



**IMST – Innovationen machen Schulen Top**

Themenprogramm Schreiben und Lesen

**LESEN UND SCHREIBEN AM GRG 21**  
**ERGEBNISSE AUS DREI JAHREN ENTWICKLUNGSARBEIT MIT IMST**

ID 1592

**Projektverantwortliche: Mag. Dagmar Höfferer-Brunthaler & Mag. Gerlinde Rennison**

**MitarbeiterInnen: Alle DeutschlehrerInnen der 1. Klassen 2014/15**

**Institution: GRG 21-F21**

**Franklinstraße 21**

**1210 Wien**

Wien, im Juli 2015

„Stoffstücke einer Patchworkdecke“ (Ingrid Gogolin)

„Das ist keine schlechtere Deutschstunde!“

## ABSTRACT

Der vorliegende Bericht beschreibt und analysiert drei Jahre Schulentwicklung mit Fokus auf (Bildungs-)Sprache Deutsch an der Nahtstelle zwischen Volksschule (Primarstufe) und Allgemeinbildender Höherer Schule. Im Rahmen von SQA (<http://www.sqa.at>) wurden an der Schule Maßnahmen zur Erweiterung von Sprachkompetenzen in der Bildungssprache Deutsch nachhaltig implementiert. Insbesondere wird im Bericht die besondere Bedeutung der Förderung von Sprachaufmerksamkeit in allen Fächern und im Bedarfsfall auch der direkten Förderung sprachlicher Fertigkeiten in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch auf der 5. Schulstufe für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern sichtbar gemacht. Der Bericht soll aber auch zeigen, welches Verbesserungspotential an der Nahtstelle Primarstufe/AHS nach Meinung und Erfahrung des Projektteams noch besteht.

### **English version**

*The present report sheds light at a three year process at the intersection between elementary and grammar school, which can be regarded as a success story. It tries to show how important language awareness is and – if needed – language assistance for a successful school career.*

*When looking at the present situation at an Austrian Grammar School the results are evident, but there are further necessities – additional support by the Ministry of Education and other important educational authorities. In this report we want to point out the deficiencies of the system regarding the continuity of the linguistic education without curricular obstacles. What has yet to be done includes additional attention to the use of the language of education and demands the supply of further resources.*

Schulstufe: 5.Schulstufe (Schnittstelle)  
Fächer: Deutsch, alle Unterrichtsfächer  
Kontaktperson: Mag. Dagmar Höfferer-Brunthaler  
Kontaktadresse: GRG 21 – F21, Franklinstraße 21, 1210 Wien

## ANSTELLE EINES VORWORTS

Die österreichische Schriftstellerin Renate Welsh, auch bedeutende Kinder- und Jugendbuchautorin, hat bei der Abschlussfeier einer mehrsprachigen vierten Klasse Volksschule eine Rede gehalten, die ausdrückt, was schulische Gemeinschaft für das Lernen bedeuten kann. Der Abdruck erfolgt mit ausdrücklicher Genehmigung der Autorin, die Haltung, die aus ihren Worten sichtbar wird, ist auch die des Projektteams.

### **Text der Festrede**

Congratulations und jubilations - wie schön, feiern zu können!

Ich möchte euch ganz herzlich gratulieren zu dem großen Schatz, den ihr besitzt, zu der Erfahrung, die ihr in den vier Jahren gemacht habt und die euch zu denen gemacht hat, die ihr jetzt seid: zu ganz besonderen Kindern mit einer ganz besonderen Aufgabe.

Ihr hattet die Möglichkeit, miteinander und voneinander zu lernen, beim Spielen, beim Lachen, beim Singen, beim Streiten, beim Versöhnen, beim einander Trösten, beim einander Helfen, beim gemeinsam Schwierigkeiten Meistern, beim Zuhören und beim Erleben, dass andere zuhören, beim miteinander Entdeckungen Machen, beim Erfahren, wie bunt und wie schön die Welt sein kann. Ihr habt die großartige Erfahrung gemacht, dass die Neugier das wichtigste Hilfsmittel ist, um die Welt zu erkunden. Ihr habt fremde Sprachmelodien gehört, habt fremde Düfte gerochen, fremde Speisen probiert, fremde Lieder gesungen, und irgendwann war das Fremde nicht mehr nur fremd, es bekam vertraute Züge. Fremde Länder waren für euch interessant, weil ein Freund, eine Freundin von dort herkam oder deren Eltern und Großeltern. So wurde die Erde rund für euch.

Ich glaube, ihr habt die wunderbare Möglichkeit, auf eine neue Art daheim zu sein auf dieser Welt.

Als Kind habe ich zum ersten Mal von einer Tür geträumt, die nur dazu da ist, offen zu stehen. Es war eine Tür mitten in einer Landschaft; auf einer grünen Wiese, sie sollte nur allen, die sie sahen, sagen: Jetzt bist du da, und du bist willkommen. Noch heute ist diese Tür für mich das Bild dafür, was Heimat sein könnte.

Ich wünsche euch von ganzem Herzen, dass ihr miteinander in Verbindung bleibt, dass der heutige Tag nicht nur ein Abschied ist, sondern auch der Anfang von etwas Neuem für die herrlich bunte Klasse 4B.

*Renate Welsh*

## Inhalt

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>GRUNDSÄTZLICHES</b> .....                                    | <b>5</b>  |
| 1.1      | Schulentwicklung und Sprachförderung .....                      | 6         |
| 1.2      | Mehrsprachigkeit .....  | 7         |
| 1.3      | Forschungsfragen über drei Jahre .....                          | 8         |
| 1.4      | Methoden.....   | 10        |
| <b>2</b> | <b>IMPLEMENTIERUNG DES DEUTSCH-TRAININGS</b> .....              | <b>11</b> |
| 2.1      | Von DaZ zu Deutsch- und Lesetraining.....                       | 11        |
| 2.2      | Bildungssprache.....  | 14        |
| 2.3      | Maßnahmen: Blitzlicht und Einladung in den Trainingskurs .....  | 15        |
| 2.4      | Inhalte .....   | 18        |
| <b>3</b> | <b>DATENQUELLEN</b> .....                                       | <b>23</b> |
| 3.1      | Forschungstagebücher und Klassenhefte .....                     | 23        |
| 3.2      | Blitzlicht 1 und 2 im Vergleich .....                           | 26        |
| 3.3      | Befragung der Klassenlehrerinnen .....                          | 28        |
| 3.4      | Befragung aller Lehrerinnen über drei Jahre IMST .....          | 29        |
| 3.5      | Feedback der Studierenden .....                                 | 34        |
| 3.6      | Feedback von Schülerinnen und Schülern .....                    | 37        |
| 3.7      | Versuch einer Sprachstands-Diagnose mit USB-DaZ .....           | 38        |
| 3.8      | Mehrsprachigkeit als Basis für Bildungserfolg .....             | 40        |
| <b>4</b> | <b>GENDER &amp; DIVERSITY</b> .....                             | <b>41</b> |
| <b>5</b> | <b>REFLEXION UND EVALUATION</b> .....                           | <b>43</b> |
| <b>6</b> | <b>RESÜMEE</b> .....  | <b>52</b> |
| <b>7</b> | <b>ZEHN THESEN FÜR EINE SPRACHFÖRDERLICHE SCHULKULTUR</b> ..... | <b>54</b> |
| <b>8</b> | <b>LITERATUR</b> .....  | <b>55</b> |

# 1 GRUNDSÄTZLICHES

Der vorliegende Schlussbericht beschäftigt sich mit drei Jahren Schulentwicklung. Wir setzen an der Schnittstelle zwischen Volksschule und Gymnasium an und versuchen aus der Zusammenschau der Beobachtungen, Erfahrungen und Daten heraus zu zeigen, dass sprachliche Förderung insbesondere an der Schnittstelle von Primar- und Sekundarstufe für alle Schülerinnen und Schüler besonders bedeutsam für ihre schulische Bildung ist.

Im Zusammenhang mit der reflektierenden Darstellung von drei Jahren Auseinandersetzung mit Sprachförderung suchen wir jedoch auch nach Verbesserungspotential, auf Ebene der Lehrerinnen und Lehrer wie auch auf der von Schülerinnen und Schülern. Durch die Einarbeitung der Erfahrungen aus einer *Unverbindlichen Übung* (im folgenden *UÜ*) mit dem Titel „Lernen lernen“, in der eine intensive Auseinandersetzung mit der Rolle der Eltern stattfindet, wird auch die Elternebene miteinbezogen.

Der Umgang mit Mehrsprachigkeit hat sich an unserer Schule durch die vergangenen drei Schuljahre erheblich verändert: Lese- und Textkompetenz gelten nun in allen Unterrichtsfächern als besondere Herausforderungen, die mit geeigneten Maßnahmen aktiv angenommen und gemeistert werden müssen.

Die Ausgangsbedingungen für eine Schulkarriere an unserem Gymnasium sind innerhalb der letzten Jahre deutlich andere geworden. So ist heute eine Trennung in Kinder mit bzw. ohne Migrationshintergrund in Bezug auf die Notwendigkeit einer durchgehenden Sprachförderung nicht aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig hat sich die Einsicht auf LehrerInnenebene entwickelt, dass Sprachförderung eine zentrale Aufgabe jedes Unterrichtsgegenstandes werden muss. Noch sind allerdings Werkzeuge und Methoden, um diese Aufgabe effizient erfüllen zu können, in der Kollegenschaft nicht allgemein bekannt, Aus- und Weiterbildung müssen daher unserer Ansicht nach in den kommenden Jahren im Besonderen darauf Rücksicht nehmen und entsprechende Veranstaltungen anbieten.

Lehrerinnen und Lehrer in AHS stehen in einem Spannungsfeld: Einerseits sollen die Schüler/innen hervorragend gebildet und für das Bestehen im tertiären Bildungssystem befähigt werden, andererseits bewirken Budgetkürzungen und Sparzwang seit Jahren deutliche Einschnitte bei den dafür notwendigen Ressourcen. Die negativen Auswirkungen von Sparmaßnahmen werden, so befürchten wir, in mehreren Jahren noch deutlicher erkennbar und schwer rückgängig zu machen sein. „Sprachaufmerksam“ arbeitende Lehrer/innen verweisen bereits seit Jahren auf gravierende Versäumnisse im Bereich der sprachlichen Bildung.

Gesellschaftlicher Druck und Sparzwang machen im AHS-Umfeld den Umgang mit sprachlicher Förderung nicht immer einfach. Sprachliche Förderung erfordert Vertrauen zwischen den Schulpartnern. Dieses Vertrauen muss zwar in der jeweiligen Schule hergestellt, die Basis dafür muss aber von der Schulbehörde gelegt werden.

Als Chance werten wir die Plattform „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) mit Ziel-Vorgaben zur Schulentwicklung. Auch an unserer Schule wurde in diesem Zusammenhang eine neue Ebene („Mittleres Management“) eingezogen, mit klar umrissenen Aufgaben in Richtung Schulentwicklung, die in den drei Projektjahren schwerpunktmäßig der Sprachförderung gewidmet wurden.

Ein letzter Punkt: Die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung ist auch für uns eine Herausforderung. Um hervorragende Leistungen bei einer Reifeprüfung erbringen zu können, braucht es durchgehend hervorragende Unterrichtsbedingungen von der 5. Schulstufe an. Genaugenommen ist bereits in der Elementarstufe (Kindergarten) bzw. auf der Primarstufe anzusetzen, etwa um die sprachlichen Kompetenzen kontinuierlich entwickeln zu können, die für das Verfassen einer VWA vorhanden sein müssen.

## 1.1 Schulentwicklung und Sprachförderung

Über drei Jahre hinweg wurde am GRG 21 versucht, der sprachlichen Weiterentwicklung an der Schnittstelle zwischen Volksschule und Allgemeinbildender Höherer Schule ausreichend Raum zu geben.

Dies geschah durch folgende Einzelmaßnahmen, die im Folgenden ausführlich beschrieben werden:

- Konzentration aller freien Ressourcen auf die 5. Schulstufe,
- Verlegung der *UÜ* in Randstunden,
- optimale Ausnutzung der vorhandenen finanziellen Ressourcen,
- regelmäßige Kommunikation zwischen der DaZ-Trainerin und den Deutsch-Lehrerinnen der ersten Klassen,
- Förderung der Kooperationsbereitschaft im Kolleg/innen/kreis durch kollegiale Gespräche (Erklärung der Sinnhaftigkeit der gesetzten Aktivitäten),
- Umbenennung der *UÜ* „DaZ“ (Deutsch als Zweitsprache) in „Deutsch- und Leseförderung“,
- Schaffen von Verbindlichkeit (Kursystem, Einladung und Anmeldung),
- Einbindung der Lehrer/innen aller Unterrichtsgegenstände der 1. Klassen,
- persönliche Einladung der Kinder zu den Trainingskursen,
- Einbeziehung von Eltern und Erziehungsberechtigten in die Konzeption der Sprachfördermaßnahmen,
- Beratung von Eltern und Erziehungsberechtigten,
- Zusammenarbeit mit der *AG Gewaltprävention*, mit der *UÜ* „Lernen lernen“ als unterstützende Maßnahme für die Schulstufen 5 und 6,
- kollegiale Zusammenarbeit im fachübergreifenden Unterricht.

Relativ rasch erkennbare positive Entwicklungen bei der sprachlichen Kompetenz einiger Schüler/innen trugen maßgeblich dazu bei, dass die Bemühungen der Projektgruppe im KollegInnenkreis als wirksam anerkannt wurden, so dass in kleinen Schritten die Einbettung der Trainingseinheiten in den Schulalltag geschafft werden konnte. Nachhaltigkeit wird unserer Erfahrung nach vor allem durch die kleinen Schritte gewährleistet. Indiz dafür sind die zunehmende Selbstverständlichkeit, mit der der Kurs besucht wird und die deutlich zum Positiven veränderten Bedingungen bei der kollegialen Zusammenarbeit und Vernetzung.

Die erste VWA zum Thema Mehrsprachigkeit (Asma Hashemi (2015): Mehrsprachigkeit am GRG 21 am Beispiel von erfolgreichen Schülern/Schülerinnen mit Migrationshintergrund, Betreuung: Mag. Gerlinde Rennison) weist ein gesteigertes Bewusstsein für die Notwendigkeit der „Aneignung der für Bildungserfolg notwendigen Sprachkompetenz in einer Zweitsprache“ (Fröhlich u.a. 2014, S. 7) nach. Diese VWA ist ein Beispiel dafür, dass Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache ihre persönlichen Sprachkompetenzen erweitern wollen.

„Stoffstücke einer Patchworkdecke“ (Gogolin 2011, S. 10) zu einem Gesamtbild zu formen bedeutet in diesem Zusammenhang das Miteinander-verbunden-Sein von sprachlichen Ausdrucksformen mit Denken und Lernen ernst zu nehmen, denn alle kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten hängen zusammen und bedingen einander: „Es finden sich einige Stoffe häufiger wieder als andere, aber erst alle Stoffstücke zusammen ergeben ein Bild und sind groß genug, um die bildungssprachlichen Anforderungen in der Schule abzudecken“ (Gogolin 2011, S. 10). Der Idealzu-

stand eines sprachsensiblen Unterrichts böte den roten Faden, „mit dem die Stoffstücke miteinander vernäht“ werden können (Gogolin 2011, S. 10).

Insgesamt kann auf LehrerInnenebene jedenfalls festgestellt werden, dass nach diesen drei Jahren Lehrer/innen am GRG 21 mit Mehrsprachigkeit anders umgehen als zuvor. Es gibt mehr kollegiale Zusammenarbeit über Fachgrenzen hinweg, das Augenmerk wird vermehrt auf förderliche Rahmenbedingungen gelegt (soweit Lehrer/innen diese herstellen können).

Trotzdem ist noch viel zu tun: Methodische und didaktische Maßnahmen brauchen weitere Intensivierung; notwendige Aus- und Fortbildungen (etwa die Ausbildung zur/m Lehrer/in für DaZ (=Deutsch als Zweitsprache), zum Lerncoach, Ausbildung in „anderen“ Arten des Lernens (z.B. bewegtes Lernen, Drama- und Theaterpädagogik, gehirngerechte Lernformen), im Bereich Medienpädagogik) sollten angeboten werden; der Behörde müsste die im Folgenden beschriebene fördernde Arbeit mehr Ressourcen wert sein – auch und gerade in AHS. Dabei denken wir nicht unbedingt an Fördereinheiten, von vielen Lehrerinnen und Lehrern wird der Wunsch nach der Wiedereinsetzung einer 5. Deutsch- Stunde (in der 5. und 6. Schulstufe) geäußert. Eine weitere sinnvolle Maßnahme wäre auch die Reduzierung der Klassenstärke auf etwa 20 Schüler/innen – das würde unseres Erachtens automatisch die Arbeit an der Verbesserung der Sprachkompetenz in allen Unterrichtsgegenständen ermöglichen, da die Schülerinnen und Schüler in der Bildungssprache Deutsch in jedem Unterrichtsgegenstand häufiger zu Wort kämen.

Das Projektteam merkt überdies die Notwendigkeit des Erwerbs von Grundkenntnissen zum Spracherwerb und zur Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit an. Sprachliche Förderung muss Teil der Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer, alle PädagogInnen aller Schul- und Bildungsformen (auch die Elementarpädagogik!) werden. Die Vergrößerung der Sprachkompetenz vom Kindergarten bis zur Hochschule ist das Ziel, das damit erreicht werden kann. Ein kontinuierlich Sprachkompetenz aufbauendes Sprachbildungs-Konzept muss entwickelt werden.

## 1.2 Mehrsprachigkeit

Der Begriff Mehrsprachigkeit wird definiert als

„1. die Fähigkeit eines Menschen, mehr als eine Sprache zu sprechen und sich in ihr ausdrücken zu können (Multilingualismus; Multilinguismus).

2. die Geltung oder verbreitete Anwendung mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft, einem Sprachgebiet einem Staat (Polyglossie).“ (Albayrak 2007, o.S.)

Bei einer genaueren Beschäftigung mit dem Thema zeigt sich, dass dieser Begriff mit einer Vielzahl von Assoziationen verbunden ist.

Die Schülerin Asma Hashemi hat sich in ihrer *Vorwissenschaftlichen Arbeit* mit diesem Thema beschäftigt und Mehrsprachigkeit als „Normalität“ dargestellt, auch wenn Bildungsinstitutionen nach wie vor von sprachlich homogenen Klassen auszugehen scheinen. Sensibilität der eigenen Sprache gegenüber – die auch dem Vergleich mit einer (für den Bildungsweg erforderlichen) Zielsprache nützlich ist – wird von ihr auch aus eigener Erfahrung heraus deutlich als Bedingung für (schulischen) Erfolg angesehen.

Die Entstehung von Mehrsprachigkeit wird von Hashemi aus dem „Bedürfnis des Menschen mit Anderssprachigen in Kontakt zu kommen, mit ihnen Freundschaft zu schließen, Handel zu treiben und zu guter Letzt zu kommunizieren“ (Hashemi 2015, S. 8) heraus erklärt. Auch im Sinn der „inneren Mehrsprachigkeit“ (Wandruska 1979), verweist sie darauf, dass jeder Mensch zwei- oder mehrsprachig sei, überdies könne allein die Fähigkeit zu mündlicher und schriftlicher Kommunikation als „Zweisprachigkeit“ gelten (vgl. Hashemi 2015, S. 9). Mit Betonung auf den kommunikativen Aspekt meint Hashemi: „*Eines ist sicher, Mehrsprachigkeit ist eine natürliche Er-*

*scheinung. Wenn sich zwei oder mehr verschiedensprachige Menschen untereinander verständigen wollen, kommt es automatisch zu Mehrsprachigkeit. Voraussetzung ist natürlich, dass mindestens einer von den beiden Sprechern über Kenntnisse der Sprache des/der anderen Sprecher(s) verfügt.“* (Hashemi 2015. S 8/9)

Ein Bild zu Mehrsprachigkeit, das wir 2006 von einer Schülerin in einer Klassendiskussion im Deutschunterricht gehört haben, lautete: „Mehrsprachigkeit, das ist wie eine Schatztruhe – irgendwann braucht man sie immer“.

Abgrenzung bzw. Ausschließen einzelner Sprachen, eine Hierarchisierung nach dem Grad von Nützlichkeit oder Ansehen wird in der Praxis von Bildungsinstitutionen (ob bewusst oder unreflektiert) nach wie vor praktiziert. Umso mehr muss gefordert werden, „über einzelsprachliche Grenzen hinweg das Sprachenlernen selbst verstärkt zum Thema zu machen, damit Lernende von ihren jeweiligen Sprachlernerfahrungen und Sprachkompetenzen profitieren können.“ (Bausch 2004). Das Sprachenlernen an sich muss also in der Schule thematisiert werden, was die „Konstrukte 'Language Awareness' sowie 'Sprachlernbewusstheit'“ (Bausch 2004. o.S.) automatisch in das Blickfeld rückt und damit „sprachenübergreifende (und 'sprachenlern-übergreifende') Reflexionen“ (Bausch 2004, o.S.) erstermöglicht.

Eine globalisierte Welt erwartet, dass sich die Menschen in sprachfremden Umgebungen ebenso sicher bewegen wie in gewohnten Regionen. Mehrsprachigkeit, Multilingualismus und Polyglossie positionieren sich dabei mehr und mehr als Schlüsselbegriffe (vgl. Albayrak 2007. o.S.). Kreativität und Verständnis für fremde Kulturen werden heute auch bei der Jobsuche vorausgesetzt. Sprachkompetenz bedeutet in diesem Sinn auch soziale Kompetenz.

Ein individueller Vorteil von gelebter Mehrsprachigkeit ist ein rascherer Spracherwerb,

*„so ist etwa die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien bei bilingualen Kindern höher als bei monolingualen. Die sprachliche Kreativität wird gefördert. Positive Einflüsse auf die sprachlichen und nichtsprachlichen Intelligenzleistungen werden festgestellt. Zahlreiche Studien weisen auch darauf hin, dass mit jeder weiteren Sprache, die gelernt wird, das Lernen schneller erfolgt.“* (ÖSZ-Handreichung Mehrsprachigkeit 2012. S17)

Das Institut für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung der Pädagogischen Hochschule Kärnten erwartete bereits im Jahr 2011/12 mit Prof. Dr. Ingrid Gogolin als Hauptreferentin der Enquete „Migration und Mehrsprachigkeit“, dass alle Lehrer/innen auch als Sprachlehrer/innen aktiv sind. Gemeinsame Strategien zur Förderung der Bildungssprache wären in den Curricula aller Lehramtsstudien der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten abzubilden (vgl. PH Kärnten 2013, S. 2, zitiert nach der PowerPoint Präsentation vom 26.5.2012).

Die Forderung nach einer deutlich erweiterten Aus- bzw. Weiterbildung der österreichischen Lehrer/innen auf dem Gebiet der sprachlichen Bildung wird auch aus der Erfahrung der Projektträgerinnen erhoben. Dass die Curricula der neuen LehrerInnenbildung „Sprachliche Bildung“ als Querschnittsmaterie vorsehen, wird die Arbeit an den Schulen in einigen Jahren erleichtern (vgl. z.B. für die Primarstufe

[http://www.phwien.ac.at/files/VR\\_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff\\_4/Curriculum\\_Primarstufe\\_genehmigt\\_Mai2015.pdf](http://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/Curriculum_Primarstufe_genehmigt_Mai2015.pdf)).

Der PFL „Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“ (<http://pfl.aau.at/lehrgaenge/anzeigen/11>, Beginn: 2014/15) trägt dem Bedürfnis auf LehrerInnenebene ebenfalls Rechnung.

### **1.3 Forschungsfragen über drei Jahre**

Die Forschungsfragen der IMST-Projekte der vergangenen Jahre haben sowohl die inhaltliche Dimension der Sprachförderung als auch die strukturellen Rahmenbedingungen auszuloten versucht.



In beiden Bereichen sind wesentliche Veränderungen zu bemerken, welche die (spärlich) vorhandenen Ressourcen optimieren.

Am Beginn (2012/2013, MONA & MacDeutsch) stand der Wunsch, die Gestaltung der Sprachförderung an der Schnittstelle zur Primarstufe (Jahrgangsstufen 5 und 6) mit dem Bildungsverlauf in der Primarstufe zu verbinden. Ein Übergang von der 4. auf die 5. Schulstufe sollte möglichst reibungslos erfolgen, insbesondere sollten sprachlich unterschiedliche Ausgangssituationen unserer Schüler/innen einem schulischen Erfolg nicht im Wege stehen. Wir stellten uns folgende Fragen:

- Welche Fähigkeiten können SchülerInnen von Beginn ihrer Bildungslaufbahn an (bis zum Ende der Primarstufe) hinsichtlich Textkompetenz überhaupt erwerben? Was darf die AHS realistisch von Zehnjährigen erwarten?
- Welche Erfahrungen mit dem Aufbau von Textkompetenz nehmen SchülerInnen aus der Primarstufe in die Sekundarstufe I mit?
- Welche Faktoren beeinflussen das Lesen- und Schreibenlernen am Beginn der Sekundarstufe, welche Rahmenbedingungen erleichtern, welche erschweren den Lese- und Schreibprozess?

Im Folgejahr (2013/2014 *Wie können wir am GRG 21 ein Bewusstsein für sprachsensiblen Unterricht schaffen?*) richteten wir – nach Implementierung der Verbesserungen, die auf den Erkenntnissen im ersten Projektjahr beruhten – unseren Blick darauf, was die Schule braucht, um sprachsensiblen Unterricht in allen Gegenständen zu gewährleisten. Die *Unverbindliche Übung* konnte in die 6. Stunde gelegt werden und wurde mit einer „Team Teaching“-Stunde kombiniert. Zwei Jahre IMST zeigten Verbesserungen.

Die Forschungsfrage lautete nun:

Wie können wir am GRG 21 ein Bewusstsein für sprachsensiblen Unterricht schaffen?

Die Ergebnisse unserer Bemühungen sind im Endbericht (IMST-Wiki) festgehalten.

Im dritten Jahr (IMST 2014/15) wurden zwei Dinge versucht: Einerseits wurde die Verbindlichkeit des Sprachtrainings weiter erhöht, ein negativer Beigeschmack („Othering“) wurde durch die Änderung des Namens der UÜ in „Deutsch- und Lesetraining“ verhindert. Auch die Einlademodalitäten werden einer genaueren Prüfung und leichter Veränderung unterzogen, wobei migrationspädagogische Ansätze beachtet werden.

Die Forschungsfragen lauteten:

1. Wie kann mit den Erfahrungen der vorangegangenen Jahre weitergearbeitet werden, ohne einen möglichen „Othering“-Effekt bzw. die „Nichtzugehörigkeit“ von „Schüler/innen und Schülern mit Migrationshintergrund“ zur sich neu bildenden Klassengemeinschaft aus den Augen zu verlieren?
2. Wie schaffen wir es, durchgängige Sprachbildung in allen Unterrichtsgegenständen und allen Jahrgängen zu gewährleisten?
3. In welchem Ausmaß ist am GRG 21 Schulentwicklung geschehen? Was hat dazu beigetragen, diese Entwicklung zu initiieren bzw. zu fördern?
4. Inwieweit ist die Steigerung der Sprachaufmerksamkeit als Aufgabe in möglichst vielen Fächern angekommen bzw. deutlich ins Bewusstsein der Kolleginnen und Kollegen gerückt?

Uns stehen nun „IMST-lose“ Jahre bevor, trotzdem könnte entlang dieser Fragen eine regelmäßige Beobachtung der weiteren Entwicklung stattfinden. Viele Kolleginnen und Kollegen haben sich in der Befragung über die drei Jahre für ein nachhaltig wirksames weiteres Setzen von Aktivitäten und Maßnahmen zur sprachlichen Förderung ausgesprochen. Das ist ermutigend – das gibt zur Hoffnung

Anlass, dass die Förderung der Bildungssprache und die sensible und bewusste Verwendung der Fachsprachen in den nächsten Jahren weiterhin Thema am GRG 21 sein werden.

Mit diesem Blick auf die Zukunft sind folgende Fragen zu stellen:

Was kann unternommen werden, um „durchgängige Sprachbildung“ auch weiterhin im regulären Schulbetrieb zu gewährleisten?

Was brauchen die Lehrer/innen?

Was brauchen / erwarten die Schüler/innen?

Wer müsste noch ins Boot geholt werden, um durchgängige Sprachförderung dauerhaft zu etablieren?

Welche Ressourcen müssen gesichert zur Verfügung gestellt werden, um den Erwerb der Bildungssprache weiter zu fördern?

## **1.4 Methoden**

Methoden der Aktionsforschung nach Altrichter & Posch dienen als Grundlage für unser Tun und Reflektieren.

1. Führen von Forschungstagebüchern und Klassenheften
2. Vergleich von Daten, die im Unterricht gewonnen werden
3. Befragungen (Suche nach der Außensicht zur Verifizierung/Falsifizierung von Hypothesen)
4. Reflexionen in kollegialen Besprechungen

## 2 IMPLEMENTIERUNG DES DEUTSCH-TRAININGS

Die letzten drei Jahre waren geprägt von der Implementierung von Trainingseinheiten zur Sprache Deutsch bzw. zum Lesen in den Regelunterricht. Anlass war die Beobachtung, dass unsere neuen Schülerinnen und Schüler an der Schnittstelle deutlich unterschiedliche Sprachkenntnisse zeigten. Die sprachliche Kompetenz in der Bildungssprache Deutsch sollte festgestellt werden; anschließend war das Ziel, allen Schüler/innen bewusst zu machen, welche Sprachkompetenz für die erfolgreiche Bewältigung der AHS-Unterstufe notwendig ist – vor allem, um sie für den Besuch der *UÜ* zu motivieren. Die Anmeldung zur *UÜ* war zwar auch zuvor über die Klassenvorstände möglich gewesen, eine Diagnose und anschließende Empfehlung der Anmeldung war damit nicht verbunden. So war es bis dahin nicht gelungen, alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die der sprachlichen Förderung bedurft hätten.

Das „Deutsch- und Lesetraining“ bewegte sich damit von einer *UÜ*, die ausschließlich am Nachmittag stattfand und ausschließlich von Schüler/innen mit Deutsch als L2, L3 usw. besucht wurde, hin zu einer Übung, die eine kontinuierliche Beobachtung des Sprachstands aller SchülerInnen ermöglichte.

Wir stellten uns folgende Fragen: Mit welchen Voraussetzungen und welcher Motivation wird die Übung besucht? Was erwarten die Lernenden? Was möchten sie lernen/verbessern/trainieren? Welche Wahrnehmung bzw. Wertschätzung erfahren die Teilnehmer/innen der Übung durch die Lehrer/innen des Vormittagsunterrichts?

Was mit der Sprachstandsdiagnose im Rückblick betrachtet als Problem erkannt (und weitgehend bewältigt) wurde, ist die persönliche Einschätzung der Sprachkompetenz durch unserer Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern und Erziehungsberechtigten, die nicht selten vom Befund auf Basis einer empirischen Überprüfung abweicht.

Überdies war es durchaus auch erfolgs- und motivationsentscheidend, wie die Deutsch- Lehrerin und der Klassenvorstand diese Trainingsstunden sahen und bewerteten.

War im ersten Jahr noch eine Konzentration auf die sozialen Phänomene zu beobachten, die Teilnehmer also weniger an Inhalten und Spracherweiterung interessiert, so konnte durch die Öffnung („für alle“) und die Information der Eltern über Inhalte und Ziele eine Verbindung zwischen dem Regelunterricht und der Trainingseinheit hergestellt werden.

Bereits im Jahr 2013 wurde die Devise ausgegeben:

„Nicht den Menschen an das System anpassen, sondern das System an den Menschen.“

In diesem Zusammenhang darf festgestellt werden: Auch die Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich ist gestiegen.

### 2.1 Von DaZ zu Deutsch- und Lesetraining

Der Name „DaZ“ für die existierende *UÜ* war in den letzten Jahren der Sprechförderung bereits hinderlich gewesen. Es war deutlich erkennbar, dass Defizite in der Bildungssprache zunehmend auch Kinder mit deutscher Muttersprache betreffen. Diese (deutschsprachigen) Schüler/innen waren auch zuvor schon eingeladen worden, an einem Training teilzunehmen. Ein Vermerk der Teilnahme in Schulnachricht und Jahreszeugnis war jedoch nicht gern gesehen. Die Umbenennung von „DaZ“ (= Deutsch als Zweitsprache) in „Deutsch- und Lesetraining“ erleichterte nun Deutsch-Erstsprachlern die Anmeldung für den Kurs und entschärfte gleichzeitig die Problematik des „Othering“, des Unterscheidens zwischen „hierarchisierten Gruppen von „Zugehörigen und Nicht- Zugehörigen“, von „Wir und Nicht-Wir“ (Dirim 2015, o.S.).

Bereits im Schuljahr 2013/14 gab es mehrere Anfragen von Eltern und Erziehungsberechtigten, die Unsicherheit bezüglich der UÜ zeigten. Grund dafür war der Eindruck, hier würde „getestet“. Ob und wie die Ergebnisse der Lesescreenings (aus der vierten Schulstufe) für Einladungen in den Kurs berücksichtigt wurden, war ebenfalls Anlass für Nachfragen.

In der SQA-Zielvereinbarung (Februar 2014) wurde uns seitens des LSI dankenswerterweise eine Namensänderung der UÜ zugestanden und alle unsere Bemühungen und Initiativen im Sinne der Kompetenzförderung wurden ausdrücklich als schulentwickelnde Aktivität anerkannt. Das GRG 21 wurde zur Weiterarbeit in dieser Hinsicht ermuntert.

In diesem Zusammenhang darf die Aussage einer SQA-Landeskoordinatorin erwähnt werden, die für die kommenden Jahre eine Konzentration der bildungspolitischen Aktivitäten auf die Unterstufen der AHS fordert. Das GRG 21 darf anmerken, dass es sich diesbezüglich bereits vor drei Jahren auf den Weg gemacht hat. Nicht zuletzt wurde auch eine mögliche Aufstockung der entsprechenden Werteinheiten im Ausmaß von 4 zusätzlichen Unterrichtseinheiten in Aussicht gestellt. Das darf als Wertschätzung der geleisteten Arbeit betrachtet werden.

Leider erfolgte realiter keine Vergrößerung des Werteinheiten-Kontingentes, eine Verminderung der Ressourcen konnte allerdings mit äußerster Anstrengung vermieden werden. Die Direktion des GRG 21 setzte sich ausdrücklich für die Beibehaltung der Fördermöglichkeit für Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Defiziten ein. Das Projekt ist im Lehrkörper bereits verankert und wird geschätzt. Die laufende Veränderung der Schülerpopulation würde zusätzliche Maßnahmen erfordern. Nicht zuletzt sind Quereinsteiger/innen (als „außerordentliche Schüler/innen“) in allen Schulstufen präsent, die ohne zusätzliche Ressourcen nur mühsam und manchmal unzureichend für die Teilnahme am Regelunterricht befähigt werden können.

Zu Beginn des Schuljahres 2014/15 wurde die Namensänderung offiziell vollzogen. Unserer Beobachtung nach waren die Umbenennung und die im Folgenden beschriebene inhaltliche Adaptierung auch für die weitgehend unproblematische Bereitschaft aller Schülerinnen und Schüler verantwortlich, die Einladung zur Teilnahme an der UÜ zu akzeptieren. Die Zahlen sind ermutigend, die Teilnahme an der Übung fand regelmäßig und weitgehend kontinuierlich statt.

### **Exkurs: Förderung 2.0.**

Einige Schülerinnen und Schüler stiegen im Schuljahr 2014/15 auf das externe Angebot „Förderung 2.0.“ um, ein Projekt der Wiener Volkshochschulen im Rahmen der *VHS Lernhilfe an Wiener Schulen*. Hier wird zwar mit einem ähnlichen inhaltlichen Konzept gearbeitet, das sich jedoch in der Umsetzung grundlegend vom Schulkonzept am GRG 21 unterscheidet, z.B. kann nicht auf Aspekte wie die Bildung einer Klassengemeinschaft eingegangen werden, da die Förderung zwar im Schulgebäude, nicht aber im schulischen Rahmen erfolgt (weitere Informationen können unter [www.vhs.at/gratislernhilfe.html](http://www.vhs.at/gratislernhilfe.html) eingesehen werden).

Im Konzept des GRG 21 findet aus der Erfahrung der drei Jahre heraus eine inhaltliche und methodische Vernetzung mit dem Vormittagsunterricht statt, und zwar durch dieselbe Lehrperson, die den Schüler/die Schülerin damit in zwei unterschiedlichen Gruppen beobachten kann. Die Lehrperson lernt ihre Schülerinnen und Schüler gut kennen und kann die im Unterricht begonnenen Arbeiten fertigstellen sowie Informationslücken füllen.

| an den Wiener Schulen<br><b>VHS Lernhilfekurse</b>  | an den VHS Standorten<br><b>VHS Lernstationen</b>  |
|---|--|
| <p><b>Was sind VHS Lernhilfekurse?</b></p> <p>VHS Lernhilfekurse werden direkt an den öffentlichen Wiener Schulen (Neue Mittelschulen und AHS-Unterstufen) angeboten. Das ermöglicht den SchülerInnen Lernen in vertrauter Umgebung. Die VHS Lernhilfekurse sind fachspezifisch jeweils auf ein Unterrichtsfach ausgerichtet.</p>   | <p><b>Was sind VHS Lernstationen?</b></p> <p>VHS Lernstationen werden an den Standorten der VHS Wien angeboten. In den VHS Lernstationen erhalten die SchülerInnen rasch und unkompliziert fachliche Unterstützung.</p>  |
| <p><b>Wie sind die VHS Lernhilfekurse organisiert?</b></p> <p>In den VHS Lernhilfekursen werden die SchülerInnen in kleinen Gruppen von max. 10 SchülerInnen betreut. Dies ermöglicht das individuelle Eingehen auf die einzelnen Lernbedürfnisse. Die VHS Lernhilfekurse können auch schulstufenübergreifend stattfinden. Jeder VHS Lernhilfekurs umfasst 2 Einheiten à 50 Minuten und findet wöchentlich statt. Die Anmeldung erfolgt durch die Eltern an der VHS Wien.</p>   | <p><b>Wie sind die VHS Lernstationen organisiert?</b></p> <p>Während der Öffnungszeiten der VHS Lernstationen sind qualifizierte LernbetreuerInnen des jeweiligen Fachgegenstandes an den genannten VHS Standorten. Die SchülerInnen von AHS-Unterstufe und NMS können während der Öffnungszeiten kommen, wann sie möchten und bleiben solange, bis ihre Fragen beantwortet sind. Die SchülerInnen können an mehreren Tagen kommen und in den unterschiedlichen Gegenständen unterstützt werden. Es gibt keine Anmeldung im Vorfeld.</p> |
| <p><b>Was passiert in den VHS Lernhilfekursen?</b></p> <p>In den VHS Lernhilfekursen geht es um die Vermittlung der grundlegenden Basiskonzepte im jeweiligen Schulfach. Im Fokus stehen das Üben und Vertiefen von schulischem Wissen, ausgehend von der individuellen Ausgangssituation der SchülerInnen, die Förderung der Motivation und der Freude am Lernen sowie der Vermittlung von Lerntechniken. Die kontinuierliche Teilnahme am VHS Lernhilfekurs ist von großer Bedeutung für den Lernerfolg der SchülerInnen.</p> | <p><b>Was passiert in den VHS Lernstationen?</b></p> <p>In den VHS Lernstationen geht es um kurzfristige Anfragen, die rasch beantwortet werden können. Wenn ein Kind Fragen zu den Hausübungen bzw. zum Stoff bevorstehender Schularbeiten hat, dann ist das Angebot der VHS Lernstationen genau richtig. Zeigt sich beim Besuch der VHS Lernstationen, dass eine SchülerIn intensivere Lernunterstützung benötigt, wird versucht, einen regelmäßigen VHS Lernhilfekurs an einer Schule zu finden.</p>                                  |
| <p><b>Wie lange dauert ein VHS Lernhilfekurs?</b></p> <p>Die VHS Lernhilfekurse haben Mitte Februar 2015 gestartet und enden mit Notenschluss Mitte Juni. Ein laufender Einstieg ist nach Maßgabe freier Plätze jederzeit möglich.</p>  | <p><b>Wie lange sind die VHS Lernstationen offen?</b></p> <p>Die VHS Lernstationen sind ab 02. März 2015 bis zum Notenschluss (Mitte Juni) jeweils Montag bis Donnerstag von 14.00 bis 17.00 Uhr geöffnet.</p>   |

Abb. 1: Gratis Lernhilfe Wien (<http://www.vhs.at/gratislernhilfe.html>) abgerufen am 4.8.2015)

Alles, was die Förderung 2.0. anbietet, kann das GRG 21-Konzept unseres Erachtens ebenso leisten– und mehr: Üben und Anwenden geschieht unter unterrichtsrelevanten Bedingungen, die individuelle Ausgangssituation jedes Schülers/jeder Schülerin ist präsent, oft ist auch eine Lerngeschichte bekannt, für die Förderung der Lernfreude und individuelle Lerntipps sowie die Vermittlung von Lerntechniken stehen zusätzlich eigene Übungszeiten zur Verfügung, in welche die Eltern nachhaltig eingebunden werden. Die Lehrerinnen und Lehrer haben viel Erfahrung und sind fachlich, didaktisch-methodisch, sozial und persönlich kompetent. Die SchülerInnen bekommen mit der *UÜ* überdies die Gelegenheit, sich immer wieder mit allen Lehrerinnen und Lehrern auszutauschen.

Das Konzept des GRG 21 ist der migrationspädagogischen Arbeitsweise verpflichtet, denn es ist auf die Etablierung von Sprachaufmerksamkeit mit Blick auf alle Unterrichtsgegenstände ausgerichtet, insbesondere an der Nahtstelle Primarstufe/Sekundarstufe I auch darauf, wie es gelingen kann, über die Wissensvermittlung keine relationalen und gegeneinander arbeitenden, hierarchisierten Gruppen von „Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen“, von „Wir und Nicht-Wir“ zu erzeugen (vgl. Gogolin 2015, o.S.).

### Deutsch- und Lesetraining

Die Umbenennung der *UÜ* in „Deutsch- und Lesetraining“ macht es möglich, die Einladung zur Teilnahme umfassender zu argumentieren, auch im Sinne einer Vermeidung von „Othering“. Es gibt kei-

ne „Ingroups“ und „Outgroups“ mehr (*Ingroup* wird definiert als die Gruppe, die sich aufgrund von Selbstzuschreibungen konstruiert und aufgrund der Merkmale ihre innere Gleichheit betont. Die Mitgliedschaft und der Zugang zu dieser Gruppe ist klar geregelt. Die *Outgroup* grenzt sich von der Ingroup durch zugeschriebene Merkmale ab, welche in negativer Art formuliert werden (vgl. Mikula 2013, S.10).

Um der Eltern-Sorge entgegenzuwirken, dass SchülerInnen für die Teilnahme an der UÜ „Deutsch- und Lesetraining“ wegen bestimmter außersprachlicher Merkmale ausgesucht würden, wird das „Blitzlicht“ in den Deutschunterricht der ersten beiden Wochen eingebaut und zwar so, dass es nicht als „Testung“ empfunden wird (was bei Eltern Besorgnis ausgelöst hatte, s.o.).

Auch unter den besten Bedingungen wird es weiterhin notwendig sein, sich gleich am Beginn der 5. Schulstufe rasch einen Überblick über die Sprach- und Textkompetenzen unserer neuen Schülerinnen und Schüler zu verschaffen. Die Kolleginnen und Kollegen, die an der Einschätzung der Sprachkompetenzen und an der Einladung der Schüler/innen in die UÜ beteiligt sind, gestalten dies unserer Beobachtung nach mit Umsicht und Fingerspitzengefühl. Sie signalisieren weiterhin Gesprächsbereitschaft und Offenheit für qualitätssteigernde Verbesserungen struktureller und inhaltlicher Art.

### **Öffnung für Deutsch-Muttersprachler/innen**

Die Namensänderung öffnete die UÜ für alle Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen – unabhängig von ihrer L1. Auch uns wurde damit klar, dass die Frage nach dem schulischen Umgang mit „Migrationshintergrund“ mittlerweile anders gestellt werden muss als bisher gewohnt.

Wenn Bildung „für alle“ gefordert wird, bestehen die Chancen auf Bildung auch für migrantische Schülerinnen und Schüler, „aber gerade diese illusorische Gleichberechtigung führt zu einer Herstellung von Differenz“ (Mikura 2013, S.28). Junge Menschen ohne migrantischen Hintergrund können allein wegen ihrer Herkunft und der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen vom Schulsystem profitieren, „Migrationsandere“ entsprechen den Vorstellungen von Normalität in Schulen häufig nicht ausreichend (vgl. Mikura 2013, S. 28), um es in derselben Weise tun zu können. Da Schule weitgehend nach Vereinheitlichung strebt, ist sie häufig überfordert, die in die Klasse mitgebrachten Unterschiede zu thematisieren. Mehrsprachigkeit wird heutzutage zwar weniger problematisiert, ist aber immer noch nicht alltäglich. „Durch Gleichbehandlung der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte, trotz gegebener Differenzen und unterschiedlichen Startbedingungen wird die Benachteiligung Migrationsanderer bestätigt“ (Mikura 2013, S. 28). Für viele Schüler/innen ist Deutsch zwar nicht die Familien- und Erstsprache, trotzdem aber ihre „Herzessprache“, in der sie auch ihre Emotionen ausdrücken.

Die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler, die aus verschiedenen Volksschulen zu uns kommen, ergibt in Bezug auf die Sprache Deutsch als Bildungssprache folgenden Befund:

**Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache und muttersprachlich österreichische Schülerinnen und Schüler sind hinsichtlich ihrer Bedürfnisse bezüglich der Verwendung der Bildungssprache nicht (mehr) voneinander zu unterscheiden.**

Das GRG 21 leistet daher einen Beitrag zur Förderung von allen Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Defiziten; weder die Namensgebung noch die Einlademodalitäten sind mittlerweile an einen möglichen Migrationshintergrund gekoppelt.

## **2.2 Bildungssprache**

Die Arbeit am bewussten Umgang mit Bildungssprache ist eine Notwendigkeit in nahezu allen Jahrgängen und in nahezu allen Unterrichtsgegenständen. Erste Maßnahmen dazu wurden am GRG 21 vor drei Jahren gesetzt. Mit Gogolin kann festgehalten werden, dass die „Realisierung *Durchgän-*

*giger Sprachbildung*“ nur als „Teil eines Institutionen- bzw. Schulentwicklungsprozesses denkbar“ ist, der „auf lokale Bedürfnisse zugeschnitten ist: Sie übersteigt die Kräfte einzelner Beteiligter, und zugleich baut sie darauf, dass die einzelnen Mitglieder eines Kollegium sich engagiert einbringen, und dass sie Unterstützung durch die Leitung ihrer Einrichtung erfahren. Ein vielversprechender Weg besteht darin, dass der Entwicklungsprozess zunächst in kleineren Schritten vonstatten geht, zum Beispiel angeregt durch eine Bestandsaufnahme zum „Sprachbildungsklima“ (Gogolin 2010, S. 123).

Folgende Elemente haben wir identifiziert, die zur Sicherung eines guten „Sprachbildungsklimas“ am GRG 21 notwendig sind:

- Die Notwendigkeit von Sprachkompetenzerweiterung sowohl im Regel- als auch im Förderunterricht muss gesehen und anerkannt werden, denn das Fehlen unterschiedlicher sprachlicher Register wird für viele Schüler/innen zum Stolperstein auf dem Weg zum Bildungserwerb.
- Die Schüler/innen müssen dort abgeholt werden, wo sie stehen, und sie müssen in jeder Unterrichtsstunde zur Bildungssprache hingeführt werden; beim Erwerb von Fachsprachen müssen sie die Unterstützung der Fachlehrpersonen erhalten.
- „*Language awareness*“ muss in allen Fächern praktiziert werden.
- Zusätzliche Zeitressourcen müssen gefunden werden, um ausreichend Sprachtraining anbieten zu können (Teilung der Deutschklassen, kleinere Stammklassen, Wiedereinführung der fünften Deutschstunde in der 5. und 6. Schulstufe).
- Ausreichende finanzielle Ressourcen (von Schule, Stadtschulrat, Ministerium) müssen zur Verfügung gestellt werden.

### **2.3 Maßnahmen: Blitzlicht und Einladung in den Trainingskurs**

Mit Hilfe eines (an der Schule erstellten) „Blitzlichts“ werden zu Beginn des Schuljahres die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen des neuen Jahrgangs erhoben. Jene Schüler/innen, bei denen wir Förderbedarf feststellen, werden zum Kurs „Deutsch- und Lesetraining“ eingeladen. Im Idealfall sind auch Klassenvorstand und Deutschlehrer/in an der Entscheidung beteiligt, weil sie die Schülerinnen und Schüler meist etwas besser kennen und eventuell auch schon mit den Eltern ein Gespräch führen konnten. Die Einladung überlässt die Entscheidung für die Anmeldung den Eltern. Die Dringlichkeit der Einladung wird dem Befund entsprechend variiert.

Was bewirkt der Einsatz des Blitzlichts? Für alle Schülerinnen wird die gleiche Ausgangssituation hergestellt. Aus den Erfahrungen der Kolleginnen mit Anfängerklassen wurden Merkmale ausgewählt, die dem Team zur Beobachtung von Sprachschwierigkeiten besonders geeignet erscheinen. Die Aufgabenstellungen kommen aus den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik, dazu gibt es eine Zeichenaufgabe und die Zuordnung von Sätzen zu einem Text. Idealerweise führt eine Deutsch- und Lesetrainerin alle Blitzlichter in den Parallelklassen durch. Die Vergleichbarkeit wird dadurch unserer Erfahrung nach deutlich erhöht.

Das Blitzlicht hat sich in seiner Zielgenauigkeit in den drei Jahren des Schulprojektes weiterentwickelt. Ein Auswertungs-Formular hilft, den eingeschätzten Trainingsbedarf nach Dringlichkeit abzustufen. Es werden auch keine Verpflichtungen, sondern Einladungen ausgesprochen, die unterschiedlich formuliert sind (wird eingeladen / wird empfohlen / wird dringend empfohlen).

Von Beginn an sind Beispiele aus dem Mathematik-Unterricht Teil der Sammlung von Blitzlicht-Aufgaben. Bei der Auswahl und bezüglich des Schwierigkeitsgrads beraten die jeweiligen Fachkol-

leg/innen. Andererseits liefern wir interessierten Mathematik- Kolleg/innen (und anderen Lehrer/innen) Beispiele aus „Mitsprache 5/6“ (Belke, G. / Dirim, I. / Kirschner, B. / Lütke, B. / Rauschendorf, M. / Rösch, H. / Tschachmann, U.: Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Wien: E.Dorner, Arbeitsheft 5/6) bzw. bearbeiten diese selbst.

Das Blitzlicht soll nicht nur Kompetenzen in der Verwendung der Sprache Deutsch sichtbar machen, sondern auch Leseverstehen und -genauigkeit, mathematisch-logisches Denken, Umgehen mit Linearität und Folgerichtigkeit, genaues Erfassen der Aufgabenstellung, Aufmerksamkeitsspanne, Kreativität, Fähigkeit zur Selbstdarstellung und Selbstreflexion beleuchten.

Das Zeichnen des Lieblingsplatzes im Blitzlicht 1 ermöglicht Einblicke in die Lebens- und Gedankenwelt des Kindes. Die verbale Beschreibung des Platzes im Blitzlicht 2 erfüllt allerdings die Wortschatzerwartungen von AHS-Lehrpersonen nicht, so dass auch hier Förderbedarf besonders deutlich wird.

### **Implementierung**

Nach zwei Jahren IMST-Projekt wird die „Sprachstandserhebung“ in den ersten Klassen derzeit als Voraussetzung für die Inanspruchnahme der Förderschiene problemlos akzeptiert; das Projekt wird am Elternabend in der ersten Schulwoche kommuniziert und dient als Anlass für Lehrer-Eltern-Gespräche. Es stößt auf breites Verständnis, die Bereitschaft zur Beteiligung ist hoch. Besonders hervorzuheben ist die deutlich zunehmende Bereitschaft für Diskussionen zwischen Kolleg/innen einzelner Fächer und der Kolleg/innen mit den Eltern.

### Was ist in den kommenden Jahren geplant?

Durch intensivere Kommunikation mit den Eltern soll eine bessere Verankerung der Notwendigkeit sprachlicher Förderung im Bewusstsein aller stattfinden; die persönliche Anwesenheit der Deutsch- und Lesetrainerinnen in allen Klassen während des Elternabends erhöht die Akzeptanz des Deutsch- und Lesetrainings, daher soll sie selbstverständlich werden. Fragen und Unklarheiten können dann gleich dann besprochen werden, wenn sie auftreten, die Inhalte und Strukturen werden von jenen kommuniziert, die die UÜ abhalten, auch das Procedere der An- und gegebenenfalls Abmeldung kann besprochen werden. Insgesamt ist zu erwarten, dass die Deutsch- und Lesetrainingsstunde eine Selbstverständlichkeit für Schüler/innen der ersten Klassen wird.

### **Testsituation und Treffsicherheit**

Die Tage kurz nach dem Schulbeginn sind häufig sehr hektisch und administrativ arbeitsintensiv. Es ist manchmal schwierig, über eine Anmeldung schnell zu entscheiden; den Eltern sollte jedenfalls ausreichend Gelegenheit gegeben werden, ihre Entscheidung zu überdenken. Es erscheint uns auch notwendig, die Schülerinnen und Schüler ausreichend zu beobachten, bevor wir die Einladungen zum Trainingskurs aussprechen.

Als sehr sinnvoll hat sich daher erwiesen, die Anmeldung nicht sofort am Beginn des Unterrichtsjahres einzufordern, sondern anfangs die gesamte Klasse zu unterrichten und das Blitzlicht 1 (als nicht standardisierte „interne“ Sprachstandsfeststellung des GRG 21) mit allen Schülerinnen und Schülern durchzuführen. Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass eine möglichst entspannte Unterrichtssituation dabei hilfreich ist: Die Schüler/innen sollen keinesfalls unter dem Druck stehen, einen „Test“ bestehen zu müssen, der für ihr Fortkommen an der Schule entscheidend ist.

Gemeinsames Üben, ein Gespräch mit der/dem Deutsch-Lehrer/in sowie dem Klassenvorstand machen realistische Einschätzungen wahrscheinlicher. Betont wird dabei der Trainingscharakter der Einheiten, der auch für „Spätstarter/innen“ hilfreich sein kann.

Im zweiten Semester wird das Blitzlicht adaptiert (= Blitzlicht 2), in Absprache mit den Lehrer/innen werden neue Vereinbarungen getroffen (Formular), die Eltern werden informiert.

### **Integriertes Training und Verlegung in die 6.Stunde**



Als besonders sinnvoll hat sich folgende Regelung erwiesen: Dieselbe Lehrerin, die für den integrierten Vormittagsunterricht vorgesehen ist, gestaltet auch die UÜ-Trainingseinheit in der 6. Stunde. So ist das Vertrauen der KollegInnen des Regelunterrichts besonders groß, die Schüler/innen erleben ein Kontinuum der Betreuung. Diese Neuerung hat die Nachhaltigkeit der fördernden Maßnahmen unserer Beobachtung nach um ein Vielfaches gesteigert.

Die kontinuierliche Arbeit kann auf diese Weise am besten gesichert werden. Die Gemeinsamkeit kann z.B. auch über die Fächergrenzen hinweg gelebt werden – ein Beispiel dafür ist die vernetzte Wortschatzarbeit durch das ABC-Darium. Gemeinsames Arbeiten am Ziel, gegenseitige Entlastung und Team-Teaching als selbstverständliches Element des Unterrichts werden besser möglich.

Auch die Zufriedenheit der Trainings-Lehrerin vergrößert sich deutlich, wenn zielgerichtetes „Zuliefern“ möglich ist; dieses Zuliefern erstreckt sich auf Textsorten, Wortmaterial und Beobachtungen zum Sprachstand. Unsere Wahrnehmungen lassen auch den Schluss zu, dass die Lehrer/innen des Regelunterrichts ihre Arbeit durch die Kooperation mittlerweile positiver betrachten, weil sie die Erfolge unmittelbar sehen und mittragen können.

Was vor mehreren Jahren noch denkunmöglich gewesen wäre: Student/innen der Fachrichtung „Lehramt Germanistik“ (Lehrveranstaltung DaZ) kommen in den Deutsch- und Lesetraining-Stunden mittlerweile regelmäßig hospitieren. Der Ertrag scheint, so ihre Rückmeldungen an das GRG 21, groß zu sein.

### **LehrerInnenebene**

Die Vorteile der strukturellen Weiterentwicklung lagen darin, dass die Deutsch- und Lesetrainerin die gesamte Klasse im Vormittagsunterricht beobachtete und gezielt auf die Deutsch-Trainings-Schüler/innen eingehen konnte. Eine Weiterarbeit durch Anknüpfung an die Stunde des Regelunterrichts in der 6. Stunde war gut möglich – das betraf vor allem Textsortentraining, die jeweilige Klassenlektüre sowie die Beschäftigung mit grammatikalischen und orthografischen Phänomenen.

Dass die Kolleginnen im Regelunterricht nicht mit ausführlichen Besprechungen belastet werden mussten, scheint ebenfalls ein Pluspunkt der Neustrukturierung zu sein. Ein kurzer Austausch zur Koordination der Stundenplanung gelang in diesem Schuljahr immer. Die Kolleg/innen im Regelunterricht zeigten sich interessiert und kooperativ, setzten die „integrierte“ Lehrer/in gerne ein, nahmen zusätzliche Angebote an, waren dankbar für Zusatzmaterialien und neue Ideen. Kurze Informationen, persönlich oder per Mail, danach eine Absprache in der Pause oder auf dem Weg ins Klassenzimmer reichten aus. Die gemeinsame Unterrichtsplanung ist ja nicht immer einfach und macht ein Abweichen von der geplanten Lehrstoffverteilung manchmal notwendig. Häufig war dafür mit „Team-Teaching“ eine Erhöhung der Arbeitszufriedenheit verbunden. Eine weitere und intensivere Vernetzung wäre zwar wünschenswert, scheiterte bisher aber an den zeitlichen Ressourcen. Neben der Stoffvermittlung und dem Training konnten die Lehrer/innen auch spontan auf schulische und außerschulische lebensweltliche Themen eingehen. Es war interessant, die unterschiedlichen Klassensituationen und die Zugänge der Kolleginnen im Regelunterricht zu erleben, die eine Bandbreite von äußerst strukturiert bis zu sehr flexibel zeigen.

Der Blick der Kolleg/innen im Regelunterricht auf Spracherwerb und Sprachförderung hat sich unserer Wahrnehmung nach in den letzten drei Jahren in Richtung mehr Wertschätzung verändert und ändert sich weiter. Durch das Dreijahres-Projekt scheint ein Reflexionsprozess eingeleitet worden zu sein, der es ermöglicht, die Akzeptanz der Zweitsprachen unserer Schüler/innen in der ganzen Schule zu erhöhen und Mehrsprachigkeit bei Entscheidungen mitzubedenken.

### **SchülerInnenebene**

Die Schüler/innen erlebten durch die gesetzten Maßnahmen eine kontinuierliche Betreuungssituation und konnten ihre Schwierigkeiten beim Spracherwerb 2014/15 leichter artikulieren als in den Jahren zuvor. Die Integration der fördernden Maßnahmen in den Vormittagsunterricht erhöhte

auch die Sichtbarkeit (und über die drei Jahre gesehen ganz deutlich die Akzeptanz) von Mehrsprachigkeit.

Erziehungsberechtigten konnte bereits von Schulbeginn an die Sinnhaftigkeit der Maßnahmen kommuniziert werden. Im Schuljahr davor waren mangels ausreichender Werteinheiten nicht alle Klassen gleichmäßig betreut worden – Eltern, Klassenvorstand und Klassenlehrer/innen der diesjährigen ersten Klassen forderten diese Trainingseinheiten vehement ein. Mangels Bedeckung durch Werteinheiten mussten die entsprechenden Stunden über Förderkurse abgewickelt werden.

Der Unsicherheit der Eltern, die im ersten IMST-Jahr noch deutlich zu spüren war, konnte der Selbstverständlichkeit Platz machen. Wahrscheinlich sind die geringeren Anlaufschwierigkeiten auch darauf zurückzuführen, dass die Lehrer/innen und Klassenvorstände bereits am ersten Elternabend viele Antworten auf Fragen geben können – das erhöhte die Sicherheit in den unsicheren Zeiten der ersten Schulwochen in einer „neuen“ Schule.

Für die betroffenen Schüler/innen erhöhte sich zwar der Vormittagsunterricht um eine Stunde; das ermüdet selbstverständlich, die negativen Auswirkungen sind aber deutlich geringer als bei einer Einheit am Nachmittag. Der unmittelbare Anschluss an den Vormittagsunterricht erleichterte die Entscheidung für den Kurs, das wurde aus der TeilnehmerInnenzahl ersichtlich. Ebenso verminderte sich der „Othering“-Effekt, die Unterrichtsstunde war selbstverständlich in den Stundenplan eingefügt – die ausgrenzende Terminplanung war offensichtlich ein wesentlicher Grund für die „Unbeliebtheit“ der nachmittäglichen Förderstunden gewesen.

Ein Nachteil ist anzumerken: Die 50 Minuten sind sehr kurz, es können maximal ein bis zwei Themenbereiche ausführlich bearbeitet bzw. geübt und vertieft werden. Eine anschließende Kontrolle durch die Lehrerin ist zudem kaum mehr möglich. Hinsichtlich der nachhaltigen Wirksamkeit wäre noch Potenzial vorhanden: Nur wenige Schüler führen derzeit eine Mappe, in der die Texte und Arbeitsblätter gesammelt und aufbewahrt werden. Eine solche Mappe würde eine Weiterarbeit besser ermöglichen. Ebenso könnten in einer Mappe Informationen von allgemeinem

Interesse (z.B. Konjugationstabellen) gesammelt und sie könnte als (kommentiertes) Nachschlagewerk benutzt werden.

Als die größten Vorteile sieht das Projektteam: Die Unverbindliche Übung Deutsch- und Lesetraining ist eine zusätzliche Stunde für einen eingeschränkten Personenkreis; es werden keine Noten vergeben, es gibt grundsätzlich keine Hausübung (wohl aber die Aufforderung, sich manche Inhalte nochmals anzusehen). Die Motivation zur Gestaltung dieser Stunden steht unter dem Motto:

„Wirschauen, was wir brauchen!“

Der Vergleich zum ersten Jahr des IMST-Projektes macht den Vorteil dieser Entwicklung deutlich: Damals hatte der Kontakt zum Vormittagslehrer praktisch nicht existiert; nunmehr findet sich die Trainerin aus der UÜ regelmäßig mit Sprach- und Fachlehrer/innen in beratenden Gesprächen, die mit den Worten eingeleitet werden: „Wie siehst du diesen Schüler?“

## **2.4 Inhalte**

Die Inhalte der UÜ Deutsch- und Lesetraining sind vielfältig. Sie werden hier nicht vollständig aufgelistet, es sollen einige grundlegende Aspekte der Arbeit vorgestellt werden.

Die fruchtlose Klage über mangelnde Deutsch- und Lese-Kenntnisse sollte einer konstruktiven Arbeit an der Verbesserung der Sprachkompetenzen Platz machen, die Schüler/innen und Lehrer/innen sollten sich als erfolgreich erleben und die sprachliche Entwicklung sollte evaluierbar werden.

Der schon zuvor erkennbare Trend, die unterstützende Hilfe wertschätzend annehmen zu können, sollte sich verstärken. Spaß und Vergnügen sollten nicht zu kurz kommen; etwas ausprobieren zu können, sollte für Lehrer/innen wie auch für Schüler/innen möglich sein. Die unmittelbar an den Schreibprozess anknüpfende Korrektur durch die Trainerin kann mit sich selbst korrigierenden, ver-

gnügligen Arbeitsblättern (etwa Kreuzworträtseln) ermöglicht werden. Eine Verknüpfung mit möglichst vielen Unterrichtsgegenständen wurde als wünschenswert erachtet.

### **Wortschatzarbeit**

Die Arbeit an einem umfangreichen Wortschatz (Basis- und Aufbauwortschatz) war nach wie vor wesentliches Ziel der Unterrichtsarbeit. Dabei sollten auch die Fachsprachen der einzelnen Unterrichtsfächer nicht zu kurz kommen.

Wortschatzarbeit heißt nicht nur Kennenlernen und Definieren neuer Begriffe, sondern auch Beschäftigung mit Wortbildung. Wortfamilien und Wortfelder gehören ebenfalls zur Wortschatzarbeit, ebenso Begriffs- und Sachnetze sowie assoziative Netze, sodass am Ende „differenzierte und variantenreiche Ausdrucksformen“ gesichert werden können (Selimi 2014, S. 38). Wortschatzkompetenz muss bei Lernenden ein integraler Bestandteil der Sprachkompetenz werden; Winfrid Ulrich verweist eindringlich darauf (vgl. Ulrich 2011, S. 130). Diese Kompetenzorientierung benötigen sowohl Erst- als auch Zweitsprachler.

Lexikalisches Lernen muss qualitativ sein, d.h. „es gilt, die Vernetzung von Wörtern und Formulierungen im mentalen Lexikon zu aktivieren und zu optimieren“ (Lehmann 2013, S. 22). Dieses **mentale Lexikon** soll einen Bestandteil des Langzeitgedächtnisses darstellen: „Mit seiner einzigartigen Leistung ist unser mentales Lexikon in der Lage, ein gehörtes oder gelesenes Wort innert Millisekunden zu identifizieren und mehrere seiner Bedeutungen und Bezüge zu aktivieren.“ (Selimi 2014, S. 39).

Starke assoziative Netze werden in der Erstsprache geknüpft, in der Muttersprache assoziieren mehrsprachige Schüler/innen mit dem Begriff „Schule“ vermutlich mehrere dieser themenverwandten Wörter (z.B. die Wörter für Klasse, Lehrerin, Hausaufgaben, Pause) (vgl. Selimi 2014, S. 39). Was jedoch Sprachverwender/innen in ihrer Muttersprache unbewusst und automatisch tun (und damit auch die Begriffe immer wieder üben), wird in der Schule in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache selten regelmäßig geübt, denn es müsste auf der Ebene des Sprachbewusstseins und der Sprachaufmerksamkeit geschehen. Die Verknüpfung solcher Hör- und Leseerfahrungen aber vermehrt die „Kompetenz zur semantischen Abstraktion und zur Speicherung von komplexeren Wörtern“ (Selimi 2014, S. 42) und damit zur bewussten variantenreichen Textproduktion (schriftlich und mündlich).

*„Es bedarf ... der **Sprachreflexion**, der systematischen Untersuchung von Wortbedeutungen und von ihren Beziehungen untereinander, **damit das dynamische System des Wortschatzes in seiner Struktur durchschaut, ausgebaut und besser verfügbar gemacht werden kann**. In einer durchschauten Ordnung findet man sich bekanntlich besser zurecht als in einer undurchschauten.“* (Ulrich 2013, S. 209) (Hervorhebungen durch den Autor)

Wie kann sprachliche Bildung durch Wortschatzarbeit in den Unterricht (aller Fächer) integriert werden? Ein interessantes Tool unter vielen bietet das Goethe-Institut an; ein Lernblog unterstützt Lernende auf sämtlichen Sprachkompetenzniveaus.

1. UNTERWEGS DEUTSCH LERNEN – Vokabeltrainer-APP des Goethe-Instituts Deutschland. Wortschatz-Trainer für unterwegs (kostenlos herunterzuladen für Android und iPhone unter [www.goethe.de/de/spr/ueb/vok.html](http://www.goethe.de/de/spr/ueb/vok.html))
2. Deutsch-lerner. Blog.de – Blog für Deutschlerner in aller Welt. Übungen Hörverstehen, Übungen Leseverstehen, Übungen Hör-Seh-Verstehen, Wortschatz, deutsche Grammatik, Deutschprüfungen, Einstufungstests, Landeskunde und vieles mehr (online unter [deutsch-lerner.blog.de](http://deutsch-lerner.blog.de))

### **Wortschatzarbeit**

## **ABC-Darium**

Die Arbeit am ABC-Darium wurde auch im Schuljahr 2014/15 fortgesetzt; in den ersten Klassen wurde es begonnen, in Folgeklassen ungesteuert erweitert und ergänzt. Es verknüpft, weil aus den verschiedenen Unterrichtsfächern stammend, Sachwissen mit sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und ist damit ein sichtbarer externer Stimulus für den Erwerb von Sprachfertigkeiten. Die „breite Ausstrahlung“ durch permanente Sichtbarkeit (vgl. Höfferer-Brunthaler 2014, S. 27) wirkt auch in Stunden, die sich noch nicht der „Sprachaufmerksamkeit“ verschrieben haben.

Die Erweiterung des individuellen Wortschatzes beweist, „dass Sachwissen von Sprachwissen nicht trennbar ist“ (Portmann-Tselikas 2013, S. 277), im Gegenteil: „Sachlernen ist (auch) Sprachlernen“ (Portmann-Tselikas 2013, S. 277).

## **Sprachspiele**

Sprachspiele helfen den Schülerinnen ihren Wortschatz scheinbar ungesteuert zu erweitern (z.B. Kreuzworträtsel); sie dienen als Ergänzung des Themas, werden eingesetzt als Angebot, das den Schüler/innen Automatisierung erleichtert und gern angenommen wird, weil es mit Lustgewinn verbunden ist (vgl. Selimi 2014, S.46).

Im Folgenden wird beispielhaft ein Teil dessen aufgelistet, was inhaltlich und methodisch im Schuljahr 2014/15 in der Doppelstruktur „integrierte Deutsch-Förderung“ und der UÜ „Deutsch- und Lesetraining“ vernetzend angeboten und für Sprachtraining genutzt wurde.

Wortschatz: Hunde, Katze, Haustiere, Wörter erraten, assoziative Ideenkette bilden; Silbenspiele, Brettspiele (z.B. „Rund ums Essen“), Wortspiele („Buchstabenrätsel“, Stadt – Land – Verb – Nomen - Adjektiv), Wortfelder, Adjektive und ihr Gegenteil, Gefühle den entsprechenden Gesichtern zuordnen, Wörterbuchsuche. Ausdruck: Satzanfänge abwechslungsreich gestalten, treffende Ausdrücke finden; Synonyme finden; etc.

Grammatik: Wortarten, Satzglieder, mehrteilige Prädikate, Präteritalformen (Kreuzworträtsel, Kochrezept), Verbklammern, Modalverben, unregelmäßige Verbformen (Würfelspiel, Listen), Artikel und Geschlecht, Adjektivsteigerung, Zeitstufen – Zeitformen, trennbare – nicht trennbare Verben, Fallendungen (besonders 3. und 4.Fall);etc.

Textarbeit: Den „roten Faden“ in einem Text erkennen, nacherzählen, weitererzählen, Wortschatz-Vorentlastung (auch bei Lehrbuchtexten), Sagen und Märchen, Sachaufgaben (logisches Denken), fächerübergreifende Texte, „Die Geheimnisse der Blumen“.

Sprechen: Monster zeichnen, beschreiben, nach mündlicher Beschreibung eine Zeichnung erstellen; kurze Referate und Präsentationen, Partnerinterviews, Verständnisfragen, Reflexionen.

Hören: Hörübungen, DVD „Das fliegende Klassenzimmer“ samt Verständnisfragen, DVD „Herr der Ringe“ - gruselige Stimmung erarbeiten, gruselige Geschichte erfinden und aufschreiben; etc.

Schreiben: Bildgeschichte, Briefe, Gruselgeschichten, Märchen, Vater-Sohn-Geschichten (mit Wortschatzvorentlastung und Strukturanleitungen), gemeinsam eine Einleitung schreiben, Texte besprechen und weiterschreiben, Texte überarbeiten, Schreibabsicht erkennen, Textgliedern, Personen-Tier- und Gegenstandsbeschreibungen, Kurztex te (über die Ferien, über einen besonderen Schultag, über eine Deutsch-Trainingsstunde); Erlebniserzählungen; Stärken/Schwächen formulieren; Fragen zur Klassenlektüre beantworten; Geschichten lesen und fortsetzen; Suchanzeige „Der Wellensittich“; Akrostichon; etc.

## Wörterbucharbeit

Wortschatztraining und Ausdruckstraining, Rechtschreibübungen, Wortbildung, Sprachenportraits erstellen und einander vorstellen.

## Lesen

Kinderrechtskonvention in verschiedenen Sprachen; „Das verrückte Radio“, Trio-Hefte, Paul Ship-ton: Die Wanze; Gruppenarbeiten und Präsentationen, Max v.d. Grün: Vorstadtkrokodile; F.S.Sklenitzka: Drachen haben nichts zu lachen; Gästebuch, E-Mails; sinnerfassendes Lesen und Lesetraining; Besuch in der Schulbibliothek; gemeinsame Fehlersuche; Wörterschlangen beißen nicht, Lesescreening, audiovisuelles Lesen; Fragen zum Buch stellen.

### Rechtschreibung

Großschreibung von Nomen und Adjektiven; lange/kurze Vokale, s-Schreibung, ähnlich klingende Wörter (seit – seid); Doppelvokale, Doppelkonsonanten, Dehnungs-h; Satzzeichen im Zusammenhang mit der wörtlichen Rede; Laufdiktat, e-ä, Kreuzworträtsel, Wörterbucharbeit.

Bei der Auflistung aller dieser Inhalte wird deutlich, dass Gogolins Metapher für Spracharbeit – die Patchwork-Decke – für unser Tun geeignet ist: Vieles passt an mehreren Stellen, alles hängt irgendwie zusammen (bzw. an einem gemeinsamen „roten Faden“).

### **Ausblick auf das Schuljahr 2015/16**

Nach drei Jahren Begleitung durch IMST stellt sich die Frage, wie das GRG 21 im kommenden Schuljahr die Erträge aus diesem Projekt erhalten und eventuell steigern kann. Folgende Aspekte erscheinen uns unverzichtbar:

- Anwesenheit beim Elternabend – ausreichende Information der Eltern bereits im Vorfeld sicherstellen
- Information über Sprachförderangebot für alle Schülerinnen und Schüler (egal welcher Erstsprache)
- Weitere Vernetzung innerhalb der Lehrerschaft – Suche nach weiteren Verbündeten und Interessierten
- Erweiterung der Zusammenarbeit mit Lehrer/innen anderer Fächer als Deutsch
- Vertiefung der Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen im Regelunterricht um die Fortführung des Projektes zu sichern
- Projekt in den Regelunterricht überführen
- Die fünfte Deutsch-Stunde wieder einführen
- Maßnahmen über die erste Klasse hinaus weiterführen, möglicherweise in geringerer Intensität, aber wenigstens bis zum Übertritt in die Oberstufe (z.B. Verbindlichkeit bei Förderkursen einführen)
- Ausbildungsmöglichkeiten nutzen – junge Kolleg/innen dazu motivieren
- Als Ziel anpeilen: „DaF/DaZ-unterricht muss ein fixer Bestandteil des gesamten Unterrichts sein und darf nicht nur an den Begleitunterricht und an Deutschkurse delegiert werden“ (Nevyjel 2008, S. 31)



Türkisch  
Englisch  
Deutsch

Abbildung 1: Sprachenportrait einer Schülerin aus einer ersten Klasse (2014/15)

## 3 DATENQUELLEN

In den vergangenen Jahren konnten Verbesserungen im „Deutsch- und Lesetraining“ erreicht werden. Diese waren inhaltlicher, organisatorischer und struktureller Art. Es wurden aber auch folgende Daten generiert und gesammelt, die der Evaluierung dienen können.

1. FORSCHUNGSTAGEBUCH und KLASSENHEFTE
2. REFLEXION DER BETEILIGTEN LEHRERINNEN
3. VERGLEICH BLITZLICHT 1 und 2
4. BEFRAGUNG DER KLASSENLEHRERINNEN DER 1.KLASSEN
5. BEFRAGUNG ALLER LEHRERINNEN ZUM THEMA DREI JAHRE IMST
6. FEEDBACK von STUDIERENDEN
7. FEEDBACK VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN
8. DIAGNOSE MITTELS USB-DAZ

### 3.1 Forschungstagebücher und Klassenhefte

Im Schuljahr 2014/15 war eine Kollegin mit der Organisation des Deutsch- und Lesetrainings beschäftigt; die tatsächlichen Trainingsstunden wurden von einer langjährigen Expertin durchgeführt. So können alle ersten Klassen betrachtet und Vergleiche gezogen werden. In den kommenden Jahren ist wieder eine Aufteilung der Stunden auf mehrere (geprüfte) Kolleginnen vorgesehen.

Die Sprach- und Lese-Trainerin am GRG 21 hat den Überblick über alle ersten Klassen, sowohl was grundsätzlich den Leistungsstand der gesamten Klasse betrifft als auch die Kompetenzen der einzelnen (förderbedürftigen) Schüler/innen. Sie wurde gebeten, einen reflexiven Text für diesen Endbericht zu verfassen, welcher Beispiele in Bezug auf Struktur und einzelne Unterrichtssequenzen bzw. Schüler/innen enthält.

Der Einsatz eines Forschungstagebuches für das Festhalten von Reflexionen der Lehrpersonen sowie von Klassenheften für die Beobachtung der Kinder wurde immerwieder angeregt. Auch kleine Fortschritte sollten registriert und damit sichtbar, Anmerkungen und Gedanken festgehalten werden, die vielleicht später im Zusammenhang weitere Erkenntnisse liefern würden.

Die (teils vielleicht unwesentlich erscheinenden) Beobachtungen und Reflexionen könnten auch in einen größeren Zusammenhang gestellt und für eine wissenschaftlichen Betrachtung nützlich sein, so unsere Idee.

Allerdings stößt die Führung eines (gemeinsamen) Forschungstagebuches bzw. von Klassenheften auf ein Problem: Zeitmangel und fehlende Konsequenz. Einige Eintragungen in die Klassentagebücher können jedoch an dieser Stelle vorgestellt werden (zur Anonymisierung der Daten haben wir Farbbezeichnungen verwendet).

Klasse BLAU

Die ganzjährig betreuten Schüler/innen profitierten vom gemeinsamen Lernen und Üben und der Wertschätzung ihrer Herzenssprachen. Einige wenige Schüler/innen verließen aus verschiedenen Gründen die Schule; der Großteil nützte die zusätzlichen Übungsstunden engagiert und zielorientiert. Spielerische Lernformen waren besonders beliebt. Nicht beliebt waren bei vielen SchülerInnen „Mathematik-Wortschatz“, besonders bei Mädchen, und „Textschreiben“, wenn es über einige Sätze hin-

ausging, auch wenn es interessant aufbereitet war. Die Übungen wurden *Mitsprache 5/6* (S. 56 bis 63: Einkauf, Textaufgaben verstehen) entnommen.

Eine Quereinsteigerin hat derzeit noch viel Förderbedarf beim Textschreiben (Rechtschreibung), ein schwacher Schüler war beratungsresistent (in Bezug auf Verhalten und Sprache), die anderen Schülerinnen machten Fortschritte, Arbeitstempo und Konzentration erscheinen nach wie vor verbesserungswürdig. Ein Schüler lernte schneller zu arbeiten und ist jetzt sehr erfolgreich. Ursprünglich hatte die Klassenlehrerin geplant, die Klasse regelmäßig zu teilen, damit alle ungestört arbeiten könnten. Rückblickend gesehen war die Zusammenarbeit (ohne eine geteilte Stunde) sehr harmonisch, obwohl die Lehrerin im Regelunterricht anfänglich sehr skeptisch war.

#### Klasse GRÜN

In dieser sehr netten Klasse gab es eine breite sprachliche Streuung: von „druckreif formulierend“ bis „um jede Aussage ringend“; aber sie waren voll mit dabei und erfreut, wenn die zweite Lehrerin in den Unterricht mitkam. Das (oft auch spontane) Teamteaching war anregend, die Schülerinnen machten keine „müden Erfahrungen“ mit dem Deutsch-Training in der 6. Stunde.

Da nicht ausreichend Werteinheiten vorhanden waren, um die Klassen über ein ganzes Schuljahr mit dem Konzept der „doppelten DaZ-Stunde“ zu versorgen, wurde auf dringenden Wunsch des Klassenvorstandes ein Förderkurs eingerichtet. Die Motivation war auch im Förderkurs hoch, die Ergebnisse unterschiedlich.

Alle Schülerinnen schafften das Jahr in Deutsch, obwohl einige von ihnen noch großen Förderbedarf haben.

#### Klasse GELB

Die Zusammenarbeit mit einer zweiten Lehrperson im Teamteaching war bedingt durch die Klassensituation (betreffend Leistung und Verhalten), welche viele Gespräche erforderte, höchst willkommen. Für mich als Gast bei Festen und im Unterricht ergaben sich viele Gelegenheiten für wertschätzende sprachliche Kommunikation. Jene Schüler/innen, die konzentriert und fleißig arbeiten wollten, machten gute Fortschritte, einige erfassen die üblichen schulischen Aufgabenstellungen aber immer noch bruchstückhaft.

#### Klasse ROT

Von den vielen von mir zum Deutsch-Training eingeladenen Schüler/innen aus dieser Klasse arbeiteten die Mädchen und ein Bursche im ersten Semester so zur Zufriedenheit der Deutschlehrerin, dass sie beschlossen, im zweiten Semester nicht mehr an der UÜ teilzunehmen. Einigen Knaben wurde der Besuch zusätzlich empfohlen.

Die unverbindliche Übungsgruppe bestand daher im zweiten Semester ausschließlich aus männlichen Teilnehmern mit unterschiedlichem Engagement. Ein Schüler war sehr erfolgreich, einige erweiterten ihren Wortschatz, bei einem besteht bei großer Förderbedarf, ein Repetent verlässt die Schule, die anderen haben Fuß gefasst.

#### Klasse WEISS

Viele Schülerinnen aus dieser sehr netten, immer lebhafter werdenden Klasse besuchten auch das Deutsch-Training und arbeiteten bis auf einen Schüler, der unsere Förderung nicht annehmen konnte und einigen unruhigen und/oder langsam arbeitenden Burschen motiviert und erfolgreich. Durch die UÜ wurde deutlich, wer noch besondere Förderung und Ermutigung braucht.

Die Zusammenarbeit mit der Kollegin aus dem Regelunterricht gestaltete sich sehr freundschaftlich, obwohl sie im Feedback gestand, dass sie sich kein Teamteaching gewünscht hatte.

#### Klasse LILA



In der Klasse gab es viele (sehr) gute Schüler/innen, aber auch einige mit großem Förderbedarf. Auch Schüler/innen mit (sehr) gutem sprachlichem Ausdruck waren aufgrund anderer Fertigkeiten (Blitzlicht 1) zum Deutsch-Training eingeladen worden; sie blieben dabei und brauchten viel Aufmerksamkeit, um sich nicht zu langweilen. Ein Schüler, der die Aufnahmeprüfung geschafft hatte, obwohl er erst einhalb Jahre Deutsch gelernt hatte, wird das Jahr wiederholen – sein Wortschatz ist noch zu gering. Das Deutsch-Training hat ihn aber ermutigt, an unserer Schule zu bleiben.

Wer die Chance nutzte, profitierte in vieler Hinsicht, aber: „Man kann nur servieren, essen müssen die Schüler/innen selbst!“

#### Reflexion Lehrerin 1

Eine am Projekt maßgeblich beteiligte Lehrerin reflektiert den Prozess aus ihrer persönlichen Sicht wie folgt:

Geboren aus sich verändernden sprachlichen Gegebenheiten im Schulbetrieb – sinkender Sprachbewusstheit, abnehmender Lese- und Schreibkompetenz und der Suche nach konstruktiven Handlungsmöglichkeiten, um die Sprachkompetenzen zu erweitern – entstand unser IMST-Projekt „Lesen und Schreiben am GRG 21“. In einer Phase, in der wir schon einige Jahre der schulischen Pionierarbeit in kleinen Schritten durchlebt hatten (zuerst DaZ für eine kleinere Gruppe von SchülerInnen aus verschiedenen Klassen, dann eine größere Gruppe von der

1. bis zur 4. Klasse, später 1./2. - 3. Klasse – alles als Unverbindliche Übung am Nachmittag), versuchten wir unmöglich Erscheinendes: DaZ integriert in den regulären Deutsch-Unterricht (versuchsweise auch in Biologie, im Teamteaching). Mittlerweile ist diese Möglichkeit als offizielle Organisationsform für AHS-SchülerInnen anerkannt (vgl. BMBF Informationsblätter des Referates für Migration und Schule Nr.1/ 2014-15 S 19f.). Die Verlagerung der UÜ DaZ vom (stigmatisierenden) Nachmittagsunterricht in die 6. Stunde – mit der Bezeichnung „Deutsch- und Lesetraining“, als Angebot für alle SchülerInnen – bedeutet einen Sprung in Richtung qualitativ hochwertige „Durchgängige Sprachbildung“.

Dass diese Trainingsstunde im Schuljahr 2014/15 auch von derselben Lehrerin durchgeführt werden konnte, die im Teamteaching mit der Deutsch-Lehrerin im Regelunterricht zusammenarbeitete, ermöglichte eine vertrauensvolle Atmosphäre und nachhaltige Wirkung.

Mittlerweile sind manche Fixpunkte der Sprachförderung am GRG 21 etabliert, einige KollegInnen arbeiten bewusster in Richtung Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, bewussten Aufbau von Bildungswortschatz und Leseförderung zusammen. Es wäre zu wünschen, dass die Sinnhaftigkeit der „Zeitinvestition“ in Wortschatzarbeit (Erarbeitung neuer Wörter und Wendungen, Verknüpfung zu assoziativen Netzen) von vielen KollegInnen aller Fächer wahrgenommen und zur gemeinsamen Sache gemacht wird. Das ist auch Aufgabe der Schulentwicklung.

Es war und ist mein Wunsch, Schülerinnen und Schüler durch Deutsch- und Lesetraining dort abzuholen, wo sie beim Übertritt von der Primarstufe in das GRG 21 stehen und mit sprachsensibler Förderung im schulischen Alltag so zu begleiten, dass sie ermutigt werden, ihren Bildungsweg zu verfolgen. Die ersten Schritte können als gelungen bezeichnet werden und machen Lust auf mehr. Die Zusammenarbeit mit den Deutsch-Klassenlehrerinnen war sehr bereichernd und hat nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch im schulischen Miteinander eine neue Qualität gebracht: Wortschatz- und Grammatikzuwachs, aber auch Vermehrung von Teamarbeit, Wertschätzung und Vertrauen. Gedanklicher und fachlicher Austausch, Lachen und Staunen hatten ebenso Platz im Rahmen des Projekts und darüber hinaus wie die Preisgabe eigener Lese- und Lebenserfahrungen und zwar sowohl auf Lehrerinnen- als auch auf Schüler/innen/seite. Wir durften Diversität als Bereicherung und nicht als Hemmschuh auf dem Bildungsweg erleben, Stärken und Schwächen wahrnehmen, einander helfen und ergänzen. Die zusätzlichen (Zeit)-Ressourcen trugen zur Entstehung einer wohlthuenden, weil verlangsamten (aber nicht minder dichten und spannenden) Unter-

richtsatmosphäre bei. Zwei Lehrerinnen sehen/hören mehr, können sich freispielen für Einzelgespräche. Soziales Lernen ist inbegriffen.

Mein Anliegen ist, dieses Projekt weiterzuführen, die vorhandenen Ressourcen mit KollegInnen bestmöglich zu nutzen, neugierig und daher offen zu sein für positive Veränderungen und für tägliches Voneinander-Lernen.

### 3.2 Blitzlicht 1 und 2 im Vergleich

Die beiden Blitzlichter dienten der Erhebung der Veränderung der Sprachkompetenz über ein Schuljahr. Blitzlicht 1 wurde im September 2014 zur Einschätzung des aktuellen Sprachstandes unserer neu hinzugekommenen Schüler/innen durchgeführt. Neben der Befragung des Klassenvorstandes und einiger Lehrer/innen des Klassenlehrer/innen/teams diente diese Erhebung vorrangig der Einschätzung, ob eine Schülerin/ein Schüler in den Kurs eingeladen werden sollte. Die Punktezahl des Lesezertifikats war erst in dritter Linie für einen Kursbesuch relevant. Die Ergebnisse der Lesetests – sofern sie sich in einem mittleren Bereich befinden – sind unseren Erfahrungen nach nicht immer eindeutig – manche Schüler/innen geben an, man habe ihnen gesagt, die Ergebnisse wären egal, manche Schüler/innen haben eine hohe Punktezahl und die Lehrer/innen stellen schwache Leseleistungen fest, manche Lehrer/innen beobachten auch das Gegenteil. Nur eindeutige Spitzenwerte sowie eine Punktezahl von 300 abwärts erwiesen sich bisher rückblickend als eindeutiges Indiz hinsichtlich sinnerfassender Leseleistung.

Schülerinnen und Schüler, bei denen am Tag der „Blitzlichterhebung“ mangelnde Konzentration bzw. ungenügendes Erfassen der Aufgabenstellung zu beobachten war, wurden ebenso in den Kurs eingeladen wie Schülerinnen und Schüler, die einen (offensichtlich) geringen Wortschatz oder fehlerhafte Satzbaupläne gespeichert hatten. Insgesamt können wir auf die Erfahrung verweisen, dass ein Kursbesuch „Deutsch- und Lesetraining“ allen Schüler/innen zu Beginn der neuen Schulform Sicherheit im Umgang mit Bildungssprache verleihen kann.

Eine weitere Blitzlicht-Einschätzung wurde April/Mai 2015 mit den nahezu gleichen Aufgaben durchgeführt: Statt der Zeichnung des Lieblingsplatzes (September 2014) sollte nun eine kurze Textproduktion (= die Beschreibung dieses oder eines ähnlichen Platzes) erfolgen. Statt der Zeichnung wurde ein kurzer Text erbeten: „Beschreibe deinen Lieblingsplatz – verwende dabei treffende Nomen, Verben, Adjektive.“

Reflexive Texte entstanden zur Frage: Sind dir die Aufgaben leicht gefallen? Wenn ja, warum? Die Ergebnisse, kurz zusammengefasst:

|           | <b>Blitzlicht 1</b>   | <b>Blitzlicht 2</b>   |
|-----------|---|---|
| Aufgabe 1 | <b>Deutsch: Textverständnis, Konnektoren</b><br>weitgehend korrekt, manchmal Konnektor falsch zugeordnet / nicht bemerkt                  | <b>Deutsch: Textverständnis, Konnektoren</b><br>fast überall richtig,       |
| Aufgabe 2 | <b>Mathematik: Serialität, Konzentration</b><br>immer richtig (Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung zu gering – Veränderung notwendig) | <b>Mathematik: Serialität, Konzentration</b><br>immer richtig (siehe links) |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
| Aufgabe 3 | <b>Deutsch: Grammatik im Satzzusammenhang</b><br>verschiedene Fehler: Aufgabenstellung mehrfach nicht erfasst – Einsetzen von Namen, Pronomen, Fallfehler  | <b>Deutsch: Grammatik im Satzzusammenhang</b><br>immer noch Fallfehler   |
| Aufgabe 4 | <b>Mathematik: mehrteilige Aufgabenstellung, Reihenfolge, vergleichen und entscheiden (Grundrechnungsarten)</b><br>logische Verbindung von Zahlen und Sätzen häufig problematisch  | <b>Mathematik: mehrteilige Aufgabenstellung, Reihenfolge, vergleichen und entscheiden (Grundrechnungsarten)</b><br>immer noch Probleme in der Verbindung von Zahlen und Sätzen, manchmal sogar höhere Fehlerzahl als in Blitzlicht 1 (Ursache???)                |
| Aufgabe 5 | <b>Deutsch: Wortschatz und Satzzusammenhang</b><br>selten Schwierigkeiten, zweite Aufgabenstellung (ordne zu ) nicht erfasst oder bemerkt  | <b>Deutsch: Wortschatz und Satzzusammenhang</b><br>selten Schwierigkeiten, zweite Aufgabenstellung häufiger erfasst (Aufmerksamkeitssteigerung?)   |
| Aufgabe 6 | <b>Deutsch: mehrteilige Aufgabenstellung, Serialität, Konzentration, Fachsprache, Grammatik und Rechtschreibung</b><br>fast bei allen fehlerhaft, nie komplett, in einer Aufgabe viele Teilaufgaben wird nicht aufmerksam genug bearbeitet     | <b>Deutsch: mehrteilige Aufgabenstellung, Serialität, Konzentration, Fachsprache, Grammatik und Rechtschreibung</b><br>Fehlerzahl nur geringfügig verbessert, Wortgrenzen besser erkannt, Artikel fehlerhaft/falsch, Dehnungs-h fehlt                            |
| Aufgabe 7 | <b>Kreativität und Ausdruck: Zeichnen des eigenen Lieblingsplatzes, Arbeitstempo</b><br>beeindruckende Zeichnungen, kreativ und ausdrucksstark, persönliche Interessen erkennbar, Arbeitstempo (die Aufgaben 1 bis 6 verbrauchen zu viel Zeit) | <b>Rückmeldung: Selbstreflexion, Stärken und Schwächen</b><br>Rückmeldungen (wenn überhaupt) nur in Schlagworten; unzureichende Beantwortung der Fragen, falsche Selbsteinschätzung  |
| Aufgabe 8 | –  | <b>Deutsch: Verfassen eines Textes – qualitative Textproduktion (Wortschatz)</b><br>Schreiben über den Lieblingsplatz ist weniger beliebt als das Zeichnen, Erwartungen hinsichtlich Textqualität (treffende Nomen, Verben, Adjektive) wurden noch nicht erfüllt |

Blitzlicht 1 wurde mit allen durchgeführt. Es kann angenommen werden, dass ähnliche Aufgabenstellungen aus der Volksschule nicht bekannt waren, da häufig nachgefragt wurde.

Blitzlicht 2 wurde nur mit den aktuellen Teilnehmer/innen der UÜ durchgeführt. Das Format war bereits bekannt, insgesamt arbeiteten die Schüler/innen viel sicherer, trotzdem waren in manchen

Aufgaben mehr Fehler zu finden. Es wäre interessant, die Ursache dafür herauszufinden (Aufmerksamkeit, Konzentration?).

Bei der **ersten Blitzlichtrunde** (September) gab es viele Nachfragen sprachlicher Art: z.B. Was bedeutet „schätzen“, „Rückstrahler“, „Dehnungs-h“, „Wohin soll ich die Antwort schreiben?“, was darauf schließen lässt, dass die Arbeitsweisen und Aufgabenstellungen in der Volksschule nicht direkt auf die AHS vorbereiten.

Mathematische Aufgaben wurden häufig von den Burschen als „leicht“ bezeichnet, auch wenn die Lösungen falsch waren. Mädchen hingegen wehrten sich gegen mathematische Aufgabenstellungen im Blitzlicht („Was hat das mit Deutsch zu tun?“). Der Zusammenhang zwischen mathematischem Denken und (schriftlicher) sprachlicher Äußerung scheint allen Schülerinnen und Schülern noch nicht bewusst zu sein. Mathematische Symbole ( $=$   $>$ ) wären – ihren Angaben entsprechend – „leichter“ gewesen.

Bei der **zweiten Blitzlichtrunde** (April bis Juni) waren die Ergebnisse insgesamt besser, wir vermuten vor allem, weil das Format bekannt war. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, dass Blitzlicht 2 nur mehr mit den Teilnehmer/innen des „Deutsch- und Lesetrainings“ durchgeführt wurde. Ungenaueres Lesen und mangelnde Konzentrationsfähigkeit stellten jedoch nach wie vor Stolpersteine dar.

Die Erkenntnisse aus diesen beiden Blitzlichtern brachten wertvolle Impulse, die im nächsten Jahr eingearbeitet werden.

### 3.3 Befragung der Klassenlehrerinnen

Die Klassenlehrerinnen im Unterrichtsfach Deutsch aller ersten Klassen des Schuljahres 2014/15 wurden gebeten, das vergangene Schuljahr zu evaluieren. Sie hatten wöchentlich eine Stunde im Teamteaching verbracht.

Ihre Rückmeldungen sind wichtig, wenn es darum geht zu entscheiden, wie weitergearbeitet werden soll. Es gibt einige andere Möglichkeiten, die vorhandenen Werteinheiten zu nutzen.

Die abschließende Befragung zu unserem „Doppelpackmodell 2014/15“, also einer DaZ- Stunde integriert im Teamteaching im Regelunterricht und einer Stunde Deutsch- und Lesetraining in der sechsten Stunde mit der DaZ-Zweitlehrerin ergab durchwegs positives Feedback und hilfreiche Vorschläge für die regulären Deutsch-Klassenlehrerinnen im kommenden Schuljahr.

Zur **integrierten Deutschförderung im Teamteaching** schrieben unsere KollegInnen folgendes Feedback:

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <p><b>Kollegin<br/>BLAU</b></p> | <p>Große Entlastung, zweite Person – oder kleinere Gruppen – wären immer nützlich. Sehr gute Übungsmaterialien. Wir konnten sehr flexibel und auf aktuelle Bedürfnisse abgestimmt, kreativer und einfallsreicher arbeiten. Gegenseitiges Vertrauen war die Basis. Erfahrungen durch Vergleich aller ersten Klassen genützt.</p> |
| <p><b>Kollegin<br/>GRÜN</b></p> | <p>betont, dass sie skeptisch gewesen, alles aber sehr positiv gelaufen sei: gute Teamarbeit, Flexibilität, lockere Atmosphäre, Vertrauen. Eingebraachte Erfahrungen aus anderen 1.Klassen, ergänzende Arbeitsmaterialien.</p>  |

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>Kollegin<br/>GELB</b> | freut sich über die sehr gute Zusammenarbeit. Erleichterung und Entspannung – tragfähiges Team. Zusätzlicher Blick, Input. Gute Arbeitsmaterialien. Klassenlehrer kann auch Beobachterposition einnehmen, sich einzelnen SchülerInnen widmen. |
| <b>Kollegin<br/>ROT</b>  | bedankt sich für die gute Zusammenarbeit Inhalte und Materialien betreffend, für ergänzende Inputs und spezielle Projektplanung, dass z.B. inhaltliche Vertiefung in verschiedenen Bereichen gerne möglich gemacht wurden.                    |

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>Kollegin<br/>WEISS</b> | lobt die gute Teamarbeit und die ergänzenden Arbeitsmaterialien. Da sie vor die vollendete Tatsache des Teamteaching gestellt wurde, aber Struktur und Überblick braucht, schlägt sie am Schulschluss des Vorjahres oder zu Schulbeginn ein Treffen aller Deutsch- und Zweitlehrerinnen vor, bei dem informiert wird, wie man zu zweit unterrichtet. |
| <b>Kollegin<br/>LILA</b>  | spricht von Bereicherung. Unterstützung für SchülerInnen, die Deutsch nicht als L1 haben, für Gute sei das aber langweilig. Die zweite Lehrkraft bringe Leben in die Klasse. Es bleibt Zeit und bietet Möglichkeiten für Gespräche mit einzelnen SchülerInnen, man lernt sie besser kennen, was sich insgesamt positiv auswirkt.                     |

Hinsichtlich des **Deutschtrainings in der 6. Stunde** ergab die Befragung, dass die frühere Struktur mit der UÜ DaZ am Nachmittag (und SchülerInnen aus verschiedenen Klassen) unattraktiv gewesen sei und mit der jetzigen Verknüpfung mit dem regulären D-Unterricht mehr Kontakt- und Gesprächsmöglichkeiten bestehen. Die zusätzliche Übungsstunde ermöglicht eine Vertiefung.

Einig waren sich alle Kolleginnen, dass die derzeitige Lösung mit DaZ-Werteinheiten zur D-Förderung für alle SchülerInnen „besser als nichts“ sei, sie aber die 5. Deutsch- Stunde in den 1. Klassen gerne zurückhaben möchten oder dass die Klasse in Deutsch regulär geteilt werden sollte. Es besteht auch der Wunsch, das Deutsch- und Lese-Training in der eigenen Klasse selbst zu unterrichten.

Die Ergebnisse sprechen einerseits für die deutliche Wahrnehmung der Änderungen durch die Kolleginnen, andererseits auch dafür, dass die Verwendung der Werteeinheiten für das Training als sinnvoll empfunden wurden. Die integrative Arbeit der Trainerin wird ausdrücklich gelobt; der Überblick über alle ersten Klassen ist rückblickend gesehen sehr wertvoll. Es bleibt zu hoffen, dass der Wunsch nach Übernahme der Trainingskurse auch das Fortbildungsinteresse steigert. Derzeit ist eine Ausbildung als DaZ- oder Lese-Trainerin notwendig, um eine Fördereinheit übernehmen zu können.

### 3.4 Befragung aller Lehrerinnen über drei Jahre IMST

Anlässlich des Schreib- und Reflexions-Workshops im April 2015 wurden noch Rückmeldeschleifen für die drei Jahre vereinbart und konzipiert. Ziel war, eine Beobachtung von außen zu erhalten. Diese Befragung kann dazu beitragen, zusammenzufassen, wie das Projekt innerhalb der Schule gewirkt hat. Damit ist auch eine Reflexion über die vergangenen drei Jahre verbunden.

Anlässlich einer Dienstbesprechung wurden die Kolleginnen und Kollegen gebeten, einen Fragebogen zum IMST-Projekt zu beantworten. Es waren nahezu alle Kolleg/innen anwesend; Lehrer/innen, die erst sehr kurz an der Schule sind, konnten selbstverständlich wenig bis gar nichts beitragen. Viele dieser Kolleg/innen meldeten dies auch persönlich zurück.

Insgesamt ist zu beobachten, dass das IMST-Projekt zwar von vielen Lehrerinnen und Lehrern nur schwach bemerkt wurde, dass aber die Notwendigkeit, in allen Gegenständen an der Sprachkompetenz der Schüler/innen zu arbeiten, sehr deutlich artikuliert wurde. Folgende Fragen wurden an die Lehrerinnen und Lehrer des GRG 21 gerichtet:

Über drei Schuljahre ist ein IMST-Projekt Schnittstelle - „Durchgängige Sprachbildung“ gelaufen.

- Hast du dieses Projekt wahrgenommen? Wie?
- In welcher Weise bist du oder warst du von diesem Projekt betroffen?
- Findest du die gemeinsame Arbeit (aller Unterrichtsgegenstände) am Sprachvermögen der Schülerinnen (Schnittstelle 1.Klasse) hilfreich?
- Gibt es Veränderungen im Punkt Sprachkompetenz der Schüler/innen für dich? Welche?
- Was möchtest du sonst noch sagen?

### **Ergebnisse**

Es wurden 65 Fragebögen ausgeteilt, insgesamt kamen 43 Bögen zurück, eine für uns erfreuliche Rücklaufquote.

Folgende Fragen wollten wir mit der Umfrage klären:

1. Wurde das Projekt über die drei Jahre in der ganzen Schule wahrgenommen?
2. Wenn ja, in welcher Art wurde es wahrgenommen?
3. Fühlen sich (mittlerweile) Lehrer/innen aller Fächer von der Notwendigkeit der Sprachförderung angesprochen?
4. Wurde eine Veränderung unserer Schüler/innen in Bezug auf ihre Sprachkompetenz bemerkt? Wenn ja, welche?

### **Wahrnehmung und persönliche Betroffenheit**

Die Wahrnehmung des IMST-Projektes wurde von den abgegebenen 43 Bögen in 24 Fällen mit „Ja, habe ich wahrgenommen“ und in 17 Fällen mit „Nein, habe ich nicht wahrgenommen“. Ein Bogen enthielt keine Antwort, ein Bogen enthielt „weiß nicht“.

Viele Lehrer/innen gaben an, wodurch ihre Wahrnehmung unterstützt wurde:

– Ja, und zwar

„...weil ich Lehrerin einer 1. Klasse war!“

„... durch Gespräche mit den betroffenen Lehrer/innen.“

„... durch persönliche Gespräche (mehrmals).“

„... auf Grund der Informationen und der Zusammenarbeit.“

Das lässt den Schluss zu, dass Lehrerinnen und Lehrer, die vom Projekt insgesamt nicht direkt betroffen sind (und in den letzten Jahren waren), wenig davon mitbekommen haben. Ein ähnliches Projekt mit mehr Aufmerksamkeitschancen zu initiieren, wäre mit Blick auf das Ziel „Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in der ganzen Schule“ sicher sinnvoll. Es ist aber unserer Beobachtung nach nicht

einfach, in großen Schulen alle Projekte und Aktivitäten wahrzunehmen, die während eines Schuljahres laufen, manchmal ist es – wie in einem Fragebogen angegeben – erst die aufmerksame Lektüre des Jahresberichtes, die schulische Unternehmungen präsentieren. Damit ist auch die Erstellung eines Jahresberichtes gerechtfertigt. Schulen können möglicherweise ihre Leistungen im Laufe eines Schuljahres nicht ausreichend kommunizieren, sollten dann aber vermehrt Aufmerksamkeit auf eine solide Darstellung ihrer Leistungen in einem anschließenden Jahresbericht legen. Das GRG 21 veröffentlicht seit nunmehr fünf Jahren einen hochwertigen Jahresbericht (inhaltlich, gestalterisch, Layout, Fotos, etc.). Diese Aktivität sollte im obigen Sinn geschätzt werden.

Betrachtet man die Antworten nach Fächergruppen, so wird klar, dass Sprachlehrer/innen häufiger von diesem Projekt Kenntnis hatten als Lehrpersonen anderer Fächer, aber auch Lehrer naturwissenschaftlicher, kreativer Fächer bzw. Sport gaben an, von diesem Projekt zu wissen. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass nur weniger Lehrer, die geisteswissenschaftliche Fächer unterrichten, sich mittels Fragebogen zu diesem Projekt geäußert haben. – nur sieben Fragebögen gaben an, dass ein solches Fach unterrichtet wird.

Ist das Fazit daraus, dass Lehrer/innen geisteswissenschaftlicher Fächer die geringste Notwendigkeit sehen, sprachfördernde Maßnahmen zu setzen? Sollte diese Frage bejaht werden müssen, wird es notwendig sein, auch den Lehrer/innen dieser Fächer sprachliche Fördernotwendigkeiten zu verdeutlichen.

Lehrerinnen und Lehrer der naturwissenschaftlicher Fächer haben den Beobachtungen nach bereits eindeutig erkannt, dass es in ihrem Unterricht jenseits der fachlichen Erkenntnisse auch notwendig ist, die Beobachtung, Darstellung, Erklärung und Schlussfolgerung in eine sprachliche Form zu bringen. Da haben die Bemühungen (auch der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) bereits viel Bewusstsein geschaffen.

Die eigenen Berührungspunkte mit diesem Projekt wurden unterschiedlich dargestellt. Von den Lehrer/innen, die über das Projekt grundsätzlich Bescheid wissen, waren viele in die Arbeit involviert:

„...intensiver Austausch über spezifische Defizite und Erfordernisse mit der betroffenen Kollegin.“

„... als Nutznießerin der Verbesserungen.“

„... im Deutschunterricht.“

„... tolle Unterstützung der Kollegin in der 1. Klasse; eine DaZ-Stunde für die Schüler/innen der 1. Klassen.“

Viele Lehrer/innen geben aber auch an, „gar nicht“ bzw. „nicht direkt“ von diesem Projekt betroffen zu sein.

„... nicht direkt im Unterricht.“

„... habe keine erste Klasse, war daher nicht direkt betroffen.“

Die Beobachtung, gar nicht betroffen zu sein, erscheint uns rückblickend gesehen zwar verständlich, ist möglicherweise aber zu kurz gegriffen. Über die Auswirkungen des sprachlichen Zusatztrainings konnte keine Studie erstellt werden. Es wäre aber durchaus interessant und spannend, den von uns festgestellten Leistungs- und Kompetenzzuwachs auch wissenschaftlich zu erheben. Eine diesbezügliche Themenstellung im Rahmen einer VWA könnte angeregt werden.

### **Notwendigkeit sprachlicher Förderung**

Es besteht kein Zweifel, dass nahezu alle Lehrer/innen die Notwendigkeit sehen, zusätzliche Aufmerksamkeit auf die Qualität und die Qualitätssteigerung sprachlicher Schüler/innen-Äußerungen zu legen.

Nahezu sämtliche Lehrer/innen (40 Bögen) belegen die Notwendigkeit mit einem Superlativ ein (sehr, äußerst, extrem). Nur drei Bögen geben nur „wichtig“ bzw. „sinnvoll“ an, kaum ein Bogen lässt diesen Platz frei. Das lässt darauf schließen, dass die Sprachförderung dem GRG 21 ein großes Anliegen ist – auch wenn die IMST-Maßnahmen nicht von allen als Maßnahmen zur Sprachkompetenzerweiterung wahrgenommen wurden, ist damit doch indirekt das Projekt auch aus Sicht der Lehrpersonen gerechtfertigt.

Auf die Frage „Als wie notwendig stufst du ein solches Projekt heutzutage ein?“ kommt auf einem Bogen eine ausführliche Antwort: „Sehr notwendig, es sollte die Schüler/innen, die Deutschtraining benötigen, in der gesamten Unterstufe begleiten.“

Auf Basis dieser Aussage lässt sich eine Fortsetzung sprachkompetenzerweiternder Projekte fordern – wenn auch möglicherweise nicht mehr mit IMST. Lehrer/innen des GRG 21 denken aber bereits darüber nach, wie Sprachförderung auch mit „Methodenvielfalt“ verbunden ist.

Die Forderung geht vor allem auch an die Behörde, die mehr Werteinheiten zur Verfügung stellen müsste, damit diese Fördermaßnahmen sinnvoll bewerkstelligt werden können.

Es sollte auch der Schulpolitik längst klar sein, dass Bildung IMMER über sprachliche Bildung laufen muss. Wollen wir gut ausgebildete Jugendliche, muss die Qualität der sprachlichen Bildung auch hervorragend sein. Es ist kaum zu schaffen, in einer Klasse mit 28 oder mehr Schüler/innen – wie dies in der AHS durchaus üblich ist – die Qualität des sprachlichen Unterrichts permanent hoch zu halten. Durchgehende Sprachförderung muss unbedingt mit geringeren Schüler/innen/zahlen gekoppelt sein. So wäre eine Schülerzahl von 20 bis 22 in manchen Klassen die beste Möglichkeit Differenzierung bzw. Individualisierung wirksam umzusetzen.

### **Veränderung der Sprachkompetenz von Schüler/innen**

Fragt man Lehrerinnen und Lehrer nach der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit unserer neu eintretenden Schüler/innen, wird im Gespräch meist der Wunsch nach größerer Sprach- und Textkompetenz geäußert.

Manche Kolleg/innen versuchen in ihren Antworten genau zu definieren, woran es Schülerinnen und Schülern, die aus den Volksschulen zu uns kommen, fehlt.

„... das Sprachniveau sinkt stark, Schüler/innen verstehen viele Erklärungen nicht, kennen viele Ausdrücke nicht, machen viele Grammatikfehler beim Sprechen.“ (Kreativfach und Sport)

„... viele halten es nicht für notwendig, sich in ganzen Sätzen auszudrücken, außer die natürlichen Sprachtalente.“ (Kreativfächer und Sport)

„... kommen einerseits mit Deutsch als Zweitsprache; andererseits mehr Ehrgeiz es besser zu können.“ (keine Fachangabe)

„... es verändert sich zum Besseren, die Einschätzung ist abhängig von den Klassen, die man kennt.“ (Sprachen / Deutsch)

„... die Lese- und Sprachkompetenz ist schlecht.“ (Sprachen/Deutsch)

„... geringer Wortschatz, mangelnde Grundkenntnisse (vor allem sprachliche Strukturen), mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.“ (Sprachen / Deutsch)

„... das Leseverständnis bei Textaufgaben bei Mathematik-Beispielen wird nicht besser.“ (Naturwissenschaften und Mathematik)

Mehrer Lehrer/innen, formulieren eher pauschal. Bei der Frage „Hat sich in den letzten Jahren die Sprachkompetenz unserer neu eintretenden Schüler/innen verändert? In welche Richtung?“ kreuzten viele Kolleg/innen das Feld „ja, und zwar...“ an, manche aber auch das Feld



„nein, denn...“

„...deutsche Sprache – schwere Sprache!“ (Naturwissenschaften und Mathematik/ Kreativfächer und Sport)

„...eher negativ.“ (Kreativfächer und Sport)

„...Verschlechterung.“ (Naturwissenschaften und Mathematik)

„...gleichbleibend.“ (Naturwissenschaften und Mathematik)

„...immer mehr nicht deutschsprachige Muttersprachler.“ (Sprachen / Deutsch)

„...Kompetenz nimmt ab.“ (Geisteswissenschaften)

„...negativ.“ (Naturwissenschaften und Mathematik)

„...verschlechtert.“ (Sprachen / Deutsch und Geisteswissenschaften)

„...eher schlechter.“ (Kreativfächer und Sport)

Einige Lehrer/innen sahen keinen Anlass, sich mit der Einschätzung des Sprachvermögens der Schüler/innen zu beschäftigen:

„... ich hatte in den letzten Jahren keine erste Klasse.“

„... kann ich kaum beurteilen, weil ich erst von der 4. Klasse aufwärts unterrichte.“ (Sprachen/Deutsch bzw. Naturwissenschaften)

„... da ich nicht in 1./2. Klassen unterrichte, kann ich dazu kaum etwas sagen.“ (Sprachen / Deutsch)

„... schwierig zu sagen, erstens bin ich noch nicht so lange da und zweitens gibt es immer bessere und schlechte Schüler/innen.“ (Sprachen und Deutsch)

„... konnte ich nicht feststellen.“ (Kreativfächer und Sport)

„... schwer zu sagen.“ (Sprachen und Deutsch / Kreativfächer und Sport)

### **Weitere Themen**

Die letzte Frage war offen formuliert, die Lehrer/innen wurden gebeten, alles, was ihnen zum Thema wichtig erscheint, zu formulieren. Hier darf festgestellt werden, dass es vielen Kolleg/innen ein Anliegen war, das IMST-Projekt in positivem Licht darzustellen.

„Möchtest du zum Thema „sprachliche Förderung“ an der Schnittstelle VS-AHS noch etwas sagen?“

### Wunsch nach Weiterführung eines ähnlichen Projektes

„... weiter fördern, bitte!“ (Sprachen und Deutsch / Kreativfächer und Sport)

„... von höchster Wichtigkeit für die Unterrichtsarbeit bzw. das Lernen der Schüler“ (Sprachen und Deutsch)

„... nicht nur an der Schnittstelle wichtig!“ (Sprachen und Deutsch)

„... bitte mehr davon!“ (Sprachen und Deutsch)

### Forderungen

„... Angesichts der Sprachdefizite ist die Klassenschülerzahl immer noch zu hoch!“

„... sehr wichtig: Es sollte in jedem Gegenstand auf die sprachliche Ausdrucksfähigkeit Wert gelegt werden!“ (Kreativfächer und Sport)

„... Es wäre sehr wichtig, mit wenigen Kindern in der Gruppe zu arbeiten (wie im Regelunterricht der Fremdsprache). Das Bewusstsein müsste „geschärft“ werden, die dafür Verantwortlichen sind nicht nur die Deutsch-Lehrer/innen.“ (Sprachen und Deutsch)

„... Zusammenarbeit mit Eltern, Elterncafé, Lerncoaching, etc ...“ (Sprachen und Deutsch)

„... mehr Werteinheiten für DaF/DaZ, generelles Lese- und Schreibtraining für alle!“ (Geisteswissenschaften)

„... mehr Beachtung dieser Problematik vonseiten des SSR und des BMBF (nicht nur beobachtend, sondern durch WE und Ressourcen)“ (Sprachen und Deutsch)

#### Kritik

„... Die Volksschullehrer beurteilen Schüler/innen in Deutsch mit 1 oder 2, obwohl sie die Sprache nicht beherrschen?“

#### Lob

„... Super Projekt – tolle Arbeit! Danke!“ (Sprachen und Deutsch)

„... Danke für euer Engagement!“ (Naturwissenschaften und Mathematik)

#### **Fazit**

Insgesamt ist zu beobachten, dass das IMST-Projekt zwar von vielen Lehrerinnen und Lehrern nur eher am Rand wahrgenommen wurde, dass aber das Bewusstsein der Notwendigkeit, in allen Gegenständen an der Sprachkompetenz der Schüler/innen zu arbeiten, deutlich zugenommen hat und auch als solche artikuliert wurde.

### **3.5 Feedback der Studierenden**

Auch in diesem Schuljahr wurden wir wieder von Kollegin Anna Lasselsberger ersucht, im Rahmen ihrer Lehrveranstaltung an der Universität Wien (Deutsch als Zweitsprache) für Lehramts-Studierende (Unterrichtsfach Deutsch) einige ihrer Student/innen für Unterrichtshospitationen aufzunehmen. Heuer baten wir die sechs Studierenden zusätzlich zu ihrer verpflichteten Unterrichtsbeobachtung um ein kurzes Feedback.

Alle Hospitationen fanden zufällig (terminbedingt) in beiden Semestern in denselben ersten Klassen statt – und zwar jeweils im integrierten Unterricht, also mit zwei Lehrpersonen im Teamteaching.

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|--|--|

---

|  |  |
|--|--|
| Name: Studienrichtung(en): Hospitierte<br>Klasse: Datum: |  |
|--|--|

|   |  |
|---|--|
| <u>Erwartungshaltung:</u>   |  |
| Wurde sie erfüllt? Warum?/Warum nicht?  |  |
| <u>Beobachtungen:</u>   |  |
| <u>Vorschläge:</u>  |  |
| Würden Sie gern selber eine kleine Sequenz in dieser Klasse ausprobieren? Welche? Wann? |  |
| Vielen Dank für Ihre Rückmeldung!   |  |

Folgende **Erwartungen** wurden rückgemeldet:

- „ ...spielerische Sprachförderung, an der die Kinder Freude haben und alle Sprachniveaus aktiv teilnehmen können.“
- „ ... eine Art Förderunterricht, wie ich ihn selbst aus der Schulzeit kenne.“
- „ ... keine bestimmten ...“
- „ ...Schule mit vielen Sprachen, unterschiedliche Leistungsniveaus“
- „... offen; gespannt, wie mit Fehler umgegangen wird; insbesondere wie mit Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch gearbeitet wird. Ich erwartete Fehler, die korrigiert werden müssen.“
- „ ... Zusammenarbeit, Fehlerkorrektur, Training statt Unterricht. Individuelles Eingehen auf SchülerInnen.“

Insgesamt wurden nach den Angaben der Studierenden die Erwartungen erfüllt, in sehr vielen Beobachtungen auch „weit über das Erwartete hinaus“. Beide Lehrerinnen wurden als präsent und am Unterricht beteiligt wahrgenommen, die Atmosphäre wurde mehrfach als extrem positiv und lernförderlich bezeichnet und das Klassenklima als der aktiven Mitarbeit der Schüler/innen förderlich. In einigen Feedbackbogen wurde auch die Vielfalt der Sprachen thematisiert.

- „ ... sehr angenehmes, lockeres Klassenklima. Themen, die Schüler zur Kommunikation anregen.“
- „ ... gutes Arbeitsmaterial, gute Übungen mit Fällen /Wortbildung“
- „ ... Ich hätte mir nicht so viel sprachliche Vielfalt erwartet.“
- „ ... Lehrer/innen kooperieren, Fehlerkorrektur durch beide. Tipps und Hilfe, individuelle Betreuung.“

Zum Punkt **Beobachtungen** wollten wir die Studierenden (bewusst ungesteuert) Eindrücke aus den Klassen festhalten lassen, mit folgendem Ergebnis (Auszug):

- „Schüler sind sehr interessiert und zeigen rege Mitarbeit.“
- „Sinn und Thema der Übungen werden thematisiert.“
- „Ich habe persönlich mit Kindern gesprochen und hatte das Gefühl, als würden die Übungen wirklich gut laufen.“
- „... nette Idee zum Einstieg. Schüler werden persönlich angesprochen.“
- „... extrem viele verschiedene Sprachen, die meisten Schüler zweisprachig, lernen noch eine dritte ...“
- „... viele sprechen mit Eltern deren Sprache, mit Geschwistern schon Deutsch.“
- „Es wird im Unterricht viel Bezug auf die Mehrsprachigkeit genommen.“
- „Schwerpunkt auf Wortschatz, vor allem zu Beginn. Wörter sollen von SchülerInnen erklärt werden.“
- „... gute Zusammenarbeit der beiden Lehrerinnen.“
- „... wertschätzendes Klima, SchülerInnen sind motiviert, Respekt, Höflichkeit, Pünktlichkeit, ordentliches Arbeiten werden ausdrücklich gefordert.“
- „... auf das Privatleben der SchülerInnen wurde eingegangen.“
- „DaZ-SchülerInnen eher zurückgezogen.“
- „... guter Themeneinstieg, Wortschatz, spielerisches Lernen, fächerübergreifend.“
- „Ich mochte, wie das 'Was habe ich gelernt?'-Thema am Ende nochmals aufgegriffen wurde. Welche neuen Wörter habe ich gelernt? → für die mentale Verknüpfung erstklassig geeignet.“

Die Rückmeldungen sind zu größten Teil sehr positiv formuliert. Es war auch für uns sehr erfreulich zu erfahren, dass die Beobachtungen das widerspiegeln, was uns in den Unterrichtsstunden wichtig ist: wertschätzende Anerkennung von sprachlicher Vielfalt, lebendiger, schülernaher Unterricht, der auf den fachlichen und pädagogisch-didaktischen Kompetenzen und Zugängen beider Lehrerinnen aufbaut.

Die **Vorschläge** waren vor allem auf das jeweilige Stundenthema und die Inhalte konzentriert; Vorschläge hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens wurden nicht gemacht.

Betrachtet man die Hospitationen über das Schuljahr 2014/15 hinweg, darf eine weitere positive Entwicklung festgestellt werden, die auch einen deutlichen Schulentwicklungs-Charakter besitzt. Die Hospitationen konnten in lockerer Atmosphäre stattfinden; erstaunlich war die Beobachtung, dass die Kolleginnen des Regelunterrichts die Zuschauer/innen nicht mehr als Belastung empfanden. Auch die intensive Zusammenarbeit der beiden unterrichtenden Lehrerinnen wurde positiver bewertet als erwartet.

Das heißt für uns, dass der Weg „Entlastung durch Teamarbeit“ für uns stimmt, d.h. Bereitstellen von Arbeitsmaterial zu DaZ-Inhalten (Wortschatz, Grammatik, Textsorten, Sachtexte, Spiele etc.); Planung und Absprache (ohne Flexibilität und Spontaneität zu beschneiden); Eingehen auf die Notwendigkeiten und Wünsche der Lehrerinnen im Regelunterricht, die Beachtung der Maxime: „Vier Augen sehen mehr als zwei!“; individuelle Eingehen auf Schüler/innen/bedarf u.a.m.

Im Lauf des heurigen Schuljahres wurde diese Tatsache offensichtlich auch den Kolleg/innen bewusst.

Die selbstverständliche Anwesenheit von sprachlicher (und gedanklicher) Vielfalt ist eine große Bereicherung, die mittlerweile gepflegt wird. Es ist daher zu erwarten, dass diese Entwicklung nunmehr auch ohne IMST-Projekt weitergeführt werden kann.



Abbildung 2: Sprachenportrait einer Schülerin einer ersten Klasse (2014/15)

### 3.6 Feedback von Schülerinnen und Schülern

Im Rahmen einer abschließenden Betrachtung des abgelaufenen Schuljahres hinsichtlich der Sprachförderung im Rahmen der integrierten Stunde und „Deutsch- und Lesetraining“ wurden die Schülerinnen und Schüler um Rückmeldungen gebeten. Ein Plakat und Minitexte entstanden.

Eine kleine Auswahl daraus soll auch die Schüler/innen/seite präsent machen.

Plakat: „Unser Deutsch- und Lesetraining“

- Wir werden Sie nie vergessen!“
- „We are the best! Es war cool!“
- „Es ist immer etwas anderes / Cooles!“
- „Schöne Sachen mit der Lehrerin!“
- „Das ist der Himmel! Spaß!“
- „Danke fürs Eis! War lecker!“
- „Es war außerordentlich lehrreich – und viel Spaß!“
- „Viele Spiele, super!“
- „Es war schön!“

- „Viele schöne Arbeitsblätter!“
- „Lesen“
- „Freiheit“
- „Alles war super!“

Die Mini-Texte sollten als Rückmeldungen einerseits festhalten, woran sich die Schüler/innen erinnern und andererseits auch zeigen, welche Kompetenzsteigerung erreicht wurde.

Was hat dir im Unterricht gefallen:

- „Wenn wir etwas geschrieben haben, haben Sie es immer kontrolliert und uns verbessert!“
- „Es hilft sehr viel mit Frau Prof. R.!“
- „Frau Prof. Z. erklärt uns alles ordentlich! Sie helfen uns sehr!“
- „Sie gehen durch die Klasse und kontrollieren die Fehler!“
- „Wir hörten uns Hörbücher an und schrieben Geschichten!“

Was hat dir in der Unverbindlichen Übung „Deutsch und Lesetraining“ gefallen:

- Sie erklären uns deutlich, was wir machen sollen!“
- „Wir kriegten Übungsblätter, um besser Deutsch zu sprechen!“
- „Wir haben gut lesen gelernt (also schneller)!“
- „Wir haben viel über Grammatik gelernt und Spiele gespielt.“
- „Wir haben Märchen und Sagen gelesen.“
- „Wir haben auch viel gelacht!“

Die Rückmeldungen beziehen sich hauptsächlich auf Methoden und Inhalte (Wörterbuch, Sätze bauen, Wörter umstellen, Spiele, Kreuzworträtsel, Arbeitsblätter ausfüllen). Manchen Teilnehmer/innen ist auch die Dimension bewusst, was die „verdoppelte“ Lehrperson bzw. die verringerte Schüleranzahl bewirken kann. Beispielhaft dafür steht folgender Satz:

„Wenn wir ein neues Thema gelernt haben, haben Sie es uns genauer erklärt. Und dann habe ich es kapiert!“

### **3.7 Versuch einer Sprachstands-Diagnose mit USB-DaZ**

Um zu einer Außenwahrnehmung hinsichtlich der Wirksamkeit der gesetzten Maßnahmen zu gelangen, wurde die Einschätzung einiger Texte mittels USB-DaZ versucht, das „erstmalig ein wissenschaftlich fundiertes und von Praktiker/innen erprobtes Diagnoseinstrument für die Feststellung sprachlicher Fähigkeiten von Schüler/innen mit Zweitsprache Deutsch darstellt, das den Anforderungen des österreichischen Schulwesens Rechnung trägt“ (Fröhlich u.a. 2014, S. 5).

Es war unser erster Versuch mit diesem Tool, es kann mit Vorsicht von folgenden Erfahrungen und Einschätzungen der Brauchbarkeit für den regulären Unterricht, die Trainingsstunde und/oder Quereinsteiger/innen berichtet werden:

Grundsätzlich ist es einfacher, mit Hilfe schriftlicher Texte einzustufen. Um über mündlich produzierte Texte einzustufen, wäre eine Tonaufnahme vonnöten; die technische Ausrüstung, welche der Kandidat zu sehen bekommt, beeinflusst unter Umständen die Qualität der Textproduktion. Die

Auswertung wäre vermutlich auch aufwändiger, weil die Aufnahmen mehrfach angehört werden müssten. Trotzdem erschien es uns sinnvoll, die Mündlichkeit mit zu berücksichtigen, da Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch im Allgemeinen deutlich mehr mündliche Sprachkompetenz aufweisen.

Eine Auswertung schriftlicher Texte ist im Team (zwei Lehrerinnen) vermutlich nach einiger Übung relativ rasch und sicher möglich. Über Zweifelsfälle zu diskutieren, das Handbuch zu konsultieren (Beobachtungsbogen) und eine Lösung zu finden, macht nach einiger Zeit sicher undroutiniert.

Nicht alle Parameter sind eindeutig abgestuft; so war hinsichtlich der Komplexität der Bildung der Zeitformen keine Eindeutigkeit zu erzielen.

Die Gesamteinschätzung mancher Texte (z.B. im Hinblick auf komplexe Satzstrukturen oder differenzierten Wortschatz) im Vergleich ist unterschiedlich, je nachdem, ob ein „geübter Lehrer/innen/blick“ oder ein „wissenschaftlicher“ Blick darauf geworfen wird. Notwendig wären aus Sicht der reflektierten Praktikerinnen regelmäßige Diskussionen mit den Sprachforscher/innen, die USB-DaZ entwickelt haben, ebenso Testläufe mit authentischen Texten mit Betreuung von Lehrenden des Zentrums für Sprachstandsdiagnostik der Universität Wien. Lianne Fröhlich ist in der Lehrer/innen/fortbildung „Deutsch als Zweitsprache“ engagiert, Marion Döll hat eine Lehrstelle an der Universität Linz angenommen; beide Wissenschaftlerinnen stehen somit bedingt für weitere Schulungen und Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung.

Das Werkzeug zur Sprachstandsdiagnose ist u.E.n. keinesfalls im Regelunterricht einzusetzen. Im Beobachtungsbogen wird ausdrücklich erwähnt, dass es sich nicht um einen punktuellen Test handelt, sondern um ein Verfahren zur Beobachtung und Interpretation von Sprachstand und Sprachwachstum (vgl. Fröhlich, u.a. 2014, S. 5). Dieses Tool kann und will nicht Leistungen überprüfen.

Ein Einsatz im wissenschaftlichen Kontext erscheint auch uns sinnvoll; in der Schule aber sollte das Werkzeug äußerst sparsam und nur mit ausreichender Schulung der „Trainer/innen“ eingesetzt werden dürfen und nur mit dem Ziel, „daraus zielgerichtete Fördermaßnahmen abzuleiten.“ (Fröhlich u.a. 2014, S. 5) Es muss klar sein, dass das Werkzeug in Bezug auf den aktuellen Sprachstand nur eine grobe Einschätzung liefern kann, etwa bei der Aufnahme von „außerordentlichen Schülern“, wenn prognostiziert werden soll, ob sie in der Lage sind, dem Regelunterricht zu folgen und in absehbarer Zeit eine Einstufungsprüfung in allen Unterrichtsgegenständen erfolgreich werden absolvieren können.

### **Desiderate aus Sicht der Schule**

Was fehlt, ist die Fortsetzung: Was geschieht, wenn der Sprachstand festgestellt ist? In dieser Hinsicht kann auch der Beobachtungsbogen aus unserer Lehrerinnenperspektive keine brauchbare Auskunft geben. Bei der Aufarbeitung fehlender Fertigkeiten und Kompetenzen, beim eigentlichen Kompetenztraining, werden die Lehrerinnen und Lehrer derzeit noch weitgehend allein gelassen. Noch immer gibt es kein Lehrbuch, das über den Anfängerunterricht (A1 und A2) hinausgeht.

Im Idealfall wären für jeden Teilbeobachtungsbereich Materialien zur Verfügung zu stellen, die methodisch-didaktisch den Bereichen angepasst sind und Übungen anbieten, die mittels Anleitung durch die/den Sprachtrainer/in auch in der Freiarbeit einzusetzen sind. Der Grad der Komplexität sollte sich zunehmend steigern.

Noch immer gibt es keine Materialien für den Unterricht an AHS, die eine wissenschaftlich und didaktisch-methodisch abgesicherte Erweiterung der Sprachkompetenz möglich machen.

Noch immer gibt es keine ausreichenden Ressourcen, welche den betroffenen Schüler/innen die Bildungssprache Deutsch auch auf höherem Sprachniveau erschließen. Immer noch verlässt sich die Bildungspolitik auf eine mögliche DaF/DaZ-Expertise und das Engagement der Lehrer/innen bzw. die hohe Motivation der Lernenden, dieses Manko auszugleichen und ihre überdurchschnittliche Eigentätigkeit.

In der Volksschule und der Sekundarstufe I sind auch die Erziehungsberechtigten von großer Bedeutung, diese Gruppe von Akteuren wird unserer Wahrnehmung nach noch zu wenig beachtet und in den Bildungsprozess der Kinder einbezogen.

### **USB-DaZ zur Feststellung des Sprachstandes**

Ein Schüler/Eine Schülerin ersucht um Aufnahme in das Gymnasium, obwohl seine/ihre deutsche Sprachkarriere erst etwa zwei Jahre umfasst. Es wird um eine Einschätzung gebeten, inwieweit es Chancen gibt, in der AHS erfolgreich zusein.

In diesem Zusammenhang erweist sich das Sprachstandstool USB-DaZ als besonders hilfreich; es können wesentliche Aussagen über den aktuellen Sprachgebrauch getätigt werden, im schriftlichen Bereich wesentlich aussagekräftiger als im mündlichen. Allerdings werden keine Aussagen über die Entwicklung des Spracherwerbs gemacht, auch beim Entwickeln von Fördermaßnahmen bleibt die Lehrperson auf ihre Erfahrung und/oder Intuition angewiesen.

Ein Verbleib am Gymnasium birgt – auch bei Unterstützung mittels Kurssystem – für Nicht-Erstsprachler/innen in Österreich noch immer ein erhöhtes Risiko des Scheiterns. Die intensive Anteilnahme der Erziehungsberechtigten am Bildungsprozess einzufordern und zu gestalten ist daher unerlässliche Aufgabe der Schule, selbst sie sichert nicht automatisch ein gutes Ergebnis. Ausreichender Sprachenzuwachs ist durch das derzeitige AHS-System unserer Erfahrung nach derzeit noch nicht grundsätzlich garantiert, aber die Basis für schulischen Erfolg.

### **3.8 Mehrsprachigkeit als Basis für Bildungserfolg**

Erfreulicherweise wollte bereits im ersten Jahr der neuen zentralen Reifeprüfung eine Schülerin zum Thema „Mehrsprachigkeit am GRG 21“ arbeiten. Die Schülerin, welche selbst Migrationshintergrund hat, war sich der Tatsache bewusst, dass sprachliche Ausdrucksfähigkeit grundsätzlich Erfolgchancen in sich birgt.

*„Mehrsprachigkeit stellt nicht mehr die Ausnahme in unserer heutigen Welt dar, sie ist verbreiteter, als angenommen wird. Eigentlich ist Mehrsprachigkeit nichts Neues, aber heute nehmen wir vieles nicht bewusst wahr bzw. haben es erst in den letzten Jahrzehnten, aufgrund der steigenden Migrationsrate bewusster wahrgenommen.“* (Hashemi 2015, S. 5)

Hashemis Arbeit kommt zu dem Schluss, *„dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche erfolgreicher sein könnten, wenn sie die entsprechende Sprachförderung bzw. die Gelegenheit dazu bekommen. Viele Mehrsprachige können sich sprachlich nicht gut weiter entwickeln, weil sie keine, wenig oder nicht die richtige Unterstützung erhalten, die sie bräuchten, um sich sprachlich und kulturell entfalten zu können.“* (Hashemi 2015, S 27)

Eine solche Erfolgsgeschichte hinsichtlich Deutsch- und Leseförderung im regulären Unterricht wurde von einer Schülerin geschrieben, die vor sechs Jahren mit großem sprachlichem Förderbedarf in eine erste Klasse AHS kam. Sie hatte viel zu sagen, konnte es aber sprachlich nicht korrekt ausdrücken.

Die Zusammenarbeit mit ihr wurde dadurch erleichtert, dass sie alle Anregungen annahm. Sie führte über Jahre hindurch ein Registerheft, in das sie alle Fehlerwörter und -strukturen aus den von Lehrer/innen verbesserten Texten eintrug. Dass sie dieses Heft bei Schularbeiten verwenden durfte, war zusätzlich motivierend.

Da sie auch viel liest (und anspruchsvolle Lieblingsautoren hat) sowie die Vorgaben für Texte in Richtung *Neue Reifeprüfung* beherzigt, ist sie mittlerweile eine Schülerin mit sehr guten Noten geworden. Sie kann das, was sie zu sagen hat, nun auch bildungssprachlich kommunizieren.

Wir glauben, dass sie ihr Ziel, Kinderärztin zu werden, erreichen wird.



## 4 GENDER & DIVERSITY

Hinsichtlich der Besucherzahlen lässt sich eindeutig feststellen, dass die Burschen – statistisch gesehen – insgesamt länger im Kurs verbleiben als die Mädchen.

Woran liegt das?

Die Ergebnisse unserer Beobachtung hinsichtlich der Geschlechterdifferenz lassen sich wie folgt zusammenfassen: Burschen kommen grundsätzlich mit geringeren Sprachkenntnissen in die 5. Schulstufe zu uns an die Schule als Mädchen.

Wir vermuten verschiedene Gründe dafür:

- Burschen haben weniger klare Zielvorstellungen, d.h. die Ausbildungs- und Berufswünsche sind häufig diffus oder entsprechen wenig den realen Gegebenheiten.
- Das Interesse der Burschen ist nicht in erster Linie auf Spracherwerb gerichtet.
- Burschen begnügen sich schnell mit einem einfachen Sprachcode, den sie für alle Gelegenheiten verwenden.

Für unsere Burschen ist der Besuch der „Förderstunden“ auch immer mit dem Makel der Defizits verbunden, beim Begriff „Zweitsprache Deutsch“ steht immer auch die „Nicht-Erstsprachigkeit und damit ein vermeintliches Defizit im Vordergrund und wird betont und hervorgehoben“ (Miladinović 2014, S. 139). Unserer Beobachtung nach ist die Vermeidung, Defizite klar zu benennen und an ihrem Abbau zu arbeiten, bei Burschen besonders ausgeprägt. Kann man daraus ableiten, dass Defizite für männliche Jugendliche in der beginnenden Pubertät besonders schwer erträglich sind? Hat es auch mit der Machtposition des Lehrers oder der Lehrerin zu tun, der/die eine Entscheidung über die „Zugehörigkeit“ zu einer bestimmten Gruppe trifft? (Gemeint sind die „Zugehörigen“ bzw. die „Nichtzugehörigen“ in sprachlicher Hinsicht vgl. Miladinović 2014, S. 139/140).

Was im Rückblick betrachtet als bedeutsames Problem erkannt und durch die oben beschriebenen Maßnahmen „Blitzlicht 1“ und Umbenennung der UÜ weitgehend bewältigt scheint, ist die persönliche Einschätzung hinsichtlich der tatsächlichen Sprachkompetenz unserer Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Eltern und Erziehungsberechtigten. Die Beobachtungen sind auch dem Thema „Othering“ zuzuordnen. „Othering definiere ich als eine Hervorhebung der Andersartigkeit, um die eigene Identität zu bestärken, verbunden mit einer Hierarchisierung.“ (Klaus-Börge Boeckmann in einem Interview mit der Autorin, zitiert in Mikura 2013, S. 77).

*„Von Othering spricht man also immer dann, wenn sich Gruppen gegenüberstehen, welche nach außen hin als homogen erscheinen, aber innerlich von Heterogenität geprägt sind. Die Differenzen innerhalb einer Gruppe werden dabei aber nie zum Thema gemacht. Othering ist vielfältig. Man kann es beobachten als Abgrenzung zwischen einzelnen Staaten. Othering ist es aber auch dann, wenn eine Gruppe kinderloser Frauen über Mütter lästert oder sich Bekenntnislose und streng Gläubige gegenüberstehen. Nicht zuletzt ist Othering eng verknüpft mit Migration. Besonders Kinder von Migrantinnen und Migranten sind davon betroffen, wenn sich die Institution Schule in einer bestimmten Art und Weise positioniert.“* (Mikura 2013, S. 9f)

Nicht nur die Sprache, sondern auch das Denken in verschiedenen Sprachen ist zu beachten: In welcher Weise und wie stark prägt es die Ausdrucksweise? Welche Werte werden mit einer Aussage verbunden? Welche Haltungen damit transportiert?

Das betrifft auch die im Rahmen der *political correctness* freundlich gemeinte Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“. Sie ersetzt zwar andere Begriffe, wie „Fremde“, „Ausländer“, die derzeit eine als problematisch empfundene politische Konnotation haben, ändert aber das gesellschaftliche Selbst-

bild der so Bezeichneten nur wenig, letztlich „bleibt der jemandem zugeschriebene Migrationshintergrund ein dauerhafter Hinweis auf Nichtzugehörigkeit“ (Messerschmidt 2015, S. 9). Die Norm der Zugehörigkeit wird durch die NutzerInnen der Verkehrssprache festgelegt, gleichzeitig machen mehrsprachig Sozialisierte die Erfahrung, „trotz perfektem Deutsch als „Andere“ adressiert zu werden, wenn der Name nicht deutsch erscheint oder der Akzent oder das Aussehen eine andere Verwandtschaft verrät.“ (Messerschmidt 2015, S.11)

Insofern hat das GRG 21 mit dem Titel „Deutsch- und Lesetraining“ einen wesentlichen Schritt gegen Ausgrenzung getan, es bleibt jedoch immer noch genug Überzeugungsarbeit. Mit der Vorwettbewerblichen Arbeit „ Mehrsprachigkeit am GRG 21 am Beispiel von erfolgreichen Schülern/Schülerinnen mit Migrationshintergrund“ (siehe Literaturverzeichnis) ist ein weiterer Schritt auf dem Weg zum Abbau von Ausgrenzungsaspekten gelungen, der die Selbstverständlichkeit von Mehrsprachigkeit belegt.

Die Erkenntnis, dass lebenslanges Lernen in modernen Gesellschaften eine Notwendigkeit darstellt, ist mittlerweile in der Mitte der Gesellschaft angekommen, dass der aktive Umgang mit Mehrsprachigkeit in diesem Zusammenhang ein Gelingensfaktor ist, der überdies interkulturell integrierend wirkt, bleibt jedoch als Erkenntnis noch zu etablieren (vgl. Reich 2009, S. 48). Die Forschung widmet sich diesem Thema, so geht etwa eine Diplomarbeit an der Universität Wiens nach, „ob Zuschreibungen und damit die Hierarchisierung der Gesellschaft durch gezielte Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule vermieden werden kann.“ (Mikura 2013, S. 1)

Die Pädagogische Hochschule Kärnten entwickelt seit 2011 das Modell eines modularen Förderkonzepts mit dem thematischen Schwerpunkt „Diversität“; der Anspruch ist, „Diversität als Normalität, Chance und Mehrwert zu erkennen“ (PH Kärnten 2013, S. 7). Kärntner Schulen setzen sich mit bestimmten selbst gewählten Themenbereichen auseinander und geben damit einer Schule starke Entwicklungsimpulse in sprachsensibler Richtung. Folgende Differenzkategorien stehen zur Auswahl: soziale Heterogenität, Integration und Inklusion, Leistungsheterogenität, Individualisierung und Differenzierung, Vielfalt von Haltungen und Einstellungen, sprachliche und kulturelle Heterogenität, Gender, Begabung sowie „Von der Schnittstelle zur Nahtstelle“ (vgl. PH Kärnten 2013, S. 7/8) Ein derartiges Projekt wäre auch für Wiener Schulen interessant.

## 5 REFLEXION UND EVALUATION

Auf den folgenden Seiten soll noch einmal der Reflexion über drei Jahre IMST- Projekt Raum gegeben werden. Die Ergebnisse des Nachdenkprozesses sind subjektiv, jedoch sind unseres Erachtens nach daraus Maßnahmen abzuleiten, die es wert wären, auch an anderen Schulen erprobt zu werden.

### **Sprachen lernen in mehrsprachigen Klassen**

Die Herkunftssprache erhält im Zusammenhang mit Sprachenlernen insgesamt einen höheren Stellenwert, zeigt sich aber nicht als bedeutsam in Bezug auf möglichen Förderbedarf. Es kann festgehalten werden, dass nicht alle Kinder mit nichtdeutscher Erst- und/oder Familiensprache Sprachförderung brauchen (egal welcher L1 sie sich bedienen), ausschlaggebend für gute Leistungen sind am GRG 21 die Bildungsnähe der Eltern und Erziehungsberechtigten sowie die persönliche Motivation und Zielstrebigkeit des Kindes. Deshalb ist ein zusätzlicher Sprachkurs nicht immer die richtige Maßnahme, wenn Probleme auftreten. Für den konkreten Unterricht kann das heißen: Es darf nicht nur gefragt werden: „Was können die Schüler/innen nicht?“, sondern auch: „Warum können sie es nicht?“.

### **Schule als Sprachbad nützen**

Schule ist per se ein Ort mit einem dichten sprachlichen Angebot, auch in den Pausen und den unterrichtsfreien Zeiten, das heißt aber auch: Schule ist ein idealer Ort zum Sprachenlernen. Erfolgreiche Lerner/innen haben dies längst erkannt und nutzen diesen Umstand.

Portmann-Tselikas spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Sinnverstehen in der Theorie des Spracherwerbs eine wesentliche Voraussetzung für das Sprachlernen darstellt (vgl. Portmann-Tselikas 2013, S. 280). Daher sieht er bei Schüler/innen, die in der Schule über längere Zeit keine erkennbaren Fortschritte zeigen „Faktoren am Werk, die den erwartbaren Erfolg des „Sprachbads Schule“ hemmen“ (Portmann-Tselikas 2013, S. 280). Es darf z.B. im Unterricht nicht nur einzelne Äußerungen geben, welche als sinnhaft erkennbar sind, sondern der Sinn des Gesagten muss sich jederzeit unmittelbar aus der unterrichtlichen Tätigkeit erschließen, da sonst Schülerinnen und Schüler „in dem Getriebe von Wissensdarstellung und Wissensverarbeitung keine genügenden Einstiegspunkte für ein *differenziertes sprachlich fundiertes Verstehen* finden“ (Portmann-Tselikas 2013, S. 280/81).

Was folgt daraus für die Praxis? Die wesentlichste Forderung ist, die Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden zu stärken, das kann durch verschiedene sprachliche und soziale Aktivitäten gewährleistet werden: durch das Erzählen von Geschichten, durch die sprachliche Darstellung von Sachverhalten usw. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ ist nach wie vor gültig (Fleck 2009, S. 61), Lernende müssen sich in vielfältigen Zusammenhängen mit sprachlichen Mitteln beschäftigen, die einerseits Anschluss an den familiären Kontext bieten, andererseits die Auseinandersetzung mit der Welt der Gegenstände und Sachverhalte im Sozial- und Bildungskontext der Schule als sozial bedeutsame und lohnende Beschäftigung erscheinen lässt, als Bestätigung im kommunikativen Alltag und damit als Möglichkeit zur permanenten Kompetenzerweiterung (vgl. Portmann-Tselikas 2013, S. 281/282), damit sie „die Eigenart des damit verbundenen sprachlich kognitiven Handelns wirklich erfassen“ können (Portmann-Tselikas 2013, S. 282)

### **Literale Didaktik**

Das Drei-Phasenmodell der *Literalen Didaktik* (Schmölzer-Eibinger 2007) zur Förderung von Textkompetenz lässt Lernende Texte aus dem Unterricht besser verstehen und mit ihnen lernen, es gestattet Äußerungen über und unterstützt das Verfassen von (kohärenten) Texten. Das Modell umfasst die Phase der Wissensaktivierung, die Phase der Arbeit an Texten und die Phase der Texttransformation (vgl. Schmölzer-Eibinger o.J., S. 13). Es trägt den wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Spracherwerb Rechnung – die Arbeit der Lernenden steht im Zentrum, das Verstehen wird mittels Verständigung über eine Sache in die soziale Sphäre verlagert (vgl. Portmann-Tselikas 2013, S. 282f).

Den Erwerb von Textkompetenz anzuleiten bedeutet, dass Lernende befähigt werden Texte zu lesen, zu schreiben und zu diskutieren, sie trotz komplexer Strukturen und unabhängig von den Inhalten zu verstehen und als Instrument des Lernens verwenden zu können (vgl. Schmölzer-Eibinger o.J., S. 9).

Mit Forderungen an die Didaktik beschäftigt sich auch Reich (2009). Mehrsprachigkeit an Schulen lässt auch „dynamische Beziehungen zwischen den Sprachen eines Individuums“ erwarten (Reich 2009, S. 50). Sie ermöglichen es, Vorwissen zu aktivieren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzuhalten, Regelmäßigkeiten abzuleiten und „Brücken von Sprache zu Sprache“ zu sein (Reich 2009, S. 50). Hier ist unserer Beobachtung und Erfahrung in der Schulpraxis nach noch viel zu tun.

### **Was ist uns gelungen?**

Aus der Sicht der Projektbetreiberinnen ist vieles gelungen; unsere Auflistung ist ungeordnet und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie kann als erster Schritt zu einer SWOT-Analyse betrachtet werden.

- Offenheit der unterrichtenden Kolleg/innen wurde erreicht und daraus entstand eine wirkungsvolle Zusammenarbeit (das war im letzten Jahr noch nicht so).
- Die Zusammenarbeit war bei allen involvierten Kolleg/innen das gesamte Schuljahr übergut möglich, insbesondere der Austausch auf thematisch-inhaltlicher Ebene
- Mittel- bis langfristige gemeinsame Planung (z.B. hinsichtlich Schularbeiten) konnte erstellt und realisiert werden.
- „Flexibilität mit Plan“ wurde als Motto von Teamarbeit etabliert.
- Betreuendes Eingehen auf einzelne Schüler/innen im Klassenverband (Individualisierung).
- Selbstverständliche Verankerung aller Sprachtrainingsstunden im Stundenplan
- Positive Sichtweise („Das ist eine fünfte Deutschstunde!“)
- Ein gewisser Grad von „Normalität“ wurde erreicht (Implementierung)
- Lustvolles Arbeiten ist möglich, Spaßfaktor ist gestiegen.
- Die 6. Stunde ist selbstverständlich geworden.
- Auch SchülerInnen ohne ausgewiesenen Trainingsbedarf sind anwesend.
- Manchmal wird Klage geführt darüber, dass die 6. Stunde schon zu Ende ist.
- Regelmäßige Darstellung von Schultagen bzw. einzelnen Schulstunden in narrativer Form im „Klassentagebuch“
- Ausprobieren verschiedener Lern- und Unterrichtsformen
- Kleingruppen schaffen eine vertraute Umgebung, in der besser gelernt und kommuniziert werden kann.
- Persönlicher Umgang mit Schüler/innen auch außerhalb des Unterrichts.
- Vervielfachung der Sprech-, Lese- und Schreibzeit in der Kleingruppe.
- Der Begriff „Training“ ist nun positiv besetzt.
- Höraufgaben und differenzierende Übungen sind möglich.

Damit kann die augenzwinkernde Einschätzung einer Kollegin für bare Münze genommen werden: „Das ist keine schlechtere Deutschstunde – im Gegenteil: eine bessere!“

## Was ist nicht gelungen?

Im Sinn der möglichen Weiterentwicklung wird eine Auflistung der wenig gelungenen Aspekte versucht:

- USB-DAZ wurde noch nicht in einer Realsituation ausprobiert.
- Das Klagentagebuch wird noch nicht consequent geführt.
- Führen von Mappen scheint den Schüler/innen schwierig bis unmöglich, Hefte mit den bearbeiteten Unterrichtsmaterialien sind derzeit nicht vorhanden.
- Viele Schüler/innen sind in der 6.Stunde manchmal schon sehr müde.
- Angefangenes ist nach einer Woche schwer wieder aufzugreifen, Nachhaltigkeit?
- Das Schreiben zusammenfassender Kurztex te am Stundenende wurde nur punktuell realisiert.

Um Mehrsprachigkeit nachhaltig fördern zu können, braucht es die Umsetzung des Konzepts der *Durchgängigen Sprachbildung*:

1. Explizitheit des Registers (Alltags-/Bildungssprache; 'Jargon' usw.)
2. Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit als Zeitfaktor (Verlangsamung)
3. Bezug auf Bildungsstand und Schriftorientierung des jeweiligen Elternhauses (Individualisierung)
4. Sprachliche Sensibilität und Vorbildwirkung der Lehrkräfte (z.B. sollten die Redeanteile der Schüler/innen in mehrsprachigen Klassen besonders hoch)(vgl. Gogolin 2010, S. 120).

Als wichtigster Aspekt einer planvollen Vermehrung der Sprachkompetenz gilt die „Durchgängigkeit – die Dauerhaftigkeit und Kontinuität der Bemühungen um das Register Bildungssprache. Sprachliche Bildung bezieht sich auf die gesamte Bildungsbiografie eines Kindes und Jugendlichen. Dabei muss es zu Kooperationen und Brückenschlägen zwischen verschiedenen Beteiligten kommen – es sind unterschiedliche vertikale und horizontale Verbindungsstellen berücksichtigen“ (Gogolin 2010, S. 119). Als horizontale Verbindungsstellen gelten die Sprachen der unterschiedlichen Fächer und Lernbereiche (= Sprachbildung in allen Fächern); vertikale Verbindungsstellen sind die Übergänge der verschiedenen Schulstufen (vgl. Gogolin 2010. S 119/120).

| <b>unbedingt beibehalten</b>            | <b>möglichst noch ändern</b>                                 |
|---|--|
| Struktur                                | Bewusstseinsbildung  |
| Lehrerin des Vormittags in der 6.Stunde | weitere Lehrer/innen einbeziehen                             |
| besonders für erste Klassen             | Ausweitung auf Klassen 2 - 4 und auf die Oberstufe           |
| Verbindlichkeit                         | Intensive Einbeziehung von Eltern und Erziehungsberechtigten |

Mit dem Ziel, eine SWOT-Analyse über drei Jahre erstellen zu können, wurden die beiden Projektträgerinnen gebeten, Reflexionen aus ihrer Innensicht zu verfassen. Sie werden im Folgenden unkommentiert wiedergegeben.

### **Lehrerin 1**

Das IMST-Projekt war eine große Unterstützung bei der Durchsetzung von wichtigen Strukturänderungen im Umgang mit Sprachbewusstheit und Sprachförderung – im Sinne eines längerfristigen Schulentwicklungsprozesses.

### **Schuljahr 2012/13**

Im Schuljahr 2012/13 war es möglich, Deutsch als Zweisprache sowohl integriert (1x pro Woche durch verschiedene Zweitlehrerinnen) als auch als zweistündige Unverbindliche Übung am Nachmittag anzubieten, erstmals getrennt für Schülerinnen der ersten und zweiten Klassen, aber weiterhin klassenübergreifend nach freiwilliger Anmeldung. Unser Schwerpunkt lag auf sprachsensibler Sprachförderung durchgehender Sprachbildung in Richtung Bildungssprache, im Bewusstsein der Möglichkeit von „Scaffolding“ und der Vermeidung von „Othering“.

Es gelang in verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen (PH, KPH, Universität Wien, Universität Graz) Kontakte zu knüpfen und Informationen zu sammeln und diese an interessierte Kolleg/innen aller Fachrichtungen weiterzugeben. Das Hinführen zur Bildungssprache Deutsch sollte in unseren mehrsprachigen Klassen nicht mehr als alleinige Aufgabe der Deutschlehrerinnen angesehen werden.

Diese Herausforderung wurde zwar von einigen Kolleg/innen angenommen oder wenigstens wahrgenommen, die Zusammenarbeit der UÜ-Lehrerinnen war befruchtend, aber die Situation erforderte sowohl beim integrierten DaZ-Unterricht als auch in der UÜ Bemühungen in Richtung Implementierung einer zusammenhängenden Förderung.

Im darauffolgenden Jahr sollte die Zweitlehrerin des Vormittags einmal pro Woche in der 6. Stunde (nicht am Nachmittag!) gezielt in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Deutsch-Lehrerin fördern können, die Wortschatzarbeit (Schreiben, Lesen) sollte mit IMST-Unterstützung fortgesetzt werden.

### **Schuljahr 2013/14**

Im Schuljahr 2013/14 gelangen erste Schritte in diese Richtung: UÜ-DaZ für fünf erste Klassen klassenweise jeweils in der 6. Stunde, durchgeführt von zwei Lehrpersonen (eine Deutsch-Lehrerin wollte nicht teilnehmen). In einem Fall war es die Deutschlehrerin des Vormittags (eigentlich als 5. Deutschstunde!), die in einem anderen Fall auch die Zweitlehrerin war. Die Auswahl der Teilnehmerinnen an der UÜ DaZ (MONA) erfolgte nach einem in allen Klassen (von verschiedenen Kolleginnen unterschiedlich lang) durchgeführten MONA-Blitzlicht. Es gab einige wenige Elternproteste, die diese Förderung grundsätzlich zwar gut fanden, für ihr Kind jedoch nicht passend.

Nach dem tragischen Todesfall einer Projektlehrerin mussten wir die Stunden neu verteilen, hatten aber die Sinnhaftigkeit der Kontinuität der Förderung durch die auch im Regelunterricht anwesende Lehrkraft erkannt und gewannen die zuständigen Vorgesetzten für unser Anliegen (Werteinheiten und stundenplantechnische Möglichkeiten sind die Voraussetzung für Machbarkeit)

### **Schuljahr 2014/15**

Im Schuljahr 2014/15 – wir waren gebeten worden, unser IMST-Projekt fortzusetzen – hatten wir folgende Situation: Nach einem schriftlichen Blitzlicht mit allen Schüler/innen in allen ersten Klassen wurden Empfehlungen zur Teilnahme an der UÜ-DaZ ausgegeben, diese Kurse fanden für fünf erste Klassen jeweils an einem bestimmten Wochentag in der sechsten Stunde statt. Alle sechs ersten Klassen hatten einmal pro Woche eine zweite Deutsch-Lehrerin integriert zur Verfügung. Die letzte Klasse wurde mangels Werteinheiten über einen Förderkurs betreut. Es gab wenige ablehnende Re-

aktionen zur Tatsache, dass wir alle Schülerinnen unabhängig von ihrer L1 erfasst hatten, was dazu führte, dass wir die UÜ-DaZ in *Deutsch- und Lesetraining* umbenennen durften.

Die Zusammenarbeit aller betroffenen (Deutsch-) Lehrerinnen wurde als überraschend positiv und wertschätzend erlebt, zum Wohl der geförderten Schüler/innen.

Die IMST-Projekte haben Türen geöffnet, Motivation und Rückhalt geboten und Wege bereitet, die wir auch nach Beendigung dieses Projektes weiter verfolgen werden.

## **Lehrerin 2**

Das IMST-Projekt hat sich – über die drei Jahre hinweg laufend – als ein Schulentwicklungsprojekt erwiesen. Von einer (extrem anstrengenden) UÜ, die den Eindruck vermittelte, dass den Schülerinnen und Schülern die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse in Deutsch kein Anliegen ist, hat sich das Projekt zu einer äußerst hilfreichen Maßnahme für das Entwickeln von Sprachbewusstsein und das Training von Sprachfertigkeiten entwickelt.

Es hat den Anschein, dass alle Lehrerinnen für Deutsch diese zusätzliche Stunde mit einer Zweitlehrerin sowie die 6. Stunde (in der Dinge aus dem Unterricht vertieft werden) als hilfreich empfinden. Das allein ist schon ein unerwartetes Ergebnis, war doch noch vor drei Jahren die Unverbindliche Übung DaZ ohne jegliche Anbindung an den Vormittagsunterricht, ohne Wahrnehmung durch die Klassenlehrer/innen, ohne erkennbare Wertschätzung dem Spracherwerb gegenüber. Im Gegenteil, man hatte fast den Eindruck, in die Übung kämen „verhaltenskreative“ Burschen, die ihre vormittäglichen Auseinandersetzungen hier prolongieren und ausleben.

Die Einsicht in die Notwendigkeit des Erwerbs der Bildungssprache wurde den Schüler/innen und Schülern damals offensichtlich nicht kommuniziert. Es herrschte „Vermeidungstaktik“ vor, Defizite nicht anzusprechen, nicht ins Bewusstsein dringen zu lassen und damit für alle Beteiligten als existierendes Problem auszublenden. Kompetenzsteigerung war damit nicht zu erreichen, da versucht wurde, auf schwache Fundamente zu bauen – die Zahlen von Repetenten und Schulabgängern mit nicht-deutscher Muttersprache waren dafür ein deutliches Indiz.

Die deutlich sichtbare mangelnde Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für die eigene Arbeitshaltung und Leistungsbereitschaft bereitete dem Projektteam zunehmend Unbehagen. Was jedoch als erster wichtiger Schritt getan war: Wir konnten durch die gemeinsame Stundenplanung (MONA = **MO**ntag **NA**chmittag) diese Erfahrungen artikulieren, sammeln und reflektieren, die Stunden miteinander vorbereiten und einander stärken, Schüler/innen/gruppen unterschiedlich ein- und aufteilen – und das IMST-Projekt weiter planen und entwickeln.

Als wesentlicher Schritt bei der Entwicklung kann dabei die Tatsache angesehen werden, dass sich zur gleichen Zeit das Schulentwicklungsprojekt M3 des Bildungsministeriums (damals noch bm:ukk, Konstituierung eines Schulteam zur Einführung einer mittleren Management-Ebene) im Aufbau befand. Die Teilnahme an einem IMST-Projekt traf zwei Interessen gleichzeitig: einerseits die Möglichkeit, eine schulentwickelnde Initiative zu setzen, die allmählich in einem Lehrer/innen/team „institutionalisiert“ wird, andererseits ein zentrales Anliegen mehrerer Lehrer/innen (nämlich die Mehrsprachigkeit als positives Phänomen zu sehen, die „neuen“ Schülerinnen an der Schnittstelle Primarstufe/Sekundarstufe I dort abzuholen, wo sie stehen – und sie so rasch wie möglich sprachlich fit für das Gymnasium zu machen – in die Realität umzusetzen. Die wesentliche Erkenntnis des ersten Jahres: Sprachkompetenz wird in allen Unterrichtsfächern benötigt, Sprachkompetenz muss also auch in allen Unterrichtsfächern trainiert werden.

## **Erkenntnisse aus dem ersten Jahr des Projekts**

Eine SCHILF zum Thema „Textkompetenz in allen Unterrichtsfächern“ wurde auch als Multiplikationsveranstaltung genutzt, die Teilnehmerzahl war erfreulich hoch und anschließende Unterrichtserprobungen (Lesetraining im Biologieunterricht, Zweitlehrer im Mathematik-Unterricht) und Diskussionen über Textkompetenz sind bis heute nicht abgeklungen. Wenn auch die Schüler/innen mit

nichtdeutscher Erstsprache zu diesem Zeitpunkt noch kein vermehrtes Sprachbad erhielten, war doch ein Anfang gemacht. Ein Schulentwicklungsprozess hatte zu laufen begonnen!

Der integrierte Vormittagsunterricht (eine Zweitlehrerin in einer Deutschstunde pro Woche) lief zu diesem Zeitpunkt sehr unterschiedlich ab; die Lehrerinnen wurden nach Notwendigkeit einer Auffüllung auf ihre Lehrverpflichtung eingesetzt, ihre Qualifizierung im Bereich Lesen bzw. DaZ war (noch) kein Erfordernis, die Vereinbarungen zwischen den beiden Team-Lehrerinnen waren sehr individuell. Trotzdem konnte in den meisten Fällen in diesen Stunden auch sehr ertrageich gearbeitet werden, allerdings war für reine Sprachförderung selten ausreichend Zeit. Die Verkleinerung der Klasse (durch räumliche Teilung in zwei Gruppen) war zu diesem Zeitpunkt manchmal die optimale Lösung; die Schüler/innen empfanden diese Teilungen häufig als Einteilung in „bessere“ und „schlechtere“ Schüler/innen und lehnten sie ab („Othering“). Mittlerweile wird diese Teilung kaum mehr durchgeführt, das „echte“ Team-Teaching hat im dritten Jahr einen hohen Grad an Professionalität erreicht.

### **Erkenntnisse aus dem zweiten Jahr des Projektes**

Rückblickend gesehen erscheint die Möglichkeit, die UÜ auch am Vormittag abhalten zu können, als großer Glücksfall. Hätten wir darum bitten müssen, es wäre nie zustande gekommen. Der Verweis auf ein laufendes IMST-Projekt war in diesem Zusammenhang ein Türöffner. Jahrelang hatte diese Möglichkeit als „verboten“ gegolten und sinnvolle Unterrichtsarbeit verhindert, nun zeigte sich, dass die Verlegung sowohl die Motivation der SchülerInnen als auch ihren Zuwachs an Sprachkompetenz steigern konnte. Auch die Arbeitszufriedenheit der betroffenen Lehrerinnen nahm zu. Im Abschlussbericht (IMST Wiki, Schuljahr 2013/14) wird dies auch empirisch belegt.

(Der Universität Klagenfurt darf in diesem Zusammenhang dafür gedankt werden, dass die IMST-Themenprogramme im Sinn von Action Research wissenschaftlich so angelegt werden, dass die für die LehrerInnen interessanten Daten von den beteiligten Lehrern und Lehrerinnen als ExpertInnen ihres Tuns selbst erhoben und interpretiert werden können.)

Die Hereinnahme des IMST-Projektes in einen ersten Schulentwicklungsplan im Rahmen von SQA war ebenfalls als Möglichkeit der Professionalisierung der Projektarbeit anzusehen. Erstes Thema des Entwicklungsplanes ist die Bewältigung der Neuen Kompetenzorientierten Reifepfung. Um die Sprachkompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu steigern, ist es notwendig, mit dem Training bereits in der 5. Schulstufe zu beginnen und bis zur Matura beizubehalten. Eine Vorwissenschaftliche Arbeit zum Thema „Mehrsprachigkeit am GRG 21 – am Beispiel von erfolgreichen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ beweist die Wirksamkeit dieser unterstützenden Maßnahmen bzw. die Förderung der Motivation. Eine WE-Zuteilung aus dem Förderkontingent für Deutsch als Zweitsprache bzw. Lesen durch den SSR (= Stadtschulrat für Wien) erwies sich zwar als sehr unterstützende Maßnahme, die Planungssicherheit über mehrere Schuljahre ist allerdings nicht vorhanden. In dieser Hinsicht wäre eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Ministerium bzw. SSR sehr wünschenswert. Auch hier könnte IMST ein Türöffner sein und bleiben.

Im Schuljahr 2013/14 wurden diese WE zusammengelegt und damit gekürzt, für das Schuljahr 2015/16 wurde trotz des Versprechens seitens der Behörde vorerst keine weitere Erhöhung der Wertigkeiten vorgenommen. Erst auf Intervention der Direktion konnten zwei zusätzliche WE genehmigt werden. Von einer Erhöhung kann damit nicht gesprochen werden, eine Verminderung der WE wurde dadurch vermieden.

### **Erkenntnisse aus dem dritten Jahr des Projektes**

Das dritte Jahr konnte aus den strukturellen und inhaltlichen Änderungen bereits einen Nutzen ziehen. Die Elternproteste waren weitgehend verebbt; das Projekt war quasi implementiert und hatte sich schulisch gesehen in die Normalität bewegt (bei Lehrfächerverteilung und Stundenplan wurde auf die Anforderungen beinahe selbstverständlich Rücksicht genommen); die Erfolge liegen auf der Hand, das Förderprogramm kann auch öffentlichkeitswirksam für die Schule genutzt werden.



Kritiker behaupten zwar, die Förderschiene würde vermehrt schwachen Schüler/innen anziehen, die „für eine AHS nur bedingt geeignet sind“; es muss aber eindeutig festgestellt werden, dass die Schüler/innen/population des GRG 21 die Bevölkerung des Bezirks Floridsdorf repräsentiert. Die Förderschiene erlaubt es nun, leistungswillige Schüler/innen zu unterstützen. An Bildung interessierte Erziehungsberechtigte können ihren Kindern umfangreiche Fördermaßnahmen ermöglichen.

Die stetige Weiterentwicklung des Sprachförder-Systems blieb auch der Kollegenschaft nicht verborgen; eine von Anfang an am Projekt beteiligte Kollegin spricht mehrmals von einer Erfolgsgeschichte, dies wird im dritten Jahr deutlich erkennbar – vor allem kontrastiv zu den Anfängen unserer Bemühungen. Ein Schulentwicklungsprozess ist angelaufen und seine Weiterführung ist (beinahe) zur Selbstverständlichkeit geworden. Nun gilt es, laufend Feinabstimmungen durchzuführen und das Entwickelte weiter zu festigen.

### **Erkenntnisse aus drei Jahren IMST-Projekt**

In den drei Jahren der Entwicklung haben sich die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler entwickelt. Waren noch vor fünf Jahren die Sprachkenntnisse der Schülerinnen mit Deutsch als Erstsprache zumindest ausreichend, wenn sie zu uns in die 5. Schulstufe kamen, ist mittlerweile zu bemerken, dass die Erstsprachen der Schülerinnen (wenn sie überhaupt klar zu benennen sind) über Sprachkompetenz und Leistungsvermögen kaum mehr etwas aussagen.

Wir sehen Schüler/innen mit nichtdeutscher Erstsprache, die sich hervorragend in den gymnasialen Zweigen entwickeln, gute bis hervorragende Leistungen in allen Unterrichtsfächern zeigen und sich ihrer Zwei- oder Mehrsprachigkeit der jeweiligen Situation angemessen hervorragend bedienen können. Wir sehen aber auch Sprachdefizite und mangelnde Motivation bei Schüler/innen mit österreichischer Herkunftssprache. Ein Blick auf die Bildungsnähe des Elternhauses lohnt sich.

Nach Einschätzung der Autorin sollte in diesem Zusammenhang die Elternarbeit unbedingt ausgeweitet werden: Eine positive Einstellung zu Schule und Lernen bedeutet alleine schon wertvolle Unterstützung beim Bildungsweg, durch Übernahme eines Teiles der Verantwortung (durch Hilfe beim Lernen und durch regelmäßige Kontakte mit der Schule) können Eltern und Erziehungsberechtigte den schulischen Erfolg ihres Kindes ermöglichen. Eine diesbezügliche Initiative wurde im Schuljahr 2014/15 gestartet, die Akzeptanz ist weiter zu erhöhen, ebenso sollte in möglichst vielen Schulstufen über das „Lernen Lernen“ gesprochen werden – gemeinsam mit Eltern und Schüler/innen.

### **Schulentwicklung**

Als SQA-Beauftragte möchte ich den Blick auch darauf lenken, dass es für weiteren Erfolg einer Ausweitung des Projekts auf die gesamte Schule bedarf. In allen Schulstufen muss die Sprache, muss vor allem die Bildungssprache einen höheren Stellenwert erhalten – die ersten Klassen sind nur der Beginn. Für einen gesamtschulischen Prozess wäre die Zeit zwar reif, mehr als ein gelungener Start kann das Projekt nicht sein – noch ist es nicht selbstverständlich, in allen Fächern Spracharbeit anzubieten und einzufordern. Aber die Rahmenbedingungen sind geschaffen, die nächsten Jahre ermöglichen die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit; von den jungen, nachfolgenden Kolleginnen und Kollegen wird es abhängen, was entsteht.

Diese Feinarbeit ist in Ansätzen bereits vorhanden; eine Kollegin berichtet von erfolgreicher Teamarbeit, die vor drei Jahren nicht einmal anzudenken möglich gewesen wäre. Unterstützende Hilfestellungen in den Klassen lassen einen deutlichen Blick auf „sprachliche Sensibilität“ und „Sprachaufmerksamkeit“ zu. Das gibt Mut für die weitere Arbeit. Sinnvoll wäre die Weiterführung der sprachlichen Arbeit in der gesamten Unterstufe; vor allem in der 5. Klasse, denn in der Oberstufe wird unvermittelt eine „wissenschaftliche“ Sprachverwendung erwartet.

### **Hindernisse**

Noch wird in einzelnen Unterrichtsfächern Sprache und durchgängige Sprachbildung nicht als notwendig erachtet. Junge Kolleg/innen, die unmittelbar aus Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten kommen, haben bereits eine andere Einstellung dazu. In dieser Hinsicht hat sich im vergangenen Schuljahr sehr viel verändert.

Hinzu kommt, dass die Klassen in der AHS derzeit zu groß sind (in den ersten Klassen üblicherweise bis zu 29 Schüler/innen; in manchen Fällen können die Klassenschülerzahlen sogar bis 32 steigen) mit 20 bis 22 Schüler/innen könnte man erfolversprechender individualisieren, also auch nachhaltiger sprachlich trainieren. Eine Reduzierung der Klassenschülerzahlen würde auch die individuelle Förderung von Interessierten und Begabten erleichtern.

Eine weitere Rahmenbedingung ist die strukturelle Gebundenheit; könnte diese UÜ auch in jeder anderen Stunde eingeteilt werden, wäre die Vernetzung leichter; man wäre dann der „fünften Deutschstunde“ einen Schritt näher. Ebenso könnte die „integrierte Deutsch-Stunde“ auch wechselweise in anderen Fächern stattfinden; in Biologie wurde einmal ein diesbezüglicher Versuch unternommen.

Sachliche Diskussionen um die Übernahme einer Klasse (Klassenlehrerteams in der Lehrfächerverteilung) würden einen nächsten Schritt zur Weiterentwicklung bedeuten. Eine Einteilung in „gute“ Klassen und „herausfordernde“ Klassen darf nicht stattfinden. Hervorragend ausgebildete Kolleg/innen sollten nicht automatisch den „sprachschwierigen“ Klassen zugeteilt werden. Es ist zu fordern, dass Kolleg/innen aller Fächer die durchgängige Sprachbildung umsetzen. Ebenso braucht es eine sachliche Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung.

#### **Fazit**

Faktum ist, dass sprachlicher Förderbedarf nicht ausschließlich von der Erstsprache abhängt, weswegen die Öffnung der UÜ zum richtigen Zeitpunkt erfolgt ist. Von der weiteren Vorgangsweise und der Unterstützung durch Direktion und Behörde wird es abhängen, ob sich das begonnene Projekt erfolgreich fortsetzen lässt – auch ohne IMST.

Angst vor einem Unterricht mit Kindern, die noch Trainingsbedarf haben, führt mit Sicherheit auf einen falschen Weg.

Weitere IMST-Projekte wären spannend, etwa eine Kombination von verschiedenen Unterrichtsmethoden mit Sprachförderung. Es wäre auch eine Annäherung der Lehrer/innen beider Schulformen wünschenswert.

Wenn wir versuchen, den Kritikern zuzuhören, zeigen sie uns, wo es nachzubessern gilt, damit durchgängige Sprachbildung ein Anliegen des gesamten GRG 21 wird.



Abbildung 3: Sprachenportrait einer Schülerin einer ersten Klasse (2014/15)

## 6 RESÜMEE

Da zu Beginn der Arbeit die Forschungsfrage/n aus drei Jahren genannt wurden, müssen nun auch Antworten gegeben werden.

(1) Wie kann am GRG 21 das Bewusstsein davon gesteigert werden, dass die Ausgangssituationen in Bezug auf die Sprachverwendung zu Beginn der AHS unterschiedlich sind und Schülerinnen unterschiedliche Dinge benötigen, um sich den Anforderungen, die eine Verwendung von Bildungssprache in der AHS an sie stellt, gewachsen zu sein?

**Antwort:** Das Bewusstsein in Bezug auf Sprache und Sprachverwendung kann gesteigert werden, allerdings mit sehr viel Aufwand; Ressourcen sind dabei von entscheidender Bedeutung, aber auch die Wertschätzung dem bereits Geleisteten gegenüber. Das betrifft sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen. Leistungssteigerung durch Anerkennung des bereits Geleisteten ist ein Ziel.

(2) Inwieweit ist die Steigung der Sprachaufmerksamkeit in möglichst vielen Fächern gelungen oder zumindest deutlich ins Bewusstsein gerückt?

**Antwort:** Die Sprachaufmerksamkeit ist nun ein Thema am GRG 21; damit sind der Begriff und seine Umsetzungsmöglichkeiten ins Bewusstsein gerückt; auch aus der Erfahrung mit der ersten Runde der VWAen wird den Lehrer/innen aller Fächer deutlich bewusst, dass die Sprachkompetenz der Schülerinnen ein entscheidender Faktor für Betreuung und Beurteilung ist. Man muss spätestens in der 9. Schulstufe, noch besser in der 5. Schulstufe (oder besser mit Beginn der sprachlichen Entwicklung) damit beginnen, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit (Lese-, Text-, Sprech-, Schreib- und Hörkompetenz) systematisch und nachhaltig zu fördern. Fachsprachliche Präzision in jedem Fach ist dabei in der Schule unerlässlich.

(3) Was kann unternommen werden, um „Durchgängige Sprachbildung“ zu gewährleisten, und das im regulären Schulbetrieb? Was brauchen die Lehrer/innen? Was brauchen und erwarten die Schüler/innen? Welche Ressourcen muss das System zur Verfügung stellen, um den Erwerb der Bildungssprache zu fördern? Mangelnde Beherrschung der Bildungssprache ist kein „Migrationsproblem“!

**Antwort:** Lehrer/innen aller Unterrichtsfächer brauchen Unterstützung durch Fortbildung (am besten SCHILF), durch gemeinsames Tun, durch Wertschätzung von übergeordneten Instanzen (Direktion, Landesschulrat, Ministerium), durch geeignete Rahmenbedingungen, durch Öffentlichkeitsarbeit, welche die Qualität dieser Kompetenzerweiterung formuliert. Die Schulbehörde muss jedoch dazu „die Zusammenarbeit und Entwicklung der gemeinsamen Sichtweisen mit Lehrenden anderer Fächer stärken“ (Aalto 2015, o.S.) In diesem Zusammenhang wurden am GRG 21 als förderliche und hemmende Faktoren identifiziert:

| förderlich   | hemmend   |
|--|---|
| IMST Veranstaltungen, Begegnung mit anderen Kolleg/innen | keine Aufbewahrungsmöglichkeit für die Materialien im Lehrerzimmer  |
| Wertschätzung durch Direktion                            | Aufmerksamkeit im Lehrkörper (wenn alles „gut läuft“)   |
| Verankerung in LFV und Stundenplan                       | Schulstart erfolgt immer viel „zu rasch“, Gruppenkonstitution notwendig, ebenso müssen Namen und Zahlen gemeldet werden |

|  |  |
|--|--|
| inhaltlicher Input und Diskussion  | immer noch Ablehnung durch Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen (jedoch deutlich weniger als früher) |
| integrativ tätige Lehrerin hält Deutsch- Training ab (hat Überblick über Klasse) | skeptische Kolleg/innen mit anderen Vorstellungen  |
| Projektbudget für Ankäufe  |  |
| Projektcharakter   |  |

Folgende Forderungen werden daraus abgeleitet:

- an den einzelnen Themenbereichen muss weiter geforscht werden;
  - die praktische Erprobung von theoretischen Erkenntnissen ist unumgänglich;
  - die Ausbildung künftiger Lehrer/innen/generationen muss auch auf Spracherwerbstheorien eingehen und praktische Anleitungen zu deren Umsetzung geben;
  - intensive Schulungen und Fortbildungen im AHS-Bereich sind notwendig.

Es braucht eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit und zu durchgängiger Sprachbildung, nicht nur in der Schule, sondern in der gesamten Gesellschaft.

## 7 ZEHN THESEN FÜR EINE SPRACHFÖRDERLICHE SCHULKULTUR

Im Folgenden finden sich als Ergebnis unserer dreijährigen Arbeit zehn Thesen, welche eine Kultur des Förderns einleiten könnten, ohne dass sich Schule von Grund auf ändern muss.

- Schule nähert sich respektvoll den Ausgangssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler und erwartet diesen Respekt auch von den SchülerInnen gegenüber der Bildungssprache.
- Schule bietet täglich Anreize zum sprachbewussten Lernen und Lehren und erwartet von den Schüler/innen, dass sie diese Anreize bestmöglich aufnehmen.
- Schule steht unter gesellschaftlichem Druck. Hohes Ansehen von Lehrerinnen und Lehrern in der Öffentlichkeit wird aber für einen vertrauensvollen Umgang mit SchülerInnen und Eltern im Rahmen der sprachlichen Förderung dringend benötigt. Dafür ist die Behörde ebenfalls zuständig.
- Schule hat hervorragend ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer und braucht sie weiterhin, deshalb haben Aus-, Fort- und Weiterbildung von höchster (wissenschaftlicher) Qualität zu sein. Alle Lehrer/innen müssen Grundkenntnisse zum Spracherwerb und zur Sprachförderung besitzen, deshalb muss das Thema Förderung von Sprachkompetenz dringend in die Curricula der Lehrer/innen/bildung aufgenommen werden.
- Schule arbeitet erfolgreich, wenn Schüler/innen individuell gesehen und gefördert werden können, wenn echte Individualisierung im Klassenzimmer stattfindet. Die Reduzierung der Klassenschülerzahl ist unserer Erfahrung nach eine dafür bestens geeignete Maßnahme.
- Schule erkennt und fördert Mehrsprachigkeit als Schlüssel zum Erfolg, als Chance, Vielfalt zu leben, als Selbstverständlichkeit. Die sprachliche Diversität ist Teil der kulturellen Diversität, sie bereichert das Leben aller Bürger/innen eines Staates.
- Schule erwartet von Eltern und Erziehungsberechtigten, von der Öffentlichkeit und der Schulbehörde, von den Medien und anderen Organen der Öffentlichkeit Unterstützung bei der Betonung der hohen Bedeutung von Sprache und sprachlicher Bildung für alle Kinder.
- Schule schafft bestmöglich ein Klima, in dem gut und gerne gelernt werden kann. Motivation und Freude am Lernen muss aber auch von den Erziehungsberechtigten gefördert werden, damit Schule und Schüler/innen den aktuellen Herausforderungen aktiv begegnen können.
- Schule braucht ausreichende Ressourcen zur durchgängigen Sprachbildung; Sparzwang und Reduzierung haben trotz schwieriger Rahmenbedingungen in der Schule keinen Platz, weil dadurch die Zukunft des Landes gefährdet wird.
- Schule erwartet Respekt und Wertschätzung bezüglich der geleisteten Arbeit und ist bereit, die gleiche Wertschätzung den Lernenden gegenüber zum Ausdruck zu bringen. Nur in einem wertschätzenden und vertrauensvollen Umfeld ist Leistung auf Dauer möglich.

## 8 LITERATUR

**Altrichter**, Herbert; Posch, Peter (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn. Klinkhard

**Aalto**, Eija; Schnitzer, Katja, et.al (2015). Handout zum Referat Eija Aalto, Katja Schnitzer, et. Al. (20.3.2015). Diversität im Mehrsprachenunterricht – Professionalisierung in der Lehrer/innenbildung. Referat gehalten am 20.3.2015 im Rahmen der Tagung „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit als Chance“, veranstaltet von BIMM (=Bundeszentrum Interkulturalität, Migration, Mehrsprachigkeit) (Dagmar Gilly), 20./21.3.2015 in Graz, unveröffentlicht

**Albayrak**, Dd. Bahar (2007). Mehrsprachigkeit - Definitionen, Typen und wissenschaftliche Fragestellungen. Grin-Verlag. Seminararbeit online verfügbar unter. [www.grin.com/de/e-book/116891/mehrsprachigkeit-definitionen-typen-und-wissenschaftliche-fragestellungen](http://www.grin.com/de/e-book/116891/mehrsprachigkeit-definitionen-typen-und-wissenschaftliche-fragestellungen) [2.7.2015]

**Bausch**, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004). Mehrsprachigkeit im Fokus. Abstract zu. Beiträge der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen. Narr (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). online verfügbar unter – [zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/Bausch KoenigsKrumm1.htm](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/Bausch%20KoenigsKrumm1.htm) [7.7.2015]

**BMBF** (Bundesministerium für Bildung und Frauen) Abt.1/5a, Referat für Migration und Schule (2014). Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 18., aktualisierte Auflage. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr.1/2014-15

**Bolte**, Dorothea; Both, Sabine; Hamann, Christoph; et. al. (2013). Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichungen zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 – 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Hrsg. vom Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Berlin-Brandenburg, online verfügbar unter. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/sprachsensibler\\_fachunterricht/1\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht-Vorwort.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/1_Sprachsensibler_Fachunterricht-Vorwort.pdf) [7.7.2015]

**Dirim**, İnci. Fördern ohne Othering – Didaktik Deutsch als Zweitsprache\* aus migrationspädagogischer Perspektive. Abstract zum Vortrag am 9.7.2015 an der Freien Universität Berlin. online verfügbar unter. [http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Files/Abstract\\_Dirim\\_FU\\_072015.pdf](http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Files/Abstract_Dirim_FU_072015.pdf) [5.7.2015]

**Elsayed**, Karima (2012). Geschichten aus tausendundeinem Kopftuch und was es bedeutet eine Lehrerin mit Kopftuch zu sein. Masterarbeit an der Universität Wien. Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Betreuerin. Univ.- Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

**Fleck**, Elfie (2009). Sprachförderung in Österreich. Angebote im schulischen Bereich. In: Plutzer, Verena; Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.) (2009). Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck. StudienVerlag. (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas. Band 12). Seite 52 – 63.

**Fröhlich**, Lisanne; Döll, Marion; Dirim, İnci (2014). Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache. Teil 1. Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe 1. Hrsg. vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) Abteilung I/5a, Referat für Migration und Schule. Wien

**Fröhlich**, Lisanne; Döll, Marion; Dirim, Inci (2014). Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache. Teil 2. Ergebnisdokumentationsbogen. Hrsg. vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) Abteilung I/5a, Referat für Migration und Schule. Wien

**Gogolin**, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute; Reich Hans H. (Hrsg.) (2013). Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FörMig Edition. Hrsg. von Inci Dirim, Ingrid Gogolin, et. al. Band 9. Münster u.a.. Waxmann

**Gogolin**, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta, et. al in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG (2011). Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Waxmann (= FÖRMIG MATERIAL. Hrsg. von Inci Dirim, Ingrid Gogolin, Ute Michel, Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Knut Schwippert. Band 3)

**Gogolin**, Ingrid; Lange, Ingrid; et.al in Zusammenarbeit mit FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Hamburg O.V. online verfügbar unter. [www.blk-formig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM\\_1\\_10.pdf](http://www.blk-formig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf) [6.7.2015]

**Gronold**, Daniela (2013). Empfehlungen für Diversität und Mehrsprachigkeit in Organisation, Personal, Curricula, Forschung, Lehre der Pädagog/inn/enausbildung (neu). Ergebnisprotokolle der Arbeitsgruppe Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen (2011-2013), o.O.

**Hashemi**, Asma (2015). *Mehrsprachigkeit am GRG 21 am Beispiel von erfolgreichen Schülern/Schülerinnen mit Migrationshintergrund*. Vorwissenschaftliche Arbeit am GRG 21 unter Betreuung von Mag. Gerlinde Rennison. Wien, Februar 2015, unveröffentlicht

**Höfferer-Brunthaler**, Dagmar (2013). *MONA & MacDeutsch. Lesen und Schreiben im GRG 21. Schnittstelle Volksschule – AHS*. Projektbericht für IMST (Innovationen machen Schulen Top), Themenprogramm Lesen und Schreiben. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, IMST-Wiki, verfügbar unter. [www.imst.ac.at/files/projekte/830/berichte/830\\_Langfassung\\_H%C3%B6fferer-Brunthaler.pdf](http://www.imst.ac.at/files/projekte/830/berichte/830_Langfassung_H%C3%B6fferer-Brunthaler.pdf) [5.7.2015]

**Höfferer-Brunthaler**, Dagmar (2014). *Wie können wir am GRG 21 ein Bewusstsein für sprachsensiblen Unterricht schaffen? – Semantische und strukturelle Wortschatzbeherrschung und Wortschatzarbeitung als Grundlage für Leseverstehen und Textproduktion*. Projektbericht für IMST (Innovationen machen Schulen Top), Themenprogramm Lesen und Schreiben. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, IMST-Wiki, verfügbar unter. [www.imst.ac.at/files/projekte/1295/berichte/1295\\_Langfassung\\_H%C3%B6fferer-Brunthaler.pdf](http://www.imst.ac.at/files/projekte/1295/berichte/1295_Langfassung_H%C3%B6fferer-Brunthaler.pdf) [7.7.2015]

**Lehmann**, Astrid; Pilz, Anett; Sarich, Thea (2013). Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. In: Dorothea Bolte; Sabine Both; Christoph Hamann et. al. (2013). *Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichungen zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 – 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*. Hrsg. vom Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Berlin-Brandenburg. Band 3. Seite 19 – 94, online verfügbar unter [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/sprachsensibler\\_fachunterricht/3\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht-Deutsch.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/3_Sprachsensibler_Fachunterricht-Deutsch.pdf) [7.7.2015]

**Leisen**, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. 2 Broschüren im Schuber. München. Klett

**Messerschmidt**, Astrid (2015). Zugehörigkeiten jenseits nationaler Identitäten – migrationsgesellschaftliche Bildung für alle. In. *ÖdaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache (Hrsg.)). Diversität als Chance – DaF / DaZ lernen und lehren in mehrsprachigen Gesellschaften*. ÖdaF-Mitteilungen 31 (2015) Heft 1. Seite 5 - 18



**Mikura**, Raphaela (2013). *Mehrsprachigkeit ohne Othering?* Diplomarbeit, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät. BetreuerIn. Dirim, Inci; online unter [thes.univie.ac.at/25062/](https://thes.univie.ac.at/25062/) [5.7.2015]

**Miladinović**, Dragan (2014). Deutsch als Zweitsprache. Eine Begriffsanalyse. In: ÖdaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.). *Ressourcen*. ÖdaF-Mitteilungen 30 (2014) Heft 2, S. 137-147

**Nevyjel**, Elisabeth(2008). *Was brauchen Kinder mit Migrationshintergrund wirklich? Erkenntnisse aus der Praxis einer Volksschullehrerin*. ÖdaF-Mitteilungen 24 Heft 2. Mehrsprachigkeit. S. 28 bis 37

**ÖdaF** (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) (Hrsg.) (2008). *Mehrsprachigkeit*. ÖdaF-Mitteilungen 24, Heft 2.

**ÖdaF** (Hrsg.) (2015). *Diversität als Chance – DaF/DaZ lernen und lehren in mehrsprachigen Gesellschaften*. ÖdaF-Mitteilungen 31 (2015), Heft 1.

**ÖdaF** (Hrsg.). *Ressourcen*. ÖdaF-Mitteilungen 30 (2014) Heft 2.

**ÖSZ** (=Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) (Hrsg.) (2012). *Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit*. KIESEL neu, Heft 2. Graz: ÖSZ.

**PH Kärnten**, Viktor Frankl Hochschule (2013). Bericht über die Aktivitäten des Instituts für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung im Bereich der Personalentwicklung für das Studienjahr 2011/12. In: Gronold, Daniela (2013). *Empfehlungen für Diversität und Mehrsprachigkeit in Organisation, Personal, Curricula, Forschung, Lehre der Pädagog/inn/enausbildung (neu)*. *Ergebnispapiere der Arbeitsgruppe Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen (2011- 2013)*, o.O.

**Plutzar**, Verena; Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.) (2009). *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Innsbruck. StudienVerlag. (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas. Band 12).

**Pohl**, Inge; Ulrich, Winfried (2011). *Wortschatzarbeit*. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 7, hrsg. von Winfried Ulrich. Hohengehren: Schneider Verlag

**Portmann-Tselikas**, Paul. R. (2013). In allen Fächern Sprache lernen. In: Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute; Reich Hans H. (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. FörMig Edition. Hrsg. von Inci Dirim, Ingrid Gogolin, et. al. Band 9. Münster u.a.. Waxmann. S. 272 - 284

**Reich**, Hans. H.. Förderung von Mehrsprachigkeit – Bedingungen und Konsequenzen. In: Plutzar, Verena; Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.) (2009). *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Innsbruck. StudienVerlag. (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas. Band 12), S. 43 - 51

**Rösch**, Heidi; Fitzner, Corinna; Hantel, Silke; et.al (Hrsg.) (2013). *Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung 5/6*. Bildungshaus Schulbuchverlage. Westermann/Schroedel

**Schmölzer-Eibinger**, Sabine (o.J.). *Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik*. Ein Online-Beitrag zu Teilergebnissen eines vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) geförderten Forschungsprojekts zum Thema „Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Literalen Didaktik“. Vorarbeiten zu diesem Projekt wurden bereits andernorts publiziert (vgl. SCHMÖLZER-EIBINGER 2004; 2005; 2006a; 2006b). S. 9.; online unter [www.abrapa.org.br/cd/npdfs/SchmeolzerEibinger-Sabine.pdf](http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/SchmeolzerEibinger-Sabine.pdf) [7.7.2015]

**Selimi, Naxhi** (2014). *Wortschatzarbeit konkret*. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Hohengehren. Schneider Verlag

**Ulrich, Winfried** (2011). C1 - Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. In: Pohl, Inge; Ulrich, Winfried (2011). *Wortschatzarbeit*. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 7. hrsg. von Winfried Ulrich. Hohengehren. Schneider Verlag. Seite 272 bis 284

**Ulrich, Winfried** (2013). Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht. In: Bolte, Dorothea; Both, Sabine; Hamann, Christoph; et. al. (2013). *Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichungen zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 – 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*. Hrsg. vom Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Berlin-Brandenburg. Band 9. Seite 305 – 330, online unter [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publicationen\\_sprachbildung/sprachsensibler\\_fachunterricht/9\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht-wissenschaftliche\\_Grundlagen.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publicationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/9_Sprachsensibler_Fachunterricht-wissenschaftliche_Grundlagen.pdf) [7.7.2015]

**Welsh, Renate** (2015). *Festrede* an eine vierte Klasse. Private Veranstaltung – Abschlussfeier einer vierten Klasse Volksschule. Der Text wurde von der Autorin persönlich für das IMST-Projekt freigegeben (Mail vom 8.Juli 2015)

**Die Wiener Volkshochschulen GmbH** (2015). *Förderung 2.0 – VHS Lernhilfe an Wiener Schulen*. Umfangreiche Webpage. [www.vhs.at/gratislernhilfe.html](http://www.vhs.at/gratislernhilfe.html) [5.7.2015]