



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Umsetzung der Sprachförderkurse
für Seiteneinsteiger/innen in der 3. und 4. Schulstufe
in Wiener Volksschulklassen“

Verfasserin

Claudia Koch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan

Ein Studium berufsbegleitend zu absolvieren erfordert viel Interesse, Motivation und Disziplin. Ergänzend dazu braucht es viel Verständnis und Geduld von der eigenen Umgebung - der Familie und dem Freundeskreis.

Ein herzliches Dankeschön meinen Eltern, die mich in zweifelnden Phasen daran erinnert haben, dass ich dieses Studium freiwillig und „nur für mich“ begonnen habe. Danke für alles!

Danke für die große Unterstützung, die ich durch meine engsten und liebsten Freundinnen und Freunde und auch durch Kolleginnen und Kollegen erfahren durfte. Danke dafür, dass ihr es, vor allem in der Zeit, in der ich diese Diplomarbeit verfasst habe, mit mir ausgehalten habt.

Mein besonderer Dank gilt Gabriele Khan, die sich bereit erklärt hat, meine Diplomarbeit zu betreuen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
I. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN.....	12
1. Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem	12
1.1 Entwicklung der österreichischen Volksschule	13
1.2 Umgang mit Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulwesen	14
1.3 Schulischer Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit	20
1.4 Zusammenfassung	23
2. Schulische Förderung in Deutsch als Zweitsprache.....	25
2.1 Erwerb von Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration	26
2.2 Schulische Modelle der Deutsch als Zweitsprache-Förderung.....	27
2.2.1 Schulorganisatorische Modelle	27
2.2.2 Integration - Segregation - Durchgängige Sprachbildung	30
2.3 Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung an österreichischen Schulen - organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen.....	32
2.3.1 Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“	34
2.3.2 Deutsch als Zweitsprache für ordentliche und außerordentliche Schüler/innen	37
2.3.3 Sprachförderkurse	39
2.4 Zusammenfassung	41
3. Umsetzung der Fördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache in Wien.....	43

3.1	Wiener Schulgesetz - Überblick über die Fördermaßnahmen in Wien	44
3.2	Wiener Sprachförderzentrum	45
3.3	Organisation der Sprachförderkurse an Volksschulen in Wien	47
3.3.1	Sprachkompetenzstufen	49
3.3.2	Verlaufsdokumentationen zu den Sprachförderkursen	52
3.4	Sprachförderkurslehrer/innen	55
3.4.1	Ausbildung	56
3.4.2	Arbeitsprofil	57
3.5	Seiteneinsteiger/innen in den Sprachförderkursen	57
3.6	Zusammenfassung	58
4.	Resümee und Forschungsinteresse	59
II.	EMPIRISCHE STUDIE	60
5.	Beschreibung des Forschungsablaufs und der methodischen Vorgehensweise	60
6.	Darstellung der verwendeten Methode	61
7.	Erhebung der verbalen Daten	62
7.1	Problemzentriertes Interview	62
7.1.1	Verwendete Interview-Leitfäden	63
7.1.2	Interviewpartnerinnen und Interviewsituation	66
7.2	Aufbereitung und Auswertung der Interviews	69
7.3	Interview-Ergebnisse	69
7.3.1	Interview Sprachförderkurslehrerin 1 (SFKL 1)	73
7.3.2	Interview Sprachförderkurslehrerin 2 (SFKL 2)	75

7.3.3	Interview Sprachförderkurslehrerin 3 (SFKL 3).....	77
7.3.4	Interview Klassenlehrerin 1 (KL 1)	80
7.3.5	Interview der Klassenlehrerin 2 (KL 2).....	82
7.3.6	Interview der Klassenlehrerin 3 (KL 3).....	84
7.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	86
7.4.1	Zusammenfassung - Sprachförderkurslehrerinnen	86
7.4.2	Zusammenfassung - Klassenlehrerinnen.....	89
7.5	Ergebnisse durch Generieren von Hypothesen.....	91
7.6	Diskussion	96
8.	Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage	99
9.	Schlussbemerkungen	102
10.	Kurzzusammenfassung	104
11.	Abstract.....	105
12.	Literaturverzeichnis	106
13.	Abbildungsverzeichnis	113
14.	Tabellenverzeichnis	114
15.	Anhang	115
15.1	Genehmigung der Interviews durch den Stadtschulrat für Wien.....	115
15.2	Transkripte der Interviews	116
15.2.1	Sprachförderkurslehrerin-Interview 1	116
15.2.2	Sprachförderkurslehrerin-Interview 2	123
15.2.3	Sprachförderkurslehrerin-Interview 3	126
15.2.4	Klassenlehrerin-Interview 1.....	128

15.2.5 Klassenlehrerin-Interview 2	131
15.2.6 Klassenlehrerin-Interview 3	136
15.3 Lebenslauf	143

Einleitung

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen“ ist im §2 Schulorganisationsgesetz¹ formuliert.

Der Erfüllung dieser Aufgabe hat die Schule für alle aufgenommenen Schüler/innen, unabhängig ihrer ursprünglichen Herkunft und Erstsprachen, nachzukommen.

Die sprachliche Vielfalt in Wiener Volksschulen ist bereits seit vielen Jahren fixer Bestandteil des Schulalltags. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ ist seit 1991, der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ und die unverbindliche Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ sind seit 1992 im geltenden Lehrplan der Volksschule verankert (vgl. WOLF 2011, S. 303).

Zusätzlich wurden als besondere Fördermöglichkeit für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schuljahr 2006/2007 für den Bereich der Volksschulen die „Sprachförderkurse“ im § 8e Schulorganisationsgesetz² verankert.

Wien führte mit dem Schuljahr 2009/2010 ergänzend zu den Sprachförderkursen die „Nachhaltige Sprachförderung“ ein, die besonders für Schüler/innen, die bereits ein Jahr Sprachförderkurs absolviert haben und trotzdem noch auf Sprachkompetenzstufe A oder auch schon B einzustufen sind, eingesetzt werden.

Die Fördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache und die Unterstützung für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen sind nicht nur unter Pädagog/inn/en ein

¹ Vgl. Schulorganisationsgesetz §2, BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch das BGBl. I Nr. 44/2010 [<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%20c%20Fassung%20vom%2026.07.2011.pdf>] download 26.7.2011.

² Vgl. ebenda, Schulorganisationsgesetz §8e.

breit diskutiertes Thema und führten zu der **Forschungsfrage**, von der die vorliegende Arbeit geleitet wird:

„Wie setzen Lehrer/innen in Wiener Volksschulklassen die Sprachförderkurse für Seiteneinsteiger/innen in der 3. und 4. Schulstufe um?“

Die Arbeit beschäftigt sich mit den Modellen der Förderung von Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Sprachförderkursen an Wiener Volksschulen und deren Umsetzung durch die Lehrer/innen im Schulalltag. Der Fokus liegt dabei auf der Umsetzung der Sprachförderkurse für Seiteneinsteiger/innen, die in der 3. und 4. Schulstufe neu in eine Wiener Volksschulklasse aufgenommen wurden.

Unter Seiteneinsteiger/innen sind dabei Schüler/innen zu verstehen, die erst während des Schuljahres nach Österreich kommen und die Unterrichtssprache Deutsch nicht oder nur kaum beherrschen.

Der erste Teil der Arbeit stellt einen kurzen Abriss über die Entwicklung des österreichischen Schulwesens mit dem besonderen Fokus auf den Umgang mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit dar. Weiters wird skizziert, wie sich die Entwicklung Österreichs zu einem Einwanderungsland auf die Schule ausgewirkt hat.

Daran anschließend wird die Entwicklung schulischer Maßnahmen für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen aufgezeigt.

In diesem Zusammenhang wird die Entstehungsgeschichte des geltenden Lehrplans für die Volksschule, mit besonderem Fokus auf die Entwicklung der Lehrplanteile für Deutsch als Zweitsprache, dargestellt.

In der Folge beschäftigt sich die Arbeit mit dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration. Die daraus abzuleitenden Konsequenzen für die Entwicklung der unterschiedlichen Modelle der Förderung in Deutsch als Zweitsprache werden betrachtet.

Außerdem werden die Modelle, die in Österreich zum Einsatz kommen, beschrieben sowie die unterschiedlichen gesetzlichen Maßnahmen im Bereich

von Deutsch als Zweitsprache aufgezeigt und die bundesweiten Regelungen für die Sprachförderkurse angeführt.

Den Abschluss dieses Teils bildet die Darstellung der Umsetzung der Sprachförderkurse an Wiener Volksschulen. Im Besonderen wird die Entwicklung und Arbeit des Wiener Sprachförderzentrums³ betrachtet.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die empirisch qualitative Untersuchung anhand der Fragestellung und der Subfragen dargestellt. Nach der Begründung der Methodenwahl und den Darstellungen zur Untersuchung werden die Ergebnisse der Interviews mit den Lehrer/inne/n, die im Team die Schüler/innen einer Klasse betreuen und fördern, präsentiert. Der Fokus liegt dabei auf den Modellen, die für die Sprachförderkurse gewählt werden und den dabei gemachten Erfahrungen der Lehrer/innen.

An zwei Standorten wurden Interviews mit der Klassenlehrerin und der Lehrperson, die den Sprachförderkurs für die Seiteneinsteiger/innen dieser Klassen leitet, genehmigt und aufgezeichnet. Die Interviews wurden mit beiden Gruppen der zuständigen Lehrer/innen geführt, um sowohl die verschiedenen Herangehensweisen und Kriterien für die Auswahl des Modells für die Sprachförderung als auch die unterschiedlichen Eindrücke in der Praxis des Schulalltags erheben und interpretieren zu können.

Im Rahmen der Untersuchung sollten Fragen nach den gemachten Erfahrungen der Lehrer/innen in der Umsetzung der sprachlichen Fördermöglichkeiten für außerordentliche Schüler/innen in Sprachförderkursen, der Organisation der Förderung im Schulalltag und den sich daraus ergebenden Chancen bzw. entstehenden Schwierigkeiten für die notwendige Zusammenarbeit der verantwortlichen Lehrer/innen beantwortet werden.

Der Schlussteil zieht eine Bilanz über die Erfahrungen der Lehrer/innen mit dem System „Sprachförderkurs“ und fasst die Aussagen in Bezug zur leitenden Forschungsfrage zusammen.

³ Das Wiener Sprachförderzentrum ist eine Institution des Stadtschulrats für Wien.

I. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

1. Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem

Die Aufgabe der Volksschule ist im §9 des Schulorganisationsgesetzes⁴ geregelt. Der Lehrplan der Volksschule hält im „Allgemeinen Bildungsziel“ fest: „Die Volksschule hat in der Vorschulstufe die Aufgabe, die Kinder im Hinblick auf die für die 1. Schulstufe erforderliche Schulreife zu fördern, wobei die soziale Integration behinderter Kinder zu berücksichtigen ist. In den darauf folgenden vier Schulstufen der Grundschule hat die Volksschule eine für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsame Elementarbildung unter der Berücksichtigung einer sozialen Integration von Kindern mit Behinderungen zu vermitteln“ (WOLF 2011, S. 15).

Bereits im „Allgemeinen Bildungsziel“ wird der Unterricht von „Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache“ als eine „besondere sozial-erzieherische Aufgabe“ angesprochen (vgl. WOLF 2011, S. 16).

Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ wurde in der Lehrplan-Novelle 1991⁵ verankert, 1992 folgte eine Novellierung zur Verankerung der besonderen Förderung für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache⁶ im Lehrplan der Volksschule. Der besondere Förderunterricht, Deutsch als Zweitsprache und der Muttersprachliche Unterricht wurden somit fixe Bestandteile der Grundschule (vgl. WOLF 2011, S. 303).

Durch diese Novellierungen des Lehrplans sollte ein gleichwertiger Unterricht für alle Schüler/innen, unabhängig von ihrer Erstsprache, sichergestellt und eine spezielle Förderung für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Grundschule ermöglicht werden.

⁴ Vgl. Schulorganisationsgesetz §9, BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch das BGBl. I Nr. 44/2010 [<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2026.07.2011.pdf>] download 26.7.2011.

⁵ Vgl. BGBl. Nr. 439/1991.

⁶ Vgl. BGBl. Nr. 528/1992.

1.1 Entwicklung der österreichischen Volksschule

Bis ins 15. Jahrhundert wurde der Unterricht in Lesen und Schreiben in lateinischer Sprache abgehalten. Erst dann entstand auf Ansinnen der Bürger/innen die „deutsche Schule“, die Ludwig Boyer als „die Vorläuferin der heutigen Volksschule“ (BOYER 2008, Band I, S. 13) bezeichnet.

Die Entwicklungen und beginnenden Reformen des Primarschulwesens in Österreich fanden einen Höhepunkt in der „Allgemeinen Schulordnung, für die deutschen Normal=Haupt= und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern“, die am 6. Dezember 1774 von Maria Theresia erlassen wurde (vgl. BOYER 2008, BAND V, S. 151). Durch diese Neuerung wurde Schule über alle Bevölkerungsschichten hinweg zum Thema und es wurde ein allgemeines Interesse für Bildung geweckt. „Wenn man Volksschule als eine Schule für die Kinder eines ganzen Volkes versteht, die für alle schulfähigen Kinder verbindlich ist, vom Staat eingerichtet und geregelt wird, ist diese Schulordnung als die Gründungsurkunde der österreichischen Volksschule zu sehen“ (BOYER 2008, Band V, S. 8). Die ebenfalls darin enthaltene Forderung, dass alle Kinder zwischen dem sechsten und zwölften Lebensjahr den Unterricht zu besuchen hätten, stellte sich besonders in den ländlichen Regionen als schwierig durchsetzbar heraus.

Bis zum Jahr 1869, in dem das Reichsvolksschulgesetz erlassen wurde, wurde die Schulordnung immer wieder verändert, um Verbesserungen im Schulwesen zu erzielen. Im Jahr 1874 wurden Lehrpläne für die Volksschule erlassen. Diese waren „nach der Organisationshöhe der Volksschule gegliedert, d.h., es gab jeweils einen eigenen Lehrplan für die ein-, zwei-, dreiklassigen Schulen usw.“ (WOLF 2004, S. 21). Für die achtklassige Volksschule galt der Lehrplan der Bürgerschule (vgl. WOLF 2004, S. 21).

Nach einer Novellierung wurde 1905 die Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und Bürgerschulen erlassen, diese „legte nur die Grundzüge fest und überließ viele Bestimmungen den Landesschulbehörden, den Bezirkslehrerkonferenzen oder den Lehrkörpern der einzelnen Schulen“ (WOLF 2004, S. 27).

Nach mehreren Novellierungen, die zumeist als Reaktion auf die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen zu sehen sind, liegt nun der Lehrplan der Volksschule BGBl. 134/1963 in der Fassung der Verordnung BGBl. II Nr. 402/2010⁷ vor.

Demnach umfasst die Volksschule die Vorschulstufe, die Grundschule, 1.-4. Schulstufe und die Volksschuloberstufe, 5.-8. Schulstufe, wenngleich diese nur mehr sehr selten geführt wird.

Dass die Strukturierung in eine vierjährige Volksschule durchaus Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb Deutsch haben kann, sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt. Denn für eine nachhaltige Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache bedarf es einer mehrjährigen Förderung in Deutsch als Zweitsprache. Dass diese auch über einzelne Schularten hinweg stattfinden muss, eine Sprachförderung, die sich alleine auf die ersten vier Schuljahre der Volksschule hinweg beschränkt, also in keinem Fall ausreicht, wird in Abschnitt 2.2.2 erörtert.

1.2 Umgang mit Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulwesen

Das Thema Mehrsprachigkeit findet im österreichischen Schulwesen, bedingt durch die anerkannten Landessprachen, die in den Kronländern der Habsburgermonarchie vertreten waren, bereits seit den frühen Entwicklungen des Unterrichtswesens nach der Allgemeinen Schulordnung von Maria Theresia von 1774, große Beachtung.

Die Allgemeine Schulordnung von 1774 trachtete danach, die Schüler/innen in den deutschen Schulen auf die lateinischen Schulen vorzubereiten. Vorrangig Knaben ab dem zehnten Lebensjahr sollte durch den Unterricht in deutscher und lateinischer Sprache der Besuch einer Normal- oder Hauptschule bzw. die Möglichkeit einer Aufnahme in einem Gymnasium eröffnet werden. Eine dafür geschaffene Aufnahmeprüfung und die entsprechende Nachschulung sollten die Wissensdefizite der Schüler⁸ verringern und eine Aufnahme in einer lateinischen

⁷ Vgl. Schulorganisationsgesetz §2, BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch das BGBl. I Nr. 44/2010, insbesondere dessen §§ 6, 10 und 23, [http://www.ris.bka.gv.at/Geltende_Fassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2026.07.2011.pdf] download 26.7.2011.

⁸ Vorrangig konnten nur Knaben die Aufnahmeprüfung für ein Gymnasium anstreben.

Schule ermöglichen. Die Prüfung wurde über sieben Unterrichtsgegenstände abgenommen, darunter auch das Lesen in deutscher und lateinischer Sprache, Rechtschreibung in beiden Sprachen sowie Kenntnisse der deutschen Sprachlehre und Grammatik der lateinischen Sprache (vgl. BOYER 2008, Band V, S. 209-211).

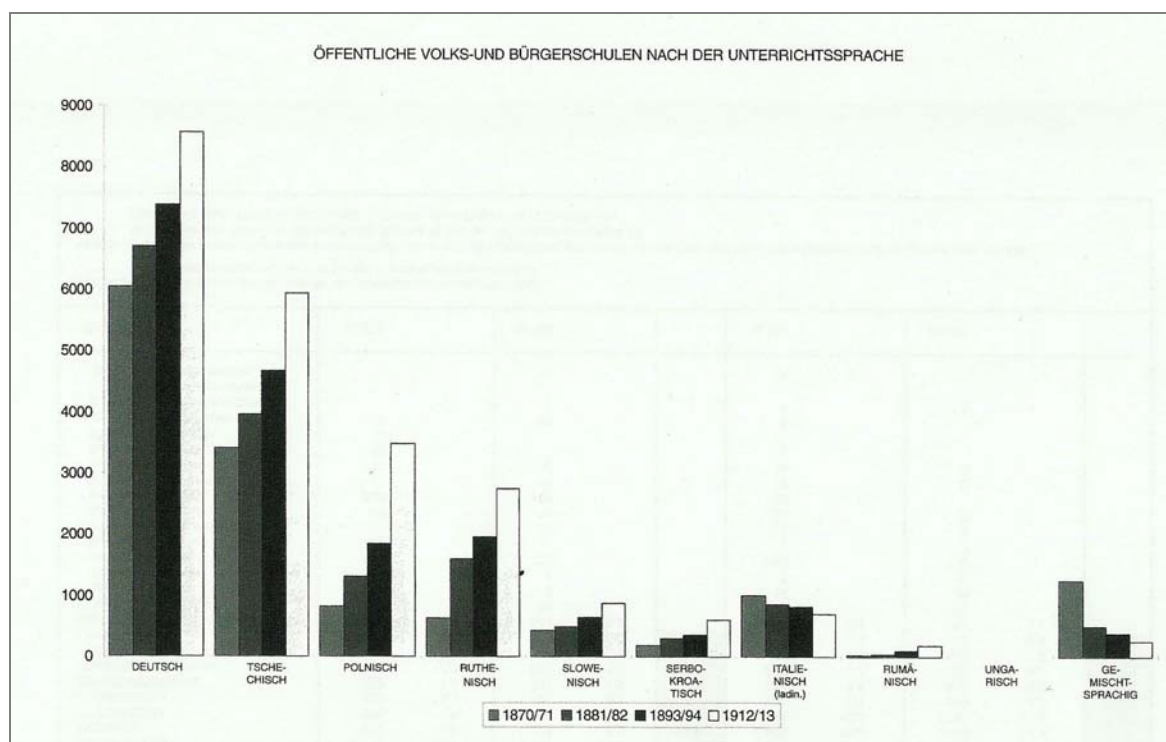
Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts dominierte die deutsche Sprache in den österreichischen Schulen. Erst der „durch Artikel 19 des Staatsgrundgesetzes vom Dezember 1867 in den Verfassungsrang erhobene Grundsatz der Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben garantierte, dass grundsätzlich alle gesetzlich anerkannten acht Landessprachen: Deutsch, Tschechisch, Polnisch, Ruthenisch, Slowenisch, Serbokroatisch, Italienisch, Rumänisch Unterrichtssprachen in jenen Kronländern sein konnten, in denen diese Sprachen landesüblich waren, und zwar für alle Schulformen“ (BURGER 1995, S. 235). Dieses Prinzip der Gleichberechtigung aller Sprachen stellte den Versuch dar, das nationale Bekenntnis dem religiösen Bekenntnis gleichzusetzen und somit der Nationalität eine ähnlich bedeutsame Stellung wie der Konfession einzuräumen. Alle Volksstämme, und damit auch deren Sprache sind gleichberechtigt. Verbunden damit ist die im Absatz 3 des Artikel 19 festgehaltene Formulierung, dass die Länder, in denen mehrere Volksstämme wohnen, die erforderlichen Mittel für die Ausbildung in den unterschiedlichen Sprachen an öffentlichen Schulen jedem der Volksstämme zur Verfügung zu stellen haben (vgl. BURGER 1995, S. 37).

Im gleichen Artikel des Staatsgrundgesetzes von 1867 wurde das „Sprachenzwangsverbot“ festgehalten, welches besagt, dass Menschen nicht zum Erlernen einer zweiten Sprache gezwungen werden können, allerdings darauf zu achten ist, dass auch die Minderheitensprachen in gemischtsprachigen Landesteilen in den Schulen unterrichtet werden und damit jede Nationalität ihre Sprache erhalten kann (vgl. BURGER 1995, S. 235). Damit konnte jede einzelne Sprache eines Volksstammes, sofern sie als landesüblich galt, zur Unterrichtssprache werden und gleichzeitig konnte keine Sprache, auch nicht die deutsche Staatssprache, nur weil staatliches Interesse bestand, in allen Ländern zum Unterrichtsgegenstand werden.

Dieses „Sprachenzwangsverbot“ und eine allgemeine „Pathetisierung der Muttersprache“ (BURGER 1995, S. 239) führten dazu, dass Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Unterricht im 19. Jahrhundert zunehmend abgelehnt wurden.

Das folgende Diagramm zeigt die Verteilung der öffentlichen Volks- und Bürgerschulen nach deren Unterrichtssprachen im Verlauf der Schuljahre 1870/1871 bis 1912/1913. Zu erkennen ist deutlich, dass das Recht auf muttersprachlichen Unterricht, im Bereich der Volksschulen, in hohem Maße durchgesetzt worden war (vgl. BURGER 1995, S. 209).

Abbildung 1: Öffentliche Volks- und Bürgerschulen nach der Unterrichtssprache (BURGER 1995, S. 247)



Österreich und damit auch das österreichische Schulwesen waren also seit jeher durch eine komplexe sprachliche Situation geprägt (vgl. ÖSZ 2009, S. 12-14).

Im 20. Jahrhundert führten Immigrationsbewegungen dazu, dass die österreichische Gesellschaft sprachlich noch vielfältiger wurde. Dazu trugen einerseits Flüchtlingsbewegungen (in den 1950er und 1990er Jahren), andererseits aber auch die in den 1960er Jahren beginnende Arbeitsmigration bei. Damals wurden zahlreiche Arbeitsmigrant/inn/en, vor allem aus der Türkei und dem damaligen Jugoslawien, für Österreich angeworben (vgl. CURRLE 2004, S. 240). Zu diesem

Zeitpunkt war ein Zuzug der Familien in großem Ausmaß nicht geplant, die Rückkehr der Arbeitsmigrant/inn/en wurde als gegeben angenommen.

Der tatsächliche Familiennachzug betrug im Jahr 1995 insgesamt 9476 und nahm bis zum Jahr 2002, mit insgesamt 3858 nachgezogenen Familienangehörigen stark ab (vgl. CURRLE 2004, S. 268). Die folgende Tabelle zeigt die Zuwanderung nach Österreich in den Jahren von 1996 bis 2000, aufgelistet nach den häufigsten Herkunftsländern.

Abbildung 2: Zuwanderung nach Österreich nach den häufigsten Herkunftsländern, 1996-2000 (vgl. CURRLE 2004, S. 275)

	1996	1997	1998	1999	2000
Deutschland	8963	10362	10917	11836	11784
BR Jugoslawien	6862	7234	9592	13800	6529
Türkei	6154	6727	6393	7924	7378
Polen	5875	5705	5080	5299	3722
Kroatien	3708	3531	3385	3898	4476
Bosnien-Herzegowina	3497	2919	2647	3949	4226
Andere	34871	33644	34709	40004	41163
Insgesamt	69930	70122	72723	86710	79278

An die Herausforderungen, mit dieser migrationsbedingten Mehrsprachigkeit umzugehen, wurde zum damaligen Zeitpunkt weder in Österreich noch in Deutschland gedacht (vgl. DÖLL/DIRIM 2010, S. 167; vgl. SCHMIDTKE 2005, S. 146, vgl. AUERNHEIMER 2007 S. 38).

Nach den Ergebnissen der Volkszählung 2001 verwenden 88,6 % der österreichischen Wohnbevölkerung ausschließlich Deutsch als Umgangssprache. 8,6 % gaben an, neben Deutsch noch eine andere Sprache zu sprechen.⁹ Diese „anderen“ Sprachen sind einerseits den anerkannten Minderheitensprachen, d. h. den autochthonen Volksgruppensprachen (Burgenland-)Kroatisch, Slowenisch (in

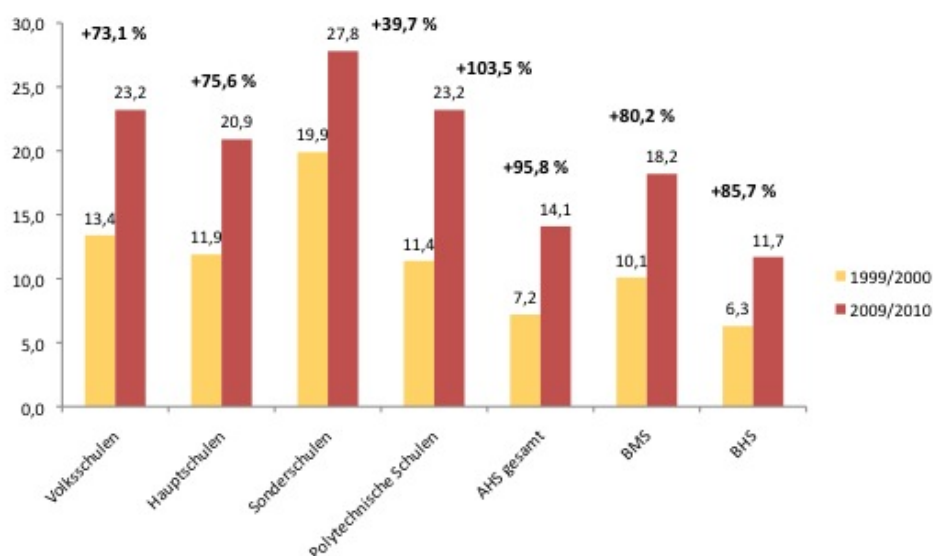
⁹ Für den Sprachenbereich liegen leider keine aktuelleren Zahlen vor.

Kärnten und der Steiermark), Ungarisch (im Burgenland und in Wien), Tschechisch (in Wien), Slowakisch (in Wien) und Romanes (im Burgenland) zuzuordnen (vgl. Statistik Austria, 2007).

Auch die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) ist als eigenständige Sprache anerkannt. Unter den Sprachen der „neuen“ Minderheiten, also der Sprachen der nach Österreich zugewanderten Menschen, bilden die Sprecher/innen von Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens die bei weitem größte Gruppe, gefolgt von Sprecher/innen des Türkischen.

Die sprachliche Vielfalt spiegelt sich auch in den österreichischen Schulen wider. Österreichweit sprechen 17,7 % der Schüler/innen in ihrem Alltag auch eine andere Sprache als Deutsch, wobei sich jedoch nach Schularten ein sehr differenziertes Bild zeigt. Traditionell sind Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch (also mit so genanntem „Migrationshintergrund“) in weniger akademisch orientierten Schularten überrepräsentiert (z.B. an Haupt- oder Sonderschulen), während ihre Zahl in höheren Schulen deutlich niedriger ist. Ein Vergleich der Schuljahre 1999/2000 und 2009/10 zeigt jedoch eine deutliche Zunahme lebensweltlich mehrsprachiger Schüler/innen in *allen* Schularten.

Abbildung 3: Schüler/innen mit anderen Erstsprachen in Österreich nach Schularten, 1999/2000 und 2009/10 im Vergleich¹⁰ (Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation)

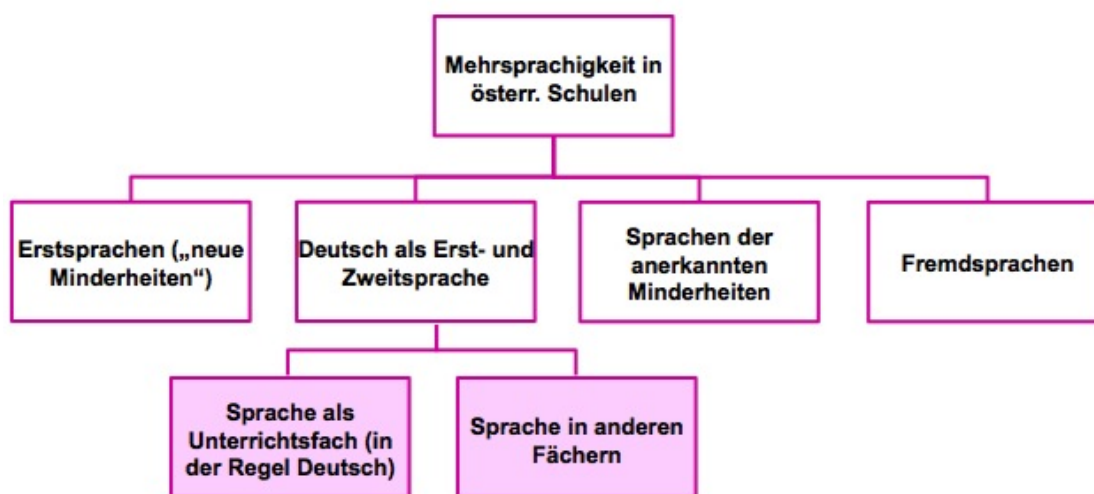


¹⁰ Die Daten wurden vom BMUKK, Referat für Migration und Schule, zur Verfügung gestellt.

Regional betrachtet, ist der Anteil der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den städtischen Ballungsräumen deutlich höher als in ländlichen Gebieten. So sind z.B. in Wien mehr als die Hälfte aller Volks- und Hauptschüler/innen lebensweltlich mehrsprachig. In den Wiener allgemein bildenden höheren Schulen hat jede/r dritte Schüler/in neben Deutsch eine andere Alltagssprache (österreichweit sind es 14,1 %). In manchen Wiener Schulen nähert sich der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen sogar der 90 %-Marke, eine Tatsache, die unter anderem in der sozialen Segregation am Wohnungsmarkt begründet liegt.

Dass die zunehmende sprachliche Vielfalt unter den Schüler/innen einen Einfluss auf den Unterricht, im Besonderen auf den Sprachunterricht, hat, steht außer Frage. Die Situation des Sprach(en)unterrichts stellt sich an österreichischen Schulen wie folgt dar (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Sprachliche Bildung an österreichischen Schulen¹¹



Deutsch ist laut § 16 (1) des geltenden Schulunterrichtsgesetzes¹² Unterrichtssprache als österreichischen Schulen, „soweit nicht für Schulen, die im besonderen für Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder zwischenstaatliche Vereinbarungen anders vorgesehen ist“. Das heißt Deutsch, ist in allen Schulen in Österreich Unterrichtssprache, aber auch Unterrichtsfach.

¹¹ Diese Grafik wurde vom BMUKK, Referat für Migration und Schule, zur Verfügung gestellt.

¹² Vgl. Schulunterrichtsgesetz § 16 (1), BGBl. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch BGBl. Nr. 29/2011, [<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/SchUG%2c%20Fassung%20vom%2026.07.2011.pdf>] download 26.7.2011.

Die anerkannten Volksgruppensprachen (z.B. das Kroatische und Ungarische im Burgenland¹³ und das Slowenische in Kärnten¹⁴) fallen unter das Minderheiten-Schulgesetz, das den zweisprachigen Unterricht an den Volksschulen, Hauptschulen, den allgemein bildenden höheren Schulen (Gymnasien) und die Ausbildung von Lehrer/innen und Erzieher/innen regelt. Kroatisch, Ungarisch und Slowenisch können somit in den genannten Kontexten ebenfalls Unterrichtssprache sein.

Neben den zweisprachigen Schulen in Kärnten und im Burgenland werden auch in Wien vom Tschechischen Kulturverein die Komensky-Schulen, allerdings als Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht, geführt. Dort wird sowohl in deutscher Unterrichtssprache als auch in tschechischer und slowakischer Sprache unterrichtet (vgl. SEEL 2010, 207-209).

Der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen und den klassischen Sprachen Latein und Altgriechisch sowie der Unterricht in den Herkunftssprachen der Schüler/innen, der „Muttersprachliche Unterricht“, komplettieren das Gesamtbild.

1.3 Schulischer Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Die allgemeine Schulpflicht, die im Schulpflichtgesetz¹⁵ geregelt ist und für alle Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten, gilt, beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September und dauert neun Jahre. Daraus ergibt sich, dass auch Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, - unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft oder ihrem Aufenthaltsstatus - in Österreich zur Schule gehen und somit mit der deutschen Unterrichtssprache konfrontiert sind. (vgl. BMUKK 2011¹⁵, S. 7).

¹³ Vgl. Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland BGBl. Nr. 641/1994, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 2/2008, [<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009948/MinderheitenSchulgesetz%20f%C3%BCr%20das%20Burgenland%2c%20Fassung%20vom%2028.02.2012.pdf>] download 28.2.2012.

¹⁴ Vgl. Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten BGBl. Nr. 101/1959, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 35/2009, [<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009246/MinderheitenSchulgesetz%20f%C3%BCr%20K%C3%A4rnten%2c%20Fassung%20vom%2028.02.2012.pdf>] download 28.2.2012.

¹⁵ Vgl. Schulpflichtgesetz §§ 1, 2 und 3, BGBl. Nr. 76/1985, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 113/2006, [<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009576/Schulpflichtgesetz%201985%2c%20Fassung%20vom%2026.07.2011.pdf>] download 26.7.2011.

Schulsysteme, die sich wie das österreichische mit einer verhältnismäßig großen Zahl von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien konfrontiert sehen, reagieren darauf in unterschiedlicher Weise. In der Folge soll in einem kurzen historischen Rückblick gegenübergestellt werden, welche schulischen Maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland und in Österreich getroffen wurden.

Mit Einsetzen der Arbeitsmigration wurden in Deutschland Kinder von „Gastarbeiter/innen“ zum freiwilligen Unterricht in „Vorbereitungsklassen“ zusammengefasst, dort sollten sie soweit gefördert werden, dass sie später dem Unterricht in deutscher Sprache folgen konnten. Erst 1964 wurde in Deutschland die allgemeine Schulpflicht auch für diese Kinder eingeführt. (vgl. SCHMIDTKE 2005, S. 145). „Fördermaßnahmen sollen auf die Eingliederung in die altersentsprechende Regelklasse vorbereiten, mit Schwerpunkt auf der Erlernung der deutschen Sprache“ (STÖLTING 2005, S. 242).

In Österreich galt für die zugezogenen Kinder von Gastarbeiter/innen von Anfang an die allgemeine Schulpflicht. Ab dem Schuljahr 1971/72 wurden für diese Kinder Deutsch-Förderkurse in Form von Schulversuchen eingeführt, die mit dem Schuljahr 1993/94 ins Regelschulwesen übergeführt wurden (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 2.3).

Darüber hinaus wurde in Vorarlberg erstmals schon zu Beginn der 1970er Jahre „Muttersprachlicher Zusatzunterricht“ für „Gastarbeiterkinder“ angeboten. 1974 wurde eine „Expertenkommission für den Unterricht der Kinder von zeitweilig in Österreich beschäftigten jugoslawischen Arbeitnehmern“, die sich vor allem mit dem Muttersprachlichen Unterricht beschäftigte, eingerichtet. Im ersten Schuljahr der Einführung des Muttersprachlichen Unterrichts 1975/1976 wurden rund 30% aller Schüler/innen mit jugoslawischer Staatsbürgerschaft für diesen Zusatzunterricht an Pflichtschulen angemeldet (vgl. ÇINAR 1998, S. 33).

1976 folgte eine Kommission mit der Türkei. Daraufhin folgte im Schuljahr 1977/1978 die Einführung des Muttersprachlichen Unterrichts in türkischer Sprache. Bereits in diesem ersten Jahr wurden 40,8% der Schüler/innen mit türkischer Staatsbürgerschaft für den Muttersprachlichen Unterricht in Türkisch angemeldet (vgl. ÇINAR 1998, S. 33).

Der Anspruch all dieser Maßnahmen und Bemühungen lag dabei eindeutig auf der „Reintegration“ dieser Kinder in das Schulsystem des Herkunftslandes ihrer Eltern (vgl. VOLF/BAUBÖCK 2001, S. 177).

Der Muttersprachliche Unterricht wurde mit dem Schuljahr 1992/93 ins Regel-schulwesen übergeführt, kann in der Volksschule als unverbindliche Übung (ohne Benotung) im Rahmen von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten werden. In der Vorschulstufe kann Muttersprachlicher Unterricht im Rahmen der verbindlichen Übung „Sprache, Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben“ mit einer Gesamtanzahl von drei Wochenstunden angeboten werden. Der Muttersprachliche Unterricht wird auf der Grundlage des betreffenden Teils des Volksschullehrplans „Muttersprachlicher Unterricht“ erteilt (vgl. WOLF 2011, S. 283-87; BMUKK 2011¹⁵, S. 20-24) und lässt sich grundsätzlich auf jede Sprache anwenden.

Auch wenn die Erstsprachen der Schüler/innen durch den herkunftssprachlichen Unterricht in verschiedenen deutschen Bundesländern bzw. durch den Muttersprachlichen Unterricht Österreich in unterschiedlichem Ausmaß erhalten bzw. weiter gefördert werden sollen, so liegt der Fokus der sprachlichen Förderung in beiden Ländern gegenwärtig eindeutig auf der Unterrichtssprache Deutsch - nicht zuletzt deshalb, weil diese einen ganz wesentlichen Faktor für eine erfolgreiche Bildungskarriere darstellt.

Welche Bedeutung gegenwärtig der Förderung der Unterrichtssprache zukommt, lässt sich nicht nur am Einsatz von Ressourcen ablesen, sondern auch an der gängigen Begrifflichkeit. „»Sprachförderung« wird im öffentlichen Diskurs in letzter Zeit vornehmlich in der Bedeutung »Förderung des Erlernens/des Erwerbs der Staatssprache«, im konkreten Fall des Deutschen, verwendet“ (DE CILLIA 2007, S. 251, Hervorhebungen im Original). Die Ausblendung der anderen von den Kindern beherrschten Sprachen zeigt deutlich, dass diese nicht als Potenzial gesehen, sondern eher als hinderlich für den schulischen Erfolg wahrgenommen werden, während „Einsprachigkeit im Deutschen die ideale und ‚normale‘ Ausgangslage für das Lernen in deutschen Schulen darstellt“ (FÜRSTENAU/GOMOLLA 2011, S. 15).

Mehrsprachigkeit wird dagegen von den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zunehmend als Problem gesehen, und zwar vor allem dann, wenn der gesicherte, hohe Stellenwert der Mehrheitssprache und damit der Mehrheit, durch eine Aufwertung der Stellung der Minderheitensprache gefährdet zu sein scheint (vgl. DÖLL/DIRIM 2010, S. 167).

Dass diese Haltung bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse reflektiert, betonen DIRIM und MECHERIL: „Der Begriff ‚Sprachförderung‘ ist aus diesen Gründen ein Spiegel der Machtverhältnisse: *Sprache* heißt *Deutsch* und Sprachförderung hat sich fraglos auf das Deutsche zu beziehen, sodass es überflüssig erscheint, ihr den Namen zu geben, der sie richtig bezeichnet, nämlich, Deutschförderung“ (DIRIM/MECHERIL 2010, S. 138, Hervorhebung im Original).

Der schulischen Deutschförderung, also der Förderung in Deutsch als Zweitsprache soll der nächste Abschnitt gewidmet sein.

1.4 Zusammenfassung

Sprache ist einer der wichtigsten Bestandteile der Bildung und damit ein Hauptbestandteil und großes Thema in der schulischen Bildung. Sprache und Schule sind eng miteinander verbunden, Mehrsprachigkeit ist dabei schon von Anbeginn der schulischen Entwicklungen ein Thema.

Die Bestrebungen, Mehrsprachigkeit zu fördern, diese als fixe Tatsache in den Schulalltag einzubeziehen und die Vielfalt der Sprachen für die Bildungswege der Schüler/innen zu nützen, sind dabei in der Geschichte unterschiedlich stark. In Österreich nahm der Einsatz anderer Unterrichtssprachen als Deutsch ab 1900 stetig ab. Deutsch wurde als Unterrichtssprache festgelegt und verdrängte damit, als Sprache, in der der Unterricht gehalten wird, andere Sprachen aus der Schule. Eine Ausnahme stellen dabei bilinguale Schulen für die Minderheitensprachen Kroatisch und Slowenisch im Burgenland und Kärnten dar.

Auch wenn Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in der österreichischen Gesellschaft tief verwurzelt sind, so hinterlassen die derzeitigen Diskussionen rund um die Themen Mehrsprachigkeit und Migration - in Bezug auf Schule, aber auch die Gesellschaft im Allgemeinen - noch immer den Eindruck, diese Thematik sei relativ neu.

Dabei führte schon die Arbeitsmigration zu Beginn der 1970er Jahre zur Entwicklung unterschiedlicher Maßnahmen für die Sprachförderung von Kindern mit anderen Erstsprachen. Zu dem damaligen Zeitpunkt lag der Schwerpunkt allerdings noch auf den Bemühungen, die zugezogenen Schüler/innen in ihrer Erstsprache zu betreuen, da angenommen wurde, die Kinder würden nach einem gewissen Zeitraum wieder in ihre ursprünglichen Heimatländer zurückkehren. Die Schüler/innen wurden, von extra dafür angestellten Lehrer/inne/n, in ihrer Muttersprache unterrichtet.

Diese „Reintegration“ der Kinder in die Herkunftsländer ihrer Eltern erfolgte jedoch nicht, daher wurde seither der Fokus der sprachlichen Förderung für diese Schüler/innen auf das Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch gelegt.

2. Schulische Förderung in Deutsch als Zweitsprache

Seit einigen Jahren werden erhebliche Ressourcen für den Unterricht und die Förderung von Deutsch als Zweitsprache für Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingesetzt. Das allgemeine Bestreben nach einer möglichst erfolgreichen Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch, um sprachliche Homogenität innerhalb einer Klasse zu erreichen, ist groß. Die Qualität der deutschen Sprachkenntnisse von Schüler/innen mit Migrationshintergrund ist für einen erfolgreichen Schulbesuch von großer Bedeutung (vgl. RÖSCH 2009, S. 6).

In diesem Sinne liegt, wie im vorhergehenden Abschnitt erwähnt, ein einseitiger, schulischer Fokus auf dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch, ein Fokus, welcher der Situation von Kindern, die in einer lebensweltlichen mehrsprachigen Situation aufwachsen, nicht unbedingt gerecht wird. Die oftmals ausgesprochene Empfehlung an Eltern aus sprachlichen Minderheiten, auch außerhalb der Schule mit den jungen Kindern deutsch zu sprechen, widerspricht den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung. Eltern sollten sich in der Sprache mit ihren Kindern unterhalten, in der sie sich „wohl fühlen“, um so den Spracherwerb zu fördern. Die Unterstützung beim Zweitspracherwerb ist dabei nicht als Konkurrenz zum Sprachgebrauch der Erstsprache zu sehen (vgl. FÜRSTENAU 2011, S. 33-34).

Die Schule und hier besonders die Lehrpersonen, die hauptsächlich Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterrichten bzw. die Verantwortung für die Durchführung der Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung haben, übernehmen eine wichtige Rolle und sollten daher besonders auf eine angemessene und reflektierte Verwendung ihrer Sprache achten. „Die Lehrersprache hat Vorbildcharakter und liefert den sprachlichen Input gerade für DaZ-Lernende, die außerhalb der Schule wenig Kontakt zu Sprechern der Zielsprache haben“ (RÖSCH 2009, S. 30). Dass in diesem Zusammenhang der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen besondere Bedeutung vorkommt, steht außer Frage.

Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung darf nicht dazu herangezogen werden, Schüler/innen in anderen Unterrichtsfächern ähnlich einer Nachhilfe zu fördern. Die Aufgabe und das Ziel der Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung für

Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Schule ist es, Sprachkompetenz für Deutsch als Zweitsprache zu entwickeln und zu erwerben (vgl. RÖSCH 2009, S. 12).

2.1 Erwerb von Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration

Kinder mit Migrationshintergrund wachsen oftmals nicht nur mit einer Erstsprache auf, sondern erwerben mehrere Sprachen bzw. Dialekte im Rahmen ihrer lebensweltlich mehrsprachigen Umgebung als Erst- bzw. Elternsprachen. Häufig mischen sie die Sprachen bzw. wechseln zwischen mehreren Sprachen, so auch in der als Schulsprache erworbenen Zweitsprache Deutsch.

Im Kontext der Schule scheint dieser sehr kreative Prozess des Wechsels zwischen den Sprachen auf die entsprechende Anerkennung noch zu warten (vgl. BRIZIĆ 2007, S. 348).

Der Input der Eltern in der Erstsprache ist für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund besonders wichtig, da andere Familienmitglieder, ein Freundeskreis oder andere sprachliche Vorbilder für den Erwerb der Erstsprache fehlen. Mütter und Väter bilden damit oft die einzigen sprachlichen Informationsquellen für den Erstspracherwerb (vgl. BRIZIĆ 2007, S. 62).

Einfluss auf die Einstellung zum Sprachgebrauch der Erstsprache, der positive Auswirkungen auf den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache Deutsch haben kann, haben sowohl die Selbstwahrnehmung der Migrant/inn/en als auch das Prestige der Sprache des Landes aus dem sie ursprünglich kommen (vgl. AKKUŞ 2008, S. 85; vgl. BRIZIĆ 2007, S. 168). Scheint für die Migrant/inn/en die eigene Erstsprache wenig „wert“ zu sein, wird sie selten gesprochen bzw. nicht an die Kinder weitergegeben, was negative Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der Kinder hat.

Darüber hinaus haben Schüler/innen mit anderen Erstsprachen, die Angst haben und sich in der Schule ausgeschlossen fühlen, größere Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch und weisen dabei schlechtere Leistungsfortschritte auf, als jene, mit gestärktem Selbstvertrauen (vgl. GOMBOS 2008, S. 15).

Die gemachten Erfahrungen beim Erstspracherwerb kommen in der Regel beim Erwerb der Zweitsprache, in der Schule Deutsch, teilweise wieder zum Einsatz. Im Rahmen der Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung sollte diesem Umstand Rechnung getragen werden und die Erstsprache daher nicht vollkommen ausgeschlossen werden (vgl. RÖSCH 2009, S. 19).

Welche schulischen Modelle für die Förderung mehrsprachiger Schüler/innen entwickelt wurden und wie diese die Entwicklung der Zweitsprache beeinflussen, soll im nächsten Abschnitt gezeigt werden.

2.2 Schulische Modelle der Deutsch als Zweitsprache-Förderung

2.2.1 Schulorganisatorische Modelle

In ihrer Zusammenschau nordamerikanischer Forschung zu unterrichtlicher Maßnahmen für zweisprachige Kinder und Jugendliche unterscheiden REICH und ROTH zwischen ein- und zweisprachigen Modellen (vgl. REICH/ROTH 2002, S. 17-24 bzw. NIEDRIG 2011, S. 92-99).

„Einsprachige Modelle sind durch die ausschließliche oder ganz überwiegende Verwendung einer Sprache als Unterrichtsmedien gekennzeichnet“ (REICH/ROTH 2002, S. 17) und lassen sich in zwei Subkategorien einteilen:

- Submersion: Hier werden Schüler/innen mit anderen Erstsprachen in regulären Klassen eingeschult. Die Unterrichtssprache soll durch den Kontakt mit den Mitschüler/innen und das Unterrichtsgeschehen erlernt werden. Dies wird durch vorübergehende Förderung in der Unterrichtssprache ergänzt.
- Immersion: In diesem Unterrichtsmodell werden Lehrkräfte eingesetzt, die oft selbst zweisprachig sind, auf jeden Fall aber für den Zweitspracheunterricht eigens qualifiziert sind, sodass sie sich auf das sprachliche Niveau der Schüler/innen einstellen können. Im kanadischen Raum erhalten Schüler/innen in sprachlich homogenen Gruppen „frühe Unterweisung im Medium der jeweils anderen Nationalsprache (Französisch oder Englisch)“. Der Unterricht in Immersionsklassen ist didaktisch meist gut entwickelt und nimmt Rücksicht auf die Zweitsprachenlernsituation der Lerner/innen. Deren prestigeträchtige Erstsprache wird durch die Zweitsprache nicht bedroht.

In zweisprachigen Modellen werden wesentliche Teile des Curriculums in zwei verschiedenen Sprachen angeboten, wobei folgende Formen unterschieden werden (vgl. REICH/ROTH 2002, S. 17f.):

- Transitorische Modelle: Hierbei werden homogene Klassen für eine gewisse Zeit überwiegend in der Herkunftssprache unterrichtet, erhalten zunehmend Unterricht in der Zweitsprache und gehen dann in reguläre Klassen über. Der Unterricht in der Erstsprache kann sich dabei über eine relativ kurze Zeit (z.B. zwei Schuljahre) oder aber über einen längeren Zeitraum (bis zu sechs Schuljahren) erstrecken.
- Language-maintenance-Modelle (Spracherhaltungsprogramme): Bei diesen wird die Herkunftssprache während der gesamten Schulzeit als Medium für einen wesentlichen Teil des Curriculums verwendet und als Fach unterrichtet.
- Two-way-immersion-Modelle: Schüler/innen aus verschiedenen Sprachgruppen (in der Regel einheimische Schüler/innen und Schüler/innen, deren Erstsprache eine andere als die Unterrichtssprache ist) werden gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet.

Versucht man nun diese Modelle auf die in Deutschland oder Österreich existierenden Formen sprachlicher Förderung umzulegen, so lassen sich laut REICH und ROTH (REICH/ROTH 2002, S. 21) vier Hauptvarianten unterscheiden:

- bloße Teilnahme am Regelunterricht („*Einsprachigkeit in der Zweitsprache*“)
- Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem oder integriertem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache („*gestützte Submersion*“)
- Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem Unterricht in der Herkunftssprache („*Submersion mit begleitendem Language-maintenance-Unterricht*“)
- integrierter Unterricht mit Unterricht eines Faches im Medium einer Herkunftssprache („*Submersion mit einem Element bilingualen Unterrichts*“)

In Österreich sollten mit der Einführung der Sprachförderkurse für außerordentliche Schüler/innen (vgl. Abschnitt 2.3.3) Submersionsmodelle zwar der

Vergangenheit angehören. Die relativ hohe Eröffnungszahl für diese Kurse kann jedoch durchaus auch dazu führen, dass Schüler/innen in das österreichische Schulsystem eingeschult werden, gleichzeitig die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtssprache lernen müssen und keine bzw. kaum Förderung in Deutsch als Zweitsprache erhalten.

Daneben stellen die „gestützte Submersion“ - mit oder ohne gleichzeitiger Förderung der Erstsprachen im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts - die wohl die häufigste Formen der Förderung dar.

Einem transitorischem Modell folgend wurden z.B. während des Balkankrieges in Wien zweisprachige Klassen geführt, in denen die Schüler/innen zunehmend Unterricht in der Erstsprache erhielten.

Den language-maintenance-Modellen entsprechen die in Abschnitt 2.1 beschriebenen Schulen bzw. Schulformen für die autochthonen Minderheiten, die die Minderheitensprachen durchgehend als Unterrichtsmedium verwenden. Darüber hinaus setzen einzelne Schulversuche bzw. schulautonome Formen in Wien auf zweisprachige Alphabetisierung. Auch der Einsatz von Türkisch bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch im Sachfachunterricht der Sekundarstufe I an Wiener Kooperativen Mittelschulen ist diesem Modell zuzuordnen.

Dem two-way-immersion-Modell folgend wurde bis vor kurzem an einer Wiener Volksschule in bilingualen deutsch-türkischen Klassen unterrichtet. Die deutsch-italienischen Klassen sind nach wie vor aufrecht. Auch die zweisprachigen deutsch-kroatischen Klassen an der Volksschule Geidorf Graz sind nach diesem Modell organisiert.

Ein- und zweisprachige Modelle der Sprachförderung werden in den deutschsprachigen Ländern heftig diskutiert, besonders da keine ausreichenden Ergebnisse aus Untersuchungen und Studien zu einem gesteigerten Bildungserfolg in bilingualen Schulen im Vergleich zu monolingualen Schulen vorliegen. Ausschlaggebend dafür dürften die fehlenden Vergleichsgruppen von bilingualem und monolinguaalem Unterrichtswesen sein (vgl. KUHS 2010², S. 397-399).

Neben den ein- und zweisprachigen Modellen sollen der Vollständigkeit halber auch jene Modelle bzw. Schulversuche erwähnt werden, die mehrere Sprachen

berücksichtigen, d. h. in denen die Schüler/innen additive Angebote der Förderung der Unterrichtssprache und - im Idealfall - Angebote zur Weiterentwicklung der Erstsprache erhalten (vgl. BAINSKI 2010, S. 54-56).

Die Einbindung aller Sprachen in den Unterricht und die Möglichkeit, die Sprachen der Mitschüler/innen kennen zu lernen, fördert den positiven Zugang zur Mehrsprachigkeit, stärkt das sprachliche Selbstwertgefühl und schafft dadurch gute Grundlagen für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch. Dies belegen Initiativen wie das Sprachenkarussell an der Europaschule Vorgartenstraße sowie die Sprachenateliers an der Volksschule Goldschlagstraße in Wien, in denen Schüler/innen einer Vielzahl von Sprachen begegnen.

2.2.2 *Integration - Segregation - Durchgängige Sprachbildung*

Die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung kann grundsätzlich in segregativen oder in integrativen Unterrichtsformen erfolgen. Die Forschung findet für beide Unterrichtsmöglichkeiten positive wie negative Auswirkungen auf die Sprachkompetenzentwicklung von Schüler/inne/n mit anderen Erstsprachen.

Positiv wird gesehen, dass segregative Unterrichtsformen in Form von Kursen oder eigenen Vorbereitungsklassen speziell auf die Schüler/innen mit anderen Erstsprachen abgestimmt werden können und die Möglichkeiten, auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen, wesentlich größer sind.

Allerdings halten diese Formen - auch Vorbereitungs- oder „Ausländerklassen“ genannt - die Kinder vom alltäglichen Unterrichtsgeschehen mit deutschsprachigen Kindern fern. Dadurch bieten sie weniger Kontaktmöglichkeiten zur deutschen Sprache und wirken darüber hinaus diskriminierend.

Positive Sprachvorbilder und der Kontakt mit Kindern, die schon deutsch sprechen, sind als positive Aspekte von integrativen Unterrichtsformen, der alle Schüler/innen schneller miteinander in Kommunikationsprozesse eintreten lässt, zu nennen. Diese Unterrichtsform beansprucht mehr Zeit für den Zweitspracherwerb, da nicht in derselben Intensität wie in Kursformen auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen eingegangen werden kann (vgl. KNAPP 2010², S. 142-144; KUHS 2010², S. 399-400). Gleichzeitig kann der „Wunsch nach sozialer Integration und nach Kommunikation [...] sprachlernfördernd wirken“ und

die Gespräche inner- oder außerhalb des Unterrichts bieten eine große Menge an sprachlichem Input für den ungesteuerten Spracherwerb (SCHMÖLZER-EIBINGER 1999, S. 73f.).

Zum Einsatz kommen im Schulalltag meist Mischformen, die die positiven Aspekte von beiden Unterrichtsformen miteinander vereinen können (vgl. KUHS 2010², S. 403). In einer solchen Mischform werden Schüler/innen mit anderen Erstsprachen sowohl in eigens eingerichteten Kursen zur Sprachförderung als auch integrativ im Klassenverband betreut und gefördert.

Unter dem Begriff der „durchgängigen Sprachbildung“ verstehen GOGOLIN und LANGE (GOGOLIN/LANGE 2010, S.14) eine „planvolle und bewusste Förderung“ von bildungssprachlichen Fähigkeiten, die für den Bildungserfolg entscheidend sind. Während sich Sprecher/innen in Alltagssprachlichen Situationen für gewöhnlich auf einen gemeinsamen Kontext (das „Hier und Jetzt“) beziehen können, fehlt dieser in bildungssprachlichen Situationen.

In letzteren beziehen sich die Sprecher/innen „auf Inhalte, die sich nicht im unmittelbaren, gemeinsamen Erlebniskontext befinden.“ Dementsprechend ist die „Bildungssprache“ durch einen höheren Abstraktionsgrad geprägt. Sie umfasst sprachliche komplexere Strukturen und weist im Gegensatz zur Alltagssprache Merkmale so genannter „konzeptioneller Schriftlichkeit“ auf (vgl. GOGOLIN/LANGE 2010, S. 12f.).

Eine Sprachförderung, die es sich zum Ziel setzt, bildungssprachliche Fähigkeiten zu vermitteln, darf sich nicht nur auf den Deutschunterricht beschränken, sondern muss sich über längere Zeit erstrecken, sich durch alle Fächer ziehen (nach dem Motto „Jeder Unterricht ist Sprachunterricht.“) und die unterschiedlichsten schulischen Schnittstellen überbrücken: jene zwischen Deutsch und den so genannten Sachfächern, zwischen Deutsch und dem Muttersprachlichen Unterricht, aber auch jene zwischen unterschiedlichen Schularten sowie die Schnittstelle zum Elternhaus (vgl. GOGOLIN/LANGE 2010, S. 21-49).

Im Rahmen des Modellprogramms "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FörMig", das zwischen 2004 und 2009 in zehn deutschen Bundesländern erfolgreich durchgeführt wurde und sich auf die

sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konzentrierte, wurden innovative Ansätze zur Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen entwickelt und erprobt (vgl. GOGOLIN/LANGE 2010).

Die Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellprogramm belegen die positiven Auswirkungen einer durchgängigen Sprachbildung und weisen die integrative Förderung in Deutsch als Zweitsprache als deutlich wirkungsvoller aus als additiv-segregative Formen (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 135-144).

2.3 Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung an österreichischen Schulen - organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen

Österreich reagierte bereits ab dem Schuljahr 1971/72 mit „sprachlichen Förderkursen für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache“ in Form von Schulversuchen auf die notwendigen Fördermaßnahmen für Schüler/innen, die im Zuge der Arbeitsmigration nach Österreich gekommen waren und nun hier die Schule mit Unterrichtssprache Deutsch besuchten (vgl. GRÖPEL 1999, S. 90).

Das Bundesland Wien hatte dabei, aufgrund des höchsten Anteils an Kindern mit anderen Erstsprachen unter den neun Bundesländern, stets eine gewisse Vorreiterrolle in der Durchführung dieser spezifischen Schulversuche. Die Erfahrungen, die Wien dabei sammeln konnte, flossen in die Lehrplannovellierung 1991, die das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ ab dem Schuljahr 1992/93 im Lehrplan verankerte (siehe Kapitel 2), ein (vgl. GRÖPEL 1999, S. 89).

Eine Übersicht über die Schulversuche zu den „Besonderen Fördermaßnahmen Deutsch“ im Bundesland Wien ab dem Schuljahr 1971/72 bis zur Überführung der Maßnahmen ins Regelschulwesen im Schuljahr 1993/94 zeigt folgende Tabelle:

Abbildung 5: Chronologie der „Besonderen Fördermaßnahmen Deutsch“ (vgl. GRÖPEL 1999, S. 90)

SCHULJAHR	FÖRDERMASSNAHMEN	STATUS- (SV=Schulversuch)
1971/72	Sprachliche Förderkurse für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache	SV nach SchOG § 7
1975/76	Muttersprachlicher Zusatzunterricht für Kinder jugoslawischer Gastarbeiter	SV nach SchOG § 7
1976/77	Muttersprachlicher Zusatzunterricht für Kinder kurdischer Gastarbeiter	SV nach SchOG § 7
1979/80	Muttersprachlicher Zusatzunterricht für Kinder türkischer Gastarbeiter	SV nach SchOG § 7
1987/88	Projekt Begleitlehrer / Projekt Integrative Ausländerkinderbetreuung	SV nach SchOG § 7
1990/91	Seiteneinsteigerkurse an Hauptschulen / Muttersprachlicher Zusatzunterricht für Kinder polnischer Gastarbeiter	SV nach SchOG § 7
1991/92	Seiteneinsteigerkurse an Volksschulen (Grundstufe II)	SV nach SchOG § 7
1992/93	Schulische Betreuung von Flüchtlingskindern	SV nach SchOG § 7
1993/94	Überführung aller Maßnahmen ins Regelschulwesen	Regelschulwesen

Besonders das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, welches ab dem Schuljahr 1992/93 ins Regelschulwesen übernommen wurde, hat dabei zum Ziel, „einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen“¹⁶ im Sinne der Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum zu leisten. Interkulturelles Lernen ist damit Teil der Gesamtbildung für alle Schüler/innen der Volksschule, egal mit welchen Sprachen sie in die Schule kommen. Das Unterrichtsprinzip ist auch dann zu beachten, wenn einer Klasse keine Schüler/innen mit Migrationshintergrund angehören und darf damit auch nicht mit den besonderen Fördermöglichkeiten für Deutsch als Zweitsprache oder dem Muttersprachlichen Unterricht verwechselt werden, denn es richtet sich an alle Schüler/innen der Volksschule.

¹⁶ Vgl. BGBl. 439/1991.

Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ ist wie alle anderen Unterrichtsprinzipien für die Volksschule in den Allgemeinen Bestimmungen des Lehrplans der Volksschule festgehalten. Dabei ist zu betonen, dass die Unterrichtsprinzipien keine Vermehrung des Lehrstoffs darstellen, sondern fächerübergreifend fixer Bestandteil bei der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsdurchführung sein sollen (vgl. WOLF 2011, S. 24).

Mikael LUCIAK und Susanne BINDER äußern jedoch in ihrem „Handbuch für Interkulturelles Lernen“ Bedenken, dass das Unterrichtsprinzip wirklich in seiner angedachten Wirkungsweise und vorgesehenen Möglichkeiten zum Einsatz kommt. „Es fehlt an einer systematischen Umsetzung interkultureller pädagogischer Ansätze im Schulbereich“ (LUCIAK/BINDER 2010, S. 4). Sie orten einen starken Zusammenhang zwischen der Umsetzung des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen und dem Engagement und der Motivation der Schulen bzw. einzelner Lehrer/innen. Sie weisen bereits in der Einleitung zum Handbuch auf die Bereitstellung notwendiger Ressourcen und zusätzlicher Lehrpersonen, um innovativen, interkulturellen Unterricht gestalten zu können, hin (vgl. ebenda, S. 5).

Nochmals sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass „Interkulturelles Lernen“ nicht mit den besonderen Fördermaßnahmen in Deutsch oder auch dem Muttersprachlichen Unterricht¹⁷ zu verwechseln ist.

2.3.1 Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“

Der Lehrplanzusatz wurde beginnend mit dem Schuljahr 1992/93 (vgl. BGBl 528/1992) verordnet und bildet die Grundlage für die Planungen des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache und die Sprachförderkurse. Der Lehrplanzusatz ist nicht nach Schulstufen sondern nach Teilbereichen, die mit dem Hauptteil „Deutsch, Lesen, Schreiben“ in Verbindung zu setzen sind, gegliedert. „Er versteht sich als mehrjähriges Lernkonzept, das von Schülerinnen bzw. Schülern mit keinen oder mit nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch jeweils von Beginn an durchlaufen wird (unabhängig von der Schulstufe, in die die Schülerin

¹⁷ Zum Muttersprachlichen Unterricht siehe Abschnitt 1.3.

bzw. der Schüler eingestuft wird), das bei bestehenden Vorkenntnissen aber auch in Teilzeitbereichen übersprungen werden kann“ (WOLF 2011, S. 27).

Die Planung und Gestaltung der Unterrichtseinheiten ist in diesem Bereich besonders individuell auf die Sprachkompetenz im Deutschen und die Bedürfnisse der Schüler/innen abzustimmen.

Der Lehrplanzusatz gliedert sich in folgende fünf Teilbereiche, die sich alle mit dem Hauptteil des Lehrplanes für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ in Verbindung bringen lassen (vgl. WOLF 2011, S.181) und damit eine gute Grundlage für die Unterrichtsarbeit darstellen:

Abbildung 6: Teilbereiche des Lehrplanzusatzes „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ und Verbindungen zum Hauptteil des Lehrplanes „Deutsch, Lesen, Schreiben“

Teilbereich des Lehrplanzusatzes	Verbindung zum Hauptteil des Lehrplanes
„Deutsch für Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Muttersprache“	„Deutsch, Lesen , Schreiben“
Hörverstehen und Sprechen	Sprechen
Lesen- und Schreibenlernen	Lesen - Erstlesen; Erstleseunterricht Schreiben
Weiterführendes Lesen	Lesen - Weiterführendes Lesen
Weiterführendes Schreiben	Verfassen von Texten Rechtschreiben
Sprachbetrachtung	Sprachbetrachtung

Als Ziel des Unterrichts muss vor allem die Erweiterung der Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch und damit die Steigerung der Kommunikationsmöglichkeiten, auch im außerschulischen Leben der Schüler/innen, gesehen werden. Die optimale Eingliederung der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in die schulische und außerschulische Lebenswelt ist als „Motor“ für die Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts zu sehen.

„Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen geschieht im engen Wechselbezug mit dem Erwerb von sozialen und sachlichen Kompetenzen“ (WOLF 2011, S. 190). Im Alltag sind die Kinder mit anderen Erstsprachen, abgesehen von der Verwendung der eigenen Erstsprache(n) innerhalb der Familie, nicht unbedingt mit der deutschen Standardsprache als Vorbild konfrontiert. Die Zusammenhänge zwischen deutscher Umgangs- bzw. Alltagssprache, einer Mundart und der Unterrichtssprache sind oftmals erst im Laufe des Unterrichtsverlaufes für die Schüler/innen zu erkennen.

Die Verbindungen zum Hauptteil des Lehrplanes „Deutsch, Lesen, Schreiben“ sollen im Verlauf der Unterrichtseinheiten auch für die Schüler/innen erkennbar sein und damit das Bestreben unterstützen, dem Erlernen der Zweitsprache motiviert zu begegnen und diese Motivation auch über den notwendigen Zeitraum zu erhalten bzw. möglicherweise noch zu erweitern.

Besonders gefordert ist in diesem Unterricht die zuständige Lehrperson. Sie muss sich darum bemühen, die eigene Erstsprache Deutsch, mit den Augen des Neuen und der Fremdheit zu betrachten. Diese Betrachtungsweise muss Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanungen und die Zusammenarbeit mit den Schüler/inne/n sein. Gelingt diese „Distanznahme“ zu der so sehr bekannten eigenen Erstsprache, kann die Lehrperson den Unterricht angemessen und didaktisch überlegt vorbereiten und durchführen (vgl. WOLF 2011, S. 191).

Im Schulorganisationsgesetz § 13 (1) wird für den Bereich der Volksschule explizit darauf hingewiesen, dass Lehrer/innen, die für diesen Unterricht bzw. vermehrt für „Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache“ zuständig sind, notwendigerweise entsprechende Ausbildungen absolviert haben sollten, da die Anforderungen an diese Lehrpersonen für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht und die Erfüllung der besonderen Bedürfnisse dieser Schüler/innen wohl in den meisten Fällen über die „normale“ Volksschullehrerausbildung hinausgehen¹⁸.

¹⁸ Vgl. Schulorganisationsgesetz §13, BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch das BGBl. I Nr. 44/2010, [<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2026.07.2011.pdf>] download 26.7.2011.

2.3.2 Deutsch als Zweitsprache für ordentliche und außerordentliche Schüler/innen

Der Lehrplanzusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache“ bildet die Grundlage für alle besonderen Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Dies inkludiert den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht für ordentliche Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und die so genannten Sprachförderkurse für außerordentliche Schüler/innen.

Schulpflichtige Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch können in der Volksschule als ordentliche/r Schüler/in oder als außerordentliche/r Schüler/in aufgenommen werden.

Als ordentliche/r Schüler/in nach § 3 Schulunterrichtsgesetz¹⁹ werden schulpflichtige Kinder mit anderen Erstsprachen in die Schule aufgenommen, die die Unterrichtssprache soweit beherrschen, dass sie dem Unterrichtsgeschehen ohne größere Probleme folgen können. Schüler/innen, die auch nach Ablauf des Status als außerordentliche/r Schüler/in Förderung in der Unterrichtssprache benötigen, können den besonderen Förderunterricht in Deutsch - also den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht - besuchen.

Dieser Unterricht kann in der Schule in unterschiedlichen Organisationsformen angeboten werden und sowohl vormittags als auch nachmittags stattfinden: parallel zum normalen Unterricht in eigens dafür zusammengefassten Gruppen, integrativ als Teamarbeit von Klassenlehrer/in und Deutsch als Zweitsprache-Lehrer/in oder auch in Kursform am Nachmittag, außerhalb der normalen Unterrichtszeiten.

Als außerordentliche/r Schüler/in nach § 4 Schulunterrichtsgesetz²⁰ können schulpflichtige Kinder mit anderen Erstsprachen für zwölf Monate in die Volksschule aufgenommen werden, wenn ihre Kenntnisse in der Unterrichtssprache nicht ausreichen, um dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können.

¹⁹ Vgl. Schulunterrichtsgesetz § 3 (1), BGBl. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch BGBl. Nr. 29/2011, [<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/SchUG%2c%20Fassung%20vom%2026.07.2011.pdf>] download 26.7.2011.

²⁰ Vgl. ebenda § 4.

Werden die Schüler/innen erst im Laufe des zweiten Semesters eines Schuljahres als Seiteneinsteiger/innen²¹ aufgenommen, beginnt die zwölfmonatige Frist erst ab dem September des darauf folgenden Schuljahres. Außerordentliche Schüler/innen sind in der Regel altersgemäß einzustufen. Allerdings kann eine Rückstufung in die 1. Schulstufe, beispielsweise bei siebenjährigen Kindern, die in ihrem Herkunftsland noch gar keine Schule besucht haben, den Schulbeginn für diese Seiteneinsteiger/innen wesentlich erleichtern und damit bessere Voraussetzungen für den Bildungsweg dieser Schüler/innen schaffen.

Nach Ablauf der zwölf Monate kann der Status „außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler“ seitens der Schulleitung um weitere zwölf Monate verlängert werden. Diese Verlängerung ist vorgesehen, wenn die Kinder, ohne eigenes Verschulden, noch immer zu wenige Kenntnisse in der Unterrichtssprache aufweisen, um dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können.

Spätestens nach Ablauf dieser weiteren zwölf Monate sind die Kinder als ordentliche Schüler/innen in die Volksschule aufzunehmen. Sobald dies geschehen ist, können die Kinder nicht mehr in den Status „außerordentlich“ zurück versetzt werden.

In den Bemerkungen zur Stundentafel der Volksschule, 1. - 4. Schulstufe ist für den besonderen Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache auf Grundlage des Lehrplanzusatzes „Deutsch für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache“, ein Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden angeführt. Dieser Förderunterricht kann sowohl in Kursform als verbindliche Übung parallel zum Unterricht in den Pflichtgegenständen erfolgen, wenn die zeitliche Belastung für die Schüler/innen fünf Wochenstunden nicht übersteigt, als auch integrativ im Unterricht in den Pflichtgegenständen.

Seit der Einführung der Sprachförderkurse nach § 8e Schulorganisationsgesetz ab dem Schuljahr 2006/07 ist das eben ausgeführte Stundenausmaß allerdings für die praktische Umsetzung des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts für außerordentliche Schüler/innen nicht mehr von großer Bedeutung,

²¹ Schüler/innen mit anderen Erstsprachen, die erst während eines Schuljahres nach Österreich kommen und die Unterrichtssprache Deutsch nicht beherrschen, werden als Seiteneinsteiger/innen bezeichnet.

da mit den Sprachförderkursen neue Regelungen in Kraft traten. Die einzelnen Bundesländer sehen dabei in der Umsetzung unterschiedliche Formen der Deutsch als Zweitsprache-Förderung vor.

2.3.3 Sprachförderkurse

Beginnend mit dem Schuljahr 2006/07 wurden für Volksschulen zu den bereits genannten Fördermaßnahmen für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Sprachförderkurse als zusätzliche Maßnahme der Deutsch als Zweitsprache-Förderung gesetzlich verankert.

Die Einführung der Sprachförderkurse war damit ein bedeutender Teil des 2. Schulrechtspakets 2005. In den Erläuterungen²² dazu wird nicht nur das hauptsächliche Ziel der Sprachförderkurse, dass Kinder mit anderen Erstsprachen durch diese spezielle Sprachförderung möglichst bald dem Unterricht in der Unterrichtssprache Deutsch folgen können, in den Vordergrund gestellt. Vielmehr ist darin festgehalten und soll besonders unterstrichen werden, dass Bildung mit Sprache beginnt und dass das Sprachverständnis und die Kommunikationsfähigkeit als Schlüssel für schulische Leistung gesehen werden müssen.

Erklärtes Ziel ist, dass durch die Sprachförderung bessere Schulerfolge der Schüler/innen erreicht werden sollen, woraus später bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt resultieren sollen. Es ist zu beachten, dass unter Sprache hier ausschließlich die deutsche Sprache verstanden wird, der Begriff Sprachförderung also in diesem Kontext immer Deutschförderung bedeutet.

Die geplanten Maßnahmen sollen die Bewusstmachung, dass die schulische Situation in Österreich sich durch die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch nachhaltig verändert hat und die Schülergruppen weiterhin von sprachlicher Heterogenität gekennzeichnet sein werden, verstärken.

²² Vgl. die Erläuterungen zum besonderen Teil des 2. Schulrechtspakets 2005, [<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12786/schulrechtspaket2.pdf>] download 19.8.2011.

Erst mit einer Schulorganisationsgesetz Novelle 2008²³ wurden die Sprachförderkurse, beginnend mit dem Schuljahr 2008/09, auch für Hauptschulen und Polytechnische Schulen eingeführt und vorerst wieder auf eine Dauer von zwei Jahren begrenzt. Aufgrund fehlender Evaluationsergebnisse, der zweijährige Probetrieb war für eine Evaluation der Sprachförderkurse in den Volksschulen zu kurz, wird in den Erläuterungen²⁴ zur SchOG Novelle 2008 auf die positiven Rückmeldungen zu den Sprachförderkursen seitens der Schulaufsicht hingewiesen und daher die Fortführung und Ausweitung der Sprachförderkurse bestätigt.

Die Sprachförderkurse wurden auch auf die Schuljahre 2010/11 und 2011/12 ausgedehnt und sind in der geltenden Fassung des § 8e des Schulorganisationsgesetzes festgelegt. Sie haben, auch in der Volksschule, die Aufgabe Schüler/innen, die „wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler aufgenommen wurden, jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen. Sie dauern höchstens zwei Unterrichtsjahre und können nach Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz durch einzelnen Schüler auch nach kürzerer Dauer beendet werden“ (§ 8e Abs. 1 SchOG²⁵).

In § 8e Absatz 2 und 3 ist festgelegt, dass die Sprachförderkurse in der Volksschule im Ausmaß von elf Wochenstunden auf Grundlage des Lehrplanzusatzes „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ stattfinden und ab einer Mindestanzahl von acht Kindern eingerichtet werden können. Die Kurse können sowohl integrativ als auch parallel zum Unterricht oder als Mischform geführt werden. Bei unterrichtsparallelen Kursen ist auch eine schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifende Führung möglich (vgl. BMUKK 2011¹⁵, S. 10-11).

²³ Vgl. SchOG Novelle, 8. August 2008, [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17039/schog_nov_08.pdf] download 19.8.2011.

²⁴ Vgl. Materialien zur SchOG Novelle 2008, [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16185/schog_nov_materialien.pdf] download 19.8.2011.

²⁵ Vgl. Schulorganisationsgesetz §8, BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch das BGBl. I Nr. 44/2010, [<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%20c%20Fassung%20vom%2026.07.2011.pdf>] download 26.7.2011.

In den Grundsatzbestimmungen des § 8e Abs. 3 heißt es weiter „Über die Einrichtung von Sprachförderkursen entscheidet die nach dem Ausführungsgesetz zuständige Behörde“. Daraus leiten sich die verschiedenen Modelle in der Umsetzung der Sprachförderkurse und die unterschiedliche Zuständigkeit in den einzelnen Bundesländern ab.

2.4 Zusammenfassung

Nachdem die Beherrschung der Unterrichtssprache entscheidend für eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn ist, kommt der Förderung derselben gerade in einem Einwanderungsland besondere Bedeutung zu.

Welches Gewicht darüber hinaus den Erstsprachen mehrsprachiger Schüler/innen verliehen wird, variiert von Schulsystem zu Schulsystem. Einsprachige Modelle, die sich (fast) ausschließlich der Förderung der Zweitsprache verschreiben, stehen zweisprachigen Modellen gegenüber, die z.B. als Übergangsmodelle oder Spracherhaltungsprogramme beide Sprachen fördern. Darüber hinaus wird in Modellen, die mehrere Sprachen berücksichtigen, versucht, möglichst allen in einer Klasse gesprochenen Sprachen Raum zu geben und so einen positiven Zugang zur Mehrsprachigkeit zu schaffen.

In Österreich besitzen die Erstsprachen von Migrant/innen in der Gesellschaft einen relativ geringen Stellenwert. Dies spiegelt sich auch im Schulsystem wider, in dem fast ausschließlich einsprachige Modelle zum Einsatz kommen. Das Spektrum reicht von der Teilnahme von Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch am Regelunterricht (fast) ohne Deutschförderung („Einsprachigkeit in der Zweitsprache“) bis zur Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem oder integriertem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache („gestützte Submersion“), im besten Fall ergänzt durch Muttersprachlichen Unterricht in den Erstsprachen. Zwei- bzw. mehrsprachige Unterrichts- bzw. Schulmodelle beschränken sich auf das Minderheitenschulwesen sowie auf Schulversuche.

Ob die Deutschförderung besser in segregativer oder integrativer Form erfolgen soll, wird in Fachkreisen heftig diskutiert. In der Praxis kommen meist Mischformen zur Anwendung, in denen sich beide Formen der Sprachförderung ergänzen.

Dass die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten im Deutschen möglich ist, wenn diese planvoll und durchgängig erfolgt, belegen die Ergebnisse des in Deutschland durchgeführten Modellprogramms FörMig. Besondere Bedeutung kommt in der so genannten „durchgängigen Sprachbildung“ dabei der Kooperation zwischen den Lehrkräften (z.B. zwischen Klassenlehrerin und Sprachförderlehrerin bzw. zwischen Klassenlehrer und Lehrkraft für den Muttersprachlichen Unterricht) sowie der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zu. Auch der Informationstransfer zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen ist von entscheidender Bedeutung. Die Begleituntersuchung zum Programm FörMig zeigte überdies, dass im Rahmen einer „durchgängigen Sprachbildung“ die integrative Form der Förderung die deutlich besseren Lernergebnisse brachte.

Die in Österreich in den 1970er Jahren eingeführte Deutschförderung für Schüler/innen mit Migrationshintergrund wurde zunächst auf der Basis von Schulversuchen durchgeführt und 1993/94 ins Regelschulwesen übernommen. Die Ressourcen für die Förderung so genannter Seiteneinsteiger/innen, also von Schüler/innen, die erst im Laufe ihre Schulkarriere in das österreichische Schulsystem eintreten, wurden ab Schuljahr 2006/07 zentral bereit gestellt. In den so genannten Sprachförderkursen werden seit diesem Zeitpunkt außerordentliche Schüler/innen (ab einer Gruppe von acht Schüler/innen) integrativ, parallel zum Unterricht oder in einer Mischform gefördert.

3. Umsetzung der Fördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache in Wien

Wie bereits unter Abschnitt 3.3 kurz erwähnt, hat Wien seit Beginn der unterschiedlichen Schulversuche zu den Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch Erfahrungen gesammelt und zur Erprobung unterschiedlicher Fördermaßnahmen in Deutsch als Zweitsprache beigetragen.

Der Anteil an Volksschüler/innen mit anderen Erstsprachen und damit auch an Schüler/innen, die einen besonderen Bedarf an Förderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache haben, ist im österreichweiten Vergleich in Wien deutlich höher als in anderen Bundesländern. Zur Verdeutlichung sind in nachstehender Tabelle die Zahlen für Österreich insgesamt und für das Bundesland Wien nebeneinander aufgelistet.

Der große Handlungsbedarf im Bundesland Wien, diese Schüler/innen möglichst gut zu unterstützen und das Angebot der Deutsch als Zweitsprache-Förderung optimal auf die Bedürfnisse in Wien anzupassen, ist angesichts der großen Zahl an Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Wiener Volksschulen mehr als verständlich.

Abbildung 7: Überblick über alle Volksschüler/innen im Schuljahr 2009/10 in Österreich; ohne österreichische Staatsbürgerschaft; mit nichtdeutscher Muttersprache²⁶ und im Bundesland Wien (vgl. BMUKK 2010, S. 10-17)

Schuljahr 2009/10	Österreich	Wien
Volksschüler/innen	329.440	62.475
Volksschüler/innen ohne österreichische Staatsbürgerschaft	36.660	12.568
Volksschüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache	76.325	32.391

²⁶ Die Daten wurden aus der Abfrage für jede/n Schüler/in im Rahmen der Bildungsdokumentation generiert. Das entsprechende Erhebungsmerkmal dazu lautet: „im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ (vgl. BMUKK 2010, S. 17).

3.1 Wiener Schulgesetz - Überblick über die Fördermaßnahmen in Wien

An Wiener Pflichtschulen wurde dem Förderunterricht Deutsch für Kinder mit anderen Erstsprachen bereits ab 1982 im Rahmen von Schulversuchen erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. Mit der Einführung der Lehrplanverordnung 1992 wurde das Unterrichtsangebot Deutsch als Zweitsprache bundesweit vermehrt.

In Wien wurden bis zur Einführung der Sprachförderkurse im Schuljahr 2006/07 die Fördermaßnahmen angepasst an die jeweiligen Schulstandorte, Gegebenheiten und die standortspezifischen Bedürfnisse organisiert. Die Fördermaßnahmen wurden sehr flexibel in Kursform, parallel zum Unterricht, oder auch begleitend zum Unterricht in den Klassen als Teamteaching jeweils durch Begleit-lehrer/innen gestaltet. Diese Lehrpersonen hatten in spezifischen Ausbildungen didaktische Kenntnisse für die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung erworben und betreuten die Schüler/innen, je nach Organisationsform am Standort, bis zu sechs Wochenstunden (vgl. DOPPLER-EBNER/MAYER 2008, S. 87).

Die Einführung der Sprachförderkurse an Volksschulen im Schuljahr 2006/07, beschlossen im 2. Schulrechtspaket 2005, machte eine Neugestaltung der Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung notwendig, besonders da für die Sprachförderkurse seitens des Bundes zweckgebundene Lehrerposten zusätzlich zur Verfügung gestellt wurden (vgl. BMUKK 2011¹⁵, S. 10-11).

Wien hat ab dem Schuljahr 2006/07 Sprachförderkurse in Volksschulen und auch bereits ein Jahr vor der Erweiterung durch die SchOG Novelle 2008, im Schuljahr 2007/08 als Pilotversuch Sprachförderkurse an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen eingerichtet.

Das Wiener Schulgesetz²⁷ (Gesetz über die äußere Organisation der öffentlichen Pflichtschulen und öffentlichen Schülerheime im Lande Wien und über die Zusammenhänge des Kollegiums des Stadtschulrates für Wien) regelt in § 27a die Einrichtung von Sprachförderkursen an Volksschulen einschließlich der Vorschulstufe, an Hauptschulen und an Polytechnischen Schulen. Diese können ab einer Schülerzahl von acht Schüler/innen, die wegen mangelnder Kenntnisse der

²⁷ Vgl. Wiener Schulgesetz LGBl. Nr. 56/2010 [<http://www.magwien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2010/pdf/lg2010056.pdf>] download 24.2.2011.

Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler/innen aufgenommen wurden, für die maximale Dauer eines Unterrichtsjahres eingerichtet werden. Die Sprachförderkurse können schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifend geführt werden.

In § 28, der unter anderem die Führung des Förderunterrichts an öffentlichen Pflichtschulen regelt, ist dazu in Abs. 1 weiter ausgeführt: „Der Stadtschulrat für Wien hat für die Pflichtschulen unter Bedachtnahme auf die Erfordernisse der Sicherheit und der Pädagogik sowie unter Bindung an die personellen (Abs 2) und die räumlichen Möglichkeiten durch Verordnung im Einvernehmen mit dem Schulerhalter zu bestimmen, [...] 6. bei welcher Mindestzahl von Schülern, die wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler aufgenommen wurden, Sprachförderkurse gemäß § 27a zu führen sind.“²⁸

Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der Sprachförderkurse, der Kurslehrer/innen und der betreuten Schüler/innen in Wiener Volksschulen in den Schuljahren 2006/07 bis 2010/11.

Abbildung 8: Übersicht der Sprachförderkurse an Wiener Volksschulen in den Schuljahren 2006/07 bis 2010/11²⁹ (vgl. Auswertung der Sprachförderkurse, Zusammenstellung des Sprachförderzentrums)

	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Kurse	220	220	267	198	223
Kurslehrer/innen	207	177	220	189	193
Kinder	2584	2680	2927	2268	2373

3.2 Wiener Sprachförderzentrum

Zeitgleich mit der Einführung der Sprachförderkurse wurde im Schuljahr 2006/07 das „Kompetenzzentrum Sprachförderkurse“, in der Folge meist nur mehr Sprachförderzentrum genannt, vom Stadtschulrat für Wien eingerichtet. Das

²⁸ Vgl. Wiener Schulgesetz, §§ 27a und 28.

²⁹ Vgl. Auswertung der Sprachförderkurse 2010/11 [http://www.sfz-wien.at/download/Auswertung_der_Sprachfoerderkurse%202010_11.pdf], download 1.10.2011.

Sprachförderzentrum hat mehrere pädagogische Mitarbeiter/innen, die selber als Lehrer/innen im Bereich Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung tätig waren und entsprechende Erfahrungen haben. Die fachliche Dienstaufsicht hat der zuständige Bezirksschulinspektor.

Die Aufgaben des Sprachförderzentrums³⁰ sind vor allem:

- die Aus- und Fortbildung der Sprachförderkurslehrer/innen
- die Begleitung, Unterstützung und Betreuung der Sprachförderkurslehrer/innen (auch direkt am Standort) während des Schuljahres
- eine Sammlung und der Verleih von empfehlenswertem, spezifischem Unterrichtsmaterial
- die Dokumentation der Kurse und
- die Bereitstellung der Materialien zur Verlaufsdokumentation der Kurse und zur Aufzeichnungen der Ergebnisse der einzelnen Schüler/innen.

Die Mitarbeiter/innen des Sprachförderzentrums sind um die Betreuung und Unterstützung der Lehrer/innen, die Sprachförderkurse leiten, sehr bemüht. Die Fortbildungsangebote werden entsprechend der Bedarfsmeldungen der Lehrer/innen ausgewählt und angeboten. Die Mitarbeiter/innen bieten Gesprächstermine für die Lehrer/innen am Sprachförderzentrum oder in der Schule an. Sie unterstützen auch direkt am Schulstandort im Zuge von pädagogischen Konferenzen oder schulinternen Fortbildungen.

Das Sprachförderzentrum verfügt über eine hochwertige Sammlung von Fachliteratur, Kopiervorlagen und Materialien für den Unterricht, die nach Voranmeldung ausgeliehen werden können. Auch Unterrichtsmaterial sowie Unterlagen zur Herstellung von eigenem Unterrichtsmaterial werden von den Mitarbeiter/innen des Sprachförderzentrums angeboten.

Das Team des Sprachförderzentrums organisiert die Dienstbesprechungen für die Sprachförderkurslehrer/innen bzw. die verpflichtenden Methodik- und

³⁰ Vgl. Informationen der Homepage des Sprachförderzentrums Wien [www.sfz.wien.at], download 11.2.2011.

Didaktik-Einschulungen für Lehrer/innen, die erstmals einen Sprachförderkurs führen.

Die erforderlichen Unterlagen für die Verlaufsdocumentationen über die Sprachförderkurse werden von den Mitarbeiter/innen für jedes Schuljahr vorbereitet und stehen auf der Homepage des Sprachförderzentrums als Download zur Verfügung.

Die Vorgehensweisen im Umgang mit den Unterlagen und die Frist zur Abgabe der Verlaufsdocumentationen werden ebenfalls durch das Sprachförderzentrum bekannt gegeben. Die abgeschlossenen Dokumentationen über die Kurse sind an den Stadtschulrat für Wien bzw. den zuständigen Bezirksschulinspektor zu übermitteln.

In Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter/innen des Sprachförderzentrums erfolgt dann die Erhebung und Auswertung der Kursangebote.³¹

3.3 Organisation der Sprachförderkurse an Volksschulen in Wien

Wien hat beginnend mit dem Schuljahr 2006/07 Sprachförderkurse in 154 Wiener Volksschulen eingerichtet. Im Schuljahr 2010/11 wurden an 132 Wiener Volksschulstandorten für 2373 Schüler/innen dieser Standorte Sprachförderkurse gehalten.³²

Die Zielgruppe sind dabei Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die als Schulneulinge und Seiteneinsteiger/innen mit geringen bzw. keinen Kenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch aufgenommen werden. Diese Kinder werden als außerordentliche Schüler/innen geführt und wurden nach einem Screening durch die Lehrperson, die die Sprachförderkurse an einem Standort leitet, der sprachlichen Kompetenzstufe A (keine bis rudimentäre Deutschkenntnisse)³³ zugeordnet.

³¹ Diese Informationen sind der Homepage des Sprachförderzentrums entnommen. Die weiterführenden Erläuterungen wurden in einem Gespräch mit einer Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums notiert.

³² Vgl. Fußnote 28 und 29.

³³ Die Kompetenzstufen orientieren sich an dem Referenzrahmen des Europäischen Sprachenportfolios (vgl. www.coe.int/portfolio, download 22.8.2011). Da Schulanfänger/innen und Seiteneinsteiger/innen nur bedingt als literat anzusehen sind, wurde auf Bestimmungen,

Die Kursdauer beträgt für die Schüler/innen ein Unterrichtsjahr, gerechnet ab der Aufnahme in die Schule bzw. in den Sprachförderkurs. Die Kinder können den Kurs auch früher beenden, wenn ihre Sprachkompetenz sich rascher als in einem Unterrichtsjahr verbessert hat und sie in die Kompetenzstufe B³⁴ (Deutschkenntnisse, die bei Hilfestellung genügen, um dem Klassenunterricht zu folgen) übertreten bzw. sich an der Schwelle zum Übertritt in diese Kompetenzstufe befinden.

Sprachförderkurse können ab acht Schüler/innen eingerichtet werden, das sechzehnte Kind ermöglicht die Eröffnung eines zweiten Kurses. Ein Kurs findet im Ausmaß von elf Wochenstunden statt und kann auch klassen- oder stufenübergreifend an einem Standort organisiert werden.

Die Grundlage für den Kursunterricht ist der Lehrplanzusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“. Die Verlaufs-dokumentationen sind mit den Unterlagen und Materialien des Sprachförderzentrums verpflichtend durch die Sprachförderkurslehrer/in zu führen. Die genaue Unterrichtsplanung und Gestaltung der Kurse obliegt der Lehrperson, die den Sprachförderkurs führt (SFZ-Wien 2010, S.6).

Im Schuljahr 2010/11³⁵ führte Wien zusätzlich zu den Sprachförderkurse die „Nachhaltige Sprachförderung“ ein. Diese ist als Fortführung der Sprachförderkurse für Schüler/innen, die sich nach dem Besuch eines einjährigen Sprachförderkurses noch auf Kompetenzstufe A oder auch schon B befinden, gedacht. Der Besuch der „Nachhaltigen Sprachförderung“ ist unabhängig davon, ob Schüler/innen noch den Status „außerordentlich“ haben oder nicht, allerdings werden außerordentliche Schüler/innen vorzugsweise für diese Sprachförderung vorgesehen.

die die Fertigkeiten literater Jugendlicher und Erwachsener betreffen, verzichtet. Zu den Kompetenzstufen der Wiener Sprachförderkurse siehe 3.3.1 bzw. SFZ-WIEN 2010, S. 9,10.

³⁴ Siehe Abschnitt 3.3.1, Abbildung 9.

³⁵ Dem VS-Infoblatt des Sprachförderzentrums ist zu entnehmen, dass die „Nachhaltige Sprachförderung“ in dieser Form auf das Schuljahr 2010/11 beschränkt war und im folgenden Schuljahr diese zweckgebundenen Stunden für ein anderes Schwerpunktvorhaben verwendet werden.

Im Unterschied zu den thematischen Inhalten der Sprachförderkurse, die sich eher an der Lebenswelt und den Erfahrungen der Schüler/innen orientieren, stehen bei der „Nachhaltigen Sprachförderung“ die im Klassenunterricht behandelten Themen im Vordergrund. Daher ist eine Absprache und Zusammenarbeit zwischen den Klassenlehrer/innen und den Kurslehrer/innen unbedingt erforderlich (vgl. SFZ-Wien 2010, S.4, 6).

Bereits vor dem ersten Schuljahr, in dem Sprachförderkurse eingerichtet wurden, entwickelte das Team des Sprachförderzentrums zwei Konzepte, die den Sprachförderkurslehrer/innen ermöglichen sollten, die Sprachkompetenz der Schüler/innen vor und im Verlauf der Sprachförderkurse zu überprüfen bzw. zu dokumentieren.

Das Konzept „Sprachkompetenz-Screening“, die Sprachstandsfeststellung der Schüler/innen am Beginn des Schuljahres bzw. des Schuleintritts und damit verbunden die Formulierung der Kompetenzstufen, die sich an die Sprachkompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen anlehnen, sollte verhindern, dass die Zuteilung der Sprachkompetenzstufen einer gewissen Beliebigkeit unterliegen.

Das Konzept der Verlaufsdokumentationen sollte die Arbeit der Lehrer/innen unterstützen und ihnen einen Überblick über die Veränderungen in den sprachlichen Kompetenzen der Kinder sichtbar machen bzw. diese dokumentieren, um die Unterrichtsplanung anpassen zu können.

3.3.1 Sprachkompetenzstufen

Die Kompetenzstufen wurden mit speziellem Augenmerk auf die Zielgruppe der Sprachförderkurse entwickelt. Diese sind außerordentliche Schüler/innen, die keine oder mangelnde Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch aufweisen.

Die Kompetenzstufen wurden an einer dreistufigen Skala ausgerichtet, heißen wie auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen A, B und C, und bilden zusammen mit dem Screening-Raster die Grundlage für die Sprachkompetenzfeststellung.

Außerordentliche Schüler/innen werden in der Zweitsprache Deutsch der Kompetenzstufe A zugeordnet und sollen durch die spezielle Sprachförderung in die Kompetenzstufe B wechseln. Im Vordergrund der Sprachförderkurse, die sich an Schüler/innen der Kompetenzstufe A wenden, steht die Arbeit an den mündlichen Fertigkeiten Hören und Sprechen. Dabei stehen Themen aus dem unmittelbaren Lebensumfeld der Schüler/innen im Mittelpunkt.

Die Arbeit in den Bereichen Lesen und Schreiben kann im Rahmen der Sprachförderkurse nur vereinzelt bzw. bei Kindern, die bereits alphabetisiert sind, erfolgen und hat in der Unterrichtsarbeit der Sprachförderkurse, zumindest in der Volksschule, keinen sehr hohen Anteil.

Die drei Kompetenzstufen (A, B, C) sind in sechs Phasen unterteilt. Diesen Phasen werden die entsprechenden Fertigkeiten in den Teilbereichen zugeordnet. Für die Stufe A, B und C sehen diese Zuordnungen der Fertigkeiten für die Bereiche „Hören“ und „Sprechen“, die auch im Rahmen des Screenings von den Sprachförderkurslehrer/innen beobachtet und dokumentiert werden, wie folgt aus:

Abbildung 9: Sprachkompetenzstufen und Phasen zur Sprachstandsfeststellung für außerordentliche Schüler/innen (vgl. DOPPLER-EBNER/MAYER 2008, S. 89; SFZ-WIEN 2010, S. 9,10)

Stufe	Phase	Fertigkeit Hören	Fertigkeit Sprechen
A	1 Schweigsame Phase	Nimmt Wörter auf.	
	2 Elementare Phase	Versteht vertraute Wörter und einfache Sätze, welche sich auf die Person selbst, auf die nähere Umgebung und konkrete Dinge beziehen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.	Einfache Kommunikationsstrukturen (Ein-, Zweiwortsätze), kann Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um notwendige Dinge und vertraute Themen handelt.
	3 Geregelter Gesprächsaustausch	Versteht das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen. Kann sich in Gespräche einbringen, versteht aber nicht vollständig.	Kann mit einfachen Sätzen zB die Familie und konkrete Situationen beschreiben. Beginnt sich an Gesprächen zu beteiligen.
B	4 Sprachfertigkeit in Unterhaltungen	Versteht gesprochene Beschreibungen/Erzählungen etc. über vertraute Themen bei deutlicher Unterstützung.	Teilnahme an Gesprächen über vertraute Themen des Alltags. Kann Erlebtes kurz nacherzählen.
	5 Sprachgebrauch im Alltag	Kann kurz und klar Erzähltem folgen. Kann basalen grammatischen Strukturen Sinn entnehmen (zB Mehrzahl, Steigerungen, Zeit).	Kann mit ausreichendem Wortschatz erzählen. Verfügt über ein ausreichendes Repertoire an grammatischen Strukturen, um in Alltagssituationen kommunizieren zu können.
C	6 Schwelle zur Schulsprache	Bedeutender Zuwachs des passiven Wortschatzes.	Bedeutender Zuwachs des aktiven Wortschatzes.

Das formulierte Ziel der Sprachförderkurse ist es, innerhalb eines Unterrichtsjahres, die Steigerung der Sprachkompetenz der außerordentlichen Schüler/innen von Stufe A auf Stufe B zu erreichen. Die Schüler/innen sind nach dem oben aufgelisteten Fertigkeiten auf Stufe A nicht in der Lage, den Alltag und das Unterrichtsgeschehen zu bewältigen, da sie keinerlei oder nur sehr

begrenzte Sprachkenntnisse in Deutsch haben. Auf der Stufe B sind diese Schüler/innen dann in der Lage, den Alltag in Deutsch ganz gut allein zu bewältigen, allerdings benötigen sie noch immer Hilfen und begleitende Unterstützung, um dem Unterrichtsgeschehen in der Unterrichtssprache Deutsch folgen zu können.

3.3.2 *Verlaufsdokumentationen zu den Sprachförderkursen*

Das Sprachförderzentrum Wien hat, wie bereits erwähnt, schon vor der eigentlichen Einrichtung der Sprachförderkurse im Schuljahr 2006/07 Materialien und Konzepte für die organisatorische und pädagogisch didaktische Umsetzung der Kurse und deren Verlaufsdokumentation entwickelt. Die Dokumentationsunterlagen wurden seither regelmäßig durch das Team des Sprachförderzentrums überarbeitet und aktualisiert.

Folgende Unterlagen stehen auf der Homepage des Sprachförderzentrums als Kopiervorlage zur Verfügung und müssen von den Kurslehrer/innen für jedes Kind des Sprachförderkurses angelegt und geführt werden und bilden die Verlaufsdokumentation für jede/n einzelne/n Schüler/in (vgl. SFZ-WIEN 2010, S. 9, 11, 12, 19):

- **Sprachkompetenz-Screeningraster**

Der Raster bietet eine Übersicht zu den Sprachkompetenzstufen und dient den Lehrer/innen als Grundlage für die Einstufung der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in die Kompetenzstufen. Das Screening wird durch Sprachförderkurslehrer/innen am Standort durchgeführt. Dabei soll eine Testsituation für die Kinder möglichst vermieden werden. Dieses Screening entscheidet über eine Aufnahme der Schüler/innen in den Sprachförderkurs.

- **Aufnahmebogen**

Sobald ein Kind in den Sprachförderkurs aufgenommen wird, muss der Aufnahmebogen verpflichtend angelegt werden. Darin werden Informationen, die mit der sprachlichen Kompetenz der Schüler/innen in Zusammenhang stehen, festgehalten.

Abbildung 10: Aufnahmebogen zum Sprachförderkurs für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch (SFZ-WIEN 2010, S.11)

Aufnahmebogen			
Name			
Klasse, Schulstufe zu Beginn des Sprachförderkurses			
Geschlecht			
Geburtsdatum			
Geburtsland			
Erstsprache (Muttersprache)			
ev. weitere Familiensprache(n)			
Seit wann in Österreich		oder Datum des Schuleintritts	
Kindergartenbesuch in Österreich Dauer – falls bekannt	☐ ja ☐ 1J ☐ 2J ☐ 3J ☐ mehr als 3 Jahre		
Bisherige Schullaufbahn	☐ VSK/flexible Schuleingangsphase ☐ SFK ☐ Unterricht im Herkunftsland/Ausland (wo, wie lange):		
Kompetenzen in L1 (Erstsprache) festgestellt durch Muttersprachlehrerin, Eltern, ...	☐ altersgemäß ☐ nicht erhoben		
Förderung der L1 (Erstsprache)	☐ Unterricht am Schulstandort ☐ Unterricht außerhalb der Schule:		
Alphabetisierungsstand in der Muttersprache, in Deutsch ...	☐ Schulanfänger ☐ alphabetisiert in der Erstsprache ☐ alphabetisiert in Deutsch		
Laut Screening befindet sich das Kind auf Kompetenzstufe	☐ A ☐ B		
Betreuungsformen	☐ Sprachförderkurs (11 Stunden pro Woche) ☐ nachhaltige Sprachförderung (5 Stunden pro Woche) ☐ durch eine/n Begleitlehrer/in ☐ differenzierter Unterricht durch Klassenlehrer/in		

- Lernfortschrittsdokumentation

Die Lernfortschrittsdokumentation ist ebenfalls verpflichtend für jedes Kind zu führen. Darin sind die Lernziele zu den verschiedenen Teilbereichen des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts festgeschrieben und den jeweiligen Kompetenzstufen zugeordnet. Diese „Kann-Beschreibungen“ werden jeweils im November/Dezember, im Februar und im Juni von den Sprachförderkurslehrer/innen überprüft, den Kategorien „noch zu üben“, „teilweise gefestigt“ und „gefestigt“ zugeordnet und zeigen somit deutlich

den Lernfortschritt jedes Kindes im Verlauf eines Unterrichtsjahres bzw. eines Kurses.

- Schlussbericht

Im Schlussbericht werden Aufzeichnungen zur Sprachkompetenzstufe des Kindes am Ende eines Unterrichtsjahres bzw. nach der Dauer des Sprachförderkurses gemacht. Dabei wird ein Wechsel zu Kompetenzstufe B, der Verbleib in Kompetenzstufe A und die Begründungen für diese Entscheidungen festgehalten. Der Ist-Stand des Kindes wird notiert und Planungen für die individuellen sprachlichen Fördermaßnahmen werden formuliert.

Abbildung 11: Schlussbericht am Ende eines Sprachförderkurses (SFZ-WIEN 2010, S.19)

Schlussbericht	
Name	
Klasse, Schulstufe am Ende der zweigebundenen Sprachförderung	
Geburtsdatum	
Beginn des Sprachförderkurses für so-Kinder der Kompetenzstufe A	
Beginn der nachhaltigen Sprachförderung	
vorzeitiges Abbrechen der Sprachfördermaßnahme z.B. Schulwechsel, Ausfall der Lehrperson	Datum: _____ Grund: _____
Angaben zur Sprachkompetenz	☐ verbleibt auf A ☐ kann zu B wechseln Datum: _____
Bei Wechsel (bezüglich Kompetenzstufe, Lehrperson) ist ein Gespräch über den Ist-Stand des Kindes zielführend:	
Datum des Gesprächs	
am Gespräch beteiligt KlassenlehrerIn, BegleitlehrerIn, FörderlehrerIn, MuttersprachenlehrerIn, ... (ohne Namen)	
geplante Maßnahmen für das Kind	

Der Aufnahmebogen, der Schlussbericht und das Sprachkompetenz-Screening werden gegen Ende des Unterrichtsjahres bzw. zu einem Stichtag³⁶, an dem die Sprachförderkurs-Verlaufsdokumentationen abzuschließen sind, ausgefüllt an den Stadtschulrat für Wien übermittelt. Die genannten Unterlagen werden in einem Mantelbogen, der ebenfalls als Kopiervorlage zur Verfügung steht, zusammengefasst. Der Name des Kindes wird dabei aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht.

Das Sprachförderzentrum stellt aus den übermittelten Dokumentationen die Auswertungen zu den Sprachförderkursen eines Unterrichtsjahres zusammen. Diese Daten unterstützen die Planung der erforderlichen Ressourcen für das nachfolgende Schuljahr.

3.4 Sprachförderkurslehrer/innen

Im Schuljahr 2009/2010 waren in Wien 189 Sprachförderkurslehrer/innen in Volksschulen im Einsatz³⁷. Die Lehrpersonen haben teilweise schon einige Jahre Erfahrung mit der Tätigkeit als Kurslehrer/in seit der Einführung der Sprachförderkurse im Schuljahr 2006/07 sammeln können.

Größtenteils waren die Sprachförderlehrer/innen vorher als klassenführende Lehrer/innen tätig oder konnten sich bereits Expertise im Rahmen der Tätigkeit als Begleitlehrer/in in der Volksschule aneignen. Begleit-, Förder- oder Teamlehrer/innen sind in Wien bereits seit vielen Jahren parallel zur klassenführenden Lehrperson im Unterricht unterstützend tätig, um Schüler/innen integrativ oder auch außerhalb des Klassenverbandes zu fördern.

Die Sprachförderkurslehrer/innen sind verantwortlich für die Organisation bzw. Durchführung der Sprachförderkurse am Schulstandort und der Dokumentation der Kurse mittels der vom Sprachförderzentrum zur Verfügung gestellten Unterlagen der Verlaufsdokumentation.

³⁶ Im Handout des Sprachförderzentrums ist der 1. Donnerstag im Mai des betreffenden Schuljahres angegeben (SFZ-WIEN 2010, S. 8).

³⁷ Vgl. Informationen der Homepage des Sprachförderzentrums Wien, Auswertung der Sprachförderkurse 2009/2010 [www.sfz.wien.at], download 11.2.2011.

Das Sprachförderzentrum bietet den Sprachförderkurslehrer/innen unterschiedliche Planungsvorlagen für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht und passende Unterrichtsmaterialien an, die tatsächliche Gestaltung der Unterrichtseinheiten liegt aber in der Verantwortung der Lehrer/innen.

Sprachförderkurslehrer/innen sind für die Schüler/innen in der Volksschule eine zusätzliche Bezugsperson und können oftmals einen schnelleren Kontakt zu Kindern mit anderen Erstsprachen herstellen als die Klassenlehrer/innen, da sie durch die Arbeit in kleinen Gruppen oftmals individueller auf die Anliegen und Schwierigkeiten der Kinder eingehen können.

Der Leistungsdruck, der auf den Klassenlehrer/innen lastet, ist bei den Sprachförderkurslehrer/innen in dieser Form nicht gegeben. Sie können durch ihre Arbeit in Kleingruppen den Schüler/innen auch die Verwendung ihrer Erstsprache(n) zulassen und schaffen damit für die Kursteilnehmer/innen einen „geschützten Raum“, in dem sich „freier“ arbeiten lässt (vgl. ENGLISCH-STÖLNER 2010, S. 567f).

3.4.1 Ausbildung

Die Lehrer/innen, die Sprachförderkurse führen, haben meist ein Lehramt für die Volksschule und waren als klassenführende Lehrer/innen tätig. Bereits 2006/07 hatten ein Drittel der Sprachförderkurslehrer/innen eine einschlägige Zusatzausbildung für Deutsch als Zweitsprache bzw. konnten auf langjährige Erfahrungen im Bereich der Tätigkeit als Begleit-, oder Förderlehrer/innen zurückgreifen. Mittlerweile sind auch einige Personen im Bereich der Sprachförderkurse tätig, die kein Lehramt sondern einen Ausbildungslehrgang an der Pädagogischen Hochschule Wien oder einen Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache-Lehrgang im Rahmen eines Studiums an einer Universität absolviert haben.³⁸

Das Sprachförderzentrum bietet jedes Jahr spezifische Fortbildungen für Sprachförderkurslehrer/innen an. Lehrer/innen die erstmals einen Sprachförderkurs führen, müssen an einer verpflichtenden Methodik- und Didaktik-Einschulung und einer Dienstbesprechung im Stadtschulrat für Wien teilnehmen. Das Sprach-

³⁸ Siehe das Interview SFKL 3 im Teil II dieser Arbeit.

förderzentrum versucht auf die Wünsche nach einschlägigen Fortbildungsthemen der Lehrer/innen individuell einzugehen und stellt entsprechende Fortbildungen, die an der Pädagogischen Hochschule im Bereich Deutsch als Zweitsprache angeboten werden, zusammen und bietet diese Liste auf der Homepage als zusätzliches Service zur Information an.

3.4.2 Arbeitsprofil

Die Sprachförderkurslehrer/innen haben die Verantwortung über die Organisation und Durchführung der Sprachförderkurse. Da an vielen Standorten die Schüler/innen eines Sprachförderkurses aus unterschiedlichen Schulstufen kommen, obliegt die tatsächliche Gestaltung des Sprachförderkurses der zuständigen Lehrperson.

Die unterschiedlichen Bedingungen an den Schulstandorten und die verschiedenen Vorerfahrungen der Lehrer/innen erforderten flexible Gestaltungsmöglichkeiten bei der Durchführung der Sprachförderkurse.

Daher wurde der „Wechsel der Betreuungsform“ in das Arbeitsprofil der Sprachförderkurslehrer/innen aufgenommen. Demnach kann die Lehrer/in entscheiden, in welcher Form sie die Schüler/innen unterrichtet.

Der Sprachförderunterricht kann in unterrichtsparallelen Kursen außerhalb der Klasse (vorzugsweise in einem eigenen Raum) oder integrativ im Klassenverband erfolgen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, für einzelne Kinder zusätzlich individuelle Arbeitsprogramme für die eigenständige Arbeit im Klassenverband zu erstellen.

Bei allen Varianten muss die Sprachförderung der außerordentlichen Schüler/innen im Ausmaß von elf Stunden pro Woche gesichert sein (vgl. DOPPLER-EBNER/MAYER 2008, S. 91).

3.5 Seiteneinsteiger/innen in den Sprachförderkursen

Als Seiteneinsteiger/innen werden in der Auswertung der Verlaufsdokumentationen der Sprachförderkurse in Wien außerordentliche Schüler/innen gezählt, die entweder ab der 2. Schulstufe oder aber ab Dezember in die 1. Schulstufe eingestiegen sind. Im Schuljahr 2006/07 wurden bei einer

Gesamtanzahl von 2584 Kindern 891 Seiteneinsteiger/innen in Sprachförderkursen betreut (vgl. ENGLISCH-STÖLNER 2008, S. 100). Im Schuljahr 2009/10 werden 2268 Kinder in Sprachförderkursen unterrichtet, davon sind nur noch 513 Schüler/innen als Seiteneinsteiger/innen in Wiener Volksschulen verzeichnet³⁹.

3.6 Zusammenfassung

Das Bundesland Wien begann Anfang der 1970er Jahre unterschiedliche Fördermodelle für Deutsch als Zweitsprache in Schulversuchen zu erproben. Der hohe Anteil an Schüler/innen mit anderen Erstsprachen, führte zu einem hohen Ressourcenaufwand für die besonderen Fördermaßnahmen in Deutsch und zur Gründung eines eigenen Sprachförderzentrums, welches mit der Umsetzung der gesetzlichen Maßnahmen betraut wurde.

Das Wiener Sprachförderzentrum und seine Mitarbeiter/innen entwickelten spezielle Materialien und Unterlagen für die Umsetzung und Dokumentation der Sprachförderkurse in Wien. Das Sprachförderzentrum unterstützt die Sprachförderkurslehrer/innen und ist für die Auswertung der Sprachförderkurse in Wien verantwortlich.

Die Screening-Unterlagen, um die Sprachkompetenz der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen in der Unterrichtssprache festzustellen und die Unterlagen zur Verlaufsdokumentation für die Schüler/innen, die den Sprachförderkurs besuchen, werden jedes Jahr aktualisiert und den Lehrer/innen vom Sprachförderzentrum zur Verfügung gestellt. Die Sprachkompetenzstufen richten sich dabei nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

³⁹ Vgl. Informationen der Homepage des Sprachförderzentrums Wien, Auswertung der Sprachförderkurse 2009/2010 [www.sfz.wien.at], download 11.2.2011.

4. Resümee und Forschungsinteresse

Basierend auf den Ausführungen über Modelle schulischer Sprachförderung im Allgemeinen und über Modelle der Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung im Besonderen (vgl. Abschnitt 2.2) wurde ein Forschungsdesign entwickelt, mit dessen Hilfe die organisatorische Umsetzung der Sprachförderkursen in Wien (vgl. Abschnitt 3.3) untersucht werden sollte.

Ausgehend von der übergeordneten Forschungsfrage: **„Wie setzen Lehrer/innen in Wiener Volksschulklassen die Sprachförderkurse für Seiteneinsteiger/innen in der 3. und 4. Schulstufe um?“** sollten im Zuge der Studie konkrete Fragen über die Sprachförderung in Wiener Volksschulklassen beantwortet werden. Im Vordergrund stehen die Betrachtung der organisatorischen Strukturen (vgl. Abschnitt 3.1-3.3) und die Aufteilung der Verantwortung seitens der Lehrpersonen, die für Sprachförderung an einem Schulstandort zuständig sind (vgl. Abschnitt 3.4).

Vorwiegend sollen Fragen nach den notwendigen organisatorischen Faktoren für eine gelungene Sprachförderung für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die als Seiteneinsteiger/innen in Volksschulen in Wien aufgenommen werden, beantwortet werden. Es wurden Lehrer/innen befragt, die aktiv an der Umsetzung der Sprachförderung beteiligt sind. Die Bewältigung dieser Aufgabe im praktischen Schulalltag ist für diese Lehrer/innen ein vorrangiges Anliegen, daher wurden Klassenlehrer/innen und Sprachförderkurslehrer/innen für die Beantwortung der Forschungsfrage ausgewählt.

II. EMPIRISCHE STUDIE

Der zweite Teil dieser Diplomarbeit beinhaltet Darstellungen über den Ablauf und die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchung zur formulierten Forschungsfrage. Dabei soll zuerst der Forschungsablauf aufgezeigt werden, um die einzelnen Schritte der Untersuchung nachvollziehbar darstellen zu können.

Anschließend wird die verwendete Erhebungs- und Auswertungsmethode beschrieben und deren Wahl für diese Untersuchung begründet. Die Auswertung der Interviewergebnisse und die Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage bilden den Abschluss der dargestellten Untersuchung.

5. Beschreibung des Forschungsablaufs und der methodischen Vorgehensweise

An den Beginn der empirischen Untersuchung werden die einzelnen Schritte des gesamten Forschungsablaufes gestellt, um diese nachvollziehen zu können. Den Ausgangspunkt für die Formulierung der Forschungsfrage bildeten informelle Gespräche mit Expert/inn/en aus der Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung, mit Mitarbeiter/inne/n der Wiener Schulaufsicht, mit Volksschullehrer/inne/n aus Wien und Schulleiter/inne/n zum Thema Sprachförderkurse.

Es folgten ausführliche Literaturrecherchen und weitere Gespräche mit Expert/inne/n aus diesem Bereich. Beides führte zur genauen Erarbeitung der Thematik und zur Ausformulierung der Forschungsfrage, sowie der Subfragen, die im Rahmen dieser Untersuchung beantwortet werden sollen.

Der Themenbereich wurde aufgearbeitet und beschrieben, die Methode wurde ausgewählt und entsprechende Leitfäden für die Interviews entwickelt. Nach Probeinterviews wurden die beiden Leitfäden entsprechend überarbeitet, die Genehmigungen für die Interviews eingeholt und Letztere von der Autorin dieser Arbeit selbst durchgeführt. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend wortgetreu in literarischer Umschrift (vgl. LANGER 2010³, S. 519, S. 521-523) transkribiert.

Anschließend wurden die Interviews im Rahmen der Themenanalyse mittels Textreduktionsverfahren analysiert, die Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert.

6. Darstellung der verwendeten Methode

Zur methodischen Bearbeitung der Forschungsfrage, von der diese Arbeit geleitet ist, wurde die qualitative Sozialforschung herangezogen. „Ganz knapp lässt sich der qualitative Forschungsprozess als Weg von der Theorie zum Text und als Weg vom Text zur Theorie skizzieren, deren Schnittpunkt in einem spezifischen Forschungsdesign die Erhebung verbaler oder visueller Daten und ihre Interpretationen sind“ (FLICK 2004², S. 27).

Dabei versucht qualitative Forschung die betroffenen Personen und ihre Handlungen in den Mittelpunkt zu stellen bzw. als Ausgangspunkt der Forschung zu sehen (vgl. FLICK 2004², S. 12). „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (FLICK/VON KARDOFF/STEINKE 2007⁵, S. 14, Hervorhebung im Original).

Diese Ausführungen machen deutlich, warum für diese Untersuchung die qualitative Forschung ausgewählt wurde. Die im Untersuchungsbereich handelnden Personen werden in den Mittelpunkt gestellt und sollen die interessierenden Themen, durch ihre persönlichen Berichte und Erfahrungen, auch für außenstehende Personen verständlich machen.

Dabei ermöglichen Antworten auf leitende Fragen einer Untersuchung, die beispielsweise in einem Leitfadeninterview gegeben wurden, ein wesentlich transparenteres und konkreteres Abbild als dies durch standardisierte Befragungen erreicht werden kann. Qualitative Forschung ist in den Zugangsweisen zu den Forschungsfragen offener, dadurch direkter und wesentlich näher am Geschehen (vgl. ebenda, S. 17).

7. Erhebung der verbalen Daten

Im Rahmen dieser Arbeit soll die Umsetzung der Sprachförderkurse in Wiener Volksschulen mit besonderem Fokus auf Seiteneinsteiger/innen untersucht werden. Nach der historischen sowie theoretischen Auseinandersetzung und den gesetzlichen Vorgaben zu diesem Themenbereich, die den ersten Teil der Arbeit darstellt, soll die praktische Umsetzung der Sprachförderkurse für Seiteneinsteiger/innen erforscht werden.

Wie bereits ausgeführt, wird dazu eine Methode der qualitativen Sozialforschung herangezogen. Im Rahmen der Untersuchung soll die Forschungsfrage, die für diese Arbeit formuliert wurde, bearbeitet werden.

Diese Arbeit wird von folgender Forschungsfrage geleitet:

Wie setzen Lehrer/innen in Wiener Volksschulklassen die Sprachförderkurse für Seiteneinsteiger/innen in der 3. und 4. Schulstufe um?

Zu Beantwortung dieser Fragestellung wurden verschiedene Typen des qualitativen Interviews in Betracht gezogen. „Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (MAYRING 2002⁵, S. 66).

Schließlich kristallisierte sich aus den verglichenen Varianten das „problemzentrierte Interview“ zur verbalen Datenerhebung heraus, da es auf eine bestimmte, von der Interviewerin vorher analysierte, Problemstellung abzielt.

7.1 Problemzentriertes Interview

Der Begriff wurde durch Andreas WITZEL geprägt und kombiniert Aspekte der leitfadenorientierten und der offenen Befragung (vgl. FRIEBERTS-HÄUSER/LANGER/PRENGEL 2010³, S. 442). „Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, [...] Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, [...]“ (MAYRING 2002⁵, S. 67) und gilt als stärker strukturierte

Interviewform als das narrative, rein erzählende Interview. Im Vorfeld wird die Problemstellung von der forschenden Person, der/dem Interviewer/in, bereits näher untersucht und ein Leitfaden entwickelt, der die bedeutendsten Aspekte der Forschung abdeckt und die erforderlichen Strukturen schafft. Somit findet das Interview auch im offenen Gesprächsverlauf immer wieder zur eigentlichen Problemstellung zurück (vgl. ebenda, S. 67).

In der Vorbereitung zu den Interviews steht am Anfang stets die Formulierung und Analyse der Fragestellung im Vordergrund. Aus dieser Befassung mit der Problemstellung heraus, entsteht der Leitfaden mit seinen zentralen Komponenten (vgl. ebenda, S. 69).

Das „problemzentrierte Interview“ besteht dabei, angeleitet durch den entwickelten Leitfaden, aus Fragen, die sich wie folgt untergliedern lassen (vgl. ebenda, S. 70):

- Sondierungsfragen, die sehr allgemein gehalten sind und auf der einen Seite einen leichteren Einstieg in das Gespräch ermöglichen sollen, aber auf der anderen Seite auch erkennen lassen, welche subjektive Bedeutung das Thema für die Interviewperson hat.
- Leitfadenfragen, die die wesentlichsten Bereiche der Befragung abdecken.
- Ad-hoc-Fragen, die spontan von/vom der /dem Interviewer/in formuliert gestellt werden, um Aussagen der Interviewperson zu schärfen bzw. nachzufragen.

7.1.1 Verwendete Interview-Leitfäden

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema und der Genehmigung der Interviews durch den Stadtschulrat für Wien, der die Interviewstandorte und damit auch die möglichen Interviewpartnerinnen vorgab, wurden die beiden Leitfäden für die Interviews mit den Klassenlehrerinnen und den Sprachförderkurslehrerinnen entwickelt. Die beiden Leitfäden unterscheiden sich nur gering, weisen aber in den Leitfragen auf die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten der beiden Lehrerinnengruppen hin. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die interviewten Klassenlehrer/innen und die

Sprachförderkurslehrer/innen nicht immer in direkter Teamarbeit für eine Klasse verantwortlich sind.

Leitfaden für Interviews für Sprachförderkurslehrerinnen

- Wie viele Seiteneinsteiger/innen betreuen Sie? Wann sind diese Kinder in Ihre Schule gekommen?
- Wie und durch wen wird der Sprachstand der Seiteneinsteiger/innen erhoben?
- Wie gestalten Sie die Eingangsphase für diese Schüler/innen?
- Welche besonderen Förderungen und Unterstützungen erhalten diese Kinder?
- Wie sind die Sprachförderkurse organisiert? (Modelle)
- Wie und durch wen wird der Lernfortschritt der Seiteneinsteiger/innen dokumentiert?
- Welche organisatorischen Herausforderungen ergeben sich für Sie als Sprachförderkurslehrer/in im Zusammenhang mit den Sprachförderkursen?
- Welche Rolle spielt das Sprachförderzentrum für die Planung und Durchführung der Sprachförderkurse? Wird auf die Angebote und Materialien des Sprachförderzentrum zurückgegriffen?
- Welche Faktoren beeinflussen die Durchführung einer Sprachförderung?
- Wie organisieren Sie die Zusammenarbeit mit dem/der Klassenlehrer/in? Haben Sie Zeit für Teambesprechungen?
- Arbeiten Sie mit dem/der Lehrer/in für den Muttersprachlichen Unterricht zusammen?
- Welche Änderungen würden Sie sich wünschen bzw. für die zukünftigen Entwicklungen vorstellen?

Tabelle 1: Leitfaden für die Interviews mit den Sprachförderkurslehrerinnen

Leitfaden für Interviews mit Klassenlehrerinnen

- Wie viele Seiteneinsteiger/innen sind in Ihrer Klasse? Wann sind diese Kinder in Ihre Klasse gekommen?
- Wie und durch wen wird der Sprachstand der Seiteneinsteiger/innen erhoben?
- Wie gestalten Sie die Eingangsphase für diese Schüler/innen?
- Welche besonderen Förderungen und Unterstützungen erhalten diese Kinder?
- Wie integrieren Sie die Kinder in den Unterrichtsalltag? Welche Methoden wenden Sie speziell für die Seiteneinsteiger/innen an?
- Wie sind die Sprachförderkurse organisiert? (Modelle)
- Wie und durch wen wird der Lernfortschritt der Seiteneinsteiger/innen dokumentiert?
- Welche organisatorischen Herausforderungen ergeben sich für Sie als Klassenlehrer/in im Zusammenhang mit den Sprachförderkursen?
- Welche Faktoren beeinflussen die Durchführung einer Sprachförderung?
- Wie organisieren Sie die Zusammenarbeit mit dem/der Sprachförderkurslehrer/in? Haben Sie Zeit für Teambesprechungen?
- Arbeiten Sie mit dem/der Lehrer/in für den Muttersprachlichen Unterricht zusammen?
- Welche Änderungen würden Sie sich wünschen bzw. für die zukünftigen Entwicklungen vorstellen?

Tabelle 2: Leitfaden für die Interviews mit den Klassenlehrerinnen

7.1.2 Interviewpartnerinnen⁴⁰ und Interviewsituation

Im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung mit der Durchführung der Sprachförderkurse, insbesondere in Wien, wurde deutlich, dass sowohl die betroffenen Klassenlehrer/innen als auch die zuständigen Sprachförderkurslehrer/innen befragt werden müssen. Nur durch eine Befragung beider Gruppen von Lehrpersonen, die für die Sprachförderung von Schüler/inne/n mit anderen Erstsprachen zuständig sind, kann die Frage nach der Umsetzung der Sprachförderkurse aus der Perspektive aller betroffenen Lehrer/innen beantwortet werden. Die spezielle Situation von Seiteneinsteiger/innen in den Sprachförderkursen in Wiener Volksschulen soll damit möglichst genau beschrieben werden.

Im 2. Semester des Schuljahres 2010/2011 wurde daher in einer ersten Kontaktaufnahme mit dem für die Sprachförderkurse zuständigen Wiener Bezirksschulinspektor die grundsätzliche Zustimmung für Interviews mit Sprachförderkurslehrerinnen und den Klassenlehrerinnen eingeholt. Danach wurde mit einem offiziellen Schreiben an den Stadtschulrat für Wien um Genehmigung der Interviews angefragt. Die Genehmigung von Interviews mit Lehrerinnen wurde für den Zeitraum Juni 2011 an zwei festgelegten Standorten erteilt.⁴¹

Daraus ergab sich die Möglichkeit an zwei unterschiedlichen Standorten Interviews mit Lehrerinnen zu führen. Nach Erhalt der schriftlichen Erlaubnis, Interviews an den vom Stadtschulrat für Wien genannten Standorten durchzuführen, wurde mit den Schulleiterinnen Kontakt aufgenommen und das Interview-Anliegen dargestellt. Drei Klassenlehrerinnen und drei Sprachförderkurslehrerinnen erklärten sich für Interviews bereit. Die Termine für die Interviews wurden von den Schulleiterinnen bekannt gegeben, alle Interviews fanden, wie vom Stadtschulrat in der Genehmigung angegeben, im Juni 2011 an den Schulstandorten statt.

Vor den Interviews wurde den Gesprächspartnerinnen Anonymität zugesichert und genau dargestellt, zu welchem Zweck die Gespräche geführt werden. Alle

⁴⁰ In diesem Abschnitt wird ausschließlich die weibliche Form verwendet, da nur weibliche Interviewpersonen zur Verfügung standen.

⁴¹ Eine Kopie der Genehmigung befindet sich im Anhang dieser Arbeit, Punkt 15.1. Da den interviewten Lehrerinnen Anonymität zugesagt wurde, wurden in dieser Kopie die Standortbezeichnungen entfernt.

Interviewpartnerinnen erklärten sich mit der digitalen Tonaufnahme des Gespräches einverstanden. „Nachdem er die Subjekte zunächst über Sinn und Zweck der Aufzeichnung aufgeklärt hat und sie ihre grundsätzliche Einwilligung gegeben haben, hofft der Forscher, dass sie das mitlaufende Gerät einfach vergessen und das Gespräch <natürlich> abläuft - auch an heiklen Punkten“ (FLICK 2009², S. 372 f., Hervorhebung im Original).

Anschließend wurden die Tonaufnahmen der Interviews in eine schriftliche Fassung⁴² gebracht. „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (MAYRING 2002⁵, S. 89).

Vor jedem Interview wurde den Interviewpartnerinnen nochmals genau erläutert, worum es in dem Interview geht und zu welchem Zweck das Gespräch geführt wird. „Der Interviewer gleicht einem Mitreisenden auf der Zugfahrt, dem man sein ganzes Leben erzählt. Die Begrenztheit des Kontakts scheint die Bedingung für die besondere Wahrheitsfähigkeit dieser Beziehung darzustellen“ (BUDE 2007⁵, S. 573).

Der Gesprächseinstieg nach dem Smalltalk beinhaltete auch einen Kurzfragebogen zu den situationsbezogenen Daten der Lehrerinnen. Der Name der Interviewpartnerinnen wurde auch in dieser Einstiegsphase nicht notiert, was eine beruhigende Wirkung auf die Lehrerinnen hatte und, wie zwei der Interviewpartnerinnen im Anschluss an das Gespräch betonten, für sie die zugesagte Anonymität sicherstellte.

Nach jedem Interview wurde ein Interviewprotokoll erstellt. Dabei wurden ergänzende Beobachtungsdaten und Eindrücke rund um den Verlauf des Gesprächs festgehalten (vgl. FROSCHAUER/LUEGER 2003, S. 74).

In der folgenden Übersicht sind Daten zu den beruflichen Rahmenbedingungen der Interviewpartnerinnen aufgelistet. Die beiden Gruppen von Lehrerinnen werden als Sprachförderkurslehrerin mit der Abkürzung „SFKL“ und als Klassenlehrerin mit der Abkürzung „KL“ dargestellt.

⁴² Die transkribierten Interviews finden sich im Anhang dieser Arbeit (TEIL II Abschnitt 15.2.).

Die Sprachförderkurslehrerinnen (SFKL) machten folgende Angaben:

Interview-person	Lehramt VS	Dienstjahre	SFKL seit:	Zusätzliche Ausbildung	Frühere Tätigkeit	Anzahl der Kinder/Kurse
SFKL 1	ja	30	5 Jahren	Förderlehrerin, Gestaltpädagogik	Klassenlehrerin Teamlehrerin	17 Kinder 2 Kurse
SFKL 2	nein	2	2 Jahren	Deutsch als Zweitsprache-Ausbildung (UNI Klagenfurt)	keine Angaben	ca. 28 Kinder 3 Kurse
SFKL 3	ja	18	3 Jahren	Begleitlehrerin, Förderlehrerin, Bewegung und Sport-Schwerpunkt	Klassenlehrerin Begleitlehrerin	18 Kinder 2 Kurse

Tabelle 3: Daten zu den Interviews mit den Sprachförderkurslehrerinnen

Die Klassenlehrerinnen (KL) machten folgende Angaben:

Interviewperson	Dienstjahre	KL seit:	Zusätzliche Ausbildung	Frühere Tätigkeit	Zusammenarbeit mit SFKL seit:
KL 1	1	1 Jahr	nein	keine Angaben	Schuljahr 2010/2011
KL 2	21	20 Jahren	Begleitlehrerin	Begleitlehrerin	Schuljahr 2007/2008
KL 3	13	9 Jahren	Musik-Schwerpunkt	Begleitlehrerin	Schuljahr 2007/2008

Tabelle 4: Daten zu den Interviews mit den Klassenlehrerinnen

7.2 Aufbereitung und Auswertung der Interviews

Bereits in der Entscheidung, im Rahmen dieser Arbeit qualitative Interviews durchzuführen, kristallisierte sich unter den unterschiedlichen Auswertungsmethoden jene der Themenanalyse heraus. Diese „dient vorrangig dazu, einen Überblick über Themen zu verschaffen, diese in Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erfassen“ (FROSCHAUER/LUEGER 2003, S. 158).

Im Rahmen der Themenanalyse wurde das Textreduktionsverfahren gewählt, da „sich die Auswertung auf den manifesten Textgehalt zentriert“. Damit „ist [...] die Gefahr einer Einfärbung der Ergebnisse mit der persönlichen Meinung der InterpretInnen gering“ (ebenda, S. 159). Die Texte werden dabei einer Zusammenfassung unterzogen, um sich auf diesem Weg einen Überblick über die im Laufe der Gespräche erwähnten Themen zu verschaffen.

Um diese Analyse und Zusammenfassung nachvollziehbar durchführen zu können, wurden Kategorien für die Auswertung der Interviews erstellt, denen die Aussagen der Interviewpartnerinnen aus den beiden Lehrerinnengruppen zugeordnet werden.

Dazu werden Kategorien für die Fragen aus den beiden Interviewleitfäden gebildet und in einer Tabelle dargestellt. Die Aussagen der Interviewpartnerinnen werden den Kategorien zugeordnet und dazu in die Tabelle eingetragen.

Im Anschluss werden daraus generelle Aussagen zu den Fragestellungen formuliert und zusammengefasst.

7.3 Interview-Ergebnisse

Aus den Fragen der beiden Interviewleitfäden, die nach der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema formuliert wurden, ergeben sich für beide Lehrerinnengruppen folgende Themengruppen:

- Schüler/innen als Seiteneinsteiger/innen
- Organisation der Sprachförderkurse
- Sprachförderung für Seiteneinsteiger/innen

Diesen Themengruppen lassen sich folgende Kategorien für die Aussagen der Interviewpartnerinnen beider Gruppen von Lehrerinnen zuordnen.

Für die Sprachförderkurslehrerinnen stellt sich die Tabelle mit den Themengruppen und den zugeordneten Kategorien wie folgt dar:

Sprachförderkurslehrerinnen
<u>Schüler/innen als Seiteneinsteiger/innen</u> • Anzahl der Seiteneinsteiger/innen • Zeitpunkt des Schuleintritts • Sprachstandsfeststellung • Gestaltung der Eingangsphase • Besondere Förderungen und Unterstützungen
<u>Organisation der Sprachförderkurse</u> • Sprachförderkurs - Modell am Standort • Dokumentation des Lernfortschritts • Organisatorische Herausforderung für Sprachförderkurslehrer/innen
<u>Sprachförderung für Seiteneinsteiger/innen</u> • Einflussfaktoren für die Durchführung der Sprachförderung • Teamarbeit mit anderen Lehrer/inne/n am Standort

Tabelle 5: Themengruppen und Kategorien für die Sprachförderkurslehrerinnen

Für die Klassenlehrerinnen stellt sich die Tabelle mit den Themengruppen und den zugeordneten Kategorien wie folgt dar:

Klassenlehrerinnen
<u>Schüler/innen als Seiteneinsteiger/innen</u> • Anzahl der Seiteneinsteiger/innen • Zeitpunkt des Schuleintritts • Sprachstandsfeststellung • Gestaltung der Eingangsphase • Besondere Förderungen und Unterstützungen • Integration in den Unterrichtsalltag
<u>Organisation der Sprachförderkurse</u> • Sprachförderkurs - Modell am Standort • Dokumentation des Lernfortschritts • Organisatorische Herausforderung für Klassenlehrer/innen
<u>Sprachförderung für Seiteneinsteiger/innen</u> • Einflussfaktoren für die Durchführung der Sprachförderung • Zusammenarbeit mit der Sprachförderkurslehrerin • Teamarbeit mit anderen Lehrer/inne/n am Standort

Tabelle 6: Themengruppen und Kategorien für die Klassenlehrerinnen

Die Interviews werden nun auf passende Textstellen bzw. Aussagen der Interviewpartnerinnen entsprechend der Themengruppen und Kategorien untersucht. Die Aussagen werden in die Tabelle des jeweiligen Interviews in die passende Kategorie eingetragen und jeweils mit der Detailangabe der Fundstelle der Aussage versehen.

Jedes Interview wird mit der Abkürzung der Interviewperson gekennzeichnet, dabei steht SFKL für Sprachförderkurslehrerin und KL für Klassenlehrerin. Die einzelnen Interviews sind mit der jeweiligen Abkürzung versehen und durchnummeriert (zB: SFKL 1 bis SFKL 3 und KL 1 bis KL 3). Die Zeilenangaben beziehen sich auf das Transkript der Interviews im Anhang dieser Arbeit (TEIL II Abschnitt 15.2.).

Jedem Interview wird die Tabelle mit Daten zu beruflichen Rahmenbedingungen der Interviewpartnerin vorangestellt. In der Folge werden die sinngemäßen Aussagen des Interviews in der Tabelle zur Textreduktion festgehalten.

7.3.1 Interview Sprachförderkurslehrerin 1 (SFKL 1)

Interviewperson	Lehramt VS	Dienstjahre	SFKL seit:	Zusätzliche Ausbildung	Frühere Tätigkeit	Anzahl der Kinder/Kurse
SFKL 1	ja	30	5 Jahren	Förderlehrerin, Gestalt-pädagogik	Klassenlehrerin Teamlehrerin	17 Kinder 2 Kurse

Tabelle 7: Daten zu Interviewperson Sprachförderkurslehrerin 1 (SFKL 1)

Datenreduktion Interview SFKL 1

Schüler/innen als Seiteneinsteiger/innen	
Anzahl der Seiteneinsteiger/innen	10 Kinder (vgl. SFKL 1, Z. 16).
Zeitpunkt des Schuleintritts	Vor 1 bis 1½ Jahren (vgl. SFKL 1, Z. 63-64).
Sprachstandsfeststellung	Es werden alle Kinder gescreent, die neu in die Schule kommen und wenig bis keine Deutschkenntnisse aufweisen (vgl. SFKL 1, Z. 72-88). Sprachstands-feststellung wird von der Sprachförderkurslehrerin und einer Kollegin nach bestimmten Kriterien durchgeführt (vgl. SFKL 1, Z. 126-152).
Gestaltung der Eingangsphase	Keine besondere Gestaltung der Eingangsphase, es wird versucht, diese Kinder in die bestehende Gruppe zu integrieren, oftmals sprechen andere Schüler/innen die Erstsprache der Seiteneinsteiger/innen und dolmetschen bzw. unterstützen (vgl. SFKL 1, Z. 224-250). Eingangsphase ist individuell verschieden, hängt auch mit den Begleitumständen des Schuleintritts zusammen (vgl. SFKL 1, Z. 261-287).
Besondere Förderungen und Unterstützungen	Begleit- und Muttersprachen-lehrer/innen (vgl. SFKL 1, Z. 310-313).

Organisation der Sprachförderkurse	
Sprachförderkurs - Modell am Standort	Findet in Kursform nach fixem Stundenplan, der zu Beginn des Schuljahres erstellt wird, statt (vgl. SFKL 1, Z. 19-23, Z. 368-387). Seiteneinsteiger/innen haben jeden Tag eine Fixstunde Deutschkurs (vgl. SFKL 1, Z. 29-30).
Dokumentation des Lernfortschritts	Erfolgt durch die Sprachförderkurslehrerin nach vorgefertigten Bögen der Verlaufsdocumentation (vgl. SFKL 1, Z. 399-411).
Organisatorische Herausforderungen für Sprachförderkurslehrer/innen	Die Erstellung des Kurs-Stundenplans zu Beginn des Schuljahres (vgl. SFKL 1, Z. 488-502).
Sprachförderung für Seiteneinsteiger/innen	
Einflussfaktoren für die Durchführung der Sprachförderung	Durchführung eines kontinuierlichen Kurses (vgl. SFKL 1, Z. 438-444) mit möglichst wenigen Unterbrechungen und Lücken (vgl. SFKL 1, Z. 464-473). Persönlicher Zugang zu den Kindern (vgl. SFKL 1, Z. 589-597), nicht nur Interesse an der deutschen Sprache (vgl. SFKL 1, Z. 603-612).
Teamarbeit mit anderen Lehrer/innen am Standort	Austausch mit Klassenlehrer/innen bei Bedarf, keine inhaltliche Abstimmung (vgl. SFKL 1, Z. 659-661, Z. 717-724) Austausch mit der anderen Kollegin, die einen Deutschkurs am Standort hält (vgl. SFKL 1, Z. 662-672).

Tabelle 8: Datenreduktion Interview SFKL 1

7.3.2 Interview Sprachförderkurslehrerin 2 (SFKL 2)

Interview-person	Lehramt VS	Dienstjahre	SFKL seit:	Zusätzliche Ausbildung	Frühere Tätigkeit	Anzahl der Kinder/Kurse
SFKL 2	nein	2	2 Jahren	Deutsch als Zweitsprache-Ausbildung (UNI Klagenfurt)	keine Angaben	ca. 28 Kinder 3 Kurse

Tabelle 9: Daten zu Interviewperson Sprachförderkurslehrerin 2 (SFKL 2)

Datenreduktion Interview SFKL 2

Schüler/innen als Seiteneinsteiger/innen	
Anzahl der Seiteneinsteiger/innen	7 Kinder auf alle Schulstufen (vgl. SFKL 2, Z. 25), 3 Kinder 3./4. Schulstufe (vgl. SFKL 2, Z. 28).
Zeitpunkt des Schuleintritts	Im letzten Schuljahr November und Juni, in diesem Schuljahr im Herbst (vgl. SFKL 2, Z. 31-34).
Sprachstandsfeststellung	Wird von der Sprachförderkurslehrerin mit den Unterlagen des Sprachförderzentrums durchgeführt (vgl. SFKL 2, Z. 45, 50-51, 53-56).
Gestaltung der Eingangsphase	Keine besondere Gestaltung der Eingangsphase, die Kinder werden in den normalen Sprachförderkursen betreut (vgl. SFKL 2, Z. 45-51).
Besondere Förderungen und Unterstützungen	Es ist nicht bekannt, was die Klassenlehrerinnen zusätzlich anbieten. Die Sprachförderkurslehrerin denkt aber, dass die Fördermaßnahmen durch den Sprachförderkurs abgedeckt werden (vgl. SFKL 2, Z. 128-131).

Organisation der Sprachförderkurse	
Sprachförderkurs - Modell am Standort	In Kursform mit genauem Stundenplan organisiert, nur die Schüler/innen der Vorschulklasse wurden integrativ betreut (vgl. SFKL 2, Z. 160-175). Zu Beginn des Schuljahres wird von der Sprachförderkurslehrerin ein fixer Stundenplan für alle Kinder, die im Sprachförderkurs betreut werden sollen, erstellt (vgl. SFKL 2, Z. 204-211). Die Kurse werden in Schulstufen geteilt, auch wenn die Kinder dadurch weniger Stunden im Förderkurs verbringen können, da die Sprachförderkurslehrerin aussagt, dann intensiver auf die jeweilige Lernstufe eingehen zu können (vgl. SFKL 2, Z. 285-288).
Dokumentation des Lernfortschritts	Wird durch die Sprachförderkurslehrerin mit den Materialien des Sprachförderzentrums dokumentiert (vgl. SFKL 2, Z. 244-253).
Organisatorische Herausforderungen für Sprachförderkurslehrer/innen	Schwierigkeit, dass man Kinder aus verschiedenen Klassen bzw. Schulstufen zu betreuen hat und die Schüler/innen nicht zu jedem Zeitpunkt aus dem Klassenverband heraus in den Kurs genommen werden können. Schülerinnen aller Schulstufen können nicht gemeinsam unterrichtet werden (vgl. SFKL 2, Z. 261-283).
Sprachförderung für Seiteneinsteiger/innen	
Einflussfaktoren für die Durchführung der Sprachförderung	Wenn sich die Schüler/innen eines Sprachförderkurses untereinander nicht gut verstehen oder Rivalitäten im Kurs ausgetragen werden, geht wertvolle Zeit im Kurs verloren (vgl. SFKL 2, Z. 338-351).

Teamarbeit mit anderen Lehrer/innen/n am Standort	Keine regelmäßigen Besprechungen zum Austausch (vgl. SFKL 2, Z. 367-370). Gespräche mit der Klassenlehrerin oder auch mit den Muttersprachenlehrer/innen/n über einzelne Schüler/innen finden nur nach Bedarf statt (vgl. SFKL 2, Z. 389-394).
---	--

Tabelle 10: Datenreduktion Interview SFKL 2

7.3.3 Interview Sprachförderkurslehrerin 3 (SFKL 3)

Interviewperson	Lehramt VS	Dienstjahre	SFKL seit:	Zusätzliche Ausbildung	Frühere Tätigkeit	Anzahl der Kinder/Kurse
SFKL 3	ja	18	3 Jahren	Begleitlehrerin, Förderlehrerin, Bewegung und Sport-Schwerpunkt	Klassenlehrerin Begleitlehrerin	18 Kinder 2 Kurse

Tabelle 11: Daten zu Interviewperson Sprachförderkurslehrerin 3 (SFKL 3)

Datenreduktion für Interview SFKL 3

Schüler/innen als Seiteneinsteiger/innen	
Anzahl der Seiteneinsteiger/innen	1 Kind (vgl. SFKL 3, Z. 5-6).
Zeitpunkt des Schuleintritts	Im Februar dieses Schuljahres (vgl. SFKL 3, Z. 6-7).
Sprachstandsfeststellung	Findet im Prinzip durch die Sprachförderkurslehrerin statt, manchmal in Zusammenarbeit und Austausch mit der Klassenlehrerin (vgl. SFKL 3, Z. 11-14).

Gestaltung der Eingangsphase	Kinder, die noch gar nicht an den Schulablauf gewöhnt sind, werden nach Möglichkeit in Einzelstunden betreut (vgl. SFKL 3, Z. 26-33). Wenn die Ressourcen vorhanden sind, sollte ausreichend Personal an der Schule sein, damit nicht nur ein/e Lehrer/in diese Schüler/innen speziell betreut (vgl. SFKL 3, Z. 35-40).
Besondere Förderungen und Unterstützungen	Es wird versucht, Seiteneinsteiger/innen sowohl im Klassenverband als auch in Einzelbetreuung zu begleiten und dabei speziell auf das Kind eingehen zu können. Es soll diesen Schüler/innen erleichtert werden, sich an die Schule zu gewöhnen und etwas zu lernen (vgl. SFKL 3, Z. 45-58).
Organisation der Sprachförderkurse	
Sprachförderkurs - Modell am Standort	Kursmodell ist fix vorgegeben, ein Sprachförderkurs umfasst 11 Stunden. Die Sprachförderkurslehrerin versucht jedes Kind einen Tag pro Stunde im Kurs zu betreuen und die restliche Zeit integrativ in den Klassen zu arbeiten und die Klassenlehrerin zu unterstützen (vgl. SFKL 3, Z. 61-72).
Dokumentation des Lernfortschritts	Macht die Sprachförderkurslehrerin ganz alleine. Einerseits mit den vorgegebenen Unterlagen des Sprachförderzentrums und andererseits legt sie zusätzliche, persönliche Aufzeichnungen zu jedem Kind an. Versucht sich auch mit den anderen Kolleg/inn/en auszutauschen (vgl. SFKL 3, Z. 75-92).

Organisatorische Herausforderungen für Sprachförderkurslehrer/innen	In diesem Schuljahr steht kein fixer Raum zur Verfügung, daher muss die Sprachförderkurslehrerin mit all den notwendigen Materialien durch das Schulhaus „pilgern“. Manchmal sind dafür die Pausen zu kurz, dann ist es schwierig pünktlich zu beginnen und zu schließen. Zu Schulbeginn besteht die größte Herausforderung in der Zusammenstellung eines Stundenplans für den Sprachförderkurs, der durch die verantwortliche Sprachförderkurslehrerin in Absprache mit den anderen Lehrer/innen gestaltet wird (vgl. SFKL 3, Z. 97-119).
Sprachförderung für Seiteneinsteiger/innen	
Einflussfaktoren für die Durchführung der Sprachförderung	Regelmäßiger Schulbesuch der Schüler/innen und kontinuierliche Förderung im Sprachförderkurs. Interesse der Eltern für die Geschehnisse in der Schule, Nachfrage seitens der Eltern bei den Kindern, wie die Schule war und was gelernt wurde. Eltern sollten Interesse für die Schule zeigen (vgl. SFKL 3, Z. 143-158).
Teamarbeit mit anderen Lehrer/innen am Standort	Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin funktioniert sehr gut und es findet ein ständiger Austausch über die Schüler/innen meist in der Früh vor Schulbeginn statt (vgl. SFKL 3, Z. 172-177). Bei Bedarf, weil ein Kind zB keine Fortschritte macht, bespricht sich die Sprachförderkurslehrerin auch mit dem Muttersprachenlehrer (vgl. SFKL 3, Z. 185-193).

Tabelle 12: Datenreduktion Interview SFKL 3

7.3.4 Interview Klassenlehrerin 1 (KL 1)

Interviewperson	Dienstjahre	KL seit:	Zusätzliche Ausbildung	Frühere Tätigkeit	Zusammenarbeit mit SFKL seit:
KL 1	1	1 Jahr	Nein	keine Angaben	Schuljahr 2010/2011

Tabelle 13: Daten zu Interviewperson Klassenlehrerin 1 (KL 1)

Datenreduktion zu Interview KL 1

Schüler/innen als Seiteneinsteiger/innen	
Anzahl der Seiteneinsteiger/innen	4 Kinder (vgl. KL 1, Z. 4-9).
Zeitpunkt des Schuleintritts	3 Kinder im letzten Schuljahr (vgl. KL 1, Z. 5-7), 1 Kind in diesem Schuljahr (vgl. KL 1, Z. 13).
Sprachstandsfeststellung	Den Sprachstand nicht selber erhoben (vgl. KL 1, Z. 19).
Gestaltung der Eingangsphase	Keine besondere Gestaltung der Eingangsphase (vgl. KL 1, Z. 64). Durch ein besonders soziales Klassengefüge, wurden die Seiteneinsteiger/innen sehr gut aufgenommen und besondere Maßnahmen sind nicht notwendig geworden (vgl. KL 1, Z. 25-44). Versucht die Eltern einzubeziehen und guten Kontakt herzustellen (vgl. KL 1, Z. 30-33, Z. 53-56) und achtet besonders auf die eigene Sprache, wenn im Unterricht Dinge erklärt werden (vgl. KL 1, Z. 49-53).
Besondere Förderungen und Unterstützungen	Regt die Schüler/innen zu selbstständigem Arbeiten an (vgl. KL 1, Z. 80-93).

Integration in den Unterrichtsalltag	Stimmt die Unterrichtsplanung für die Klasse auf die Sprachförderkursstunden ab, achtet darauf, dass die Deutsch-Einheiten in der Klasse stattfinden, wenn die außerordentlichen Schüler/innen im Sprachförderkurs sind (vgl. KL 1, Z. 107-122). Erstellt differenziertes Material oder Stationenpläne in Freiarbeitsphasen für die Kinder (vgl. KL 1, Z. 157-169).
Organisation der Sprachförderkurse	
Sprachförderkurs - Modell am Standort	Sind fix im Stundenplan eingeteilt (vgl. KL 1, Z. 174-177).
Dokumentation des Lernfortschritts	Keine extra Dokumentation über den Lernfortschritt der einzelnen Schüler/innen notwendig, da die Klassenlehrerin die Fortschritte bei den Kindern ohne spezielle Aufzeichnungen erkennen kann (vgl. KL 1, Z. 197-213).
Organisatorische Herausforderungen für Klassenlehrer/innen	Eigentlich keine besonderen Herausforderungen organisatorischer Art notwendig, auch weil die Zusammenarbeit mit der Sprachförderkurslehrerin gut funktioniert (vgl. KL 1, Z. 225-228). Hängt auch sehr von der engagierten Sprachförderkurslehrerin ab (vgl. KL 1, Z. 244-254).
Sprachförderung für Seiteneinsteiger/innen	
Einflussfaktoren für die Durchführung der Sprachförderung	Die tolle Arbeit der Sprachförderkurslehrerin ist der Hauptfaktor (vgl. KL 1, Z. 187-194). Die positive Einstellung der Eltern gegenüber der Schule, die Eltern möchten, dass ihre Kinder in der Schule gut abschneiden (vgl. KL 1, Z. 201-207).

Zusammenarbeit mit der Sprachförderkurslehrerin	Beschränkt sich auf die Abstimmung des Stundenplans, keine Zusammenarbeit im Hinblick auf Inhalte und Themen des Unterrichts (vgl. KL 1, Z. 291-307). Spontane Gespräche mit der Sprachförderkurslehrerin, wenn bei einem Kind allgemeine Probleme auftauchen oder zu beobachten sind (vgl. KL 1, Z. 327-338).
Teamarbeit mit anderen Lehrer/inne/n am Standort	Nein, eigentlich nicht (vgl. KL 1, Z. 344-345).

Tabelle 14: Datenreduktion Interview KL 1

7.3.5 Interview der Klassenlehrerin 2 (KL 2)

Interviewperson	Dienstjahre	KL seit:	Zusätzliche Ausbildung	Frühere Tätigkeit	Zusammenarbeit mit SFKL seit:
KL 2	21	20 Jahren	Begleitlehrerin	Begleitlehrerin	Schuljahr 2007/2008

Tabelle 15: Daten zu Interviewperson Klassenlehrerin 2 (KL 2)

Datenreduktion zu Interview KL 2

Schüler/innen als Seiteneinsteiger/innen	
Anzahl der Seiteneinsteiger/innen	1 Kind (vgl. KL 2, Z. 4-5).
Zeitpunkt des Schuleintritts	Im September dieses Schuljahres am 1. Schultag (vgl. KL 2, Z. 9-10).
Sprachstandsfeststellung	Durch die Sprachförderkurslehrerin (vgl. KL 2, Z. 23).

Gestaltung der Eingangsphase	Das kommt auf die Klassensituation an. Sie bemüht sich, die Begleit-lehrer/innen für diesen Schüler einzusetzen und möglichst rasch die Teilnahme am Sprachförderkurs zu ermöglichen (vgl. KL 2, Z. 48-54). Keine spezielle Gestaltung der Eingangsphase (vgl. KL 2, Z. 62).
Besondere Förderungen und Unterstützungen	Zusätzliche Betreuung durch die Begleitlehrerin und auch die Unterstützung durch die anderen Schüler/innen (vgl. KL 2, Z. 66-74, Z. 76-85).
Integration in den Unterrichtsalltag	Kinder werden in den Unterrichtsalltag integriert und machen mit (vgl. KL 2, Z. 152-154).
Organisation der Sprachförderkurse	
Sprachförderkurs - Modell am Standort	Kurs ist fix im Stundenplan eingeteilt (vgl. KL 2, Z. 168-170). Die Klassenlehrerin organisiert die Deutschstunden parallel zum Sprachförderkurs (vgl. KL 2, Z. 159-161).
Dokumentation des Lernfortschritts	Erfolgt ausschließlich durch die Sprachförderkurslehrerin, keine speziellen Aufzeichnungen für die Seiteneinsteiger/innen durch die Klassenlehrerin (vgl. KL 2, Z. 192-206).
Organisatorische Herausforderungen für Klassenlehrer/innen	Die Stundeneinteilung in Verbindung mit den Sprachförderkursstunden (vgl. KL 2, Z. 212-219). Wenn die Kursstunden fixiert sind, sind die organisatorischen Herausforderungen nur mehr gering (vgl. KL 2, Z. 233-234).

Sprachförderung für Seiteneinsteiger/innen	
Einflussfaktoren für die Durchführung der Sprachförderung	Die Kinder brauchen unbedingt Sprechanlässe, zB durch Erlebnisse in der Freizeit (vgl. KL 2, Z. 200-203). Die Eltern müssen mit den Kindern etwas in der Freizeit unternehmen, damit sich ihr Grundwortschatz über die „Parkwörter“ hinaus entwickeln kann (vgl. KL 2, Z. 280-289, Z. 301-303).
Zusammenarbeit mit der Sprachförderkurslehrerin	Keine regelmäßigen Teambesprechungen, aber bei Bedarf immer wieder Besprechungen (vgl. KL 2, Z. 336-349). Betont, dass die Sprachförderkurslehrerin ihre Arbeit sehr gut macht (vgl. KL 2, Z. 384-385).
Teamarbeit mit anderen Lehrer/inne/n am Standort	Arbeiten mit den Schülerinnen dieser Klasse je nach Bedarf integrativ oder auch in Kursform (vgl. KL 2, Z. 435-436).

Tabelle 16: Datenreduktion Interview KL 2

7.3.6 Interview der Klassenlehrerin 3 (KL 3)

Interviewperson	Dienstjahre	KL seit:	Zusätzliche Ausbildung	Frühere Tätigkeit	Zusammenarbeit mit SFKL seit:
KL 3	13	9 Jahren	Musik-Schwerpunkt	Begleitlehrerin	Schuljahr 2007/2008

Tabelle 17: Daten zu Interviewperson Klassenlehrerin 3 (KL 3)

Datenreduktion zu Interview KL 3

Schüler/innen als Seiteneinsteiger/innen	
Anzahl der Seiteneinsteiger/innen	1 Kind (vgl. KL 3, Z. 3).
Zeitpunkt des Schuleintritts	Mitte der 3. Klasse im vorigen Schuljahr (vgl. KL 3, Z. 6-7).

Sprachstandsfeststellung	Konnte gar kein Wort in deutscher Sprache (vgl. KL 3, Z. 8). Normalerweise wird Sprachstand durch die Sprachförderkurslehrerin erhoben, meist ist ganz klar, dass die Kinder gar nicht Deutsch können und daher den Sprachförderkurs besuchen (vgl. KL 3, Z. 162-164).
Gestaltung der Eingangsphase	Es wurde versucht, das Kind in den Schulalltag mit den anderen Schüler/inne/n zu integrieren, allerdings hat der Schüler dies von sich aus eher abgelehnt (vgl. KL 3, Z. 193-202).
Besondere Förderungen und Unterstützungen	Der Schüler braucht von der Klassenlehrerin in jeder Unterrichtsstunde Unterstützung (vgl. KL 3, Z. 321-322). Mehr Stunden der Begleitlehrerin wären wünschenswert (vgl. KL 3, Z. 331-333).
Integration in den Unterrichtsalltag	Der Schüler erhält auf ihn abgestimmte Arbeitsblätter und persönlich Unterstützung durch die Klassenlehrerin. Die Betreuung ist sehr zeitaufwändig (vgl. KL 3, Z. 324-331).
Organisation der Sprachförderkurse	
Sprachförderkurs - Modell am Standort	Sprachförderkurse sind fix im Stundenplan verankert, werden in Kursform außerhalb des Klassenverbandes organisiert. Die Kinder gehen zu diesen Stunden in den betreffenden Kursraum und arbeiten in einem eigenen Programm der Sprachförderkurslehrerin (vgl. KL 3, Z. 420-424, Z. 429-438).
Dokumentation des Lernfortschritts	Dieser Schüler ist ein Spezialfall und die Klassenlehrerin macht sich mehr Gedanken als bei anderen Schüler/inne/n. Das Erreichen der Lernziele wird genau beobachtet und bei Bedarf auch mit der Begleitlehrerin besprochen (vgl. KL 3, Z. 564-573).

Organisatorische Herausforderungen für Klassenlehrer/innen	Den Schüler in den Unterrichtsalltag zu integrieren und die Differenzierung seiner Aufgaben (vgl. KL 3, Z. 645-648).
Sprachförderung für Seiteneinsteiger/innen	
Einflussfaktoren für die Durchführung der Sprachförderung	Schüler/innen sollten pünktlich und ausgeschlafen zum Unterricht kommen (vgl. KL 3, Z. 658-662). Die häusliche Umgebung und geordnete Familienverhältnisse beeinflussen das Verhalten stark (vgl. KL 3, Z. 743-756).
Zusammenarbeit mit der Sprachförderkurslehrerin	Der Schüler bekommt von der Sprachförderkurslehrerin eine eigene Hausübung (vgl. KL 3, Z. 696-697).
Teamarbeit mit anderen Lehrer/innen am Standort	Die Teamarbeit mit den Muttersprachenlehrer/innen funktioniert gut und findet sehr häufig statt (vgl. KL 3, Z. 762-771).

Tabelle 18: Datenreduktion Interview KL 3

7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Aussagen der Interviewpartnerinnen werden anhand der reduzierten Textstellen zusammengefasst. Die verwendete Reihenfolge der Kategorien in den Texttabellen gibt dabei die Struktur der Zusammenfassung vor.

7.4.1 Zusammenfassung - Sprachförderkurslehrerinnen

Die Sprachförderkurslehrerinnen waren bis auf eine Ausnahme alle vor dieser Tätigkeit als klassenführende Lehrerinnen oder auch als Begleitlehrerinnen tätig. Nur eine Interviewperson hatte kein Lehramt für Volksschulen, sondern eine Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Klagenfurt absolviert.

Die Anzahl der Seiteneinsteiger/innen in der 3. und 4. Schulstufe, die im Rahmen der Sprachförderkurse betreut werden, ist eher gering und hat mit den letzten

Jahren abgenommen, was auch aus der Statistik des Sprachförderzentrums⁴³ abzulesen ist. Diese Schüler/innen werden daher in den meisten Fällen in den Sprachförderkurs integriert und nicht extra betreut.

Alle Interviewpersonen gaben an, dass die Sprachstandsfeststellung durch die Sprachförderkurslehrer/innen der jeweiligen Standorte erfolgt. Zwei Lehrerinnen erklärten, dass die Sprachstandsfeststellung in Zusammenarbeit mit einer Klassenlehrerin bzw. einer anderen Kollegin durchgeführt wurde. Das Screening ist durch die dafür vorgesehenen und entwickelten Unterlagen des Wiener Sprachförderzentrums vorgegeben und muss dokumentiert werden.

Die Sprachstandsfeststellung der Seiteneinsteiger/innen werden daher in vergleichbarer Weise an den unterschiedlichen Standorten durchgeführt, sobald Schüler/innen mit anderen Erstsprachen, die wenig bis keine Deutschkenntnisse aufweisen, in die Schule eintreten.

Für die Eingangsphase von Seiteneinsteiger/innen wurden keine besonderen Gestaltungsvarianten genannt. Nur wenn Schüler/innen noch gar keinen Schulbetrieb kennengelernt haben, wird versucht, die Kinder individuell an den Schulalltag zu gewöhnen und sie dabei verstärkt zu unterstützen. Die Gestaltung der Eingangsphase hängt demnach stark von den Begleitumständen des Schuleintritts der Schüler/innen ab.

Über die weiteren Fördermaßnahmen und Unterstützungen für Seiteneinsteiger/innen machten die Sprachförderkurslehrerinnen unterschiedliche Angaben, die mit der Zusammenarbeit mit den Klassenlehrer/innen und dem damit verbundenem Informationsaustausch in Verbindung stehen. Eine Interviewperson nannte die zusätzliche Unterstützung durch Begleitlehrer/innen und die Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht.

Wie bereits von den Mitarbeiter/innen des Wiener Sprachförderzentrums angeführt⁴⁴, finden die Sprachförderkurse in Wiener Volksschulen meist segregativ in Kursform statt. Die Kurse sind fix im Stundenplan verankert.

⁴³ Vgl. Informationen der Homepage des Sprachförderzentrums Wien, Auswertung der Sprachförderkurse 2009/2010 [www.sfz.wien.at], download 11.2.2011.

⁴⁴ Vgl. Fußnote 43.

Die Seiteneinsteiger/innen, die den Sprachförderkurs besuchen, werden dabei klassenübergreifend in Gruppen zusammengefasst und verbringen die Förderkursstunden außerhalb des Klassenverbandes. Eine Sprachförderkurslehrerin gibt an, dass die Seiteneinsteiger/innen auf jeden Fall eine Stunde pro Tag in den Sprachförderkurs gehen. Eine Lehrerin schildert, dass einzelne Kinder zusätzlich zum Sprachförderkurs integrativ in der Klasse von der Sprachförderkurslehrerin betreut werden.

Alle Interviewpersonen führten an, dass die vorgesehenen elf Stunden, die für den Sprachförderkurs zur Verfügung stehen, standortspezifisch bzw. bedarfsgerecht auf die Schüler/innen aufgeteilt werden.

Alle Sprachförderkurslehrerinnen gaben an, die Lernfortschrittsdokumentation für die Seiteneinsteiger/innen selber durchzuführen. Dabei werden die vorgegebenen Materialien des Wiener Sprachförderzentrums verwendet. Die Aufzeichnungen zum Lernfortschritt bilden einen Teil der Verlaufsdokumentation, die für jedes Kind, das den Sprachförderkurs besucht, verpflichtend zu führen ist. Eine Sprachförderkurslehrerin gab an, sich auch mit anderen Kolleg/inn/en auszutauschen.

Als größte Herausforderung nannten alle Sprachförderkurslehrerinnen die Zusammenstellung eines Stundenplans für die Sprachförderkurse zu Beginn des Schuljahres. Dabei erfordern die unterschiedlichen Stundenpläne der Schüler/innen aus den zu betreuenden Klassen besonderes Organisationsgeschick.

Eine Sprachförderkurslehrerin erwähnte, dass es sehr schwierig sei, Schüler/innen aus verschiedenen Schulstufen gemeinsamen in einem Kurs zu unterrichten.

Als Einflussfaktoren für gelungene Sprachförderung führten die Interviewpersonen die Zusammensetzung der Schüler/innen eines Kurses und die regelmäßige, lückenlose Durchführung des Sprachförderkurses an. Der kontinuierliche Schulbesuch und damit der Besuch des Sprachförderkurses wird als positiv für die Förderung der Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch gesehen.

Auch das Interesse der Eltern und das familiäre Umfeld beeinflussen die sprachliche Entwicklung der Kinder. Eine Sprachförderkurslehrerin gab das ehrliche, persönliche Interesse für die Schüler/innen eines Kurses, welches nicht beschränkt auf das Interesse an Sprachförderung ist, als wichtig für das Wohlfühlen der Kinder in der Schule und damit förderlich für eine positive Sprachentwicklung an.

Nur eine Sprachförderkurslehrerin erwähnte, sich regelmäßig in der Früh vor Schulbeginn mit den Klassenlehrer/inne/n über die Schüler/innen, die den Sprachförderkurs besuchen, auszutauschen. Die beiden anderen Interviewpersonen tauschen sich mit den Klassenlehrer/inne/n nur bei Bedarf aus.

Dabei berichteten alle Lehrerinnen, dass es bei diesen Gesprächen hauptsächlich um das allgemeine Befinden der Schüler/innen geht. Gespräche mit Begleitlehrer/inne/n oder den Lehrer/inne/n für den muttersprachlichen Unterricht finden ebenfalls nur nach Bedarf statt. In den Gesprächen mit den Lehrer/inne/n für den muttersprachlichen Unterricht steht der Lernfortschritt in der Zweitsprache Deutsch in Verbindung mit den Erstsprachenkenntnissen der Kinder im Vordergrund.

7.4.2 Zusammenfassung - Klassenlehrerinnen

Die interviewten Klassenlehrerinnen waren alle unterschiedlich lange im Schuldienst als klassenführende Lehrerin tätig. Die Dienstjahre der Klassenlehrerinnen reichen von 21 über 13 bis zum ersten Dienstjahr als Lehrerin. Die Zusammenarbeit mit der Sprachförderkurslehrerin findet bei zwei Klassenlehrerinnen bereits das vierte Schuljahr statt. Bei der Klassenlehrerin im ersten Dienstjahr resultieren die Erfahrungen aus der Arbeit in dem untersuchten Schuljahr 2010/2011.

Die Anzahl der Seiteneinsteiger/innen ist in den drei Klassen der Grundstufe II eher gering und liegt bei vier Kindern bzw. bei je einem Kind, die im Rahmen der Sprachförderkurse betreut werden.

Zur Sprachstandsfeststellung gaben alle Klassenlehrerinnen an, dass diese von der Sprachförderkurslehrerin durchgeführt wird. Eine Klassenlehrerin führte ergänzend aus, dass der Seiteneinsteiger, der im Schuljahr 2009/2010 neu in

ihre Klasse kam, eindeutig kein Wort Deutsch sprechen konnte und daher ohne weitere Sprachstandsfeststellung in den Sprachförderkurs aufgenommen wurde.

Alle Interviewpersonen gaben an, dass sie die Eingangsphase für Seiteneinsteiger/innen nicht in besonderer Art und Weise gestalten würden. Von allen wurde das Bestreben nach rascher und erfolgreicher Integration in den Klassenverband angegeben. Die Aufnahme der Seiteneinsteiger/innen in die bestehende Klassengemeinschaft wird von allen als positiv vermerkt.

Eine Klassenlehrerin unterstrich die, aus ihrer Sicht besonders wichtige und notwendige, Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Seiteneinsteiger/innen für eine positive und erfolgreiche Aufnahme der Schüler/innen. Eine Klassenlehrerin gab an, dass sie im Umgang mit den Schüler/innen mit anderen Erstsprachen generell auf ihre eigene Sprache achte, vor allem wenn Erklärungen im Unterrichtsverlauf notwendig sind.

Bei der Frage nach besonderen bzw. weiteren Fördermaßnahmen und Unterstützungen der Seiteneinsteiger/innen gaben zwei Lehrerinnen an, sie würden sich noch mehr integrative Betreuung der Kinder durch die Begleitlehrer/innen wünschen. Die Seiteneinsteiger/innen brauchen in jeder Unterrichtsstunde zusätzliche Unterstützung durch eine Lehrperson. Eine Klassenlehrerin nannte im Zusammenhang mit dieser Frage ihre Bemühungen, die Schüler/innen zu selbständigem Arbeiten anzuregen.

An beiden Standorten sind die Sprachförderkurse nach einem fixen Stundenplan organisiert und finden in Kursform in einem eigenen Raum statt. Die Klassenlehrerinnen gaben an, dass die Schüler/innen dort nach einem eigenen Programm mit der Sprachförderkurslehrerin arbeiten. In einem Gespräch gab die Lehrerin an, dass sie die Deutschstunden im Klassenverband parallel zu den Sprachförderkursstunden hält.

Die Lernfortschritte der Seiteneinsteiger/innen werden in keiner besonderen Form von den Klassenlehrerinnen dokumentiert. Alle Lehrerinnen gaben an, dass dies Aufgabe der Sprachförderkurslehrerin sei, nur eine Klassenlehrerin teilte mit, dass der Seiteneinsteiger, den sie gerade in ihrer Klasse betreut, ein „Spezialfall“

sei und sie daher zusätzliche Aufzeichnungen über die Leistung des Schülers anfertigt und diese auch mit der Begleitlehrerin bespricht.

Als organisatorische Herausforderung gaben die Klassenlehrerinnen die Einteilung der Stunden für den Sprachförderkurs zu Beginn des Schuljahres und die Integration der Seiteneinsteiger/innen in den Unterrichtsalltag an. In einem Interview wurde die gute Zusammenarbeit mit der Sprachförderkurslehrerin und deren großes Engagement für die Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als besonders hilfreich für eine erfolgreiche Unterrichtsorganisation und Förderung der Kinder angesprochen.

Als Einflussfaktoren für gelungene Sprachförderung nannte eine Klassenlehrerin vor allem die ausgezeichnete Arbeit der Sprachförderkurslehrerin. Alle Klassenlehrerinnen erwähnten dann die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und die häusliche Umgebung als Einflussfaktoren auf die Sprachförderung und Sprachentwicklung der Kinder mit anderen Erstsprachen. Das Bestreben der Eltern, dass ihre Kinder besser die deutsche Sprache beherrschen als sie selber, spielt dabei eine Rolle. In einem Interview wurde besonders auf die Freizeitbeschäftigung der Kinder hingewiesen, da die dort gemachten Erlebnissen Sprachanlässe bieten. Zusammenfassend kann, aus der Sicht der Klassenlehrerinnen, zu dieser Frage der bedeutende Einfluss des Elternhauses und der sprachlichen Umgebung außerhalb der Schule festgehalten werden.

Die gute Zusammenarbeit mit der Sprachförderkurslehrerin wird in allen Interviews erwähnt, regelmäßige Besprechungen oder Abstimmungen mit der Sprachförderkurslehrerin finden allerdings nicht statt. Gespräche zu einzelnen Schüler/innen werden nur bei akutem Bedarf, der sich eher auf ein verändertes Verhalten des betreffenden Kindes bezieht, spontan geführt.

Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer/innen am Standort gestaltet sich unterschiedlich. Erwähnt wird dabei in zwei Interviews die Zusammenarbeit mit Begleitlehrer/innen und Lehrer/innen für den muttersprachlichen Unterricht.

7.5 Ergebnisse durch Generieren von Hypothesen

Empirische Untersuchungen, die auf Erfahrungen beruhen, können eine hypothesenprüfende Funktion oder eine hypothesenerkundende Funktion haben. Bei

der deduktiven Vorgehensweise bilden Hypothesen den Ausgangspunkt für eine empirische Untersuchung. Bei der induktiven Vorgehensweise werden Hypothesen als Resultat der Untersuchung generiert (vgl. BORTZ/DÖRING 2002³, S. 34-35).

Diese Untersuchung folgt der induktiven Vorgehensweise, daher lassen sich, aus dem Datenmaterial gewonnene Ergebnisse, folgende Hypothesen ableiten.

Hypothese 1

Sprachförderung wirkt sich positiv auf den Zuwachs der Sprachkompetenz der Seiteneinsteiger/innen aus.

Begründung:

Die Klassenlehrerinnen geben alle an, dass die hervorragende Arbeit der Sprachförderkurslehrerinnen für die Steigerung der Sprachkompetenz der Seiteneinsteiger/innen verantwortlich ist.

Hypothese 2

Die Organisation der Sprachförderkurse stellt für die Lehrpersonen, die an einem Schulstandort für die Sprachförderung verantwortlich sind, für Sprachförderkurslehrerinnen und für Klassenlehrerinnen, eine große Herausforderung dar.

Begründung:

Sowohl die Sprachförderkurslehrerinnen als auch die Klassenlehrerinnen geben an, dass die Organisation der Sprachförderkurse am Schulstandort, besonders zu Schuljahresbeginn, eine große Herausforderung darstellt. Das Bestreben der Sprachförderkurslehrerinnen für die Sprachförderkurse einen gesonderten Stundenplan für die Schüler/innen, die an den Sprachförderkursen teilnehmen, zu erstellen, wird von allen Sprachförderkurslehrerinnen dabei als äußerst schwierige Aufgabe beschrieben.

Von den Sprachförderkurslehrerinnen wird die Raumnot an manchen Schulstandorten, und damit verbunden der Mangel an einem eigenen Kursraum für die Sprachförderkurse, als eine besonders große organisatorische Herausforderung unterstrichen. Die Sprachförderkurslehrerinnen geben an, dass durch den

oftmals notwendigen Raumwechsel viel Zeit der Sprachförderkurstunden dafür verbraucht werden.

Auch die Klassenlehrerinnen schildern Schwierigkeiten dabei, die eigene Unterrichtsplanung für die Klasse stets auf die Stunden des Sprachförderkurses, abzustimmen. Ebenso wird die Erstellung individueller Arbeitsprogramme für Seiteneinsteiger/innen und die notwendige Einzelbetreuung in den Unterrichtsstunden von den Lehrerinnen als organisatorische Herausforderung gesehen.

Hypothese 3

Die bestehende gesetzliche Regelung für Sprachförderkurse ist wenig flexibel und bietet keine Möglichkeit, die Deutschförderung von Seiteneinsteiger/innen an die Gegebenheiten am Schulstandort anzupassen.

Begründung:

Die Sprachförderkurslehrerinnen geben an, für die Sprachförderkurstunden einen eigenen Stundenplan zu erstellen, und die zur Verfügung stehenden Stunden, meist in Abstimmung mit den Klassenlehrerinnen, aufzuteilen. Die Sprachförderkurslehrerinnen versuchen mit dieser Maßnahme, die Deutsch als Zweitsprache-Förderung, auf die Bedürfnisse und den Unterrichtsalltag der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, abzustimmen.

Hypothese 4

Das Sprachförderzentrum wird von den Sprachförderkurslehrerinnen als Institution wahrgenommen, die ihre Arbeit in den Sprachförderkursen unterstützt.

Begründung:

Die Sprachförderkurslehrerinnen geben alle an, die Materialien und Angebote des Sprachförderzentrums zu nützen. Die Unterlagen für die Dokumentation der Sprachförderkurse, die seitens des Sprachförderzentrums entwickelt wurden, jedes Schuljahr aktualisiert und als Kopiervorlagen zur Verfügung gestellt werden, bilden einen fixen Bestandteil der Sprachförderkurse. Beginnend mit den Unterlagen zur Sprachstandsfeststellung, dem Aufnahmebogen, der Lernfortschrittsdokumentation bis hin zu den zahlreichen Materialien für den praktischen Einsatz im Unterricht und den Fortbildungsangeboten des Sprachförderzentrums.

Hypothese 5

Zwischen Klassenlehrerinnen und Sprachförderkurslehrerinnen findet keine strukturierte Abstimmung über Inhalte und Lernfortschritte der Seiteneinsteiger/innen statt.

Begründung:

Sowohl die Sprachförderkurslehrerinnen als auch die Klassenlehrerinnen geben an, sich in der inhaltlichen Gestaltung des Unterricht nicht miteinander abzustimmen und, dass keine regelmäßigen Teambesprechungen zu den Leistungen der Seiteneinsteiger/nne/n stattfinden. Vielmehr finden Gespräche nur statt, wenn von einer der beiden Lehrerinnengruppen ein ungewöhnliches Verhalten bei Schüler/inne/n bemerkt wurde. Der Austausch der Lehrerinnen beschränkt sich dann eher auf das Benehmen und die Befindlichkeit der Seiteneinsteiger/innen.

Die Lernfortschritte der Seiteneinsteiger/innen, in Bezug auf die Sprachförderung, werden ausschließlich von den Sprachförderkurslehrerinnen dokumentiert. In einem Interview führte eine Klassenlehrerin an, der Seiteneinsteiger in ihrer Klasse sei ein „Spezialfall“, daher würde sie sehr ausführliche Aufzeichnungen zu den Leistungen führen und diese auch mit der Begleitlehrerin, nicht mit der Sprachförderkurslehrerin, abstimmen.

Hypothese 6

Zwischen den Lehrkräften, die für die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung der Seiteneinsteiger/innen verantwortlich sind, und den Lehrkräften für den Muttersprachlichen Unterricht besteht keine Kooperation im Hinblick auf die Sprachförderung.

Begründung:

Keine der Lehrerinnen erwähnt eine kooperative Zusammenarbeit mit anderen Lehrerinnen am Standort, die für die Sprachförderung der Seiteneinsteiger/innen zuständig sind. Teambesprechungen finden demnach nur bei Bedarf statt, haben aber keine Regelmäßigkeit und dienen nicht zur inhaltlichen Abstimmung in Bezug auf die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung. Nur eine Klassenlehrerin spricht von häufiger und gut funktionierender Teamarbeit mit den Muttersprachlichen Lehrer/inne/n.

Hypothese 7

Externe Faktoren, wie z.B. familiäres Umfeld, der Seiteneinsteiger/innen beeinflussen deren Fortschritte im Rahmen der Sprachförderung.

Begründung:

Sowohl die Sprachförderkurslehrerinnen als auch die Klassenlehrerinnen unterstreichen den positiven Einfluss auf die Sprachförderung, wenn die häusliche Umgebung der deutschen Sprache positiv gegenüber eingestellt ist und die Eltern großes Interesse daran haben, dass ihre Kinder die deutsche Sprache gut beherrschen. Die Sprachförderkurslehrerinnen betonen die Wichtigkeit eines regelmäßigen Schulbesuchs für die Deutsch als Zweitsprache-Förderung und damit verbunden, die kontinuierliche Sprachförderung im Rahmen der Sprachförderkursstunden.

Hypothese 8

Hohes Engagement in der praktischen Umsetzung der Deutsch als Zweitsprache-Förderung, hat für die Lehrerinnen einen bedeutenderen Stellenwert für eine gelungene Sprachförderung als zusätzliche Aus- und Fortbildungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache.

Begründung:

Besonders die Klassenlehrerinnen unterstreichen das hohe Engagement der Sprachförderkurslehrerinnen. Sie schreiben diesem Einsatz die gelungene Sprachförderung am Schulstandort und damit den Zuwachs der Sprachkompetenz der Schüler/innen zu. Keine der Lehrerinnen erwähnt ein besonderes Interesse bzw. Absolvierung von speziellen Fortbildungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache.

Hypothese 9

Für eine integrative Betreuung der Seiteneinsteiger/innen, auch außerhalb der Sprachförderung, wären mehr Ressourcen erforderlich.

Begründung:

Der Wunsch nach mehr Ressourcen für die professionelle, integrative Betreuung von Seiteneinsteiger/innen eint die interviewten Lehrerinnen beider Gruppen. Sie machen dabei auf die große Umstellung für viele Seiteneinsteiger/innen, die

oftmals nicht begeistert von dem Umzug in ein anderes Land sind, und die erforderliche Unterstützung für diese Kinder aufmerksam.

7.6 Diskussion

Die vorliegende Studie zeigt, dass die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung einen fixen Bestandteil im Schulalltag von Seiteneinsteiger/innen, die in Wiener Volksschulklassen aufgenommen werden, darstellt (vgl. Hypothese 1 und Hypothese 2).

Die positive Auswirkung einer kontinuierlichen Sprachförderung im Rahmen der Sprachförderkurse und der damit verbundene Zuwachs der Sprachkompetenz wird durch die Aussagen der Sprachförderkurslehrerinnen und der Klassenlehrerinnen unterstrichen (vgl. Hypothese 1).

Hypothese 3 dieser Untersuchung zeigt, dass die bestehenden gesetzlichen Bestimmungen zu den Sprachförderkursen, keine Möglichkeit bieten, die organisatorischen Herausforderungen in der Umsetzung der Maßnahme „Sprachförderkurse“ flexibel zu gestalten (vgl. Hypothese 3). Wie im Teil I Abschnitt 2.3.3 dieser Arbeit dargestellt, ist die Organisationsform der Sprachförderkurse zu einem großen Teil vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur vorgegeben (vgl. BMUKK 2011¹⁵, S. 10-11). Die genauen Vorgaben rund um die Organisation der Sprachförderkurse an den einzelnen Standorten resultieren in der Tatsache, dass die Sprachförderkurse in Wien tatsächlich segregativ in Kursform, außerhalb des ursprünglichen Klassenverbandes der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen, stattfinden (vgl. Teil I Abschnitt 3.3 und SFZ-Wien, S. 6). Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Modellprogramm FörMig belegen allerdings, dass - bei entsprechender Einbettung in ein Gesamtkonzept der durchgängigen Sprachbildung - integrative Förderung deutlich bessere Erfolge zeigt (vgl. GOGOLIN et al. 2011, S. 135-144).

Die gesetzliche Regelung sieht eine Teilung der elf Sprachförderkursstunden nicht vor. Die Vorgehensweise der Sprachförderkurslehrerinnen deutet daraufhin, dass durch die zu hohe Teilungszahl die Gruppen für die Sprachförderkurse zu groß sind und daher nach standortspezifischen Möglichkeiten zur Organisation von kleineren Kursgruppen gesucht wird.

Ein eigenes Sprachförderzentrum wurde als zentrale Planungsstelle für die Sprachförderkurse und zur Unterstützung für die Sprachförderkurslehrerinnen eingerichtet (vgl. Teil I Abschnitt 3.2). Das Wiener Sprachförderzentrum ist für die Aus- und Weiterbildung der Sprachförderkurslehrerinnen zuständig. Es ist für die Lehrerinnen einerseits Anlaufstelle bei Problemen rund um die Sprachförderkurse und gibt andererseits die Unterlagen und Vorgaben seitens des Stadtschulrates für Wien für die Verlaufsdocumentationen, die von den Sprachförderkurslehrerinnen für jedes Kind des Sprachförderkurses angefertigt werden müssen, an die Lehrerinnen weiter (vgl. Hypothese 4).

Das Sprachförderzentrum wird als eine wichtige Einrichtung gesehen. Es hat eine vernetzende Funktion und dient als zentrale Institution zum Thema Deutsch als Zweitsprache-Förderung. Die Bedeutung von strukturierter Vernetzung wurde im Rahmen des Projekts FöRMig (vgl. GÖGLIN/LANGE 2012, S. 21-49) ausführlich erforscht und diskutiert (vgl. Teil I Abschnitt 2.2.2).

Wie in Hypothese 5 formuliert, finden keine regelmäßigen Gespräche zwischen den Klassenlehrerinnen und den Sprachförderkurslehrerinnen statt (vgl. Hypothese 5). Der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen für den Muttersprachlichen Unterricht ist aus den Schilderungen der Klassenlehrerinnen und der Sprachförderkurslehrerinnen eine eher unbedeutende Rolle zuzuordnen (vgl. Hypothese 6). Diese Aussagen machen deutlich, dass die horizontalen Schnittstellen, die für gelungene Sprachförderung laut GÖGLIN und LANGE äußerst wichtig sind, nicht ausreichend gepflegt werden (GÖGLIN/LANGE 2010, S.18). Dazu ist ergänzend festzuhalten, dass es sich beim gewählten Sprachfördermodell um ein einsprachiges Modell handelt („gestützte Submersion“), in dem Muttersprachlichen Unterricht - falls überhaupt vorhanden - keine große Bedeutung zukommt (vgl. REICH/ROTH 2001, S. 21).

Wie bereits im Teil I Abschnitt 2.1 dargestellt und in Hypothese 7 formuliert, kommt dem Einfluss der häuslichen Umgebung der Schuler/innen und damit die Einstellung des Elternhauses gegenüber der eigenen Erstsprache(n) als auch der deutschen Sprache ein relativ hoher Stellenwert zu (vgl. AKKUŞ 2008, S. 85; vgl. BRIZIĆ 2007, S. 62 bzw.168). Die Lehrerinnen sehen einen starken

Zusammenhang zwischen einem kontinuierlichen Schulbesuch und der Steigerung der Sprachkompetenz der Seiteneinsteiger/innen. (vgl. Hypothese 7).

Alle Sprachförderkurslehrerinnen müssen eine verpflichtende Fortbildung am Sprachförderzentrum Wien absolvieren, um Sprachförderkurse an einem Wiener Volksschulstandort abhalten zu können (vgl. Teil I Abschnitt 3.4.1). In den Gesprächen mit den Lehrerinnen werden Fortbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache nicht erwähnt, besonders die Klassenlehrerinnen schreiben den positiven Erfolg der Sprachförderkurse und damit verbunden die Steigerung der Sprachkompetenz der Schüler/innen dem hohen Engagement der Sprachförderkurslehrerinnen zu (vgl. Hypothese 8).

Die Lehrerinnen sprechen die große Umstellung für manche Schüler/innen, die nicht freiwillig in ein anderes, fremdes Land gezogen sind, an und wünschen sich mehr Ressourcen, um diese Seiteneinsteiger/innen besser begleiten zu können (vgl. Hypothese 9). Die integrative Begleitung der Schüler/innen im Schulalltag und die damit verbundene Steigerung der Sprachkompetenz während des Schulalltags wird auch bei GOGOLIN und LANGE im Rahmen des Projekts FörMig dargestellt (vgl. GOGOLIN/LANGE 2010, S. 21-49 und GOGOLIN et al. 2011, S. 135-144).

8. Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage

Die Ergebnisse sollen in der Folge in Bezug zur Forschungsfrage zusammengefasst werden.

Die Forschungsfrage sei an dieser Stelle nochmals angeführt:

Wie setzen Lehrer/innen in Wiener Volksschulklassen die Sprachförderkurse für Seiteneinsteiger/innen in der 3. und 4. Schulstufe um?

Die Sprachförderkurse stellen für die Seiteneinsteiger/innen, sobald sie in einen Sprachförderkurs aufgenommen wurden, einen fixen Bestandteil in ihrem Schultag dar. Die Schüler/innen verlassen in den eingeteilten Sprachförderkursstunden die eigene Klasse und arbeiten in einem anderen Raum mit der verantwortlichen Lehrperson für den Sprachförderkurs. Die Schüler/innen werden klassenübergreifend und auch schulstufenübergreifend in eigene Gruppen für den Sprachförderkurs eingeteilt.

Die Sprachförderkurslehrerinnen arbeiten mit den Seiteneinsteiger/innen nach eigens für den Sprachförderkurs zusammengestellten Programmen. Die Themen und Inhalte der Unterrichtseinheiten der Sprachförderkurse werden von den Sprachförderkurslehrerinnen ausgewählt und nicht mit den Klassenlehrerinnen abgestimmt.

Die Sprachstandsfeststellung wird generell von den Sprachförderkurslehrerinnen unter Verwendung der vorgegebenen Materialien des Wiener Sprachförderzentrums durchgeführt. Auch die sprachlichen Lernfortschritte der Seiteneinsteiger/innen werden von den Sprachförderkurslehrerinnen dokumentiert. Die sprachliche Förderung der Schüler/innen liegt zu einem bedeutenden Anteil in der Verantwortung der Sprachförderkurslehrerinnen.

Die Verlaufsdocumentationen, die die Sprachförderkurslehrerinnen für jedes Kind des Sprachförderkurses anfertigen, beschreiben die Kompetenzsteigerung der Seiteneinsteiger/innen in unterschiedlichen Zeitabschnitten im Verlauf eines Schuljahres und der Sprachförderung im Sprachförderkurs (vgl. TEIL I Abschnitt 3.3.2).

Den Aussagen der Sprachförderkurslehrerinnen ist zu entnehmen, dass die Seiteneinsteiger/innen meist mehr als ein Schuljahr im Sprachförderkurs betreut werden und sich die Sprachkompetenz der Schüler/innen sehr unterschiedlich entwickelt. Die Sprachförderkurslehrerinnen nannten hier auch die persönliche Einstellung der Seiteneinsteiger/innen und deren Erziehungsberechtigten zur deutschen Sprache als Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Steigerung der Sprachkompetenz der Schüler/innen in Deutsch als Zweitsprache.

Die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrerinnen scheint nur sehr eingeschränkt zu passieren, da der Sprachförderkurs in der dargestellten Organisationsform einen eigenständigen Teil des Unterrichtsalltages der Seiteneinsteiger/innen bildet.

Das hohe Engagement der Sprachförderkurslehrerinnen, ihr theoretisches Wissen um Sprachförderung und ihre Erfahrung im Unterrichten von Schüler/innen mit anderen Erstsprachen scheinen für eine erfolgreiche Durchführung der Sprachförderung bei Seiteneinsteiger/innen einen bedeutenden Anteil zu haben.

Diese Aussagen wurden in den Gesprächen mit den Klassenlehrerinnen mehrmals bestätigt.

In Wiener Volksschulen kommen im Rahmen der Sprachförderung für Schülerinnen mit anderen Erstsprachen Unterrichtsmodelle zum Einsatz, die darauf abzielen die Kinder an die deutsche Unterrichtssprache zu gewöhnen. Die Sprachförderkurse sind meist segregativ in Kursform organisiert und finden parallel zum Unterricht im Klassenverband statt (vgl. TEIL I Abschnitt 2.2.1). Sowohl die Aussagen der Klassenlehrerinnen als auch die der Sprachförderkurslehrerinnen stimmen überein, dass die Zusammenarbeit der Lehrerinnen nur eingeschränkt stattfindet.

Eine integrative Sprachförderung der Seiteneinsteiger/innen ist nicht durchgehend möglich, hier fehlt es an den zusätzlichen Ressourcen vor allem für Begleitlehrer/innen. Die Klassenlehrerinnen stimmen ihre Unterrichtsplanung nach eigenen Aussagen auf die unterschiedliche Sprachkompetenz der Schüler/innen innerhalb der Klasse ab und bieten differenzierte Unterrichtsmaterialien für die Seiteneinsteiger/innen an.

Für alle Klassenlehrerinnen stellt die Betreuung der Seiteneinsteiger/innen im Rahmen des Klassenverbandes und des Unterrichtsalltages eine organisatorische Herausforderung dar. Dabei bezogen sich die Lehrerinnen in ihren Aussagen nicht auf die Einheiten, die die Seiteneinsteiger/innen im Sprachförderkurs verbringen, sondern auf die Integration der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den „normalen“ Unterricht.

9. Schlussbemerkungen

Die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung ist in Wien sehr genau geregelt und festgelegt. Die Umsetzung der Sprachförderung im Rahmen der Sprachförderkurse ist dabei vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowie vom Stadtschulrat für Wien größtenteils vorgegeben und lässt den Lehrer/innen, die für die Durchführung der Sprachförderung verantwortlich sind, in manchen Bereichen nur wenig Freiraum. Die Verlaufsdocumentationen geben dabei einen engen Rahmen für die Sprachförderkurslehrer/innen in Wien vor.

Die Anzahl der Seiteneinsteiger/innen in der 3. und 4. Schulstufe ist mittlerweile eher gering, insgesamt wurden im Schuljahr 2010/2011 in Wien 302 Schüler/innen als Seiteneinsteiger/innen verzeichnet. Dabei wurden allerdings alle Schüler/innen gezählt, die ab der 2. Schulstufe während des Schuljahres an einer Wiener Schule aufgenommen wurden⁴⁵.

Die Gespräche mit den Lehrerinnen beider Gruppen machten deutlich, dass das persönliche Engagement der handelnden Personen im Bereich der Sprachförderung zum positiven Erfolg der Deutsch als Zweitsprache-Förderung bei den Schüler/innen beiträgt. Die Klassenlehrerinnen betonten dabei immer wieder, wie wichtig die professionelle Arbeit und das hohe Engagement der Sprachförderkurslehrerinnen sind. Die notwendige, zusätzliche Ausbildung der Sprachförderkurslehrer/innen wird dabei von keiner Interviewpartnerin angesprochen. Für eine professionelle Arbeit der Sprachförderkurslehrer/innen scheint eine spezifische Ausbildung, im Bereich Unterricht für Deutsch als Zweitsprache, für beide Gruppen von Lehrpersonen nicht so bedeutend, wie ein hohes Engagement der zuständigen Lehrperson für die Sprachförderkurse.

Ein weitere Vermutung wurde durch die Aussagen aller interviewten Lehrerinnen bestätigt, nämlich den Zusammenhang der Steigerung der Sprachkompetenz der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen mit einer positiven, persönlichen Einstellung der Kinder und der Unterstützung seitens der häuslichen Umgebung,

⁴⁵ Vgl. Auswertung der Sprachförderkurse 2010/11 [http://www.sfz-wien.at/download/Auswertung_der_Sprachfoerderkurse%202010_11.pdf], download 1.10.2011.

der Freund/innen und der Erziehungsberechtigten im Verlauf des Zweitspracherwerbs.

Der Wunsch nach mehr Ressourcen für die professionelle Betreuung von Schüler/innen mit anderen Erstsprachen, insbesondere für Seiteneinsteiger/innen, eint die interviewten Lehrerinnen beider Gruppen. Sie machen auf die große Umstellung für viele Seiteneinsteiger/innen, die oftmals nicht sehr begeistert von dem Umzug in ein anderes Land sind, und die erforderliche, auch außerschulische, Unterstützung für diese Kinder aufmerksam.

Die Gespräche mit den beiden Gruppen von Lehrerinnen machten deutlich, dass die Unterrichtsgestaltung für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen, insbesondere Seiteneinsteiger/innen, ein Umdenken in der Planung und Durchführung des Unterrichts der Grundschule erforderlich machen.

Der hohe Anspruch nach einem Unterricht, der individuell an das Lerntempo und den Leistungsstand des einzelnen Kindes angepasst ist, scheint mit den derzeitigen Ressourcen und der Ausbildung, in manchen Bereichen, sehr schwierig umsetzbar.

Zum Abschluss dieser Arbeit sollen daher festgehalten werden, dass ein Umdenken in der Ausbildung und insbesondere in der Fortbildung von Lehrerinnen dringend erforderlich ist.

Nur wenn alle, an der Sprachförderung von Schüler/innen mit anderen Erstsprachen beteiligten, Lehrpersonen an der Umsetzung der Sprachförderung von Schüler/innen beteiligt sind, wird diese zu bestmöglichen Ergebnissen in der Steigerung der Sprachkompetenz der Schüler/innen führen. Kooperation und Abstimmung aller verantwortlichen Lehrer/innen und die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus der Schüler/innen hat dabei einen fixen Bestandteil der Arbeit einzunehmen.

Erst dann wird auch die Ausweitung der Ressourcen für die Sprachförderung von Schüler/innen besser argumentierbar sein und eine Änderung und flexiblere Gestaltung der gesetzlichen Regelungen Sinn machen, sodass letztendlich die Schüler/innen davon profitieren können.

10. Kurzzusammenfassung

Die Förderung von Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die als Seiteneinsteiger/innen in Wiener Volksschulen aufgenommen werden, steht im Mittelpunkt dieser Arbeit.

Die leitende Forschungsfrage dazu lautet: „Wie setzen Lehrer/innen in Wiener Volksschulklassen die Sprachförderkurse für Seiteneinsteiger/innen in der 3. und 4. Schulstufe um?“

Im ersten Teil wird die historische Entwicklung der österreichischen Schule, insbesondere im Hinblick auf Österreich als Einwanderungsland, aufgezeigt. Die gesetzlichen Maßnahmen, die sich aus der zunehmenden Anzahl der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die dauerhaft in Österreich bleiben und in Österreich zur Schule gehen, ergaben, werden im geschichtlichen Ablauf dargestellt und die aktuellen Maßnahmen zur Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung aufgezeigt.

Die langjährigen Erfahrungen von Schulversuchen im Bereich Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an Wiener Schulen werden aufgelistet und erläutert. Die dort gemachten Erfahrungen fanden Einzug in die gesetzlichen Bestimmungen der bundesweiten Maßnahmen zur Sprachförderung.

Im zweiten Teil wird die Befragung der Klassenlehrerinnen und der Sprachförderkursen an zwei Wiener Volksschulen, sowie die Auswertungsmethode vorgestellt und die Ergebnisse werden interpretiert.

Die Befragung beider Gruppen, der für die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung zuständigen Lehrpersonen, Klassenlehrerinnen einerseits und Sprachförderkurslehrerinnen andererseits, macht die Notwendigkeit der Weiterführung der Sprachförderkurse, die durch professionell ausgebildete Lehrer/innen abzudecken ist, und den Bedarf nach noch mehr Ressourcen, insbesondere in der integrativen Betreuung und Begleitung der Seiteneinsteiger/innen im Klassenverband, deutlich.

11. Abstract

The facilitation of non-native, German-speaking students entering Vienna based post-elementary schools is the focus of this thesis.

The central question of research concerning this topic will be: "How do Vienna based elementary school teachers implement language classes for students laterally entering the academic years three and four?"

In the first phase, the historical development of Austrian schools will be introduced, with particular focus on Austria as an immigration destination. Along with efforts to promote German as a second language, the legal measures enacted as a result of the increasing number of students with migrant backgrounds who remain permanently and attend school in Austria will be outlined within the historical timeframe.

Long term experiences gained from pilot projects focusing on students with first languages other than German will be illustrated. The outcomes of these school projects have made their way into the regulations governing language improvement efforts nationwide.

In the second phase, the interviews of classroom teachers and language acquisition professionals at two Vienna based post-elementary schools will be analyzed. Additionally, the evaluation methods used will be introduced, and the results interpreted.

The survey of both groups, classroom teachers and language professionals on the one side, and language instructors on the other, clearly shows the continued need for special language courses developed by qualified professionals and for additional resources, especially in the area of integrated support and encouraged attendance for students with non-German speaking backgrounds entering the classroom laterally.

12. Literaturverzeichnis

AHRENHOLZ, B. (Hg., 2008²): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

AHRENHOLZ, B. (2010a²): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: AHRENHOLZ, B. / OOMEN-WELKE, I. (Hg., 2010²): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-16.

AHRENHOLZ, B. (2010b²): Zweitspracherwerbforschung. In: AHRENHOLZ, B. / OOMEN-WELKE, I. (Hg., 2010²): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 64-80.

AHRENHOLZ, B. / OOMEN-WELKE, I. (Hg., 2010²): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

AKKUŞ, R. (2008): Integration, was ist das? Erziehung und Unterricht, 158. Jg., Heft 1-2, S. 83-86.

AUERNHEIMER, G. (2005): Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In: LEIPRECHT, R. / KERBER, A. (Hg., 2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. (Reihe Politik und Bildung - Band 30). Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 126-141.

AUERNHEIMER, G. (2007⁵): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

AUERNHEIMER, G. (2010⁴): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BAINSKI, Ch. (2010): Checkliste für eine sprachenfreundliche Schule. In: BAINSKI, Ch. / KRÜGER-PONGRATZ, M. (Hg., 2010): Handbuch Sprachförderung. Esse: Neue Schule, S. 54-56.

BAINSKI, Ch. / KRÜGER-PONGRATZ, M. (Hg., 2010): Handbuch Sprachförderung. Esse: Neue Schule.

- BÖHM, W. (2005¹⁶): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- BORTZ, J. / DÖRING, N. (2002³): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- BOYER, L. (2008): Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen. Quellen zur österreichischen Schulgeschichte vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Band I - Band VI. Wien: Verlag Jugend & Volk.
- BRIZIĆ, K. (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster/New York/München /Berlin: Waxmann.
- BUDE, H. (2007⁵): Die Kunst der Interpretation. In: FLICK, U. / VON KARDOFF, E. / STEINKE, I. (2007⁵): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 569-578.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hg., 2010): Zahlenspiegel 2010. Wien.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hg., 2011¹⁵): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1/2011. Wien.
- BURGER, H. (1995): Sprachenrecht und Sprachgerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867-1918. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- ÇINAR, D. (Hg., 1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Innsbruck: Studien Verlag.
- CURRLE, E. (2004): Migration in Europa. Daten und Hintergründe. (Forum Migration, Band 8). Europäisches Forum für Migrationsstudien. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft.
- DATTA, A. (Hg., 2010): Zukunft der transkulturellen Bildung - Zukunft der Migration. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

DE CILLIA, R. (2007): Sprachförderung. In: FASSMANN, H. (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht, 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava, S. 251-262.

DE CILLIA, R. (2008): Für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. Erziehung und Unterricht, 158. Jg., Heft 1-2, S. 29-34.

DIRIM, I / MECHERIL P. (2010): Die Sprachen der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL, P. u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 121-49.

DÖLL, M. / DIRIM, I. (2010): Bilinguale Bildung. In: DATTA, A. (Hg., 2010): Zukunft der transkulturellen Bildung - Zukunft der Migration. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 167-175.

DOPPLER-EBNER, U. / MAYER, W. (2008): Ein Jahr Sprachförderzentrum. Erziehung und Unterricht, 158. Jg., Heft 1-2, S. 87-94.

ENGLISCH-STÖLNER, D. (2010): Wiener Sprachförderkurse: nach 3 Jahren ein Zwischenbericht. Erziehung und Unterricht, 160. Jg., Heft 5-6, S. 576-588.

ENGLISCH-STÖLNER, D. / MAYER, W. (2008): Interpretation der Erhebung zu den Sprachförderkursen in Wien. Erziehung und Unterricht, 158. Jg., Heft 1-2, S. 95-104.

FASSMANN, H. (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht, 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava.

FLICK, U. (2004²): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.

FLICK, U. (2009²): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.

FLICK, U. / VON KARDOFF, E. / STEINKE, I. (2007⁵): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt.

FRIEBERTSHÄUSER, B. / LANGER, A. / PRENGEL, A. (2010³): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.

FROSCHAUER, U. / LUEGER, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV.

FÜRSTENAU, S. (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: FÜRSTENAU, S. / GOMOLLA, M. (Hg., 2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-50.

FÜRSTENAU, S. / GOMOLLA, M. (Hg., 2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GOGOLIN, I. / LANGE, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

GOGOLIN, I. et al. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

GOMBOS, G. (2008): Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. Erziehung und Unterricht, 158. Jg., Heft 1-2, S. 10-20.

GRÖPEL, W. (1999): Kindheit, Migration und Schullaufbahn: wissenschaftstheoretischer Diskurs und empirischer Befund über soziogene Faktoren und Prozesse, die die Schullaufbahnen von MigrantInnenkindern beeinflussen. Universität Wien: Dissertation.

KNAPP, W. (2010²): didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: AHRENHOLZ, B. / OOMEN-WELKE, I. (Hg., 2010²): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 133-148.

KOLLER, H.-C. (2009⁴): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

KUHS, K. (2010²): Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz. In: AHRENHOLZ, B. / OOMEN-WELKE, I. (Hg., 2010²): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 395-408.

LANGER, A. (2010³): Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: FRIEBERTSHÄUSER, B. / LANGER, A. / PRENGEL, A. (2010³): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 515-526.

LEIPRECHT, R. / KERBER, A. (Hg., 2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. (Reihe Politik und Bildung - Band 30). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

LUCIAK, M. / BINDER, S. (2010): Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen. Online-Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien. [www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/index.html] download 30.1.2011.

MAYRING, P. (2002⁵): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MAYRING, P. (2008¹⁰): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MECHERIL, P. u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

NIEDRIG, H. (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In: FÜRSTENAU, S. / GOMOLLA, M. (Hg., 2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89-106.

ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM / BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR / BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hg., 2009):

Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Länderprofil - Language and Language Education Policy in Austria: Country Profile. Graz, Wien.

REICH, H. H. / Roth, H.-J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Amt für Schule.

RÖSCH, H. (Hg., 2009): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig: Schroedel.

RÖSCH, H. (2010): Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In: AHRENHOLZ, B. / OOMEN-WELKE, I. (Hg., 2010²): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler:

SCHMIDTKE, H.-P. (2005): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise - Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: LEIPRECHT, R. / KERBER, A. (Hg., 2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. (Reihe Politik und Bildung - Band 30). Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 142-161.

SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (1999): Segregation oder Integration von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Überlegungen aus spracherwerbs-theoretischer und sprachdidaktischer Sicht. In: Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 3. Schwerpunkt: Sprachen-politik in Österreich, S. 70-85.

SEEL, H. (2010): Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck: Studienverlag.

SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN, (Hg., 2010): Handout zum Thema „Sprachförderkurse und nachhaltige Sprachförderung“, Grundschule. Wien: Stadtschulrat für Wien.

STATISTIK AUSTRIA (2007): Bevölkerung 2001 nach Umgangssprache, Staats-angehörigkeit und Geburtsland. [http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022896.html] download 2. 1. 2012.

STÖLTING, W. (2005): Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. In: LEIPRECHT, R. / KERBER, A. (Hg., 2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. (Reihe Politik und Bildung - Band 30). Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 235-251.

VOLF, P. / BAUBÖCK, R. (2001): Wege zu Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. (Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfeindlichkeit, Band 4). Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava.

WOLF, W. (Hg., 2004): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. Wien: öbv & hpt.

WOLF, W. (Hg., 2011): Lehrplan der Volksschule. Graz: Leykam.

YILDIZ, E. (2010): Migration und Diversität im Zeichen der Globalisierung. In: DATTA, A. (Hg., 2010): Zukunft der transkulturellen Bildung - Zukunft der Migration. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 176-188.

13. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Öffentliche Volks- und Bürgerschulen nach der Unterrichtssprache (BURGER 1995, S. 247)	16
Abbildung 2: Zuwanderung nach Österreich nach den häufigsten Herkunftsländern, 1996-2000 (vgl. CURRLE 2004, S. 275)	17
Abbildung 3: Schüler/innen mit anderen Erstsprachen in Österreich nach Schularten, 1999/2000 und 2009/10 im Vergleich (Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation)	18
Abbildung 4: Sprachliche Bildung an österreichischen Schulen	19
Abbildung 5: Chronologie der „Besonderen Fördermaßnahmen Deutsch“ (vgl. GRÖPEL 1999, S. 90)	33
Abbildung 6: Teilbereiche des Lehrplanzusatzes „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ und Verbindungen zum Hauptteil des Lehrplanes „Deutsch, Lesen, Schreiben“	35
Abbildung 7: Überblick über alle Volksschüler/innen im Schuljahr 2009/10 in Österreich; ohne österreichische Staatsbürgerschaft; mit nichtdeutscher Muttersprache und im Bundesland Wien (vgl. BMUKK 2010, S. 10-17)	43
Abbildung 8: Übersicht der Sprachförderkurse an Wiener Volksschulen in den Schuljahren 2006/07 bis 2010/11 (vgl. Auswertung der Sprachförderkurse, Zusammenstellung des Sprachförderzentrums)	45
Abbildung 9: Sprachkompetenzstufen und Phasen zur Sprachstandsfeststellung für außer- ordentliche Schüler/innen (vgl. DOPPLER-EBNER/MAYER 2008, S. 89; SFZ-WIEN 2010, S. 9,10)	51
Abbildung 10: Aufnahmebogen zum Sprachförderkurs für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch (SFZ-WIEN 2010, S.11)	53
Abbildung 11: Schlussbericht am Ende eines Sprachförderkurses (SFZ-WIEN 2010, S.19)	54

14. Tabellenverzeichnis

Tabelle 3: Leitfaden für die Interviews mit den Sprachförderkurslehrerinnen.....	64
Tabelle 4: Leitfaden für die Interviews mit den Klassenlehrerinnen	65
Tabelle 1: Daten zu den Interviews mit den Sprachförderkurslehrerinnen	68
Tabelle 2: Daten zu den Interviews mit den Klassenlehrerinnen	68
Tabelle 5: Themengruppen und Kategorien für die Sprachförderkurslehrerinnen	70
Tabelle 6: Themengruppen und Kategorien für die Klassenlehrerinnen	71
Tabelle 7: Daten zu Interviewperson Sprachförderkurslehrerin 1 (SFKL 1)	73
Tabelle 8: Datenreduktion Interview SFKL 1	74
Tabelle 9: Daten zu Interviewperson Sprachförderkurslehrerin 2 (SFKL 2)	75
Tabelle 10: Datenreduktion Interview SFKL 2	77
Tabelle 11: Daten zu Interviewperson Sprachförderkurslehrerin 3 (SFKL 3)	77
Tabelle 12: Datenreduktion Interview SFKL 3	79
Tabelle 13: Daten zu Interviewperson Klassenlehrerin 1 (KL 1).....	80
Tabelle 14: Datenreduktion Interview KL 1.....	82
Tabelle 15: Daten zu Interviewperson Klassenlehrerin 2 (KL 2).....	82
Tabelle 16: Datenreduktion Interview KL 2.....	84
Tabelle 17: Daten zu Interviewperson Klassenlehrerin 3 (KL 3).....	84
Tabelle 18: Datenreduktion Interview KL 3.....	86

15. Anhang

15.1 Genehmigung der Interviews durch den Stadtschulrat für Wien



Dipl.-Päd. Claudia Koch

Ihr Zeichen,	Unser Zeichen/GZ	Sachbearbeiter:	Tel: 52525	Datum
Ihre Nachricht	100.015/0079-kanzl/2011	Dipl. Päd. Elisabeth Kugler	DW: 77125	16.06.2011
vom		Elisabeth.Kugler@ssr-wien.gv.at	Fax: 9977125	

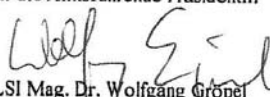
Sehr geehrte Frau Koch!

Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Genehmigung, im Rahmen Ihrer Diplomarbeit eine Erhebung mit dem Arbeitstitel „Die Umsetzung der Sprachförderkurse für SeiteneinsteigerInnen in der 3. Und 4. Schulstufe in Wiener Volksschulklassen“ an der genannten Wiener Schule, die bis längstens Ende Juni 2011 abgeschlossen sein muss, durchzuführen.

Die Ergebnisse unterliegen der Anonymität und dürfen nur für das Forschungsprojekt Verwendung finden. Außerdem möchte ich Sie daran erinnern, dass das Einvernehmen mit der betroffenen Direktion herzustellen ist und eine Mitarbeit der Lehrer/innen freiwillig sein muss.

Die Bewilligung der Untersuchung ist an die Bedingung geknüpft, dass eine Zusammenfassung der Arbeit dem Stadtschulrat für Wien, mit Anführung obiger Geschäftszahl, zugesendet wird.

Mit freundlichen Grüßen
Für die Amtsführende Präsidentin


LSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel
Abteilungsleiter APS

15.2 Transkripte der Interviews

15.2.1 Sprachförderkurslehrerin-Interview 1

I: Und, (.) wie viele Kurse bzw. wie viele Kinder betreuen Sie im Rahmen der Sprachförderkurse?

SFKL 1: Insgesamt?

I: Ja, (.) insgesamt.

5 **SFKL 1:** Das sind, (.) ahm (1) ES IS A BISSEL WECHSELHAFT, weil ja dann immer wieder welche wegfallen, ja also, ich sag einmal den derzeitigen Stand.

I: Mhm (.) mhm

10 **SFKL 1:** Da hab ich ah (.) zehn Dritt-/ Viert- (.) Zweit-, Dritt- und Viertklassler, (.) die hab ich zusammen in einer Gruppe.

I: Mhm

SFKL 1: Und sieben aus den ersten Klassen. (5)

15 I: Ahm (.)

SFKL 1: Das heißt zehn (.) sieben (.) siebzehn. (2)

I: Mhm (3) und (1) die sind in verschiedenen Kursen zusammengefasst? Oder?

20 **SFKL 1:** Also, ich hab für mich einen eigenen Stundenplan entwickelt, (.) je nach den Bedürfnissen (.) und ich hab die Erstklassler extra und alle anderen, (.) also die Seiteneinsteiger hab ich auch in einer Gruppe zusammen.

I: Mhm

25 **SFKL 1:** Also, es haben nicht alle e l f Stunden. (.) Das lässt sich einfach nicht verwirklichen. (1) Und wie gesagt, ICH BIN DER MEINUNG, WENN, (.) also grad die Seiteneinsteiger, (1) die es meiner Meinung noch viel notwendiger haben (.) jeden Tag eine Stunde Deutschkurs haben,

I: Mhm

SFKL 1: dann is des grad richtig.

I: Mhm (.) mhm, (1) gut. (.) Das kommt (.) oder das führt uns zu meiner Hauptfrage eben nach den Seiteneinsteigern und Einsteigerinnen.

35 **SFKL 1:** Ja.

I: Bei Ihnen in der dritten und vierten Schulstufe ah, (.) wann sind die Kinder, die Sie da jetzt betreuen, in die Schule gekommen bzw. wann haben Sie sie in ihren Sprachförderkurs (.) aufgenommen?

40 **SFKL 1:** Also sobald sie kommen

I: Mhm

SFKL 1: und die, die jetzt da sind, sind ja eigentlich nicht mehr A,

45 I: Mhm

SFKL 1: die betreu ich jetzt sozusagen nachhaltig weiter. (1) Das hamma also auch intern (.) autonom so gelöst,

I: Mhm mhm

50 **SFKL 1:** dass die dableiben und praktisch diesen nachhaltigen Förderkurs da bei mir weitermachen und ein Mädchen, die war jetzt erst kurz da, is aber auch wieder weggegangen, (.) die wäre dann auch in der Gruppe gewesen.

55 I: Ja.

SFKL 1: Was an sich ganz angenehm ist, wenn die Gruppe (1) also auch gemischter ist, dass da scho Kinder sind, die scho a bissl können (.) Deutsch und neue dann auch dazukommen, (1) was sogar oft leichter

60 I: Mhm

SFKL 1: UND DIE, DIE ALSO JETZT DA SIND, DIE SIND ein gutes Jahr, (1) ja ein- (.) bis eineinhalb Jahre

65 I: Mhm

SFKL 1: in Österreich.

I: Mhm (1) mhm, (5) gut. (.) Das heißt, es ist äußerst verschieden auch wie lange die Kinder dann wirklich hier bleiben (1) ahm (1) und (.) wi- wie viel Zeit sozu-

70 sagen bleibt, sie dann auch im Rahmen so eines Sprachförderkurses überhaupt zu betreuen?

SFKL 1: ALSO ALLE KINDER, die (.) die werden zuerst einmal ge- gescreent, wenn sie kommen,

I: Mhm mhm

75 **SFKL 1:** welche Kenntnisse sie haben und also die, die da gekommen sind, hatten zum Großteil keine, (.) die sind aus Afghanistan 'ist zum Beispiel sind Kinder gekommen',

I: Mhm

80 **SFKL 1:** 'Also die kommen OHNE irgendwelche Kenntnissen' und die haben theoretisch ein Jahr Zeit diesen A-Kurs zu besuchen. (2) Das is also für die, die nichts (.) können und ah dan,n es gibt ja laufende, (.) muss man ja laufend Protokoll führen, was die Kinder schon können. (.) Und wenn sie bestimmte Dinge dann können, (.) dann wird-kommen sie in die Kompetenzstufe B (1) und das wäre dann eigentlich (.) ah nachhaltiger Sprach-

I: Mhm

90 **SFKL 1:** Förderkurs und ich lass sie dann da (.) und mach das dann einfach weiter. (1) Und der steht ihnen theoretisch auch dann noch ein Jahr zu, (1) aber das is halt immer ein bissl problematisch, nicht, wer macht das.

95 I: Mhm

SFKL 1: (1) Und (1) ja also, ich glaub, so mit der Lösung ist des ganz gut. (2) Da steht einfach ein Jahr da.

I: Mhm (2) und die Frau Direktor hat vorhin schon erwähnt, dass das für die Kinder immer irgendwie was Besonderes is.

SFKL 1: Ja.

I: So, die wissen auch ganz genau, (.) wann die Zeit ist

105 **SFKL 1:** Ja genau.

I: für den Sprachförderkurs?

SFKL 1: Ja.

I: Dass das (.) was Besonderes ist?

SFKL 1: Ja, (2) das mach i mit den Kolleginnen aus, dass das also nicht stört, wenn sie aus dem Unterricht rausgehen

I: Mhm

SFKL 1: und wie gesagt, sie haben jeden Tag eine Stunde. (2) Ja, die Kinder kommen gern. (1) Sie kriegen von mir auch eine Aufgabe, (2) kleine halt, (.) in dem Rahmen was sie können.

I: Mhm

SFKL 1: 'Und wie gesagt, ich mach ganz verschiedene Sachen, sehr viel mit Spiele' und Gespräche' und das haben sie sehr gern, (.) ja'. (3) ((lacht))

I: Ahm (.) Sie haben schon ah (.) eh (1) das Screening erwähnt.

SFKL 1: Ja.

125 I: Wer (.) macht diese Sprachstandsfeststellung

SFKL 1: Das mach ah eher ich.

I: bei den Kindern?

SFKL 1: Ja, ALSO ICH MACHS AM ANFANG DES SCHULJAHRES prinzipiell einmal für alle Kinder.

130 Also für die Erstklassen

I: Mhm

SFKL 1: mach i mit einer Kollegin zusammen, also die auch einen A-Kurs führt (.) und da schau ma amol, wer is A, (.) wer is B, (.) wer braucht welchen Kurs. (1) Ja und für die Neueinsteiger auch, 'das machen auch wir'. (.) A.lso wir haben zwei Förder-kurse (3). 'A-Kurse'.

- I: Und Sie betreuen diese Kinder dann je nachdem, (.) also wonach wird dann ausgewählt, welches Kind in welchen Sprachförderkurs geht?
SFKL 1: Nach diesem Screening.
 I: Mhm
SFKL 1: Da gibt es ganz bestimmte Kriterien.
 I: Mhm
- 145 SFKL 1:** Also vom Hören, vom Verstehen her, vom Sprechen, von der Kommunikation mit anderen,
 I: Mhm
SFKL 1: das muss man genau anschauen.
 I: Mhm
- 150 SFKL 1:** Und aufgrund dieser Kriterien sogt man dann „ja, der is ein A-Kurs oder is n i c h t m e h r oder kann, is ganz normal (.) in der Klasse bleiben“.
 I: Ah (.) Da sind Materialien vom Sprachförderzentrum?
SFKL 1: Des is, (.) nein, des is ah (1)
 I: Oder extra entwickelt?
SFKL 1: Das is ein Protokoll praktisch.
 I: Mhm
SFKL 1: Da stehen diese Punkte drauf
- 160 I:** Mhm
SFKL 1: und das kann man dann einfach abhakerln, (1) schau, (.) was is. (1)
 I: Und das haben Sie an der Schule?
SFKL 1: Ja. (.) Die kriegen wir immer zugeschickt. (.)
165 Also da gibt's eine Mappe für die Deutschkurslehrer,
 I: Mhm (.) mhm
SFKL 1: Sprachlehrer und die kann man, sie dann kopieren, die sind drinnen. (.) Also diese Blätter
 I: Mhm, (.) gut. (1)
- 170 SFKL 1:** kann man sich für jedes Kind kopieren.
 I: Alles klar (.) mhm.
SFKL 1: Und AUCH eine Verlaufsdocumentation is drinnen (.) und da muss man halt amal einen Anfangsbogen, (.) einen Aufnahmebogen, (1) wo des dann halt konkret drinnen steht obs a A-Kurs is (.) oder ein nachhaltiger.
 I: Mhm
SFKL 1: Und wenn sie diesen Kurs dann verlassen, (.) also in den nächsten sozusagen aufsteigen, (.) muss man einen Schlussbericht schreiben und das wird dann immer im Mai weitergeschickt.
 I: Mhm
SFKL 1: 'Im Endeffekt an den Stadtschulrat'.
 I: Mhm (3)
- 185 SFKL 1:** 'Also ans Kompetenzzentrum'. (1)
 I: Ja (.) ja. (.)
SFKL 1: Genau.
 I: Mhm (.) ahm (.) Und wenn Kinder ganz neu kommen, (.) so
- 190 SFKL 1:** Ja.
 I: wie Sie vorhin schon erwähnt haben, (1) auch die durchlaufen diese (.) diesen Ablauf des Sceenings?
SFKL 1: Eigentlich schon. Nur wenn die kommen und kein Wort Deutsch verstehen und sprechen und ganz frisch ((aus Afghanistan))
195 I: Ja.
SFKL 1: kommen, (.) ist das so was von klar.
 I: Mhm
SFKL 1: dass ich einfach den Aufnahmebogen schreib.
200 I: Ja mhm.
SFKL 1: Ja (2) also, des sieht man eh dann.
 I: Ja, (.) was soll gescreent werden?
SFKL 1: Ja. ((lacht)) (2)
- 205 I:** Noch gar nicht.
SFKL 1: Das ist eher bei den (.) S c h u l n e u l i n g e n wesentlich.
 I: Ja mhm.
SFKL 1: Ja also, wo man net so genau weiß, (.) die sind dann a halbs Jahr in den Kindergarten gegangen,
210 I: Mhm
- SFKL 1:** da muss man dann schon a bissl genauer hinschauen, ja ob des jetzt no wichtig is, dass sie in einen A-Kurs gehen 'oder eben nicht mehr mehr'.
215 I: Mhm mhm (.) Ah, Schülerinnen, die so ganz neu (.) dazukommen mitten unter dem Jahr, (.) wie gestalten Sie da die Eingangsphase für den? (1)
220 Also, wenn der jetzt so wirklich gar k e i n Wort versteht?
SFKL 1: Ja. (1)
 I: Wie gut (.) kann man dann solche (.) Kinder aufnehmen?
SFKL 1: Also meistens is es ja so, dass sie im Laufe des Jahres kommen und dass schon eine Gruppe da is. (.) Ja, die fangen ja n e t alle gleich an, (.) vor allem die Seiteneinsteiger
 I: Mhm
SFKL 1: und die sind dann einfach da dabei (2) und meistens mach i dann, (1) fang i dann mit diesem üblichen Vorstellen an. „Ich heiße (.) und du heißt“ (.) und dadurch, dass die anderen da scho a bissl sprechen können, (.) können die das viel l e i c h t e r nachsagen oder kriegen auch mit, worum es geht.
235 I: Mhm
SFKL 1: Und OFT GIBT'S DANN EBEN auch andere Kinder, die übersetzen können, (1) also Serbisch, (.) Türkisch (.)
- 240 I:** Mhm
SFKL 1: Jetzt gibt's a scho a paar afghanische Kinder, die dann alt auch scho ((übersetzen)) können, (.) dann is es leichter.
 I: Mhm
- 245 SFKL 1:** Oder dann können die da a bissl dolmetschen und ansonsten sind die e i n f a c h da und sprechen mit, machen mit. (1)
 I: Mhm
SFKL 1: Und des krieg ich dann mit, (.) ob die des (.) ah (.) verstehen, worum es geht
250 I: Mhm
SFKL 1: oder nicht.
 I: Mhm
SFKL 1: Ja (.) und dann versuch ich das halt zu zeigen
255 I: Mhm
SFKL 1: oder angreifen zu lassen. (.) Kann jo bald einmal ein Ding hernehmen und sagen „das ist das“ und „das heißt so und so“.
- 260 I:** Mhm
SFKL 1: 'Manche Kinder sind da einfach' ganz, ganz schnell. (2) 'Bei manchen dauerts länger', (1) da spielt aber meistens irgendwie a was anderes, die wollen vielleicht gor net da sein oder
265 I: Mhm
SFKL 1: san so überfordert (2)
 I: mit der neuen Situation an und für sich.
SFKL 1: Genau.
 I: Also.
- 270 SFKL 1:** Dass sie sich a net viel merken und
 I: Mhm
SFKL 1: das is sehr u n t e r s c h i e d l i c h .
 I: Mhm, (3) das heißt, Sie stimmen das auch (.) auf jed-
275 **SFKL 1:** Ja, (.) schon. (.)
 I: Kind natürlich
SFKL 1: Ja.
 I: ab?
SFKL 1: Ja.
280 I: Individuell?
SFKL 1: Ja.
 I: Wie des? (1)
SFKL 1: Ja (.) also, das letzte Mädchen is aus Serbien kommen und die war oft, (.) also, die hat oft gar net gscheit zugehört und (.) und (2) sehr schwer was gemerkt, aber des war wie gesagt a andere Problematik und die sind dann wieder weg.
285

- I: Mhm (2)
SFKL 1: 'Sind nicht mehr da'. (3) JO, aber wie
 290 gesagt, die meisten Kinder kriegen einfach durch
 zuschauen, (.) mitmachen, (.) nachmachen sehr viel
 mit (1) und wie i machs immer anschaulich, (.) ja (.)
 also.
 I: Mhm
 295 **SFKL 1:** Entweder Spiel oder (.) i hab die Sachen da.
 (.) Und dann mach ma einfache Sätze, die ma immer
 wieder w i e d e r h o l e n, (.) nachsprechen. (4)
 I: Ich würd ja gern gleich (.) zuschauen auch.
SFKL 1: Ja, (.) gerne.
 300 I: Ich find ja das besonders toll, (1) Sie haben gesagt,
 dass immer eine Stunde pro Tag sozusagen is da
 fixiert,
SFKL 1: EINE Stunde.
 I: da sind die Kinder hier im Sprachf-
 305 **SFKL 1:** Ja.
 I: Förderkurs
SFKL 1: Mhm
 I: Ahm (.) und sonst, (1) was kriegen die sonst an
 Förderungen und Unterstützung auf dem Gebiet?
 310 **SFKL 1:** (2) Na, es gibt noch Begleitlehrer,
 I: Mhm
SFKL 1: die in der Klasse sind (1) u n d Muttersprach-
 lenlehrer
 I: Mhm
 315 **SFKL 1:** haben wir für Serbisch, (.) für Türkisch und
 P o l n i s c h (.) und Arabisch.
 I: Mhm
SFKL 1: Also, afghanische Kinder haben keine,
 ((lacht))
 320 I: Mhm
SFKL 1: da haben wir niemanden.
 I: Ja ja
SFKL 1: WIR HATTEN EINE KOLLEGIN, die konnte,
 (.) konnte zum Teil die Sprache, (.) die hat dann also
 325 anfangs a Zeittl übersetzt.
 I: Mhm
SFKL 1: ' Die is aber jetzt nicht mehr da'. (.) ABER
 es gibt immer irgendwelche Wege, (1)
 I: dass man sich da irgendwie verständigt.
 330 **SFKL 1:** Ja, (.) ja.
 I: Und wenn Sie sagen, (.) Kinder können das dann
 gegenseitig übersetzen,
SFKL 1: Genau, (.) ja.
 I: Das is ja dann sicher auch der schnellste Zugang
 335 für die anderen?
SFKL 1: R i c h t i g, (.) genau.
 I: Mhm
SFKL 1: Und sonst, (.) die verstehen eigentlich
 irgendwie (.) relativ schnell, worum es geht, wenn
 340 man ihnen des
 I: Mhm
SFKL 1: ZEIGT und (.) und irgendwie (.) sie schau
 ja auch, (.) die ahmen ja die anderen auch nach.
 I: Mhm
 345 **SFKL 1:** Und es gibt da Kinder zum Beispiel, die sind
 eigentlich sehr ruhig, aber die kriegen des alles
 durchs Schauen mit.
 I: Mhm
SFKL 1: (2) Des is erstaunlich, (1) ja und ich denk,
 da muss man auch a bissl schau, wie a Kind, (.)
 350 welchen Zugang es hat NEUES aufzunehmen.
 I: Mhm
SFKL 1: Manche brauchen mehr die Sprache,
 I: Mhm
 355 **SFKL 1:** manche schauen lieber, ((lacht)) die die
 wollen gar net so viel angesprochen
 I: Mhm mhm
SFKL 1: oder gefordert werden, die brauchen mehr
 Zeit. (.) Des is eigentlich sehr individuell.
 360 I: Na (.) das ist dann auch von der eigenen
 Persönlichkeit abhängig (.) oder ob ich dann lieber
 mich a bissl zurück-
- SFKL 1:** Natürlich.
 I: halt und erst mal h ö r e
 365 **SFKL 1:** Genau, (.) richtig.
 I: und nicht gleich spreche.
SFKL 1: Genau, (.) manche wollen des gar net.
 I: Ja (.) ahm. Das heißt, Sie haben die Sprach-
 förderkurse wirklich immer als (.) in Kursform
 370 **SFKL 1:** Ja,
 I: organisiert?
SFKL 1: für die Seiteneinsteiger, (.) ja.
 I: Mhm
SFKL 1: Weil die ja aus verschiedenen Klassen
 375 sind.
 I: Mhm
SFKL 1: Das geht (.) ginge gar net anders. (2)
 I: Und die Kinder kommen eben fix (1) ahm (.) n- (.)
 in Absprache mit der (.) sozusagen Klassenlehrerin
 380 **SFKL 1:** Die Klassenlehrerin
 I: vereinbart?
SFKL 1: hat den Stundenplan, wann die Kinder bei
 mir sind. (.) Also die teilt sich halt dann nicht was
 ein, dass sie nicht was versäumen.
 385 I: Mhm (2)
SFKL 1: 'Die wissen das, (.) ja (.) und ich hol sie
 dann'. (2)
 I: Ahm (4) und (1) wie is dann so diese (.) ahm (1)
 der Lernfortschritt? (.) Sie haben gesagt, (.) sie
 390 müssen dokumentieren
SFKL 1: Mhm
 I: Ahm (.) welche Fortschritte die Kinder machen.
SFKL 1: Mhm
 I: (1) Machen Sie das ausschließlich sozusagen für
 395 ihren Bereich des Sprachförderkurses (.) oder gibt
 es auch eine Dokumentation, die (.) ah dann über
 ihren Kurs hinausgeht? (In der Klasse wird das
 besprochen)
SFKL 1: ALSO WIR MACHEN immer wieder (.) also
 400 Gespräche, (.) also unter den Klassenlehrern
 I: Mhm
SFKL 1: und wir Deutschkurslehrer, (.) dass wir halt
 schau, was is da (.) und da gib't einfach so
 Teamgespräche. (2) Ansonsten (.) mach ich das für
 405 mich.
 I: Mhm
SFKL 1: 'Weil das müssen ja Klassenlehrer nicht
 machen'. (1)
 I: Und sind das auch vorgefertigte Bögen, (.) die da
 410 in dieser Mappe
SFKL 1: Ja, (.) so Verlaufsdocumentation.
 I: Mhm
SFKL 1: Ja (.) genau, (.) und da soll ma, (.) also
 eine soll ma im November machen, November
 415 Dezember und eine im Februar, (.) eine im Juni.
 I: Mhm
SFKL 1: Also, wo man sich das dann noch einmal
 anschaut (.) 'nach den Kriterien, die da (.) aufgelistet
 sind'.
 420 I: Mhm (3) ahm (2) und
SFKL 1: Wegen der Fortschritte wollten Sie no
 I: Genau (.) ahm.
SFKL 1: ALSO HEUER (.) ahm hat dieser Kurs
 wirklich k o n t i n u i e r l i c h stattgefunden.
 425 I: Mhm
SFKL 1: Manchmal is a biss- (.) also theoretisch
 sollte man net supplieren, aber es gibt natürlich
 Situationen, was ganz schwierig ist und wo dann
 halt auch (.) supplied werden muss. Das war heuer
 430 nicht der Fall (.) und da (.) ich hab immense Fort-
 schritte gesehen.
 I: Mhm
SFKL 1: Also, die Kinder haben wirklich, (.) also
 sowohl im Sprechen, aber auch jetzt seh ich, (.) ich
 435 les ja auch mit ihnen.
 I: Mhm

- SFKL 1:** Also wenn's von der Sprache her schon ganz gut geht, (.) mach ich auch Leseübungen (1) und a u c h Schreiben (1) und (1) ja also, (.) da geht wirklich was weiter. (.) Das macht Sinn (.) ein kontinuierlicher Kurs. Jeden Tag eine Stunde macht wirklich
- I:** Mhm
- SFKL 1:** Sinn. (.) 'Das ist unglaublich'.
- 445 I:** Mhm (2) Das heißt, das kann man eindeutig sagen, (.) dass so, (.) wenn diese organisatorischen Rahmenbedingungen gut gegeben sind
- SFKL 1:** Ja.
- I:** also eine kontinuierliche
- 450 SFKL 1:** Ja.
- I:** Durchführung der
- SFKL 1:** Ja.
- I:** Sprachförderkurse,
- SFKL 1:** Ja
- 455 I:** dann ist da förderl-
- SFKL 1:** Ja.
- I:** das ist nämlich auch (.) eine meiner Haupt(zug)fragen
- SFKL 1:** Ja.
- 460 I:** sozusagen (.) ah (.) oder eine meiner Hypothesen gewesen, wenn das kontinuierlich stattfindet und da wirklich
- SFKL 1:** Genau.
- I:** wenig Unterbrechungen sind,
- SFKL 1:** Ja, genau.
- 465 I:** wenige Dinge, die das dazwischen kommen.
- SFKL 1:** Ja, genau.
- I:** Das
- SFKL 1:** Da kann man aufbauen und weitermachen
- 470 I:** Mhm
- SFKL 1:** und sobald Lücken sind, vergessen sie. (.) Ja, es ist einfach, es hat dann einfach auch nicht den Wert dann.
- I:** Mhm
- 475 SFKL 1:** Ja, na heuer bin ich wirklich, (.) also ich muss, (.) ich sehe das wirklich als Erfolg, was da heuer 'weitergegangen ist'.
- I:** Mhm (2) 'toll'. (1) Ahm, (.) das heißt an organisatorischen Herausforderungen ist es vor allem die (.) die Fixierung (.) ah der Sprachförderkurse im Rahmen des Stundenplans der Kinder? In Absprache
- SFKL 1:** Ja.
- I:** mit (.) mit der Lehrerin.
- SFKL 1:** Genau.
- 485 I:** Wenn das irgendwie
- SFKL 1:** Genau.
- I:** bewältigbar ist, dann
- SFKL 1:** Zuerst muss man wissen, welche Kinder (.) und dann muss man einfach schauen. (.) Das mach ich (.) also selber, diesen Stundenplan für mich, wann ich welche Kinder nimm und wie es halt am besten ist oder so, dass doch alle zu dieser Zeit kommen können. Wenn's net u n b e d i n g t a Turnstunde ist oder Werkstunde. (1) Manchmal lässt sie sie net vermeiden, (.) wenn da vier verschiedene Klassen oder fünf verschiedene Klassen (1) ah (.) beteiligt sind,
- I:** Mhm
- SFKL 1:** wird's SCHWIERIG, (.) ja.
- 500 I:** Mhm
- SFKL 1:** Aber es geht. (.) Es ist immer ((no gegangen)).
- I:** Ahm (1) noch einmal die Frage (.) um kurz nach dem Sprachförderzentrum. Welche Rolle spielt das Sprachförderzentrum für (.) die Planung, (.) die (.) die Durchführung ihrer Sprachförderkurse in dem Sinn?
- 505 SFKL 1:** NAJA, DIE schicken uns jedes Jahr so ein Büchlein, (.) wo eben die (.) Kopien drauf sind
- I:** Mhm
- 510 SFKL 1:** für das Screening, für den Aufnahme- und Schlussbericht und auch mit Ideen, (1)
- I:** Mhm
- SFKL 1:** also sind, (.) was man machen kann. (1)
- 515 I:** Das heißt, Sie greifen schon auch um (.) auf die angebotenen Materialien des Sprachförderzentrums zurück (.) teilweise (1) oder holen sich Anregungen?
- SFKL 1:** Ja, (.) aber ich hab schon selber s o viel. ((lacht))
- I:** Mhm mhm
- 520 SFKL 1:** Ich hab das im Laufe der Jahre angesammelt und hab auch einen ganzen Kasten voll Spiele
- I:** Mhm
- SFKL 1:** und und selber Ideen und so, (1) ah (.) eher weniger.
- 525 I:** Mhm
- SFKL 1:** (2) ABER ES IST WIRKLICH FÜR ANFÄNGER oder so gut auch aufgelistet, ja also Bereich- (.) Themenbereiche. Man fängt meistens mit ich an und Familie, (.) Wohnumgebung, ja also mit diesen Sachen. (.) Das ist sicher auch sehr gut aufgebaut (.) mit Ideen drinnen, (2) glaub ich schon.
- I:** Aber die bieten ja auch Fortbildungen (.) an.
- SFKL 1:** Ja, (.) natürlich, ja, ja.
- 535 I:** Gut.
- SFKL 1:** Und die Neuen müssen 'das ja machen, also die, (.) die neu anfangen so einen Kurs zu leiten',
- I:** Mhm
- 540 SFKL 1:** 'die müssen dorthin gehen'.
- I:** Mhm (1) Ich denk mir auch, es ist schon auch (.) um sich dort anzuhalten, wenn man jetzt nicht auf so große Erfahrung zurückgreifen kann, ahm (.) dann
- SFKL 1:** JA SICHER.
- 545 I:** eine gute Unterstützung.
- SFKL 1:** Freilich, (.) ja. (2)
- I:** Ich war ja schon im Sprachförderzentrum
- SFKL 1:** Ah ja.
- I:** und hab da eben ein Gespräch mit der Frau XY (.) und sie hat mir so ein bissl
- 550 SFKL 1:** Mhm
- I:** halt auch was gezeigt
- SFKL 1:** Mhm
- I:** und
- 555 SFKL 1:** Mhm
- I:** also, da denk ich mir, (.) also für Kolleginnen, die das neu beginnen, (.) ist das sicher
- SFKL 1:** Ja.
- I:** wertvoll.
- 560 SFKL 1:** Mhm ja.
- I:** Ahm (.) Was sagen sie aus Ihrer Sicht, (.) welche Faktoren beeinflussen so die (.) die Sprachförderung oder auch das Erlernen der (.) der neuen Sprache dann für (.) die Schülerinnen, die als Seiteneinsteiger kommen? (2) Also ein Faktor, (.)
- 565 SFKL 1:** Mhm
- I:** wenn ich das jetzt so sag, ist die Kontinuität in der Durchführung
- SFKL 1:** Ja, (.) ja.
- 570 I:** des Kurses?
- SFKL 1:** (2) Ich glaub auch schon, dass es für die Kinder so irgendwie lustvoll ist, (.) ja. (.) Also (1) net nur Übungscharakter, (.) also des ist ja, (.) vom Zentrum aus her, ((lacht)) nicht so gedacht, (.) ja also.
- 575 I:** Mhm
- SFKL 1:** (2) SIE MEINEN JETZT VON (.) VON UNS AUS GESEHEN?
- I:** Mhm
- 580 SFKL 1:** VOM UNTERRICHT her?
- I:** Ja, (.) ja, (2) also so grad auf ihre Erfahrung zurückblickend,
- SFKL 1:** Ja.
- I:** was für Faktoren (1) sind da, (.) für Sie immer wieder (.) ah (.) ausschlaggebend? Obs ein bissl besser ist oder schlechter
- 585**

- SFKL 1:** funktioniert oder nicht
I: (.) kann man das sagen?
- 590 **SFKL 1:** (2) 'Ich überleg jetzt grad' ((lacht)) (5) ALSO ICH, (.) also vielleicht ist es meines, (.) also für mich ist immer der persönliche Zugang zu den Kindern, (.) ja also, ich brauche den Kontakt zum Kind (.) und (1) wenn das passiert, dann glaub ich, (.) funktioniert auch das Lernen. (.) Ja also, wenn auch die zu mir als Lehrer einen Kontakt haben (.) und zwar auf persönlicher Ebene, (1) das ist schon für mich ein wichtiger Grund,
I: Mhm
SFKL 1: wo man dann auch nachfragen kann „Was ist los? Oder wieso?“ (.) Ja, wo das Kind auch das Interesse spürt für (.) für es.
I: Mhm
SFKL 1: Net nur ah jetzt für die deutsche Sprache, (1)
605 **I:** Mhm
SFKL 1: wir lernen jetzt deutsch sondern (.) für die Person
I: Mhm
SFKL 1: (2) und dann wird ah einfach viel mehr möglich. (.) Dann redens ah viel mehr über persönliche (.) Situationen oder Gefühle, (1) ja also das ist ein wichtiges Kriterium
I: Mhm
615 **SFKL 1:** find ich. (2) Und m- (.) Kinder zum Beispiel, die den Kontakt ablehnen, gibt's auch. (.) Ja, (1) da kommt man net weiter.
I: Mhm
SFKL 1: Also, da bleibt der Widerstand, (.) also ist meine Erfahrung
620 **I:** Mhm, (1) der jetzt gar nicht unbedingt gegen die Sprache (.) oder das Erlernen (1) sein muss.
SFKL 1: Ja, ich weiß net, was es genau ist.
I: Oder kann man das gar nicht so genau sagen?
SFKL 1: Das weiß ich eben nicht. (.) Es gibt manchmal Kinder, die wollen eigentlich gar nicht da sein. (.) Die haben auf einem Bauernhof, da irgendwo ((lacht)) gewohnt, ((in Jugoslawien)) die wären lieber dort oder es ist, (.) ich weiß nicht, (1) das ist von der Familie, (.) dass die da irgendwie abgeschlossener ist.
630 **I:** Mhm
SFKL 1: (2) Die nehmen auch so (.) zu mir als Person 'nicht so den Kontakt auf', (.) ja. (3) 'Das gibt es auch'. (.) und da gibt es dann auch beim Erlernen der Sprache, (1) die brauchen dann länger dafür.
635 **I:** Mhm
SFKL 1: Ja.
I: (2) Aber die haben wahrscheinlich, (.) nehmen ich jetzt an, so allgemein ein bisschen (.) mehr Probleme.
640 **SFKL 1:** Das ist wahrscheinlich.
I: Eben so,
SFKL 1: Ja (.) eh.
I: sich gut zu fühlen.
SFKL 1: Genau, (.) da gibt's andere, die's aber nicht ausdrücken können.
645 **I:** Mhm
SFKL 1: Aber es ist dann oft so schwer hinzukommen,
I: Mhm
650 **SFKL 1:** da müssen sie sich zuerst einmal aufmachen (.) oder öffnen. (.)
I: Mhm
SFKL 1: Und das braucht wieder ein Vertrauen und das braucht aber wieder den Kontakt, (.) na.
655 **I:** Mhm (.) das ist eben so.
SFKL 1: Also, (.) ABER DAS IST DAS, WOMIT ICH so gern (.) auch, (2) was mir so wichtig ist. (4)
I: Ahm (.) Sie haben schon gesagt, es geht ah, (.) Teambesprechungen
660 **SFKL 1:** Ja.
I: mit den Klassenlehrerinnen (.) Klassenlehrern
- SFKL 1:** und auch immer wieder mit der Kollegin, die den zweiten Deutschkurs macht.
I: Mhm
665 **SFKL 1:** Also, wir tauschen uns da aus oder wir kaufen auch gemeinsam Materialien ein.
I: Mhm
SFKL 1: (2) 'wir tauschen auch aus' (.) und ah (.) auch, (.) ja (.) diese Aufnahme und Schlussberichte, das haben zum Beispiel auch gemeinsam gemacht (.) 'das wir es einheitlicher haben' und um Dinge zu klären.
670 **I:** Mhm
SFKL 1: (2) JA UND WIR HABEN ALSO, (.) prinzipiell haben wir zweimal im Jahr eine Konferenz für alle Begleitmaßnahmen. (.) Also, da ist die Frau Direktor
I: Mhm
SFKL 1: dabei
680 **I:** Mhm
SFKL 1: und ALLE (.) Begleitlehrer und Förderlehrer und Stützlehrer. (.) Ah (.) also nur für uns eine Besprechung, wo wir (.) also (.) diese Kinder, die halt irgendwie besondere Betreuung haben,
685 **I:** Mhm
SFKL 1: über die extra gesprochen wird. (1) Das ist sehr gut,
I: Mhm
SFKL 1: weil dann weiß jeder Bescheid.
690 **I:** Das heißt, man kann das dann auch in diesen zwei Konferenzen auch wirklich gut klären
SFKL 1: Ja (.) genau.
I: und abstimmen?
SFKL 1: Ja (.) genau. (.) Auch, wer übernimmt jetzt wen vielleicht oder wo ist das Problem, (.) was braucht der vielleicht noch?
695 **I:** Mhm
SFKL 1: Also, das finde ich sehr gut.
I: Mhm (1) Diese Zusammenarbeit mit den klassenführenden Lehrern der Kinder, die Sie betreuen, (.) ahm stimmen Sie sich auch thematisch manchmal ab, (.) oder?
700 **SFKL 1:** Nein.
I: Oder geht das gar nicht?
705 **SFKL 1:** Weil das a in den Klassen oft unterschiedlich ist. (.) Die haben ja a net oft die gleichen Themen.
I: Mhm
SFKL 1: ALSO ICH MACH MEINE THEMEN ,von denen ich glaub, was wichtig ist
710 **I:** Mhm
SFKL 1: und bau das eben auch (.) auch auf (.) 'was von der Sprache her' auch leichter ist und was man halt auch am ehesten braucht, (.) dass man sich da verständigen kann.
715 **I:** Mhm
SFKL 1: Ahm (.) Nein, also das (.) stimme ich nicht ab auf die Klasse.
I: Mhm (1) Das heißt so Teambesprechungen, da geht's dann wenn (.) eher drum
720 **SFKL 1:** um die Kinder.
I: Info.
SFKL 1: Genau.
I: Weiß ich nicht, (.) da ist da oder das noch bekanntgeworden, was zuhause vielleicht
725 **SFKL 1:** Richtig.
I: passiert ist (.) (um Eltern)?
SFKL 1: Kommt man dann vielleicht auch auf andere Dinge drauf, dass der da vielleicht eine Beratungslehrerin braucht oder Stützlehrerin oder so.
730 **I:** Mhm
SFKL 1: Ja. (1)
I: Gut, (.) also da geht's wirklich nur um Kinder als Personen,
735 **SFKL 1:** Ja, genau.

- I: nicht um irgendwelche Themen?
SFKL 1: Genau. (.) Nein.
- 740 I: Und da (2) ahm, (.) Sie haben schon erwähnt, dass es muttersprachlichen Unterricht an der Schule gibt, (.) sogar in mehreren Sprachen.
SFKL 1: Mhm mhm
I: Ah (1) gibt's da eine Zusammenarbeit oder ein (.) ein Miteinander (.) auch?
- 745 **SFKL 1:** (1) Ah (.) mit mir jetzt?
I: Ja.
SFKL 1: Ja also, manchmal zum Beispiel muss man auch abklären, ob ein Kind, (.) wenn das vom Sprechen her zum Beispiel Schwierigkeiten hat,
- 750 I: Mhm
SFKL 1: Wörter auszudrücken oder Laute, (.) dass man das von der Muttersprache her anschauen lässt (.) ob das dort auch so ist.
I: Mhm
- 755 **SFKL 1:** So dass man da vergleicht, ob des jetzt nur unsere Sprache betrifft, (.) die neue (.) oder ob des in der Muttersprache (.) ähnliche Probleme gibt.
I: Mhm mhm
SFKL 1: (1) Das is scho wichtig, (2) weil dann muss man wieder andere Sachen berücksichtigen .
- 760 I: Mhm (.) Das heißt, man muss dann auch vielleicht unter Umständen auch noch eine Sprachheillehrerin
SFKL 1: Richtig
I: dazu ziehen?
- 765 **SFKL 1:** Die haben wir übrigens auch.
I: Ja.
SFKL 1: Mhm (.) genau.
I: Also existiert schon eine Zusammenarbeit?
- 770 **SFKL 1:** Ja.
I: Nicht unbedingt jetzt in den Themen, aber wieder (.) ums Kind.
SFKL 1: Genau (.) genau. Da kann man dann nachfragen. UND WIR TAUSCHEN UNS EBEN AUCH BEI DEN AUFNAHMEBÖGEN AM ANFANG IMMER AUS, (.) WIE die Kenntnisse in der Muttersprache sind.
- 775 I: Mhm
SFKL 1: 'Also ob das Kind grammatikalisch richtig spricht, was es für einen Sprachschatz hat, (.) wie es spricht'.
I: Mhm
SFKL 1: Das is scho wichtig.
I: Orten Sie da auch einen Zusammenhang zwischen (.) ah Kindern wo Sie jetzt erfahren vom Muttersprachenlehrer, (.) dass sie wirklich schon sehr fortgeschritten sind in der Muttersprache,
- 785 **SFKL 1:** Mhm
I: Ahm
SFKL 1: dass die dann besser Deutsch lernen, (.) oder?
- 790 I: schaffen die das dann besser oder schneller oder (.) ah is es einfacher
SFKL 1: Ja, also.
I: als Zweitsprache?
- 795 **SFKL 1:** DAS SICHER. Wenn also Kinder in der ((Muttersprache)) a Probleme haben, 'dann gibt's da a Probleme', des is eindeutig sicher. ABER ES KANN SEIN, DASS ES MUTTERSPRACHLICH GUT IST und es trotzdem beim Erwerb der deutschen Sprache Schwierigkeiten hat.
I: Mhm
SFKL 1: Des gibt's auch. ABER WENNS IN DER MUTTERSPRACHE SCHWIERIG IST, dann is bei der 'neuen Sprache auch schwierig'. () (3)
- 805 I: Ahm (1) Wenn Sie jetzt sagen könnten, (.) ich würd mir was wünschen oder (.) die und die Änderung würd ich jetzt vorschlagen, (.) ah wenn's drum geht, da was neu zu organisieren in den Sprachförderkursen, (.) gibt's da was, wo sie sagen,
- 810 (.) ja das wär mein erstes, (1) die erste Überschrift auf der Wunschliste sozusagen?
SFKL 1: Also, ich (.) ich find diese Kontinuität ist unheimlich wichtig.
- 815 I: Mhm
SFKL 1: Dass also wirklich (1) ah (.) die Lehrer, die das machen, auch wirklich n u r d a s machen. (3) 'Das find i ganz wichtig'. (2) Mmh (2) an sich, (3) ICH MEIN, ICH BIN MIR IN MEINER EINTEILUNG (.) A RECHT autonom. (.) Ja also, ((lacht)) wie ich mir die Kinder (.) ah (.) auch zusammensetze
I: Mhm
SFKL 1: ja und einteile, aber ich kann mir vorstellen, dass es für (.) für Lehrer, die neu anfangen, a bissl schwierig is, (.) des Ganze zu k o o r d i n i e r e n.
- 825 I: Mhm
SFKL 1: Ja, (.) so mach i des. Weil die ursprünglichen Vorgaben, die's da vor vier Jahren gegeben hat, (.) das lässt sich nicht (.) das lässt sich so net umsetzen. (.) Das is unmöglich
- 830 I: Mhm
SFKL 1: (2) Also (1) eventuell, dass ma sie da doch eine konkretere Struktur (.) überlegt, (.) aber g e m e i n s a m, nicht von oben. (.) So oder so solls gemacht werden.
- 835 I: Mhm
SFKL 1: 'Dass ma einmal wirklich schaut (.) gemeinsam, auf was kommt es an und was wäre wichtig'.
I: Mhm
- 840 **SFKL 1:** Und a gewisse Freiheit muss möglich sein, (.) weil i kann net sagen, jedes Kind braucht elf Stunden, (.) weil das geht nicht, (.) ja.
I: Mhm
- 845 **SFKL 1:** 'Das lässt sich nicht verwirklichen'. (3) Also, (.) aber (.) des (.) da (.) da gibt's eigentlich ka Zusammenarbeit in dem Sinn oder a gemeinsame,
I: Mhm
SFKL 1: wie sagt man denn da, ((lacht)) Lehrplanerstellung, (.) na Lehrplan is es a net, aber (.) mmh (2)
- 850 I: Also
SFKL 1: Struktur.
I: Diese Organisation als Sprachförderkurse als solches
- 855 **SFKL 1:** Ja.
I: plus all die Rahmenbedingungen, die da festgeschrieben sind (.) da.
SFKL 1: Mhm (1) Worauf muss man achten und wie kann man das dann organisieren. Dass man sich a bissl (.) an was halten kann. Für Neue glaub i is es net einfach.
I: Aha (6) 'Das is ja leider in einigen Bereichen so, dass es'
- 865 **SFKL 1:** Ja, (.) es is so wischi waschi.
I: Ja.
SFKL 1: Das machts und das ghört gmacht (.) und dann steht ma eigentlich da mit einem Haufen. (2) Ah (.) puh, (.) 'ja weiß i net und dann muss ma suplieren' ((ja)) und so auch (.) ja.
I: Mhm mhm
SFKL 1: Und es braucht also auch diesen Stellenwert, glaub ich, (.) die Wertigkeit.
I: Mhm
- 875 **SFKL 1:** Von ALLEN nämlich, (.) dass des wichtig ist und dass es auch dann nur etwas bringt.
I: Mhm, das heißt sowohl dieser geschützte (.) ahm Rahmen sozusagen für d- (1) die Lehrerin oder den Lehrer, der den Sprachförderkurs durchführt als (.) ah wirklich letzter Ausweg,
SFKL 1: Ja.
I: wenn schon gar nicht mehr supliert werden kann von andere, dass das einfach gewährleistet ist, (.) auch.
- 880 **SFKL 1:** Ja.
- 885 **SFKL 1:** Ja.

I: Und vielleicht doch

SFKL 1: Ja.

I: ahm (.) doch noch mal so ein Draufschauen auf die Erfahrungen, die da jetzt so gemacht wurden.

890 **SFKL 1:** Ja.

I: Was könnt ma für eine zukünftige (.) Neuorganisation

SFKL 1: Genau.

I: oder Rahmenfestsetzung

895 **SFKL 1:** Ja, (.) welche Rahmen, (.) ja genau (.) einen gewissen Rahmen, (.) ja.

I: Mhm

SFKL 1: Und auch die Freiheit, die da beinhaltet sein muss von den (.) jeweiligen Lehrern, (.) weil das ja auch vom Standort abhängt

900 I: Mhm

SFKL 1: und von den Kindern und vom Stundenplan.

I: Mhm

SFKL 1: 'Dass man da (1) gewisse F r e i h e i t e n' (.) hat. Weil WENN MAN SICH JETZT DA STRENG DRAN HALT UND GLAUBT, MA MUSS JETZT ELF STUNDEN UND ALLE KINDER ELF STUNDEN, (.) DA KUMMT MA NET z'recht. (.) Das geht net.

905 I: Mhm

SFKL 1: UND WAS VIELLEICHT UND WAS mir jetzt no eingefallen is, was für die Kinder eben wichtig ist, (.) für die is das eben auch vielleicht so ein bissl ein Auffangbecken da, (.) ja,

I: Mhm

915 **SFKL 1:** bissl ein Stück Geborgenheit, (.) ja. (.) Wo jemand ist, der sich eben (2) für s i e interessiert

I: Mhm

SFKL 1: und auch so eine Gruppe, wo ma AUCH zusammengehört.

920 I: Mhm

SFKL 1: Ja. (.) Was vielleicht ganz wichtig is, wenn jemand so neu kommt und alles fremd ist.

I: Mhm

SFKL 1: Des i scho glaub i a wichtig und aber a nur, (.) wenn's regelmäßig is.

925 I: Mhm (1) Naja, (.) sonst kann das wahrscheinlich

SFKL 1: Ja.

I: ja nicht entstehen, (.) dieses Vertrauen.

SFKL 1: Genau. (1)

930 I: (1) Gut.

SFKL 1: Ja.

I: Das war's. (1) Vielen, vielen herzlichen Dank.

SFKL 1: Ja, gerne. (.) Ich hoffe, das war ein bisschen hilfreich.

935 I: Ja, (.) ganz sicher.

SFKL 1: Ja.

I: Also, (1) Dankeschön.

SFKL 1: Bitte.

15.2.2 Sprachförderkurslehrerin-Interview 2

- I: Ahm (1) und wie viele Kinder bzw. wie viele Kurse haben Sie da an dem Standort?
SFKL 2: Ahm (1) Ich is- (.) m- (.) kanns Ihnen, (.) also es war (.) in den beiden Jahren unterschiedlich.
- 5 I: Mhm
SFKL 2: Im ersten Jahr hab ich einen Kurs gehabt und im zweiten jetzt zwei.
I: (3) Mit jeweils wie vielen Kindern ungefähr? (1) Das wird ja wechseln, (.) aber so (.) im Schnitt?
- 10 **SFKL 2:** Mhm (1) ahm, (3) im Schnitt (4) vielleicht (1) ahm, (.) neun (1) warens jetzt bei den zweien und im letzten Jahr (3) ahm, (2) kann ich nicht mehr so genau sagen, (1) aber vielleicht, (.) ja auch (3) schw-weiß ich nicht so mehr.
- 15 I: Mhm (2) ahm (.) Wie viele Seiteneinsteigerin- (1) Seiteneinsteiger
SFKL 2: Nein eigentlich warens mehr, (3) also (.) ahm (6) vielleicht, (4) vielleicht zwölf.
I: Mhm (3) letztes Jahr jetzt?
- 20 **SFKL 2:** Heuer.
I: Oder heuer? (3) Wie viele Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger betreuen Sie (.) und wann sind die Kinder in die Schule gekommen?
SFKL 2: (2) Hätt ich mich ein bisschen (.) vorbereiten solln. (2) Ahm, (5) heuer warens (4) sie- (2) n- (5) jetzt (.) insgesamt oder nur Dritte/ Vierte?
I: Nur Dritte/ Vierte.
SFKL 2: Schulstufe. (2) Ah, (1) da warens (3) drei. (2)
- 30 I: Mhm
SFKL 2: Ein Kind ist im letzten J a h r (1) ah (.) schon gekommen, (.) im November, (3) ein anderes auch letztes Jahr im Juni (1) und ein Kind heuer im Herbst.
- 35 I: Mhm
SFKL 2: Von den dreien (1) und im Jahr davor (1) ah (.) warens (3) vier, (.) glaub ich, (1) in der Schulstufe, (4) nein (.) fünf oder sechs. (1) Ahm, (.) die waren zum Großteil schon am (.) zu Schulbeginn da. Ein paar sind ahm (1) während des, also (.) ein oder zwei sind während des Jahres gekommen.
I: Mhm (1) ahm, wenn diese Kinder an die Schule kommen, durch w e n und w i e wird der Sprachstand der Kinder erhoben?
- 40 **SFKL 2:** (3) Ah (1) durch mich.
I: Mhm
SFKL 2: (3) Ja
I: Und wie gehen Sie vor? (.) Was (1) verwenden Sie (.) ein?
- 50 **SFKL 2:** Also ich hab, (2) ja (3) ahm (1) die (2) Unterlagen vom Sprachförderzentrum
I: Mhm
SFKL 2: diesen Erhebungsbo-
I: diesen Screening
- 55 **SFKL 2:** Beobachtungsbogen und Screeningbogen, (.) ja genau.
I: Mhm (1) ahm, (.) wie gestalten S i e dann die Eingangsphase für diese Sei- Seiteneinsteiger (.) Seiteneinsteigerinnen? (1) Gibt's da irgendwelche besonderen Merkmale oder (.) wie gehen Sie das an?
- 60 **SFKL 2:** (4) Mhm (3) also, (.) wenn s i e zu Beginn des Jahres schon da sind, (2) ahm (2) versuch ich (2) ahm (.) oder hab ichs bis jetzt ja erst zweimal ghabt, (.) so gmacht, dass ich sie (1) eben (1) ahm separat in einer Gruppe betreue. (.) Ahm, also nicht gemeinsam mit den (2) ahm den Erste- (.) ahm -klassekindern mit der ersten Klasse, (.) die den Großteil der Gruppe ausmachen (2) ahm (1) und (.) ich weiß nicht, was Sie jetzt unter (1) unter (.) ahm
- Eingang verstehen. (1) Also da fang ich dann ganz normal mit dem Sprachförderkurs dann an. (.) Mit
I: Mhm
SFKL 2: ahm (.) mit den Anfangsthemen also.
- 75 I: Mhm (.) Das heißt, Sie nehmen die Kinder ganz normal in den bestehenden Sprachförderkurs dazu? Da gibt's jetzt keine besonderen ne- (1) Dinge, die Sie, (.) die Sie dann unternehmen oder wo Sie die noch einmal extra rausnehmen? (1) Die steigen dann so ganz normal in den Sprachförderkurs dazu ein?
SFKL 2: (1) Ja (.) ahm. (1) Ja und nein, weil ich sie eben n i c h t gemeinsam mit der ersten Klasse
I: Mhm
- 80 **SFKL 2:** herausnehme (.) sondern separat
I: Mhm
SFKL 2: und dadurch besser auf die Altersstufe eingehen kann.
I: Mhm
- 90 **SFKL 2:** Von den Materialien her und (.) Inhalten (.) ahm und wenn sie während des Jahres kommen, ahm (2) hab ich eben (.) ahm (3) verschiedene Materialien, (.) ah (1) die für den (.) Anfangswortschatz oder die wichtigsten Themen für den Anfang, (1) ahm in Form von Arbeitsblättern (2) ahm (1) 'und ah auch Spielen', die ich ihnen dann (.) ahm (3) im Kurs oder auch, so wie jetzt ist wieder ein Mädchen gekommen, wo aber der Kurs schon abgeschlossen war. (.) Ah (.) also jetzt in den letzten zwei Schul-wochen, (.) wo ich dann der Klassenlehrerin diese Materialien gebe und dass mehr von der Klassenlehrerin betreut wird oder wenn ich noch zwischen- durch Zeit habe, dass ich sie noch herausnehme.
I: Mhm
- 100 **SFKL 2:** Also, dass ich dann einfach versuch die Stunden flexibel zu Hand haben, (.) wenn's irgendwie geht, dass ich sie einmal separat herannehme (1) ahm (2) oder den Klassenlehrern (3) ahm (.) das übergebe (2) und schau, ob ich noch ah (.) irgendwo Bücher zu Verfügung hab, in denen sie ah (1) irgendwie sinnvoll arbeiten könnten (3) und ah (.) wenn's (2) untern Jahr is und sie ahm (3) ja, (.) nehm ich sie dann einfach in den Kurs dazu und im Kurs halt ah (.) mal versuchen, einmal die Anfangs- (.) ja ah (1) einmal den Anfangswortschatz,
I: Mhm
- 105 **SFKL 2:** Schulsachen zum Beispiel, (.) was sie brauchen (1) dann eben, (1) ahm (3) versuchen, dass sie möglichst einsteigen können und mitmachen bei den Themen, ah (1) die wir (.) ah im Kurs gerade durchmachen. (3)
I: Ahm (1) welche besonderen Förderungen und Unterstützungen erhalten genau d i e s e die Kinder noch an ihrem Standort? Können Sie was dazu sagen oder (.) machen das dann die Klassenlehrerinnen (.) oder gibt's da (1) Absprachen im Team?
- 110 **SFKL 2:** (3) Nn- was die Klassenlehrer g e n a u noch machen, weiß ich nicht. (2) Ahm (.) ich denke, dass das ziemlich durch den Sprachförderkurs jetzt eigentlich abgedeckt ist.
I: Mhm
- 115 **SFKL 2:** Ahm (3) außer, wenn zum Beispiel, (.) so wie jetzt gegen Schuljahresende jemand kommt ahm, (3) wo (1) ahm (1) der (.) eben noch nicht voll einsteigen kann, weil (1) weil weil (1) das eben schon zu schwierig wäre, wenn - (.) dass er also nicht voll im Sprachförderkurs dabei ist und (1) ah (.) eben nur Einzelstunden (1) ah (1) Zei- übrig bleiben, (.) die man (.) ahm (.) da verwenden kann. (2) ahm
- 120
125
130
135
140

- (.) Soweit ich weiß, (1) ahm (1) verwenden sie dann auch einfach ahm (1) Kopien aus ahm (.) DaZ-Lehrbüchern und
I: Mhm
- 145 **SFKL 2:** geben das den Kindern, was (1) was ich auch schon gesehen hab, (2) 'wenn sie noch was brauchen'.
I: Jetzt zu den Sprachförderkursen. (.) Wie organisieren Sie das? (.) Welche Modelle wählen Sie
- 150 (1) ahm (.) und wen (1) haben Sie also auf dem Stand- (.) hier an dem Standort (.) ahm organisiert und eben (.) is Ihre Planung da? (1) Sie haben schon gesagt, (.) manchmal s- s- (.) gibt's scho no Kinder, die da flexibel in Stunden betreut werden, aber an
- 155 und für sich is es
SFKL 2: Mhm (.) mhm
I: in Kursform organisiert
SFKL 2: Mhm
I: oder (.) verschieden?
- 160 **SFKL 2:** Ja. (3) Ahm (2) zum Großteil in Kursform. (.) Also heuer sind eben diese zwei Kurse (1) ahm (2) gelaufen, (.) wobei (.) da auch Vorschulkinder dabei waren (1) und da der Wunsch war, (.) dass man das integrativ macht, (1) weil das eben ein großer Anteil
- 165 der Gruppe war. (2) Ahm (2) und dadurch (.) ah (1) wird dann die Stundenanzahl ah (.) aufgeteilt, (.) die für den Kurs zur Verfügung steht. (1) Ah ich bin dann einen Teil integrativ in (.) in der Vorschulklasse und der andere Teil bleibt (1) ahm dann (.) für die anderen Kinder, (2) ah (.) die dann in Kursform betreut werden, wobei da auch ahm (2) teilweise integrative Stunden gewünscht werden von den Lehrern. (2) Und ah ja, (1) heuer war das eine Stunde (.) zum Beispiel (2) die dann noch integrativ
- 175 war.
I: Mhm (1) Da wird dann zu einem bestimmten Thema dann gearbeitet oder beschäftigt sich dann diese Einheit b e s o n d e r s mit Sprache? Oder warum war das integrativ gewünscht (.) oder ist es unterschiedlich (1) kann man das gar nicht so generell sagen?
- 180 **SFKL 2:** (2) Ahm (3) also, in der Vorschulklasse (1) ahm (2) war das dann schon so, (.) dass in dieser Stunde (2) ahm (.) etwas (1) zur Sprachförderung (1) ah gemacht wurde ah (.) und (1) im Bereich eben (.) Sprechen, (.) Wortschatzerweiterung, (1) ahm (.) allerdings (.) nicht die ganze Stunde, (.) sondern (.) einen Teil der Stunde und mit Gruppenteilung (3) und die (1) eine integra-, (.) aber des is jetzt, (1) das betrifft eigentlich jetzt nicht die dritte und vierte
- 185 I: Nein?
SFKL 2: Stufe. (1) Wenn Sie nur das erheben (.) habe ich eigentlich keine integrative Stunde, (.) genau.
- 195 I: Mhm (.) mhm (1) Das heißt, diese Sprachförderkursstunden sind fix im Stundenplan (.) ahm verankert und die Klassenlehrerinnen wissen dann auch ganz genau, wie nicht (.) Beispiel Dienstag dritte Einheit is Sprachförderkurs und da gehen diese und diese Kinder (.) ahm (1)
- 200 **SFKL 2:** Genau.
I: in dieser Stunde raus (.) zu Ihnen in den Sprachförderkurs.
SFKL 2: Ja (1) genau. (.) Ich muss mir praktisch zu Beginn des Schuljahres einen Stundenplan zusammenstellen, (.) ah nachdem ich (.) ah alle Klassen betreue, (.) also je nachdem wie viele Klassen dann (.) da reinfallen, (1) ah muss ich schauen, (.) wann kann (.) ich welche Kinder zusam- (.) herausnehmen, weil es gibt einige Stunden, wo man das eben nicht kann,
I: Mhm
SFKL 2: (2) ohne dass von den Klassenlehrerinnen (.) nicht so gewünscht ist (.) und dann (1) ja, wird das
- 215 aber festgelegt, (.) wann das möglich ist und dann wissen die das in der Klasse.
I: Mhm mhm (1) Und haben Sie mit den Klassenlehrerinnen dann (.) vorher oder zwischendurch bestimmte Besprechungen, (.) die sich dann eben
- 220 auch mit den Fortschritten dieser Kinder oder mit besonderen Wünschen, die die Klassenlehrerin, weil ihr was aufgefallen ist, jetzt an sie herantritt, beschäftigt (.) oder?
SFKL 2: Ahm (1) schon, dass man zwischendurch einmal ahm (.) spricht, (.) wenn irgendwas ansteht, ahm (1) aber (2) so rein (2) sp-, ja (1) doch, (1) ahm (.) also (.) die Klassenlehrer, (.) wenn sie ein Anliegen haben, (1) zum Beispiel ahm (3) ahm (3) halt (.) halt, ein (.) ein Mädchen recht Proble- ahm (2) gehabt in Mathematik und (.) ahm sie hat mich dann gebeten, (.) ob ich da (1) auch was mit ihnen machen kann (1) und da hat sich dann zum Beispiel herausgestellt, dass sie ah (1) ein anderes, (.) mit einem anderen Schema (.) ah rechnet, gelernt haben und (1) ahm (.) wir haben eben das Vokabular dazu geübt und und (1) also ja (.) is in Absprache dann darauf eingegangen worden.
I: Mhm
SFKL 2: So etwas kommt schon vor, (.) ja.
- 240 I: Der Lernfortschritt dieser Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen wird der durch Sie dokumentiert oder auch durch die Klassenlehrerin oder (1) beides?
SFKL 2: Wird durch mich dokumentiert, ahm, (5) ob
- 245 die Klassenlehrer da auch noch ahm (2) irgendetwas machen, (.) also sie machen, (.) sie müssen auch ahm (1) Sprach- ahm (1) Niveaufestigungen irgendwo (.) ahm eintragen für alle Kinder immer. (.) Aber so (.) so eine genauere Dokumentation, das wird dann von mir gemacht.
I: Mittels der Materialien vom Sprachförderkurszentrum oder
SFKL 2: Ja, genau.
I: eigens entwickelt? (3)
- 255 **SFKL 2:** Mhm
I: Ahm (.) Welche organisatorischen Herausforderungen ergeben sich für Sie als Lehrerin der Sprachförderkurse im Zusammenhang mit der Organisation und (.) ah der Gestaltung der Sprachförderkurse?
- 260 **SFKL 2:** (3) Nnu- die Schwierigkeit ist, (.) dass man ah (.) Kinder aus verschiedenen Klassen hat (2) ahm (1) und dass meistens (.) die (.) ahm, (2) also keine (.) Gruppe nur für eine Klasse zustande kommt, (.) sondern dass das immer klassenübergreifend stattfindet und dass dann (.) ahm (2) das möglichst, ahm (.) die Stunden so gelegt werden m- m ü s s e n , (.) dass die Kinder aus den verschiedenen Klassen dann jeweils raus können. (.) Und dann gibt's eben ahm (1) verschiedenste Stunden, wo sie eben nicht herausgenommen werden sollen, ahm. (1) Und (.) das ist am Anfang ein ziemlicher organisatorischer Aufwand da herauszufinden, (.) wann sie wirklich (.) alle können. Ah (2) und die zweite ahm (.) Herausforderung is eben ah ahm, (2) wenn man Kinder von der ersten oder Vorschule bis zur vierten Schulstufe hat, (.) dass das für mich irgendwie nicht (.) ahm machbar ist, (.) die gemeinsam zu unterrichten (.) und dass man sie dann aufteilen muss (1) ahm, (.) was eigentlich jetzt auch nicht das Ideale ist, (.) aber (.) in 'in der Situation dann einfach nicht anders möglich ist'.
I: Mhm
- 285 **SFKL 2:** (2) Also für die Kinder ist es dann schon, (.) find ich, einfach sinnvoller, wenn sie (.) ah weniger Stunden haben, (.) aber da dafür intensiv auf ihr (.) ah (1) Lernstufe eingegangen wird, (4)

- I: Und (.) ahm wenn Sie Ihre Sprachförderkurse planen, (.) sind das i m m e r wiederkehrende T h e m e n oder wie gehen Sie das an (.) sozusagen? (1) Ah nach Themengebieten (.) oder nu- nach Dingen, (.) die sich ergeben im Jahreskreis oder? (2)
- 290 **SFKL 2:** Hauptsächlich nach Themengebieten. (3) Ahm (5) ich orientier mich im Groben an (2) Materialien des Sprachförderzentrums, die ahm (1) Materialien zu bestimmten Themengebieten entwickelt haben und da auch (.) so eine (1) Art Reihenfolge als Vorschlag eben vorgegeben ist (3) und ahm (3) auch, (.) wenns geht, (2) ah teilweise (.) nach den Themen, die grad in den Klassen behandelt werden und natürlich auch nach aktuellen Themen.
- I: Mhm
- 305 **SFKL 2:** Wenn Feste (.) oder und so weiter
I: (2) Also auch eine org-
SFKL 2: Kalender
I: anisatorische Herausforderung. ((lacht))
SFKL 2: Ja, (.) is auch genau.
- 310 I: Mhm
SFKL 2: Genau.
I: Das heißt, für Sie spielt die Ro- (.) das Sprachförderzentrum schon auch eine unterstützende Rolle (.) in all den Dingen, die da angeboten werden? Sei es jetzt der Screeningbogen oder die Beobachtungsbögen oder eben Materialien bzw. auch Fortbildungen, (.) die dort angeboten werden?
- 315 **SFKL 2:** Ja, auf alle Fälle, (.) mhm. (4)
I: Ahm (1) aus Ihrer Sicht, welche Faktoren beeinflussen die Durchführung (.) einer Sprachförderung (.) besonders für Seiteneinsteigerinnen?
SFKL 2: (5) Können Sie mir das noch ein bisschen näher ((lacht))
I: Ahm
- 325 **SFKL 2:** erläutern?
I: Also, (.) ist es zum Beispiel sehr beeinflussend, ob der Sprachförderkurs in der Früh gleich stattfindet oder ob es nach einer Turnstunde stattfindet oder ob vorher in der Klasse schon irgendwie zum Thema (.) ahm gearbeitet wurde? (.) Oder is es auch ein Faktor, der beeinflusst (1) ahm, wie von der F a m i l i e mit dieser Sprachförderung umgegangen wird, (.) wie die Eltern das unterstützen (.) oder nicht oder
SFKL 2: Mhm
- 330 I: mit Ihnen auch Kontakt halten oder nicht?
SFKL 2: Mhm
I: Sehen Sie das als beeinflussende Faktoren?
SFKL 2: (3) N- (14) schwierig. (4) Hm (5) ahm (2) etwas w- (1) was für mich des sehr viel beeinflusst hat (.) ah oder was mir immer wieder auffällt ist, (1) ahm (3) wie sich die Kinder untereinander verstehen. (4) Ahm (2) ja, ich hab letztes Jahr eine Gruppe ghabt, (.) wo so (.) ahm (2) Rivalitäten geben hat zwischen den Kindern, (3) vor allem ausgelöst durch ein Kind, das irgendwie (.) ahm (1) Probleme ghabt hat (2) und sich immer irgendwie angegriffen gefühlt hat und (.) ahm (1) dadurch (1) ah hats dann (1) viel (4) ah, (1) ja, (2) Zeitverlust auch gegeben, um diese Reibereien und Streitereien (.) ahm immer wieder zu ah (2) besprechen und (.) ah (2) bis man da weiterarbeiten kann, (3) dann wieder, (10) ja. (8)
I: Also aus Ihrer Beobachtung in den zwei Jahren (.) wär das für Sie jetzt das, wo sie sagen, das (.) da (.) das beeinflusst positiv oder manchmal eben auch negativ, (.) wenn die Kinder untereinander nicht s o gut (.) zusammenpassen
SFKL 2: Ja.
I: innerhalb eines Kurses?
SFKL 2: Ja (.) mhm.
- 360 I: Ahm (.) Noch einmal die Frage (.) die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern. (.) Gibt's da eben fixe Teambesprechungen oder is das eben so wie Sie vorher gesagt haben, (.)
- n u r wenn irgendwas akut anfällt oder ein besonderer Wunsch nach einem Themengebiet kommt?
- 365 **SFKL 2:** (2) Gibts keinen fix- (.) ah bestimmten Besprechungen, (1) eben nur wenn was
I: Bedarf
- 370 **SFKL 2:** nach Bedarf, (.) genau.
I: Und beschäftigen Sie sich dann eher auch auf der Leistungsebene oder geht's dann da eher drum, (.) wie es dem Kind grad so (.) geht, also hat das Kind grad irgend a andere, was Schwerwiegendes, (.) ah Problem mit sich grad herumschleppend, (.) spricht Sie dann die Klassenlehrerin darauf an (.) oder macht Sie aufmerksam oder
SFKL 2: Ah
I: geht's dann wirklich auch um L e i s t u n g oder um Fortschritte (.) in der Sprache?
SFKL 2: (1) Ja, (.) beides würd ich sagen.
I: Mhm
SFKL 2: Also, (4) ja.
I: Ahm (.) Sie haben Lehrer oder Lehrerinnen für muttersprachlichen Unterricht (.) an der Schule (.) am Standort?
SFKL 2: Ja.
I: Ahm (.) gibt's da eine Art von Zusammenarbeit?
SFKL 2: Ahm (3) n- (2) ja, (.) auch. (1) Eigentlich nur so (2) bei Bedarf, (.) dass man über die Kinder spricht, (.) wie geht's dem Kind in der Muttersprache (.) und (1) ah (.) wenn irgendwas auffällig ist, (.) ah (1) aber jetzt nichts (2) ahm (.) Regelmäßiges oder
- 395 I: Mhm
SFKL 2: ah (.) ja.
I: Wenn Sie so eine Wunschliste äußern könnten (.) oder aufschreiben könnten, (.) gibt's irgendwas, wo sie sagen ah (.) da (.) würd ich jetzt gerne was ändern so in Bezug auf die Sprachförderkurse oder die Sprachförderung?
SFKL 2: Mhm (3) hmm (4) ahm (2) an u n s e r m Standort (.) ah (1) ahm (2) besteht der Wunsch nach einem eigenen Raum. (2) Also wir haben eine (1) ah (2) ziemliche Raumnot
I: Mhm
SFKL 2: ah (2) an der Schule und wandern (2) ah (1) recht viel herum. (1) Wo man einfach (.) ah seine, (.) wo man den Raum auch gestalten kann, seine Materialien haben kann und nicht immer alles (.) eben dann mitschl- herumschleppen muss. (.) Einmal dort, (.) einmal da i,s (4) mhm. (8) Ja, (2) zur Sprachstandserhebung (.) ahm (5) würd ich mir auch noch (1) ahm (5) Materialien wünschen, (.) die leichter zu handhaben sind. Mit denen, (.) die find ich teilweise (2) ah (3) ahm (2) nicht so ideal (5) 'und' (5) ja, (.) auch von der finanziellen Unterstützung, (.) ahm (2) also ich finanzier praktisch alle Materialien, die ich mach (2) ahm selber (1) und ahm (2) da is irgendwie von der Schule
I: Mhm
SFKL 2: angeblich gibt's zwar, (.) hab ich gehört einen Beitrag für (2) ah (2) Begleitlehrer (.) ahm, (2) hab ich aber noch nie eingefordert, (.) aber (2) ja, (1) des wird (.) der wird also sehr vergessen, der Bereich der Sprachförderung, (.) wenn man nicht selber irgendwie nachfragen würde auch bei der Bestellung von Lernmaterialien und so weiter. (2) Ahm also, (.) das is irgendwie noch nicht in den Köpfen drinnen, dass das auch ein Bereich ist,
I: Mhm
SFKL 2: der Materialien braucht und das es eigentlich sinnvoll investiert wäre, (.)
I: Mhm (1) gut. (1) Dann sag ich herzlichen Dank, dass sie sich die Zeit genommen haben.
SFKL 2: Ja, (.) bitte gerne.

15.2.3 Sprachförderkurslehrerin-Interview 3

I: Wie viele Seiteneinsteigerinnen betreuen Sie in diesem Schuljahr (.) und wann sind diese Kinder in Ihre Schule gekommen?

5 **SFKL 3:** Also ich hab heuer, (.) prinzipiell betreu ich achtzehn Kinder und davon is nur eine Seiteneinsteigerin, die im Februar dieses Jahres zu mir dazugestoßen ist.

10 I: Mhm (.) ahm, wie und durch wen wird an Ihrem Standort der Sprachort (.) der Sprachstand für die (.) für die Seiteneinsteigerinnen erhoben?

SFKL 3: (1) Ahm (.) im Prinzip mach ich das. (.) Ich hab da Vorgaben vom Sprachförderzentrum und ich arbeite aber auch mit der Klassenlehrerin (.) zusammen und wir tauschen uns gegenseitig aus.

15 I: Mhm (.) und sie füllen (.) diese ah Screeningunterlagen seitens des Sprachförderzentrums (.) die da vorgegeben sind, (.) aus'?

20 **SFKL 3:** Genau, (.) des is ganz a guter Anhaltspunkt, wo man sich orientieren kann (.) und immer (.) in Abständen dann wirklich kontrollieren kann, welche Lernfortschritte (.) ahm hat das Kind geschafft.

25 I: Ahm (.) da jetzt gleich zu einem Punkt, (.) wenn so ein Kind mitten im Schuljahr kommt, (.) gestalten Sie die Eingangsphase für diese Schülerinnen auf eine spezielle Art und Weise?

30 **SFKL 3:** Eigentlich gibt's da nicht irgendein (.) gewisses Ritual oder ein (.) eine (.) ein besonderes Prozedere. (1) Oft eben ist eben das Problem, (.) dass das Kind ganz frisch kommt, (.) ahm überhaupt keinen Schulablauf kennt und dass man dann wirklich das eher in der (.) Einzelarbeit, (.) Einzelstunden versucht heranzutasten und heranzuarbeiten.

I: Auch zusätzlich zum Sprachförderkurs?

35 **SFKL 3:** Es g i b t , wenn die Ressourcen reichen, sollte es ja auch noch T e a m l e h r e r geben, die da hoffentlich die Klassenlehrerin auch unterstützen, (1) Muttersprachenlehrer. (.) Also wenn (.) das Personal komplett ist, (.) bin ich nicht die einzige Lehr p e r s o n , die dieses Kind heranzuarbeiten sollte.

40 I: Ahm, (.) das beantwortet jetzt schon ein bissi die nächste Frage. (.) Welche besonderen Förderungen und Unterstützung- diese Kinder zusätzlich noch erhalten?

45 **SFKL 3:** Also wir versuchen, (.) wenn eben dieser Seiten- (.) dieses bei mir is, das jetzt speziell ein Mädchen, (.) dass man eben wirklich stundenplanmäßig versucht (1) ahm eine vorübergehende Lösung zu finden, dass dieses Kinder sehr w o h l in der K l e i n g r u p p e mit den anderen Kindern betreut wird und auch von mir (1) eine Einzelbetreuung bekommt, (.) wo man eben speziell auf dieses Kind eingehen kann. (.) N- (.) ich nehm an, dass auch der Klassenlehrer mit dem Teamlehrer ein spezielles Programm (.) oder e- gewisse, (.) wie soll ich sagen, FÖRDERMAßNAHMEN setzt, um diesem Kind eben (1) das (1) zu erleichtern, 'hier (.) in der Schule' (.) was zu lernen.

50 I: Wie sind die Sprachförderkurse bei Ihnen am Standort organisiert? (.) Nach welchem Modell?

55 **SFKL 3:** U- u- (.) das Modell is uns ja eh fix vorgegeben, (.) also ein Sprachförderkurs umfasst z w ö l f Stunden, (.) die jedem ah (.) ELF Stunden, (.) Entschuldigung, (.) elf Stunden, dass jedem Kind zur Verfügung stehen s o l l t e . (.) Was natürlich in der Realität nicht immer (1) u m s e t z b a r ist. (.) Und diese elf Stunden sind bei uns so aufgeteilt, (.) dass ich versuche (.) j e d e n T a g eine Stunde die Kinder aus der Klasse herauszunehmen (.) und dann bei mir in der Gruppe zu betreuen (.) und die restliche Zeit (.) die Klassenlehrerin unterstütze 'und integrativ arbeite'.

60 I: (2) Ahm (.) wie und durch wen wird den der Lernfortschritt der Seiteneinsteigerinnen dokumentiert?

65 **SFKL 3:** Ahm, das also, (.) was für mich den Sprachförderkurs angeht, (.) mach das i c h ganz alleine. (.) Also es gibt da ja ganz k l a r e (.) ahm Richtlinien und Vorgaben vom Sprachförderzentrum (1) und des is ganz toll und überschaubar. (.) Wo man wirklich Lernfortschritte, (.) also es steht ganz genau, (.) was jedes Kind k ö n n e n sollte und das muss man dann nur abhaken. (.) Und natürlich hab ich dann noch meine persönlichen Aufzeichnungen, (.) wo ich mir dann noch zusätzlich was dazuschreibe. (.) Und ich versuch dann auch natürlich, (.) mich mit den anderen Kollegen a u s z u t a u s c h e n , (.) Erfahrungen aus zu tauschen, (.) wie arbeitet dieses Kind im muttersprachlichen Unterricht, (.) wie arbeitet es im (1) Regel- (.) in der Klasse normal mit, (.) also. (1) 'Das ist schon ganz wichtig, dass man sich da auch untereinander informiert'.

70 I: Ahm (.) Welche organisatorischen Herausforderungen ergeben sich für Sie (.) als Sprachförderkurslehrerin (.) ah in Zusammenhang mit den Sprachförderkursen?

75 **SFKL 3:** Bei MIR PERSÖNLICH IS HEUER eher das Problem, dass wir (1) ahm (.) P l a t z - m a n g e l haben und dass ich leider nicht jeden Tag ein eigenes Zimmer hab, wo ich sozusagen fix m e i n e Materialien lagern kann. (.) Ich muss jetzt teilweise in den (.) PAUSEN irgendwohin p i l g e r n , (1) meine Materialien einpacken, (.) dann irgendwo in eine fremde Klasse reingehen, (.) die vielleicht grad im Turnsaal sind. (1) Das is für mich sehr s c h w i e r i g , weil ma ja eigentlich punktgenau s c h l i e ß e n s o l l t e , damit man dann pünktlich in der nächsten Klasse is. (.) Was auch nicht meine Art ist, (.) das Kind einfach rauszustößen und zu sagen „SO (.) wir m ü s s e n jetzt aufhören“. (1) Und (.) ahm zu Schulbeginn ganz sicher (.) die große Herausforderung, (.) wie man das stundenplanmäßig auf die Reihe bekommt. (.) ICH hab da (.) relativ freie Hand, (1) also ich versuch mit den Klassenlehrern (.) das zu koordinieren und zu sagen, (1) w a n n (1) ahm is es für euch g u t . (1) Also, ich hab da jetzt keine Vorgabe von der Direktion, (.) ich m u s s in der dritten Stunde d i e s e n Kurs dort und dort abhalten.

80 I: Sie haben vorher schon ein bissl (.) das Sprachförderzentrum (.) da auch lobend erwähnt mit den Unterlagen. (.) Welche Rolle spielt das Sprachförderzentrum für Ihre Planung und (.) Durchführung der Sprachförderkurse?

85 **SFKL 3:** Ahm (.) wie ich mit dem Sprachförderkurs b e g o n n e n habe, (.) war das für mich eine ganz tolle Sache, weil man wirklich ganz klare Vorgaben hat und (1) ahm das wirklich gut durchdacht und strukturiert

90 I: Mhm

95 **SFKL 3:** ist

100 I: Mhm

105 **SFKL 3:** und ich mich wirklich ganz gut anhalten kann. (1) Ich muss jetzt sagen, (.) natürlich hat dann jeder seine (1) oder ich hab mir eigene Materialien gebastelt, (.) Spiele. (1) Und ich HALTE mich noch gerne daran an, (.) aber es is jetzt nicht so, (.) dass ich mich an diese Unterlagen klammern muss.

110 I: Was würden Sie sagen, (.) welche Faktoren beeinflussen die Durchführung einer Sprachförderung (.) gerade auf Ihre Seiteneinsteigerin bezogen?

115 **SFKL 3:** Ahm (.) ganz wichtig, (.) glaub ich ist, dass die Kinder regelmäßig kommen. (.) Also es gibt ja dann leider auch oft Kinder, (1) wo (.) die E l t e r n vielleicht den regelmäßigen Schulbesuch (.) nicht ganz so unterstützen und fördern, das heißt, (.) dass MEINE Stunden (.) täglich abgehalten werden und

120 I: Mhm

125 **SFKL 3:** ist

130 I: Mhm

135 **SFKL 3:** und ich mich wirklich ganz gut anhalten kann. (1) Ich muss jetzt sagen, (.) natürlich hat dann jeder seine (1) oder ich hab mir eigene Materialien gebastelt, (.) Spiele. (1) Und ich HALTE mich noch gerne daran an, (.) aber es is jetzt nicht so, (.) dass ich mich an diese Unterlagen klammern muss.

140 I: Was würden Sie sagen, (.) welche Faktoren beeinflussen die Durchführung einer Sprachförderung (.) gerade auf Ihre Seiteneinsteigerin bezogen?

145 **SFKL 3:** Ahm (.) ganz wichtig, (.) glaub ich ist, dass die Kinder regelmäßig kommen. (.) Also es gibt ja dann leider auch oft Kinder, (1) wo (.) die E l t e r n vielleicht den regelmäßigen Schulbesuch (.) nicht ganz so unterstützen und fördern, das heißt, (.) dass MEINE Stunden (.) täglich abgehalten werden und

- 150 auch die Kinder, (1) natürlich krank, (.) kann immer jemand sein, (.) aber sonst regelmäßig da sind. (.) Also, dass einfach eine K o n t i n u i t ä t da is, (1) würde ich sagen (1) und (.) ahm, dass auch ein gewisses Interesse von zuhause besteht, (.) dass die Eltern bei den Kindern nachfragen „Was ist in der
- 155 Schule passiert?“, (.) dass die da einfach Interesse zeigen, (1) dass auch (.) E l t e r n die deutsche Sprache schon einigermaßen gut sprechen können, (2) ja, (1) ja (.) glaub
- 160 I: Ja (.) ((is ja nur)) (1) ahm (.) Wie organisieren Sie die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern und Klassenlehrerinnen? (.) Ah gibt's fixe Zeiten für Teambesprechungen oder is das flexibel?
- SFKL 3: Mmh (.) im Prinzip is es wirklich (.) je nach Bedarf und natürlich, wenn ein aktueller Anlass is. (1)
- 165 Wir sind beide (.) ahm relativ früh in der Schule und dadurch ergibt sich, dass dann gut, dass man dann in der Früh sich austauscht. (.) Und ich muss sagen, (.) ich mag das auch nicht, dass man reinkommt in die Klasse und dann nicht viel redet. (1) Also das
- 170 funktioniert bei uns
- I: Mhm
- SFKL 3: sehr gut und das find ich auch sehr wichtig, dass man wirklich weiß, (.) hat sich bei dem Kind was verändert, (.) is familiär was passiert oder (1) oder
- 175 dass man auch diesen Zugang hat, (2) den ICH ja als Sprachförderlehrerin sonst nicht hab, (.) weil die Kinder kommen ja r a u s und haben bei mir (.) ah
- I: eine ganz andere Situation
- SFKL 3: GENAU (.) genau.
- 180 I: als im Klassenverband.
- SFKL 3: Genau.
- I: Ahm (.) Arbeiten Sie auch mit dem Lehrer oder der Lehrerin für den muttersprachlichen Unterricht zusammen?
- 185 SFKL 3: Also im Normalfall hab ich mein Programm und an dem halt ich mich fest, aber n a t ü r l i c h is es so, (.) wenn ich merke, (.) dass dieses Kind (1) ahm (1) GERINGE Lernfortschritte macht, dass ich mir auch den R a t des Muttersprachenlehrers hole und sag „Bitte könntest auch einmal in deiner Muttersprache (.) das Kind ein bisschen (1) anschauen, (.) was meinst denn du?“ Aber sonst eigentlich hab ICH mein eigenes Programm
- 190 I: Mhm
- 195 SFKL 3: und der Kollege und die Kollegin (1) ihr (.) anderes Programm.
- I: Mhm (1) Wenn Sie so an die zukünftigen Entwicklungen der Sprachförderkurse (.) denken, (.) ah welche Änderungen oder welche Wünsche würden Sie jetzt auf eine Wunschliste schreiben, (.) wenn das möglich wäre?
- 200 SFKL 3: GANZ oben wäre für mich ein eigener R a u m mit s e h r viel Stau-(.)raum, (.) Kasterln, (.) wo ich meine
- 205 I: ((lacht))
- SFKL 3: ganzen Schätze irgendwie unterbringen kann u n d auch dementsprechend viel Platz für die KINDER ist. Also nicht nur ein kleiner Raum, wo fünf Tische reingepfercht sind und wir dann nicht am
- 210 Boden sitzen können, also, dass man da wirklich auch von dem her ein bisschen (.) Möglichkeiten hat zu variieren. (1) Und dann n a t ü r l i c h ganz ein großer Wunsch, (1) ahm (.) umso mehr Lehrer (.) umso mehr Ressourcen (1) man d i e s e n Kindern noch z u s ä t z l i c h bieten kann. (1) Also ich glaub, den Wunsch hat eh jeder, (1) aber
- 215 I: Derzeit
- SFKL 3: derzeit überhaupt, (1) also wo man sagt, (.) die Kinder brauchen
- 220 I: Mhm
- SFKL 3: jegliche zusätzliche 'Unterstützung'.

225

I: Ja, (.) gut. (.) Ich bedanke mich sehr herzlich für das Interview, (.) Sie haben mir damit (1) sehr geholfen.

15.2.4 Klassenlehrerin-Interview 1

- I: Wie viele Seiteneinsteiger/innen (1) sind in Ihrer Klasse und wann sind die genau in die Klasse gekommen?
- KL 1: Also, ich hab (1) Moment eins, zw- (3) vier (2) vier Seiteneinsteiger/innen ahm eine is (2) letztes Jahr zweite Klasse, Ende zweite Klasse dazu gekommen, (1) eine is Mitte zweite Klasse, (2) einer ist auch Ende zweite Klasse und Anfang dritte Klasse (2) also vier, ja.
- 10 I: Mhm(.) Das heißt, Sie haben die Kinder dann, wenn sie jetzt die dritte Klasse übernommen haben (.) die waren dann schon (.) da.
- KL 1: Ja, waren schon. Also, Shena war neu.
- I: Mhm
- 15 KL 1: Sonst waren die schon da, ja.
- I: Waren schon in der Klasse. Ahm (1) Haben sie den Sprachstand der Seiteneinsteiger/innen extra erhoben?
- KL 1: Nein, hab ich nicht.
- 20 I: Oder liegt das nur in der Kompetenz des Sprachförderkurses? Ahm (.) Kinder, die ganz neu in Ihrer Klasse dazugekommen sind, wie gestalten Sie das so in der Eingangsphase, wenn die Kinder eben (.) noch kein Deutsch sprechen?
- 25 KL 1: Ahm (.) also dadurch, dass ich eine sehr soziale Klasse hab, wird das von den Kindern auch sehr, also sie tragen da viel dazu bei und ich muss gar nicht so viel machen. Natürlich stelle ich sie amal vor und lass sie auch die Zeit und erklär Hausübungen extra oder schreib sie auch auf. Versuch auch mit den Eltern (.) am Anfang viel Kontakt äh (.) zu haben um aufzunehmen, je nachdem wie sie auch Deutsch können, eben andere Lehrer dazuzuholen, die (.)
- 30 I: Mhm
- KL 1: deren Sprache, deren Muttersprache sprechen, aber ansonsten mach ich (.) machen sie alles mit. Es ist jetzt nix extra, wobei ich sagen muss, Mathematik war immer bei allen Seiten (.) also Quereinsteigern immer topp. Es war halt immer das Sprachliche, das ein bisschen gefehlt hat. Aber mit Händen, Füßen, mit den anderen Kindern, die dann dolmetschen, übersetzen, h e l f e n hat bis jetzt alles gut geklappt.
- 40 I: Mhm
- KL 1: Also, ja.
- I: Das heißt, Sie machen da gar keine besonderen
- KL 1: Na, mhm
- I: Dinge, die da jetzt zu erwähnen sind, sondern es ist also einfach das soziale Miteinander
- 50 KL 1: Genau, genau
- I: in der Klasse, das da am besten unterstützt.
- KL 1: Genau, also ich versuch schon eben mit den Eltern was wenn Probleme sind, dann ah Hausübungen extra aufschreiben mhm (.) ah aber Hausübungen sind reduzierter. Wenn jetzt ein Text ist in Mathematik, solche Sachen n i c h t (.) aber schon einmal Rechnungen und halt wirklich aktiv auch im Sitzkreis und zuhören und (1) und auch () leicht schon kurze oder leichte Anweisungen wie: „Dreh das Licht ab“ und dann zeigen oder so und solche Sachen.
- 60 I: Mhm
- KL 1: Aber so extra? (1) Nein (.) eigentlich nicht.
- 65 I: Achten Sie da besonders auf Ihre Sprache, auf Ihre eigene Sprache?
- KL 1: WENN ICH MIT DEM KIND spreche, schon oder wenn ich ahm (1) wenn wir gewisse Themen besprechen, aber manche Sachen (1) fließen dann so mit ein wie ich halt
- 70 I: Mhm
- KL 1: spreche und dann fällt man wieder zurück, aber und ich versuchs schon.
- I: Mhm (.) Die Seiteneinsteiger/innen, die Sie in ihrer Klasse habe- haben, sind die in dem Sprachförderkurs? Was für Förderungen oder Unterstützungen gibt's für diese Kinder speziell sonst noch?
- KL 1: Ah (.) von meiner Seite oder generell?
- I: Aha (1) von Ihrer Seite als Klassenlehrerin?
- 80 KL 1: Ich versuch, dass sie (.) selbständig Sätze schreiben. Das machen wir jetzt schon- also mit den Lieblingswörtern Sätze bilden. Aber erst einmal muss diese Grundlage da sein, wie Schreibschrift auch (1) dann Begriffe (.) also verschiedene () Lernspiele auch in der Klasse mit dem Paletti und so Begriffe zuordnen und dann aber auch selber Sätze schreiben und dahingehend motivieren, dass sie wirklich selber nicht jetzt alles vom Buch abschreiben und so gib- (.) Machen wir schon auch noch, aber dass sie wirklich selbständig beim Schreiben werden, auch wenn es kurze Sätze sind und einfache Wörter, aber es macht ihnen sehr Spaß.
- 90 I: Mhm
- 95 KL 1: Und sie wie die Resonanz ist ganz anders, wie wenn sie jetzt etwas abschreiben und schön geschrieben und Stempel hin.
- I: Hmh (.)
- KL 1: Also, dass sie selber schreiben und ich hängs auch in der Klasse auf.
- 100 I: Mhm (3) ahm (.) Das hat schon ein bissl die nächste Frage, die ich da schon hab, beantwortet wie Sie das integrieren, (.) also diese Arbeiten der Kinder in Ihren Unterrichtsalltag. Ob das von der Planung her (.) ahm (.) keinen besonderen Anspruch darstellt oder wie Sie das lösen?
- 105 KL 1: Ja. Also, ich versuch schon, dass wenn ahm die AO-Kinder also außerordentlichen Kinder bei der SFKL sind- bei der anderen Lehrerin- dass sie das ich dann mehr (.) Deutsch mach was das Sprachliche is, wo wir ich es dann die anderen Kinder dahin (.) also, dass wir da wirklich Deutsch machen und wenn die anderen Kinder dann wieder da sind, dann andere Sachen Mathe, Sachunterricht, aber grad so dieses Deutsch Sprechen (.) halten wir dann eigentlich in der Stunde ab, wo sie nicht da sind. Weil sie zwar schon zuhören, aber sie verstehen dann viele Sachen nicht auch wenn's umgangssprachlich (.) is eben. Aber ja also, wenn sie schreiben, dann hängen wir das auf und wir spielen auch viele Spiele zusammen (1) Buchstabenzahlen, Wörterbuchspiele
- 110 I: Mhm
- KL 1: und da sind sie werden sie eigentlich auch von den Kindern sehr gut unterstützt.
- 115 I: Das heißt für Sie ist der Anspruch in der Planung genauso zu schauen, wann sind diese Sprachförderkurse?
- KL 1: Genau (.) und wann halt ich dann
- 120 I: Ja.
- KL 1: meine Stunden
- I: Wie geht sich das (1)
- KL 1: es geht sich eigentlich schon aus. Also, ich hab zwar mehrere Stunden Planänderungen gehabt, da haben wir auch bisschen (.) herumkoordinieren
- 125 I: Mhm
- KL 1: müssen, aber es geht sich schon aus also, dass wir wirklich die Gemeinschaftssachen
- I: Mhm
- 130 KL 1: dass wir die wirklich gemeinsam machen. Dass ich jetzt nicht grad Zeichnen dann mach, wenn die Kinder weg
- I: Mhm
- KL 1: sind oder so, weil das fehlt ihnen dann auch (.) Also wirklich nur oder wenn wir Sachunterricht wenn ich weiß, wir besprechen das nur (.) oder schwierigere Arbeitsblätter, dann bau ich das so ein,
- 145

- dass die Kinder () da sich nicht einfach zu schwer tun, weil sie ja eh auch bei der SFKL
- 150 I: Mhm
KL 1: sind.
I: Und haben Sie dann für diese Kinder unter- unterschiedliche Materialien wenn's um Arbeitsblätter geht?
- 155 KL 1: Ahm (1) Es kommt drauf an.
I: Mhm
KL 1: Wenn ich weiß, es is sehr schwer, dann mach ich ein einfacheres (.) Aber wenn ich mir denk, es sind Wörter nur zum Einsetzen auch wenn's jetzt schwierigere Wörter sind, aber sie sind unten in einer ah in einem Kästchen. Sie gehören nur eingesetzt, dann hören sie zu und schreiben das dann so mit. Aber wenn's jetzt dann zum Beispiel so wie die Lernwörter wenn ich sie kontro- ah wenn ich sie abprüfe, dann kriegen die ein extra Blatt ja (1). Oder auch wir haben Freitag immer Stationenarbeit haben diese 4 Kinder ahm extra einen Stationenplan mit teilweise schon denselben Stationen, aber auch anderen leichten Stationen.
- 160 I: Hm (2) also 'Sie berücksichtigen das schon (1) ah'
KL 1: Nicht jedes Mal, aber (2) zu
I: halt angepasst
KL 1: 80% (.) ja würde ich sagen (1) schon.
I: Mhm (.) Ahm die Sprachförderkurse sind ja (1) sozusagen 'ganz fix' in ihrer Schule
- 175 KL 1: Mhm
I: im Stundenplan eingeteilt
KL 1: Mh
I: ahm (1) i s t das manchmal auch hinderlich oder sehen Sie einfach so viele Vorteile in diesem Sprachförderkurs?
- 180 KL 1: Ahm (.) Hinderlich eigentlich nicht (.) nein. Würd ich nicht sagen, weil (2) wir sind noch nie irgendwie jetzt wo zusammengestoßen oder irgendwo welche Unklarheiten oder ich möchte das nicht, ich möchte das nicht. 'Nein' (.) eigentlich gar nicht (2). Also wir kommen wir kommen so untereinander auch super zurecht aber auch von der Arbeit her passt das.
I: Mhm (.) ah der Lernfortschritt der Seiteneinsteiger/innen was jetzt den Bereich im Sprachförderkurs (.) ahm betrifft, wird ja von der Sprachförderkurslehrerin
- 190 KL 1: Mhm
I: dokumentiert. Haben Sie da auch ein extra Dokumentations- (.) ahm system für speziell d i e s e Seiteneinsteiger/innen?
- 195 KL 1: Ah (.) Nein hab ich n i c h t, weil (.) ich einfach (2) ahm das, das klingt ja ich krieg das so mit. Ob sie besser geworden sind oder nicht. Es ist schwer in der Klasse (.) alles extra einzeln zu dokumentieren. Also ich hab schon (.) ahm (.) Sachen wenn sie mitmachen bei der Lernzielkontrolle wöchentlich solche Sachen, aber dass ich extra dokumentier', wer, was, wann, wie viel, wie gut
- 200 I: Aha
KL 1: wie dazugelernt hat, das nicht. Aber man merkt einfach mit der Zeit, dass (.) dass sie mit der Zeit mehr aus sich herauskommen, mehr Sachen sagen, erzählen, auch sich (.) am am Wochenthema oder an Wochenendgesprächen beteiligen und aktiv aufzeigen und auch bei (.) ah den Spielen, die wir gemeinsam spielen auch schon mehr schalten (.) mehr (.) verstehen und
- 210 I: Mhm
KL 1: dadurch auch mehr mitdenken können. Also (.) und der Fortschritt ist super.
I: Mhm (.)
KL 1: Kann man nix sagen
I: Mhm
- 215 KL 1: nein, wirklich schnell.
I: Mhm (.) Ahm (1) Noch einmal eine Frage. Welche organisatorische Herausforderungen ergeben sich gerade für Sie als Klassenlehrer/innen (.) eben im Zusammenhang mit den Sprachförderkursen?
- 225 KL 1: Ah bis auf das, dass ich halt manche Sachen extra vorbereite (2) ni- nicht wirklich vi- (.) mehr an Organisation. Also wir schauen, dass wir am Elternabend uns so abstimmen, dass wir beide
I: Mhm (.)
- 230 KL 1: da sind. Ah (.) sowohl die Sprachförderlehrerin eben zu selben Zeit wie ich, dass wir vielleicht eben Elterngespräche (.) ah gemeinsam haben können. Aber von diesen vier Kindern sind die Eltern eigentlich sehr bemüht (1) und (.) ja, ich weiß nicht, wie das genau ist, wenn (.) man da nicht s o gut zusammenarbeitet.
I: Mhm
KL 1: Deswegen (1) muss ich sagen, mach ich nicht so viel extra.
- 240 I: Mhm
KL 1: Bis auf meine Sachen, die ich halt eh mach und dann vereinfach, aber das is (.) ahm (.) wenn ich jetzt ein Arbeitsblatt mach, dann lass ich das halt weg oder es ist jetzt da nicht so viel (1) Extraarbeit dadurch, dass die (.) SFKL wirklich dass da viel macht und dass (1) die Kinder da (.) viel fördert.
I: Das heißt, das hängt auch schon sehr an der Person
KL 1: Auf jeden Fall.
- 250 I: der Sprachförderlehrerin (.)
KL 1: Also wäre sie nicht da, (.) dann würde das schon ganz anders ausschauen.
I: Mh (.) mh (.) mh
KL 1: Ganz sicher.
- 255 I: Das heißt Faktoren, die so eine Sprachförderung beeinflussen aus Ihrer Sicht (1) 'sind auf ' jedem Fall mal die Person, die den Sprachförderkurs durchführt (.)
KL 1: Ja
- 260 I: Was gibt's da noch für andere??
KL 1: Ah (.) ahm (2). Also (.) sie ist der Hauptfaktor, aber natürlich die Arbeit, die sie alles macht, also sie (1). Ich (.) ich war noch nie bei der S- (.) bei der Sprachförderlehrerin in einer ((lacht)) Stunde dabei
I: Mhm
KL 1: aber ich weiß die Kinder erzählen mir (.) sie sagt mir auch Sachen (.) wer gut lesen kann dann achtet man mehr darauf.
I: Mhm
- 270 KL 1: Und also ja unersetzlich irgendwie
I: ((lacht))
KL 1: (.) Dinge
I: Und die Eltern als Faktor sozusagen (.) weil sie gesagt haben die Eltern sind da sehr bemüht (1)
- 275 KL 1: Also sie
I: Macht das da schon noch einen Ausschlag, oder?
KL 1: Ja, sie verstehen halt wirklich noch weniger als die Kinder meistens (.) aber sie sind sehr bemüht. Dadurch, dass das ah (.) halt (1) sind wo anders aufgewachsen, möchten ihren Kindern einfach das da einfach ermöglichen, was sie hier eine tolle Schulbildung haben oder Ausbildung, die Schule auch gut abschließen. Also sind schon alle (1) s e h r (.) ah (.) engagiert und wenn was i s t, dann kommen sie auch (.) ja. Aber dass die Eltern da jetzt daheim mit den Kindern üben oder lernen, das (1) ich glaub nicht einmal also Mathematik oder so (.) s e h r wenig.
I: Mh
- 290 KL 1: Weil sie halt auch sehr wenig können (.)
I: Mh (.) mh (1) mh. Die Zusammenarbeit mit der Sprachförderkurslehrerin ist vor allem planend (1) ahm (.) aber nur was die studententechnischen Dinge ang-
295 KL 1: Ja

I: angeht? Wie ich das jetzt mitgekriegt habe (.)
themenmäßig stimmen sie sich nicht ab? Ist hier ein
(.)

300 KL 1: Ja

I: Extrapaket sozusagen (1) zudem was sie

KL 1: ja

I: hier in der Klasse machen.

305 KL 1: Ja. Das wär (1) glaube ich auch nicht möglich,
weil's (.) ahm (.) zu derselben Zeit hat sie nicht nur
Kinder aus meiner Klasse, sondern auch aus
anderen Klassen (.)

I: Mhm

310 KL 1: Auch (.) eine (.) ein Schüler aus der 4. Klasse
ist dabei. Der Bruder von einem Quereinsteiger von
meiner Klasse (.) und das wär dann glaub ich nicht
möglich, das themenmäßig

I: Mhm

315 KL 1: einfach so abzustimmen (.) Die haben auch
extra Hausübung (.) und ich glaub so ist das aber
genau richtig.

I: Aha (1) Das heißt, Ihre Teambesprechung, wenn
das stattfindet, ist eher so wirklich (.) Information zu
einem einzelnen Kind.

320 KL 1: Genau (.) genau

I: Wenn Sie jetzt als Klassenlehrerin erfahren, da ist
zu Hause irgendwas Besonderes (1) ah (.)
vorgekommen passiert

325 KL 1: Dann bespreche ich das schon mit ihr (.) Ja auf
jeden Fall.

I: Mh

330 KL 1: Ja. Wir schauen auch, also wenn's Probleme
gibt oder (.) einfach nur Informationen weitergeben.
Dass wir das schon zusammen machen oder ab-
sprechen oder sagen ja (.) hat schon wieder 10x (1)
die (.) das Federpennal vergessen (.) Ist das bei dir
auch so? Also solche Sachen, aber es bezieht sich
dann eigentlich nur auf die Kinder (.)

I: Mhm

335 KL 1: die sie halt eben hat. Das ist eh klar.

I: Mh

KL 1: Und aber schon (1) Fortschritte (1) nicht nur
jetzt, was nicht passt sondern auch was halt (.)

I: Mhm

340 KL 1: weitergekommen ist.

I: Mhm mhm (.) Arbeiten sie auch mit dem Lehrer
oder der Lehrerin vom muttersprachlichen Unterricht
zusammen?

345 KL 1: Ahm (1) nein, eigentlich nicht (.) Also die
haben auch ihr eigenes (1)

I: Mh (2) Also auch wenn (.) dann nur so (1) im Sinne
von wie geht's dem Kind?

KL 1: Ja, genau.

350 I: 'Tut sich' irgendwas Besonderes, ist was
Auffälliges? (2) Ahm (1) wenn Sie sich so wünschen
könnten für zukünftige Entwicklungen ob es für
Änderungen geben könnte bei den Sprach-
förderkursen. Gibt's da was, was Ihnen einfällt?

355 KL 1: Puh (.) also (2) mh (1) eigentlich kann ich mich
(.) nicht beklagen. Weil alle Kinder, die Hilfe
brauchen kriegen Hilfe (.) Stundenmäßig (.) is das
glaube ich (.) auch okay. Das sind eben eh 5
Stunden in der Woche (.) jeden Tag eine Stunde (1)
ist glaube ich (.)

360 I: Mhm (.)

KL 1: eh ganz okay. Weil, wären es mehr Stunden
wären sie wieder aus der Klasse (.) zu viel herausge-
nommen. (2) Ich könnt jetzt keine Verbesserungs-
((lacht)) vorschläge eigentlich

365 I: Mhm

KL 1: nennen, weil's für mich (1) so (.) passt.

I: Mhm (1) gut (3) Ja dann bedanke ich mich ganz
herzlich, dass sie

370 KL 1: Bitteschön

I: zu diesem Interview bereit waren. Es war sehr
interessant.

15.2.5 Klassenlehrerin-Interview 2

- I: Wie viele Seiteneinsteiger haben sie in Ihrer Klasse und wann sind die genau (.) quasi quer eingestiegen?
- 5 **KL 2:** (3) In der jetzigen Klasse habe ich e i n e n Seiteneinsteiger
- I: Mhm
- KL 2:** (.) und der ist (1) im September gekommen.
- I: Mhm (.) und (-)
- 10 **KL 2:** Am ersten Schultag im September frisch aus der Ukraine
- I: mit (.) null Deutschkenntnis, oder?
- KL 2:** Er war (.) als Kleinkind hier
- I: Mhm
- KL 2:** und war auch einmal (.) ein halbes Jahr im Kindergarten oder so. Das heißt, (1) er is schnell wieder reingekommen in das Deutsch.
- 15 I: Mhm (2) aber ist der einzige sozusagen,
- KL 2:** Ja.
- I: der wirklich Seiten- (.) einsteiger
- 20 **KL 2:** Ja.
- I: Ahm (.) und der Sprachstand dieses Seiteneinsteigers wurde durch wen genau erhoben?
- KL 2:** (1) durch die Sprachförderkurs-
- I: Ausschließlich?
- 25 **KL 2:** Ja.
- I: Mhm (.) das heißt, Sie haben nicht extra noch amal irgendeinen (.) n-
- KL 2:** Also, in Form einer Überprüfung extra jetzt nicht, nein.
- 30 I: Das heißt-
- KL 2:** Ich hab mich dann mit ihr natürlich besprochen
- I: Mhm
- KL 2:** was ich so in der Klasse seh und und (.) was
- I: Mhm
- 35 **KL 2:** aber jetzt keine extra Überprüfung wo ich ihn einzeln rausgenommen hätte.
- I: Also das is- liegt voll in der Hand der Sprachförderkurslehrerin,
- KL 2:** Ja.
- 40 I: die dafür zuständig ist
- KL 2:** Ja.
- I: hier am Standort(.) mhm(1) ahm (.) Wenn so Seiteneinsteiger kommen, gestalten sa- Sie die Eingangsphase für diese Schüler/innen besonders?
- 45 Oder (1) also gibt's da irgendetwas wo sie sagen ja das (.) nehm ich dann besonders irgendwie in den Fokus?
- KL 2:** Ahm (.) mhm ((lacht)) (2) das kommt (.) auf die Klassensituation an. Wenn wenn die Klasse an und für sich schon viel Aufmerksamkeit verlangt, dann is natürlich weniger Zeit für so jemanden. Ich versuche dann vermehrt Begleitlehrer/innen für ihn einzusetzen (2) und dann halt natürlich sofort (.) zum Sprachförderkurs (2) und ja (3)
- 50 I: Also n u r sozusagen individuell bei Bedarf. Es hat jetzt kein- keine besondere Eingangsphasen ah mh () Dinge gegeben
- KL 2:** Nein.
- I: für solche Seiteneinsteiger?
- 60 **KL 2:** Nein. ((lacht))
- I: Seiteneinsteiger/innen
- KL 2:** ((lacht)) Nein, eigentlich nicht (.) nein.
- I: Ahm (.) Welche besondere Förderung oder Unterstützung erhält grad dieser Schüler als (1) Seiteneinsteiger noch extra zum Sprachförderkurs?
- 65 **KL 2:** (2) ahm (.) NA JA SCHON die Betreuung durch die Sprachförderkurslehrerin und halt durch die Begleitlehrerin und (3) dann hab ich ein paar geschickte Kinder in der Klasse, die übersetzten können gegebenenfalls und (1) wo ich dann halt sag (2) : „schau hin und hilf ihm“ oder (1) oder er soll selbst so zu diesen Kindern gehen, wenn jetzt zum Beispiel um eine Aufgabenstellung geht in Mathematik (.) ja
- 70
- 75 I: Mhm
- KL 2:** (2) was er ja wo er ja gut mitmachen kann, (2) aber wo halt vielleicht (.) einfach ein Vokabel amal fehlt und und er deshalb nicht mitkommt. Dann lass ich das übersetzen durch die Kinder und
- 80 I: Mhm
- KL 2:** das funktioniert eigentlich ganz gut. Ja oder wenn die Kinder hier mal arbeiten (1) ahm (.) dann Stillarbeit machen, dann hol ich ihn auch zu mir (1) und versuch mit ihm halt etwas (.) zu erarbeiten oder zu üben.
- 85 I: Mhm
- KL 2:** Wenn ich merk, da is er jetzt unklar. In seinem Fall war das jetzt zum Beispiel die Division (1) da hab ich ihn dann immer, wenn die Kinder halt was alleine gerechnet oder geschrieben haben, zu mir geholt und mit ihm dann ein paar Divisionen zum Beispiel gerechnet.
- 90 I: Mhm
- (Unterbrechung des Interviews durch ein Kind)
- 95 **KL 2:** Ich weiß es nicht, legs auf den Tisch.
- (neuerliche Unterbrechung durch eine männliche Stimme)
- I: Also, das heißt, es is schon so, dass dass sie aufmerksamer sind (.) wo hat genau dieser Schüler
- 100 **KL 2:** NA DAS VERSUCH ICH SCHON (.) natürlich I: seine Schwierigkeiten.
- KL 2:** Ich weiß nicht, wie weit ich es abfangen kann, aber ich versuch schon natürlich zu schauen
- I: Mhm
- 105 **KL 2:** wenn ich merk, dass er irgendwo jetzt hintenhängt. Was ich beheben kann (.) ja, im Rahmen der Klasse versuch ich das schon.
- I: Mhm (1) Ist das für die Kinder ahm (.) für die anderen Kinder (.) Selbstverständlichkeit dann da gleich mit der Sprache sozusagen auszu-
- 110 **KL 2:** Ja.
- I: helfen ()
- KL 2:** ja (.)ABSOLTUT (1) ja und in seinem Fall jetzt ist es spannend, weil er spricht auch türkisch und halt (.) russisch
- 115 I: Mhm
- KL 2:** und ich hab (2) eine russische (.) also halt Schülerin auch hier und das ist dann spannend einfach (1) das das er halt (.) so switchen kann zwischen Türkisch und Russisch und
- 120 I: Mhm
- KL 2:** und dann halt jetzt auch noch Deutsch (1) ja.
- I: Das ist schon () ich finde das ja sehr beeindruckend also
- 125 **KL 2:** Is es auch.
- I: Ich hab jetzt auch so eine Klassenbeobachtung gemacht. Da sind zwei Kinder in drei Sprachen
- KL 2:** Ja.
- I: ah (.) einfach in einem Satz
- 130 **KL 2:** Ja. ((lacht))
- I: eingesprungen
- KL 2:** ((lacht))
- I: () einfach so in der Unterhaltung
- KL 2:** Ja.
- 135 I: Ahm (.) das heißt, (.) Sie integrieren die Kinder ganz normal in den Unterrichtsalltag. Da gibt's jetzt nix (1) mh (.) wo man sagen kann, es gibt irgendeine Sache wie Seiteneinsteiger/innen so (2) nicht mitmachen können
- 140 **KL 2:** Nein (.) nein
- I: (1) im normalen Schulalltag.
- KL 2:** Nein.
- I: Das lässt sich irgendwie so organisieren? Also mit Unterstützung
- KL 2:** Ja.
- I: der anderen Kinder und
- KL 2:** Ja, ja.
- I: und (2) `ich nehm an` durch viel Erfahrung auch

- KL 2:** Ja. ((lacht))
- 150 I:** im Umgang (2) mit diesen verschiedenen Sprachen.
KL 2: Ja (1) das is- () (3) es ergibt sich einfach so (.) also wenn man hier ist () ein Seiteneinsteiger hier ist, dann is er einfach da und macht mit, (2) ja
- 155 I:** Mhm
KL 2: so weit es geht.
I: Mhm und d- diese Arbeit an der Sprache selber (.) bleibt (1) im Sprachförderkurs?
KL 2: Ja, der Großteil s c h o n ja (.) Ich schau auch so, dass ich die Deutschstunden so leg, wenn der Schüler halt draußen is im Sprachförderkurs.
I: Mhm
KL 2: Weil (1) wenn ich da jetzt zum Beispiel in der vierten Klasse von Subjekt und Prädikat spreche und so (1) hat er nix davon
165 I: Mhm (1)
KL 2: das (2)
I: Das heißt die Sprachförderkurse sind auch in dieser Klasse eben in ganz fixen Stunden
- 170 KL 2:** Ja.
I: eingeteilt
KL 2: Mhm
I: und sie stimmen ihre Planung darauf
KL 2: größtenteils
175 I: darauf ab?
KL 2: Darauf ab (.) ja.
I: Ahm (2) ich hab gestern schon ein Interview gehabt da am Standort (.) ahm
KL 2: Mhm
- 180 I:** Ahm (.) Das heißt a u c h d i e s e Themen, die im Sprachförderkurs behandelt werden, finden sich dann nicht unbedingt in der Klasse
KL 2: Nein.
I: wieder. Es ist ein wirklich abge-
185 KL 2: Ja.
I: ein abgeschlossenes (.) Kurssystem?
KL 2: Ja.
I: Hmh (1) ahm (.) der Lernfortschritt der Seiteneinsteiger/innen speziell was die Sprache anbelangt, wird das auch durch Sie dokumentiert oder 'ausschließlich durch die Sprachförderkurslehrerin`?
190 KL 2: (2) Das wird durch die Sprachförderkurslehrerin dokumentiert (2) also, ja.
I: Also Si-
195 KL 2: So diese offizielle Dokumentation
I: Mhm ja.
KL 2: führt die Sprachförderkurslehrerin
I: Sie führen keine speziellen Aufzeichnungen
KL 2: Nein.
- 200 I:** noch einmal für Seiteneinsteiger/in
KL 2: Nein.
I: 'wie bei den anderen Kindern'?
KL 2: Ja das is (.) da hab ich halt meine individuellen Aufzeichnungen halt, aber jetzt nix Offizielles
205 I: gleiches System (1) wie bei den anderen Kindern.
KL 2: Ja.
I: (1) Mhm (1) ahm, welche organisatorische Herausforderung ergibt sich so für Sie als Klassenlehrerin und im (.) Sprachförderkurs auch rundherum in der Klasse? Oder für die Klasse so zu organisieren können?
KL 2: (4) NA JA es is- geht vor allem um die Stundeneinteilung, wie ich halt die Stunden a u c h einteile, damit (2) der eben jetzt zum Beispiel jetzt in Deutschstunden (.) nicht da ist und dafür, wenn ich dann Mathe mach, (.) dass er dann draußen ist, das wär (.) nicht so sinnvoll, weil er in Mathematik ja mitmachen kann (2) in dem Fall jetzt und (3) ja (2) das is es eigentlich (.) also. (2)
- 220 I:** Das heißt, wenn ich da
KL 2: Ja.
- I:** noch einmal nachfragen darf (.) durch diese so ziemlich(.) ahm (.) wie sagt man da jetzt, nenn ich einmal strenge Organisations-
225 KL 2: Mhm
I: Form des Kurssystems
KL 2: Mhm
I: Sind die organisatorischen Herausforderungen für Sie eher gering (1) so lange (.) sich daran nicht so viel verschiebt
230 KL 2: Ja, das is (1) ja (2)
I: also, wenn die Einteilung
KL 2: is a is a (.) Wenn die Einteilung einmal fix is, is dann kein großer Aufwand, (1) weil
235 I: Mhm
KL 2: weil ich mein, kleine Änderungen (.) ich bin da flexibel ((lacht)) sind (.) immer möglich, (1) aber
I: Mhm
KL 2: da stellt man sich dann halt neu drauf ein (3) also vom Sonstigen her (1) dadurch, dass es eben so wirklich ein eigener Bereich ist, (2)
240 I: Mhm
KL 2: (1) der auch gut funktioniert, (2) is das jetzt 'kein besonderer Aufwand'.
245 I: Ahm, (1) welche Faktoren beeinflussen aus Ihrer Erfahrung so die Durchführung der Sprachförderung 'besonders'?
KL 2: (4) Jetzt nur 'schulisch' oder auch außer-schulisch?
250 I: Ruhig beides.
KL 2: ((lacht)) Ah (4) ja außer (3) also ich finds unheimlich wichtig, dass die Kinder (3) ahm (3) dass die Kinder einfach was erleben in ihrer Freizeit, (2) worüber sie dann auch sprechen können, also so (1)
255 Anlässe um darüber zu sprechen.
I: Mhm
KL 2: Ja nämlich auch dann halt in der neuen Sprache also, (2) aber ich denk, wenn sie da keine Eindrücke haben und nix spüren und nix, (2) dann hat man damit auch nicht so eine Verbindung und und (1) ich weiß nicht, wodurch dass dann is, dass man dann kein Interesse dann so zeigt für die anderen Dinge und dass man da dann nicht das Bedürfnis hat darüber zu sprechen oder so (.) ja. (1)
260 Also das find ich eigentlich sehr, sehr wichtig (2) ahm (3) u n d ja, natürlich den Umgang mit (1) mit (.) deutschsprachigen Kindern, (1) wobei ich jetzt nicht der Meinung bin, dass die Kinder zuhause Deutsch sprechen sollten. Also überhaupt nicht also, da sollen sie ihre Muttersprache sprechen. (1)
270 I: Mhm
KL 2: (2) 'Ja' (3) 'und sonst in der Schule natürlich, dass ma halt natürlich' ((lacht)) ahm möglichst Themen anspricht, die die Kinder interessieren (1) aber DAZU MÜSSTEN SIE halt auch etwas unternehmen in ihrer
275 I: Mhm
KL 2: Freizeit ja (.) halt ja.
I: Mhm
280 KL 2: Weil ich sehs halt oft grad an diesem Standort so is, dass die Kinder, die Erlebniswelt der Kinder ist der Park (1) und irgendwann ist das Thema erschöpft ja, (1) auch von den Vokabeln her jetzt.
I: Mhm
285 KL 2: Und sie erleben da aber teilweise sehr, sehr wenig (2) 'außerhalb vom Park' und ja (1) und das merkt man sehr stark mit, (2) dass die Kinder, die mit den Eltern auch nichts unternehmen, dass die (3) v i e l schlechter Deutsch sprechen. (1)
290 I: Mhm
KL 2: Also da is scho (.) ich glaub, da is auf jeden Fall ein Zusammenhang is, weil, weil (.) man an die dann irgendwie anders herankommt, wenn sie halt über irgendwas berichten können über irgendeinen Ausflug,
295 I: Mhm

- KL 2:** über irgendetwas
I: Mhm (.) und dann auch den Wortschatz
KL 2: () den Wortschatz zu erweitern, (1) richtig.
- 300 I:** Mhm
KL 2: Weil der Gr- und viele Kinder haben halt als Grundwortschatz die Parkwörter, die man dann halt natürlich auch anspricht ((lacht))
I: Mhm
- 305 KL 2:** in der Schule, aber wie schon gesagt, is halt dann auch irgendwann erschöpft das Thema und der Wortschatz (.) ja.
I: Mhm mhm
KL 2: Ja und das ist schwierig also (1) ich glaub, dass (.) von der Sprachförderung her v i e l von zuhause (.) passieren m ü s s t e, (.) aber jetzt nicht im Sinne von Reden her sondern reden Deutsch zuhause, weil das (.) wird eh nur falsch gesprochen sondern eben im Sinne von die Kinder müssen etwas erleben, erfühlen, was erspüren können.
- 310 I:** Mhm (1) weil dafür die Zeit in der Schule auch zu kurz ist, (.) einfach.
KL 2: Ja, weil (.) ich kann auch nicht dauernd weggehen, ich müsst
- 315 I:** Mhm
KL 2: ja dann auch ständig irgendwelche Ausflüge machen
I: Mhm
KL 2: und ja, (1) das geht ja auch nicht.
- 320 I:** Mhm also so eindeutig diese Redeanlässe irgend- wie einfach
KL 2: Richtig.
I: überhaupt zu schaffen.
KL 2: Ja, richtig.
- 325 I:** Mhm (3) 'sonst noch was', (.) oder? ((lacht))
KL 2: ((lacht))
I: Ahm (.) Die Zusammenarbeit mit der Sprach- förderkurslehrerin, (.) wie organisieren S i e das? Gibt's da Teambesprechungen , is- findet das regel- mäßig statt der Austausch? Oder? (2)
- 330 I:** Mhm (.) ALSO regelmäßig nicht, aber wir haben immer wieder Besprechungen, auch so (.) um (.) über den Stand der Kinder aus ihrer Sicht zu sprechen und aus meiner Sicht
- 335 I:** Mhm
KL 2: wies halt so in der Klasse. Also, ich sprech halt wies in der Klasse weitergeht, wie wir da Fort- schritte machen (2) u n d sie sagt mir halt, wie sie das sieht und wie (.) wie er sich halt in der Klein- gruppe tut (2) 'und von dem her '. ES IS NICHT regelmäßig, aber (1) ab und zu und (1) wir haben auch halt viel Kontakt einfach so, (.) zwischendurch auch einmal, also.
I: Mhm
- 340 KL 2:** Wir sind ständig in (.) in Verbindung.
I: Mhm (1) Das heißt, wenn was Akutes auftaucht, dann is das kein Problem
KL 2: Sofort also das wird sofort besprochen, (.) ja.
I: gleich zu besprechen (.) nicht lang (.) irgendwie.
- 345 KL 2:** N e i n , nein, nein.
I: Jetzt mit dem Kalender so irgendwie (.) kein Problem?
KL 2: Nein.
- 350 I:** Und geht's da eher um wirklich Leistungs- d i n g e , wenn sie da (.) eben (.) sprechen oder geht's auch einfach so um (.) um das Kind (.) so um das Verhalten
KL 2: A h m (1)
I: selber?
- 355 KL 2:** S c h o n , (1) also um beides.
I: Mhm
KL 2: Leistung und auch ums Verhalten, (.) natürlich. (1)
I: Mhm
- 360 KL 2:** Ja.
- I:** Gibt's jetzt auch, dass Sie irgendwelche Wünsche jetzt sozusagen äußern an die Sprachförderkurs- lehrerin, (1) weil Ihnen jetzt in der Klasse besonders was aufgefallen ist, (1) sprachlich gesehen?
- 375 KL 2:** Nnnh
I: Bei dem Schüler, oder?
KL 2: (2) Also in dem Fall jetzt nicht.
I: Mhm
KL 2: Bei diesem Schüler, den ich jetzt habe in der Klasse, nicht. Aber es ist schon vorgekommen, dass ich gsagt hab, (1) ja, (.) sie soll sich (.) bitte amal genau das genauer anschauen oder soll einmal
I: Mhm
KL 2: ABER eher wenig, weil sie macht ihre Arbeit so gut ((lacht)) also sie
I: Mhm
KL 2: spürt das eh selbst, also da red ich nicht
I: Mhm
KL 2: viel drein. (3)
I: Mhm
KL 2: Nur, wenn ich jetzt (3) 'weiß ich nicht' (4) amal in Sachunterricht ein Thema durchmach, zum Beispiel (1) ahm, (2) wo ich mir denk, da könnt er dann mitmachen als Vorbereitung für den Lehr- ausgang oder so, dann hab ich schon einmal gsagt „kannst amal die Vokabel vielleicht (.) einmal a bissi“
I: Mhm
KL 2: schon a bissl vor (.) erarbeiten.
I: Mhm (1) Aber es ist schon hier an dem Standort ganz deutlich, dass hier die Person der Sprach- förderkurslehrerin jetzt einfach vollen Einsatz,
KL 2: Na absolut, absolut.
I: vollstes Vertrauen auch der Klassenlehrer/innen
KL 2: Ja.
I: genießen.
KL 2: Ja, na absolut.
I: So tolle Arbeit macht.
KL 2: Mhm
I: Also, das ist eindeutig, (.) gehört zu den Faktoren.
- 400 KL 2:** Man, man
I: ((lacht))
KL 2: man merkt das auch wirklich, also, (1) bei ihm wie gesagt jetzt im Speziellen der Schüler, den ich jetzt hab halt, weil schon (.) ((lacht)) offensichtlich hat halbes Jahr, weil er da ja im Kindergarten war, hat so viel bewirkt, dass er schon wirklich , wirklich sehr viel versteht und auch, dass er und auch jetzt schon spricht
I: Mhm
KL 2: aber auch insgesamt (.) merkt man einfach schon, des (.) ah (.) dass sie schon Fortschritte machen MEHR als wenn sie halt nur in der Klasse wären.
I: Mhm (3) Noch eine Frage. Arbeiten Sie auch mit dem Lehrer für den muttersprachlichen oder den Lehrerinnen (.) es gibt ja mehrere
KL 2: ((lacht))
I: hier am Standort
KL 2: Ja.
I: zusammen?
KL 2: Also, sie sind auch in der Klasse, (.) ja. ((lacht)) (2)
I: Ah, (2) also die arbeiten integrativ oder auch eher in Kursform?
- 410 KL 2:** Das is gemischt. (1) Ja, das mach ich gemischt.
I: Aha, (.) aha.
KL 2: (2) Manchmal sag ich (1) ahm (.) ja manchmal. (.) wenn irgend jetzt was Besonderes anliegt jetzt, (1) dann sag ich, sie sollen rausgehen und das (.) draußen noch mal durch besprechen, (.) wenn ich das Gefühl hab, dass ein Kind jetzt irgendetwas nicht versteht, dann bitt ich halt, dass die das noch einmal erklären (1) in der Muttersprache oder
I: Mhm
- 415 KL 2:** Ja.
- 420 I:** Mhm
- 425 KL 2:** Ja.
- 430 I:** Mhm
- 435 KL 2:** Ja.
- 440 I:** Mhm
- 445 I:** Mhm

- KL 2:** durcharbeiten 'in der Muttersprache'.
I: Und kann man dann eindeutig für die Kinder jetzt irgendwie feststellen, dass ihnen das gleich weiterhilft. Einfach (.) einfach diese (.) ahm extra Unterstützung dann auch?
- 450 KL 2:** (3) Ahm (2) mhm (.) NA JA BEI MANCHEN hats wirklich scho (.) wars wirklich ein sprachliches Problem, wenn's ein sprachliches Problem hat, dann (.) is weitergeholfen, ja.
- 455 I:** Mhm
KL 2: Aber, wenn's ahm (2) wenn's halt an etwas Anderem liegt, (1) dann, (2) ja, dann merkt man den Fortschritt nicht (.) gleich so.
I: ((lacht))
- 460 KL 2:** ((lacht))
I: Ah (2) Das ist noch meine letzte Frage. (.) Wenn Sie, (.) wenn Sie so eine Wunschliste (.) äußern könnten, gibt's 'Änderungen', die sie hier dann vorschlagen würden? Ahm, (.) so alles, was diesen Bereich Sprachförderkurse anbelangt? Gibt's da was, wo Sie sagen könnten, (.) puh wenn ich da so äußern könnt, (.) was würd ich aufschreiben?
- 465 KL 2:** Nei- ((lacht))
I: ((lacht))
- 470 KL 2:** Aah, (2) NA JA ich habe ja jetzt, (.) ich bekomme ja jetzt eine erste Klasse und
I: Mhm
KL 2: und ah es is so, dass ich eben eine Sprachförderlehrerin bekomme, (2) a b e r dafür eben keinen Begleitlehrer in der Klasse hab und das würd ich schon gern ändern. Weil es sind die Sprachförderlehrerin nimmt Kinder, (.) die halt gar nicht Deutsch sprechen und verstehen.
I: Mhm
- 480 KL 2:** Ja und ich hab ja eben dann genug andere Kinder, die (.) zwar schon verstehen, (.) aber halt auch (.) noch Unterstützung bräuchten (1) in der Klasse im Klassenverb-
I: Mhm
- 485 KL 2:** Verband. Also das wäre mir ein großes Anliegen ganz einfach.
I: Mhm mhm
KL 2: Und (4) sonst (5) also, nachdems so gut läuft mit (.) dieser Kollegin, (.) die das macht, (2) hätte ich jetzt keine besonderen Anliegen. (1)
I: Mhm
- 490 KL 2:** Also und vom (5) 'ja' (2) NEIN, also wie gesagt (.) nur halt auch ein- (1) eine Person die halt auch für Kinder zuständig wäre. (.) Also jetzt nicht zuständig, das klingt jetzt so, als würde ich sie abschieben wollen, aber (2) einfach die in der Sch- Klasse auch noch unterrichten würden, unterstützt
I: Mhm
- 500 KL 2:** die Kinder, die zwar schon ein bissl verstehen, aber halt
I: Mhm
KL 2: noch sehr schwach und vielleicht einmal (.) a bissl länger brauchen oder einfach das noch einmal erklärt brauchen oder so, (1) wär schon fein.
- 505 I:** Ja. 'Kann man dann einfach alleine nicht abdecken (.) also'.
KL 2: Ja, (2) ja.
I: Also, (1) dann einfach hilfreich
KL 2: Nämlich auch (.) für die Kinder, die (1) das dann schon gut verstehen und gleich wissen und alles das is ja dann für die auch (.) eine Wartezeit,
I: Mmmh
KL 2: wenn ich dann das noch einmal erkläre oder zeige oder noch einmal
- 515 I:** Das heißt d-
KL 2: durchmache.
I: die Schwierigkeit ist einfach, dass Sie wirklich auch diesen Ausgleich
KL 2: Ja, das ist
- 520 I:** Äh
- KL 2:** das ist sehr schwierig.
I: einfach hinzukriegen (.) mhm (1). Das heißt aber, (.) an dem Standort ist es schon wirklich so, so dass sich ganz deutlich zeigt, wenn eine Person mit
- 525 Engagement für die Sprachförderkurse verantwortlich ist, (.) da auch wirklich viel Erfahrung
KL 2:** Ja.
I: Erfahrung und Wissen
KL 2: Ja.
- 530 I:** und Einsatz mitbringt, dass
KL 2: Mhm
I: dann schafft das auch Zufriedenheit (.) für die
KL 2: Ja (.) ja.
I: für die Klassenlehrerin.
- 535 KL 2:** Na, also, (.) es ist auf jedem Fall eine Erleichterung für uns, weil wir eben diese Seiteneinsteiger, (3) wenn die extra betreut werden, (.) weil einfach was weitergeht, weil sie sich schneller dann zurechtfinden auch in der Klasse.
- 540 I:** Mhm
KL 2: Und weils dann auch (.) so irgendwie ((lacht)) ahm (2) es (.) es macht ein angenehmes Gefühl, wenn ich sag, okay also in dieser Stunde muss ich mich jetzt nicht um ihn kümmern, sondern da ist er jetzt wirklich bestens betreut.
- 545 I:** Mhm
KL 2: Ja (.) und ich brauch kein schlechtes Gewissen haben, wenn ich da jetzt amal keine Zeit für (.) für dieses Kind hab
- 550 I:** Mhm
KL 2: (2) und er (1) halt dann dasitzt (1) oder
I: Mhm
KL 2: Ja. (1)
I: Das heißt der Wunsch ist, einfach dieses Kurs-system beibehalten, (.) so professionell (.) geführt (.) und aber trotzdem (.) ist es wünschenswert, eine Person zu haben, die eben auch noch zusätzlich (1) für
KL 2: Ja, ein bissl.
- 555 I:** speziell für diese Kinder und für andere da ist
KL 2: Ja.
I: und halt unterstützt.
KL 2: Ja.
I: Also, eigentlich ideal wär sowohl Kurs als auch integrativ
KL 2: ((lacht))
I: in der Klasse noch jemanden
KL 2: Ja.
I: zu haben.
- 570 KL 2:** Vor allem in der ersten Klasse halt, weil, (2) ((lacht)) wenn sie da alle sitzen und so schau'n ((lacht))
I: Mhm, mhm
KL 2: 'also' und in der ersten (.) ja Klasse ist es halt meistens so, dass (1) ahm die Sprachförderlehrerin (.) wirklich die Kinder (1) nur rausholt.
I: Ja.
KL 2: Oder (1) wir machens eh so, dass sie auch in der Klasse ist, aber das sind dann halt zwei Stunden und das is dann halt schon sehr wenig in einer ganzen Woche.
I: Mhm (1) Das heißt, sie kommt zwei Stunden, (1) oder ah? (.)
KL 2: Wir habens uns jetzt noch nicht ausgemacht, aber vom letzten Radl weiß ich, da war sie dann
I: Aha
KL 2: doch zwei Stunden zumindest in der Klasse integrativ, aber der Rest
I: Mhm
- 590 KL 2:** den Rest der Wo-
I: Und die Kinder haben immer eine fixe Stunde pro Tag. (1) Kann man das generell so sagen?
KL 2: Ja.
I: Sprachförderkurs?
- 595 KL 2:** Ja.

I: Ja.

KL 2: Mhm mhm (2) 'Ja, (2) hat sie'.

I: Gut. ((lacht)) Ahm (.) und es war eine Einsparung, warum das nicht zustande kommt oder (.) kann man das jetzt so nicht sagen?

600

KL 2: 'Also, (.) es ist sicher eine Einsparung'.

I: Mhm

KL 2: Ja, (.) weil früher, wie ich begonnen hab zu unterrichten, hatte ich die Begleitlehrerin (1) zehn bis zwölf Stunden in der Klasse, ((lacht)) (.) also.

605

I: Ist immer ein Stückchen weniger geworden.

KL 2: ((lacht)) ()

I: Sonst noch was, was sie gerne (2)

KL 2: Nein. ((lacht))

610

I: loswerden wollen

KL 2: ((lacht))

I: zum Thema Sprachförderkurs?

KL 2: ((lacht)) Nein.

I: Gut, (.) dann sag ich herzlichen Dank.

615

15.2.6 Klassenlehrerin-Interview 3

- I: Ahm (.) Wie viele Seitensteiger-(2) oder Seiteneinsteigerinnen sind jetzt in Ihrer Klasse?
KL 3: Einer.
I: Einer und der ist wann gekommen?
5 KL 3: Der is Ende der dritten Klasse oder Mitte der dritten Klasse eigentlich schon gekommen
I: Mhm
KL 3: mit keinem Wort Deutsch.
I: Mhm
10 KL 3: Konnte ein wenig Englisch (2) ah und (1) is leider (.) jetzt sag ich einmal auch nicht sehr (.) sehr weit mit dem Deutsch. Also, ich hatte schon andere Seiteneinsteiger in der ersten Klasse oder zweite Klasse, (.) die sich alle dann alle sehr leicht
15 getan haben nach einem halben Jahr schon die Sprachförderkurse
I: Mhm
KL 3: eigentlich nicht mehr brauchten und er ist immer noch im Sprachförderkurs. Also obwohl jetzt
20 is es eineinhalb
I: Mhm
KL 3: gute eineinhalb Jahre is er schon im Sprachförderkurs.
I: Mhm (1) und kann man da sagen (2) wodurch
25 oder was das so beeinflusst?
KL 3: ALSO WIR WAREN DAS das erste halbe Jahr eigentlich ganz ratlos bei ihm (.) ahm, weil der hat sich keine Buchstaben gemerkt. Er ist mit den Zahlen immer durcheinander gewesen. (.) Dann
30 haben wir vermutet (.) irgendwie leicht legasthenisch irgendwie und dann sind wir aber draufgekommen (.) die Eltern können auch nicht Deutsch, dann sind wir durch unsere Arabisch-Lehrerin draufgekommen, dass 'er gar nicht alphabetisiert ist' (1) ANSCHEINEND auch n i e in einer Schule war.
35
I: Mhm
KL 3: Der Vater hat zwar damals gesagt (.) nein er kann Lesen, Schreiben alles auf Arabisch und wir sind draufgekommen, dass er zwar seinen Namen
40 auf Arabisch schreiben kann und er kann schön brav die Zahlen hinschreiben. Aber er kann nix anfangen damit.
I: Mhm
45 KL 3: Ja (.) das heißt in Wirklichkeit konnte er 'auch nicht Arabisch lesen'.
I: Mhm
KL 3: Ja und hat das jetzt erst auch richtig gelernt durch die Arabisch- Lehrerin (.)
50
I: Mhm
KL 3: und (1) dadurch
I: Die da am Standort ist?
KL 3: Die is auch hier (.) ja (.) betreut ihn einmal in der Woche eine Stunde und macht mit ihm
55 natürlich bissl Arabisch aber auch ahm (.) so a bissl diese Übersetzung auf Deutsch. Weil das halt von der Schrift her (.) ich weiß jetzt nicht genau ((lacht)) wie das funktioniert.
I: Mhm
60 KL 3: Aber ganz anders einfach.
I: Mhm
KL 3: Ja (.) also (.) gibt's angeblich auch nicht diese Buchstaben (1) ein A ist nicht ein A
I: Mhm
65 KL 3: sondern aus einem A kann ein E werden und aus einem E ein I (.) also ich weiß nicht genau
I: Ja?
KL 3: also wie das funktioniert.
I: Kompliziert.
70 KL 3: Sehr kompliziert. ((lacht))
I: In Verbindung mit unserer
KL 3: Und ich glaub deswegen tut er sich sehr schwer.
I: Mhm
- 75 KL 3:** Erstens einmal, weil er ja das in seiner Muttersprache gar nicht noch so richtig gelernt hat (1) und ahm (.) ja, wir haben jetzt die Förderlehrerin, die (.) die ja auch die Sprachlehrerin is ahm (1) die hat, die hat (1) MEINT auch, dass er wahrscheinlich irgendwann einen SPF brauchen wird (1) eventuell (.) jetzt in der vierten Klasse ist er noch nicht benotet,
I: Mhm
KL 3: weil er darf ja zwei Jahre (1) mmh
85 sozusagen AO bleiben, (.) also nicht beurteilt (1) und somit geht er jetzt aus der vierten Klasse halt ohne Noten.
I: Mhm
KL 3: Und es könnte aber sein, wenn er das halt nicht schafft, (1) dass er das noch AUFHOLT 'was ihm fehlt' (.) also er arbeitet momentan mit einem Lesebuch von der zweiten Klasse.
I: Mhm
90 KL 3: Bei (.) Deutschaufgaben, also selbst von (1) von Grundstufe I Büchern, da braucht er Hilfe. (1) Er kann (.) nicht gut (.) selbstständig arbeiten, er ist total vergesslich, (.) also er hat sicher so (.) Teilleistungsschwächen auch noch dazu
I: Mhm
95 KL 3: und (1)
I: und dann noch die fachliche Barr-
100 KL 3: Ja (.) ja (.) ja (1) und dann kommt noch dazu, dass er ja schon e l f , fast zwölf ist.
I: Mhm
105 KL 3: Also er is damals eingestiegen bei uns (.) und (1) HÄTTE eigentlich noch ein Jahr drunter eingestuft werden können, 'weil er in der dritten Klasse' da er konnte 'kaum was mitmachen, (.) aber er war schon überaltrig und er hat sich halt auch nicht in die Klasse so richtig integrieren können',
I: Mhm
110 KL 3: weil ihm diese Klasse einfach zu kindisch ist und er ist der Größte, der Älteste, der (.) hat schon andere Interessen (.) wo er HALT immer dabei ist, ist S p o r t .
I: Mhm
115 KL 3: Er is (1) er geht Fußball spielen dreimal in der Woche und da brilliert er total, ja. (.) Also alles was mit Sport (.) Turnen zu tun hat, (1) 'da is er dabei'
I: Mhm
120 KL 3: und alles andere is (.) ja Musik auch, (.) aber (.) sonst alles was sprachlich is, was zum Lernen is, Sachunterricht kriegt er auch keine Note, (1) weil da einfach noch (.) noch nicht wirklich was vorhanden is.
I: Mhm
125 KL 3: Und er braucht halt permanent Beschäftigung. (.) Ja, also ich muss wirklich von jeder Stunde, (.) wenn er nicht gerade im Sprachförderkurs is, muss ich zehn Minuten abzwiegen, dass ich mich mit ihm hinsetzen, mal erklär, was zu tun is, hast du das verstanden, dann kommt er zwischendurch immer wieder fragen (1) und das is halt das Schwierige natürlich im Unterricht. (.) Na, ahm, dass man da wirklich (.) man KANN nicht eine Stunde neben ihm sitzen.
I: Aha.
130 KL 3: Na ja.
I: Aha.
KL 3: Weil dann gibt's ZWANZIG ((lacht)) andere Kinder, ja und da gibt's genug, ((lacht)) die auch noch ((lacht)) Hilfe brauchen
135
I: Mhm
140 KL 3: und das ist halt das Schwierige.
I: Mhm
145 KL 3: Auch das

- I: Mhm
- 150 **KL 3:** auch das zu fördern,
I: Mhm
KL 3: net einfach, ja.
I: Ahm (.) den Sprachstand des Seiteneinsteigers hat ausschließlich die Sprachförderlehrerin (1) also
- 155 Sprachförderkurslehrerin erhoben?
KL 3: Wie den Sprachstand? (1) Aso
I: Als er gekommen ist
KL 3: Ahm (1)
I: oder war das eh
- 160 **KL 3:** Nein (also es ist klar mal)
I: ganz deutlich?
KL 3: Es ist klar, (.) dass die Kinder, die noch gar nicht Deutsch können, mal den Sprachförderkurs besuchen
- 165 I: Mhm
KL 3: m ü s s e n
I: Mhm
KL 3: und da,s was s i e jetzt weitermacht mit ihm, (.) ah is auch eine Art (.) Förder- mmh Förderunterricht (.) kann ma sagen, also (1) ahm. (.) Sie is ja ausgebildete Förderlehrerin auch (1) und im Grund genommen ww- erstellt sie da viele Erhebungen, weil das einfach ihr Gebiet ist.
I: Mhm
- 175 **KL 3:** Ja, also eigentlich is sie (.) die Sprachförderlehrerin, aber (1) sie nimmt halt da
I: Deckt quasi da diesen Bereich ab.
KL 3: Genau (1) genau.
I: Ahm (.) Als der Schüler zu Ihnen in die Klasse (.) gekommen ist, (.) haben Sie da in dieser (.) Eingangsphase, als er ganz neu war, (.) spezielle Maßnahmen gesetzt um ihn (.) zu integrieren (.) oder?
- 180 **KL 3:** Ja also, wir haben (1) ich hab damals noch einen zweiten dazubekommen. Der war (.) also es waren zwei, die ganz neu waren. Die sind aber am Anfang sehr gut aufgenommen worden (.) und (1) der zweite (.) war halt eher wieder so ein ganz kleiner. (.) Ja, der sprachlich auch schwach war und der dann auch noch einmal in der Dritten geblieben ist, weil er eben vom Alter her
I: Mhm
- 190 **KL 3:** das durfte (1) eben noch einmal in dieser (.) ah Schulstufe zu bleiben und (.) ahm (1) ich sag jetzt einmal so (.) also (1) aso ich hab das Gefühl, (1) e r wollte sich nicht richtig integrieren. Die Kinder hätten das gerne gehabt, (.) aber er war immer sehr auf Distanz. (.) Ja also, (.) man hat schon seine Abwehrhaltung ein bissi gesehen. (1)
- 200 Der andere (.) bei dem is das ganz schnell gegangen, (.) ja sobald der ein paar Wörter reden konnten
I: Mhm
KL 3: miteinander (.) Auch so GESPIELT haben (.) haben sie immer miteinander (.) und haben halt (.) ja so mit Händen und Füßen. Ich hatte kein anderes Kind, (.) das d i e s e Muttersprache auch noch zu hatte (.) also bei dem (1) einen is es speziell, der is aus dem Irak und ich
- 210 I: Mhm
KL 3: hatte kein anderes irakisches Kind. (.) Und jetzt KONNTE da sozusagen (.) kaum Verständigung stattfinden. Jetzt hab ich halt zum Übersetzten auch für die Eltern immer ein Kind von einer anderen ((Klasse)) geholt.
I: Mhm
KL 3: Und (1) ja, (.) also punkto Integration sag ich einmal wir habens p r o b i e r t 'irgendwie'. (1) Es is jetzt mittlerweile in der vierten Klasse auch ganz gut gegangen, (.) aber (1) hmm, er is (1) ich sag einmal e r v e r z w e i f e l t auch sehr schnell. Ja, er is selber so unkoordiniert (.) und (1) wenn
- irgendwas nicht p a s s t , (.) dann gibt er auch sehr schnell auf.
- 225 I: Mhm
KL 3: Dann is er so (.) muss er wieder in den Sprachförderkurs gehen. (.) Er würde aber lieber irgendwie gerne (.) DAS noch mit uns mitmachen (.) und dann zieht er halt ein Gsicht (.) und (1) hä und (.)jetzt muss ich und
- 230 I: Mhm
KL 3: also, (.) er is dann auch so (.) a bissl (1) tageweise einfach so (2) ahm so richtig a bisserl (.) grantig und will NICHT (.) und macht nur das Notwendigste und
- 235 I: Mhm
KL 3: und er kennt plötzlich, (.) plötzlich erkennt er zwischendurch die einfachsten Buchstaben nicht. (1) Also er kann mittlerweile lesen, (.) WENN ES nicht zulange Wörter sind (.) aber so Leseverständnis
I: Mhm
KL 3: is noch nicht wirklich da. (1) Und ich versuch halt auch manche Kinder (.) so einzuspannen, dass sie (.) dass er ihnen vorliest oder so.
I: Mhm
KL 3: Das funktioniert eh ganz gut, aber (1) j a so wirklich (1) sag jetzt einmal r i c h t i g integriert hat er (1) hat er sich (.) eigentlich nicht.
- 250 I: Mhm
KL 3: Nein, (.) nicht (1) in den eineinhalb Jahren.
I: Was jetzt auch ein bissl (.) mit dem Alter (.) zu tun hat?
KL 3: Ich (1) ich (.) beziehs
- 255 I: Mhm
KL 3: jetzt mal aufs Alter, (.) wirklich. (1) Weil das is speziell eine Klasse, (.) die noch sehr (.) kindlich sind.
I: Mhm
KL 3: Ja also, (.) die noch sehr v i e l spielen einfach (1) ja und zwar ZWISCHENDURCH ja (.) immer sehr cool sein wollen, aber (.) aber einfach so Babys noch sind. (.) Auch wo die Burschen noch kommen und Händchen halten wollen
- 265 I: Mhm
KL 3: und (.) irgendwie sich aufn Schoß setzen (.) und so (1) ja. (.) Und das ist ER (.) halt gar nicht (.) ja.
I: Das heißt, (.) da ist dann schon (.) quasi noch einmal ein ander- Faktor dabei (.) für so Seiteneinsteiger?
KL 3: Ja (.) ja.
I: Wenn dann das Alter
KL 3: Ja.
- 275 I: auch irgendwie
KL 3: Ja (.) das ist das Schwierige
I: jetzt noch
KL 3: sag ich, (.) aber andererseits (.) es geht oft nicht anders, weil (.) wenn er einfach erst mit (.) dem Volksschulalter gekommen (1) und (.) in der Vierten hätte es keinen Sinn gehabt (.) ja, also ihn in eine Vierte (.) als Seiteneinsteiger reinzugeben.
I:Mhm
KL 3: Man hätt dann sagen können „ okay er macht jetzt ein halbes Jahr in die Vierte und er geht dann noch einmal Vierte“. Nur in der Vierten is schon, (.) da geht schon so viel voran (.) da sind Schularbeiten und so (.) und deswegen glaub (1) ich, schaut man zuerst einmal in der dritten, (.) dass er da vielleicht (.) dass die Kinder da einen Anschluss
I: Mhm
KL 3: noch bek o m m e n (1) und (.) ich glaub (.) je SPÄTER sie kommen desto schwieriger wird das für die Kinder
- 295 I: Mhm

- KL 3: das noch richtig zu lernen, (.) weil in der ersten Klasse is es toll. Ich hab zwei Seiten-einsteiger in der ersten bekommen, (1) die waren innerhalb von einem halben Jahr so da und
- 300 I: Mhm
KL 3: haben alles mitgemacht. (.) Ja, weil da geht's von vorn los mit Buchstabenlernen. (.) Das (.) die lernen da einfach mit (1)
- 305 I: Mhm
KL 3: mit dem Stoff (.) der Ersten (.) und da geht das 'viel leichter'.
I: Mhm (.) Das heißt, (.) das is schon noch einmal was anderes (.) ob Grundstufe I
- 310 KL 3: Ja.
I: oder Grundstufe II ?
KL 3: Ja sicher, (.) schon ja, (.) find ich schon (.) ja (.) mhm.
I: Ahm (.) dieser Seiteneinsteiger, (.) sie haben schon erwähnt, (.) kriegt jetzt von ihnen schon noch besondere Förderung und Unterstützung
KL 3: Ja (.) sehr viel ((lacht))
I: während des (.) normalen Schulalltags außerhalb
KL 3: Ja.
- 320 I: des Förderkurses?
KL 3: Also eigentlich jede Stunde. (.) Ich muss ihn ja eigentlich jede Stunde irgendwie beschäftigen
I: Mhm
KL 3: und (.) das sind halt speziell (.) auf ihn abgestimmte Arbeitsblätter (1) oder (1) einfach, wenn ich die Zeit hab, (.) wenn (1) ich mit den Kindern die Schulübung besprochen hab und die Kinder sind beschäftigt mit der Schulübung (.) oder mit was Anderem, dann setz ich mich zu ihm und dann mach ich halt für ihn was speziell, (.) aber es ist sehr zeitaufwändig. Begleitlehrerstunden haben wir halt s e h r wenig. (.) Also moment- mittlerweile hab ich eine NUR
I: Mhm
- 335 KL 3: weil (.) naja, weil eben (.) wegen Karenzen und weil eben jetzt Begleitlehrer natürlich abgezogen worden sind wegen Supplierung und so.
I: Aha
KL 3: Ich hatte vier (1) und d a v o n , sag ich einmal, (.) sind meistens drei in der Woche wirklich nur für ihn da aufgegangen (.) na (1) und (.) der Begleitlehrer sollte ja eigentlich (.) das ist nicht die Aufgabe, (.) DEN zu fördern (.) ja.
I: Mhm
- 345 KL 3: Aber andererseits (.) es war oft nicht anders möglich,
I: Mhm
KL 3: dass er (.) dass sich auch der BegleitLEHRER einfach mit ihm ein bisschen beschäftigt oder manchmal hat der Begleitlehrer einfach mit den Kindern in der Klasse was gemacht, (.) damit ich für ihn ein bissl die Zeit nehmen kann (1) und (.) es g e h t oft nicht anders, (.) ja, (1) weil diese Sprachkurse (.) einmal am Tag eine Stunde, (1) das is ja (.) da lernt er einmal (1) das Grundsätzliche, was er braucht,
I: Mhm
KL 3: aber was macht er die r e s t l i c h e n vier Stunden 'am Tag' (.) ja (1) und das is
- 360 I: Mhm
KL 3: fast zu wenig (.) sag ich jetzt
I: Mhm (.) mhm
KL 3: einmal.
I: Das heißt, (.) Sie (.) ver- (.) Sie wenden verschiedenst- Dinge, Methoden und Mittel an (.) um irgendwie
KL 3: Ja, ((lacht)) alles Mögliche (.) LERNSPIELE und Mittel aus der zweiten Klasse.
I: Ja.
- 370 KL 3: In Mathe die Malsätzchen w a r e n ganz schwer für ihn zu lernen, (1) also da (.) glaub ich auch, (.) dass er die Teilleistungsschwäche
I: Mhm
KL 3: irgendwie hat, (.) weil er (1) punkto Merkfähigkeit einfach auch ein Problem hat, ja. (.) Also es ist nicht nur das Begreifen (.) sondern auch, (1) dass er (.) er kennt den Mal-Begriff, (.) er weiß wie er eine Malrechnung ausrechnet, (.) ja also er weiß, (.) dass er bei drei mal neun, (.) dass er rechnen muss (.) neun plus neun plus neun, ja. (.) Er zählt immer noch nach (.) und wenn man ihn fragt 'sieben mal neun', dann muss er rech- ausrechnen sieben mal neun (.) und er kanns nicht abspeichern-
- 385 I: Mhm
KL 3: Ja und das (.) wir üben das (1) SEIT EINEM JAHR mit ihm
I: Mhm (.) mhm
KL 3: (1) und es klappt dann oft eine Woche, es geht dann grad so (.) und wenn er nimma will dann verwend ma sogar schon so a bissl Druckmittel, okay Fußball heute nur, (1) wenn
I: Aha
KL 3: das sitzt (.) und dann reißt er sich auch zusammen, dann funktioniert das auch (.) dann konzentriert er sich,
I: Mhm
KL 3: aber (.) es kann sein, (.) dass es eine Woche später 'wieder weg is' (.) ALSO is jetzt speziell in seinem Fall.
I: Also das kommt jetzt nicht unbedingt durch die Sprache?
KL 3: Nein (.) nein, (.) das hat glaub ich nicht viel
I: Was anderes
- 405 KL 3: mit seiner Sprache zu tun
I: sprachlich
KL 3: das hat mit ihm selber ((lacht)) zu tun.
I: Na in der Schul- (.) also in diesem Standort sehen Sie die Sprachförderkurse wirklich als Kurs-system
KL 3: Mhm
I: fix (.) im Stundenplan verankert
KL 3: Genau.
I: und da gehen die Kinder hin?
- 415 KL 3: Genau.
I: Ahm
KL 3: Die auch schon fünfmal geändert ((lacht)) wurden (1) wegen so ((umschachteln)) (und so und) was weiß ich.
- 420 I: Aber im Prinzip es ist ziemlich fixiert
KL 3: Ja (.) ja.
I: und es is wirklich ein abgeschlossenes Kurs-system?
KL 3: Genau.
I: Es werden auch völlig andere Themen behandelt (.) als Sie das
KL 3: Genau.
I: in dieser Stunde
KL 3: Das is das eigene Programm (.) von der Sprachförderlehrerin. (.) Also das hat nichts mit dem (.) also da muss ich nichts vorbereiten für sie. Da macht sie speziell mit Kindern, die sie sich zusammenstellt, die irgendwie jetzt punkto (.) ah (.) ahm (1) sag jetzt einmal punkto, (.) wie sagt man da (.) Stand im punkto jeweiligen Stand zusammenpassen. (.) Die fasst sie zusammen. Das können sein Kinder von der Zweiten zusammengewürfelt mit der vierten Klasse,
I: Mhm
- 440 KL 3: weil die einfach aufm selben Stand (.) momentan sind
I: Mhm
KL 3: und da hat sie ihr Programm, (.) das sie mit ihnen macht.

- 445 I: Mhm (.) und grad bei dem Schüler, den Sie da jetzt (.) in ihrer Klasse haben (.) ah, weil sie gesagt haben (.) mmh mag manchmal nicht so gerne oder
KL 3: Mhm
I: würden Sie es für IHN jetzt besser finden (.) es wäre integrativ dieser Sprachförderkurs? Also nicht
450 KL 3: Ich sag
I: dieses Kursmodell?
KL 3: Nein, glaub ich nicht.
I: ()
- 455 KL 3: Ich sag gar nicht, (.) es wär bei ihm gar nicht 'möglich',
I: Mhm
KL 3: ja (.) also LIEBER wärs ihm wahrscheinlich. Er is gerne dabei, wenn er zum Beispiel (1) jetzt wir haben jetzt zum Beispiel die Uhrzeit gemacht in Mathematik. Ja, also in Mathematik ist er lang nicht auf dem Stand von der vierten Klasse, aber die Uhr kennt er (.) und da hat er mitgemacht. Und da war er plötzlich natürlich schon mehr integriert,
460 I: Mhm
KL 3: weil plötzlich war er im Mathematikunterricht dabei (.) und so gesehen (.) das war etwas, (.) was möglich war.
I: Mhm (.) mhm
- 470 KL 3: Aber in Wirklichkeit glaub ich, (.) dass es bei seinem (.) S t a n d , auf dem er ist (.) des is einfach GAR nicht möglich ist. Ja (.) er is zum Beispiel (.) wir hatten (.) hatten eine Lesenacht heuer (.) und ich hab für ihn extra Stationen gemacht, aber so, (1) dass seine Station (.) ah immer bei einer Station dabei (.) war, die ähnlich ausgeschaut hat, (.) dass er sozusagen mit der Gruppe (.) auch bei der Station sitzt (.) und dass er das Gefühl hat, dass er dasselbe macht,
475 I: Mhm
KL 3: aber halt trotzdem was Leichteres hat (.) ja.
I: Mhm
KL 3: Das Problem war, (.) er ist spontan nicht gekommen. Er hat mir versprochen, er kommt.
480 I: Mhm
KL 3: Dann hat (.) eine Woche vorher hats geheißn (.) nein, (.) er hat ein wichtiges Fußballturnier an diesem Tag. (.) Ah aber nein hab ich gsagt: „Das is wichtig und Lesenacht so wie Schul- landwoche (.) war er dabei“
485 I: Mhm
KL 3: und des hat ihm total gut gefallen
I: Mhm
KL 3: und dann ist er spontan nicht gekommen, weil er k r a n k geworden is, ja. (2)
490 I: Mhm
KL 3: Das is auch oft bei ihm, dass er so tage- weise, ein Tag, zwei Tage fehlt, dann wieder kommt (.) also,
495 I: Mhm
KL 3: will da jetzt nichts unterstellen, dass er nicht krank ist (.) aber, dass (.) das er einfach oft, wenn er Kopfweg hat oder wenn er übermüdet ist.
500 I: Mhm
KL 3: Es hat ihn schon zum Beispiel jemand von der Schule um halb zehn bei der Bushaltestelle gesehen. Keiner weiß,
505 I: Mhm
KL 3: wohin er alleine hingefahren ist. Er ist da gesessen (.) mit seinem (1) Nintendo oder was, ja.
510 I: Mhm
KL 3: Und er hat das zuerst abgestritten, dann hat er gesagt „ja (.) na er musste einen Nintendo seinem Freund zurückbringen“ um halb zehn, (.) wo am nächsten Tag Schule war (.) ja.
515 I: Mhm
KL 3: Also das sind eher solche Sachen, (.) wo man (.) wir haben eh mit den Eltern darüber gesprochen. Nein, es wird nicht mehr vorkommen
- 520 und so, (.) aber es is halt und oft dann fehlt er halt am nächsten Tag,
I: Mhm
KL 3: weil er wahrscheinlich nicht aufgekommen ist in der Früh (.) oder vielleicht hat er bei dem geschlafen
525 I: Mhm
KL 3: und es war dann zu weit der Weg und ich hab (.) gar keine Ahnung, (.) ja.
I: Mhm
- 530 KL 3: Also, das is alles sehr undurchsichtig und die Eltern sind auch g e s c h i e d e n (.) und das
I: Mhm
KL 3: ist glaub ich auch noch (.) ein Faktor, der bei ihm dazukommt. (.) Ah er wohnt beim Vater. Der Vater hat das Sorge- ah eigentlich haben beide das Sorgerecht, aber er wohnt beim Vater (.) und die sechzehnjährige Schwester (.) ersetzt sozusagen die Mutter.
535 I: Mhm
KL 3: Und SOLLTE mit ihm jetzt halt zuhause lernen, (.) ja, sagt der Vater
I: Mhm
KL 3: und die kommt auch zu jedem Eltern- sprehtag (.) und übersetzt halt auch,
540 I: Mhm
KL 3: weil sie am besten Deutsch kann.
I: Mhm
KL 3: Aber in Wirklichkeit ist es nicht ihre Aufgabe (.) und jetzt (1) ist die Abmachung seit ein paar Monaten, dass er (.) er fährt dreimal in der Woche zur Mutter, (.) dass die Mutter auch mit ihm lernt, (.) also obwohl sie nicht Deutsch kann. Dass er ihr vorliest (.) oder dass sie (.) einfach (.) mit ihm versucht einfach was zu machen,
545 I: Mhm
KL 3: was er für Aufgaben bekommt, ja. (2)
I: Also ein- eine (.) ganz schwierige Gesamt- situation?
KL 3: Schwierige Situation, ja (.) ja.
550 I: Mhm (.) ahm den Lernfortschritt gerade d i e s e s Seiteneinsteigers dokumentieren Sie den so, (.) wie bei den anderen Kindern oder noch einmal (.) genauer, spezieller, in einer anderen Form?
KL 3: (1) Also m- man, ich sag jetzt einmal (.) dadurch, dass er ja so ein Spezialfall ist, (.) natürlich (.) macht man sich da oft schon mehr Gedanken, als über (.) Kinder, wo man jetzt sagt man hat zwanzig Kinder und man weiß, was das Lernziel ist (.) für dieses Jahr. (1) Und bei ihm is es genau, dass man halt wirklich schaut, okay das hat er geschafft, das nicht mehr, da gibt's auch wirklich viel mehr Gespräche natürlich als jetzt mit den Begleitlehrern über
555 I: Mhm
KL 3: ALLE Kinder gibt's speziell mit ihm natürlich immer wieder. (.) Ja, auch ah (.) ein, wie ich (.) sag mal, nach zwei Wochen mal wieder ein Gespräch mit der Förderlehrerin oder mit der Sprach..Sprachheillehrerin (1) also ich glaub schon, dass man da so (.) speziell m e h r weiß (.) über diese Kinder.
560 I: Mhm
KL 3: WEIL SIE einen einfach mehr beschäftigen.
I: Mhm (1) mhm (1) das heißt, (.) so die organisatorische Herausforderung irgendwie einen (.) eine Absprache oder eine Teambesprechung zu machen, (.) ist das möglich, dass es dann immer so schnell geht?
KL 3: Ja. (.) Also wir machen es meistens immer spontan und sagen dann eher so „hast du kurz Zeit?“ und dann mach ma das einfach nach Schul- schluss. (.) Viertelstunde und okay wir reden weiter da am Freitag oder so, dass wir jetzt Team- besprechungen haben wir jetzt schon auch, (.) aber

- 595 das ist oft vom Stundenplan jetzt momentan grad nicht möglich.
I: Mhm
KL 3: Und (1) ja (.) also, es passiert eher so zwischen Tür und Angel, (.) ja.
- 600 I: Mhm
KL 3: Außer wenn's dann geht um Förderdokumentation. (.) Da setzt man sich dann natürlich zusammen (.) auch mit der Frau Direktor und bespricht das genau, wie passiert das jetzt weiter oder (.) ja ahm, (.) ja das schon.
I: Mhm
KL 3: Aber ich sag jetzt einmal trotzdem (.) ahm die Sprachheil- (.) Sprachförderlehrer heißen die, (.) haben schon (.) ihre Teambesprechungen
- 610 I: Mhm
KL 3: untereinander. (.) Ja und auch mit der Direktorin.
I: Mhm
KL 3: Und wir sind halt (.) ja die, die halt informiert werden über den Stand jetzt ganz genau (1) das was wir halt nicht
I: Mhm
KL 3: vielleicht nicht erkennen oder so.
I: Mhm
- 620 KL 3: So (1) ja.
I: Das heißt für Sie ist die organisatorische Herausforderung eigentlich jetzt gar nicht wirklich in Verbindung mit dem Sprachförderkurs oder mit der Sprachförderkurslehrerin zu sehen, sondern wirklich eher im normalen
KL 3: Das eher.
I: Schulalltag?
KL 3: Ja, ja.
I: Außerhalb.
- 630 KL 3: Ja, dieses Differenzieren (.) einfach.
I: Mhm
KL 3: Weil man muss eh schon, (.) sag jetzt einmal, die Klasse nicht in zwei oder drei, (.) sondern (.) fünf Levels differenzieren, ja weil da also diese ganz Gschwinden und diese mittlere Mittelmaß und dann halt noch (.) auch ein paar, die da so hinterherruckeln.
I: Mhm
KL 3: Und da braucht ma wieder was Eigenes (.) und dann gibt's oft ein zwei, (.) die halt auch grad so an der Grenze sind, da braucht ma wieder was Eigenes und dann kommt halt noch (1) einer wie er dazu. ((lacht))
I: Ja.
- 645 KL 3: Also, das ist das Schwierigste und das alles unter einen Hut zu bringen und irgendwie (.) die Differenzierung in einem Gesamtunterricht zu schaffen, das is
I: Mhm
- 650 KL 3: das Schwierigste, glaub ich.
I: Sie haben schon erwähnt, dass grad bei diesem Schüler so dieses Gesamtpaket auch zuhause
KL 3: Mhm
I: ein bissl schwierig is.
- 655 KL 3: Mhm
I: Ahm, gibt's noch Faktoren, wo sie sagen, (.) die beeinflussen die Sprachförderung (1) besonders?
KL 3: (3) Mhm (3) Wusst ich jetzt (3) JA eben dieses zu spät schlafen gehen, meiner Meinung nach, also er ist sehr oft müde in der Früh. (1) Ah er kommt regelmäßig zu spät. Es is jetzt besser geworden aber er is, er is oft zu spät gekommen. Wir hatten gestern Abschlussfest, (1) ahm da is ein Kind mit ihm hingegangen und hat ihm das gezeigt, wo das ist. Dann warn wir gestern noch einmal gemeinsam dort. Dort hab ich ihn bewusst mitgenommen, weil er diesen Raum, das is eh gleich da, zwei Minuten von der Schule entfernt,
I: Mhm
- 670 KL 3: noch nicht gekannt hat und er ist am Abend, um halb fünf war Termin für Generalprobe, und er ist um viertel sechs gekommen. Na (.) und mit der Begründung, er hat es nicht gefunden.
I: Mhm
- 675 KL 3: Obwohl er zweimal schon da war.
I: Mhm
KL 3: Also, (.) das is alles so, (.) ich w e i ß n i c h t woran das liegt.
I: Mhm
- 680 KL 3: Tja.
I: Mhm, mhm
KL 3: Dann das Fußballtraining. Er will unbedingt mal Fußballer werden. Er spielt sehr gut Fußball, (1) ja also er weiß auch, dass er, dass er sehr gut spielen kann und es wollen ihn oft viele in seiner Mannschaft haben. Wegen
I: Mhm
KL 3: Fußballspielen, da blüht er natürlich auf.
I: Mhm
- 690 KL 3: Also, da ist er sehr integriert beim Fußballspielen (2) ahm, aber (1) das is, (.) natürlich es kostet ihm ja auch viel Zeit, weil er (1) geht natürlich am liebsten jeden Tag raus anstatt zuerst seine Aufgaben zu erledigen.
- 695 I: 'Na da wird er auch viel Ener-'
KL 3: Er bekommt jeden Tag von der Sprachheil-lehrerin eine Aufgabe,
I: Mhm
KL 3: mit der auch ich nichts zu tun habe, außer wenn sie nicht da is, (.) dann zeigt ers mir. (.) Das ist die Abmachung.
I: Mhm
KL 3: und sonst muss er ihr diese Aufgaben bringen
- 705 I: Mhm
KL 3: Und w e n n das mal ausfällt oder so, dann kriegt er sowieso von mir Aufgabe oder er kriegt manchmal zusätzlich von mir irgendeine kleine Aufgabe
I: Mhm
KL 3: noch dazu. (.) Ja, dass auch ich immer wieder so zwischendurch die Kontrolle hab, (1) was kann er jetzt schon (1) oder (.)
I: Mhm
- 715 KL 3: schafft er das jetzt alleine, ohne dass ich jetzt mit ihm das genau bespreche
I: Mhm
KL 3: oder so.
I: Das heißt, das sind Absprachen in, in (.) einfach mit der
KL 3: Genau.
I: Sprachkurslehrerin,
KL 3: Genau ja. (.)
I: die sie
- 725 KL 3: und Leseaufgaben geb ich ihm jetzt 'f a s t t ä g l i c h', (1) also jeden Tag so ein bissl lesen, dass er einfach, (.) das kontrollier ich jetzt nicht jeden Tag
I: Mhm
- 730 KL 3: und manchmal sag ich auch nur „Sag mir, was ist da vorgekommen in der Geschichte?“, dann seh ich eh gleich, ob ers gelesen
I: Mhm
KL 3: oder ob er irgendwas verstanden hat.
I: Mhm
- 735 KL 3: Aber wie gesagt, das is das Lesebuch von der jetzigen, jetzt wars bis vor kurzen noch von der ersten Klasse. (.) Ganz einfache Texte, ganz groß geschrieben. (2) Er verwechselt l / E und El, er verwechselt b und d. Er liest bei uns „un“, also er liest auch da schlampig drüber.
I: Mhm
KL 3: Also (1) ja. (.) Ah, aber was jetzt noch Faktoren sind, (2) mhm (2) eben die, (.) die

- 745 Scheidung der Eltern, (.) nehm ich einmal an, die sind aber, als sie gekommen sind aus dem Irak, (.) waren sie schon geschieden.
I: Mhm
KL 3: 'Also er hat da schon beim Vater gewohnt'.
750 (.) Dann, dass er sich von der Schwester nichts sagen lässt. (1)
I: Mhm
KL 3: Ja also, (.) das ist meine Schwester und er sagt ja auch, (.) „du bist nicht meine Mama und du brauchst mir nix sagen“. (1) Er macht zuhause das, was er will, ja. (2)
I: Mhm
KL 3: Aah (2) ja. (.) Sonst fällt mir jetzt nichts ein.
I: Mhm
760 KL 3: ()
I: Ahm (.) Sie haben ja mehrere Lehrer für muttersprachlichen Unterricht
KL 3: Mhm
I: an dem Standort?
765 KL 3: Mhm
I: Arbeiten Sie da auch zusammen?
KL 3: Ja, ja, sehr viel. (.) Also (1) mit (.) dem Türkischlehrer. Also es ist jeder muttersprachliche Lehrer eine Stunde (.) in der Woche in der Klasse oder er nimmt die Kinder raus, (1) je nach dem halt 'was sie brauchen'
I: Mhm
KL 3: und
I: Also das wechselt ab?
775 KL 3: Ja, (.) also
I: Das ist nicht so geregelt, wie die Sprachförderkurse?
KL 3: Nein, (.) nein.
I: Is eher flexibler.
780 KL 3: Meistens gestalten wir es so, (.) wies den Lehrern am liebsten ist. Also zum Beispiel unser Serbisch-/Bosnisch-/Kroatischlehrer, der nimmt die Kinder immer raus (1) und (.) ah bei dem zum Beispiel is die Abmachung, dass die Kinder die Bücher- wir gehen da immer
785 I: Mhm
KL 3: in die Bücherei einmal im Monat- und dass die Kinder auch ihm die Bücher erzählen dürfen und zwar in ihrer Muttersprache
790 I: Mhm
KL 3: und er sagt mir dann (.) eben „das hat gepasst, das nicht“ und das trag ich mir dann ein sozusagen.
I: Mhm
795 KL 3: Also das ist zum Beispiel was, was er jetzt momentan viel macht. Ah (.) manchmal machen sie auch irgendein Thema, (.) was wir gerade behandeln, (.) ein bisschen auf Serbisch (1) dazu.
I: Mhm
800 KL 3: Ahm (.) der Muttersprachenlehrer in Türkisch, der is momentan- (.) hab ich nur ein türkisches Kind momentan, also ich hatte mehr aber ((sin irgendwie alle ausgewandert)) und (.) in andere Schulen gewechselt und-
805 I: Mhm
KL 3: ahm (.) ja, der is momentan eigentlich nur integrativ dabei, (.) weil des is unnötig, (.) also.
I: Mhm
810 KL 3: Des is jetzt ein Schüler, der sehr schwach ist in Deutsch, (.) aber eigentlich im Unterricht ganz normal mitmachen kann, (.) aber einfach grammatikalisch einfach, (.) ah (2) „der Katze auf die Baum“ (.) ja, also,
815 I: Mhm
KL 3: immer noch so is und sich das einfach nicht merkt, also der wird sprachlich auch wahrscheinlich nie anders reden,
I: Mhm
820 KL 3: weil der lebt seit der Geburt in Österreich
I: Mhm
KL 3: und der hat sich das so angeeignet und is aber (.) kein
I: Mhm
825 KL 3: schwaches Kind.
I: Mhm
KL 3: Ja also, (1) is auf einem Zweier in Mathematik, aber da happerts ein bissl an Textaufgaben. (.) In Sachunterricht hat er ein SUPER Sachunterrichtsthema über (.) die Ritterzeit vorbereitet, (1) aber er kann sich halt 'nicht ausdrücken'.
I: Mhm
KL 3: 'Ja aber', (2) sehr integriert 'das Kind'.
I: Mhm
835 KL 3: 'und da hamma, (.) is die Abmachung, dass der Lehrer jetzt bei uns is in der Klasse'. (.) Polnisch ist am Nachmittag, (.) ah eben die Arabischlehrerin is einen Tag in der Woche da, (.) die nimmt ihn immer raus, die macht spezielles Programm mit ihm (2) und (1) ja, das wars.
840 I: Also, die is einfach flexibel (.) aber des is für Sie auch
KL 3: Ja.
I: Unterstützung?
845 KL 3: (1) Auf jeden Fall, (.) ja, ja.
I: Mhm
KL 3: Wir sind dankbar für jede Unterstützung.
I: Mhm
KL 3: Also selbst (.) wenn Eltern kommen und ((mithelfen))
850 I: Mhm
KL 3: und auch meine Eltern, (.) die mittlerweile in der Pension sind, kommen und helfen (.) und machen bei der Gesunden Jause
855 I: Mhm
KL 3: mit oder gehen auf Ausflüge mit
I: Mhm
KL 3: oder (1) also, so eher für solche Aktivitäten
I: Mhm
860 KL 3: werden die dann eingesetzt, (1) des is natürlich alles Unterstützung.
I: Mhm (.) mhm (1) Wenn Sie so eine Wunschliste abgeben könnten, (.) so an, (.) an Vorstellungen oder Änderungen um die Sprach- ahm (1) förderkurse oder diese Sprachförderung in Zukunft (.) anders (1) noch besser zu gestalten, (.) was würd Ihnen da einfallen?
KL 3: Also, wenn nicht so (.) ein Lehrermangel, ((bestehen würde)) würde ich einmal sagen, (.) wär es natürlich super eine Stunde Sprachförderkurs, (1) wo die Kinder extra was machen und DANN zum Beispiel noch täglich eine integrativ.
870 I: Mhm
KL 3: Ja also, wo man (1) mhm, (.) wo man sich dann absprechen kann und sagen, okay da ist die Lehrerin
875 I: Mhm
KL 3: einfach auch in der Klasse dabei (1) und wir können s c h a u e n , dass wir DA gemeinsam was machen.
880 I: Mhm
KL 3: Also, das würd für mehr Integration wahrscheinlich sorgen, (1) schätz ich einmal.
I: Mhm
885 KL 3: Ahm (2) Also mein Hauptwunsch wäre einfach m e h r Begleit((stunden)), (.) weil man einfach viel mehr Möglichkeiten hat
I: Mhm
KL 3: zu zweit in der Klasse speziell zu fördern
890 I: Mhm
KL 3: und 'man zerreißt sich einfach als Klassenlehrer, wenn man sich um zwanzig Kinder gleichzeitig kümmern muss, (1) die alle irgendwie nicht nur unterschiedlich sind, sondern einfach unter-

- 895 verschiedene Techniken haben, wie sie was lernen, ja, die brauchen mehr frontal, die brauchen mehr offen' (.) ah, die wollen wieder dieses p e r s ö n l i c h e mehr. (.) Die anderen sind wieder auf selbständig Gruppenarbeit und DAS alles unter einen Hut zu bringen, (.) sag ich, bedarf einfach vie- (.) v i e l e r L e h r e r .
I: Mhm
KL 3: Ja also, (.) das wär mein ((Hauptwunsch)), ((lacht)) (1) sag ich einmal, wenn ichs mir aussuchen könnte, (.)
905 I: Also zusätzliche Begleitung einf-
KL 3: was man machen, (.) ja.
I: einfach?
KL 3: Ja (1) ja.
910 I: Gut (1) 'sonst noch was oder wär'
KL 3: Ahm
I: damit schon ein gutes Stück (1) getan?
KL 3: (1) Also, (.) was mir sehr gefallen hat, wir haben in der vierten Klasse ja verpflichtend (.) dieses, (.) dieses Englische Projekt (.) das Nessie-Projekt.
915 I: Mhm
KL 3: Und da sag ich einmal, das (.) also, das war ein T r a u m . (.) Das war eine Woche (.) ahm im ersten Semester, eine Woche im ZWEITEN, wo die Kinder auch in Berührung gekommen sind (.) mit einer (1) Zweitsprache, aber wirklich so
I: Mhm
KL 3: mit einer Nativespeakerin, ja.
925 I: Mhm
KL 3: Ja, also, (.) wo nicht w i r als ((Volkschullehrer)) unser Englisch ihnen weitergeben,
I: Mhm, mhm
KL 3: ja also, sondern wo nur Englisch geredet
930 wird (.) und zwar DREI Tage lang durchgehend, ja. (.) Und wo rund um England gearbeitet wird und was um diese Themen speziell geht. (.) Und wir machen ja sehr viel integrativ. (.) Ja, wir machen, weiß ich nicht, in der ersten Klasse die Monatsnamen und versuchen das auch auf Englisch gleich mitzumachen oder die Zahlen, das geht alles so laufend
I: Mhm
KL 3: und dann halt natürlich ab Dritte/ Vierte mach ma schon (.) eine Stunde in der Woche, aber (.) grad als Klassenlehrerin, wenn das ein Klassenlehrer macht, kommt das manchmal zu kurz, weil jeder hat andere Schwerpunkte.
940 I: Mhm
945 KL 3: Also, mein Schwerpunkt ist Musik.
I: Mhm
KL 3: Und wir machen wirklich sehr viel Musik. (.) Und da geht sehr viel Zeit drauf, ja. (1) Is natürlich auch eine Art von Förderung (.) für die Kinder.
950 I: Mhm
KL 3: Aber, (.) dass es da zum Beispiel Native-speaker geben würde in jeder Schule, (.) also die Kinder lieben Englisch
I: Mhm
955 KL 3: und, (.) und profitieren ganz anders von Nativespeakern als vom Klassenlehrer,
I: Mhm
KL 3: sag ich einmal.
I: Mhm
960 KL 3: A u c h WENN das Begleitlehrer jetzt als extra Stunde machen, (.) die 'profitieren einfach anders'.
I: Mhm
KL 3: (1) Das, glaub ich, (.) würd noch sehr viel bringen. (1) Ahm (2) Ja Muttersprachenunterricht auf jeden Fall, also, (.) das irgendwie noch ein bissl ausbauen, aber das ist auch kaum möglich,
965 I: Mhm
KL 3: weil, (1) weil wir haben zwölf Klassen und natürlich bekommen (.) die Klassen, die jetzt wirklich extrem viele türkische Kinder haben, mehr Muttersprachenunterricht als die anderen,
I: Mhm
KL 3: also. (.) Aber, dass ma DA vielleicht einfach schaut, ob da noch was passieren kann.
975 I: Mhm
KL 3: Also, ein Muttersprachelehrer ist ein Geschenk für jede ((Volksschule)).
I: Mhm
980 KL 3: (2) Ahm (2) Ja, (1) was wir den Eltern noch sagen ist, dass sie zuhause ihre Muttersprache auch (.) reden sollen (.) 'und nicht den Kindern' das g e b r o c h e n e DEUTSCH beibringen,
I: Mhm
985 KL 3: sondern (.) dass sie, (.) sie lernen es eh in der Schule richtig und dann lieber, dass sie zumindest eine Muttersprache (.) also ihre Muttersprache beherrschen. (.) Das ist ja Grundvoraussetzung, dass man andere Sprachen (.) 'auch einfach lernen kann'. (.) Ah (1) Sonst Wünsche, (.) inwiefern Wünsche?
I: ((lacht)) Na, (1) war jetzt eh
KL 3: Ja.
I: eigentlich irgendwie (.) mehr Ressourcen,
995 KL 3: Mehr Ressourcen, (.) ja.
I: nicht nur so allein dazustehen.
KL 3: Ja genau, (.) genau, (1) IS WICHTIGER , als (.) dass wir (.) etliches Material bekommen oder so. (.) Ich sag einmal mit viel Material,
1000 I: Mhm
KL 3: also je mehr Möglichkeiten wir haben, (.) je mehr Räume wir haben, wo wir ausweichen können auch,
I: Mhm
1005 KL 3: dass war bei uns jahrelang ein Problem, dieses Platzproblem. Wir hatten sogar einmal ein Problem, dass wir nicht gewusst haben im kommenden Schuljahr. (.) Es gab keine Klasse (.) und es gab aber drei erste Klassen, (.) also wo ma dann
1010 I: Mhm
KL 3: ausweichen musste (.) auf eine Klasse (.) IST IM B e r u f s s c h u l t r a k t .
I: Hmm
1015 KL 3: Ja also, (.) so auf diese Art oder der Werkraum ist im Berufsschultrakt. (.) Und jetzt haben wir aber Gott sei Dank von unserem Teil die drei Klassen dazubekommen und (.) haben sogar einen W e r k r a u m und ein MEDIEN- in Verbindung mit Musikraum,
1020 I: Mhm
KL 3: haben zwei kleine Förderräume, (.) also so Förderkursräume, (.) aber (1) natürlich (.) mehr Lehrer- mehr Platz, (1) das, (.) das
1025 I: Mhm
KL 3: bringt auch immer sehr viel. (1)
I: Ja (1) gut. ((lacht)) Dass wenn ma uns das einfach so wünschen könnten,
KL 3: Ja, das ((wäre schön)).
1030 I: super, wenn sich das erfüllen würde.
KL 3: ((Ja genau))
I: Gut, (1) ja, vielen Dank
KL 3: Okay.
I: für das Interview.
1035 KL 3: Bitte. (.) Ich hoff, es hat
I: Ja, (.) ja.
KL 3: geholfen. ((lacht))
I: Sind ganz viele Sachen.

15.3 Lebenslauf

Claudia Koch

geboren am 17. 12. 1971 in Wien

kochclaudia@gmx.at

Ausbildung

09/2004	Studium der Pädagogik, Universität Wien
02/2004-03/2004	Gordon Training, PI Wien
10/2002-04/2003	Förderlehrer/innen Ausbildung, PI Wien
02/1999-05/2001	Lehramt Informatik, SSR für Wien/PI Wien
09/1998-04/1999	Methodik der Leibesübungen-Schwerpunktausbildung, PI Wien
09/1997-10/1999	Diplomlehrgang-Montessori-Pädagogik, 1140 Wien
10/1996-06/1997	Zusatzstudium Interkulturelle Pädagogik, PädAk des Bundes Wien
09/1993-06/1996	Lehramt Volksschule, PädAk des Bundes Wien
09/1990-11/1994	Studium der Rechtswissenschaften, Universität Wien (nicht abgeschlossen)
09/1982-05/1990	Wirtschaftskundliches Realgymnasium für Mädchen, 1100 Wien
09/1978-07/1982	Volksschule, 1100 Wien

Berufserfahrung

04/2007	Mitarbeiterin im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (zuständig für pädagogische Angelegenheiten der Volksschulen)
09/1996-04/2007	Klassenlehrerin und Freizeitleiterin GTVS, 1020 Wien
09/1996-08/1997	Lehrerin am Sonderpädagogischen Zentrum, 1110Wien
10/1990-06/1993	Lern- und Aufgabenhilfe, Kindertagesheim, 1100 Wien