



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachförderung an Wiener Ganztagsvolksschulen für
Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“

verfasst von / submitted by

Nora Feix BEd

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

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A 066814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr.ⁱⁿ Maria Bettina Heinemann

*„Ich kann nicht denken,
was ich nicht sprechen kann,
und ich kann nicht sprechen,
was ich nicht denken kann.
Denken ist sprachliches Tun.
Um denken zu können,
muss man Sprache haben.“*

LUDWIG WITTGENSTEIN

VORWORT

Die vorliegende Arbeit, die von Dr.ⁱⁿ Alisha M. B. Heinemann betreut wurde, vereint zwei Themen, die in Bezug auf Bildung und Schule hochaktuell sind und immer wieder diskutiert werden: Erstens die Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und zweitens die Ganztagschule, welche im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs gerne als *Schule der Zukunft* bezeichnet wird. Ich persönlich werde mit diesen Themen nicht nur theoretisch im Rahmen meines Studiums *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* konfrontiert sowie durch diverse Medienberichte, sondern auch durch meine Tätigkeit als Volksschullehrerin. Durch die Aktualität und mein Interesse an beiden Themengebieten habe ich diese verbunden und den Arbeitstitel *Sprachförderung an Wiener Ganztagsvolksschulen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* gewählt. Ich habe mich sowohl mit der Bedeutung einer Sprachförderung für eine erfolgreiche Bildungskarriere auseinandergesetzt- wobei der Fokus auf der Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch liegt- als auch mit dem Konzept der Ganztagschule.

Es war für mich wichtig, in dieser Arbeit viele Fakten über die Ganztagschule darzulegen, da ihr Ausbau als Lösung vieler derzeit bestehender Probleme im österreichischen Bildungssystem gesehen wird und sie sich die Stärkung der Chancengleichheit aller SchülerInnen zum Ziel setzt. Durch die Verteilung des Unterrichts auf den ganzen Tag sollen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache intensivere Fördermöglichkeiten erhalten und in weiterer Folge sollen sich die Ergebnisse bei den internationalen Vergleichsstudien verbessern. Ich will mit dieser Arbeit darlegen, welche der Ziele bisher umgesetzt wurden. Ebenfalls möchte ich aufzeigen, was an Wiener Ganztagsvolksschulen in Bezug auf Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch dahingehend verbessert werden kann, dass SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in die Lage versetzt werden, die schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen zu bewältigen. Letztlich entscheidet sich Teilhabe und gerechte Verteilung von Chancen meistens genau an diesem Punkt: Sind Kinder in der Lage *mitzureden*- und zwar in der Bildungssprache Deutsch.

An dieser Stelle möchte ich Dr.ⁱⁿ Alisha M. B. Heinemann für viele hilfreiche und konstruktive Ratschläge während der Betreuung meiner Masterarbeit danken. Mein herzlicher Dank gilt auch Lukas und meiner Familie, die mich während meiner Ausbildung und vor allem während der Gestaltung der Arbeit immer unterstützt und ermutigt haben. Ich danke auch allen weiteren Personen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Nora Feix, 2016

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
I THEORETISCHER TEIL	5
1 TERMINOLOGIE	6
1.1 Erstsprache	6
1.2 Zweitsprache	7
1.3 Mehrsprachigkeit	8
1.4 Migration und Migrationshintergrund	10
2 SPRACHFÖRDERUNG	12
2.1 Abgrenzung des Begriffs	12
2.2 Gründe einer Sprachförderung	14
2.3 Grundlagen einer nachhaltigen Sprachförderung	16
2.3.1 Ausbildung der Sprachregister	16
2.3.2 Sprachstandsdiagnostik	19
2.3.3 Durchgängige Sprachbildung	21
2.4 Modelle sprachlicher Bildung	24
2.5 Sprachfördermaßnahmen an österreichischen Schulen	27
2.5.1 Förderung von Deutsch als Zweitsprache	28
2.5.2 Muttersprachlicher Unterricht	31
2.5.3 Unterrichtsprinzip <i>Interkulturelles Lernen</i>	32
2.5.4 Qualifikation von Lehrenden in Österreich	33
2.5.5 Weitere Maßnahmen	34
2.6 Zusammenfassung	35
3 GANZTAGSSCHULE	38
3.1 Ganztags schuldebatte	38
3.2 Organisationsform der Ganztagschule	39
3.3 Ausbau der Ganztagschule	42
3.4 Ziele der Ganztagschule	44
3.5 Chancengleichheit durch die Ganztagschule	47
3.6 Zusammenfassung	49
II EMPIRISCHER TEIL	50
4 ZIELE DER UNTERSUCHUNG	51
5 METHODEN	52

5.1 Darstellung der Erhebungsmethode.....	52
5.1.1 Mixed- Methods- Design.....	52
5.1.2 Quantitativer Teil.....	54
5.1.3 Qualitativer Teil	58
5.2 Darstellung der Auswertungsmethode.....	63
5.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	63
5.2.2 Vorstellung der Kategorien	65
5.2.3 Auswertung des Materials	66
6 ERGEBNISSE.....	67
6.1 Sprachfördersituation an den befragten Schulen	67
6.1.1 Sprachförderangebote	68
6.1.2 Sprachförderkonzepte	72
6.1.3 Sprachstandsfeststellung und diagnosegestützte Sprachförderung	74
6.1.4 Dokumentation der Sprachförderung.....	76
6.2 Möglichkeiten und Grenzen der Lehrperson	78
6.2.1 Unterrichtsgestaltung	78
6.2.2 AnsprechpartnerInnen.....	80
6.2.3 Ausschöpfung der Ressourcen	81
6.2.4 Eigeninitiative der Lehrperson.....	82
6.3 Rahmenbedingungen einer gelungenen Sprachförderung	83
6.3.1 Lernatmosphäre	83
6.3.2 Wertschätzung der Mehrsprachigkeit	84
6.3.3 Gruppengröße	86
6.3.4 Personal- und Raumressourcen	87
6.3.5 Mitarbeit der SchülerInnen	87
6.4 Bedeutung der Ganztagschule im Kontext Sprachförderung	88
6.4.1 Zeitfaktor	89
6.4.2 Sprachliche Vorbilder	89
6.4.3 Regelungen	91
6.4.4 Hausaufgabenbetreuung	91
6.4.5 Kritik	92
6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	93
III FAZIT UND AUSBLICK.....	97
IV LITERATURVERZEICHNIS	99

V ANHANG	111
Anhang 1: Abriss.....	112
Anhang 2: Eigenhändig unterfertigte Erklärung.....	113
Anhang 3: Fragenkatalog der Vorbefragungen	114
Anhang 4: Zusammenfassung der Vorbefragungen.....	115
Anhang 5: Interviewleitfaden	123
Anhang 6: Einverständniserklärung der UntersuchungsteilnehmerInnen	125
Anhang 7: Interviewtranskription	126

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Unterscheidung von BICS und CALP (Leisen 2011: 8)	18
Abbildung 2: Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht (Gogolin, Lange et al. 2011: 13)	23
Abbildung 3: Stundenplanbeispiel einer verschränkten Wiener Ganztagsvolksschule (BMBF 2013a: 8)	41
Abbildung 4: Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (BMBF 2013b: 10)	43
Abbildung 5: Anzahl der Ganztagsschulen in verschränkter Form (BMBF 2013b: 17)	44
Abbildung 6: Argumente für ganztägige Betreuungs- und Bildungsangebote (Hörl et al. 2012: 272)	45
Abbildung 7: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2000: 11)	64
Abbildung 8: Kategorien (Eigene Darstellung 2016)	66
Abbildung 9: Organisatorische und gesetzliche Grundlagen der Sprachförderkurse (Sprachförderzentrum Wien 2016: 4)	77

EINLEITUNG

Österreich kann spätestens seit der sogenannten *Gastarbeiterbewegung* der 1970er Jahre als Einwanderungsland bezeichnet werden und seine Bevölkerung als sprachlich und kulturell vielfältig. Diese Diversität hat auch Einzug in die Schule gefunden. Weniger als 20% aller Schulen österreichweit werden ausschließlich von SchülerInnen mit der Erstsprache Deutsch besucht. In Wien ist der Anteil der SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, besonders hoch und liegt bei den Wiener Volksschulen bei über 50%. Diese Zahlen bedeuten für die Hauptstadt, dass mehr als die Hälfte der Volksschulkinder im Familienverband ausschließlich oder vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch verwendet. Der Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen ist somit nicht eine isolierte und einer kleiner ExpertInnen-Gruppe vorbehaltene Aufgabe, sondern vielmehr Bestandteil der Alltagsrealität für die meisten LehrerInnen (vgl. BMBF 2015b: 11; Nusche, Shewbridge & Rasmussen 2009: 46).

SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden auch in Zukunft eine konstant starke bzw. wachsende Gruppe darstellen und es kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass die *typische* österreichische Schulklasse, vor allem in städtischen Ballungsräumen wie Wien, mehrsprachig zusammengesetzt ist (vgl. Fleck 2013: 12).

Trotz der vorherrschenden sprachlichen und kulturellen Diversität der österreichischen Schülerschaft und der bereits lange andauernden Einwanderungsgeschichte, zählt Österreich zu jenen europäischen Ländern, die es noch nicht gemeistert haben, Chancengleichheit im Bildungssystem für alle Kinder zu gewährleisten. Das Selbstbild Österreichs war lange Zeit nicht das eines Einwanderungslandes und es gehört bis heute zu den *Normalitätsannahmen* unserer Gesellschaft, dass Individuen und Staaten *normalerweise* einsprachig seien. Diese weitverbreitete Grundüberzeugung wird von Ingrid Gogolin (1994) als *monolingualer Habitus* bezeichnet und führte dazu, dass jahrelang keine infrastrukturellen Veränderungen von Seiten des Staates passierten- auch der Bildungsbereich wurde nicht an die vorherrschende Realität angepasst (vgl. Fleck 2013: 9ff.; Gogolin 1994: 3).

Erst in den letzten Jahren ist es durch die Veröffentlichung der schlechten Ergebnisse bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMMS und PIRLS¹ zu einem Umdenken in der österreichischen Bildungspolitik gekommen. Die Bedeutung von Sprache für das schulische Lernen und den Bildungserfolg ist neu entdeckt worden. SchülerInnen mit Deutsch als

¹ Die Abkürzung PISA steht für *Programme for International Student Assessment*, TIMMS für *Trends in International Mathematics and Science Study* und PIRLS für *Progress in International Reading Literacy Study*.

Zweitsprache sind als eigene Zielgruppe mit spezifischen Lernvoraussetzung in den Fokus geraten.

Die Ergebnisse der Studien haben die gravierenden Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache und ihren monolingualen AltersgenossInnen sichtbar gemacht und den Umstand öffentlich aufgezeigt, dass SchülerInnen der erstgenannten Gruppe in unserem Bildungssystem benachteiligt sind (vgl. Nusche et al. 2009: 8f.).

Im Regierungsprogramm und im Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) wird auf diese Tatsachen reagiert und in einer Absichtserklärung festgehalten:

„Alle Kinder in Österreich haben ein Recht auf gleiche Startbedingungen beim Schuleintritt. Der Erwerb der Sprachkompetenzen in Deutsch und der Muttersprache ist dabei besonders wichtig und soll durch gezielte Fördermaßnahmen [...] unterstützt werden. Deutschförderkurse [...] sollen ausgebaut werden.“ (Regierungsprogramm 2013: 206)



„Jene Sprachen, die Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch in das österreichische Bildungssystem einbringen, stellen ein großes Potenzial für Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt dar. Um dieses Potenzial weiterzuentwickeln, bedarf es der sprachlichen Förderung dieser Kinder und Jugendlichen – sowohl was die Erstsprache, als auch was die Unterrichtssprache Deutsch betrifft.“ (BMBF 2015c)

Neben bilingualen Schulmodellen wurden in den vergangenen Jahren Methoden entwickelt, welche die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in den monolingual deutschsprachigen Regelunterricht miteinbeziehen sollen. Neben einem Angebot von muttersprachlichem Unterricht für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, sollte das Hauptaugenmerk darauf gelegt werden, diese in der Bildungssprache Deutsch zu fördern (vgl. Dirim & Heinemann i.E.: 18). Bildungssprache wird dabei als ein Register verstanden, „mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (Gogolin, Dirim et al. 2011: 15f.).

Die Förderung der SchülerInnen in ihren Erstsprachen spielt eine wichtige Rolle und steht in keinem Widerspruch zum Fokus auf der Förderung in Deutsch als Zweitsprache, wie er in dieser Arbeit gelegt wird. Der Schwerpunkt auf der Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch wurde aus jenem Grund gewählt, da die Schule als Institution- trotz kleiner Schritte in Richtung Förderung der Mehrsprachigkeit- noch am einsprachigen Selbstverständnis festhält. Die sprachliche Vielfalt der SchülerInnen und die monolinguale Schule stehen nach wie vor in einem starken Gegensatz zueinander. In den allermeisten Schulen wird in der Sprache Deutsch unterrichtet. Die Sprache der Materialien, der Instruktionen und der Kommunikation sind

monolingual deutschsprachig. Dadurch wird deutlich, dass die sprachliche Kompetenz in der Bildungssprache Deutsch unerlässlich ist, um im österreichischen Bildungssystem zu bestehen. Nur durch eine gezielte Deutschförderung können die SchülerInnen in die Lage versetzt werden, die schulischen Herausforderungen und die gesellschaftlichen Anforderungen zu meistern. Genau das ist für einen erfolgreichen Bildungsweg der SchülerInnen und für die soziale, ökonomische und politische Teilhabe von hoher Relevanz (vgl. Dirim& Heinemann i.E.: 17f.; Dirim& Mecheril 2010b: 99ff.; Gogolin& Michel 2010: 374f.).

Ziel der vorliegenden Arbeit sollte es sein, zu erforschen, was an Schulen, im Besonderen an Ganztagsvolksschulen, in Hinblick auf Sprachförderkonzepte in Deutsch als Zweitsprache passiert. Ich finde es interessant herauszufinden, wie die oben genannten Vorhaben des Regierungsprogramms (2013) in der Praxis umgesetzt werden und welchen Wert die vom BMBF (2015c) positiv dargestellte sprachliche Vielfalt an österreichischen Schulen tatsächlich hat und wie das *große Potenzial* der mehrsprachigen SchülerInnen gefördert wird. Laut des BMBF (2015d) sei es außerdem Aufgabe der Schule, „*alle Kinder [...] unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen (sprachlichen) Voraussetzungen bestmöglich zu fördern*“. An dieser Stelle will ich ermitteln, wie die *unterschiedlichen (sprachlichen) Voraussetzungen* der Kinder festgestellt werden. Gibt es beispielsweise verpflichtende Sprachstandserhebungen an Ganztagsvolksschulen und wenn ja, welche Sprachstandsdiagnoseinstrumente werden eingesetzt? Kennen die LehrerInnen den Sprachstand aller ihrer SchülerInnen und in wie weit wird dieser im Unterricht berücksichtigt, um eine passgenaue, individuelle Förderung zu ermöglichen?

Am Ende der Arbeit soll ein Ausblick gegeben werden, was in Bezug auf Sprachförderung verbessert werden kann. Die Konzentration wird auf Ganztagsschulen gelegt, da diese in der Schullandschaft ein immer wichtigeres Feld einnehmen und in der Politik verstärkt die Meinung vertreten wird, durch ganztägige Angebote können schulische Leistungen und schulisches Lernen der SchülerInnen entscheidend verbessert und gleichzeitig Chancenungleichheiten reduziert werden.

Demzufolge lautet die Forschungsfrage:

Was kann an Wiener Ganztagsvolksschulen in Bezug auf Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache verbessert werden?

Konkret soll durch Befragungen von klassenführenden LehrerInnen an Wiener Ganztagsschulen ermittelt werden, was die Ganztagsschule dafür tut, um die bestehenden Ungleichheiten im Bildungssystem zu reduzieren und dem Ziel der Chancengleichheit gerecht zu werden. Dabei spielt wiederum das Thema *Sprachförderung* eine entscheidende Rolle. Denn nur, wenn SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Bildungssprache Deutsch in dem Ausmaß gefördert werden, dass sie ihren Bildungsweg erfolgreich durchlaufen und am gesellschaftlichen, sozialen und politischen Leben teilnehmen können, kann eine Chancengleichheit entstehen.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit ist eingebettet in drei theoretische Themenblöcke: Erstens in die Klärung ausgewählter Termini, die zum besseren Verständnis der Arbeit relevant sind. Dieses Kapitel wird bewusst kurz gehalten, um eine gute Überschaubarkeit zu gewährleisten. Zweitens in den Theorieteil zum Thema *Sprachförderung*, wobei aus Gründen der Relevanz für diese Arbeit der Fokus auf die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache gelegt wird. Der Themenbereich *Ganztagsschule* bildet den Abschluss des theoretischen Teils.

In der vorliegenden Arbeit werden somit die Themen *Sprachförderung* und *Ganztagsschule* zusammengeführt, da beide- wie dieser kurze Problemausfriss gezeigt hat- eine hohe Relevanz in der heutigen Schullandschaft haben und in einem engen Zusammenhang stehen, vor allem, wenn es um das Erreichen der Chancengleichheit aller SchülerInnen geht- und genau das sollte das Ziel einer jeden Schule sein.

I THEORETISCHER TEIL

1 TERMINOLOGIE

An dieser Stelle sollen Ausdrücke geklärt werden, die zum besseren Verständnis der vorliegenden Arbeit relevant sind. Bei den Begriffsklärungen wird gleichzeitig ein Bezug zum schulischen Kontext hergestellt und auf die unterschiedlichen Aspekte des Spracherwerbs und der Sprachverwendung eingegangen. Die behandelten Termini lauten *Erstsprache (L1)*, *Zweitsprache (L2)*, *Mehrsprachigkeit* und *Migration und Migrationshintergrund*.

Um dieses Kapitel kompakt und überschaubar zu halten, wurde diese Auswahl getroffen und auf weitere Begriffsbestimmungen bewusst verzichtet.

1.1 Erstsprache

Als *Erstsprache* (abgekürzt *L1*) wird jene Sprache bezeichnet, die ein Individuum in den ersten Lebensjahren- meist im familiären Umfeld- auf natürliche Art und Weise erwirbt. Der Spracherwerb beginnt laut Forschungsergebnissen der Linguistik bereits in der pränatalen Phase und erfolgt mühelos und automatisch parallel zur allgemeinen Entwicklung des Menschen. Mit Schuleintritt kann ein Kind seine Sprache normalerweise fließend sprechen (vgl. Klein 1992: 15). Der Erstspracherwerb muss jedoch selbstverständlich durch schulische Sozialisation vervollständigt und weiterentwickelt werden (vgl. De Cillia 2011a: 1).

Wenn ein Mensch von Beginn an mit zwei Sprachen aufwächst, hat er zwei Erstsprachen. Man spricht in diesem Fall von einem *bilingualen Erstspracherwerb* (Müller 2011: 209) oder auch von einem *doppelten Erstspracherwerb* (List 2007: 25ff.).

Der Begriff *Erstsprache* wird in der Literatur häufig auch als *Muttersprache*, *Primärsprache*, manchmal auch als *Familiensprache* oder *Herkunftssprache* bezeichnet (vgl. De Cillia 2011a: 1).

Obwohl die Bezeichnung *Muttersprache* im alltäglichen Sprachgebrauch am geläufigsten ist, wird sie von einigen AutorInnen als problematisch angesehen, weil die Erstsprache keineswegs immer die Sprache der Mutter ist (vgl. Hufeisen& Riemer 2010: 738) und weil damit die Beteiligung weiterer Bezugspersonen- neben der Mutter- am Spracherwerb des Kindes ausgeklammert wird. Das heißt, die Bezeichnung *Muttersprache* verzerrt das Bild von der Spracherwerbssituation, an der meist auch der Vater und Geschwister beteiligt sind und Verwandte und Bekannte mitwirken können (vgl. Ahrenholz 2010: 3; Binder 2003: 140f.).

Dirim und Mecheril (2010a: 19) weisen darauf hin, dass die Bezeichnungen *Herkunftssprache* und *Familiensprache* ebenfalls problematisch und missverständlich sind. *Herkunftssprache* ruft Vorstellungen hervor, „die Menschen auf eine natio- ethno- kulturelle Herkunft festlegen [...]“ und *Familiensprache* reduziert die Sprachverwendung in der Familie auf eine einzige Sprache- es entspricht jedoch nicht der Realität, dass in einer Familie immer nur eine Sprache durchgängig gesprochen wird.

Trotz der aufgezeigten Probleme, tauchen die Begriffe *Muttersprache* und *Herkunftssprache* sowohl im schulischen Bereich als auch in der Deutschdidaktik auf. Im Gegensatz zu Deutschland, wo von *Herkunftssprachenunterricht* gesprochen wird, verwendet man in Österreich den Ausdruck *muttersprachlicher Unterricht* (vgl. Ahrenholz 2010: 4).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Erstsprache* (bzw. die Abkürzung *L1*) verwendet. *Muttersprache* wird nur dann gebraucht, wenn die schulische Perspektive im Vordergrund steht.

1.2 Zweitsprache

Der Begriff *Zweitsprache* (bzw. *L2*) wird für eine Umgebungssprache verwendet, die zeitlich nach der *Erstsprache* und in ungesteuerter Form, also in erster Linie außerhalb der Unterrichtssituation, erworben wird. Sie unterscheidet sich durch ihre Erwerbsform von einer eventuellen *Fremdsprache* (vgl. De Cillia 2011a: 1). Die *Fremdsprache* wird im Gegensatz zur *Zweitsprache* in einem institutionalisierten Kontext und gesteuert gelernt. So ist dies beispielsweise beim *Fremdsprachenunterricht* in der Schule der Fall (vgl. Ahrenholz 2010: 7; Dietrich 2004: 312f.).

Wenn die *Zweitsprache* in einem sehr frühen Lebensalter, ca. im 4.-6. Lebensjahr, hinzukommt, spricht man von einem *frühen Zweitspracherwerb* (Hufeisen& Riemer 2010: 738) bzw. von einem *sukzessiven Zweitspracherwerb* (De Cillia 2011a: 2). Beim frühen bzw. sukzessiven *Zweitspracherwerb* (*L2- Erwerb*) sind zum Teil noch die Gesetzmäßigkeiten des *Erstspracherwerbs* (*L1- Erwerb*) wirksam. Aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen kann man den *L2- Erwerb* jedoch nicht mit dem *L1- Erwerb* gleichsetzen. Beim *L1- Erwerb* erwirbt das Kind zugleich *L1- spezifisches kulturelles Wissen* und *Weltwissen*. Kinder, die eine *Zweitsprache* lernen, können stets auf ihre bereits mehr und minder ausgebildete *Erstsprache* und vor allem auf ihr bereits vorhandenes *spezifisches kulturelles Wissen* und *Weltwissen* zurückgreifen. Das kann das Lernen folgender Fremd- und *Zweitsprachen* beschleunigen oder

auch behindern. Generell empfinden L2- Lernende den Zweit- bzw. Fremdsprachenlernprozess als unterschiedlich anstrengend und schwierig. Hier spielen individuelle und soziale Faktoren wie Motivation, Erstsprache, Sprachlernneigung und -eignung eine beträchtliche Rolle (vgl. De Cillia 2011a: 2; Hufeisen& Riemer 2010: 738).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit und der Beschäftigung mit der schulischen Sprachförderung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, sind laut De Cillia (2011a: 1) folgende zwei Formen des Zweitspracherwerbs zu unterscheiden:

- Entweder wandern die Kinder während der Schulpflicht zu und lernen die Unterrichtssprache Deutsch erst relativ spät, sind jedoch in ihrer Erstsprache bereits (mehr oder weniger) literalisiert.
- Oder sie sind bereits in Österreich geboren, ihre Primärsozialisation findet in ihrer Erstsprache und die schulische Sozialisation in der Zweitsprache statt.

Jene Kinder, die in Österreich geboren werden oder die vor der Einschulung einreisen, haben häufig Defizite in ihrer Erstsprache. SchülerInnen, die während der Schulpflicht einreisen, haben- wenn sie relativ spät nach Österreich kommen- meist eine solide erstsprachige Grundlage. Sie müssen hingegen die Zweitsprache häufig unter schwierigen Bedingungen erwerben (vgl. De Cillia 2011a: 1).

Die Breite möglicher Sozialisationsverläufe ist allerdings sehr groß und man kann diese Aussagen nicht verallgemeinern. Mehrere Faktoren spielen beim Erwerb der Zweitsprache eine Rolle. Neben den individuellen und sozialen Faktoren, die oben bereits genannt wurden, spielen auch die familiäre Situation, das Einreisealter, die Sprachwechselbereitschaft der Elterngeneration usw. eine Rolle. Man hat es dadurch mit den unterschiedlichsten Formen von individueller Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit zu tun (vgl. De Cillia 2011a: 1; Hufeisen& Riemer 2010: 738).

Der Begriff *Zweitsprache* und die Abkürzung *L2* werden in den folgenden Kapiteln synonym verwendet und grenzen sich von dem Begriff *Fremdsprache* ab.

1.3 Mehrsprachigkeit

Unter dem Begriff *Mehrsprachigkeit* versteht man die Fähigkeit eines Individuums mehrere Sprachen zu benutzen, so wie die Koexistenz unterschiedlicher Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum (vgl. Europäische Kommission 2005: 3).

In diesem Sinne lassen sich folgende zwei Formen von Mehrsprachigkeit unterscheiden: Die *individuelle Mehrsprachigkeit* und die *gesellschaftliche* bzw. *kollektive Mehrsprachigkeit*. *Individuelle Mehrsprachigkeit* bedeutet, dass ein Mensch Kenntnisse in mehr als zwei Sprachen besitzt, wobei es sich nicht um eine Sprachbeherrschung auf Erstsprachniveau handeln muss. Die *gesellschaftliche* bzw. *kollektive Mehrsprachigkeit* meint hingegen die Verwendung mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft, einem Staat oder einer politischen Einheit (vgl. De Cillia 2010: 247).

Für einen Großteil der Weltbevölkerung gehört es zum Alltag sowohl mehr als eine Sprache zu verstehen als auch in mehr als einer Sprache kommunizieren zu können (vgl. Europäische Kommission 2005: 3). Global gesehen stellen mehrsprachige Personen keinen Sonderfall dar, sie bilden vielmehr die Mehrheit gegenüber Menschen, die einsprachig sind (vgl. Dietrich 2004: 311). Die Soziolinguistik, die Sprachenpolitikforschung und die Migrationsforschung haben außerdem nachgewiesen, dass Gesellschaften und Staaten immer mehrsprachig sind (vgl. De Cillia 2010: 245).

Der Terminus *Mehrsprachigkeit* lässt sich von jenem der *Zweisprachigkeit* abgrenzen. Die Tertiärsprachenforschung weist nach, dass sich ab der dritten Sprache der Aneignungsprozess verändert. Dieser verläuft auf eine andere Art und Weise als beim Erst- und Zweitspracherwerb, denn das Individuum verfügt dann bereits über ein höheres Maß an Sprachlernerfahrungen und -strategien. Diese kann es sich beim Erlernen der dritten und jeder weiteren Sprache zu Nutze machen (vgl. Hufeisen & Neuner 2003: 7ff.). In der vorliegenden Arbeit kommt es jedoch zu keiner strikten Trennung der Begriffe *mehrsprachig* und *zweisprachig*, da diese im Rahmen der hier durchgeführten Studie nicht wesentlich ist. Die Begriffe *mehrsprachig* und *zweisprachig* werden synonym für alle Kinder verwendet, die mehr als eine Sprache beherrschen und verwenden.

Es wurde lange Zeit befürchtet, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung des Kindes haben. Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung haben jedoch das Gegenteil bewiesen:

„Die Zweitspracherwerbsforschung [...] widerlegt Befürchtungen, dass frühe Zwei- und Mehrsprachigkeit schädlich sei, und weist nach, dass unter günstigen Bedingungen problemlos zwei und auch mehr Sprachen im frühen Kindesalter gleichzeitig erworben werden können.“ (De Cillia 2010: 246)

Im Kontext von Bildung und Erziehung wird man häufig mit dem Begriff der *lebensweltlichen Zweisprachigkeit* bzw. *Mehrsprachigkeit* konfrontiert, welcher auf Ingrid Gogolin (1988) zurückzuführen ist.

Sie unterscheidet zwischen *lebensweltlicher* und *fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit*. *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* bedeutet, dass ein Mensch mit mehr als einer Sprache aufwächst und in seinem Alltag in mehr als einer Sprache lebt. Ein Kind, das lebensweltlich mehrsprachig großgezogen wird, eignet sich die verschiedenen Sprachen seiner Lebenswelt genauso an, wie eine einsprachig aufwachsende Person, die eine Sprache erwirbt. Im Unterschied dazu liegt eine *fremdsprachliche Mehrsprachigkeit* vor, wenn Menschen eine Fremdsprache in einer institutionalisierten Umgebung lernen. In ihrem Alltag gebrauchen sie dann nur eine Sprache.

Lebensweltliche und *fremdsprachliche* Mehrsprachigkeit unterscheiden sich somit sowohl im Hinblick auf Sprachaneignung als auch auf Sprachgebrauch. Im Gegensatz zur *fremdsprachlichen* Mehrsprachigkeit, benötigt ein Kind die *lebensweltliche* Mehrsprachigkeit, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. In weiterer Folge spielt sie für den schulischen Kontext eine wichtige Rolle (vgl. Gogolin 1988: 9ff., 2004: 55ff., 2013: 354).

1.4 Migration und Migrationshintergrund

In dem Titel der vorliegenden Arbeit erscheint der Ausdruck *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache*. Da die lebensweltliche Mehrsprachigkeit dieser SchülerInnen meist in Migration begründet ist, ergibt sich die Relevanz der Begriffsklärung der Termini *Migration* und *Migrationshintergrund*.

Migration, die „biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-) politisch bedeutsamer Grenzen“ (Castro Varela & Mecheril 2010: 35), ist kein neues Phänomen. Sie gewinnt in Österreich jedoch mehr und mehr an Bedeutung. Migration beeinflusst im Bildungssystem sowohl die Schulpolitik als auch die LehrerInnen und SchülerInnen selbst (vgl. Binder 2004: 24f.), da die kulturelle und sprachliche Vielfalt unserer Gesellschaft „auch Einzug in die Klassenzimmer gefunden hat“ (Binder 2002: 422).

Im schulischen Kontext wurde zu Beginn unseres Jahrhunderts noch vielfach von *Ausländerkindern* oder von *ausländischen SchülerInnen* gesprochen. Mittlerweile ist meist von *SchülerInnen mit Migrationshintergrund* die Rede. Dieser Wandel der Begrifflichkeiten liegt vor allem darin begründet, dass eine beträchtliche Anzahl der MigrantInnen die österreichische

Staatsbürgerschaft erworben hat und somit nicht mehr in die Kategorie der sogenannten *AusländerInnen* fällt (vgl. Fleck 2013: 9).

Es stellt sich in weiterer Folge die Frage: Wer hat einen Migrationshintergrund und kann somit als *Person* bzw. *SchülerIn mit Migrationshintergrund* bezeichnet werden?

Die Bevölkerung mit *Migrationshintergrund* umfasst alle Personen, deren Eltern (beide Elternteile) im Ausland geboren wurden, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit. Personen, die selbst zugewandert sind, werden als MigrantInnen *erster Generation* bezeichnet und solche, bei denen beide Elternteile zugewandert sind, werden MigrantInnen *zweiter Generation* genannt (vgl. Statistik Austria & Kommission für Migrations- und Integrationsforschung 2015: 22).

Diese Definition wird zum klareren Verständnis auf den schulischen Kontext umgelegt: *SchülerInnen mit Migrationshintergrund der ersten Generation* sind jene, die außerhalb von Österreich geboren wurden und deren Eltern ebenfalls im Ausland geboren wurden. Als *SchülerInnen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation* werden die Kinder bezeichnet, die selber in Österreich, deren Eltern jedoch in einem anderen Land geboren wurden, d.h. SchülerInnen, die ihre gesamte schulische Bildung in Österreich absolvieren (vgl. Nusche et al. 2009: 14). Für die vorliegende Arbeit sind auch Kinder mit nur einem eingewanderten Elternteil relevant, wenn sie dadurch in ihrem Alltag mehrere Sprachen verwenden.

Migration ist- wie die angeführten Definitionen zeigen- kein einheitlicher sozialer Sachverhalt. Er birgt eine starke Heterogenität von Zuwanderungskonstellationen und kulturellen Identitäten in sich, welche vor allem für die Bildungsintegration relevant sind. Die Ausdrücke *SchülerInnen mit Migrationshintergrund* oder *SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache* sind zwar politisch korrekt, qualitativ aber nur bedingt aussagekräftig. *Migrationshintergrund* sagt nichts über den Grad der Integration aus und *nichtdeutsche Muttersprache* nichts über die Deutschkenntnisse der SchülerInnen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 139ff.).

In dieser Arbeit wird der Ausdruck *SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache* bzw. *SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch* bevorzugt.

2 SPRACHFÖRDERUNG

„Ohne Sprache, ohne das Vermögen, sich mitzuteilen und in diesem Mitteilen die grundlegende Erfahrung zu machen, erkannt und geachtet zu werden, ist die Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit zumindest bedroht, unsicher und infrage gestellt.“ (Mecheril& Quehl 2006: 356)

Das folgende Kapitel beschäftigt sich intensiv mit der Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Einleitend wird der Begriff *Sprachförderung* definiert und abgegrenzt, da dieser oft mit anderen Begrifflichkeiten verwechselt wird und um Klarheit darüber zu schaffen, von welcher Art der Sprachförderung gesprochen wird. Anschließend werden jene Gründe aufgezeigt, die eine Sprachförderung dringend notwendig machen. Dabei wird ebenfalls ein mit statistischen Zahlen belegter Abriss der Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen vorgenommen. Im Anschluss daran wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur nachhaltigen Sprachförderung gegeben. Nachdem Modelle zweisprachiger Bildung erläutert werden, werden die derzeit bestehenden Sprachfördermaßnahmen an österreichischen Volksschulen vorgestellt. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse dieses Kapitels in einem Fazit dargestellt.

2.1 Abgrenzung des Begriffs

Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass eine sprachliche Förderung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch möglichst schon im Elementarbereich² beginnen und in der Volksschule fortgeführt werden sollte. In dieser Zeit werden nämlich die Grundlagen für die folgende Schullaufbahn gelegt und die Weichen für Erfolge (oder Misserfolge) im Bildungssystem gestellt (vgl. Apeltauer& Rost- Roth 2011: 1).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen wurde bisher jedoch wenig Aufmerksamkeit darauf gerichtet, *wie* Sprachförderung zu definieren, durchzuführen und zu erforschen ist (vgl. Knapp 2009: 75).

Häufig wird in bildungspolitischen Beiträgen, Empfehlungen und schulischen Maßnahmen *Sprachförderung* mit *Deutschförderung* gleichgesetzt. Die Mehrsprachigkeit, die viele SchülerInnen mitbringen, wird dabei ausgeblendet und der Eindruck gestärkt, dass eine

² Der *Elementarbereich* umfasst in diesem Zusammenhang die Einrichtungen für Kinder im vorschulischen Alter nach Vollendung des 3. Lebensjahres.

Beschäftigung mit den Erstsprachen der Kinder überflüssig sei. Die Sprachenvielfalt wird nicht als Potenzial, sondern vielmehr als Hürde für den Schulerfolg wahrgenommen (vgl. Bainski& Krüger- Potratz 2010: 10f.; Dirim& Mecheril 2010c: 138).

Durch die Gleichsetzung der Begriffe **Sprachförderung** und **Deutschförderung** wird deutlich, dass die Institution Schule am einsprachigen Selbstverständnis festhält (vgl. Gogolin 1994: 3). Bis auf wenige Ausnahmen wird in Schulen auf Deutsch unterrichtet und kommuniziert. Auch die Sprache der Unterrichtsmaterialien ist monolingual deutschsprachig. Die sprachliche Vielfalt, die die SchülerInnen in das Bildungssystem mitbringen, und die monolinguale Schule stehen somit in einem deutlichen Gegensatz zueinander (vgl. Dirim& Heinemann i.E.: 17f.). Der Terminus *Sprachförderung* kann aus diesen Gründen als ein Spiegel der Machtverhältnisse gesehen werden, nämlich *Sprache* heißt *Deutsch* (vgl. Dirim& Mecheril 2010c: 138).

Aufgrund der soeben aufgezeigten schulischen Realität liegt der Fokus in der vorliegenden Arbeit auf der Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch. Die wichtige Rolle der Erstsprache für die sprachliche Entwicklung des Kindes und die Förderung der erstsprachlichen Kompetenzen werden jedoch keineswegs ausgeblendet. Sprachförderung muss das gesamte Sprachvermögen der Lernenden im Blick haben. Bei einer nachhaltigen Sprachförderung gehen die Förderung der Zweitsprache und die Förderung der Erstsprache Hand in Hand (siehe Punkt 2.3) (vgl. Kerschhofer- Puhalo& Plutzar 2009: 11).

Um den Begriff *Sprachförderung* so zu definieren, wie er für diese Arbeit relevant ist, muss er zuerst von Maßnahmen, die ebenfalls auf die Verbesserung von Sprachkompetenzen abzielen, abgegrenzt werden. So wird die *Sprachförderung* fälschlicherweise oft verwechselt mit dem *Sprachunterricht* oder der *Sprachtherapie*.

Knapp (2009: 75ff.) unternimmt den Versuch, die (*schulische*) *Sprachförderung* von diesen zwei Begriffen abzugrenzen: Beim **Sprachunterricht** handelt es sich um das Unterrichtsfach Deutsch für alle SchülerInnen, wobei Deutsch sowohl den Gegenstand als auch das Medium des Unterrichts darstellt. *Sprachunterricht* grenzt sich sowohl vom *Fremdsprachenunterricht*, vom *Zweitsprachenunterricht* als auch vom *muttersprachlichen Unterricht* für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ab. Die **Sprachtherapie** hingegen wendet sich an eine relativ kleine Gruppe, nämlich an jene Kinder mit unterschiedlichen Sprachentwicklungsstörungen. Als Grundlage für die Therapie dient eine möglichst frühzeitige Diagnose. Die Zielgruppe stellen somit meistens die Kinder im Vorschulalter dar.

Die (*schulische*) *Sprachförderung* richtet sich im Gegensatz zum *Sprachunterricht* nur an einen Teil der SchülerInnen, nämlich an jene, die einen *besonderen Förderbedarf* haben und

sogenannte *Sprachschwierigkeiten* aufweisen. In der Literatur werden diese Kinder oft als *RisikoschülerInnen* bezeichnet.

Im Gegensatz zum *Sprachunterricht* erweist sich die Gestaltung der (*schulischen*) *Sprachförderung* als flexibel. So kann die Sprachförderung entweder **ergänzend** zum Regelunterricht erfolgen oder **integrativ** während des Regelunterrichts durch eine zusätzliche Lehrperson (Team- Teaching). Bei der ergänzenden Sprachförderung gibt es die Unterscheidung zwischen einer *additiven* Förderung außerhalb der Unterrichtszeit (am Nachmittag) und einer *parallelen* Förderung, die zeitgleich zum Regelunterricht stattfindet und wo eine Gruppe von Kindern stundenweise aus der Klasse herausgenommen wird. Neben Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch können auch SchülerInnen aus *bildungsfernem* und *sozioökonomisch weniger begünstigtem* Umfeld miteinbezogen werden (vgl. BMBF 2015a: 11; Knapp 2009: 78).

Sprachförderung sollte nicht erst in der Schule beginnen, sondern bereits im Elementarbereich. ***Sprachförderung im Elementarbereich*** unterscheidet sich von der *schulischen Sprachförderung* vor allem durch ihre Beschränkung auf den mündlich kommunikativen Bereich und eine ganzheitlich orientierte, stärker spielerisch geprägte Didaktik. Durch die *Sprachförderung im Elementarbereich* sollen die Voraussetzungen für den schulischen Schriftspracherwerb geschaffen werden (vgl. Knapp 2009: 79ff.).

2.2 Gründe einer Sprachförderung

Unsere Gesellschaft ist zunehmend von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägt. Weltweit gesehen ist mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zwei- oder mehrsprachig. Dennoch wird Mehrsprachigkeit in den meisten europäischen Ländern als Minderheitenphänomen diskutiert. Sie wird häufig in zwei voneinander getrennten Sichtweisen behandelt: Auf der einen Seite werden Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Fähigkeiten geschätzt und kompetente Zweisprachigkeit tendenziell als Elitephänomen angesehen. Auf der anderen Seite werden Erstsprachen, die von der Landes- bzw. Unterrichtssprache abweichen, vor allem im deutschsprachigen Raum, als Hindernis für den Schulerfolg und oftmals als *Unterschichtphänomen* angesehen. Mehrsprachigkeit wird jedoch mehr und mehr zur Normalität, auch wenn sie erst langsam als gesellschaftliche Ressource und individuelles Potenzial erkannt wird (vgl. Herzog- Punzenberger& Schnell 2012: 232f.)

Die sprachliche Heterogenität hat Einzug in die Schule gefunden und stellt das Bildungswesen vor neue Aufgaben und Herausforderungen. Österreichweit werden weniger als 20% aller Schulen ausschließlich von SchülerInnen mit der Erstsprache Deutsch besucht und die Zahl der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist von Jahr zu Jahr steigend. Im Schuljahr 2013/14 hatten laut offizieller Statistik 182.757 SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. BMBF 2015b: 11; Nusche et al. 2009: 46).

Aufgrund des steigenden Anteils von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an österreichischen Schulen, muss sich das System auf eine neue Realität einstellen. Es muss erkennen, dass die sprachliche Heterogenität der SchülerInnen ein bleibendes Merkmal österreichischer Schulen sein wird (vgl. Nusche et al. 2009: 51).

In Wien war der Anteil der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Schuljahr 2013/14 bei Weitem höher als in allen anderen Bundesländern und lag bei den Wiener Volksschulen bei 55,7%. Diese Zahlen zeigen, dass mehr als die Hälfte der Wiener Volksschulkinder in ihrem familiären Umfeld ausschließlich oder zusätzlich eine andere Sprache als die Unterrichtssprache Deutsch verwendet (vgl. BMBF 2015b: 11).

Trotz der soeben aufgezeigten sprachlichen Heterogenität der österreichischen Schülerschaft, ist erst in den letzten Jahren die Bedeutung von Sprache für das schulische Lernen und den Bildungserfolg der SchülerInnen neu entdeckt worden und hat sich in das pädagogische und bildungspolitische Bewusstsein geschoben. Die Ursache dafür lässt sich durch die Ergebnisse der internationalen Studien wie PISA, TIMSS und PIRLS erklären. Diese haben die Leistungsunterschiede zwischen in Österreich geborenen SchülerInnen und *SchülerInnen mit Migrationshintergrund* sichtbar gemacht und gleichzeitig den Umstand offen gelegt, dass die SchülerInnen der zweitgenannten Gruppe im Bildungssystem benachteiligt sind (vgl. Nusche et al. 2009: 8f.).

SchülerInnen ohne einen in Österreich gebürtigen Elternteil erbringen im Durchschnitt auf allen Ebenen schulischer Bildung schwächere Leistungen. Sozioökonomische Gründe werden oft als Hauptursache angeführt. Es besteht eine enge Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Vorrangig sind es die sprachlichen Fähigkeiten, die über eine erfolgreiche Schullaufbahn der SchülerInnen entscheiden (vgl. Baumert et al. 2001: 381ff.).

Für die Benachteiligungen und die Leistungsunterschiede von SchülerInnen sind somit nicht primär deren soziale Lage und Herkunft verantwortlich ist, sondern vielmehr „die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ (Baumert et al. 2001: 379).

Eine zentrale Aufgabe der Schule besteht somit darin, durch gezielte Fördermaßnahmen allen jungen Menschen zu einem entsprechenden Bildungsniveau zu verhelfen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 13). Eine zielgerichtete, an den Bedürfnissen der SchülerInnen angepasste Sprachförderung ist ein wichtiger Schritt in Richtung Chancengleichheit. Die Entwicklung und Förderung von Sprachkenntnissen gilt als Grundlage der gesellschaftlichen Partizipation von *Personen mit Migrationshintergrund* (vgl. Fürstenau& Gomolla 2009: 9; Kerschhofer- Puhalo& Plutzar 2009: 9ff.).

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Verbesserung der sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache alleine nicht als globale Problemlösung der Bildungsbenachteiligung betrachtet werden kann. Um für diese Kinder in der Schule eine positive Lernumgebung zu schaffen, muss die sprachliche und kulturelle Vielfalt sowohl im Unterricht als auch in der Schulentwicklung berücksichtigt werden. Lediglich kompensatorische, punktuelle Fördermaßnahmen greifen zu kurz (vgl. Gogolin, Dirim et al. 2011: 14).

2.3 Grundlagen einer nachhaltigen Sprachförderung

Nachhaltige Sprachförderung bedeutet die Förderung aller in einer Gesellschaft gesprochenen Sprachen. Als Voraussetzungen einer nachhaltigen Sprachförderung gelten die Wahrnehmung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache als mehrsprachige Individuen und die Abkehr vom einsprachig deutschsprechenden Individuum als *Normalfall*. Sprachförderung kann nur dann nachhaltig sein, wenn sie die Förderung der Zweitsprache als auch der Erstsprache miteinschließt und wenn der Sprachentwicklungsprozess über alle Schulstufen und Bildungsinstitutionen hinweg gefördert wird (vgl. Kerschhofer- Puhalo& Plutzar 2009: 11ff.).

Zu den Grundlagen einer nachhaltigen Sprachförderung im schulischen Bereich zählen **erstens** die Ausbildung bildungssprachlicher Kompetenzen (*Sprachregister*), **zweitens** die Durchführung von Sprachstandsdiagnosen und **drittens** eine durchgängige Sprachbildung.

Diese drei Aspekte werden in weiterer Folge näher beleuchtet.

2.3.1 Ausbildung der Sprachregister

Ein *Sprachregister* beschreibt die Art und Weise, wie Sprache verwendet wird und wie Informationen bzw. Inhalte dargestellt und kommuniziert werden. Abhängig von der Kommunikationssituation (universitärer Vortrag, Telefonat, Nachrichtenchat, Briefwechsel

usw.) und den KommunikationspartnerInnen (Eltern, Geschwister, Großeltern, FreundInnen, ProfessorInnen usw.) wird ein entsprechendes Sprachregister gewählt (vgl. Lange 2012: 125).

Auch im Unterricht werden Kinder mit unterschiedlichen Sprachregistern konfrontiert. Wollen SchülerInnen in der Schule erfolgreich sein, müssen die über die richtige Beherrschung dieser verfügen. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, ihre SchülerInnen zu unterstützen, den Registerwechsel angemessen durchzuführen (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2012: 8).

Nachfolgend werden jene Sprachregister definiert, die im schulischen und außerschulischen Kontext verwendet und verlangt werden.

2.3.1.1 Conversational and academic proficiency

Der kanadische Sprachlehrforscher Jim Cummins ging der Frage nach, warum mehrsprachige Kinder, trotz guter mündlicher Sprachbeherrschung, bei schulrelevanten Aufgabenstellungen in der Unterrichtssprache oft scheitern. In Folge dieser Untersuchung machte er in den 1970er Jahren darauf aufmerksam, dass sich die sprachlichen Anforderungen, die ein Kind im Bildungsprozess zu meistern hat, deutlich von den Anforderungen der alltäglichen umgangssprachlichen Kommunikation unterscheiden (vgl. Gogolin 2013a: 10).

Cummins differenzierte zwischen den ***Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)***, also den sprachlichen Fähigkeiten, die für die alltägliche Unterhaltung notwendig sind, und der ***Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)***, womit er Sprachfähigkeiten bezeichnete, die für die Kommunikation im Bildungsprozess und bei der Aneignung schulischen Wissens benötigt werden. In neueren Veröffentlichungen verwendet Cummins die verkürzten Formulierungen *conversational* und *academic proficiency* (Cummins 1991).

BICS werden in einem relativ kurzen Zeitraum von ungefähr sechs Monaten bis drei Jahren angeeignet. Im Gegensatz dazu benötigt die Entwicklung von CALP etwa fünf bis sieben Jahre. In einem schriftsprachfernen Umfeld kann der Entwicklungsprozess auch sieben bis zehn Jahre dauern. Die alltagssprachlichen Fähigkeiten, BICS, entwickeln sich also wesentlich schneller als die kognitiv-akademischen, CALP. Man kann von guten mündlichen Kompetenzen nicht selbstverständlich auf die schriftsprachlichen schließen. CALP muss nicht auf BICS aufgebaut werden. Diese beiden Register können parallel aufgebaut werden. BICS werden natürlich und in einem informellen Kontext angeeignet, während CALP in einem akademischen Kontext verwendet wird (vgl. Cummins 2002, 2006).

Zur Übersicht werden die Unterschiede von BICS und CALP in einer Tabelle zusammengefasst:

BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)	CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)
beschreibt • "grundlegende Kommunikationsfähigkeiten" • Sprachfähigkeiten in der Alltagskommunikation und im zwischenmenschlichen Bereich • BICS-Fähigkeiten bewältigen die Mündlichkeit	beschreibt • "schulbezogene kognitive Sprachkenntnisse" • Sprachfähigkeiten in der Bildungssprache im kognitiv akademischen Bereich • CALP-Fähigkeiten bewältigen die Schriftlichkeit

Abbildung 1: Unterscheidung von BICS und CALP (Leisen 2011: 8)

Für den schulischen Kontext bedeutet die Unterscheidung zwischen BICS und CALP, dass Kinder mit Migrationshintergrund altersübliche kommunikative Kenntnisse in der Zweitsprache schon nach relativ kurzer Zeit erwerben, während sie das altersangemessene Schulsprachniveau erst nach fünf bis sieben Jahren erreichen. Um in der Schule bestehen zu können bzw. erfolgreich zu sein, müssen SchülerInnen fähig sein, BICS und CALP jeweils angemessen einzusetzen. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, die SchülerInnen bei der Entwicklung ihrer CALP-Fähigkeiten zu unterstützen (vgl. Gogolin & Michel 2010: 374f.).

2.3.1.2 Bildungssprache

Jene Sprache, in der der Unterricht in der Schule gestaltet wird, wird als *Bildungssprache* bezeichnet. Sie stellt eine Mischung zwischen Alltags- und Fachsprache dar, die durch die Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt ist (vgl. Reich 2008: 9). Man könnte auch von einer *gehobenen Alltagssprache* sprechen (vgl. Gogolin, Dirim et al. 2011: 195).

Die heute übliche Unterscheidung von mündlicher *Alltagssprache* und konzeptionell schriftlicher *Bildungssprache* baut unter anderem auf dem Konzept der im vorherigen Kapitel erläuterten BICS und CALP auf (vgl. Lange & Gogolin 2010: 15f.). *Bildungssprache* beschreibt zum einen die schulbezogenen kommunikativen Sprachkenntnisse. Zum anderen beschreibt sie aber auch die CALP-Fähigkeiten, die zur Bewältigung der Schriftlichkeit erforderlich sind (vgl. Leisen 2011: 8).

Definiert wurde der Begriff *Bildungssprache* einst von Habermas (1977), welcher mit *Bildungssprache* jenes sprachliche Register bezeichnete, mit dessen Hilfe man sich in der Schulbildung ein grundlegendes Orientierungswissen verschaffen kann (vgl. Gogolin 2013a: 11). Der Ausdruck *Bildungssprache* wurde im Jahr 2004 von der *FörMig*³- Gruppe im Sinne von Habermas' Definition wieder aufgenommen und nimmt seit diesem Zeitpunkt eine wichtige Rolle in der Bildungslandschaft ein (vgl. Gogolin, Dirim et al. 2011: 199).

Mit der Einführung des Begriffs *Bildungssprache* wird auf die komplexe Beziehung hingewiesen, die zwischen den sprachlichen Bildungsvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes und seinem potenziellen Bildungserfolg besteht, denn der Bildungserfolg hängt wesentlich davon ab, dass es den Inhalt, den es lernen soll, sprachlich versteht. Die Merkmale der *Bildungssprache* sollten Sprachförderprogrammen zugrunde gelegt werden (vgl. Gogolin 2013a: 10f.; Gogolin, Dirim et al. 2011: 199).

2.3.2 Sprachstandsdiagnostik

Die sprachliche Heterogenität an österreichischen Schulen stellt Lehrpersonen vor eine schwierige Aufgabe. Sie müssen versuchen an die individuellen Sprachkenntnisse anzuknüpfen und jedes Kind von seinem Wissenstand abzuholen. Damit diese Herausforderung gelingt, benötigen Lehrkräfte Kenntnisse über die unterschiedlichen Sprachniveaus der SchülerInnen. Die jeweiligen Kenntnisse des Sprachstandes des Kindes eröffnen die Möglichkeit einer differenzierten Sprachförderung, die deutlich mehr Erfolg verspricht, als ein allgemeines Vorgehen (vgl. Gogolin, Dirim et. al 2011: 82; Rösch 2013: 26).

Um die Sprachkompetenz eines Kindes zuverlässig zu diagnostizieren und zu beschreiben, bedarf es der Auswahl eines aussagekräftigen Messverfahrens. Eine erfolgreich durchgeführte Diagnose kann einen wertvollen Beitrag zum Lernprozess des Kindes leisten, da auf den Diagnoseergebnissen weiter aufgebaut werden kann (vgl. Rösch 2013: 26).

Die Sprachstandsdiagnostik dient somit dazu, die Sprachkompetenz eines Kindes zu messen. Um eine passgenaue und individuelle Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu ermöglichen, müssen die gesetzten Sprachfördermaßnahmen und die Sprachstandsdiagnose ineinandergreifen (vgl. Gogolin, Dirim et. al 2011: 82).

³ Das Modellprogramm *FörMig* (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; Laufzeit 2004- 2009), an dem zehn deutsche Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein- Westfalen, Rheinland- Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig- Holstein) beteiligt waren, konzentrierte sich auf die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (siehe dazu auch Kapitel 2.3.3).

Einen Zusammenhang zwischen der pädagogischen Sprachstandsdiagnose und sprachdidaktischen Entscheidungen herzustellen, gehört aber bislang weder zu den Ausbildungsinhalten für die pädagogischen Berufe noch zu den Routinen des Schulalltags. Schon alleine die Auswahl eines geeigneten Verfahrens stellt keine leichte Aufgabe dar. Inzwischen ist eine ganze Reihe von Instrumenten verfügbar, mit denen der Sprachstand von Vor- und Volksschulkindern erfasst werden kann. Die Sprachstandsdiagnoseverfahren im Bereich Deutsch als Zweitsprache sind nach Reich (2007) in die Kategorien *Tests (Screenings)*, *Beobachtungsverfahren*, *Schätzverfahren* und *Profilanalyse* einzuteilen. Diese Verfahren unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ziele, den theoretischen Voraussetzungen und den Auswertungsverfahren teilweise stark voneinander und weisen unterschiedliche Vor- und Nachteile auf. Aus diesem Grund kann keine klare Präferenz für eine dieser Kategorien angegeben werden (vgl. Gogolin, Dirim et. al 2011: 82; Nauwerck 2009: 111ff.).

Bei jeglichen Verfahren ist darauf zu achten, dass gewisse Qualitätskriterien berücksichtigt werden. So gelten beispielsweise die allgemeinen Testgütekriterien und deren Überprüfung als ein wichtiges Qualitätskriterium. Das Ergebnis darf nicht willkürlich oder zufällig sein (Objektivität). Es muss überprüft werden, ob das Instrument tatsächlich das misst, was es vorgibt zu messen (Validität). Bei wiederholtem Verfahren soll es zu dem gleichen Ergebnis kommen (Reliabilität) (vgl. Döll& Dirim 2011: 156).

Als ein weiteres Kriterium für die personengerechte Diagnose gilt die Mehrsprachigkeit. Bei Diagnoseverfahren im Bereich Deutsch als Zweitsprache müssen alle lebensweltlichen Sprachen des Kindes in die Sprachstandsdiagnostik miteinbezogen werden, um ein Gesamtbild der Sprachkompetenzen zu erhalten. Dabei muss zwischen starker (dominanter) und schwacher Sprache unterschieden werden (wobei dieses Verhältnis je nach Lebenssituation wechseln kann). Nur so können Rückschlüsse über das Vorhandensein einer möglichen (un-)balancierten Zweisprachigkeit (das Miteinander einer starken und einer schwachen Sprache) erlangt werden bzw. Semilinguismus (die doppelte Halbsprachigkeit) vorgebeugt werden (vgl. Ehlich 2007: 48; Nauwerck 2009: 115).

Nur wenige Erhebungsverfahren erfüllen bislang die genannten Kriterien. Bei vielen Erhebungsverfahren fehlt außerdem die Begründung, warum ausschließlich bestimmte Teilbereiche der Sprachkompetenz erhoben werden. Es handelt sich meist um spontan entwickelte und somit wenig begründete Verfahren. Außerdem wird kritisiert, dass die Erfassung der rezeptiven Fähigkeiten gegenüber den produktiven oft vernachlässigt wird (vgl. Nauwerck 2009: 115; Roth& Dirim 2007: 662).

Um ein umfassendes und aussagekräftiges Bild des multifaktoriellen Gegenstands *Sprache* zu gewinnen, empfehlen sich eine Methodentriangulation sowie eine Mehrfacherhebung. Vorsicht ist bei einer unangemessenen, vorschnellen Verallgemeinerung der Ergebnisse geboten, denn diese beziehen sich immer nur auf einen bestimmten Zeitpunkt und sind somit Momentaufnahmen. Sie geben keine gültigen Aussagen über die Langzeitentwicklung einer Sprache. Sprache ist keine statische Größe, sondern sie kann als ein ständiger Prozess gesehen werden, der sich durch ein ständiges Lernen, Verlernen, Wieder- und Neuhinzulernen charakterisiert und in seiner Entwicklung durch Sprünge, Stagnation und zum Teil auch Rückschritte gekennzeichnet ist (vgl. Nauwerck 2009: 115).

Als besonders relevant im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Kategorie *Beobachtungsverfahren* gilt *USB DaZ in Ö* (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich), da es in Zukunft flächendeckend an österreichischen Schulen eingesetzt werden soll. Entwickelt wurde dieses Diagnoseverfahren von Fröhlich, Döll und Dirim (2015) für das österreichische Bildungsministerium. Es soll Lehrkräfte darin unterstützen, ein detailliertes Sprachkompetenzprofil einzelner SchülerInnen zu erstellen. Ein weiteres Beispiel der Kategorie *Beobachtungsverfahren* ist das Instrument *SISMIK* (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertagesstätten) von Ulich und Mayr (2003). Zu den *Profilanalysen* zählt unter anderem *HAVAS- 5* (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes von Fünfjährigen). Den häufigsten Verfahrenstypus bilden *Tests*. Erfasst werden hierbei einzelne sprachliche Teilqualifikationen auf standardisierte Weise in zumeist stark kontrollierten Handlungssituationen. Als Beispiele sind hier der *PRIMO-Test*, der *C-Test* und der *CITO- Sprachtest* zu nennen (vgl. Ehlich 2007: 42ff.).

2.3.3 Durchgängige Sprachbildung

Durchgängige Sprachbildung bildet den dritten Aspekt einer nachhaltigen Sprachförderung. Sie versteht sich als ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung, dessen beide grundlegenden Elemente zum einen die *Durchgängigkeit* (bezogen auf die Umsetzung) und zum anderen die *Bildungssprache* (bezogen auf den Gegenstand der Sprachbildung) sind. *Durchgängige Sprachbildung* kann als schulpädagogische Forderung gesehen und als Sammelbegriff für eine Reihe von sprachdidaktischen Vorschlägen verwendet werden (vgl. Lange & Gogolin 2010: 15; Reich 2013: 55).

Eingeführt wurde der Begriff durch die Arbeitsgruppe *FörMig* (Modellprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Das Modellprogramm *FörMig*, das eine Laufzeit von 5 Jahren hatte (2004- 2009) und an dem sich zehn deutsche Bundesländer

beteiligten, konzentrierte sich auf die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, um Bildungsbenachteiligungen dieser SchülerInnengruppe abzubauen. Dabei wurden Ansätze entwickelt, erprobt und überprüft, die sich für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern möglichst optimal eignen (vgl. Lange & Gogolin 2010: 14).

Im Jahr 2006 entwickelte sich aus diesem Modellprogramm das Konzept der *durchgängigen Sprachbildung*. Es geht dabei ganz gezielt um den Aufbau der bildungssprachlichen Fähigkeiten von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Je weiter die Schullaufbahn eines Kindes voranschreitet, desto mehr unterscheidet sich der bildungssprachliche Anspruch vom Repertoire der Allgemeinsprache. Zusätzlich verzweigen sich die sprachlichen Anforderungen in verschiedene Fächer und Lernbereiche. Der Deutschunterricht alleine kann es nicht schaffen, die SchülerInnen in allen Fächern auf ein bildungssprachliches Niveau zu bringen. Der Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten gilt jedoch als die Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit den schulischen Aufgaben und in weiterer Folge für einen erfolgreichen Bildungsweg. Aus diesem Grund bedarf es einer planvollen und bewussten Sprachbildung über die gesamte Schullaufbahn hinweg (vgl. Gogolin 2010: 13ff.; Reich 2013: 59ff.).

Dazu verfolgt das Konzept der *durchgängigen Sprachbildung* drei Ziele. Zum Einen, dass die Kontinuität der Sprachbildung an den Schnittstellen der Bildungsbiographie gesichert wird (also am Übergang vom Elementarbereich in die Volksschule, von der Volksschule in die Sekundarstufe und von dort in den Beruf). Des Weiteren zielt das Konzept darauf ab, dass die verschiedenen an der Sprachbildung beteiligten Instanzen zusammenarbeiten. Alle Sprach- und Fachlehrkräfte sollen in gemeinsamer Absprache eine bewusste und integrative Sprachbildung verfolgen. Gleichzeitig sollen die Bildungseinrichtungen miteinander kooperieren und auch Eltern an der Sprachentwicklung ihrer Kinder mitwirken. Bei dem Konzept der *durchgängigen Sprachbildung* geht es auch immer um eine Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen als Bildungsvoraussetzung einerseits und als Bildungsressource andererseits (vgl. Gogolin 2013a: 14f.).

Durchgängige Sprachbildung steht somit für ein neues Verständnis sprachlichen Lehrens und Lernens, das darauf abzielt, über Grenzen zwischen Bildungsstufen, Unterrichtsfächern und Zielgruppen hinauszuschauen, um zu einer gesicherten und kontinuierlichen Sprachförderung der SchülerInnen beizutragen (vgl. Reich 2013: 55).

Durchgängige Sprachbildung und *Sprachförderung* können nicht einfach gleichgesetzt werden. Mit dem Terminus **Förderung** wird nämlich meist die Vorstellung von additiven Fördermaßnahmen speziell für sprachlich *schwache* SchülerInnen verknüpft, nicht aber eine

sprachliche Bildungsaufgabe, die jeden Unterricht und die ganze Bildungslaufbahn des Kindes betrifft (vgl. Lange & Gogolin 2010: 14).

Die zweijährige Erprobung an sieben⁴ FörMig- Modellschulen, wie *durchgängige Sprachbildung* in allen Fächern umgesetzt werden kann, brachte sechs Qualitätsmerkmale für einen bildungssprachförderlichen Unterricht hervor:

-
- Q1 Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
 - Q2 Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
 - Q3 Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
 - Q4 Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
 - Q5 Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
 - Q6 Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Abbildung 2: Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht (Gogolin, Lange et al. 2011: 13)

Die Qualitätsmerkmale durchgängiger Sprachbildung richten sich vor allem an Lehrkräfte der Sekundarstufe I, können jedoch genauso eine Hilfestellung für den Unterricht in heterogenen Klassen für Lehrkräfte im Grundschulbereich sein (vgl. Gogolin, Lange et al. 2011: 7). Dabei ist es unerlässlich zu beachten, dass den sechs Qualitätsmerkmalen zwei Voraussetzungen zugrunde liegen, nämlich, dass Sprachbildung durchgängig in allen Fächern stattfindet und, dass die Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen schätzen und fördern (vgl. Lange & Gogolin 2010: 40).

⁴ Die Gesamtschule Duisburg-Meiderich, die Apollonia-von-Wiedebach-Schule in Leipzig, die Gesamtschule Rosenhöhe in Bielefeld, die Gesamtschule Kirchdorf in Hamburg, die Eberhard-Klein Schule in Berlin, die Herbert-Grillo-Gesamtschule in Duisburg und die Realschule Friedrichsgabe in Norderstedt.

Letzten Endes geht es bei der durchgängigen Sprachbildung um den Versuch, die Koppelung zwischen Bildungserfolg und Migrationshintergrund zu durchbrechen- also um eine Annäherung an Chancengleichheit. Eine durchgängige Sprachbildung versucht, die Bildungschancen von Kindern zu erhöhen, unabhängig von ihrer Herkunft (vgl. Lange& Gogolin 2010: 17).

In Österreich erweist sich die Durchführung einer durchgängigen Sprachbildung bisher als schwierig. Der Grund dafür liegt unter anderem an einer mangelnden Zusammenarbeit von Fachleuten, die in verschiedenen Schultypen tätig sind. Es dürfen beispielsweise keine SchülerInnendaten zwischen verschiedenen Ebenen des Bildungssystems weitergegeben werden. Das bedeutet, dass die LehrerInnen in der neuen bzw. weiterführenden Schule frühere Erkenntnisse über die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes und seiner Entwicklung nicht nutzen können. Hier wird ganz klar eine entscheidende Gelegenheit zur zielgerichteten Förderung an den Nahtstellen verpasst. Die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen wird auch dadurch erschwert, dass deren Ausbildung- je nach Schultyp- unabhängig voneinander erfolgt (siehe hierzu auch Kapitel 2.5.4) (vgl. Nusche et al. 2009: 24).

2.4 Modelle sprachlicher Bildung

In der internationalen Forschung werden die bestehenden Maßnahmen zur Förderung zweisprachiger SchülerInnen verschiedenen Modellen zugeordnet. Sie können als allgemeine Charakterisierungen zweisprachiger Erziehung betrachtet werden, deren konkrete Ausprägung von Schule zu Schule variieren kann. Dabei wird zwischen ein- und zweisprachigen Modellen unterschieden (vgl. Reich& Roth 2002: 17f.).

Einsprachige Modelle sind durch die ausschließliche oder überwiegende Verwendung einer Sprache als Medium des Unterrichts gekennzeichnet. Man unterscheidet hierbei zwischen den Typen *Submersion* und *Immersion* (vgl. Reich& Roth 2002: 17).

- Bei der **Submersion** werden SchülerInnen, deren Erstsprache nicht mit der Schulsprache übereinstimmt, in die regulären Klassen eingeschult. Es wird darauf vertraut, dass sie die Schulsprache durch das Unterrichtsgeschehen und die Interaktion mit ihren KlassenkollegInnen erlernen. Die Lehrperson selbst beherrscht die Erstsprachen der Kinder nicht. Eine vorübergehende Sprachförderung in der Schulsprache kann hinzutreten. Ziel ist die Einsprachigkeit aller Kinder in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft. Die Submersion ist die geläufigste Schulform für SchülerInnen

mit Erstsprachen, die wenig Prestige in der Mehrheitsgesellschaft haben (vgl. Belke 2012: 25; Reich& Roth 2002: 17).

- **Immersion** bedeutet im schulischen Kontext, dass sich SchülerInnen mit einer Erstsprache, die nicht der Schulsprache entspricht, freiwillig dafür entscheiden, in der Schulsprache unterrichtet zu werden. Der Unterricht gestaltet sich auf eine Weise, die den sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen angepasst ist. Ein kennzeichnendes Merkmal dieses Modells ist, dass Lehrpersonen eingesetzt werden, die meist selber zweisprachig sind. Handelt es sich nicht um zweisprachige Lehrpersonen, sind sie in jedem Falle für den Unterricht der Schulsprache als Zweitsprache eigens qualifiziert, so dass sie sich auf die sprachlichen Niveaus ihrer SchülerInnen einstellen können (vgl. Belke 2012: 25; Reich& Roth 2002: 17).

Obwohl die Submersion und die Immersion äußerliche Ähnlichkeiten aufweisen, da die SchülerInnen in beiden Modellen vorwiegend in der Zweitsprache unterrichtet werden, gibt es einen großen Unterschied: Bei dem Modell der Submersion handelt es sich um *SchülerInnen*, deren Erstsprache einen niedrigen Status in der sogenannten *Mehrheitsgesellschaft* hat. Meist kommen die Kinder aus einem sozioökonomisch weniger begünstigten Umfeld. Sie werden mit der Erfahrung konfrontiert, dass ihre Erstsprache keinen hohen Stellenwert einnimmt und daher durch die dominante Zweitsprache zu ersetzen ist. Treten bei den betreffenden Kindern schulische Misserfolge auf, werden diese von den Lehrpersonen häufig auf die Defizite in der Zweitsprache zurückgeführt. Bei der Immersion hingegen wird in einem didaktisch gut aufbereiteten Unterricht auf die Tatsache Rücksicht genommen, dass es sich um ZweitsprachenlernerInnen handelt. Diese Kinder sprechen meist eine prestigeträchtige Erstsprache, welche durch die Schulsprache nicht bedroht wird. Dieser soeben aufgezeigte Unterschied führt dazu, dass SchülerInnen aus Immersionsklassen öfter schulischen Erfolg erleben als jene aus Submersionsklassen (vgl. Niedrig 2011: 92ff.)

Der *muttersprachliche Unterricht* für mehrsprachige SchülerInnen, der auf freiwilliger Basis im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden an österreichischen Volksschulen angeboten wird, zählt zu den Zusatzmaßnahmen in der Submersion. Der muttersprachliche Unterricht ist grundsätzlich als positiv zu bewerten, da es dadurch zu einer gewissen Wertschätzung der jeweiligen Erstsprachen der mehrsprachigen Kinder kommt. In der Praxis fristet der muttersprachliche Unterricht jedoch meist nur ein Randdasein. Außerdem ist das Stundenausmaß zu gering, um die bildungssprachlichen Fähigkeiten der betreffenden Kinder in ihrer Erstsprache zu entfalten. Auch die spezielle *Förderung in Deutsch als Zweitsprache*- wie sie an österreichischen Schulen praktiziert wird- stellt eine typische Zusatzmaßnahme in der Submersion dar. Sie richtet sich an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die

aufgrund fehlender bzw. geringer Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht folgen können. Der grundsätzliche Bedarf einer Zweitsprachenförderung wird nicht angezweifelt, da diese Kinder auf die Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch angewiesen sind. Bemängelt wird allerdings genauso wie beim muttersprachlichen Unterricht die Umsetzung in der Praxis. Eine zusätzliche, unterstützende Förderung in der Zweitsprache beschleunigt zwar den Zweitspracherwerb und verbessert die Lernbedingungen der mehrsprachigen Kinder in allen Fächern, sie greift aber dennoch zu kurz und kann in dieser Form nicht zu dem gewünschten Erfolg führen (siehe hierzu Kapitel 2.5) (vgl. Krumm 2005: 206; Reich& Roth 2002: 21, 42).

Neben den einsprachigen Modellen existieren- wie bereits erwähnt wurde- auch die zweisprachigen. **Zweisprachige Modelle** sind solche, bei denen wesentliche Teile des Curriculums in zwei Sprachen angeboten werden. Unterschieden werden die *Transitorischen Modelle*, die *Language- maintenance- Modelle* und die *Two- way- immersion- Modelle* (vgl. Reich& Roth 2002: 17).

- Bei den **Transitorischen Modellen**, auch Übergangsmodelle genannt, werden homogene Klassen für eine gewisse Zeit überwiegend in der Erstsprache unterrichtet, sie erhalten zunehmend Unterricht in der Zweitsprache und gehen dann in reguläre Klassen über. Bei manchen Schulen erstreckt sich der Unterricht in der Erstsprache über eine relativ kurze Zeit von ca. zwei Schuljahren, bei anderen wird dieser Unterricht über einen längeren Zeitraum von vier bis sechs Schuljahren geführt. Ziel dieser Modelle ist der möglichst schnell erfolgende Zweitspracherwerb und in weiterer Folge die sprachliche Assimilation (vgl. Reich& Roth 2002: 17).
- Das **Language- maintenance- Modell**, das auch als Sprachenschutzprogramm bezeichnet wird, richtet sich an SchülerInnen aus sogenannten *sprachlichen Minderheiten*. Das Modell zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder in deren Erstsprache alphabetisiert werden und diese während der gesamten Schulzeit als Medium für einen wesentlichen Teil des Curriculums verwendet wird und gleichzeitig als Schulfach bestehen bleibt, auch nach Übergang in die Regelklassen, in denen in der Zweitsprache unterrichtet wird. Ziel ist das Erlangen einer additiven Zweisprachigkeit, in der die Erstsprache geschützt wird. Dieses Modell bietet mehrsprachigen Kindern die Möglichkeit, ihre kommunikativ-mündlichen Kompetenzen (BICS) und die bildungssprachlich- schriftsprachlichen Kompetenzen (CALP) sowohl in der Erst- als auch der Zweitsprache zu entwickeln. Wird dieser Unterricht nur für SchülerInnen einer Sprachgruppe angeboten, wird er auch als *one- way- bilingual education* bezeichnet (vgl. De Cillia 1989: 245; Reich& Roth 2002: 17f.).

- Bei den **Two- way- immersion Modellen** werden SchülerInnen verschiedener Sprachgruppen gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet. Die Zweisprachigkeit wird während der gesamten Schulzeit beibehalten. In diesen Modellen verbinden sich Spracherhaltungsfunktionen und Bildungszweisprachigkeit miteinander (vgl. Reich& Roth 2002: 17f.).

Modelle bei denen BICS und CALP sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache der Kinder entwickelt werden, stellen einen entscheidenden Faktor für den schulischen Erfolg mehrsprachiger Kinder dar (vgl. Belke 2012: 23ff.). In diesem Sinne wurde von Krumm und Reich (2011) das *Curriculum Mehrsprachigkeit* entworfen, welches das Ziel verfolgt, dass die sprachliche Vielfalt der österreichischen Schülerschaft als wichtige Ressource wahrgenommen und in alle Fächer integriert wird. Das Curriculum schlägt Lehrpersonen eine Fülle von Möglichkeiten der Einbeziehung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den Unterricht vor.

Für den Fall, dass an einer Schule kein Unterricht in den Erstsprachen der Kinder angeboten werden kann, lassen sich einige Empfehlungen festhalten. So sollen Eltern beispielsweise auf die Wichtigkeit des Erstsprachgebrauchs im familiären Umfeld hingewiesen werden und diesen in weiterer Folge fördern, auch nach Eintritt in die Schule. Eine stehengebliebene Entwicklung in der Erstsprache kann nämlich negative Folgen für das Erlernen weiterer Sprachen und die gesamte intellektuelle Entwicklung des Kindes haben. In der Schule soll außerdem der Gebrauch der Erstsprachen der Kinder zugelassen werden und zwar nicht nur in den Pausen, sondern auch im Unterricht wie beispielsweise bei Gruppen- oder Partnerarbeiten. Kindern zu untersagen, sich in der Schule in ihrer Erstsprache zu unterhalten, zeugt nicht nur von mangelnder Sensibilität und einem starken Ethnozentrismus, sondern es verhindert auch, dass das Verständnis des Unterrichtsstoffes gesichert wird, dass die Kinder einander helfen und voneinander lernen. Der Erwerb der ohnehin allgegenwärtigen Zweitsprache Deutsch wird dadurch in keiner Weise verzögert. Um das Prestige der Erstsprachen der Kinder zu heben, ist es außerdem wichtig, dass Lehrpersonen selbst einige Ausdrücke, wie zum Beispiel Begrüßungsformeln, in den jeweiligen Erstsprachen kennen und anwenden. Es sollte im Allgemeinen zu einer möglichst großen Präsenz aller tatsächlich in der Schule gesprochenen Sprachen kommen. Durch Lieder, Sprachvergleiche und Sprichwörter können die Erstsprachen der Kinder explizit in den Unterricht miteinbezogen werden (vgl. De Cillia 2015: 8f.).

2.5 Sprachfördermaßnahmen an österreichischen Schulen

Für die Teilnahme von SchülerInnen am Bildungssystem und für erfolgreiche Schulleistungen ist die Kompetenz in der Bildungssprache Deutsch von wesentlicher Bedeutung (vgl. Nusche et

al. 2009: 46), denn die zwei- oder mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund werden in ein monolingual geprägtes Regelschulwesen integriert (vgl. De Cillia & Krumm 2009: 19).

In Österreich gibt es seit den frühen Jahren des Gastarbeiterprogramms (in den 1970er Jahren) die Tradition, zugewanderten SchülerInnen Förderunterricht in der deutschen Sprache und Unterricht in ihrer Erstsprache zu geben. Das ursprüngliche Ziel des Unterrichts in ihrer Erstsprache lag damals darin, die Kinder ausreichend auf die Rückkehr in ihr Herkunftsland vorzubereiten. Der Schwerpunkt der Strategien und Maßnahmen im Pflichtschulbereich verschob sich jedoch Anfang der 1990er Jahre in Richtung „Anerkennung der Sprachenvielfalt als permanentes und positives Merkmal des österreichischen Bildungssystems“ (Nusche et al. 2009: 22). Sowohl die Förderung in den Erstsprachen als auch in der Unterrichtssprache Deutsch wurde im österreichischen Gesetz formell festgeschrieben. Dazu kam eine dritte Strategie für alle SchülerInnen, nämlich die des interkulturellen Lernens. Diese drei Elemente, nämlich *Förderung von Deutsch als Zweitsprache, muttersprachlicher Unterricht und interkulturelles Lernen*, bilden zusammen die *drei Säulen* schulischer Maßnahmen im Bereich von *Migration und Bildung* in Österreich. Diese wurden in den letzten zwei Jahrzehnten ausgebaut und gelten nun für alle Schularten bis zum Ende der Schulpflicht. Das tatsächliche Sprachförderungsangebot hängt jedoch immer von den verfügbaren finanziellen und personellen Mitteln ab und dessen Qualität von der Kompetenz der dafür eingesetzten Lehrpersonen, die in vielen Fällen nicht eigens für den Sprachförderunterricht ausgebildet sind (vgl. Fleck 2013: 13; Nusche et al. 2009: 22, 47).

In weiterer Folge werden die erwähnten *drei Säulen* schulischer Sprachfördermaßnahmen vorgestellt. Ebenfalls wird näher auf die soeben kurz angesprochene Ausbildungssituation von Lehrenden im Bereich *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* eingegangen. Abschließend werden weitere Maßnahmen erläutert, die die österreichische Bildungspolitik in Richtung Sprachförderung unternimmt.

2.5.1 Förderung von Deutsch als Zweitsprache

In den letzten Jahren geriet die Wichtigkeit einer vorschulischen Sprachförderung mehr und mehr ins Blickfeld der österreichischen Bildungsdebatte und es wurden in diesem Bereich neue Maßnahmen gesetzt. Die sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich findet im Kindergarten statt und es gehört zu dessen gesetzlich definierten Aufgaben, den Eintritt in die Schule vorzubereiten. Im Jahr 2010 wurde das verpflichtende, kostenlose Kindergartenjahr für alle Fünffährigen eingeführt. Außerdem muss bereits vor Schuleintritt festgestellt werden, welche Kinder Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache benötigen. Dazu wurde das Instrument namens *BESK- DaZ* (Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in

Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache) zur Sprachstandsfeststellung entwickelt (vgl. De Cillia 2011b: 171). Wenn dabei ein Aufholbedarf in sprachlicher Hinsicht festgestellt wird, dann „werden die betreffenden Kinder durch die KindergartenpädagogInnen sprachlich gefördert, um sie auf die Anforderungen in der Schule vorzubereiten“ (BMBF 2015a: 9).

SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden in Österreich in reguläre einsprachig deutschsprachige Schulen aufgenommen. Im Gegensatz zu autochthonen Minderheiten und Gehörlosen, die in der Verfassung verankerte Sprachenrechte besitzen, die sich auf das Recht der muttersprachlichen Bildung beziehen, verfügen Kinder mit Migrationshintergrund nicht über solche Rechte, obwohl sie sich meist in sprachlich sehr ähnlichen Verhältnissen wie SchülerInnen aus autochthonen Minderheiten befinden (vgl. Dirim, Mecheril & Melter 2010: 24).

Kinder, die dem Unterricht wegen mangelnder Deutschkenntnisse „nicht ohne weiteres folgen können“ (Schulunterrichtsgesetz SchUG, § 4), erhalten den Status *außerordentlicheR SchülerIn* und zusätzlich zweckgebundene Ressourcen für ihre Schulen zur Einrichtung von Sprachförderkursen in Deutsch. Österreichische Schulen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache erhalten seit Herbst 2009 zusätzliche Mittel für die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Durch den Status *außerordentlicheR SchülerIn* erhält das jeweilige Kind keine Noten. Es kann dadurch nicht durchfallen und in die nächste Schulstufe aufsteigen, ohne dass es die *normalen* Anforderungen erfüllen muss. Der Status ist jedoch zeitlich auf ein bis maximal zwei Jahre begrenzt (vgl. BMBF 2015a: 9f.; Nusche et al. 2009: 22).

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Bundesländer den *außerordentlichen Status* für SchülerInnen stark unterschiedlich handhaben. Diese Unterschiede sind auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen wie beispielsweise Finanzierungsstrategien, unterschiedliche Ansichten über das notwendige Sprachniveau sowie unterschiedliche Handhabung bei der allgemeinen Etablierung der Sprachförderung (vgl. Nusche et al. 2009: 49).

Im Lehrplan für die österreichischen Volksschulen existiert ein Zusatz mit dem Titel *Deutsch für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache*. Der Förderunterricht in Deutsch kann parallel zum Regelunterricht (in eigenen Gruppen), integrativ (im Team-Teaching) oder additiv (am Nachmittag) erfolgen. Der soeben genannte Lehrplan-Zusatz ist dabei Grundlage für das Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache. Die zum Teil sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse der SchülerInnen in der Zweitsprache Deutsch können im Lehrplan-Zusatz nicht berücksichtigt

werden und er ist nicht nach Schulstufen gegliedert. Er versteht sich als ein mehrjähriges Lernkonzept, das von SchülerInnen mit keinen oder mit nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch jeweils vom Beginn an durchlaufen wird (unabhängig von der Schulstufe, in die die jeweiligen SchülerInnen eingestuft werden). Im Wesentlichen ist der Lehrplan- Zusatz als Differenzierungs- und Individualisierungshilfe für einen Unterricht zu verstehen, der sich immer auch an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Lehrplanes für das Unterrichtsfach Deutsch orientiert (vgl. BMBF 2012: 21).

Die Lehrpläne für allgemein bildende Pflichtschulen sehen für den sprachlichen Förderunterricht in Deutsch ein Ausmaß von höchstens 12 Wochenstunden für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache vor. Dieser Unterricht in Deutsch als Zweitsprache befindet sich allerdings in einem Spannungsfeld zwischen den pädagogischen Notwendigkeiten und den vorhandenen Personalressourcen. Da kein Mindestausmaß an Wochenstunden für den besonderen Förderunterricht festgelegt wurde, sondern nur ein Höchstausmaß, wurden in der Realität oft nicht mehr als zwei bis drei Wochenstunden angeboten. Außerdem besteht seitens der SchülerInnen keinerlei Rechtsanspruch auf die zusätzliche Förderung (vgl. Fleck 2013: 13).

Diese Problematik wurde letztendlich erkannt und mit der gesetzlichen Einführung der sogenannten *Sprachförderkurse* (Schulorganisationsgesetz SchOG, § 8) im Schuljahr 2006/07 zumindest teilweise behoben (wobei dieser *Sprachförderkurs* mit einem *Deutschförderkurs* gleichzusetzen ist). Für die Abhaltung dieser Kurse werden jährlich zusätzliche zweckgebundene Lehrerdienstposten bundesweit zur Verfügung gestellt. Offiziell haben die neu eingeführten *Sprachförderkurse* die Aufgabe, SchülerInnen, „die [...] wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler aufgenommen wurden, jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht [...] zu folgen“ (SchOG, § 8 e Abs. 1). Sie dauern ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre und können nach Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz durch einzelne SchülerInnen auch nach kürzerer Dauer beendet werden. Ab einer Anzahl von acht außerordentlichen SchülerInnen können diese Kurse angeboten werden. Das Ausmaß der *Sprachförderkurse* beträgt elf Wochenstunden, wobei sie nicht zusätzlich, sondern anstelle der für die jeweilige Schulart vorgesehenen Pflichtgegenstände stattfinden. Die Abhaltung der Sprachförderkurse gestaltet sich flexibel, d.h. es werden keine konkreten Angaben gemacht. So können diese Kurse schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifenden angeboten werden (vorausgesetzt, dass sich nicht acht in Betracht kommende SchülerInnen in einer Klasse finden). Möglich sind sowohl eine unterrichtsparallele oder eine integrative Führung der Kurse als auch eine Kombination aus beiden Formen (vgl. BMBF 2015a: 11; Fleck 2013: 13).

Findet die Sprachförderung in Form von Parallelunterricht statt, werden die jeweiligen Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aus dem Klassenverband heraus genommen. Das bedeutet, sofern der parallele Unterricht zwischen den SprachförderlehrerInnen und den KlassenlehrerInnen nicht sehr gut koordiniert wird, dass diese SchülerInnen den regulären Unterricht und dessen Inhalte versäumen. Das erhöht wiederum die Gefahr, dass sie hinter ihre KlassenkollegInnen zurückfallen. Dieser parallele Unterricht wurde daher in einigen Ländern reduziert oder untersagt, außer für SchülerInnen, deren Kompetenz in der Unterrichtssprache so gering ist, dass sie aus dem Regelunterricht keinen Nutzen ziehen können (vgl. Nusche et al. 2009: 50).

2.5.2 Muttersprachlicher Unterricht

Forschungsergebnisse aus der Sprachwissenschaft haben nachgewiesen, dass die schulische Förderung der Erstsprache nicht nur den Erwerb der Zweitsprache Deutsch unterstützt, sondern auch das Erlernen weiterer Fremdsprachen positiv beeinflusst. Gleichzeitig ist eine gute Basis in der Erstsprache für den schulischen Erfolg und die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes wichtig. Diese Erkenntnisse wurden bei der Formulierung der Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht berücksichtigt (vgl. Fleck 2009: 58).

Muttersprachlicher Unterricht wird seit dem Schuljahr 1992/93 regulär an allgemein bildenden Pflichtschulen angeboten. Er richtet sich an alle SchülerInnen, die im Familienverband ausschließlich oder teilweise eine andere Sprache als die Unterrichtssprache verwenden, sowie an zweisprachig aufwachsende SchülerInnen- ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, ihres Geburtsortes, ihrer Schulbesuchsdauer in Österreich und ihrer Deutschkompetenz. Als Ziele des muttersprachlichen Unterrichts werden die Entwicklung und Festigung der Bilingualität und der Zweisprachigkeit genannt sowie die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen. An Volksschulen wird der muttersprachliche Unterricht als unverbindliche Übung im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten, die integrativ (im Team- Teaching) oder zusätzlich zum Unterricht (in eigenen Kursen), aber nicht unterrichtsparallel, stattfinden. Parallel zum Regelunterricht darf der muttersprachliche Unterricht nur dann stattfinden, wenn dieselben Unterrichtsinhalte behandelt werden (vgl. BMBF 2015a: 21ff.).

Da der Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht sprachneutral formuliert ist, lässt er sich auf jede Sprache anwenden. Das erleichtert die Einführung neuer Sprachen und es muss nicht für jede Einzelsprache ein eigener Lehrplan entwickelt werden. So konnte der Sprachenkanon

in den letzten Jahren stetig ausgeweitet werden. Sofern der Bedarf gegeben ist und die personellen Ressourcen vorhanden sind, kann der muttersprachliche Unterricht somit prinzipiell in jeder Sprache abgehalten werden (vgl. Fleck 2009: 59).

Im Schuljahr 2013/14 wurde muttersprachlicher Unterricht in 25 Sprachen⁵ angeboten, wobei die beiden Sprachen Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch und Türkisch mit Abstand die meisten SchülerInnen und LehrerInnen aufweisen (vgl. BMBF 2015b: 15).

Betrachtet man die Teilnahmeraten am muttersprachlichen Unterricht nach den verschiedenen Schularten und den einzelnen Bundesländern, so liegt Wien bei den VolksschülerInnen voran (vgl. BMBF 2015b: 13). Die Tendenz zur Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht ist seit einigen Jahren leicht steigend (vgl. Fleck 2009: 59).

2.5.3 Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen*

Neben Angeboten zur Förderung der Bildungssprache Deutsch sowie der Erstsprache stellen Programme zur interkulturellen Erziehung die dritte Säule einer *sinnvollen* Pädagogik in Migrationsgesellschaften dar. *Interkulturelles Lernen* ist eines von 13 Unterrichtsprinzipien im österreichischen Lehrplan der Volksschule. Es beinhaltet die Förderung des Verständnisses zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft sowie die Pflege von Werten wie Respekt und Toleranz und ist seit Anfang der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts als Unterrichtsprinzip im Lehrplan verankert. Außerdem besagt dieses Prinzip, dass Vielfalt und Mehrsprachigkeit von allen LehrerInnen als positiver Wert anzuerkennen ist. Zusätzlich sollen SchülerInnen ermutigt werden, ihre Erstsprachen in geeigneter Art und Weise in den Unterricht einzubringen (vgl. BMBF 2015a: 26ff.; Fleck 2013: 16).

In der Praxis haben jedoch wenige Lehrpersonen eine Vorstellung davon, was *interkulturelles Lernen* sein soll und verwechseln es häufig mit dem Deutsch als Zweitsprache- Unterricht. Während es sich beim Unterricht in Deutsch als Zweitsprache um eine gezielte Fördermaßnahme handelt, stellt *interkulturelles Lernen* eine Querschnittsmaterie dar, die in geeigneter Weise in alle Unterrichtsgegenstände miteinfließen sollte- auch in sprachlich und kulturell weitgehend homogenen Klassen (vgl. Fleck 2013: 17).

Laut der OECD- Länderprüfungen *Migration und Bildung* sei es unwahrscheinlich, dass das gegenwärtig für die Bildung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund bestehende System

⁵ Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Italienisch, Kurdisch/Kurmanci, Kurdisch/Zazaki, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Somali, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch

der *drei Säulen*, *Deutsch als Zweitsprache*, *Muttersprachlicher Unterricht* und *Interkulturelles Lernen*, zur Schließung der Leistungsdifferenz zwischen einheimischen SchülerInnen und solchen mit Migrationshintergrund ausreicht (vgl. Nusche et al. 2009: 29).

2.5.4 Qualifikation von Lehrenden in Österreich

Der Unterricht von SchülerInnen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft erfordert vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten seitens der Lehrkräfte. Sie müssen unter anderem in der Lage sein, Unterricht differenziert zu gestalten und die Sprachentwicklung ihrer SchülerInnen zu fördern (vgl. Nusche et al. 2009: 10). Auf Schulebene ist die Qualität der Lehrpersonen der wahrscheinlich wichtigste Faktor, der die Leistungsergebnisse der SchülerInnen beeinflusst und diese in die Lage versetzt, in der Schule erfolgreich zu sein (vgl. Nusche et al. 2009: 56).

Viele Lehrkräfte, die Deutsch als Zweitsprache im Klassenverband oder in Kleingruppen unterrichten, verfügen jedoch über keine fachliche Kompetenz auf diesem Gebiet. Der Grund dafür liegt an der fehlenden einschlägigen Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. An den ehemaligen Pädagogischen Akademien waren in der LehrerInnenerstausbildung keine entsprechenden verpflichtenden Kurse vorgesehen und auch in den wenigsten Studienplänen der neu eingerichteten Pädagogischen Hochschulen sind Pflichtlehrveranstaltungen im Fach Deutsch als Zweitsprache verankert. Fort- und Weiterbildungsangebote werden grundsätzlich auf freiwilliger Basis angeboten. Die fehlende fachliche Qualifikation der Lehrpersonen kann auch durch großes persönliches Engagement kaum wettgemacht werden (vgl. Fleck 2009: 57).

Ein weiteres Problem liegt in der Zersplitterung der Ausbildungslandschaft. Für die LehrerInnenausbildung sind je nach Schultyp zwei völlig unterschiedliche Institutionen zuständig: Lehrpersonen für Pflichtschulen absolvieren ihr Studium an Pädagogischen Hochschulen und nutzen in weiterer Folge auch dort die Fort- und Weiterbildungsangebote. Im Gegensatz dazu studieren zukünftige AHS (Allgemeinbildende höhere Schule)- und BHS (Berufsbildende höhere Schule)- LehrerInnen an der Universität. Die Curricula der beiden Institutionen werden dabei nicht aufeinander abgestimmt. Durch diese fehlende Abstimmung können schultypenübergreifende Fragestellungen wie die durchgängige Sprachbildung nicht effizient behandelt werden (vgl. Boeckmann 2009: 65).

Bezüglich des muttersprachlichen Unterrichts tut sich die Problematik auf, dass für muttersprachliche Lehrkräfte in Österreich keine Ausbildung existiert. Das heißt,

muttersprachliche Lehrpersonen haben ihre Erstausbildung in der Regel im Herkunftsland absolviert. Die im Ausland erworbenen Qualifikationen dieser LehrerInnen werden in Österreich nicht vollständig anerkannt. Dieser Faktor trägt zu schlechten Arbeitsbedingungen und einem niedrigen Status muttersprachlicher Lehrpersonen und in weiterer Folge zum niedrigen Status muttersprachlichen Unterrichts an der Schule bei (vgl. Nusche et al. 2009: 50).

2.5.5 Weitere Maßnahmen

In den letzten Jahren wurde eine Reihe zusätzlicher Initiativen und Programme zur Förderung und Stärkung der Sprachkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund entwickelt. So beispielsweise die Zuteilung von Mitteln an Bundesländer und Schulen für zusätzliche Sprachförderkurse für außerordentliche SchülerInnen neben dem bereits stattfindenden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sowie lokale Initiativen wie *OK. Miteinander leben* und die von Wien angebotenen intensiven Sprachkurse für neu zugewanderte Kinder im Schulalter (vgl. Nusche et al. 2009: 47).

Im Schuljahr 2014/15 ist außerdem das neue Nachhilfe- Programm namens *Förderung 2.0* an allen Wiener Volksschulen gestartet. Zwei Stunden pro Woche werden dabei in Kleingruppen all jene SchülerInnen unterstützt, die Hilfe beim Lernen und bei den Hausaufgaben brauchen. Die Ressourcen für die *Wien Förderung 2.0* sind zweckgebunden und ein Zusatzangebot. Das heißt, dass diese spezielle Förderung zusätzlich zum Regelunterricht stattfindet und weder den Deutsch als Zweitsprache Unterricht noch den muttersprachlichen Unterricht ersetzt. Voraussetzung für die Teilnahme ist die Zustimmung der Eltern (vgl. VHS 2016).

Was die Sprachförderung anbelangt, wird in den letzten Jahren verstärkt auf die Expertise von Fachleuten zurückgegriffen, um bildungspolitische Entscheidungen abzusichern (vgl. Fleck 2013: 23). So hat sich Österreich dafür entschieden, an der Entwicklung eines *Länderprofils der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik* (LEPP) teilzunehmen. Diese Entscheidung soll die Bemühungen Österreichs aufzeigen, allen SchülerInnen qualitativ hochwertige Angebote für ihre Sprachentwicklung zur Verfügung zu stellen (vgl. Nusche et al. 2009: 48). Außerdem hat Österreich an der *OECD Migrant Review* (OECD 2009) teilgenommen. In Hinblick auf die schulische Bildung der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache werden von diesen beiden Organisationen unter anderem folgende Maßnahmen vorgeschlagen (vgl. Fleck 2013: 23f.):

- Alle (zukünftigen) Lehrkräfte sollen auf den Unterricht in mehrsprachigen Klassen vorbereitet werden. Außerdem sollen verpflichtende Module zu den Bereichen Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität bereits in der Erstausbildung verankert werden.

- Es sollte sichergestellt werden, dass auch die muttersprachlichen Lehrkräfte eine adäquate linguistische und fachdidaktische Ausbildung erhalten.
- Die sprachliche und kulturelle Vielfalt unter den Lehrenden sollte verstärkt werden, um der zunehmend heterogenen Schülerschaft auf einer Ebene begegnen zu können.
- Es wird eine verstärkte Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund empfohlen.
- Ein positiver Zugang zu sprachlicher und kultureller Vielfalt sollte in Schulen grundsätzlich gefördert werden.

Erwähnt sei, dass die Durchführung nationaler Strategien und Maßnahmen zur Bildung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, was die Verfügbarkeit und Qualität der Förderung betrifft, nach Bundesland, Stadt und Schule stark unterschiedlich ist. Viele Strategien und Maßnahmen zur Förderung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden als sogenannte *Pilotprojekte* eingeführt. Sie werden jedoch selten gründlich evaluiert, aufgewertet oder ins System übernommen (vgl. Nusche et al. 2009: 23).

Hinzu kommt, dass es für Entscheidungsträger im österreichischen Bildungswesen generell schwierig ist, Fortschritte und Ergebnisse der Bildung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache zu überprüfen. Es existiert nur wenig nationales Datenmaterial über die Bildungsergebnisse auf Schulebene. Internationale Studien wie PIRLS, TIMMS und PISA stellen die einzige Quelle vergleichbarer Leistungsdaten unterschiedlicher sozioökonomischer Gruppen dar. Durch den sich daraus ergebenden Informationsmangel werden die Probleme, denen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im österreichischen Bildungssystem begegnen, wenig sichtbar. Zur Verbesserung dieser Situation wurde im Jahr 2008 das *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung* (BIFIE) eingerichtet, um im Bereich Bildung zu einem stärker ergebnisorientierten Ansatz zu gelangen. Zu den Hauptaufgaben des BIFIE zählen beispielsweise die Entwicklung und Umsetzung der nationalen Bildungsstandards (vgl. Nusche et al. 2009: 28).

2.6 Zusammenfassung

Angesichts der sprachlichen Vielfalt der österreichischen Schülerschaft, ist die Abkehr vom *monolingualen Habitus* in der Schule längst überfällig. Es liegt in der Verantwortung der Bildungspolitik, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es allen Kindern erlauben, ihre Leistungsfähigkeit bestmöglich auszuschöpfen. Mehrsprachige SchülerInnen benötigen spezifische Angebote, die ihren sprachlichen Bedürfnissen gerecht werden.

Das bestehende Fördermodell der *drei Säulen* an österreichischen Schulen, nämlich *Unterricht in Deutsch als Zweitsprache*, *muttersprachlicher Unterricht* und das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen*, kann als ein guter Ansatz einerseits zur Sprachförderung und andererseits zur Anerkennung der Diversität in den Schulklassen bezeichnet werden. Auch die gesetzliche Verankerung und sukzessive Ausweitung der sogenannten *Sprachförderkurse* sowie die damit verbundene zentrale Zuteilung von Personalressourcen sind als positiv zu bewerten.

Es muss jedoch gleichzeitig angemerkt werden, dass bei Weitem nicht alle Lehrkräfte, die in den Sprachförderkursen eingesetzt werden, über die erforderlichen (Zusatz-) Qualifikationen verfügen.

Außerdem haben SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach wie vor weder einen Rechtsanspruch noch eine Garantie auf Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Ausmaß und Qualität der Förderung sind der Schule selbst überlassen und hängen immer von deren finanziellen und personellen Ressourcen ab.

Auch der muttersprachliche Unterricht birgt einige Probleme in sich. So verfügt dieser in der Schullandschaft nur über einen niedrigen Status und seine Effektivität könnte verbessert werden. Außerdem existiert für muttersprachliche Lehrerinnen keine Ausbildung in Österreich – ein Faktum, dass den Status des muttersprachlichen Unterrichts in keiner Weise aufwertet.

Trotz einiger positiver Maßnahmen, die in den letzten Jahren von der Bildungspolitik in Angriff genommen wurden, wird die Diversität der SchülerInnen noch nicht als existierende wichtige Eigenschaft des Bildungssystems anerkannt. Es herrscht noch keine umfassende Akzeptanz, dass das gesamte Schulsystem an diese Realität angepasst werden soll und die Verantwortung für das Sprachenlernen aller SchülerInnen übernehmen muss.

Die folgenden Faktoren zeichnen eine nachhaltige Sprachförderung im schulischen Bereich aus:

Grundlage jeder sprachlichen Förderung ist die Erhebung des Sprachstandes des Kindes durch **Sprachstandsdiagnoseverfahren**. Wird die Diagnose erfolgreich durchgeführt, leistet sie einen wertvollen Beitrag zum Lernprozess des Kindes, da auf den Diagnoseergebnissen weiter aufgebaut werden kann und eine passgenaue, individuelle Sprachförderung ermöglicht wird.

Der Sprachentwicklungsprozess des Kindes sollte zudem über alle Schulstufen und Bildungsinstitutionen hinweg gefördert werden. Dabei ist es notwendig, dass Sprachförderung nicht nur als Zusatzangebot über den Regelunterricht hinaus stattfindet, sondern in jeden Unterricht miteinfließt – nicht nur in die sprachlichen Fächer. Im Modellprogramm *FörMig* wird hierzu der Begriff **Durchgängige Sprachbildung** geprägt.

Für die Teilnahme am Bildungssystem und erfolgreiche schulische Leistungen sind die **bildungssprachlichen Kompetenzen** in der Unterrichtssprache Deutsch von wesentlicher Bedeutung. Die Ausbildung der bildungssprachlichen Kompetenzen kann sich nicht durch interaktiven Kontakt in der Zweitsprache mit KlassenkollegInnen *von selbst* entwickeln, sondern bedarf expliziter Herangehensweisen der Lehrpersonen.

Damit der Sprachentwicklungsprozess in der Zweitsprache positiv erfolgt, muss das Kind auch in seiner **Erstsprache** gefördert werden. Eine gut ausgebildete Kompetenz in der Erstsprache hat nicht nur einen positiven Einfluss auf die Zweitsprachaneignung, sondern auch auf die Ausbildung von Spracherwerbsstrategien, auf die sprachliche Kreativität und auf die Entwicklung eines gestärkten Selbstwertgefühls.

Das Implementieren der soeben genannten Faktoren einer nachhaltigen Sprachförderung in die Schule ist notwendig, um die bisher bestehenden Chancenungleichheiten im Bildungssystem aufzuheben.

3 GANZTAGSSCHULE

„Schlechte Ergebnisse bei den internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und PIRLS haben in vielen Ländern dazu geführt, dass bildungspolitisch der Ausbau von ganztägigen Schulformen diskutiert und gefördert wird. Ganztagschulen sollen zum einen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtern, zum anderen eine bessere Förderung aller Schülerinnen und Schüler ermöglichen und sinnvolle Freizeitangebote bereitstellen. Zusätzlich sollen sie soziale Ungleichheiten reduzieren.“ (Hörl et al. 2012: 269)

Im folgenden Kapitel wird auf die Ganztagschule eingegangen, welche in der Schullandschaft ein immer wichtigeres Feld einnimmt und in den Medien und der Fachliteratur meist als *Schule der Zukunft* gehandelt wird.

Zuerst wird auf die Debatte rund um die Einführung von Ganztagschulen eingegangen, die durch die unbefriedigenden Ergebnisse bei internationalen Vergleichsstudien ausgelöst wurde. Im Anschluss daran werden die unterschiedlichen Organisationsformen der Ganztagschule erläutert und später thematisiert, wie sich der tatsächliche Ausbau der Ganztagschule in Österreich entwickelt. Es werden ebenfalls die Ziele dieser Schulform vorgestellt. In einem eigenen Punkt wird herausgestrichen, wie die Ganztagschule Chancengleichheit aller SchülerInnen erreichen möchte. Zum Abschluss dieses Kapitels werden die Ziele und Erwartungen an die Ganztagschule zusammengefasst.

3.1 Ganztagschuldebatte

Anfang Dezember 2001 wurden die ersten PISA- Ergebnisse veröffentlicht. Die schlechten Resultate lösten eine Debatte über die bestehende Bildungssituation aus. Es ging bei der Diskussion um eine Verbesserung des Lehrens, Lernens und Leistens und in weiterer Folge um einen forcierten Ausbau der Ganztagschulen (vgl. Ladenthin& Rekus 2005: 183).

Die Begründungen für den Ausbau von Schulen mit ganztägigen Konzepten sind vielfältig und differenziert. In der Politik wird zunehmend die Meinung vertreten, durch Ganztagschulen könnten schulische Leistungen und schulisches Lernen entscheidend verbessert werden. Dies wird verknüpft mit dem Hinweis, dass viele PISA- Teilnehmerländer, die gut abgeschnitten haben, über traditionell- etablierte Ganztagschulsysteme verfügen. Es spielen jedoch nicht nur Überlegungen zugunsten einer Leistungssteigerung der SchülerInnen durch eine bessere und intensivere Förderung eine Rolle. Der Ausbau von Ganztagschulen soll darüber hinaus zu einer Chancengleichheit aller SchülerInnen beitragen- unabhängig von ihrem Migrationshintergrund,

ihren Erstsprachen und ihrem sozioökonomischen Status. Außerdem wäre diese Schulform gesellschaftlich sinnvoll, da sie der veränderten Familiensituation entgegenkommt. Von einem breit gefächerten und konzeptionell verbundenen ganztägigen Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebot verspricht man sich also sowohl bessere schulische Leistungen, einen Beitrag zur Reduktion bestehender Chancenungleichheiten sowie eine verlässliche Betreuung von Kindern, um eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen (vgl. Hörl et al. 2012: 269ff.; Ladenthin& Rekus 2005: 183).

Der Ganztagsschuldebatte ist zu entnehmen, dass die Halbtagschule auf vielen Ebenen nicht mehr zeitgemäß ist und weder den gesellschaftlichen noch den bildungspolitischen Ansprüchen entspricht bzw. gerecht werden kann. Anzumerken sei an dieser Stelle jedoch, dass die Diskussion um die Ganztagsschule keineswegs neu ist. Bereits Ende der 1980er Jahre kamen zu den auch damals bereits bekannten Ganztagsschulmodellen weitere Schulkonzepte wie neue Halbtags- und Ganztagsschulmodelle hinzu (vgl. Wahler, Preiß& Schaub 2005: 7).

3.2 Organisationsform der Ganztagsschule

Ein Blick auf die heutige Schullandschaft zeigt, dass die entwickelten Praxismodelle der Ganztagsschule kein einheitliches Bild abgeben. Es existiert eine breit gefächerte Struktur ganztags-schulischer Angebotsformen, die auch oft von den länderspezifischen gesetzlichen Bestimmungen abhängig sind. Sie unterscheiden sich in der praktischen Ausformung und den pädagogischen Konzepten. Das ist auch der Grund, warum es keine einheitliche Definition für den Begriff *Ganztagsschule* gibt. Diese Variabilität spiegelt sich in den vielfältigen Begriffen wie *Ganztagsschule*, *Ganztagsbetreuung*, *Ganztägige Betreuung* oder *Ganztagsangebote* wider (vgl. Wahler et al 2005: 7). Diese Begriffe werden fälschlicherweise oft synonym verwendet. Deshalb ist zunächst eine Begriffsklärung notwendig.

Prinzipiell sind in der Literatur die folgenden zwei Formen für die Volksschule zu unterscheiden: Offene und verschränkte bzw. gebundene Ganztagsschulen. Diese werden in weiterer Folge vorgestellt:

Das Angebot in der **offenen Ganztagsschule** umfasst in der Regel den Zeitraum von ca. 8.00 bis 16.30 Uhr. Der Pflichtunterricht findet wie an Halbtags-schulen am Vormittag statt. Die SchülerInnen beziehungsweise deren Erziehungsberechtigte können individuell über die Teilnahme am ganztägigen Angebot der Schulform entscheiden. Lernen am Vormittag und nachmittägliche Freizeitgestaltung finden additiv statt, da am Nachmittag nur ein Teil der SchülerInnen anwesend ist. Sowohl die Organisation als auch die Finanzierung der offenen

Ganztagsschule ist relativ problemlos. Da die Unterrichtszeit nicht ausgeweitet wird, müssen keine weiteren Lehrkräfte eingesetzt werden. Diese Aufgaben können beispielsweise von ErzieherInnen übernommen werden. Der hauptsächliche Zweck der offenen Ganztagsschule ist der Schutz vor dem *Unbetreutsein*. Betrachtet man die Nachmittagsgestaltung, besteht die Funktion vor allem in der nachmittäglichen Beaufsichtigung und der Hausaufgabenbetreuung und weniger in der Gewährleistung von Bildung und Unterricht. Durch die Trennung von Unterricht am Vormittag und Betreuungs- und Freizeitaktivitäten am Nachmittag, ist eine Rhythmisierung im Sinne der Anpassung an individuelle Rhythmen zur Steigerung der Lernleistungsfähigkeit des Kindes nicht möglich (vgl. Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher 2007: 15; Coelen & Otto 2008: 532ff.).

In der **verschränkten bzw. gebundenen Ganztagsschule** sind alle SchülerInnen verpflichtet von ca. 8.00 bis 16.30 Uhr an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen. Der Fächer- und Zeitrhythmus der Halbtagschule ist dabei auf Vor- und Nachmittage aufgeteilt. Der Tagesablauf kann den lernpsychologischen und biophysischen Bedürfnissen der Kinder zeitlich angepasst werden. Neben der Hausaufgabenbetreuung gibt es verschiedene Förderangebote. Es ist eine variable Gestaltung von Unterricht und Schulleben möglich, ebenso wie eine enge Kooperation mit außerschulischen Personen und Einrichtungen. Teil- und vollgebundene/verschränkte Ganztagsschulen unterscheiden sich dadurch, dass in ersterer nur bestimmte Klassen ganztägig sind, während bei der vollgebundenen/verschränkten Form alle Klassen bzw. SchülerInnen eingebunden sind (vgl. Holtappels et al. 2007: 15; Coelen & Otto 2008: 532ff.). In weiterer Folge wird nur noch die Bezeichnung *verschränkte* Ganztagsschule verwendet (und nicht *gebundene* Ganztagsschule), da diese in Österreich üblich ist.

Nach Burow und Pauli (2006: 71f.) ist nur die verschränkte Form eine *richtige* Ganztagsschule. Die beiden Autoren fassen die wichtigsten Prinzipien zusammen und sprechen von einer Ganztagsschule, wenn

- allen SchülerInnen ein durchgehend strukturiertes Angebot in der Schule an mindestens vier Wochentagen und mindestens sieben Zeitstunden täglich angeboten wird,
- die Aktivitäten der SchülerInnen am Vormittag und am Nachmittag in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen,
- erweiterte Lernangebote, individuelle Fördermaßnahmen und Hausaufgaben in die Konzeption eingebunden sind,
- die gemeinsame und individuelle Freizeitgestaltung der SchülerInnen als pädagogische Aufgabe im Konzept enthalten ist,

- eine ausreichende Ausstattung mit zusätzlichem pädagogischen Personal, mit einem erweiterten Raumangebot und mit zusätzlichen Lehr- und Lernmitteln vorhanden ist.

Um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie der Tagesablauf in der- nach Burow und Pauli (2006)- sogenannten *richtigen* Ganztagschule, also in der verschränkten Form, aussieht, wird nachfolgend der Stundenplan einer ersten Klasse einer Wiener Ganztagsvolksschule präsentiert.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	G	G	G	G	G
2	G	BuS	G	G	G
3	G	G	W	F	G
4	BuS	G	Ü	G	M
5	M	M	M	M	Ü
6	Ü	Ü	F	Ü	F
7	F	R	F	BuS	F
8	F	G	F	G	
9			F		

LEGENDE:

G	Gesamtunterricht
BuS, W, R	Bewegung u. Sport, Werken, Religion
M	Mittagspause
Ü	Übungsstunde
F	Freizeit (Mo: Kreativblock, Mi: Fz-Block)

Abbildung 3: Stundenplanbeispiel einer verschränkten Wiener Ganztagsvolksschule (BMBF 2013a: 8)

Wird in den weiteren Ausführungen von der Ganztagschule gesprochen, sind damit alle Formen schulischer Tagesbetreuung gemeint, also sowohl die *offene* als auch die *verschränkte* Form.

Wichtig ist anzumerken, dass Ganztagschule kein Synonym für **Gesamtschule** ist. Die Gesamtschule nimmt im aktuellen Bildungsdiskurs zwar ebenfalls einen hohen Stellenwert ein und wird oft in einem Atemzug mit der Ganztagschule genannt- diese beiden Begriffe sind jedoch deutlich voneinander zu unterscheiden. Bei der Gesamtschule handelt es sich um eine gemeinsame Schule der zehn bis 14- Jährigen. In einem Gesamtschulsystem gibt es die

Aufteilung nach der vierten Klasse Volksschule in Hauptschule und Gymnasium nicht mehr. Die Diskussion einer Gesamtschule hat eine lange Tradition. Viele Länder haben das Gesamtschulsystem bereits verwirklicht. Österreich hingegen hat an dem differenzierten Schulsystem festgehalten. Genauso wie bei der Ganztagsschule sind in den letzten Jahren aufgrund der unbefriedigenden PISA- Resultate die Überlegungen über eine Gesamtschule wieder neu entfacht worden (vgl. Böhm 2000: 208; Bönsch 2006: 15).

3.3 Ausbau der Ganztagsschule

Die schlechten Ergebnisse bei den internationalen Vergleichsstudien gaben- wie in Kapitel 3.1 *Ganztagsschuldebatte* angesprochen- in Österreich im Jahr 2010 den Anlass für einen Regierungsbeschluss zum Ausbau von Ganztagsschulen. Damit sollte den zutage getretenen Schwächen des österreichischen Bildungssystems- wie z.B. die mittelmäßigen Leseleistungen, der hohe Anteil an sogenannten *RisikoschülerInnen* und die starke soziale Selektivität- entgegengewirkt werden (vgl. Hörl et al. 2012: 269).

Die österreichische Bundesregierung hat für den Ausbau von ganztägigen Schulangeboten ein Finanzierungspaket von insgesamt 320 Millionen Euro beschlossen. Bis zum Schuljahr 2015/16 sollten alle Investitionen umgesetzt sein und 161.000 Plätze schulischer Tagesbetreuung österreichweit angeboten werden können. Inklusive der rund 50.000 bestehenden Hortplätze⁶ existieren dann ungefähr 210.000 Plätze. Diese Zahlen bedeuten eine Betreuungsdichte von ca. 25% und das entspricht einer Verdoppelung der Plätze im Vergleich zum Schuljahr 2010/11. Da die Nachfrage nach ganztägigen Schulformen steigend ist, stockte die Bundesregierung die Mittel so auf, dass bis 2018 jährlich weitere 160 Millionen Euro in den Ausbau investiert werden. Das Ziel ist das Erreichen einer Betreuungsdichte von rund 30% bis zum Schuljahr 2018/19 (vgl. BMBF 2013b: 3).

Eine Prognose des Ausbaus der schulischen Tagesbetreuung vom Schuljahr 2012/13 bis 2018/19 ist der untenstehenden Grafik (Abbildung 4) zu entnehmen.

⁶ Der *Hort* bietet Nachmittagsbetreuung für Kinder aus halbtägig geführten Volksschulen.

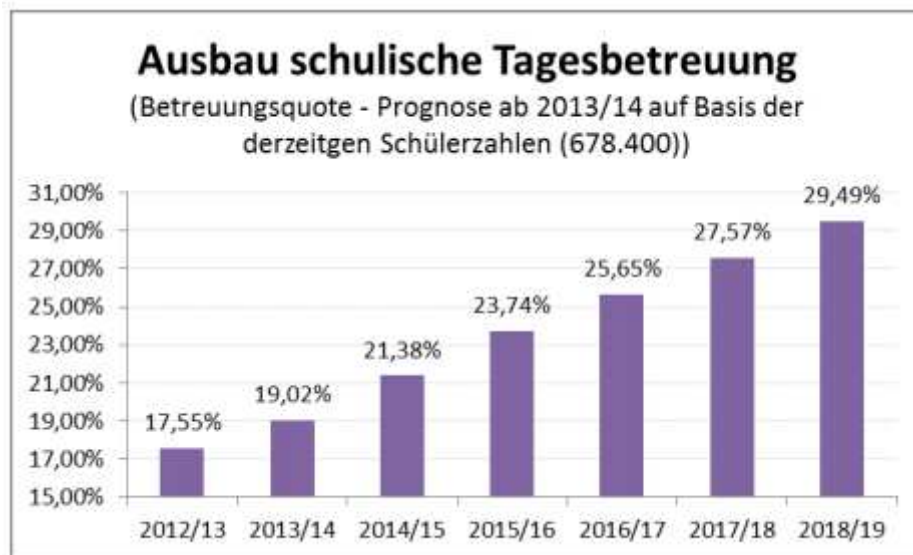


Abbildung 4: Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (BMBF 2013b: 10)

Politische Unterstützung in der Ausbauoffensive der ganztägigen Schulformen kommt beispielsweise von den österreichischen Sozialpartnern und den InitiatorInnen des Bildungsvolksbegehrens. So erarbeiteten die österreichischen Sozialpartner im Jahr 2011 gemeinsam mit der Industriellenvereinigung ein Konzept für einen Bildungsdialog, in welchem sie übereinstimmen, dass der Ausbau von ganztägigen Schulen bedarfsgerecht und schrittweise erfolgen soll (vgl. Wirtschaftskammer Österreich 2011).

Im Volksbegehren der Bildungsinitiative *Österreich darf nicht sitzen bleiben*, ebenfalls aus dem Jahr 2011, ist die Forderung nach einem flächendeckenden Angebot an Ganztagschulen bis zum Jahr 2020 das zentrale Thema. Plädiert wird für die Einführung einer achtstündigen verschränkten Ganztagschule als Regelschule, da diese Form- wie im vorherigen Kapitel bereits erläutert wurde- einen durchgehenden, strukturierten Aufenthalt in der Schule sichert und durch die Vernetzung von Unterricht und Betreuung besser auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen kann als die offenen Ganztagschule (vgl. Volksbegehren Bildungsinitiative 2011).

	Standorte APS	Klassen APS	SchülerInnen APS	Standorte AHS	SchülerInnen AHS	Standorte 2012/13 gesamt	Standorte 2009/10 gesamt
Burgenland	2	6	119			2	1
Kärnten	9	55	1054			9	10
Niederösterreich	1		122			1	4
Oberösterreich	10	72	1148	3	364	13	6
Salzburg	11	49	675			11	9
Steiermark	10	33	645	5	651	15	8
Tirol	12	16	197			12	2
Vorarlberg	11	35	650	2	371	13	3
Wien	43	439	9626	7	675	50	33
Summe Österreich	109	705	14236	17	2061	126	76

Abbildung 5: Anzahl der Ganztagsschulen in verschränkter Form (BMBF 2013b: 17)

Wie in der Tabelle (Abbildung 5) anschaulich dargestellt wird, ist das Angebot an Ganztagsschulen in der verschränkten Form in den letzten Jahren bereits gewachsen, wobei Wien mit Abstand über die meisten *richtigen* Ganztagsschulen verfügt. Seit dem Schuljahr 2012/13 gibt es in Wien 43 Allgemeine Pflichtschulen (APS) und sieben Allgemein höhere Schulen (AHS), die als verschränkte Ganztagsschulen geführt werden (vgl. BMBF 2013b: 17).

3.4 Ziele der Ganztagsschule

Die Institution Schule soll einen Ort des Erkennens, Entdeckens und der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten verkörpern. Sie soll genauso ein Ort des Lernens, Einübens und der Entwicklung demokratischer Verhaltensweisen sein. An die Schule wird ebenfalls der Anspruch gestellt, einen Ort des Schutzes (Abwehr von Gefährdungen) und der Sicherung von Unterstützung darzustellen. Das alles kann die herkömmliche Halbtagschule unter den sich im Laufe der Zeit veränderten familiären und gesellschaftlichen Bedingungen nicht bzw. nicht mehr erfüllen. Somit ist es offensichtlich, dass den Bildungsinstitutionen immer mehr Aufgaben zuteilwerden. Sie müssen sowohl auf Bildungsebene als auch auf Erziehungs- und Betreuungsebene aktiv werden (vgl. Coelen& Otto 2008: 539).

Unabhängig davon, ob es sich um offene oder verschränkte Formen der Ganztagsschule handelt, können allgemeine Ziele des ganztägigen Schulkonzepts formuliert werden. Holtappels et al. (2007: 38) sprechen von „einem gemeinsamen Kern von pädagogischen und sozialen Zielorientierungen für die Ganztagsschule“.

Um die Ziele für die Ganztagsschule überblicksmäßig darzustellen, werden diese untenstehend in einer Tabelle (Abbildung 6) zusammengefasst. Inhaltlich werden dabei sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Argumente unterschieden, die im Anschluss genauer erläutert werden. Aus Gründen der Relevanz für die vorliegende Arbeit wird schwerpunktmäßig auf die bildungspolitischen Ziele für die Ganztagsschule eingegangen.

Sozialpolitische Argumente: Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern	■ Erhöhung der Erwerbstätigkeit insbesondere von Frauen (Arbeitskräftepotenzial, Geschlechtergerechtigkeit) ■ Verbesserung der Rahmenbedingungen für Familiengründungen ■ Sicherung der Betreuung der Kinder (Kompensation) ■ Zeitliche, emotionale, finanzielle Entlastung von Familien
Bildungspolitische Argumente: Leistungsfähigkeit des Systems steigern	■ Reduktion von Bildungsbenachteiligung aufgrund sozialer Herkunft (Abbau von Selektionshürden) ■ Ausschöpfung der Begabungsreserven ■ Reduktion der Klassenwiederholungen ■ Anhebung des Bildungsniveaus ■ Vorbereitung auf gesellschaftliche Herausforderungen
Pädagogische Argumente: Neue Lernkultur – Lern- und Lebenswelt verknüpfen	■ Erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen ■ Interessens- und Begabungsförderung ■ individualisierte Lernzugänge ■ Verbesserung schulischer Leistungen (Fördern und Fordern) ■ Förderung der physischen, psychosozialen und emotionalen Entwicklung ■ Zeit zum Spielen, Aufbau von Gemeinschaft, Verantwortung etc. (Gleichaltrigengruppe) ■ Kooperationen / Öffnung nach außen

Abbildung 6: Argumente für ganztägige Betreuungs- und Bildungsangebote (Hörl et al. 2012: 272)

Sozialpolitische Argumente stellen die mit der Ganztagsschule verbundene Betreuung des Kindes über den Unterricht hinaus in den Vordergrund. Gesellschaftliche Veränderungen machen eine gesicherte Betreuung und Versorgung von Kindern außerhalb ihrer eigenen Familie zunehmend notwendig. Dadurch kann eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleistet sowie die Berufstätigkeit beider Eltern ermöglicht werden. Diese Argumente gehen mit folgenden sozialpolitischen Zielen einher: Die Erwerbsquote, insbesondere von Frauen und Müttern, soll erhöht werden. Gleichzeitig soll sich die Geburtenrate durch eine Verbesserung der familiären Rahmenbedingungen steigern. Dahinter stehen volkswirtschaftliche Überlegungen zur Erhöhung und Aktivierung des Arbeitskräftepotenzials genauso wie zur demografischen Entwicklung und Fragen der Geschlechtergerechtigkeit (vgl. Bettmer et al. 2007: 21; Hörl et al. 2012: 272).

Die **bildungspolitischen Argumente**, welche für diese Arbeit besonders interessant sind, bezeichnen die Ganztagsschule als klare Möglichkeit, SchülerInnen in ihrer Leistungsfähigkeit effektiver zu fördern, als es im Konzept der Halbtagschule möglich ist. Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen aller SchülerInnen für schulisches Lernen und Bildung können besser ausgeglichen werden. Darüber hinaus wird der Ausbau von Ganztagschulen als Chance angesehen, die Reformierung des Schulsystems insgesamt voranzutreiben (vgl. Bettmer et al 2007: 20).

Bildungspolitische Argumente für eine Ganztagschule zielen auf Chancenausgleich in der Bildungsbeteiligung, also einen Abbau sozialer Selektionshürden, auf die Ausschöpfung der Begabungsreserven und die Anhebung des Bildungsniveaus in der Bevölkerung insgesamt ab.

Das Bildungssystem soll leistungsfähiger werden, um die nachwachsende Generation besser auf künftige gesellschaftliche Herausforderungen vorzubereiten und international wettbewerbsfähiger zu machen. Die neuen Reformansätze sollen vor allem denen mehr Chancen eröffnen, die bisher am Rande der Bildungsgesellschaft standen (vgl. Hörl et al. 2012: 273).

Die Bildungspolitik verbindet mit den ganztägigen Schulangeboten den generellen Anspruch, dass sowohl die fachlichen als auch die sozialen Kompetenzen bei den SchülerInnen gesteigert werden. Vor allem die sozialen Benachteiligungen von Kindern aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sollen ausgeglichen werden, denn soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung sind nicht nur sozial ungerecht, sondern auch eine gefährliche ökonomische Verschwendung. Ganztägige Schulen können diesen SchülerInnen die notwendigen Unterstützungsleistungen anbieten und zur besseren sozialen Integration beitragen, da erweiterte Zeit-, Raum- und Personalressourcen zur Verfügung stehen. Mit diesen Ressourcen können die spezifischen Potenziale und Lernzugänge aller SchülerInnen besser erkannt, berücksichtigt und entwickelt werden. Zusätzlich sollen durch die erweiterten Fördermöglichkeiten von SchülerInnen mit Bildungsdefiziten und von sogenannten *RisikoschülerInnen* soziale Herkunftseffekte abgeschwächt werden (vgl. Hörl et al. 2012: 273; vgl. dazu auch Rösselet 2012).

Das bildungspolitische Argument der notwendigen Vorbereitung der nachfolgenden Generation auf zukünftige gesellschaftliche Anforderungen wird auch aus der **pädagogischen Sicht** aufgegriffen: Durch den in Ganztagschulen, insbesondere in der verschränkten Form, einfacheren zu realisierenden Einsatz von fächerübergreifendem, offenen und vernetzten Unterricht, kooperativem Lernen und Projektlernen, können Kinder besser auf gesellschaftliche Herausforderung vorbereitet werden (vgl. Schlaffke 2004: 95). Ziel der ganztägigen Angebote aus pädagogischer Sicht ist das Schaffen von günstigen Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und das Lernen der Kinder. Ermöglicht werden kann dies durch eine gezielte Interessens- und Begabungsförderung, individualisierte Lernzugänge und eine Unterstützung der psychosozialen und emotionalen Entwicklung (vgl. Hörl et al. 2012: 274).

Fest steht, dass die Ganztagschule im deutschsprachigen Raum politisch überwiegend gewollt ist. Sie ist pädagogisch sinnvoll, weil Lernprozesse nicht in den Vormittag gepresst werden. Sie ist gesellschaftlich vorteilhaft, weil sich in den vergangenen Jahren die Familiensituationen verändert haben. Kindgemäße Entwicklung, kindgemäßes Erkennen und Lernen brauchen mehr Zeit, als an Halbtagschulen üblicherweise zur Verfügung steht, denn Schule ist mehr als Unterricht. Man kann sich somit von ganztägigen Schulformen nicht nur eine

Leistungssteigerung des Schulsystems, sondern auch einen pädagogischen sowie familien- und sozialpolitischen Gewinn erwarten (vgl. Ellinger, Koch & Schroeder 2007: 7).

3.5 Chancengleichheit durch die Ganztagschule

Die wachsende Gruppe der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache ist in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der Bildungsforschung geraten. Wie bereits dargelegt, haben die internationalen Vergleichsstudien die Leistungsunterschiede zwischen in Österreich geborenen SchülerInnen und jenen mit einem sogenannten *Migrationshintergrund* sichtbar gemacht (siehe hierzu Kapitel 2.2). Bereits am Ende der Volksschulzeit liegen im Durchschnitt SchülerInnen ohne einen in Österreich gebürtigen Elternteil vor allem in den Bereichen Lesen und Mathematik deutlich hinter ihren KlassenkollegInnen zurück (vgl. Nusche et al. 2009: 8).

Zur Stärkung der Chancengleichheit und zum Abbau der Leistungsunterschiede wurden in den vergangenen Jahren bereits mehrere Maßnahmen in die Wege geleitet (siehe hierzu Kapitel 2.5). Der Zusammenhang zwischen Sprache und Bildungserfolg wurde erkannt und die Sprachförderung sowohl für Deutsch als Zweitsprache als auch für die unterschiedlichen Erstsprachen ausgebaut (vgl. Nusche et al. 2009: 9) – jedoch nur in kleinen Schritten, wie im nächsten Absatz erläutert wird.

Die bestehende Gesetzgebung bezüglich Chancengerechtigkeit ist in Österreich in vagen und unverbindlichen Begriffen abgefasst. Auch das Angebot und die Qualität der Förderung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache sind je nach Bundesland, Stadt und Schule sehr unterschiedlich (vgl. Nusche et al. 2009: 9). Diese SchülerInnen haben außerdem keinen Rechtsanspruch auf eine Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch. Eine zusätzliche Sprachförderung bei SchülerInnen mit entsprechendem Bedarf wird von der Gesetzgebung zwar *empfohlen*, der in der Realität umgesetzte Umfang und die Art dieser Förderung bleiben jedoch der Schule selbst überlassen. Zwei SchülerInnen mit sehr ähnlichem Bedarf an Sprachförderung stehen deshalb je nach besuchter Schule unter Umständen unterschiedliche Angebote zur Verfügung (vgl. Nusche et al. 2009: 49). Der muttersprachliche Unterricht fristet in der Schulrealität noch ein Randdasein. Die real vorhandene Mehrsprachigkeit wird nach wie vor kaum als Ressource begriffen und ist meist eher negativ besetzt (vgl. Fleck 2013: 17).

Allgemeine Widersprüchlichkeiten in der Organisation der Fördermöglichkeiten sollten aufgearbeitet werden. Nur so kann eine wirksame und nachhaltige Umsetzung der Richtlinien und Strategien für Chancengleichheit und die Bildung von SchülerInnen mit Deutsch als

Zweitsprache gewährleistet werden. Auch die frühe Selektion von SchülerInnen im österreichischen Bildungssystem sollte überwunden werden, um damit den hohen Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Haupt- und Sonderschulen zu reduzieren. Wichtig ist außerdem, die Evaluationskultur im Bildungssystem weiter auszubauen. Vor allem für eine gezielte Sprachförderung sollten Lehrkräften bessere Informationsangebote zur Verfügung stehen. Eine systematische und durchgängige Sprachförderung während der gesamten Pflichtschulzeit wäre dringend notwendig (vgl. Nusche et al. 2009: 9f).

Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es allen SchülerInnen- ungeachtet ihres Migrationshintergrunds und ihres sozialen Umfelds- erlauben, ihr Potenzial bestmöglich zu entfalten. Um dieses Fundament auszuarbeiten, ist es von hoher Relevanz, ExpertInnen und vor allem PraktikerInnen, miteinzubeziehen. Das Elternhaus spielt in der Schulbildung aufgrund des Systems der noch vorherrschenden Halbtagschule eine wichtige Rolle. Zu Hause können jedoch nicht alle SchülerInnen schulische Unterstützung bekommen, sei es aufgrund sprachlicher Barrieren in mehrsprachigen Familien, Zeitmangels der Eltern oder fehlender finanzieller Ressourcen für eine Nachhilfe. Eine strukturelle Maßnahme, die vielen Kindern zugutekommen würde, ist der Ausbau von ganztägigen Schulformen. Die Ganztagschule kann durch die erweiterten Ressourcen (Zeit, Personal, Räumlichkeiten) und eine intensivere Förderung, die (sprachlichen) Bildungschancen der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache bzw. jener SchülerInnen, die von zu Hause nicht viel Unterstützung bekommen, erleichtern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 73; De Cillia& Krumm 2009: 21f., Fleck 2013: 17ff.).

Der zunehmenden Kluft in den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen muss entschiedener begegnet werden. In einem gerechten Bildungssystem darf es nicht möglich sein, dass sich die Wege in der Bildungsbiografie von SchülerInnen dermaßen nach sozialer Herkunft und Migrationsstatus unterscheiden. Alle Kinder müssen in einer *gerechten Schule* dieselben Bildungschancen bekommen, um in ihrer Zukunft dieselben Lebenschancen zu haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 13; Giesinger 2007: 362ff.). Dirim und Mecheril (2010b: 100) unterstreichen dabei die Wichtigkeit der Sprachförderung, denn Sprache sei nicht nur „ein *technisches* Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung.“ Nur durch Förderung in der Bildungssprache Deutsch kann jungen Menschen in einem Staat wie Österreich die soziale und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden (vgl. Dirim, Mecheril 2010b: 99ff.; Gogolin 1994: 3).

3.6 Zusammenfassung

Die Debatte um die Ganztagschule ist nicht neu, aber hochaktuell, gesellschafts- und bildungspolitisch brisant. Viele Argumente sprechen für einen Ausbau dieser Schulform und gleichzeitig werden zahlreiche hohe politische, soziale und pädagogische Erwartungen an die Ganztagschule gerichtet.

Hierzu zählen unter anderem eine leichtere Vereinbarkeit von Schule und Beruf, mehr Chancengleichheit für Frauen im Beruf, gesteigerte Leistungsergebnisse der SchülerInnen, mehr soziale Integration, bessere individuelle Förderung sowohl für Benachteiligte als auch für besonders Begabte, Entlastung der Familien und eine abwechslungsreiche Freizeitgestaltung. Mithilfe von ganztägigen Angeboten sollen also unterschiedliche Bildungs- und Betreuungsziele besser erreicht werden.

Für die vorliegende Arbeit besonders relevant sind die bildungspolitischen Argumente für eine Ganztagschule. So soll die Ganztagschule zur Reduktion von Bildungsbenachteiligung aufgrund sozialer Herkunft beitragen und gleichzeitig das Bildungsniveau insgesamt anheben. Die SchülerInnen sollen auf gesellschaftliche Herausforderungen besser vorbereitet und deren Begabungsreserven ausgeschöpft werden.

Zur Umsetzung dieser Ziele stehen in einer ganztägigen Schule mehr Personal-, Raum- und Zeitressourcen zur Verfügung und Kindern können die notwendigen Unterstützungsleistungen eher angeboten werden. Die Ausweitung der Schulzeit auf den Ganzttag ist somit ein Schritt in die richtige Richtung. Es bedarf jedoch auch gesetzlichen Änderungen und entschlossenen Maßnahmen der Bildungspolitik, um SchülerInnen ausreichend fördern zu können, vor allem in sprachlicher Hinsicht. Insgesamt soll Mehrsprachigkeit als Gewinn wahrgenommen werden und einen hohen Stellenwert im Konzept der Ganztagschule einnehmen.

II EMPIRISCHER TEIL

4 ZIELE DER UNTERSUCHUNG

„Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.“ (Bourdieu 1990: 32)

Der Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist an österreichischen Schulen, besonders im Raum Wien, sehr hoch und von Jahr zu Jahr steigend (vgl. BMBF 2015b). Welche Maßnahmen werden nun in Bezug auf Sprachförderung an den Schulen gesetzt?

Eine zeitgemäße Schule sollte davon ausgehen, dass individuelle Mehrsprachigkeit die Regel ist und gleichzeitig eine zentrale gesellschaftliche Ressource darstellt. Sie sollte dafür differenzierte pädagogische Konzepte- angepasst an die Bedürfnisse ihrer SchülerInnen- entwickeln (vgl. De Cillia 2011a: 6).

Einerseits kann in der einschlägigen Fachliteratur nachgelesen werden, welche Methoden und Programme in Hinblick auf Sprachförderung in der Theorie existieren. Andererseits kann in Publikationen und auf der Homepage des österreichischen Bildungsministeriums herausgefunden werden, welche Schritte die Bildungspolitik in Richtung Sprachförderung in den letzten Jahren gesetzt hat. Beide Punkte wurden im ersten Teil dieser Arbeit ausführlich bearbeitet und dargelegt.

Ziel meiner Untersuchung ist es nun, zu ermitteln, wie die Vorhaben der Bildungspolitik an den Schulen tatsächlich umgesetzt werden und ob die in der Literatur beschriebenen theoretischen Konzepte und Methoden auch in der Praxis zum Einsatz kommen. In der Studie soll herausgefunden werden, wie die Kinder in der Bildungssprache Deutsch gefördert werden. Es soll zum Vorschein kommen, was in den Klassenzimmern an Wiener Ganztagsvolksschulen im Hinblick auf Sprachförderung passiert. Am Ende dieser Masterarbeit steht ein Ausblick, welche Faktoren in Bezug auf Sprachförderung aus der Sicht von klassenführenden LehrerInnen verbessert werden können.

Die Forschungsfrage- wie sie bereits in der Einleitung vorgestellt wurde- lautet:

Was kann an Wiener Ganztagsvolksschulen in Bezug auf Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache verbessert werden?

5 METHODEN

Dieses Kapitel, welches das ausgewählte Forschungsdesign mit den angewendeten Methoden präsentiert, teilt sich in zwei große Bereiche: In die Darstellung der Erhebungsmethode und in die Darstellung der Auswertungsmethode. Bei beiden Teilen kommt es neben der Vorstellung der angewendeten Methoden zu einer Reflexion über die Forschung.

Grundsätzlich dient dieses Kapitel dazu, das Vorgehen der Forschung im Detail zu beschreiben und die einzelnen Schritte klar herauszustreichen, um eine gute Nachvollziehbarkeit zu erreichen. Gleichzeitig soll begründet werden, warum die in meiner Arbeit verwendeten Forschungsmethoden ausgewählt wurden.

5.1 Darstellung der Erhebungsmethode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage habe ich das sogenannte *Mixed- Methods- Design* gewählt, welches eine Kombination aus **quantitativen** und **qualitativen** Methoden innerhalb eines Forschungsprojekts verkörpert. Wie die nachfolgenden Kapitel ausführlich schildern werden, wurde das Forschungsvorhaben jedoch aufgrund von ersten Ergebnissen abgeändert.

Zuallererst wird das Mixed- Methods- Design mit seinen Kernmerkmalen und seinen Stärken und Schwächen dargestellt und anschließend begründet, warum dieses Forschungsdesign ausgewählt wurde. Es wird ebenfalls das ursprüngliche Vorhaben der Studie in seinen Grundzügen präsentiert. Bei der Beschreibung des quantitativen Teils der Untersuchung werden die Argumente aufgezeigt, die zu einer Anpassung des Forschungsdesigns geführt haben. Die Beweggründe zu der Abänderung sind gleichzeitig eine wichtige erste Forschungserkenntnis. Bei der anschließenden Beschreibung des qualitativen Teils der Untersuchung wird zunächst die gewählte Interviewform vorgestellt und im Anschluss daran Angaben zu den Interviews gemacht, wobei unter anderem die Zielgruppe und der Feldzugang thematisiert und die InterviewpartnerInnen vorgestellt werden. Abschließend kommt es zur Darstellung der Transkriptionsweise der Interviews.

5.1.1 Mixed- Methods- Design

Die Mixed- Methods- Forschung umfasst- wie oben bereits erwähnt- verschiedene Kombinationsmöglichkeiten aus qualitativen und quantitativen Methoden innerhalb eines Forschungsprojekts. So kann beispielsweise eine groß angelegte quantitative mit einer kleiner angelegten qualitativen Studie kombiniert werden (vgl. Dörnyei 2007: 24).

Creswell (2010: 11) nennt folgende sechs Kernmerkmale der Mixed- Methods- Forschung:

- „The collection of both qualitative and quantitative data (open- and closed-ended) in response to research questions.
- The analysis of both qualitative and quantitative data.
- Persuasive and rigorous procedures for the qualitative and quantitative methods.
- The integration of these two data sources (merging, connecting, embedding).
- The use of a specific mixed methods design that involves a concurrent or sequential integration (and equal or unequal emphases).
- An approach to research that has a philosophical foundation.”

Im Folgenden werden die genannten Kernmerkmale Creswells (2010) kurz erläutert: Bei der Mixed- Methods- Forschung werden qualitative und quantitative Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage erhoben. Beide Datensätze werden im Anschluss analysiert. Es werden bei dieser Forschung passende Verfahren sowohl für die qualitative als auch für die quantitative Erhebung eingesetzt. Die Daten beider Methoden werden „verschmolzen, verbunden und eingebettet“. Die qualitative und quantitative Erhebung kann innerhalb des Forschungsprojekts unterschiedlich variiert werden. Es besteht sowohl die Möglichkeit die Methoden gleichzeitig oder sequentiell ablaufen zu lassen als auch diese unterschiedlich zu gewichten. Das heißt, innerhalb der Mixed- Methods- Forschung können verschiedene Designs, abgestimmt auf das Ziel der Forschung, gewählt werden. Creswell nennt als sechstes Kernmerkmal, dass die Mixed- Methods- Forschung ein Forschungsansatz mit einer erkenntnistheoretischen Fundierung sei.

Häufig werden quantitative und qualitative Forschungszugänge als gegensätzlich aufgefasst bzw. dargestellt. Die gezielte und systematische Kombination dieser beiden Zugänge kann jedoch für die umfangreiche und vertiefende Beantwortung vieler Forschungsfragen zielführend sein, denn die Vorzüge einer Methode können nützlich sein, um die Schwächen der anderen auszugleichen (vgl. Dörnyei 2007: 42ff.). So gehört beispielsweise zu den Stärken der quantitativen Forschungsansätze ihr systematischer, fokussierter und kontrollierter Zugriff auf Untersuchungsgegenstände. Dieser Ansatz ermöglicht eine präzise und vor allem generalisierbare Messung. Die Ergebnisse können mit einem komplexen statistischen Verfahren untersucht werden. Quantitative Vorgehensweisen zeigen jedoch auch Schwächen. So können sie nicht erklären, worin die Ursachen für den festgestellten Effekt bzw. den ausbleibenden Effekt liegen (vgl. Schmelter 2014: 38). An dieser Stelle kann das Mixed-

Methods- Design Abhilfe schaffen. Mit einer qualitativen Forschung im Anschluss an eine quantitative kann den Ergebnissen auf den Grund gegangen und diese hinterfragt werden. Die Mixed- Methods- Forschung ermöglicht der forschenden Person individuelle Daten durch die qualitative und eine große Anzahl an Daten durch die quantitative Methode zu gewinnen (vgl. Dörnyei 2007: 42ff.). Außerdem wird durch diese Art der Forschung die Gültigkeit der Ergebnisse der Forschung erhöht, denn „mixed methods research has a unique potential to produce evidence for the validity of research outcomes through the convergence and corroboration of the findings“ (Dörnyei 2007: 45). Obwohl der Aufwand der Forschung durch das Mixed- Methods- Design erhöht wird, kann dadurch in vielen Fällen die Forschungsfrage präziser beantwortet werden.

Für die Untersuchung dieser Arbeit wurde ursprünglich folgendes Design der Mixed- Methods- Forschung gewählt: Eine groß angelegte quantitative und eine kleiner angelegte qualitative Studie, welche zeitlich nacheinander erfolgen sollten. Der quantitative Teil sollte ausgewertet sein bevor der qualitative startet. Bei der quantitativen Untersuchung sollte die Erhebung mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt und in der anschließenden qualitativen Untersuchung Interviews geführt werden. In beiden Untersuchungen sind klassenführende Lehrkräfte aufgrund der Nähe zum Forschungsgegenstand die Zielgruppe der Untersuchung (siehe hierzu Kapitel 5.1.3.1).

Der Plan des Forschungsvorhabens war zu Beginn also, dass der Schwerpunkt auf der quantitativen Erhebung liegt. Nach der Auswertung des Fragebogens sollten drei aussagekräftige Bögen herausgefiltert und mit den jeweiligen KlassenlehrerInnen ein persönliches Interview geführt werden, um die Ergebnisse zu hinterfragen und zu vertiefen. So sollte die Forschungsfrage präziser mit Einbezug von ExpertInnenmeinung⁷ beantwortet werden.

5.1.2 Quantitativer Teil

Es wird zuerst die quantitative Untersuchung im Detail vorgestellt.

Wien hat derzeit 36 verschränkte Ganztagsvolksschulen. Geplant war, durch eine Befragung von klassenführenden Lehrkräften mittels Fragebogen herauszufinden, was in Bezug auf Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch passiert und dadurch einen Einblick in die

⁷ Da es die LehrerInnen selbst sind, die am besten darüber informieren können, was in Bezug auf Sprachförderung in den Schulklassen tatsächlich passiert, gelten sie in der vorliegenden Arbeit als sogenannte *ExpertInnen* auf diesem Gebiet.

aktuelle Sprachfördersituation der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache an Wiener Ganztagsvolksschulen zu gewinnen.

Der Fragebogen sollte in Form der *Paper- and- Pencil* Methode ausgefüllt werden, maximal drei bis vier Seiten umfassen und eine Bearbeitungsdauer von 30 Minuten nicht überschreiten. Die Konstruktion eines ausgereiften und selbsterklärenden Fragebogens wird in drei Phasen erreicht: einer Vorbefragung, einer Pilotierung und einer Erstellungsphase (vgl. Daase, Hinrichs& Settinieri 2014: 105; Özkul 2011). Die Planung der soeben genannten Phasen wird in weiterer Folge in ihren Einzelheiten beschrieben.

- Die **Vorbefragung** soll einen ersten Einblick in das Forschungsfeld geben, das Erstellen des endgültigen Fragebogens erleichtern und einen Pool an relevanten Fragen und Antworten generieren. Dazu wird zuallererst- basierend auf der Literaturrecherche- ein Katalog mit offenen Fragen entworfen, die freie und spontane Antworten provozieren sollen. Anschließend werden LehrerInnen aus Wiener Ganztagsvolksschulen befragt, die in ihrem Berufsleben täglich mit dem Thema *Sprachförderung* konfrontiert werden. Für diese Vorbefragung ist es wichtig, möglichst viele Lehrpersonen in verschiedenen Positionen⁸ zu befragen. Dadurch soll ein besserer Überblick auf die Sprachfördersituation an den Schulen entstehen und der Blick aus verschiedenen Perspektiven ermöglicht werden. Außerdem spielt es hier keine Rolle, ob die LehrerInnen an offenen oder verschränkten Ganztagschulen tätig sind. Die vorbereiteten Fragen werden bei einem gemeinsamen Treffen mündlich durchgegangen und die Antworten der LehrerInnen von der interviewenden Person -in dem Fall von mir- notiert.⁹ Ziel dieser Vorbefragung ist somit, mit Hilfe einiger offener Fragen, eine konkrete Sammlung von Fragen- und Antwortmöglichkeiten für die Hauptbefragung zu gewinnen und mit ExpertInnen über die Thematik zu sprechen.
- Im Anschluss an die Vorbefragung soll ein konkreter Fragebogen entwickelt werden, der sowohl auf der Literaturrecherche als auch auf den Ergebnissen aus den Vorbefragungen aufbaut. Anhand der **Pilotierung** kann festgestellt werden, welche Fragekomplexe und Antwortmöglichkeiten relevant sind. Die Pilotierung ist ein

⁸ SprachförderlehrerInnen, TeamlehrerInnen, KlassenlehrerInnen, falls vorhanden Deutsch- als- Zweitsprache LehrerInnen u.a.

⁹ Da die Vorbefragungen zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung den ersten Schritt am Weg zur endgültigen Erstellung des Fragebogens verkörperten, wurde die Entscheidung getroffen, die Antworten zu notieren und nicht die Notwendigkeit gesehen, die Gespräche audiographisch aufzuzeichnen. Die Zusammenfassungen der Vorbefragungen im Anhang der vorliegenden Arbeit beruhen auf Gesprächsnotizen und ergänzenden Gedächtnisprotokollen. Es wurde versucht die Zusammenfassung so nah wie möglich am Wortlaut der jeweiligen Befragten schriftlich festzuhalten.

wichtiger Schritt am Weg zur endgültigen Version des Fragebogens. Im Gegensatz zur Vorbefragung, wo ExpertInnenrat das Ziel ist, müssen bei der Pilotierung nicht zwingend Personen aus der Zielgruppe befragt werden. Es geht viel eher darum, herauszufinden, ob die Fragen nachvollziehbar formuliert und die Antwortmöglichkeiten eindeutig sind.

- Nach der Pilotierung kann in der **Erstellungsphase** die endgültige Version des Fragebogens angefertigt werden.

5.1.2.1 Erste Forschungserkenntnis

Es wurden schließlich insgesamt sechs Vorbefragungen mit Lehrpersonen in unterschiedlichen Positionen aus verschiedenen Wiener Ganztagsvolksschulen für die Erstellung des Fragebogens geführt. Für diese Vorbefragungen wurde- wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt- ein Fragenkatalog¹⁰ basierend auf der Literaturrecherche entwickelt, der als roter Faden für die Gespräche dienen sollte.

Es hat sich bei allen Vorbefragungen um intensive, ehrliche, sehr aufschlussreiche und gleichzeitig überraschende Gespräche für mich als forschende Person gehandelt, bei denen eine erste, wichtige Forschungserkenntnis zutage getreten ist, welche in weiterer Folge das komplette Forschungsvorhaben beeinflusst hat.

In aller Deutlichkeit wurde durch die Vorbefragungen aufgezeigt, dass Theorie und Praxis in Hinblick auf Sprachförderung an Wiener Ganztagsvolksschulen weit auseinanderklaffen. Viele aus der Literatur herausgearbeiteten Methoden und Konzepte sind den befragten Lehrpersonen nicht geläufig (Sprachstandsdiagnoseverfahren, durchgängige Sprachbildung, BICS und CALP, Curriculum Mehrsprachigkeit u.a.) und gleichzeitig herrscht eine enorme Heterogenität bei der Verwendung der Begrifflichkeiten (Sprachförderung, Deutschförderung, Sprachunterricht, Deutschkurs genauso wie bei TeamlehrerIn, BegleitlehrerIn, FörderlehrerIn, SprachförderlehrerIn u.a.). An den Schulen existiert keine einheitliche Art von Förderunterricht. Es gibt weder allgemeingültige Sprachförderkonzepte noch wird eine diagnosegestützte Sprachförderung durchgeführt. Instrumente zur Sprachstandserhebung sind weitgehend unbekannt. Es hat sich zudem herausgestellt, dass die Förderung der SchülerInnen in der Bildungssprache Deutsch ein sensibles Thema ist. Es handelt sich um einen Bereich, der zum Großteil jeder Lehrperson selbst überlassen ist. Was in den Klassen passiert und wie die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gefördert werden, hängt von den internen Absprachen zwischen den einzelnen beteiligten Lehrkräften (FörderlehrerIn, TeamlehrerIn

¹⁰ Dieser Fragenkatalog befindet sich im Anhang 3.

usw.) und der klassenführenden Lehrkraft ab. Die Arbeit der LehrerInnen in Bezug auf Sprachförderung wird weder überprüft noch evaluiert. Zudem existiert keine Sammlung an guten Sprachfördermaterialien für Deutsch als Zweitsprache für den Volksschulbereich auf die eine Lehrperson zurückgreifen kann.

Die ersten Forschungserkenntnisse, die durch die Vorbefragung gewonnen wurden, werden zur besseren Übersicht punktuell angeführt:

- Es herrscht eine große Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis in Bezug auf Sprachförderung und eine Verwirrung bei den Begrifflichkeiten in diesem Bereich.
- Es existiert keine einheitliche Sprachförderung an den Wiener Ganztagsvolksschulen. Diese ist von Schule zu Schule bzw. sogar von Klasse zu Klasse unterschiedlich.
- Sprachstandsdiagnoseverfahren sind weitgehend unbekannt. In weiterer Folge findet keine diagnosegestützte Sprachförderung statt.
- Sprachförderung ist ein komplexer Bereich, der auf der individuellen Gestaltung der Lehrperson aufgebaut ist.
- Die Sprachfördermaterialien werden von den LehrerInnen selbst zusammengestellt.
- Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erweist sich als ein sensibles Thema in der Schullandschaft.

5.1.2.2 Anpassung des Forschungsdesigns

Ursprünglich war es mein Ziel, nach der Auswertung des Fragebogens eine Liste anzulegen, welche Art von Sprachförderunterricht in der Bildungssprache Deutsch in den Schulen stattfindet. Eine solche Liste mit der Aufzählung der unterschiedlichen Sprachförderkonzepte und der eingesetzten Sprachfördermaterialien und Sprachstandsdiagnoseinstrumente existiert bisher für den österreichischen Raum weder in veröffentlichten Forschungsarbeiten noch in Publikationen des Bildungsministeriums.

Da durch die Vorbefragungen jedoch klar wurde, dass Sprachförderung von den Lehrpersonen in Eigenregie geplant und durchgeführt wird, wird es eine Liste in dieser Art und Weise nicht geben können. Es war somit die Sinnhaftigkeit einer Befragung mittels Fragebogen in Frage gestellt. Nicht nur die Auswertung des Fragebogens würde sich als problematisch erweisen, sondern die Schwierigkeit ergibt sich bereits durch die Erstellung eines solchen, denn

- es können keine allgemeingültigen Konzepte erfragt werden, da diese an den Schulen nicht praktiziert werden,

- es kann nicht herausgefunden werden, welche Sprachstandsdiagnoseinstrumente eingesetzt werden, da diese weitgehend unbekannt sind,
- es können keine flächendeckend verwendeten Sprachfördermaterialien ermittelt werden, da diese von jeder Lehrperson individuell zusammengestellt werden und
- es werden wichtige Fachbegriffe unterschiedlich verwendet und interpretiert.

Durch einen Fragebogen kann in diesem Fall kein aussagekräftiges Ergebnis erzielt werden. Außerdem bilden die Ergebnisse des Fragebogens nicht die Schule als Ganzes ab. Eine klassenführende Lehrperson wird mittels Fragebogen befragt, in den Parallelklassen kann die Sprachförderung jedoch komplett anders gehandhabt werden. Da es sich bei der Sprachförderung um ein sensibles Thema handelt, stellt sich zusätzlich die Frage, wie viele Schulen an der Studie teilnehmen würden.

Eine Befragung mittels Fragebogen hat sich also in so einem heterogenen, *heiklen* Bereich als nicht angemessen erwiesen. Interviews mit klassenführenden LehrerInnen aus Wiener Ganztagschulen wurden als zielführender angesehen, um die Forschungsfrage zu beantworten. Daher wurde das Forschungsdesign abgeändert.

5.1.3 Qualitativer Teil

Aufgrund der oben angesprochenen Anpassung des Forschungsvorhabens wurden nicht wie geplant drei Interviews zur Vertiefung der Fragebogenergebnisse, sondern auf Grundlage der ersten Forschungserkenntnisse aus den sechs Vorbefragungen weitere fünf Gespräche mit Lehrerinnen aus Wiener Ganztagsvolksschulen geführt.

Die fünf Gespräche wurden in Form von face- to- face Interviews gestaltet. Sie sollten einen tieferen Zugang zu den subjektiven Sichtweisen der Lehrpersonen, ihren Erfahrungen und ihren Bedeutungszuschreibungen bringen, sowie die ersten Forschungsergebnisse überprüfen, hinterfragen und gleichzeitig auch neue Erkenntnisse generieren (vgl. Daase et al. 2014: 111).

Das semistrukturierte Interview erwies sich für dieses Vorhaben als am besten geeignet. Bei dieser Form wird im Vorfeld ein Leitfaden erstellt, der die Struktur und die Richtung des Interviews vorgibt, aber trotzdem Raum für eigenes Erzählen lässt. Grundsätzlich sind semistrukturierte Interviews bei jenen Forschungsvorhaben passend, bei denen bereits ein guter Überblick hinsichtlich des zu untersuchenden Phänomens besteht. In diesem Fall wurde der Interviewleitfaden auf der Literaturrecherche und den Ergebnissen der Vorbefragungen aufgebaut. Wichtig ist, dass die forschende Person bei semistrukturierten Interviews flexibel agiert und dazu bereit ist, *sich überraschen zu lassen*. Aus diesem Grund wurden im Zuge dieser

Interviews die Fragen so offen wie möglich formuliert und keine geschlossenen Fragen in den Leitfaden mitaufgenommen (vgl. Daase et al. 2014: 111).

5.1.3.1 Angaben zu den Interviews

Befragt wurden bei den fünf semistrukturierten Interviews klassenführende Lehrpersonen aus fünf verschiedenen verschränkten Wiener Ganztagsvolksschulen.

Klassenführende Lehrkräfte wurden als Zielgruppe ausgewählt, da diese Auskunft geben können, was in Hinblick auf die Förderung der Bildungssprache Deutsch im Klassenzimmer tatsächlich passiert. Sie können aus eigener Erfahrung mitteilen, ob die Ganztagschule Vorteile bringt und was in Bezug auf Sprachförderung verbessert werden kann. Es wurden nur klassenführende Lehrpersonen aus verschränkten und nicht aus offenen Ganztagschulen befragt, da in der Fachliteratur nur diese Form als *richtige* Ganztagschule gesehen wird (vgl. Burow & Pauli 2006 und Kapitel 3.2). In weiterer Folge wurden nur verschränkte Wiener Ganztagsvolksschulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ausgewählt. Das heißt, die befragten Lehrpersonen unterrichten in Klassen, in denen Sprachförderung eine wichtige Rolle spielen sollte. Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurde außerdem darauf geachtet, dass es sich sowohl um erfahrene als auch um junge Lehrkräfte handelt. Das Geschlecht der Lehrpersonen spielte für die Untersuchung keine Rolle. Da das Volksschullehramt zum Großteil von weiblichen Personen ausgeübt wird, hat es sich so ergeben, dass es sich bei allen fünf Befragten um weibliche Lehrkräfte handelt. Diese werden später noch genauer vorgestellt.

Es sei jedoch vorab zu erwähnen, dass der Zugang zu dem Forschungsfeld kein leichter war. Gleich zu Beginn der Studie, bei den Vorbefragungen, hat sich herausgestellt, dass viele Lehrpersonen keine Auskunft zu der Thematik *Sprachförderung* geben wollen. Die Kontaktherstellung gestaltete sich bei den Vorbefragungen jedoch einfacher als bei den später stattfindenden Interviews, da die Zielgruppe¹¹ weiter gefasst war und die meisten GesprächspartnerInnen im Endeffekt über den persönlichen Bekanntenkreis ermittelt werden konnten. Die Suche nach den fünf klassenführenden Lehrkräften für die semistrukturierten Interviews hat damit begonnen, dass zuallererst jene verschränkten Wiener Ganztagsvolksschulen mit Hilfe von Internetrecherchen herausgefiltert wurden, die von vielen SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache besucht werden. In einem nächsten Schritt wurde

¹¹ Bei den Vorbefragungen galt es, den Blick aus verschiedenen Perspektiven zu ermöglichen und LehrerInnen in möglichst unterschiedlichen Positionen zu befragen. Zudem spielte es keine Rolle, ob die Lehrpersonen in einer offenen oder verschränkten Ganztagschule unterrichten (vgl. Kapitel 5.1.2).

auf den Homepages der Schulen recherchiert, ob die Themen *Sprachförderung* und *Mehrsprachigkeit* in deren Leitbild einen wichtigen Stellenwert einnehmen.¹² War dies der Fall, habe ich ein E-Mail mit meinem Forschungsvorhaben, einigen Vorinformationen und Angaben zu meiner Person an die Schulleitung geschickt mit der Bitte um Weiterleitung an eine interessierte Klassenlehrkraft. Von den 15 kontaktierten Schulen haben sich nur eine klassenführende Lehrerin und eine Sprachförderlehrerin gemeldet. Da Letztere nicht zu der Zielgruppe der Untersuchung zählt, blieb nur die klassenführende Lehrerin für ein Interview. Von den restlichen Schulen kam entweder eine Absage oder keine Antwort auf mein Schreiben. Das zeigt, dass es sich bei der Sprachförderung um ein sensibles Thema handelt, über welches man nicht gerne mit einer *unbekannten* Person sprechen möchte. Infolgedessen habe ich- wie schon bei den Vorbefragungen- versucht, über meinen Bekanntenkreis, insbesondere über ehemalige StudienkollegInnen der Pädagogischen Hochschule, Kontakte zu LehrerInnen herzustellen, die meiner Zielgruppe entsprechen. Mit deren Hilfe und dank des sogenannten *Schneeballsystems* konnten schlussendlich weitere vier Interviewpartnerinnen gefunden werden.

Um die Lesbarkeit des ausgewerteten Interviewmaterials zu erleichtern, werden nun in alphabetischer Reihenfolge¹³ die fünf Lehrerinnen vorgestellt, die sich dankenswerterweise bereit erklärt haben, Einblicke in die derzeitige Sprachfördersituation zu geben und ihre subjektiven Erfahrungen zu dieser Thematik mit mir zu teilen. Dabei werden auch allgemeine Angaben zu den einzelnen Interviews gemacht und die jeweilige Interviewsituation kurz geschildert, um mögliche Einflussfaktoren auf die getätigten Aussagen offenzulegen. Außerdem wird meine Position zu den einzelnen befragten Personen dargestellt.

Birgit

56 Jahre alt; 36 Dienstjahre; sehr erfahren im Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen; kann Vergleiche zwischen Halbtags- und Ganztagschule ziehen, da sie bereits über mehrere Jahre in beiden Schulformen unterrichtet hat.

¹² Dieser Schritt wurde aus jenem Grund gesetzt, da ich als forschende Person der Ansicht war, dass Schulen, in denen diese Themen offensichtlich eine wichtige Rolle spielen, Interesse an meinem Forschungsprojekt haben werden und ich dadurch mit einer positive Rückmeldung rechnen kann.

¹³ Aufgrund forschungsethischer Fragen werden die Daten der vorliegenden Untersuchung anonymisiert. Die alphabetische Reihenfolge bezieht sich daher auf die im Rahmen der Arbeit vergebenen Pseudonyme.

Das Interview erfolgte am 8. Februar 2016, dauerte 47:38 Minuten und fand nach Unterrichtschluss ungestört in Birgits Klassenzimmer statt. Die Interviewpartnerin und ich kannten uns im Vorhinein nicht.

Gül

28 Jahre alt; 6 Dienstjahre; hat nach der Ausbildung zur Volksschullehrerin an der Pädagogischen Hochschule das Masterstudium *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* an der Universität Wien begonnen; ist mit türkischsprachigen Eltern in Österreich zweisprachig aufgewachsen; arbeitet in einer modernen, gut ausgestatteten Schule mit einem jungen LehrerInnenteam.

Das Interview fand am 16. Februar 2016 in der Mensa der Universität Wien statt und dauerte 25:56 Minuten. Es kam während des Gesprächs trotz der lauten Umgebung weder zu Unterbrechungen noch zu Störungen. Gül und ich kennen uns seit drei Jahren über das Masterstudium.

Hanna

25 Jahre alt; 4 Dienstjahre; hat zuerst zwei Jahre als Teamlehrerin gearbeitet und dabei Erfahrungen in der expliziten Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gemacht; hat danach eine eigene Klasse übernommen.

Das Interview fand am 9. Februar 2016 nach Unterrichtschluss in der Schulbibliothek in einer ruhigen Atmosphäre statt. Während des Gesprächs, das 30:08 Minuten dauerte, waren keine anderen Personen anwesend. Hanna ist die vorher erwähnte Klassenlehrerin, die sich als Einzige auf mein Schreiben gemeldet hat.

Leyla

35 Jahre alt; 14 Dienstjahre; ist mit einem deutschsprachigen Vater und einer türkischsprachigen Mutter zweisprachig in Österreich aufgewachsen; beschäftigt sich viel mit dem Thema Mehrsprachigkeit; arbeitet seit Berufseinstieg in einer verschränkten Ganztagschule mit einem hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.

Das Gespräch fand am 10. Februar 2016 nach Unterrichtschluss in ihrer Klasse statt und dauerte 25:35 Minuten. Leyla und ich kennen uns seit ca. 3 Jahren und stehen seitdem in regelmäßigem Kontakt.

Silvia

42 Jahre alt; 20 Dienstjahre; hat früher in Mehrstufenklassen¹⁴ in Niederösterreich unterrichtet; ist seit acht Jahren an ihrer jetzigen Schule, die erst seit diesem Schuljahr (2015/16) einzelne Klassen in verschränkte Ganztagsklassen umgewandelt hat; unterrichtet somit das erste Jahr in einer Klasse, die in der verschränkten Ganztagschulform geführt wird.

Das Interview, welches am 11. Februar 2016 stattfand und 32:47 Minuten dauerte, wurde an einem Vormittag mit kurzen Unterbrechungen (u.a. Telefon, Kopierer) im LehrerInnenzimmer ihrer Schule durchgeführt. Es handelte sich bei dem Interviewtermin um unser erstes Treffen.

5.1.3.2 Transkription der Interviews

Die fünf geführten Interviews mit den klassenführenden Lehrerinnen wurden mithilfe eines digitalen Diktiergeräts audiographisch aufgezeichnet und im Anschluss komplett von mir selbst transkribiert.

Das Transkribieren eines Interviews stellt einen bedeutsamen Teil im gesamten Forschungsprozess dar, da es dabei zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial kommt. Grundsätzlich können Transkriptionen sehr unterschiedlich gestaltet sein. Ihr Grad an Detailliertheit und der Fokus der Aufmerksamkeit werden durch den Forschungsgegenstand, die Ziele und die Fragen bestimmt. Die Genauigkeit der Transkription ist ausschlaggebend und richtungsweisend für die anschließende Analyse. Es wurden jeweils die gesamten Interviews ohne Auslassungen transkribiert und die Interviewäußerungen dabei in ein Schriftdeutsch überführt. Als Transkriptionsregel gilt hier das Prinzip der guten Lesbarkeit. Außerdem wird jedes Transkript anonymisiert. Sprachbegleitende Handlungen werden nur dann notiert, wenn sie offensichtlich die Aussagen einer Passage beeinflussen. Schon während der Transkription wurden erste Assoziationen, Hypothesen, Fragen, Beobachtungen und erste Auswertungsideen in Form von Memos von mir festgehalten. Das Transkribieren wurde somit zu einem Erkenntnis- und Bearbeitungsprozess. Die Transkription wurde mit Hilfe der f4 bzw. f5 Software geschrieben. Diese bietet sich vor allem für *einfache* Transkriptionen mit wenigen Sprecherwechseln an (vgl. Langer 2010: 515ff.).

¹⁴ In einer sogenannten *Mehrstufenklasse* werden Kinder unterschiedlicher Schulstufen gemeinsam in einer Schulklasse von einer Lehrperson unterrichtet.

5.2 Darstellung der Auswertungsmethode

Neben Fragen der Datenerhebung geht auch die Frage nach der Methodik der anschließenden Analyse der Daten einher. In diesem Fall sollen qualitative Daten analysiert werden. Das Datenmaterial, welches als Grundlage der Auswertung dient, umfasst fünf semistrukturierte Einzelinterviews, die jeweils zwischen 25 Minuten und 47 Minuten dauerten. Die Analyse qualitativer Daten (Informationen *aus* und *zu* einem Wirklichkeitsausschnitt) ist ein zentraler und komplexer Arbeitsprozess. Ziel ist es dabei, „die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren“ (Bortz& Döring 2006: 329) und „aus diesen Rohdaten wissenschaftlich relevante Erkenntnisse abzuleiten“ (Demirkaya 2014: 213).

Für die Analyse der durchgeführten Interviews wurde ein kategorienbasiertes Verfahren gewählt, nämlich die sogenannte *Qualitative Inhaltsanalyse*. Diese Methode soll im Folgenden näher ausgeführt werden. Dazu werden zunächst die Merkmale der *Qualitativen Inhaltsanalyse* beschrieben, wichtige Begriffe geklärt und anschließend die einzelnen Schritte der Analyse des Datenmaterials erläutert. Danach werden die herausgearbeiteten Kategorien in Form einer Grafik dargestellt. Abschließend wird in einem eigenen Kapitel die konkrete Vorgehensweise bei der Auswertung des Materials beschrieben.

5.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die für die Analyse des Datenmaterials gewählten Teilschritte basieren auf den Grundprinzipien der *Qualitativen Inhaltsanalyse*, welche zu den kategorienbasierten Verfahren zählt (vgl. u.a. Mayring 2000).

Diese Art der Analyse bietet die Möglichkeit, möglichst nah an die Bedeutungen und Begründungen heranzukommen, welche meine Interviewpartnerinnen angestrebt haben. Bei diesem Verfahren ist der chronologische Aufbau der Interviews nicht maßgeblich für den Analyseprozess. Die Basis der qualitativen Auswertung ist das sogenannte *Kodieren* des empirischen Textes und das Generieren von Kategorien *aus* bzw. *zu* den empirischen Daten. Durch dieses Vorgehen wird die ursprüngliche Textstruktur aufgebrochen und der empirische Text mittels der Codes bzw. Kategorien neu geordnet (vgl. Demirkaya 2014: 218).

Kodieren bedeutet in diesem Kontext- nach der Definition von Kuckartz (2010: 57)- zunächst ganz allgemein „die Zuordnung von Kategorien zu relevanten Textpassagen bzw. die Klassifikation von Textmerkmalen.“

Wie Mayring feststellt (2000: 9), gibt die Forschungsliteratur nur eingeschränkt Hinweise dazu, wie ein Kategoriensystem entwickelt werden kann. Er selbst stellt dabei die beiden

Herangehensweisen der *induktiven* und *deduktiven* Kategorienbildung vor. Bei ersterem Verfahren werden die Kategorien aus dem Material heraus entwickelt wohingegen bei dem zweiten Verfahren bereits im Vorhinein aus der Theorie abgeleitete und definierte Kategorien an das Datenmaterial herangetragen werden (vgl. Mayring 2000: 8).

Für die hier durchgeführte Untersuchung schien das Verfahren der induktiven Kategorienbildung geeigneter zu sein, da das Ziel der Untersuchung darin liegt, Praxiserkenntnisse über das Spektrum an Sprachförderangeboten zu gewinnen und Einblicke in die derzeit existierende Sprachfördersituation zu bekommen und nicht darin, vorher festgelegte Kategorien empirisch zu überprüfen.

Wie im Zuge der Auswertung des Datenmaterials vorgegangen wurde, lässt sich anhand von Abbildung 7 nachvollziehen.

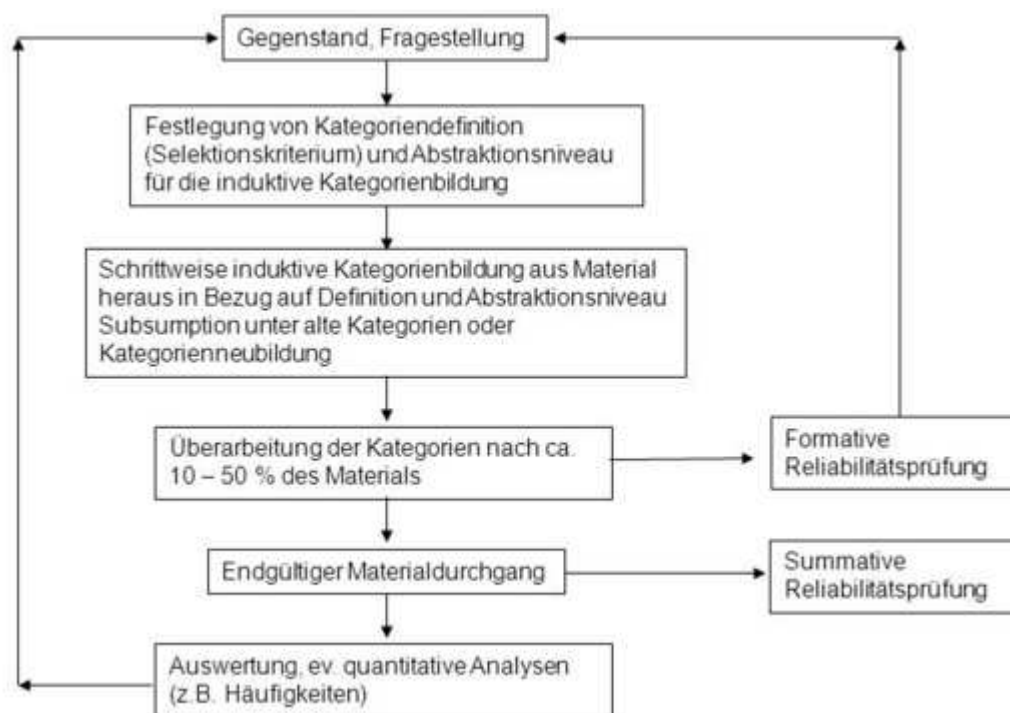


Abbildung 7: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2000: 11)

Grundgedanke dieses Ablaufmodells ist es, ein aus der Zielstellung der Studie abgeleitetes und theoretisch begründetes *Definitions-kriterium* festzulegen, das bestimmt, welche Aspekte im empirischen Text berücksichtigt werden sollen, und dann Schritt für Schritt das vorliegende Datenmaterial danach durcharbeiten. Die entwickelten Kategorien werden in einer Rückkoppelung überarbeitet sowie einer Reliabilitätsprüfung unterzogen, und können später

auch zu Überkategorien zusammengefasst und (falls notwendig) nach quantitativen Aspekten ausgewertet werden (vgl. Mayring 2000: 12).

Um das Ablaufmodell der induktiven Kategorienbildung (Abbildung 7) nach Mayring (2000) auf die hier angestellte Untersuchung umzulegen, sollte das Ziel des Kodierens sein, alle Anhaltspunkte in den Interviewtranskripten zu erfassen, die Hinweise auf die Sprachförderung der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch geben. In einem weiteren Schritt werden Gemeinsamkeiten zwischen den jeweiligen Kodes herausgearbeitet und diese lassen sich dann zu ersten Kategorien zusammenfassen. Da ein strukturiertes Gesamtergebnis an Kategorien in dieser Phase der Untersuchung meist noch nicht erkennbar wird, ist es angebracht, in einem weiteren Schritt das bisher erhaltene Kategoriensystem zu überprüfen und anzupassen. Mayring setzt diese Maßnahme für einen Zeitpunkt an, zu dem etwa 10- 50% des Datenmaterials bearbeitet wurden. Im vorliegenden Fall wurde dieser Schritt realisiert, nachdem das zweite Interview bis zum Schluss durchgearbeitet wurde. Danach wurden die verbleibenden drei Interviewtranskripte untersucht. Die anschließende Bearbeitung des Kategoriensystems besteht nach Mayring vor allem in der Strukturierung und Hierarchisierung der zuvor entwickelten Kategorien. Auf diese Weise entstanden in diesem Fall bereits relativ klare Kategorien, die die Sprachfördersituation der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache abbilden. Mit dem Ziel der Präzisierung und Validierung der Kategorien wird das bereits untersuchte Datenmaterial noch einmal zur Gänze durchgearbeitet. Bevor hier die durch den letzten Teilschritt (siehe Abbildung 7) beschriebene Auswertung stattfand, wurden die Kategorien, aufgrund ihrer großen Anzahl, zu Überkategorien zusammengefasst. Quantitative Analysen gibt es bei dieser Untersuchung keine.

In den nächsten beiden Kapiteln werden die herausgearbeiteten Kategorien in Form einer selbst entworfenen Grafik vorgestellt und danach wird auf die konkrete Vorgehensweise bei der Auswertung eingegangen.

5.2.2 Vorstellung der Kategorien

Entsprechend dem Verfahren der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2000) wurde das Datenmaterial untersucht. Das Durchlaufen der Teilschritte (siehe Abbildung 7) brachte eine große Anzahl an Kategorien hervor. Viele von ihnen wurden zusammengefasst und in einem weiteren Schritt zu Überkategorien geordnet. Dadurch soll eine gute Überschaubarkeit bei den Arbeitsergebnissen gewährleistet werden.

Die Kategorien, aufgeschlüsselt in Über- und Unterkategorien, werden in der nachfolgenden Grafik dargestellt.

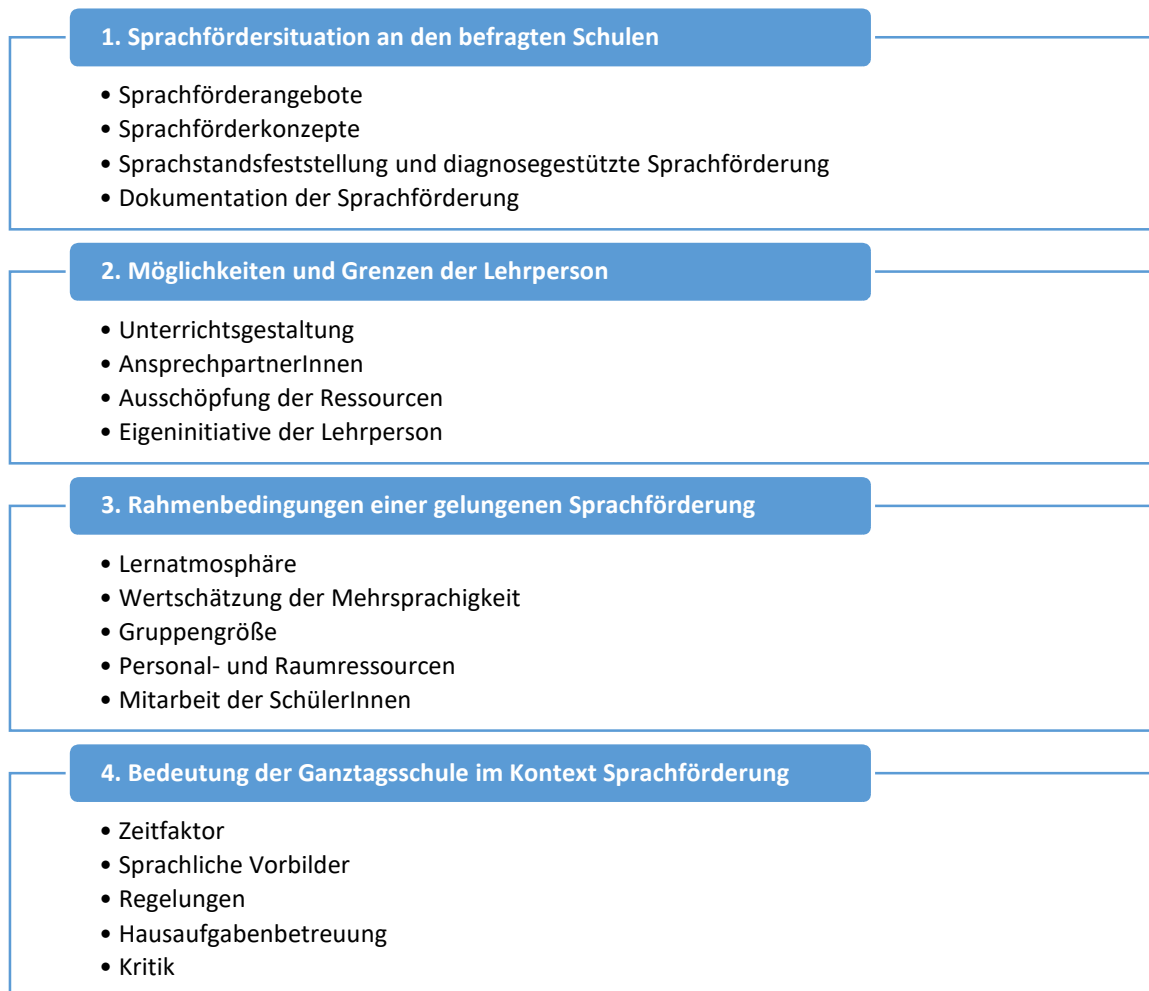


Abbildung 8: Kategorien (Eigene Darstellung 2016)

5.2.3 Auswertung des Materials

Das vorgestellte Kategoriensystem (Abbildung 8) gilt es in Bezug auf die Fragestellung der Arbeit und die dahinter liegende Theorie zu interpretieren. Die Interpretation der Kategorien, die durch die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring induktiv aus dem Datenmaterial heraus gewonnen wurden, erfolgt in einem Fließtext, wobei mit direkten Textstellen aus den Interviews gearbeitet wird. Die Zitate werden immer mittels Name der interviewten Lehrerin und Zeilennummer markiert. Eingebundene theoretische Textpassagen aus der Fachliteratur werden eigens gekennzeichnet. Die ersten Forschungserkenntnisse aus den sechs Vorbefragungen fließen ebenfalls in die Interpretation mit ein.

6 ERGEBNISSE

In der folgenden Darstellung der Auswertungsergebnisse geht es nun zentral darum, die im Rahmen der Interviews formulierte und im Rahmen der Auswertung rekonstruierte Sprachfördersituation an Wiener Ganztagsvolksschulen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu verdeutlichen.

Die Darstellung der Ergebnisse wird in die verschiedenen herausgearbeiteten Kategorien (siehe Abbildung 8) unterteilt. Diese Kategorien nähern sich von unterschiedlichen Seiten der Beantwortung der Forschungsfrage. Sie beziehen sich dabei **erstens** auf die allgemeine Sprachfördersituation an den befragten Schulen (Kapitel 6.1); **zweitens** auf die Möglichkeiten und Grenzen, die eine Lehrperson in ihrem Schulalltag in Hinblick auf die Sprachförderung hat (Kapitel 6.2); **drittens** auf die Rahmenbedingungen einer gelungenen Sprachförderung (Kapitel 6.3) sowie **viertens** auf die Bedeutung der Ganztagschule im Kontext der Sprachförderung (Kapitel 6.4).

6.1 Sprachfördersituation an den befragten Schulen

Sprachförderung sollte an allen Schulen, die von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besucht werden, einen hohen Stellenwert einnehmen. In den Klassen der befragten Lehrerinnen sind einige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bereits in Österreich geboren und haben hier den Kindergarten besucht. Andere sind erst im schulpflichtigen Alter zugewandert, verfügen daher bei Schuleintritt über keine Deutschkenntnisse und bekommen in der Schule in weiterer Folge den sogenannten *außerordentlichen Status*.¹⁵ In beiden Fällen bedarf es einer intensiven Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch, die sich an den Bedürfnissen der jeweiligen Kinder orientiert, damit diese in der Schule erfolgreich handeln können und ihnen dieselben Chancen offen stehen wie ihren monolingualen MitschülerInnen (vgl. Fürstenau & Gomolla 2009; Giesinger 2007).

In den folgenden Ausführungen wird die Sprachfördersituation an den befragten Schulen durch die Punkte *Sprachförderangebote*, *Sprachförderkonzepte*, *Sprachstandsfeststellung und diagnosegestützte Sprachförderung* sowie *Dokumentation der Sprachförderung* abgebildet.

¹⁵ Durch den außerordentlichen Status (begrenzt auf zwei Jahre) erhält das Kind keine Noten und kann nicht durchfallen, sondern in die nächste Schulstufe aufsteigen ohne die *normalen* Anforderungen zu erfüllen (vgl. BMBF 2015b).

6.1.1 Sprachförderangebote

Die sogenannten *drei Säulen* schulischer Sprachförderung- nämlich die Förderung von *Deutsch als Zweitsprache*, der *muttersprachliche Unterricht* und das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen*- gelten in Österreich theoretisch für alle Schularten bis zum Ende der Schulpflicht. Die gesetzten Sprachfördermaßnahmen in diesen Bereichen fallen jedoch je nach Bundesland, Stadt und sogar je nach Schule sehr unterschiedlich aus, da das tatsächliche Angebot immer von den verfügbaren personellen und finanziellen Ressourcen und dessen Qualität von der Kompetenz der LehrerInnen abhängt. Hinzu kommt, dass SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch keinen Rechtsanspruch auf die Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch haben und eine zusätzliche Sprachförderung bei den SchülerInnen *mit entsprechendem Bedarf* von der Gesetzgebung nur *empfohlen* wird. Der umgesetzte Umfang und die Art dieser Förderung sind somit der Schule selbst überlassen (vgl. Fleck 2013; Nusche et al. 2009).

Diese Variabilität in den Sprachförderangeboten spiegelt sich auch sehr deutlich in den Aussagen aller befragten Lehrerinnen wider. In jeder Schule wird die Sprachförderung anders gehandhabt und die jeweiligen Bezeichnungen für die Angebote fallen sehr unterschiedlich aus. Es können hier demnach keine allgemeingeltenden Sprachfördermaßnahmen aufgezählt werden.

Es kristallisiert sich in den Befragungen heraus, dass einige Lehrerinnen selbst nicht wissen, welche Angebote es in Hinblick auf die Sprachförderung an der Schule grundsätzlich gibt (da diese auch von Klasse zu Klasse variieren können). Die einer Klasse zur Verfügung stehenden Sprachförderangebote sind in der Regel abhängig von der Anzahl der außerordentlichen SchülerInnen. Silvia beispielsweise unterrichtet in einer ersten Klasse mit vielen Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die jedoch in Österreich geboren sind und bereits über erste Deutschkenntnisse verfügen. Keines dieser Kinder hat den außerordentlichen Status. Dadurch stehen ihrer Klasse weder zusätzliche Sprachförderkurse noch zusätzliche Förderstunden zu. Die einzige Möglichkeit, die Kinder gezielt mit einer unterstützenden Lehrkraft zu fördern, sind die sogenannten „TeamlehrerInnenstunden“. In diesen Stunden werden einzelne Kinder von einer zusätzlichen Lehrkraft entweder parallel zum Regelunterricht in einem Nebenraum gefördert oder integrativ in der Klasse. Diese TeamlehrerInnenstunden werden dafür genutzt, Deutsch oder Mathematik zu fördern, wobei insgesamt ein großer Fokus auf das Lesen gelegt wird, da Silvias Klasse auch keine „extra Leseklubs oder so etwas in der Art“ (Silvia: 6-7) zur Verfügung stehen. Silvia, die selbst keine „Flüchtlingskinder“ in der Klasse hat, informiert, dass zu Beginn des Schuljahres 2015/16 eine zusätzliche Lehrerin mit einer halben Lehrverpflichtung für die Deutschförderung dieser Kinder an die Schule gekommen ist. Die Befragte zeigt sich erfreut, dass durch die „Flüchtlingskinder“ der Stellenwert der

Sprachförderung im Tagesgeschehen ihrer Schule gestiegen ist, denn dieser sei „in den letzten Jahren schon etwas untergegangen“ (Silvia: 31). Auf der anderen Seite ist die Befragte offensichtlich enttäuscht, dass keine der zusätzlichen Förderstunden ihren SchülerInnen zugutekommen.

Leyla scheint einen guten Überblick über die Sprachförderangebote an ihrer Schule zu haben und schildert diese detailliert: Zum einen hat jede Klasse an ihrer Schule eine Teamlehrkraft, die einen gewissen Stundensatz pro Woche der Klassenlehrkraft unterstützend zur Seite steht. In der Grundstufe I (erste und zweite Schulstufe) ist der Stundenanteil der TeamlehrerInnenstunden höher als in der Grundstufe II (dritte und vierte Schulstufe). Leyla unterrichtet in einer ersten Klasse und hat dieses Schuljahr beispielsweise für zehn Stunden in der Woche eine Teamlehrerin. Von diesen zehn Stunden unterrichtet die Teamlehrerin sechs Stunden gemeinsam mit Leyla in der Klasse und versucht dabei einzelne Kinder gezielt während des Regelunterrichts zu unterstützen. Abgesehen von dieser integrativen Förderung wird in den vier verbleibenden Stunden jeweils eine Gruppe von Kindern, die sich beispielsweise auffallend schwer tut bei der Erarbeitung eines neuen Buchstabens, von der Teamlehrerin aus dem Regelunterricht herausgenommen und parallel gefördert. Neben den TeamlehrerInnenstunden bietet die Schule einen „Deutschkurs 1“ an, der von allen Kindern mit einem außerordentlichen Status besucht wird. Die Kinder mit einem außerordentlichen Status sind zwar schulreif, besitzen aber kaum Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch. An dieser Stelle setzt der „Deutschkurs 1“ an und unterstützt die Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache, „damit sie dem Unterricht so schnell wie möglich folgen können“ (Leyla: 32). Die Kursgröße wird durch die Anzahl der Kinder mit einem außerordentlichen Status bestimmt. Der „Deutschkurs 1“ findet jeden Tag um dieselbe Uhrzeit statt. In Leylas Klasse handelt es sich hierbei um die dritte Unterrichtsstunde. Die Lehrerin sieht es als einen großen Vorteil, dass der „Deutschkurs 1“ an der Schule stattfindet. Nicht alle Schulen können diesen Kurs anbieten, auch wenn sie von vielen Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besucht werden. Es muss dafür ein bestimmter Prozentsatz an außerordentlichen SchülerInnen erreicht werden. Zusätzlich zu den TeamlehrerInnenstunden und dem „Deutschkurs 1“ findet einmal in der Woche ein „Deutschförderkurs“ parallel zum Regelunterricht statt. Dabei handelt es sich um ein Förderangebot, das nicht nur den Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zugutekommen soll, sondern allen Kindern, die Schwierigkeiten im Unterrichtsfach Deutsch haben. Anders als im „Deutschkurs 1“ besuchen den „Deutschförderkurs“ nicht immer dieselben Kinder, sondern „diejenigen, die akut zusätzliche Unterstützung brauchen“ (Leyla: 54- 55).

In Birgits Klasse findet die „explizite Sprachförderung“ der Kinder in Kleingruppen statt und „das jeden Tag für eine Stunde mit einer Sprachförderlehrerin. Also so sollte es sein. Von den Ressourcen geht sich das jedoch nicht ganz aus. Im Moment sind es leider nur vier Stunden in

der Woche“ (Birgit: 27- 28), wobei auch diese wenigen Stunden sehr unterstützend sind. Birgit gibt jedoch zu bedenken, dass diese explizite Sprachförderung mit der Sprachförderlehrerin einige organisatorische Schwierigkeiten in sich birgt, da sie außerhalb der Klasse stattfindet und die Kinder in dieser Zeit den Regelunterricht versäumen. Sie, als klassenführende Lehrperson, muss es sich immer so einteilen, dass sie in den Stunden, in denen die Kinder aus der Klasse herausgenommen werden, keinen neuen Stoff erarbeitet. Birgit hat zusätzlich einen „Begleitlehrer“, der die jeweiligen Kinder ebenfalls in der Bildungssprache Deutsch fördern könnte. Es ist ihrer Meinung nach allerdings aufgrund der Organisation nicht möglich, dass dieser die Kinder ebenfalls aus der Klasse herausnimmt und parallel zum Regelunterricht fördert. Birgit stellt sich die Frage, „wann dann noch Zeit bleibt für die anderen Fächer wie Mathematik“ (Birgit: 37). Dass die Kinder in der Bildungssprache Deutsch ausreichend gefördert werden und gleichzeitig im Regelunterricht gut mitkommen, ist in der Schulrealität „immer ein ziemlicher Spagat“ (Birgit: 40- 41).

Fördermaßnahmen wie der Einsatz von DolmetscherInnen bzw. mehrsprachigen Eltern oder die Veranstaltung von Projekten (beispielsweise in Richtung Mehrsprachigkeit) werden an den Schulen der befragten Lehrerinnen kaum durchgeführt genauso wenig wie eine computergestützte Sprachförderung. Für den letztgenannten Punkt sind die technischen Möglichkeiten an den Schulen meist nicht gegeben, denn „bis der Computer hochgefahren ist, dauert es alleine fünf Minuten“ (Birgit: 179- 180). Güls Schule bildet bei diesen zusätzlichen Förderangeboten eine Ausnahme. So wird dieses Schuljahr beispielsweise ein Bücherbazar mit Büchern in vielen verschiedenen Sprachen veranstaltet, mit dem Ziel, bei den Kindern Interesse für andere Kulturen und Sprachen zu wecken und das Bewusstsein zu entwickeln, wie schwierig und gleichzeitig besonders es ist, mehr als nur eine Sprache zu beherrschen. Außerdem integriert Gül sehr wohl die computergestützte Sprachförderung in ihren Unterricht. So hat die Lehrerin beispielsweise ein „Flüchtlingskind“ in ihrer Klasse, welches selbstständig mit einer CD-Rom arbeitet während sie sich mit dem Rest der Klasse mit dem regulären Unterrichtsstoff beschäftigt. Es ist laut Güls Aussagen nämlich „schwierig eine dritte Klasse zu unterrichten und gleichzeitig ein Kind in der Klasse zu haben, das nichts mitbringt, weder die deutsche Sprache noch die eigene Sprache [...]. Das Kind ist auch nicht alphabetisiert worden“ (Gül: 25- 28).

Das Nachhilfe Programm namens *Förderung 2.0* ist im Schuljahr 2014/15 an allen Wiener Volksschulen gestartet. Zwei Stunden in der Woche sollen dabei zusätzlich zum Regelunterricht all jene SchülerInnen in Kleingruppen gefördert werden, die Unterstützung beim Lernen und bei den Hausaufgaben brauchen (vgl. VHS 2016). Dieses Zusatzangebot bringt in der Ganztagschule die Problematik mit sich, dass es den Kindern ihre Freizeitstunden wegnimmt.

Besuchen die SchülerInnen neben dem Regelunterricht auch noch den Fördern 2.0- Kurs, haben sie an den jeweiligen Tagen beinahe durchgehend Unterricht und somit keine längere Spielpause. Entzieht man den Kindern ihre Freizeit, bringen sie keine Begeisterung für das zusätzliche Lernen auf und es stellt mehr Belastung als Freude dar. Außerdem brauchen Kinder vor allem in der verschränkten Form der Ganztagsschule Zeit um sich „auszutoben“, um in weiterer Folge wieder aufnahmefähig und motiviert zu sein. Behebt man diese Problematik und legt die Förderung 2.0 in die Lernstunde, in welcher die Hausübungen gemacht werden, haben die Kinder wiederum keine Zeit mehr diese zu erledigen. Unerledigte Hausübungen werden von den klassenführenden Lehrpersonen nicht gerne gesehen und das wirkt sich in weiterer Folge negativ auf das Kind aus. Diese neu eingeführte „gratis Nachhilfe“ scheint daher im Schulalltag auf organisatorische Grenzen zu stoßen.

Es erweist sich jedoch laut Aussagen der befragten Lehrerinnen nicht nur die Organisation der schulischen Sprachförderangebote als problematisch, auch inhaltlich ergeben sich aufgrund der fehlenden einschlägigen Ausbildung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einige Defizite. So gibt Silvia bei allen schulischen Sprachfördermaßnahmen, seien es die Sprachförderkurse oder die zusätzlichen Fördermaßnahmen, zu bedenken, dass diese von Lehrpersonen durchgeführt werden, die nicht eigenes für den Bereich *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* ausgebildet sind, denn

„...das sind dann eigentlich Teamlehrer, die diese Sprachförderung machen. Diese Lehrer sind überhaupt nicht ausgebildet dafür und wissen grundsätzlich nicht mehr als ich. Die haben dann vielleicht ein bisschen mehr Zeit oder Kapazität sich in die Thematik zu vertiefen, aber im Grunde machen sie es auch nur so, wie sie glauben. Wirklich wissen können sie es ohne Fachausbildung nicht, wie sie die Kinder am besten fördern [...].“ (Silvia: 90- 94)

Fort- und Weiterbildungen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind nicht verpflichtend, sondern liegen „immer im eigenen Ermessen“ (Birgit: 214). Silvia meint auf der einen Seite, dass Fort- und Weiterbildungen auf diesem Gebiet für alle Lehrpersonen erforderlich sind, um eine qualitative Sprachförderung anbieten zu können. Auf der anderen Seite erinnert sie, dass VolksschullehrerInnen in vielen verschiedenen Bereichen „ExpertInnen“ sein müssen: „Es gibt sehr viel, was man in der Schule beachten muss und wie man sich weiterbilden müsste und könnte. Es gibt so viele Bereiche, wo man das Gefühl hat, man weiß zu wenig“ (Silvia: 268- 270).

Silvia macht auch auf einen weiteren Problembereich aufmerksam. Die TeamlehrerInnen, die meist für die Sprachförderung zuständig sind, sind gleichzeitig diejenigen, die als erstes zum

Supplieren eingesetzt werden, wenn eine Klassenlehrkraft ausfällt. Infolgedessen finden die Förderstunden häufig nicht statt.

„Man schaut, dass der Schultag läuft. Alle diese Zusätze sind schön und gut, aber wenn irgendwo Not am Mann ist oder eben jemand krank ist, dann fällt das alles einfach weg. Und das passiert natürlich schon relativ oft in einer großen Schule.“ (Silvia: 99- 101)

Diese Tatsache zeigt Silvias Ansicht nach auf, dass die zusätzliche Sprachförderung in der Schulrealität keinen hohen Stellenwert einnimmt und vielen anderen Themen untergeordnet wird.

6.1.2 Sprachförderkonzepte

In den Schulen der befragten Lehrerinnen wird kein allgemeingültiges Sprachförderkonzept verfolgt. Es wird zu Beginn des Schuljahres keine Jahresplanung eigens für den Sprachförderunterricht entworfen und genauso wenig werden allgemeine Ziele formuliert. Konkrete Vorgaben bezüglich der Sprachförderung seitens der Schulleitung existierten weder für die zusätzlichen Sprachförderangebote, die meist von TeamlehrerInnen durchgeführt werden, noch für die Unterrichtsgestaltung der Klassenlehrkräfte.

Auf die Frage nach dem Sprachförderkonzept an ihrer Schule antwortet Silvia beispielsweise amüsiert: „Also ich weiß von überhaupt keinem Konzept (lacht). Man muss sich alles selber überlegen, weil sonst hat man wirklich keine Ahnung“ (Silvia: 57- 59). Es gehört zum Schulalltag, „dass Kinder zu uns an die Schule kommen und kein Wort Deutsch sprechen. Das ist halt einfach so und irgendwie müssen sie dann mitschwimmen oder die Klassenlehrerin muss sich irgendwie bemühen“ (Silvia: 31- 34). Die Befragte zeigt sich erstaunt, dass einige Kinder ohne gezielte Förderung „sehr schnell, sehr große Fortschritte“ (Silvia: 78) machen und nach ein bis zwei Jahren „dann echt fast perfekt Deutsch können“ (Silvia: 79).

Birgit reagiert ähnlich auf die Frage nach einem vorgegeben Konzept:

„Also man muss an unserer Schule mittlerweile davon ausgehen, dass wir fast nur mehr Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache haben. Wir haben durchschnittlich nur ein Kind in einer Klasse mit Deutsch als Muttersprache, manchmal auch gar keines [...]. Also Vorgaben gibt es keine, weil man weiß das ja schon.“ (Birgit: 88- 91)

Da die für die zusätzliche Sprachförderung zuständigen TeamlehrerInnen häufig für erkrankte KlassenlehrerInnen einspringen müssen und dadurch viele Förderstunden entfallen, ist es aus Silvias Sicht ohnehin unmöglich ein vorgegebenes Konzept zu verfolgen, „denn als Teamlehrer etwas zu planen ist sehr schwer, wenn man ständig für alles Mögliche eingesetzt wird“ (Silvia:

108- 109). Gleichzeitig wird den TeamlehrerInnen dadurch der Eindruck gegeben, dass die Wertschätzung der zusätzlichen Sprachförderung gering ist, „dabei sollte ihnen ja eigentlich vermittelt werden, dass die Sprachförderung sehr wichtig ist und ganz extrem zum Lernerfolg der Kinder beiträgt“ (Silvia: 106- 107).

Erschwerend für die Konzepterstellung würde hinzukommen, dass die TeamlehrerInnen in der Regel für mehrere Klassen zuständig sind. Sie arbeiten mit verschiedenen KlassenlehrerInnen zusammen und fördern täglich andere Kinder. Sie müssen sich auf viele verschiedene Gegebenheiten und Bedürfnisse einstellen. Es kann außerdem vorkommen, dass eine Klasse von zwei unterschiedlichen TeamlehrerInnen betreut wird. Nicht nur die TeamlehrerInnen müssen sich also auf unterschiedliche Kinder einstellen, sondern auch die Kinder auf unterschiedliche TeamlehrerInnen. Die Liste der Personen, die für die Förderung eines Kindes verantwortlich sind, wird sogar erweitert, da die Sprachförderkurse und die Förderung 2.0 in der Regel nochmals von anderen Lehrpersonen durchgeführt werden. Der Regelunterricht, die Sprachförderkurse, die TeamlehrerInnenstunden und die Förderung 2.0 werden somit in den meisten Fällen von mindestens vier verschiedenen Personen abgehalten.

Diese Tatsachen zeigen einerseits die Schwierigkeit der Förderung nach einem vorgegebenen Konzept auf und andererseits die Notwendigkeit von guten Absprachen zwischen den Lehrkräften, die miteinander arbeiten und dieselben Kinder betreuen. Dass dieser Austausch für eine effiziente Sprachförderung enorm wichtig ist, beteuern in den Interviews alle Lehrerinnen. In diesem Sinne setzt sich Leyla einmal im Monat in der sogenannten „Teamstunde“ mit ihrer Teamlehrerin und Sprachförderlehrerin zusammen und tauscht sich mit ihnen über den Lernfortschritt der einzelnen Kinder aus. Diese „Teamstunde“ ist nicht von der Schulleitung vorgegeben, „denn von der Schulleitung wird überhaupt nichts vorgegeben. Das beruht alles auf Eigeninitiative“ (Leyla: 180- 182). Diese Absprachen setzen eine gute Zusammenarbeit und das Bemühen aller beteiligten Lehrpersonen voraus. In Leylas Fall funktioniert die Kooperation sehr gut, „da ich ein gutes Verhältnis zu meinen Kollegen habe“ (Leyla: 182).

Gül macht schließlich darauf aufmerksam, dass vorgegebene Konzepte und Ziele in der Schulrealität ohnehin wertlos sein können, denn „egal wie sehr eine Schule etwas vorschreibt, man kann Dinge immer sehr geschickt umgehen“ (Gül: 261- 262). Eine klassenführende Lehrperson kann „den Weg zum Ziel“ (Gül: 263) so gestalten, wie sie es für richtig hält, und Ergebnisse vortäuschen, denn „da kann einem auch niemand so richtig reinschauen“ (Gül: 264).

Im Lehrberuf ist das „Einzelkämpfertum“ (Heyse 2011) weit verbreitet und das individuelle Tun der LehrerInnen wird weder überprüft noch evaluiert.

Die befragten Lehrerinnen sind sich einig, dass die Qualität und Effizienz der Sprachförderung und aller gesetzten Maßnahmen im Endeffekt vom persönlichen Engagement der Lehrperson abhängen. Im Negativbeispiel bedeutet das, wenn eine Lehrkraft „nicht engagiert ist und sich vieles ersparen möchte, dann findet sie einen Weg und da findet dann auch nicht die richtige Sprachförderung statt“ (Gül: 274- 275). Gül sieht daher die Notwendigkeit nicht in einem vorgegebenen Sprachförderkonzept, sondern viel eher im hohen Einsatz der LehrerInnen selbst. Wenn man sich als Lehrkraft mit dem Thema Sprachförderung intensiv auseinandersetzt und gezielt mit den SchülerInnen arbeitet,

„...dann ist natürlich der Lernerfolg der Kinder größer und auch die Möglichkeit viel eher gegeben, dass das Kind eine erfolgreiche Schulkarriere absolviert. Wir können da als Lehrer schon sehr stark dazu beitragen und das unabhängig von vorgegebenen Konzepten.“ (Gül: 279- 282)

Die Lehrperson selbst spielt somit laut Gül im Bereich der Sprachförderung „mitunter eigentlich die wichtigste Rolle“ (Gül: 283).

6.1.3 Sprachstandsfeststellung und diagnosegestützte Sprachförderung

Grundlage jeder sprachlichen Förderung sollte die Erhebung des Sprachstandes des Kindes durch empirisch fundierte Sprachstandsdiagnoseverfahren sein. Eine erfolgreich durchgeführte Diagnose leistet einen wertvollen Beitrag zum Lernprozess des Kindes, da auf den Ergebnissen weiter aufgebaut werden kann und damit eine passgenaue, individuelle Förderung ermöglicht wird (Gogolin, Dirim et al. 2011).

Durch die Befragungen hat sich herausgestellt, dass der Sprachstand der Kinder während der gesamten Volksschulzeit kein einziges Mal von den Klassenlehrerinnen unter Einbezug eines aussagekräftigen Verfahrens erhoben wird. Der einzige Zeitpunkt an dem der Sprachstand der Kinder schulintern überprüft wird, ist bei der Schuleinschreibung vor Schuleintritt. Silvia beispielsweise kann nicht sagen, durch welches Verfahren der Sprachstand der Kinder erhoben wird, „weil das mache ich ja nicht selbst“ (Silvia: 43).

In Leylas Schule werden die Kinder bei der Schuleinschreibung infolge der Sprachstandserhebung in die Gruppen A, B und C eingeteilt, „also sehr gute, mittlere und gar keine Deutschkenntnisse“ (Leyla: 41). Die Kinder, die über „gar keine Deutschkenntnisse“

verfügen, bekommen den außerordentlichen Status. Leyla fügt hinzu, dass sich das im Jahr 2010 eingeführte verpflichtende, kostenlose Kindergartenjahr positiv auf die Deutschkenntnisse der SchülerInnen auswirkt. Man merkt bei der Schuleinschreibung, dass viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch „gar nicht so schlechte Deutschkenntnisse haben im Regelfall“ (Leyla: 36- 37).

An Birgits Schule werden aufgrund der Ergebnisse bei der Sprachstandsfeststellung, die bei der Schuleinschreibung „sehr gewissenhaft gemacht“ (Birgit: 75) und immer von der Direktorin und der Kollegin der Vorschulklasse durchgeführt wird, fast alle Kinder als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen. Laut Birgit ist es vorteilhaft, dass die Sprachstandsfeststellungen immer von denselben Personen durchgeführt werden. Vor allem kann die Kollegin dank siebenjähriger Erfahrung in der Vorschulklasse „die Kinder gut einschätzen“ (Birgit: 79).

Gül bezeichnet die Sprachstandsfeststellungen an ihrer Schule als „ein schwieriges Thema“ (Gül: 73):

„Also es ist nicht wirklich vorgegeben, dass wir das machen müssen. Es sollte natürlich jeder Lehrer für sich tun. Einfach im Sinne der Kinder und im Sinne des Unterrichts [...] und dass man weiß, wo die Kinder stehen und woran es liegt, dass das Kind zum Beispiel in Mathematik schwach ist. Weil vielleicht die Begriffe einfach fremd sind für das Kind? Da muss es nicht an der mathematischen Begabung des Kindes liegen, sondern manchmal ist da eben einfach die Sprachbarriere schuld. Das muss man eben herausfinden, um das Kind gezielt fördern zu können und man weiß, wo man ansetzen soll. Aber ja, vorgeschrieben sind Sprachstandsfeststellungen nicht.“ (Gül: 73- 80)

An dieser Aussage lässt sich ablesen, dass sich Gül über die Wichtigkeit der Sprachstandsfeststellungen für eine präzise Förderung bewusst ist. Ob sie nun selber den Sprachstand der Kinder in ihrer Klasse erhebt, bleibt in dem Gespräch offen.

Hanna ist sich unsicher, auf welche Art und Weise der Sprachstand der SchülerInnen erhoben wird. Sie erinnert sich, dass in der ersten Klasse „so eine Art Sprachstandsfeststellung“ (Hanna: 78) durchgeführt wird: „Da werden im ersten Semester oder kurz vor Ende des ersten Semesters [...] die ersten paar Buchstaben und die Silben abgefragt“ (Hanna: 78- 79). Es handelt sich dabei nicht um einen standardisierten Test, aber „ich müsste nachschauen wie das heißt“ (Hanna: 80).

Die Aussagen der Lehrerinnen lassen die Annahme zu, dass aufgrund von mangelhafter bzw. fehlender Sprachstandsfeststellungen keine diagnosegestützte Sprachförderung in deren Klassen stattfindet.

6.1.4 Dokumentation der Sprachförderung

Die Dokumentation der Sprachförderung wird von Schule zu Schule anders gehandhabt. Es existieren an den befragten Schulen kaum allgemeingültige Vorschriften seitens der Schulleitung. Die Dokumentation kann individuell gestaltet werden und wird selten überprüft.

Silvia führt eine Dokumentation über alle „schwächeren Kinder“, aber „es läuft so ab, dass im Prinzip nichts vorgegeben wird, was man tun soll und wie man es tun soll“ (Silvia: 111- 112) und die Dokumentation nicht an die Direktorin weitergeleitet wird. Es handelt sich bei dieser Dokumentation außerdem nicht um einen Bericht über den Sprachstand der Kinder, sondern viel eher um „Notizen“ was in Hinblick auf Sprachförderung getan wurde.

Die Lehrkräfte an Leylas Schule sollen im Auftrag der Direktorin am Ende des Schuljahres „eine Liste“ über den Sprachstand der Kinder anlegen. Es soll darauf festgehalten werden, ob sich der Sprachstand der Kinder verbessert hat. Das Schreiben dieser Liste ist Aufgabe der Klassenlehrerin, „aber man versucht auch mit der Teamlehrerin zusammenzuarbeiten“ (Leyla: 48). Eine ausführliche, laufende Dokumentation über jedes Kind führt Leyla jedoch nicht. Die Sprachförderlehrerin hingegen dokumentiert mithilfe des Dokumentationsbogens des Sprachförderzentrums¹⁶ monatlich den Sprachstand jedes Kindes, das den „Deutschkurs 1“ besucht. Diese Dokumentation der Sprachförderlehrerin wird monatlich sowohl der Klassenlehrerin als auch den Schulleitung vorgelegt.

An Hannas Schule wird ein sogenanntes „Förderbuch“ verwendet, „das ist ein Buch, wo die Lehrer, die die Förderstunden machen, eintragen, was sie wann mit welchen Kindern gemacht haben“ (Hanna 186- 187). Die Lehrerin vergleicht dieses Buch mit einem Klassenbuch. Es gibt auch Kolleginnen, die nicht mit diesem „Förderbuch“ arbeiten, „sondern die haben ihr eigenes Ding, das sie am Computer machen und dann monatsweise ausdrucken“ (Hanna: 189- 190). Bezüglich der Überprüfung dieser Dokumentation meint Hanna, dass sich die Direktorin „das auch immer wieder“ anschaut. Auch wenn ein Kind einen „besonderen Förderbedarf“ benötigt, ist an ihrer Schule keine ausführlichere Dokumentation vorgeschrieben, sondern dann wird das Kind lediglich „öfter im Förderbuch drin stehen“ (Hanna: 195). Aus diesen Aussagen lässt sich ableiten, dass nur jene Lehrpersonen, die für die Sprachförderung zuständig sind, diese auch festhalten, die Klassenlehrerin selbst allerdings keine Dokumentation über den Sprachstand der Kinder führt.

Birgits „Dokumentation“ der Sprachförderung beruht im Allgemeinen auf der mündlichen Absprache mit ihren FörderlehrerInnen. In dem Gespräch mit Birgit erfahre ich allerdings, dass

¹⁶ Das Sprachförderzentrum Wien ist eine Einrichtung des Stadtschulrats für Wien.

die schriftliche Dokumentation der Sprachförderung rechtlich vorgeschrieben ist, es im Schulalltag aber nicht immer umgesetzt wird:

„...sobald ein Kind einen Förderaufwand hat, musst du irgendwann anfangen, das zu dokumentieren. Sei es, weil es absehbar ist, dass das Kind bald einen sonderpädagogischen Förderbedarf benötigt oder sei es, weil das Kind einen Schulwechsel vor sich hat. Du musst irgendwann etwas Schriftliches haben. Tatsächlich ist es so, bevor man es abgeben muss, schreibt man es. Das hängt nämlich mit einem irrsinnigen Mehraufwand zusammen. Wir sind einmal inspiziert¹⁷ worden in der Schule und die hätten wirklich gemeint, dass wir über jedes Kind übers ganze Jahr eine Förderdokumentation führen müssten. So ist es rechtlich vorgeschrieben und so würde es vorgesehen sein.“ (Birgit: 130- 138)

Durch Brigits Aussage lässt sich folgern, dass sie sich der rechtlichen Vorgabe einer Dokumentation bewusst ist, diese aber aufgrund des Aufwandes vernachlässigt. Dieses Nichtschreiben der Dokumentation scheint problemlos zu funktionieren. Obwohl die Bezirksschulinspektion sie auf die rechtlichen Grundlagen aufmerksam gemacht hat, gab es keine Konsequenzen. Es ist bemerkenswert, dass von der Schulleitung trotz rechtlicher Grundlage kaum Vorgaben zur Dokumentation gemacht werden. Der Umfang und die Art und Weise der Dokumentation variieren stark von Schule zu Schule. Dabei gäbe es vom Sprachförderzentrum Wien standardisierte Kopiervorlagen für die Dokumentation. Das Sprachförderzentrum Wien formuliert zudem speziell für den Sprachförderkurs für die außerordentlichen SchülerInnen folgende Aufgaben:

- Durchführung und Dokumentation eines Screenings zur Feststellung der sprachlichen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch
- Planung und Organisation eines Deutsch als Zweitsprachen-Unterrichts
Planungsgrundlage:
Lehrplanzusatz Deutsch mit folgenden Lebens- und Erfahrungsbereichen: eigene Person, Familie, Schule, Freizeit, Öffentlichkeit, Lebensformen/Lebensgewohnheiten und Zeit.
- Dokumentation des Lernzuwachses mittels der Verlaufsdokumentation (bestehend aus: Aufnahmebogen, Lernzielkatalog und Schlussbericht)
- **Neu** im Schuljahr 2015/16: es besteht die Möglichkeit anstelle des Lernzielkatalogs USB-DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache) zu führen
- Rückmeldung der Aufnahmebögen und Schlussberichte an das Sprachförderzentrum Wien

Abbildung 9: Organisatorische und gesetzliche Grundlagen der Sprachförderkurse (Sprachförderzentrum Wien 2016: 4)

¹⁷ Damit ist die Bezirksschulinspektion des Wiener Stadtschulrates gemeint.

Es stellt sich die Frage, warum diese in den Schulen nicht umgesetzt werden. Außer der Sprachförderlehrerin in Leylas Schule arbeitet keine der Lehrpersonen nach den Vorgaben des Sprachförderzentrums Wiens. Da keine der anderen Befragten das Sprachförderzentrum Wien in unserem Gespräch erwähnt hat, ist es fraglich, ob ihnen dieses überhaupt bekannt ist.

6.2 Möglichkeiten und Grenzen der Lehrperson

Die Schulklassen der befragten Lehrerinnen werden von SchülerInnen unterschiedlicher geografischer, kultureller und sozialer Herkunft besucht. Gleichzeitig unterscheiden sich auch die Vorerfahrungen und das Vorwissen der SchülerInnen innerhalb ihrer Klasse sehr stark voneinander. Die Unterrichtsgestaltung in diesen heterogenen Schulklassen ist eine große Herausforderung für die Lehrpersonen und erfordert vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Lehrkräfte müssen einen differenzierten Unterricht gestalten und dabei die Sprachentwicklung ihrer SchülerInnen fördern.

In den folgenden Ausführungen werden die Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt, auf die die befragten Lehrerinnen in ihrer täglichen Arbeit in Bezug auf die Sprachförderung der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch stoßen. Besonders interessant erscheint es dabei herauszuarbeiten, wie sich der Unterricht in mehrsprachigen Klassen gestaltet und wie eine Sprachförderung in den Unterricht integriert werden kann. In einem weiteren Punkt wird die Situation der Lehrpersonen in Bezug auf AnsprechpartnerInnen an ihren Schulen dargestellt. Danach werden die den Lehrpersonen zur Verfügung stehenden Ressourcen bezüglich der Sprachförderung ihrer SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgezeigt. Abschließend wird herausgearbeitet, inwiefern die Eigeninitiative der Lehrpersonen vonnöten ist, um eine erfolgreiche Sprachförderung zu gewährleisten.

6.2.1 Unterrichtsgestaltung

Nur eine der befragten Lehrerinnen, nämlich Gül, verfügt über eine einschlägige Ausbildung in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, da sie ein weiterführendes Masterstudium an der Universität in diesem Bereich absolviert hat. Die anderen Lehrerinnen haben keine fachliche Ausbildung auf diesem Gebiet. Da während ihres Studiums an der Pädagogischen Hochschule keine Lehrveranstaltungen im Fach *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* angeboten wurden, mussten sie sich jegliches Wissen selbst aneignen. Sie wurden auf die sprachliche Heterogenität der SchülerInnen, die sie an den Schulen erwartet hat, nicht vorbereitet. Der Übergang von der Pädagogischen Hochschule ins Berufsleben ist laut den befragten Lehrerinnen mit „einem Stoß

ins kalte Wasser“ zu vergleichen. Hanna, eine Junglehrerin, äußert sich zu dieser Thematik folgendermaßen:

„Natürlich bin ich hochmotiviert nach der Pädagogischen Hochschule in die Schule gekommen und hab mir alles Mögliche vorgestellt, was ich mit den Kindern machen werde und alles Mögliche vorbereitet, aber die Realität sieht dann einfach anders aus. Viele Dinge sind so einfach nicht machbar. Du musst immer schauen, was ist möglich in der Klasse und was sind die Bedürfnisse der Kinder.“ (Hanna: 161-165)

Die Lehrerinnen müssen stets darauf achten, wo die Kinder leistungsmäßig stehen, um sie in weiterer Folge von dort abholen zu können. Alle befragten Lehrkräfte erklären, dass man den Maßstab nicht zu hoch legen darf, sich auf die Situation einstellen und das Niveau an die SchülerInnen anpassen muss. Es muss immer nachgefragt und überprüft werden, ob die Kinder alle Wörter verstehen. Das braucht viel Zeit und Geduld. Birgit führt hierzu ein Beispiel aus ihrer eigenen Unterrichtserfahrung an:

„Mir ist es letztes Jahr in der vierten Klasse passiert, dass ein einziges Kind das Wort ‚höflich‘ kannte. Viele Wörter sagen den Kindern nichts. ‚Der Gärtner mäht den Rasen.‘ Hier muss man zuerst erklären, was heißt ‚Gärtner‘, was heißt ‚mähen‘ und was heißt ‚Rasen‘. [...] ...wir brauchen für einen Text zwei Stunden.“ (Birgit: 336- 343)

Alle befragten Lehrerinnen arbeiten verstärkt mit Bildmaterial. Viele Begriffe werden sowohl aufgezeichnet als auch aufgeschrieben. Die Unterrichtsmaterialien werden zum Großteil von den Lehrerinnen selbst erstellt, da die Lehrwerke meist nur für deutschsprachige Kinder ausgerichtet sind „und somit tun sich die Kinder hier an unserer Schule extrem schwer“ (Leyla: 114-115). Güls Meinung nach sollte eine Lehrperson prinzipiell kritisch mit dem bestehenden Unterrichtsmaterial umgehen. Jede Unterrichtshilfe sollte zu dem Wissenstand der Kinder passen. Gül erklärt ihre Materialauswahl folgendermaßen:

„Ich bin eine, die sich Ideen holt von dem, was es bereits gibt und die sich dann selber Materialien zusammenstellt. Ich möchte im Großen und Ganzen nur mit Materialien arbeiten, mit denen ich selber zufrieden bin und wo ich sagen kann, dass passt gut für die Kinder in meiner Klasse.“ (Gül: 134- 137)

Ihr Wissen aus dem Masterstudium *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* hilft Gül bei der Erstellung der Materialien. Außerdem achtet sie darauf, dass Übungen und Arbeitsblätter ansprechend und lustbetont sind, denn das Lernen einer Sprache „soll ja auch Spaß machen“ (Gül: 146).

Auch wenn die befragten Lehrerinnen ein offenes und selbsterkundendes Lernen ihrer SchülerInnen als sehr wichtig empfinden und diese sogenannte „Freiarbeit“ bzw. „Wochenplanarbeit“ an Pädagogischen Hochschulen nachdrücklich gelehrt wird, findet dennoch in der Schulrealität zumeist ein Frontalunterricht statt. Leyla erklärt diesen Umstand folgendermaßen:

„Wenn so viele Kinder nicht Deutsch als Muttersprache haben, brauchen sie dringend ein sprachliches Vorbild. Sie hören ja sonst die Sprache nicht. Und damit die Kinder ihre Sprachkenntnisse verbessern können, brauchen sie viel viel Input [...]. Wenn die Kinder viel selbstständig arbeiten, dann hören sie die Lehrperson viel zu wenig sprechen [...]. Natürlich müssen die Kinder auch selber zum Einsatz kommen. Da muss man einen guten Mittelweg finden. [...] ... das ist bestimmt ein wesentlicher Unterschied zu Klassen wo viele Kinder Deutsch als Muttersprache haben. Wir können nicht so stark auf offenen, selbsterkundenden Unterricht fokussiert sein, wie Klassen in denen viele Kinder Deutsch als Muttersprache haben.“ (Leyla: 242- 251)

Birgit musste in den letzten Schuljahren außerdem so intensiv am Verhalten ihrer SchülerInnen arbeiten, dass ein offenes, selbsterkundendes Lernen ohnehin nicht möglich war.

Des Weiteren gibt Hanna zu bedenken, dass in ihrer Klasse auch manche Kinder mit deutscher Muttersprache eine intensive Sprachförderung benötigen. Sie meint: „Auch wenn Kinder Deutsch als Muttersprache haben, heißt es nicht, dass sie besser sind [...]“ (Hanna: 208- 209). Sie als Klassenlehrerin muss während des Unterrichts viel Beobachtungsarbeit leisten. Nur so kann sie die Sprachschwierigkeiten ihrer SchülerInnen erkennen und diese effektiv fördern- und dabei handelt es sich wie gesagt nicht nur um jene SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.

6.2.2 AnsprechpartnerInnen

Durch die fehlende Ausbildung im Bereich *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* an den Pädagogischen Hochschulen wären qualifizierte AnsprechpartnerInnen in Bezug auf Sprachförderung an den Wiener Ganztagsvolksschulen wünschenswert. Diese „ExpertInnen“ gibt es jedoch nicht. So verfügt keine der befragten Schulen über eine offizielle Person, die für die Koordination der Sprachförderung zuständig ist, für Fragen auf diesem Gebiet zur Verfügung steht und den Lehrkräften ihre Unterstützung anbietet.

Birgit erklärt beispielsweise, dass „die älteren, erfahrenen Kolleginnen, die in dem Bereich hilfreich gewesen wären, jetzt alle in Pension gegangen sind“ (Birgit: 193- 194). Deshalb versuchen sich die Lehrpersonen gegenseitig zu unterstützen, wobei vor allem dienstältere Lehrkräfte den jungen KollegInnen Ratschläge geben. Birgit bezweifelt jedoch, dass das genug ist. Jede Lehrkraft ist so mit ihrer eigenen Klasse beschäftigt, dass nicht viel Zeit bleibt, die JunglehrerInnen tatsächlich „an der Hand zu nehmen“ (Birgit: 196).

Silvia erzählt von einer jungen Lehrerin an ihrer Schule, die auf der Universität *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* studiert. An diese Junglehrerin wendet sich Silvia beispielsweise mit einer Frage in Bezug auf die Förderung ihrer nichtdeutschsprachigen SchülerInnen, „weil da weiß ich, dass sie sich auskennt auf diesem Gebiet und mehr Kompetenz hat als wir anderen Lehrerinnen“ (Silvia: 243- 244). Diese Junglehrerin wurde jedoch weder zur Koordinatorin der Sprachförderung nichtdeutschsprachiger SchülerInnen ernannt noch zu einer offiziellen Ansprechperson.

Insgesamt fühlen sich die befragten Lehrerinnen bei der Sprachförderung von ihren Schulen alleine gelassen. Sie sehen sich auf die Gegebenheiten in ihren Klassen hinsichtlich der sprachlichen Vielfalt als nicht ausreichend vorbereitet. Durch die fehlende Ausbildung im Bereich *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* und das Fehlen von Sprachförderkonzepten an den Schulen, wären aus Sicht der befragten Lehrerinnen qualifizierte AnsprechpartnerInnen dringend notwendig.

6.2.3 Ausschöpfung der Ressourcen

Da den befragten Lehrerinnen an ihren Schulen nur eine begrenzte Anzahl an TeamlehrerInnenstunden und Förderstunden zur Verfügung steht, müssen sie versuchen, diese so effizient wie möglich für ihre SchülerInnen zu nutzen. Sollte eine Lehrperson bei einem Kind trotz Förderung große Defizite in seinem Lernfortschritt bemerken, kann sie dennoch keine zusätzliche Unterstützung anfordern, denn „mehr Stunden für das Kind hat man ja trotzdem nicht. Wir haben nur die Stunden, die uns zur Verfügung stehen“ (Hanna: 195- 196).

Leyla bestärkt diesen Umstand und erklärt:

„Auch wenn sich ein Kind gar nicht verbessert hat, stehen nicht mehr Ressourcen für das Kind zur Verfügung. Es kann auch nicht einen zusätzlichen Sprachkurs besuchen, weil es den ja nicht gibt. Dafür gäbe es auch gar keine Lehrer, die da zur Verfügung stehen würden.“
(Leyla: 161- 164)

Aus diesem Grund müssen die Lehrkräfte versuchen, das Kind mit zusätzlichem Förderbedarf während des Unterrichts bestmöglich zu unterstützen und zu fördern. Das ist in der Unterrichtspraxis jedoch oft problematisch, denn „man hat ja in der Regel nicht nur ein Kind in der Klasse das sich schwer tut, sondern einige. Da wird es dann als Klassenlehrerin auch manchmal schwierig und man stößt an seine Grenzen“ (Leyla: 166- 168).

Silvia spricht sich dafür aus, dass es mehr Stunden und mehr Lehrkräfte für zusätzliche Sprachkurse geben sollte. Eigens ausgebildete Lehrpersonen sollten mit den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache explizit an ihrem Wortschatz arbeiten. Auch Hanna fordert mehr Ressourcen für ihre SchülerInnen, damit „die Sprachförderung in einem angemessenen Maß stattfinden kann“ (Hanna: 278- 279).

6.2.4 Eigeninitiative der Lehrperson

Da es bezüglich der Sprachförderung weder Vorgaben seitens der Schulleitung noch AnsprechpartnerInnen bzw. „ExpertInnen“ auf diesem Gebiet an den Schulen gibt, sind die Lehrkräfte in der Gestaltung und Durchführung der Sprachförderung auf sich alleine gestellt. Um den SchülerInnen eine optimale Sprachförderung zu ermöglichen, müssen die Lehrkräfte viel Eigeninitiative aufbringen. Sie müssen sich ihr Wissen zu dem Fach *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* selbst aneignen, passende Materialien erstellen, in guter Absprache mit ihren KollegInnen stehen, viel Beobachtungsarbeit leisten und in weiterer Folge einen auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmten Unterricht planen. Die vorgesehene Unterrichtszeit und die Kapazität der Lehrperson, die eine Klasse mit 25 SchülerInnen unterrichtet, reichen für eine effektive Förderung jedoch nicht aus.

Erkennt Gül Schwächen bei einem Kind und stellt fest, es bräuchte eine zusätzliche, gezielte Unterstützung, versucht sie, außerhalb ihrer Unterrichtszeit individuell mit dem Kind zu arbeiten. Dieses individuelle Arbeiten basiert seitens der Lehrerin und des Kindes auf freiwilliger Basis, denn „das ist ja eigentlich der außerunterrichtliche Rahmen“ (Gül: 182). Jedoch nur so kann sie sich „voll und ganz auf dieses Kind konzentrieren. Es ist einfach schwierig, wenn die Klasse vollbesetzt ist, dass man sich Zeit extra für die schwächeren Kinder nimmt“ (Gül: 166- 168).

Es liegt maßgeblich an dem Verantwortungsbewusstsein und Engagement der Lehrpersonen, wie schnell und wie gut ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache die Unterrichtssprache erlernt

und in weiterer Folge so weit optimiert, dass es nach den vier Volksschuljahren dieselben Chancen hat ins Gymnasium zu gehen wie seine muttersprachlichen MitschülerInnen. Denn am Ende der vierten Volksschulklasse,

„... wenn man entscheidet ob ein Kind ins Gymnasium geht oder nicht, liegt die Entscheidung meistens an den Deutschkenntnissen des Kindes. Das ist nun mal so, leider. Den meisten Kindern, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, auch wenn sie sonst sehr clever sind, muss man in Deutsch oft einen Dreier geben. Nicht immer, aber oft. Selbst, wenn sie sehr fleißig sind.“ (Silvia: 279- 282)

Silvias Aussage unterstreicht die Notwendigkeit zusätzlicher Ressourcen in der schulischen Sprachförderung, um Chancengleichheit aller SchülerInnen zu erreichen. Auch wenn die Lehrerinnen mit Engagement vieles bei ihren SchülerInnen erreichen können, stoßen sie täglich an ihre Grenzen.

6.3 Rahmenbedingungen einer gelungenen Sprachförderung

Beim Unterricht einer heterogenen Schülerschaft müssen Lehrpersonen vielfältige Fähigkeiten und Kenntnisse, einen hohen Grad an Professionalität und viel Engagement mitbringen. Damit Sprachförderung funktionieren und ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache so schnell und effektiv wie möglich seine Sprachkenntnisse verbessern kann, müssen noch weitere Bedingungen gegeben sein. Die befragten Lehrerinnen nennen hierzu die Lernatmosphäre, die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, die Gruppengröße, die Personal- und Raumressourcen und die Mitarbeit der SchülerInnen. Diese fünf Punkte werden im Weiteren ausgeführt.

6.3.1 Lernatmosphäre

Erfolgreiches Lernen und die effiziente Verbesserung der Sprachkenntnisse sind nur dann möglich, wenn sich ein Kind in seinem Umfeld wohl fühlt. Darüber sind sich alle befragten Lehrerinnen einig. Sprache können Kinder in erster Linie über das Sprechen lernen. Dafür brauchen sie GesprächspartnerInnen, mit denen sie sprechen wollen und ein Umfeld, in dem sie keine Angst haben Fehler zu machen. Grundvoraussetzung dafür ist ein positives Schulklima und eine gute Klassengemeinschaft.

„Wenn kein positives Klima herrscht, kann das Kind keinen positiven Kontakt zur Sprache aufbauen. Das funktioniert einfach nicht. Vor allem in dem Alter der Kinder, ist es ganz wichtig, dass sie sich wohl fühlen, weil sie einfach mit Gefühlen lernen.“ (Gül: 113- 116)

Aus diesem Grund versuchen die Lehrerinnen den Zusammenhalt unter den SchülerInnen zu stärken, auftretende Probleme anzusprechen und Unannehmlichkeiten zu thematisieren.

Gleichzeitig spielt auch die allgemeine Atmosphäre an der Schule eine Rolle, da diese sowohl Einfluss auf die Lehrkräfte als auch auf die SchülerInnen hat. Hanna erklärt, wenn man sich als Lehrperson an der Schule wohlfühlt, strahlt das auch auf die Kinder aus.

Eine Situation in der ein schlechtes Lernklima dazu beigetragen hat, dass sich SchülerInnen in der Klasse nicht mehr zu Wort gemeldet haben, schildert Leyla:

„Ich habe jetzt in meine Klasse zwei Flüchtlingskinder dazu bekommen, die am Anfang noch sehr behütet wurden von vielen Kindern in der Klasse. Jetzt ist die Dynamik in der Klasse plötzlich eine ganz andere als vorher. Die Stimmung ist gekippt. Wir haben die Kinder gut aufgenommen, nur kommen sie mit manchen anderen Kindern nicht zurecht. Manchmal sind die zwei syrischen Flüchtlingskinder gehemmt etwas zu sagen, weil sie oft ein Gelächter von hinten gehört haben. Jetzt genieren sie sich in der Klasse zu sprechen, weil sie einfach Angst haben, wieder ausgelacht zu werden. Von der Sprachförderlehrerin, die die Kinder zum Fördern aus der Klasse mithinausnimmt, hingegen höre ich, dass die zwei syrischen Kinder extrem bemüht sind die deutsche Sprache schnell zu lernen, aber in der Klasse selbst trauen sie sich einfach oft nicht, weil sie sich genieren. Und da merke ich schon, dass da jetzt einfach was getan werden muss. So geht das nicht weiter.“ (Leyla: 211- 221)

Aus diesem Grund hat Leyla nun einen wöchentlich stattfindenden „Klassenrat“ organisiert, wo Probleme, Unannehmlichkeiten und Streitigkeiten besprochen und geklärt werden. Leyla selbst agiert dabei als Mediator zwischen den SchülerInnen und versucht zu vermitteln, *„weil wenn sich Kinder wohl fühlen, merke ich, dass die Kinder generell in allen Gegenständen besser lernen. Das möchte ich jetzt gar nicht nur auf das Deutschlernen beschränken“* (Leyla: 222- 224).

6.3.2 Wertschätzung der Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen wird in der einschlägigen Fachliteratur als zentrale gesellschaftliche Ressource hervorgehoben. Sie sollte sowohl in alle Fächer integriert als auch in der Schulentwicklung berücksichtigt werden (vgl. dazu u.a. De Cillia 2011a; Gogolin, Dirim et al. 2011; Krumm& Reich 2011).

Auch die befragten Lehrerinnen sind sich ausnahmslos darüber einig, dass die Förderung der sprachlichen Vielfalt der Kinder einen wesentlichen Faktor im täglichen Unterrichtsgeschehen darstellen sollte. Es ist wichtig, dass eine Lehrperson interkulturelles Lernen in den Unterricht miteinfließen lässt und offen für die Sprachen der Kinder ist. Die befragten Lehrerinnen

erklären, dass man sich in einer sprachlich heterogenen Klasse auf die Situation einlassen muss. Die SchülerInnen sollen die Wertschätzung ihrer Sprachen spüren.

„Wenn die Kinder merken, dass du ihren Sprachen und Kulturen eine Offenheit entgegenbringst, dann sind sie auch offener der deutschen Sprache gegenüber und nur so kann Sprachförderung auch wirklich funktionieren. Die Kinder müssen sich wohl fühlen und die Sprache lernen wollen. Man kann noch so viel fördern, aber wenn die Kinder nicht wollen und nicht offen sind, dann ist jegliche Sprachförderung vielleicht nicht umsonst, aber ganz bestimmt nicht so effektiv. Also interkulturelles Lernen, die Wertschätzung der Muttersprachen der Kinder und die Sprachförderung in der Unterrichtssprache Deutsch gehen Hand in Hand. Man kann die einzelnen Bausteine nicht für sich alleine betrachten, weil sie sich einfach stark gegenseitig beeinflussen [...].“ (Leyla 134- 142)

In Birgits Klasse werden insgesamt elf verschiedene Sprachen gesprochen. Der Unterricht startet seit dem ersten Schultag jeden Morgen mit der Begrüßung auf allen Sprachen ihrer SchülerInnen. Die Lehrerin kannte bereits alle Sprachen aus ihrer bisherigen Lehrerlaufbahn, „nur Syrisch und Spanisch sind dieses Jahr dazugekommen“ (Birgit: 62- 63).

Leyla, die selber zweisprachig aufgewachsen ist, sagt:

„...mich persönlich fasziniert und inspiriert die Mehrsprachigkeit, die hier an der Schule herrscht und mir war es auch wichtig an so einer Schule zu unterrichten. Ich beschäftige mich selber viel mit dem Thema. Wie gesagt, ich versuche das Wissen, das ich mir mittlerweile angeeignet habe, in den Unterricht miteinfließen zu lassen und die Mehrsprachigkeit auch zu fördern.“ (Leyla: 100-103)

Leyla will den Kindern in ihrer Klasse verdeutlichen, dass alle Sprachen wertvoll sind. Sie versucht Mehrsprachigkeit bei vielen Gelegenheiten in ihren Unterricht miteinzubauen. So wird beispielsweise in der Turnstunde immer auf einer anderen Sprache gezählt und bei den Geburtstagen der Kinder nicht nur auf Deutsch gesungen, sondern auch in der Erstsprache des Kindes, „weil die Melodie bleibt ja die Gleiche (lacht)“ (Leyla: 93- 94). Außerdem arbeitet sie in ihrem Unterricht mit den sogenannten „Trio- Heften“, „die die Mehrsprachigkeit unterstützen“ (Leyla: 85- 86). Leyla merkt an, dass es an ihrer Schule auch Lehrkräfte gibt, die sich nicht mit der Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen auseinandersetzen und diese in weiterer Folge nicht in ihren Unterricht miteinfließen lassen. Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und das Berücksichtigen dieser im Unterricht hängt Leylas Meinung nach immer von dem „Engagement“, der „Erfahrung“ und dem „Interesse“ der Lehrperson selbst ab (Leyla 83- 84).

Es ist jedoch nicht nur wichtig, dass Lehrkräfte offen sind für die Mehrsprachigkeit der Kinder. Es ist laut Gül ebenfalls essentiell, bei den deutschsprachigen Kindern der Klasse „das Interesse

für andere Sprachen zu wecken beziehungsweise die Kinder zu sensibilisieren, dass es auch andere Sprachen gibt und wie besonders es eigentlich ist, mehr als nur eine Sprache zu beherrschen“ (Gül: 69- 71).

6.3.3 Gruppengröße

Alle befragten Lehrerinnen sind sich einig, dass die Anzahl der SchülerInnen pro Klasse an ihren Schulen aufgrund der heterogenen Zusammensetzung und des jungen Alters der SchülerInnen zu hoch ist. Bei kleineren Gruppengrößen könnten die SchülerInnen effektiver gefördert werden, denn Fakt ist: Umso geringer die Anzahl der Lernenden, umso intensiver kann die Lehrperson auf die einzelnen Bedürfnisse eingehen.

Silvia erklärt die Problematik der hohen SchülerInnenzahl in ihrer Klasse folgendermaßen:

„Man kann sich nie mit einem Kind alleine hinsetzen. Höchstens ganz kurz, wenn man den anderen sagt, was sie zu tun haben und die dann selbstständig arbeiten. Dann kannst du dich, wenn es gut geht, für fünf Minuten nur mit dem einen Kind beschäftigen, um etwas nur für dieses Kind zu erklären [...]. Man hat keine Kapazität, wenn man alleine in der Klasse steht als Lehrerin. Ich habe 25 Kinder in der Klasse. Da geht das einfach nicht, dass ich mich nur um ein Kind kümmere.“ (Silvia: 167- 173)

Die meiste Unterrichtszeit müssen alle SchülerInnen gleichzeitig beschäftigt werden. Sie sind stark auf die Anweisungen und Anleitungen der Lehrperson angewiesen. Das selbstständige Arbeiten der SchülerInnen bzw. das Arbeiten in Gruppen erweist sich in den Klassen der befragten Lehrerinnen als problematisch.

Hanna, die mit 17 SchülerInnen eine verhältnismäßig kleine Gruppe unterrichtet, hält es unabhängig von der Sprachfördersituation für wichtig, dass sich die Lehrperson für die Anliegen eines jeden Kindes Zeit nimmt. Denn „es gibt oft Situationen, in denen ein Kind jemanden braucht, der einfach nur für einen alleine da ist und zuhört“ und das ist Hannas Meinung nach ebenfalls eine wichtige Aufgabe jeder Lehrkraft, vor allem in der Volksschule. Selbst in einer kleineren Klasse von 17 SchülerInnen ist das jedoch „nicht so möglich wie man es als Lehrerin gerne hätte bzw. wie es die Kinder bräuchten“ (Hanna: 239- 240). Das Zeitnehmen können für die Anliegen der Kinder würde sich jedenfalls positiv auf ein angenehmes Lernklima auswirken und das ist- wie bereits oben festgestellt wurde- ein wichtiger Faktor für ein schnelles und effektives Sprachenlernen.

6.3.4 Personal- und Raumressourcen

Die befragten Lehrerinnen erklären, dass den Bildungseinrichtungen für eine gelungene Sprachförderung ausreichend Personal- und Raumressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen. Dadurch könnten einerseits die Lehrpersonen in ihren Klassen durch eine zweite Lehrkraft unterstützt und andererseits zusätzliche Sprachförderkurse für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch angeboten werden. Wie oben bereits erwähnt wurde (Punkt 6.2.3), verfügt jede Schule jedoch nur über eine bestimmte Anzahl an TeamlehrInnenstunden und Förderstunden. Diese kann auch bei Bedarf nicht erhöht werden, da keine zusätzlichen Lehrpersonen zur Verfügung stehen und es räumlich oft nicht möglich ist.

6.3.5 Mitarbeit der SchülerInnen

Die Mitarbeit und die eigene Initiative der SchülerInnen spielt beim Deutschlernen ebenfalls eine essentielle Rolle. Das Kind selbst kann einen großen Beitrag dazu leisten, wie schnell und effektiv es Deutsch lernt.

Leyla erzählt von einem ungarischen Mädchen, welches ohne Deutschkenntnisse an die Schule gekommen ist und bereits innerhalb einer kurzen Zeitspanne große Lernfortschritte gemacht hat. Die Schülerin zeigt sich hochmotiviert und gewillt die deutsche Sprache so schnell wie möglich zu lernen. Sie versucht nicht nur während des Unterrichts aktiv Deutsch zu lernen, sondern auch während des außerunterrichtlichen Rahmens, denn sie „liest wahnsinnig viel, hört viele CDs auf Deutsch und schaut viele Filme auf Deutsch. Sie ist sehr bemüht [...]. Sie versucht auch immer mit den Kindern auf Deutsch zu kommunizieren [...].“

Birgit bestätigt, dass die aktive Mitarbeit eines Kindes zu Lernerfolgen führt. Sie berichtet von einem Jungen, der vor einigen Jahren während des Schuljahres aus Afghanistan in ihre Klasse gekommen ist:

„Er war traumatisiert und es war nicht ganz einfach am Anfang. Eigentlich war es sehr schwer. Er war zum Teil nicht sozialisiert. Er musste immer mit den Ellbogen überall durch. Beim Anstellen musste er immer der Erste sein, beim Essen, gerade so, dass er nicht auf den Teller gespuckt hat, wenn ihm was nicht geschmeckt hat. Also es war wirklich sehr sehr mühsam mit ihm. Aber er war intelligent. Das hat man von Jahr zu Jahr mehr und mehr gesehen. Es hätte zwar sprachlich mehr passieren können, aber er war einfach irrsinnig organisiert und er war irrsinnig automatisiert. Und er hat über dieses Sprachmuster, das ich verfolge- also immer wieder üben, immer wieder einüben- relativ schnell Deutsch gelernt. Und ich habe ihn mit gutem Gewissen in der vierten Klasse ins Gymnasium geschickt. [...] das war so einer, wo man wirklich sagt als Lehrer: ‘Dem habe ich etwas mitgeben können.’ [...]

Vor allem er hat echt hart gearbeitet. Wenn die anderen acht Sätze geschrieben haben, hat er 15 geschrieben. Ab der dritten Klasse habe ich dann einen Hausübungsgutschein eingeführt, also ich habe die Stempel durchnummeriert und beim zehnten Stempel haben sie einen Hausübungsgutschein bekommen. Und er hatte dann so ein dickes Packerl Hausübungsgutscheine- er hat aber nie einen einzigen verwendet und stattdessen alle Hausübungen trotzdem gemacht. [...] Er hat alles angenommen. Er war so wie ein Schwamm. Das war echt schön.“ (Birgit 274- 194)

Um bei einem Kind diesen Willen und diese Eigeninitiative auszulösen, müssen viele Faktoren zusammenspielen. Neben individuellen und sozialen Einflussfaktoren (Sprachlernneigung und -eignung, Erstsprache, familiäres Umfeld u.a.) müssen die genannten Rahmenbedingungen wie die Lernatmosphäre, die Wertschätzung der Sprachen, die Gruppengröße und die Raum- und Personalressourcen gegeben sein. Gleichzeitig sollen die Kinder durch ansprechende Sprachlernprogramme, Leseprogramme und Unterrichtsmethoden motiviert werden. Das Lernen soll den Kindern Spaß machen.

Leyla fasst das Zusammenspiel der Faktoren, wie schnell ein Kind eine Sprache erlernt, zusammen:

„Sprachförderung steht nie für sich alleine. [...] Deshalb gibt es auch gar kein Rezept, wo man sagen kann, das funktioniert super. Lernen ist immer individuell und jedes Kind spricht etwas anderes an. Man muss als Lehrer einfach immer versuchen die Kinder wirklich von dort abzuholen wo sie stehen und ihnen viele verschiedene Lernformen anbieten. [...] ...es soll auch immer eine Freude dabei sein.“ (Leyla: 277- 283)

6.4 Bedeutung der Ganztagschule im Kontext Sprachförderung

Alle befragten Lehrerinnen unterrichten in einer verschränkten Ganztagschule. Bei dieser Schulform wird der Fächer- und Zeitrhythmus der bisher üblichen Halbtagschule auf Vor- und Nachmittage aufgeteilt. Die SchülerInnen nehmen somit von ca. 8.00 bis 16.30 Uhr an den schulischen Angeboten teil. Durch dieses ausgeweitete Zeitpensum ist eine variable Gestaltung von Unterricht und Schulleben möglich. Neben einer verbesserten Hausaufgabenbetreuung erhofft man sich, effizienter auf die Stärken und Schwächen der SchülerInnen eingehen zu können als dies bisher an halbtägig geführten Schulen möglich war (vgl. hierzu u.a. Holtappels et al. 2007; Coelen& Otto 2008).

Die befragten Lehrerinnen berichten aus eigener Erfahrung, ob die Ganztagsschule für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Vorteile bringt und was in Bezug auf die Sprachförderung verbessert werden kann. Die Aussagen der befragten Lehrerinnen werden in den folgenden Ausführungen in die Punkte *Zeitfaktor*, *Sprachliche Vorbilder*, *Regelungen*, *Hausaufgabenbetreuung* und *Kritik* unterteilt.

6.4.1 Zeitfaktor

Durch die Ausweitung des Fächerkanons auf den ganzen Tag, sind die Kinder über einen längeren Zeitraum mit der deutschen Sprache konfrontiert als an Halbtagschulen. Ob in Unterrichtsstunden oder Freizeitstunden, hören und sprechen die Kinder die meiste Zeit Deutsch.

Leyla erzählt, dass ihre Schule, die von einem sehr hohen Prozentanteil an SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache besucht wird, vor ein paar Jahren zu einer verschränkten Ganztagsschule umgewandelt wurde, „weil man sich erhofft hat, dass die Kinder durch diesen höheren Zeitanteil in der Schule ihre Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch, zusätzlich zu den Sprachförderkursen, verbessern.“ Zuhause sprechen die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache meist ihre Erstsprache. Auch Medien, wie Fernsehen, Bücher, Zeitschriften und Computerspiele, werden von den Kindern oft in deren Erstsprache genutzt. Aus diesem Grund kann die Institution Schule Birgits Meinung nach „als einziger Ort“ (Birgit: 10) bezeichnet werden, an dem mehrsprachige Kinder mit der Unterrichtssprache konfrontiert werden und ihre Deutschkenntnisse erweitern und verbessern können.

Birgit, die bereits an einer Halbtagschule und einer Ganztagschule unterrichtet hat, bezeichnet die erstgenannte Schulform als ungeeignet für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. In der Halbtagschule verbringen die Kinder täglich nur vier bis fünf Stunden in einem deutschsprachigen Umfeld. Es besteht dabei ihrer Ansicht nach zu wenig Zeit, um die Deutschkenntnisse der Kinder in den vier Volksschuljahren so weit zu verbessern, dass sie nach der vierten Klasse auf ihre zukünftige Schullaufbahn ausreichend vorbereitet sind.

6.4.2 Sprachliche Vorbilder

Vorrangig sind es die sprachlichen Fähigkeiten, die über eine erfolgreiche Schullaufbahn der SchülerInnen entscheiden (vgl. hierzu Baumert et al. 2001). In den Klassen der befragten

Lehrerinnen, die dem Modell der sogenannten *Submersion*¹⁸ zugeordnet werden, sind sprachliche Vorbilder in der Unterrichtssprache Deutsch für einen schnellen und effektiven Lernzuwachs der SchülerInnen essentiell. Sowohl Lehrpersonen als auch KlassenkollegInnen stellen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in *submersiv* geführten Klassen wichtige sprachliche Vorbilder dar. Neben den zusätzlich angebotenen Sprachförderkursen, bieten das Unterrichtsgeschehen und die Interaktion mit Lehrpersonen und KlassenkollegInnen für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache die einzigen Möglichkeiten ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

Das Konzept der Ganztagschule ermöglicht den SchülerInnen einen intensiveren Kontakt mit ihren sprachlichen Vorbildern. Die SchülerInnen werden nicht nur im Unterricht mit der Unterrichtssprache konfrontiert, sondern auch in ihrer „Freizeit“. Gül erklärt:

„Für alle Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beziehungsweise Kinder mit geringen Sprachkenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch, bietet das Konzept der Ganztagsvolksschule eine Möglichkeit die Sprachkenntnisse zu verbessern, weil die Kinder einen starken Sprachkontakt haben. Die Kinder sind viel länger mit der Sprache konfrontiert, sowohl in der Kommunikation mit dem Lehrer als auch mit Gleichaltrigen. So können sie viel schneller vieles aufsaugen und die Sprachkenntnisse verbessern und ihr Sprachbewusstsein erweitern.“ (Gül: 5- 11)

Durch die gemeinsame Freizeitgestaltung in der Ganztagschule können Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Kontakt mit ihren MitschülerInnen schneller altersübliche kommunikative Kenntnisse in der Zweitsprache (BICS) erwerben als in der Halbtagschule. Die altersangemessenen Schulsprachniveaus (CALP) erreichen sie durch das Unterrichtsgeschehen und die zusätzliche Sprachförderung.

Sowohl die erstgenannte grundlegende Kommunikationsfähigkeit (BICS) als auch die zweitgenannten schulbezogenen kognitiven Sprachkenntnisse (CALP) sind für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache notwendig. Um in der Schule erfolgreich zu sein, müssen sie in der Lage sein, BICS und CALP angemessen einzusetzen (vgl. Gogolin& Michel 2010; vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.1.1).

¹⁸ Die bestehenden Maßnahmen zur Förderung zweisprachiger SchülerInnen werden in der internationalen Forschung verschiedenen Modellen zugeordnet. Die sogenannte *Submersion* bezeichnet ein einsprachiges Schulmodell, bei welchem SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in die regulären Klassen eingeschult werden. Ziel der sogenannten *Submersion* ist die Einsprachigkeit aller SchülerInnen (vgl. Belke 2012; Reich& Roth 2002; vgl. hierzu auch Kapitel 2.4)

6.4.3 Regelungen

In Schulen sollte der Gebrauch der Erstsprachen der SchülerInnen nicht nur in den Pausen, sondern auch im Unterricht wie beispielsweise bei Gruppen- oder Partnerarbeiten zugelassen werden. In keiner Weise wird dadurch der Erwerb der ohnehin allgegenwärtigen Zweitsprache Deutsch verzögert (vgl. De Cillia 2015; vgl. hierzu auch Kapitel 2.4).

Die befragten Lehrerinnen schätzen die Erstsprachen ihrer SchülerInnen. Sie versuchen diese bei der Unterrichtsgestaltung zu beachten und in den Unterricht miteinfließen zu lassen (vgl. Kapitel 6.3.2). Verbote der Erstsprachen der SchülerInnen gibt es keine. Dennoch werden alle SchülerInnen „gebeten“, im Schulalltag Deutsch miteinander zu sprechen. Hanna berichtet aus der Schulpraxis:

„Man hat ja schon öfter in den Medien gehört, dass zum Beispiel das Türkischsprechen in den Schulen verboten werden soll oder eben die anderen Muttersprachen der Kinder. Das mache ich nicht und das wird auch an unserer Schule nicht so praktiziert. Aber wir halten die Kinder natürlich schon dazu an, dass sie sich untereinander auf Deutsch verständigen, sodass alle die Möglichkeiten haben, zu verstehen, was gesprochen wird. Ich habe in meiner Klasse wirklich ganz viele verschiedene Sprachen, da müssen die Kinder sowieso Deutsch miteinander sprechen, um sich zu verständigen und miteinander zu unterhalten. Also ich habe in der Klasse die Sprachen Türkisch, Serbisch, Bosnisch, Kroatisch, Polnisch, Ungarisch, Mazedonisch, Spanisch, Philippinisch, also Tagalog. [...] ...ich glaube da ist einfach der einzig gemeinsame Nenner das Deutschsprechen. Weil sonst hätte man vielleicht wirklich nur einen zweiten, mit dem man sich unterhält und dann verstehen die anderen nichts.“ (Hanna: 11- 22)

An Leylas Schule gilt ebenfalls die Regel, dass alle Kinder die Möglichkeit bekommen sollen, sich untereinander zu verständigen und zu verstehen. Sobald ein Kind in der Pause oder in den Freizeitstunden zu einer SchülerInnengruppe dazukommt, das die dort gesprochene Sprache nicht versteht, müssen sie auf Deutsch umstellen. Ansonsten wäre es jenem Kind gegenüber „unfair“ (Leyla: 80), das die Erstsprache der anderen nicht versteht.

6.4.4 Hausaufgabenbetreuung

In der Ganztagschule werden die SchülerInnen von geschultem Personal bei ihren Hausaufgaben unterstützt. Alle befragten Lehrerinnen sehen diese Hausaufgabenbetreuung als eine wichtige und hilfreiche Maßnahme für ihre SchülerInnen. Die Betreuung bei der Hausaufgabe ist vor allem für jene Kinder eine Chance, die zu Hause wenig schulische Unterstützung bekommen- sei es aufgrund sprachlicher Barrieren in mehrsprachigen Familien, Zeitmangels der Eltern oder fehlender finanzieller Ressourcen für eine Nachhilfe.

Silvia hat in ihrem letzten Schuljahr, als ihre Klasse noch halbtägig geführt wurde, die Erfahrung gemacht, dass viele Kinder, vor allem bei der Deutschhausaufgabe, große Schwierigkeiten hatten. Sie waren verzweifelt, „weil sie die Deutschhausaufgabe nicht alleine geschafft haben“ (Silvia: 187- 188). Die Lehrerin erklärt:

„Zuhause kann den Kindern meist niemand bei den Hausaufgaben helfen und sie können niemanden fragen. Sie sind auf sich alleine gestellt. [...] ... an dem Punkt schafft die Ganztagschule Abhilfe, weil die Kinder die Hausübung in der Schule machen können und weil immer jemand da ist, den sie fragen können.“ (Silvia: 185- 193)

Die Hausaufgabenbetreuung kann als weiterer Schritt in Richtung Chancengleichheit betrachtet werden. Es können durch die Ganztagschule bessere Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es allen SchülerInnen erlauben, ihr Potenzial bestmöglich auszuschöpfen.

6.4.5 Kritik

Die Schulleitung darf Konzepte und Regeln für ihre ganztägig geführte Schule zu einem großen Teil selbst festlegen.

An Silvias Schule, die als teilverschränkte Ganztagschule¹⁹ betrieben wird, ist es beispielsweise vorgeschrieben, dass nur jene Kinder die Ganztagsklassen besuchen dürfen, bei denen beide Elternteile berufstätig sind. Der Nachweis der Beschäftigung beider Elternteile ist die Voraussetzung dafür, dass ein Kind für eine Ganztagsklasse angemeldet werden darf.

Diese Regelung verstößt gegen das bildungspolitische Ziel der Ganztagschule, die sozialen Benachteiligungen von Kindern aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (und nur einem beschäftigten Elternteil) auszugleichen (vgl. hierzu u.a. Hörl et al. 2012; Rösselet 2012).

Ob diese Regelung auch in den Schulen der vier weiteren befragten Lehrerinnen besteht, blieb in den Interviews offen.

¹⁹ Teil- und vollverschränkte Ganztagschulen unterscheiden sich dadurch, dass in ersterer nur bestimmte Klassen ganztägig sind, während bei der vollverschränkten Form alle Klassen bzw. SchülerInnen eingebunden sind.

6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Es wurde durch die Vorbefragungen und die Interviews aufgezeigt, dass die an den Schulen gesetzten **Sprachfördermaßnahmen** für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache kein einheitliches Bild abgeben. Erstens ist die Art der Sprachförderung zum Großteil der Schulleitung selbst überlassen. Zweitens hängt der Umfang der Sprachförderung immer von den verfügbaren personellen und finanziellen Ressourcen der Schule ab. Durch den zuerst genannten starken Einfluss der Schulleitung wird die Sprachförderung nicht nur von Schule zu Schule anders gehandhabt, es fallen sogar die jeweiligen Bezeichnungen für die Sprachförderangebote unterschiedlich aus. Aufgrund der als zweites genannten Abhängigkeit zwischen verfügbaren Ressourcen und Umfang der Sprachförderung stehen beispielsweise zwei SchülerInnen mit sehr ähnlichem Sprachförderbedarf je nach besuchter Schule unter Umständen unterschiedliche Angebote zur Verfügung.

Ein allgemeingültiges **Sprachförderkonzept** für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird an den Schulen der befragten Lehrerinnen nicht verfolgt. Zu Schulbeginn wird keine eigene Jahresplanung für den Sprachförderunterricht entworfen und genauso wenig werden allgemeine Ziele formuliert. Konkrete Vorgaben seitens der Schulleitung existieren weder für die Sprachförderkurse, die meist von TeamlehrerInnen durchgeführt werden, noch für die Unterrichtsgestaltung der Klassenlehrkräfte. Eine anschließende **Überprüfung und Evaluation** der stattfindenden Sprachförderung bleiben ebenfalls aus.

Durch die Vorbefragungen und die Interviews hat sich herausgestellt, dass den befragten Lehrpersonen **Sprachstandsdiagnoseverfahren** weitgehend unbekannt sind. Der Sprachstand der Kinder wird während der gesamten Volksschulzeit kein einziges Mal von der Klassenlehrperson unter Einbezug eines aussagekräftigen Verfahrens erhoben. Der einzige Zeitpunkt an dem der Sprachstand der Kinder schulintern überprüft wird, ist bei der Schuleinschreibung vor Schuleintritt. Aufgrund von mangelhafter bzw. fehlender Sprachstandsfeststellungen kann in weiterer Folge keine diagnosegestützte Sprachförderung stattfinden. Eine der befragten Lehrpersonen stellt in diesem Zusammenhang fest, dass das beste Sprachförderkonzept ohnehin wenig wert wäre, wenn der Sprachstand des Kindes nicht regelmäßig erhoben wird.

Es gibt seitens der Schulleitung kaum Vorschriften und Überprüfungen hinsichtlich einer **Dokumentation der Sprachförderung**. Diese kann von der Lehrperson meist individuell gestaltet werden. Die befragten Lehrerinnen geben an, nicht über jedes Kind eine ausführliche, laufende Dokumentation zu führen. Da Regelunterricht, Sprachförderkurse, TeamlehrerInnenstunden und die sogenannte *Förderung 2.0* in den meisten Fällen von verschiedenen Personen abgehalten werden und ein Kind somit meist von bis zu vier verschiedenen Personen gefördert

wird, wäre es angemessen, eine standardisierte Dokumentation der Sprachförderung einzuführen. Ansonsten fördert jede Lehrperson das Kind auf eine andere Art und Weise und kann nicht wissen, wo sie ansetzen soll bzw. was bereits mit dem Kind geübt wurde.

Durch das weitgehende Fehlen allgemeingeltender Sprachfördermaßnahmen, Sprachförderkonzepte und Sprachstandsfeststellungen an den befragten Schulen, ist die Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache auf der individuellen Gestaltung der Lehrpersonen aufgebaut. Qualität und Effizienz der Sprachförderung hängen somit von Kompetenz und persönlichem Engagement der jeweiligen Lehrkraft ab.

Auch für die Auswahl der **Unterrichtsmaterialien** ist die Lehrperson selbst verantwortlich. Da Lehrwerke meist nur für deutschsprachige Kinder ausgerichtet sind, müssen die Materialien zum Großteil von den Lehrpersonen selbst erstellt werden. Die befragten Lehrerinnen kritisieren, dass es keine Sammlung an guten Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Zweitsprache für den Volksschulbereich gibt. Aus diesem Grund müssen oft wenig geeignete Unterrichtshilfen aus dem Internet verwendet werden.

Da VolksschullehrerInnen in der Regel über keine einschlägige **Ausbildung im Bereich *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*** verfügen, müssen sie sich jegliches Wissen selbst aneignen. Sie wurden während ihres Studiums an der Pädagogischen Hochschule auf die sprachliche Heterogenität ihrer SchülerInnen kaum vorbereitet. Fort- und Weiterbildungen in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* werden nicht verpflichtend angeboten. Genauso wenig stehen den Lehrpersonen an den Schulen qualifizierte Ansprechpersonen in Bezug auf die Sprachförderung der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache zur Verfügung.

Im Allgemeinen ist die Klassenlehrkraft bei ihrer täglichen Arbeit stark auf sich alleine gestellt. Auch im Falle von akut auftretenden Verhaltensauffälligkeiten oder Lerndefiziten bei einem Kind, stehen der Klassenlehrperson kaum zusätzliche Unterstützungshilfen zur Verfügung. Die befragten Lehrerinnen wünschen sich aus diesem Grund zusätzliche **personelle und finanzielle Ressourcen** für die Schulen und eine bessere **Organisation**. Sie machen darauf aufmerksam, dass sie im Unterrichtsalltag Kinder mit Deutsch als Muttersprache, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Flüchtlingskinder und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse gemeinsam unterrichten. Bevor an Sprachförderung zu denken ist, dauert es oft einige Zeit, bis überhaupt eine Arbeitsatmosphäre hergestellt werden kann.

Trotz vieler Herausforderungen in den heterogenen Klassen, bemühen sich die Lehrpersonen, einen differenzierten Unterricht zu gestalten und dabei die Sprachentwicklung ihrer SchülerInnen zu fördern. Dazu gehört, den Unterricht an die Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen, sie von dort abzuholen, wo sie leistungsmäßig stehen, und ihnen eine Freude am

Sprachenlernen zu vermitteln. Die Lehrpersonen arbeiten dafür in ihren Klassen verstärkt mit Bildmaterial. Alle Themen werden gemeinsam erarbeitet, es wird viel vorgelesen und Sprachlern- und Leseprogramme in den Unterricht miteingebaut. Um die Sprachkenntnisse ihrer SchülerInnen in der Unterrichtssprache Deutsch so schnell und effizient wie möglich zu verbessern, versuchen die Lehrpersonen außerdem, gute Absprachen mit ihren KollegInnen zu treffen, viel Beobachtungsarbeit in der Klasse zu leisten, passende Materialien zu erstellen, die Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen wertzuschätzen und in den Unterricht miteinfließen zu lassen und eine positive Lernatmosphäre zu schaffen.

Der **Ganztagsschule** schreiben die befragten Lehrerinnen hinsichtlich der Sprachförderung eine bedeutsame Rolle zu. Durch das ausgeweitete Zeitfenster dieser Schulform auf den ganzen Tag, ist eine variable Gestaltung von Unterricht und Schulleben möglich. Die SchülerInnen sind über einen langen Zeitraum mit der deutschen Sprache konfrontiert und haben einen intensiven Kontakt mit ihren sprachlichen Vorbildern. Zusätzlich sehen die befragten Lehrerinnen in der Hausaufgabenbetreuung eine wichtige und hilfreiche Maßnahme für alle SchülerInnen.

Für eine **gelungene Sprachförderung** müssen viele Faktoren zusammenspielen. Es gibt kein vorgefertigtes „Rezept“, das zum Lernerfolg aller SchülerInnen führt. Lernen ist immer individuell und jedes Kind spricht etwas anderes an. Die Vorerfahrungen, das Vorwissen und die Sprachniveaus der SchülerInnen innerhalb einer Klasse unterscheiden sich meist stark voneinander. Da die Sprachförderung in der Schulrealität vor große Herausforderungen gestellt wird, müssen die Lehrpersonen versuchen, ihren SchülerInnen viele verschiedene Lernformen anzubieten und die vorhandenen Ressourcen so gut es geht und flexibel zu nutzen.

Um eine solide Grundlage für eine nachhaltige Sprachförderung zu schaffen, wäre es wichtig, dass jede Schule ein Konzept für eine durchgängige Sprachbildung entwickelt. Zuallererst ist es notwendig, herauszufinden, auf welchem Sprachstand sich die Kinder befinden. Dafür müssen an allen Schulen regelmäßig Sprachstandserhebungen der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache durchgeführt werden. Die Ergebnisse sollten im Anschluss ausgewertet und evaluiert werden. Das deutsche Modellversuchsprogramm *FörMig* könnte hier als Vorbild genommen werden. Nur wenn die Lehrperson weiß, auf welchem Sprachstand sich das Kind befindet, kann sie es optimal fördern. Jede Schule sollte außerdem einen positiven Zugang zu mehrsprachigen SchülerInnen entwickeln und die Mehrsprachigkeit als Ressource und Potenzial wahrnehmen. Die Sprachförderung sollte als essentieller Bestandteil des Schulkonzepts angesehen werden. Dafür sollten alle Personen, die im schulischen Umfeld arbeiten, in Hinblick auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt der SchülerInnen sensibilisiert werden. Wünschenswert wäre, kostenlose, qualitativ hochwertige und bindende Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte zu ermöglichen.

Ziel aller Bestrebungen sollte es sein, dass SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache nach der vierten Klasse Volksschule dieselben Chancen haben eine erfolgreiche Schullaufbahn zu absolvieren wie ihre muttersprachlichen MitschülerInnen.

III FAZIT UND AUSBLICK

Ich bin im Zuge der vorliegenden Arbeit mit dem Titel *Sprachförderung an Wiener Ganztagsvolksschulen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* der Frage nachgegangen, was an den Schulen in Bezug auf Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch verbessert werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage habe ich insgesamt elf Gespräche mit Lehrpersonen aus verschiedenen Wiener Ganztagsvolksschulen geführt.

Es hat sich durch die Befragungen herausgestellt, dass der Ausbau der Ganztagschule als positiv zu bewerten ist. Das Konzept dieser Schulform ermöglicht den Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache einen intensiveren Kontakt mit der deutschen Sprache als an Halbtagschulen. Die SchülerInnen werden nicht nur im Unterricht mit der Unterrichtssprache konfrontiert, sondern auch in ihrer „Freizeit“. Durch diese gemeinsame Freizeitgestaltung können Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im spielerischen Kontakt mit ihren MitschülerInnen relativ schnell grundlegende kommunikative Kenntnisse in der Zweitsprache (BICS) erwerben. Die altersangemessenen Schulsprachniveaus (CALP) können sie durch das Unterrichtsgeschehen, die zusätzlich angebotenen Sprachfördermöglichkeiten und die Hausaufgabenbetreuung erreichen. Die soeben genannte Betreuung der Hausaufgaben wird von geschultem Personal durchgeführt und gilt für alle SchülerInnen. Sie kann als wichtige und hilfreiche Maßnahme betrachtet werden, vor allem für jene Kinder, die zu Hause nur wenig schulische Unterstützung bekommen können.

Durch die Ganztagschule können mit den erweiterten Zeitressourcen, der gemeinsamen Freizeitgestaltung und der intensiveren Betreuung bessere Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es allen SchülerInnen erlauben, ihr Potenzial bestmöglich auszuschöpfen. Diese Schulform erlaubt eine individuellere und bessere Förderung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Es hat sich durch die Befragungen herausgestellt, dass an den Schulen jedoch keine obligatorischen, einheitlichen und durchgehenden Konzepte zur Sprachförderung implementiert und umgesetzt werden. Es handelt sich bei der Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bislang um einen Bereich, der zum Großteil jeder Lehrperson selbst überlassen ist. Organisation und Inhalt hängen von den internen Absprachen zwischen den einzelnen beteiligten Lehrkräften und der klassenführenden Lehrkraft ab. Die Arbeit der Lehrpersonen wird weder überprüft noch evaluiert. Zudem existiert keine Sammlung an guten Sprachfördermaterialien für Deutsch als Zweitsprache für den Volksschulbereich auf den eine Lehrperson zurückgreifen kann. Sprachstandsdiagnosen haben bislang auch noch keinen Eingang in den Schulalltag gefunden. Dabei eröffnen die jeweiligen Kenntnisse über den

Sprachstand der Kinder die Möglichkeit einer differenzierten Sprachförderung, die deutlich mehr Erfolg verspricht als ein allgemeines Vorgehen. Das Beobachtungsverfahren namens *USB DaZ in Ö* könnte- durch flächendeckende Anwendung an österreichischen Schulen- die Lehrkräfte darin unterstützen, ein detailliertes Sprachkompetenzprofil einzelner SchülerInnen zu erstellen.

Der Ausbau der Ganztagsschule kann als erster kleiner, aber wichtiger Schritt in Richtung Chancengleichheit aller SchülerInnen betrachtet werden. Nun gilt es jedoch einerseits den erweiterten Zeitrahmen mit konzeptionellen Fördermöglichkeiten zu füllen und andererseits die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen als positiven Bestandteil von Schule und Unterricht wahrzunehmen. Die Sprachförderung der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache sollte aufgewertet und jeder Lehrerin und jedem Lehrer die Wichtigkeit dieser bewusst gemacht werden. Eine Änderung der Schulform geht nicht automatisch mit einer Änderung menschlicher Denkweisen einher. Dafür bedarf es viel Aufklärungsarbeit und qualitativer Aus- und Weiterbildungen.

Da SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache eine wachsende Gruppe an österreichischen Schulen darstellen, werden die Themen *Sprachförderung* und *Ganztagsschule* auch in Zukunft weiter an Aktualität gewinnen. Es wäre interessant, in einigen Jahren ein weiteres Forschungsprojekt zu diesem Thema durchzuführen und dabei Veränderungen bzw. Fortschritte zu untersuchen.

IV LITERATURVERZEICHNIS

Ahrenholz, B. (2010). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9. (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3– 16.

Apeltauer, E., Rost- Roth, M. (Hrsg.) (2011): Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.

Bainski, C., Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2010): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske& Budrich.

Belke, G. (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Hohengehren: Schneider Verlag.

Bettmer, F., Maykus, S., Prüß, F., Richter, A. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Binder, S. (2002): Schule und Migration. Einblicke in die Praxis des Interkulturellen Lernens. In: SWS-Rundschau, Schwerpunkt „ZuwandererInnen-Integration mit Formen interkulturellen Lernens in Wien“. Heft 4/2002, 42. Jg. Wien. S. 422-440.

Binder, S. (2003): Sprache- Die Konstruktion einer Bedeutung. In: T. Fillitz (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studienverlag. S. 139-194.

Binder, S. (2004): Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Wien u.a.: LIT Verlag.

BMBF (2012) (Hrsg.): Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 (zuletzt aufgerufen am 21.09.2015)

BMBF (2013a): Ausbau der schulischen Tagesbetreuung. Pressetermin am 26.06.2013. URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130626a_pu_25024.pdf?4dtiae (zuletzt aufgerufen am 14.04.2016)

BMBF (2013b): Ausbau der schulischen Tagesbetreuung. Pressekonferenz am 13.06. 2013. URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130613_24948.pdf?4dtiae (zuletzt aufgerufen am 14.04.2016)

BMBF (2015a) (Hrsg.): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Informationsblatt 1/2014-15. (18. aktualisierte Auflage). Wien: BMBF. URL: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/info1-14-15.pdf?4mrus7> (zuletzt aufgerufen am 11.03.2016)

BMBF (2015b) (Hrsg.): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2013/14. Verfasst von Mag. Ines Garnitschnig (Verein Zeit!Raum) (16., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 5/2014-15). Wien: BMBF. URL: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-14-15.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.09.2015)

BMBF (2015c): Bildung/ Schulen. Unterricht und Schule. Sprachliche Bildung in Österreich. URL: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.html> (zuletzt aufgerufen am 13.04.2016)

BMBF (2015d): Bildung/ Schulen. Unterricht und Schule. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html (zuletzt aufgerufen am 13.04.2016)

Boeckmann, K.- B. (2009): Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In: V. Plutzer, N. Kerschhofer- Puhalo (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Böhm, W. (2000): Wörterbuch der Pädagogik. 15. Auflage. Stuttgart: Kröner.

Bönsch, M. (2006): Gesamtschule – Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund in Grundlagen der Schulpädagogik. Band 54. Baltmannsweiler, Deutschland: Schneider Verlag Hohengehren.

Bortz, J., Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg.

Bourdieu, P. (1990): Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.

Burow, O.- A., Pauli, B. (2006): Ganzttagsschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum kreativen Feld. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Castro Varela, M., Mecheril, P. (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, C. Melter: Migrationspädagogik. Bachelor/ Master. Weinheim und Basel: Beltz. S. 23- 53.

Coelen, T., Otto, H.- U. (Hrsg.) (2008). Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Creswell, J. W. (2010): Mapping the landscape of mixed methods research. Presentation at the University of Manitoba, Canada, March 26, 2010.

Cummins, J. (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. AILA-Review 8. S. 75-89.

Cummins, J. (2002): BICS and CALP. In: M. Byram (Hrsg.) Encyclopedia of Language and Teaching. London. S. 76- 79.

Cummins, J. (2006): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Daase, A, Hinrichs, B., Settinieri, J. (2014): Befragung. In: J. Settinieri et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh/ UTB. S. 103- 122.

De Cillia, R. (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: D. Çınar (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: Studien- Verlag. S. 229- 287.

De Cillia, R., Krumm, H.-J., in Zusammenarbeit mit Dorner, A. (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. Im Auftrag von: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien.

De Cillia, R., Krumm, H.-J. (2010): Länderbericht Österreich. In: BMBF/ BMUKK/EDK (Hrsg.): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Schulentwicklung Bd. 40, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag. S. 71-140.

De Cillia, R. (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: R. de Cillia, H. Gruber, M. Krzyzanowski, F. Menz (Hrsg.): Discourse – Politics – Identity/ Diskurs – Politik – Identität. FS für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenburg: 245-255.

De Cillia, R. (2011a): Spracherwerb in der Migration- Deutsch als Zweitsprache. bifie Wien. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf (zuletzt aufgerufen am 03.09.2015)

De Cillia, R. (2011b): Migration und Sprache/n. Sprachenpolitik - Sprachförderung – Diskursanalyse. In: H. Fassmann, J. Dahlvik (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Wien: V&R unipress. S. 163-188.

De Cillia, R. (2015): Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 3/ 2014-15. (17. aktualisierte Auflage) Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Demirkaya, S. (2014): Analyse qualitativer Daten. In: J. Settinieri et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh/ UTB. S. 213- 228.

Dietrich, R. (2004): Zweitsprache – Fremdsprache. In: U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, P. Trudgill (Hrsg.): Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/ Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. (2. überarbeitete Auflage) Berlin u.a.: Mouton de Gruyter. S. 311- 313.

Dirim, I., Heinemann, A. M. B. (im Erscheinen): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: J. Kilian, B. Brouer, D. Lüttenberg

(Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin/ Boston. Handbücher Sprachwissen- HSW, Bd. 21.

Dirim, I., Mecheril, P. (2010a). Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, C. Melter: Migrationspädagogik. Bachelor/ Master. Materialien zum Band. Weinheim und Basel: Beltz. S. 16–21.

Dirim, I., Mecheril, P. (2010b). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor/ Master. Weinheim und Basel: Beltz. S. 99-115.

Dirim, I., Mecheril, P. (2010c). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft In: P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor/ Master. Weinheim und Basel: Beltz. S. 121-149.

Dirim, I., Mecheril, P., Melter, C. (2010): Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. . In: P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Bachelor/ Master. Weinheim und Basel: Beltz. S. 22- 24.

Döll, M., Dirim, I. (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: S. Fürstenau, M. Gomolla: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 153- 167.

Dörnyei, Z. (2007). Research methods in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press. S. 24-47.

Ehlich, K. (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn, Berlin. S. 11-75.

Ellinger, S., Koch, K., Schröder, J. (2007): Risikokinder in der Ganztagschule. Ein Praxishandbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Europäische Kommission (2005): Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Mitteilung der Kommission vom 22.11.2005. Brüssel. URL:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/ejid/ek_mt_multilingualismus_15522.pdf?4ffix2 (zuletzt aufgerufen am 27.09.2015)

Fleck, E. (2009): Sprachförderung in Österreich: Angebote im schulischen Bereich. In: N. Kerschhofer- Puhalo, V. Plutzar: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag. S. 52- 63.

Fleck, E. (2013): Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In: R. de Cillia, E. Vetter (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt u. a.: Peter Lang. S. 9-28.

Fröhlich, L., Döll, M., Dirim, I. (2015): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung- Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ). URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz.html (zuletzt aufgerufen am 16.04.2016)

Fürstenau, S., Gomolla, M. (2009) (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS- Verlag.

Giesinger, J. (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit?; What does educational justice mean?“. In: Zeitschrift für Pädagogik 53. S. 362- 381.

Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Internationale Hochschulschriften. Münster/ New York: Waxmann Verlag.

Gogolin, I. (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: K.-R. Bausch, F. G. Königs, H.-J. Krumm (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 55- 61.

Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachförderung. In: C. Bainski, M. Krüger- Potratz (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: NDS. S. 13- 21.

Gogolin, I, Michel, U. (2010): Kooperation und Vernetzung: eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 4. S. 373- 384.

Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., Saalman, W. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Material. Band 3. In Zusammenarbeit mit der FörMig AG Durchgängige Sprachbildung. Münster u.a.: Waxmann.

Gogolin I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J., Schwippert, K. (Hrsg.) (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (= FörMig Edition, Band 7). Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Gogolin, I., Krüger- Potratz, M. (2012): Sprachenvielfalt- Fakten und Kontroversen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Jg. 4. Heft 2. S. 7-19.

Gogolin, I. (2013a): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch „Herausforderung Bildungssprache– und wie man sie meistert“. In: I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, H. Reich (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache- und wie man sie meistert. Münster u.a.: Waxmann. S. 7-18.

Gogolin, I. (2013b): Mehrsprachigkeit. In: *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 339-358.

Herzog-Punzenberger, B. (2008): Gehör ich dazu? Zur Situation der 2. (MigrantInnen-) Generation in Österreich. In: Schul-News 01/2008. Hrsg. v. Österreichisches Schulkompetenzzentrum, S. 12-15.

Herzog- Punzenberger, B., Schnell, P. (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem- Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: B. Herzog- Punzenberger (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. S. 229-267.

Heyse, H. (2011): Herausforderung Lehrergesundheit. Handreichungen zur individuellen und schulischen Gesundheitsförderung. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag, S. 29-31, 32-36, 39, 100-102, 127-128.

Holtappels, H.- G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München: Juventa.

Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J., Lachmayr, R. (2012): Ganztägige Schulformen- Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: B. Herzog-

Punzenberger (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. S. 269- 312.

Hufeisen, B., Neuner, G. (2003): Mehrsprachigkeitskonzept –Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe Publishing. URL: <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (zuletzt aufgerufen am 16.9.2015).

Hufeisen, B., Riemer, C. (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton. S. 738- 753.

Kerschhofer- Puhalo, N., Plutzar, V. (Hrsg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Klein, W. (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. (3. Auflage). Frankfurt am Main: Hain.

Knapp, W. (2009): Sprachförderung und ihre wissenschaftliche Erforschung. In: P. Nauwerck (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 75-95.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

Krumm, H.- J. (2005): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn, Berlin. S. 193- 216.

Krumm, H.- J., Reich, H. H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. URL: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (zuletzt aufgerufen am 20.03.2016)

Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Udo Kuckartz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ladenthin, V., Rekus, J. (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München: Juventa.

Lange, I., Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach. Münster u.a.: Waxmann 2010.

Lange, I. (2012): Von „Schülerisch“ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: S. Fürstenau (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer. S. 123- 142.

Langer, A. (2010): Transkribieren- Grundlagen und Regeln. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. S. 515- 526.

Leisen, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn: Varus.

Leisen, J. (2011): Sprachförderung. Der sprachensible Fachunterricht. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Landesgruppe Berlin: Betrifft: Lehrerbildung und Schule. Heft 8, Februar 2011. Berlin: Klett. S. 6 – 15. URL: http://www.bak-online.de/lvb/berlin/BLuS_Heft8_2011.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.01.2015).

List, G. (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München: Deutsches Jugendinstitut. URL: http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf (zuletzt aufgerufen am 25.09.2015)

Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1 (2).

Mecheril, P., Quehl, T. (Hrsg.) (2006): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u.a.: Waxmann.

Müller, N. (2011): Der bilinguale Erstspracherwerb. In: S. Buttaroni (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 209-243.

Nauwerck, P. (2009): Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: P. Nauwerck (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 111- 130.

Niedrig, H. (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In: S. Fürstenau, M. Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien. S. 89-106.

Nusche, D., Shewbridge, C., Rasmussen, C. L. (2009): OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Übers.). URL: <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/44584913.pdf> (Original erschienen 2009: OECD Reviews of Migrant Education. Austria) (zuletzt aufgerufen am 21.09.2015)

Özkul, S. (2011): Berufsziel Englischlehrer/in. München: Langenscheidt.

Regierungsprogramm 2013. Gemeinsam für Österreich. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode. URL: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965> (zuletzt aufgerufen am 22.09.2015)

Reich, H. H., Roth, H.- J., in Zusammenarbeit mit Dirim, I. u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung.. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Reich, H. H. (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn, Berlin, S. 121-169.

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

Reich, H.H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin et al. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache- und wie man sie meistert. Münster u.a.: Waxmann. S. 55- 70.

Rösch, H. (2013): Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: C. Röhner, B. Hövelbrinks (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache.

Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 18 – 36.

Rösselet, S. (2012): ExpertInnen machen Schule. Ergebnisse einer Delphibefragung zur Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Roth, H.-J., Dirim I. (2007): Erfassung der sprachlichen Performanzen zweisprachig aufwachsender Kinder in Deutschland – Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vor und bei Schulbeginn. In: H. Schöler, A. Welling (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen. Band 3: Förderschwerpunkt Sprache. Göttingen (u.a.): Hogrefe Verlag. S. 647-665.

Schlaffke, W. (2004): Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother, G. Rutz (Hrsg.). Investitionen in die Zukunft. Jahrbuch Ganztagschule (Jahrbuch 2005, S. 90–106). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schmelter, L. (2014): Gütekriterien. In: J. Settinieri/ S. Demirkaya/ A. Feldmeier/ N. Gültekin-Karacok/ C. Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Ferdinand Schöningh: Paderborn. S. 33- 45.

Statistik Austria& Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaft (Hrsg.) (2015): Migration& Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2015. Wien.

Ulich, M, Mayr, T. (2003): Der Beobachtungsbogen *S/SMIK* (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Ein Beitrag zur systematischen Beobachtung und Förderung der Sprachenentwicklung von Migrantenkindern. URL: https://www.sismikplus.eu/images/sismik_konzept_kurzfassung.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.04.2016).

VHS Wien (2016): Förderung 2.0 VHS Lernhilfe an Wiener Schulen. Informationsblatt für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Koordinationsstelle Jugend, Bildung, Beschäftigung. URL : http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2016/03/infoblatt_foerderung_2.0.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.03.2016)

Volksbegehren Bildungsinitiative (2011): Forderungen Bildungsvolksbegehren: Volksbegehren Bildungsinitiative. URL: http://www.androsch.com/media/volksbegehren/VBBI_Forderungen_incl_Kurztext_.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.04.2016)

Wahler, P., Preiß, C., Schaub, G. (2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen-Probleme- Perspektiven. München: Deutsches Jugendinstitut.

Wirtschaftskammer Österreich (2011): Positionen des Bildungsdialogs der Sozialpartner. URL: <http://www.iv-net.at/b2418m103/> (zuletzt aufgerufen am 14.04.2016).

V ANHANG

Anhang 1: Abriss

Die vorliegende Arbeit untersucht die Möglichkeiten, welche Lehrerinnen und Lehrer an Wiener Ganztagsvolksschulen haben, um für eine effiziente Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu sorgen. Es werden auch die Schwierigkeiten und Grenzen bei der Umsetzung der Ziele dargestellt. Dazu wurden insgesamt elf Gespräche mit Lehrerinnen aus Wiener Ganztagsvolksschulen geführt. Die Bedeutung der Sprachförderung für einen erfolgreichen Bildungsweg der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist allen interviewten Lehrerinnen bewusst. Auch das persönliche Engagement der Lehrkräfte, ihren Schülerinnen und Schülern viele Sprachfördermöglichkeiten zu bieten, kam deutlich zum Ausdruck. Die limitierenden Faktoren zur Umsetzung einer gelungenen Sprachförderung sind u.a. die begrenzten finanziellen und personellen Mittel der Schule, die Organisation im Schulalltag und das fehlende Fachwissen der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer im Bereich *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Durch die Ganztagschule könnte mit den erweiterten Zeitressourcen ein vielfältigeres Sprachförderangebot realisiert werden. Es hat sich durch die Befragungen herausgestellt, dass an den Schulen bislang keine einheitlichen und durchgehenden Konzepte zur Sprachförderung umgesetzt werden. Organisation und Art der gesetzten Sprachfördermaßnahmen sind zum Großteil der Schulleitung selbst überlassen, Inhalt und Qualität der Kompetenz der Lehrperson. Somit variiert die Sprachförderung von Schule zu Schule stark. An keiner der befragten Schulen werden verpflichtende Sprachstandsdiagnosen durchgeführt. Die interviewten Lehrerinnen versuchen im Rahmen ihrer Möglichkeiten einen differenzierten Unterricht zu gestalten, dabei die Sprachentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern und ihnen gleichzeitig eine positive Einstellung zum Lernen zu vermitteln.

Anhang 2: Eigenhändig unterfertigte Erklärung

„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Außerdem habe ich die Reinschrift der Masterarbeit einer Korrektur unterzogen und ein Belegexemplar verwahrt.“

Klosterneuburg, 2016, Nora Feix

Anhang 3: Fragenkatalog der Vorbefragungen

Allgemeine Fragen:

- Was passiert grundsätzlich im Hinblick auf Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? Wie kann man die Kinder fördern? Welche Maßnahmen werden dafür gesetzt?
- Welche Projekte, Konzepte, Initiativen gibt es?
- Gibt es vorgegebene Sprachfördermodelle? Werden Förderkonzepte entwickelt? Wird nach einem bestimmten Sprachfördermodell unterrichtet?
- Werden für Kinder individuelle Förderpläne entwickelt?
- Wie ist die Organisation der Sprachförderung? Gibt es Sprachförder- KoordinatorInnen?
- Welche Vorgaben gibt es bezüglich der Sprachförderung? Wer macht diese Vorgaben? Wie viel „freie Hand“ bleibt den jeweiligen Schulen bzw. LehrerInnen?
- Gibt es eine Einschulung für SprachförderlehrerInnen bzw. nach welchen Vorgaben unterrichten diese? Gibt es eine Vorgabe, an die man sich halten muss? Kann die Sprachförderung von Schule zu Schule variieren oder müssen sich alle an Vorgaben halten?
- Wo sehen Sie die Problembereiche der schulischen Sprachförderung?
- Bringt die Ganztagschule Vorteile in Bezug auf Sprachförderung?

Vertiefende Fragen (nur an klassenführende LehrerInnen):

- Welche Maßnahmen zur Sprachförderung werden in Ihrer Klasse durchgeführt?
- Findet Sprachförderung in allen Fächern statt? Welche gezielten Maßnahmen gibt es hier?
- Wie gestaltet man den Unterricht, wenn viele der Kinder diesem aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht folgen können?
- Funktioniert eine Maßnahme/ ein Konzept besonders gut? (z.B. Scaffolding)
- Wie sieht die Unterrichtsorganisation aus?
- Wie sieht die Zusammenarbeit aus?
- Welche zusätzlichen Maßnahmen zur Sprachförderung bieten Sie an?
- Woher bekommt man die Materialien für den Sprachförderunterricht bzw. zur Sprachförderung von DaZ- Kindern?
- Gibt es beispielsweise eine Zusammenarbeit mit dem Sprachförderzentrum Wien (SFZ, Institution des Stadtschulrats für Wien, Ansprechpartner für Sprachförderkurs- und MuttersprachenlehrerInnen)?

Checkliste:

- Gibt es ein eigenes Lehrwerk für den Förderunterricht?
- Wird zu Beginn des Schuljahres eine Jahresplanung entworfen? Werden Ziele formuliert?
- Wird die Arbeit der SprachförderlehrerInnen evaluiert?
- Werden Sprachstandserhebungen durchgeführt (Test- und Beobachtungsverfahren)? Wird der Sprachstand der Kinder berücksichtigt? Kennt man diesen?/ Kommen Instrumente zur Sprachstandsbestimmung zum Einsatz? Werden die Fördermaßnahmen darauf abgestimmt?
- Kommen standardisierte Diagnoseinstrumente wie z.B. HAVAS 5, LiSe- DaZ, Cito- Sprachtest oder USB- DaZ zum Einsatz, um den Sprachstand der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu erheben?
- Findet der Sprachförderunterricht parallel oder integrativ statt? (BegleitlehrerIn oder Sprachförderkurs?)
- Wird das Fördern 2.0 an Ihrer Schule angeboten? Was passiert in diesem Fördern 2.0- Unterricht?

Anhang 4: Zusammenfassung der Vorbefragungen

Die sechs Vorbefragungen wurden jeweils einzelnen und unabhängig voneinander geführt. Aus Gründen der Übersicht werden hier für die Zusammenfassung folgende Gruppen gebildet:

1. **Gruppe:** Vorbefragungen mit drei Studentinnen des Masterstudiums *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, die als Lehrerinnen tätig sind
2. **Gruppe:** Vorbefragungen mit zwei erfahrenen Lehrerinnen
3. **Gruppe:** Vorbefragung mit einer Junglehrerin

Die Vorbefragungen wurden nicht mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Die folgenden Zusammenfassungen der Vorbefragungen beruhen auf Gesprächsnotizen und ergänzenden Gedächtnisprotokollen. Es wurde versucht die Zusammenfassung so nah wie möglich am Wortlaut der jeweiligen Befragten schriftlich festzuhalten.

1. Gruppe: Vorbefragungen mit drei Studentinnen des Masterstudiums *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, die als Lehrerinnen tätig sind

Es wurden insgesamt drei Vorbefragungen mit Studentinnen des Masterstudiums DaF/ DaZ geführt, die gleichzeitig als Lehrerinnen an Volksschulen in unterschiedlichen Rollen tätig sind.

Eine der drei Studentinnen hat als Vertretungslehrerin einen Monat lang in einer Volksschule unterrichtet und ihre Eindrücke der Sprachförderung folgendermaßen geschildert: Es wird zu Schulbeginn keine Jahresplanung für die Sprachförderung entworfen. Es gibt weder ein eigenes Lehrwerk noch werden eigene Ziele für den Sprachförderunterricht formuliert. Es wäre dringend notwendig, ein ganzheitliches Förderkonzept zu entwickeln.

Die zweite Studentin arbeitet in einer offenen Ganztagschule als Team- und Förderlehrerin. Es werden an ihrer Schule, trotz hohem Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, während der vier Volksschuljahre keine Sprachstandsfeststellungen durchgeführt. Das einzige Mal an dem der Sprachstand des Kindes erhoben wird, ist bei der Schuleinschreibung. Der Förderunterricht für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch findet schulstufenübergreifend statt. Dadurch handelt es sich im Förderunterricht um eine heterogene Gruppe in Bezug auf das Alter, den Wissenstand, die Vorerfahrungen und vor allem die Sprachkenntnisse der Kinder. Es herrschen große Niveauunterschiede in vielen Bereichen. Die SchülerInnen der ersten und zweiten Klasse werden im Förderunterricht beispielweise gemeinsam unterrichtet. Das ist problematisch, da die SchülerInnen der zweiten Klasse bereits lesen und schreiben können, die der ersten jedoch nicht. Als LehrerIn steht man nun vor der Herausforderung, passendes Material für den Förderunterricht zu finden. Es gibt insgesamt an der Schule kein einheitlich vorgegebenes Sprachförderkonzept und die Arbeit der Lehrerinnen wird weder überprüft noch evaluiert. Es ist sehr viel Eigeninitiative der Lehrpersonen gefragt. Die Studentin macht an ihrer Schule zusätzlich die Förderstunde *Fördern 2.0*. Ein vorgegebenes

Konzept gibt es auch für diesen Förderunterricht nicht. Meistens nützt sie dieses *Fördern 2.0*, um mit den Kindern die Hausübung fertig zu machen. Das ist nicht der Sinn dieser zusätzlichen Förderstunde, aber es ist aus organisatorischen Gründen meist nicht anders möglich. Das *Fördern 2.0* findet in direktem Anschluss an die Hausaufgabenstunde statt. Es besuchen im Regelfall diejenigen Kinder das *Fördern 2.0*, die in der Stunde zuvor mit den zu erledigenden Aufgaben nicht fertig geworden sind. Da im Tagesgeschehen keine Zeit mehr bleiben würde diese fertigzustellen, macht sie sie mit den Kindern in der Förderstunde *Fördern 2.0*.

Die dritte Studentin arbeitet in einer Ganztagschule mit verschränkter Form als Begleit- und Förderlehrerin. Zusätzlich hat sie als Vertretung für eine erkrankte Lehrerin Erfahrungen als Klassenlehrerin gemacht. Gleich zu Beginn macht sie darauf aufmerksam, dass es bei den Begrifflichkeiten *Sprachförderung* und *Sprachförderunterricht* zu Verwirrungen kommen kann und diese von Schule zu Schule eine andere Bedeutung mit sich bringen. An ihrer Schule wird der sogenannte *Sprachförderunterricht* von einem Sprachheillehrer durchgeführt und bezieht sich auf Kinder mit Sprachstörungen und nicht auf jene mit Deutsch als Zweitsprache. Jener Unterricht, in dem die Sprachkenntnisse der Kinder verbessert werden sollen, wird *Deutschkurs* genannt. An ihrer Schule gibt es den *Deutschkurs 1* und den *Deutschkurs 2*. Den Deutschkurs 1 besuchen Kinder, die über keine Deutschkenntnisse verfügen, und der Deutschkurs 2 ist für die *Fortgeschrittenen*. Um den Sprachstand der Kinder zu ermitteln und sie in einen der beiden Deutschkurse einzuteilen, wird bei der Schuleinschreibungen, die im Jänner stattfindet, eine Sprachstandsfeststellung durchgeführt. Wenn gar keine Deutschkenntnisse bei einem Kind vorhanden sind, wird diesem der *außerordentlichen Status* gegeben. Dieser Status dauert maximal zwei Jahre. Sollte das Kind schnelle Fortschritte machen, kann der Status jederzeit auch vor Ablauf der zwei Jahre aufgehoben werden. Dann wird das Kind normal benotet. Alle Kinder, die den außerordentlichen Status erhalten, werden in den Deutschkurs 1 eingeteilt. Ab dem 16. Kind wird der Kurs geteilt und es wird eine zweite Lehrperson benötigt. Zusätzlich zu den Deutschkursen gibt es das *Fördern 2.0*. Diese Förderstunde findet zwei Mal in der Woche für jede Schulstufe statt. Das heißt, es wird nicht schulstufenübergreifend angeboten, sondern extra für jede Schulstufe. Zusätzlich zu den Deutschkursen und dem *Fördern 2.0* gibt es die Begleitlehrerstunden, die meistens integrativ stattfinden. Dabei wird die Klassenlehrerin von einer Begleitlehrerin während des Regelunterrichts in der Klasse unterstützt. Es kann auch vorkommen, dass Kinder in den Begleitlehrerstunden parallel gefördert werden. Das heißt, eine Kleingruppe von Kindern wird aus dem Klassenverband herausgenommen und in einem eigenen Raum individuell gefördert. In diesen Stunden verpassen die Kinder jedoch viel von dem, was im Unterricht gemacht wird. Es stellt sich die Frage, ob es dann so sinnvoll ist, die Kinder aus dem Regelunterricht heraus zu nehmen. Das kann nur dann gemacht werden, wenn in der Unterrichtsstunde nichts Neues von der Klassenlehrerin erarbeitet wird.

Prinzipiell gibt es weder für das *Fördern 2.0* noch für die Deutschkurse noch für die Begleitlehrerstunden ein vorgegebenes Konzept. Die Förderung beruht im Allgemeinen auf Absprachen zwischen den Lehrkräften, die zusammen arbeiten und in weiterer Folge auf Eigeninitiative. Man spricht sich ab, wo die Defizite der Kinder liegen und woran gearbeitet werden muss. Es wird den LehrerInnen im Allgemeinen sehr viel freie Hand bei der Förderung der Kinder gelassen. Das Material stellt sich die jeweilige Lehrperson selber zusammen. Die Materialien werden in der Regel aus dem Internet herausgesucht, wobei

die Qualität hierbei oft zu wünschen übrig lässt. Es existiert keine Sammlung an guten Materialien für den Volksschulbereich, auf die man als Lehrperson zurückgreifen kann.

Meist dienen die Förderstunden dazu um Gelerntes zu wiederholen. Die BegleitlehrerInnen sind für verschiedene Klassen zuständig. An dieser Schule arbeiten die BegleitlehrerInnen in der Regel mit drei verschiedenen KlassenlehrerInnen zusammen. Das kann organisatorisch aufwändig sein und man muss sich auf viele verschiedene Gegebenheiten einstellen. Die gute Absprache und der Austausch mit den KlassenlehrerInnen sind immer unerlässlich. Wichtig wäre eine durchgängige Förderung. Diese sei aber schwer durchführbar, da viele verschiedene Lehrpersonen für die Förderung eines Kindes verantwortlich sind. Der Regelunterricht, der Deutschkurs, die Begleitlehrerstunden und das Fördern 2.0 werden in den meisten Fällen von vier verschiedenen Personen durchgeführt. Dabei gibt es kein Konzept für eine durchgängige Sprachbildung.

Insgesamt sei es aber ohnehin schwierig ein bestimmtes Konzept vorzugeben, da jedes Kind über ein anderes Sprachniveau verfügt.

Das Fördern 2.0 wird beispielsweise auch auf der VHS gratis angeboten. Dieser Förderunterricht wird meist von StudentInnen durchgeführt. Auch auf der VHS gibt es für das Fördern 2.0 kein vorgegebenes Konzept. Der Inhalt des Förderunterrichts liegt ganz alleine in Händen der Person, die diese Förderstunde durchführt.

Die Organisation der Deutschförderung in der Schule erweist sich als schwierig. Es stellt sich beispielsweise die Frage, wann das Fördern 2.0 durchgeführt werden soll. Wenn es während der Lernstunde angeboten wird, in der die Hausübung gemacht wird, haben die Kinder keine Zeit mehr diese zu erledigen. Unerledigte Hausübungen werden von den KlassenlehrerInnen nicht gerne gesehen und das wirkt sich in weiterer Folge negativ auf das Kind aus. Wird das Fördern 2.0 jedoch während der Freizeitstunden angeboten, haben die Kinder wiederum keine Zeit um zu spielen. Nimmt man den Kindern ihre Freizeit, bringen sie keine Motivation für die zusätzliche Förderung auf und es stellt für die Kinder mehr Belastung als Freude dar. Die zusätzliche Förderung soll den Kindern Spaß machen und nicht zur Belastung werden. Außerdem brauchen Kinder, vor allem in der verschränkten Form der Ganztagschule auch Zeit um sich auszutoben.

Als weitere Erschwerung bei der Deutschförderung erweist sich die Gruppengröße. Der Deutschförderkurs wird beispielsweise bei dem 16. Kind geteilt. Es handelt sich jedoch auch bei 15 Kindern schon um eine sehr große Gruppe, in der es schwierig ist auf jedes Kind individuell einzugehen. Hinzu kommt, dass es sich jeweils um sehr heterogene Gruppen handelt. Einige Kinder sind bereits alphabetisiert, andere nicht. Die Heterogenität zieht sich durch bis in den Regelunterricht. Eine Klassenlehrerin steht vor der Realität, dass sie Flüchtlingskinder, Kinder mit Deutsch als Muttersprache, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Klasse gemeinsam unterrichtet. Es dauert oft einige Zeit bevor überhaupt eine Arbeitsatmosphäre hergestellt werden kann. Es gibt sehr viele verschiedene Dinge, die eine Klassenlehrerin zu bewältigen hat.

Die Befragte kritisiert die Lehrwerke, mit denen in der Schule gearbeitet wird. In der Regel sind die Lehrwerke monolingual ausgerichtet. In den Mathematik Lehrwerken sind beispielsweise die Sachaufgaben oft sprachlich schwer zu verstehen. Die Schularbeiten in den vierten Klassen laufen jedoch auf Sachaufgaben hinaus. Hier stehen viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vor dem Problem, dass sie zwar gut im Rechnen sind, jedoch die Sachaufgaben sprachlich nicht verstehen. Die Mathematik Schularbeiten können jedoch nicht vereinfacht werden, damit sie alle verstehen, denn man muss in der vierten Klasse bei

den Schularbeiten den Bildungsstandards entsprechen. Es stellt sich die Frage wie man diesen entsprechen soll.

Im Regelunterricht müssen die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch generell viel Input von der Lehrperson bekommen. Es muss auch immer Zeit geben, in der die Kinder selber zum Sprechen kommen. Wenn viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Klasse sind, die geringe Sprachkenntnisse haben, kann man nicht genauso unterrichten, wie wenn man nur Kinder in der Klasse hat, die Deutsch als Muttersprache sprechen. Es ist die Realität, dass man das Niveau herunterschrauben muss und den Unterricht vereinfacht. Da man viel am Wortschatz der Kinder arbeiten muss, wird der Unterrichtsstoff reduziert, denn man kann nicht alles durchbringen. Im Allgemeinen wird viel Wert auf Vorarbeit gelegt in den Unterrichtsstunden, damit die Kinder entlastet werden.

Durch die Ganztagschule wird den Kindern die Selbstständigkeit genommen. Alles ist vorgegeben und alles wird in der Schule erledigt. Die Hausübungen sind gemacht, wenn die Kinder nach Hause kommen. Kinder, die aus einer Ganztagschule kommen, sind dann in der weiterführenden Schule oft überfordert. Als positiv sei anzumerken, dass die Kinder über einen langen Zeitraum mit der deutschen Sprache in Kontakt sind.

An der Ganztagschule ist eine Rhythmisierung im Sinne der Kinder wichtig. Das ist jedoch organisatorisch schwer machbar. Bei der ganztägigen Schulform liegt sehr viel daran, wie die Schule selber die Stunden organisiert. Die Organisation ist auch von Schule zu Schule unterschiedlich.

Prinzipiell fehlen ausgebildete Personen, die an Schulen kommen und die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch fördern. In der Ausbildung wird man nicht auf die Schulrealität vorbereitet.

2. Gruppe: Vorbefragungen mit zwei erfahrenen Klassenlehrerinnen

Beide Gespräche fanden mit Lehrerinnen statt, die schon viele Erfahrungen im Lehrberuf gesammelt haben. Beide Lehrerinnen waren im Laufe ihres Lehrerdaseins sowohl an einer Halbtags- als auch an einer Ganztagschule tätig.

Das erste Gespräch fand mit einer Lehrerin mit viel Berufserfahrung statt, die schon sehr lange an einer Schule arbeitet, an der der Anteil der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sehr hoch ist. Sie hat sowohl die Erfahrung mit einer Halbtagschule gemacht, als auch mit der offenen Form der Ganztagschule.

In der Klasse der befragten Lehrerin sind 25 SchülerInnen. Von diesen 25 Kindern sprechen 19 Kinder Deutsch als Zweitsprache. Die Klassenlehrerin hat zwei BegleitlehrerInnen, die sie unterstützen und mit denen sie zusammenarbeitet. Diese fördern die Kinder, die in bestimmten Bereichen Defizite aufweisen, sowohl parallel als auch integrativ. Das heißt, die Förderstunden finden parallel zum Regelunterricht in einem eigenen Raum oder integrativ während des Regelunterrichts in der Klasse statt. In den Unterrichtsstunden, in denen eine bestimmte Gruppe der Kinder aus dem Regelunterricht genommen und individuell in der Kleingruppe gefördert wird, wird derselbe Stoff durchgemacht wie im Regelunterricht nur vereinfacht und mit der Hilfe der Begleitlehrperson. Auch für den Unterricht in der Klasse ergibt sich dadurch ein Vorteil, da der Regelunterricht mit einer kleineren Klasse besser funktioniert, weil die Lehrerin dann auch in der Klasse individueller auf die Kinder eingehen kann.

Es handelt sich bei dem angesprochen Förderunterricht mit den BegleitlehrerInnen nicht um eine explizite Förderung der Sprachkenntnisse, sondern um eine individuelle Förderung aller Fächer, je nach dem wo einige Kinder Defizite aufweisen. Es gibt an der Schule zusätzlich zu den BegleitlehrerInnen eine Sprachförderlehrerin, die die Sprachförderung in allen ersten Klassen übernimmt.

Sprachförderung findet bei der Lehrerin in allen Fächern integrativ statt und bildet vor allem zu Schulbeginn den Schwerpunkt ihres Unterrichts. Vor allem in der ersten und zweiten Klasse macht sie viel Vokabelarbeit und versucht den Wortschatz der Kinder Schritt für Schritt aufzubauen bzw. zu erweitern. Dabei arbeitet sie verstärkt mit Bildern und Bildwörterbüchern. Man muss vor allem in den ersten zwei Jahren bei den Kindern Vorstellungen zu den unterschiedlichen Wörtern aufbauen. Viele wissen beispielsweise nicht was ein Wald ist. Es fehlen grundlegende Erfahrungen. Zusätzlich fehlen grundlegende Fähigkeiten wie zum Beispiel das Zuhören. Die Lehrerin erklärt sich das damit, dass viele Kinder ihrer Klasse von zu Hause in den ersten sechs Lebensjahren wenig gefördert werden, ihnen kaum vorgelesen wird und sie nicht üben etwas Bestimmtes zu tun. Sie sind es oft nicht gewöhnt über einen längeren Zeitraum zuzuhören. Die Lehrerin vertritt die Ansicht, dass sich die Einstellung der Eltern ändern muss. Die Kinder sollten auch zu Hause mehr gefördert und unterstützt werden. Einige Eltern ihrer SchülerInnen vertreten oft die Einstellung, dass die Kinder zu Hause nichts lernen müssen und das Lernen erst mit Schulbeginn startet. Das ist jedoch der falsche Ansatz.

Die Lehrerin fördert in den Unterrichtsfächern nicht nur die Unterrichtssprache Deutsch, sondern auch die Muttersprachen der Kinder. Sie hat beobachtet, dass die Kinder diese oft nicht gut können. Durch die Muttersprache soll eine Basis für die Zweitsprache Deutsch aufgebaut werden. Wenn die Kinder zu Hause ihre Muttersprache sprechen und diese gut können, merkt man das im Unterricht, denn diese Kinder sprechen im Regelfall auch besser Deutsch. Oft sagen die Kinder der Lehrerin ihre Muttersprache sei beispielsweise Ungarisch, wenn die Lehrerin jedoch nach einem Wort fragt, kennen die Kinder dieses gar nicht und meinen sie würden besser Deutsch sprechen als Ungarisch.

Prinzipiell merkt man große Unterschiede, ob Kinder zu Hause gefördert werden oder nicht. Wenn Kinder zu Hause gefördert werden, wirkt sich das auf ihre Schulleistungen aus. Sie sind dann im Unterricht selbstständiger, können sich selber besser organisieren, lernen mit und verstehen Dinge besser und schneller. Deshalb ist die Ganztagschule eine gute Möglichkeit um Chancengleichheit herzustellen. In der Ganztagschule können auch jene Kinder mehr gefördert werden, die zu Hause nicht so viel Unterstützung bekommen. Außerdem bietet die Ganztagschule den Kindern die Möglichkeit den ganzen Tag Deutsch zu sprechen. Ein wichtiger Punkt ist auch, dass durch die Ganztagschule die Hausaufgaben gemacht sind und die Kinder sich dann, wenn sie zu Hause sind, entspannen können. Die Lehrerin meint jedoch, dass ein guter Rhythmus in der Ganztagschule entstehen muss. Sie nennt als Beispiel die *Förderung 2.0*. Diese hat im letzten Schuljahr kurz nach der Lernstunde/ Hausaufgabenstunde begonnen. Zu diesem Zeitpunkt waren die Kinder bereits sehr erschöpft und müde. Hier wäre es wichtig, dass die Kinder auch Zeit haben zu spielen und dass der Stundenplan angepasst wird. Die Förderung hat nur einen Sinn, wenn die Kinder dafür motiviert und fit sind.

Es wäre sehr wichtig, dass den Schulen mehr LehrerInnen zur Verfügung gestellt werden, denn es werden in jeder Klasse mehr Unterstützungskräfte benötigt. Das würde die Arbeit in den Klassen um vieles erleichtern. Es gibt eine Klassenlehrerin für 25 SchülerInnen. Dadurch ist es nicht möglich alle Kinder in einer Klasse individuell zu fördern. Eigene SupplierlehrerInnen wären ebenfalls notwendig. Wenn eine Klassenlehrerin krank ist, sind

es die BegleitlehrerInnen, die die Supplierstunden übernehmen und dann entfallen die Förderstunden.

Sprachstandserhebungen werden nur bei der Schuleinschreibung von der Direktorin vorgenommen. Hier werden die Kinder, je nach Sprachstand, in drei Gruppen eingeteilt: A, B und C. (A: Kind hat keine Deutschkenntnisse und bekommt den *außerordentlichen Status*; B: Kind hat *mittelgute* Deutschkenntnisse; C: Kind verfügt über gute Deutschkenntnisse). Diese Sprachstandserhebung dient ausschließlich dazu, um die Kinder in diese drei Gruppen einzuteilen und herauszufinden, wer einen *außerordentlichen Status* bekommt. Die Erhebung bringt sonst keine weiteren Konsequenzen mit sich. Andere Sprachstandserhebungen werden nicht durchgeführt.

Umso mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine Schule besuchen und den *außerordentlichen Status* haben, umso mehr Begleitlehrerstunden werden dieser zur Verfügung gestellt.

Die Lehrerin meint, dass man in der Ausbildung nicht auf den Alltag, der einen in der Schule erwartet, vorbereitet wird. Sie hat kein bestimmtes Konzept, mit dem die Kinder schneller oder besser Deutsch lernen.

Es gibt kein Lehrwerk für die Förderstunden, sondern es wird aus verschiedenen Lehrwerken herauskopiert. Es liegen viele verschiedene Lehrwerke zur Deutsch als Zweitspracheförderung in der Klasse auf genauso wie Bildwörterbücher.

Die Lehrerin meint, es ist sehr wichtig, einen Grundwortschatz mit den Kindern aufzubauen, weil sie sehr viele Wörter nicht kennen bzw. gar keine Vorstellung von diesen haben. Vorlesen sei auch sehr wichtig.

Einmal in der Woche gibt es eine Stunde in der eine Lesepatin, ein Begleitlehrer, die Klassenlehrerin selber und die Nachmittagsbetreuerin zusammen in der Klasse arbeiten. Hier ist ein tolles Arbeiten möglich und es kann individuell auf die Kinder eingegangen werden. Eine Lehrerin für 25 Kinder sei schlichtweg zu wenig.

Eigeninitiative sei sehr wichtig in diesem Beruf.

Die Lehrerin merkt an, dass erwartet wird, dass man als Lehrperson ein Experte in allen Bereichen ist. So viele Bereiche sind wichtig: Englisch (Fremdsprache), Bewegung, gesunde Ernährung,... Zusätzlich muss man den Kindern auch die grundlegenden Dinge wie Rechnen, Lesen und Schreiben beibringen. Oft bleibt nicht die Zeit, Maßnahmen, die von der österreichischen Bildungspolitik gesetzt werden, in der Klasse auch so umzusetzen und durchzuführen. Dafür ist einfach zu wenig Zeit und es bedarf mehr Unterstützungskräften. Alleine ist das nicht zu schaffen.

Es ist wichtig, mit den BegleitlehrerInnen eine gute Kooperation und Absprache zu haben. Die Lehrerin meint auch, man kann nicht alles auf die Schule abschieben. Auch, wenn die Schule zu einer Ganztagschule wird, die Eltern müssen mit den Kindern zu Hause auch üben bzw. sich mit ihnen beschäftigen.

Die zweite befragte Lehrerin, die bereits viel Erfahrung in den Lehrberuf miteinbringt, informiert, dass vieles was die Sprachförderung angeht schulabhängig ist. Sie ist erst das zweite Jahr an der Schule, an der sie momentan unterrichtet. Sie hat davor jahrelang an einer Ganztagschule unterrichtet, die von wenigen Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besucht wurde. Jetzt ist sie an einer Schule, an der der Anteil an Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund fast 100% erreicht. Sie stellt einen Vergleich zwischen den beiden Schulen an und meint, dass in beiden Schulen sehr vieles von der Schulleitung

abhängt- nicht nur was die Sprachförderung anbelangt. Die Schulleitung hat sehr viel Entscheidungskraft an einer Schule.

Es findet an dieser Schule ein völlig anderer Unterricht statt als an der Schule an der sie früher unterrichtet hat. Das Niveau ist ein ganz ein anderes. Es sind andere Dinge, die hier zählen.

Da sie erst das zweite Jahr an der Schule ist, kann sie nicht genau sagen wie die Sprachförderung in ihrer Gesamtheit abläuft. Es sei alles ziemlich verwirrend. Es gibt beispielsweise den sogenannten *Elferkurs*. Dieser Elferkurs bedeutet elf zusätzliche Förderstunden für Vorschulklassen. In diesen elf Zusatzstunden kommt ein DaZ- Lehrer, der die Kinder integrativ oder parallel fördert. Dieser DaZ- Lehrer baut die Sprachförderung auf Eigeninitiative auf.

Es gibt an der Schule kein allgemeingültiges Sprachförderkonzept. Die Lehrerin meint, dass das beste Förderkonzept sowieso nichts wert ist, wenn man den Sprachstand des Kindes nicht kennt. Es gibt an der Schule keine vorgeschriebenen Sprachstandserhebungen. Das hat die Lehrerin verwundert, da der Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sehr hoch ist und es wichtig wäre, deren Sprachstand zu kennen, um eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Die Lehrerin hat selbst ein Diagnoseinstrument zusammengestellt um herauszufinden, wo die Kinder ihrer Klasse stehen.

Die Lehrerin erwähnt den sogenannten *Neu in Wien* Kurs. Dabei handelt es sich um zwei Wochenstunden, die den Flüchtlingskindern zur Verfügung stehen.

Prinzipiell gibt es für den Sprachförderunterricht kein Material. Die LehrerInnen müssen sich alles selber zusammenstellen. Die befragte Lehrerin arbeitet gerne mit Spielen und stellt gerne Redesituationen her, damit die Kinder viel sprechen. Während des Unterrichts macht sie mit den Kindern sehr viel Wortschatztraining.

Ebenfalls gibt es an der Schule das *Fördern 2.0*. Dabei handelt es sich um eine *gratis Nachhilfe*.

Während des Schuljahres wurden nach und nach Stunden für zusätzliche Förderstunden bewilligt. Das sei alles etwas wirr.

Die Lehrerin hält die Ganztagsschule nur dann für sinnvoll, wenn es sich um eine *gute* Ganztagsschule handelt. Grundsätzlich sprechen die Kinder in der Ganztagsschule viel mehr Deutsch.

Die Lehrerin äußert sich zum Schluss zum Thema Bildungsstandards. Sie meint, es wird dabei das Ziel gezeigt und nicht der Weg dahin. So sei es mit vielen Dingen in der Schule. Es werden einem Dinge vorgeschrieben und Ziele aufgezeigt, aber den Weg dahin zeigt einem keiner.

3. Gruppe: Vorbefragung mit einer Junglehrerin

Die hier befragte Lehrerin hat gemeinsam mit mir das Studium an der Pädagogischen Hochschule absolviert und ist zum Zeitpunkt der Vorbefragung in ihrem vierten Dienstjahr. Sie ist klassenführende Lehrerin.

Die Junglehrerin informiert, dass alle Kinder ihrer Klasse fast drei Jahre den Kindergarten besuchten bevor sie eingeschult wurden. Obwohl die meisten der Kinder in ihrer Klasse nicht Deutsch als Erstsprache haben, sind sie durch den dreijährigen Kindergartenbesuch auf einem guten Deutschlevel.

Sie hat einen Begleitlehrer in ihrer Klasse. Dieser macht auch die sogenannte *Deutschkursstunde*. Diese Deutschkursstunde findet entweder integrativ in der Klasse oder parallel statt. Er arbeitet in der Deutschkursstunde entweder mit eigenen Materialien oder mit dem Lehrbuch aus dem Regelunterricht. In diesen Stunden arbeitet der Begleitlehrer vor allem am Wortschatz der Kinder, an der Satzstellung und an deren Aussprache.

Die Lehreranzahl an der Schule der befragten Lehrerin ist niedrig- zu niedrig. Die *außerordentlichen Kinder* sollten in der Woche elf Förderstunden bekommen. Diese elf Stunden würden ihnen zustehen. In der Praxis ist das jedoch mit so wenigen LehrerInnen nicht machbar. Das geht sich nicht aus. Es gibt an der Schule insgesamt nur zwei Lehrer, die die Deutschkursstunde machen.

Es sei sehr wichtig, den Unterricht so zu gestalten, dass die Kinder viel sprechen können. Kinder wollen im Allgemeinen viel erzählen. Wie ein Unterricht mit vielen Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gestaltet werden sollte, damit diese so schnell wie möglich Deutsch lernen, weiß die Lehrerin jedoch nicht. An der Schule der befragten Lehrerin gibt es keine speziellen AnsprechpartnerInnen für DaF/ DaZ. Die Lehrerin meint, dass die Wichtigkeit von diesem Bereich vielen Lehrkräften nicht bewusst ist. Sie beklagt auch, dass DaF/ DaZ in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule nicht thematisiert wird.

Insgesamt kommt es bei der Sprachförderung der Kinder in Deutsch als Zweitsprache an ihrer Schule sehr stark auf die Kooperation zwischen den Lehrkräften an. Die Sprachförderung ist somit mehr oder minder von der Zusammensetzung und einer guten Zusammenarbeit der LehrerInnen abhängig. Im Prinzip, um es sehr drastisch auszudrücken, ist das Kind immer seinem Lehrer überlassen, denn dieser kann sehr stark in Eigenregie handeln. In ihrer Schule läuft die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften nicht sehr gut ab. Die Materialien werden beispielsweise nicht untereinander ausgetauscht. Jeder macht sein eigenes Ding.

Die Lehrerin äußert sich kritisch zu dem Fördern 2.0. Sie nennt in diesem Zusammenhang die Wortkombination „Überfordern- Überfördern“, womit gemeint ist, manchmal ist weniger mehr. Das Fördern 2.0 nimmt den Kindern ihre Freizeit. Besuchen die Kinder den Fördern 2.0 Kurs, haben sie durchgehend Unterricht und keine längere Pause. Insgesamt sollten die Schulen die Wichtigkeit der Sprachförderung endlich erkennen und durchdachte Kurse einführen, die eine bessere Organisation zulassen. Die Kinder werden für die Förderung sehr oft aus der Klasse genommen und verpassen dann den Regelunterricht und dadurch den Unterrichtsstoff. Sie, als Lehrerin, muss es dann immer so einteilen, dass sie in diesen Stunden, in denen Kinder aus der Klasse genommen werden, keinen neuen Stoff erarbeitet. Die Lehrerin sieht es kritisch, dass es kein festgelegtes Konzept gibt. Die LehrerInnen an ihrer Schulen müssen beispielsweise keinen Förderplan schreiben.

Die Lehrerin merkt zum Schluss an, dass DirektorInnen sehr viel Entscheidungsmacht haben und man sollte sich immer bewusst sein, dass es bei allen gesetzten Schritten um das Wohl des Kindes gehen sollte.

Anhang 5: Interviewleitfaden

1. Einleitungsphase

Dank für die Teilnahmebereitschaft aussprechen.

Begrüßung und Vorstellung der eigenen Person:

- Ausgebildete Volksschullehrerin und Studentin des Masterstudiums „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien.

Absichten des Interviews vorstellen:

- Führung des Interviews als Teil der Untersuchung der Masterarbeit mit dem Thema „Sprachförderung an Wiener Ganztagsvolksschulen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“.
- Es soll herausgefunden werden, wie die Sprachfördersituation für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an Wiener Ganztagsvolksschulen aussieht.
- Ebenfalls sollen die Möglichkeiten und Grenzen der LehrerInnen in Bezug auf Fördermöglichkeiten untersucht werden.
- Zum Schluss soll ein Ausblick gegeben werden: „Was kann an Wiener Ganztagsvolksschulen in Bezug auf Sprachförderung verbessert werden?“

Ziel des Forschungsvorhabens ist es herauszufinden, was aktuell an Schulen im Hinblick auf Sprachförderkonzepte passiert, welche Möglichkeiten LehrerInnen haben um für ausreichend Förderangebote zu sorgen und wo die Grenzen bzw. Schwierigkeiten bei der Umsetzung liegen. Am Ende dieser Masterarbeit soll ein Ausblick gegeben werden, was in Bezug auf Sprachförderung verbessert werden kann.

Anmerkung: Die Fragen beziehen sich jeweils auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und auf die Sprachförderung in der Unterrichtssprache Deutsch, nicht auf den muttersprachlichen Unterricht.

Vertraulichkeit und Datenschutz:

- Das Gespräch wird mit einem Diktiergerät aufgezeichnet (Aufnahmegerät zeigen).
- Alle persönlichen Daten werden anonymisiert und vertraulich behandelt.
- Bitte um Unterschrift der schriftlichen Einverständniserklärung.

1. Thematischer Teil

Interview mit klassenführenden Lehrerinnen aus Wiener Ganztagschulen an Hand eines Leitfragenkatalogs. (Aufnahme wird gestartet)

Welche Möglichkeiten bietet die Schule den mehrsprachigen Kindern, ihre Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch zu verbessern?

- Welchen Stellenwert hat Sprachförderung im Tagesgeschehen?
- Gibt es Förderangebote wie computergestützte Sprachförderung, DolmetscherInnen, Projekte,...?
- Verfolgt die Schule ein bestimmtes Sprachförderkonzept?
- Findet die Sprachförderung diagnosegestützt statt?
- Wie findet die Dokumentation der Sprachförderung statt?

Welchen Gestaltungsspielraum haben Sie als klassenführende Lehrerin, mehrsprachigen Kindern Fördermöglichkeiten anzubieten?

- Wie gestalten Sie Ihren Unterricht in einer Klasse, die durch Mehrsprachigkeit geprägt ist?
- Welche Vorgaben gibt es seitens der Schulleitung?
- Wie sehr hängt die Sprachförderung von Ihrem eigenen Engagement ab?
- Fühlen Sie sich ausreichend vorbereitet auf die Gegebenheiten im Unterricht hinsichtlich der sprachlichen Vielfalt und der Sprachförderung?
- Werden Ihnen adäquate Materialien zur Verfügung gestellt?
- Gibt es eine Ansprechperson an Ihrer Schule bzw. Angebote zu Fortbildungen?

Bringt die Ganztagschule Ihrer Meinung nach Vorteile in Bezug auf Sprachförderung?

- Tragen die Sprachfördermaßnahmen, die derzeit an Ihrer Schule durchgeführt werden zum Lernerfolg der Kinder bei?
- Sollte Ihrer Meinung nach im Bereich der Sprachförderung etwas geändert werden?
- Welche Bedingungen müssen Ihrer Meinung nach gegeben sein, damit Sprachförderung funktionieren kann?

Stets Rückfragen stellen bei Unklarheiten.
Auf interessante Äußerungen eingehen.

2. Schlussteil

Fazit:

- Zum Abschluss besteht die Möglichkeit, ein Fazit über die aktuelle Sprachfördersituation an der Ganztagsvolksschule zu ziehen.
- Dank für die Teilnahme aussprechen.

Anhang 6: Einverständniserklärung der UntersuchungsteilnehmerInnen

Liebe Teilnehmerin,

mit diesem Schreiben bitte ich um Ihr Einverständnis, dass das Interview im Rahmen meiner Masterarbeit „Sprachförderung an Wiener Ganztagsvolksschulen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ mit einem Diktiergerät aufgezeichnet wird. Die aufgenommenen Daten werden vertraulich behandelt. Das Material wird in schriftlicher und anonymisierter Form als Datengrundlage für meine Forschungszwecke genutzt. Die Verwendung der Daten unterliegt dem Datenschutzgesetz des Landes Österreichs (Gesamte Rechtsvorschrift für Datenschutzgesetz 2000, Fassung vom 06.09.2015).

Die Teilnahme an den Aufnahmen ist freiwillig und in keiner Weise verpflichtend.

Für weitere Informationen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Sofern sie möchten, besteht die Möglichkeit, das Material nach der Aufnahme einzusehen. Wenn Sie einer Teilnahme zustimmen, möchte ich Sie freundlich bitten, die Einverständniserklärung auszufüllen.

Ich bedanke mich bereits im Voraus für Ihr Mitwirken an diesem Forschungsprojekt.

Mit freundlichen Grüßen,

Nora Feix

Ich habe die Informationen zum Forschungsprojekt „Sprachförderung an Wiener Ganztagsvolksschulen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ unter der Leitung von Nora Feix gelesen. Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Projekts interviewt und aufgenommen zu werden und gebe mein Einverständnis dazu, dass die aufgenommenen Daten in anonymisierter Form für akademische Zwecke verwendet werden dürfen. Ich bin mir bewusst, dass die Teilnahme an den Aufnahmen freiwillig und in keiner Weise verpflichtend ist.²⁰

.....
Ort, Datum Unterschrift

.....
Vor- und Nachname in Druckbuchstaben

²⁰ Die unterschriebenen Einverständniserklärungen der Untersuchungsteilnehmerinnen werden bei mir als Untersuchungsleiterin verwahrt.

Anhang 7: Interviewtranskription

Abkürzungen:

I: Interviewerin

B: Befragte

Birgit

1 I: Vielen Dank erstmal, dass du dich bereit erklärt hast, das Interview mit mir zu führen. Das
2 Interview bildet einen Teil der Untersuchung die ich Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema
3 *Sprachförderung an Wiener Ganztagsvolksschulen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache*
4 durchführe. Da der Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besonders
5 im Raum Wien sehr hoch ist, stellt sich für mich zu Beginn gleich einmal die Frage, welche
6 Möglichkeiten bietet die Schule den mehrsprachigen Kindern ihre Sprachkenntnisse in der
7 Unterrichtssprache Deutsch zu verbessern?

8 B: Ich denke, dass die Schule an sich und alleine schon die Zeit, die die Kinder in der Schule
9 verbringen, eine große Möglichkeit für die Kinder darstellt ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.
10 Eigentlich kann die Schule als einziger Ort für mehrsprachige Kinder wahrgenommen werden,
11 an dem sie Deutsch sprechen. Alleine die Zeit, die die Kinder in der Schule verbringen, kann als
12 wertvoll angesehen werden, da sie ständig mit der deutschen Sprache konfrontiert sind, denn
13 in ihrem Umfeld wird meist nicht Deutsch gesprochen und die Medien, die sie zu Hause nutzen
14 sind meist auch in deren Muttersprache, also zum Beispiel das Fernsehen. Was die Schule den
15 Kindern bietet, ist eigentlich für die Kinder das Einzige, was sie für ihre Zukunft an
16 Deutschkenntnissen mitnehmen können. Die Sprachkenntnisse der Eltern meiner Schüler sind
17 sehr gering. Das heißt, zu Hause können die Kinder die deutsche Sprache nicht lernen und ihre
18 Sprachkenntnisse nicht verbessern. Dem kommt die Ganztagschule entgegen, denn hier
19 verbringen die Kinder einfach mehr Zeit und können so ihre Sprachkenntnisse schneller
20 verbessern. Das ist in der Halbtagschule schon schwieriger. Ich kann aus Erfahrung sprechen,
21 da ich in beiden Schultypen bereits unterrichtet habe. In der Halbtagschule ist einfach
22 wahnsinnig wenig Zeit. Also vier, fünf Stunden ist einfach viel zu wenig. Wenn der Tag 24
23 Stunden hat, ist das einfach zu wenig Sprache für die Kinder.

24 I: Was würdest du sagen, welchen Stellenwert hat Sprachförderung hier an dieser Schule?
25 Welchen Stellenwert hat die explizite Sprachförderung für die Kinder im Tagesgeschehen?

26 B: Hier bei mir in der Klasse ist es so, dass die explizite Sprachförderung in Kleingruppen
27 stattfindet und das jeden Tag für eine Stunde mit einer Sprachförderlehrerin. Also so sollte es
28 sein. Von den Ressourcen geht sich das jedoch nicht ganz aus. Im Moment sind es leider nur
29 vier Stunden in der Woche. Aber auch die vier Stunden sind sehr unterstützend. Natürlich muss
30 ich als Klassenlehrer sagen, dass es vom Organisatorischen her manchmal schwierig ist, weil
31 diese Sprachförderung passiert ja außerhalb der Klasse. Diese eine Förderstunde muss natürlich
32 in das Unterrichtsgeschehen mit eingeplant werden, weil in dieser einen Stunde eben nicht alle
33 Kinder in der Klasse anwesend sind. Die Kinder versäumen in der Zeit dann leider auch viel.
34 Zusätzlich habe ich auch einen Begleitlehrer. Der würde auch die Kinder in Deutsch fördern.
35 Wenn sie aber sowieso schon die Sprachförderlehrerin fast täglich aus der Klasse holt für eine

Stunde und wenn sie dann auch noch mein Begleitlehrer für eine Stunde aus der Klasse nimmt, dann stellt sich die Frage, wann dann noch Zeit bleibt für die anderen Fächer wie Mathematik. Vor allem an einer Halbtagschule ist das eigentlich kaum möglich, weil einem einfach die Zeit fehlt um alles unter zu bringen. Es ist schwierig zu händeln, dass die Kinder zwar in der Sprache gut gefördert werden, dann aber auch im Regelunterricht gut mitkommen. Es ist immer ein ziemlicher Spagat. Man muss sich immer überlegen, was mache ich den Unterrichtsstunden in denen nicht alle Kinder anwesend sind und was können sie verpassen bzw. wo ist es nicht so schlimm, wenn sie es verpassen. Zusätzlich gibt es ja dann noch die Muttersprachenlehrer. Das heißt die Planung ist dadurch etwas schwierig. Obwohl ich ganz klar sagen muss, die Sprachförderung und das Verbessern der Sprachkenntnisse ist in dieser Schule, in den Klassen, in meiner Klasse, das Primäre. Das Verbessern der Sprachkenntnisse ist an dieser Schule das Um und Auf. Wir haben in der Schule beispielsweise Lesegruppen. Jetzt im Moment legen wir den Schwerpunkt auf große Themen aus dem Bereich Sachunterricht. Es werden über Wochen oder sogar Monate große Themen bearbeitet. Die Kinder sollen dadurch zu Themen, die aus ihrer Lebenswelt sind, möglichst viel Wortschatz bekommen.

I: Wird das von der Schule organisiert oder von dir als Klassenlehrerin?

Befragter: Wir haben an der Schule Leseschachteln und die Materialien und dadurch sind Themen vorgegeben. Diese wurden von der Schule bestellt. Wie intensiv man diese bearbeitet, das liegt am Einzelnen und das muss man auch selber an die Kinder anpassen. Das heißt das Angebot kommt von der Schule. Diese Dinge werden ja vom Stadtschulrat geschickt. Die Umsetzung liegt jedoch am Klassenlehrer selbst.

I: Wie gestaltest du den Unterricht in einer Klasse, die sehr stark durch Mehrsprachigkeit geprägt ist?

B: Was mir persönlich sehr wichtig ist, ist die Wertschätzung der Sprachen der Kinder. Wir begrüßen uns in der Früh immer in allen elf Sprachen, die wir in der Klasse haben. Das haben wir seit dem ersten Schultag so gemacht. Ich habe alle Sprachen bereits gekannt. Nur Syrisch und Spanisch sind dieses Jahr dazugekommen. Das ist einmal das erste. Was das Deutsch betrifft, hier arbeiten wir sehr viel mit Bildern um bei den Kindern einen Wortschatz aufzubauen. Es wird bei uns jedes Wort erklärt. Das passiert eben am leichtesten mit Bildern. Ich zeichne auch sehr viel. Wir besprechen alle Wörter, die wir im Rahmen der neuen Buchstaben einführen. Da merkt man, dass sich ein gewisser Wortschatz bildet. Ich nehme auch oft ein Thema, wie jetzt zum Beispiel „Schnee“, und dazu erarbeiten wir einen Wortschatz. Also wir sammeln alle Wörter und auch kurze Sätze, die hier dazu passen. Diese werden dann immer wiederholt, wie eine Gedächtnisübung. Manche Kinder merken sich die Wörter und die kurzen Sätze sehr schnell. Das ziehe ich bis in die zweite oder dritte Klasse durch, damit die Kinder Satzstrukturen und kurze Sätze auswendig lernen. Die werden so oft trainiert, bis sie sie wirklich können.

I: Führt ihr hier an der Schule Sprachstandsfeststellungen durch, damit man weiß auf welchem Stand die Kinder sind.

B: Das wird bei der Einschreibung sehr gewissenhaft gemacht. Das machen immer die Direktorin und eine Kollegin aus der Vorschulklasse gemeinsam. Das ist von großem Vorteil, weil es immer dieselben Personen sind, die diese Sprachstandsfeststellungen durchführen. Die Kollegin aus der Vorschulklasse hat jetzt schon das siebte Jahr hintereinander die Vorschulklasse an unserer Schule und kann dadurch die Kinder gut einschätzen. Da wird schon sehr geschaut bei der Einschreibung und es wird genau aufgeschrieben wie viel die Kinder können. Es sind bei uns in den Klassen durchschnittlich alle Kinder außerordentlich aufgenommen bis auf fünf oder sechs Kinder. Eben aufgrund der Einschreibungsergebnisse. Ich habe aktuell in meiner Klasse fünf oder sechs Kinder, die nicht a.o. sind. Das ist aber bei uns an

der Schule ganz normal.

I: Wenn man die Ergebnisse von der Einschreibung bekommt, und man sieht, wie viele Kinder über keine guten Deutschkenntnisse verfügen, überlegst du dir dann ein Konzept zur Sprachförderung oder gibt es eine Vorgabe von der Schulleitung?

B: Also man muss an unserer Schule mittlerweile davon ausgehen, dass wir fast nur mehr Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache haben. Wir haben durchschnittlich nur ein Kind in einer Klasse mit Deutsch als Muttersprache, manchmal auch gar keines, manchmal vielleicht zwei oder drei. Also Vorgaben gibt es keine, weil man weiß das ja schon. Wobei es heißt im Prinzip noch nichts, wenn ein Kind eine andere Muttersprache als Deutsch hat, weil einfach die Begabungslage so unterschiedlich ist. Ich habe zum Beispiel ein syrisches Mädchen, die ist erst ein gutes Jahr in Österreich. Die war zuerst in der Vorschule in Tirol und hat jetzt nach Wien gewechselt und die spricht besser Deutsch als viele Kinder, die hier drei Jahre in den Kindergarten gegangen sind, dann hier in die Vorschule und jetzt bei mir in der ersten Klasse sitzen. Also sie spricht besser Deutsch als viele Kinder, die schon seit fünf Jahren Deutsch lernen.

I: Hast du dafür eine Erklärung?

B: Intelligenz. Begabung spielt natürlich auch eine große Rolle. Jeder hat seine Begabung wo anders. Ich habe immer wieder einige Kinder in der Klasse, also vier oder fünf Kinder, die sehr sprachbegabt sind. Das merkt man auch im Englischen sofort. Aber der Großteil plagt sich sehr. Bei vielen merkt man beispielsweise gar nicht, dass sie in den Kindergarten gegangen sind. Manche waren sogar nicht nur das verpflichtende Kindergartenjahr im Kindergarten, sondern drei Jahre und auch hier merkt man das häufig gar nicht an den Sprachkenntnissen.

I: Bekommt eure Schule, da sie so viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hat, zusätzliche Ressourcen?

B: Das wird aufgrund der Prozentsätze der außerordentlichen Kinder gerechnet. Jedes außerordentliche Kind hat ein gewisses Anrecht auf zusätzliche Förderstunden. Wenn in einer Schule ein gewisser Prozentsatz überschritten wird, gibt es automatisch mehr Ressourcen. Es werden also die außerordentlichen Kinder prozentuell auf Lehrerstunden umgerechnet. Wir haben heuer das erste Mal wirklich viele Stunden. Ich bin jetzt sieben Jahre hier an dieser Schule und es ist das erste Mal so, dass ich das Gefühl habe, das wir wirklich viele Zusatzstunden haben. Aber trotzdem habe ich wenige Stunden, in denen wir zu zweit im Unterricht sind. Es hört sich jetzt ein bisschen kompliziert an, aber ich habe meine Begleitlehrerin für fünf Stunden und dann noch zusätzlich vier Sprachförderstunden, wobei in den Sprachförderstunden nur drei Kinder mitkommen dürfen. Das heißt zusätzlich zu den Begleitlehrerstunden, dürfen drei Kinder zusätzlich in die Sprachförderstunden mitgehen.

I: Und wie wählt man die Kinder aus, die zusätzlich in die Sprachförderstunden gehen dürfen?

B: Das ist das große Problem. Ich habe am Anfang, die Kinder ausgewählt, die nicht gesprochen haben im Unterricht. Ein Kind, das nicht gesprochen hat, ist aber wesentlich besser als andere wie sich jetzt herausgestellt hat. Der hat einfach eine seine Zeit gebraucht, weil er einfach gehemmt war am Anfang. Es ist immer schwierig abzuschätzen. Man muss sich auch überlegen, wie die Gruppendynamik passen könnte.

I: Wie verläuft die Absprache zwischen dir und den Förderlehrern?

B: Wir machen inhaltlich immer das Gleiche. Der Weg ist eben einfach ein anderer. Sie arbeiten mehr am Wortschatz beispielsweise und lassen sich mehr Zeit für verbale Dinge. Die Hausübung ist dann aber genau dieselbe. Also es sind andere Schwerpunkte.

I: Wie sieht es mit der Dokumentation der Sprachförderung aus? Gibt es hier Vorschriften?

B: Meine Förderlehrer und ich sprechen uns mündlich ab. Es ist aber eigentlich so, sobald ein Kind einen Förderaufwand hat, musst du irgendwann anfangen, das zu dokumentieren. Sei es,

weil es absehbar ist, dass das Kind bald einen sonderpädagogischen Förderbedarf benötigt oder sei es, weil das Kind einen Schulwechsel hat. Du musst irgendwann etwas Schriftliches haben. Wie es wirklich gehandhabt wird ist meistens so, bevor man es abgeben muss, schreibt man es. Das hängt einfach mit einem irrsinnigen Mehraufwand zusammen. Wir sind einmal inspiziert worden in der Schule und die hätten wirklich gemeint, dass wir über jedes Kind übers ganze Jahr eine Förderdokumentation führen müssten. So ist es rechtlich und so würde es vorgesehen sein. Ich habe es für meine Kinder so gemacht, dass ich, für die, die ich in der vierten Klasse entlassen habe, für jedes einzelne von ihnen zwei oder drei Seiten zusammengeschrieben habe vom Allgemeinen, vom Sprachlichen, vom Mathematischen, damit die Lehrer von der KMS etwas über das Kind wissen, also was ist mit dem Kind passiert. Genauso habe ich es beim Schulwechsel gemacht, dass ich eben zur neuen Schule eine Dokumentation hingeschickt habe oder wenn ein Kind eine Klasse wiederholt macht man sowieso eine Dokumentation. Wenn ein Kind zu einer Testung geht, muss man ebenfalls eine Förderdokumentation machen. Also im Laufe der vier Volksschuljahre wird ca. zu jedem zweiten Kind eine Förderdokumentation angelegt, nicht über alle vier Jahre, aber es wird etwas geschrieben. Aber eigentlich sollte man es immer schreiben. Es kommt darauf an wie es gesehen wird.

I: Gibt es in den vier Volksschuljahren noch einmal eine Sprachstandsfeststellung oder wird diese nur bei der Einschreibung gemacht?

B: Nein, nur bei der Einschreibung. Es läuft so, wenn eben bei der Einschreibung der a.o. Status festgestellt wird, dann hat das Kind die Rechte auf Sprachförderung. Der a.o. Status erlischt, wenn der Lehrer das Gefühl hat, man kann den a.o. Status aufheben. Der Lehrer kann nach einem halben Jahr zum Beispiel sagen, das Kind braucht keinen a.o. Status, dann wird dieser aufgehoben und dann kannst du das Kind normal beurteilen. Nach zwei Jahren ist es aber so, hier verfällt der a.o. Status, egal wie gut oder schlecht das Kind ist. Das Kind bekommt dann normale Noten und wird normal ins System eingegliedert.

I: Siehst du das als realistisch, dass das in zwei Jahren möglich ist, dass ein Kind die Sprache so gut erlernt, dass es ins Regelsystem eingegliedert werden kann und mit Noten beurteilt wird?

B: Es kann funktionieren, ja, wenn die allgemeine Begabungslage gut ist, durchschnittlich gut ist. Aber das funktioniert auch deswegen, weil wir hier ein ganz ein anderes Sprachlevel haben an dieser Schule. Wir passen unser Level auf jeden Fall an die Kinder an. Man kann nur von den Schülern ausgehen, wie die Schüler hier tatsächlich sind. Es kann an unserer Schule relativ schnell ein Kind dem Unterricht folgen, weil wir natürlich hier den Kindern sehr entgegen kommen. Wenn ein Kind im ersten, vierten oder fünften Bezirk beispielsweise beginnt, wird es andere Probleme haben, als hier an unserer Schule mitzukommen. Man sieht das bei uns auch an den Eltern. Viele sind schon sehr lange hier und können auch noch nicht Deutsch.

I: Bekommst du Materialien zur Verfügung gestellt oder suchst du dir alles selber zusammen?

B: Es gibt gewisse Plattform im Internet. Wir verwenden viele Bilderbücher. Es liegt immer an einem selber was man sich organisiert. Wir haben ein relativ gut ausgestattetes Lehrmittelzimmer. Das ist allerdings schon total verstaubt. Es ist wie aus den sechziger Jahren. Da weiß auch oft gar niemand was da überhaupt da ist. Es ist teilweise so, dass man das Rad immer neu erfindet. Bevor man dort anfängt zu suchen, stellt man sich die Dinge lieber selber zusammen. Ich glaube seit dem Computer macht jeder seine Sachen selber. Selbst wenn es der Nachbar hat, macht man es oft selber, weil man es auch einfach selber haben will. Es liegt sehr am Einzelnen, was man an Materialien verwendet.

I: Verwendet ihr eigentlich online- Lernplattformen zur Sprachförderung?

B: Wir haben jetzt neue Computer, die man zwar wieder verwenden kann, aber man findet zum Beispiel nicht einmal das Word. Bis ein Kind an dem Computer arbeiten kann, vergeht sehr viel Zeit und der Lehrer ist irrsinnig involviert. Bis der Computer hochgefahren ist, dauert es alleine

fünf Minuten. Wir haben sie deswegen in den letzten Jahren nicht verwendet. Ich hatte den Computer ehrlich gesagt aus meinem Unterricht komplett gestrichen. Jetzt fange ich wieder damit an. Am Buchstabentag gibt es beispielsweise eine Station am Computer, aber viel machen wir am Computer nicht. Die letzten vier Jahre hatte ich eine Klasse, wo ich mit dem Verhalten extrem viel zu tun hatte, die Klasse war einfach vom Verhalten so schwierig und da hatte ich eigentlich alle vier Jahre damit zu tun hatte, dass man überhaupt unterrichten hat können, dass offenes Lernen sowieso nicht möglich war. Und da muss ich mich jetzt auch wieder dran gewöhnen, dass das jetzt schon wieder gehen würde.

I: Gibt es hier an der Schule eine Ansprechperson in Sachen Sprachförderung, also sozusagen einen Experten oder eine Expertin auf diesem Gebiet?

B: Nein. Es liegt eigentlich alles an der Eigeninitiative. Also vor drei bis vier Jahren hatten wir eine Kollegin, die dann in Pension gegangen ist, die hat so quasi die Junglehrer adoptiert und ist immer wieder in die Klasse gegangen und hat gefragt ob sie Hilfe brauchen. Die war Begleitlehrerin. Bei uns ist es jetzt so, dass die älteren, erfahrenen Kolleginnen, die in dem Bereich hilfreich gewesen wären, jetzt alle in Pension gegangen sind. Die anderen stehen alle selber in der Klasse. Mir fehlen als Klassenlehrerin zum Beispiel einfach die Ressourcen, dass ich so quasi einen Junglehrer an der Hand nehme. Wir haben ein gutes Verhältnis zueinander, also die Jungen und die Alten. Ich habe das Gefühl, dass sie auch fragen würden, sie fragen dann aber doch nicht. Eine junge Kollegin, die hat jetzt zum Beispiel das fünfte Dienstjahr, die ist wirklich rein gestoßen worden. Sie ist direkt von der Pädak gekommen und hat eine erste Klasse übernommen. Das war sicher nicht einfach, aber sie ist wirklich gut geschwommen, weil du musst dann wirklich ums Überleben schwimmen. Und sie hat es wirklich gut gemacht. Das erste, zweite, dritte Dienstjahr ist es wirklich hart, vielleicht bis man das erste Radl durch gemacht hat. Man muss auch Fehler machen dürfen. Man muss auch sagen können, dass man Hilfe braucht. Das ist bei uns in der Schule schon so. Sowohl von der Schulleitung als auch im Team. Man kann Schwächen zugeben. Eigentlich bieten sich Kolleginnen auch gegenseitig die Dinge an. Aber so wirklich, dass jemand den Auftrag erhält, den anderen zu helfen oder dass ich den Auftrag verspüre, so ist es eigentlich nicht. Ich denke wir unterstützen einander schon, aber ich weiß nicht ob das genug ist. Wobei bei uns fangen die ganz jungen Lehrer nicht gleich an in einer Klasse. Sie sind zu Beginn oft Begleitlehrer, was auch ganz gut ist. So kann man alles kennenlernen, bevor man selber in der Klasse steht. So kann man besser hineinwachsen und wird nicht gleich ins kalte Wasser gestoßen.

I: Wird in Richtung Fortbildungen etwas angeboten?

B: Wenn man im Bereich Deutsch als Zweitsprache eine Fortbildung machen will, liegt das immer im eigenen Ermessen. Was ich anmerken möchte, an unserer Schule wird im Moment versucht, die Eltern ins Boot zu holen. Das passiert auch nicht an allen Schulen. Wir haben Elterninfoabende, wo auch immer die muttersprachlichen Lehrer dabei sind. Es gibt auch so Infoabende, wo es darum geht, was sich die Schule erwartet. Das ist aber nicht gut ankommen bei den Eltern. Die Anmeldungen waren schon nicht üppig und von denen, die sich angemeldet haben, sind nicht so viele gekommen. Also einmal waren fünf oder sieben Eltern da und beim zweiten mal weiß ich es gar nicht. Also die Erwartungen von Seiten der Schule und der Lehrer waren größer. Vor allem für den Organisationsaufwand. Es kam halt irgendwann das Bewusstsein, man muss die Eltern vielmehr miteinbeziehen in die Schule und das ist leider nicht so aufgegangen, wie man es sich vorgestellt hat. Ich hatte zum Beispiel lange Zeit eine List mit Buchstabentagen an meiner Klassentür hängen. Habe die Eltern eingeladen zum Buchstabentag zu kommen, an jedem Buchstabentag wären sie willkommen- sie müssten sich nur eintragen in die Liste. Da bin ich ganz flexibel. Ich könnte die Eltern immer miteinbeziehen. Es ist aber nur ein einziges Mal angenommen worden. Da sind zum zweiten oder dritten

Buchstabentag drei Mütter gekommen, die befreundet waren und haben sich das mal angeschaut. Ich hab gesagt sie können gerne wiederkommen, aber im Endeffekt war es das erste und einzige Mal. Einmal. 25 Kinder sind da. Die Hälfte der Eltern könnte kommen, kommt aber nicht. Man müsste sie immer wieder einladen, das stimmt schon. Das habe ich aber nicht gemacht. Ich habe dann die Liste runtergenommen, weil 18 oder 20 Wochen niemand gekommen ist. Ich habe jetzt auch keine neue Liste wieder aufgehängt. Aber müsste man eigentlich wieder und wieder einladen die Eltern.

I: Du hast ja den Vergleich zwischen Ganztagschule und Halbtagschule, weil du hast ja wie du schon erwähnt hast, in beiden Formen gearbeitet. Was sagst du, bringt die Ganztagschule Vorteile im Hinblick auf Sprachförderung?

B: Ja, alleine vom Stundenausmaß her. Es stellt sich einfach die Frage ob man das, was man in acht in der Ganztagschule lernt, auch in vier Stunden in der Halbtagschule lernen kann. Ich meine, jetzt nur von der Sprache her. Die Unterrichtsstunden werden zwar nicht mehr in der Ganztagschule, aber egal, auch wenn du zu Mittag zusammensitzt oder ins Museum oder ins Theater gehst, es ist einfach immer in Deutsch. Das ist ganz wichtig für die Kinder, weil sie einfach viel mehr mit der Sprache konfrontiert werden und das haben einfach die Kinder nicht, die zu Mittag nach Hause gehen. Wenn ich mit den Eltern von den Kindern spreche, die ebenso wenige Sprachfortschritte machen, und frage in welcher Sprache sie zum Beispiel am Nachmittag fernsehen, sie schauen in ihrer Muttersprache fern. Zum Teil haben die Eltern nicht das Bewusstsein, dass sie ihre Kinder hier auch noch unterstützen könnten, wenn sie auf Deutsch fernsehen würden. Es passiert dadurch nur vier oder fünf Stunden Deutsch in der Schule. Mehr ist es nicht. Der Nachmittag, der Abend, der Morgen ist in der Halbtagschule dann in der Muttersprache. Wobei ja noch dazukommt, dass teilweise die Kinder auch ihre Muttersprache gar nicht wirklich können. Das ist aber wieder ein anderes Thema.

I: Aber würdest du sagen, dass prinzipiell die Sprachfördermaßnahmen, die derzeit an der Schule durchgeführt werden, zum Lernerfolg der Kinder beitragen oder sollte deiner Meinung nach etwas geändert werden?

B: Ich habe für mich gesehen, der einzige Ausweg wären eigentlich kleinere Klassen und mehr Zeit. Einfach ein sprachliches Vorbild für die Kinder und nicht nur für vier Stunden. Für die sprachliche Integration der Kinder kann es nur die Ganztagschule sein. Das ist die Zukunft. Und eben nicht mit 25 Kindern in einer Klasse. Bei mir ist die Durchmischung relativ gut. Wir haben so viele verschiedene Sprachen, dass sie auch miteinander teilweise auf Deutsch sprechen müssen, weil sie sich eben von Sprache zu Sprache eben nur über Deutsch verständigen können. Die türkische Gruppe ist die größte Gruppe. Die sprechen sicher am meisten Türkisch miteinander. Aber natürlich auch die serbokroatischen Kinder. Manche müssen aber einfach Deutsch sprechen, weil niemand anderer ihre Sprache spricht und da merkt man halt einfach, dass die sich mit der Sprache leichter tun. Mittlerweile sage ich zu den Kindern dezidiert, dass sie Deutsch miteinander sprechen sollen. Ich meine das auch nicht böse. Ich habe das den Kindern erklärt. Ich habe ihnen gesagt, dass das hier in der Schule ihre Chance ist Deutsch zu lernen. Weil zu Hause können sie es nicht lernen. Ich habe das auch den Eltern am Elternabend erklärt, dass die Wertschätzung gegenüber deren Muttersprachen genauso hoch ist, wie Deutsch, aber die Kinder können es halt nur dann lernen, wenn sie auch Deutsch sprechen. Und da hat die Ganztagschule sicher Vorzüge.

I: Siehst du eigentlich die Fortschritte der Kinder, also von Zeit zu Zeit den Lernzuwachs?

B: Also bei den mittel- bis gut begabten Kindern sieht man den Lernzuwachs extrem. Es gibt so Highlights in jedem Lehrerleben. Ich habe einen Bub dazubekommen im vorletzten Radl, der im November, Dezember aus Afghanistan gekommen ist ohne ein einziges Wort. Er war traumatisiert und es war nicht ganz einfach am Anfang. Eigentlich war es sehr schwer am

Anfang. Er war zum Teil nicht sozialisiert. Also er musste immer mit den Ellbogen überall durch, beim Anstellen musste er immer der Erste sein, beim Essen, grad so, dass er nicht auf den Teller gespuckt hat, wenn ihm was nicht geschmeckt hat, also es war wirklich sehr sehr mühsam mit ihm. Aber er war intelligent. Das hat man von Jahr zu Jahr mehr und mehr gesehen. Es hätte zwar sprachlich mehr passieren können, aber er war einfach irrsinnig organisiert und er war irrsinnig automatisiert. Und hat er eben über dieses Sprachmuster, das ich verfolge, also immer wieder üben, immer wieder einüben, relativ schnell Deutsch gelernt. Und ich habe ihn mit gutem Gewissen in der vierten Klasse ins Gymnasium geschickt. Und ich meine, es ist eh ein bisschen traurig, ich weiß, dass er weitergekommen ist, aber leider seit ein paar Jahren habe ich gar keinen Kontakt mehr. Weil das war wirklich so einer wo ich mir denke, das wars. Wo man wirklich sagt als Lehrer, dem habe ich etwas mitgeben können. Es war wirklich schön. Vor allem er hat echt hart gearbeitet. Wenn die anderen acht Sätze geschrieben haben, hat er 15 geschrieben. Ab der dritten habe ich dann einen Hausübungsgutschein eingeführt, also ich habe die Stempel durchnummeriert und beim zehnten Stempel haben sie einen Hausübungsgutschein bekommen. Und er hatte dann vorne im Heft so ein dickes Packerl Hausübungsgutscheine gehabt, hat aber nie einen einzigen verwendet und stattdessen alle Hausübungen trotzdem gemacht. Also der war ein Wahnsinn. Aber Fleiß und... Ich weiß gar nicht ob er sehr begabt war, er war durchschnittlich begabt, aber er hat alles angenommen. Er war so wie ein Schwamm. Das war echt schön. Und das ist halt leider bei der Begabungslage vieler meiner Schüler nicht so. Meine Kollegin zum Beispiel in der Nachbarklasse hat jetzt die Ergebnisse von der Testung vom letzten Jahr bekommen, die hat mehr Vorschulkinder bekommen als ich, und alle fünf Kinder, die sie aus der Vorschule vom vorigen Jahr bekommen hat, sind Sonderschulkinder.

I: Und was ist das für eine Testung?

B: Der Lehrer kann eine schulpsychologische Testung einreichen. Da kommt der Schulpsychologe und testet die jeweiligen Kinder. Und da kann man dann eben einen sonderpädagogischen Förderbedarf einreichen. Und leider dürfte die Psychologin, die die Testung im letzten Jahr gemacht hat, die Testungen verlegt haben und die sind erst jetzt wieder aufgetaucht die Ergebnisse und alle fünf Kinder sind Sonderschulkinder. Und in der Klasse gibt es noch drei andere Sonderschulkinder, die schon getestet wurden. Also sprechen wir hier schon von einem Drittel Sonderschulkinder in einer Klasse. Wir haben heuer so schlechte Aufnahme... also die Schuleinschreibungen waren so auffallend schlecht, dass wir die Kinder... also es waren 34 Kinder noch nicht schulreif von insgesamt 100 Kindern ungefähr. Das heißt wir brauchen eine zweite Vorschulklasse bzw. 20 Kinder können in eine Vorschulklasse kommen und 14 Kinder müssen dann in den Klassen mitgenommen werden. So war es eh lange Zeit. Da ist dann so, dass diese Kinder dann drei Jahren haben um die Grundstufe I zu schaffen. Ja, das halt momentan so die Begabungslage, also vielleicht eher ein Ausreißer nach unten hin. Wir haben hier an dieser Schule in jeder Klasse ca. ein Viertel Sonderschulkinder verdeckt sitzen. Und natürlich haben die Sonderschulkinder ein anderes Lerntempo und eine andere Auffassungsgabe und andere Sprachfähigkeiten. In vielerlei Hinsicht kann man das sagen, nicht in allen. Manche sind halt wirklich nur in einem Bereich gehandikapt, andere in mehreren. Und wir kommen nicht auf die gleichen Ergebnisse wie andere Schulen. Meine Kollegin hat heute gesagt, wir bekommen jetzt diese Woche oder nächste Woche die Bildungsstandards-Testungen vom letzten Jahr von der vierten Klasse und sie hat gesagt, sie will es gar nicht wissen. Aber ja, das nehme ich einfach so hin wie es ist. Das muss ich überhaupt sagen, was man auch den jungen Lehrern sagen kann, du kannst nur dein Bestes geben, was dann daraus wird, das liegt nicht in deiner Hand. Und freu dich über jeden einzelnen Erfolg, du kannst die Masse nicht retten. Das ist leider so. Also, wenn man wirklich glaubt, dass man jedes Kind,

dorthin führt, dass es wirklich... Ich sag jetzt einmal... Optimal ein Kind zu fördern kann man schon schaffen. Also, in seinem eigenen Ermessen, was man selber als Lehrer schafft. Dass man selber zu sich sagt, ich habe als Lehrer, das Optimum herausgeholt für das Kind. Ich habe das für das Kind gemacht, was ich als Lehrer schaffe. Aber wenn halt wenig da ist, ist es einfach sehr sehr schwierig.

I: Könnest du zum Abschluss ein Fazit ziehen, also, welche Bedingungen gegeben sein müssen oder sollten, damit Sprachförderung funktionieren kann?

B: Erstens einmal, das Wichtigste ist, dass der Lehrer realisiert, wo stehen die Kinder. Mimik und Gestik spielen auch immer eine große Rolle. Es muss auch immer die Bereitschaft vom Lehrer da sein, immer wieder nachzufragen. Weil du könntest eigentlich viel viel Zeit sparen, wenn du nicht jedes einzelne Wort erklären müsstest. Ich frage ständig: „Kennst du dieses Wort?“ Mir ist es letztes Jahr in der vierten Klasse passiert, dass ein einziges Kind, das Wort „höflich“ kannte. Viele Wörter sagen den Kindern nichts. „Der Gärtner mäht den Rasen.“ Hier muss man zuerst erklären, was heißt „Gärtner“, was heißt „mähen“ und was heißt „Rasen“. Du musst als Lehrer deine Sprache auch immer so kontrollieren, dass die Kinder verstehen, was du sagst. Bei diesem Satz sage ich zum Beispiel zuerst „Der Mann schneidet das Gras.“ Und dann kannst du erst den Satz sagen „Der Gärtner mäht den Rasen.“ Also Texte lesen, wir brauchen für einen Text zwei Stunden. Es geht da einfach um einen sensiblen Umgang mit der Sprache. Und was das Um und Auf ist, sind einfach diese Wortfelder. Ich mache zum Beispiel jetzt in einer vierten Klasse Fördern 2.0, weil in der Grundstufe I fehlt uns eine Stunde und deshalb habe ich das Fördern 2.0 in der vierten Klasse übernommen. Da arbeite ich sehr viel mit Wortfeldern. Da merke ich auch, wie wenig in der vierten Klasse manchmal da ist, obwohl die Kinder das vierte Jahr beschult sind. Wir machen da Wortfelder zu „gehen“ oder „sagen“ und die Kinder wissen oft nicht wie man diese Wörter noch ausdrücken kann. Wenn die Kinder Dinge einmal gehört haben, heißt das noch nichts. Das ist das Erschreckende. Man macht Dinge vier bis sechs Wochen und will dann einige Zeit später daran anknüpfen und die Kinder wissen nichts mehr. Der Langzeitspeicher funktioniert nicht mehr so gut. Das merkt man auch stark in Mathematik bei den Malreihen. Das ist eben leider auch bei der Sprache so, da bleibt nicht viel hängen, wenn man die Dinge nicht immer und immer wieder wiederholt. Also wirklich als Fazit, was wirklich den Kindern helfen würde, sind viele Stunden in der Schule sein. Das kann eben nur die Ganztagschule bringen. Wahrscheinlich müssten die Angebote gratis sein, damit dass alle Eltern annehmen. Das zweite verpflichtende Kindergartenjahr ist sowieso ein Muss. Um wirklich den Kindern gerecht zu werden, sprachlich gerecht zu werden, kleinere Klassen. Alleine schon von der Begabungsstruktur her kleiner Klassen und auch von den Sprachunterschieden her wäre das einfach so wichtig. Und eben wie gesagt, die Lehrer die hier an der Schule sind, sind auch bereit das zu tun. Wenn du es hier nicht aushältst, gehst du eh nach ein paar Jahren. Wobei ich jetzt nicht unbedingt den Schulstandort meine, sondern einfach... es sind eh die Hälfte der Schulen in Wien so. Wenn du es nicht kannst oder daran zerbrichst, das ist ja das Problem, dass die Lehrer dann einfach frustriert sind, weil sie sagen, es geht nichts weiter, so dass sie dann die Schule wechseln müssen oder krank werden. Es werden ja viele krank... leider werden viele krank. Burnout ist glaube ich momentan... Und das ist einfach das Gefühl, weil du das Gefühl hast, du kannst es nicht dahüpfen. Ich sage es ganz ehrlich, ich hatte die letzten vier Jahre das Gefühl, ich kann es nicht dahüpfen. Das soll mir einer vorzeigen. Die Frau Direktor war eine Stunde supplieren in meiner damaligen vierten Klasse und hat gesagt, das ist ja nicht zum Aushalten. Ich stand täglich mehrere Stunden in der Klasse für vier Jahre. Der Ausblick wäre eigentlich nur, kleinere Klassen, mehr Stunden. Es geht hier aber nicht darum mehr Stunden in der Klasse zu haben, sondern einfach, dass die Kinder in einem Umfeld sind in dem sie Deutsch sprechen. Es ist halt von der Organisation mit der Sprachförderung momentan

372 schwierig. Immer dieses ständige Rausholen aus der Klasse kann auch nicht die Lösung sein,
373 weil wie organisiert man dann den restlichen Unterricht.

374 **I: Meinst du, dass eine integrative Förderung besser wäre als das parallele Fördern?**

375 **B:** Also es hat das und das Vorteile und Nachteile. In der ersten Klasse finde ich es sehr sehr
376 positiv, wenn ein zweiter Lehrer dabei ist. Weil da ist ja schon alleine die Organisation vom
377 Schulalltag ein Riesenaufwand und kostet sehr viel Zeit. Bis sich das alles automatisiert hat, ist
378 ein zweiter Lehrer auf alle Fälle sehr hilfreich. Da wäre es gut, wenn man zu zweit in der Klasse
379 steht. Da geht schon so viel Zeit drauf bis überhaupt die Hausübung abgegeben ist. Oder bis sie
380 ein Buch herausgenommen haben. Und das ist natürlich zu zweit viel viel feiner. Ab der zweiten
381 wäre es zum Beispiel auch gut, Kleingruppen zu bilden. Ich denke, es ist immer wichtig, dass die
382 Kinder viele Dinge automatisieren. Ich mache sehr viel über Automatisierung. Also, es rennt
383 jeder Buchstabe gleich ab und jede Zahlenerweiterung. Das mag vielleicht für ein intelligentes
384 Kind fast schon ein bisschen langweilig sein, aber das gibt den anderen Kindern einfach eine
385 gewisse Sicherheit. Man muss den Unterricht in gewisser Weise einfach an die Kinder anpassen.
386 Es ist schwierig, ja also... Ich habe ja in der ersten Klasse auch gar keine Deutschbücher. Ich
387 mache mir meine Unterrichtsmaterialien selber. Ich habe so viele Zusatzmaterialien, weil du
388 die Bücher eigentlich gar nicht wirklich verwenden kannst. Du müsstest jede Seite, die du in
389 einem Buch machst, noch einmal als gleiche Seite als Hausübung haben, weil alles was nicht
390 ganz gleich ist, fordert schon wieder so viel Aufwand zu erklären... wirklich, das sind nur oft so
391 Kleinigkeiten, dass du das dann wieder wie eine Einführung sehen kannst. Dinge, die nur ein
392 bisschen anders sind, sind schon sehr schwierig. Sie brauchen etwas, wo sie sich anhalten
393 können.

394 **I: Das heißt, die Schulbücher sind gar nicht so konzipiert, dass du mit deiner Klasse damit arbeiten**
395 **kannst?**

396 **B:** Nein. Ich meine, was schon so ist, also es müsste... Also es würde den Kindern mit nicht-
397 deutscher Muttersprache sehr entgegenkommen, wenn wirklich Schul- und Hausübung idente
398 Sachen wären, wenn nur die Wörter verändert wären.

399 **I: Na gut, dann danke ich dir ganz herzlich für das Gespräch!**

400 **B:** Gerne.

I: Vielen Dank erstmal, dass du dich bereit erklärt hast, das Interview zu führen. Mich würde interessieren, welche Möglichkeiten bietet die Schule den Kindern ihre Sprachkenntnisse zu verbessern?

B: Da wir eine Ganztagsvolksschule sind, kann ich zum Ersten einmal sagen, ist generell das Konzept dieser Schulform eine Möglichkeit zur Sprachförderung. Für alle Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beziehungsweise Kinder mit geringen Sprachkenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch, bietet eben alleine das Konzept der Ganztagsvolksschule eine Möglichkeit die Sprachkenntnisse zu verbessern, weil die Kinder einfach einen starken Sprachkontakt haben. Die Kinder sind viel länger mit der Sprache konfrontiert, sowohl mit der Sprache des Lehrers als auch mit Gleichaltrigen. So können sie viel schneller vieles aufsaugen und die Sprache erweitern und ihr Sprachbewusstsein erweitern. Ansonsten, also als zweiter Punkt, gibt es das Fördern 2.0.. Hier gibt es unterschiedliche Bereiche, die unterschiedliche Schwachstellen der Kinder versuchen zu fördern. Hier gibt es einen expliziten Deutsch als Zweitsprache- Bereich. Da wird mit den Kindern gezielt an ihren individuellen Defiziten gearbeitet. Zuerst wird ein Förderkonzept erstellt, indem man sich mit der Klassenlehrerin zusammensetzt und Informationen über das Kind einholt, aber auch selber beobachtet. Dann schaut man welche Defizite man fördern und verbessern möchte. Man versucht gezielt an den Defiziten des Kindes anzusetzen. Dann werden die passenden Materialien erstellt. Es kann sein, dass man durch Lesen Wortschatzerweiterung betreiben möchte. Es kann sein, dass man durch Ausspracheübungen und Spiele die Aussprache verbessern möchte. Es kann sein, dass das Kind einfach mehr Kontakt zur deutschen Sprache braucht und so weiter. Da gibt es verschiedene Möglichkeiten, je nachdem was das Kind individuell braucht. Also das war jetzt die zweite Möglichkeit. Ansonsten, also der dritte Punkt, geschieht die Sprachförderung innerhalb des Klassenraums von der Klassenlehrerin, in dem Fall von mir. Ich habe momentan zum Beispiel ein Flüchtlingskind bei mir in der Klasse. Und es ist natürlich schwierig eine dritte Klasse zu unterrichten und gleichzeitig ein Kind in der Klasse zu haben, das nichts mitbringt, weder die deutsche Sprache noch die eigene Sprache eigentlich, auch kein Englisch. Das Kind ist auch nicht alphabetisiert worden. Das heißt, es ist wirklich schwierig, sowohl Stoff der ersten Klasse durchzuführen als auch gleichzeitig für den Rest der Klasse Stoff der dritten Klasse. Da habe ich zum Beispiel eine CD- Rom für das Kind, wo der Leselernprozess durch das Hören erleichtert beziehungsweise begleitet wird. Das obliegt mir, wie ich mit dieser Situation umgehe und wie ich das Kind hier fördere. Ich habe mir zuerst aufgrund von eigenen Beobachtungen und Kontakt mit den Eltern oder den Sozialarbeitern je nachdem, die Informationen eingeholt, damit ich weiß wo das Kind steht. Und dann versucht man dort anzusetzen und das fortzusetzen mit diversen Materialien.

I: Gibt es ein vorgegebenes Schulkonzept in Hinblick auf die Sprachförderung?

B: Bis zu diesem Schuljahr gab es überhaupt kein Konzept. Auch keine Vorgabe. Das Interesse der Schule war eigentlich hauptsächlich Lernen durch Bewegung oder Gesundheitsförderung. Da wurde in diesem Bereich viel getan. Bis die Direktorin unserer Schule durch mich, weil ich das Masterstudium DaF/ DaZ mache, darauf gekommen ist, dass wir eine Sprachförderung auch in unser Schulkonzept hinein nehmen könnten. Wir hatten daraufhin dieses Jahr eine Schilf, also eine schulinterne Lehrerfortbildung. Da hat mich die Direktorin sozusagen zur Expertin für dieses Thema ernannt und es liegt jetzt sozusagen in meiner Hand wie sehr oder wie gut ich das den Kollegen verkaufe. Wir haben eine moodle- Plattform unserer Schule und da haben alle Lehrer Zugriff darauf. Und ich habe da meinen eigenen Ordner mit Sprachförderung, wo ich dann die theoretischen Basisinformationen hochlade und diverse Arbeitsmaterialien auch,

einfach nur zur Ideenfindung. Damit die anderen Lehrer wissen, wie könnte ich anfangen, wie kann ich weitermachen und grundsätzlich, wenn sich die Lehrer nicht so gut auskennen im Internet, dass sie einfach etwas haben, worauf sie zurückgreifen können. Das habe ich dann natürlich auch selektiert und Materialien hochgeladen, mit denen man gut arbeiten kann. Ich meine an unserer Schule kennen sich die Lehrer ganz gut aus mit dem Internet, weil wir ein sehr junges Team sind. Trotzdem ist es gut, qualitative Materialien gesammelt auf dieser Plattform zu haben. Falls die anderen ein Problem haben oder eine Frage haben, dann stehe ich als Ansprechperson beziehungsweise als sogenannte Expertin auf dem Gebiet zur Verfügung. Und da nehme ich mir auch gerne die Zeit den anderen Lehrern weiterzuhelfen und bin für deren Fragen offen. Um noch einmal zurück zur Frage zu kommen, ob die Schule generell ein Konzept hat für alle, wir werden in zwei Wochen mit einem Bücherbazar starten. Das ist auch im Sinne der Sprachförderung. Da stellen wir Bücherregale an der Schule auf. Diese sind offen zugänglich für die Kindern und auch die Eltern. Da vernetzen wir uns auch mit dem Kindergarten. Da wird es Bücher in vielen verschiedenen Sprachen geben. Da dürfen die Eltern und Kinder gemeinsam hin, sich ein Buch ausborgen, zu Hause lesen und wenn es fertig gelesen ist, bringen sie es wieder zurück. So, dass jeder ständig die Möglichkeit hat, sich jedes Buch auszuborgen. Vielleicht finden ja auch deutschsprachige Kinder einfach einmal ein türkisches Buch oder Wörterbuch mal in einer anderen Sprache interessant, das sie dann mit nach Hause nehmen und auch ihren Eltern zeigen und mit den Eltern durchschauen und dann auch Interesse für eine andere Sprache entwickeln. Oder, dass sie überhaupt das Bewusstsein entwickeln, dass es sehr schwierig ist diese zwei Sprachen zu können. Ja, dass sie zumindest da ein bisschen Sensibilität entwickeln. Und ja, das ist unser Schwerpunkt für dieses Jahr eigentlich. Also das Lesen, die Sprachförderung und das Interesse für andere Sprache zu wecken beziehungsweise die Kinder zu sensibilisieren, dass es da andere Sprachen gibt und wie besonders es eigentlich ist, mehr als nur eine Sprache zu beherrschen.

I: Gibt es bei euch an der Schule Sprachstandsfeststellungen?

B: Jein. Das ist ein schwieriges Thema. Also es ist nicht wirklich vorgegeben, dass wir das machen müssen. Es sollte natürlich jeder Lehrer für sich tun. Einfach im Sinne der Kinder und im Sinne des Unterrichts. Dass da eben was weiter gehen kann und dass man weiß, wo die Kinder stehen und woran es liegt, dass das Kind zum Beispiel in Mathematik schwach ist, weil vielleicht die Begriffe einfach fremd sind für das Kind. Da muss es nicht an der mathematischen Begabung des Kindes liegen, sondern manchmal ist da eben einfach die Sprachbarriere schuld. Das muss man eben herausfinden, um das Kind gezielt fördern zu können und man weiß, wo man ansetzen soll. Aber ja, vorgeschrieben sind Sprachstandsfeststellungen nicht. Ich habe bereits auf die moodle- Plattform auch diverse Sprachstandsbögen und Materialien und Informationen zur Sprachstandsfeststellung hochgeladen, damit die Kollegen, die Interesse haben, das einfach runterladen können beziehungsweise auch Kollegen, die unter Umständen keine Zeit haben sich selber etwas herauszusuchen, aber grundsätzlich Interesse hätten. Es soll eine Erleichterung für alle Kollegen sein, die da Interesse haben, Sprachstandsfeststellungen mit den Kindern ihrer Klasse zu machen.

I: Ziehst du einen Vorteil für deinen Unterricht daraus, dass du eine zusätzliche Ausbildung im DaF/ DaZ Bereich machst?

B: Auf der PH habe ich kaum Seminare zu diesem Thema gehabt beziehungsweise gar keines, höchstens eins. Es wurde uns zwar schon oft gesagt, dass es in der Realität schon so ist, dass man in der Klasse mit vielen Sprachen konfrontiert ist und dass es schwierig werden kann. Aber das kommt einem sehr weit weg vor. Es wird einem zwar gesagt, dass es so sein kann, aber wie man damit umgehen soll, das wird nicht erklärt und einem nicht beigebracht. Es ist nicht vergleichbar mit dem, was im Masterstudium passiert. Hier wird man viel intensiver mit dem

Thema konfrontiert natürlich und man bekommt auch die theoretischen Grundlagen vermittelt, die eine große Rolle beim Unterrichten spielen. Zusätzlich macht man in dem Masterstudium auch Unterrichtsbesuche, wo einem die ganze Thematik dann auf noch einmal bewusst gemacht wird. Man bekommt einfach einen anderen Zugang zu diesem Thema. Es ist auch eine andere Erfahrung mit Erwachsenen zu arbeiten. Durch das Masterstudium DaF/DaZ fühle ich mich viel viel viel mehr sensibilisiert in diese Richtung. Ich kann die Kinder viel besser verstehen in ihrem Dasein und in ihrem Lernprozess. Ich bin selber auch mehrsprachig. Ich habe dadurch schon einen kleinen Vorteil glaube ich im Gegensatz zu Lehrerinnen, die einsprachig aufgewachsen sind. Ich verstehe glaube ich viele Dinge besser und kann viele Dinge besser nachvollziehen als wenn man nur mit einer Sprache aufwächst, weil ich mich einfach in die Kinder hineinversetzen und hinein fühlen kann. Aber trotzdem, auch für mich, weil ich selber nie großartige Probleme hatte damit, ist es dennoch manchmal auch für mich schwierig manche Problem der Kinder zu verstehen. Und durch das Masterstudium glaube ich schon, dass sich da gewisse Türen einfach geöffnet haben bei mir. Ich will durch mein Wissen die Kinder stärken in ihren Erstsprachen und in ihrem Willen Deutsch gut zu lernen und den positiven Sprachkontakt im Allgemeinen fördern.

I: Welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung gegeben sein, damit die Kinder ihre Sprachkenntnisse verbessern können und damit Sprachförderung funktionieren kann?

B: Ich glaube ganz ganz ganz wichtig ist die positive Lernumgebung. Wenn kein positives Klima herrscht, kann das Kind keinen positiven Kontakt zur Sprache aufbauen. Das funktioniert einfach nicht. Vor allem in dem Alter der Kinder, ist es ganz wichtig, dass sie sich wohl fühlen, weil sie einfach mit Gefühlen lernen. Das ist einmal sehr wichtig. Das zweite, dass man Verständnis für Fehler zeigt. Dass man als Lehrer den Kindern zeigt, es ist in Ordnung, wenn sie gewisse Dinge einmal nicht können. Auch, wenn man es zehnmals geübt hat und es immer noch nicht sitzt, ist das in Ordnung. Das ist auch normal, wenn ein Kind die Sprache ganz neu lernt, weil es davor vielleicht etwas anderes gewohnt war oder sich manche Dinge stark von der eigenen Sprache unterscheiden. Da kommt es einfach zu Interferenzen. Dafür muss man als Lehrer Verständnis haben. Und was auch wichtig ist, dass man die Kinder immer ermutigt und motiviert weiter zu machen und weiter zu üben. Auch dazu ermutigt immer zu fragen. „Frag mich!“, „Frag andere Kinder!“. Ich muss als Lehrerin nicht immer diejenige sein, die den Kindern etwas beibringt. Die Kinder können auch voneinander irrsinnig viel lernen. Und was noch wichtig ist, sind geeignete Materialien. Es müssen immer Materialien eingesetzt werden, die die Kinder von dort abholen, wo sie stehen. Es macht keinen Sinn, Material zu verwenden, das die Kinder überfordert. Genauso wenig macht es einen Sinn, Materialien zu verwenden die das Kind unterfordern. Ich muss immer überlegen, welchen Wortschatz hat das Kind und womit kann ich arbeiten um das Kind zu fordern und zu fördern. Ich glaube das sind Grunddinge, die sehr wichtig sind, um eben das Kind zu einem Lernerfolg zu führen.

I: Gibt es gute Materialien für die Sprachförderung?

B: Ich bin generell der Typ, der sehr kritisch mit Materialien umgeht. Mir passt sehr sehr oft an gewissen Arbeitsblättern und Übungen vieles nicht. Ich bin eine, die sich Ideen holt von dem, was es bereits gibt und die sich dann selber Materialien zusammenstellt. Ich möchte im Großen und Ganzen nur mit Materialien arbeiten, mit denen ich selber zufrieden bin und wo ich sagen kann, dass passt gut für die Kinder in meiner Klasse.

I: Hilft dir dein Wissen des Masterstudiums DaF/ DaZ bei der Erstellung deiner Materialien?

B: Ja, ich denke schon. Zum Beispiel früher hätte ich schon gedacht, das ist jetzt etwas ganz Banales, dass zum Beispiel das Lernen von Artikeln sehr wichtig ist. Weil es in der deutschen Sprache sehr dominant ist und ständig vorkommt. Mittlerweile bin ich aber der Meinung, dass es keinen Sinn macht. Zum Beispiel bei meinem Flüchtlingskind, wenn er die Sprache noch nicht

kann und gerade Artikel, wo es keine Regelung dafür gibt, macht es für mich keinen Sinn, dass er das auswendig lernt. Deshalb habe ich das jetzt zum Beispiel komplett weggelassen und wir konzentrieren uns nicht auf Kleinigkeiten, sondern lernen die Sprache global und lustbetont. Es soll ja auch Spaß machen.

I: Hast du eine Teamlehrerin?

B: Einen Teamlehrer nicht direkt, nein. Ich habe eine Kollegin, die gewissen Fächer abnimmt, aber das ist kein Team- Teaching. Ich habe eine Freizeitpädagogin, die ungefähr fünf Stunden in der Woche gemeinsam mit mir in der Klasse ist. Ihr kann ich aber nicht wirklich etwas übergeben, weil sie keine Lehrperson ist. Sie kann sich aber zu schwächeren Kindern dazusetzen und sie unterstützen. Oder zum Beispiel, wenn Kinder früher fertig sind, dann kann die Freizeitpädagogin mit den Kindern hinausgehen und mit ihnen ein bisschen Bewegung machen.

I: Wenn du Schwächen bei einem Kind erkennst und merkst, das bräuchte eine zusätzliche, gezielte Unterstützung, wie gehst du in diesem Fall vor?

B: Dann versuche ich das zu organisieren, dass ich zusätzlich Zeit finde um mit dem Kind individuell zu arbeiten. Wenn ich zum Beispiel sehe, dass der Rest der Klasse schon sehr gut mit dem Stoff zurechtkommt und sie vielleicht ein bisschen eine Auszeit gebrauchen könnten, schaue ich, dass ich in den Stunden, die ich mit der Freizeitpädagogin habe, den Rest der Klasse mit der Freizeitpädagogin hinaus schicke. Diese Gruppe kann dann soziales Lernen betreiben und sich bewegen. Es ist ja nicht so, wenn ich die Kinder mit der Freizeitpädagogin hinaus schicke, dass sie da nichts lernen. Soziales Lernen ist ja auch ein wichtiger Baustein. Ich bleibe dann mit dem einen Kind, manchmal ist es auch eine kleine Gruppe, in der Klasse. Das ist dann sehr angenehm, weil ich den Kindern, die es brauchen, individuell und gezielt Dinge erklären kann und mit ihnen üben kann. Da kann ich mich voll und ganz auf diese Kinder konzentrieren, weil es ist einfach schwierig, wenn die Klasse vollbesetzt ist, dass man sich Zeit extra für die schwachen Kinder nimmt. Oder was ich auch oft mache, dass ich bei Gruppenarbeiten, die stärkeren und schwächeren Kinder zusammen in eine Gruppe geben, dass sie voneinander lernen, weil der Zugang ist dann vielleicht auch ein anderer. Es kann auch vorkommen, dass es dann die Kinder besser verstehen, als wenn ich etwas erkläre. Oder eine weitere Möglichkeit ist, dass ich dem Rest der Klasse Aufgaben gebe und ich weiß, dass sie damit beschäftigt sind. Da gebe ich ihnen gerne Rechercheaufgaben, wo sie aus Büchern oder im Internet etwas suchen, und im Anschluss daran eine kurze Präsentation machen. Während sie damit beschäftigt sind, habe ich dann Zeit mich mit den schwächeren Kindern zusammenzusetzen und ihnen gezielte Dinge nochmals zu erklären. Hier kann ich dann auch sehr gut überprüfen, ob sie gewisse Dinge verstanden haben. Wenn es gar nicht geht, bin ich schon auch eine, wenn ich nicht mehr unterrichte und eigentlich aus habe und die Kinder in die Freizeit entlassen habe, dass ich die Kinder, wo ich sehe, da muss noch was getan werden, frage ob sie gerne noch mit mir in der Klasse bleiben möchten und wir gezielt etwas üben. Wenn sie das freiwillig möchten, dann bleibe ich mit ihnen in der Klasse und wir wiederholen die Dinge in einer ruhigen Atmosphäre. Aber das ist ja eigentlich der außerunterrichtliche Rahmen.

I: Bringt die Ganztagschule Vorteile in Bezug auf die Sprachförderung?

B: Ich hab es eh auch zu Beginn schon gesagt, ich glaube schon. Also für die Kinder, die noch geringe Sprachkenntnisse haben, denke ich schon, dass da eine massive Förderung stattfindet. Zwar nicht bewusst, also nicht im Sinne von Unterrichtseinheiten, wo man die Sprache aktiv fördert und einen Kurs abhält, sondern viel mehr durch den hohen Zeitanteil, den sie einfach an der Schule verbringen, eben in einem deutschsprachigen Umfeld. Ich glaube, dass da unbewusst ganz ganz viel passiert. Schon allein, wenn die Kinder in der Freizeit sind. Die sind ja ständig am Reden miteinander. In der Klasse passiert ja auch viel Sprachförderung unbewusst

sozusagen. Wir haben eine Gefühlswand in der Klasse oder eine Zeitungsecke in der Klasse. Ich habe gemerkt, dass Sprachförderung auch mit sozialem Lernen zusammenhängt. Wenn die soziale Kompetenz der Kinder ausgebaut wird, kann man das sehr gut verknüpfen mit einer unbewussten Sprachförderung. Wenn es Probleme oder Streitigkeiten gibt, die die Kinder ja auch lösen möchten, können die Kinder diese auf Kärtchen schreiben und auf die Gefühlswand hängen. Hier akzeptiere ich keine Wörter auf den Kärtchen, sondern nur ausformulierte Sätze. Sie schildern mir die Probleme auf den Kärtchen. Einmal in der Woche nehme ich mir eine Unterrichtsstunde Zeit, in der diese Gefühlswand besprochen wird. Da nehme ich die Kärtchen einzelnen herunter und lese sie vor. Die Kinder äußern sich dazu und dann werden die Probleme gemeinsam gelöst. Da argumentieren die Kinder und sagen „Ich finde du hast Recht, weil“ oder „Ich denke mir das hättest du nicht machen sollen, weil“ oder „Ich bin der Meinung, du hättest nicht so aggressiv sein sollen, weil“. Da passiert ja auch sehr sehr viel in Bezug auf Sprachförderung, was aber den Kindern gar nicht so bewusst ist selber. Ich achte da sehr stark darauf in meinem Unterricht, dass ich Sprachförderung stark einfließen lasse in allen Bereichen. In der Ganztagschule glaube ich hat man eher die Zeit viel viel Sprachförderung zu betreiben im Unterricht und sich auch Zeit zu nehmen für solche Dinge wie die Gefühlswand oder dass sie auch mal Zeit haben in der Zeitungsecke der Klasse zu schmökern. Ich als Lehrperson bin teilweise ewig lang in der Schule und sehe die Kinder ja auch länger. In der Ganztagschule sieht man dann auch wo die Stärken und Schwächen der Kinder liegen besser denke ich und ich kann genau dort ansetzen. Ich verbringe sehr sehr viel mit den Kindern und lerne sie sehr gut kennen. Da weiß ich dann auch nach einer Zeit, was für ein Lerntyp die Kinder sind und wie ich am besten und effektivsten mit ihnen arbeiten kann. Es kommt auch dazu, dadurch, dass es eine Ganztagschule ist, kann man nicht nur Unterricht mit den Kindern die ganze Zeit betreiben. Es ist schon gar nicht möglich nur Frontalunterricht zu betreiben, weil die Kinder das sowieso zeigen. Sie werden lauter, sie beginnen zu gähnen, sie hören nicht mehr zu. Kinder sind da ja sehr ehrlich, was das betrifft und zeigen ihre Gefühle. Und in der Ganztagschule hat man einfach mehr die Möglichkeit auf diese Gefühle zu reagieren. Durch die größeren Zeitressourcen kann man auch flexibler arbeiten und sich eben auch auf die Gefühle der Kinder einstellen. Man muss nicht an einem Vormittag den ganzen Stoff durchpeitschen sag ich jetzt einmal. Wenn ich jetzt sehe, sie sind nicht mehr aufnahmefähig, beginnen zu tuscheln, werden lauter, dann nütze ich zum Beispiel die Zeit und wir nehmen die Gefühlswand durch. In der Ganztagschule hat man schon dieses Luxus. In der Halbtagschule hätte ich persönlich glaube ich schon diesen Zeitdruck, gut, ich habe jetzt genau diese vier Stunden zu unterrichten und ich muss alles durchbringen. Wir haben ja an unserer Schule zum Beispiel auch gar keine Schulglocke. Wir können die Stunden selber verschieben und die Pauseneinteilung uns so einteilen, wie wir das wollen und wie es für die Kinder passt. Ich glaube das ist auch etwas, was mir hilft. Wenn gerade etwas sehr gut läuft und die Kinder aufmerksam sind, dann gibt es keine Schulglocke, die das Arbeiten der Kinder unterbricht. Dann mache ich die Pause einfach einmal ein bisschen später und dafür zum Beispiel ein paar Minuten länger. Man ist einfach flexibler.

I: Gibt es noch weitere Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit die Kinder möglichst rasch ihre Sprachkenntnisse verbessern?

B: Ich glaube zum Beispiel, dass es auch etwas ausmacht wie das Elternhaus der Kinder sich verhält gegenüber der Schule. Sicher. In meiner Klasse gibt es viele die voll und ganz dahinter stehen und wollen, dass die Kinder was lernen. Gleichzeitig, wenn die Kinder die Leistung nicht erbringen können, dann wird es oft so dargelegt, als würde ich zu viel abverlangen. Sie richten es sich gerne so, wie es ihnen gerade passt sag ich jetzt einmal. Trotzdem finde ich schon und das versuche ich auch, dass es eine sehr große Rolle spielt, ob sich die Lehrperson mit dem Elternhaus gut versteht. Wenn da die Kommunikation gut verläuft und zu Hause auch gut über

die Lehrerin gesprochen wird, dann wirkt sich das auf das Kind und auch auf seine Lernleistung aus. Es ist auch schon einmal vorgekommen, ja das war in einem Fall so, dass Eltern auf mich böse waren aus einem bestimmten Grund und die haben dann zu Hause anscheinend über mich gesprochen. Am nächsten Tag ist das Kind in die Schule gekommen und hat sich bei einer Kleinigkeit versucht aufzuregen und ich habe wirklich rausgehört, dass es nicht das Kind ist von dem diese Dinge kommen, sondern die Eltern. Also die Eltern haben da schon einen großen Einfluss auf das Kind. Vor allem in dem Alter. Es ist deshalb meiner Meinung nach schon sehr wichtig, dass man die Eltern auf seiner Seite hat. Es war mir zum Beispiel in meiner Klasse ein Anliegen, dass die Kinder gut lesen können. Wir sind ja eine Ganztagschule und da gibt es normalerweise keine Hausübungen, die die Kinder zu Hause machen müssen. Da wird alles in der Schule erledigt. Wir haben im Klassenforum abgestimmt, ob wir nicht doch eine Lesehausübung für zu Hause einführen wollen. Ich bin der Meinung, auch wenn es nur fünf oder zehn Minuten sind, bin ich einfach der Meinung, dass es den Kindern für die Zukunft sehr viel bringt. Das gehört auch ganz klar zur Sprachförderung. Durch das Lesen von Texten, Gedichten und Büchern bauen sie ja auch ihren Wortschatz aus. Und wenn sie dann mal ein Wort nicht verstehen, passiert es dann auch zu Hause, dass sich die Eltern mit den Kindern unterhalten und sich mit Sprache auseinandersetzen. Wenn die Eltern nicht mitspielen würden bei diesen Dingen, da würde da schon vieles wegfallen, was dann auch spürbar im Unterricht und in der Schule generell wäre.

I: Könnest du ein Fazit ziehen, wie gut Sprachförderung funktioniert in der Schule und wie sehr die gesetzten Maßnahmen zum Lernerfolg der Kinder beitragen?

B: Ich finde Sprachförderung und alle gesetzten Maßnahmen hängen am Ende definitiv vom eigenen Engagement der Lehrerin ab. Weil egal wie sehr eine Schule etwas vorschreibt, man kann Dinge immer sehr geschickt umgehen. Dann täuscht man Ergebnisse vor und man macht etwas schnell schnell irgendwann einmal. Du kannst ja den Weg zum Ziel als Lehrer so gestalten, wie du es für richtig hältst. Da kann auch niemand so richtig reinschauen. Zum Beispiel, die Sprachstandserhebung, wenn man hier als Lehrer überhaupt keinen Wert darauf legt und das aber vorgeschrieben ist von der Schule, dann kann man als Lehrer vieles selber so ankreuzen, wie man glaubt, dass das Kind ist. Und tatsächlich war das aber nie der Fall, dass das Kind richtig beobachtet wurde. Da fließen dann, wenn man sich als Lehrer nicht mit dem Thema beschäftigt und es einen nicht interessiert, auch die Vorurteile wieder mit ein, weil es vielleicht aus einem bestimmten Elternhaus kommt das Kind oder eine bestimmte Sprache spricht. Das passiert ja leider auch oft, dass man zum Beispiel türkischsprachige Kinder schlechter einstuft als spanischsprachige Kinder zum Beispiel. Da gibt es ja auch die Wertigkeit der Sprachen, die da eine Rolle spielen kann, wenn man sich mit dem Thema nicht beschäftigt. Wenn die Lehrerin nicht engagiert ist und sich vieles ersparen möchte, dann findet sie einen Weg und da findet dann auch nicht die richtige Sprachförderung statt. Ich sage es mal so, ganz verhindern kann man Sprachförderung sowieso nie, weil es findet automatisch statt wenn man etwas liest oder über bestimmte Dinge spricht und argumentiert. Aber man kann das alles einfach verstärken und verbessern und gezielt machen, wenn man sich wirklich als Lehrerin damit auseinandersetzt und dann ist natürlich der Lernerfolg der Kinder größer und auch die Möglichkeit viel eher gegeben, dass das Kind eine erfolgreiche Schulkarriere absolviert. Wir können da als Lehrer schon sehr sehr stark dazu beitragen und das unabhängig von vorgegebenen Konzepten. Im Endeffekt kommt es sehr stark auf die Lehrerin an, ja. Ja, da spielt die Lehrerin eine große Rolle, mitunter eigentlich die wichtigste Rolle.

I: Was würdest du sagen, wie sehr spielt das Wissen im DaF/ DaZ Bereich eine Rolle um eine gute Sprachförderung zu erzielen?

B: Ich glaube es kommt da auch immer auf den Standort an, wo man arbeitet. In manchen

287 Schulen ist das zum Beispiel wichtiger als in anderen. In manchen Schulen kann man sein
288 Wissen mehr einsetzen beziehungsweise da wird es mehr gebraucht als in anderen. Aber im
289 Allgemeinen, spielt es natürlich eine sehr große Rolle. Um eine gezielte Sprachförderung zu
290 machen, braucht man ein Wissen, wie und wo man ansetzt. Für eine positive
291 Sprachentwicklung des Kindes ist es immer von Vorteil, wenn man da ein Wissen auf dem
292 Gebiet mitbringt. Es ist ganz wichtig, dass man ein Bewusstsein entwickelt, wenn man mit
293 Kindern arbeitet, die ihre Sprachkenntnisse verbessern müssen.

294 **I: Dann danke ich dir ganz ganz herzlich für das spannende Interview.**

295 **B: Sehr gerne!**

Hanna

1 I: Vielen Dank erstmal, dass du dich bereit erklärt hast, das Interview mit mir zu führen.

2 B: Gerne.

3 I: Das Interview bildet einen Teil der Untersuchung die ich Rahmen meiner Masterarbeit zum
4 Thema *Sprachförderung an Wiener Ganztagsvolksschulen für Kinder mit einer anderen*
5 *Erstsprache als Deutsch* durchführe. Da der Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache
6 als Deutsch ja besonders im Raum Wien sehr hoch ist, interessiert mich, welche Möglichkeiten
7 bietet die Schule den mehrsprachigen Kindern ihre Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache
8 Deutsch zu verbessern?

9 B: Ich denke, der große Vorteil hier an der Ganztagschule ist der, dass Kinder mit nicht-
10 deutscher Muttersprache einfach über einen langen Zeitraum in einer Umgebung sind, wo
11 Deutsch gesprochen wird hauptsächlich. Bei uns an der Schule... Man hat ja schon öfter in den
12 Medien gehört, dass zum Beispiel Türkisch sprechen verboten werden soll in den Schulen oder
13 eben die anderen Muttersprachen von den Kindern. Das mache ich nicht und das wird auch an
14 unserer Schule so nicht praktiziert. Aber wir halten die Kinder natürlich schon dazu an, dass sie
15 sich untereinander auf Deutsch verständigen, dass alle die Möglichkeiten haben zu verstehen,
16 was gesprochen wird. Ich in meiner Klasse habe wirklich ganz viele verschiedene Sprachen, da
17 müssen die Kinder sowieso Deutsch miteinander sprechen um sich zu verständigen und
18 miteinander zu unterhalten. Also ich habe in der Klasse die Sprachen Türkisch, Serbisch,
19 Bosnisch, Kroatisch, Polnisch, Ungarisch, Mazedonisch, Spanisch, Philippinisch, also Tagalog.
20 Und wie gesagt, ich glaube da ist einfach der einzig gemeinsame Nenner halt wirklich das
21 Deutschsprechen. Weil sonst hätte man vielleicht wirklich nur einen zweiten, mit dem man sich
22 unterhält und dann verstehen die anderen nichts. Und man muss bedenken, in einer
23 Ganztagschule sind sie halt doch den ganzen Tag zusammen, also sie sind alle zumindest bis
24 halb vier da in der Schule. Da wird ja in der Zeit doch sehr viel miteinander gesprochen. Wir
25 haben hier an der Ganztagschule auch das Glück, dass wir in den Lernstunden oft doppelt
26 besetzt sind. Also vor allem in der ersten und zweiten Klasse ist man oft doppelt besetzt, in der
27 dritten und vierten auch noch. Also im Moment habe ich in meiner vierten Klasse zwei
28 Lernstunden in denen wir doppelt besetzt sind. Was den Vorteil hat, dass wir natürlich
29 intensiver auf die Kinder eingegeben können. Und wenn jetzt ein Kind wirklich ein Defizit hat,
30 dann kann man sich öfter dazusetzen und das Kind gezielt fördern. Die Eltern haben ja oft nicht
31 die Möglichkeit, die Dinge den Kindern zu erklären, da sie ja selber oft die Sprache nicht
32 sprechen oder nicht gut genug sprechen um es richtig zu vermitteln.

33 I: Was würdest du sagen, welchen Stellenwert hat Sprachförderung hier an dieser Schule, die ja
34 sehr stark durch Mehrsprachigkeit geprägt ist?

35 B: Stellenwert... Ich erlebe Sprache nicht als ein Problem. Deshalb würde ich Sprachförderung
36 auch nicht als obersten Stellenwert hinstellen, weil es stellt in meiner Klasse kein Problem dar.
37 Natürlich gibt es Kinder, die mehr Förderung was das Sprachliche anbelangt brauchen. Das sind
38 dann die Kinder, die man intensiver fördert, sei es jetzt bei der Leseförderung oder in der
39 Förderstunde. Mit den Kindern lernt man dann eben intensiver, auch zum Beispiel vor den
40 Schularbeiten. Man merkt ja, wenn ein Kind irgendwo Defizite hat, dann nimmt das Kind mit in
41 die Förderstunde und geht noch einmal einen Text durch oder man behält das Kind länger da
42 in der Förderstunde. Aber ich würde jetzt im Großen und Ganzen sagen, dass die
43 Sprachförderung keinen übergeordneten Stellenwert anderen Dingen gegenüber hat. Sie
44 passiert ja eigentlich sowieso ständig, auch während dem Regelunterricht. Also zum Beispiel in
45 der ersten und zweiten Klasse, wo man auch noch mehr doppelt besetzte Stunden hat, da
46 macht dann schon mehr explizite Sprachförderung und nimmt die Kinder, die noch große

Sprachschwierigkeiten haben, mit Fördermaterialien raus aus der Klasse. Da haben wir etliche Materialien zusammengesammelt in den letzten Jahren. Weil es ist ja einfach ein großes Thema an unserer Schule, dass eben der größte Anteil der Kinder eine andere Muttersprache hat als Deutsch. Wir haben auch das Glück in der Ganztagschule hier bei uns im Haus, dass wir bei den ersten Klassen oft schauen, dass wir Nebenräume bei den Klassen dabei haben. Also, dass man sich mit einer Kleingruppe von drei oder vier Kindern, die mehr Förderung benötigen, in einen kleinen Raum neben der Klasse setzen kann, wo dann auch intensiv mit Fördermaterial gearbeitet werden kann, eben in dieser kleinen Gruppe. In diesen Nebenräumen steht dann das Fördermaterial auch ständig zur Verfügung. Und wir haben auch bei uns an der Schule die Vorschulkisten, wo grundsätzlich viel Material drin ist, das man sich auch jederzeit ausborgen kann. Ich habe es zum Beispiel so gemacht, als ich in der ersten und zweiten Klasse noch keine Klassenlehrerin war, sondern die Teamlehrerin, ich habe ja die Klasse in der dritten übernommen, habe ich das Fördermaterial, also das Kartenmaterial, das Bildmaterial, die Spiele, verschiedenste Reimübungen alle ein bis zwei Monate gewechselt. Das kann man dann aber sowieso immer auf die Kinder und deren Fortschritte abstimmen. Jetzt in der vierten, was ich sehr gerne mag, sind offene Lernformen. Das ist hier bei uns an der Ganztagschule ganz üblich, dass es eben auch oft offene Lernstunden gibt, wo die Kinder selbstständig arbeiten. Da gebe ich den Kindern Aufgaben für ein oder zwei Stunden. Und diese offenen Lernform haben eben auch den Vorteil, dass die Kinder wie gesagt selbstständig arbeiten und in dieser Zeit kann ich mir, als Klassenlehrerin, einzelne Kinder nehmen bei denen mir Schwierigkeiten aufgefallen sind. Weil als Klassenlehrerin hat man ja normalerweise nicht oft die Gelegenheit, dass man mit einzelnen Kindern intensiv arbeitet. In der Ganztagschule ist es auch ein großer Vorteil, falls die Kinder beim offenen Lernen nicht ganz fertig werden, kann ich sagen, wir machen da am Nachmittag weiter. Diese Flexibilität hat man ja zum Beispiel in einer Halbtagschule nicht. Ich erlebe es jetzt auch oft, dass die Kinder, vor allem jetzt in der Vierten, das selbstständige arbeiten erst nehmen und mir dann auch oft sagen, „du, können wir noch länger daran arbeiten“, dann sage ich, „ja, kein Problem“. Das ist schon super muss ich sagen. Einfach, dass man die Möglichkeit hat so flexibel zu sein. Und wie gesagt, bei den offenen Lernformen, kann ich mir eben die Kinder einzeln nehmen.

I: Macht ihr hier an der Schule Sprachstandsfeststellungen, dass man überprüft auf welchem Sprachstand das Kind steht?

B: Ja, in der ersten Klasse gibt es zum Beispiel so eine Art Sprachstandsfeststellung. Da werden im ersten Semester oder kurz vor Ende des ersten Semesters in der ersten Klasse die ersten paar Buchstaben und die Silben abgefragt. Müsste ich nachschauen wie das heißt. Das ist eben in der ersten Klasse so ein standardisierter Test. Das haben wir schon, das müssen wir auch machen. Was hat es noch gegeben in der Form? Hmm... Wir arbeiten auch immer mit dem Antolin, aber ich glaube das ist nichts Außergewöhnliches.

I: Ist das Antolin ein computergestütztes Sprachförderprogramm?

B: Na ja.. wo die Kinder... ja, ich würde es schon als Sprachförderprogramm bezeichnen. Es fragt die Kinder eben Sachen ab über gelesene Bücher. Also die Kinder lesen Bücher, egal ob in der Schule oder zu Hause, und können dann beim Antolin Fragen dazu beantworten und sammeln dann dementsprechend Punkte. Da geht es natürlich auch um die Sinnerfassung. Weil wenn ich nicht verstanden habe, was ich gelesen habe, kann ich die Fragen nicht beantworten. Und von dem her würde ich es schon als Sprachförderung bezeichnen. Weil das Lesen hat natürlich auch einen ganz großen Wert um seine Sprachkenntnisse zu verbessern. Und jetzt haben wir eben den Wiener Lesetest in der vierten Klasse.

I: Habt ihr prinzipiell von der Schule ein vorgegebenes Konzept was die Sprachförderung anbelangt?

B: Nein, der Lehrer ist da selber verantwortlich dafür. Ich meine, ich arbeite gerne mit dem Wunderwelt Sprache, wo schon in die richtige Richtung geleitet wird. Ich bin auch nicht dafür, dass man sich immer überlegt, das und das muss ich fix machen. Ich bin da eher dafür, dass man schaut, was braucht das Kind jetzt im Moment und daran arbeite ich und nicht, das habe ich mir jetzt unbedingt vorgenommen. Das ist in meiner Klasse auch ganz wichtig denke ich, dass ich das so mache. Ich muss mich einfach von Tag zu Tag auf die Bedürfnisse der Kinder einstellen und immer überprüfen ob sie die Dinge verstanden haben. Und wenn sie ein Thema noch nicht verstanden haben, dann kann ich nicht zum nächsten übergehen, sondern erkläre das andere noch einmal. So flexibel muss ich in meiner Klasse sein. Sehr viel im Voraus planen geht da sowieso nicht. Ich sehe ja dann die Ergebnisse immer beim Lesen, Schreiben und Sprechen sowieso ob es passt oder nicht und woran wir noch arbeiten müssen. Wenn sie zum Beispiel vom Wochenende erzählen, achte ich schon darauf, dass ich sie beim Erzählen zwar korrigiere, aber auf eine sanfte Art und Weise. Das wissen sie jetzt auch schon, dass das nicht beleidigend gemeint ist, sondern, dass man versucht auf die richtige Satzstellung zu achten, damit sie es dann beim nächsten Mal richtig sagen. Da freuen sie sich dann auch schon so richtig, wenn sie es dann richtig verwenden.

I: Hast du in der Klasse bestimmte Methoden, die besonders gut funktionieren um an den Sprachkenntnissen der Kinder zu arbeiten?

B: Bei den Lernwörtern mache ich das Lernwörter- Krankenhaus. Das ist eine effektive Methode um die Lernwörter zu üben und den Wortschatz zu sichern. Das funktioniert so, dass die Kinder auf verschiedenste Arten das Wort zunächst aufschreiben, auch in Verbindung mit der Frage welche Wortfamilie dazu gehört und das Wort auch graphisch verschieden darstellen. Dann prägen sie es sich auf verschiedenste Arten selber ein, auch mit einem Partner und die letzte Station bin dann ich als Lehrerin, wo ich es ihnen ansage und sie schreiben es auf. Und wenn sie alle Wörter richtig schreiben können, dann sind die Wörter quasi „gesund“ und werden dann entlassen. Bei mir sieht das wirklich aus wie ein Krankenhaus. Jeder hat seine eigene Lade und das ist in verschiedene Fächer eingeteilt. Das erste Fach ist zum Beispiel „Impfung“, das zweite Fach „Pflaster“ und so weiter, die haben halt Namen. Das machen sie recht gerne. Das ist spielerisch und das macht ihnen jetzt auch in der vierten Klasse noch sehr viel Spaß. Sie freuen sich richtig, wenn ihr Wort gesund ist und sie da ganz stolz darauf. Auch in der vierten Klasse! Da freue ich mich dann auch. Es soll ja was Nettes sein und so kann man die Kinder motivieren. Was mir daran auch gefällt ist, dass es sich nicht nur um ein reines Abschreiben handelt, sondern dass sich die Kinder auch bewusst machen, gut zu welcher Wortfamilie gehört dieses Wort, welche Wortart ist das, welche Besonderheiten hat das Wort, wie kann ich es benutzen und solche Dinge.

I: Wie handhabst du die Materialenauswahl was die Schulbücher angeht?

B: Da muss man schauen ob sie für das Niveau der Kinder konzipiert sind und ob das für die Klasse passt. Beim Wunderwelt Sprache ist es so, dass ich ein paar Zusatzteile habe. Eben auch Deutsch als Zusatz. Also der Zusatz ist direkt vom Wunderwelt Sprache, das ist das Buch das wir eben in Deutsch verwenden. Meine Teamlehrerin arbeitet in der Förderstunde gerne mit dem Zusatzbuch. Das ist eben extra konzipiert für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Aber es ist nicht so, dass ein Kind ganz fix dieses Buch hat, sondern da wird in der Förderstunde immer mit anderen Kindern daran gearbeitet. Es hängt immer davon ab, wer was braucht. Da wird dann individuell mit den Kindern gearbeitet mit dem Buch. Es ist aber im Regelunterricht so, dass ich sowieso nicht ein neues Thema den Kindern frei überlassen würde. Bevor man überhaupt im Buch arbeitet, wird alles sehr genau erklärt und alle relevanten Wörter besprochen. Wir erarbeiten das gemeinsam und erst, wenn die Kinder wissen wie das funktioniert, kann man im Buch arbeiten. Während der Erarbeitung können die Kinder auch

alles fragen, was sie wissen möchten. Auch wenn sie fünfmal fragen ist das auch in Ordnung. Die Folgeaufgaben im Buch passen dann, wenn man sich genug Zeit für die Erarbeitung nimmt. Außer es hat jemand nicht zuhört. Wenn eine Aufgabe im Buch nicht verstanden wird, würde ich das nicht auf die Sprachkenntnisse schieben, sondern eben eher daran, dass jemand einfach nicht zuhört hat. Ich muss auch dazu sagen, meine Kinder sind jetzt in der vierten und sie sind mittlerweile ganz fit was das Deutsche betrifft. Bei Kindern, die wirklich schlecht Deutsch sprechen und erst sehr kurzer Zeit in Österreich sind, ist das dann wieder etwas anderes. Aber da habe ich vielleicht auch zu wenig Berufserfahrung um das beurteilen zu können.

I: Hast du dich als Junglehrerin von Anfang an auf die Situation gut vorbereitet gefühlt?

B: Nein, ich habe mich überhaupt nicht gut vorbereitet gefühlt. Also generell nicht. Ich kann auch ganz kurz und knapp sagen, ich habe sicher in meinem ersten Jahr als Teamlehrerin zehnmal so viel gelernt, wenn nicht noch mehr als in den drei Jahren auf der PH. Also das ist gar kein Vergleich. Wie es dann in Wahrheit ist, hat wenig mit dem zu tun, was man in der Ausbildung gelernt hat. Es ist ganz anders. Natürlich kannst du ein paar Dinge übernehmen, aber das sind vielleicht zwei Prozent, die du wirklich voll und ganz übernehmen kannst. So hatte ich eben einfach das Gefühl bei meiner Klasse. Vieles war einfach nicht möglich. Ich hatte auch am Anfang einfach sehr zu kämpfen mit dem Verhalten der Klasse. Es ist gar nicht so einfach gewesen die Kinder so hinzubekommen, dass du überhaupt einen Unterricht führen kannst, so wie du ihn dir vorstellst. Natürlich bin ich hochmotiviert nach der Pädagogischen Hochschule in die Schule gekommen und hab mir alles Mögliche vorgestellt, was ich mit den Kindern machen werde und alles Mögliche vorbereitet, aber die Realität sieht dann einfach anders aus. Viele Dinge sind so einfach nicht machbar. Du musst immer schauen, was ist möglich in der Klasse und was sind die Bedürfnisse der Kinder. Was brauchen die Kinder. Also es kommt einfach auch auf die Konstellation der Klasse an.

I: Wie sieht das eigentlich aus, gibt es ein Sprachförderkonzept von der Schule?

B: Na ja mit der Schule eigentlich nicht. Da sprechen wir Lehrerinnen, die mit den Kindern direkt arbeiten, uns eigentlich ab. Also, ich spreche mich mit meiner Teamlehrerin ab, wenn mir im Unterricht etwas Bestimmtes bei einem Kind auffällt. Also, dann sage ich ihr das und das brauchen wir jetzt intensiv und zwar die und die Kinder. Also die Förderung im Allgemeinen beruht auf Absprachen. Dann haben wir ja auch die Fördern 2.0 Stunden. Da wird natürlich auch abgesprochen, was die Kinder brauchen. Bei den Vortests zum Wiener Lesetest hat sich jetzt zum Beispiel auch herausgestellt, wer in welchem Bereich noch Unterstützung braucht und das wird dann im Team besprochen und die jeweiligen Kinder in den jeweiligen Bereichen noch intensiver gefördert. Also es muss eben immer abgestimmt werden, wann können wir das machen, wie können wir das machen und wer braucht intensiv was. Es heißt ja nicht, nur wenn man im Vortest nicht so gut angeschnitten hat, dass alle dasselbe an Förderung brauchen. Und wer ist da noch involviert? Hmm ja... unter Umständen Freizeitpädagogen auch. Sie sollen auch wissen, wann die Kinder wo sind, weil manchmal ist das ja auch parallel zu den Förderstunden. Da bedarf es allein schon vom Organisatorischen eine gute Absprache. Aber mit der Direktorin oder mit den Kolleginnen aus anderen Klassen spricht man sich da nicht ab. Außer die Kolleginnen haben die Förderstunden gemeinsam. Dann spricht man sich schon ab, was die Kinder brauchen und was vorrangig ist.

I: Und wie sieht es da aus mit der Dokumentation von der Sprachförderung?

B: Wir haben ein Förderbuch. Das ist ein Buch, wo die Lehrer, die die Förderstunden machen, eintragen, was sie wann mit welchen Kindern gemacht haben. Es ist im Prinzip ähnlich wie ein Klassenbuch. Natürlich gibt es da auch individuelle Formen. Manche Kolleginnen machen das auch nicht mit dem Förderbuch, das wir von der Direktorin bekommen, sondern die haben ihr

eigenes Ding, das sie zu Hause am Computer machen und dann monatsweise ausdrucken. Die Direktorin schaut sich das auch immer wieder an.

I: Wenn jetzt ein Kind Auffälligkeiten hat bzw. einen besonderen Förderbedarf benötigt, wird in so einem Fall eine ausführlichere Dokumentation vorgeschrieben?

B: Also im Prinzip nicht. Wenn ein Kind besonders viel Förderbedarf benötigt, dann wird es eben öfter im Förderbuch drin stehen. Aber mehr Stunden für das Kind hat man ja dann trotzdem nicht. Wir haben ja nur die Stunden, die uns zur Verfügung stehen. Ich habe jetzt zum Beispiel ein Kind in der Klasse, die sehr schwach ist. Die hat dann zusätzlich noch eine Stützlehrerin, die sie zweimal pro Woche holt. Die macht abwechselnd Deutsch und Mathematik mit ihr. Das hat aber in dem Fall gar nichts damit zu tun, dass sie eine andere Muttersprache hat als Deutsch. Ich habe genauso Kinder in der Klasse die Deutsch als Muttersprache haben und die größere Sprachschwierigkeiten haben als Kinder ohne deutsche Muttersprache. Natürlich fällt diesem einen Mädchen Deutsch schwer, aber ihr fällt prinzipiell alles schwer. Die Stunden, die wir zu Verfügung haben, versuchen wir immer so gut es gut zu nutzen und auf die Kinder aufzuteilen, die es am notwendigsten brauchen. Da muss man eben als Klassenlehrerin viel beobachten und immer aufmerksam sein um dezidiert sagen zu können wer was braucht.

I: Also auch wenn Kinder Deutsch als Muttersprache haben, wird nicht vorausgesetzt, dass sie weniger Förderung brauchen als andere?

B: Nein. Auch wenn Kinder Deutsch als Muttersprache haben heißt es nämlich nicht, dass sie besser sind als andere. Das ist einfach so. In die Förderstunden kann ich genauso Kinder mitschicken die eben muttersprachlich Deutsch sind. Nur weil Deutsch nicht Muttersprache heißt, heißt das auch bei diesen Kindern nicht, dass sie Deutsch können.

I: Hast du prinzipiell das Gefühl, dass die Kinder rasch Fortschritte machen was die Sprachkenntnisse anbelangt?

B: Ja, doch, eigentlich schon. Also zumindest das was gesprochen wird. Das was ich spreche und das was Freunde sprechen wird schnell aufgenommen und nachgesprochen. Ich habe mich einmal erwischt, da habe ich zu einem Kind gesagt, das sich immer über alles aufregt und das in einer Lautstärke, dass man es schwer erträgt, habe ich einmal gesagt „Jetzt chill einmal“. Na ja und das wurde dann aufgeschnappt auch von den anderen und plötzlich wurde von jedem gesagt „jetzt chill einmal“. Ich habe mir nur gedacht „oh nein, was habe ich da für einen Blödsinn gesagt?“ (Lachen). Also alles was in der Kommunikation vorkommt, wird schnell aufgenommen. Das Schriftliche und das was mit Arbeit verbunden ist, wird dann langsamer umgesetzt. Das braucht viel Übung. Natürlich gibt es die Wifferen, die schreiben das Wort dreimal und vergessen das Wort nie wieder und wie es richtig geschrieben wird. Aber ja...

I: Du hast ja im Vorhinein erwähnt, dass du nur 17 Kinder in der Klasse hast. Meinst du, dass das ein Vorteil ist, dass die Gruppe kleiner ist?

B: Ja auf jeden Fall. Es ist immer ein Vorteil, wenn die Lerngruppe kleiner ist. Egal in welcher Hinsicht, weil man sich einfach intensiver um einzelne Bedürfnisse der Kinder kümmern kann. Das hat jetzt nichts damit zu tun, wie viele nicht deutschsprachige Kinder in einer Klasse sitzen. Es sind halt oft Situationen, wo ein Kind wen braucht, der einfach nur für einen selber da ist. Nur ich schiebe es schon auch auf die Gesellschaft ab und auf den sozialen Background der Kinder. Die sind halt oft viel alleine und manche sind total... , die brauchen wen und die brauchen es, dass man sich einfach einmal alleine zu ihnen hinsetzt und nur mit ihnen alleine spricht, weil die das einfach sonst auch nicht haben. Auch da finde ich die Ganztagschule auch wieder viel besser als jetzt zum Beispiel eine Halbtagschule. Weil es in der Ganztagschule einfach öfter die Gelegenheit gibt, dass sich einer alleine zum Kind dazusetzen kann und sich alleine um das Kind kümmert und mit dem Kind spricht. Die Gelegenheit gibt es einfach öfter, weil man mehr Zeit gemeinsam verbringt. Das heißt nicht, dass es die Gelegenheit ständig gibt

und ich als Klassenlehrerin en masse Zeit für jedes einzelne Kind habe. Weil im Endeffekt passiert das leider eh viel zu selten. Aber das auch in einer Klasse von 17 Kindern gar nicht so möglich wie man es gerne hätte bzw. wie es die Kinder bräuchte

I: Wie sieht das bei dir in Klasse aus, werden die Eltern mit einbezogen bzw. bekommen die Kinder Unterstützung von zu Hause?

B: Wenig. Manche Kinder ja, andere gar nicht. Man muss auch immer schauen was man den Kindern aufträgt. Zum Beispiel wenn sie ein Referat vorbereiten. Das eine Kind hat Internet zu Hause, das andere wieder nicht. Andere Kinder bekommen Plakate gemalt von ihren Eltern, denen wird alles hergerichtet und sie brauchen das nur selber lernen. Andere werden mit allem komplett alleine gelassen. Das ist total unterschiedlich. Ist so.

I: Also obwohl bei dir eine große Heterogenität herrscht in der Klasse, lässt sich zielorientiert arbeiten?

B: Ich würde sagen, wir schwimmen in der Mitte. Es könnte durchaus schlimmer sein. Bei einer Studienkollegin von mir ist es zum Beispiel wesentlich schlimmer. Ich weiß zwar jetzt gar nicht in welchem Bezirk sie ist, aber der Anteil an nicht deutschsprachigen Kinder ist ungefähr derselbe wie hier. Die hat auch eine vierte Klasse und wenn ich da Texte vergleiche was sie macht und was ich mache sehe ich da einen großen Unterschied.

I: Hast du eine Erklärung für die starken Unterschiede?

B: Ich glaube, dass bei ihr einfach noch mehr Eltern gar nicht mithelfen. Also sich nämlich wirklich gar nicht interessieren. Es ist aber nur eine Vermutung von mir. Ich kann nur Vermutungen anstellen. Ich kann in niemanden hineinschauen und ich möchte auch niemandem was unterstellen. Das ist einfach das Gefühl, das ich habe. Ich hab als Lehrerin einfach manchmal schon das Gefühl, dass sich wirklich manche Eltern gar nicht interessieren, was das Kind in der Schule macht. Wobei der Stellenwert von Schule schon bei vielen Eltern hoch ist. Sie erwarten dann auch von ihren Kindern Leistungen, die unter den Umständen, die das Kind zu Hause erlebt, irrwitzig sind. Ich kann nicht ein Kind als Elternteil alles alleine machen lassen seit der ersten Klasse und dann erwarten, dass ein Kind, mit dem nicht einmal gesprochen wird und das am Wochenende die Wohnung putzen muss obwohl es sechs Jahre alt ist, am Ende der vierten Klasse lauter Einser schreibt. Einfach so. Aber das gibt es halt, dass sich das manche Eltern so vorstellen. Da sage ich als Lehrerin dann schon, für das was das Kind alles zu Hause und in der Schule leisten muss, ist das eh schon toll was das Kind alles schafft, auch wenn es nicht lauter Einser schreibt. Da kann man dann auch zufrieden sein sowohl als Kind als auch als Elternteil.

I: Als Fazit, bringt die Ganztagschule deiner Meinung nach Vorteile? Du hast zwar in der Hinsicht eh schon einiges gesagt, aber könntest du das noch einmal zusammenfassen?

B: Ja, die Ganztagschule bringt Vorteile, weil die Kinder einfach mehr Zeit mit Deutschsprechen verbringen, was sie einfach in ihrem familiären Umfeld nicht so haben wie in der Schule.

I: Und welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein, damit Sprachförderung in der Schule funktionieren kann?

B: Es muss ansprechendes Material da sein. Es muss auch räumlich möglich sein. Natürlich auch, dass einfach genügend Lehrpersonen da sind, dass eine Sprachförderung in angemessenem Maß stattfinden kann. Und natürlich muss es auch ein angenehmes Umfeld sein. Es muss zumindest so sein, dass ich sage, ich fühle mich so wohl, dass ich auch mit den Leuten sprechen will. Ich glaube in erster Linie geht Sprache übers Sprechen, das ist sicher auch so. Und ich muss natürlich auch wen haben, mit dem ich sprechen will. Man darf den Wohlfühlfaktor nicht unterschätzen. Das Ambiente und das Lernklima spielen eine große Rolle. Es muss eine Atmosphäre geschaffen werden, in dem sich die Kinder wohl fühlen. Und ich glaube, dass das bei uns in der Schule so ist, dass sich die Kinder hier wohl fühlen. Ich als Lehrerin fühle mich auf

286 jeden Fall sehr wohl. Und ich denke, wenn ich mich wohl fühle, dann strahle ich das auch auf
287 die Kinder aus. Also ein gutes Schulklima im Allgemeinen ist wichtig. Dann ist eben auch eine
288 gute Absprache zwischen den Lehrern sehr wichtig. Wenn jetzt zum Beispiel ein Kind aus dem
289 Regelunterricht herausgeholt wird für die Förderstunde, dann muss ich immer schauen, dass
290 das Kind nichts verpasst. Also zum Beispiel in einer Stunde, wo gerade etwas neu erarbeitet
291 wird, ist es wichtig, dass alle Kinder in der Klasse anwesend sind. Also man muss sich das schon
292 gut einteilen und das gegenseitig gut absprechen. Da geht es einfach um Kommunikation. Man
293 muss halt miteinander reden und wenn man miteinander redet, dann funktioniert eh das
294 meiste. Ich glaube alles ist auch Einstellungssache. Wenn man als Lehrer dahinter ist und sich
295 bemüht und will, dass die Kinder Fortschritte machen, dann können eine gute Sprachförderung
296 und ein guter Unterricht stattfinden. Also die positive Einstellung der Lehrer ist schon mal die
297 halbe Miete. Ich glaube im Großen und Ganzen läuft das bei uns an der Schule sehr gut und es
298 funktioniert recht gut, das heißt aber nicht, dass es nicht auch besser gehen würde. Hätten wir
299 mehr doppelt besetzte Stunden wäre es natürlich noch besser, also wenn mehr Leute da sind,
300 die auch dahinter sind und gut zusammenarbeiten, dann könnte natürlich noch mehr gefördert
301 werden. Aber ich denke das ist immer und überall so, egal an welcher Schule und egal welche
302 und wie viele verschiedene Sprache gesprochen werden. Umso mehr Lehrer da sind, umso
303 besser können die Kinder gefördert werden.
304 **I: Sehr gut. Dann danke ich dir recht herzlich für das Gespräch.**
305 **B: Sehr gerne**

Leyla

I: Vielen Dank erstmal, dass du dich bereit erklärt hast, das Interview mit mir zu führen. Das Interview findet im Rahmen meiner Masterarbeit mit dem Thema *Sprachförderung an Wiener Ganztagsvolksschulen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* statt. Da der Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ja besonders im Raum Wien sehr hoch ist, würde mich gleich zu Beginn interessieren, welche Möglichkeiten bietet die Schule den Kindern, ihre Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch zu verbessern?

B: Wir haben eigentlich mehrere Möglichkeiten. Das heißt, zum einen hat jede Klasse eine Teamlehrerin, die einen gewissen Stundensatz in der Klasse dabei ist. In der Grundstufe I, also erste und zweite Klasse, ist der Anteil höher. In der Grundstufe II, also dritte und vierte Klasse, sind es dann weniger Stunden. Das heißt, in meiner jetzigen ersten Klasse ist es zum Beispiel so, dass ich meine Teamlehrerin für zehn Stunden habe. Davon sind circa sechs Stunden integrativ. Das heißt in diesen integrativen Stunden ist die Teamlehrerin mit mir gemeinsam in der Klasse. Sie versucht in diesen Stunden die Kinder gezielt in der Klasse zu fördern. Es gibt auch Stunden, in denen die Teamlehrerin eine Gruppe von Kindern parallel zum Regelunterricht fördert. Wenn ich jetzt zum Beispiel einen Buchstaben neu einführe, und man merkt, dass sich einige Kinder sehr schwer tun, dann nimmt sie diese Gruppe von Kindern heraus und versucht sie gezielt zu fördern. Neben der Teamlehrerin bietet die Schule noch einen Sprachförderkurs an. Das heißt, die Kinder, die kaum Deutschkenntnisse haben, die besuchen den Deutschkurs I. In dem Fall, in der ersten Klasse sind es viele Kinder, die diesen Deutschkurs I besuchen. Das heißt, sie haben jeden Tag um dieselbe Uhrzeit, das ist bei uns in der dritten Stunde, eine Deutschstunde. Das heißt, die Sprachförderlehrerin kommt zur Klasse und holt die Kinder ab, das sind in meiner Klasse vier Kinder, und dann findet eben mit der Sprachförderlehrerin ein Deutschkurs statt.

I: Darfst du nur vier Kinder mitschicken in diesen Deutschkurs I?

B: Nein, so viele Kinder es nötig haben. Also, bei der Einschreibung zu Beginn des Schuljahres versuchen wir den Sprachstand der Kinder festzustellen. Manche bekommen bei der Einschreibung den außerordentlichen Status. Das sind eben die Kinder mit einem außerordentlichen Status, die diesen Deutschkurs I besuchen dürfen. Diese Kinder sind zwar schulreif, aber bekommen den außerordentlichen Status, weil sie kaum Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch besitzen. Dadurch, dass sie der deutschen Sprache gar nicht oder kaum mächtig sind, brauchen sie eben gezielt diesen Deutschkurs, damit sie eben Deutsch schnell lernen und dem Unterricht so schnell wie möglich folgen können. Und je nachdem wie viele Kinder diesen außerordentlichen Status haben, so viele kommen dann in diesen Deutschkurs. Aber es sollten wahrscheinlich nicht allzu viele sein. Aber nachdem das verpflichtende Kindergartenjahr eingeführt wurde, merkt man, dass wenn die Kinder in die Schule kommen, dass sie eigentlich gar nicht so schlechte Deutschkenntnisse haben im Regelfall. Also es wird besser.

I: Der Sprachstand wird also bei der Schuleinschreibung zu Schulbeginn festgestellt. Wird er dann nochmals während der vier Schuljahr überprüft?

B: Ja, der Sprachstand wird eben bei der Einschreibung festgestellt. Wir teilen hier die Kinder in A, B oder C. Also sehr gute, mittlere und gar keine Deutschkenntnisse. Jedes Jahr bekommen wir den Auftrag von der Direktorin, dass wir eine Liste führen, dass wir den Sprachstand des aktuellen Schuljahres auflisten. Da sollen wir feststellen, ob die sich eben verbessert haben. Das notieren wir als Lehrerinnen immer am Ende des Schuljahres. Also einmal im Jahr wird so eine Liste angelegt.

I: Worauf beruhen diese Listen? Wer dokumentiert die Fortschritte?

B: Es kommt je nachdem darauf an. Eigentlich ist es die Aufgabe der Klassenlehrerin Notizen zu machen. Aber man versucht auch mit der Teamlehrerin zusammenzuarbeiten und auch mit der Teamlehrerin gemeinsam diese Liste zu machen. Und was ich vorher noch erwähnen wollte, gezielt zum Deutschkurs gibt es auch einen Deutschförderkurs. Das heißt, das ist jetzt nicht unbedingt ein Kurs für Kinder mit nicht- deutscher Muttersprache, sondern für Kinder, die generell Probleme im Fach Deutsch haben und eine gezielte, zusätzliche Förderung brauchen. Das findet einmal in der Woche statt. Da sind aber nicht immer dieselben Kinder, wie jetzt im Deutschkurs I, sondern das können immer andere Kinder sein. Eben diejenigen, die akut zusätzliche Unterstützung brauchen. Das kann auch manchmal nur ein Kind sein, das da aus der Klasse herausgenommen und gefördert wird. Das wechselt eben.

I: Was würdest du sagen, so prinzipiell in der Schule, welchen Stellenwert hat Sprachförderung im Tagesgeschehen?

B: Natürlich einen großen. Der Wortschatz muss sich ja erweitern. Dadurch, dass wir auch eine Ganztagschule sind und acht Stunden gemeinsam verbringen, ob das jetzt Freizeitstunden oder Unterrichtsstunden sind, hören die Kinder einfach viel öfters die deutsche Sprache. Und das war eigentlich der Grund warum diese Schule auch zu einer Ganztagschule an diesem Standort wurde, weil man sich erhofft hat, dass die Kinder durch diesen höheren Zeitanteil in der Schule ihre Sprachkenntnisse, zusätzlich zu den Sprachförderkursen, verbessern. Eben, dass sie mehr Stunden an der Schule sind und dass sie einfach die deutsche Sprache auch mehr hören und somit... Es ist ja nicht mehr Unterricht als an einer Halbtagschule. Aber wir haben es hier mit einer verschränkt Form zu tun, das heißt Freizeit und Unterricht finden in einer Abwechslung statt während des Tages verteilt. Dadurch, dass sie mehr Stunden an der Schule verbringen als an einer Halbtagschule, nimmt man an oder erhofft man sich natürlich auch, dass sich die deutsche Sprache der Kinder verbessert. Ob das wirklich so ist, das weiß ich jetzt nicht so recht... Es gibt sehr viele Sprachgruppierungen an unserer Schule und es bilden sich teilweise unter den Kindern auch viele Gruppen, dass sie miteinander ihre Erstsprachen sprechen, sei es jetzt Bosnisch, Tschetschenisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch... wir haben so viele verschiedene Sprache an unserer Schule, dass sie natürlich auch ihre Erstsprachen miteinander sprechen. Aber wir als Lehrpersonen achten immer darauf, dass im Unterricht nur Deutsch verwendet wird. Und was sie in der Pause oder im Schulhof miteinander sprechen ist ihnen überlassen, aber wir haben die Regel, das wissen die Kinder auch, also das ist generell eine Schulregel, dass sobald ein anderes Kind dazukommt, das die Sprache nicht versteht, müssen sie immer auf Deutsch umstellen. Weil es ist immer den Kindern unfair gegenüber, wenn zwei miteinander sprechen ohne dass sie ein anderes Kind versteht.

I: Gibt es noch weitere Regeln oder Vorgaben von der Schulleitung?

B: Hmm.. na ja, also im Großen und Ganzen kommt es bei der Umsetzung aller Dinge ja im Endeffekt sowieso auf das Engagement der Lehrer selber an. Also es kommt auch auf die Erfahrung der Lehrer an, das Interesse der Lehrer, also inwieweit sie sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen wollen. Zum Beispiel, gibt es ja die Trio- Hefte, die die Mehrsprachigkeit unterstützen und womit man Mehrsprachigkeit auch fördern kann, nur da merke ich schon, dass es Kollegen gibt, die sich nicht so sehr damit beschäftigen wie andere Kollegen, denen das sehr wichtig ist. Und ich versuche Mehrsprachigkeit zum Beispiel auch im Turnunterricht mit einzubauen. Ich will den Kindern immer verdeutlichen, dass alle Sprachen, egal welche Sprachen sie sprechen, Gold wert sind. Wenn wir im Turnsaal sind und ein Spiel spielen, zählen wir einmal auf Serbisch, einmal auf Türkisch und in vielen verschiedenen Sprachen. Selbst bei den Geburtstagsfeiern singen wir meist auf Deutsch, dann auf Englisch und dann versuchen wir, so gut es geht (lacht), auf der Erstsprache des Geburtstagskindes zu singen... weil die Melodie bleibt ja die Gleiche (lacht).

I: Hast du dich ausreichend vorbereitet gefühlt auf die Gegebenheiten im Unterricht hinsichtlich der sprachlichen Vielfalt in deiner Klasse?

B: Vorbereitet gefühlt... hmm, nein... also ich muss sagen, man wird schon ins kalte Wasser gestoßen. Aber das wird man natürlich in jeder Schule. Es ist ja nicht nur hier an dieser Schule so eine große Sprachenvielfalt. Mittlerweile sind in sehr vielen Schulen in Wien viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Es kommt natürlich auch immer auf den Bezirk an. Aber mich persönlich fasziniert und inspiriert die Mehrsprachigkeit, die hier an der Schule herrscht und mir war es auch wichtig an so einer Schule zu unterrichten. Ich beschäftige mich selber viel mit dem Thema. Wie gesagt, ich versuche das Wissen, das ich mir mittlerweile angeeignet habe, in den Unterricht mit einfließen zu lassen und die Mehrsprachigkeit auch zu fördern. Und ja, also darauf vorbereitet... es ist schon so, dass uns in der Ausbildung gesagt wurde, dass es sein kann, dass viele nicht- deutschsprachige Kinder in der Klasse sind. Das hat man ja alleine schon in den Praxisvolksschulen gesehen. Aber ich persönlich war zum Beispiel in meinen Praktika fast nur in Privatschulen und bin mit diesem Thema eigentlich gar nicht in Berührung gekommen während meiner Ausbildung. Weil dort hatte ja der Großteil der Kinder nur Deutsch als Erstsprache. Ich habe die richtige Realität erst beim Einstieg in mein richtiges Berufsleben kennengelernt. In meiner Klasse sind es 90% mit Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Prinzipiell an unserer Schule ist der Prozentsatz sehr hoch, den weiß ich jetzt aber nicht auswendig. Was da ein großes Problem ist, sind die ganzen Bücher, Lehrwerke und Fibeln. Die sind nur auf Kinder ausgerichtet mit deutscher Muttersprache und somit tun sich die Kinder hier an unserer Schule extrem schwer. Und man hat sehr große Schwierigkeiten im Allgemeinen dem Lehrplan, den Bildungsstandards gerecht zu werden, zu folgen. Auch meine Kollegen aus den vierten Klassen sagen, es ist jetzt ganz schwierig in der vierten Klasse, weil man ja den Bildungsstandards in irgendeiner Weise gerecht werden muss. Man steht unter enormen Druck. Es ist nicht ganz so einfach. Aber so wie man es immer auch gelernt hat, man muss dort die Kinder abholen, wo sie gerade stehen. Und wir hier an der Schule, können eben auch nur daran weiterarbeiten, wo unserer Kinder stehen. Man darf sich als Lehrer nicht immer zu viel erhoffen. Man muss in gewisser Weise einfach das Niveau an die Kinder anpassen, schauen wo sie stehen und sie so gut als möglich unterstützen und fördern und alle Ressourcen ausnützen und bestmöglich nutzen.

I: Hättest du als Klassenlehrerin den Gestaltungsspielraum die Kinder noch mehr zu fördern?

B: Also, ich finde es gehört meiner Meinung nach auch ein bisschen Hausverstand dazu und auch Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen. Ich finde Sprache hängt auch viel mit Kultur zusammen. Und wenn man selber als Lehrer offen gegenüber anderen Ländern und Kulturen ist, dann ist man auch der Sprache der Kinder gegenüber offener. Und genau dasselbe gilt ja auch für die Kinder was das Deutsche anbelangt. Deshalb finde es zum Beispiel wichtig, bei mir in der Klasse das interkulturelle Lernen mit einfließen zu lassen, sei es jetzt die Kulinarik, ein interkulturelles Frühstück, das Einbauen anderer Sprachen, das Vorlesen von Büchern, das Verwenden der Trio- Hefte... Ich glaube, wenn man dem gegenüber offen steht, dann geht man mit der Sache auch ganz anders um, als jetzt Kolleginnen, die in der Hinsicht verschlossener sind. Man muss sich auf die Kultur und die Sprachen, der Kinder einlassen, versuchen diese auch zu verstehen und in den Unterricht mit einbauen. Wenn die Kinder merken, dass du ihren Sprachen und Kulturen eine Offenheit entgegen bringst, dann sind sie auch offener der deutschen Sprache gegenüber und nur so kann Sprachförderung auch wirklich funktionieren. Die Kinder müssen sich wohl fühlen und die Sprache lernen wollen. Man kann noch so viel fördern, aber wenn die Kinder nicht wollen und nicht offen sind, dann ist jegliche Sprachförderung vielleicht nicht umsonst, aber ganz bestimmt nicht so effektiv. Also interkulturelles Lernen, die Wertschätzung der Muttersprachen der Kinder und die

Sprachförderung in der Unterrichtssprache Deutsch gehen Hand in Hand. Man kann die einzelnen Bausteine nicht für sich alleine betrachten, weil sie sich einfach stark gegenseitig beeinflussen denke ich und so praktiziere ich es auch in meiner Klasse.

I: Und, wenn ihr die Kinder fördert, müsst ihr eine Dokumentation führen?

B: Also, bei Kindern mit einem außerordentlichen Status ist es prinzipiell so, dass bei der Schulnachricht, also zum Semesterschluss oder zum Jahreszeugnis, dass sie mit einem a.o. Status beurteilt werden. Das bedeutet, sie bekommen in dem Fach Deutsch keine Note. Das heißt, sie bleiben sozusagen geschützt, was auch gut ist. Aber diesen a.o. Status haben sie nur höchstens zwei Jahre. Das heißt, sie haben nur zwei Jahre Zeit, die deutsche Sprache gut zu lernen, danach muss man die Kinder ganz normal beurteilen. Wie der Sprachstand notiert oder festgestellt wird, muss ich auch meine Sprachförderlehrerin fragen, die weiß da besser Bescheid. Sie macht da die Dokumentation. Sie verwendet hier einen Aufnahmebogen, den sie führt. Da führt sie über jedes Kind in dem Deutschkurs eine Dokumentation. Da hat sie auch einen Lernzielkatalog drin. Das ist ein Dokumentationsbogen vom Sprachförderzentrum. Da überprüft man die verschiedenen Fertigkeiten der Kinder. Jeweils nach einem Monat wird mit diesem Dokumentationsbogen festgestellt, ob es eine Verbesserung gegeben hat oder nicht. Und ja, diese Dokumentation bekommen wir Klassenlehrer immer zu sehen. Das schaut sich auch die Direktorin Monat für Monat an. Unserer Schulleiterin ist da schon recht streng und verlangt das auch nach jedem Monat zu sehen. Aber es ist ja so, auch wenn sich ein Kind gar nicht verbessert hat, stehen dann nicht mehr Ressourcen für das Kind zur Verfügung. Es kann dann nicht einen zusätzlichen Sprachkurs besuchen, weil es den ja nicht gibt. Dafür gäbe es ja auch gar nicht die Lehrer, die da zur Verfügung stehen würden. Ich sehe ja in der Klasse auch, in wie weit sich das Kinder verbessert oder eben nicht. Da versuche ich dann direkt in der Klasse, manchmal zum Kind hinzugehen und es noch einmal zu unterstützen. Aber man hat ja und er Regel nicht nur ein Kind in der Klasse das sich schwer tut, sondern einige, Da wird es dann als Klassenlehrerin auch manchmal schwierig und man stößt an seine Grenzen. Aber ja, also ich als Klassenlehrerin, so Dokumentation direkt für jedes Kind führe ich nicht.

I: Sprachförderlehrerin und du als Klassenlehrerin, steht ihr in ständigem Austausch?

B: Ja, also die Absprache ist enorm wichtig. Wir haben immer eine Teamstunde. Je nachdem wie viel Zeit bleibt, setzen wir uns immer zusammen, also alle Lehrer, die miteinander arbeiten und die dieselben Kinder betreuen. Das ist so mindestens einmal im Monat. Da reden wir generell über das Verhalten der Kinder, gibt es einen Lernfortschritt. Manchmal äußere ich auch meine Wünsche und sage bitte macht mal zum Thema „Familie“ oder „Wochentage“ etwas, weil ich finde solche Themen sind Grundbausteine am Anfang und die müssen die Kinder einfach kennenlernen. Aber ja, also über den Lernfortschritt da gibt es einen regelmäßigen Austausch.

I: Wird dieser regelmäßige Austausch von der Schulleitung vorgegeben?

B: Nein, von der Schulleitung wird überhaupt nichts vorgegeben. Das beruht alles auf Eigeninitiative. Das machen wir uns untereinander aus. Aber da ich ein gutes Verhältnis zu meinen Kollegen habe, ist das überhaupt kein Problem. Manchmal redet man auch zwischen Tür und Angel über das Verhalten der Kinder und den momentanen Sprachstand der Kinder. Da muss man sich einfach Zeit nehmen für diesen Austausch. Vorgegeben ist das gar nichts.

I: Wie sehr hängt die Sprachförderung vom Engagement der Lehrerinnen selber ab?

B: Ich kann da als Beispiel von einer Lehrerin sprechen, die sich in dem Bereich nicht gut auskennt und eigentlich nicht so engagiert ist, sie ist zwar bemüht, aber sie kennt sich nicht gut aus. Ich muss ihr da Sachen vorgeben, wie sie gezielt die Kinder fördern kann. Sie hat jetzt gerade ein ungarisches Kind in die Klasse dazu bekommen. Dieses Mädchen hat eigentlich überhaupt keine Sprachkenntnisse. Und die Lehrerin versucht jetzt zum Beispiel nur Englisch

mit dem Mädchen zu reden. Und manchmal in der Klasse redet sie nur Englisch. Und dann weise ich sie darauf hin, dass sie gezielt mit dem Mädchen nur Deutsch reden soll, weil das Mädchen ist acht Jahre alt und saugt die Sprache eh von alleine auf. Aber dafür muss sie eben Deutsch mit ihr reden, dass sie viel Input bekommt. Das geht dann eh sehr schnell, wenn die Kinder die Sprache oft hören. Die saugen es dann wie ein Schwamm auf in dem Alter. Die Lehrerin ist sich einfach unsicher. Obwohl das Wissen der Lehrerin nicht so groß in dem Bereich ist, merke ich trotzdem, was das Kind für Fortschritte macht. Damit will ich sagen, es liegt natürlich immer auch am Kind selber. Dieses Mädchen liest zum Beispiel wahnsinnig viel, hört viele CDs auf Deutsch, schaut viele Filme auf Deutsch und ist sehr bemüht und sie versucht aktiv schnell die deutsche Sprache zu lernen. Sie versucht auch immer mit den Kindern auf Deutsch zu kommunizieren, also sie ist da sehr bemüht und gewillt schnell Deutsch zu lernen. Das heißt ich sehe trotzdem einen enormen Lernfortschritt bei dem Mädchen obwohl die Lehrerin nicht so dahinter ist und unsicher in der Thematik ist. Also im Endeffekt denke ich, dass der Lernfortschritt vom Kind sehr stark vom eigenen Engagement des Klassenlehrers abhängt, aber eben auch vom Kind selber. Beide Faktoren spielen da eine wichtige Rolle.

I: Welche Rahmenbedingungen müssen im Allgemeinen gegeben sein, damit ein Kind seine Sprachkenntnisse so effizient wie möglich verbessern kann?

B: Was ich schon finde, was dazu ganz stark beiträgt ist zusätzlich eine gute gute Klassengemeinschaft. Das ist mal ganz wichtig. Weil wenn man merkt, Kinder fühlen sich in der Klasse wohl und verstehen sich gut mit anderen Kindern, ist der Lernerfolg automatisch größer. Ich habe jetzt zwei Flüchtlingskinder dazu bekommen in meine Klasse, die am Anfang noch sehr behütet wurden von vielen Kindern in der Klasse. Jetzt ist die Dynamik in der Klasse plötzlich eine ganz andere als vorher. Die Stimmung ist gekippt. Wir haben die Kinder gut aufgenommen, nur kommen sie mit manchen anderen Kindern nicht zurecht. Manchmal sind sie gehemmt etwas zu sagen, die zwei syrischen Flüchtlingskinder, weil sie oft ein Gelächter von hinten gehört haben. Jetzt genießen sie sich zu sprechen in der Klasse, weil sie einfach Angst haben, wieder ausgelacht zu werden. Von der Sprachförderlehrerin, die die Kinder zum Fördern mit hinaus nimmt aus der Klasse, hingegen höre ich, dass die zwei syrischen Kinder extrem bemüht sind die deutsche Sprache schnell zu lernen, aber in der Klasse selbst trauen sie sich einfach oft nicht, weil sie sich genießen. Und da merke ich schon, dass da jetzt einfach was getan werden muss. So geht das nicht weiter. Jetzt haben wir einmal in der Woche einen Klassenrat, wo wir viele Dinge und Unannehmlichkeiten besprechen. Wir versuchen diese zu klären, weil wenn Kinder sich wohl fühlen, merke ich, dass die Kinder generell in allen Gegenständen besser lernen. Das möchte ich jetzt gar nicht nur auf das Deutschlernen beschränken.

I: Würdest du sagen, bringt die Ganztagschule in Hinsicht auf Sprachförderung und Verbesserung der Sprachkenntnisse Vorteile?

B: Vorteile... Ja, also dadurch, dass die Kinder so viele Stunden an der Schule verbringen, glaube ich schon, dass die Ganztagschule da Vorteile bringt. Ich weiß jetzt nicht wie da die Statistiken sind oder ob es da schon Statistiken dazu gibt, ob jetzt Kinder in Ganztagschulen ihre Sprachkenntnisse schneller verbessern. Logisch wäre aus auf jeden Fall, weil eigentlich war das ja auch, so wie vorher schon erwähnt, der Grund warum diese Schule an dem Standort zu einer Ganztagschule wurde, damit die Kinder eben über einen längeren Zeitraum mit der deutschen Sprache konfrontiert werden und so ihre Sprachkenntnisse verbessern. Wenn man sich denkt, wenn die Kinder in den Frühdienst kommen um sieben Uhr in der Früh, und teilweise bis 17 Uhr 30 bleiben, verbringen sie so viele Stunden gemeinsam in einem deutschsprachigen Umfeld. Dadurch denke ich schon, dass es Vorteile mit sich bringt in Bezug auf die Sprachförderung. Wobei die Kinder untereinander in ihrer Freizeit in ihrer Erstsprache sprechen. Aber, ja also unabhängig von der Ganztagschule, dadurch dass es in der Klasse sehr

sehr viele Kinder gibt mit nicht- deutscher Muttersprache, müssen wir darauf achten, auch wenn wir Freiarbeit und Wochenplanarbeit und selbsterkundendes Lernen als sehr wichtig empfinden, dass ein etwas veralteter Frontalunterricht stattfindet, weil durch diesen Unterricht hören die Kinder einfach mehr ihre Lehrperson sprechen. Die Kinder brauchen ein sprachliches Vorbild, wenn so viele nicht Deutsch als Muttersprache haben. Sie hören ja sonst die Sprache nicht. Und damit die Kinder ihre Sprachkenntnisse verbessern können, brauchen sie viel viel Input von einem sprachlichen Vorbild. Wenn die Kinder viel selbstständig arbeiten, dann hören sie die Lehrperson viel zu wenig und deswegen ist es einfach sehr wichtig, dass sie die Lehrperson so viel möglich sprechen hören. Natürlich müssen die Kinder auch selber zum Einsatz kommen. Da muss man einen guten Mittelweg finden. Das muss ich schon sagen, das ist bestimmt ein wesentlicher Unterschied zu Klassen wo viele Kinder Deutsch als Muttersprache haben. Wir können nicht so stark auf projektorientierten Unterricht fokussiert sein, wie Klassen in denen viele Kinder Deutsch als Muttersprache haben.

I: Zum Abschluss des Interviews, könntest du ein Fazit zur Sprachfördersituation an der Schule ziehen?

B: Dadurch, dass wir so viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an unsere Schule haben, ist es auf jeden Fall einmal ein riesiger Vorteil, dass wir den Deutschkurs an unserer Schule haben. Andere Schulen haben diesen Kurs nicht. Das liegt daran, dass wir einen gewissen Prozentsatz an Kindern mit nicht- deutscher Muttersprache an unserer Schule haben. Andere Schulen haben zwar auch einen hohen Anteil an Kinder mit einer anderen Erstsprache, aber kommen nicht auf diesen gewissen Prozentsatz. Auswendig weiß ich den jetzt leider nicht. Erst, wenn man den gewissen Prozentsatz erreicht, hat man Anspruch auf diesen Kurs. Zusätzlich zum Deutschkurs, gibt es auch muttersprachlichen Unterricht, den wiederum andere Schulen nicht haben. Dieser muttersprachliche Unterricht ist auch ganz wichtig, vor allem für die ersten Klassen. Es ist wichtig, dass die Kinder auch in ihrer Erstsprache alphabetisiert werden. Das fällt mir auch in meiner jetzigen ersten Klasse auf, wie wichtig das ist. Aber das wichtigste ist, dass eine Lehrperson interkulturelles Lernen mit einbezieht und generell Sprachen und Mehrsprachigkeit fördert und für die Sprachen offen ist. Aber auch, dass Deutsch in jeglicher Form und Art und Weise auch spielerisch immer gefördert wird. Es soll den Kindern ja auch Spaß machen. Dass die Kinder die deutsche Sprache so schnell wie möglich lernen, davon hängen einfach viele Faktoren davon ab. Dazu zählen die Freunde, der Wohlfühlfaktor, die Klassengemeinschaft und auch die Elternarbeit ist dabei enorm wichtig. Die Eltern werden auch beim Elternabend und bei Elterngesprächen und bei Elternsprechtagen mit einbezogen. Die Eltern müssen auch darüber aufgeklärt werden, wie wichtig es ist, dass die Kinder gut Deutsch lernen. Aber auch durch gewisse Übungen, Unterstützungen und Fördermaßnahmen und auch durch die Teamlehrerin und auch durch Sprachlernprogramme oder Leseprogramme wie Antolin, sollen einfach die Kinder motiviert werden und Spaß daran haben, schnell Deutsch zu lernen. Es hängen viele Faktoren davon ab, wie schnell Kinder eine Sprache lernen. Sprachförderunterricht steht nie für sich alleine. Viele Faktoren spielen zusammen, dass ein Lernerfolg bei den Kindern ersichtlich wird. Und natürlich hängt es auch immer vom Kind selber ab. Deshalb gibt es auch gar kein Rezept, wo man sagen kann, das funktioniert super. Lernen ist immer sehr individuell und jedes Kind spricht etwas anderes an. Man muss als Lehrer einfach immer versuchen, die Kinder wirklich von dort abzuholen wo sie stehen und ihnen viele verschiedene Lernformen anbieten. Aber wie gesagt, es soll eben auch immer eine Freude dabei sein.

I: Dann bedanke ich mich ganz herzlich für das Interview.

B: Gerne.

1 I: Vielen Dank erstmal, dass du dich dazu bereit erklärt hast, das Interview mit mir zu führen. Da
2 der Anteil an Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ja besonders im Raum Wien
3 sehr hoch ist, würde mich interessieren, welche Möglichkeiten bietet die Schule den Kindern ihre
4 Sprachkenntnisse zu verbessern.

5 B: Also bei uns in der Schule gibt es jetzt eigentlich, zumindest in meiner Klasse, keine gezielte
6 Möglichkeit. Also es gibt keine extra Sprachförderkurse oder extra Leseklubs oder so etwas in
7 der Art. So etwas hatten wir schon, aber momentan gibt es das nicht. Also an irgendwelchen
8 Extras gibt es momentan gar nichts. Ich denke mir im Großen und Ganzen verbringen die Kinder
9 halt viel Zeit in einem deutschsprachigen Umfeld und lernen in diesem Alter halt auch noch
10 sehr schnell. Das merkt man schon. Also ich habe ein Mädchen, die ist vor eineinhalb Jahren
11 aus Griechenland gekommen. Das hätte ich niemals gedacht, dass sie so schnell Deutsch lernen
12 kann. Sie versteht mittlerweile fast alles. Sie kann sich auch super ausdrücken. Aber so an extra
13 Möglichkeiten... Die Kinder lernen halt auch voneinander. Sie spielen und lernen in einem
14 deutschsprachigen Umfeld. Aber jetzt an extra Förderung gibt es für meine Kinder jetzt
15 eigentlich gar nichts.

16 I: Womit hängt das zusammen, dass deinen Kindern keine extra Sprachfördermaßnahmen
17 angeboten werden?

18 B: Ich glaube das hängt auch damit zusammen, dass es bei mir in der Klasse keine
19 außerordentlichen Kinder gibt. Fast alle Kinder meiner Klasse mit nichtdeutscher
20 Muttersprache sind hier geboren. Die Kinder werden dann auch ganz normal beurteilt.
21 Außerordentlich beurteilt werden sie nur, wenn sie weniger als zwei Jahre in Österreich sind,
22 was bei dem einen Mädchen der Fall ist, aber bei ihr ist es nicht notwendig, weil sie so schnell
23 lernt. Den außerordentlichen Status bekommen nur die Kinder, die wirklich mit null
24 Deutschkenntnissen herkommen. Das war bei keinem meiner Kinder der Fall. Ich weiß aber aus
25 anderen Klassen, dass da teilweise schon zusätzlich etwas angeboten wird, wenn da
26 außerordentliche Kinder in der Klasse sind. Für die Flüchtlingskinder gibt es extra Stunden. Auch
27 sonst gibt es ein paar Förderstunden. Aber ja, wie gesagt für meine Kinder sind die zusätzlichen
28 Förderstunden nicht gedacht.

29 I: Welchen Stellenwert hat Sprachförderung prinzipiell im Tagesgeschehen an dieser Schule?

30 B: Jetzt durch die Flüchtlingskinder, die gekommen sind, wieder einen größeren. Ich denke, das
31 ist in den letzten Jahren schon etwas untergegangen oder es war sehr normal, dass Kinder zu
32 uns an die Schule kommen und kein Wort Deutsch sprechen und das ist halt einfach so und
33 irgendwie müssen sie dann mitschwimmen oder die Klassenlehrerin muss sich irgendwie
34 bemühen. Aber durch die Flüchtlingskinder haben wir eine extra Lehrerin dazu bekommen für
35 die Flüchtlingskinder. Das sind so ungefähr zwischen zehn und 15 Flüchtlingskinder in der
36 ganzen Schule. Und diese Lehrerin hat eine halbe Lehrverpflichtung und ist nur für diese Kinder
37 zuständig, um mit ihnen eben an der deutschen Sprache zu arbeiten. Das finde ich schon toll,
38 dass da wieder mehr Fokus auf die Deutschförderung gelegt wird. Aber ja, das betrifft jetzt
39 leider nicht meine Kinder.

40 I: Um herauszufinden auf welchem Sprachstand die Kinder sind, werden da
41 Sprachstandsfeststellungen durchgeführt?

42 B: Es wird bei der Schuleinschreibung schon darauf geachtet. Das kann ich nicht genau sagen
43 wie das gemacht wird, weil das mache ich ja nicht. Aber das wird auf alle Fälle notiert und man
44 weiß dann schon im Vorhinein dadurch auf welchem Stand die Kinder ungefähr sind.

45 I: Wird der Sprachstand in den vier Jahren noch einmal überprüft?

B: Es werden nur Lesetests gemacht. Also Salzburger Lesescreening und Wiener Lesetest und so weiter. Da ist der Fokus drauf. Sonst werden keine Überprüfungen und Feststellungen gemacht, nein. Also schulintern wird der Sprachstand nicht nochmals überprüft.

I: Wie gestaltest du deinen Unterricht in einer Klasse, die durch Mehrsprachigkeit geprägt ist?

B: Also ich passe den Unterricht natürlich schon an die Kinder an. Weil die Kinder haben natürlich nicht denselben Wortschatz wie die Kinder mit deutscher Muttersprache. Ich schaue, dass ich mir zum Beispiel immer Zeit nehme zum Vorlesen und dass ich speziell bei der Wortschatzarbeit mit Material arbeite. Bei den Lernwörtern achte ich auch immer darauf, wie ich sie erarbeite mit den Kindern. Prinzipiell würde ich sagen, dass ich mit mehr Bildern, Material und mehr Erklärungen arbeite.

I: Gibt es von der Schule ein vorgegebenes Sprachförderkonzept?

B: Also ich weiß von überhaupt keinem Konzept (lacht). Man muss sich alles selber überlegen, weil man hat sonst wirklich keine Ahnung. In meiner letzten Klasse hatte ich auch zwei Kinder, die mit keinem Wort Deutsch gekommen sind. Da wusste ich gar nicht was ich mit den beiden Kindern machen soll. Man tut einfach so wie man glaubt und lässt sie natürlich auch viel mitschwimmen, weil es unmöglich also unrealistisch ist, immer für die Kinder etwas gleichzeitig parat zu haben, was für die Kinder passt und wo sie etwas dazu lernen. Das geht im Schulalltag einfach nicht immer, wenn du noch über 20 andere Kinder in der Klasse sitzen hast. Es geht immer wieder mal, aber im Großen und Ganzen ist es unrealistisch. Man lässt sie halt irgendwo einfach mitlaufen und hofft, dass sie irgendwie dazu lernen.

I: Hast du in der Klasse eine Teamlehrerin?

B: Ja.

I: Was passiert in den Teamlehrerstunden?

B: Grundsätzlich wird in diesen Teamlehrerstunden Deutsch und Mathematik gefördert. Wir machen es eigentlich sehr unterschiedlich, wie es eben gerade anfällt. Manchmal machen wir es so, dass einer von uns beiden ein Kind oder eine Kleingruppe von Kindern in einen Nebenraum mitnimmt und dort in Ruhe mit ihnen gezielt arbeitet, eben Deutsch oder Mathematik, was halt gerade anfällt oder gerade aktueller und wichtiger ist. Oder man setzt sich in den Teamlehrerstunden zu einem Kind, wo man dann gezielter arbeitet und das Kind individuell unterstützt. Wir haben prinzipiell einen sehr großen Fokus auf dem Lesen.

I: Hast du prinzipiell das Gefühl, dass die Kinder in der Sprache schnelle Fortschritte machen?

B: Grundsätzlich ja. Aber es ist auch sehr unterschiedlich. Ich habe da schon sehr viel erlebt. Es gibt Kinder, die sehr schnell sehr große Fortschritte machen, wo man echt staunt, was die in ein oder zwei Jahren lernen, dass die dann echt fast perfekt Deutsch können, was wirklich unglaublich ist. Und das ohne gezielte Förderung oder eben mit wenig gezielter Förderung. Einfach durch das, dass sie da sind und mittun. Aber ich habe auch schon Kinder erlebt, die sich sehr schwer tun mit dem Deutschlernen. Ich hatte ein Mädchen in meiner letzten Klasse. Die war zwei Jahre da und sie hat nach den zwei Jahren fast nichts gesagt. Also, nur ein paar sehr wenige Sätze, ein paar Farben, ein paar Namen. Die war auch schon ein bisschen älter. Man weiß gar nicht, wie alt sie wirklich war. Oft wird da auch ein bisschen geschwindelt mit dem Geburtsdatum. Aber ich denke, dass sie bestimmt schon zehn Jahre alt war, als sie gekommen ist. Die hat sich sehr schwer getan Deutsch zu lernen. Sie war auch sehr sehr schüchtern.

I: Setzt man in diesem Fall eine gezielte Sprachförderung ein?

B: Da gab es so einen Sprachkurs. Aber das waren vielleicht... ungefähr zwei Stunden in der Woche. Wobei man auch dazu sagen muss, das sind dann Teamlehrer, die diese Sprachförderung machen. Diese Lehrer sind überhaupt nicht ausgebildet dafür und wissen grundsätzlich nicht mehr als ich. Die haben dann vielleicht ein bisschen mehr Zeit oder Kapazität sich in die Thematik zu vertiefen, aber im Grunde machen sie es auch nur so, wie sie glauben.

Wirklich wissen können sie es ohne Fachausbildung nicht, wie sie die Kinder am besten fördern in Deutsch. Und dazu muss man sagen, die Teamlehrer werden dann immer zum Supplieren eingesetzt. Wenn dann irgendjemand krank ist, dann fallen diese Förderstunden permanent aus. Also es ist dann schon sehr hinten angestellt die zusätzliche Sprachförderung. Das sind halt dann die ersten Stunden, die ausfallen, wenn jemand krank ist. Da sieht man wiederum, dass der Stellenwert nicht ein so hoher ist. Man schaut, dass der Schultag läuft. Alle diese Zusätze sind schön und gut, aber wenn irgendwo Not am Mann ist oder eben jemand krank ist, dann fällt das alles einfach weg. Und das passiert natürlich schon relativ oft in einer großen Schule, wo so viele Lehrer sind, dass ein Klassenlehrer fehlt. Ja, das ist oft der Fall und dann müssen die Teamlehrer einspringen und alles was sie sonst zu tun hätten, wie eben diese Sprachförderung, fällt dann einfach aus. Das ist natürlich schade. Weil die Teamlehrer können sich ja dann auch selber gar kein Konzept zurecht legen. Und dann scheint es auch so, als ob die Wertschätzung für ihre Dinge nicht so hoch ist. Dabei sollte ihnen ja eigentlich vermittelt werden, dass die Sprachförderung sehr wichtig ist und ganz extrem zum Lernerfolg der Kinder beiträgt. Und dann als Teamlehrer etwas zu planen ist sehr schwer, wenn man ständig für alles Mögliche eingesetzt wird.

I: Wird die Sprachförderung prinzipiell dokumentiert?

B: Also es läuft so ab, dass im Prinzip nichts vorgegeben wird, was man tun soll und wie man es tun soll. Bei dem Mädchen, dass gar kein Deutsch gesprochen hat von meinem letzten Rad, da wurde mit der Direktorin gemeinsam überlegt, welches Buch da angeschafft werden kann und der Sprachförderlehrer hat dem Mädchen dann damals manchmal kleine Hausübungen gegeben... Dokumentiert haben wir schon etwas, weil wir ja für alle schwächeren Kinder, also alle wo wir merken, die haben Schwierigkeiten, machen wir so eine Dokumentation darüber, was wir gefördert haben. Pro Monat schreiben wir da ein bisschen was zusammen, was wir getan haben mit dem Kind.

I: Schreibst du diese Dokumentation gemeinsam mit deiner Teamlehrerin?

B: Also momentan schreib's ich, weil ich eben den Überblick habe und wir uns immer gut absprechen. Das kann man sich aber im Team ausmachen, wer das schreibt.

I: Und schreibt man das für sich oder muss man das der Schulleitung abgeben?

B: Man muss es nirgends abgeben. Das haben wir auch als Schule intern so beschlossen, dass wir das mit der Dokumentation so machen, dass wir immer ein bisschen was zusammenschreiben. Das wird nicht für alle Schulen so vorgegeben wie wir das hier handhaben denke ich. Wir haben da so eine große Kartei von jeder Klasse. Da hat jedes Kind so einen Ordner und da kommen diese Dokumentationen, die wir machen, hinein. Man braucht das immer wieder. Wenn zum Beispiel Eltern kommen und etwas über ihr Kind wissen möchten. Da hatte ich schon einmal einen größeren Fall wegen einer Note. Da ist es immer gut, wenn man sich schon die letzten Jahre immer etwas notiert hat, was da alles passiert ist, was man alles gefördert hat, was man alles versucht hat für das Kind und wie das geklappt hat und oder nicht. Ja, oder auch, wenn es einmal zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf kommen sollte, ist es immer wichtig, dass man das alles dokumentiert hat, was da alles schon passiert ist. Auch die Elterngespräche werden dokumentiert und das sammeln wir dann in diesen Karteien. Manche Lehrer machen diese Dokumentationen bei jedem Kind. Wichtig ist es, dass man es bei den Kindern macht, die eine zusätzliche Förderung brauchen.

I: Wie würdest du jetzt zusammenfassend beschreiben wie die Sprachförderung abläuft?

B: Also es gibt da kein vorgegebenes Konzept. Die Sprachförderung passiert auf Basis von Absprachen zwischen mir und meiner Teamlehrerin. Wir sprechen uns da zusammen. Und dann kommt dazu, alles was ich dir Klasse während der Unterrichtsstunden an Sprachförderung mache. Es passiert ja verdeckt auch sehr viel Sprachförderung.

I: Setzt ihr computergestützte Sprachförderung ein?

B: Machen wir eigentlich, nein. Ich verwende auch keine besonderen Materialien. Ich arbeite viel mit diesen Wortschatzkarten von der Marlene Walter, diese zum Zerschneiden. Damit kann man ja grundsätzlich sehr individuell arbeiten und da kann dann jedes Kind auf seinem Sprachniveau schreiben. Und ich gebe auch immer gerne ein Beispiel vor, obwohl man das ja eigentlich nicht machen soll (Lachen), aber ich denke mir für die Schwächeren ist das gut, damit sie einen Anhaltspunkt haben. Sonst an zusätzlichem Material werden wir eigentlich nichts, nein.

I: Hast du dich auf die Gegebenheiten in der Schule ausreichend vorbereitet gefühlt, ich meine hinsichtlich der sprachlichen Vielfalt und der Sprachförderung?

B: Ich habe mich gar nicht vorbereitet gefühlt auf das. Ich kann mich nicht erinnern, dass überhaupt ein Seminar zu diesem Thema während meiner Ausbildung stattgefunden hätte. Vielleicht gab es einmal etwas zur Auswahl, aber ich könnte mich da echt nicht daran erinnern, dass es da irgendetwas gab. Ja, da wird man ins kalte Wasser gestoßen. Da ist man überhaupt nicht vorbereitet. Ich denke das ist ein großes Manko in der Ausbildung.

I: Könntest du weitere Problembereiche formulieren in Hinsicht auf die Sprachförderung?

B: Also die Ausbildung ist wie gesagt ein großer Problembereich. Das auf jeden Fall. Weil man weiß ja auch gar nicht wo man ansetzen soll. Man weiß in Wahrheit gar nicht, was man mit einem Kind tun soll, dass mit gar keinen oder sehr geringen Sprachkenntnissen in die Klasse kommt. Soll man jetzt anfangen die Schulsachen zu benennen oder wie soll man einfach mal beginnen. Man hat echt keine Ahnung. Man kann sich nur überlegen, gut, was ist wichtig für das Kind. Dann fängt man halt an, wie man den deutschsprachigen Kindern halt Englisch beibringt, bringt man dann dem Kind Deutsch bei. Dann macht man mal Wortschatzerarbeitung mit Schulsachen, Tieren, Farben... Aber das passiert ja auch nur so nebenbei. Viel mehr geht dann halt schon nicht mehr. Und es ist halt sehr schwer einem Kind das alles so nebenbei beizubringen. Man kann sich niemals mit dem Kind extra hinsetzen. Höchstens ganz kurz, wenn man den anderen einmal sagt, was sie zu tun haben und die dann selbstständig arbeiten. Dann kannst du dich, wenn es gut geht, mal fünf Minuten nur mit dem Kind beschäftigen, um etwas nur für dieses Kind zu erklären und dann muss man dem Kind aber auch schon etwas geben, was es alleine tun kann. Man hat da keine Kapazität, wenn man alleine in der Klasse steht als Lehrerin. Ich habe 25 Kinder in der Klasse. Da geht das einfach nicht, dass ich mich nur um ein Kind kümmere.

I: Schafft die Ganztagschule hier Abhilfe? Bringt die Ganztagschule Vorteile in Hinblick auf die Sprachförderung?

B: Es ist schwer zu sagen... meine Schule ist noch nicht lange eine Ganztagschule. Wir waren zuerst eine Halbtagschule und diese wurde jetzt zu einer Ganztagschule umgeformt. Aber auch nicht alle Klassen. Meine Klasse und eine andere erste Klasse sind eine Ganztagschule, eine weitere erste Klasse ist aber noch eine Halbtagschule. Ich könnte es mir aber schon vorstellen, dass die Ganztagschule Vorteile bringt in Hinblick auf die Verbesserung der Sprachkenntnisse der Kinder. Einfach weil die Kinder länger in einer deutschsprachigen Umgebung sind und auch mit uns Lehrern zusammen sind. Ich kann mir vorstellen, dass wenn sie zu Mittag nach Hause gehen, wie es in der Halbtagschule üblich ist, dass sie da schon weniger dazulernen. Es kann ihnen ja zu Hause niemand helfen, das ist auch ein großes Problem. Bei der Deutsch- Hausübung kann ihnen zu Hause niemand helfen und sie können niemanden Fragen. Sie sind da auf sich selber gestellt. Da hatte ich schon Kinder im letzten Jahr, als meine Klasse noch eine Halbtagschule war, dass die Kinder verzweifelt waren, weil sie die Deutsch- Hausübung nicht alleine geschafft haben. Da hatte ich einmal einen Buben, der ist in den Park gegangen, und hat dort wildfremde Leute angesprochen, ob sie ihm bei der

Hausübung helfen können (lacht), weil er sich selber einfach nicht zu helfen wusste. Also ja, an dem Punkt schafft die Ganztagschule ganz bestimmt Abhilfe, schon alleine deshalb, weil die Kinder eben die Hausübungen in der Schule machen und weil immer jemand da ist, den sie fragen können. Das ganz große Problem, zumindest hier bei uns an der Schule ist, nur die Kinder dürfen die Ganztagschule besuchen, bei denen beide Elternteile arbeiten. Das ist die Voraussetzung, damit die Kinder für die Ganztagschule angemeldet werden dürfen. Jetzt ist es so, dass die Klassen, die bei uns an der Schule Ganztagschulen sind, mehr Kinder mit Deutsch als Muttersprache haben und die Klasse, die noch immer eine Halbtagschule ist, sehr sehr viele Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch hat. Es ist ja auch so, an offenen Ganztagschulen, dass es oft nur die Kinder sind, die am Nachmittag anwesend sind, wo sich die Eltern auch das Mittagessen leisten können. Und genau am Nachmittag ist es ja in offenen Ganztagschulen zum Beispiel so, dass da meistens die ganzen zusätzlichen Sprachförderungen passieren. Aber da sind ja dann in einer offenen Ganztagschule gar nicht mehr alle Kinder da. Und eben gerade die Kinder, die es brauchen würden, sind dann gar nicht mehr da. Da denke ich, müsste eine andere Regelung gefunden werden, dass dieses Ganztagschulsystem auch den Kindern zugutekommt, die es eben so dringend brauchen würden, egal ob das eine offene oder eine verschränkte Ganztagschule ist. Gerade die Eltern, die sich jetzt zum Beispiel das Mittagessen leisten können, sind auch die Eltern die sich eine zusätzliche Nachhilfe vielleicht auch leisten können. Und die anderen Kinder, wo sich die Eltern weder Mittagessen noch Nachhilfe leisten können, die sind dann eben wieder benachteiligt denk ich mir.

I: Welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein, damit Sprachförderung funktionieren kann?

B: Wenn Kinder da sind, die wirklich nicht Deutsch können, finde ich es schon sehr sehr wichtig, dass es genug Kapazität gibt, also, dass es genug Lehrer gibt zusätzliche, die die Kinder gezielt fördern. Also zusätzliche Lehrer, die die Kinder auch aus der Klasse rausnehmen und mit den Kindern gezielt arbeiten. Weil in der Klasse gehen diese Kinder komplett unter. Die sind immer hinten nach. Die laufen zwar immer irgendwie mit, aber da gibt es viel zu wenig gezielte Förderung. In dem Fall von meiner Klasse, wo es niemanden gibt, der gar kein Deutsch kann, wäre es natürlich auch schön, wenn es für die Kinder, die einen geringen Wortschatz haben, eine gezieltere Förderung gäbe. Aber ich glaube die Kapazität gibt es halt einfach nicht. Weil die Stunden, die wir doppelt besetzt sind, sind hauptsächlich die Übungsstunden. Die sind eben da um die Hausaufgaben zu machen. Diese doppelt besetzten Übungsstunden setzen wir stark zum Lesen ein. Der zweite liest dann immer einzeln mit den Kindern. Die andere Möglichkeit ist, dass in den doppelt besetzten Stunden einer mit einer Kleingruppe von Kindern, die sich schwerer tut, rausgeht und individuell mit ihnen arbeitet. Aber natürlich will man schon auch, dass die Kinder die Hausübung in Deutsch und Mathematik erledigen. Das ist dann manchmal auch organisatorisch schwer machbar. Die Hausübung muss halt dann auch gemacht werden. Sonst sind wir nicht so viel doppelt besetzt. Sonst sind wir nur noch am Buchstabentag doppelt besetzt. Das ist auch sehr wichtig, damit wir eben einen Stationenbetrieb machen können. Ich glaube es ist ganz gut im Großen und Ganzen. Man muss halt die Ressourcen, die man hat, so gut wie es geht ausnutzen. Es fällt bei uns auch selten jemand aus. Es ist im letzten halben Jahr selten vorgekommen, dass jemand supplieren musste. Aber ja, es wäre ein Zusatz, fast ein Luxus, wenn eine gezielte Sprachförderung möglich wäre. Ich schaue zum Beispiel schon beim Lesen einmal in der Woche, wenn es geht, dass die besseren Leser, die wirklich schon gekommen sind in die Schule und alle Buchstaben konnten, dass die auch einmal ein bisschen etwas Schwierigeres bekommen, dass eben auch die stärkeren Kinder ein bisschen gefördert werden. Für die schwachen Leser habe ich eine Lesepatin. Die kommt einmal in der Woche.

Aber ja, so gezielt am Wortschatz zu arbeiten, das wäre natürlich toll, wenn es da noch jemanden geben würde. Aber ich denke, das ist eine Luxusvorstellung. Leider.

I: Gäbe es in dieser Schule eine Ansprechperson bezüglich Sprachförderung?

B: Gab es überhaupt nicht. Wie gesagt, auch der Lehrer, der diesen Sprachförderkurs gemacht hat in den letzten Jahren, der war ganz frisch von der PH und hatte selber keine Ahnung, wie man die Kinder am besten fördern kann, die kein und wenig Deutsch sprechen. Wir haben an der Schule eine Lehrerin, die DaF/ DaZ studiert. Die würde ich zum Beispiel fragen, weil da weiß ich, dass sie sich auskennt auf dem Gebiet und mehr Kompetenz hat als wir. So offiziell gibt es aber niemanden, der für die Sprachförderung zuständig ist oder den Überblick hat oder die Sprachförderung koordiniert oder mehr Wissen hat als andere. Es gibt eine Lehrerin, die ist auch frisch von der PH. Die hat nur diese Stunden für die Flüchtlinge und sonst nichts. Ich denke mir, die wird sich da jetzt gut rein vertiefen in dieses Thema der Sprachförderung. Die kann man dann bestimmt auch mal etwas fragen und absprechen. Die wird dann auch mehr Erfahrung haben als wir, weil sie sich einfach ausschließlich mit diesem Thema beschäftigt. Aber eine andere Ausbildung als ich hat sie ja auch nicht. Das ist auf jeden Fall ein Mangel.

I: Könnest du als Fazit sagen, was verbessert werden könnte in Hinblick auf Sprachförderung?

B: Verbessert werden könnte, wenn es mehr Kapazität gibt für zusätzliche Sprachförderung. Eine Wortschatzerweiterung ist immer wichtig und von großem Vorteil für die Kinder, die nicht gut Deutsch sprechen. Daran sollte gezielt, zusätzlich gearbeitet werden. Es wäre einfach toll, wenn es da einen zusätzlichen Lehrer gibt, der für das zuständig ist und mit den Kindern gezielt an ihrem Wortschatz arbeitet. Es ist auch wichtig, dass ganz ganz viel in der Ausbildung getan wird im Hinblick auf Sprachförderung, weil sonst wissen wir alle nicht Bescheid wie wir die Kinder unterstützen sollen. Das ist glaube ich das größte Manko, dass da in der Ausbildung einfach nichts getan wird in diese Richtung. Vielleicht auch qualitative Fortbildungen in diese Richtung.

I: Muss man als Lehrer, vor allem an Schulen wo Sprachförderung ein großes Thema ist, Fortbildungen besuchen?

B: Nein, muss man nicht. Das ist freiwillig. Ich habe mich jetzt für dieses Semester zu einer Fortbildung angemeldet, wo es eben um dieses Thema geht. Da war ich aber noch nicht, deshalb kann ich da noch gar nichts dazu erzählen. Aber nein, muss man nicht. Das wäre vielleicht auch eine Idee, dass da mal alle Lehrer etwas machen müssten zu diesem Thema. Aber man hat halt so viele andere Bereiche auch noch. Es gibt total viel, was man in der Schule beachten muss und man sich weiterbilden müsste und könnte. Es gibt so so viele Bereiche, wo man irgendwie das Gefühl hat, man weiß zu wenig. Ich habe zum Beispiel letztes Jahr ein Projekt gemacht mit dem Verband Samara zum Thema Gewaltprävention. Die beschäftigen sich auch stark mit anderen Kulturen. Hier an unserer Schule sind ja Kinder aus den unterschiedlichsten Ländern und Kulturen. Das Projekt hat deshalb auch unserer Direktorin sehr zugesagt. Da haben wir dann das Projekt auf die ganze Schule ausgeweitet. Und da wurden dann so schulinterne Fortbildungen an der Schule zu verschiedenen Kulturen gemacht. Weil wir als Lehrer müssen ja Einblicke in die Kulturen der Kinder haben um auch manche Verhaltensweisen verstehen zu können. Das hatte zwar nichts mit Sprachförderung an sich zu tun, aber am Ende spielt das ja alles zusammen. Da haben wir zumindest ein bisschen was getan. Deutsch spielt halt wirklich eine große Rolle. Vor allem am Ende der vierten Klasse, wenn man entscheidet ob das Kind ins Gymnasium geht oder nicht, liegt die Entscheidung meistens an den Deutsch- Kenntnissen des Kindes. Das ist nun mal so, leider. Den meisten Kindern, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, auch wenn sie sonst sehr wiffig sind, muss man in Deutsch oft einen Dreier geben. Nicht immer, aber oft. Selbst, wenn sie sehr fleißig sind. Ich hatte zum Beispiel ein Mädchen, die war so fleißig, aber ich musste ihr einfach in Deutsch einen Dreier geben. Die ist dann in die

285 Mittelschule gegangen, aber die hat sich durch gekämpft. Die hat sich selbstständig so viel
286 beigebracht. Die hat so viel und gerne gelesen. Die war fast süchtig nach Büchern und ich habe
287 schon gewusst, die wird ihre Sprachkenntnisse noch stark verbessern in den nächsten Jahren.
288 Und sie hat dann nach drei Jahren Mittelschule ins Gymnasium gewechselt und hat jetzt
289 maturiert. Sie war sehr gut im Gymnasium. Sie hat mir immer erzählt sie hat Zweier in Deutsch
290 und es läuft sehr gut. Bei ihr ist auch sicher die Muttersprache nicht zu kurz gekommen. Bei ihr
291 war Rumänisch die Muttersprache. Die haben aber auch in Spanien gelebt als sie noch sehr
292 klein war. Das heißt sie konnte auch gut Spanisch. Sie war dort im Kindergarten. Also man sieht
293 dann schon, manche schaffen es wirklich ganz toll, auch ohne gezielte Förderung. Sie studiert
294 ja auch mittlerweile. Wenn dann die Kinder aber ihre Muttersprache nicht gut können, da habe
295 ich schon sehr schlechte Erfahrungen gemacht. Da hatte ich ein Mädchen aus der Türkei. Die
296 hat sich so so schwer getan in Deutsch. Ich war da wirklich schon hilflos. Ich habe nicht gewusst
297 was ich mit ihr machen soll. Ich habe mich gefragt wie sie eine Bildgeschichte schreiben soll.
298 Sie hat immer nur geweint und keinen Satz aufs Papier geschrieben. Dann habe ich einmal mit
299 dem Türkischlehrer gesprochen, wie das eigentlich in Türkisch ist und dann meinte er, dass sie
300 nicht gut Türkisch kann. Da wurde anscheinend auch die Muttersprache vernachlässigt. Und
301 dieses Mädchen hat sich wirklich wahnsinnig geplagt und schwer getan. Der habe ich dann eine
302 Nachhilfe vermittelt außerhalb der Schule, dass sie das irgendwie schafft. Die war halt auch
303 sehr fleißig. Die konnte das auch wieder ausgleichen. Aufsätze waren aber wirklich schrecklich
304 für sie. Wenn es ums Auswendiglernen ging, hat sie das dann geschafft, weil sie eben so fleißig
305 war.

306 **I: Woran liegen diese Unterschiede deiner Meinung nach?**

307 **B:** Ich kann mir vorstellen, dass manche Eltern glauben, dass sie zu Hause Deutsch sprechen
308 müssen, damit die Kinder Deutsch lernen und dann sprechen sie dieses falsche Deutsch und
309 die Muttersprache wird vernachlässigt. Die Kinder sind dann schon arm, weil die haben dann
310 eigentlich keine Sprache, die sie wirklich gut können. Aber da habe ich als Lehrerin zu wenig
311 Einblick was da im Elternhaus passiert.

312 **I: Ah ok, ja ich verstehe. Na gut. Dann danke ich dir ganz herzlich für das Interview.**

313 **B:** Gerne.