



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Perspektiven migrierter Jugendlicher auf ihren Einstieg in
die österreichische Mittelschule

...und was man aus ihren Erfahrungen lernen kann

verfasst von / submitted by

Margarita Kasper

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 814

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

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Abstract

*In qualitativen Interviews wurden sechs migrierte Jugendliche befragt, wie sie ihren Einstieg in die Sekundarstufe I (in Wien) wahrnahmen, was sie als hilfreich und was als belastend empfanden, welche Wünsche sie haben und wie Lehrkräfte sie unterstützen können. Als Ergänzung dazu diente ein Interview mit einer Direktorin. Die zentralen Themen, die in den Interviews zum Vorschein kamen, waren allgemein die Sprachbarriere und der Wunsch nach mehr Unterstützung beim Deutschlernen, neben mangelnder Kommunikation, Bereitstellung von Orientierungswissen und fehlender Einbindung in die Klassengemeinschaft durch die sprachliche Hürde. Der (überfordernde) Regelunterricht und unerfüllbare Ansprüche an sie wurden als größte Herausforderungen angesehen. Als besonders wichtig kristallisierten sich soziale Beziehungen heraus. Hilfsbereite Mitschüler*innen, im Idealfall mit der gleichen Erstsprache, erleichterten ihnen den Schulalltag enorm. Eine besondere Rolle kam auch den Lehrkräften zu. Nette, sensible und unterstützende Lehrkräfte, die ihnen ruhig und langsam Dinge mehrmals in einfachen Worten erklären, wurden als hilfreich empfunden. Die Empfehlungen, die sich in Form einer Checkliste an Lehrkräfte und Schulen richten, finden sich im letzten Teil der Arbeit.*

Danksagung

*Mein Dank gilt all jenen, die mich bei dieser Arbeit unterstützt haben. Allen voran sind das die Interviewpartner*innen, die sich bereit erklärt haben, mir von ihren Erfahrungen zu berichten und ohne deren Zutun es diese Arbeit nicht gäbe:*

Vielen Dank, Tasnim¹, Ainur, Yuones, Kurdo, Lee, Rima und Frau Direktorin!

Weiters möchte ich meinem Betreuer Hannes Schweiger danken, der mich mit seiner Expertise und stets einem Lächeln auf den Lippen unterstützt und geduldig meine Fragen beantwortet hat. Größter Dank gilt auch den Mitarbeiterinnen des Sprachförderzentrums (SFZ Wien), die mich auf das Thema der Masterarbeit gebracht haben, mich durch den Prozess begleitet haben und viele wertvolle Ideen hatten. Insbesondere sind das: Doris Englisch-Stölner, Susanne Fuhrmann, Agnes Zajac und Margret Sharifpour Langroudi. Mein Dank gilt weiters Barbara Falkinger, Jasmin Elwischger, Nevena Milutinovic und Viktória Kern. Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Safwan Alshoufi, der sich als Dolmetscher zur Verfügung gestellt hat.

1 Bei den Namen der Interviewpartner*innen handelt es sich um selbstgewählte Pseudonyme.

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1 Hinführung zum Thema & Fragestellung	1
1.2 Aufbau der Arbeit	2
2. Theoretische Verortung	5
2.1 Begriffsklärung	5
2.1.1 Die betreffenden Schüler*innen	5
2.1.2 Außerordentlicher Status	7
2.2 Modelle des Umgangs mit Seiteneinsteiger*innen	9
2.3 Status Quo: Seiteneinsteiger*innen im österreichischen Schulsystem	10
2.3.1 Statistische Daten	10
2.3.2 Der MIKA-D-Test	13
2.3.3 Deutschförderklassen	15
2.3.4 Integrative Beschulung	19
2.3.5 Die Bedeutung des Status Quo für diese Forschung	21
2.4 Forschungsstand und Forschungslücke	22
2.4.1 Forschung zu Seiteneinsteiger*innen im österreichischen und deutschen Schulwesen	22
2.4.2 Forschungen, in denen Schüler*innen zu Wort kommen	24
3. Methodisches Vorgehen	29
3.1 Gegenstand und Zielsetzung der Forschung	29
3.2 Grounded Theory	30
3.3 Forschungsdesign	31
3.3.1 Themenzentrierte Interviews	32
3.3.2 Paarinterviews	33
3.3.3 Expert*inneninterview	35
3.3.4 Entwicklung des Leitfadens	35
3.4 Gütekriterien & Forschungsethik	37
3.4.1 Gütekriterien qualitativer Forschung	38
3.4.2 Forschung im Raum Schule	41
3.4.3 Wahrung der Anonymität	42
3.5 Sampling	43
3.5.1 Ainur	44
3.5.2 Yuones	45
3.5.3 Tasnim	46
3.5.4 Rima	46
3.5.5 Kurdo	47
3.5.6 Lee	47
3.5.7 Schulleiterin	48
3.6 Datenerhebung	48
3.6.1 Zugang zum Feld	49
3.6.2 Durchführung der Interviews	49
3.6.3 Reflexion der Erhebungssituation	51
3.7 Datenaufbereitung	52
3.8 Datenauswertung	54

4. Ergebnisse	58
4.1 Überblick und Eckdaten	58
4.1.1 (Bildungs-)Biografien	58
4.1.2 Weitere Bildungslaufbahn	60
4.1.3 Beschulungsmodelle	61
4.2 Ankommensprozess	63
4.2.1 Der 1. Schultag	63
4.2.2 Orientierung in der Schule	64
4.3 Soziale Beziehungen	65
4.3.1 Klasse & Freundschaften	66
4.3.2 Mitschüler*innen mit der gleichen Erstsprache	68
4.4 Kommunikation	71
4.4.1 Offizielle Kommunikation zwischen Eltern und Schule	71
4.4.2 Kommunikation zwischen Schule und Schüler*innen	73
4.5 Status- und Klassenzuteilung	76
4.5.1 Wiederholen	76
4.5.2 Der MIKA-D-Test	79
4.6 Deutschlernen	81
4.6.1 Unterstützende Personen beim Deutschlernen	81
4.6.2 Der Deutschkurs	82
4.6.3 Deutschlernen im Regelunterricht	84
4.7 Regelunterricht & Lehrkräfte	86
4.7.1 Der Fachunterricht auf Deutsch	86
4.7.2 Die Sprache der Lehrpersonen	89
4.7.3 Negativ bewertetes Verhalten von Lehrkräften	90
4.7.4 Positiv bewertetes Verhalten von Lehrkräften	93
4.7.5 Was sollen Lehrer*innen wissen?	95
4.8 Zusammenfassung der Ergebnisse	96
5. Empfehlungen an Lehrkräfte und Schulen im Umgang mit Seiteneinsteiger*innen	101
6. Diskussion der Ergebnisse	108
7. Fazit	113
8. Quellenverzeichnis	116
8.1 Literatur	116
8.2 Abbildungen	119
9. Anhang	120
1 Infoblatt	
2 Einverständniserklärung Schüler*innen (Muster)	
3 Einverständniserklärung Eltern (Muster)	
4 Einverständniserklärung Schulleiterin (Muster)	
5 Interviewleitfaden Schüler*innen	
6 Interviewleitfaden Direktorin	
7 Kurzfragebogen (Muster)	
8 Transkript Kurdo & Lee	
9 Transkript Tasnim & Rima	
10 Transkript Yuones	
11 Transkript Ainur	
12 Transkript Schulleiterin	
13 Profil- und Datenmatrix (Auswertungstabelle der Inhaltsanalyse)	

1. Einleitung

1.1 Hinführung zum Thema & Fragestellung

Mir war es ein Anliegen, ein für die Praxis relevantes Thema für meine Masterarbeit zu finden, um die Zusammenarbeit von Universität und Praxis zu stärken. Daher habe ich mit dem Sprachförderzentrum (SFZ) Wien Kontakt aufgenommen und nach Desiderata gefragt. Von Seiten des Sprachförderzentrums wurde der Bedarf nach Recherche zum Umgang mit neu zugewanderten Schüler*innen ohne Deutschkenntnisse (Seiteneinsteiger*innen²) geäußert, da dazu aufgrund großer Nachfrage eine Arbeitsgruppe gegründet werden sollte. Wie es der Zufall so wollte, begann ich kurz danach selbst in einer Schule mit dieser Zielgruppe zu arbeiten und das Thema wurde für mich selbst wichtiger denn je. Mit meiner Masterarbeit möchte ich einen kleinen Beitrag zu diesem großen Projekt leisten und hoffe, meine Erkenntnisse sind hilfreich für die weitere Arbeit des Sprachförderzentrums und können Lehrkräften eine hilfreiche Unterstützung beim Umgang mit neuen Schüler*innen bieten.

Bei der Recherche zum Thema merkte ich, dass in den meisten Studien bisher fast ausschließlich Lehrkräfte befragt worden waren. Deren Perspektive auf die Strukturen ist wichtig und relevant, doch fehlten mir die Stimmen der Schüler*innen und deren Sicht der Dinge. Als ausgebildete Sozial- und Kulturanthropologin bin ich besonders an der Innensicht der betroffenen Akteur*innen interessiert und möchte daher diese Lücke schließen und ihre Perspektive in den wissenschaftlichen Diskurs einbringen, die darin bis dato leider kaum Platz findet (vgl. Kapitel 2.4). Uns alle eint der Wunsch, die Situation für neue Schüler*innen möglichst angenehm zu gestalten, doch dazu müssen wir ihre Meinung hören. Wenn auch viel grundlegende Kritik am Umgang mit Seiteneinsteiger*innen geübt werden kann, möchte ich in dieser nicht verhaftet bleiben, sondern einen konstruktiven Beitrag zur Verbesserung ihrer Situation im realen Schulkontext leisten, weshalb sich im abschließenden Teil der Arbeit eine komprimierte Checkliste für Lehrkräfte und Schulen findet, die eine Brücke zurück in die Praxis schlagen soll. Meine Ergebnisse sind dezidiert nicht nur für die Wissenschaft gedacht, sondern sollen wieder zurück an den Ort des Geschehens fließen.

² Im Kontext dieser Arbeit bezeichnet der Begriff *Seiteneinsteiger*in* Schüler*innen, die nach Österreich migriert sind und ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in die (traditionell monolingual deutschsprachige) Schule einsteigen (siehe Begriffsklärung im Kapitel 2.1.1).

Um durch eine zu enge Fragestellung nicht wesentliche Dinge zu übersehen, war es für mich wichtig, den Befragten möglichst viel offenen Raum zu geben, in dem sie frei erzählen können, was sie bewegt, ohne sie zu sehr in eine Richtung zu lenken. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet:

Wie haben migrierte Jugendliche ihren Einstieg in die österreichische Mittelschule erlebt?

Dazu werden auch mehrere Unterfragen formuliert:

UF 1: Was empfinden sie als besonders wichtig und hilfreich im Einfeldungsprozess?

UF 2: Was belastete ihren Einfeldungsprozess?

UF 3: Was wünschen sie sich?

UF 4: Wie können sie von Lehrkräften unterstützt werden?

Das Ziel war, einen möglichst offenen Erzählraum in angenehmer, angstfreier Atmosphäre zu schaffen, in dem hilfreiche und belastende Faktoren identifiziert werden können. Es sollten auch offen Wünsche und Verbesserungsvorschläge an die Schule und an Lehrkräfte artikuliert werden können. Schließlich ist es für Lehrer*innen wichtig, die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen zu kennen, um den Unterricht auf sie ausrichten zu können.

In qualitativen Interviews haben mir dann sechs ehemalige Seiteneinsteiger*innen ihre Eindrücke und Bedürfnisse erzählt. Ich bin sehr dankbar dafür, dass sie mich so offen und ehrlich an ihrer Gefühlswelt teilhaben ließen und hoffe, ihre Erfahrungen entsprechend teilen und weitertragen zu können. Ihre Erfahrungen sind wertvoll, um aus ihnen für die Zukunft schöpfen zu können und zu wissen, wo Veränderungen angesetzt werden müssen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit werden zunächst Begrifflichkeiten geklärt, die im weiteren Verlauf von großer Bedeutung sein werden. Danach werden kurz verschiedene Modelle des Umgangs mit Seiteneinsteiger*innen nach Massumi et al. (2015) vorgestellt, um im Anschluss daran den Status Quo in Österreich zu beleuchten und die Gegebenheiten einzuordnen. Dabei werden zunächst statistische Daten herangezogen, um die Allgegenwärtigkeit des Themas zu verdeutlichen, und aktuelle schulpolitische Rahmenbedingungen wie der MIKA-D-Test, die Deutschförderklassen und die Möglichkeiten zur integrativen Beschulung näher betrachtet, bevor die Bedeutung des

Status Quo für diese Forschung herausgearbeitet wird. Im Kapitel 2.4 wird schließlich eruiert, welche Forschungen zu diesem Thema bereits existieren und die Forschungslücke erfasst. Einerseits handelt es sich dabei allgemein um Forschungen zu der Zielgruppe, andererseits um Studien, in denen Schüler*innen selbst zu Wort kommen.

Das dritte Kapitel widmet sich dem methodischen Vorgehen, das der empirischen Arbeit zugrunde liegt. Dort werden zunächst noch einmal Gegenstand und Zielsetzung der Forschung aufgegriffen und die Grounded-Theory-Methodologie in ihren Grundzügen vorgestellt. Im Forschungsdesign werden die verwendeten Interviewtypen und die Entwicklung des Leitfadens beschrieben. Auch die Gütekriterien und forschungsethischen Aspekte finden in diesem Kapitel Platz. Insbesondere wird auf die spezifischen Gegebenheiten der vorliegenden Forschung eingegangen und Forschung im Raum Schule und die Sicherstellung der Wahrung der Anonymität thematisiert. Unter dem Punkt „Sampling“ werden die Interviewpartner*innen erstmals ausführlich in Einzelbeschreibungen vorgestellt. Der Vorgang der Datenerhebung wird in dem Kapitel ebenfalls genauestens dokumentiert. Darunter finden sich etwa Beschreibungen über den Zugang zum Feld und die Durchführung der Interviews. Ebenjene wird im letzten Punkt kritisch reflektiert. Abschließend werden die Prozesse der Datenaufbereitung und der Datenauswertung beschrieben.

Das Kapitel 4 widmet sich schließlich den gewonnenen Ergebnissen und ist in sieben Bereiche untergliedert: Überblick und Eckdaten, Ankommensprozess, soziale Beziehungen, Kommunikation, Status- und Klassenzuteilung, Deutschlernen, Regelunterricht & Lehrkräfte. Eingangs wird noch einmal ein Überblick über die (Bildungs-)Biografien und die weitere Bildungslaufbahn gegeben. Auch die Beschulungsmodalitäten, unter denen die Interviewpartner*innen unterrichtet wurden, werden beschrieben und die Meinung der Befragten zu den Modellen erfasst. Der Prozess des Ankommens, insbesondere der 1. Schultag und die Orientierung in der Schule, werden unter Punkt 4.2 gefasst. Das darauffolgende Unterkapitel widmet sich den sozialen Beziehungen, denen eine große Rolle zugesprochen wurde. Neben der Klasse und Freundschaften allgemein nahmen Mitschüler*innen mit der gleichen Erstsprache eine besondere Rolle ein. Punkt 4.4 betrifft die Kommunikation (sowohl die offizielle Kommunikation der Schule mit den Eltern und den Schüler*innen als auch die Kommunikation im Schulalltag). Um die Status- und Klassenzuteilung dreht sich das nachfolgende Kapitel 4.5, darin werden die Rolle des Wiederholens und des MIKA-D-

Tests untersucht. Dem Deutschlernen (unterstützende Personen dabei, im Deutschkurs und im Regelunterricht) ist der vorletzte Abschnitt gewidmet, bevor das letzte und größte Kapitel die Ergebnisse abschließt: der Regelunterricht und die Lehrkräfte. Dabei wird insbesondere auf die Sprache und positiv bzw. negativ bewertetes Verhalten von Lehrkräften eingegangen. Das Kapitel schließt mit den Antworten auf die Frage, was Lehrkräfte wissen sollten und einer Zusammenfassung der Ergebnisse.

In Kapitel 5 werden insbesondere die Ergebnisse des letzten Bereichs in Form einer Checkliste für Lehrkräfte und Schulen aufbereitet, was im Umgang mit Seiteneinsteiger*innen beachtet werden sollte und wie sie bestmöglich unterstützt werden können. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse diskutiert und mit bisherigen Forschungsergebnissen abgeglichen, bevor im Fazit abschließend die Forschungsfragen beantwortet werden.

2. Theoretische Verortung³

In diesem Kapitel werden zu Beginn einige Begrifflichkeiten geklärt, die im weiteren Verlauf der Arbeit von essenzieller Bedeutung sein werden. Zudem wird die aktuelle Situation von Seiteneinsteiger*innen im österreichischen Schulwesen eruiert und der aktuelle Forschungsstand beleuchtet, um die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Zielgruppe aufzuzeigen.

2.1 Begriffsklärung

2.1.1 Die betreffenden Schüler*innen

In dieser Arbeit geht es um migrierte Kinder und Jugendliche, die zum Zeitpunkt ihres Schuleintritts in Österreich die Unterrichtssprache Deutsch noch nicht beherrschen. Es ist kein allgemeiner Begriff festgelegt, der Schüler*innen mit diesen Eigenschaften beschreibt. Stattdessen werden all jene, auf die diese Kriterien zutreffen, je nach Kontext oder Autor*in unterschiedlich bezeichnet. Schnell begegnet man dem Dilemma einer „reduktionistische Homogenisierung“ (Massumi et al. 2015: 14), sprich der Konstruktion einer Gruppe anhand eines Merkmals von vielen. Individuen werden aufgrund eines gemeinsamen Merkmals zu einer Gruppe zusammengefasst, ungeachtet ihrer Heterogenität. In diesem Fall wird die Gemeinsamkeit sogar negativ hergestellt, nämlich über die gemeinsame Unkenntnis der deutschen Sprache (vgl. ebd.). Khakpour (2016) kritisiert die generelle Kategorisierung u. a. aufgrund von Zuschreibungen, Ausschlussmechanismen und Stigmatisierung. Diese Schüler*innen weichen vom (deutschsprachigen) „Normalfall“ ab, mit dem das Schulsystem rechnet. Für sie kommt eine „Sonderlösung“ (ebd.: 151) zur Anwendung, „ein grundlegendes Hinterfragen von Normalitätsvorstellungen bleibt jedoch aus“ (ebd.). Der „deutschsprachige Normalfall“ ist ohnedies eine überholte Vorstellung, angesichts der Tatsache, dass z. B. in Wien etwa 53 % der Schüler*innen im Alltag neben Deutsch eine andere Sprache verwenden (vgl. Statistik Austria 2021: 186). Man könnte also von der überholten Normalitätsvorstellung der monolingual deutschen Einsprachigkeit abrücken und dazu übergehen, einfach von *Schüler*innen*, *Kindern* oder *Jugendlichen* zu sprechen. Da ich über die spezifischen Erfahrungen sprechen möchte, die die Schüler*innen als Mitglieder dieser Gruppe gemacht haben, ist es dennoch unverzichtbar, eine

3 Teile des Kapitels wurden bereits im Master-Begleitseminar eingereicht.

Begrifflichkeit für die Gruppe zu finden, die diese Erfahrungen teilt. Ich möchte mich aber Massumi et al. (2015) anschließen, die sagen, dass eine

Definition daher lediglich ein Konstrukt [ist], um die Auswirkungen und Prozesse zu verstehen, die das zeitweilige Zusammenkommen der genannten Merkmale in einer Person auslösen. Es ist explizit nicht der Versuch, eine Gruppe als homogenes Gebilde zu konstruieren, sondern sie anhand ihrer Gemeinsamkeiten zu identifizieren (Massumi et al. 2015: 14)

Massumi et al. (2015) einigen sich darauf, (ähnlich wie Khakpour 2016: 151) von „neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schule“ (Massumi 2015: 13) zu sprechen und schlagen als einheitliche Definition vor, darunter Kinder und Jugendliche ab sechs Jahren zu fassen, die im schulpflichtigen Alter immigrieren und zu diesem Zeitpunkt noch kein oder wenig Deutsch sprechen, und zwar solange, bis sie über ausreichend Deutschkenntnisse verfügen, um am Regelunterricht teilnehmen zu können (vgl. ebd.). Wann aber die Deutschkenntnisse für die „erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht“ (ebd.) ausreichen, kann unmöglich allgemein definiert werden und dauert in der Regel um ein Vielfaches länger als der Zeitrahmen, der dafür zur Verfügung steht. „Neu zugewandert“ scheint mir im vorliegenden Fall im Übrigen unpassend, da die Migration der befragten Jugendlichen bereits Jahre zurückliegt. Im Titel ist daher schlicht von „migrierten Jugendlichen“ die Rede, ohne sie jedoch dabei auf ihre Migrationserfahrung reduzieren zu wollen. Im weiteren Verlauf werde ich (auch aufgrund der sprachlichen Sperrigkeit der Alternativen) vorwiegend den auf die Schulerfahrung fokussierten Begriff *Seiteneinsteiger*innen* verwenden. In den 1970er Jahren tauchte der Begriff *Seiteneinsteiger*innen* zum ersten Mal auf und seit den 1980ern wird er nun auch im wissenschaftlichen Kontext angewandt (vgl. Holling 2007: 60ff). Parallel existiert der Begriff *Quereinsteiger*innen*, der oft synonym verwendet wird. Da er sich im Kontext Schule vordergründig zur Bezeichnung von Lehrkräften durchgesetzt hat, die ohne Lehramtsstudium den Lehrberuf aufnehmen, wird er hier vermieden und stattdessen von *Seiteneinsteiger*innen* gesprochen (wenn auch dieser Begriff oft missverständlich ist).

Die Zuschreibungen, Grenzziehungen und Ein- und Ausschlüsse, die mit der Bezeichnung der „Andersartigen“ einhergehen, müssen im Diskurs bewusst sein bzw. bewusst gemacht werden. In Anlehnung an Holling (2007: 61) und Khakpour (2016: 152) kommt der Begriff *Seiteneinsteiger*in* in dieser Arbeit als wertfreie Bezeichnung für (kürzlich) zugewanderte, schulpflichtige Kinder und Jugendliche zur Anwendung. Es werden damit schulpflichtige Schüler*innen bezeichnet, die mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen aus dem Ausland nach Österreich ziehen und deren Eintritt ins hiesige Schulsystem nicht in der ersten Klasse stattfindet, sondern zu einem

späteren Zeitpunkt in der Schullaufbahn – in diesem Fall im Laufe der Sekundarstufe I (vgl. die Definition von Massumi et al. 2015: 14). Ihre Schuleinschreibung erfolgt in Österreich als *außerordentliche Schüler*innen*. Im folgenden Abschnitt wird daher die Definition dieses Begriffes im österreichischen Schulwesen einführend geklärt.

2.1.2 Außerordentlicher Status

Das österreichische Schulunterrichtsgesetz (Stand Mai 2022) sieht vor, dass Schüler*innen mit „mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache“ (SchUG: § 4a2) als *außerordentliche* Schüler*innen (im Gegensatz zu *ordentlichen* Schüler*innen) aufgenommen werden. In § 4 des SchUG sind die Voraussetzungen und Folgen der Aufnahme als außerordentliche*r Schüler*in geregelt:

- (2) Der allgemeinen Schulpflicht unterliegende Kinder sind nur dann als außerordentliche Schüler aufzunehmen, wenn
 - a) nach Maßgabe der Testung gemäß Abs. 2a ihre Aufnahme als ordentliche Schüler **wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache nicht zulässig ist** (§ 3 Abs. 1 lit. b)
 - b) der Schüler zur Ablegung einer Einstufungsprüfung zugelassen wird (§ 3 Abs. 6).
- ad (2a): **Zur Feststellung der Kenntnisse der Unterrichtssprache gemäß Abs. 2 lit. a sind standardisierte Testverfahren zur Verfügung zu stellen**, die vom Schulleiter oder auf Anordnung der zuständigen Schulbehörde von dieser durchzuführen sind. [...]
(SchUG: § 4, [Hervorhebung durch M.K.]

Der außerordentliche Status (abgekürzt *ao-Status*) wird fast ausschließlich vergeben, wenn noch nicht ausreichend Deutschkenntnisse vorhanden sind, um Leistungen in der Unterrichtssprache Deutsch beurteilen zu können (vgl. ebd.). Daher stellt die Zuschreibung eines außerordentlichen Status eine Markierung und ein wesentliches Erkennungsmerkmal von Seiteneinsteiger*innen dar. Seit dem Schuljahr 2018/19 kann er jedoch auch im Zuge der Schuleinschreibung in der Volksschule vergeben werden, wenn angenommen wird, dass ein Kind zwar die wesentliche Schulreife erlangt hat, aber dem Unterricht in der Unterrichtssprache Deutsch nicht folgen können wird (vgl. BMBWF 2020: 2).

Der außerordentliche Status ist für maximal zwölf Monate vorgesehen. Erfolgt der Seiteneinstieg im Laufe des Sommersemesters, beginnt diese einjährige Frist erst mit dem folgenden 1. September zu laufen (vgl. ebd.). Ergibt die Testung (siehe unten) nach zwölf Monaten weiterhin „unzureichende“ Deutschkenntnisse, kann der außerordentliche Status um weitere zwölf Monate verlängert werden. Nach diesen maximal 24 Monaten ist keine Verlängerung mehr vorgesehen und der/die Schüler*in erhält – unabhängig von den Kenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch – den ordentlichen Status und wird fortan benotet (vgl. SchUG: § 4). Spätestens mit dem

Auslaufen des außerordentlichen Status enden auch alle Maßnahmen zur Deutschförderung, da diese an den außerordentlichen Status geknüpft sind (vgl. Dirim, Müller & Schweiger 2021: 31).

Es mangelt nicht an Kritik am außerordentlichen Status und dem Zuschreibungsmechanismus, dem er dient: In der Schule werden die außerordentlichen Schüler*innen sowohl räumlich als auch symbolisch von den sogenannten *ordentlichen* Schüler*innen abgetrennt. Das System baut auf einer symbolischen Ebene eine Zugehörigkeitsordnung auf, die in die „Anderen“ und die „Nicht-Anderen“ unterteilt (vgl. Mecheril 2004). Die Kategorisierung als *außerordentlich* setzt die Differenzierungslinie des „Wir“ und „Nicht-Wir“ fort (vgl. ebd.). Ableidinger sieht Deutschkenntnisse als Zugangsvoraussetzung „höchst problematisch“ (Ableidinger 2019: 104), Leistung als Einschulungskriterium kritisiert sie aufs Schärfste und prangert an, dass Kindern dadurch eine ihrem Alter angemessene Schulbildung verwehrt wird (vgl. ebd.: 103).

Kritik wird am Begriff *außerordentlich* selbst vor allem wegen seiner implizierten Gleichsetzung von Deutschkenntnissen mit *ordentlich* und der Verknüpfung von geringen Deutschkenntnissen mit *nicht ordentlich* geübt (vgl. Khakpour 2015: 229). Dadurch wird deutlich, dass diejenigen, die diesen Status erhalten, als „nicht einer Vorstellung von Normalität angehörend“ (ebd.) gelten, wenngleich die Anwesenheit von neu zugewanderten Schüler*innen eine Konstante darstellt, wie die Zahlen im Abschnitt 2.3.1. belegen werden. Im Anschluss daran werden die Konsequenzen, die sich aus der Zuteilung eines außerordentlichen Status ergeben, erörtert. Zunächst werden aber im Nachfolgenden überblicksartig die verschiedenen Beschulungsmodelle vorgestellt, mit denen Seiteneinsteiger*innen allgemein begegnet werden kann, um dann die Situation in Österreich verorten zu können.

2.2 Modelle des Umgangs mit Seiteneinsteiger*innen

Massumi et al. (2015: 45) haben eine Übersicht über Modelle des Umgangs mit Seiteneinsteiger*innen zusammengestellt:

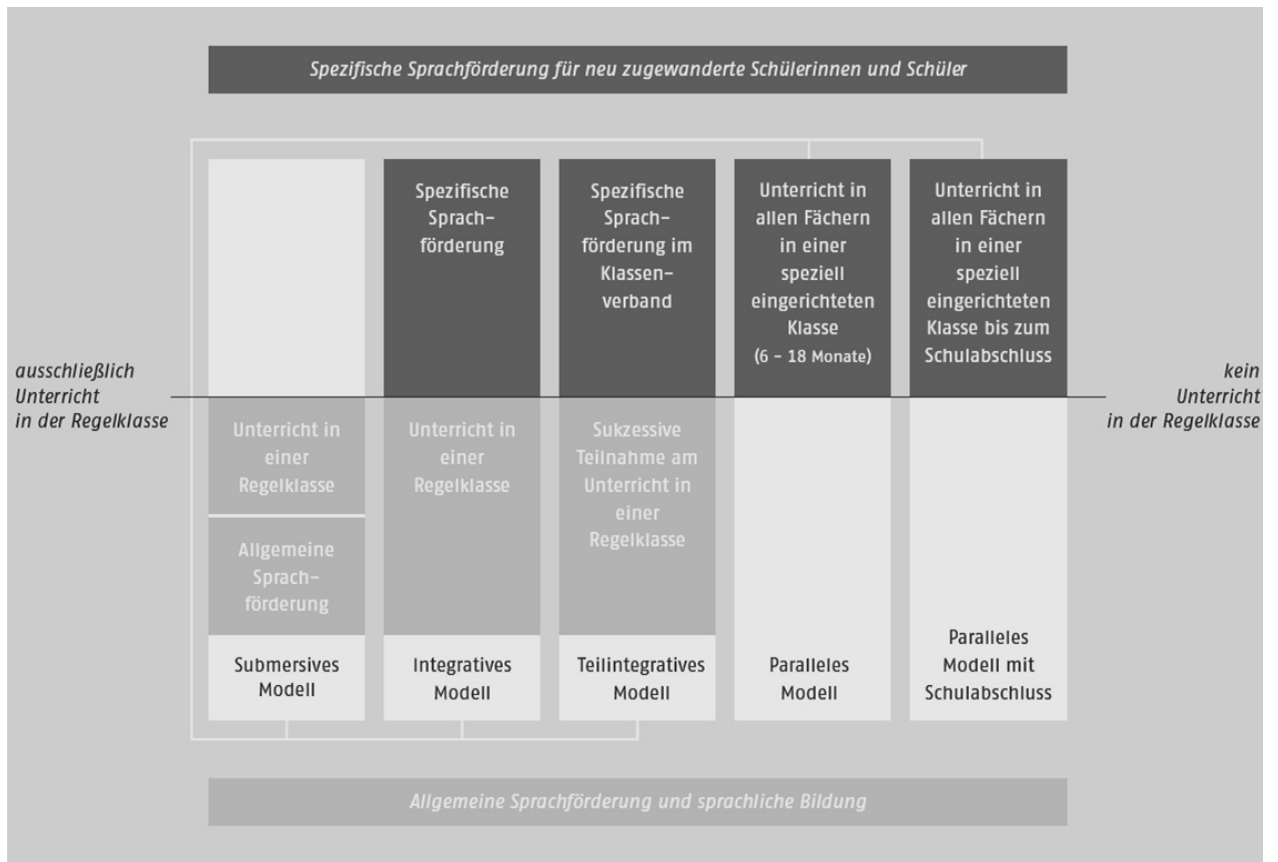


Abbildung 1: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (Massumi et al. 2015: 45)

Sie unterscheiden dabei grundlegend zwischen den zwei Polen „ausschließlich Unterricht in der Regelklasse“ (links) und „kein Unterricht in der Regelklasse“ (rechts). Dazwischen können viele Maßnahmen auf einem breiten Kontinuum angeordnet werden. Im Folgenden werden die Modelltypen kurz beschrieben. Die Ausführung orientiert sich dabei an Massumi et al. (2015):

Submersives Modell: Die Schüler*innen werden in der Regelklasse unterrichtet. Sofern es allgemeine Sprachförderangebote gibt, können diese auch von den Seiteneinsteiger*innen genutzt werden, werden jedoch nicht speziell für sie konzipiert.

Integratives Modell: Der Unterricht findet in der Regelklasse statt und neue Schüler*innen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen erhalten eine additive Deutschförderung.

Teilintegratives Modell: Es gibt speziell für neu zugewanderte Schüler*innen konzipierte Klassen. Gleichzeitig nehmen sie aber an einigen Fächern des Regelunterrichts teil.

Paralleles Modell: Die Seiteneinsteiger*innen besuchen (zeitlich begrenzt) ausschließlich für sie konzipierte Klassen, die parallel geführt werden.

Paralleles Modell mit Schulabschluss: Eigens eingerichtete Klassen für Seiteneinsteiger*innen werden parallel bis zum Schulabschluss geführt (vgl. Massumi et al. 2015).

Im folgenden Abschnitt wird die Situation in Österreich beschrieben und anschließend in die soeben eingeführten Modelle eingeordnet.

2.3 Status Quo: Seiteneinsteiger*innen im österreichischen Schulsystem

Um in dieser Arbeit über das schulische Erleben von Seiteneinsteiger*innen sprechen zu können, muss zunächst bekannt sein, auf welcher Basis operiert wird. Aus diesem Grund wird zunächst die aktuelle Situation von Seiteneinsteiger*innen im österreichischen Schulsystem dargestellt. Dabei wird einerseits auf statistische Daten zurückgegriffen, die die hohe Relevanz der Thematik durch Zahlen belegen. Andererseits werden die aktuell geltenden Bestimmungen, darunter der verpflichtende Deutschtest (MIKA-D) und die Deutschförderklassen und -kurse, analysiert, weil sie konstituierend für die Situation der Seiteneinsteiger*innen sind und stark in das schulische Erleben hineinwirken. Am Ende des Kapitels soll schließlich die Bedeutung des Status Quo für die vorliegende Arbeit verdeutlicht werden.

2.3.1 Statistische Daten

In der Schulstatistik, die von der Statistik Austria herausgegeben wird, finden sich u. a. Zahlen zu den außerordentlichen Schüler*innen der letzten Jahre (vgl. Statistik Austria 2019: 172; 2020: 176; 2021: 194). Dadurch, dass der außerordentliche Status fast ausschließlich an Seiteneinsteiger*innen vergeben wird, werden sie anhand dieser Kategorisierung in der Statistik sichtbar. In diesem Abschnitt werden zunächst überblicksmäßig einige Zahlen für ganz Österreich und alle Schultypen für die

Schuljahre 2017-2020⁴ genannt. Im Anschluss daran wird näher auf die Situation an Wiener Schulen und Schultypen der Sekundarstufe I⁵ eingegangen, da in dieser Forschung Wiener Schüler*innen der Sekundarstufe I befragt wurden.

Aus den Schulstatistiken geht hervor, dass im Schuljahr 2017/18 in ganz Österreich 45.433 Schüler*innen (4,1 %) einen außerordentlichen Status hatten, im darauffolgenden Schuljahr knapp 39.000 (3,5 %), im Schuljahr 2019/20 waren es noch knapp 34.000 Schüler*innen (3 %). Die Zahlen sind also seit 2017 insgesamt im Sinken begriffen, wie aus der nachfolgenden Grafik (Abbildung 2) hervorgeht. Die überwiegende Mehrheit (73-78 %) aller außerordentlichen Schüler*innen dieser Jahre findet sich an Volksschulen (eigene Berechnungen nach Zahlen der Statistik Austria 2021: 194; 2019: 172). Hatten 2017/18 in ganz Österreich im Schnitt knapp 10 % der Volksschüler*innen einen außerordentlichen Status, sank der Prozentsatz bis zum Jahr 2020 auf 7,6 % (vgl. ebd.). In Wien waren es mit 14,1-18,6 % im gleichen Zeitraum deutlich mehr (vgl. ebd.).

Betrachtet man die Zahlen für die Sekundarstufe I, so wird deutlich, dass die Mehrheit der außerordentlichen Schüler*innen eine Mittelschule besucht:

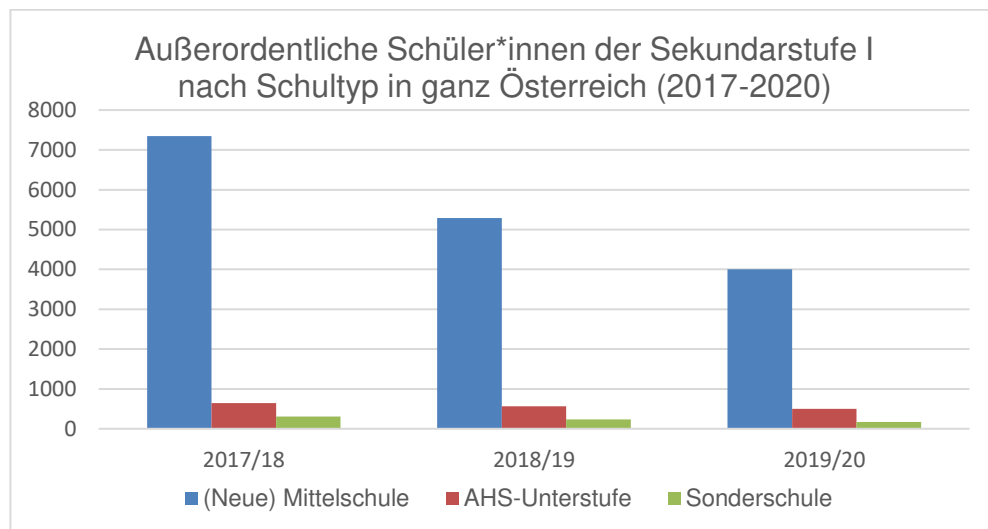


Abbildung 2: Eigene Grafik mit Daten der Statistik Austria (2021: 194, 2020: 176, 2019: 172)

Die obenstehende Grafik (Abbildung 2) verdeutlicht die Schere zwischen den Schultypen. An Mittelschulen machten 2017/18 die außerordentlichen Schüler*innen 3,6 % aller Schüler*innen aus. Im Jahr 2018/2019 waren es 2,6 % und im Schuljahr

4 Aktuellere Zahlen standen zum Zeitpunkt der Bearbeitung durch die zeitlich versetzte Veröffentlichung der Statistiken noch nicht zur Verfügung. Da die befragten Seiteneinsteiger*innen spätestens 2018 nach Österreich kamen, ist aber ohnehin der Zeitraum ihrer ersten Schuljahre in Österreich von größerer Bedeutung für die Einbettung ihrer Aussagen.

5 In Österreich stehen in der Sekundarstufe I drei Schultypen zur Verfügung: die Mittelschulen, Gymnasien (=AHS-Unterstufe) und Sonderschulen.

2019/20 besuchten 4.003 Schüler*innen mit ao-Status eine Mittelschule (knapp 2 % der MS-Schüler*innen). Vergleicht man die Zahlen mit jenen an der AHS-Unterstufe (2020 waren es hier 500), so wird deutlich, dass in ganz Österreich achtmal so viele außerordentliche Schüler*innen an Mittelschulen (dort 2020: 4003) angemeldet waren wie an der AHS-Unterstufe. Dort hatten nur etwa 0,4-0,5 % der Schüler*innen einen außerordentlichen Status. Massumi (2019: 25) beschreibt ähnliche Verhältnisse für Deutschland und verortet durch die „Platzierung im Bildungssystem“ einen „negative[n] Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und spätem Zuzugsjahr (ab der Sekundarstufe I)“ (ebd.).

An Sonderschulen lag der entsprechende Prozentsatz in Österreich in den vergangenen Schuljahren bei 1-2 %. Sowohl an der AHS-Unterstufe als auch an Sonderschulen finden sich insgesamt nicht viele Schüler*innen mit außerordentlichem Status, nichtsdestotrotz ist beachtlich, dass der prozentuelle Anteil an Sonderschulen etwa drei- bis viermal so hoch ist wie in der AHS-Unterstufe (vgl. ebd.).

In Wien zeigt sich ein ähnliches Bild:

WIEN	Mittelschulen		AHS-Unterstufe		Sonderschulen		gesamt	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
2017/18	2748	8,7 %	374	1,1 %	147	4,5 %	17925	7,6 %
2018/19	2124	6,6 %	298	0,8 %	139	4,0 %	15550	6,5 %
2019/20	1491	4,5 %	268	0,7 %	120	3,4 %	12979	5,4 %

Abbildung 3: Zahlen für Wien. Eigene Zusammenstellung mit Daten der Statistik Austria (2021: 194, 2020: 176, 2019: 172)

Insgesamt sank die Zahl der außerordentlichen Schüler*innen in Wien von rund 18.000 im Jahr 2017 auf rund 13.000 im Jahr 2020 (vgl. Abbildung 3). Im Jahr 2017/18 waren 8,7 % aller Mittelschüler*innen in Wien außerordentlich, an Sonderschulen 4,5 % und an der AHS-Unterstufe lediglich 1,1 %. Im Schuljahr 2019/20 schließlich waren an Mittelschulen rund 4,5 % der Schüler*innen außerordentlich, an Sonderschulen waren es 3,4 % und an der AHS-Unterstufe 0,7 % der Schüler*innen (vgl. Statistik Austria 2021: 194). Damit ist in Wien der Prozentsatz in allen Schultypen der Sekundarstufe etwa doppelt so hoch wie im Österreich-Schnitt. Die folgenden Grafiken zeigen die Prozentsätze der außerordentlichen Schüler*innen an der Gesamtschüler*innenzahl in Wien im Überblick (beispielhaft am Schuljahr 2019/20):

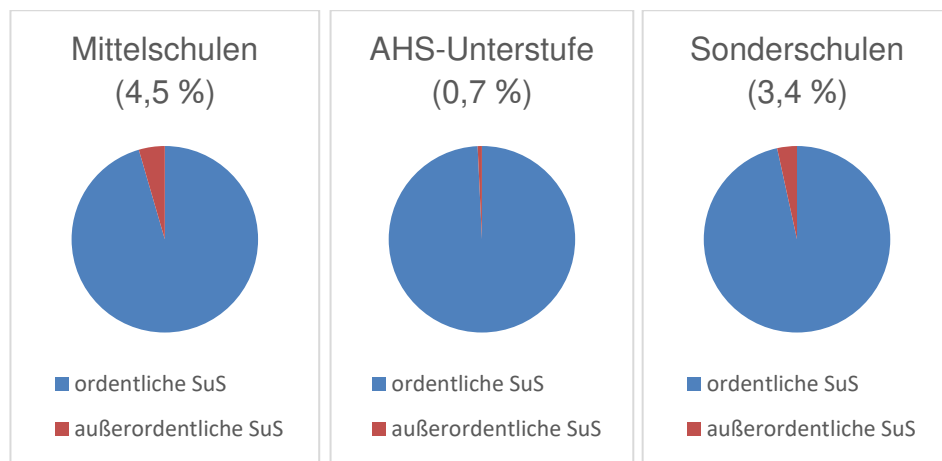


Abbildung 4: Eigene Grafiken mit Daten der Statistik Austria (2021: 194)

Diese Grafik verdeutlicht die großen Unterschiede bei der Verteilung von außerordentlichen Schüler*innen zwischen den Schultypen, wie sie in Abbildung 2 auch bereits für ganz Österreich aufgezeigt werden konnten.

Die Vergabe des außerordentlichen Status hängt in Österreich seit 2019 eng mit dem sogenannten MIKA-D-Test zusammen, weshalb dieser im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

2.3.2 Der MIKA-D-Test

Wie in Abschnitt 2.1.2 erläutert wurde, wird der außerordentliche Status an Seiteneinsteiger*innen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen vergeben. Das hierfür eingesetzte, im Gesetzestext erwähnte „standardisierte Testverfahren“ (SchUG: § 4, 2a) ist der sogenannte MIKA-D-Test. MIKA-D ist die Kurzform für *Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch* (vgl. BMBWF 2019a: 12). Dieser Test steht seit April 2019 für die Primarstufe zur Verfügung (vgl. BMBWF 2018a). Für die Sekundarstufe wurde er für September 2020 angekündigt; im Übergangszeitraum sollte die Primarstufenversion auch für die Sekundarstufe angewandt werden (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen wurde stark kritisiert (vgl. z. B. Netzwerk SprachenRechte & ÖDaF 2019: 4). Nach der Kritik wurde er bereits ein halbes Jahr früher, im April 2020, zur Verfügung gestellt (vgl. BMBWF 2019b).

Das Ergebnis des Tests wird herangezogen, um eine Zuteilung des Status (*ordentlich* versus *außerordentlich*) und der Beschulungsform (integrativ in der Regelklasse versus in einer Deutschförderklasse) vorzunehmen. Durch MIKA-D sollen in ca. 20 Minuten der Wortschatz, die Sprachproduktion und das Sprachverständnis der Schüler*innen erfasst werden (vgl. BMBWF 2018a: 1-2). Anhand dieser Einschätzung werden die drei

Kompetenzstufen „ungenügend“, „mangelhaft“ oder „ausreichend“ vergeben. Die durchwegs negative Skalierung der Testergebnisse wird als defizitorientiert kritisiert (vgl. Netzwerk SprachenRechte & ÖDaF 2019: 3). Erstere und zweiteere führen zu einem außerordentlichen Status, nur beim Testergebnis „ausreichend“ wird der ordentliche Status vergeben (vgl. BMBWF 2019a: 7, 11). Ist an einer Schule eine Deutschförderklasse eingerichtet worden, wird der/die Getestete dieser zugeordnet, sofern die schlechteste Kompetenzstufe („ungenügend“) vergeben wird. Bei einem „mangelhaften“ Ergebnis, wird zwar trotzdem ein außerordentlicher Status vergeben, die Beschulung erfolgt dennoch in einer Regelklasse, ergänzt durch zusätzliche Deutschförderung in einem Deutschförderkurs (vgl. ebd.).

Das Netzwerk SprachenRechte & der ÖDaF gaben 2019 eine Stellungnahme heraus, in der sie sich kritisch zum MIKA-D-Test äußerten. So kritisieren sie etwa, dass Inhalte des MIKA-D-Tests und ergänzende oder vorbereitende Materialien nicht öffentlich einsehbar sind, sondern nur den Bildungsdirektionen, Schulleiter*innen und denjenigen Lehrkräften zugänglich sind, die die Online-Einschulung zur Abnahme des MIKA-D-Tests absolviert haben (vgl. die genannten Erlässe des BMBWF, z. B. 2019a: 14).

Zentrale Inhalte des Tests stellen Wortschatz und als besonderes Merkmal der deutschen Sprache die verschiedenen Verbpositionen dar. Daher wird besonders auf die Inversion (Verbzweitstellung auch bei Voranstellung eines anderen Satzgliedes) und die Verbklammer (etwa im Perfekt oder bei Modalverben) geachtet (vgl. Netzwerk SprachenRechte & ÖDaF 2019: 3). Die Verbstellung als ausschlaggebenden Indikator für die Feststellung der Sprachkompetenz festzulegen, wertet die Getesteten unabhängig von ihren anderen Fähigkeiten ab, nur weil sie Verben an eine normativ falsche Position im Satz stellen (vgl. ebd.: 5). Den Testleiter*innen wird sogar dazu geraten, nicht auf den Inhalt des Gesagten zu hören, sondern rein auf die Verbpositionen zu achten (vgl. ebd.: 1). Wenn eine Aussage inhaltlich voll korrekt ist, aber das Verb an einer falschen Stelle steht, wird die ganze Aussage nichtsdestotrotz mit null Punkten bewertet (vgl. ebd.: 3). Dazu sei kritisch angemerkt, dass die normativ richtige Verbposition auch von kompetenten Sprecher*innen der deutschen Sprache (auch von Lehrkräften!) nicht immer eingehalten wird (vgl. die stark verbreitete mündliche Verbzweitstellung bei *weil*).

Wohlgemerkt nimmt der Test vor allem produktive und kaum rezeptive Fähigkeiten in den Blick. Das ist schon einmal dahingehend problematisch, weil spontan produzierte Äußerungen nur bedingt ein Indikator für die Kompetenz sein können, da sich Fehler

durch Flüchtigkeit (auf der sogenannten *Performanzebene*) einschleichen können. Beim Sprechen wird unweigerlich der Anspruch auf Korrektheit dem Ziel der raschen Kommunikation untergeordnet. Wird den Getesteten vorab nicht mitgeteilt, worauf der Testfokus liegen wird, bleibt ihnen die Chance verwehrt, sich auf den schmalen abgeprüften Bereich zu fokussieren. Diese mangelnde Transparenz durch die Geheimhaltung des Testformats entspricht nicht den Kriterien für Sprachtests im Migrationsbereich, die von der Association of Language Testers in Europe (ALTE) festgelegt wurden (vgl. Netzwerk SprachenRechte & ÖDaF 2019: 4). Die MIKA-D-Testung in der vorliegenden Fassung verletzt gleich mehrere dieser Prinzipien: Transparenz, Offenlegung der Durchführungsbedingungen und den Nachweis der Übereinstimmung von Prüfung und Prüfungsziel (vgl. ebd.).

Der Schwerpunkt von MIKA-D auf produktive, überwiegend grammatische Fähigkeiten geht eindeutig am erklärten Ziel – der Entscheidung über die Teilnahme am Regelunterricht – vorbei. Laut SchUG (§ 3 (1) b) gilt als Kriterium für den ordentlichen Status, dass ein*e Schüler*in „die Unterrichtssprache der betreffenden Schule soweit beherrscht, daß [sic!] er dem Unterricht *zu folgen vermag*“ (SchUG (§ 3 (1) b, [Hervorhebung durch M.K.]). Zur Überprüfung dieser Fähigkeit scheint das Testdesign mit seinem Fokus auf rein formal-grammatische Aspekte nicht geeignet.

Auch aus testethischer Perspektive hält der Test nicht stand: Er wird von einer einzelnen Prüfperson durchgeführt und gleichzeitig bewertet (vgl. Netzwerk SprachenRechte & ÖDaF 2019: 1). Diese Person wird mittels einer kurzen Online-Einschulung auf ihre Aufgabe vorbereitet und lediglich durch „Profitipps“ in der Handreichung beraten (vgl. ebd.: 2). Ihre Kompetenz kann in keiner Weise überprüft werden, wodurch die Schüler*innen einer fahrlässigen Willkür ausgesetzt sind (vgl. ebd.).

Der nächste Abschnitt widmet sich den Deutschförderklassen, deren Besuch die Konsequenz eines „ungenügenden“ MIKA-D-Testergebnisses ist.

2.3.3 Deutschförderklassen

Im Schuljahr 2018/2019 wurden eigens Deutschförderklassen eingerichtet, die Schüler*innen mit einem „ungenügenden“ MIKA-D-Ergebnis seither besuchen. Sie sind nach Massumi et al. (2015, siehe Abschnitt 2.2) den teilintegrativen Modellen zuzuordnen, weil zwar eine parallele Klasse für neu zugewanderte Schüler*innen eingerichtet wird, aber auch eine Teilnahme am Regelunterricht vorgesehen ist.

Schweiger & Müller (2021: 43) bezeichnen die Deutschförderklassen allerdings in Kontrast dazu als „segregative Maßnahme“.

Lehr- und Lerninhalte

Eine Deutschförderklasse ist ab acht Schüler*innen an einem Schulstandort verpflichtend einzurichten. Das Bundesministerium hat einen eigenen Lehrplan für diese Klassen veröffentlicht (BMBWF 2018b). In der Primarstufe werden die Schüler*innen dort in 15 Wochenstunden, in der Sekundarstufe in 20 Wochenstunden ausschließlich in Deutsch unterrichtet. Inhaltlich sollen neben Deutsch verschiedene Fachinhalte zumindest angebahnt werden. Es ist vorgesehen, in Deutschförderklassen „Bildungssprache und Fachwortschatz auch anhand von anderen Unterrichtsgegenständen – etwa Mathematik, Sachunterricht oder Lebende Fremdsprache – zu erarbeiten“ (BMBWF 2019a: 15). Inwiefern die zuständigen Lehrkräfte auf diese Aufgabe vorbereitet sind oder werden, geht aus dem Lehrplan nicht hervor. Im Leitfaden (BMBWF 2019a) wird lediglich auf Weiterbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten verwiesen (vgl. ebd.: 20). Die theoretische Vorgabe, auch Themen des Fachunterrichts einzubeziehen, lässt sich in Hinblick auf die starke Fokussierung auf den Deutschunterricht und den zeitlichen Druck nur schwer realisieren, wie Lehrkräfte in einem Forschungsprojekt der Universität Wien konstatieren (vgl. Schweiger & Müller 2021: 48).

Teilnahme am Regelunterricht

In den verbleibenden Unterrichtsstunden nehmen die Schüler*innen am Unterricht ihrer Regelklassen teil. Die Auswahl dieser Unterrichtsfächer soll je „nach den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerin bzw. des Schülers und organisatorischen Möglichkeiten des Schulstandortes“ (BMBWF 2019a: 15) erfolgen und Unterrichtsgegenstände ausgesucht werden, „die nicht primär dem Erwerb und dem Aufbau der Kenntnisse der deutschen Sprache dienen“ (vgl. ebd.). Als Beispiel werden Bewegung und Sport, Musikerziehung, der Fremdsprachenunterricht oder Bildnerische Erziehung genannt. Dass dadurch wiederum Lücken in anderen Lernbereichen entstehen und Schullaufbahnverluste entstehen, wird damit unweigerlich in Kauf genommen. Diese Sorge äußern Lehrkräfte in Schweiger & Müllers Befragung und wünschen sich, dass die Schüler*innen z. B. zumindest den Mathematikunterricht ihrer Regelklasse besuchen (ebd. 2021: 48).

Heterogenität

Für die Einrichtung einer Deutschförderklasse können mehrere Klassen, Schulstufen oder sogar Schultypen zusammengefasst werden (vgl. BMBWF 2019a: 8). Dadurch entsteht eine hohe Heterogenität, die von einer einzelnen Lehrkraft kaum zufriedenstellend bewältigbar ist, was zu Frustration auf beiden Seiten führen kann. Der Lehrplan für Deutschförderklassen erkennt diese Heterogenität zwar an, begegnet ihr aber nicht entsprechend, sondern wälzt die Aufgabe auf die Lehrkraft ab:

Unterschiedliche Altersgruppen, Vorkenntnisse/-erfahrungen, Lernbiografien, mitgebrachte Sprachen und Schrift sowie unterschiedlicher Sprachstand führen u. U. zu einer sehr heterogenen Lernergruppe, der die Lehrperson mit Binnendifferenzierung begegnet. (BMBWF 2018b: 45)

Schon bei der Mindestanzahl von acht Schüler*innen kann bei hoher (und mehrdimensionaler) Heterogenität der Schüler*innen mit nur einer einzelnen Lehrperson kein qualitativ hochwertiger Unterricht garantiert werden. Notwendige Individualisierung, individuelles Feedback, genügend Aufmerksamkeit und Sprechzeit pro Schüler*in können nur in kleinen Gruppen oder mit zusätzlicher personeller Unterstützung geleistet werden. Entsprechend ist die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts in den Deutschförderklassen überdurchschnittlich arbeitsintensiv und die Qualität des Unterrichts hängt stark von persönlichem Einsatz und Mehrarbeit der Lehrkräfte ab (vgl. Schweiger & Müller 2021: 47, 52).

Segregation und soziale Beziehungen

In der aktuell geltenden Fassung des Schulunterrichtsgesetzes (Stand Mai 2022) ist festgelegt, dass zwar eigentlich alle außerordentlichen Schüler*innen „alle Pflichtgegenstände der betreffenden Schulstufe“ (vgl. SchUG: § 4) besuchen müssen. Für diejenigen, die Deutschförderklassen besuchen, gilt dies jedoch nicht (vgl. ebd.). Sie werden zwar formal Regelklassen zugeteilt, verbringen aber de facto den Großteil der Unterrichtszeit in der Deutschförderklasse, die im Gegensatz dazu keinen offiziellen Klassenstatus hat (vgl. BMBWF 2019a: 25). Aufgrund des nicht vorhandenen Klassenstatus gibt es keinen Klassenvorstand, der primär für die Klasse zuständig wäre. Unter den Schüler*innen einer Deutschförderklasse herrscht eine hohe Fluktuation, was allen Bestrebungen für eine gute Klassengemeinschaft und dem Aufbau von konstanten sozialen Beziehungen wie Freundschaften zuwiderläuft (vgl. Ableidinger 2019: 100). Für die Schüler*innen verantwortlich zeichnen die einzelnen Klassenvorstände der Regelklassen, die sie durch den überwiegenden Unterricht in der Deutschförderklasse aber meist nur selten sehen. Auch die soziale Integration in die jeweiligen Regelklassen gestaltet sich u. a. aus diesem Grund schwierig (vgl. Schweiger & Müller 2021: 49).

Dirim & Pokitsch sehen in der Deutschförderung ein Paradoxon, denn „es wird deutlich, dass Deutschlernen häufig dadurch ermöglicht wird, dass zugleich mit dem Mittel des Fremdmachens Ausgrenzungen stattfinden“ (Dirim & Pokitsch 2018: 61). Es werden vielmehr „segregierte Lernmilieus“ (Herzog-Punzenberger 2017: 3) geschaffen.

Das Modell Deutschförderklassen ist auf mehreren Achsen segregativ. Eine weitere davon wird sichtbar, wenn wir uns den Zahlen für Wiener außerordentliche Schüler*innen zuwenden: An Mittelschulen wurden im Jahr der Einführung der Deutschförderklassen (2018/19) österreichweit ein Fünftel der außerordentlichen Schüler*innen der Mittelschulen nach dem Lehrplan der Deutschförderklassen unterrichtet (vgl. ebd.: 195). Im zweiten Jahr (Schuljahr 2019/2020) besuchten in ganz Österreich etwa 1550 Sekundarstufen-Schüler*innen Deutschförderklassen, davon etwas weniger als die Hälfte in Wien (vgl. Statistik Austria 2021: 132). Das ergibt einen erhöhten Anteil für Wien gemessen an der Einwohner*innenzahl. Von den 669 außerordentlichen Schüler*innen, die in Wien eine Deutschförderklasse besucht haben, entfielen lediglich sechs auf die AHS-Unterstufe (vgl. ebd.). Das deutet auf ein extremes Ungleichgewicht bei der Einrichtung von Deutschförderklassen in den Schultypen hin. Ausgelöst wird dieses Ungleichgewicht durch die Zuteilung von Seiteneinsteiger*innen, wie im Abschnitt 2.3.1 untersucht wurde. De facto besuchen also fast alle Seiteneinsteiger*innen automatisch eine Mittelschule, wodurch ihnen in den allermeisten Fällen der Zugang zu Gymnasien automatisch verwehrt bleibt. Einen ähnlichen Befund liefert Massumi (2019) für Deutschland. Auch dort werden Jugendliche mit „räumlich diskontinuierlichen Bildungsbiografien“ (ebd.) bevorzugt Hauptschulen (dem Pendant zu den österreichischen Mittelschulen) zugeteilt (vgl. Massumi 2019: 181). Ein von ihr befragter Schüler beschreibt das als eine degradierende und ausweglose Erfahrung, ungeachtet seiner schulischen Vorbildung (vgl. ebd.: 276-278).

Auch innerhalb der Schule hat das Modell Deutschförderklasse einen höchst segregativen Charakter inne, obwohl es formal den teilintegrativen Modellen (vgl. Massumi 2015, Näheres dazu in Abschnitt 2.2) zuzuordnen wäre, wie Ableidinger (2019: 106) kritisiert. Die „segregierenden Deutschförderklassen sind [...] eine Maßnahme, die die traditionell monolingualen Anteile des Bildungssystems schützen“, sagen Dirim, Müller & Schweiger dazu (2021: 33). Sie sehen es problematisch, dass den Schüler*innen durch die segregierenden Klassen vermittelt wird, dass die Schule denen gehört, die auch zu Hause Deutsch sprechen (ebd.: 34). Mit Dirims & Pokitsch‘

(2018: 65) Worten sei darauf hingewiesen, dass Bildungspolitik ein Spiegel der Gesellschaft ist, der den Schüler*innen einen Platz in ihr zuweist:

[D]ie Maßnahmen sind zugleich als solche zu verstehen, innerhalb derer gesellschaftliche Rahmenbedingungen zum Tragen kommen, die mit Bezeichnungspraxen, mit den behandelten Gegenständen, mit Adressierungen an die Lernenden subjektivierende Zuordnungen schaffen. Das Sprachlernangebot wird unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu einem spezifischen Mittel der Subjektivierung, bei dem Deutschlernende nicht nur Deutsch lernen, sondern darüber hinaus erfahren, welcher Platz ihnen in der Gesellschaft zugewiesen wird. (Dirim & Pokitsch 2018: 65)

Schweiger & Müller fordern für die Ausgestaltung der Deutschfördermaßnahmen anstatt der flächendeckenden Implementierung von Deutschförderklassen mehr Schulautonomie „bei gleichzeitiger Erweiterung der Ressourcen und einer Stärkung der Expertise der Akteure“ (Schweiger & Müller 2021: 52). Ebenfalls plädieren sie und ihre Befragten für eine erweiterte Kombination additiver und integrativer Maßnahmen (vgl. ebd.: 50). Den Status Quo der integrativen Beschulungsform im österreichischen Bildungssystem beschreibt das nachfolgende Kapitel.

2.3.4 Integrative Beschulung

Vor dem Paradigmenwechsel hin zu den Deutschförderklassen (2018/19) wurde stärker auf integrative oder (tatsächlich) teilintegrative Modelle gesetzt (vgl. Schweiger & Müller 2021: 43). Eine integrative Beschulung nach Massumi (2019) findet statt, wenn die neu zugewanderten Schüler*innen in der Regelklasse unterrichtet werden und eine additive Deutschförderung erhalten. Das ist für Seiteneinsteiger*innen in den aktuellen bildungspolitischen Richtlinien in Österreich erst nach dem Besuch einer Deutschförderklasse vorgesehen, es sei denn die nötige Mindestanzahl für die Einrichtung einer solchen wird nicht erfüllt (vgl. BMBWF 2019a: 8). Sind es weniger als acht außerordentliche Schüler*innen an einem Standort, müssen diese Schüler*innen in den Regelklassen nach dem Lehrplan der Deutschförderklassen unterrichtet werden und eine „unterrichtsparallele Deutschförderung im Ausmaß von 6 Wochenstunden erhalten“ (BMBWF 2019a: 8). Wie und durch welche (und wie ausgebildete) Lehrkräfte eine solche integrative Beschulung in der Praxis durchgeführt werden soll, wird nicht näher ausgeführt. Die Angaben bleiben sehr vage und die Handlungsanleitung für solche Fälle beschränkt sich im Leitfaden für Schulleiter*innen auf einen einzigen Satz (vgl. ebd.).

Attestiert der MIKA-D-Test „ausreichende“ Deutschkenntnisse, so erfolgt der Umstieg in die Regelklasse und die Vergabe des ordentlichen Status (vgl. BMBWF 2019a: 11). Liegt beim MIKA-D-Test ein Ergebnis mit „mangelhaft“ vor, erhält der/die Schüler*in

zwar trotzdem keinen ordentlichen Status, nimmt aber am Regelunterricht der Stammklasse teil und erhält eine zusätzliche Förderung durch einen Deutschförderkurs im Ausmaß von sechs Wochenstunden, der „parallel zum Unterricht einzurichten“ ist (BMBWF 2019a: 7). Ab einer Schüler*innenzahl von acht muss ein solcher Deutschförderkurs an einem Schulstandort auf jeden Fall eröffnet werden. Auch hier kann klassen-, stufen- oder schultypübergreifend vorgegangen werden (vgl. ebd.: 8). Wird aber die Mindestzahl an einem Standort für die Einrichtung eines Deutschförderkurses nicht erreicht, so sind die Schüler*innen „in der jeweiligen Klasse integrativ nach den jeweiligen Lehrplan-Zusätzen für Deutsch [...] zu unterrichten“ (ebd.: 8). Als Lehrplangrundlage für die Deutschförderkurse wird im Leitfaden für Schulleiter*innen lediglich in einem kurzen Absatz auf bestehende Lehrplan-Zusätze für das Unterrichtsfach Deutsch hingewiesen, wie etwa für die Sekundarstufe I auf die „Besonderen Didaktischen Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ (vgl. BMBWF 2019a: 16). Es bleibt also unklar, wie die Schüler*innen konkret beim Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch unterstützt werden.

Der Leitfaden enthält auch einen Abschnitt über sprachsensiblen Fachunterricht, der allerdings sehr allgemein bleibt und die zwingend notwendige Ausbildung der Lehrkräfte in diesem Bereich ignoriert (vgl. BMBWF 2019a: 19). Über die Qualifikation der Lehrkräfte des Fachunterrichts wird nicht speziell gesprochen, lediglich über die der Lehrkräfte in Deutschförderklassen und -kursen (vgl. ebd.: 20). Dabei wäre es dringend erforderlich, dass *alle* Lehrkräfte über eine entsprechende Qualifizierung verfügen, um sicherzustellen, dass sie (nicht nur, aber besonders) den Seiteneinsteiger*innen im Fachunterricht angemessene Hilfestellung leisten können.

Ein integratives Modell entspräche (bei gelungener Umsetzung) eher als Deutschförderklassen den Kriterien für einen erfolgreichen Spracherwerb im Migrationskontext, die Müller, Schweiger et al. (2018) in einer Stellungnahme zum Bildungsprogramm 2017-2022 der Bundesregierung nennen. Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen erfordert eine Einbettung in fachliche Kontexte, die im Fachunterricht gegeben sind (vgl. ebd.: 1). Über die soziale Einbettung in die Regelklasse sagen sie:

Sprache wird wesentlich durch soziale Interaktion mit Sprecher*innen der Zielsprache erworben. Diese entsteht vor allem dadurch, dass Schüler*innen dazugehören, sich austauschen, miteinander spielen oder lernen wollen.“ (Müller, Schweiger et al. 2018: 2)

Die wesentliche soziale Interaktion mit Sprecher*innen der Zielsprache kann im Rahmen der Regelklasse qua Definition eher stattfinden als in einer Deutschförderklasse.

2.3.5 Die Bedeutung des Status Quo für diese Forschung

Der Status Quo zeigt zunächst einmal, dass Seiteneinsteiger*innen eine Konstante darstellen, sie aber nach wie vor wie eine Störung im System und wie eine Abweichung vom deutschsprachigen Normalfall behandelt werden (vgl. z. B. Khakpour 2015). Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden Schüler*innen befragt, die bereits mindestens ein Jahr am Regelunterricht teilgenommen haben, weil ihre Erfahrungen in diesem Bereich Gegenstand des Forschungsinteresses sind. Die Regelungen für die Teilnahme am Regelunterricht änderten sich aber just in dem Zeitraum, in dem die befragten Schüler*innen nach Österreich kamen (2016-2018). Mit der Einführung der Deutschförderklassen 2018/2019 ergab sich hier eine Zäsur: Diejenigen Schüler*innen mit „ungenügenden“ Deutschkenntnissen laut MIKA-D-Test werden nunmehr Deutschförderklassen zugeteilt und nehmen dadurch wenig am Regelunterricht ihrer Regelklasse teil. Daher kamen für dieses Forschungsvorhaben mit Blick auf die geltenden Bestimmungen zwei Zielgruppen in Frage: Es wurden primär Schüler*innen gesucht, deren Eintritt ins österreichische Schulsystem vor Einführung der Deutschförderklassen (2018/19) stattfand. Sofern die Schüler*innen nach der Einführung der Deutschförderklassen ankamen, gibt es mit Blick auf die in diesem Kapitel erörterten rechtlichen Gegebenheiten zwei mögliche Szenarien, die zu berücksichtigen sind: Entweder sie konnten direkt am Regelunterricht teilnehmen oder sie verbrachten die erste Zeit in einer Deutschförderklasse und haben erst im Anschluss daran den Regelunterricht in größerem Stundenausmaß besucht. Hatten sie zum Zeitpunkt des Übertritts in die Regelklasse noch den außerordentlichen Status, erhielten sie einen ergänzenden Deutschförderunterricht von sechs Wochenstunden. Daher ist die letztgenannte Gruppe in Abschnitt 2.3.4, die den Regelunterricht besuchte (und evtl. zusätzlich eine additive Deutschförderung erhielt), die hauptsächliche Zielgruppe der Forschung.

Im nun folgenden Abschnitt wird zunächst erhoben, welche Forschungen es zu dieser Zielgruppe schon gibt, um mit der eigenen Forschung optimal an den Forschungsstand anknüpfen zu können.

2.4 Forschungsstand und Forschungslücke

Die vorliegende Arbeit ist in den Forschungsfeldern Lerner_innenforschung und Schulbegleit- und Schulentwicklungsforschung angesiedelt. Um die Forschungslücke zu eruieren, wurde zunächst die bereits vorhandene Literatur zum Themenbereich gesichtet. In diesem Abschnitt werden Arbeiten nach zwei Gesichtspunkten herangezogen: Einerseits wird die Forschung zu Seiteneinsteiger*innen (in Österreich und Deutschland) zusammengefasst und andererseits werden Arbeiten mit einer ähnlichen Forschungsperspektive, nämlich der von Schüler*innen, herangezogen. Die für die Fragestellung dieser Arbeit relevanten Ergebnisse der bereits vorliegenden Forschungen werden dabei besonders berücksichtigt.

2.4.1 Forschung zu Seiteneinsteiger*innen im österreichischen und deutschen Schulwesen

Zu Seiteneinsteiger*innen wird seit dem Jahr 2015 verstärkt geforscht, weil in diesem Jahr vermehrt geflüchtete Schüler*innen in österreichischen und deutschen Schulen ankamen (vgl. Cornely Harboe et al. 2016: 12, von Dewitz, Terhart & Massumi 2018: 11). Obwohl viel Forschungsarbeit im Kontext Flucht stattfand, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht alle Seiteneinsteiger*innen auch geflüchtet sind (vgl. von Dewitz et al. 2018: 9-10). Exemplarisch sei aus dieser „Forschungswelle“ der Sammelband von Benholz, Frank & Niederhaus (2016) genannt, da er mehrere Perspektiven und zentrale, nach wie vor gültige Erkenntnisse vereint. Darin wird u. a. bemängelt, dass Seiteneinsteiger*innen zwar keinesfalls eine neue Erscheinung sind, ihre Situation im Schulsystem (und insbesondere in der Lehrer*innenausbildung) nach wie vor aber kaum Berücksichtigung findet (vgl. ebd.: 12). Wüstenberg (2016: 48) spricht in diesem Sammelband für Deutschland von „einer sich nur zögerlich auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche einstellenden Schul- und Bildungspolitik“. Gamper et al. (2020: 348) attestieren dem Schulsystem ein anhaltendes Versagen:

[Man] sollte annehmen, dass es eine breite Expertise hinsichtlich struktureller und inhaltlicher Fragen zum Umgang mit neu zugewanderten Schüler/innen gibt. [...] Die Probleme und Forderungen, die die Autor/innen bereits vor 40 Jahren benannt haben, treffen auch auf die heutige Situation zu. Noch immer fehlen Erkenntnisse zu den Fragen, wie sich neu zugewanderte Schüler/innen am besten ins deutsche Schulsystem integrieren lassen. (Gamper et al. 2020: 348)

Die Zeitschrift „Informationen Deutsch als Fremdsprache“ behandelte 2020 in einem Themenschwerpunktheft die Beschulung von Neuzugewanderten. Alle darin enthaltenen Artikel behandeln Seiteneinsteiger*innen, doch diese kommen selbst in keinem der

Beiträge zu Wort. Die Autorinnen Von Dewitz & Bredthauer (2020) haben – wie viele andere auch – Lehrkräfte befragt, wie ein gelungener Übergang in die Regelklasse ihrer Meinung nach aussieht und drei zentrale Kategorien herausgearbeitet: Einbindung in die Gemeinschaft, Erfolg und Unterstützung (vgl. ebd.: 433). Ob sich diese Kategorien mit dem decken, wie die neuen Schüler*innen selbst ihre Eintritt sehen, wird sich im letzten Kapitel dieser Arbeit herausstellen.

Auch in Österreich finden sich zu diesem Thema bisher wenige empirische Arbeiten, wie Khakpour (2016: 151) feststellt. Hierzulande wurde in den letzten Jahren hauptsächlich zu den im Schuljahr 2018/2019 eingeführten Deutschförderklassen, in denen Seiteneinsteiger*innen aktuell oft unterrichtet werden (siehe Abschnitt 2.3.3), sowohl quantitativ als auch qualitativ geforscht. Doch auch in diesem Bereich bleibt die Forschungslandschaft nach wie vor überschaubar, wie Schweiger & Müller (2021: 45) sagen, die im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts zu den Auswirkungen der Deutschförderklassen an einer Wiener Volksschule Lehrkräfte befragten. Sie hielten fest, dass die Qualität des Unterrichts sehr stark vom Engagement und der Kooperation der Lehrkräfte abhängt und das Modell gegenüber integrativen Modellen zahlreiche Nachteile aufweist. Sie fordern eine Erweiterung der Ressourcen und mehr schulautonomen Spielraum (vgl. ebd.: 51-52).

Die Universität Wien hat eine groß angelegte quantitative Studie durchgeführt, in der 1200 Lehrkräfte zu den Vor- und Nachteilen von Deutschförderklassen befragt wurden (Forschungsprojekt Deutschförderklassen 2018-2021⁶). Schwab & Lindner (o.J.) haben erste Ergebnisse dieser Studie veröffentlicht. Die Mehrheit der Lehrkräfte stellt dem Modell demnach kein gutes Zeugnis aus und wünscht sich ein integratives Modell. Schwab & Lindner (ebd.: 5) merken in dieser ersten Veröffentlichung an, dass nur die Perspektive der Lehrkräfte berücksichtigt wurde und dass es zukünftig wichtig wäre, „jene der Schüler*innen und Eltern einzubeziehen sowie die Entwicklung der Schüler*innen im Rahmen unabhängiger Forschung zu evaluieren“ (ebd.). Eine daran anschließende, für das Schuljahr 2022/23 angekündigte multiperspektivische Studie⁷ wird das hoffentlich nachholen und auch die Meinungen der Schüler*innen erfragen.

Das Bundesministerium selbst gab ebenfalls eine Evaluation der Deutschförderklassen in Auftrag. Eine erste Vorab-Studie (Spiel, Popper & Holzer 2021) im Auftrag des

6 Forschungsprojekt Deutschförderklassen:

<https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/bildungswissenschaften/forschungsprojekte/abgeschlossene-projekte/dfk-deutschfoerderklassen/> (letzter Zugriff: 10.06.2022)

7 <https://dfk-studie.univie.ac.at/> (letzter Zugriff: 10.06.2022)

Ministeriums sammelte in Workshops die Ansichten verschiedener involvierter Akteur*innen. Die Meinungen von Deutschförderklassen-Schüler*innen oder anderen Seiteneinsteiger*innen wurden aber weder in dieser noch in anderen Studien bisher eingeholt, wie auch Dirim, Müller & Schweiger (2021: 32) registrieren. Es bleibt zu hoffen, dass dies nachgeholt wird. Auch abseits dieser Evaluierungen lassen sich nicht viele Forschungsarbeiten finden, die die Perspektive der Schüler*innen selbst in den Blick nehmen, wie der folgende Abschnitt zeigt.

2.4.2 Forschungen, in denen Schüler*innen zu Wort kommen

Sucht man speziell nach Forschungen, die die Perspektive von Kindern und Jugendlichen einnehmen, so findet sich (abseits der Kindheitsforschung) ein überschaubarer Kreis an Publikationen. In einer Vielzahl an Artikeln zu dem Thema wird zwar abschließend das dringende Desiderat formuliert, die Perspektive der Schüler*innen einzuholen (vgl. z. B. von Dewitz & Bredthauer 2020: 440). Diese Forderung wird aber nur selten in die Tat umgesetzt; (zu) oft wird über deren Meinung nur spekuliert (vgl. z. B. Schwarzenberg & Strenge (2018) zur Wirksamkeit von Buddy-Systemen bei der Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen). Meist werden Lehrkräfte befragt, was nicht nur bei mir, sondern auch bei Hentges & Kökgiran (2018) Verwunderung auslöst:

Auffällig ist, dass Lehrkräfte immer wieder als Interviewpartnerinnen und -partner auftauchen. In den meisten Fällen kommt ihnen die Funktion zu, über den Personalmangel, die Überlastung, den hohen Anteil an ausländischen Kindern und Jugendlichen in ihren Klassen oder über die Sprachbarrieren mit Schülerinnen und Schülern und vor allem den Eltern zu klagen. (Hentges & Kökgiran 2018: 98)

Einige Gegenbeispiele seien an dieser Stelle positiv hervorgehoben: Etwa die Studie von Alpagu, Dausien, Draxl & Thoma (2019), da sie der Perspektive von Seiteneinsteiger*innen in Österreich Raum gibt. Im Rahmen eines Forschungsprojektes haben sie eine Übergangsklasse (für nicht mehr schulpflichtige geflüchtete Jugendliche) ein Schuljahr lang begleitet. Sie haben viele Gespräche mit den Schüler*innen geführt (vor allem zu ihrer Mehrsprachigkeit, der Rolle von Deutsch und der Orientierung im System Schule) und somit tiefe Einblicke in ihre Perspektiven bekommen, deren Sichtbarmachung ihnen ein großes Anliegen ist: „Leitend ist dabei die Idee, die ‚Stimme der Jugendlichen‘ im schulischen und wissenschaftlichen Feld ‚hörbar‘ werden zu lassen“ (ebd.: 209). Diesem Leitsatz möchte ich mich anschließen. Die Schüler*innen sprachen viel über das Deutschlernen und die Bedeutung von Deutsch für sie und ihr Leben und ihren Alltag. Sie sehen das Erlernen der deutschen Sprache als essenziell für

ihren weiteren, unabhängigen Weg in Österreich, sie werden durch ihre Deutschkenntnisse aber auch zu Dolmetscher*innen für andere (vgl. ebd.: 215-217).

Massumi ist ein Name, der in diesem Kontext nicht unterwähnt bleiben darf. Sie hat 2019 themenzentrierte Interviews mit 21 jungen Menschen geführt, die als Jugendliche nach Deutschland migriert und dort in eine weiterführende Schule eingestiegen sind. Für meine Zwecke besonders interessant ist die Frage nach den erlebten Hürden in der Schule. Die Schüler*innen nennen ausnahmslos die sprachlichen Anforderungen als größte Hürde, und zwar einerseits die (fehlende Unterstützung in der) Alphabetisierung, andererseits den monolingualen Habitus der Schule als „institutionell verankertes Hindernis“ (ebd.: 299) und die deutsche Fach- und Bildungssprache (vgl. ebd.: 290). „Die auf Deutsch artikulierten Unterrichtsinhalte und sprachlich gebundenen sozialen Interaktionen in der Schule“ (ebd.: 295) stellten eine große Herausforderung für die meisten dar. Sie berichten, dass sie im Unterricht in der Regelklasse keine sprachliche Hilfestellung erhielten und kritisieren die Organisation der Deutschförderung mit ständigen Wiederholungen und damit einhergehend Lernstillstand, weiters allgemein fehlende Differenzierung, fehlende Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage und mangelnde Anknüpfungsmöglichkeiten für mitgebrachte Ressourcen (vgl. ebd.: 282-296). Sie erleben eine Stagnation ihrer Bildungsbiografie und müssen Umwege in Kauf nehmen, ihre Bildungswünsche anpassen und eine hohe Eigenmotivation aufbringen, um trotz der widrigen Bedingungen ihre Ziele zu erreichen (vgl. ebd.: 286). Die Lernatmosphäre beschreiben sie als hinderlich (z. B. durch große Klassen, häufige Lehrer*innen- und Klassenwechsel), positive soziale Beziehungen zu Lehrkräften und zu (ebenfalls migrierten) Freund*innen hingegen als wichtig (vgl. ebd.: 287-290).

Metzner et al. (2018) haben eine Fragebogenstudie in 34 Hamburger Willkommensklassen (das Pendant zu den österreichischen Deutschförderklassen) in einer berufsbildenden Schulen durchgeführt, mit dem Ziel, die subjektiv erlebte soziale Unterstützung zu erforschen. Die Hälfte der Jugendlichen bewertete die soziale Unterstützung, die sie erfahren hatten, als unterdurchschnittlich, insbesondere im emotionalen Bereich (vgl. ebd.: 15, 25). Als besonders wichtig wurden vor allem Freund*innen/Peers und die Familie genannt. Lehrkräfte landeten (mit großem Abstand) auf dem vierten Platz (vgl. ebd.: 21). Überraschend war der Befund, der sich laut Metzner et al. (2018) mit vorherigen Forschungen deckt, dass „einheimische Menschen häufig als wenig relevant für junge Geflüchtete befunden wurden“ (ebd.: 8). Hingegen wurden Peers aus dem Herkunftsland als besonders relevant eingestuft (vgl. ebd.).

Baumann & Riedl (2016) haben an einer Berufsschule jugendliche Seiteneinsteiger*innen zu ihren Sprach- und Bildungsbiografien befragt. Die Erhebung gestalteten sie quantitativ mittels Fragebögen. Die Ergebnisse liefern aufgrund der großen Stichprobe (n=538) einen guten Überblick über die diversen Lebenswelten der Jugendlichen. Relevant erscheint mir etwa, dass 6% der Befragten vor ihrem Schulbesuch in Deutschland nicht lesen und schreiben konnten (vgl. ebd.: 77) und die Schulbesuchsdauer stark differiert, über 11% haben davor keine Schule besucht, der größte Teil hat aber im Heimatland zwischen fünf und 12 Jahren eine Schule besucht (vgl. ebd.: 90). Das zeugt von einer enormen Bandbreite und stark voneinander abweichenden Ausgangssituationen bei der Ankunft.

Ebenfalls erwähnenswert scheinen mir die Arbeiten von Heller & Quasthoff (2020, 2021), weil sie die Relevanz der Erhebung der Perspektive von Schüler*innen für die Weiterentwicklung der Institution Schule hervorheben. Heller & Quasthoff haben in zwei Studien (2020, 2021) sowohl mit Lehrpersonen als auch mit Schulkindern über ihre Sicht auf Schulunterricht gesprochen und betonten die Wichtigkeit der Verzahnung der Perspektiven, um Einblicke in die Ansichten der Schüler*innen zu erlangen (vgl. ebd. 2021: 477). In Gruppendiskussionen konnten sie herausfinden, welche Bereiche für die Kinder salient waren, wodurch Themen (wie etwa die für die Kinder sehr herausfordernde Sprache der Lehrkraft) sichtbar wurden, die von Lehrpersonen als nicht wichtig erachtet worden waren (vgl. ebd.: 454). Dadurch wird deutlich, dass die Sicht der Lehrenden und der Schüler*innen oft stark voneinander abweichen können.

Auf die Perspektive von Kindern hat sich ferner das Forschungsinstitut der World-Vision-Stiftung spezialisiert. Für das Forschungsinteresse dieser Arbeit ist vor allem die 2016 erschienene Studie „Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Angekommen in Deutschland“ von Interesse. Die Forschenden waren überrascht von der zentralen Rolle, die die befragten Kinder der Schule zuschrieben (World Vision 2016: 32). Für viele von ihnen symbolisierte die Schule den Ort des Ankommens. Die Aussagen der Kinder machten aber auch deutlich, dass Schule in ihrer Vergangenheit mit Macht- und Gewaltausübung und Angst belegt sein kann, weshalb ein sensibler Umgang mit geflüchteten Schulkindern besonders wichtig ist (vgl. ebd.: 46-48). Als wichtigste Bezugspersonen werden in der Studie Familie und Freund*innen genannt (vgl. ebd.). Abschließend formulieren die Autor*innen das Desiderat nach weiterer Forschung, die die Sichtweisen von Kindern einbezieht (vgl. ebd.: 55). Es wird resümiert, dass „Kinder sehr gut ihre Bedürfnisse, Wünsche, Ängste und Träume formulieren können und dass

es sich lohnt, Erzählräume zu schaffen, in denen Kinder zu Wort kommen können“ (ebd.: 55). Auf das Konto des Instituts geht auch die 4. deutschlandweite Kinderstudie (Andresen et al. 2018). In über 2500 Interviews wurden Kinder (6 bis 11 Jahre) in Deutschland u. a. zum Thema Flucht befragt. Die Kinder gaben an, den meisten Kontakt mit geflüchteten Kindern in der Schule und im Wohnbezirk zu haben. Das verdeutlicht die Rolle der Schule als Integrationsort für Seiteneinsteiger*innen, denn „besonders wichtig sind direkte Kontakte in Schule und Nachbarschaft, um Ängste ab- und soziale Beziehungen aufzubauen“ (ebd.: 1). In der Studie konnte außerdem festgestellt werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine entscheidende Rolle bei der Integration von Neuangekommenen spielen (vgl. ebd.: 2).

Mit einer speziellen Untergruppe der Seiteneinsteiger*innen hat sich Holling 2007 beschäftigt, weshalb ihre Arbeit für dieses Forschungsvorhaben trotz der zeitlichen Distanz relevant ist. Sie hat die Lage analphabetischer Seiteneinsteiger*innen in Deutschland untersucht und ließ dabei Schülerinnen selbst zu Wort kommen. Sie sprachen von einem „Schock“ und großer Überforderung zu Beginn ihrer Schulzeit (vgl. ebd.: 172). Von Seiten der Schulen fühlten sie sich nicht unterstützt und allein gelassen (vgl. ebd.: 155-157). Die Schulen selbst waren nicht auf analphabetische Seiteneinsteiger*innen eingestellt, daher konnten sie nicht zielgerichtet gefördert werden, vielmehr wird die Verantwortung immer wieder an andere Akteur*innen weitergegeben (vgl. ebd.: 179-182).

Eine Masterarbeit an der Universität Wien (Schick 2017) beschäftigte sich – als die Deutschförderklassen noch nicht eingeführt worden waren – mit der aktuellen Situation der Seiteneinsteiger*innen an Wiener Mittelschulen. Für diese Arbeit relevante Erkenntnisse der qualitativen Interviews waren: Alle vier befragten Schüler*innen gaben an, sich zu Beginn sehr allein und sozial isoliert gefühlt zu haben (vgl. ebd.: 79). Unter anderem deswegen nahmen sie lieber am Regelunterricht als am parallelen Deutschförderkurs teil. Das dortige Netzwerk an unterstützenden Sprachressourcen durch die Mitschüler*innen, Freunde und Lehrkräfte erschien ihnen nützlich (vgl. ebd.: 72).

Die Erkenntnisse und formulierten Desiderata der vorliegenden Studien bestärken mich in meinem Grundsatz, den Befragten viel Raum für eigene Eindrücke zu geben und aus dem Feld heraus die zu fokussierenden Teilbereiche zu eruieren. Mit den genannten Studien konnte bereits ein wichtiger Beitrag zur Sichtbarmachung von Schüler*innen-Perspektiven auf Schule und Unterricht geleistet werden. Es ergeben sich aber große

Lücken: Im Allgemeinen wird die Zielgruppe Seiteneinsteiger*innen wenig beforscht und noch weniger aus ihrer eigenen Perspektive. Meist werden Lehrkräfte befragt, was die paternalistische Tradition fortführt, mit der Schüler*innen mit Migrationsgeschichte seit jeher behandelt werden (vgl. Dirim & Pokitsch 2018: 72). An die bereits vorhandenen Ansätze, die mit dieser Tradition brechen, möchte ich mit meiner Masterarbeit anknüpfen, damit die Innensicht der betreffenden Gruppe im wissenschaftlichen Diskurs in Zukunft stärker vertreten ist und bei der Planung bildungspolitischer Maßnahmen besser berücksichtigt wird.

3. Methodisches Vorgehen⁸

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie das Forschungsvorhaben konzipiert und umgesetzt wurde. Zunächst wird aus Gründen der Übersichtlichkeit das konkrete Forschungsinteresse der Arbeit noch einmal aufgegriffen (das in 1.1 genauer erläutert wird). Auf dieser Basis wird das Forschungsdesign der Interviewstudie vorgestellt und anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung und forschungsethischer Aspekte reflektiert. Im Anschluss daran wird die Auswahl der Interviewpartner*innen begründet und beschrieben. Diese Interviewpartner*innen (sechs Seiteneinsteiger*innen und eine Direktorin) werden in Kapitel 3.4 vorgestellt, um ihre später zitierten Aussagen und Einschätzungen besser einordnen zu können. Darauf folgt die Beschreibung der Datenerhebung und -aufbereitung, bevor sich der letzte Teil des Kapitels dem Prozess der Auswertung der gewonnenen Daten widmet.

3.1 Gegenstand und Zielsetzung der Forschung

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden an dieser Stelle die Forschungsfragen noch einmal kurz aufgegriffen (für einen detaillierteren Hintergrund derselben siehe Abschnitt 1.1). Das Ziel der Arbeit ist es, die Forschungslücke, die in Kapitel 2.4 identifiziert wurde, zu schließen. Dem Konzept der Forschung liegen die folgenden Fragen zugrunde:

Wie haben migrierte Jugendliche ihren Einstieg in die österreichische Mittelschule erlebt?

Weiters interessieren die folgenden Unterfragen:

UF 1: Was empfinden sie als besonders wichtig und hilfreich im Einfeldungsprozess?

UF 2: Was belastete ihren Einfeldungsprozess?

UF 3: Was wünschen sie sich?

UF 4: Wie können sie von Lehrkräften unterstützt werden?

Den Schüler*innen soll ein offener Raum geboten werden, in dem sie über ihren Einstieg berichten können und in dem Platz für ihre Erinnerungen, Emotionen und Gedanken zum Thema ist. Wie bereits dargelegt wurde, soll auch ihre Perspektive vermehrt in den wissenschaftlichen Diskurs zu Seiteneinsteiger*innen einfließen. Diese

⁸ Teile des Kapitels wurden bereits im Master-Begleitseminar eingereicht.

ist noch weitgehend unbekannt, daher ist es vonnöten, erst einmal Schwerpunkte und Gewichtung der Themen aus ihrer Sicht auszuloten. Dazu möchte ich mit meinem Forschungsdesign beitragen, das im Folgenden detailliert erläutert wird.

3.2 Grounded Theory

Mit meinem Selbstverständnis als Forscherin und meinem Anspruch an diese Forschung fand ich mich in vielen Teilen der Methodologie der Grounded Theory wieder, die die Prozesshaftigkeit und den explorativen Charakter von Forschung betont. Im Rahmen dieser Arbeit können nicht all ihre Forderungen umfassend umgesetzt werden, dennoch liegt der Ansatz meiner methodischen Arbeit stets zugrunde.

Die Grounded Theory wurde von Glaser & Strauss (1967) formuliert. Das Grundanliegen der Autoren war, formale Theoriebildung und empirische Forschung zusammenzubringen. Sie wollten weg von der „dominanten Haltung des Theorietestens“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 256), hin zu einer theoriegenerierenden, qualitativen Forschung. Die Methodologie entstand aus dem Ansinnen, qualitative Forschung aus ihrer inferioren, zuarbeitenden Position der quantitativen gegenüber emporzuheben und ihr mehr Gewicht zu verleihen. Seither wurde die Methodologie stetig weiterentwickelt, doch auch die Ansichten der beiden Co-Autoren entwickelten sich mit der Zeit auseinander und wurden gar zu verschiedenen Strängen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 241-247). Die gesamte Genese der Theorie widerzugeben, würde den Rahmen sprengen, die Grundprinzipien, die auch mich in meiner Arbeit leiten, seien aber benannt (zusammengefasst nach Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 247-263): Das Charakteristische der Methodologie ist der wechselhafte Prozess zwischen Datenerhebung und -auswertung. Dieses Prinzip ist primär auf die induktive Theoriegenerierung aus dem Feld heraus bezogen, sekundär auch auf das Sampling und die inhaltlichen Schwerpunkte. Arbeitet man nach der Grounded Theory, so geht man nicht mit fertigen Konzepten und zu überprüfenden Theorien ins Feld, sondern generiert diese vielmehr aus den Daten heraus. Kuckartz (2018: 52) beschreibt treffend das Ziel der Grounded Theory und sagt, ihr Stil sei es, „darauf hin[zu]arbeiten, Kernkategorien für die im Forschungsfeld festgestellten Phänomene zu erarbeiten“ (ebd.). Memos (kurze Notizen) werden im gesamten Forschungsprozess angefertigt (vgl. ebd: 58). Was das Sampling betrifft, so beeinflussen die erhobenen Daten die nächsten zu erhebenden Daten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 247-263). In meinem Fall hat es sich etwa im Feld ergeben, neben den

Schüler*innen auch eine Schulleiterin zu befragen, um an Hintergrundinformationen und weitere Gesichtspunkte (aus einer anderen Perspektive), auf die geachtet werden kann, zu gelangen. Die umfassende Reflexion des Forschungsprozesses ist ein weiterer Schwerpunkt, den die Grounded Theory zu einer gewinnbringenden Methodologie macht (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 241). Reflexion (meiner Rolle, des Forschungsortes Schule, der Anonymität, der Erhebungssituation, ...) findet sich daher in mehreren Bereichen dieses Kapitels wieder.

Was die Erhebungsformen betrifft, gibt die Methodologie keine bestimmten vor, sondern betont die Relevanz von allen möglichen Datenquellen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 246-247). Für die vorliegende Arbeit wurde auf Interviewdaten und Daten aus Kurzfragebögen zurückgegriffen, die in einem nächsten Forschungsschritt mit weiteren Daten angereichert werden könnten.

3.3 Forschungsdesign

Es soll eine möglichst emische Perspektive – also die Innensicht der Akteur*innen – eingenommen werden, wofür sich ein qualitatives Forschungsdesign in besonderem Ausmaß eignet (vgl. Riemer 2014: 21). Baumann & Riedl (2016), die eine quantitative Fragebogenerhebung für ihre Untersuchung zu jugendlichen Seiteneinsteiger*innen in Berufsschulen wählten, räumten ein, dass ein quantitativer Zugang lediglich „Ausgangspunkt für vertiefte qualitative Forschung“ bilden kann, die sich „den Lebenswelten neu zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsenen widmet“ (Baumann & Riedl 2016: 130), was auch von ihren Proband*innen rückgemeldet wurde (vgl. ebd.). Diese Erkenntnis bestärkte mich darin, ein qualitatives Design zu wählen, um der Frage, wie Seiteneinsteiger*innen selbst ihren Einstieg ins österreichische Schulsystem erlebten, in gewinnbringender Weise nachzugehen.

Ich habe themenzentrierte Interviews mit sechs Jugendlichen durchgeführt, die zwischen 2016 und 2018 nach Österreich migriert und in eine Mittelschule eingestiegen sind. Um Hintergrundinformationen zu erlangen, wurde zusätzlich die Direktorin einer Schule befragt. Die Interviews wurden im Anschluss daran nach den Transkriptionsregeln nach Rädiker & Kuckartz (2019: 44-45) transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) unterzogen. Die Kategorienbildung erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv, d.h. die (Ober-)Kategorien wurden einerseits auf Basis des Leitfadens und andererseits aus dem erhobenen Datenmaterial

heraus erstellt. Auf die Aufbereitung und Auswertung der Daten wird in Kapitel 3.7 und 3.8 näher eingegangen werden. In den nun folgenden Abschnitten werden zunächst die eingesetzten Interviewtypen beschrieben und die Entwicklung des Leitfadens kommentiert.

3.3.1 Themenzentrierte Interviews

Für die Interviews mit den Jugendlichen fiel die Wahl auf den Typus des problemzentrierten Interviews, der sich bereits in Referenzstudien bewährt hat (vgl. z. B. Massumi 2019). Der Begriff *problemzentriert* suggeriert aber meines Erachtens, dass ein Seiteneinstieg ein Problem darstellt, daher wird er, ebenso wie bei Holling (2007: 132) in dieser Arbeit durch den Begriff *themenzentriertes Interview* ersetzt, um eine wertfreiere Perspektive zu gewinnen.

Diese Interviewform zeichnet sich durch ein offenes, „diskursiv-dialogisches Vorgehen“ (Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 112) aus. Es handelt sich um eine semistrukturierte Interviewform, für die vorab ein Leitfaden angefertigt wird, der zwar Richtung und Struktur vorgibt, aber auch Raum für offene Erzählungen lässt (vgl. ebd.: 111). Themenzentrierte Interviews eignen sich für das Forschungsvorhaben insbesondere deshalb, weil sie „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen und subjektiver Wahrnehmungen sowie Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ abzielen (Trautmann 2010: 81). Bei der Herstellung einer offenen und vertrauten Atmosphäre ist aktives Zuhören und das Signalisieren von Interesse zentral (vgl. Misoch 2019: 232-233).

Vor dem ersten Erzählimpuls wurden „relevante demographische Variablen“ (Riemer 2016: 165) der Interviewpartner*innen mithilfe eines Kurzfragebogens erhoben, wie es für das themenzentrierte Interview typisch ist (vgl. ebd.) und auch bei Referenzforschungen zur Anwendung kommt (vgl. z. B. Massumi 2019). Dieser Kurzfragebogen ist eine „pragmatische Ergänzung“ (Massumi 2019: 144) und konzentrierte sich in meiner Studie vor allem auf die Migrations- und Bildungsbiografie und die Eckdaten des Schuleinstiegs in Österreich. Er dient sowohl als wichtige Basis zur Einordnung des Erzählten als auch zum Kennenlernen der Gesprächspartner*innen.

Ein erster erzählgenerierender Impuls (hier: „*Erzähl mir bitte von deinem ersten Schuljahr in Österreich*“) sorgt dafür, dass eine freie Erzählung seitens der interviewten Person initiiert wird. Im Gegensatz zum narrativen Interview gestaltet sich aber der weitere Verlauf des Interviews eher dialogisch (vgl. Daase et al. 2014: 111). Nach der

ersten Erzählsequenz werden Nachfragen zu den genannten Bereichen gestellt, aus denen sich das weitere Gespräch entwickelt. Die Rolle der interviewenden Person ist es, „detailliert und problembezogen“ (Riemer 2016: 165) nachzufragen und zu bilanzieren. Gegen Ende des Interviews kann auf die bisher nicht angesprochenen Aspekte des Leitfadens zurückgegriffen werden, um deren Abhandlung und dadurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der verschiedenen Interviews sicherzustellen (vgl. ebd.).

3.3.2 Paarinterviews

Da einige Interviews paarweise durchgeführt wurden, handelt es sich in diesen Fällen um eine Sonderform des themenzentrierten Interviews. Im Bereich der Gruppenerhebungsmethoden herrscht „definitorische Unschärfe“ (Misoch 2019: 139) und diese Form scheint in der Literatur als Reinform nicht auf, was mich aber nicht davon abhielt, an diesem Ansatz festzuhalten. Die Wahl auf diese spezielle Form fiel während der Vorbereitungen, was dem Ansatz der Grounded Theory (siehe Kapitel 3.2) entspricht, die davon ausgeht, dass die Methode dem Gegenstand angemessen sein muss und sich „die ideale Interviewform im Verlauf der Arbeit an der Theorie herauskristallisieren“ wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 247). Die Wahl auf Paarinterviews fiel zum einen aufgrund der Beobachtungen aus den ersten beiden Interviews und zum anderen auf Wunsch der Interviewteilnehmer*innen.

Diesen Typus, den ich hier *Paarinterview* nenne, würde man am ehesten bei der Interviewform der Gruppendiskussion, Fokusgruppe oder Gruppeninterview verorten, die im Folgenden, basierend auf Misoch (2019: 137-168, für einen ersten Überblick über die Unterscheidungsmerkmale siehe ebd.: 168), in ihren Grundzügen voneinander abgegrenzt werden. Die von mir angewandte Paarbefragung kann ihnen nur bedingt zugeordnet werden, da bei klassischen *Gruppendiskussionen* ebenso wie bei *Fokusgruppen* die Anzahl der Interviewpartner*innen deutlich höher ist (mind. sechs, vgl. Riemer 2016: 166, Misoch 2019: 140, 151). Lediglich das *Gruppeninterview* kann mit 3-7 eine kleinere Gruppengröße aufweisen (vgl. Riemer 2016: 164). Ein Merkmal der *Gruppendiskussionen* ist jedoch vorhanden: Die Moderation erfolgt zurückhaltend, der Diskussionsverlauf wird von den Interviewten (zum Teil) selbst gesteuert und von der Interviewerin möglichst wenig interveniert (vgl. Misoch 2019: 152). Auch *Fokusgruppe* ist keine geeignete Beschreibung für die gewählte Interviewform, weil dabei ein konkreter Stimulus die Diskussion auslösen soll und sie aktiv moderiert wird, wodurch der/die Interviewer*in eine zentrale Stellung einnimmt (vgl. Misoch 2019:

139). Gruppeninteraktion und Meinungsbildung selbst sind Gegenstand der Untersuchung, weswegen Fokusgruppen bevorzugt in der Marktforschung Anwendung finden und oft triangulierend in Ergänzung zu anderen Methoden angewandt werden (vgl. ebd.). Misoch (2019: 160-167) grenzt weiters das *Gruppeninterview* ab, das ebenfalls von mir angewandte Aspekte enthält (vgl. ebd.: 164). Bezeichnend ist, dass das Erkenntnisinteresse auf den Inhalten und nicht auf den gruppendynamischen Prozessen liegt und ein Leitfaden mit konkreten Themengebieten zur Steuerung der Themengebiete vorliegt (vgl. Misoch 2019: 160). Man geht davon aus, dass sich die Befragten durch die gemeinsame Erzählbasis gegenseitig ergänzen und zum Weitererzählen anregen (vgl. ebd.: 160). Gruppeninterviews weisen aber einen höheren Steuerungsgrad durch Interviewende auf (vgl. ebd.), was ich vermeiden wollte. In diesem Bereich war das Ziel, einen Mittelweg zwischen Steuerung und Limitation zu finden.

Sind die Informant*innen in der Interviewsituation zahlenmäßig überlegen, besteht m. E. ein weiterer klarer Vorteil darin, dass das hierarchische Gefälle aufgebrochen werden kann (vgl. auch Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 135, die das in Interviews mit Kindern als Vorteil formulierten). Dadurch kann ich als Interviewerin mich weiter im Hintergrund halten und den Interviewpartner*innen mehr Gesprächsraum zustehen, was mehr meinem Selbstverständnis als Forscherin entspricht. Allerdings bergen Paarinterviews auch Risiken: Bei Gruppeninterviews jeder Art kann das Problem der „ungleichen Beteiligung“ (Misoch 2019: 158) auftreten. Weiters beeinflussen sich die Interviewpartner*innen womöglich gegenseitig und es können Hemmungen bestehen, bestimmte Themen vor der anderen Person anzusprechen. In der Aufbereitung der Daten erweisen sich Gruppeninterviews im Nachgang v.a. bei der Transkription als aufwändiger (vgl. ebd.). Im Abschnitt 3.6.3 wird die Interviewsituation u. a. anhand dieser Gesichtspunkte reflektiert.

Ein weiterer interessanter Gesichtspunkt von Gruppensettings ist, dass unbewusst vorhandene Ansichten im Gespräch mit anderen konkretisiert und mit diesen kontrastiert werden:

Dem Einzelnen werden sie häufig erst während der Auseinandersetzung mit anderen Menschen deutlich. Sie mögen zwar latent vorhanden sein, gewinnen aber erst Kontur, wenn das Individuum – etwa in einem Gespräch – sich gezwungen sieht, seinen Standpunkt zu bezeichnen und zu behaupten. [...] Zu ihrer Ermittlung ist es notwendig, eine möglichst der Realität ähnliche Situation herzustellen, in welcher die Einstellungen gleichsam aktiviert und von ihren Trägern formuliert werden. (Pollock 1955: 32, zit. nach Bohnsack 2014: 108)

3.3.3 Expert*inneninterview

Das Interview mit der Schuldirektorin ist den Expert*inneninterviews zuzurechnen, da sie in ihrer Rolle als Entscheidungsträgerin befragt wurde. Als *Expert*innen* gelten Personen, die über „Kenntnis von Entscheidungsprozessen, (ungeschriebenen) Gesetzmäßigkeiten und Routinen im eigenen Handlungsfeld“ (Holling 2007: 128) verfügen. Als Expert*in wird eine Person angesehen, „weil man annimmt, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedem Akteur in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist. Auf diesen Wissensvorsprung zielt das Experteninterview“ (Meuser & Nagel 2018: 76). Nur die Direktorin als *Expertin* zu bezeichnen, birgt aber die Gefahr, den Jugendlichen implizit den Expert*innenstatus ihrer eigenen Erfahrungen abzusprechen, weshalb ich im weiteren Verlauf der Arbeit vom Begriff „Expert*inneninterview“ Abstand nehmen werde.

3.3.4 Entwicklung des Leitfadens

Im Vorfeld wurde sowohl für das Interview mit der Direktorin als auch für die themenzentrierten Interviews mit den Jugendlichen offene Leitfäden (siehe Anhang) erstellt. Für letztere wurden Themenblöcke und erzählgenerierende Impulse angelegt (vgl. Daase et al. 2014: 111). Bei der Leitfadenerstellung kam das „SPSS-Prinzip“ zur Anwendung: Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren (Helfferich 2011: 182-185). Der Leitfaden sollte insgesamt relativ offen für eigenen Input der Interviewten gestaltet sein, aber doch zentrale Kategorien für das Gespräch vorgeben. So entstanden folgenden übergeordnete Themengebiete: *Eruieren der wichtigen Bereiche für die Person, Unterricht, Lehrkräfte, Mitschüler*innen, Orte und Personen, Ankommen, Kommunikation und die Rolle der Erstsprache, Lernmaterial im Fachunterricht und Fazit*. Für das Interview mit der Direktorin wurde auf der gleichen Basis ein eigener Leitfaden erstellt (siehe Anhang), der sich allerdings in Umfang und Ausführlichkeit unterscheidet, da davon ausgegangen wurde, dass es weniger erzählgenerierender Fragen bedarf und ihr Interview lediglich als inhaltliche Ergänzung gedacht ist.

Auch wenn das Ziel war, auf möglichst wenige Fragen zurückgreifen zu müssen, wurden in den Leitfäden für die Interviews mit den Jugendlichen einige Unterfragen aufgenommen, um für das Ausbleiben von längeren, freien Erzählsequenzen gerüstet zu sein. Die Fragen selbst wurden möglichst als offene Fragen gestellt. Die Themen wurden vom Allgemeinen zum Spezifischen angeordnet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 168). Die Fragen des ersten, größeren Themenblocks wurden gewählt, um

die Gesprächsinitiative zu liefern. Die untergeordneten Bereiche/Fragen (Unterricht, Lehrkräfte und Mitschüler*innen) liefern Anhaltspunkte, die auf jeden Fall angesprochen werden sollen. Die Themengebiete wurden in Anlehnung an Holling (2007) und Metzner et al. (2018) ausgewählt und auch in Zusammenarbeit mit dem Projektpartner Sprachförderzentrum Wien entwickelt. Die Themenbereiche und Fragen aus den Gebieten 2-4 (Orte & Personen, Ankommen, Kommunikation und Erstsprache) wurden vom Sprachförderzentrum an mich herangetragen.

Die Grounded Theory (siehe Kapitel 2.3) fordert explizit eine Leitfadenüberarbeitung, denn sie beteiligt die Daten selbst von Anfang an maximal an der Theoriebildung (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 253-254). Das steht auch in Einklang mit Daase et al. (2014: 111) und Przyborski & Wohlrab-Sahr (2021: 93), die für eine Überarbeitung des Leitfadens nach den ersten Interviews plädieren. Nach den ersten beiden Schüler*innen-Interviews war daher eine Revision vorgesehen. Der Leitfaden wurde nach der Sichtung und einer ersten Auswertung der Daten kritisch unter die Lupe genommen und modifiziert. Die Reihenfolge einiger Fragen wurde geändert und Bereiche wurden zusammengefasst, da sie im Gespräch nicht voneinander losgelöst werden konnten. Eine offene, erzählgenerierende Frage („*Erzähl mir bitte aus deinen Erinnerungen an dein erstes Schuljahr*“) wurde ganz an den Beginn des Interviews gesetzt, weil sie sich besser als die ursprüngliche („*Kannst du dich an deinen ersten Schultag in Österreich erinnern? Erzähl mir bitte davon!*“) eignete, um eine längere, freie Erzählung zu evozieren und herauszufinden, welche Aspekte für die Interviewpartner*innen persönlich am prägnantesten in ihren Erinnerungen sind. In den folgenden Interviews zeigte sich, dass so die individuell wichtigsten Bereiche besser herausgearbeitet werden konnten, ohne stark von vorherigen Themen beeinflusst zu werden. Durch diese Modifizierung bewegten sich die Gespräche weiter weg von einem Frage-Antwort-Dialog und die Interviewsituation erhielt einen authentischeren Gesprächscharakter, was sowohl Daase et al. (2014: 111) als auch Riemer (2016: 162) als wünschenswert ansehen.

Weiters wurde das Thema *Lernmaterial* in den Hintergrund gestellt. In der Pilotierung sollte geprüft werden, ob die Schüler*innen sich in ausreichendem Maße an das damals verwendete Schulmaterial im Fachunterricht erinnern können. Durch den teilweise großen zeitlichen Abstand von mehreren Jahren zwischen Schuleintritt und Interview war das nicht der Fall und die Ergebnisse in diesem Themengebiet waren zu dürftig und heterogen. Schon die Beschaffung der entsprechenden Bücher gestaltete sich komplex,

da die Jugendlichen nicht mehr im Besitz ihrer Schulbücher von damals waren. Für die ersten beiden Interviewten konnte alternativ auf das Buchinventar der Schule zurückgegriffen werden. Im Verlauf des ersten Gesprächs stellte sich aber heraus, dass im damaligen Fachunterricht nicht die Sachtexte aus dem zur Diskussion stehenden Buch herangezogen worden waren, sondern eigene Arbeitsblätter der Lehrkraft, die zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr zugänglich waren. Auch der zweite Interviewpartner konnte mit den vorgelegten Büchern wenig anfangen. Die Beschaffung der entsprechenden Bücher gestaltete sich bei den folgenden Interviews noch herausfordernder, da alle Interviewpartner*innen verschiedene Schulen besucht hatten und sich nicht an die verwendeten Bücher erinnern konnten. Stattdessen brachten sie ihre Deutschlernmaterialien mit. So wurde die Entscheidung getroffen, das Lernmaterial im Fachunterricht nicht näher zu untersuchen, sondern vielmehr (im Sinne der Grounded Theory) die Bereiche zu fokussieren, die von den Jugendlichen selbst aufgebracht wurden. Diese umfassten vor allem den Umgang der Lehrkräfte und Mitschüler*innen mit ihnen, soziale Beziehungen, den Prozess des Deutschlernens und ihr Erleben des Unterrichts.

Die abschließenden Fragen des Gesprächs waren ähnlich wie bei Massumi (2019: 159) gestaltet: Die Interviewpartner*innen wurden um ihre Einschätzung gebeten und nach konkreten Vorschlägen und Wünschen an die Schule gefragt („*Was kann die Schule bzw. Lehrkräfte anders/besser machen? Was sollen Lehrer*innen wissen?*“). Massumi (2019: 159) begründet das damit, dass den Interviewten damit abschließend eine Expert*innenrolle zukommt. Auch ich fand das einen positiven Abschluss und wollte die Jugendlichen mit einem Gefühl der Selbstwirksamkeit verabschieden.

3.4 Gütekriterien & Forschungsethik

Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Kriterien der Güte und Ethik an die empirische Untersuchung angelegt, um deren wissenschaftlich korrekte und ethisch vertretbare Durchführung sicherzustellen. Dafür werden allgemeine Kriterien der qualitativen Forschung herangezogen, aber ebenso spezifische, die sich aus dem konkret vorliegenden Bezugsrahmen dieser Forschung ergeben. Schmelters Grundprinzipien (Schmelter 2014) und die sechs Gütekriterien nach Mayring (2016) sollen die allgemeine Güte der Forschung sicherstellen. Insbesondere durch die vulnerable Zielgruppe Minderjähriger, ebenso wie durch meine Involviertheit in die Schule, standen auch forschungsethische Bedenken im Raum, die ebenfalls im Folgenden

dokumentiert und diskutiert werden. Aufgrund der kleinen Stichprobe der qualitativen Forschung ergeben sich Bedenken bezüglich der Anonymitätswahrung der Interviewten, denen im letzten Teil des Abschnitts Raum gegeben wird.

3.4.1 Gütekriterien qualitativer Forschung

Mit dem qualitativen Ansatz geht einher, dass keine Generalisierbarkeit der Daten gegeben ist. Es kann also nur eine Aussage über die individuellen Innensichten der interviewten Personen getroffen werden, nicht über eine ganze Gruppe. Die für quantitative Forschungen charakteristischen Kriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität können also nur begrenzt auf qualitative Forschungsarbeiten übertragen werden (vgl. Caspari 2016: 17, Mayring 2016: 141).

Gütekriterien nach Schmelter (2014)

Schmelter (2014: 42) benennt für die qualitative Forschung als Pendant u. a. die *Prinzipien der Offenheit, Reflexivität, Kommunikativität und Flexibilität*. Besonders hervorheben möchte ich das Prinzip der *Offenheit*: Es „soll gewährleisten, dass der beobachtende Zugang zu einem Erkenntnisgegenstand bzw. einem Untersuchungsfeld nicht bereits im Vorfeld durch die theoretische Vorstrukturierung verstellt ist“ (Schmelter 2014: 42). Um das zu verhindern, wurde im Vorfeld darauf verzichtet, die Forschungsfrage und den Interviewleitfaden zu weit auf einen Bereich einzugrenzen. Den Interviewpartner*innen sollte ein offener Raum zur Verfügung gestellt werden, in dem sie ihre persönlichen Erfahrungen mit dem von ihnen selbst vergebenen Stellenwert zum Ausdruck bringen können (vgl. Misoch 2019: 232). Folglich ist im Forschungsprozess auch *Flexibilität* vonnöten, um auf die erhaltenen Daten und alle möglichen Entwicklungen adäquat und professionell reagieren zu können, wie es das Prinzip der Flexibilität besagt (vgl. Schmelter 2014: 42). So wurde etwa nach den ersten beiden Interviews dazu übergegangen, die Interviews paarweise durchzuführen, um einen noch offeneren Gesprächsraum herzustellen (vgl. Abschnitt 3.3.2 zu Paarinterviews).

Dem Prinzip der *Kommunikativität* kann nur bedingt nachgekommen werden. Im Gegensatz zu anderen, triangulierenden Studien im Feld (beispielsweise Holling 2007) habe ich mich bewusst auf die Perspektive einer Akteur*innengruppe beschränkt. Einerseits wurde diese Entscheidung angesichts des eingegrenzten Forschungsumfangs, der im Rahmen einer Masterarbeit betrieben werden kann, zugunsten der höheren Anzahl der Befragten aus einem Personenkreis getroffen. Andererseits soll bewusst die

Sichtweise dieser einen Gruppe betont werden, um das vorherrschende Übergewicht anderer Akteur*innen im Feld (Lehrkräfte, Schulleiter*innen) auszugleichen. Mit dieser Forschungsentscheidung wird dem Prinzip der Kommunikativität zwar nicht vollumfänglich auf Ebene dieser Untersuchung, aber sehr wohl auf übergeordneter Ebene nachgekommen.

Gütekriterien nach Mayring (2016)

Doch nicht nur Schmelter (2014) macht sich Gedanken zur Güte von qualitativer Forschung. Mayring (2016) hat sechs allgemeine Gütekriterien für qualitative Forschungsarbeiten formuliert, die im Folgenden genauer benannt und auf diese Forschung angewandt werden (vgl. ebd.: 144ff).

1. Verfahrensdokumentation: Der Entstehungsprozess wissenschaftlicher Erkenntnisse muss nachvollziehbar offengelegt werden. Das Vorgehen, insbesondere betreffend die Explikation des Vorverständnisses, die Analyseformen und -werkzeuge, und alle Schritte der Datenerhebung und -auswertung müssen genau dokumentiert werden. Dieses Prinzip deckt sich mit Schmelters (2014: 42) eindringlicher Forderung nach Transparenz. Daher werden alle Schritte meiner Forschung in diesem Kapitel genau dargelegt.

2. Argumentative Interpretationsabsicherung: Wie sehr man auch versucht, an Daten neutral und objektiv heranzugehen, so ist Interpretation stets ein zentraler Bestandteil der qualitativen Datenauswertung. Um Nachvollziehbarkeit und Objektivität herzustellen, wird versucht, im Ergebnisteil jede Art von Interpretation offenzulegen, zu reflektieren und fundiert durch Textstellen oder Herleitung der Interpretation zu begründen.

3. Regelgeleitetheit: Das gesammelte Material muss systematisch bearbeitet werden. Die Analyseschritte müssen vorab festgelegt werden und das Material in „sinnvolle Einheiten“ (Mayring 2016: 146) unterteilt werden. Erst danach wird von einer Einheit zur nächsten gegangen. Es wird darauf geachtet, dass in der Auswertung und Analyse der Daten alle Schritte einheitlichen Regeln folgen. Um der Forderung nach Regelgeleitetheit nachzukommen, werden festgelegte Regularien und Abfolgeschritte verwendet, etwa die Transkriptionsregeln nach Rädiker & Kuckartz (2019: 44-45) und das Auswertungsverfahren nach Kuckartz (2018).

4. Nähe zum Gegenstand: Ein Charakteristikum der qualitativen Forschung ist das Bestreben, an die Lebenswelt der Befragten anzuknüpfen und ihre Interessen zu

vertreten. Das Ziel dieser Arbeit ist es, möglichst viele Erfahrungen und Meinungen der Befragten zugänglich zu machen. Daher ist dieses Kriterium besonders zentral für das Gelingen des Vorhabens. Ihm wird durch die Wahl einer offenen Forschungsfrage und ebenso offenen Interviewfragen, bei gleichzeitiger Ergebnisoffenheit, Rechnung getragen.

5. Kommunikative Validierung: Es soll eine Aussage getroffen werden, in der die Befragten sich wiederfinden. Etwaige uneindeutige Antworten wurden durch Nachfragen abgesichert und um eine weitere Erläuterung gebeten, um möglichst wenig Interpretationsspielraum meinerseits zu lassen. Dass die getroffenen Aussagen im Sinne der Befragten sind, ist maßgeblich, denn sie „sind nicht Datenlieferanten, sondern denkende Subjekte wie die Forscher auch“ (Mayring 2016: 147).

6. Triangulation: Triangulation bezeichnet das Prinzip, verschiedene Methoden, Ansätze und Perspektiven heranzuziehen, um zu einem möglichst validen Ergebnis zu kommen (vgl. ebd.). Dieses Prinzip deckt sich zum Teil mit Schmelters Kommunikativität (Schmelter 2014: 42). Aus methodischer Sicht wurden qualitative Interviews durchgeführt, die durch einen standardisierten Kurzfragebogen ergänzt wurden. Bezüglich der Perspektive wurde (wie für das Prinzip der Kommunikativität nach Schmelter (2014) auf Seite 38 erläutert) die bewusste Reduktion auf eine Personengruppe vorgenommen. Ergänzend dazu konnte durch das Interview mit einer Schulleiterin ein kleiner Einblick in eine andere Perspektive gewonnen werden. Aus dem Gespräch mit ihr wurden u. a. Informationen gewonnen, die dabei helfen, Schulentscheidungen nachzuvollziehen. Sie bleibt aber – zumindest in dieser Forschung – die einzige Vertreterin dieser Perspektive. Um eine Multiperspektivität in einem größeren Umfang zu gewährleisten, müsste auch der Umfang der Arbeit deutlich erhöht werden.

Ein Punkt, den Schmelter (2014: 42) ergänzend anführt, ist die Reflexion des/der Forschenden über das Handeln und die Position im Feld, die ebenfalls zwingend aktiv mit einbezogen werden muss. „Die Nähe bzw. Ferne zu den untersuchten Personen bzw. zum untersuchten Feld gilt es offenzulegen und zu reflektieren“ (ebd.: 43). Dieser Forderung wird, wie es auch die Grounded Theory fordert, im nächsten Abschnitt nachgekommen.

3.4.2 Forschung im Raum Schule

Bedingt durch meine eigene Tätigkeit an einer der beiden Schulen, an denen Interviewpartner*innen gewonnen wurden, empfand ich es als wichtig, vorab eine etwaige Befangenheit meinerseits oder Beeinflussung der Interviewpartner*innen zu reflektieren und auszuschließen. Die Reflexion der eigenen Rolle (bzw. des gesamten Forschungsprozesses) ist einer der Grundsätze der Grounded Theory (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 241) und m. E. ein Qualitätsmerkmal hochwertiger Forschung (vgl. z. B. die Reflexion bei Massumi 2019: 144-147).

Meine Rolle an der Schule ist komplex: Ich bin nicht Teil des festen Lehrer*innenkollegiums, sondern durch eine externe Organisation mit integrativer und additiver Deutschförderung beauftragt. Ich bin an der Schule ausschließlich für Seiteneinsteiger*innen zuständig, die zurzeit noch einen außerordentlichen Status haben und eine Deutschförderklasse besuchen. Zwischen von mir unterrichteten Schüler*innen und potenziellen Forschungsteilnehmer*innen ergab sich also keine Überschneidung. Ich kannte die interviewten Schüler*innen vor den Interviews nicht und habe keine*n von ihnen jemals unterrichtet (was auch Massumi (2019: 150) als entscheidendes Auswahlkriterium angab). Auch ein zukünftiger gemeinsamer Lehr-Lern-Kontext kann ausgeschlossen werden⁹, was ihnen auch kommuniziert wurde. Meine Tätigkeit an der Schule hat erst wenige Monate vor der Durchführung der Interviews begonnen. Aus diesem Grund war ich den Schüler*innen ohnehin nicht als Lehrperson ihrer Schule bekannt. Den Interviewten wurde dennoch zugesichert, dass keine der Informationen, die sie preisgeben, an ihre Lehrkräfte weitergegeben werden.

Die Machtposition als Lehrkraft darf nicht ausgenutzt werden, um eine verpflichtende Teilnahme an Interviews einzufordern oder zu implizieren. Die Ablehnung eines Interviews muss eine reale Option sein und darf für die Schüler*innen keinen Nachteil bringen (vgl. Wöhrer 2016: 25). Wichtig ist daher zu sagen, dass keine*r der Angesprochenen zu einer Teilnahme verpflichtet wurde. Das Projekt wurde in den Klassen in einer Pause unverbindlich, möglichst nicht im Beisein anderer Lehrkräfte, vorgestellt und es wurden Infoblätter ausgehändigt. Nach einer Bedenkzeit wurden potenzielle Interviewpartner*innen gefragt, ob sie sich eine Teilnahme vorstellen

⁹ Mit der Ausnahme einer Schülerin: Mehrere Monate nach dem Interview besuchte sie auf Eigeninitiative eine von mir abgehaltenen Zusatzförderung in Deutsch, die an ihrer Schule freiwillig und unbenotet am Nachmittag angeboten wird. Obwohl sie schon vor längerer Zeit in den ordentlichen Status übergegangen war, und damit eigentlich nicht der Zielgruppe entspricht, ermöglichte ich ihr die Teilnahme dennoch.

können. Von einigen in Frage kommenden Schüler*innen wurde kein Interesse gezeigt oder abgelehnt, was von mir ohne weitere Überredungsversuche akzeptiert wurde (vgl. dazu auch ebd.). Die Freiwilligkeit wurde betont und durch eine Gegenleistung (Schokolade und zwei Stunden meiner Zeit für einen Zweck ihrer Wahl) unterstrichen.

Somit konnten diese Schüler*innen meines Erachtens ohne ethische Bedenken von mir in meiner Rolle als Masterstudentin interviewt werden. Da ich als erwachsene Person in der Schule auf sie zukam, wurde ich dennoch als hierarchisch über ihnen stehend wahrgenommen. Das Thema des Interviews bildete nichtsdestotrotz die Schule, weshalb dieser Ort meines Erachtens als Interviewort trotz aller Bedenken geeignet ist.

Bei der Befragung von Schüler*innen zu Themen, die ihre aktuell besuchte Schule betreffen, entsteht ein Dilemma, das nicht ignoriert werden darf. Die Personen und Umstände, von denen sie berichten, wirken nach wie vor auf sie ein. Diese Tatsache kann ihre Gesprächsbereitschaft, Offenheit und ihr Sicherheitsgefühl stark beeinflussen. Aus diesen Gründen wurde nach den Pilotinterviews davon abgesehen, weitere Interviewpartner*innen direkt in Mittelschulen zu gewinnen, sondern bewusst Interviewpartner*innen gesucht, die die Schule, die Gegenstand des Interviews ist, bereits verlassen haben. Weitere Gründe für diese Entscheidung folgen im nächsten Kapitel.

3.4.3 Wahrung der Anonymität

Alle Interviewpartner*innen wurden vor dem Interview über den Zweck und die Aufzeichnung des Interviews informiert, auch darüber, dass sie das Interview jederzeit abbrechen können und sie bestimmte Fragen nicht beantworten müssen, wenn sie das nicht wollen¹⁰. Ihre Eltern wurden ebenfalls in einem Infoblatt umfassend über Zweck und Inhalt der Forschung in Kenntnis gesetzt und ihr Einverständnis eingeholt¹¹. Des Weiteren wurden sowohl Schüler*innen als auch die Eltern darüber informiert, dass alle Daten anonymisiert werden. Das später verwendete Pseudonym konnten die Jugendlichen selbst frei wählen (eine Befragte überließ die Wahl des Pseudonyms mir).

Wöhler (2016: 26f) weist darauf hin, dass alle Informationen so weit anonymisiert werden müssen, dass von Personen der Schule keine Rückschlüsse auf individuelle Personen möglich sind. Allerdings ergeben sich in diesem Fall durch das kleine

¹⁰ Infoblatt und Einverständniserklärung im Anhang

¹¹ siehe Einverständniserklärung im Anhang

Sampling erschwerte Bedingungen. Das kommt besonders für die Interviewpartner*innen zum Tragen, die nach wie vor an der Schule unterrichtet werden, an der sie die im Interview beschriebene Einstiegserfahrung gemacht haben. Sowohl die Schulleitung, die die Schüler*innen als Interviewpartner*innen vorgeschlagen hat, als auch einige Lehrkräfte haben Kenntnis darüber erlangt, dass diese Schüler*innen an der Forschung teilnehmen. Dadurch, dass es sich um nur zwei Personen handelt und diese sich schon in grundlegenden Merkmalen unterscheiden, ist die Wahrung ihrer absoluten Anonymität schier unmöglich. Mir ist das Vertrauen bewusst, mit dem die Interviewpartner*innen mir ihre Daten in die Hände gelegt haben. Dieser Umstand darf ihnen keinen Nachteil einbringen und es wird mit höchster Sensibilität mit ihren Daten umgegangen.

3.5 Sampling

Das Sample besteht aus sechs interviewten Jugendlichen und einer Schulleiterin. In Bezug auf die Anzahl der Proband*innen habe ich mich an Przyborski & Wohlrab-Sahr (2021: 237) orientiert, die im Rahmen studentischer Abschlussarbeiten maximal einen Umfang von sechs bis sieben biografischen Interviews oder drei bis vier Gruppendiskussionen empfehlen.

Bei der Auswahl der Proband*innen war das Hauptkriterium ein Zeitliches. Um einen möglichst guten Einblick zu bekommen, sollte die Erfahrung nicht allzu lange zurückliegen. Andererseits muss der Ankommensprozess weitgehend abgeschlossen sein, damit über eine längere Erfahrung reflektiert werden kann. Ein großer Einschnitt muss bei der Auswahl berücksichtigt werden: Die Corona-Pandemie hatte 2020 und 2021 Schulschließungen zur Folge und wirkte auch noch weit in das Jahr 2022 hinein, was die schulischen Erfahrungen stark verändert. Die Erfahrungen aus dieser Zeit sind ebenso erkenntnis- und lehrreich, bilden aber nicht den schulischen Alltag ab, weshalb das Hauptaugenmerk in dieser Arbeit nicht auf dem Unterricht in Pandemiezeiten liegt. Aus diesen Überlegungen ergibt sich eine Eingrenzung auf Schüler*innen, die bereits vor den pandemiebedingten Schulschließungen mindestens ein Jahr dem Regelunterricht beigewohnt haben. Das heißt, es wurden Schüler*innen gesucht, die spätestens zu Beginn des Jahres 2019 in die österreichische Sekundarstufe I

(Mittelschulen oder AHS-Unterstufe¹²) eingestiegen sind und dort am Regelunterricht teilgenommen haben.

Im Folgenden werden die interviewten Schüler*innen und ihre Bildungsbiografien kurz vorgestellt. Die verwendeten Namen sind die selbstgewählten Pseudonyme der Jugendlichen. Alle Befragten wurden zwischen 2006 und 2008 geboren und kamen zwischen 2016 und 2018 im Alter von zehn bis zwölf Jahren nach Österreich. Zum Zeitpunkt der Befragung waren sie also zwischen 13 und 15 Jahren alt. Alle Interviewpartner*innen haben eine Mittelschule besucht, was angesichts der sehr geringen Anzahl an außerordentlichen Schüler*innen an anderen Schulformen (wie in Kapitel 2.2 dargelegt wurde) nicht überrascht. Fünf der Interviewten sind bei ihrer Ankunft in Österreich in eine Mittelschule in Wien eingeschult worden. Ein Befragter hat die ersten Jahre seiner Schulzeit in Österreich am Land verbracht, und ist danach nach Wien gezogen. Er war der Einzige, der eine Deutschförderklasse besucht hat, bevor er in eine Regelklasse umgestiegen ist. Die anderen fünf Befragten wurden direkt einer Regelklasse zugeteilt.

3.5.1 Ainur

Ainur wurde 2007 in Usbekistan geboren und ist zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt. Sie spricht Usbekisch, Tadschikisch, Russisch, Englisch, Deutsch und ein bisschen Persisch¹³. All diese Sprachen kann sie lesen und schreiben. In Usbekistan hat sie vier Jahre lang die Schule besucht, bevor sie mit zehn Jahren nach Österreich gekommen ist. Hier ist sie 2018 in die 1. Klasse einer Mittelschule in Wien eingestiegen. Sie hat von Anfang an die Regelklasse besucht und zwei bis vier Stunden täglich Deutschförderung erhalten, für die sie stundenweise den Regelunterricht verlassen hat. Sie ist zwei Monate vor Schulschluss eingestiegen und hat die 1. Klasse dann im Schuljahr 2018/2019 wiederholt. Nach diesem Jahr ist sie in die 2. Klasse aufgestiegen und hat einen ordentlichen Status (und damit einhergehend eine Benotung in allen Fächern) erhalten. Jetzt besucht sie die 4. Klasse und bereitet sich auf den Umstieg in eine weiterführende Schule vor. Sie ist sehr ehrgeizig und möchte gerne Jus studieren und Anwältin werden. Ihr Interview war mit ca. 30 Minuten das kürzeste.

12 Bei der Suche wurde auch noch die AHS-Unterstufe mit einbezogen. Alle schlussendlich gefundenen Interviewpartner*innen haben aber eine Mittelschule besucht.

13 Für Sprachen wurden die Eigenbezeichnungen übernommen, die die Jugendlichen selbst verwendeten.

3.5.2 Yuones

Yuones wurde 2008 in Syrien geboren. Er ist mit 13 Jahren der jüngste Teilnehmer. Seine Erstsprache ist Arabisch, welche er nur wenig lesen und schreiben kann. Neben Arabisch spricht er Deutsch und Englisch. Das Angebot einer Dolmetscherin/eines Dolmetschers beim Interview lehnte er mit den Worten ab, dass er Deutsch bevorzuge, weil er „es nicht so gut auf Arabisch sagen“ könne und auch „ein paar Wörter vergessen“¹⁴ habe.

In Syrien hat er nach eigenen Aussagen vier bis fünf Jahre die Schule besucht, was vermutlich hauptsächlich einen Kindergartenbesuch umschließt, da er bereits mit sieben oder acht Jahren migriert ist. Danach hat er drei Jahre in Griechenland in einem Camp verbracht, wovon er ca. zwei Jahre Schulunterricht erhielt. Dort hat er Griechisch (auch lesen und schreiben) gelernt, hat es aber nach eigener Aussage inzwischen wieder vergessen. Nach seiner Migration von Griechenland nach Österreich ist er 2018 mitten im Schuljahr in die 1. Klasse einer Wiener Mittelschule eingestiegen. Nach ein paar Wochen ist er innerhalb Wiens umgezogen, wodurch ein Schulwechsel nötig wurde. In der neuen Schule hat er erneut die 1. Klasse besucht. In den paar Wochen an der ersten Schule in Wien hat er die Regelklasse besucht und keinen zusätzlichen Deutschkurs erhalten. In der zweiten Schule hat er je einen Tag einen Alphabetisierungskurs (nur der lateinischen Schrift) und einen Deutschkurs besucht, die restlichen drei Tage hat er am Unterricht der Regelklasse teilgenommen.

Das Interview wurde im Einzelsetting durchgeführt und hat ca. eine Stunde gedauert. Wir mussten aufgrund der Anwesenheit einer weiteren Person in der Bibliothek den Ort kurzfristig wechseln und in den Physiksaal ausweichen. Yuones wurde von mir als sehr ruhig und zurückhaltend wahrgenommen und überlegte an vielen Stellen lange. Ob das Ausdruck seiner Persönlichkeit ist, er sich (mit dem Thema oder an dem Ort) unwohl fühlte oder andere Faktoren wie die Komplexität der Fragen, sprachliche Ausdrucksschwierigkeiten oder (noch) fehlende Reflexionsfähigkeit eine Rolle spielten, kann nicht abschließend geklärt werden. Er hat mir nach dem Interview viele sehr persönliche Details über sich erzählt und mir Fragen gestellt, was mich in der Annahme bestärkt, dass er sich nicht mit mir als Person unwohl fühlte. Auch die im Gegenzug angebotene Lernhilfe hat er gleich ein paar Tage später für eine anstehende Schularbeit geltend gemacht.

14 Gedächtnisprotokoll

3.5.3 Tasnim

Tasnim wurde 2006 in Syrien geboren und ist zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt. Sie spricht Arabisch, Deutsch und Englisch. Bis zu ihrem 12. Lebensjahr hat sie in Syrien gelebt, wo sie bis zur 4. Klasse eine Schule besuchte und auf Arabisch lesen und schreiben gelernt hat. Laut eigener Aussage hat sie noch Probleme beim (flüssigen) Lesen auf Deutsch.

2017 ist sie in die 2. Klasse einer Wiener Mittelschule in eine Regelklasse eingestiegen. Nach zwei Monaten hat sie die Schule gewechselt, da sie sich in der ersten nicht wohlfühlte. Die zweite Schule gefiel ihr nach eigenen Aussagen sehr gut. Dort besuchte sie den Regelunterricht und in der 2. und 3. Klasse drei Stunden täglich einen Deutschkurs, für den sie vormittags in wechselnden Schulstunden den Regelunterricht verließ. Die 3. Klasse wiederholte mit ordentlichem Status. Den außerordentlichen Status behielt sie also zwei Jahre.

Tasnim ist zum Zeitpunkt des Interviews schon länger auf der Suche nach einer Lehrstelle. Sie hatte bereits eine Zusage, die zurückgezogen wurde, weshalb sie beschlossen hat, die PTS/FMS noch weiter zu besuchen. Die Ablehnung und die fehlende Begründung machen ihr zu schaffen. Ihr Interview wurde gemeinsam mit Rima durchgeführt. Dieses Interview war mit etwa zwei Stunden das längste.

3.5.4 Rima

Rima wurde 2006 in Ägypten geboren, ist zum Zeitpunkt des Interviews fast 16 Jahre alt und ist damit die älteste Interviewpartnerin. Sie spricht Arabisch, Englisch und Deutsch und kann in all den genannten Sprachen lesen und schreiben. Bis zu ihrem 12. Lebensjahr hat sie in Ägypten gewohnt, im Jahr 2018 ist sie nach Österreich migriert. Sie besuchte die 3. Klasse einer Mittelschule, die sie wiederholte. Danach stieg sie in die 4. Klasse auf. Sie nahm ebenfalls am Unterricht der Regelklasse und etwa drei Stunden täglich an einem Deutschkurs teil, für den sie die Regelklasse in verschiedenen Schulstunden verließ. In Mathematik wurde sie bereits früher benotet, in den weiteren Fächern in ihrem zweiten Schuljahr. Nach dem Abschluss der Mittelschule wechselte sie in eine Polytechnische Schule. Dort möchte sie ihr Deutsch noch verbessern und dann auf eine weiterführende Schule wechseln. Ihr weiteres Ziel ist es, die Matura zu machen und ein medizinisches Studium zu absolvieren.

Sie bezeichnet sich selbst als ruhig und wird auch von ihrer Gesprächspartnerin so beschrieben. Im Interview zeigte sie sich aber sehr gesprächig und gab viel von sich

preis, weshalb das Interview mit ihr und Tasnim mit ca. zwei Stunden das längste war. Damit entspricht sie dem Idealtypus der jugendlichen weiblichen Interviewpartnerin, wie bei Trautmann (2010: 47) beschrieben. Auf die Frage, wofür sie die zwei Stunden meiner Zeit einsetzen möchte, antwortete sie: „einfach zum Reden (..) wenn etwas unklar ist“ (Pos. 921]. Sie präzisierte später, dass auch Unterstützung bei Fragen zum Umstieg in eine weiterführende Schule hilfreich für sie wäre.

3.5.5 Kurdo

Kurdo wurde 2006 in Syrien geboren und ist 15 Jahre alt, als er mit mir spricht. Er spricht Arabisch, Kurdisch, Englisch und Deutsch. Er hat in Syrien gelebt, bis er sieben Jahre alt war. Danach hat er fünf bis sechs Jahre im Libanon verbracht, wo er nach eigenen Angaben zwei Jahre einen Kindergarten besuchte. Er hat darauf verwiesen, dass diese Bildungsstufe mit einer Volksschule vergleichbar ist, im Libanon aber *Kindergarten* genannt wird. Die Valenz dieser Aussage konnte nicht überprüft werden. Seine schriftsprachlichen Kenntnisse auf Arabisch beschränken sich durch seine frühe Migration und die brüchige Bildungsbiografie größtenteils auf das Lesen; Kurdisch kann er nur ein bisschen lesen, aber nicht schreiben.

Seit Ende 2018 lebt er in Österreich. Seine ersten Jahre in Österreich hat er in einem anderen Bundesland verbracht, wo er eine Mittelschule am Land besucht hat. Im ersten Jahr wurde er einer Deutschförderklasse zugeteilt. Im zweiten Schuljahr hat er in eine 3. Klasse gewechselt, die er dann noch einmal mit dem ordentlichen Status wiederholt hat. Insgesamt hatte er den außerordentlichen Status zwei Jahre lang, was der maximalen Zeit entspricht. Später ist er nach Wien gezogen, wo er derzeit eine Polytechnische Schule besucht. Dort wurde er gemeinsam mit Lee interviewt. Kurdo ist aktiv auf mich zugekommen, nachdem ich anderen Schüler*innen in seiner Klasse mein Forschungsprojekt vorgestellt hatte. Es bestand also eine hohe Eigenmotivation seinerseits, von seinem Schuleinstieg zu berichten. In Zukunft möchte er eine FHS besuchen oder eine Ausbildung als Augenoptiker machen.

3.5.6 Lee

Lee (15) wurde 2006 im Iran geboren und spricht Persisch, Kurdisch, Englisch und Deutsch. Er hat im Iran die Schule bis zur 5. Schulstufe besucht und dort auf Persisch lesen und schreiben gelernt; Kurdisch kann er nach eigenen Angaben nur lesen. 2016 ist er nach Österreich migriert und in eine 2. Klasse einer Wiener Mittelschule

eingestiegen. Er wurde einer Regelklasse zugeteilt. Nach zwei Monaten hat sein Deutschkurs begonnen, den er ein Jahr lang zwei Tage pro Woche besuchte. Er hatte zwei Jahre den außerordentlichen Status inne. Die 3. Klasse hat er wiederholt und beim zweiten Mal Noten bekommen.

Er möchte die Matura machen und ein Studium im Bereich Chemie oder IT beginnen. Um dieses Ziel zu erreichen, hat er sich unterschiedliche Szenarien überlegt, die er ohne Zögern ausführlich darlegt. Falls er trotz allem dieses Ziel nicht erreicht, strebt er als Plan B eine Karriere als Kampfsportler an. Die zwei Stunden Lernhilfe, die ich als Gegenleistung für seine Zeit angeboten habe, lehnte er mit den Worten „Naa danke, nutzen Sie diese Zeit, damit Sie auch für Uni lernen und so! Wir kommen eh klar.“ [Pos. 324] ab.

3.5.7 Schulleiterin

Die Direktorin einer Schule wurde ebenfalls befragt. Sie leitet die betreffende Mittelschule in Wien seit 2018 und war davor viele Jahre an einer anderen Schule als Lehrerin tätig. Neben den Fächern Englisch und Geografie hat sie eine Ausbildung im Bereich DaF/DaZ absolviert. Ihre Affinität für das Thema spiegelt sich auch im von ihr gewählten Schulqualitätsschwerpunkt „Sprachliche Bildung“ und der Ausstattung an Deutsch-Lehr- und Lernmaterialien an der Schule wider. Ihre Positionierung im Feld DaF/DaZ kann aber sicherlich nicht repräsentativ für alle Schulleiter*innen in Wien angesehen werden. Ursprünglich war ein Interview mit der Direktorin nicht geplant, es ergab sich aber im Feld. Ihr war es ein großes Anliegen, einige für sie brisante Punkte zum Thema Seiteneinstieg in den Diskurs einzubringen und in informellen Gesprächen lieferte sie wertvolle Hintergrund- und Zusatzinformationen, weshalb auch mit ihr ein Interviewtermin vereinbart wurde.

3.6 Datenerhebung

In diesem Abschnitt wird dargelegt, wie der Prozess der Datenerhebung vonstattenging. Allem voran wird dokumentiert, wie Zugang zum Feld gefunden wurde, um die Erfahrungen diesbezüglich für andere Forschende verfügbar zu machen. Des Weiteren wird die konkrete Durchführungssituation der Interviews beschrieben und reflektiert.

3.6.1 Zugang zum Feld

Die Suche nach Interviewpartner*innen gestaltete sich zunächst schwieriger als erwartet, vor allem durch die im Sampling (Kapitel 3.5) erläuterte enge zeitliche Eingrenzung auf Seiteneinsteiger*innen, die etwa im Zeitraum zwischen 2017 und Anfang 2019 nach Österreich kamen. Auch die Coronapandemie brachte mit Lockdowns und Kontaktbeschränkungen weitere Hürden für die Forschung mit sich. Dem Sprachförderzentrum Wien gebührt großer Dank, denn die Mitarbeiterinnen dort (insbesondere Susanne Fuhrmann) haben mir sehr engagiert bei der Suche geholfen. Die Suche über Jugendzentren und ein Nachbarschaftszentrum verlief leider ins Leere. Am erfolgreichsten gestaltete sich die Suche über Kontakte in Schulen. Schlussendlich wurden alle Interviewpartner*innen über zwei Schulen gewonnen. In beiden Schulen waren sowohl persönliche als auch Kontakte über das Sprachförderzentrum vorhanden, weshalb sich die institutionelle Anbindung als sehr hilfreich erwies.

Zwei Interviews wurden in einer Mittelschule durchgeführt. Bei der zweiten Schule handelt es sich um eine Polytechnische Schule/Fachmittelschule (PTS/FMS)¹⁵, an der ich selbst einige Stunden pro Woche tätig bin¹⁶. Nach Absprache mit dem Direktor habe ich in den einzelnen Regelklassen mein Vorhaben kurz vorgestellt und mich so auf die Suche nach potenziellen Interviewpartner*innen begeben.

3.6.2 Durchführung der Interviews

Die leitfadengestützten, themenzentrierten Interviews wurden in den aktuellen Schulen der Interviewpartner*innen durchgeführt. Der Ort ergab sich aus dem Umstand, dass die Befragten über ihre jeweiligen Schulen gewonnen wurden. Innerhalb der Schule wurde ein ruhiger und freundlicher Ort gesucht, an dem die Schüler*innen möglichst ungestört und angstfrei von ihren Erfahrungen erzählen konnten (vgl. Daase et al. 2014: 113, Misoch 2019: 222-223). Als Ort wurde die Bibliothek gewählt, da sie in Schulen meist der gemütlichste Ort und im Gegensatz zum Klassenzimmer ein druckfreier Raum ist. Es wurde darauf geachtet, dass keine weiteren Personen in der Nähe waren, die das Gespräch mithören könnten.

15 Die PTS/FMS sind eine speziell österreichische Schulform, in der das 9. Jahr der Schulpflicht abgeschlossen werden kann. Diese Schulform bereitet auf den Einstieg ins Berufsleben vor.

16 Ich bin allerdings ausschließlich für Schüler*innen zuständig, die zum jetzigen Zeitpunkt einen außerordentlichen Status haben. Forschungsethische Bedenken bzgl. meiner Rolle im Feld wurden im Abschnitt 3.4.2 diskutiert.

Allen Befragten wurde angeboten, das Interview in einer Sprache ihrer Wahl durchzuführen. Alle sechs Interviewpartner*innen wählten aber ausdrücklich Deutsch und haben die angebotene Beiziehung eines/einer Dolmetscher*in – teils entschieden – abgelehnt. Ein Interview war mit einem Arabisch-Dolmetscher¹⁷ geplant, musste aber kurzfristig abgesagt werden, weil die Interviewpartnerin erkrankte.

Die Dauer der Interviews variierte zwischen 30 Minuten (Einzelinterview mit Ainur) und zwei Stunden (Paarinterview mit Rima & Tasnim). Sowohl die Erziehungsberechtigten als auch die Jugendlichen selbst wurden umfassend über den Zweck der Forschung informiert und schriftlich um ihr Einverständnis für die Teilnahme und die Aufzeichnung des Interviews gebeten. Ein Muster der Einverständniserklärungen und das Infoblatt finden sich im Anhang, die Originale verbleiben bei mir.

Alle Interviews bis auf eine Ausnahme wurden am Nachmittag in der Freizeit durchgeführt. Eines der Interviews wurde auf Initiative der Direktorin in der Schulzeit durchgeführt, da die Interviewpartnerin nachmittags kaum verfügbar war. Die weiteren Schüler*innen blieben für die mit mir vereinbarten Termine länger in der Schule oder kamen am Nachmittag noch einmal dafür in die Schule zurück. Als Gegenleistung erhielten sie Schokolade und zwei Stunden meiner Zeit. Den Inhalt dieser zwei Stunden konnten die Schüler*innen selbst frei wählen. Vorgeschlagen wurden Lernhilfe, Hilfe bei Bewerbungen, Deutsch etc. Zwei Schüler lehnten das Angebot ab, eine Schülerin wünschte sich Unterstützung bei der Vorbereitung einer Präsentation, die weiteren drei Schüler*innen äußerten den Wunsch nach Englischnachhilfe, außerdem Hilfe bei der Suche nach Englischkursen, Unterstützung/Beratung beim Umstieg in eine weiterführende Schule und dabei, Zugang zu einem Deutschkurs zu bekommen.

Am Beginn der Interviews mit den Jugendlichen stand als Einstieg der Kurzfragebogen (siehe Abschnitt 3.3). Er wurde von mir mit den von den Interviewten bereitgestellten Daten ausgefüllt. Danach nahm ich eine zurückhaltende, aber interessierte Position ein, was vor allem durch die gleichzeitige Anwesenheit von zwei Interviewpartner*innen begünstigt wurde. Ich habe als Moderatorin und interessierte Zuhörer*in agiert, die zwischenzeitlich neue Fragen ins Gespräch brachte, wenn der Gesprächsfluss abebbte oder sich vom Gesprächsfokus wegbewegte. In den ersten beiden Interviews mit den jüngeren Schüler*innen, die als Einzelinterviews stattfanden, war eine größere

17 Auf diesem Wege noch einmal herzlichen Dank an Safwan Alshoufi, der sich für diese Aufgabe bereit erklärt hat und an das Sprachförderzentrum Wien, das dies möglich gemacht hat.

Involviertheit meinerseits vonnöten. Die weiteren vier Informant*innen wurden jeweils zu zweit befragt. Sowohl Tasnim & Rima als auch Kurdo & Lee sind befreundet und wollten das Gespräch gemeinsam führen. Die Vor- und Nachteile dieser Gegebenheit wurden auf theoretischer Ebene im Abschnitt 3.3.2 erörtert, und werden im nachfolgenden Abschnitt im Rahmen der vorliegenden Interviewsituation reflektiert.

3.6.3 Reflexion der Erhebungssituation

Es konnte beobachtet werden, dass die Schüler*innen der 9. Schulstufe in der Interviewsituation im Gegensatz zu den Mittelschüler*innen wesentlich freier, offener und zusammenhängender erzählten. Es gibt zahlreiche Einflussfaktoren, die dieses Verhalten begünstigen könnten: Einerseits kann das Alter und damit einhergehend Selbstbewusstsein und Reflexionsvermögen einen Einfluss haben. Andererseits könnte dies auch auf das paarweise Setting gemeinsam mit einer Vertrauensperson zurückzuführen sein, damit einhergehend ihre stärkere Präsenz mir gegenüber (2:1-Verhältnis). Ein großer Einflussfaktor könnte die größere zeitliche und räumliche Distanz zur damaligen Schule und den Lehrkräften sein. Die jüngeren Interviewten besuchen nach wie vor die Schule, in die sie vor einigen Jahren als Seiteneinsteiger*innen eingestiegen sind. In der Schule fanden auch die Interviews statt, was eine fehlende Distanz zum Ort und Geschehen darstellen könnte. Die weiteren vier Interviewpartner*innen haben hingegen inzwischen die Schule gewechselt. Diese räumliche Distanz könnte ausschlaggebend für ihr Wohlbefinden, das Sicherheitsgefühl und die bereits stattgefundene Reflexion gewesen sein.

In den Gesprächen, die als Paarinterviews durchgeführt wurden, wurden Gefühle und Persönliches sehr offen angesprochen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Anwesenheit des Freundes/der Freundin diese Art der Offenheit zuließ oder sogar begünstigte. Es ließ sich aber in beiden Interviews eine dominantere Person unter den beiden Interviewpartner*innen feststellen. Hier bleibt die Frage offen, ob der Redeanteil der jeweils anderen Person in einem Einzelinterview höher gewesen wäre. Nichtsdestotrotz konnte unter Anwendung des von Misoch (2019: 162) beschriebenen Regulationsverhalten (Motivation von weniger dominanten Beteiligten) von allen Interviewpartner*innen genügend Datenmaterial erhalten werden. Großteils habe ich davon abgesehen, Redebeiträge zu bremsen (weshalb aber ein Gespräch mit zwei Stunden sehr umfangreich und in der Aufbereitung und Auswertung aufwändig ausfiel). Ich habe darauf geachtet, die Befragten nicht zu unterbrechen und auf ein Signal ihrerseits zu warten, dass sie ihren Redebeitrag beenden möchten. Dies erfolgte

entweder durch eine Koda (z. B. „ja, das war's“) oder durch eine längere Pause. Folgte auf eine Frage eine Pause, so wartete ich erst, um den Befragten Zeit zum Nachdenken zu geben, bevor ich die Frage gegebenenfalls wiederholte, umformulierte oder präzierte. Das erwies sich vor allem bei Yuones als notwendig, der oft erst nach sehr langen Pausen zu Antworten ansetzte. Rosenthal et al. (2006: 25) haben beobachtet, dass Jugendlichen die sprachliche Ausgestaltung der Nacherzählung von Situationen, die sie selbst erlebt haben, nicht leichtfällt. Das gilt insbesondere dann, wenn sie diese davor noch nie jemandem erzählt haben. Das erfordert stets einen Spagat zwischen wissenschaftlich hochwertigen, offenen Fragen und der möglichst neutralen Unterstützung der Erzählfähigkeiten der Jugendlichen. Um die Situation für Yuones angenehmer und weniger überfordernd zu gestalten, versuchte ich daraufhin, mein Verhalten anzupassen und die Fragen zu vereinfachen und zu präzisieren, was wiederum jedoch unweigerlich auf Kosten der inhaltlichen Breite und dem Qualitätskriterium der Offenheit geht. Gerät der Interviewpartner ins Stocken, kann das vielfältige Gründe haben und es muss sensibel zwischen „Ambivalenzen, Abwehr und einer benötigten Hilfestellung zur sprachlichen Ausgestaltung von Erzählungen“ (Rosenthal et al. 2006: 25) unterschieden werden. So könnten Erzählungen auch durch Schwierigkeiten, sich in der *deutschen* Sprache auszudrücken, gehemmt werden. Die Interviewpartner*innen haben einheitlich das Angebot, das Interview in einer anderen Sprache durchzuführen, abgelehnt, was aber schlichtweg an ihren Erfahrungen in der Schule und der dort erlebten (impliziten) Abwertung anderer Sprachen als Deutsch liegen könnte. Es ist daher durchaus möglich, dass sie die Durchführung in einer anderen Sprache nicht als reale Alternative in Erwägung zogen, sondern womöglich sogar als Abwertung oder Nichtanerkennung ihrer Deutschkenntnisse interpretierten. Missverständnisse machte ich im Interview vor allem bei komplizierten Strukturen wie dem Konjunktiv II in der Vergangenheit aus (z. B. „Was *wäre* besser gewesen?“ „Wie *hättest* du es gefunden, wenn...?“). Es bleibt die Frage offen, ob die Komplexität der Sprache oder der irrealen Sachverhalte selbst zu hoch war.

3.7 Datenaufbereitung

Aus den Interviews gingen sechs Kurzfragebögen zu den Bildungsbiografien der Jugendlichen hervor, deren Inhalt tabellarisch gegenübergestellt wurde und die Grundlage für die Kurzvorstellung der Interviewpartner*innen darstellt (siehe Abschnitt 3.5). Außerdem wurde Audio-Datenmaterial im Umfang von etwa fünf Stunden

aufgezeichnet, welches im ersten Schritt mittels der Transkriptionsregeln nach Rädiker & Kuckartz (2019: 44-45) transkribiert wurde. Die Daten wurden von mir persönlich vollständig transkribiert und in mehreren Durchgängen verfeinert, korrigiert, vereinheitlicht und abschließend erneut mit dem Audiomaterial abgeglichen.

Auch die Transkription unterliegt Gütekriterien (vgl. Misoch 2019: 265). Sie spielt eine tragende Rolle für die Qualität der nachfolgenden Auswertung und muss daher sorgfältig und regelgeleitet erfolgen. Ich ging nach dem Prinzip der vollständigen Transkription (in Abgrenzung zur selektiven) vor (vgl. Misoch 2019: 266-271). Um nicht bereits bei der ersten Aufbereitung vorschnell zu selektieren, wurden nur Interviewstellen mit stark vom Forschungsinteresse abweichenden Themen paraphrasiert oder ausgelassen. Bei einem Interview (Tasnim & Rima) fiel das Transkript so umfangreich aus, dass es für die Beilegung zur Arbeit im Nachhinein gekürzt werden musste. Alle ausgelassenen Stellen wurden gekennzeichnet und kurz deren Inhalt beschrieben.

Die Transkription aller Interviews erfolgte in Zeilenform anhand der Standardorthografie; Abweichungen von der grammatikalischen (Schrift-)Norm wurden originalgetreu verschriftlicht. Jeder Sprechbeitrag findet sich in einem eigenen Absatz, der eine Nummer trägt. Diese Positionsnummern werden zur leichteren Auffindbarkeit bei Zitaten immer mitangegeben. Zustimmende Lautsignale der Interviewerin (etwa „mhm“, „ok“, „aha“) wurden nicht ins Transkript übernommen. Paraverbale Signale wie die Betonung wurden jedoch verschriftlicht (betonte Wörter mit Unterstreichung; laute Aussprache per Großschreibung) und zusätzliche Beschreibungen oder Aktionen in Klammern angegeben. Abbrüche werden mittels eines Trennstrichs (Beispiel: *Und so-so hat sie*) markiert, Pausen werden in runden Klammern angegeben. Kürzere Pausen werden mit bis zu drei Punkten dargestellt (ein Punkt entspricht einer Sekunde), längere Pausen werden in Sekundenlänge in Klammern notiert. Warf Person B eine kurze Äußerung in die Aussage von Person A ein, wurde diese in Klammern in die primäre Aussage von Person A integriert. Alle Namen von Personen oder Orten wurden geändert und die Namen der Interviewpartner*innen durch die selbstgewählten Pseudonyme ersetzt. Die Beiträge der Interviewerin werden mit dem Kürzel „I“ eingeleitet (vgl. Transkriptionsregeln nach Rädiker & Kuckartz 2019: 44-45).

3.8 Datenauswertung

Die weitere Auswertungsarbeit erfolgte anhand der angefertigten Transkripte. In einer Testphase wurden unterschiedliche Auswertungsmethoden an die Daten herangetragen und ausprobiert. Am besten geeignet für die vorliegenden Interviewdaten und den Zweck der Auswertung ist die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018), der die Gesamtheit der Daten dann unterzogen wurde. Dafür wurden die Aussagen in einer Profil- und Datenmatrix aufbereitet (vgl. Kuckartz 2018: 49). An der horizontalen Achse wurden die „Fälle“ (die befragten Personen) und an der vertikalen Achse die Kategorien (Themen) angeordnet. Durch die einzelnen Zeilen und Spalten entsteht „ein thematisches Koordinatennetz (Grid)“ (ebd.: 111). Daran anschließend wurden in einer Spalte die Aussagen der jeweiligen Kategorien zusammengefasst. Am unteren Ende der Tabelle findet sich jeweils eine Fallzusammenfassung zu den einzelnen Interviewten (vgl. ebd.: 58-62). Diese Auswertungsmethode hat den Vorteil, dass die Daten auf einen Blick ersichtlich sind und leicht miteinander verglichen werden können. Das erlaubt einen ganzheitlichen Blick, sowohl auf die gesammelten Aussagen einer Person als auch auf die Aussagen in einer Kategorie von verschiedenen Personen (vgl. ebd.: 50). Die Gewichtung der Themen wird in der Tabelle automatisch ersichtlich und erleichtert den Auswertungsprozess dahingehend. Auch für die Weiterverwendung der Daten für die Partnerinstitution (das Sprachförderzentrum Wien) eignet sich diese Darstellung m. E. besser als etwa codierte Textstellen in einer Software. Die Arbeit mit den Daten wird im Folgenden beschrieben, die gesamte Auswertungstabelle findet sich im Anhang. Die Matrix wurde in insgesamt elf Themencluster untergliedert:

	Themenblock	Unterkategorien
Bereich 1	Profil/ Biografische Daten	• Geburtsjahr, -land • Alter • Alter beim Schuleintritt in Österreich • Sprachen • Dolmetscher*in bei Interview • Zeitpunkt der Migration nach Österreich • Migrationsstationen
Bereich 2	Bildungsbiografie	• Alphabetisierung L1 • Alphabetisierung lateinisches Alphabet • Schulbildung vor Österreich • 1. Schuljahr in Österreich • 2. Schuljahr in Österreich • 3. Schuljahr in Österreich

		• Wiederholen einer Schulstufe • Dauer des außerordentlichen Status • Aktuelle Station im Bildungsverlauf • Schulwechsel in Österreich • Beschulungsmodus • (Meinung zu) Deutschförderklasse • Meinung zu Beschulungsmodell
Bereich 3	Ankommen	• Willkommensgespräch • Material • Orientierung in der Schule • 1. Schultag • Wurden sie nach Befinden und Bedürfnissen gefragt?
Bereich 4	Kommunikation (Schule-Schüler*in-Eltern)	• Dolmetscher*innen • Mit ihnen selbst • Mit den Eltern • <i>Über</i> sie
Bereich 5	Erstsprache	• L1-Unterricht in Österreich • Rolle der Erstsprache • Einstellung der Schule zur Erstsprache • Lernmaterialien • Schulperson kommuniziert in L1
Bereich 6	Personen, soziale Beziehungen	• „eigene“ Dolmetscher*innen • 1. Bezugsperson • Wichtige Personen beim Deutschlernen • Peers mit gleicher L1 (oder anderer gemeinsamen Sprache) • Mitschüler*innen, Klasse • Freundschaften schließen • Ausgelacht werden
Bereich 7	Deutsch lernen	• Beginn der Deutschförderung • Wo/Wie/Mit wem wurde Deutsch gelernt • Deutschkurs • Längere Deutschförderung • Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse jetzt
Bereich 8	Regelunterricht	• Deutsch lernen im Regelunterricht • Fachunterricht auf Deutsch • Unterrichtsmaterial
Bereich 9	Lehrkräfte	• Positiv bewertetes Verhalten • Negativ bewertetes Verhalten • Sprache der Lehrkräfte • Was sollen Lehrkräfte wissen?
Bereich 10	Status- und Klassenzuordnung	• MIKA-D • Wiederholen einer Klasse

Bereich 11	Big Picture, Sonstiges	• Rolle der Schule • Was war gut? • Was kann man besser machen?/ Was war nicht gut? • Geäußerte Emotionen • Erste genannte Themen • Noten • Platz in der Gesellschaft/Wir-Ihr-Dichotomie • Zukunftspläne • Meinung zu Interview • Interesse an mir als Person • Sonstiges
---------------	------------------------	---

Bei der Bearbeitung der Daten orientierte ich mich am Ablaufschema von Kuckartz (2018: 45-47, 100-111). Eine Maxime, die dem zugrundeliegt, hat er anschaulich formuliert:

Das Postulat, in systematischer Weise das gesamte Datenmaterial einer Studie kategorienbasiert auszuwerten, bewahrt vor voreiligen, nur auf wenige Fälle bezogene Schlussfolgerungen und schützt die Forschenden vor der Suggestion des Einzelfalls. (Kuckartz 2018: 53)

Zu Beginn wurden in der initiierenden Textarbeit die Interviewtranskripte durchgegangen, wichtige Passagen markiert und Memos erstellt. „Dabei gilt zunächst die Regel, dass alles Relevante und Auffällige festgehalten werden soll“ (ebd.: 101-102). Die Partnerinterviews wurden zunächst in ihrer Gesamtheit und in einem zweiten Schritt die Aussagen der Einzelpersonen isoliert voneinander betrachtet. Danach wurden die Daten Kategorien zugeordnet, um sie systematisch auszuwerten. Das Kategoriensystem wurden zunächst deduktiv anhand der Leitfadencategorien angelegt und induktiv durch zusätzliche Kategorien aus dem Material selbst heraus angereichert. In Phase 2 wurden zunächst die Hauptkategorien angelegt. Diese gingen zum größten Teil deduktiv aus dem Leitfaden (Bereiche 3, 4, 5, 8, 9) hervor. In den Bereichen 1 (Profil/Biografische Daten) und 2 (Bildungsbiografie) wurden die Antworten des Kurzfragebogens gesammelt, weshalb für diesen Abschnitt die Bezeichnung Profilmatrix treffend ist (vgl. Kuckartz 2018: 49). Im Laufe der Durchsicht der Transkripte kristallisierten sich jedoch noch weitere wichtige Themenkomplexe heraus, die weiter in den Vordergrund traten. Die Bereiche „Personen/Soziale Beziehungen“, „Deutsch lernen“ und „Status- und Klassenzuordnung“ wurden im Zuge der ersten Phasen der Materialbearbeitung aufgrund der zahlreichen Nennungen als eigene Oberkategorien hinzugefügt (induktive Kategorienbildung, vgl. ebd.: 72, 101).

In Phase 3 und 4, dem ersten Codierprozess, wurden die ersten Daten den Kategorien zugewiesen. Eine Textstelle kann durchaus mehreren Themenkomplexen zugeordnet werden, weshalb eine Wiederholung möglich ist (vgl. ebd.: 102). In Phase 5 und 6 wurden die Kategorien noch einmal inhaltlich ausdifferenziert und erneut an die Transkripte angelegt (vgl. ebd.: 110). Die Transkripte wurden systematisch, Zeile für Zeile durchgearbeitet und Textstellen den einzelnen Kategorien zugeordnet und in die Datenmatrix eingefügt. Die Datenmatrix wurde so nach und nach um die Aussagen jeder einzelnen Person angereichert. Im nachfolgenden Ergebnisteil werden die Daten, die in dieser Datenmatrix gesammelt wurden, präsentiert.

4. Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit werden nun die Ergebnisse der qualitativen Interviews mit sechs Seiteneinsteiger*innen und einer Mittelschuldirektorin präsentiert. Die Ergebnisse werden auch vom Forschungspartner, dem Sprachförderzentrum Wien, weiterverwendet. Sie können nicht in aller Vollständigkeit hier wiedergegeben werden, doch werden die zentralen Kategorien aufgearbeitet. Weiters bleibt zu erwähnen, dass diese Ergebnisse durch die geringe Stichprobe selbstverständlich nicht repräsentativ für die Gesamtheit aller Seiteneinsteiger*innen in Mittelschulen stehen können. Dennoch liefern sie einen ersten Einblick in die Sichtweisen der jungen Gesprächspartner*innen und zeigen, welche Aspekte für Schüler*innen in dieser Situation wichtig sein können. Die Auswahl der präsentierten Ergebnisse wurde einerseits anhand der Themen des Interviewleitfadens getroffen und andererseits stehen jene Themen im Vordergrund, die von den Befragten selbst am meisten angesprochen wurden. Um möglichst nah an den Aussagen der Befragten zu bleiben, ihnen den zugesagten Raum zu geben und meine Interpretation nachvollziehbar zu machen, werden die Aussagen in diesem Kapitel mit vielen Direktzitataten von ihnen belegt (die im Original belassen und nicht geglättet wurden).

4.1 Überblick und Eckdaten

Die einzelnen Interviewpartner*innen wurden im Kapitel 3.5 eingehend vorgestellt, weshalb auf eine erneute Einzelvorstellung verzichtet wird. Zum Einstieg wird aber noch einmal auf ihre Bildungsbiografien eingegangen und wesentliche Punkte darin werden herausgegriffen.

4.1.1 (Bildungs-)Biografien

Zum Zeitpunkt ihres Eintritts ins österreichische Bildungssystem (zwischen 2016 und 2018) waren die Befragten 10-12 Jahre alt. Vier von ihnen (Ainur, Tasnim, Rima, Lee) sind ohne längere Zwischenstationen nach Österreich migriert und haben davor regulär 4-6 Jahre eine Schule in ihren Herkunftsländern besucht. In den Bildungsbiografien von Yuones und Kurdo finden sich jedoch große Brüche, die langen Migrationsstationen geschuldet sind. Beide sind mit sieben Jahren aus Syrien geflohen und haben dann mehrere Jahre in Griechenland bzw. im Libanon verbracht, bevor sie nach Österreich weitermigrierten. Kurdo berichtet, dass er in den 5-6 Jahren im Libanon lediglich zwei

Jahre in einem „Kindergarten“ war. Yuones verbrachte 2-3 Jahre in Griechenland in einem Camp, wo er zwei Jahre Unterricht erhielt. Die brüchige Bildungsbiografie schlägt sich auch in ihrer Alphabetisierung nieder: Beide können ihre Erstsprachen (Arabisch, Kurdisch) nicht oder nur schlecht schreiben und lesen. Ungeachtet dessen wurde Yuones in Österreich der 1. und Kurdo der 3. Klasse einer Mittelschule zugeteilt. In solchen Fällen gab es nach Aussagen der interviewten Direktorin früher mehr Spielraum:

Direktorin: Also, die Erseinstufung erfolgt de facto nach dem Alter. Früher war das anders. Früher konnte man auch nach Art und Dauer der Beschulung des Kindes vorgehen. Das ist jetzt weg. Also ich kriege einfach Kinder, die sind 12 Jahre alt, haben 1 Schuljahr, wenn überhaupt hinter sich, und werden trotzdem in die 2. Klasse gesetzt. Also da ist sehr wenig Spielraum. [...] [Pos. 14]

Die beiden Schüler Kurdo und Yuones wurden aufgrund der gesetzlichen Regelungen trotz ihrer geringen schulischen Vorbildung den ihrem Alter entsprechenden Klassen zugeteilt. Das stellte von vornherein eine schwierige Ausgangssituation mit großen Starthürden für die beiden dar. Diese wichtigen Hintergrundinformationen über die Bildungsbiografien der Seiteneinsteiger*innen sind den Schulen in vielen Fällen gar nicht bekannt, sofern sie ihnen nicht von der Bildungsdirektion bei der Schulanmeldung weitergegeben werden. Über die konkreten Inhalte des Gesprächs zwischen ihren Eltern (bzw. Bezugspersonen) und der Schulleitung bei ihrer Schuleinschreibung wurden allerdings keine Details überliefert, weshalb nicht endgültig geklärt werden kann, über welche konkreten Informationen die Schulen über die Interviewpartner*innen verfügten. Dass diese Informationen allerdings von den Eltern zur Direktorin/zum Direktor und von dort bis zu den Lehrkräften vordringen, setzt eine gute Kommunikation und Informationskette voraus, die meist nicht gegeben ist (siehe u. a. später im Abschnitt „Kommunikation“). Es bleibt der Weg über die Schüler*innen selbst, die aber berichten, dass ihnen beim Schuleintritt kaum oder keine Fragen gestellt werden. Dieses Vorgehen begründet die befragte Direktorin in ihrer Schule wiederum so:

Direktorin: Da haben wir in den letzten Jahren schon gut dazugelernt, sag ich jetzt einmal. Zu wissen, dass das in irgendeiner Form alles traumatisierte Kinder sind. Und dass man da sehr vorsichtig damit umgehen muss, auch jetzt zu allen Geschichten, die sie vielleicht mithaben. Dass das nicht sehr hilfreich ist, wenn man da in die Vollen geht und befragt. Ja, dass das oft erst kommt, die Informationen manchmal nebenbei, manchmal geschickt eingefädelt [...]

I: Also ihr habt euch eigentlich bewusst dagegen entschieden, am Anfang viele Fragen zu stellen?

Direktorin: Äh, ich habe mich bewusst dagegen entschieden. Also ich habe daraus gelernt. Also meine ersten Dienstjahre waren Bosnienkrieg. Und da wussten wir alle sehr wenig, wie man damit umgeht, außer dass wir alle unendlich engagiert und hilfsbereit sein wollten und ich glaube, da haben wir sehr viele Fehler gemacht. Und genau in die Rich-

tung, dass diese ganz tragischen und ganz traurigen und nicht vorstellbaren Geschichten- dass wir da oft einfach in Wunden herumgewühlt haben. [...] [Pos. 55-57]

Es kann also durchaus bedacht sein, die Schüler*innen bei ihrer Ankunft keiner Befragung zu unterziehen. Bis in den Schulen aber „nebenbei“ die individuellen Bildungsbiografien und Ausgangspunkte herausgefunden werden und entsprechend auf die neuen Schüler*innen eingegangen werden kann, geht ihnen (weitere) wertvolle Bildungszeit verloren. Es ist von Beginn an unerlässlich, dass Schule und Lehrkräfte wichtige Grundinformationen über die Schüler*innen haben, um ihnen entsprechend begegnen zu können.

4.1.2 Weitere Bildungslaufbahn

Zwei der Befragten besuchen nach wie vor die Schule, in die sie eingestiegen sind, vier der Befragten haben inzwischen in eine Polytechnische Schule gewechselt. Zwei von ihnen suchen zurzeit eine Lehrstelle, die anderen zwei möchten in eine weiterführende Schule wechseln, die Matura machen und dann studieren. Sie machen sich derzeit viele Gedanken über ihre Zukunft und wie sie ihre Ziele erreichen können. Lee hat sich viele verschiedene Szenarien zurechtgelegt, wie er an dieses Ziel gelangen kann. Er sieht dabei aber seine Noten als größtes Problem, ebenso wie Rima, die ihren Vierer in Deutsch am Ende der Mittelschule als großes Hindernis für ihre Bildungskarriere sieht:

Rima: Nach der 4. habe ich- wie ich gesagt hab- hab ich Vierer in Deutsch bekommen. Und ähm ja- ich musste- und ich wusste nicht, was ich machen soll. Also- und- ich wusste nicht, ob ich Lehre oder weiterführend- aber mein Ziel war eigentlich, weiterführende Schule zu gehen. Und deswegen habe ich mich entschieden, dass ich diese Poly besuche und dann- noch besser meine Deutsch zu verbessern und das alles, und weiterführende Schule gehe. [Pos. 255]

Sie überträgt diese Problematik auch auf die Lehrstellensuche:

Rima: [...] Und ich habe mich so überlegt, wenn z. B. eine die Matura hat oder besser Einser oder Zweier in Deutsch hat, dann nehmen sie die besser- die Leute, die da geboren sind und Deutsch viel, viel können und nicht wie uns, die wir Vierer und Dreier in Deutsch oder sowas haben. [...] [Pos. 272]

Ihr Selbstverständnis, den „Hier Geborenen“ unterlegen zu sein, wird in dieser Aussage überaus deutlich. Lee und Kurdo sprachen ebenfalls viel über „Ausländer“ (in Kurdos Aussagen fiel das Wort siebenmal) und ihren Platz in der Gesellschaft, weshalb dem Thema eine eigene Auswertungskategorie gewidmet wurde. Das ist ein Thema, das die Jugendlichen beschäftigt, kommt doch implizit bei genauerem Hinsehen eine klare Ihr-Wir-Dichotomie zum Vorschein. Diese durchdrang viele Aussagen und wird an vielen Stellen in den Ergebnissen sichtbar, weshalb auf ein eigenes Kapitel zu diesem Thema verzichtet wurde.

4.1.3 Beschulungsmodelle

Alle außer Kurdo, der im ersten Jahr eine Deutschförderklasse besuchte (also ein teiltintegratives Modell, siehe Kapitel 2.2), verbrachten den Großteil der Zeit in der Regelklasse (was dem integrativen Modell nach Massumi entspricht). Sie besuchten 1-2 Jahre einen Deutschkurs in der Schule, der entweder zwei ganze Schultage in Anspruch nahm oder täglich in 2-4 Schulstunden (meist über den Vormittag verteilt) stattfand. In diesen Kursen fand auch die Alphabetisierung in der lateinischen Schrift statt. Die Alphabetisierung in ihren Erstsprachen konnten Yuones und Kurdo bis heute nicht nachholen.

Die meisten Befragten hatten den außerordentlichen Status die vollen zwei Jahre inne, Ainur 1,5 Jahre und Rima nur ein Jahr, in dem sie aber in Mathematik schon benotet wurde. Ausnahmslos alle haben im Laufe der ersten drei Jahre in Österreich eine Klasse wiederholt.

Die Interviewpartner*innen wurden nach ihrer Meinung zu ihrem Beschulungsmodell in den ersten zwei Jahren gefragt. Nur einer der Befragten (Yuones) nahm lieber am Regelunterricht als am Deutschkurs teil, was er vor allem mit der Themen- und Fächervielfalt begründet:

Yuones: Äh (...) also wenn in die Klasse bleibe, dann versteh ich also- also ich lern was ein bisschen von denen. (...) und wenn ich auf- in Deutschkurs bin (...) also ich lern- also ich lerne nicht so viel. In Klasse lerne ich so- also bisschen viel als Deutschkurs. Weil dort gibt Physik, Geografie und so weiter. Und Deutschkurs es gibt nur ein Thema, also nur Deutsch. (.) Ja. [Pos. 14]

Fünf der sechs Befragten wären lieber in eine Deutschförderklasse gegangen bzw. wären gerne länger dort geblieben (Kurdo), weil sie sich davon eine intensivere Deutschförderung am Anfang erhofften. Diese Zustimmung liegt aber vor allem in schlechten Erfahrungen im Regelunterricht begründet. Tasnim fand es gut, sich zu Beginn auf Deutsch zu konzentrieren und beschreibt die ersten zwei Jahre aus diesem Grund als besser als die darauffolgenden. Kurdo war auch lieber in der Deutschförderklasse als in der Regelklasse:

Kurdo: Deutschkurs war besser. Die waren nur- ich habe Dativ und Nominativ und das gelernt oder „Wie heißt du?“, „Woher kommst du?“. Bei die normale Klasse es war einfach anders. Es war schwierig. Ich musste Lebenslauf schreiben und (.) Geschichte, Buch lesen und dann- (...) was haben die im Buch gemacht oder- wie heißt das- Geschichte, sowas. Es war schwierig. (...) [Pos. 151]

Seine Präferenz für die Deutschförderklasse gegenüber der Regelklasse beruht darauf, dass im Regelunterricht keine Rücksicht auf ihn genommen wurde und die Deutschförderklasse der einzige Ort war, an dem er beim Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch Unterstützung erfuhr. Er geht insbesondere auf den Deutschunterricht ein, weil das der einzige Ort war, an dem er nach dem Übertritt in die

Regelklasse noch eine Förderung in Deutsch erwarten könnte, aber nicht erhielt. Trotz seiner geringen Kontaktdauer mit der Unterrichtssprache wurden die gleichen Produkte von ihm verlangt wie von den anderen Schüler*innen – eine Erfahrung, die auch andere gemacht haben. Lee fühlte sich im Regelunterricht so defizitär und deplatziert, dass er lieber in eine Deutschförderklasse gegangen wäre:

- I:** Und wärest du lieber in so eine Deutschförderklasse gegangen? Also wo man ein oder zwei Jahre nur Deutsch lernt. Also den ganzen Tag. (..) Du hast nur Deutsch und gehst ganz wenig in andere Fächer.
- Lee:** Da wäre sehr gut ja. Das finde ich sehr gut, dass das so ist. Denn da merkt man, dass die anderen auch nicht Deutsch können. Und quasi ist man halt gleich mit denen. Man fühlt sich nicht so fremd. (..) Ja. Und wenn die können nicht, ich kann auch nicht, es ist halt so. Ich bin in diese Gruppe. Das ist halt sehr gut. Und ist irgendwie motiviert und so. Weil die andere auch nicht können und du nicht kannst, ist das- du freust dich irgendwie. [Pos. 184-185]

Er empfand die Lernatmosphäre im Deutschkurs viel angenehmer als im Regelunterricht, was er auf die größere Gemeinsamkeit mit den anderen Schüler*innen zurückführt. Auch er wurde im Regelunterricht nicht gefördert, weshalb er dem integrativen Modell kein gutes Zeugnis ausstellt und sich in einer Deutschförderklasse besser aufgehoben gefühlt hätte. Rima erwähnt mehrmals, dass sie gerne vor dem Schulbesuch einen Deutschkurs besucht hätte und beneidet einen Mitschüler um diese Möglichkeit und seine guten Deutschkenntnisse nach nur fünf Monaten, die sie auf den vorab besuchten Deutschkurs zurückführt. Sie hätte sich das auch für sich selbst gewünscht und mutmaßt, dass ein externer Kurs ihr viel zusätzliche Mühe beim Lernen alleine zuhause erspart hätte.

Dass nur einer der Befragten von ihnen das Unterrichtsmodell Deutschförderklasse selbst besucht hat und die anderen die Alltagsrealität des Modells de facto nicht selbst erfahren haben, relativiert die Pro-Deutschförderklassen-Aussagen allerdings. Deutlich wird aber, dass die Jugendlichen die Zeit der Deutschförderung als zu kurz empfanden und gerne länger und intensiver beim Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch unterstützt worden wären. Lee und Kurdo schlagen vor:

- I:** Und gibt's auch was, was wirklich gut war?- Was ihr denkt, das sollten sie weiterhin so machen?
- Lee:** Ah, diese Deutschkurse und so! Das war sehr gut. Da fühlt man sich wieder, (..) dass man nicht der Einzige ist, der nicht Deutsch kann.
- Kurdo:** Aber ich glaube, die müssen- wie heißt das- 2 Jahre oder 3 Jahre Deutschkurs machen besser. nicht 1 Jahr. 1 Jahr ist wenig. (..) Man- man lernt nur bisschen.
- I:** Und dieser Deutschkurs dann so wie die Deutschförderklasse, dass du den ganzen Tag nur Deutsch hast? (..) Oder meinst du so einen zusätzlichen Kurs, wenn du schon in der Klasse bist und dann auch noch Deutsch lernst. (..) Oder wärest du gern 2 oder 3 Jahre in der Deutschförderklasse gewesen?
- Kurdo:** Ja (..) oder vielleicht auch bisschen Mathe und Englisch auch mit. Wäre besser. (..)
- I:** So eine Mischung.

Kurdo: Ja. (..) Also- in ein Tag 3 Stunden Deutsch, 1 Stunde Mathe und 1 Stunde Englisch.

Das wäre gut

Lee: Dafür bin ich auch [Pos. 279-286]

Die beiden wünschen sich also eine längere und intensivere Deutschförderung, aber auch Unterricht in Mathematik und Englisch. Ob sie dabei an Unterricht in der Regelklasse (integratives Modell) oder an ein paralleles Modell (alle Fächer in einer speziell eingerichteten Klasse) denken, bleibt offen (vgl. schulorganisatorische Modelle nach Massumi et al. 2015, Kapitel 2.2). Auch die befragte Direktorin sieht die Situation von Seiteneinsteiger*innen überaus kritisch und hätte einige Verbesserungsvorschläge:

I: Und wie würdest du das in einer idealen Welt (lacht) machen?

Direktorin: Naja, sie tatsächlich- mitlaufen lassen im Klassenverband. Mit guten Deutschförderangeboten sowohl außerhalb des Klassenverbandes als auch integrativ in den Stammklassen. Außerhalb des Klassenverbands wirklich mit immer wieder ein paar Stunden, wo quasi das aufgearbeitet werden kann, was sie im Klassenverband oft nur so mitkriegen, aber nichts damit anfangen können, und dass natürlich integrativ gearbeitet wird, dass in der Klasse mit Doppelbesetzungen einfach das Kind oder diese Kinder besser unterstützt werden können [...] [Pos. 42-43]

Die Schulleiterin fordert also ebenso wie die Schüler*innen eine verdichtete Deutschförderung. Teamteaching und Doppelbesetzungen werden auch von den Schüler*innen positiv genannt, da sich ihnen dann eine der Lehrkräfte länger widmen kann und sie dadurch größere Lernerfolge bei sich wahrnehmen. Insgesamt wurden die Rahmenbedingungen des Schuleinstiegs und das Angebot zum Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch von den Befragten eher kritisch und als mangelhaft angesehen. Die Gründe dafür und Stellschrauben, an denen Verbesserungen vorgenommen werden können, werden in den nachfolgenden Kapiteln vorgestellt.

4.2 Ankommensprozess

4.2.1 Der 1. Schultag

Nur Tasnim und Kurdo begannen das Schuljahr gemeinsam mit ihrer Klasse regulär im September. In den Schilderungen des ersten Schultages spiegelt sich allgemein oft der Schock wider, plötzlich in einer neuen Umgebung zu sein, in der sie weder Sprache noch Menschen kennen. Kurdo (der die ersten Jahre in Österreich am Land verbrachte) sah sich gleich am ersten Schultag mit einem erheblichen Fremdheitsgefühl konfrontiert:

Kurdo: Ja und dann der Lehrer ist zu mir gekommen und hat mir gefragt: Wie heißt du? Ich habe „ja“ gesagt und dann er hat mich genommen. Wir sind (..) zur KIRCHE gegangen, erster Tag Schule. (..) Ja keine Ahnung, hier in Österreich ist so (lacht). Ja. Und dann- die haben das gemacht (deutet ein Kreuzzeichen an), aber ich darf das nicht machen, (..)

ich bin Muslim. Ja (.) und dann sind wir wieder zurück nach Schule gegangen. Dann haben wir einen Plan gemacht, wann ist Wandertag und das. Ja, und dann sind wir nach Hause gegangen, fertig. [Pos. 74]

Tasnim hat zwar das Schuljahr regulär im September begonnen, aber nach zwei Monaten die Schule gewechselt, weil sie sich in der Klasse nicht wohlfühlte und ausgelacht wurde. In der neuen Schule wurde sie einer Klasse zugeteilt, in der sie ebenfalls ausgelacht wurde. Ihr erster Schultag dort war ein ebenso wenig erfreuliches Ereignis:

Tasnim: Diese Tag- ich vergesse es nicht! Ich war in Klasse 2b und die- ich kannte niemand und alle lachten über mich. [...] [Pos. 349]

Somit teilt sie auch die Erfahrung der anderen vier Befragten, die mitten im Schuljahr zu einer bestehenden Klasse hinzustießen. Lee hat vor allem das Verhalten einer Lehrkraft vor den Kopf gestoßen, die seine Ankunft schlichtweg ignoriert hat:

Lee: Es war- genau direkt haben die mich halt in Klasse gebracht. Und es war Matheunterricht. (..)

I: Also mitten in der Stunde haben sie dich in die Klasse gebracht?

Lee: Das war fast Anfang der Stunde. Also ungefähr 10 Minuten nach diese Unterricht und so. Eine diese Mathelehrerinnen ist rausgekommen und so. Der andere hat nicht mal gemerkt, dass ich reingegangen bin. (..) Ja- sie war sehr schlimm. Wenn ich sie einmal auf der Straße sehe (...) dann sage- ich bedanke mich bei ihr. (Kurdo lacht) (...) [Pos. 82-84]

Das Verhalten dieser einen Lehrkraft hat seinen ersten Schultag zu einem unangenehmen Erlebnis gemacht. Dieser erste Eindruck hat sich sehr prägnant in seinen Erinnerungen festgesetzt und zieht sich durch seine Erzählungen. In den Schilderungen des ersten Schultages der Schüler*innen sind bereits viele Themen und allgemeine Eindrücke enthalten, die im Verlauf der Interviews noch deutlicher zu Tage traten und auf den nächsten Seiten systematisch aufgearbeitet werden.

4.2.2 Orientierung in der Schule

Tasnim war die Einzige, der zu Beginn die Schule offiziell gezeigt wurde. Das ist eine einmalige Erfahrung unter den sieben Schulen, aus denen sie berichten. Kurdo und Lee berichten, dass ihnen die Räumlichkeiten der Schule nicht gezeigt wurden, später aber sehr wohl angenommen bzw. sogar vorausgesetzt wurde, dass sie sich in den Räumlichkeiten der Schule auskennen und zurechtfinden:

Lee: Ja. zum Beispiel ich wusste nicht, wo Klo liegt. Da hat mich keiner gefragt. Weil ich nicht wusste. Dieser Dolmetscher [sein Mitschüler] war auch nicht da. (...) Ja, und ich habe das ausgehalten, bis ich wieder zu Hause- nach Hause gegangen bin.

Kurdo: Oder manchmal- sie holt Buch mit und dann sie sagt zu mir: Geh- wie heißt das?- Bibliothek- und ich weiß nicht, wo das ist, ich kann das nicht fragen.

Lee: Die haben sogar diese Schule nicht gezeigt, wo diese Bibliothek und so weiter sind halt! (**Kurdo:** ja) Wir sind halt in Regelklasse reingegangen und fertig, das war's. Die Klasse

und Direktion waren die einzigen, die wir gesehen haben, wussten wo die liegen. Plus Turnsäle. Den Rest nicht mehr. [Pos. 315-317]

In drastischen Worten schildert Lee, dass er nicht einmal so weit über die Räumlichkeiten informiert wurde, um seine Grundbedürfnisse zu stillen. Ohne gemeinsame Sprache konnte er auch nicht aktiv um die Information bitten. Er ergänzt, dass seine alte Schule das inzwischen besser handhabt, was er begrüßt:

Lee: Es ist neulich- halt, es ist besser geworden. Denn- jetzt wenn jedes Mal ein neuer Schüler kommt, geht ein anderer Schüler mit, ein älterer Schüler, die die Schule gut kennt und zeigt, wo was ist. Bei meinen Zeiten war nicht so [Pos. 320]

Hier scheint seine ehemalige Schule also schon Verbesserungspotenzial erkannt zu haben und handhabt das inzwischen besser. Die mangelnde Orientierung zu Beginn gilt aber auch für Schulregeln, die nicht erklärt, aber vorausgesetzt wurden, wie aus Rimas Erinnerungen an ihren ersten Schultag hervorgeht:

Rima: Und am erste Tag, als ich in diese Schule gegangen bin, diese Lehrerin hatte solche Regeln und man musste diese Regeln machen. Es ist so. Und ich wusste dieses System das gar nicht, weil ich bin nur in erste Woche- als ich in der erste Woche in der Schule war, ähm bin ich SO am Gang unten- ich bin einfach so gegangen und sie kommt so auf einmal von die andere Seite. Und sie steht SO und sagt: Wie heißt du! Und sie hat urgeschrien. Und ich konnte eigentlich nicht Deutsch. Ich habe diese Lehrerin urgehasst [...] [Pos. 39]

Sie bricht Regeln, über deren Existenz und Inhalt sie nicht Bescheid wusste. Der unwissentliche Regelverstoß wurde ihr aber nicht nachgesehen, sondern geahndet. Somit ist mangelndes Orientierungswissen und fehlende Systemkenntnis, gepaart mit der nicht vorhandenen gemeinsamen Sprache eine der ersten Hürden bei der Ankunft in der Schule. Dieser Hürde kann man sehr leicht beikommen, indem entsprechendes Wissen zu Beginn explizit vermittelt und eine zugängliche Vertrauensperson benannt wird, an die (inkl. Übersetzungsangebot) mit Fragen herangetreten werden kann.

4.3 Soziale Beziehungen

Als besonders salient erwiesen sich in den Gesprächen soziale Beziehungen. Die Mitschüler*innen waren für die Interviewpartner*innen Dreh- und Angelpunkt. Sie sind die allerwichtigsten Bezugspersonen, was angesichts der Tatsache, dass sie den gesamten Schultag zusammen verbringen, nicht verwundert. Sie sprachen viel über die Mitschüler*innen allgemein, Freundschaften und insbesondere über Mitschüler*innen mit der gleichen Erstsprache. Ihre Aussagen zu diesen Themen werden in den folgenden Unterkapiteln analysiert.

4.3.1 Klasse & Freundschaften

Ihre ersten Freundschaften in Österreich schlossen alle Befragten in der Schule, was den sozialen Charakter der Institution Schule, die mit Gleichaltrigen geteilt wird und daher zentral im Aufbau von zwischenmenschlichen Beziehungen zu Peers ist, unterstreicht. Der Weg zu den ersten Freundschaften war allerdings kein leichter. In allen Interviews kamen rasch fehlende Freundschaften, die erlebte Isolation und Einsamkeit zur Sprache, etwa bereits im zweiten Satz in Ainurs Interview:

Ainur: [...] Und- ahm (...) ja halt (.) manche Kinder waren bisschen gemein. (.) Also ich hab NICHT schnell Freunde gefunden, weil sie wussten nicht, was- wie sie mit mir reden sollen [...] [Pos. 2]

Schon die Tatsache, dass Ainur ein Platz alleine, ganz hinten in der Klasse zugewiesen wurde, war für ihre soziale Integration in den Klassenverband nicht unbedingt förderlich:

I: Und wie fandest du das?

Ainur: Urschlecht. Ich war- ich habe mich immer so allein gefühlt. (..) Keiner hat mit mir geredet. Keiner wollte zu mir kommen. (..) [Pos. 92-93]

Ainur war nicht nur durch die Tatsache isoliert, dass sie mit niemandem sprechen konnte, sondern darüber hinaus auch physisch durch die räumliche Abtrennung im hinteren Bereich der Klasse. Kurdo beschreibt seine anfängliche Einsamkeit so drastisch, dass er am liebsten das Land wieder verlassen hätte. Die Frage, wie er sich damals fühlte, beantwortete er wie folgt:

Kurdo: [...] Alleine. Niemand war neben mir. (..) Ich war einfach alleine. (lacht) (..) Und ich wollte in diese erste Jahr- ich wollte wieder nach Syrien gehen, oder Libanon. (..) Aber jetzt- ist besser. (..) [Pos. 269]

Er fühlte sich so allein, dass er am liebsten nicht mehr in die Schule gegangen wäre. Kurdo und Lee fühlten sich sehr ausgeschlossen, fremd und nervös, wie sie in den folgenden Aussagen darlegen. Auch Lee wollte am liebsten zurück in sein Heimatland, um all den negativen Emotionen zu entkommen:

Lee: Ausgeschlossen. Man fühlt sich, als würde man nicht dazugehören. Komplett fremd. (..) ja

Kurdo: Ja. (..) Und auch viel- (..) wie heißt das- nervös. Ja, (..) ich war viel nervös. (...) [...]

Lee: Wenn ich zurückschaue, (..) will ich einfach wieder zurück zu mein Heimatland. Wenn es so weiter wäre als wie letztes Jahr. Man fühlt sich einfach komplett ausgeschlossen, komplett dass du zu dieser Gesellschaft einfach nicht gehörst. (..) Irgendwie, dass dein Platz nicht hier ist. So- für mich ist es so. Aber ist nicht jetzt, ist gut. Jetzt denke ich so, geh ich auf der Straße, sehe ich alle Ausländer und so (Kurdo lacht und nickt) und sage: Ja, es ist gut. (Kurdo lacht) [Pos. 249-252]

Lee überträgt seine Isolation in der Schule auf seinen Platz in der Gesellschaft. Er sieht zwischen den meisten seiner Mitschüler*innen und sich selbst keine Gemeinsamkeiten

und fühlt sich viel wohler, wenn er von anderen „Ausländer*innen“ umgeben ist, mit denen ihn seiner Ansicht nach viel mehr verbindet.

Insbesondere das Erlebnis, ausgelacht zu werden, hat sich bei ihm und anderen Gesprächspartner*innen markant eingebrannt und wurde so oft erwähnt, dass dem Thema eine eigene Kategorie in der Auswertung gewidmet wurde. Sie ärgern sich darüber, dass ihre Mitschüler*innen ihre fehlenden Deutschkenntnisse zum Anlass nahmen, sich über sie lustig zu machen, wie etwa Lee schildert:

Lee: [...] Ah, und da ich auch nur damals das Wort „ja“ konnte, haben ein paar Andere Sachen gesagt, ich sagte nur „ja“, die haben gelacht. Ich weiß noch immer nicht, was die gesagt haben. (...) Die haben sich ein bisschen lustig gemacht [Pos. 20]

Auch für Tasnim scheint das Ausgelachtwerden ein sehr emotionales Thema zu sein. Sie musste diese Erfahrung gleich in zwei Schulen machen. Sie fühlte sich in der ersten Schule so unwohl, dass sie nach zwei Monaten die Schule wechselte – bzw. wechseln musste, denn die Schule reagierte auf ihre schlechte psychische Verfassung und ihre fehlenden Deutschkenntnisse hilflos mit Ablehnung:

Tasnim: Ich weine so viel. Und dann die Lehrerin hat gesagt: Du gehst andere Schule, wir wollen dich nicht in dieser Schule, weil du weinst sehr viel. Ich habe gesagt- und mein Vater hat gesagt: Aber sie kann nicht Deutsch! Wo soll ich sie geben? Sie hat gesagt: Andere Schule. Und ich bin schon andere Schule gegangen [...] [Pos. 233]

Tasnim: Die haben gesagt: Deine Tochter weint ganz schnell, und deine Tochter macht nix. Deine Tochter kann sie nicht Deutsch und Sie muss jetzt kommen. [...] [Pos. 558]

In der neuen Klasse wurde sie ebenso wenig mit offenen Armen empfangen, woraufhin eine engagierte Lehrerin (die gleiche, die sie am Anfang durch das Schulhaus führte) sich dafür einsetzte, dass sie in eine andere Klasse wechseln konnte. Beim dritten Anlauf fand sie somit eine Klasse, in der sie sich wohlfühlte. Das lag zum einen daran, dass sie in dieser Klasse eine Mitschülerin hatte, die Arabisch sprach und ihr helfen konnte. Zum anderen gingen aber die Mitschüler*innen hier generell offener und hilfsbereiter auf sie zu, obwohl sie keine andere gemeinsame Sprache als Deutsch hatten:

Tasnim: [...] Die sind- alle war sehr nett. Und erste Tag war ich in diese Klasse- wir haben Ausflug gemacht. (..) Und die haben gesagt: Schule ist so, so und du musst alles so machen. Wenn du Hilfe brauchst, wir sind da, du kannst uns fragen. Die ja- die wohn- alle wollen gleich neben mir.

[...]

Tasnim: Ahm, die reden mit mir Deutsch. Und ich sage: Ok, ja, ja, ja

I: Ok, das hast du schon verstanden dann?

Tasnim: Ja, die sagen das dreimal (lacht) [Pos. 349-355]

In der neuen Schule erhielt sie schließlich viel Unterstützung von ihren Mitschüler*innen („aber wirklich, die haben fünfzig Prozent mir geholfen. Fünfzig Prozent!“, Tasnim, Pos. 623). Drei weitere der Befragten fanden ebenfalls Unterstützung in der Klasse, allerdings von einer Einzelperson aus dem

Klassenverband. Bei Rima war das ihre Sitznachbarin, die zwar ein paar Worte Arabisch verstand, aber darüber hinaus keine gemeinsame Sprache mit ihr teilte. Dennoch konnte sie die neu angekommene Rima bei vielen Dingen unterstützen, etwa bei der Orientierung im Schulgebäude, was von Seiten der Schule verabsäumt wurde (wie im vorangegangenen Kapitel erläutert):

Rima: [...] und sie hat mir auch gezeigt, wo diesem Kurs ist und hat mir auch- mit mir dort in diesen Kurs gegangen und hat mir gesagt, dass ich da in diesen Stunden bleiben soll. [...] Ja, und als ich mit diesem Kurs fertig bin, bin ich so am Gang rausgekommen und habe sie auf einmal so gesehen. Hat mir auch geholfen, hat mir so mit- ist auch mit mir runter, bis mein Vater und- also sie ist auch mit mir runtergekommen. sie war urhilfreich, sie hat mir urgeholfen. Und hat mir auch- z. B. wenn ein Thema ist, z. B. oder etwas nicht erklärt- immer gezeichnet wie das ist, auf Englisch gesagt, auch probiert auf Deutsch zu sagen. Ich bin sehr, sehr dankbar, wallahi! Sie hat mir urgeholfen. Wir reden bis jetzt noch. [Pos. 378]

Diese Mitschülerin hat die Rolle eines Buddys eingenommen und war essenziell für das Vorankommen. Rima nennt sie auch in ihrem Resümee als einen der drei positiven, hilfreichen Aspekte ihrer Anfangszeit. Ohne die besondere Hilfsbereitschaft der Mitschülerin hätte sie den Schulalltag sehr viel schwerer bewältigen können.

Besonders Tasnims Erfahrungen in unterschiedlichen Klassen zeigen anschaulich die sozialen Variablen, die zum Wohlbefinden der Seiteneinsteiger*innen beitragen. Sie und Rima hatten sehr zuvorkommende, hilfsbereite Mitschüler*innen, die trotz der Sprachbarriere keine Mühe scheuten, den beiden auf kreativer Weise zur Seite zu stehen. Sowohl bei Rima als auch bei Tasnim gab es dennoch auch Mitschüler*innen in der Klasse, die Arabisch sprachen und ihnen im Schulalltag Informationen übersetzen konnten. Keine gemeinsame Sprache zu haben, kristallisierte sich umgekehrt im Allgemeinen bei allen Befragten als größte Barriere beim Kontakt zu Mitschüler*innen heraus. Zwei Interviewpartner*innen (Ainur & Kurdo) fanden sich in einer Klasse wieder, in der sie mit niemandem eine Sprache teilten. Sie waren zugleich auch die beiden, die am wenigsten Anschluss in der Klasse fanden und sich sehr lange einsam und deplatziert fühlten. Das legt den Schluss nahe, dass ein direkter Zusammenhang besteht. Es stellte sich heraus, dass die wichtigste Rolle in der ersten Zeit im Allgemeinen Peers, und im Besonderen Peers mit einer gleichen Sprache einnehmen. Ihre Rolle wird im nächsten Abschnitt eingehend beleuchtet.

4.3.2 Mitschüler*innen mit der gleichen Erstsprache

Das Nichtverstehen – nicht nur des Unterrichts, sondern auch der Mitschüler*innen – war ein überwältigendes Gefühl für alle. Für Yuones und Lee war die wichtigste Person jeweils ein Klassenkamerad mit der gleichen Erstsprache, der ihnen bei der Bewältigung

des Schulalltags enorm unter die Arme griff. In Lees Klasse gab es einen Schüler, mit dem er sich verständigen konnte. Die Lehrerin hat daraufhin veranlasst, dass dieser Schüler sein Sitznachbar wird. So konnte er ihm im Unterricht helfen und wurde sein persönlicher Dolmetscher im Schulalltag:

Lee: Ja, er kümmerte sich halt- ja er hat schon geholfen. Aber bei der Hausübungen und so weiter nicht. Er hat halt mir geholfen halt- was ich in der Stunde machen soll und so. Das war gute Junge. Er hat mich geholfen, ja, mir geholfen. [...] [Pos. 20]

Lee bezeichnet ihn im Verlauf des Interviews selbst mehrfach als seinen Dolmetscher. Dieser Mitschüler wurde auch sein erster Freund, was offensichtlich kein Zufall ist, wie er nebenbei in einer Erzählung bemerkt. Yuones hatte ebenfalls das Glück, einen persönlichen Dolmetscher in der Klasse zu haben. Dieser Mitschüler saß allerdings im Gegensatz zu Lees Dolmetscher am anderen Ende der Klasse, er wurde aber durch die gemeinsame Sprache ebenso Yuones' Dolmetscher und erster Freund:

Yuones: Also wenn ich ein Blatt nicht verstanden, dann ruf ich meinen Freund. Und ich sage zu ihm, dass er- dass er mir das erklärt. äh- (..) und er erklärt mir das. Und wenn ich das nicht verstanden, dann sag ich- sag zu ihm, dass er mit mir bleibt. [Pos. 358]

Die geteilte Sprache öffnete ein Tor, durch das eine Freundschaft in beiden Fällen erst möglich wurde. Kurdo, der in der Regelklasse mit niemandem Arabisch oder Kurdisch sprechen konnte, freute sich besonders, wenn er in Kontakt mit Peers treten konnte, mit denen er sich unterhalten konnte – eine Gelegenheit, die etwa der Wandertag bot:

Kurdo (zögerlich): Ja, gut (...) also wir waren viele Schüler, aus andere Klasse auch. (.) Ja, es gab diese- 5 Araber und 2 Kurden. Dann habe ich mit die Kurdisch und Arabisch geredet. (..) Es war sehr schön (lacht) [Pos. 102]

Dies blieb aber eine seltene Gelegenheit, wie dieser Interviewausschnitt zeigt:

Kurdo: Also die Lehrer haben zu mir gesagt: Probiere, dass du Deutsch sprichst, kein Arabisch oder Kurdisch. (...) Sprich nur Deutsch

[...]

I: Aber war das dann verboten, dass du eine andere Sprache sprichst, oder haben sie nur gesagt: Mach's nicht?

Kurdo: NEIN, also- RED, PROBIER, dass du DEUTSCH sprichst, nicht auf Arabisch oder Kurdisch. Dass wir auch verstehen, was du sagst. [Pos. 59-65]

Seine Lehrkräfte begrüßten es nicht unbedingt, wenn er Arabisch oder Kurdisch sprach. Das gängige Argumente der Verständlichkeit wurde für das Deutschgebot vorgebracht, das für jemanden, der der Sprache nicht mächtig ist, hingegen kaum umsetzbar ist. Von Kurdo wurde erwartet, dass er zu 100% in einer Sprache kommuniziert, die er kaum beherrschte. Umgekehrt darf ein Schüler mit dem gleichen Argument aber nicht verlangen, dass in einer ihm verständlichen Sprache gesprochen wird. Auch Rima sah sich mit ähnlichen Ressentiments ihrer Erstsprache Arabisch gegenüber konfrontiert. Nur manchmal in den Pausen durfte sie Arabisch sprechen, was aber (besonders von

einer Lehrerin) misstrauisch beäugt wurde. Im Unterricht musste sie um Erlaubnis bitten:

Rima: Aber wenn etwas unklar ist, dann hatte ich das Erlaubnis, das- etwas auf Arabisch zu sagen. Und die Lehrerin hat mir das erlaubt. Aber ich frag immer vorher, also: Darf ich auf Arabisch etwas- darf sie mir etwas auf Arabisch erklären? Sie sagt eh fast immer ja

I: Und ganz am Anfang, als du selbst noch nicht so gut Deutsch konntest?

Rima: Dann musste ich eigentlich Deutsch- also wenn ich Frage hab, dann frag ich eh auf Arabisch. Und sie haben- also die Lehrerin, die vorher- also als ich da in die Schule gekommen bin- waren so nett. Man konnte eh- aber bei diese strenge Lehrerin war das nicht erlaubt. (..) Aber vorher schon. [Pos. 535-537]

Sie hatte Glück, dass die Lehrerin, die sie in ihrem ersten Jahr unterrichtet hat, kein solches Verbot ausgesprochen hat. Drastisch ausgedrückt wird mit einer solchen Haltung Seiteneinsteiger*innen de facto der Mund verboten, weil die deutsche Sprache zu Beginn keine Alternative darstellt, in der sie ausreichend kommunizieren könnten. Um Erlaubnis bitten zu müssen, sich schulische Inhalte in der einzigen verständlichen Sprache erklären zu lassen, entlarvt das große Misstrauen, das Seiteneinsteiger*innen entgegengebracht wird. Selbst wenn es offensichtlich um schulische Inhalte ging, intervenierte die strenge Lehrerin in Rimas Fall. Mathematik ist ein Schulfach, in dem Rima von Anfang an brillieren konnte und in dem sie ihren Mitschüler*innen helfen konnte. Die Möglichkeit, ihr Vorwissen einzubringen, wurde ihr aber durch das Sprachverbot genommen. Tasnim stieß hingegen auf mehr Akzeptanz und durfte Arabisch sprechen, ebenso wie ihre Mitschüler*innen andere Sprachen. Ainurs Mehrsprachigkeit wurde in ihrer Schule sehr positiv begegnet: „Die waren begeistert. (..) Die haben gesagt das ist urgut. (..) Und das war's“ [Pos. 40]. Dieses Statement zeigt aber auch deutlich die rasche Limitation einer grundsätzlich positiven Haltung. Ihre Sprachkenntnisse wurden zwar anerkannt und honoriert, sie konnte sie in der Schule dennoch nicht einbringen.

Nicht nur im Schulalltag, sondern auch bei wesentlichen Informationen und Entscheidungen waren die Seiteneinsteiger*innen auf die Dolmetscherdienste ihrer Mitschüler*innen angewiesen:

Yunes: [...] Am Ende der Schuljahr, wenn die Lehrerin die mir Zeugnis gibt (..) da steht oben- was steht da oben nochmal? (..) nicht beurteilt. Und dann- also alle Fächer sind da so, die gleiche. Dann habe ich meinen Freund gefragt: Was heißt das? Und das heißt- er hat mir eh gesagt: Das heißt äh (..) so, du wirst nicht benotet. Da habe ich gefragt, also werde ich die Klasse wiederholen? Er so: Ja, vielleicht. (...) Ja, also wenn sie- wenn die Lehrerin mir Zettel gibt, frage ich meinen Freund, was das ist. [Pos. 103]

Das führt zum nächsten wichtigen Punkt: der Kommunikation zwischen der Schule und den Seiteneinsteiger*innen und ihren Eltern.

4.4 Kommunikation

Die Kommunikation – oder besser gesagt mangelnde und schlechte Kommunikation – ist ein Punkt, der sich durch alle Interviews zog. Aufgrund der hohen Relevanz wird dem Themenkomplex ein eigenes Kapitel gewidmet; dieser Kritikpunkt liegt aber quer zu allen anderen Themen und durchzieht daher gleichermaßen auch alle anderen Bereiche.

4.4.1 Offizielle Kommunikation zwischen Eltern und Schule

Aus nur einer der Schulen (Yuones' erster Schule) wurde berichtet, dass in der Schule – zumindest für die Kommunikation mit der Direktorin – ein*e Dolmetscher*in zur Verfügung stand. In seiner aktuellen Schule gibt es Elternbriefe in verschiedenen Sprachen. Bei der Schulanmeldung hatten alle Befragten eine Person aus dem persönlichen Umfeld dabei, die für sie dolmetschen konnte. In einem Fall war das die Tante der Schülerin, die in Österreich geboren wurde. In den meisten Fällen (4) handelte es sich um den Vater, der 2-3 Jahre früher nach Österreich gekommen war. In dieser Zeit konnten die Väter sich so weit Deutsch aneignen, dass sie diese Termine für ihre Kinder bewältigen konnten:

Lee: [...] Mein Vater war früher hier, ungefähr 3 Jahre früher. Und ja, (**Kurdo:** Ja, mein Vater auch) die haben halt halbwegs gelernt, wie man redet und so. Und diese Direktorin bei uns hat alles vereinfacht und so. (..) Und da konnten sie sich verstehen. (..) [Pos. 207]

Einerseits gelang die Kommunikation, weil sein Vater schon Deutsch sprach, andererseits passte sich auch die Direktorin seiner Schule den Deutschkenntnissen seines Vaters an. Die interviewte Schulleiterin erzählt ebenfalls von den familiären, informellen Dolmetschern für offizielle Gespräche mit der Schule:

Direktorin: [...] Wir machen einen Termin aus, sie kommen her, dieser Ersttermin findet meistens mit einer Person statt, die auch Deutsch kann. Also meistens nehmen sie irgendein Familienmitglied mit oder Verwandte oder Nachbarn, Nachbarinnen, die da hilfreich übersetzen können. [...] [Pos. 12]

In Yuones' Familie gab es so eine Person nicht. In der ersten Schule stand seiner Familie beim ersten Termin ein Dolmetscher zur Verfügung. In der zweiten Schule griff die Familie auf das weitere soziale Netzwerk zurück und ein Freund des Vaters half aus. Doch was passiert, wenn aus dem persönlichen Netzwerk nicht auf eigene Dolmetscher zurückgegriffen werden kann? Die Direktorin sagt, sie greift dann für Elterngespräche auch auf Videodolmetscher*innen zurück:

Direktorin: [...] Wenn es mir gelingt, ein Adhoc-Video-Dolmetsching zu kriegen, dann mache ich das damit. Wobei es da in erster Linie einmal darum geht- wenn so ein Video-

dolmetsch ist, ad hoc, dass die Eltern und das Kind erklärt kriegen, was ich hier eigentlich mache. Es ist nicht mehr. Und dass das Kind dann weiß, wann es wo sein muss. Und dass, wenn ich ihnen Formulare zum Unterschreiben gebe und zum Ausfüllen, dass sie wissen, was sie da machen. Aber ich habe natürlich auch schon Gespräche geführt ohne dolmetsch, wo halt Mimik, Gestik, Hand und Fuß, alles zusammengespielt hat, damit die Eltern ungefähr wissen, worum es geht. Am wichtigsten ist, dass sie wissen, dass es um einen Schulplatz für ihr Kind geht. [Pos. 81]

Das Videodolmetsch-Angebot, von dem sie spricht, wurde im April 2021 gestartet und steht vorerst bis Juni 2023 zur Verfügung (vgl. BMBWF 2022a¹⁸). In 17 Sprachen kann es ad hoc (innerhalb einiger Minuten) organisiert werden, in 44 weiteren Sprachen mit einer Vorlaufzeit von ein paar Tagen (vgl. ebd.). Die Direktorin hat es bereits mehrmals genutzt, vor allem auch für heikle Dinge wie die Besprechung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Sie sagt aber auch, dass es in der Praxis oft an der Fülle an Aufgaben scheitert, die gleichzeitig erledigt werden müssen, obwohl sie sich sehr zugewandt zeigt und die Nutzung des Tools (wieder) intensivieren möchte. Wie ein solcher Fall, wenn die Kommunikation mit den Eltern auf Deutsch nicht möglich ist, in anderen Schulen gehandhabt wird, bleibt allerdings offen. Die inoffiziellen (privaten) und offiziellen Dolmetscher kommen meistens nur bei den ersten Gesprächen mit der Schuldirektion zum Einsatz. Spätestens nach dem ersten Elterngespräch gestaltet sich die Kommunikation deutlich schwieriger, vor allem wenn die Eltern Deutsch nicht zu 100% verstehen:

Direktorin: [...] Ja, und dann versuchen wir halt mit dem Kind und den Eltern zusammenzuarbeiten. Da ergeben sich allerdings dann schon oft Probleme. Das was ich gesagt habe, am Anfang kommt oft wer mit, das ist dann nicht mehr der Fall. Und da gibt es doch große Hürden dann, immer wieder die Kommunikation, die richtige, zu finden. Ahm, ja. Ich meine, es gibt das Übersetzungstool, das ganz gut ist und mittlerweile haben die Eltern auch auf den Handys einfach die Übersetzungen. (..) Das gibt's, aber es ist nicht so selbstverständlich. Das merkt man. Weniger im normalen Schulalltag, gemerkt hat man es natürlich jetzt über Corona, wo es manchmal wirklich um ganz KONKRETE Umsetzungen ging, wo man dann draufkommt, die haben überhaupt nichts verstanden von dem, was ich gesagt habe. Ja, (..) war von dem her eine gute Lehre für uns, wie viel wir reden und gar nicht verstanden wird, ja hm. [Pos. 14]

Insbesondere in der Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen, als der Kommunikationsweg hauptsächlich über die Eltern verlief, wurde die sprachbedingte Kommunikationshürde zwischen Schule und Eltern sichtbarer.

Aus den Erzählungen der Schüler*innen geht hervor, dass die offizielle Kommunikation mit der Schule ausschließlich über das Familienmitglied erfolgte, das schon Deutsch sprach. Bevorzugt wird also von den Schulen der Weg auf Deutsch. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass „Deutsch können“ kein ja/nein-Merkmal ist. So wie für die Schüler*innen selbst ist auch für die Eltern Deutsch eine Zweitsprache, die sie meist

18 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/videodolmetsch.html> (letzter Aufruf: 13.05.22)

noch nicht lange lernen. Es empfiehlt sich also auch in der Elternkommunikation eine angepasste Sprache, wie es offenbar etwa Lees Direktorin (siehe sein Zitat auf Seite 71) gelang. Mehrsprachige Kommunikationsmöglichkeiten (Dolmetscher*innen, Übersetzungstools, mehrsprachiges Personal in den Schulen, ...) scheinen insgesamt nicht flächendeckend verfügbar zu sein oder wenig genutzt zu werden.

4.4.2 Kommunikation zwischen Schule und Schüler*innen

In ihrem Schulalltag waren die Schüler*innen dann auf sich allein gestellt. Am meisten waren sie auf die Hilfe ihrer Mitschüler*innen angewiesen, die als Dolmetscher*innen und persönliche Assistent*innen fungierten. Drei Schüler*innen berichten, dass es in der Schule eine Lehrkraft gab, die (manchmal) eine andere Sprache als Deutsch mit ihnen sprach. Ainurs Deutschkurslehrerin¹⁹ erklärte ihr manchmal Dinge auf Russisch. Diese Lehrerin war im Übrigen auch die einzige Bezugsperson für Ainur, was bestätigen würde, dass der gemeinsamen Sprache beim Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen eine besondere Rolle zukommt. Auffällig ist, dass in zwei der drei Fälle ausschließlich in die Erstsprache Arabisch gewechselt wurde, wenn es sich um Regelverstöße und Probleme handelte:

Yuones: [...] Also wenn ich von Sport was falsch mache- also er redet nicht mit mir Deutsch, sondern Arabisch. Also er kann nicht so gut, ein paar Wörter sowas. (...) [Pos. 371]

Tasnim: Bei mir erste Schule. Arabisch. Eine Lehrer. Er kommt aus Irak und er hat mit mir Arabisch gesprochen. Und er ist mit mir geredet: Du musst nicht so machen, du musst nicht weinen, du musst immer so sein- gut- nicht weinen. [...] [Pos. 545]

Das zeigt, dass die Lehrkräfte durchaus in der Lage waren, mit Yuones und Tasnim auf Arabisch zu kommunizieren, auf diese Ressource aber nur zurückgriffen, wenn es für sie aus einem disziplinären Grund wichtig war, dass die Information bei den beiden ankommt und sie sich in Zukunft anders verhalten. Dadurch findet eine (weitere) Verknüpfung der Erstsprache mit negativen Assoziationen statt.

Die Lehrkräfte gingen insgesamt unterschiedlich mit der Sprachbarriere um. Lee verärgergt sichtlich, dass seine geringen Deutschkenntnisse und daraus resultierend sein Nicht-Verstehen einfach ignoriert wurden:

Lee: [...] Manchmal kommen die einfach zu dir- in erste Jahr war so, dass die einfach zu mir gekommen sind, geredet, geredet und ich so einfach geschaut habe, ich wusste nicht mal, was sie sagen und so (Kurdo lacht und nickt). (..) Halt, ja (..) die haben nicht mal Dolmetscher genutzt. Manchmal war diese Junge, die neben mir war, nicht da und die

¹⁹ Zur Unterscheidbarkeit zwischen Lehrkräften, die im Regelunterricht das Fach Deutsch unterrichten und den Lehrer*innen aus dem Deutschkurs werden Zweitere als *Deutschkurslehrer*innen* bezeichnet.

haben mit mir geredet und ich verstand nix. Solange kein Dolmetscher, bitte nicht reden! [...] [Pos. 288]

Die Lehrkräfte haben entweder nicht gemerkt, dass Lee sie nicht verstanden hat oder sie haben es ignoriert. Kurdo hat das auch so erlebt und erzählt von einer Situation, in der ein Lehrer mit ihm kommunizieren wollte, die Kommunikation aber einfach aufgab, als Kurdo ihn nicht verstand:

Kurdo: [...] Und dann haben die- mich- äh ausgelacht. (..) Ja. (.) Und dann auf einmal die Lehrer kommt, sagt: Warum lacht ihr? Keine Ahnung, die hat was gesagt. Ich weiß nicht, was hat der gesagt. Dann die Lehrer hat mich genommen, hat gesagt: Komm mit. (..) Und dann keine Ahnung- ich weiß nicht, was hat er zu mir gesagt. (...)

I: Also du hast den Lehrer dann nicht verstanden?

Kurdo: Ja

I: Und er hat trotzdem auf Deutsch mit dir gesprochen? (Kurdo nickt) Und er hat- hat er gemerkt, dass du ihn nicht verstehst?

Kurdo: Ja, ja! (..)

I: Und was hat er dann gemacht?

Kurdo: Nix. er hat gesagt: Geh, sitz wieder hinten. (.) ja. (..) [Pos. 31-37]

Der Lehrer wollte Kurdo in der Situation vermutlich unterstützen, trug mit seiner Reaktion schlussendlich aber selbst dazu bei, dass die Situation noch unangenehmer für ihn wurde. Dem Lehrer war es den Aufwand nicht wert, um sicherzustellen, dass der betroffene Schüler erfährt, was vorgefallen ist und so blieb er unwissend.

Doch mangelnde Kommunikation betrifft nicht nur den Schulalltag, sondern auch fundamentale organisatorische Rahmenbedingungen. Die interviewten Seiteneinsteiger*innen fühlten sich im Allgemeinen schlecht informiert, wie z. B. dieser Interviewausschnitt aus dem Gespräch mit Lee zeigt:

I: [...] Wie informiert habt ihr euch immer gefühlt, darüber was so passiert, was ähm (..) was los ist, wo ihr hinmüsst und so weiter? Also wie informiert wart ihr darüber

Lee: Sehr wenig. Sehr, sehr wenig. Solange diese Junge nicht da war, halt- jemand, der mich sagte, waren wir so gut wie nix informiert. (..) Ja

I: Also auch so Sachen, ob du das nächste Jahr wiederholst oder (..)-

Lee: Ah daaas, DAS! Die haben nicht mal darüber geredet! Das war nur- nicht beurteilt stand da, fertig. Ich wusste nicht mal, dass wir diese (..) Halbjahreszeugnis bekommen. Und so (.) ja (..)

I: Und dass du wiederholst, wann hast du das erfahren?

Lee: (..) Das habe ich wieder in dritte Klasse erfahren. Diese- wo diese Lehrerin sagte: Ja ich freue mich, dass du nicht mehr da bist. [...]

I: Nur weil sie diesen Kommentar gemacht hat, hast du das erfahren?

Lee: (.) Äh, kann man so sagen, (..) kann man so sagen (.) [Pos. 210-219]

Lee bemängelt sowohl die Kommunikation im Alltag, bei der er fast ausschließlich auf seinen Mitschüler als Dolmetscher angewiesen war, als auch seine Unwissenheit über den Ablauf des Schuljahres oder was der Vermerk „nicht beurteilt“ im Zeugnis bedeutet. Dass er das Jahr wiederholen würde, hat er in der letzten Schulwoche nur zufällig durch einen negativen Kommentar einer Lehrerin ihm gegenüber erfahren.

Für Rima hat eine Fehlinformation bzw. verkürzte Information bei ihrem Schuleintritt folgenreiche Konsequenzen, die sie als sehr belastend empfindet. Ihr wurde mitgeteilt, dass sie auf jeden Fall zwei Jahre unbenotet im außerordentlichen Status verbleiben würde, in diesen zwei Jahren aber mit der Klasse aufsteigen könne. Als sie merkt, dass sie mangelnd informiert wurde und ihre Planung auf Fehlinformationen basierte, ist das eine bittere Enttäuschung für sie:

Rima: Ja. Sie haben mir, als ich dort angemeldet habe, haben mir zuerst gesagt, dass man 2 Jahren ohne Noten bleibt und dann trotzdem auch zum nächste Stufe steigen kann. Und ich dachte, dass ich nächstes Jahr mit- mitsteigen werde, also zum 4. Klasse und ich habe mich auch bemüht, dass ich- bemüht, dass ich in diesem Jahr, also in 4. Klasse sehr, sehr viel lernen muss, dass ich auch gute Note bekommen kann, und- kriegen kann und dann weiter auch Gymnasium gehen und sowas. Weil das mein Ziel war. Und am ersten Tag, als ich in der Schule gegangen bin, bin ich auch in 4. Klasse gegangen und sie haben mir dann gesagt, dass ich wieder die 3. Klasse wiederholen soll und hat mich u-rüberrascht, weil ich habe das niemals gedacht und ich habe mich urgeä- urgeärgert und so weiter. Und es war nicht normal, ich habe urviel geweint, weil ich wollte eigentlich das nicht, dass ich die Klasse wiederhole. Und sie haben mir gesagt: Ja, das ist so. Und dann habe ich trotzdem die Klasse wiederholt. [...] [Pos. 23]

Der Grund für die Fehlinformation liegt einerseits darin, dass genau zu Rimas Einschulung im Schuljahr 2018/2019 ein Umbruch stattfand. Mit Einführung des MIKA-D-Tests obliegt die Entscheidung über das Wiederholen einer Klassenstufe nicht mehr der Schule, sondern geht aus dem MIKA-D-Testergebnis hervor (vgl. Kapitel 2.3.2). Ein Teil dieser Kritik kann also an eine höhere, politische Instanz weitergeben werden. Andererseits hätte eine differenzierte, ausführlichere Information bzw. Korrektur der anfangs vermittelten Informationen von Seiten der Schule die Trugschlüsse vorgebeugt. In jedem Fall wusste die Schulleitung/die Klassenlehrerin spätestens am Zeugnistag des alten Schuljahres, dass Rima die Klasse wiederholen würde und hat sie dennoch nicht darüber informiert, sondern im Glauben lassen, dass sie aufsteigen würde. Rima merkt auch an, dass sie das Schul- und Ausbildungssystem in Österreich nach wie vor nicht vollständig durchschaut, was unter anderem ein Grund für ihre Entscheidungsschwierigkeiten für ihren weiteren Ausbildungsweg ist. Ihre mangelnde Systemkenntnis beunruhigt sie, da sie keine Fehlentscheidung treffen möchte, über deren Nachteile sie nicht im Bilde ist. Werden Seiteneinsteiger*innen schon nicht über die sie akut betreffenden schulorganisatorischen Rahmenbedingungen in Kenntnis gesetzt, so noch weniger über das übergeordnete Schul- und Ausbildungssystem. Die Kommunikation in all diesen Bereichen ist also stark verbesserungswürdig. Das Videodolmetsch-Angebot (das im vorangehenden Abschnitt vorgestellt wurde) könnte auch im Schulalltag für die Kommunikation mit den Schüler*innen genutzt werden (vgl. BMBWF 2022b: 12). Für den sehr spontanen, kurzen Einsatz, etwa zur Erklärung einer Aufgabe, scheint der Aufwand im schnellen Unterrichtsgeschehen aber relativ groß (Das Tool wird über eine spezielle

App gesteuert und die Wartezeit kann für häufige Sprachen schon bis zu fünf Minuten betragen, in selteneren Sprachen länger.). In keiner der betreffenden Schulen wurde das Tool im Alltag genutzt. In der Schule der befragten Direktorin unterstützt an zwei Tagen pro Woche eine arabischsprachende Mentorin den Alphabetisierungskurs und steht allgemein für Übersetzungen (Arabisch-Deutsch) zur Verfügung. Für den Schulalltag empfiehlt es sich im Allgemeinen, dass mehrsprachige Personen (Lehrkräfte, Dolmetscher*innen, Tutor*innen, ...) an der Schule sind, die ihre Sprachressourcen aber wohlgerne nicht nur in negativen Situationen einsetzen (siehe die eingangs erläuterten Schilderungen der Schüler*innen).

4.5 Status- und Klassenzuteilung

Worüber insbesondere zu wenige Informationen an die Schüler*innen weitergegeben wurde, sind – wie aus den vorangegangenen Zitaten hervorgeht – das Wiederholen einer Klassenstufe und ebenso der MIKA-D-Test. Nachfolgend wird die weitere Rolle dieser Zuteilungsmechanismen eruiert.

4.5.1 Wiederholen

Das Wiederholen einer Klasse wurde primär in Verbindung mit fehlender Kommunikation darüber (siehe auch Abschnitt 4.4), empfundenem Scheitern und sozialen Nebeneffekten erwähnt. Alle Befragten haben im Laufe der ersten drei Jahre in Österreich eine Klasse wiederholt. Eine Interviewpartnerin spricht nicht explizit über diese Erfahrung, drei von ihnen wurden bei der Zeugnisvergabe von Mitschüler*innen aufgeklärt, was das „nicht beurteilt“ auf ihrem Zeugnis bedeutet und dass sie wiederholen würden. Nur in einem Fall wurde die Erklärung von der Klassenlehrerin initiiert. Ein weiterer Befragter hat in der letzten Schulwoche durch Zufall erfahren, dass er wiederholen würde, als seine Lehrerin nebenbei einen bösen Kommentar diesbezüglich machte („ich freue mich, dass du nicht nächstes Jahr bei mir bist, in meiner Klasse“ [Lee, Pos. 94]). Die sechste Befragte hat sogar erst im neuen Schuljahr davon erfahren, als sie bereits mit ihrer alten Klasse in der 4. Klasse saß und von der Lehrerin der neuen Klasse vor den Augen aller herausgeholt wurde. Auch die Eltern waren von dieser Neuerung überrascht. Für Rima bedeutete das alles einen so enormen Schock und gleichzeitig Gesichtsverlust, dass sie die darauffolgenden Tage nicht in der Schule erschien:

Rima: Nein! Ich musste 2 Tage noch zu Hause bleiben, weil ich konnte eigentlich nicht ihre Gesicht so auf einmal- so in ihre Klasse gehen und- und sie fragt mich: Wo warst du? Ich

habe gesagt, dass ich krank war. Und sie: JAA?! KRANK?! Hast du nicht geweint? Und so weiter. Sie war urschlimm, diese Lehrerin! [...] [Pos. 240]

Sie war irritiert und sah das Wiederholen der Klasse als Strafe und gleichzeitig als Scheitern ihrer großen Bemühungen, nicht nur im vorangegangenen Schuljahr, sondern auch im Sommer:

Rima: Sie haben- wie ich gesagt habe, sie haben mir NICHTS gesagt. Als ich- ich habe mich in Ferien auch- wir waren nicht in Ägypten, wir waren da. Ich habe auch gelernt und ich war vorbereitet, dass ich in diese 4. Klasse gehe, und mich gut- und auch mit alle- auch in alle Fächer- besser, besser und gut machen werde, dass ich auch Noten- bessere Noten bekomme, dass ich weiterführende Schule gehen kann. (.) Und auf einmal- an diesem ersten Tag sagt mir, dass ich die Klasse wiederholen soll. [Pos. 253]

Das Wiederholen ist eines der Themen, über die Rima im Interview am meisten spricht. Ihre Enttäuschung darüber ist unter anderem damit verbunden, dass für sie Wiederholen bisher das Resultat von Faulheit bedeutete und daher einem Gesichtsverlust gleichkam:

Rima: Bei uns ist es so- also in Ägypten, war das so- ist auch schlimm, wenn man eine Klasse wiederholt. Ich finde das da extrem. Es ist ganz normal, wenn man eine Klasse wiederholt, wenn man die Noten verbessern wollte. Aber bei uns in- also in Ägypten war das gar nicht so.

Tasnim: Ja, ganz anders!

Rima: Wenn man Klasse wiederholt, ist schlimm, ganz schlimm. Also- es ist nicht einfach, dass man die Klasse wiederholt und sowas. (**Tasnim:** Ja!) Und meine Eltern haben immer gesehen, dass ich urgut- dass ich immer lerne und so weiter. Und sie finden- sie haben auch gedacht: Wenn man wiederholt, das ist auch schlimm, verstehen Sie? Dass man etwas Schlimmes gemacht hat und nicht gelernt hat und muss jetzt die Klasse wiederholen. [Pos. 249-251]

Tasnim bestätigt, dass für sie das Wiederholen eine ähnliche Konnotation hatte und dass auch sie – obwohl sie zumindest etwas früher davon erfahren hat – enttäuscht war. Ihr wurde bei der Zeugnisvergabe durch eine Mitschülerin die Entscheidung ausgerichtet, dass sie die Klasse wiederholen würde. Als sie nach dem Grund fragte, wurde die Entscheidung mit wenig (und fehlerhafter) Information begründet:

Tasnim: Nein. (.) Ich habe gefragt warum. Die haben gesagt: Dass du Note bekommen, weil jetzt- dieses Jahr bekommst du keine Note. Aber wenn du wiederholst, bekommst Note. Und das ist gut für dich, wenn du wiederholst. Und ich habe gesagt: Ok, ok. Und sie haben gesagt: Frag deine Eltern. Ich habe meine Eltern gefragt und mein Vater hat gesagt: Ok, wiederhol, wenn ist das gut für dich. Diese Lehrerinnen und Lehrer wollten nicht- etwas nicht gut für dich geben.

I: Aha, also sie haben dir die Entscheidung überlassen? (**Tasnim:** Ja) Du hättest auch in die nächste Klasse mitgehen können, aber- sie haben dir gesagt, sie fänden es besser, wenn du wiederholst?

Tasnim: Ja. Und ich habe meine Eltern gefragt und da haben gesagt: Diese Lehrerinnen und Lehrer wollen DICH (.) GUT machen. Mach, was sie gut finden. [...] [Pos. 246-248]

Schlussendlich überlässt die Lehrerin die Entscheidung Tasnims Eltern. Das passierte allerdings erst durch Tasnims Nachfrage. Die Eltern wurden nicht vorab offiziell von der Schule über die anstehende Entscheidung in Kenntnis gesetzt oder zu einem Gespräch über die weiterführenden Möglichkeiten im nächsten Schuljahr eingeladen,

sondern es wurde der Tochter aufgetragen, die Frage an ihre Eltern weiterzugeben. Der Vater vertraute der Schule und hielt sich daher an deren Empfehlung für das Wiederholen. Dass Tasnim nur durch das Wiederholen der Stufe benotet werden könne, ist so allerdings nicht ganz richtig. Die Information wurde verkürzt an sie weitergegeben bzw. kam so bei ihr an, was ein triftiges Argument dafür ist, zur Vermeidung von Missverständnissen den korrekten Informationsfluss (direkt an sie und an die Eltern) zu gewährleisten.

Auf soziale Aspekte bezogen, machten die Befragten als Repetent*innen unterschiedliche Erfahrungen. Für 3-4 von ihnen kristallisiert sich das Wiederholen als wichtiges Thema heraus. Dabei ist eine Überschneidung festzustellen: Es handelt sich um genau jene, die in den zuvor besuchten Klassen am besten Anschluss gefunden hatten. Die zwei, die in der Regelklasse kaum positive soziale Kontakte aufbauen konnten, haben auch das Wiederholen weniger oder gar nicht thematisiert. Für die soziale Eingliederung in die Klasse bedeutete das Wiederholen ein Zurückwerfen an den Anfang. Soziale Beziehungen mussten in der nächsten Klasse neu ausgehandelt werden. Nach ein oder zwei Jahren standen die Schüler*innen erneut vor der Aufgabe, ihren Platz in einer bereits etablierten Klassengemeinschaft zu finden. Rima und Tasnim erwähnen in dem Kontext sowohl Beziehungen zu Mitschüler*innen als auch zu Lehrkräften:

Rima: Was mich auch traurig- sehr, sehr traurig gemacht hat, dass ich diese alle- eigentlich fast alle Schülerinnen und Schüler, die in der Klasse waren, kennengelernt und so weiter. Ich habe mich urgefremdet, sie waren urnett und alles. Und auf einmal- (klatscht in die Hände) sagt mir ich muss die Klasse wiederholen.

Tasnim: Jaaa, mir auch! Mir auch! Es war so-

Rima: Und die Lehrerin habe ich ururgeliebt und das alles. Und auf einmal ich muss die Klasse wiederholen-

Tasnim: Bei mir war auch so passiert [Pos. 234-237]

Rima verlor durch das Wiederholen der Klasse nicht nur ihre soeben aufgebauten Freundschaften, sondern auch eine nette, zugewandte Lehrkraft und bekam stattdessen eine strengere Lehrerin, vor der sie Angst hatte und die sehr hohe Ansprüche an sie stellte. Lee ist wiederum durch das Wiederholen einer Klasse an wohlwollendere Lehrkräfte geraten und hat dadurch eine Verbesserung seiner Situation erfahren. Das Wiederholen kann also die Erfahrung mit den Lehrkräften sowohl ins Positive als auch ins Negative verändern. Der fachliche Vorteil des Wiederholens wird von den Jugendlichen weitaus weniger kommentiert. Im Nachhinein sehen (zumindest einige von ihnen) das Wiederholen aus fachlicher Perspektive zwar als sinnvoll an, viel präsenter ist für sie aber die soziale Veränderung in ihrem Umfeld, die sich dadurch

ergab. Wie bereits in Kapitel 4.3 herausgefunden wurde, ist die Unterstützung durch Mitschüler*innen die wichtigste Stütze bei der Bewältigung des Schulalltags. Durch das Wiederholen entfällt genau diese wichtigste Unterstützung – ein Gelingensfaktor, den der fachliche Vorteil durch die inhaltliche Wiederholung offenbar nicht aufwiegen kann.

Die befragte Direktorin denkt über die Änderung der Regelung bezüglich des Wiederholens einer Klasse so:

Direktorin: Ja früher war es so: Man konnte die Kinder einmal mitnehmen diese 2 Jahre, wo sie außerordentlich waren und nicht beurteilt wurden, unabhängig von ihren Deutschkenntnissen. [...] Jetzt ist es so, wenn sie im ersten Jahr nicht reüssieren und der MIKA-D-Test unzureichend ist, dann wiederholen sie das Jahr und rein theoretisch, wenn sie es dann noch einmal nicht schaffen, wiederholen sie noch einmal. [...] [Pos. 37]

Die Schulleiterin kritisiert den MIKA-D-Test als Hürde für die ersten Schuljahre der Seiteneinsteiger*innen der oft unweigerlich zum Wiederholen einer Klassenstufe führt. Sie würde sie gerne unabhängig von ihren Deutschkenntnissen im Klassenverband „mitnehmen“, anstatt sie wiederholen zu lassen und ihnen reichhaltige integrative und additive Deutschförderangebote bieten, wie sie in der daran anschließenden Äußerung (Zitat auf Seite 63) sagt. Das größte Hindernis hierbei sieht sie im MIKA-D-Test, den der nächste Abschnitt zum Inhalt hat.

4.5.2 Der MIKA-D-Test

Die befragte Schulleiterin sieht im MIKA-D-Test, der in Kapitel 2.3.2 eingehend behandelt wurde, eine große Problematik, die sie besonders herausstreichen möchte:

Direktorin: [...] Und zu dem stehe ich nach wie vor: MIKA-D ist überhaupt nicht tauglich, dass die Kinder besser Deutsch lernen, noch dass sie besser integriert werden in ein Schulsystem. Sondern es ist eher das andere, es ist eher das Gegenteil. [Pos. 41]

Sie kritisiert, dass der Schule durch diesen Test jegliche Möglichkeit genommen wird, individuelle Lösungen für Schüler*innen zu finden, sondern dass er zwingend zu Schullaufbahnverlusten führt:

Direktorin: [...] Mein größtes Problem mit MIKA-D ist, wie ich jetzt im Sekundarstufenbereich 1 merke, dass ich Schullaufbahnverluste mitschlepe und wenn sich herausstellt, dass diese Kinder kognitiv sehr viel mehr draufhaben und gut geeignet wären für eine weiterführende Schule, dass sie aber oft diese 2 Jahre Schullaufbahnverlust mitnehmen bis in die Oberstufe und wenn sie dort aus anderen Gründen, nämlich aus rein fachlichen Gründen, ein Jahr wiederholen müssten, dann haben sie oft den Spielraum nicht mehr. Und das heißt, sie müssen dann von der Schule gehen und können keine Matura machen, weil sie über der Zeit sind, die sie zur Verfügung haben. Und das ist für mich eine ganz krasse Benachteiligung der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache.

I: Und wie könnte man das besser machen?

Direktorin: Dass die Jahre des Deutscherwerbs, des Spracherwerbs, der Unterrichtssprache, dass die- anders berechnet werden. Dass sie dann für diese Gesamtschulzeit anders einberechnet werden. Oder nicht einberechnet werden. [Pos. 31-33]

Sie plädiert nicht nur dafür, dass die Schüler*innen in den ersten zwei Jahren keine Klassenstufe wiederholen sollten, sondern auch dafür, dass die Jahre im außerordentlichen Status allgemein nicht in die Schullaufbahn eingerechnet werden, da sie sonst zu Schullaufbahnverlusten führen und Langzeitfolgen für die weitere Bildungslaufbahn haben können. Der MIKA-D-Test entscheidet de facto über die Schullaufbahn, wird den Schüler*innen aber als reine Bestandsaufnahme angekündigt – wenn er denn überhaupt angekündigt wird. Nichtsdestotrotz ist einigen Schüler*innen die Tragweite des Ergebnisses bewusst, so etwa Rima, die den Test dreimal gemacht hat und sich viele Gedanken über seine Funktion als Übertrittstest gemacht hat:

Rima: ich glaube, es gibt so diese Endetest. Wenn man diese Test schafft, dann muss man- also in der Klasse gehen und nicht weiter in Deutschkurs gehen. [Pos. 573]

Sie hat richtig erkannt, dass dieser Test über ihre weitere Deutschförderung entscheidet und kritisiert, dass sie vorab weder über den Test selbst noch das Testformat informiert wurde. Somit wurde ihr die Chance genommen, sich vorzubereiten:

Rima: Achso meinen Sie, dass ich das wollte, dass ich vorher auch Bescheid wu-? Ja ja, wollte ich gerne, ja! Dass ich zum Beispiel etwas lerne, aber als ich diesen Test gemacht habe, habe ich auch gedacht, was sollte man bitte lernen! Also es gibt Fragen, die man- wie soll ich diese Fragen lernen?! Ich habe diese Test nicht gemacht, also vorher nicht mal probiert und das- wusste nicht, wie diesen Test ausschaut. Aber sie hat mir gesagt, du sollst nicht lernen, du sollst- ähm also- du sollst- sie hat mir gesagt: Du sollst keine Angst haben, es ist ganz normale Test. Wir testen nur, was du bis jetzt in Deutsch kennst. [Pos. 64]

Wie auch bei vielen anderen Dingen, ist es vor allem die fehlende Kommunikation, die der Schülerin das Leben schwer macht. Die Unwissenheit plagt sie und sie fühlt sich auf sich alleine gestellt. Rima hätte gerne mehr über diesen Test gewusst, der sie nervös machte. Gleichzeitig hat sie das Gefühl, in der Schule nicht entsprechend vorbereitet worden zu sein, um ihn auch zu bestehen:

Rima: Aber ich habe das Gefühl, dass auch Lehrerinnen wollen, dass du AUCH selber lernst und selber etwas tust. [...] Die Lehrerinnen sagen das trotzdem nicht, aber sie wollen, dass du das machst. Z. B. sie lassen dich so 5 oder 6 Monate in Österreich und prüfen sie dich auf einmal so. (...) Und du hast nicht mal wie vorher Bescheid gewusst, dass du diese Prüfung machen wirst. [Pos. 562]

Sie betont die mangelnde Unterstützung und fühlt sich bezüglich des Tests im Stich gelassen. Ihrer Meinung nach bereiteten sie die Deutschlernangebote der Schule nicht auf die Überprüfung vor und eine große Eigeninitiative wurde vorausgesetzt. Diese würde sie auch aufbringen, dafür fehlte ihr aber die entsprechende Information über die anstehende Überprüfung ihrer Deutschkenntnisse. Die Schülerin hat das Gefühl, beim Deutschlernen auf sich allein gestellt gewesen zu sein. Das Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch war (und ist) ein großes Thema für die Jugendlichen, weil

das Nicht-Beherrschen derselben sie sowohl vom sozialen Leben als auch von Bildung abschneidet. Diesem Thema ist der nächste Abschnitt gewidmet.

4.6 Deutschlernen

Nichtvorhandene Deutschkenntnisse stellten die größte Zugangshürde zur Teilhabe am Unterrichts- und Schulgeschehen dar. So war zu Beginn das Erlernen der Unterrichts- und Umgebungssprache Deutsch ein (über)lebenswichtiges Thema für die befragten Jugendlichen. Einerseits wurden sie nach unterstützenden Personen dabei gefragt, andererseits auch danach, wie und wo sie Deutsch gelernt haben.

4.6.1 Unterstützende Personen beim Deutschlernen

Als besonders wichtig beim Deutschlernen wurden wenig überraschend von fast allen die Deutschkurslehrer*innen²⁰ genannt. Stellvertretend Lees Statement über seine Lehrerin:

Lee: Bei mir... (.) das war sehr gut- diese Deutschkurs. Die ganze Deutsch, die ich jetzt kann, verdanke ich diese Lehrerin. Halt die Hälfte. (..) Da hat sie halt alles erklärt, mit Hände, gezeichnet und so. Bis wir verstanden haben. Wir haben auch leichtere Arbeitsblätter bekommen [...] [Pos. 161]

Lee nahm seine Deutschkurslehrerin als besonders unterstützend wahr, weil sie ihm Erklärungen bereitstellte und die Aufgaben an sein Wissen anpasste. Kurdo sagte, dass er darüber hinaus in der Klasse (nach dem Übertritt von der Deutschförderklasse in die Regelklasse) Deutsch gelernt hat. Außerdem unterstützten einige wenige Lehrkräfte aus dem Regelunterricht (v.a. Deutschlehrer*innen) die Befragten beim Deutschlernen. Bei Tasnim war das die Deutschlehrerin, die sich auch am Anfang für einen Klassenwechsel eingesetzt und ihr die Schule gezeigt hat. In drei Fällen waren einzelne Mitschüler*innen ganz wichtig im Prozess des Deutschlernens, weil diese übersetzt und unterstützt haben. Gibt es jemanden mit der gleichen Erstsprache in der Klasse, so werden diese Mitschüler*innen zu Dolmetscher*innen und nicht selten entstehen so auch die ersten Freundschaften (siehe Abschnitt 4.3). Rima gab an, dass beim Deutschlernen vor allem sie selbst wichtig war, weil sie viel Eigeninitiative aufbringen musste und viel selbstständig gelernt hat.

²⁰ Zur Unterscheidbarkeit zwischen Lehrkräften, die im Regelunterricht das Fach Deutsch unterrichten und den Lehrer*innen aus dem Deutschkurs werden Zweitere als *Deutschkurslehrer*innen* bezeichnet.

4.6.2 Der Deutschkurs

Der Deutschkurs ist für alle in ihrer Ankunftszeit der Ankerpunkt. Die meisten (5) haben am Anfang lieber Deutsch gelernt als im Regelunterricht zu sitzen, wie zum Beispiel Kurdo, der (als Einziger) eine Deutschförderklasse besucht hat und lieber dort als in seiner Regelklasse war:

Lee: War Deutschkurs besser oder diese Klasse?

Kurdo: Deutschkurs war besser. Die waren nur- ich habe Dativ und Nominativ und das gelernt oder „Wie heißt du?“, „Woher kommst du?“. Bei die normale Klasse es war einfach anders. Es war schwierig. Ich musste Lebenslauf schreiben und (.) Geschichte, Buch lesen und dann- (..) was haben die im Buch gemacht oder- wie heißt das- Geschichte, sowas. Es war schwierig. (..) [Pos. 150-151]

Bei drei von ihnen startete ihren eigenen Aussagen zufolge die schulische Deutschförderung erst nach zwei Monaten bzw. nach dem Schulwechsel. Lee war sehr erleichtert, als sein Deutschkurs begann. Auf die Frage, was in der Anfangszeit gut war, nennt er sofort den Deutschkurs:

Lee: Ah, diese Deutschkurse und so! Das war sehr gut. Da fühlt man sich wieder, (..) dass man nicht der Einzige ist, der nicht Deutsch kann. [Pos. 280]

Er ging sehr gerne in den Deutschkurs und genoss die Zeit dort. Für ihn bedeutete dieser Kurs eine Erleichterung und einen Schutzraum, in dem er sich wohler fühlte als in der Klasse, wo er sich selbst nur als Zuschauer wahrnahm. Die Lehrerin im Deutschkurs begegnete ihm mit mehr Geduld und Verständnis und ging auf ihn ein. Auch Ainur und Yuones berichten sehr viel Positives von ihrem Deutschkurs und ihrer engagierten Deutschkurslehrerin, die auch eine wichtige Bezugsperson für die beiden wurde. Tasnim hebt ebenfalls die wichtige Rolle des Deutschkurses für ihr erstes Jahr hervor und empfindet ihn als angenehme Abwechslung:

Tasnim: Also war sehr gut. Und wenn die sagen mir jetzt ich darf Deutschkurs gehen, ich gehe ganz schnell. [Pos. 326]

In ihrer Schule war der Deutschkurs sehr offen gestaltet und sie hat sich gut mit den Mitschüler*innen, mit denen sie auf Arabisch kommunizieren konnte, verstanden und wäre gerne – genauso wie die meisten anderen – lieber länger im Deutschkurs geblieben. Rima äußert viel Kritik am Deutschkurs und möchte diese bereits relativ früh im Interview aktiv loswerden. Obwohl sie sich in der Lernatmosphäre des Kurses wohlfühlte, pflichtet ihr Tasnim bei:

Rima: Ich finde diesen Kurs, der in der Schule ist, extrem schlimm

I: Warum?

Rima: Ich finde, dass wir nichts machen. Also sie spielen, also weil- z. B. in diesen Kurs war so: ich bin als Österreich gekommen seit 1 Jahr und das andere seit 4 Jahren und das andere seit 2 Jahren, und seit 3 Monaten. Das war so verschiedene Schülerinnen und Schüler.

Tasnim: Ja in diese Schule auch gleich!

- Rima:** Und wir lernen zum Beispiel jedes Mal das Verb „haben“ und „sein“. Wie man das mit- z. B. mit Personen (..)
- I:** Wie man es konjugiert
- Rima:** Genau, ja! Und jeeedes Mal machen wir das. Und lernen wir z. B. malen oder solche Wörter. Das war nicht, z. B. wenn ich nur auf diesem Kurs mich- also wenn ich das nicht auch zuhause gelernt habe [hätte], dann könnte ich diesen Deutsch nicht so lernen. Ich musste VIEL, VIEL zuhause lernen. Weil- in diesem Kurs, der in der Schule ist, ist nicht so, dass man auch Sprache gut kennt, wie ich jetzt kenne. (..) ganz wenig
- Tasnim:** In diese Schule auch gleich. Ich kann [kenne] Mädchen, die kommen als 2 Jahre, als 1 Monat, als 8 Monat, und sind viele da und ich habe gefragt: Warum seid ihr gemischt? Also nicht jeder Monate und Jahre und sowas. Sie haben gesagt: Die haben uns so gegeben. [Pos. 68-75]

Die beiden identifizieren die enorme Heterogenität in der Gruppenzusammensetzung und die ständige Rückkehr zu den Grundlagen als Hindernisse in ihrem Deutschlernprozess. Durch die fehlende Differenzierung stagnierten sie und langweilten sich. Rima ist der Meinung, dass sie allein mit dem Deutschkurs in der Schule nicht so gut Deutsch gelernt hätte. Weil sie den Deutschkurs zweimal als Ausrede benutzte, um der ungeliebten, strengen Lehrerin für eine Stunde zu entkommen, wurde ihr der weitere Besuch verboten:

- Rima:** [...] dass ich die Lehrerin gehasst habe und ich wollte- und sie war unsere Klassenvorstand- und ich wollte nicht die ganze Zeit mit ihr- so in der Klasse bleiben. Und habe ich mich so- manchmal so versteckt, dass ich- und habe ich dann gesagt, dass ich Deutschkurs habe. Und sie kommt so unten, sie sagt mir: Du versteckst! Sie sagt zu mir so: Du hast kein Deutschkurs! Du sollst den Deutschkurs nie wieder besuchen! Ich habe zweimal gemacht. Sie hat mir gesagt: Nein, du lügst, du sollst nicht mehr oben gehen und so weiter.
- I:** Aha und dann hat sie gesagt, du kannst nicht mehr in den Deutschkurs?
- Rima:** Ja (leise). Sie hat mir gesagt: Nur wenn du Prüfung- also wenn sie mich prüfen, dann muss ich oben gehen, aber sonst nicht. Aber danach war es normal [Pos. 313-315]

Der Lehrerin ist der wahre Grund für die Lüge verborgen geblieben. Die sonst sehr regeltreue Rima hat dadurch das Anrecht auf den Deutschkurs (vielleicht auch nur vorübergehend) verloren. Als sie in den ordentlichen Status übergang, sah sie es trotz aller Kritik, die sie an den Rahmenbedingungen des Kurses übt, doch als Verlust an, keinen Deutschkurs mehr besuchen zu *dürfen*:

- Rima:** [...] Habe ich aber überall Noten gehabt, überall bin ich- ich durfte kein Deutschkurs wieder besuchen, weil ich viel, wie heißt es- viel Test gemacht habe und Schularbeiten dort bei diese Kurs. Und habe ich alles geschafft und sie haben mir gesagt, dass ich diesen Kurs nicht mehr brauche. [...] [Pos. 23]

Ihr Erfolg ist paradoxerweise gleichzeitig der Grund für das Verlieren des Anrechts auf Deutschförderung. Durch den Übertritt in den ordentlichen Status, der immer ihr Ziel war, galten nun gleichzeitig auch andere Regeln für sie und die Unterstützung nahm ab. Ab dem Zeitpunkt des Erlangens des ordentlichen Status, der nach spätestens zwei Jahren eintritt (vgl. Abschnitt 2.1.2) werden Seiteneinsteiger*innen wie alle anderen Schüler*innen behandelt und erhalten keine zusätzliche Förderung mehr. Deshalb ist der Übertritt in den ordentlichen Status und in die Benotung zwar einerseits ein Ziel, das

viele schnell erreichen wollen, andererseits auch eine Schwelle, deren Überschreitung unwiderruflich mit dem Verlust von Unterstützung einhergeht. Dann obliegt es den einzelnen Lehrkräften, ob und wie sie auf die besonderen Umstände Rücksicht nehmen. Spätestens mit dem Übertritt in eine andere Schulform, wie das bei vier der Befragten der Fall war, werden sie wie alle anderen Mitschüler*innen behandelt und die gleichen Leistungen von ihnen verlangt. Das wurde unter anderem daran erkennbar, dass erst bei meiner Suche nach Interviewpartner*innen in einer der Schulen manche Schüler*innen als ehemalige Seiteneinsteiger*innen für ihre Lehrkräfte in Erscheinung traten.

4.6.3 Deutschlernen im Regelunterricht

Für die Zeit im Regelunterricht wurden vier von ihnen mit Deutschlernmaterial ausgestattet. Yuones konnte selbst wählen, ob er im Regelunterricht aktiv zuhören oder an seinen Deutschlernmaterialien weiterarbeiten wollte:

Yuones: [...] Also manchmal mache ich den Buch, manchmal nicht. Manchmal- also höre ich, was sie lernen dort (...) [Pos. 148]

So konnte er nach eigenem Ermessen entscheiden, welche Unterrichtsinhalte für ihn zu diesem Zeitpunkt sinnvoll waren und wenn er nicht folgen konnte, konnte er alternativ in seinem Buch weiterarbeiten. Tasnim erzählt Ähnliches von ihrem ersten Jahr. Sie hatte im ersten Jahr keine Schulbücher, sondern nur Deutsch- und Mathelernmappen mit Materialien, die sie auch in der Zeit im Regelunterricht bearbeiten sollte. Lee bekam im Deutschkurs für den Freitag Hausaufgaben, um sich im Regelunterricht zu beschäftigen. Eine Lehrkraft akzeptierte das aber nicht und verlangte stattdessen, dass er an ihrem Mathematikunterricht teilnahm. Ainur und Kurdo hatten kein Zusatzmaterial für die Zeit in der Regelklasse, sondern sollten am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Auf Kurdos geringe Deutschkenntnisse wurde im Unterricht in der Regelklasse keine oder kaum Rücksicht genommen, wie z. B. seine Erinnerungen aus dem Deutschunterricht zeigen. Er musste an allen Unterrichtsaktivitäten der Regelklasse teilnehmen:

Kurdo: [...] Bei die normale Klasse es war einfach anders. Es war schwierig. Ich musste- Lebenslauf schreiben und (.) Geschichte, Buch lesen und dann- (..) was haben die im Buch gemacht oder- wie heißt das- Geschichte, sowas. Es war schwierig. (..) [Pos. 151]

Rima war die Einzige, die im Regelunterricht individuell und ihren Deutschkenntnissen entsprechend integrativ unterrichtet wurde, wenn auch nur hauptsächlich im Deutschunterricht. Dort waren zwei Lehrkräfte im Einsatz, von denen sich eine ihr widmen konnte. Bei dieser Lehrerin fühlte sie sich gut aufgehoben:

Rima: [...] Und was war auch besser in meine ersten Schuljahr, das hat mir urgut gefallen, meine Deutschlehrerin- da in meine Klasse es waren zwei Deutschlehrerinnen. Eine un-

terrichtet die andere Schüler, die gut Deutsch können und eine kommt immer jeden Tag. Sie war urlieb, wie Ihnen so (lacht). Urcute. Und sie hat mir immer so geholfen, hat mir gern gefragt: Was hast du in diesem Deutschkurse gemacht? Hat mir immer so Blätter gegeben. Und ähm- hat mir immer gezeigt, wie das heißt, hat mir auch die Farben gesagt, die Alphabet usw. Das hatte ich nicht in diesem Deutschkurs in der Schule gehabt [...] [Pos. 191]

Die individuelle Betreuung, die sie von dieser Lehrerin erfahren hat, konnte zum Teil den aus ihrer Sicht schlechten Unterricht im Deutschkurs (siehe vorheriger Abschnitt) ausgleichen. Sie hat auch erkannt, dass eine Binnendifferenzierung stattfand, die sie aber implizit als Wertung wahrnahm:

Rima: Aber sie hat mir besser als ihm [dem zweiten Seiteneinsteiger in ihrer Klasse] ge- also sie hat mit mir immer so geredet und so weiter, aber- ich glaube (..) sie hatte immer so das Gefühl, dass ich MITMACHE und genau mache, was sie mir gibt und auch das lerne. Aber wir hatten nicht dasselbe Blätter. Ich hatte nicht dasselbe Blätter wie ihn, wie der andere. [...] [Pos. 674]

Ab dem zweiten Jahr, als sie durch das Wiederholen des Schuljahres in eine neue Klasse kam und fortan von neuen Lehrkräften unterrichtet wurde, sah sie sich plötzlich mit einer sehr strengen Deutschlehrerin konfrontiert, die – sowohl an die ganze Klasse als auch an sie – sehr hohe, für sie unbewältigbare, Anforderungen stellte:

Rima: [...] Sie war urstreng. Sie will, dass wir eigentlich so wie IHR²¹ Deutsch können, aber das geht einfach nicht! (...) Und die Leute, die eigentlich von Gymnasium zu uns in der Klasse gekommen sind, die Leute, die 3er AHS gehabt! Ansonsten nicht. [Pos. 31]

Sie spricht im Interview sehr viel von dieser Deutschlehrerin, deren überhöhte Ansprüche sie gerne erfüllt hätte. Sie ist an dieser überfordernden Aufgabe gescheitert, deutet die Ansprüche der Lehrerin aber positiv in Ansporn für ihren Lernprozess um:

Rima: [...] Es war streng, aber ich habe echt von ihr viel gelernt. Weil sie strenge Lehrerin war, muss ich DEUTSCH richtig sagen, muss ich DEUTLICH sprechen, muss ich so VIEL machen. Und deswegen muss ich auch zuhause mir mehr bemühen und so weiter, dass ich das schaffe. Und ja.

Tasnim: Aber du hast schon geschafft! Gut!

Rima: Ja sie hat mich- sie hat urgefremdet und so weiter. Und sie war- schau, Sie war extrem-schwer- schwierig- wie soll ich das sagen. Sie war nicht leichte Lehrerin, sie war strenge Lehrerin. Aber sie hat mir immer gefragt. Z. B. sie sagt- sie schreibt mir immer: Be-müh dich, bemühe dich mehr, mehr. Du machst eh brav, aber BEMÜH dich mehr. Und habe ich extrem [...] [Pos. 33-35]

Sie hat die Ansprüche der Lehrerin als Ansporn genommen, noch mehr zu Hause zu lernen. Ihre Bemühungen haben dennoch nur für ein „Genügend“ in ihrem Mittelschulabschlusszeugnis gereicht. Diese Note hat ihr ihrer Meinung nach viele Steine in den Weg gelegt, wie das Zitat in Kapitel 4.1.2 aufzeigt. Sie weist in diesem

21 An diesem Interviewausschnitt wird gleichzeitig auch deutlich, dass sie mich als dieser „anderen“ Gruppe zugehörig sieht. Ob sie sich damit auf die Gruppe der „in Österreich Geborenen“ (wie sie es auch an anderer Stelle tut), auf die Gruppe der (Deutsch-)Lehrerinnen oder sogar beides bezieht, bleibt unklar. Über beide Zugehörigkeiten meinerseits erkundigten sich die beiden Mädchen aber im späteren Verlauf des Interviews.

Kontext auch auf die Unterschiede zwischen den Anforderungen hin, die von unterschiedlichen Lehrpersonen an sie gestellt werden:

Rima: Ich bin mir sicher, wenn ich mit diese Lehrerin, die ich in diese 3. Klasse ersten Jahr gehabt habe, hätte ich auch Dreier oder Zweier in Deutsch gehabt. Bessere Note. Aber diese Lehrerin nicht. (leise) [Pos. 540]

Das verdeutlicht, dass die Rolle der Lehrkräfte eine enorme ist. Der schulische Erfolg der Schüler*innen hängt sehr stark von einzelnen Lehrkräften ab, weshalb deren Rolle im nächsten Kapitel untersucht wird.

4.7 Regelunterricht & Lehrkräfte

Den Regelunterricht und das Verhalten der Lehrkräfte hatten eine Vielzahl von Erzählungen zum Thema, weshalb dieses Kapitel eines der zentralen Elemente der Ergebnisse ist. Einerseits widmet es sich dem allgemein gewonnenen Eindruck des Fachunterrichts und dessen Anforderungen an die Schüler*innen, die sich im Deutschlernprozess befinden. Andererseits beziehen sich viele Aussagen direkt auf das individuelle Verhalten von Lehrpersonen, das entweder positiv oder negativ bewertet wurde. Diese werden im zweiten Teil des Kapitels zusammengestellt. Vor allem aus diesen Aussagen werden im letzten Teil des Ergebnis-Kapitels Empfehlungen für Lehrkräfte (und Schulen) abgeleitet.

4.7.1 Der Fachunterricht auf Deutsch

Fünf der Befragten befanden sich schon im ersten Jahr den überwiegenden Teil der Zeit in der Regelklasse (entweder drei ganze Tage oder täglich mehrere Stunden). Nur Kurdo besuchte im ersten Jahr eine Deutschförderklasse und ab dem zweiten Jahr ausschließlich den Regelunterricht. Seine Erzählungen beziehen sich daher vor allem auf das erste Jahr nach der Deutschförderklasse. Die Anforderungen an ihn waren im Regelunterricht von Anfang an höher als an die anderen Befragten, weil er erst als ordentlicher Schüler tatsächlich daran teilnahm und dann auch gleich benotet wurde. Wie im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, wurden vier der Befragten für die Zeit im Regelunterricht, wenn sie nicht am Unterrichtsgeschehen teilhaben konnten, mit Deutschlernmaterialien ausgestattet. An einzelnen Fächern nahmen sie von Anfang an aktiv teil. So wurde etwa Rima in Mathematik sogar schon im ersten Jahr benotet und nahm auch früh aktiv an anderen Fächern teil (etwa Physik). Sie beschreibt ihre Integration in den Fachunterricht wie folgt:

Rima: Also, war bei mir so, z. B. ich sollte nicht alle Fragen wie die anderen auch beantworten. Ich sollte- ich sollte einfach nur wissen und ja. Da Ahnung haben, über was sie reden. Aber ich sollte nicht alles verstanden, und sie fragen mich auch nicht- und sollte auch nicht die Fragen beantworten. Z. B. wenn sie Frage stellt, ist so: Wenn ich das weiß, dann freut sie sich, dass ich etwas mitmache und auch mitarbeite, aber es ist nicht- es ist nicht gedrückt, dass ich das beantworten soll. Es war so. (..) [Pos. 698]

Rima: [...] Wenn etwas leicht ist, dann sagt mir die Lehrerin, wie ich das machen soll und- ich mach auch mit. Und sie freuen sich immer. Bei Zeichnen, bei solche Sachen habe ich immer mitgemacht und so weiter [...] [Pos. 225]

Rima beschreibt ihre Teilnahme am Regelunterricht durchaus positiv. Von ihr wurde keine hundertprozentige Aufmerksamkeit und Teilnahme an allen Unterrichtsaktivitäten verlangt und sie nahm die Atmosphäre als druckfrei wahr. Die Erwartungshaltung an andere Befragte steht hingegen in starkem Kontrast dazu. Ihr Einstieg fiel wesentlich weniger einfühlend und mit mehr Druck verbunden aus. Sie beschreiben ihren Einstieg in den Regelunterricht sehr negativ, wie etwa Ainur, die die erste Zeit als sehr schwer und unangenehm empfand:

Ainur: Ja, das war sehr schwer. Ich hab nix verstanden, was Lehrer gesagt haben. Manchmal haben sie mich drangenommen, aber ich wusste nicht, was ich sagen soll. Das war unheimlich. [Pos. 2]

Kurdo und Lee fühlten sich so überfordert, dass sie nicht mehr in die Schule gehen wollten:

Lee: Uuhm- also am Anfang wollte ich nicht mehr zur Schule gehen.

Kurdo: Ich auch! (beide lachen)

I: Echt?

Kurdo: Ja! Aber dann am Ende- ich wollte dann, ja. Ja.

I: Und du wolltest auch am Anfang nicht in die Schule gehen? (an Lee gewandt)

Lee: Nein, das war sehr schlimm. Ich hatte sogar vor, von zuhause weglaufen- wegzulaufen, irgendwo gehen. Weil die- damit die mich nicht mehr finden, ja (.)

I: Warum?

Lee: Es war schwer, viel zu schwer. Sachen, die die gemacht haben. Ich verstand nix. (**Kurdo:** ja) Ich war quasi einfach den ganzen Tag so (lehnt sich zurück, verschränkt die Arme). Einfach gesessen, nix gesagt (..) auf einem Sessel. (..) Ich bin nicht mal aufs Klo gegangen. Ich hatte irgendwie Angst, dass jemand irgendwas sagt und so, die ich wieder nicht verstehe. (..) Ja. Aber dann nach paar Jahren gut. [Pos. 176-183]

Der Grund, warum die beiden nicht mehr in die Schule gehen wollten, war der überfordernde Unterricht, in dem sie nichts verstanden und einfach ignoriert wurden. Lee beschreibt diese unangenehme Phase sogar als mehrere Jahre dauernd.

Einige, darunter auch Lee, besuchten in ihren ersten Monaten in der Schule noch keinen Deutschkurs und verbrachten stattdessen die gesamte Zeit im Regelunterricht. Dort wurden sie allerdings weder in Deutsch unterrichtet noch in den Regelunterricht eingebunden. Lee sieht seine Rolle daher als die eines Zusehers, bevor die Anforderungen an ihn kontinuierlich stiegen:

Lee: [...] Dann habe ich 2 Monaten mitgemacht. Ich habe da nix verstanden. (.) Einfach so gut wie NIX. [...] Ich war einfach nur als Zuschauer da. Ich war als Zuschauer da. (.) Die haben auch Sachen und so weiter nicht gefragt. Test und so weiter habe ich gar nicht mitgemacht. Es ging einfach so 2 Monaten lang. Und dann nach 2 Monaten bin ich halt

in diesen Deutschkurs gegangen. (.) Da war sehr gut. [...] Und so ist es ein Jahr so lang gelaufen. Halt nach 6 Monaten konnte ich halbwegs gut reden und dann musste ich Sachen mitschreiben und ja, alles mithaben wie alle anderen. Da musste ich sogar Hausübungen bringen. (.) Es war ein bisschen schwer. Da habe ich halt (..) weniger Hausübungen gebracht. Alles was ich konnte, habe ich gemacht. Aber trotzdem war das halt nicht beurteilt. Es war meiste falsch oder nicht gemacht und so. Weil ich das nicht konnte und keiner war zuhause, der mir helfen könnte [...] [Pos. 5]

Zu Beginn wurde außer seiner Anwesenheit von ihm nichts verlangt. Nach einigen Monaten veränderte sich das aber und er fühlte sich mit den neuen Anforderungen zunehmend überfordert. Unterstützung stand ihm dabei nicht zur Verfügung, weder in der Schule noch zu Hause. Brachte er die verlangten Hausübungen nicht, wurde das geahndet. Auch Kurdos Erinnerungen sind durchzogen von Überforderung und dem Gefühl des Scheiterns:

Kurdo: Ja also erste Jahr- es war sehr schwierig. [...] Ja, und in diese Jahr- wir haben wie- wie ein Test bekommen. Wir mussten das machen und schreiben. Ich habe dem bekommen, ich habe es angeschaut (.) Es war schwierig- ich konnte GAR nix. (..) Auf einmal die Lehrerin kommt zu mir: Kurdo, warum hast du alles falsch? Du hast nix zuhause gelernt! (..) Ja- ja ich konnte gar nix erste Jahr- (..) trotz dem Deutschkurs. Aber ich KANN nicht. (.) Es war einfach- (..) schwierig.

I: Und weißt du noch, welches Fach das war?

Kurdo: Ja, es war Deutsch. Ja. Und dann bei Englisch- bei Englisch najaa, es war auch schlecht. Aber bei Mathe war gut. Auf Zeugnis habe ich bei Mathe ich glaub 3. Und bei andere alle 5, 5, 5. Wegen SPRACHE. Und dann 3. Jahr- es war- ich glaube, es war besser. Dann ich habe mitgemacht und ich habe Hausübung und dann- ich habe alles einfach mitgemacht. Es war gut. (..) Aber die ersten zwei Jahren es war einfach- NICHT gut. Schwierig. Und alles falsch. (..) [Pos. 7-9]

Kurdo hat keine schönen Erinnerungen an die ersten Jahre im Regelunterricht. Sobald er in den ordentlichen Status übergang, hatte er fast ausschließlich negative Beurteilungen im Zeugnis. Die Lehrerin verlangte von ihm genau das Gleiche wie von seinen Mitschüler*innen. Sein schlechtes Abschneiden beim Test wurde nicht etwa auf die zu hohen Anforderungen zurückgeführt, sondern ihm als Faulheit ausgelegt. Er verbrachte Jahre damit, sich für seine schlechten Deutschkenntnisse zu rechtfertigen. Den monolingual deutschen Habitus und sich selbst als Störfaktor darin zu sehen, hat er so weit verinnerlicht, dass er sich im Interview bemüht, klarzumachen, dass sein Misserfolg an seinen mangelnden Deutschkenntnissen lag, obwohl das eigentlich kein Umstand sein dürfte, den man als Seiteneinsteiger*in beweisen muss. Kurdos und Lees Aussagen sind fatale Befunde dafür, wie zuweilen in vielen Schulen Österreichs mit Seiteneinsteiger*innen umgegangen wird und was das in ihnen auslöst.

Welche Behandlung dem Einzelnen zuteilwird, hängt aber auch sehr stark davon ab, welchen Lehrkräften sie begegnen. Die folgende Aussage von Rima und Tasnim lenkt den Fokus auf das individuelle Verhalten der einzelnen Lehrkräfte, mit dem das Wohlbefinden der Seiteneinsteiger*innen steht und fällt:

- I:** [...] Wie habt ihr das gefunden, in diesem Unterricht dabei zu sein, wo alles auf Deutsch ist? (...) Wie hat sich das angefühlt?
- Rima:** Es kommt darauf an welche Lehrerin
- Tasnim:** JA! Ja, das. Also- wenn ich mache mit die Lehrerin, die ich liebe, ist es sehr schön. Aber die Lehrer, die ich hasse- es ist nicht schön. Aber ALLE Lehrerinnen und Lehrer- ich liebe den. Alle war sehr nett mit mir. [Pos. 821-823]

Die zwei können die Frage nicht pauschal beantworten, sondern sehen unabhängig vom Unterrichtsfach und der Unterrichtssprache viel mehr die einzelnen Lehrpersonen als entscheidenden Faktor. Tasnim spricht insgesamt sehr positiv von ihren Lehrkräften. Den Faktoren, die dazu beitragen, ob sie und die anderen Interviewten das Verhalten und den Unterricht der Lehrkräfte als gut oder schlecht bzw. hilfreich oder nicht hilfreich empfanden, sind die nächsten Teile gewidmet.

4.7.2 Die Sprache der Lehrpersonen

Bevor in den nächsten beiden Abschnitten auf bestimmte positiv und negativ bewertete Eigenschaften und Verhaltensweisen der Lehrer*innen eingegangen wird, soll zunächst der von Lehrkräften benutzten Sprache besondere Beachtung geschenkt werden. Insbesondere zwei der Interviewpartner*innen gingen in ihren Ausführungen oft und intensiv auf dieses Thema ein. Viele Lehrkräfte sprechen ihrem Empfinden nach zu schnell und kompliziert. Ainurs Antwort auf die Frage, was Lehrkräfte wissen sollen, enthält viele sprachliche Aspekte:

- Ainur:** Ich möchte halt, dass die Lehrer wissen- dass es schwer ist für jemanden, der nicht so lang in Österreich ist und nicht so gut sprechen kann. Die müssen halt- äh- so langsamer sprechen, langsam erklären, mehr Zeit mit denen verbringen. (..) Halt, deutlich erklären. (..) Nicht schwierige Begriffe nehmen. (..) Ja, das möchte ich. [Pos. 183]

Für sie wäre es eine große Erleichterung gewesen, wenn die Lehrkräfte langsamer und deutlicher erklärt und ihre Sprache angepasst hätten. Rima nennt die hilfreiche Vereinfachung „kleine Wörter“:

- Rima:** [...] Wenn ich etwas nicht verstehe, dann probiert sie das zu erklären mit ganz- äh kleine Wörter oder sowas. Und ja, ähm, bis ich das verstehe. [...] [Pos. 658]

Die Fähigkeit, die Sprache zu vereinfachen, sieht auch Lee als entscheidenden Punkt und hat darüber hinaus weitere erwähnenswerte Beobachtungen gemacht:

- Lee:** [...] Zum Beispiel eine wie diese Mathelehrerin. (.) Sie war komplett halt (..) die Generation von ihr war- ist aus Österreich. Dafür (.) sie verstand mich gar nicht, einfach so gut wie nix. Aber diejenigen, die halt ein ausländische Wurzel hatten, haben so getan, als würde ich sehr gut reden, und so geredet, als würde ich sehr gut verstehen. Und ich dachte, ich habe mir gedacht: Oooh so gut kann ich jetzt verstehen und reden! (Kurdo lacht) Sie haben halt diese, diese Wörter komplett vereinfacht. Diese Sätze in Wörter verwandelt und dann so gesagt, damit ich halt versteh. Aber- bei diese Mathelehrerin- die kommt zu mir, verwendete damals Wörter so wie gewöhnungsbe- (lacht) so wie gewöhnungsdürftig oder sowas halt. Da- was sind das für Wörter, die sie sagt?! (Kurdo lacht) [Pos. 190]

Er bringt das Anpassungsvermögen der Lehrkraft an ihr Gegenüber zur Sprache und beschreibt im Grunde das Konzept *Sprachbewusstheit*. Lee sieht den Unterschied hauptsächlich darin begründet, dass diejenigen, mit denen die Kommunikation besser gelingt, im Umgang mit Deutschlernenden sprachbewusster agierten, weil sie selbst Deutsch erlernen mussten. Sie konnten seiner Wahrnehmung nach eine bessere Anpassungsleistung vollziehen als etwa seine Mathematiklehrerin, die ihm ungeachtet seiner geringen Deutschkenntnisse sprachlich nicht entgegenkam und Vokabular benutzte, das nicht seinem Lernstadium entsprach. Er bezieht sich vermutlich auch auf bildungs- und fachsprachliche Begriffe und Strukturen. Er relativiert seine Aussage aber und ergänzt, dass auch Menschen ohne Migrationshintergrund diese sprachliche Anpassungsleistung vollbringen können, wenn sie denn wollen:

Lee: Es gab auch viele, die halt- ursprünglich komplett die Generation aus Österreich waren und sehr gut geredet haben, z. B. so wie diese Jugendzentrum und so. Da habe ich auch viel gelernt. Da bin ich auch zu denen gegangen. Die wussten, dass ich nicht verstehe, haben so geredet, z. B. die sagten nicht, halt: Ich ging gestern so. Sie sagten: (langsamer) Ich- gegangen- bin- gestern. So haben die geredet, damit ich verstehe. [Pos. 199]

Auch bei den Mitarbeitenden eines Jugendzentrums, in dem er Unterstützung erhielt, hat er gemerkt, dass sie ihre Sprache und Sprechgeschwindigkeit an ihn anpassten und honoriert das. Vielmehr liegt der Unterschied zwischen seinen Gesprächspartner*innen also in der Sprachbewusstheit und dem Willen, das Gesagte für ihn verständlich auszudrücken. Ganz im Gegensatz dazu steht der Inhalt des nächsten Kapitels, das negativ bewertete Verhalten von Lehrer*innen, auf das dann die positiven Eigenschaften folgen.

4.7.3 Negativ bewertetes Verhalten von Lehrkräften

Die Liste der in den Interviews negativ konnotierten Eigenschaften/Verhaltensweisen von Lehrkräften ist bedauerlicherweise lang. Sie beginnt mit dem „Zutexten“. Obwohl Lehrkräfte eigentlich wissen (sollten), dass die Seiteneinsteiger*innen sie nicht verstehen, wird das doch gerne des Öfteren ignoriert:

Lee: [...] Manchmal kommen die einfach zu dir- in erste Jahr war so, dass die einfach zu mir gekommen sind, geredet, geredet und ich so einfach geschaut habe, ich wusste nicht mal, was sie sagen und so (Kurdo lacht und nickt). (..) Halt, ja (..) die haben nicht mal Dolmetscher genutzt. Manchmal war diese Junge, die neben mir war, nicht da und die haben mit mir geredet und ich verstand nix. Solange kein Dolmetscher, bitte nicht reden! (**Kurdo**: ja!) (beide lachen) [...] [Pos. 288]

Vielleicht hatten die Lehrkräfte durch die gute Arbeit seines Mitschülers als Dolmetschers inzwischen vergessen, dass er sie nicht verstand. Wenn dieser ihm aber nicht zur Seite stand, gab es keine Alternative und der Informationsfluss war

unterbrochen, was von den Lehrkräften dann jedoch nicht behoben, sondern ignoriert wurde. Wurden sie wiederum nicht verstanden, quittierten sie das mitunter mit Schreien:

Ainur: Die haben immer geschrien. (...) Ich erklär das schon tausend Mal, warum checkst du es nicht?! Ja weil ich diese Sprache nicht spreche!? Sie konnten mir normal erklären, dann konnte ich eh verstehen. aber nein. (..) Die haben immer schnell geredet und geschrien.

I: Und denkst du, dass sie dir helfen wollten?

Ainur: (..) Ja. Die wollten mir helfen. (..) Aber ich glaube, die hatten kein Geduld mehr. (..) [Pos. 117-119]

Vermutlich fungiert das Schreien als Ventil der eigenen Überforderung mit der Situation. Die Schüler*innen bekamen die fehlende Geduld der Lehrkräfte zu spüren. Ihre fehlenden Deutschkenntnisse wurden ihnen dadurch angelastet und vorgeworfen. Tasnim wird sehr emotional, als sie von der Erfahrung berichtet, angeschrien zu werden:

Tasnim: WIR VERSTEHEN ALLES! WIR VERSTEHEN ALLES! Aber nicht schreien! NICHT SCHREIEN! BITTE! [Pos. 870]

In Ainurs obenstehender Aussage spiegelt sich neben dem Schreien noch eines der am häufigsten genannten Probleme wider: fehlende Erklärungen. Auch alle anderen berichten davon, dass sie Arbeitsanweisungen oft als unzureichend empfanden:

Yuones: [...] Manche Lehrer die geben mir das und sie sagen einfach ausfüllen. Und ich weiß nicht, was das ist. (..) [Pos. 180]

Yuones hat vielfach keine Arbeitsanweisungen erhalten, ohne die er die Aufgabe aber nicht erfüllen konnte. Yuones' Probleme mit der Unterrichtssprache Deutsch wurden ignoriert, als würden sie dadurch verschwinden:

Yuones: [...] Und wenn ich die Klasse bin, also sie erklärt mir EINMAL, dann muss ich das verstehen. (5 sek Pause) Und am meisten was sie- mir nicht gefallen ist, wenn die- also die Lehrer wissen eh, dass ich nicht Deutsch könne und sie gibt mir trotzdem ein Blatt- Blatt Papier, dass ich das ausfüllen muss.

I: Hm. also jetzt- IMMER oder beim Test meinst du?

Yuones: Nein, immer. Und mein Freund-also von unserer Klasse die Jungs und Mädchen, die sagen für Lehrerin, dass er nicht- dass ich nicht Deutsch könne. Sie so: Äh egal, er probiert das. [Pos. 349-351]

Die Entscheidung, dass er die Aufgabe auch probieren solle. kann von der Lehrkraft mit bester integrativer und ermunternder Absicht getroffen worden sein, löste bei Yuones aber Unverständnis und Überforderung aus, da er mit der Aufforderung zum Mitmachen eine Erwartungshaltung verknüpft sah. Lee erzählt von einer Lehrerin, von der er sich schikaniert fühlte:

Lee: (ringt um Worte) Einfach SEHR SEHR schlimm war sie! (..) Komplett ignoriert hat sie (..) halt mich und so, alle anderen, viele. Schreit den ganzen Tag auf Schüler und so. [...] Und ja, bei der Hausübungen war sie extrem streng, sogar mit mir. Damals konnte ich nicht mal richtig Deutsch und so. (..) Halt, in erste Jahr musste ich Hausübungen- bei ihr musste ich sie abgeben. Und jedes Mal, dass ich nicht abgegeben hatte, hat sie halt- in mein Mitteilungsheft geschrieben, Dass ich nicht habe. Obwohl ich noch immer nicht beurteilt war und so (..) Ja. Ich habe Mitteilungsheft [...] es ist nur voll von diese Haus-

übungen nicht gebracht. Damals war ich nicht mal- da konnte ich nicht mal DEUTSCH!
[...] [Pos. 86]

Obwohl er noch außerordentlicher Schüler war, verlangte die Lehrerin alle Hausübungen von ihm. Er versuchte auch, diese Erwartung zu erfüllen, scheiterte aber daran. Er holte sich Unterstützung in einem Jugendzentrum, doch auch mit dieser Hilfe schaffe er es nur manchmal, die geforderten Hausübungen (aber oft unvollständig) abzugeben. Die Lehrerin bot ihm keine Unterstützung an, bestrafte ihn aber für die nicht gebrachten Hausübungen. Kurdo fühlte sich durch Lees Erzählungen an Lehrer*innen aus seiner eigenen Mittelschulzeit erinnert:

Kurdo: Meine Physiklehrerin war auch so! Und Englisch auch so. Die waren zu mir nicht nett. Ja ich ha- ich konnte kein Deutsch und habe nix verstanden. Die haben einfach zu mir gesagt: Du musst das machen! Das sind die Hausübung! Wenn machst du nicht, dann rufen wir deine Eltern. Und dann habe ich meinen Eltern erzählt, dass ich kein- kein Deutsch spreche. Und die sagen so zu mir- (.) mein Vater hat gesagt: Ich komme morgen Schule und reden wir. Und dann ist mein Vater gekommen, hat bisschen mit die-meine Lehrerin geredet. Ja, und dann- mein Vater hat gesagt, dass er [meint sich selbst] kein Deutsch kann und das alles. [Pos. 87]

Wieder wird bei Kurdos Aussage deutlich, dass er den Lehrkräften erst einmal klarmachen musste, dass er Deutsch nicht gut genug beherrschte, um problemlos dem Unterricht auf Deutsch folgen und alle Leistungen erbringen zu können. Die beiden fühlten sich laufend allein gelassen, überfordert und mit unlösbaren Aufgaben konfrontiert, bei denen sie keinerlei Hilfestellung erhielten. An ihre Leistungen wurde der gleiche Maßstab wie an die der anderen Schüler*innen angelegt. Die Lehrerinnen aus den Erzählungen hatten hohe Erwartungen an sie, bei deren Erfüllung sie sie nicht unterstützten, die Nicht-Erfüllung aber bestraften. Die Konsequenzen empfinden die beiden als ungerecht, konnten dennoch nichts dagegen tun. Ihre Bemühungen wurden nicht anerkannt, sondern ihnen stattdessen die Defizite den ordentlichen Schüler*innen gegenüber täglich angelastet.

Lee erwähnt in seinem ersten Statement auch eine kleine, aber für ihn fatale Angelegenheit: Die Texte der Lehrerin an der Tafel waren in Schreibschrift gehalten, wodurch sie für ihn unlesbar wurden:

Lee: [...] Ich habe da nix verstanden. (.) Einfach so gut wie NIX. Diese Lehrerin schreibt in diese alte Schrift, diese Schreibschrift. (Kurdo lacht) Das war einfach komplette Katastrophe! (.) Da habe ich auch wieder nicht mitgemacht. [...] [Pos. 5]

Der Lehrerin (es handelt sich dabei um die gleiche Lehrkraft, von der er schon im vorangegangenen Abschnitt sprach) war vermutlich nicht bewusst, dass Seiteneinsteiger*innen in der Zweitschrift-Alphabetisierung die Schreibschrift mitunter nicht lernen oder damit Probleme haben könnten. Abgesehen davon begann Lees Deutschkurs erst zwei Monate nach der Erfahrung, die er hier schildert, weshalb eine

Alphabetisierung in der lateinischen Schrift zu diesem Zeitpunkt ohnehin nicht vorausgesetzt werden konnte.

Was Tasnim und Rima sehr störte, war die Tatsache, dass ihre Lehrkräfte (in ihrer Anwesenheit) über sie sprachen:

Tasnim: Jaaa! Aber schau, die dachten, dass wir verstehen nicht. Aber doch, ich verstehe! Wenn ich war neu, ich verstehe, aber ich kann nicht reden. Die dachten, ich verstehe nicht, sie können schon hinter mir reden.

[...]

Rima: Ja, z. B. wenn sie Teamarbeit haben. Wir arbeiten in ein Team und eine Lehrerin sitzen da vorn und sie reden die ganze Zeit und schaut uns an. (..) Finde ich auch nicht gut, aber ansonsten- es war auch ok. Alles ok. [Pos. 872-875]

Insbesondere wenn die Lehrer*innen annahmen, dass die betreffenden Schüler*innen sie nicht verstanden, tauschten sie sich vor ihnen über sie aus. Doch Tasnim bemerkte das sehr wohl und fand es sehr unangenehm. In diesem Fall wurden ihre Deutschkenntnisse ausnahmsweise unterschätzt, weil ihre aktive und passive Sprachkompetenz gleichgesetzt wurde.

Es soll keineswegs das Bild entstehen, dass die Befragten von allen Lehrkräften diese Behandlung erfuhren. Der als sehr negativ und überfordernd erlebte Unterricht einiger (weniger) Lehrkräfte bleibt den Seiteneinsteiger*innen aber als sehr belastend in Erinnerung und überschattet ihre Erinnerungen an die erste Zeit. Im Gegensatz dazu gibt es allerdings auch Lehrkräfte, deren Verhalten die befragten Seiteneinsteiger*innen als hilfreich erlebten und denen sie dankbar für ihre Unterstützung sind. Diese Punkte werden im nachfolgenden Kapitel zusammengestellt.

4.7.4 Positiv bewertetes Verhalten von Lehrkräften

Die Liste der als positiv bewerteten Eigenschaften und Verhaltensmuster von Lehrpersonen beschreibt im Grunde das genaue Gegenteil der als negativ hervorgekehrten Eigenschaften im vorangegangenen Abschnitt. Diese wurden oft zu negativ bewerteten Verhaltensweisen kontrastiert. Positiv wurde bewertet, wenn Lehrpersonen eine grundsätzlich freundliche, nette Haltung ihnen gegenüber einnahmen und auf ihre Probleme eingingen, anstatt sie zu ignorieren. Ebenfalls wurde positiv hervorgehoben, wenn sie – sowohl die Lehrinhalte als auch die Arbeitsanweisungen – mehrmals erklärten, notfalls Dinge aufzeichneten und geduldig waren:

Yuones: Also am meisten hat mir geholfen bei *Frau A.* (.) und *Frau B.* [die Deutschkurslehrerinnen], weil sie erklärt mir, uns alle so 5 Mal, 6 Mal. Und wenn ich die Klasse bin, also sie erklärt mir EINMAL, dann muss ich das verstehen. [...] [Pos. 349]

Mehrmalige Erklärungen bekam Yuones nur von seinen Deutschkurslehrerinnen. Im Regelunterricht musste er nach einmaliger Erklärung alles verstehen. Das kann aber

weder von Schüler*innen mit niedriger noch von jenen mit hoher Deutschkompetenz verlangt werden.

Die Interviewpartner*innen besuchten am liebsten den Unterricht derjenigen Lehrpersonen, die ihren Problemen Aufmerksamkeit und Zeit schenkten und sie zusätzlich unterstützten. Werden Lehrkräfte positiv erwähnt, so passiert das auffällig oft in Verknüpfung mit der Begründung, dass diese ihnen etwas erklärt hätten. Die Begründungen für Lieblingsfächer und -lehrer*innen liegen ausschließlich im individuellen Verhalten der Lehrpersonen. Yuones beschreibt seine Lieblingslehrerin so:

Yuones: Ja also, wenn sie mir Zettel gibt und ich muss es ausfüllen, dann sie erklärt mir- sie erklärt mir das, was das ist. Da verstehe ich sie. Manche Lehrer die geben mir das und sie sagen einfach ausfüllen. Und ich weiß nicht, was das ist. (..) [Pos. 180]

Für ihn ist es besonders wichtig, dass Lehrkräfte ihm Arbeitsblätter nicht nur aushändigen, sondern auch ausreichend erklären. Kurdos Kriterien für seine Lieblingslehrer*innen fallen recht ähnlich aus:

I: Es gab sicher auch Lehrer und Lehrerinnen, die du gut fandest, oder?

Kurdo: Aso, jaja! Die- Chemie und Deutsch und Mathe. (..) Die waren zu mir sehr nett. (.)

I: Was haben sie gemacht?

Kurdo: Ja, wenn ich was nicht verstanden habe, dann sie kommt zu mir. Sie zeichnet das. Sagt zu mir das, dass so geht oder so. Aber bei Englisch und Physik war nicht so. (..) Die haben mich nicht geholfen. (...) [Pos. 122-125]

Wieder dreht es sich um Erklärungen und Hilfe, die Kurdo von eben diesen Lehrkräften im Unterschied zu anderen erhielt. Er definiert „nett“ durch Hilfsbereitschaft und einer fördernden, ihm zugewandten Haltung. So verhalten sich auch die von Lee positiv erwähnten Lehrkräfte:

I: Und war das dann besser in der anderen Klasse?

Lee: Viel besser! (.) Diesen Lehrerin in andere Klasse war nett, hat mich unterstützt und so. (..) Und ja, wegen sie habe ich gute Noten bekommen. Aber bei ihr- bei andere nicht.

I: Und wie hat sie dich unterstützt, die neue Lehrerin?

Lee: Sie war halt sehr gut in Deutsch Hausaufgaben und so. Hat sie- halt mir- diejenigen, die Schwierigkeiten hatten, halt mehr geholfen als die anderen. Bis du halt nicht verstanden hast, hat sie nicht aufgehört zu sagen. Ja, und Englischlehrerin genauso, (..) Mathelehrerin auch genauso. Die waren drei halt- die besten. (.) Für mich. (...) [Pos. 95-98]

Er fand diese Lehrerinnen nett, weil sie ihn unterstützt haben und ihm und anderen, die Schwierigkeiten hatten, mehr Zeit widmeten. Er betont die Geduld, mit der die Lehrerinnen ihm Dinge in Ruhe erklärten, bis er sie verstand. Rima und Tasnim merken auch, dass sich manche Lehrkräfte eigeninitiativ mehr als andere für sie einsetzten und honorieren das:

Rima: Ja- (.) sie kommt eigentlich freiwillig. Also es ist nicht jedes Mal so, aber es ist fast immer. Sie war so lieb. [...] Sie gibt mir solche Sachen, erklärt das auch mir und z. B. wenn ich etwas nicht verstehe, dann probiert sie das zu erklären mit ganz- äh kleine

Wörter oder sowas. Und ja, ähm, bis ich das verstehe. Und nächstes Tag wird sie mir das prüfen- überprüfen, ob ich das verstanden habe [...]

Tasnim: Bei mir auch. (..)

Rima: Aber es ist freiwillig. Also- sie macht das nicht jedes Mal, aber fast

Tasnim: Nicht jeder Lehrer. Also manche (...) [Pos. 658-661]

Die beiden haben bemerkt, dass die Unterstützung sehr abhängig von den einzelnen Lehrpersonen und ihrem Engagement ist und schätzen jene Lehrkräfte besonders, die sich ihnen mehr widmeten und ihnen freundlich begegneten. Durch all diese übereinstimmenden Belege ist davon ausgehen, dass die Übereinstimmung zwischen positiv erlebten Lehrkräften und ihrem unterstützenden Verhalten ihnen gegenüber kein Zufall ist. In weiterer Folge scheinen der Unterrichtsstil und die grundsätzliche Haltung der jeweiligen Lehrer*innen einen großen Einfluss auf das fachliche Lernen der Seiteneinsteiger*innen zu haben, wie Abschnitt 4.7.1 zeigte. Der folgende letzte Teil ist eine Zusammenstellung jener Punkte, die die befragten Seiteneinsteiger*innen Lehrer*innen mitgeben möchten.

4.7.5 Was sollen Lehrer*innen wissen?

Die Frage, was Lehrkräfte wissen sollten, lieferte aufschlussreiche, vielfältige und sehr individuellen Antworten. Sie ergeben alle zusammen ein Stimmungsbild davon, was für die Befragten persönlich am wichtigsten war und was sie den Lehrkräften für den Umgang mit Seiteneinsteiger*innen mitgeben möchten. Am häufigsten erwähnt wird schlichtweg der einfache Anspruch „nett“ und nicht zu streng zu sein. Tasnim stört es besonders, wenn Lehrkräfte schreien und möchte sie darauf aufmerksam machen. Ainur fasst einige weitere häufig genannten Punkte gut zusammen:

Ainur: Ich möchte halt, dass die Lehrer wissen- dass es schwer ist für jemanden, der nicht so lang in Österreich ist und nicht so gut sprechen kann. Die müssen halt- äh- so langsamer sprechen, langsam erklären, mehr Zeit mit denen verbringen. (..) Halt, deutlich erklären. (..) Nicht schwierige Begriffe nehmen. (..) Ja, das möchte ich. [Pos. 183]

Sie bittet in ihrer Aussage um mehr Geduld und Verständnis, die sie in ihren eigenen ersten Jahren vermisst hat. Lee stört vor allem, wenn Lehrkräfte den Umstand ignorieren, dass er sie nicht versteht:

Lee: Meinen Sie- Warten Sie. (.) Die sollen wissen, dass diejenigen, die neu nach Österreich gekommen sind, nicht Deutsch können (...) und einen Dolmetscher nutzen. Manchmal kommen die einfach zu dir- in erste Jahr war so, dass die einfach zu mir gekommen sind, geredet, geredet und ich so einfach geschaut habe, ich wusste nicht mal, was sie sagen und so (Kurdo lacht und nickt). (..) Halt, ja (..) die haben nicht mal Dolmetscher genutzt. Manchmal war diese Junge, die neben mir war, nicht da und die haben mit mir geredet und ich verstand nix. Solange kein Dolmetscher, bitte nicht reden! (Kurdo: ja!) (beide lachen). Das sind halt meine Erfahrungen. Für mich war so. (..) Für andere weiß ich nicht. Vielleicht wollen die anderen auch etwas anderes. Aber für mich war das so. (..) [Pos. 288]

Er hat, genauso wie Ainur und Kurdo, das Bedürfnis, Lehrer*innen darauf hinzuweisen, dass Seiteneinsteiger*innen kein oder nur wenig Deutsch sprechen und verstehen. Er bemängelt in dieser Textstelle, dass seine Lehrkräfte sich auf die Übersetzungsleistung seines Mitschülers verlassen und diese als so selbstverständlich ansehen, dass er bei dessen Abwesenheit hilflos und ohnmächtig wird.

All diese Punkte zeigen, dass die Grundhaltung der Pädagog*innen eine übergeordnete Rolle spielt. Die Jugendlichen senden eine klare Botschaft an das Lehrpersonal: nett sein, nicht schreien, mehr Zeit, Erklärungen, Geduld und Verständnis für sie und ihre Situation.

Ein Tipp der Direktorin an (angehende) Lehrkräfte lässt sich noch anschließen:

Direktorin: Und da ist jetzt auch ein Tipp an alle DaF/DaZ-Lehrer und Lehrerinnen oder überhaupt Mittelschullehrer und -lehrerinnen in der Ausbildung und auch nachher. [...] Es ist ganz super, wenn man einfach eben BKS, Türkisch, Arabisch oder irgendeine andere Sprache so weit kann, dass man die Basics mit den Kindern kommunizieren kann. Es ist so ein Opener, es ist wirklich, wirklich super. [...] [Pos. 79]

Die Direktorin findet es besonders wertvoll, eine der häufigen Migrationssprachen zumindest in Grundzügen zu lernen. Sie hat es selbst versucht, was ihr zu ihrem großen Bedauern nicht gelang. Sie legt das aber allen (angehenden) Lehrer*innen sehr ans Herz.

4.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

In den Interviews kamen vor allem folgende Themen zur Sprache: der (überfordernde) Regelunterricht und das (sowohl positiv als auch negativ bewertete) Verhalten von Lehrkräften, Einsamkeit, soziale Beziehungen und die schleppend vorangehende Aufnahme in den Klassenverband, (fehlende) Kommunikation mit ihnen und auch ihren Eltern, das Deutschlernen und das Wiederholen einer Klassenstufe und damit verbundene (hauptsächlich negative) Nebeneffekte. Einzelne Bezugspersonen, unterstützende Lehrkräfte und der Deutschkurs kristallisieren sich als Dreh- und Angelpunkt der Anfangszeit heraus. Dabei spielten Peers mit der gleichen Erstsprache oder andere hilfsbereite Mitschüler*innen, neben netten Lehrkräften, eine übergeordnete Rolle als wichtigste Bezugspersonen und Unterstützer*innen im Schulalltag. Was den Start sicherlich erschwert, ist der Umstand, dass Bildungsbiografien und individuelle Voraussetzungen den Schulen weitgehend unbekannt sind. Dadurch kann nicht auf sie eingegangen werden und wertvolle Zeit geht verloren. Die Nachteile durch Seiteneinstieg und schlechte (Deutsch-)Noten schleppen sie in den weiteren Bildungsweg mit. Es entstehen

Bildungslaufbahnverluste, die schwer auszugleichen sind. Im Ankommensprozess selbst ist keinerlei Willkommenskultur ersichtlich. Nur einer einzigen Schülerin wurde die Schule gezeigt, die Regeln wurden niemandem erklärt, deren Einhaltung aber eingefordert. Unwissenheit schützt auch in der Schule nicht, auch wenn sie nicht selbst verschuldet ist. Das ist eine Stellschraube, an der man das Wohlergehen von Seiteneinsteiger*innen sehr einfach und effizient mit wenig Aufwand verbessern könnte.

Bezüglich sozialer Integration und Freundschaften wurden sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Die Aufnahme in den Klassenverband ist nur bei einer Schülerin schnell geglückt (und auch das erst beim dritten Anlauf). Sie hatte Glück: Besonders engagierte und hilfsbereite Mitschüler*innen, teilweise – aber nicht nur – mit der gleichen Erstsprache haben ihren Schulalltag enorm erleichtert und ihr eine nette Lernatmosphäre geschaffen. Die wichtigsten Bezugspersonen für die neu hinzugekommenen Schüler*innen waren neben den Deutschkurslehrer*innen Peers. Vier von ihnen hatten eine*n engagierten Mitschüler*in in der Klasse, teils mit der gleichen Erstsprache. Zwei hatten in der Regelklasse keine bestimmte Bezugsperson. Das waren gleichzeitig jene, die sich schlechter unterstützt, weniger eingebunden und länger einsam fühlten. Die ersten Freundschaften wurden in der Schule geknüpft, was die Rolle der Schule nicht nur als Bildungsinstitut, sondern auch als Sozialraum unterstreicht. Bis die ersten Freundschaften geknüpft waren, hat es aber sehr lange gedauert, was vor allem der Sprachbarriere geschuldet war. Keine gemeinsame Sprache zu haben, konnte als größte Barriere beim Kontakt mit den Mitschüler*innen identifiziert werden. Fast alle berichteten, sich einsam zu fühlen und für die fehlenden Deutschkenntnisse ausgelacht worden zu sein, was das Gefühl der Isolation erhöhte. Es waren vor allem Peers mit der gleichen Erstsprache, die die ersten Freunde wurden. Gleichzeitig war das Verwenden der Erstsprache nicht immer gern gesehen oder sogar verboten, was auch den Weg zu den einzigen verfügbaren Kommunikationspartner*innen abschneidet.

Auch das späte Hinzukommen in eine bestehende Klasse erleichtert die Eingliederung in die Klassengemeinschaft nicht. Alle Befragten haben zudem im 2. oder 3. Jahr eine Klasse wiederholt, wodurch sie diesen Prozess nach ein oder zwei Jahren in einer weiteren Klasse erneut durchlaufen mussten. Mit dem Wiederholen wird Misserfolg und Scheitern verbunden. Die befragte Direktorin kritisiert in diesem Kontext vor allem den MIKA-D-Test, der keinen Spielraum dabei lässt, individuell auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen. Die Schüler*innen kritisieren neben den bereits genannten Punkten vor allem die mangelnde und späte Kommunikation über das Wiederholen. In

den meisten Fällen erfuhren die Schüler*innen erst am letzten Schultag durch Mitschüler*innen davon, in einem Fall wurde die Schülerin sogar erst am ersten Schultag des neuen Schuljahres darüber in Kenntnis gesetzt. Das Gleiche gilt für den MIKA-D-Test, der nicht angekündigt oder erklärt wurde, dessen Tragweite für ihren weiteren Bildungsweg den Schüler*innen aber teilweise durchaus bewusst war. Daher bildet auch die Kommunikation einen der größten Kritikpunkte. Es werden kaum Dolmetscher*innen eingesetzt; nur aus einer Schule wurde das für die offizielle Kommunikation mit der Direktorin berichtet. Die Seiteneinsteiger*innen waren davon abgesehen bei der offiziellen Kommunikation mit der Schule (am 1. Schultag bzw. in der Elternkommunikation) stark auf private, informelle Dolmetscher*innen angewiesen, in der alltäglichen Kommunikation auf Mitschüler*innen als Dolmetscher. Dabei verlässt sich die Schule oft auf einzelne Mitschüler*innen als informelles Sprachrohr. Waren solche Mitschüler*innen nicht verfügbar, fühlten sich die Schüler*innen zum einen sehr schlecht informiert und zum anderen einsamer. Der vollständige, korrekte und detaillierte Informationsfluss zu ihnen und ihren Eltern ist stark ausbaufähig. Die Befragten berichten außerdem, dass sie sehr wohl wussten, wo Probleme und Hürden lagen, aber nicht danach gefragt wurden und diese Probleme nicht auf Deutsch artikulieren konnten.

Fünf der sechs befragten Schüler*innen besuchten in ihrem ersten Jahr den Regelunterricht und zusätzlich einen Deutschkurs, einer der Befragten besuchte eine Deutschförderklasse. Dem Modell Deutschförderklasse stehen fast alle Befragten positiv gegenüber und hätten gerne eine besucht bzw. wären gerne länger dort verblieben. Das ist vor allem dem Umstand geschuldet, dass im Regelunterricht überhöhte Ansprüche an sie gestellt und ihre Probleme mit der Unterrichtssprache Deutsch ignoriert wurden. Es gab aber teils eine große zeitliche Verzögerung von mehreren Monaten, bis die Deutschförderung begann. Diese erste Zeit im Regelunterricht wurde als besonders unangenehm erlebt und die Befragten verloren wichtige Zeit.

Beim Deutschlernen wurden vor allem die Lehrer*innen des Deutschkurses als wichtig erlebt, ebenfalls manche Mitschüler*innen und vereinzelt Lehrkräfte aus dem Regelunterricht. Der Deutschkurs war zu Beginn der wichtigste Ort für die Schüler*innen. Einerseits klarerweise, um die eigene Situation durch das Erlernen der Unterrichts- und Umgebungssprache zu verbessern und andererseits, weil ihnen dort mehr Verständnis entgegengebracht wurde und die Lehrkräfte ihnen Dinge mehrfach erklärten. Fast alle Schüler*innen besuchten lieber den Deutschkurs als den Regelunterricht aufgrund der dort mangelhaften Unterstützung. Inhaltlich und auf organisatorischer Ebene wurden die

Deutschkurse aber sehr wohl kritisiert: Zu heterogene Gruppen und die ständige Rückkehr zu den gleichen Grundlagen wurden als frustrierend erlebt. Fehlende Binnendifferenzierung ermöglicht es nicht, auf individuelle Fortschritte einzugehen und die Schüler*innen erlebten ein Stagnieren. Es wird eine längere und qualitativ hochwertigere Deutschförderung gewünscht. Ein bis zwei Jahre empfanden die Befragten als zu kurz und hätten sich auch als ordentliche Schüler*innen noch mindestens 6-12 Monate Unterstützung gewünscht.

Der Regelunterricht selbst wurde von den meisten als überfordernd wahrgenommen. Nur eine Schülerin berichtet davon, dass bei der Teilnahme am Regelunterricht niedrigere Ansprüche an sie gestellt wurden als an ihre Mitschüler*innen. Vier von ihnen wurden für die Zeit im Regelunterricht mit Deutschlernmaterialien ausgestattet, um sich alternativ zu beschäftigen. Wurden sie aber von den Lehrkräften zur aktiven Teilnahme und dem Erbringen aller Leistungen (inklusive Hausübungen) gezwungen, so wurde das als besonders belastend erlebt. An vielen Stellen wird deutlich, dass fachliches Lernen nicht losgelöst von Emotionen und sozialen Beziehungen stattfindet. Für die Teilnahme am Fachunterricht waren ebenfalls einzelne Personen von großer Bedeutung. Dabei handelte es sich einerseits um nette, unterstützende Lehrkräfte und andererseits um einzelne Mitschüler*innen, die Anweisungen und Inhalte erklärten und übersetzten. Die Bewertung des Unterrichts hing insbesondere von den Lehrkräften ab, die ihn abhielten. Den meisten Befragten ist eine bestimmte Lehrkraft – sei es positiv oder negativ – besonders in Erinnerung geblieben, von der sie viel sprachen und von der ihr Empfinden stark abhängt. Besonders strenge, unfreundliche Lehrkräfte können das gesamte Erleben negativ beeinflussen, ebenso wie besonders freundliche, nette und unterstützende Lehrkräfte die Erfahrung insgesamt positiver machen.

Viel wurde über das individuelle Verhalten von Lehrkräften gesprochen. Schreien wurde oft als negativ genannt, ebenso zu schnell (und viel) sprechen. Die Befragten fanden es nicht gut, wenn ihre Schwierigkeiten ignoriert wurden und ihnen Dinge nur einmal erklärt wurden oder sie keine Arbeitsanweisungen bekamen. Negativ bewertet wurde es auch, wenn Lehrer*innen zu ungeduldig oder streng waren und an sie die gleichen Maßstäbe anlegten wie an ihre Mitschüler*innen, z. B. wenn sie ihre Mitarbeit oder Hausübungen einforderten, die für sie unlösbar waren und für die sie weder in der Schule noch zu Hause Unterstützung hatten. Manche Lehrkräfte warfen den Schüler*innen ihr Nicht-Verstehen vor und schrien sie an, wenn sie etwas nicht verstanden. Es wurde als unangenehm empfunden, wenn Lehrkräfte in deren Anwesenheit über

Schüler*innen sprachen, weil sie annahmen, diese würden sie nicht verstehen. Ein Schüler wies darauf hin, dass die von der Lehrerin verwendete Schreibschrift für ihn eine Hürde darstellte, weil er nicht gelernt hatte, diese zu lesen.

Als positiv wurden dem entgegengesetzte Verhaltensweisen beschrieben: Es wird Lehrkräften hoch angerechnet, wenn diese nett, entgegenkommend und geduldig waren, ihnen sowohl Anweisungen als auch Lerninhalte mehrmals langsam erklärten, auf ihre Probleme eingingen, anstatt sie zu ignorieren, und ihnen mehr Zeit widmeten. Teamteaching-Unterricht wurde positiv erwähnt, weil sich dann eine Lehrkraft mehr Zeit für sie nehmen konnte. Ebenfalls positiv hervorgehoben wurde, wenn Lehrkräfte ihre eigene Sprache anpassten und langsam, ruhig, deutlich und in einfachen Worten und Sätzen mit ihnen sprachen. Lehrkräfte hatten insgesamt eine tragende Rolle und können durch ihr Verhalten das Wohlbefinden von Seiteneinsteiger*innen in hohem Maße beeinflussen.

5. Empfehlungen an Lehrkräfte und Schulen im Umgang mit Seiteneinsteiger*innen

Abschließend möchte ich aus den Ergebnissen konkrete Empfehlungen für Lehrkräfte und Schulen im Umgang mit Seiteneinsteiger*innen ableiten und in diesem Kapitel sammeln, um den Bogen zurück in die Schulen zu schlagen. Ich habe mich bewusst dazu entschieden, die Ergebnisse noch einmal komprimiert als eine Art Checkliste zusammenzufassen, um sie möglichst leicht für Lehrkräfte nutzbar zu machen. Einige der folgenden Empfehlungen mögen banal klingen, doch wenn Sie sich diese Dinge im Umgang mit Seiteneinsteiger*innen immer wieder ins Gedächtnis rufen, leisten Sie bereits einen großen Beitrag zu deren Wohlbefinden. Nicht umsonst war es den befragten Schüler*innen ein besonderes Anliegen, Lehrkräften und Schulen genau diese Dinge ans Herz zu legen.

Ankommen, Kennenlernen & Orientierungswissen

- ✓ **Wer ist zuständig?** Allgemein empfiehlt es sich, dass eine Person in der Schule für Seiteneinsteiger*innen zuständig ist. In jedem konkreten Fall sollte besprochen werden, wer das ist. Ansonsten kann es passieren, dass sich niemand für Grundlegendes zuständig fühlt. Diese oder eine eigene Checkliste kann dann bei der Koordination helfen.
- ✓ Nutzen Sie **Dolmetscher*innen** (z. B. das Video-Dolmetsch-Tool²²), sowohl mit den Eltern als auch in der Kommunikation mit den Schüler*innen selbst. Gibt es außerdem die Möglichkeit, mehrsprachiges Personal an die Schule zu holen? Das können Lehrkräfte, aber auch z. B. Mentor*innen sein.
- ✓ **Begrüßen** Sie Seiteneinsteiger*innen, stellen Sie alle wichtigen Personen vor und bestimmen Sie eine Person, die sie **durch die Schule führt** und ihnen alle Räume (Klassen, Gruppenräume, Deutschkursraum, Turnsaal, Bibliothek, Schulbuffet, Toiletten, ...) zeigt und evtl. einen Plan aushändigt (eine gute Beschilderung in der Schule ist auch hilfreich). Im Idealfall ist das eine Person mit einer gemeinsamen Sprache.
- ✓ Viele der genannten Dinge und Informationen könnten als **Startpaket** zusammengestellt werden.

22 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/videodolmetsch.html> (letzter Aufruf: 15.06.22)

- ✓ Bringen Sie die **Migrations- und Bildungsbiografie** in Erfahrung, um die Startbedingungen zu kennen. Wo hat der/die Schüler*in gelebt? Welche Sprachen spricht/versteht er/sie? Kann er/sie diese Sprachen schreiben/lesen? Wie sieht es mit dem lateinischen Alphabet aus? Wann wurde wo wie lange welche Art von Schule besucht? Das kann **sehr unterschiedlich** sein; manche Schüler*innen hatten jahrelang keine Möglichkeit, eine Schule zu besuchen. Die Erstsprache nicht (oder nur schlecht) **lesen und/oder schreiben** zu können, ist daher keine Seltenheit. Das ist für Sie für die weitere Arbeit gut zu wissen.
- ✓ Es braucht einen **Plan**, wann der Schüler/die Schülerin **von wem wie gefördert** wird: In welchen Fächern kann er/sie gut mitmachen? In welchen Fächern wird zusätzliche Unterstützung gebraucht? Das gilt auch für die Deutschförderung (siehe weiter unten).
- ✓ Wer ist die **Ansprechperson**? Ein „**Buddy**“-System bietet sich an: Stellen Sie jemanden (Vertrauenslehrer*in, Schüler*in, ...) an die Seite, der bei allen Fragen helfen kann. Auch hier: Am besten ist das jemand, mit dem in einer geteilten Sprache kommunizieren kann.
- ✓ **Regelmäßige Gespräche** mit Vertrauenslehrer*innen können bei der Eingewöhnung helfen. Diese Gespräche können vorbereitet werden (Fragen notieren etc.) und mit der Unterstützung von Dolmetscher*innen erfolgen.

Die neuen Schüler*innen brauchen darüber hinaus wichtiges **Orientierungs- und Systemwissen**:

- ✓ Händigen Sie einen Stundenplan aus und **informieren** Sie über Pausenzeiten.
- ✓ Wie funktioniert die Schule? **Wann muss er/sie wo sein?** Das gilt gerade bei häufigen Wechseln zwischen Regelklasse und Deutschförderklasse/kurs. Die Räume sollten auf dem Stundenplan notiert, gezeigt und gut beschildert werden.
- ✓ Klären Sie grundlegende **Regeln** in der Schule (diese können in anderen Ländern ganz andere sein!).
 - Die Einhaltung von Regeln darf fairerweise nur eingefordert werden, wenn diese den neuen Schüler*innen auch bekannt sind!
- ✓ Weiters auch: Was wird wann von ihm/ihr verlangt? **Wie läuft das Schuljahr ab?** Wann sind Ferien, wann gibt es ein Zeugnis und was bedeutet das? Was bedeutet es, „außerordentlich“ zu sein und „nicht beurteilt“ zu werden? Wie ist die Perspektive: Wird das Jahr wiederholt oder steigt der/die Schüler*in mit der Klasse auf?

- ✓ Weitere Systemkenntnis: Wie funktioniert das **Schul- und Ausbildungssystem** in Österreich? In vielen Ländern gibt es z. B. so etwas wie die *Lehre* in Österreich nicht und Seiteneinsteiger*innen kennen ihre Möglichkeiten (und Pflichten) nicht.

Mitschüler*innen mit einer gemeinsamen Sprache nehmen eine wichtige Rolle ein!

- ✓ Wählen Sie möglichst eine Klasse/Gruppe aus, in der es eine entsprechende Person gibt.
- ✓ Diese Person kann der/die Sitznachbar*in werden. Die Verwendung der gemeinsamen Sprache sollten Sie explizit erlauben und begrüßen.
- ✓ Diese helfende Person, ihre Sprachkenntnisse und Hilfsbereitschaft sollen anerkannt, wertgeschätzt und honoriert werden.
- ✓ Ermöglichen Sie Kontakt zu diesen Bezugspersonen, auch wenn sie anderen Klassen zugeordnet sind (in den Pausen Klassenbesuche und Stockwerkwechsel etc. erlauben).

Ankommen in der Klasse

- ✓ Die Seiteneinsteiger*innen stoßen zu einer bereits bestehenden Klassengemeinschaft hinzu. Sie haben es allein deswegen nicht leicht, Anschluss zu finden. Weil sie oft gar keine gemeinsame Sprache mit ihren Klassenkolleg*innen teilen, bleiben sie gezwungenermaßen lange isoliert. Gibt es Schüler*innen, mit denen eine gemeinsame Sprache besteht? Können diese unterstützen? (siehe oben)
- ✓ die Aufnahme in die Klassengemeinschaft aktiv fördern: Geben Sie **Anstöße zum Kennenlernen**, (z. B. wenn die/der Schüler*in in den Pausen immer alleine ist – Pausen werden als besonders einsam erlebt). Nonverbale Gelegenheiten sich kennenzulernen, wie etwa international bekannte Gesellschaftsspiele mit wenig Sprachanteil (Uno, Kartenspiele, Memory, ...) oder Sport (Tischtennis, Tischfußball, ...) können als niedrigschwellige gemeinsame Gruppenaktivitäten angeboten werden.
- ✓ Die befragten Schüler*innen haben berichtet, dass sie sich alleine und isoliert fühlten und oft **ausgelacht** wurden. Sehen Sie genau hin und sprechen Sie mit der Klasse. Fühlt sich der/die Neue in der Klasse auch nach längerer Zeit sichtlich gar nicht wohl, sollte auch ein Klassenwechsel in Erwägung gezogen werden. Die Mitschüler*innen, mit denen der Tag verbracht wird, sind ein sehr wichtiger Faktor.

Das Wiederholen einer Klasse

- ✓ Aus oben genannten Gründen ist es ungemein schwer, die Klasse kennenzulernen und **Freunde** zu finden. Peer-Beziehungen sind für Seiteneinsteiger*innen der wichtigste Anhaltspunkt. Das sollte beim Wiederholen von Klassen mitbedacht werden, denn das bedeutet, diesen kräfteaubenden sozialen Einfindungsprozess wieder von vorne zu beginnen. Sofern es in Ihrer Macht steht, wägen Sie ab, ob die/der Schüler*in mit der Klasse aufsteigen kann oder wirklich wiederholen muss. Das sollte eine individuelle Entscheidung sein.
- ✓ Wiederholen kann leicht als Strafe, **Scheitern** der Bemühungen und Gesichtsverlust angesehen werden. Genügend und rechtzeitige Information darüber können dem vorbeugen.
- ✓ Sollte es dennoch notwendig sein, bitte unbedingt mit Schüler*in und den Eltern (mit Dolmetscher*in) rechtzeitig **im alten Schuljahr** die Möglichkeiten besprechen und sie in die Entscheidung einbinden.

im Regelunterricht

- ✓ Behandeln Sie die neuen Schüler*innen NICHT wie alle anderen (auch nicht nach einem oder zwei Jahren) und ignorieren Sie deren Schwierigkeiten nicht. Es ist nur fair, **andere Erwartungen** an sie zu haben.
- ✓ Es kann mögliche Hürden geben, die Ihnen nicht bewusst sind. Diese kann man am besten erkennen, indem man beobachtet oder einfach nachfragt. Das ist vielleicht ungewohnt, aber sehr effektiv: Wenn Sie Ihren Schüler*innen helfen wollen, dann **fragen Sie sie am besten selbst!** Es wird erfreut aufgenommen, wenn Sie als Lehrperson Kontakt suchen und sich für Ihre Schüler*innen interessieren. Mit ein bisschen Kreativität lassen sich Kommunikationswege finden (nonverbal, zeichnen, Handy-Übersetzung, Dolmetsch-Tool der Schule, andere Schüler*innen mit entsprechenden Sprachkenntnissen um Übersetzung bitten, ...).
- ✓ Kann **Unterstützung am Nachmittag** organisiert werden, sowohl für die Hausübungen als auch zur Wiederholung der Unterrichtsinhalte? (innerhalb der Klasse/Schule, durch den Elternverein, andere externe Vereine, Mentor*innen, ...)
- ✓ Machen Sie sich die zusätzlichen Herausforderungen durch die Sprachbarriere bewusst (die **Anforderungen anpassen**). Eine absolvierte Deutschförderung bedeutet nicht, dass der/die Schüler*in jetzt perfekt und mühelos Deutsch spricht und versteht. Schon die Aneignung basaler, alltagskommunikativer Sprachkenntnisse dauert etwa 2 Jahre. Um ein Level zu erreichen, auf dem man sich in

einer Sprache gut bilden kann, dauert es mindestens 5-7 (!) Jahre (vgl. Cummins 2000: 58). Die Sprache der Schule ist eine hochkomplexe, schwer zu verstehende Sprache!

Konkret bedeutet das für den Unterricht:

- ✓ einen **Sitznachbar*in** (mit gemeinsamer Sprache) finden, der/die helfen kann
- ✓ **Aufgabenpensum senken**, die Sprache auf den Arbeitsblättern kritisch unter die Lupe nehmen und gegebenenfalls vereinfachen oder leichtere Arbeitsblätter zum gleichen Thema geben – Maßlose Überforderung ist kein guter Lernbegleiter.
- ✓ **die eigene Sprache anpassen**: Komplexität reduzieren, Sätze vereinfachen, einfache Synonyme verwenden, langsam und deutlich sprechen
- ✓ **freundlich und geduldig** bleiben – auch, wenn der/die Schüler*in Sie nicht versteht. Angeschrien oder ignoriert zu werden, macht den Lernprozess nicht einfacher.
- ✓ **erklären** und aktiv nach Schwierigkeiten fragen
 - **Mehrmalige, langsame Erklärungen**, nicht nur der Unterrichtsinhalte, sondern auch der Arbeitsanweisungen
 - Aber: lieber nicht „zutexten“ – Der/die Schüler*in wird Sie auch dann nicht besser verstehen, wenn Sie das Gesagte dreimal lauter wiederholen.
- ✓ **Bilder** und Zeichnungen schaffen Abhilfe
- ✓ **Schrift**:
 - Viele Seiteneinsteiger*innen haben die lateinische Schrift gerade erst erlernt. Die Schreibschrift stellt eine zusätzliche Herausforderung dar.
 - Buchstaben deutlich schreiben, auf gut lesbare Schriftarten bei Gedrucktem achten, mehr Zeit für das Schreiben und Lesen geben
- ✓ Lehrkräfte sind sehr wichtig für die Seiteneinsteiger*innen. All diese Dinge schätzen sie sehr und sie sind **netten, geduldigen und hilfsbereiten Lehrer*innen** sehr dankbar. Diese bleiben ihnen lange in Erinnerung und verbessern ihr Wohlbefinden in der ersten Zeit enorm. Ihre Bemühungen sind also wichtig und werden honoriert!

Deutschförderung

- ✓ Die Deutschförderung soll **koordiniert** stattfinden und einem **logischen Aufbau** folgen. Es ist frustrierend, immer wieder die gleichen Basics zu wiederholen (z. B. die Verben *sein* und *haben*, *der Radiergummi*, ...)

- ✓ Es wird eine möglichst **lange Deutschförderung** gewünscht, auch nach dem Wechsel in die Regelklasse. Inwiefern kann an Ihrer Schule diesem Wunsch nachgegangen werden?
- ✓ Aber: Es sollten **kleine, nicht zu heterogene Gruppen** und qualitativ hochwertiger Unterricht sein.
- ✓ Die **Inhalte des Regelunterrichts** können in der Deutschförderung unterstützend aufgegriffen werden.
- ✓ Die Tragweite des **MIKA-D-Tests** ist den Schüler*innen bewusst; er wird daher als wichtige Prüfung wahrgenommen und löst Nervosität aus. Gehen Sie entsprechend sensibel damit um und geben Sie ausreichend Informationen zu Zeitpunkt und Ablauf des Tests.

Kommunikation

- ✓ Die Kommunikation ist ein Punkt, der von Seiteneinsteiger*innen als enorm **verbesserungswürdig** genannt wird. Sie fühlen sich nicht genug informiert. Stellen Sie sicher, dass **wichtige Informationen bei den Schüler*innen ankommen**, auch wenn es nicht leicht ist (insbesondere: außerordentlicher Status, was er bedeutet, Benotung, Perspektive, rechtzeitiges Ankündigen von Wiederholen von Klassen)
- ✓ **Geben Sie die Kommunikation nicht auf**, nur weil sie auf Deutsch nicht funktioniert. Die Schüler*innen brauchen dennoch Informationen von Ihnen!
- ✓ **Dolmetscher*innen** sind in der ersten Zeit eine sehr große Hilfe.
 - Professionelle Dolmetscher*innen oder mehrsprachiges Schulpersonal sollten die erste Wahl sein. Gibt es keine, bitten Sie Schüler*innen mit einer gemeinsamen Sprache (nicht bei sensiblen Gesprächen und Informationen). Würdigen Sie diese Dolmetschdienste von Schüler*innen bitte entsprechend! Sie haben Kenntnisse, die Ihnen von enormem Nutzen sind.
 - Es gibt Übersetzungshilfen wie den Live-Video-Dolmetsch-Dienst der Stadt Wien²³ (mind. bis 2023) oder gute Übersetzungsprogramme wie DeepL <https://www.deepl.com/translator>.
- ✓ Schüler*innen und ihre **Eltern** sollten **in Entscheidungen eingebunden** werden, stellen Sie sie nicht vor vollendete Tatsachen – v.a. was das Wiederholen und ihre Zukunft betrifft!

23 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/videodolmetsch.html> (letzter Aufruf: 22.06.22)

Weiterführend

- ✓ Nehmen Sie **Weiterbildungsangebote** in Anspruch. Die investierte Zeit lohnt sich!
- ✓ **Perspektivenwechsel**
 - Sie könnten Gelegenheiten schaffen, bei denen die Schüler*innen einmal zu Expert*innen werden und den anderen etwas beibringen können (z. B. Basics ihrer Erstsprache).
 - Zugegeben zeitaufwändig, aber umso kostbarer: Eine neue Sprache oder auch nur ein neues Schriftsystem zu lernen, öffnet nicht nur die Tür zu einigen der Schüler*innen, sondern gibt eindrücklicher als jede Fortbildung und jedes Buch einen Einblick, wie es ist, sich in einer völlig fremden Sprache zurechtzufinden und Inhalte in einer neuen Sprache aufnehmen zu müssen. Diese Erfahrung macht man auch schon (oder erst recht?), wenn es nur bei einem gescheiterten Versuch bleibt. Dadurch kann man sich in die Situation hineinversetzen, Schwierigkeiten nachvollziehen und Geduld und Verständnis aufbringen.

6. Diskussion der Ergebnisse

In diesem abschließenden Teil werden die Ergebnisse meiner Interviews nun mit den bereits vorhandenen Forschungsergebnissen abgeglichen und erörtert, was diese Ergebnisse für die Ausbildung von Lehrkräften bedeuten. Für Zweiteres kann abgeleitet werden, dass in Schulen einige dringend benötigte Positionen unbesetzt sind. Das betrifft insgesamt multikompetentes Personal und insbesondere mehrsprachige Lehrkräfte. Sie werden dringend gebraucht und wären ein großer Zugewinn für die Schule, die versucht, einer multilingualen Wirklichkeit eine monolingual deutsche Uniform überzustülpen. Es besteht auch dringender Bedarf an sozialer Unterstützung (zumindest an den Schulstandorten, von denen berichtet wurde). Der Einsatz von mehrsprachigen Mentor*innen und Buddys wäre gewinnbringend. Weiters müssen Lehrkräfte zweifellos in der Aus- und Weiterbildung besser auf die Arbeit mit Seiteneinsteiger*innen vorbereitet werden. Wie in Abschnitt 2.3.1 gezeigt wurde, stellen Seiteneinsteiger*innen keine Seltenheit, sondern eine Konstante dar, mit der gerechnet werden muss. Die befragte Schulleiterin spricht den Bedarf an einer Reform des Lehramtsstudiums an:

Direktorin: Ja, also, dass beim Germanistikstudium oder Deutsch-Lehramtsstudium der Fokus auf Deutsch als Zweitsprache ein noch größerer sein müsste. [...] Und dass das einfach andere Methoden als den klassischen Muttersprachen-Deutschunterricht braucht. Und wenn mir die Lehrer und Lehrerinnen berichten, dass sie das eigentlich ganz wenig gehabt haben, dann tut mir das sehr leid für die Kinder, die bei uns in Wien in der Sekundarstufe I sitzen. Weil das sind einfach über 90 % Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache. [Pos. 95]

Sie findet, dass der Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ einen größeren Stellenwert im Lehramtsstudium erhalten muss, da er von großer Relevanz für alle Mittelschullehrkräfte ist. Insbesondere für die Arbeit mit Seiteneinsteiger*innen, die ohne Deutschkenntnisse in den Unterricht kommen, muss noch eine weitere Sensibilisierung stattfinden, wie die Ergebnisse eindrücklich zeigen. Im Rahmen der schulischen Weiterbildung und dem Qualitätsmanagement der Schulen sollten hier gezielt Schwerpunkte gesetzt werden. Bei aller Kritik sollen aber nicht all jene Lehrkräfte und Schulteams übergangen werden, die bereits jetzt gute Arbeit leisten und Seiteneinsteiger*innen mit viel Feingefühl, Aufwand und Engagement unterstützen. Ihnen gebührt Anerkennung und die Ergebnisse sollen sie dazu ermutigen, genau diesen Weg fortzusetzen.

Wirft man einen Blick in die Ergebnisse anderer Forschungen, so decken sich meine Ergebnisse in weiten Teilen mit diesen. Die große Heterogenität, die in Bezug auf die

Bildungsbiografien auszumachen ist, entspricht der in der quantitativen Studie von Baumann & Riedl (2016) beschriebenen. Zwei meiner Befragten weisen durch lange Zwischenaufenthalte Lücken von mehreren Jahren in ihrem Bildungsweg auf. Solche Fälle gab es auch bei Massumi (2019: 309). Baumann & Riedl (2016: 90) machten sogar 11,6% aus, die davor gar keine Schule besucht hatten. Diese Brüche in der Bildungsbiografie machen den Anschluss zusätzlich härter. Das zeigt, dass stärker auf die individuelle Situation eingegangen werden muss. Einerseits gilt das für die Arbeit im Alltag, aber auch das System als Ganzes muss elastischer werden und Möglichkeiten schaffen, diesen jungen Menschen an ihre Situation angepasste Bildungswege zu bieten. Eine dringende Prämisse hierfür ist aber, dass Schulen besser über die Ausgangsbedingungen und Bildungsbiografien der Schüler*innen Bescheid wissen. Auf dieser Basis sollten individuelle Pläne ausgearbeitet werden, anhand derer die Schüler*innen gefördert werden. Die Interviewergebnisse zeigen, dass im Regelunterricht oft nicht auf sie eingegangen wird und auch die Deutschförderung keinem bestimmten Curriculum folgt, sondern Themen eher zufällig und keinen Erwerbsstufen folgend aneinandergereiht werden und häufige Wiederholungen zu Stagnation führen.

Meine Ergebnisse bestätigen auch die hohe Relevanz von Peers bzw. Freund*innen (vgl. Metzner et al. 2018, Massumi 2019, World Vision 2016). Insbesondere Peers mit der gleichen Erstsprache spielen eine zentrale Rolle beim Einfeldungsprozess (vgl. Andresen et al. 2018: 2, Metzner et al. 2018: 8). Ich möchte betonen, dass es ohne diese Mitschüler*innen und ihr Engagement den Seiteneinsteiger*innen vielfach nicht möglich gewesen wäre, dem Unterricht zu folgen und zentrale Informationen zu erfassen. Die Kommunikationsmöglichkeiten mit diesen zentralen Helfer*innen dürfen auf keinen Fall (etwa durch Sprachverbote) eingeschränkt werden. Die zusätzlichen Leistungen dieser Mitschüler*innen dürfen auch nicht als selbstverständlich angesehen, sondern müssen angemessen anerkannt werden. Dafür gibt es vielfältige Möglichkeiten: Vermutlich werden andere besondere Leistungen an der Schule schon in irgendeiner Form belohnt und diese besondere Unterstützungsleistung kann in die Reihe aufgenommen werden (etwa Urkunden, Medaillen, in der Klasse, im Zeugnis, Lob in einem Elterngespräch/Elternbrief, in Form von Gutscheinen oder sonstigen Extras, ...).

Die enorme Relevanz von sozialen Beziehungen, sowohl zu Mitschüler*innen als auch zu Lehrkräften, die Massumi (2019: 289) und Metzner et al. (2018) erkennen, kann bestätigt werden, wie vor allem in den Kapiteln 4.3 und 4.7 erarbeitet wurde. Bei

Metzner et al. (2018) wurde die soziale Unterstützung als sehr gering eingestuft, was leider bestätigt werden kann. Meine Befragten fühlten sich ebenso wie Schicks (2017) allein und isoliert. Der Wunsch, der daraus erwuchs, war aber genau gegenteilig: Schicks Befragte wollten daher lieber am Regelunterricht teilnehmen (vgl. ebd.: 72). Die Isolation hatte bei meinen Interviewpartner*innen genau den entgegengesetzten Effekt und sie wollten lieber im Deutschkurs bzw. in der Deutschförderklasse als in der Regelklasse sein.

Von Dewitz & Bredthauer (2020) haben in einer Befragung von Lehrkräften drei zentrale Kategorien herausgearbeitet, die einen gelungenen Übergang in die Regelklasse ausmachen: Einbindung in die Gemeinschaft, Erfolg und Unterstützung (vgl. ebd.: 433). Diese Kategorien sollten aus meiner Sicht um den Faktor *Kommunikation* ergänzt werden, da diese als sehr mangelhaft wahrgenommen wurde.

Als größte Hürde im Eingliederungsprozess wurde auch von meinen Interviewpartner*innen die sprachliche genannt, ebenso auf zwischenmenschlicher wie auf fachlicher Ebene. Auch Massumis (2019) Befragte erhielten diesbezüglich wenig Unterstützung im Unterricht, fühlten sich als Störfaktor im System und übten die gleiche Kritik am Deutschlernangebot wie meine Befragten (vgl. Massumi 2019: 283, 292-296, 313; Kapitel 4.6.2). Hollings (2007) Befragte berichteten vom gleichen Schock zu Beginn wie meine Befragten und von mangelnder Unterstützung im Unterricht. In puncto präferiertes Beschulungsmodell haben die von mir befragten Schüler*innen eine andere Meinung als die von Schwab & Lindner (o.J., Projekt Deutschförderklassen 2018-2021) befragten Lehrkräfte, die ein integratives Modell gegenüber Deutschförderklassen bevorzugen. Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass die Befürwortung der Schüler*innen für Deutschförderklassen größtenteils von negativen Erfahrungen im mangelhaft umgesetzten integrativen Modell und dem Wunsch nach mehr Deutschförderung herrührt.

In vielen Ergebnissen Massumis (2019) habe ich Aussagen meiner Gesprächspartner*innen wiedererkannt. Die Ergebnisse ihrer Arbeit können besonders gut als Vergleich herangezogen werden, weil sie viele Jugendlichen in der gleichen Situation interviewt hat. In puncto Freundschaften können ihre Befunde bestätigt werden. Fehlende Freundschaften werden als große Belastung erlebt, eine gemeinsame Migrationserfahrung und „neu sein“ fungieren hingegen als verbindender Faktor (vgl. ebd.: 333-337). Das könnte eine zusätzliche Erklärung sein, warum die befragten Schüler*innen lieber Zeit im Deutschkurs als im Regelunterricht verbrachten. Einer von

Massumis Gesprächspartnern trifft eine ganz ähnliche Aussage wie Lee und Kurdo, für die es stark von den Mitschüler*innen abhängig war, wo sie gerne waren:

Rohin: Die Sprachklasse war ganz ok. Da waren ja /ah/ halt Ausländer. Da hab ich mich gut gefühlt, aber in anderen Klassen, wo halt nicht ALLE deutsch waren// also die Anderen wurden hier geboren. Und ja als// (..) man fühlt sich nicht wohl, wenn man nicht gut Deutsch lernt, also nicht kann. (Rohin, Pos. 34-39, Massumi 2019: 338)

Lee und Kurdo sagen ebenfalls, dass sie sich unwohl fühlten, wenn sie die Einzigen waren, die kein Deutsch konnten und sich daher im Deutschkurs und allgemein lieber unter „Ausländer*innen“ aufhielten (auch heute noch). Das gemeinsame „Unwissen“ sehen sie als verbindend an, der Deutschkurs wird dadurch zu einem Schutz- und Zufluchtsort, was auch eine weitere Schülerin bei Massumi (2019: 298) so beschreibt.

Auch das Auslachen, das in Kapitel 4.3.1 behandelt wurde, war bei Massumi (2019) ein wiederkehrendes Thema. Ihre Interviewpartner*innen berichten alle von der Verunsicherung und Angst, ausgelacht oder nicht verstanden zu werden (ebd.: 339). Diese Unsicherheit hält sich auch nach Jahren noch, was z. B. Tasnim bestätigt:

Tasnim: Ja. Und jetzt- aber schau- bis jetzt ich habe Angst (.) von Deutsch. Ähm ist- wenn ich LESE, ich habe Angst, ja (..) [Pos. 328]

Massumi (2019: 300) hat zudem beobachtet, dass der starke Wunsch nach guten Noten Schüler*innen diese Angst überwinden lässt, was auf die ambitionierte Rima zutrifft:

Rima: [...] Und es gibt auch immer Schülerinnen, die immer lachen und so weiter. Aber es bringt trotzdem nichts. Wenn ich etwas falsch gesagt habe und mir die Schülerinnen aus meine Klasse gelacht haben, habe ich diesen Wort nicht NIEMALS falsch gesagt- nie wieder falsch gesagt. Habe ich immer, immer gut und richtig gesagt. Weil sie ausgelacht haben und habe ich dann das richtige Wort äh- gewusst. Und dann habe ich immer richtig gesagt. [...] [Pos. 115]

Sie nimmt die Demütigung in Kauf, um etwas zu lernen und aktiv am Unterricht teilzunehmen, um gute Noten zu bekommen. Viele können nicht wie sie darüber hinwegsehen, sondern ziehen sich im Unterricht aus Angst davor, ausgelacht zu werden, eher zurück und nehmen schlechtere Leistungen in Kauf (vgl. Massumi 2019: 340).

Der monolinguale Habitus wird schnell erkannt und verinnerlicht. Er kann zu einer Leistungsorientierung und großem Ansporn, schnell gut Deutsch zu lernen, aber auch zu unerfüllbaren Erwartungen und maßloser Überforderung führen (vgl. ebd.: 299). Die Sprache der Schule und ihre spezifischen Hürden lösen laut Massumi (ebd.: 300-303) zwei verschiedene Umgangsarten damit aus: Die einen fordern Unterstützung ein (die aber nicht immer gegeben wird) und reagieren mit gesteigertem Ehrgeiz, bei den anderen löst sie Frustration, Angst und Rückzug aus. Ersteres trifft auf Rima zu, die mit Ehrgeiz reagierte und die Ansprüche gerne erfüllen wollte. Tasnim bat am meisten aktiv um Hilfe. Auf alle anderen trifft Zweiteres zu. Sie reagierten mit Frustration, Wut und

Resignation (vgl. Ergebnisse im Kapitel 4.7). Die (schlechten) Noten aus dieser ersten Zeit können sehr folgenreich sein (vgl. ebd.: 308). Das gilt für viele meiner Befragten, die zwar große Ambitionen haben, zu studieren, deren Noten ihnen aber im Weg stehen (vgl. 4.1.2).

Schon Massumi kehrte hervor, dass die Unterschiede zwischen nationalen Bildungssystemen, Fächern und Unterrichtsinhalten sehr unterschiedlich sein können und den Schüler*innen nicht bekannt sind (vgl. ebd.: 303-306), wie in Kapitel 4.4.2 thematisiert wurde. Eine Schülerin in ihrer Arbeit (ebd.: 323) war durch falsche Kommunikation in einer sehr ähnlichen Situation wie Rima: Der Schülerin wurde zu Beginn gesagt, sie bekomme keine Noten. Am Schuljahresende war dem aber nicht so und stattdessen bekam sie ein „Nicht Genügend“, weshalb sie die Klasse wiederholen musste und die ganzen Sommerferien weinte. Das erinnert nur zu gut an die von Rima in Kapitel 4.5.1 geschilderte Situation und zeigt, dass dies keineswegs ein Einzelfall ist, sondern des Öfteren darauf vergessen wird, die Schüler*innen über grundlegende Rahmenbedingungen zu informieren, die sie betreffen. Die mangelnde Kommunikation über das Wiederholen der Klassenstufe zieht sich durch fast alle Interviews und kann daher kaum als Zufallsbefund gewertet werden.

Es konnte weiters herausgefunden werden, dass den Lehrkräften eine zentrale Rolle zukommt. Das konnte auch schon Massumi (2019: 311-333) feststellen, leider in einem nicht sehr positiven Licht: „Die meisten Befragten offenbaren, dass sie sich von einem Großteil ihrer Lehrkräfte mit Blick auf ihre erschwerten schulischen Bedingungen nicht angemessen oder überhaupt nicht beachtet fühlen“ (ebd.: 311). Dieser Aussage kann zugestimmt werden. Tasnim hatte hingegen das Glück, eine sehr engagierte Lehrkraft zu haben. Es ist anzunehmen, dass es u. a. dieser Umstand (neben der positiveren Einstellung ihrer Erstsprache gegenüber und hilfsbereiten Mitschüler*innen) war, der ihre Erfahrung um einiges positiver als die der anderen gemacht hat. Das liefert einerseits den erschütternden Beleg dafür, dass Glück oder Zufall, welche Lehrkräfte für die Schüler*innen zuständig sind, darüber entscheiden, wie sie ihre erste Schulzeit in Österreich erleben. Andererseits zeigt dieser Befund, dass das individuelle Engagement von Lehrkräften sehr wohl Wirkung zeigt und sich positiv auf das Leben der Schüler*innen niederschlägt. Verhalten, Einstellungen und Rücksichtnahme von Lehrkräften können den weiteren Lebens- und Bildungsweg der Seiteneinsteiger*innen deutlich beeinflussen. Diese Erkenntnis soll Mut machen, sich (weiterhin) für Schüler*innen in dieser Situation stark zu machen.

7. Fazit

In Bezug auf die eingangs genannten Forschungsfragen können nun abschließend Antworten formuliert werden. Die Frage, wie die Jugendlichen ihren Einstieg ins österreichische Schulsystem erlebt haben, kann leider nicht allzu positiv beantwortet werden. Die meisten Erfahrungen sind von negativen Emotionen, Einsamkeit und Überforderung überschattet. Die Erfahrungen, die im Vordergrund stehen, waren die Sprachbarriere, das Nicht-Verstehen, das Verhalten der Lehrkräfte ihnen gegenüber und deren Erwartungen an sie im Unterricht der Regelklasse, der sie überforderte (vgl. Kapitel 4.7). Weiters kamen oft fehlende Freundschaften und die mangelnde Einbindung in die Klassengemeinschaft durch die sprachliche Hürde und damit verbunden Mitschüler*innen, die sich über sie lustig machten, zur Sprache (vgl. Kapitel 4.3). Sie waren meistens auf sich allein gestellt und bekamen wenig Unterstützung oder Verständnis von Seiten der Schule/der Lehrkräfte. Einzelne Bezugspersonen wurden dadurch umso wichtiger, vor allem, wenn sie eine Sprache teilten. Es herrscht eine große Dankbarkeit gegenüber helfenden Mitschüler*innen und freundlichen Lehrer*innen.

Als besonders wichtig und hilfreich in ihrem Einfindungsprozess (Unterfrage 1) fanden sie ihre Peers und die Lehrkräfte des Deutschkurses. (Einzelne) Mitschüler*innen, die unterstützend unter die Arme greifen, übersetzen und erklären, haben sich als wesentlich herausgestellt (vgl. Kapitel 4.3). Deutschkurse wurden als wichtig angesehen und wären gerne intensiver und länger in Anspruch genommen worden. Die Deutschkurslehrer*innen werden als besonders wichtig wahrgenommen, weil sie einerseits beim Erlernen der Unterrichtssprache unterstützen und andererseits mehr Verständnis für die Sprachbarriere zeigten als es die Lehrkräfte des Regelunterrichts taten. Nette Lehrkräfte, die im Regelunterricht unterstützten, indem sie ihre Sprache anpassten und langsam und mehrmals erklärten, wurden ebenfalls als hilfreich angesehen (vgl. 4.7). Rima benennt sehr klar drei Punkte, die ihr am meisten geholfen haben: die nette Klassenlehrerin, eine besonders unterstützende Lehrerin und ihre Sitznachbarin. Alle drei Punkte betreffen einzelne wichtige Personen, was die These bestätigt, dass soziale Beziehungen den Grundstein für einen erfolgreichen Start legen.

Als besonders belastend (Unterfrage 2) hingegen wurde allgemein die Sprachbarriere gesehen, die viele Auswirkungen auf ihr Leben hatte, sei es im Unterricht, sei es in ihren sozialen Beziehungen, deren Aufbau dadurch schwieriger wurde. Als belastend wurden außerdem einzelne Lehrkräfte angesehen, die nicht auf ihre spezielle Situation eingingen und auf ihr Nicht-Verstehen mit Schreien reagierten (vgl. Kapitel 4.7). Die

fehlende Kommunikation, etwa über allgemeines Orientierungswissen oder grundlegende Regeln, wurde bemängelt (vgl. 4.4). Das Wiederholen einer Klasse wurde ebenfalls als belastend angesehen, weil es erstens nicht kommuniziert wurde und zweitens eine Trennung von soeben gewonnenen Freund*innen und bereits bekannten Lehrkräften bedeutete (vgl. 4.5.1).

Die Wünsche (Unterfrage 3), die die Seiteneinsteiger*innen haben, beziehen sich zu einem großen Teil auf das Verhalten von Lehrkräften (vgl. Abschnitt 4.7.5), beantworten also gleichzeitig auch die Unterfrage 4, wie Lehrkräfte die Schüler*innen unterstützen können (wie in Kapitel 4.7 und 5 eingehend bearbeitet). Sie wünschen sich von Lehrkräften, dass sie nett, geduldig und gelassen mit ihnen umgehen, oder in Lees und Kurdos Worten ausgedrückt:

- Lee:** Und diese Lehrerinnen halt, diejenigen, die so wie diese Mathelehrerin sind, die sollen auch irgendwie netter werden, irgendwie so. (..) Viele sind viel zu streng mit diejenigen, die halt neu hier gekommen sind. (**Kurdo:** ja) Das ist nicht gut. Meiner Meinung nach
Kurdo: Und auch nicht schreien. (..) Sie muss immer nett sein. (..) [Pos. 277-278]

Weiters wünschen sie sich mehr Zeit von ihnen und dass sie bzw. ihre Schwierigkeiten nicht ignoriert werden, sondern die Lehrkräfte sich für sie interessieren und Kontakt zu ihnen suchen. Sie sollen langsam sprechen, ihnen Dinge mehrfach und in einfachen Worten erklären. Die Befragten plädieren dafür, dass sie die Anforderungen an sie senken und weniger streng mit ihnen umgehen. Weitere Wünsche betreffen die Kommunikation, die verbesserungswürdig ist. Dabei würde der Einsatz von Dolmetscher*innen helfen. Das betrifft z. B. Informationen über ihren Verbleib in der gleichen oder den Wechsel in eine andere Klasse. In den ersten Jahren wünschen sich einige Schüler*innen, in der gleichen Klasse zu bleiben, um ihre Bezugspersonen nicht zu verlieren und die Einsamkeit nicht erneut erleben zu müssen. Die Befragten hätten sich eine längere Deutschförderung gewünscht, die im Übrigen inhaltlich besser an ihre Bedürfnisse angepasst werden könnte (vgl. 4.1.3 und 4.6).

Die Befragten haben sich ebenso wie bei Massumi (2019: 158) nach dem Interview für das Interesse bedankt und Freude darüber ausgedrückt, ihre Eindrücke teilen zu können. Das zeigt, dass ein Interesse daran besteht, gehört zu werden. Ich konnte nur einen minimalen Anteil der migrierten Schüler*innen in Wien befragen und möchte mit Ainurs Worten schließen, die dazu ermuntern sollen, noch weitere Meinungen und Sichtweisen einzuholen:

- Ainur:** Das war urgeil!
I: Was?
Ainur: Dass Sie mich das alles gefragt haben und alles. Das hat noch nie jemand gefragt [Pos. 206-208]

8. Quellenverzeichnis

8.1 Literatur

- Ableidinger, Lena (2019): Stille Übergänge. Reflexionen zu Übergängen und Beziehungen im Kontext der neu eingeführten Deutschförderklassen in Österreich. In: Fasching (Hrsg.): *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Seite 97-115.
- Alpagu, Faime, Bettina Dausien, Anna-Katharina Draxl & Nadja Thoma (2019): Die Bedeutung von Deutsch und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Erfahrungen aus einem Projekt mit einer „Übergangsklasse“ für geflüchtete Jugendliche. In: *ÖDaF-Mitteilungen 1+2/2019, Jg. 35*. Seite 207-223.
- Andresen, Sabine, Dilan Çinar, Melanie Kuhn, Sascha Neumann, Monika Pupeter, Ulrich Schneekloth, Sabine Wolfert (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Kinder sprechen über Flucht. World Vision Deutschland e.V.
- Baumann, Barbara & Alfred Riedl (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Benholz, Claudia, Magnus Frank, Constanze Niederhaus (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster/New York: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) [aktuell geltende Fassung 2022]: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>. (letzter Aufruf: 23.06.22)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018a): Informationen zum verpflichtenden Einsatz des Instruments zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status in Deutsch ab April 2019 (MIKA-D). Wien: BMBWF.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018b): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Jahrgang 2018. Ausgegeben am 31. August 2018. Teil II. 230. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen. Wien: BMBWF.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019a): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfadens für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien: BMBWF.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019b): Information zum verpflichtenden Einsatz des Instruments MIKA-D Sekundarstufe ab April 2020. Wien: BMBWF.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020): Informationen zum freiwilligen Einsatz des Instruments MIKA-Orientierung im Rahmen der Schulfähigkeitsfeststellung ab Jänner 2021. Wien: BMBWF. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html (letzter Aufruf: 13.06.22)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022a): Wir verstehen uns! - Video- und Telefondolmetschen in Bildungseinrichtungen. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/videodolmetsch.html>. (letzter Aufruf: 13.05.22)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022b): Wir verstehen uns! - Fragen und Antworten zur Nutzung von Video- und Telefondolmetschen in elementaren Bildungseinrichtungen, Volks- und Mittelschulen (FAQ). Abrufbar unter:

https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:188fa262-99ca-4557-b56a-891497d15d6e/vd_faq_220112.pdf
(letzter Aufruf: 22.06.22)

- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Klippel, Legutke & Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto. Seite 7-21.
- Cornely Harboe, Verena, Mirka Mainzer-Murrenhoff & Lena Heine (2016): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster/New York: Waxmann.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Multilingual Matters.
- Daase, Andrea, Beatrix Hinrichs, Julia Settinieri (2014): Befragung. In: Settinieri, Demirkaya, Feldmeier, Gültekin-Karakoç, Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. Seite 103-122.
- Dirim, İnci, Beatrice Müller & Hannes Schweiger (2021): Deutschförderklassen in Österreich. In: *Journal für Schulentwicklung* 4/21. Seite 30-35.
- Dirim, İnci & Doris Pokitsch (2018): Eine Zweitsprache lernen - eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In: Mattig, Mathias & Zehbe (Hrsg.): *Bildung in fremden Sprachen?* Bielefeld: transcript. Seite 59-80.
- Gamper, Jana, Nicole Marx, Evelyn Röttger & Dorothee Steinbock (2020): Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. In: *Info DaF* 2020, Band 47(4), Seite 347-358. Online verfügbar unter: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/infodaf-2020-0067> (letzter Aufruf: 13.06.2022)
- Glaser, Barney & Anselm Strauss (1967): *The Discovery of Grounded Theory - Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heller, Vivien & Uta M. Quasthoff (2020): Lehrerhandeln aus Schülersicht: Gruppendiskussionen sozial privilegierter und benachteiligter Lernender. In: Kotthoff & Heller (Hrsg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto. Seite 89-115. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/341651370_Lehrerhandeln_aus_Schulersicht_Gruppendiskussionen_sozial_privilegierter_und_benachteiligter_Lernender (letzter Aufruf 13.06.22)
- Heller, Vivien & Uta M. Quasthoff (2021): Unterricht aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Passungen und Divergenzen zwischen Perspektiven auf Klassengespräche. In: Quasthoff, Heller & Morek (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: DeGruyter. Seite 425-481. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/347512801_Unterricht_aus_der_Sicht_von_Lehrenden_und_Lernenden_Passungen_und_Divergenzen_zwischen_Perspektiven_auf_Klassengesprache (letzter Aufruf 13.06.22)
- Hentges, Gudrun & Gürkan Kökgiran (2018): Die mediale Repräsentation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In: Dewitz, Terhart & Massumi (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa. Seite 84-104.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): Policybrief 05. Segregation – oder die Vielfalt in den Schulklassen? Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? Wien: AK.
- Holling, Yvonne (2007): Alphabetisierung neu zugewandelter Jugendlicher im Sekundarbereich. Zur schulischen Situation analphabetischer Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer niedersächsischen Stadt. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Khakpour, Natascha (2015): „Alles steht und fällt mit der Deutschnote“. Anmerkungen zum „außerordentlichen Status“ und Fragen nach einem prekarierten Verhältnis von Sprachen und Bildung. In: Thoma & Knappik (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript. Seite 223-244.
- Khakpour, Natascha (2016): Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg. In: Benholz, Frank & Niederhaus (Hrsg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und*

Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis.
Münster/New York: Waxmann. Seite 151-170.

- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Massumi, Mona, Nora von Dewitz, Johanna Griebach, Henrike Terhart, Katarina Wagner, Kathrin Hippmann, Lale Altinay, Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem.* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache & Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher.* Berlin: Peter Lang.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* 6. Auflage. Weinheim/Basel/Beltz/Grünwald: Preselect.media.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Metzner, Franka, Isabel Zimmer, Philipp Wolkwitz, Olga Wlodarczyk, Michelle Wichmann & Silke Pawils (2018): *Soziale Unterstützung bei unbegleitet und begleitet geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach der Ankunft in Deutschland: Ergebnisse einer Befragung in „Willkommensklassen“ an Hamburger Berufsschulen.* In: *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung* 2. Jg. (2018), Heft 1, Seite 3-31.
- Meuser, Michael & Ulrike Nagel (2018): *Experteninterview.* In: Bohnsack, Geimer & Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung.* 4. Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich. Seite 76-78.
- Misoch, Sabina (2019): *Qualitative Interviews.* 2. Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Müller, Beatrice, Hannes Schweiger et al. (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.* Wien.
- Netzwerk Sprachenreche & ÖDaF (2019): *Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) (nach SCHUG § 4 Abs. 2a).* Online verfügbar unter: https://www.oedaf.at/dl/NpkNJKJmKMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final.pdf (letzter Aufruf 13.06.22)
- Przyborski, Aglaja & Monika Wohlrab-Sahr (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* 5. Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Rädiker, Stefan & Udo Kuckartz (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video.* Berlin: Springer VS.
- Rierner, Claudia (2014): *Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* In: Settinieri, Demirkaya, Feldmeier, Gültekin-Karakoç & Rierner (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Paderborn: Schöningh. Seite 15-31.
- Rierner, Claudia (2016): *Befragung.* In: Caspari, Klippel, Legutke & Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempo. Seite 155-172.
- Rosenthal, Gabriele, Michaela Köttig, Nicole Witte & Anne Blezinger (2006): *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für Selbst- und Fremdverstehen.* Opladen: Barbara Budrich.
- Schick, Katharina (2017): *Geflüchtete Seiteneinsteiger/innen in der Neuen Mittelschule in Wien – eine Herausforderung? Eine empirische Studie zur Verbesserung der aktuellen Situation.* Universität Wien: Masterarbeit.
- Schmelter, Lars (2014): *Gütekriterien.* In: Settinieri, Demirkaya, Feldmeier, Gültekin-Karakoç & Rierner (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Paderborn: Ferdinand Schöningh. Seite 33-45.
- Schwab, Susanne & Katharina-Theresa Lindner (o.J.): *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer*innen Überblick über die Studie.* Online verfügbar unter:

https://www.lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeit_sbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Dez_2020.pdf (letzter Aufruf: 13.06.22)

- Schwarzenberg, Eileen & Dorin Streng (2018): Projekte Forschenden Lernens – Feldforschungs-basierte Einzelfallstudien zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen mittels eines „Buddy-Systems“. In: Feyerer, Prammer, Prammer-Semmler, Kladnik, Leibetseder & Wimberger (Hrsg.): *System. Wandel. Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Seite 381-387.
- Schweiger, Hannes & Beatrice Müller (2021): Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Resch, Lindner, Streese, Proyer & Schwab (Hrsg.): *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster/New York: Waxmann. Seite 43-54.
- Spiel, Christiane, Vera Popper & Julia Holzer (2021): Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zieleplikation und Implementierung. Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Statistik Austria (2019): Bildung in Zahlen. Tabellenband. Wien: Verlag Österreich.
- Statistik Austria (2020): Bildung in Zahlen. Tabellenband. Wien: Verlag Österreich.
- Statistik Austria (2021): Bildung in Zahlen. Tabellenband. Wien: Verlag Österreich.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Dewitz, Nora, Henrike Terhart & Mona Massumi (2018): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa.
- von Dewitz, Nora & Stefanie Bredthauer (2020): Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. In: *Info DaF 2020*, 47(4), Seite 429-442.
- Wöhler, Veronika (2016): Forschungsethik. In: Wöhler, Wintersteller, Schneider, Harrasser & Arzmann (Hrsg.): *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch für begleitende Erwachsene*. Wien: Science Communications Research e.V. Seite 25-28.
- WorldVision Deutschland und Hoffnungsträgerstiftung (Hrsg.) 2016: Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Angekommen in Deutschland. Friedrichsdorf: World Vision. Online verfügbar unter: <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Studie-2016-Angekommen-in-Deutschland.pdf> (letzter Aufruf: 13.06.22)
- Wüstenberg, Anika (2016): Das erste Jahr als Integrationsfachkraft. Ein Erfahrungsbericht über Fragen, Herausforderungen, Kooperation und Unterstützung. In: Benholz, Frank & Niederhaus (Hrsg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster/New York: Waxmann. Seite 29-50.

8.2 Abbildungen

<i>Abbildung 1: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (Massumi et al. 2015: 45)</i>	<i>9</i>
<i>Abbildung 2: Eigene Grafik mit Daten der Statistik Austria (2021: 194, 2020: 176, 2019: 172)</i>	<i>11</i>
<i>Abbildung 3: Zahlen für Wien. Eigene Zusammenstellung mit Daten der Statistik Austria (2021: 194, 2020: 176, 2019: 172).....</i>	<i>12</i>
<i>Abbildung 4: Eigene Grafiken mit Daten der Statistik Austria (2021: 194).....</i>	<i>13</i>

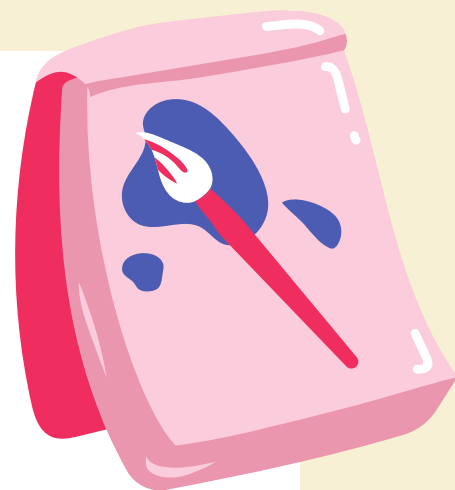
9. Anhang

- 1 Infoblatt, das an potentielle Interviewpartner*innen ausgegeben wurde
- 2 Einverständniserklärung Schüler*innen (Muster)²⁴
- 3 Einverständniserklärung Eltern (Muster)
- 4 Einverständniserklärung Schulleiterin (Muster)
- 5 Interviewleitfaden Schüler*innen
- 6 Interviewleitfaden Direktorin
- 7 Kurzfragebogen (Muster)
- 8 Transkript Kurdo & Lee
- 9 Transkript Tasnim & Rima
- 10 Transkript Yuones
- 11 Transkript Ainur
- 12 Transkript Schulleiterin
- 13 Profil- und Datenmatrix (Auswertungstabelle der Inhaltsanalyse)

²⁴ Im Anfang finden sich lediglich Muster der Einverständniserklärungen. Die unterschriebenen Originale verbleiben bei mir.



FÜR MEINE
MASTERARBEIT
SUCHE ICH....



Jugendliche, die mir von ihrem Einstieg in die Schule in Österreich erzählen möchten.

Thema:

Welche Unterstützung wünschen sich Seiteneinsteiger*innen in der Sekundarstufe I, um möglichst schnell am Schulgeschehen teilnehmen zu können?

Folgende Eckpunkte:

- (ehemalige) Seiteneinsteiger*innen
- Einstieg in der Sekundarstufe I (MS, AHS-Unterstufe) 2017, 2018 oder spätestens März 2019
- mind. 1 Jahr Teilnahme am Regelunterricht (ohne Corona)
- das Interview kann in der **Sprache deiner Wahl** stattfinden (mit Dolmetscher*in)

Warum sollte man mitmachen?

Wir möchten aus deinen Erfahrungen lernen. Sie helfen dabei, die Situation für andere Seiteneinsteiger*innen zu verbessern.

Als Dank für deine Hilfe biete ich dir **2 Stunden Lernhilfe oder Unterstützung bei Bewerbungen** an!

Ich möchte dich in 1-2 Interviews (je 1-1,5h, einzeln oder zu zweit) nach deinen Erfahrungen im 1. Schuljahr in der MS/AHS-Unterstufe in Österreich fragen. Alles, was du erzählst, wird anonymisiert und nur für diese Masterarbeit verwendet!

Kontakt:

Margarita Kasper

0680 40 49 798

✉ a11852815@unet.univie.ac.at



Mein Name ist Margarita Kasper und ich bin Studentin an der Universität Wien (Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache). Ich arbeite gerade in Kooperation mit dem Sprachförderzentrum Wien an meiner Masterarbeit mit dem Arbeitstitel: „*Seiteneinsteiger*innen in der Sekundarstufe I - Perspektiven ehemaliger Seiteneinsteiger*innen auf ihren Eintritt ins österreichische Schulsystem*“.

Es geht um Schüler*innen, die vor ein paar Jahren neu in die Schule in Österreich gekommen sind. Ich möchte wissen, wie die erste Zeit in der Schule war und was beim Ankommen in der Schule und beim Deutschlernen geholfen hat. Darum würde ich gerne ein Interview mit dir machen. Deine Erfahrungen sind wichtig und können die Situation für andere verbessern.

Das Interview wird an 1 oder 2 Terminen stattfinden, die je maximal 1-1,5 Stunden dauern. Das Interview findet am Nachmittag in der Schule statt und wird aufgezeichnet (Tonaufnahme). Alle Daten werden anonymisiert und nur für diese Masterarbeit verwendet. Wenn du das wünschst, kann eine Dolmetscherin/ein Dolmetscher beim Gespräch dabei sein. Du kannst das Interview jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen. Du kannst deine Meinung jederzeit ändern.

Bring bitte zum Interviewtermin einige Schulbücher und -hefte aus deinem ersten Schuljahr in Österreich mit, wenn du sie noch hast!

Wenn du möchtest, kann ich dir die Masterarbeit am Ende gerne zuschicken. Wenn du das möchtest, schreib mir bitte deine E-Mail-Adresse unten hin.

Ich würde mich freuen, wenn du mir über deine Erfahrungen erzählen willst!

Mit freundlichen Grüßen

Margarita Kasper

*Bei Fragen kannst du dich jederzeit
gerne melden!*

*Margarita Kasper
a11852815@unet.univie.ac.at
Telefon: 0680 40 49 798*



Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben „*Seiteneinsteiger*innen in der Sekundarstufe I - Perspektiven ehemaliger Seiteneinsteiger*innen auf ihren Eintritt ins österreichische Schulsystem*“ (Masterarbeit) ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass die Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können.

Name des/der Erziehungsberechtigten: _____

Dein Name: _____

Ort, Datum: _____ Unterschrift: _____

(Bei Interesse an der fertigen Masterarbeit: E-Mail: _____)

Sehr geehrte Eltern!

Mein Name ist Margarita Kasper und ich bin Studentin an der Universität Wien (Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache). Ich arbeite gerade in Kooperation mit dem Sprachförderzentrum Wien an meiner Masterarbeit mit dem Titel: *„Seiteneinsteiger*innen in der Sekundarstufe I - Perspektiven ehemaliger Seiteneinsteiger*innen auf ihren Eintritt ins österreichische Schulsystem“*.

Es geht um Schüler*innen, die vor ein paar Jahren neu in die Schule in Österreich gekommen sind. Ich möchte wissen, wie die erste Zeit in der Schule war und was beim Ankommen in der Schule und beim Deutschlernen geholfen hat. Darum würde ich gerne ein Interview mit Ihrem Kind machen. Die Erfahrungen Ihrer Tochter/Ihres Sohnes sind wichtig und können die Situation für andere verbessern.

Das Interview wird an 1 oder 2 Terminen stattfinden, die je maximal 1-1,5 Stunden dauern. Das Interview findet am Nachmittag in der Schule statt und wird aufgezeichnet (Tonaufnahme). Alle Daten werden anonymisiert und nur für diese Masterarbeit verwendet. Wenn Ihr Kind das wünscht, kann eine Dolmetscherin/ein Dolmetscher beim Gespräch dabei sein. Ihr Sohn/Ihre Tochter kann das Interview jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen. Sie oder Ihr Kind können Ihre Meinung jederzeit ändern.

Wenn Sie möchten, kann ich Ihnen die Masterarbeit am Ende gerne zuschicken. Wenn Sie das möchten, schreiben Sie bitte Ihre E-Mail-Adresse unten hin.

Ich würde mich freuen, wenn Sie mir die Erlaubnis geben, mit Ihrem Kind über seine Erfahrungen zu sprechen!

P.S.: Geben Sie bitte Ihrem Kind zum Interview einige Schulbücher und -hefte aus dem ersten Schuljahr in Österreich mit, wenn Sie sie noch haben!

Bei Fragen können Sie sich jederzeit gerne melden!

*Margarita Kasper
a11852815@unet.univie.ac.at
Telefon: 0680 40 49 798*

Mit freundlichen Grüßen

Margarita Kasper



Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben *„Seiteneinsteiger*innen in der Sekundarstufe I - Perspektiven ehemaliger Seiteneinsteiger*innen auf ihren Eintritt ins österreichische Schulsystem“* (Masterarbeit) ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass die Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich bzw. mein Kind diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass die Aussagen meines Kindes abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können.

Name des/der Erziehungsberechtigten: _____

Name des Kindes: _____

Ort, Datum: _____ Unterschrift: _____

(Bei Interesse an der fertigen Masterarbeit: E-Mail: _____)

Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expertin für ein Gespräch für die Abfassung meiner Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen unter Nennung Ihres Namens in der Masterarbeit verwendet (zitiert) werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch die Verantwortliche an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Margarita KASPER (a11852815@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, [Wohnadresse].

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum, Name

Unterschrift

Interviewleitfaden

Einstieg, Erklärung

- Vorstellung von mir (Vorstellung des/der Dolmetscher*in)
- Zweck der Forschung; Ziel: aus ihren Erfahrungen lernen, kein richtig/falsch, Lehrer*innen erfahren nichts
- Info über Dauer, Einverständniserklärung, anonymisiert - Pseudonymwahl
- Fragen?
- Aufnahme starten, Hinweis auf Notizen meinerseits

Kennenlernen, Kurzfragebogen

	Themengebiet	Leitfrage/Erzählimpuls	Ergänzende Teilfragen nach Bedarf
1.	Eruieren der wichtigen Bereiche für die Person	Erzähl mir bitte aus deinen Erinnerungen an dein erstes Schuljahr.	❖ Wie ist das Gefühl, wenn du an das erste Jahr in der Schule zurückdenkst? Kannst du dich an ein Gefühl erinnern? NACHFRAGEN AUF INDIVIDUELL ERWÄHNTE SCHWERPUNKTE ❖ LEHRKRÄFTE ❖ (Wie) Haben dir deine Lehrer*innen geholfen? Kamen sie an den Tisch, haben sie etwas erklärt etc. ❖ Wenn nötig: erzählgenerierend: Lieblingslehrer*in und warum [anonymisiert] UNTERRICHT ❖ Wie hast du es gefunden, im Unterricht auf Deutsch dabei zu sein? ❖ Wenn nötig: erzählgenerierend: Welche Fächer hattest du am liebsten/wenigsten gern und warum? / waren am leichtesten/schwierigsten ❖ Deutschförderklasse ○ Kennst du die Deutschförderklassen, die es seit 2018 gibt? ○ Wie hättest du es gefunden, in eine Deutschförderklasse zu gehen, also 20 Stunden pro Woche Deutschunterricht zu haben? MITSCHÜLER*INNEN ❖ Gab es Mitschüler*innen, die dir gehoffen haben? (Aus der Klasse, aus der Schule, die die gleiche Sprache sprechen, Buddys...) ❖ Wie hast/hättest du es gefunden, Mitschüler*innen zu haben, die die gleiche Sprache wie du sprechen?

2.	Orte & Personen	Welche Orte und Personen waren für dich am Anfang besonders wichtig?	❖ Welche Bedeutung hatte für dich die Schule beim Ankommen und Deutschlernen? ❖ Wie hast du Deutsch gelernt? Wo/Wann hast du es deiner Meinung nach am besten gelernt? ❖ Welche Personen waren besonders hilfreich beim Deutschlernen? (Peers, die Deutsch sprechen? Peers, die auch XXXX sprechen? Lehrkraft? externe Mentor*innen o.ä.?) ❖ Warst du auch bei Schulveranstaltungen dabei? (Projektwoche/tage, Ausflüge)
3.	Ankommen	Kannst du dich an deinen 1. Schultag in Österreich erinnern? Erzähl mir bitte davon!	❖ Willkommensgespräch: Gab es sowas? Wie wurdest du begrüßt? (Personen vorstellen, was wurde erklärt, gab es eine Führung durchs Schulhaus, ...) ○ Wurden dir Fragen gestellt? Über deine Erfahrungen, deine Situation, was du kannst (alle Fächer, aber auch Alphabetisierung, Deutsch)? – generell Fragen auch zwischendurch: wie geht's dir, was brauchst du? ❖ Gab es eine Art Startpaket? (Bücher, Hefte, Informationen, Hilfen) ❖ Wie ging es dir beim Zurechtfinden in der Schule? (Und rundherum? Gab es Unterstützung für die Freizeitgestaltung und Dinge außerhalb der Schule?); Buddys, Tandemsysteme o.ä?
4.	Kommunikation + L1	Wie wurde mit dir und deinen Eltern kommuniziert?	❖ Kommunikation mit Eltern: Wie waren deine Eltern involviert und informiert? ❖ Wie informiert hast du dich gefühlt (und deine Eltern)? ❖ Hat der Lehrer/die Lehrerin (oder jemand anderer in der Schule) eine andere Sprache als Deutsch mit dir gesprochen? ❖ Wurden dir auch Materialien auf [L1] gegeben? Oder hast du selbst solche verwendet?
5.	Lernmaterial	Welches Lernmaterial hattest du im Regelunterricht?	❖ Wie fandest du die Schulbücher? ❖ Hattest du genau die gleichen Bücher wie die anderen? Wie fandest du das? ❖ Haben dir deine Lehrer*innen andere (oder zusätzliche) Materialien als den anderen gegeben (sofern du das weißt)? ❖ (Beispielseiten: Was hast du hier schwierig gefunden?)
6.	Fazit	Wenn du jetzt zurückdenkst: Was war gut/schlecht?	❖ Was hat dir geholfen? Was hat die Schule gut gemacht? ❖ Was war nicht gut? Was sollte anders sein/hätte vielleicht besser funktioniert? ❖ Was sollten Lehrer*innen wissen? ❖ Möchtest du sonst noch etwas sagen? Findest du noch etwas wichtig?

Abschied und Dank

- Aufnahmegerät aus. Wahl des Pseudonyms, Schokolade, Termin(e) für versprochene 2h Lernhilfe

Interviewleitfaden für das Interview mit der Schulleiterin

Einstieg

- Zweck der Forschung, Dauer, Einverständniserklärung
- Fragen?
- Aufnahme starten

Ankommen

Wie ist der Ablauf, wenn ein*e neue Seiteneinsteiger*in in die Schule kommt?

Wie begrüßt ihr Seiteneinsteiger*innen?

Was weiß man über sie? Wie erfährt man etwas über sie?

Gibt es Buddys, Tandemsysteme o. ä?

Kommunikation mit ihnen und den Eltern

Wie gestaltet sich die Kommunikation mit den Eltern und den Schüler*innen?

Wie wird mit der Sprachhürde umgegangen? Werden Dolmetscher*innen eingesetzt?

Werden ihnen zu Beginn Fragen gestellt?

Umgang mit L1

Was wissen die Lehrkräfte über die Erstsprachen?

Wird in irgendeiner Form mit den Erstsprachen gearbeitet?

Gibt es Erstsprachenunterricht an der Schule? (Herkunftssprachenunterricht)

Lehrkräfte

Wie sind Lehrkräfte für den Umgang mit Seiteneinsteiger*innen gerüstet? (Ausbildung, Weiterbildung, ...)

Welche Vorgaben haben sie im Umgang mit SE?

Was wissen die LK über die Seiteneinsteiger*innen? (Welche Informationen haben sie)

Wie ist das Feedback von Lehrkräften? Treten sie mit irgendwelchen Wünschen/Beschwerden an dich heran?

Wichtige Personen

Welche Personen/Peers sind deiner Meinung nach besonders wichtig für die „Neuen“?

Wie entwickeln sich die ersten Freundschaften?

Fazit

Was sollte anders sein?

Was würdest du dir/die Schule sich wünschen?

Fazit: Sonst noch etwas?

Kurzfragebogen

Termin Interview	
Ort des Interviews	
Termin 2 Stunden (Gegenleistung meinerseits)	

Name	
Pseudonym	
wann & wo geboren	
Sprachen	
Dolmetscher*in?	
Migrationsstationen	
Bildungsbiografie	
seit wann in Ö	
in welche Schule wann eingeschult	
Modus (DFKL, DFKurs, ...), ao-Status: wie lange ao, seit wann o	

Kurdo & Lee

22.12.21, PTS, Bibliothek

Das Transkript wurde nach den Transkriptionsregeln von Rädiker & Kuckartz (2019: 44-45) erstellt. Bei den Namen handelt es sich um selbstgewählte Pseudonyme. Alle im Interview genannten Personen wurden anonymisiert.

Einschübe in eckigen Klammern wurden von mir hinzugefügt.

1	I: Genau, dann würde es mich interessieren, wenn ihr mir einfach ein bisschen erzählen könnt von euren Erinnerungen an euer erstes Schuljahr in Österreich. Und vor allem auch dann in der Zeit bei dir (an Kurdo gewandt), als du dann schon in der anderen Klasse warst, nicht mehr in der Deutschförderklasse, sondern schon in Mathe, Physik und Englisch und überall dabei. Genau, an was könnt ihr euch da am meisten erinnern aus dieser Zeit? (...)
2	Kurdo: Red du mal zuerst, ja? (...) Ich muss bisschen denken
3	Lee: Schäm dich, wenn du das nicht weißt. Ich sage dann. Er weiß nicht
4	Kurdo: Er weiß, ja
5	Lee: Es war so- als ich zum ersten Mal in diese Klasse gekommen bin, war Anfang. Halt ganz am Anfang, ich habe Bücher und so weiter alles bekommen. (...) Dann habe ich 2 Monaten mitgemacht. Ich habe da <u>nix</u> verstanden. (...) Einfach so gut wie NIX. Diese Lehrerin schreibt in diese alte Schrift, diese Schreibschrift. (Kurdo lacht) das war einfach komplette Katastrophe! (...) Da habe ich auch wieder nicht mitgemacht. Ich habe halt einfach nur- es war halt einfach nur- ich war einfach nur als Zuschauer da. Ich war als Zuschauer da. (...) Die haben auch Sachen und so weiter nicht gefragt. Test und so weiter habe ich gar nicht mitgemacht. Es ging einfach so 2 Monaten lang. Und dann nach 2 Monaten bin ich halt in diesen Deutschkurs gegangen. (...) Da war sehr gut. Da konnte ich halt- ich habe- da war ich Mittwoch und Donnerstag und da halt haben wir am Donnerstag Hausaufgaben bekommen, damit ich mich halt in dieser Klasse am Freitag in die erste Klasse halt beschäftigen kann. Und so ist es ein Jahr so lang gelaufen. Halt nach 6 Monaten konnte ich halbwegs gut reden und dann musste ich Sachen mitschreiben und ja, alles mithaben wie alle anderen. Da musste ich sogar Hausübungen bringen. (...) Es war ein bisschen schwer. Da habe ich halt (...) weniger Hausübungen gebracht. Alles was ich konnte, habe ich gemacht. Aber trotzdem war das halt nicht beurteilt. Es war meiste falsch oder nicht gemacht und so. Weil ich das nicht konnte und keiner war zuhause, der mir helfen könnte (...) ja (...) Ja, das- ich war ein Jahr lang halt so ist es weitergegangen, bis ich in 3. Klasse gekommen bin. Halt mit nicht beurteilt. Dann bin ich einfach mit denen weitergegangen, ich bin nicht in 2. Klasse geblieben. (...) In 3. Klasse- (...) War wieder gut. Halt habe ich Hausübungen und so weiter mitgemacht (...) Aber ich wurde trotzdem wieder nicht beurteilt. (...) Das ist halt- die Schularbeiten habe ich komplett versagt. (...) Aber Hausübungen habe ich halt unregelmäßig gebracht. Es war besser als nix, aber Schularbeiten habe ich komplett versagt. Dann wieder nicht beurteilt und bin in 3. Klasse geblieben. Nach 3. Klasse bin ich in- wieder halt- von 3b habe ich nach 3a gewechselt (...) Die Klassen hießen halt b und a. Und von 3. Jahr habe ich begonnen, halt richtige Noten und so weiter zu bekommen. (...) Da war es sehr gut, Mathe 2, Englisch 2, Deutsch äh 3. (...) 4. Klasse auch genauso. Da habe ich aber halt Mathe und Englisch sind wieder Zweier geblieben, Deutsch auch genauso 3. Aber für 4. Klasse war gut. Und- aber in Geschichte und so- diese (...) Lehrerin- sind wir nie gleiche Meinungen gekommen. (...) Aah halt- (...) Es lag auch an mich, nicht an sie. Aber trotzdem. Es gab, als ich diese 2. Weltkriegsthema begonnen hat, da waren wir uns nicht einig. Und da habe ich viele Minusse kassiert, und Minusse kassiert. (...) Ja- und dann (...) Habe ich es geschafft, wieder gute Noten, halt in die Fächer, die halt wichtig sind, Deutsch, Mathe, Englisch zu bekommen. Und Chemie und so weiter waren Dreier und so. (...) Es war gut. Dritte- 3a und 4a habe ich mit halt- bin ich wieder und orden- ordentlicher Schüler geworden und bekam Noten und so. Und dann konnte ich weitergehen. (...) Ja (...)
6	I: Danke! Was sind deine Erinnerungen so, wenn du an dieses erste Jahr denkst? (an Kurdo gewandt)
7	Kurdo: Ja also erste Jahr- es war sehr schwierig. (...) Ja, und ich habe auch Deutsch gelernt mit andere Schüler- ich habe auch manche Leute kennengelernt, die waren Araber und Kurden. Ja- und ich habe auch mit denen <u>Kurdisch</u> geredet und Arabisch, also nicht <u>Deutsch</u> . Ja, und in diese Jahr- wir haben wie- wie ein Test bekommen. Wir mussten das machen und schreiben. Ich habe dem bekommen, ich habe es angeschaut (...) Es war schwierig- ich konnte GAR nix. (...) Auf einmal die Lehrerin kommt zu mir: Kurdo, warum hast du alles falsch? Du hast nix zuhause gelernt! (...) Ja- ja ich konnte <u>gar</u> nix erste Jahr- (...) Trotz dem Deutschkurs. Aber ich KANN nicht. (...) Es war einfach- (...) Schwierig.
8	I: Und weißt du noch, welches Fach das war?
9	Kurdo: Ja, es war Deutsch. Ja. Und dann bei Englisch- bei Englisch najaa, es war auch schlecht. Aber bei Mathe war gut. Auf Zeugnis habe ich bei Mathe ich glaub 3. Und bei andere alle 5, 5, 5. Wegen SPRACHE. Und dann 3. Jahr- es war- ich glaube, es war besser. Dann ich habe mitgemacht und ich habe Hausübung und dann- ich habe alles einfach mitgemacht. Es war gut. (...) Aber die ersten zwei Jahren es war einfach- NICHT gut. Schwierig. Und alles falsch. (...)
10	I: Ah, das sind so eure Erinnerungen. (...)
11	Lee: Es gibt auch viele Sachen mit der Schüler. Als ich so gekommen bin, da war keiner in Klasse, die ich verstehen konnte. Außer eine.
12	Kurdo: Ich [bei mir] war auch so
13	Lee: Der eine Schüler konnte Persisch reden (...) Dari. Ich konnte ihn halt halbwegs verstehen. Der kam von Afghanistan und ich von Iran. Das ist eine andere Akzent, aber ich konnte ihn verstehen. (...) Ja, den Rest waren alle Anderssprachige halt. Araber, es gab noch Kurden, die ich nicht verstehen konnte. Es war eine andere Sprache haben die geredet, ich auch eine andere. (...)

14	Kurdo: Ja und ich weiß noch, erster Tag- ich war in der Schule- ein Lehrer ist zu mir gekommen und hat mir gefragt: wie heißt du? Und ich habe einfach ja gesagt. (.) Weil ich wusste nicht, was das heißt! (..) Ich habe einfach ja gesagt (lacht).
15	I: Aber „ja“ hast du schon gelernt- das Wort
16	Kurdo: Ja (lacht)
17	I: Und dieser- du hast ja gesagt, jemand hat auch Dari mit dir gesprochen? War der aus deiner Klasse? (an Lee gewandt)
18	Lee: Ja
19	I: Und konnte der dir dann helfen?
20	Lee: Ja, er kümmerte sich halt- ja er hat schon geholfen. Aber bei der Hausübungen und so weiter nicht. Er hat halt mir geholfen halt- was ich in der Stunde machen soll und so. Das war gute Junge. Er hat mich geholfen, ja. Mir geholfen. (..)Ah, und da ich auch nur damals das Wort „ja“ konnte, haben ein paar Andere Sachen gesagt, ich sagte nur „ja“, die haben gelacht. Ich weiß noch immer nicht, was die gesagt haben. (...) Die haben sich ein bisschen lustig gemacht
21	Kurdo: Ja es gab manche Leute, die waren- nicht gut, nicht nett (Lee: ja) zu uns. Ja. (..)
22	I: Was haben die gemacht?
23	Lee: Ich bin einmal (.) als Sommerschule gegangen. In Sommerschule gab es auch halt 2, 3 von unserer Klasse. Sind wir halt Sommerschule gegangen. Ich <u>musste</u> gehen, weil ich halt nicht Deutsch und so weiter konnte (..) Diese 2 von unserer Klasse- (..) Die haben mich in Sommerschule gemobbt. (..) Die haben wieder Sachen gesagt, die ich nicht verstanden habe und „ja“ gesagt und dann haben die gelacht und so. (..) Und dann (..) Ja, als- (..) Konnte ich halt- (..) Ja, ein bisschen, halt nicht so gut Deutsch. Ich habe nur- „ja“ und so weiter konnte ich sagen zumindest. (..) In Fußball- haben wir einmal Fußball gespielt. Die haben so naja, sie haben geschossen und so, die haben auch geschossen und so. Dann- der schreite auf mich- diese eine Junge sagt: Pass, pass! Und so. Dann hat er wieder Sachen gesagt, die ich nicht verstanden habe. Alle haben gelacht und so. Da wusste ich, dass er etwas Schlimmes sagt. (...) dann ist es so- zu Schlägerei und so weiter gekommen. Zwei sind auf mich gekommen (..) Damals haben die mich k.o., kaputt gemacht. Weil ich alleine war und keine hatte halt (..) Keine einzige Freunde (..) Und das war's (..) Ja
24	I: Was haben sie mit dir gemacht, hast du jetzt gesagt?
25	Lee: Es ist so, dass es hat- wir Fußball gespielt haben. Sind wieder- ich habe geschossen, der Junge sagte: Pass! Und so. Diese Pass haben wir verstanden, weil das halt internationale Ding ist. Ja, da habe ich nicht gepasst und so (..) Dann ist er wieder auf mich gekommen, hat er Sachen gesagt, die ich wieder nicht verstanden habe, aber ich wusste, dass es etwas <u>Schlimmes</u> meint!
26	I: Und das war immer auf Deutsch, was er gesagt hat?
27	Lee: Ja dieser <u>Ton</u> von ihm- halt war so- nicht so richtig gut und so (...) dann habe ich ihn geschubst. Freunde sind auf mich gekommen, von diese zwei von unsere Klasse. (..) Ja, und dann- da konnte ich nichts mehr machen! Ich war damals <u>Kind</u> , <u>so</u> groß halt, bis hier (zeigt auf seine Schulter). Alleine. Gegen zwei. Was sollte ich machen, ja. (..) Da habe ich irgendwo hier ein Pass [?] Bekommen und so. Und dann hat der Lehrer uns getrennt. (...)
28	I: Also ihr habt euch geprügelt
29	Lee: Ja. Ich wollte aber gar nicht [?]. Das war die traurige Sache. (...) dann habe ich aber auch Rache genommen. Obwohl die jetzt halt- sind wir gute Freunde. Damals war das aber nicht so. (.) Ja, jetzt sehe ich die halt- manchmal sehe ich die. Und sag: was habt ihr damals gesagt? Und so. Die lachen darüber, die haben nicht gesagt- ja. (..) Das war das (..) Einerseits war es auch sehr ein gutes Motivation für mich. Damals habe ich halt- eigentlich wegen die zwei mit Sport und so weiter begonnen. (..) Ja, nach dort, als die Sommerferien gekommen ist (..) Da ich wütend auf die war, wollte ich einfach stärker werden und so. Da habe ich mit Sport und so weiter begonnen. (..) Und ja, als wieder Schule begonnen hat, sind wir gute Freunde geworden. Das halt, ja. (.) Ja- (..) Das war's.
30	I: Wie war das bei dir in der Klasse mit den anderen? (an Kurdo gewandt)
31	Kurdo: Ja also auch fast die gleiche. Die haben zu mir was gesagt, also wie- was machst du? Oder sowas- woher kommst du? Und ich wusste nicht antworten. (..) Ich habe nur einfach „ja, ja“ gesagt. Und dann haben die- mich- äh ausgelacht. (..) Ja. (.) Und dann auf einmal die Lehrer kommt, sagt: warum lacht ihr? Keine Ahnung, die hat was gesagt. Ich weiß nicht, was hat der gesagt. Dann die Lehrer hat mich genommen, hat gesagt: komm mit. (..) Und dann keine Ahnung- ich weiß nicht, was hat er zu mir gesagt. (...)
32	I: Also du hast den Lehrer dann nicht verstanden?
33	Kurdo: Ja
34	I: Und er hat trotzdem auf Deutsch mit dir gesprochen? (Kurdo nickt) Und er hat- hat er gemerkt, dass du ihn nicht verstehst?
35	Kurdo: Ja, ja! (..)
36	I: Und was hat er dann gemacht?
37	Kurdo: Nix. Er hat gesagt: Geh, sitz wieder hinten. (.) Ja. (..)
38	I: Und hat eigentlich irgendjemand von der <u>Schule</u> eine andere Sprache als Deutsch mit euch gesprochen?
39	Lee: Es gab nur einen. Nur diese Junge, die halt- achso- aus- von der Schule aus oder wie? (.) Oder <u>in</u> der Schule?

40	Kurdo: <u>Aus</u> der Schule! (..) Straße und das so!
41	I: Na- ja- also ich meine jetzt Lehrer, Lehrerinnen, irgendjemand- der Direktor oder so?
42	(beide schütteln den Kopf)
43	Kurdo: Achso. Nein, nur Deutsch.
44	I: Niemand, alle nur Deutsch. Gab's da Dolmetscher oder so?
45	Kurdo: Neeein
46	Lee: NEEEEIN! Damals war- wenn du Glück hattest, war ein Schüler in Klasse, die auf deine Sprache reden konnte. Das war's. (Kurdo lachend: ja)
47	I: Und du hattest so jemanden?
48	Lee: Ja
49	I: Hattest du auch so jemanden? (an Kurdo gewandt)
50	Kurdo: Nein.
51	I: Hättest du gern jemanden gehabt?
52	Kurdo: Ja, ja. (...)
53	I: Hätte dir das geholfen?
54	Kurdo: Jaaa (...) Wie hier, jetzt- ich versteh manchmal nicht, mein Freund hilft mir. (..) Der neben mir sitzt. (.)
55	I: Und bei dir saß der neben dir?
56	Lee: Ja. (..) Halt die Lehrerin hat gesagt, dass er neben mir sitzen soll.
57	I: Aha, ok. Und wie hat die Lehrerin- oder generell alle Lehrer und Lehrerinnen – wie fanden sie das? Dass ihr dann eine andere Sprache spricht?
58	Lee: Nicht schlimm. Nur in Unterricht sollte ich halt- (..) Nicht nerven und so, das alles. Nicht mit ihm quatschen und so. Der Rest war halt ganz normal. (.) Und Pausen durften wir, in Turnen durften wir. (..) Der war quasi mein Dolmetscher. (...)
59	Kurdo: Also die Lehrer haben zu mir gesagt: probiere, dass du <u>Deutsch</u> sprichst, kein Arabisch oder Kurdisch. (...) sprich nur Deutsch
60	I: Gab es in der Schule irgendjemanden, mit dem du Arabisch oder Kurdisch sprechen konntest?
61	Kurdo: Ja, es gab, ja. VIELE!
62	I: Aber nicht in deiner Klasse?
63	Kurdo: Na- ja, nicht in meiner Klasse
64	I: Aber war das dann verboten, dass du eine andere Sprache sprichst, oder haben sie nur gesagt: mach's nicht?
65	Kurdo: NEIN, also- RED, PROBIER, dass du DEUTSCH sprichst, nicht auf Arabisch oder Kurdisch. Dass wir auch verstehen, was du sagst.
66	I: Aber es war nicht verboten?
67	Beide: Nein
68	I: Ok. Und wie war das dann an eurem ersten Schultag, als ihr ganz neu in die Schule gekommen seid? (..) Haben dann alle nur Deutsch mit euch gesprochen?
69	Kurdo: Ja, nur Deutsch (lacht)
70	Lee: Ja, außer dieser Junge. Dieser eine Dolmetscher (..)
71	I: Und ihr hattet auch nicht jemanden dabei, der Deutsch und Arabisch oder Kurdisch spricht? (..) Und in der Schule gab's auch niemanden, in der Direktion oder so?
72	Beide: Nein (..)
73	I: Und was ist dann an eurem ersten Schultag passiert? Ihr seid hingekommen und dann?
74	Kurdo: Ja und dann der Lehrer ist zu mir gekommen und hat mir gefragt: Wie heißt du? Ich habe „ja“ gesagt und dann er hat mich genommen. Wir sind (.) zur KIRCHE gegangen, erster Tag Schule. (..) Ja keine Ahnung, hier in Österreich ist so (lacht). Ja. Und dann- die haben das gemacht (deutet ein Kreuzzeichen an), aber ich darf das nicht machen, (.) ich bin Muslim. Ja (.) Und dann sind wir wieder zurück nach Schule gegangen. Dann haben wir einen Plan gemacht, wann ist Wandertag und das. Ja, und dann sind wir nach Hause gegangen, fertig.
75	I: Also du bist gleich in die Klasse gebracht worden am ersten Tag? Oder hat man dich-

76	Kurdo: Nach eine Woche dann ich bin in Deutsch- wie heißt das?
77	I: Deutschförderklasse?
78	Kurdo: Ja. Gegangen
79	I: Aha, also man hat dich nicht irgendwas gefragt oder so, sondern gleich in die Klasse gebracht.
80	Kurdo: Ja, die wussten ja, dass ich kein- Deutsch- nicht kann. (..)
81	I: Und bei dir, wie war das bei dir am ersten Tag?
82	Lee: Es war- genau direkt haben die mich halt in Klasse gebracht. Und es war Matheunterricht. (..)
83	I: Also mitten in der Stunde haben sie dich in die Klasse gebracht?
84	Lee: Das war fast Anfang der Stunde. Also ungefähr 10 Minuten nach diese Unterricht und so. Eine diese Mathelehrerinnen ist rausgekommen und so. Der andere hat nicht mal geachtet, dass ich reingegangen bin. (..) Ja- sie war <u>sehr</u> schlimm. Wenn ich sie einmal auf der Straße sehe (...) dann sage- ich bedanke mich bei ihr. (Kurdo lacht) (...)
85	I: Was- was hat sie gemacht?
86	Lee: (ringt um Worte) Einfach SEHR SEHR schlimm war sie! (..) <u>Komplett</u> ignoriert hat sie (.) Halt mich und so, alle anderen, viele. Schreit den ganzen Tag auf Schüler und so. (..) (Kurdo: ja, meine-). Man konnte halt, als sie in Klasse kam, konnte man nicht mal etwas machen. Wenn sie dich einmal so mit Handy erwischt hätte, war vorbei. (..) Und ja, bei der Hausübungen war sie extrem streng, sogar mit mir. Damals konnte ich nicht mal richtig Deutsch und so. (.) Halt, in erste Jahr musste ich Hausübungen- bei ihr musste ich sie abgeben. Und jedes Mal, dass ich nicht abgegeben hatte, hat sie halt- in mein Mitteilungsheft geschrieben, dass ich nicht habe. Obwohl ich noch immer nicht beurteilt war und so (.) Ja. Ich habe Mitteilungsheft, ich glaube noch immer von letztes Jahr. Letztes Jahr, wo von- halt 2. Klasse. (..) Ja, es ist nur voll von diese Hausübungen nicht gebracht. Damals war ich nicht mal- da konnte ich nicht mal DEUTSCH! Diese Freitag und halt- (..) Die Tagen, die ich nicht- die ich in der <u>Klasse</u> war, musste ich bei ihr <u>mitmachen</u> . Selbst die Hausübung und so. Ich verstand <u>nix</u> . (..) Ja, aber ich musste trotzdem alles abgeben und so (...) sie war schlimm.
87	Kurdo: Meine Physiklehrerin war auch so! Und Englisch auch so. Die waren zu mir <u>nicht nett</u> . Ja ich ha- ich konnte kein Deutsch und habe nix verstanden. Die haben <u>einfach</u> zu mir gesagt: du musst das machen! Das sind die Hausübung! Wenn machst du nicht, dann rufen wir deine Eltern. Und dann habe ich meinen Eltern erzählt, dass ich kein- kein Deutsch spreche. Und die sagen so zu mir- (.) Mein Vater hat gesagt: ich komme morgen Schule und reden wir. Und dann ist mein Vater gekommen, hat bisschen mit die- meine Lehrerin geredet. Ja, und dann- mein Vater hat gesagt, dass er [meint sich selbst] kein Deutsch kann und das alles.
88	I: Und dein Vater konnte damals schon Deutsch und konnte das mit der Lehrerin auf Deutsch besprechen?
89	Kurdo: Ja, mein Vater war besser.
90	((kurzer Wortwechsel; dachte Lee wollte etwas sagen))
91	I: Und du hast vorher schon vom Wandertag und so geredet – Wart ihr bei solchen Sachen auch dabei? Oder bei der Projektwoche?
92	Lee: Ja! Einmal war ich dabei, sind wir in Kino gegangen. (-) äh, das war Ende diese dritte Klasse. Da war ich noch immer außerordentlich. Ich habe keine Noten bekommen und so! Auf jeden Fall sind wir in Kino gegangen und ich habe mir so ein Popcorn genommen. Diese andere Junge hat geschüttelt, es war runtergefallen. (..) Und dann (.) Hat sie <u>mich</u> beschuldigt. Sagt: <u>du</u> hast es absichtlich gemacht. Ich habe gesagt: nein ich habe nicht gemacht! (..) Dann sagte mein Freund, die ich halt endlich ein Freund gefunden habe, der war- damals, dann konnten wir halt halbwegs reden. (..) Sie wissen schon, diese Deutsch- ausländische Deutsch (grinst, Kurdo lacht). Ja, da konnten wir uns- der war auch von Afghanistan. Konnten wir auch auf unsere Sprache und so. Auf jeden Fall, nach dem Kino sagte sie: ich freue mich so sehr, dass ihr nächstes Jahr nicht mehr mit in meine Klasse seid. (..) Ich sagte: ich freu mich auch (Kurdo lacht). Dann bin ich in 3a gegangen. Halt, von 3b zu 3a. (..) Sie hat sich so gefreut!
93	I: Und wer hat das entschieden, dass du die Klasse dann wechselst?
94	Lee: (..) Das weiß ich nicht. Entweder sie oder Direktorin. (...) aber als sie so gesagt hatte- hat man gemerkt, dass <u>sie</u> es war. (..) Denn sie sagte ja: ich freue mich, dass du nicht nächstes Jahr bei mir bist, in meiner Klasse. (.) Ja (..)
95	I: Und war das dann besser in der anderen Klasse?
96	Lee: Viel besser! (.) Diesen Lehrerin in andere Klasse war nett, hat mich unterstützt und so. (..) Und ja, wegen sie habe ich gute Noten bekommen. Aber bei ihr- bei andere nicht.
97	I: Und wie hat sie dich unterstützt, die neue Lehrerin?
98	Lee: Sie war halt sehr gut in Deutsch Hausaufgaben und so. Hat sie- halt mir- diejenigen, die Schwierigkeiten hatten, halt mehr geholfen als die anderen. Bis du halt nicht verstanden hast, hat sie nicht aufgehört zu sagen. Ja, und Englischlehrerin genauso, (..) Mathelehrerin auch genauso. Die waren drei halt- die besten. (.) Für mich. (...)
99	I: Und du hast auch von- du warst auch beim Wandertag und so dabei? (an Kurdo gewandt)
100	Kurdo: Ja
101	I: Und wie war das für dich?

102	Kurdo (zögerlich): Ja, gut. (...) Also wir waren viele Schüler, aus andere Klasse auch. (.) Ja, es gab diese- 5 Araber und 2 Kurden. Dann habe ich mit die Kurdisch und Arabisch geredet. (..) Es war <u>sehr</u> schön (lacht)
103	I : Das war schön. Also dann konntest du auch die Schüler aus der anderen Klasse besser kennenlernen?
104	Kurdo : Ja (...)
105	I : Und denkst du, dass das auch geholfen hat, dass du die ähm- die Kinder in deiner Klasse besser kennenlernst? Ins Kino zu gehen und so? (an Lee gewandt)
106	Lee : In meine Klasse? Ja, es war gut! Jaa! Halt- erste Jahr war schlimm, aber zweite Jahr da ich schon in dritte Klasse gekommen bin, war gut. (.) Nach dieser Sommerschule. (.) Da haben wir uns alle gut verstanden (.)
107	I : Also die Sommerschule hat auch geholfen, dass ihr euch besser versteht untereinander?
108	Lee : Äh nein! Ich habe nur mich da mit diese zwei Jungs halt-
109	I : Aja, da waren ja nur die zwei aus deiner Klasse
110	Lee : Da habe ich viel gelernt auch
111	Kurdo : Ich habe Sommerschu- ah, red weiter, red weiter
112	Lee : Nein nein (.)
113	Kurdo : Sommerschule ist auch nicht gut.
114	I : Warum nicht?
115	Kurdo : Also- es gibt viele Ausländer. Dort kannst NIX lernen. Ich war einmal in Sommerschule. Es war- nicht gut. Ich habe <u>gar nix</u> dort gelernt. (..) Ja, es gab viele Ausländer, die haben immer gelacht und- einfach Sessel kaputt gemacht oder Tisch. (.) Es war einfach- nicht gut. (...)
116	I : (an Lee gewandt) Und du hast ja jetzt schon von den Lehrerinnen erzählt, die du gut fandest und die du schlecht fandest. Wie war das bei dir? (an Kurdo gewandt) von einer, von der Physiklehrerin- hast du auch schon erzählt.
117	Kurdo : Ja. Und Englisch. (..) Die waren zu mir nicht nett. (...)
118	I : Und was haben die so gemacht, was du nicht gut fandest? (..) Schreien und so?
119	Kurdo : Also- jaaa! Wenn ich habe keine Hausübung oder sowas, die haben gesagt: warum hast du keine Hausübung? Wir rufen deine Eltern! (.) Sowas, ja (...)
120	I : Und die Lehrer und Lehrerinnen, die du gern mochtest? Warum mochtest du die?
121	Kurdo : Mochtest du? (.) Oder magst du? Was meinen Sie?
122	I : Es gab sicher auch Lehrer und Lehrerinnen, die du gut fandest, oder?
123	Kurdo : Aso, jaja! Die- Chemie und Deutsch und Mathe. (..) Die waren zu mir <u>sehr nett</u> . (.)
124	I : Was haben sie gemacht?
125	Kurdo : Ja, wenn ich was nicht verstanden habe, dann sie kommt zu mir. Sie zeichnet das. Sagt zu mir das, dass so geht oder so. Aber bei Englisch und Physik war nicht so. (..) Die haben mich nicht geholfen. (...)
126	I : Und haben dir deine Lehrer und Lehrerinnen irgendwie geholfen im Unterricht? (an Lee gewandt)
127	Lee : Ooh jaja!
128	I : Ah du hast eh schon gesagt, die kamen dann zum Platz- war das dann in den meisten Fächern so?
129	Lee : (..) Äh, was habe ich gesagt?
130	I : Du hast ja vorhin gesagt sie kamen dann zum Platz und sie haben sich mehr Zeit genommen, wenn du es nicht so gut verstehst und es nochmal erklärt.
131	Lee : Ja ja, also in alle Fächer, fast in alle. Außer- (..) Alle waren gut! Also zumindest in 3a, nicht diese letzte, wo ich mit diese Lehrerin halt- die, die sich gefreut hat, dass ich Klasse wechsle. (Kurdo : 2b, ja?) Da war Katastrophe. War- der Biologielehrer in diese alte Klasse, 3b, Frau <i>Lauer</i> *, der hat auch Zeit genommen. Aber den Rest- Englischlehrer war auch gut. Aber den Rest war einfach Katastrophe. (...)
132	I : Und habt ihr dann in der Schule, im Unterricht genau die gleichen Bücher gehabt wie die anderen?
133	Beide : ja (...)
134	I : Habt ihr dazu noch irgendwas anderes bekommen oder einfach genau das gleiche?
135	Lee : Nein, genau das gleiche
136	Kurdo : Genau das gleiche

137	I: Ich nehme an ihr habt auch nicht Material dann auf Arabisch oder Kurdisch bekommen, sondern nur auf Deutsch?
138	Kurdo: Nein
139	I: Und hättet ihr gern andere Materialien gehabt oder andere Bücher als die anderen?
140	Lee: (..) Ich wollte schon gern damals halt- (..) Dass ich was übersetzt bekomme (..) Halt auf eine Sprache, die ich verstehe. (..) Damals wäre es gut- für mich. Dann könnte man mitkommen. Aber ja (...)
141	Kurdo: Ich wollte auch ein Buch auf Arabisch
142	I: Ah, du hast eins bekommen?
143	Kurdo: Nein, ich WOLLTE
144	I: Ah, du wolltest eins!
145	Kurdo: Ja, ich glaube wäre besser (...)
146	I: Und wie habt ihr das jetzt generell gefunden, dann im Unterricht auf Deutsch dabei zu sein? Wenn ihr noch nicht so gut Deutsch konntet?
147	Kurdo: Es war schwierig, <u>sehr</u> schwierig. (..) Du konntest nix verstehen, nix machen. Es war einfach schwierig.
148	I: Und du hast ja auch den direkten Vergleich mit der Deutschförderklasse vorher? Was fandest du da besser? (..) Kannst du das vergleichen irgendwie?
149	Kurdo: Vergleichen?
150	Lee: War Deutschkurs besser oder diese Klasse?
151	Kurdo: Deutschkurs war besser. Die waren nur- ich habe Dativ und Nominativ und das gelernt oder „Wie heißt du?“, „Woher kommst du?“. Bei die normale Klasse es war einfach anders. Es war schwierig. Ich musste Lebenslauf schreiben und (..) Geschichte, Buch lesen und dann- (..) was haben die im Buch gemacht oder- wie heißt das- Geschichte, sowas. Es war schwierig. (..)
152	I: Und wärest du gerne länger in der Deutschförderklasse geblieben?
153	Kurdo: (..) Ja (..)
154	I: Ja? Aber sie haben gesagt jetzt musst du in die andere Klasse?
155	Kurdo: Ja
156	I: Und hättest du gerne danach noch einen Deutschkurs gemacht oder so? (..) Als du dann schon in der Regelklasse warst?
157	Kurdo: Nein
158	I: Also da- noch dazu? Wolltest du das gerne? Dann auch noch Deutsch lernen, weiter?
159	Kurdo: Vielleicht.
160	I: Vielleicht. (..) Und du? (an Lee gewandt)
161	Lee: Bei mir- (..) Das war sehr gut- diese Deutschkurs. Die ganze Deutsch, die ich jetzt kann, verdanke ich diese Lehrerin. Halt die Hälfte. (..) Da hat sie halt alles erklärt, mit Hände, gezeichnet und so. Bis wir verstanden haben. Wir haben auch leichtere Arbeitsblätter bekommen. (...) Und damals- mein Vater sagte auch, dass ich lernen muss. Er hat mir immer diese kleine Wörter geschrieben- halt auf Deutsch und übersetzt. Hat er mir gegeben, damit ich lese. (..) Aber ja, in Schule war diese Deutschkurs sehr sehr gut. Das hat sehr geholfen.
162	I: Wie lange warst du dann im Deutschkurs?
163	Lee: 1 Jahr!
164	I: Wärest du gern länger im Deutschkurs gewesen?
165	Lee: Ich hätte gern schon- (..) Ja. Schon. Noch ein Jahr oder 6 Monate. Wäre besser für mich.
166	I: Wenn ihr jetzt so daran zurückdenkt, wie ihr diese erste- also wie ihr Deutsch gelernt habt: Mit wem oder wo habt ihr am besten gelernt? Was denkt ihr?
167	Lee: Deutschkurs
168	I: Im Deutschkurs?
169	Beide: ja
170	Lee: Deutschkurs und diese- Lehrerin halt (..) Von meine 3a-Klasse. Die haben mir gut beigebracht. (...)
171	I: Und bei dir – Wer war da am wichtigsten für dich? (an Kurdo gewandt)
172	Kurdo: Ja auch Deutschkurs. Und auch in der Klasse. In die dritte, ja

173	I: In der Klasse dann?
174	Kurdo: Jaa (.) Bisschen (...)
175	I: Und wie wichtig war dann die Schule für euch beim Ankommen und beim Deutschlernen? Oder waren da eher andere Orte wichtiger?
176	Lee: Uuhm- also am Anfang wollte ich nicht mehr zur Schule gehen.
177	Kurdo: Ich auch! (beide lachen)
178	I: Echt?
179	Kurdo: Ja! Aber dann am Ende- ich wollte dann, ja. Ja.
180	I: Und du wolltest auch am Anfang nicht in die Schule gehen? (an Lee gewandt)
181	Lee: Nein, das war <u>sehr</u> schlimm. Ich hatte sogar vor, von zuhause weglaufen- wegzulaufen, irgendwo gehen. Weil die- damit die mich nicht mehr finden, ja (.)
182	I: Warum?
183	Lee: Es war schwer, viel zu schwer. Sachen, die die gemacht haben. Ich verstand <u>nix</u> . (Kurdo: ja) Ich war quasi einfach den ganzen Tag so (lehnt sich zurück, verschränkt die Arme). Einfach gesessen, nix gesagt (..) auf einem Sessel. (..) Ich bin nicht mal aufs Klo gegangen. Ich hatte irgendwie Angst, dass jemand irgendwas sagt und so, die ich wieder nicht verstehe. (..) Ja. Aber dann nach paar Jahren gut.
184	I: Und wärest du lieber in so eine Deutschförderklasse gegangen? Also wo man ein oder zwei Jahre nur Deutsch lernt. Also den ganzen Tag (..) Du hast nur Deutsch und gehst ganz wenig in andere Fächer.
185	Lee: Da wäre <u>sehr</u> gut ja. Das finde ich sehr gut, dass das so ist. Denn da merkt man, dass die anderen auch nicht Deutsch können. Und quasi ist man halt gleich mit denen. Man fühlt sich nicht so fremd. (..) Ja. Und wenn die können nicht, ich kann auch nicht, es ist halt so. Ich bin in diese Gruppe, Das ist halt sehr gut. Und ist irgendwie motiviert und so. Weil die andere auch nicht können und du nicht kannst, ist das- du freust dich irgendwie.
186	I: Hm, das ist interessant, ja.
187	Kurdo: Aber wenn du- also, 2. Jahr ich konnte kein Deutsch (.) Ich bin zu Ausländer gegangen, ich habe Deutsch geredet. Die haben mich <u>sehr</u> gut verstanden. Aber bei Österreichern- die haben <u>nix</u> verstanden. (lacht)
188	Lee: Ja. (..) Also diejenigen halt- die Lehrerinnen, die so die- aus ausländische Bereich waren, haben so getan, als würden wir sehr gut Deutsch reden.
189	I: Welche Lehrerinnen?
190	Lee: Diejenigen, die halt auch selber von irgendwo anders kamen. Zum Beispiel eine wie diese Mathelehrerin. (.) Sie war komplett halt (..) Die Generation von ihr war- ist aus Österreich. Dafür (.) Sie verstand mich <u>gar</u> nicht, einfach so gut wie nix. Aber diejenigen, die halt ein ausländische Wurzel hatten, haben so getan, als würde ich sehr gut reden, und so geredet, als würde ich sehr gut verstehen. Und ich dachte, ich habe mir gedacht: oooh so gut kann ich jetzt verstehen und reden! (Kurdo lacht) sie haben halt diese, diese Wörter komplett vereinfacht. Diese Sätze in Wörter verwandelt und dann <u>so</u> gesagt, damit ich halt versteh. Aber- bei diese Mathelehrerin- die kommt zu mir, verwendete damals Wörter so wie gewöhnungsbe- (lacht) so wie gewöhnungsdürftig oder sowas halt. Da- was sind das für Wörter, die sie sagt?! (Kurdo lacht)
191	I: Und du denkst, dass die, die selbst auch später Deutsch gelernt haben- meinst du, die können das dann besser, dass sie ihre Sprache so anpassen, dass du es verstehst? Also waren das Lehrer und Lehrerinnen, die auch selbst erst Deutsch gelernt haben oder hatten die einfach Wurzeln irgendwo?
192	Lee: Nana, ich denk diejenigen, die auch selbst Deutsch gelernt haben. Da versteht man dich sehr gut. Halt- die reden so, dass du ihn verstehst. Auf Deutsch, aber du verstehst das. Du denkst, das wäre deine eigene Sprache. (..)
193	I: Gab's bei dir auch Lehrer oder Lehrerinnen, die das geschafft haben, dass du sie gut verstehst? (...) Oder war das sehr unterschiedlich?
194	Kurdo: (..). Ja ja (..) Bei Deutschlehrer. (..)
195	I: Den hast du gut verstanden?
196	Kurdo: Ja (..)
197	I: Also war sehr unterschiedlich, wie ihr die Lehrer und Lehrerinnen verstanden habt?
198	Kurdo: Ja. (..) Und der hat auch mir die Aufgaben erklärt. Also was muss ich zuhause machen, was sind die Hausübungen (...) Er war einfach nett zu mir. (..)
199	Lee: Es gab auch viele, die halt- ursprünglich komplett die Generation aus Österreich waren und sehr gut geredet haben, z. B. So wie diese Jugendzentrum und so. Da habe ich auch viel gelernt. Da bin ich auch zu denen gegangen. Die wussten, dass ich nicht verstehe, haben so geredet, z. B. Die sagten nicht, halt: ich ging gestern so. Sie sagten: (langsamer) ich- gegangen- bin- gestern. So haben die geredet, damit ich verstehe.
200	Kurdo: Die Ausländer (lacht)

201	Lee: Ja. Aber ja, in der Schule war es nicht so. In der Schule diejenigen, die- halt einmal eine ausländische Wurzel hatten, konnte man halt gut verstehen. Die haben so geredet, damit du verstehst und so. Aber diejenigen so wie diese Mathelehrerin bei uns- einfach Katastrophe. Darüber muss man nicht mal reden, wie schlimm das war. (..)
202	I: Und du warst auch in einem Jugendzentrum dann? Also damals in der Zeit?
203	Lee: Ja da bin ich einfach privat gegangen. Halt nach der Schule bin ich dorthin gegangen. Da hat auch viel geholfen. Die haben mir auch mit Hausaufgaben und so geholfen. Damit ich mache. (..) Irgendwie habe ich in diese alte Klasse 3b ein paar Hausaufgaben abgegeben. Unregelmäßig, aber besser als nix.
204	I: Die haben aber auch Deutsch mit dir gesprochen immer, von Anfang an?
205	Lee: Ja, aber die haben so geredet, dass ich verstehe. (...)
206	I: Sehr interessant, was ihr erzählt, ja. Und wie hat dann eigentlich die Schule mit euren Eltern kommuniziert, mit euren Eltern gesprochen?
207	Lee: Die (..) halt (..) ja- die Direktorin war <u>sehr</u> neutral und so. Und sie hatte auch eine ausländische Wurzel und da konnte mein Vater- und sie haben miteinander geredet. Mein Vater war früher hier, ungefähr 3 Jahre früher. Und ja, (Kurdo: ja, mein Vater auch) die haben halt halbwegs gelernt, wie man redet und so. Und diese Direktorin bei uns hat alles vereinfacht und so. (..) Und da konnten sie sich verstehen. (..)
208	I: Also die Kommunikation hat dann auf Deutsch funktioniert mit euren Vätern?
209	Lee: Ja (..)
210	I: Gut.... So, dann sind wir eigentlich auch schon fast am Ende. (..) Wie informiert habt ihr euch immer gefühlt, darüber was so passiert, was ähm (..) Was los ist, wo ihr hinmüsst und so weiter? Also wie informiert wart ihr darüber
211	Lee: Sehr wenig. Sehr, sehr wenig. Solange diese Junge nicht da war, halt- jemand, den nicht sagte, waren wir so gut wie nix informiert. (..) Ja
212	I: Also auch so Sachen, ob du das nächste Jahr wiederholst oder (..)-
213	Lee: Ah daaas, DAS! Die haben nicht mal darüber geredet! Das war nur- nicht beurteilt stand da, fertig. Ich wusste nicht mal, dass wir diese (..) Halbjahreszeugnis bekommen. Und so (..) Ja (..)
214	I: Und dass du wiederholst, wann hast du das erfahren?
215	Lee: (..) Das habe ich wieder in dritte Klasse erfahren. Diese- wo diese Lehrerin sagte: ja ich freue mich, dass du nicht mehr da bist.
216	I: Achso, schon am Ende des Schuljahres?
217	Lee: Ja
218	I: Nur weil sie diesen Kommentar gemacht hat, hast du das erfahren?
219	Lee: (..) Äh, kann man so sagen (..) Kann man so sagen (..)
220	I: Wie war das bei dir? Entschuldigung, wolltest du noch was sagen?
221	Lee: Nein nein
222	Kurdo: Bei mir war auch fast (..) Die gleiche. Ja oder wenn ich manchmal auch nicht verstande, dann sie hat die andere Junge geholt, die aus andere Klasse, der Arabisch redet. Hat ihn geholt und hat gesagt: sag, sag ihm auf Arabisch. (..) Er hat dann übersetzt, ja (...)
223	Lee: Die hatten sogar mir gesagt, dass Wiederholen sehr gut ist. (..) Ja. Ich dachte mir auch-
224	Kurdo: Zu mir auch. (..) Wiederholen ist besser. So haben die gesagt. (beide lachen)
225	I: Was denkt ihr jetzt im Nachhinein? Wie war das?
226	Lee: (lacht) Ja, für damals war gut! (Kurdo: ja) Damals sollte ich wirklich wiederholen, ja. (..)
227	I: Und was sind jetzt so eure weiteren Pläne nach der Schule?
228	Lee: Ich habe viele Pläne. Ich habe mein Leben so gemacht, dass- (..) Mein erster Plan wäre, dass ich in eine HTL gehe, eine fünfjährige. Wenn das nicht geht, dann mache ich halt diese HTL zu Ende und so, studieren und so. Ja, Chemie und IT will ich studieren.
229	I: Chemie und IT?
230	Lee: Ja. Und wenn das nicht klappt, mit purer Gewalt nicht klappt, geh ich in dreijährige HTL, das klappt sicher. Dann steige ich auf ein fünfjähriges [um] und dann wieder mach ich wieder dieses Weg. Wenn das auch nicht klappt (..) Ich- vielleicht mach ich- ein Lehre. (..) Lehre mit Matura. Und danach geh ich wieder Uni. Und wenn diese mit Uni und so weiter nicht geht, geh ich UFC, da kämpfen und so.
231	I: Wo gehst du hin?
232	Lee: UFC

233	I: Was ist das?
234	Lee: Diese internationale Kampfding, für Sportler. Und da kann man auch gut verdienen.
235	I: Aha! Dann wirst du Kampfsportler?
236	Lee: Ja
237	I: Aber du möchtest auf jeden Fall studieren, die Matura machen?
238	Lee: Ja
239	I: Da wünsche ich dir viel Erfolg!
240	Lee: Dankeschön!
241	I: Wenn du das unbedingt willst, dann kannst du das auch schaffen
242	Lee: Mein. (..) Mathele- Mathenote sagt aber etwas anderes (..) (Kurdo lacht) ich nehme Fünfer. Komplett fünf.
243	((kurzes Gespräch über die aktuelle Mathenote))
244	I: (..) Und du? (an Kurdo gewandt)
245	Kurdo: also nächste ich will- FHS gehen oder- Ausbildung machen. Augenoptiker.
246	I: Ah wow, ein interessanter Berufswunsch auch!
247	Lee: Ja (..)
248	I: Wow, ihr habt ja eh schon voll die Pläne! (..) Ok, dann hätte ich noch so die letzten 2 Fragen. (..) Wenn ihr jetzt so an das erste Jahr in der Schule zurückdenkt – Habt ihr da ein bestimmtes Gefühl, oder welche Emotionen waren das? Vielleicht mit irgendwelchen- Habt ihr da irgendwelche Adjektive?
249	Lee: Ausgeschlossen. Man fühlt sich als würde man nicht dazugehören. Komplett fremd. (..) Ja
250	Kurdo: ja. (..) Und auch viel.. Wie heißt das- nervös. Ja, (..) Ich war viel nervös. (...)
251	I: und wenn ihr jetzt zurückschaut, so ganz allgemein: was war gut, was war schlecht, was hat euch geholfen? (..)
252	Lee: Wenn ich zurückschaue, (..) will ich einfach wieder zurück zu mein Heimatland. Wenn es so weiter wäre als wie letztes Jahr. Man fühlt sich einfach komplett ausgeschlossen, komplett dass du zu dieser Gesellschaft einfach nicht gehörst. (..) Irgendwie, dass dein Platz nicht hier ist. So- für mich ist es so. Aber ist nicht jetzt, ist gut. Jetzt denke ich so, geh ich auf der Straße, sehe ich alle Ausländer und so (Kurdo lacht und nickt) und sage: Ja, es ist gut. (Kurdo lacht)
253	I: Hast du davor keine Ausländer auf der Straße gesehen?
254	Lee: Ich wusste nicht, dass die auch Ausländer sind! Ich dachte ja die können Deutsch, die sind Deutsche, (..) Halt ursprünglich von hier, von dieses Land, von Österreich.
255	Kurdo: Aber jetzt sind wir hier und die sind fast [alle] Ausländer (lacht).
256	Lee: Aber jetzt ist gut
257	Kurdo: Wenn gehst du von hier, alle sind Ausländer.
258	Lee: Ja! (..)
259	I: Und fühlt ihr euch hier wohl?
260	Beide: ja!
261	Lee: Ja, aber in halt Städte wie Burgenland und so, da denk ich auch: geh ich wieder zurück. Ich sag: da sind nur ein paar Häuser da- (..) Und alle kommen so von Österreich und so. (...) es ist halt nicht so, dass das halt schlimm wäre, (..) Aber man fühlt sich so, ich gehöre irgendwie hier nicht dazu. (..) Ja. (..)
262	Kurdo: [Sein Ankunftsort] ist ein Dorf, ist nicht wie große Stadt, ist ein Dorf. Es gibt keine Ausländer.
263	Lee: Ja es ist so
264	Kurdo: Nur Österreicher.
265	Lee: Man hat ein seltsames Gefühl. Sehr schlimmes Gefühl. (Kurdo: Ja) irgendwie (..) Denkt man, dass man einfach (...) man denkt einfach, dass man hier nicht gehört. Man sollte zurückgehen, wo man zuerst war. So ein Gefühl haben wir, (..) Bei diese kleine Dörfer und so. (..)
266	I: Also war das- wie war das in [Name seines Ankunftsortes] dann für dich? (an Kurdo gewandt)
267	Kurdo: Also wie?
268	I: Wie hast du dich gefühlt?

269	Kurdo: Achso. Alleine. Niemand war neben mir. (..) Ich war einfach alleine. (lacht) (..) Und ich wollte in diese erste Jahr- ich wollte wieder nach Syrien gehen, oder Libanon. (..) Aber jetzt- ist besser. (..)
270	I: Das tut mir sehr leid, dass ihr das im ersten Jahr so empfunden habt. Aber es freut mich, dass es jetzt besser ist.
271	Lee: Jeder empfindet so.
272	Kurdo: Ja
273	I: Und was denkt ihr, was sollte die Schule besser machen? Kann sie etwas besser machen?
274	Kurdo: Ich glaube nein (lacht)
275	Lee: Zumindest ein Dolmetscher soll da dabei sein!
276	Kurdo: Jaaa! Ich glaube auch
277	Lee: Und diese Lehrerinnen halt, diejenigen, die so wie diese Mathelehrerin sind, die sollen auch irgendwie netter werden, irgendwie so. (..) Viele sind viel zu streng mit diejenigen, die halt neu hier gekommen sind. (Kurdo: ja) das ist nicht gut. Meiner Meinung nach
278	Kurdo: Und auch nicht schreien. (..) Sie muss immer nett sein. (..)
279	I: Und gibt's auch was, was wirklich gut war?- was ihr denkt, das sollten sie weiterhin so machen?
280	Lee: Ah, diese Deutschkurse und so! Das war sehr gut. Da fühlt man sich wieder, (..) Dass man nicht der Einzige ist, der nicht Deutsch kann.
281	Kurdo: aber ich glaube, die müssen- wie heißt das- 2 Jahre oder 3 Jahre Deutschkurs machen besser. Nicht 1 Jahr. 1 Jahr ist wenig. (..) Man- man lernt nur bisschen.
282	I: Und dieser Deutschkurs dann so wie die Deutschförderklasse, dass du den ganzen Tag nur Deutsch hast? (..) Oder meinst du so einen zusätzlichen Kurs, wenn du schon in der Klasse bist und dann auch noch Deutsch lernst. (..) Oder wärst du gern 2 oder 3 Jahre in der Deutschförderklasse gewesen?
283	Kurdo: Ja (..) Oder vielleicht auch bisschen Mathe und Englisch auch mit. Wäre besser. (..)
284	I: So eine Mischung.
285	Kurdo: Ja. (..) Also- in ein Tag 3 Stunden Deutsch, 1 Stunde Mathe und 1 Stunde Englisch. Das wäre gut
286	Lee: Dafür bin ich auch
287	I: Ja? Ok. Und wenn ihr Lehrern und Lehrerinnen etwas sagen könntet, was findet ihr ist wichtig, dass sie wissen? Was sollen Lehrer und Lehrerinnen wissen? (...)
288	Lee: Meinen Sie- Warten Sie. (..) Die sollen wissen, dass diejenigen, die neu nach Österreich gekommen sind, nicht Deutsch können (...) und einen Dolmetscher nutzen. Manchmal kommen die einfach zu dir- in erste Jahr war so, dass die einfach zu mir gekommen sind, geredet, geredet und ich so einfach geschaut habe, ich wusste nicht mal, was sie sagen und so (Kurdo lacht und nickt). (..) Halt, ja (..) die haben nicht mal Dolmetscher genutzt. Manchmal war diese Junge, die neben mir war, nicht da und die haben mit mir geredet und ich verstand <u>nix</u> . Solange kein Dolmetscher, bitte nicht reden! (Kurdo: ja!) (beide lachen). Das sind halt meine Erfahrungen. Für mich war so. (..) Für andere weiß ich nicht. Vielleicht wollen die anderen auch etwas anderes. Aber für mich war das so. (..)
289	I: Und für dich?
290	Kurdo: Sie müssen einen Dolmetscher holen und mehr nett sein. Ja. (..)
291	I: Sehr schön. Ich danke euch, das ist wirklich sehr, sehr interessant, was ihr erzählt. Und es ist wirklich wichtig, das- das zu hören, ja? Dann können Lehrer und Lehrerinnen hoffentlich auch etwas besser machen. Und ich freue mich, dass für euch jetzt- dass ihr euch jetzt hier wohlfühlt. (beide: danke). Und dass ihr euch nicht mehr so ausgeschlossen fühlt, wie du gesagt hast. Ich hoffe, so fühlst du dich nicht mehr.
292	Lee: Na na (Kurdo lacht) derzeit nicht
293	I: Das ist schön. Vielen lieben Dank, dass ihr euch die Zeit genommen habt für mich.
294	Beide: Keine Problem
295	I: Habt ihr Fragen?
296	Lee: Nein, bei uns ist alles gut!
297	Kurdo: Nein
298	I: Oder wollt ihr auch sonst noch irgendetwas sagen, was ich euch jetzt nicht gefragt habe oder was noch nicht Thema war?
299	Kurdo: Na, das war alles. Das war alles, was wir sagen wollten. Ja.
300	I: Hat euch das irgendjemand auch schon mal gefragt?
301	(Lee schüttelt den Kopf)

302	Kurdo: Nein
303	I: Und in der Schule damals?
304	Beide: Auch nicht
305	I: Haben sie euch gefragt was brauchst du, wie geht's dir?
306	Beide: Nein
307	Lee: Nein, gar nicht!
308	I: Hätten sie das fragen sollen?
309	Kurdo: Ja
310	Lee: Ja, wenn diese Dolmetscher da war, ja
311	I: Also hättet ihr ihnen sagen können was ihr braucht?
312	Lee: Damals? Naaa
313	Kurdo: Neeein, wir konnten kein Deutsch! Wir konnten nix sagen! (lacht)
314	I: Aber ich meine, abgesehen von der Sprache- also ihr wusstet was ihr braucht, was ihr möchtet, was euch hilft?
315	Lee: Ja. zum Beispiel ich wusste nicht, wo Klo liegt. Da hat mich keiner gefragt. Weil ich nicht wusste. Dieser Dolmetscher [sein Mitschüler] war auch nicht da. (...) Ja, und ich habe das ausgehalten, bis ich wieder zu Hause- nach Hause gegangen bin.
316	Kurdo: Oder manchmal- sie holt Buch mit und dann sie sagt zu mir: Geh- wie heißt das?- Bibliothek- und ich weiß nicht, wo das ist, ich kann das nicht fragen.
317	Lee: Die haben sogar diese Schule nicht gezeigt, wo diese Bibliothek und so weiter sind halt! (Kurdo: ja) Wir sind halt in Regelklasse reingegangen und fertig, das war's. Die Klasse und Direktion waren die einzigen, die wir gesehen haben, wussten wo die liegen. Plus Turnsäle. Den Rest nicht mehr.
318	I: In der alten Schule? Oder in dieser hier?
319	Beide: Nein, in der alten
320	Lee: Es ist neulich- halt, es ist besser geworden. Denn- jetzt wenn jedes Mal ein neuer Schüler kommt, geht ein anderer Schüler mit, ein älterer Schüler, die die Schule gut kennt und zeigt, wo was ist. Bei meinen Zeiten war nicht so
321	I: Ah, das haben sie geändert
322	Lee: Das war gut
323	((Dank, Abschied, Gespräch über die angebotenen 2h Lernhilfe – wurden abgelehnt))
324	Lee: Naa danke, nutzen Sie diese Zeit, damit Sie auch für Uni lernen und so! Wir kommen eh klar.
325	I: Nein, wirklich! Du-
326	Lee: Nein nein wirklich.
327	I: Ich kann dir beim Lernen helfen, bei Bewerbungen, bei Deutsch, bei irgendwas, was ihr möchtet
328	Lee: Jetzt kenn ich mich mit Internet aus, dankeschön. Nutzen Sie lieber diese Zeit für Uni. Es ist schwieriger als hier
329	I: Du kannst es dir ja noch überlegen. Du hast auch auf dem Zettel meine Telefonnummer. ((Kurzes Sprechen über Lernhilfe))
330	Lee: Alles gut. Wir verbringen gerne Zeit mit eine anderen Menschen (Kurdo lacht)
331	((Verabschiedung, Ende des Interviews))

Tasnim & Rima

Montag, 20.12.21, PTS/FMS, Bibliothek

Das Transkript wurde nach den Transkriptionsregeln von Rädiker & Kuckartz (2019: 44-45) erstellt. Bei den Namen handelt es sich um selbstgewählte Pseudonyme. Alle im Interview genannten Personen wurden anonymisiert. Einschübe in eckigen Klammern wurden von mir hinzugefügt.

1	Tasnim: Ähm ich bin 2. Klasse. Ich war 2b und dann ich habe Schule gewechselt, weil diese Schule war nicht gut für mich. Weil alle lachen und sowas, weil ich konnte nicht Deutsch. Und ich bin andere Schule gekommen. Diese Schule war <u>sehr</u> gut für mich. Ich habe <u>viel</u> gelernt. Ich war 2. Und 3. Klasse Deutschkurs. Und dann haben die Test gemacht und ich habe schon geschafft.
2	((weiteres Ausfüllen des Kurzfragebogens))
3	Tasnim: Diese Schule [zweite Schule] war sehr gut für mich.
4	((weiteres Ausfüllen des Kurzfragebogens))
5	I: Warst du da in einer unter Anführungszeichen „normalen Klasse“ mit drin?
6	Tasnim: Ja ich war normale Klasse. Und es war viel schwierig für mich. Ich konnte nicht Deutsch, ich habe keine Freunden (..) Und ja (..)
7	I: Und in der 2. Schule war das dann auch so, dass du in der Regelklasse mit drinnen warst?
8	Tasnim: Ja, aber diese Klasse war sehr gut. Die erklärt mich Sachen 3, 4 Mal. Die haben- ich habe keine Angst. Ich kann- ok, ich wollte mit euch reden. Ich habe auch <u>viele</u> Freunde. Und diese Schule war- ich habe viele Arab- aus Syrien Freunden. Und die haben mir erklärt Regeln Schule und was man kann Schule machen und man darf nicht. Und ja...
9	I: In der 2. Schule dann?
10	Tasnim: Ja
	((weiteres Ausfüllen des Kurzfragebogens))
22	I: Und hast dann auch zusätzlich einen Deutschkurs besucht? (an Rima gewandt)
23	Rima: Ja. Sie haben mir, als ich dort angemeldet habe, haben mir zuerst gesagt, dass man 2 Jahren ohne Noten bleibt und dann trotzdem auch zum nächste Stufe steigen kann. Und ich dachte, dass ich nächstes Jahr mit- mitsteigen werde, also zum 4. Klasse und ich habe mich auch bemüht, dass ich- bemüht, dass ich in diesem Jahr, also in 4. Klasse sehr, sehr viel lernen muss, dass ich auch gute Note bekommen kann, und- kriegen kann und dann weiter auch Gymnasium gehen und sowas. Weil das mein Ziel war. Und am ersten Tag, als ich in der Schule gegangen bin, bin ich auch in 4. Klasse gegangen und sie haben mir dann gesagt, dass ich wieder die 3. Klasse wiederholen soll und hat mich <u>urüberrascht</u> , weil ich habe das niemals gedacht und ich habe mich urgeä- urgeärgert und so weiter. Und es war nicht normal, ich habe urviel geweint, weil ich wollte eigentlich das nicht, dass ich die Klasse wiederhole. Und sie haben mir gesagt: Ja, das ist so. Und dann habe ich trotzdem die Klasse wiederholt. (.) Aber habe ich extrem meine Deutsch verbessert, viel verbessert. Habe ich aber überall Noten gehabt, überall bin ich- ich durfte kein Deutschkurs wieder besuchen, weil ich viel, wie heißt es- viel Test gemacht habe und Schularbeiten dort bei diese Kurs. Und habe ich alles geschafft und sie haben mir gesagt, dass ich diesen Kurs nicht mehr brauche. Und ja ähm habe ich in der Klasse mitgemacht, alles gelernt und so weiter. Habe ich auch Noten gekriegt und habe ich in Physik, Chemie und solche Gegenstände auch Zweier und Einser gehabt. Aber nur in bei Deutsch habe ich zweimal Fünfer bei Deutsch- bei Schularbeit gehabt, aber ich habe trotzdem verbessert, weil ich meine Hausaufgabe ähm- pünktlich gegeben habe und es war auch richtig und alles. Und sie hat mir- Lehrerin hat dann gesehen, dass ich mich sehr bemühe und so weiter und hat mir dann gesagt- hat mir auch in diese Zeugnis Vierer gegeben. Und ich habe auch nur bei diese zwei Schularbeiten Fünfer gehabt und dann bei diese dritte Schularbeit habe ich Vierer und ich habe auch Zusatzaufgabe bekommen und habe ich trotzdem geschafft und habe ich in meine Zeugnis Vierer gehabt in Deutsch. Und Englisch Dreier und bei Mathe 2 AHS. (.) Und zweite Jahr habe ich auch weitergemacht so bis 4. Und habe ich auch gute Note gehabt.
24	I: Also eingestiegen bist du in der 3.?
25	Rima: Ja. Und muss ich wieder 3. Wiederholen
26	I: Die hast du dann wiederholt. Aber das wurde dir nicht gesagt? (Rima: nein, <u>gar</u> nicht!) Das hast du erst gemerkt am 1. Schultag im neuen Schuljahr?
27	Rima: Genau! Als ich über alles- ich war schon in der Klasse und ich habe alles bekommen und so weiter. Beim erste Tag bekommt man z.B. Mitteilungsheft oder solche Sachen. Da habe ich alles gekriegt und so weiter, auf einmal kommt die Lehrerin und sagt, ich muss die Klasse wiederholen.
28	Tasnim: Bei mir war auch so. Am letzte Woche, im Schule, wir bekommen unsere Zeugnis und Lehrer hat für meine Freundin gesagt, dass sie mir sagt, dass ich die 3. Klasse wiederhole und ich gehe nicht 4. Klasse. Und sie ist zu mir gekommen, sie hat gesagt: Tasnim, du wiederholst schon die 3. Klasse. (.) Ich habe <u>VIEL</u> gemacht, aber trotzdem ich habe schon wiederholt.
29	Rima: Mich hat das nur geärgert, weil- ich <u>wusste</u> es eigentlich nicht. Und sie haben mir gesagt, dass ich 2 Jahre ähm- ohne Noten. Und habe ich trotzdem Noten- ich hab bei diese Nebenfächer, also die anderen Fächer, nicht Deutsch, habe ich in Englisch auch Noten gehabt und Mathe. Aber nur bei Deutsch nicht beurteilt hatte ich. Aber die anderen- ist auf

	einmal so- du musst die Klasse wiederholen. (...) Habe ich es auch nicht extrem schlecht gefunden, wenn jemand sowas sagt. (leise) aber habe ich- aber habe ich- Gottseidank, dass ich auch mein Deutsch noch verbessert habe und so weiter. Und meine Deutschlehrerin war eigentlich nicht so leicht. Es war strenge Lehrerin. Und man musste viel, viel machen. Also bei uns in der Klasse, im 4. Klasse, letztes Jahr und 3. Auch, hatte niemand kein Eins oder Zwei gehabt. Es ist bis Drei und dann Vierer. Es gibt nicht Einser oder Zweier.
30	I: Nicht einmal einen Zweier?
31	Rima: Nein! (...) Sie war urstrenge. Sie will, dass wir eigentlich so wie IHR Deutsch können, aber das geht einfach nicht! (...) Und die Leute, die eigentlich von Gymnasium zu uns in der Klasse gekommen sind, die Leute, die 3er AHS gehabt! Ansonsten nicht.
32	Tasnim: <u>AHS</u> und Dreier? Oha. Diese Lehrerin!
33	Rima: Ja. Es gibt diese Noten wie Sie wissen. 3 AHS, 4 AHS oder 3 Standard oder 2 Standard und so weiter. Niemand hat das Zweier! (...)Es war streng, aber ich habe echt von ihr viel gelernt. Weil sie strenge Lehrerin war, muss ich DEUTSCH richtig sagen, muss ich DEUTLICH sprechen, muss ich so VIEL machen. Und deswegen muss ich auch zuhause mir mehr bemühen und so weiter, dass ich das schaffe. Und ja.
34	Tasnim: Aber du hast schon geschafft! Gut!
35	Rima: Ja sie hat mich- sie hat urgefremt und so weiter. Und sie war- schau, Sie war extrem- schwer- schwierig- wie soll ich das sagen. Sie war nicht leichte Lehrerin, sie war strenge Lehrerin. Aber sie hat mir immer gefragt. Z. B. Sie sagt- sie schreibt mir immer: <u>Bemüh dich</u> , bemü dich mehr, mehr. Du machst eh brav, aber BEMÜH dich mehr. Und habe ich extrem (...) wenn z.B. An einigen Tagen müssen wir unsere- wir sind umgezogen, also wir mussten andere Haus wechseln. Und ich hatte eigentlich extrem- ich konnte nicht lernen usw., weil es war so ein bisschen Stress und so weiter. Sie hat mich immer gefragt, ob alles ok ist und so weiter. Aber- ja, (lacht) ich liebe sie trotzdem! (lacht) obwohl sie strenge Lehrerin war. Aber ja, ich liebe sie!
36	I: Sie hat dir auch geholfen, und sie hat dich auch gelobt-
37	Rima: Ja. Schon
38	I: Und weil ihr jetzt gesagt habt, dass ihr nicht so wirklich informiert wart-
39	Rima: Und am erste Tag, als ich in diese Schule gegangen bin, diese Lehrerin hatte solche Regeln und man musste diese Regeln machen. Es ist so. Und ich wusste dieses System das gar nicht, weil ich bin nur in erste Woche- als ich in der erste Woche in der Schule war, ähm bin ich SO am Gang unten- ich bin einfach so gegangen und sie kommt so auf einmal von die andere Seite. Und sie steht SO und sagt: Wie heißt du! Und sie hat urgeschrien. Und ich konnte eigentlich nicht Deutsch. Ich habe diese Lehrerin urgehasst, habe mich- habe mich nicht vorstellen, dass ich mit diese Lehrerin nächstes Jahr, also in ihre Klasse wäre. Ich habe das NIE gedacht, weil ich habe sie urextrem gehasst. Und auf einmal habe ich sie so geliebt. Es ist so! (lacht)
40	Tasnim: Ich habe in meine ganze Leben eine gute Lehrerin und Lehrer bekommen. Das ist gut von Allah, ich schwör! (lacht) dass ich eine gute Lehrerin bekomme. Ich habe viele gute Lehrerin und Lehrer.
41	Rima: Meinst du, dass deine Lehrerin besser- also gut war?
42	Tasnim: Ja! Alle war gut mit mir! Und ja (...)
43	Rima: Bei mir nicht (...)
44	I: Aber in der ersten Schule die Lehrer auch nicht? Oder nur deine Mitschüler*innen?
45	Tasnim: Doch! Aber nicht wie diese Lehrerin, die war letztes Jahr. (...) ja, (.) Die haben gedacht, dass ich nicht schaffe, aber <u>trotzdem</u> die helfen mich. Aber ich habe schon geschafft.
46	I: Warum denkst du, dass sie gedacht haben, dass du es nicht schaffst?
47	Tasnim: Weil die dachten, dass ich mach nix (.) Und ja (.) Ich habe immer- weil ich habe immer von Schularbeit Angst. Und wenn ich mach Schularbeit, ich bekomme viel Angst. Aber die haben gesagt, ok wir holen für dich eine Lehrerin. Und sie redet und ich muss antworten. Und ich habe das geschafft. Die haben eine Lehrerin ge- genommen und sie hat mir viel geholfen und sie hat gesagt alle Frage- und ja.
48	I: Ah, war das eine mündliche Prüfung?
49	Tasnim: Ja. (...) Und die haben gesagt, wo ich muss verbessern, wo nicht.
50	Rima: Und bei mir war so, wenn ich z.B. Ein Test oder sowas nächstes Jahr- äh nächste Tag mach, sie sagen mir nicht. Also, es ist so, auf einmal ich musste den Test- also bei diesen Kurs in der Schule, ich musste einfach diesen Kurs [meint: Test] machen. Und vorbereiten habe ich immer nicht gehabt. Also nur Überraschung so. Ich hab's trotzdem zweimal oder dreimal geschafft.
51	I: Also die Tests dann in der Regelklasse?
52	Rima: Ja- Neein- ich muss oben bei, es ist eine leere Klasse, es gibt keine Schüler, ich bin die Einzige, die dort mit einer Lehrerin. Und sie testet mir.
53	I: Aha, und was hat sie dann getestet?

54	Rima: Z. B. Sie sagt eine Frage und es gibt so viele Bilder (.) Und so- und sie schauen urähnlich aus. Man musste diese Frage so gut verstanden. Wenn man diese Frage nicht versteht, dann kann man nicht- nicht schauen, welche Bild das ist
55	I: Also der Deutschtest? Der Mika-D-Test
56	Rima: Genau, ja. Das ist das
57	I: Und sie haben dir nicht vorher gesagt, dass du den jetzt machst?
58	Rima: Nein!
59	I: Und du hättest es gern gewusst?
60	Rima: Ääähm (..) Nein (..) (leise) auch nicht
61	I: Achso! Es war eh besser so, dass du es nicht weißt?
62	Rima: (..) Ja (zögerlich), ist mir egal (lacht)
63	I: Aha ok. Ah weil du vorher meintest, es war blöd, dass sie- du spontan so diesen Test hattest.
64	Rima: Achso, meinen Sie, dass ich das wollte, dass ich vorher auch Bescheid wu-? Ja ja, wollte ich gerne, ja! Dass ich zum Beispiel etwas lerne, aber als ich diesen Test gemacht habe, habe ich auch gedacht, was sollte man bitte lernen! Also es gibt Fragen, die man- wie soll ich diese Fragen lernen?! Ich habe diese Test nicht gemacht, also vorher nicht mal probiert und das- wusste nicht, wie diesen Test ausschaut. Aber sie hat mir gesagt, du sollst nicht lernen, du sollst- ähm also- du sollst- sie hat mir gesagt: Du sollst keine Angst haben, es ist ganz normale Test. Wir testen nur, was du bis <u>jetzt</u> in Deutsch kennst.
65	Tasnim: Und das war normal, oder?
66	Rima: Ja, ist nicht schwer. Aber es ist- man muss einfach ähm (..) Gut merken, was das ist. Und <u>verstehen</u> . Einfach die Fragen verstehen.
67	I: Und habt ihr da vorher irgendwas in die Richtung geübt – so wie der Test dann war?
68	Rima: Ich finde diesen Kurs, der in der Schule ist, extrem schlimm.
69	I: Warum?
70	Rima: Ich finde, dass wir <u>nichts</u> machen. Also sie spielen, also weil- z. B. In diesen Kurs war so: ich bin als Österreich gekommen seit 1 Jahr und das andere seit 4 Jahren und das andere seit 2 Jahren, und seit 3 Monaten. Das war so verschiedene Schülerinnen und Schüler.
71	Tasnim: Ja in diese Schule auch gleich!
72	Rima: Und wir lernen zum Beispiel jedes Mal das Verb „haben“ und „sein“. Wie man das mit- z. B. Mit Personen (..)
73	I: Wie man es konjugiert
74	Rima: Genau, ja! Und jeeedes Mal machen wir das. Und lernen wir z. B. Malen oder solche Wörter. Das war nicht, z. B. Wenn ich <u>nur</u> auf diesem Kurs mich- also wenn ich das nicht auch zuhause gelernt habe [hätte], dann könnte ich diesen Deutsch nicht so lernen. Ich musste VIEL, VIEL zuhause lernen. Weil- in diesem Kurs, der in der Schule ist, ist nicht so, dass man auch Sprache gut kennt, wie ich jetzt kenne. (..) Ganz wenig
75	Tasnim: In diese Schule auch gleich. Ich kann [kenne] Mädchen, die kommen als 2 Jahre, als 1 Monat, als 8 Monat, und sind viele da und ich habe gefragt: Warum seid ihr gemischt? Also nicht jeder Monate und Jahre und sowas. Sie haben gesagt: <u>Die</u> haben uns so gegeben.
76	Rima: Meine Meinung nach man musste- z.B. Wenn man in die Schule geht, man musste <u>auch</u> gleichzeitig in die- wie heißt das- zuhause auch lernen. Weil wenn man einfach nur- in der Schule sagt, dass ich das gelernt habe und das gemacht und das reicht ich lerne das, was sie mir geben, dann wird man das nicht schaffen. (..) Man muss- wenn man die Sprache lernen möchte, dann musste man zuhause auch viel üben. Und ich habe auch- es gibt ein- Youtube-Videos habe ich immer, immer auf meine Sprache und Deutsch. Also es gibt Leute, die Deutsch auf Arabisch- schau Deutsch- wie sagt man so- sie lernen <u>uns</u> Deutsch. Also sie geben uns Deutsch wie man das- also z. B. Wenn ich etwas nicht verstehe,- Personenbeschreibung oder so irgendwas. Ich schreib auf Arabisch und es kommt auch auf Arabisch, und Deutsch gleichzeitig. Dass man <u>besser</u> verstehen kann. Und das habe ich immer gemacht.
77	I: Sie erklären auf Arabisch, wie man es auf Deutsch macht?
78	Rima: Ja
79	I: Aha, und das hat dir geholfen?
80	Rima: Sehr!
81	I: Mehr als der Deutschkurs?
82	Rima (ganz leise): Ja. (in normaler Lautstärke): Echt mehr. Weil in Deutschkurs ist- es gibt auch- wenn man nur ein Jahr in Österreich ist, dann redet auch die Lehrerin viel auf Deutsch. Man versteht auch nicht <u>alles</u> . Und ähm- ich habe mir so gedacht, dass sie uns Wörter geben, dass wir auch das äh lernen, auswendig lernen und sie fragen uns wieder oder sowas. Nein, das war nicht so.

83	I: Hm, du hättest lieber Vokabeln gelernt
84	Rima: MALEN, SPIELEN. Jaaa! (genervt, in leierhaftem Ton). Vokabeln habe ich viel gelernt. Und das hat mir <u>sehr</u> geholfen.
85	I: Aber das hast du selbstständig gemacht, ganz allein?
86	Rima: Ja, selbstständig. Ich könnte Ihnen auch ein Heft- in diesem Heft steht eigentlich <u>alle</u> Vokabeln, die ich gelernt habe. Aber ich habe es vergessen trotzdem. (erzählt, wie sie Vokabeln lernt)
91	I: Oh wow! Und dieser Deutschkurs, den ihr gemacht habt – wie viele Leute waren da?
92	Tasnim: Mehr als- 11
93	Rima: Mehr als 10
94	Tasnim: Mir 11. Weil wir <u>alle</u> kennen Deutsch und nur <u>wenige</u> Mädchen. Wir waren nur Mädchen und eine Junge.
95	I: Und ihr wart aber so extrem gemischt?
96	Rima: Ja
97	Tasnim: Ja. Nein, meine- also manche Mädchen, sie kommen aus- 5 Monate, 6 Monate, also nicht Jahre. (.) Aber diese Schule ist eh alle- also 2 Jahre, 1 Jahr und sowas. Und die kennen nicht <u>Deutsch</u> . Und sie sagen wir haben Angst vor Reden! Bei mir war auch so gleich. Ich habe Angst vor Reden
98	Rima: Was ich auch mitgekriegt habe, ist, dass man- erste Jahr, wenn man Deutsch zuhause übt und so weiter und lernt, zweite Jahr wird man alles verstehen oder fa- ja Anfang des 2. Jahr, oder 1,5 Jahr versteht man alles, was die Leute sagen. Also nicht ganz alles aber versteht man schon, aber man kann nicht reden. Also man hat immer schwer, so zu reden wie die reden, aber zweite Jahr ich bin mir sicher ich habe so sofort geredet so am ersten Jahr lernt man zwei- ein und halb Jahr versteht man, und am zweite Jahr sollte man reden
99	Tasnim: Ja, ja richtig
100	Rima: Und wenn man Angst hat zu reden, das bringt gar nichts. Ich kenn Leute- sie waren in meiner Schule, und was mir auch extrem enttäuscht hat, dass ich- es gibt Schülerinnen, die auch die Klasse- die weiter in die 4. Klasse gehen dürften und <u>ich</u> nicht. Also z. B. Sie sollten nicht die Klasse wiederholen, die 3. Klasse wiederholen, sie sollen weiter und sie waren auch mit mir in diesem Deutschkurs und sie dürfen <u>trotzdem</u> weitergehen und <u>ich</u> nicht
101	I: Und waren die genau so lang da wie du?
102	Rima: Äh ja- sie konnten- mein Deutsch war <u>besser</u> als deren!
103	I: Und was war der Unterschied, was denkst du?
104	Rima: Ich versteh das nicht!
105	I: Haben das andere Lehrer entschieden oder die gleichen Lehrer?
106	Rima: Sie waren nicht in meine Klasse. Und ich habe die gefragt- sie haben gesagt- sie ist nicht mit mir in gleichen Jahr gekommen aber- eigentlich 2 Jahre vor mir, oder nein, 1 Jahr vor mir, aber ich konnte Deutsch besser als ihr. Und sie hat auch die Klasse wiederholt und sie hat auch keine Note gekriegt. Sie hat Noten gekriegt aber auch schlimm, immer schlimm- Fünfer oder sowas- negative Noten
107	I: Und war sie vielleicht einfach schon diese 2 Jahre ohne Noten und hat dann Noten bekommen <u>müssen</u> ? (.) Kann das sein?
108	Rima: Vielleicht, ich weiß nicht. Aber sie hat mit mir diesen Deutschkurs immer besucht.
109	I: man kann nämlich maximal 2 Jahre diesen außerordentlichen Status heißt das, haben
110	Rima: hm. Und- ja es hat mich urüberrascht
111	Tasnim: unterrichten Sie Deutschkurs?
112	I: Hm. (nickt zustimmend)
113	Rima: und sie hat auch die 4. Klasse wiederholt, weil sie das nicht geschafft hat! Und das war- so ihre elfte Schuljahr und sie konnte nicht weitergehen. Und deswegen- sie hat nur- auch keine Noten bekommen. Und wie ich gesagt habe, unsere Deutschlehrerin war- extrem schlimm und ich habe urviel- ich habe dann gedacht, dass ich viel Glück gehabt habe, weil ich- wenn man von- mit diese Lehrerin zb. Mit 3. Klasse find ich viel besser, wenn man 4. Klasse dann versteht man sie besser, also die Lehrerin besser, und weiß ganz genau was sie wollte usw. Aber sie ist einfach in unsere Klasse in 4. Klasse gekommen und das war extrem schwierig für sie, weil sie redet nicht viel und bei diese Lehrerin- sie kommt auch aus Syrien diese Schülerin- und sie redet nicht, sie ist immer schüchterlich. Sie redet gar nicht und sie war seit urlange, also seit 4 oder 5 Jahren in Österreich. Und ich habe dann gefragt: Warum redest du denn nicht? Sie redet GAR nicht und unsere Lehrerin- hasst das eigentlich. Sie soll- EGAL WIE DU SPRICHST, aber sprich einfach! Und ich habe ihr tausendmal gesagt und erklärt, wenn du falsch sprichst, dann wird das immer verbessern, aber wenn du GAR NICHT SPRICHST, dann macht das eigentlich gar nichts-

114	Tasnim: Jaa! Seit ich neu in Österreich- ich sage <u>alles</u> falsch und meine Lehrerin sagt- verbessert für mich und sagt: Tasnim, so ist besser, <u>so</u> ist gut. Sie verbessert.
115	Rima: aber ich sag ehrlich, dass nicht <u>alle</u> Lehrerin das machen. Und es gibt auch immer Schülerinnen, die immer lachen und so weiter. Aber es bringt trotzdem nichts. Wenn ich etwas falsch gesagt habe und mir die Schülerinnen aus meine Klasse gelacht haben, habe ich diesen Wort nicht NIEMALS falsch gesagt- nie wieder falsch gesagt. Habe ich immer, immer gut und richtig gesagt. Weil sie ausgelacht haben und habe ich dann das richtige Wort äh- gewusst. Und dann habe ich immer richtig gesagt. Und das passiert eigentlich so. Wenn man immer leise und gar nicht redet, dann bringt eigentlich gar nicht. Die sind selber schuld. Und mein Vater hat mich nicht so geholfen. Er arbeitet aber schon- und er wollte einfach, dass ich Deutsch kenne. Ist EGAL wie, aber einfach Deutsch lernen. Und ich habe auch mit ihm so geredet, dass ich Deutschkurs besuche. Es gibt ein Schüler, der in unsere Klasse ist, nur 5 Monate in Österreich ist, aber ein Deutsch A2 und B- und A1 und A2 besucht hat und hat das geschafft. Und danach ist er in der Schule gekommen. Und ich fand das urgut-
116	I: einen externen Kurs?
117	Rima: was?
118	I: einen Kurs nicht in der Schule, sondern draußen?
119	Rima: nein nein nein nein ist andere, das ist privat. Und er kostet auch
120	Tasnim: <i>Hani*</i> ?
121	Rima: Ja
122	Tasnim: Aha. Ihre Deutsch ist sehr gut und er ist 7 Monate in Österreich
123	Rima: Nein, 5 Monate nur! ((erzählen von Seiteneinsteiger*innen in ihrer aktuellen Klasse))
138	Rima: Sie ist- sie sitzt- schüchtern ist in Österreich so schlimm, ehrlich (lacht). Schau, es gibt nicht so Leute, die immer so- z.B. <u>Sie</u> hören mich auch gerne- ich bin mir auch sicher, dass ich nicht alles auf Deutsch richtig sage, aber ich rede trotzdem und Sie verstehen mich
139	I: Jaja!
140	Rima: Ja! Aber- ich finde es auch extrem- wenn das leicht ist- dann redet einfach, verbessert! Seid nicht so leise! Es bringt euch gar nichts!
141	Tasnim: Ja! Manchmal ich sag alles falsch, und egal! Bis jetzt Lehrerin verbessert.
142	Rima: In der Klasse sie redet auch viel! Sie ist der einzige Mädchen, der in der Klasse so laut redet und alles, dass andere in andere Klasse auch hören kann, aber es ist egal. Sie verbessert auch ihre Sprache und so weiter.
143	Tasnim: Ja ich verbessere für mich und manchmal Frau <i>Nowak*</i> verbessert mich. Meine Sitznachbarin verbessert mich
144	Rima: Ich finde es auch urgut. Ich werde nicht- niemals traurig, wenn mir jemand mir das richtige Wort sagt. Besser als zu lachen, aber ich habe dann überlegt, dass wenn man auslacht- sagt man das? (I: Mhm) wenn man auslacht, dann ist mir auch egal. Dann- mir ist wichtiger, dass ich das Wort besser sagen kann und richtig. ((Gespräch über Korrekturen, Rima spricht über Ägypten))
151	Rima: Aber mein Vater, wollte dass wir (.) Er arbeitet schon da, er hat nur 15 Tage Urlaub. Und er wollte, dass wir da kommen und dass wir auch da- und dass ich auch weiter studiere und Deutsch lerne und das alles. Und hat auch 2 Jahre gedauert, bis wir alle Blätter fertig gemacht haben und das war extrem schwierig, auch für ihn und so weiter. Und deswegen habe ich das immer gemacht, dass ich das Beste (..) Bringe.
152	I: Auch ein bisschen für deinen Vater?
153	Rima: Ja sicher. (..) Der (.) Das alles eigentlich.
154	((Rima erzählt Familiengeschichte, spricht über Ägypten und arabische Varietäten, und erkundigt sich nach Englischkursen))
161	I: Genau, und- wie war das dann am Anfang, als ihr aber auch noch nicht auf Deutsch schreiben konntet? Habt ihr da auch einen extra Kurs noch besucht oder war das alles in dem Deutschkurs?
162	Tasnim: Nein, im Deutschkurs. (..) Ich habe auch selber gelernt.
163	Rima: Ich kann diesen Wort nicht lernen, wenn ich das nicht schreibe. Also ich muss immer so schreiben und sagen und gleichzeitig schreiben. Also wie man das- ich finde das besser, dass man das <u>richtig</u> spricht, dann sollte man das <u>genau</u> schreiben und schauen, wie man das schreibt. Dann lernt man zuerst, wie man das schreibt und dann wie man das spricht
164	Tasnim: Ja, ich war in Sommer-
165	Rima: Dann vergisst man das auch nicht

166	Tasnim: Ich war in Sommer in Österreich. Und mein Vater hat uns erklärt: Wir schreiben zuerst Alphabet und dann, wir- wenn wir das schaffen, wir gehen heute Park. Und wenn wir das schaffen, wir bekommen Geld und so. Und wir haben das geschafft, ich und mein Bruder. Meine Brüder und ich.
167	I: Aha, also dein Vater hat das mit euch gelernt?
168	Tasnim: Ja, er hat gesagt: Wir lernen heute so. Wenn ihr schafft das, wir gehen Park. Wir gehen Prater. Das war sehr gut
169	Rima: Ich will Ihnen zeigen, wie das war- (zeigt einen Youtube-Kanal zum Deutschlernen)
170	I: Und dein Vater konnte das Alphabet schon?
171	Tasnim: Ja mein Vater war hier 2 Jahre. Er ist in 2016 hier- er war eine Jahr vorher-
	((Rima erklärt den Youtube-Kanal))
178	Rima: Viele, viele Leute, die das erklären und so weiter. Ich finde das urschlimm, wenn man einfach nur auf die Schule konzentriert-, also nicht konzentriert- aber aber nur sagt, dass ich das gemacht, was ich in Schule bekommen habe. (Tasnim: (zustimmend) hmm) aber das macht mir nichts. Man musste mehr, mehr, mehr sich bemühen.
179	I: Und war das im Kurs immer ein Lehrer oder eine Lehrerin oder waren da mehrere?
180	Beide: Eine!
181	I: Eine. Und wie viele Stunden habt ihr gesagt war das- jeden Tag?
182	Tasnim: Ja, jeden Tag 2, 3 Stunden bei mir
183	Rima: Hm, ja, bei mir auch. Vielleicht in eine Stunde z. B. Erste Stunde- zweite Stunde, z. B. fünfte oder zweite Stunde oder- es kommt darauf an. Z. B. Am Montag hatte ich so immer dritte Stunde und vierte Stunde Deutschkurs gehabt. Z. B. Am nächsten Tag hatte ich erste Stunde und fünfte Stunde, so.
184	Tasnim: Ja. Ich habe gestern auch gesehen meine Alphabetbücher und ich habe gesehen: Mensch, wie schlecht war ich
185	Rima: Ja, das habe ich auch von dort, von Deutschkurs bekommen (zeigt ein Bildwörterbuch)
	((kurzes Gespräch über das Wörterbuch))
191	Rima: Z. B. Bei diesen- als ich in der Mittelschule war, bei eine Unterricht von Berufsorientierung oder solche- Unterrichten- hatte ich immer das so gelesen und- Und was war auch besser in meine ersten Schuljahr, das hat mir urgut gefallen, meine Deutschlehrerin- da in meine Klasse es waren zwei Deutschlehrerinnen. Eine unterrichtet die andere Schüler, die gut Deutsch können und eine kommt immer jeden Tag. Sie war urlieb, wie Ihnen so (lacht). Urcute. Und sie hat mir immer so geholfen, hat mir gern gefragt: Was hast du in diesem Deutschkurse gemacht? Hat mir immer so Blätter gegeben. Und ähm- hat mir immer gezeigt, wie das heißt, hat mir auch die Farben gesagt, die Alphabet usw. Das hatte ich <u>nicht</u> in diesem Deutschkurs in der Schule gehabt. Nein, sie gibt mir alles und jeden- den zweite Tag kommt sie und fragt mich. Z. B. Legt das so, ihre Hand und soll diese Fragen- z. B. Sie zeigt mir etwas und ich soll das auf Deutsch sagen, und soll das richtig sagen.
192	I: Ah, sie hat dich geprüft!
193	Rima: Sie hat mir urgeholfen. Ja genau, geprüft. Und hat mich urgefallen, weil wenn man etwas lernen muss, dass man das zweit- den anderen Tag das geprüft wird, dann lernt man das besser und kennt man das schon. Die hat mich urgut gefallen
194	Tasnim: Ja, ich habe zuhause gelernt im Sommer- Woche, also wie Woche- Montag, Dienstag. Ich habe Farbe gelernt, Zahlen und- (...) Äh- wie heißt das noch? Ich glaub nur das. Und dann- ja! Jänner, Februar, März, April-
195	I: Ah, die Monate
196	Tasnim: Die Monate. Mein Vater: DU MUSST DAS IM SOMMER MACHEN! (lacht)
197	Rima: Und das war so- und meine Deutschlehrerin, also in der Klasse- die in der Klasse sind, nicht in der andere Klasse, nicht mit diese Deutschkurs. [meint die Deutsch-LK im Regelunterricht] äh meine Deutschklasse hat immer so Blätter gegeben. Hat mir auch kopiert. Äh Deutsch, Arabisch und Englisch. Also so äh- Wörter. Die Bedeutung auch Arabisch auf Englisch, hat mir auch gegeben. Und diese Lehrerin hat immer mir geprüft, mir immer gezeigt, hat mir auch- wenn ich etwas nicht wusste, hat mir auch erklärt und sie hat- und sie hat sich immer gefreut! Z. B. Ähm diese Blätter hatte ich immer so viel- sie gibt mir z. B. Diese Lehrerin so viele Blätter und jeden Tag muss ich mehr, mehr machen und zeige ihne- zeige diese Lehrerin immer und sie korrigiert das und sie gibt mir auch Noten und sagt mir immer, dass ich verbessere und so weiter. Und unsere Englischlehrerin war auch nett. Also- in diesem ersten Jahr, in der- als ich in Österreich grad gekommen bin, hat auch gefragt- hat mir immer gesagt: Du bist nur 3, 4 Monate da in Österreich- kennst du auch trotzdem gut Deutsch und so weiter. Und Englisch hatte ich auch, weil diese Lehrer urnett war, hatte ich auch gute Noten in Englisch gehabt, aber- nächstes Jahr, als ich diese Klasse wiederholen musste, bei diese Lehrerin war- nicht so.
198	I: Im ersten Jahr schon
199	Rima: Ja. Im ersten Jahr war <u>so</u> nett. Bei diese 2. Jahr hatte ich eigentlich, wenn ich in diese Schularbeit gut lern- z. B. Ich lerne bei Schularbeiten gut und so weiter, und habe ich gute Note bekommt. Und er gibt uns die Schularbeiten, ok. Ich gehe, dass ich meine Note- äh dass ich meine Schularbeit nehme. Er sagt mir so: ich weiß nicht, wie du eigentlich das geschafft hast. SOO!
200	I: Oh, das ist aber nicht sehr motivierend!

201	Rima: Ich habe mich so- hä was! Schau- diese Lehrer wollte, dass wir immer so mit <u>ihm</u> sprechen. Also es gibt kein Wort, der auf Deutsch gesagt wird in Englischunterricht. Solle alles auf Deutsch [meint: Englisch]. Und es- bei uns war auch nicht so, ich hatte immer so Angst, dass ich etwas auf Englisch falsch sage. Weil es gibt auch verschiedene Unterschiede zwischen British English und American English. Und deswegen hab ich nicht gerne so mit ihm in der Unterricht geredet
202	I: Aber das macht ja nichts
203	Rima: Aber wenn ich Schularbeit habe, lerne ich immer zuhause und so weiter vor die Schularbeit. Und habe ich diese gute Note bekommen und er sagt mir: Hast du geschummelt? Wie kannst du bitte diese Note schaffen?
204	I: Ooh! Er hat gar nicht geglaubt, dass du gelernt hast, sondern dass du geschummelt hast.
205	Rima: JA! Er sagt es auch so leise. Wenn ich so gehe: Hä, ich weiß nicht, wie du das gemacht hast. SO!
206	I: Wow. Und du hast aber auch vorher gesagt, dass dir die Lehrerinnen, die von Deutsch und auch die von Englisch, Material gegeben haben, das auf Deutsch, Englisch und Arabisch war
207	Rima: Von dritte! Das war meine Deutschlehrerin, die in der Klasse. Sie war unsere Klassenvorstand, also in der Klasse. Das war 3a und als ich- na das war vor- (.) Schauen Sie, ich bin eigentlich in diesem Jahr so- wie soll ich das sagen (lacht) äh diese Lehrerin, die immer mir diese Blätter gegeben hat, war- diese Lehrerin die- unser Klassenvorstand, aber von die <u>erste</u> Schulja- erste Klasse, die ich da bin- als ich von-
208	Tasnim: Achsoooo
209	I: Dein erstes Schuljahr
210	Rima: Ja, genau. Aber nicht die Klasse, die ich wiederholt habe. Nein, das war die vorher. (.) Und sie war urnett und so weiter. Sie hat mich extrem- und die Schülerinnen und das alles, sie haben mir urgeholfen. Sie haben mit mir auch geredet und das alles.
211	I: Und haben dir andere Lehrkräfte auch so Material gegeben oder nur die eine Lehrerin?
212	Rima: Nein, das war eigentlich diese Klassenvorstandlehrerin, die immer so (..) Mir Blätter und das alles gebracht hat.
213	I: Und das war aber einfach was zum Deutschlernen auch? Oder war das zum Fach-?
214	Rima: Ja, ja! Einfach nur geholfen, wie man- z. B.: Hallo wie geht's, so Wörter, die man lernen muss, weil das war eigentlich erste 3 oder 4 Monate, als ich in Österreich gekommen bin.
215	I: Und in den anderen Fächern?
216	Rima: Ähm was z. B.? Mathe habe ich immer mitgemacht, <u>immer</u> . Immer hab ich auch extrem Noten und das alles bekommen
217	I: Und in Mathe, Biologie, Physik, was auch immer- hat dir da jemand auch Material auf Arabisch gegeben?
218	Rima: Biologie hab ich- Äh nein.
219	I: Und dir, Tasnim?
220	Tasnim: Nein
221	Rima: Nein, ich meine- Lehrerin ähm ich meine eigentlich allgemein wie man Deutsch redet, z. B. Wie ich mit Ihnen jetzt- äh also die Grundsachen, die man- Fremdwörter, die man lernen muss. Dass man Deutsch besser reden und gut kennt. Nicht z. B. Deutsch, was sie in der Klasse machen, sondern einfach Deutsch- wie man lernt, also wie man Wörter- deutsche Wörter, Zahlen und so, wie Tasnim gesagt hat.
222	I: Hm. Aber die Sachen, die dann im Unterricht waren, in den Fächern- die habt ihr dann nicht auch auf Arabisch bekommen
223	Rima: Nein.
224	Tasnim: Nein. (...) manchmal ja, meine Lehrerin gibt mir einen Übersetzer.
225	Rima: Wenn etwas leicht ist, dann sagt mir die Lehrerin, wie ich das machen soll und- ich mach auch mit. Und sie freuen sich immer. Bei Zeichnen, bei solche Sachen habe ich immer mitgemacht und so weiter (.) Und ja, das war diesen Jahr, die vor Corona ist. Dann kommt- (klatscht) ist Corona auf einmal gekommen und so weiter
226	Tasnim: Jaaa, vor Corona war sehr gut!
227	I: Und Tasnim, du hast erzählt, in der ersten Schule war es nicht so gut
228	Tasnim: Ja, ist-
229	Rima: Ich weiß, dass ich so viel rede, oder (lacht)
230	I: Nein, kein Stress, ich möchte ja auch viel von euch hören! Aber das ist mir so hängengeblieben, das würde ich auch noch gerne wissen

231	Tasnim: Ähm es war- also das war <u>neue</u> Schule, neue neue ganz Schule in Österreich. Und ich war- ich habe angemeldet und die haben schon mich genommen. Also äh- ich konnte nicht Deutsch und wenn jemand für mich etwas macht, ich weine ganz schnell (..) Und diese-
232	Rima: Ja, sie weint echt viel. In Klasse auch wenn-
233	Tasnim: Ich weine <u>so</u> viel. Und dann die Lehrerin hat gesagt: Du gehst andere Schule, wir wollen dich nicht in dieser Schule, weil du weinst sehr viel. Ich habe gesagt- und mein Vater hat gesagt: Aber sie kann nicht Deutsch! Wo soll ich sie geben? Sie hat gesagt: Andere Schule. Und ich bin schon andere Schule gegangen, in 2. Bezirk. Aber in diese erste Schule ich habe viel gelernt, also zum Reden auf- Bitteschön, Dankeschön, kommen, sowas. Und ja- aber diese Schule war <u>sehr</u> , sehr gut für mich, ja (..)
234	Rima: Was mich auch traurig- sehr, sehr traurig gemacht hat, dass ich diese alle- eigentlich fast alle Schülerinnen und Schüler, die in der Klasse waren, kennengelernt und so weiter. Ich habe mich urgefremdet, sie waren urnett und alles. Und auf einmal- (klatscht in die Hände) sagt mir ich muss die Klasse wiederholen.
235	Tasnim: Jaaa, mir auch! Mir auch! Es war so-
236	Rima: Und die Lehrerin habe ich urgeliebt und das alles. Und auf einmal ich muss die Klasse wiederholen-
237	Tasnim: Bei mir war auch so passiert
238	Rima: Und ich hasse diese- ich habe vorher diese äh- Klassenvorstand von dieser Klasse vorher gehasst, wie Sie- wie ich Ihnen erklärt habe. Ich habe sie urgehasst. Ich habe mich nie gedacht, dass ich wieder- in ihre Klasse wiederhole und so. Das war urextrem traurig und meine Mutter hat auch das gefragt: Warum? Und so weiter. Und mein Vater ist am nächsten Tag mit mir in die Schule gegangen und hat gefragt, warum das ist so- warum das so ist und so weiter. (..) Und- ähm was wollt ich sagen. Ja und sie wollten das eigentlich nicht, dass ich die Klasse wiederhole. Weil unsere- meine Freunde waren so lieb und der Lehrerin und alles war so super und auf einmal muss ich die Klasse wiederholen
239	I: Und sie haben euch nicht darüber informiert vorher und-
240	Rima: Nein! Ich musste 2 Tage noch zu Hause bleiben, weil ich konnte eigentlich nicht ihre Gesicht so auf einmal- so in ihre Klasse gehen und- und sie fragt mir: Wo warst du? Ich habe gesagt, dass ich krank war. Und sie: JAA?! KRANK?! Hast du nicht geweint? Und so weiter. Sie war urschlimm, diese Lehrerin! Aber vorher, als ich sie nicht gekannt habe. Aber vierte Klasse war alles ok und bei 3. Klasse hab ich auch- weil sie hat dann gesagt, dass ich immer mich bemühe und so weiter. Und dass ich lernen wollte. Es gibt Schülerinnen da in der Klasse, sind auch urlange und <u>fast</u> da geboren sind. Es gibt Leute, die da geboren sind und Leute, die <u>nicht</u> seit urlange da in Österreich, aber trotzdem lernen nicht. Und sie hat immer gesehen, dass ich mich immer bemühe und immer lernen möchte und das alles. Und was auch ihr sehr, sehr fröhlich- glücklich gemacht hat, dass ich- sie hat auch uns Deutsch und- Physik und auch Geografie. Ich hatte beim ersten Test bei Physik Einser gehabt und sie hat das <u>nie</u> gedacht (lacht) und so, ich habe echt viel gelernt und ich habe- wir waren nur 3 Mädels in der Klasse, die Einser gehabt- in dieser Test gehabt haben. Und sie hat mich so auf einmal gefragt- (..) Ich hatte so Angst, dass ich so schlimme- schlechte Note bekommen werde, und sie hat mir dann gefragt: RIMA! Wie viele Stunden hast du denn gelernt? (...) Ääh (..) Äh- warum? Ääh ähh (..) (lacht) in meine Freunden, die neben mir gesessen war, hat mir dann erklärt, was das heißt. Ich habe ihr erklärt, dass ich verstanden hab, aber- aber ich habe so: 2 Stunden oder sowas. RIMA, DU HAST EINSER!! Ich hab mich- (lacht) und sie hat mir dann ges- sie hat dann diese drei Mädels- wir waren- diese drei Mädels sollten wir oben- bei diese Direktorin gehen. Sie hat uns Stempel gegeben, auf diese Test. Und hat mir gesagt-
241	I: Aha, wieso einen Stempel?
242	Rima: So- dass sie <u>auch</u> das gesehen hat- also Direktorin- dass sie auch gesehen hat, dass wir Einser in diesem Test gehabt haben. Und am nächsten Tag war diese zweite Deutschschule...Deutsch- äh unsere zweite Deutschschülerin- äh- hä warte? (lacht)
243	I: Schularbeit?
244	Rima: Unsere- Nein. Unsere Klassen- es gibt 2 Lehrerinnen in Deutsch. Und eine Lehrerin, die ich gesagt habe, die ich vorher gehasst habe. Und auch in ihre Fach Physik Einser gehabt habe. Und zweite Lehrerin auch- hat mit uns auch Biologie gemacht. Und wir hatten Test. Habe ich auch in ihre Gegenstand Einser bekommen. Und sie haben die ganze Zeit so über mich geredet: Sie lernt aber urviel! Und so weiter. Und deswegen habe ich mir immer <u>so</u> bemüht. Und deswegen- ja (...) und sie hat auch die andere Lehrerin, wenn jemand sowas- Ja, Rima ist brav! Sie lernt auch mit und das alles.
245	I: Und genau, und das mit dem Wiederholen – Wenn ihr das vorher gewusst hättet- und sie hätten euch gesagt, WARUM sie wollen, dass ihr wiederholt. Hätte das was geändert für euch?
246	Tasnim: Nein. (..) Ich habe gefragt warum. Die haben gesagt: Dass du Note bekommen, weil jetzt- dieses Jahr bekommst du keine Note. Aber wenn du wiederholst, bekommst Note. Und das ist gut für dich, wenn du wiederholst. Und ich habe gesagt: Ok, ok. Und sie haben gesagt: Frag deine Eltern. Ich habe meine Eltern gefragt und mein Vater hat gesagt: Ok, wiederhol, wenn ist das gut für dich. Diese Lehrerinnen und Lehrer wollten nicht- etwas nicht <u>gut</u> für dich geben.
247	I: Aha, also sie haben <u>dir</u> die Entscheidung überlassen? (Tasnim: Ja) Du hättest auch in die nächste Klasse mitgehen können, aber- sie haben dir gesagt, sie fänden es besser, wenn du wiederholst?
248	Tasnim: Ja. Und ich habe meine Eltern gefragt und da haben gesagt: Diese Lehrerinnen und Lehrer wollen DICH (..) GUT machen. Mach, was sie gut finden. Und meine Lehrer hat gesagt: Ok, du kannst es wiederholen- und deine Lehrer ist sehr nett. Und wirklich- meine Lehrer war <u>sehr</u> nett
249	Rima: Bei uns ist es so- also in Ägypten, war das so- ist auch schlimm, wenn man eine Klasse wiederholt. Ich finde das da extrem. Es ist ganz normal, wenn man eine Klasse wiederholt, wenn man die Noten verbessern wollte. Aber bei uns in- also in Ägypten war das <u>gar</u> nicht so.

250	Tasnim: Ja, ganz anders!
251	Rima: Wenn man Klasse wiederholt, ist schlimm, ganz schlimm. Also- es ist nicht einfach, dass man die Klasse wiederholt und sowas. (Tasnim: Ja!) Und meine Eltern haben immer gesehen, dass ich urgut- dass ich immer lerne und so weiter. Und sie finden- sie haben auch gedacht: Wenn man wiederholt, das ist auch schlimm, verstehen Sie? Dass man etwas Schlimmes gemacht hat und nicht gelernt hat und muss jetzt die Klasse wiederholen.
252	I: Und sie haben dich aber nicht gefragt in der Schule, ob du wiederholen möchtest oder nicht, so wie Tasnim-?
253	Rima: Sie haben- wie ich gesagt habe, sie haben mir NICHTS gesagt. Als ich- ich habe mich in Ferien auch- wir waren nicht in Ägypten, wir waren da. Ich habe auch gelernt und ich war vorbereitet, dass ich in diese 4. Klasse gehe, und mich gut- und auch mit alle- auch in alle Fächer- besser, besser und gut machen werde, dass ich auch Noten- bessere Noten bekomme, dass ich weiterführende Schule gehen kann. (.) Und auf einmal- an diesem ersten Tag sagt mir, dass ich die Klasse wiederholen soll.
254	I: Und nach der 4.- haben sie dann gesagt, du sollst erst mal ins Poly gehen?
255	Rima: Nach der 4. Habe ich- wie ich gesagt hab- habe ich Vierer in Deutsch bekommen. Und ähm ja- ich musste- und ich wusste nicht, was ich machen soll. Also- und- ich wusste nicht, ob ich Lehre oder weiterführend- aber mein Ziel war eigentlich, weiterführende Schule zu gehen. Und deswegen habe ich mich entschieden, dass ich diese Poly besuche und dann- noch besser meine Deutsch zu verbessern und das alles, und weiterführende Schule gehe.
256	I: Aha also du bewirbst dich jetzt dann für eine andere Schule?
257	Rima: Ja
258	I: Und du, was sind deine Pläne? (an Tasnim gewandt)
259	Tasnim: Und ich suche jetzt eine Lehre. Als Zahntechnikerin oder Zahnärztliche Fachassistentin.
260	Rima: Sie wollte eigentlich nicht diese Schule besuchen. Sie hat das eigentlich so gemacht, weil sie nicht zuhause bleiben wollte, also Tasnim. Weil sie hat dann gesagt, sie hatte Vierer und Dreier und so. Sie hat positive No- Abschluss, Notenabschluss, aber- (.) Und sie sucht jetzt eine Lehre. Und sie war eigentlich so- viel traurig, weil sie keine Lehre gefunden hat (Tasnim: Ja) und als sie da-
261	Tasnim: Ich hab-
262	Rima: Als sie da in Poly gekommen ist, haben 2 Leute (..) Das- ähm ihr ok gesagt, dass sie sie für eine Lehre nehmen werden, aber auf einmal sagen sie nein. Und sie hat urviel geweint.
263	Tasnim: Ich-
264	Rima: Und sie haben sie extrem so- sie haben so gesagt: Du sollst nicht weinen und so weiter. Und du sollst einfach in diese Schule weitermachen, dass du auch deine Noten- z. B. Wenn du Dreier und Vierer gehabt hast, dann kannst du da Einser und Zweier besser haben und so weiter
265	Tasnim: Ja
266	Rima: Und ja- [schluss]endlich hat sie entschieden, dass sie in dieser Schule weiter bleibt
267	I: Aha, ok, und jetzt suchst du weiterhin eine Lehre? (an Tasnim gewandt)
268	Tasnim: Ja. Weil wenn ich bewerbe, ich schicke Bewerbung und meine- ich schicke E-Mail, und die sagen: Ok, ok, ok. Und dann- ich anrufe und sagen: Nein, wir nehmen dich nicht. Ich habe so gesagt: Was, warum? Ich wollte nur <u>einen</u> Punkt wissen: <u>Warum</u> !
269	Rima: Aber wie Sie wissen, also-
270	I: Und sie haben dir was gesagt?
271	Tasnim: Neein
272	Rima: Also, Lehre- es ist auch gar nicht einfach. Weil- Sie wissen schon, dass- z. B. Sie will als Zahnärztliche Fachassistentin arbeiten. Und sie wol- die Leute, die da- z. B. Die Ärzte und so weiter, die wollen immer Beste haben. (.) Und ich habe mich so überlegt, wenn z. B. Eine die Matura hat oder besser Einser oder Zweier in Deutsch hat, dann nehmen sie die besser- die Leute, die da geboren sind und Deutsch viel, viel können und nicht wie uns, die wir Vierer und Dreier in Deutsch oder sowas haben. Ich habe mich dann überlegt: Besser, dass man Matura hat und für diese Matura- weil wie Sie genau wissen- gar nicht leicht, dass man Matura macht und das alles. Aber ist <u>auch</u> gut, wenn man eine <u>Zeugnis</u> oder so was hat, der <u>überall</u> arbeiten kann. Und so, dass die Leute nicht dich nehmen, weil du so süß bist und sowas- weil eine Bekannte oder sowas. Sondern weil du gute Noten und Zeugnis und das alles hast.
273	I: Also du denkst, das hilft dir bei deinen Berufschancen?
274	Rima: Ja, das denke ich auch, ja hmm (nickt) (erzählen von der Lehrstellensuche)
290	Rima: Aber <u>ich</u> nicht. Also ich habe letzte- so 2 Wochen urviel geweint, weil- ich wusste nicht, was ich machen soll. (.) Weil äh- ich habe mich zuerst um eine Lehre entschieden, dass ich Lehre mache, dass ich auch eine Ausbildung habe und gleichzeitig eine Matura. Also ich wollte Lehre mit Matura machen und ähm diese Jugendcoaching hat mir dann gesagt- ich habe auch bei diese berufspraktische Tage bei ein Zahnarzt gemacht. Bei meine berufspraktische Tage- und er hat mir

	auch nicht so- hat mir auch gefallen und so weiter, und sie waren auch ur- glücklich mit mir. Und ähm der Chef, der dort gearbeitet hat, mir auch Geld gegeben hat, und die Kollegen, die dort waren, hat mir dann gesagt, dass- du bist die Einzige, die uns so geholfen hat. Weil ich wollte immer so mitmachen und das alles. Weil- mir ist- und das war 10 Stunden, das war echt viel, wenn man nichts zu tun hat. Ja, aber ich musste immer so zeigen, dass ich Interesse habe. Habe ich immer die ganze- so stehen geblieben und auch mitgeschaut und das alles. Und hat mir auch Geld gegeben, das hat mich- (..) Er hat auch sich urgefremdet, so eine Praktikum zu haben. Er hat mir das alles gesagt. Und hat mir dann gesagt, wie lang- ich habe mit ihm geredet, dass ich da nicht lang in Österreich bin und er hat mir gesagt: Du bist genau wie meine Tochter. Ich empfehle dir, dass du weiterführende Schule gehst, weil du- schau, wie schnell du Deutsch gelernt hast. Also nur 2 Jahren hast du dann Deutsch gelernt und das alles- Ich bin mir sicher, dass du auch Matura schaffst. Und- und- (..)
	((Rima spricht über die Lehrstellensuche mit Kopftuch))
301	Rima: Ich überlege jetzt, ob ich jetzt HAK oder- ich schaue jetzt bei diese Richtung HAK oder HASCH oder Gymnasium- weil- ja, wie ich gesagt habe, dass z. B.- auch nicht einfach- dass man von einer Fachmittelschule zu einer weiterführenden Schule geht. Weil- sie wollen immer die Zeugnis von 4. Und 3. Klasse. Wenn man <u>Vierer</u> hat, ist auch nicht (..) Leicht.
302	I: Sie sehen dann auch, dass du gerade erst nach Österreich gekommen bist, oder?
303	Rima: Ja, Frau <i>Nowak</i> *, also mein Klassenvorstand hat mir dann gesagt, du sollst auch bei Anmeldung sagen, dass du nicht lange da in Österreich bist. Und Sie schauen auch- es ist Unterschied, z. B.- zwischen wenn du da geboren hast und trotzdem Vierer hast, und wenn nicht lange in Österreich bist und Vierer im Zeugnis hast.
304	I: Ja, das ist auf jeden Fall ein Unterschied.
305	Rima: Ja. (...) Und ja (..)
306	I: Genau, ich wollte euch auch noch fragen- was ihr vorher gesagt habt, dass ihr dann ja den Deutschkurs <u>nicht</u> mehr gemacht habt, nach einer Zeit. Und du hast das irgendwie so formuliert, du- sie haben gesagt, du <u>darfst</u> nicht mehr in den Deutschkurs, du <u>brauchst</u> das nicht mehr. Wärest du gerne länger in den Deutschkurs gegangen?
307	Rima: Hm (schüttelt den Kopf)
308	I: Ah, nicht?
309	Rima: Nein.
310	I: Und du? (an Tasnim gewandt)
311	Tasnim: Ja.
312	I: Ja?
313	Rima: Vorher- also 2- also ein Monat- weil ich gesagt habe- dass die Lehrerin vorher- dass ich die Lehrerin gehasst habe und ich wollte- und sie war unsere Klassenvorstand- und ich wollte nicht die ganze Zeit mit ihr- so in der Klasse bleiben. Und habe ich mich so- manchmal so versteckt, dass ich- und habe ich dann gesagt, dass ich Deutschkurs habe. Und sie kommt so unten, sie sagt mir: Du versteckst! Sie sagt zu mir so: Du hast kein Deutschkurs! Du sollst den Deutschkurs nie wieder besuchen! Ich habe zweimal gemacht. Sie hat mir gesagt: Nein, du lügst, du sollst nicht mehr oben gehen und so weiter.
314	I: Aha und dann hat sie gesagt, du kannst nicht mehr in den Deutschkurs?
315	Rima: Ja (leise). Sie hat mir gesagt: Nur wenn du Prüfung- also wenn sie mich prüfen, dann muss ich oben gehen, aber sonst nicht. Aber danach war es normal
316	I: Und wenn der Deutschkurs anders gewesen wäre- wärest du dann gern noch weiterhin hingegangen?
317	Rima: Ja.
318	I: Dann schon.
319	Rima: Dann schon. (..)
320	I: Und bei dir, wie war dein Deutschkurs?
321	Tasnim: In mein Deutschkurs, also (..) War (..)
322	Rima: Schwer
323	(beide lachen)
324	Tasnim: Also er war- ist- gut und ich kann- ich mach das fünf Mal in Woche. Fünf Mal, oder sechs Mal sowas. Aber ja, ich darf machen, was ich will. Ich darf l- Bücher auswählen, und halt- also ich habe gespielt, dort ich habe nicht gelernt, ich habe dort gespielt. Es gibt ein Karte und wir können, wenn wir die gleiche Karte schauen- wir können das auf Arabisch sagen und auf Deutsch. Und wir schauen, ob wir das schaffen. Und ich habe gedacht: Ich muss das schaffen, ich muss das schaffen. Ich habe alles gesagt. Socken, äh Handschuhe, T-Shirt und so was-
325	Rima: Also diese kleine-
326	Tasnim: Also war sehr gut. Und wenn die sagen mir jetzt ich darf Deutschkurs gehen, ich gehe ganz schnell.

327	I: Aha, es hat dir Spaß gemacht.
328	Tasnim: Ja. Und jetzt- aber schau- bis jetzt ich habe Angst (.) Von Deutsch. Ähm ist- wenn ich LESE, ich habe Angst, ja (..)
329	Rima: Sie liest aber nicht (Tasnim fragt nach dem Deutschkurs, den ich an der Schule abhalte))
335	Tasnim: Ich kann reden, <u>so</u> viel. Ich rede, wie du willst- 15 Stunden ich kann reden. Aber lesen NEEIN (lacht) Ich kann <u>viel</u> reden, ich rede viel gerne. Und ja, es macht mir auch Spaß
336	Rima: Was mich auch in diesen- 2 Wochen- also vor-
337	Tasnim: Meine Mutter-
338	Rima: Diese Zeit- ja sag
339	Tasnim: Meine Mutter war nicht Deutschkurs. (.) Wir, ich und meine Brüder, wir reden zuhause viel Deutsch und meine Mutter kann jetzt Deutsch von uns. Ja, sie geht nicht Deutschkurs, aber sie kann Deutsch <u>sehr</u> gut. Sie hat von uns gelernt.
340	I: Ihr sprecht untereinander als Geschwister Deutsch (Tasnim: ja) weil ihr- also absichtlich, also ihr sagt wir sprechen jetzt Deutsch? (Tasnim: Ja) oder weil ihr es eh so gewohnt seid?
341	Tasnim: Na, egal! Wir gehen- ist- wenn ich rede Deutsch, <u>alle</u> wollen Deutsch reden (lacht). (..) Es gibt Unterschied- meine Vater kommt zuhause und sagt: ARABISCH! (lacht), meine Mutter sagt: Ich verstehe, ihr könnt schon reden
342	Rima: Ich finde, die Leute, die aus Syrien kommen, reden fast viel- sie reden viel zuhause Arabisch und so weiter- reden auch miteinander. Aber die Leute bei uns- die- weil Sie wissen schon, dass die Leute, die aus Ägypten kommen, sind da geboren oder seit urlange da, also sie reden nicht Arabisch. Sie reden die ganze Zeit nur Deutsch. (Tasnim: Ja, ja) Auch wenn sie- mein Cousin und meine Cousine, die da geboren sind, wenn sie nach Ägypten kommen, reden fast- ganz, ganz wenig. Wenn sie miteinander reden, dann reden die nur Deutsch, nur Deutsch! Ist auch ganz wenig, wenn so- deswegen letztes Jahr in Ägypten haben wir, also ich und denen, nur Deutsch geredet, mit meinem Vater auch. Es- es kommt einfach- einfach so! Mit z. B.- wenn ich meine Cousine sehe, dann rede ich einfach so Deutsch, egal wer jetzt sitzt und egal wer versteht (lacht) es war so.
343	I: Ist eure Sprache
344	Rima: Ja
345	I: Genau und bei dem Sprachthema- wie war das dann <u>ganz</u> am Anfang in der Schule, z. B. So am ersten Tag, als ihr in die Schule kamt? Ähm- hat euch dann jemand begrüßt, hat euch dann jemand alles gezeigt-
346	Tasnim: Jaaa!
347	Rima: Jaaa! Ich hab eine schön-
348	I: Die Leute vorgestellt oder so?
349	Tasnim: Diese Tag- ich vergesse es nicht! Ich war in Klasse 2b und die- ich kannte niemand und alle lachten über mich. Und eine Lehrer kommt- eine Lehrerin kommt, sie ist meine Deutschlehrerin, und hat gesagt: ich bin Frau- wie heißt sie- Frau <i>Hahn</i> * und ich erkläre dir diese Schule. Sie hat mit mir ganze Schule gegangen und sie hat gesagt: Ich weiß, du verstehst diese Leute nicht, ich gebe dich in meine Klasse. Ihre Klasse war 2a. Und ich war zu 2a gegangen. Die sind- alle war <u>sehr</u> nett. Und erste Tag war ich in diese Klasse- wir haben Ausflug gemacht. (..) Und die haben gesagt: Schule ist <u>so</u> und du musst alles <u>so</u> machen. Wenn du Hilfe brauchst, wir sind da, du kannst uns fragen. Die ja- die wohn- alle wollen gleich neben mir.
350	I: Und die konnten Arabisch, deswegen konnten sie dir das alles sagen?
351	Tasnim: Ja manche. Also manche können auch T-, die kommen aus Türkei. Und nur eine kommt aus Syrien.
352	I: Aha, und in welcher Sprache habt ihr dann gesprochen?
353	Tasnim: Ahm, die reden mit mir Deutsch. Und ich sag: Ok, ja, ja, ja
354	I: Ok, das hast du schon verstanden dann?
355	Tasnim: Ja, die sagen das dreimal (lacht)
356	I: Aha ok, deine Mitschüler waren das
357	Tasnim: Weil ich war GANZ NEU, GANZ NEU
358	I: Aha, also dir haben dann viel deine Mitschüler geholfen in der Klasse?
359	Tasnim: Ja. Viel
360	I: Und die eine Lehrerin hat sich dafür eingesetzt, dass du in <u>ihre</u> Klasse kommst, weil du da die anderen besser verstehst oder was war da der Grund?
361	Tasnim: Ja, weil die- alle Leute schauen mich so, dass ich gehe Deutschkurs und ich kann nicht Deutsch (.) Und ja, die haben gesagt: Ok, du kommst zu unsere Klasse. Und das war eine Lehrer und Lehrerin.

362	Rima: Die haben sie ausgelacht
363	Tasnim: Ja
364	I: Aha, also da waren die 2 Klassen einfach so unterschiedlich?
365	Tasnim: Ja. (.) Aber diese Klasse war sehr gut für mich (lacht). Und ich bin dort gegangen und es gibt auch eine Mädchen aus Syrien. Und von Deutschkurs- <u>viele</u> die kommen aus Syrien. Ja und zwei Schwestern, die kommen aus Ägypten- nein, aus Irak.
	((Gespräch über zwei Mitschüler))
375	I: Aha! Und äh welche- wer hat <u>dir</u> dann geholfen am Anfang? Wie war das bei dir?
376	Rima: Am ersten Tag war das so- ich bin so neu in der Klasse- in der Schule gegangen und ähm- um 10 eigentlich war das. Und bin ich oben in die- das war am Mittwoch. Also ich bin in Österreich am Montag. Am Dienstag habe ich mein Visum bekommen und am Mittwoch habe ich meine Schule besucht. (.) Und es gibt eine- eine- das war eine Schülerin, der Kopftuch gehabt hat und ich dachte, dass sie <u>auch</u> Arabisch kennt. Und ich habe mit sie Arabisch geredet und sie hat- sie hat mir gesagt, dass sie- sie konnte ganz wenig Wörter auf Arabisch und ich habe mit sie so- geredet. Aber äh- erste Stunde- und sie war auch mein Sitznachbar. Und sie hat mir gesagt, dass sie nicht Deutsch [Arabisch] kann und so weiter. Aber da waren 2 Schülerinnen, die aus Syrien gekommen sind. Aber- nein, VIER. 2 Burschen und 2 Mädels. Und- aber sie können auch nicht so Arabisch, weil Ägypten- der Arabisch, der von- es gibt Ägyptisch- wie sagt man? Ägyptisch und Syrisch. Das ist ein bisschen verschieden-
377	I: Ja, so wie Dialekte ein bisschen, oder?
378	Rima: Ja! Als ich in Ägypten- hab ich niemanden, der aus Syrien gekommen- ähm, so gekannt. Und ich konnte auch die Sprache nicht so gut. Ich habe ganz wenig verstanden. Aber ähm- (.) Sie hat mir auch erklärt und so weiter und musste ich auch diesen Kurs, also 3 Stunden besuchen. Und sie hat mir auch gezeigt, wo diesem Kurs ist und hat mir auch- mit mir dort in diesen Kurs gegangen und hat mir gesagt, dass ich da in diesen Stunden bleiben soll. Und habe ich diesen Buch am ersten Tag bekommen (zeigt auf ein Buch). Uuund ähm- Ja, und als ich mit diesem Kurs fertig bin, bin ich so am Gang rausgekommen und habe sie auf einmal so gesehen. Hat mir auch geholfen, hat mir so mit- ist auch mit mir runter, bis mein Vater und- also sie ist auch mit mir runtergekommen. Sie war urhilfreich, sie hat mir <u>ur</u> gehoffen. Und hat mir auch- z. B. Wenn ein Thema ist, z. B. Oder etwas nicht erklärt- immer gezeichnet wie das ist, auf Englisch gesagt, auch probiert auf Deutsch zu sagen. Ich bin sehr, sehr dankbar, wallahi! Sie hat mir urgehoffen. Wir reden bis jetzt noch.
379	I: Und sie war einfach ein bisschen länger als du schon in Österreich?
380	Rima: Na na, sie war <u>da</u> geboren!
381	I: Achso! Sie konnte schon Deutsch! Sie-
382	Rima: Ja. Sie konnte sicher Deutsch! (lacht)
383	I: Ok, ich habe vorhin verstanden, dass sie kein Deutsch kann
384	Rima: Jaja. Nein, sie kann schon Deutsch, hat auch erklärt und das alles.
385	I: Und syrisches Arabisch? Spricht sie auch?
386	Rima: Nein, sie versteht gar nicht Arabisch! Aber sie- kennen Sie diese Leute- sie kommt aus Kosovo oder sowas. Aber sie- sie haben Islam-Religion und sie- sie weiß auch viele Wörter von Arabisch von Islam. Sie kennt das so- auswendig. Und ja, sie hat mir auch geholfen und so weiter. Hat mir auch gezeichnet. Und ja, so- (..) Sie war urlieb
387	I: Also sie wollte dir einfach helfen und dann konnte sie dir auch helfen
388	Rima: Ja. Ich habe auch bei Mathe- (.) Immer, immer geholfen.
389	I: Und saß die dann immer neben dir?
390	Rima: Ja. Sie wollte ihre Platz nicht tauschen. Ich wollte auch das nicht tauschen. Wenn z. B. Plätzeveränderungen gab, ich wollte das nicht und sie wollte auch das nicht
391	I: Und hat dir am Anfang jemand von der Schule die Schule gezeigt? Ein Lehrer, eine Lehrerin, die Direktorin oder so?
392	Rima: Nein. Mein Va- NEIN. Ich kannte einfach das nicht. Aber das ähm- Tagen [unverständlich] mit- (..) Ich hatte es eigentlich mit- also z. B. Wenn wir Physik gehabt haben, sind wir in Physiksaal gegangen, z. B. Bei Turnen. Aber dass eine Lehrer oder eine Schülerin mir ganz gezeigt was im Schule gab- sowas nein. Gab es nicht
393	I: Und wie haben sie mit dir gesprochen am Anfang?
394	Rima: Die Lehrerin?
395	I: Ja. Also als du am 1. Tag da warst z. B.
396	Rima: Ähm- die Schülerin meinen Sie?
397	Tasnim: Lehrerin
398	I: Nein, schon die Lehrer

399	Rima: Aso, die Lehrer? Sie wissen eh schon, dass ich da- erste- dass mein ersten Tag ist. Wenn sie etwas von mir wollen, dann hatten sie diese eine- ein Mädchen, die Arabisch gekannt hat, hat mir auch übersetzt, wie das- was sie wollen
400	I: Eine Schülerin?
401	Rima: Ja, eine Schülerin
402	Tasnim: Ja wie jetzt in Klasse! Ich übersetze für G. Und sie auch. (..) Ich und sie- wir sind Übersetzer von G. (..)
403	I: Aha und hat euch jemand Fragen gestellt am Anfang?
404	Tasnim: Neeein
405	Rima: Die Direktorin fragt eigentlich unten, mit mein Vater und so weiter- alles- (Tasnim: ja) die Noten und das alles. Aber selber fragen nein, weil sie wissen eh schon, dass ich nicht so Deutsch- und nicht so gerne beantworten werde. Aber ja- (..)
406	I: Und mit deinem Vater haben sie dann Deutsch gesprochen
407	Rima: Ja! Mein Vater spricht schon Deutsch (Tasnim spricht vom Direktor ihrer aktuellen Schule))
413	Rima: Aber ich habe dann gehört, dass auch manche, die Lehrling wollen, also Lehrstelle freihaben- wollen auch die Leute, die Matura haben. Also ich habe gehört, wenn Leute Matura oder- ja, Matura haben, dann bekommen MEHR- mehr Geld als die Leute, die gar nicht- die einfach nur bis Mittelschule- (..) (Tasnim: Ja!) Das ist neue Gesetz. Und auch wenn man als Bankkaufmann arbeiten, oder Bankkauffrau arbeiten möchte, dann muss auch- äh Matura. Ist viel- viele, viele Leute, die das sagen. Dass auch ist viel, viel schwer, dass man eine Lehre findet. Man muss Matura haben (.) Bei Bank (..) (sprechen über Lehrstellensuche, kurze Pause))
420	I: Jetzt habe ich mir noch ein paar Sachen aufgeschrieben, die ich euch fragen wollte. Nämlich: Wir haben jetzt gerade darüber gesprochen, wie es ganz am Anfang war. Also am ersten Tag oder so. (..) Und habt ihr da irgendein Startpaket bekommen, die Bücher, irgendwelche Informationen, Hilfe- irgendwas?
421	Tasnim: Nein
422	Rima: (..) Nein
423	I: Du auch nicht. Aber die Schulbücher habt ihr dann schon am gleich-
424	Rima: Ich habe nur eine Mappe und diese Mappe steht viele Blätter- z. B. Einfach Wörter, die man- Vokabeln, die man lernen- also die wichtige Vokabeln- z. B. Farben, Monate, Jahr, solche Sachen. Und steht auch, wie man Fragen stellt, z. B. Wie geht's, ein dirigi- (..) Wie man Fragen stellt und so alles
425	I: Das hast du von deiner Klassenlehrerin bekommen?
426	Rima: Ja. (..) Ich habe auch die Bücher- also die ganze Bücher- Mathe, Deutsch, Englisch und das alles- habe ich auch mitbekommen
427	I: Aha, das hast du schon am ersten Tag bekommen. Und du? (an Tasnim gewandt)
428	Tasnim: Ich hab nur- als ich neu in Schule- ich habe nur Mappen bekommen
429	Rima: Mappen?
430	Tasnim: Mappen.
431	I: Was für Mappen?
432	Tasnim: Deutschmappen, Mathemappen und sowas
433	I: Aha. Und die Bücher aber auch?
434	Tasnim: Nein, die Bücher nicht. Als ich benoten, ich habe schon Bücher bekommen.
435	I: Ah, davor hast du keine Bücher bekommen?
436	Tasnim: Nein
437	Rima: Ich hatte schon
438	I: Und hast du dann extra Arbeitsblätter bekommen?
439	Tasnim: Ich habe ALLE, außer Mathe. (..) Ich habe alle bekommen- in 3. Klasse. Dass ich vor dem Wiederholen, ich habe alle bekommen außer Mathe. Mathe hat Lehrer genommen- und (..) Ja.
440	I: Und in der 2. Klasse?
441	Tasnim: 2. Klasse ich war neu. Nein, ich habe nicht bekommen.

442	I: Das ganze Schuljahr nicht?
443	Tasnim: Nein, ganze Schuljahr. Ich habe nur Mappen bekommen, und wo ich muss lernen und sowas
444	I: Also du hast was anderes gemacht als die anderen
445	Tasnim: Ja, weil diese Jahr war <u>sehr</u> gut für mich und ich habe viel, viel, viel gelernt. Ganz anderes als die Klasse. (..) Ich habe 2 Deutschkurs. Eine Deutschkurs mit meine Freunden- und meine Lehrerin. Und andere Deutschkurs mit andere Lehrerin. (..) Nur mit mir
446	I: Ah ganz alleine?
447	Tasnim: Ja
448	I: Aha! Und du hast auch erzählt, du hattest auch 2 Deutschkurs-Lehrerinnen? (an Rima gewandt)
449	(Rima schüttelt den Kopf)
450	I: Ah, du hattest nur eine?
451	Rima: Ist nur eine.
452	I: Aha, aber weil du gesagt hast, eine hat sich dann mit dir hingesetzt und das nochmal alleine mit dir gemacht (..) Und dich abgeprüft?
453	Rima: Also das war nur Test- also diese Prüfung.
454	I: Achso, das!
455	Rima: Das war nur eine Stunde, oder so halbe Stunde nur
456	I: Aha. Aber das mit dem Abprüfen- dass sie dich dann geprüft hat, die Sachen, die ihr gestern gemacht habt oder so?
457	Rima: Nein nein nein na na das ist <u>allgemeine</u> Prüfung, wie man jetzt in Deutsch steht. Z. B. Diese- alle Fragen. Man sollte diese Fragen überlegen und schauen- z. B. Wenn ich diese Frage richtig antworte, dann wissen sie, dass ich z. B. Diese Stoffe schon fertig gemacht habe und so weiter alles. Also habe ich das 2 oder 3x gemacht diese Prüfung. Aber ansonsten war das ganz normal
458	I: Ah, es war so ein Deutschkurs sonst
459	Rima: Ja. Und ich bin mir auch sicher, wenn man nur- wenn man nur- wenn man auch nicht außer die Schule gelernt hat, dann könnte man diese Prüfung nicht mal schaffen. (...)
460	Tasnim: Mhm
461	I: Hm, verstehe. (..) Und genau, dieser-
462	Tasnim: ja, aber letztes Jahr war <u>keine</u> Deutschkurs in meine Schule
463	Rima: Bei mir seit 2 Jahren nicht
464	Tasnim: KEINE. Weil- ALLE können Deutsch. Aber ich habe gehört von meine Bruder- es gibt schon neue Deutschkurs! (..) weil ich habe viel meine Eltern gesagt: Diese Schule ist sehr gut, sehr gut! Und meine Eltern haben gesagt: Ok, deine Bruder geht diese Schule!
465	I: Aha und er war vorher in einer anderen Schule?
466	Tasnim: Ja, er war Volksschule
467	Rima: Achso!
468	I: Achsoo und dann haben sie gesagt er geht auch in diese Schule
469	Tasnim: Ja.
470	I: Aha. Und was fandest du so gut an dieser Schule?
471	Tasnim: Hmmm, alles. (..)
472	Rima: Ich habe mir dann gewünscht, dass ich- so, als ich noch kleiner war, in Österreich gekommen und nicht mal- sofort Mittelschule, sondern <u>auch</u> in Volksschule. Und- dass man auch besser von Anfang von der Mittelschule auch mit be gonnen hat. Das würde ich auch besser- das habe ich auch besser gefunden. Und ja- (..) Und nicht einfach so in der 3. Mittelschule (lacht)
473	I: Mhm, so mittendrin, ja. (..) Und kennt ihr die Deutschförderklassen, die es jetzt gibt?
474	Tasnim: Nein
475	I: Da ist man den ganzen Tag in einer Klasse, wo man nur Deutsch lernt. (..) Die gibt es auch hier in der Schule. Die <i>Fatima*</i> ist z. B. in so einer.
476	Tasnim: Achso das ist am Nachmittag!

477	I: Äh (..) Nein, man ist eigentlich fast alle Stunden- auch am Vormittag- in dieser Klasse, wo alle drin sind, die jetzt neu sind und die jetzt Deutsch lernen.
478	Rima: Spielen die nur, nur und so weiter oder lernen sie auch und so weiter?
479	Tasnim: AHA!! Jaaa, jajajaja! Ich kenne einige, die gehen in diese Deutsch- kurs
480	I: Ja? Sie lernen auch, ja. (..) Und wie hättet ihr das gefunden, in so eine Klasse zu gehen?
481	Rima: (.) Gut
482	Tasnim: Ich war nicht in solche Klasse
483	I: Und wenn du jetzt zurückdenkst: Wäre das gut gewesen für dich?
484	Tasnim: Ja
485	I: Oder nicht
486	Tasnim: Ja, gut. (..) Gut
487	Rima: Für mich auch (leise)
488	I: Also das wäre euch lieber gewesen
489	Rima: Ja!
490	Tasnim: Ja! Aber wir waren nur in Deutschkurs- wir waren nur- zweites Jahr, das ich war, wir waren nur 7. (..) Meine beste Freundin- und 2 sind äh Schwestern, ein Junge und eine Mädchen, und ich und noch eine Mädchen. (..) Wir waren alle Araber- und wir haben das geschafft
491	Rima: Ohaa. Deswegen liebst du das dort. Dass du dort in diesem Kurs weitergemacht hättest. (lacht)
492	Tasnim: Jaaa! Bei- aber diese... wir können- Lehrerin hat gesagt: Keine Arabisch, <u>Deutsch</u> . (..) Und wir haben das geschafft. Wir reden nur Deutsch, und in Pause wir reden Arabisch (lacht). Und meine Schule war offen, also wir können mit Lapto- äh ipad spielen. Ähm diese Ipad- wir geben- es gibt ein App- Schule hat es runterladen und wir können mit dem lernen. (..) Und ja, ich habe diese App- hat auch mir nächstes Jahr viel geholfen. Ich spiel- (.) Der Name wie Spiele!
((Gespräch über die App))	
502	Rima: Also bei diesem ersten Jahr, bei mein Deutschkurs war diese Schülerin, die ich gesagt habe, die weiter in der 4. Klasse gehen durfte und sie keine Noten gehabt hat. Und sie war auch mit mir in diesem Deutschkurs. Wir waren beide in 3. Klasse, aber wir waren nicht in der selben Klasse, sondern sie war 3c und ich war 3a. Und ich hab immer ihr bei- sie sollte eigentlich Noten haben, weil sie war- also, in diese Zeit war sie 2 Jahre in Österreich. Das war ihre zweite Schuljahr in Deutschkurs zu besuchen. Und ja- und, als z. B. Wenn es Matheschularbeit gab oder so was, musste ich ihr die ganze Zeit helfen- ja, helfen. Und sie hat auch mit mir Arabisch geredet. Meine- unsere Lehrerin hat dann gesagt, dass es nicht erlaubt ist, dass man die ganze Zeit nur Arabisch redet. Hat mich auch genervt (lacht) aber es ist so. Ja, aber auch da mit- bei Mathe- ihr geholfen und das alles. Dass sie die Schularbeit schafft, aber sie hat das nicht geschafft und sie durfte eigentlich die Klasse noch wei- z. B. Sie durfte in der 4. Klasse gehen und ich nicht. Es war so (lacht)
503	I: Und du hast ihr eigentlich geholfen. Ooh. Und weil du grad das angesprochen hast, dass die Lehrerinnen das nicht gut fanden, dass ihr Arabisch gesprochen habt. War das bei allen Lehrkräften so? (..) Oder- wie standen sie zu-?
504	Rima: Um ehrlich zu sein es ist fast bei alle Lehrern. Sie wollen, dass wir Deutsch reden.
505	Tasnim: Ja, ja, ja
506	Rima: Nicht Arabisch. Wenn etwas unklar ist-
507	Tasnim: Ja. Aber in meinem Deutschkurs die haben gesagt: Auf diesen Blatt du schreibst Deutsch, Arabisch, Englisch. (..) Du redest jetzt Arabisch und du machst deine Sachen. Manchmal wir durften und manchmal wir durften nicht
508	Rima (leise): Nein bei mir war fast nie (..) Gedürft, dass man Arabisch redet (..)
509	Tasnim: Und ich kann eine-
510	Rima: Wenn etwas nicht klar ist, und z. B. noch Übersetzung braucht, dann- das ist ok. Aber ansonsten nicht.
511	Tasnim: Ich kannte einige Mädchen bis jetzt- von Deutschkurs bis jetzt ich kann [kenne] schon. Die war mit mir in Deutschkurs
512	I: Und mit denen hast du dann aber- durftest du im Kurs nicht Arabisch reden?
513	Tasnim: Doch, manchmal.
514	I: Aha. Und in den anderen Unterrichtsfächern?
515	Tasnim: Ähm- ja, ich darf. Weil ich verstehe nicht-
516	Rima: Bei mir war das gar nicht erlaubt!
517	I: Aber es gab jemanden, mit dem du Arabisch hättest sprechen können?

518	Rima: Ja!
519	Tasnim: Bei mir im Klasse war nicht. Zweites Jahr und dritte- erste Jahr und so we- war nicht- alle war türkisch, Serbien und- (...) Ja, verschiedene Land. Und ich war die Einzige, die aus Syrien kommt. Und ich seh so: wie soll ich das jetzt reden?! Aber zweite Jahr ich habe geschafft, ich rede viel (.) Und ja. (...) Lehrerin und Lehrer sagt: Tasnim gut! Du kannst- du hast schon geschafft, du redest jetzt!
520	I: Und durften die anderen andere Sprachen reden?
521	Tasnim: Ja
522	I: Schon. In der Klasse?
523	Tasnim: Ja
524	I: Nur im Deutschkurs war es verboten?
525	Tasnim: Ja
526	Rima: Bei mir war das eigentlich nur im Pause erlaubt und auch fast nie. Also, diese zweite Deutschlehrerin hat immer, wenn sie uns gesehen hat, dass wir Arabisch oder andere Sprache reden, dann hat sie dann gesagt: <u>Deutsch</u> , Deutsch reden! Nicht mal Arabisch. (...) Und sie hat eh recht, dass man-
527	Tasnim: Ja bis jetzt! Wenn ich rede mit G. Und die andere Arabisch, sie sagen Lehrer: Deutsch! Und ich sage: ok, aber sie versteht nicht (lacht)
528	Rima: Äh ich finde es auch gut, z. B. Wenn man nicht die ganze Zeit nur Arabisch redet. (.) Aber es kommt einfach so automatisch, wenn man Arabisch kennt und du mit diese Person Deutsch redest, es kommt einfach so Arabisch sofort so! (lacht) aber- ja, sie wollte das nicht, dass wir Arabisch reden
529	I: Und wie findet ihr das?
530	Tasnim: (...) Gut (leise, zögerlich) ja, bisschen
531	Rima: (...) Schlecht, gut- keine Ahnung (lacht)
532	Tasnim: Ja najaaa, ich weiß es nicht!
533	Rima: Ich finde (...) Ok (.) Es ist mir egal, ob ich Deutsch rede oder Arabisch (lacht)
534	Tasnim: Aber manche verstehen kein Deutsch! Wie soll ich jetzt reden dann!
535	Rima: Aber wenn etwas unklar ist, dann hatte ich das Erlaubnis, das- etwas auf Arabisch zu sagen. Und die Lehrerin hat mir das erlaubt. Aber ich frag immer vorher, also: Darf ich auf Arabisch etwas- darf sie mir etwas auf Arabisch erklären? Sie sagt eh fast immer ja
536	I: Und ganz am Anfang, als du selbst noch nicht so gut Deutsch konntest?
537	Rima: Dann <u>musste</u> ich eigentlich Deutsch- also wenn ich Frage hab, dann frag ich eh auf Arabisch. Und sie haben- also die Lehrerin, die vorher- also als ich da in die Schule gekommen bin- waren so nett. Man konnte eh- aber bei diese strenge Lehrerin war das nicht erlaubt. (...) Aber vorher schon.
538	I: Und bei dir, Tasnim?
539	Tasnim: Es ist alles erlaubt. Meine Lehrerin und Lehrer war sehr nett und er hat gesagt: Mach was du willst, aber- nicht LAUT und ja.
540	Rima: Ich bin mir sicher, wenn ich mit diese Lehrerin, die ich in diese 3. Klasse ersten Jahr gehabt habe, hätte ich auch Dreier oder Zweier in Deutsch gehabt. Bessere Note. Aber diese Lehrerin nicht. (leise)
541	I: Also es ist von der Lehrerin abhängig.
542	Rima: Ja! Schon
543	I: Und hat eigentlich dann irgendein Lehrer oder eine Lehrerin mit euch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen?
544	Rima: Na
545	Tasnim: Bei mir erste Schule. Arabisch. Eine Lehrer. Er kommt aus Irak und er hat mit mir Arabisch gesprochen. Und er ist mit mir geredet: Du musst nicht so machen, du musst nicht weinen, du musst immer so sein- gut- nicht weinen. Weil ich hab viel geweint erste. Weil die alle schlagen und die können Deutsch und die reden schnell. Kein Kontakt! Ich habe keinen Kontakt mit der andere. Und dann- aber ich habe gesagt: Ok, ich mach das nicht mehr. Die haben meine Eltern- meine Vater angerufen und er hat gesagt: Deine-
546	Rima: Sie weint bis jetzt immer! ((Gespräch über Tasnim und einen Mitschüler, der sie im aktuellen Schuljahr auslacht))
557	I: Ah und die haben dann deinen Vater angerufen? (...) Und haben gesagt...?

558	Tasnim: Die haben gesagt: Deine Tochter weint ganz schnell, und deine Tochter macht nix. Deine Tochter kann sie nicht Deutsch und Sie muss jetzt kommen. Und mein Vater bis jetzt sagt mir: Deine Schule, die sagen du kannst nicht Deutsch, du weinst ganz schnell und sowas, ja. (..) Ich habe gesagt: Aber ich habe das geschafft! Ich bin jetzt andere Schule! (lacht)
559	I: Aber dass du kein Deutsch konntest, ist ja nicht deine Schuld und das müsste ja die Schule ändern, oder?
560	Rima: Ja!
561	Tasnim: Ja! Ja! (..) Aber die haben schon <u>bisschen</u> verändert
562	Rima: Aber ich habe das Gefühl, dass auch Lehrerinnen wollen, dass du AUCH selber lernst und selber etwas tust. Aber- es gibt nicht viele, viele Schülerinnen, die das machen. Z. B. Ich lerne oder ich mache, was ich in Schule gemacht habe und dann fertig. Aber die wollen- Die Lehrerinnen sagen das trotzdem nicht, aber sie wollen, dass du das machst. Z. B. Sie lassen dich so 5 oder 6 Monate in Österreich und prüfen sie dich auf einmal so. (...) Und du hast nicht mal wie vorher Bescheid gewusst, dass du diese Prüfung machen wirst.
563	I (an Tasnim gerichtet): Hast du auch diesen Test gemacht?
564	Tasnim: Ja (..)
565	I: Kannst du dich erinnern, wie das war?
566	Tasnim: (zögerlich) Ja, es war gut. Ich kann nicht viel erinnern, aber ja- (..)
567	I: Aber du wusstest auch nicht vorher, dass du dann diesen Test machst?
568	Tasnim: Nein, ich wusste nicht
569	Rima: Ist das auch in Deutschkurs, der da ist, so?
570	I: Ähm, wie meinst du?
571	Rima: Z. B. Dass ihr auch die Schülerinnen so nach 5 oder 2 Monate prüft, wie das- wie- in welche Stoffe sie jetzt stehen. Oder so gibt's das nicht?
572	I: In meinem Kurs nicht, aber generell an der Schule ja. Diesen Test gibt's jetzt auch noch, ja. (..) Also auch alle, die jetzt in der Deutschförderklasse sind oder die eben jetzt noch keine Noten bekommen, die müssen auch diesen Test machen, ja.
573	Rima: Ich glaube, es gibt so diese Endetest. Wenn man diese Test schafft, dann muss man- also in der Klasse gehen und nicht weiter in Deutschkurs gehen.
574	I: Mhm, genau, ja. Es kommt drauf an, was bei diesem Test rauskommt. Und der heißt MIKA-D.
575	Rima: NIKA-D
576	I: MIKA-D heißt der Test, ja. (..) Also ihr wärt gern besser darüber informiert worden, dass ihr diesen Test habt und- (..) Was das ist?
577	Rima: Ja
578	I: Und generell: wie informiert habt ihr euch gefühlt, über das, was in der Schule passiert, wo ihr hingehen müsst, was ihr machen müsst? (..)
579	(Tasnim schüttelt den Kopf)
580	Rima: Ich habe so Schwierigkeiten mit diese- Informierung. Ich habe das Gefühl, wenn das so ist wie bei uns- also bei uns in der- Ägypten war das so: Man geht 6 Jahre Volksschule und dann 3 Jahre- Wenn man das schafft, dann geht man Mittelschule und dann sofort nach Gymnasium. Es gibt nicht so Lehre oder sowas wie da. Und man sollte immer auch gehen, bis man die-
581	Tasnim: Hier auch keine! Aber-
582	Rima: Doch!
583	Tasnim: Aber es gibt Unterschied!
584	Rima: Doch es gibt
585	Tasnim: Wenn du eine Lehre machst und-
586	Rima: Nein, ich meine: Es ist so: Es gibt nicht ANDERES, man sollte Gymnasium. Und nach GYMNASIUM sollte man auch- wie heißt das- Uni machen. Man sollte man das GANZE so macht- und nicht so etwas anderes wie Lehre oder so- was da. Und da muss auch ein Ziel haben. Und wenn man kein- man sollte ein ZIEL- und genau weiß, was man machen WILL, dass man auch das gehen kann. Aber bei uns sollte der Ziel sein, dass man die Noten- bessere Note bekommt. Dass man in diesem Jahr viel, viel lernt und gute- und bessere Note bekommt. Und das bleibt so, bis man Uni fertig.
587	I: Und kanntest du dieses System dann schon oder hat dich jemand darüber informiert? (..)
588	Tasnim: Ich kann- also-
589	Rima: Bei- in Ägypten?

590	I: Hier
591	Rima: Nein! Das habe ich vorher nicht gewusst! Deswegen- es ist ein bisschen <u>kompliziert</u> finde ich
592	I: Mhm. Und du?
593	Tasnim: Hier ich habe nur- ich bin nur diesen zwei erste Jahr gewusst. Letztes Jahr sie haben gesagt: So und so und so in diese Schule in Österreich. Ich habe so gedacht: Warum ist es nicht so anders? Also wie in Syrien oder in Ägypten oder so was? Hier muss man drei- vier, vier Jahre und dann Lehre. Oder weiter äh Schule machen.
594	Rima: Und bei uns auch leicht. Das leichteste ist, dass z. B.- man bekommt nur die Note, wenn man diese ähm (.) Am Ende des Jahr ein Prüfung in allgemeines Fächer macht. Und <u>darüber</u> bekommt man diese Zeugnis. Z. B. Wenn ich so ein ganzes Buch in ein Fach habe, dann muss ich das lernen und- ähm letztes Jahr bekomme ich diese Note. Und NUR, NUR auf diesem Test. <u>Nicht</u> z. B. Da Mitarbeit oder solche Sachen. Man bekommt einfach nur auf diesem Test, was man gemacht hat. (..)
595	I: Hm. Wow. Interessant
596	Rima: Ich weiß, dass man viel, viel lernen muss. Aber- und- es gibt so bei uns das Wichtigste, dass Nachhilfe gibt. Äh Schule bei uns- äh in Ägypten ist nicht so wichtig. Diese Nachhilfe, die man besuchen soll- es ist die wichtigste.
597	I: Echt!
598	Rima: Ja! (..) Und man sollte das den ganzen Jahr schon besuchen und es dauert viel. Also wenn man in einem Tag 3 oder 2 verschiedene Nachhilfen besuchen soll. Und das soll so bis 7 oder 8, und in dieser Nachhilfe gibt es Test und so weiter. Und man alles machen soll und man lernt- und wie- wie da in Österreich diese Wissensüberprüfung. Man sollte jede- so 2 Monate eine Wissensüberprüfung machen. Aber bei uns wichtig z. B. Wenn ich so ein Buch bekomme, dann muss ich in diesem Jahr diesen Buch fertig machen, muss ich diesen Buch fertig. (..) Aber nicht da in Österreich. Und man weiß diesen Stoff vorher. Ja also, man weiß- du kaufst diesen Buch, und dann schaust du ganz genau, was das steht, und was du lernen wirst oder so. Aber da in Österreich du weißt NICHT was-. Also, in der Schule weißt du nicht ganz genau, was du lernen wirst. Du wirst immer so überrascht: Heute machen wir das-
599	I: In allen Fächern?
600	Rima: Ja. Heute machen wir das und heute machen wir das. Und meistens es ist auch bei Deutsch so. Du weißt nicht, was du lernen wirst.
601	I: Ok, ja (..) So, ah und gab es auch Schulveranstaltungen, Projektwochen, Projekttage, Ausflüge, wo ihr dabei wart am Anfang?
602	Rima: (zögerlich) Ja. (..) Schon. Ich war bei diesem Donauturm. Ich war auch bei woanders, ich war ähm (..)
603	I: Da warst du überall dabei?
604	Rima (leise): Ja. Ich durfte das
605	I: Wie fandest du das?
606	Rima: Urgut. Ich habe auch die Freunde besser kennengelernt und- und wir haben auch geredet und das alles.
607	I: Aha (..) Und die Mitschülerinnen...ahm...-
608	Rima: Waren urnett
609	Tasnim: Ich lerne Deutsch. JETZT! (lacht, nimmt Buch vom Tisch)
610	(alle lachen)
611	I (an Tasnim gewandt): Wie waren deine Mitschülerinnen dann? Die haben dir sehr geholfen?
612	Tasnim: Ja, viel! (.) Viel! (...) die haben auch mir geholfen. Ich habe eine Präsentation gemacht über meine Wunschberuf. Und es war auf Friseur. (..) Und die haben mich <u>viel</u> geholfen. Die haben gesagt: Das ist richtig, das ist falsch, das ist richtig, das ist falsch. Und ich habe es geschafft. Diese waren SEHR nett, <u>sehr nett</u> . (...) ja, ich wollte, dass ich wieder in 3. Oder 2. Klasse geh! (lacht).
619	((Gespräch über den Verbleib dieser ehemaligen Mitschüler*innen, Mutter von Rima ruft an, Zwischengespräch))
620	I: Und deine Mitschülerinnen, die dir so geholfen haben- waren das die, die auch Arabisch gesprochen haben? (an Tasnim gewandt)
621	Tasnim: Nein, nein nein. Manche waren Türken und manche waren Serbien.
622	I: Also da wars jetzt egal, ob die Arabisch sprechen oder nicht. Am Anfang die
623	Tasnim: Hm (nickt) (...) aber wirklich, die haben <u>fünfzig Prozent</u> mir geholfen. Fünfzig Prozent! (..) (zeigt wieder auf das Buch auf dem Tisch) ich habe schon Deutsch gelernt!
624	Rima: Echt?
625	Tasnim: Ja!
626	I (an Rima gewandt): War das bei dir auch so? Dass deine Mitschülerinnen dir viel geholfen haben?

627	Rima: Diese-meine Nachbarin
628	I: Aha, die eine
629	Rima: Ja. Aber schau, ich wollte nicht von die anderen auch etwas. Wenn ich etwas gerne wollte, dann frag ich die Lehrerin oder so. Oder eine Schülerin, die ich vertraue. Ich kann nicht mit jeder so reden und so weiter, wenn ich diese Schülerin nicht kenne. Ich finde es so- ich mach das nicht, aber- wenn ich eh etwas gerne möch-wollte, dann hätten sie auch mir gerne- und mir auch geholfen. Aber ich wollte eigentlich nicht.
630	Tasnim: Aber ich sehe, du hast jetzt viel gesprochen und ich sehe JETZT in diese Schule bist du GANZ anders! ((diskutieren über Schulalltag))
650	I: Oh wow. Und- haben euch die Lehrer oder Lehrerinnen auch irgendwie geholfen im Unterricht?
651	Rima: Ja!
652	Tasnim: Jaaa
653	Rima: Wie ich gesagt habe, bei diese Deutschlehrerin. Die waren 2 und eine macht mit der Klasse und eine kommt zu mir und hilft mir
654	Tasnim: Bei mir auch gleich. (.) Bei mir auch gleich. In Mathe- ich gehe in Mathestunde, ich gehe mit eine andere Mathelehrerin. Sie hilft mich auch. In Deutsch eine meine Lehrerin kommt zu mir und sagt mir: Du- äh lernst mit mir. Und auch Englisch. (..)
655	Rima: Du hattest aber Urglück. Ich nicht. Also bei Mathe brauch ich um ehrlich zu sagen nicht. Weil ich eigentlich- diese Stoff hatte ich immer in Ägypten gemacht. Weil hier macht man eigentlich nicht so viel- also finde ich, in Mittelschule und auch in Volksschule. Und diese Sachen hatte ich auch in Ägypten schon alles gelernt. Aber bei Formeln, bei diese Umfang, Flächeninhalt und so habe ich diesen Text nicht ganz verstanden, aber habe ich immer <u>probiert</u> es zu machen, weil ich immer geschaut habe, wie diese Lehrerin das erklärt hat. (..) Und das alles. Habe ich mitgearbeitet und das alles. Habe ich auch Schularbeit gemacht. (..)
656	I: Und ihr konntet dann eine Lehrerin für „euch“ unter Anführungszeichen haben, weil es zwei gab in der Klasse? (..) Oder wie?
657	Tasnim: Mhm, ja
658	Rima: Ja- (.) Sie kommt eigentlich freiwillig. Also es ist nicht jedes Mal so, aber es ist fast immer. Sie war so lieb. [...] Sie gibt mir solche Sachen, erklärt das auch mir und z. B. Wenn ich etwas nicht verstehe, dann probiert sie das zu erklären mit ganz- äh kleine Wörter oder sowas. Und ja, ähm, bis ich das verstehe. Und nächstes Tag wird sie mir das prüfen- überprüfen, ob ich das verstanden habe, ob ich das auswendig gelernt habe und das alles
659	Tasnim: Bei mir auch. (..)
660	Rima: Aber es ist freiwillig. Also- sie macht das nicht <u>jedes</u> Mal, aber fast
661	Tasnim: Nicht <u>jeder</u> Lehrer. Also manche (...)
662	I: Und hat euch das geholfen?
663	Tasnim: Ja
664	Rima: Ja, sehr
665	Tasnim: Viel
666	I: Und haben sie euch irgendwelche anderen Materialien gegeben als den anderen?
667	Rima: Nein- welche- was für Materialien?
668	I: Du hattest die gleichen Bücher wie die anderen, oder?
669	Tasnim: Ja. Ja, ich schon
670	Rima: Ich- () ich glaube, dass ich- es gab bei uns neu in der Klasse nur 2, die neu- also die kein Deutsch gekannt haben, nur 2
671	I: Also du und noch wer anderer?
672	Rima: Ja
673	I: Und ihr habt aber alles genau gleich gehabt wie die anderen?
674	Rima: Aber sie hat mir besser als ihm ge- also sie hat mit mir immer so geredet und so weiter, aber- ich glaube (..) Sie hatte immer so das Gefühl, dass ich MITMACHE und genau mache, was sie mir gibt und auch das lerne. Aber wir hatten nicht dasselbe Blätter. Ich hatte nicht dasselbe Blätter wie ihn, wie der andere. Und so, z. B. Sie geht zu ihm und sagt: Oh, hast du das alles gemacht! Und so weiter und gibt vielleicht ihm ein Blatt, dass er- diesen Blatt machen soll, aber bei mir hatte ich diese- viele Blätter. Und sie hat- sie schaut hin, sie korrigiert alles und sie gibt mir auch ein- z. B. Sie sagt mir diese Seite sollst du auswendig lernen und erklärt mir, was dort alles steht und ich lerne das.
675	I: In welchem Fach war das z.B.?

676	Rima: Deutsch! Einfach Deutsch! Ich hatte nur Deutsch bei- sie hat mir nur bei Deutsch geholfen
677	I: Und in anderen Fächern, so wie Geografie, oder Mathe oder (..) Biologie
678	Rima: Im ersten Jahr war das nicht wichtig, dass man Geografie oder solche Sachen. Weil wichtig war DEUTSCH. Weil- wenn man Deutsch kann, dann kann man Geografie und das alles.
679	I: Also im Geografieunterricht hast du einfach genau das mitgemacht, was die anderen auch gemacht haben?
680	Rima: Ja
681	I: Aber du hast es halt nicht verstanden?
682	Rima: Ja. Und wenn- ja und wenn etwas- und wenn ich nach Hause geh, dann übersetze ich vieles.
683	I: Ah, ok! Und bei dir war es anders- du hattest schon andere Blätter, oder? (an Tasnim gewandt)
684	Tasnim: Ja. Ich habe <u>viel</u> Blätter. Ich habe eine Mappe- so große Mappe bekommen. Und ich muss- also Lehrerin kommt auch und sie hilft mir auch. Und manchmal ich gehe zu ihnen und sage: ich brauche Hilfe, ich versteh das nicht.
685	I: Und die haben dir aber am Anfang schon diese dicke Mappe gegeben, wo dann schon alles drinnen war?
686	Tasnim: Ja
687	I: Und das war aber für die Fächer? Also für Mathe, für Geografie, für (..)
688	Tasnim: Nein, es war nur Mathe und Deutsch. Weil in Deutschkurs ich habe auch Mathe gelernt. Wie man plus und minus, a mal b und sowas-
689	Rima: Bei mir war das nur Deutsch
690	I: Und in den anderen Fächern hattest du da Bücher oder was anderes?
691	Tasnim: In zweites Jahr schon, ja (..)
692	I: Und im ersten Jahr?
693	Tasnim: Nicht. Weil ich war neu, ganz neu. Und ich muss <u>Deutsch</u> lernen
694	I: Und hast du dann aber im Geografieunterricht Deutsch gelernt?
695	Tasnim: Ja!
696	Rima: Ja! Diese Fächer, die man-
697	Tasnim: Ja und in Physikstunde ich habe Physik gelernt. In Geografie und Deutsch Deutsch und andere auch Deutsch. In Englisch Englisch
698	Rima: Also, war bei mir so, z. B. Ich sollte nicht alle Fragen wie die anderen auch beantworten. Ich sollte- ich sollte einfach nur wissen und ja. Da Ahnung haben, über was sie reden. Aber ich sollte nicht alles verstanden, und sie fragen mich auch nicht- und sollte auch nicht die Fragen beantworten. Z. B. Wenn sie Frage stellt, ist so: Wenn ich das weiß, dann freut sie sich, dass ich etwas mitmache und auch mitarbeite, aber es ist nicht- es ist nicht gedrückt, dass ich das beantworten soll. Es war so. (..)
699	I: Und wer hat dir dann dieses Material gegeben, das du in diesen Stunden machen sollst zum Deutschlernen?
700	Tasnim: Ähm, meine Lehrerin
701	I: Die Deutschlehrerin?
702	Tasnim: Ja
703	I: Aha, die aus dem Deutschkurs?
704	Tasnim: Ja (...)
705	I: So, und dann wollte ich euch noch fragen: Welche Bedeutung hatte dann für euch die Schule beim Deutschlernen? Und beim Ankommen in Österreich?
706	Tasnim: Wie?
707	Rima: Gar nicht einfach (..)
708	I: Wie meinst du?
709	Rima: Ich finde es gar nicht so einfach, dass man so auf einmal so gut, wenn man die Sprache nicht kennt, und mit Leute sitzt, die Sprache- die Leute, die meine Sprache gar nicht kennen- können. Aber ja (..) Man muss auch trotzdem (..) Mitgehen.
710	I: Und war die Schule für dich wichtig oder nicht so wichtig beim Deutschlernen?
711	Rima: Sicher

712	Tasnim: Wichtig
713	I: Oder hast du das eh wo anders gelernt?
714	Tasnim: Nein, ist <u>nur</u> Schule
715	Rima: Nein, das war schon- in der Schule auch wichtig und ich muss auch zuhause lernen. Aber diese Lehrerin hat mir auch sehr, sehr geholfen bei diese äh- z. B. Dass man etwas auswendig lernt und man überprüft sich morgen oder sowas. Habe ich auch gut gefunden
716	Tasnim: Bei mir war nur Schule besser
717	I: In der Schule hast du besser gelernt?
718	Tasnim: Ja
719	I: Aha, ok. (..) Und was für einen Eindruck hattet ihr: Waren-
720	Rima: Ich habe mir auch gewünscht, dass ich vorher einen Kurs besucht habe, dass ich ein <u>bisschen</u> Ahnung- äh nicht so- (..) Aber ehrlich zu sagen, habe ich auch in diesem ersten Jahr- ersten zwei oder 5 6 Monate habe ich auch viel viel gelernt, deswegen konnte ich besser umgehen und so weiter.
721	I: Aber du hättest dir gewünscht, <u>vorher</u> schon einen Kurs gemacht zu haben
722	Rima: Ja so wie <i>Hani</i> * gemacht hat, also dieser Junge, der unten in unserer Klasse ist.
723	I: Ah ja. (..) Und was denkt ihr: Wo oder wie- oder mit wem habt ihr am besten Deutsch gelernt, in der ersten Zeit?
724	Rima: Mich selbst (lacht)
725	I: Allein? Und du?
726	Tasnim: Ich habe mit meine Deutschlehrerin (..) Deutschkurs
727	I: Und welche Leute waren für euch am wichtigsten fürs Deutschlernen?
728	Rima: Diese Lehrerin, die mir immer so geholfen hat
729	Tasnim: Ja, bei mir waren die 2 Lehrer- eine Lehrer und eine Lehrerin
730	Rima: Und diese- meine Schülerin, meine Schülerin, diese Nachbarschülerin
731	Tasnim: BIS JETZT- (..) Wissen Sie was- BIS JETZT sie fragt für mich! (..) Sie ist- also meine Bruder ist in dieser Schule und sie sagt: Wie geht's Tasnim? In welche Schule geht sie? (..) Ja (lacht)
732	I: Und welche Lehrerin war das?
733	Tasnim: Äh Deutschlehrerin
734	I: Die vom Deutschkurs oder vom regulären Deutschunterricht?
735	Tasnim: Regulären Deutschunterricht
736	I: Die war für dich sehr wichtig beim Lernen
737	Tasnim: Ja (..) Sie kennt meine Familie! (lacht)
738	I: Und ein Lehrer noch, hast du gesagt?
739	Tasnim: Ja. Eine Lehrer (..) Er fragt auch für mich
740	Rima: Ein Lehrer
741	I: Aha, und was hat der unterrichtet?
742	Tasnim: Mathe
743	I: Und der war wichtig für dich beim Deutschlernen?
744	Tasnim: Ja, jaja, <u>sehr</u> wichtig.
745	I: Warum war der so wichtig?
746	Tasnim: Er hilft mich. Und er schickt mich auf meine Ipad Link, wo ich Ma- äh Deutsch lernen (..)
747	I: Mit Mathebezug oder einfach Deutsch?
748	Tasnim: Einfach Deutsch
749	I: Und bei dir war es die Mitschülerin- (..)?
750	Rima: Und meine- äh mich selbst und eine Lehrerin, diese die mir immer ge-geprüft hat.

751	I: Aha die ausm Deutschkurs.
752	Rima: Nein
753	I: Ah, die aus dem regulären Deutschunterricht?
754	Rima: Ja genau
755	I: Ist das die, die du am Anfang nicht mochtest, aber dann schon? Oder ist das eine andere?
756	Rima: Das ist die andere. Und auch- das ist- sie hat mir geholfen, wie ich Deutsch lerne. Aber die andere, die ich vorher gehasst hab, hat mir geholfen, ich meine Deutsch immer vertraue zu sprechen- mich selbst vertraue, mich immer zu sprechen und noch verbessere, noch Deutsch verbessere. Diese Lehrerin
757	I: Die hat dir geholfen, ok (..) Aja und Tasnim, warst du auch bei Projektwochen und sowas dabei? (..) Ausflügen?
758	Tasnim: Ja (..)
759	I: Wie fandest du das, da dabei zu sein?
760	Tasnim: Es war gut (..) Ja. (...) sehr gut. (...)
761	I: Ok. So, das meiste, was ich wissen wollte, habe ich jetzt eh schon von euch. (..) Ich wollte euch noch fragen: Habt ihr irgendein bestimmtes Gefühl, wenn ihr an das erste Schuljahr zurückdenkt?
762	(Stille)
763	Tasnim: Wie?
764	Rima: Ich wünsche mir, dass es so- dass meine Freundin, die ich vorher in diese 3. Jahr gehabt- bis jetzt gehabt habe. Ich wünsche mir, dass ich auch denen- schon jetzt- wieder sehen kann und das alles. Das war- sie waren- wir reden eh jetzt. Ich hatte eine- sie hat- (..) Ähm sie war im HAK, aber sie hat es nicht geschafft, und jetzt ist sie in HASCH. Hat gewechselt.
765	I: Aha. Und wenn du so an dein erstes Schuljahr denkst, ist das ein gutes Gefühl, ein schlechtes Gefühl, ein mittleres Gefühl? Fühlst du-
766	Rima: Nein, es ist gutes Gefühl
767	I: Ein gutes Gefühl? Und gibt es da irgendein Gefühl? (..) So- weiß nicht, so was wie (..) Zufrieden, traurig, oder glücklich oder allein oder- (..) Gibt's da irgendwie so ein- ein Adjektiv dafür-?
768	Rima: Vorher war das nicht einfach find ich, weil ich hatte eigentlich meine Schülerinnen und meine Schüler, die in Ägypten sind, urgeliebt und habe urgeweint, weil ich- ja- (..) Ich wollte extrem da in Österreich kommen, aber- ich hatte vorher das Gefühl, dass ich so mit neue Schülerin und- bei uns bleibt man, z. B. Wenn man in der Schule geht, dann bleibt man 6 Jahren zusammen. Da geht man nach 3 Jahren. Wir bleiben fast immer zusammen. Und es war gar nicht einfach, dass man so <u>auf einmal</u> eine- neue Freunde, neue Sprache und das ALLES so auf einmal sieht.
769	Tasnim: Neue Land! (lacht)
	((sprechen über Familie und Ankunft in Ö allgemein))
779	Rima: Das war nicht so gedacht, dass wir 3 Jahren bleiben werden und- also da in Österreich bleiben. Und ähm- und hat meine Mutter so geweint. Ich habe gefragt: Hä, warum weinst du? Wir gehen nach Österreich, Mama! Was willst du! Als ich da gekommen bin (..) Keine Ahnung- und in meine Zimmer gegangen bin und habe einfach geweint. Ich weiß es nicht warum, ich konnte nicht aufhören. Ich habe urviel geweint. Und auch in der Schule und so weiter. Und meine Mutter wollte eigentlich, dass ich gleichzeitig ähm Arabisch lerne und auch ähm Test und das alles. Es gibt so ein Platz da in Österreich, es ara- ägyptische Club und diese Club lernt man auch dort Arabisch. Z. B. Wenn man Arabisch- wieder in Ägypten gehen wollte, dann hat man auch Zeugnis, dass man auch weitergehen und nicht das alles von vorher wiederholt. Und meine Mutter hat immer- hatte vorher Angst, dass etwas passieren wird und sie wollte auch, dass ich gleichzeitig Arabisch. Und das macht eigentlich viele Leute, die ich kenne. Wenn sie- ja, und meine Mutter wollte das auch machen, aber mein Vater hat nein gesagt. Und hat nicht das- hat denen gesagt sie wird sich über- obwohl ich mit Arabisch schon angefangen. Aber es ist so: im März sollte man 2 Prüfung machen- in jede Fach. Und das war nicht leicht, weil ich keine Bücher auch gehabt habe, und- aber ich habe trotzdem von Internet gelernt und ich habe auch ein Buch- in ein Heft so viel geschrieben und ähm- und und- in diese Anmeldezeit hat mein Vater nicht erlaubt, dass ich das mache. Und meine Mutter war auch extrem traurig, weil sie wollte das nicht. Und mein Vater dachte, dass ich nicht wieder konzen- auf Deutsch konzentrieren werde, sondern auf Arabisch. Obwohl ich beide- beide eigentlich gemacht habe, aber (..) Ja. Er hat dann gesagt: nein. Du sollst nur Deutsch lernen. Du brauchst Arabisch nicht. (...)
	((erzählen allgemein von der ersten Zeit in Österreich))
787	I: Und was denkt ihr ist gut gelaufen, was haben auch die Lehrer z. B. Gut gemacht? Oder die Schule (..) In dieser ersten Zeit, als ihr neu dazugekommen seid. (..) Und was haben sie vielleicht schlecht gemacht (..) Was sollte man besser machen?
788	Rima: Gutes ist einfach, dass sie so nette- vorher ein nette Lehrerin und nicht einfach so auf einmal diese strenge Lehrerin. Ehrlich gesagt
789	Tasnim: Ja. Ja ja ich schwöre auch

790	Rima: Und zweitens: Die immer mir eine- hat mir die Blätter gegeben und die andere hat mir auch geholfen (.) Und geprüft und das alles. (.) Und drittens, dass ich so eine Schülerin gehabt habe, also Sitznachbar
791	Tasnim: Ich glaube, ich glaube es war 2017, 18, 19 und (..) Diesen 2 Jahre war die beste. (.) Weil es war- also die so (..) Wir mussten so VIEL Deutsch lernen. Nicht wie jetzt. Jetzt eine Blätter und du kannst das machen. Es war- wir musst das lesen- A, B, C, D und das auch- Farbe- wir lesen- also ALLES (..) Aber jetzt ich glaube in Deutschkurs nicht mehr sowas.
792	I: Meinst du jetzt, dass es anders ist in diesem Jahr wegen Corona oder wegen was anderem?
793	Tasnim: Diese Jahr und letztes Jahr auch. Weil- ich glaube- es war- wie soll ich das erklären? (..)
794	Rima: Sag auf Arabisch, wir können das vielleicht erklären
795	Tasnim: Ich weiß auch auf Arabisch nicht (beide lachen) aber- ich glaube, dass (..)
796	Rima: Es gibt echt Wörter, die man nicht auf Arabisch. Also bei mir- so zuhause ich muss so 5, so 10 Sekunden überlegen, wie das auf Arabisch bedeutet (Tasnim lacht) weil ich das immer- fast immer so brauche. Sag das immer so in der Schule und das alles. Und wenn ich etwas- z. B. Mit meiner Oma oder sowas rede- so ich muss so überlegen, wie das auf Arabisch (..) Korrigieren soll. (beide lachen)
797	I: Also dein Vater hat eigentlich nicht recht. Du brauchst DOCH Arabisch!
798	Rima: Was?
799	I: Du brauchst ja doch Arabisch!
800	Rima: Ja, schon (lacht)
801	I: Also das war gut, dass sie- dass ihr auch aktiv was gemacht habt. Nicht nur Blätter bekommen habt.
802	Tasnim: Ja! Ja! Bisschen Kontakt mit die Schüler! (..) Schülerin und Schüler. Bisschen Kontakt! Aber ich glaub nicht-
803	Rima: Bei mir ist auch- ich kann nicht so- wenn ich nicht die Sprache lerne, ich kann nicht so Kontakt mit die anderen- so reden. (.) Ich bleibe entweder alleine oder ich mach sowas- oder ich rede, wenn ich- wenn sie mit <u>mir</u> reden oder so- was. Aber ich kann nicht so- wenn ich die Sprache nicht kenne, so reden oder sprechen und so. So Kontakte haben- aber (.) Ich mach das
804	I: aha, so den Kontakt aufnehmen und auf die anderen zugehen?
805	Rima: Ja. Ja. Ich find es besser, wenn man die Sprache gut kennt und- und z. B., wenn man Fragen bekommt, dann kann man die Fragen beantworten. Nicht einfach so- da am Tisch bleibt oder so, schüchternlich.
806	Tasnim: Ja
807	I: Gibt's für dich was Anderes, was du noch gut fandest?
808	Tasnim: Hm na (..)
809	I: Und was fandet ihr vielleicht schlecht- was war nicht so gut gemacht, was sollte man besser machen?
810	Rima: Ich habe eigentlich die schlechten Sachen vergessen. Ja weil ich- z. B. wenn ich etwas Schlechtes passiert, dann weine ich ein bisschen und dann- ok dann lösche das weg
811	Tasnim: Ja, ja, ja. Ich auch.
812	Rima: Dann geht das wieder von vorne (lacht) (Rima spricht über Optionen nach diesem Jahr)
820	Rima: Ja. Aber ich hoffe, dass ich in eine Gymnasium (..) Wieder (.) Genommen werde (...)
821	I: So und eine letzte Frage, oder vielleicht 2 letzte Fragen habe ich noch: Wie habt ihr das gefunden, in diesem Unterricht dabei zu sein, wo alles auf Deutsch ist? (...) Wie hat sich das angefühlt?
822	Rima: Es kommt darauf an welche Lehrerin
823	Tasnim: JA! Ja, das. Also- wenn ich mache mit die Lehrerin, die ich liebe, ist es sehr schön. Aber die Lehrer, die ich hasse- es ist nicht schön. Aber ALLE Lehrerinnen und Lehrer- ich liebe den. Alle war sehr nett mit mir.
824	I: Aja, und vorhin die Frage, ob dir was Schlechtes einfällt, was man vielleicht anders machen sollte? Fällt dir da noch was ein?
825	Tasnim: (...) Bisschen Kontakt mit die Schülerinnen.
826	I: Also <u>du</u> mit anderen Schülerinnen?
827	Tasnim: Nein! Lehrerin!
828	I: Oder die Lehrkräfte mit dir?
829	Tasnim: Ja. Jetzt es gibt eine Lehrerin- bitte sag nicht, dass ich gesagt habe

830	I: Nein, nein! Ich werde das alles anonymisieren
831	Tasnim: Eine Lehrerin, sie kommt in Deutschkurs. Hey-Maske-Lehrerin! (Rima: Ja, sie...) SIE IST SO SO SO
832	Rima: ((beschreibt die Lehrerin))
833	Tasnim: Sie schreit! Ihre Stimme, wenn sie schreit!
834	Rima: Sie schreit immer wegen Maske, weil sie die ganze Zeit Maske runter-! ((beschreiben weiter))
840	Tasnim: Sie ist- sie muss nur bisschen Kontakt mit der Schülerinnen haben. (.) Nur bisschen
841	I: Aha, also auch was fragen oder so?
842	Tasnim: Nein (lacht)
843	Rima: Ich glaube- sie meint, dass man- dass sie ein bisschen so- was willst du sagen? (lacht)
844	Tasnim: (lacht) Nicht so streng-
845	Rima: Dass sie nicht die ganze Zeit nur schreit. Sie sollte so ein bisschen beruhigen- sich beruhigen. ((sprechen über den Schulalltag und Nichteinhaltung von Regeln, berufspraktische Tage))
869	I: Ok und so zum Abschluss: Was möchtet ihr, dass Lehrer und Lehrerinnen wissen, die jetzt eine Schülerin oder einen Schüler neu in die Klasse bekommen, der noch kein Deutsch kann und der ganz neu ist-
870	Tasnim: WIR VERSTEHEN ALLES! WIR VERSTEHEN ALLES! Aber nicht schreien! NICHT SCHREIEN! BITTE!
871	Rima: Tasnim, du sollst auch nicht schreien (lacht) Sie schreit auch in Klasse!
872	Tasnim: Jaaa! Aber schau, die dachten, dass wir verstehen nicht. Aber doch, ich verstehe! Wenn ich war neu, ich verstehe, aber ich kann nicht reden. Die dachten, ich verstehe nicht, sie können schon hinter mir reden.
873	Rima: Ich will eigentlich nichts, ich will einfach nur, dass die Lehrerin nicht über die- die Lehrerin mit eine Lehrerin oder Lehrer wieder über redet. Also ich will nicht, dass sie auch über etwas- wenn ein Schüler oder sowas etwas Schlechtes machen. Sie sollen nicht die ganze Zeit über ihn reden. Es ist auch, find ich, peinlich.
874	I: Also in der Klasse?
875	Rima: Ja, z. B. wenn sie Teamarbeit haben. Wir arbeiten in ein Team und eine Lehrerin sitzen da vorn und sie reden die ganze Zeit und schaut uns an. (..) Finde ich auch nicht gut, aber ansonsten- es war auch ok. Alles ok.
876	I: Also dass sie denken: Ihr versteht es eh nicht (...) Ist das das Gleiche, was Tasnim auch grad meinte?
877	Rima: Nein, ich finde das ist <u>allgemein</u> so. Nicht nur die Schülerinnen, die nicht Deutsch können. Ich finde es eigentlich allgemein. Weil bei diese Lehrerin, die ich gehasst habe, hat immer so- wenn sie etwas <u>Gutes</u> gesehen hat, dann sollte sie auch mit anderen auch sagen. Ich find es auch ok- aber wenn ich etwas Schlimmes- redet sie immer- immer, immer und macht auch Drama, mehr Drama darüber.
878	I: Aha. Und hast du grad so was Ähnliches gemeint, Tasnim, dass sie hinter deinem Rücken über dich geredet haben?
879	Tasnim: Ja
880	I: Und du hast es aber doch verstanden?
881	Tasnim: Ja ja!
882	I: Und sie dachten, du verstehst sie nicht
883	Tasnim: Die dachten ich versteh nicht. Aber doch- ich verstehe
884	I: Aha (..) Und das hat dich dann gestört
885	Tasnim: Ja (..)
886	I: Ok, und gibt's irgendwas, was wir jetzt noch nicht angesprochen haben, was ihr wichtig findet?
887	Rima: Nein, ich glaub wir haben so viel geredet. Also <u>wir</u> beide (beide lachen)
888	I: Na, das ist ja auch der Sinn davon (lacht) ich möchte ja wissen, was <u>ihr</u> darüber denkt. (..) Wenn euch noch irgendwas einfällt, was ich jetzt auch nicht gefragt habe oder wozu wir nicht gekommen sind (...) oder wenn ihr sonst irgendwelche Fragen habt-
889	Rima: Na ich glaub wir haben eh alles (lacht)
890	I: Wenn euch noch was einfällt, könnt ihr mir immer auch noch was sagen. (.) Ah ich habe hier glaub ich noch eins gefunden: Wie waren denn eure Eltern informiert darüber und involviert? Hat die Schule mit ihnen gesprochen? (..) Oder alles nur über euch?

891	Rima: Ja. Am ersten Tag. Und z. B. Wenn wir in Mitteilungsheft etwas schreiben, dann ich erkläre das. Und sie unterschreiben.
892	Tasnim: Ja
893	I: Aber das war dann schon alles auf Deutsch eigentlich?
894	Rima: Ja ja. Mein Vater kann eh schon Deutsch. Und ihre Vater auch
895	Tasnim: Ja
896	I: Ok, sehr gut. (...) Ich habe glaub ich einmal alles. Wenn euch noch irgendwas einfällt oder so, könnt ihr es mir jederzeit sagen. Ich bin ja öfter hier.
897	beide: Mhm, ja
898	I: So, das haben wir. So, dann kriegt ihr was von mir. (...) weil ihr mir eure Zeit geschenkt habt. (bekommen Schokolade)
899	Rima: Ooh es ist aber urviel! Echt viel! Danke, das ist urlieb von Ihnen!
900	Tasnim: Danke. Süß
901	((Gespräch über meine Gegenleistung))
907	I: (lacht) Und hat euch das irgendjemand schon einmal gefragt in der Schule, äh- wie es euch geht oder was ihr braucht oder so?
908	Rima: In der Schule? Mittelschule?
909	I: Also in der Mittelschule, am Anfang
910	Rima: Ja, ja. Sie fragen mir alle gerne
911	I: Wie bitte?
912	Tasnim: Ja, alle sagen-
913	Rima: Sie fragen mir gerne.
914	I: Ah, sie haben viel gefragt?
915	Rima: Immer, ja. Die Lehrerin, die ich vorher gehabt hab, schreibt mir auch paar E-Mail oder sowas, ob alles ok ist und das alles.
916	I: Also sie haben euch auch damals immer gefragt, was ihr braucht und wie sie euch helfen können?
917	beide: Ja (...)
918	I: Und ihr bekommt ja von mir auch noch 2 Stunden meiner Zeit für was auch immer ihr mich gebrauchen könnt
919	Rima: (lacht) Ohoh, danke!
920	I: Also ihr könnt euch gerne überlegen, wo ich euch helfen kann- bei irgendwas- und-
921	Rima: Einfach zum Reden. (lacht) wenn etwas unklar ist.
	((weiteres Gespräch über Lernhilfe, Verabschiedung))

Yuones

Interview am 16.12.2021, in seiner Schule

Das Transkript wurde nach den Transkriptionsregeln von Rädiker & Kuckartz (2019: 44-45) erstellt. Bei den Namen handelt es sich um selbstgewählte Pseudonyme. Alle im Interview genannten Personen wurden anonymisiert. Einschübe in eckigen Klammern wurden von mir hinzugefügt.

1	I: Ok sehr gut. Hm (..) Und (..) Was fandest du besser? In der Klasse dabei zu sein oder im Deutschkurs zu sein
2	Yuones: Beide (..) Also eins von denen, in die Klasse
3	I: Wie meinst du?
4	Yuones: Also- eine, also am meistens will ich in die Klasse bleiben (...) Ja
5	I: Und kennst du die Deutschförderklassen, die es jetzt gibt? (...) Ich glaub hier an der Schule gibt es auch eine, oder?
6	Yuones: Förderung?
7	I: Hm, also die Klasse, wo man den ganzen Tag Deutsch lernt. (..) Jeden Tag.
8	Yuones: Nein
9	I: Also die gibt's jetzt. Und äh denkst du, das wäre gut für dich gewesen oder schlecht, oder wäre dir das lieber gewesen?
10	Yuones: Eh- eh gut
11	I: Also so wie's war für dich? (...) Also auch in der Klasse zu sein, ja?
12	Yuones: Ja
13	I: Warum mochtest du das so?
14	Yuones: Äh (...) Also wenn in die Klasse bleibe, dann versteh ich also- also ich lern was ein bisschen von denen. (..) Und wenn ich auf- in Deutschkurs bin (...) Also ich lern- also ich lerne nicht so viel. In Klasse lerne ich so- also bisschen viel als Deutschkurs. Weil dort gibt Physik, Geografie und so weiter. Und Deutschkurs es gibt nur ein Thema, also nur Deutsch (.) Ja.
15	I: Also es hat dir Spaß gemacht, auch in den anderen Fächern etwas zu lernen, nicht nur Deutsch.
16	Yuones: Ja
17	I: Mhm (..) Dann bleiben wir gleich bei dem Thema vielleicht. (...) Vielleicht kannst du dich noch an deinen ersten Schultag erinnern, oder an deinen ersten Besuch in der Schule. Weißt du noch, wie das war?
18	Yuones: (..) Äh (...) Also als ich in die Schule gekommen bin?
19	I: Ja. Also hier in Österreich
20	Yuones: Also diese Schule?
21	I: Ahm- du kannst- also, diese oder die andere. Du hast ja sogar 2 Erfahrungen
22	Yuones: Ja. (..) Also andere Schule war ich so nervös- also- ich kann es mir nicht (x)
23	I: Bitte?
24	Yuones: Ich kann es nicht so gut sagen (...)
25	I: Weißt du noch, gab es da ein Gespräch? Wurdest du begrüßt? Oder wurdest du gleich in die Klasse gebracht?
26	Yuones: Nein, gleich in die Klasse gebracht.
27	I: Und waren deine Eltern dabei?
28	Yuones: (...) 1. Tag nicht. Weil keiner von meinen Eltern könnte Deutsch reden. (.) Deswegen
29	I: Ah und deswegen sind sie nicht mitgekommen.
30	Yuones: Ja. (...) Aber da war dort ein Dolmetscher.
31	I: Aha. (.) Für dich? (.) Oder auch für deine Eltern?
32	Yuones: Nein, für mich
33	I: Aha. Und wie hat dann die Schule mit deinen Eltern gesprochen?
34	Yuones: (...) Also zum Beispiel, wenn die Direktorin anruft (.) Also neben ihr war <u>auch</u> der Dolmetscher.

35	I: Der war dann in der Schule?
36	Yuones: Ja
37	I: Und wenn deine Eltern hier waren, war der auch dabei?
38	Yuones: (...) Wie?
39	I: Der Dolmetscher?
40	Yuones: Hier in dieser Schule?
41	I: Mhm. Achso, du meinst jetzt, das war in der ersten Schule so?
42	Yuones: Ja (..) In dieser Schule glaube ich nicht (.)
43	I: Und wie haben dann deine Eltern alles erfahren von der Schule?
44	Yuones: Äh (...) Also- also Freund von mein Vater (..) Er ist hier seit 10 Jahre oder so, 7 Jahre. (.) Und er hat zu ihm gesagt, dass die Schule ist- eh gut ist und- er kann auch gut- besseres Deutsch reden. (..) Dann hat mein Vater genommen, in diese Schule gebracht. Dann hat er mit Direktorin geredet. Dann bin ich wieder gegangen.
45	I: In der ersten Schule oder in dieser?
46	Yuones: Nein, erster Schule diese- also zweite- diese meine ich
47	I: Aha, diese. Und ihr seid ja damals umgezogen, deswegen hast du die Schule gewechselt, oder?
48	Yuones: Ja
49	I: Und wie hat dann die Schule- oder die Lehrer_innen, die Direktorin mit dir kommuniziert, mit dir gesprochen?
50	Yuones: Also zum Beispiel, wenn die Direktorin mit mir redet, also hab ich nicht so- habe ich nicht verstanden. (.) Ich hab so- ein paar Wörter verstanden. (..) Und in mein Klasse war auch ein Junge, der Arabisch redet. Ja, also was die Lehrerin sagt, er sagt mir auch.
51	I: Und hat dir das geholfen?
52	Yuones: Ja (..)
53	I: Und gab's andere Personen in der Schule, die auch Arabisch gesprochen haben mit dir?
54	Yuones: Im Deutschkurs, Deutschkurs schon
55	I: Hm. Also andere Schülerinnen und Schüler. Und von den Lehrern oder Direktorin oder so?
56	Yuones: Nein
57	I: Hat irgendjemand eine andere Sprache als Deutsch mit dir gesprochen?
58	Yuones: Also nur meine Freunde
59	I: Und wie war das, dass ihr dann Arabisch gesprochen habt?
60	Yuones: Nein, da war gut
61	I: Und in deiner- also in deiner Klasse gab es einen Jungen, der Arabisch gesprochen hat
62	Yuones: Ein Mädchen und Junge
63	I: Und haben sie dir dann im Unterricht auch geholfen?
64	Yuones: Ja
65	I: Und wie fanden die Lehrer und Lehrerinnen das?
66	Yuones: Also die haben eh gar nichts gesagt. (..) Also die Lehrerin sagt zu ihm, dass er mich äh- dass er mich halt hilft (..)
67	I: Also sie hat ihm das gesagt, ok
68	Yuones: Ja
69	I: Und saßt du dann in der Klasse auch neben ihm?
70	Yuones: Nein. (.) Also er war <u>ganz</u> vorne, ich war <u>ganz</u> hinten
71	I: Ah, und wie habt ihr das dann gemacht?
72	Yuones: er kommt zu mir
73	I: Aha. Also er ist immer nur kurz zu dir gegangen und dann wieder auf seinen Platz.

74	Yuones: Ja
75	I: Aha und die, die so um dich herum gesessen sind? Konnten die dir irgendwie helfen?
76	Yuones: Nein. Weil wenn mein Nachbar mit mir redet, habe ich auch nicht verstanden
77	I: Also die anderen- konnten dir die anderen dann irgendwie helfen?
78	Yuones: Wie?
79	I: Ähm- also im Unterricht. Oder nur der Junge, der auch Arabisch gesprochen hat?
80	Yuones: Nein, nur dieser Junge
81	I: Aha (...) Und- also die Lehrer, wie fanden sie das, dass ihr dann Arabisch gesprochen habt? (9 sek Pause) also du meinst ja, dass sie dem Jungen gesagt hat, er <u>soll</u> dir das auf Arabisch sagen?
82	Yuones: Ja
83	I: Und das fanden die Lehrer gut
84	Yuones: Ja
85	I: Mhm, ok. (..) Und hast du dann auch vielleicht irgendwelche Zettel oder irgendwas bekommen, das auch auf Arabisch war? Im Unterricht?
86	Yuones: Ja
87	I: Ja? Von wem?
88	Yuones: Also wenn es Brief ist. Also ein Brief (..) Und es gibt auf mehrere Sprachen. Und die Lehrerin gibt zu mir Arabisch
89	I: Achso, für deine Eltern?
90	Yuones: Ja
91	I: Aha. Und für den Unterricht, also zum Beispiel ein Zettel im Geschichteunterricht oder im Matheunterricht oder so?
92	Yuones: Nein. Normal. Auf Deutsch
93	I: Und hast <u>du</u> irgendwas verwendet auch auf Arabisch? (..) Um zu lernen?
94	Yuones: Nein
95	I: Mhm, ok. Und wie informiert hast du dich dann gefühlt (..) Von der Schule?
96	Yuones: Wie?
97	I: Also, hattest du das Gefühl, dass du Bescheid weißt, dass du gut weißt, was passiert, ähm- was ist los (...)
98	Yuones: Also jetzt oder-
99	I: Früher, in deinem ersten Schuljahr
100	Yuones: (...) Ich verstehe die Frage nicht
101	I: Ahhm, hattest du das Gefühl, (..) dass (...) dass du alle Informationen bekommst. Zum Beispiel in welcher Klasse du bist, wo du hingehen musst und-
102	Yuones: ASO! (...) Also (...) Am Ende der Schuljahr, wenn die Lehrerin die mir Zeugnis gibt (..) Da steht oben- was steht da oben nochmal? (..) Nicht beurteilt. Und dann- also alle Fächer sind da so, die gleiche. Dann hab ich meinen Freund gefragt: was heißt das? Und das heißt- er hat mir eh gesagt: das heißt äh (..) So, du wirst nicht benotet. Da habe ich gefragt, also werde ich die Klasse wiederholen? Er so: ja, vielleicht. (...) Ja, also wenn sie- wenn die Lehrerin mir Zettel gibt, frage ich meinen Freund, was das ist.
103	I: Mhm, aber sie hat es dir dann nicht von selbst gesagt.
104	Yuones: Nein. (..) Sie sagt mir, aber ich verstehe sie nicht.
105	I: Ah ok. Und hat sie dann gemerkt, dass du sie nicht verstehst?
106	Yuones: Ja
107	I: Und was hat sie dann gemacht?
108	Yuones: (...) Keine Ahnung, ich habe vergessen
109	I: Ah ok, macht nichts. Kein Problem. (...) Und wurden dir auch ganz am Anfang Fragen gestellt? Also als du neu in die Schule kamst. Zum, Beispiel wo du in der Schule warst, und so weiter?

110	Yuones: Äh (...) Ja, also mein Vater und mein Freund von mein Vater- ist hergekommen. Da habe- ich zu Frau Direktorin gegangen. Und da hat sie- sie hat mich ein paar Fragen gestellt und ich habe sie nicht verstanden. Und dann hat mein Freunds Vater mir gesagt. Dann habe ich beantwortet.
111	I: Und wurde dir dann erklärt, was wo in der Schule ist (..) Und wo du hingehen musst und so weiter?
112	Yuones: Nein. Direktorin ist mit mir gekommen, erste Klasse
113	I: Wer ist mit dir mitgekommen?
114	Yuones: Direktorin
115	I: ACHSO! Sie ist mitgekommen und sie hat dir das gezeigt (...) Und hast du dann auch gleich alle Bücher und so bekommen?
116	Yuones: (..) Also am Ende
117	I: An diesem Tag? Am ersten Tag am Ende?
118	Yuones: Also nicht am ersten Tag. Es war in einem Monat sowas, später
119	I: Aha! Und dazwischen hattest du keine Bücher? Und warum nicht?
120	Yuones: Ich erinnere mich nicht, weil- (...) Ja vielleicht weil (.) Die Schule wird ein paar Monate schließen- und die werden mir nächste Jahr geben
121	I: AH über die Sommerferien. Hmm
122	Yuones: Ja
123	I: Mhm, ah das heißt in den ersten Monaten-
124	Yuones: Nicht
125	I: Also du schon hier warst, hast du keine Bücher bekommen. Erst im nächsten Schuljahr
126	Yuones: Ja. Weil ich werde eh die Klasse wiederholen
127	I: Hast du dann irgendwas bekommen oder hattest du einfach kein Buch?
128	Yuones: (...) Ah (...) Nein, wo ich Deutschkurs war, sie hat mir immer ein Buch gegeben. Und ich musste das so lesen und (.) Füllen
129	I: Mhm. Ah auch wenn du in der anderen Klasse bist?
130	Yuones: Ja
131	I: Aaah ja, ich glaube sie hat mir das gezeigt. Ja hmm. So ein buntes Buch
132	Yuones: Ja
133	I: Mit einer App auch?
134	Yuones: Ja, vielleicht
135	I: Und was zum Hören und so?
136	Yuones: ja, die, ja
137	I: Ja?
138	Yuones: So eine Stift, wo man draufdrückt und dann hört man das
139	I: Ah sowas! Und das hat sie dir gegeben, wenn du in der anderen Klasse bist?
140	Yuones: Nein. Das war- wo ich im Deutschkurs war. Wo ich in Klasse war, sie hat mir noch ein Buch gegeben.
141	I: Ah sie hat dir eins geliehen
142	Yuones: Ja
143	I: Ah ok, dann hattest du auch ein Buch. Aber es war nicht deins
144	Yuones: Nein nein- wo ich Deutschkurs war, sie hat mir Buch gegeben. Also, das gehört mir. Und ich muss ausfüllen. Sie hat mir gesagt: wenn du in Klasse bist, dann musst du das- diese Buch- also rausnehmen und ausfüllen. Also, sie hat mir gesagt: du musst nicht ganze Zeit auf Tafel schauen oder so. Wenn du was nicht verstehst, dann (..) Dann musst du den Buch ausfüllen
145	I: Mhm. Und das hast du auch gemacht?
146	Yuones: Ja. (...)

147	I: Aha. Aber ähm (...) Im Unterricht hast du dann, hast du dann immer dieses Buch gemacht oder auch mit den anderen das, was sie gerade gemacht haben?
148	Yuones: Also manchmal nicht. Also manchmal mach ich den Buch, manchmal nicht. Manchmal- also höre ich, was sie lernen dort (...)
149	I: Und gab's noch andere Personen, die irgendwie wichtig waren beim Deutschlernen? Oder generell- welche Personen waren wichtig? (...) Egal, ob in der Schule oder außerhalb der Schule
150	Yuones: Also wichtig?
151	I: Ja, also für dich
152	Yuones: Die Lehrerin. <i>Frau A.</i> * Und <i>Frau B.</i> *
153	I: Ah, das sind die zwei Deutschlehrerinnen oder?
154	Yuones: Ja, Deutsch
155	I: Und wie wichtig war dann die Schule für dich beim Deutschlernen?
156	Yuones: (...) Also (...) Das war eh gut (...)
157	I: Hm- denkst du, du hast in der Schule gut Deutsch gelernt oder nicht so?
158	Yuones: Nein. In- so hier- habe ich eh gut Deutsch gelernt
159	I: Wo?
160	Yuones: Hier, in dieser Schule. Wo ich andere Schule war- habe ich nicht so viel gelernt. Weil ich habe von dort <u>gar</u> nichts verstanden, von dieser Schule schon. (...)
161	I: Und woran liegt das? Warum glaubst du ist das so?
162	Yuones: Ja weil- wo ich diese erste Schule war, war ich so ein paar Monate. Und die Lehrerin hat so schnell geredet. Und ich war dort ein paar Monate, 3 Monate sowas. Dann bin ich umgezogen. Dann bin ich hergekommen. Und in diese Schule bin ich so 2 Jahre oder 3 Jahre. Und ich hab von hier- urschnell gelernt
163	I: Ja man merkt es! (...) Hm, ja sehr gut. So, eine Sekunde. (...) Und äh wo, oder in welchen Situationen glaubst du hast du am besten Deutsch gelernt?
164	Yuones: (...) Bei <i>Frau A.</i> *
165	I: Also schon in der Schule?
166	Yuones: Ja
167	I: Im Kurs?
168	Yuones: Ja
169	I: Und wie war dieser- dieser Kurs? Waren da auch- ähm wie viele andere waren da drinnen?
170	Yuones: Ääh (...) Also wo ich in diese Schule gekommen bin. In 2 Tage oder 3 Tage da bin ich zu Frau A. Gegangen. Da waren so 20 Leute oder so.
171	I: Ah so viele! (...) Und die Lehrer und Lehrerinnen im Unterricht- wenn du an die denkst. Wie haben sie dir geholfen? (...) Was haben sie gut gemacht?
172	Yuones: (...) Hm. (10 sek Pause) keine Ahnung. Also ich habe alles vergessen.
173	I: Macht nichts. Ist ja auch lange her.
174	Yuones: Ja
175	I: Aber vielleicht kannst du dich erinnern, wer dein Lieblingslehrer oder diene Lieblingslehrerin war?
176	Yuones: (.) Alle!
177	I: Alle?
178	Yuones: Ja, also am meisten <i>Frau C.</i> (..) Und (...) <i>Frau D.</i> (..)
179	I: Und warum?
180	Yuones: Ja also, wenn sie mir Zettel gibt und ich muss es ausfüllen, dann sie erklärt mir- sie erklärt mir das, was das ist. Da verstehe ich sie. Manche Lehrer die geben mir das und sie sagen einfach ausfüllen. Und ich weiß nicht, was das ist. (...)
181	I: Sie erklären es dann nicht
182	Yuones: Ja.

183	I: Mhm. Und ja, was ist das, was die Lehrer und Lehrerinnen schlecht gemacht haben? Was denkst du, was war nicht so gut? Eben das, dass sie nichts erklärt haben? Oder auch noch was anderes?
184	Yuones: Ah (11 sek Pause) Ja-
185	I: Also zum Beispiel, welche Lehrer mochtest du nicht. Oder in welchem Unterricht warst du nicht gerne? (..) Kannst du dich erinnern?
186	Yuones: Am meisten Mathe
187	I: Mochtest du nicht?
188	Yuones: Nein
189	I: Warum nicht?
190	Yuones: Weil urlangweilig ist.
191	I: (lacht) (...) Aha. Mathe an sich, oder weil das bei dem Lehrer nicht so interessant war-?
192	Yuones: Nein, nicht wegen Lehrer, wegen Mathe. Weil ich hasse Mathe.
193	Yuones: Hm. (..) Da bist du nicht alleine (lacht)
194	I: Nein. Und ich hatte heute Matheschularbeit
195	Yuones: Echt? Und wie war's?
196	I: Ja eh gut, bisschen. Gleichungen.
197	((Gespräch über die Matheschularbeit))
198	I: In welchem Fach hast du es am Anfang am leichtesten gefunden? (..) Also in der Klasse, dass du auch etwas verstehst?
199	Yuones: (8 Sek Pause) Keiner. Keine
200	I: In keinem Fach war es einfach?
201	Yuones: Ja. Also alle waren schwierig. (.) Aber jetzt sind eh manche leicht.
202	I: Mhm! Also jetzt findest du die Fächer leicht?
203	Yuones: Ja. Also ein paar. Nicht alle
204	I: Und früher, ganz am Anfang?
205	Yuones: Alle waren schwierig
206	I: Wegen Deutsch?
207	Yuones: Ja. (..) Also jetzt am schwierigsten sind Physik, Mathe (...) Nur die
208	I: Und warum findest du die am schwierigsten?
209	Yuones: Äh (5 sek Pause)
210	I: Auch wegen Deutsch oder wegen was anderem?
211	Yuones: Also nicht so wegen Deutsch. (...)
212	I: Sondern einfach, weil sie kompliziert sind?
213	Yuones: Ja
214	I: Hm ja, das verstehe ich. (lacht) und wenn du jetzt generell an diese Zeit zurückdenkst, dein erstes Jahr in der Schule? Gibt es da irgendein Gefühl, das du hast? An das du dich erinnern kannst?
215	Yuones: (...) Nein. (6 sek Pause)
216	I: Und hast du dann auch schnell Freunde gefunden? (..) In der Schule?
217	Yuones: Also als ich hergekommen bin, hatte ich keine, also nicht so viel. (..) Also 2 Freunde von mein Klasse. (..) Aber jetzt- ganze Schule kennt mich.
218	I: (lacht) Alle sind deine Freunde?
219	Yuones: Ja (...)
220	I: Und außerhalb der Schule?
221	Yuones: Also von draußen?
222	I: Hm (nickt zustimmend)

223	Yuones: (..) Ja jetzt hab ich eh viele Freunde
224	I: Wo hast du die ersten Freunde gefunden?
225	Yuones: Erste?
226	I: Also die ersten- deine ersten Freunde in Österreich
227	Yuones: In Schule oder von draußen?
228	I: Egal
229	Yuones: Also von Schule ist der, der mir geholfen hat. (..)
230	I: Also der auch Arabisch spricht
231	Yuones: Ja
232	I: Der ist dann dein Freund geworden
233	Yuones: Ja. Also- (..) Er kann nicht so viel Arabisch reden. Er ist- er kommt aus Kurdistan. Und er kann bisschen Arabisch, er hat mir erklärt
234	I: Hm. Und so seid ihr Freunde geworden
235	Yuones: Ja. Er ist auch jetzt in die Schule
236	I: Ahja. Geht er noch mit dir in die Klasse?
237	Yuones: Nein. Er ist 4. Klasse, ich bin 3. Klasse.
238	I: Ah, achso, er war in der- achso!
239	Yuones: Weil ich die Klasse wiederholt habe. Dann ist er 2. Klasse geworden
240	I: hmm. Aber schön, dass er noch hier ist.
241	Yuones: Ja
242	I: hm. Und das war dein erster Freund
243	Yuones: Ja
244	I: Und außerhalb der Schule, hast du da dann auch schnell Freunde gefunden?
245	Yuones: (6 sek Pause) Nein.
246	I: Also eh eher in der Schule?
247	Yuones: Ja. Also am meisten hab ich von Schule gelernt. (...) Und ein paar vom Park (...)
248	I: Und waren deine Freunde wichtig, dass du Deutsch lernst?
249	Yuones: Also nicht alle. (..) Weil manche können nicht so gut Deutsch reden. (.) Und manche schon. (.) Also, die die- die nicht so gut- Deutsch gut reden können, habe ich nicht so viel Kontakt mit denen. Die, die Deutsch können, habe ich eh immer Kontakt. (.) Wie- wieso soll ich mit denen reden? Obwohl die nicht Deutsch können? Ich will jemand, das- der mit mir Deutsch redet. (..)
250	I: Hm. Also mit deinen Freunden sprichst du nicht Arabisch, sondern immer Deutsch?
251	Yuones: Ja
252	I: Auch wenn die auch Arabisch können
253	Yuones: Ja
254	I: Einfach, weil ihr das von der Schule so gewöhnt seid? Oder hat das einen anderen Grund?
255	Yuones: Also wenn ich jetzt- immer Arabisch mit Freunde rede, dann werde ich Deutsch vergessen und so weiter. Also ich werde immer so Arabisch reden. Ich will nur, dass ich immer Deutsch rede. Mehr nicht (lacht)
256	I: Ok, ich hab dich schon sehr viel gefragt, gell (lacht). So- und eins würde mich noch interessieren, bevor wir uns dann die Bücher anschauen. Ahm- Gab es auch irgendwelche Ausflüge, Projektstage, Projektwochen? (...) Oder andere spezielle Veranstaltungen von der Schule?
257	Yuones: Aah- erste Klasse, es gab eine Projektwoche. Also Steiermark oder so. Aber Hälfte von meiner Klasse sind nicht mitgegangen. Ich auch nicht. Da sind wir in die Schule geblieben eine Woche. (..) Da haben wir Leseweche gemacht. (..) Ja.
258	I: Und wie war das?
259	Yuones: Äh, ein bisschen langweilig. Weil mit Freunde (..) Weil manche sind von anderer Klasse. Ja (...)

260	I: Und die anderen- also die eine Hälfte der Klasse ist dann in die Steiermark gefahren, eine Woche lang?
261	Yuones: Ja
262	I: Und wärist du gern mitgefahren?
263	Yuones: Ja. Also nicht so, weil ich auch mit meiner Klasse auch Projektwoche. (weiteres Gespräch über die anstehende Projektwoche; sieht sich die Bücher an und erinnert sich))
274	Yuones: Die Seite.
275	I: Warum Erinnerst du dich an die Seite?
276	Yuones: Also wo ich 1. Klasse war- ist 2. Klasse oder? (sieht auf Buchumschlag). Dann die Lehrerin hat gesagt also wir müssen da so Namen schreiben.
277	I: In diesen Stammbaum
278	Yuones: Ja. Da habe ich das alles gemacht. Also die war halt am leichtesten. (..) Und man muss schreiben, also von Großmutter und Großvater. Da habe ich- da habe ich nicht verstanden. Nein, ich habe eh verstanden. Aber ich kannte Namen nicht, Alter auch nicht. (..) Die Seite nicht. (...) Die. (...) Also die Seite haben wir auch abgeschrieben.
279	I: Ah, das hast du abgeschrieben hier?
280	Yuones: Ja
281	I: Musstet ihr dann auch das Bild hier zeichnen?
282	Yuones: Nein Bilder nicht. Nur so mit grün und gelb
283	I: Ah ok, die Kreise (...) Und Erinnerst du dich, habt ihr diesen Text auch gelesen?
284	Yuones: Wir haben das eh gelesen, aber ich habe nicht so ganz verstanden. Ich habe auch vergessen.
285	I: Weißt du noch, was da schwierig war? Wenn du es noch einmal liest, kannst du dich vielleicht erinnern?
286	Yuones: Also (..) Wenn ich zum Beispiel das jetzt lese- dann- also, verstehe ich das nicht. Wenn jemand es mir erklärt, dann verstehe ich das. (.) Also wenn ich was lese oder so, dann verstehe ich das nicht. (.) Also ich verstehe nur ein Viertel von dem. Nicht so ganz. (...)
287	I: Und die da auch, die Sachen?
288	Yuones: Ja.
289	I: Und wenn das so neben Bildern steht wie hier?
290	Yuones: (...) Also mit Bilder verstehe ich eh- ein bisschen. Also wenn das ohne Bild wäre, dann nicht.
291	I: Und wie hast du das gefunden, dass du das gleiche Buch hattest wie die anderen? (..) War das gut, schlecht oder egal?
292	Yuones: Wie?
293	I: Ahm- obwohl du kein Deutsch verstanden hast, oder wenig, hattest du ja das gleiche Buch wie die anderen, das auf Deutsch ist, hier so.
294	Yuones: Ja
295	I: Und ähm- wie fandest du das (..) War das gut, schlecht oder- egal? Oder hättest du lieber anderes Material gehabt, einen anderen Zettel? (..)
296	Yuones: Also wo ich zweite Klasse war, also- könnte ich eh auch Deutsch. (..) Und hab ein bisschen gemacht. (...) Und mein Nachbar hat mir auch bisschen geholfen. (..)
297	I: Wie hat er dir geholfen? (...) also hat er dir dann die Texte erklärt, oder Wörter oder so?
298	Yuones: Ja
299	I: Hm.. Und die Lehrer? (..) Haben dir dann die Lehrer oder Lehrerinnen auch noch andere Zettel gegeben, irgendwas?
300	Yuones: Mhmm- (..) Nein.
301	I: Also nur das gleiche wie den anderen?
302	Yuones: Ja
303	I: Und haben sie dir irgendwas erklärt dann, speziell? Kam dann auch einmal vielleicht die Lehrerin oder der Lehrer? Und haben dir was erklärt?
304	Yuones: Also zum Beispiel wenn wir was lesen, er- erklärt sie uns nochmal
305	I: Allen, oder nur dir?

306	Yuones: (..) Was wir gelesen haben
307	I: Mhm, also schon für alle einfach?
308	Yuones: Ja.
309	I: Und speziell für dich, als du noch nicht so gut Deutsch konntest?
310	Yuones: Nein. (...) Also sie hat zu jede er- erklärt
311	I: Und sie haben dann gesagt: lies einfach diesen Text?
312	Yuones: Ja
313	I: Aber sie haben dir nicht erklärt, äh was das ist oder- die Wörter, was sie bedeuten.
314	Yuones: Also manche Wörter von denen stehen eh da (zeigt auf Wortkasten). Erklärung
315	I: Und haben dir diese Erklärungen geholfen?
316	Yuones: Ja, ein bisschen (..)
317	I: Und wenn du Wörter nicht verstanden hast? (..) Hast du dann die Lehrer gefragt?
318	Yuones: Ja
319	I: Und haben- konnten sie dir dann helfen?
320	Yuones: Ja. Sie hat- eher so, zum Beispiel wenn ich ein Wort nicht verstanden, dann- also zeig ich auf, dann erklärt sie mir, dann schreib ich also- ein Bedeutung oben, was das ist. (..)
321	I: Vielleicht schauen wir uns noch kurz das Mathebuch an. Vielleicht kannst du da auch kurz durchschauen?
322	Yuones: Als ersten haben wir das gemacht. Ja die. Also die Seite war zu mir eh leicht
323	I: Das da auch?
324	Yuones: Ja
325	I: Also die Wörter kanntest du schon: Addition, Subtraktion, Multiplikation-
326	Yuones: Das hab ich eh in zweite Klasse gelernt
327	I: Aha. Weil das ist ja die- das Buch von der ersten Klasse
328	Yuones: Ja
329	I: Kannst du dann diese Wörter schon auf Deutsch?
330	Yuones: Äh (..) 1. Klasse nicht so (.) Nicht so ganz. 2. Klasse hab ich alles gelernt.
331	I: Und wenn du das jetzt vergleichst – In welchem Fach war es leichter für dich, (..) Auch zu verstehen? Was die- auch die Themen zu verstehen, zum Beispiel beim Buch. (...) Waren die Sachen leichter oder die? (zeigt auf verschiedene Bücher)
332	Yuones: Nein, Mathe war leichter
333	I: Mathe war leichter?
334	Yuones: Ja
335	I: Oder Geografie?
336	Yuones: Nein, Geografie nicht so
337	I: Oder Biologie? (...) Und hier weiter hinten, wo dann mehr Text ist? (zeigt auf eine Seite im Mathebuch)
338	Yuones: Ääh- sowas?
339	I: Ja, so wie hier zum Beispiel (zeigt auf Stelle im Buch mit mehr Text)
340	Yuones: sowas war für mich auch leicht
341	I: Also wenn hier das erklärt wird, zum Beispiel?
342	Yuones: Dann verstehe ich das eh
343	I: Oder so wie hier, wenn diese Fragen länger sind?
344	Yuones: Nein, die nicht (...)
345	I: Oder da sind dann schon relativ lange Texte

346	Yuones: Auch nicht. Sowas verstehe ich auch nicht
347	I: Ah, diese ganzen Linien, die kreuz und quer gehen. Die Geraden, oder wie heißen die? (.) Ja, Geraden. Also zum Beispiel: „Welche Geraden sind zueinander parallel?“ (5 sek Pause)
348	Danke! (schließt Buch) (..) Und ahm, wenn du jetzt so zurückblickst, wenn du so zurückdenkst an diese Zeit- so deine erste Zeit in der Schule. Ahm, wie war das generell- was war gut und was hat dir geholfen für deinen weiteren Weg? (10 sek Pause) oder was hat nicht geholfen. Was war nicht so gut?
349	Yuones: Also am meisten hat mir geholfen bei <i>Frau A.</i> * (.) Und <i>Frau B.</i> * weil sie erklärt mir, uns alle so 5 Mal, 6 Mal. Und wenn ich die Klasse bin, also sie erklärt mir EINMAL, dann muss ich das verstehen. (5 sek Pause) Und am meisten was sie- mir nicht gefallen ist, wenn die- also die Lehrer wissen eh, dass ich nicht Deutsch könne und sie gibt mir trotzdem ein Blatt- Blatt Papier, dass ich das ausfüllen muss.
350	I: Also jetzt- IMMER oder beim Test meinst du?
351	Yuones: Nein, immer. Und mein Freund- also von unserer Klasse die Jungs und Mädchen, die sagen für Lehrerin, dass er nicht- dass ich nicht Deutsch könne. Sie so: äh egal, er probiert das.
352	I: Wie fandest du das? (..) Fandest du das nicht so gut?
353	Yuones: Ja.
354	I: Was hättest du lieber gehabt? (..) Was wäre besser gewesen?
355	Yuones: (6 sek Pause) Also, dass mir das nochmal erklärt.
356	I: Hm. Und dass du dann das Blatt- ähm nicht ausfüllst? (.) Oder das Blatt gar nicht bekommst? (..) Oder vielleicht mit einem anderen zusammenarbeitest oder so?
357	Yuones: (9 sek Pause) Also wenn ich ein Blatt nicht verstanden, dann ruf ich meinen Freund. Und ich sage zu ihm, dass er- dass er mir das erklärt. Äh- (..) Und er erklärt mir das. Und wenn ich das nicht verstanden, dann sag ich- sag zu ihm, dass er mit mir bleibt.
358	I: Mhm. Dass ihr das zusammen macht.
359	Yuones: Ja
360	I: Und das fandest du gut
361	Yuones: Ja
362	I: Und was sollten Lehrer wissen? Was ist wichtig, dass sie das wissen?
363	Yuones: Äh (17 sek Pause) also (...) Wenn- wenn sie mich fragt, ob ich das- also mitmachen möchte- also wenn ich nein sage, (5 sek Pause) dann (5 sek Pause) also das heißt, dass sie mir da- den Blatt nicht gibt. Also, manchmal Lehrer- die Lehrer hat mir gefragt, ob ich mitmachen möchte. Da habe ich ja gesagt, aber ich habe so leise gesagt. Und da hat mir so- sie hat falsch gehört. Also ich hab ja gesagt. Dann hat sie gesagt: ok dann mach nicht. Weil sie hat mir nicht gut gehört. Sie dachte, dass ich nein gesagt habe. (...)
364	I: Und das war öfter so, nicht nur einmal
365	Yuones: Nein, einmal.
366	I: Achso. Aber du wolltest eigentlich mitmachen.
367	Yuones: Ja
368	I: Hm. (...) Also ist es wichtig für dich, dass die Lehrer- auch gut zuhören? (..) Was du sagst-?
369	Yuones: Na also wo ich mit sie geredet habe, so- ich war so schüchtern oder so. Aber jetzt nicht mehr. Weil ich den dann kenn ich eh- (6 sek Pause) ja.
370	I: Also das hätten sie anders machen sollen.
371	Yuones: Ja. (...) Also mein Sportlehrer (..) Er kann auch ein bisschen Arabisch reden. Also nicht so Arabisch- Ägyptisch. Weil sein Vater ist- er kommt aus Ägypten. Und er hat davon- von er ein bisschen gelernt. Also wenn ich von Sport was falsch mache- also er redet nicht mit mir Deutsch, sondern Arabisch. Also er kann nicht so gut, ein paar Wörter sowas. (...)
372	I: Und wie findest du das?
373	Yuones: Eh gut. (8 sek Pause)
374	I: Und möchtest du sonst noch irgendwas sagen? Etwas, was ich vergessen habe zum Beispiel, aber was du auch wichtig findest?
375	Yuones: (5 sek Pause) Nein. (5 sek Pause) Nein.
376	I: Also ganz egal, zu dem Thema
377	Yuones: Ne

378	I: Wenn dir noch was einfällt, kannst du es mir gerne noch sagen. (...) Ok, super! Ich glaube, ich habe dich alles gefragt, was ich dich fragen wollte. Habe dir sehr viele Fragen gestellt (lacht) Hast DU noch Fragen?
379	Yuones: (7 sek Pause) Nein.
380	((Gespräch über Pseudonymwahl und gemeinsames Lernen für die Schularbeit))
381	I: Danke nochmal, dass du das für mich machst und dass du mir so viel erzählt hast. Ich weiß, es ist gar nicht so einfach, auf alle Fragen zu antworten und sich zu erinnern, weil's auch schon so lange her ist
382	Yuones: Ich mag eh, dass jemand mich was fragt
383	Yuones: Hat dich das noch nie jemand gefragt?
384	Yuones: Nein. (...) Nein, noch nie.
385	I: Und wie hättest du das gefunden-
386	Yuones: Nein, eh gut. Weil zuhause ist eh langweilig
387	I: (lacht) Aber in der Schule hat dich nie jemand gefragt, wie's dir geht oder was du brauchst?
388	Yuones: Nein
389	I: Und denkst du, du hättest es ihnen sagen können? Also wenn dich jemand gefragt hätte: Was brauchst du, wie können wir dir helfen?
390	Yuones: Also meinen Sie, Freunde oder Lehrerin?
391	I: Ähm (..) Eigentlich egal!
392	Yuones: Also äh- Lehrerin haben mich eh schon geholfen. Beim Lernen. (...) Freunde auch. Aber- die haben nicht gefragt
393	I: Hm- und die Lehrer haben dir beim Lernen geholfen im Unterricht oder nach der Schule?
394	Yuones: Äh- im Unterricht. (.) Ja
395	I: Also sie haben dich dann auch gefragt: Was brauchst du, wie kann ich dir helfen?
396	Yuones: Ja
397	((Verabschiedung, Ende des Interviews))

Interview am 16.12.2021, in ihrer Schule

Das Transkript wurde nach den Transkriptionsregeln von Rädiker & Kuckartz (2019: 44-45) erstellt. Bei den Namen handelt es sich um selbstgewählte Pseudonyme. Alle im Interview genannten Personen wurden anonymisiert. Einschübe in eckigen Klammern wurden von mir hinzugefügt.

1	I: So, dann würde ich einfach gern wissen, ob du dich an deinen ersten Schultag in Österreich erinnern kannst (.) Und ob du mir davon erzählen kannst.
2	Ainur: Ja das war sehr schwer. Ich hab <u>nix</u> verstanden, was Lehrer gesagt haben. Manchmal haben sie mich drangenommen, aber ich wusste nicht, was ich sagen soll. Das war urpeinlich. (..) Und- ahm (...) ja halt (.) manche Kinder waren bisschen gemein. (.) Also ich hab NICHT schnell Freunde gefunden, weil sie wussten nicht, was- wie sie mit mir reden sollen. (...) Und das war's halt. (..) Es war schon schwer, aber (..) dank Deutschkurs hab ich alles gelernt. (...)
3	I: Und gab es irgendjemanden, der dir die Schule gezeigt hat, ein erstes Gespräch oder wurdest du direkt in die Klasse gebracht und-?
4	Ainur: Direkt in die Klasse.
5	I: Und wurden dir Fragen gestellt?
6	Ainur: (.) Ja. (.) Paar Kinder haben mir Fragen gestellt.
7	I: Aber die Kinder. (..) Die Lehrer und äh-?
8	Ainur: Nein, die Lehrer nicht.
9	I: Die Direktorin oder so auch nicht? (Ainur schüttelt den Kopf) Also zum Beispiel, welche Sprachen du sprichst (..) Was du schon kannst, wo du in die Schule gegangen bist oder so.
10	Ainur: Nein.
11	I: Nicht, ok. Und hast du am Anfang dann irgendein Startpaket bekommen? Bücher, Informationen (.) Irgendwas?
12	Ainur: Bücher hab ich von der Schule bekommen. (..) Sonst nichts. (..)
13	I: Und wie ist es dir dabei gegangen, dich in der Schule zurechtzufinden? Hat dir jemand die Räume gezeigt oder musstest du das alles selber finden?
14	Ainur: Ich musste selber finden. (...)
15	I: Gab es vielleicht irgendsowas wie einen Buddy oder ein Tandemsystem, dass dir jemand, also eine Person, geholfen hat und dir alles gezeigt hat?
16	Ainur: (schüttelt den Kopf)
17	I: Auch nicht? In der Klasse auch nicht?
18	Ainur: (schüttelt den Kopf)
19	I: Und wie wurde mit dir und deinen Eltern kommuniziert, also- gesprochen?
20	Ainur: Ahm, meine Tante (.) War immer bei uns. Sie hat immer übersetzt.
21	I: Aha, die kann gut Deutsch?
22	Ainur: Ja. (..) Sie ist hier geboren
23	I: Aha, ok. Und so haben dann die- Lehrer und die Schule generell auch mit deinen Eltern kommuniziert?
24	Ainur: Ja, die haben mit meiner Tante geredet und meine Tante hat dann meiner Mutter übersetzt.
25	I: Ok, also deine Tante ist dann auch in die Schule gekommen-
26	Ainur: Ja
27	I: Hat vielleicht irgendein Lehrer oder eine Lehrerin auch eine andere Sprache als Deutsch mit dir gesprochen?
28	Ainur: Nein. (..) DOCH! Frau A. * (.) Oh ich habe ihren Namen gesagt (..)- Ist das ok?
29	I: Ja ja, ich- ja ja (lacht)
30	Ainur: Sie hat mit mir Russisch geredet. Manchmal hat sie mir auf Russisch erklärt
31	I: Das ist die Deutschlehrerin oder?
32	Ainur: Ja. Deutschkurslehrerin

33	I: Ok. Und wie informiert hast du dich gefühlt? So generell?
34	Ainur: Hm.. (..) Eigentlich ähm normal. (..)
35	I: Und deine Eltern? Wie gut wussten die Bescheid über das, was in der Schule passiert?
36	Ainur: Sie wussten gar nichts (..)
37	I: Aber deine Tante?
38	Ainur: Meine Tante wusste alles (..)
39	I: Und wie war die Einstellung der Schule oder der Lehrerinnen zu den anderen Sprachen, die du so sprichst?
40	Ainur: (..) Die waren begeistert. (..) Die haben gesagt das ist urgut. (..) Und das war's.
41	I: Aha, interessant. Hast du dann auch vielleicht Materialien oder so bekommen auf Usbekisch, auf Russisch, in einer anderen Sprache?
42	Ainur: Nein
43	I: Und hast du da selber irgendwas verwendet dann?
44	Ainur: (schüttelt Kopf)
45	I: Gab's auch jemanden in deiner Klasse, der oder die auch eine gleiche Sprache gesprochen hat wie du?
46	Ainur: Da gab's niemanden.
47	I: Gar niemanden, hm. (...) Vielleicht sprechen wir auch noch mehr über den Unterricht selbst. Woran kannst du dich da am meisten erinnern, also in den Fächern zum Beispiel?
48	Ainur: Was zum Beispiel?
49	I: Ahm (..) Also so- wie ist das Gefühl, wenn du dich an das erste Schuljahr zurückerinnerst? (..) Dass du auch im Unterricht dabei warst und alles auf Deutsch war, in- weiß nicht, Geschichte, oder Physik oder Biologie, Mathematik und so weiter (..)
50	Ainur: In ersten Klassen hab ich GAR nix verstanden. (..) Die Lehrer haben <u>zu</u> schnell geredet. (..) <u>Keiner</u> konnte mir was sagen. Also die konnten mir nix sa- übersetzen. (..) So- (..) Ich musste alles selber machen
51	I: Du hattest aber schon die gleichen Bücher wie alle anderen?
52	Ainur: Ja
53	I: Und was haben dir dann die Lehrer oder Lehrerinnen gegeben? (..) Auch irgendwelche zusätzlichen Materialien?
54	Ainur: (schüttelt den Kopf)
55	I: Irgendwelche Blätter oder Übersetzungen oder sowas?
56	Ainur: (schüttelt den Kopf)
57	I: Haben sie dir irgendwas extra erklärt, wenn sie gemerkt haben, du versteht es nicht?
58	Ainur: nein.
59	((Zwischengespräch über Lieblings- und Hassfächer))
60	Wie hast du dann eigentlich Deutsch gelernt? Also wo und mit wem?
61	Ainur: Mit Frau A.* (..) Deutschkurslehrerin. Sie hat mir urviel geholfen. Beim Referat zum Beispiel war sie immer bei mir
62	I: Ah, sie ist mitgekommen in die Klasse?
63	Ainur: Nein, sie hat das mit mir vorbereitet. (..) Hat immer alles erklärt. (..) Ich liebe sie
64	I: Und du hast sie jeden Tag gesehen?
65	Ainur: Jeden Tag, ja.
66	I: Sie konnte dann das alles gut mit dir vorbereiten?
67	Ainur: Ja. Jetzt sehen wir uns nicht mehr oft. Wir sehen uns fast gar nicht. Nur am Dienstag [an dem Tag ist die Lehrerin in der Schule, gibt dort aber der Befragten keinen Unterricht mehr]
68	I: Gab es andere Personen, die auch noch wichtig waren für dich beim Deutschlernen?
69	Ainur: (...) Nein
70	I: Also vielleicht in der Schule oder auch außerhalb der Schule?

71	Ainur: Keiner. (..) <u>Nur</u> sie
72	I: Und wie wichtig war für dich dann die Schule beim Deutschlernen?
73	Ainur: Sehr wichtig. (...) Ich habe Schule geliebt, aber wegen Deutsch nicht (..)
74	I: Wie war das? Hast du es generell gut gefunden, in der Klasse zu sein und immer das auf Deutsch zu hören, auch wenn du es nicht verstehst?
75	Ainur: Ja (..) Die Lehrer waren unnett zu mir. (.) Das mochte ich
76	I: Und welche waren so deine Lieblingslehrer/Lehrerinnen?
77	Ainur: ALLE. Ich mochte alle. (..) Aber- Frau B. Sie war urstrenge. Sie hat immer auf allen geschrien. (..)
78	I: Aber du-
79	Ainur: Sie hatte etwas gegen meine Klasse. Sie kommt gleich rein und schreit auf jeden. Eine Mädchen aus meiner Klasse- (.) hat ihr gesagt, dass sie eine schöne Schrift hat. Und sie gleich so: Ja, du musst halt lernen, wie man schön schreibt. (..) So gemein.
80	I: Oha. Aber du magst sie trotzdem?
81	Ainur: Nein
82	I: Ah ok, die magst du nicht so gerne. (..) Und- was würdest du sagen, in welchen Situationen oder wo hast du am besten Deutsch gelernt?
83	Ainur: (.) Im Deutschkurs! (.) Und ich hab auch viele Filme geschaut. (..) Auf Deutsch, auch wenn ich nicht verstanden habe. Nur mit Untertitel.
84	I: Also das Audio auf Deutsch und die Untertitel dann auf Usbekisch oder-
85	Ainur: Auf Russisch
86	I: Auf Russisch, hm. Und deine Mitschüler und Mitschülerinnen in der Klasse? Haben die dir irgendwie helfen können?
87	Ainur: Von erste Klasse?
88	I: Mhm (zustimmend). Ganz am Anfang, so im ersten Schuljahr.
89	Ainur: Ich saß alleine.
90	I: Ach echt
91	Ainur: Ganz hinten
92	I: (..) Und wie fandest du das?
93	Ainur: Urschlecht. Ich war- ich habe mich immer so allein gefühlt. (..) Keiner hat mit mir geredet. Keiner wollte zu mir kommen. (..)
94	I: Was denkst du, wie könnte man das besser machen?
95	Ainur: Man muss halt mehr reden. (..) Und- schön sein.
96	((irrelevant; die Interviewpartnerin hat darum gebeten, diese Gesprächssequenz zu entfernen])
97	I: Was denkst du, ist wichtig, damit du mit den anderen in der Klasse gut sprechen kannst oder dass sie dir auch helfen können?
98	Ainur: (..) Nur fragen (..) Wenn man fragt, dann helfen sie. Wenn nicht, dann nicht (...)
104	I: Und gab es in der ganzen Schule niemanden, der auch eine Sprache gesprochen hat, die du sprichst?
105	Ainur: Doch, es gab viele, aber die sind jetzt nicht mehr da. Und die haben mir auch nicht geholfen. Ich hatte keinen Kontakt mit denen. Aber ich wusste, dass sie auch aus diese- meinem Land kommen. Weil man merkt schnell, wer aus welchem Land kommt. Ich habe erkannt, dass der Junge aus Usbekistan kam.
106	I: Hast du mal mit ihm gesprochen?
107	Ainur: (.) Ja (.) Wir haben geredet (..) Und dann (..) Das war's. Dann haben wir uns gestritten und fertig
108	I: Ihr habt euch gestritten?
109	Ainur: Ja. Weil er mich immer genervt hat immer in der Schule. Schaut immer so meine Mitschüler und das hat sie genervt, ich weiß. Das war wie Stalking. (.) Er schaut immer so an, von hinten- von hinter den Bäumen und so. Ich so: Hä was schaust du so, kannst du bitte meine Klasse in Ruhe lassen?! Wegen das haben wir uns dann gestritten.
110	I: Und dann habt ihr nicht mehr miteinander gesprochen?
111	Ainur: (schüttelt den Kopf) Hm, ich war sauer auf ihn (...)

112	I: Und- genau, die Lehrkräfte- was denkst du, wie hätten sie dir noch besser helfen können?
113	Ainur: (.) Langsamer reden. Deutlich. Erklären. (..) Das würde helfen
114	I: Also auch mehr Zeit für dich?
115	Ainur: Ja. (..) Und nicht schnell reden und schreien, wenn man nicht versteht.
116	I: Haben sie geschrien, wenn du sie nicht verstanden hast?
117	Ainur: Die haben immer geschrien. (...) Ich erklär das schon tausend Mal, warum checkst du es nicht?! Ja weil ich diese Sprache nicht spreche!? Sie konnten mir normal erklären, dann konnte ich eh verstehen. Aber nein (..) Die haben immer schnell geredet und geschrien.
118	I: Und denkst du, dass sie dir helfen wollten?
119	Ainur: (..) Ja. Die wollten mir helfen (..) Aber ich glaube, die hatten kein Geduld mehr. (..)
120	I: Kamen sie öfter zu dir an den Platz? (..) Und haben dir bei irgendwas geholfen vielleicht oder dir was gezeigt?
121	Ainur: Ja.
122	I: Und das hat dir geholfen?
123	Ainur: Ja.
124	I: Und die Bücher, die ihr dann verwendet habt in dem Unterricht- wie fandest du die?
125	Ainur: Aaahm- (.) Ich fand die urschwer. Also ich konnte nicht lesen. (..) Ich habe sie geöffnet und ich dachte nur so: OHA, was ist das. (..) Ja.
126	I: Vielleicht schauen wir uns gleich ein paar von den Büchern an, die ihr verwendet habt in der ersten Klasse. Vielleicht das Biologiebuch. Vielleicht kannst du einfach mal ein bisschen durchblättern und schauen, ob du dich an etwas erinnerst. (...) Was besonders leicht oder schwer war
127	Ainur: (..) (blättert im Buch) Also im ersten- (.) In diese Buch gab es so ein- Bild- da diesen Bild mein ich
128	I: Ah, ein Bild mit den Menschen
129	Ainur: Ja. Und Jungs sind immer zu Mädchen gekommen und haben gesagt: das hast du auch. Das hat uraufgeregt.
130	((sieht sich das Buch an und zeigt Dinge, an die sie sich erinnert))
131	I: Und bei den Texten- wenn wir uns mal einen Text anschauen- (...) Zum Beispiel das mit den Reptilien - kannst du das noch einmal suchen? (blättert im Buch)
132	((kurzes Zwischengespräch mit jemandem, der in die Bibliothek kommt))
133	Ainur: Hä, wo war das?
134	I: Ich glaube, es war im hinteren Teil.
135	Ainur: Hier?
136	I: Wenn ich mich richtig erinnere. (...) Ah nein, da ist der Mensch. Da muss es noch davor sein. (..) Reptilien, genau
137	Ainur: Ja. (..) Endlich mal. Ja
138	I: Genau, da war's. Und wenn wir uns diesen Text anschauen-
139	Ainur: Sagen Sie nicht, ich muss erklären!
140	I: Nein nein, gar nicht. (lacht) Nein, du musst mir nichts erklären, nein. (...)
141	((klingelt, Person geht wieder aus dem Raum))
142	I: Kannst du dich erinnern, als ihr diesen Text gelesen habt?
143	Ainur: Wir haben keinen Text gelesen. Wir haben nur Blätter bekommen, Arbeitsblätter. Und die Lehrerin hat uns halt alles erklärt.
144	I: Aha, habt ihr dann- ja?-
145	Ainur: No- was?
146	I: Habt ihr mit dem Buch gar nicht gearbeitet?
147	Ainur: DOCH- wir haben paar Bilder angeschaut. Sie hat uns gezeigt, wie die- was sie damit meint. Und sie hat uns dann Arbeitsblätter gegeben. Die haben wir dann gemeinsam gemacht (..)
148	I: Ah ok, das heißt, diese Texte hast du gar nicht gelesen. Ok, dann lassen wir das mal weg. Vielleicht schauen wir uns noch das Geografie-Buch an.

149	Ainur: (...) Ja, Geografie mochte ich gar nicht (...)
150	I: Warum nicht?
151	Ainur: Ja, weil man Hauptstädte lernen musste. Ich kann mir alles nicht merken!
152	((kurze Unterbrechung durch jemanden, der hereinkommt))
153	Ainur: Ja, den da halt. Das haben wir uns nur angeschaut.
154	I: Das Sonnensystem?
155	Ainur: Ja
156	I: Ah, da sind viele Bilder. Und habt ihr hier die Texte gelesen?
157	Ainur: Wir haben nur beschriftet.
158	I: Aha, also das hier gemacht. Diese Aufgabe. (zeigt auf eine Aufgabe mit Bildern und leeren Zeilen darunter) Und kannst du dich erinnern, wie das war?
159	Ainur: Gar nicht. Das war vor 3 Jahren. Ich kann mich nicht erinnern.
160	I: Ja, das glaube ich. Ist schon lange her. Aber du kannst dich an die Bilder erinnern? (...) Und fandest du dann die Themen mit Bildern gleich, leichter oder schwerer?
161	Ainur: Leichter. (...) Weil man hat gesehen, wie es geht.
162	((Unterbrechung durch jemanden, der reinkommt))
163	I: Und bei Physik?
164	Ainur: 2. Klasse
165	I: Aja das war dann schon 2. Klasse. (...) Habt ihr hier das Buch verwendet?
166	Ainur: Ja
167	I: Ok. Und gibt es etwas, an das du dich erinnerst?
168	Ainur: Wir haben das gemacht. Bilder beschriftet.
169	I: Die Bilder beschriftet
170	Ainur: Wir haben auch viele Sachen probiert, im Labor.
171	I: Ja? Und wie fandest du das?
172	Ainur: Urgeil! Urinteressant. (lacht) (...) Mann, ich verwende immer falsche Begriffe!
173	I: Nein, das ist voll in Ordnung! Genau so wie du redest, ist es super. Gar kein Problem. Ist ja kein Referat oder so. (...) Ich bin ja auch nicht deine Lehrerin.
174	((Interviewpartnerin fragt nach meinem Alter, Zwischengespräch))
175	I: Wie fandest du es, dass du diese gleichen Bücher hattest wie die anderen?
176	Ainur: Urcool.
177	I: Also fandest du das gut?
178	Ainur: Ja, das fand ich gut.
179	I: Also du hättest nicht lieber andere Materialien gehabt-
180	Ainur: Nein (...) ((sieht sich Bücher in der Bibliothek an)) Boa, das ist rassistisch. <u>Indianer</u> .
181	((Zwischengespräch über die Begriffe „Indianer“ und „Zigeuner“))
182	I: Ja und ich möchte einfach noch ganz allgemein von dir wissen (...) Ahm, wenn du zurückdenkst an dieses erste Jahr, an diese Zeit- was war gut, was war schlecht, was könnte man anders machen. (...) Was möchtest du, dass die Lehrer wissen?
183	Ainur: Ich möchte halt, dass die Lehrer wissen- dass es schwer ist für jemanden, der nicht so lang in Österreich ist und nicht so gut sprechen kann. Die müssen halt- äh- so langsamer sprechen, langsam erklären, mehr Zeit mit denen verbringen. (...) Halt, deutlich erklären. (...) Nicht schwierige Begriffe nehmen. (...) Ja, das möchte ich.
184	I: Hm, sehr schön.
185	Ainur: Weil es war echt <u>urschwer</u> für mich. Ich hab GAR nix verstanden. <u>Keiner</u> konnte mir übersetzen. (...) Ja (...)
186	I: Hättest du das gut gefunden, wenn es dir jemand übersetzt hätte?

187	Ainur: Ja. (..) Das war urpeinlich. Vor ganze Klasse schreit sie auf dich
188	I: Also wenn es einen Mitschüler oder eine Mitschülerin gegeben hätte, die dir das übersetzen kann-
189	Ainur: Mhm. (zustimmend)
190	I: das-
191	Ainur: Das würde gut sein.
192	I: Und was würdest du sagen, äh was sollen Lehrer und Lehrerinnen weiterhin so machen, wie sie das gemacht haben? Was war gut?
193	Ainur: Alles ist eigentlich gut. (..) Also mich hat nix gestört. (..) Die sind klug
194	I: Und was hat dir am besten geholfen?
195	Ainur: Wie meinen Sie das?
196	I: Ganz generell.
197	Ainur: Am besten? (...) Gar nix. (...)
198	I: Und möchtest du sonst noch irgendwas hinzufügen? Findest du noch was wichtig, (..) Was ich dich jetzt nicht gefragt hab?
199	Ainur: (..) Hmmm neeein, ich weiß nicht? Was könnte noch sein?
200	I: Was dir einfällt zu dem Thema.
201	Ainur: Hm (...) Mir fällt nix ein.
202	I: Passt auch, kein Problem. Wir haben ja eh schon über sehr viele Dinge gesprochen. (...)
203	((Zwischengespräch über mein Studium))
204	Ainur: Haben Sie nur mich gefragt oder auch jemand anderes?
205	I: Ich frag auch andere. (..) So, ich stoppe jetzt die Aufnahme.
	Im Nachgespräch (Gedächtnisprotokoll):
206	Ainur: Das war urgeil!
207	I: Was?
208	Ainur: Dass Sie mich das alles gefragt haben und alles. Das hat noch nie jemand gefragt

Schulleiterin einer Wiener Mittelschule

Mittwoch, 22.12.21 im Büro der Direktorin

Das Transkript wurde nach den Transkriptionsregeln von Rädiker & Kuckartz (2019: 44-45) erstellt. Alle im Interview genannten Personen wurden anonymisiert. Einschübe in eckigen Klammern wurden von mir hinzugefügt.

1	I: Das habe ich jetzt interessant gefunden, dass du eigentlich auch DAZ gemacht hast. Und das merkt man. Weil mir aufgefallen ist, dass ihr zum Beispiel auch voll viel Material habt, vom Deutschkurs und so-
2	Direktorin: Gut das ist schon im Deutschförderkurs- das ist schon über die <i>Maria</i> *. Und auch, dass der Alphakurs bei uns stattfindet, das zeigt einfach schon, dass ein Schwerpunkt in Richtung Deutschförderung ist, also Sprachförderung allgemein. In den Klassen allerdings, im Unterricht bin ich mir nicht sicher, ob das auch tatsächlich so gemacht wird. Also ich erlebe manchen Deutschunterricht relativ- herkömmlich, also Deutschunterricht für Muttersprachendeutsch. Was aber dann oft dazu führt, dass die Lehrer recht frustriert sind und erst im Gespräch komme ich drauf, warum. Weil sie sich nicht auf den anderen Prozess einlassen. Ja, und wenn ich die Sprache dann versuche zu analysieren und analytisch herzunehmen ist das für Kinder, die überhaupt noch keinen Zugang zur Sprache haben, sehr schwierig natürlich. Wenn ich immer so metasprachlich arbeite und nicht- also ich komme aus dem kommunikativen Zugang zum Spracherwerb. Ja und da ist dann dieses Metasprachliche finde ich zu hoch, weil sie es nicht umsetzen können. Weil sie lernen dann vielleicht sehr wohl diese Analyse, aber es geht hier nicht über in ihren Sprachgebrauch in- in die Alltagssprache, oder auch in die laborierte Sprache, ja. Darum haben wir auch so verschiedene Ideen immer wieder gehabt wie das Wort der Woche, wenn du das gesehen hast an der Tür. Mit dem Wortklärungswettbewerb und so weiter und so fort, also wo wir daran sind, eine Arbeitssprache und eine laborierte Sprache ein bisschen zu entwickeln.
3	I: Und gibt es da extra Budget für die- eben zum Beispiel auch für die Ausstattung vom Deutschkurs oder so?
4	Direktorin: Also für den Deutschkurs gibt es ein minimales Budget, das da bereitgestellt wird. Aber im Gesamtbudget kriege ich für jedes Kind nicht-deutscher Muttersprache einen kleinen Betrag, der sich glaube ich unter Leseförderung, also als Pauschale ein Betrag, ausweist und den kann ich dann einsetzen, sei es für Materialien und Dinge, die man ankauft für die Schule.
5	I: Hm, weil mir aufgefallen ist, dass ihr da viel besser ausgestattet seid als so manch andere Schulen
6	Direktorin: Das hat sich über die Jahre ergeben, wo wir auch den Fokus darauf gelegt haben und auch über Projekte eingereicht haben. Zum Beispiel die Tablets, die kleinen- wo die Kinder dann auch sehr individualisiert über Anton was machen können, damit eben auch differenziert werden kann in diesen kleinen Gruppen noch. Die haben wir mal angekauft über ein Miniseed, eine Projektförderung. Und einiges Material ist einfach selbst hergestellt worden von den Kollegen und Kolleginnen.
7	I: Also sehr engagierte Lehrkräfte
8	Direktorin: Ja und dadurch, dass die <i>Maria</i> * Im Sprachförderzentrum arbeitet, hat sich da auch sehr schnell herausgestellt, dass ja wir eine Art Übungsgruppe auch sind, also zum Ausprobieren von Materialien oder auch von Methoden und deshalb ist das sicher auch in die Richtung gegangen. Und was wir schon in den letzten zwei Jahren wirklich ausgeschöpft haben oder ja- sind die Unterrichtsmittel eigener Wahl. Das ist gar nicht so wenig, bei so einem hohen Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, wo man ganz gezielt Dinge ankaufen kann für Kinder nicht-deutscher Muttersprache. Das fängt von den Easyreadern an und geht über Spiele, die dem Spracherwerb dienlich sind. Und da ist doch einiges angekauft worden in den letzten Jahren.
9	I: Man merkt es, ja. Hat mich nur interessiert, weil ich das so gesehen habe. Und ich habe mir noch ein paar Sachen aufgeschrieben, die ich dich eh fragen wollte, aber du kannst auch einfach mal erzählen, wenn du magst-
10	Direktorin: Nein, du. Du.
11	I: -Was du gern loswerden willst. (..) Ok. Wie ist das, wenn ein neuer Seiteneinsteiger oder Seiteneinsteigerin zu euch kommt? Was- wie ist das Prozedere, was passiert da, wenn die ankommen?
12	Direktorin: Wenn die ankommen, wenn ein Kind ankommt mit den Eltern oder mit irgendeinem unterstützenden Verwandtschafts- oder Familienmitglied, dann sind sie einmal in der- werden sie mir zuerst zugeteilt von der Bildungsdirektion. Das heißt, wir machen einen Termin aus, sie kommen her, dieser Ersttermin findet meistens mit einer Person statt, die auch Deutsch kann. Also meistens nehmen sie irgendein Familienmitglied mit oder Verwandte oder Nachbarn, Nachbarinnen, die da hilfreich übersetzen können. Ahm, und ich habe ja die Grunddaten des Kindes bereits hier. Die Eltern haben die Unterlagen da, die sie halt zur Verfügung haben, manchmal ist das sehr wenig und manchmal ist das mehr. Das kommt darauf an, von wo sie gerade kommen. Ob sie wirklich gerade in Österreich ankommen oder ob sie von einer Asylstelle oder Flüchtlingsstelle irgendwo in den Bundesländern kommen. Das kann ja auch sein, dass sie dann nach Wien gehen. Ja, und dann wird das Kind einer Klasse zugeteilt. Da versuche ich über den Klassenvorstand, dass das Kind einen guten Platz in einer Klasse hat, wo es die Chance hat, gut integriert zu werden. (..)
13	I: Und nach was wir das entschieden?
14	Direktorin: Also, die Erseinstufung erfolgt de facto nach dem Alter. Früher war das anders. Früher konnte man auch nach Art und Dauer der Beschulung des Kindes vorgehen. Das ist jetzt weg. Also ich kriege einfach Kinder, die sind 12 Jahre alt, haben 1 Schuljahr, wenn überhaupt hinter sich, und werden trotzdem in die 2. Klasse gesetzt. Also da ist sehr wenig Spielraum. Der sitzt dann einfach in der 2. Klasse und kann dann einmal- also hat dann Anrecht auf diesen 6-stündigen Förderkurs, weil wir keine Deutschförderklasse haben, was 20 Stunden wären, aber diese 6 Stunden haben wir hier. Und sonst wird es quasi integrativ in den Klassen unterstützt und gefördert. Was am Anfang heißt, mal soziale Integration und ich nenne es jetzt Sprachenbad, mehr ist es nicht. Und schon natürlich die Chance, in den sportlichen oder kreativen Fächern rasch reinzukommen. Wo es auch noch ganz gut funktioniert, ist Mathematik, wenn es ums Rechnen geht. Sobald wir beim

	Operationali- also vorm Operationalisieren-, dass ich Text in Rechnung umsetze, ist es wieder problematisch. Aber wenn einmal nur Rechnungen sind, dann ist das etwas, wo ein Kind oft auch zeigen kann, was es kann. (..) Ja, und dann versuchen wir halt mit dem Kind und den Eltern zusammenzuarbeiten. Da ergeben sich allerdings dann schon oft Probleme. Das was ich gesagt habe, am Anfang kommt oft wer mit, das ist dann nicht mehr der Fall. Und da gibt es doch große Hürden dann, immer wieder die Kommunikation, die richtige, zu finden. Ahm, ja. Ich meine, es gibt das Übersetzungstool, das ganz gut ist und mittlerweile haben die Eltern auch auf den Handys einfach die Übersetzungen. (..) Das gibt's, aber es ist nicht so selbstverständlich. Das merkt man. Weniger im normalen Schulalltag, gemerkt hat man es natürlich jetzt über Corona, wo es manchmal wirklich um ganz KONKRETE Umsetzungen ging, wo man dann draufkommt, die haben <u>überhaupt nichts</u> verstanden von dem, was ich gesagt habe. Ja, (..) war von dem her eine gute Lehre für uns, wie viel wir reden und gar nicht verstanden wird, ja hm.
15	I: Und nutzt ihr auch Dolmetscher und Dolmetscherinnen?
16	Direktorin: Naja wir haben an der Schule jetzt selber recht guten Zugang zu Türkisch, BKS (..) ahm und (..) Arabisch (..) durch Muttersprachenlehrer_innen. Und eine (..) muttersprachliche Mentorin, die Arabisch spricht, die Donnerstag, Freitag den Alphakurs unterstützt. Und somit auch zur Verfügung steht für Übersetzungen. Und was wir letztes Jahr- es gibt diesen SVAD, diesen Übersetzungsdienst, der von der Bildungsdirektion zugekauft wurde, zur freien Verfügung. Den haben wir letztes Jahr ein paar Mal genutzt, der war gut. Da kann man über eine- Zoomkonferenz quasi, den Übersetzer, die Übersetzerin zuschalten.
17	I: Also das ist dieses Videodolmetsch
18	Direktorin: Ja genau das ist dieses Videodolmetsch. Das hat gut funktioniert. Sowohl ad hoc- also wirklich so jetzt brauchen wir es für die gängigen Sprachen, als auch angekündigt, so wir müssen einen sonderpädagogischen Förderbedarf besprechen oder so, also wo es um <u>heikle</u> Dinge ging, und wenn man das vorher ankündigt, dann ist das auch eine sehr kompetente Übersetzung. War sehr gut, ja.
19	I: Und könnt ihr euch vorstellen, dass ihr das weiterhin nutzt?
20	Direktorin: Ja. Wie bei all diesen Dingen, es ist für mich eine Fülle von neuen Tools, die parallel- und was auch immer da zur Verfügung stehen und benutzt werden KÖNNTEN. Und manchmal vergisst man genau auf das, weil- weil ich fünf andere Dinge auch in die Richtung zu machen habe. Aber JA, ja! Also ich glaube eher, dass wir es weiterhin nutzen werden und wieder ausbauen werden. Ich denke mir auch Richtung Semester- und vor allem wenn wir es mit Sprachen zu tun haben, zu denen wir überhaupt keinen Zugang haben. (..) Wir haben jetzt hier einen Kreis von- ähm eigentlich sind das syrische Kurden. Die können Arabisch und Kurdisch. Und die haben alle einen- (..) einen Mentor, ja, einen, der aus ihrem Dorf kommt und schon länger in Österreich ist und das sicher auch der Grund war, dass da auch die Community da lebt und zusammenhält. Und der ist einfach der Ansprechpartner und das funktioniert auch sehr gut. Der ist der, den man halt anruft wenn irgendetwas ist und er kommt und kümmert sich darum und er meldet, wenn Kinder krank sind oder Corona haben und so.
21	I: Ah der ist der Sprecher von allen
22	Direktorin: Der ist der Sprecher dieser Gruppe, ja. So ist einmal sage ich jetzt der Einstieg schon eine harte Landung insofern, als sie einfach nur diese sechs Stunden Deutschkurs haben und sonst einmal in der Klasse sind und wo ich mir denke, da liegt halt auch unsere Aufgabe, sie einmal <u>so</u> zu integrieren. Oft geht es auch einmal darum, dass sie das System Schule bei uns kennenlernen und damit umgehen lernen.
23	I: Und sind da die Lehrkräfte irgendwie geschult, die im Regelunterricht? Dass sie dann jetzt Kinder drinsitzen haben, die sie jetzt nicht verstehen, und wie sie dann ihre Sprache anpassen und so weiter?
24	Direktorin: Das ist ein permanenter Prozess würde ich sagen. Natürlich- es gibt schon länger den SQA-Schwerpunkt Sprachliche Bildung. Es war vorher Lesen, jetzt ist es Sprachliche Bildung. Jetzt ändert sich gerade das ganze Qualitätsmanagement insgesamt, aber diese Sprachliche Bildung, wo es genau darum geht, wie gehen wir damit um, dass wir viele Kinder haben, die nicht Deutsch als Erstsprache haben. Wie kann hier auch in den anderen Fächern methodisch-didaktisch gearbeitet werden, das ist eigentlich schon länger Thema. Wird unterschiedlich stark aufgegriffen, aber ich würde sagen, drum herum kommt grundsätzlich <u>kein</u> Lehrer und <u>keine</u> Lehrerin in Wien. Im Mittelschulbereich, aber auch nicht einmal im- ich glaube nicht einmal im Gymnasialbereich. Thema ist das ganz sicher, wie sehr es aufgegriffen und verinnerlicht wird, ist wieder eine andere Sache. Wie Sachen, wie wenn ich- weiß nicht- im Physiksaal die Gerätschaften <u>benenne</u> , dass ich sie gleich einmal mit dem Artikel hinschreibe, so Kleinigkeiten. Oder wenn ich Phänomene beschreiben lasse, dass ich ein Scaffolding mache und einen Satzanfang, den sie fertigstellen können, solche Sachen. Wird unterschiedlich äh- bewusst und konkret angewendet.
25	I: Und haben da die Lehrkräfte irgendwelche Schulungen in die Richtung?
26	Direktorin: Es gibt- es gibt <u>immer</u> ein Angebot in die Richtung, ja, aber wie gesagt, in den Jahren haben sie unterschiedliches Fortbildungsangebot angenommen. Schulintern ist es natürlich auch immer wieder eine Fragestellung. Ja, so.
27	I: Also das ist eher Lehrer_innensache, diese Fortbildung.
28	Direktorin: Naja es ist kein- es ist so: Es kommt natürlich drauf an, wie die Fortbildung überhaupt organisiert ist. Also für mich kommen- sind 3 Bereiche, in denen sie eine Fortbildung machen sollen und müssen. Das ist einmal eine fachliche in ihren Fächern, die sie machen, dann eine im sozialen Bereich, Soziales Lernen in diesem Umfeld, und <u>dann</u> eine Fortbildung, die konkret den SQA-Schwerpunkt oder die Schwerpunkte betrifft. Und wenn das Sprachliche Bildung ist, dann wäre das was in die Richtung. Oder dass ich was in Richtung nachhaltige Gesundheit mache. Das waren einmal unsere Schwerpunkte, also das ändert sich jetzt auch grad wieder, dann sind das 3 Schwerpunkte und in die Richtung soll gearbeitet werden. Nur ich habe hier Lehrer und Lehrerinnen, die da seit 25 Jahren und länger sind. Wie gesagt, umhin um das Thema kommt niemand. Und spätestens, wenn das Thema da ist. Wir haben es mit sehr schwierigen und verhaltensauffälligen Kindern zu tun. Da bin ich oft genau da, <u>wo</u> setze ich denn beim Spracherwerb an. Wo wähle ich Methoden und Zugänge, dass das Kind hier ankommen kann und sich sprachlich weiterentwickeln kann. (...)

29	Direktorin: Was noch zum Einstieg ist: Zurzeit ist es so: Sobald ein Kind kommt, muss es MIKA-D-getestet werden. Sprich: Das Kind wird getestet, dass es nichts kann, was man eh schon im Vorhinein weiß und das ist der Startschuss für die Einstufung als außerordentlicher Schüler, außerordentliche Schülerin mit unzureichenden Sprachkenntnissen. Und ja, dann sind wir beim MIKA-D-Test, der wirklich eine große Hürde darstellt und mit großen Schullaufbahnverlusten verbunden ist.
30	I: Und wenn sie kommen, müssen sie gleich einmal diesen MIKA-D-Test machen, auch wenn man weiß, dass es-
31	Direktorin: Ich muss ein Datum eintragen, erst dann wird der außerordentliche Status berechnet. 2 Jahre. Ob der Test dann- ja muss- ja, oh ja, der Test wird gemacht, nur er kann recht schnell beendet werden, weil wenn am Anfang nichts gemacht wird und nichts kommt, dann weiß die Testerin, dass hier einfach noch überhaupt keine Sprachkompetenz da ist, in keinsten Weise. (.) Ja, und das mit dem MIKA-D-Test. Mein größtes Problem mit MIKA-D ist, wie ich jetzt im Sekundarstufenbereich 1 merke, dass ich Schullaufbahnverluste mitschleppe und wenn sich herausstellt, dass diese Kinder kognitiv sehr viel mehr draufhaben und gut geeignet wären für eine weiterführende Schule, dass sie aber oft diese 2 Jahre Schullaufbahnverlust mitnehmen bis in die Oberstufe und wenn sie dort aus anderen Gründen, nämlich aus rein fachlichen Gründen, ein Jahr wiederholen müssten, dann haben sie oft den Spielraum nicht mehr. Und das heißt, sie müssen dann von der Schule gehen und können keine Matura machen, weil sie <u>über</u> der Zeit sind, die sie zur Verfügung haben. Und das ist für mich eine <u>ganz</u> krasse Benachteiligung der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache.
32	I: Und wie könnte man das besser machen?
33	Direktorin: Dass die Jahre des Deutscherwerbs, des Spracherwerbs, der Unterrichtssprache, dass die- anders berechnet werden. Dass sie dann für diese Gesamtschulzeit anders einberechnet werden. Oder nicht einberechnet werden.
34	I: Dass sie oben drauf gezählt werden
35	Direktorin: Mhm, zum Beispiel.
36	I: Da ist mir jetzt auch gerade eingefallen, dass jetzt auch in den Interviews- ich habe schon mehrere geführt mit Schüler_innen, dieses Wiederholen für sie- also das war was Großes für sie, was Schlimmes. Nicht bei allen, aber bei einigen schon, haben es als etwas Schlimmes in Erinnerung, dass sie die Klasse wiederholen mussten.
37	Direktorin: Ja früher war es so: Man konnte die Kinder einmal mitnehmen diese 2 Jahre, wo sie außerordentlich waren und nicht beurteilt wurden, unabhängig von ihren Deutschkenntnissen. In diesen 2 Jahren haben sie sich unterschiedlich gut entwickelt. Manche sind nach diesen 2 Jahren einfach ins Regelsystem weitergelaufen, und andere haben DANN ein Jahr halt wiederholt und dann- und jetzt ist es so, wenn sie im ersten Jahr nicht reüssieren und der MIKA-D-Test unzureichend ist, dann wiederholen sie das Jahr und rein theoretisch, wenn sie es dann <u>noch einmal</u> nicht schaffen, wiederholen sie <u>noch einmal</u> . Und ich kann mir das gut vorstellen. Es <u>ist</u> natürlich so- dieses Wiederholen im Jahrgangsschema ist für die Kinder natürlich sowas wie eine Bestrafung. Ich habe irgendwas nicht können.
38	I: Ja, so wird es oft wahrgenommen
39	Direktorin: Ja und so wird es auch wahrgenommen
40	I: Und manche haben mir auch gesagt, dass sie darüber auch nicht so richtig informiert waren vorher. Das war dann ein Schock für sie, dass sie jetzt wiederholen müssen.
41	Direktorin: Naja das ist jetzt- das glaub ich auch. Nämlich, dass jetzt die Regelungen sich in den letzten- also die Kinder, die du jetzt interviewt hast, sind genau so Kinder, die in diesem Regelwirrwarr waren. Eben diese Umstellung von 2 Jahre außerordentlich mitgehen mit der Klasse und dann Überführung in einen ordentlichen Status, hin zu: Wenn du diesen MIKA-D-Test nicht schaffst, dann musst du wiederholen. Und das waren ja oft Abstimmungen bis 2 Tage vorm Zeugnis schreiben, dass man nicht gewusst hat, darf das Kind jetzt aufsteigen oder nicht. Und das glaube ich sofort, dass das dann für die Kinder und Eltern oft- die haben sich auch nicht ausgekannt. Aber, ich muss das sagen, die Schulleiterinnen und die Lehrerinnen auch nicht. Dann gab es eine Ausnahmeregelung, dann gab es die erste Corona-Ausnahmeregelung. Das waren alles, ja- sehr unüberlegte Dinge. Und da waren schon längst die Proteste da, dass MIKA-D nicht tauglich ist. Und zu dem stehe ich nach wie vor: MIKA-D ist <u>überhaupt</u> nicht tauglich, dass die Kinder besser Deutsch lernen, noch dass sie besser integriert werden in ein Schulsystem. Sondern es ist eher das andere, es ist eher das Gegenteil.
42	I: Und wie würdest du das in einer idealen Welt (lacht) machen?
43	Direktorin: Naja, sie tatsächlich- mitlaufen lassen im Klassenverband. Mit guten Deutschförderangeboten sowohl außerhalb des Klassenverbandes als auch integrativ in den Stammklassen. Außerhalb des Klassenverbands wirklich mit immer wieder ein paar Stunden, wo quasi das aufgearbeitet werden kann, was sie im Klassenverband oft nur so mitkriegen, aber nichts damit anfangen können, und dass natürlich integrativ gearbeitet wird, dass in der Klasse mit Doppelbesetzungen einfach hier das Kind oder diese Kinder besser unterstützt werden können und dass es auf jeden Fall nicht in die Schullaufbahn eingerechnet wird, dieses eine oder diese 2 Jahre, die sie brauchen für den Spracherwerb. Ja, damit sie auch nachher die Chance haben, wie jedes andere Kind, Erfolge einzufahren, weil es intelligent und klug genug ist, zum Beispiel in eine weiterführende Schule zu gehen. (..) Also dass da die Chancen gleich sind. Das wäre so eine Sache, die ich glaube, dass weniger Stigmatisierung und weniger Selektion dadurch stattfindet. Also sie werden eigentlich abgeschnitten von den Bildungswegen die einer- autochthonen Bevölkerung zusteht. (...) Würde ich da sagen.
44	I: Sehr interessant. (..) Und, so, genau, noch bei diesem Ankommen. Was weiß man dann eigentlich über die Schüler_innen, wenn sie kommen? Und wie erfährt man was über sie?
45	Direktorin: Ich weiß den Status, (.) Ich weiß-
46	I: Den Aufenthaltstitel?
47	Direktorin: Ja, genau
48	I: Aha

49	Direktorin: Ein Geburtsdatum, das nicht immer stimmt
50	I: 1.1.
51	Direktorin: Wenn's so ist. Wenn's gut geht, habe ich schon eine Sozialversicherungsnummer. (...) Adresse, Telefonnummer, und aus welchem Land sie kommen, Sprachen ist manchmal schon schwierig, alle Sprachen zu erfahren, die sie sprechen. Ja.
52	I: Also so eher die (.) die Eckdaten und Zahlen und so, aber vom Kind selbst erfährt man da vorher irgendwas?
53	Direktorin: Nein
54	I: Gar nichts, außer maximal Sprachen
55	Direktorin: Es ist, wenn es über eine Einrichtung geht, erfahre ich vielleicht, dass es ein unbegleiteter minderjähriger Flüchtling ist, zum Beispiel. Ist auch am Anfang ganz schwierig. A sprachlich sowieso, aber auch natürlich in Richtung, also (...) da haben wir in den letzten Jahren schon gut dazugelernt, sag ich jetzt einmal. Zu wissen, dass das in irgendeiner Form alles traumatisierte Kinder sind. Und dass man da sehr vorsichtig damit umgehen muss, auch jetzt zu allen Geschichten, die sie vielleicht mithaben. Dass das nicht sehr hilfreich ist, wenn man da in die Vollen geht und befragt. Ja, dass das oft erst kommt, die Informationen manchmal nebenbei, manchmal geschickt eingefädelt, aber dass es einmal ein Raum sein soll, dass die Schule einmal ein Raum sein soll, wo es einfach einmal sein darf. Das ist glaube ich meines Erachtens das Wichtigste, bei den wirklichen Seiteneinsteigern
56	I: Also ihr habt euch eigentlich bewusst dagegen entschieden, am Anfang viele Fragen zu stellen
57	Direktorin: Äh, <u>ich</u> habe mich bewusst dagegen entschieden. Also ich habe daraus gelernt. Also meine ersten Dienstjahre waren Bosnienkrieg, und äh- da wussten wir <u>alle</u> sehr wenig, wie man damit umgeht, außer dass wir alle unendlich engagiert und hilfsbereit sein wollten und ich glaube, da haben wir sehr viele Fehler gemacht. Und genau in die Richtung, dass diese ganz tragischen und ganz traurigen und nicht vorstellbaren Geschichten- dass wir da oft einfach in Wunden herumgewühlt haben. Daraus habe ich gelernt, ja auch einfach über viel Reflexion und Fortbildung. Die es zu dem Zeitpunkt noch nicht gab, aber sehr wohl dann in die Richtung was gab.
58	I: Aber sind das dann Sachen, um die man sich selber kümmern muss, da eine Fortbildung in die Richtung zu kriegen?
59	Direktorin: Also das Angebot ist schon da, aber es zu machen- ja und in die Richtung das Interesse zu legen, natürlich ist das deine-
60	I: Und die Zeit dann oder?
61	Direktorin: Es ist Fortbildung, ja.
62	((jemand ist an der Tür))
63	Direktorin: Also ich könnte jetzt nicht sagen es gibt zu wenig Angebot. Also manches- es ist halt wirklich- man hat dazu gelernt, ja. Es gibt das Angebot, aber man muss schon selber dann danach greifen. Muss man auch sagen
64	I: Aber es gibt schon so Stunden für Fortbildung oder so? Ich kenn mich da nicht so aus
65	Direktorin: Oh ja, natürlich. Du hast einen gewissen Anteil an Stunden, den musst du sogar machen an Fortbildung, jaja. [unverständlich] und wie du die dann legst, ja.
66	I: Aha, welche Interessen man persönlich dann verfolgt
67	Direktorin: Genau. Persönlich oder die Schule! Oder schon eben das, was ich vorher gesagt habe- das, was ich sage, bei den Fortbildungen. Diese Schwerpunkte müssen abgedeckt werden, ja. (...) und das ist schon ein Teil der Qualitätsentwicklung natürlich, ja. Also, wenn ich einfach weiß, das ist ein Thema in der Schule, dass das aufgegriffen wird und ja. Aber es ist ein Prozess. Und nicht alle greifen danach.
68	I: Das heißt, wie gut dann eigentlich Lehrkräfte geschult sind im Umgang mit Seiteneinsteiger*innen, unterliegt auch ein bisschen ihren eigenen Entscheidungen, die sie getroffen haben
69	Direktorin: Also ich würde sagen, es ist ein Teil der Schulentwicklung, ja, das ist eine Strategie von oben und natürlich dann schon auch von unten, wie die einzelnen Lehrer ihre Schwerpunkte in der Fortbildung legen. (...) Also von beiden Seiten.
70	I: Und was die Erstsprachen der Schüler_innen betrifft, wie gut sind da eigentlich die Lehrkräfte informiert? Und arbeiten sie in irgendeiner Weise damit?
71	Direktorin: Also es gibt die Schülerstammbblätter, also die KV sind auf jeden Fall informiert. Im Grunde genommen sind die auch die, die die Informationen weitertragen an die anderen Klassenlehrer. Es hängt auch ein bisschen davon ab, wie groß die Gruppe in einer Klasse ist, von gewissen Sprechern und Sprecherinnen, also wenn ich mir denke, früher hat es halt eine ganz große Gruppe BKS-Kinder gegeben und eine große Gruppe türkischsprechender Kinder. Das hat sich sehr gewandelt. Also ich habe einfach bis zu 13 Muttersprachen in einer Klasse, wenn's ist. Das heißt, es individualisiert sich auch in der Klasse. Es gibt dann nicht die Pausenhofsprache- ist dann BKS oder Türkisch, sondern es ist ein- wenn dann ein Sprachengewirr. Ahm (.) Und das wird auch unterschiedlich gehandhabt, also (.) ich hör manchmal „bei uns wird Deutsch gesprochen“ da reißt es mich immer und ich finde das ganz fürchterlich. Umgekehrt verstehe ich natürlich, dass man sich mit den Kindern einigen kann, in diesem Block reden wir jetzt die Unterrichtssprache, die gemeinsame Unterrichtssprache Deutsch und dann gibt es Phasen, wo es gut ist, dass du den anderen Kindern helfen kannst und übersetzen kannst und so weiter und so fort. Also dass der Wert der Muttersprachen gestärkt wird und gleichzeitig aber der Wert einer gemeinsamen Unterrichtssprache <u>auch</u> sehr wohl verständlich gemacht wird. (...) Das wäre so das Ziel, dass das auch so stattfindet. (...) Ganz wichtig ist mir tatsächlich dieser Mehrwert der verschiedenen Sprachen. Und weg von der Wertigkeit der einzelnen

	Fremdsprachen. Welche sind die, die am internationalen Parkett zählen und die, die wenig zählen und es wird gesagt: Red bitte Deutsch.
72	I: Und du hast gesagt, bei euch gibt es auch diesen sogenannten Muttersprachenunterricht?
73	Direktorin: Ja, wir haben Türkisch und BKS, wobei der Großteil integrativ läuft und (..) allerdings- für Türkisch gibt es auch einen Türkischkurs am Nachmittag und bei BKS ist es so, dass der Kollege eine mehrsprachige Schüler_innenzeitung immer anbietet. Das heißt, wo er sehr wohl auch die Kinder rausnimmt und an dieser Schülerzeitung weiterarbeitet, also wo den Kindern auch de facto ein Extra-BKS-Unterricht zugutekommt. Aber mit einem übergeordneten Ziel.
74	I: Und diese Lehrkräfte habt ihr auch vom Sprachförderzentrum oder von wo kommen die?
75	Direktorin: Die sind über die Bildungsdirektion SFZ angestellt, genau.
76	I: Gibt's da auch Angebot in anderen Sprachen oder bei euch in dieser Schule diese 2?
77	Direktorin: Bei uns in der Schule in diesen 2 Sprachen. Es gibt soviel ich weiß auch Arabisch, richtig auch angestellt als Muttersprachenlehrer, mehr weiß ich jetzt nicht.
78	I: Und wissen da die Schüler und Schülerinnen darüber Bescheid, dass es das gibt?
79	Direktorin: Das machen die Lehrer und Lehrerinnen, die- sowohl die KV stellen das beim ersten Klassenforum immer vor. Und die Muttersprachenlehrer gehen durch die Klassen, stellen es vor, geben den Kindern Infomaterialien für die Eltern mit und das ist dann schon öfter ein Diskurs, also gerade bei den assimilationswilligen Kindern und Eltern, die dann sagen, das braucht es nicht. Und dann gibt's die, die sagen: Ja endlich! Mein Kind- das Kroatisch ist schon so schlecht. Und eigentlich wäre es super, wenn das besser werden würde. Weil das kennen die Kinder mit dieser Selbstreflexion, also das sind jetzt nicht die Seiteneinsteigerkinder, sondern oft die Kinder, die schon in 2. Generation da sind, dass sie von sich aus sagen einfach, hier sagen alle zu mir ich spreche schlecht Deutsch und wenn ich in die Türkei oder nach Serbien, Montenegro oder sonst wohin fahre, sagen die dort: Ma, wie sprichst du Serbisch oder Kroatisch oder sonst was! Und dann fühlen sie sich dann eigentlich- dann hängen sie wirklich in der Luft vom Gefühl her. (..) Aber man könnte auch sagen, sie haben trotzdem dieses Plus, dass sie sich in zwei Sprachen verständlich machen können. Zwei und dann noch Englisch dazu, das sie wahrscheinlich wesentlich besser können, als wir es können. (..) Und da ist jetzt auch ein Tipp an alle DaF/DaZ-Lehrer und Lehrerinnen oder überhaupt Mittelschullehrer und -lehrerinnen in der Ausbildung und auch nachher. Ahm, ich habe mir immer vorgenommen, einfach gleich irgendeinen Sprachkurs zu beginnen auf niedrigem Niveau sage ich jetzt mal, aber den konsequent weiterzuführen. Es ist mir leider nicht gelungen. Ich habe immer nur Anfängerkurse hingekriegt, aber es ist ganz super, wenn man einfach eben BKS, Türkisch, Arabisch oder irgendeine andere Sprache so weit kann, dass man die Basics mit den Kindern kommunizieren kann. Es ist so ein Opener, es ist wirklich, wirklich super. (..) Ah, ja im Nachhinein tut es mir leid, weil ich weiß das von anderen Kolleginnen, die das geschafft haben. Sie haben das immer nur auf Sparflamme betrieben, aber so, dass sie dann einfach dann- trotzdem waren's 15 oder 20 Jahre, wo sie das immer gelernt haben. Und das ist nicht schlecht und irgendwann hast du halt diese Basiskompetenz, auch wenn du nie wirklich was investiert hast.
80	I: Bleiben wir eh bei diesem Sprachenthema. Wenn die jetzt zum Beispiel bei dem Erstgespräch niemanden selber dabeihaben, der jetzt auch Deutsch kann. Was macht man dann?
81	Direktorin: Wenn wir uns quasi nicht verständigen können, dann verlange ich einfach einmal die Papiere, sodass ich das Kind einschreiben kann. Wenn es mir gelingt, ein Adhoc-Video-Dolmetsching zu kriegen, dann mache ich das damit. Wo- bei es da in erster Linie einmal darum geht- wenn so ein Videodolmetsch ist, ad hoc, dass die Eltern und das Kind erklärt kriegen, was ich hier eigentlich mache. Es ist nicht mehr. Und dass das Kind dann weiß, wann es wo sein muss. Und dass, wenn ich ihnen Formulare zum Unterschreiben gebe und zum Ausfüllen, dass sie wissen, was sie da machen. Aber ich habe natürlich auch schon Gespräche geführt ohne dolmetsch, wo halt Mimik, Gestik, Hand und Fuß, alles zusammengespielt hat, damit die Eltern ungefähr wissen, worum es geht. Am wichtigsten ist, dass sie wissen, dass es um einen Schulplatz für ihr Kind geht.
82	I: Und gibt es auch irgendwie sowas wie dann so eine Art Buddys für die Kinder oder hat es sowas einmal gegeben für Neue?
83	Direktorin: Ahm, das wird zum Teil in den Klassen gemacht, weil in den Klassen dann oft natürlich geschaut wird, gibt es ein Kind mit der gleichen Muttersprache, das da eventuell auch unterstützend sein kann. Das wird in den Klassen gemacht. Die übergeordneten Buddys sind oft erst viel später für die, für in Richtung Berufsorientierung oder auch Begleitung in der Pubertät. Da gibt es dann außerschulische Buddys, die unterschiedlich oft und gut angenommen werden.
84	I: Ah, das Angebot gibt es über die Schule dann.
85	Direktorin: Nein, nicht über die Schule. Das sind Trägervereine, manchmal über Jugendzentren. Dann über die ÖH hat es was gegeben. (..) Ja, so Buddy- und Mentorinnenprogramme, die da laufen.
86	I: Aber werden die dann von der S- also die Information, kommt die dann auch über die Schule?
87	Direktorin: Oft kriege es ich an die Schule und ich gebe es dann weiter, gebe es an die KVs weiter, die Klassenvorstände, oder hab schon ein Kind im Kopf und versuche dann etwas aufzubauen. Auch öfter übers Amt für Jugend und Familie. (..) (schaut auf die Uhr) Ich muss kürzer sein. Wie viele Fragen hast du noch?
88	I: Nein, nicht so viele. Hast du nicht mehr viel Zeit?
89	Direktorin: Ja (lacht)
90	I: Ok, ja was ist denn so dein Eindruck, welche Peers, welche anderen Schüler und Schülerinnen sind wichtig für die Neuen, die dazukommen? (10 Sekunden Pause) Oder welche Personen generell in der Schule vielleicht sogar.

91	Direktorin: Ganz wichtig sind die Lehrer und Lehrerinnen, die den Deutschförderkurs machen bzw. im Alphabetisierungskurs, also die, wo sie in einer speziellen Betreuung sind, die sind oft wirklich die wichtigsten Personen für sie. Schulleitung auch, weil das ist immer wieder der Andocker, auch dann für die Eltern oder die Betreuenden, diese Bezugsbetreuer. Ja und wie sie sich im Deutschförderkurs fühlen, hängt von der Gruppenzusammensetzung ab, aber da kann ich jetzt keine Parameter nennen, muss ich ganz ehrlich sagen. Da fällt mir jetzt nichts wirklich ein. Weil das andere, habe ich eh schon gesagt, natürlich wenn es welche gibt, die die Sprache sprechen, vielleicht auch in irgendeiner Form, wo sich die Familien kennen, dann ist eh eine andere Verbindung da. Und sonst wie sich Freundschaften immer ergeben, die sind manchmal nicht ganz-folgen nicht immer logischen Mustern.
92	I: (lacht) Stimmt. Ja, also eigentlich- ich habe dir eh alle Fragen gestellt, die ich stellen will. Vielleicht noch ein Punkt, was so das Feedback der Lehrkräfte ist. Treten die mit irgendwas an dich heran im Umgang mit Seiteneinsteiger_innen?
93	Direktorin: Ja, also da ist schon ein reger Austausch im Sinne von: Wo gibt es Fortschritte, wo tut sich gar nichts, wo kommt man im Laufe der Zeit drauf, das sind jetzt Blockaden, die jenseits von irgendwelchen kognitiven Fähigkeiten sind, und da sind wir schon im Austausch, ja. Also wenn solche Dinge auffallen, auch natürlich im Sinne: Wo können wir zusätzliche Unterstützung, Förderung, ah Förderstunden oder Materialien herkriegern. In diesem Sinne auch. Also auch bis hin zu Sommerkursen, Ferienkurse, Nachmittagsbetreuung, alles in die Richtung, wo wir wissen, vor allem bei den Kindern, wo wir sehen, das fällt auf fruchtbaren Boden in irgendeiner Weise.
94	I: Ja, dann wäre eigentlich nur noch die Frage, was du dir oder ihr als Schule euch wünschen würdet. (.) Hast du eh zum Teil schon gesagt eigentlich, ja, und ob du sonst noch irgendwas sagen willst, was du loswerden magst.
95	Direktorin: Ja, also, dass beim Germanistikstudium oder Deutsch-Lehramtsstudium der Fokus auf Deutsch als Zweitsprache ein noch größerer sein müsste. Also, natürlich gibt es den Anspruch auf (..) Oberstufenunterricht, das ist etwas anderes, aber Volksschule und Sekundarstufe I ist einfach ganz viel Spracherwerb. Und das Zusammenführen und das Heraus-kristallisieren einer gemeinsam Unterrichtssprache (.) Und dass das einfach andere Methoden als den klassischen Muttersprachen-Deutschunterricht braucht. Und wenn mir die Lehrer und Lehrerinnen berichten, dass sie das eigentlich ganz wenig gehabt haben, dann tut mir das sehr leid für die Kinder, die bei uns in Wien in der Sekundarstufe I sitzen. Weil das sind einfach über 90 % Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache.
96	((es klopft, kurzes Gespräch mit einem Schüler, damit ist dann das Interview auch beendet))

PROFIL- & DATENMATRIX der Auswertung

Kategorie	Ainur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee	KATEGORIEN- ZUSAMMENFASSUNG	Direktorin
1. PROFIL/BIOGRAFISCHE DATEN								
Geburtsjahr & -land	2007, Usbekistan	2008, Syrien	2006, Syrien	2006, Ägypten	2006, Syrien	2006, Iran	2006-2008, Usbekistan, Syrien (3), Ägypten, Iran	sie erfährt Geburtsdatum (das nicht immer stimmt) und Land
Alter	14	13	15	15	15	15	13-15	
Alter Schuleintritt Ö	10	10	12	12	12	10/11?	10-12	
Sprachen	Usbekisch, Tadschikisch, Russisch (von Filmen), Englisch, bisschen Persisch (alle sprechen + schreiben). in Ö kein Unterricht in diesen Sprachen	Arabisch (nur mündlich), konnte Griechisch, hat er vergessen	Arabisch, Deutsch, Englisch	Arabisch, Deutsch, Englisch	Arabisch, Kurdisch, Englisch, Deutsch	Persisch, Kurdisch, Englisch, Deutsch	Arabisch (4), Kurdisch (2), Persisch (2), Usbekisch (1), Tadschikisch (1), Russisch (1), Englisch (Fremdsprache - alle), Deutsch	Sprachen ist manchmal schon schwierig, alle Sprachen zu erfahren, die sie sprechen. Direktorin: Ah, also es gibt die Schülerstamblätter, also die KV sind auf jeden Fall informiert. im Grunde genommen sind die auch die, die die Informationen weitertragen an die anderen Klassenlehrer
Dolmetscher beim Interview?	abgelehnt	abgelehnt, sagt er kann das nicht so gut auf Arabisch sagen und er hat „auch einige Wörter vergessen“	sehr bestimmt abgelehnt: „nein, auf Deutsch!“	abgelehnt - „neeein, auf Deutsch!“	abgelehnt	abgelehnt	alle abgelehnt	
Migration nach Ö	April/Mai 2018	2018, mitten im Schuljahr 1. Migration mit 7-8	27.7.2017, Sommerferien	01.10.2018	September 2018 1. Migration mit 7	2016/2017	2016-2018	
Migrationsstationen	keine, direkt	2-3 Jahre Griechenland in einem Camp	keine, direkt	keine, direkt	5-6 Jahre Libanon	2 Monate Türkei	divers	erfragen sie nach und nach vorsichtig; nach schlechten Erfahrungen (will kein unsensibles Durchlöchern)
2. BILDUNGSBIOGRAFIE								
Kategorie	Ainur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee	KATEGORIEN- ZUSAMMENFASSUNG	Direktorin
Alphabetisierung L1	kann alle Sprachen lesen & schreiben	Arabisch nein, nur mündlich	kann auch Arabisch lesen + schreiben	kann auch Arabisch lesen + schreiben	Arabisch lesen, bisschen schreiben; Kurdisch bisschen lesen, nicht schreiben	Persisch lesen & schreiben, Kurdisch lesen	divers	weiß sie meist nicht, ist schwer herauszufinden
Alphabetisierung D (lateinisch)	in Ö	in Ö im Alphakurs	in den Sommerferien mit dem Vater, dann im Deutschkurs	geht nicht auf die Frage ein, vermutlich schon etwas in Ägypten & Deutschkurs	in DFKL	im Deutschkurs	meist erst in der Schule	gibt einen Alphakurs bei ihnen in der Schule
Schulbildung VOR Ö	4 Jahre in Usbekistan	It. Eigenaussage 4-5 Jahre Syrien (inkl. Kiga?? - hat nur bis 7/8 J. dort gelebt) 2-3 Jahre Griechenland, dort 2 Jahre Schule	VS + MS bis 4. Klasse in Syrien	6 Jahre Schule in Ä	bis 7: Syrien, keine Schule danach 5-6 Jahre Libanon; dort 2 Jahre "Kindergarten" (Alter: 7-9 J) (vergleichbar mit VS in Ö lt. ihm)	Iran bis 5. Klasse	meist 4-6 Jahre	weiß sie meist nicht, ist schwer herauszufinden
							in 2 Fällen durch langen Migrationsweg große Lücken	je nachdem wie viele Unterlagen die Eltern mitbringen, erfragen sie nach und nach
1. Schuljahr in Ö	2 Monate ao 1. Klasse (mitten im Schuljahr eingestiegen)	1. Klasse ao (mitten im Schuljahr)	2. Klasse ao (inkl. Schulwechsel nach 2 Monaten)	3. Klasse ao (aber gleich im 1. Jahr Noten in manchen Fächern, z.B. Mathe bekommen)	DFKL ao	2. Klasse ao	ao (nur 1 schon Noten in manchen Fächern)	37 Direktorin: Ja früher war es so: Man konnte die Kinder einmal mitnehmen diese 2 Jahre, wo sie außerordentlich waren und nicht beurteilt wurden, unabhängig von ihren Deutschkenntnissen. In diesen 2 Jahren haben sie sich unterschiedlich gut entwickelt. Manche sind nach diesen 2 Jahren einfach ins Regelsystem weitergelaufen, und andere haben DANN ein Jahr halt wiederholt und dann- und jetzt ist es so, wenn sie im ersten Jahr nicht reüssieren und der MIKA-D-Test unzureichend ist, dann wiederholen sie das Jahr und rein theoretisch, wenn sie es dann noch einmal nicht schaffen, wiederholen sie noch einmal.
2. Schuljahr in Ö	1. Klasse ao wiederholt	1. Klasse ao wiederholt in neuer MS	3. Klasse ao	3. Klasse wiederholt, ordentlich	3. Klasse ao	3. Klasse ao	alle ao, außer 1 o (sehr hohe Eigenmotivation)	
3. Schuljahr in Ö	2. Klasse, ordentlich	2. Klasse, ordentlich	3. Klasse wiederholt, ordentlich	4. Klasse, ordentlich	3. Klasse wiederholt, ordentlich	3. Klasse wiederholt, ordentlich	alle ordentlich	
wiederholen	ao wiederholt	ao wiederholt	mit Noten wiederholt	mit Noten wiederholt	mit Noten wiederholt	mit Noten wiederholt	4 haben Klasse dann "ordentlich" wiederholt, 2 eine "neue" Stufe als ordentliche S	
ao-Dauer	1,5 Jahre ao	2 Jahre ao	2 Jahre ao	nur 1 Jahr ao	2 Jahre ao, danach alles Ser	2 Jahre ao, danach Noten ok	die meisten 2 Jahre, nur eine bloß 1 Jahr	
jetzt	4. MS	3. MS	Poly	Poly	Poly	Poly	2 noch in gleicher Schule, 4 jetzt im Poly	
Schulwechsel in Ö?	nein	ja, wegen Umzug nach den ersten Sommerferien	nach 2 Monaten in andere MS, dann ins Poly Tasnim: ich weine so viel. und dann die Lehrerin hat gesagt: du gehst andere Schule, wir wollen dich nicht in dieser Schule, weil du weinst sehr viel. ich hab gesagt- und mein Vater hat gesagt: aber sie kann nicht Deutsch! Wo soll ich sie geben? Sie hat gesagt: andere	nur ins Poly dann	nur ins Poly dann	nur ins Poly dann	2 hatten Schulwechsel in der ersten Zeit	14 Direktorin: [...] also hat dann Anrecht auf diesen 6-stündigen Förderkurs, weil wir keine Deutschförderklasse haben, was 20 Stunden wären, aber diese 6 Stunden haben wir hier. und sonst wird es quasi integrativ in den Klassen unterstützt und gefördert. Was am Anfang heißt, mal soziale Integration und ich nenn es jetzt Sprachenbad, mehr ist es nicht gibt es an der Schule nicht
Beschulungsmodus	Regelklasse + Deutschkurs	Regelklasse + Deutschkurs	Regelklasse + 2 Jahre Deutschkurs	Regelklasse + 1 Jahr Deutschkurs	DFKL 1 Jahr, dann Regelklasse	Regelklasse + 1 Jahr Deutschkurs	nur einer DFKL, alle anderen Regelklasse + Deutschkurs	
Deutschförderklasse	wäre gern in eine gegangen (in Nachgespräch geäußert)	nein, war eh gut so wie es war	wäre gern in eine gegangen	wäre gern in eine gegangen, wäre ihr lieber gewesen	war in einer, wäre gerne länger dort geblieben	wäre gern in eine gegangen	Modell DFKL als positiv wahrgenommen. die meisten wären gerne in eine gegangen, nur 1 nicht	

Meinung zu Beschulungsmodell	wäre gern in DFKL gegangen. fand es prinzipiell ok, in der Klasse dabei zu sein, aber nichts verstanden, das war unangenehm, kein Verständnis von Seiten der LK (Widerspruch?)	war gerne im Regelunterricht dabei; findet gut, dass er auch Fachunterricht hatte, weil es im DK nur 1 Thema (Deutsch) gibt: Yuones: also- eine, also meiste- am meistens will ich in die Klasse bleiben (...) ja. Yuones: äh (5 sek Pause) also wenn in die Klasse bleibe, dann versteh ich also- ich lerne was ein bisschen von denen [von jeden?]. (...) und wenn ich auf- in Deutschkurs bin (...)also ich lerne (...) also ich lerne nicht so viel, in Klasse lerne ich so- also bisschen viel als Deutschkurs. weil dort gibt Physik, Geografie und so weiter. und Deutschkurs es gibt nur ein Thema, also nur Deutsch (...) ja.	fand den intensiven Deutscherwerb in den ersten 2 Jahren und den Deutschkurs sehr gut und bedauert, dass es danach ganz anders war: Tasnim: diesen 2 Jahre war die beste. (...) weil es war- also die so (...) wir mussten so VIEL Deutsch lernen. Nicht wie jetzt. Jetzt eine Blätter und du kannst das machen.	Rima: ich habe mir auch gewünscht, dass ich vorher einen Kurs besucht habe, dass ich ein bisschen Ahnung – äh nicht so- (...) [...] Rima: (...) Es gibt ein Schüler, der in unsere Klasse ist, nur 5 Monate in Österreich ist, aber ein Deutsch A2 und B- und A1 und A2 besucht hat und das geschafft. und danach ist er in der Schule gekommen. und ich fand das urgent- [...] mein Vater wollte, dass ich das selber lerne und nicht- mit Deutschkurs oder sowas. äh das kostet auch, ich weiß, aber- ich habe auch gefragt, ob es möglich ist, aber-	fand Regelunterricht sehr schwierig, war lieber in der DFKL Kurdo: Deutschkurs war besser. die waren nur- ich habe Dativ und Nominativ und das gelernt. oder wie heißt du? woher kommst du? bei die normale Klasse es war einfach anders. es war schwierig. ich musste- Lebenslauf schreiben und (...) Geschichte, Buch lesen und dann- (...) was haben die im Buch gemacht oder- wie heißt das- Geschichte, sowas. es war schwierig. (...) Kurdo: ja. (...) also- in ein Tag 3 Stunden Deutsch, 1 Stunde Mathe und 1 Stunde Englisch. das wäre gut Lee: dafür bin ich auch	längere Deutschförderung; wäre lieber in eine DFKL gegangen. seine Antwort auf die Frage: Lee: da wäre sehr gut ja. das finde ich sehr gut, dass das so ist. denn da merkt man, dass die anderen auch nicht Deutsch können. Und quasi ist man halt gleich mit denen. man fühlt sich nicht so fremd. (...) ja. und wenn die können nicht, ich kann auch nicht, es ist halt so. Ich bin in diese Gruppe, das ist halt sehr gut. und ist irgendwie motiviert und so. weil die andere auch nicht können und du nicht kannst, ist das- du freust dich irgendwie. (...)	<i>plädieren für längere und intensivere Deutschförderung; Regelunterricht größtenteils als überfordernd und unangenehm wahrgenommen, nur einer sagt, er fand es gut, im Regelunterricht dabei zu sein</i>	32 I: und wie könnte man das besser machen? 33 Direktorin: Dass die Jahre des Deutscherwerbs, des Spracherwerbs, der Unterrichtssprache, dass die- anders berechnet werden. Dass sie dann für diese Gesamtschulzeit anders einberechnet werden. Oder nicht einberechnet werden. 34 I: dass sie oben drauf gezählt werden 35 Direktorin: hm, zum Beispiel. 43 Direktorin: Naja, sie tatsächlich- mitlaufen lassen im Klassenverband. Mit guten Deutschförderangeboten sowohl außerhalb des Klassenverbandes als auch integrativ in den Stammklassen. Außerhalb des Klassenverbands wirklich mit immer wieder ein paar Stunden, wo quasi das aufgearbeitet werden kann, was sie im Klassenverband oft nur so mitkriegen, aber nichts damit anfangen können, und dass natürlich integrativ gearbeitet wird, dass in der Klasse mit Doppelbesetzungen einfach hier das Kind oder diese Kinder besser unterstützt werden können
-------------------------------------	--	---	--	--	---	---	--	---

3. ANKOMMEN								
Kategorie	Ainur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee	KATEGORIEN-ZUSAMMENFASSUNG	Direktorin
Willkommensgespräch	kein Willkommensgespräch, wurde nichts gefragt (außer von Mitschülern), direkt in die Klasse gebracht	kein Willkommensgespräch; gleich in die Klasse gebracht (in beiden Schulen)	nein, weder in Schule 1 noch 2	Rima: die Direktorin fragt eigentlich unten, mit mein Vater und so weiter- alles- (Tasnim: ja) die Noten und das alles. aber selber fragen nein, weil sie wissen eh schon, dass ich nicht so Deutsch- und nicht so gerne beantworten werde. aber ja- (...)	nein, direkt in Klasse; Kurdo: ja, die wussten ja, dass ich kein- Deutsch- nicht kann. (...)	nein, direkt in Klasse	<i>nein, alle wurden direkt in die Klasse gebracht und an die Lk dort übergeben</i>	81 Direktorin: Wenn wir uns quasi nicht verständigen können, dann verlange ich einfach einmal die Papiere, sodass ich das Kind einschrei-ben kann. Wenn es mir gelingt, ein Adhoc-Video-Dolmetsching zu kriegen, dann mache ich das damit. Wobei es da in erster Linie einmal darum geht- wenn so ein Videodolmetsch ist, ad hoc, dass die Eltern und das Kind erklärt kriegen, was ich hier eigentlich mache. Es ist nicht mehr. Und dass das Kind dann weiß, wann es wo sein muss. Und dass, wenn ich ihnen Formulare zum Unterschreiben gebe und zum Ausfüllen, dass sie wissen, was sie da machen. Aber ich habe natürlich auch schon Gespräche geführt ohne dolmetsch, wo halt Mimik, Gestik, Hand und Fuß, alles zusammengespielt hat, damit die Eltern ungefähr wissen, worum es geht. Am wichtigsten ist, dass sie wissen, dass es um einen Schulplatz für ihr Kind geht.
Material	nur Bücher bekommen	Bücher erst nach Sommerferien	nein, nur Mappen (Mathe, Deutsch), hatte erst im 2. Schuljahr Bücher, aber in Mathe nicht	Bücher + Deutschlernmappe	gleiche Bücher wie alle anderen, kein Zusatzmaterial	Bücher gleich bekommen, gleiche Bücher wie alle anderen, kein Zusatzmaterial	<i>ausnahmslos nein, nur Bücher- manchmal auch die nicht</i>	55 Direktorin: da haben wir in den letzten Jahren schon gut dazugelehrt, sag ich jetzt einmal. Zu wissen, dass das in irgendeiner Form alles traumatisierte Kinder sind. Und dass man da sehr vorsichtig damit umgehen muss, auch jetzt zu allen Geschichten, die sie vielleicht mithaben. Dass das nicht sehr hilfreich ist, wenn man da in die Vollen geht und befragt. Ja, dass das oft erst kommt, die Informationen manchmal nebenbei, manchmal geschickt eingefädelt, aber dass es einmal ein Raum sein soll, dass die Schule einmal ein Raum sein soll, wo es einfach einmal sein darf. Das ist glaube ich meines Erachtens das Wichtigste, bei den wirklichen Seiteneinsteigern 56 I: also ihr habt euch eigentlich bewusst dagegen entschieden, am Anfang viele Fragen zu stellen? 57 Direktorin: Äh, ich habe mich bewusst dagegen entschieden.
Orientierung in der Schule	musste alles selber finden	Direktorin hat ihn in die Klasse gebracht sonst musste er alles alleine finden	Hat sich generell nicht gut informiert gefühlt; in der zweiten Schule hat ihr eine Lehrerin ihr die Schule gezeigt; Mitschüler waren nett und haben ihr (mehrmals, auf Deutsch) alles erklärt und Hilfe angeboten (siehe Zitat unten)	niemand hat ihr offiziell die Schule gezeigt; eine Mitschülerin hat ihr was gezeigt: Rima: und sie hat mir auch gezeigt, wo diesem Kurs ist und hat mir auch- mit mir dort in diesen Kurs gegangen und hat mir gesagt, dass ich da in dieser Stunde- also in diesen Stunden bleiben soll. (...) und als ich mit diesem Kurs fertig bin, bin ich so am Gang rausgekommen und habe sie auf einmal so gesehen. hat mir auch geholfen, hat mir so mit- ist auch mit mir runter, bis mein Vater und – also sie ist auch mit mir runtergekommen. sie war urhilfreich [...] <i>Kannte auch Schulregeln nicht:</i> Rima: und am erste Tag, als ich in diese Schule gegangen bin, diese Lehrerin hatte solche Regeln und man musste diese Regeln machen. es ist so. und ich wusste dieses System das gar nicht, weil ich bin nur in erste Woche- als ich in der erste Woche in der Schule war	ihm wurde die Schule nicht gezeigt Kurdo: oder manchmal- sie holt Buch mit und dann sie sagt zu mir: geh wie heißt das?- Bibliothek- und ich weiß nicht, wo das ist, ich kann das nicht fragen.	Lee: die haben sogar diese Schule nicht gezeigt, wo diese Bibliothek und so weiter sind halt! (Kurdo: ja) wir sind halt in Regelklasse reingegangen und fertig, das war's. die Klasse und Direktion waren die einzigen, die wir gesehen haben, wussten wo die liegen. plus Turnsäle. den Rest nicht mehr. Lee: ja. zum Beispiel ich wusste nicht, wo Klo liegt. da hat mich keiner gefragt. weil ich nicht wusste. diese Dolmetscher war auch nicht da. (...) ja, und ich habe das ausgehalten, bis ich wieder zu Hause- nach Hause gegangen bin. Lee: es ist neulich - halt, es ist besser geworden. denn- jetzt wenn jedes Mal ein neuer Schüler kommt, geht ein anderer Schüler mit, ein älterer Schüler, die die Schule gut kennt und zeigt, wo was ist. Bei meinen Zeiten war nicht so	<i>nur eine bekam von einer LK eine Führung durch die Schule (aber auch nur in einer der zwei Schulen), die anderen fühlten sich orientierungslos und verloren. Dadurch waren sie noch mehr auf Hilfe angewiesen, um die sie aber aufgrund der Sprachbarriere tw. schlecht bitten konnten.</i>	
1. Schultag	Ainur: Ja das war sehr schwer. Ich hab nix verstanden, was Lehrer gesagt haben. Manchmal haben sie mich drangenommen, aber ich wusste nicht, was ich sagen soll. Das war urpeinlich. (...) Und- ähm (...) ja halt (...) manche Kinder waren bisschen gemein. (...) Also ich hab NICHT schnell Freunde gefunden, weil sie wussten nicht, was- wie sie mit mir reden sollen. (...) Und das war's halt. (...) Es war schon schwer, aber (...) dank Deutschkurs hab ich alles gelernt. (...)	nervös, kann es nicht so gut sagen. Eltern nicht dabei (weil sie kein Deutsch konnten), direkt in Klasse gebracht	Tasnim: diese Tag- ich vergesse es nicht! ich war in Klasse 2b und ich kannte niemand und alle lachten über mich. und eine Lehrerin kommt, sie ist meine Deutschlehrerin, und hat gesagt: ich bin Frau- wie heißt sie- Frau H. und ich erkläre dir diese Schule. Sie hat mit mir ganze Schule gegangen und sie hat gesagt: ich weiß, du verstehst diese Leute nicht, ich gebe dich in meine Klasse. Ihre Klasse war 2a. Und ich war zu 2a gegangen. Die sind- alle war sehr nett. und erste Tag war ich in diese Klasse- wir haben Ausflug gemacht und die haben gesagt: Schule ist so, so und du musst alles so machen. wenn du Hilfe brauchst, wir sind da, du kannst uns fragen, die ja- die wollen, alle wollen gleich neben mir.	Rima: am ersten Tag war das so – ich bin so neu in der Klasse- in der Schule gegangen und ähm- um 10 eigentlich war das. und bin ich oben in die – das war am Mittwoch [...] das war eine Schülerin, der Kopftuch gehabt hat und ich dachte, dass sie auch Arabisch kennt. und ich habe mit sie Arabisch geredet und sie hat- sie hat mir gesagt, dass sie – sie konnte ganz wenig Wörter auf Arabisch und ich habe mit sie so -geredet. Aber äh- erste Stunde- und sie war auch mein Sitznachbar. Und sie hat mir gesagt, dass sie nicht Deutsch [Arabisch] kann und so weiter. aber da waren 2 Schülerinnen, die aus Syrien gekommen sind. [...] Ägyptisch und Syrisch. Das ist ein bisschen verschieden-	Kurdo: ja und dann der Lehrer ist zu mir gekommen und hat mir gefragt: wie heißt du? ich habe „ja“ gesagt und dann er hat mich genommen. wir sind (...) zur KIRCHE gegangen, erster Tag Schule. (...) ja keine Ahnung, hier in Österreich ist so (lacht). ja. und dann- die haben das gemacht (deutet ein Kreuzzeichen an), aber ich darf das nicht machen (...) ich bin Muslim. Ja (...) und dann sind wir wieder zurück nach Schule gegangen. Dann haben wir einen Plan gemacht, wann ist Wandertag und das. ja, und dann sind wir nach Hause gegangen, fertig.	Lee: es war- genau direkt haben die mich halt in Klasse gebracht, und es war Matheunterricht. (...) [...] das war fast Anfang der Stunde, also ungefähr 10 Minuten nach dieser Unterricht und so. eine diese Mathelehrerinnen ist rausgekommen und so. der andere hat nicht mal geachtet, dass ich reingegangen bin. (...) ja- sie war sehr schlimm wenn ich sie einmal auf der Straße sehe (...) dann sage- ich bedanke mich bei ihr. (...)	<i>individuell; alle direkt in den Regelunterricht gebracht, Mitschüler*innen wichtig</i>	Also ich habe daraus gelernt. Also meine ersten Dienstjahre waren Bosni-enkrieg, und äh- da wussten wir alle sehr wenig, wie man damit umgeht, außer dass wir alle unendlich engagiert und hilfsbereit sein wollten und ich glaube, da haben wir sehr viele Fehler gemacht. Und genau in die Richtung, dass diese ganz tragi-schen und ganz traurigen und nicht vorstellbaren Geschichten- dass wir da oft einfach in Wunden herumgewühlt haben. Daraus habe ich gelernt, ja, auch einfach über viel Reflexion und Fortbildung. Die es zu dem Zeitpunkt noch nicht gab, aber sehr wohl dann in die Richtung was gab.
Frage nach Befinden, Bedürfnissen	nein	sagt, er wurde gefragt, aber nicht viel	Antwort auf jetzt bezogen, Lehrerin fragt auch heute noch nach ihr.	Antwort auf jetzt bezogen: Rima: immer, ja. die Lehrerin, die ich vorher gehabt hab, schreib mir auch paar E-Mail oder sowas, ob alles ok ist und das alles.	nein, hätten sie fragen sollen (aber mit Dolmetscher)	nein, hätten sie fragen sollen (aber mit Dolmetscher)	<i>nicht wirklich</i>	

4. KOMMUNIKATION Schule-Schüler*in-Eltern								
Kategorie	Ainur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee	KATEGORIEN-ZUSAMMENFASSUNG	Direktorin
mit ihnen selbst	eine LK (Frau A., Deutschkurs) hat Russisch mit ihr gesprochen, ihr etwas auf Russisch erklärt geht ansonsten nicht auf die Frage ein, wie informiert sie sich gefühlt hat (Ainur: Hm...(..) Eigentlich ähm normal. (..)	ad Wiederholen: Yuones: ASO! (...) also (...) am Ende der Schuljahr, wenn die Lehrerin die mir Zeugnis gibt (..) da steht oben- was steht da oben nochmal? (..) nicht beurteilt. und dann- also alle Fächer sind da so, die gleiche. dann hab ich meinen Freund gefragt: was heißt das? und das heißt- er hat mir eh gesagt: das heißt äh (..) so, du wirst nicht benotet. da habe ich gefragt, also werde ich die Klasse wiederholen? er so: ja, vielleicht. (..) ja, also wenn sie- wenn die Lehrerin mir Zettel gibt, frage ich meinen Freund, was das ist.	ad Wiederholen: Tasnim: bei mir war auch so. am letzte Woche, im Schule, wir bekommen unsere Zeugnis und Lehrer hat für meine Freundin gesagt, dass sie mir sagt, dass ich die dritte Klasse wiederhole und ich gehe nicht 4. Klasse. und sie ist zu mir gekommen, sie hat gesagt: Tasnim, du wiederholst schon die dritte Klasse. (..) ich habe VIEL gemacht, aber trotzdem ich habe schon wiederholt. I: wenn ihr das vorher gewusst hättet- und sie hätten euch gesagt, WARUM sie wollen, dass ihr wiederholt: hätte das was geändert für euch? Tasnim: nein. (..) ich habe gefragt warum. die haben gesagt: dass du Note bekommen, weil jetzt dieses Jahr bekommst du keine Note. aber wenn du wiederholst, bekommst Note. und das ist gut für dich, wenn du wiederholst. und ich habe gesagt: ok, ok. und sie haben gesagt: frag deine Eltern. ich habe meine Eltern gefragt und mein Vater hat gesagt: ok wiederhol, wenn ist das gut für dich. diese Lehrerinnen und Lehrer wollten nicht- etwas nicht gut für dich geben.	ad Wiederholen: Rima: ja. sie haben mir, als ich dort angemeldet habe, haben mir zuerst gesagt, dass man 2 Jahren ohne Noten bleibt und dann trotzdem auch zum nächste Stufe steigen kann. Rima: Sie haben- wie ich gesagt habe, sie haben mir NICHTS gesagt. (...) und auf einmal- an diesem ersten Tag sagt mir, dass ich die Klasse wiederholen soll. Rima: und am ersten Tag, als ich in der Schule gegangen bin, bin ich auch in vierte Klasse gegangen und sie haben mir dann gesagt, dass ich wieder die dritte Klasse wiederholen soll und hat mich urüberrascht weil ich habe das niemals gedacht und ich habe mich urgeä-urgeärgert und so weiter. [...] Rima: mich hat das nur geärgert, weil- ich wusste es eigentlich nicht. und sie haben mir gesagt, dass ich 2 Jahre ähm – ohne Noten. und habe ich trotzdem Noten- (...) ist auf einmal so- du musst die Klasse wiederholen. (..) ad MIKA-D: (über fehlende Info bzgl. MIKA-D spricht sie viel, z.B.:) Rima: Achso meinen Sie, dass ich das wollte, dass ich vorher auch Bescheid wu-? ja ja, wollte ich gerne, ja! dass ich zum Beispiel etwas lerne, aber als ich diesen Test gemacht habe, habe ich auch gedacht, was sollte man bitte lernen!	Kommunikation mit LK: Kurdo: (...) und dann haben die- mich- äh ausgelacht. (...) ja. (..) und dann auf einmal die Lehrer kommt, sagt: warum lacht ihr? keine Ahnung, die hat was gesagt. ich weiß nicht, was hat der gesagt. dann die Lehrer hat mich genommen, hat gesagt: komm mit. (..) und dann keine Ahnung- ich weiß nicht, was hat er zu mir gesagt. (...) I: hm, also du hast den Lehrer dann nicht verstanden? Kurdo: ja I: und er hat trotzdem auf Deutsch mit dir gesprochen? (Kurdo nickt) und er hat- hat er gemerkt, dass du ihn nicht verstehst? Kurdo: ja, ja! (..) I: und was hat er dann gemacht? Kurdo: nix. er hat gesagt: geh sitz wieder hinten. (..) ja. (..) [Pos. 31-37]	ad Wiederholen: Lee: ah daas, das! die haben nicht mal darüber geredet! Das war nur nicht beurteilt stand da, fertig. ich wusste nicht mal, dass wir diese (..) Halbjahreszeugnis bekommen. Und so (..) ja (..)	fehlernde oder falsche Information übers Wiederholen der Klasse sehr wichtig	14 Direktorin: Ja, und dann versuchen wir halt mit dem Kind und den Eltern zusammenzuarbeiten. Da ergeben sich allerdings dann schon oft Probleme. Das was ich gesagt habe, am Anfang kommt oft wer mit, das ist dann nicht mehr der Fall. Und da gibt es doch große Hürden dann, immer wieder die Kommunikation, die richtige, zu finden. Ahm, ja. Ich meine, es gibt das Übersetzungstool, das ganz gut ist und mittlerweile haben die Eltern auch auf den Handys einfach die Übersetzungen. (..) Das gibt's, aber es ist nicht so selbstverständlich. Das merkt man. Weniger im normalen Schulalltag, gemerkt hat man es natürlich jetzt über Corona, wo es manchmal wirklich um ganz KONKRETE Umsetzungen ging, wo man dann draufkommt, die haben überhaupt nichts verstanden von dem, was ich gesagt habe. Ja, (..) war von dem her eine gute Lehre für uns, wie viel wir reden und gar nicht verstanden wird, ja hm.
		Kommunikation mit LK: Yuones: also zum Beispiel, wenn die Direktorin mit mir redet, also hab ich nicht so- habe ich nicht verstanden. (..) ich hab so- ein paar Wörter verstanden. (..) und in mein Klasse war auch ein Junge, der Arabisch redet. ja, also was die Lehrerin sagt, er sagt mir auch.	ad MIKA-D: wusste nicht, dass sie den MIKA-D haben wird	Kommunikation mit LK: Rima: Aso, die Lehrer? Sie wissen eh schon, dass ich da- erste- dass mein ersten Tag ist. wenn sie etwas von mir wollen, dann hatten sie diese eine- ein Mädchen, die Arabisch gekannt hat, hat mir auch übersetzt, wie das- was sie wollen Systemkenntnis: fühlt sich zu wenig über Schulregeln und das System (Schularten, Dauer und Unterschiede, Lehre etc.) informiert, Lehre gibt es nicht in Ägypten. findet sie alles sehr kompliziert. Rima: und am erste Tag, als ich in diese Schule gegangen bin, diese Lehrerin hatte solche Regeln und man musste diese Regeln machen. es ist so. und ich wusste dieses System das gar nicht, weil ich bin nur in erste Woche- als ich in der erste Woche in der Schule war Sonstiges: Rima: Aber da in Österreich du weißt NICHT was-. also, in der Schule weißt du nicht ganz genau, was du lernen wirst. du wirst immer so überrascht: heute machen wir das- I: in allen Fächern? Rima: ja. heute machen wir das und heute machen wir das. und meistens es ist auch bei Deutsch so. du weißt nicht, was du lernen wirst		fehlernde Ankündigung von MIKA-D für 1 sehr wichtig	41 Direktorin: also die Kinder, die du jetzt interviewt hast, sind genau so Kinder, die in diesem Regelwirrwarr waren. Eben diese Umstel-lung von 2 Jahre außerordentlich mitgehen mit der Klasse und dann Überführung in einen ordentlichen Status, hin zu: Wenn du diesen MIKA-D-Test nicht schaffst, dann musst du wiederholen. Und das waren ja oft Abstimmungen bis 2 Tage vorm Zeugnis schreiben, dass man nicht gewusst hat, darf das Kind jetzt aufsteigen oder nicht. Und das glaube ich sofort, dass das dann für die Kinder und Eltern oft- die haben sich auch nicht ausgekannt. Aber, ich muss das sagen, die Schulleiterinnen und die Lehrerinnen auch nicht.	
		Yuones: (...) ja, also wenn sie- wenn die Lehrerin mir Zettel gibt, frage ich meinen Freund, was das ist. I: hm, aber sie hat es dir dann nicht von selbst gesagt. Yuones: nein. (..) sie sagt mir, aber ich versteh sie nicht. I: ah ok. und hat sie dann gemerkt, dass du sie nicht verstehst? Yuones: ja I: und was hat sie dann gemacht? Yuones: (...) keine Ahnung, ich habe vergessen	Systemkenntnis: Tasnim: hier ich habe nur- ich bin nur diesen zwei erste Jahr gewusst. letztes Jahr sie haben gesagt: so und so und so in diese Schule in Österreich. ich habe so gedacht: warum ist es nicht so anders? also wie in Syrien oder in Ägypten oder so was? hier muss man dreivier, vier Jahre und dann Lehre. oder weiter äh Schule machen.			haben die LK nicht verstanden, die das oft gnorierten. sie waren darauf angewiesen, dass ihnen ein*e Mitschüler*in übersetzt, auch wichtige Infos wie Wiederholen	15 I: und nutzt ihr auch Dolmetscher und Dolmetscherinnen? 16 Direktorin: Naja wir haben an der Schule jetzt selber recht guten Zugang zu Türkisch, BKS (..) ahm und (..) Arabisch (..) durch Mutter-sprachenlehrer_innen. Und eine (..) muttersprachliche Mentorin, die Arabisch spricht, die Donnerstag, Freitag den Alphakurs unterstützt. Und somit auch zur Verfügung steht für Übersetzungen. Und was wir letztes Jahr- es gibt diesen SVAD, diesen Übersetzungsdienst, der von der Bildungsdirektion zugekauft wurde, zur freien Verfügung. Den haben wir letztes Jahr ein paar Mal genutzt, der war gut. Da kann man über eine- Zoomkonferenz quasi, den Übersetzer, die Übersetzerin zuschalten.	

mit den Eltern	Kommunikation lief vollständig über die Tante, die hier geboren ist und Deutsch sprach. Sie hat es dann der Mutter übersetzt: I: Und deine Eltern? Wie gut wussten die Bescheid über das, was in der Schule passiert? Ainur: Sie wussten gar nichts.(...) I: Hm, aber deine Tante? Ainur: Meine Tante wusste alles (...)	1. Schule: Eltern kamen nicht zum 1. Schultag mit, weil sie kein Deutsch konnten. bei Elternanrufen hat die 1. Direktorin auch einen Dolmetscher genutzt 2. Schule: Freund des Vaters wichtig bei Kommunikation mit Schule, es gab keinen Dolmetscher; aber Elternbriefe auf Arabisch	Tasnim: jaaal aber schau, die dachten, dass wir verstehen nicht. aber doch, ich verstehel wenn ich war neu, ich verstehe, aber ich kann nicht reden. die dachten, ich verstehe nicht, sie können schon hinter mir reden. (da hat sie zur Abwechslung sehr schnell und bestimmt geantwortet)	Vater war schon früher in Ö und sprach schon am Anfang gut Deutsch, deshalb kommuniziert Schule mit ihm auf Deutsch. direktes Gespräch nur am 1. Tag Mitteilungsheft auf Deutsch, sie erklärt, was da steht und Eltern unterschreiben	Vater kam früher nach Ö und sprach schon Deutsch. Er kam bei Problemen in die Schule	Vater kam früher nach Ö und sprach schon Deutsch 207 Lee: die (...) halt (...) ja- die Direktorin war sehr neutral und so. und sie hatte auch eine ausländische Wurzel und da konnte mein Vater- und sie haben miteinander geredet. mein Vater war früher hier, ungefähr 3 Jahre früher. und ja, (Kurdo: ja, mein Vater auch) die haben halt halbwegs gelernt, wie man redet und so. und diese Direktorin bei uns hat alles vereinfacht und so. (...) und da konnten sie sich verstehen. (...)	nur mit dem Familienmitglied, das schon Deutsch sprach (meist der Vater)	81 Direktorin: Wenn wir uns quasi nicht verständigen können, dann verlange ich einfach einmal die Papiere, sodass ich das Kind einschrei-ben kann. Wenn es mir gelingt, ein Adhoc-Video-Dolmetsching zu kriegen, dann mache ich das damit. Wobei es da in erster Linie einmal darum geht- wenn so ein Videodolmetsch ist, ad hoc, dass die Eltern und das Kind erklärt kriegen, was ich hier eigentlich mache. Es ist nicht mehr. Und dass das Kind dann weiß, wann es wo sein muss. Und dass, wenn ich ihnen Formulare zum Unterschreiben gebe und zum Ausfüllen, dass sie wissen, was sie da machen. Aber ich habe natürlich auch schon Gespräche geführt ohne dolmetsch, wo halt Mimik, Gestik, Hand und Fuß, alles zusammengespielt hat, damit die Eltern ungefähr wissen, worum es geht. Am wichtigsten ist, dass sie wissen, dass es um einen Schulplatz für ihr Kind geht.
über sie			Vater war früher in Ö und sprach schon gut Deutsch, deshalb kommuniziert Schule mit ihm Mitteilungsheft auf Deutsch, sie erklärt, was da steht und Eltern unterschreiben Vater hat großes Vertrauen in die LK (2. Schule), folgt dem Vorschlag, dass seine Tochter wiederholen soll. Diese Info kam aber durch die Tochter an ihn (sie solle ihre Eltern fragen) zitiert an einer Stelle ein Gespräch zwischen ihrer Schule und ihrem Vater: Tasnim: die haben gesagt: deine Tochter weint ganz schnell, und deine Tochter macht nix. deine Tochter kann sie nicht Deutsch und Sie muss jetzt kommen. und mein Vater bis jetzt sagt mir: deine Schule, die sagen, du kannst nicht Deutsch, du weinst ganz schnell und sowas, ja. (...)	Rima: [...] und sie haben die ganze Zeit so über mich geredet: sie lernt aber urviell und so weiter. und deswegen habe ich mir immer so bemüht. und deswegen- ja (...) und sie hat auch die andere Lehrerin, wenn jemand sowas- Ja, Rima ist brav! Sie lernt auch mit und das alles Rima: ja. z. B. wenn sie- Teamarbeit haben. wir arbeiten in ein Team und eine Lehrerin sitzen da vorn und sie reden die ganze Zeit und schaut uns an. (...) Find ich auch nicht gut, aber ansonsten- es war auch ok. Alles ok. Rima: [...] also ich will nicht, dass sie auch über etwas- wenn ein Schüler oder sowas etwas Schlechtes machen. sie sollen nicht die ganze Zeit über ihn reden. es ist auch, find ich, peinlich. [...] Rima: [...] nicht nur die Schülerinnen, die nicht Deutsch können. ich finde es eigentlich allgemein. weil bei diese Lehrerin, die ich gehasst habe, hat immer so- wenn sie etwas Gutes gesehen hat, dann sollte sie auch mit anderen auch sagen.[...] wenn ich etwas Schlimmes- redet sie immer- immer, immer und macht auch Drama, mehr Drama darüber.			dass die LK viel über sie in ihrer Anwesenheit sprechen, ist 2 der Befragten stark aufgefallen	93 Direktorin: Ja, also da ist schon ein reger Austausch im Sinne von: Wo gibt es Fortschritte, wo tut sich gar nichts, wo kommt man im Laufe der Zeit drauf, das sind jetzt Blockaden, die jenseits von irgendwelchen kognitiven Fähigkeiten sind, und da sind wir schon im Austausch, ja. Also wenn solche Dinge auffallen, auch natürlich im Sinne: Wo können wir zusätzliche Unterstüt-zung, Förderung, ah Förderstunden oder Materialien herkriegen.
Dolmetscher-*innen	nein, Tante war dabei	1. Schule: Dolmetscher; 2. Schule: am 1. Schultag waren Eltern nicht dabei, weil sie kein Deutsch konnten. Ein Freund seines Vaters konnte Deutsch und hat bei der Schulanmeldung geholfen; in der Klasse ein Mitschüler	nein, aber Vater war dabei und konnte schon Deutsch	nein, Vater konnte schon Deutsch Rima: Aso, die Lehrer? Sie wissen eh schon, dass ich da- erste- dass mein ersten Tag ist. wenn sie etwas von mir wollen, dann hatten sie diese eine- ein Mädchen, die Arabisch gekannt hat, hat mir auch übersetzt, wie das was sie wollen	nein, nur Deutsch. Hatte niemanden dabei manchmal haben sie einen anderen Schüler geholt, der Arabisch konnte, in seiner Klasse gab es aber niemanden, nur in einer anderen Klasse	Lee: NEEEEINI damals war- wenn du Glück hattest, war ein Schüler in Klasse, die auf deine Sprache reden konnte. das war's. (Kurdo lachend: ja) hatte am 1. Tag niemanden dabei hatte einen Mitschüler als Dolmetscher	nur einer berichtet von einem Dolmetscher in der Schule, aber auch nur in einer der beiden von ihm besuchten Schulen. Alle haben einen "privaten" Dolmetscher für die Kommunikation mit der Schule, aber nicht bei allen war diese Person am 1. Schultag dabei eine Person aus dem persönl. Umfeld, die Deutsch spricht, ist für alle essentiell. im Schulalltag: Peers mit gleicher L1 sehr wichtig als Dolmetscher	12 Direktorin: dieser Erstermin findet meistens mit einer Person statt, die auch Deutsch kann. Also meistens nehmen sie irgendein Famili-enmitglied mit oder Verwandte oder Nachbarn, Nachbarinnen, die da hilfreich übersetzen können. 81 Direktorin: Wenn es mir gelingt, ein Adhoc-Video-Dolmetsching zu kriegen, dann mache ich das damit. Wobei es da in erster Linie einmal darum geht: wenn so ein Videodolmetsch ist, ad hoc, dass die Eltern und das Kind erklärt kriegen, was ich hier eigentlich mache. Es ist nicht mehr. Und dass das Kind dann weiß, wann es wo sein muss. Und dass, wenn ich ihnen Formulare zum Unterschreiben gebe und zum Ausfüllen, dass sie wissen, was sie da machen. Aber ich habe natürlich auch schon Gespräche geführt ohne dolmetsch, wo halt Mimik, Gestik, Hand und Fuß, alles zusammengespielt hat, damit die Eltern ungefähr wissen, worum es geht. Am wichtigsten ist, dass sie wissen, dass es um einen Schulplatz für ihr Kind geht. 18 Direktorin: Ja genau das ist dieses Videodolmetsch. Das hat gut funktioniert. Sowohl ad hoc- also wirklich so jetzt brauchen wir es für die gängigen Sprachen, als auch angekündigt, so wir müssen einen sonderpädagogischen Förderbedarf besprechen oder so, also wo es um heikle Dinge ging, und wenn man das vorher ankündigt, dann ist das auch eine sehr kompetente Übersetzung. War sehr gut, ja 19 I: und könnt ihr euch vorstellen, dass ihr das weiter nutzt? 20 Direktorin: Ja. Wie bei all diesen Dingen, es ist für mich eine Fülle von neuen Tools, die parallel- und was auch immer da zur Verfügung stehen und benutzt werden KÖNNTEN. Und manchmal vergisst man genau auf das, weil- weil ich fünf andere Dinge auch in die Richtung zu machen habe. Aber JA, ja!

5. L1								
Kategorie	Ainur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee	KATEGORIEN-ZUSAMMENFASSUNG	Direktorin
L1-Unterricht in Ö	nein	nein	nein	Rima: meine Mutter wollte eigentlich, dass ich gleichzeitig ähm Arabisch lerne und auch ähm Test und das alles. Es gibt so ein Platz da in Österreich, es ara- ägyptische Club und diese Club lernt man auch dort Arabisch. z. B. wenn man Arabisch- wieder in Ägypten gehen wollte, dann hat man auch Zeugnis, dass man auch weitergehen und nicht das alles von vorher wiederholt. und meine Mutter hat immer- hatte vorher Angst, dass etwas passieren wird und sie wollte auch, dass ich gleichzeitig Arabisch. [...] ja, und meine Mutter wollte das auch machen, aber mein Vater hat nein gesagt. [...] und mein Vater dachte, dass ich nicht wieder konzen- auf Deutsch konzentrieren werde, sondern auf Arabisch. Obwohl ich beide- beide eigentlich gemacht habe, aber (...) ja. er hat dann gesagt: nein. du sollst nur Deutsch lernen. du brauchst Arabisch nicht. (...)	nein	nein	<i>nein</i>	73 Direktorin: Ja, wir haben Türkisch und BKS, wobei der Großteil integrativ läuft und (...) allerdings- für Türkisch gibt es auch einen Türkischkurs am Nachmittag und bei BKS ist es so, dass der Kollege eine mehrsprachige Schüler_innenzeitung immer anbietet. Das heißt, wo er sehr wohl auch die Kinder rausnimmt und an dieser Schülerzeitung weiterarbeitet, also wo den Kindern auch de facto ein Extra-BKS-Unterricht zugutekommt. Aber mit einem übergeordneten Ziel. 79 Direktorin: Das machen die Lehrer und Lehrerinnen, die- sowohl die KV stellen das beim ersten Klassenforum immer vor. Und die Muttersprachenlehrer gehen durch die Klassen, stellen es vor, geben den Kindern Infomaterialien für die Eltern mit und das ist dann schon öfter ein Diskurs, also gerade bei den assimilationswilligen Kindern und Eltern, die dann sagen, das braucht es nicht. Und dann gibt's die, die sagen: Ja endlich! Mein Kind- das Kroatisch ist schon so schlecht. Und eigentlich wäre es super, wenn das besser werden würde. Weil das kennen die Kinder mit dieser Selbstreflexion, also das sind jetzt nicht die Seiteneinsteigerkinder, sondern oft die Kinder, die schon in 2. Generation da sind, dass sie von sich aus sagen einfach, hier sagen alle zu mir ich spreche schlecht Deutsch und wenn ich in die Türkei oder nach Serbien, Montenegro oder sonst wohin fahre, sagen die dort: Ma, wie sprichst du Serbisch oder Kroatisch oder sonst was! Und dann fühlen sie sich dann eigentlich- dann hängen sie wirklich in der Luft vom Gefühl her.
Rolle der L1	es gab niemanden, mit dem sie sie sprechen könnte, also eher untergeordnet	spricht mit Familie L1, mit Freunden aber bevorzugt Deutsch (will er mehr anwenden und nicht vergessen): Yuones: also wenn ich jetzt- immer Arabisch mit Freunde rede, dann werde ich Deutsch vergessen und so weiter. also ich werde immer so Arabisch reden. ich will nur, dass ich immer Deutsch rede. mehr nicht (lacht)	Tasnim: Na, egal! Wir gehen- ist- wenn ich rede Deutsch, <u>alle</u> wollen Deutsch reden (lacht). (...) es gibt Unterschied- meine Vater kommt zuhause und sagt: ARABISCH! (lacht), meine Mutter sagt: ich verstehe, ihr könnt schon reden	Rima: [...] also bei mir- so zuhause ich muss so 5, so 10 Sekunden überlegen, wie das auf Arabisch bedeutet (Tasnim lacht) weil ich das immer- fast immer so brauche. sag das immer so in der Schule und das alles. und wenn ich etwas- z. B. mit meiner Oma oder sowas rede- so ich muss so überlegen, wie das auf Arabisch (...) korrigieren soll. (beide lachen)	für ihn wirkt sie wichtig, auch in Peerbeziehungen (fand es z.B. sehr schön beim Wandertag, Peers mit gleicher L1 aus anderen Klassen zu treffen), von Schule eher unterdrückt	spricht nicht explizit darüber	<i>komplizierte Rolle - einerseits wichtig beim Verstehen und beim Aufbau von Freundschaften, andererseits sprechen einige nach einer Weile auch (lieber) mit Freunden und Familie Deutsch</i>	
Materialien in L1	nein	nein	im Deutschkurs hat sie Material (Wortlisten) mit einer Arabisch-Übersetzung bekommen	von ihrem ersten Klassenvorstand Vokabellisten auf D, E + Arabisch bekommen, Bildwörterbuch im Deutschkurs, sonst nichts	nein, hätte aber gern Bücher auf Arabisch gehabt	Lee: (...) ich wollte schon gern damals halt- (...) dass ich was übersetzt bekomme (...) halt auf eine Sprache, die ich verstehe. (...) damals wäre es gut- für mich. dann könnte man mitkommen. aber ja (...)	<i>max. Vokabellisten; Bücher oä. In L1 hätten einige aber gut gefunden, eine hat selbst viele Lernvideos in L1 konsumiert</i>	
Schulperson kommuniziert in L1	ja, die Deutschkurslehrerin hat ihr manchmal etwas auf Russisch erklärt	Elternbriefe auf Arabisch; Yuones: ja. (...) also mein Sportlehrer (...) er kann auch ein bisschen Arabisch reden. also nicht so Arabisch - Ägyptisch. weil sein Vater ist- er kommt aus Ägypten. und er hat davon- von er ein bisschen gelernt. also wenn ich von Sport was falsch mache- also er redet nicht mit mir Deutsch, sondern Arabisch. also er kann nicht so gut, ein paar Wörter sowas. (...) --> spricht nur bei Regelverstoß (=negativ) Arabisch mit ihm	Tasnim: bei mir erste Schule. Arabisch. eine Lehrer. er kommt aus Irak und er hat mit mir Arabisch gesprochen. und er ist mir geredet: du musst nicht so machen, du musst nicht weinen, du musst immer so sein- gut- nicht weinen. weil ich hab viel geweint erste. weil die alle schlagen und die können Deutsch und die reden schnell. Kein Kontakt! ich habe keinen Kontakt mit der andere. und dann- aber ich habe gesagt: ok, ich mach das nicht mehr. die haben meine Eltern- meine Vater angerufen und er hat gesagt: deine- --> spricht nur bei Problemen Arabisch mit ihr	nein	nein	nein	<i>bei 3 gab es eine LK mit einer geteilten Sprache. Eine hat sie aktiv genutzt. Bei den anderen beiden kam sie nur für negative Dinge zum Einsatz</i>	79 Direktorin: ich habe mir immer vorgenommen, einfach gleich irgendeinen Sprachkurs zu beginnen auf niedrigem Niveau sage ich jetzt mal, aber den konsequent weiterzuführen. Es ist mir leider nicht gelungen. Ich habe immer nur Anfängerkurse hingelegt, aber es ist ganz super, wenn man einfach eben BKS, Türkisch, Arabisch oder irgendeine andere Sprache so weit kann, dass man die Basics mit den Kindern kommunizieren kann. Es ist so ein Opener, es ist wirklich, wirklich super.

Einstellung der Schule zur L1	Ainur: (...) Die waren begeistert. (...) Die haben gesagt das ist urgut. (...) Und das war's. [40]	Yuones: also die haben eh gar nichts gesagt. (...) also die Lehrerin sagt zu ihm, dass er mich äh- dass er mich halt hilft (...); 1 LK hat mit ihm auch Arabisch gesprochen, aber nur wenn es um Negatives geht	in der Klasse waren alle Sprache erlaubt (es gab dort aber niemanden, mit dem sie L1 sprechen konnte), nur im Deutschkurs nicht (weil alle Arabisch sprachen), Tasnim: es ist alles erlaubt. meine Lehrerin und Lehrer war sehr nett und er hat gesagt: mach was du willst, aber- nicht LAUT und ja. Rima: bei mir war das eigentlich nur im Pause erlaubt und auch fast nie. also, diese zweite Deutschlehrerin hat immer, wenn sie uns gesehen hat, dass wir Arabisch oder andere Sprache reden, dann hat sie dann gesagt: Deutsch, Deutsch reden! nicht mal Arabisch. (...) und sie hat eh recht, dass man. Rima: äh ich finde es auch gut, z. B. wenn man nicht die ganze Zeit nur Arabisch redet. (...) aber es kommt einfach so automatisch, wenn man Arabisch kennt und du mit diese Person Deutsch redest, es kommt einfach so Arabisch sofort so! (lacht) aber- ja, sie wollte das nicht, dass wir Arabisch reden Rima: z. B. wenn es Matheschularbeit gab oder so was, musste ich ihr die ganze Zeit helfen- ja, helfen. und sie hat auch mit mir Arabisch geredet. meine- unsere Lehrerin hat dann gesagt, dass es nicht erlaubt ist, dass man die ganze Zeit nur Arabisch redet. hat mich auch genervt (lacht) aber es ist so. ja, Rima: um ehrlich zu sein, es ist fast bei alle Lehrern. Sie wollen, dass wir Deutsch reden. Tasnim: Ja, ja, ja Rima: Nicht mal Arabisch. Wenn etwas unklar ist. Tasnim: ja. aber in meinem Deutschkurs die haben gesagt: auf diesen Blatt du schreibst Deutsch, Arabisch, Englisch. (...) du redest jetzt Arabisch und du machst deine Sachen. manchmal wir durften und manchmal wir durften nicht Rima: (leise): nein, bei mir war fast nie (...) gedürft, dass man Arabisch redet (...) [...] Rima: wenn etwas nicht klar ist, und z. B. bed- noch Übersetzung braucht, dann kann- das ist ok. aber ansonsten nicht. Tasnim: ich kannte einige Mädchen bis jetzt- von Deutschkurs bis jetzt ich kann [kenne] schon. die war mit mir in Deutschkurs I: und mit denen hast du dann aber – durftest du im Kurs nicht Arabisch reden? Tasnim: doch, manchmal. I: aha. und in den anderen Unterrichtsfächern? Tasnim: ähm- ja, ich darf. weil ich verstehe nicht- Rima: bei mir war das gar nicht erlaubt! Rima: ich finde (...) ok (...) es ist mir egal, ob ich Deutsch rede oder Arabisch (lacht) Tasnim: aber manche verstehen kein Deutsch! wie soll ich jetzt reden dann! Rima: aber wenn etwas unklar ist, dann hatte ich das Erlaubnis, das- etwas auf Arabisch zu sagen. und die Lehrerin hat mir das erlaubt. aber ich frag immer vorher: also darf ich auf Arabisch etwas – darf sie mir etwas auf Arabisch erklären? sie sagt eh fast immer ja I: und ganz am Anfang, als du selbst noch nicht so gut Deutsch konntest? Rima: dann musste ich eigentlich Deutsch- also wenn ich Frage hab, dann frag ich eh auf Arabisch. und sie haben- also die Lehrerin, die vorher- also als ich da in die Schule gekommen bin- waren so nett. Man konnte eh- aber bei diese strenge Lehrerin war das nicht erlaubt. (...) aber vorher schon.	war nicht verboten, aber nicht erwünscht. Kurdo: also die Lehrer haben zu mir gesagt: probiere, dass du Deutsch sprichst, kein Arabisch oder Kurdisch. (...) sprich nur Deutsch. (...) also- RED, PROBIER, dass du DEUTSCH sprichst, nicht auf Arabisch oder Kurdisch. dass wir auch verstehen, was du sagst.	war nicht verboten, LK hat explizit einen Schüler mit gleicher L1 neben ihn gesetzt, damit er ihm helfen kann. I: wie fanden sie das? dass ihr dann eine andere Sprache sprecht? Lee: nicht schlimm. nur in Unterricht sollte ich halt- (...) nicht nerven und so, das alles. nicht mit ihm quatschen und so. der Rest war halt ganz normal. (...) und Pausen durften wir, in Turnen durften wir. (...) der war quasi mein Dolmetscher. (...)	<i>L1 war in Anfangszeit oft wichtig, LK haben andere SuS mit gleicher L1 geschickt, um was zu erklären, also Nutzen der L1 für LK im Vordergrund.</i> <i>Bei 2 war L1 eher verboten/nicht erwünscht, sogar wenn sie nur um Hilfe bitten wollten</i> <i>bei einer wurde L1 prinzipiell positiv begegnet, im D-Kurs aber verboten, weil alle gleiche L1 hatten</i> <i>bei 2 wurde L1 zwar positiv begegnet, sie konnten sie in der Klasse aber nicht einsetzen, weil es keine anderen mit gleicher L1 gab</i>	71 Direktorin: Es hängt auch ein bisschen davon ab, wie groß die Gruppe in einer Klasse ist, von gewissen Sprechern und Sprecherinnen, also wenn ich mir denke, früher hat es halt eine ganz große Gruppe BKS-Kinder gegeben und eine große Gruppe türkisch-sprechender Kinder. Das hat sich sehr gewandelt. Also ich habe einfach bis zu 13 Muttersprachen in einer Klasse, wenn's ist. Das heißt, es individualisiert sich auch in der Klasse. Es gibt dann nicht die Pausenhofsprache- ist dann BKS oder Türkisch, sondern es ist ein- wenn dann ein Sprachengewirr. Ahm (...) und das wird auch unterschiedlich gehandhabt, also (...) ich hör manchmal „bei uns wird Deutsch gesprochen“ da reißt es mich immer und ich finde das ganz fürchterlich. Umgekehrt verstehe ich natürlich, dass man sich mit den Kindern einigen kann, in diesem Block reden wir jetzt die Unterrichtssprache, die gemeinsame Unterrichtssprache Deutsch und dann gibt es Phasen, wo es gut ist, dass du den anderen Kindern helfen kannst und übersetzen kannst und so weiter und so fort. Also dass der Wert der Muttersprachen gestärkt wird und gleichzeitig aber der Wert einer gemeinsamen Unterrichtssprache auch sehr wohl verständlich gemacht wird. (...) Das wäre so das Ziel, dass das auch so stattfindet. (...) Ganz wichtig ist mir tatsäc-hlich dieser Mehrwert der verschiedenen Sprachen. Und weg von der Wertigkeit der einzelnen Fremdsprachen. Welche sind die, die am internationalen Parkett zählen und die, die wenig zählen und es wird gesagt: Red bitte Deutsch. 79 Direktorin: Aber man könnte auch sagen, sie haben trotzdem dieses Plus, dass sie sich in zwei Sprachen verständlich machen können. Zwei und dann noch Englisch dazu, das sie wahrscheinlich wesentlich besser können, als wir es können
-------------------------------	---	---	---	---	---	---	--

6. PERSONEN, soziale Beziehungen								
Kategorie	Ainur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee	KATEGORIEN-ZUSAMMENFASSUNG	Direktorin
„eigene“ Dolmetscher	Tante	Freund des Vaters, Mitschüler	Vater, Mitschüler*innen	Vater, Mitschülerin	Vater, in der Klasse niemand	Vater, Mitschüler	<i>Familienmitglieder und Mitschüler*innen wichtige Funktion als Dolmetscher</i>	12 Direktorin: dieser Erstermin findet meistens mit einer Person statt, die auch Deutsch kann. Also meistens nehmen sie irgendein Famili-enmitglied mit oder Verwandte oder Nachbarn, Nachbarinnen, die da hilfreich übersetzen können.
1. Bezugsperson (Buddy o.ä.)	weder offiziell noch in Klasse, war alleine, saß auch alleine; Deutschkurslehrerin	Mitschüler L1, der ihm übersetzt hat	viele Mitschüler*innen aus der Regelklasse und dem Deutschkurs	Mitschülerin, die ein wenig Arabisch konnte, aber v.a. sehr hilfsbereit war	in der DFKL gab es einige mit gleicher L1, die erwähnt er gleich als allererstes in seiner 1. Aussage; fühlte sich aber generell und in Regelklasse allein	Mitschüler L1, der ihm übersetzt hat	<i>Mitschüler*innen (mit geteilter Sprache) allerwichtigste Bezugspersonen</i>	ad Buddys: 83 Direktorin: Ahm, das wird zum Teil in den Klassen gemacht, weil in den Klassen dann oft natürlich geschaut wird, gibt es ein Kind mit der gleichen Muttersprache, das da eventuell auch unterstützend sein kann. Das wird in den Klassen
wichtige Personen beim Deutschlernen	ausschließlich Deutschkurslehrerin	2 Deutschkurslehrerinnen, L1-Freund	Deutschlehrerinnen (Deutschkurs, regulärer Deutschunterricht) – betont persönliche Beziehung, die L fragt noch heute bei ihrem Bruder nach ihr Mathelehrer auch <u>sehr</u> wichtig – auch zu ihm persönliche Bindung („ja ein Lehrer, er fragt auch“) – er hat ihr sehr geholfen, hat ihr Links zum Deutschlernen geschickt	sie selbst (hat viel allein gelernt), die erwähnt er gleich als allererstes in seiner 1. Aussage; fühlte sich aber generell und in Regelklasse allein Sitznachbarin, die ihr sehr engagiert geholfen hat	darauf geht er nicht ein; evtl. herauslesbar Peers L1 da oft erwähnt?	Mitschüler L1, der ihm übersetzt hat 1 LK aus Regelunterricht; Deutschkurslehrerin: Lee: die ganze Deutsch, die ich jetzt kann, verdanke ich diese Lehrerin. halt die Hälfte. (...)	<i>uch beim Deutschlernen nehmen die helfenden Mitschüler*innen eine große Rolle neben den Deutsch(kurs)lehrer*innen ein</i>	wichtige Personen: Deutschkurslehrer*innen, Schulleitung, Peers L1, generell Peers (siehe nachfolgendes Zitat)

Peers L1 (bzw. andere gemeinsame Sprache)	einige in der Schule (aber kein Kontakt), in der Klasse nicht. I: Hättest du das gut gefunden, wenn es dir jemand übersetzt hätte? Ainur: Ja. (...) Das war urpeinlich. Vor ganze Klasse schreit sie auf dich sie berichtet von einem Jungen, mit dem sie sich aber gestritten hat und danach keinen Kontakt mehr mit ihm hatte Ainur: Doch, es gab viele, aber die sind jetzt nicht mehr da. Und die haben mir auch nicht geholfen. Ich hatte keinen Kontakt mit denen. Aber ich wusste, dass sie auch aus diese- meinem Land kommen. Weil man merkt schnell, wer aus welchem Land kommt. Ich habe erkannt, dass der Junge aus Usbekistan kam. I: Und hast du mal mit ihm gesprochen? Ainur: (...) ja (...) wir haben geredet (...) und dann (...) das war's. Dann haben wir uns gestritten und fertig. [...]	in der Klasse gab es 2, v.a. ein Junge hat ihm sehr geholfen. Er saß am anderen Ende der Klasse, aber LK hat ihn öfter zu Yuones geschickt oder er hat ihn selbst geholt, damit er ihm hilft. Der konnte gar nicht so gut Arabisch, konnte ihm aber trotzdem helfen. Im Deutschkurs gab es SuS mit gleicher L1 jetzt distanziert er sich eher und möchte mit seinen Freunden nicht Arabisch sprechen: Yuones: also, die die- die nicht so gut. Deutsch gut reden können, habe ich nicht so viel Kontakt mit denen, die, die Deutsch können, habe ich eh immer Kontakt. (...) wie- wieso soll ich mit denen reden? obwohl die nicht Deutsch können? - ich will jemand, das- der mit mir Deutsch redet. (...)[...] Yuones: also wenn ich jetzt- immer Arabisch mit Freunde rede, dann werde ich Deutsch vergessen und so weiter. also ich werde immer so Arabisch reden. ich will nur, dass ich immer Deutsch rede. mehr nicht (lacht)	Tasnim: Ja. (...) aber diese Klasse war sehr gut für mich (lacht), und ich bin dort gegangen und es gibt auch eine Mädchen aus Syrien. und von Deutschkurs- <u>wie</u> die kommen aus Syrien. ja und zwei Schwestern, die kommen aus Ägypten- nein, aus Irak. Tasnim: ja! aber wir waren nur in Deutschkurs- wir waren nur- zweites Jahr, das ich war, wir waren nur 7. (...) meine beste Freundin- und 2 sind äh Schwestern, ein Junge und eine Mädchen, und ich und noch eine Mädchen. (...) wir waren alle Araber- und wir haben das geschafft. Rima: ohaa. deswegen liebst du das dort. dass du dort in diesem Kurs weitergemacht hättest. (lacht) Tasnim: Jaaa! Bei- aber diese... wir können - Lehrerin hat gesagt: keine Arabisch, Deutsch. (...) und wir haben das geschafft. wir reden nur Deutsch, und in Pause wir reden Arabisch (lacht).	Rima: am ersten Tag war das so – [...] das war eine Schülerin, der Kopftuch gehabt hat und ich dachte, dass sie <u>auch</u> Arabisch kennt. und ich habe mit sie Arabisch geredet und sie hat- sie hat mir gesagt, dass sie – sie konnte ganz wenig Wörter auf Arabisch und ich habe mit sie so- geredet. Aber äh- erste Stunde- und sie war auch mein Sitznachbar. Und sie hat mir gesagt, dass sie nicht Deutsch [Arabisch] kann und so weiter. aber da waren 2 Schülerinnen, die aus Syrien gekommen sind. Aber- nein, VIER. 2 Burschen und 2 Mädels. und- aber sie können auch nicht so Arabisch, weil Ägypten- der Arabisch, der von- es gibt Ägyptisch- wie sagt man? Ägyptisch- und Syrisch. Das ist ein bisschen verschieden-	hatte niemanden in der (Regel)Klasse und bedauert das. Als er von einem Wandertag berichtet: Kurdo (zögerlich): ja, gut (...) also wir waren viele Schüler, aus andere Klasse auch. (...) ja, es gab diese- 5 Araber und 2 Kurden. dann habe ich mit die Kurdisch und Arabisch geredet. (...) es war sehr schön (lacht)	hatte einen Mitschüler mit der gleichen L1 und empfindet das als Glück. Der wurde sein erster und einziger Freund	<i>sehr wichtig für Schullalltag und erste Freundschaften</i>	91 Direktorin: Ganz wichtig sind die Lehrer und Lehrerinnen, die den Deutschförderkurs machen bzw. im Alphabetisierungskurs, also die, wo sie in einer speziellen Betreuung sind, die sind oft wirklich die wichtigsten Personen für sie. Schulleitung auch, weil das ist immer wieder der Andocker, auch dann für die Eltern oder die Betreuenden, diese Bezugsbetreuer. Ja und wie sie sich im Deutschförderkurs fühlen, hängt von der Gruppenzusammensetzung ab, aber da kann ich jetzt keine Parameter nennen, muss ich ganz ehrlich sagen. Da fällt mir jetzt nichts wirklich ein. Weil das andere, habe ich eh schon gesagt, natürlich wenn es welche gibt, die die Sprache sprechen, vielleicht auch in irgendeiner Form, wo sich die Familien kennen, dann ist eh eine andere Verbindung da. Und sonst wie sich Freundschaften immer ergeben, die sind manchmal nicht ganz- folgen nicht immer logischen Mustern.
Mitschüler*innen, Klasse	saß alleine, ganz hinten Ainur: Urschlecht. Ich war- ich habe mich immer so allein gefühlt. (...) Keiner hat mit mir geredet. Keiner wollte zu mir kommen. (...) Ainur: Man muss halt mehr reden.(...) und- schön sein. [...] Ainur: (...) Nur fragen (...) wenn man fragt, dann helfen sie. Wenn nicht, dann nicht (...) I: Hättest du das gut gefunden, wenn es dir jemand übersetzt hätte? Ainur: Ja. (...) Das war urpeinlich. Vor ganze Klasse schreit sie auf dich	Yuones: [...] und in mein Klasse war auch ein Junge, der Arabisch redet, ja, also was die Lehrerin sagt, er sagt mir auch. Yuones: (9 sek Pause) also wenn ich ein Blatt nicht verstanden, dann ruf ich meinen Freund. und ich sage zu ihm, dass er- dass er mir das erklärt, äh- (...) und er erklärt mir das. und wenn ich das nicht verstanden, dann sag ich- sag zu ihm, dass er mit mir bleibt. Yuones: nein. weil wenn mein Nachbar mit mir redet, habe ich auch nicht verstanden --> daher kaum Kontakt, außer zu 2 SuS mit gleicher L1 Sitznachbar in 2. Klasse hat ihm ein bisschen geholfen, als er sich schon mit ihm verständigen konnte	Tasnim: ja, weil die- alle Leute schauen mich so dass ich gehe Deutschkurs und ich kann nicht Deutsch.(...) und ja, die haben gesagt: Ok, du kommst zu unsere Klasse. Mitschüler*innen in der neuen Klasse (3. Anlauf) haben ihr sehr geholfen, auch wenn sie nicht Arabisch sprachen! Tasnim: ich kannte niemand und alle lachten über mich. und eine Lehrer kommt- [...] und sie hat gesagt: Ich weiß, du verstehst diese Leute nicht, ich gebe dich in meine Klasse. [...] Die sind alle war sehr nett. und erste Tag war ich in diese Klasse- wir haben Ausflug gemacht (...) und die haben gesagt: Schule ist so, so und du musst alles so machen, wenn du Hilfe brauchst, wir sind da, du kannst uns fragen, die ja- die wohn- alle wollen gleich neben mir. [...] Tasnim: ahm, die reden mit mir Deutsch. und ich sag: ok, ja, ja, ja I: ok, das hast du schon verstanden dann Tasnim: ja, die sagen das dreimal (lacht) [...] Tasnim: hm (nickt) (...) aber wirklich, die haben 50% mir geholfen. 50%. (...) Tasnim: ja, viel! (...) viel! (...) die haben auch mir gehelfen. ich habe eine Präsentation gemacht über meine Wunschberuf. und es war auf Friseur. (...) und die haben mich viel geholfen, die haben gesagt: das ist richtig, das ist falsch, das ist richtig, das ist falsch. und ich habe es geschafft. diese waren SEHR nett, sehr nett. (...) ja, ich wollte, dass ich wieder in 3. oder 2. Klasse geh! (lacht).	Rima: ich finde es gar nicht so einfach, dass man so auf einmal so gut, wenn man die Sprache nicht kennt, und mit Leute sitzt, die Sprache- die Leute, die meine Sprache gar nicht kennen- können. aber ja (...) man muss auch trotzdem (...) mitgehen. Rima: über die Sitznachbarin, die ein paar Wörter auf Arabisch kennt! Ich habe ganz wenig verstanden. Aber ähm- (...) sie hat mir auch erklärt [...] und sie hat mir auch gezeigt, wo diesem Kurs ist und hat mir auch- mit mir dort in diesen Kurs gegangen und hat mir gesagt, dass ich da in dieser Stunde- also in diesen Stunden bleiben soll. [...] und als ich mit diesem Kurs fertig bin, bin ich so am Gang rausgekommen und habe sie auf einmal so gesehen. hat mir auch geholfen, hat mir so mit- ist auch mit mir runtergekommen, sie war unhilfreich, sie hat mir unurgeloffen. und hat mir auch- z. B. wenn ein Thema ist, z. B. oder etwas nicht erklärt- immer gezeichnet wie das ist, auf Englisch gesagt, auch probiert auf Deutsch zu sagen. ich bin sehr, sehr dankbar, wallah! sie hat mir urgeholfen. wir reden bis jetzt noch [...] Rima: [...] und die Schülerinnen und das alles, sie haben mir urgeholfen. Sie haben mit mir auch geredet und das alles [die aus der Klasse, die sie dann wiederholen musste] Rima: Ja. aber schau, ich wollte nicht von die anderen auch etwas. wenn ich etwas gerne wollte, dann frag ich die Lehrerin oder so. oder eine Schülerin, die ich vertraue. ich kann nicht mit jeder so reden und so weiter, wenn ich diese Schülerin nicht kenne. ich finde es so- ich mach das nicht, aber- wenn ich eh etwas gerne möch-wollte, dann hätten sie auch mir gerne- und mir auch geholfen. aber ich wollte eigentlich nicht.	hat Mitschüler*innen nicht verstanden, in Regelklasse wurde er viel ausgelacht, Aussage relativ am Anfang: Kurdo: ja es gab manche Leute, die waren- nicht gut, nicht nett (Lee: ja) zu uns. Ja (...). Kurdo: die haben zu mir was gesagt, also wie- was machst du? oder sowas- woher kommst du? und ich wusste nicht antworten. (...) ich habe nur einfach „ja, ja“ gesagt. und dann haben die- mich- äh ausgelacht. (...) ja. (...)	konnte niemanden verstehen außer 1. nennt Mitschüler*innen gleich am Anfang - sowohl positiv (Mitschüler L1 Hilfe) als auch negativ (auslachen): Lee: Ja, er kümmerte sich halt- ja er hat schon geholfen. aber bei der Hausübungen und so weiter nicht. er hat halt mir geholfen halt- was ich in der Stunde machen soll und so. das war gute Jungs. er hat mich geholfen, ja, mir geholfen. (...) ah, und da ich auch nur damals das Wort „ja“ konnte, haben ein paar andere Sachen gesagt, ich sagte nur „ja“, die haben gelacht. ich weiß noch immer nicht, was die gesagt haben. (...) die haben sich ein bisschen lustig gemacht“ Lee: diese 2 von unserer Klasse- (...) die haben mich in Sommerschule gemobbt. (...) die haben wieder Sachen gesagt, die ich nicht verstanden habe und „ja“ gesagt und dann haben die gelacht und so. (...) Lee: ich war quasi einfach den ganze Tag so (lehnt sich zurück, verschränkt die Arme). einfach gegessen, nix gesagt (...) auf einem Sessel. (...) Ich bin nicht mal aufs Klo gegangen. ich hatte irgendwie Angst, dass jemand irgendwas sagt und so, die ich wieder nicht verstehe. (...) ja. aber dann nach paar Jahren gut. I: und denkst du, dass das auch geholfen hat, dass du die ähm- die Kinder in deiner Klasse besser kennenlernst? ins Kino zu gehen und so? (an Lee gewandt) Lee: in meine Klasse? Ja, es war gut! Jaal halt- erste Jahr war schlimm, aber zweite Jahr da ich schon in dritte Klasse gekommen bin, war gut. (...) nach dieser Sommerschule. (...) da haben wir uns alle gut verstanden (...)	<i>keine gemeinsame Sprache als größte Barriere bei Kontakt zu Mitschüler*innen; dadurch unwohl gefühlt (wurden tw. auch ausgelacht), kannten niemanden, kamen in bestehende Klassengemeinschaft.</i> <i>Bei 3 gab es ein*en bestimmte*n Mitschüler*in, die sehr viel geholfen hat (bei 2 mit gleicher L1), bei 1 haben viele geholfen, und bei 2 niemand - diese 2 fühlten sich sehr allein</i> <i>wenn der Wille da war, kannten Mitschüler*innen aber auch ohne geteilte Sprache helfen (bei 2 der Fall)</i> <i>Tasnim hat erst im 3. Anlauf eine nette Klasse gefunden, die sie aufnahm und ihr half. Dort hat sie sehr positive Erfahrungen gesammelt, in den ersten beiden sehr schlechte</i>	12 Direktorin: Ja, und dann wird das Kind einer Klasse zugeteilt. Da versuche ich über den Klassenvorstand, dass das Kind einen guten Platz in einer Klasse hat, wo es die Chance hat, gut integriert zu werden. (...)

Freundschaften schließen	nicht schnell Freunde gefunden (sagt wegen Sprachbarriere, wussten nicht, was sie mit ihr reden sollen und weil sie nicht cool/schön genug war) fehlende Freundschaften zu Beginn ist eins der Dinge, die sie gleich in der ersten Aussage erwähnt: Ainur: (...) Und- ahm (...) ja halt (...) manche Kinder waren bisschen gemein. (...) Also ich hab NICHT schnell Freunde gefunden, weil sie wussten nicht, was- wie sie mit mir reden sollen. (...) fühlte sich isoliert	am Anfang hatte er keine/nicht viele Freunde; der L1-Helfer aus der Klasse wurde Freund und noch ein anderer. Freundschaften trotzdem eher aus der Schule, außerhalb nicht so (paar vom Park) Yuones: also also ich hergekommen bin, hatte ich keine, also nicht so viel. (...) Also 2 Freunde von mein Klasse. (...) aber jetzt- ganze Schule kennt mich. Yuones: also von Schule ist der, der mir geholfen hat. (...) !: Also der auch Arabisch spricht Yuones: ja !: der ist dann dein Freund geworden Yuones: ja, also- (...) er kann nicht so viel Arabisch reden, er ist- er kommt aus Kurdistan, und er kann bisschen Arabisch, er hat mir erklärt mit Freunden spricht er nur Deutsch, wünscht sich explizit nur Freunde, die Deutsch mit ihm sprechen	aus der neuen Klasse wurden viele schnell Freunde (nach 2 Klassen, in denen sie ausgelacht wurde) Tasnim: [über die 1. Schul, in der sie ausgelacht wurde]: ich war normale Klasse. und es war viel schwierig für mich. ich konnte nicht Deutsch, ich habe keine Freunden [6]	nach einiger Zeit Freundschaften in der Klasse, u.a. deswegen war wiederholen schlimm darüber, dass sie bei Schulveranstaltungen dabei sein "durfte": Rima: urgut. ich habe auch die Freunde besser kennengelernt und- und wir haben auch geredet und das alles. Rima: Bei mir ist auch- ich kann nicht so- wenn ich nicht die Sprache lerne, ich kann nicht so Kontakt mit die anderen- so reden. (...) ich bleibe entweder alleine oder ich mach sowas- oder ich rede, wenn ich- wenn sie mit mir reden oder sowas. aber ich kann nicht so- wenn ich die Sprache nicht kenne, so reden oder sprechen und so. so Kontakte haben- aber (...) ich mach das [...].ich find es besser, wenn man die Sprache gut kennt und- und z. B., wenn man Fragen bekommt, dann kann man die Fragen beantworten. nicht einfach so- da am Tisch bleibt oder so, schüchterlich..	!: wie hast du dich gefühlt? Kurdo: Achso, alleine. niemand war neben mir. (...) ich war einfach alleine. (lacht) (...) und ich wollte in diese erste Jahr- ich wollte wieder nach Syrien gehen, oder Libanon. (...) Aber jetzt- ist besser. (...)	Lee: in Fußball- haben wir einmal Fußball gespielt. die haben so naja, sie haben geschossen [...] dann- der schreite auf mich- diese eine Junge sagt: Pass, pass! und so. dann hat er wieder Sachen gesagt, die ich nicht verstanden habe. alle haben gelacht und so. da wusste ich, dass er etwas Schlimmes sagt. (...) dann ist es so- zu Schlägerei und so weiter gekommen. zwei sind auf mich gekommen (...) damals haben die mich k.o., kaputt gemacht. weil ich alleine war und keine hatte halt (...) keine einzige Freunde (...) und das war's (...) ja Lee: obwohl die jetzt halt- sind wir gute Freunde. damals war das aber nicht so. (...) ja, jetzt sehe ich die halt- manchmal sehe ich die. und sag: was habt ihr damals gesagt? und so. die lachen darüber, die haben nicht gesagt- ja. (...) das war das (...) (...) und ja, als wieder Schule begonnen hat, sind wir gute Freunde geworden [...] Lee: ...halt endlich ein Freund gefunden habe, der war- damals, dann konnten wir halt halbwegs reden. (...) Sie wissen schon, diese Deutsch – ausländische Deutsch (grinst, Kurdo lacht). ja, da konnten wir uns- der war auch von Afghanistan. konnten wir auch auf unsere Sprache und so.	Freundschaften lange gedauert, v.a. wegen Sprachbarriere; gleiche L1 führte bei 2 zu ersten Freundschaften die 2 ohne Mitschüler*innen mit gleicher L1 haben sich am einsamsten gefühlt Tasnim hat erst im 3. Anlauf eine nette Klasse gefunden, die sie aufnahm und ihr half. Dort hat sie sehr positive Erfahrungen gesammelt. In den 2 Klassen davor wurde sie ausgelacht, hatte keine Freunde	91 Direktorin: Ja und wie sie sich im Deutschförderkurs fühlen, hängt von der Gruppenzusammensetzung ab, aber da kann ich jetzt keine Parameter nennen, muss ich ganz ehrlich sagen. Da fällt mir jetzt nichts wirklich ein. Weil das andere, habe ich eh schon gesagt, natürlich wenn es welche gibt, die die Sprache sprechen, vielleicht auch in irgendeiner Form, wo sich die Familien kennen, dann ist eh eine andere Verbindung da. Und sonst wie sich Freundschaften immer ergeben, die sind manchmal nicht ganz- folgen nicht immer logischen Mustern
ausgelacht werden	deutet am Beginn an: (...) Und- ahm (...) ja halt (...) manche Kinder waren bisschen gemein. (...)	darüber spricht er nicht	ist das erste, das sie erwähnt; wird auch jetzt noch ausgelacht, dann weint sie. Tasnim: dann ich habe Schule gewechselt, weil diese Schule war nicht gut für mich. weil alle lachen und sowas, weil ich konnte nicht Deutsch. und ich bin andere Schule gekommen. Tasnim: diese Tag- ich vergesse es nicht! ich war in Klasse 2b und die- ich kannte niemand und alle lachten über mich. Tasnim: ja, weil die -alle Leute schauen mich so, dass ich gehe Deutschkurs und ich kann nicht Deutsch(...) und ja, die haben gesagt: Ok, du kommst zu unsere Klasse. Und das war eine Lehrer und Lehrerin. Rima: die haben sie ausgelacht Tasnim: ja	Rima: und es gibt auch immer Schülerinnen, die immer lachen und so weiter. aber es bringt trotzdem nichts. Wenn ich etwas falsch gesagt habe und mir die Schülerinnen oder- aus meine Klasse gelacht haben, habe ich diesen Wort nicht NIEMALS falsch gesagt- nie wieder falsch gesagt. habe ich immer, immer gut und richtig gesagt. weil sie ausgelacht haben und habe ich dann das richtige Wort ah- gewusst. Rima: ich finde es [korrigiert zu werden] auch urgut. ich werde nicht- niemals traurig, wenn mir jemand mir das richtige Wort sagt. besser als zu lachen, aber ich habe dann überlegt, dass wenn man auslacht- sagt man das? (!: hm) wenn man auslacht, dann ist mir auch egal. dann- mir ist wichtiger, dass ich das Wort besser sagen kann und richtig.	großes Thema für ihn. Kurdo: die haben zu mir was gesagt, also wie- was machst du? oder sowas- woher kommst du? und ich wusste nicht antworten. (...) ich habe nur einfach „ja, ja“ gesagt. und dann haben die- mich- ah ausgelacht. (...) ja. (...)	großes Thema für ihn. Lee: ah, und da ich auch nur damals das Wort „ja“ konnte, haben ein paar andere Sachen gesagt, ich sagte nur „ja“, die haben gelacht. ich weiß noch immer nicht, was die gesagt haben. (...) die haben sich ein bisschen lustig gemacht	großes Thema! Nur einer spricht nicht darüber	

7. DEUTSCH LERNEN								
Kategorie	Ainur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee	KATEGORIEN-ZUSAMMENFASSUNG	Direktorin
Beginn der Deutschförderung	sofort?	erst in 2. Schule	nach 2 Monaten (erst in der 2. Schule) im Sommer vor Schuleintritt zuhause gelernt: Tasnim: mein Vater: DU MUSST DAS IM SOMMER MACHEN! (lacht)	sofort?	nach 1 Woche	nach 2 Monaten	<i>bei 3 sehr versetzt erst nach 2 Monaten bzw. erst nach Schulwechsel</i>	
Wo/Wie/mit wem Deutsch gelernt	Deutschkurs, Filme	Deutschkurslehrerin	Deutschlehrerin Deutschkurs	allein, Youtube-Videos, mit der Deutschlehrerin aus dem Regelunterricht, die sie viel geprüft hat	im Deutschkurs, bisschen in der Klasse (ab dem 3. Jahr)	im Deutschkurs	Deutschkurs bzw. allein	14 Direktorin: diese 6 Stunden haben wir hier. Und sonst wird es quasi integrativ in den Klassen unterstützt und gefördert. Was am An-fang heißt, mal soziale Integration und ich nenne es jetzt Sprachenbad, mehr ist es nicht.
Deutsch jetzt	nichts Genaueres	Yuones: also (...) wenn ich zum Beispiel das jetzt lese [ein Schulbuch]- dann- also, verstehe ich das nicht. wenn jemand es mir erklärt, dann verstehe ich das. (...) also wenn ich was lese oder so, dann verstehe ich das nicht. (...) also ich verstehe nur ein Viertel von dem. nicht so ganz. (...) [...] Yuones: (...) also mit Bilder verstehe ich eh- ein bisschen. also wenn das ohne Bild wäre, dann nicht. längere Textbeispiele in Mathe versteht er nicht Yuones: also wenn ich jetzt- immer Arabisch mit Freunde rede, dann werde ich Deutsch vergessen und so weiter. also ich werde immer so Arabisch reden. ich will nur, dass ich immer Deutsch rede. mehr nicht (lacht)	möchte jetzt auch einen Deutschkurs besuchen. Tasnim: Bei mir war auch so gleich. ich habe Angst vor Reden Tasnim: ja! manchmal ich sag alles falsch, und egal! Bis jetzt Lehrerin verbessert Tasnim: ja ich verbessere für mich und manchmal Frau Nowak* verbessert mich. meine Sitznachbarin verbessert mich Tasnim: ja. und jetzt ich sag- aber schau- bis jetzt ich habe Angst (...) von Deutsch. ähm ist...wenn ich LESE, ich habe Angst, ja (...) wird auch jetzt noch ausgelacht: Rima (über Tasnim): ja. wenn sie etwas falsch sagt, dann sagt er das dann auch- dann lacht er aus, dann geht sie dann weg und weint sie.	Rima: sie ist- sie sitzt- schüchtern ist in Österreich so schlimm, ehrlich (lacht). schau, es gibt nicht so Leute, die immer so- z.B. Sie hören mich auch gerne- ich bin mir auch sicher, dass ich nicht alles auf Deutsch richtig sage, aber ich rede trotzdem und Sie verstehen mich	versteht manche Dinge nicht so gut, sein Sitznachbar hilft ihm dann. Das hätte er sich in der Mittelschule auch gewünscht	drückt sich sehr differenziert aus, spricht aber nicht über seine aktuelle Ansicht	auch jetzt noch unsicher	

Deutschkurs	2-4h tgl, sie weiß nicht, wie viele SuS im Kurs erwähnt sie gleich am Anfang, erzählt aber nicht mehr davon: Alinur: Es war schon schwer, aber dank Deutschkurs hab ich alles gelernt“	2 Tage pro Woche. Alphakurs (Di 8-14) + Deutschkurs (Do 8-14) spricht sehr positiv von seiner Deutschkurslehrerin (in informellen Gesprächen)	2 Jahre täglich 2-3 Stunden in wechselnden Schulstunden, 1 LK, 11 SuS hat sich immer auf DK gefreut: Tasnim: also war sehr gut: und wenn die sagen mir: jetzt ich darf Deutschkurs gehen, ich gehe ganz schnell. Tasnim: ja, weil diese Jahr war sehr gut für mich und ich habe viel, viel, viel gelernt. Ganz anderes als die Klasse. (...) ich habe 2 Deutschkurs, eine Deutschkurs mit meine Freunden- und meine Lehrerin. und andere Deutschkurs mit andere Lehrerin. (...) nur mit mir Tasnim: ja! aber wir waren nur in Deutschkurs- wir waren nur- zweites Jahr, das ich war, wir waren nur 7. [...] wir waren alle Araber- und wir haben das geschafft durfte viel frei lernen, spielen & selbst entscheiden: Tasnim: aber ja, ich darf machen, was ich will ich darf 1- Bücher auswählen, und halt- also ich habe gespielt, dort ich habe nicht gelernt, ich habe dort gespielt. es gibt ein Karte und wir können, wenn wir die gleiche Karte schauen- wir können das auf Arabisch sagen und auf Deutsch. [...] Tasnim: und meine Schule war offen, also wir können mit Lapto – äh iPad spielen. ähm diese iPad- wir geben – es gibt ein App- Schule hat es runterladen und wir können mit dem lernen. (...) und ja, ich habe diese App- hat auch mir nächstes Jahr viel geholfen. ich spiel- (...) der Name wie Spiele! zu heterogene Gruppe, Basics werden sehr oft wiederholt: Tasnim: in diese Schule auch gleich, ich kann [kenne] Mädchen, die kommen als 2 Jahre, als 1 Monat, als 8 Monat, und sind viele da und ich habe gefragt: warum seid ihr gemischt? also nicht jeder Monate und Jahre und sowas. sie haben gesagt: die haben uns so gegeben.	1 Jahr, 2 Stunden täglich in wechselnden Schulstunden, 1 LK im Kurs Rima: meine Meinung nach man musste- [...] zuhause auch lernen. weil wenn man einfach nur- in der Schule sagt, dass ich das gelernt habe und das gemacht und das reicht ich lerne das, was sie mir geben, dann wird man das nicht schaffen. [...] Rima: ich finde diesen Kurs, der in der Schule ist, extrem schlimm. Rima: ich finde, dass wir nichts machen. also sie spielen, [...] ich bin als Österreich gekommen seit 1 Jahr und das andere seit 4 Jahren [Monaten] und das andere seit 2 Jahren, und seit 3 Monaten. das war so verschiedene Schülerinnen und Schüler. Rima: und wir lernen zum Beispiel jedes Mal das Verb haben und sein. wie man das mit- z.B. mit Personen (...) wie man es konjugiert Rima: genau, ja! und jeeedes Mal machen wir das. und lernen wir z.B. malen oder solche Wörter. [...] also wenn ich das nicht auch zuhause gelernt habe (hätte), dann könnte ich diesen Deutsch nicht so lernen. ich musste VIEL VIEL zuhause lernen. weil- in diesem Kurs, der in der Schule ist, ist nicht so, dass man auch Sprache gut kennt, wie ich jetzt kenne. (...) ganz wenig Rima: [...] ich habe mir so gedacht, dass sie uns Wörter geben, dass wir auch das äh lernen, auswendig lernen und sie fragen uns wieder oder sowas. nein, das war nicht so. Rima: MALEN, SPIELEN. Jaaa! (genervt). Vokabeln habe ich viel gelernt. und das hat mir sehr geholfen. Rima: Ich durfte kein Deutschkurs wieder besuchen, weil ich viel wie heißt es- viel Test gemacht habe und Schularbeiten dort bei diese Kurs. und habe ich alles geschafft und sie haben mir gesagt, dass ich diesen Kurs nicht mehr brauche. Rima: dass ich die Lehrerin gehasst habe [...] und ich wollte nicht die ganze Zeit mit ihr- so in der Klasse bleiben. und habe ich mich so- manchmal so versteckt, dass ich- und habe ich dann gesagt, dass ich Deutschkurs habe. und sie kommt so unten, sie sagt mir: du versteckst!- sie sagt zu mir so: du hast kein Deutschkurs! du sollst den Deutschkurs nie wieder besuchen! - ich habe zweimal gemacht. sie hat mir gesagt: nein, du lügst, du sollst das nicht mehr oben gehen und so weiter.	1 Jahr DFKL, danach keine Deutschförderung mehr Kurdo: Deutschkurs war besser [als die Regelklasse]. die waren nur- ich habe Dativ und Nominativ und das gelernt. oder wie heißt du? woher kommst du? bei die normale Klasse es war einfach anders. es war schwierig. ich musste- Lebenslauf schreiben und (...) Geschichte, Buch lesen und dann- (...) was haben die im Buch gemacht oder- wie heißt das- Geschichte, sowas. es war schwierig. (...) Kurdo: aber wenn du- also, 2. Jahr ich konnte kein Deutsch (...) ich bin zu Ausländer gegangen, ich habe Deutsch geredet. die haben mich sehr gut verstanden. aber bei Österreichern- die haben nix verstanden. (lacht)	1 Jahr 2 Tage pro Woche + Aufgaben für Freitag in der Regelklasse Lee: bei mir... (...) das war sehr gut- diese Deutschkurs. die ganze Deutsch, die ich jetzt kann, verdanke ich diese Lehrerin. halt die Hälfte. (...) da hat sie halt alles erklärt, mit Hände, gezeichnet und so. bis wir verstanden haben. wir haben auch leichtere Arbeitsblätter bekommen. (...) und damals- mein Vater sagte auch, dass ich lernen muss. er hat mir immer diese kleine Wörter geschrieben- halt auf Deutsch und übersetzt. hat er mir gegeben, damit ich lese. (...) aber ja, in Schule war diese Deutschkurs sehr sehr gut. das hat sehr geholfen.	<i>fanden die meisten gut und sehr wichtig für ihr Vorankommen</i> <i>die meisten (5) haben lieber Deutsch gelernt als im Regelunterricht zu sitzen</i> <i>inhaltlich wurden die Kurse aber sehr wohl kritisiert (v.a. von 2): die Grundlagen wurden ständig wiederholt, da die Gruppen sehr heterogen waren</i>	6h, es gibt an der Schule keine DFKL haben viel Material, überdurchschnittlich gut ausgestattet (eigene Beobachtung), Direktorin sagt ise reichen über Projekte ein, verwenden viel Budget dafür, engagierte LK stellen Material selbst her; Zusammenarbeit mit dem SFZ, v.a. durch eine sehr engagierte LK 43 Direktorin: Naja, sie tatsächlich- mitlaufen lassen im Klassenverband. Mit guten Deutschförderangeboten sowohl außerhalb des Klas-senverbandes als auch integrativ in den Stammklassen. Außerhalb des Klassenverbands wirklich mit immer wieder ein paar Stunden, wo quasi das aufgearbeitet werden kann, was sie im Klassenverband oft nur so mitkriegen, aber nichts damit anfangen können, und dass natürlich integrativ gearbeitet wird, dass in der Klasse mit Doppelbesetzungen einfach hier das Kind oder diese Kinder besser unterstützt werden können
längere Deutsch-förderung	nicht explizit gesagt, Aussagen über Deutschkurs & die Lehrerin lassen es aber vermuten	darüber spricht er nicht, sagt aber, dass er viel Deutsch lernen und sprechen möchte, auch mit seinen Freunden	wäre gerne länger in den D-Kurs gegangen, hatte Spaß dort und fühlte sich wohl Tasnim: ja, aber letztes Jahr war keine Deutschkurs in meine Schule Rima: bei mir seit 2 Jahren nicht	sie wäre nicht gern länger hingegangen (siehe Zitat oben), weil sie den Kurs schlecht und ineffizient fand (zu heterogene Gruppe, gleiche Basics immer wieder). Wäre der Kurs anders gewesen, auf jeden Fall.	wäre gern länger in die DFKL gegangen. später sagt er von sich aus als Verbesserungsvorschlag: Kurdo: aber ich glaube, die müssen- wie heißt das- 2 Jahre oder 3 Jahre Deutschkurs machen besser. nicht 1 Jahr. 1 Jahr ist wenig. (...) man- man lernt nur bisschen.	ja, lieber noch 6 Monate oder 1 Jahr länger	<i>wünschen sich längere Deutschförderung</i>	

8. REGELUNTERRICHT								
Kategorie	Ainur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee	KATEGORIEN-ZUSAMMENFASSUNG	Direktorin
Deutsch lernen im Regelunterricht	nein, nur Regelunterricht und sie sollte mitmachen	wurde von DKL mit Material für Zeit in der Regelklasse versorgt, mit App und TipToi-Stift, Yuones: nein nein- wo ich Deutschkurs war, sie hat mir Buch gegeben. also, das gehört mir. und ich muss ausfüllen. sie hat mir gesagt: wenn du in Klasse bist, dann musst du das- diese Buch- also rausnehmen und ausfüllen. also, sie hat mir gesagt: du musst nicht ganze Zeit auf Tafel schauen oder so. wenn du was nicht verstehst, dann (..) dann musst du den Buch ausfüllen	Tasnim: nicht. weil ich war neu, ganz neu. und ich muss Deutsch lernen I: und hast du dann aber im Geografieunterricht Deutsch gelernt? Tasnim: Ja! (...) ja und in Physikstunde ich habe Physik gelernt. in Geografie und Deutsch Deutsch und andere auch Deutsch. in Englisch Englisch Tasnim: ja, weil <u>diese</u> Jahr war <u>sehr</u> gut für mich und ich habe viel, viel, viel gelernt. <u>Ganz</u> anderes als die Klasse. (..) ich habe 2 Deutschkurs. eine Deutschkurs mit meine Freunden- und meine Lehrerin, und andere Deutschkurs mit andere Lehrerin. (..) nur mit mir Tasnim: Ja. ich habe viel Blätter. ich habe eine Mappe- so große Mappe bekommen. und ich muss- also Lehrerin kommt auch und sie hilft mir auch. und manchmal ich gehe zu ihnen und sage: ich brauche Hilfe, ich versteh das nicht. Tasnim: Jaa! seit ich neu in Österreich- ich sage alles falsch und meine Lehrerin sagt- verbessert für mich und sagt: Tasnim, so ist besser, so ist gut. sie verbessert.	Rima: [...] bei eine Unterricht von Berufsorientierung oder solche- Unterrichten- und hatte ich immer das so gelesen (das Deutschlernmaterial von ihrem Klassenvorstand) und- und was war auch besser in meine ersten Schuljahr, war eigentlich so- das hat mir urgut gefallen, [...] da in meine Klasse es waren zwei Deutschlehrerinnen. eine unterrichtet die andere Schüler, die gut Deutsch können und eine kommt immer jeden Tag. sie war urliebe, wie Ihnen so (lacht). urcute. Und sie hat mir immer so geholfen, hat mir gern gefragt: was hast du in diesem Deutschkurse gemacht? hat mir immer so Blätter gegeben. und ähm- hat mir immer gezeigt, wie das heißt, hat mir auch die Farben gesagt, die Alphabet usw. das hatte ich <u>nicht</u> in diesem Deutschkurs in der Schule gehabt. Nein, sie gibt mir alles und jeden- den zweite Tag kommt sie und fragt mich. Z. B. legt das so, ihre Hand und soll diese Fragen- z. B. sie zeigt mir etwas und ich soll das auf Deutsch sagen, und soll das richtig sagen. Rima: [...] äh meine Deutschklasse hat immer so Blätter gegeben. hat mir auch kopiert. äh Deutsch, Arabisch und Englisch. also so äh- Wörter. die Bedeutung auch Arabisch auf Englisch, hat mir auch gegeben. Und diese Lehrerin [Deutschlehrerin im Regelunterricht] hat immer mir geprüft, mir immer gezeigt, hat mir auch- wenn ich etwas nicht wusste, hat mir auch erklärt [...] sie gibt mir z. B. diese Lehrerin so viele Blätter und jeden Tag muss ich mehr, mehr machen und zeige ihne- zeige diese Lehrerin immer und sie korrigiert das und sie gibt mir auch Noten und sagt mir immer, dass ich verbessere und so weiter Rima: [im Regel-Deutschunterricht]; aber sie hat mir besser als ihm ge- also sie hat mit mir immer so geredet und so weiter, aber- weil- sie hat das Gef- ich glaub (..) sie hat immer so das Gefühl, dass ich MITMACHE und genau mache, was sie mir gibt und auch das lerne. aber wir hatten nicht dasselbe Blätter. ich hatte nicht dasselbe Blätter wie ihn, wie der andere [...] und gibt vielleicht ihm ein Blatt, dass er- diesen Blatt machen soll, aber bei mir hatte ich diese- viele Blätter. und sie hat- sie schaut hin, sie korrigiert alles und sie gibt mir auch ein- z. B. sie sagt mir diese Seite sollst du auswendig lernen und erklärt mir, was dort alles steht und ich lerne das.	gar nicht. Manche LK haben ihm mehr erklärt, aber kein weiteres Material. 2 LK haben seine fehlenden Deutschkenntnisse ignoriert, was er negativ betont	seine fehlenden Deutschkenntnisse wurden im Regelunterricht ignoriert; er hat im Deutschkurs Aufgaben für die Zeit in der Regelklasse bekommen, eine Mathe-LK hat ihm das aber nicht erlaubt, sondern eingefordert, dass er Mathe mitmacht Lee: (ringt um Worte) einfach SEHR SEHR schlimm war sie! (..) Komplett ignoriert hat sie (..) halt mich und so [...] damals war ich nicht mal- da konnte ich nicht mal <u>Deutsch!</u> Diese Freitag und halt- (..) die Tagen, die ich nicht- die ich in der <u>Klasse</u> war, musste ich bei ihr <u>mitmachen</u>	4 wurden für die Zeit im Regelunterricht (z.T.) mit Deutschlernmaterial versorgt; war aber recht unterschiedlich, wie die LK das aufnahmen - einer wurde gezwungen, stattdessen in Mathe mitzumachen. nur Rima wurde auch im Deutsch-Regelunterricht entsprechend ihrer Deutschkenntnisse unterrichtet	2 Direktorin: dass ein Schwerpunkt in Richtung Deutschförderung ist, also Sprachförderung allgemein. In den Klassen allerdings, im Unterricht bin ich mir nicht sicher, ob das auch tatsächlich so gemacht wird. Also ich erlebe manchmal Deutschunterricht relativ- herkömmlich, also Deutschunterricht für Muttersprachendeutsch. Was aber dann oft dazu führt, dass die Lehrer recht frustriert sind und erst im Gespräch komme ich drauf, warum. Weil sie sich nicht auf den anderen Prozess einlassen. 42 I: Und wie würdest du das in einer idealen Welt (lacht) machen? 43 Direktorin: dass natürlich integrativ gearbeitet wird, dass in der Klasse mit Doppelbesetzungen einfach hier das Kind oder diese Kinder besser unterstützt werden können 24 Direktorin: Das ist ein permanenter Prozess würde ich sagen. Natürlich- es gibt schon länger den SQA-Schwerpunkt Sprachliche Bil-dung. Es war vorher Lesen, jetzt ist es Sprachliche Bildung. Jetzt ändert sich gerade das ganze Qualitätsmanagement insge-samt, aber diese Sprachliche Bildung, wo es genau darum geht, wie gehen wir damit um, dass wir viele Kinder haben, die nicht Deutsch als Erstsprache haben. Wie kann hier auch in den anderen Fächern methodisch-didaktisch zugearbeitet wer-den, das ist eigentlich schon länger Thema. Wird unterschiedlich stark aufgegriffen, aber ich würde sagen, drum herum kommt grundsätzlich kein Lehrer und keine Lehrerin in Wien. Im Mittelschulbereich, aber auch nicht einmal im- ich glaube nicht einmal im Gymnasialbereich. Thema ist das ganz sicher, wie sehr es aufgegriffen und verinnerlicht wird, ist wieder eine andere Sache. Wie Sachen, wie wenn ich- weiß nicht- im Physiksaal die Gerätschaften benenne, dass ich sie gleich einmal mit dem Artikel hinschreibe, so Kleinigkeiten. Oder wenn ich Phänomene beschreiben lasse, dass ich ein Scaffolding mache und einen Satzanfang, den sie fertigstellen können, solche Sachen. Wird unterschiedlich äh- bewusst und konkret angewen-det.
Unterrichts-material	hatte gleiches Material/gleiche Bücher wie die anderen (sagt, das fand sie "urgut", aber sagt dann: Ainur: aaahm- (..) ich fand die urschwer. also ich konnte nicht lesen. (..) ich hab sie geöffnet und ich dachte nur so: OHA, was ist das. (..) ja) Bücher schwer, Bilder geholfen, kann sich aber nicht gut erinnern kein Zusatzmaterial. Hätte gern eine Übersetzung gehabt	hatte gleiche Bücher wie die anderen hat Texte nicht verstanden, Bilder haben geholfen: Yuones: (...) also mit Bildern verstehe ich eh- ein bisschen. also wenn das ohne Bild wäre, dann nicht.	hat im 1. SJ keine Bücher bekommen, nur Mappen. erst als sie benotet wurde, hat sie Bücher bekommen (außer Mathe) Tasnim: Ja. ich habe <u>vie</u> l Blätter. ich habe eine Mappe- so große Mappe bekommen. [aber nur für Mathe & Deutsch]	hatte gleiche Bücher wie die anderen, bekam aber von ihrem Klassenvorstand zusätzliche Materialien zum Deutschlernen Rima: aber wir hatten nicht dasselbe Blätter (sie und der andere Neue in ihrer Klasse). ich hatte nicht dasselbe Blätter wie ihn , wie der andere. und so, z. B. sie geht zu ihm und sagt: Oh, hast du das alles gemacht! und so weiter und gibt vielleicht ihm ein Blatt, dass er- diesen Blatt machen soll, aber bei mir hatte ich diese- viele Blätter. [...]	hatte gleiche Bücher wie die anderen, kein Zusatzmaterial	hatte gleiche Bücher wie die anderen, kein Zusatzmaterial sollte aber freitags Aufgaben aus dem Deutschkurs im Regelunterricht machen, was ihm nicht alle LK im Regelunterricht erlaubten	5 hatten die gleichen Bücher wie die anderen (2 erst nach ein paar Monaten im neuen Schuljahr), kein Zusatzmaterial (außer separates Deutschlernmaterial) eine bekam am Anfang nur Deutsch- und Mathemappe	

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

9. LEHRKRÄFTE								
Kategorie	Ainur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee	KATEGORIEN-ZUSAMMENFASSUNG	Direktorin
positiv bewertetes Verhalten der Lehrkräfte	Ainur: ja (.) die Lehrer waren unnett zu mir. (.) Das mochte ich --> Widerspruch	sagt er hat alles vergessen; LK hat auf Nachfrage erklärt: Yuones: ja, sie hat- eher so, zum Beispiel wenn ich ein Wort nicht verstanden, dann- also zeig ich auf, dann erklärt sie mir, dann schreib ich also- ein Bedeutung oben, was das ist. (...)	Tasnim: ich habe in meine ganze Leben eine gute Lehrerin und Lehrer bekomme. das ist gut von Allah, ich schwör! (lacht) dass ich eine gute Lehrerin bekomme. ich habe viele gute Lehrerin und Lehrer. Tasnim: JA! Ja, das, also- wenn ich mach mit die Lehrerin, die ich liebe, ist es sehr schön. aber die Lehrer, die ich hasse- es ist nicht schön. aber ALLE Lehrerinnen und Lehrer- ich liebe den. alle war sehr nett mit mir Tasnim: BIS JETZT- (...) wissen Sie was- BIS JETZT sie fragt für mich! (...) sie ist- also meine Bruder ist in dieser Schule und sie sagt: wie geht's Tasnim? in welche Schule geht sie? (...) Ja (lacht)	Rima: das hat mir urgut gefallen, weil- und meine Deutschlehrerin- da in meine Klasse es waren zwei Deutschlehrerinnen. eine unterrichtet die andere Schüler, die gut Deutsch können und eine kommt immer jeden Tag. sie war urliebe, wie Ihnen so (lacht). urcute. Und sie hat mir immer so geholfen, hat mir gern gefragt: was hast du in diesem Deutschkurse gemacht? hat mir immer so Blätter gegeben.[...] sie gibt mir alles und jeden- den zweite Tag kommt sie und fragt mich. Z. B. legt das so, ihre Hand und soll diese Fragen- z. B. sie zeigt mir etwas und ich soll das auf Deutsch sagen, und soll das richtig sagen. Rima: Ja- (...) sie kommt eigentlich freiwillig. also es ist nicht jedes Mal so, aber es ist fast immer. sie war so lieb. [...] sie gibt mir solche Sachen, erklärt das auch mir und z. B. wenn ich etwas nicht verstehe, dann probiert sie das zu erklären mit ganz- äh kleine Wörter oder sowas. und ja, ähm bis ich das verstehe. und nächstes Tag wird sie mir das prüfen-überprüfen, ob ich das verstanden habe, ob ich das auswendig gelernt habe und das alles [...] aber es ist freiwillig. Also- sie macht das nicht jedes Mal, aber fast Rima: [meint die Deutsch-LK im Regelunterricht] : Und diese Lehrerin hat immer mir geprüft, mir immer gezeigt, hat mir auch- wenn ich etwas nicht wusste, hat mir auch erklärt und sie hat- und sie hat sich immer gefreut! [...] und sie korrigiert das und sie gibt mir auch Noten und sagt mir immer, dass ich verbessere und so weiter Rima: sie hat mir geholfen, wie ich Deutsch lerne. aber die andere, die ich vorher gehasst hab, hat mir geholfen, ich meine Deutsch immer vertraue zu sprechen- mich selbst vertraue, mich immer zu sprechen und noch verbessere, noch Deutsch verbessere. diese Lehrerin Rima: und unsere Englischlehrerin war auch nett. [...] hat mir immer gesagt: du bist nur 3, 4 Monate da in Österreich- kennst du auch trotzdem gut Deutsch und so weiter. Und Englisch hatte ich auch, weil diese Lehrer unnett war, hatte ich auch gute Noten in Englisch gehabt [...]	positiv: Chemie, Deutsch, Mathe: Kurdo: ja, wenn ich was nicht verstanden habe, dann sie kommt zu mir. sie zeichnet das. sagt zu mir das, dass so geht oder so. aber bei Englisch und Physik war nicht so. (...) die haben mich nicht geholfen. (...) Kurdo: ja. (...) und der [Deutschlehrer] hat auch mir die Aufgaben erklärt. also was muss ich zuhause machen, was sind die Hausübungen (...) er war einfach nett zu mir. (...)	I: und war das dann besser in der anderen Klasse? Lee: viel besser! (.) diesen Lehrerin in andere Klasse war nett, hat mich unterstützt und so. (...) und ja, wegen sie habe ich gute Noten bekommen. aber bei ihr- bei andere nicht. I: und wie hat sie dich unterstützt, die neue Lehrerin? Lee: sie war halt sehr gut in Deutschhausaufgaben und so. hat sie- halt mir- diejenigen, die Schwierigkeiten hatten, halt mehr geholfen als die anderen. Bis du halt nicht verstanden hast, hat sie nicht aufgehört zu sagen. ja, und Englischlehrerin genauso, (...) Mathelehrerin auch genauso. die waren drei halt- die besten. (.) für mich. (...) Lee: Aber diejenigen, die halt ein ausländische Wurzel hatten, haben so getan, als würde ich sehr gut reden, und so geredet, als würde ich sehr gut verstehen. und ich dachte, ich habe mir gedacht: ooooh so gut kann ich jetzt verstehen und reden. Lee: [...] war- der Biologielehrer in diese alte Klasse, 3b, Frau K., der hat auch Zeit genommen. aber den Rest- Englischlehrer war auch gut.	-nett sein -zusätzliche, mehrmalige Erklärungen, Zeichnungen etc. (sowohl des Stoffes als auch der Arbeitsanweisung, Arbeitsblätter) -auf Probleme eingehen statt sie zu ignorieren -mehr Zeit für diejenigen, die Schwierigkeiten haben -aktiv auf sie zugehen und erklären -differenzierter Unterricht -Teamteaching (weil sich dann eine LK mehr Zeit für sie nehmen kann) -eigene Sprache anpassen	
		Yuones: also am meisten hat mir geholfen bei Frau A. (.) und Frau B. [Deutschkurslehrerinnen], weil sie erklärt mir, uns alle so 5 Mal, 6 Mal. und wenn ich die Klasse bin, also sie erklärt mir EINMAL, dann muss ich das verstehen. --> die, die öfter erklären, sind (wohl nicht zufällig) auch die, die er am meisten mag (auch deren Fächer) Yuones: ja also, wenn sie mir Zettel gibt und ich muss es ausfüllen, dann sie erklärt mir- sie erklärt mir das, was das ist. Da verstehe ich sie. Manche Lehrer die geben mir das und sie sagen einfach ausfüllen. und ich weiß nicht, was das ist. (...)	Tasnim: ich habe immer- weil ich habe immer vor Schularbeit Angst. und wenn ich mach Schularbeit, ich bekomme viel Angst. aber die haben gesagt, ok wir holen für dich eine Lehrerin. und sie redet und ich muss antworten. und ich habe das geschafft. die haben eine Lehrerin ge- genommen und sie hat mir viel geholfen und sie hat gesagt alle Frage- und ja. --> meint vermutlich MIKA-D Tasnim: und eine Lehrer kommt- eine Lehrerin kommt, sie ist meine Deutschlehrerin, und hat gesagt: ich bin Frau- wie heißt sie – Frau Hahn * und ich erkläre dir diese Schule. Sie hat mit mir ganze Schule gegangen und sie hat gesagt: Ich weiß, du verstehst diese Leute nicht, ich gebe dich in meine Klasse Tasnim: in Mathe- ich gehe in Mathestunde, ich gehe mit eine andere Mathelehrerin. sie hilft mich auch. in Deutsch eine meine Lehrerin kommt zu mir und sagt mir: du- äh lernst mit mir. und auch Englisch. (...) Tasnim: nicht jeder Lehrer. also manche (...) [erklären speziell, kommen zu ihr]					

negativ bewertetes Verhalten der Lehrkräfte	zu schnell, zu kompliziert gesprochen, kaum Zeit für sie Nichtverstehen haben LK mit Wut und Schreien quittiert Ainur: In ersten Klassen hab ich GAR nix verstanden. (...) Die Lehrer haben zu schnell geredet. (...) Keiner konnte mir was sagen. Also die konnten mir nix sa- übersetzen. (...) So (...) Ich musste alles selber machen Ainur: Ja. (...) Und nicht schnell reden und schreien, wenn man nicht versteht. Ainur: die haben immer geschrien (...) Ich erklär das schon tausend Mal, warum checkst du es nicht?! Ja weil ich diese Sprache nicht spreche!?! Sie konnten mir normal erklären, dann konnte ich eh verstehen. aber nein (...) die haben immer schnell geredet und geschrien. I: Und denkst du, dass sie dir helfen wollten? Ainur: (...): Ja. Die wollten mir helfen (...) aber ich glaube, die hatten kein Geduld mehr. (...) I: Und haben sie dir irgendwas extra erklärt, wenn sie gemerkt haben, du verstehst es nicht? Ainur: nein. Ainur: Sie hatte etwas gegen meine Klasse. Sie kommt gleich rein und schreit auf jeden. Eine Mädchen aus meiner Klasse- (...) hat ihr gesagt, dass sie eine schöne Schrift hat. Und sie gleich so: Ja, du musst halt lernen, wie man schön schreibt. (...) So gemein.	Lehrerin hat sehr schnell geredet Yuones: und wenn ich die Klasse bin, also sie erklärt mir EINMAL, dann muss ich das verstehen. Yuones: am meisten was sie- mir nicht gefallen ist, wenn die- also die Lehrer wissen eh, dass ich nicht Deutsch könne und sie gibt mir trotzdem ein Blatt- Blatt Papier, dass ich das ausfüllen muss." Yuones: (...) Manche Lehrer die geben mir das und sie sagen einfach ausfüllen. und ich weiß nicht, was das ist. (...) Yuones: nein, immer. und mein Freund-also. von unser Klasse die Jungs und Mädchen, die sagen für Lehrerin, dass er nicht- dass ich nicht Deutsch könne. Sie so: ääh egal, er probiert das.	Tasnim: aber schau, die dachten, dass wir verstehen nicht. aber doch, ich verstehe! wenn ich war neu, ich verstehe, aber ich kann nicht reden. die dachten, ich verstehe nicht, sie können schon hinter mir reden. Tasnim: WIR VERSTEHEN ALLES! WIR VERSTEHEN ALLES! aber nicht schreien! NICHT SCHREIEN! BITTE! Tasnim: sie ist- sie muss nur bisschen Kontakt mit der Schülerinnen haben. (...) nur bisschen wahrgenommene Bewertung: Tasnim: (...) die haben gedacht, dass ich nicht schaffe, aber trotzdem die helfen mich. aber ich habe schon geschafft Tasnim: weil die dachten, dass ich mach nix (...) und ja (...) ich habe immer- weil ich habe immer von Schularbeit Angst.	spricht sehr viel über ihre strenge Deutschlehrerin (Regelklasse): Rima: (...) weil sie strenge Lehrerin war, muss ich DEUTSCH richtig sagen, muss ich DEUTLICH sprechen, muss ich so VIEL machen. und deswegen muss ich auch zuhause mir mehr bemühen und so weiter, dass ich das schaffe. und ja. Rima: sie war urstrenge. sie will, dass wir eigentlich so wie IHR Deutsch können, aber das geht einfach nicht! (...) Rima: (...) z.B. sie sagt- sie schreibt mir immer: bemüh dich, bemüh dich mehr, mehr. du machst eh brav, aber BEMÜH dich mehr. Rima: (...) und man musste viel, viel machen. also bei uns in der Klasse, im 4. Klasse, letztes Jahr und dritte auch, hatte niemand kein Eins oder Zwei gehabt (...) Rima: ich bin mir sicher, wenn ich mit diese Lehrerin, die ich in diese 3. Klasse ersten Jahr gehabt habe, hätte ich auch Dreier oder Zweier in Deutsch gehabt. bessere Note. aber diese Lehrerin ist nicht. (leise, lacht) Rima: aber ich habe das Gefühl, dass auch Lehrerinnen wollen, dass du AUCH selber lernst und selber etwas tust. (...) die Lehrerinnen sagen das trotzdem nicht, aber sie wollen, dass du das machst. z. B. sie lassen dich so 5 oder 6 Monate in Österreich und prüfen sie dich auf einmal so. (...) und du hast nicht mal wie vorher Bescheid gewusst, dass du diese Prüfung machen wirst. wahrgenommene Bewertung: Rima: (...) und sie kommt so unten, sie sagt mir: du versteckst!- sie sagt zu mir so: du hast kein Deutschkurs! du sollst den Deutschkurs nie wieder besuchen!- ich habe zweimal gemacht. sie hat mir gesagt: nein, du lügst (...) Rima: ich hatte beim ersten Test bei Physik Einser gehabt und sie hat das nie gedacht (lacht) und so, ich habe echt viel gelernt Rima: und habe ich diese gute Note bekommen und er sagt mir: hast du geschummelt? wie kannst du bitte diese Note schaffen? -> Misstrauen Rima: weil sie hat dann gesagt, dass ich immer mich bemühe und so weiter. und dass ich lernen wollte. (...) Es gibt Leute, die da geboren sind und Leute, die nicht seit urlange da in Österreich, aber trotzdem lernen nicht. und sie hat immer gesehen, dass ich mich immer bemühe und immer lernen möchte und das alles	Kurdo: meine Physiklehrerin war auch so! [wie von Lee beschriebene LK, die verlangte, dass er alles mitmacht] und Englisch auch so. die waren zu mir nicht nett. ja ich ha- ich konnte kein Deutsch und habe nix verstanden. die haben einfach zu mir gesagt: du musst das machen! das sind die Hausübung! wenn machst du nicht, dann rufen wir deine Eltern. kontrastiert Verhalten seiner Englisch- und Physik-LK negativ zu anderen LK: Kurdo: ja, wenn ich was nicht verstanden habe, dann sie kommt zu mir. sie zeichnet das. sagt zu mir das, dass so geht oder so. aber bei Englisch und Physik war nicht so. (...) die haben mich nicht geholfen. (...) Kurdo: Also... jaaa! wenn ich habe keine Hausübung oder sowas, die haben gesagt: warum hast du keine Hausübung? wir rufen deine Eltern! (...), sowas, ja (...)	Lee: diese Lehrerin schreibt in diese alte Schrift, diese Schreibschrift. (Kurdo lacht) das war einfach komplette Katastrophe! (...) Lee: und ja, bei der Hausübungen war sie extrem streng, sogar mit mir. damals konnte ich nicht mal richtig Deutsch und so. (...) halt, in erste Jahr musste ich Hausübungen- bei ihr musste ich sie abgeben. und jedes Mal, dass ich nicht abgegeben hatte, hat sie halt- in mein Mitteilungsheft geschrieben, dass ich nicht habe. Obwohl ich noch immer nicht beurteilt war und so (...) ja. ich habe Mitteilungsheft, ich glaube noch immer von letztes Jahr. (...) ja, es ist nur voll von diese Hausübungen nicht gebracht. damals war ich nicht mal- da konnte ich nicht mal Deutsch! Diese Freitag und halt- (...) die Tagen, die ich nicht- die ich in der Klasse war, musste ich bei ihr mitmachen selbst die Hausübung und so. ich verstand nix. (...) ja, aber ich musste trotzdem alles abgeben und so (...) sie war schlimm. Lee: (ringt um Worte) einfach SEHR SEHR schlimm war sie! (...) Komplett ignoriert hat sie (...) halt mich und so, alle anderen, viele. Schreit den ganzen Tag auf Schüler und so. (...) (Kurdo: ja, meine...). man konnte halt, als sie in Klasse kam, konnte man nicht mal etwas machen. wenn sie dich einmal so mit Handy erwischt hätte, war vorbei. (...) Lee: auf jeden Fall sind wir in Kino gegangen und ich habe mir so ein Popcorn genommen. Diese andere Junge hat geschüttelt, es war runtergefallen. (...) und dann (...) hat sie mich beschuldigt. sagt: du hast es absichtlich gemacht. Lee: auf jeden Fall, nach dem Kino sagte sie: ich treue mich so sehr, dass ihr nächstes Jahr nicht mehr mit in meine Klasse seid. (...) ich sagte: ich freu mich auch (Kurdo lacht), dann bin ich in 3a gegangen. halt, von 3b zu 3a. (...) sie hat sich so gefreut! Lee: (...) diese letzte, wo ich mit diese Lehrerin halt, die, die sich gefreut hat, dass ich Klasse wechslte. (Kurdo: 2b, ja?) da war Katastrophe. war- der Biologielehrer in diese alte Klasse, 3b, Frau Lauer*, der hat auch Zeit genommen. aber den Rest- Englischlehrer war auch gut. aber den Rest war einfach Katastrophe. (...)	- schreien - zu schnell sprechen - Schwierigkeiten ignorieren - nur einmal erklären oder keine Arbeitsanweisung geben - Arbeitsblätter kommentarlos vorlegen - zu steng sein = sie genauso wie alle anderen behandelnd, gleicher Maßstab wie für die anderen SuS - Hausübungen einfordern (obwohl unlösbare Aufgabe, keine Hilfe, keine Erklärung) - den SuS das Nicht-Verstehen vorwerfen - sie zwingen, mitzumachen - zu große Distanz wahren - über SuS in deren Anwesenheit sprechen - Schreibschrift benutzen (die viele Seiteneinsteiger*innen in der Alphabetisierung nicht lernen) - offen Abneigung ihnen gegenüber kundtun haben einige Bewertungen/Einstellungen mitbekommen: - Misstrauen, Beschuldigungen - LK dachten, sie schafft es nicht - dachten, sie macht nichts - Überraschung, wenn sie eine gute Note hatte - Freude darüber, dass er nächstes Jahr nicht mehr in ihrer Klasse ist	2 Direktorin: Also ich erlebe manchen Deutschunterricht relativ- herkömmlich, also Deutschunterricht für Muttersprachendeutsch. Was aber dann oft dazu führt, dass die Lehrer recht frustriert sind und erst im Gespräch komme ich drauf, warum. Weil sie sich nicht auf den anderen Prozess einlassen. Ja, und wenn ich die Sprache dann versuche zu analysieren und analytisch herzu-nehmen ist das für Kinder, die überhaupt noch keinen Zugang zur Sprache haben, sehr schwierig natürlich. Wenn ich immer so metasprachlich arbeite und nicht- also ich komme aus dem kommunikativen Zugang zum Spracherwerb. Ja und da ist dann dieses Metasprachliche finde ich zu hoch, weil sie es nicht umsetzen können. Weil sie lernen dann vielleicht sehr wohl diese Analyse, aber es geht hier nicht über in ihren Sprachgebrauch in- in die Alltagsprache, oder auch in die elaborierte Sprache, ja. 24 Direktorin: aber diese Sprachliche Bildung, wo es genau darum geht, wie gehen wir damit um, dass wir viele Kinder haben, die nicht Deutsch als Erstsprache haben. Wie kann hier auch in den anderen Fächern methodisch-didaktisch gearbeitet werden, das ist eigentlich schon länger Thema. Wird unterschiedlich stark aufgegriffen, aber ich würde sagen, drum herum kommt grundsätzlich kein Lehrer und keine Lehrerin in Wien. Im Mittelschulbereich, aber auch nicht einmal im- ich glaube nicht einmal im Gymnasialbereich. Thema ist das ganz sicher, wie sehr es aufgegriffen und verinnerlicht wird, ist wieder eine andere Sache. Wie Sachen, wie wenn ich- weiß nicht- im Physiksaal die Gerätschaften benenne, dass ich sie gleich einmal mit dem Artikel hinschreibe, so Kleinigkeiten. Oder wenn ich Phänomene beschreiben lasse, dass ich ein Scaffolding mache und einen Satzanfang, den sie fertigstellen können, solche Sachen. Wird unterschiedlich äh- bewusst und konkret angewendet.
--	--	--	--	---	--	---	---	--

Sprache der Lehrkräfte	Ainur: (.) Langsamer reden. Deutlich. Erklären. (...) Das würde helfen It: hm. Also auch mehr Zeit für dich? Ainur: Ja. (...) Und nicht schnell reden und schreien, wenn man nicht versteht. It: Haben sie geschrien, wenn du sie nicht verstanden hast? Ainur: die haben immer geschrien (...) Ich erklär das schon tausend Mal, warum checkst du es nicht? Ja weil ich diese Sprache nicht spreche!? Sie konnten mir normal erklären, dann konnte ich eh verstehen. aber nein (...) die haben immer schnell geredet und geschrien.					Lee: zum Beispiel eine wie diese Mathelehrerin. (.) sie war komplett halt (.) die Generation von ihr war- ist aus Österreich. dafür (.) sie verstand mich gar nicht, einfach so gut wie nix. Aber diejenigen, die halt ein ausländische Wurzel hatten, haben so getan, als würde ich sehr gut reden, und so geredet, als würde ich sehr gut verstehen. und ich dachte, ich habe mir gedacht: ooooh so gut kann ich jetzt verstehen und reden. (Kurdo lacht) sie haben halt diese, diese Wörter komplett vereinfacht. diese Sätze in Wörter verwandelt und dann so gesagt, damit ich halt versteh. aber- bei diese Mathelehrerin- die kommt zu mir, verwendete damals Wörter so wie gewöhnungsbe- (lacht) so wie gewöhnungsdürftig oder sowas halt. da- was sind das für Wörter, die sie sagt?! (Kurdo lacht)	-zu schnell -zu kompliziert v.a. <i>Lee spricht viel über die Sprache der LK und kontrastiert LK mit vs. ohne Migrationshintergrund:</i> <i>-LK, die selbst Deutsch gelernt haben, versteht er viel besser als andere und sie verstehen ihn besser</i> <i>-diese konnten ihre Sprache viel besser vereinfachen</i>	
	Ainur: Ich möchte halt, dass die Lehrer wissen- dass es schwer ist für jemanden, der nicht so lang in Österreich ist und nicht so gut sprechen kann. Die müssen halt- äh- so langsamer sprechen, langsam erklären, mehr Zeit mit denen verbringen. (...) Halt, deutlich erklären. (...) Nicht schwierige Begriffe nehmen. (...) Ja, das möchte ich.	sprechen zu schnell	darüber spricht sie nicht im Detail, nur dass sie nichts verstanden hat	Rima: sie gibt mir solche Sachen, erklärt das auch mir und z. B. wenn ich etwas nicht verstehe, dann probiert sie das zu erklären mit ganz- äh kleine Wörter oder sowas. und ja, ähm bis ich das verstehe. [...] aber es ist freiwillig. Also- sie macht das nicht jedes Mal, aber fast	darüber spricht er nicht im Detail, nur dass er nichts verstanden hat	Lee: nana, ich denk diejenigen, die auch selbst Deutsch gelernt haben. da versteht man dich sehr gut. halt- die reden so, dass du ihn verstehst. auf Deutsch, aber du verstehst das. du denkst, das wäre deine eigene Sprache. (...) Lee ja, aber ja, in der Schule war es nicht so. in der Schule diejenigen, die- halt einmal eine ausländische Wurzel hatten, konnte man halt gut verstehen, die haben so geredet, damit du verstehst und so. aber diejenigen so wie diese Mathelehrerin bei uns- einfach Katastrophe. darüber muss man nicht mal reden, wie schlimm das war. (...) Lee: es gaben auch viele, die halt- ursprünglich komplett die Generation aus Österreich waren und sehr gut geredet haben, z. B. so wie diese Jugendzentrum und so. da habe ich auch viel gelernt. da bin ich auch zu denen gegangen. die wussten, dass ich nicht verstehe, haben so geredet, z. B. die sagten nicht, halt: ich ging gestern so. sie sagten: (langsamer) ich- gegangen- bin- gestern. so haben die geredet, damit ich verstehe	wie sollte die Sprache der LK sein? -langsam -ruhig -deutlich -einfache Begriffe -kurze, einfache Sätze	25 I: Und haben da die Lehrkräfte irgendwelche Schulungen in die Richtung? 26 Direktorin: Es gibt- es gibt immer ein Angebot in die Richtung, ja, aber wie gesagt, in den Jahren haben sie unterschiedliches Fortbil-dungsangebot angenommen. Schulintern ist es natürlich auch immer wieder eine Fragestellung. Ja, so. [...] Nur ich habe hier Lehrer und Lehrerinnen, die da seit 25 Jahren und länger sind. Wie gesagt, umhin um das Thema kommt niemand. Und spätestens, wenn das Thema da ist. 79 Direktorin: Und da ist jetzt auch ein Tipp an alle DaF/DaZ- Lehrer und Lehrerinnen oder überhaupt Mittelschullehrer und - lehrerinnen in der Ausbildung und auch nachher. Ahm, ich habe mir immer vorgenommen, einfach gleich irgendeinen Sprachkurs zu beginnen auf niedrigem Niveau sage ich jetzt mal, aber den konsequent weiterzuführen. Es ist mir leider nicht gelungen. Ich habe immer nur Anfängerkurse hingekriegt, aber es ist ganz super, wenn man einfach eben BKS, Türkisch, Arabisch oder irgendeine andere Sprache so weit kann, dass man die Basics mit den Kindern kommunizieren kann. Es ist so ein Opener, es ist wirklich, wirklich super.
Was sollen LK wissen?	Ainur: Ich möchte halt, dass die Lehrer wissen- dass es schwer ist für jemanden, der nicht so lang in Österreich ist und nicht so gut sprechen kann. Die müssen halt- äh- so langsamer sprechen, langsam erklären, mehr Zeit mit denen verbringen. (...) Halt, deutlich erklären. (...) Nicht schwierige Begriffe nehmen. (...) Ja, das möchte ich. (...) Weil es war echt urschwer für mich. Ich hab GAR nix verstanden. Keiner konnte mir übersetzen. (...) Ja... Ainur: (.) Langsamer reden. Deutlich. Erklären. (...) Das würde helfen	hätte gern mehr Erklärungen	Tasnim: WIR VERSTEHEN ALLES! WIR VERSTEHEN ALLES! aber nicht schreien! NICHT SCHREIEN! BITTE! Rima: Tasnim, du sollst auch nicht schreien (lacht) Sie schreit auch in Klasse! Tasnim: jaaa! aber schau, die dachten, dass wir verstehen nicht. aber doch, ich verstehe! wenn ich war neu, ich verstehe, aber ich kann nicht reden. die dachten, ich verstehe nicht, sie können schon hinter mir reden.	Rima: ich will eigentlich nichts, ich will einfach nur, dass die Lehrerin nicht über die- die Lehrerin mit eine Lehrerin oder Lehrer wieder über redet. also ich will nicht, dass sie auch über etwas- wenn ein Schüler oder sowas etwas Schlechtes machen. sie sollen nicht die ganze Zeit über ihn reden. es ist auch, find ich, peinlich. (...) Rima: ja. z. B. wenn sie- Teamarbeit haben. wir arbeiten in ein Team und eine Lehrerin sitzen da vorn und sie reden die ganze Zeit und schaut uns an. (...) Find ich auch nicht gut, aber ansonsten- es war auch ok. Alles ok. Rima: nein, ich finde das ist allgemein so. nicht nur die Schülerinnen, die nicht Deutsch können. ich finde es eigentlich allgemein. weil bei diese Lehrerin, die ich gehasst habe, hat immer so- wenn sie etwas Gutes gesehen hat, dann sollte sie auch mit anderen auch sagen. ich find es auch ok- aber wenn ich etwas Schlimmes- redet sie immer- immer, immer und macht auch Drama, mehr Drama darüber.	Kurdo: sie müssen einen Dolmetscher holen und mehr nett sein. ja. (...) sind viel zu streng mit Seiteneinsteiger*innen	Lee: Meinen Sie- Warten Sie. (.) Die sollen wissen, dass diejenigen, die neu nach Österreich gekommen sind, nicht Deutsch können (...) und einen Dolmetscher nutzen. manchmal kommen die einfach zu dir- in erste Jahr war so, dass die einfach zu mir gekommen sind, geredet, geredet und ich so einfach geschaut habe, ich wusste nicht mal was sie sagen und so (Kurdo lacht und nickt). (...) halt, ja (...) die haben nicht mal Dolmetscher genutzt. manchmal war diese Junge, die neben mir war, nicht da und die haben mit mir geredet und ich verstand nix. Solange kein Dolmetscher, bitte nicht reden! (Kurdo: ja!) (beide lachen). das sind halt meine Erfahrungen. für mich war so. (...) für andere, weiß ich nicht. vielleicht wollen die anderen auch etwas anderes. aber für mich war das so. (...)	-nett sein -nicht schreien -Dolmetscher nutzen -mehr und öfter erklären -langsamer sprechen, -langsam und deutlich erklären -keine schwierigen Begriffe -nicht (in ihrer Anwesenheit) über sie reden -nicht so streng sein -mehr Zeit -sie und ihre Wünsche ernst nehmen	zum Thema Fortbildung: 63 Direktorin: Also ich könnte jetzt nicht sagen es gibt zu wenig Angebot. Also manches- es ist halt wirklich- man hat dazugelernt, ja. Es gibt das Angebot, aber man muss schon selber dann danach greifen. Muss man auch sagen 68 I: Das heißt, wie gut dann eigentlich Lehrkräfte geschult sind im Umgang mit Seiteneinsteiger*innen, unterliegt auch ein bisschen ihren eigenen Entscheidungen, die sie getroffen haben 69 Direktorin: Also ich würde sagen, es ist ein Teil der Schulentwicklung, ja, das ist eine Strategie von oben und natürlich dann schon auch von unten, wie die einzelnen Lehrer ihre Schwerpunkte in der Fortbildung legen. (...) Also von beiden Seiten,

10. STATUS- UND KLASSENZUORDNUNG								
Kategorie	Ainur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee	KATEGORIEN-ZUSAMMENFASSUNG	Direktorin
MIKA-D	darüber spricht sie nicht	darüber spricht er nicht	wusste nicht, dass sie diesen Test haben wird Tasnim: [...] ich war 2. und 3. Klasse Deutschkurs. und dann haben die Test gemacht und ich habe schon geschafft. meint hier vermutlich auch MIKA-D: Tasnim: und wenn ich mach Schularbeit, ich bekomme viel Angst. aber die haben gesagt, ok wir holen für dich eine Lehrerin. und sie redet und ich muss antworten. und ich habe das geschafft. die haben eine Lehrerin genommen und sie hat mir viel geholfen und sie hat gesagt alle Frage- und ja.	Rima: [...] sie sagen mir nicht. also, es ist so, auf einmal ich musste den Test [...] machen. und vorbereiten habe ich immer nicht gehabt. also nur Überraschung so. ich hab's trotzdem zweimal oder dreimal geschafft. Rima: Achso meinen Sie, dass ich das wollte, dass ich vorher auch Bescheid wu-? ja ja, wollte ich gerne, ja! dass ich zum Beispiel etwas lerne, aber als ich diesen Test gemacht habe, habe ich auch gedacht, was sollte man bitte lernen! [...] wie soll ich diese Fragen lernen?! Ich habe diese Test nicht gemacht, also vorher nicht mal probiert und das wusste nicht wie diesen Test ausschaut. aber sie hat mir gesagt, du sollst nicht lernen, [...] du sollst keine Angst haben, es ist ganz normale Test. wir testen nur, was du bis jetzt in Deutsch kennst. Rima: das ist allgemeine Prüfung, wie man jetzt in Deutsch steht. z. B. diese alle Fragen. man sollte diese Fragen überlegen und schauen z. B. wenn ich diese Frage richtig antworte, dann wissen sie, dass ich z. B. diese Stoffe schon fertig gemacht habe [...] Rima: ich glaube, es gibt so diese Endetest. Wenn man diese Test schafft, dann muss man- also in der Klasse gehen und nicht weiter in Deutschkurs ist- geht. Rima: aber ich habe das Gefühl, dass auch Lehrerinnen wollen, dass du AUCH selber lernst und selber etwas tust. aber- es gibt nicht viele, viele Schülerinnen, die das machen. z. B. ich lerne oder ich mache, was ich in Schule gemacht habe und dann fertig. aber die wollen – die Lehrerinnen sagen das trotzdem nicht, aber sie wollen, dass du das machst. z. B. sie lassen dich so 5 oder 6 Monate in Österreich und prüfen sie dich auf einmal so. (...) und du hast nicht mal wie vorher Bescheid gewusst, dass du diese Prüfung machen wirst. Rima: und ich bin mir auch sicher, dass man sonst, wenn man nur wenn man auch nicht außer die Schule nicht gelernt hat, dann könnte man diese Prüfung nicht mal schaffen. Rima: ich durfte kein Deutschkurs wieder besuchen, weil ich viel wie heißt es- viel Test gemacht habe und Schularbeiten dort bei diese Kurs. und habe ich alles geschafft und sie haben mir gesagt, dass ich diesen Kurs nicht mehr brauche.	darüber spricht er nicht	darüber spricht er nicht	<i>MIKA-D v.a. für Rima ein großes Thema:</i> <i>-unangekündigt mangelnde Vorbereitung darauf</i> <i>-ihrer Meinung nach kann man diese Prüfung nicht schaffen, wenn man nur in der Schule lernt</i> <i>-"durfte" wegen der bestandenen Prüfung keinen Deutschkurs mehr besuchen</i> <i>-als wichtige Eintritts-/Austrittstest wahrgenommen (auch Tasnim)</i>	29 Direktorin: Was noch zum Einstieg ist: Zurzeit ist es so: Sobald ein Kind kommt, muss es MIKA-D getestet werden. Sprich: Das Kind wird getestet, dass es nichts kann, was man eh schon im Vorhinein weiß und das ist der Startschuss für die Einstufung als außerordentlicher Schüler, außerordentliche Schülerin mit unzureichenden Sprachkenntnissen. Und ja, dann sind wir beim MIKA-D-Test, der wirklich eine große Hürde darstellt und mit großen Schullaufbahnverlusten verbunden ist. 31 Direktorin: Ich muss ein Datum eintragen, erst dann wird der außerordentliche Status berechnet. 2 Jahre. Ob der Test dann- ja muss- ja, oh ja, der Test wird gemacht, nur er kann recht schnell beendet werden, weil wenn am Anfang nichts gemacht wird und nichts kommt, dann weiß die Testerin, dass hier einfach noch überhaupt keine Sprachkompetenz da ist, in keinsten Weise. (.) Ja, und das mit dem MIKA-D-Test. Mein größtes Problem mit MIKA-D ist, wie ich jetzt im Sekundarstufenbereich 1 merke, dass ich Schullaufbahnverluste mitschleppe und wenn sich herausstellt, dass diese Kinder kognitiv sehr viel mehr draufhaben und gut geeignet wären für eine weiterführende Schule, dass sie aber oft diese 2 Jahre Schullaufbahnverlust mitnehmen bis in die Oberstufe und wenn sie dort aus anderen Gründen, nämlich aus rein fachlichen Gründen, ein Jahr wiederholen müssten, dann haben sie oft den Spielraum nicht mehr. Und das heißt, sie müssen dann von der Schule gehen und können keine Matura machen, weil sie über der Zeit sind, die sie zur Verfügung haben. Und das ist für mich eine ganz krasse Benachteiligung der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache.
							<i>auch für Direktorin großes Thema:</i> <i>-Schullaufbahnverlust, dadurch Benachteiligung bei Bildungschancen</i> <i>-ungeeignet zur Integration der SuS, eher Gegenteil</i> <i>-jetzt kann Schule nicht mehr individuell entscheiden, ob wiederholt wird oder nicht, sondern der Test entscheidet</i>	37 Direktorin: und jetzt ist es so, wenn sie im ersten Jahr nicht reüssieren und der MIKA-D-Test unzureichend ist, dann wiederholen sie das Jahr und rein theoretisch, wenn sie es dann noch einmal nicht schaffen, wiederholen sie noch einmal. Und ich kann mir das gut vorstellen. Es ist natürlich so- dieses Wiederholen im Jahrgangschema ist für die Kinder natürlich sowas wie eine Bestrafung. Ich habe irgendwas nicht können. 41 Direktorin: Wenn du diesen MIKA-D-Test nicht schaffst, dann musst du wiederholen. Und das waren ja oft Abstimmungen bis 2 Tage vorm Zeugnis schreiben, dass man nicht gewusst hat, darf das Kind jetzt aufsteigen oder nicht. Und das glaube ich sofort, dass das dann für die Kinder und Eltern oft- die haben sich auch nicht ausgekannt. Aber, ich muss das sagen, die Schulleite-rinnen und die Lehrerinnen auch nicht. Dann gab es eine Ausnahmeregelung, dann gab es die erste Corona-Ausnahmeregelung. Das waren alles, ja- sehr unüberlegte Dinge. Und da waren schon längst die Proteste da, dass MIKA-D nicht tauglich ist. Und zu dem stehe ich nach wie vor: MIKA-D ist überhaupt nicht tauglich, dass die Kinder besser Deutsch lernen, noch dass sie besser integriert werden in ein Schulsystem. Sondern es ist eher das andere, es ist eher das Gegenteil.

Klasse wiederholen	darüber spricht sie nicht	Kommunikation: Yunes: also (...) am Ende der Schuljahr, wenn die Lehrerin die mir Zeugnis gibt (-.) da steht oben- was steht da oben nochmal? (-.) nicht beurteilt. und dann- also alle Fächer sind da so, die gleiche. dann hab ich meinen Freund gefragt: was heißt das? und das heißt- er hat mir eh gesagt: das heißt äh (-.) so, du wirst nicht benotet. da habe ich gefragt, also werde ich die Klasse wiederholen? er so: ja, vielleicht. (...) ja, also wenn sie- wenn die Lehrerin mir Zettel gibt, frage ich meinen Freund, was das ist. I: hm, aber sie hat es dir dann nicht von selbst gesagt. Yunes: nein. (-.) sie sagt mir, aber ich verstehe sie nicht. I: ah ok. und hat sie dann gemerkt, dass du sie nicht verstehst? Yunes: ja I: und was hat sie dann gemacht? Yunes: (...) keine Ahnung, ich habe vergessen	Kommunikation: Tasnim: bei mir war auch so. am letzte Woche, im Schule, wir bekommen unsere Zeugnis und Lehrer hat für meine Freundin gesagt, dass sie mir sagt, dass ich die dritte Klasse wiederhole und ich gehe nicht 4. Klasse. und sie ist zu mir gekommen, sie hat gesagt: Tasnim, du wiederholst schon die dritte Klasse. (-.) ich habe VIEL gemacht, aber trotzdem ich habe schon wiederholt. Tasnim: ich habe gefragt warum, die haben gesagt: dass du Note bekommen, weil jetzt- dieses Jahr bekommst du keine Note. aber wenn du wiederholst, bekommst Note. und das ist gut für dich, wenn du wiederholst. und ich habe gesagt: ok, ok. und sie haben gesagt: frag deine Eltern. ich habe meine Eltern gefragt und mein Vater hat gesagt: ok wiederhol, wenn ist das gut für dich. diese Lehrerinnen und Lehrer wollten nicht- etwas nicht gut für dich geben. I: Aha, also sie haben dir die Entscheidung überlassen? (Tasnim: Ja) du hättest auch in die nächste Klasse mitgehen können, aber- sie haben dir gesagt, sie fänden es besser, wenn du wiederholst? Tasnim: ja. und ich habe meine Eltern gefragt und da haben gesagt: diese Lehrerinnen und Lehrer wollen DICH (-.) GUT machen. mach, was sie gut finden. und meine Lehrer hat gesagt: ok, du kannst es wiederholen- und deine Lehrer ist sehr nett. Und wirklich- meine Lehrer war sehr nett	Kommunikation: Rima: und am ersten Tag, als ich in der Schule gegangen bin, bin ich auch in vierte Klasse gegangen und sie haben mir dann gesagt, dass ich wieder die dritte Klasse wiederholen soll und hat mich unübereinstimmend weil ich habe das niemals gedacht und ich habe mich urgää-urgärgert und so weiter. und es war nicht normal, ich habe urviel geweint, weil ich wollte eigentlich das nicht, dass ich die Klasse wiederhole. und sie haben mir gesagt: ja das ist so. und dann habe ich trotzdem die Klasse wiederholt. (-.) Rima: mich hat das nur geärgert, weil- ich wusste es eigentlich nicht. und sie haben mir gesagt, dass ich 2 Jahre ähm – ohne Noten. und habe ich trotzdem Noten- [...] Rima: [...] ich war schon in der Klasse und ich habe alles bekommen und so weiter. beim erste Tag bekommt man z.B. Mitteilungsheft oder solche Sachen. da habe ich alles gekriegt und so weiter, auf einmal kommt die Lehrerin und sagt, ich muss die Klasse wiederholen. Rima: Sie haben- wie ich gesagt habe, sie haben mir NICHTS gesagt. Als ich- ich hab mich in Ferien auch- wir waren nicht in Ägypten, wir waren da. ich habe auch gelernt und das- das- ich war vorbereitet, dass ich in diese 4. Klasse gehe, und mich gut- und auch mit alle- auch in alle Fächer- besser, besser und gut machen werde, dass ich auch Noten- bessere Noten bekomme, dass ich weiterführende Schule gehen kann. (-.) und auf einmal- an diesem ersten Tag sagt mir, dass ich die Klasse wiederholen soll. Rima: ich kenn Leute- sie waren in meiner Schule, und was mir auch extrem enttäuscht hat, dass ich- es gibt Schülerinnen, die auch die Klasse- die weiter in die vierte Klasse gehen dürften und ich nicht. [...] äh ja- sie konnten- mein Deutsch war besser als deren! Rima: [...] ich musste 2 Tage noch zu Hause bleiben, weil ich konnte eigentlich nicht ihre Gesicht so auf einmal- so in ihre Klasse gehen und- und sie fragt mir: wo warst du? ich habe gesagt, dass ich krank war. und sie: JAA?! KRANK?! Hast du nicht geweint? und so weiter. Sie war urschlimm, diese Lehrerin! Aber vorher, als ich sie nicht gekannt habe. Rima: und meine Mutter hat auch das gefragt: Warum? und so weiter. und mein Vater ist am nächsten Tag mit mir in die Schule gegangen und hat gefragt, warum das ist so- [...] ja und sie wollten das eigentlich nicht, dass ich die Klasse wiederhole.	Kommunikation: wurde mangelnd kommuniziert, aber über einen anderen Schüler als Dolmetscher wurde ihm gesagt, dass Wiederholen besser ist (was er aus heutiger Sicht auch so sieht)	Kommunikation: Lee: ah daaas, das! die haben nicht mal darüber geredet! Das war nur nicht beurteilt stand da, fertig. ich wusste nicht mal, dass wir diese (-.) Halbjahreszeugnis bekommen. Und so (-.) ja (-.) er hat zufällig so am Schuljahresende davon erfahren: Lee: auf jeden Fall, nach dem Kino sagte sie: ich freue mich so sehr, dass ihr nächstes Jahr nicht mehr mit in meine Klasse seid. (-.) ich sagte: ich freu mich auch (Kurdo lacht). dann bin ich in 3a gegangen. halt, von 3b zu 3a. (-.) sie hat sich so gefreut! I: und wer hat das entschieden, dass du die Klasse dann wechselst? Lee: (...) das weiß ich nicht. entweder sie oder Direktorin. (...) aber als sie so gesagt hatte- hat man gemerkt, dass sie es war. (-.) denn sie sagte ja: ich freue mich, dass du nicht nächstes Jahr bei mir bist, in meiner Klasse. (-.) ja (-.) Lee: die hatten sogar mir gesagt, dass Wiederholen sehr gut ist. (-.) Ja. ich dachte mir auch- I: was denkt ihr jetzt im Nachhinein? wie war das? Lee: (lacht) ja, für damals war gut! Kurdo: ja Lee: damals sollte ich wirklich wiederholen, ja. (-.)	<i>1 fehlende und späte Kommunikation darüber</i> <i>2. Herausgerissenwerden, nachdem sie gerade erste Freundschaften geschlossen und sich an die LK gewöhnt hatten</i> <i>→ Peers und LK sind zentrale Bezugspunkte in der ersten Zeit (siehe oben)</i> <i>3. als eigenes Scheitern wahrgenommen</i> wiederholen Thema für 3-4 von ihnen - das sind genau die Gleichen, die in der Regelklasse Freundschaften aufgebaut haben; die anderen 2 hatten in der Regelklasse kaum positive soziale Beziehungen - von ihnen wurde das Wiederholen weniger thematisiert - wohl kein Zufall (Lee steht in der Mitte) 3 von ihnen am Zeugnistag erfahren (durch Mitschüler*innen, in einem Fall durch die LK beauftragt) 1 in der letzten Schulwoche durch Zufall 1 erst am 1. Schultag im neuen Jahr 1 spricht nicht übers Wiederholen <i>Soziale Beziehungen:</i> <i>-1 Grund warum wiederholen negativ war</i>	37 Direktorin: ja früher war es so: Man konnte die Kinder einmal mitnehmen diese 2 Jahre, wo sie außerordentlich waren und nicht beur-teilt wurden, unabhängig von ihren Deutschkenntnissen. In diesen 2 Jahren haben sie sich unterschiedlich gut entwickelt. Manche sind nach diesen 2 Jahren einfach ins Regelsystem weitergelaufen, und andere haben DANN ein Jahr halt wieder-holt und dann- und jetzt ist es so, wenn sie im ersten Jahr nicht reüssieren und der MIKA-D-Test unzureichend ist, dann wiederholen sie das Jahr und rein theoretisch, wenn sie es dann noch einmal nicht schaffen, wiederholen sie noch einmal. Und ich kann mir das gut vorstellen. Es ist natürlich so- dieses Wiederholen im Jahrgangsschema ist für die Kinder natürlich sowas wie eine Bestrafung. Ich habe irgendwas nicht können.
		Kommunikation: Yunes: also (...) am Ende der Schuljahr, wenn die Lehrerin die mir Zeugnis gibt (-.) da steht oben- was steht da oben nochmal? (-.) nicht beurteilt. und dann- also alle Fächer sind da so, die gleiche. dann hab ich meinen Freund gefragt: was heißt das? und das heißt- er hat mir eh gesagt: das heißt äh (-.) so, du wirst nicht benotet. da habe ich gefragt, also werde ich die Klasse wiederholen? er so: ja, vielleicht. (...) ja, also wenn sie- wenn die Lehrerin mir Zettel gibt, frage ich meinen Freund, was das ist. I: hm, aber sie hat es dir dann nicht von selbst gesagt. Yunes: nein. (-.) sie sagt mir, aber ich verstehe sie nicht. I: ah ok. und hat sie dann gemerkt, dass du sie nicht verstehst? Yunes: ja I: und was hat sie dann gemacht? Yunes: (...) keine Ahnung, ich habe vergessen	Kommunikation: Tasnim: bei mir war auch so. am letzte Woche, im Schule, wir bekommen unsere Zeugnis und Lehrer hat für meine Freundin gesagt, dass sie mir sagt, dass ich die dritte Klasse wiederhole und ich gehe nicht 4. Klasse. und sie ist zu mir gekommen, sie hat gesagt: Tasnim, du wiederholst schon die dritte Klasse. (-.) ich habe VIEL gemacht, aber trotzdem ich habe schon wiederholt. Tasnim: ich habe gefragt warum, die haben gesagt: dass du Note bekommen, weil jetzt- dieses Jahr bekommst du keine Note. aber wenn du wiederholst, bekommst Note. und das ist gut für dich, wenn du wiederholst. und ich habe gesagt: ok, ok. und sie haben gesagt: frag deine Eltern. ich habe meine Eltern gefragt und mein Vater hat gesagt: ok wiederhol, wenn ist das gut für dich. diese Lehrerinnen und Lehrer wollten nicht- etwas nicht gut für dich geben. I: Aha, also sie haben dir die Entscheidung überlassen? (Tasnim: Ja) du hättest auch in die nächste Klasse mitgehen können, aber- sie haben dir gesagt, sie fänden es besser, wenn du wiederholst? Tasnim: ja. und ich habe meine Eltern gefragt und da haben gesagt: diese Lehrerinnen und Lehrer wollen DICH (-.) GUT machen. mach, was sie gut finden. und meine Lehrer hat gesagt: ok, du kannst es wiederholen- und deine Lehrer ist sehr nett. Und wirklich- meine Lehrer war sehr nett	Kommunikation: Rima: und am ersten Tag, als ich in der Schule gegangen bin, bin ich auch in vierte Klasse gegangen und sie haben mir dann gesagt, dass ich wieder die dritte Klasse wiederholen soll und hat mich unübereinstimmend weil ich habe das niemals gedacht und ich habe mich urgää-urgärgert und so weiter. und es war nicht normal, ich habe urviel geweint, weil ich wollte eigentlich das nicht, dass ich die Klasse wiederhole. und sie haben mir gesagt: ja das ist so. und dann habe ich trotzdem die Klasse wiederholt. (-.) Rima: mich hat das nur geärgert, weil- ich wusste es eigentlich nicht. und sie haben mir gesagt, dass ich 2 Jahre ähm – ohne Noten. und habe ich trotzdem Noten- [...] Rima: [...] ich war schon in der Klasse und ich habe alles bekommen und so weiter. beim erste Tag bekommt man z.B. Mitteilungsheft oder solche Sachen. da habe ich alles gekriegt und so weiter, auf einmal kommt die Lehrerin und sagt, ich muss die Klasse wiederholen. Rima: Sie haben- wie ich gesagt habe, sie haben mir NICHTS gesagt. Als ich- ich hab mich in Ferien auch- wir waren nicht in Ägypten, wir waren da. ich habe auch gelernt und das- das- ich war vorbereitet, dass ich in diese 4. Klasse gehe, und mich gut- und auch mit alle- auch in alle Fächer- besser, besser und gut machen werde, dass ich auch Noten- bessere Noten bekomme, dass ich weiterführende Schule gehen kann. (-.) und auf einmal- an diesem ersten Tag sagt mir, dass ich die Klasse wiederholen soll. Rima: ich kenn Leute- sie waren in meiner Schule, und was mir auch extrem enttäuscht hat, dass ich- es gibt Schülerinnen, die auch die Klasse- die weiter in die vierte Klasse gehen dürften und ich nicht. [...] äh ja- sie konnten- mein Deutsch war besser als deren! Rima: [...] ich musste 2 Tage noch zu Hause bleiben, weil ich konnte eigentlich nicht ihre Gesicht so auf einmal- so in ihre Klasse gehen und- und sie fragt mir: wo warst du? ich habe gesagt, dass ich krank war. und sie: JAA?! KRANK?! Hast du nicht geweint? und so weiter. Sie war urschlimm, diese Lehrerin! Aber vorher, als ich sie nicht gekannt habe. Rima: und meine Mutter hat auch das gefragt: Warum? und so weiter. und mein Vater ist am nächsten Tag mit mir in die Schule gegangen und hat gefragt, warum das ist so- [...] ja und sie wollten das eigentlich nicht, dass ich die Klasse wiederhole.	Kommunikation: wurde mangelnd kommuniziert, aber über einen anderen Schüler als Dolmetscher wurde ihm gesagt, dass Wiederholen besser ist (was er aus heutiger Sicht auch so sieht)	Kommunikation: Lee: ah daaas, das! die haben nicht mal darüber geredet! Das war nur nicht beurteilt stand da, fertig. ich wusste nicht mal, dass wir diese (-.) Halbjahreszeugnis bekommen. Und so (-.) ja (-.) er hat zufällig so am Schuljahresende davon erfahren: Lee: auf jeden Fall, nach dem Kino sagte sie: ich freue mich so sehr, dass ihr nächstes Jahr nicht mehr mit in meine Klasse seid. (-.) ich sagte: ich freu mich auch (Kurdo lacht). dann bin ich in 3a gegangen. halt, von 3b zu 3a. (-.) sie hat sich so gefreut! I: und wer hat das entschieden, dass du die Klasse dann wechselst? Lee: (...) das weiß ich nicht. entweder sie oder Direktorin. (...) aber als sie so gesagt hatte- hat man gemerkt, dass sie es war. (-.) denn sie sagte ja: ich freue mich, dass du nicht nächstes Jahr bei mir bist, in meiner Klasse. (-.) ja (-.) Lee: die hatten sogar mir gesagt, dass Wiederholen sehr gut ist. (-.) Ja. ich dachte mir auch- I: was denkt ihr jetzt im Nachhinein? wie war das? Lee: (lacht) ja, für damals war gut! Kurdo: ja Lee: damals sollte ich wirklich wiederholen, ja. (-.)	<i>1 fehlende und späte Kommunikation darüber</i> <i>2. Herausgerissenwerden, nachdem sie gerade erste Freundschaften geschlossen und sich an die LK gewöhnt hatten</i> <i>→ Peers und LK sind zentrale Bezugspunkte in der ersten Zeit (siehe oben)</i> <i>3. als eigenes Scheitern wahrgenommen</i> wiederholen Thema für 3-4 von ihnen - das sind genau die Gleichen, die in der Regelklasse Freundschaften aufgebaut haben; die anderen 2 hatten in der Regelklasse kaum positive soziale Beziehungen - von ihnen wurde das Wiederholen weniger thematisiert - wohl kein Zufall (Lee steht in der Mitte) 3 von ihnen am Zeugnistag erfahren (durch Mitschüler*innen, in einem Fall durch die LK beauftragt) 1 in der letzten Schulwoche durch Zufall 1 erst am 1. Schultag im neuen Jahr 1 spricht nicht übers Wiederholen <i>Soziale Beziehungen:</i> <i>-1 Grund warum wiederholen negativ war</i>	37 Direktorin: ja früher war es so: Man konnte die Kinder einmal mitnehmen diese 2 Jahre, wo sie außerordentlich waren und nicht beur-teilt wurden, unabhängig von ihren Deutschkenntnissen. In diesen 2 Jahren haben sie sich unterschiedlich gut entwickelt. Manche sind nach diesen 2 Jahren einfach ins Regelsystem weitergelaufen, und andere haben DANN ein Jahr halt wieder-holt und dann- und jetzt ist es so, wenn sie im ersten Jahr nicht reüssieren und der MIKA-D-Test unzureichend ist, dann wiederholen sie das Jahr und rein theoretisch, wenn sie es dann noch einmal nicht schaffen, wiederholen sie noch einmal. Und ich kann mir das gut vorstellen. Es ist natürlich so- dieses Wiederholen im Jahrgangsschema ist für die Kinder natürlich sowas wie eine Bestrafung. Ich habe irgendwas nicht können.
		Kommunikation: Yunes: also (...) am Ende der Schuljahr, wenn die Lehrerin die mir Zeugnis gibt (-.) da steht oben- was steht da oben nochmal? (-.) nicht beurteilt. und dann- also alle Fächer sind da so, die gleiche. dann hab ich meinen Freund gefragt: was heißt das? und das heißt- er hat mir eh gesagt: das heißt äh (-.) so, du wirst nicht benotet. da habe ich gefragt, also werde ich die Klasse wiederholen? er so: ja, vielleicht. (...) ja, also wenn sie- wenn die Lehrerin mir Zettel gibt, frage ich meinen Freund, was das ist. I: hm, aber sie hat es dir dann nicht von selbst gesagt. Yunes: nein. (-.) sie sagt mir, aber ich verstehe sie nicht. I: ah ok. und hat sie dann gemerkt, dass du sie nicht verstehst? Yunes: ja I: und was hat sie dann gemacht? Yunes: (...) keine Ahnung, ich habe vergessen	Kommunikation: Tasnim: bei mir war auch so. am letzte Woche, im Schule, wir bekommen unsere Zeugnis und Lehrer hat für meine Freundin gesagt, dass sie mir sagt, dass ich die dritte Klasse wiederhole und ich gehe nicht 4. Klasse. und sie ist zu mir gekommen, sie hat gesagt: Tasnim, du wiederholst schon die dritte Klasse. (-.) ich habe VIEL gemacht, aber trotzdem ich habe schon wiederholt. Tasnim: ich habe gefragt warum, die haben gesagt: dass du Note bekommen, weil jetzt- dieses Jahr bekommst du keine Note. aber wenn du wiederholst, bekommst Note. und das ist gut für dich, wenn du wiederholst. und ich habe gesagt: ok, ok. und sie haben gesagt: frag deine Eltern. ich habe meine Eltern gefragt und mein Vater hat gesagt: ok wiederhol, wenn ist das gut für dich. diese Lehrerinnen und Lehrer wollten nicht- etwas nicht gut für dich geben. I: Aha, also sie haben dir die Entscheidung überlassen? (Tasnim: Ja) du hättest auch in die nächste Klasse mitgehen können, aber- sie haben dir gesagt, sie fänden es besser, wenn du wiederholst? Tasnim: ja. und ich habe meine Eltern gefragt und da haben gesagt: diese Lehrerinnen und Lehrer wollen DICH (-.) GUT machen. mach, was sie gut finden. und meine Lehrer hat gesagt: ok, du kannst es wiederholen- und deine Lehrer ist sehr nett. Und wirklich- meine Lehrer war sehr nett	Kommunikation: Rima: und am ersten Tag, als ich in der Schule gegangen bin, bin ich auch in vierte Klasse gegangen und sie haben mir dann gesagt, dass ich wieder die dritte Klasse wiederholen soll und hat mich unübereinstimmend weil ich habe das niemals gedacht und ich habe mich urgää-urgärgert und so weiter. und es war nicht normal, ich habe urviel geweint, weil ich wollte eigentlich das nicht, dass ich die Klasse wiederhole. und sie haben mir gesagt: ja das ist so. und dann habe ich trotzdem die Klasse wiederholt. (-.) Rima: mich hat das nur geärgert, weil- ich wusste es eigentlich nicht. und sie haben mir gesagt, dass ich 2 Jahre ähm – ohne Noten. und habe ich trotzdem Noten- [...] Rima: [...] ich war schon in der Klasse und ich habe alles bekommen und so weiter. beim erste Tag bekommt man z.B. Mitteilungsheft oder solche Sachen. da habe ich alles gekriegt und so weiter, auf einmal kommt die Lehrerin und sagt, ich muss die Klasse wiederholen. Rima: Sie haben- wie ich gesagt habe, sie haben mir NICHTS gesagt. Als ich- ich hab mich in Ferien auch- wir waren nicht in Ägypten, wir waren da. ich habe auch gelernt und das- das- ich war vorbereitet, dass ich in diese 4. Klasse gehe, und mich gut- und auch mit alle- auch in alle Fächer- besser, besser und gut machen werde, dass ich auch Noten- bessere Noten bekomme, dass ich weiterführende Schule gehen kann. (-.) und auf einmal- an diesem ersten Tag sagt mir, dass ich die Klasse wiederholen soll. Rima: ich kenn Leute- sie waren in meiner Schule, und was mir auch extrem enttäuscht hat, dass ich- es gibt Schülerinnen, die auch die Klasse- die weiter in die vierte Klasse gehen dürften und ich nicht. [...] äh ja- sie konnten- mein Deutsch war besser als deren! Rima: [...] ich musste 2 Tage noch zu Hause bleiben, weil ich konnte eigentlich nicht ihre Gesicht so auf einmal- so in ihre Klasse gehen und- und sie fragt mir: wo warst du? ich habe gesagt, dass ich krank war. und sie: JAA?! KRANK?! Hast du nicht geweint? und so weiter. Sie war urschlimm, diese Lehrerin! Aber vorher, als ich sie nicht gekannt habe. Rima: und meine Mutter hat auch das gefragt: Warum? und so weiter. und mein Vater ist am nächsten Tag mit mir in die Schule gegangen und hat gefragt, warum das ist so- [...] ja und sie wollten das eigentlich nicht, dass ich die Klasse wiederhole.	Kommunikation: wurde mangelnd kommuniziert, aber über einen anderen Schüler als Dolmetscher wurde ihm gesagt, dass Wiederholen besser ist (was er aus heutiger Sicht auch so sieht)	Kommunikation: Lee: ah daaas, das! die haben nicht mal darüber geredet! Das war nur nicht beurteilt stand da, fertig. ich wusste nicht mal, dass wir diese (-.) Halbjahreszeugnis bekommen. Und so (-.) ja (-.) er hat zufällig so am Schuljahresende davon erfahren: Lee: auf jeden Fall, nach dem Kino sagte sie: ich freue mich so sehr, dass ihr nächstes Jahr nicht mehr mit in meine Klasse seid. (-.) ich sagte: ich freu mich auch (Kurdo lacht). dann bin ich in 3a gegangen. halt, von 3b zu 3a. (-.) sie hat sich so gefreut! I: und wer hat das entschieden, dass du die Klasse dann wechselst? Lee: (...) das weiß ich nicht. entweder sie oder Direktorin. (...) aber als sie so gesagt hatte- hat man gemerkt, dass sie es war. (-.) denn sie sagte ja: ich freue mich, dass du nicht nächstes Jahr bei mir bist, in meiner Klasse. (-.) ja (-.) Lee: die hatten sogar mir gesagt, dass Wiederholen sehr gut ist. (-.) Ja. ich dachte mir auch- I: was denkt ihr jetzt im Nachhinein? wie war das? Lee: (lacht) ja, für damals war gut! Kurdo: ja Lee: damals sollte ich wirklich wiederholen, ja. (-.)	<i>1 fehlende und späte Kommunikation darüber</i> <i>2. Herausgerissenwerden, nachdem sie gerade erste Freundschaften geschlossen und sich an die LK gewöhnt hatten</i> <i>→ Peers und LK sind zentrale Bezugspunkte in der ersten Zeit (siehe oben)</i> <i>3. als eigenes Scheitern wahrgenommen</i> wiederholen Thema für 3-4 von ihnen - das sind genau die Gleichen, die in der Regelklasse Freundschaften aufgebaut haben; die anderen 2 hatten in der Regelklasse kaum positive soziale Beziehungen - von ihnen wurde das Wiederholen weniger thematisiert - wohl kein Zufall (Lee steht in der Mitte) 3 von ihnen am Zeugnistag erfahren (durch Mitschüler*innen, in einem Fall durch die LK beauftragt) 1 in der letzten Schulwoche durch Zufall 1 erst am 1. Schultag im neuen Jahr 1 spricht nicht übers Wiederholen <i>Soziale Beziehungen:</i> <i>-1 Grund warum wiederholen negativ war</i>	37 Direktorin: ja früher war es so: Man konnte die Kinder einmal mitnehmen diese 2 Jahre, wo sie außerordentlich waren und nicht beur-teilt wurden, unabhängig von ihren Deutschkenntnissen. In diesen 2 Jahren haben sie sich unterschiedlich gut entwickelt. Manche sind nach diesen 2 Jahren einfach ins Regelsystem weitergelaufen, und andere haben DANN ein Jahr halt wieder-holt und dann- und jetzt ist es so, wenn sie im ersten Jahr nicht reüssieren und der MIKA-D-Test unzureichend ist, dann wiederholen sie das Jahr und rein theoretisch, wenn sie es dann noch einmal nicht schaffen, wiederholen sie noch einmal. Und ich kann mir das gut vorstellen. Es ist natürlich so- dieses Wiederholen im Jahrgangsschema ist für die Kinder natürlich sowas wie eine Bestrafung. Ich habe irgendwas nicht können.
		Kommunikation: Yunes: also (...) am Ende der Schuljahr, wenn die Lehrerin die mir Zeugnis gibt (-.) da steht oben- was steht da oben nochmal? (-.) nicht beurteilt. und dann- also alle Fächer sind da so, die gleiche. dann hab ich meinen Freund gefragt: was heißt das? und das heißt- er hat mir eh gesagt: das heißt äh (-.) so, du wirst nicht benotet. da habe ich gefragt, also werde ich die Klasse wiederholen? er so: ja, vielleicht. (...) ja, also wenn sie- wenn die Lehrerin mir Zettel gibt, frage ich meinen Freund, was das ist. I: hm, aber sie hat es dir dann nicht von selbst gesagt. Yunes: nein. (-.) sie sagt mir, aber ich verstehe sie nicht. I: ah ok. und hat sie dann gemerkt, dass du sie nicht verstehst? Yunes: ja I: und was hat sie dann gemacht? Yunes: (...) keine Ahnung, ich habe vergessen	Kommunikation: Tasnim: bei mir war auch so. am letzte Woche, im Schule, wir bekommen unsere Zeugnis und Lehrer hat für meine Freundin gesagt, dass sie mir sagt, dass ich die dritte Klasse wiederhole und ich gehe nicht 4. Klasse. und sie ist zu mir gekommen, sie hat gesagt: Tasnim, du wiederholst schon die dritte Klasse. (-.) ich habe VIEL gemacht, aber trotzdem ich habe schon wiederholt. Tasnim: ich habe gefragt warum, die haben gesagt: dass du Note bekommen, weil jetzt- dieses Jahr bekommst du keine Note. aber wenn du wiederholst, bekommst Note. und das ist gut für dich, wenn du wiederholst. und ich habe gesagt: ok, ok. und sie haben gesagt: frag deine Eltern. ich habe meine Eltern gefragt und mein Vater hat gesagt: ok wiederhol, wenn ist das gut für dich. diese Lehrerinnen und Lehrer wollten nicht- etwas nicht gut für dich geben. I: Aha, also sie haben dir die Entscheidung überlassen? (Tasnim: Ja) du hättest auch in die nächste Klasse mitgehen können, aber- sie haben dir gesagt, sie fänden es besser, wenn du wiederholst? Tasnim: ja. und ich habe meine Eltern gefragt und da haben gesagt: diese Lehrerinnen und Lehrer wollen DICH (-.) GUT machen. mach, was sie gut finden. und meine Lehrer hat gesagt: ok, du kannst es wiederholen- und deine Lehrer ist sehr nett. Und wirklich- meine Lehrer war sehr nett	Kommunikation: Rima: und am ersten Tag, als ich in der Schule gegangen bin, bin ich auch in vierte Klasse gegangen und sie haben mir dann gesagt, dass ich wieder die dritte Klasse wiederholen soll und hat mich unübereinstimmend weil ich habe das niemals gedacht und ich habe mich urgää-urgärgert und so weiter. und es war nicht normal, ich habe urviel geweint, weil ich wollte eigentlich das nicht, dass ich die Klasse wiederhole. und sie haben mir gesagt: ja das ist so. und dann habe ich trotzdem die Klasse wiederholt. (-.) Rima: mich hat das nur geärgert, weil- ich wusste es eigentlich nicht. und sie haben mir gesagt, dass ich 2 Jahre ähm – ohne Noten. und habe ich trotzdem Noten- [...] Rima: [...] ich war schon in der Klasse und ich habe alles bekommen und so weiter. beim erste Tag bekommt man z.B. Mitteilungsheft oder solche Sachen. da habe ich alles gekriegt und so weiter, auf einmal kommt die Lehrerin und sagt, ich muss die Klasse wiederholen. Rima: Sie haben- wie ich gesagt habe, sie haben mir NICHTS gesagt. Als ich- ich hab mich in Ferien auch- wir waren nicht in Ägypten, wir waren da. ich habe auch gelernt und das- das- ich war vorbereitet, dass ich in diese 4. Klasse gehe, und mich gut- und auch mit alle- auch in alle Fächer- besser, besser und gut machen werde, dass ich auch Noten- bessere Noten bekomme, dass ich weiterführende Schule gehen kann. (-.) und auf einmal- an diesem ersten Tag sagt mir, dass ich die Klasse wiederholen soll. Rima: ich kenn Leute- sie waren in meiner Schule, und was mir auch extrem enttäuscht hat, dass ich- es gibt Schülerinnen, die auch die Klasse- die weiter in die vierte Klasse gehen dürften und ich nicht. [...] äh ja- sie konnten- mein Deutsch war besser als deren! Rima: [...] ich musste 2 Tage noch zu Hause bleiben, weil ich konnte eigentlich nicht ihre Gesicht so auf einmal- so in ihre Klasse gehen und- und sie fragt mir: wo warst du? ich habe gesagt, dass ich krank war. und sie: JAA?! KRANK?! Hast du nicht geweint? und so weiter. Sie war urschlimm, diese Lehrerin! Aber vorher, als ich sie nicht gekannt habe. Rima: und meine Mutter hat auch das gefragt: Warum? und so weiter. und mein Vater ist am nächsten Tag mit mir in die Schule gegangen und hat gefragt, warum das ist so- [...] ja und sie wollten das eigentlich nicht, dass ich die Klasse wiederhole.	Kommunikation: wurde mangelnd kommuniziert, aber über einen anderen Schüler als Dolmetscher wurde ihm gesagt, dass Wiederholen besser ist (was er aus heutiger Sicht auch so sieht)	Kommunikation: Lee: ah daaas, das! die haben nicht mal darüber geredet! Das war nur nicht beurteilt stand da, fertig. ich wusste nicht mal, dass wir diese (-.) Halbjahreszeugnis bekommen. Und so (-.) ja (-.) er hat zufällig so am Schuljahresende davon erfahren: Lee: auf jeden Fall, nach dem Kino sagte sie: ich freue mich so sehr, dass ihr nächstes Jahr nicht mehr mit in meine Klasse seid. (-.) ich sagte: ich freu mich auch (Kurdo lacht). dann bin ich in 3a gegangen. halt, von 3b zu 3a. (-.) sie hat sich so gefreut! I: und wer hat das entschieden, dass du die Klasse dann wechselst? Lee: (...) das weiß ich nicht. entweder sie oder Direktorin. (...) aber als sie so gesagt hatte- hat man gemerkt, dass sie es war. (-.) denn sie sagte ja: ich freue mich, dass du nicht nächstes Jahr bei mir bist, in meiner Klasse. (-.) ja (-.) Lee: die hatten sogar mir gesagt, dass Wiederholen sehr gut ist. (-.) Ja. ich dachte mir auch- I: was denkt ihr jetzt im Nachhinein? wie war das? Lee: (lacht) ja, für damals war gut! Kurdo: ja Lee: damals sollte ich wirklich wiederholen, ja. (-.)	<i>1 fehlende und späte Kommunikation darüber</i> <i>2. Herausgerissenwerden, nachdem sie gerade erste Freundschaften geschlossen und sich an die LK gewöhnt hatten</i> <i>→ Peers und LK sind zentrale Bezugspunkte in der ersten Zeit (siehe oben)</i> <i>3. als eigenes Scheitern wahrgenommen</i> wiederholen Thema für 3-4 von ihnen - das sind genau die Gleichen, die in der Regelklasse Freundschaften aufgebaut haben; die anderen 2 hatten in der Regelklasse kaum positive soziale Beziehungen - von ihnen wurde das Wiederholen weniger thematisiert - wohl kein Zufall (Lee steht in der Mitte) 3 von ihnen am Zeugnistag erfahren (durch Mitschüler*innen, in einem Fall durch die LK beauftragt) 1 in der letzten Schulwoche durch Zufall 1 erst am 1. Schultag im neuen Jahr 1 spricht nicht übers Wiederholen <i>Soziale Beziehungen:</i> <i>-1 Grund warum wiederholen negativ war</i>	37 Direktorin: ja früher war es so: Man konnte die Kinder einmal mitnehmen diese 2 Jahre, wo sie außerordentlich waren und nicht beur-teilt wurden, unabhängig von ihren Deutschkenntnissen. In diesen 2 Jahren haben sie sich unterschiedlich gut entwickelt. Manche sind nach diesen 2 Jahren einfach ins Regelsystem weitergelaufen, und andere haben DANN ein Jahr halt wieder-holt und dann- und jetzt ist es so, wenn sie im ersten Jahr nicht reüssieren und der MIKA-D-Test unzureichend ist, dann wiederholen sie das Jahr und rein theoretisch, wenn sie es dann noch einmal nicht schaffen, wiederholen sie noch einmal. Und ich kann mir das gut vorstellen. Es ist natürlich so- dieses Wiederholen im Jahrgangsschema ist für die Kinder natürlich sowas wie eine Bestrafung. Ich habe irgendwas nicht können.

11. BIG PICTURE, Sonstiges								
Kategorie	Ainur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee	KATEGORIEN-ZUSAMMENFASSUNG	Direktorin
Rolle der Schule	Ainur: Sehr wichtig. (...) Ich hab Schule geliebt, aber wegen Deutsch nicht (...)	„eh gut“	sagt, sie hat Deutsch in der Schule gelernt, war sehr wichtig	Rima: Nein, das war schon- in der Schule auch wichtig und ich muss auch zuhause lernen, aber diese Lehrerin hat mir auch sehr, sehr geholfen bei diese äh- z. B. dass man etwas auswendig lernt und man überprüft sich morgen oder sowas. habe ich auch gut gefunden	wollte am Anfang nicht mehr in die Schule gehen, später schon	Lee: uuhm- also am Anfang wollte ich nicht mehr zur Schule gehen. Lee: nein, das war sehr schlimm. ich hatte sogar vor, von zuhause wegzulaufen- wegzulaufen, irgendwo gehen. weil die- damit die mich nicht mehr finden, ja (...)		
erste genannte Themen	schwer, Nicht-Verstehen, peinlich, Peers (gemein), fehlende Freundschaften durch fehlende Kommunikationsmöglichkeit, Deutschkurs als positive Wendung, Sprache der LK, auf sich allein gestellt Ainur: Ja das war sehr schwer. Ich hab nix verstanden, was Lehrer gesagt haben. Manchmal haben sie mich drangenommen, aber ich wusste nicht, was ich sagen soll. Das war urpeinlich. (...) Und- ähm (...) ja halt (...) manche Kinder waren bisschen gemein. (...) Also ich hab NICHT schnell Freunde gefunden, weil sie wussten nicht, was- wie sie mit mir reden sollen. (...) Und das war's halt. (...) Es war schon schwer, aber (...) dank Deutschkurs hab ich alles gelernt. (...) auf Frage nach Gefühl zum 1. Schuljahr: Ainur: In ersten Klassen hab ich GAR nix verstanden. (...) Die Lehrer haben zu schnell geredet. (...) Keiner konnte mir was sagen. Also die konnten mir nix sa- übersetzen. (...) So (...) ich musste alles selber machen	seh schwierig, nichts verstanden (schon im informellen Vorgespräch)	Tasnim: [...] dann ich habe Schule gewechselt, weil diese Schule war nicht gut für mich. weil alle lachen und sowas, weil ich konnte nicht Deutsch. und ich bin andere Schule gekommen. diese Schule war sehr gut für mich. ich habe viel gelernt. ich war 2. und 3. Klasse Deutschkurs. und dann haben die Test gemacht und ich habe schon geschafft. Tasnim: ich war normale Klasse. und es war viel schwierig für mich. ich kannte nicht Deutsch, ich habe keine Freunden [6]	Fehlinformation vonseiten der Schule über ao Dauer und aufsteigen, bemüht, erfuhr erst am 1. Schultag im neuen SJ, dass sie wiederholt -- > geärgert, Deutsch verbessert, (gute) Noten bekommen, "durfte" dadurch aber in keinen Deutschkurs mehr, Deutsch weiterhin schlechte Note, durch Entgegenkommen der Lehrerin Note durch Zusatzaufgaben verbessert [Direktzitat zu lang]	Peers (gleiche L1), Nicht-Können, Scheitern, schlechte Noten, Nicht-Verstehen Kurdo: ja also erste Jahr- es war sehr schwierig. (...) ja, und ich habe auch Deutsch gelernt mit andere Schüler- ich habe auch manche Leute kennengelernt, die waren Araber und Kurden. ja- und ich habe auch mit denen Kurdisch geredet und Arabisch, also nicht Deutsch. ja, und in diese Jahr- wir haben wie- wie ein Test bekommen. wir mussten das machen und schreiben. ich habe dem bekommen, ich habe es angeschaut (...) es war schwierig- ich konnte GAR nix. (...) auf einmal die Lehrerin kommt zu mir: Kurdo, warum hast du alles falsch? du hast nix zuhause gelernt! (...) ja- ja ich konnte gar nix erste Jahr- (...) trotz dem Deutschkurs. aber ich KANN nicht. (...) es war einfach- (...) schwierig. Kurdo: [...] und dann bei Englisch- bei Englisch najaa, es war auch schlecht. aber bei Mathe war gut, auf Zeugnis habe ich bei Mathe ich glaub 3. und bei andere alle 5, 5, 5. wegen SPRACHE. und dann 3. Jahr- es war- ich glaube, es war besser. dann ich habe mitgemacht und ich habe Hausübung und dann- ich habe alles einfach mitgemacht. es war gut. (...) aber die ersten zwei Jahren es war einfach- NICHT gut. schwierig, und alles falsch. (...)	nichts verstanden, war Zuschauer, nach 2 Monaten Deutschkurs, das war gut. Musste erst im Regelunterricht nichts machen, nach 6 Monaten wurden die Anforderungen erhöht (Hausaufgaben, Schularbeiten mitmachen), blieb aber trotzdem weiterhin außerordentlich. Lee: [...] ich habe Bücher und so weiter alles bekommen. (...) dann habe ich 2 Monaten mitgemacht. ich habe da nix verstanden. (...) einfach so gut wie NIX. diese Lehrerin schreibt in diese alte Schrift, diese Schreibschrift. (Kurdo lacht) das war einfach komplette Katastrophe! (...) da habe ich auch wieder nicht mitgemacht. ich habe halt einfach nur- es war halt einfach nur- ich war einfach nur als Zuschauer da. ich war als Zuschauer da. (...) die haben auch Sachen und so weiter nicht gefragt. Test und so weiter habe ich gar nicht mitgemacht. es ging einfach so 2 Monaten lang. und dann nach 2 Monaten bin ich halt in diesen Deutschkurs gegangen. (...) da war sehr gut. und in einem Nachtrag: Lee: es gab auch viele Sachen mit der Schüler. als ich so gekommen bin, da war keiner in Klasse, die ich verstehen konnte. außer eine	<i>Nicht-Verstehen, schwierig, Überforderung des Regelunterrichts, Peers, fehlende Freundschaften, Scheitern, (schlechte) Noten, fehlende Kommunikation, Schleife von Versagen-nicht beurteilt-versagen-nicht beurteilt-ordentlicher Status</i>	fehlendes Eingehen der LK auf DaZ, eigene Dolmetscher, Information von Eltern (oft eher spärlich), Zuteilung des Kindes in eine Klasse mit bestmöglicher Chance auf Integration, Unmut über neue, starrere Regeln, integrative Förderung, soziale Integration, Sprachenbad, sprachlich weniger intensive Fächer (Sport, Kreatives, Mathe), Elternarbeit + damit verbunden Kommunikationsschwierigkeiten, nicht verstanden werden
Was war gut?	alles gut, nichts hat sie gestört, "die sind klug" [LK] - Widerspruch!	Yuones: also am meisten hat mir geholfen bei Frau A. (...) und Frau B. [2 Deutschkurslehrerinnen], weil sie erklärt mir, uns alle so 5 Mal, 6 Mal. und wenn ich die Klasse bin, also sie erklärt mir EINMAL, dann muss ich das verstehen.	Tasnim: diesen 2 Jahre war die beste. (...) weil es war- also die so (...) wir mussten so VIEL Deutsch lernen. Nicht wie jetzt. Jetzt eine Blätter und du kannt das machen. es war- wir musst das lesen- B, C, D und das auch- Farbe- wir lesen- also ALLES (...) aber jetzt ich glaube in Deutschkurs nicht mehr sowas. nette LK am Anfang	Rima: Gutes ist einfach, dass sie so nette- vorher ein nette Lehrerin und nicht einfach so auf einmal diese strenge Lehrerin. ehrlich gesagt Tasnim: Ja. ja ja ich schwöre auch Rima: und zweitens: die immer mir eine- hat mir die Blätter gegeben und die andere hat mir auch geholfen (...) und geprüft und das alles. (...) und drittens, dass ich so eine Schülerin gehabt habe, also Sitznachbar	auf die Frage geht er nicht ein	Lee: ah, diese Deutschkurse und so! das war sehr gut. da fühlt man sich wieder, (...) dass man nicht der Einzige ist, der andere hat mir Deutsch kann.	<i>-nette LK am Anfang -zusätzliche Unterstützung durch LK im Regelunterricht -LK, die helfen und oft erklären -Deutschkurs, Konzentration auf Deutschlernen -Mitschüler*innen, die helfen</i>	43 Direktorin: Naja, sie tatsächlich- mitlaufen lassen im Klassenverband. Mit guten Deutschförderangeboten sowohl außerhalb des Klassenverbandes als auch integrativ in den Stammklassen. Außerhalb des Klassenverbands wirklich mit immer wieder ein paar Stunden, wo quasi das aufgearbeitet werden kann, was sie im Klassenverband oft nur so mitkriegen, aber nichts damit anfangen können, und dass natürlich integrativ gearbeitet wird, dass in der Klasse mit Doppelbesetzungen einfach hier das Kind oder diese Kinder besser unterstützt werden können
Was kann man besser machen? Was war nicht gut?	Ainur: (...) Langsamer reden. Deutlich. Erklären. (...) Das würde helfen It: hm. Also auch mehr Zeit für dich? Ainur: Ja. (...) Und nicht schnell reden und schreien, wenn man nicht versteht.	Yuones: am meisten was sie- mir nicht gefallen ist, wenn die- also die Lehrer wissen eh, dass ich nicht Deutsch könne und sie gibt mir trotzdem ein Blatt- Blatt Papier, dass ich das ausfüllen muss.	sagt auf die direkte Frage das Schlechte hat sie vergessen Tasnim: sie ist- sie muss nur bisschen Kontakt mit der Schülerinnen haben. (...) nur bisschen -- > LK soll nicht so streng, sondern netter sein	sagt auf die direkte Frage das Schlechte hat sie vergessen Rima: ich wünsche mir, dass es so.. dass meine Freundin, die ich vorher in diese 3. Jahr gehabt- bis jetzt gehabt habe. Sie kritisiert auch die mangelnde Kommunikation (v.a. in Bezug auf das Wiederholen), das Wiederholen selbst, den Deutschkurs und die Anforderungen an die Seiteneinsteiger*innen enorm	Dolmetscher, nicht schreien, netter sein, länger Deutschkurs (2, 3 Jahre)	Lee: zumindest ein Dolmetscher soll da dabei sein! Lee: und diese Lehrerinnen halt, diejenigen, die so wie diese Mathelehrerin sind, die sollen auch irgendwie netter werden, irgendwie so. (...) viele sind viel zu streng mit diejenigen, die halt neu hier gekommen sind. (Kurdo: ja) das ist nicht gut. meiner Meinung nach	<i>-Sprache der LK. (siehe oben) -mehr Zeit -Ignorieren -zu streng, netter sein, mehr Kontakt mit den SuS haben -zu hohe Anforderungen -Trennung von Freund*innen durch Wiederholen -mangelnde Kommunikation wichtiger Dinge (wiederholen, MIKA-D) -Deutschkurs nicht effizient, länger -Dolmetscher</i>	95 Direktorin: Ja, also, dass beim Germanistikstudium oder Deutsch-Lehramtsstudium der Fokus auf Deutsch als Zweitsprache ein noch größerer sein müsste. Also, natürlich gibt es den Anspruch auf (...) Oberstufenunterricht, das ist etwas anderes, aber Volksschule und Sekundarstufe I ist einfach ganz viel Spracherwerb. Und das Zusammenführen und das Herauskräftisieren einer gemeinsamen Unterrichtssprache (...) Und dass das einfach andere Methoden als den klassischen Muttersprachen-Deutschunterricht braucht. Und wenn mir die Lehrer und Lehrerinnen berichten, dass sie das eigentlich ganz wenig gehabt haben, dann tut mir das sehr leid für die Kinder, die bei uns in Wien in der Sekundarstufe I sitzen. Weil das sind einfach über 90 % Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache.
Was betont er/sie?	Lehrer sprechen zu schnell und zu kompliziert. Freundschaften schwer, keiner konnte übersetzen	mehr Erklärungen durch LK	nicht schreien, ausgelacht werden	Unmut über Wiederholen und MIKA-D und mangelnde Kommunikation dbzgl., Deutschkurs nicht gut so, hohe Erwartungen an Seiteneinsteiger*innen	Nicht-Verstehen, mehr Erklärungen durch LK in allen Fächern, ausgeschlossen sein	Verhalten der LK, ausgelacht werden, nicht dazugehören		MIKA-D, Schullaufbahnverluste, soziale Integration, Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich DaF/DaZ
geäußerte Emotionen	alleine gefühlt, saß immer alleine, keine Freunde „urpeinlich“, wenn sie drangenommen wurde oder angeschrien wurde	nervös am ersten Schultag, auf explizite Frage nach Emotionen keine	alleine, keine Freunde; dann sehr positiv bis jetzt Angst vor Deutsch: Tasnim: ja, und jetzt ich sag- aber schau- bis jetzt ich habe Angst (...) von Deutsch. ähm ist...wenn ich LESE, ich habe Angst, ja (...)	auf die Frage sagt sie: Rima: und es war gar nicht einfach, dass man so auf einmal eine- neue Freunde, neue Sprache und das ALLES so auf einmal sieht.	pflichtet Lee bei (ausgeschlossen, fremd) und ergänzt nervös, alleine	Lee: Ausgeschlossen. man fühlt sich als würde man nicht dazugehören. komplett fremd. (...) ja Lee: ich hatte irgendwie Angst, dass jemand irgendwas sagt und so, die ich wieder nicht verstehe. (...)	<i>allein, ausgeschlossen, fremd, nervös, peinlich, Angst (vor auslachen)</i>	

Noten	Noten und schulischer Erfolg sind ihr sehr wichtig	eher implizit: bemüht sich sehr, gute Noten zu bekommen; ist an Erwartungen des Vaters (und Belohnung = ein Handy) geknüpft.	spricht nicht viel über Noten, einzige Stelle, wo sie selbst über Noten spricht: Tasnim: nein. (...) ich habe gefragt warum. die haben gesagt: dass du Note bekommen, weil jetzt- dieses Jahr bekommst du keine Note. aber wenn du wiederholst, bekommst Note. und das ist gut für dich, wenn du wiederholst- und ich habe gesagt: ok, ok.	sehr leistungsorientiert; erwähnt 40x das Wort "Noten"; gleich in ihrer ersten Aussage erwähnt sie Noten: Rima: [...] Lehrerin hat dann gesehen, dass ich mich sehr bemühe und so weiter und hat mir dann gesagt- hat mir auch in diese Zeugnis Vierer gegeben. und ich habe auch nur bei diese zwei Schularbeiten Fünfer gehabt und dann bei diese dritte Schularbeit habe ich Vierer und ich habe auch Zusatzaufgabe bekommen und habe ich trotzdem geschafft und habe ich in meine Zeugnis Vierer gehabt in Deutsch. und Englisch Dreier und bei Mathe 2 AHS Rima: nach der 4. habe ich- wie ich gesagt hab- hab ich Vierer in Deutsch bekommen. und ähm ja- ich musste- und ich wusste nicht, was ich machen soll. Also- und- ich wusste nicht, ob ich Lehre oder weiterführende- aber mein Ziel war eigentlich, weiterführende Schule zu gehen. und deswegen habe ich mich entschieden, dass ich diese Poly besuche und dann- noch besser meine Deutsch zu verbessern und das alles, und weiterführende Schule gehe. Rima: ich bin mir sicher, wenn ich mit diese Lehrerin, die ich in diese 3. Klasse ersten Jahr gehabt habe, hätte ich auch Dreier oder Zweier in Deutsch gehabt. bessere Note. aber diese Lehrerin ist nicht. (leise, lacht) in späteren Statements sieht sie diesen Vierer in Deutsch als riesige Hürde für ihren Bildungsweg	erwähnt schnell mal Noten und Versagen am Beginn: Kurdo: ja, und in diese Jahr- wir haben wie- wie ein Test bekommen. wir mussten das machen und schreiben. ich habe dem bekommen, ich habe es angeschaut (...) es war schwierig- ich konnte GAR nix. (...) auf einmal die Lehrerin kommt zu mir: Kurdo, warum hast du alles falsch? du hast nix zuhause gelernt! (...) ja- ja ich konnte gar nix erste Jahr- (...) trotz dem Deutschkurs. aber ich KANN nicht. (...) es war einfach- (...) schwierig. Kurdo: ja, es war Deutsch. Ja. und dann bei Englisch- bei Englisch najaa, es war auch schlecht. aber bei Mathe war gut. auf Zeugnis habe ich bei Mathe ich glaub 3. und bei andere alle 5, 5, 5. wegen SPRACHE. und dann 3. Jahr- es war- ich glaube, es war besser. dann ich habe mitgemacht und ich habe Hausübung und dann- ich habe alles einfach mitgemacht. es war gut. (...) aber die ersten zwei Jahren es war einfach- NICHT gut. schwierig. und alles falsch. (...)	spricht in seinem 1. Statement schon viel über Versagen bei Tests/Schularbeiten und Noten: Lee: und von 3. Jahr habe ich begonnen, halt richtige Noten und so weiter zu bekommen. (...) da war es sehr gut, Mathe 2, Englisch 2, Deutsch äh 3. (...) 4. Klasse auch genauso. da habe ich aber halt Mathe und Englisch sind wieder Zweier geblieben, Deutsch auch genauso 3. Aber für 4. Klasse war gut. [...] und dann (...) habe ich es geschafft, wieder gute Noten, halt in die Fächer, die halt wichtig sind, Deutsch, Mathe, Englisch zu bekommen. und Chemie und so weiter waren Dreier und so. (...) es war gut. dritte- 3a und 4a habe ich mit halt- bin ich wieder und orden- ordentlicher Schüler geworden und bekam Noten und so. und dann konnte ich weitergehen. (...) ja (...)	3 sprechen schon im 1. Statement sehr viel über Noten- als Indikator für ihr Vorankommen bzw. Versagen	
		Hat als Erster gleich 2 Tage nach dem Interview meine Gegenleistung (gemeinsames Lernen) eingelöst.	Rima (über Tasnim): und sie haben sie extrem so- sie haben so gesagt: du sollst nicht weinen und so weiter. Und du sollst einfach in diese Schule weitermachen, dass du auch deine Noten- z. B. wenn du Dreier und Vierer gehabt hast, dann kannst du da Einser und Zweier besser haben und so weiter	kontrastiert sich zu „Euch“ (= in Ö Geborene): Rima: sie [die Deutschlehrerin] war urstreich. sie will, dass wir eigentlich so wie IHR Deutsch können, aber das geht einfach nicht!“ -> hier wird deutlich, dass sie mich in dieser "anderen" Gruppe verortet - bleibt aber unklar, ob in Gruppe 1. Hier Geborene, 2. (Deutsch)Lehrer*innen oder beides klassifiziert - "wir, die wir einen 4rer in Deutsch haben" -verbindet Deutschnote mit Ausschluss, Sinnbild für Status, Gruppenbildung Wir/Ihr Rima: z. B. die Ärzte und so weiter, die wollen immer Beste haben. (...) und ich habe mich so überlegt, wenn z. B. eine die Matura hat oder besser Einser oder Zweier in Deutsch hat, dann nehmen sie die besser- die Leute, die da geboren sind und Deutsch viel, viel können und nicht wie uns, die wir Vierer und Dreier in Deutsch oder sowas haben. [...] und so, dass die Leute nicht dich nehmen, weil du so süß bist und sowas- weil eine Bekannte oder sowas. Sondern weil du gute Noten und Zeugnis und das alles hast Rima: er hat mir dann gesagt: [...] Lehre mit Matura ist auch schwer zu finden. Es ist gar nicht leicht. und zweitens ist auch mit Kopftuch ist noch schwerer. Also es ist gar nicht leicht, dass man mit Kopftuch eine Lehre findet. [...] wie du gesehen hast, ich nehme immer die Leute, die kein Kopftuch haben. die Assistentinnen, die dort sind, haben kein Kopftuch. [...] weil es gibt viele, viele Leute, die da aus Österreich kommen und (...) es ist so ein bisschen- keine Ahnung- rassistisch, dass sie Leute immer so finden- dass Leute finden, dass keine- dass immer- Assistentin mit Kopftuch sind ein bisschen so- dass nicht so gut sind (...) keine Ahnung! Ziel: Gymnasium, oder Lehre + Matura oder höhere Schule, studieren, medizinischer Bereich - muss erst Systemkenntnis in Ö nacherwerben, was eine zusätzliche Hürde darstellt, klagt über wenig Unterstützung (will auch meine Gegenleistung dafür einsetzen) Rima: JA. aber ich hoffe, dass ich in eine Gymnasium (...) wieder (...) genommen werde (...) Rima: auch nicht einfach- dass man von einer Fachmittelschule zu einer weiterführenden Schule	spricht viel von "Ausländern" (benutzt das Wort 7x) - in einem Fall als klar negative Kategorie, als er von der Sommerschule erzählt Kurdo: Also- es gibt viele Ausländer. dort kannst NIX lernen. ich war einmal in Sommerschule. es war- nicht gut. ich habe gar nix dort gelernt. (...) Ja, gab viele Ausländer, die haben immer gelacht und- einfach Sessel kaputt gemacht oder Tisch. (...) es war einfach- nicht gut. (...) Kurdo: aber wenn du- also, 2. Jahr ich konnte kein Deutsch (...) ich bin zu Ausländer gegangen, ich habe Deutsch geredet. die haben mich sehr gut verstanden. aber bei Österreichern- die haben nix verstanden. (lacht) Lee: wenn ich zurückschaue, (...) will ich einfach wieder zurück zu mein Heimatland. wenn es so weiter wäre als wie letztes Jahr. man fühlt sich einfach komplett ausgeschlossen, komplett dass du zu dieser Gesellschaft einfach nicht gehörst. (...) irgendwie, dass dein Platz nicht hier ist. so- für mich ist es so. aber ist nicht jetzt, ist gut. jetzt denke ich so, geh ich auf der Straße, sehe ich alle Ausländer und so (Kurdo lacht und nickt) und sage: Ja, es ist gut. (Kurdo lacht) It: und hast du davor keine Ausländer auf der Straße gesehen? Lee: ich wusste nicht, dass die auch Ausländer sind! ich dachte ja die können Deutsch, die sind Deutsche, (...) halt ursprünglich von hier, von dieses Land, von Österreich. Kurdo: aber jetzt sind wir hier und die sind fast [alle] Ausländer (lacht). Lee: Aber jetzt ist gut Kurdo: Wenn gehst du von hier, alle sind Ausländer. Lee: Ja! (...) It: und fühlt ihr euch hier wohl? beide: ja! Lee: ja, aber in halt Städte wie Burgenland und so, da denk ich auch: geh ich wieder zurück. ich sag: da sind nur ein paar Häuser da- (...) und alle kommen so von Österreich und so. (...) es ist halt nicht so, dass das halt schlimm wäre, (...) aber man fühlt sich so, ich gehöre irgendwie hier nicht dazu. (...) ja. (...) Kurdo: [Sein Ankunftsart] ist ein Dorf, ist nicht wie große Stadt, ist ein Dorf. es gibt keine Ausländer. Lee: ja es ist so Kurdo: nur Österreicher. Lee: man hat ein seltsames Gefühl. sehr schlimmes Gefühl. (Kurdo: ja) irgendwie (...) denkt man, dass man einfach (...) man denkt einfach, dass man hier nicht gehört. man sollte zurückgehen, wo man zuerst war. So ein Gefühl haben wir, (...) bei diese kleine Dörfer und so. (...) It: also war das- wie war das in [Name seines Ankunftsortes] dann für dich? (an Kurdo gewandt) Kurdo: also wie? It: wie hast du dich gefühlt? Kurdo: Achso. alleine. niemand war neben mir. (...) ich war einfach alleine. (lacht) (...) und ich wollte in diese erste Jahr- ich wollte wieder nach Syrien gehen, oder Libanon. (...) Aber jetzt- ist besser. (...) (...) Lee: jeder empfindet so. Kurdo: ja	Lee: Ausgeschlossen. man fühlt sich als würde man nicht dazugehören. komplett fremd. (...) ja		
Platz in der Gesellschaft, Wir-Ihr	darüber spricht sie nicht explizit	kommt nicht wirklich vor verinnerlichter monolingualer Habitus: Yunones: nein. normal. auf Deutsch [auf die Frage, ob er was auf Arabisch auch bekommen hat]	darüber spricht sie nicht explizit			<i>Wir/Ihr bei Rima, Kurdo & Lee sehr deutlich spürbar spüren Ressentiments, Hürden durch fehlende Deutschkenntnisse und damit einhergehend schlechte Noten</i> <i>Kurdo & Lee fühlen sich unter "Ausländern" wohler</i>	31 Direktorin: dass ich Schullaufbahnverluste mitschleppe und wenn sich herausstellt, dass diese Kinder kognitiv sehr viel mehr draufha-ben und gut geeignet wären für eine weiterführende Schule, dass sie aber oft diese 2 Jahre Schullaufbahnverlust mitnehmen bis in die Oberstufe und wenn sie dort aus anderen Gründen, nämlich aus rein fachlichen Gründen, ein Jahr wiederholen müssten, dann haben sie oft den Spielraum nicht mehr. Und das heißt, sie müssen dann von der Schule gehen und können keine Matura machen, weil sie über der Zeit sind, die sie zur Verfügung haben. Und das ist für mich eine ganz krasse Be-nachteiligung der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache.	

Zukunftspläne	Matura, Jus studieren, Anwältin	darüber spricht er nicht	Lehre als Zahntechnikerin oder zahnärztliche Fachassistentin Tasnim: ja. weil wenn ich bewerbe, ich schicke Bewerbung und meine- ich schicke E-Mail, und die sagen: ok, ok, ok. und dann-ich anrufe und sagen: Nein, wir nehmen dich nicht. ich habe so gesagt: was, warum? ich wollte nur einen Punkt wissen: Warum!	Ich habe das Gefühl, es geht weiter mit einer Jugend geht. Weil- sie wollen immer die Zeugnis von 4. und 3. Klasse. wenn man Vierer hat, ist auch nicht (...) leicht. I: sie sehen dann auch, dass du gerade erst nach Österreich gekommen bist, oder? Rima: JA, Frau Nowak*, also mein Klassenvorstand hat mir dann gesagt, du sollst auch bei Anmeldung sagen, dass du nicht lange da in Österreich bist. und Sie schauen auch- es ist Unterschied, z. B.- zwischen wenn du da geboren hast und trotzdem Vierer hast, und wenn nicht lange in Österreich bist und Vierer im Zeugnis hast. Rima: aber ich nicht [keine Unterstützung], also ich habe letzte- so 2 Wochen unviel geweint, weil- ich wusste nicht, was ich machen soll. (.)	FHS oder Lehre als Optiker	HTL, Matura, studieren - dafür hat er verschiedenste Szenarien entwickelt, wie er das Ziel erreichen kann Plan B: Kampfsportler	Matura + studieren (3) oder Lehre Weg dorthin noch ungewiss	31 Direktorin: wenn sich herausstellt, dass diese Kinder kognitiv sehr viel mehr draufhaben und gut geeignet wären für eine weiterführen-de Schule, dass sie aber oft diese 2 Jahre Schullaufbahnverlust mitnehmen bis in die Oberstufe und wenn sie dort aus ande-ren Gründen, nämlich aus rein fachlichen Gründen, ein Jahr wiederholen müssten, dann haben sie oft den Spielraum nicht mehr. Und das heißt, sie müssen dann von der Schule gehen und können keine Matura machen, weil sie über der Zeit sind, die sie zur Verfügung haben. Und das ist für mich eine ganz krasse Benachteiligung der Kinder mit nicht-deutscher Mutter-sprache.
Meinung zu Interview	hat nach der Aufnahme gesagt „das war urgeil“, dass ich sie das alles gefragt habe; fragt, ob ich auch noch andere frage	Yuones: ich mag eh, dass jemand mich was fragt Yuones: hat dich das noch nie jemand gefragt? Yuones: nein. (...) nein, noch nie.	Tasnim: neein, es war sehr schnell. (lacht) sehr schnell vorbei. wollte gerne am Interview teilnehmen, ist bei der Terminsuche aktiv auf mich zugegangen hat nach dem Interview mehrmals nach der Arbeit gefragt, möchte die Arbeit lesen ("das Buch")	Rima: ja die Zeit ist so schnell vorbei wollte gerne am Interview teilnehmen, ist bei der Terminsuche aktiv auf mich zugegangen	kein Kommentar, hat sich aber proaktiv für das Interview gemeldet	Lee: Alles gut. Wir verbringen gerne Zeit mit eine anderen Menschen (Kurdo lacht)		hat sich selbst aktiv dafür eingesetzt, auch etwas dazu sagen zu dürfen
auffällige Sprachverwendung	spricht über ihre aus ihrer Sicht inadäquate Ausdrucksweise („Ich benutze immer die falschen Wörter")	kannte den Begriff Regelklasse nicht, hat nachgefragt was das ist, benutzt "nicht beurteilt" mehrmals fehlende Ausdrucksmöglichkeit, z.B. ic"n kann es nicht so gut sagen (...)"	sucht mehrmals nach Worten und sagt, sie kann es nicht sagen (aber auch auf Arabisch nicht)	benutzt „nicht beurteilt“, erklärt mir Notensystem: 3 AHS, 4 AHS, 3 Standard, 4 Standard etc., „positive Notenabschluss“ versucht, sich verständlich zu machen und korrigiert, wenn die Aussage von mir ihrer Meinung nach falsch verstanden wurde	wirkt so, als könne er manches nicht so gut ausdrücken, wirkt öfter unsicher	benutzt viel Fachvokabular: ordentlicher Schüler, nicht beurteilt, Regelklasse drückt sich sehr differenziert aus		
Interesse an mir als Person	fragt wie alt ich bin, Studium, wie Matura war etc.	fragt auch, wie alt ich bin (ganz am Anfang)	erkundigt sich nach meiner Zugehörigkeit zu gewissen Gruppen: Tasnim: unterrichten Sie Deutschkurs? Tasnim: Sind Sie hier geboren? Möchte gerne in den Deutschkurs kommen, den ich am Nachmittag in ihrer Schule anbiete	in ihren Diskursen viele Rückbezüge auf mich (wie Sie wissen, Sie kennen ja X und Y...) möchte Expertise von mir bzgl. Englischkurse, weiterführende Schule, Bildungswege etc.		sagt nur, ich soll die Zeit für die Uni nutzen (statt ihm Lernhilfe zu geben)		
Sonstiges	sehr aufgeregt im Interview	sehr ruhig und langsam, macht sehr lange Pausen; viele (offene) Fragen überfordern ihn, wirkt, als könne er Gefühle nicht so ausdrücken oder (noch) nicht reflektieren, manchmal unzusammenhängende Antworten auf Fragen	viel weniger geredet als zweite Interviewp.	viel mehr geredet als zweite Interviewp.; kann sehr deutlich ihre Meinung ausdrücken, hat sehr konkrete Punkte formuliert, die ihr geholfen haben Englisch ist jetzt ihr größtes Problem, der Unterricht in Ägypten war ganz anders Rima: ich habe mir dann gewünscht, dass ich- so, als ich noch kleiner war, in Österreich gekommen und nicht mal- sofort Mittelschule, sondern auch in Volksschule. und- dass man auch besser von Anfang von der Mittelschule auch mitbegonnen hat. das würde ich auch besser- das habe ich auch besser gefunden. und ja- (...) und nicht einfach so in der 3. Mittelschule (lacht)	wirkt bereits sehr reflektiert, als hätte er schon viel darüber nachgedacht hat sich Unterstützung in einem Jugendzentrum geholt	es hat mich überrascht, dass die TN mir viele Fragen gestellt haben. Es wirkt, als hätten sie es genossen, mit einer erwachsenen Person ein längeres, ernstes Gespräch zu führen		

FALLZUSAMMENFASSUNG								
	Alnur	Yuones	Tasnim	Rima	Kurdo	Lee		Direktorin
	sehr ambitioniert, große Ziele Nicht-Verstehen steht im Vordergrund und das Unverständnis der LK, die das ignorieren und mit Wut und Schreien quittieren kritisiert v.a. Sprache der LK (zu schnell, zu kompliziert) sagt, dass sie alles alleine machen musste und wenig Hilfe erhalten hat (außer von Deutschkurslehrerin) empfindet Deutschkurs als essentiell für ihren Erfolg, hat eine Bindung zur Lehrerin dort aufgebaut (fehlende) Freundschaften, keine Peers mit einer gemeinsamen Sprache ein paar widersprüchliche Aussagen (kritisiert z.B. Verhalten der LK, sagt aber im nächsten Satz, dass die LK alles gut gemacht haben und alle sehr nett zu ihr waren) -> Hemmungen? sehr aufgeregt, Interviewsituation war für sie sehr präsent	sehr zögerlich, äußert sich sehr wenig, wirkt überfordert mit Interviewsituation äußert wenige Einstellungen LK haben wenig erklärt und generell wenig kommuniziert (auch nicht, dass er wiederholen wird), er war auf die Hilfe seiner Mitschüler*innen angewiesen (gleiche L1 oder Sitznachbar, als er schon halbwegs mit ihm reden konnte) fand ausnahmslos alle Fächer sehr schwierig mit seinen Freunden will er nur Deutsch sprechen hat auch jetzt noch Probleme, Texte zu verstehen	für sie soziales Umfeld und Emotionen sehr wichtig (auslachen) zeichnet insgesamt sehr positives Bild von Schule, LK und Mitschüler*innen - allerdings erst nach 2 negativen Erfahrungen in anderen Klassen bekam sehr viel Unterstützung von ihren Mitschüler*innen, die aktiv auf sie zukamen - auch wenn sie keine gemeinsame Sprache hatten (dabei half vielleicht, dass sie zum Eintritt in diese Klasse bereits mehrere Monate in Ö war und ihr Deutsch vermutlich schon leicht fortgeschritten war) bekam im Regelunterricht sehr viel Unterstützung aufgrund von Team-Teaching und engagierten LK hatte intensive Deutschförderung täglich 2-3h (mehr als die 6h) das Ausgelachtwerden am Anfang hat sich sehr eingebrannt auch jetzt hat sie noch Probleme beim Lesen und Angst davor wollte eigentlich nach der MS eine Lehre beginnen, weil sie einen positiven Notenabschluss hatte. Hat aber keine bekommen und lernt jetzt weiter, um ein besseres Zeugnis zu haben sie stört es, wenn LK schreien oder hinter ihrem Rücken über sie sprechen	ambitionierte Einzelkämpferin, durch hohe Eigenmotivation & Bildungsaspiration viel geschafft spricht sehr viel (obwohl sie sonst nicht viel spricht) und schnell, sehr detailliert, wiederholt sich oft, spricht auch für ihre Interviewpartnerin fand den Deutschkurs in der Schule sehr schlecht (sowohl inhaltlich als auch organisatorisch) Sie hätte gerne einen externen Kurs besucht, durfte aber nicht. Sie hat viel zuhause gelernt und findet auch, dass das zwingend erforderlich und von der Schule eigentlich auch gewünscht ist dass sie wiederholen musste, obwohl es anders angekündigt wurde, stört sie am meisten. Das erwähnt sie auffallend oft MIKA-D-Test bie ihr auch großes Thema, v.a. da unangekündigt, hätte sich gerne vorbereitet, sagt aber auch, dass man sich eigentlich nicht vorbereiten kann spricht viel von hohen Anforderungen der LK (besonders von einer Deutschlehrerin), setzte gleiche Maßstäbe wie für alle anderen, was für sie eine unüberwindbare Hürde darstellte sieht Seiteneinstieg als großen Nachteil und Bildungshürde. Noten sind ihr extrem wichtig. nimmt Deutschnote 4 als große Hürde für ihren weiteren Bildungsweg wahr, weshalb sie auch jetzt im Poly ist, um ihr Deutsch (und ihre Deutschnote) weiter zu verbessern denkt viel über ihren weiteren Bildungsweg nach, das beschäftigt sie sehr viel	überhöhte Erwartungen der LK, Nichtverstehen (sowohl der LK als auch der Mitschüler*innen) hat die diskontinuierlichste Bildungsbiografie von allen - nur 2 Jahre schulische Vorbildung (2 Jahre "Kindergarten" im Libanon) hat wenig Unterstützung im Regelunterricht erhalten in der Regelklasse keinen Anschluss gefunden und wurde viel wegen seiner fehlenden Deutschkenntnisse ausgelacht Hatte in seiner Klasse keine Peers mit gleicher L1 und hat es immer genossen, wenn er welche traf. fühlte sich sehr allein, führt das auch auf ländliche Strukturen ohne "Ausländer" zurück; erwähnt oft "Ausländer" (vs. "Österreicher") und fühlt sich jetzt [in Wien, in der Schule] wohler hätte gerne länger Deutsch gelernt	soziale Aspekte & Individuen sehr relevant für ihn spricht viel über das Verhalten und die Sprache der LK und deren Erwartungen an ihn empfindet Anforderungen der LK als zu hoch, im Regelunterricht hat er so gut wie nichts verstanden ausgeschlossen fühlen ist ein großes Thema für ihn - einerseits in der Klasse, andererseits von der Gesellschaft insgesamt spricht viel über Mitschüler*innen und (fehlende) Freundschaften: nicht verstanden, wurde viel ausgelacht, hatte Angst davor, wieder ausgelacht zu werden fehlende Kommunikation - fehlende Dolmetscher, empfindet den Mitschüler mit der gleichen L1 als essentiell, wenn er nicht da war, gab es keinen Informationsfluss zu ihm fand den Deutschkurs gut, wäre lieber in eine DFKL gegangen		engagiert im Bereich DaZ und legt Schwerpunkt in der Schule auf dieses Thema, bezweifelt aber, dass ihre LK das im Regelunterricht immer umsetzen hat sich bewusst dafür entschieden, am Beginn nicht zu viele Fragen zu stellen, um keine Retraumatisierung auszulösen Kommunikation mit Eltern schwierig; am 1. Tag noch eigene Dolmetscher, danach wird die Kommunikation kompliziert; merkt, dass sie oft nicht verstanden wird. Bedauert, dass sie selbst keine der großen Migrationssprachen spricht wünscht sich intensivere Deutschförderung, sieht aber auch Grenzen bei LK (Ausbildung, Einstellung, Erwartungshaltung) legt ganz am Anfang Schwerpunkt auf soziale Integration und "Sprachenbad" in der Klasse Einstellung zu L1: möchte wertschätzenden Umgang, bieten L1 Unterricht in 2 Sprachen, der von Eltern sehr unterschiedlich angenommen wird (nicht notwendig vs. ja, endlich!) Ausbildung von LK: mehr DaF/DaZ im Studium, Sprachkenntnisse in anderen Sprachen findet MIKA-D und neue, starrere Regeln nicht gut