dann vier Jahre
21 Klassenlehrerin und dann hatte ich
22 eigene Kinder und dann habe ich nur
23 noch eine halbe Lehrverpflichtung ge-
24 habt und dann war ich Vorschulklas-
25 senlehrerin und Sprachförderlehrerin.

26 I: Und dann haben Sie sich entschie-
27 den.

28 SF: Und dann habe ich vom Sprach-
29 förderzentrum gehört, weil es die
30 Sprachförderkurse es damals neu gab.
31 Das ist jetzt vor zehn Jahren, also
32 2008 oder 2007. Genau, weil ich ein
33 Jahr Sprachförderlehrerin war, und
34 dann bin ich erst ins Sprachförderzent-
35 rum gewechselt, um zu arbeiten
36 hier. Ahm Wobei wir ja am Gehaltszet-
37 tel wir Mitarbeiter einfach Lehrer sind,
38 also wir haben unsere Stammschule,
39 ich bin im Moment in einer Stamm-
40 schule im 15. Bezirk. Das war organi-
41 satorisch so leichter, weil das Sprach-
42 förderzentrum damals noch an den 15.
43 Bezirk angedockt war und ich in Favo-
44 riten dadurch irgendwie bürokratisch

45 schwieriger zu verwalten war. Also ich
46 persönlich habe nie im 15. Bezirk un-
47 terrichtet, sondern immer nur in Favori-
48 ten aber bin einfach hier im Stand
49 sozusagen. Wir sind einfach Lehrer.

50 I: Also bei mir war das auch so im ers-
51 ten Jahr war ich auch im 21. Bezirk, da
52 war meine Stammschule, dort war ich
53 zwei Mal und ja.

54 SF: Genau. So ist es. Genau, also ja,
55 deswegen im Sprachförderzentrum
56 angestellt, wir sind Lehrer, wir sind
57 sozusagen Lehrer mit einer anderen
58 Verwendung.

59 I: Gut zu wissen. Gut. Was sind denn
60 Ihre Aufgabenbereiche?

61 SF: Vielleicht erzähle ich da auch, wa-
62 rum ich unbedingt gerne im Sprachför-
63 derzentrum arbeiten wollte. Ich bin
64 auch Ethnologin und Sprachwissen-
65 schaftlerin und ich habe immer ein
66 Zuhause gesucht, wo ich das was ich
67 studiert habe und das wo mein Herz
68 dran hängt, Interkulturalität, Mehrspra-
69 chigkeit, Integration, sozialer Frieden
70 im Endeffekt, wo ich das mit Menschen
71 gemeinsam ins Schulleben einbringen
72 kann. Ich bin nicht fündig geworden,
73 bis das Sprachförderzentrum gegrün-
74 det wurde, konnte an der PH nicht
75 wirklich andocken, muss man sagen.
76 Das wäre heute ein bisschen anders,
77 schaut heute ein bisschen anders aus
78 die Situation, aber damals also vor 10-
79 15 Jahren nicht. Und dann gab es das
80 Sprachförderzentrum und da bin ich
81 dann hin, weil ich Sprachförderlehrerin
82 war und bin in diese anfänglichen
83 Workshops gegangen, einfach als Leh-
84 rerin, das war total interessant, da gibt
85 es einen Austausch, die sind daran
86 interessiert, etwas weiterzubringen, da
87 wird auch ein bisschen am geistigen
88 Überbau gearbeitet. Und das hat mich
89 total fasziniert und dann konnte ich,
90 weil leider der Leiter des Sprachför-
91 derzentrums oder der Gründer des
92 Sprachförderzentrums, der Werner
93 Maier, der ist krank geworden, der
94 musste dann ich Frühpension gehen
95 und ich konnte dann sozusagen eine

96 Stelle, das war ja damals alles noch
97 nicht geklärt. Ich hab angefangen und
98 hab gefragt, was tue ich hier eigentlich,
99 was ist meine Aufgabe? Was mache
100 ich da? Also es war überhaupt nicht
101 klar, auch wenn ich diese zweite Frage
102 lese, was ist mein Aufgabenbereich,
103 dann ist das immer noch schwierig zu
104 definieren, nur ich weiß mittlerweile
105 was ich tue, wenn ich in der Früh hier
106 herkomme. Also im Gegenteil, es ist
107 immer mehr Arbeit geworden, der Be-
108 reich ist immer größer geworden, im-
109 mer wichtiger.

110 I: Darf ich fragen, wie das in den An-
111 fangszeiten war und wie es sich viel-
112 leicht in den letzten 10-15 Jahren ver-
113 ändert hat?

114 SF: Die Arbeit im Sprachförderzent-
115 rum?

116 I: Ja.

117 SF: Das Sprachförderzentrum wurde
118 gegründet, damit die Gelder, die vom
119 Bund ausgeschüttet wurden für
120 Sprachförderung gebündelt werden,
121 damit man weiß, was damit passiert,
122 so eine Art Monitoring, was passiert
123 mit dem Geld. Das soll jetzt nicht in
124 irgendeiner Lehrerin fließen, wo man
125 wieder nicht weiß, was damit passiert,
126 nicht nach dem Gießkannenprinzip,
127 sondern diese Gelder sollen wirklich
128 bei den AO Kindern ankommen, bei
129 den Schwächsten und um das zu ge-
130 währleisten wurde das Sprachförder-
131 zentrum gegründet. Also, dass man
132 schaut, die Gelder kommen an den
133 Schulen an und was passiert dort und
134 deswegen wurde auch diese Verlaufs-
135 dokumentation eingeführt, dass die
136 Lehrer rückmelden müssen, mit wie
137 vielen Kindern sie arbeiten und so wei-
138 ter im Groben. Das war die ursprüngli-
139 che Aufgabe. Am Anfang bin ich oft
140 gesessen und habe quantitative Aus-
141 wertungen gemacht, habe Excel Listen
142 zu Scheibendiagrammen gemacht,
143 weil wir eben diese Rückmeldungen
144 gemacht haben, das hat dem Bund
145 gefallen, da hat er gesagt, dass es
146 super ist, dass Wien das hat, das hat

147 sonst kein Bundesland. Da wissen wir
148 wenigstens, was passiert. Das war der
149 Beginn. Nebenbei haben wir gesagt,
150 dass wir keine Verwalter sind, wir sind
151 ja Didaktiker, wir sind ja alle Lehrer, wir
152 haben das selber gemacht, wir wollen
153 eigentlich didaktisch arbeiten. Und ich
154 habe meine liebe Kollegin und wir sind
155 beide für die Grundschule zuständig.
156 Das ist fein, dass wir zusammen sind,
157 weil wir dann auch Dinge gemeinsam
158 planen können. Das war immer so und
159 mit meiner Kollegin Sharifpour, ma-
160 chen wir vieles gemeinsam, haben
161 aber auch eine Aufteilung. Sie ist mehr
162 für den Bereich DaZ Didaktik zustän-
163 dig, wenn es um das Halten von Work-
164 shops geht und ich bin mehr für den
165 Bereich der Interkulturalität zuständig,
166 internationale Zusammenarbeit, wir
167 haben jetzt zum Beispiel ein Berlin
168 Projekt laufen, also wir vernetzen uns
169 gerade mit dem Sprachförderzentrum
170 in Berlin. Die haben dieselben Proble-
171 me wie wir und Herausforderungen
172 und ein bisschen über den Tellerrand
173 schauen ist fein. Und ja alles, was so
174 ja, Kultur betrifft, das ist meines, das
175 mache ich total gerne, dafür bin ich
176 auch ausgebildet.

177 I: Darf ich noch kurz fragen, das
178 Sprachförderzentrum in Berlin, das hat
179 im Grunde genau dieselbe Aufgabe,
180 oder wie ist da die Zusammenarbeit?

181 SF: Das Sprachförderzentrum in Berlin
182 ist zuständig für die Fortbildung und
183 Weiterbildung für Lehrer in diesem
184 Bereich, also in dem Bereich DaZ.

185 I: Ausschließlich?

186 SF: DaZ, IKL Mehrsprachigkeit. Wir
187 machen das ja nicht, wir machen ja
188 eigentlich keine Fortbildung. Das ist
189 ganz wichtig, weil es gibt die Pädago-
190 gischen Hochschulen, die das ma-
191 chen, in Wien oder in Österreich. Und
192 das ist in Deutschland nicht so, bezie-
193 hungsweise ist das von Bundesland zu
194 Bundesland unterschiedlich. In Berlin
195 ist es so, dass dafür das SFZ zustän-
196 dig ist. Und sie machen auch die Be-
197 gleitung von sogenannten Sprachbil-

198 dungskoordinatoren. Die haben so ein
199 System an den Schulen, dass je nach-
200 dem wie viele Schüler sie haben mit
201 anderen Erstsprachen, dass die dann
202 Stunden bekommen für Koordination.
203 Das ist dann meistens ein Sprachför-
204 derlehrer, ein DaZ Lehrer, der dann
205 fünf, sechs, sieben Stunden freigestellt
206 oder bezahlt wird, dafür, dass er an
207 der Schule den Bereich der Sprachbil-
208 dung koordiniert. Das heißt, er geht in
209 Fortbildungen, er disseminiert an der
210 Schule.

211 I: Die Brücke.

212 SF: Er schaut, ja die Brücke genau. Er
213 macht auch Sprachstandsdiagnose
214 und so, das läuft ein bisschen anders.

215 I: Also es gibt einen Beauftragten, der
216 über das schaut.

217 SF: Genau und die sind auch wieder
218 vernetzt diese Koordinatoren und da
219 läuft quasi die Expertise zusammen.
220 Und von daher haben sie es leichter,
221 weil sie ein klareres Profil haben als
222 wir. Wir sind so eine Schnittstelle zwi-
223 schen Schule und Behörde, also wir
224 sind Behörde mehr oder weniger und
225 am liebsten machen wir die Dinge,
226 dass wir Lehrer begleiten, dass wir
227 Schulen begleiten, beraten, dass wir
228 Materialien entwickeln, dass wir ver-
229 netzen. Damit man sieht, da gibt es
230 Büchereien, Museen, wie kann man
231 das ganze außerschulische auch für
232 die Schule nutzen. Weil das ist unsere
233 Öffentlichkeit und die soll unseren
234 Schulen genauso zugutekommen und
235 für die Sprachförderung und Bildung
236 sind alle verantwortlich und nicht nur
237 der Sprachförderlehrer. Und wir ma-
238 chen unsere Workshops, die als Fort-
239 bildungen angerechnet werden, aber
240 das ist bisschen eine Grauzone. Wir
241 arbeiten ja auch eng mit der PH zu-
242 sammen. Das heißt ReferentInnen, die
243 wir hier im SFZ haben, die gehen dann
244 auch oft an die PH, wir selber auch, wir
245 referieren auch viel. Aber es ist nicht
246 ganz geklärt.

247 I: Mir gefällt, dass es bei diesen Fort-
248 bildungen immer recht praxisorientiert
249 ist. Das learning by doing, das hat man
250 nicht immer. Das gefällt mir sehr gut.

251 SF: Das versuchen wir auch, dass wir
252 möglichst viel an Schulen sind und
253 ganz viel immer mit Lehrern Kontakt
254 haben. Jetzt bin ich zehn Jahre weg,
255 die Margret 12 Jahre weg aus der Pra-
256 xis. Man vergisst oft, man wird zum
257 Schreibtischtäter und das wollen wir
258 nicht. Deshalb schauen wir wirklich,
259 dass wir möglichst viel an Schulen
260 gehen und zuschauen und reden mit
261 den Lehrern und beobachten und
262 schauen, wo es etwas braucht und
263 was können wir entwickeln, wie kön-
264 nen wir helfen.

265 I: Gut. Hatte der rasche Anstieg an
266 Lernenden in den Sprachförderkursen
267 für Ihren Tätigkeitsbereich einen wirk-
268 lich, sagen wir einmal, eklatanten Ein-
269 fluss außer, dass Sie jetzt offensicht-
270 lich noch mehr Materialien, vermutlich
271 für einen gewissen Sprachstand her-
272 gestellt und entwickelt haben, oder.

273 SF: Also zur Materialentwicklung
274 kommen wir kaum mehr muss ich lei-
275 der sagen. Im Jahr 2015 waren vor
276 allem meine Kolleginnen, vor allem die
277 haben die Listen geführt und haben
278 Kinder zugeteilt, das ist alles über das
279 Sprachförderzentrum gelaufen. Das
280 war der Wahnsinn.

281 I: Geht das dann trotzdem nach Schul-
282 sprengel?

283 SF: Naja die Kinder wurden gemeldet
284 von Flüchtlingsheimen, von Unterkünf-
285 ten und dann musste man überlegen,
286 wo sie hinsollen. Und dann hat man
287 Schulplätze gesucht. Über die Inspek-
288 toren hat man geschaut, wo Platz ist.
289 Wenn kein mehr war, dann müssen wir
290 eine Neu in Wien Klasse aufmachen.
291 Da wurden dann eigene Flüchtlingsbe-
292 schulungen eingerichtet, in der Sie-
293 mensstraße zum Beispiel. Weil es sich
294 nicht mehr ausgegangen ist, weil ein-
295 fach kein Platz war. Und von daher
296 war mal 2015 ein Ausnahmezustand,

297 weil wir zum Beispiel in den Schubla-
298 den hatten, dass wir rausgehen mit
299 USB DaZ. Das ging nicht, auf einmal
300 war das andere viel wichtiger. Zuerst
301 müssen alle beschult werden. Also
302 blieb noch ein Jahr in der Lade liegen
303 zum Beispiel. Dann haben sich natür-
304 lich die Themen verschoben. Auf ein-
305 mal waren Lehrer da, wie sie, die ge-
306 fragt haben, was sie jetzt machen sol-
307 len, wir brauchen Anlaufstellen, wir
308 brauchen Materialien und wir haben
309 versucht uns danach zu richten und
310 das so gut wies ging auf schnell
311 schnell die Themen Flucht, Trauma
312 und Alphabetisierung und so aufzu-
313 greifen und dann weiterzugeben. Es
314 waren auf einmal mehr Kinder da, die
315 Zahl der a.o. Kinder ist in den letzten
316 Jahren immer mehr gestiegen. Sie
317 wissen selbst, a.o. ist keine einheitli-
318 che Kategorie, das ist an einer Schule
319 was anderes als an einer anderen und
320 viele Schulleiter haben natürlich ge-
321 checkt, wenn ich mehr a.o. Kinder an-
322 gebe, dann bekomme ich mehr Res-
323 sourcen. Und es wurden immer mehr.
324 Wir hatten dadurch immer mehr zu
325 verwalten. Das heißt, die Verlaufsdo-
326 kumentationen, die liegen da oben, als
327 wir es noch in Papier hatten, das ist
328 von einem Jahr, die haben wir alle
329 durchgeschaut. Die haben wir alle,
330 teilweise noch angerufen und so. Da
331 ist man ein Monat mal nur damit be-
332 schäftigt. Das hat sich auch verändert.
333 Wir hatten mehr Dienstbesprechun-
334 gen, also einfach mehr Termine, weil
335 auf einmal mehr Sprachförderlehrer da
336 waren, die alle gesagt haben, dass sie
337 Hilfe brauchen. Und wir haben ver-
338 sucht unsere Workshops, die wir
339 schon seit vielen Jahren halten und die
340 wir früher alle selber gemacht haben.
341 Das machen wir auch gerne. Das geht
342 nicht mehr, weil wir in der Verwaltung
343 erstickt sind, oder im Organisieren von
344 Terminen, man darf ja nicht vergessen,
345 dass wir keine Software wie eine PH
346 haben, sondern wir schicken was aus
347 und dann kommen die Anmeldungen
348 rein und das muss irgendwer bearbei-
349 ten und das waren dann wir. Also wir

350 haben ja kein Sekretariat. Wir sind wir.
351 Fertig. Das heißt von hier aus wienweit
352 das zu organisieren war ein unglaubli-
353 cher Aufwand auf einmal. Und von
354 daher haben wir dann versucht, das
355 probieren wir immer noch, dass wir
356 diese Workshop-Struktur beibehalten,
357 aber an Kolleginnen auslagern, an
358 junge Kolleginnen oder auch nicht jun-
359 ge Kolleginnen, an Kolleginnen, die
360 etwas drauf haben, die interessiert
361 daran sind auch in die Fortbildung zu
362 gehen, also zu referieren und ihr
363 Know-How weiterzugeben und wir
364 coachen sie. Weil es immer nett ist,
365 wenn man vor dem halten eines Work-
366 shops mit jemandem besprechen
367 kann. Durchreden, was meinst du, und
368 das machen wir. Wir haben auch die
369 USB DaZ Workshops, die jetzt seit
370 letztem Jahr schon laufen. Da haben
371 wir im ersten Jahr immer begleitet, wir
372 waren immer dabei, um dann nachher
373 einfach Feedback zu geben. Weil das
374 sind junge Kolleginnen wie Sie, die
375 einfach unterrichten und da weiß man
376 aber viel nicht, warum manche Dinge
377 so sind, wie sie sind und das ist das,
378 was es für die Lehrer so annehmbar
379 macht unsere Workshops, weil da
380 mehrere Leute hinschauen.

381 I: Das wird dann auch aus verschiede-
382 nen Blickwinkeln betrachtet.

383 SF: Wir reden mit Schulleitern, wir re-
384 den mit Lehrerinnen wir reden mit
385 Sprachförderlehrerinnen und versu-
386 chen dann. Und das versuchen wir
387 sozusagen weiterzugeben. Und in letz-
388 ter Zeit sind wir befasst mit den Um-
389 strukturierungen, die uns das BMWWF
390 aufgeladen hat.

391 I: Ja dazu kommen wir dann später
392 auch noch. Genau, das wollte ich noch
393 fragen. Die Kinder, die früher noch mit
394 B Niveau im Sprachförderkurs waren,
395 wie wird das mit denen gehandhabt?
396 Werden die dann rausgeschupst, um
397 Platz zu machen für die Kinder, die
398 jetzt kamen, oder wurde da trotzdem
399 geschaut, dass sie auch noch das be-
400 kommen, was sie brauchen.

401 SF: Es ist immer eine Frage des An-
402 gebots und der Nachfrage. Seit ich im
403 SFZ bin wars mal so mal so mal so
404 mal so mal so. Zuerst hat es geheißen,
405 dass nur A Kinder dabei sind, wobei,
406 ich mein sie wissen, A und B sind auch
407 fließende Kategorien. Also das einmal
408 überhaupt, es sind keine fixen Katego-
409 rien und dann kam 2015 und dann
410 hieß es, dass nur mehr A Kinder teil-
411 nehmen. Die glücklichen Schulen, die
412 mehr Ressourcen haben, die können
413 auch die Kinder auch nehmen aber im
414 Grunde nur A Kinder.

415 I: Und das hat sich seit 2015 auch
416 nicht mehr geändert.

417 SF: Hat sich nicht mehr wirklich geän-
418 dert. Wobei manche Schulen mehr und
419 manche weniger Ressourcen haben.
420 Dem will das BMWWF auch Rechnung
421 tragen, dass wir sagen, wir führen ei-
422 nen Test ein, sie haben es gehört,

423 I: Ja, ja.

424 SF: Der heißt MIKA-D, der wird im Ap-
425 ril kommen und damit soll sozusagen
426 objektiv festgestellt werden, welche
427 Kinder außerordentlich und welche
428 nicht. Und die die außerordentlich sind,
429 die bekommen Sprachförderung. Und
430 das sind dann glaube ich, aber das ist
431 jetzt nur eine Vermutung, die A Kinder.
432 Ich glaube, dass man die B Kinder
433 nicht mehr außerordentlich macht über
434 den Test, aber ich weiß es nicht.

435 I: Das wird sich dann herausstellen.

436 SF: Ich kenne den Test in der Pilotver-
437 sion schon aber ich weiß nicht, wo die
438 Latte liegt, das ist noch nicht festge-
439 setzt.

440 I: Also der Notenschlüssel quasi.

441 SF: Genau. Heißt es jetzt ab, wenn ein
442 Kind die Verbklammer kann, dann ist
443 es bereits ordentlich, das weiß ich
444 nicht, wo sie das ansetzen. Im Grunde
445 ist es zu begrüßen, dass es einen Test
446 gibt, aber das ganze Drumherum ist
447 wiederum Horuck, es muss alles so-
448 fort passieren. Also eine total kurze
449 Pilotierung, Evaluierung, weiß ich nicht

450 wer das macht. Das kann sich gar
451 nicht ausgehen in der kurzen Zeit. Wer
452 macht es? Der Test dauert eine halbe
453 Stunde und ist alleine schwierig durch-
454 zuführen und es sollen die Schulleiter
455 machen, ich meine, in der VS geht es
456 noch, weil da sind die Direktoren
457 Deutschlehrer aber in einer SEK hast
458 du einen Geografie und Physiklehrer
459 als Direktor, wie soll der eine Verb-
460 klammer feststellen. Ja. Und dann hab
461 ich das Testergebnis, das kann auch
462 ein falsches sein, weil gerade kleine
463 Kinder reden oft nichts, weil sie einge-
464 schüchtert sind. Ist dann das Ergebnis
465 stichhaltig und das ist aber dann stich-
466 haltig und nachdem wir die Einteilung
467 getroffen und das ist schwerst zu kriti-
468 sieren.

469 I: Diese Momentaufnahme.

470 SF: Die Momentaufnahme und dann
471 diese Striktheit, wenn ein Kind in der
472 Deutschförderklasse oder im Deutsch-
473 förderkurs ist, dann ist es dort und
474 dann pickt es dort. Und das ist meine
475 größte Kritik an dem System jetzt, weil
476 das System flexibel bleiben muss. Du
477 kannst überhaupt nicht voraussagen,
478 wie schnell ein Kind lernt.

479 I: Das stimmt allerdings.

480 SF: Manche Kinder reden zwei Monate
481 nichts und dann wie ein Wasserfall,
482 das gibt es auch. Warum sollen die
483 dann in dem Kurs bleiben. Die müssen
484 dann aber bis zum Semester in diesem
485 Kurs bleiben.

486 I: Ja. Ich hatte eine Schülerin letztes
487 Jahr, ich musste eine vierte Klasse
488 übernehmen und die kam, die war ein
489 Jahr zu dem Zeitpunkt in Österreich
490 und die war in Mathematik eine der
491 Besten, sie hat Textbeispiele gelöst,
492 die eigentlich auf Gymnasiumbasis war
493 und hat auch bis auf Grammatikfehler
494 komplett schlüssige Deutschschular-
495 beiten auch bei der Textsorte ge-
496 schrieben, dass ich die aufs Gymnasi-
497 um geschickt habe und so eine Schü-
498 lerin würde möglicherweise dann diese
499 Chance nicht bekommen, weil sie in

500 eine Schublade vielleicht gesteckt wird
501 und das ist schade. Das Mädchen war
502 toll.

503 SF: Ich denke, ein Deutschfördersys-
504 tem muss flexibel bleiben.

505 I: Ich habe auch einen Schüler, der in
506 der Klasse kaum gesprochen hat,
507 dann habe ich ihn mitgenommen und
508 plötzlich hat er begonnen wie ein Was-
509 serfall zu sprechen.

510 SF: Das ist normal.

511 I: Und auch in einer Testsituation, ich
512 kenne mich, ich habe Schularbeiten
513 nicht so gut gemacht, weil ich komplett
514 nervös war. Auch bei den kleinen kann
515 das so sein. Wie die Auswertung ge-
516 macht wird, da bin ich schon ge-
517 spannt.

518 SF: Man wird jemanden finden, der
519 das kann.

520 I: Ok gut. So. Wie sich die Unterrichts-
521 situation auf den Sprachstand bezogen
522 verändert hat haben wir schon mehr
523 oder weniger.

524 SF: Naja es gibt jetzt noch deutlicher
525 zwei Gruppen, das ist schon seit 2015
526 augenfällig, weil wir haben die altein-
527 gesessenen Migranten, die oftmals
528 das viel größere Problem sind, die hier
529 geboren sind, die in zweiter oder dritter
530 Generation hier sind und wo eine fossi-
531 lierte falsche Sprache da ist. Falsches
532 Deutsch, ein Minimaldeutsch und die
533 kommen viel weniger gut weiter, als
534 Seiteneinsteiger. Dadurch, dass wir
535 jetzt die Flüchtlingskinder bekommen
536 haben, die oft aus Bildungshaushalten
537 kommen, die unterstützt werden zu
538 Hause, das ist ja nicht gleichzusetzen
539 mit Deutschsprechen zuhause, son-
540 dern einfach unterstützen, das Schul-
541 wesen unterstützen, Schultasche an-
542 schauen. Ein angeregtes Sprechen zu
543 Hause, das unterstützt viel mehr, als
544 jemand, der ein halbgutes Deutsch
545 spricht und da geht auch nochmal die
546 Schere auf und das ist augenfällig ge-
547 worden.

548 I: Und dann fallen auch noch dazu
549 vermutlich die Kinder, die schon länger
550 da sind nicht mehr in den Kurs hinein
551 und das heißt,

552 SF: Das heißt, das ist noch einmal
553 differenzierter. Die Deutschförderklas-
554 se und Deutschförderkurs sind einfach
555 nochmal differenzierter. Gruppengröße
556 steht da, das ist seit heuer richtig prob-
557 lematisch, weil es heißt, dass es keine
558 Obergrenze mehr gibt, es gibt ja keine
559 Klassenobergrenze mehr, das heißt
560 auch eine Deutschförderklasse können
561 auch 40 sitzen. Das kann kein Mensch
562 unterrichten. Diese Deutschförderklas-
563 sen müssen aber jetzt so sein, die
564 müssen jetzt mal 15 Stunden sein und
565 jetzt schaut mal jeder Schulleiter, wie
566 gut er das irgendwie hinbekommt. Ich
567 höre immer wieder jetzt Berichte, das
568 geht nicht, wir haben Kinder von der
569 Vorschulklasse bis zur dritten Klasse
570 drinsitzen, das geht nicht, das ist un-
571 möglich, das schaffen wir nicht. Also
572 die Lehrer gehen vor die Hunde, die
573 Kinder, es geht nichts weiter und das
574 hatten wir die Jahre davor nicht. Da
575 haben die Kinder nicht so viele Stun-
576 den bekommen, aber in kleinen Grup-
577 pen. Uns wurde immer wieder von
578 Lehrern erzählt, sie wissen, man sollte
579 mindestens acht Kinder haben und bis
580 15 im Sprachförderkurs, aber es ist
581 nicht sinnvoll. Wir sind dann zuschau-
582 en gegangen und in einer Kleingruppe
583 ist es sinnvoll, aber wenn es einmal
584 mehr werden, ist es schwierig. Der
585 Anfangssprachunterricht muss in einer
586 wirklich kleinen Gruppe, bei kleinen
587 Kindern erfolgen. Es ist nicht mit
588 Fremdsprachenunterricht mit Erwach-
589 senen vergleichbar. Und von daher hat
590 sich das jetzt wirklich verändert und
591 setzt die Schulen vor Probleme.
592 Raumsituation ist prekär in Wien vor
593 allem im alten, dichten Wien, Gürtel-
594 gegend, 5. Bezirk, 20. Im 22., 23., 21.,
595 die haben Platz. Und sonst ist es ein-
596 fach ein wahnsinniges Problem mit der
597 Raumsituation, also wir haben so oft
598 Sprachförderkurse besucht, die Lehrer

599 sitzen am Gang und das ist ein
600 Schmarren.

601 I: Und rechtlich gesehen ist es ja auch
602 nicht erlaubt, wenn man es so nimmt.

603 SF: Das auch und das ist ja auch kein
604 konzentriertes Arbeiten.

605 I: Nein. Und ich bin damals am Gang
606 gesessen, es war Winter und es war
607 wirklich unangenehm. Auch letztes
608 Jahr hatten wir Kolleginnen, die hatten
609 keinen eigenen Raum, die durften sich
610 dann immer einen Raum suchen und
611 ich bin auch in meinem ersten Dienst-
612 jahr mit der Vorschulklasse bis zur
613 zweiten Klasse gesessen und war
614 auch am Anfang wirklich überfordert,
615 weil ich nicht wusste, wie mit wem was
616 arbeiten soll, auch was Differenzierung
617 und reden soll ich mit allen, der eine
618 konnte schon schreiben und sollte die
619 Schriftsprache ein bisschen üben, weil
620 er ist schon in der zweiten Klasse, der
621 muss dann ja in der vierten Klasse
622 Schularbeiten schreiben. Mit anderen
623 sollte ich wieder mehr sprechen, der
624 kann noch gar nicht schreiben Das war
625 für mich dann auch schwierig. Ich hab
626 schon viel wieder vergessen, es hat
627 sich auch für mich die Situation auch
628 wieder gebessert, ich habe jetzt ho-
629 mogenere Gruppen und auch kleine
630 Gruppen. Ich glaub ich saß mit 12-13
631 Kindern in einem kleinen Raum.

632 SF: Es ist eine Herausforderung. Es
633 wird immer gesagt, dass es nicht geht.
634 Es werden junge Kolleginnen verhetzt.
635 Ja weil du fängst motiviert an und willst
636 das Beste machen und du schaffst es
637 nicht, weil es nicht zu schaffen ist. Weil
638 man braucht ein unglaubliches Know-
639 How, damit man diese Differenzierung
640 hinbekommt. Also ich steh jetzt
641 manchmal auch in Deutschförderklas-
642 sen und schau mir das an und denke
643 mir, dass ich es nicht wüsste wie ich
644 es mache. Und ich habe aber doch
645 einiges Know-How, aber es geht nicht.
646 Also ich meine, die Politik kann schon
647 sagen, dass wir das jetzt so machen,
648 aber die sollen sich da mal reinstellen.

649 I: Ja.

650 SF: Also von daher schwere Kritik.
651 Und sonstiges hat sich verändert: Uns
652 kommt vor, die Lehrerschaft ist von
653 Jahr zu Jahr genervter. Jedes Jahr
654 wird ihnen etwas Neues vorgesetzt.
655 Ich meine, ich habe Ihnen eh gesagt,
656 seitdem ich hier im Sprachförderzent-
657 rum bin, ich glaub Sprachförderung hat
658 allein schon einmal fünf Bezeichnun-
659 gen gehabt. Ja also von Begleitunter-
660 richt über nachhaltige Sprachförde-
661 rung, alles Mögliche haben wir gehabt,
662 Sprachförderkurs, Deutschförderklas-
663 sen, jedes Jahr heißt es anders, jedes
664 Jahr sind andere Auflagen, einmal
665 müssen so viele Kinder dabei sein,
666 dann wieder so viele. Immer ist es an-
667 ders, immer eine andere Rückmel-
668 dung, immer muss was anderes do-
669 kumentiert werden. Also die Lehrer
670 werden wahnsinnig. Also man lässt sie
671 nicht in Ruhe arbeiten, jetzt gibt es drei
672 verschiedene Instrumente zur Sprach-
673 standsdiagnose. Als ich begonnen
674 habe vor 25 Jahren, da hat es über-
675 haupt nichts gegeben, war auch nicht
676 gut, aber jetzt im Moment, jetzt gibt es
677 USB DaZ, jetzt gibt es USB Plus und
678 die wenigsten können das auseinan-
679 derhalten, auch ganz klar.

680 I: Ja wenn man damit nichts zu tun
681 hat.

682 SF: Genau. Also und alles kommt so
683 nebenbei, ja, und alles irgendwie kos-
684 tenneutral irgendwie. Da muss man da
685 noch was machen und da muss man
686 da noch was machen.

687 I: Ja genau, ähnlich ist es bei den Le-
688 setests. Da gibt es den Wiener Lese-
689 test, dann das SLS. Das eine kann
690 man machen, das andere muss man
691 machen. Und

692 SF: Also alleine da mal durchzubli-
693 cken, das ist so chaotisch und da hab
694 ich aber noch keinen Unterricht vorbe-
695 reitet. Da weiß ich noch nicht, was ich
696 mache morgen.

697 I: Das machen bei uns die Supportleh-
698 rerinnen, die keine eigene Klasse ha-

699 ben. Das sind dann Leute wie ich, die
700 z.B. die Lesekoordination haben. Ich
701 werde dann entsandt quasi zu den
702 Fortbildungen zu USB Plus und USB
703 DaZ, und dann trage ich das in die
704 Schule und erkläre es dann bei der
705 Konferenz.

706 SF: Das ist ja sinnvoll. Das ist so wie in
707 Berlin.

708 I: Genau und ich erkläre das. Also ich
709 bin dafür auch zuständig.

710 SF: Ja das ist super. Und bekommen
711 sie diese Stunden auch? Gibt es da
712 einen Topf C?

713 I: Ich habe das neue Dienstrecht. Das
714 ist alles inkludiert.

715 SF: Also PD.

716 I: Ja also ich bekomme nichts dafür.
717 Aber ich mache es auch gerne.

718 SF: Ich wollte gerade fragen, wie geht
719 es Ihnen in der Rolle.

720 I: Ich mag das eigentlich.

721 SF: Ja Sie werden das auch gut ma-
722 chen, Sie sind kommunikativ, weil ich
723 denke mir, dass man sonst als Jung-
724 lehrer nicht unbedingt den Stand, dass
725 man sagt: „So ich erklär euch jetzt die
726 Welt.“

727 I: Das ist zum Glück bei uns gar nicht
728 so, das ist voll ok. Es ist besser je-
729 manden hinschicken, den es auch
730 interessiert, als eine Lehrerin die, wie
731 Sie vorher schon gesagt haben, eh
732 schon die Nase rümpft, die das dann
733 mit halber Begeisterung rüberbringt
734 und schon nicht mehr so begeistert
735 ist.

736 I: Welche konkreten Maßnahmen ha-
737 ben Sie denn dann gesetzt als Sprach-
738 förderzentrum 2015?

739 SF: Ja, mehr Dienstbesprechungen,
740 gezielte methodische Einschulungen
741 mit Schwerpunkt auf Flucht und ja,
742 ankommen und wir haben dann auch
743 mit der MA17 kooperiert. Da hat es ein
744 Smart Wissen gegeben, wo wir dann
745 auch Referentinnen eingeladen haben,

746 z.B. zu Arabischen, zur Situation im
747 arabischen Raum oder zur tschet-
748 schenischen Community. Also auch
749 auf dieser Ebene. Wir haben uns z.B.
750 auch mit der KPH, mit dem IIB ver-
751 netzt, das Interkulturelle Interreligiöse
752 Beratungszentrum. Ich glaub es heißt
753 Interreligiös-interkulturelles Beratungs-
754 zentrum. Der Leiter kooperiert versucht
755 das sozusagen das Pferd zu ziehen
756 und sich interreligiösen und interkultu-
757 rellen Fragen zu stellen. Die machen
758 auch Schulungen und Fortbildungen
759 und mit diesem haben wir uns auch
760 vernetzt. Weil natürlich auch viele
761 Frauen kamen aufgrund von vermehrt-
762 en Muslimen, die einfach da sind.
763 Was darf man, was soll man, was gilt.
764 Dann haben wir mit diesem Papier-
765 wahnsinn aufgehört. Wir haben elekt-
766 ronisch umgestellt. Das ist jetzt nicht
767 unbedingt 2015 geschehen, aber das
768 war jetzt schon dringend. Wir haben
769 auch eine intensive Kommunikation
770 zur PH aufgebaut. Wir haben immer
771 wieder dort, dass es Veranstaltungen
772 braucht, damit Lehrerinnen und Lehrer
773 lernen können, wie man differenziert
774 unterrichtet und wie man mit inhom-
775 genen Gruppen umgeht. Und ganz
776 viele Sachen, wir brauchen Sachen zur
777 Sprachstandsdiagnose. Wir müssen
778 feststellen, wo die Kinder stehen. Und
779 wir haben uns zunehmend auch ver-
780 netzt mit außerschulischen Institutio-
781 nen, z.B. MA17, aber auch z.B. mit
782 HEMAJAT und mit BAOBAB, ganz
783 intensive Zusammenarbeit. Heute z.B.
784 läuft wieder ein Workshop, der wurde
785 gemeinsam konzipiert. Es geht um
786 Sprachfördermaterialien, die dort vor-
787 gestellt werden, weil wir das einfach
788 nicht schaffen alles. Und so ist es auch
789 wichtig, das Netz aufzuzeigen, das
790 Wien hat. Es gibt nicht nur das Sprach-
791 förderzentrum, es gibt nicht nur die
792 PH. Es gibt viele Büchereien, die....
793 Das haben wir optimiert.

794 I: Auf der PH bei den Ausbildungen,
795 hat sich da jetzt schon viel getan? Also
796 ich hab 2013 dort meinen Bachelor
797 fertig gemacht. Ich glaube ich hatte

798 zwei Lehrveranstaltungen zu DaZ und
799 die waren ziemlich theoretisch.

800 SF: Ich kann nicht sagen, was in der
801 Ausbildung passiert ist, ich weiß es
802 nicht. Manchmal denken wir uns
803 schon, wenn wir Lehrerinnen im ersten
804 oder zweiten Dienstjahr dann bekom-
805 men, die dann bei uns Workshops o-
806 der in den methodischen Einschulun-
807 gen sitzen. Warum ist das nicht erzählt
808 worden? Warum wissen das die Kolle-
809 ginnen einfach nicht? Aber es wird
810 besser, haben wir den Eindruck. Und
811 vor Allem der Fortbildungsbereich ist
812 wesentlich besser aufgestellt und zwar
813 jedes Jahr besser. Die haben auch
814 2015 diese Reihe aufgestellt mit der
815 Arbeiterkammer.

816 I: Ja da war ich auch schon.

817 SF: Und das war eine super Sache,
818 weil ansonsten muss man ja bei der
819 PH ein Jahr vorher irgendwie sagen,
820 was du besuchen willst. Und da ging
821 es direkt, also das hat die Babsi Koch
822 damals koordiniert und da hat man ihr
823 geschrieben, dass man kommt und sie
824 hat geantwortet, dass es passt. Und
825 das ist eigentlich das, was Lehrer
826 brauchen. Ein schnelles Angebot, wo
827 ich mich nicht ein Jahr vorher anmel-
828 den muss. Das ist sehr gut gelaufen.

829 I: Das war auch sehr interessant, kann
830 ich mich erinnern.

831 SF: Da gibt es jetzt ein Buch, wo diese
832 Veranstaltungen, ich zeig Ihnen das.
833 Also das ist die Zusammenfassung all
834 dieser Veranstaltungen. Das kann ich
835 Ihnen mitgeben.

836 I: Wirklich. Cool.

837 SF: Ja, die bekommt man auch gratis
838 bei der Arbeiterkammer.

839 I: Vielen Dank.

840 SF: Wir arbeiten eng mit dem KOMMM
841 zusammen. Kompetenzzentrum für
842 Migration, Mehrsprachigkeit und Men-
843 schenrechte. Da findet im Dezember
844 die Auftakttagung zu Menschenrechten
845 statt. Und dann gibt es das DIZETIK.

846 Ich weiß nicht genau, wie es heißt.
847 Didaktikzentrum für Deutsch. Das
848 heißt, die ganze DaZ Geschichte, alles
849 was jetzt USB DaZ und so ist und alles
850 was Migration, Mehrsprachigkeit, Kul-
851 tur so in die Richtung ist, gehört zum
852 KOMMM. Das hat es ja alles davor
853 noch nicht gegeben, das ist jetzt toll.
854 Und die haben mittlerweile auch einen
855 Pool an guten Leuten, die da referieren
856 und arbeiten. Und es gibt auch, weil
857 Sie gesagt haben, Sie haben den Mas-
858 ter-Lehrgang auf der Uni gemacht, es
859 gibt ja jetzt auch einen DaZ Lehrgang
860 auf der PH. Der wäre jetzt wahrschein-
861 lich günstiger für Sie, um paxisnah zu
862 arbeiten. Der ist für die Volksschule
863 und die NMS. Den wird es auch immer
864 wieder jetzt geben.

865 I: Läuft das jetzt auf ects Basis?

866 SF: Ja.

867 I: Und ist das dann auch mit Masterab-
868 schluss oder ist das anders?

869 SF: Ich weiß es nicht, aber einfach
870 fragen bei der Frau Dr. Sorger.

871 I: Ha, ich kenne sie.

872 SF: Sie koordiniert das.

873 I: Bei ihr habe ich eine Lehrveranstal-
874 tung besucht.

875 Wie sollte denn Ihrer Meinung nach
876 unter derzeitigen Gegebenheiten
877 Sprachförderung in Wien erfolgen?
878 Was ist förderlich, was könnte hin-
879 dernd sein? Welche Aspekte als über-
880 geordnete Institution können Sie mir
881 da nennen?

882 SF: Gestern war ich in einer Schule im
883 21. Bezirk. Eine Schule die vom sozia-
884 len Index her eher weiter unten ist.
885 Und ich hab gesagt, naja es gibt ja
886 jetzt die Ressourcenzuteilung nach
887 Sozialindex. Das heißt es wird ein So-
888 zialindex erhoben, man schaut wie
889 viele Bücher haben die Eltern zu Hau-
890 se und so weiter. Da wird ein Sozialin-
891 dex errechnet. Nur von der Schule
892 kommt "Nö, wir haben so einen Sozia-
893 lindex von dem her wir eigentlich mehr

894 Ressourcen bekommen müssten, pas-
895 siert aber nicht" Ok, also ich weiß es
896 nicht wie das funktioniert. Es sollte so
897 funktionieren, dass also Schulen die
898 mehr Bedarf haben auch mehr Res-
899 sourcen bekommen. Bis jetzt haben
900 wir aber noch nicht viel gemerkt. Also
901 das wäre mal ganz wichtig, dass man
902 sagt die Ressourcen die man hat, es
903 müssen die Schulen wo Schwierigkei-
904 ten sind, die müssen auch mehr krie-
905 gen. Das ist einmal das erste. Dann
906 finde ich es gehört eine Durchmi-
907 schung der Schülerklientel. Da muss
908 einfach die Stadt eingreifen und vertei-
909 len.

910 I: Wie könnte das Ihrer Meinung nach
911 funktionieren, dass zum Beispiel, ich
912 denke Beispielsweise auch an den
913 Schulweg. Es ist klar dass ein Kind,
914 dass im zweiten Bezirk wohnt nicht in
915 den 21. Bezirk fahren kann, das ist ja
916 nicht zumutbar.

917 SF: Na das wäre doch schon mal su-
918 per wenn die Kinder dort in die Schule
919 gehen wo sie wohnen. Aber das haben
920 wir ja nicht. Weil eigentlich haben wir
921 ja ein Sprengelwesen nur Eltern die
922 ihre Kinder an bestimmten Schulen
923 haben wollen die erfinden was, die
924 melden sich wo anders und dann fah-
925 ren diese Kinder. Nur die Kinder wo
926 die Eltern nicht dahinter sind sagen
927 "Ja, na dann gehst du halt in die
928 nächste Schule". Die werden nicht
929 herumgeschickt.

930 I: Das heißt das ist dann quasi auch
931 nach Schulimage.

932 SF: Ja natürlich. Und warum ist der
933 Wiener-Sozialbau so gelobt, weil man
934 die Sozialbauten in den 20er und 30er
935 Jahren mitten in die Nobelviertel rein-
936 gesetzt hat. Du hast in Döbling, in
937 Hietzing immer wieder Sozial- und
938 Gemeindebauten dazwischen und das
939 ist die Lösung. Du musst die durchmi-
940 schen, sonst geht die einfach so aus-
941 einander, du musst immer gegenwir-
942 ken. Und wenn das nicht passiert,
943 dann hast du ein Problem und das
944 Problem haben wir jetzt. Du hast ein-

945 fach Schulen, das sind Brennpunkt-
946 schulen, das ist so und da wurde auch
947 lange der Deckmantel des Schweigens
948 drübergebreitet. Das bricht jetzt teil-
949 weise auf Gott sei Dank. Weil das ers-
950 te ist mal man muss drüber reden. Das
951 würde ich mir wünschen, eine Durch-
952 mischung beziehungsweise so viele
953 Ressourcen an Brennpunktschulen zu
954 schicken, dass es auch wieder gut ist.

955 I: Quasi, wenn schon Schulen mit ei-
956 nem bevorzugten Klientel entstehen
957 diese weniger Geld bekommen oder
958 sie durchmischen.

959 SF: Ja genau. Ich würde mir wün-
960 schen, dass es mehr SCHILFS gibt,
961 dem Wunsch wird nachgegangen jetzt.
962 Ich weiß von der BH Wien das die jetzt
963 mehr in SCHILFS investieren, mehr
964 Geld haben, drei glaube ich. Genau
965 also dass es leichter möglich sein wird
966 SCHILFS zu buchen. Ich weiß auf der
967 PH Wien musste man das auch ein
968 Jahr vorher machen, die KPH war da
969 viel flexibler, ist immer noch viel Flexib-
970 ler und die PH wird das auch weil sie
971 sagen „Wir sehen die Schulen haben
972 jetzt ein Problem, das brennt ihnen
973 unter den Nägeln und das wollen sie
974 jetzt lösen sollen sie jetzt bearbeiten.“
975 Und das habe ich mir lang gewünscht,
976 das kommt jetzt. Ich wünsche mir, ha-
977 be ich eh schon gesagt, ein flexibleres
978 Kurssystem wie wir es bis jetzt haben,
979 wo die Schule sagen kann wie wir es
980 am günstigsten machen. Weil alle
981 Schulen, alle Lehrer sind daran inte-
982 ressiert dass den Kindern das Beste
983 zugutekommt. Und ich finde man kann
984 so die Deutschförderklassen nicht so
985 machen.

986 I: Das ist ein Stempel der aufgedrückt
987 wird.

988 SF: Ja, das kommt gar nicht gut. Ich
989 wünsche mir kleinere Gruppen, mehr
990 Gelder für die Sprachförderung. Alles
991 was du ganz unten investierst rechnet
992 sich fünf-fach. Also im Kindergarten
993 schon anfangen, da hat die Stadt Wien
994 einige Fehler gemacht denn die Stadt
995 Wien hat versprochen, unter Häupl

996 noch, also vor vielen Jahren: „Wir ha-
997 ben für alle Kinder Kindergartengrup-
998 penplätze.“ Diese gab es aber de facto
999 nicht, aber man hat das politisch ver-
1000 kauft und so waren die Plätze nicht da.
1001 Na dann hat man gesagt dann muss
1002 man halt Kindergruppen gründen. Weil
1003 das haben wir jetzt versprochen, das
1004 müssen wir machen. Und dann wurden
1005 die Kindergruppen eingerichtet aber
1006 nicht unbedingt mit lauter qualifiziertem
1007 Personal.

1008 I: Das heißt es gab Mangel beim Per-
1009 sonal?

1010 SF: Nein, jeder konnte eine Kinder-
1011 gruppe eröffnen, jeder. Du hast halt
1012 einen Schnellsiedekurs gemacht, nicht
1013 vergleichbar mit einer Ausbildung und
1014 du hast dann eine Kindergruppe eröff-
1015 net und hast Subventionen von der
1016 Stadt Wien bekommen. Und zwar saf-
1017 tig sag ich mal. Und da ist ein Wild-
1018 wuchs entstanden, Kindergruppen wo
1019 wenig deutsch geredet wird, wo nichts
1020 Pädagogisches passiert, sondern wo
1021 Kinder nur beaufsichtigt werden. Da
1022 gibt es jede Menge in Wien, die sind
1023 eine Katastrophe, weil das sind Jahre,
1024 die total fehlen. Da lernen Kinder am
1025 spielerischsten die Sprache. Das ist
1026 ein großer Fehler, an dem leiden wir
1027 immer noch.

1028 I: Das wird jetzt aber abgeschafft oder
1029 kontrolliert zumindest?

1030 SF: Ich hoffe.

1031 I: Die Kindergartenplätze werden aber
1032 fehlen, wenn man diese Kindergrup-
1033 pen dann schließt.

1034 SF: Und das Problem ist ausgebildeten
1035 Pädagoginnen die fertig sind gehen oft
1036 nicht in den Dienst, weil sie sagen sie
1037 verdienen schlecht, die Bedingungen
1038 sind schlecht. Ich mein, du hast 25
1039 Kinder, eine Pädagogin und eine Hel-
1040 ferin. Das ist Wahnsinn, das ist nicht in
1041 Ordnung. Das heißt da wünsche ich
1042 mir kleine Gruppen, da schon.

1043 I: Das ist da wo die Basis geschaffen
1044 werden sollte.

1045 SF: Da ist schon so viel passiert bis
1046 die Kinder in die Schule kommen. Das
1047 was zuhause nicht passiert, ich mein
1048 du kannst 100-Mal bemängeln und
1049 sagen da passiert nichts zu Hause, es
1050 ist aber so. Also da muss die Stadt
1051 schauen, was kann sie auffangen. Na-
1052 türlich man kann in Elternbildung in-
1053 vestieren, kann man alles auch ma-
1054 chen. Das muss passieren.

1055 I: Es scheitert wahrscheinlich am Geld.

1056 SF: Ich würde mir wünschen eine dop-
1057 pelte Besetzung von Klassen.

1058 I: Definitiv.

1059 SF: Ich meine wir haben Geld um
1060 Banken zu retten. Haben wir alles, das
1061 Geld ist da.

1062 I: Es wird nur in die falschen Dinge
1063 investiert.

1064 SF: So ist es. Ich würde die Gesell-
1065 schaft ein bisschen mehr ausgleichen.

1066 I: Das geht in der derzeitigen politi-
1067 schen Situation vermutlich nicht.

1068 SF: Nein, das geht in eine ganz andere
1069 Richtung.

1070 I: Sie haben selbst einmal als Sprach-
1071 förderlehrerin gearbeitet, warum kann
1072 es nicht immer so einfach sein einen
1073 an den Bedürfnissen orientierten Un-
1074 terricht für die Kinder zu machen.

1075 SF: Ich hab eh schon vieles gesagt:
1076 Die räumliche Situation passt oft nicht,
1077 die organisatorische Situation, das
1078 heißt es gibt Stundenpläne, ich muss
1079 mir die Kinder raus nehmen, ich muss
1080 auf diese Stundenpläne Rücksicht
1081 nehmen. Die Kinder sind auf Klassen
1082 verteilt. Die Kinder sind auf verschie-
1083 dene Stufen verteilt. Diese heterogene
1084 Gruppe. Es gibt viele Kinder die in den
1085 Sprachfördergruppen, Deutschförder-
1086 klassen sitzen die eigentlich andere
1087 Bedürfnisse haben. Also gerade jetzt
1088 seit 2015 haben wir Kinder die ein Pa-
1089 ket zu schleppen haben und die allein
1090 schon aufgrund dessen schlecht ler-
1091 nen können weil sie mal ihr Leben ir-
1092 gendwie auf die Reihe bekommen

1093 müssen. Und Dinge verwinden müs-
1094 sen und bearbeiten müssen und die
1095 brauchen erst recht eine kleinere
1096 Gruppe und Lehrer die ausgebildet
1097 sind dafür. Es mangelt auch oft am
1098 Wissen der Lehrer. Ich will jetzt nie-
1099 manden etwas in die Schuhe schie-
1100 ben, aber viele, viele, viele Lehrer sind
1101 nicht qualifiziert für die Aufgabe. Da
1102 hätte schon vor 20-30 Jahren etwas
1103 passieren müssen, es ist nichts pas-
1104 siert.

1105 I: Es ist im Grunde auch nichts neues,
1106 es ist nur wieder gekommen.

1107 SF: Seit 30 Jahren erzähle ich das
1108 Selbe. Es ist nichts Neues. Ich habe
1109 das Gefühl in den letzten fünf Jahres
1110 ist etwas passiert. Also das ist eines
1111 unserer Hauptansinnen, dass wir Leh-
1112 rer begleiten, Schulen coachen und
1113 das Niveau auf das mögliche bringen.
1114 Das Problem ist auch bei den Sprach-
1115 und Deutschförderlehrern die Gruppe
1116 fluktuiert so stark. Das machen die
1117 Lehrer in den ersten Dienstjahren und
1118 dann kriegen sie eine Klasse, oder das
1119 machen die Lehrer kurz vor der Pensi-
1120 onierung oder die Lehrer die nach dem
1121 Burnout irgendwie zurückkommen o-
1122 der nach dem Baby kriegen. Das ist
1123 so, und das ist für uns wieder ein rie-
1124 sen Problem, weil wir keine kontinuier-
1125 liche Gruppe haben. Wir versuchen
1126 unsere Lehrer zu professionalisieren
1127 und zu begleiten, aber die sind ein
1128 zwei Jahre da und dann sind sie wie-
1129 der weg. Es wäre so schön eine Grup-
1130 pe zu haben, es gibt ja ein paar, die
1131 sagen „Ja, ich brenne für die Sprach-
1132 förderung, ich mach das wirklich gerne
1133 und ich professionalisier mich“. Denn
1134 es ist ein Unterschied ob du Sprach-
1135 förderkurs hast oder Alphabetisie-
1136 rungskurs oder eine Klassenlehrerin
1137 bist. Wobei man natürlich auch sagen
1138 muss auch die Klassenlehrer brauchen
1139 mehr Wissen, brauchen mehr DaZ-
1140 Wissen. Also das erleben wir jetzt mit
1141 unseren USB-DaZ-Schulungen, USB-
1142 Plus-Schulungen die wir da halten,
1143 dass die Einsicht sich mit der eigenen
1144 deutschen Sprache zu beschäftigen

1145 nicht gegeben ist. Das musst du aber
1146 machen, damit du siehst wo die Kinder
1147 Probleme haben.

1148 I: Ja wenn es ungesteuert erlernt wur-
1149 de hat man nicht gelernt darüber zu
1150 reflektieren.

1151 SF: Genau, und diese Bereitschaft ist
1152 oft nicht da. „Ich unterrichte seit 20
1153 Jahren, was willst du mir erzählen?“
1154 Sie lassen sich nicht drauf ein. Dies ist
1155 aber der erste Schritt in die Perspekti-
1156 ve dieser Kinder zu gehen und in die
1157 Perspektive dieser Familie zu gehen,
1158 auf vielerlei Basis, nicht nur sprachlich
1159 sondern auch kulturell, herkunftsmä-
1160 ßig. Woher kommen diese Leute, was
1161 erwarten diese Leute, womit rechnen
1162 diese Leute. Also auch ein Einblick zu
1163 bekommen in die Herkunftsländern, in
1164 die Schulsystem dort, verschiedene
1165 Begriffe von Bildung oder von Familie,
1166 von Ehre, was heißt denn das, wie
1167 schnell ist diese verletzt, auf was muss
1168 ich da alles Rücksicht nehmen, das
1169 gehört alles dazu.

1170 I: Der Hintergrund der gesamte auch,
1171 also wir haben zum Beispiel Familien-
1172 hintergründe an unserer Schule, die
1173 kenn ich gut, die Klassenlehrerin natür-
1174 lich auch, aber wenn dann eine Supp-
1175 lierlehrerin mal drin war, die war so "Ja
1176 der ist so schlimm, ta ta ta ta ta. Und
1177 der dies, der das." Und wenn man sie
1178 dann darüber aufklärt was der Hinter-
1179 grund ist, dass die eigentlich schwerst
1180 traumatisiert hier angekommen sind
1181 und auch die Eltern jetzt nicht unbe-
1182 dingt den Zugang hatten zur besten
1183 schulischen Bildung, dass das alles
1184 natürlich auch Einfluss darauf nimmt
1185 wie das Kind ist und wie die Leistung
1186 und das Soziale und alles drum herum
1187 ist.

1188 SF: Das kann sicher ein Grund sein,
1189 dass es nicht immer einfach ist. Was
1190 habe ich mir noch notiert? Lernergrup-
1191 pen habe ich mir noch notiert, das hab
1192 ich eh schon gesagt.

1193 I: Eine ganz wichtige Frage. Welchen
1194 Einfluss nahm der Regierungswechsel
1195 auf ihre Arbeit?

1196 SF: Ja da habe ich schon viel vorweg-
1197 genommen. Es ist eine Bevormun-
1198 dung. Es ist eine Bevormundung, weil
1199 vieles so zu sein hat, die Flexibilität ist
1200 mehr da und diese Bevormundung
1201 zieht den Lehrern den Boden unter
1202 den Füßen weg, weil das wichtigste in
1203 unserer Arbeit ist Flexibilität. Man
1204 kommt in der Früh in die Schule und
1205 alles ist anders. Da muss man dahin
1206 supplieren gehen, da muss man das
1207 machen, die Klassenlehrerin ist krank
1208 und da ist wieder das. Und wir müssen
1209 damit umgehen. Oder jetzt gehst in die
1210 3b. Und dann fragt man sich, was man
1211 dann dort machen soll. Oder man be-
1212 reitet sich etwas für seinen Deutsch-
1213 förderkurs vor und man sieht, dass es
1214 aber nicht geht, es geht viel schneller
1215 oder es ist noch zu schwierig. Also
1216 Flexibilität ist die oberste Maxime und
1217 das will man uns wegnehmen. Und
1218 das finde ich ist ein ganz negativer
1219 Impedus auf die Arbeit der Lehrer. Von
1220 oben. Dass sie sagen so wird das jetzt
1221 gemacht. Das habe ich auch schon
1222 gesagt: Sprachaneignung vollzieht sich
1223 nicht nach Semestern. Das muss viel
1224 flexibler sein, das System, so wie wir
1225 es immer hatten. Und was wir jetzt
1226 haben ist eine strukturelle Diskriminie-
1227 rung der AO Kinder, denn, ich weiß
1228 nicht ob sie das wissen, aber Kinder,
1229 die einen AO Status haben, dürfen
1230 nicht aufsteigen.

1231 I: Jaja, das weiß ich.

1232 SF: Und das ist eine Diskriminierung,
1233 weil einer der nicht AO ist, der kann
1234 fünf Fetzen haben im Zeugnis und er
1235 steigt auf.

1236 I: Aber so will man den AO Status
1237 wegbekommen, so muss weniger Geld
1238 investiert werden und ja.

1239 SF: Genau. Aber das ist einfach eine
1240 Diskriminierung. Ich mein man kann
1241 die Lehrer nicht für dumm verkaufen.
1242 Und ich mein die Lehrer leisten ein

1243 unglaubliches Stück an Integrationsar-
1244 beit in dieser Stadt, ein unglaubliches
1245 Stück. Man kann nicht so damit umge-
1246 hen. Einen sehr negativen Einfluss.

1247 I: Welche Chancen und Risiken bergen
1248 diese Änderungen im Bereich der In-
1249 tegrationsmaßnahmen, auch langfristig
1250 gesehen.

1251 SF: Ich habe nur Risiken da, ich hab
1252 keine Chancen. Ich habe mir notiert:
1253 Auseinanderdividieren der Gesell-
1254 schaft, weil wir trennen die AO von den
1255 ordentlichen, wir trennen die Ausländer
1256 von den Inländern im Endeffekt. Das
1257 ist ja eine populistische Message auch.
1258 Was passiert: Ein Auseinanderdividie-
1259 ren der Gesellschaft. Also ganz ein-
1260 deutig. Ich denke, die Kinder lernen
1261 schlechter Deutsch in diesen Deutsch-
1262 förderklassen, weil du hast einen Mul-
1263 tiplikator und 15 Kinder oder mehr.
1264 Das geht nicht. Du brauchst die Peer
1265 Group. Das heißt weniger gute
1266 Deutschkenntnisse erwarte ich mir,
1267 mehr Angst, das geht ja schon bei den
1268 Eltern los. Ich hab von vielen Lehrern
1269 jetzt schon gehört, dass die Eltern fra-
1270 gen, warum die Kinder in eine
1271 Deutschförderklasse müssen. Sie wol-
1272 len das gar nicht. Also Angst irgend-
1273 wie, weil dann heißt es, dass es jetzt
1274 so ist. Und weniger Mehrsprachigkeit,
1275 weil der Schwerpunkt so auf Deutsch
1276 ist. Ich finde, in unserer Gesellschaft
1277 werden wir immer mehrsprachiger.
1278 Man hat immer geglaubt, das wächst
1279 sich aus, weil man dachte, dass die
1280 Gastarbeiter schon Deutsch lernen
1281 werden. Nein, es ist eben nicht so.
1282 Ganz im Gegenteil, auch durch die
1283 neuen Medien ist es möglich mit dem
1284 Herkunftsland weiter und leichter zu
1285 kommunizieren.

1286 I: Es soll auch nicht das Ziel sein, sei-
1287 ne eigene Sprache zu vergessen.

1288 SF: Nein. Wir sollten eine Mehrspra-
1289 chigkeit aufbauen, wir müssten mehr
1290 Mehrsprachige Schulen haben, da
1291 sollte der Weg hingehen und nicht so.
1292 Es sollte offen bleiben, in alle Richtun-

1293 gen. Und das sehe ich jetzt gar nicht.
1294 Sehr rigides System jetzt.

1295 I: Nächste Frage. Eigentlich haben wir
1296 es schon besprochen. Wenn Sie sich
1297 vorstellen, sie sind Mitglied eines Ent-
1298 scheidungsremiums und Sie hätten
1299 das Wort. Was würden sie tun?

1300 SF: Also ich finde es gut, den Versuch
1301 zu starten, ein einheitliches Instrument
1302 oder Test zu haben. Ich bin da nicht so
1303 abgeneigt. Weil es hat viel Unmut ge-
1304 geben bei der Ressourcenverteilung
1305 und gibt es nach wie vor, weil manche
1306 können es sich besser richten als an-
1307 dere. Das finde ich nicht gut. Also ein-
1308 heitliche Standards fände ich gut. Und
1309 ich fände es auch mit der sozialen-
1310 Index-basierten Verteilung der Res-
1311 sourcen auch gut. Das hat man in den
1312 Niederlanden zum Beispiel auch. Das
1313 kann nicht sein, dass eine Brenn-
1314 punktschule die gleichen Ressourcen
1315 hat, wie eine normale. Das gibt es ein-
1316 fach nicht. Das wünsche ich mir und ja
1317 vielleicht passiert etwas Positives mit
1318 diesem MIKA-D.

1319 I: Wir werden sehen.

1320 SF: Ich finde schulautonomie bin ich
1321 sehr gespalten, was die Sprachförde-
1322 rung betrifft dann ja. Das muss schul-
1323 autonom eingeteilt werden können,
1324 weil Sprachaneignung so diffus ist. Da
1325 muss man genau hinschauen. Ich
1326 würde mir wünschen, oder ich würde
1327 verordnen, dass die Schulen Beglei-
1328 tung bekommen, dass da einfach
1329 Stunden da sind, damit sich Leute pro-
1330 fessionalisieren können. Weil das ist
1331 so eine Randmaterie, genauso wie
1332 interkulturelles Lernen, genauso wie
1333 politische Bildung, genauso wie De-
1334 mokratieerziehung und ich glaube, das
1335 ist das, was wir am meisten brauchen.
1336 Bitte wo passiert Demokratieerzie-
1337 hung, wo passiert politische Bildung.
1338 Welche Schulen haben ein Klassen-
1339 parlament, vielleicht eine von 30. Und
1340 das ist das. Wie wollen wir eigentlich
1341 leben in der Gesellschaft. Argumentie-
1342 ren lernen, Meinung entstehen lassen,
1343 das brauchen wir. das passiert aber

1344 nicht. Wir lernen, wie man viel Geld
1345 scheffelt. Da würde ich mir andere Ge-
1346 genstände wünschen. Ich würde ande-
1347 re rausschmeißen und ich würde in
1348 das investieren, weil der soziale Frie-
1349 den das Wichtigste ist. Wie wollen wir
1350 miteinander leben, und das musst du
1351 von klein auf lernen. Das ist keine Par-
1352 teipolitik, ich erwarte mir von keinem
1353 Volksschullehrer, dass er irgendwie
1354 das Parteiensystem erklärt und Mei-
1355 nung bezieht und sagt die Partei ist
1356 gut. Sondern es geht darum - wie wol-
1357 len wir unseren Schulgarten gestalten.
1358 Einfach das lernen, das ist Streitkultur,
1359 Konfliktkultur, das ist all das. Mehr
1360 Verständnis auch für Zusammenhän-
1361 ge, was passiert in der Welt. Warum
1362 haben wir Syrer und Afghanen da, wa-
1363 rum denn? Ich möchte einmal eine
1364 Umfrage machen unter Lehrern wer
1365 das weiß.

1366 I: Das wäre vielleicht gar nicht so
1367 schlecht

1368 SF: Das würde ich mir wünschen. Also
1369 da mehr schulische Begleitung. Also
1370 dass es da ein modulartiges System
1371 gibt wo man sagt die Schule kann sich
1372 diese Veranstaltung buchen. Wissen
1373 zu DaZ, zur Mehrsprachigkeit, zu In-
1374 terkulturalität, zum friedlichen Zusam-
1375 menleben, das wünsche ich mir.

1376 I: Auch was es bedeutet wenn man auf
1377 der Flucht vor den Taliban ist. Wir
1378 können uns da natürlich in Sicherheit
1379 wiegen, wir haben so etwas nie gese-
1380 hen. Mir haben Schüler erzählt wie ihre
1381 Familienmitglieder hingerichtet wurden
1382 vor ihren Augen. Und die erzählen das
1383 mit einem Schnipp, mit beinahe einer
1384 Kälte.

1385 SF: Du musst da ja abstufen.

1386 I: Das war für mich, also ich war so
1387 betroffen und auch ich hätte dann ge-
1388 ne irgendwen gehabt dem ich das er-
1389 zählen kann. Weil der hat mir das ge-
1390 schildert, der war aber neun Jahre alt
1391 und ich bin eine erwachsene. Auch auf
1392 mich bezogen, weil mich das total be-
1393 lastet hat in der Situation wie der mir

1394 das mit keinem Wimpernzucken er-
1395 zählt hat.

1396 SF: Ja ... da würde ich mir viel mehr
1397 wünschen, ein modulartiges Fortbil-
1398 dungsangebot. Ich würde viele Gelder
1399 fließen lassen in den Bereich wenn ich
1400 ein Entscheidungsgremium wäre.
1401 Wenn der Bund Banken retten kann
1402 dann wird dafür wohl auch was da
1403 sein.

1404 I: Ja, sollte.

1405 Eine letzte Frage zu den Schulmodel-
1406 len habe ich noch. Ich hätte einen kur-
1407 zen Text. Kennen sich mit transitori-
1408 schen Modellen und Two-Way-
1409 Immersion Modellen etc. aus, weil
1410 dann müssen Sie sich das nicht zwin-
1411 gend durchlesen. Sie haben nämlich
1412 vorher schon gesagt, dass es viel
1413 mehr zweisprachige Schulen geben
1414 soll und auf genau das zielt meine aller
1415 letzte Frage ab. Welche Art von bilin-
1416 gualem Unterricht, von bilingualer Er-
1417 ziehung könnte in Wien fußfassen.
1418 Ihrer Meinung nach?

1419 SF: Das ist ein riesen Thema. Da kann
1420 ich ganz lange reden. Wir verfolgen im
1421 Sprachförderzentrum eine Schiene
1422 mehrsprachiger Alphabetisierung. Das
1423 sagt Ihnen was?

1424 I: Ja, ja.

1425 SF: Das ist ein nettes Modell, das find
1426 ich gut, das finde ich fein, das holt die
1427 Kinder dort ab wo sie sind. Viele lernen
1428 wirklich lesen und schreiben in ihrer
1429 Familiensprache und kriegen so einen
1430 Schubbs. Man kann hoffen dass das
1431 dann bleibt, es wird aber nicht weiter
1432 geführt. Das ist das Problem. Das
1433 heißt erste und zweite Klasse haben
1434 die einen gescheiten Input, aber die
1435 Bildungssprache fängt da erst an, und
1436 da ist der Schnitt und dann passiert
1437 nichts mehr. Also von daher, das ist
1438 nett, ich will das überhaupt nicht
1439 schmälern, ich finde das ist ein guter
1440 Beginn aber das ist zu kurz, das ist zu
1441 wenig. Man müsste diese Schiene wei-
1442 ter fahren können. Ich habe mich zwei

1443 Jahre lang bemüht, sagt
1444 Ihnen Telk was?

1445 I: Nein.

1446 SF: Sie sehen da zum Beispiel B1
1447 Türkisch. Telk ist ein Sprachinstitut, ein
1448 kommerzielles, nein sie sind sogar
1449 eine NGO also nicht profitorientiert und
1450 diese bieten Sprachzertifikate an. Da-
1451 her kann man B1 oder A2 oder was
1452 auch immer machen und das eben
1453 auch für Türkisch und viele andere
1454 Sprachen. Und in Deutschland, ich bin
1455 mit einer Kollegin in Hessen sehr ver-
1456 bandelt, die haben das in Schulen ein-
1457 geführt. Die haben gesagt, die können
1458 in den Schulen, ihr Türkischlehrer, ihr
1459 könnt die Schüler vorbereiten und das
1460 wird dann extern abgelegt. Das heißt
1461 die Familien zahlen diese Prüfung
1462 dann aber die Schule kann es vorbe-
1463 reiten. Das ist eine unheimliche Auf-
1464 wertung für den Grundsprachenunter-
1465 richt. Der hat dann einen Wisch und
1466 der kann dann nach Ankara studieren
1467 gehen wenn er will. Oder auch nicht
1468 aber er kann das in seinen Lebenslauf
1469 schreiben und wenn da drinnen steht
1470 ich habe B1 in Türkisch in Wort und
1471 Schrift dann ist das ganz was anderes
1472 als ich habe nur einen türkischen Na-
1473 men nur. Und das finde ich super.
1474 Aber nein, das ist in Wien nicht gegan-
1475 gen, weil wir tun nix vorbereiten kom-
1476 merziell. Man kann den Mutterspra-
1477 chenunterricht nicht dazu instrumenta-
1478 lisieren, das dann extern was abgelegt
1479 wird.

1480 I: Naja aber Muttersprachenunterricht
1481 ist ja auch Bildungssprache.

1482 SF: Was machen die Gymnasien, die
1483 machen diese English Certificates,
1484 weiß nicht, wie die alle heißen. Die
1485 machen das auch, da geht es. Warum
1486 soll es nicht gehen. Und das fände ich
1487 so eine Aufwertung der Migranten-
1488 sprachen, dass man sagt, dass man
1489 das machen kann. Da bekommt man
1490 in Wien aber gleich dieses Stempel,
1491 das ist eine Zweiklassengesellschaft,
1492 die einen können es sich leisten und

1493 die anderen nicht. Das kann sich jeder
1494 leisten. 50 Euro oder so was.

1495 I: Und wenn nicht, dann gibt es sicher
1496 auch andere Möglichkeiten.

1497 SF: Und das z.B. ist nicht möglich. Da
1498 geht es schon mal los. Fände ich eine
1499 super Möglichkeit, damit der Mutter-
1500 sprachenunterricht eine Aufwertung
1501 bekommt. Eine Möglichkeit. Eine ande-
1502 re Möglichkeit ist, dass das mehrere
1503 Schulen einfach weiterführen. Und
1504 zwar nicht als unverbindliche Übung
1505 oder als Freigegegenstand, sondern als
1506 zweite Fremdsprache. Sodass ich sa-
1507 gen kann, alle haben Englisch, klar,
1508 der Zug ist eh schon lange abgefah-
1509 ren, aber dann nicht Französisch oder
1510 Italienisch, sondern dann BKS oder
1511 Arabisch oder was wir halt haben da,
1512 unbedingt. Ich glaube, wir müssen in
1513 die qualitativ hochwertige Zweispra-
1514 chigkeit. Bildungssprache. Also mir ist
1515 es ein bisschen zu lasch, sehr viel lan-
1516 guage awareness ist auch nicht. Ich
1517 glaube, diese Schiene muss auch ge-
1518 fahren werden und ich glaube, eine
1519 Stadt wie Wien müsste es schaffen,
1520 viele mehrsprachige Schulen zu haben
1521 im öffentlichen Bereich. Wir haben
1522 tschechische Schulen, das sind Privat-
1523 schulen. Wir haben Samstagschulen,
1524 das haben wir alles, aber das ist alles
1525 privat. Und ich glaube, eine so große
1526 Stadt wie Wien müsste es schaffen zu
1527 sagen, dass wir eine tschechisch-
1528 österreichische Schule, eine türkisch-
1529 deutschsprachige, wir haben eine spa-
1530 nisch-deutschsprachige und so weiter
1531 haben.

1532 I: Da gab es ja auch in Berlin diese
1533 Schulversuche mit Italienisch-Deutsch,
1534 Türkisch-Deutsch und eine dritte Spra-
1535 che, die fällt mir jetzt gerade nicht ein.

1536 SF: Das war eh Spanisch oder?

1537 I: Das kann sein. Aber auf jeden Fall
1538 Türkisch und Italienisch war das.

1539 SF: Genau, das hat ja die Inci Dirim
1540 beforscht.

1541 I: Ja genau.

1542 SF: Das muss ja möglich sein. Und da
1543 ist aber, da hat, da haben die Roten zu
1544 viel Angst. Das könnte irgendwie zur
1545 Ghettobildung kommen.

1546 I: Warum ist das eine Ghettobildung,

1547 SF: Aber ich meine, wir haben das
1548 Europabüro und da gibt es Englisch-
1549 Deutsch und Spanisch-Deutsch und so
1550 und das gibt es ja. Da gibt es die Gaps
1551 und die Vips, die Vienna Bilingual
1552 School, das haben wir ja alles und das
1553 sind ja die Prestigesprachen und die
1554 brauchen wir für die Wirtschaft, aber
1555 die anderen brauchen wir auch und ich
1556 glaube da müsste mehr Bewusst-
1557 seinsarbeit geleistet werden. Dass wir
1558 nicht mehr unterscheiden und die
1559 Sprachen so aufwerten, dass sie ein-
1560 fach Prestige haben, weil wenn ich ein
1561 ordentliches Zertifikat bekomme und
1562 wenn ich die Matura zwei- oder drei-
1563 sprachig habe, das ist ja was. Es gibt
1564 nur ein Gymnasium, ein Abendgymna-
1565 sium, wo ich in Türkisch maturieren
1566 kann. Am Henriettenplatz. Das würde
1567 ich mir wünschen und zwar durchge-
1568 hend vom Kindergarten. Wir haben
1569 z.B. so ein Projekt mit Spanisch im 15.
1570 Bezirk, es nennt sich Bildungs-
1571 kooperation Schönbrunn.

1572 I: Wie läuft das dann an der Schule per
1573 se ab? Wie verschmelzen die mitei-
1574 nander.

1575 SF: Du hast einmal Native Speaker,
1576 das zieht mehr Leute an die von weiter
1577 weg auch kommen. Die fangen im
1578 Kindergarten an und maturieren dann
1579 auf Spanisch. Und man hat andere die
1580 sagen „Cool, das geht von Anfang an
1581 los, dann lernt man halt Spanisch“.
1582 Das ist ja super. Und ich weiß jetzt
1583 zum Beispiel von meiner Bekannten da
1584 in Frankfurt, meiner Arbeitskollegin.
1585 Die zieht gerade einen zweisprachigen
1586 Kindergarten auf, Türkisch-Deutsch.
1587 Und interessanterweise sind da, sie
1588 hat sich auch darum bemüht und sie
1589 hat es geschafft, nicht nur türkisch-
1590 sprachige Kinder drinnen. Du hast
1591 Kinder nur Deutsch sprechen zu Hau-
1592 se, wo die Eltern sagen, das ist ja cool,

1593 dort wo wir wohnen im Grätzl, da sind
1594 viele Türken, das ist gut wenn die die
1595 Sprache können. Und du hast Kinder
1596 die reden etwas ganz anderes Zuhause,
1597 und die sagen auch, ja das finde
1598 ich gut, das ist eine ordentliche Zweitsprache,
1599 die haben ein tolles Konzept.
1600 Das ist nicht nur so ein bisschen, wir
1601 singen ein bisschen, sondern ein gescheites
1602 Konzept. Das bekommt bei
1603 uns immer schnell den Ruf, bei den
1604 Sozialdemokraten, das ist zu elitär.
1605 Und das finde ich schlecht.

1606 I: Ich habe hier zum Beispiel ein Modell
1607 das heißt Two-Way-Immersion
1608 Modell und da geht's.

1609 SF: Aus Kanada?

1610 I: Ja genau aus Kanada kommt es und
1611 es geht zum Beispiel auch darum,
1612 dass deutsch sprechende Kinder
1613 Deutsch anfangen, und italienisch
1614 sprechende Kinder italienisch und die
1615 zwei sprachen so miteinander verschmelzen
1616 sodass die deutsch sprechenden Kinder
1617 dann italienisch und die italienisch
1618 sprechenden Kindern deutsch sprechen.
1619 Dass dann quasi auch auf bildungssprachlicher
1620 Ebene zum Schluss quasi eine Zweisprachigkeit
1621 heraus schaut.

1623 SF: Es gibt genug Beispiele, man kann
1624 zum Beispiel nach Südtirol oder nach
1625 Kärnten schauen wie dort slowenisch-deutschsprachiger
1626 Unterricht funktioniert. Ich denke wir müssen in diese
1627 Richtung denken. Wir müssen uns entwickeln.
1628 Wenn ich heute eine zweisprachige Schule
1629 gründen würde, das würde auch nicht so
1630 laufen, da hätte man viele Probleme aber ich
1631 glaube wir müssen in diese Richtung gehen
1632 und wir müssen aufwachen und das wäre
1633 „work in progress“.

1636 I: Ich fände es voll cool, ich würde
1637 mein Kind da glaube ich schon rein stecken
1638 wollen.

1639 SF: Ich habe das zum Beispiel in Klagenfurt
1640 gesehen, einen zweisprachigen Kindergarten,
1641 dann auch bis zum Gymnasium rauf. Ich war
1642 begeistert.

1643 Die haben das so gemacht, die hatten
1644 Pädagoginnen, die waren alle zweisprachig.
1645 Die konnten alle perfekt eigentlich Deutsch
1646 und Slowenisch. Und die haben eine Woche
1647 Deutsch geredet und eine Woche Slowenisch.
1648 Am nächsten Montag haben alle Deutsch
1649 geredet. Die Kinder haben geredet wie sie
1650 geredet haben aber die Antwort kam immer
1651 auf Deutsch. Nur Ausnahmen waren trösten
1652 oder so, wenn es den Kindern nicht gut
1653 ging sind sie in die Sprache der Kinder
1654 gegangen. Aber sonst abwechselnd Deutsch -
1655 Slowenisch - Deutsch - Slowenisch. Und ich
1656 fand das genial. Und als ich gesehen habe
1657 wie das weiter läuft, die Kinder im
1658 Gymnasium, also ich war begeistert, das war
1659 mit einer Selbstverständlichkeit. Wir waren
1660 angemeldet zur Hospitation, aber irgendwie
1661 haben die das vergessen. „Na wir haben sie
1662 vergessen aber wo wollen sie denn rein, was
1663 wollen sie denn sehen?“ Dann sind wir dort
1664 rein gegangen und die waren nicht vorbereitet
1665 sondern das war Unterricht wie immer - das
1666 ist genau das was man eigentlich sehen will.
1667 Ich war begeistert, die Kinder hatten im
1668 Karteikasten ihre Wörterbücher daneben
1669 liegen und da gab welche die konnten besser
1670 Slowenisch und welche die konnten besser
1671 Deutsch und es wurde da ein Comic Text
1672 durchgenommen, ich habe natürlich kein Wort
1673 verstanden und es war ein tolles Arbeiten.
1674 Die Kinder haben selbstständig mitgeschrieben
1675 was sie nicht verstehen in ihren Karteikarten.
1676 Es war für mich ein Wahnsinn wie schön das
1677 war, die Lehrerin hat auch gewechselt, mal
1678 auf Deutsch geredet, mal auf Slowenisch.
1679 Wie macht man das in Englisch, also auch das
1680 gleich reingenommen. Ich war begeistert, so
1681 schön kann Schule sein. Und die Kinder waren
1682 alle bei der Sache. Das geht. Ich glaube da
1683 ist schon viel Zeit vergangen die wir nicht
1684 genützt haben.

1692 I: Vielen, vielen Dank.