



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schüler
mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I“

Verfasserin

Barbara Schmid

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich, Barbara Schmid, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel „Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I“ selbstständig verfasst und aus fremden Quellen übernommene Gedanken und Zitate als solche kenntlich gemacht habe.

Weiters versichere ich, dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilte Arbeit übereinstimmt und nicht zum Erwerb von anderen Zeugnissen weder im Inland noch im Ausland vorgelegt wurde.

Barbara Schmid

Wien, 2012

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
Einleitung	13
Forschungsfrage der Diplomarbeit	13
Gliederung der Diplomarbeit	14
1. Migration.....	17
1.1 Einleitung.....	17
1.2 Begriffsklärung	19
1.2.1 Migration	20
1.2.2 Migrantin und Migrant.....	22
1.3. Ursachen von Migration.....	25
1.4 Europäische Migrationsgeschichte.....	27
1.5 Österreichische Migrationsgeschichte.....	28
1.6 Personen mit Migrationshintergrund in Wien.....	31
1.7 Zusammenfassung.....	32
2. Sprache.....	33
2.1 Einleitung.....	33
2.2 Begriffsbestimmungen.....	35
2.2.1 Erstsprache – Muttersprache	35
2.2.2 Zweitsprache – Fremdsprache.....	36
2.2.3 Sprachkompetenz – Sprachverwendung.....	36
2.2.4 Schulsprache	39
2.3 Spracherwerb	40
2.3.1 Erstspracherwerb	42
2.3.2 Zweitspracherwerb	43
2.3.3 Theorien des Zweitspracherwerbs	44
2.3.4 Verlauf des Zweitspracherwerbs	47
2.3.5 Der frühe Zweitspracherwerb	48
2.3.6 Mehrsprachigkeit - Bilingualismus.....	49

2.4 Die Sprachpolitik der Europäischen Union	50
2.5 Zusammenfassung	53
3. Zur Situation an den Schulen	55
3.1 Begriffsbestimmungen	55
3.2 Geschichtlicher Abriss und aktuelle Zahlen	56
3.3 Schulrechtliche Bestimmungen für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch	61
3.4 Zusammenfassung	63
4. Sprachförderung	65
4.1 Sprachförderung im schulischen Bereich	68
4.2 Zusammenfassung	72
5. Schulorganisatorische Modelle	73
5.1 Einsprachige Modelle	73
5.2 Zweisprachige Modelle	74
5.3 Modelle in Deutschland	76
5.4 Einsprachige Modelle in Österreich	77
5.4.1 Submersionsmodelle	77
5.4.2 Immersionsmodelle.....	80
5.5. Zweisprachige Modelle in Österreich.....	81
5.5.1 Language-maintenance Modell: Muttersprachlicher Unterricht.....	81
5.5.2 Two-way-immersion-Modell: Bilingualer Unterricht.....	83
5.6 Interkulturelles Lernen	85
5.7 Zusammenfassung	86
5.8 Fragestellungen	87
6. Qualitative Forschung	89
6.1 Einleitung.....	89
6.2 Qualitative Sozialforschung	89
6.2.1 Prinzipien qualitativer Sozialforschung	90
6.2.2 Die Gütekriterien einer qualitativen Sozialforschung	91
6.3 Das qualitative Interview	93

6.4 Die Methode der Datenerhebung – Das problemzentrierte Interview	94
6.4.1 Instrumente des problemzentrierten Interviews.....	95
6.4.2 Verlauf des problemzentrierten Interviews	96
6.5 Zusammenfassung.....	97
7. Die empirische Untersuchung	99
7.1 Einleitung.....	99
7.2 Das Forschungsthema	99
7.3 Forschungsfragen	99
7.4 Der Interviewleitfaden.....	100
7.5 Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner.....	101
7.6 Zugang zu den einzelnen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner ...	102
7.7 Zusammenfassung.....	104
8. Auswertung der Interviews	105
8.1 Einleitung.....	105
8.2 Methode der Datenanalyse	105
8.2.1 Drei Grundformen der Interpretation	106
8.2.2 Die strukturierende Inhaltsanalyse	106
8.2.3 Die inhaltliche Strukturierung	107
8.3 Datenreduktion der Interviews.....	109
8.3.1 Datenreduktion Interviewperson IP1	109
8.3.2 Datenreduktion Interviewperson IP2	111
8.3.3 Datenreduktion Interviewperson IP3	116
8.3.4 Datenreduktion Interviewperson IP4	121
8.3.5 Datenreduktion Interviewperson IP5 und IP6	124
8.4 Zusammenfassung.....	128
9. Darstellung der Forschungsergebnisse	129
9.1 Grundlegende Daten über den Schulstandort	129
9.2 Situationsbeschreibung der Schule.....	130
9.3 Sprachenvielfalt des Schulstandortes	132
9.4 Sprachliche Kompetenz.....	134
9.5 Fördermaßnahmen.....	135

9.6 Interkulturelles Lernen	139
9.7 Ergebnisse durch Generieren von Hypothesen	140
9.8 Diskussion	144
9.9 Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage ...	146
10. Kurzzusammenfassung	149
11. Abstract.....	151
12. Literaturverzeichnis	153
13. Internetadressen	162
14. Sekundärliteratur.....	163
15. Genehmigung des Stadtschulrats zur Durchführung vorliegender Untersuchung	165
16. Anhang.....	167
Lebenslauf	191

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Internationale Migrantinnen und Migranten (in Millionen).....	17
Tabelle 2: Verteilungsprozentsatz internationaler Migrantinnen und Migranten (in Prozent)	18
Tabelle 3: Gesamtbevölkerung, Migranten und Migrantinnen und Prozentanteil in ausgewählten Europäischen Staaten 2010 (gerundet in Millionen)	28
Tabelle 4: Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in absoluten Zahlen für Österreich.....	57
Tabelle 5: Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in absoluten Zahlen für Wien	57
Tabelle 6: Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Prozentzahlen für Österreich	57
Tabelle 7: Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Prozentzahlen für Wien.....	57
Tabelle 8: Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in absoluten Zahlen und Prozentzahlen.....	58
Tabelle 9: Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/10 in absoluten Zahlen	58
Tabelle 10: Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/10 nach der Staatsangehörigkeit in absoluten Zahlen	59
Tabelle 11: Überblick über die besonderen Fördermaßnahmen in Deutsch	70
Tabelle 12: Angaben zu den interviewten Direktorinnen und Direktoren und zu den einzelnen Interviews	104
Tabelle 13: Reduktion des Datenmaterials von IP1	109
Tabelle 14: Reduktion des Datenmaterials von IP2	111
Tabelle 15: Reduktion des Datenmaterials von IP3	116
Tabelle 16: Reduktion des Datenmaterials von IP4	121
Tabelle 17: Reduktion des Datenmaterials von IP5 und IP6.....	124
Tabelle 18: Darstellung der ersten Hauptkategorie mit ihren Subkategorien	130
Tabelle 19: Darstellung der zweiten Hauptkategorie mit zwei Unterkategorien	132
Tabelle 20: Darstellung der Unterkategorie: „Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“	133

Vorwort

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Die Beweggründe für die Wahl dieses Themas lagen primär in meiner beruflichen Tätigkeit. Da ich seit mehr als zehn Jahren als Hauptschullehrerin in Wien tätig bin, war für mich klar, dass auch das Thema meiner Arbeit in den Bereich der Schule, besonders in den Sekundarstufenbereich I, übergreifen sollte.

Ich unterrichte in einer KMS im 15. Wiener Gemeindebezirk und die sprachliche Vielfalt dieses Bezirks ist auch bei den Schülerinnen und Schülern in den Klassen deutlich erkennbar. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist jedoch Voraussetzung für die Verständigung mit der Umwelt, für die Anerkennung durch die *peer group* und für soziale Handlungsfähigkeit. Für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch wird die Sprache Deutsch zur Sozialisations-sprache. Sie öffnet den Zugang zu verschiedenen Lebensbereichen, unter anderem auch die Tür zum Arbeitsmarkt. Diese öffnet sich jedoch nur dann, wenn eine berufsqualifizierende Ausbildung vorgezeigt werden kann. Gute Sprachkenntnisse sind wiederum Voraussetzung um eine Ausbildung beginnen zu können. Somit sind wesentliche Kompetenzen in der deutschen Sprache von enormer Bedeutung. Damit Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch keinen Nachteil haben, nimmt die sprachliche Förderung in der Schule einen zentralen Platz ein. Denn auch die Leistung in der Schule ist von der Sprachkompetenz abhängig. Die Schule hat nun die Aufgabe, mit Hilfe verschiedener Konzepte und Modelle die Erst- und Zweitsprache zu fördern.

Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind oft nicht in der Lage, den Leistungsanforderungen im Unterricht gerecht zu werden. In allen Fächern, das gilt sowohl für die Sprachfächer als auch für die Sachfächer, erfolgen die Vermittlung und die Aneignung von Wissen mit Hilfe der Sprache. Um nun Erfolg zu haben, benötigen auch diese Schülerinnen und Schüler sprachliche Kompetenzen. Die Probleme, um jenen Anforderungen gewachsen zu sein, werden von Schulstufe zu Schulstufe größer, da die schriftsprachlichen Anforderungen zunehmen.

Einleitung

Die österreichische Schulstatistik zeigt, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch zwischen dem Schuljahr 2004/2005 und dem Schuljahr 2009/2010 von 13,3 % auf 17,7 % gestiegen ist. (Vgl. bm:ukk 2011a: 24) Für das Bundesland Wien ergibt sich zwischen dem Schuljahr 2004/2005 und dem Schuljahr 2009/2010 eine Steigerung von 33,6 % auf 42,2 %. (Vgl. ebd: 23) Wird in Wien der Schultyp der Hauptschule gesondert betrachtet, ergibt sich für denselben Zeitraum ein Zuwachs von 47 % auf 62,8 %. (Vgl. ebd: 23) Das bedeutet, dass mittlerweile mehr als die Hälfte aller Wiener Hauptschülerinnen und Hauptschüler aus Migrationsverhältnissen stammt. Weiters lässt sich erkennen, dass im Klassenzimmer eine sprachliche und kulturelle Vielfalt herrscht und diese auch in Zukunft bestehen wird. Das bedeutet für das Bildungswesen, dass jene Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch dementsprechend beachtet und gefördert werden müssen.

Diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird nun von der Autorin in den Mittelpunkt dieser Arbeit gestellt. Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der sprachlichen Förderung von diesen Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich I. Explizit wird von der Verfasserin der 15. Wiener Gemeinbezirk untersucht. Alle in diesem Bezirk ansässigen allgemein bildenden Pflichtschulen wurden in die Untersuchung aufgenommen.

Die empirische Untersuchung fand im November 2011 statt. Im Zuge dessen wurden die Direktorinnen und Direktoren jener ausgewählten Schulen befragt. Das Anliegen der Autorin war, herauszufinden, ob sprachliche Förderung in jenen Schulen stattfindet und wenn ja, welche Fördermaßnahmen konkret umgesetzt werden.

Forschungsfrage der Diplomarbeit

Existiert eine Form von sprachlicher Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I?

Die Diplomarbeit versucht unter anderem folgenden Fragen Antworten zu geben:

- Welche schulrechtlichen Bestimmungen für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind per Gesetz verankert?
- Welche Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch existieren?
- Wie wird die sprachliche Förderung konkret in die Praxis umgesetzt?

Die Autorin möchte herausfinden, wie Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch im österreichischen Bildungswesen sprachlich gefördert werden, weil Sprache und Bildungserfolg, wie schon im Vorwort erwähnt, zusammenhängen. Schulische Leistungen sind sowohl direkt als auch indirekt an sprachliche Kompetenzen gebunden. Die vorliegende Diplomarbeit möchte die verschiedenen Fördermaßnahmen aufzeigen.

Gliederung der Diplomarbeit

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen Bezugsrahmen und einer anschließenden qualitativen Untersuchung. Der theoretische Teil umfasst fünf Kapitel zu den Begriffen Migration, Sprache, Situationsbeschreibung der Schulen, Sprachförderung und Vorstellung von schulorganisatorischen Modellen.

Im ersten Kapitel werden die Begriffe Migration, Migrantin und Migrant erklärt und die Ursachen von Migration dargestellt. Weiters gewährt dieses Kapitel einen Einblick in die Einwanderungsgeschichte Österreichs.

Im zweiten Kapitel werden verschiedene Begriffsbestimmungen bezüglich Sprache vorgestellt. Im Zentrum dieses Kapitels steht der Spracherwerb unter besonderer Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs.

Die Situation an den Schulen wird im dritten Kapitel vorgestellt. Ein geschichtlicher Abriss und aktuelle Zahlen sollen die Entwicklung im Schulbereich nachvollziehbar machen.

Das folgende Kapitel widmet sich der Sprachförderung. Hierbei schenkt die Autorin der Sprachförderung im schulischen Bereich besondere Aufmerksamkeit.

Das fünfte Kapitel behandelt schließlich die schulorganisatorischen Modelle. Es werden sowohl einsprachige als auch zweisprachige Modelle vorgestellt. Das Interkulturelle Lernen stellt den Abschluss dieses Kapitels dar.

Der empirische Teil der Diplomarbeit umfasst weitere vier Kapitel.

Im sechsten Kapitel wird die qualitative Sozialforschung mit Hilfe ihren Prinzipien und Gütekriterien theoretisch erklärt. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht das problemzentrierte Interview. Instrumente und Verlauf dieser Interviewform werden erörtert.

Die Darstellung der empirischen Untersuchung erfolgt im siebenten Kapitel dieser Arbeit. Die Autorin präsentiert das Forschungsthema, die Forschungsfragen, den Interviewleitfaden und die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner.

Das achte Kapitel gibt einen Überblick über die Methode der Datenanalyse. Mit Hilfe der inhaltlichen Strukturierung im Rahmen der Inhaltsanalyse nach Mayring wurden die Interviews einer Datenreduktion unterzogen.

Das letzte Kapitel dient der Darstellung der Forschungsergebnisse. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wurden Hypothesen generiert und die Ergebnisse in Anlehnung an die Forschungsfrage zusammengefasst.

1. Migration

1.1 Einleitung

„vom vom zum zum
vom zum zum vom

von vom zu vom

vom vom zum zum

von zum zu zum

vom zum zum vom
vom vom zum zum

und zurück“
(Jandl 1997 zit. nach Krist und Wolfsberger 2009: 164).

Migration ist nicht erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu einem weltpolitisch aktuellen Thema geworden. Aus verschiedensten Beweggründen haben immer schon Wanderungen stattgefunden. Im Laufe der Weltgeschichte und aufgrund von Globalisierungsprozessen haben sich allerdings die Migrationsformen und -politiken geändert. (Vgl. Strasser 2009: 15)

Tabelle 1: Internationale Migrantinnen und Migranten (in Millionen)

	1990	1995	2000	2005	2010
Weltweit	154.8	165.1	176.7	190.6	213.9
Afrika	16.4	17.9	16.5	17.1	19.3
Asien	49.8	47.2	50.3	53.3	61.3
Südamerika	7.0	6.1	6.3	6.6	7.5
Nordamerika	27.6	33.6	40.4	44.5	50.0
Europa	49.4	55.3	58.2	64.1	69.8
Ozeanien	4.8	5.1	5.1	5.0	6.0

Datenquelle für 1990 – 2005: United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division: International Migration Report 2006: A Global Assessment 2006: 1; eigene Darstellung

Datenquelle für 2010: United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division: International Migration 2009: o.S.; eigene Darstellung

2010 hat die Zahl der internationalen Migrantinnen und Migranten die 200 Millionen Marke überschritten, rund 214 Millionen wurden gezählt. Zwischen 1990 und 1995 ist eine Steigerung von 10 Millionen zu erkennen. Zwischen 1995 und 2000 ist eine Zunahme von 12 Millionen zu verzeichnen. Zwischen 2000 und 2005 bzw. zwischen 2005 und 2010 ist jeweils ein Zuwachs von 14 Millionen ersichtbar.

Vor 1990 lebten die meisten Migrantinnen und Migranten in der Dritten Welt. Heute lebt die Mehrheit der Migrantinnen und Migranten in den entwickelten Ländern, dieser Anteil wächst jährlich. (Vgl. Koser 2007: 5)

Tabelle 2: Verteilungsprozentsatz internationaler Migrantinnen und Migranten (in Prozent)

	1990	1995	2000	2005	2010
Weltweit	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Afrika	10.6	10.8	9.3	9.0	9.0
Asien	32.2	28.6	28.5	28.0	28.7
Südamerika	4.5	3.7	3.6	3.5	3.5
Nordamerika	17.8	26,4	22.9	23.3	23.4
Europa	31.9	33.5	32.9	33.6	32.6
Ozeanien	3.1	3.1	2.9	2.6	2.8

Datenquelle für 1990 und 2005: United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division: International Migration Report 2006: A Global Assessment 2006: 1; eigene Darstellung

Datenquelle für 2010: United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division: International Migration 2009: o.S.; eigene Darstellung

2010 lebten von den 214 Millionen Migrantinnen und Migranten 9 % in Afrika, 29 % in Asien, 4 % in Südamerika, 23 % in Nordamerika, 32 % in Europa und 3 % in Ozeanien.

Unter Migration darf jedoch nicht nur eine räumliche Bewegung verstanden werden. Wanderungen werden von den betroffenen Individuen bzw. Gruppen und von der aufnehmenden bzw. abgebenden Gesellschaft als soziale Einschnitte empfunden. (Vgl. Treibel 1999: 13)

Durch Migration können sich Gesellschaften verändern. Aus diesem Grunde sind Wanderungen für die Sozialwissenschaften ein interessantes Untersuchungsfeld geworden. (Vgl. ebd: 13)

1.2 Begriffsklärung

Wanderungen sind gekennzeichnet als komplexe Prozesse. Jede Wanderung betrifft sowohl den wandernden Menschen als auch die Gesellschaften und Landesteile, zwischen denen sich die Individuen bewegen. (Vgl. Treibel 1999: 17) Strasser hat den Gedanken von Treibel durch zwei wichtige Erkenntnisse ergänzt: „Migrationen sind komplexe soziale Prozesse, die sowohl die migrierenden und nicht-migrierenden Personen betreffen als auch die Gesellschaften und Orte, in und zwischen denen sich die Menschen bewegen.“ (Strasser 2009: 15). Strasser führt die nicht- migrierenden Personen direkt an, welche Treibel indirekt in den Gesellschaften anspricht, weiters macht Strasser darauf aufmerksam, dass auch innerhalb einer Gesellschaft oder eines Ortes Migration stattfinden kann.

Migration ist dadurch nicht nur für die Soziologie zu einem interessanten Betätigungsfeld geworden. Viele andere wissenschaftliche Disziplinen beschäftigen sich ebenfalls mit dem Thema Migration. So untersucht die Geschichtswissenschaft den Verlauf und den Vergleich von Migrationen, während für die Politikwissenschaft migrationsrechtliche und politische Entwicklungen das Zentrum ihrer Untersuchungen bilden. Im Fokus der Wirtschaftswissenschaften stehen vorzugsweise die ökonomischen Ursachen von Migrationen. Die Erziehungswissenschaft untersucht die schulische Situation von Migrantinnen und Migranten, insbesondere die der zweiten bzw. die der nachfolgenden Generationen. Psychologie und Sozialpsychologie diskutieren individuelle Gründe von Migration und Probleme der Identitätsentwicklung im Zuge von Migration. (Vgl. Treibel 1999: 17f)

1.2.1 Migration

„Wörtlich übersetzt heißt ‚Migration‘ Wanderung (lat. *migrare*: wandern), das heißt, man versteht darunter die Wanderung bzw. Bewegung von Individuen oder Gruppen im geographischen und sozialen Raum. Die Begriffe ‚Emigration‘ (Auswanderung) und ‚Immigration‘ (Einwanderung) weisen in diesem Zusammenhang auf die Richtung der Migration hin.“ (Strasser 2009: 17 – Herv. i. Orig.).

Generell findet man eine Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen von Migration in der Literatur. Das Begriffsverständnis ist einerseits abhängig von der wissenschaftlichen Disziplin, andererseits von der Autorin oder Autor bzw. dem Kontext. (Vgl. ebd: 17)

Unter Migration versteht man:

- „... (un)freiwillige vorübergehende („Zeitwanderung“) oder dauernde („Abwanderung“) Wohnsitzverlegungen, meist über größere Entfernungen, die gleichzeitig oder in Wellen sukzessiv von Bevölkerungsteilen vorgenommen werden.“ (Seifert 1980: 6).
- „Eine Form der Mobilität ist die Migration.“ (Hoffmann-Nowotny 1969: 7).
- „Wanderung ist allgemein definiert als ein permanenter oder semipermanenter Wechsel des Wohnsitzes. Dabei soll keine Einschränkung in Bezug auf die Entfernung des Umzugs oder auf die freiwillige oder unfreiwillige Art der Handlung, kein Unterschied zwischen externer und interner Wanderung gemacht werden.“ (Lee 1972: 117).
- „... migration is an intrinsic part of the development process. It is both a response to the dynamics of development and a facilitator of social and economic change.“ (United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division 2006:36).

Allen Definitionen liegt der Aspekt der Veränderung und der Bewegung zu Grunde. Der Unterschied besteht sowohl in der zurückgelegten Entfernung als auch im Gegensatz zwischen Herkunfts- und Zielregion. (Vgl. Treibel 1999: 19)

Wie die obigen Definitionen zeigen, handelt es sich hierbei um sehr allgemein gehaltene Migrationsbestimmungen. Um jedoch eine Differenzierung und Konkretisierung vornehmen zu können, wurden mehrere Typologien entwickelt. Unter Beachtung der räumlichen Aspekte erfolgt eine Unterscheidung zwischen Binnenwanderung bzw. interner Wanderung und internationaler bzw. externer Wanderung. (Vgl. ebd: 20)

Strasser deutet darauf hin, dass bei einer internationalen Wanderung nationale Grenzen überschritten werden. Die Binnenwanderung erfolgt innerhalb der Grenzen eines Landes. (Vgl. Strasser 2009: 17)

Wird der zeitliche Aspekt in den Vordergrund gestellt, wird zwischen begrenzter bzw. temporärer Wanderung und dauerhafter bzw. permanenter Wanderung unterschieden. Freiwillige und erzwungene Wanderung ergibt sich im Hinblick auf die Wanderungsursache. (Vgl. Treibel 1999: 20)

Hauptursachen von Migration (vgl. ebd: 21):

- Suche nach Arbeit
- Schutz vor Verfolgung

Migration beinhaltet sowohl Formen der Arbeitsmigration als auch der Fluchtmigration.

Strasser macht darauf aufmerksam, dass gerade die Unterscheidung in freiwillige bzw. erzwungene Wanderung äußerst umstritten und ungenau ist. Unter einer freiwilligen Migration wird die Auffassung einer freien, persönlichen Migrationsentscheidung verstanden, die erzwungene Migration erweckt jedoch die Vorstellung einer Vertreibung von Menschen unter Ausübung von Gewalt oder durch Angst vor Gewalt. Oft ist es jedoch nicht eindeutig festzustellen, wann Migrationsentscheidungen freiwillig oder erzwungen sind, das heißt, es existiert ein großer Bereich von Bestimmungen und Faktoren, die zwischen diesen beiden Extremen existieren. (Vgl. Strasser 2009: 18)

Unter Beachtung des Umfanges der Migration kann eine Unterteilung in Einzel- bzw. Individualwanderung, Gruppen- oder Kollektivwanderung und Massenwanderung getroffen werden. (Vgl. Treibel 1999: 20)

Diese Einteilungen nach unterschiedlichen Aspekten können jedoch nur als grobe Richtlinien gesehen werden, in denen es zahlreiche weitere Abstufungen und Abweichungen gibt, die sich überschneiden und einander beeinflussen. Grundsätzlich kann keine dieser Kriterien und Typologien die Komplexität der vorherrschenden Migrationsbewegungen definieren, es existiert daher auch kein theoretischen Ansatz, der ausschließlich aus einer dieser Typisierungen hervorgeht. (Vgl. ebd: 18)

Treibel schlägt folgende Definition von Migration vor:

„*Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen. So verstandene Migration setzt erwerbs-, familienbedingte, politische oder biographisch bedingte Wanderungsmotive und einen relativ dauerhaften Aufenthalt in der neuen Region oder Gesellschaft voraus; er schließt den mehr oder weniger kurzfristigen Aufenthalt zu touristischen Zwecken aus.*“ (ebd: 21 – Herv. i. Orig.).

1.2.2 Migrantin und Migrant

Die UN-Definition lautet: „... an *international migrant* is defined as *any person who changes his or her country of usual residence.*“ (United Nations Department of Economic and Social Affairs/Statistics Division 1998: 17 – Herv. i. Orig.).

Weiters definiert United Nations (vgl. ebd: 18):

- *Country of usual residence*

Das Land, in dem eine Person lebt, in welchem sie oder er einen Platz zu leben hat, wo sie oder er die meiste Zeit des Tages verbringt. Vorübergehende Reisen ins Ausland mit der Absicht auf Erholung, Ferien, Besuche bei Freunden oder Verwandten, Ge-

schäftsreisen, medizinische Behandlungen oder religiöse Pilgerreisen zählen nicht als Veränderung des Hauptwohnsitzes.

- *Long-term migrant*
Eine Person, welche in ein anderes Land als ihr Herkunftsland einwandert und sich dort wenigstens zwölf Monate aufhält. Das Einreiseland bekommt somit den Status des Herkunftslandes.
- *Short-term migrant*
Eine Person, welche in ein anderes Land als ihr Herkunftsland einwandert und sich dort wenigstens drei Monate, aber auch nicht länger als zwölf Monate aufhält. Dazu zählen auch Reisen mit der Absicht auf Erholung, Ferien, Besuche bei Freunden oder Verwandten, Geschäftsreisen, medizinische Behandlungen oder religiöse Pilgerreisen.

Ähnlich wie in der Begriffsbestimmung von Migration muss hier eine Unterscheidung in verschiedenen Typologien vorgenommen werden, um Migrantinnen und Migranten in unterschiedliche Kategorien einteilen zu können. Man unterscheidet zwischen (vgl. Strasser 2009: 19):

- freiwillige Migrantin und freiwilliger Migrant
- erzwungene Migrantin und erzwungener Migrant
- politisch motivierte Migrantin und politisch motivierter Migrant:
Jene müssen ihr Land aufgrund politischer Verfolgung verlassen und werden als Flüchtlinge bezeichnet
- wirtschaftlich motivierte Migrantin und wirtschaftlich motivierter Migrant:
Diese werden auch als Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten bezeichnet und hoffen bessere Arbeitsmöglichkeiten zu finden
- sozial motivierte Migrantin und sozial motivierter Migrant:
Das sind Familienmitglieder oder Ehepartnerinnen und Ehepartner welche nachimmigrieren
- legale Migrantin und legaler Migrant
- illegale bzw. irreguläre Migrantin und illegaler bzw. irregulärer Migrant

Als Gastarbeiterin und Gastarbeiter werden jene Migrantinnen und Migranten bezeichnet, die im Zeitraum der 1960er- und 1970er- Jahren in Österreich beschäftigt wurden. (Vgl. ebd: 19)

Strasser macht weiters auf die unterschiedliche Verwendung des Wortgebrauchs „Migrant“ aufmerksam. „Gerade im alltäglichen Sprachgebrauch, aber auch in politischen Diskussionen, werden mit dem Begriff ‚MigrantIn‘ Personen bezeichnet, die sich in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen befinden und diversen rechtlichen Bedingungen unterliegen.“ (ebd: 21).

Personen mit Migrationshintergrund werden als Migrantinnen und Migranten bezeichnet, obwohl kein Hinweis vorliegt, dass sie selbst ausgewandert sind oder nicht. Statistik Austria bezeichnet Personen mit Migrationshintergrund nur dann, wenn Vater und Mutter nicht in Österreich geboren wurden. Eine weitere Unterteilung dieser Gruppe erfolgt in: Migrantinnen und Migranten der 1. Generation und Migrantinnen und Migranten der 2. Generation. Zur ersten Gruppe gehören jene Personen, die im Ausland geboren wurden. Die zweite Gruppe umfasst nun die Kinder der migrierten Personen, die schon in Österreich zur Welt kamen. (Vgl. ebd: 21)

Zur Generation 1,5 werden jene Migrantinnen und Migranten gezählt, welche nicht im Immigrationsland zur Welt kamen, jedoch als Minderjährige im Zuge der Familienzusammenführung in jenes Land migrierten. (Vgl. Tošić und Streissler 2009: 192)

Weiters können Personen als Migrantin oder Migrant bezeichnet werden, wenn bereits die Staatsbürgerschaft des Aufenthaltslandes ausgestellt wurde. Parallel wird dieser Begriff oft mit *Ausländerin* oder *Ausländer* gleichgesetzt. Diese Personen besitzen nicht die Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes. (Vgl. Strasser 2009: 21) Am 1. Jänner 2011 traf dies auf rund 928 000 Personen in Österreich zu. (Vgl. Statistik Austria 2011: 20) Strasser bemerkt weiter dazu: „Tatsächlich gibt aber die Staatsbürgerschaft einer Person nicht notwendigerweise Auskunft darüber, ob jemand per definitionem ein/e MigrantIn ist oder nicht. So gibt es etwa in Österreich unter ausländischen Staatsangehörigen in Österreich geborene

und aufgewachsene Personen, die selbst nie migriert sind. Dies ist auf das in Österreich geltende *ius sanguinis* (Abstammungsprinzip) zurückzuführen ...“ (Strasser 2009: 21f – Herv. i. Orig.). Dieses Prinzip besagt, dass Kinder, die in Österreich geboren werden, automatisch die Staatsbürgerschaft der Eltern erwerben. Das Gegenprinzip wird als *ius soli* oder Geburtsortprinzip bezeichnet. Die Staatsangehörigkeit ist bei diesem Prinzip vom Geburtsort abhängig. (Vgl. ebd: 21f)

1.3. Ursachen von Migration

Analysen, die sich mit den Motiven von Wanderungen beschäftigen, gehen vor allem auf ökonomische und demographische Faktoren, wie Lohnniveau, Bevölkerungsentwicklung oder Arbeitsmarktsituation, zurück. Das Zusammenspiel dieser Faktoren in der Herkunftsregion mit jenen der Zielregion bezeichnet man als Push-Pull-Modell. Differenziert gesehen gibt es Faktoren der Vertreibung, als *push* benannt und Faktoren der Anziehung, als *pull* bestimmt, die Menschen zur Migration bewegen. Sie verlassen ihre Region in der Hoffnung, in entwickelten urbanen Zentren eine Verbesserung vorzufinden. Everett S. Lee gilt als Begründer dieser Theorie. (Vgl. Treibel 1999: 39f)

Lee schreibt: „Gleichgültig wie kurz oder lang, wie leicht oder wie schwierig, enthält jeder Akt der Wanderung einen Herkunftsort, einen Bestimmungsort und eine Anzahl von intervenierenden Hindernissen.“ (Lee 1972: 117f).

Er unterscheidet weiters vier Kategorien, welche sowohl in die Migrationsentscheidung als auch in den -prozess eingehen (vgl. ebd: 118):

- Faktoren, die mit dem Herkunftsgebiet verknüpft sind,
- Faktoren, die mit dem Zielgebiet zusammenhängen,
- intervenierende Hindernisse und
- Faktoren, die mit der Person selbst in Verbindung stehen.

Gewichtigster *push*- wie *pull*-Faktor ist Lees Meinung nach die Lage auf dem Arbeitsmarkt. In der Herkunftsregion kann diese unzureichend sein. Die Spannbreite reicht von Unterbeschäftigung bis hin zur Arbeitslosigkeit. Zweiter wichtiger Faktor ist die Einkommenssituation. Diese beiden Faktoren werden als Beschäftigungshypothese und als Einkommenshypothese benannt. Als dritter Faktor kommt die Informationshypothese hinzu. Das ist jener Faktor, welcher die persönlichen Beziehungen definiert. Für viele Migrantinnen und Migranten sind Informationen von Personen, die bereits gewandert sind, ausschlaggebend, um ebenfalls diesen Schritt zu wagen. (Vgl. Treibel 1999: 40)

Als weitere *push*-Faktoren nennt Fleisch (vgl. Fleisch 1994: 19):

- Naturkatastrophen, ebenso Hungersnöte und Missernten
- Überbevölkerung
- Knappheit natürlicher Ressourcen

Pull-Faktoren sind laut Fleisch folgende anzuführen (vgl. ebd: 19):

- Hohe Löhne
- Gute Beschäftigungschancen
- Religiöse und politische Freiheiten
- Rechtssicherheit

Für Parnreiter ist der Ansatz von *push*- und *pull*-Faktoren als Erklärungsmuster für das Entstehen von Migration diskussionswürdig. Er meint: „Mit der Annahme, Migration basiere hauptsächlich auf einer individuellen Entscheidung, die auf Grund sozialer Ungleichheiten in zwei bestimmten Räumen getroffen wird, kann das *push*- und *pull*-Modell weder historische Wanderungen noch eine Reihe empirischer Beobachtungen der Gegenwart erklären. Geschichte und Gegenwart sind voll der Beispiele dafür, daß Einkommens- und Wohlstandsunterschiede für Regionen und deren Bevölkerungen bedeutungslos waren.“ (Parnreiter 1994: 10).

Zielführender ist jener Ansatz, der sich mit der Theorie des kapitalistischen Welt-systems auseinandersetzt. Demzufolge ist die Migrationstheorie gekennzeichnet

durch Strukturalität statt Individualität, nicht auf Aktualität beschränkt, sondern historisch und global statt nationalstaatlich. (Vgl. ebd: 10)

1.4 Europäische Migrationsgeschichte

Die Zusammensetzung der fremden Personen mit Migrationshintergrund in Europa ist einerseits das Ergebnis der Gastarbeiterinnenmigration und Gastarbeitermigration inklusive der Familienzusammenführung und andererseits der Flucht- und Asylmigration. Die Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund geben sowohl die Herkunftsregionen wider, als auch die besonderen geschichtlichen und bilateralen Verbindungen einiger europäischen Staaten zu ihren einstigen Kolonien. (Vgl. Lehart und Marik-Lebeck 2007a: 173)

Die Bemühungen um mehr Durchlässigkeit und Zusammenarbeit innerhalb Europas sind vor allem wirtschaftlicher Motivationen und haben sich in mehreren Abkommen, wie den Binnenmarkt oder eine gemeinsame Währung, gefestigt. (Vgl. Treibel 1999: 68–72)

In Bezug auf Migration wird unterschieden zwischen (vgl. ebd: 71ff):

1. Interne Migration in der EU von Einwohnerinnen und Einwohner der EU-Staaten, die aufgrund der Aufenthaltserlaubnis-EG in einem anderen Land der EU arbeiten und leben dürfen.
2. Wanderungen nach oder in Europa durch Nicht-EU-Bürgerinnen und Bürger. Diese müssen an der Grenze zu einem Schengenland ihre Einreisevoraussetzungen bzw. Ausreisevoraussetzungen vorweisen. Statistik Austria spricht in diesem Fall von „Drittstaatsangehörigen“. (Statistik Austria 2011: 111).

Das aktuelle Bild Europas sieht folgendermaßen aus: Zu Beginn des 21. Jahrhunderts lebten in den 25 Mitgliedstaaten der EU etwa 451 Millionen Menschen. Von diesen waren rund 23 Millionen keine Unionsbürgerinnen und Unionsbürger (sog. Drittstaatsangehörige). (Vgl. Lehart und Marik-Lebeck 2007a: 173)

Tabelle 3: Gesamtbevölkerung, Migranten und Migrantinnen und Prozentanteil in ausgewählten Europäischen Staaten 2010 (gerundet in Millionen)

Staat	Gesamtbevölkerung	Migrantinnen und Migranten	Prozentanteil
Albanien	3 155 000	89 000	2,8
Belgien	10 789 000	975 000	9,1
Deutschland	81 880 000	10 758 000	13,1
Finnland	5 338 000	226 000	4,2
Frankreich	62 616 000	6 685 000	10,7
Griechenland	11 283 000	1 133 000	10,1
Ver. Königreich	61 838 000	6 452 000	10,4
Irland	4 450 000	899 000	19,6
Italien	60 221 000	4 463 000	7,4
Liechtenstein	36 000	13 000	34,6
Luxemburg	498 000	173 000	35,2
Niederlande	16 531 000	1 753 000	10,5
Norwegen	4 827 000	485 000	10,0
Österreich	8 364 000	1 310 000	15,6
Polen	38 150 000	827 000	2,2
Portugal	10 632 000	919 000	8,6
Schweden	9 302 000	1 306 000	14,1
Schweiz	7 731 000	1 763 000	23,2
Slowenien	2 043 000	131 000	2,4
Spanien	45 958 000	6 378 000	14,1
Ungarn	10 022 000	368 000	3,7
Tschechien	10 490 000	453 000	4,4

Datenquelle für Gesamtbevölkerung: http://www.weltalmanach.de/staat/staat_liste.html

Datenquelle für Migrantinnen und Migranten und Prozentanteil: United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division: International Migration 2009: o.S.; eigene Darstellung

1.5 Österreichische Migrationsgeschichte

Die Zuwanderungen seit den 1960er Jahren stellen ein wesentliches Element der demographischen Entwicklung Österreichs dar. Von 1961 bis 2010 ist die Einwohnerzahl Österreichs allein durch Zuwanderung um rund 865 000 Personen gestiegen. (Vgl. Statistik Austria 2011: 22)

1956 wurden 180 000 Flüchtlinge aus Ungarn und 1968 160 000 Flüchtlinge aus der damaligen Tschechoslowakei aufgenommen. Diese Zahlen hatten noch kei-

nen langfristigen Einfluss auf die Größe der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In den 50er und 60er Jahren war Österreich von einem Arbeitskräftemangel gekennzeichnet. (Vgl. Lehart und Marik-Lebeck 2007a,b: 146, 166)

Die Debatte über die Beschäftigung von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten endete 1961 im Raab-Olah-Abkommen, in dem die Gewerkschaften die Anwerbung von 47 000 Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten bejahten. 1964 wurden mit der Türkei und 1966 mit Jugoslawien Anwerbeabkommen abgeschlossen. (Vgl. Fleisch 1994: 30)

Reiser nennt im Bezug auf Österreich nun folgende *push*-Faktoren: die politisch instabile und wirtschaftlich schlechte Lage des Herkunftslandes. Der *pull*-Faktor wurde bestimmt durch den Mangel an Arbeitskräften verursacht durch die Wirtschaftskonjunktur im Zuge des Wiederaufbaus in Österreich. (Vgl. Reiser 2009: 351)

Die Einreise von Türkinnen und Türken und Jugoslawinnen und Jugoslawen unterlag keinem besonderen Bewilligungsverfahren, da die Visumspflicht aufgehoben wurde. Die daraus folgende Aufenthaltsgenehmigung zählte drei Monate und hatte einen Touristenstatus inne. Die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten bedurften einer gesonderten Bewilligung, die für ein Jahr ausgestellt wurde. Nach der jährlich durchgeführten Prüfung der Arbeitsmarktlage wurden die Bewilligungen wiederum für ein Jahr erteilt. (Vgl. Parnreiter 1994: 134)

Ursprünglich wollte man das Prinzip der Rotation anwenden, doch aus den zeitlich begrenzten Aufenthalten, der - hauptsächlich männlichen - Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten kam es schließlich zu Einwanderungen, vorwiegend aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei, da viele Betriebe neue Arbeitskräfte nicht einschulen wollten. (Vgl. Lehart und Marik-Lebeck 2007a: 166)

Die politische Ideologie, die hinter dieser Beschäftigung steckt, ist das Rotationskonzept. Treibel beschreibt dies folgendermaßen: Es besteht in der Rotation von Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter. Diese sollten im Zielland arbeiten, Geld für

eine selbständige Existenz ansparen und wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren. (Vgl. Treibel 1999: 55)

Dieses einfache Rotationsprinzip war und ist nicht immer ohne Probleme verwirklicht. Die familiäre Situation ist als wesentlichster Faktor zu nennen, da die neuen Arbeitskräfte Familiennachzug verursachten. Als weiteren Grund für das Scheitern dieses Prinzips lässt sich die Integration anführen. Eine Arbeitskraft wird zwangsläufig nach einer bestimmten Zeit Mitglied der Gesellschaft des Ziellandes. (Vgl. Nowotny 2007:49)

In den 1970er und 1980er Jahren wurde in Österreich die Zuwanderung mit Einschränkungen vollzogen. Aufenthaltsbewilligungen wurden nicht erneuert und heimgekehrte Arbeitskräfte wurden nicht mehr ersetzt. Trotzdem zählte man 1981 knapp 290 000 Migrantinnen und Migranten. Diese Zahl sollte in den folgenden Jahren im Zuge der Familienzusammenführung noch ansteigen. Viele wählten nun Österreich als dauernden Wohnsitz und gründeten hier ihre eigene Familie. Ehefrauen, Kinder und andere nahestehenden Verwandten wurden nachgeholt. (Vgl. Lehart und Marik-Lebeck 2007a: 166)

Auernheimer unterscheidet in Bezug auf Castle drei Phasen der Arbeitsmigration: Die erste Phase ist gekennzeichnet durch eine massenhafte Arbeitsmigration, die zweite Phase beinhaltet die Familienzusammenführungen und dritte Phase wird durch die Niederlassung und Herausbildung neuer ethnischer Minderheiten bestimmt. (Vgl. Auernheimer 1996: 44):

In Österreich begann die erste Phase in den 1950er und 1960er Jahren. Zu Beginn der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts wurde, wie in Österreich, in allen Ländern Westeuropas die Arbeitsmigration durch Gesetze stark eingeschränkt. Dieser Anwerbestopp hatte, entgegen der eigentlichen Intention, Familienzusammenführungen zur Folge. Die Arbeitsmigranten holten demnach ihre Ehefrauen und Kinder nach. Dies hatte zur Folge, dass eine vermehrte Nachfrage an Schulen, Kindergärten und Wohnungen bestand. In vielen Ländern blieb dieser Bedarf vorerst unbeachtet und hatte erste soziale Spannungen zur Folge. Die dritte Phase ist laut Auernheimer dadurch charakterisiert, dass zu Beginn der

1980er Jahre eine wachsende Arbeitslosigkeit unter den Migrantinnen und Migranten feststellbar war. Als weiteren Punkt nennt er die Tendenz zur Ghettobildung. (Vgl. ebd: 44ff)

Die politischen Veränderungen in den ostmitteleuropäischen Staaten, die Kriegseignisse im ehemaligen Jugoslawien sowie die steigende Nachfrage nach Arbeitskräften mit Migrationshintergrund erhöhten die Einwanderungen in den 1990er Jahren um ein Vielfaches. Zwischen 1989 und 1993 nahm die österreichische Bevölkerung durch die internationale Migration um 340 000 Personen zu. Zwischen 1994 und 2000, nach Einführung der Quotenregelung, konnten 10 000 Migrantinnen und Migranten pro Jahr verzeichnet werden. (Vgl. Lehart und Marik-Lebeck 2007b: 146)

Seit der Jahrtausendwende kann jedoch ein erneuter Anstieg der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, vor allem aufgrund verstärkter Zuwanderung aus den Staaten der Europäischen Union, festgestellt werden. (Vgl. Statistik Austria 2011: 22).

Im Jahr 2010 ließen sich 114 000 Personen in Österreich nieder, 87 000 Menschen wanderten aus. Die Netto-Zuwanderung beträgt demnach 28 000 Personen. Dieser Wanderungsgewinn ist laut Statistik Austria auf folgende Faktoren zurückzuführen: die Bewältigung der Wirtschaftskrise, die gute wirtschaftliche Entwicklung und die damit verbundene Nachfrage nach mehr Arbeitskräften. Im Jahr 2010 konnten somit 928 000 Personen mit Migrationshintergrund in Österreich gezählt werden, das sind 11 % der Gesamtbevölkerung. (Vgl. ebd: 8f)

1.6 Personen mit Migrationshintergrund in Wien

Am 1.1.2011 betrug die Bevölkerung in Wien 1 714 142 Personen. Davon sind 33,4 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Von diesen sind wiederum 21,5 % ausländische Staatsangehörige und 12 % im Ausland geborene österreichische Staatsangehörige. Betrachtet man die Bevölkerung in Privathaushalten, verzeichnete man 2010 1 679 761 Personen. Von diesen haben 38,2 % einen

Migrationshintergrund. Davon sind wiederum 28,3 % Zuwanderinnen und Zuwanderer der ersten Generation und 9,9 % der zweiten Generation. (Vgl. Statistik Austria 2011: 109)

Im Wiener Gemeindebezirk Rudolfsheim-Fünfhaus beträgt der Anteil der Bevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit, gemessen im Jahr 2011 an der Gesamtbevölkerung, über 40 %. (Vgl. ebd: 108)

1.7 Zusammenfassung

Unter Migration wird eine Wanderung bzw. Bewegung von Menschen im geographischen und sozialen Raum verstanden. Abhängig von der Richtung wird zwischen Emigration und Immigration unterschieden. Eine weitere Differenzierung erfolgt anhand von räumlichen und zeitlichen Aspekten, bezüglich der Wanderungsentscheidung und dem Umfang der Wanderung. Als Hauptursachen von Migration können die Suche nach Arbeit und der Schutz vor Verfolgung genannt werden. Auch bei der Einteilung von Migrantin und Migrant muss eine Unterscheidung in verschiedenen Typologien vorgenommen werden.

Everett S. Lee versucht mit dem Push-Pull-Modell die Ursachen von Migration zu erklären. Die *push* Faktoren der Vertreibung stehen im Gegensatz zu den *pull* Faktoren der Anziehung.

Die europäische Migrationsgeschichte ist geprägt durch die Gastarbeiterinnen- und Gastarbeitermigration einschließlich der Familienzusammenführungen. Auch Flucht- und Asylmigration spielten eine wesentliche Rolle. In Österreich sollte das Rotationsprinzip zur Anwendung kommen. Dieses Prinzip besagt, dass Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter nach Beendigung ihrer Arbeit im Zielland wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren sollten. Im Zuge von Familienzusammenführungen wurde Österreich jedoch als dauernder Wohnsitz gewählt und es kam zu Einwanderungen. Im Jahr 2010 konnten 928 000 Personen mit Migrationshintergrund gezählt werden. In Wien haben 33,4 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, im Bezirk Rudolfsheim-Fünfhaus über 40 %.

2. Sprache

2.1 Einleitung

Sprache ist notwendig um sich verständigen zu können. Dadurch ist es möglich, Kontakt aufzunehmen und Gedanken, Wünsche und Gefühle anderen Personen mitzuteilen. Sowohl für den schulischen als auch für den beruflichen Erfolg ist die Fähigkeit, Sprachen zu verstehen und sich in diesen differenziert auszudrücken, unumgänglich. (Vgl. Hellrung 2002: 7)

Unterschiedliche Definitionen lassen sich in der Literatur bezüglich Sprache finden:

- „Sprache ist ein System von Zeichen’ – mit den Zusätzen: ’Diese werden primär lautlich vermittelt und dienen der Kommunikation’ ...“ (Rieder 2000: 15).
- „Sprache ist sozial und individuell; ihre Hauptfunktion wird darin gesehen, daß sie soziale Interaktion und Kommunikation ermöglicht. Sprachliche Kommunikation ist das Grundelement aller gesellschaftlichen Interaktion. Wenn Menschen sich in elementaren Bereichen auch mit Hilfe nicht-sprachlicher Mittel, wie Gestik, Mimik, Augenkontakten usw., verständigen können, so ist Sprache beim modernen Stand von Kultur und Technik doch die grundlegende Verkehrsform und das grundlegende System von Zeichen, in dem alles zum Ausdruck gebracht werden muß, wenn es verstanden, abgesichert und reflektiert werden soll. Sprache ist die Voraussetzung für kommunikativen Kontakt, ...“ (Lewandowski 1991: 13).
- „Die menschliche Sprache ist ein typisch psychosoziales Phänomen. Sie existiert und entwickelt sich in einem biologischen und sozialen Kontext. Sie dient als Zeichensystem den Denk-, Erkenntnis- und sozialen Handlungsprozessen der Menschen. Sie ist somit für die Mitglieder einer Gesellschaft das wichtigste Ausdrucks- und Kommunikationsmittel.“ (Oksaar 2003: 16).

Diesen Definitionen liegt einerseits der Aspekt der Kommunikation zu Grunde, andererseits wird Sprache auch als ein System von Zeichen erklärt.

Kommunikation wird von Lewandowski „... als Prozeß des Sich-Verständlichmachens und Verstandenwerdens, des gegenseitigen Verständigens und Verstehens ...“ (Lewandowski 1991: 14). verstanden. Lewandowski meint weiterhin, dass ein gemeinsamer Vorrat an Zeichen notwendig ist, wenn Menschen miteinander kommunizieren wollen. (Vgl. ebd: 16).

Laut Risager verbreitet sich Sprache durch ihren Gebrauch: teils durch Migration von Menschen, die sie sprechen, oder teils durch Menschen, die sie lernen. (Vgl. Risager 2000: 16) In Bezug auf die Migrations- und Integrationsforschung hat Sprache einen hohen Stellenwert. Für Esser hat sie im Prozess der individuellen und gesellschaftlichen Integration ebenfalls eine wichtige Rolle, da von ihr drei Funktionen erfüllt werden. „Die Sprache ist *erstens* eine – mehr oder weniger – wertvolle *Ressource*, über die andere Ressourcen erlangt werden können und in die man investieren kann (oder auch nicht) (...) Sie ist *zweitens* ein *Symbol*, das Dinge bezeichnen, innere Zustände ausdrücken, Aufforderungen transportieren und (darüber) Situationen ‚definieren‘ kann, einschließlich der Aktivierung von Stereotypen über den Sprecher mit evtl. daran hängenden Diskriminierungen, etwa über den Akzent. Und sie ist *drittens* ein *Medium* der Kommunikation und der darüber verlaufenden Transaktionen ...“ (Esser 2006: 11 – Herv. i. Orig.). Unterschiede im Bereich der Bildung, im Einkommen, der zentralen Institutionen sowie der sozialen Kontakte sind durch die sprachlichen Kompetenzen in der Sprache des jeweiligen Landes eingeschränkt. Das führt dazu, dass am Erwerb der jeweiligen Landessprache großes Interesse besteht. (Vgl. ebd: i)

2.2 Begriffsbestimmungen

2.2.1 Erstsprache – Muttersprache

Die Erstsprache ist jene Sprache, die der Mensch als erste erlernt. Das Synonym für Erstsprache ist Muttersprache. Weiters kann ‚Erstsprache‘ auch den Beginn einer Erwerbsfolge benennen und somit aussagen, dass sie nicht die einzige Sprache einer Person ist. (Vgl. Oksaar 2003: 13)

Da in vielen europäischen Ländern Migrantinnen und Migranten leben, sieht sich Oksaar gezwungen, den Begriff der Muttersprache genauer zu betrachten: Die Bezeichnung Muttersprache (lat. *materna lingua*) wurde lange Zeit vorwiegend verwendet und meint jene Sprache, die ein Kind als erste erwirbt. Dabei ist zu beachten, dass sie nicht jene der Mutter zu sein braucht und auch nicht die einzige Sprache bleiben muss. Um emotionale Konnotationen zu vermeiden, wurden folgende Bezeichnung für Muttersprache gefunden: Grundsprache, Primärsprache, Erstsprache, Herkunftssprache und natürliche Sprache. Oksaar verwendet diese als Synonyme, wohl wissend, dass die Bedeutung der Wortzusammensetzung durch seine Motiviertheit konnotativ gesteuert werden kann. (Vgl. ebd: 13f)

Laut einer Befragung von 48 Schwedinnen und Schweden in Deutschland und 40 Personen aus Deutschland in Schweden haben 79 % der Befragten in Schweden und 88 % der Befragten in Deutschland die Ansicht, dass die Muttersprache die am besten beherrschte Sprache sei und im Gegensatz zu Fremdsprachen nicht verlernt wird. Wie aber gerade bei Migrantinnen und Migranten festzustellen ist, kann diese Behauptung sehr wohl eintreffen. (Vgl. ebd: 14) Jeuk belegt diese Aussage damit, dass Kinder auf Grund von Migration weitere Sprachen lernen. Wird die erste Sprache jedoch nicht gefördert, kann es zum Sprachverlust kommen. Bei etlichen deutschen Auswanderinnen und Auswanderern in den USA konnte festgestellt werden, dass die deutsche Sprache kaum noch beherrscht wird. (Vgl. Jeuk 2010: 14)

2.2.2 Zweitsprache – Fremdsprache

Der Begriff Zweitsprache ist mehrdeutig. Unter Beachtung der Erwerbsfolge ergeben sich zwei Möglichkeiten:

- Jene Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wird oder
- eine übergeordnete Bezeichnung für alle Sprachen, die nach der Muttersprache erworben werden.

Eine dritte Möglichkeit ergibt sich, wenn die Zweitsprache auf die Landessprache bezogen wird, nämlich aus dem Blickwinkel von Migrantinnen und Migranten, deren Muttersprache nicht die Sprache des Aufnahmelandes ist. (Vgl. Oksaar 2003: 14)

Die Zweitsprache wird natürlich und ungesteuert, ohne schulischen Unterricht, erlernt. (Vgl. ebd: 14) Sie dient nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Verständigung und wird gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben, in der man sie tatsächlich auch spricht. (Vgl. Klein 1992: 31) Hingegen wird die Fremdsprache durch formalen Unterricht als künstlich und gesteuert charakterisiert. (Vgl. Oksaar 2003: 14)

Sukzessive Zweisprachigkeit liegt vor, wenn eine weitere Sprache zu einem späteren Zeitpunkt gelernt wird. Dabei sind die Strukturen der ersten Sprache schon so weit ausgebildet, dass durch das Hinzufügen der neueren Strukturen Umorganisationen notwendig sind. (Vgl. Reich und Roth 2002: 11).

2.2.3 Sprachkompetenz – Sprachverwendung

Chomsky versteht unter Sprachkompetenz die Kenntnis, die eine Sprecherin bzw. ein Sprecher von ihrer bzw. seiner Sprache haben muss, um sprechen zu können. Als Beispiel der immanenten Sprachkompetenz nennt Chomsky die Grammatik einer Sprache. Der tatsächliche Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen wird als Sprachperformanz beschrieben. (Vgl. Chomsky 1983: 14f)

Zweisprachige Personen sind im Besitz sprachstruktureller Mittel. Ihre sprachlichen Kompetenzen zeigen sich im Wortschatz, Fügungsmöglichkeiten, Wortformen und Artikulationen in beiden Sprachen. Weiters besitzen sie die Fähigkeit, über den Einsatz ihrer Sprachen in einer Kommunikationssituation frei zu entscheiden und die Möglichkeit, in zwei Sprachen zu kommunizieren. (Vgl. Reich und Roth 2002: 29)

Für Gogolin bedeutet sprachliche Kompetenz: Die Möglichkeit, zwischen den Spielarten einer Sprache zu wechseln und sprachliche Flexibilität, die sich aus der Fähigkeit, sinn- und situationsgemäß zwischen Sprachen zu wechseln, zusammensetzt. Ferner das Verfügen über Variantenreichtum, zwischen Sprachen zu übersetzen, Bedeutungen zu übertragen und außersprachliche Mittel, wie Gestik und Mimik, angemessen zu verwenden sowie die Möglichkeit in mehr als einer Sprache zu kommunizieren. (Vgl. Gogolin 2002: 105f)

Von 1999 bis 2003 (Peltzer-Karpf 2006) fand eine psycholinguistische Sprachstandserhebung an sechs Wiener Volksschulen statt. Von 65 Migrantenkinder aus der Türkei, Bosnien, Serbien und Kroatien wurden sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Kompetenzen in Deutsch bzw. in der jeweiligen Muttersprache überprüft. Das Ergebnis zeigt, dass die Kinder aus der Türkei nicht nur in der Zweitsprache Deutsch, sondern auch in der Muttersprache am schwächsten abschneiden. Dieses häufig beobachtbare Phänomen (z.B. Stanat 2003) nahm Brizić zum Anlass, die psycholinguistische Sprachstandserhebung durch eine soziolinguistische Studie zu ergänzen. Die untersuchten Kinder besuchten im Schuljahr 2002/03 die vierte Klasse Volksschule. Auf der Mikroebene wurden die Sprachkompetenzen der Kinder überprüft. Auffallend zeigte sich, dass das schulsprachliche Selbstvertrauen wiederum in der türkischen Gruppe an niedrigsten zu sein schien. Die Mesoebene beinhaltete Gespräche mit den Eltern, um Erklärungen für die genannten Beobachtungen zu finden. Brizić kam zu dem Ergebnis, dass der tatsächliche sprachliche Hintergrund der untersuchten Familien erheblich komplexer und vielfältiger war, als Brizić zu Beginn angenommen hatte. Es zeigte sich, dass die Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien nicht nur der Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sprechenden Mehrheitsbevölkerung angehörten, sondern vermehrt sprachlichen Min-

derheiten. Die Zugehörigkeit zu sprachlichen Minderheiten ließ sich auch vermehrt bei den Familien aus der Türkei feststellen. Brizić versuchte nun, auf der Makroebene den Gründen für solche Phänomene nachzugehen. Sie nahm an, dass der gesellschaftliche und sprachlich-politische Hintergrund beider Herkunftsländer einen gewissen Anteil hat, warum in der Muttersprachenkompetenz, in der sprachlichen Motivation und im sprachlichen Selbstvertrauen zwischen türkischen und bosnisch/kroatisch/serbischen Kindern ein derart großer Unterschied liegt. Ihre Recherche zeigte, dass in der Türkei eine Sprachreform unter rasantem Tempo stattgefunden hatte, an der ausschließlich die Bildungsschicht erfolgreich teilgenommen hatte. Für die Kinder aus der überwiegenden Bevölkerungsmehrheit bedeutet dies, dass ein überdurchschnittlich langer Schulbesuch notwendig ist, um die neue Schriftsprache zu erlernen. Weiters werden die rund 40 Sprachminderheiten vom türkischen Nationalstaat sprachlich und ökonomisch benachteiligt. Der schulische Erwerb der jeweiligen Minderheiten-Erstsprache ist nicht möglich. Meist ist für diese Kinder nicht einmal der schulische Erwerb der Staatssprache Türkisch gesichert. Ein anderes Bild zeigt sich hingegen im ehemaligen Jugoslawien. Weder die Entfernung zwischen der Schulsprache und der Umgangssprache ist besonders groß, noch unterliegen die Minderheitensprachen irgendeiner Form von Diskriminierung. Im Gegenteil: Für einen Großteil der sprachlichen Minderheiten wird ein umfassender Unterricht in der jeweiligen Erstsprache angeboten. Die Nachforschungen von Brizić haben ergeben, dass „nur“ die walachische Sprachgemeinschaft Ostserbiens und die albanische Bevölkerung im Kosovo Benachteiligungen ausgesetzt sind. Das bedeutet, dass sich die verschiedenen Bevölkerungsgruppen auf der Makroebene sprachlich in unterschiedlichen Lagen befinden. Sowohl das politische Klima als auch die bildungspolitischen Voraussetzungen haben die Möglichkeiten des Spracherwerbs der einzelnen Sprachminderheiten stark geformt. Dadurch wurden auch jene Personen geprägt, die nun als Migrantinnen und Migranten in den unterschiedlichsten Einwanderungsgesellschaften leben. Brizić möchte mit dieser Studie aufzeigen, dass Sprachkompetenz nicht ausschließlich, aber doch maßgeblich als Folgen sprachplanerischer und sprachenpolitischer Maßnahmen zu sehen ist. Somit können Spracherwerbs(miss)erfolge erst auf der Makroebene fundiert erklärt werden. Weiters kann gezeigt werden, warum Eltern aus bestimmten Gruppen vielfach über schlechte Muttersprachenkenntnisse verfügen und dazu neigen,

ihre Muttersprache aufzugeben, um mit ihren Kindern in einer dominanten Sprache zu kommunizieren. (Vgl. Brizić 2009: 138-144)

2.2.4 Schulsprache

Mit den Begriffen ‚Schulsprache‘ und ‚schulsprachliche Kompetenzen‘ werden sowohl jene Sprachfähigkeiten, die innerhalb der führenden Sprache einer Schule im Rahmen eines eigenen Unterrichtsfaches vermittelt werden, als auch das für den Fachunterricht kennzeichnende Sprachregister bezeichnet. In Anlehnung an die Terminologie von Jim Cummins werden die Gebrauchsmuster der Schulsprache als CALP (*cognitive academic language proficiency*) bestimmt. Im Gegensatz dazu steht die Alltagskommunikation, die als BICS (*basic interpersonal communication skills*) definiert wird. In der Alltagskommunikation werden die Themen weniger komplex und nicht so spezifisch ausgeführt. Hingegen kann die Schulsprache als ein spezielles Register aufgefasst werden, dass sich durch Adjektive wie strukturiert, objektiv, eindeutig und präzise beschreiben lässt. (Vgl. Vollmer und Thürmann 2010: 108f)

Die Hauptschwierigkeit der Schulsprache liegt in den komplexen grammatischen Formen. Je länger eine Schullaufbahn dauert, desto komplizierter ist der wissenschaftssprachliche Anspruch, den ein Unterricht stellt. Das bedeutet, dass die verlangte sprachliche Leistung der Schülerinnen und Schüler immer abstrakter wird. Die Schulsprache entfernt sich immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der Alltagssprache. Gogolin ist der Ansicht, dass Schülerinnen und Schüler aus einer gehobenen Bildungsschicht bessere Chancen haben, die sprachlichen Anforderungen einer Schulsprache auch zu Hause zu lernen und zu üben. Grundsätzlich gilt dies auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder. Für alle anderen Kinder bleibt die Schule der einzige Lernort, um jene schulsprachlichen Kompetenzen zu lernen, von denen ein Bildungserfolg letzten Endes abhängt. (Vgl. Gogolin 2002: 99f)

Gogolin übt in diesem Zusammenhang heftige Kritik. In Österreich wie in Deutschland ist die schulische Bildung größtenteils einsprachig gestaltet. Die deut-

sche Sprache ist Dreh- und Angelpunkt einer Schülerinnenlaufbahn bzw. Schülerlaufbahn. Unterrichtsfächer werden auf Deutsch unterrichtet und Schülerinnen und Schüler haben ihre Leistungen und Ergebnisse in der deutschen Sprache zu erbringen. Die einzige Ausnahme bildet der schulische Fremdsprachenunterricht. Trotz aller empirischen Befunde gelingt es den Schulen immer noch nicht, Schülerinnen und Schüler, die nicht einsprachig in Deutsch aufwachsen, diese Sprache so zu vermitteln, dass ihre Chance auf eine erfolgreiche Bildungskarriere genauso hoch ist wie die von Schülerinnen und Schülern, die einsprachig mit Deutsch aufwachsen. Schule erfüllt somit ihre wichtigste Aufgabe – die Vermittlung der deutschen Sprache – unzureichend. Gogolin geht so weit und meint, dass die Schule im Bereich der Förderung sprachlicher Kompetenzen ein Monopol besitzt. Die Schule ist zuständig, Schülerinnen und Schülern den Zugang zur Schrift zu vermitteln. (Vgl. ebd: 98f)

Gogolin betont, dass nichts dagegen spricht, Bildungsprozesse weitgehend in der deutschen Sprache abzuhalten. Jedoch findet sie es unangemessen in einer durch Zuwanderung geprägten Gesellschaft vorauszusetzen, dass Schülerinnen und Schüler jene sprachlichen Kompetenzen schon mitbringen. Ihre Idealvorstellung wäre, Lernprozesse so zu gestalten, dass die sprachlichen Anforderungen mitvermittelt werden und auf die Sprachenvielfalt Rücksicht genommen wird. (Vgl. ebd: 100)

2.3 Spracherwerb

Die einzige Möglichkeit, die Entstehung der menschlichen Sprache zu beobachten, bietet das Kind. Es kann parallel oder nacheinander mehr als eine Sprache erwerben. Der Spracherwerbsprozess ist komplex und nichtlinear. Im Zusammenhang mit anderen Entwicklungsprozessen gewinnt das Kind die Fähigkeit, die Welt zu entdecken und seine Gefühle, Wünsche und Gedanken sowohl verbal als auch nonverbal auszudrücken. (Vgl. Oksaar 2003: 11, 16)

Laut Klein wird der Prozess des Spracherwerbs durch drei Komponenten bestimmt (vgl. Klein 1992: 45):

- Antrieb,
- Sprachvermögen und
- Zugang

Der Prozess selbst lässt sich durch drei Kategorien kennzeichnen (vgl. ebd: 45):

- Struktur,
- Tempo des Verlaufs und
- Endzustand

Für Klein ist der Endzustand erreicht, wenn die Zielsprache völlig beherrscht wird. (Vgl. ebd: 61)

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb. Beim gesteuerten Spracherwerb wird systematisch und intentional versucht, meist anhand bestimmter Unterrichtsmethoden, das Ziel zu erreichen. Im ungesteuerten Spracherwerb wird eine Sprache durch alltägliche Kommunikation erworben. (Vgl. ebd: 30ff)

Oksaar ist der Meinung, dass Spracherwerb als Kulturerwerb bezeichnet werden kann und prägt den Begriff des kulturellen Lernens. Für sie ist Sprache nicht nur ein Werkzeug, um anderen Personen etwas mitzuteilen. Wesentlich ist, wie das Werkzeug betätigt wird. Deswegen ist das Lernen einer neuen Sprache immer kulturelles Lernen, da beide Sprachen - Erstsprache wie Zweitsprache - kulturgeprägt sind. Im reflektierenden Kontakt des Eigenen mit dem Fremden kann es erst als interkulturelles Lernen wahrgenommen werden. (Vgl. Oksaar 2003: 37f)

2.3.1 Erstspracherwerb

Kinder lernen im Verlauf der ersten Jahre eine Sprache. Diese Sprache wird als Erstsprache bezeichnet. Im Grundschulalter sind sie in der Lage, sich mühelos fließend zu verständigen. Dieser Erstspracherwerb ist der erste und wichtigste. Je nachdem, ob ein Kind ein oder zwei Sprachen erlernt, unterscheidet man zwischen monolinguaalem und bilinguaalem Erstspracherwerb. (Vgl. Klein 1992: 15f)

Das Erlernen der Erstsprache findet meist ungesteuert und passiv, ohne besondere bewusste Motivation, statt. Der Spracherwerb wird hingegen als aktiv und intentional beschrieben, wenn der Erwerb schriftsprachlicher Fertigkeiten in der Erstsprache angestrebt wird. (Vgl. Esser 2006: 16)

Beim frühkindlichen Erwerb werden die wesentlichen Möglichkeiten sprachlichen Handelns und sprachlich-formaler Kategorisierung erworben, darunter schon sehr früh das Lautsystem der Umgebungssprache. Daraus folgend ergibt sich die besondere Stellung der Erstsprache im Leben vieler Menschen. (Vgl. Reich und Roth 2002: 11)

Der Erwerb der Muttersprache ist mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen. Die Schule hat die Aufgabe, wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und der Rechtschreibung zu ergänzen beziehungsweise zu lehren. Für de Cillia darf der Spracherwerb der Muttersprache nicht unterbrochen werden, weil nicht nur die Sprachbeherrschung darunter leiden würde, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten. Schülerinnen und Schüler, die Angehörige sprachlicher Minderheiten sind, widerfährt folgendes: Die Entwicklung der Muttersprache wird mit dem Schuleintritt plötzlich beendet, weil der weitere Spracherwerb der Muttersprache in den Schulen kaum oder gar nicht unterstützt wird. Diese Kinder lernen in der Zweitsprache oder Fremdsprache schreiben und lesen, werden also auf Deutsch alphabetisiert. Infolge dessen tritt ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung ein, weil sich weder die eine Sprache noch die andere voll entwickeln kann. De Cillia begründet dies damit, weil die Alphabetisierung in der Zweitsprache erfolgt und nicht in der Muttersprache. (Vgl. bm:ukk 2010b: 3f)

Die Berücksichtigung und Förderung der Muttersprache von Minderheitenkindern wirkt sich nicht nur im schulischen Curriculum positiv aus, sondern auch affektiv: Es entwickelt sich eine positive Einstellung zur eigenen Minderheit. Ferner zeigen sich auch positive Effekte bei schulrelevanten affektiven Variablen wie Motivation. De Cillia führt in diesem Zusammenhang folgende Untersuchung von Boeckmann (1997) an: In den burgenländischen Schulen wurden zweisprachig erzogene Schülerinnen und Schüler mit kroatischer beziehungsweise ungarischer Muttersprache untersucht. Die empirische Studie bestätigt, dass zweisprachig erzogene Kinder nicht nur keine schulischen Nachteile zu erwarten haben, sondern außerdem zum Vorteil einer zweisprachigen Kompetenz auch eine überdurchschnittliche kognitive Entwicklung aufzeigen. (Vgl. ebd: 6)

2.3.2 Zweitspracherwerb

Zweitspracherwerb ist jede Art der Aneignung einer Sprache, die nachfolgend zum Erwerb der Erstsprache erfolgt. (Vgl. Oksaar 2003: 15)

Sprachliche, individuelle und soziale Variablen beeinflussen den Zweitspracherwerb. Zu den sprachlichen Variablen zählen vor allem die möglichen Einflüsse der Erstsprache und die direkten wie indirekten Kontakte mit den schon erworbenen Sprachen. Zu den individuellen Variablen gehören u.a. Alter, Motivation, Identität, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstvertrauen und Angst. Die sozialen Variablen umfassen den gesellschaftlichen Status der Sprache, Kontakte mit den Sprachträgerinnen und -träger in In- und Ausland, der soziale Status der Lernenden bzw. des Lernenden und ihre bzw. seine Familienverhältnisse. Bei Migrantinnen und Migranten sind auch das Einreisealter, die Verweildauer im Einreiseland und die sozialen Netzwerke hervorzuheben. (Vgl. ebd: 61f)

In der Literatur wird zwischen ungesteuerten und gesteuerten Zweitspracherwerb unterschieden:

1. Ungesteuerter Zweitspracherwerb

Unter ungesteuerten Zweitspracherwerb wird der Erwerb einer Zweitsprache in der alltäglichen Kommunikation verstanden. Klein nennt als Beispiel den Spracherwerb eines türkischen Arbeiters. Dieser kommt, ohne ein Wort Deutsch zu können, nach Deutschland und versucht sich durch Kontakte mit der Umwelt Deutschkenntnisse anzueignen. (Vgl. Klein 1992: 28)

2. Gesteuerter Zweitspracherwerb

Als gesteuerten Zweitspracherwerb wird die Domestizierung eines natürlichen Prozesses bezeichnet. Das Material, um die Sprache zu lernen, wird aufbereitet und durch regelmäßiges Üben erlernt. Auch ist die Abfolge, in der bestimmte Eigenschaften der Sprache präsentiert werden, anders als beim ungesteuerten Zweitspracherwerb. (Vgl. ebd: 31ff)

2.3.3 Theorien des Zweitspracherwerbs

Eine Theorie, die den Zweitspracherwerb in seiner Gesamtheit erklären kann, müsste in der Lage sein, unterschiedliche Faktoren wie das Alter oder die Sozialisationsbedingungen der Lernenden bzw. des Lernenden, zueinander in Beziehung zu setzen. Keine Theorie kann diesem Anspruch gerecht werden. Die Grundannahmen und die empirische Basis erweisen sich als zu unterschiedlich. So überrascht es nicht, dass höchst unterschiedliche Hypothesen verfasst wurden. (Vgl. Jeuk 2010: 31)

1. Die Identitätshypothese

Diese Theorie besagt, dass der Erwerb verschiedener Sprachen den gleichen Gesetzmäßigkeiten folgt. Alle Sprachen werden auf der Grundlage angeborener Strukturen und Prozesse gelernt. Es spielt kaum eine Rolle, ob eine Sprache bereits gelernt wurde oder nicht. Die zu erlernende Sprache wird immer nachkonstruiert. (Vgl. ebd: 32)

An den Resultaten der Forschungen im Zusammenhang mit der Identitätshypothese wurde schon früh Kritik geäußert. Bates (1988) weist auf schwerwiegende Defizite in der Untersuchungsmethodik und bei den Experimenten hin. Ferner ist die Annahme allgemeiner Spracherwerbsprozesse als Grundposition der Hypothese zu kritisieren. (Vgl. Oksaar 2003: 105)

2. Die Kontrastivhypothese

Bei dieser Theorie werden beim Lernen einer zweiten Sprache Eigenschaften und Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen. Stimmen Strukturen der Zweitsprache mit der Erstsprache überein, ist eine positive Übertragung zu erwarten. Für den Spracherwerbsprozess bedeutet das, dass ähnliche Sprachen leichter gelernt werden als verschiedene. (Vgl. Jeuk 2010: 31)

Klein ist allerdings der Meinung, dass diese Theorie falsch ist. „Es gibt Lernschwierigkeiten und Fehler, wo große strukturelle Unterschiede vorliegen; aber solche Strukturen werden oft auch sehr leicht gelernt. Und umgekehrt gibt es Lernschwierigkeiten und Fehler oft gerade dort, wo die Strukturen sehr ähnlich sind. Halten läßt sich die Kontrastivhypothese nur, wenn man sie zu der Feststellung abschwächt, daß es positive und negative Einwirkungen aus der Erstsprache gibt; dies ist aber ziemlich trivial.“ (Klein 1992: 38).

3. Die Interlanguage-Hypothese

Dieser Theorie liegt die Hypothese zugrunde, dass eine lernende Person beim Fremd- oder Zweitspracherwerb zuerst ein Sprachsystem ausbildet. Dieses weist Züge der Erst- und Zweitsprache auf, sowie Merkmale, die nicht aus der Erst- oder Zweitsprache ableitbar sind. Das Sprachsystem entwickelt sich anhand verschiedener Stufen, den sogenannten Lernaltsprachen. (Vgl. Jeuk 2010: 34)

Für Oksaar nimmt die Interlanguage-Hypothese eine Art Mittelposition zwischen der Kontrastivhypothese und der Identitätshypothese ein. Einerseits erkennt sie die notwendige Rolle des Transfers aus der Erstsprache an, andererseits liegen ihr kognitive Spracherwerbstheorien zugrunde. (Vgl. Oksaar 2003: 113)

4. Die Teachability-Hypothese

Die zentrale Annahme dieser Theorie ist, dass die Lernautsprachen bei unterschiedlichen Lernenden eine gewisse Analogie aufweisen und die Lernenden die sprachlichen Aufgaben in Stufen lösen, die vergleichbar sind. Das bedeutet, dass sich beim Fremdsprachenunterricht ähnliche Abläufe zeigen wie beim frühen Spracherwerb. Das Problem bei dieser Theorie ist, dass der Erwerb der Grammatik der Zielsprache als Ziel fokussiert wird. Ein weiterer Zusammenhang besteht darin, dass jene Erwerbsläufe in der Grammatik besonders gut zu beschreiben sind. Für den Unterricht und die Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund ist diese Orientierung an Erwerbsphasen eine notwendige Basis. Allerdings tritt folgendes Problem auf: Häufig entsprechen die kommunikativen Anforderungen des Alltags und des Unterrichts nicht den sprachlichen Fähigkeiten. Auch wenn sie im Unterricht Unterstützung bekommen, im Alltag werden sprachliche Anforderungen gestellt, die sie letztlich noch nicht bewältigen können. (Vgl. Jeuk 2010: 35f)

Diehl (2000) untersuchte in diesem Zusammenhang schriftliche Texte von französischsprachigen Jugendlichen. Diese besuchten in der Schweiz die 6. bis 8. Schulstufe und lernten Deutsch als Fremdsprache. In diesen drei Jahren konnte er die Fortschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler analysieren. Es zeigte sich, dass die Aneignungsschritte in der Grammatik mit den Phasen des Erstspracherwerbs eine große Übereinstimmung aufweisen. Demgegenüber weichen sie teilweise beträchtlich von der im Lehrplan vorgeschriebenen grammatischen Abfolge ab. Das bedeutet, dass sich die Kompetenzen der Jugendlichen tendenziell so entwickelten, wie dies im ungesteuerten Spracherwerb beobachtbar ist. Die Schülerinnen und Schüler beherrschten einzelne Formen, obwohl diese eingehend im Unterricht behandelt wurden, auch nach mehreren Schuljahren nicht. Diehl kommt zu der Erkenntnis, dass der schulische Grammatikunterricht umsonst ist, vorausgesetzt er folgt nicht den natürlichen Aneignungsschritten. (Vgl. ebd: 36)

2.3.4 Verlauf des Zweitspracherwerbs

Hierbei lassen sich zwei Hypothesen unterscheiden:

1. Die Schwellenniveauhypothese

Die Zweitsprache kann nur eine positive Wirkung entfalten, wenn bestimmte Kompetenzen, nämlich die eines *native speakers*, in der Erstsprache erreicht werden. Dann überwindet das Kind die erste Schwelle und eine zweite Sprache kann hinzukommen. Erreicht das Kind auch in dieser Sprache eine hohe Kompetenz, wird eine weitere Schwelle überschritten. Dann können sogar positive Konsequenzen auf die gesamte kognitive Entwicklung erwartet werden. (Vgl. Jeuk 2010: 49)

Die Schwellenniveauhypothese konnte aufgrund verschiedener Forschungsergebnisse formuliert werden. Jeuk führt in seinem Buch „Deutsch als Zweitsprache in der Schule“ die Studie von Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) an: Beide untersuchten die Sprachentwicklung bei etwa 600 finnischen Migrantenkindern im Alter von sieben bis zehn Jahren, die in Schweden zur Schule gingen.

In einer Querschnittstudie wurde der Sprachstand sowohl in der Erstsprache Finnisch als auch in der Zweitsprache Schwedisch überprüft. Das Ergebnis zeigt, dass Kinder, die im Alter von zehn Jahren nach Schweden migriert waren, nach einiger Zeit besser Schwedisch konnten als jene Kinder finnischer Migrantinnen und Migranten, die in Schweden geboren worden waren. Für die Forschung bedeutet dieses Ergebnis, dass es für Kinder mit Migrationshintergrund, die im Aufnahmeland geboren worden waren, schwerer ist an Bildungsstandards anzuknüpfen als für Kinder, die im Schulalter migrierten. (Vgl. ebd: 48f)

2. Die Interdependenzhypothese

Diese Hypothese wurde von Cummins im Jahr 2000 entwickelt und besagt, dass sich die Zweitsprache auf der Basis der Erstsprache entwickelt. Dadurch soll die Zweitsprache von der Erstsprache profitieren. Daraus folgt, dass Kinder, die keine einwandfreie Erstsprache erworben haben, beim Erwerb der Zweitsprache mit

Schwierigkeiten rechnen müssen. In Deutschland wurde jener Zusammenhang an griechischen Migrantenkindern beobachtet. Diese erhalten zusätzlich zur deutschen Schulbildung eine umfassende muttersprachliche Bildung. Laut deutscher Schulstatistik sind sie dadurch die einzige Migrantengruppe ohne Bildungsbenachteiligung. Es ist somit sinnvoll, die Kompetenzen der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache zu nutzen. (Vgl. ebd: 50f)

Graf (1989), ein Kritiker dieser Theorie, wendet ein, dass sowohl soziale als auch emotionale Bedingungen zur Begründung defizitärer Zweitsprachentwicklung hinzugezogen werden müssen. Der Umkehrschluss, dass eine ungenügende Beherrschung der Zweitsprache in jedem Fall aus Defiziten in der Erstsprache erfolge, sei nicht haltbar. Laut Graf lernt eine Vielzahl an Kindern im Kindergarten ohne weitere Beachtung der Erstsprache eine zweite Sprache. Er vermutet daher, dass die Erstsprache eine wichtige Grundlage für die Bildung in der Zweitsprache ist, aber eben nicht die einzige. Laut Graf gibt es Kinder, die jenen Nachteil, den sie aufgrund der mangelnden Förderung in ihrer Erstsprache erleiden, kompensieren können. Weiters gibt es Kinder, die während der schulischen Bildung ihre Erstsprache verlernen und dennoch in ihrer Zweitsprache erfolgreich sein können. (Vgl. ebd: 51)

2.3.5 Der frühe Zweitspracherwerb

Obwohl nur einige systematische Untersuchungen existieren (zum Beispiel Lambert 1980), lassen sich folgende Feststellungen zugunsten eines frühen Zweitspracherwerbs finden: Jüngere Kinder weisen bessere Fähigkeiten zur Imitation auf, haben eine größere kognitive Flexibilität und Spontaneität und weniger Hemmungen im Sprachgebrauch als Schulkinder. Bis heute sind diese Behauptungen nicht widerlegt worden. (Vgl. Oksaar 2003: 57)

Auch sind die sensomotorisch bedingten Aspekte einer Sprache, wie Aussprache oder Intonation, um so besser, je früher der Zweitspracherwerb beginnt. Dazu führten Asher und Garcia (1969) mit 71 kubanischen Einwanderinnen und Einwanderern Tests durch. Das Ergebnis zeigt, dass die beste Möglichkeit, um eine

„native speaker“ Aussprache zu bekommen, das Alter zwischen ein und sechs Jahren ist. (Vgl. ebd: 56f)

2.3.6 Mehrsprachigkeit - Bilingualismus

Oksaar verwendet Mehrsprachigkeit als Abgrenzung zu Einsprachigkeit und als Synonym zu dem Begriff der Zweisprachigkeit. Weiters differenziert sie in Drei-, Viersprachigkeit usw. Die Begriffe wie Mehrsprachigkeit, Multilingualismus, Bilingualismus und Plurilingualismus werden in der Mehrsprachigkeitsforschung nicht einheitlich angewendet. (Vgl. Oksaar 2003: 26)

Die systematische Mehrsprachigkeitsforschung entstand in Europa erst nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Forscher Weinreich und Haugen leisteten auf diesem Gebiet Pionierarbeit. Dessen ungeachtet überwiegt die Meinung, dass Einsprachigkeit der Normalzustand sei, obwohl über 70 % der Weltbevölkerung mehrsprachig ist. Was wird unter Mehrsprachigkeit verstanden? Die Fachliteratur ist sich nicht darüber einig, wie die gegenseitigen Beziehungen der Sprachen definiert sein müssen, damit von Mehrsprachigkeit die Rede ist. Einigkeit herrscht nur darüber, dass keine zuverlässigen Methoden existieren, um dies festzustellen. Es gibt eine Vielzahl an Definitionen, die heterogen sind und eine Spannweite, von der sicheren Beherrschung beider Sprachen (Bloomfeld 1935) bis zu geringen Kenntnissen in einer Sprache (Haugen 1956), abdecken. (Vgl. ebd: 26f)

Oksaar bezieht die Funktionalität der Sprachverwendung mit ein und bietet folgende Definition, der sich die Autorin anschließt, an: „*Mehrsprachigkeit* ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert ...“ (ebd: 31 – Herv. i. Orig.). Mehrsprachigkeit bedeutet jedoch nicht Gleichsprachigkeit. Das Verhältnis zwischen den beiden Sprachen kann durchaus verschieden sein. Eine der Sprachen kann in bestimmten Situationen vorherrschen. (Vgl. ebd: 31)

Für Reich und Roth gehört die Sprachfähigkeit zu den wesentlichen Merkmalen des Menschseins. Sie schließt Mehrsprachigkeit, also die Fähigkeit, mehrere verschiedene Sprachen sowohl nebeneinander als auch nacheinander zu gebrauchen, ein. (Vgl. Reich und Roth 2002: 11)

Auernheimer unterscheidet mehrere Arten von Bilingualismus. Beim frühkindlichen Bilingualismus werden beide Sprachen in der frühen Kindheit gleichzeitig erworben. Werden beide Sprachen nacheinander erworben, wobei meist eine Zwischenphase feststellbar ist, in der noch in der Erstsprache gedacht wird und eine Übertragung von der Erstsprache zur Zweitsprache erforderlich ist, spricht man vom sukzessiven Bilingualismus. Soziale Zweisprachigkeit meint, wenn beide Sprachen als Sozialisierungssprachen auftreten statt als Fremdsprachen. (Vgl. Auernheimer 1996: 207)

Weidinger unterteilt weiters in Individuellen-, Additiven- und Subtraktiven Bilingualismus. „Unter individuellem Bilingualismus versteht man das Phänomen, das dort auftritt, wo verschiedene Minderheiten in einer politischen Einheit leben. Oft wird dafür auch der Ausdruck ‚Natürliche Bilingualität‘ verwendet. (...) Unter additivem Bilingualismus versteht man das Erlernen einer Zweitsprache unter Beibehaltung und Weiterentwicklung der Muttersprache. Aus additiven Bilingualismus resultiert im Allgemeinen eine Form der Zweisprachigkeit. Unter subtraktivem Bilingualismus versteht man den Erwerb einer Zweitsprache unter Vernachlässigung der Entwicklung der Muttersprache. Daraus resultiert eine ‚Halbsprachigkeit‘ (auch ‚Semilingualismus‘). Es werden hier weder die Muttersprache noch die Zweitsprache in ausreichendem Maße erlernt. Das Erlernen der Zweitsprache ‚subtrahiert‘ in gewissem Maße die Kompetenz in der Muttersprache ...“ (Weidinger 2001b: 84f).

2.4 Die Sprachpolitik der Europäischen Union

Für Migrantinnen und Migranten ist die Landessprache ein wichtiges Kommunikationsmittel, um vom soziokulturellen Leben nicht isoliert zu werden. Sie ist für Freizeitkontakte, Schule, Arbeit und Kommunikation mit Einheimischen wie auch

mit anderen Migrantinnen und Migranten notwendig. Die Landessprache deckt somit die soziale Sphäre ab, wo hingegen die Muttersprache der Migrantinnen und Migranten, sofern sie ungleich Deutsch ist, überwiegend zur individuellen Sphäre gehört. Die Muttersprache wird für Beziehungen, Aktivitäten und Netzwerke in der eigensprachigen Gruppe verwendet. (Vgl. Oksaar 2003: 157)

Für Esser wird der Erwerb der Landessprache als Zweitsprache durch folgende Faktoren beeinflusst (vgl. Esser 2006: ii):

- Bedingungen im Herkunfts- und Aufnahmeland,
- Existenz einer ethnischen Gemeinde,
- familiäre Lebensbindungen und
- Umstände der Migration.

Als wirksame Faktoren erweisen sich (vgl. ebd: ii):

- Einreisealter,
- Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland und
- Sprachfertigkeiten der Eltern.

Als hemmende Faktoren erweisen sich (vgl. ebd: ii):

- Große linguistische Distanzen zwischen Erstsprache und Zweitsprache,
- eine hohe weltweite Verwertbarkeit der Erstsprache und
- starke sozio-kulturelle Distanzen.

Die Sprachpolitik, die in vielen Ländern herrscht, strebt eine schnelle sprachliche Integration in die Landessprache an. Diese Politik nimmt allerdings keine Rücksicht darauf, dass sprachliche und emotionale Hürden entstehen können, wenn Kindern die Möglichkeit verwehrt bleibt, ihre Muttersprache zu lernen. Die Rolle der Muttersprache bei Integrationsfragen muss ernst genommen werden, indem die eigentliche Rolle der Sprache und die Mehrsprachigkeit diskutiert werden. Frühe Mehrsprachigkeit mit der Muttersprache hilft Migrantinnen und Migranten, Schwierigkeiten zu eliminieren. (Vgl. Oksaar 2003: 165)

Im Prozess der europäischen Integration mit politischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Erneuerungen ist die kommunikative Problematik lange nicht ent-

sprechend beachtet worden. Betroffen sind nicht nur die verschiedenen Organe der Union, sondern auch unterschiedliche Bereiche der Lebensäußerungen der europäischen Bürgerinnen und Bürger. Zollbarrieren wurden abgeschafft, Sprach-, Mentalitäts- und kulturelle Barrieren sind kaum thematisiert worden. Das Europaparlament hat folgende Empfehlung ausgesprochen: Jede europäische Bürgerin und jeder europäischer Bürger sollte neben ihrer bzw. seiner Muttersprache noch zwei weitere Sprachen lernen. Rund 380 Millionen Bürgerinnen und Bürger leben in der europäischen Union. Es gibt etwa 45 Minderheitensprachen. Von den 380 Millionen beherrschen rund 60 Millionen, das sind ca. 16 %, eine Minderheitensprache. (Vgl. ebd: 166f)

Die Europabarometer-Studie 55 zeigt folgendes Bild (Gombos 2007: 33f):

- „Neben der Muttersprache sprechen 41 % Englisch, 19 % Französisch, 10 % Deutsch, 7 % Spanisch
- 47 % sprechen nur ihre Muttersprache (allerdings: nur 2 % der Luxemburger, 66 % der Briten)
- 74 % sprechen keine zweite,
- 92 % keine dritte Fremdsprache
- 71 % vertreten die Meinung, dass jeder eine Fremdsprache beherrschen sollte (allerdings: nur 55 % der Österreicher, 64 % der Deutschen, im Gegensatz zu 96 % der Luxemburger und 86 % der Griechen); etwa genauso viele (69,4 %) meinen, dies sollte Englisch sein
- 22 % haben kein Vertrauen in die eigenen Fremdsprachenkenntnisse
- 63 % meinen, dass die Erweiterung der EU bedeute, dass die eigene Sprache mehr geschützt werden müsste
- 47 % stimmen der Aussage, dass die Erweiterung der EU bedeute, dass man beginnen müsse eine gemeinsame Sprache zu sprechen, zu (allerdings stimmen dem 38 % nicht zu, während sich 15 % einer Meinung enthalten)
- 53 % sind dagegen, dass jeder in der EU neben seiner Muttersprache zwei Fremdsprachen sprechen sollte (32 % dafür).“

Im Projekt „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ des Europarats steht die engere Verknüpfung allen Sprachenlernens in der Schule im

Vordergrund. Die Bandbreite reicht vom Erlernen der vorherrschenden Schulsprache über die Berücksichtigung der Sprachlichkeit des Fachlernens bis hin zu den unterschiedlichsten Fremdsprachen und der schulischen Förderung von Minderheitensprachen. (Vgl. Vollmer und Thürmann 2010: 107f)

2.5 Zusammenfassung

Sprache - als ein System von Zeichen - ermöglicht Kommunikation. In der Literatur wird unterschieden zwischen Erstsprache, Zweitsprache und Schulsprache. Die Erstsprache - oder auch Muttersprache - bezeichnet jene Sprache, die ein Mensch als Erste erlernt. Als Zweitsprache wird jene Sprache bezeichnet, die nach der Erstsprache gelernt wird. Hier besteht die Möglichkeit, alle erlernten Sprachen nach der Muttersprache als Zweitsprache zu definieren. Die Schulsprache bezeichnet jene Sprache, die innerhalb eines Unterrichtsfaches vermittelt wird.

Beim Spracherwerb selbst können zwei Möglichkeiten aufgezählt werden: gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb. Ersterer versucht, systematisch und intentional die Sprache zu erlernen. Im ungesteuerten Spracherwerb erfolgt dies durch die alltägliche Kommunikation. Wie auch bei der Sprache wird zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb unterschieden.

Für den Zweitspracherwerb existieren in der Fachliteratur folgende unterschiedliche Theorien: die Identitätshypothese, die Kontrastivhypothese, die Interlanguage-Hypothese und die Teachability-Hypothese. Der Verlauf des Zweitspracherwerbs kann mit der Schwellenniveauhypothese oder mit der Interdependenzhypothese erklärt werden.

Für den Begriff der Mehrsprachigkeit existieren weitere Termini wie Multilingualismus, Bilingualismus und Plurilingualismus.

3. Zur Situation an den Schulen

3.1 Begriffsbestimmungen

1. Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch

Dieser Terminus sollte die Bezeichnung „Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache“ ersetzen. Auf keinen Fall darf bei dieser Zielgruppe von „Ausländerkindern“ gesprochen werden. Der Grund darin liegt, dass viele Schülerinnen und Schüler, die in der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen, österreichische Staatsbürgerinnen und österreichische Staatsbürger sind. (Vgl. bmu:kk 2010a: 16)

2. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Der Begriff „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ hat die Bezeichnung „Ausländerinnen und Ausländer“ weitgehend abgelöst, da ein Großteil der Migrantinnen und Migranten die österreichische Staatsbürgerschaft schon erworben hat. Im schulischen Zusammenhang muss darauf geachtet werden, dass ein allfälliger Migrationshintergrund nicht zwingend auf die Erstsprache(n) einer Schülerin bzw. eines Schülers schließen lässt. (Vgl. ebd: 16).

3. Deutsch als Zweitsprache

Die seit 1992 erlassenen Lehrpläne verwenden unterschiedliche Begriffsbestimmungen. Grundsätzlich empfiehlt es sich, vom Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht zu sprechen. Im Bereich der allgemein bildenden Pflichtschulen kann auch die Rede vom besonderen Förderunterricht in Deutsch sein. (Vgl. ebd: 16)

4. Lehrerinnen und Lehrer für den besonderen Förderunterricht in Deutsch

An den allgemein bildenden Pflichtschulen sind für „Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrerinnen und Lehrer“ auch folgende Termini gebräuchlich: Begleit-, Stütz-, Förder- oder Integrationslehrerinnen und -lehrer. (Vgl. ebd: 16).

3.2 Geschichtlicher Abriss und aktuelle Zahlen

In österreichischen Schulklassen befinden sich vermehrt Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung. Diese migrationsbedingten Veränderungen machen das Klassenzimmer zunehmend zum Themenbereich für Migrationsforschung. Die verschiedenen Aspekte von Sprache spielen dabei eine bedeutende Rolle. So ist es zum Beispiel für Sozialanthropologinnen und Sozialanthropologen interessant, sich mit Fragen des Umgangs mit Neuem und der Aneignung von fremden Ideen und Dingen auseinanderzusetzen. Sozialanthropologische Theorien bieten Ansätze, um die Auswirkungen von Migration in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen unter anderem in Bildungsinstitutionen zu erforschen. (Vgl. Binder und Gröpel 2009: 284ff)

Wie schon im ersten Kapitel erwähnt, kam es im Zuge der Arbeitsmigration zu Familienzusammenführungen. Frauen, Kinder und nahestehende Verwandte wurden nachgeholt. Unter den Kindern befanden sich auch zahlreiche schulpflichtige Kinder. Heute gehört ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einer Generation an, die schon im Aufnahmeland geboren und aufgewachsen sind. Diese Tatsache garantiert jedoch nicht, dass im natürlichen Zweitspracherwerb die deutsche Sprache angeeignet wurde.

Im Schuljahr 1991/92 wurde erstmals die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch für die Schulstatistik erhoben. (Vgl. bm:ukk 2011a: 3)

Die folgenden Tabellen geben eine Übersicht über die Entwicklung der Schülerinnenzahlen bzw. Schülerzahlen in den letzten Jahren.

Tabelle 4: Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in absoluten Zahlen für Österreich

Österreich	2002/03	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Volksschulen	62 695	63 468	67 135	70 433	71 992	74 141	76 325
Hauptschulen	35 060	40 722	45 799	48 057	48 956	48 683	45 363

Datenquelle: bm:ukk 2011a: 14; eigene Darstellung

Tabelle 5: Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in absoluten Zahlen für Wien

Wien	2002/03	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Volksschulen	26 061	27 125	28 326	29 972	30 549	31 480	32 391
Hauptschulen	15 467	17 213	18 335	18 777	18 979	18 941	18 121

Datenquelle: bm:ukk 2011a: 13; eigene Darstellung

Tabelle 6: Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Prozentzahlen für Österreich

Österreich	2002/03	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Volksschulen	16,4	17,4	18,8	20,3	21,3	22,3	23,2
Hauptschulen	13,1	15,1	17,3	18,7	19,6	20,5	20,9

Datenquelle: bm:ukk 2011a: 24; eigene Darstellung

Tabelle 7: Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Prozentzahlen für Wien

Wien	2002/03	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Volksschulen	40,9	43,4	45,6	48,0	49,3	50,6	51,8
Hauptschulen	47,0	50,6	54,1	57,1	59,1	60,9	62,8

Datenquelle: bm:ukk 2011a: 23; eigene Darstellung

Für das Schuljahr 2009/10 können von Statistik Austria folgende Daten bezogen werden:

Tabelle 8: Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in absoluten Zahlen und Prozentzahlen

2009/10	Absolute Zahlen	Prozentzahlen
Österreich		
Volksschulen	76 325	23,2
Hauptschulen	45 363	20,9
Wien		
Volksschulen	32 391	51,8
Hauptschulen	18 121	62,8

Datenquelle: Statistik Austria; eigene Darstellung

Tabelle 9: Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/10 in absoluten Zahlen

	Österreich	Wien	15. Bezirk
Volksschulen	329 440	62 475	2 451
Hauptschulen	217 338	28 872	1 327

Datenquelle: Statistik Austria; eigene Darstellung

Tabelle 10: Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/10 nach der Staatsangehörigkeit in absoluten Zahlen

	Volksschulen	Hauptschulen
Österreich	292 780	189 946
Türkei	6 765	6 200
Serbien, Montenegro	4 936	4 043
Kroatien	2 844	2 378
Slowenien	197	133
Bosnien-Herzegowina	4 107	3 747
Mazedonien	1 089	946
Deutschland	3 356	1 360
Italien	372	99
Ungarn	564	379
Tschechien	233	133
Slowakei	492	296
Polen	1 133	599
Sonstige EU-Staaten	2 617	1 505
Sonstiges Europa	3 043	1 931
Afrika	753	490
Amerika	485	272
Asien	2 189	1 723
Australien/Ozeanien	20	14
Staatenlos, unbekannt	1 465	1 144
Alle Staaten	329 440	217 338

Datenquelle: Statistik Austria; eigene Darstellung

Tabelle 10 zeigt, dass es sich meistens um Staaten handelt, deren Nationalsprachen nur ein geringes Prestige genießen. Für den Unterricht werden sie von den Lehrerinnen und Lehrern als belastende Hypothek gesehen. Diese Sprachenvielfalt und Multikulturalität bietet aber immer auch einen Vorteil, sowohl für den Einzelnen als auch für die ganze Klasse. (Vgl. Rieder 2000: 10)

Wie oben in den Tabellen 6 und 8 ersichtlich, waren im Schuljahr 2009/10 in der Volksschule rund 23 % und in der Hauptschule etwa 21 % der Kinder fremdsprachig. In den maturaführenden Schulen zeigt sich ein anderes Bild. Hier liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der AHS bei 14 % und in der BHS bei 12 % weit unter dem Durchschnitt. Statistik

Austria macht auch darauf aufmerksam, dass 14 % aller Hauptschulkinder mit Migrationshintergrund das Schulsystem ohne Pflichtschulabschluss verlassen haben. Es ist daher nötig, besondere Fördermaßnahmen einzusetzen, damit jedes Hauptschulkind eine Chance auf einen Pflichtschulabschluss bzw. Hauptschulabschluss hat. Weiters war der Anteil jener, die 2009/10 die achte Schulstufe wiederholen mussten, bei Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch fünfmal so hoch wie bei Deutschsprachigen. (Vgl. Statistik Austria 2011: 42)

Gombos bemerkt kritisch, dass Sprachen in der Geschichte immer wieder dazu benutzt worden sind, den Nationenbau über Menschen und Gebiete durchzusetzen. Zum Teil geschieht dies heute noch. Gombos nennt als Beispiel die ehemaligen Balkanländer. In neuer, weniger kriegerischer, aber dennoch gewalthaltiger Form erfolgt dieser Herrschaftsanspruch auch in verschiedenen EU-Ländern. Mit ihren Modellen zur Integration von Migrantinnen und Migranten werden jene gezwungen, die jeweilige Staatssprache zu erlernen. Die mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen der Migrantinnen und Migranten werden weder anerkannt, gefördert noch gesellschaftlich nutzbar gemacht. Da immer mehr Menschen im Kontakt mit mehr als einer Sprache leben, spricht Gombos in diesem Zusammenhang von einem Massenphänomen. Deswegen braucht es ein Modell, welches den Menschen eine humane und sozial verträgliche sprachliche Sozialisation in multilingualen Kontexten bietet. In diesem Sinne stellt eine sprachliche Sozialisation eine beachtliche Herausforderung an das Bildungswesen dar. Zu Beginn muss die an die 150 Jahre alte Vorstellung der Monolingualität dekonstruiert werden. Diese Aufgabe betrifft alle Bürgerinnen und Bürger in einer modernen Gesellschaft. (Vgl. Gombos 2007: 8f)

Für Reich und Roth wird das Selbstverständnis der Schule durch einen monolingualen Habitus beschrieben. Beide Autoren stützen sich bei diesem Begriff auf den in einer qualitativen Studie über das Projekt „Großstadt-Grundschule“ ursprünglich von Gogolin geprägten Terminus. Für Reich und Roth zeige sich dieser in der dürftigen Wahrnehmung und Anerkennung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in schul- und unterrichtsorganisatorischen Belangen und in der alltäglichen Anwendung des Sprachgebrauchs. Die Schülerinnen und Schüler reagie-

ren schließlich durch Anpassung an die öffentliche Einsprachigkeit. Gleichzeitig verwenden sie inoffiziell ihre anderen Sprachen. (Vgl. Reich und Roth 2002: 14f)

Gombos meint, die Tatsache, dass Migrantinnen und Migranten die Staatssprache erst lernen müssen, wird in Anbetracht der Monolingualität einerseits vom Staat und andererseits vom Bildungswesen als Defizit wahrgenommen. Nicht in den Sinn kommt es, dass das Defizit eigentlich auf der Seite der Schule liegt, wenn diese weder das verfügbare sprachliche Potenzial der Kinder genügend fördert, noch die Staatssprache gut lehren kann. (Vgl. Gombos 2007: 109)

Gogolin bemerkt kritisch, dass die deutsche Sprache die Bildungslaufbahn gänzlich durchdringt. Unterrichtsfächer und –gegenstände werden auf Deutsch unterrichtet und Leistungen müssen ebenfalls auf Deutsch erbracht werden. In Österreich ist die deutsche Sprache Dreh- und Angelpunkt einer Schullaufbahn. Sie verstärkt ihre Kritik dahingehend, dass im gesamten schulischen Bildungsprozess grundsätzlich der Konsens besteht, dass alle Kinder das Deutsche schon in die Schule mitzubringen haben. Die sprachlichen Mittel werden nicht gelehrt, sondern weitgehend vorausgesetzt. (Vgl. Gogolin 2002: 98ff)

3.3 Schulrechtliche Bestimmungen für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch

Laut § 4 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes sind alle öffentlichen Schulen ohne Unterschied bezüglich der Geburt, des Geschlechts, der Rasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich. Das bedeutet, dass eine Auswahl der Schülerinnen und Schüler nach Sprache oder nach Bekenntnis unzulässig ist. Weiters folgt daraus, dass Flüchtlings- und Migrantinnenkinder und Migrantenkinder die gleichen Schulen wie österreichische Schulkinder besuchen können. In Österreich beginnt die allgemeine Schulpflicht mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September und dauert insgesamt neun Schuljahre. Diese Bestimmung gilt für alle Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten. Kinder, die nur vorübergehend in Österreich verweilen, sind zum Schulbesuch berechtigt, allerdings nicht verpflichtet. (Vgl. bm:ukk 2010a: 7)

Prinzipiell erfolgt eine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in ordentlich und außerordentlich. Im § 4 Absatz 2 und 3 des Schulunterrichtsgesetzes dürfen schulpflichtige Schülerinnen und Schüler, die dem Unterricht auf Grund von ungenügenden Deutschkenntnisse nicht folgen können für die Dauer von höchstens zwölf Monaten als außerordentliche Schülerinnen und Schüler von einer Schule aufgenommen werden. Der Status der Außerordentlichkeit kann von der Schulleitung für weitere zwölf Monate gestattet werden, wenn die Unterrichtssprache ohne eigenes Verschulden der Schülerinnen bzw. des Schülern nicht ausreichend gelernt werden konnte. (Vgl. ebd: 9)

In den österreichischen Schulen ist die Unterrichtssprache Deutsch, insofern nicht für Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, per Gesetz anderes vorgesehen ist. (Vgl. Jonak 2010: 39)

Eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter kann einen Antrag an die Schulbehörde erster Instanz stellen, damit eine lebende Fremdsprache als Unterrichtssprache verwendet werden darf. So können z.B. bilinguale Schulen geführt werden. Weiters hat eine Schülerin bzw. ein Schüler, dessen Muttersprache nicht die Unterrichtssprache der betreffenden Schule ist, die Möglichkeit einen Antrag zu stellen, dass hinsichtlich der Beurteilung die Unterrichtssprache an die Stelle der lebenden Fremdsprache tritt, wenn diese auch als Pflichtgegenstand in der betreffenden Schulstufe lehrplanmäßig unterrichtet wird. Das bedeutet, dass die Leistungen einer Schülerin bzw. eines Schüler in seiner Muttersprache den Leistungen einer Schülerin bzw. eines Schülers deutscher Muttersprache im Pflichtgegenstand Deutsch zu entsprechen haben. (Vgl. bm:ukk 2010a: 13)

Die Integrationsvereinbarung besagt, dass Migrantinnen und Migranten einen Deutschkurs und eine erfolgreiche Deutschprüfung zu absolvieren haben. Diese Vereinbarung gilt auch für Schülerinnen und Schüler, die seit dem 1. Jänner 2006 in Österreich neu zugewandert sind. Sie gilt nicht, wenn die betroffenen Personen zum Zeitpunkt ihrer Einwanderung das neunte Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Die Vereinbarung kann entweder durch einen Kursbesuch oder durch

den Schulbesuch erfüllt werden. Beim Schulbesuch ergeben sich mehrere Möglichkeiten (vgl. ebd: 15):

- Fünfjähriger Besuch einer Pflichtschule und positive Absolvierung des Unterrichtsgegenstandes Deutsch,
- positive Absolvierung des Unterrichtsgegenstandes Deutsch auf dem Niveau der 9. Schulstufe oder
- positiver Abschluss im Unterrichtsfach Deutsch an einer ausländischen Schule. Dort muss die deutsche Sprache dem Niveau der 9. Schulstufe einer österreichischen Schule entsprechen.

3.4 Zusammenfassung

Im Bereich der Schule sind folgende Begriffsbestimmungen zulässig: „Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ und „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“. Die Bezeichnungen „Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ und „Ausländerkinder“ werden nicht mehr verwendet.

In der österreichischen Geschichte kam es bedingt durch Arbeitsmigration zu Familienzusammenführungen. Dies hatte zur Folge, dass auch zahlreiche schulpflichtige Kinder nach Österreich kamen. Im Schuljahr 2009/10 zählte man an Wiener Volksschulen 32 391 und an Wiener Hauptschulen 18 121 Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Betrachtet man die Staatsangehörigkeit, liegt die Türkei an erster Stelle, gefolgt von Serbien und Bosnien-Herzegowina.

In Österreich sind alle öffentlichen Schulen ohne Unterschied bezüglich der Geburt, des Geschlechts, der Rasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich. Eine Auswahl der Schülerinnen und Schüler anhand der Sprache ist somit unzulässig. Generell wird eine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in ordentlich und außerordentlich vorgenommen.

4. Sprachförderung

Das Wort „Sprachförderung“ beinhaltet die Worte Sprache und Förderung. Sprache wurde im dritten Kapitel schon ausführlich behandelt. Förderung findet dort statt, wo Lerndefizite und Leistungsrückstände verringert und behoben werden. Sprachförderung meint demnach die Verringerung und Behebung von sprachlichen Lerndefiziten und Leistungsrückständen. (Vgl. Knapp 2008: 257)

Ammon unterscheidet zwischen interner und externer Sprachförderung. Die interne Sprachförderung meint die Verbreitung einer Sprache innerhalb eines Staates. (Vgl. Ammon 2000: 137) „In Fällen wie den genannten beherrscht die neue Bevölkerung anfänglich die Staatssprache nicht. Ziel interner Sprachverbreitung ist dann zunächst deren Übertragung (Vermittlung) als Fremdsprache. Daneben bleibt die bisherige Sprache als Muttersprache erhalten.“ (ebd: 137). Die externe Sprachförderung zielt auf Bevölkerungen außerhalb des eigenen Territoriums ab. (Vgl. ebd: 140) „Zu beachten ist außerdem, dass Sprachförderung und Sprachverbreitung nicht strikt dasselbe sein müssen; man kann eine Sprache auch fördern, z.B. durch Kultivierung oder Modernisierung (Pflege und Verwendung in Belletristik bzw. Ausbau technisch-wissenschaftlichen Vokabulars), ohne sie zu verbreiten. (...) Der Ausdruck *Sprachförderung* kann aber auch für einen Oberbegriff gebraucht werden, nämlich eine Politik, die eine Sprache zu verbreiten oder ihrem Rückgang entgegenzuwirken sucht. Bezüglich der deutschen Sprache geht es heutzutage in erster Linie um Begrenzung des Rückgangs. (...) Es gibt die Möglichkeit, sie extern als Muttersprache oder als Fremdsprache zu fördern, d.h. sie als solche zu verbreiten oder ihrem Rückgang entgegenzuwirken. Im ersten Fall versucht man, diese Sprache bei Muttersprachlern, die außerhalb des eigenen Territoriums leben, als Muttersprache zu erhalten. Häufiger ist jedoch der zweite Fall: die externe Förderung der eigenen Sprache als Fremdsprache.“ (ebd: 140 – Herv. i. Orig.).

Jeuk unterscheidet zwischen Sprachbildung und Sprachförderung. Sprachbildung meint den Auf- und Ausbau von Sprachprozessen, verknüpft mit den Tätigkeiten des Kindes und unter Zusammenarbeit mit Bezugspersonen. Sprachförderung hat die gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz zum Ziel. Mit Hilfe von in den

Alltag integrierten Angeboten wird versucht, sprachliche Benachteiligungen zu kompensieren. Sprachförderung wird weiters vom Sprachtraining unterschieden. Dieses wird als externes Zusatzangebot definiert. (Vgl. Jeuk 2010: 125f)

Nachhaltige Sprachförderung meint, dass alle in einer Gesellschaft gesprochenen Sprachen gefördert werden. Der Fokus der Sprachförderung muss auf das gesamte Sprachvermögen der Lernenden gerichtet sein. Natürlich liegt auch die Förderung der Mehrsprachigkeit in diesem Blickfeld. Die Sprachförderung soll in allen Bildungsstufen stattfinden. „Nachhaltig“ meint nun, dass Sprachentwicklungsprozesse über alle Schulstufen und Bildungsinstitutionen hinweg gefördert werden. (Vgl. Kerschhofer-Puhalo und Plutzar 2009: 11)

Tracy macht darauf aufmerksam, dass nur jemand Sprachförderung betreiben kann, der das nötige Wissen darüber hat, auf welche systematische Art und Weise sich Kinder unterschiedlichen Alters Sprache aneignen. Weiters nennt sie didaktisches Knowhow, angemessene Rahmenbedingungen, eigene Beherrschung der zu fördernden Sprache und ein klar definiertes Erwerbsziel. (Vgl. Tracy 2008: 17)

De Cillia bemerkt kritisch, dass Sprachförderung in der öffentlichen Diskussion mit der Förderung der deutschen Sprache gleichgesetzt wird. Aus sprachdidaktischen und spracherwerblichen Blickwinkeln ist Sprachförderung nur dann sinnvoll, wenn diese innerhalb eines integrierten Konzepts geschieht. Das heißt, dass alle am Spracherwerbsprozess beteiligten Sprachen wie Erstsprache, Zweitsprache(n) und Fremdsprache(n) zu berücksichtigen sind. Die Sprachfähigkeiten in der erworbenen Muttersprache wirken sich nämlich unmittelbar auf alle anderen Sprachen aus. Sprachförderung ohne Berücksichtigung der Muttersprache greift zu kurz. (Vgl. de Cillia 2007: 251)

Im Rahmen der Tagung „Nachhaltige Sprachförderung“ im Februar 2008 wurde Kritik an den gesetzten sprachlichen Fördermaßnahmen geäußert. Erstens wurde beanstandet, dass sich die derzeitigen Angebote der Sprachförderung nur auf punktuelle Maßnahmen beschränken. Die Konzeption von Sprachförderung beachtet nicht, dass Sprachbildung nie aufhört. Zweitens wurde kritisiert, dass

Sprachförderung isoliert durchgeführt wird. Es bedarf der Entwicklung eines Gesamtkonzepts, bei dem sowohl Lehrende, Migrantinnen und Migranten, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter als auch die vorhandenen wissenschaftlichen Untersuchungen eingebunden werden müssen. (Vgl. www.sprachenrechte.at)

Sprachliche Förderung kann in unterschiedlichen Bereichen stattfinden (vgl. de Cillia 2007: 252ff):

- Im vorschulischen Bereich,
- im schulischen Bereich und
- im Bereich der Erwachsenenbildung.

Zum vorschulischen Bereich:

Hier findet die sprachliche Förderung im Kindergarten statt. Sie hat die Aufgabe, auf den Schuleintritt vorzubereiten. Seit dem Schuljahr 2005/06 wird im Herbst des Jahres vor dem Schuleintritt die Schülerinneneinschreibung bzw. Schülereinschreibung vorgenommen. Dabei wird eine Sprachstandsfeststellung durchgeführt. Kann sich das Kind nicht ausreichend in der deutschen Sprache verständigen, können spezielle Fördermaßnahmen im Kindergarten in Anspruch genommen werden. (Vgl. ebd: 252f) 2008 wurde eine Sprachstandbeobachtung bei Kindergartenkindern durchgeführt. Dabei wiesen 90 % der deutschsprachigen Kinder ein altersgemäßes Sprachniveau auf. 10 % brauchten zusätzliche Fördermaßnahmen. Bei Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch war, benötigten allerdings rund 58 % zusätzliche Förderungen. (Vgl. Statistik Austria 2011: 40) Die gesetzmäßige Basis bildet eine Vereinbarung zwischen dem Bund und den Bundesländern entsprechend Artikel 15a des Bundesverfassungsgesetzes. (Vgl. Binder und Gröpel 2009: 292) Die Kritik an der frühen Sprachförderung äußert sich darin, dass die Implementierung, die Durchführung und die Wirksamkeit als problematisch eingestuft werden. Von den Betroffenen als „Hauruck-Aktion“ betitelt, gibt es keine einheitliche Vorgangsweise bei der Feststellung des Sprachstandes. (Vgl. Blaschitz und de Cillia 2009: 102f)

Zum schulischen Bereich:

Dieser wird anschließend genauer betrachtet (s. Kap. 4.1).

Zum Bereich der Erwachsenenbildung:

Ab 1. Juli 2011 gilt das neue Fremdenrecht. Das verpflichtende Sprachniveau A1 ist dadurch gesetzlich vorgeschrieben. Mit dem Grundsatz „Deutsch vor Zuzug“ soll eine raschere und erfolgreichere Integration gelingen. Die Grundlagen der deutschen Sprache können in Form von Sprachkursen gelernt werden. „Deutsch für Niedergelassene“ soll die Integration der bereits beheimateten Zugewanderten durch Erreichen des Sprachniveaus A2 deutlich erleichtern. Auch hier finden Sprachkurse in verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung statt. (Vgl. Expertenrat für Integration 2011: 12ff)

4.1 Sprachförderung im schulischen Bereich

In den 1960er und 1970er Jahren erwartete der österreichische Staat, dass Kinder von Migrantinnen und Migranten nur in Einzelfällen österreichische Schulen besuchen würden. Es wurde die Meinung vertreten, dass daher kein spezielles Förderprogramm erforderlich wäre. Aus diesem Verständnis heraus darf es auch nicht verwundern, wenn vor den 1990er Jahren kaum Daten über das Bildungsverhalten von Migrationskindern in Österreich existieren. (Vgl. Biffl und Bock-Schappelwein 2003: 121)

Das 3. Kapitel zeigt, dass sich dieses Bild gewandelt hat. Schule ohne Förderung, im Speziellen der sprachlichen Förderung, zu erwähnen ist heute kaum mehr möglich. Daher wurden Sprachfördermaßnahmen erstellt, um Kinder mit Migrationshintergrund, die über keine oder nur dürftige Deutschkenntnisse verfügen, ihre sprachlichen Entwicklungen zu unterstützen. (Vgl. Apeltauer 2008: 128)

Die gesetzliche Verankerung ist im Erlass des BMB (damals noch Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) vom 28. Juni 2005 festgeschrieben. Das verpflichtende Standortbezogene Förderkonzept soll helfen, jede Schülerin

und jeden Schüler individuell besser zu fördern und zu fordern. Die Förderung kann durch eine intensive Individualisierung des Unterrichts oder durch zusätzliche Maßnahmen erfolgen. Im Standortbezogenen Förderkonzept sollen alle Maßnahmen aufgezählt werden, wie z.B.: Expliziter Unterricht, Maßnahmen zur Begabtenförderung, Nahstellenmaßnahmen, Angebote für den Erwerb verschiedener Kompetenzen und Maßnahmen für die Förderung von Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Der Erlass sieht hierfür folgende Möglichkeiten vor: Unverbindliche Übungen, muttersprachlicher Unterricht, Möglichkeit des „Einschleifens“ oder Sprachentausch. Im Förderkonzept selbst soll das pädagogische Gesamtkonzept angeführt werden. Folgende Fragen können dabei behilflich sein: Wie sieht die individuelle Förderung am Standort aus? Wie soll sie verwirklicht werden? Sind die Lehrerinnen und Lehrer darauf vorbereitet? (Vgl. Jonak 2010: A139f)

Jede Schule ist seit dem Schuljahr 2005/06 verpflichtet, ein Förderkonzept zu entwerfen. Jährlich soll dieses evaluiert und adaptiert werden. Da Fördermaßnahmen als Elemente eines Qualitätsprozesses wahrgenommen werden, dürfen diese nicht getrennt gesehen werden. Sie erfordern sorgfältige Vor- und Nachbereitung. Zielgerichtetes Fördern verlangt eine Planung auf Schulebene, ein Konzept auf Klassenebene und eine genaue Beschreibung der Schwächen und Stärken auf der individuellen Ebene. (Vgl. ebd: A141)

Vor knapp 20 Jahren wurde im österreichischen Schulwesen die Notwendigkeit erachtet, Kindern, die Probleme mit der deutschen Sprache aufweisen, mit einer gezielten Förderung zu helfen. (Vgl. Binder und Gröpel 2009: 290)

Tabelle 11: Überblick über die besonderen Fördermaßnahmen in Deutsch

Schuljahr	Fördermaßnamen	Status (sv = Schulversuch)
1971/72	Sprachliche Förderkurse für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache	Sv nach SCHOG § 7
1975/76	Muttersprachlicher Zusatzunterricht für Kinder jugoslawischer Migrantinnen und Migranten	Sv nach SCHOG § 7
1976/77	Muttersprachlicher Zusatzunterricht für Kinder kurdischer Migrantinnen und Migranten	Sv nach SCHOG § 7
1979/80	Muttersprachlicher Zusatzunterricht für Kinder türkischer Migrantinnen und Migranten	sv nach SCHOG § 7
1987/88	Projekt Begleitlehrerin bzw. Begleitlehrer/Projekt Integrative Ausländerkinderbetreuung	sv nach SCHOG § 7
1990/91	Seiteneinsteigerinnenkurse und Seiteneinsteigerkurse an Hauptschulen/Muttersprachlicher Zusatzunterricht für Kinder polnischer Migrantinnen und Migranten	sv nach SCHOG § 7
1991/92	Seiteneinsteigerinnen- und Seiteneinsteigerkurse an Volksschulen (Grundstufe II)	sv nach SCHOG § 7
1992/93	Schulische Betreuung von Flüchtlingskindern	sv nach SCHOG § 7
1993/94	Überführung aller Maßnahmen ins Regelschulwesen	Regelschulwesen
2006/07	Beginn Frühförderung im letzten Kalenderjahr als Angebot für alle Kinder, Emphase auf Sprachförderung	Bundesbedeckung
2006/07	Beginn zweckgebundene Sprachförderung in der Volksschule	Stellenplanzusatz
2008/09	Zweckgebundene Sprachförderung in der Volksschule und der Hauptschule (Wien begann die zweckgebundene Sprachförderung bereits vor der Bundesmaßnahme an Hauptschulen im Schuljahr 2007/08)	Stellenplanzusatz
2009/10	Wiener Fördermodell 1 + 1	Vereinbarung Bund – Länder/Wiener Variante

Datenquelle: Binder und Gröpel, 2009: 291; eigene Darstellung

Die zweckgebundene Sprachförderung stellt erstmals eine offensive und gezielte Förderung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dar. Jene Schülerinnen und Schüler werden über die normalen Fördermaßnahmen hinaus durch zusätzliches Lehrpersonal gefördert. (Vgl. Binder und Gröpel 2009: 292)

In Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule wurde das „Wiener Fördermodell 1+1“ entwickelt. Kinder mit Förderbedarf in Deutsch bekommen sowohl im Kindergarten als auch in der Volksschule durch eine vorschulische Erziehung eine individuelle sprachliche Förderung. (Vgl. ebd: 293)

Im folgenden möchte die Autorin diesbezüglich kritische Stimmen präsentieren:

Für Sander und Spanier reicht ein Förderkonzept, dass ein Jahr vor Einschulung eingesetzt wird, um Kindern einen sicheren Start in die Schullaufbahn zu ermöglichen, bei Weitem nicht aus. Sprachförderung muss einerseits als Bildungsauftrag wahrgenommen und andererseits als Gesamtkonzept einer Bildungsinstitution umgesetzt werden. Damit Erfolge erzielt werden können, bedarf es mehr als nur die Aufmerksamkeit auf den Teilbereich der Sprache zu lenken. (Vgl. Sander und Spanier 2003: 13ff)

Für Mayer entsteht der Eindruck, dass das Wiener Fördermodell 1+ 1 hauptsächlich zur Homogenität der 1. Klasse beitragen soll. Die Entscheidungsgrundlage für den Besuch einer 1. Klasse wurde um das Kriterium Sprachbeherrschung ergänzt. Mayer bemerkt kritisch, dass es sich hierbei ausschließlich um die Zweitsprache Deutsch handelt. Die Sprachkompetenzen in der Muttersprache finden bezüglich der Feststellung der Schulreife keine Beachtung. Es wird anscheinend angenommen, dass ein Kind mit Sprachschwierigkeiten in der Zweitsprache vermutlich auch kognitiv, sozial und motorisch nicht schulreif ist. Außerdem ist für ihn noch nicht geklärt, wie konkret das Fördermodell in die Praxis umgesetzt werden kann. (Vgl. Mayer 2009: 158)

Fröhlich-Gildhoff und Kasüschke sehen im Bereich der Rahmenbedingungen wie Raumausstattung, Qualifikation und Verfügungszeit des Personals, die für eine erfolgreiche Umsetzung des Fördermodells unabdinglich sind, erhebliche Unterschiede. Diese differieren sowohl auf der Ebene der rechtlichen Vorgaben als auch auf der Ebene der Trägerinnen und Träger. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff und Kasüschke 2008: 132f)

4.2 Zusammenfassung

Die Sprachförderung hat das Ziel, sprachliche Lerndefizite und Leistungsrückstände zu beheben. Nachhaltige Sprachförderung will alle Sprachen, die in einer Gesellschaft gesprochen werden, fördern.

Sprachliche Förderung findet in drei Bereichen statt: im vorschulischen Bereich, im schulischen Bereich und im Bereich der Erwachsenenbildung. Für den schulischen Bereich wurden Sprachfördermaßnahmen entwickelt, um jene Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen. Jeder Schulstandort hat ein verpflichtendes Förderkonzept zu erstellen.

5. Schulorganisatorische Modelle

In der US-amerikanischen Forschung, unter Berücksichtigung der kanadischen und australischen Erfahrungen, werden die Anordnungen für den Unterricht zweisprachiger Schülerinnen und Schüler verschiedenen Modellen zugeordnet, die wiederum zu Typologien zusammengefasst werden können. Die folgende US-Darstellung orientiert sich an der von Colin Baker und Sylvia Prys-Jones. (Vgl. Reich und Roth 2002: 17)

5.1 Einsprachige Modelle

Einsprachige Modelle sind durch die ausschließliche oder mehrheitliche Verwendung einer Sprache als Medium des Unterrichts charakterisiert. Folgende zwei Typen werden unterschieden (vgl. Reich und Roth 2002: 17):

- *Submersion:*
Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als die Landessprache werden in regulären Klassen eingeschult. Die Landessprache wird durch den Kontakt mit den Mitschülerinnen und Mitschülern und durch die Instruktionen im Unterricht erlernt. Eine vorübergehende Sprachförderung der Landessprache kann hinzutreten.
- *Immersion:*
Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als die Landessprache bekommen Unterricht in der Landessprache in einer Art und Weise, die ihren sprachlichen Voraussetzungen entsprechend ist. Wesentliches Merkmal dieses Modells ist, dass zweisprachige Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt werden. Diese können sich dadurch leichter auf die sprachlichen Niveaus ihrer Schülerinnen und Schüler einstellen.

Auernheimer formuliert Kritik bezüglich der *Submersionsprogrammen* dahingehend, dass die Schülerinnen und Schüler sprachlich überfordert werden. Sie werden von der fremden Sprache überschwemmt. Die vernachlässigte Erstspra-

che stagniert und die Zweitsprache wird nicht im erhofften Umfang gefördert. Auernheimer bezieht sich hier auf die Schwellenniveauhypothese. Bei den *Immersionsprogrammen* hingegen werden Kinder in die neue Sprache eingetaucht. In den sprachhomogenen Gruppen können Lehrerinnen und Lehrer auf den individuellen Sprachstand Rücksicht nehmen. Der Erfolg dieser Programme liegt in der Hinführung zur Zweitsprache. Hier liegt die Interdependenzhypothese zugrunde. (Vgl. Auernheimer 1996: 208)

Jeuk sieht Gefahr darin, dass *Immersionsprogramme* auf den ersten Blick mit *Submersionsprogrammen* verwechselt werden könnten. Für ihn muss klar herausgearbeitet werden, dass es sich bei dem Modell der *Immersion* um Schülerinnen und Schüler handelt, deren Erstsprache über einen hohen Status verfügt und die sich freiwillig dazu entschließen, in einer fremden Sprache unterrichtet zu werden. Als Beispiel nennt Jeuk Schülerinnen und Schüler der kanadischen Provinz Quebec. Diese besuchen Schulen, in denen der gesamte Unterricht in der Zweitsprache Englisch erteilt wird, obwohl die Erstsprache Französisch ist. (Vgl. Jeuk 2010: 110)

5.2 Zweisprachige Modelle

Bei zweisprachigen Modellen werden wesentliche Teile des Lehrplans in zwei verschiedenen Sprachen dargeboten. Folgende Typen werden unterschieden (vgl. Reich und Roth 2002: 17f):

- **Transitorische Modelle:**
Homogene Klassen werden zuerst in der Herkunftssprache unterrichtet, dann erhalten sie verstärkt Unterricht in der Zweitsprache und gehen schließlich in reguläre Klassen über.
- **Language-maintenance-Modell:**
Bei diesem Modell wird die Herkunftssprache während der gesamten Schulzeit als Medium für einen erheblichen Teil des Lehrplans genutzt und als eigenes Fach unterrichtet.

- *Two-way-immersion-Modelle:*
Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Sprachgruppen werden zusammen in einer Klasse in beiden Sprachen unterrichtet. Im Normalfall handelt es sich dabei um Einheimische und eine Sprachminderheit. Die Zweisprachigkeit wird während der gesamten Schullaufbahn aufrechterhalten.

Diese Modelle sind als allgemeine Beschreibungen der durchführbaren institutionellen Organisationsformen zweisprachiger Erziehung zu verstehen. Je nach Bildungssystem können Variationen auftreten. (Vgl. ebd: 18)

Um die generelle Wirkung dieser verschiedenen Modelle zu überprüfen, wurden in den USA seit 1980 zahlreiche Untersuchungen durchgeführt. Die Autorin möchte die Forschungen von Thomas und Collier (1997) hervorheben. Die Untersuchungen messen den Schulerfolg zweisprachiger Schülerinnen und Schüler beim Abschneiden der nationalen englischsprachigen Tests. Die Schülerinnen bzw. Schülerakten von 42 000 zweisprachigen Schülerinnen und Schülern in fünf Schuldistrikten wurden geprüft, mit dem Ergebnis, dass der Erwerb der Englischkenntnisse auch unter günstigen Umständen mehrere Jahre dauert. Als begünstigende Faktoren sehen Thomas und Collier den Unterricht im Medium der Erstsprache und eine professionelle Englischförderung. (Vgl. ebd: 18ff)

Reich und Roth leiten aus der Vielzahl an amerikanischen Untersuchungen folgende Thesen ab (vgl. ebd: 24):

1. Eine Kombination zwischen Zweitsprachförderung und Unterricht in der Herkunftssprache führt zu eindeutig besseren Erfolgen gegenüber einsprachigen *Submersionsprogrammen*.
2. Sprachfördernde Maßnahmen, die eingesetzt werden um den Schulerfolg zweisprachiger Schülerinnen und Schüler zu sichern, müssen langfristig angelegt werden.
3. Schülerinnen und Schüler, die an *Two-way-Programmen* teilnehmen sind Schülerinnen und Schüler anderer Modelle überlegen.

5.3 Modelle in Deutschland

Die Modelle in Deutschland orientieren sich an den niederländischen, dänischen und österreichischen Untersuchungen. Dem *Submersionsmodell* entspricht die völlige Integration in Regelklassen. Dieses Modell ist am häufigsten vertreten und kann durch eine Vielzahl an Unterrichtsangeboten modifiziert werden: So kann zum Beispiel der Regelunterricht durch einen Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache verstärkt werden. Weiters kann die Förderung in Deutsch als Zweitsprache auch in den Regelunterricht integriert werden. Ferner kann auch ein Herkunftssprachenunterricht besucht werden. Schließlich gibt es einzelne Fächer, die in der Herkunftssprache unterrichtet werden. (Vgl. Reich und Roth 2002: 20f)

Vier Hauptvarianten lassen sich unterscheiden (ebd: 21 – Herv. i. Orig.):

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

Den *Immersionsmodellen* entsprechen zum Teil die Einführungsklassen und Auf-fangklassen. In diesen werden Deutsch-Anfängerinnen und Anfänger in der deut-schen Sprache unterrichtet. Das Gegenstück zum transitorischen Modell bildet die nationale Vorbereitungsklasse. Den *Language-maintenance-Modellen* ent-sprechen Minderheitenschulen. In diesen wird die Herkunftssprache als Unter-richtsmedium verwendet. Die Landessprache wird nur als Fach unterrichtet. Den *Two-way-Modellen* können bilinguale Modellschulen bzw. –klassen zugeordnet werden. (Vgl. ebd: 21)

Um die Wirksamkeit dieser verschiedenen Modelle zu überprüfen existieren in Deutschland bisher keine Untersuchungen. Es liegen nur einige punktuelle Analysen einzelner Programme vor, wie zum Beispiel von Rothe (2001). Er untersuchte italienische Schülerinnen und Schüler aus vier Schulamtsbezirken in Baden-Württemberg. Als Ergebnis zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die den Herkunftssprachenunterricht besuchen, besser abschneiden als jene, die ihn nicht besuchen. (Vgl. ebd. 21f)

5.4 Einsprachige Modelle in Österreich

5.4.1 Submersionsmodelle

Seit dem Schuljahr 1992/93 sind Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Pflichtschulbereich Bestandteil des Regelschulwesens. Der Lehrplan der Sekundarstufe I enthält jene besonderen didaktischen Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist. Auf Grundlage dieser Lehrplanbestimmungen werden Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch abgehalten. Dazu zählen die Sprachförderkurse für außerordentliche Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch und der Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ-Unterricht, besonderer Förderunterricht) für ordentliche Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch. (Vgl. bm:ukk 2010a: 17)

1. Sprachförderkurse

Erstmals wurden im Schuljahr 2006/07 für den Volksschulbereich Sprachförderkurse durchgeführt. Für das Schuljahr 2011/12 gilt folgende Bestimmung: Laut § 4 des Schulunterrichtsgesetzes haben Sprachförderkurse die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen, die aufgrund ungenügender Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schülerinnen und Schüler aufgenommen wurden, Sprachkenntnisse so zu vermitteln, dass sie qualifiziert sind, dem Unterricht in der betreffenden Schulstufe folgen zu können. Sprachförderkurse

dauern ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre. Es besteht die Möglichkeit, sofern die erforderlichen Sprachkompetenzen erreicht wurden, den Kurs nach kürzerer Dauer zu beenden. (Vgl. ebd: 10f)

Die Lehrplangrundlage bildet für die Volksschule der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache“. Für Hauptschulen, AHS-Unterstufe und Polytechnische Schulen dienen die „Besonderen didaktischen Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ die Basis. Sprachförderkurse werden im Ausmaß von elf Wochenstunden gehalten. Die Mindestanzahl beträgt acht Schülerinnen und Schüler. Für unterrichtsparallele Kurse gibt es die Möglichkeit, entweder schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifend abgehalten zu werden. Weiters ist eine integrative Führung oder eine Verknüpfung aus unterrichtsparalleler und integrativer Führung denkbar. (Vgl. ebd: 11)

2. Deutsch als Zweitsprache

Der besondere Förderunterricht in Deutsch kann parallel, integrativ oder zusätzlich zum Unterricht stattfinden. Für die Parallelstruktur werden die Schülerinnen und Schüler in einer eigenen Gruppe zusammengefasst. Integrativ bedeutet, dass eine Klassenlehrerin bzw. Klassenlehrer und eine DaZ-Lehrerin bzw. ein DaZ-Lehrer im Team unterrichten. Das Ausmaß dieser Förderstunden darf an Hauptschulen für ordentliche Schülerinnen und Schüler, die nach Ablauf des außerordentlichen Status weiterhin eine Förderung in der Unterrichtssprache bedürfen, bis zu sechs Wochenstunden betragen, für außerordentliche Schülerinnen und Schüler bis zu zwölf Wochenstunden. (Vgl. ebd: 18f)

Jeuk sieht den Vorteil in der Arbeit mit relativ homogenen Lerngruppen wie Vorbereitungsklassen oder Fördergruppe darin, dass hier mehrsprachige Lernende unter sich sind und die Lehrkraft sich bei der Vermittlung von Kompetenzen an den Fortschritten der Schülerinnen bzw. Schüler orientieren kann. (Vgl. Jeuk 2010: 133)

Der Unterschied zwischen diesen beiden Modellen liegt darin, dass Sprachförderkurse für außerordentliche Schüler im Ausmaß von elf Wochenstunden

den, jedoch ab einer Mindestanzahl von acht Schülerinnen bzw. Schüler, eröffnet werden können. Das Modell „Deutsch als Zweitsprache“ ist sowohl für außerordentliche als auch ordentliche Schülerinnen und Schüler gedacht und sieht bis zu zwölf bzw. bis zu sechs Wochenstunden vor. Für Hauptschülerinnen bzw. Hauptschüler mit besonderen Lernproblemen kann eine Ausweitung auf bis zu 18 Wochenstunden vorgenommen werden. (Vgl. bm:ukk 2010a: 10f, 19)

Fleck bemerkt kritisch, dass auf das Modell „Deutsch als Zweitsprache“ kein Rechtsanspruch besteht, weil in den Lehrplanverordnungen kein minimales Wochenstundenausmaß enthalten ist. Zusätzlich ist das Angebot von den vorhandenen Personalressourcen abhängig. Im Schulalltag werden deswegen nicht mehr als zwei bis drei Wochenstunden abgehalten. Für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger reicht dieses Ausmaß bei Weitem nicht aus. (Vgl. Fleck 2009: 56) Folglich existiert in einigen wenigen Schulen noch ein weiteres Modell, dieses ist speziell für Seiteneinsteigerinnen bzw. Seiteneinsteiger konzipiert.

3. Modell Seiteneinsteigerinnen- und Seiteneinsteigerkurse

Dieses Modell tritt in Kraft, wenn Schülerinnen und Schüler im Alter von 8 bis 15 Jahren ohne Kenntnisse der deutschen Sprache in eine Pflichtschule eintreten. Im Kleingruppenunterricht erfolgt bis zu 18 Stunden pro Woche ein rascher Spracherwerb. (Vgl. Weidinger 2001a: 21)

Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger sind Kinder von Flüchtlingen, Asylbewerberinnen bzw. Asylwerber oder Asylberechtigten aus dem ehemaligen Jugoslawien, aus Asien, Afrika, Türkei und Marokko. Im Zuge der Familienzusammenführung kommen sie nach Österreich. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger sind eine Folge des Migrationsprozesses, weil sich Migrationsentscheidungen der Eltern nicht nach dem Schuljahresrythmus des jeweiligen Landes richten. Die Schule sieht Seiteneinsteigerinnen bzw. Seiteneinsteiger als Kinder, die vor dem Eintritt in die österreichische Schule in ihrem Herkunftsland eine Schule besucht haben. Das Problem liegt darin, dass sie nicht von Anfang an vom österreichischen Bildungssystem erfasst und sozialisiert werden konnten. Trotz verschiedener Herkunft haben sie folgendes gemeinsam: Ihr bisheriges

Leben mussten sie von heute auf morgen aufgeben. Alle Freundschaften und Bindungen wurden zerrissen. In einer völlig neuen Umgebung müssen sie leben, lernen, sich zu Recht zu finden und beweisen.

(Vgl. Radtke 1996: 49f)

5.4.2 Immersionsmodelle

Zwei Projekte werden dezidiert vom Stadtschulrat Wien als *Immersionsprogramme* angeboten. Einerseits das Projekt „Français intégré à l'école primaire“ und andererseits das Projekt „Scuola elementare italiana bilingue“. Die Ziele beider Programme werden folgendermaßen definiert: Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Grundschulausbildung nach dem österreichischen Lehrplan und können Fertigkeiten in der französischen bzw. italienischen Sprache erwerben, die im Rahmen des alltäglichen schulischen Fremdsprachenunterricht kaum vermittelt werden können. Schreiben, Lesen und Mathematik wird auf Deutsch unterrichtet, in allen anderen Unterrichtsgegenständen, wie Musikerziehung, Sachunterricht oder Werkerziehung ist Französisch bzw. Italienisch die Arbeitssprache und wird durch „Native Speaker Teachers“ gelehrt. Vorrangiges Ziel ist die Verankerung der Französischen bzw. Italienischen Sprache als Arbeitssprache im Unterricht. (Vgl. Stadtschulrat für Wien 2011a: 74f)

Bei genauerer Betrachtung kann es sich hierbei jedoch um keine „echten“ *Immersionsprogramme* handeln, unter der Bedingung, dass die Darstellung von Colin Baker und Sylvia Prys-Jones verwendet wird. Die Autorin und der Autor gehen davon aus, dass es sich bei *Immersion* um einsprachige Modelle handelt. Bei diesen Projekten, die oben vorgestellt wurden, werden jedoch zwei Sprachen unterrichtet.

5.5. Zweisprachige Modelle in Österreich

5.5.1 Language-maintenance Modell: Muttersprachlicher Unterricht

Der Erwerb der Muttersprache ist mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen. Wesentliche Bereiche des Wortschatzes, der Grammatik und der Rechtschreibung werden in der Schule ergänzt bzw. überhaupt erst erworben. Darum muss der Erwerb der Muttersprache in der Schule weitergeführt werden. Eine Unterbrechung bedeutet nicht nur eine Verzögerung in der Beherrschung der Muttersprache, sondern auch in der Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten. Bei Kindern von Migrantinnen und Migranten geschieht häufig folgendes: Beim Schuleintritt wird die Entwicklung der Muttersprache angehalten, weil der L1 Erwerb nicht unterstützt wird. In der Zweitsprache lernen diese Kinder lesen und schreiben und werden in dieser Sprache alphabetisiert. Die Folge ist, dass sich weder die Muttersprache noch die Zweitsprache voll entwickeln kann, weil die Alphabetisierung in der Zweitsprache erfolgt und nicht in der Muttersprache. (Vgl. bm:ukk 2010b: 3f)

Im Schuljahr 1975/76 wurde erstmals der „Muttersprachliche Zusatzunterricht“ als unverbindliche Übung angeboten. Dieses Angebot richtete sich an Kinder von jugoslawischen Migrantinnen und Migranten. Ein Jahr später konnten auch türkische Migrantenkinder dieses Angebot nutzen. Im Schuljahr 1992/93 trat der Lehrplan „Interkulturelles Lernen“ in Kraft. Damit besteht ein Rechtsanspruch auf diesen Unterricht. Weiters wurde eine Namensänderung auf „Muttersprachlicher Unterricht“ durchgeführt. (Vgl. Olechowski et al. 2002: 16)

Der seit dem Schuljahr 2000/01 geltende Lehrplan für die Hauptschule enthält einen Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht. (Vgl. bm:ukk 2010a: 20)

Im Lehrplan heißt es: Primäres Bildungsziel für Schülerinnen und Schüler, deren Primärsprache nicht Deutsch ist, ist die Erreichung eines hohen Grades in der Zweisprachigkeit. Weiters soll durch den muttersprachlichen Unterricht eine posi-

tive Einstellung zur Zweisprachigkeit gefördert werden und jene Schülerinnen und Schüler sollen sich mit der Herkunft und der aktuellen Lebenswelt auseinandersetzen. (Vgl. bm:ukk 2010c: 34)

Unter den Expertinnen und Experten aus der Sprachwissenschaft, unter anderem de Cillia, herrscht weitgehend Einigkeit, dass die schulische Förderung der Erstsprache sowohl den Erwerb der Zweitsprache Deutsch als auch das Erlernen weiterer Fremdsprachen unterstützt. (Vgl. Fleck 2009: 58)

Als Zielgruppe sieht der muttersprachliche Unterricht alle Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie Schülerinnen und Schüler, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, vor. An Hauptschulen kann dieser Unterricht entweder als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung angeboten werden. Der Unterschied zwischen diesen beiden Modellen liegt darin, dass die Führung des muttersprachlichen Unterrichts als Freigegegenstand im Zeugnis mit einer Note ausgewiesen wird, die unverbindliche Übung hingegen keine Benotung vorsieht. Das Ausmaß beider Modelle beträgt zwei bis sechs Wochenstunden. (Vgl. bm:ukk 2010a: 21)

Der muttersprachliche Unterricht kann integrativ oder zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag stattfinden. Eine unterrichtsparallele Führung ist nur dann möglich, wenn kein Pflichtgegenstand versäumt wird. Wird der Unterricht in Kursform geführt, gelten die Eröffnungszahlen für Freigegegenstände bzw. unverbindliche Übungen. Die Lehrerinnen und Lehrer werden von den österreichischen Schulbehörden angestellt und entlohnt. Die Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts ist grundsätzlich, sofern die personellen Ressourcen gegeben sind, in jeder Sprache möglich. (Vgl. ebd: 22f)

Im Schuljahr 2009/10 wurden 30 752 Schülerinnen und Schüler von 389 Lehrerinnen und Lehrern in 6 915 Wochenstunden im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts unterrichtet. Für Wien waren 225 Lehrerinnen und Lehrer beschäftigt. Diese unterrichteten in 4 281 Wochenstunden 16 573 Schülerinnen und Schüler. Insgesamt nahmen 18,8 % aller Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen am muttersprachlichen Unterricht teil. (Vgl. bm:ukk 2011b: 7, 13)

„Im Schuljahr 2009/10 wurde muttersprachlicher Unterricht in folgenden 21 Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Armenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch. (...) Wie in den vergangenen Jahren unterrichteten die meisten LehrerInnen BKS (152) und Türkisch (151).“ (ebd: 15).

Gogolin berichtet, dass in Deutschland der muttersprachliche Unterricht oft ein Schattendasein führt, weil er außerhalb oder am Rande des regulären Schulalltags abgehalten wird. Im Bundesland Hessen wurde sogar beschlossen, das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts auslaufen zu lassen. Begründet wird dieser Schritt mit dem Argument, dass das Wohl des Kindes im Vordergrund stehe. Kinder migrierter Familien sollen ebenfalls bestmögliche Deutschkenntnisse besitzen, um in Deutschland erfolgreich leben zu können. Gogolin argumentiert damit, dass dem Aufwachsen in zwei Sprachen günstige Voraussetzungen sowohl sprachlich als auch in der geistigen Entwicklung zugeschrieben wird. Jedoch bedarf es der schulischen Mitwirkung, um aus der mitgebrachten Zweisprachigkeit das Beste zu machen. Das sprachliche Potenzial können Schülerinnen und Schüler nur dann entfalten, wenn sie in beiden Sprachen schriftkundig werden. Gogolin sieht es für die Schulen als große Chance, gerade bei Kindern, die in nicht in bildungsnahen Familien aufwachsen, hier Zugang zu Schrift in beiden Sprachen zu ermöglichen. (Vgl. Gogolin 2002: 100f)

5.5.2 Two-way-immersion-Modell: Bilingualer Unterricht

Bilingualer Unterricht ist eine Form des Unterrichts mit dem Merkmal, dass mehr als eine Sprache als Unterrichtsmedium angewendet wird. Dies kann einerseits eine Minderheitensprache als auch andererseits eine Fremdsprache sein, hierbei wird die Sprache künstlich herbeigeführt. Die zweite Sprache ist nicht nur ein Objekt des Lernens, sondern zugleich eine Unterrichtssprache. Ziel jenes Unterrichts ist das Bewusstmachen beider Sprachen und Kulturen. Der Unterricht wird

von Lehrerinnen und Lehrern gestaltet, die muttersprachliche Mitglieder - *native speaker* - der jeweiligen Sprachgruppe sind. (Vgl. Weidinger 2001b: 86, 146)

Eine Schule, die eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit anbietet, erreicht mehrere Ziele (vgl. Gombos 2007: 70):

- Pflegen und Ausbauen der mitgebrachte Sprachen,
- Einbringen der unterschiedlichsten Kulturen ins Schulleben,
- Kennenlernen einer Minderheitensprache bzw. -kultur und
- Zugang zu einer neuen Sprachregion.

Als Beispiel kann hier die *Vienna Bilingual Schooling* (VBS) angeführt werden.

Die VBS versteht sich als Gesamtkonzept, dass sich in einzelne Schultypen teilt: *European Primary School* (EPS), *European Middle School* (EMS) und *European High School* (EHS). Es wird versucht, von der Grundstufe bis zur Matura die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Europa zu fördern und zu erhalten. Die EMS, um im Bereich der Sekundarstufe I zu bleiben, kann eine Schülerinnenpopulation bzw. Schülerpopulation von multilingualen Schülerinnen und Schülern mit Muttersprache Deutsch, Englisch, Ungarisch, Slowakisch und Tschechisch vorweisen. Um eine entsprechende Grundbildung zu gewährleisten wird ein Bildungsangebot präsentiert, dass sowohl dem österreichischen Lehrplan als auch den slowakischen, ungarischen und tschechischen Lehrplänen entspricht. (Vgl. Stadtschulrat für Wien 2011a: 24ff)

Weiters kann das Modell *Dual Language Programme* (DLP) im Rahmen des Bilingualen Unterrichts erwähnt werden. Dieses Projekt richtet sich insbesondere an Wiener Schülerinnen und Schüler mit der Unterrichtssprache Deutsch. Englisch als Arbeitssprache wird nicht nur im Pflichtgegenstand Englisch, sondern auch in anderen Gegenständen in klar abgegrenzten Zeitabschnitten verwendet. (Vgl. ebd: 65)

5.6 Interkulturelles Lernen

„Wenn SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht als (erschwerende) Randscheinung im Schulalltag betrachtet werden, sondern als wesentlicher Bestandteil der Gesellschaft, die sie beeinflussen und mitgestalten (...) wird ‚Interkulturelles Lernen‘ zur Notwendigkeit.“ (Binder und Gröpel 2009: 285). Heute gehören mehrsprachige und kulturell heterogene Klassen bereits zum Schulalltag. Daher bedarf es ein Bildungsangebot seitens der Bildungspolitik, damit Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern dieser gesellschaftlichen Realität gewachsen sind.

Zu Beginn der Neunziger wurde „Interkulturelles Lernen“ als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen verankert, 1991 für die Volksschulen und 1992 für die Sonderschulen bzw. Polytechnischen Schulen. Für Hauptschulen wird interkulturelles Lernen im Allgemeinen Bildungsziel als Unterrichtsprinzip erwähnt und in den Allgemeinen didaktischen Grundsätzen eingehend dargestellt. (Vgl. bm:ukk 2010a: 25)

Interkulturelles Lernen soll (vgl. bm:ukk 2010c: 39):

- Kulturelle Werte begreifbar und erlebbar machen,
- Interesse an kulturellen Unterschieden wecken,
- Schülerinnen und Schüler zu gegenseitiger Akzeptanz führen und
- Vielfalt als wertvolles Gut darstellen.

Das Bundesministerium weist darauf hin, dass das Unterrichtsprinzip auch dann gilt, wenn in einer Klasse keine Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vertreten sind. Weiters darf Interkulturelles Lernen nicht mit dem besonderen Förderunterricht in Deutsch verwechselt werden. Letzterer orientiert sich ausschließlich an Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch, deren Deutschkompetenz noch ungenügend ist, während das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ alle Schülerinnen und Schüler in einer Klasse anspricht und so als Querschnittmaterie in alle Unterrichtsgegenstände einfließen kann. (Vgl. bm:ukk 2010a: 26)

Gröpel sieht in den Lehrplanbestimmungen des Interkulturellen Lernens das erste deklarierte Zugeständnis der Schule, dass von Monokulturalität und Monolingualität des Schulwesens abzugehen sei und weitere Aufgabenstellungen im Unterricht nötig seien. (Vgl. Gröpel 2001: 244)

5.7 Zusammenfassung

Grundsätzlich wird zwischen einsprachigen und zweisprachigen Modellen unterschieden. *Submersion* und *Immersion* können als Beispiele für einsprachige Modelle genannt werden. Im Gegensatz zu den zweisprachigen Modellen, wo zwei verschiedene Sprachen im Unterricht eingesetzt werden, ist hier charakteristisch, dass eine Sprache als Medium im Unterricht verwendet wird. Folgende Modelle kommen zum Einsatz: die transitorischen Modelle, das *Language-maintenance Modell* und die *Two-way-immersion-Modelle*.

In Österreich kommen bei den einsprachigen Modellen hauptsächlich *Submersionsmodelle* zum Einsatz. Dazu gehören: Sprachförderkurse, Deutsch als Zweitsprache und das Modell der Seiteneinsteigerinnenkurse bzw. Seiteneinsteigerkurse. Bei den zweisprachigen Modellen wird das Modell *Language-maintenance* für den muttersprachlichen Unterricht und das Modell *Two-way-immersion* für den Bilingualen Unterricht verwendet.

Interkulturelles Lernen stellt ein Unterrichtsprinzip dar, dass auf die kulturelle Vielfalt aufmerksam machen möchte. In geeigneter Form soll es in allen Unterrichtsgegenständen zum Ausdruck kommen.

5.8 Fragestellungen

Nach der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund lassen sich nun folgende Fragestellungen formulieren:

- Wie wird auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch eingegangen?
- Welche Fördermaßnahmen und Angebote gibt es für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch?
- Wie wird die sprachliche Förderung konkret in die Praxis umgesetzt?
- Welche Probleme ergeben sich und wie können diese behoben werden?
- Werden Mehrsprachigkeit und Kompetenzen dieser Schülerinnen und Schüler als Ressourcen genützt?
- Wie lässt sich Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip im Unterrichtsalltag umsetzen?

6. Qualitative Forschung

6.1 Einleitung

Der empirische Bezugsrahmen der vorliegenden Diplomarbeit wird mit den Kapiteln über die theoretischen Aspekte der qualitativen Forschungsmethoden eröffnet. Weiters wird das qualitative Interview als Erhebungsmethode vorgestellt.

6.2 Qualitative Sozialforschung

„Jede eindeutige und klare Antwort auf die Frage, was man unter qualitativer Sozialforschung versteht, würde die Vielfalt und Unterschiedlichkeit qualitativer Verfahren verfehlen. Im Unterschied zu den quantitativen Methoden sind wir in diesem Bereich relativ weit entfernt von einem einheitlichen Verständnis sowohl des Vorgehens in einer qualitativen Untersuchung als auch der zugrunde liegenden methodologischen Grundannahmen. Hinter der Bezeichnung qualitative Methoden verbergen sich ganz unterschiedliche grundlagentheoretische Positionen und konkrete Vorgehensweisen bei der Erhebung und Auswertung.“ (Rosenthal 2005: 13).

Kritikerinnen und Kritiker argumentieren gegenüber der qualitativen Sozialforschung mit folgenden Begründungen (vgl. Lamnek 2010: 3):

1. Eine kleine Zahl von Untersuchungspersonen wird als Stichprobengröße angegeben.
2. Es werden keine echten Zufallsstichproben herangezogen.
3. Es werden keine quantitativen Variablen gemessen.
4. Für die Auswertung werden keine statistischen Analysen verwendet.

Rosenthal hebt hingegen die Offenheit des Vorgehens im Forschungsverlauf hervor. Demzufolge werden keine standardisierten Forschungsinstrumente angewendet. Das wiederum hat zur Folge, dass sich das Vorgehen ganz an den beobachtenden oder interviewenden Personen anpasst. (Vgl. Rosenthal 2005: 13f)

6.2.1 Prinzipien qualitativer Sozialforschung

Es werden nun die wesentlichsten Prinzipien der qualitativen Sozialforschung kurz erläutert. Lamnek versteht sie als „... Programmatik qualitativer Sozialforschung ...“ (Lamnek 2010: 19).

1. Offenheit

Bei einer qualitativ orientierten Vorgehensweise ist der „... Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung so weit wie möglich offen zu halten, um auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten ...“ (ebd: 20). Diese Grundhaltung bezieht sich dabei auf die Untersuchungspersonen, auf die Untersuchungssituation und auf die anzuwendenden Methoden. Bezüglich der Hypothesenbildung versteht sich die qualitative Sozialforschung als Hypothesen generierendes Verfahren. Das bedeutet, dass der Hypothesenentwicklungsprozess erst am Ende des Untersuchungszeitraums abgeschlossen werden kann. Im Prozess selbst soll die Forscherin bzw. der Forscher gegenüber neuen Dimensionen und Entwicklungen so offen wie möglich sein. (Vgl. ebd: 20)

2. Forschung als Kommunikation

Die qualitative Sozialforschung versteht die Kommunikation zwischen Forscherin und Forscher und den zu Erforschenden als konstitutiven Bestandteil eines jeden Forschungsprozesses. Aus der Sicht der quantitativen Forschung wird der Einfluss der Interaktionsgröße als störend empfunden. Beim Interview sollte es der Forscherin bzw. dem Forscher gelingen, sich den kommunikativen Regeln der Lebenswelt der befragten Personen anzupassen, um eine möglichst forschungsspezifische Kommunikationssituation zu schaffen. (Vgl. ebd: 20f)

3. Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand

In der qualitativen Forschung wird der Forschungsprozess als Kommunikationsprozess verstanden. Das hat zur Folge, dass einerseits dem Forschungsakt als auch andererseits dem Forschungsgegenstand Prozessualität zu unterstellen ist und damit veränderbar ist. (Vgl. ebd: 21f) „Ein zentrales Anliegen der qualitativen Sozialforschung betrifft den Prozess von Reproduktion, Modifikation und Deutung

von Handlungsmustern. Die sozialen Akteure konstituieren durch diese Muster die Wirklichkeit und sie sollen daher dokumentiert, analytisch rekonstruiert und durch das verstehende Nachvollziehen erklärt werden.“ (ebd: 21).

4. Reflexivität von Gegenstand und Analyse

In der qualitativen Sozialforschung werden Forschungsgegenstand, Forschungsakt und die Analyse als reflexiv verstanden. Die Beziehung zwischen der Forscherin bzw. dem Forscher und dem Erforschten wird ebenfalls als reflexiv und kommunikativ gesehen. Die Reflexivität der Methode erfordert sowohl eine reflektierte Einstellung der Forscherin bzw. des Forschers wie auch eine Anpassungsfähigkeit des Untersuchungsinstrumentes. (Vgl. ebd: 22)

5. Explikation

Das Explikationsprinzip beansprucht die Nachvollziehbarkeit der Interpretationen und die Intersubjektivität der Ergebnisse im gesamten Forschungsverlauf. Der Forscherin bzw. dem Forscher wird nahegelegt, alle Einzelschritte des Untersuchungsprozesses möglichst offen darzulegen. (Vgl. ebd: 23)

6. Flexibilität

„Die empirische Forschung muss im gesamten Forschungsprozess flexibel auf die Situation und die Relation zwischen Forscher und Beforschten (auch im Instrumentarium) reagieren, sich an veränderte Bedingungen und Konstellationen anpassen.“ (ebd: 25). Diese flexible Vorgehensweise erlaubt der Forscherin bzw. dem Forscher, die Forschungslinien im Forschungsprozess zu ändern. (Vgl. ebd: 23)

6.2.2 Die Gütekriterien einer qualitativen Sozialforschung

Sowohl für die qualitative Sozialforschung wie auch für die quantitative Sozialforschung gelten bestimmte Gütekriterien. Da sich die qualitative Sozialforschung von der quantitativen Sozialforschung abheben möchte, wurden neben Objektivität, Validität und Reliabilität weitere Gütekriterien definiert. (Vgl. Lamnek 2010: 130f) Diese sechs Maßstäbe werden nun vorgestellt.

1. Verfahrensdokumentation

Eine Verfahrensdokumentation hat das Ziel, eine detaillierte Darstellung des Forschungsvorgehens durchsichtig zu machen. Der Forschungsprozess wird dadurch intersubjektiv nachprüfbar. (Vgl. ebd: 131)

2. Argumentative Interpretationsabsicherung

Interpretationen müssen so dokumentiert werden, dass eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit garantiert ist. Beliebigkeit oder Willkür soll damit ausgeschlossen werden. (Vgl. ebd: 131)

3. Regelgeleitetheit

In der qualitativen Forschung muss sich die Forscherin bzw. der Forscher an bestimmte Verfahrensregeln halten, wie z.B. das Material systematisch zu bearbeiten. (Vgl. ebd: 131f)

4. Nähe zum Gegenstand

Die Nähe zum Gegenstand stellt in der qualitativen Sozialforschung ein methodologisches Grundprinzip dar. Die natürliche Lebenswelt, die Interessen und die Relevanzsysteme der Beforschten sollen im Mittelpunkt stehen. (Vgl. ebd: 132)

5. Kommunikative Validierung

Dieses Gütekriterium besagt, dass die Forscherin bzw. der Forscher den Beforschten mit ihren bzw. seinen Interpretationen konfrontieren kann und somit Sicherheit in der Rekonstruktion subjektiver Bedeutungen gewinnt. (Vgl. ebd: 132)

6. Triangulation

Durch den Einsatz verschiedener Methoden, Theorieansätzen und Datenquellen ist es möglich, eine erhöhte Qualität zu erreichen. Untersuchte Gegenstände werden gründlicher und umfassender erfasst. (Vgl. ebd: 132)

Die Autorin dieser Diplomarbeit versucht jenen Gütekriterien gerecht zu werden. Die Verfahrensdokumentation kann im nächsten Kapitel nachgelesen werden, wo der Forschungsprozess der empirischen Untersuchung dargestellt wird. Anschließend gewährt die Auflistung der Interpretationen Nachvollziehbarkeit. Das Material wird von der Verfasserin systematisch nach der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring bearbeitet.

6.3 Das qualitative Interview

In der qualitativen Sozialforschung versteht man unter einem Interview ein durchdachtes Vorgehen mit einer wissenschaftlichen Zielsetzung, bei dem die Interviewpersonen anhand durchdachter Fragen zu verbalen Informationen bewegt werden sollen. (Vgl. Lamnek 2010: 302)

Qualitative Interviews spielen in der sozialwissenschaftlichen Erhebung eine bedeutende Rolle, da sie zu der am häufigsten verwendeten Form gehören. Die Vorteile, die ein Interview - im Gegensatz zur Beobachtung – bietet, sind einerseits der geringe zeitliche als auch der weniger emotionale Aufwand. Das Forschungsfeld wird von den Interviewerinnen bzw. Interviewern für das Interview nur kurz betreten, um sich dann wieder zurückziehen zu können. Ein weiterer Vorteil, den das Interview ermöglicht, ist die Aufnahme mit Hilfe Tonband- oder Videogeräten. (Vgl. Rosenthal 2005: 125)

Auch für Lamnek bietet die Aufzeichnung von Informationen im Entstehungsprozess Vorteile gegenüber der teilnehmenden Beobachtung. Die Informationen sind unverzerrt-authentisch, können intersubjektiv nachvollzogen und beliebig oft reproduziert werden. Der Vergleich von Text und Interpretation erlaubt Kontrollmöglichkeiten. Dadurch erhält das qualitative Interview einen methodologisch und methodisch hohen Status. (Vgl. Lamnek 2010: 301)

Unter dem Begriff des qualitativen Interviews existiert eine Vielzahl an unterschiedlichen Befragungen wie z.B. (vgl. ebd: 326):

- Narratives Interview,
- Experteninterview,
- problemzentriertes Interview,
- offenes Interview,
- Intensivinterview,
- episodisches Interview oder
- unstrukturiertes Interview.

Welche Interviewform gewählt wird, hängt vom jeweiligen Forschungsdesign ab. Das Erkenntnisinteresse, die Fragestellung, der methodische Aufbau der Studie und die zu befragende Zielgruppe müssen in die Entscheidung miteinbezogen werden. (Vgl. Friebertshäuser und Langer 2010: 438)

Die Autorin hat sich für das problemzentrierte Interview entschieden, weil bei dieser Interviewform der Fokus auf ein strukturelles Problem gerichtet wird. Weiters werden persönliche Erfahrungen in den Mittelpunkt des Interviewleitfadens gestellt.

6.4 Die Methode der Datenerhebung – Das problemzentrierte Interview

„Das ‚problemzentrierte Interview‘ kombiniert verschiedene Elemente einer leitfadensorientierten und teilweise offenen Befragung. Andreas Witzel (1982) entwickelte diese Interviewform, die vor allem in der Sozialisations- und Lebenslaufforschung angewandt wird. Das Adjektiv ‚problemzentriert‘ kennzeichnet Ausgangspunkt und Perspektive der Erhebung: eine von der Forscherin wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung, mit der die Befragten umzugehen haben.“ (Friebertshäuser und Langer 2010: 442).

Als Basis beschreibt Witzel drei Kriterien (vgl. ebd: 442):

- Problemzentrierung: Die Problemzentrierung bezieht sich auf das

Thema und auf die Betonung der Sichtweisen der Befragten. Die Forscherin bzw. der Forscher hat die Aufgabe, jene Relevanzkriterien zu rekonstruieren.

- Gegenstandsorientierung: Die methodischen Verfahren müssen von der Forscherin bzw. vom Forscher selbst am Gegenstand entwickelt werden.
- Prozessorientierung: Dieses Kriterium beinhaltet als Schwerpunkt den Forschungsprozess. Dieser ist gekennzeichnet durch eine stufenweise, wechselseitige Gewinnung und Untersuchung von Daten.

6.4.1 Instrumente des problemzentrierten Interviews

Zu den Instrumenten zählen: ein Kurzfragebogen, ein Leitfaden und ein Postskriptum. Allen diesen Elementen liegt zu Grunde, weitere Daten zu eruieren und für die anschließende Interpretation zu nutzen. (Vgl. Friebertshäuser und Langer 2010: 442)

1. Der Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen ist charakterisiert durch die Gewinnung demographischer Daten der Befragten durch die Forscherin bzw. den Forscher. Weiters gelingt mit dem Kurzfragenbogen ein günstiger Einstieg in das Interview. (Vgl. ebd: 442)

2. Der Leitfaden

Der Leitfaden soll der Forscherin bzw. dem Forscher Orientierung bieten und als Gedächtnisstütze fungieren, da er die wesentlichsten Forschungsthemen enthält. Ziel des Leitfadens ist es, die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews zu sichern. (Vgl. ebd: 442)

3. Das Postskriptum

Das Postskriptum enthält Erläuterungen zur Interviewsituation, zum Ablauf des Interviews und zu nonverbalen Elementen. Auch für die Interpretation werden wichtige Daten entnommen. (Vgl. ebd: 442)

Lamnek erwähnt noch ein viertes Instrument: das Tonband. Dieses Medium fungiert als Datenträger. Das gesamte Interview wird aufgezeichnet und von der Forscherin bzw. vom Forscher transkribiert. (Vgl. Lamnek 2010: 335)

6.4.2 Verlauf des problemzentrierten Interviews

Diese Interviewform erfordert von der Forscherin bzw. vom Forscher „... eine hohe Sensibilität für den Gesprächsprozess und die Fähigkeit, dort Detaillierungen zu erreichen, wo inhaltliche Problementwicklungen im Zusammenhang mit den zentralen Forschungsfragen angesprochen werden.“ (Friebertshäuser und Langer 2010: 442). Die Interviewerin bzw. der Interviewer hat den Auftrag, den Erzählstrang der interviewten Person zu folgen und den eigenen Informationsdrang durch Nachfragen zu stillen. Dieses Nachfragen ist neben Verständnisfragen, Wiederholungen und Beseitigung von Widersprüchen gestattet. (Vgl. ebd: 442f)

Die Forscherin bzw. der Forscher begibt sich nicht ohne theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis in die Interviewphase. Aufgabe der Interviewerin bzw. des Interviewer ist es, sich durch ein Literaturstudium und eigene Erkundungen vorzubereiten. (Vgl. Lamnek 2010: 333) „Aus den gesammelten Informationen filtert er die für ihn relevant erscheinenden Aspekte des Problembereichs der sozialen Realität heraus, verknüpft und verdichtet sie zu einem theoretischen Konzept. Dieses Vorgehen wird damit begründet, dass der Forscher eben nicht eine Tabula rasa sein kann, dass er sich nicht völlig theorie- und konzeptionslos in das soziale Feld begibt und er immer schon entsprechende theoretische Ideen und Gedanken (mindestens implizit) entwickelt hat.“ (ebd: 333).

Das Interview selbst lässt sich in vier Phasen gliedern (vgl. ebd: 333ff):

1. Kurzfragebogen: Durch einen Kurzfragebogen erhofft sich die Forscherin bzw. der Forscher einen guten Einstieg in das Interview.
2. Einleitung: Die Einleitung gibt die Möglichkeit, die Gesprächsstruktur und das zu behandelnde Problem festzulegen.

3. Allgemeine Sondierung: Dieser Abschnitt des Interviews wird als narrative Phase bezeichnet. Die Befragte bzw. der Befragte soll zu Erzählungen angeregt werden.

4. Spezifische Sondierung: In dieser Phase bietet sich der Forscherin bzw. dem Forscher die Gelegenheit, die Erzählungen und Darstellungsvarianten der Befragten bzw. des Befragten zu überdenken.

6.5 Zusammenfassung

Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter sowohl von Forschung als auch vom Gegenstand, Reflexivität einerseits vom Gegenstand als auch von der Analyse, Explikation und Flexibilität können als Prinzipien qualitativer Sozialforschung genannt werden. Weiters versucht die qualitative Forschung folgenden Gütekriterien gerecht zu werden: Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung und Triangulation.

In der Literatur existiert eine Vielzahl an qualitativen Interviews. Die Autorin dieser Diplomarbeit hat sich für das problemzentrierte Interview als Methode der Datenerhebung entschieden. Als Instrumente dieser Befragung können der Kurzfragebogen, der Leitfaden und das Postskriptum aufgezählt werden. Die Abfolge des Interviews gliedert sich in vier Schritte. Der Einstieg erfolgt mit Hilfe des Kurzfragebogens. Als Einleitung wird das Problem dargelegt. Anschließend erfolgt die narrative Phase. Zum Schluss hat die Forscherin bzw. der Forscher die Gelegenheit, die Erzählungen der Interviewpersonen zu überdenken.

7. Die empirische Untersuchung

7.1 Einleitung

Das folgende Kapitel stellt das Forschungsthema, die Forschungsfragen, den Leitfaden sowie Auswahl und Zugang zu den einzelnen Interviewpartnerinnen bzw. Interviewpartner vor.

7.2 Das Forschungsthema

Als Forschungsthema wurde die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Sekundarstufenbereich I gewählt.

7.3 Forschungsfragen

Die allgemeine Forschungsfrage lautet:

Existiert eine Form von sprachlicher Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I im 15. Wiener Gemeindebezirk?

Des Weiteren werden folgende Subfragen gestellt:

- Welche Fördermaßnahmen und Angebote gibt es für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch?
- Wie wird die sprachliche Förderung konkret in die Praxis umgesetzt?
- Welche Probleme ergeben sich und wie können diese behoben werden?
- Werden Mehrsprachigkeit und Kompetenzen dieser Schülerinnen und Schüler als Ressourcen genutzt?
- Wie lässt sich Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip im Unterrichtsalltag umsetzen?

7.4 Der Interviewleitfaden

Im Anschluss an die theoretische Aufarbeitung des Themas wurde von der Autorin der Interviewleitfaden ausgearbeitet. Er dient dazu, dass alle wesentlichen Themenbereiche beim Interview abgedeckt werden.

1) Grundlegende Daten über den Schulstandort:

- Gesamtschülerinnenanzahl bzw. Gesamtschüleranzahl?
- Lehrerinnenanzahl bzw. Lehreranzahl?
- Klassenanzahl?
- Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch? (Prozentanteil?)

2) Situationsbeschreibung der Schule:

- Schulart?
- Umfeld?
- Schwerpunkte?

3) Sprachenvielfalt des Schulstandortes:

- Welche Sprachen sprechen jene Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in ihrer Erstsprache?
- Welche Wertschätzung erfahren die Sprachen, die von den Schülerinnen und Schülern in die Schule mitgebracht werden und die nicht zum herkömmlichen Kanon der schulischen Fremdsprachen gehören?

4) Sprachliche Kompetenz:

- Was bedeutet sprachliche Kompetenz für Sie?

5) Fördermaßnahmen:

- Welche individuellen Fördermaßnahmen bieten Sie an ihrem Standort an?
- Wie werden jene Fördermaßnahmen organisiert?
- Wie viele Stunden werden dafür beansprucht?

- Wie viele Lehrerinnen bzw. Lehrer werden dafür eingesetzt?
- Ergeben sich Schwierigkeiten? Wie gehen Sie mit diesen um?
- Lassen sich Fortschritte bei den Schülerinnen und Schülern verzeichnen?

6) Interkulturelles Lernen:

- Wie wird dieses Unterrichtsprinzip an Ihrer Schule umgesetzt?

7.5 Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Die Untersuchungsgruppe besteht aus fünf Schulen. Grundvoraussetzungen für die Teilnahme an dieser Studie waren, dass diese Schulen einerseits den Status einer allgemein bildenden Pflichtschule haben und andererseits im 15. Wiener Gemeindebezirk beheimatet sind. Insgesamt gibt es in diesem Bezirk sechs allgemein bildende Pflichtschulen. Jedoch konnte eine Schule, da die Autorin in dieser Schule unterrichtet, nicht in die Untersuchungsgruppe aufgenommen werden.

Von den Schulen der Untersuchungsgruppe wurden jeweils die Direktorinnen bzw. Direktoren befragt. In einer Schule zog die Direktorin bzw. der Direktor eine Deutschlehrerin bzw. einen Deutschlehrer zum Interview hinzu.

Es handelt sich bei dieser Untersuchung keinesfalls um eine Zufallsstichprobe, sondern um ein „Theoretical Sampling“ (Lamnek 2010: 168). Die Auswahl der Schulen bzw. der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurde anhand von theoretischen Vorüberlegungen, wie Standort und Status, gezielt getroffen.

7.6 Zugang zu den einzelnen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Der erste Schritt beinhaltete eine Bestandaufnahme jener allgemein bildenden Pflichtschulen des 15. Wiener Gemeinbezirkes zu machen. Als zweiten Schritt telefonierte die Autorin mit der zuständigen Sachbearbeiterin des Stadtschulrats für Wien. Die notwendigen Informationen wurden ihr per Mail zugesandt. Als nächster Schritt wurde ein Ansuchen formuliert. Dieses enthielt unter anderem einen Organisationsplan der Untersuchung, Angaben hinsichtlich Untersuchungszeitraum und Stichprobe sowie Informationen über die geplante Auswertungsmethode. Dieses Ansuchen wurde persönlich bei der zuständigen Sachbearbeiterin abgegeben, dabei stellte sich heraus, dass persönliche Gespräche mit den Direktorinnen und Direktoren vorab nötig gewesen wären. Daraufhin wurden jene fünf ausgewählten Direktorinnen bzw. Direktoren telefonisch kontaktiert, um eine mündliche Zusage für ein Interview zu erhalten. Nachdem sich alle bereit erklärt hatten, ein Interview zu geben, wurde das Ansuchen fertiggestellt, und per Mail an die Sachbearbeiterin gesandt. Vom Stadtschulrat für Wien wurde nun die Genehmigung erteilt, welche sich im Anhang dieser Arbeit befindet, im Rahmen der Diplomarbeit eine Erhebung in den genannten Schulen durchzuführen. Als nächsten Schritt wurden jene Direktorinnen und Direktoren ein weiteres Mal angerufen, um einen Interviewtermin zu vereinbaren. In diesem Telefongespräch wurde nochmals über den Zweck der Untersuchung sowie über die Rahmenbedingungen gesprochen.

„Um wirklich gute Interviews zu bekommen, muß man (...) in die Lebenswelt dieser betreffenden Menschen gehen und darf sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind' ...“ (Girtler 1984 zit. nach Lamnek 2010: 354). „Durch die gewohnte Umgebung in Verbindung mit dem Befragungsthema, mit dem der Befragte ja sehr vertraut ist – sonst hätte man ihn nicht ausgewählt -, erfährt der Interviewpartner einen Expertenstatus, was ihm das Antworten sehr erleichtert. Die Datenerhebung fällt um so leichter, je eher der Interviewer dem Befragten suggerieren, besser jedoch glaubwürdig versichern kann, dass der Interviewte der Experte und der Forscher auf sein Expertenwissen angewiesen

ist.“ (Lamnek 2010: 354). Um diesen Aussagen gerecht zu werden, wurden alle Interviews in den Direktionen der jeweiligen Schulen durchgeführt. Somit hatten die Direktorinnen bzw. Direktoren durch ihre bekannte Umgebung mehr Sicherheit und – was vor allem im Sinne der Autorin war – eine Zeitersparnis. Drei Interviews wurden am Nachmittag abgehalten, zwei konnten nur am Vormittag durchgeführt werden. Die Vormittagsinterviews fanden innerhalb einer Freistunde der Autorin, die selbst als Lehrerin tätig ist, statt, was zur Folge hatte, dass die Interviews mit sehr viel Stress verbunden waren und nicht die nötige Ruhe zuließen.

Die Interviews wurden zwischen dem 3. November 2011 und dem 24. November 2011 durchgeführt und dauerten durchschnittlich 13 Minuten, wobei das kürzeste vier Minuten und das längste 19 Minuten in Anspruch nahm.

Vor dem eigentlichen Interview wurde ein kurzes Gespräch geführt, um eine Vertrauensbasis zu schaffen. Es wurde nochmals der Zweck des Interviews erläutert, das Einverständnis über die Aufzeichnung eingeholt und auf die Anonymität hingewiesen. Bei drei Interviews wurde im Anschluss noch ein zehnminütiges Gespräch geführt, wobei weitere nützliche Informationen erhalten wurden.

Jedes Interview wurde mittels eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Transkriptionen aller Interviews können im Anhang dieser Diplomarbeit nachgelesen werden, die Aufzeichnungen liegen der Autorin im Original vor.

In den einzelnen Interviews sind die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner mit den Abkürzungen IP1 bis IP5 angeführt. Die Autorin selbst wird mit I abgekürzt. IP bedeutet Interviewperson und I steht für Interviewerin.

Tabelle 12: Angaben zu den interviewten Direktorinnen und Direktoren und zu den einzelnen Interviews

Person	Derzeitige Tätigkeit	Interviewort	Interview-Dauer	Postskriptum
IP1	Direktorin bzw. Direktor	Nebenraum der Direktion	4 Minuten	Sehr freundlich und kompetent; keine Störungen
IP2	Direktorin bzw. Direktor	Direktion	19 Minuten	wirkte engagiert, ehrlich und offen; viele Informationen; keine Störungen
IP3	Direktorin bzw. Direktor	Direktion	16 Minuten	freundlich und entgegenkommend; viele Informationen; Störungen durch offene Direktionstür (Schülerinnenlärm bzw. Schülerlärm)
IP4	Direktorin bzw. Direktor	Direktion	8 Minuten	Sehr entgegenkommend; Störungen durch die offene Tür zum angrenzenden Lehrerinnenzimmer bzw. Lehrerzimmer
IP5, IP6	Direktorin bzw. Direktor und Deutschlehrerin bzw. Deutschlehrer	Direktion	18 Minuten	beide freundlich; Direktorin bzw. Direktor wirkte gestresst und erledigte nebenbei andere Arbeiten; Deutschlehrerin bzw. Deutschlehrer sehr kommunikativ; viele Informationen

7.7 Zusammenfassung

Das Hauptinteresse der Untersuchung lag in der Frage, ob sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Sekundarstufenbereich I existiert.

Folgende Forschungsfrage wurde formuliert: Existiert eine Form von sprachlicher Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I im 15. Wiener Gemeindebezirk?

Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus fünf Schulen zusammen. Alle Schulen haben als Grundvoraussetzungen einerseits den Status einer allgemein bildenden Pflichtschule und andererseits sind sie im 15. Wiener Gemeindebezirk beheimatet. Von diesen Schulen wurden jeweils die Direktorinnen bzw. Direktoren interviewt.

8. Auswertung der Interviews

8.1 Einleitung

Dieses Kapitel präsentiert die Methode der Datenanalyse. Zunächst wird allgemein das methodische Vorgehen bei qualitativen Inhaltsanalysen nach Mayring beschrieben und die inhaltliche Strukturierung im Besonderen vorgestellt. Im Anschluss wird das Auswertungsverfahren praktisch an den Interviews angewendet.

8.2 Methode der Datenanalyse

Die Auswertung der fünf geführten Interviews erfolgt durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. „Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt.“ (Mayring 2010: 11 – Herv. i. Orig.).

Folgende sechs Punkte führt Mayring als Charakteristika der Inhaltsanalyse an (vgl. ebd: 12f):

1. Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die Kommunikation. Dabei handelt es sich vorwiegend um die Sprache, jedoch können auch Bilder, Musikstücke oder Ähnliches untersucht werden.
2. Die Kommunikation wird von der Forscherin bzw. vom Forscher protokolliert. Mayring spricht von einer fixierten Kommunikation.
3. Durch systematisches Vorgehen gelingt die Abgrenzung gegen einen Großteil hermeneutischer Verfahren.
4. Jede Analyse soll nach expliziten Regeln ablaufen. Das hat zur Folge, dass ein Verstehen, ein Nachvollziehen und ein Überprüfen durch andere Personen gegeben ist.
5. Weiters geht die Inhaltsanalyse theoriegeleitet vor. Das betrifft sowohl die Analyse des Materials, die Interpretation der Ergebnisse als auch die einzelnen Analyseschritte.

6. Die Inhaltsanalyse versteht sich als schlussfolgernde Methode und will Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ermöglichen.

8.2.1 Drei Grundformen der Interpretation

Mayring unterscheidet drei unabhängige Analysetechniken (vgl. ebd: 65):

1. Zusammenfassung: Das Ziel dieser Analyse besteht darin, das Material so zu reduzieren, dass die essentiellen Inhalte erhalten bleiben.
2. Explikation: Das Ziel der Explikation definiert sich darin, dass zu fraglichen Textteilen zusätzliches Material herangetragen wird, um diese besser zu verstehen.
3. Strukturierung: Ziel der dritten Analysetechnik ist das Herausfiltern bestimmter Aspekte aus dem Untersuchungsmaterial. Dieses wird durch vorher festgelegte Kriterien geordnet.

8.2.2 Die strukturierende Inhaltsanalyse

Die Autorin dieser Diplomarbeit hat sich für die strukturierte Inhaltsanalyse entschieden, weil diese Technik zum Ziel hat, „... eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbeispiele, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert.“ (ebd: 92).

Bei der strukturierten Inhaltsanalyse werden am Anfang die Analyseeinheiten festgelegt. Anschließend müssen die Strukturierungsdimensionen bestimmt und theoretisch begründet werden. Danach werden jene Strukturierungsdimensionen weiter differenziert, um einzelne Ausprägungen zu erhalten. Der dritte Schritt wird mit einer Zusammenstellung eines Kategoriensystems aus den Dimensionen und Ausprägungen abgeschlossen. Der nächste Schritt beinhaltet die Formulierung von Definitionen, die Auflistung von konkreten Textstellen – sogenannten Ankerbeispielen – und die Formulierung von Kodierregeln. Im fünften Schritt wird der erste Materialdurchlauf gestartet mit dem Ziel, alle Fundstellen im Material zu

kennzeichnen. Anschließend startet der zweite Materialdurchlauf. Nun wird das gekennzeichnete Material – die Fundstellen im Text - bearbeitet und extrahiert. Extrahiert bedeutet, dass jenes Material aus dem Text herausgeschrieben wird. Gegebenenfalls erfolgt an dieser Stelle eine Überarbeitung des Kategoriensystems. Danach erfolgt der Hauptmaterialdurchlauf, dieser unterteilt sich wieder in die oben genannten Schritte der Fundstellenbezeichnung und Extraktion jener Fundstellen. Am Ende werden die Ergebnisse zusammengefasst. (Vgl. ebd: 92ff)

Für Mayring ist jenes Modell zu allgemein. Da Strukturierende Inhaltsanalysen unterschiedliche Ziele haben können, werden weitere vier Formen differenziert (vgl. ebd: 94):

- Formale Strukturierung: mit Hilfe von Strukturierungspunkten wird eine innere Struktur sichtbar.
- Inhaltliche Strukturierung: zu bestimmten Inhalten und Themen wird Material extrahiert und zusammengefasst.
- Typisierende Strukturierung: Typisierungsdimensionen helfen markante Ausprägungen im Material zu finden.
- Skalierende Strukturierung: Material wird mit Hilfe von definierten Skalenpunkten eingeschätzt.

8.2.3 Die inhaltliche Strukturierung

Für die Auswertung der geführten Interviews wird die inhaltliche Strukturierung nach Mayring verwendet, mit dem Ziel „... bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen.“ (ebd: 98).

Der Ablauf einer inhaltlichen Strukturierung gleicht jener allgemeinen Beschreibung einer strukturierten Inhaltsanalyse. Bei zwei Schritten muss jedoch eine Differenzierung vorgenommen werden. Der zweite Schritt beinhaltet nun eine theoriegeleitete Entwicklung von Kategorien. Im achten Schritt erfolgt eine Paraphrasierung des herausgeschriebenen Materials mit anschließender Zusammenfassung. (Vgl. ebd: 94, 98f)

Als Paraphrasierung wird jene Handlung bezeichnet, welche den Inhalt der einzelnen Kodiereinheiten in einer knappen Form beschreibt. (Vgl. ebd: 69)

Als Kategorienentwicklung wurde die deduktive Kategorienbildung gewählt. Sie „... bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt.“ (ebd: 83).

Als Analyseeinheiten werden jene fünf transkribierten Interviews bestimmt. Folgende Hauptkategorien bzw. Unterkategorien werden festgelegt:

1. Grundlegende Daten über den Schulstandort:

- Gesamtschülerinnenanzahl bzw. Gesamtschüleranzahl
- Lehrerinnenanzahl bzw. Lehreranzahl
- Klassenanzahl
- Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch (Prozentanteil)

2. Situationsbeschreibung der Schule:

- Schulart
- Umfeld
- Schwerpunkt

3. Sprachenvielfalt des Schulstandortes:

- Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch
- Wertschätzung jener Erstsprachen

4. Sprachliche Kompetenz:

- Bedeutung von sprachlicher Kompetenz

5. Fördermaßnahmen:

- Individuelle Fördermaßnahmen
- Organisation der Fördermaßnahmen
- Stundenanzahl
- Lehrerinnenanzahl bzw. Lehreranzahl
- Schwierigkeiten
- Fortschritte

6. Interkulturelles Lernen:

- Umsetzung

Anschließend wird jedes Interview durchlaufen und zu den Haupt- bzw. Unterkategorien werden die zugehörigen Fundtextstellen angegeben. Danach erfolgt die Paraphrasierung des herausgeschriebenen Materials.

8.3 Datenreduktion der Interviews

Die Interviews wurden nun mithilfe des Kategoriensystems einer Datenreduktion unterzogen. Die Darstellung erfolgt in Tabellenform mit jeweils drei Unterteilungen: Unterkategorie, Fundtextstelle sowie Paraphrase.

8.3.1 Datenreduktion Interviewperson IP1

Tabelle 13: Reduktion des Datenmaterials von IP1

Unterkategorie	Fundtextstelle	Paraphrase
Grundlegende Daten über den Schulstandort		
Gesamtschüleranzahl	„Die Gesamtschüleranzahl sind 187 Kinder.“ (IP1, Z. 6)	187
Lehreranzahl	„Lehreranzahl 19.“ (IP1, Z. 8)	19
Klassenanzahl	„Acht.“ (IP1, Z. 10)	8

Prozentanteil	„60 %.“ (IP1, Z. 13)	60 %
Situationsbeschreibung der Schule		
Schulart	„Kooperative Mittelschule.“ (IP1, Z.15) „Na ja, das heißt, dass es eine Kooperation gibt, in dem Fall eine vertikale Kooperation also mit einer weiterführenden Schule und das ist bei uns also die hauseigene Handelsschule.“ (IP1, Z. 17ff)	Kooperative Mittelschule, vertikale Kooperation mit der hauseigenen Handelsschule.
Umfeld	„Als schwierig, ... weil's halt einfach vom vom Milieu her und von der von der sozialen Umgebung ziemliche Schwierigkeiten gibt also zum Beispiel Henriettenplatz usw.“ (IP1, Z. 21ff)	Schwieriges Umfeld
Schwerpunkt	„Nein, keinen Schwerpunkt.“ (IP1, Z. 25)	Kein Schwerpunkt
Sprachenvielfalt des Schulstandortes		
Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	„Das kann ich nicht sagen, weil's bei uns, das sind 40 Sprachen, glaub ich.“ (IP1, Z. 28) „Ja, Kroatisch, Serbisch, Türkisch ... ah (.) ja dann natürlich auch die ganzen indischen Dialekte.“ (IP1, Z. 30f)	40 Sprachen, davon Kroatisch, Serbisch, Türkisch und Indisch.
Wertschätzung jener Erstsprachen	„Na ja an und für sich sehr viel, weil wir auch seit vorigem Jahr UNESCO-Schule sind und dementsprechend natürlich auch die Internationalität hier unterstreichen.“ (IP1, Z. 35ff)	Hohe Wertschätzung aufgrund UNESCO-Schule.
Sprachliche Kompetenz		
Bedeutung von sprachlicher Kompetenz	„Ja, sprachliche Kompetenz bedeutet für mich, dass ich mich in der Sprache erstens einmal ausdrücken kann, dass ich das auch lesen kann und dass ich natürlich auch in dieser Sprache schreiben kann.“ (IP1, Z. 39ff)	Lesen, Sprechen und Schreiben.
Fördermaßnahmen		
Individuelle Fördermaßnahmen	„Wir bieten schon welche an, also das heißt es gibt jetzt diesen diesen Förderunterricht Deutsch, diesen zusätzlichen gibt's nicht mehr, weil ja heuer das ganze so mit Lesen ist.“ (IP1, Z. 47ff) „Es gibt noch für die erste bis dritte Klasse gibt es zusätzlich des Leseclub, also wo die Kinder auch hingeschickt werden von den Deutschlehrern. Ah, wir haben Legastheniebetreuung, .. wo wir also auch Schwache, praktisch auch leseschwache Kinder hinein schicken können. Und wir ha-	Crashkurs Lesen, Leseclub, Legastheniebetreuung und Deutschförderunterricht.

	ben natürlich auch den normalen Deutschförderunterricht.“ (IP1, Z. 51-57)	
Stundenanzahl	„Das heißt es gibt jetzt diese vier Stunden eben diesen Crashkurs .. Lesen.“ (IP1, Z. 51)	Vier Stunden
Interkulturelles Lernen		
Umsetzung	„Das wird beachtet, das heißt, dass kann jetzt beim Religionsunterricht sein, wo wir auch schauen, dass die Kinder also eben auch von den anderen Religionsunterrichten dass auch lernen. Da geht auch der was i der islamische Religionslehrer geht auch hinein einmal in den römisch-katholischen Unterricht und spricht einmal über den Islam. Also solche Dinge machen mir. Ah es gibt immer wieder Austausch natürlich auch so über das Essen. Ah, weil wir immer wieder dann also auch die anderen Essenskulturen herein nehmen in den Unterricht. Es gibt immer wieder Sprachprojekte, wo wir dass also auch herein nehmen, wo die Kinder dann eben auch in ihrer Muttersprache etwas vortragen können. Wir haben auch schon bei diesem Wettbewerb (.) multi mitgemacht. Also solche Dinge.“ (IP1, Z. 63-72)	Umsetzung im Religionsunterricht, anhand der Esskulturen und durch Sprachprojekte.

8.3.2 Datenreduktion Interviewperson IP2

Tabelle 14: Reduktion des Datenmaterials von IP2

Unterkategorie	Fundtextstelle	Paraphrase
Grundlegende Daten über den Schulstandort		
Gesamtschüleranzahl	„Ah, zurzeit ha ma 236.“ (IP2, Z. 20)	236
Lehreranzahl	„Huh, ahm wenn ich alle mitzähle, die ah nur auch nur ein paar Stunden bei uns unterrichten sind´s 50.“ (IP2, Z. 22f)	50
Klassenanzahl	„Zwölf.“ (IP2, Z. 25) „Und in jeder Stufe gibt´s bei uns auch Intergrationsklassen.“ (IP2, Z.248f)	12, pro Stufe eine Integrationsklasse
Prozentanteil	„Kann ich ihnen genau sagen, weil (<i>Interviewpartnerin bzw. Interviewpartner schaut im Computer in der Schulverwaltung nach</i>) ich hab´s in der Schulverwaltung ja soundso, ich hab´s nämlich heute aus ausgedruckt. Wir haben so eine Statistik, .. wo man das wirklich sieht. So knappe 89 % in etwa. Wir sind	83,5 %

	<p>ein bisserl zweigeteilt, weil ich ah durch die Mehrstufenklassen. Schülerstaatsbürgerschaften gehn ma amal. Ah, na das wird ma des weniger sogen, eher die Muttersprachen sagen das eher aus. .. Ah 83,5 %. Weil, die Mehrstufenklassen die wir haben ah das sind fast nur Kinder mit deutscher Muttersprache. Und im Haus selber bei den acht Klassen habe ich 93,5 % zirka und dadurch, dass dort weniger sind gibt's jetzt einen Durchschnitt von 83,5 %.“ (IP2, Z. 30-39)</p>	
<p>Situationsbeschreibung der Schule</p>		
Schulart	„Ah, Kooperative Mittelschule ...“ (IP2, Z. 41)	KMS
Umfeld	<p>„Ah, der 15. Bezirk. Oh, ahm das waren ja früher so die billigeren Wohnungen, die jetzt nicht mehr billig sind. Es ist die U-Bahn in der Nähe, ah was ah net immer ganz unproblematisch ist, weil ja dann doch auch einige ah ja so ... Leute sich da befinden, die ja, was halt Probleme geben kann. Ansonsten sind´s ah ja eher einfache, einf, jo einfache, die meisten sind einfache Menschen, die ja von der Arbeit her Ang eher Angestellte sind, wobei ich das aber also die Schüler die i hab, sind von den Eltern her sind eher so, ja. Eher einfach. Eher ahm .. kleinere Wohnungen, ja.“ (IP2, Z. 43-51)</p> <p>„Von der Gegend her, schon sehr, also so was Verkehrslärm anbelangt, ja. Die ah, jetzt im Winter ist die Wasserwelt eher auch ruhiger, wenn´s Sommer ist sitzen viele draußen, also auch die Anrainer, die Bewohner hier, setzen sich dann hin. Ah unsere Schnecke vorm Haus wird auch sehr gern genutzt, wo dann am Abend noch relativ lang ah Unterhaltung stattfindet, weil dass der Schulwart im Haus wohnt und der das eben die Fenster dort hinaus hat der hört das öfters hört aber ansonsten muss ich sagen. Also ich selber habe auch den Eindruck es ist ruhig, ja? Ab und zu kommt halt was vor aber da bin ich dann eh immer sehr schnell auf Zack und melde auch wenn mir irgendwas oder uns was auffällt, damit da gleich wieder kontrolliert wird, mehr kontrolliert wird, aber im Grunde finde ich auch, dass es eher ruhige Gegend ist. Könnt net sagen, dass es, dass es unangenehm is.“ (IP2, Z. 57-75)</p>	<p>Einfache Menschen, Angestellte, durch U-Bahn Nähe hin und wieder Probleme, im Winter ruhige Gegend und im Sommer aufgrund der Wasserwelt zeitweise Lärm.</p>
Schwerpunkt	„Ah, Kooperative Mittelschule mit neusprachlichem Schwerpunkt.“ (IP2, Z. 41)	Neusprachlicher Schwerpunkt
<p>Sprachenvielfalt des Schulstandortes</p>		
Erstsprachen der	„Also gut, die meisten sprechen Bosnisch,	Bosnisch, Kroatisch, Ser-

Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	Kroatisch, Serbisch. Also davon aber die meisten Serbisch. Dann Türkisch, dann haben wir einige ah die Tschetschenisch sprechen, einige die ah Indisch sprechen dann haben wir einen einen Schüler der ah aus Nepal, also Nepalisch spricht, dann einen ungarischen Schüler, dass sind so die einzelnen Schüler. Ah einen Iren haben wir, also der spricht eben Irisch. Ah Albanisch ham ma. Was ham ma noch? Rumänisch, Roma also Romanes haben wir auch. Hm, was ham wir noch? Bulgarisch ham ma. Ja, so die meisten kommen eben aus der Türkei oder aus Bosnien, Kroatien, Serbien.“ (IP2, Z. 80-87)	bisch, Türkisch, Tschetschenisch, Indisch, Nepalisch, Ungarisch, Irisch, Albanisch, Rumänisch, Romanes und Bulgarisch.
Wertschätzung jener Erstsprachen	„Dadurch dass wir Sprachenschwerpunkt sind, haben wir außer, was wie ich begonnen habe, hier die Leitung zu übernehmen, das war im Jahr 2004, war Italienisch und Französisch immer schon vorhanden. Und seit dem Jahr 2007, nein jetzt 2008 haben wir es erweitert auf Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch. ... Also insofern ist bei uns ah die Anerkennung aller Sprachen ah gleich, dass heißt, sie sind uns alle gleich wichtig, hätten wir mehr Kinder aus Tschetschenien oder so, könnten wir auch das Arbeitssprachenprojekt praktisch auch da erweitern. Es ist halt, weil wir die meiste Population von diesen Ländern haben, sind diese Muttersprachen eben bei uns halt grad eben ah im Unterricht eingebaut.“ (IP2, Z. 92-111)	Arbeitssprachenprojekt auf Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch erweitert. Anerkennung aller Sprachen.
Sprachliche Kompetenz		
Bedeutung von sprachlicher Kompetenz	„Ah sprachliche Kompetenz bedeutet für mich, dass ich mich in dieser Sprache ah ausdrücken kann, dass ich sie schreiben kann und ah lesen kann. Weil das ja in der heutigen Zeit berufsorientierungsmäßig sehr gefragt ist, weil zweisprachige Menschen ja überall gesucht werden. Ahm, (5 Sek) dann auch einige Fachwörter oder den Wortschatz halt so erweitert habe, dass nicht nur eine Familiensprache beherrscht wird, sondern eben auch eine wirkliche ah relativ hohe, ein hohes Niveau ist. Und das hoffen wir auch so zu erreichen.“ (IP2, Z.113-119)	Sprechen, Schreiben und Lesen. Durch Fachwörter kann hohes Niveau erreicht werden.
Fördermaßnahmen		
Individuelle Fördermaßnahmen	„Es ist der muttersprachliche Unterricht eine sehr große individuelle Förderung, seit dem wir das ah Arbeitssprachenprojekt laufen haben. Ah lernen die Kinder, vor allem die Kinder, die erst aus diesen Ländern kommen schneller Deutsch. Das heißt, wir schlagen	Arbeitssprachenprojekt: muttersprachliche Unterricht, Deutschkurse bzw. Intensivkurse für 30 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und

	<p>zwei Fliegen mit einer Klappe, weil sie werden beurteilt, sie können ja schon beurteilt werden, weil sie ja in ihrer Sprache auch eine Beurteilung bekommen, das heißt, sie fallen nicht irgendwie um eine Förderung um oder sie sitzen nur drinnen und ah können verstehen nix. Sondern sie können sich also mit einbringen in den Unterricht, das heißt sie bekommen dann schon Noten und können durch die deutsche Note und die Sprachnote ist es dann eine Gesamtnote. Das heißt, da haben wir schon eine gute Lösung gefunden. Und die zweite Lösung ist, ah dass wir natürlich auch Deutsch ah Deutschkurse laufen haben. Das heißt, die Kinder die jetzt aus ihren Heimatländern kommen haben Intensivkurse, Deutschkurse, ...“ (IP2, Z. 123-136)</p> <p>„Also ich hab jetzt zum Beispiel 30 außerordentliche Schülerinnen und Schüler in Summe. Davon sind einige jetzt schon das zweite Jahr da, und einige sind erst das erste Jahr da.“ (IP2, Z. 234-238)</p> <p>„Und zusätzlich haben wir dann auch noch nachhaltige Förderkurse, das heißt, Lehrer die diese Deutschkurse haben, sind begleitend auch im Unterricht dabei. Und wenn sie merken, dass Kinder irgendwo ah ah Einzelförderung brauchen oder kleine Gruppenförderung können sie sie auch jederzeit aus diesem Unterricht raus nehmen.“ (IP2, Z. 144-148)</p>	<p>nachhaltige Förderkurse.</p>
<p>Organisierung der Fördermaßnahmen</p>	<p>„Das heißt, die Kinder haben eine verbindliche Übung zwei Stunden die Sprache als Sprache, wo sie die Literatur, die Grammatik, die Rechtschreibung und den Wortschatz in der Sprache, in ihrer vor allem in ihrer Muttersprache erweitern. Und zusätzlich haben wir auch gleichzeitig in diesem Jahr, wo wir das erweitert haben auch ah in den Realfächern, in der ersten Klasse Geographie, Biologie, Musik und statt Musik ab der zweiten in Geschichte haben die Kinder das in Bosnisch, Kroatisch, Serbisch oder Türkisch eine Stunde von zwei Stunden. Und die Kinder, die die Muttersprache, diese Muttersprachen nicht haben oder Kinder die ihre Muttersprache sehr gut schon können die haben dasselbe in Englisch, so dass die Kinder auch einen Vorteil haben.“ (IP2, Z. 95-104)</p> <p>„Ja, also es ist ja so, dass sie in den ersten zwei Jahren, wo sie außerordentlich sind in den Klassen sitzen und ahm nicht beurteilt werden. Ja, wenn sie natürlich beurteilt werden können, wie Mathematik oder Zeichnen oder so werden sie schon beurteilt. Aber in Geographie oder Geschichte oder in Englisch oder in Deutsch kriegen sie noch keine Noten.“ (IP2, Z. 193-197)</p> <p>„... sie lernen praktisch parallel den Stoff in</p>	<p>Muttersprachlicher Unterricht als verbindliche Übung zwei Stunden in der Woche. Weiters ab der ersten Klasse in Geographie, Biologie und Musik von den zwei Unterrichtsstunden eine auf Deutsch und die andere auf Bosnisch, Kroatisch, Serbisch oder Türkisch. In der zweiten Klasse kommt zu diesem System noch das Fach Geschichte hinzu. Stoffgebiet wird in der Muttersprache und auf Deutsch gelernt. Zwei Jahre, Beurteilung wenn möglich. Sprachenstunden werden in der jeweiligen Schulstufe parallel abgehalten.</p>

	<p>der Muttersprache und den Stoff in Deutsch. Das heißt, es ist zwar immer ein bisschen ein Erweiterungsstoff aber der Grundbasisstoff lernen sie in beiden Sprachen.“ (IP2, Z.210-216)</p> <p>„... das heißt, Lehrer die diese Deutschkurse haben, sind begleitend auch im Unterricht dabei. Und wenn sie merken, dass Kinder irgendwo ah ah Einzelförderung brauchen oder kleine Gruppenförderung können sie sie auch jederzeit aus diesem Unterricht raus nehmen.“ (IP2, Z. 145-148)</p> <p>„Die Sprachenstunden laufen parallel ab, das heißt also jeweils wir haben zwei Klassen parallel laufend, die eine ist die .. ah die A-Klasse und die B-Klasse, die werden in diesen zwei Stunden Biologie zum Beispiel auf ah Gruppen aufgeteilt und die müssen diese zwei Lehrer, die in diesen Klassen unterrichten müssen parallel laufen plus die anderen drei, das ist halt eine Stundenplangeschichte.“ (IP2, Z.168-172)</p>	
Stundenanzahl	<p>„Das sind in der Woche pro Schüler fünf Stunden plus natürlich dann die Förderung, die sind dann zusätzlich noch machen. Das heißt, sie bekommen dann noch Aufgaben oder integrativ.“ (IP2, Z.138ff)</p>	<p>Muttersprachlicher Unterricht: in der Woche pro Schüler fünf Stunden plus zusätzliche Aufgaben.</p>
Schwierigkeiten	<p>„Natürlich wenn sie älter sind wird's ein bisschen schwieriger. Aber auch da fühlen sich die Kinder gleich angenommen, weil wenn jemand aus aus Serbien kommt, oder aus der Türkei kommt, dann gibt's die Sprache hier. Sie können sich mit einbringen in den Unterricht, sie können ah sie können ah ihr Wissen kundtun und ah das gibt ihnen wahnsinniges Selbstwertgefühl.“ (IP2, Z. 221-225)</p>	<p>Schwierigkeiten nur bei älteren Schülerinnen und Schülern.</p>
Fortschritte	<p>„Und man merkt dann natürlich den Fortschritt. Ja, also durch das Arbeitsprachenprojekt haben wir innerhalb von einem halben Jahr die die Fortschritte der Kinder gesehen. Weil sie ah auch also wir merken's ja dann hauptsächlich an den Deutschkenntnissen, das sie viel schneller ah die Deutschkenntnisse haben und nicht mehr sprachlos sind.“ (IP2, Z. 149-157)</p> <p>„Und sie sind eingebunden auch in die Klassengemeinschaft oder in die Schulgemeinschaft und das bringt schon sehr viel. Also wir haben wirklich die beste Erfahrung, beste Erfahrung damit gemacht. Also darauf sind ma a sehr stolz, weil wir sind die Einzigen in Wien, die das wirklich so machen. Und der Fortschritt der Kinder ist a Wahnsinn.“ (IP2, Z.227-231)</p>	<p>Deutschkenntnisse innerhalb eines halben Jahres. Bessere Eingliederung in die Klassen- bzw. Schulgemeinschaft möglich.</p>

Interkulturelles Lernen		
Umsetzung	<p>„Ich denke mir, durch die Vielfalt, also wir sehen einmal die die die ah die Multikulturalität sehen wir in der Schule als als Chance. Die Vielfalt als Chance. Ahm wir haben zum Beispiel was wir heuer, im Zuge einer schulinternen Fortbildung entwickelt haben, wir haben ein Gartencafé. Das heißt, das ist jeden Freitag von zehn bis zwölf, bei Schönwetter, also im Frühling und jetzt auch im Herbst ham mas gemacht. Gibt es bei uns, wir haben so ein kleines Schulgarterl da davor, gibt es von zehn bis zwölf ah gratis Kaffee und Kuchen für alle die vorbeikommen, für Eltern oder für Mütter, die in der Volksschule ihre Kinder abholen. Ah ist sehr willkommen, wir sehr gut aufgenommen. Wir arbeiten mit der Institution (..) zum Beispiel sehr eng zusammen. Also da haben wir auch eine Kooperation. Natürlich auch mit der Regionalen Betreuungsstelle ah mit der Rebas 15 arbeiten wir auch zusammen. Und ich denke mir alleine schon, weil nicht nur die Schülerinnen und Schüler ah Migrationshintergrund haben, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer, weil wir ja auch die Sprachenlehrer haben müssen ah ist das bei uns eigentlich, ja wir leben es und und ich kann gar net sagen, wir mochen da kan Unterschied, das ist halt so.“ (IP2, Z. 251-268)</p> <p>„ja, deswegen es für uns net irgendwas besonderes sondern, wir leben des schon“ (IP2, Z. 277)</p>	<p>Vielfalt wird als Chance gesehen. Projekt: Gartencafé und Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen wie Rebas 15 usw.</p>

8.3.3 Datenreduktion Interviewperson IP3

Tabelle 15: Reduktion des Datenmaterials von IP3

Unterkategorie	Fundtextstelle	Paraphrase
Grundlegende Daten über den Schulstandort		
Gesamtschüleranzahl	„Also Gesamtschüleranzahl sind´s 209 Schülerinnen in dieser Schule, also Schüler und Schülerinnen ...“ (IP3, Z. 6f)	209
Lehreranzahl	„Ah 29 Lehrerinnen, Lehrer und Lehrerinnen.“ (IP3, Z. 14)	29
Klassenanzahl	„Neun Klassen, genau.“ „Davon drei Integrationsklassen.“ (IP3, Z. 16f)	9, davon 3 Integrationsklassen

Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	„OK, das sind, ... das sind 100 von diesen 209 haben 177 eine andere Erstsprache.“ (IP3, Z. 9f)	177
Situationsbeschreibung der Schule		
Schulart	„Eine WienerMittelSchule.“ (IP3, Z. 19) „Die WienerMittelSchule ist ein ganz eigenes Modell, das sich von der Neuen Mittelschule in den Bundesländern abhebt. Wien ist den Weg gegangen, ah da ja Wien flächendeckend die Kooperative Mittelschule schon eingeführt hatte, hat es dann die Neue Mittelschule unter dem Aspekt eingeführt, eine Schulform zu schaffen, die mit der AHS wirklich eng verknüpft ist. Also diese Schulform ist eine Schulform AHS-Standorte und ehemalige Hauptschulstandorte arbeiten gemeinsam im Schulversuch WienerMittelSchulen. [...] Und dann hat die WienerMittelSchule ein Fach Lern das sogenannte Fach „Lerncoaching“. Das auch für Wien typisch ist. Das ist ein Fach mit einer Stunde indem es um Lernorganisation also um Lernen lernen geht, Lerntyp, welcher Lerntyp bin ich, um Lernorganisation ah um viele viele Dinge neben dem sozialen Aspekt natürlich auch.“ (IP3, Z. 23-43)	WienerMittelSchule
Umfeld	„Also es ist der 15. Bezirk. Das ist ein urbaner Bezirk, das heißt, ah aber ah natürlich auch ein Bezirk mit einem sehr hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund. Das spiegelt sich auch in der Population der Schüler und Schülerinnen wieder, keine Frage! Ah, ja, im Ballungsraum Wien, urbanen.“ (IP3, Z. 65-68)	15. Bezirk, urban, hoher Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund.
Schwerpunkt	„Schwerpunkt ist Informatik mit Berufsorientierung mit Informatik.“ (IP3, Z. 61)	Informatik mit Berufsorientierung
Sprachenvielfalt des Schulstandortes		
Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	„Also wir haben zwei Hauptgruppen. Das sind die türkisch-sprachigen Schülerinnen und die die größte Gruppe der Schülerinnen Sprachgruppe ist aus dem ehemaligen Jugoslawien mit den Sprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, das ist die größte Sprachgruppe. Gleich gefolgt von der Sprachgruppe der türkisch-sprachigen Kindern. Dann haben wir sehr sehr viele verschiedenste Sprachen, Sprachen die noch ein bisschen repräsentativ von der Zahl aussehen ist Polnisch, Arabisch, ah ja, Polnisch und Arabisch sind noch so Bulgarisch, Rumänisch, ja.“ (IP3, Z. 71-77)	Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Polnisch, Arabisch, Bulgarisch und Rumänisch.

<p>Wertschätzung jener Erstsprachen</p>	<p>„Ja, wir haben Türkisch als Freigegegenstand mit Note. Dann arbeitet an unserer Schule ein türkischsprachiger Lehrer, der sowohl Türkisch als auch Kurdisch spricht. (IP3, Z. 79f) „Nur ist es halt so, dass der Großteil, wir sind die einzige WienerMittelSchule in Wien, die Bosnisch, Kroatisch, Serbisch als Wahlmodul anbietet. Einige WienerMittelSchulen, bieten Französisch. Also der Hauptteil bietet Französisch an und einige Spanisch. Und wir als einzige Schule ah praktisch eine Sprache die eine Erstsprache vieler unserer größten Sprachgruppe unserer Schüler und Schülerinnen ist. ... Aber allein die Möglichkeit zu schaffen, denk ich mir, ist schon ein Zeichen der Wertschätzung.“ (IP3, Z. 101-117)</p>	<p>Zeichen der Wertschätzung durch Wahlmodul BKS.</p>
<p>Fördermaßnahmen</p>		
<p>Individuelle Fördermaßnahmen</p>	<p>„Ja, wir haben Türkisch als Freigegegenstand mit Note.“ (IP3, Z. 79) „Dann haben wir als Wahlmodul im Rahmen der WienerMittelSchule, Neue Mittelschule, gibt es die Möglichkeit Wahlmodule zu wählen für Schülerinnen und da gibt es die Möglichkeit eine andere, eine Fremdsprache als Schularbeitenfach zu wählen. Wie es ja in der AHS ist. Wenn man diesen sprachlichen Zweig hat, hat man Französisch oder kann man zwischen Französisch oder Spanisch oder so wählen. Und bei uns haben die Schülerinnen die Möglichkeit das Wahlmodul Bosnisch, Kroatisch, Serbisch als Schularbeitenfach dreistündig zu wählen.“ (IP3, Z. 86-93) „Wir bieten auch noch Spanisch an, als Freigegegenstand.“ (IP3, Z. 137) „Wir haben einen sogenannten Sprachförderkurs. Sprachförderkurs ist ein ah Kurs für Kinder die außerordentlich sind. (IP3, Z. 143ff) “ „Dann haben wir sogenannte Leseintensivkurse. Das sind diese Kurse sind für alle Schüler und Schülerinnen, die bei dieser Wiener Lesetestung ein gewisses Maß an Punkten nicht erreicht haben.“ (IP3, Z. 154ff) „Wir haben ja zusätzlich haben wir ja noch in den Klassen teamteaching.“ (IP3, Z. 222) „Andererseits die Schüler und Schülerinnen auch, wir haben ja in der WienerMittelSchule Erweiterungskurse und Trainingskurse.“ (IP3, Z. 225f) „... und dann haben wir an unserer Schule noch ah speziell ah, dass wir sehr offene Lernformen haben. Also wir haben Freiarbeit für die Schüler und Schülerinnen. Und im</p>	<p>Türkisch als Freigegegenstand mit Note, Wahlmodul BKS, Spanisch als Freigegegenstand, Sprachförderkurs, Leseintensivkurse, Teamteaching, Erweiterungs- und Trainingskurse und offene Lernformen.</p>

	<p>Rahmen dieser Freiarbeit ist natürlich eine individuelle Förderung a no mal möglich.“ (IP3, Z. 236-239)</p>	
<p>Organisierung der Fördermaßnahmen</p>	<p>„Das ist ein Wahlmodul am Nachmittag, ja. Aber mit Schularbeiten und Benotung auf zwei Jahre Anmeldung.“ (IP3, Z. 95f)</p> <p>„Ab der dritten Klasse, wie es im Schulmodell WienerMittelSchule, Neue Mittelschule, vorgesehen ist.“ (IP3, Z: 98f)</p> <p>„Dieses ah dieses Wahlmodul wird von acht Schülern und Schülerinnen besucht. Warum? Weil es eben ein Schularbeitenfach ist und ah sich hier Schüler und Schülerinnen, die einfach auch sprachlich das weiter machen wollen, gemeldet haben. Also das war auch so eine Art, ah das ist auch der Grund, es ist keine unverbindliche Übung, sondern, es ist wirklich ein Fach mit Schularbeitencharakter.“ (IP3, Z. 107-111)</p> <p>„Plus Note, nicht nur teilgenommen.“ (IP3, Z.113)</p> <p>„Im Türkisch gehen auch, Türkisch als Freigegegenstand gehen auch neun Schülerinnen bei uns. Auch mit Note, aber ohne Schularbeiten.“ (IP3, Z. 123f)</p> <p>„Ah, der ist zehnstündig an unserem Standort ah für eben alle Kinder die, die Kompetenz, das Kompetenzniveau A1 oder A2 haben.“ (IP3, Z. 150ff)</p> <p>„Diese Lesetestung war in der vierten Volksschule. Dann gab es in der ersten, zweiten Septemberwoche so eine Art Leseprojektwoche, wo man sich die Schüler ganzheitlich noch mal anschaut hat. Und einfach auch einmal unterschieden hat, gibt es Kinder die ah sehr sehr schwache Leser sind. Und diese sehr sehr schwache Leser haben wir dann in eigenen Leseintensivgruppen, die werden von uns, und dass finde ich sehr gut, am Schulstandort von einer Naht ah von einer Volksschullehrerin betreut. Das heißt, wir haben hier an diesem Standort Neue Mittel Schule, sprich WienerMittelSchule, eine Nahtstellenpädagogik, die einerseits den Kindern der ersten Klasse, den Übergang allen Kindern von der Volksschule in eine Sekundarstufenschule leichter machen soll ...“ (IP3, Z. 160-171)</p> <p>„Das heißt, da sind zwei Lehrerinnen in den Hauptfächern tätig. Das ermöglicht es einerseits schülerzentriert zu arbeiten.“ (IP3, Z. 224f)</p> <p>„Das heißt ich habe Trainingskurse, für die Schülerinnen, die üben, festigen, wiederholen müssen. Und Erweiterungskurse, für die Schülerinnen, die die einfach ein gewisses Maß an, nennen wir es unter Anführungszeichen, Begabungsförderung brauchen. Also</p>	<p>Wahlmodul BKS am Nachmittag, ab der dritten Klasse für zwei Jahre mit Anmeldung. Schularbeitenfach mit Note im Zeugnis.</p> <p>Türkisch als Freigegegenstand, mit Note aber ohne Schularbeiten.</p> <p>Zehnstündiger Sprachförderkurs für Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzniveau A1 oder A2.</p> <p>Leseintensivkurse für schwache Leserinnen und Leser. Betreuung erfolgt durch eine Volksschullehrerin, dadurch Nahtstellenpädagogik möglich.</p> <p>Teamteaching in den Hauptfächern.</p> <p>Trainingskurse zum üben, festigen und wiederholen.</p> <p>Erweiterungskurse als Begabungsförderung</p>

	mit denen kann ich dann erweitern.“ (IP3, Z. 226-230)	
Stundenanzahl	„... und diese macht bei uns im Rahmen acht Stunden diese Leseförderkurse.“ (IP3, Z. 171f)	Acht Stunden Leseförderkurse.
Lehreranzahl	<p>„Dann arbeitet an unserer Schule ein türkischsprachiger Lehrer, der sowohl Türkisch als auch Kurdisch spricht. Und ah der arbeitet integrativ in den naturwissenschaftlichen Fächern, da er in der Türkei auch in diesen Fächern studiert hat. Also Mathematik und Naturwissenschaften und ist hier integrativ eingesetzt, das heißt er arbeitet mit den Schülern die Türkisch als Erstsprache haben, um sie entsprechend zu unterstützen.“ (IP3, Z. 79-84)</p> <p>„Na, Türkisch ist unser fixer Lehrer, der wirklich am Standort arbeitet mit den Kindern integrativ in den Klassen. Von der ersten bis zur vierten Klasse. Und für die dritten Klassen im Freigegegenstand Türkisch. Und die BKS-Lehrerin ist eine eigene Lehrerin, die für diese drei Stunden zu uns an den Standort kommt.“ (IP3, Z. 128-135)</p> <p>„Ah und hier haben wir auch extern eine Spanisch Native Speaker Lehrerin, die an unseren Standort kommt.“ (IP3, Z. 138f)</p> <p>„... am Schulstandort von einer Naht ah von einer Volksschullehrerin betreut.“ (IP3, Z.167f)</p> <p>„Ja, das ist eine Lehrerin, die Deutsch als Zweitsprache in ihrer Ausbildung gehabt hat. Deutschlehrer mit Deutsch als Zweitsprache in der Ausbildung, denk ich mir ist recht wichtig.“ (IP3, Z. 175ff)</p>	Ein türkisch-sprachiger Lehrer, eine BKS-Lehrerin, eine Spanisch Native Speaker Lehrerin, eine Volksschullehrerin und eine Lehrerin mit Deutsch als Zweitsprache.
Schwierigkeiten	<p>„Schaun Sie, die Organisation ist Regelunterricht ersetzend. Das heißt die AO, die Außerordentliche Schülerinnen das Ziel ist ja, ihnen diese Unterrichtssprache, sie in der Unterrichtssprache Deutsch so weit zu bringen, dass sie dem Unterricht mit Unterstützung folgen können.</p> <p>Deshalb werden diese Schülerinnen findet das parallel zum Unterricht, den Regelunterricht ersetzend statt. Insofern ergibt sich Stundenplantechnisch nur insofern ein Problem, dass man einfach schau ... muss. Es sind ah der Kurs findet Schularten ah Schulstufenübergreifend und Klassenübergreifend statt. Jetzt muss man schau, dass zum Beispiel Schüler und Schülerinnen nicht Turnen oder Zeichnen versäumen, also Gegenstände, wo sie wirklich super mitmachen können, des ist vielleicht die einzige kleine Herausforderung würde ich sagen. Bei den Sprachförderkursen sonst nicht.“ (IP3, Z. 180-193)</p>	Schwierigkeit liegt darin, jene Schülerinnen und Schüler nicht aus Fächern, wie Turnen oder Zeichnen, herauszunehmen.
Fortschritte	„Kann man nicht ah kann man nicht generalisieren. Ja, würde ich sagen. Ein Großteil ja. Der Großteil ja. Also wir haben jetzt ein Mäd-	Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler ist in der Lage nach zwei Jahren

	<p>chen, dass gekommen ist, die geht auch in BKS, in dieses Wahlmodul mit als Schularbeitenfach, die kann in ihrer Sprache, die ist grammatikalisch so sattelfest, kann in ihrer Sprache das Plusquamperfekt und alles. Also die Lehrerin ist ganz begeistert, die BKS-Lehrerin. Das zeigt sich natürlich auch in dem Sprachförderkursen. Die ist sehr kurz in den Sprachförderkurs, hat so viel dazugelernt in der kurzen Zeit. Das sie jetzt schon zu einer Fortgeschrittenen, unter Anführungszeichen, natürlich ah Sprecherin zählt. Noch immer den Sprachförderkurs braucht, aber wesentlich mehr Fortschritte gemacht hat, als vielleicht ein anderes Kind, das traumatisiert wurde oder so. Also wir können hier ... zu generalisieren ist sehr schwierig. Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass Schüler und Schülerinnen in der Regel nach zwei Jahren Sprachförderkurs in der Lage sind, dem Unterricht mit Unterstützung zu folgen, es gibt aber Ausnahmen. Aber das sind zehn Stunden. Ich mein, wenn das an einer anderen Schule mit weniger Stunden ist, kann ich nicht dafür sprechen. Aber mit zehn Stunden kann man wirklich davon ausgehen.“ (IP3, Z. 200-219)</p>	<p>Sprachförderkurs dem Unterricht zu folgen.</p>
<p>Interkulturelles Lernen</p>		
<p>Umsetzung</p>	<p>„Ist ein Unterrichtsprinzip. Interkulturelles Lernen, wir haben, wir sind an unserer Schule herrscht Vielfalt. Ja! Ist klar, fließt ein in den Unterricht. Ja. Ja, also sicher. Also in unterschiedlichsten Projekten und auch es gibt auch so ah verschiedene Sprachprojekte und in dem fließt es ein.“ (IP3, Z. 242-247) „Als Unterrichtsprinzip aber nicht als extra Fach, oder so.“ (IP3, Z. 251)</p>	<p>Verschiedene Projekte</p>

8.3.4 Datenreduktion Interviewperson IP4

Tabelle 16: Reduktion des Datenmaterials von IP4

Unterkategorie	Fundtextstelle	Paraphrase
<p>Grundlegende Daten über den Schulstandort</p>		
Gesamtschüleranzahl	„Ah das ist zirka 210.“ (IP4, Z. 7)	210
Lehreranzahl	„Ah 24.“ (IP4, Z. 9)	24
Klassenanzahl	„Neun.“ (IP4, Z. 11)	9

Prozentanteil	„Also nicht deutsch gesamt ham ma in der Schule 89,4 %.“ (IP4, Z. 21f)	89,4 %
Situationsbeschreibung der Schule		
Schulart		
Umfeld	„Des is jo ein Wohngebiet für ärmere Leute. In der Nähe vom Gürtel. Es san viele Altbauten, relativ günstige Mieten, denke ich. Und es san a ziemlich viele Arbeitslose bei den Eltern unsrer Kinder.“ (IP4, Z. 29-35)	Gürtelnähe, Altbauten, günstige Mieten
Schwerpunkt	„Ja, Schwerpunkt ist Informatik.“ (IP4, Z. 37)	Informatik
Sprachenvielfalt des Schulstandortes		
Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	„Also des is, ja, glaub ich an die 30 verschiedene Muttersprachen.“ (IP4, Z. 54) „Jugoslawisch san 27 %, Türkisch 32 .. und andere Muttersprachen 26 %. Aber wir ham noch ah Spanisch, wir ham Bulgarisch, wir ham Chinesisch und einige ah arabische Kinder aus auch aus Afrika. Sehr bunt gemischt.“ (IP4, Z. 56-60)	Jugoslawisch, Türkisch, Spanisch, Bulgarisch, Chinesisch und Arabisch.
Wertschätzung jener Erstsprachen	„Jo, eigentlich ganz normale Wertschätzung. Also wir haben ah ein ah ein Team von Deutschlehrern die zusätzliche Kurse anbieten. Und die Kinder, für die is des eigentlich normal, net?“ (IP4, Z. 68ff)	Normale Wertschätzung und Angebot von zusätzlichen Kursen.
Sprachliche Kompetenz		
Bedeutung von sprachlicher Kompetenz	„Na, jo damit ich mich einmal in meiner einmal Umwelt zurechtfinden kann. Das ich ah fragen kann, wo ich hin muss. Oder, dass ich den anderen versteh, wenn er mich nach dem Namen fragt. Des is a mal die allererste Stufe und die zweite Stufe wäre dann eben dem Unterricht in Deutsch folgen zu können.“ (IP4, Z. 62-65)	Sprechen, Verstehen und Teilnahme am Deutschunterricht
Fördermaßnahmen		
Individuelle Fördermaßnahmen	„Ja, wir haben muttersprachlichen Unterricht in Türkisch.“(IP4, Z. 78) „Macht aber net nur einen muttersprachlichen Unterricht, sondern macht auch Deutschunterricht, also Deutschkurse für die Seiteneinsteiger.“ (IP4, Z. 85fff) „Und von den österreichischen Lehrern, also deutsche Muttersprache ah haben wir zirka 20 Stunden Leseförderung und Deutschkurse. Des is gemeinsam.“ (IP4, Z. 92f)	Muttersprachlicher Unterricht in Türkisch, Deutschkurse für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und Leseförderung.

	„Aber hauptsächlich haben die intensiv Deutschkurse.“ (IP4, Z.112)	
Organisierung der Fördermaßnahmen	„Das geht quer durch, also, vor allem für Kinder die neu zu uns kommen, sogenannte Seiteneinsteiger, die ah ham einmal den muttersprachlichen Unterricht zusätzlich.“ (IP4, Z. 80f) „Ja, do gibt's jo. .. Jo, des mochen die Deutschlehrer. Es gibt jo diese Sprachkompetenzstufen. Und die Deutschlehrer ah testen die Kinder und teilen nach den Kompetenzen dann die Gruppen ein.“ (IP4, Z. 96-100)	Muttersprachlicher Unterricht für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, Einteilung für die Leseförderung erfolgt anhand der Sprachkompetenzstufen.
Stundenanzahl	„Also der Lehrer ist neun Stunden da.“ (IP4, Z. 83) „Ah insgesamt sind es 19 Stunden.“ (IP4, Z. 90) „Und von den österreichischen Lehrern, also deutsche Muttersprache ah haben wir zirka 20 Stunden Leseförderung und Deutschkurse. Des is gemeinsam.“ (IP4, Z. 92f)	19 Stunden muttersprachlicher Unterricht und Deutschunterricht und 20 Stunden für Leseförderung und Deutschkurse.
Lehreranzahl	„Also der Lehrer ist neun Stunden da.“ (IIP4, Z. 83) „Nein wir haben einen Lehrer und eine Lehrerin.“ (IP4, Z. 90) „Und von den österreichischen Lehrern, also deutsche Muttersprache ah haben wir zirka 20 Stunden Leseförderung und Deutschkurse. Des is gemeinsam.“ (IP4, Z. 92f)	Zwei Lehrer für den muttersprachlichen Unterricht und ein Deutschteam.
Schwierigkeiten	„Schwieriger ist es in Klassen, wo sehr viele Türken, also wo eine Gruppe überwiegt.“ (IP4, Z. 75) „Na, ja, es ist natürlich eine Diskussion, weil aus welchen Gegenständen man die Kinder herausnehmen kann, net? Aber ... es lässt sich dann sehr gut lösen. Also wir ham a Team von Lehrern, die ja jahrelang schon zusammenarbeiten, also des geht gut.“ (IP4, Z. 118ff)	Schwierigkeiten, wenn eine Nationalität überwiegt und aus welchen Fächern jene Schülerinnen und Schüler herausgenommen werden können.
Fortschritte	„Weil in der, wir haben jetzt eine vierte Klasse neu eröffnet mit Schulbeginn. Da sind, da spricht jedes Kind eine andere Sprache, fast. Und die haben also als gemeinsame Sprache dann Deutsch. Des läuft sehr gut.“ (IP4, Z. 70fff) „Oh, ja, natürlich, ja. Die haben ah sechs Wochenstunden und da geht's schon was weiter.“ (IP4, Z. 114f)	Fortschritte erkennbar
Interkulturelles Lernen		
Umsetzung	„Schon, ah vor allem durch die Islamische Religionslehrerin, die des ah gemeinsam mit römisch-katholischen Kinder gemacht hat. Und wir ham auch bei unserer Hundertjahrfeier ham wir also gemeinsam so ein Art	Interkulturelles Fest

	Interkulturelles Fest gemacht.“ (IP4, Z. 123ff)	
--	---	--

8.3.5 Datenreduktion Interviewperson IP5 und IP6

Tabelle 17: Reduktion des Datenmaterials von IP5 und IP6

Unterkategorie	Fundtextstelle	Paraphrase
Grundlegende Daten über den Schulstandort		
Gesamtschüleranzahl	„Also 296 ganz genau.“ (IP5, Z. 22)	296
Lehreranzahl	„32.“ (IP5, Z. 28)	32
Klassenanzahl	„16.“ (IP5, Z. 30) „... weil wir haben Kleinklassen, das heißt unsere höchst Schüleranzahl ist 17,5 Schüler. Wir haben ... drei, offiziell, offiziell drei Klassen, die aber auf vier Klassen aufgeteilt werden. Da haben wir uns, ich sag jetzt einmal, vor Jahren schon dazu entschieden. Wir sind eine von zwei Schulen in Wien, die das Kleinklassensystem haben. Und damit fällt das Teamteaching weg. Das heißt, man steht allein in der Klasse mit 17 bis 18 Schülern.“ (IP6, Z. 224-229)	16
Prozentanteil	„... 93% Kinder nicht deutscher Muttersprache, das heißt 93 % Kinder mit Migrationshintergrund, das heißt, dass sie in der, in ihrer Generation oder eine bis zwei Generationen hinten, ah also die Eltern oder die Großeltern nicht hier geboren sind, sondern ah migriert sind.“ (IP6, Z. 35-43)	93 %
Situationsbeschreibung der Schule		
Schwerpunkt	„Ja wir sind jetzt noch naturkundlich-technischer Schwerpunkt. Noch! Sind aber grad im Umbruch, das heißt es gibt jetzt in den nächsten zwei Jahren, gibt's Verhandlungen, dass wir diesen Schwerpunkt umändern in ah sportlich-kreativ. Das ist einmal“ (IP6, Z. 63-67) „Weil, des ah natur, weil ich sag jetzt einmal, unsere unsere Schüler sind, kommen aus südlichen Ländern und sind musisch und kreativ sehr begabt.“ (IP6, Z. 69f)	Naturkundlich-technischer Schwerpunkt, jedoch bestehen Verhandlungen bezüglich einer Umänderung in einen sportlich-kreativen Schwerpunkt.

Sprachenvielfalt des Schulstandortes		
Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	<p>„Die großen Gruppen, das sind die also Bosnisch, Serbisch ah Kroatisch. Ist ja eigentlich eines. Dann ham wir Albaner, Ägypter. Also Arabisch, Albanisch ahm ... dann ham ma Türkisch, natürlich einen ganzen Haufen. Rumänisch, Ungarisch ah ... Arabisch, das hab ich schon gsagt!“ (IP6, Z. 47-50)</p> <p>„Persisch“ (IP6, Z. 52)</p> <p>„Na ja, des is, die ganz großen Gruppen sind eben die die ehemaligen jugoslawischen Sprachen. (IP6 bekommt von einem Kollegen einen Computerausdruck) Oh! (.) Danke! Kann ich das nicht erkennen. Ah da ham mas ja schon. Mau du bist unglaublich, unglaublich! Also Jugoslawisch, Türkisch, Polnisch, Albanisch, ja. Das sind die großen Gruppen.“ (IP6, Z. 54-58)</p>	Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Türkisch, Polnisch, Albanisch, Rumänisch, Ungarisch, Arabisch und Persisch.
Wertschätzung jener Erstsprachen	„Das ist, das ist wichtig.“ (IP6, Z. 90)	Wichtig! Ausdruck durch Änderung des Schwerpunktes!
Sprachliche Kompetenz		
Bedeutung von sprachlicher Kompetenz	„Also sprachliche Kompetenz ist für mich ein. Also des mit den Kompetenzen, das macht mich immer ganz narrisch. Ah sich ausdrücken können ... mit der Sprache etwas ah .. ja, sich ausdrücken können, etwas sich etwas wünschen wollen, etwas haben wollen, etwas geben ah kommunizieren.“ (IP6, Z. 311-315)	Sprechen
Fördermaßnahmen		
Individuelle Fördermaßnahmen	„Es ist ein, wir haben zehn Stunden, zehn Deutschkursstunden. Also für Kinder die jetzt erst gekommen sind. Das sind die sogenannten Schrägeinsteiger.“ (IP6, Z. 91ff)	Deutschkursstunden für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger.
Organisierung der Fördermaßnahmen	<p>„Und unsere, das heißt diese Kinder werden aus dem, aus dem Regelunterricht rausgenommen, zehn Stunden.“ (IP6, Z. 98f)</p> <p>„Und kommen zu mir in den Deutschkurs. Wir haben einen eigenen Raum. Und ich fahre ein eigenes Programm. Das heißt, ich unterrichte dort nicht Deutsch, sondern, ich mein, natürlich Deutsch, aber als Fremdsprache.“ (IP6, Z. 101ff)</p> <p>„Zwei Jahre lang.“ (IP6, Z. 127)</p> <p>„Also ich ich kann, ich probiere es, dass sie in Turnen, zum Beispiel oder in Zeichnen, wo sie, wo eben der soziale Aspekt auch wichtig ist, dass sie in diesen Gegenständen ah dann</p>	Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger werden für zwei Jahre aus dem Regelunterricht herausgenommen und besuchen für zehn Stunden einen Deutschkurs. Bei Gegenständen wie Zeichnen oder Turnen wird versucht jene Schülerinnen und Schüler nicht herauszunehmen.

	in der Klasse bleiben, im Klassenverband bleiben, auch wenn sie einen Ausflug machen, ist es ganz wichtig, dass sie mitgehen, dass sie net so komplett isoliert werden.“ (IP6, Z. 179-183)	
Stundenanzahl	„Ja, die Seiteneinsteigerkurse, das sind zehn Stunden.“ (IP6, Z. 95) „Allerdings bei mir sind sie ja eh nur zehn Stunden, obwohl da kom ma dann eh noch zurück, weil diese zehn Stunden sind nicht zehn Stunden, sondern es sind eigentlich nur fünf.“ (IP6, Z. 185ff)	Zehn Stunden Deutschkurs für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger.
Lehreranzahl	„Bin alleine und hab aber 16 Schüler.“ (IP6, Z. 95f)	Eine Deutschkurslehrerin
Schwierigkeiten	„Allerdings ist es jetzt so, dass wir viele Kinder haben, die hier geboren sind, Deutsch nicht ihre Muttersprache ist, trotzdem, weil die Eltern der Deutschen Sprache nicht mächtig sind, keinen Deutschkurs besucht haben, in Firmen arbeiten, wo nur die Muttersprache gesprochen wird und da ist es natürlich irrsinnig schwierig, ah jetzt einen Deutschunterricht zu führen mit den Deutschbüchern die hier angeboten werden. Das heißt, das ist, ich sag jetzt einmal, ein bisserl eine einmal eine Schwierigkeit, [...] Ist das natürlich schwierig mit diesem Material zu arbeiten. Ich greife immer wieder zurück, also ich unterrichte Deutsch auch und ich greife immer wieder zurück auf die, auf die Materialien vom vom Deutschförderkurs.“ (IP6, Z. 103-121) „Weil diese Kinder die jetzt zehn Stunden Förderkurs haben bei mir, werden zwei Jahre lang nicht beurteilt. Die sind AO, außerordentlich, heißt das. Die haben, also sind geschützt, das heißt sie bekommen keine Note. Und ich hab die Erfahrung gemacht, wenn das jetzt Kinder sind die, die Eltern auch sehr bildungsfreundlich sind und bildungsinteressiert sind, dann schicken die ihre Kinder noch zusätzlich am Nachmittag in einen anderen Deutschkurs, der nicht in der Schule stattfindet. Weil wir haben nur zehn Stunden. Und so lernen sie zusätzlich noch die deutsche Sprache, Fremdsprache. Also des is, es gibt aber auch sehr viele, ich sag jetzt einmal, die aus Krisengebieten kommen, die in in Flüchtlingslagern wohnen, wo die Eltern froh sind, dass sie überhaupt überlebt haben. [...] Und dann spricht hier niemand ihre Sprache. Also das ist unglaublich. Man muss a bisserl als Psychologe auch noch arbeiten, obwohl man die Sprache, der Sprache nicht mächtig ist.“ (IP6, Z. 131-151) „16 Schüler aus den verschiedensten Ländern, die olle zu verschiedenen Zeitpunkten gekommen sind und jeder möchte anders bedient werden. Und i bin alleine. Und könnte,	Die Deutschbücher sind nicht adäquat, Überforderung der Lehrperson und Kulturschock.

	<p>kann nie, diese 16 Schüler in in in zehn Stunden, also ah ich differenziere sowieso schon, ja! Du machst heut das, du machst heute das! Aber ich sag jetzt einmal es ist ein ziemliches Chaos momentan. Weil ich habe, ich hab jetzt, ich hab mit mit glaub mit zehn Schülern begonnen im Herbst und dann sind olle paar Wochen sind wieder Neue dazugekommen. Ungarn dazugekommen, und und meine Ägypter sind dazugekommen, aus Nepal ist jemand dazugekommen. Und mit denen müsste ich eigentlich wieder von vorne beginnen. Die kriegen alle eine neue Mappe von mir, nur es ist eine Sprache und da müsste gesprochen werden. Und ich kann aber nicht in fünfzig Minuten mit jedem sprechen. [...] Die Kinder, die in der vierten Klasse kommen, was machen die dann, nach der vierten? Die können nicht Deutsch, oder nicht genug Deutsch, dass sie vielleicht in eine weiterführende Schule gehen, ja? In der in der Polytechnischen Schule bei uns oben gibt es auch einen Deutschkurs, das heißt, die werden dann noch ein Jahr weitergeführt. Aber des is halt, das hängt von dem Schüler ab, von seinem Interesse, von seinem Sprachgefühl, von seiner Begabung und von seinem Hintergrund.“ (IP6, Z. 187-210)</p> <p>„Des muss ma, des vergisst ma oft. Das die wirklich arm sind. [...] Verstehen den Lehrer nicht, wissen nicht wie so ein Schulsystem überhaupt funktioniert. Also die wissen net, wie des is mit Aufstehen, niedersetzen. Des heißt, ich sag jetzt einmal schwer überfordert mit dem was da auf sie zukommt. Zuerst irgendwo, ich sag jetzt einmal, auf einer Alm oder in, ich sog jetzt, in Anatolien mit Ziegen im Zelt. Ich sag das jetzt sehr plakativ und steigen´s ins Flugzeug und sehen die Hochhäuser. Also des is a Kulturschock, das ist unglaublich. Was ist eine Füllfeder, ja? Wie schnäuzt man sich?“ (IP6, Z. 268-283)</p>	
Fortschritte	<p>„Auf jeden Fall, auf jeden Fall! Und es ist sogar so, dass ich jetzt sag, dass ich, dass die meisten nach einem Jahr schon dem Unterricht folgen können und vielleicht sogar schon in einem oder anderen Gegenstand beurteilt werden. Also wir, es herrscht da eigentlich eine ein ein eine sehr gute Kommunikation zwischen den Lehrern und mir, also zwischen den Kolleginnen und mir, das wir sagen, OK, der probiert jetzt einmal die Englischschularbeit, weil er in seinem Mutterland schon ah Englisch gehabt hat und der probiert´s jetzt. Und dann kriegt er schon, oder Mathematik, das ist ja wesentlich einfacher. Die die die die die Nebegenstände, wie Geographie und Biologie, die stehen hinten an. Wichtig ist, dass sie einmal die deutsche Sprache erlernen, dass sie einmal dem Unterricht folgen</p>	Die meisten Schülerinnen und Schüler können nach einem Jahr dem Unterricht folgen.

	können dann sieht man eh wie weit und überhaupt wie weit hat der schon Erfahrung mit einer fremden Sprache. Ich hab jetzt drei drinnen sitzen, das ist ein Ägypter, ein Serbe und ein Nepalese, das ist ja höchst interessant, sind alle drei ungefähr gleich alt, sind seit ein paar Wochen hier und können schon kommunizieren mit mir. Normalerweise ist es so, wenn sie im Herbst kommen, sprechen sie einmal bis Weihnachten gar nicht, null! Und fangen an zu verstehen und nach Weihnachten können sie dann selbst schon Sätze bilden und sich verständigen.“ (IP6, Z. 154-173)	
Interkulturelles Lernen		
Umsetzung	„Ständig.“ (IP6, Z. 320) „Ja, also ständig, also dieses multi, kulti, interkulturell das ist ständig, weil wir ja, wie gesagt, 93 % Kinder nicht deutscher Muttersprache und Kinder anderer Kulturkreise haben, und da ist es ganz klar, das man sich, ich sag einmal, „open minded“, ist, ein bisschen, das man sich das man sich sehr wohl für andere Kulturen interessiert, für andere Religionen interessiert und dem einfach Rücksicht gibt, wir ham ja auch, also die die, wenn die die Serben Weihnachten feiern ist die Schule leer, wenn die Türken Ramadan feiern, ist die Schule leer. Weil sie natürlich auch ihre Kultur pflegen wollen und und ihre Religion ausleben wollen, weil sie eben von zu Hause weggerissen sind. Also des is, das ist ganz klar das man dem nachgibt. Nachgeben sollte.“ (IP6, Z. 322-330)	Ständige Umsetzung durch Interesse an anderen Kulturen und Religionen.

8.4 Zusammenfassung

Als Methode der Datenanalyse wurde die strukturierende Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring gewählt. Diese Auswertungstechnik bildet vier Subformen: formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung. Hierbei wurde die inhaltliche Strukturierung mit dem Ziel, Inhalte aus dem Datenmaterial herauszufiltern und zusammenzufassen, gewählt.

Anschließend wurden die Interviews mithilfe eines Kategoriensystems, das sich in Haupt- bzw. Unterkategorien teilt, einer Datenreduktion unterzogen.

9. Darstellung der Forschungsergebnisse

Die gewonnenen Ergebnisse werden nun anhand der Hauptkategorien dargestellt und analysiert, um anschließend die Generierung der Hypothesen durchführen zu können.

Bei der Darstellung fließen auch jene zusätzlichen Informationen, welche im Anschluss an die Interviews gewonnen wurden, ein.

9.1 Grundlegende Daten über den Schulstandort

Vier der fünf untersuchten Schulen weisen einen Prozentanteil von über 80 bei der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf. Im Durchschnitt erreicht jede untersuchte Schule einen Prozentsatz von 82,12 bei den Schulbesuchen von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Einzige Ausnahme ist die Schule von IP1, welche mit 60 % deutlich unter dem Durchschnitt liegt.

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner bestätigen mit ihren Aussagen die aufgezeigten Studien im Kapitel 4.2, in denen herausgearbeitet wurde, dass der durchschnittliche Prozentanteil für das Schuljahr 2009/10 bei 62,8 von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an Wiener Hauptschulen liegt. Bis auf eine Schule liegen alle untersuchten Schulen deutlich über diesem Wert. Dies kann auch dadurch begründet werden, weil der 15. Wiener Gemeindebezirk, laut Kapitel 1.7, mit über 40 % zu jenen Bezirken gehört, die den höchsten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund aufweisen. Die Berechtigung liegt nahe anzunehmen, dass die Kinder jener Personen auch dort die Schule besuchen.

Die gewonnenen Daten dieser Hauptkategorie mit ihren Subkategorien können zur besseren Übersicht in einer Tabelle präsentiert werden:

Tabelle 18: Darstellung der ersten Hauptkategorie mit ihren Subkategorien

	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5, IP6
Gesamt Schülerinnenanzahl bzw. Gesamt Schüleranzahl	187	236	209	210	296
Lehrerinnenanzahl bzw. Lehreranzahl	19	50	29	24	32
Klassenanzahl (Integrationsklassen)	8	12 (4)	9 (3)	9	16
Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (in Prozent)	112 (60 %)	197 (83,5 %)	177 (84,7 %)	188 (89,4 %)	275 (93 %)

9.2 Situationsbeschreibung der Schule

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden gebeten, darüber zu berichten, um welche Schulart es sich bei ihrer Schule handelt und welche Schwerpunkte angeboten werden.

Bis auf eine Schule werden alle als Kooperative Mittelschulen geführt. IP3 gibt als Schulart die WienerMittelSchule an. In Wien werden alle ehemaligen Hauptschulen nun als Kooperative Mittelschulen (KMS) geführt. Die Hauptschule umfasste vier Schulstufen und hatte die Aufgabe, eine grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln sowie auf das Berufsleben vorzubereiten. Die KMS hingegen versucht durch verschiedene Kooperationsvarianten und Schwerpunktsetzungen den Anforderungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Der Unterricht erfolgt auf der Basis des Lehrplans der Hauptschule und des Realgymnasi-

ums in Form innerer Differenzierung. Im Weiteren werden die Schülerinnen und Schüler durch das Fach „Berufsorientierung“ verstärkt auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet. Die WienerMittelSchule sieht sich als Leistungsschule und bietet ihren Schülerinnen und Schülern Unterricht nach den Lehrplänen der AHS-Unterstufe. Weitere Merkmale sind die innere Differenzierung mittels eines Kursystems, Förderung der Mehrsprachigkeit sowie ein Angebot an Lerncoaching und Trainingskursen. (Vgl. Stadtschulrat für Wien 2011a: 29, 38)

Bei den Schwerpunkten können die Schülerinnen und Schüler aus einer breiten Palette an Schwerpunkten wählen: Diese reicht von einem neusprachlichem Schwerpunkt über Informatik mit Berufsorientierung bis hin zu einem naturkundlich-technischem Schwerpunkt.

In dieser Kategorie wurde weiters nach dem Umfeld des Schulstandortes gefragt, um mögliche Probleme mit der Umgebung aufzuzeigen.

IP1 bezeichnet das Schulumfeld aufgrund des sozialen Milieus als schwierig. IP2 gibt an, dass bezüglich der Nähe der U-Bahn sowie einer Tourismusattraktion die Schule im Sommer verstärkt mit Lärm zu kämpfen hat. In den Wintermonaten kann das Umfeld der Schule als ruhig charakterisiert werden. Es leben „einfache Menschen“ (IP2: S.171, Z.47), hauptsächlich Angestellte, dort. IP3 beschreibt das Schulumfeld als urban mit einem hohen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund. IP4 nennt Altbauten mit günstigen Mieten und die Nähe zum Wiener Gürtel auf die Frage nach dem Umfeld. Auch die Problematik durch die Arbeitslosigkeit vieler Eltern von Schülerinnen und Schülern wird erwähnt. IP6 bezeichnet das Schulumfeld ebenfalls als schwierig.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass das Umfeld der Schulen von allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner als schwierig bezeichnet wird. Jedoch wird die Problematik durch die Umgebung des 15. Gemeindebezirks von Wien von jeder interviewten Person anders betrachtet. IP1 betont die Schwierigkeiten durch die soziale Umgebung, IP2 erwähnt den Verkehrslärm sowie das Arbeitermilieu der Eltern der Schülerinnen und Schüler. IP3 unterstreicht den hohen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in der Umgebung und der daraus

folgenden hohen Anzahl von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der betroffenen Schule. Für IP4 entstehen vor allem Probleme durch die hohe Arbeitslosenrate bei den Eltern von den Schülerinnen und Schülern sowie der schulischen Umgebung, welche sich dadurch auszeichnet, eher von ärmeren Personen bewohnt zu werden.

Für die zweite Hauptkategorie mit den beiden Unterkategorien „Schulart“ und „Schwerpunkt“ bietet sich ebenfalls eine tabellarische Darstellung an:

Tabelle 19: Darstellung der zweiten Hauptkategorie mit zwei Unterkategorien

	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5, IP6
Schulart	KMS	KMS	WMS	KMS	KMS
Schwerpunkt	-----	Neusprachlicher Schwerpunkt	Informatik mit Berufsorientierung	Informatik	Naturkundlich-technischer Schwerpunkt

Abkürzungen: KMS = Kooperative Mittelschule, WMS = WienerMittelSchule

9.3 Sprachenvielfalt des Schulstandortes

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden gefragt, welche Erstsprachen jene Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an ihren Schulen sprechen.

IP1 berichtet von etwa 40 Sprachen, nennt aber dann konkret nur die Großgruppen: Türkisch, Kroatisch und Serbisch. Auch in den Schulen von IP2 und IP3 werden hauptsächlich diese Erstsprachen gesprochen. Einzelne Sprachen wie Irisch, Ungarisch oder Nepalisch werden von IP2 noch zusätzlich genannt. IP4 berichtet, dass ungefähr 30 verschiedene Muttersprachen die Sprachenvielfalt

des Schulstandortes prägen, jedoch kann auch hier Türkisch neben Kroatisch, Serbisch und Bosnisch als Großgruppe genannt werden. IP6 zählt Türkisch, Kroatisch, Serbisch, Bosnisch, Polnisch und Albanisch als Großgruppen auf.

Die im Kapitel 4.2 genannten Sprachgruppen, welche im Schuljahr 2009/10 am häufigsten vertreten waren, sind Türkisch, Kroatisch, Serbisch und Bosnisch. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner bestätigen durch ihre Aussagen dieses Bild.

Die Unterkategorie „Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ lässt sich in Tabellenform übersichtlich darstellen:

Tabelle 20: Darstellung der Unterkategorie: „Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“

	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5, IP6
Türkisch	x	x	x	x	x
Kroatisch	x	x	x	x	x
Serbisch	x	x	x	x	x
Bosnisch		x	x	x	x
Polnisch			x		x
Bulgarisch		x	x	x	
Rumänisch		x	x		x
Albanisch		x			x
Ungarisch		x			x
Persisch					x
Tschetschenisch		x			
Nepalisch		x			
Irish		x			
Arabisch			x	x	x
Spanisch				x	
Romanes		x			

Auf die Wertschätzung der Sprachen jener Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch hin gefragt, spricht IP1 von einer hohen Wertschätzung jener Erstsprachen, da jene Schule den Status einer UNESCO-Schule inne hat. Interkulturelle Zusammenarbeit, Wertschätzung von Sprachen und Reli-

gionen sowie ein friedliches Miteinander kennzeichnen den Schulalltag einer UNESCO-Schule. Für IP2 sind alle Sprachen gleich wichtig. Die Anerkennung drückt sich dadurch aus, dass das Arbeitssprachenprojekt von Italienisch und Französisch auf Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch erweitert wurde. Auch für IP3 ist die Möglichkeit, dass Wahlmodul BKS oder Türkisch zu wählen, ein Zeichen der Wertschätzung gegenüber den beiden größten Sprachgruppen dieser Schule. IP4 nennt ein Angebot von zusätzlichen Kursen als Achtung jener Erstsprachen. IP6 bezeichnet die Wertschätzung als wichtig. Ausdruck findet sie darin, dass der Schwerpunkt von naturkundlich-technisch auf sportlich-kreativ geändert wird, um so besser jenem Naturell der großen Sprachgruppen gerecht zu werden.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass alle interviewten Personen versuchen, die Sprachenvielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler zu beachten und in den Unterricht einzubauen oder zumindest Freigegegenstände anzubieten, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Muttersprache weiterhin auch in der Schule zu sprechen und somit ihre Kenntnisse über die Sprache zu erweitern. Auch wird dadurch interessierten Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geboten, eine weitere Fremdsprache neben Englisch zu erlernen. Durch diese Versuche, andere Sprachen in das schulische Geschehen zu integrieren, lässt sich erkennen, dass die Wertschätzung von anderen Sprachen in den befragten Schulen sehr hoch ist. Jede Schule ist bemüht, auf ihre eigene Art und Weise die sprachliche Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler in den täglichen Ablauf aufzunehmen.

9.4 Sprachliche Kompetenz

In dieser Kategorie wurden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nach ihrem eigenen Verständnis vom Begriff „Sprachliche Kompetenz“ befragt, um zu sehen, ob ihre Vorstellungen mit den Definitionen aus der Literatur übereinstimmen.

Alle Direktorinnen und Direktoren sind sich darüber einig, dass das Sprechen einer Sprache einen wichtigen Faktor im Bereich der sprachlichen Kompetenz darstellt. Weiters werden Lesen, Schreiben und Verstehen genannt.

Es kann konstatiert werden, dass die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner mit den Definitionen von Chomsky und Gogolin (s. Kap. 2.2.3) übereinstimmen.

9.5 Fördermaßnahmen

Die Interviewpersonen wurden gebeten, darüber zu berichten, welche Fördermaßnahmen an ihren Schulen angeboten werden. Als individuelle Fördermaßnahme nennt IP1 den Deutschförderunterricht, den Lesclub, die Legastheniebetreuung und einen Crashkurs Lesen. IP2 zählt den muttersprachlichen Unterricht in BKS und Türkisch, Deutschkurse bzw. Intensivkurse für 30 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und nachhaltige Förderkurse auf. In der Schule von IP3 wird Türkisch und Spanisch als Freigegegenstand, BKS als Wahlmodul und ein Sprachförderkurs angeboten. Weiters gibt es Leseintensiv-, Erweiterungs- und Trainingskurse. Für IP4 gehört der muttersprachliche Unterricht in Türkisch, Deutschkurse für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und die Leseförderung zum individuellen Fördermaßnahmenangebot. Deutschkursstunden für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger werden auch von IP6 genannt.

In Anlehnung an die Kapitel 5.4 und 5.5 im Theorieteil der Diplomarbeit können diese Fördermaßnahmen wie folgt zugeordnet werden:

Submersionsmodelle: Deutschförderunterricht in der Schule von IP1, Modell Seiteneinsteigerinnen- und Seiteneinsteigerkurse in den Schulen von IP2, IP4 und IP6 und einen Sprachförderkurs in den Schulen von IP2 und IP3.

Language-maintenance Modell: Muttersprachlicher Unterricht in BKS und Türkisch in den Schulen von IP2 und IP3 und muttersprachlicher Unterricht nur in Türkisch in der Schule von IP4.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass in zwei Schulen nur *Submersionsmodelle* angewendet werden. In allen anderen Schulen wird versucht sowohl mit einsprachigen als auch mit zweisprachigen Modellen zu arbeiten.

In dieser Kategorie wurde weiters nach der Organisation, dem Stundenausmaß und dem Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer für diese Fördermaßnahmen gefragt.

Der Crashkurs Lesen beansprucht vier Stunden pro Woche. In der Schule von IP2 wird der muttersprachliche Unterricht als verbindliche Übung zwei Stunden in der Woche abgehalten. Weiters wird ab der ersten Klasse in den Fächern Geographie, Biologie und Musik von zwei Unterrichtsstunden eine auf Deutsch und die andere auf Bosnisch, Kroatisch, Serbisch bzw. Türkisch unterrichtet. In der zweiten Klasse kommt zu diesem System noch das Unterrichtsfach Geschichte hinzu. Die Unterrichtsinhalte werden in jenen Fächern sowohl in der Muttersprache als auch auf Deutsch gelehrt. Die Sprachenstunden werden in der jeweiligen Schulstufe parallel abgehalten. Insgesamt haben die Schülerinnen und Schüler fünf Stunden muttersprachlichen Unterricht.

IP3 berichtet, dass das Wahlmodul BKS, geleitet von einer BKS-Lehrerin bzw. BKS-Lehrer am Nachmittag ab der dritten Klasse für zwei Jahre angeboten wird. In diesem Modul, mit jeweils drei Stunden pro Schulstufe, gibt es Schularbeiten und eine Note im Zeugnis. Türkisch findet ebenfalls am Nachmittag mit drei Stunden pro Schulstufe statt, jedoch ohne Schularbeiten aber mit einer Note im Zeugnis. Dieses Wahlmodul wird von einer türkisch-sprachigen Lehrerin bzw. türkisch-sprachigem Lehrer abgehalten. Sie bzw. er arbeitet zusätzlich am Vormittag noch integrativ in den naturwissenschaftlichen Fächern. Eine *Spanisch Native Speakerin* bzw. ein *Spanisch Native Speaker* bietet Spanisch als Freigegegenstand an. Weiters erfolgt am Vormittag ein zehnstündiger Sprachförderkurs für alle Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzniveau A1 oder A2 durch eine Lehrerin bzw. einem Lehrer mit Deutsch als Zweitsprache. Zusätzlich gibt es noch acht Stunden Leseintensivkurse für schwache Leserinnen und Leser. In den

Hauptfächern wird *Teamteaching* durchgeführt. Außerdem werden Trainingskurse zum Üben, Festigen und Wiederholen sowie Erweiterungskurse angeboten. In der Schule von IP4 wird der muttersprachliche Unterricht in Türkisch von einer Lehrerin und einem Lehrer im Rahmen von 19 Wochenstunden angeboten. 20 Stunden pro Woche stehen für Leseförderung sowie für Deutschkurse zur Verfügung. Die Einteilung für Leseförderung erfolgt anhand der Sprachkompetenzstufen.

Die Organisierung der Deutschkursstunden für die Seiteneinsteigerinnen bzw. Seiteneinsteiger in der Schule von IP5 erfolgt dadurch, dass jene Seiteneinsteigerinnen bzw. Seiteneinsteiger für zwei Jahre aus dem Regelunterricht herausgenommen werden, wobei Gegenstände wie Zeichnen oder Turnen unberührt bleiben, da gerade hier ein soziales Miteinander möglich ist. Der Deutschkurs wird von einer Deutschkurslehrerin bzw. einem Deutschkurslehrer zehn Stunden pro Woche durchgeführt.

Wie bereits dargestellt macht Tracy in ihrer Studie aufmerksam, dass es wichtig ist, dass nur jemand Sprachförderung betreiben kann, der das nötige Wissen darüber hat (vgl. Tracy 2008). In diesem Sinne werden in den Schulen von IP2, IP3 und IP4 für den muttersprachlichen Unterricht nur Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt, die diese Bedingungen erfüllen.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Sprachförderkurse, die mit zehn Stunden pro Woche durchgeführt werden und ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre dauern, im gesetzlich vorgeschriebenen Rahmen liegen. Der muttersprachliche Unterricht wird von den Schulen unterschiedlich organisiert. Einerseits wird er als verbindliche und unterrichtsparallele Übung, andererseits als Wahlmodul oder Freigegegenstand am Nachmittag abgehalten.

Die Autorin möchte bezüglich der Leseförderung noch Folgendes anmerken: Im April 2011 fand der Wiener Lesetest statt. Aufgrund der Ergebnisse wurden Maßnahmen zur Leseförderung getroffen. Somit werden im Schuljahr 2011/12 an allen Wiener Pflichtschulen intensive Lesefördermaßnahmen durchgeführt. Ziel ist es, alle Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe durch intensive Lesekurse

auf der 5. und 9. Schulstufe zu fördern. Zur Risikogruppe gehören jene Schülerinnen und Schüler, welche beim Wiener Lesetest die niedrigste Kompetenzstufe erreichten.

Der Maßnahmenkatalog teilt sich in zwei Phasen. Die erste Phase findet in der zweiten Schulwoche statt mit dem Ziel, alle Schülerinnen und Schüler der 5. und 9. Schulstufe zu ermitteln, die in weiterer Folge eine intensive Förderung benötigen. Die zweite Phase dauert neun Wochen. In einem Intensivkurs Lesen werden jene Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe gefördert. Der Kurs wird als Kleingruppe mit vier bis acht Schülerinnen und Schüler unterrichtsparallel geführt. Ziel ist es, die Lesekompetenz zu steigern. Als weitere Möglichkeit bietet sich die begleitende Leseförderung in allen Unterrichtsfächern an. Diese Maßnahme gilt für alle Schülerinnen und Schüler mit entsprechendem Förderbedarf. Die Kurse werden ganzjährig geführt und versuchen, durch eine gezielte Unterstützung beim Lesen in allen Unterrichtsgegenständen eine nachhaltige Leseförderung zu garantieren. Alle außerordentlichen Schülerinnen und Schüler werden wie bisher in Sprachförderkursen betreut. (Vgl. SOKO Lesen 2011: 1- 4)

Auf die Frage, ob Schwierigkeiten bei der Organisation bzw. Durchführung jener Fördermaßnahmen auftreten, betont IP2, dass sich bei älteren Schülerinnen und Schülern häufig Probleme ergeben. Diese zeigen sich darin, dass diese Schülerinnen und Schüler erst in der 7. bzw. 8. Schulstufe aufgenommen werden. Dieser Zeitraum ist zu kurz, damit Fördermaßnahmen wirken können.

IP3 sieht Schwierigkeiten darin, jene Schülerinnen und Schüler nicht aus Fächern wie Turnen oder Zeichnen herauszunehmen, da hier die Möglichkeit der Mitarbeit besteht. Stundenplantechnisch muss hier eine genaue Abstimmung erfolgen. Diese Schwierigkeit wird auch von IP4 genannt. IP6 sieht ein Problem darin, dass die Deutschbücher für jene Deutschkursstunden nicht adäquat sind.

Alle befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sind der Meinung, dass mit Hilfe von Fördermaßnahmen sprachliche Fortschritte bei den Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch erkennbar sind.

Für IP2 sind diese Schülerinnen und Schülern „nicht mehr sprachlos“ (IP2: S.173, Z.156). Dadurch ist auch eine bessere Eingliederung in die Klassen- bzw. Schulgemeinschaft möglich. Betont wird, dass Schülerinnen und Schüler sowohl in der Klasse als auch in der ganzen Schule das Gefühl bekommen, erwünscht zu sein. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Muttersprache sprechen, sie werden in dieser verstanden und finden so leichter Anschluss.

IP3 berichtet, dass sogar nach zwei Jahren Sprachförderkurs der Großteil der Schülerinnen und Schüler in der Lage ist, dem Unterricht zu folgen. Auch für IP4 sind durch die Teilnahme an den Fördermaßnahmen Fortschritte erkennbar. IP6 schildert, dass die meisten Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nach einem Jahr dem Unterricht folgen können.

Die Schulen von IP2 und IP3 zeigen deutlich auf, dass der muttersprachliche Unterricht den Erwerb der Zweitsprache Deutsch unterstützt, da laut Kapitel 2.3.1 der Erwerb der Muttersprache mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen ist und es notwendig ist diesen weiterzuführen, um gute Ergebnisse sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache zu erzielen.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass durch die Sprachförderkurse jene Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Jahres über grundlegende Deutschkenntnisse verfügen. Mit Hilfe des muttersprachlichen Unterrichts können auch in der Muttersprache wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und der Rechtschreibung vertieft bzw. ergänzt werden.

9.6 Interkulturelles Lernen

Abschließend wurden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner gebeten zu erzählen, wie das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ an ihren Schulen umgesetzt wird.

Laut IP1 gelingt diese Umsetzung vor allem im Religionsunterricht sowie durch verschiedene Sprachenprojekte. In der Schule von IP2 wird die Vielfalt als Chan-

ce gesehen. Als Interkulturelles Projekt lässt sich das Gartencafé anführen. Weiters besteht eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen im Bezirk. IP3 spricht auch von jener „Vielfalt“ (IP3: S.179, Z.243), die anhand verschiedener Projekte zum Ausdruck kommt. Ein Interkulturelles Fest wurde in der Schule von IP4 anlässlich der Hundertjahrfeier durchgeführt. Eine ständige Umsetzung durch Interesse an anderen Kulturen und Religionen erfolgt in der Schule von IP5.

Diese Schulen zeigen vor, dass Interkulturelles Lernen mehr ist als nur andere Kulturen kennen zu lernen. Gemeinsam erleben und gestalten die betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer das Schulgebäude, den Unterricht und die Gemeinschaft. Die kulturelle Vielfalt wird als wertvoll angesehen. Anhand der verschiedenen Ausdrucksformen wie Religion, Sprache und Brauchtum werden mit Hilfe von unterschiedlichen Projekten und Festen jene Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt.

9.7 Ergebnisse durch Generieren von Hypothesen

In der qualitativen Sozialforschung wird der Entwicklung von Hypothesen und Theorien große Aufmerksamkeit geschenkt. Hypothesen werden aus den empirischen Daten, die mit Hilfe von Interviews gewonnen wurden, gebildet. Diese Vorgehensweise wird als induktiv bezeichnet. (Vgl. Lamnek 2010: 220ff)

Da es sich bei dieser Diplomarbeit um eine qualitative Untersuchung handelt, lassen sich induktiv folgende Hypothesen ableiten:

Hypothese 1

Die untersuchten Schulen liegen weit über dem durchschnittlichen Prozentanteil von 62,8 % bei der Anzahl von Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.

Begründung:

Bis auf eine Schule weisen alle anderen einen Prozentanteil von über 80 % bei der Anzahl von Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf.

Hypothese 2

Türkisch, Kroatisch, Serbisch und Bosnisch sind jene Sprachgruppen, die in den untersuchten Schulen am häufigsten vertreten sind.

Begründung:

Alle Direktorinnen und Direktoren geben an, dass diese Muttersprachen an ihrem Schulstandort am häufigsten von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gesprochen werden.

Hypothese 3

Die Wertschätzung, die jenen Sprachen von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch entgegengebracht wird, ist sehr hoch.

Begründung:

Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner geben an, dass die Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt am jeweiligen Schulstandort hohe Priorität hat. Dies zeigt sich dadurch, dass den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten wird, in Form von Freigegegenständen und Kursangeboten, ihre Muttersprache in den Schulen zu lernen und somit ihre Kenntnisse erweitern können.

Zusätzlich bemühen sich diese Schulen, durch interkulturelle Zusammenarbeit und Wertschätzung auch gegenüber den Religionen, um einen friedlichen Schulalltag.

Hypothese 4

Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen sind wichtige Faktoren im Bereich der sprachlichen Kompetenz.

Begründung:

Alle Direktorinnen und Direktoren sind sich einig, dass Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen zu den wichtigen Faktoren im Bereich der sprachlichen Kompetenz gehören.

Hypothese 5

Submersionsmodelle werden im Bereich der einsprachigen Förderung verwendet.

Begründung:

An allen Schulstandorten werden *Submersionsmodelle* zur Förderung der deutschen Sprache angeboten.

Hypothese 6

Das *Language-maintenance Modell* wird im Bereich der zweisprachigen Förderung eingesetzt.

Begründung:

Drei der fünf Direktorinnen bzw. Direktoren berichten, dass an ihren Schulstandorten muttersprachlicher Unterricht in BKS und Türkisch angeboten wird

Hypothese 7

Für den muttersprachlichen Unterricht werden muttersprachliche Lehrpersonen eingesetzt.

Begründung:

Alle Direktorinnen und Direktoren, die an ihrem Standort muttersprachlichen Unterricht anbieten, geben an, dass nur muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer dafür eingesetzt werden.

Hypothese 8

Durch Sprachförderkurse sind positive Fortschritte im Bereich der Sprachkompetenzen erkennbar.

Begründung:

Alle befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sind sich einig, dass Sprachförderkurse Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch innerhalb eines Jahres grundlegende Deutschkenntnisse vermitteln. Eine Interviewperson berichtet, dass nach zwei Jahren Sprachförderkurs die meisten Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, dem Unterricht zu folgen.

Hypothese 9

Muttersprachlicher Unterricht unterstützt den Erwerb der Zweitsprache Deutsch.

Begründung:

Zwei Direktorinnen bzw. Direktoren berichten, dass aufgrund des muttersprachlichen Unterrichts wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und der Rechtschreibung vertieft bzw. ergänzt werden können. Diese Arbeit sehen sie als notwendig an, da einerseits der Erwerb der Muttersprache mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen ist und andererseits dadurch der Erwerb der Zweitsprache Deutsch unterstützt wird.

Hypothese 10

Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ wird positiv umgesetzt.

Begründung:

Alle Interviewpartnerinnen bzw. Interviewpartner geben an, dass „Interkulturelles Lernen“ durch verschiedenste Projekte zum Ausdruck kommt. Einem Schulstandort gelingt dies durch unterschiedliche Sprachenprojekte, einem anderen wiederum durch ein Interkulturelles Fest. Alle Direktorinnen und Direktoren sind sich einig, dass „Interkulturelles Lernen“ mehr ist als nur andere Kulturen kennen lernen. Die kulturelle Vielfalt an den Standorten muss gelebt werden.

9.8 Diskussion

Die Autorin möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass im Zuge der empirischen Untersuchung die organisatorischen Maßnahmen im Rahmen der Sprachförderung untersucht wurden. Aufgrund dessen wurden die Direktorinnen und Direktoren interviewt. Die inhaltliche Ebene der Sprachförderung, welche sich durch die Befragung der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schülerinnen und Schüler gezeigt hätte, wurde nicht überprüft.

Hypothese 1 dieser Untersuchung zeigt, dass die untersuchten Schulen weit über dem durchschnittlichen Prozentanteil bei der Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch liegen. (Vgl. Hypothese 1) Es wäre fahrlässig diese Prozentzahl nicht zu beachten und jene Schülerinnen und Schüler ihrem Schicksal zu überlassen. Vier von fünf untersuchte Schulen weisen einen Prozentsatz von über 80 % auf und reagieren dementsprechend mit verschiedenen Fördermaßnahmen.

Die vorliegende Studie zeigt, dass Türkisch, Kroatisch, Serbisch und Bosnisch zu den häufigsten Sprachgruppen zählen. Ihnen wird in den untersuchten Schulen eine hohe Wertschätzung entgegengebracht. (Vgl. Hypothese 2 und Hypothese 3) Auch hier zeigt sich, wie schon bei Hypothese 1, dass es leichtsinnig wäre die

Augen vor der Realität zu verschließen. Drei von fünf Schulen bieten als Wertschätzung gegenüber diesen Sprachgruppen in BKS und Türkisch muttersprachlichen Unterricht an.

Wie in Hypothese 4 formuliert zählen Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen zu den wichtigsten Faktoren im Bereich der sprachlichen Kompetenz. (Vgl. Hypothese 4) Ausführliche Definitionen von Chomsky (1983) und Gogolin (2002) werden im Kap. 2.2.3 dargestellt. Als Fazit lässt sich erkennen, dass jede sprachliche Fördermaßnahme bei diesen Faktoren ansetzen muss.

Wie bereits in Kapitel 5 dargestellt und in den Hypothesen 5 und 6 formuliert, werden *Submersionsmodelle* im Bereich der einsprachigen Förderung eingesetzt. Im Bereich der zweisprachigen Förderung wird das *Language-maintenance Modell* angewendet. (Vgl. Hypothese 5 und Hypothese 6) Auernheimer (s. Kap. 5.1) übt Kritik bezüglich den *Submersionsmodellen* dahingehend, dass er der Meinung ist, dass hierbei Schülerinnen und Schüler sprachlich überfordert werden. Da es sich um ein einsprachiges Modell handelt, wird die Erstsprache nicht gefördert. Reich und Roth (s. Kap. 5.2) sowie Gogolin (s. Kap. 5.5.1) knüpfen hier an und behaupten, dass eine Kombination zwischen Zweitsprachförderung und Unterricht in der Herkunftssprache zu eindeutig besseren Ergebnissen führt.

Hypothese 7 dieser Untersuchung zeigt, dass hauptsächlich muttersprachliche Lehrpersonen für den muttersprachlichen Unterricht eingesetzt werden. (Vgl. Hypothese 7) Tracy (s. Kap. 4) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Sprachförderung nur jemand betreiben kann, der das nötige Wissen darüber hat.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass aufgrund der Durchführung von Sprachförderkursen positive Fortschritte im Bereich der Sprachkompetenzen zu erkennen sind. (Vgl. Hypothese 8) Es bleibt offen, ob nicht in den untersuchten Schulen diese Fortschritte schneller und noch eindeutiger zu erzielen wären, wenn, wie oben dargestellt, auch eine Förderung in der Muttersprache stattfinden würde.

Hypothese 9 besagt, dass der Erwerb in der Zweitsprache Deutsch durch den muttersprachlichen Unterricht unterstützt wird. (Vgl. Hypothese 9) Diese Aussage macht deutlich, dass für eine gelungene Sprachförderung unter den Expertinnen und Experten die Meinung vertreten wird, dass die schulische Förderung der Erstsprache den Erwerb in der Zweitsprache Deutsch positiv beeinflusst. Weiter oben wurden schon Reich und Roth sowie Gogolin als Vertreter dieser Auffassung genannt. Im Kapitel 5.5.1 kann nun auch de Cillia angeführt werden.

Wie in Hypothese 10 formuliert, wird das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ positiv umgesetzt. (Vgl. Hypothese 10) Die Realität zeigt, dass mehrsprachige und kulturell heterogene Unterrichtsklassen den Schulalltag prägen. Laut Binder und Gröpel (s. Kap. 5.6) ist somit Interkulturelles Lernen notwendig. Die Interkulturelle Arbeit in den untersuchten Schulen präsentiert sich unterschiedlich und reicht von Sprachprojekten bis zu interkulturellen Festen. Es wird versucht, Schülerinnen und Schüler zu gegenseitiger Akzeptanz zu führen und jene sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt in den Schulen als wertvolles Gut darzustellen.

9.9 Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage

In Anlehnung an die Forschungsfrage,

„Existiert eine Form von sprachlicher Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I?“,

kann abschließend zusammengefasst werden, dass in den fünf untersuchten Schulstandorten des 15. Wiener Gemeindebezirkes sprachliche Förderung in unterschiedlichen Formen stattfindet.

Eine Differenzierung erfolgt mit Hilfe der Darstellung von Colin Baker und Sylvia Prys-Jones (s. Kap. 5). Die verwendeten Fördermaßnahmen können folgender-

maßen zugeordnet werden: Im Bereich der *Submersionsmodelle* werden ein Deutschförderunterricht, drei Seiteneinsteigerinnen- und Seiteneinsteigerkurse sowie ein Sprachförderkurs angeboten. Innerhalb der zweisprachigen Förderung findet das *Language-maintenance Modell* Anwendung. Zwei Schulen bieten muttersprachlichen Unterricht in BKS und Türkisch an, eine Schule hat nur die Möglichkeit, diesen Unterricht in Türkisch abzuhalten.

Aufgrund der Erkenntnisse aus den Interviews lässt sich feststellen, dass die Sprachförderkurse mit zehn Stunden pro Woche durchgeführt werden und ein oder höchstens zwei Schuljahre dauern. Innerhalb eines Jahres sind nach Einschätzung der Befragten sprachliche Fortschritte bei den Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erkennbar. Sie verfügen über grundlegende Deutschkenntnisse. Nach zwei Jahren Sprachförderkurs sind Schülerinnen und Schüler in der Lage, dem Unterricht zu folgen.

Der muttersprachliche Unterricht wird von den Schulen unterschiedlich durchgeführt. Einerseits wird er als verbindliche und unterrichtsparallele Übung, andererseits als Wahlmodul oder Freigegenstand am Nachmittag angeboten. Durch diesen Unterricht zeigt sich, dass in der Muttersprache wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und der Orthographie gelernt und vertieft werden. Warum sprachliche Förderung an diesen Schulen notwendig ist, lässt sich bei genauerer Betrachtung der einzelnen Schulstandorte aufzeigen.

Bis auf eine Schule weisen die untersuchten Schulen einen Prozentanteil von über 80 % bei der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf. Der durchschnittliche Prozentanteil für das Schuljahr 2009/10 liegt bei 62,8 %. Daraus kann die Schlussfolgerung abgeleitet werden, dass jeder Standort durch eine Vielfalt an Erstsprachen geprägt ist. Zu den großen Sprachgruppen zählen: Türkisch, Kroatisch, Serbisch und Bosnisch. Wertung gegenüber diesen Muttersprachen wird dadurch ausgedrückt, dass muttersprachlicher Unterricht angeboten wird.

Ein eindeutiges Ergebnis zeigt sich in der Auffassung von sprachlicher Kompetenz. Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nennen folgende wichtige Faktoren: Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen.

Zum Abschluss zeigt die vorliegende Untersuchung, dass das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ durch verschiedene Projekte positiv umgesetzt wird. Die sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt wird im Schulalltag gelebt und als wertvoll betrachtet.

Die Autorin ist sich bewusst, dass die Forschungsergebnisse nur eine Momentaufnahme darstellen können, da sich die Schule im Gesamten bzw. die einzelnen Schulen im ständigen Wandel befinden. Einige Schulen richten ihr Angebot im Hinblick auf den muttersprachlichen Unterricht nach den großen Sprachgruppen an ihren Schulen. Im Weiteren können von Schuljahr zu Schuljahr nur dann Wahlmodule in den unterschiedlichsten Sprachen angeboten werden, wenn sich genügend Schülerinnen und Schüler anmelden.

Trotz des ständigen Wandels muss die Schule auch noch weiterhin auf jene Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Rücksicht nehmen und Fördermaßnahmen in unterschiedlichsten Formen anbieten.

Als Fortführung dieser Studie bietet sich an, andere Bezirke zu untersuchen und so Vergleichsmöglichkeiten zu schaffen. Außerdem können Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schülerinnen und Schüler befragt werden um deren Position bzw. Sichtweise darzustellen.

10. Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Sekundarstufenbereich I.

Anfangs werden die Begriffe Migration und Sprache definiert. Weiters wird die Situation an den Schulen erläutert, Sprachförderung untersucht und schulorganisatorische Modelle vorgestellt.

Im empirischen Teil der Arbeit wird mit Hilfe von qualitativen Interviews die derzeitige sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im 15. Wiener Gemeindebezirk analysiert.

Dazu wurden die Direktorinnen und Direktoren von fünf Schulen befragt. In den Interviews wurden unter anderem Fragen bezüglich des Schulstandortes, der Sprachenvielfalt, der Fördermaßnahmen und des Interkulturellen Lernens gestellt.

Anhand der ausgewerteten Interviews konnte gezeigt werden, dass sprachliche Förderung in diesen Schulen existiert. Als Fördermaßnahmen kommen *Submersionsmodelle* und das *Language-maintenance Modell* zum Einsatz.

11. Abstract

The present work deals with the remediation of language skills of pupils at secondary level I whose mother tongue is other than German.

The theoretical framework of this paper defines the concepts of migration and language. Furthermore, the situation in schools and language remediation is explained and school organizational models are presented.

In the empirical part of the thesis, the current language remediation of pupils is analyzed whose first language is other than German. This was conducted through qualitative interviews in schools of the 15th District of Vienna.

Additionally, five directors of these schools were interviewed. In the interviews, the questions included the location of the school, language diversity and the promotion of intercultural learning.

The analysis of the interviews has shown that language remediation exists in these schools. The following means of support are used: Submersion models and the Language-maintenance model.

12. Literaturverzeichnis

Ammon, U. (2000): Auf welchen Interessen beruht Sprachförderungspolitik? Ansätze einer erklärenden Theorie. In: **Ammon, U.** (Hg.): Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 135 – 150

Apeltauer, E. (2008): Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: **Ahrenholz, B.** (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 111 – 133

Auernheimer, G. (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Primus Verlag

Biffi, G. und **Bock-Schappelwein, J.** (2003): Soziale Mobilität durch Bildung? – Das Bildungsverhalten von MigrantInnen. In: **Fassmann, H.** (Hg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht: rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Drava-Verlag, S. 120 – 130

Binder, S. und **Gröpel, W.** (2009): Interkulturalität: Migration – Schule – Sprache. In: **Six-Hohenbalken, M.** und **Tošić, J.** (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 284 – 301

Blaschitz, V. und **de Cillia, R.** (2009): Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. In: **Plutzer, V.** und **Kerschhofer-Puhalo, N.** (Hg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 99 – 114

bm:ukk (Hg., 2010a): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 14. aktualisierte Auflage. Wien

bm:ukk (Hg., 2010b): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 3: Spracherwerb in der Migration. Verfasst von Univ. Prof. Dr. Rudolf de Cillia. 13. aktualisierte Auflage. Wien

bm:ukk (Hg., 2010c): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. 5. unveränderte Auflage. Wien

bm:ukk (Hg., 2011a): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Statistische Übersicht. Schuljahre 2002/03-2009/10. 12. aktualisierte Auflage. Wien

bm:ukk (Hg., 2011b): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 5: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2009/10. Verfasst von Mag. Ines Garnitschnig (Verein Zeit!Raum). 12. aktualisierte Auflage. Wien

Brizić, K. (2009): Familiensprache als Kapital. In: **Plutzer, V.** und **Kerschhofer-Puhalo, N.** (Hg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 136 – 151

Chomsky, N. (1983): Aspekte der Syntax-Theorie. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp

De Cillia, R. (2007): Sprachförderung. In: **Fassmann, H.** (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, S. 251 – 257

Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Expertenrat für Integration (Hg., 2011): Integrationsbericht. Vorschläge des Expertenrates für Integration. Wien

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

Fleisch, A. (1994): Die neue Migration. In: **Gauß, R., Harasek, A.** und **Lau, G.** (Hg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1: Eine Einführung. Wien: J & V Schulbuchverlag GmbH, S. 15 – 44

Friebertshäuser, B. und **Langer, A.** (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: **Friebertshäuser, B., Langer, A.** und **Prengel, A.** (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag S. 437 – 455

Fröhlich-Gildhoff, K. und **Kasüschke, D.** (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession. Grundalgen der Frühpädagogik – Band 1. Köln und Kronach: Carl Link.

Gogolin, I. (2002): Interkulturelle sprachliche Bildung. In: **Weidinger, W.** (Hg.): Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde. 1. Auflage. Wien: öbv et hpt VerlagsgmbH & Co. KG, S. 98 – 107

Gombos, G. (2007): Mit Babylon leben lernen. Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag

Gröpel, W. (2001): Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache an Wiener Schulen – eine Bestandsaufnahme. In: **Weidinger, W.** (Hg.): Bilingualität und Schule? Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. 1. Auflage. Wien: öbv et hpt VerlagsgmbH & Co. KG, S. 214 – 245

Hellrung, U. (2002): Sprachentwicklung und Sprachförderung. Ein Leitfaden für die Praxis. Freiburg-Basel-Wien: Herder Verlag

Hoffmann-Nowotny, H. (1969): Migration. Ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung. Zürich: Juris Druck + Verlag

Jeuk, S. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Jonak, F. (2010): Schulunterrichtsgesetz mit hierzu ergangenen Verordnungen. Kommentierter Sonderdruck. Österreich: Innverlag Zirl

Kerschhofer-Puhalo, N. und **Plutzar, V.** (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. In: **Plutzar, V.** und **Kerschhofer-Puhalo, N.** (Hg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 9 – 13

Klein, W. (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Auflage, unveränderter Nachdruck der 2. Auflage. Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain

Knapp, W. (2008): Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Lese- und Schreibkompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln? In: **Ahrenholz, B.** (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 251 – 268

Koser, K. (2007): International Migration. A Very Short Introduction. Oxford: University Press

Krist, S. und **Wolfsberger, M.** (2009): Identität, Heimat, Zugehörigkeit, Remigration. In: **Six-Hohenbalken, M.** und **Tošić, J.** (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 164 – 184

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Lebhart, G. und **Marik-Lebeck, S.** (2007a): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In: **Fassmann, H.** (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, S. 165 – 182

Lebhart, G. und **Marik-Lebeck, S.** (2007b): Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends. In: **Fassmann, H.** (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, S. 145 – 164

Lee, E. (1972): Eine Theorie der Wanderung. In: **Széll, G.** (Hg.): Regionale Mobilität. Elf Aufsätze. München: Nymphenburger Verlagshandlung GmbH, S. 115 – 129

Lewandowski, T. (1991): Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag

Mayer, W. (2009): Sprachentwicklung und Sprachförderung an der Schnittstelle Kindergarten – Schule. In: **Plutzer, V.** und **Kerschhofer-Puhalo, N.** (Hg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 155 – 161

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Nowotny, I. (2007): Das Ausländerbeschäftigungsgesetz: Die Regelung des Zugangs von AusländerInnen zum österreichischen Arbeitsmarkt. In: **Fassmann, H.** (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, S. 47 – 82

Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Olechowski, R., Hanisch, G., Katschnig, T., Khan-Svik, G. und Persy, E. (2002): Bilingualität und Schule – Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In: **Weidinger, W.** (Hg.): Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde. 1. Auflage. Wien: öbv et hpt VerlagsgmbH & Co. KG, S. 8 – 63

Parnreiter, C. (1994): Migration und Arbeitsteilung. AusländerInnenbeschäftigung in der Weltwirtschaftskrise. Wien: Promedia Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H.

Radtke, F. (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: **Keim, W.** (Hg.): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 49 – 63

Reich, H. und Roth, H. (2002) In Zusammenarbeit mit Inci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Ursula Neumann, Gesa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen, Ton Vallen und Vera Wurnig: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. 2. Auflage. In: **Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule** (Hg.): Forschung. Hamburg: Reser. Grafische Medien GmbH

Reiser, K. (2009): Echo aus der Community. Entwicklung und Dynamik von MigrantInnenvereinen in Wien. In: **Six-Hohenbalken, M., Tošić, J.** (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2009, S. 343 – 359

Rieder, K. (2000): Herkunftssprache – Zielsprache. Eine Handreichung für den Unterricht in multikulturellen Klassen. Innsbruck-Wien-München: Studienverlag

Risager, K. (2000): Bedeutet Sprachverbreitung immer auch Kulturverbreitung? In: **Ammon, U.** (Hg.): Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 9 – 18

Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag

Sander, R. und Spanier, R. (2003): Kindergarten heute spezial. Sprachentwicklung und Sprachförderung – Grundlagen für die pädagogische Praxis. Freiburg: Herder

Seifert, O. (1980): Integrations- und Sozialisationsprobleme bei Kindern ohne Deutschkenntnisse – Ursachen und Lösungsmöglichkeiten. Einführungsreferat beim Symposium in Rief, 19. März 1979. In: **Seifert, O.** (Hg.): Sprache und Kommunikation. Sonderdruck. Auszug aus einem Bericht über das Symposium für Unterricht und Kunst „Integrations- und Sozialisationsprobleme ausländischer Kinder ohne Deutschkenntnisse in den österreichischen Schulen“. Wien: Pädagogischer Verlag S. 5 – 13

Soko Lesen. (2011): Maßnahmenpaket zur Leseförderung. S. 1 – 4

Stadtschulrat für Wien (2011a, Hg.): Schulversuche und Schulentwicklung an allgemein bildenden Wiener Schulen im Schuljahr 2010/11. Wien: BMUKK

Stadtschulrat für Wien (2011b, Hg.): Wiener Schulführer 2011/12. Wien: Bohmann Druck und Verlags-Gesellschaft m.b.H. & Co KG

Statistik Austria (Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften) (2011): migration und integration. zahlen.daten.indikatoren 2011. Wien

Strasser, E. (2009): Was ist Migration? Zentrale Begriffe und Typologien. In: **Six-Hohenbalken, M.** und **Tošić, J.** (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2009, S. 15 – 28

Tošić, J. und **Streissler, A.** (2009): „Zwischen den Kulturen“? Kinder und Jugendliche der 2. Generation. In: **Six-Hohenbalken, M.** und **Tošić, J.** (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2009, S. 185 – 204

Tracy, R. (2008): Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis? In: **Ahrenholz, B.** (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 17 – 29

Treibel, A. (1999): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 2., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag

Vollmer, H. und **Thürmann, E.** (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: **Ahrenholz, B.** (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr Verlag, S. 107 – 132

Weidinger, Walter. (2001a): Bilingualität und Schule – Zahlen, Fakten, Trends am Beispiel der Wiener Pflichtschulen. In: **Weidinger**, W. (Hg.): Bilingualität und Schule. Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. 1. Auflage. Wien: öbv et hpt VerlagsgmbH & Co. KG, S. 12 – 21

Weidinger, Wiltrud. (2001b): Bilingualität und Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: **Weidinger**, W. (Hg.): Bilingualität und Schule? Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. 1. Auflage. Wien: öbv et hpt VerlagsgmbH & Co. KG, S. 80 – 161

13. Internetadressen

http://www.un.org/esa/population/publications/2006_MigrationRep/exec_sum.pdf,
1.3.2011

http://www.un.org/esa/population/publications/2006_MigrationRep/part_one.pdf,
1.3.2011

http://www.un.org/esa/population/publications/2006_MigrationRep/part_two.pdf,
1.3.2011

http://www.un.org/esa/population/publications/2006_MigrationRep/Annex.pdf,
1.3.2011

http://www.un.org/esa/population/publications/2006_MigrationRep/Profiles_region.pdf
1.3.2011

http://www.un.org/esa/population/publications/2009Migration_Chart/ittmig_wallchart09_table.xls, 1.3.2011

http://www.un.org/esa/population/publications/2009Migration_Chart/IttMig_maps.pdf, 1.3.2011

http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesM/SeriesM_58rev1E.pdf, 1.3.2011

http://www.weltalmanach.de/staat/staat_liste.html, 2.4.2011

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, 29.11.2010

www.sprachenrechte.at, 2.6.2012

14. Sekundärliteratur

Girtler, R. (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit, Wien, Köln, Graz: In: **Lamnek, S.** (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Jandl, E. (1997): Wanderung. In: **Siblewski, K.** (Hg.): Ernst Jandl. Poetische Werke. 10 Bände. München: Luchterhand Literaturverlag, in der Verlagsgruppe Random House GmbH. In: **Krist, S.** und **Wolfsberger, M.** (2009): Identität, Heimat, Zugehörigkeit, Remigration. In: **Six-Hohenbalken, M., Tošić, J.** (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2009, S. 164 – 184

15. Genehmigung des Stadtschulrats zur Durchführung vorliegender Untersuchung



Barbara Schmid
Schimböckgasse 2
2020 Hollabrunn

Ihr Zeichen, Ihre Nachricht vom -----	Unser Zeichen/GZ 100.015/0127-kanz1/2011	Sachbearbeiter: Dipl. Päd. Elisabeth Kugler Elisabeth.Kugler@ssr-wien.gv.at	Tel: 52525 DW: 77125 Fax: 9977125	Datum 11.10.2011
---	---	---	---	---------------------

Sehr geehrte Frau Schmid!

Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Genehmigung, im Rahmen Ihrer Diplomarbeit eine Erhebung mit dem Arbeitstitel „Sprachliche Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe“ an den genannten Wiener Schulen, die bis längstens Ende Jänner 2012 abgeschlossen sein muss, durchzuführen.

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

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

Die schriftliche Einverständniserklärung der Eltern der zu untersuchenden Kinder muss vorliegen.

Mit freundlichen Grüßen
Für die Amtsführende Präsidentin

LSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel
Abteilungsleiter APS

Nachrichtlich an:
BSI Manfred Pinterits

WMS 15, Kauergasse 3-5; KMS 15 ; KMS Schweglerstraße 2-4; KMS 15, Sechshauser Straße 71; KMS 15, Selzergasse 25;
KMS 15, Friesgasse 4

Die **Direktionen** werden gebeten, an den betroffenen Schulen die Mitglieder des Schulforums bzw. die KlassenelternvertreterInnen von der Durchführung der Erhebung zu informieren.

16. Anhang

Im Folgenden werden die transkribierten Interviews der acht Interviewpartnerinnen und Interviewpartner angeführt.

Interviewprotokoll 1

3. November 2011, 13.15 Uhr

Interviewzeit: 4 Minuten, I = Interviewerin, IP1 = Interviewperson 1

- 5 I: Meine erste Frage ah die Gesamtschüleranzahl?
IP1: Die Gesamtschüleranzahl sind 187 Kinder.
I: 187. Die Lehreranzahl?
IP1: Lehreranzahl 19.
I: Klassenanzahl?
10 IP1: Acht.
I: Und die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, ungefähre Prozentanteil?
IP1: (4 Sekunden) 60 %.
I: OK. Schulart?
15 IP1: Kooperative Mittelschule.
I: Können Sie das genauer beschreiben, was das Spezifische an einer KMS ist?
IP1: Na ja, das heißt, dass es eine Kooperation gibt, in dem Fall eine vertikale Kooperation also mit einer weiterführenden Schule und das ist bei uns also die hauseigene Handelsschule.
20 I: Hm. Wie würden Sie das Umfeld der Schule beschreiben?
IP1: (4 Sekunden) Als schwierig, ... weil's halt einfach vom Milieu her und von der von der sozialen Umgebung ziemliche Schwierigkeiten gibt also zum Beispiel Henriettenplatz usw.
I: Hm. Hat ihre Schulart einen Schwerpunkt?
25 IP1: Nein, keinen Schwerpunkt.
I: Welche Sprachen sprechen jene Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch in ihrer Erstsprache?
IP1: (.). Das kann ich nicht sagen, weil's bei uns, das sind 40 Sprachen, glaub ich.
I: OK. Ahm. Der Großteil? .. Kroatisch?
30 IP1: Ja, Kroatisch, Serbisch, Türkisch ... ah (.). ja dann natürlich auch die ganzen indischen Dialekte.
- I: Hm. Ich hab gesehen ein paar ausgefallene Sprachen. (lacht)
IP1: Ja, Ja.
I: Ah, welche Wertschätzung erfahren diese Sprachen bei Ihnen in Ihrer Schule?
35 IP1: Na ja an und für sich sehr viel, weil wir auch seit vorigem Jahr UNESCO-Schule sind und dementsprechend natürlich auch die Internationalität hier unterstreichen.
I: Was bedeutet für Sie sprachliche Kompetenz?
IP1: Ja, sprachliche Kompetenz bedeutet für mich, dass ich mich in der Sprache erstens
40 einmal ausdrücken kann, dass ich das ich auch lesen kann und dass ich natürlich auch in dieser Sprache schreiben kann.
I: Hm. Sie haben jetzt eine Menge Anzahl von Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.
IP1: Hm.
45 I: Welche Fördermaßnahmen haben Sie individuell in Ihrer Schule? Bieten Sie welche an?
IP1: Wir bieten schon welche an, also das heißt es gibt jetzt diesen diesen Förderunterricht Deutsch, diesen zusätzlichen gibt's nicht mehr, weil ja heuer das ganze so mit Lesen ist.
50 I: Hm.
IP1: Das heißt es gibt jetzt diese vier Stunden eben diesen Crashkurs .. Lesen. Es gibt noch für die erste bis dritte Klasse gibt es zusätzlich den Lesclub, also wo die Kinder auch hingeschickt werden von den Deutschlehrern. Ah, wir haben Legastheniebetreuung, .. wo wir also auch Schwache, praktisch auch leseschwache
55 Kinder hinein schicken können.
I: Hm.
IP1: Und wir haben natürlich auch den normalen Deutschförderunterricht.
I: Ja, haben Sie Seiteneinsteiger?
IP1: Seiteneinsteiger schon, aber eher wenig, sog ich dazu. Weil ich eh sowieso volle
60 Klassen habe und also kaum jemand aufnehmen kann.

I: OK. Hm. Und da wär schon meine allerletzte Frage. Interkulturelles Lernen, kommt dieses Prinzip in Ihrer Schule vor? Wird das beachtet? Und dann inwiefern?

IP1: Das wird beachtet, das heißt, das kann jetzt beim Religionsunterricht sein, wo wir auch schauen, dass die Kinder also eben auch von den anderen Religionsunterrichten
65 dass auch lernen. Da geht auch der was i der islamische Religionslehrer geht auch hinein einmal in den römisch-katholischen Unterricht und spricht einmal über den Islam. Also solche Dinge machen wir. Ah es gibt immer wieder Austausch natürlich auch so über das Essen. Ah, weil wir immer wieder dann also auch die anderen Essenskulturen herein nehmen in den Unterricht. Es gibt immer wieder Sprachprojekte, wo wir dass also
70 auch herein nehmen, wo die Kinder dann eben dann eben auch in ihrer Muttersprache etwas vortragen können. Wir haben auch schon bei diesem Wettbewerb (.) multi mitgemacht. Also solche Dinge.

I: Gut, danke, das war´s auch schon wieder. Dann bedank ich mich. (lacht)

IP1: Bitte.

Interviewprotokoll 2

7. November 2011, 14.15 Uhr

Interviewzeit: 19 Minuten

I = Interviewerin, IP2 = Interviewperson 2

- 5 IP2: Muss ich mich vorstellen auch?
I: Nein.
IP2: Oder?
I: Es ist, es ist.
IP2: Ja, OK!
- 10 I: Also, es kommt ihre Schule als Nummer vor, aber nicht Sie.
IP2: OK, gut!
I: Man, wer will kann das wahrscheinlich irgendwie zurückverfolgen wenn er das Ziel hat, aber es sollte nicht.
IP2: Also wenn ich dann auf unsere Schwerpunkte komme sicher!
- 15 I: (lacht)
IP2: Kann man sicher zurückverfolgen.
I: Gut!
IP2: Aber ich ... werde versuchen mich zurückzuhalten.
I: Dann kommen wir mal zu der Gesamtschüleranzahl!
- 20 IP2: Ah, zurzeit ham ma 236.
I: Lehreranzahl?
IP2: Huh, ahm wenn ich alle mitzähle, die ah nur auch nur ein paar Stunden bei uns unterrichten sind's 50.
I: Hm. Klassenanzahl?
- 25 IP2: Zwölf.
I: Dann die Anzahl der Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als wie Deutsch? Ungefährer Prozent-
IP2: Ah.
I: -anteil?
- 30 IP2: Kann ich ihnen genau sagen, weil (Interviewperson 2 schaut im Computer in der Schulverwaltung nach) ich hab's in der Schulverwaltung ja soundso, ich hab's nämlich

- heute aus ausgedruckt. Wir haben so eine Statistik, .. wo man das wirklich sieht. So knappe 89 % in etwa. Wir sind ein bisserl zweigeteilt, weil ich ah durch die Mehrstufenklassen. Schülerstaatsbürgerschaften gehn ma amal. Ah, na das wird ma des weniger
- 35 sogen, eher die Muttersprachen sagen das eher aus. .. Ah 83,5 %.
I: Hm.
IP2: Weil, die Mehrstufenklassen die wir haben ah das sind fast nur Kinder mit deutscher Muttersprache. Und im Haus selber bei den acht Klassen habe ich 93,5 % zirka und dadurch, dass dort weniger sind gibt's jetzt einen Durchschnitt von 83,5 %.
- 40 I: Hm. Schulart?
IP2: Ah, Kooperative Mittelschule mit neusprachlichen Schwerpunkt.
I: Hm, gut! Das Umfeld, wie würden Sie das beschreiben von Ihrer Schule?
IP2: Ah, der 15. Bezirk. Oh, ahm das waren ja früher so die billigeren Wohnungen, die jetzt nicht mehr billig sind. Es ist die U-Bahn in der Nähe, ah was ah net immer ganz
- 45 unproblematisch ist, weil ja dann doch auch einige ah ja so ... Leute sich da befinden, die ja, wos halt Probleme geben kann. Ansonsten sind's ah ja eher einfache, einf, jo einfache, die meisten sind einfache Menschen, die ja von der Arbeit her Ang eher Angestellte sind, wobei ich das aber also die Schüler die i hab, sind von den Eltern her sind eher so, ja.
- 50 I: Hm.
IP2: Eher einfach. Eher ahm .. kleinere Wohnungen, ja.
I: War mein Eindruck richtig? Ich bin von der Hütteldorferstraße runtergekommen, dass es da oben, dass es immer ruhiger wird. Dass es, oder ist das ein falscher, Hütteldorferstraße ganz oben ist schon verkehrslaut und
- 55 IP2: Ja.
I: Und hier (..)
IP2: Von der Gegend her, schon sehr, also so was Verkehrslärm anbelangt, ja. Die ah, jetzt im Winter ist die Wasserwelt eher auch ruhiger, wenn's Sommer ist sitzen viele draußen,
- 60 I: Hm.
IP2: also auch die Anrainer, die Bewohner hier, setzen sich dann hin. Ah unsere Schnecke vorm Haus wird auch sehr gern genutzt, wo dann am Abend noch relativ lang ah

Unterhaltung stattfindet, weil dass der Schulwart im Haus wohnt und der das eben die Fenster dort hinaus hat der hört das öfters hört aber ansonsten muss ich sagen. Also ich selber habe auch den Eindruck es ist ruhig, ja?

I: Hm.

IP2: Ab und zu kommt halt was vor aber da bin ich dann eh immer sehr schnell auf Zack und melde auch wenn mir irgendwas oder uns was auffällt,

I: Hm.

70 IP2: damit da gleich wieder kontrolliert wird, mehr kontrolliert wird, aber im Grunde finde ich auch, dass es eher ruhige

I: Hm.

IP2: Gegend ist.

I: Ja.

75 IP2: Könnt net sagen, dass es, dass es unangenehm is.

I: (lacht) Gut, der Schwerpunkt war dann der neusprachliche Schwerpunkt?

IP2: Genau!

I: Welche Sprachen sprechen jetzt die Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch?

80 IP2: Also gut, die meisten sprechen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch. Also davon aber die meisten Serbisch. Dann Türkisch, dann haben wir einige ah die Tschetschenisch sprechen, einige die ah Indisch sprechen dann haben wir einen einen Schüler der ah aus Nepal, also Nepalisch spricht, dann einen ungarischen Schüler, dass sind so die einzelnen Schüler. Ah einen Iren haben wir, also der spricht eben Irisch. Ah Albanisch ham ma. Was ham ma noch? Rumänisch, Roma also Romanes haben wir auch. Hm, was ham wir noch? Bulgarisch ham ma. Ja, so die meisten kommen eben aus der Türkei oder aus Bosnien, Kroatien, Serbien.

I: Hm. Welche Wertschätzung erfahren diese Sprachen von Ihrer Schule, von der Seite der Schule her?

90 IP2: Welche Wertschätzung die Sprachen erleben?

I: Hm.

IP2: Dadurch dass wir Sprachenschwerpunkt sind, haben wir außer, was wie ich begonnen habe, hier die Leitung zu übernehmen, das war im Jahr 2004, war Italienisch und

Französisch immer schon vorhanden. Und seit dem Jahr 2007, nein jetzt 2008 haben wir es erweitert auf Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch. Das heißt, die Kinder haben eine verbindliche Übung zwei Stunden die Sprache als Sprache, wo sie die Literatur, die Grammatik, die Rechtschreibung und den Wortschatz in der Sprache, in ihrer vor allem in ihrer Muttersprache erweitern. Und zusätzlich haben wir auch gleichzeitig in diesem Jahr, wo wir das erweitert haben auch ah in den Realfächern, in der ersten Klasse Geographie, Biologie, Musik und statt Musik ab der zweiten in Geschichte haben die Kinder das in Bosnisch, Kroatisch, Serbisch oder Türkisch eine Stunde von zwei Stunden. Und die Kinder, die die Muttersprache, diese Muttersprachen nicht haben oder Kinder die ihre Muttersprache sehr gut schon können die haben dasselbe in Englisch, so dass die Kinder auch einen Vorteil haben.

105 I: Hm.

IP2: Also insofern ist bei uns ah die Anerkennung aller Sprachen ah gleich, dass heißt, sie sind uns alle gleich wichtig, hätten wir mehr Kinder aus Tschetschenien oder so, könnten wir auch das Arbeitssprachenprojekt praktisch auch da erweitern. Es ist halt, weil wir die meiste Population von diesen Ländern haben, sind diese Muttersprachen

110 I: Hm.

IP2: eben bei uns halt grad eben ah im im Unterricht eingebaut.

I: Was bedeutet sprachliche Kompetenz für Sie?

IP2: Ah sprachliche Kompetenz bedeutet für mich, dass ich mich in dieser Sprache ah ausdrücken kann, dass ich sie schreiben kann und ah lesen kann. Weil das ja in der heutigen Zeit berufsorientierungsmäßig sehr gefragt ist, weil zweisprachige Menschen ja überall gesucht werden. Ahm, (5 Sekunden) dann auch einige Fachwörter oder den Wortschatz halt so erweitert habe, dass nicht nur eine Familiensprache beherrscht wird, sondern eben auch eine wirkliche ah relativ hohe, ein hohes Niveau ist. Und das hoffen wir auch so zu erreichen.

120 I: Gut, Sie haben das jetzt eh schon angesprochen ihre individuelle Fördermaßnahmen, das heißt, es trifft jetzt für Sie zu der muttersprachliche Unterricht. Kann man das jetzt so sagen?

IP2: Es ist der muttersprachliche Unterricht eine sehr große individuelle

I: Hm.

125 IP2: Förderung, seit dem wir das ah Arbeitssprachenprojekt laufen haben. Ah lernen die Kinder, vor allem die Kinder, die erst aus diesen Ländern kommen schneller Deutsch.

I: Hm.

IP2: Das heißt, wir schlagen zwei Fliegen mit einer Klappe, weil sie werden beurteilt, sie können ja schon beurteilt werden, weil sie ja in ihrer Sprache auch eine Beurteilung

130 bekommen, das heißt, sie fallen nicht irgendwie um eine Förderung um oder sie sitzen nur drinnen und ah können verstehen nix. Sondern sie können sich also mit einbringen in den Unterricht, das heißt sie bekommen dann schon Noten und können durch die deutsche Note und die Sprachnote ist es dann eine Gesamtnote. Das heißt, da haben wir schon eine gute Lösung gefunden. Und die zweite Lösung ist, ah dass wir natürlich

135 auch Deutsch ah Deutschkurse laufen haben. Das heißt, die Kinder die jetzt aus ihren Heimatländern kommen haben Intensivkurse, Deutschkurse, das sind

I: Wie viele Stunden sind das in der Woche?

IP2: Das sind in der Woche pro Schüler fünf Stunden plus natürlich dann die Förderung, die sind dann zusätzlich noch machen. Das heißt, sie bekommen dann noch Aufgaben

140 oder integrativ.

I: Hm.

IP2: Beziehungsweise eben auch mit den Lehrern, die im Unterricht sind dass sie da also besonders individuelle Förderung haben. Aber aus dem Unterricht draußen sind sie fünf Stunden, das ist in den ersten zwei Jahren der Außerordentlichkeit. Und zusätzlich

145 haben wir dann auch noch nachhaltige Förderkurse, das heißt, Lehrer die diese Deutschkurse haben, sind begleitend auch im Unterricht dabei. Und wenn sie merken, dass Kinder irgendwo ah ah Einzelförderung brauchen oder kleine Gruppenförderung können sie sie auch jederzeit aus diesem Unterricht raus nehmen.

I: Und man merkt dann natürlich

150 IP2: Ja.

I: den Fortschritt.

IP2: Ja, also durch das Arbeitssprachenprojekt haben wir innerhalb von einem halben Jahr die die Fortschritte der Kinder gesehen.

I: Hm.

155 IP2: Weil sie ah auch also wir merken's ja dann hauptsächlich an den Deutschkenntnis-

sen, das sie viel schneller ah die Deutschkenntnisse haben und nicht mehr sprachlos sind.

I: Hm.

IP2: Das heißt, ah das hat ja etwas, wenn man wenn man sich nicht verständlich machen kann hat das etwas auch natürlich mit ah .. teilweise mit Aggression zu tun, also

160 wenn man sich wehren möchte, wenn man's nicht ausdrücken kann. Also, dann wird man halt entweder verhaltensauffälliger oder die zweite ist, man wird man wird immer ruhiger. Und dadurch, dass wir das eben nicht haben ist das bei uns also eine sehr ausgeglichene Sache. Es ist total ruhig im Haus. Und wir haben auch keine ah Unstim-

165 migkeiten zwischen den verschiedenen ah Sprachen bzw. auch zwischen den Kindern die aus diesen Ländern kommen. Das gibt's einfach nicht.

I: Gibt's Schwierigkeiten bezüglich Organisation mit den Stunden, oder?

IP2: Die Sprachenstunden laufen parallel ab, das heißt also jeweils wir haben zwei Klassen parallel laufend, die eine ist die .. ah die A-Klasse und die B-Klasse, die werden

170 in diesen zwei Stunden Biologie zum Beispiel auf ah Gruppen aufgeteilt und die müssen diese zwei Lehrer, die in diesen Klassen unterrichten müssen parallel laufen plus die anderen drei, das ist halt eine Stundenplangeschichte. Das ist, ah in in der Selzergasse, also in der Stammschule sozusagen ist das Arbeitssprachenprojekt und wir haben ja dann noch einen Schulversuch laufen, das ist eben die Mehrstufenklasse, die haben wir

175 seit 2007 laufen ah 2005 laufen. Die haben, ah die sind in der Expositur am Friedrichsplatz gekoppelt, mit der Volksschule, das heißt von der ersten bis zur achten Stufe und die arbeiten sehr viel in Lernnetzen, sehr viel nach Wochenplan, also Jenaplan, das heißt dort haben sie die individuelle Förderung, dass sie sehr viele ah Stunden in kleinen Gruppen sein können, beziehungsweise es durch die Lernnetze also wirklich auch

180 die individuelle Förderung haben, weil viele selbständig arbeiten wenn sie sich ah um die kleinen Gruppen dann eben herausgenommen werden, zusammengesetzt werden, also die haben wieder ein bisschen ein anderes Programm laufen als wir, aber das hat auch etwas damit zu tun, da die Kinder hauptsächlich, die meisten Kinder deutscher Muttersprache sind.

185 I: Hm. Und das heißt das Problem Seiteneinsteiger

IP2: Ja, das sind die ersten zwei ah Jahre, wo die Kinder außerordentlich sind.

I: Hm
IP2: Die haben
I: Ist aber dann nicht so ein Problem wie bei den anderen Schulen, dass sie ja vielleicht
190 auch in diesen muttersprachlichen Unterricht reinfallen. Und
IP2: Das Gefühl habe ich auch.
I: OK. Hm.
IP2: Ja, also es ist ja so, dass sie in den ersten zwei Jahren, wo sie außerordentlich sind
in den Klassen sitzen und ahm nicht beurteilt werden. Ja, wenn sie natürlich beurteilt
195 werden können, wie Mathematik oder Zeichnen oder so werden sie schon beurteilt.
Aber in Geographie oder Geschichte oder in Englisch oder in Deutsch kriegen sie noch
keine Noten. Und das ist dann so, dass es in dem ersten halben Jahr auch ah für die
Kinder das natürlich auch ein bisschen ahm ... frustig, weil sie ah sie sitzen drinnen ober
sie kriegen net viel mit. Und zwei Jahre ah nicht gefordert werden, ja, und Zeit haben
200 Noten zu bekommen ist ein sehr sehr großer, also ein langer Zeitraum und dann ist es
so, dass sie ab dem dritten Jahr aber beurteilt werden müssen. Das heißt sie haben also
zwei Jahr zwar mitgehört und mitgetan, so weit's möglich war, aber es war kein also von
den Noten her keine Rede. Und dann war der Anschluss immer sehr schwierig. Vor
205 allem in den Realfächern war's immer ein Problem, weil ja die Fachausdrücke und das
ganze ja praktisch noch nicht so ah notwendig war zu können und .. das heißt, sie ha-
ben dann auch öfters in diesen Realfächern leider Gottes negativ abgeschlossen oder
Nachprüfungen gehabt. Und durch das Arbeits Sprachenprojekt lassen wir ihnen die
Chance nicht. Das heißt, sie können ja gleich
I: Hm.
210 IP2: mitarbeiten, gleich sie lernen praktisch parallel den Stoff in der Muttersprache und
den Stoff in Deutsch. Das heißt, es ist zwar immer ein bisschen ein Erweiterungsstoff
aber
I: Hm.
IP2: der Grundbasisstoff
215 I: Ja.
IP2: lernen sie in beiden Sprachen. Und da haben sie keine Chance uns irgendwie
I: Hm.

IP2: zu entkommen, unter Anführungszeichen, dass sie ah nicht gefordert und gefördert
werden, ja. Also wir haben, dass irgendwie durch unser Arbeits Sprachenprojekt ham wir
220 es geschafft, dass wir die Kinder wirklich gut ah bis zur vierten bringen, also wenn's vor
allem in der ersten schon kommen. Natürlich wenn sie älter sind wird's ein bisschen
schwieriger. Aber auch da fühlen sich die Kinder gleich angenommen, weil wenn je-
mand aus aus Serbien kommt, oder aus der Türkei kommt, dann gibt's die Sprache hier.
Sie können sich mit einbringen in den Unterricht, sie können ah sie können ah ihr Wis-
225 sen kundtun und ah das gibt ihnen wahnsinniges Selbstwertgefühl.
I: Hm.
IP2: Und sie sind eingebunden auch in die Klassengemeinschaft oder in die Schulge-
meinschaft und das bringt schon sehr viel. Also wir haben wirklich die beste Erfahrung,
beste Erfahrung damit gemacht. Also darauf sind ma a sehr stolz, weil wir sind die
230 Einzigen in Wien, die das wirklich so machen. Und der Fortschritt der Kinder ist a Wahn-
sinn.
I: Wie viele wirkliche Seiteneinsteiger unter dem Schuljahr haben Sie so ungefähr pro
Schuljahr?
IP2: Also ich hab jetzt zum Beispiel 30 außerordentliche Schülerinnen und Schüler in
235 Summe.
I: Hm.
IP2: Davon sind einige jetzt schon das zweite Jahr da, und einige sind erst das erste
Jahr da.
I: Hm.
240 IP2: Und das ist je nachdem wie viele Plätze noch in den Klassen sind, wenn sie sehr
voll sind, kann ich keine
I: (hustet)
IP2: mehr aufnehmen. Aber wären sind sie nicht voll, dann würden unterm Jahr auch
noch
245 I: Hm.
IP2: aufgenommen werden müssen.
I: Welche Klassenhöchstzahl haben Sie? Auch 25?

IP2: 25, die Integrationsklassen 21. Und in jeder Stufe gibt's bei uns auch Integrationsklassen.

250 I: Hm. OK, dann frage ich noch zum Schluss Interkulturelles Lernen?

IP2: Ich denke mir, durch die Vielfalt, also wir sehen einmal die die die ah die Multikulturalität sehen wir in der Schule als als Chance. Die Vielfalt als Chance. Ahm wir haben zum Beispiel was wir heuer, im Zuge einer schulinternen Fortbildung entwickelt haben, wir haben ein Gartencafé. Das heißt, das ist jeden Freitag von zehn bis zwölf, bei Schönwetter, also im Frühling und jetzt auch im Herbst ham mas gemacht. Gibt es bei uns, wir haben so ein kleines Schulgarterl da davor, gibt es von zehn bis zwölf ah gratis Kaffee und Kuchen für alle die vorbeikommen, für Eltern oder für Mütter, die in der Volksschule ihre Kinder abholen.

I: Hm.

260 IP2: Ah ist sehr willkommen, wir sehr gut aufgenommen. Wir arbeiten mit der Institution (..) zum Beispiel sehr eng zusammen. Also da haben wir auch eine Kooperation. Natürlich auch mit der Regionalen Betreuungsstelle ah mit der Rebas

I: Hm.

IP2: 15 arbeiten wir auch zusammen. Und ich denke mir alleine schon, weil nicht nur die 265 Schülerinnen und Schüler ah Migrationshintergrund haben, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer, weil wir ja auch die Sprachenlehrer haben müssen ah ist das bei uns eigentlich, ja wir leben es und und ich kann gar net sagen, wir mochen da kan Unterschied, das ist halt so.

I: Und da wirken die Schüler auch mit?

270 IP2: Ja, natürlich, natürlich. Wenn sie da durch durch das Schulhaus gehen werden sie sehen also wir haben

I: Ich habe

IP2: Viele verschieden Sprachen,

I: Ja, das ist mir aufgefallen (lacht)

275 IP2: es ist bei uns alles so,

I: Hm.

IP2: ja, deswegen es für uns net irgendwas besonderes sondern, wir leben des schon

I: alltäglich

IP2: Ja.

280 I: Hm.

IP2: Da her kann ich ihnen gar net sagen. Also ich selber, des is vielleicht auch warum mir des so am Herzen liegt. Ich selber spreche auch perfekt Kroatisch in Schrift und Sprache, weil es ah ich im Burgenland aufgewachsen bin und in einer Klasse war, also in die Schule kam, wo ah Kroatisch unterrichtet wurde und ich aber Muttersprache 285 Deutsch hatte. Und eben dort genauso drinnen gesessen bin und nicht viel verstanden habe. Und so wie's halt unseren Schülern hier geht.

I: Hm.

IP2: Und deswegen fühle ich dann auch mit und verstehe auch dass sie dann nach zwei Monaten wenn sie wirklich nicht mitkommen, also nichts verstehen, dass sie dann einen 290 Zusammenbruch bekommen können, weil das ist ja natürlich ganz ganz ah schlimm,

I: Ja.

IP2: wenn man drinn sitzt und net sich artikulieren kann und auch nicht mitmachen kann und das Wissen nicht zeigen kann, und so. Also nicht in allen Gegenständen und ich denk mir, das wor mir ein großen Anliegen und deswegen ist ist dann das 295 Arbeitsprachenprojekt daraus geworden. Des ist halt so aus eigenem aus eigener Erfahrung wies einem gehen kann, halt verändert worden. Und natürlich im Laufe der Lehrzeit ah auch so gewesen das ich, diese diese zwei Jahre wo die Kinder keine Noten bekommen haben ah eben dann im dritten Jahr die großen Schwierigkeiten aufgetreten sind und die wollten wir irgendwie ah für die für die Kinder besser machen. Das heißt, 300 dass sie nicht in dieses tiefe Loch dann hineinfallen und plötzlich ah kriegen's Noten und dann kommt der Streß

I: Ja.

IP2: und der Druck und ja und deswegen haben wir das alles schön langsam gemacht.

I: OK, dann sage ich danke.

Interviewprotokoll 3

11. November 2011, 14.00 Uhr

Interviewzeit: 16 Minuten

I = Interviewerin, IP3 = Interviewperson 3

- 5 IP3: (Interviewperson 3 steht beim Computer und schaut im Schulverwaltungsprogramm nach) Also Gesamtschüleranzahl sind´s 209 Schülerinnen in dieser Schule, also Schüler und Schülerinnen und dann brauchen Sie Schüler mit einer anderen Erstsprache.
I: Ja.
IP3: (10 Sekunden) OK, das sind, ... das sind 100 von diesen 209 haben 177 eine
10 andere Erstsprache.
I: Gut, 177 passt, ja. (5 Sekunden) Und die Lehreranzahl?
IP3: Lehreranzahl sind zirka
I: Hm.
IP3: Ah 29 Lehrerinnen, Lehrer und Lehrerinnen.
15 I: Hm. Und die Klassenanzahl war neun.
IP3: Neun Klassen, genau. (IP3 geht vom Computer weg) Davon drei Integrationsklassen.
I: (hustet) Die Schulart ist eine neue Mittelschule?
IP3: Eine WienerMittelSchule.
20 I: Das heißt noch nicht die neue Mittelschule, was jetzt dann im Laufen
IP3: Ja.
I: Oder ist dass wieder
IP3: (IP3 macht einen Kaffee) Die WienerMittelSchule ist ein ganz eigenes Modell, das sich von der Neuen Mittelschule in den Bundesländern abhebt.
25 I: Hm.
IP3: Wien ist den Weg gegangen, ah da ja Wien flächendeckend die Kooperative Mittelschule schon eingeführt hatte,
I: Hm.
IP3: hat es dann die Neue Mittelschule unter dem Aspekt eingeführt, eine Schulform zu
30 schaffen, die mit der AHS wirklich eng verknüpft ist. Also diese Schulform ist eine Schul-

form AHS-Standorte und ehemalige Hauptschulstandorte arbeiten gemeinsam im Schulversuch WienerMittelSchulen.

I: Hm.

- IP3: Also es gibt hier einige AHS-Standorte und zwar es gibt (IP3 zählt auf einem Plakat
35 nach) eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben AHS-Standorte die in der WienerMittelSchule sind. (12 Sekunden) Acht AHS-Standorte WienerMittelSchule und natürlich ah ehemalige Hauptschulstandorte. Und das ist schon einzigartig im einzigartig also ist schon anders als in den anderen Bundesländern. Und dann hat die WienerMittelSchule ein Fach Lern das sogenannte Fach „Lerncoaching“.
40 I: Hm.
IP3: Das auch für Wien typisch ist. Das ist ein Fach mit einer Stunde indem es um Lernorganisation also um Lernen lernen geht, Lerntyp, welcher Lerntyp bin ich, um Lernorganisation ah um viele viele Dinge neben dem sozialen Aspekt natürlich auch.
I: Und werden Sie dann auch noch zu der Neuen Mittelschule, oder bleiben Sie?
45 IP3: Wir sind
I: (hustet)
IP3: Neue Mittelschule!
I: Aber mit
IP3: Ah mit der Besonderheit der WienerMittelSchule
50 I: OK. Hm.
IP3: Also das heißt, wir sind im Gesamtschema der Neuen Mittelschule
I: Schon drinnen.
IP3: Drinnen.
I: Hm.
55 IP3: Sind also eine Neue Mittelschule und eine WienerMittelSchule.
I: OK. Hm. Gut.
IP3: Also
I: (lacht)
IP3: Genau!

60 I: Ahm haben Sie einen Schwerpunkt in der Schule? Schwerpunkt Schule?
IP3: Schwerpunkt ist Informatik mit Berufsorientierung mit Informatik.
I: Hm. Wie würden Sie das Umfeld der Schule charakterisieren?
IP3: Wie meinen Sie das? Welche Weise?
I: Also einmal von den Menschen die wohnen, von der Umgebung wies aussieht.
65 IP3: Also es ist der 15. Bezirk. Das ist ein urbaner Bezirk, das heißt, ah aber ah natürlich auch ein Bezirk mit einem sehr hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund. Das spiegelt sich auch in der Population der Schüler und Schülerinnen wieder, keine Frage! Ah, ja, im Ballungsraum Wien, urbanen.
I: Gut. Ahm welche Sprachen sprechen jetzt die Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch? (hustet)
70 IP3: Also wir haben zwei Hauptgruppen. Das sind die türkisch-sprachigen Schülerinnen und die die größte Gruppe der Schülerinnen Sprachgruppe ist aus dem ehemaligen Jugoslawien mit den Sprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, das ist die größte Sprachgruppe. Gleich gefolgt von der Sprachgruppe der türkisch-sprachigen Kindern.
75 Dann haben wir sehr sehr viele verschiedenste Sprachen, Sprachen die noch ein bisschen repräsentativ von der Zahl aussehen ist Polnisch, Arabisch, ah ja, Polnisch und Arabisch sind noch so Bulgarisch, Rumänisch, ja.
I: OK. Hm. Welche Wertschätzung erfahren diese Sprachen in Ihrer Schule?
IP3: Ja, wir haben Türkisch als Freigegegenstand mit Note. Dann arbeitet an unserer
80 Schule ein türkisch-sprachiger Lehrer, der sowohl Türkisch als auch Kurdisch spricht. Und ah der arbeitet integrativ in den naturwissenschaftlichen Fächern, da er in der Türkei auch in diesen Fächern studiert hat. Also Mathematik und Naturwissenschaften und ist hier integrativ eingesetzt, das heißt er arbeitet mit den Schülern die Türkisch als Erstsprache haben, um sie entsprechend zu unterstützen.
85 I: Hm.
IP3: Dann haben wir als Wahlmodul im Rahmen der WienerMittelSchule, Neue Mittelschule, gibt es die Möglichkeit Wahlmodule zu wählen für Schülerinnen und da gibt es die Möglichkeit eine andere, eine Fremdsprache als Schularbeitenfach zu wählen. Wie es ja in der AHS ist. Wenn man diesen sprachlichen Zweig hat, hat man Französisch
90 oder kann man zwischen Französisch oder Spanisch oder so wählen.

I: Hm.
IP3: Und bei uns haben die Schülerinnen die Möglichkeit das Wahlmodul Bosnisch, Kroatisch, Serbisch als Schularbeitenfach dreistündig zu wählen.
I: Das ist freiwillig, das ist ein Wahlpflichtfach am Nachmittag?
95 IP3: Das ist ein Wahlmodul am Nachmittag, ja. Aber mit Schularbeiten und Benotung auf zwei Jahre Anmeldung.
I: Pro Schulstufe?
IP3: Ab der dritten Klasse, wie es im Schulmodell WienerMittelSchule, Neue Mittelschule, vorgesehen ist.
100 I: Hm.
IP3: Nur ist es halt so, dass der Großteil, wir sind die einzige WienerMittelSchule in Wien, die Bosnisch, Kroatisch, Serbisch als Wahlmodul anbietet. Einige WienerMittelSchulen, bieten Französisch. Also der Hauptteil bietet Französisch an und einige Spanisch. Und wir als einzige Schule ah praktisch eine Sprache die eine Erstsprache vieler
105 unserer größten Sprachgruppe unserer Schüler und Schülerinnen ist.
I: Von wie vielen Schülern wird die besucht, diese Wahlpflichtgruppe?
IP3: Dieses ah dieses Wahlmodul wird von acht Schülern und Schülerinnen besucht. Warum? Weil es eben ein Schularbeitenfach ist und ah sich hier Schüler und Schülerinnen, die einfach auch sprachlich das weiter machen wollen, gemeldet haben. Also das
110 war auch so eine Art, ah das ist auch der Grund, es ist keine unverbindliche Übung, sondern, es ist wirklich ein Fach mit Schularbeitencharakter.
I: Plus Note, also nicht nur teilgenommen, sondern
IP3: Plus Note, nicht nur teilgenommen.
I: OK.
115 IP3: Und das war mit ein Grund, warum sich dann im Endeffekt weniger Schülerinnen dafür angemeldet haben. Aber allein die Möglichkeit zu schaffen, denk ich mir, ist schon ein Zeichen der Wertschätzung.
I: Hm.
IP3: Und acht Schüler und Schülerinnen ist auch das, die Mindestanzahl, dass dieses
120 Wahlmodul geschaffen werden kann und die haben wir. Es wird sich wahrscheinlich sogar eine neunte Schülerin jetzt anmelden.

I: Hm.

IP3: Im Türkisch gehen auch, Türkisch als Freigegegenstand gehen auch neun Schülerinnen bei uns. Auch mit Note, aber ohne Schularbeiten.

125 I: Kommt da ein Lehrer von?

IP3: Ja,

I: Oder einer der fix ist?

IP3: Na, Türkisch ist unser fixer Lehrer,

I: Hm.

130 IP3: der wirklich am Standort arbeitet mit den Kindern integrativ in den Klassen. Von der ersten bis zur vierten Klasse.

I: Hm.

IP3: Und für die dritten Klassen im Freigegegenstand Türkisch. Und die BKS-Lehrerin

I: (hustet)

135 IP3: ist eine eigene Lehrerin, die für diese drei Stunden zu uns an den Standort kommt.

I: OK.

IP3: Wir bieten auch noch Spanisch an, als Freigegegenstand. Ist sehr gut besucht. Muss man auch sagen. Ah und hier haben wir auch extern eine Spanisch Native Speaker Lehrerin, die an unseren Standort kommt.

140 I: OK. Hm. Wenn wir jetzt am Vormittag bleiben.

IP3: Ja.

I: Deutsch, welche individuellen Fördermaßnahmen haben Sie da an Ihrer Schule?

IP3: Wir haben einen sogenannten Sprachförderkurs.

I: Hm.

145 IP3: Sprachförderkurs ist ein ah Kurs für Kinder die außerordentlich sind. Wissen Sie was Außerordentlichkeit ist?

I: Ja, Plus die Seiteneinsteiger, fallen die auch darunter?

IP3: Das sind eigentlich die Seiteneinsteiger!

I: OK. Hm.

150 IP3: Also fällt jetzt unter den gesetzlichen Begriff Sprachförderkurs. Hm. Ah, der ist zehnstündig an unserem Standort ah für eben alle Kinder die, die Kompetenz, das Kompetenzniveau A1 oder A2 haben.

I: Hm.

IP3: Ja? Dann haben wir sogenannte Leseintensivkurse. Das sind diese Kurse sind für alle Schüler und Schülerinnen, die bei dieser Wiener Lesetestung ein gewisses Maß an Punkten nicht erreicht haben.

155 I: Das war in der ersten oder zweiten Septemberwoche, diese

IP3: Ja.

I: Ganz am Anfang?

160 IP3: Diese Lesetestung war in der vierten Volksschule.

I: OK. Hm.

IP3: Dann gab es in der ersten, zweiten Septemberwoche so eine Art Leseprojektwoche, wo man sich die Schüler ganzheitlich noch mal angeschaut hat.

I: Hm.

165 IP3: Und einfach auch einmal unterschieden hat, gibt es Kinder die ah sehr sehr schwache Leser sind. Und diese sehr sehr schwache Leser haben wir dann in eigenen Leseintensivgruppen, die werden von uns, und dass finde ich sehr gut, am Schulstandort von einer Naht ah von einer Volksschullehrerin betreut. Das heißt, wir haben hier an diesem Standort Neue Mittel Schule, sprich WienerMittelSchule, eine Nahtstellenpädagogik, die

170 einerseits den Kindern der ersten Klasse, den Übergang allen Kindern von der Volksschule in eine Sekundarstufenschule leichter machen soll und diese macht bei uns im Rahmen acht Stunden diese Leseförderkurse.

I: Hm. Gut. Und das vorige sind da die Deutschlehrer eingesetzt bei dem Sprachförderkurs?

175 IP3: Ja, das ist eine Lehrerin, die Deutsch als Zweitsprache in ihrer Ausbildung gehabt hat. Deutschlehrer mit Deutsch als Zweitsprache in der Ausbildung, denk ich mir ist recht wichtig.

I: Ahm treten irgendwelche Schwierigkeiten auf bei der Organisation, oder lässt sich das Stundenplanmäßig technisch

180 IP3: Schaun Sie, die Organisation ist Regelunterricht ersetzend. Das heißt die AO, die Außerordentliche Schülerinnen das Ziel ist ja, ihnen diese Unterrichtssprache, sie in der Unterrichtssprache Deutsch so weit zu bringen, dass sie dem Unterricht mit Unterstüt-

zung folgen können.
 I: Hm.
 185 IP3: Deshalb werden diese Schülerinnen findet das parallel zum Unterricht, den Regel-
 unterricht ersetzend statt. Insofern ergibt sich Stundenplantechnisch nur insofern ein
 Problem, dass man einfach schau'n ... muss. Es sind ah der Kurs findet Schularten ah
 Schulstufenübergreifend und Klassenübergreifend statt. Jetzt muss man schau'n, dass
 zum Beispiel Schüler und Schülerinnen nicht Turnen oder Zeichnen versäumen, also
 190 Gegenstände, wo sie wirklich super mitmachen können, des ist vielleicht die einzige
 kleine Herausforderung würde
 I: Hm.
 IP3: ich sagen. Bei den Sprachförderkursen sonst nicht.
 I: Hm.
 195 IP3: Ja.
 I: Lassen sich Fortschritte verzeichnen, schaffen die Außerordentliche Schüler dann
 wirklich in der dritten Klasse
 IP3: Ah.
 I: mitzumachen dann?
 200 IP3: Kann man nicht ah kann man nicht generalisieren.
 I: Hm.
 IP3: Ja, würde ich sagen. Ein Großteil ja. Der Großteil ja. Also wir haben jetzt ein Mäd-
 chen, dass gekommen ist, die geht auch in BKS, in dieses Wahlmodul mit als
 205 Schularbeitenfach, die kann in ihrer Sprache, die ist grammatikalisch so sattelfest, kann
 in ihrer Sprache das Plusquamperfekt und alles. Also die Lehrerin ist ganz begeistert,
 die BKS-Lehrerin. Das zeigt sich natürlich auch in dem Sprachförderkursen. Die ist sehr
 kurz in den Sprachförderkurs, hat so viel dazugelernt in der kurzen Zeit.
 I: Hm.
 IP3: Das sie jetzt schon zu einer Fortgeschrittenen, unter Anführungszeichen, natürlich
 210 ah Sprecherin zählt. Noch immer den Sprachförderkurs braucht, aber wesentlich mehr
 Fortschritte gemacht hat, als vielleicht ein anderes Kind, das traumatisiert wurde oder
 so. Also wir können hier ... zu generalisieren ist sehr schwierig. Im Großen und Ganzen
 kann man sagen, dass Schüler und Schülerinnen in der Regel nach zwei Jahren

Sprachförderkurs in der Lage sind, dem Unterricht mit Unterstützung zu folgen, es gibt
 215 aber Ausnahmen.
 I: OK. Hm.
 IP3: Aber das sind zehn Stunden. Ich mein, wenn das an einer anderen Schule mit
 weniger Stunden ist, kann ich nicht dafür sprechen. Aber mit zehn Stunden kann man
 wirklich davon ausgehen.
 220 I: Hm. Also dann haben sie jetzt den Sprachförderkurs und dieses intensive Lesetra-
 ning.
 IP3: Wir haben ja zusätzlich haben wir ja noch in den Klassen Teamteaching.
 I: Hm.
 IP3: Das heißt, da sind zwei Lehrerinnen in den Hauptfächern tätig. Das ermöglicht es
 225 einerseits schülerzentriert zu arbeiten. Andererseits die Schüler und Schülerinnen auch,
 wir haben ja in der WienerMittelSchule Erweiterungskurse und Trainingskurse. Das
 heißt ich habe Trainingskurse, für die Schülerinnen, die üben, festigen, wiederholen
 müssen. Und Erweiterungskurse, für die Schülerinnen, die die einfach ein gewisses Maß
 an, nennen wir es unter Anführungszeichen, Begabungsförderung brauchen. Also mit
 230 denen kann ich dann erweitern.
 I: Hm.
 IP3: Also auch in diesem Feld habe ich Unterstützungsmöglichkeiten vom System her
 gegeben. Das hat jede WienerMittelSchule und jede NMS.
 I: Hm.
 235 IP3: Also solche, nein ich glaub nicht jede NMS, aber jede WienerMittelSchule. (..) Aber
 jede WienerMittelSchule hat's sicher. Ja, das haben wir einerseits und dann haben wir
 an unserer Schule noch ah speziell ah, dass wir sehr offene Lernformen haben. Also wir
 haben Freiarbeit für die Schüler und Schülerinnen. Und im Rahmen dieser Freiarbeit ist
 natürlich eine individuelle Förderung a no mal möglich.
 240 I: Hm. OK. Hm. Da haben wir schon die letzte Frage. Interkulturelles Lernen. Kommt
 dieses Prinzip irgendwie
 IP3: Ist ein Unterrichtsprinzip, wollt ich grad sagen. (lacht) Ist ein Unterrichtsprinzip.
 Interkulturelles Lernen, wir haben, wir sind an unserer Schule herrscht Vielfalt. Ja! Ist
 klar, fließt ein in den Unterricht. Ja.

245 I: Hm.

IP3: Ja, also sicher. Also in unterschiedlichsten Projekten und auch es gibt auch so ah verschiedene Sprachprojekte und in dem fließt es ein.

I: OK.

IP3: Ja.

250 I: Gut!

IP3: Als Unterrichtsprinzip aber nicht als extra Fach, oder so. >Schulglocke läutet<

I: OK. Na danke, das war´s auch schon wieder.

IP3: (lacht) Das ist ja flott gegangen!

I: Ja, ich wollte ja nur wissen, wie Sie das mit der Sprache in Ihrer Schule handhaben.

255 IP3: Ja!

I: OK.

IP3: Gut, Danke!

Interviewprotokoll 4

23. November 2011, 9.00 Uhr

Interviewzeit: 8 Minuten

I = Interviewerin, IP4 = Interviewperson 4

- 5 I: Am Anfang möchte ich ein paar Daten von Ihnen haben! Nämlich die Gesamt-schüleranzahl?
IP4: Ah das ist zirka 210.
I: 210. ... Ahm die Lehreranzahl?
IP4: Ah 24.
- 10 I: Klassenanzahl?
IP4: Neun.
I: Und die Anzahl der Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als wie Deutsch?
IP4: Na da muss ich nach schau.
I: Oder ungefähr der Prozentanteil?
15 IP4: Ja, 90.
I: 90 %.
IP4: Wolln Sie's genau wissen?
I: Wenn Sie, wenn sie so nett wären, ja?
(Eine Lehrerin bringt IP4 Kaffee) (IP4 schaut im Computer im Schulverwaltungspro-
20 gramm nach)
IP4: (5 Sekunden) So. (8 Sekunden) So. .. Also nicht deutsch gesamt ham ma in der Schule 89,4 %.
I: Gut, Danke! Ah wie würden Sie ihre Situation von der Schule beschreiben, die Umge-
bung beschreiben, charakterisieren?
25 IP4: Jo, ... in welche Richtung meinen Sie jetzt?
I: Ah von der Umgebung plus den Schülern die hier wohnen mit den Eltern
IP4: Na ja.
I: Des Umfeld?
IP4: Des is jo ein Wohngebiet für ärmere Leute.
- 30 I: Hm.
IP4: In der Nähe vom Gürtel. Es san viele Altbauten, relativ günstige Mieten, denke ich.

I: Hm.

IP4: Und es san a ziemlich viele Arbeitslose bei den Eltern

I: Hm.

- 35 IP4: unsrer Kinder.
I: Ihre Schule ist eine KMS?
IP4: Ja, Schwerpunkt ist Informatik.
I: Schwerpunkt ist Informatik. Wie viele Stunden sind das dann? Oder wie sieht das dann aus in den Schulstufen?
40 IP4: Na, wir fangen in der ersten, also 5. Schulstufe an mit einer halben. Also wir teilen Maschinschreiben und Informatik eine Stunde pro Woche. Das heißt, dass die Kinder ah mit dem Computer, mit der Tastatur umgehen lernen. Und einfache Dinge Textverarbei-
tung usw. machen können.
I: Geht dann bis zur vierten?
45 IP4: Ja, ab der dritten gibt's dann auch noch ah unverbindliche Übung ah Computerfüh-
rerschein, Europäischer Computerführerschein.
I: Hm.
IP4: Und auch dieser Wirtschaftsführerschein, den seit's kurzen gibt. Ich wird da zu
machen, dass keine Nebengeräusche (..)
- 50 I: (lacht)
IP4: (IP4 schließt die Tür)
I: Welche Sprachen sprechen dann ihre Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als wie Deutsch?
IP4: Also des is, ja, glaub ich an die 30 verschiedene Muttersprachen.
- 55 I: Die Großgruppen?
IP4: Großgruppen, ham ma da auch. (IP4 schaut ihm Computer nach) Jugoslawisch san
27 %, Türkisch 32 .. und andere Muttersprachen 26 %.
I: Gut, hm.
IP4: Aber wir ham noch ah Spanisch, wir ham Bulgarisch, wir ham Chinesisch und
60 einige ah arabische Kinder aus auch aus Afrika. Sehr bunt gemischt.
I: Gut. Ah was bedeutet für Sie sprachliche Kompetenz?
IP4: Na, jo damit ich mich einmal in meiner einmal Umwelt zurechtfinden kann. Das ich

ah fragen kann, wo ich hin muss. Oder, dass ich den anderen versteh, wenn er mich nach dem Namen fragt. Des is a mal die allererste Stufe und die zweite Stufe wäre dann eben dem Unterricht in Deutsch folgen zu können.

I: Welche Wertschätzung erfahren diese Sprachen die die anderen Schülerinnen haben von Ihrer Schule aus?

IP4: Jo, eigentlich ganz normale Wertschätzung. Also wir haben ah ein ah ein Team von Deutschlehrern die zusätzliche Kurse anbieten. Und die Kinder, für die is des eigentlich normal, net? Weil in der, wir haben jetzt eine vierte Klasse neu eröffnet mit Schulbeginn. Da sind, da spricht jedes Kind eine andere Sprache, fast.

I: Hm.

IP4: Und die haben also als gemeinsame Sprache dann Deutsch. Des läuft sehr gut.

I: Hm.

75 IP4: Schwieriger ist es in Klassen, wo sehr viele Türken, also wo eine Gruppe überwiegt.

I: Hm. Gut. Welche individuellen Fördermaßnahmen haben Sie jetzt an der Schule? Sie haben, haben Sie zum Beispiel ahm muttersprachlichen Unterricht?

IP4: Ja, wir haben muttersprachlichen Unterricht in Türkisch.

I: Für wie viele Schulstufen, oder ist es?

80 IP4: Das geht quer durch, also, vor allem für Kinder die neu zu uns kommen, sogenannte Seiteneinsteiger, die ah ham einmal den muttersprachlichen Unterricht zusätzlich.

I: Hm. Wie viele Stunden sind das in der Woche?

IP4: ... Des lässt sich sehr schwer sagen. Also der Lehrer ist neun Stunden da.

I: Hm.

85 IP4: Macht aber net nur einen muttersprachlichen Unterricht, sondern macht auch Deutschunterricht, also Deutschkurse für die

I: OK.

IP4: Seiteneinsteiger.

I: Das ist, das ist ein Lehrer, den Sie da für den

90 IP4: Nein wir haben einen Lehrer und eine Lehrerin. Ah insgesamt sind es 19 Stunden.

I: Hm. OK.

IP4: Und von den österreichischen Lehrern, also deutsche Muttersprache ah haben wir zirka 20 Stunden Leseförderung und Deutschkurse. Des is gemeinsam.

I: Hm. Und diese Schüler, die in diesen Kursen sitzen, werden wie eingeteilt, wie ausgesucht?

95 IP4: Ja, do gibt's jo. ... Jo, des mochen die Deutschlehrer. Es gibt jo diese Sprachkompetenzstufen.

I: Hm.

IP4: Und die Deutschlehrer ah testen die Kinder und teilen nach den Kompetenzen dann die Gruppen ein.

100 I: OK. Das heißt, muttersprachlicher Unterricht plus in Deutsch die Förderung

IP4: Ja.

I: Die spezielle Förderung für diese Kinder.

IP4: Ja.

105 I: OK. Und Seiteneinsteiger, ah wenn die während dem Schuljahr dazu stoßen

IP4: Hm.

I: Die kommen dann speziell wieder in den Muttersprachlichen Unterricht, .. sollten

IP4: Auch

I: Sollten sie türkisch sein.

110 IP4: Ja.

I: OK. (lacht)

IP4: Aber hauptsächlich haben die intensiv Deutschkurse.

I: OK. Ah merken die Lehrerinnen dann einen Fortschritt?

IP4: Oh, ja, natürlich, ja. Die haben ah sechs Wochenstunden und da geht's schon was

115 weiter.

I: Hm. Gibt es bezüglich der Organisation Schwierigkeiten mit dieser, dass abzuzweigen (..)

IP4: Na, ja, es ist natürlich eine Diskussion, weil aus welchen Gegenständen man die Kinder herausnehmen kann, net? Aber ... es lässt sich dann sehr gut lösen. Also wir ham a Team von Lehrern, die ja jahrelang schon zusammenarbeiten, also des geht gut.

120 I: Und dann schon meine allerletzte Frage. Das Interkulturelle Lernen. Dieses Unterrichtsprinzip, wie kommt das in Ihrer Schule zutage, wird das verwirklicht?

IP4: Schon, ah vor allem durch die islamische Religionslehrerin, die des ah gemeinsam mit römisch-katholischen Kinder gemacht hat. Und wir ham auch bei unserer Hundert-
125 jahrfeyer ham wir also gemeinsam so ein Art Interkulturelles Fest gemacht. Also.

I: OK.

IP4: Kommt schon vor!

IP4: Gut!

IP4: Das war's schon?

130 I: Ja, dann sag ich danke!

Interviewprotokoll 5

24. November 2011, 9.00 Uhr

Interviewzeit: 18 Minuten

I = Interviewerin, IP5 = Interviewperson IP5, IP6 = Interviewperson 6

5 I: Ich spreche jetzt mit der, einer Deutschlehrerin?

IP6: Ja, mit einer, ja.

IP5: Ja, also, die Frau (.), ist sozusagen für Deutschkurse zuständig und die hab ich mir sozusagen als

I: OK. OK.

10 IP5: Hilfe.

IP6: Medium.

IP5: Hilfe.

IP6: Medium.

IP5: Nicht als Medium, sondern als ah Spezialistin.

15 I: OK. Gut.

IP5: Ja? Falls ich diese eine oder andere nicht beantworten kann.

I: Gut! Ja! Also einmal die grundlegenden Daten! Gesamtschüleranzahl überhaupt? Die Gesamtschüleranzahl?

IP5: Des san ah 400. (IP5 wird von einem anderen Lehrer darauf aufmerksam gemacht,

20 dass das nicht stimmen kann!) 300 genau!

I: OK. Dann einigen wir uns auf 300 (lacht)

IP5: Also 296 ganz genau.

I: OK. Gut. Danke!

IP5: Des is ganz genau!

25 I: Die Lehreranzahl?

IP5: Bitte?

I: Lehreranzahl?

IP5: 32.

I: Klassenanzahl?

30 IP5: 16

I: Und die Anzahl der Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ham ma jetzt wie viel Prozent?

IP6: 97.

I: 97%.

35 IP6: Tschuldigung 93%

I: 93 %, gut!

IP6: Kinder nicht deutscher Muttersprache, das heißt

I: Ja?

40 IP6: 93 % Kinder mit Migrationshintergrund, das heißt, dass sie in der, in ihrer Generation oder eine bis zwei Generationen hinten, ah also die Eltern oder die Großeltern nicht hier geboren sind, sondern

I: Hm.

IP6: ah migriert sind.

I: Gut! Welche Sprachen sprechen diese Schüler?

45 IP6: Gut! Da ham ma jetzt. Also die, ich sag jetzt

I: Die großen, die großen Gruppen?

IP6: Die großen Gruppen, das sind die also Bosnisch, Serbisch ah Kroatisch. Ist ja eigentlich eines. Dann ham wir Albaner, Ägypter. Also Arabisch, Albanisch ahm ... dann ham ma Türkisch, natürlich einen ganzen Haufen. Rumänisch, Ungarisch ah ... Ara-

50 bisch, das hab ich schon gsagt!

I: Das sind wahrscheinlich

IP6: Persisch

I: die großen Gruppen?

55 IP6: Na ja, des is, die ganz großen Gruppen sind eben die die ehemaligen jugoslawischen Sprachen. (IP6 bekommt von einem Kollegen einen Computerausdruck) Oh! (.) Danke! Kann ich das nicht erkennen. Ah da ham mas ja schon. Mau du bist unglaublich, unglaublich! Also Jugoslawisch, Türkisch, Polnisch, Albanisch, ja. Das sind die großen Gruppen.

60 I: Hm. Ah wie würden Sie das Umfeld der Schule beschreiben, charakterisieren? ... Sie sind im 15. Bezirk die Schule?

IP6: Hm, hm.

I: Gibt's einen Schwerpunkt in der Schule?
IP6: Ja wir sind jetzt noch naturkundlich-technischer Schwerpunkt.
I: Hm.
65 IP6: Noch! Sind aber grad im Umbruch, das heißt es gibt jetzt in den nächsten zwei Jahren, gibt's Verhandlungen, dass wir diesen Schwerpunkt umändern in ah sportlich-kreativ. Das ist einmal
I: Warum diese Entscheidung, oder?
IP6: Weil, des ah natur, weil ich sag jetzt einmal, unsere unsere Schüler sind, kommen
70 aus südlichen Ländern und sind musisch und kreativ sehr begabt.
I: Hm.
IP6: Also des is, des is eine eine sag ich jetzt einmal, glaub ich ein ein ganz ein großes Steckenpferd. Ich hab eine Tanzgruppe. Wir haben ah immer wieder Theateraufführungen. Und haben auch letztes Jahr im Dschungel eine eine große Veranstaltung gehabt.
75 Da haben wir siebenmal ah ein ein Stück aufgeführt, das von der vom Verein Wirtschaft für Integration. Weiß ich nicht ob Ihnen das was sagt?
I: Nein.
IP6: Wirtschaft für Integration, das ist ein ein großer Verein, der sich eben um die Wirtschaft von ah Österreichs kümmert, wo sehr viele Migranten eben ah beteiligt sind.
80 Schauen, dass die die Kinder im, Schüler im, sag ich jetzt einmal in der Mittelstufe schon einmal ah mit Integration, mit kreativen ah Projekten ah jetzt eingebunden werden. In
I: (hustet)
IP6: die Nächste Generation dann wenn sie arbeiten usw. Das ist ein ein ein großer Dachverband, also eine große Organisation, die sich hier um Migrantinnen kümmert.
85 I: Das heißt, wenn ich jetzt noch die Frage stellen darf: Welche Wertschätzung erfahren diese Sprachen? Das heißt, sie haben sogar schon Ihren Schwerpunkt geändert, um auf diese Schüler auch Rücksicht zu nehmen. Das heißt
IP6: Jo!
I: Es ist Ihnen auch wichtig?
90 IP6: Genau! Das ist, das ist wichtig. Also ... ah ich sag jetzt einmal es ist die Frage wie ehrlich man sein soll. Es ist ein, wir haben zehn Stunden, zehn Deutschkursstunden.

Also für Kinder die jetzt erst gekommen sind. Das sind die sogenannten Schrägeinsteiger.
I: Die Seiteneinsteiger?
95 IP6: Ja, die Seiteneinsteigerkurse, das sind zehn Stunden. Bin alleine und hab aber 16 Schüler.
I: Hm.
IP6: Und unsere, das heißt diese Kinder werden aus dem, aus dem Regelunterricht rausgenommen, zehn Stunden.
100 I: Hm.
IP6: Und kommen zu mir in den Deutschkurs. Wir haben einen eigenen Raum. Und ich fahre ein eigenes Programm. Das heißt, ich unterrichte dort nicht Deutsch, sondern, ich mein, natürlich Deutsch, aber als Fremdsprache. Allerdings ist es jetzt so, dass wir viele Kinder haben, die hier geboren sind, Deutsch nicht ihre Muttersprache ist, trotzdem, weil
105 die Eltern der Deutschen Sprache nicht mächtig sind, keinen Deutschkurs besucht haben, in Firmen arbeiten, wo nur die Muttersprache gesprochen wird und da ist es natürlich irrsinnig schwierig, ah jetzt einen Deutschunterricht zu führen mit den Deutschbüchern die hier angeboten werden.
I: Hm.
110 IP6: Das heißt, das ist, ich sag jetzt einmal, ein bisserl eine einmal eine Schwierigkeit, weil das Niveau natürlich gerade in Deutsch sehr tief unten ist, weil die Kinder Schwierigkeiten haben mit den Artikeln, mit den Vokabeln und da sind natürlich die Deutschbücher, die jetzt. Ich weiß nicht, ob Sie wissen, dass der Lehrplan von der von der Mittelschule also ah AHS und der Hauptschule der gleiche ist?
115 I: Hm.
IP6: Und deswegen sind auch die Bücher die gleichen! Dadurch das wir aber so viele Kinder mit nicht deutscher, mit nicht deutscher Muttersprache haben, 97 %, ja? Also ich hab da vielleicht einen, ich sag jetzt einmal, Urösterreicher drinnen sitzen. Ist das natürlich schwierig mit diesem Material zu arbeiten. Ich greife immer wieder zurück, also ich
120 unterrichte Deutsch auch und ich greife immer wieder zurück auf die, auf die Materialien vom vom Deutschförderkurs.
I: Hm.

IP6: Das schwierig ist.
I: Also die Seiteneinsteiger werden speziell betreut.
125 IP6: Genau!
I: Und somit ergibt
IP6: Zwei Jahre lang.
I: sich das Problem in der normalen Deutschklasse. Das da eigentlich
IP6: Das kommt dazu!
130 I: Hm.
IP6: Das kommt dazu! Weil diese Kinder die jetzt zehn Stunden Förderkurs haben bei mir, werden zwei Jahre lang nicht beurteilt.
I: Hm.
IP6: Die sind AO, außerordentlich, heißt das. Die haben, also sind geschützt, das heißt
135 sie bekommen keine Note. Und ich hab die Erfahrung gemacht, wenn das jetzt Kinder sind die, die Eltern auch sehr bildungsfreundlich sind und bildungsinteressiert sind, dann schicken die ihre Kinder noch zusätzlich am Nachmittag in einen anderen Deutschkurs, der nicht in der Schule stattfindet. Weil wir haben nur zehn Stunden. Und so lernen sie zusätzlich noch die deutsche Sprache, Fremdsprache.
140 I: Hm.
IP6: Also des is, es gibt aber auch sehr viele, ich sag jetzt einmal, die aus Krisengebieten kommen, die in in Flüchtlingslagern wohnen, wo die Eltern froh sind, dass sie überhaupt überlebt haben.
I: Ja.
145 IP6: Noch dazu kommt, dass die Kinder, die Schrägeinsteiger sind, sehr viele, nicht alle, aber sehr viele ah eine Geschichte mit sich mittragen. Einen Rucksack haben, weil sie aus Kriegsgebieten, ich sag jetzt einmal Somalia kommen oder aus Afghanistan kommen und psychisch schon einmal sehr viel mitzubringen haben. Und des is. Und dann spricht hier niemand ihre Sprache. Also das ist unglaublich. Man muss a bisschen als
150 Psychologe auch noch arbeiten, obwohl man die Sprache, der Sprache nicht mächtig ist.
I: Aber nach diesen zwei Jahren würden Sie schon sagen, ein Fortschritt zeichnet sich ab?

IP6: Auf jeden Fall, auf jeden Fall! Und es ist sogar so, dass ich jetzt sag, dass ich, dass
155 die meisten nach einem Jahr schon dem Unterricht folgen können und vielleicht sogar schon in einem oder anderen Gegenstand beurteilt werden. Also wir, es herrscht da eigentlich eine ein ein eine sehr gute Kommunikation zwischen den Lehrern und mir, also zwischen den Kolleginnen und mir, das wir sagen, OK, der probiert jetzt einmal die Englischschularbeit, weil er in seinem Mutterland schon ah Englisch gehabt hat und der
160 probiert's jetzt.
I: Hm.
IP6: Und dann kriegt er schon, oder Mathematik, das ist ja wesentlich einfacher. Die die die die Nebengegenstände, wie Geographie und Biologie, die stehen hinten an. Wichtig ist, dass sie einmal die deutsche Sprache erlernen, dass sie einmal dem Unterricht folgen können dann sieht man eh wie weit und überhaupt wie weit hat der schon
165 Erfahrung mit einer fremden Sprache. Ich hab jetzt drei drinnen sitzen, das ist ein Ägypter, ein Serbe und ein Nepalese, das ist ja höchst interessant, sind olle drei ungefähr gleich alt, sind seit ein paar Wochen hier und können schon kommunizieren mit mir. Normalerweise ist es so, wenn sie im Herbst kommen, sprechen sie einmal bis Weihnachten gar nicht, null!
170 I: Hm.
IP6: Und fangen an zu verstehen und nach Weihnachten können sie dann selbst schon Sätze bilden und sich verständigen. Also
I: Gibt es in der Organisation, also wenn Sie Kinder dann rausnehmen gibt's irgendwelche Probleme, oder?
175 IP6: Nein.
I: Nehmen Sie Rücksicht auf irgendwelche Stunden oder, dass ist mein Stundenplan, da hab ich jetzt Zeit, oder ist es?
IP6: Genau so ist es! Also ich kann, ich probiere es, dass sie in Turnen, zum Beispiel
180 oder in Zeichnen, wo sie, wo eben der soziale Aspekt auch wichtig ist, dass sie in diesen Gegenständen ah dann in der Klasse bleiben, im Klassenverband bleiben, auch wenn sie einen Ausflug machen, ist es ganz wichtig, dass sie mitgehen, dass sie net so komplett isoliert werden. Ja?
I: Hm.

185 IP6: Allerdings bei mir sind sie ja eh nur zehn Stunden, obwohl da kom ma dann eh noch zurück, weil diese zehn Stunden sind nicht zehn Stunden, sondern es sind eigentlich nur fünf. 16 Schüler aus den verschiedensten Ländern, die alle zu verschiedenen Zeitpunkten gekommen sind und jeder möchte anders bedient werden. Und i bin alleine. Und könnte, kann nie, diese 16 Schüler in in in zehn Stunden, also ah ich differenziere
190 sowieso schon, ja! Du machst heut das, du machst heute das! Aber ich sag jetzt einmal es ist ein ziemliches Chaos momentan.
I: Hm.
IP6: Weil ich habe, ich hab jetzt, ich hab mit mit glaub mit zehn Schülern begonnen im Herbst und dann sind alle paar Wochen sind wieder Neue dazugekommen.
195 I: Ja.
IP6: Ungarn dazugekommen, und und meine Ägypter sind dazugekommen, aus Nepal ist jemand dazugekommen. Und mit denen müsste ich eigentlich wieder von vorne beginnen. Die kriegen alle eine neue Mappe von mir, nur es ist eine Sprache und da müsste gesprochen werden. Und ich kann aber nicht in fünfzig Minuten mit jedem sprechen. Verstehen Sie was ich meine?
200 I: Ja.
IP6: Also ich fühle mich schwer (lacht) überfordert. Und das ist, das ist was mi eigentlich sehr narrisch macht, weil ich hab ein schlechtes Gewissen. Die Kinder, die in der vierten Klasse kommen, was machen die dann, nach der vierten? Die können nicht Deutsch,
205 oder nicht genug Deutsch, dass sie vielleicht in eine weiterführende Schule gehen, ja? In der in der Polytechnischen Schule bei uns oben gibt es auch einen Deutschkurs, das heißt, die werden dann noch ein Jahr weitergeführt.
I: Hm.
IP6: Aber des is halt, das hängt von dem Schüler ab, von seinem Interesse, von seinem Sprachgefühl, von seiner Begabung und von seinem Hintergrund.
210 I: Hm.
IP6: Also das ist, (pfeift) ich pfeif aus allen Löchern.
I: Ja.
IP6: Verstehen Sie das?
215 I: Hm. Wenn wir jetzt von den Seiteneinsteiger weggehen,

IP6: Ja.
I: und zu dem Deutschunterricht in den normalen
IP6: Ja.
I: Klassen kommen
220 IP6: Ja.
I: Ah, Teamteaching,
IP6: Nein.
I: besondere Rücksichtnahme dann auf?
IP6: Das gibt's nicht, das gibt's nicht, weil wir, also Teamteaching gibt's nicht, weil wir
225 haben Kleinklassen, das heißt unsere höchst Schüleranzahl ist 17,5 Schüler. Wir haben ... drei, offiziell, offiziell drei Klassen, die aber auf vier Klassen aufgeteilt werden. Da haben wir uns, ich sag jetzt einmal, vor Jahren schon dazu entschieden. Wir sind eine von zwei Schulen in Wien, die das Kleinklassensystem haben. Und damit fällt das Teamteaching weg. Das heißt, man steht allein in der Klasse mit 17 bis 18 Schülern.
230 I: Hm.
IP6: Machst einfacher natürlich.
I: Ist das dann nur Deutsch, Englisch, Mathe?
IP6: Ja.
I: OK.
235 IP6: Genau!
I: Da werden die drei Klassen auf vier
IP6: Nein, nein, nein, nein, nein in allen Gegenständen!
I: OK. Ah so! OK.
IP6: Also wir haben sechzehn Klassen, und hätten aber nur zwölf.
240 I: OK. Hm.
IP6: Hätten dann mehr in der Klasse sitzen, ham aber jetzt weniger Kinder und unterrichten allein. Also das ist halt die, das ist unsere, ich sag jetzt, unser Zucker!
I: Hm.
IP6: Das wir nur so wenig haben und nicht 25.
245 I: Und im Deutschunterricht selbst ist dann das Niveau dann halt schon so gering, dass auch diese Schüler dann quasi mitkommen könnten?

IP6: Nein, na ja, nach ein bis zwei Jahren. Jetzt momentan geht's noch nicht. Also ich hab mit einem neuen Kurs begonnen und da bekommt halt der Schüler, der bei mir ah in Deutsch ist und auch im Deutschkurs ist, wird halt vor mir dann noch extra zugebuttert
 250 mit mit Materialien,
 I: Hm.
 IP6: das er was macht. Ich versuche das auch so weit den Kindern ah zu verstehen zu geben, dass wenn sie jetzt in Biologie oder in Geographie und in in Mathematik, wo sie nix verstehen, drinnen sitzen, dass die net schlofen, sondern dass sie was tun. Was ich
 265 ihnen natürlich gebe und ich müsste dass dann auch noch korrigieren.
 I: Hm.
 IP6: Und das ist (...). Aber andererseits denke ich mir, wenn sie eh wenn sie ständig die Deutsche Sprache hören, und sich auf das konzentrieren, was sie hören, liegt es natürlich an ihnen ob sie was draus machen oder nicht. Also manche arbeiten schon ein
 260 bisschen mit, und manche sind noch komplett ah zu wie ein Schneckenhaus. Aber das dauert, das dauert Monate bis diese, bis sie aufmachen. Und man weiß oft gar nicht, dass sie eigentlich schon verstehen, weil sie nicht sprechen. Und das kommt eben erst, dann wie ich ihnen gsagt habe,
 I: Hm.
 265 IP6: mit Jänner, Februar. Also sage ich jetzt einmal, im Durchschnitt. Und des ist halt, ja. Die san orm.
 I: Hm.
 IP6: Des muss ma, des vergisst ma oft. Das die wirklich arm sind. Weil die sitzen, ich sag jetzt einmal, einige sind zehn Stunden bei mir, weil die in der vierten sind, und ich
 270 versuche sie so weit, ah auf das, ich sag jetzt einmal ah auf das böse Leben vorzubereiten, dass sie der deutschen Sprache ungefähr mächtig sind. Andere sitzen nur fünf Stunden und die die können sich mit niemanden in der Klasse unterhalten. Verstehen den Lehrer nicht, wissen nicht wie so ein Schulsystem überhaupt funktioniert.
 I: Hm.
 275 IP6: Also die wissen net, wie des is mit Aufstehen, niedersetzen. Des heißt, ich sag jetzt einmal schwer überfordert mit dem was da auf sie zukommt.
 I: Ja.

IP6: Zuerst irgendwo, ich sag jetzt einmal, auf einer Alm oder in, ich sog jetzt, in Anatolien mit Ziegen im Zelt. Ich sag das jetzt sehr plakativ und steigen's ins Flugzeug und
 280 sehen die Hochhäuser.
 I: Hm.
 IP6: Also des is a Kulturschock, das ist unglaublich. Was ist eine Füllfeder, ja? Wie schnäuzt man sich? Also es is (lacht)
 I: Also wenn ich noch einmal zusammenfassen darf?
 285 IP6: Ja.
 I: In ihrer Schule speziell Seiteneinsteigerkurse.
 IP6: Ja, die sind aber überall, die sind nicht nur bei uns! Des ist in ganz Wien.
 I: Ja, ja, OK. Ich verstehe schon.
 IP6: Ja.
 290 I: Ich hab nur die Schulen
 IP6: Ja.
 I: im 15 .Bezirk
 IP6: Ja.
 I: Und im normalen Deutschunterricht wird versucht auf diese Kinder auch Rücksicht zu
 295 nehmen.
 IP6: Ja, natürlich!
 I: Und Deutschunterricht erfolgt aber ganz normal?
 IP6: Ja.
 I: OK.
 300 IP6: Genau!
 I: Gut. Hm. Also muttersprachlichen Unterricht haben Sie nicht, und sonst?
 IP6: Nein.
 I: Auch keinen bilingualen Unterricht oder Begleitlehrer und so?
 IP6: Nein.
 305 I: OK.
 IP6: Begleitlehrer deswegen nicht, weil wir Kleinklassen haben.
 I: OK. Hm. Dann eine letzte, ah zwei Fragen noch!
 IP6: Ja?

I: Was bedeutet für Sie sprachliche Kompetenz? .. Was verstehen Sie darunter? Was
310 setzen Sie voraus?
IP6: Also sprachliche Kompetenz ist für mich ein. Also des mit den Kompetenzen,
I: (lacht)
IP6: das macht mich immer ganz narrisch. Ah sich ausdrücken können ... mit der Spra-
che etwas ah .. ja, sich ausdrücken können, etwas sich etwas wünschen wollen, etwas
315 haben wollen, etwas geben ah kommunizieren.
I: OK. Hm. Und die letzte Frage das Prinzip Interkulturelles Lernen? Kommt das in Ihrer
Schule vor? Macht sich das bemerkbar?
IP6: Ständig.
I: OK.
320 IP6: Ständig.
I: Mit verschiedenen Projekten, oder?
IP6: Ja, also ständig, also dieses multi, kulti, interkulturell das ist ständig, weil wir ja, wie
gesagt, 93 % Kinder nicht deutscher Muttersprache und Kinder anderer Kulturkreise
haben, und da ist es ganz klar, das man sich, ich sag einmal, „open minded“, ist, ein
325 bisserl, das man sich das man sich sehr wohl für andere Kulturen interessiert, für andere
Religionen interessiert und dem einfach Rücksicht gibt, wir ham ja auch, also die die,
wenn die die Serben Weihnachten feiern ist die Schule leer, wenn die Türken Ramadan
feiern, ist die Schule leer. Weil sie natürlich auch ihre Kultur pflegen wollen und und
ihre Religion ausleben wollen, weil sie eben von zu Hause weggerissen sind. Also des
330 is, das ist ganz klar das man dem nachgibt. Nachgeben sollte.
I: OK. Dann sage ich danke!
IP6: Das war´s jetzt?
I: Ja!
IP6: Cool!

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Barbara Schmid
Geburtsdatum: 1. Februar 1980 in Hollabrunn
Geburtsort: Wien
Staatsangehörigkeit: Österreich

Schul- und Berufsausbildung

1986-1988: Volksschule in Wien 1100
1989: Volksschule in Hollabrunn
1990-1993: Hauptschule in Hollabrunn
1994-1999: Erzbischöfliches Aufbaugymnasium Hollabrunn mit
Besuch der Übergangsklasse
Juni 1999: Matura
2000-2002: Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien,
Hauptschullehrerausbildung, Fächer: Mathematik und
Religion (Diplomprüfung: 21. Juni 2002)
Seit Oktober 2003: Studium der Pädagogik, Schwerpunkte Schul- und
Sozialpädagogik

Beruflicher Werdegang

Seit September 2002: Hauptschullehrerin an der KMS, Gebrüder-Lang-
Gasse 4, 1150 Wien, Schulverein de la Salle