



Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)
Deutsch Sekundarstufe



DAZ-FÖRDERUNG VON SCHÜLERINNEN IN DER OBERSTUFE

Mag. Barbara Klema

HLW St. Veit an der Glan

Betreuerin: Gerhild Zaminer

Klagenfurt, Oktober 2013

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	2
ABSTRACT	3
1 EINLEITUNG	4
1.1 Problemstellung	4
1.2 Ein Fallbeispiel.....	4
2 HINTERGRÜNDE UND FAKTEN	6
2.1 Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch.....	6
2.1.1 Status: ordentlich – außerordentlich	6
2.1.2 Sprachförderkurse	7
2.1.3 Sprachentausch.....	7
2.1.4 Besonderer Förderunterricht in Deutsch.....	8
2.1.5 Muttersprachlicher Unterricht.....	8
2.1.6 Maßnahmen für die BMHS	8
2.2 Ein Vorschlag für die Reife- und Diplomprüfung	9
2.3 SchülerInnenzahlen in Österreich.....	10
3 FRAGESTELLUNG	13
3.1 Befragung.....	13
3.2 Einschränkung.....	14
4 ERGEBNIS – AUSWERTUNG	15
4.1 Interpretation und Diskussion	18
4.2 Fazit.....	24
5 LITERATUR	26
ANHANG	27
Fragebogen.....	27
Einverständniserklärung.....	30

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Oberstufe gefördert werden können und werden. Dazu wurde eine Befragung an sieben Schulen aus vier verschiedenen Bundesländern in Österreich durchgeführt. Gefragt wurde nach der Häufigkeit des Förderbedarfs, den von der Schule und den von Lehrkräften im und außerhalb des Unterrichts gesetzten Maßnahmen zur sprachlichen Förderung. Das Ergebnis zeigt, dass zum Teil auf die in den bestehenden Gesetzen und Verordnungen formulierten Maßnahmen zurückgegriffen wird, das Eigenengagement der Lehrkräfte aber doch sehr ausschlaggebend ist. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass angesichts der steigenden Zahlen von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch besonders in den BHS noch mehr Handlungsbedarf besteht und konkretere Möglichkeiten zur Förderung wünschenswert wären.

Schulstufe/Schultyp: 9.-13. Schulstufe, BHS

Fach/Fächer: Deutsch/Psychologie-Philosophie

Kontaktperson: Mag. Barbara Klema

Kontaktadresse: barbara.klema@gmx.com

1 EINLEITUNG

1.1 Problemstellung

Im Unterrichtsjahr 2012/2013 übernahm ich drei erste Klassen, d.h. drei Klassen der 9. Schulstufe. In zwei der drei Klassen waren SchülerInnen mit Migrationshintergrund, d.h. sie sprachen zuhause eine andere Muttersprache als Deutsch, und zwar drei SchülerInnen in der einen und fünf SchülerInnen in der anderen. Manche davon hatten nicht die ganze bisherige Schullaufbahn in Österreich absolviert, sondern nur einen Teil. Nach kurzer Zeit, bzw. spätestens nach der ersten Schularbeit, stellte sich für mich heraus, dass zwei bis drei dieser SchülerInnen sprachlich einige gravierende Defizite aufwiesen. Es stellte sich die Frage, ob und wie im Hinblick auf diese Defizite eingegangen werden konnte. Ich erkundigte mich zunächst im Kollegium und in der Direktion, welche Möglichkeiten zur Förderung der SchülerInnen zur Verfügung standen bzw. ob es eine Regelung zur besonderen Berücksichtigung der Defizite bei der Beurteilung gäbe. Für beides gab es keine Vorgehensweise. Daher bemühte ich mich individuell auf die SchülerInnen einzugehen und ihnen beispielsweise durch eigene Arbeitsaufträge die Möglichkeit zu geben die schlechte Leistung bei der Schularbeit auszugleichen. Doch bald stieß ich auf die Grenzen der individuellen Förderung innerhalb des Regelunterrichts. Erstens weil die Stundenanzahl an einer BHS eher gering ist und zweitens weil die SchülerInnenzahl mit jeweils 29 sehr hoch lag. Aufgrund meiner Ausbildung und langjährigen Praxis als DaF-Lehrerin war mir auch klar, dass die SchülerInnen zum Beispiel im Bereich der Grammatik anderer Erklärungen bedürfen als sie im Rahmen des Grammatikunterrichts für MuttersprachlerInnen üblicherweise bekommen. Beides abzudecken ist in der vorgegebenen Zeit schwer möglich.

Ein Bewusstmachen der Strukturen und Funktionen von Sprache wäre aber dringend notwendig. Denn es ist anzunehmen, dass der natürliche (ungesteuerte) Spracherwerb mit der Geschwindigkeit, mit der die sprachlichen Anforderungen in der höheren Schule voranschreiten, nicht Schritt halten kann. Es benötigt gezielt gelenkte Sprachaufmerksamkeit (Language Awareness) um die Sprachkompetenz zu fördern und noch nicht gefestigte Strukturen richtig zu verwenden. Luchtenberg (2010, S. 113) betont, dass die Bewusstmachung von sprachlichen Phänomenen eine große Hilfe im Sprachlernprozess sein kann, besonders auch der Vergleich mit der Erstsprache. So eine Förderung kann und soll natürlich auch im Regelunterricht stattfinden. Wenn allerdings der Anteil der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sehr gering ist und einzelne von ihnen noch größere Defizite aufweisen, wäre ein Unterricht außerhalb des Regelunterrichts, der die Sprachaufmerksamkeit erhöht, optimal.

1.2 Ein Fallbeispiel

Zum genaueren Verständnis möchte ich das Beispiel einer Schülerin bringen, deren Muttersprache Spanisch ist und die seit nunmehr fünf Jahren in Österreich lebt. Sie hat vier Jahre Hauptschule erfolgreich in Österreich absolviert, bevor sie an die HLW kam. Zunächst entschied sie sich für die 3-jährige Fachschule, doch nach 2 Wochen Unterricht wechselte sie in die 5-jährige Form mit dem Ziel zu maturieren. Außerdem ist noch zu erwähnen, dass die Schülerin schon zwei Jahre älter ist als ihre KommilitoInnen. Es ist anzunehmen, dass sie aufgrund ihrer fehlenden Sprachkenntnisse in der Hauptschule so eingestuft wurde, damit sie Chancen hat sprachlich den Anforderungen der Schule zu genügen.

Bei der ersten Schularbeit fiel mir das sprachliche Defizit der Schülerin auf. Es war eine Inhaltsangabe zu schreiben und sie meisterte die Anforderungen der Textsorte gut. Man

merkte aber, dass sie mehr Zeit gebraucht hätte, um einen anspruchsvolleren und sprachlich richtigen Text zu schreiben. Besonders gravierende Mängel konnte ich bei der richtigen Verwendung der Artikel, Fallendungen, der richtigen Verwendung von Präpositionen, Formulierungen und Redewendungen feststellen. Ich sah also, dass die Schülerin durchaus in der Lage ist einen Text mit konkreten Anforderungen zu verfassen, dass er aber aufgrund der Sprach- und zum Teil auch Schreibrichtigkeit einem Vergleich mit einer positiven Leistung einer muttersprachlichen Mitschülerin nicht standhalten würde.

Ich schätzte die Situation so ein, dass die Schülerin mit den wachsenden sprachlichen Ansprüchen der folgenden Schuljahre nicht mithalten wird können, wenn man den Spracherwerb sich selbst überlässt. Die Texte werden sowohl auf rezeptiver Ebene als auch auf produktiver Ebene länger werden und an Komplexität zunehmen. Schwierigkeiten, die Anforderungen der Reifeprüfung in Deutsch erfüllen zu können, scheinen mir vorprogrammiert. Und darüber hinaus könnten ihr mangelnde Sprachkenntnisse auf einem weiteren Bildungsweg oder auch Berufsweg hinderlich werden.

Nachdem ich meine Sorge im Lehrkörper diskutiert hatte, musste ich feststellen, dass eine zusätzliche Sprachförderung nicht vorgesehen war, bzw. für dieses Schuljahr nicht realisierbar war. Ich war also auf mich gestellt, mit dem Problem umzugehen und die Schülerin zu fördern.

Daraus ergab sich für mich das Bedürfnis mich mit den Fördermöglichkeiten für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auseinanderzusetzen und der Frage nachzugehen, wie an anderen Schulen mit dem Problem umgegangen wird. Entsprechend dem Schultyp, an dem ich unterrichtete, wollte ich mich bei der Fragestellung auf die Oberstufe konzentrieren.

2 HINTERGRÜNDE UND FAKTEN

2.1 Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch

Folgende Ausführungen fassen die Gesetze und Verordnungen zusammen, die dazu dienen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu fördern. Die Informationen sind dem Informationsblatt des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012 entnommen. (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 1/2012) Dieses Papier erschien erstmals 1997/98 und wird jedes Jahr überarbeitet. Zum Zeitpunkt des Verfassens der Arbeit stand die neue Ausgabe für das Jahr 2013 noch nicht zur Verfügung.

Auf die Bedingungen für die Berechtigung zu einem Schulbesuch, auch wenn die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrscht wird, soll hier nicht näher eingegangen werden, da sich die Arbeit mit SchülerInnen der höheren Schulen befasst und die Voraussetzungen für einen Schulbesuch in diesem Zusammenhang nicht relevant sind. Es sei nur erwähnt, dass in dem Dokument ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass eine Auswahl der SchülerInnen „nach dem Bekenntnis oder nach der Sprache nicht zulässig sind.“ (S. 7) Das bedeutet, dass das öffentliche Schulwesen in Österreich für alle Kinder zugänglich ist. Außerdem betont man, dass die Zielgruppe inzwischen mit dem Terminus „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ bezeichnet wird und den Begriff SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache“ ersetzt. (S. 16) Von „Ausländern“ zu sprechen sei sehr unpräzise, da viele SchülerInnen die österreichische Staatsbürgerschaft besäßen und in der Familie eine andere Sprache verwenden. (Ebda) Auch sollte man bedenken, dass ein Migrationshintergrund noch nicht automatisch bedeutet, dass zuhause eine andere Sprache gesprochen wird und umgekehrt. (Ebda) Hier denke man an viele deutsche Staatsangehörige, die in Österreich leben oder Angehörige österreichischer Volksgruppen.

In der Folge halte ich mich an die vorgeschlagene Terminologie.

2.1.1 Status: ordentlich – außerordentlich

„Schulpflichtige Kinder, die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne Weiteres folgen können, sind für die Dauer von maximal zwölf Monaten als außerordentliche SchülerInnen aufzunehmen“ (S. 9) In der Regel hat die Einstufung auch in diesem Fall altersgemäß stattzufinden. Der Status kann für ein weiteres Jahr verlängert werden, wenn die Unterrichtssprache ohne eigenes Verschulden im ersten Jahr nicht ausreichend erlernt werden konnte, also z.B. durch eine längere Krankheit.

Für SchülerInnen, die nicht mehr schulpflichtig sind, gibt es keine zeitliche Begrenzung für den außerordentlichen Status. Über die Aufnahme und die Dauer des außerordentlichen Status entscheidet die Schulleitung. (S. 10) Der außerordentliche Status ist also vor allem für sogenannte „Seiteneinsteiger“ von Nutzen, diejenigen, die nach Abschluss der Schulpflicht nach Österreich kommen.

Wenn einE SchülerIn als ordentlich aufgenommen werden will und zwar nicht in die erste Schulstufe, muss er/sie eine Einstufungsprüfung absolvieren. (S. 11)

Für die Aufnahme in eine höhere Schule sind die Voraussetzungen die entsprechende Aufnahmeprüfung und der Abschluss der Unterstufe mit ordentlichem Status. Ein

gleichzeitiger Wechsel des Status von außerordentlich zu ordentlich beim Übertritt in eine allgemein bildende bzw. berufsbildende höhere Schule ist nicht möglich.

Der außerordentliche Status bedeutet hinsichtlich der Leistungsbeurteilung, dass der/die betreffende SchülerIn „unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen“ (S. 12) sind. Wenn die erforderlichen Leistungen aufgrund der Sprachschwierigkeiten nicht erbracht werden können, so bleibt es bei einem „nicht beurteilt“, das betrifft meist die Hauptgegenstände.

Ein Nachsatz zur Leistungsbeurteilung lautet:

Da jedoch davon auszugehen ist, dass SchülerInnen in der Regel auch nach einem zweijährigen Schulbesuch in Österreich noch Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch haben, kann diese Tatsache auch bei der Beurteilung von ordentlichen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch berücksichtigt werden. (Ebda)

Nähere Hinweise, wie das in der Praxis umzusetzen ist und ob das auch in der Oberstufe eine andere Beurteilung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch rechtfertigen würde, konnten nicht gefunden werden.

2.1.2 Sprachförderkurse

Seit dem Schuljahr 2006/2007 gibt es für außerordentliche SchülerInnen der Volksschulen, Hauptschulen, Neuen Mittelschulen, Polytechnischen Schulen und der Unterstufe der AHS per Gesetz Sprachförderkurse. (S. 10) Innerhalb eines Jahres, höchstens zweier, sollen hier die nötigen Sprachkenntnisse vermittelt werden, die Voraussetzung sind um dem Unterricht zu folgen. Sie finden anstelle der Pflichtgegenstände im Ausmaß von elf Wochenstunden statt.

Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gab es auch schon vor 2006, und zwar seit dem Schuljahr 1992/93, die auf Basis eines Lehrplanzusatzes abgehalten wurden. (S. 17f) Seit 2000/2001 enthält der Lehrplan „besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“. Für die AHS-Oberstufe gilt seit 2006 der Lehrplan für die unverbindliche Übung „Deutsch als Zweitsprache“. Genaue Bestimmungen zu diesen Lehrplänen sind dem Informationsblatt 6/2013 zu entnehmen. (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 6/2013) Besonders hervorzuheben ist diesbezüglich, dass die didaktischen Grundsätze für Deutsch als Zweitsprache auch für den regulären Deutschunterricht gelten sollen.

2.1.3 Sprachentausch

SchülerInnen haben die Möglichkeit zu beantragen, dass die Muttersprache bei der Beurteilung an die Stelle der Unterrichtssprache tritt. (S. 13) Das ist dann möglich, wenn die betreffende Sprache an der Schule als Pflicht- oder Freigegegenstand angeboten wird. Es müssen also ein entsprechender Lehrplan und eine Lehrkraft vorhanden sein um diese Sprache zu unterrichten. Die Leistungen müssen den Anforderungen des Pflichtgegenstands Deutsch entsprechen.

Der Sprachentausch ist auch im Rahmen des Freigegegenstandes „Muttersprachlicher Unterricht“ möglich.

Ein solcher Sprachentausch ist in jeder Schulstufe möglich, auch in der letzten Schulstufe. Allerdings gilt diese Regelung nicht für abschließende Prüfungen, d.h. unter anderem für die Matura. (Siehe Kapitel „Vorschlag für die Reife- und Diplomprüfung“)

2.1.4 Besonderer Förderunterricht in Deutsch

Für den besonderen Förderunterricht in Deutsch oder Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht gelten dieselben Lehrpläne wie oben beschrieben. (S. 18f) Dieser Unterricht ist für alle gedacht, die noch einer Förderung in der Unterrichtssprache bedürfen, wenn sie den außerordentlichen Status verlassen haben. In den AHS kann dieser Unterricht im Rahmen der Schulautonomie als unverbindliche Übung zur Vertiefung des Pflichtgegenstandes Deutsch angeboten werden. Für die 9. bis 11. Schulstufe kann auch „Deutsch als Zweitsprache“ als unverbindliche Übung abgehalten werden. Die Förderung kann im Ausmaß von bis zu 48 Unterrichtsstunden pro Jahr stattfinden.

Was das Stundenkontingent betrifft müssen die AHS die erforderlichen Werteinheiten dem eigenen Kontingent entnehmen. Falls jedoch der Landesschulrat Werteinheiten frei hat, kann er diese den jeweiligen Schulen zuteilen.

Eine entsprechende Regelung bezüglich des Förderunterrichts Deutsch bzw. Deutsch als Zweitsprache für die BHS fehlt.

2.1.5 Muttersprachlicher Unterricht

Auf den muttersprachlichen Unterricht soll hier auch eingegangen werden, da er einerseits eine Grundlage dafür schafft, dass ein Sprachentausch möglich ist, und andererseits, weil man aus der Forschung weiß, dass der Unterricht in der eigenen Erstsprache positiv zum Erlernen der Zweitsprache beiträgt. (Vgl. dazu Fleck, ?; Knapp, 2010)

Seit dem Jahr 1992/93 gibt es einen muttersprachlichen Unterricht innerhalb des Regelschulwesens. 2000/2001 wurde der zuvor geltende Lehrplan für die Sekundarstufe I ersetzt. Für die AHS-Oberstufe trat erstmals ein Fachlehrplan 2004/2005 in Kraft. Er folgt den internationalen standardisierten Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats. (Trim, North, & Coste, 2001)

Das genaue Stundenausmaß für die einzelnen Schultypen ist dem Informationsblatt zu entnehmen (Infoblatt 1/2012, S. 22). Bezüglich der Oberstufenformen ist zu sagen, dass der muttersprachliche Unterricht in der AHS als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung abgehalten werden kann. Für die BHS wurde kein Lehrplan verordnet, der Unterricht kann schulautonom angeboten werden.

Wichtig ist auch zu erwähnen, dass im Freigegegenstand „muttersprachlicher Unterricht“ nicht maturiert werden kann. (S. 25) Das bedeutet, dass einE SchülerIn zwar in ihrer Erstsprache maturieren kann, sofern diese am Standort angeboten wird, dieses Fach aber den Status „lebende Fremdsprache“ trägt. (Ebda)

2.1.6 Maßnahmen für die BMHS

Die bisherigen Maßnahmen sind für die berufsbildenden Schulen meist nicht gesondert ausformuliert. Im Informationsblatt ist diesen Schulen ein extra Abschnitt gewidmet. (S. 26f) In der Folge soll aber auf die Maßnahmen für berufsbildende mittlere und höhere Schulen sowie Kaufmännische mittlere und höhere Schulen besonders eingegangen werden, da sie in der vorliegenden Befragung eine Rolle spielen.

Prinzipiell gilt für jeden Schultyp, dass im Rahmen der Schulautonomie die Möglichkeit besteht, das Sprachangebot zu erweitern. Sei es als Freigegegenstand oder als 1. bzw. weitere lebende Fremdsprache. Dadurch können auch Erstsprachen von SchülerInnen angeboten werden, sofern eine entsprechende Lehrkraft zur Verfügung steht.

In den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) ist man mit folgenden Maßnahmen besonders darum bemüht die Dropout-Raten zu senken:

- kleinere Klassen in der 9. Schulstufe in Deutsch. Die Teilungszahl liegt bei 31.
- Förderung der Diagnosekompetenz bei DeutschlehrerInnen
- Durchführung eines Diagnose-Checks Deutsch am Beginn des Schuljahres
- verstärkte Lehrerfort- und Weiterbildung in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Individualisierung des Deutschunterrichts

Für die Kaufmännischen mittleren und höheren Schulen gibt es einen Fachlehrplan für die unverbindliche Übung „Unterstützendes Sprachtraining Deutsch“ (USD). Dieses Angebot steht grundsätzlich für alle SchülerInnen mit sprachlichen Defiziten zur Verfügung, richtet sich aber vor allem an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Das Stundenausmaß beträgt zwei Wochenstunden in den ersten drei Schuljahren, kann aber auf die vierte und fünfte Schulstufe im Rahmen der Schulautonomie ausgeweitet werden.

Weiters wird ein besonderes Projekt dargestellt, das EFS-Projekt an kaufmännischen Schulen „Verminderung der Dropout-Rate durch gezielte Migrantinnen- und Migrantenförderung in der 9. Schulstufe“. Dabei werden mithilfe des Diagnosechecks Deutsch in den ersten Wochen des Schuljahres mögliche Schwächen der SchülerInnen festgestellt. Anhand der Ergebnisse beginnt eine gezielte sprachliche Förderung im Rahmen des regulären Deutschunterrichts, aber auch durch das USD. Die DeutschlehrerInnen werden gezielt für den Bereich Deutsch als Zweitsprache sensibilisiert und als ÖSD-PrüferInnen ausgebildet, sodass die Schulen auch Prüfungszentren werden können.

An diesem Projekt können jene ersten Klassen teilnehmen, deren Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch 30 % beträgt.

2.2 Ein Vorschlag für die Reife- und Diplomprüfung

Im Zuge der Recherchen stieß ich auf eine Empfehlung bzw. eine vorgeschlagene Vorgehensweise zur Installierung einer Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache. Sie wurde veröffentlicht am Institut für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt von Werner Wintersteiner und Manuela Glaboniat. (Folgendes nach Wintersteiner & Glaboniat, 2012)

Das fünf Seiten umfassende Papier spricht zunächst von zwei verschiedenen Typen von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Das sind erstens SchülerInnen, die fast die gesamte Schullaufbahn in Österreich absolviert haben und ein Sprachniveau von C2¹ oder höher haben. Und zweitens wird von sogenannten „Seiteneinsteigern“ gesprochen, das sind SchülerInnen, die nur einen Teil der Schullaufbahn in Österreich verbracht haben und deren Sprachkenntnisse bis zur Matura das Niveau B2 bzw. C1 erreicht haben. Während für die erste Gruppe die aktuell existierende Reifeprüfung Deutsch als Schulsprache (RPDS) gilt, sollte für die zweite Gruppe eine Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache (RPDZ) angedacht werden.

¹ Nach den Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Die AutorInnen erläutern dann genauer, wie die unterschiedlichen Reifeprüfungen für diese zwei Gruppen zu begründen sind. Die Sprachdefizite bei der ersten Gruppe der SchülerInnen würden kaum sichtbar sein sondern sich eher „im Grad der Automatisierung und der Selbstverständlichkeit beim Gebrauch der deutschen Sprache“ (S. 68) äußern. Daraus leiten sie ab, dass es keiner „Sonderlösung“ bedarf, sondern garantiert werden muss, dass genügend Arbeitszeit und entsprechend geeignete Wörterbücher zur Verfügung gestellt werden.

Für die Seiteneinsteiger wäre die Reifeprüfung auf sprachlicher Ebene eine zu große Anforderung, da sie zwar die notwendigen intellektuellen Fähigkeiten mitbrächten, aber sich eben sprachlich nicht auf dem nötigen Niveau befänden. Diesem Nachteil müsse man daher mit einer Reifeprüfung gerecht werden, die einer Reifeprüfung einer ersten lebenden Fremdsprache gleichkäme. „Diese Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache (RPDZ) müsste nach dem Prinzip des „Sprachentauschs“ in Kombination mit einer Reifeprüfung in der jeweiligen Muttersprache des/r Schülers/in organisiert werden.“ (S. 69) Der Sprachentausch bei der Reifeprüfung soll aber nicht abhängig davon sein, ob davor Unterricht in der Muttersprache besucht wurde. Die RPDZ sei „eine prinzipielle Geste der Anerkennung der anderen Sprachen im Bildungskanon als gleichwertig“ (S. 70) und sei besonders für Schulen wichtig, die auch andere Schulsprachen als Deutsch führen. Außerdem würde eine solche Maßnahme die Vielfalt und Internationalität des österreichischen Schulsystems fördern.

Über die ganze Idee stellen die AutorInnen einige Prinzipien und Ziele, die für beide Typen der Reifeprüfung und damit für alle SchülerInnen gültig sein sollen. Das sind:

- Fairness für alle: Das bedeutet, dass man in einem monokulturell und monolingual geprägten Schulsystem darauf achten soll, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund keinen Nachteil erfahren.
- Förderung ohne Diskriminierung: Einerseits sollen bestimmte Gruppen gefördert werden ohne jedoch andererseits alle anderen SchülerInnen zu benachteiligen.
- Entscheidend ist der Unterricht vor der Matura: Alle SchülerInnen müssen im Rahmen des Unterrichts so gefördert werden, dass sie dem Anspruch der Reifeprüfung genügen können.
- Vermeidung von Diskriminierung: Bisherige etwaige Diskriminierungen sollen aufgedeckt werden und das Prinzip der Fairness eingehalten werden.
- Positives bewerten: Das Prinzip der neuen Matura sich auf das zu konzentrieren, was vorhanden ist, und nicht auf die Defizite, ist Voraussetzung für eine faire Beurteilung aller.
- Die Prinzipien der schriftlichen Reifeprüfung sind auch auf die mündliche und auf vorwissenschaftliche Arbeiten anzuwenden.

2.3 SchülerInnenzahlen in Österreich

Die Zahlen der SchülerInnen mit nicht-deutschsprachigem Hintergrund an Österreichs Schulen sprechen eine eindeutige Sprache. Sie sind über die letzten Jahre hinweg deutlich gestiegen. Eine Zusammenfassung dieser statistischen Daten sollen die vorliegende Thematik ergänzen bzw. auch meine Motivation zu den später folgenden Fragestellungen untermauern.

Das Bundesministerium für Unterricht und Kunst hat Anfang des Jahres 2013 ein Informationsblatt veröffentlicht, das die Anzahl der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch ab dem Schuljahr 2005/2006 bis zum Jahr 2011/2012 darstellt. (Vgl. Folgendes mit Bundesministerium für Unterricht, 2013; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 2/2013) Die Entwicklung über den Zeitraum von sieben Schuljahren ermöglicht

einen guten Eindruck von der derzeitigen Situation an den österreichischen Schulen zu gewinnen.

In den Erläuterungen zur Statistik wird angegeben, dass die angeführten Zahlen alle SchülerInnen widerspiegeln, „deren Primärsprache eine andere als Deutsch ist, und zwar ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft.“ (S. 3) Das betrifft also auch Angehörige österreichischer Volksgruppen. Außerdem wird auf Folgendes hingewiesen:

Seit dem Schuljahr 2003/04 wird / werden „die im Alltag gebrauchten Sprache(n)“ abgefragt. Mit der expliziten Möglichkeit einer Mehrfachnennung von Sprachen wird der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vieler SchülerInnen erstmals auch in der Statistik entsprochen.“(ebda)

Im Folgenden stelle ich einen Auszug aus den Tabellen aus dem Informationsblatt dar. Für relevant erachte ich Gesamtzahlen der Pflichtschule und entsprechend der später befragten Schulen die Zahlen der AHS-Oberstufe und BHS-Oberstufe.

Die erste Tabelle zeigt die Gesamtergebnisse aus allen Bundesländern:

	2005/2006	2008/2009	2011/2012
Allgemein bildende Pflichtschulen	120.382		125.393
Modellversuch „Neue Mittelschule“		832	15.532
AHS-Oberstufe	8.582		12.901
Berufsbildende höhere Schulen	11.698		18.687
alle Schulen	169.753		214.794

Abb.1: Gesamtergebnisse Bundesländer

Während in der AHS-Oberstufe die Zahl der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch um ca. 4.400 gestiegen ist, waren es in der BHS mit ca. 7000 deutlich mehr. Insgesamt lässt sich feststellen, dass österreichweit die Zahl derer, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, um 45.041 gewachsen ist. Es lässt sich vermuten, dass dadurch vermehrt ein Bedarf besteht auf diese Situation einzugehen bzw. die Zahl der SchülerInnen, bei denen Förderbedarf besteht, gleichzeitig ansteigt.

Da in meiner Befragung Schulen aus Wien, Niederösterreich, Kärnten und Salzburg zu Wort kommen, seien in der Folge die Zahlen aus diesen Bundesländern separat dargestellt:

	2005/2006	2009/2010	2011/2012
Allgemein bildende Pflichtschulen	49.714		54.393
Modellversuch „Neue Mittelschule“		897	2.703
AHS-Oberstufe	5.155		7.760
Berufsbildende höhere Schulen	5.092		7.643
alle Schulen	75.113		94.841

Abb. 2: Wien

	2005/2006	2009/2010	2011/2012
Allgemein bildende Pflichtschulen	14.480		15.107
Modellversuch „Neue Mittelschule“		398	1.738
AHS-Oberstufe	552		825
Berufsbildende höhere Schulen	1.576		2.452
alle Schulen	19.735		24.072

Abb. 3: Niederösterreich

	2005/2006	2009/2010	2011/2012
Allgemein bildende Pflichtschulen	4.102		3.385
Modellversuch „Neue Mittelschule“		200	900
AHS-Oberstufe	398		504
Berufsbildende höhere Schulen	794		986
alle Schulen	6.485		7.164

Abb. 4: Kärnten

	2005/2006	2009/2010	2011/2012
Allgemein bildende Pflichtschulen	7.652		7.812
Modellversuch „Neue Mittelschule“		209	869
AHS-Oberstufe	329		545
Berufsbildende höhere Schulen	688		1.285
alle Schulen	10.404		12.845

Abb. 5: Salzburg

In Wien entspricht der Anteil der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Jahr 2011/2012 44,5%. Das ist gegenüber den anderen Bundesländern mit 11,8% (Niederösterreich), 9,7% (Kärnten) und 16,3% (Salzburg) sehr hoch. In Wien ist der Anstieg der Zahl innerhalb der sieben Jahre deutlich höher als in den Bundesländern, was mit dem Ballungszentrum zu erklären ist. Trotzdem ist in allen Fällen über die Jahre hinweg ein deutlicher Anstieg der SchülerInnenzahlen zu erkennen. Es fällt auch auf, dass in den Bundesländern Kärnten und Salzburg in der BHS der Anteil der SchülerInnen mit einer anderen MS als Deutsch fast doppelt so hoch ist wie in der AHS, in Niederösterreich sogar drei mal so hoch. In Wien hingegen besteht zwischen den beiden Schultypen fast kein Unterschied.

3 FRAGESTELLUNG

Nachdem ich in meiner Praxis dem Problem begegnet bin, dass es auch in der Oberstufe SchülerInnen gibt, die einen sprachlichen Förderbedarf haben und mein erster Eindruck durch Gespräche mit KollegInnen war, dass so eine Förderung oft keinen Platz hat oder nicht angeboten wird, wollte ich diesem Eindruck genauer auf den Grund gehen.

Ich erachtete es für sinnvoll, verschiedene Schulen zu dem Thema zu befragen. Konkret verschiedene Schulen, die eine Oberstufenform repräsentieren. Als Experten suchte ich an der jeweiligen Schule eine/n Kollegen/Kollegin mit dem Unterrichtsfach Deutsch mit längerer Unterrichtserfahrung, der/die mir Auskunft über die Gepflogenheiten an der Schule und den Umgang mit der Sprachförderung im eigenen Unterricht geben konnte. Auf diese Weise möchte ich ein Bild von der Situation der Sprachförderung in der Oberstufe der österreichischen Schulen zeichnen.

Als Forschungsfragen ergaben sich folgende Fragen:

- Bei wie vielen SchülerInnen besteht ein Förderbedarf?
- Welche Maßnahmen/Angebote setzt die Schule?
- Welche Maßnahmen ergreift die jeweilige Lehrperson in ihrem Unterricht?

Zusätzlich interessierte es mich ein Stimmungsbild von den ExpertInnen zu erheben, was die Förderung betrifft. Dieser persönliche Eindruck bzw. dem von den Lehrkräften geschätzten Förderbedarf soll der jetzigen Situation an den Schulen und den Möglichkeiten, die das System bietet, gegenübergestellt werden. Persönliche Meinungen holte ich zu folgenden Themen ein:

- Voraussetzungen optimaler Förderung
- dem Nutzen des neuen Beurteilungsschemas der neuen Reife- und Diplomprüfung
- dem Vorschlag zu einer Reife- und Diplomprüfung für DaZ

3.1 Befragung

Als Instrument der Befragung wählte ich einen Fragebogen mit geschlossenen Fragen, also vorgegebenen Antworten, und einigen offenen Fragen. Die vorgegebenen Antworten erarbeitete ich aufgrund meines Erfahrungshorizonts aus Unterricht und Austausch mit KollegInnen und der Lektüre der Richtlinien und Verordnungen zur Förderung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Die Befragung führte ich im persönlichen Gespräch durch, bei dem ich gemeinsam mit den Befragten den Fragebogen ausfüllte. Wenn notwendig, erstellte ich im Anschluss ein Gedankenprotokoll, das den Fragebogen ergänzen sollte.

Befragt wurden insgesamt sieben ExpertInnen aus sieben verschiedenen Schulen und vier Bundesländern (Wien, Niederösterreich, Kärnten, Salzburg). Vom Schultyp her holte ich Informationen über drei AHS in der Langform, zwei BORG und zwei BHS ein. Ein Gespräch dauerte zwischen 30 und 40 Minuten. Die Befragungen fanden im Juni und Juli 2013 statt.

Die Auswertung der Interviews erfolgt anonym und es wurde selbstverständlich von allen InterviewpartnerInnen eine Einverständniserklärung eingeholt.

Fragebogen und Einverständniserklärung: siehe Anhang

3.2 Einschränkung

Die größte Einschränkung in der Aussagekräftigkeit der Untersuchung liegt zweifelsohne im Umfang der vorliegenden Arbeit. Um die Lage der Förderung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an österreichischen Schulen abzubilden, bräuchte es eine flächendeckende, im Umfang wesentlich größere Befragung. Das Gleiche gilt für das Bild, das ich zur jetzigen Situation und zu den möglichen Auswirkungen einer neuen Matura liefern möchte. Für einzelne Lehrpersonen sind die vorliegenden Fragestellungen jedoch relevant und rechtfertigen einen genaueren Blick auf die Situation, auch, wenn dieser Blick nur einen kleinen Ausschnitt abbildet. Eine Untersuchung im Umfang von sieben Befragungen kann dazu dienen neue weiterführende Fragestellungen zu entwickeln, Hypothesen zu bilden und Vermutungen über Tendenzen zu äußern. Rückschlüsse auf die Gesamtentwicklung der österreichischen Schullandschaft sind natürlich nicht möglich bzw. nicht zulässig.

Die Befragung betreffend kann ich eine Beeinflussung der InterviewpartnerInnen meinerseits als Interviewerin nicht gänzlich ausschließen. Das Nahelegen meiner eigenen Meinung bzw. die Steuerung des Gesprächs in die Richtung der von mir indirekt erwarteten Antworten habe ich durch die genaue Ausformulierung des Fragebogens versucht zu minimieren. Die geschlossenen Antworten und der Fragebogen steuern das Gespräch so weit, dass die Interviews in ihrem Verlauf sehr ähnlich sind und Abweichungen gering gehalten werden. Zusätzlich habe ich den Fragebogen vor dem ersten Interview erprobt um einerseits mich selbst in einer einheitlichen Gesprächsführung zu schulen und andererseits etwaige missverständliche Formulierungen zu beseitigen.

4 ERGEBNIS – AUSWERTUNG

Insgesamt konnten sieben Interviews ausgewertet werden. Bei den Fragen 2-5 konnten allerdings nur fünf Bögen ausgewertet werden, da zwei InterviewpartnerInnen gleich bei der ersten Frage angaben, dass ähnliche Fälle wie das eingangs beschriebene Fallbeispiel an ihrer Schule nicht vorkommen. Die Fragen 2-5 waren somit hinfällig. Bei beiden handelt es sich um AHS-Langformen in den Bundesländern.

1) Erleben Sie ähnliche Fälle an Ihrer Schule? Wie häufig kommen solche Fälle vor?

Antwort	von 7	AHS-lang (3)	BHS/BORG (2/2)
in jeder Klasse der 9. Schulstufe <3 >3	4<3 1>3 2 gar nicht	1<3 (Wien) 2 gar nicht	3<3 (2 BORG, 1 BHS) 1>3 (Wien, HAK)
in jedem neuen Jahrgang (Oberstufe) <3 >3	0	0	0
Wird/wurde im Lehrkörper/ in der Fachgruppe über diese Problematik gesprochen?	5 ja 2 nein	1 ja	4 ja
Hatte das Konsequenzen? Hat man Maßnahmen ergriffen?	4 ja 3 nein = AHS lang	3 nein	4 ja, dieselben

2. Maßnahmen der Schule/Direktion (5 Antwortbögen, 2 AHS-lang nicht für Oberstufe beantwortet)

es gibt eine Arbeitsgruppe	2
es gibt eineN BeauftragteN	1
es gibt eine unverbindliche Übung DaZ	1
es gibt unbezahlten Förderunterricht einer Kollegin	2
SchülerIn bekommt „außerordentlichen Status“	3
SchülerIn wird über die Möglichkeit eines „Sprachtauschs“ informiert	0
man hat sich schulintern auf eine andere Beurteilung geeinigt	2 (1 wie für Legasthenie)
Sonstiges _____	4

Sonstiges:

- Gleiche Bewertung der schriftlichen Leistungen, aber mehr Möglichkeiten für mündliche Leistungen (gleiche Regelung wie bei Legasthenie-Fällen).
- Es gibt einen Förderkurs (1 Stunde/Woche) in der 9. Schulstufe, aber für alle mit schwachen Leistungen in Deutsch.
- Am Anfang der 9. Schulstufe wird eine Lernstandserhebung durchgeführt. Wer diese nicht besteht, muss in das esf-Förderprogramm „USD unterstützendes Sprachtraining Deutsch“ gehen. Auch hier sind alle schwachen Schülerinnen betroffen, also auch MuttersprachlerInnen.
- Leseförderunterricht in der 9. Schulstufe, für alle, die den Wiener Lesetest nicht positiv absolvieren. Betrifft alle Leseschwachen SchülerInnen.
- Eine Schule hat eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die ein schulinternes Projekt leitet, das „Schüler fördern Schüler“ heißt. Dort geben SchülerInnen seit ca. 5 Jahren untereinander Nachhilfe. Das Projekt schließt alle SchülerInnen mit Mängeln ein, d.h. auch LegasthenikerInnen und Lernschwache.

3. Persönliche Maßnahmen

Welche Maßnahmen setzen Sie im Unterricht um den Schüler/die Schülerin zu fördern? (5 Antwortbögen)

Hilfestellung durch andere SchülerInnen vermitteln	4
die Möglichkeit für Extraaufgaben geben um andere Defizite auszugleichen	4
öfter drannehmen	2
Einbeziehen der Muttersprache	3
individuelle Erklärungen für den/die SchülerIn	4
Sonstiges	3

Sonstiges:

- 2: Aufgaben werden auf das Niveau des/der SchülerIn reduziert bzw. andere Aufgaben gegeben. Zum Beispiel wird bei der Klassenlektüre statt des Originaltextes ein Easy Reader herangezogen.
- Ein dialogisches Verfahren wird im Unterricht angewendet. Dabei wird an Schülertexten unter ganz bestimmten Aspekten gearbeitet. Die SchülerInnen reichen ihre Texte weiter und kommentieren/korrigieren nicht ihre eigenen, sondern die Texte der MitschülerInnen.

4. Welche Maßnahmen versuchen Sie außerhalb des Unterrichts zu setzen? (5 Antwortbögen)

selber Fortbildungen besuchen	0
KollegInnen hinzuziehen:	4
Direktion hinzuziehen:	2 auch Maßnahmen der Direktion
Elternverein hinzuziehen	1 finanzielle Unterstützung

Eltern hinzuziehen	5 manchmal Verständigungsschwierigkeiten, Einwilligung für USD
DaZ Nachhilfe/ externe DaZ-Kurse empfehlen	4
selber dem S/der S Nachhilfe geben	2 in Freistunden
Sonstiges_____	2 viel persönliches Engagement und Bücher für zuhause empfehlen

5. Wie sieht die Beurteilung der Schularbeit aus? (5 Antwortbögen)

ganz gleich wie für alle anderen SchülerInnen	2
Grammatikfehler werden nicht bzw. weniger streng gezählt	2 (1 orientiert sich an ÖSD Beurteilung)
Rechtschreibfehler werden nicht bzw. weniger streng gezählt	1
dieser Schüler darf eine 2-Phasen SA schreiben	0 (1 Verbessern im Dialog)
der Schüler bekommt mehr Zeit für das Verfassen der SA	1 (wie Legastheniker)
der Schüler kann die SA nach der Beurteilung überarbeiten und das fließt in MA-Note ein	3 (1 bei allen Nicht genügend)
Verwenden eines zweisprachigen Wörterbuchs	3
Sonstiges_____	1 Aufgabenstellung zweisprachig, wenn machbar

Bei den folgenden Fragen wurden wieder 7 Antwortbögen ausgewertet:

6. Was bräuchte es um die SchülerInnen optimal zu fördern und einen Zuwachs der Sprachkompetenz zu erreichen?

5 von 7 meinen, dass es gezielten, individuellen Förderunterricht bräuchte, der auch bezahlt ist. Gemeint sind begleitende Maßnahmen neben dem normalen Deutschunterricht, 2 Lehrkräfte betonen, dass diese von einer ausgebildeten DaF/DaZ Lehrkraft abgehalten werden sollte. Das Ausmaß der Förderung sollte mindestens 2 Stunden pro Woche das ganze Jahr (vermutlich ist die 9. Schulstufe gemeint) umfassen. Es wird in diesem Zusammenhang von einigen beklagt, dass für Einzelfälle keine Förderpoolstunden verwendet werden, die Förderung also oft am Geld scheitert.

Weiters werden methodische Maßnahmen im Regelunterricht bzw. Förderunterricht genannt wie dialogische Verfahren, konstruktiver Umgang mit Fehlern, Diktate, lesen und zusammenfassen. Die Unterstützung von Seiten der Lehrkraft betreffend werden wertschätzendes Feedback, Lektüretipps und jederzeit Möglichkeit zum Gespräch mit dem Lehrer genannt. Einmal wird die Mithilfe der Eltern genannt.

Eine Befragte (Interview 7) stellt in Frage, ob eine Förderung im Alter von 15/16 Jahren noch sinnvoll ist. Da es sich nach ihrer Erfahrung meist nicht um Quereinsteiger handelt, deren Sprachkenntnisse nicht ausreichend sind, sei der Zuwachs von Sprachkenntnissen schwierig. Das Dilemma, dass diese SchülerInnen möglicherweise im falschen Schultyp sitzen, will man nicht ansprechen.

7. Wird das neue Beurteilungsschema der Maturaarbeit den Schülerinnen zugute kommen? Wie schätzen Sie die Situation ein?

6 von 7 bejahen die Frage. Als Grund wird am häufigsten angegeben, dass nach dem neuen Beurteilungsschema auf die Bereiche Grammatik und Rechtschreibung nicht mehr so viel Wert gelegt wird (4). 4 von den 6 erwähnen aber auch, dass das neue Beurteilungsschema dadurch allen schreibschwachen SchülerInnen nützlich sein wird, nicht nur den Nicht-MuttersprachlerInnen. Formale Aspekte, Kompetenzen und Inhalt stehen mehr im Vordergrund, was einen Vorteil bedeutet (3). Eine Person erwartet nur Vorteile in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik, das Schreiben an sich würde nicht einfacher werden, die zu erfüllende fixe Wortanzahl sei nicht von Vorteil. Von jemand anderem wird formuliert, dass die Textgrundlagen das Schreiben erleichtern würde, man könne die Textsorten konkret üben. Nach ihrer Einschätzung wird es mit dem neuen Beurteilungsschema überhaupt keine Nicht genügend mehr geben. Nur eine Befragte schätzt, dass es nach ihrer bisherigen Praxis kaum Unterschiede im Bewertungsraster geben wird.

8. Es gibt den Vorschlag eine Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache anzubieten. Was halten Sie davon?

Bei der Beantwortung dieser Frage halten sich Zustimmung und Skepsis in der Waage. 3 von den 7 Befragten finden eine RPDZ prinzipiell eine gute Idee, eine unterstreicht ihre Zustimmung durch „ohne wenn und aber“. 2 zweifeln an der Durchführbarkeit, es wäre wohl nur in den Ballungszentren realisierbar (1). Eine dieser 3 Befragten stellt die Frage, ob die Sprachkenntnisse nicht für eine normale Matura RPDS ausreichend seien, wenn Deutsch sozusagen als erste lebende Fremdsprache abgelegt wird. Auch würde für Quereinsteiger die Motivation Deutsch zu lernen mit der Aussicht auf eine RPDZ möglicherweise sinken. Auf der ablehnenden Seite meinen 2, dass das Anbieten einer solchen Reifeprüfung Ungleichheit erzeugen würde. Einerseits sei es nur sinnvoll in der Unterrichtssprache zu maturieren und andererseits sei die Gerechtigkeit ausreichend, vorausgesetzt die Förderung der SchülerInnen funktioniert im Vorfeld. Die dritte Befragte unter den Skeptikern meint, dass Anerkennung und Förderung auf anderen Ebenen passieren sollten. Eine von den sieben Lehrpersonen gab zu dem Thema keine Meinung ab, mit der Begründung es würde den Standort der Schule nicht betreffen.

4.1 Interpretation und Diskussion

SchülerInnenzahlen

Bei Frage 1 lässt sich in den AHS ein Unterschied zwischen Langform und reiner Oberstufenform feststellen. In den zwei BORG gibt es SchülerInnen mit Förderbedarf, in zwei der drei Oberstufen der AHS-Langformen nicht oder kaum. Die dritte der drei AHS mit Langform hat ihren Standort in Wien. Die Interviewpartnerin (Interview 7) dieser Schule

behauptet, dass der Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf an den AHS sehr vom Standort der Schule innerhalb Wiens abhängt. Es dürfte also Bezirke geben, in denen der Anteil sehr hoch ist, in anderen hingegen gegen Null geht. Obwohl diese drei befragten AHS nicht repräsentativ sind, lässt sich die Vermutung anstellen, dass die AHS in den Bundesländern in der Oberstufe kaum bis gar nicht mit förderbedürftigen SeiteneinsteigerInnen zu tun haben, wohingegen in Wien das Phänomen wohl öfter auftritt. Es wäre eine interessante Fragestellung für eine größere Untersuchung. Eine Kollegin (Interview 1) gibt dafür eine Erklärung ab, warum sie mit dem Problem in der Oberstufe nicht konfrontiert sind. Sie meint, dass die förderbedürftigen SchülerInnen in die BHS wechseln würden oder nach dem 9. Schuljahr die Schullaufbahn beenden. Ott (2010, S. 193) macht dafür das Prinzip der leistungsbezogenen Gleichbehandlung verantwortlich, das letztendlich zu Ungleichbehandlung führt. Durch das Nicht-Vorhandensein von zweitsprachlichen Fähigkeiten werden andere intellektuelle Fähigkeiten nicht anerkannt oder erkannt und das führt dazu, dass die SchülerInnen an Schulen mit niedrigerem Anspruchsniveau verwiesen werden.

Außerdem vermute ich, dass die AHS-Langformen darauf bedacht sind ein höheres Niveau gegenüber den BORG zu haben. Es ist vorstellbar, dass man durch dieses Bewusstsein auch eine geringere Bereitschaft hat auf Sprachschwierigkeiten von SchülerInnen einzugehen. Diese Vermutung ist rein spekulativ und gäbe Anlass für eine genauere Untersuchung.

Was sich jedoch anhand der eingangs dargestellten Statistik trotz der kleinen Umfrage bestätigen lässt, ist, dass in den Bundesländern die Zahlen der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den berufsbildenden Oberstufenschulen wesentlich höher sind als in den AHS. In den zwei befragten BHS wurde angegeben, dass pro Klasse zwar unter 3, aber doch solche SchülerInnen säßen.

Die einzige Schule, bei der mehr als drei SchülerInnen pro Klasse Förderbedarf haben, hat ihren Standort in Wien. Dabei handelt es sich um eine HAK. Statistisch gesehen halten sich zahlenmäßig die Anteile der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zwischen AHS und BHS die Waage, jedoch ist insgesamt für Wien der Anteil prozentuell weit höher als für die restlichen Bundesländer. Dass zwischen den beiden Wiener Schulen ein so großer Unterschied herrscht, dürfte mit dem Standort zu erklären sein, wie es die Kollegin begründet.

Maßnahmen der Schule

Bei den Maßnahmen, die eine Schule für ihre SchülerInnen setzt, ist auffallend, dass beim Großteil die DaZ-Fälle ins Boot der Legasthenie- und der lernschwachen Fälle geholt werden. Es werden nur in wenigen Fällen Lösungen eigens für die Förderung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gesucht. Wenn man sich für eine andere Beurteilung entscheidet oder für die Einrichtung eines Förderkurses, so werden hier alle SchülerInnen, die irgendeinen sprachlichen Förderbedarf haben, zusammengefasst. Die Begründungen hierfür lassen sich einerseits in den Verordnungen selbst finden. So sind die Akzente, die in den Berufsschulen getroffen wurden „zur Förderung der Lesekompetenz aller [Hervorhebung im Text] SchülerInnen“ (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 1/2012, S. 26) bzw. ist der Förderunterricht in Deutsch, der im Rahmen der Schulautonomie organisiert werden kann, „verstärkt“ (ebda, 29) auch für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu nutzen, aber nicht ausschließlich. Hier wird also suggeriert, dass man alle Facetten der Sprachdefizite in einen Topf schmeißen kann. In der Umfrage sind jedoch 5 von 7 Lehrkräften der Meinung, dass es gezielter, individueller Förderung bedarf um die Mängel in der Zweitsprache auszugleichen. Zwei von ihnen denken auch so weit, dass der Unterricht von einer ausgebildeten DaZ-Lehrkraft abgehalten werden

sollte. Auch das ist ein Punkt, der in den Verordnungen zu wenig beachtet wird. Nachdem der Förderunterricht alle SchülerInnen betrifft, kann auch jede Deutschlehrkraft den Unterricht abhalten. Die Schwierigkeiten sind jedoch andere als für Legastheniker und die Grammatik muss anders vermittelt werden als für MuttersprachlerInnen. Beide Bereiche bedürfen einer eigenen Ausbildung.

Die konkrete, gezielte Förderung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch scheitert vermutlich auch am Organisatorischen. Wie aus der Umfrage ersichtlich ist, sind die Zahlen der betroffenen SchülerInnen oft so gering, dass das Finanzieren einer individuellen Förderung unmöglich ist. Daher werden im besten Falle diese SchülerInnen mit anderen Förderbedürftigen zusammengelegt, damit man die Einrichtung eines Kurses rechtfertigen kann. Zwei der InterviewpartnerInnen äußerten das Problem der Finanzierung bzw. der Verteilung der Förderpoolstunden. (Interview 6 und 7) Andererseits ist mein Eindruck, dass es im Bereich Deutsch als Zweitsprache auch noch an Problembewusstsein der LehrerInnen und SchulleiterInnen mangelt. So berichtet eine Kollegin (Interview 5), vom Schulleiter mit den Worten „Kümmerts euch ein bisschen“ den Auftrag für unentgeltliche Förderung der DaZ-SchülerInnen bekommen zu haben. Eine solche Aufforderung zeugt meines Erachtens von einem fehlenden Problembewusstsein und ist weder der Lehrkraft noch dem/der SchülerIn zumutbar. Die Förderung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dem persönlichen Engagement einer Lehrkraft zu überlassen ist eigentlich unverantwortlich. Daher sind die Lehrerfort- und Weiterbildungen zur Sensibilisierung hier von größter Wichtigkeit. Diese sollten aber nicht nur die DeutschlehrerInnen betreffen, sondern die LehrerInnen aller Fächer. Denn schließlich findet in jedem Unterricht indirekt auch Sprachunterricht statt und verlangt den SchülerInnen eine gewisse Sprachkompetenz ab, die man innerhalb des Fachunterrichts fördern kann.²

Gezielte DaZ-Förderung in der Oberstufe findet nur dort statt, wo der Anteil der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch die 30%-Marke erreicht. (vgl. ESF-Projekt) Selbst das USD wendet sich neben den DaZ-SchülerInnen auch an „SchülerInnen mit Erstsprache Deutsch, die sprachliche Defizite aufweisen“ (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 1/2012, S. 27).

Der Sprachentausch als Maßnahme war nicht allen InterviewpartnerInnen bekannt und wurde bisher auch in allen sieben Schulen nicht in Anspruch genommen. Von Seiten der SchülerInnen mag hier das sprachliche Defizit für einen Sprachentausch meist nicht gravierend genug sein, auf der anderen Seite nehme ich an, dass man sich auch vor der Organisation scheut. Die betreffenden Sprachen werden an den Schulen oft nicht angeboten.

Persönliche Maßnahmen im Unterricht

Innerhalb des Unterrichts werden als Maßnahme der Lehrpersonen am häufigsten

- Hilfestellungen durch andere SchülerInnen vermitteln
- die Möglichkeit für Extraaufgaben geben um andere Defizite auszugleichen
- individuelle Erklärungen für den/die SchülerIn

² Das „Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen“ (Dorner, Helten-Pacher, Langer, & Schmölzer-Eibinger, ?) bietet Anleitungen für sogenannte „Sprachcoaches“. Die Inhalte dieses Buches fußen auf einer Untersuchung, die im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst an der Universität Graz durchgeführt wurde.

genannt. Das zeigt, dass die meisten LehrerInnen von sich aus jene Maßnahmen setzen, die beispielsweise laut Verordnungen beim ESF auch vorgesehen sind: „eine gezielte sprachliche Förderung im Rahmen des regulären Deutschunterrichts“.

Mein Kritikpunkt an dieser Stelle ist, dass eine individuelle Binnendifferenzierung mit Klassen, die bis zu 31 Schüler umfassen, sehr schwierig ist und man als Lehrkraft hier für besonders förderbedürftige SchülerInnen den zusätzlichen Förderkurs oder DaZ-Kurs nicht zu ersetzen in der Lage ist. Meiner Meinung nach ist die Teilungszahl mit 31 zu hoch angesetzt. Die Teilung bei Fremdsprachen wurde schon vor einigen Jahren auf einer geringeren SchülerInnenzahl von 25 herabgesetzt. (BGBl. I Nr. 116/2008 vom 8.8.2008) Beim Fach Deutsch aber, das eine Basis für ein erfolgreiches Absolvieren der verschiedenen Bildungswege darstellt, werden keine kleineren Gruppen angestrebt. Es passierte zwar auch hier eine neue Regelung mit der Möglichkeit einer Teilung, jedoch erst ab 31 SchülerInnen. Wie auch schon oben angesprochen, würde es von allen Deutschlehrkräften auch eine entsprechende Ausbildung in verschiedenen Bereichen erfordern um nachhaltig und effektiv Mängel innerhalb des Regelunterrichts auszugleichen. Gerade in den BHS, wo die Stundenanzahl gegenüber der AHS in Deutsch geringer ist, sehe ich die Kapazität der Förderung eingeschränkt.

Die Möglichkeit für Extraaufgaben um z.B. die Mängel im schriftlichen Bereich auszugleichen ist eine häufige Strategie, den SchülerInnen die Chance auf eine bessere Note zu geben. Hier wird an sich eine andere Beurteilung vorgenommen, wie es auch in den Verordnungen empfohlen wird (S. 12). Interessant dabei ist, dass „öfter drannehmen“ nicht so sehr in Anspruch genommen wird, obwohl es die Möglichkeiten böte schriftliche Ergebnisse durch Mündliches und Mitarbeit im Unterricht auszugleichen. Das Reduzieren des Niveaus auf eine für den/die SchülerIn zu bewältigenden Arbeitsauftrag, z.B. durch sogenannte Easy Reader, erachte ich als sehr sinnvoll.

Dass das Einbeziehen der Muttersprache nicht so oft herangezogen wird, liegt wohl daran, dass sich die meisten Lehrkräfte nicht in der Lage sehen Vergleiche anzustellen, weil sie der jeweiligen Erstsprache der SchülerInnen nicht mächtig sein. So äußerten es einige meiner InterviewpartnerInnen.

Persönliche Maßnahmen außerhalb des Unterrichts

Besonders auffallend ist bei den persönlichen Maßnahmen einer Lehrkraft außerhalb des Unterrichts, dass keine der sieben InterviewpartnerInnen angibt Fort- oder Weiterbildungen zu besuchen, die in den besprochenen Problembereich fallen würden.³ Obwohl in den Verordnungen gerade für die BMHS formuliert ist, dass diese Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften als Maßnahme umgesetzt werden, sprechen die Ergebnisse meiner kleinen Umfrage eine andere Sprache. Die Umsetzung des Vorhabens scheint noch nicht zu klappen, was meinen Eindruck vom fehlenden Problembewusstsein untermauert.

Es zeigt sich, dass das Hinzuziehen von Eltern und KollegInnen als sehr wichtig erachtet wird. Beim Gespräch mit den Eltern geht es wohl auch darum verständlich zu machen, dass ein besonderer Arbeitsaufwand nötig ist, mitunter auch die Inanspruchnahme von externen Nachhilfestunden oder der Besuch eines außerschulischen DaF/DaZ Kurses. Wünschenswert wäre natürlich, dass der finanziell wie zeitlich aufwändige Besuch solcher Kurse außerhalb der Schule nicht notwendig wäre. Aber wenn keine entsprechende Förderung innerhalb der Schule garantiert werden kann, sehe ich das auch als einen Ausweg aus der Situation. Zu guter Letzt zeigt sich hier, dass das persönliche Engagement der LehrerInnen sehr wichtig ist.

³ Eine Lehrkraft hat bereits eine umfassende Expertise im Bereich DaF/DaZ.

Es gilt die Situation richtig einzuschätzen und auszuloten, welche Maßnahmen getroffen werden können.

Beurteilung der Schularbeit

Die Beurteilung der Schularbeit fällt mit kleineren Abweichungen wie für alle anderen SchülerInnen aus. In manchen Fällen gelten Regelungen wie für andere SchülerInnen mit schwächeren Leistungen, z.B. Legastheniker. Die Möglichkeit die Schularbeit zu überarbeiten und damit eine positive Leistung für die Gesamtnote zu erlangen, ist die häufigste Methode. Diese deckt sich auch mit der Möglichkeit für Extraaufgaben um andere Leistungen zu kompensieren. Dass bei der Schularbeit nicht grundsätzlich andere Maßstäbe gesetzt werden, liegt sicher daran, dass für alle SchülerInnen ein akzeptables und gerechtes Beurteilungsschema zu gewährleisten ist. Auch stellt sich die Frage der Sinnhaftigkeit, für einzelne SchülerInnen ein Ziel außerhalb der allgemeinen Zielvorgaben zu formulieren.

Frage 6: Optimale Förderung

Bei Frage 6 möchte ich nur auf einen Aspekt genauer eingehen, andere Ergebnisse sind im Zusammenhang der vorhergehenden Fragen schon diskutiert worden.

Eine Frage, die im Zuge der Förderung von SchülerInnen in der Oberstufe sehr wichtig ist und die von einer Kollegin gestellt wurde, ist die Frage nach dem Alter. Die Kollegin bezweifelt, dass eine Förderung im Alter von 15-16 Jahren sinnvoll ist. Weithin herrscht die Meinung, dass der Spracherwerb besonders im Kindesalter sehr einfach ist und mit Eintreten der Pubertät zunehmend schwieriger wird. Die von Lenneberg aufgestellte Theorie der „kritischen Periode“, bei der es für den Spracherwerb ein biologisch vorgegebenes Zeitfenster gibt, gilt schon seit einiger Zeit als überholt. (Pagonis, 2009, S. 196) Es gibt inzwischen zahlreiche Beispiele von Lernenden, die trotz späten Erwerbsbeginns eine „ununterscheidbare Zweitsprachenkompetenz erreichen“ (ebda) Die Möglichkeit eine Sprache zu lernen scheint also in jeder Alterstufe gegeben zu sein. Allerdings sind die Voraussetzungen in den verschiedenen Altersstufen unterschiedlich und der Erfolg des Erwerbs hängt von vielen Faktoren ab. So nimmt mit zunehmendem Alter die Möglichkeit zu einer bewussten Auseinandersetzung mit Sprache zu, da die kognitive Entwicklung voranschreitet. Damit einhergehend nehmen Sprachlernstrategien einen immer wichtigeren Platz ein. (Vgl. Hufeisen, 1999) Die Effektivität der Sprach-Immersion, des „Sprachbades“ nimmt ab. (Knapp, 2010, S.141)

Je älter ein Lernender ist (und je höher dementsprechend die sprachlichen Anforderungen im Unterricht sind) und je weniger er die deutsche Sprache beherrscht, umso eher sind vorbereitende Maßnahmen angebracht. (Ebda)

Mit vorbereitenden Maßnahmen meint Knapp, das, was in Österreich Sprachförderkurse für SchülerInnen mit außerordentlichem Status sind. Er meint in weiterer Folge aber auch Förderung im Rahmen des Regelunterrichts und Förderung durch zusätzlichen Unterricht.

Strecker (2010) führte eine Befragung unter SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch durch und kommt zu dem Schluss, dass ein systematischer Sprachunterricht auch in der Oberstufe nötig ist. Zwei Drittel der Befragten wollen ihre Leistungen verbessern und sind dadurch motiviert ein zusätzliches Angebot anzunehmen. Strecker meint, dass bei leistungsschwächeren SchülerInnen Grammatik und Rechtschreibung systematisch zum Thema gemacht werden sollen und für Seiteneinsteiger zusätzlicher Unterricht angebracht ist, der über den ein bis zwei Jahre dauernden Intensivkurs DaZ hinausgehen muss. (S. 268)

Von all diesen Erkenntnissen aus der Forschung lässt sich ableiten, dass eine zusätzliche Förderung von SchülerInnen im Oberstufenalter durchaus Sinn hat und zu einer besseren sprachlichen Kompetenz in der Zweitsprache führen kann.

Frage 7: Beurteilungsschema der neuen Reifeprüfung

Aufgrund der Umfrageergebnisse wage ich zu behaupten, dass der Großteil der LehrerInnen einen Vorteil durch die neue Reifeprüfung bzw. durch das damit eingeführte Beurteilungsschema erwarten.⁴ Die Kompetenzorientierung bringt mit sich, dass man mehr Augenmerk auf Dinge legt, die vorhanden sind, als auf Defizite in der erbrachten Leistung. Allerdings erkennen vier der Befragten auch ganz klar, dass dieses Prinzip allen SchülerInnen zugute kommt und nicht nur den SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Richtig ist aber sicher, dass durch das neue Beurteilungsschema die Verstöße gegen die formale Richtigkeit ihren bisher hohen Stellenwert einbüßen. Denn diese vierte Dimension der insgesamt vier (Inhalt, Textstruktur, Stil und Ausdruck, normative Sprachrichtigkeit) zielt nicht wie bisher oft praktiziert „auf das Zählen solcher Phänomene ab. Vielmehr ist der Eindruck zu beschreiben, der durch das Auftreten von Regelverstößen auf lexikalischer oder syntaktischer Ebene entsteht.“ (Glaboniat & Sigott, 2012, S. 138) Außerdem kann nicht mehr nur diese eine Dimension darüber entscheiden, ob die Arbeit insgesamt positiv oder negativ ist. Erst wenn mindestens zwei Dimensionen des Beurteilungsschemas negativ sind, ist die Arbeit insgesamt als negativ zu beurteilen. (Ebda, S. 139)

Mit der neuen Reifeprüfung für Deutsch ist ein wichtiger Schritt getan, der als positive Entwicklung in Richtung Transparenz und Kompetenzorientierung zu werten ist. Die neuen Kriterien können dazu führen, die Möglichkeit die Anforderungen einer Matura zu bewältigen für alle SchülerInnen zu erhöhen, unabhängig von ihrer Erstsprache oder sonst mitgebrachter sprachlicher Voraussetzungen. Diese Entwicklung ist hinsichtlich der steigenden Zahlen von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch notwendig und ein gutes Zeichen in Richtung einer Auseinandersetzung mit der Situation. Trotzdem ist es unumgänglich, dass die Gruppe der förderbedürftigen SchülerInnen auch entsprechend auf die Anforderungen der neuen Reifeprüfung vorbereitet werden. Damit ist gemeint, dass die Schule schon vor der Matura die Voraussetzungen für eine Bewältigung der Maturaaufgaben bieten muss.

Frage 8: Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache

Die von den Befragten formulierten Einwände sind durchwegs gut nachvollziehbar. Sowohl die Bedenken die Gerechtigkeit betreffend als auch dass Anerkennung von anderen Erstsprachen über andere Wege passieren sollte. Wichtig ist aber hier zu betonen, dass die gleiche Leistung bei der Reifeprüfung nur dann gefordert werden kann, wenn die entsprechende Förderung im Vorfeld gewährleistet ist, wie es eine KollegIn treffend formuliert.

Mein persönliches Bedenken gilt auch einem möglichen Nachteil im späteren Bildungsweg (Universität) oder Berufsweg, wenn man für Deutsch eine Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache vorlegt. Diese müsste natürlich in gleicher Weise anerkannt werden und dürfte zu keiner Benachteiligung im späteren Leben führen. Ansonsten wäre das Ablegen einer Matura ja ad absurdum geführt.

⁴ Für eine genaue Erklärung, welche Ziele und Prinzipien die neue schriftliche Reifeprüfung verfolgt, vergleiche Wintersteiner (2012).

4.2 Fazit

Die Ergebnisse der Befragung zeigen zwei Dinge: Einerseits werden Maßnahmen, wie sie durch Regeln und Verordnungen festgelegt sind, wahrgenommen, andererseits ist das Eigenengagement der Lehrkräfte sehr wichtig um Förderung zu verfolgen. Es entsteht auch der Eindruck, dass die gesetzlich festgelegten Fördermaßnahmen für die Oberstufe oft nicht ausreichend sind bzw. an der Bereitschaft der Umsetzung an den jeweiligen Standorten scheitern.

Entgegen der bisher eher kritisierenden Auseinandersetzung mit dem Thema der Förderung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an österreichischen Schulen, möchte ich an diese Stelle festhalten, dass es sehr positiv zu bewerten ist, dass es Maßnahmen für diese Schülergruppe gibt, die jährlich neu überarbeitet werden und so neue auch Anregungen von Lehrkräften berücksichtigen. So sieht man z.B., dass die Maßnahmen für die Pflichtschule umfassend sind und, was z.B. den Muttersprachenunterricht betrifft, Kenntnisse aus der Forschung berücksichtigt werden. Der Eindruck bleibt aber, dass die Maßnahmen für die Unterstufe gegenüber denen für die Oberstufe konkreter sind. Natürlich nehmen dort die Zahlen der förderbedürftigen SchülerInnen ab und daher ist auch eine schulautonome, individuelle Regelung verständlich. Alles in allem sind die Maßnahmen für die Oberstufe aber oft zu wenig präzise und scheitern schlicht weg an der Umsetzung. Die Förderung ist zu sehr von Schülerzahlen abhängig. Auf der einen Seite haben wir eine zu hohe Teilungszahl in Deutsch beim Regelunterricht, auf der anderen Seite werden SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch mit Legasthenikern und sprachlich schwachen MuttersprachlerInnen in Förderkurse zusammengefasst, was die Effektivität des Unterrichts sehr infrage stellt. Zu sehr verlässt sich hier das System auf das Engagement des/der einzelnen LehrerIn. Es gehört zwar zweifelsohne zu den Aufgaben einer Lehrkraft, SchülerInnen individuell zu fördern und Schritte zu setzen um deren Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss der Schule zu erhöhen, doch wäre eine bessere Unterstützung durch das System wünschenswert.

An dieser Stelle zeigt sich auch, dass das Bewusstsein bei der Lehrerschaft, aber auch bei den SchulleiterInnen noch zu gering ist. In den Maßnahmen für die BMHS ist als Ziel die Sensibilisierung der Lehrkräfte durch Fort- und Weiterbildungen formuliert. Die Umfrage deutet aber darauf hin, dass in dieser Richtung noch wenig bis gar nichts passiert.

Ich komme also zu dem Schluss, dass beim Gesetzgeber das Bewusstsein für die Förderbedürftigkeit von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen und die gesetzlichen Maßnahmen zwar vorhanden sind, bei der Umsetzung an den Schulen aber noch Einiges getan werden muss. Angesichts der steigenden Zahlen dieser SchülerInnen erscheint es notwendig, dass in Zukunft noch mehr in diesen Bereich investiert wird und die Umsetzung der Verordnungen vereinfacht wird.

In diesem Zusammenhang sollte auch mehr Forschung im Bereich von DaZ in der Sekundarstufe II betrieben werden, denn hier fehlen wissenschaftliche Untersuchungen und somit auch valide Diagnoseinstrumente sowie spezifische Förderkonzepte für die

OberstufenschülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. (Strecker, 2010) Investition in diesen Bereich könnte ein wichtiger Schritt in Richtung der Verbesserung der schulischen Maßnahmen bedeuten.

Für mich persönlich kann ich auf dieser Untersuchung Einiges für die Praxis mitnehmen. Einerseits habe ich ein klares Bild über die gesetzlichen Möglichkeiten zur Förderung der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bekommen und kann mir zum Ziel setzen KollegInnen und Direktion zu überzeugen, Maßnahmen an meinem Schulstandort zu installieren.

Andererseits waren die Gespräche mit KollegInnen aus anderen Schulen und Bundesländern hoch interessant und gaben mir zahlreiche Anregungen für meinen Unterricht und meine persönlichen Maßnahmen zur Förderungen der SchülerInnen.

Einige Fragen bleiben offen und regen zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema sowohl auf theoretischer Basis als auch in der Praxis an und werden meinen Blick auf Schule und Unterricht prägen.

5 LITERATUR

- Bundesministerium für Unterricht, K. u. K. (2013). SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht 2005/2006 bis 2011/2012.
- Dorner, M., Helten-Pacher, M.-R., Langer, E., & Schmölzer-Eibinger, S. (?). Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Online unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik_materialien.xml [1.10.2013].
- Fleck, E. (?). Wieviel Muttersprache braucht ein Kind?, 3 S. Online unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/fachtexte.xml> [26.9.2013].
- Glaboniat, M., & Sigott, G. (2012). Das Konzept der kriterienorientierten Bewertung. Dimensionen und Niveaus. *ide, 1/2012*, S.130-139.
- Hufeisen, B. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache? *Fremdsprache Deutsch, 20*, S. 4-6.
- Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. (1/2012). Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Gesetze und Verordnungen.
- Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. (2/2013). SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht 2005/2006 bis 2011/2012.
- Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. (6/2013). Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht – Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“.
- Knapp, W. (2010). Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 133-148). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Luchtenberg, S. (2010). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 107-117). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ott, M. (2010). Zweitsprachler in der Sekundarstufe. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 189-199). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pagonis, G. (2009). Überlegungen zum Altersfaktor am Beispiel eines kindlichen und jugendlichen DaZ-Erwerbs. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung* (S. 193-212). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Strecker, G. (2010). Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe II - ein Luxusproblem? Erste Einsichten aus dem Sprachförderprojekt FJM. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ - Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache* (S. 255-272). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Trim, J., North, B., & Coste, D. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Wintersteiner, W. (2012). Reif wofür? Das Konzept der neuen schriftlichen Reifeproofung in Deutsch. *ide, 1/2012*, S.12-24.
- Wintersteiner, W., & Glaboniat, M. (2012). Empfehlung Migration: KandidatInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Ein Vorschlag zur Vorgangsweise und Orientierung. *ide, 1/2012*, S. 66-70.

ANHANG

Fragebogen

Demografische Daten:

Name des Interviewten: _____ Schule: _____

Ort des Interviews: _____ Datum: _____

Jahre der Lehrerfahrung: _____ Fach: _____

Kontakt Tel: _____ Email: _____

Besonderheiten: _____

Einleitung:

Schilderung des Fallbeispiels.

Fragen:

1) Erleben Sie ähnliche Fälle an Ihrer Schule?

Wie häufig kommen solche Fälle vor?

- | | | |
|---------------------------------------|----|----|
| - in jeder Klasse der 9. Schulstufe | <3 | >3 |
| - in jedem neuen Jahrgang (Oberstufe) | <3 | >3 |

Wird/wurde im Lehrkörper/ in der Fachgruppe über diese Problematik gesprochen?

Hatte das Konsequenzen? Hat man Maßnahmen ergriffen? Wenn „ja“, wie sehen diese Vorgaben/Schulinternen Richtlinien aus? (Frage 2)

Wenn „nein“, weiter zu Frage „persönliche Maßnahmen“

2) Maßnahmen der Schule/Direktion

- es gibt eine Arbeitsgruppe
- es gibt eineN BeauftragteN
- es gibt eine unverbindliche Übung DaZ
- es gibt unbezahlten Förderunterricht einer Kollegin
- SchülerIn bekommt „außerordentlichen Status“
- SchülerIn wird über die Möglichkeit eines „Sprachentauschs“ informiert
- man hat sich schulintern auf eine andere Beurteilung geeinigt
- Sonstiges _____

3) Persönliche Maßnahmen

Welche Maßnahmen setzen Sie im Unterricht um den Schüler/die Schülerin zu fördern?

- Hilfestellung durch andere SchülerInnen vermitteln
- die Möglichkeit für Extraaufgaben geben um andere Defizite auszugleichen
- öfter drannehmen
- Einbeziehen der Muttersprache
- individuelle Erklärungen für den/die SchülerIn
- Sonstiges _____

4) Welche Maßnahmen versuchen Sie außerhalb des Unterrichts zu setzen?

- selber Fortbildungen besuchen
- KollegInnen hinzuziehen:
- Direktion hinzuziehen:
- Elternverein hinzuziehen
- Eltern hinzuziehen
- DaZ Nachhilfe/ externe DaZ-Kurse empfehlen
- selber dem S/der S Nachhilfe geben
- Sonstiges _____

5) Wie sieht die Beurteilung der Schularbeit aus?

- ganz gleich wie für alle anderen SchülerInnen
- Grammatikfehler werden nicht bzw. weniger streng gezählt
- Rechtschreibfehler werden nicht bzw. weniger streng gezählt
- dieser Schüler darf eine 2-Phasen SA schreiben
- der Schüler bekommt mehr Zeit für das Verfassen der SA
- der Schüler kann die SA nach der Beurteilung überarbeiten und das fließt in SA-Note ein
- Verwenden eines zweisprachigen Wörterbuchs
- Sonstiges _____

Meinungen:

6) Was bräuchte es um die SchülerInnen optimal zu fördern und einen Zuwachs der Sprachkompetenz zu erreichen?

7) Wird das neue Beurteilungsschema der Maturaarbeit den Schülerinnen zugute kommen? Wie schätzen Sie die Situation ein?

8) Es gibt den Vorschlag eine Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache anzubieten. Was halten Sie davon?

Sonstiges:

Besonderheiten, Anmerkungen der Interviewerin:

Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass Frau Klema Barbara im Zuge ihrer Forschungsarbeit für den PFL-Lehrgang (an der Universität Klagenfurt) Daten zu meiner Person verwendet.

Die Daten werden anonym behandelt. In der Arbeit werden weder mein Name noch mein Herkunftsland genannt werden.

Ort, Datum _____

(Name der Schülerin) _____

Mag. Barbara Klema _____

Einverständniserklärung

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass Frau Klema Barbara im Zuge ihrer Forschungsarbeit für den PFL-Lehrgang (an der Universität Klagenfurt) die Daten, die sie anhand des Fragebogens im Gespräch mit mir sammelt, für Ihre Arbeit verwendet.

Meine Person wird anonym behandelt. In der Arbeit werden weder mein Name noch der Name meiner Schule genannt werden.

Ort, Datum _____

InterviewpartnerIn _____

Mag. Barbara Klema _____

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z.B. Texte, Bilder, Audio- und Video Dateien, PDFs etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts, sowie eventuell vorhandene Anhänge."