

Bernt Ahrenholz

Diana Maak

unter Mitarbeit von Isabel Fuchs, Britta Hövelbrinks, Julia Ricart Brede,  
Wolfgang Zippel

## **Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern**

Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer  
Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK

**Berichte und Materialien [www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de) Bd. 1**

Spracherwerb  
[www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de)  
Spracherwerb Migration



Bernt Ahrenholz, Diana Maak

Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen

# **Berichte und Materialien**

[www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de)

herausgegeben von

Bernt Ahrenholz

Britta Hövelbrinks

Diana Maak

Julia Ricart Brede

Martina Rost-Roth

Band 1



seit 1558

**Friedrich-Schiller-Universität Jena**

Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache  
Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Bernt Ahrenholz

Diana Maak

Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher  
Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer  
Berücksichtigung von Seiteneinsteigern

Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer  
Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK

2., durchgesehene und überarbeitete Auflage

unter Mitarbeit von

Isabel Fuchs

Britta Hövelbrinks

Julia Ricart Brede

Wolfgang Zippel

**Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN: 2196-744X

URN: urn:nbn:de:101:1-2013061923634

Copyright © 2013 [www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de)

[www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

## Vorwort

Der vorliegende Bericht ist Ergebnis einer Untersuchung zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen, die im Auftrag des Thüringischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur am Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena unter Leitung von Prof. Dr. Bernt Ahrenholz durchgeführt wurde.

Auf der Basis der Vereinbarung vom 21. Oktober 2011 wurde vom 1. Dezember 2011 bis 30. November 2012 die Untersuchung unter dem Projekttitel „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“ realisiert, i.e. es wurde das Untersuchungsdesign entwickelt, die Daten wurden erhoben, aufbereitet und in einem dem zeitlichen Rahmen des Projektes angemessenen Umfang ausgewertet.

Das Projekt MaTS umfasst einen quantitativen und einen qualitativen Teil. Für den quantitativen Teil wurde für Erfurt eine Vollerhebung an allen Schulen durchgeführt, außerhalb von Erfurt wurden SchülerInnen befragt, die statistisch als AusländerInnen bzw. AussiedlerInnen erfasst sind; insgesamt wurden Daten von 6719 Fragebögen ausgewertet. Die Erfassung der Daten der Erfurter Grundschulen wurde mit Hilfe von Studierenden manuell, die aller weiteren Daten mit Hilfe des Universitätsprojekts Lehrevaluation (ULe)<sup>1</sup> maschinell durchgeführt.

Im Rahmen der qualitativen Teilstudie wurden 37 Personen interviewt, 13 Unterrichtsstunden aufgezeichnet und zusätzliche Sprachdaten von den interviewten Schülern erhoben. Die Interviewdaten und Sprachdaten wurden sodann von sieben studentischen Hilfskräften transkribiert.

Unter den MitarbeiterInnen am Lehrstuhl und der Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache hat bei der Planung, Organisation, Durchführung der Untersuchung und der Auswertung sowie Verschriftung der Ergebnisse Diana Maak in erheblichem Maße die Verantwortung übernommen.

An der Planung der Fragebögen war Dr. Julia Ricart Brede wesentlich mit beteiligt, hier erfuhren wir auch wichtige Unterstützung durch das ULe. Bei der administrativen Umsetzung der Fragebogenerhebung half Julia Schmidt.

Die Bereinigung der von den Studierenden in SPSS erfassten Daten und zahlreiche Berechnungen besorgte sodann Wolfgang Zippel, der auch den Zwischenbericht mit erstellt und Teile des Abschlussberichtes verfasst hat. Weitere Berechnungen und Ergänzungen zum Bericht wurden von Dr. Julia Ricart Brede und Britta Hövelbrinks unternommen; letztere hat auch an der Endfassung des quantitativen Teils wesentlich mitgewirkt. Die qualitative Teiluntersuchung wurde von Diana Maak verantwortlich durchgeführt und mit Hilfe von Isabel Fuchs umgesetzt, i.e. sie haben die Interviews organisiert, geführt, kodiert und ausgewertet.

Bei der Administration hat Janine Graupner als studentische Hilfskraft das Projekt die ganze Zeit begleitet. Die Transkriptionen wurden von Marlen Dieckhoff, Sara Fronz, Janine Graupner, Christine Kuhn, Benthe Kügler, Laura Pook und Dana Pottharst unter Anleitung von Diana Maak erstellt.

---

<sup>1</sup> Für nähere Informationen siehe <http://www.ule.uni-jena.de/>

Die Erhebung an den Erfurter Grundschulen wäre ohne die Unterstützung der Studierenden aus dem von Diana Maak geleiteten und zusammen mit Julia Schmidt durchgeführten Forschungsseminar nicht möglich gewesen. Beteiligt waren Anita Coenen, Anna Coisman, Catinka Conrad, Ina Dimova, AbdelKarim El Ghazi, Julia Finze, Nina Friedrich, Janine Füchsel, Gritt Gawalek, Katja Graul, Janine Graupner, Julia Grunau-Gehring, Tatjana Hofmann, Johanna Kammler, Jeanne Kießlinger, Alisa Krämer, Christine Kuhn, Elisabeth Kunze, Josy-Ann Lätsch, Anne-Katrin Leich, Christiane Meysel, Anne-Marie Naumann, Timo Nickel, Katja Piskorski, Nadja Pohle, Sarah Puff, Tanja Scheffel, Franziska Schmuck, Denise Uhlenbrock, Elisabeth Wiesicke.

Natürlich wäre die Untersuchung nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung der SchulleiterInnen, LehrerInnen und SchülerInnen, die die Befragung unterstützt haben und für Interviews zur Verfügung standen. Wir wissen es zu schätzen, dass sie sich trotz erheblicher Belastungen im Schulalltag für die Untersuchung Zeit genommen haben und danken ihnen dafür sehr. Unser Dank geht auch an die Regionalberaterin für Erfurt, Frau Eger, die das Unternehmen nicht nur vor Ort unterstützt hat.

Schließlich möchten wir dem TMBWK und insbesondere Frau Bettina Schultz herzlich dafür danken, dass sie uns von Anfang an darin unterstützt hat, ein genaueres Bild und ein tieferes Verständnis von der Situation der SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache zu erreichen nicht zuletzt mit dem Ziel , administrative, strukturelle und pädagogische Entscheidungen zu optimieren und zusätzliche Grundlagen für Weiterbildungsmaßnahmen von LehrerInnen zu gewinnen.



## Inhalt

I.	Einleitung.....	1
II.	Projektergebnisse in Kurzfassung.....	2
III.	Das Projekt Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS) .....	7
IV.	Quantitative Fragebogenerhebung .....	9
1	Theorie und Forschungsstand .....	9
2	Methode.....	9
2.1	Instrumente .....	9
2.2	Datenerhebung.....	14
2.3	Datenaufbereitung und Datenanalyse .....	14
3	Ergebnisse .....	15
3.1	Rücklauf und Stichprobe .....	15
3.2	Staatsangehörigkeit, Migrationshintergrund und SeiteneinsteigerInnen .....	19
3.3	Mehrsprachigkeit .....	30
3.3.1	Mehrsprachige SchülerInnen .....	30
3.3.2	Sprachgebrauch in mehrsprachigen Familien .....	38
3.4	Sprachkompetenzeinschätzung und DaZ-Förderung .....	48
3.4.1	Deutschkompetenzen .....	49
3.4.2	Englischkompetenzen.....	57
3.4.3	Kompetenz in den Herkunftssprachen .....	60
3.5	Sprachlernwünsche .....	66
3.6	Mediennutzung .....	70
4	Methodendiskussion .....	76
5	Zusammenfassung.....	78
V.	Erfassung der Perspektive der Akteure .....	82
1	Theorie und Forschungsstand .....	82
2	Methode.....	84
2.1	Forschungsdesign .....	84
2.2	Instrumente .....	85
2.2.1	SchulleiterInnen und LehrerInnen.....	85
2.2.2	SchülerInnen.....	86
2.3	Datenerhebung.....	87
2.3.1	SchulleiterInnen und LehrerInnen.....	88
2.3.2	SchülerInnen.....	88

2.4	Erhobene Daten im Rahmen der qualitativen Teilstudien .....	88
2.5	Datenaufbereitung .....	89
2.5.1	SchulleiterInnen und LehrerInnen.....	89
2.5.2	SchülerInnen.....	89
2.6	Datenanalyse .....	90
2.6.1	Kategorie 1: Zusammensetzung der Schülerschaft .....	91
2.6.2	Kategorie 2: (Erst-)Aufnahme.....	91
2.6.3	Kategorie 3: Förderung.....	91
2.6.4	Kategorie 4: Wahrnehmung von SeiteneinsteigerInnen, ausländischen SchülerInnen und SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache .....	91
2.6.5	Kategorie 5: Zusammenarbeit mit den Eltern .....	92
2.6.6	Kategorie 6: Rolle der Herkunftskulturen und –sprachen.....	92
2.6.7	Kategorie 7: Schulische und berufliche Zukunftsperspektiven .....	92
2.6.8	Kategorie 8: Erfolgsfaktoren.....	92
2.6.9	Kategorie 9: Wünsche .....	92
2.7	Stichprobe .....	93
2.7.1	SchulleiterInnen und LehrerInnen.....	93
2.7.2	SchülerInnen.....	94
3	Ergebnisse .....	95
3.1	Kategorie 1: Zusammensetzung der Schülerschaft .....	95
3.2	Kategorie 2: Die (Erst-)Aufnahme von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in die Schulen.....	98
3.3	Kategorie 3: Förderung.....	106
3.4	Kategorie 4: Wahrnehmung von SeiteneinsteigerInnen, ausländischen SchülerInnen und SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache .....	114
3.5	Kategorie 5: Zusammenarbeit mit den Eltern .....	118
3.6	Kategorie 6: Rolle der Herkunftskulturen und –sprachen.....	119
3.7	Kategorie 7: Schulische und berufliche Zukunftsperspektiven .....	123
3.8	Kategorie 8: Erfolgsfaktoren.....	129
3.9	Kategorie 9: Wünsche .....	137
4	Methodendiskussion .....	140
5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....	141
6	Literaturverzeichnis.....	144
7	Anhang .....	149

## I. Einleitung

Der vorliegende Abschlussbericht stellt die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen“ (MaTS) dar. Die Untersuchung wurde im Auftrage des TMBWK mit dem Ziel durchgeführt, einen vertieften Einblick in die Situation der SchülerInnen<sup>2</sup> nicht-deutscher Herkunftssprache an Thüringer Schulen zu erhalten und eine Grundlage für die Erarbeitung von Weiterbildungsmaßnahmen zu gewinnen. Insbesondere sollte ein genaueres Bild bezüglich der Frage gewonnen werden, wie viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. migrationsbedingter Mehrsprachigkeit Thüringer Schulen besuchen, da aufgrund anderer Untersuchungen in Hamburg, Essen oder Freiburg die bisherigen, wesentlich auf Staatsangehörigkeit basierenden Angaben als unzuverlässig eingestuft werden müssen. Außerdem sollte ein genaueres Bild vom Sprachgebrauch und der Dauer des Deutscherwerbs gewonnen werden. Gleichzeitig gab es den Auftrag, ausschnittsweise die Einschätzungen am Bildungsprozess der Beteiligten, also der SchülerInnen, LehrerInnen und SchulleiterInnen in Hinblick auf die Bedingungen des Spracherwerbs und der Teilhabe am Bildungssystem zu erfassen.

Das Projekt MaTS versucht dem Auftrag durch eine quantitative und eine qualitative Teiluntersuchung gerecht zu werden. Für die quantitative Teiluntersuchung wurde in Erfurt eine Vollerhebung durchgeführt, außerhalb von Erfurt sollten alle SchülerInnen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit und Aussiedlerstatus befragt werden. Insgesamt nahmen schließlich 6719 SchülerInnen an der Befragung teil.

Die Erfassung der Perspektive der Beteiligten erfolgte mit Hilfe von Leitfaden gestützten Interviews, von denen 25 Interviews im Umfang von mehr als 14 Stunden in den vorliegenden Bericht eingehen. Zudem wurden von den SchülerInnen Sprachdaten erhoben und Förderunterricht wurde in Hinblick auf die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen aufgezeichnet.

Der Fragebogen umfasst 15 Fragen mit z.T. komplexen Antwortmöglichkeiten und ein Kommentarfeld. Er wurde zudem in zwei Versionen erstellt, einer kindgerechten für die Grundschule und eine zweite Version für die älteren SchülerInnen, die maschinenlesbar ist. Damit ergeben sich vier Teilgruppen für die Untersuchung: die Gruppe möglichst aller Erfurter GrundschülerInnen, die Gruppe möglichst aller SchülerInnen an weiterführenden Schulen in Erfurt, die Gruppe möglichst aller GrundschülerInnen außerhalb von Erfurt, die eine andere Staatsangehörigkeit als Deutsch haben oder AussiedlerInnen sind und schließlich die entsprechende Gruppe an den weiterführenden Schulen außerhalb von Erfurt.

Der große Umfang der Erhebung, die Vielfalt der Daten, die Vielfältigkeit der Auswertungsmöglichkeiten, die zeitliche Begrenzung des Projektes und administrative Verzögerungen erlauben zwar eine umfassende Auswertung, lassen aber auch noch eine Reihe sehr wünschenswerter weiterer Analysen zu. Dennoch ist die bis jetzt erfolgte Auswertung der Daten so umfangreich, dass eine Präsentation der Ergebnisse zusätzlich zur Gesamtdarstellung (Kap. III bis V) in einer Kurzfassung (Kap. II) vorgenommen wird.

---

<sup>2</sup> In Bezug auf die Genderproblematik wird in dem vorliegenden Bericht die Schreibweise mit dem großen „I“ gewählt, um so auf Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer etc. zu referieren.

## II. Projektergebnisse in Kurzfassung

### *Ziel der quantitativen Teilstudie*

Ziel der quantitativen Teilstudie ist die Charakterisierung der sprachlichen und herkunftsbedingten Vielfalt an Thüringer Schulen, die über die statistische Erfassung der Staatsbürgerschaft hinausgeht. Für die Landeshauptstadt Erfurt konnte dazu eine Vollerhebung mit einer Rücklaufquote von 41,4% (2389 Fragebögen) für die Grundschulen und 19,1% (3398 Fragebögen) für die weiterführenden Schulen realisiert werden. Ergänzend wurde eine weitere Stichprobe für die restlichen Schulen Thüringens gebildet, die alle AusländerInnen und AussiedlerInnen umfasst. Hier liegt die Rücklaufquote bei 38,4% (292 Fragebögen) für die Grundschulen und 40,9% (640 Fragebögen) für die weiterführenden Schulen.

### *Migrationshintergrund*

Eines der Hauptinteressen ist die differenzierte Ermittlung des Migrationshintergrundes der SchülerInnen. Angelehnt wird der Begriff „Migrationshintergrund“ zunächst an die Definition des Statistischen Bundesamtes (2011), nach der einer Person dann ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, wenn mindestens eines ihrer Elternteile im Ausland geboren ist. In der vorliegenden Studie wird weiter differenziert. Es ist von „einfachem“ Migrationshintergrund die Rede, wenn nur eines der Elternteile im Ausland geboren ist; ein „zweifacher“ Migrationshintergrund liegt vor, wenn beide Eltern im Ausland geboren wurden. Nach dieser Definition haben 13,2% der Erfurter SchülerInnen laut eigenen Angaben einen Migrationshintergrund, davon je zur Hälfte einen einfachen und einen zweifachen. Dabei sind nur 14% der GrundschülerInnen mit Migrationshintergrund selbst im Ausland geboren, in den weiterführenden Schulen sind 41% der Befragten mit Migrationshintergrund selbst im Ausland geboren. Der Vergleich von Staatsbürgerschaft und Migrationshintergrund zeigt, dass der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund – hier an den weiterführenden Schulen – um einen Faktor von 2,75 höher ist als der Anteil an SchülerInnen mit einer ausländischen oder doppelten Staatsangehörigkeit. Dieses Verhältnis ist vergleichbar mit den Werten aus Essen, die einen Faktor von 2 bis 2,5 konstatieren (Chlosta /Ostermann 2010, S. 23).

In der Thüringer Stichprobe der AusländerInnen und AussiedlerInnen (ohne Erfurt) bringen fast alle SchülerInnen einen Migrationshintergrund mit, nur vereinzelt konnte der Migrationsstatus auf der Datengrundlage nicht geklärt werden. Dabei sind nur 37% der Grundschulkinder selbst im Ausland geboren, in den weiterführenden Schulen sind es über 70%. Das häufigste Herkunftsland – im Sinne von Geburtsland der Mutter oder des Vaters – ist in allen vier Teilgruppen Russland. Danach folgen in unterschiedlicher Reihenfolge pro Stichprobe Vietnam, Kasachstan und Türkei.

### *SeiteneinsteigerInnen*

Von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen von besonderem Interesse. Dabei handelt es sich um SchülerInnen, die erst im Alter von sechs Jahren

oder später nach Deutschland und damit ins deutsche Bildungssystem gekommen sind.<sup>3</sup> In Erfurt sind 7% (Grundschulen) bzw. 26% (weiterführende Schulen) der SchülerInnen mit Migrationshintergrund als SeiteneinsteigerInnen im Bildungssystem, in Thüringen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) liegt der Anteil bei 21% (Grundschulen) bzw. 25% (weiterführende Schulen). Der Anteil an SeiteneinsteigerInnen, die vor ihrer Einreise nach Deutschland Deutsch gelernt haben, ist in den Grundschulen höher (Erfurt 59% und Thüringen ohne Erfurt 30%) als in den weiterführenden Schulen (jeweils 21%).

### *Teilnahme am DaZ-Förderunterricht*

Für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund wurden die Angaben zur Teilnahme an einem besonderen Förderunterricht für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) betrachtet. Fasst man die Anteile derer zusammen, die zum Zeitpunkt der Befragung oder bereits früher an einer solchen Förderung teilnahmen, ergeben sich Teilnahmequoten von 24% (Erfurt) bzw. 51% (AusländerInnen und AussiedlerInnen in Thüringen, ohne Erfurt) für die Grundschulen sowie 23% bzw. 27% für die weiterführenden Schulen. Filtert man die Daten speziell für die SeiteneinsteigerInnen, liegen die Werte insgesamt höher: In den Erfurter Grundschulen haben etwa ein Drittel der SeiteneinsteigerInnen am DaZ-Förderunterricht teilgenommen, für die Grundschulen Thüringens (ohne Erfurt) liegt der Wert bei 78% und in allen weiterführenden Schulen bei etwa 50%.

### *Mehrsprachige SchülerInnen*

Neben der Herkunft der teilnehmenden SchülerInnen stand vor allem deren Mehrsprachigkeit in ihrer schulischen und außerschulischen Umgebung im Fokus des Forschungsinteresses. Die Befragten gelten dann als mehrsprachig, wenn sie angeben, mit mindestens einem Familienmitglied (Mutter, Vater oder Geschwister) häufig eine nicht-deutsche Sprache zu verwenden. Eine detaillierte Analyse zeigte, dass es sinnvoll ist, eine Ausnahme für solche SchülerInnen zu machen, die neben Deutsch (nur) Englisch als Familiensprache nennen und für die gleichzeitig kein Migrationshintergrund ermittelt werden konnte. Unter diesen Voraussetzungen sind 13,9% (324 Personen) der Erfurter GrundschülerInnen und 11% (370 Personen) der Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen mehrsprachig. In der Thüringer Stichprobe der AusländerInnen und AussiedlerInnen (ohne Erfurt) liegen die Anteile mit 88,6% (Grundschulen) und 90,8% (weiterführende Schulen) erwartungsgemäß höher. Die häufigste nicht-deutsche Familiensprache ist in allen Stichproben Russisch, weitere Familiensprachen mit hoher Frequenz sind Vietnamesisch, Türkisch und Kurdisch.

Für über 50% der SchülerInnen, die eine nicht-deutsche Familiensprache angeben, ist die familiäre Kommunikation tatsächlich mehrsprachig, da sie angeben, mit ihren Eltern zusätzlich häufig Deutsch zu sprechen. Mit den Geschwistern wird noch häufiger Deutsch gesprochen, mit Freunden zu fast 100%, auch hier sind nicht-deutsche Sprachen jedoch keine Seltenheit (bis zu 21% fürs Russische, andere Sprachen schwanken zwischen 0 und 8%).

### *Deutsch als Zweitsprache*

Von den mehrsprachigen SchülerInnen in Erfurt lernen 38% (Grundschulen) bzw. 57% (weiterführende Schulen) Deutsch als Zweitsprache, da sie den Beginn des Deutscherwerbs „seit dem

---

<sup>3</sup> Auch wenn sie in Einzelfällen ihre Schullaufbahn in Deutschland begonnen haben, besteht für sie gegenüber ihren MitschülerInnen bezogen auf den Unterricht ein Beteiligungsproblem.

Kindergarten“ bzw. „seit Klasse\_\_\_“ datieren. In den Stichproben aus Thüringen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) liegen die Anteile bei 74% (Grundschulen) und 83% (weiterführende Schulen).

### *Einschätzung von Sprachkompetenzen*

Alle Kinder wurden gebeten, ihre Sprachkompetenzen (Deutsch, Englisch und weitere Sprachen) differenziert nach vier Teilfertigkeiten (Sprechen, Verstehen, Schreiben, Lesen) auf einer dreistufigen Skala einzuschätzen. Dabei schätzen sich die SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen weniger gut ein als solche, für die kein Migrationshintergrund identifiziert werden konnte. SchülerInnen mit einfachem Migrationshintergrund schätzen sich meist besser ein als solche mit zweifachem. Eine Kontrolle der Variable „Teilnahme am DaZ-Förderunterricht“ zeigt zudem, dass sich die SchülerInnen, die zum Zeitpunkt der Befragung an einer solchen Förderung teilnehmen, geringere Deutschkompetenzen zuschreiben als SchülerInnen, die die Förderung schon abgeschlossen haben oder nie daran teilgenommen haben. Bei den letzten beiden Teilgruppen sind die Einschätzungen derjenigen, die die Förderung abgeschlossen haben, in der Regel etwas besser.

Darüber hinaus wurden die Deutscheinschätzungen für Kinder, die eine nicht-deutsche Muttersprache angegeben haben, mit der muttersprachlichen Einschätzung verglichen. Die Berechnung für die häufigsten zwei bis drei Muttersprachen (Russisch und Vietnamesisch sowie für eine Teilgruppe Albanisch) zeigt, dass die Deutscheinschätzungen insgesamt besser ausfallen als die muttersprachlichen Einschätzungen, innerhalb derer die mündlichen Fertigkeiten meist besser eingeschätzt werden als die schriftlichen. Eine Ausnahme bilden die mündlichen Russischfertigkeiten, die von den Befragten der Erfurter weiterführenden Schulen und Thüringer Grundschulen besser eingeschätzt werden als die entsprechenden Deutschkenntnisse.

### *Mediennutzung und Sprachen*

Ein weiterer Vergleich zwischen Deutsch und den Muttersprachen bot sich bei der Auswertung der Sprachen für die Mediennutzung an. Die SchülerInnen konnten im Fragebogen für einzelne Medien angeben, welche Sprachen sie jeweils verwenden. Die Angaben für die deutsche Sprache sind bei allen mehrsprachigen SchülerInnen höher als die ihrer Muttersprachen, die jedoch je nach Medium zwischen 18% und 43% (Erfurt) bzw. 14% und 52% (AusländerInnen und AussiedlerInnen in Thüringen, ohne Erfurt) eine nicht unerhebliche Rolle in der Mediennutzung spielen. Am höchsten sind die Angaben in allen Stichproben für Video/DVD und Fernsehen, in den weiterführenden Schulen sind zusätzlich hohe Werte für das Internet zu verzeichnen. Ein Mittelwertvergleich zwischen den Angaben für Deutsch und die häufigste Muttersprache Russisch für dieselben SchülerInnen zeigt, dass die deutsche Sprache für die meisten Medien signifikant häufiger genutzt wird, lediglich für Video/DVD (Erfurt) und Fernsehen (Thüringer Grundschulen) ergeben sich vereinzelt (nicht-signifikante) höhere Werte für Russisch.

### *Sprachlernwünsche*

In Bezug auf die gelebte Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen könnte auch das Interesse an Sprachen seitens der SchülerInnen eine wichtige Rolle spielen. Dazu wurden alle SchülerInnen nach ihren Sprachlernwünschen befragt, was zu einer Vielzahl an Sprachnennungen führte. An den Grundschulen werden im Allgemeinen mehr Sprachlernwünsche genannt als an den weiterführenden

Schulen. Die beliebtesten Sprachen der Grundschul Kinder sind Englisch, Spanisch und Französisch, die der älteren SchülerInnen Spanisch, Italienisch und Französisch. Ein Abgleich mit den Sprachen, die bereits in der Schule gelernt werden, zeigt, dass die Diskrepanz für das Spanische am höchsten ist.

### *Ziel der qualitativen Teilstudie*

Im Rahmen der qualitativen Teilstudie sollte die Situation, vornehmlich von SeiteneinsteigerInnen in Thüringen, aus der Perspektive der SchulleiterInnen, LehrerInnen und SchülerInnen beschrieben werden. Dazu wurden zum Teil mehrere Interviews mit den unterschiedlichen Akteuren geführt. Für den Abschlussbericht konnten zunächst fünf Interviews mit fünf SchulleiterInnen, neun Interviews mit sechs LehrerInnen und elf Interviews mit insgesamt zehn SchülerInnen aufbereitet und ausgewertet werden. Aus den Ergebnissen ergibt sich eine Reihe von Schwerpunkten, welche im Folgenden zusammengefasst werden.

### *(Erst-)Aufnahme von SeiteneinsteigerInnen*

In Hinblick auf die (Erst-)Aufnahme und Förderung von SeiteneinsteigerInnen zeigt sich, dass das Modell der submersiven Eingliederung, welches in Thüringen vornehmlich praktiziert wird, als bedingt praktikabel eingeschätzt wird (vgl. auch Kunz 2008 zur Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen). Die altersangemessene Zuordnung zur Klassenstufe erweist sich in der Praxis als schwierig bis problematisch. Weiterhin würden einige LehrerInnen ein Eingliederungsmodell präferieren, in welchem die SeiteneinsteigerInnen vor der Teilnahme am Regelunterricht einen Sprachkurs besuchen, um Frustrationserlebnisse zu Beginn der Beschulung zu vermeiden und eine aktive Teilnahme am Regelunterricht vorbereiten zu können. Diese Einschätzung bestätigt sich im Wesentlichen in den Darstellungen der SchülerInnen. Bezogen auf die DaZ-Förderung selbst besteht zudem der Wunsch nach mehr Ressourcen – auf Seiten der SchulleiterInnen vornehmlich im personellen Bereich, wobei hier in DaZ ausgebildete Fachkräfte nachgefragt werden, die LehrerInnen hingegen wünschen vornehmlich mehr Förderzeit bzw. -stunden.

### *Wahrnehmung von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache und ihrer Eltern*

Die Gruppe der SchülerInnen nicht-deutscher Herkunft wird im Allgemeinen von den SchulleiterInnen und LehrerInnen als positiv wahrgenommen bzw. dargestellt, und negative Einschätzungen beziehen sich vornehmlich auf Einzelfälle. Die befragten SchülerInnen berichten hingegen teilweise von Ausländerfeindlichkeit. Die SchulleiterInnen schildern ebenfalls die Zusammenarbeit mit den Eltern als positiv, die interviewten LehrerInnen berichten hingegen auch von negativen Erfahrungen. Von beiden Akteurengruppen werden jedoch mangelnde Sprachkompetenzen als Ursache für eine erschwerte Kommunikation und Verständigung mit den Eltern angeführt und der Wunsch nach Dolmetschern geäußert.

### *Berücksichtigung der Herkunftssprachen*

Die Herkunftssprache(n) und -kultur(en) der SchülerInnen finden im Schulalltag zum Teil Berücksichtigung. So agieren Eltern und SchülerInnen gelegentlich als Experten für Kultur und Sprache in Schulprojekten aber auch im Unterricht und zum Teil werden die Herkunftssprachen in Sprachvergleichen berücksichtigt. Im Wesentlichen zeigt sich jedoch eine klare Trennung, welche die

Herkunftssprachen dem familiären Umfeld und der Schule das Deutsche zuordnet. Von den FörderlehrerInnen wird zum Teil ein Rückgang der herkunftssprachlichen Fähigkeiten beobachtet. Die SchülerInnen selbst scheinen der Zweitsprache Deutsch einen höheren Stellenwert als der Herkunftssprache einzuräumen, zumindest, wenn sie keine Rückkehrwünsche haben. Sieht man die Herkunftssprachen der SchülerInnen als Potential, ist dies zumindest bedenklich.

### *Zukunftsperspektiven*

Der Gruppe der SeiteneinsteigerInnen werden von SchulleiterInnen und LehrerInnen durchgängig positive Zukunftsperspektiven eingeräumt. Die LehrerInnen fokussieren dabei besonders Schulabschlüsse als Ziel, die aus der Erfahrung heraus auch meist erreicht werden. Von beiden Akteuren werden positive Zukunftsperspektiven in der Regel in Abhängigkeit von bestimmten Bedingungsfaktoren gesehen. Die SchülerInnen selbst formulieren meist sehr konkrete Berufswünsche, wobei der Berufswunsch Arzt auffällig häufig genannt wird. Weiterhin fällt auf, dass zwar nur zwei der zehn SchülerInnen einen Rückkehrwunsch äußern, dieser in beiden Fällen aber sehr ausgeprägt ist. In einem Fall ist der Wunsch ins Herkunftsland zurückzukehren sehr stark damit verbunden, dass der Schüler sich in Deutschland nicht wohl fühlt.

### *Erfolgsfaktoren*

Schließlich werden von allen Akteuren zahlreiche Erfolgsfaktoren für eine gelungene sprachliche, soziale und schulische Integration von SeiteneinsteigerInnen genannt. Allerdings machen die SchülerInnen weit weniger Angaben in diesem Bereich und sehen vor allem das eigene Lernen als entscheidend an. Sowohl die SchulleiterInnen als auch die LehrerInnen sehen als einen wichtigen Erfolgsfaktor, dass im familiären Umfeld die deutsche Sprache gesprochen werde. Weitere Erfolgsfaktoren sind Bildungswille und Mitarbeitswilligkeit der Eltern, die (Leistungs-)Motivation der SchülerInnen, das Alter bei der Ankunft, der außerschulische Kontakt bzw. soziale Kontakte im Allgemeinen zu deutschsprachigen Gleichaltrigen sowie ausreichende Ressourcen im personellen, finanziellen und materiellen Bereich, aber auch die fachliche Kompetenz im Umgang mit dem Deutschen als Zweitsprache. Der Wunsch seitens der SchulleiterInnen und LehrerInnen, dass im familiären Umfeld Deutsch zu sprechen sei, weist darauf hin, dass der sprachliche Input im Rahmen der Schule nicht ausreichend ist, um das Deutsch in ausreichendem Maße und möglichst schnell zu lernen. Gleichzeitig weisen Forschungsergebnisse aber darauf hin, dass zweisprachige schulische Bildung eher geeignet ist, migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung zu kompensieren und der Wertschätzung und dem Erhalt der Erstsprache eine große Bedeutung, auch mit Blick auf ein positives Selbstkonzept der SchülerInnen, zukommt (vgl. z.B. Jeuk 2010, S. 23ff.). Auch ist das Sprechen der Zweitsprache im familiären Umfeld, wobei die Eltern in der Regel im Deutschen bedingt sprachkompetent sind, nicht notwendigerweise förderlich für die zweitsprachlichen Fähigkeiten (Reich 2009, 114). Insgesamt zeigt sich aber, dass aus Perspektive der befragten Akteure eine gelungene sprachliche, soziale und schulische Integration durch zahlreiche Erfolgsfaktoren bedingt wird.



### III. Das Projekt Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)

Die heute gegebene Mehrsprachigkeit in der deutschen Gesellschaft und insbesondere im Bildungswesen wird häufig als Problem, zuweilen auch als (vielfach nicht genutzte) Chance gesehen. In Anbetracht des zu geringen Bildungserfolges zu vieler SchülerInnen mit Migrationshintergrund bestehen allerdings keine Zweifel, dass die Bildungspolitik in Hinblick auf eine Verbesserung ihrer Bildungschancen gefordert ist. Um die anstehenden Aufgaben angemessen einschätzen zu können, bedarf es zunächst eines realistischen Bildes bezüglich der tatsächlich gegebenen Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft. Die diesbezüglichen statistischen Daten basierten lange Zeit einzig auf der Staatsangehörigkeit bzw. der Zugehörigkeit zur Gruppe der AussiedlerInnen.

Untersuchungen in Hamburg (Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003), Essen (Chlosta/Ostermann 2010) und Freiburg (Decker/Schnitzer 2012) haben gezeigt, wie unzureichend diese Daten die Rahmenbedingungen für schulische Lernprozesse widerspiegeln, wie wenig sie also die reale Mehrsprachigkeit in Umfang und Vielfalt erfassen. Ein Ziel des Projektes „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen“ besteht daher darin, ähnlich wie in den genannten Projekten über eine Befragung von SchülerInnen in einer Vollerhebung Einblick in die reale Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu gewinnen (vgl. Abbildung 1).

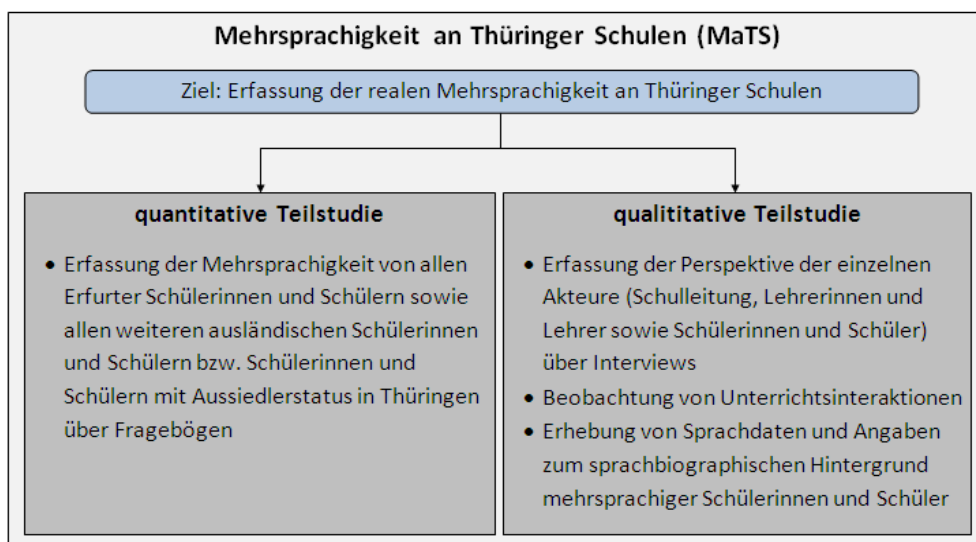


Abbildung 1 – Anlage des Projekts „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen“ (MaTS)

Die quantitative Teilstudie mit Fragen zur Migrationsbiographie, zum Sprachgebrauch und Spracherwerb wird durch eine qualitative Teilstudie ergänzt, in der die Perspektiven der beteiligten Akteure, also der SchülerInnen, den LehrerInnen und den SchulleiterInnen mit Hilfe von Interviews erfasst werden. Ein besonderes Untersuchungsinteresse galt in der Befragung von SeiteneinsteigerInnen, da in Vorgesprächen zum MaTS-Projekt immer wieder auf ihre besondere Situation hingewiesen wurde.

Darüber hinaus wurden im Rahmen der Datenerhebung der qualitativen Teilstudie von den interviewten SchülerInnen auch Sprachdaten erhoben, um einen Einblick in ihre Sprachkompetenzen zu

gewinnen, und ihnen wurden Fragen zur Migrationsbiographie und Mehrsprachigkeit gestellt. Um schließlich auch einen Einblick in ihre Handlungsmöglichkeiten im Unterricht zu gewinnen, wurden auch DaZ-Förderstunden aufgezeichnet, die auch als Material in eine mögliche Lehrerweiterbildung eingehen sollten.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Sprachdaten und Unterrichtsaufzeichnungen konnten aus zeitlichen Gründen nicht mehr für den vorliegenden Bericht ausgewertet werden.

## IV. Quantitative Fragebogenerhebung

### 1 Theorie und Forschungsstand

Statistiken zur Erfassung der herkunftsbedingten Heterogenität im deutschen Schulsystem beschränken sich meist auf die Angabe von Staatsangehörigkeit. Dieses Bild kann die tatsächliche sprachlich-kulturelle Vielfalt nur unzureichend wiedergeben, weshalb seit einigen Jahren an umfassenderen Erhebungsformen gearbeitet wird. So wurden in den letzten Jahren für einige Städte bzw. Regionen die oben genannten Untersuchungen zur realen Mehrsprachigkeit an Schulen durchgeführt. Dabei kommt die SPREEG-Studie für Essen zu der vorsichtigen Einschätzung, dass der über die Staatsbürgerschaft erfasste Anteil an „Ausländern“ „mit dem Faktor 2 bis 2,5 multipliziert werden kann, um die Zahl der mehrsprachigen Kinder abzuschätzen“ (Chlosta/Ostermann 2010, S. 23). Weiter heißt es: „Mehrsprachigkeit ist erstens größer und zweitens vielfältiger, als z.B. die amtlichen Statistiken suggerieren“ (Chlosta/Ostermann 2010, S. 21). Die in Essen, Hamburg und Freiburg erhobenen Daten beziehen sich ausschließlich auf Grundschulen; in Hinblick auf bildungspolitische Entscheidungen ist es sicherlich auch von Interesse, wie sich das Bild der Mehrsprachigkeit bei älteren SchülerInnen und für verschiedene Schularten differenziert, deshalb wurden im MaTS-Projekt SchülerInnen aller Schularten und Klassenstufen befragt.

Nach der amtlichen Statistik wurden Thüringer Schulen im Schuljahr 2009/10 im Durchschnitt von 1,22% ausländischen SchülerInnen besucht, absolut handelt es sich hierbei um 2779 SchülerInnen (Die Ausländerbeauftragte beim Thüringer Ministerium für Soziales & Statistik, 2010). In Erfurt lag der Anteil ausländischer SchülerInnen im Schuljahr 2007/08 bei durchschnittlich 4,55% für alle Schularten, was 741 SchülerInnen entspricht<sup>5</sup> (Stadtverwaltung 2010, S. 41).<sup>6</sup> Für Grundschulen lag der Wert bei 5,3% (Stadtverwaltung 2010, S. 41; dies entspricht 305 SchülerInnen). Für Thüringen gibt es kaum Informationen, die über diese amtlichen Statistiken hinausgehen. So berücksichtigt lediglich die Jenaer Kinder- und Jugendstudie weitere relevante Aspekte wie Migrationshintergrund und die zu Hause gesprochenen Sprachen (Morgenstern/Fieber-Martin 2011).<sup>7</sup> Ziel der vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Auftrag gegebenen Untersuchung „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen“ (MaTS) ist es nun, zu prüfen, a) wie es sich mit der realen Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen verhält, und b) wie sich diese in verschiedenen Schularten und Altersgruppen abbildet.

### 2 Methode

#### 2.1 Instrumente

Um die Mehrsprachigkeit in Thüringen abbilden zu können, wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt, die inhaltlich und methodisch an die genannten Vorgängeruntersuchungen mit ähnlichem Erkenntnisinteresse angelehnt ist (siehe z.B. Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003;

---

<sup>5</sup> Nicht berücksichtigt sind hier die berufsbildenden Schulen.

<sup>6</sup> Es wird hier sowohl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund als auch vom Anteil der ausländischen SchülerInnen gesprochen. Da Migrationshintergrund nach unserem Wissen von den amtlichen (Schul-) Statistiken nicht erhoben wird, gehen wir davon aus, dass es sich bei den Angaben um ausländische SchülerInnen handelt.

<sup>7</sup> Erhoben wurden Daten zu SchülerInnen ab der 4. Klasse; in der Veröffentlichung von 2011 finden die Daten der 4. Klasse jedoch keine Berücksichtigung.

Chlosta/Ostermann 2006; Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003; Projektgruppe SPREEG 2001; Decker/Schnitzer 2012).

Basis der Befragung sind zwei inhaltlich deckungsgleiche Fragebögen: a) ein altersgerechter Fragebogen für alle SchülerInnen an Grundschulen und b) ein Fragebogen für alle SchülerInnen an weiterführenden Schulen. Der Fragebogen für die weiterführenden Schulen wurde zunächst in Absprache mit dem Universitätsprojekts Lehrevaluation (ULe) entwickelt, da er möglichst maschinenlesbar sein sollte (vgl. Anhang). Der Umfang wurde auf 15 Fragen und ein Kommentarfeld begrenzt, die insgesamt nicht mehr als vier DIN A4 Seiten überschreiten durften. Grund hierfür waren nicht nur ökonomische Überlegungen; v.a. sollte hierdurch die Belastung der Schule bei der Durchführung der Befragung begrenzt werden.

Für die Grundschule wurden dieselben Fragen in einem Fragebogen umgesetzt, der durch größere Schrift, die Verwendung von Bildern zur Unterscheidung von Themenwechseln und die Reduzierung von Leseaufgaben als kindgerechter eingestuft wurde. Der MaTS-Fragebogen für die Grundschule folgt darin den Überlegungen von Chlosta/Ostermann (2006), die in Auseinandersetzung mit den Hamburger Erfahrungen (Fürstenau et al. 2003) und einem in Tilburg entwickelten Fragebogen (Extra/Yağmur 2002) eine neue Version für einen kindgerechten Fragebogen in ihrer Untersuchung zum Sprachgebrauch in Essen vorgelegt haben, sowie von Decker/Schnitzer (2012), die in Freiburg ebenfalls eine Befragung von GrundschülerInnen durchgeführt haben.<sup>8</sup>

Neben der abweichenden optischen Gestaltung des Grundschulfragebogens wurden Fragen, die in der Basisversion für die weiterführenden Schulen Auswahlmöglichkeiten zum Ankreuzen enthielten, für die GrundschülerInnen z.T. in Aufgaben mit Codeangaben umgesetzt, die dann mit Unterstützung von Studierenden und/oder LehrerInnen eingetragen wurden. Die Hoffnung war, hierdurch bei SchülerInnen, die noch nicht so gut lesen können, eine validere Datengewinnung zu erreichen - vgl. das Beispiel zu Frage 3 (Abbildung 2 und Abbildung 3).

3. In welchem Land...	... bist du geboren?	... ist deine Mutter geboren?	... ist dein Vater geboren?
Deutschland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Armenien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aserbaidschan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasachstan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kosovo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Russland oder Russische Föderation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serbien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Türkei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ukraine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vietnam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderes Land: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderes Land: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das weiß ich nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 2 - Frage 3 in der Version der weiterführenden Schulen

<sup>8</sup> Sowohl Christoph Chlosta als auch Yvonne Decker haben uns zudem mündlich beraten und konnten aufgrund ihrer Erfahrungen wertvolle Hilfestellung leisten. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.


	<b>3. In welchem Land...</b>			
	...bist du geboren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ○ Das weiß ich nicht.
	...ist deine Mutter geboren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ○ Das weiß ich nicht.
	...ist dein Vater geboren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ○ Das weiß ich nicht.

Abbildung 3 - Frage 3 in der Version der Grundschulen

Es wurde jeweils ein Pretest in einer Thüringer Grundschule in einer zweiten und einer vierten Klasse (im Januar 2012) von zwei MitarbeiterInnen sowie an einer Thüringer Regelschule mit allen Schülern der sechsten und neunten Schulstufe (im Februar 2012) von einer Projektmitarbeiterin und zwei Hilfskräften durchgeführt. Neben der Erprobung der Durchführung wurden jeweils einzelne SchülerInnen ausgewählt und bei der Beantwortung beobachtet und zu ihrem Antwortverhalten befragt. Im Anschluss an die Erhebungen wurde mit den SchülerInnen und den zum Teil anwesenden LehrerInnen über den Fragebogen und die Erhebung gesprochen. Auf der Basis der Pretests wurde der Fragebogen schließlich leicht modifiziert. Zum Beispiel wurde die Anordnung der Fragen leicht verändert und statt einer Angabe zum Geburtsjahr wird in der überarbeiteten Version nach dem Alter in Jahren gefragt. Der endgültige Fragebogen ist wie folgt aufgebaut:

Im Kopf des Fragebogens werden die Eckdaten Schultyp (bei den weiterführenden Schulen), Klassenstufe und Datum der Erhebung erfragt. Es folgen Angaben zum Alter (Frage 1) und zum Geschlecht (Frage 2).

Frage 3 erfragt das Geburtsland des Kindes selbst, der Mutter und des Vaters, erfragt also den Migrationshintergrund, der so analog zu den Vorgaben des Statistischen Bundesamtes (2011) – eines der beiden Elternteile im Ausland geboren – wie auch entsprechend einer differenzierten PISA-Darstellung<sup>9</sup> – ein Elternteil oder beide Eltern im Ausland geboren – ausgewertet werden kann.

Frage 4 fragt in Anlehnung an die Vorgängeruntersuchungen nach der Staatsangehörigkeit, um zu sehen, wie Staatsangehörigkeit, Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit zusammenhängen. Die Frage wird gestellt, obwohl angenommen wurde, dass sie insbesondere für jüngere SchülerInnen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit schwer zu beantworten sein könnte (vgl. Methodendiskussion).

Frage 5 („Seit wann bist du in Deutschland?“) zielt einerseits darauf, SeiteneinsteigerInnen zu erfassen, darüber hinaus sollte aber auch (zusammen mit Frage 6 und 7) der Beginn des Deutscherwerbs ermittelt werden. Zur Erfassung des Lebensalters, in dem der Spracherwerb begann (Age of Onset), und der Dauer des Spracherwerbs wird in Frage 6 nach vorgängiger Deutschlernerfahrung im Ausland gefragt, Frage 7 gilt dem Deutscherwerb in Deutschland. Hier ist die Antwortmöglichkeit „seit meiner Geburt“ so zu verstehen, dass kein erkennbarer Anfang erinnert wird, wohingegen der Beginn des Spracherwerbs im Kindergarten, was in zahlreichen Untersuchungen als der typische Anfangskontext für den Deutscherwerb erscheint (vgl. Grimm/Schulz 2012), vermutlich erinnert werden dürfte. Auch die Zuordnung zur Klassenstufe dürfte einigermaßen zuverlässig erinnert werden, auch wenn die Jahresangaben sicherlich nicht allzu eng interpretiert werden dürfen.

<sup>9</sup> Vgl. z.B. Stanat/Rauch/Seegeritz (2010).

Frage 8 gilt den selbst eingeschätzten Sprachkompetenzen, wobei einerseits nach den Fertigungsbereichen innerhalb einer Sprache differenziert wird, andererseits mehrere Sprachen eingeschätzt werden können. Hier waren Urteile bezüglich Deutsch wie auch der Herkunftssprache(n) zu erwarten, aber auch in Bezug auf Englisch oder andere Schulsprachen (Deutsch und Englisch waren daher bei den weiterführenden Schulen bereits vorgegeben). Die Urteile konnten auf einer dreistufigen Skala gefällt werden, die nicht-sprachlich dargestellt waren, wie Abbildung 4 und Abbildung 5 für beide Versionen illustrieren.

8. Trage in die Tabelle alle Sprachen ein, die du kannst (Sprachcodes siehe unten) und kreuze an.

**Sprachcodes:** Albanisch (01); Arabisch (02); Armenisch (03); Aserbaidschanisch (04); Chinesisch (05); Französisch (06); Italienisch (07); Kasachisch (08); Kurdisch (09); Latein (10); Russisch (11); Serbisch (12); Spanisch (13); Türkisch (14); Ukrainisch (15); Vietnamesisch (16); Andere Sprache bitte in letzter Spalte selbst eintragen.

Wie gut kannst du die Sprache...			Sprachcode		andere Sprache:	
	Deutsch	Englisch	<input type="text"/>	<input type="text"/>	_____	
... schreiben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
... lesen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
... sprechen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
... verstehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Abbildung 4 - Frage 8 in der Version der weiterführenden Schulen

8. Trage in die Tabelle alle Sprachen ein, die du kannst, und kreuze an.						
Wie gut kannst du die Sprache...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
schreiben?						
lesen?						
sprechen?						
verstehen?						

Abbildung 5 - Frage 8 in der Version der Grundschulen

Frage 9 fragt nach der „Muttersprache“ bzw. den „Muttersprachen“, womit zusammen mit Frage 10 („Welche Sprache(n) sprichst du oft mit deiner Mutter/mit deinem Vater [...]“), die Mehrsprachigkeit erfasst wird. Der Begriff „Muttersprache“ wird verwendet, obwohl er ungenauer als Erstsprache (L1) ist, weil er den meisten SchülerInnen ein alltagssprachlich vertrauter Begriff sein dürfte (vgl. auch Ahrenholz 2010). Nun ist Deutsch für nicht wenige Kinder mit Migrationshintergrund die dominante Sprache; Fragen nach der „Muttersprache“ können anders als „Erstsprache“ aufgrund der emo-

tionalen Komponente des Begriffs und der kommunikativen Bedeutung von Deutsch zu der Angabe „Deutsch“ führen, obwohl Deutsch nicht die Erstsprache ist, sondern eine andere Familiensprache vorliegt (vgl. Hoodgazadeh 2010 zu einer Befragung von Jugendlichen). Die Daten zu Frage 9 wären also mit den Daten zur Migrationsbiographie bzw. zum Sprachgebrauch in der Familie abzugleichen.

Frage 11 erfasst die schulisch bedingte Mehrsprachigkeit. Frage 12 fragt nach dem DaZ-Förderunterricht, um den Umfang sprachlicher Fördermaßnahmen zu erfassen und zusammen mit Frage 13 (außerschulischer Sprachunterricht) die Sprachlersituation abzubilden.

Frage 14 gilt dem Mediengebrauch. Es sind einzelne Medien vorgegeben, für die die SchülerInnen die von ihnen verwendeten Sprachen angeben konnten. Hier wurde auf eine differenzierte Befragung zur Nutzungshäufigkeit der jeweiligen Medien und Sprachen verzichtet, um den Fragebogen nicht zu überfrachten. Dennoch kann hier erfasst werden, in welchem Maße von den SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in den Medien Deutsch im Unterschied zu der Familiensprache oder auch zum Englischen genutzt wird.

Frage 15 fragt schließlich nach Sprachlernwünschen, um das Interesse an Mehrsprachigkeit zu erfassen. Um nicht beliebige, möglicherweise nur als sozial erwünscht betrachtete Antworten zu erhalten, wird auch nach dem Grund für den Sprachlernwunsch gefragt.

Während eine Reihe von Fragen in erster Linie für SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Interesse ist, eröffnen die Fragen 8, 11, 13, 14 und 15 auch deutschen MuttersprachlerInnen echte Partizipationsmöglichkeiten.

Der Fragebogen schließt mit einem Kommentarfeld zum Thema Mehrsprachigkeit bzw. zum Fragebogen. Diese recht häufig genutzte Möglichkeit erlaubt es den befragten SchülerInnen, ihnen wichtige Aspekte zum Thema zu ergänzen, die über den Fragebogen nicht erfasst werden können, und ermöglicht zudem eine vorsichtige Einschätzung der Ernsthaftigkeit, mit der der Fragebogen ausgefüllt wurde (vgl. Methodendiskussion).

Da die gestellten Fragen im Wesentlichen auf die genannten vorgängigen Befragungen zurückgehen, wurde auch davon ausgegangen, dass die Fragebögen im Prinzip für die SchülerInnen bearbeitbar sind. In der späteren Methodendiskussion und ausführlich in Maak/Zippel/Ahrenholz (i. Vorb.) wird der Frage nachgegangen, an welchen Punkten die Befragung in zukünftigen Projekten möglicherweise zu modifizieren wäre.

## 2.2 Datenerhebung

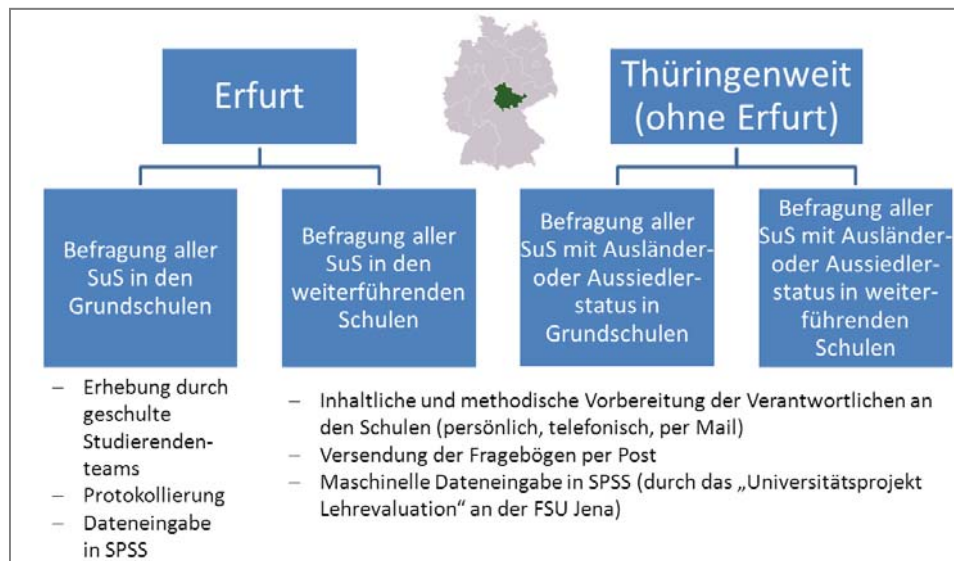


Abbildung 6 – Datenerhebung in den vier Stichproben des Projekts „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen“ (MaTS)

In Anlehnung an die Vergleichsstudien in Hamburg, Essen und Freiburg wurde die Befragung als Vollerhebung konzipiert, um ein erweitertes Bild von der realen Mehrsprachigkeit in Thüringen zu erhalten. In Anbetracht der relativ geringen Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wurde die Vollerhebung aber aus Gründen der Erhebungsökonomie auf Erfurt eingeschränkt. Für alle weiteren SchülerInnen außerhalb von Erfurt wurden ergänzend diejenigen mit einbezogen, die statistisch bisher als AussiedlerInnen oder AusländerInnen erfasst wurden.

Den weiterführenden Schulen in Erfurt sowie allen Schulen in Thüringen, an denen SchülerInnen mit Ausländer- bzw. Aussiedlerstatus sind, wurden die Fragebögen per Post zugesandt. Die Fragebögen wurden über die Schulleitungen an die LehrerInnen verteilt. Mit Hilfe von Durchführungshinweisen, die den Fragebögen beigelegt waren, erhoben die LehrerInnen die Fragebögen eigenständig.

Die Datenerhebung an den Erfurter Grundschulen fand im Rahmen eines Forschungsseminars der Friedrich-Schiller-Universität Jena statt. In Teams von jeweils zwei Studierenden, die zuvor eine Schulung durchlaufen hatten, wurden die Befragungen im März 2012 in den 21 teilnehmenden Grundschulen durchgeführt.

## 2.3 Datenaufbereitung und Datenanalyse

Die Items der Fragebögen wurden zunächst als direkte Variablen im Statistikprogramm SPSS generiert und entsprechend kodiert, wofür die Studierenden des Forschungsseminars umfassend geschult wurden. Sie haben die Angaben aus den Fragebögen nach der Datenerhebung in SPSS übertragen. Anschließend wurden die Daten von MitarbeiterInnen der Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache bereinigt. Die Fragebögen für die weiterführenden Schulen sind maschinenlesbar und wurden vom Universitätsprojekt „Lehrevaluation“ der Friedrich-Schiller-Universität Jena aufbereitet.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Für nähere Informationen siehe <http://www.ule.uni-jena.de/>



Bereinigungen fanden v.a. in Hinblick Tippfehler und Missachtung der Kodierregeln statt. Relativ häufig wurde anstatt fehlender Werte eine Null kodiert – ein Fehler, der vor allem höheren Zeitaufwand für die Dateneingabe bedeutet, jedoch sehr schnell behoben werden kann, sofern in der gleichen Variable einer Null keine sinntragende Bedeutung zugewiesen wurde. Schließlich wurden nicht alle Textvariablen in gleichem Maße kodiert, d.h. mit unterschiedlicher Orthographie oder Interpunktion. Dies erschwert die qualitative Auswertung der entsprechenden Äußerungen.<sup>11</sup> Nach der Datenbereinigung wurden zusätzliche Variablen gebildet, die die zugrunde liegenden theoretischen Konstrukte operationalisieren. So wurden verschiedene Definitionen für „Migrationshintergrund“ oder „Mehrsprachigkeit“ in die Berechnungen übernommen und diverse Teilgruppen gebildet, z.B. „SeiteneinsteigerInnen“.

Die Analyse wird für die vier Stichproben getrennt vorgenommen, die wie folgt abgekürzt werden:

- Vollerhebung in Erfurt, Grundschulen (EFGS)
- Vollerhebung in Erfurt, weiterführende Schulen (EFWS)
- Erhebung der SchülerInnen mit Ausländer- oder Aussiedlerstatus, Grundschulen (THGS)
- Erhebung der SchülerInnen mit Ausländer- oder Aussiedlerstatus, weiterführende Schulen (THWS)

Bei den Angaben zu Lebensalter, Einreisalter und Lernzeiten liegen intervallskalierte Daten vor, alle anderen Angaben stellen nicht-parametrische Daten dar, die überwiegend numerisch kodiert sind. Daher bieten sich für Mittelwertvergleiche über verschiedene Teilgruppen hinweg Wilcoxon-Tests und Mann-Whitney-U-Tests an. Darüber hinaus werden durchgängig Häufigkeitsverteilungen und deskriptive Statistiken ausgewertet.

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Rücklauf und Stichprobe

##### **Erfurt: Grundschulen**

21 der insgesamt 29 Erfurter Grundschulen nahmen an der Erhebung teil. Als Gründe für die Nicht-Teilnahme wurden u.a. genannt: aktuelle Durchführung anderer Untersuchungen an der Schule (von drei Schulen als Grund angeführt), Überlastung aufgrund von Schulinterna (Feste etc.), zu großer organisatorischer Aufwand, kein Interesse an der Studie. Diese 21 Schulen werden von insgesamt 3803 GrundschülerInnen besucht. Laut Statistik haben sie einen Ausländer- bzw. Aussiedleranteil von 4,3%, was 162 GrundschülerInnen entspricht.<sup>12</sup> Erhoben wurden schließlich 2389 gültige Fragebögen, womit innerhalb der teilnehmenden Schulen ein zufriedenstellender Rücklauf von 62,8% erreicht wurde. Bezogen auf die Gesamtanzahl der Erfurter GrundschülerInnen werden mit der vorliegenden Teiluntersuchung 41,4% der Schülerschaft erfasst (2389 von 5776).<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> So konnten die Antworten auf die ergänzende Frage „Warum?“ zu den Sprachlernwünschen für den vorliegenden Bericht nicht mehr ausgewertet werden.

<sup>12</sup> Basierend auf Angaben des Thüringer Landesamts für Statistik vom 05.12.2011.

<sup>13</sup> Basierend auf Angaben des Thüringer Landesamts für Statistik vom 15.11.2011.

Die Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen: 51% der Befragten waren weiblich, 49% männlich (n=2376)<sup>14</sup>. Dies entspricht in etwa den zu erwartenden Werten bezogen auf das Geschlechterverhältnis an allgemeinbildenden Schulen in Thüringen (Thüringer Landesamt für Statistik, Angaben vom 15.11.2011). Die befragten SchülerInnen sind zwischen 5 und 12 Jahre alt (n=2376, zwei unrealistische Altersangaben sowie 11 fehlende Werte) und verteilen sich relativ gleichmäßig auf die Klassenstufen: 26,1% besuchen die erste, 26,9% die zweite, 23,9% die dritte und 23,0% die vierte Klasse (n=2369).

### Erfurt: Weiterführende Schulen

15 von 32 Schulen haben an der Befragung teilgenommen. Gründe für die Nicht-Teilnahme wurden nur von zwei Schulen mitgeteilt: In einem Fall sei die Zielgruppe der Befragung zu klein, die andere Schule empfand die Erhebung als zu große Belastung. Von den 15 Schulen, die teilgenommen haben, liegen insgesamt 3398 ausgefüllte Fragebögen vor. Der Rücklauf in Bezug auf die Gesamtzahl der SchülerInnen an weiterführenden Schulen beträgt damit 19,1%.<sup>15</sup>

47,5% der Befragten sind weiblich, 52,5% männlich (n=3239). 126 Personen haben ihr Alter nicht angegeben. Von den gültigen Fällen sind 99,9% zwischen 10 und 48 Jahren alt, drei Ausreißer (zwei Fälle mit 88 und ein Fall mit 89 Jahren) werden als ungültig gewertet. Die Befragten verteilen sich entsprechend Abbildung 7 über die Klassen.

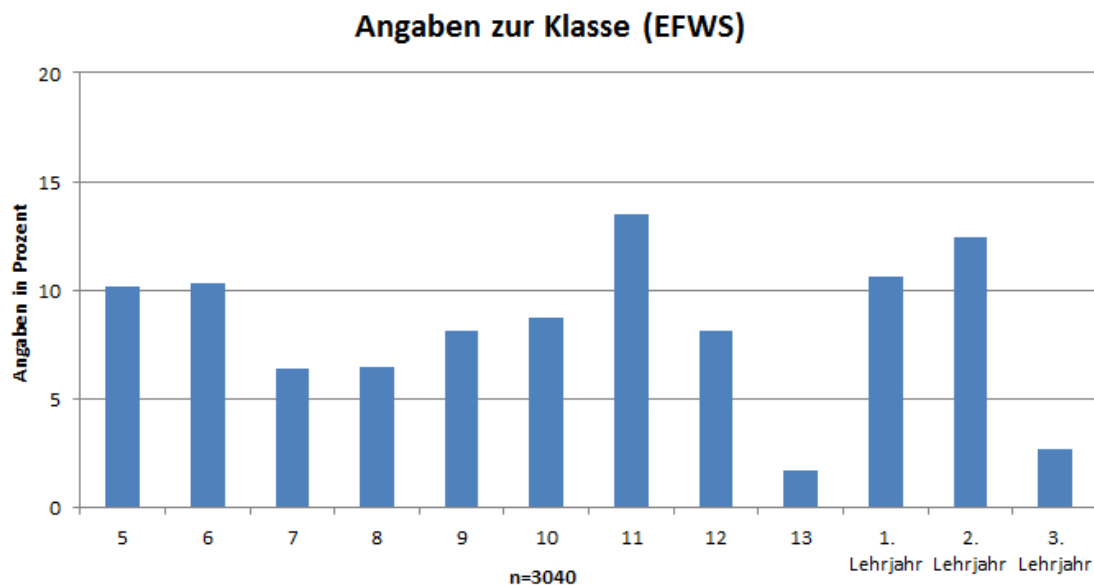


Abbildung 7 - Verteilung der Schulklassen laut Angaben der Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen (n=3040, mit Ausreißern für die Angaben 1, 4, 14 und 16)

<sup>14</sup> Alle prozentualen Werte beziehen sich im Folgenden auf die jeweils gültigen Fälle (der jeweilige n-Wert), die für jede Berechnung separat genannt werden.

<sup>15</sup> Eine Berechnung der Rücklaufquote in Bezug auf die 15 teilnehmenden Schulen ist nicht möglich, da aus Datenschutzgründen die Zuordnung der Daten zu den einzelnen Schulen nicht möglich war und damit die dortigen Schülerzahlen nicht bekannt waren.

Abbildung 8 zeigt zudem die Angaben der Befragten zu der besuchten Schulform, im Vergleich zur Verteilung in der Grundgesamtheit laut dem Thüringer Landesamt für Statistik (laut Angaben vom 15.11.2011).

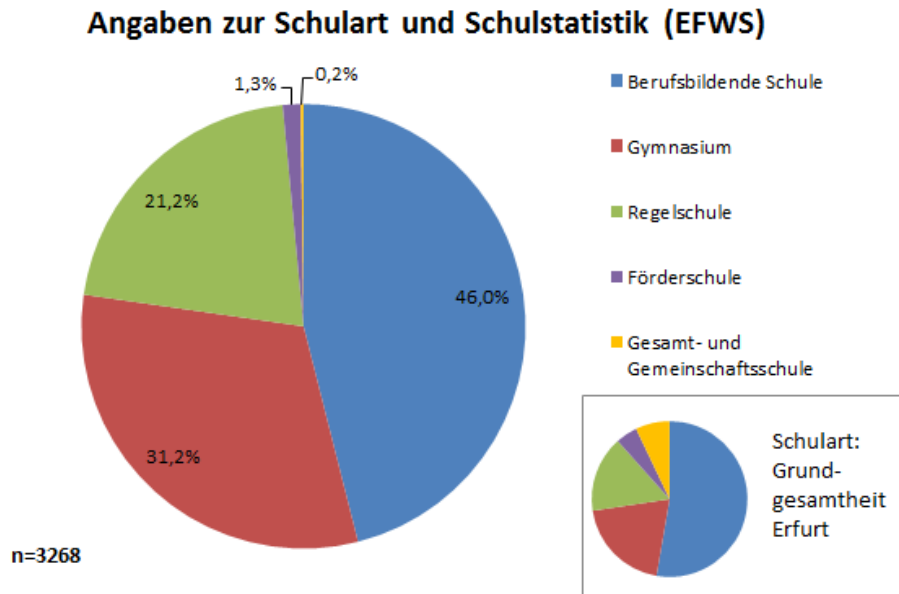


Abbildung 8 - Verteilung der Schularten laut Angaben der Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen (n=3268) sowie Verteilung der Schularten in Erfurt laut Thüringer Landesamt für Statistik (Stand: 15.11.2011)

Betrachtet man die Verteilung der Angaben zur Schulart gesondert für die Untergruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, steigt der Anteil für die Regelschule um 13%. Gleichzeitig sinkt der Anteil für berufsbildende Schulen um 14%, der Anteil für Gymnasien ist fast gleich (vgl. Abbildung 9).

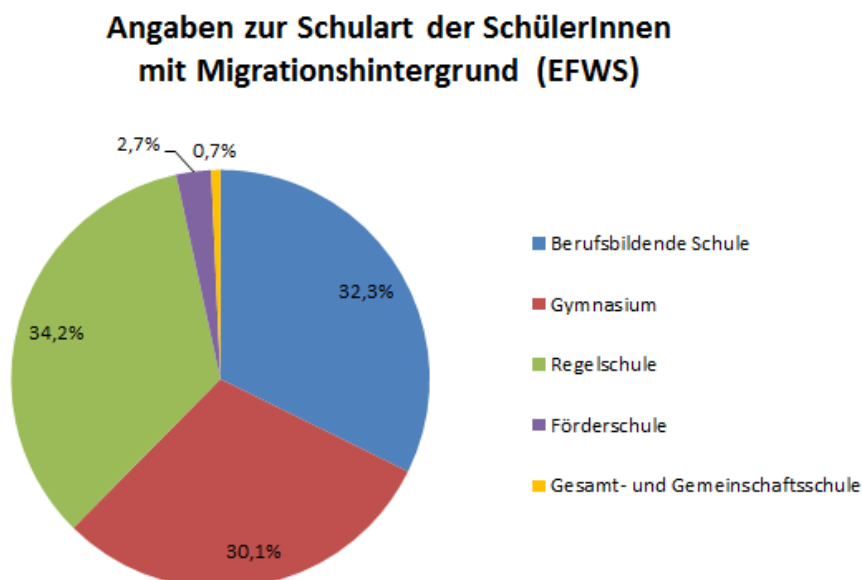


Abbildung 9 - Verteilung der Schularten laut Angaben der Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen, nach Migrationshintergrund geschichtet (n=409)

### Thüringen: Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Von den SchülerInnen mit Ausländer- oder Aussiedlerstatus an Thüringer Grundschulen – ohne Erfurt – kamen 292 ausgefüllte Fragebögen zurück. Laut Angaben des Thüringer Landesamtes für Statistik vom 05.12.2011 beträgt die Anzahl der Grundschulkinder mit Ausländer- und Aussiedlerstatus in Thüringen – reduziert um die Erfurter Grundschulkinder mit Ausländer- oder Aussiedlerstatus (162 SchülerInnen) – 761 SchülerInnen, sodass eine Rücklaufquote von 38,4% erreicht wurde.

52,4% der Befragten sind weiblich, 47,6% männlich (n=290). Diese sind zwischen 6 und 12 Jahren alt (n=288) und verteilen sich wie folgt auf die Klassenstufen: 29,7% besuchen die erste, 26,1% die zweite, 21,9% die dritte und 22,3% die vierte Klasse (n=283).

### Thüringen: Weiterführende Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Hier liegen 640 ausgefüllte Fragebögen vor. Wenige Schulen, die die Teilnahme abgelehnt haben, haben Gründe dafür angegeben. Drei Schulen empfanden die Befragung als zu hohe Belastung fürs Kollegium, in einem Fall konnten die Einverständniserklärungen der Eltern nicht erwirkt werden. Sechs Schulen führten schließlich an, dass sie keine SchülerInnen mit Ausländer- bzw. Aussiedlerstatus hätten. Bei einer Gesamtzahl von 1566 SchülerInnen mit Ausländer- bzw. Aussiedlerstatus an weiterführenden Schulen in Thüringen (ohne Erfurt)<sup>16</sup> ist mit den erhobenen Daten ein Anteil von 40,9% erfasst. 54,4% der Befragten sind weiblich, 45,6% männlich (n=619). Die Altersangaben schwanken zwischen 10 und 23 Jahren (n=622).<sup>17</sup> Die SchülerInnen verteilen sich entsprechend Abbildung 10 und Abbildung 11 auf die Schularten und Klassenstufen:

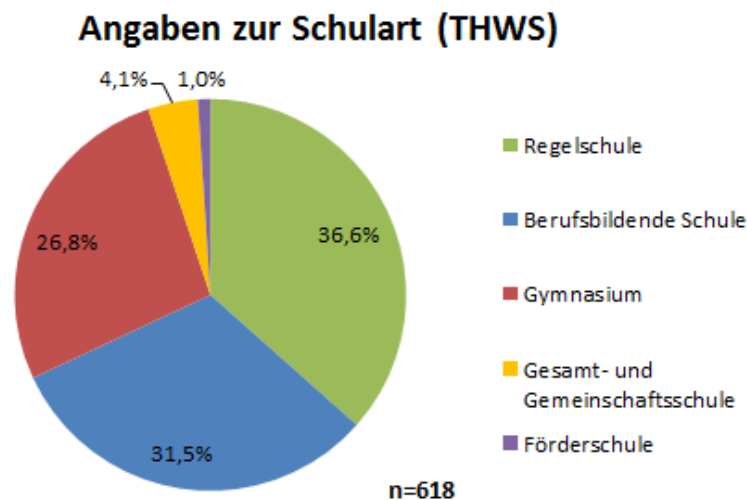


Abbildung 10 - Verteilung der Schularten laut Angaben der Thüringer SchülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) an weiterführenden Schulen (n=618)

<sup>16</sup> Angaben des Thüringer Landesamtes für Statistik vom 05.12.2011.

<sup>17</sup> Folgende Angaben wurden als ungültig gewertet: 7 Jahre (drei Angaben), 8 Jahre (fünf Angaben) und 9 Jahre (zwei Angaben).

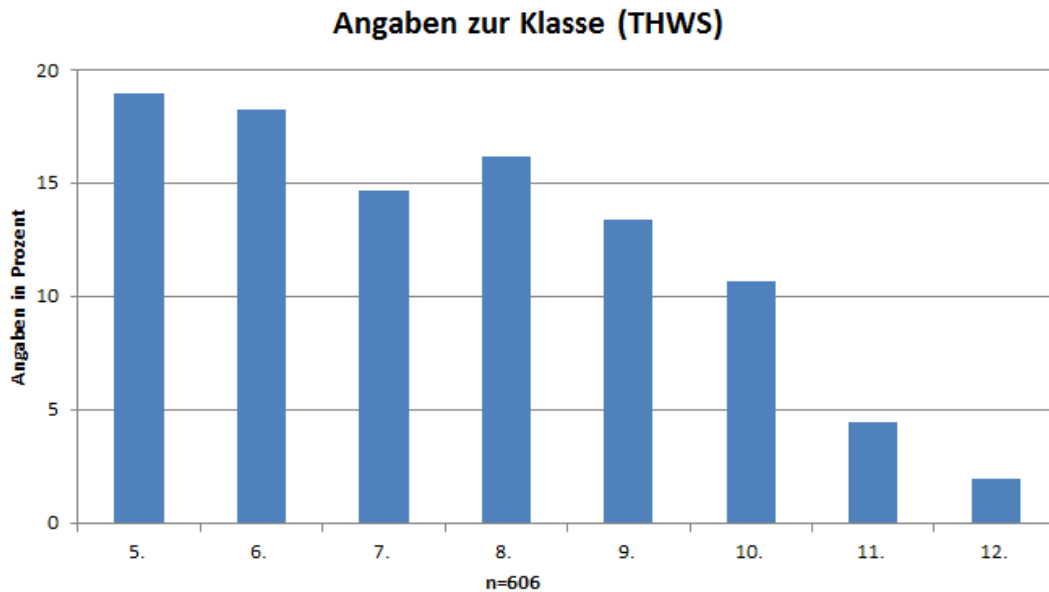


Abbildung 11 - Verteilung der Schulklassen laut Angaben der Thüringer SchülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) an weiterführenden Schulen (n=606)

Die Gesamtstichprobe beträgt damit 6719, davon stammen 2681 Fragebögen aus den Grundschulen und 4038 aus den weiterführenden Schulen.

### 3.2 Staatsangehörigkeit, Migrationshintergrund und SeiteneinsteigerInnen

#### Erfurt: Grundschulen

##### Staatsangehörigkeit

Die Staatsangehörigkeit wurde von einem Großteil der GrundschulKinder in Erfurt (75,7%) nicht gewusst,<sup>18</sup> sodass sich folgende Verteilung ergibt:

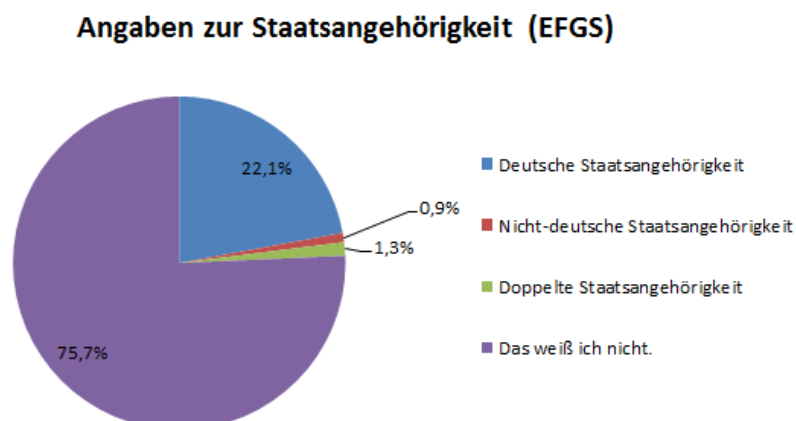


Abbildung 12 - Verteilung der Staatsangehörigkeiten laut Angaben der Erfurter GrundschulInnen (n=2347)

<sup>18</sup> In Essen konnten 11,2% der befragten SchülerInnen (Chlosta & Ostermann, 2010, S. 22), in Freiburg 21% der befragten SchülerInnen (Decker & Schnitzer, 2012) nicht auf diese Frage antworten. Ursachen für den deutlich höher liegenden Erfurter Wert werden in den Unterschieden im Erhebungsprozess vermutet.

Für einen Vergleich mit den Daten aus anderen regionalen Untersuchungen wird daher auf den Wert des Thüringer Landesamtes für Statistik zurückgegriffen, der bei 4,3% SchülerInnen mit Ausländer- bzw. Aussiedlerstatus für die 21 teilnehmenden Erfurter Grundschulen liegt (Angaben des Thüringer Landesamtes für Statistik vom 05.12.2011). In Hamburg gaben 20,5% der befragten SchülerInnen an, nicht-deutscher Staatsangehörigkeit zu sein (Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003, S. 162).<sup>19</sup> In Essen waren es 9,8% (Chlosta/Ostermann 2010, S. 22) und in Freiburg 9,0% (Decker/Schnitzer 2012).

Von den 52 Kindern nicht-deutscher Staatsangehörigkeit (entspricht 2,2%) haben 21 eine einfache ausländische und 31 eine doppelte (deutsche und ausländische) Staatsangehörigkeit.

### Migrationshintergrund

Betrachtet man die Anzahl an Kindern, die einen Migrationshintergrund mitbringen, fallen die Zahlen normalerweise höher als für die statistisch erfasste Staatsbürgerschaft aus, so auch in den vorliegenden Daten. Migrationshintergrund bedeutet in diesem Fall, dass mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist.<sup>20</sup>

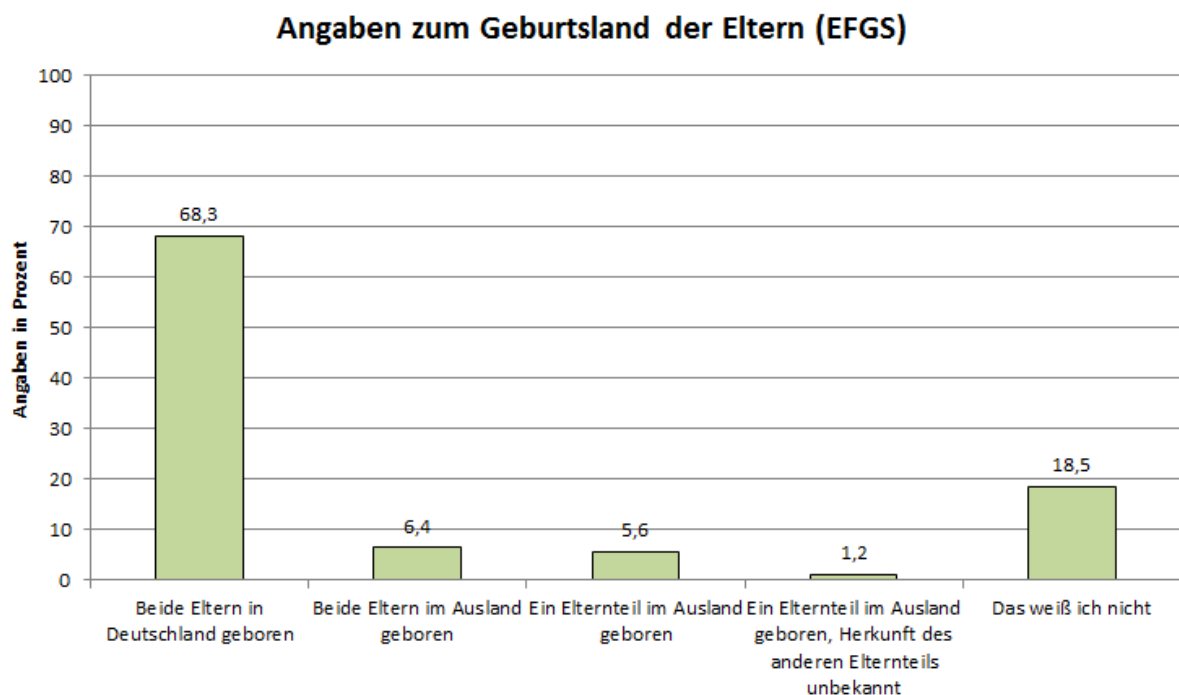


Abbildung 13 - Angaben der Erfurter GrundschülerInnen zum Geburtsland der Eltern (n=2349)<sup>21</sup>

Da es nach den Befunden von PISA in Hinblick auf den Zweitspracherwerb und bildungspolitische Belange einen Unterschied macht, ob beide Eltern im Ausland geboren wurden oder nur ein Elternteil (vgl. Stanat/Rauch/Seegeritz 2010, S. 203f.), werden diese beiden Gruppen in Abbildung 13 gesondert ausgewiesen. Diesen Gruppen können 26 SchülerInnen mit einfachem Migrationshintergrund (1,2%), von welchen die Herkunft des anderen Elternteils unbekannt ist, nicht eindeutig zugeordnet werden; sie sind daher im 4. Balken gesondert angegeben. Die mittleren drei Balken, die

<sup>19</sup> Diese Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 1999/2000.

<sup>20</sup> Wenn ein Elternteil im Ausland geboren wurde, ist von „einfachem“ Migrationshintergrund die Rede; wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden, wird „zweifacher“ Migrationshintergrund gesagt.

<sup>21</sup> 428 SchülerInnen (18,2%) geben an, sie wüssten nicht, wo ein Elternteil oder beide Eltern geboren sind.

aussagen, dass ein oder beide Elternteile im Ausland geboren sind, machen damit einen Gesamtanteil von 13,2% bzw. 309 Erfurter GrundschülerInnen mit Migrationshintergrund aus.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass zur Bestimmung des Migrationshintergrundes verschiedene Definitionen verwendet werden können: Sowohl in den PISA-Untersuchungen als auch in den Studien aus anderen Städten/Regionen Deutschlands werden zuweilen auch Geburtsland der Jugendlichen und/oder dominante Familiensprache herangezogen (Baur et al. 2004, S. 100 f.; Decker/Schnitzer 2012, S. 5; Baumert/Neubrand 2002, S. 244) oder gar verschiedene Gruppen von Migranten definiert, deren Verteilung in den Bundesländern variiert (Baumert/Neubrand 2002, S. 189ff.).<sup>22</sup> In vergleichenden Darstellungen wird aber häufig nur denjenigen SchülerInnen ein Migrationshintergrund zugewiesen, die mindestens ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist (Baumert/Neubrand 2002, S. 340 f.; Baur et al. 2004, S. 100 f.; Morgenstern/Fieber-Martin 2011, S. 12 f.). Daher dient diese Definition hier auch als Grundlage für die Erfurter Stichprobe.<sup>23</sup>

In Essen verfügen 30,7% der befragten SchülerInnen über einen Migrationshintergrund (Chlosta & Ostermann, 2010, S. 22). Decker und Schnitzer (2012) berichten für Freiburg, dass 8,7% der befragten SchülerInnen angaben, nicht in Deutschland geboren zu sein. Weiterhin geben sie an, dass 31,6% der Väter und 31,3% der Mütter nicht in Deutschland geboren seien. Im Rahmen der Jenaer Kinder- und Jugendstudie wird für 15,4% der Befragten ein Migrationshintergrund festgestellt (Morgenstern & Fieber-Martin, 2011, S. 12). Es zeigt sich demnach für die Erfurter Grundschulen, dass die Werte deutlich unter denen von Hamburg, Essen und Freiburg und leicht unter denen von Jena liegen.

Von den Erfurter Grundschulkindern mit einfachem Migrationshintergrund sind 86% selbst in Deutschland geboren, die anderen 14% kommen aus dreizehn verschiedenen Ländern. Bei denen mit zweifachem Migrationshintergrund sind es 68,7%, die in Deutschland geboren wurden, die anderen Kinder kommen aus siebzehn verschiedenen Ländern, darunter am häufigsten Russland, Ukraine und Vietnam.

Die Geburtsländer der beiden Elternteile ähneln sich bei den Kindern mit zweifachem Migrationshintergrund sehr stark, hier wurden jeweils 32 verschiedene Länder genannt, darunter am häufigsten Russland, Vietnam und Türkei. Von den Kindern mit einfachem Migrationshintergrund sind 50,7% (=69) der Mütter und 44,9% (=61) der Väter in Deutschland geboren. Für die im Ausland geborenen Mütter werden 24 verschiedene Länder genannt, davon Russland, Ungarn und Ukraine am häufigsten. Von den 29 Ländern, in denen die Väter geboren sind, wurden Tunesien und Türkei am häufigsten genannt. Insgesamt ist die Vielfalt der Herkunftsländer sehr groß, viele Länder werden nur ein bis drei Mal genannt.

---

<sup>22</sup> Folgende Definition von Migrationshintergrund im engeren Sinne liegt den Angaben des Statistischen Bundesamtes zugrunde: „Zu dieser Bevölkerungsgruppe zählen im Mikrozensus alle seit 1950 nach Deutschland Zugewanderten und alle im Inland mit fremder Staatsangehörigkeit Geborenen sowie die hier geborenen Deutschen, die mit zumindest einem Elternteil im selben Haushalt leben, der zugewandert ist oder als Ausländer in Deutschland geboren wurde.“ (Statistisches Bundesamt 2011)

<sup>23</sup> Die Erweiterung der Definition um diejenigen SchülerInnen in Deutschland geborener Eltern, die selbst nicht in Deutschland geboren sind, würde die Werte nur minimal verändern: 317 der befragten SchülerInnen (13,5%) aus Erfurter Grundschulen verfügten so über einen Migrationshintergrund. Bei Betrachtung der Familiensprache ergeben sich jedoch bemerkenswerte Abweichungen (vgl. Abschnitt 3.3).

## SeiteneinsteigerInnen

Von weiterem Interesse ist der Anteil an SchülerInnen, die als SeiteneinsteigerInnen erst im Schulalter nach Deutschland kommen und daher im Normalfall neben der Aneignung von Fachwissen zusätzlich die Unterrichtssprache Deutsch erlernen müssen. Im Rahmen der vorliegenden Studie werden alle SchülerInnen als SeiteneinsteigerInnen definiert, die mit sechs Jahren und älter nach Deutschland eingereist sind. Zwar haben diese in Einzelfällen ihre Schullaufbahn in Deutschland begonnen, kennzeichnend ist für sie jedoch auch, dass sie gegenüber ihren MitschülerInnen ein Beteiligungsproblem bezogen auf den Unterricht haben.

Im Fragebogen wurde das Geburtsland an zwei Stellen abgefragt, beim zweiten Mal in Verbindung mit dem Einreisealter.<sup>24</sup> Es muss zunächst festgehalten werden, dass das Antwortverhalten nicht immer eindeutig ist, z.B. stimmen die Antworten „in Deutschland geboren“ bei denselben Kindern in 66 Fällen nicht überein. Von den 2222 Kindern, die bei Frage 3 angeben, dass sie in Deutschland geboren sind, wiederholen 2156 diese Antwort bei Frage 5. 44 Kinder kreuzen hier „Das weiß ich nicht“ an, die verbliebenen 22 Kinder geben an, dass sie „mit \_\_ Jahren eingereist“ sind. Es ist denkbar, dass diese 22 Kinder in Deutschland geboren wurden und dennoch aufgrund späterer, mehrfacher Migration wieder nach Deutschland eingereist sind, es sich also um Fälle von Transmigration (Pries 2000) handelt.

Die Anzahl an Kindern, die mit 6 Jahren oder später nach Deutschland gekommen sind und gleichzeitig angeben, nicht in Deutschland geboren zu sein, beträgt 18 SchülerInnen, was einen Anteil von 0,75% der Stichprobe ausmacht. Bei diesen 18 Kindern können wir also sicher davon ausgehen, dass sie als SeiteneinsteigerInnen im Bildungssystem lernen. Zwei weitere Kinder geben ein Einreisealter von sechs oder älter an und antworten bei Frage 3, dass sie in Deutschland geboren wurden; schließlich antworten zwei Kinder bei beiden Fragen, dass sie in Deutschland geboren wurden und nennen zusätzlich ein Einreisealter ab sechs. Die Biographien dieser vier Fälle sind durchaus denkbar, sodass insgesamt 22 Kinder dieser Stichprobe als SeiteneinsteigerInnen im weiteren Sinne gelten können.<sup>25</sup> So wurde auch im Rahmen der qualitativen Teilstudie eine Schülerin interviewt (Interview jedoch nicht im vorliegenden Bericht für die Auswertung berücksichtigt), die in Deutschland geboren wurde und mit fünf Jahren in das Herkunftsland ihrer Mutter mit den Eltern (Vater Deutscher) zurückkehrte und schließlich mit achtzehn Jahren erneut nach Deutschland einreiste.<sup>26</sup>

Die Gruppe der 22 SeiteneinsteigerInnen kann wiederum nach dem Geburtsland der Eltern differenziert werden: Zwölf Personen geben an, dass beide Eltern im Ausland geboren wurden, sechs

---

<sup>24</sup> Frage 3: „In welchem Land bist du geboren?“, Frage 5: „Seit wann bist du in Deutschland?“ (Antwortmöglichkeiten: a) Ich bin in Deutschland geboren. b) Ich war \_\_ Jahre alt, als ich nach Deutschland kam. c) Das weiß ich nicht.)

<sup>25</sup> Im weiteren Sinne meint hier, dass trotz Angabe des Geburtslandes Deutschland das Einreisealter ab sechs Jahren ausschlaggebend ist für die Identifikation als SeiteneinsteigerIn. Eine engere Definition würde zudem ein nicht-deutsches Geburtsland voraussetzen.

<sup>26</sup> Weitere 32 Kinder (1,34% der Stichprobe) geben (bei Frage 3 und 5 konsequent) an, nicht in Deutschland geboren worden zu sein und sind mit unter 6 Jahren, d.h. vor der Einschulung, nach Deutschland gekommen. 2151 Kinder (das sind 90,04%) antworten sowohl bei Frage 3 als auch bei Frage 5, dass sie in Deutschland geboren wurden und geben zudem kein Einreisealter an. Es bleiben demnach 120 Fälle (5,1%) übrig, bei denen fehlende oder widersprüchliche Werte vorliegen.



weitere, dass ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Von den verbliebenen vier SeiteneinsteigerInnen seien beide Elternteile in Deutschland geboren worden.<sup>27</sup>

13 der 22 SeiteneinsteigerInnen geben an, vor Einreise nach Deutschland bereits die deutsche Sprache gelernt zu haben, die Lernzeit beträgt – mit einer ungültigen Angabe (Lernzeit höher als Lebenszeit vor Einreise) – im Durchschnitt 3,71 Jahre und reicht von einem bis acht Jahren. Nur sieben SeiteneinsteigerInnen nehmen zum Zeitpunkt der Befragung am DaZ-Förderunterricht teil, ein Kind hat den Unterricht bereits zu einem früheren Zeitpunkt besucht. Vier Kinder können dazu keine Angaben machen, zehn Kinder verneinen die Frage. Außerdem geben fünf Kinder an, außerhalb der Schule Sprachkurse zu besuchen, darunter spezifizieren zwei Kinder dies für Englisch, ein weiteres für Armenisch.

## Erfurt: Weiterführende Schulen

### Staatsangehörigkeit

Die Angaben zur Staatsangehörigkeit sind in den weiterführenden Schulen, wie anzunehmen war, aussagekräftiger als in den Grundschulen: 93,5% verfügen über die deutsche, 1,3% über eine doppelte,<sup>28</sup> 3,5% über eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit, lediglich 1,7% geben „Das weiß ich nicht.“ an (vgl. Abbildung 14).

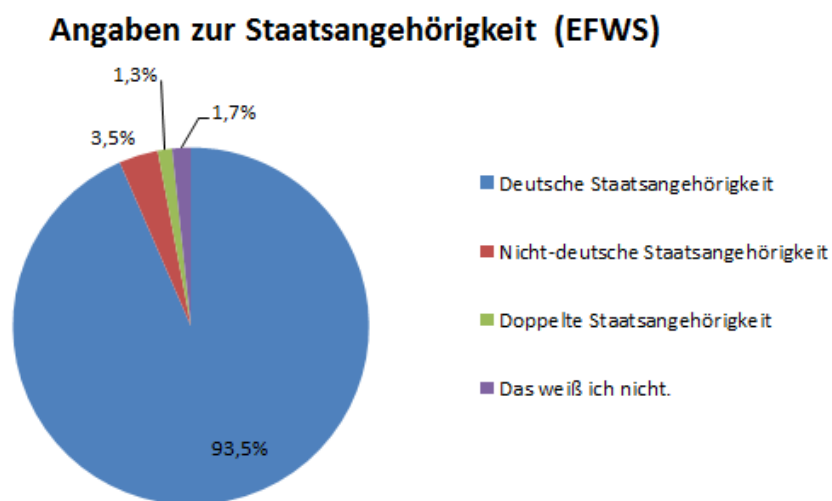


Abbildung 14 - Verteilung der Staatsangehörigkeiten laut Angaben der Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen (n=3359)

Die häufigsten angegebenen Nationalitäten sind Russisch (31), Türkisch (21) und Vietnamesisch (18).

<sup>27</sup> Hierbei handelt es sich jedoch nicht um die vier Fälle, die angeben, in Deutschland geboren und dennoch im Schulalter eingereist zu sein; dies trifft nur auf zwei Fälle zu.

<sup>28</sup> Von diesen haben 53 Befragte zwei, 2 Befragte drei Staatsbürgerschaften.

## Migrationshintergrund

Der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist mit 13,2% ähnlich hoch wie in den Erfurter Grundschulen, d.h. von 434 Befragten wurde mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren.<sup>29</sup>

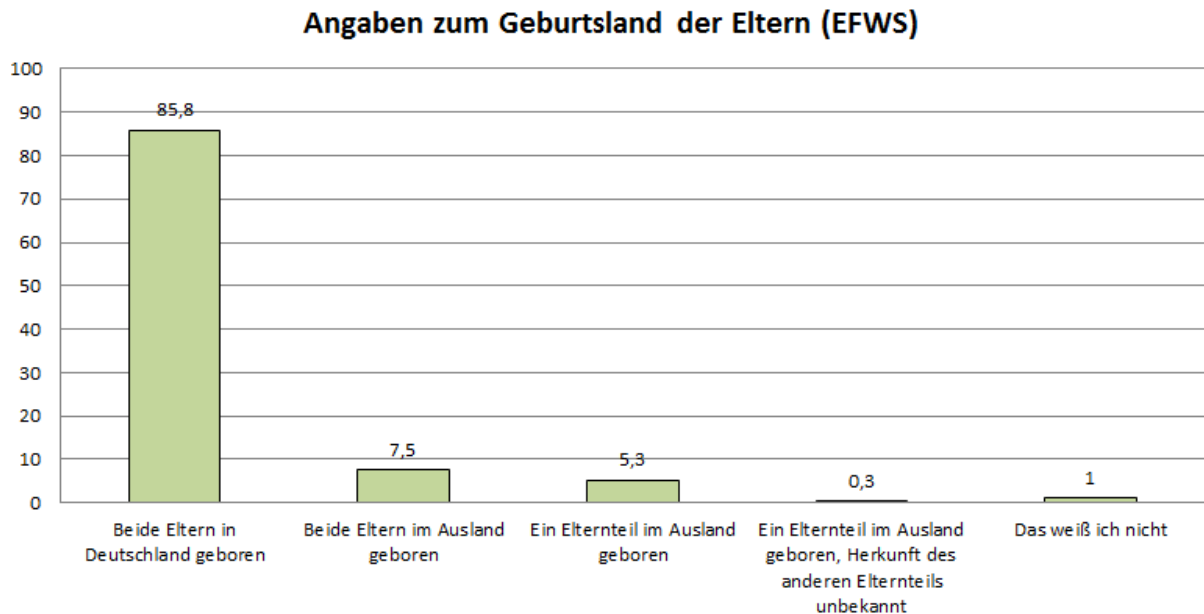


Abbildung 15 - Angaben der Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen zum Geburtsland der Eltern (n=3298)

Das häufigste Herkunftsland ist Russland (59 Mütter, 47 Väter), gefolgt von der Türkei (28 Mütter, 43 Väter), Kasachstan (28 Mütter, 27 Väter) und Vietnam (22 Mütter, 29 Väter). Von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind über die Hälfte (53,9%) in Deutschland geboren, die anderen kommen aus 41 verschiedenen Ländern.

## SeiteneinsteigerInnen

3,1% der Gesamtstichprobe – das sind 107 SchülerInnen – sind SeiteneinsteigerInnen, die nicht in Deutschland geboren wurden und erst im Schulalter nach Deutschland gekommen sind. Von ihnen verfügen 98 auch über einen Migrationshintergrund, wovon bei SeiteneinsteigerInnen in der Regel auszugehen ist.<sup>30</sup> Neben denjenigen, die als Geburtsland nicht Deutschland und ein Einreisealter ab sechs Jahren angegeben haben, gibt es weitere sechs Fälle, in denen trotz Einreisealter ab sechs Jahren als Geburtsland Deutschland angegeben wurde. Bei diesen SchülerInnen können wir nicht wissen, wie viel Lebenszeit sie insgesamt in Deutschland verbracht haben. Fünf von ihnen haben einen Migrationshintergrund, zwei eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit.

Die SeiteneinsteigerInnen im engeren Sinne (nicht in Deutschland geboren) machen 24,7%, die im weiteren Sinne (mit Geburtsland Deutschland) 26,0% der Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus. Das ist ein deutlich höherer Anteil als an den Erfurter Grundschulen (5,8% bzw. 7,1%

<sup>29</sup> Berücksichtigt man auch das Geburtsland der Kinder zur Bestimmung des Migrationshintergrundes, können 448 Schülerinnen und Schüler (13,5%, n=3309) dieser Kategorie zugeordnet werden. Den anderen SchülerInnen sind die Herkunftsländer ihrer Eltern entweder nicht bekannt oder aber die Angaben fehlen.

<sup>30</sup> 90 Befragte mit zweifachem, 8 Befragte mit einfachem Migrationshintergrund, 2 SchülerInnen war die Herkunft beider Eltern unbekannt, 7 Angaben fehlend.

mit Geburtsland Deutschland). Im Folgenden wird die größere Gruppe von 113 SeiteneinsteigerInnen weiter betrachtet.

Weniger als ein Viertel der SeiteneinsteigerInnen, nämlich 21,4% bzw. 24 SchülerInnen, haben vor ihrer Einreise nach Deutschland begonnen, Deutsch zu lernen. Dennoch geben 29 Befragte an, wie lange sie zuvor Deutsch gelernt haben, d.h. hier gibt es für mindestens fünf Befragte inkonsistente Angaben.<sup>31</sup> Wenn man nur die Zeitangaben derjenigen berücksichtigt, die gleichzeitig angekreuzt haben, vor ihrer Einreise bereits Deutsch gelernt zu haben, ergibt sich eine durchschnittliche Lernzeit von 6,0 Jahren,<sup>32</sup> davon gibt die Hälfte an, ein Jahr Deutsch gelernt zu haben, die anderen Werte machen Angaben von bis zu 22 Jahren .

Tabelle 1 enthält die Muttersprachen der SeiteneinsteigerInnen.

<b>Sprache</b>	<b>absolut</b>	<b>in Prozent</b>
Deutsch	19	16,8
Afghanisch/Dari	6	5,3
Arabisch	7	6,2
Armenisch	3	2,7
Kurdisch	5	4,4
Persisch	10	8,8
Russisch	46	40,7
Spanisch	6	5,3
Tschetschenisch	4	3,5
Türkisch	4	3,5
Ukrainisch	6	5,3
Vietnamesisch	9	8,0
weitere	21	16 Sprachen
<b>Summe</b>	<b>151</b>	<b>28 Sprachen</b>

Tabelle 1 - Muttersprachen der SeiteneinsteigerInnen an den weiterführenden Schulen Erfurts

Die Sprachen unter „weitere“ werden jeweils von 1-2 Befragten angegeben. Die Gesamtsumme von 151 Sprachangaben verdeutlicht, dass einige SchülerInnen mindestens zwei Muttersprachen angegeben haben.

Etwa die Hälfte der SeiteneinsteigerInnen nimmt nicht am Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache teil (55,2% bzw. 58 Befragte, n=105, d.h. 8 fehlende Werte). Die andere Hälfte nimmt entweder zum Zeitpunkt der Befragung am DaZ-Unterricht teil (21,0% bzw. 22 Personen) oder hat zu einem früheren Zeitpunkt daran teilgenommen (23,8% bzw. 25 Personen).

<sup>31</sup> Eine genauere Aufschlüsselung zeigt: Sieben Personen, die zunächst verneinen, vor ihrer Einreise Deutsch gelernt zu haben, geben dennoch eine Lernzeit an. Andersherum geben zwei Probanden, die zuvor Deutsch gelernt haben, keine Dauer an.

<sup>32</sup> Die durchschnittliche Lernzeit ist in dieser Teilgruppe deutlich höher als in den anderen drei. Möglicherweise wurde die Frage insofern missverstanden, dass die gesamte Lernzeit statt jene vor der Einreise nach Deutschland angegeben wurde.

## Thüringen: Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

In den folgenden beiden Abschnitten werden die Daten zu den Befragten außerhalb von Erfurt wiedergegeben, die ausschließlich bei Kindern und Jugendlichen ausländischer Staatsangehörigkeit bzw. mit Aussiedlerstatus erhoben wurden.<sup>33</sup>

### Staatsangehörigkeit

Bei der Staatsangehörigkeit zeigt sich ein ähnliches Problem wie in der Vollerhebung an Erfurter Grundschulen. Wieder gibt ein Großteil der Befragten (71,0%) „Das weiß ich nicht.“ an. 13,4% wissen, dass sie eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft besitzen,<sup>34</sup> während die übrigen 15,6% über die deutsche oder die doppelte Staatsbürgerschaft verfügen (vgl. Abbildung 16).

### Angaben zur Staatsangehörigkeit (THGS)

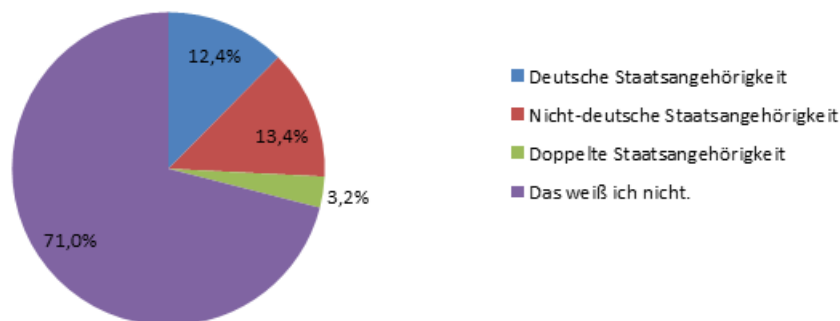


Abbildung 16 - Verteilung der Staatsangehörigkeiten laut Angaben der Thüringer GrundschülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=283)

### Migrationshintergrund

245 SchülerInnen (87,5%) verfügen laut eigenen Angaben über einen einfachen oder zweifachen Migrationshintergrund. Bei weiteren 35 SchülerInnen (12,5%) kann der Migrationsstatus nicht bestimmt werden, da den SchülerInnen das Herkunftsland ihrer Eltern (teilweise) unbekannt ist. Berücksichtigt man auch das Geburtsland der Kinder zur Bestimmung des Migrationshintergrundes, können 263 SchülerInnen (92,6%, n=284) dieser Kategorie zugeordnet werden. Den anderen SchülerInnen sind die Herkunftsländer ihrer Eltern entweder nicht bekannt oder aber die Angaben fehlen. Für keinen Fall jedoch erfolgt die Zuschreibung „ohne Migrationshintergrund“. Somit kann, unter Vorbehalt, von 100% SchülerInnen mit Migrationshintergrund ausgegangen werden, was den Erwartungen entsprechen würde, da nur solche Kinder in die Erhebung aufgenommen werden sollten. Bei genauerer Differenzierung nach Herkunftsländern wird deutlich, dass mindestens 16,8% der SchülerInnen ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist, während 70,7% über einen zweifachen Migrationshintergrund verfügen (vgl. Abbildung 17).

<sup>33</sup> Die SchülerInnen, die den Fragebogen beantwortet haben, wurden von den SchulleiterInnen bzw. LehrerInnen ausgewählt. Daher können vereinzelt auch SchülerInnen mit Migrationshintergrund ausgewählt worden sein, die eine deutsche Staatsangehörigkeit haben.

<sup>34</sup> 5 Mal russisch, 4 Mal ukrainisch, 3 Mal türkisch, 3 Mal afghanisch.

## Angaben zum Geburtsland der Eltern (THGS)

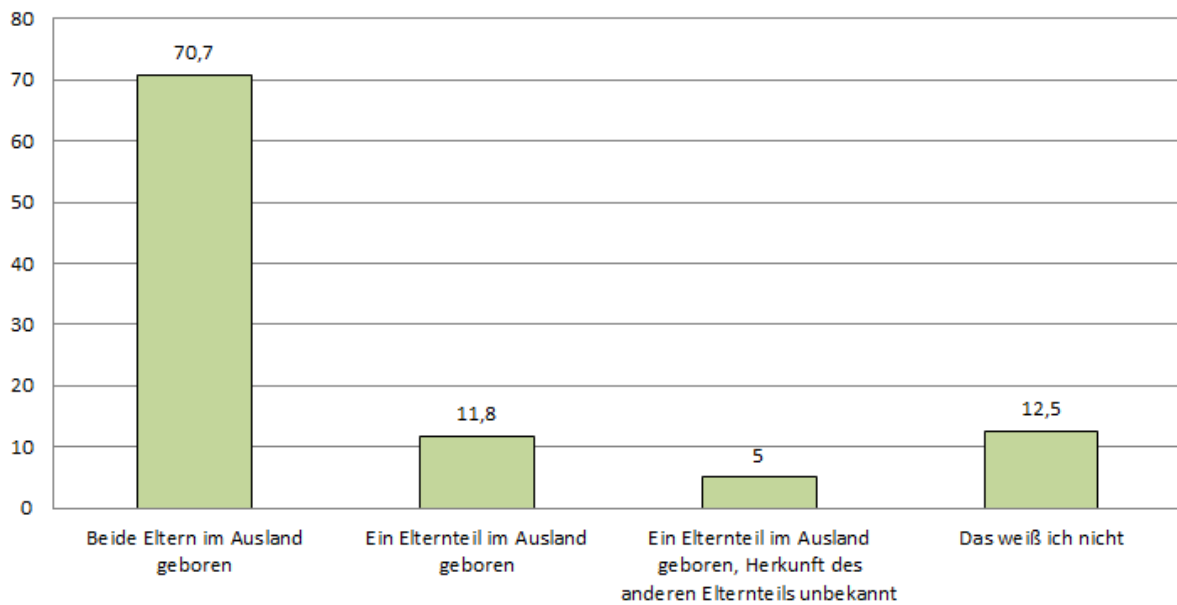


Abbildung 17 - Angaben der Thüringer GrundschülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) zum Geburtsland der Eltern (n=280)

Das häufigste Herkunftsland ist Russland (56 Mütter, 42 Väter), gefolgt von Vietnam (31 Mütter, 31 Väter) und Kasachstan (26 Mütter, 24 Väter). Von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind 152 (61,5%) selbst in Deutschland geboren.

### SeiteneinsteigerInnen

17,1% der Gesamtstichprobe – das sind 50 SchülerInnen – sind SeiteneinsteigerInnen, also erst in einem Alter von mindestens sechs Jahren nach Deutschland gekommen und im Ausland geboren. Eine weitere Person gibt als Geburtsland Deutschland und gleichzeitig ein Einreisealter von sechs Jahren an. Da die Lernzeit des Deutschen mit zwei Jahren angegeben wird und das Geburtsland beider Eltern unbekannt ist, ist es plausibel, dass auch diese Person mit Seiteneinstieg im deutschen Schulsystem lernt, sodass sich der Anteil auf 17,5% erhöht. Insgesamt weisen die Daten hier eine deutlich höhere Konsistenz auf als in der Stichprobe der Erfurter Grundschulen.<sup>35</sup>

Von den insgesamt 51 SeiteneinsteigerInnen geben 15 (29,4%) an, vor ihrer Ankunft in Deutschland bereits Deutsch gelernt zu haben. Die durchschnittliche Lernzeit beträgt mit einer Spanne von bis zu sechs Jahren 2,06 Jahre und ist damit etwas niedriger als bei den SeiteneinsteigerInnen der Erfurter Grundschulen.<sup>36</sup>

Knapp zwei Drittel der SeiteneinsteigerInnen (64,7% bzw. 33 SchülerInnen) nehmen am DaZ-Förderunterricht teil, weitere sieben (13,7%) haben bereits zu einem früheren Zeitpunkt daran teil-

<sup>35</sup> Rückmeldungen von Schulleitungen und LehrerInnen weisen darauf hin, dass die höhere Konsistenz dadurch erklärt werden kann, dass die Fragebögen in dieser Stichprobe meist von bzw. gemeinsam mit den (Förder-) Lehrkräften ausgefüllt wurden.

<sup>36</sup> Wieder wurden hierfür nur die Fälle berücksichtigt, die gleichzeitig „ja“ (*Hast du schon Deutsch gelernt, bevor du nach Deutschland gekommen bist?*) und eine Lernzeit angegeben haben. Auch hier gibt es vereinzelt Unstimmigkeiten (4mal „nein“ plus Lernzeit, einmal „ja“ ohne Lernzeit).

genommen. Nur 21,6% bzw. 11 Personen verneinen die Frage. Hier sind die Teilnahmequoten demnach wesentlich höher als in den Erfurter Stichproben.

### Thüringen: Weiterführende Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

#### Staatsangehörigkeit

Die Angaben zur Staatsangehörigkeit sind in der Thüringer Stichprobe der weiterführenden Schulen (ohne Erfurt) wieder aussagekräftiger als an den Grundschulen: 44,9% verfügen über die deutsche,<sup>37</sup> 43,8% über eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit, 11,3% geben „Das weiß ich nicht.“ an (vgl. Abbildung 18).

#### Angaben zur Staatsangehörigkeit (THWS)

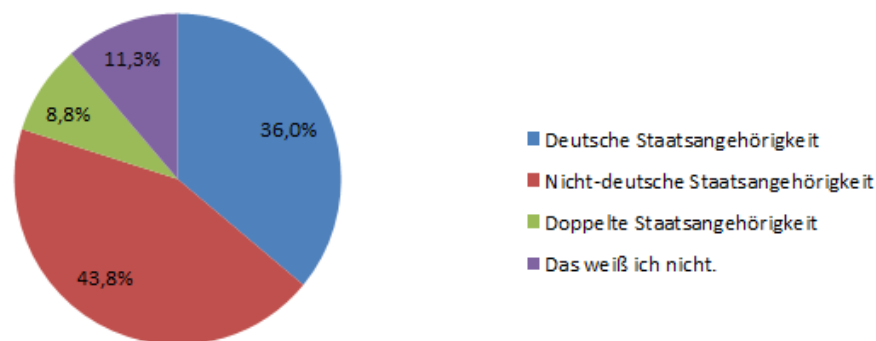


Abbildung 18 - Verteilung der Staatsangehörigkeiten laut Angaben der Thüringer SchülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) an weiterführenden Schulen (n=577)

#### Migrationshintergrund

587 SchülerInnen (95,9%) verfügen über einen einfachen oder zweifachen Migrationshintergrund. 13 Befragte geben für beide Elternteile als Geburtsland Deutschland an, 12 SchülerInnen ist die Herkunft der Eltern unbekannt.<sup>38</sup> Eine Unterteilung nach einfachem und zweifachem Migrationshintergrund zeigt, dass der Großteil der Stichprobe, nämlich 84,97% (520 Befragte), einen zweifachen Migrationshintergrund hat (vgl. Abbildung 19).

Das häufigste Herkunftsland ist Russland (110 Mütter, 116 Väter), gefolgt von Kasachstan (77 Mütter, 72 Väter) und Vietnam (72 Mütter, 71 Väter). Auch der Großteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist im Ausland geboren, d.h. nur 29,8% geben Deutschland als Geburtsland an.

<sup>37</sup> Von diesen haben 52 Befragte zwei sowie eine Person drei Staatsbürgerschaften.

<sup>38</sup> Berücksichtigt man auch das Geburtsland der Kinder zur Bestimmung des Migrationshintergrundes, können 616 SchülerInnen (97,6%, n=631) dieser Kategorie zugeordnet werden. Es bleiben jedoch die 13 Fälle, bei denen kein Migrationshintergrund aus den Angaben geschlossen werden kann.

### Angaben zum Geburtsland der Eltern (THWS)

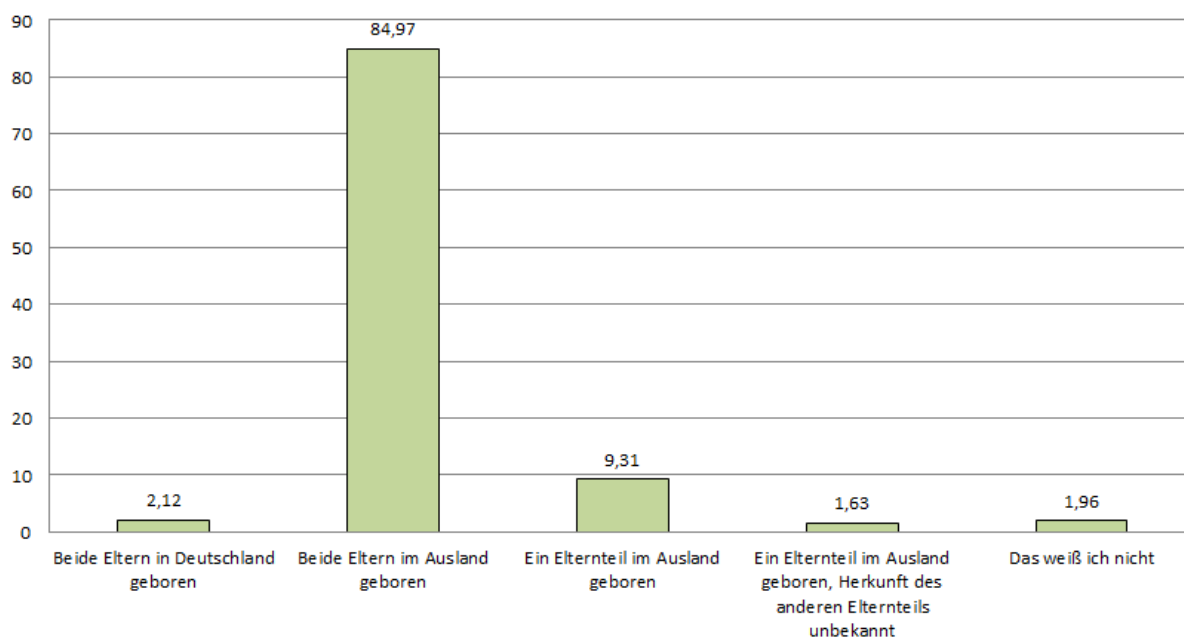


Abbildung 19 - Angaben der Thüringer SchülerInnen an weiterführenden Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) zum Geburtsland der Eltern (n=612)

### SeiteneinsteigerInnen

Die Berechnung von SeiteneinsteigerInnen, die nicht in Deutschland geboren wurden und im schulpflichtigen Alter zugewandert sind, ergibt einen Anteil von 22,5%, was 144 SchülerInnen entspricht. Zwei weitere Personen geben als Geburtsland Deutschland, aber dennoch ein Einreisealter von sechs Jahren an, sodass auch diese zur Gruppe der SeiteneinsteigerInnen gezählt werden können und damit insgesamt 22,8% der Stichprobe als SeiteneinsteigerInnen gelten.

Von der Gesamtgruppe der 146 SeiteneinsteigerInnen geben 31 Personen (21,4%, n=145) an, bereits vor ihrer Einreise Deutsch gelernt zu haben. Für diejenigen, die zusätzlich die vorherige Lernzeit in Jahren angeben können (28 Personen), ergibt sich eine durchschnittliche Lernzeit von 3,14 Jahren, davon geben die meisten ein bis zwei Jahre an, das Maximum liegt bei 12 Jahren.

Alle genannten Muttersprachen der SeiteneinsteigerInnen sind in Tabelle 2 in absoluter Anzahl und prozentualem Anteil differenziert („weitere“ mit nur 1-2 Sprechern):

<b>Sprache</b>	<b>absolut</b>	<b>in Prozent</b>
Deutsch	15	10,3
Albanisch	3	2,1
Arabisch	4	2,8
Aserbaidtschanisch	4	2,8
Bulgarisch	4	2,8
Kurdisch	10	6,8
Litauisch	3	2,1
Polnisch	7	4,8
Rumänisch	4	2,8
Russisch	53	36,3
Spanisch	4	2,8
Thailändisch	7	4,8
Türkisch	7	4,8
Ukrainisch	11	7,5
Vietnamesisch	11	7,5
weitere	24	21 Sprachen
<b>Summe</b>	<b>170</b>	<b>37 Sprachen</b>

Tabelle 2 - Muttersprachen der SeiteneinsteigerInnen an den weiterführenden Schulen Thüringens (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Über die Hälfte der SeiteneinsteigerInnen (54,3% bzw. 75 SchülerInnen bei n=138) hat zum Zeitpunkt der Befragung und auch vorher nicht am DaZ-Unterricht teilgenommen. Von den übrigen Befragten nahmen 42 (30,4%) zum Zeitpunkt der Befragung und 21 (15,2%) zu einem früheren Zeitpunkt daran teil. Die geringen Teilnahmequoten aus Erfurt werden hier also bestätigt.

Die SeiteneinsteigerInnen an den weiterführenden Schulen Thüringens (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) stellen knapp ein Viertel der SchülerInnen mit Migrationshintergrund dar (24,8%), an den Grundschulen ist der Anteil mit 20,8% etwas niedriger. Damit machen SeiteneinsteigerInnen einen nicht unbeträchtlichen Teil der mehrsprachigen SchülerInnen aus.

### 3.3 Mehrsprachigkeit

#### 3.3.1 Mehrsprachige SchülerInnen

##### Erfurt: Grundschulen

Definiert man all diejenigen Befragten als mehrsprachig, die angeben, mit mindestens einem Familienmitglied (auch) eine weitere Sprache außer Deutsch zu sprechen (Chlosta & Ostermann, 2010, S. 19), so trifft dies zunächst auf 480 (20,5%) der befragten Erfurter GrundschülerInnen zu (n=2340).<sup>39</sup> Fürstenau et al. berichten, dass dies für ca. 35% der von ihnen befragten SchülerInnen in Hamburg zutrifft (Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003, S. 47). Für Essen wird ein Wert von 27,6% (Chlosta/Ostermann 2010, S. 19) und für Freiburg von 39,5% angegeben (Decker/Schnitzer 2012).

Analysiert man die Angaben der Erfurter GrundschülerInnen zur Mehrsprachigkeit eingehender, zeigt sich, dass insgesamt 40 verschiedene Familiensprachen und davon Deutsch, Englisch, Russisch und

<sup>39</sup> Im Gegensatz zu den Vorgängeruntersuchungen wurde im Rahmen der MaTS-Studie danach gefragt, welche Sprachen „häufig“ gesprochen werden (nicht „meistens“). Mehrfachnennungen waren somit möglich.



Vietnamesisch (vgl. Tabelle 3) am häufigsten angegeben werden (weitere Familiensprachen im Anhang, Tabelle 40):

	mit Mutter gesprochen		mit Vater gesprochen		mit Geschwistern gespr.	
	absolut	Prozent/Fälle	absolut	Prozent/Fälle	absolut	Prozent/Fälle
Deutsch	373	77,7	347	72,7	334	69,6
Englisch	98	20,4	89	18,5	65	13,5
Russisch	78	24	65	20	53	17
Vietnames.	30	9	28	9	16	5

Tabelle 3 - Die vier häufigsten Familiensprachen laut Angaben der Erfurter GrundschülerInnen

Nur für einen kleinen Teil der Englisch-Nennungen kann jedoch angenommen werden, dass in der Familie die Alltagskommunikation häufig auf Englisch stattfindet. Die anderen genannten Sprachen dürften jedoch als natürliche Familiensprache gelten. Auch Fürstenau et al. (2003) stellen fest, dass zahlreiche SchülerInnen Englisch angeben, dies aber nicht aufgrund der Zuwanderung erklärt werden kann. Eine Analyse der Angaben zum Migrationshintergrund der GrundschülerInnen in Erfurt unterstützt diese Vermutung grundsätzlich: Nur ein kleiner Teil der SchülerInnen, die Englisch angeben, haben mindestens ein nicht in Deutschland geborenes Elternteil (18 Fälle). Es wurden daher diejenigen SchülerInnen herausgerechnet, die zwar Englisch als Familiensprache angeben, aber keinen Migrationshintergrund mitbringen bzw. deren Migrationsstatus ungeklärt ist.

Abbildung 3 zeigt, dass demnach für ca. 13,9% (324 Kinder) eine tatsächliche Mehrsprachigkeit in dem Sinne vorliegt, dass in der Alltagskommunikation häufig eine andere Sprache als Deutsch oder Englisch gesprochen wird. 10,0% der Erfurter GrundschülerInnen, die angeben, mehrsprachig zu sein, haben einen Migrationshintergrund. 3,9% der Befragten sind – ohne Englisch – mehrsprachig und haben keinen Migrationshintergrund bzw. können keine Angaben über ihren Migrationsstatus machen.

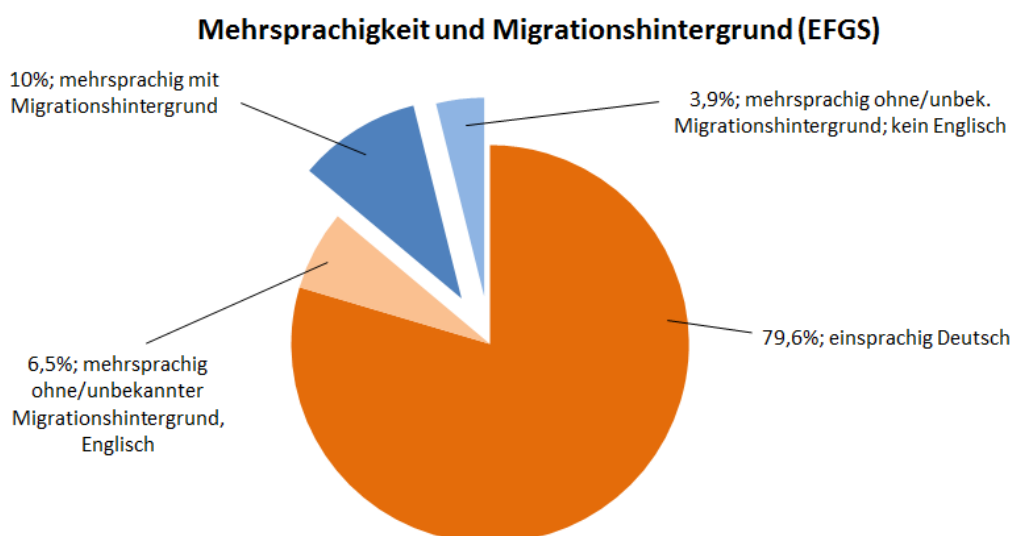


Abbildung 20 - Angaben der Erfurter GrundschülerInnen zu Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund, mit besonderer Berücksichtigung des Englischen

Vergleicht man weiterhin die Angaben zu den Familiensprachen mit der Auskunft über die Muttersprache(n) (Frage 9), zeigt sich, dass 347 (14,9%) der Erfurter GrundschülerInnen (auch) eine andere Muttersprache als Deutsch angeben (n=2336). Von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind dies 234 bzw. 10,2% der Gesamtstichprobe (n=2336).<sup>40</sup> Die am häufigsten genannten Sprachen sind: Englisch mit 3,6%, Russisch mit 3,6%, Vietnamesisch mit 1,4% und Türkisch mit 0,9%. Analysiert man die Angaben zu Muttersprache(n) in Abhängigkeit zum Migrationshintergrund der Befragten, zeigt sich, dass jeweils mindestens 87% derjenigen, die Russisch, Vietnamesisch oder Türkisch angeben, auch über einen Migrationshintergrund verfügen. In Hinblick auf das Englische als Muttersprache trifft dies lediglich auf 21% zu. Auch hier kann angenommen werden, dass die Angaben für Englisch nicht in jedem Fall auf eine alltägliche Kommunikation zurückzuführen sind. Rechnet man auch hier die Angaben derjenigen GrundschülerInnen heraus, die Englisch als Muttersprache angeben und für die kein Migrationshintergrund ermittelt werden konnte, ergibt sich ein realistischer Anteil von 12,3% in Hinblick auf nicht-deutsche Muttersprachen bei den Erfurter GrundschülerInnen.

Je nachdem, welche Parameter als Grundlage für die Bestimmung der Mehrsprachigen dienen, schwankt der Wert für die Erfurter GrundschülerInnen demnach zwischen etwa zehn und zwanzig Prozent. Aufgrund der obigen Ausführungen in Hinblick auf die Angaben zum Englischen kann für Erfurt ein realistischer Wert von ca. 13,9% für Mehrsprachigkeit nach Familiensprachen bzw. ca. 12,3% für Mehrsprachigkeit nach Muttersprachen angenommen werden. Als Referenz für vergleichende Darstellungen und für die weiteren drei Teilgruppen dient im Folgenden jeweils die Berechnung für Mehrsprachigkeit nach Familiensprachen.

Bei den mehrsprachigen SchülerInnen ist der Zeitpunkt, seit dem die deutsche Sprache gelernt wird, von besonderem Interesse, da so zwischen Zweitsprachlernenden und solchen, die Deutsch – ggf. parallel zu einer oder mehreren Herkunftssprachen – seit der Geburt lernen, unterschieden werden kann. In Frage 7 wurde daher gefragt, ob Deutsch „seit der Geburt“, „seit dem Kindergarten“ oder „seit Klasse\_\_“ gelernt wird (weitere Option „Das weiß ich nicht.“). Die möglichen Schulklassen wurden als feste Auswahl zum Ankreuzen dargeboten, sodass die Befragten zunächst „seit Klasse“ und dann die betreffende Klasse ankreuzen mussten (siehe Fragebogen im Anhang).

Von den mehrsprachigen SchülerInnen der Erfurter Grundschulen lernt über die Hälfte (57,6%) die deutsche Sprache laut eigenen Angaben seit der Geburt. Ein weiteres knappes Drittel (32,4%) gibt an, Deutsch seit dem Kindergarten zu lernen, und knapp 6% sagen „seit Klasse\_\_“ und differenzieren weiter, wie Abbildung 21 zeigt.<sup>41</sup> Schließlich antworten 15 Kinder (knapp 4,2%) „Das weiß ich nicht.“.

---

<sup>40</sup> Obwohl dieser Wert fast identisch mit der Teilstichprobe der Mehrsprachigen mit Migrationshintergrund ist, handelt es sich lediglich bei 88% um dieselben Befragten. Die restlichen 12% ergeben sich jeweils durch Mehrsprachige nach Familiensprache, die nur Deutsch als Muttersprache angeben bzw. Mehrsprachige nach Muttersprachen, die in der Familie offenbar nur auf Deutsch kommunizieren.

<sup>41</sup> Hier soll auf eine kleine Unstimmigkeit hingewiesen werden: Drei SchülerInnen, die eine Klasse ankreuzen, haben gleichzeitig „seit der Geburt“ (ein Fall) bzw. „seit dem Kindergarten“ (zwei Fälle) angegeben. Es könnte sein, dass diese Kinder aufgrund des Zeilenumbruchs im Fragebogen davon ausgingen, dass sie in der zweiten Zeile ein erneutes Kreuz setzen müssen. Da uns der früheste Zeitpunkt des Deutscherwerbs interessiert, wurden von diesen drei Kindern die ersten Angaben (Geburt bzw. Kindergarten) vorgezogen und die Klassenangaben ignoriert.

### Angaben zum Beginn des Deutscherwerbs der Mehrsprachigen (EFGS)

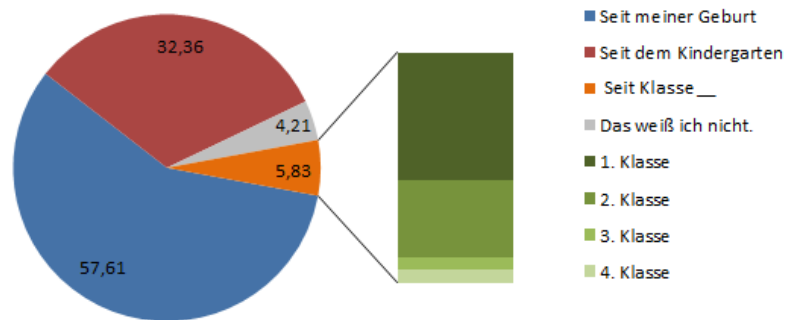


Abbildung 21 - Angaben der mehrsprachigen SchülerInnen zum Beginn des Deutscherwerbs an Erfurter Grundschulen (n=309)

Für mindestens 38,4% der mehrsprachigen SchülerInnen („seit dem Kindergarten“ und „seit Klasse\_\_“) kann daher angenommen werden, dass sie Deutsch als Zweitsprache lernen.

#### Erfurt: Weiterführende Schulen

Betrachtet man wieder all diejenigen als mehrsprachig, die angeben, mit mindestens einem Familienmitglied (auch) eine weitere Sprache außer Deutsch zu sprechen, so trifft dies zunächst auf 551 (16,2%) der befragten Erfurter SchülerInnen zu (n= 3398).

Die von diesen SchülerInnen am häufigsten genannten Sprachen nach Familienmitgliedern stellt Tabelle 4 dar. Insgesamt werden 64 verschiedene Familiensprachen genannt (Gesamtübersicht im Anhang, Tabelle 41).

	mit Mutter gesprochen		mit Vater gesprochen		mit Geschwistern gespr.	
	absolut	Prozent/Fälle	absolut	Prozent/Fälle	absolut	Prozent/Fälle
Deutsch	378	68,8	340	61,7	401	74,8
Russisch	104	28	77	21	75	20
Englisch	88	16,0	80	14,5	114	20,7
Türkisch	25	7	25	7	23	6

Tabelle 4 - Die vier häufigsten Familiensprachen laut Angaben der Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen

Beim Vergleich der Werte fällt auf, dass mit den Geschwistern deutlich mehr Englisch gesprochen wird. Generell stehen die Nennungen für Englisch in keinem realistischen Verhältnis zu den Herkunftsländern der Eltern. Daher kann nur für einen kleinen Teil der Englisch-Nennungen angenommen werden, dass in der Familie die Alltagskommunikation häufig auf Englisch stattfindet. Zur Erfassung der Mehrsprachigkeit im engeren Sinne scheint auch hier, wie in den Grundschuldaten, die zusätzliche Berücksichtigung des Migrationshintergrundes sinnvoll. Die entsprechende Analyse zeigt: Nur 21 SchülerInnen, die Englisch als Familiensprache angaben, haben mindestens ein nicht in

Deutschland geborenes Elternteil. Wenn man diese SchülerInnen zu den Mehrsprachigen zählt, die anderen Englischfälle jedoch herausfiltert, entsteht folgendes Gesamtbild:

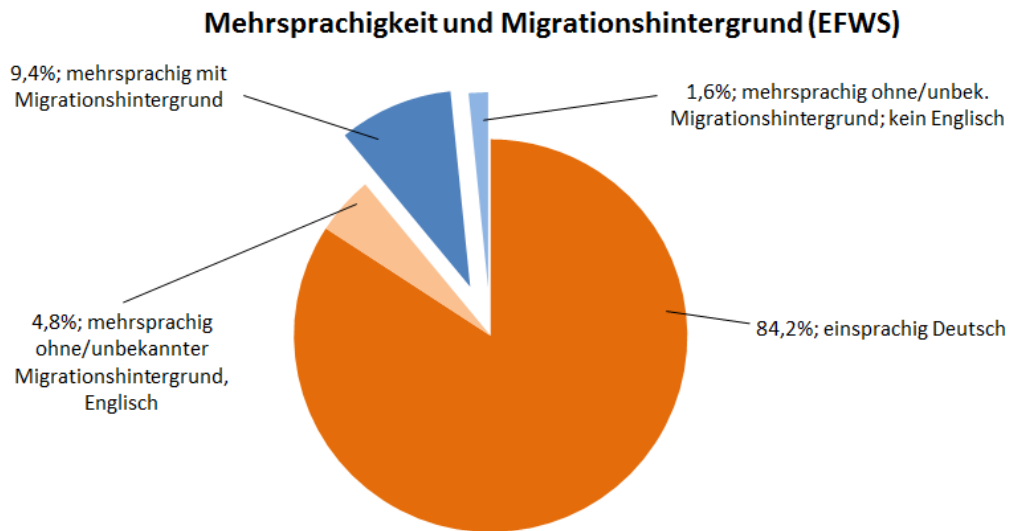


Abbildung 22 - Angaben der Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen zu Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund, mit besonderer Berücksichtigung des Englischen

Demnach liegt für 11% (370 SchülerInnen) eine tatsächliche Mehrsprachigkeit im dem Sinne vor, dass in der Alltagskommunikation häufig eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird: 9,4% der Erfurter SchülerInnen geben an, mehrsprachig zu sein und haben einen Migrationshintergrund. 1,6% machen keinen bzw. keine Angabe über ihren Migrationshintergrund und geben als Familiensprache (auch) eine andere Sprache als Deutsch oder Englisch an.

Auch die mehrsprachigen SchülerInnen der weiterführenden Schulen sollen dahingehend differenziert werden, welchen Zeitpunkt sie als Beginn ihres Deutscherwerbs angeben. Wie im Grundschulfragebogen wurden die einzelnen Schulklassen – neben den Optionen „seit der Geburt“, „seit dem Kindergarten“, „seit Klasse\_\_“ und „Das weiß ich nicht.“ – gesondert angegeben.<sup>42</sup> Es konnten alle 13 Schulklassen ausgewählt werden, der Übersicht halber werden sie in Abbildung 23 gruppiert.

Der Anteil der mehrsprachigen SchülerInnen, die angeben, seit der Geburt Deutsch zu lernen, ist hier etwas geringer als in der Grundschulstichprobe (43% im Gegensatz zu 58%). Die Angabe „seit dem Kindergarten“ wurde sogar nur etwa halb so oft gewählt (18% im Gegensatz zu 32%) wie von den Grundschulkindern. Die Angaben zu den Klassen zeigen, dass über die Hälfte derjenigen, die eine Klasse angegeben haben, eine Grundschulklasse ankreuzen (21,5%). Die Sekundarstufe I wird von 9,6% (5. bis 7. Klasse) und 6,5% (8. bis 10. Klasse) der Mehrsprachigen genannt, eine Klasse der

<sup>42</sup> Die Unstimmigkeiten zwischen den Angaben „seit Klasse“ (97 Nennungen) und der Summe der Klassenangaben (147 Nennungen) sind hier deutlich größer als in der Grundschulstichprobe. Für neun Fälle kann die Klassenangabe – ähnlich wie in der Grundschulstichprobe – durch eine versehentliche zusätzliche Angabe (drei Mal zusätzlich zu „seit der Geburt“ und 6 Mal zusätzlich zu „seit dem Kindergarten“) interpretiert werden. Für die anderen Fälle wird davon ausgegangen, dass das erste Kreuz eher vergessen wird, weil es durch die Präzisierung der genauen Klasse redundant ist. Die Berechnung der Klassendifferenzierung erfolgt daher auf der Grundlage der 138 Klassenangaben, bei denen kein früherer Zeitpunkt genannt wird.

Oberstufe kreuzen nur fünf Befragte an. Der Anteil an Zweitsprachlernenden, die den Erwerbsbeginn erst ab dem Kindergarten oder später datieren, beträgt somit etwa 57%.

**Angaben zum Beginn des Deutscherwerbs der Mehrsprachigen (EFWS)**

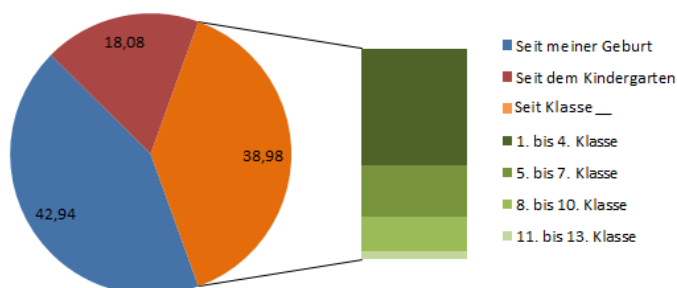


Abbildung 23 - Angaben der mehrsprachigen SchülerInnen zum Beginn des Deutscherwerbs an den weiterführenden Schulen Erfurts (n=354)

### Thüringen: Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

11,4% der SchülerInnen (242 Befragte) mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit oder mit Aussiedlerstatus sprechen zu Hause nur Deutsch, 88,6% sprechen (auch) eine andere Sprache als Deutsch. Diese Angaben decken sich weitestgehend mit denen zur Muttersprache, dort geben 11,2% nur Deutsch, 43,5% eine andere Muttersprache und 45,3% Deutsch und eine andere Muttersprache an (n=276). Die vier häufigsten Familiensprachen können Tabelle 5 entnommen werden (Gesamtübersicht im Anhang, Tabelle 42):<sup>43</sup>

	mit Mutter gesprochen		mit Vater gesprochen		mit Geschwistern gespr.	
	absolut	Prozent/Fälle	absolut	Prozent/Fälle	absolut	Prozent/Fälle
Deutsch	134	55,4	132	54,5	199	82,2
Russisch	90	37	82	34	49	20
Vietnames.	29	12	28	12	15	6
Kurdisch	0	4	11	5	8	3

Tabelle 5 - Die vier häufigsten Familiensprachen laut Angaben der Thüringer GrundschülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=273)

Das in den Erfurter Stichproben entdeckte Problem der zahlreichen Englischnennungen, die jedoch nicht im gemeinten Sinne als Familiensprache gelten dürften, tauchte in den Stichproben der Thüringer SchülerInnen mit Ausländer- und Aussiedlerstatus nicht auf, d.h. es gibt keine Fälle, in denen Englisch als Familiensprache angegeben wird und zugleich der Migrationsstatus unbekannt ist. Es ist daher von folgendem Anteil an mehrsprachigen SchülerInnen auszugehen:

<sup>43</sup> Alle anderen Sprachen wurden von weniger als 10 Befragten pro Familienmitglied angegeben.

### Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund (THGS)

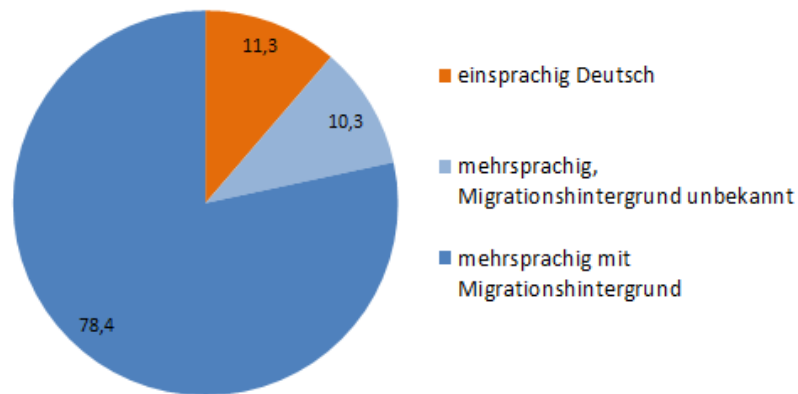


Abbildung 24 - Angaben der Thüringer GrundschülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) zu Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund

Die Angaben zum Beginn des Deutscherwerbs, die die SchülerInnen bei Frage 7 des Fragebogens machen konnten, werden im Folgenden für die mehrsprachigen SchülerInnen ausgewertet. Über die Hälfte der befragten GrundschülerInnen (52,3%) gibt an, seit dem Kindergarten Deutsch zu lernen. Diejenigen, die laut eigenen Angaben von Geburt an Deutsch lernen, machen einen Anteil von 23,4% aus, ein minimal geringerer Anteil (21,8%) gibt an, seit einer bestimmten Schulklasse Deutsch zu lernen, wie Abbildung 25 zeigt.

### Angaben zum Beginn des Deutscherwerbs der Mehrsprachigen (THGS)

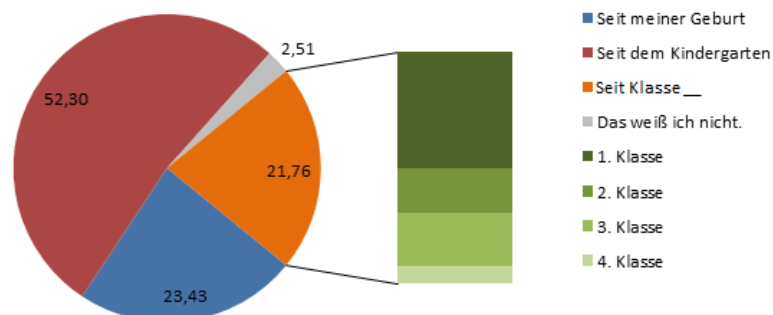


Abbildung 25- Angaben der mehrsprachigen SchülerInnen zum Beginn des Deutscherwerbs an Thüringer Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=239)<sup>44</sup>

In dieser Teilstichprobe der Thüringer GrundschülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) ist der Anteil an Zweitsprachlernenden mit 74% demnach deutlich höher ist als in der Erfurter Schülerschaft.

<sup>44</sup> Für eine einzelne Person wurde eine doppelte Angabe bei „seit dem Kindergarten“ und „Klasse 1“ identifiziert. Von dieser Person wurde die Angabe, seit dem Kindergarten Deutsch zu lernen, übernommen, da dies der frühere Zeitpunkt darstellt.

### Thüringen: Weiterführende Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

9,2% der SchülerInnen mit nicht-deutscher Nationalität oder Aussiedlerstatus sprechen zu Hause nur Deutsch, 90,8% – das sind 565 Befragte – sprechen (auch) eine andere Familiensprache als Deutsch (n=622). Die Familiensprachen, die am häufigsten angegeben wurden, sind in Tabelle 6 dargestellt (Gesamtübersicht im Anhang Tabelle 43).

	mit Mutter gesprochen		mit Vater gesprochen		mit Geschwistern gespr.	
	absolut	Prozent/Fälle	absolut	Prozent/Fälle	absolut	Prozent/Fälle
Deutsch	310	54,9	292	51,7	459	81,2
Russisch	237	42	199	35	143	25
Vietnames.	71	12,6	65	11,5	30	5,3
Kurdisch	33	6	32	6	20	4

Tabelle 6 - Die vier häufigsten Familiensprachen laut Angaben der Thüringer SchülerInnen an weiterführenden Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Differenziert nach Migrationshintergrund ergibt sich folgende Verteilung für die Mehrsprachigkeit nach Familiensprachen:

### Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund (THWS)

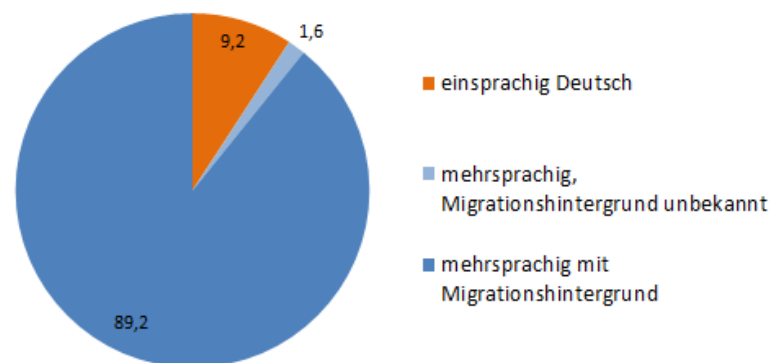


Abbildung 26 - Angaben der Thüringer SchülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) an weiterführenden Schulen zu Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund

Von den 57 SchülerInnen, die zu Hause nur Deutsch sprechen, verfügen 38 auch über einen Migrationshintergrund. Von den Mehrsprachigen, bei denen der Migrationsstatus ungeklärt ist, hat niemand Englisch als Familiensprache angegeben, sodass hier nicht das Problem der Englischnennungen besteht, wie es in den Erfurter Stichproben der Fall war.

Vergleicht man die Angaben mit denen zur Muttersprache, zeigt sich, dass 7,2% nur Deutsch, 69,0% eine oder mehrere andere Muttersprachen und 23,8% Deutsch und eine oder mehrere andere Muttersprachen angeben (n=610), womit sich ein noch größerer Anteil an Mehrsprachigkeit ergibt. Für die fortlaufenden Analysen soll jedoch weiterhin die Mehrsprachigkeit nach Familiensprachen – hier 90,8% – herangezogen werden.

In der Stichprobe der SchülerInnen an weiterführenden Schulen Thüringens (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) ist der Anteil derjenigen, die angeben, seit der Geburt Deutsch zu

lernen, am geringsten (17%). Etwas weniger als die Hälfte lernt nach eigenen Angaben seit dem Kindergarten Deutsch (43%), die restlichen 40% geben eine Schulklasse an, wie Abbildung 27 differenziert darstellt. Damit liegt der Anteil an SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, bei etwa 83%.

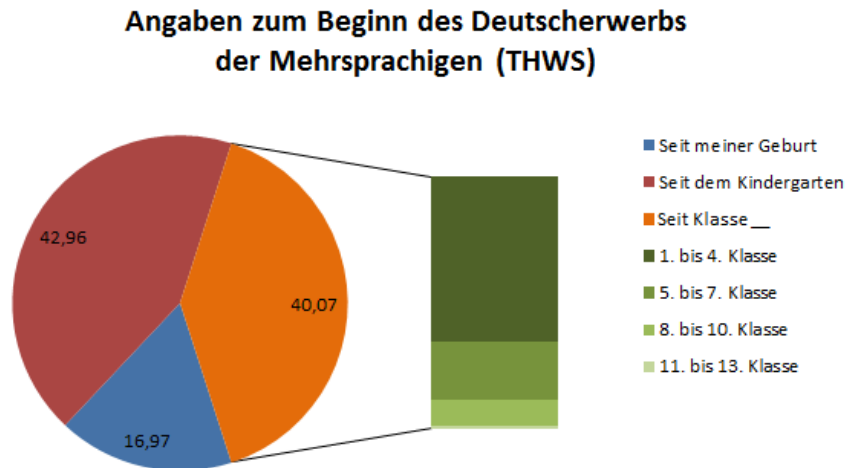


Abbildung 27 - Angaben der mehrsprachigen SchülerInnen zum Beginn des Deutscherwerbs an den weiterführenden Schulen Thüringens (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=554)<sup>45</sup>

Wie schon in der Erfurter Stichprobe der älteren SchülerInnen sind die Angaben von Grundschulklassen dabei am höchsten (26,1%), während Klassennennungen in der Sekundarstufe I mit 9,2% (5. bis 7. Klasse) und 4,3% (8. bis 10. Klasse) deutlich geringer ausfallen. Nur zwei SchülerInnen geben an, erst seit der Oberstufe Deutsch zu lernen.

### 3.3.2 Sprachgebrauch in mehrsprachigen Familien

#### Erfurt: Grundschulen

Von den 324 Kindern, die aufgrund der obigen Definition an den Erfurter Grundschulen als mehrsprachig gelten können, sprechen 222 (und damit knapp 70%) mit ihrer Mutter oft Deutsch. Für knapp die Hälfte der Mütter (45%) geben die Kinder als Geburtsland Deutschland an. Neben dem Deutschen geben diese SchülerInnen an, folgende Sprachen mit der Mutter oft zu sprechen: Russisch (78), Vietnamesisch (30), Türkisch (18), Arabisch (12), Armenisch (7), Kurdisch (6), Aserbaidschanisch (2), Ukrainisch (2), Albanisch (1) und Serbisch (1). Schließlich werden 105 weitere Sprachen genannt, die nicht im Fragebogen aufgeführt waren.

Vergleicht man den Sprachgebrauch mit Mutter und Vater, zeigt sich ein ähnliches Bild: 209 dieser mehrsprachigen Kinder (und damit 65%) sprechen auch mit dem Vater oft Deutsch. Auch hier wird für knapp die Hälfte der Angaben (46%) als Geburtsland des Vaters Deutschland genannt. Weiterhin

<sup>45</sup> Wieder gibt es in der Stichprobe der weiterführenden Schulen Unstimmigkeiten. Hier konnten insgesamt 24 Fälle identifiziert werden, bei denen eine Klassenangabe zusätzlich zu den Kategorien „seit der Geburt“ oder „seit dem Kindergarten“ vorliegt. Die Klassenangaben wurden wieder unberücksichtigt gelassen, da die frühere Angabe zum Beginn des Deutscherwerbs die relevante ist.



werden die folgenden Familiensprachen in vergleichbarer Frequenz als „häufige Sprache“ angegeben: Russisch (65), Vietnamesisch (28), Türkisch (19), Arabisch (18), Kurdisch (6), Armenisch (4), Albanisch (3), Aserbaidschanisch (2), Bosnisch (1), Serbisch (1) und Ukrainisch (1). Auch hier werden weitere Sprachen als die vorgegebenen genannt (98).

Zieht man den Sprachgebrauch mit Geschwistern und Freunden hinzu, lässt sich, zumindest in Bezug auf den Gebrauch des Deutschen im privaten bzw. familiären Umfeld, folgende Reihung konstatieren: Für knapp zwei Drittel (65%) aller mehrsprachigen SchülerInnen an Erfurts Grundschulen ist die deutsche Sprache mit dem Vater häufig Kommunikationssprache, für etwas mehr SchülerInnen trifft dies auf die Kommunikation mit der Mutter (69%) sowie ebenso auf die Kommunikation mit den Geschwistern (69%) zu; mit FreundInnen wird fast ausschließlich (95%) Deutsch gesprochen.

Während die Familie bezüglich des Deutschgebrauchs demnach als mehr oder weniger homogene Gruppe betrachtet werden kann, d.h. mit Vater, Mutter und Geschwistern wird in etwa von gleich vielen der GrundschülerInnen häufig das Deutsche als Kommunikationssprache gewählt, zeigt Tabelle 7 in Bezug auf nicht-deutsche Familiensprachen ein anderes Bild: Zwar verwenden die Kinder die jeweilige Familiensprache zu etwa gleichen Anteilen häufig mit Mutter und Vater, doch wird sie mit den Geschwistern tendenziell weniger häufig gesprochen als mit den Eltern. Am seltensten sprechen die GrundschülerInnen die Familiensprache mit Freunden, wobei die Tatsache, dass die Mehrsprachigen ihre zweite Sprache immerhin teilweise mit FreundInnen verwenden (und dies vereinzelt sogar für Sprachen mit sehr wenigen SprecherInnen im Umfeld), den Schluss nahe legt, dass sie (auch) Freundschaften zu Gleichsprachigen pflegen.

Weiterhin nennt ein beträchtlicher Teil der Erfurter GrundschülerInnen (eine) andere Sprache(n) als die im Fragebogen vorgegebenen, die mit der Mutter (105 Nennungen), mit dem Vater (98 Nennungen), mit den Geschwistern (69 Nennungen) bzw. mit FreundInnen (47 Nennungen) häufig gesprochen werden. Am häufigsten findet sich unter diesen freien Angaben das Englische (insgesamt 34 Nennungen), gefolgt von Französisch (17 Nennungen) und Spanisch (17 Nennungen), Italienisch (16 Nennungen), Chinesisch (8 Nennungen) und Urdu (8 Nennungen) sowie Portugiesisch (5 Nennungen). Wie schon bei der Berechnung der Mehrsprachigkeit (vgl. Abschnitt 3.3.1) kann davon ausgegangen werden, dass Englisch – und auch die einzelne Angabe für Lateinisch – nicht als natürliche Familiensprache gemeint ist, sondern aus anderen, uns unbekanntem Gründen genannt wurde. Weiterhin auffällig ist eine Nennung des „Brandenburgerischen“ als weitere Sprache; hier scheint der Unterschied zwischen regionaler Varietät und Sprache nicht klar.

Berücksichtigt man bei der Analyse des Sprachgebrauchs im privaten Kontext die Variable „Seiteneinsteiger“ (zur Definition und Berechnung siehe Abschnitt 3.2) so geht der Sprachgebrauch des Deutschen als häufige Kommunikationssprache deutlich zurück: Von den 16 SeiteneinsteigerInnen, die unter den Mehrsprachigen an den Erfurter Grundschulen sind, sprechen 33-38% häufig mit den Eltern Deutsch, wobei mit den Müttern tendenziell häufiger Deutsch gesprochen wird als mit den Vätern. Mit den Geschwistern hingegen spricht die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen gleich häufig die deutsche Sprache wie die Gruppe der Mehrsprachigen ohne Seiteneinstieg; etwas seltener als von den übrigen Mehrsprachigen, aber dennoch sehr häufig wird das Deutsche von den SeiteneinsteigerInnen als Kommunikationssprache mit den FreundInnen verwendet (88%).

Häufig gesprochene Sprache mit ...	Mutter		Vater		Geschwistern		FreundInnen	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Deutsch	222	69	209	65	221	69	304	95
Albanisch	1	0	3	1	2	1	1	0
Arabisch	12	4	18	6	9	3	6	2
Armenisch	7	2	4	1	4	1	1	0
Aserbaidschanisch	2	1	2	1	2	1	2	1
Bosnisch	0	0	1	0	1	0	0	0
Kasachisch	0	0	0	0	0	0	0	0
Kroatisch	0	0	0	0	0	0	0	0
Kurdisch	6	2	6	2	5	2	0	0
Russisch	78	24	65	20	53	17	45	14
Serbisch	1	0	1	0	1	0	0	0
Türkisch	18	6	19	6	6	2	5	2
Ukrainisch	2	1	1	0	1	0	0	0
Vietnamesisch	30	9	28	9	16	5	11	3
weitere Sprachen	105	32	98	30	69	21	47	15
möchte ich nicht sagen	4	1	7	2	8	3	3	1
habe ich nicht (mehr)	1	0	4	1	48	15	2	1

Tabelle 7 - Sprachgebrauch der Mehrsprachigen in der Familie und mit Freunden an Erfurter Grundschulen

Mit folgendem Kommunikationspartner spreche ich häufig Deutsch	Mehrsprachige mit Seiteneinstieg (n=16)		Mehrsprachige ohne Seiteneinstieg (n=308)	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Mutter	6	38	216	70
Vater	5	33	204	66
Geschwister	10	67	211	69
FreundInnen	14	88	290	94

Tabelle 8 - Familialer Deutschgebrauch von Mehrsprachigen mit und ohne Seiteneinstieg an Erfurter Grundschulen im Vergleich<sup>46</sup>

<sup>46</sup> Für den Deutschgebrauch mit dem Vater fehlte in beiden Gruppen (mit/ohne Seiteneinstieg) jeweils eine Angabe; ebenso für den Deutschgebrauch von SeiteneinsteigerInnen mit Geschwistern; weiterhin liegen von vier mehrsprachigen SchülerInnen ohne Seiteneinstieg zum Deutschgebrauch mit Geschwistern und Freunden keine Angaben vor. Zur Festsetzung der 100 % wurde pro Zelle jeweils von der Anzahl der tatsächlich vorliegenden Werte ausgegangen.

Von den 324 mehrsprachigen GrundschülerInnen in Erfurt liegen von 321 (99%) Angaben zum Geschlecht vor. Mit Mutter und Vater verwenden diese 181 Mädchen und 140 Jungen, wie Tabelle 9 zeigt, das Deutsche gleich häufig. Etwas seltener als von Mädchen wird das Deutsche von Jungen mit Geschwistern gebraucht, selbiges gilt für den Deutschgebrauch mit FreundInnen, doch sind beide Unterschiede minimal.

	Mutter		Vater		Geschwister		FreundInnen	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Mehrsprachige								
Weiblich (181)	125	69	116	64	127	71	172	96
Männlich (140)	96	69	92	66	93	67	129	93

Tabelle 9 - Vergleich des familialen Deutschgebrauchs zwischen mehrsprachigen Jungen und Mädchen an Erfurter Grundschulen<sup>47</sup>

### Erfurt: Weiterführende Schulen

Von den 370 Jugendlichen, die aufgrund der obigen Definition an weiterführenden Schulen Erfurts als mehrsprachig gelten können, sprechen 206 (und damit gut 55%) mit ihrer Mutter oft Deutsch. Für knapp die Hälfte der Mütter (48%) geben die Kinder als Geburtsland Deutschland an. Neben dem Deutschen geben diese Jugendlichen an, folgende Sprachen mit der Mutter oft zu sprechen: Russisch (104), Türkisch (25), Arabisch (19), Vietnamesisch (19), Kurdisch (20), Aserbaidschanisch (13), Armenisch (10), Ukrainisch (7), Albanisch (5), Serbisch (5) und weitere Sprachen (118), die nicht als Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren.

Vergleicht man den Sprachgebrauch mit Mutter und Vater, zeigt sich ein ähnliches Bild: 179 der mehrsprachigen Jugendlichen sprechen auch mit dem Vater oft Deutsch. Auch hier geben die Kinder für knapp die Hälfte der Väter (46%) als Geburtsland Deutschland an. Weiterhin werden die folgenden Familiensprachen in vergleichbarer Frequenz als „häufige Sprache“ angegeben: Russisch (77), Türkisch (25), Vietnamesisch (23), Kurdisch (20), Arabisch (19), Aserbaidschanisch (12), Armenisch (10), Serbisch (8), Bosnisch (6), Ukrainisch (5), Albanisch (4) und weitere Sprachen (108).

Zieht man den Sprachgebrauch mit Geschwistern und Freunden hinzu, lässt sich, zumindest in Bezug auf den Gebrauch des Deutschen im privaten bzw. familiären Umfeld, folgende Reihung konstatieren: Für knapp die Hälfte (48%) aller mehrsprachigen SchülerInnen an den weiterführenden Schulen Erfurts ist die deutsche Sprache mit dem Vater häufig Kommunikationssprache, für etwas mehr als die Hälfte trifft dies auf die Kommunikation mit der Mutter zu. Mit den Geschwistern verwenden die mehrsprachigen Erfurter Jugendlichen sogar zu 67% häufig die deutsche Sprache; mit FreundInnen wird fast ausschließlich Deutsch als häufige Kommunikationssprache ausgewählt (94%).

<sup>47</sup> Von den männlichen Mehrsprachigen an Erfurter Grundschulen fehlte von 2 SchülerInnen die Angaben zum Deutschgebrauch mit Vater, Geschwistern sowie Freunden; für drei mehrsprachige Mädchen fehlt diese Angabe für den Deutschgebrauch mit Geschwistern; für zwei Mädchen fehlt diese Angabe für den Deutschgebrauch mit Freunden. Zur Festsetzung der 100 % wurde pro Zelle jeweils von der Anzahl der tatsächlich vorliegenden (d.h. gültigen) Werte ausgegangen.

Davon abgesehen zeigt ein vergleichender Blick auf Tabelle 10 für die einzelnen nicht-deutschen Familiensprachen eine in etwa gleich gelagerte Verteilung über die verschiedenen Familienmitglieder hinweg, nur die Anteile bei den FreundInnen ist für die meisten nicht-deutschen Familiensprachen minimal geringer. Auch die älteren SchülerInnen scheinen demnach Freundschaften zu Gleichsprachigen zu unterhalten.

Häufig gesprochene Sprache mit ...	Mutter		Vater		Geschwistern		FreundInnen	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Deutsch	206	56	179	48	248	67	348	94
Albanisch	5	1	4	1	4	1	4	1
Arabisch	19	5	19	5	14	4	9	2
Armenisch	10	3	10	3	10	3	13	4
Aserbaidshianisch	13	4	12	3	5	1	9	2
Bosnisch	5	1	6	2	4	1	2	1
Kasachisch	3	1	2	1	1	0	2	1
Kroatisch	3	1	4	1	6	2	3	1
Kurdisch	20	5	20	5	13	4	13	4
Russisch	104	28	77	21	75	20	71	19
Serbisch	5	1	8	2	2	1	4	1
Türkisch	25	7	25	7	23	6	30	8
Ukrainisch	7	2	5	1	5	1	7	2
Vietnamesisch	19	5	23	6	13	4	8	2
weitere Sprachen	118	32	108	29	101	27	104	28
möchte ich nicht sagen	3	1	8	2	3	1	5	1
habe ich nicht (mehr)	2	1	14	4	16	4	5	1

Tabelle 10 - Sprachgebrauch der Mehrsprachigen in der Familie und mit Freunden an weiterführenden Schulen Erfurts

Neben den vorgegebenen Sprachen nennt ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen (eine) weitere Sprache(n), die mit der Mutter (118 Nennungen), mit dem Vater (108 Nennungen), mit Geschwistern (101) oder FreundInnen (104) häufig gesprochen werden. Am häufigsten ist dabei die Nennung des Englischen (49) (wobei wieder angezweifelt werden muss, ob Englisch tatsächlich als natürliche Familiensprache genutzt wird); es folgen Spanisch (18 Nennungen), Französisch (17) und Persisch (16). Erwähnenswert sind weiterhin Nennungen des Schweizerdeutschen (5), des Thüringischen (1) des Schwäbischen (1) und des Elbischen (2), sowie die eher ungewöhnlichen „Sprachen“ Löffelsprache (1) und Kumpelsprache (1).

Berücksichtigt man bei der Analyse des Sprachgebrauchs im privaten Kontext zudem die Variable „Seiteneinsteiger“, so geht der Sprachgebrauch des Deutschen als häufige Kommunikationssprache deutlich zurück (vgl. Tabelle 11): Von den 96 SeiteneinsteigerInnen an weiterführenden Schulen in Erfurt sprechen 20-25% häufig mit den Eltern Deutsch, wobei mit den Müttern tendenziell häufiger

Deutsch gesprochen wird als mit den Vätern; auch mit den Geschwistern spricht die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen seltener die deutsche Sprache (lediglich 50% gaben an, mit den Geschwistern häufig die Deutsch zu sprechen).

SeiteneinsteigerInnen der Mehrsprachigen an weiterführenden Schulen Erfurts, die angeben, mit folgendem Kommunikationspartner häufig Deutsch zu sprechen	absolut	prozentual
Mutter	24	25
Vater	20	21
Geschwister	48	50
FreundInnen	91	95

Tabelle 11 - Familialer Deutschgebrauch von SeiteneinsteigerInnen an weiterführenden Schulen Erfurts

Von den 370 mehrsprachigen SchülerInnen an Erfurts weiterführenden Schulen liegen von 352 (95,1%) Angaben zum Geschlecht vor. Eine gesonderte Analyse des Deutschgebrauchs im privaten Umfeld ergibt für 171 Mädchen und 181 Jungen Folgendes (vgl. Tabelle 12): Ein direkter Vergleich der Zahlen zeigt, dass Jungen die deutsche Sprache in der Familie geringfügig häufiger gebrauchen. Allerdings ist dieser Unterschied minimal und statistisch nicht signifikant. Die Angaben zur Häufigkeit des Deutschgebrauches mit FreundInnen sind für Jungen und Mädchen gleich (94%).

	Mutter		Vater		Geschwister		FreundInnen	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Weiblich (171)	98	54	81	45	110	64	161	94
Männlich (181)	99	58	87	51	126	70	170	94

Tabelle 12 - Vergleich des familialen Deutschgebrauchs zwischen mehrsprachigen Jungen und Mädchen an weiterführenden Schulen Erfurts

### Thüringen: Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Von den 242 Kindern, die aufgrund der obigen Definition innerhalb der berücksichtigten Klassen an den Thüringer Grundschulen als mehrsprachig gelten können, sprechen 106 (und damit knapp 45%) mit ihrer Mutter oft Deutsch. Laut Angaben der Kinder sind 7,6% der Mütter in Deutschland geboren. Neben dem Deutschen geben diese Jugendlichen an, folgende Sprachen mit der Mutter oft zu sprechen: Russisch (90), Vietnamesisch (29), Kurdisch (10), Albanisch (7), Serbisch (7), Arabisch (6), Türkisch (6), Armenisch (5), Aserbaidshisch (4), Ukrainisch (2), Kasachisch (1). Darüber hinaus wurden weitere Sprachen angegeben, die nicht im Fragebogen vorgegeben waren (67).

Vergleicht man den Sprachgebrauch mit Mutter und Vater, zeigt sich ein ähnliches Bild: 108 dieser mehrsprachigen Kinder sprechen auch mit dem Vater oft Deutsch. 13,9% der Väter, mit denen häufig Deutsch gesprochen wird, sind laut Angaben der Kinder in Deutschland geboren. Weiterhin werden die folgenden Familiensprachen in vergleichbarer Frequenz als „häufige Sprache“ angegeben: Russisch (82), Vietnamesisch (28), Kurdisch (11), Arabisch (8), Türkisch (8), Albanisch (6), Serbisch (6), Armenisch (4), Aserbaidshisch (3), Ukrainisch (3), Kasachisch (1) und weitere Sprachen (43).

Zieht man den Sprachgebrauch mit Geschwistern und FreundInnen hinzu, lässt sich, zumindest in Bezug auf den Gebrauch des Deutschen im privaten bzw. familiären Umfeld, folgende Reihung konstatieren: Für etwa 45% aller berücksichtigten Mehrsprachigen an Thüringer Grundschulen ist die deutsche Sprache mit der Mutter und dem Vater häufig Kommunikationsprache. Knapp drei Viertel (74%) dieser mehrsprachigen GrundschülerInnen verwenden mit den Geschwistern häufig die deutsche Sprache; mit FreundInnen wird fast ausschließlich Deutsch gesprochen (95%).

Auch für die nicht-deutschen Familiensprachen ergibt sich eine Reihung in umgekehrter Reihenfolge, d.h. mit den Geschwistern werden die Herkunftssprachen jeweils seltener als häufiges Kommunikationsmittel angegeben als mit der Mutter und dem Vater, noch seltener werden nicht-deutsche Familiensprachen mit FreundInnen gesprochen, dennoch scheinen gleichsprachige Freundschaften zu bestehen, für die meist gesprochene Sprache Russisch mit 18% (vgl. Tabelle 13).

Häufig gesprochene Sprache mit ...	Mutter		Vater		Geschwistern		FreundInnen	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Deutsch	106	44	108	45	180	74	229	95
Albanisch	7	3	6	2	5	2	1	0
Arabisch	6	2	8	3	3	1	2	1
Armenisch	5	2	4	2	1	0	1	0
Aserbaidshanisch	4	2	3	1	1	0	0	0
Bosnisch	0	0	0	0	0	0	0	0
Kasachisch	1	0	1	0	1	0	0	0
Kroatisch	0	0	0	0	0	0	0	0
Kurdisch	0	4	11	5	8	3	4	2
Russisch	90	37	82	34	49	20	44	18
Serbisch	7	3	6	2	6	2	4	2
Türkisch	6	2	8	3	2	1	2	1
Ukrainisch	2	1	3	1	1	0	2	1
Vietnamesisch	29	12	28	12	15	6	5	2
weitere Sprachen	67	28	43	18	42	17	20	8
möchte ich nicht sagen	1	0	4	2	3	1	2	1
habe ich nicht (mehr)	1	0	15	6	20	8	2	1

Tabelle 13 - Sprachgebrauch der Mehrsprachigen in der Familie und mit Freunden an Thüringer Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Ein beträchtlicher Teil der GrundschülerInnen nennt weitere Sprachen, die nicht im Fragebogen vorgegeben waren und mit der Mutter (67 Nennungen), mit dem Vater (43 Nennungen), mit Geschwistern (42 Nennungen) oder FreundInnen (20 Nennungen) häufig gesprochen werden. Am häufigsten ist dabei die Nennung des Afghanischen (6); es folgen Pakistanisch (5), Bulgarisch (4), Englisch (4), Italienisch (4), Portugiesisch (3) und Tschechisch (3).

Berücksichtigt man bei der Analyse des Sprachgebrauchs im privaten Kontext zudem die Variable „Seiteneinsteiger“, so geht der Sprachgebrauch des Deutschen als häufige Kommunikationssprache vor allem gegenüber der Mutter und gegenüber den Geschwistern zurück (vgl. Tabelle 14): Von den 45 erfassten SeiteneinsteigerInnen an Thüringer Grundschulen sprechen 27% häufig mit der Mutter Deutsch (im Vergleich zu 44% bei allen Mehrsprachigen), mit den Geschwistern tun dies 45% (bei allen Mehrsprachigen sind es 74%).

SeiteneinsteigerInnen der Mehrsprachigen an Thüringer Grundschulen, die angeben, mit folgendem Kommunikationspartner häufig Deutsch zu sprechen	absolut	prozentual
Mutter	12	27
Vater	16	36
Geschwister	19	45
FreundInnen	40	89

Tabelle 14 - Familialer Deutschgebrauch von SeiteneinsteigerInnen an Thüringer Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) <sup>48</sup>

Von den 242 als mehrsprachig erfassten GrundschülerInnen an Thüringer Schulen (ohne Erfurt) liegen von 241 (99,6%) Angaben zum Geschlecht vor. Eine gesonderte Analyse des Deutschgebrauchs im privaten Umfeld ergibt für diese 129 Mädchen und 112 Jungen Folgendes: Ein direkter Vergleich der Zahlen weist eine Tendenz dahingehend auf, dass Jungen die deutsche Sprache innerhalb der Familie seltener gebrauchen als Mädchen, wohingegen Jungen und Mädchen die deutsche Sprache mit Freunden in etwa zu gleichem Anteil als häufige Kommunikationssprache verwenden (jeweils ca. 95%) (vgl. auch Tabelle 15).

	Mutter		Vater		Geschwister		FreundInnen	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Mehrsprachige								
Weiblich (129)	63	49	67	52	100	80	123	95
Männlich (112)	43	39	41	37	80	74	105	94

Tabelle 15 - Vergleich des familialen Deutschgebrauchs zwischen mehrsprachigen Jungen und Mädchen an Thüringer Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) <sup>49</sup>

### Thüringen: Weiterführende Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Von den 565 Jugendlichen, die aufgrund der obigen Definition innerhalb der berücksichtigten Klassen an den weiterführenden Schulen Thüringens als mehrsprachig gelten können, sprechen 263 (und damit 47%) mit ihrer Mutter oft Deutsch. 3,1% der Mütter, mit denen häufig Deutsch gesprochen

<sup>48</sup> Für den Deutschgebrauch mit dem Vater fehlte von einem Kind eine Angabe; ebenso fehlten von drei Kindern die Angaben zum Deutschgebrauch mit den Geschwistern. Zur Festsetzung der 100% wurde pro Zelle jeweils von der Anzahl der tatsächlich vorliegenden Werte ausgegangen.

<sup>49</sup> Für den Deutschgebrauch mit der Mutter fehlten sowohl von einem Jungen als auch von einem Mädchen die Angaben; für den Deutschgebrauch mit dem Vater fehlte von einem Mädchen die Angabe; für den Deutschgebrauch mit den Geschwistern fehlten von vier Mädchen und vier Jungen die Angaben. Zur Festsetzung der 100% wurde pro Zelle jeweils von der Anzahl der tatsächlich vorliegenden Werte ausgegangen.

wird, sind laut Angaben der Kinder in Deutschland geboren. Neben dem Deutschen geben diese Jugendlichen an, folgende Sprachen mit der Mutter oft zu sprechen: Russisch (237), Vietnamesisch (71), Kurdisch (33), Türkisch (31), Albanisch (28), Arabisch (18), Serbisch (13), Ukrainisch (12), Armenisch (11), Aserbajdschanisch (11), Bosnisch (4), Kasachisch (4), Kroatisch (3). Schließlich wurden 122 Nennungen für weitere Sprachen, die nicht im Fragebogen als Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren, identifiziert.

Vergleicht man den Sprachgebrauch mit Mutter und Vater, zeigt sich ein ähnliches Bild: 251 dieser mehrsprachigen Kinder sprechen auch mit dem Vater oft Deutsch. Hiervon sind 14,5% laut Angaben der Kinder in Deutschland geboren. Weiterhin werden die folgenden Familiensprachen in vergleichbarer Frequenz als „häufige Sprache“ angegeben: Russisch (199), Vietnamesisch (65), Kurdisch (32), Türkisch (29), Albanisch (23), Arabisch (17), Serbisch (12), Armenisch (11), Aserbajdschanisch (11), Ukrainisch (7), Bosnisch (4), Kasachisch (3), Kroatisch (3) sowie weitere Sprachen (80).

Zieht man den Sprachgebrauch mit Geschwistern und FreundInnen hinzu, lässt sich, zumindest in Bezug auf den Gebrauch des Deutschen im privaten bzw. familiären Umfeld, folgende Reihung konstatieren: Für etwa 45% aller berücksichtigten Mehrsprachigen an den weiterführenden Schulen Thüringens ist die deutsche Sprache mit der Mutter und dem Vater häufig Kommunikationssprache. Knapp drei Viertel (73%) dieser mehrsprachigen SchülerInnen verwenden mit den Geschwistern häufig die deutsche Sprache; mit FreundInnen wird fast ausschließlich Deutsch gesprochen (97%).

Davon abgesehen zeigt ein vergleichender Blick auf Tabelle 16 für die einzelnen „Familiensprachen“ eine in etwa gleich gelagerte Verteilung über die verschiedenen KommunikationspartnerInnen hinweg, d.h. Tendenzen dahingehend, dass einzelne Sprachen beispielsweise gegenüber der Mutter, gegenüber dem Vater, gegenüber den Geschwistern oder gegenüber den FreundInnen präferiert werden, scheinen nicht zu bestehen. Russisch ist die insgesamt am häufigsten angeführte Familiensprache.

Dass die Mehrsprachigen ihre zweite Sprache zwar seltener, doch immerhin teilweise auch mit FreundInnen verwenden, legt den Schluss nahe, dass sie Freundschaften zu Gleichsprachigen unterhalten.

Wieder nennt ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen (eine) weitere Sprache(n), die mit der Mutter (122 Nennungen), mit dem Vater (80 Nennungen), mit Geschwistern (89 Nennungen) oder FreundInnen (55 Nennungen) häufig gesprochen werden. Bei diesen offenen Angaben wird am häufigsten Englisch (16) angegeben; es folgen Spanisch (14), Polnisch (13), Thailändisch (11), Bulgarisch (9), Rumänisch (7), Persisch (6), Portugiesisch (5), Chinesisch (4) und Tschechisch (4).



Häufig gesprochene Sprache mit ...	Mutter		Vater		Geschwistern		FreundInnen	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Deutsch	263	47	251	44	412	73	548	97
Albanisch	28	5	23	4	18	3	6	1
Arabisch	18	3	17	3	14	2	9	2
Armenisch	11	2	11	2	7	1	4	1
Aserbaidshianisch	11	2	11	2	9	2	7	1
Bosnisch	4	1	4	1	4	1	2	0
Kasachisch	4	1	3	1	3	1	1	0
Kroatisch	3	1	3	1	3	1	1	0
Kurdisch	33	6	32	6	20	4	16	3
Russisch	237	42	199	35	143	25	116	21
Serbisch	13	2	12	2	8	1	4	1
Türkisch	31	5	29	5	22	4	23	4
Ukrainisch	12	5	7	1	6	1	2	0
Vietnamesisch	71	13	65	12	30	5	20	4
weitere Sprachen	122	22	80	14	89	16	55	10
möchte ich nicht sagen	1	0	4	1	0	0	0	0
habe ich nicht (mehr)	3	1	14	2	24	4	1	0

Tabelle 16 - Sprachgebrauch der Mehrsprachigen in der Familie und mit Freunden an weiterführenden Schulen in Thüringen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Berücksichtigt man bei der Analyse des Sprachgebrauchs im privaten Kontext zudem die Variable „Seiteneinsteiger“, so geht der Sprachgebrauch des Deutschen als häufige Kommunikationssprache im familiären Bereich etwas zurück: Von den 136 erfassten SeiteneinsteigerInnen an weiterführenden Schulen Thüringens sprechen 37% häufig mit der Mutter, 39% häufig mit dem Vater und 60% häufig mit den Geschwistern Deutsch. Der Anteil derjenigen, die mit FreundInnen häufig Deutsch sprechen, liegt bei den SeiteneinsteigerInnen bei 96% und unterscheidet sich damit nicht von den übrigen Mehrsprachigen an weiterführenden Schulen Thüringens (vgl. Tabelle 17).

SeiteneinsteigerInnen der Mehrsprachigen an weiterführenden Schulen Thüringens, die angeben, mit folgendem Kommunikationspartner häufig Deutsch zu sprechen	absolut	prozentual
Mutter	50	37
Vater	53	39
Geschwister	81	60
FreundInnen	131	96

Tabelle 17 - Familialer Deutschgebrauch von SeiteneinsteigerInnen an weiterführenden Schulen Thüringens (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Von den 565 erfassten Mehrsprachigen an weiterführenden Schulen Thüringens liegen von 550 (97,3%) Angaben zum Geschlecht vor. Eine gesonderte Analyse des Deutschgebrauchs im privaten Umfeld ergibt für diese 308 Mädchen und 242 Jungen Folgendes: Ein direkter Vergleich der Zahlen zeigt eine Tendenz dahingehend, dass Jungen die deutsche Sprache innerhalb der Familie seltener gebrauchen als Mädchen, wohingegen Jungen und Mädchen die deutsche Sprache mit FreundInnen in etwa zu gleichem Anteil als häufige Kommunikationssprache verwenden (jeweils etwas über 95%) (vgl. auch Tabelle 18).

	Mutter		Vater		Geschwistern		FreundInnen	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Mehrsprachige								
Weiblich (308)	167	54	156	51	235	76	303	98
Männlich (242)	88	36	88	36	167	69	232	96

Tabelle 18 - Vergleich des familialen Deutschgebrauchs zwischen mehrsprachigen Jungen und Mädchen an weiterführenden Schulen Thüringens (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

### 3.4 Sprachkompetenzeinschätzung und DaZ-Förderung

Alle Kinder wurden gebeten, ihre Deutsch- und Englischkompetenzen auf einer dreistufigen Skala einzuschätzen, die mithilfe der Icons ☺, ☹, ☹ nicht-sprachlich dargestellt wurden. Diese spiegeln wieder, ob die SchülerInnen sich jeweils geringe, mittlere oder hohe Sprachkompetenzen zuweisen. Die Abstufungen werden im Folgenden mit „gut“, „mittel“ und „nicht gut“ umschrieben. Die SchülerInnen, die weitere Sprachen (nicht-deutsche Mutter- oder Familiensprachen sowie weitere Fremdsprachen) mitbringen, konnten zusätzlich ihre diesbezüglichen Kompetenzen einschätzen. Alle Einschätzungen wurden nach den vier Teilfertigkeiten Sprechen und Verstehen (mündlich) sowie Lesen und Schreiben (schriftlich) differenziert.

Für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund soll die Einschätzung der Deutschkompetenzen zusätzlich ins Verhältnis zur Teilnahme am einem Förderunterricht<sup>50</sup> für Deutsch als Zweitsprache

<sup>50</sup> Hier muss angemerkt werden, dass die SchülerInnen teilweise zunächst nicht wussten, was mit „DaZ-Förderunterricht“ gemeint war, wie die Erhebungsprotokolle der Studierenden an Erfurter Grundschulen zeigen. Auch Chlosta/Ostermann/Schroeder (2003, S. 2) weisen im Kontext der SPREEG-Studie auf diese Schwierigkeit hin. Daher sind die Auswertungen zur Teilnahme am DaZ-Unterricht vorsichtig zu interpretieren.

gesetzt werden. Bezüglich der Teilnahme fällt in allen vier Stichproben auf, dass der größte Teil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund angibt, nicht am DaZ-Förderunterricht teilzunehmen oder teilgenommen zu haben. An den Grundschulen bestätigten nur 137 Kinder die aktuelle Teilnahme am Unterricht (in Erfurt 18% der Teilstichprobe, thüringenweit ohne Erfurt 37%), in den weiterführenden Schulen sind es 147 der Befragten (Erfurt 13%, thüringenweit ohne Erfurt 17%). Die genaue Aufteilung ist Abbildung 28 zu entnehmen.

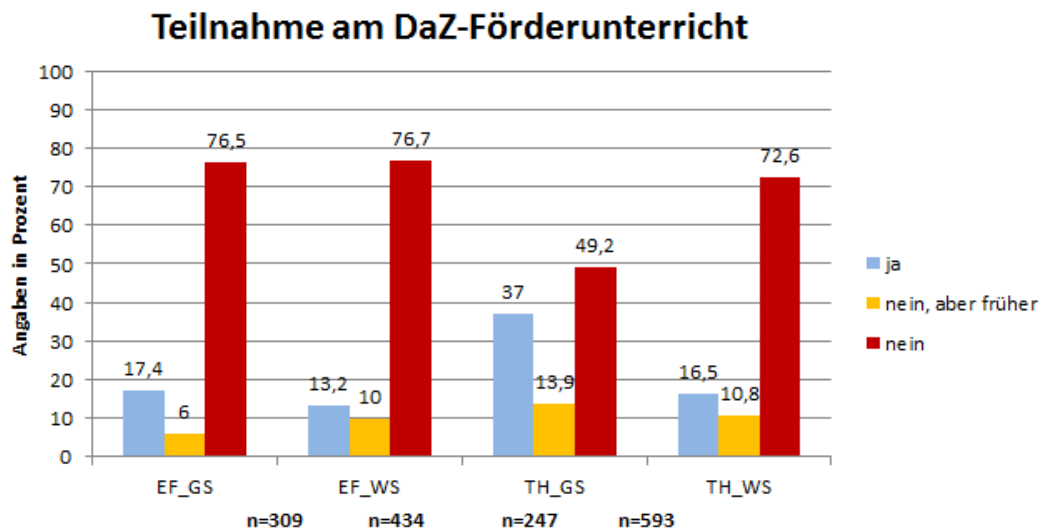


Abbildung 28 - Angaben zur Teilnahme am DaZ-Förderunterricht der SchülerInnen mit Migrationshintergrund aller vier Stichproben

### 3.4.1 Deutschkompetenzen

#### Erfurt: Grundschulen

Bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund werden die mündlichen Fertigkeiten insgesamt besser eingeschätzt als die schriftlichen, was im Grundschulalter für das Deutsche zu erwarten war. Interessant ist jedoch, dass das Sprechen signifikant (Wilcoxon-Test,  $Z = -3,943$ ,  $p = .000$ ) besser als das Verstehen bewertet wird: 97,1% geben bei Sprechen „gut“, nur 0,3% „nicht gut“ an. Bei Verstehen liegen die Werte bei 94,7% für „gut“ und 0,6 % für „nicht gut“.<sup>51</sup>

Die Kompetenzen in der Schriftsprache werden um bis zu 10 Prozent weniger als „gut“ eingeschätzt, aber dennoch mit großer Mehrheit (vgl. Abbildung 29): 88,8% finden, dass sie gut schreiben (0,6% nicht gut), und 89,2% finden, dass sie gut lesen (1,0% nicht gut). Zwischen dem Lesen und Schreiben gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Das Bild, das sich für Kinder ohne Migrationshintergrund zeigt, gilt im Wesentlichen auch für SchülerInnen mit einfachem Migrationshintergrund. Allerdings ist der Unterschied zwischen Sprechen und Verstehen nur noch schwach bzw. einseitig signifikant ( $Z = -1,950$ ,  $p = .051$ ,  $n = 157$ ).

<sup>51</sup> Der Unterschied zeigt sich auch, wenn statt Migrationshintergrund die alleinige Muttersprache Deutsch als Filter verwendet wird. Es wird im Folgenden immer beides parallel gerechnet, aber nur die Ergebnisse nach der Definition des Migrationshintergrundes berichtet, es sei denn, dass sich bemerkenswerte Abweichungen zeigen.

## Einschätzung der Deutschkompetenz nach Migrationshintergrund (EFGS)

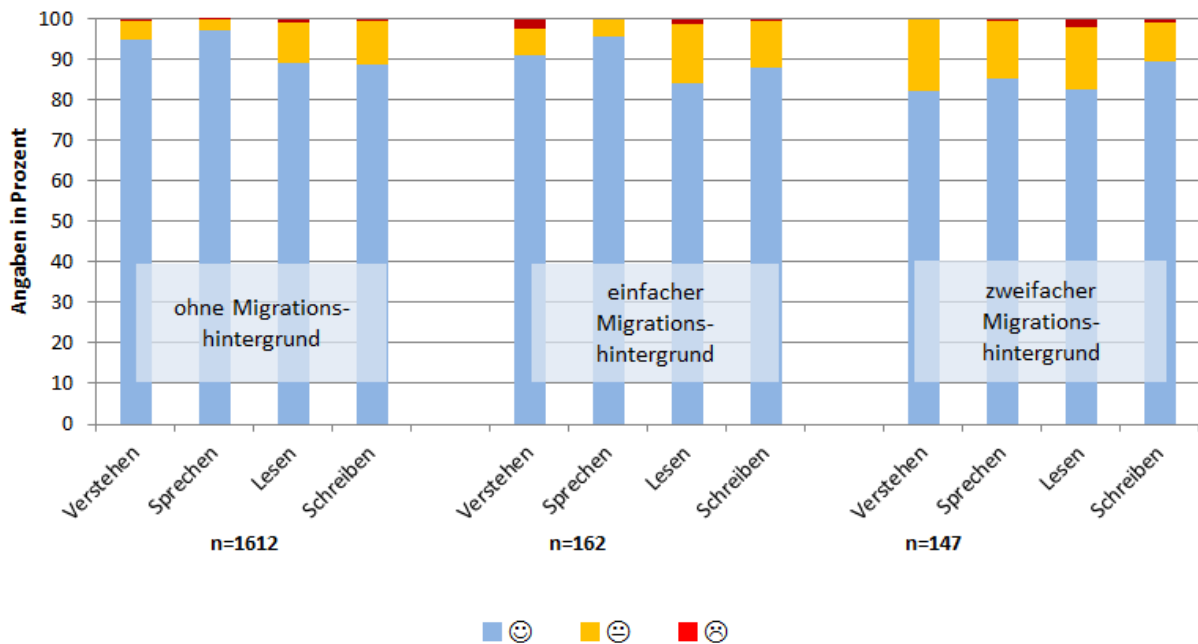


Abbildung 29 - Einschätzung der Deutschkompetenzen durch die Erfurter GrundschülerInnen, nach Migrationshintergrund geschichtet

Für diejenigen SchülerInnen mit zweifachem Migrationshintergrund entfällt der Unterschied zwischen Sprechen und Verstehen schließlich ganz. Die Einschätzungen sind im Gesamtbild weniger gut, dafür sind hier die Werte für das Schreiben auffällig und signifikant höher als für das Lesen ( $Z = -2,047$ ,  $p = .041$ ). Die durchschnittliche Einschätzung des Schreibens übertrifft sogar die Werte von Sprechen und Verstehen (jedoch nicht signifikant) und bildet damit die am besten eingeschätzte Teilfertigkeit ab.

Um die drei Gruppen untereinander auf Gruppeneffekte vergleichen zu können, wird die Deutscheinschätzung schließlich in einem Mittelwert zusammengefasst. Diese Skalierung wurde zuvor in einer Reliabilitätsanalyse überprüft und kann aufgrund der ausreichend hohen Korrelation mittels Cronbachs Alpha = .609 vorgenommen werden.<sup>52</sup> Ein Mittelwertvergleich der drei Gruppen per Mann-Whitney-U-Test<sup>53</sup> ergibt in Bezug auf die mittlere Deutschkompetenz einen signifikanten Unterschied zwischen den Befragten ohne Migrationshintergrund und denen mit zweifachem Migrationshintergrund ( $Z = -4,614$ ,  $p = .000$ ). Die Rangsummen verdeutlichen, dass die Kinder ohne Migrationshintergrund ihre Deutschkompetenzen insgesamt besser einschätzen als die mit zweifachem Migrationshintergrund. Ob dies für alle Teilfertigkeiten gilt, kann überprüft werden, wenn die U-Tests mit den einzelnen Fertigkeiten gerechnet werden. Hier zeigt sich wieder, dass das Schreiben von den Kindern mit zweifachem Migrationshintergrund besser eingeschätzt wird, während die anderen drei Fertigkeiten von denen ohne Migrationshintergrund besser eingeschätzt werden.

Die anderen Konstellationen – ohne Migrationshintergrund und einfacher Migrationshintergrund sowie einfacher und zweifacher Migrationshintergrund – ergeben zunächst keine signifikanten

<sup>52</sup> Bei einem Wert ab .30 ist von einer mittleren Korrelationen auszugehen, ab .50 liegt eine hohe Korrelation vor und ab .70 eine sehr hohe Korrelation (Kuckartz et al. 2010, 195).

<sup>53</sup> Da die Einschätzungen ordinale Daten darstellen, wurden hier Mann-Whitney-U-Tests gerechnet.

Gruppenunterschiede. Erst die Aufteilung nach Teilfertigkeiten zeigt einen Unterschied, nämlich dass das Sprechen von den Kindern mit einfachem Migrationshintergrund schwächer eingeschätzt wird als von denen mit zweifachem.

Schließlich ist bei der Analyse der Deutscheinschätzung die Frage relevant, ob die Befragten zum Zeitpunkt der Befragung am DaZ-Förderunterricht teilnehmen bzw. zu einem früheren Zeitpunkt teilgenommen haben. Es wurde daher für alle SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein U-Test mit dem Faktor Teilnahme am DaZ-Unterricht (ja/früher vs. nein) durchgeführt. Dieser führte zu signifikanten Ergebnissen ( $Z = -2,597$ ,  $p = .009$ ) und einem höheren mittleren Rang (d.h. weniger gute Einschätzungen) bei den Befragten, die jetzt oder früher im DaZ-Unterricht waren, sodass daraus geschlossen werden kann, dass diejenigen Kinder mit Migrationshintergrund, die am DaZ-Unterricht teilgenommen haben oder hatten, ihre Deutschkenntnisse geringer einschätzen als diejenigen, die nie daran teilgenommen haben.

Die Unterschiede sind außerdem signifikant, wenn nach dem Zeitpunkt der Teilnahme differenziert wird: Diejenigen, die früher am DaZ-Unterricht teilgenommen haben, schätzen sich insgesamt besser ein als die derzeit im DaZ-Unterricht Befragten ( $Z = -3,327$ ,  $p = .020$ ). Nur die Gegenüberstellung von denen, die nie daran teilgenommen haben und denen, die vor der Befragung daran teilgenommen haben, wird nicht mehr signifikant. Hier schätzen sich die, die zuvor am DaZ-Unterricht teilgenommen haben, in der Tendenz besser ein als diejenigen, die den DaZ-Unterricht nie besucht haben.<sup>54</sup> Behält man die Unterscheidung nach den vier Einzelfertigkeiten sowie die Kontrollvariable der Teilnahme am DaZ-Unterricht bei, ergibt sich das Gesamtbild in Abbildung 30.

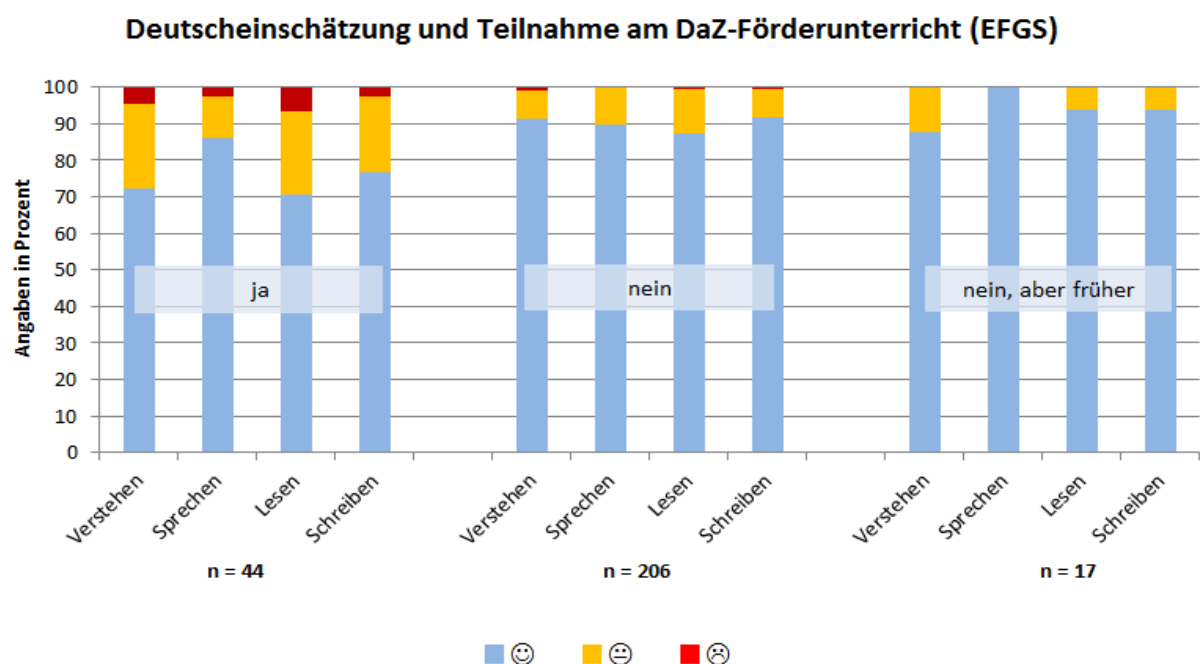


Abbildung 30 - Einschätzung der Deutschkompetenzen durch die Erfurter GrundschülerInnen mit Migrationshintergrund, nach Teilnahme am DaZ-Förderunterricht geschichtet

<sup>54</sup> Bei dieser differenzierten Betrachtung muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Untergruppe mit der Teilnahme „nein, aber früher“ nur aus 17 Personen besteht und damit weniger aussagekräftige Ergebnisse erzeugt als die anderen beiden Subgruppen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die derzeit im DaZ-Unterricht befindlichen Befragten ihre Deutschkompetenzen am geringsten einschätzen.

### Erfurt: Weiterführende Schulen

Werden die Einschätzungen der Deutschkompetenzen nach Migrationshintergrund (ohne, einfach und zweifach; vgl. Abbildung 31) geschichtet, wird – wie schon bei den Grundschulkindern – deutlich, dass sich die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund in allen Fertigkeiten am besten, die mit zweifachem Migrationshintergrund in allen Fertigkeiten am wenigsten gut einschätzen.

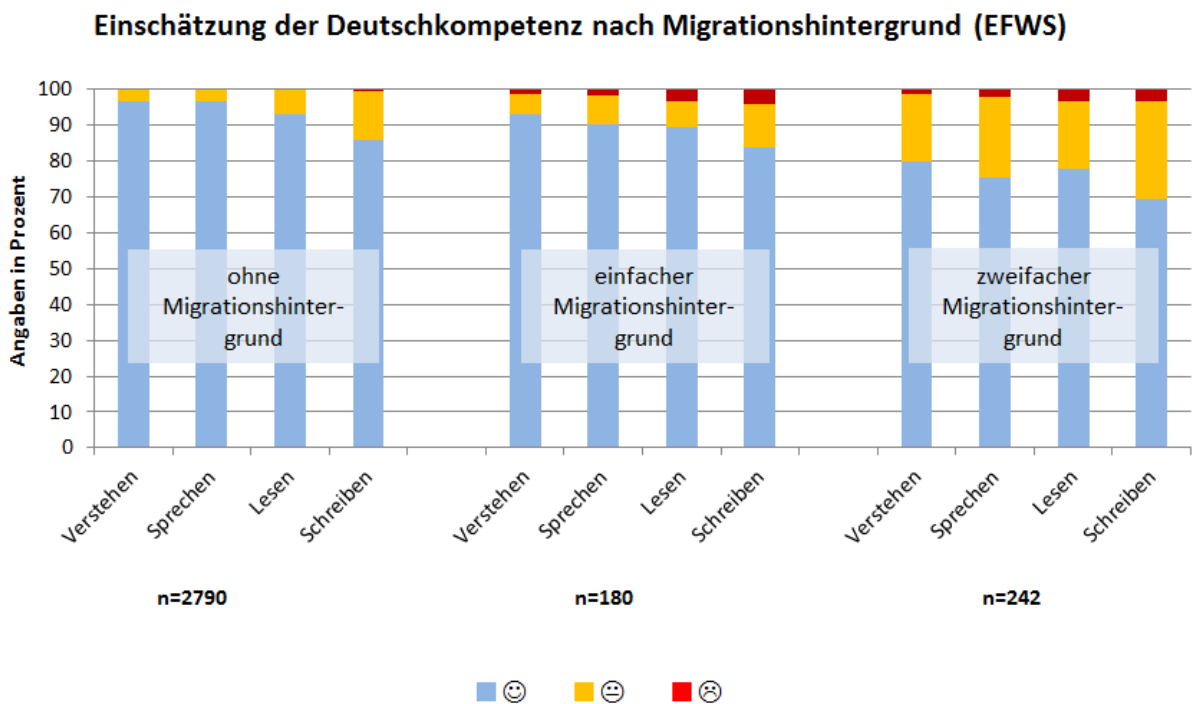


Abbildung 31 - Einschätzung der Deutschkompetenzen durch die Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen, nach Migrationshintergrund geschichtet

Der Abstand der Gruppe mit zweifachem Migrationshintergrund ist für die gemittelte Deutschkompetenz<sup>55</sup> signifikant, sowohl zu den Kindern ohne Migrationshintergrund (Mann-Whitney-U-Test,  $Z = -10,167$ ,  $p = .000$ ) als auch zu denen mit einfachem Migrationshintergrund ( $Z = -4,570$ ,  $p = .000$ ). Eine differenzierte Berechnung der U-Tests für die einzelnen Teilfertigkeiten zeigt, dass dies für alle vier Angaben gilt. Die Kinder ohne und mit einfachem Migrationshintergrund unterscheiden sich im Gesamtmittelwert nicht signifikant voneinander, nur für die Teilfertigkeiten Lesen und Schreiben werden die Unterschiede signifikant.

Weitere Mittelwertvergleiche sollen für die Variable „Teilnahme am DaZ-Förderunterricht“ berechnet werden, um die Abhängigkeit der Deutscheinschätzung von einer solchen Teilnahme er-

<sup>55</sup> Auch hier konnten die Daten bei Cronbachs Alpha = .727 (Reliabilitätsanalyse) skaliert werden, sodass ein gesamter Mittelwert für die Deutschkompetenz zur Verfügung steht, der für den U-Test verwendet werden konnte.

mitteln zu können. Der Vergleich der Gesamtmittelwerte per Mann-Whitney-U-Test zeigt bereits, dass sich alle drei Gruppen (keine Teilnahme, frühere Teilnahme, jetzige Teilnahme) signifikant voneinander unterscheiden, wie Abbildung 32 zeigt.

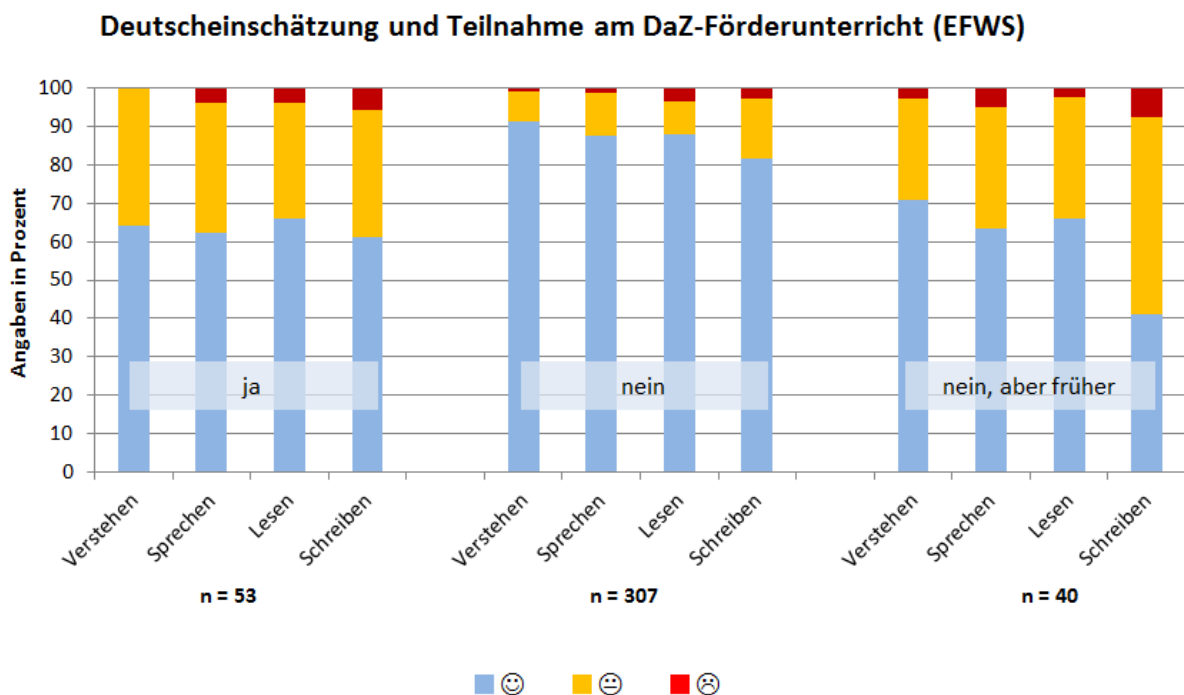


Abbildung 32 - Einschätzung der Deutschkompetenzen durch die Erfurter SchülerInnen mit Migrationshintergrund an weiterführenden Schulen, nach Teilnahme am DaZ-Förderunterricht geschichtet

Da die Unterschiede weniger deutlich sind als in der Grundschulstichprobe, werden hier zusätzlich die einzelnen Teilfertigkeiten miteinander verglichen, was zu folgenden Signifikanzen führte:

Diejenigen, die angeben, nicht am DaZ-Unterricht teilzunehmen, schätzen sich – wie schon bei den Grundschulkindern – in allen Fertigkeiten besser ein als die anderen beiden Gruppen. Der Abstand zwischen den früher und den momentan Teilnehmenden ist dagegen nur noch für das Schreiben signifikant. Hier schätzen die früher Teilnehmenden ihre Deutschkompetenzen geringer ein als die aktuellen TeilnehmerInnen, was in der Grundschulstichprobe anders herum war.

### Thüringen: Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Die Einschätzungen der Kinder mit einfachem Migrationshintergrund fallen in allen Fertigkeiten etwas besser aus als bei den Kindern mit zweifachem Migrationshintergrund – Kinder ohne Migrationshintergrund sind in dieser Stichprobe nicht vorhanden (vgl. Abbildung 33).

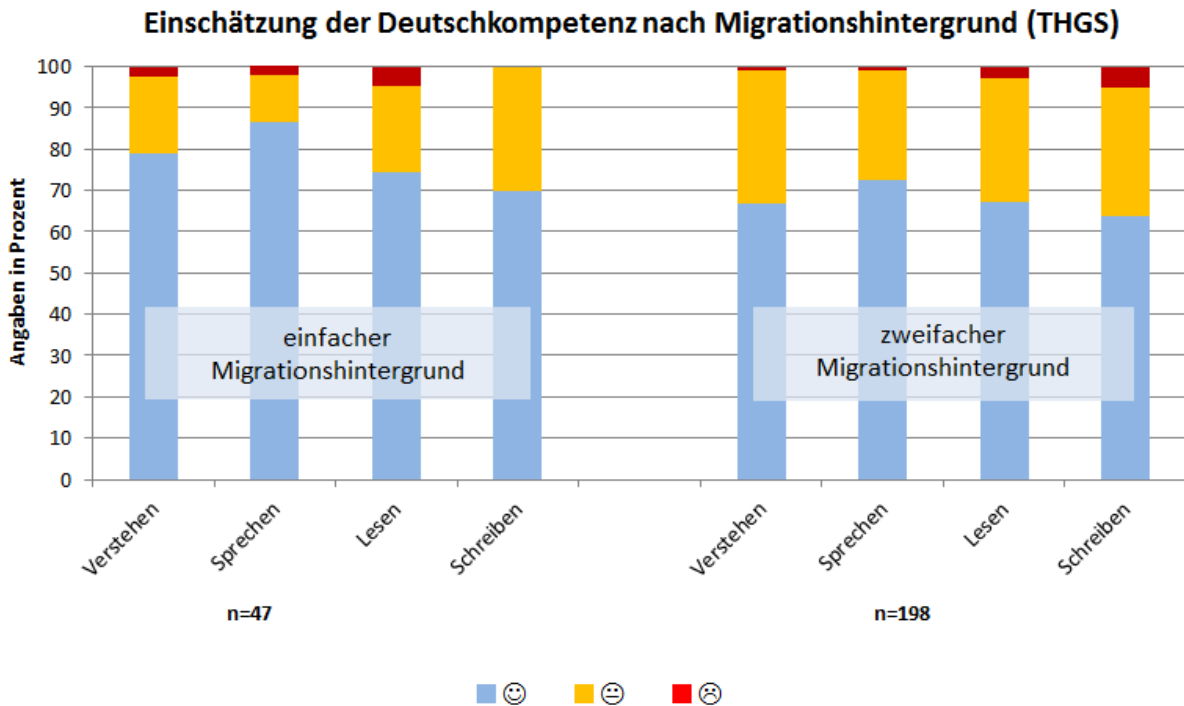


Abbildung 33 - Einschätzung der Deutschkompetenzen durch die Thüringer GrundschülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt), nach Migrationshintergrund geschichtet

Um feststellen zu können, ob die Gruppenunterschiede signifikant sind, wurden die Mittelwerte der Teilfertigkeiten sowie ein gesamter Mittelwert<sup>56</sup> für die Deutschkompetenz in Mann-Whitney-U-Tests miteinander verglichen. Für den Gesamtwert besteht ein signifikanter Gruppenunterschied ( $Z = -3,148$ ,  $p = .000$ ), bei differenzierter Betrachtung nach Teilfertigkeiten bleibt dieser nur für Verstehen ( $Z = -2,275$ ,  $p = .023$ ) und Sprechen ( $Z = -2,180$ ,  $p = .027$ ) bestehen.

Auch für die Teilnahme am DaZ-Unterricht wurden der Gesamtwert sowie die einzelnen Fertigkeiten miteinander verglichen. Diejenigen, die zur Zeit der Befragung am DaZ-Unterricht teilnehmen, schätzen ihre Deutschkenntnisse im Mittel und auch in den einzelnen vier Teilfertigkeiten signifikant geringer ein als solche, die nicht daran teilnehmen ( $Z = -3,960$ ,  $p = .000$ ). Sie schätzen sie ebenfalls geringer ein als solche, die früher am Unterricht teilgenommen haben, hier ist der Abstand jedoch nur beim Lesen signifikant (vgl. Abbildung 34). Vergleicht man die Gruppe, die nicht am DaZ-Unterricht teilnimmt mit der, die früher daran teilgenommen hat, ergibt sich zwar insgesamt ein signifikanter Gruppenunterschied ( $Z = -2,001$ ,  $p = .045$ ), jedoch bleibt dieser bei Differenzierung nach Teilfertigkeiten nur für das Verstehen (wie schon in den Erfurter Grundschulen mit besseren Einschätzungen der früher Teilnehmenden) erhalten.

<sup>56</sup> Die Skalierung ist mit einer Reliabilität von Cronbachs Alpha = .741 möglich.



### Deutscheinschätzung und Teilnahme am DaZ-Förderunterricht (THGS)

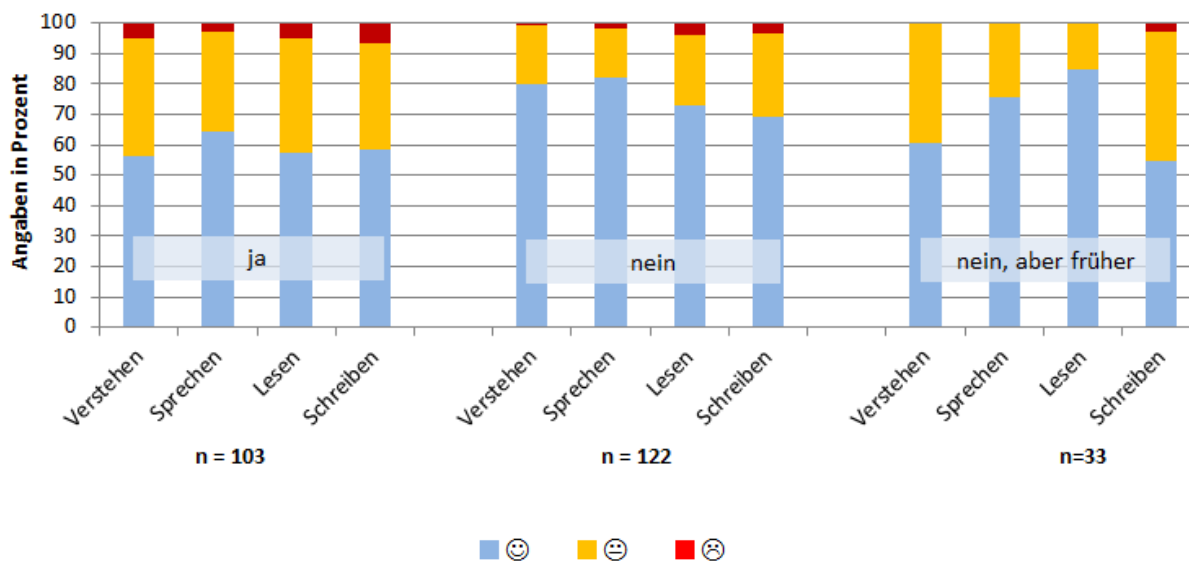


Abbildung 34 - Einschätzung der Deutschkompetenzen durch die Thüringer GrundschülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) mit Migrationshintergrund, nach Teilnahme am DaZ-Förderunterricht geschichtet

### Thüringen: Weiterführende Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Die SchülerInnen der weiterführenden Schulen Thüringens schätzen sich insofern am besten ein, dass es nur bei denen mit zweifachem Migrationshintergrund – wenige – Angaben bei „nicht gut“ gibt. Wieder ist das Schreiben in allen Gruppen am geringsten eingeschätzt worden (vgl. Abbildung 35).

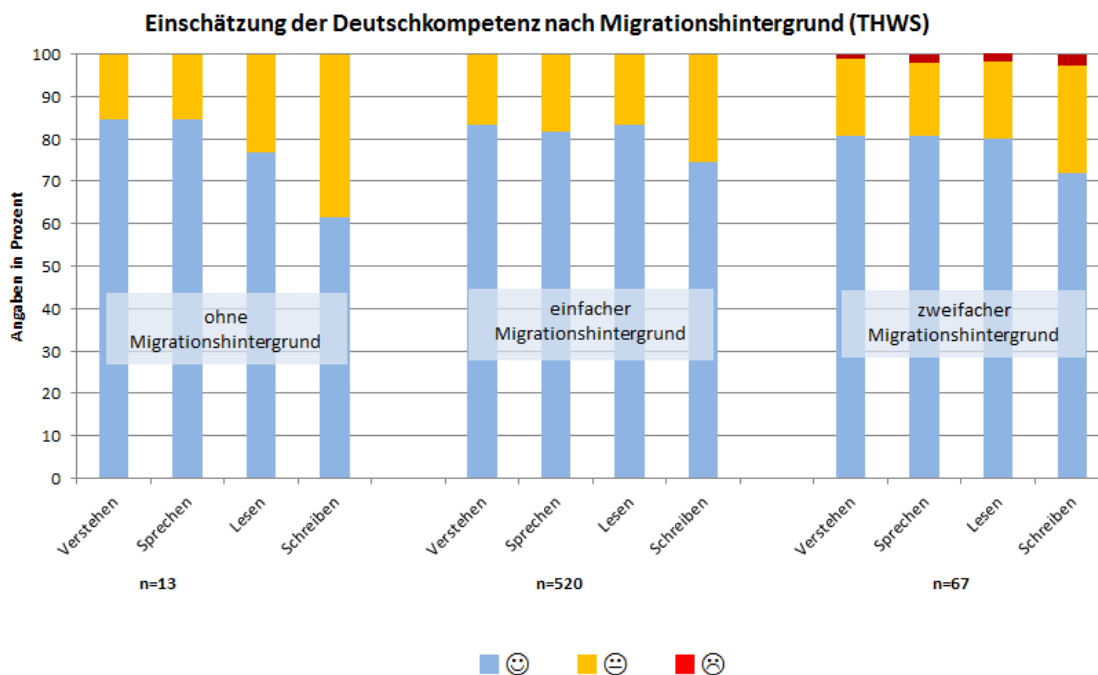


Abbildung 35 - Einschätzung der Deutschkompetenzen durch die Thüringer SchülerInnen an weiterführenden Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt), nach Migrationshintergrund geschichtet

Für einen genaueren Gruppenvergleich werden wieder eine gemittelte Deutschkompetenz<sup>57</sup> sowie die vier Einzelfertigkeiten verglichen. Die Berechnung der Mann-Whitney-U-Tests führt zu keinerlei signifikanten Unterschieden zwischen denen mit einfachem, mit zweifachem und keinem Migrationshintergrund. Hier muss jedoch beachtet werden, dass die Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund mit 13 SchülerInnen recht klein ist.

In Bezug auf die Teilnahme am DaZ-Unterricht wiederholt sich das Bild der weiterführenden Schulen in Erfurt (vgl. Abbildung 36). Diejenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung daran teilnehmen, schätzen ihre Deutschkompetenzen im Vergleich zu den früher Teilnehmenden (Mann-Whitney-U-Test,  $Z = -3,273$ ,  $p = .001$ ) und noch deutlicher im Vergleich zu denen, die gar nicht daran teilnahmen ( $Z = -7,856$ ,  $p = .000$ ) am geringsten ein. Dies gilt ebenfalls für alle vier Einzelfertigkeiten Lesen, Schreiben, Verstehen und Sprechen. Die, die gar nicht am DaZ-Unterricht teilnahmen, schätzen sich zudem wiederum besser ein als diejenigen, die früher daran teilnahmen ( $Z = -2,593$ ,  $p = .010$ ), der Abstand ist allerdings geringer und in differenzierter Betrachtung nur noch für das Sprechen signifikant.

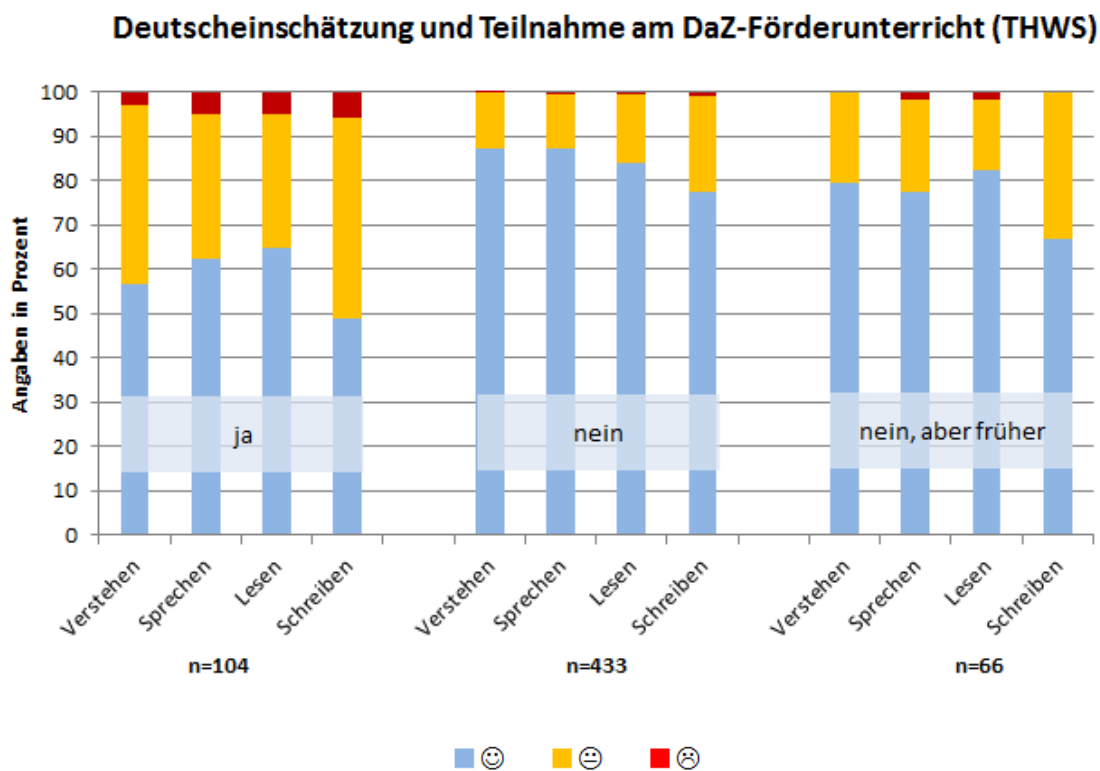


Abbildung 36 - Einschätzung der Deutschkompetenzen durch die Thüringer SchülerInnen an weiterführenden Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) mit Migrationshintergrund, nach Teilnahme am DaZ-Förderunterricht geschichtet

<sup>57</sup> Die Skalierung ist mit einer Reliabilität von Cronbachs Alpha = .807 möglich.

### 3.4.2 Englischkompetenzen

#### Erfurt: Grundschulen

Die Einschätzung der Englischkompetenzen ist mit jeweils 50-60% eher im mittleren Bereich angesiedelt und fällt insgesamt breiter aus als die Einschätzung der Deutschkompetenzen. Dabei zeigt sich, dass das Sprechen durchweg am besten eingeschätzt wird.

Für die Kinder ohne Migrationshintergrund gilt, dass die produktiven Fertigkeiten jeweils besser eingeschätzt werden als die rezeptiven, d.h. das Schreiben fällt signifikant besser aus als das Lesen (Wilcoxon-Test,  $Z = -1,973$ ,  $p = .048$ ) und das Sprechen signifikant besser als das Verstehen ( $Z = -13,0$ ,  $p = .000$ ).

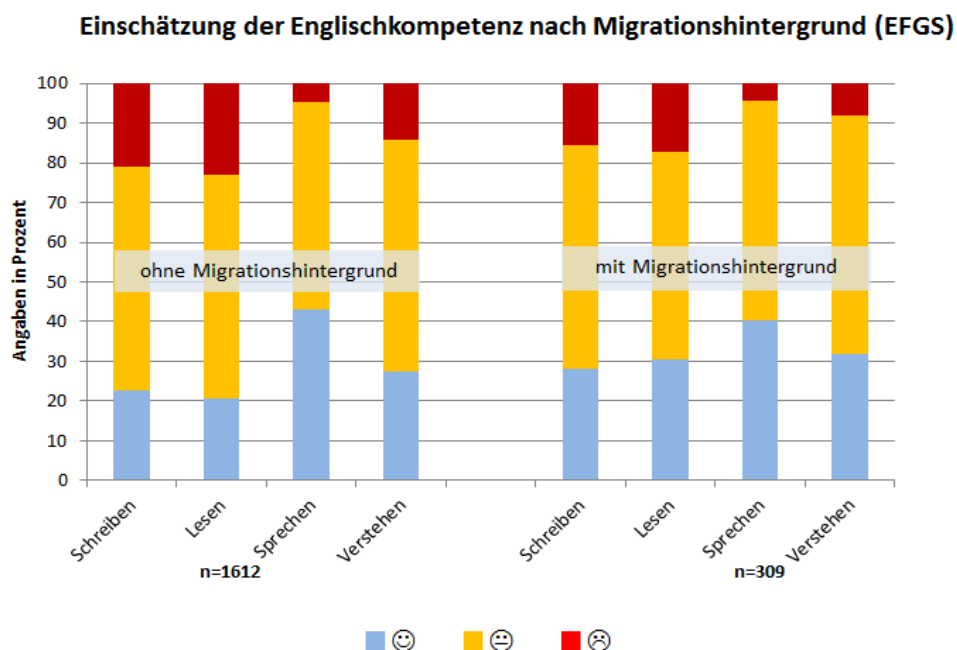


Abbildung 37 - Einschätzung der Englischkompetenzen durch die Erfurter GrundschülerInnen, nach Migrationshintergrund geschichtet

Wie Abbildung 37 zeigt, ist für die SchülerInnen mit – einfachem oder zweifachem – Migrationshintergrund der Vorsprung des Sprechens gegenüber dem Verstehen noch immer signifikant ( $Z = -2,912$ ,  $p = .004$ ), Schreiben und Lesen wird jedoch etwa gleich gut eingeschätzt. Beim Vergleich der einzelnen Teilkompetenzen fällt auf, dass die Kinder mit Migrationshintergrund sich im Englischen in allen Fertigkeiten bis auf das Sprechen besser einschätzen als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Ob die Unterschiede nach Migrationshintergrund signifikant sind, soll wiederum ein Mittelwertvergleich mittels Mann-Whitney-U-Test zeigen. Auch für diese Daten eignet sich mit Cronbachs Alpha = .738 die skalierte Betrachtung der gesamten Englischeschätzung. Der Mittelwertvergleich führt dabei zu einem signifikanten Gruppenunterschied ( $Z = -2,202$ ,  $p = .028$ ), der bei Einzeltests für alle Teilfertigkeiten bis auf das Sprechen bestehen bleibt, sodass die Erfurter Grund-

schülerInnen mit Migrationshintergrund sich im Englischen insgesamt besser einschätzen als die ohne Migrationshintergrund.

### Erfurt: Weiterführende Schulen

Die SchülerInnen der weiterführenden Schulen schätzen ihre Englischkompetenzen besser ein als die der Erfurter Grundschulen. Hier kehrt sich der Unterschied zwischen denen mit und ohne Migrationshintergrund jedoch um, sodass sich die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund der weiterführenden Schulen etwas besser einschätzen – vgl. hierzu Abbildung 38.

**Einschätzung der Englischkompetenz nach Migrationshintergrund (EFWS)**

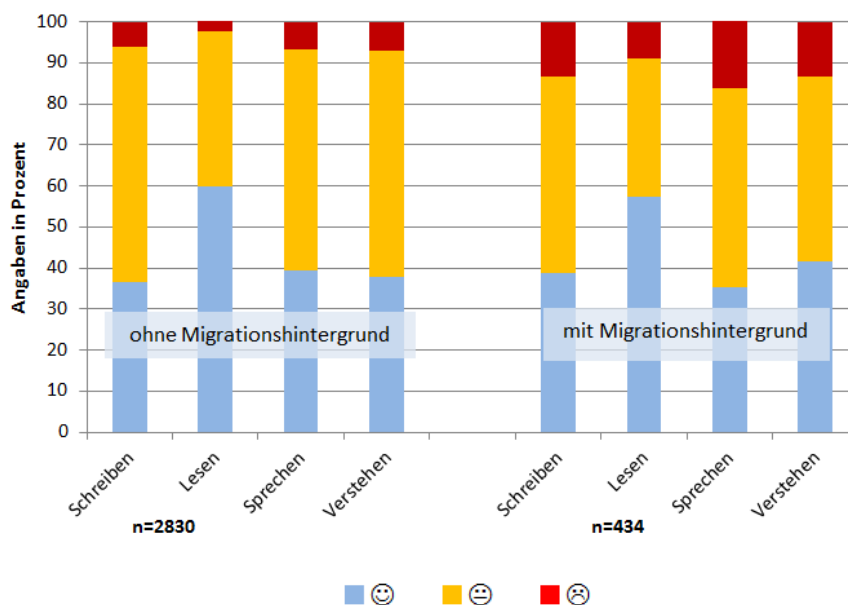


Abbildung 38 - Einschätzung der Englischkompetenzen durch Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen, nach Migrationshintergrund geschichtet

Bei Cronbachs Alpha = .805 ergibt der skalierte Mittelwert für die Englischkompetenz einen signifikanten Gruppenunterschied (Mann-Whitney-U-Test,  $Z = -9,067$ ,  $p = .000$ ), der sich bei genauerer Differenzierung nach Teilfertigkeiten jedoch nur noch für das Sprechen ( $Z = -3,607$ ,  $p = .000$ ) zeigt.

### Thüringen: Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Die SchülerInnen der Thüringer Grundschulen, von denen keiner einen Migrationshintergrund ausschließt, schätzen ihre Englischkenntnisse wie in Abbildung 39. Im Vergleich zu den Grundschulkindern der Erfurter Stichprobe fallen die Einschätzungen etwas schwächer aus, was vor allem das Sprechen betrifft. Weiterhin fällt auf, dass hier häufiger der mittlere Grad verwendet wurde, als „gut“ schätzen maximal 23,7% ihre Englischkompetenzen ein.

### Einschätzung der Englischkompetenz (THGS)

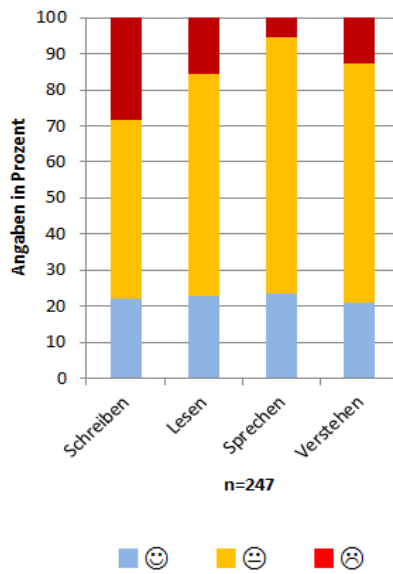


Abbildung 39 - Einschätzung der Englischkompetenzen durch die Thüringer GrundschülerInnen (ohne Erfurt)

### Thüringen: Weiterführende Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Wie schon in der Erfurter Stichprobe der weiterführenden Schulen sind die Einschätzungen der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund etwas besser. Ein genauerer Blick zeigt jedoch, dass dies nicht für das Schreiben gilt, das die Jugendlichen mit Migrationshintergrund wesentlich besser einschätzen (vgl. Abbildung 40). Bei Cronbachs Alpha = .826 führt die gemittelte Englischkompetenz zu keinem signifikanten Gruppenunterschied (Mann-Whitney-U-Test), Einzeltests zeigen jedoch signifikante Unterschiede beim Schreiben ( $Z = -2,437, p = .015$ ).

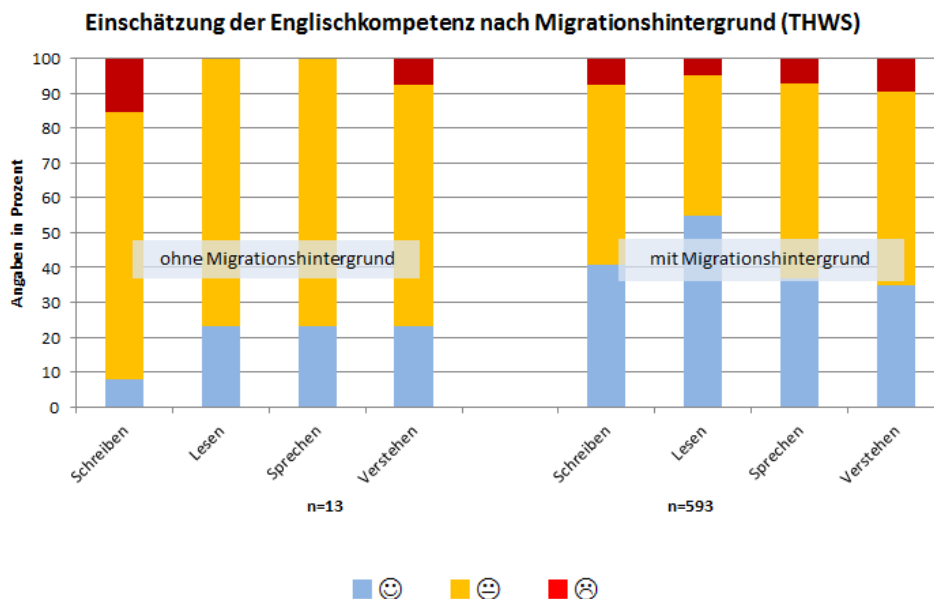


Abbildung 40 - Einschätzung der Englischkompetenzen durch die Thüringer SchülerInnen an weiterführenden Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt), nach Migrationshintergrund geschichtet

### 3.4.3 Kompetenz in den Herkunftssprachen

Für diejenigen SchülerInnen, die (auch) eine andere Sprache neben Deutsch als Muttersprache angegeben haben, bestand die Möglichkeit, ebenfalls die muttersprachlichen Kompetenzen einzuschätzen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse für die jeweils häufigsten Muttersprachen der vier Teilgruppen dargestellt werden.

#### Erfurt: Grundschulen

Von den 309 SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben 234 (auch) eine andere Muttersprache als Deutsch angegeben, was 77% entspricht. Die häufigsten Nennungen anderer Muttersprachen sind Russisch (75), Vietnamesisch (32) und Türkisch (19), weitere Sprachen ab 6 SprecherInnen stellt Tabelle 19 dar:<sup>58</sup>

<b>Sprache</b>	<b>absolut</b>	<b>in Prozent</b>
Arabisch	14	4,5
Armenisch	7	2,3
Deutsch	220	71,9
Englisch	16	5,2
Italienisch	6	2,0
Kurdisch	7	2,3
Russisch	75	24,5
Spanisch	10	3,3
Türkisch	19	6,2
Ungarisch	7	2,3
Vietnamesisch	32	10,5
weitere	46	25 Sprachen
<b>Summe</b>	<b>459</b>	<b>36 Sprachen</b>

Tabelle 19- Angaben zu den Muttersprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Erfurter Grundschulen (n=306)

In den drei häufigsten Muttersprachen haben 68 Befragte ihre Kompetenzen für Russisch eingeschätzt, 30 SchülerInnen für Vietnamesisch und 17 für Türkisch (vgl. Abbildung 41). Durchweg werden die schriftlichen Kompetenzen – Lesen und Schreiben – geringer eingeschätzt als die mündlichen, was mit den Berichten der LehrerInnen in den Interviews der qualitativen Studie korrespondiert. Für Türkisch sind die Kompetenzen insgesamt am stärksten eingeschätzt worden, hier ist jedoch die geringe Fallzahl zu beachten.

<sup>58</sup> Die gesamte Liste der Angaben zu den Muttersprachen findet sich für alle vier Teilgruppen im Anhang.

## Kompetenzeinschätzung für die Herkunftssprachen (EFGS)

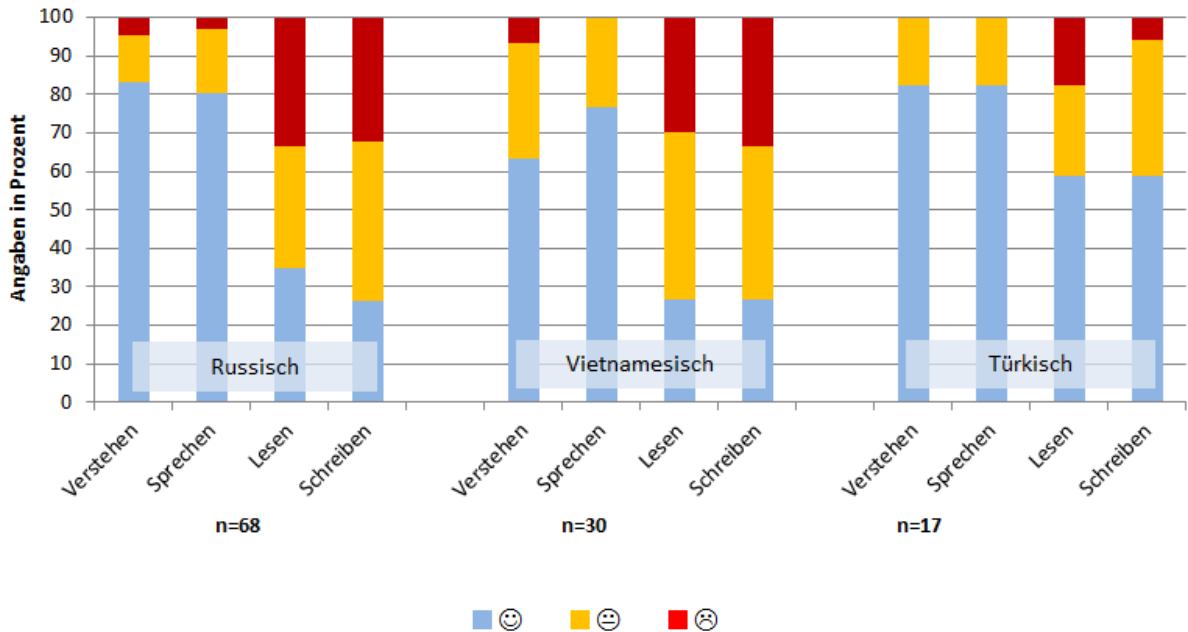


Abbildung 41 - Kompetenzeinschätzungen für die häufigsten drei Herkunftssprachen der Erfurter GrundschülerInnen mit Migrationshintergrund

Für diejenigen, die ihre Russisch- und Vietnamesischkompetenzen eingeschätzt haben,<sup>59</sup> wurden diese Einschätzungen zusätzlich mit den Deutscheinschätzungen verglichen, um herausfinden zu können, welche Sprache von den Kindern jeweils als stärkere wahrgenommen wird. Dazu eignet sich der Mittelwertvergleich per Wilcoxon-Test für nicht-parametrische Daten, der die Einschätzungen jeweils derselben Kinder vergleicht (verbundene Stichproben). In allen vier Teilfertigkeiten wurden die Deutschkompetenzen besser eingeschätzt als die herkunftssprachlichen. Für beide Sprachen gilt, dass die schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben hoch signifikant unterschiedlich sind (Vietnamesisch Lesen  $Z = -4,053$ ,  $p = .000$  und Schreiben  $Z = -3,910$ ,  $p = .000$ ; Russisch Lesen  $Z = -5,248$ ,  $p = .000$  und Schreiben  $Z = -5,899$ ,  $p = .000$ ), die mündlichen jeweils nur in der Tendenz.

### Erfurt: Weiterführende Schulen

Im Folgenden werden die Einschätzungen der Kompetenzen in den Herkunftssprachen der 434 SchülerInnen mit Migrationshintergrund untersucht. Es wurden die in Tabelle 20 dargestellten Muttersprachen neben Deutsch genannt.

<sup>59</sup> Die Anzahl derjenigen, die Türkisch eingeschätzt haben, ist zu gering, um statistische Mittelwertvergleiche durchführen zu können.

<b>Sprache</b>	<b>absolut</b>	<b>in Prozent</b>
Arabisch	21	6,9
Armenisch	10	3,3
Aserbaidshisch	15	4,9
Deutsch	230	53,0
Englisch	9	2,9
Kurdisch	20	6,5
Persisch	17	5,6
Polnisch	6	2,0
Russisch	86	21,8
Spanisch	16	5,2
Türkisch	29	9,5
Ukrainisch	14	4,6
Vietnamesisch	24	7,8
weitere Sprachen	67	35 Sprachen
<b>Summe</b>	<b>560</b>	<b>47 Sprachen</b>

Tabelle 20 - Angaben zu den Muttersprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an den weiterführenden Schulen Erfurts (n=434)

Am häufigsten wurden Russisch, Türkisch, Vietnamesisch und Arabisch als Muttersprache angegeben. Von den 86 Russisch Sprechenden haben 78 Befragte Angaben zu ihren Sprachkompetenzen gemacht, von den 29 Türkisch Sprechenden gibt es 23 Kompetenzeinschätzungen, von 24 Vietnamesisch Sprechenden 21 Einschätzungen und von 21 Arabisch Sprechenden 16 Einschätzungen (vgl. Abbildung 42).

Die deutlichen Unterschiede zwischen den Einschätzungen der mündlichen und der schriftlichen Teilfertigkeiten, die in den Erfurter Grundschuldaten zu sehen war, zeigen sich hier auch, aber nicht so eindeutig. Am geringsten wird in allen drei Sprachen das Schreiben eingeschätzt. Die herkunftssprachlichen Einschätzungen konnten für die russische Sprache wieder mit den Einschätzungen der Deutschkompetenzen durch dieselben Befragten abgeglichen werden. Dabei ergeben sich zwei signifikante Unterschiede in den beiden Spracheinschätzungen, und zwar für die produktiven Fertigkeiten: Das Schreiben wird im Russischen schwächer eingeschätzt als im Deutschen ( $Z = -3,189$ ,  $p = .001$ ), das Sprechen jedoch signifikant besser ( $Z = -2,828$ ,  $p = .005$ ). Die Tendenz beim Lesen ist im Russischen schwächer, die beim Verstehen im Deutschen jedoch nicht signifikant unterschiedlich.



## Kompetenzeinschätzung für die Herkunftssprachen (EFWS)

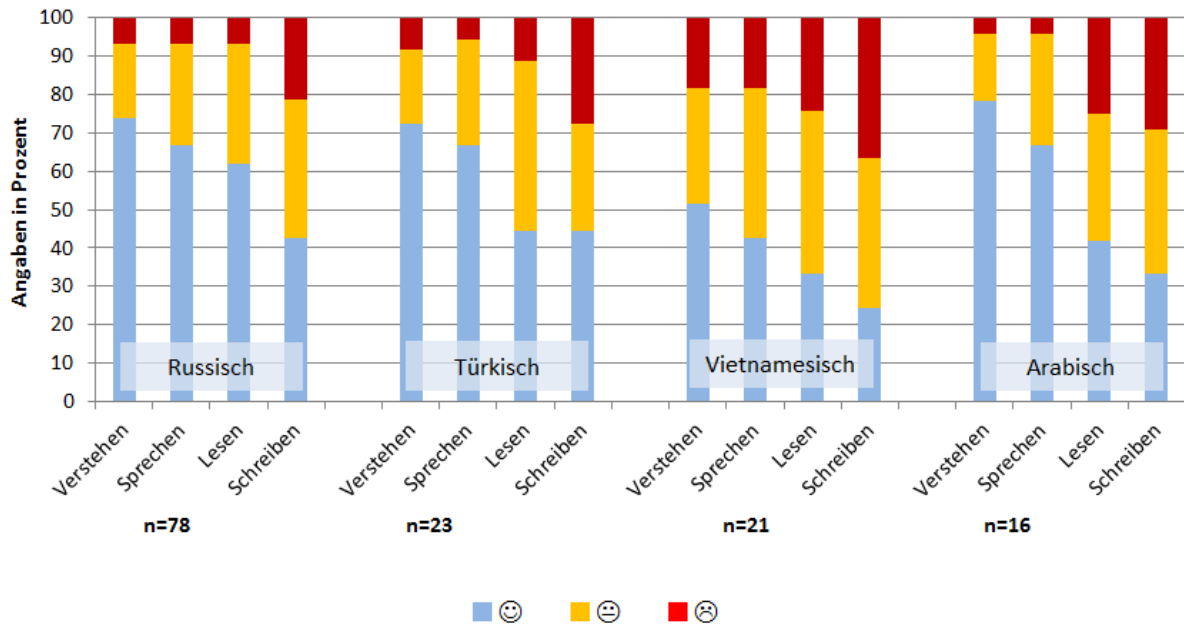


Abbildung 42- Kompetenzeinschätzungen für die häufigsten drei Herkunftssprachen der Erfurter SchülerInnen mit Migrationshintergrund an weiterführenden Schulen

Bei der Hälfte der ausgewerteten Fälle handelt es sich um SeiteneinsteigerInnen (37 SchülerInnen von 74), dieselbe Analyse wird noch einmal getrennt nach SeiteneinsteigerInnen und BildungsinländerInnen vorgenommen, um zu untersuchen, ob sich dadurch die bessere Einschätzung im mündlichen Russischen erklären lässt. Tatsächlich sind bei den SeiteneinsteigerInnen beide mündlichen Teilfertigkeiten im Russischen stärker eingeschätzt worden (Sprechen  $Z = -3,276$ ,  $p = .001$ ; Verstehen  $Z = -2,333$ ,  $p = .005$ ), bei den BildungsinländerInnen sind nun beide schriftlichen Fertigkeiten im Deutschen signifikant besser eingeschätzt worden (Schreiben  $Z = -3,593$ ,  $p = .000$ ; Lesen  $Z = -2,270$ ,  $p = .023$ ).

Insgesamt sind die mündlichen Fertigkeiten damit von den SeiteneinsteigerInnen im Russischen besser eingeschätzt worden, die schriftlichen von den BildungsinländerInnen im Deutschen. Für die anderen Sprachen sind die Fallzahlen zu gering, um statistisch aussagekräftige Ergebnisse zu erlangen.

### Thüringen: Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Die Thüringer Grundschul Kinder bringen die in Tabelle 21 aufgeführten Muttersprachen mit (Nennungen ab 6 SprecherInnen).

Sprache	absolut	in Prozent
Deutsch	135	55,1
Kurdisch	8	3,3
Pakistanisch	6	2,4
Russisch	86	35,1
Serbisch	7	2,9
Spanisch	6	2,4
Türkisch	6	2,4
Vietnamesisch	31	12,7
weitere Sprachen	78	36
<b>Summe</b>	<b>353</b>	<b>44 Sprachen</b>

Tabelle 21 - Angaben zu den Muttersprachen der Thüringer GrundschülerInnen mit Migrationshintergrund (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=245)

Die am häufigsten genannten Muttersprachen neben Deutsch sind: Russisch (31%), Vietnamesisch (12,7%) und Kurdisch (3,3%). Die Sprachen, für die am häufigsten die Kompetenzeinschätzungen vorgenommen wurden, sind Russisch, Vietnamesisch und Kurdisch (vgl. Abbildung 43).

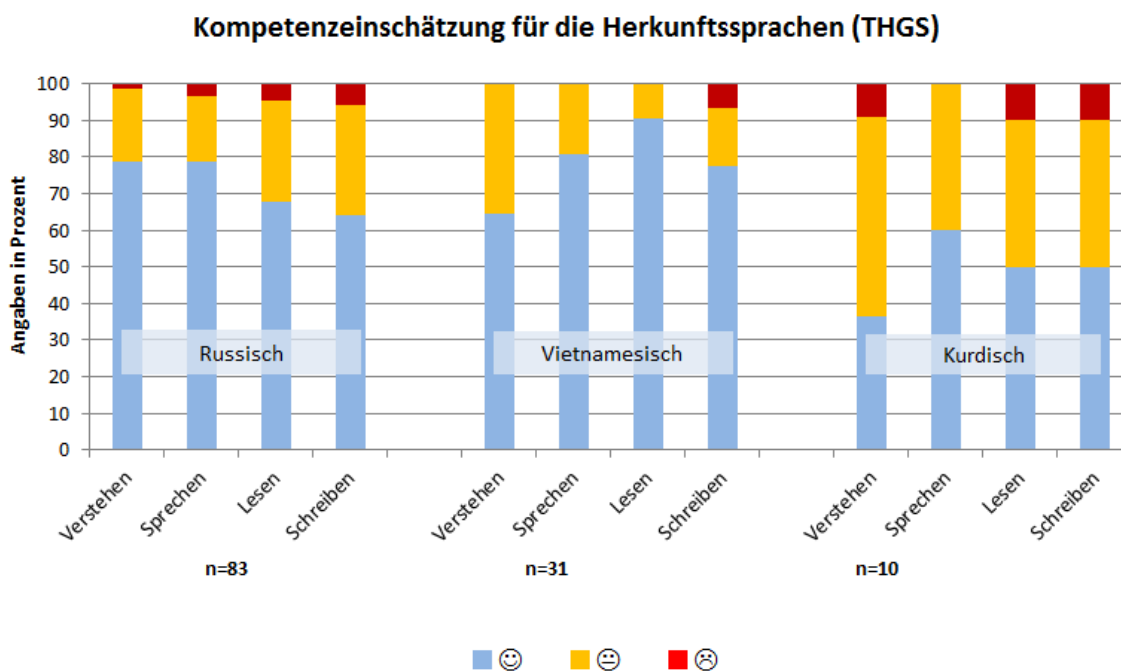


Abbildung 43 - Kompetenzeinschätzungen für die häufigsten drei Herkunftssprachen der Thüringer GrundschülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) mit Migrationshintergrund

Die deutlichen Unterschiede zwischen den Einschätzungen der mündlichen und der schriftlichen Teilfertigkeiten, die in den Erfurter Daten zu sehen war, zeigt sich hier lediglich schwach für Russisch. Im Vietnamesischen sind Verstehen und Schreiben am schwächsten eingeschätzt worden, die Einschätzungen im Kurdischen sind recht gleichmäßig verteilt, das Verstehen überraschenderweise mit den geringsten Werten.

Für Russisch und Vietnamesisch sollen wieder die herkunftssprachlichen mit den Deutsch-einschätzungen bei denselben Probanden verglichen werden. Die Berechnungen ergeben für beide

Sprachen ein ähnliches Bild wie schon in den Erfurter Stichproben, d.h. die schriftlichen Fertigkeiten wurden im Deutschen mit hoher Signifikanz besser eingeschätzt als in den Herkunftssprachen (Russisch Lesen  $Z = -6,427$ ,  $p = .000$  und Schreiben  $Z = -6,499$ ,  $p = .000$ ; Vietnamesisch Lesen  $Z = -4,213$ ,  $p = .000$  und Schreiben  $Z = -4,244$ ,  $p = .000$ ). Für Verstehen und Sprechen sind die Tendenzen unterschiedlich: Im Russischen wird das Sprechen besser eingeschätzt als im Deutschen, das Verstehen in beiden Sprachen etwa gleich; für die Vietnamesisch Sprechenden sind die Tendenzen jedoch im Deutschen positiver – alles jedoch ohne Signifikanz.

### Thüringen: Weiterführende Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Die 587 SchülerInnen mit Migrationshintergrund an den weiterführenden Schulen in Thüringen (ohne Erfurt) geben 56 verschiedene Sprachen als Muttersprache an (vgl. Tabelle 22).

<b>Sprache</b>	<b>absolut</b>	<b>in Prozent</b>
Albanisch	29	4,9
Arabisch	18	3,0
Armenisch	11	1,8
Aserbaischanisch	14	2,4
Bulgarisch	9	1,5
Deutsch	167	28,4
Polnisch	12	2,0
Portugiesisch	6	1,0
Rumänisch	7	1,2
Russisch	222	37,8
Serbisch	11	1,8
Spanisch	9	1,5
Thailändisch	14	2,4
Türkisch	20	3,4
Ukrainisch	25	4,2
Vietnamesisch	71	12,1
weitere Sprachen	84	40 Sprachen
<b>Summe</b>	<b>763</b>	<b>56 Sprachen</b>

Tabelle 22 - Angaben zu den Muttersprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an den weiterführenden Schulen Thüringens (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=587)

Von den drei häufigsten Muttersprachen (Russisch, Vietnamesisch, Albanisch) liegen auch die meisten Kompetenzeinschätzungen vor. 215 Befragte haben ihre Russischkenntnisse eingeschätzt, 67 haben die Einschätzungen für Vietnamesisch vorgenommen und 23 für Albanisch (vgl. Abbildung 44).

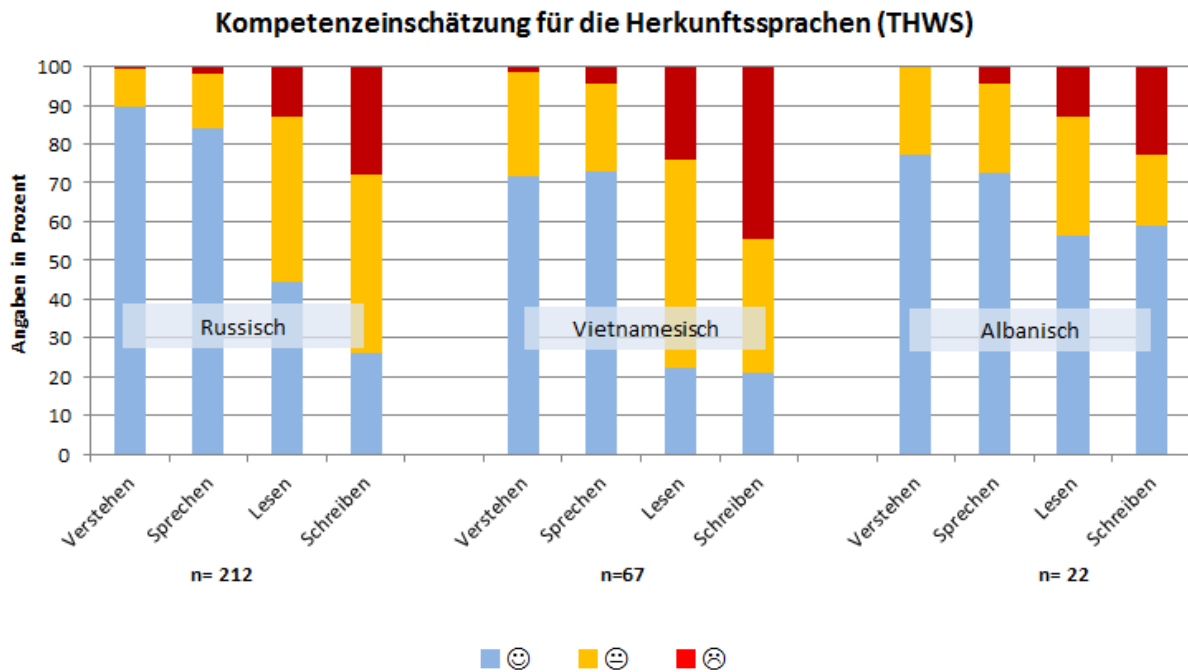


Abbildung 44- Kompetenzeinschätzungen für die häufigsten drei Herkunftssprachen der Thüringer SchülerInnen an weiterführenden Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) mit Migrationshintergrund

Das Bild ist über die drei häufigsten Sprachen hinweg sehr einheitlich, d.h. die Fertigkeiten werden in der Abfolge Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben abfallend gut eingeschätzt. Insgesamt schätzen die SchülerInnen mit Vietnamesisch als Muttersprache ihre Sprachkompetenzen am niedrigsten ein. Für alle drei Sprachgruppen konnten die herkunftssprachlichen Einschätzungen mit den Deutscheinschätzungen derselben Befragten verglichen werden. Für Russisch und Vietnamesisch werden alle vier Teilfertigkeiten schwächer eingeschätzt als für das Deutsche, in beiden Gruppen werden dabei die schriftlichen Fertigkeiten signifikant (Russisch Schreiben  $Z = -8,909$ ,  $p = .000$  und Lesen  $Z = -7,682$ ,  $p = .000$ ; Vietnamesisch Schreiben  $Z = -3,418$ ,  $p = .001$  und Lesen  $Z = -3,251$ ,  $p = .001$ ), die mündlichen nur in der Tendenz schwächer eingeschätzt. Für Albanisch gilt, dass alle vier Fertigkeiten geringfügig schwächer eingeschätzt werden als die Deutschkompetenzen, jedoch durchweg nicht signifikant.

### 3.5 Sprachlernwünsche

#### Erfurt: Grundschulen

Mehrsprachigkeit, zumindest potentielle, kann sich auch in der Absicht, Fremdsprachen zu erlernen, ausdrücken. Daher wurden alle SchülerInnen weiterhin dazu befragt, welche Sprachen sie noch lernen möchten (vgl. Fragebogen im Anhang, Frage 15). 12,2% der Erfurter GrundschülerInnen wollen keine weitere Sprache lernen.<sup>60</sup> Die Mehrheit will jedoch eine weitere Sprache (26,8%) bzw.

<sup>60</sup> Das bedeutet, die betroffenen SchülerInnen haben keine Sprache angekreuzt. Hier muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Anzahl derer, die die Antwortmöglichkeit „keine“ angekreuzt haben, nicht mit denen, die dann tatsächlich keine weitere Sprache angekreuzt haben, übereinstimmt (11,7% vs. 12,2%). Dies könnte auf die Reihenfolge der Antwortmöglichkeiten zurückgeführt werden, da „keine“ erst zuletzt genannt

zwei (17,6%) oder drei (13,9%) weitere Sprachen lernen. Mehr als drei Sprachen (bis zu zehn) wollen immerhin 29,4% der SchülerInnen – das entspricht 673 Befragten – noch lernen.

Die meist genannten Sprachen sind Englisch (46,4%) Spanisch (42,6%) und Französisch (42,0%).<sup>61</sup> Beachtlich ist die große Bandbreite: Insgesamt wurden 47 Sprachen angegeben, die nicht als Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren. Von diesen wurden Japanisch<sup>62</sup> und Türkisch am häufigsten genannt (48 bzw. 47 Nennungen, was jeweils ca. 2 % aller Befragten entspricht). Insgesamt ergibt sich folgendes Gesamtbild (vgl. Abbildung 45):

### Verteilung der genannten Sprachlernwünsche (EFGS)

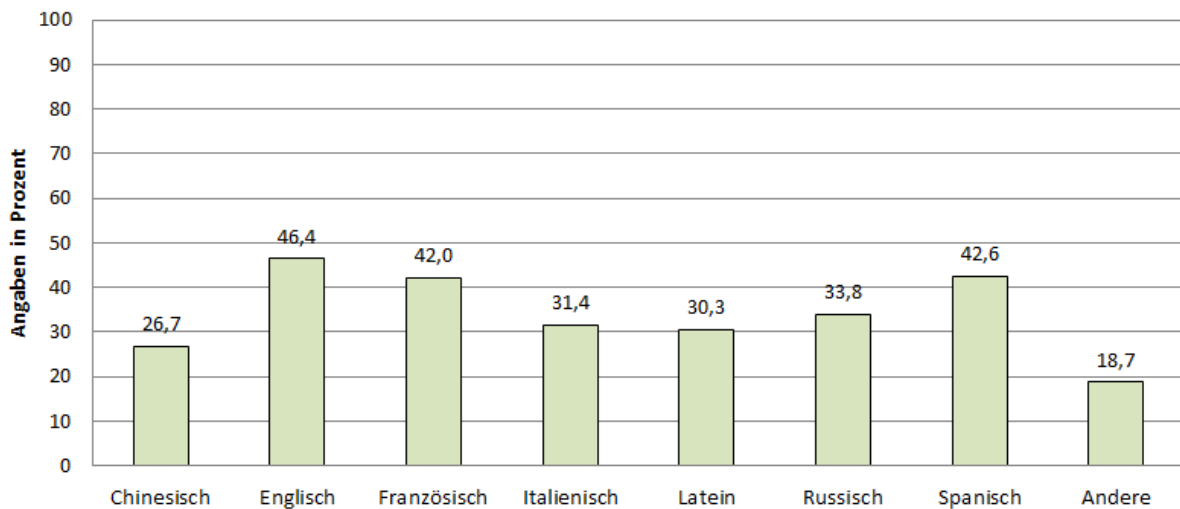


Abbildung 45 - Angaben zu den Sprachlernwünschen der Erfurter Grundschulchildren (n=2287)

Die Reihenfolge der Sprachlernwünsche gleicht – bis auf die häufige Nennung von Spanisch – den Sprachen, die tatsächlich schon in der Schule gelernt werden: 76,7% lernen bereits Englisch, 16,6% geben Französisch an und immerhin noch 5,8% bzw. 5% Russisch und Italienisch. 22,6% geben an, überhaupt keine Fremdsprache in der Schule zu lernen.

---

wurde und sich die SchülerInnen ggf. bis dahin gezwungen fühlten, Sprachlernwünsche anzugeben. Im Folgenden soll daher weiterhin berücksichtigt werden, ob tatsächlich keine Sprache angegeben wurde.

<sup>61</sup> Sowohl die genannten Sprachen als auch deren Häufigkeit könnten zumindest partiell auf das Format der Frage zurückzuführen sein. Denn es handelt sich hierbei um eine halboffene Frage mit teilweise vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, die anzukreuzen waren (d.h. sieben vorgegebene Sprachen) und zwei möglichen offenen Sprachangaben. Für die drei meistgenannten Sprachen könnte außerdem ein Effekt durch die am häufigsten im schulischen Fremdsprachenunterricht zu erwartenden Fremdsprachen vorliegen. Die Popularität des Englischen erklärt sich zudem einerseits damit, dass Erst- und Zweitklässler noch keine Fremdsprache lernen und andererseits damit, dass viele der SchülerInnen angaben, Englisch zwar bereits in der Schule zu lernen, dieses jedoch „sehr gut“ beherrschen wollen und Englisch bei der Frage nach Sprachlernwünschen erneut angaben. Diese Interpretation der Daten ermöglichen die Erfahrungen aus dem Pretest sowie Nachfragen im Rahmen der Datenerhebung, die in Erhebungsprotokollen dokumentiert wurden.

<sup>62</sup> Die häufige Nennung von Japanisch erklärt sich z.T. durch Kampfsport-AGs, die von SchülerInnen, vornehmlich an einer Schule, besucht wurden zum Zeitpunkt der Erfragung. In diesen AGs müssen auch Vokabeln gelernt werden. Dies kann anhand der Erhebungsprotokolle, die die Studierenden während der Datenerhebung führten, dokumentiert werden.

## Erfurt: Weiterführende Schulen

Die Sprachlernwünsche der älteren SchülerInnen sind geringer, d.h. hier geben 34,2% an, keine weitere Sprache lernen zu wollen.<sup>63</sup> Weniger als die Hälfte (40,4%) möchte eine weitere Sprache lernen und immerhin noch 17,0% zwei weitere Sprachen. Drei Sprachlernwünsche werden von 5,7% angegeben und mehr als drei Nennungen finden sich bei 2,7%, das sind immerhin 92 Befragte. Folgende Sprachen werden angegeben:

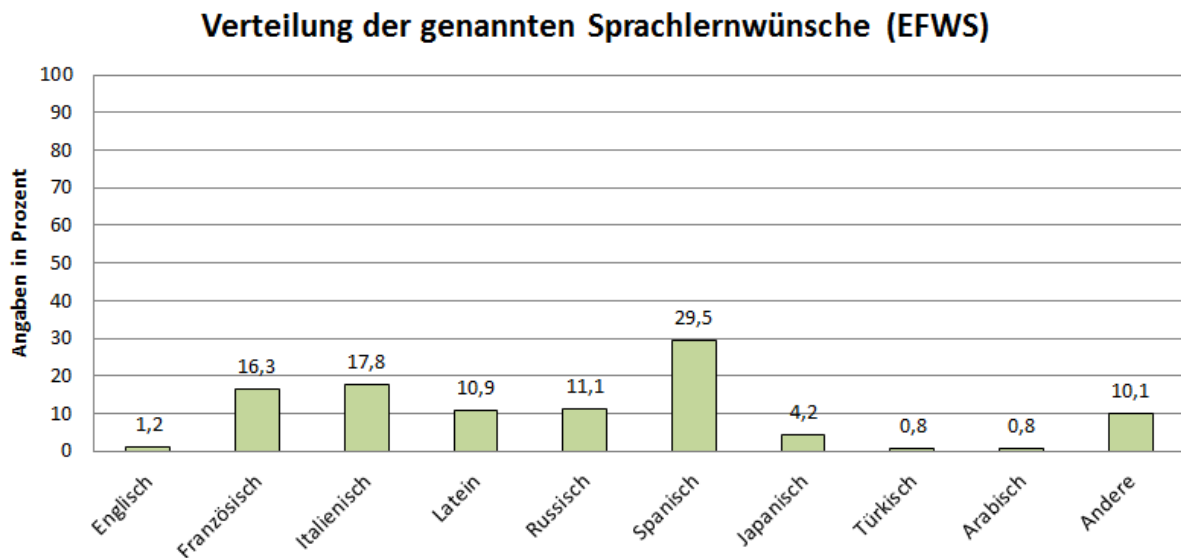


Abbildung 46 - Angaben zu den Sprachlernwünschen der Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen (n=3179)

Englischnennungen finden hier deutlich seltener als in der Grundschulstichprobe, am häufigsten werden die romanischen Sprachen genannt, zunächst Spanisch (29,5%) und mit recht großem Abstand dann Italienisch (17,8%) und Französisch (16,3%). Auch hier ist – wie in der Grundschulstichprobe – die Bandbreite an weiteren Sprachen, die nicht im Fragebogen vorgegeben waren, erstaunlich hoch. 284 Kinder wollen weitere 55 verschiedene Sprachen lernen; die zwei häufigsten beiden Japanisch mit 133 Nennungen und Arabisch mit 25 Nennungen sind, (vgl. Abbildung 46). Die häufigsten Sprachen, die tatsächlich in den Schulen gelernt werden, sind in absteigender Reihenfolge Englisch (88,2%), Französisch (25,8%), Latein (11,1%) und Spanisch (9,7%).

## Thüringen: Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Die Sprachlernwünsche der Grundschulstichprobe aus Thüringen (ohne Erfurt) führt zu einer vergleichbaren Verteilung wie in der Erfurter Stichprobe, d.h. auch die meisten Kinder mit anderer Staatsangehörigkeit oder Aussiedlerstatus wollen eine (34,9%) oder zwei Sprachen (24,2%) lernen. Drei Sprachlernwünsche werden von 12,8% und mehr als drei von 18,1% angegeben. Nur 10,0% kreuzen keine der Sprachen als Lernwunsch an.<sup>64</sup> Die Sprachen, die gelernt werden wollen, gleichen ebenfalls denen der Erfurter Grundschulstichprobe, d.h. die Reihenfolge der beliebtesten Sprachen ist dieselbe, lediglich die Anteile schwanken geringfügig (vgl. Abbildung 47).

<sup>63</sup> 28,9% hingegeben haben „keine“ tatsächlich angekreuzt, womit ein Unterschied von 5,3% besteht.

<sup>64</sup> Der Anteil, der die Antwortmöglichkeit „keine“ angibt, beträgt 10,7%, sodass auch hier eine geringe Inkonsistenz vorhanden ist.

## Verteilung der genannten Sprachlernwünsche (THGS)

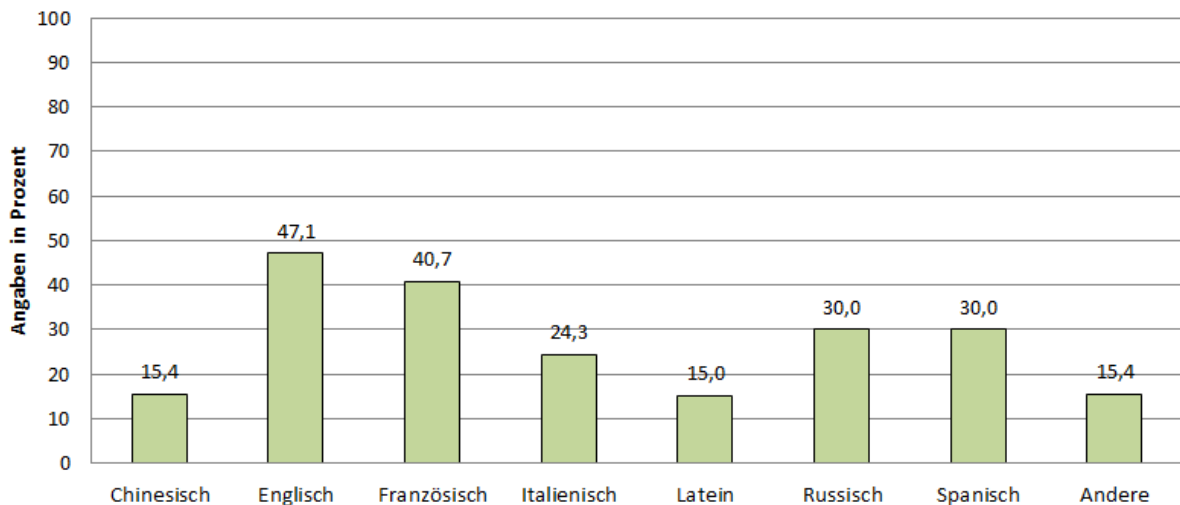


Abbildung 47 - Angaben zu den Sprachlernwünschen der Thüringer GrundschülerInnen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=3398)

Wieder wird Englisch am häufigsten angegeben (47,1%), gefolgt von Französisch (40,7%) und mit gleichen Anteilen Russisch und Spanisch (je 30,0%). Bei weiteren Sprachen, die offen eingetragen wurden, haben 11 Kinder Deutsch angegeben, vermutlich als Wunsch, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Darüber hinaus werden 19 weitere Sprachen genannt, die nicht als Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren. Die Frage nach den schulischen Fremdsprachen zeigt (n=278), dass 64,7% bereits in der Grundschule Englisch lernen, des Weiteren geben 4,7% Französisch und 1,8% Russisch an.

### Thüringen: Weiterführende Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Die Verteilung in dieser Stichprobe zu Kindern und Jugendlichen mit anderer Staatsangehörigkeit oder Aussiedlerstatus außerhalb von Erfurt gleicht wiederum den Ergebnissen der Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen. Die meisten wollen eine Sprache lernen (40,8%), der zweitgrößte Anteil der Befragten gibt jedoch an, keine weitere Sprache lernen zu wollen (28,4%).<sup>65</sup> 22,8% wollen zwei Sprachen lernen, 4,7% geben drei Sprachen an und ein Rest von 21 SchülerInnen (3,3%) geben mehr als drei Sprachen an.

Wieder sind die romanischen Sprachen am häufigsten genannt worden, davon Spanisch mit 30,9% an erster Stelle, gefolgt von Französisch (23,0%) und Italienisch (20,6%). Neben den vorgegebenen Sprachen wurden 23 weitere Sprachen angegeben, davon ist Japanisch als meist genannte Sprache (29 Nennungen) in Abbildung 48 integriert worden, weiterhin wurden häufig Türkisch (11 Nennungen) und Arabisch (10 Nennungen) genannt.

<sup>65</sup> Der Unterschied zwischen diesem Wert und dem Anteil für die Antwortmöglichkeit „keine“ (22,0%) ist mit 6,4% in dieser Stichprobe recht groß.

## Verteilung der genannten Sprachlernwünsche (THWS)

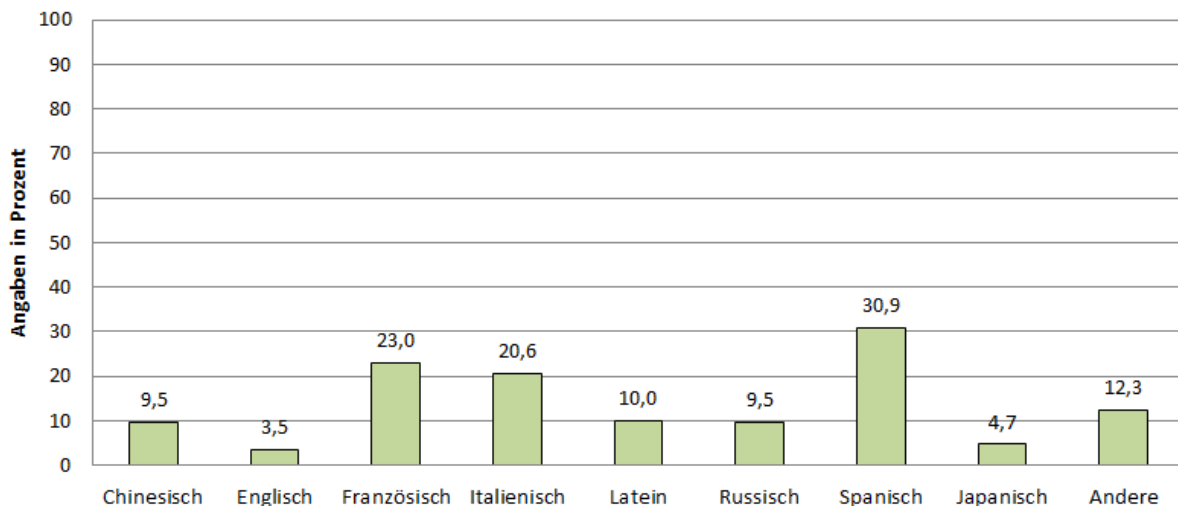


Abbildung 48 - Angaben zu den Sprachlernwünschen der Thüringer SchülerInnen an weiterführenden Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=592)

Vergleicht man die Sprachlernwünsche mit den Sprachen, die bereits in der Schule gelernt werden (n=640), zeigt sich, dass die beliebteste Sprache Spanisch nur von 2,5% der Befragten in der Schule gelernt wird, Italienisch lernen sogar nur 1,6%. Die häufigsten schulischen Fremdsprachen sind Englisch (93,8%), Französisch (40,6%) und Russisch (22,3%).

Bezogen auf den Vergleich der Erfurter und Thüringer Stichproben stellen sich die Sprachlernwünsche recht ähnlich dar, sodass vermutet werden kann, dass sich mehrsprachige SchülerInnen (hier: AusländerInnen und AussiedlerInnen in Thüringen, ohne Erfurt) bezogen auf die Sprachlernwünsche nicht grundlegend von der gesamten Schülerschaft (hier: Erfurt) unterscheiden.

### 3.6 Mediennutzung

In Frage 14 („Welche Medien nutzt du in deinen verschiedenen Sprachen?“) konnten die Befragten angeben, welche Sprachen (Deutsch und offene Eingabe für bis zu vier weitere Sprachen) sie für welche Medien (acht Vorgaben sowie eine offene Angabe für „anderes“) nutzen (vgl. Fragebogen im Anhang). Da im Rahmen der vorliegenden Untersuchung von Interesse ist, in welchem Maße SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache ihre Familiensprache(n), Deutsch oder andere Sprachen verwenden, wird im Folgenden nur auf die Antworten der hier als mehrsprachig definierten SchülerInnen eingegangen.<sup>66</sup>

<sup>66</sup> Dies umfasst all diejenigen SchülerInnen, die (auch) eine nicht-deutsche Familiensprache häufig mit mindestens einem Familienmitglied sprachen. Ausgenommen ist davon Englisch, sofern kein Migrationshintergrund festgestellt werden konnte (vgl. Abschnitt 3.3.1)



## Erfurt: Grundschulen

In allen Medien ist – wie in Tabelle 23 dargestellt - die Deutschnutzung durch die mehrsprachigen SchülerInnen mit großem Abstand am stärksten. Die Englischnutzung bewegt sich je nach Medium zwischen 8,3 und 27,5%, wobei am häufigsten Bücher<sup>67</sup> als Medium angegeben wurden. Bis zu 43,2% der mehrsprachigen Erfurter Grundschulkinder nutzen ein bis drei weitere Sprachen medial, davon am meisten für Video/DVD, Fernsehen und Bücher (vgl. Tabelle 23).

Häufig verwendetes Medium in ...	Deutsch		Englisch		andere Sprachen	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Bücher	284	87,7	89	27,5	124	38,3
Computer	259	79,9	56	17,3	110	34,0
Fernsehen	266	82,1	55	17,0	137	42,3
Handy	186	57,4	27	8,3	59	18,2
Internet	232	71,6	41	12,7	85	26,2
Radio	215	66,4	44	13,6	93	28,7
Video/DVD	243	75,0	68	21,0	140	43,2
Zeitungen/Zeitschriften	206	63,6	31	9,6	66	20,4
anderes	73	22,5	37	11,4	43	13,3

Tabelle 23 - Sprachen für die Nutzung einzelner Medien laut Angaben der mehrsprachigen GrundschülerInnen Erfurts (n=324)

Die Darstellung nach Anzahl bzw. Kombination der Sprachen ergibt das Bild in Abbildung 49:<sup>68</sup>

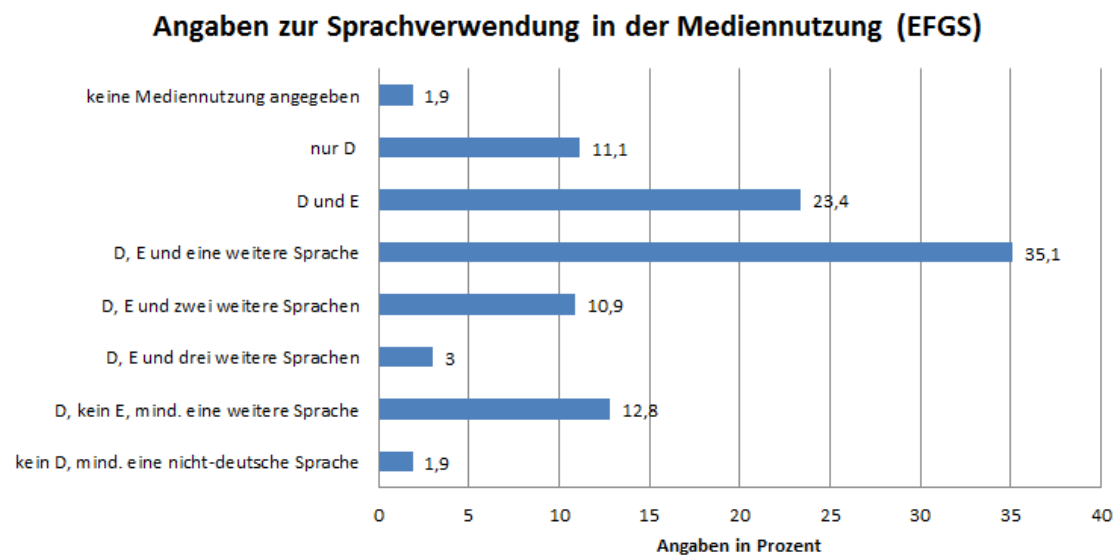


Abbildung 49 - Kombination der Sprachen für die Mediennutzung laut Angaben der mehrsprachigen GrundschülerInnen Erfurts (n=254)

<sup>67</sup> Für die Antworten bzgl. der Kategorie Bücher ist für alle Stichproben denkbar, dass auch Schulbücher gemeint sind.

<sup>68</sup> Die hohe Anzahl von 70 fehlenden Werten ergibt sich dadurch, dass nicht alle logisch möglichen Kombinationen abgefragt wurden, sondern nur die für den vorliegenden Fokus inhaltlich relevanten.

Es wird deutlich, dass fast die Hälfte der mehrsprachigen SchülerInnen neben Deutsch eine weitere Sprache im Medienbereich nutzt, zudem nutzen 16,1% mindestens drei Sprachen, d.h. Deutsch, Englisch und ein bis drei weitere Sprachen.

Von den weiteren Sprachen der offenen Eingabe interessiert uns in Hinblick auf mehrsprachig aufwachsende Kinder insbesondere die mediale Nutzung der Herkunftssprachen. Daher soll im Folgenden die Mediennutzung in Deutsch, Englisch und der häufigsten Herkunftssprache Russisch – hier im Sinne von Familiensprache – bei denselben Befragten (n=59) miteinander verglichen werden. Da es sich bei den Antworten um nicht-parametrische Daten handelt (Antwortkategorien „ja“ und „nein“), kann wieder der Wilcoxon-Test als Mittelwertvergleich verbundener Stichproben herangezogen werden. Er ergibt für fast alle Medien – bis auf Video/DVD und „anderes“ – eine signifikant häufigere Nutzung des Deutschen. Auch für Video/DVD wird das Deutsche (ohne Signifikanz) häufiger angegeben, bei anderen Medien (häufigste Angabe „Nintendo“) ist der Wert für das Russische leicht höher, jedoch ebenfalls ohne Signifikanz.

### Erfurt: Weiterführende Schulen

Ein Blick auf die Mediennutzung der mehrsprachigen Erfurter SchülerInnen an weiterführenden Schulen zeigt ebenfalls eine vielfältige und vielsprachige Mediennutzung (vgl. Tabelle 24). Am häufigsten werden Medien – dies gilt für alle erfragten Medien – in der deutschen Sprache genutzt, doch zeigen sich je nach Medium auch Sprachpräferenzen: Das Englische wird von über der Hälfte der Mehrsprachigen am Computer (52,2 %) und im Internet (53,8 %) genutzt;<sup>69</sup> mit anderen Sprachen kommen die Mehrsprachigen vor allem beim Fernsehen (40,8 %) in Berührung:

Häufig verwendetes Medium in ...	Deutsch		Englisch		andere Sprachen	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Bücher	320	86,5	138	37,3	123	33,2
Computer	320	86,5	193	52,2	114	30,8
Fernsehen	314	84,9	111	30,0	151	40,8
Handy	306	82,7	107	28,9	70	18,9
Internet	317	85,7	199	53,8	140	37,8
Radio	260	70,3	63	17,0	65	17,6
Video/DVD	287	77,8	116	31,4	130	35,1
Zeitungen/Zeitschriften	284	76,8	65	17,6	79	21,4
anderes	12	3,2	12	3,2	13	3,5

Tabelle 24 - Sprachen für die Nutzung einzelner Medien laut Angaben der mehrsprachigen SchülerInnen Erfurts an weiterführenden Schulen (n=370)

<sup>69</sup> Es soll darauf hingewiesen werden, dass Englisch – im Gegensatz zur Fragebogenversion für die Grundschulen – neben Deutsch bereits vorgegeben war, was ggf. zu einer häufigeren Nennung führt, als wenn Englisch nicht vorgegeben wäre. Da jedoch auch die GrundschülerInnen ebenfalls häufig Englisch nennen, wird der Effekt als gering eingeschätzt.

Über die Hälfte der SchülerInnen geben neben Englisch und Deutsch für mindestens ein Medium ein bis drei weitere Sprachen an, wie Abbildung 50 differenziert.

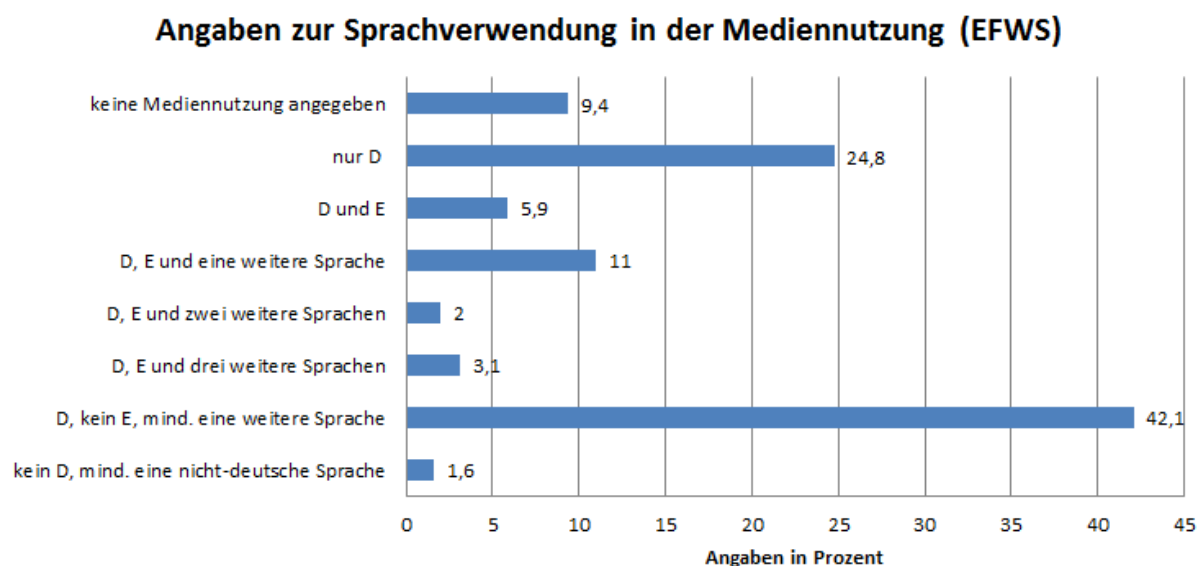


Abbildung 50 - Kombination der Sprachen für die Mediennutzung laut Angaben der mehrsprachigen SchülerInnen an den weiterführenden Schulen Erfurts (n=368)

Wie schon in den Grundschuldaten soll auch hier die Mediennutzung für Deutsch, Englisch und der häufigsten Familiensprache Russisch für die betroffenen SchülerInnen (n=71) mittels Wilcoxon-Test verglichen werden. Die Berechnungen zeigen, dass die deutsche Sprache wieder signifikant häufiger benutzt wird, dies gilt für alle Medien außer Fernsehen und Video/DVD. Für das Fernsehen wird Deutsch zumindest noch tendenziell häufiger angegeben, Videos und DVDs werden laut Angaben der SchülerInnen etwas häufiger auf Russisch gesehen, jedoch ohne signifikanten Abstand.<sup>70</sup>

### Thüringen: Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Wieder überwiegt nach Angaben der mehrsprachigen Kinder eindeutig die Nutzung des Deutschen für alle angegebenen Medien (vgl. Tabelle 25). Beachtlich ist hier die Angabe von 93,8% für Bücher. Die Zahlen für Englisch sind insgesamt geringer als in den Erfurter Stichproben, nur für Bücher erreichen sie einen zweistelligen Wert von 12,4%. Weitere Sprachen werden ähnlich häufig wie von den Erfurter Mehrsprachigen angegeben, dabei nutzen über die Hälfte sie für das Fernsehen (52,9%), gefolgt von Videos/DVDs (49,6%) und Büchern (43,4%).

<sup>70</sup> Für die Kategorie „anderes“ wurde nur eine offene Angabe namens „ALLES“ für die deutsche Sprache gemacht, diese Person hat zudem alle Medien in Deutsch, nur Bücher in Englisch und kein Medium in Russisch angekreuzt.

Häufig verwendetes Medium in ...	Deutsch		Englisch		andere Sprachen	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Bücher	227	93,8	30	12,4	105	43,4
Computer	214	88,4	20	8,3	84	34,7
Fernsehen	211	87,2	14	5,8	128	52,9
Handy	125	51,7	5	2,1	53	21,9
Internet	164	67,8	20	8,3	79	32,6
Radio	133	55,0	10	4,1	65	26,9
Video/DVD	189	78,1	22	9,1	120	49,6
Zeitungen/Zeitschriften	168	69,4	6	2,5	54	22,3
anderes	29	12,0	4	1,7	14	5,8

Tabelle 25 - Sprachen für die Nutzung einzelner Medien laut Angaben der mehrsprachigen GrundschülerInnen Thüringens (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=242)

Die Kombination der Sprachen lässt sich sehr klar in zwei Gruppen einteilen: 25,6% der befragten Kinder nutzen Medien nur auf Deutsch, und der Großteil (72,9%) nutzt Deutsch und eine weitere Sprache außer Englisch. Schon in der Erfurter Stichprobe machten diese beiden Gruppen die größten Anteile aus, in der Thüringer Stichprobe sind nun sogar alle bis auf drei Kinder darin enthalten.<sup>71</sup>

Des Weiteren interessiert das Verhältnis zwischen Nutzung der Familiensprachen und Deutsch für die Medien. Vergleicht man die Angaben der Sprachen für die Mediennutzung von denjenigen Befragten, die als häufigste Familiensprache Russisch angegeben haben und dazu Angaben zur Mediennutzung gemacht haben (n=83), ergeben sich für alle Medien häufigere Angaben für Deutsch. Bis auf das Fernsehen und die Angaben bei „anderes“ sind die Abstände zum Russischen durchweg signifikant. Die offenen Angaben bei weiteren Medien sind vorwiegend Spielkonsolen (sieben Fälle) sowie eine Angabe für Skype, die sich möglicherweise durch Kontakte zu Angehörigen im Herkunftsland erklärt (vgl. die qualitativen Ergebnisse).

Die Berechnungen wurden auch für die zweithäufigste Familiensprache Vietnamesisch durchgeführt (n=18).<sup>72</sup> Auch hier werden alle Medien sowie die drei Angaben bei „anderes“ (Deutsch: Comichefte und Spiele, Vietnamesisch: Kassetten) häufiger zu Deutsch als zu Vietnamesisch zugeordnet, davon sind alle Abstände bis auf Handy, Zeitungen/Zeitschriften und „anderes“ signifikant.

### Thüringen: Weiterführende Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)

Für die mehrsprachigen SchülerInnen der weiterführenden Schulen sind die Angaben fürs Englische nun erwartungsgemäß höher als in der Grundschulstichprobe Thüringens. Am häufigsten werden dabei Internet (45,8%), Computer (43,2%) und Bücher (40,7%) angegeben. Die Nutzung des Deutschen ist ähnlich hoch, mit deutlich höheren Angaben bei Handy und Radio (vgl. Tabelle 26).

<sup>71</sup> Die angegebene Mediennutzung dieser drei Kinder: Ein Kind gab Deutsch und Englisch an, ein weiteres nur eine nicht-deutsche Sprache (außer Englisch), das dritte Kind hat schließlich gar keine Angaben zur Mediennutzung gemacht.

<sup>72</sup> Die Ergebnisse sind aufgrund der niedrigen Anzahl (n=18) an Fällen, für die alle Angaben zu Mehrsprachigkeit, Familiensprache und Mediennutzung fehlerfrei vorliegen, unter Vorsicht zu interpretieren.

Häufig verwendetes Medium in ...	Deutsch		Englisch		andere Sprachen	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Bücher	505	89,4	230	40,7	203	35,9
Computer	497	88,0	244	43,2	181	32,0
Fernsehen	501	88,7	87	15,4	285	50,4
Handy	453	80,2	89	15,8	97	17,2
Internet	504	89,2	259	45,8	228	40,4
Radio	384	68,0	49	8,7	81	14,3
Video/DVD	463	81,9	147	26,0	270	47,8
Zeitungen/Zeitschriften	436	77,2	46	8,1	111	19,6
anderes	28	5,0	16	2,8	13	2,3

Tabelle 26 - Sprachen für die Nutzung einzelner Medien laut Angaben der mehrsprachigen SchülerInnen an den weiterführenden Schulen Thüringens (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=565)

Weitere Sprachen kommen v.a. beim Fernsehen (50,4%), bei Videos/DVDs (47,8%) und im Internet (40,4%) zum Einsatz. Betrachtet man die Anzahl und Kombination der Sprachen für die Mediennutzung, ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei den Erfurter Mehrsprachigen der weiterführenden Schulen (vgl. Abbildung 51). Knapp die Hälfte nutzt drei Sprachen, darunter Deutsch und Englisch, für ihren Medienkonsum, weniger als 10% nutzen nur die deutsche Sprache für Medien (vgl. Abbildung 51).

### Angaben zur Sprachverwendung in der Mediennutzung (THWS)

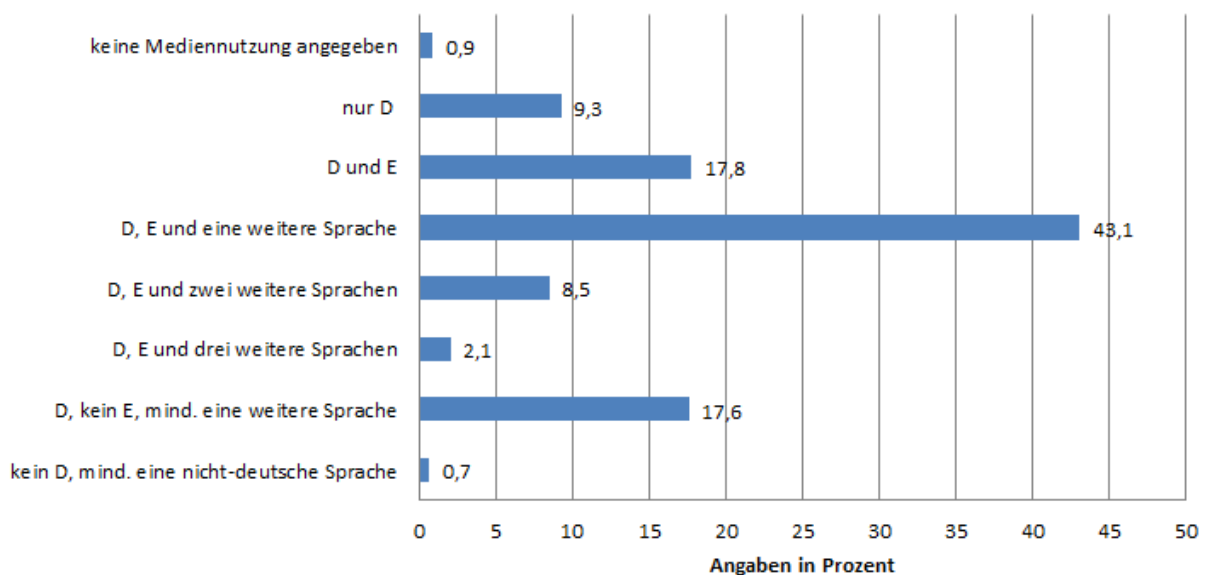


Abbildung 51 - Kombination der Sprachen für die Mediennutzung laut Angaben der mehrsprachigen SchülerInnen an den weiterführenden Schulen Thüringens (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=562)

Schließlich sollen wieder die Sprachen, die als häufigste Familiensprachen der Mehrsprachigen identifiziert wurden, in Hinblick auf die Mediennutzung mit den entsprechenden Angaben für Deutsch verglichen werden. Für die häufigste Familiensprache Russisch sind die Werte für alle Medien niedriger als für das Deutsche (bei denselben Befragten, n=169), und zwar durchweg mit hoher Signifikanz. Nur die Angaben bei „anderes“ sind nicht signifikant, machen jedoch nur neun Antworten aus (drei Angaben für Kino, zwei Musik/mp3-Player, zwei Verwandtschaftsangaben und je eine für Ipad und Playstation).

Auch für die zweithäufigste Familiensprache Vietnamesisch sind die Angaben der Mediennutzung in allen Medien mit hoher Signifikanz geringer als für die deutsche Sprache (n=37). Der einzige nicht-signifikante Wert ist bei „anderes“ zu verzeichnen, wo insgesamt nur eine einzige Angabe bei Deutsch in Form einer Mehrfachaufzählung („x-Box, PSP, Facebook, Musik“) gemacht wurde.

#### 4 Methodendiskussion

Zunächst ist festzuhalten, dass der Fragebogen für Grundschul Kinder schwieriger zu bewältigen war als für SchülerInnen an weiterführenden Schulen. Durch die verschiedenen Versionen für jüngere und ältere SchülerInnen wurde der Leseaufwand in der Grundschulversion zwar verringert und eine kindgerechtere Gestaltung angestrebt (vgl. die Empfehlungen von Grunert/Krüger 2006, S. 52 und Abschnitt 2.1), dennoch berichteten einige Lehrkräfte von Problemen beim Ausfüllen der Bögen. Die Begleitung durch Studierendenteams an Erfurter Grundschulen hat sich daher als sinnvolle Erhebungsmethode herausgestellt. Die Auflage, Protokolle von den Erhebungen zu erstellen<sup>73</sup>, hilft auch nachträglich, Einblicke in die Erhebungssituation zu gewinnen.

Manche Fragen waren für die SchülerInnen – und hier insbesondere für die jüngeren – sehr komplex. Dies betrifft z.B. Frage 5 nach dem Einreisezeitpunkt. Diejenigen, die nach Deutschland eingereist sind, sollten zusätzlich eine Angabe zu ihrem Alter zum Zeitpunkt der Einreise machen. Es fällt auf, dass einige Altersangaben vorliegen, ohne dass jedoch zuvor „Ich war \_\_ Jahre alt, als ich nach Deutschland kam“ angekreuzt wurde. Zudem ist die Option „Das weiß ich nicht“ doppeldeutig, da sie sich sowohl auf das Alter als auch auf den Geburtsort beziehen kann. Zukünftige Fragebögen sollten hier eindeutiger formuliert sein. Sicherlich wissen einige – vermutlich vorwiegend jüngere – Kinder nicht, wie alt sie bei ihrer Einreise waren. Was außerdem häufig nicht von den Grundschulkindern gewusst wurde, ist die Staatsangehörigkeit (Frage 4), sodass hier keine aussagekräftigen Ergebnisse für die beiden Grundschulgruppen generiert werden konnten. Es zeigt sich also, dass ein Vorgehen wie in Essen, wo die SchülerInnen vor der Erhebung als Hausaufgabe ihre Staatsangehörigkeit herausfinden sollten (Chlosta/Ostermann 2006, S. 62), sinnvollerweise angestrebt werden sollte oder diese Frage eher von den Eltern beantwortet werden sollte.

Bei Frage 7 („Seit wann lernst du in Deutschland Deutsch?“) sind vermehrt zweifache Antworten gegeben worden, obwohl nur eine gewünscht war. Man müsste überprüfen, ob dies am Zeilenbruch liegt, der möglicherweise ein zweites Kreuz in der zweiten Zeile suggeriert. Das Problem der doppelten Beantwortung hat sich vorwiegend in der Sekundarstufe gestellt, in den Grundschulen

---

<sup>73</sup> Die Studierenden erhielten vorab Erhebungsprotokolle, in welchen neben anderen Informationen Auffälligkeiten während der Erhebung protokolliert werden sollten (vgl. auch Maak/Zippel/Ahrenholz in Vorb.).

haben die Studierendenteams vermutlich häufig Hilfestellung geleistet bzw. Missverständnisse in diesem Bereich klären können.

Die Spracheinschätzungen unter Frage 8 entstehen zwar nach subjektivem Empfinden und womöglich unter altersbedingt schwankenden Vorstellungen von Sprachkompetenz (vgl. die Hinweise von Grunert/Krüger 2006, S. 53), dennoch unterscheiden sich die Einschätzungen der Teilfertigkeiten an einigen Stellen signifikant, sodass die SchülerInnen durchaus differenziert angekreuzt und die Frage damit insgesamt gut angenommen haben. Auch die Frage nach den Sprachlernwünschen ist bis auf wenige „Spaßangaben“ ernst genommen worden. Unterstützt wird diese Vermutung durch die Tatsache, dass ca. 4500 (von 6719) SchülerInnen zudem Gründe für ihre Sprachlernwünsche angeben. Die Frage nach den Sprachlernwünschen könnte eventuell doppeldeutig verstanden werden, einmal im Sinne von neu gelernten Sprachen, aber auch in dem Sinne, dass bereits beherrschte Sprachen vertieft werden wollen. Dies zeigen einige Angaben zu „Englisch“ von SchülerInnen, die bereits Englisch in der Schule lernen, sowie eine einzelne Angabe zu „Deutsch“. Insgesamt scheinen die Antworten jedoch die Sprachinteressen gut widerzuspiegeln.

Schließlich soll darauf hingewiesen werden, dass die Frage zur Mediennutzung (Frage 14 „Welche Medien nutzt du in deinen verschiedenen Sprachen?“) keine genaueren Angaben zur Häufigkeit der Mediennutzung in den einzelnen Sprachen abbildet, da die Befragten nur im Sinne von „ja“ oder „nein“ für die jeweilige Sprache und das genannte Einzelmedium entscheiden konnten. Es stellt sich zudem die Frage, ob – insbesondere in Bezug auf die englische Sprache – Tendenzen der sozialen Erwünschtheit (Kränzl-Nagl/Wilk 2000) oder Beeinflussung durch MitschülerInnen entstanden sind. Im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht jedoch der vergleichende Blick auf die Nutzung der Herkunftssprache(n) und Deutsch, den die Ergebnisse überblicksartig leisten können.

Der Fragebogen kann insgesamt als sehr anspruchsvoll bewertet werden, da sich die Fragen nicht immer auf den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Kinder beziehen und mitunter über die kindlichen Belange hinausgehen, was eine Gefahr für die Validität darstellen kann (Mey 2003, S. 7f.).<sup>74</sup> Dennoch ist die Resonanz zufriedenstellend, wenn man die Angaben im Kommentarfeld zum Fragebogen mit einbezieht. Sie wurden beispielhaft für die Stichprobe der Erfurter Grundschulen ausgewertet, in der insgesamt 732 Kinder (30,6%) das Kommentarfeld genutzt haben. Von den Kommentaren, die den Fragebogen selbst betreffen, stellen knapp 70% positive bis sehr positive Rückmeldungen dar und bilden damit ein positives Bild zur Erhebungssituation ab (Maak/Zippel/Ahrenholz i. Vorb.).

In Aufbereitung für die Erfurter Grundschuldaten fielen einige Datenbereinigungen an, was den Schluss zulässt, dass die Einarbeitungszeit der Studierenden nicht unterschätzt werden darf. Die häufigsten Probleme waren der Umgang mit fehlenden Werten, die gelegentliche Missachtung von Kodierregeln bzw. daraus resultierend die Generierung neuer Variablen, die nicht vorgesehen waren. Insgesamt hat die Koordination über ein gemeinsames Kodierschema jedoch recht gut funktioniert –

---

<sup>74</sup> Die Verlässlichkeit der Angaben von Kindern wird in diesem Zusammenhang generell diskutiert (z.B. Grunert/Krüger 2006, S. 52; Lipski 2000; auch Lipski 1998 in Heinzel 2000). Häufig werden die Daten daher um Befragungen von Erwachsenen, etwa Eltern und LehrerInnen, ergänzt (Grunert/Krüger 2006, S. 52f.). Lipski folgert jedoch zusammenfassend: „Es gibt aber bisher keinen Hinweis aus der vorliegenden Forschung, daß bei Beachtung dieser altersspezifischen Voraussetzungen Kinder im Vergleich zu Erwachsenen unzuverlässigere Informanten sind.“ Lipski 2000, S. 84).

nachträgliche Änderungen wurden gut angenommen, sollten jedoch möglichst gering gehalten werden, da sie in der Regel eine häufige Fehlerquelle darstellen.

Die Analyse erfolgte über eine eigens erstellte Syntax, die sich aufgrund der vier Teilstichproben, die in vier verschiedenen Dateien abgebildet sind, notwendig war. Die Einheitlichkeit der Variablen-generierung konnte so garantiert werden, Änderungen an der Syntax konnten zudem rasch in die Daten eingearbeitet werden.

Insgesamt stellte die Datenerhebung die vergleichbar größte Herausforderung dar, während die daran anschließenden Schritte der Datenaufbereitung und Auswertung sehr zufriedenstellend verlief. Im Bereich der Kindheitsforschung findet sich verstärkt die Forderung nach Methodentriangulation (z.B. Grunert/Krüger 2006, S. 230; Heinzl 2000, S. 28), zu der auch in der vorliegenden Studie durch qualitative Interviews mit SchülerInnen, LehrerInnen und SchulleiterInnen die Möglichkeit besteht.

## 5 Zusammenfassung

Mithilfe eines Fragebogens, der fünfzehn Fragen umfasst und in zwei Versionen für GrundschülerInnen sowie SchülerInnen weiterführender Schulen vorliegt, sollte ein umfassendes Bild von Mehrsprachigkeit und Herkunft an Thüringer Schulen gezeichnet werden. Auf der Basis der dargestellten Auswertungen kann die Schülerschaft in Erfurt, die per Vollerhebung mit einem Rücklauf von 41,4% (Grundschule) bzw. 19,1% (weiterführende Schulen) erfasst wurde, in Hinblick auf ihre herkunftsbedingte und sprachliche Heterogenität zusammenfassend charakterisiert werden. Für die restlichen Schulen Thüringens liegt (mit einer Rücklaufquote von 38,4% für die Grundschulen und 40,9% für die weiterführenden Schulen) eine Erfassung aller SchülerInnen mit Ausländer- oder Aussiedlerstatus vor, die in den einzelnen Aspekten vergleichend hinzugezogen werden kann.

In den Erfurter Schulen haben knapp über 4% der SchülerInnen eine ausländische Nationalität; in den Grundschulen überwiegt dabei die doppelte Staatsangehörigkeit, in den weiterführenden Schulen die einfache. Der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund beträgt in beiden Stichproben 13,2% und ist damit um einen Faktor von 2,75 bis 3 höher als die amtliche Statistik ausweist. Der Migrationshintergrund der Grundschul Kinder ist etwa zur Hälfte einfach (ein Elternteil im Ausland geboren) und zur anderen zweifach (beide Eltern im Ausland geboren), nur 14% der Migrantenkinder sind jedoch selbst im Ausland geboren (32 verschiedene Länder, davon am häufigsten Russland, Vietnam und Türkei). In den weiterführenden Schulen überwiegt der zweifache Migrationshintergrund leicht, hier sind knapp die Hälfte der Befragten selbst im Ausland geboren (41 verschiedene Länder, davon am häufigsten Russland, Vietnam und Kasachstan).

In der Thüringer Stichprobe (ohne Erfurt) haben fast alle SchülerInnen aufgrund der besonderen Stichprobenauswahl einen Migrationshintergrund. Dabei überwiegt in beiden Teilgruppen (Grundschulen und weiterführende Schulen) mit 71% bzw. 85% der zweifache Migrationshintergrund, zudem sind über 70% der SchülerInnen an weiterführenden Schulen selbst im Ausland geboren, von den Grundschulkindern betrifft dies nur 37,3%. Die häufigsten Geburtsländer stellen laut Angaben der SchülerInnen Russland, Vietnam und Kasachstan dar.

Von den Erfurter Grundschulkindern mit Migrationshintergrund konnten 7,1% als SeiteneinsteigerInnen identifiziert werden (0,9% der gesamten Stichprobe), d.h. sie sind ab einem Alter von



sechs Jahren nach Deutschland eingereist und haben das deutsche Bildungssystem daher nicht von Anfang an durchlaufen. In den weiterführenden Schulen liegt der Anteil in Bezug auf die gesamte Stichprobe bei 3,1% und in Bezug auf die Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund bei über einem Viertel (26%). Für die meisten SeiteneinsteigerInnen gilt, dass sie selbst und beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Eine detaillierte Analyse zeigte jedoch, dass die Biographien sehr unterschiedlich sind und einzelne SchülerInnen bzw. deren Eltern in Deutschland geboren wurden und dennoch als SeiteneinsteigerInnen im deutschen Bildungssystem lernen. Während der Anteil an SeiteneinsteigerInnen in Erfurt bei maximal 3,1% liegt, ist er in den Thüringer Stichproben mit 17,5% (Grundschulen) bzw. 22,8% (weiterführende Schulen) deutlich höher.

Nur ein Drittel der SeiteneinsteigerInnen an den Erfurter Grundschulen besuchte zum Zeitpunkt der Befragung oder bereits früher einen speziellen Förderunterricht für Deutsch als Zweitsprache. In den restlichen Grundschulen Thüringens (ohne Erfurt) konnten jedoch 78,4% der SeiteneinsteigerInnen am DaZ-Förderunterricht teilnehmen. In den weiterführenden Schulen Erfurts und Thüringens liegt der Anteil der am DaZ-Unterricht Teilnehmenden jeweils bei etwa 50%. Von den SeiteneinsteigerInnen in Erfurter Grundschulen geben über die Hälfte an, vor ihrer Einreise nach Deutschland bereits die deutsche Sprache gelernt zu haben, für die Grundschul Kinder im restlichen Thüringen betrifft dies nur jede/n dritte/n Seiteneinsteiger/in. Für die SeiteneinsteigerInnen an weiterführenden Schulen beträgt der Anteil derjenigen, die vor ihrer Einreise Deutsch gelernt haben, jeweils 21,4%.

Neben der Herkunft der teilnehmenden SchülerInnen stand vor allem deren Mehrsprachigkeit in ihrer schulischen und außerschulischen Umgebung im Fokus des Forschungsinteresses. Eine Auswertung nach den verwendeten Sprachen in der Familie, d.h. mit Mutter, Vater oder/und Geschwistern, zeigt, dass 13,9% der Erfurter Grundschul Kinder (324 Personen) und 11% der Befragten an den weiterführenden Schulen Erfurts (370 Personen) in Hinblick auf verwendete Familiensprachen mehrsprachig sind. Darunter bringt die Mehrheit (10% bzw. 9,4%) zudem eine Migrationsgeschichte mit. Als häufigste Familiensprachen werden Russisch, Vietnamesisch und Türkisch (Grundschulen) bzw. Russisch, Türkisch und Kurdisch angegeben. Die häufigsten Familiensprachen in den Thüringer Stichproben (ohne Erfurt) sind jeweils Russisch, Vietnamesisch und Kurdisch, hier sind aufgrund der besonderen Stichprobe jedoch 88,6% (Grundschulen) bzw. 90,8% (weiterführende Schulen) mehrsprachig nach Familiensprachen.

Der Sprachgebrauch der Mehrsprachigen im privaten Umfeld ist dabei von tatsächlicher „Mehrsprachigkeit“ gekennzeichnet und als vielfältig zu bezeichnen: Neben den nicht-deutschen Familiensprachen wird von den Mehrsprachigen auch das Deutsche häufig als Kommunikationssprache verwendet: mit den Eltern von über 50% der SchülerInnen, mit den Geschwistern tendenziell sogar noch häufiger und mit Freunden von nahezu allen Mehrsprachigen. Geschlechtsbezogene Unterschiede im Gebrauch scheinen dabei nicht zu bestehen. Zahlreiche SchülerInnen führen weiterhin nicht nur das Deutsche und eine weitere Sprache als häufig verwendet an, sondern nennen mindestens eine dritte Sprache, die im privaten Umfeld häufig gesprochen wird.

Für die mehrsprachigen SchülerInnen konnte auf Grundlage der siebten Frage im Fragebogen („Seit wann lernst du Deutsch?“) der Beginn des Deutscherwerbs laut eigenen Angaben ermittelt werden. Dabei ergibt sich für die Erfurter SchülerInnen ein Anteil von 38% (Grundschulen) bzw. 57% (weiterführende Schulen) an Mehrsprachigen, die Deutsch als Zweitsprache – frühestens seit dem

Kindergarten – lernen. In den Stichproben aus Thüringen (ohne Erfurt, nur SchülerInnen mit Aussiedler- und Ausländerstatus) sind die Anteile mit 74% (Grundschulen) bzw. 83% (weiterführende Schulen) deutlich höher.

In der achten Frage des Fragebogens konnten die SchülerInnen ihre verschiedenen Sprachen für die Teilfertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Verstehen auf einer dreistufigen Skala einschätzen. Die Auswertung der Deutscheinschätzungen zeigt, dass sich alle Erfurter und Thüringer Befragten mit zweifachem Migrationshintergrund jeweils schwächer einschätzen als die mit einfachem oder ohne Migrationshintergrund – in den Erfurter Grundschulen sticht allerdings das Schreiben hervor, das als einzige Fertigkeit von denen mit zweifachem Migrationshintergrund besser eingeschätzt wird. Zudem werden die mündlichen Fertigkeiten (Sprechen und Verstehen) insgesamt besser eingeschätzt als die schriftlichen (Lesen und Schreiben), wobei dieser Unterschied in den Erfurter Stichproben deutlicher ist als in den Thüringer Gruppen ohne Erfurt.

Betrachtet man die Deutscheinschätzungen der Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund in Verbindung mit deren Teilnahme am DaZ-Förderunterricht, wird für Erfurt und Thüringen deutlich, dass sich diejenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung am DaZ-Unterricht teilnahmen, mit Abstand am schwächsten einschätzen. Die anderen beiden Gruppen (frühere Teilnahme und keine Teilnahme) ähneln sich, in Erfurt schätzen sich die früher Teilnehmenden dabei tendenziell besser ein. In der Erfurter Stichprobe der weiterführenden Schulen liegen die Einschätzungen derjenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung oder bereits früher am DaZ-Unterricht teilnahmen, eng bei einander und sind insgesamt geringer als die Einschätzungen derer, die nie am DaZ-Unterricht teilnahmen. Auch für die restlichen Schulen Thüringens schätzen sich diejenigen, die nie am DaZ-Unterricht teilnahmen, am besten ein.

Die Englischkompetenzen werden insgesamt schwächer und mit mehr Varianz eingeschätzt. Dabei fällt in der Stichprobe der Erfurter Grundschulen auf, dass sich die SchülerInnen mit Migrationshintergrund deutlich besser einschätzen als die ohne Migrationsgeschichte. In den weiterführenden Schulen Erfurts kehrt sich das Ergebnis um, die Abstände sind jedoch geringer und nur noch für das Sprechen signifikant. Während die Grundschul Kinder die produktiven Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen) besser einschätzen als die rezeptiven (Lesen und Verstehen), kehrt sich auch dieses Verhältnis in den weiterführenden Schulen um, sodass sich insgesamt große Unterschiede zwischen den Altersgruppen ergeben.

Schließlich wurden die herkunftssprachlichen Einschätzungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die eine nicht-deutsche Muttersprache mitbringen, ausgewertet. In den Grundschulen werden 36 (Erfurt) bzw. 37 (Thüringen ohne Erfurt) verschiedene Muttersprachen gesprochen, davon Russisch und Vietnamesisch am häufigsten. In den weiterführenden werden insgesamt 41 (Erfurt) bzw. 52 (Thüringen ohne Erfurt) verschiedene Muttersprachen und am häufigsten Russisch, Türkisch, Vietnamesisch und Albanisch genannt. Für alle Muttersprachen der Erfurter SchülerInnen gilt, dass die mündlichen Fertigkeiten (Sprechen und Verstehen) deutlich besser eingeschätzt wurden als die schriftlichen (Lesen und Schreiben). In Thüringen wird dieser Befund größtenteils bestätigt, nur das Lesen im Vietnamesischen der Grundschul Kinder ist auffällig gut eingeschätzt worden und das mündliche Verstehen im Kurdischen auffällig gering. Darüber hinaus sind die muttersprachlichen Einschätzungen insgesamt schwächer als die Deutscheinschätzungen derselben SchülerInnen. Eine Ausnahme bilden die mündlichen Russischfertigkeiten, die von den Befragten der Erfurter weiter-

führenden Schulen und Thüringer Grundschulen besser eingeschätzt werden als die entsprechenden Deutschkenntnisse.

Die Sprachlernwünsche sind bei den Grundschulkindern stärker ausgeprägt als bei den SchülerInnen der weiterführenden Schulen. Nur 12,2% (Erfurt) bzw. 10,0% (Thüringen ohne Erfurt) der Befragten möchte keine weitere Sprache lernen, in den weiterführenden Schulen sind dies über ein Drittel (34,2% Erfurt) bzw. 28,4% (Thüringen ohne Erfurt). Die beliebtesten Sprachen der Grundschulkindern sind Englisch, Spanisch und Französisch, die der älteren SchülerInnen Spanisch, Italienisch und Französisch. Die häufigsten Sprachen, die schon in der Schule gelernt werden, sind in den Grundschulen Englisch (76,6% bzw. 64,7%), Französisch (16,6% bzw. 4,7%) und Russisch (5,8% bzw. 1,8%), in den weiterführenden Schulen in Erfurt Englisch (88,2%), Französisch (25,8%) und Latein (11,1%) und in den restlichen Schulen Thüringens Englisch (93,8%), Französisch (40,6%) und Russisch (22,3%). Die Diskrepanz zwischen tatsächlicher gelernter Sprache und Sprachlernwunsch scheint für die spanische Sprache am größten zu sein.

Analysiert man den Sprachgebrauch, den die mehrsprachigen SchülerInnen für ihre Mediennutzung angeben, so zeigen sich über alle Gruppen hinweg die höchsten Werte für die deutsche Sprache – mit jeweils höchstem Wert bei „Büchern“ (bis zu 93,8%). Die englische Sprache wird je nach Medium von bis zu 53,8% der mehrsprachigen SchülerInnen genannt. In den beiden Grundschulstichproben sind die Werte dabei für Bücher und Videos/DVD am höchsten, in den weiterführenden Schulen überwiegen die Nennungen bei Computer und Internet. Über 40% der befragten Erfurter SchülerInnen – und über 50% der Thüringer Befragten – nutzen mindestens eine weitere Sprache neben Deutsch und Englisch für ihren Medienkonsum, bei den Grundschulkindern sind die Werte jeweils für Video/DVD und Fernsehen am höchsten, bei den Befragten der weiterführenden Schulen ist zusätzlich ein hoher Wert für Internet zu verzeichnen (37,8% für Erfurt bzw. 40,4% für Thüringen). Für die häufigste Muttersprache Russisch wurden die Angaben zur Mediennutzung mit den entsprechenden Angaben für die deutsche Sprache verglichen: Alle Medien werden laut Angaben der betroffenen SchülerInnen häufiger in der Zweitsprache Deutsch als in der Muttersprache Russisch genutzt – lediglich für Video/DVD (Erfurt) und Fernsehen (Thüringer Grundschulen) ergeben sich (nicht-signifikante) höhere Werte für Russisch.

## V. Erfassung der Perspektive der Akteure

Im Folgenden werden die Vorgehensweise im Rahmen der qualitativen Teilstudie sowie deren Ergebnisse dargestellt. Dabei steht die Beantwortung der Frage im Mittelpunkt, wie SchulleiterInnen, DaZ-FörderlehrerInnen und DaZ-SchülerInnen selbst die Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache erleben. Fokussiert werden soll hierbei vornehmlich die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen. Dies ergibt sich einerseits daraus, dass die interviewten LehrerInnen vornehmlich SeiteneinsteigerInnen in DaZ fördern und auch in den Vorgesprächen zur vorliegenden Untersuchung die Problemstellung der SeiteneinsteigerInnen hervorgehoben wurde. Unsere quantitative Untersuchung zeigt denn auch, dass die SeiteneinsteigerInnen in Thüringen eine nicht unerheblich große Gruppe darstellen (vgl. Abschnitt III 3.2). Weiterhin zeigt sich auch in Hinblick auf den Forschungsstand, dass besonders die Beschreibung der Perspektive dieser SchülerInnen ein Desiderat darstellt. Es werden zunächst Theorie und Forschungsstand sowie die Methode dargestellt. Daran anschließend erfolgt die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.

### 1 Theorie und Forschungsstand

Bevor auf den Forschungsstand zum Thema eingegangen wird, soll zunächst die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen definiert werden. Gängigen Definitionen zufolge sind SeiteneinsteigerInnen solche SchülerInnen, die ihre Schullaufbahn nicht im deutschen Schulsystem begonnen haben (vgl. z.B. Loeding 2007; Bühlhoff 1991, S. 24; Schmitt/Lörcher 1985; Liebe-Harkort 1981, S. 4; u.a.). Im Rahmen des MaTS-Projektes werden alle SchülerInnen als SeiteneinsteigerInnen definiert, die mit sechs Jahren und älter nach Deutschland eingereist sind. Zwar haben diese in Einzelfällen ihre Schullaufbahn in Deutschland begonnen, kennzeichnend ist für sie jedoch auch, dass sie gegenüber ihren MitschülerInnen ein Beteiligungsproblem bezogen auf den Unterricht haben. Auch teilen sie die Eigenschaften, welche für SeiteneinsteigerInnen beschrieben werden. „Gemeinsam ist allen ‚Seiteneinsteigern‘, daß die Deutschkenntnisse lückenhaft sind bzw., daß keine vorhanden sind [...]“ (Biermann-Berlin 1981, S.11). Darüber hinaus müssen sich alle Kinder und Jugendliche, die als SeiteneinsteigerInnen nach Deutschland kommen „[...]auf eine völlig neue Situation einstellen.“ (Thon 1998, S. 51). SeiteneinsteigerInnen stehen vor der Aufgabe, sich eine neue Sprache anzueignen, die ihnen zugleich als Zugang zu sozialer Integration als auch zur Partizipation im Bildungssystem dient (Loeding 2007, S. 73ff.). Generell wird aber betont, dass es „die“ SeiteneinsteigerInnen nicht gibt (Biermann-Berlin 1981, S. 11). Entsprechend wird die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen auch in der sonstigen Literatur als besonders heterogen gekennzeichnet (siehe etwa Decker 2012; Schoon-Rohlf's 2004; Thon 1998; Neumann-Ebel 1981).

In der Literatur zum Themenfeld wird häufig die Frage der Integration und Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen thematisiert,<sup>75</sup> weiterhin finden sich eine Reihe von gesetzlichen Vorgaben und Bestimmungen in Hinblick auf das Thema sowie Rahmenpläne, etwa für Vorbereitungsklassen.<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Siehe zum Beispiel: Ott 2010, Kunz 2008, Schrader 2001, Thon 1998, Schöllchen 1996, 1995, Bühlhoff 1991, Kalb 1987, Esser/Steindl 1987, Schmitt/Lörcher 1985.

<sup>76</sup> Siehe zum Beispiel: Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport (2004). Kunz liefert wohl den aktuellsten und z.Z. umfassendsten Überblick über die strukturellen Rahmenbedingungen und gesetzlichen Vorgaben zur schulischen Versorgung von SeiteneinsteigerInnen (Kunz 2008).

Darüber hinaus gibt es eine ganze Reihe von Erfahrungsberichten und Einzelfalldarstellungen, in der Regel aus Perspektive der Lehrenden, die Vorbereitungsklassen unterrichten, DaZ-Förderunterricht geben oder in ähnlicher Form SeiteneinsteigerInnen betreuen.<sup>77</sup>

Was die Forschungslage betrifft, so stehen SeiteneinsteigerInnen nur selten explizit im Fokus von Untersuchungen. Inhaltliche Schwerpunkte bilden die sprachliche und soziale bzw. schulische Integration. Spracherwerbsprozesse und -stufen untersuchen zum Beispiel Pagonis, Ott und Knapp (Pagonis 2009; Ott 1997; Knapp 1997).<sup>78</sup> Die schulische Integration fokussiert zum Beispiel Caspar-Hehne (2008). Die Perspektive der Betroffenen selbst steht selten im Vordergrund. Loeding befragte SeiteneinsteigerInnen zu ihren Erfahrungen mit dem Lernen in der Zweitsprache Deutsch im deutschsprachigen Unterricht und wertet zunächst die Aussagen eines Schülers aus. Dieser reflektiert die Bedeutung seiner Zweitsprachigkeit für das schulische Lernen, Migration als Erlebnis und seine Mehrsprachigkeit als Chance (Loeding 2007, S. 81ff.). Loeding vermutet zudem einen starken Einfluss der Biographie und des Migrationsprojektes<sup>79</sup> auf das schulische Lernen, v.a. das Lernen in der Zweitsprache (Loeding 2007, S. 86). Brizić (2007) hat anhand von Interviews erhoben, welche Sprachen SchülerInnen mit Migrationshintergrund sprechen bzw. verschweigen und welchen Einfluss diese auf den Spracherwerb in der Migration haben. Dannerer (2012) analysiert eine multiperspektivische Reflexion des Deutschunterrichts in mehrsprachigen Kontexten. Dabei steht die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenz im Vordergrund. Ähnlich wie im MaTS-Projekt wurden sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen befragt. Wojnesitz (2010) befragte neben SchülerInnen und LehrerInnen darüber hinaus auch SchulleiterInnen zu ihrer Einstellung in Hinblick auf Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit in der Schule. Pözlbauer (2010) befragte DeutschlehrerInnen, einen Schuldirektor und einen Landesschulinspektor zu subjektiven Theorien zur Mehrsprachigkeit sowie zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb. Schnitzer (2010), vgl. auch Schnitzer/Wanjek (2009), befragte LehrerInnen zur Praxis des Sprachunterrichts im vielsprachigen Deutschunterricht in der Hauptschule, um daraus auch Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung zu ziehen.

Es zeigt sich, dass die vorliegenden Studien vornehmlich das Thema Mehrsprachigkeit und deren Wahrnehmung (z.B. in Hinblick auf Vor- und Nachteile) sowie den mehrsprachigen (Deutsch-)Unterricht fokussieren. Häufig kommen Interviews oder Fragebögen als Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Befragt werden vornehmlich LehrerInnen und SchülerInnen. Die häufig empfohlene Befragung verschiedener Akteure wird demnach in der Forschungspraxis umgesetzt. So sprechen sich zum Beispiel Kränz-Nagl und Wilk für „[...] die Gegenüberstellung der Wahrnehmung und des Erlebens gemeinsamer Lebenswelten durch Erwachsene und Kinder [...]“ aus, die „[...] wertvolle Anregungen dafür geben [kann, A.d.V.], gemeinsame Lebenswelten als interaktiv geschaffene zu analysieren und zu verstehen.“ (Kränz-Nagl/Wilk 2000, S. 62, beziehend auf Wilk 1996). SeiteneinsteigerInnen und deren Ankunft sowie Eingliederung stehen jedoch selten im Vordergrund.

---

<sup>77</sup> Siehe zum Beispiel: Sandfuchs/ Simon 1981; Biermann-Berlin 1981; Neumann-Ebel 1981; Schoon-Rohlf 2004; Meyer-Ingwersen 1978; Fedrowitz 1985; Bohn 1983; Deninger 1980.

<sup>78</sup> Auch in diesen Studien wird häufig nicht zwischen SeiteneinsteigerInnen und den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welche in Deutschland bereits eine Kindertagesstätte besucht und auch ihre Schullaufbahn in Deutschland begonnen haben, unterschieden.

<sup>79</sup> Unter Migrationsprojekt versteht sie die Bedingungen der Migrationsgeschichte aufgrund von (Miss-)Erfahrungserfahrungen (Loeding 2007, S. 86; siehe auch King/Koller 2006).

Die Gruppe der Mehrsprachigen bzw. der SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird demnach meist nicht weiter differenziert.

## 2 Methode

Im Folgenden wird eingehend das Forschungsdesign der qualitativen Teilstudie dargestellt, bevor in Kapitel V/3 die Ergebnisse vorgestellt werden. Ein qualitativer Zugang wurde gewählt, da qualitative Methoden die Erfassung der Lebenswelten aus Sicht der Akteure ermöglichen (Flick et al. 2007, S. 14). Ziel ist es demnach, soziale Phänomene ausgehend von der Perspektive der Akteure zu verstehen und die soziale Wirklichkeit so zu beschreiben, wie sie von den Befragten erlebt wird (Kvale/Brinkmann 2009, S. 44). Dabei soll mittels einer Perspektiventriangulation verschiedener Akteure das Zusammenwirken zwischen Biografie und Institution in seiner Komplexität erfasst und abgebildet werden. Die qualitative Teilstudie ergänzt die Erkenntnisse der quantitativen, indem sie das Bild der realen Mehrsprachigkeit von Thüringer SchülerInnen in Einzelfalldarstellungen vertieft.

Zunächst werden nach der Beschreibung des Forschungsdesigns im Folgenden die bei der Erhebung verwendeten Instrumente vorgestellt sowie das Vorgehen bei Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse beschrieben. Am Schluss des Methodenkapitels steht die Darstellung der Stichprobenziehung sowie der Stichprobe selbst.

### 2.1 Forschungsdesign

Im Mittelpunkt der qualitativen Teilstudie steht die ausschnitthafte Erfassung der Einschätzungen von beteiligten Schulleitungen, DaZ-FörderlehrerInnen sowie SchülerInnen in Hinblick auf Bedingungen des Spracherwerbs, die Bildungssituation bzw. den Umgang mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen, Erfahrungen mit Fördermaßnahmen, Möglichkeiten der Teilhabe am Bildungssystem sowie schulische und berufliche Zukunftsperspektiven der betreffenden SchülerInnen. Abbildung 52 stellt das Forschungsdesign überblickshaft dar.

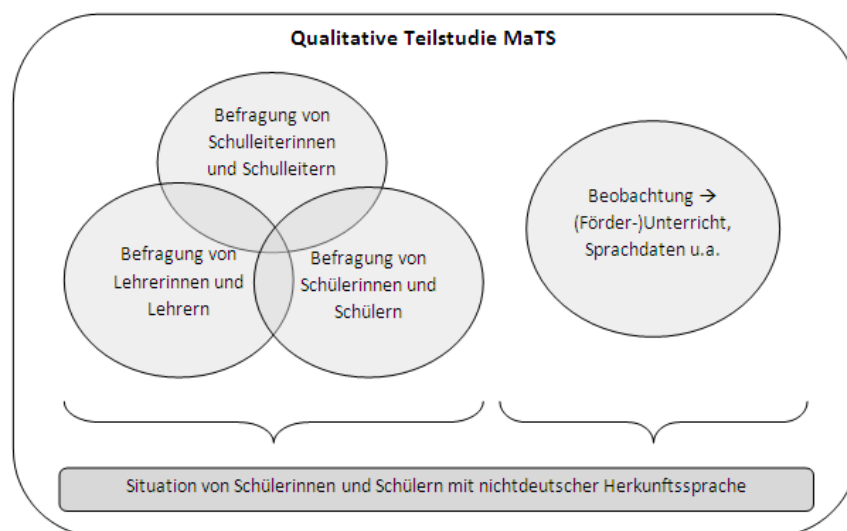


Abbildung 52 - Forschungsdesign der qualitativen Teilstudie

Im Einzelnen sollten zur Erfassung der Situation Gespräche mit den beteiligten SchulleiterInnen, LehrerInnen sowie SchülerInnen geführt werden. Diese Daten sollten ergänzt werden durch die videographische bzw. audiographische Erhebung von mündlichen Sprachdaten sowie die Erhebung schriftlicher Sprachdaten (z.B. über Bildergeschichten) sowie ggf. Durchführung von C-Tests,<sup>80</sup> um ein Bild von den (zweit-)sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen zu erhalten. Zudem sollte der schulische Alltag mit Hilfe von Hospitationen und Videographie erfasst werden. In Bezug auf das Unterrichtsgeschehen wurden schließlich aus personellen, finanziellen, zeitlichen und forschungspraktischen<sup>81</sup> Gründen ausschließlich videographische Beobachtungen im DaZ-Förderunterricht erhoben. Auch wurden Hintergrundinformationen zum Sprachgebrauch der SchülerInnen über einen Fragebogen erfasst, um die erhobenen Daten aus linguistischer Perspektive einschätzen und beurteilen zu können. Hierbei wurde der Fragebogen verwendet, der bereits im Rahmen der quantitativen Teilstudie zum Einsatz kam.

## 2.2 Instrumente

Als Methode wurden qualitative leitfadengestützte Interviews ausgewählt. Dieses Vorgehen bietet sich an, da im Rahmen der qualitativen Teilstudie die Erfassung der unmittelbar erlebten Welt der Interviewten im Mittelpunkt steht und beschrieben werden kann (Kvale/Brinkmann 2009, S. 17), wobei eine möglichst genaue und dichte Beschreibung erfolgen soll (Flick et al. 2007, S. 14). Der Einsatz der Leitfäden stellt mittels ähnlicher Themenkataloge eine Vergleichbarkeit der Interviews, sowohl zwischen einzelnen Akteuren als auch Gruppen von Akteuren, sicher. Zudem ermöglicht die flexible Handhabung der Leitfäden eine Offenheit für nicht-antizipierte Themenbereiche (Hopf 2007, S. 353f.). Für die Studie wurden für jede Akteurengruppe Interviewleitfäden entwickelt, die zum Teil akteurspezifische Fragen beinhalten, im Wesentlichen jedoch gleiche Inhalte fokussieren. Die Leitfäden werden jeweils nur kurz dargestellt. Die vollständigen Interviewleitfäden befinden sich im Anhang.<sup>82</sup>

### 2.2.1 SchulleiterInnen und LehrerInnen

Die SchulleiterInnen wurden vornehmlich gebeten, die strukturelle Situation an der Schule sowie Erfahrungen mit SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache darzustellen und zu reflektieren. Bezogen auf die strukturelle Situation wurden z.B. die Herkunftsländer und Erstsprachen der an der Schule befindlichen SeiteneinsteigerInnen erfragt. Des Weiteren wurden die SchulleiterInnen dazu befragt, welche Rolle das Thema Mehrsprachigkeit bzw. Deutsch als Zweitsprache an der Schule spielt und von wem und in welchem Umfang die Förderung (des Deutschen als Zweitsprache sowie der Herkunftssprachen) an der Schule vorgenommen wird. Nach Möglichkeit sollte weiterhin an einem Einzelfall die Aufnahme und Eingliederung an der Schule erläutert werden. Darüber hinaus wurden die SchulleiterInnen dazu befragt, wie sie die Zukunftsperspektiven der Seitenein-

---

<sup>80</sup> Der C-Test wurde von Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber von der Universität Münster zur Verfügung gestellt.

<sup>81</sup> Notwendig wäre die zusätzliche Einholung der Einverständnisse aller SchülerInnen bzw. von deren Eltern gewesen u.a.

<sup>82</sup> Alle Beteiligten bzw. die Eltern minderjähriger SchülerInnen unterschrieben eine Einverständniserklärung. Zuvor wurde jeweils das Einverständnis der jeweiligen Schulleitung eingeholt. Alle Interviewten wurden zu Beginn des Interviews darüber aufgeklärt, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist, Fragen nicht beantwortet werden müssen und ein Abbruch jederzeit möglich ist. Auch wurde ihnen die Wahrung ihrer Anonymität zugesichert, und sie wurden über die Weiterverwendung im wissenschaftlichen Kontext aufgeklärt. Am Ende jedes Interviews hatten alle Interviewten die Möglichkeit Aspekte zu ergänzen, welche eventuell nicht von den Interviewerinnen angesprochen worden waren, sowie Fragen zur Studie zu stellen.

steigerInnen einschätzen und welche Faktoren sie für entscheidend für ein erfolgreiches Gelingen sprachlicher, sozialer, schulischer und gesellschaftlicher Integration halten. Schließlich wurde auch nach Wünschen zur Veränderung der derzeitigen Situation gefragt.

Die FörderlehrerInnen wurden im Wesentlichen zu denselben Aspekten befragt wie die SchulleiterInnen, die Leitfäden ähneln sich dementsprechend stark. Ergänzt wurden konkretere Fragen zur Einzelfallschilderung der begleiteten und befragten SchülerInnen sowie Fragen zum (beobachteten) Förderunterricht.

Bereits während der ersten Interviews zeigte sich, dass der Umgang mit den Eltern der SchülerInnen nicht-deutscher Herkunft von nahezu allen SchulleiterInnen und LehrerInnen auch ungefragt angesprochen wurde und es diesen beiden Akteurengruppen ein Anliegen war, über dieses Thema zu sprechen. Aus diesem Grund wurden Fragen dazu in den weiteren Interviews ggf. gestellt, auch wenn das Thema nicht von den Interviewten selbst angesprochen wurde.

### 2.2.2 SchülerInnen

Qualitative Methoden ermöglichen in ihrer Offenheit die Erfassung der Sinn- und Regelsysteme von Kindern (Heinzel 2000, S. 28). Es gilt jedoch, einige wichtige methodische Aspekte zu berücksichtigen. Es werden im Folgenden sowohl die Erkenntnisse der Kindheits- als auch der Jugendforschung berücksichtigt, da das Alter der interviewten SchülerInnen zum Zeitpunkt des ersten Interviews zwischen 9 und 15 Jahren lag. Dabei liegen die 10- bis 14-Jährigen im Überschneidungsbereich zwischen Kindheit und Jugend (Grunert/Krüger 2006a, S. 232).

Um valide Aussagen erwarten zu können, sollten Kinder sich über konkrete Sachverhalte äußern können, wobei konfrontative Themen ebenso wie Fragen nach dem Warum, nach Zeitpunkten, Zeiträumen und Entfernungen vermieden werden sollten (Heinzel 2000, S. 28f.). Grunert und Krüger verweisen allerdings auf eine Studie, in der nachgewiesen werden konnte, dass bereits die Angaben 8- bis 10-jähriger GrundschülerInnen zum Beruf der Eltern zutreffend waren (Grunert/Krüger 2006a, S. 52). Biographisches berichten können Kinder bisherigen Studien zufolge jedoch erst ab einem Alter von etwa 10 Jahren (Grunert/Krüger 2006a, S. 40). Bezogen auf Jugendliche sollten Reinders zufolge Themen wie Familie, Schule und Peers angesprochen werden, da diese wichtige soziale Ressourcen für Jugendliche darstellen (Reinders 2005, S. 55).

Kränz-Nagl und Wilk vermuten für Kinder im Vergleich zu Erwachsenen einen stärkeren Einfluss personaler und sozialer Erwünschtheit auf die im Interview getroffenen Aussagen. Personale Erwünschtheit meint in diesem Fall die dem Kind eigene Idealvorstellung, welche unabhängig von einer gesellschaftlichen Norm existiert (Kränz-Nagl/Wilk 2000, S. 68f.)<sup>83</sup>. Dies gilt insbesondere für Lebensbereiche, welche für die Kinder von emotionaler Bedeutung sind. Auch Reinders spricht für Jugendliche den Aspekt der sozialen Erwünschtheit an, setzt diesen jedoch vor allem in Verbindung mit den Eigenschaften des Interviewers. So wurden im Rahmen einer Studie von den befragten Jugendlichen bestimmte Themen bei älteren Interviewern ausgelassen (Reinders 2005, S. 57f.)<sup>84</sup>. Diese Beobachtung steht im Zusammenhang mit dem Aspekt des Generationenproblems. So ergibt

---

<sup>83</sup> Kränz-Nagl und Wilk sprechen von „Wünschbarkeit“ (Kränz-Nagl/Wilk 2000).

<sup>84</sup> Hierbei handelt es sich zum Beispiel um das Thema Drogen. Aufgrund der großen Anzahl der durchgeführten Interviews kann Zufälligkeit als Ursache ausgeschlossen werden (Reinders 2005, S. 57f). Damit haben Eigenschaften des Interviewers einen entscheidenden Einfluss.



sich aus der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Generationen, aber auch aus dem Verfügen über unterschiedliche Wissensbestände, Kompetenzen sowie Interviewerfahrungen stets eine Asymmetrie zwischen den Interviewpartnern (Reinders 2005, S. 168; Ecarius 1999, S. 150f.). Ecarius gibt zu bedenken, dass auch der oft empfohlene „methodische Trick“, das Kind als Experten anzusprechen,<sup>85</sup> diese Asymmetrie nicht aufheben kann (Ecarius 1999, S. 150f.).

Voraussetzung für eine valide Befragung ist ein durch den Befragten und Interviewer geteiltes Verständnis von Sprache. Hier können sich aufgrund des kindlichen Sprachverständnisses und -gebrauchs Probleme ergeben (Kränz-Nagl/ Wilk 2000, S. 59ff.). Hierunter ist auch das Problem der Messäquivalenz zu fassen (Grunert/Krüger 2006a, S. 53). Für die MaTS-Studie kommt hinzu, dass die Interviewsprache für die befragten SchülerInnen Zweitsprache ist und sie in der Regel einen anderen als den deutschen kulturellen Hintergrund mitbringen. Somit können mangelnde Sprachkompetenzen sowie auch kulturspezifische Auffassungen zusätzlichen Einfluss auf die Datenvalidität haben. Kränz-Nagl/Wilk (2000), beziehend auf Petermann/Windmann (1993), empfehlen sprachlich-kognitive, motivational-affektive und physisch-verhaltensmäßige Überforderungen der Kinder in der Interviewsituation zu vermeiden. Ob dies, nicht auch zuletzt durch die sprachlich besonders hohen Anforderungen an die interviewten SchülerInnen, für das MaTS-Projekt gewährleistet werden konnte, wird im Rahmen der Methodendiskussion (vgl. Abschnitt V/4) besprochen.

Die SchülerInnen wurden unter anderem zu ihrer Ankunft in Deutschland, aber auch zu ihrem derzeitigen Schulalltag befragt. Zum Beispiel wurden sie gebeten zu erläutern, welche Fächer sie aus welchen Gründen (nicht) mögen. Ebenso wurden sie gebeten, ihre Sprachkompetenzen einzuschätzen und ihre Erfahrungen mit dem Förderunterricht zu beschreiben und ggf. über die Förderstunden zu sprechen, in welchen hospitiert worden war. Auch wurden sie zu ihren Wünschen und Plänen für die Zukunft befragt. Es wurde demnach versucht, der Zielgruppe angepasste Themen zu berücksichtigen.

### 2.3 Datenerhebung

Nach Zusage der Schulleitung fand in der Regel ein Vorgespräch mit den jeweiligen LehrerInnen statt, in welchem Anliegen und Durchführung des Forschungsprojektes erläutert wurden und es Gelegenheit für Rückfragen und (Termin-)Absprachen gab. In den Schulen, in welchen keine SchülerInnen befragt wurden, erfolgte meist ein einmaliger Besuch, bei welchem Schulleitung und (Förder-)LehrerInnen interviewt wurden. Wenn an der Schule auch SchülerInnen interviewt werden sollten, dann fand ergänzend zum Vorgespräch ein Hospitationsbesuch in einer DaZ-Förderstunde statt, in denen die Interviewer sich und das Projekt vorstellten. In den darauf folgenden Wochen wurden dann die Interviews mit den SchülerInnen geführt. Es fanden in der Regel mehrmalige Schulbesuche statt, da die SchülerInnen jeweils nur in den DaZ-Förderstunden bzw. im Anschluss daran interviewt werden konnten. Mit Schulleitungen und LehrerInnen an diesen Schulen wurden dann meist individuelle Termine für die Interviews vereinbart, und diese nach den Interviews mit den SchülerInnen geführt. Als „natürlicher“ Raum ist im Kontext des MaTS-Projektes die Schule zu sehen (vgl. Reinders 2005), daher wurden die Interviews nach Möglichkeit auch in den Schulen durchgeführt.

---

<sup>85</sup> Vgl. zum Beispiel Heinzel 2000, S. 28f.; Kränz-Nagl/Wilk 2000, S. 67.

### 2.3.1 SchulleiterInnen und LehrerInnen

Die SchulleiterInnen wurden jeweils in ihren Büros interviewt, die LehrerInnen in einem Klassenraum oder aber in einem Vorbereitungsraum. Alle Erwachsenen wurden von zwei Interviewerinnen befragt. Dabei führte eine Interviewerin maßgeblich das Interview, eine weitere Interviewerin machte Notizen und stellte im abschließenden Teil des Interviews ggf. Nachfragen. Da das Interviewgeschehen sehr komplex und die Anforderungen an Interviewer dabei sehr hoch sind, ermöglicht dieses Vorgehen unseres Erachtens eine bessere Datenqualität, da ein Interviewer jeweils beobachten und in der Nachfragephase weitere, während des Interviews aufgefallene Aspekte vertiefen konnte. Außerdem kann so eine bessere Vergleichbarkeit der Interviews in Hinblick auf den Leitfaden erzielt werden. Von den Interviews wurde in der Regel eine Audioaufnahme gemacht.<sup>86</sup>

### 2.3.2 SchülerInnen

Die Interviews mit den SchülerInnen wurden in der Regel im Rahmen der DaZ-Förderung durchgeführt, wobei meist in einem benachbarten Klassenraum oder Vorbereitungsraum ein Interviewer jeweils mit einem Schüler bzw. einer Schülerin das Interview führte. Aufgrund mangelnder zeitlicher und personeller Ressourcen konnten diese Interviews nicht von jeweils zwei Interviewern durchgeführt werden.<sup>87</sup> Die Interviews mit den SchülerInnen wurden nach Möglichkeit sowohl audio- als auch videographiert.<sup>88</sup>

## 2.4 Erhobene Daten im Rahmen der qualitativen Teilstudien

Neben den Interviews, welche im vorliegenden Bericht Berücksichtigung finden, wurden im Rahmen der qualitativen Teilstudie weitere Daten erhoben (vgl. auch die Erläuterungen zum Forschungsdesign). An dieser Stelle erfolgt ein kurzer Überblick über die erhobenen Daten. Es fanden Interviews mit fünf SchulleiterInnen statt. Weiterhin wurden mit sieben LehrerInnen an sieben verschiedenen Schulen jeweils Vorgespräche sowie ein bis zwei Interviews geführt.<sup>89</sup> Zusätzlich wurde eine externe, nicht von der Schule eingestellte Sprachförderkraft interviewt.<sup>90</sup> Insgesamt wurden mit dreizehn Erwachsenen Gespräche geführt und 16 Aufnahmen an acht verschiedenen Schulen gemacht. Es wurden weiterhin 26 SchülerInnen zehn verschiedener Muttersprachen an vier Schulen in der Regel zweimal interviewt. Insgesamt liegen 43 Aufnahmen mit SchülerInnen vor.<sup>91</sup> An drei verschiedenen Schulen wurden neun Unterrichtsaufnahmen von DaZ-Förderunterricht gemacht.

---

<sup>86</sup> Eine Schulleiterin entschied sich gegen die Audioaufnahme (02RE01). In diesem Fall schrieb der zweite Interviewer mit. Hierbei wurde sich um eine möglichst wörtliche, originalgetreue Wiedergabe der Aussagen bemüht. Es wurde nicht versucht, Aussagen verkürzt und zusammengefasst wiederzugeben.

<sup>87</sup> Lediglich eine Schülerin wurde von zwei Interviewern befragt.

<sup>88</sup> Wenn keine Erlaubnis vorlag, die Interviews zu videographieren, wurde lediglich eine Audioaufnahme gemacht.

<sup>89</sup> Eine Lehrerin widersprach der Verwendung des geführten Interviews im Anschluss an das Gespräch. Daher wurde es für die Analyse nicht berücksichtigt.

<sup>90</sup> Dieses Interview wird in der ersten Auswertungsrunde nicht für die Analyse berücksichtigt.

<sup>91</sup> Zusätzlich zum Gespräch wurde jeweils ein sprachbiographischer Fragebogen erhoben sowie zu zwei Bilderfolgen Geschichten erzählt. Weiterhin wurden nach Möglichkeit schriftliche Texte zu Bilderfolgen ebenfalls zu zwei Zeitpunkten erhoben. Dies gelang nicht in jedem Fall.

Dabei wurden insgesamt 13 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten in sieben Fördergruppen aufgezeichnet.<sup>92</sup>

Aufgrund der Fülle können für die vorliegende Auswertung nicht alle Daten berücksichtigt werden (vgl. auch Erläuterungen zur Stichprobenziehung). Daher wurde zunächst nur ein wesentlicher Teil der Interviews berücksichtigt. Die weiteren Daten werden in Übereinstimmung mit den Vereinbarungen mit dem TMBWK unter anderem in die Lehreraus- und -fortbildung einfließen.

## 2.5 Datenaufbereitung

Für die Analyse wurden alle Erwachseneninterviews mit SchulleiterInnen und LehrerInnen<sup>93</sup> sowie ausgewählte Interviews mit SchülerInnen transkribiert.

### 2.5.1 SchulleiterInnen und LehrerInnen

Die Interviews mit Erwachsenen wurden in Textnotation nach einer angepassten Version der GAT-Transkriptionskonventionen (siehe Anhang) von zuvor geschulten Hilfskräften transkribiert und nach Möglichkeit kontrolliert. Die SchulleiterInneninterviews dauerten im Schnitt etwa eine Stunde (56 Minuten), wobei das Transkriptionsverhältnis<sup>94</sup> im Durchschnitt bei 1:13 und das Kontrollverhältnis bei 1:3 lag. Das kürzeste Interview betrug 32 Minuten, das längste 77 Minuten. Die ersten Interviews mit den LehrerInnen dauerten ebenfalls im Schnitt eine Stunde (57 Minuten) bei einem durchschnittlichen Transkriptionsverhältnis von 1:14. Das kürzeste Interview dauerte 39 Minuten, das längste 85. Die zweiten Interviews, welche mit drei LehrerInnen geführt wurden, dauerten im Durchschnitt 19 Minuten, bei einem Transkriptionsverhältnis von 1:15. Das kürzeste betrug 8 Minuten, das längste 29 Minuten.

### 2.5.2 SchülerInnen

Die Interviews mit SchülerInnen wurden in ELAN in Partitur ebenfalls nach einer angepassten Version der GAT-Transkriptionskonventionen von zuvor geschulten Hilfskräften transkribiert. Hierbei handelt es sich im Vergleich zu den Erwachseneninterviews um eine elaboriertere Form der Konventionen, welche auch Analysen zu den sprachlichen Kompetenzen erlauben (siehe Anhang). Die durchschnittliche Länge der Interviews betrug 25 Minuten.<sup>95</sup> Das kürzeste Interview betrug 10 Minuten, das längste 56 Minuten. Dabei betrug das Transkriptionsverhältnis im Schnitt 1:37. Für die Kontrolle der Interviews ergab sich im Durchschnitt ein Verhältnis von 1:2. In einem Fall wurde auch das zweite Interview bereits für die Auswertung aufbereitet. Es dauerte 16 Minuten und das Transkriptionsverhältnis betrug 1:35.

---

<sup>92</sup> Stand: 30.11.2012

<sup>93</sup> Abgesehen von O1LE01, welche ihre Einverständnis nachträglich zurückzog.

<sup>94</sup> Das Transkriptionsverhältnis gibt an, wie viele Minuten im Durchschnitt pro aufgenommene Minute transkribiert wurde. Je höher das Verhältnis, desto genauer ist in der Regel die Transkription.

<sup>95</sup> Diese Angabe bezieht sich lediglich auf den eigentlichen Interviewteil. Die Erzählungen zu den Bildergeschichten sowie das Ausfüllen des Fragebogens werden hier nicht berücksichtigt.

## 2.6 Datenanalyse

Auf der Basis von Vorarbeiten wurde ein Kategoriensystem entwickelt. Für die Analyse wurde die Methode der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2010, S. 98) ausgewählt und angepasst. Ziel ist es hierbei, bestimmte Themen und Inhalte aus dem Material herauszufiltern, wobei die Kategorien vornehmlich theoriegeleitet entwickelt werden (Mayring 2010, S. 98). Die Kategorien beziehen sich im vorliegenden Fall vornehmlich auf das im Vertrag zwischen FSU und TMBWK formulierte Erkenntnisinteresse und basieren auf eigenen Vorarbeiten<sup>96</sup> sowie aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Die Vorgehensweise bei der Entwicklung des Kategoriensystems und der Analyse ist in Abbildung 53 dargestellt: Die vorab festgelegten Kategorien wurden zunächst von zwei Kodiererinnen an einem Lehrerinterview erprobt, überarbeitet und um Ankerbeispiele sowie Kodierregeln ergänzt. Zudem wurden sich induktiv aus dem Datenmaterial ergebende Kategorien hinzugefügt. Daraufhin wurde das Kategoriensystem ebenfalls von zwei Kodiererinnen auf ein Schülerinterview angewendet und erneut leicht angepasst. Es wurden jedoch keine neuen Kategorien mehr ergänzt. Im Anschluss daran erfolgte die Kodierung des ausgewählten Datenmaterials in MAXQDA durch eine Kodiererin. Die Fundstellen wurden im Sinne der Technik *Zusammenfassung* (Mayring 2010, S. 67ff.) weiter bearbeitet und schließlich die Ergebnisse zunächst pro Unterkategorie und dann pro Hauptkategorie zusammengefasst.

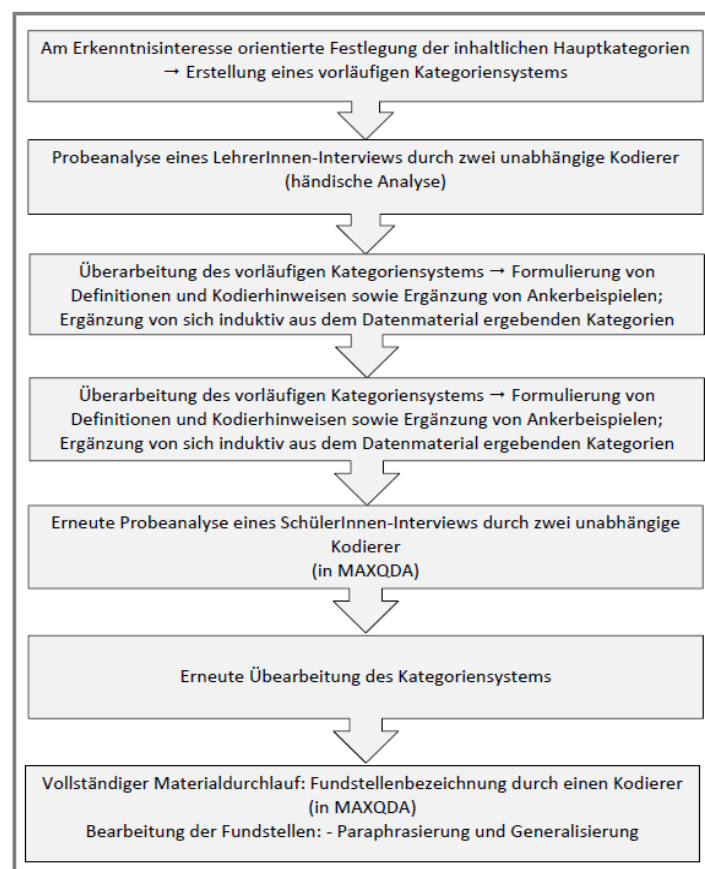


Abbildung 53 - Vorgehensweise bei der Datenanalyse

<sup>96</sup> Es wurden Gespräche mit den RegionalberaterInnen sowie mit einer DaZ-Förderkraft durchgeführt. Weiterhin lag eine Magisterarbeit zum Thema vor (unveröffentlicht). Für den Forschungsstand vgl. auch IV, Kapitel 1.

Die Kategorien, welche der Analyse zugrunde liegen, werden im Folgenden kurz dargestellt. Das Kodiermanual mit weiteren inhaltlichen Erläuterungen sowie Ankerbeispielen befindet sich im Anhang. Das Kategoriensystem besteht aus insgesamt neun Hauptkategorien.

### **2.6.1 Kategorie 1: Zusammensetzung der Schülerschaft**

Zur Kategorie *Zusammensetzung der Schülerschaft* werden alle Aussagen der Akteure zur aktuellen Situation an der Schule in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache, also Zusammensetzung der Schülerschaft bzw. Anteil der SchülerInnen nicht-deutscher Herkunft, Angaben zu Herkunftsländern und Erstsprachen dieser SchülerInnen, sowie zur Veränderung dieser Situation über die Zeit zugeordnet. Ziel ist es, einen Überblick über die Wahrnehmung seitens der einzelnen Akteure bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft in Hinblick auf SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache zu erhalten, um diese ggf. in Verbindung mit den weiteren Kategorien zu setzen.

### **2.6.2 Kategorie 2: (Erst-)Aufnahme**

In Kategorie 2 finden sich Aussagen, die sich auf die Erstaufnahme der SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache an der Schule beziehen. Dabei wurden in jeweils eigenen Unterkategorien sowohl strukturelle Aspekte wie etwa der schulorganisatorische Ablauf der Aufnahme als auch Aussagen zu sozialen Aspekten der Aufnahme an der Schule (durch LehrerInnen und MitschülerInnen) erfasst. Die Kategorie schließt dabei ggf. auch Veränderungen über die Zeit in der sozialen und strukturellen Aufnahme, wie sie von den befragten Akteuren wahrgenommen wurden, mit ein. Ziel ist es einerseits, das schulseitige Vorgehen in der Praxis bei der (Erst-)Aufnahme von SeiteneinsteigerInnen nachzuzeichnen und andererseits zu beschreiben, wie dieser Prozess von Seiten der Schulleitung sowie der LehrerInnen und schließlich auch schülerseitig wahrgenommen wird.

### **2.6.3 Kategorie 3: Förderung**

Der Kategorie *Förderung* wurden alle Angaben zur Gestaltung der Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung an der jeweiligen Schule zugeordnet. Dazu zählen Angaben zur Förderkraft, ihrem beruflichen/fachlichen Hintergrund und Beweggründen für die Übernahme der Förderung, Details zur inhaltlichen Gestaltung der Förderung. Hierunter zählen zum Beispiel Schwerpunkte der Förderung sowie, welche Materialien in welchem Umfang verwendet werden. Weiterhin werden im Rahmen der Kategorie Darstellungen der Erfahrungen mit der Förderung zugeordnet, beispielsweise in Form von Einzelfallschilderungen. Des Weiteren werden Angaben der SchulleiterInnen und LehrerInnen zur Zusammenarbeit mit KollegInnen und außerschulischen KooperationspartnerInnen sowie Angaben der SchülerInnen zur Nutzung solcher Angebote (z.B. Nachhilfe) in dieser Kategorie erfasst. Ziel ist es, ein möglichst eingehendes Bild der Förderung, so wie sie momentan in der Praxis von den interviewten Akteuren durchgeführt und erlebt wird, nachzuzeichnen.

### **2.6.4 Kategorie 4: Wahrnehmung von SeiteneinsteigerInnen, ausländischen SchülerInnen und SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache**

Kategorie 4 fokussiert auf die Wahrnehmung der Schülerschaft nicht-deutscher Herkunftssprache durch SchulleiterInnen, LehrerInnen und MitschülerInnen. Des Weiteren werden in dieser Kategorie geäußerte Einstellungen und Haltungen zum Themenfeld Mehrsprachigkeit, SeiteneinsteigerInnen und „AusländerInnen“ erfasst. Dabei interessiert neben der Wahrnehmung der befragten Akteure

selbst auch, welche Wahrnehmungen und Einstellungen sie bei anderen Akteuren beobachten. Im Falle der LehrerInnen grenzen einige zum Beispiel ihre Sichtweise von der ihrer KollegInnen ab.

#### **2.6.5 Kategorie 5: Zusammenarbeit mit den Eltern**

Diese Kategorie umfasst Aussagen der SchulleiterInnen und LehrerInnen zur Zusammenarbeit mit den Eltern der SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache. Ziel ist es, herauszuarbeiten, welche Erfahrungen im Umgang und in der Zusammenarbeit mit diesen Eltern gesammelt wurden und ggf. Verbesserungsmöglichkeiten aufzudecken.

#### **2.6.6 Kategorie 6: Rolle der Herkunftskulturen und –sprachen**

Die in Kategorie 3 thematisierte Rolle der Herkunftssprachen in der Förderung wird durch die Zuordnungen in dieser Kategorie ergänzt, die die Darstellung der Rolle der Herkunftssprachen und -kulturen im schulischen und – abhängig von der Perspektive der Befragten – auch im außerschulischen Alltag zum Ziel hat.

#### **2.6.7 Kategorie 7: Schulische und berufliche Zukunftsperspektiven**

Neben den durch die SchülerInnen geäußerten schulischen und beruflichen Zielen bzw. Wunschvorstellungen umfasst diese Kategorie auch die Einschätzung der SchulleiterInnen und LehrerInnen zu Möglichkeiten und Chancen der SchülerInnen in Schule und Beruf – ggf. in Abgrenzung zu SchülerInnen deutscher Herkunftssprache. Des Weiteren werden geäußerte Rückkehrwünsche oder Gründe, die aus Sicht der SchülerInnen gegen eine Rückkehr sprechen, Kategorie 7 zugeordnet. Ziel ist es hier, die Einschätzungen der Erwachsenen den Wünschen der SchülerInnen gegenüberzustellen.

#### **2.6.8 Kategorie 8: Erfolgsfaktoren**

Als Erfolgsfaktoren werden solche Faktoren verstanden, welche aus Sicht der interviewten Akteure dazu beitragen, dass sich für die SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache die bestmöglichen Perspektiven sowohl in Hinblick auf soziale als auch schulische und berufliche Integration ergeben. Weiterhin zählen dazu solche Faktoren, welche den Deutscherwerb positiv beeinflussen. Ziel ist es dabei, ggf. Handlungsempfehlungen für die Praxis abzuleiten.

#### **2.6.9 Kategorie 9: Wünsche**

Diese Kategorie subsummiert alle durch die Akteure geäußerten Wünsche in Bezug auf Veränderungen struktureller Bedingungen und Ressourcen (z.B. personelle Ressourcen wie die Einstellung von DaZ-Förderkräften oder zusätzliche Fortbildungen im DaZ-Bereich) der DaZ-Förderung, auf System-/Institutionsveränderungen oder veränderte Einstellungen bzw. verändertes Verhalten und Handeln anderer Akteure. Ebenso wie Kategorie 8 lassen sich hieraus ggf. Handlungsempfehlungen für die Praxis ableiten.

## 2.7 Stichprobe

### 2.7.1 SchulleiterInnen und LehrerInnen

Der Kontakt zu den SchulleiterInnen und LehrerInnen, welche im Rahmen der qualitativen Teilstudie interviewt wurden, wurde einerseits durch Kontaktpersonen wie die RegionalberaterInnen hergestellt. Andererseits wurden SchulleiterInnen und LehrerInnen, welche den Kontakt zur Arbeitsstelle im Rahmen der quantitativen Teilstudie suchten, um eine Teilnahme auch in der qualitativen Teilstudie gebeten. Es wurde dabei versucht, SchulleiterInnen und LehrerInnen sowohl aus städtischen als auch ländlichen Gegenden und möglichst aller Schularten in die Stichprobe einzubeziehen. Weiterhin wurde berücksichtigt, dass sowohl Schulen mit einem verhältnismäßig hohen Anteil an SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache sowie auch mit geringem Anteil in der Stichprobe vertreten sind. Dies ist im Wesentlichen gelungen. Es nahmen insgesamt fünf SchulleiterInnen teil, wobei zwei von ihnen an der Grundschule und drei an der Regelschule tätig sind (vgl. Tabelle 27).

Es lagen auch von zwei Gymnasialschulleiterinnen vorläufige Zusagen zur Interviewteilnahme vor. Trotz mehrmaliger Nachfragen in einem mehrmonatigen Zeitraum ließ sich jedoch leider aufgrund der hohen Arbeitsbelastung der SchulleiterInnen keine Möglichkeiten zum Interview finden.

Schulart	Geschlecht	Personenkennung	Fächer:		Berufserfahrung Schulleitung in Jahren
			Philologische, Geistes- und Sozialwissenschaftliche	Mathematisch-naturwissenschaftliche	
GS	Weiblich	01RE01	k.A.	k.A.	21
	Weiblich	06RE01	✓	-	k.A.
RS	Weiblich	02RE01	-	✓	22
	Männlich	04RE01	-	✓	k.A.
	Männlich	05RE01	✓	-	17

Tabelle 27 - Stichprobe, SchulleiterInnen

Es wurden weiterhin mit sechs LehrerInnen, welche bereits DaZ-Förderung erteilt haben bzw. noch zum Zeitpunkt der Interviews erteilten, Interviews geführt. Hierbei sind die Schularten Grundschule, Regelschule, Gesamtschule sowie Gymnasium vertreten. Auch haben die LehrerInnen unterschiedlich lange Erfahrung im Bereich DaZ. So gab eine Lehrerin zum Zeitpunkt des Interviews an, erst seit vier Wochen und eine weitere Lehrerin bereits seit etwa 21 Jahren DaZ-Förderung zu geben.

Schulart	Geschlecht	Personenkennung	Fächer		DaZ-Ausbildung	DaZ-Fort/-Weiterbildung	Erfahrung (DaZ-Förderung) in Jahren
			Philologische, Geistes- und Sozialwissenschaftliche	Mathematisch-naturwissenschaftliche			
GS	Weiblich	09LE01	✓	✓	Keine	Keine	4 Wochen
RS	Weiblich	02LE01	✓	-	Keine	Ja (RegionalberaterInnen, ThILLM)	Ca. 12 Jahre
	Weiblich	04LE01	✓	-		Ja (kurze)	Ca. 21 Jahre
	Weiblich	05LE01	✓	-	Keine	Ja	k.A.
Ges <sup>97</sup>	Weiblich	07LE01	✓	-	Keine	Ja (eine Fortbildung)	6 bzw.7 Jahre (keine durchgängig DaZ-Förderung)
Gym	Männlich	03LE01	✓	-	Ja	Ja	Mehr als 7 Jahre (vorher eher in Freizeit)

Tabelle 28 - Stichprobe, LehrerInnen

### 2.7.2 SchülerInnen

Tabelle 29 gibt einen Überblick über die SchülerInnen-Stichprobe. Von den 26 interviewten SchülerInnen wurden für die Analysen im Abschlussbericht zunächst zehn ausgewählt. Bei der Stichprobenziehung wurden die Faktoren Klassenstufe, Schulart, Geschlecht und nach Möglichkeit Herkunftssprache berücksichtigt. Die SchülerInnen sind im Alter von 9 bis 15 Jahren und gingen zum Zeitpunkt des ersten Interviews in die dritte, sechste oder achte Klassenstufe. Pro Schulart und Klassenstufe wurde jeweils ein Mädchen und ein Junge ausgewählt. Insgesamt sind acht Herkunftssprachen vertreten. SeiteneinsteigerInnen sind acht der SchülerInnen, OJ01 und MM01 sind keine SeiteneinsteigerInnen.

<sup>97</sup> Gesamtschule



Klassenstufe <sup>98</sup>	Schulart	Geschlecht	Personenkennung <sup>99</sup>	Geburtsland	Alter <sup>100</sup>
3	GS	Weiblich	MM01	Deutschland	9
		Männlich	RJ04	Ukraine	10
6	RS	Weiblich	PM04	Afghanistan	12
		Männlich	PJ02	Afghanistan	14
	Gym	Weiblich	SM01	Venezuela	12
		Männlich	OJ01	Deutschland	12
8	RS	Weiblich	PM01	Afghanistan	15
		Männlich	AJ01	Irak	15
	Gym	Weiblich	TM01	Kosovo	14
		Männlich	VJ03	Vietnam	15

Tabelle 29 – Stichprobe, SchülerInnen

### 3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die in Kapitel IV/2.6. dargestellten Kategorien dargestellt, jeweils in der gleichen Reihenfolge: Aussagen der SchulleiterInnen, daran anschließend die Aussagen der LehrerInnen und schließlich die Aussagen der SchülerInnen. Es handelt sich zunächst vornehmlich um eine deskriptive Beschreibung der Ergebnisse.

#### 3.1 Kategorie 1: Zusammensetzung der Schülerschaft

Die interviewten SchulleiterInnen und LehrerInnen wurden zum Anteil an SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache bzw. mit Migrationshintergrund an ihrer Schule befragt. Weiterhin wurden sie gebeten, sich zu den Herkunftsländern und ggf. zu Veränderungen über die Zeit zu äußern. Die SchülerInnen wurden nicht zur Zusammensetzung der Schülerschaft befragt.

##### SchulleiterInnen

Der Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache bzw. Migrationshintergrund bewegt sich laut Aussagen der SchulleiterInnen zwischen 4 und 26 Prozent. Auf die Frage danach, aus welchen Herkunftsländern die SchülerInnen stammen, weisen zwei SchulleiterInnen darauf hin, dass es sich um „die ganze BANDbreite“ (01RE01\_I1, 33) handelt bzw. dass die Länder „bunt gemischt“ (02RE01\_I1, 33) sind. Alle SchulleiterInnen geben an, dass ihre Schule von Aussiedlern aus Kasachstan und Russland bzw. der ehemaligen Sowjetunion besucht wird. Weiterhin werden zahlreiche weitere Herkunftsländer, zum Beispiel Irak, Vietnam und die Türkei, genannt.

<sup>98</sup> Klassenstufe zum Zeitpunkt des ersten Interviews

<sup>99</sup> Der erste Buchstabe der Personenkennung steht jeweils für die Erstsprache der SchülerInnen, der zweite Buchstabe für das Geschlecht. Die beiden Zahlen stellen Laufnummern dar.

<sup>100</sup> Alter zum Zeitpunkt des ersten Interviews

		01RE01 (GS) <sup>101</sup>	02RE01 (RS)	04RE01 (RS)	05RE01 (RS)	06RE01 (GS)
Aktuelle Situation	Anzahl SuS	400	300	200	270	230
	Anteil in % <sup>102</sup>	26% (ndH)	16% (MiHi)	unter 10%	ca. 4%	ca. 8% (ndH)
	Herkunftsländer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aussiedler (ehemalige Sowjetunion)</li> <li>• aus dem arabischen Raum</li> <li>• Vietnamesen</li> <li>• Polen</li> <li>• Kroaten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion</li> <li>• Irak</li> <li>• Türkei</li> <li>• Syrien</li> <li>• Brasilien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Russland-deutsch</li> <li>• Italiener</li> <li>• Irak</li> <li>• Vietnam</li> <li>• Philippinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aussiedlerkinder aus Kasachstan und Russland</li> <li>• Kosovo</li> <li>• Thailand</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schottland</li> <li>• Südengland</li> <li>• Russischsprachig</li> <li>• Vietnam</li> <li>• Arabische Kinder</li> </ul>
Veränderung über die Zeit	Anteil	in den letzten Jahren geringe Aufnahme von SchülerInnen (gesunkener Zuzug)	kontinuierlich gestiegen	-	-	leicht zurückgegangen
	Herkunftsländer	nach der Wende immer mehr ausländische Kinder		nach Wiedervereinigung "Aussiedlerwelle"		
Bemerkungen		in den letzten Jahren geringere Aufnahme	„Problematik“ an vorheriger Schule der Schulleiterin nicht begegnet	Aussiedler nach der Wende kamen häufig von höheren Bildungseinrichtungen		

Tabelle 30 - Zusammensetzung der Schülerschaft, SchulleiterInnen

Es wird auch berichtet, dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft mit nicht-deutscher Herkunftssprache über die Zeit verändert habe. Während die Zahl der betreffenden SchülerInnen an einer Schule kontinuierlich steige, berichten zwei weitere SchulleiterInnen, dass die Zahl der aufgenommenen SchülerInnen in den letzten Jahren zurückgegangen sei (vgl. auch Tabelle 30). Erwähnt wird einerseits der verstärkte Zuzug von Aussiedlern nach der Wiedervereinigung Deutschlands, welcher in den letzten Jahren abgenommen hat. Andererseits wird eine Veränderung in Hinblick auf den sozioökonomischen Status bzw. auf das Bildungskapital wahrgenommen. 04RE01 erwähnt in diesem Zusammenhang, dass Aussiedler, welche direkt nach der Wiedervereinigung kamen, „häufig von Höheren Bildungseinrichtungen in RUSSland, häufig d[er] von dortigen gymNASien“ (04RE01\_I1, 289) kamen.

### LehrerInnen

Tabelle 31 gibt einen Überblick über die Angaben der LehrerInnen zur Zusammensetzung der Schülerschaft, wobei sich die Angaben hier im Gegensatz zu den Angaben der SchulleiterInnen auf die in der DaZ-Förderung befindlichen SchülerInnen beziehen. So erhalten den interviewten LehrerInnen zufolge zwischen etwas weniger als 1% und 5% der SchülerInnen DaZ-Förderung.

<sup>101</sup> Abkürzungen in Klammern beziehen sich auf die Schulform: GS steht für Grundschule, RS für Regelschule.

<sup>102</sup> Hier wird der von den befragten SchulleiterInnen angegebene Anteil berichtet. Zudem wird ggf. angegeben, auf welche Gruppe sich die SchulleiterInnen bei ihren Angaben beziehen: ndH (SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache), MiHi (SchülerInnen mit Migrationshintergrund)

		09LE01 (GS) <sup>103</sup>	02LE01 (RS)	04LE01 (RS)	05LE01 (RS)	07LE01 (Ges)	03LE01 (Gym)
Aktuelle Situation	Anzahl SuS <sup>104</sup>	300	300	200	270	550	570
	Anteil in % <sup>105</sup>	1%	5%	2%	1%	weniger als 1%	3%
	Herkunftsländer <sup>106</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spanien</li> <li>• Vietnam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afghanistan</li> <li>• Russland</li> <li>• Weißrussland</li> <li>• Libanon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Italien</li> <li>• Thailand</li> <li>• Irak</li> <li>• Vietnam</li> <li>• Philippinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Italien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vietnam</li> <li>• Philippinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Venezuela</li> <li>• Kosovo</li> <li>• Vietnam</li> <li>• Armenien</li> <li>• u.a.</li> </ul>
Veränderungen	Herkunftsländer		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iraker</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Russland</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Russland</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thailand</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bosnien</li> <li>• Russland</li> </ul>
Bemerkungen			Rückgang Russland bzw. Sowjetrepubliken	Ist nationaler geworden	Rückgang Russland bzw. Sowjetrepubliken; Insgesamt geringere SuS-Zahlen		Rückgang Russland bzw. Sowjetrepubliken

Tabelle 31 - Zusammensetzung der Schülerschaft, LehrerInnen

In Hinblick auf die Herkunftsländer wird von den LehrerInnen darauf verwiesen, dass die SeiteneinsteigerInnen „eigentlich aus allerherrs LÄNDER“ (02LE01\_I1, 51, auch 04LE01) stammen. Als Herkunftsländer werden z.B. Afghanistan, Italien, Libanon, Thailand und Russland genannt, wobei für die Angaben keine Vollständigkeit anzunehmen ist, da es sich vornehmlich um Beispiele und selten um vollständige Aufzählungen handelte. 02LE01 weist darauf hin, dass SeiteneinsteigerInnen in der Sekundarstufe kein ungewöhnliches Phänomen mehr sind, sich jedoch vornehmlich DaZ-Materialien für die Grundschule finden: „man geht wahrscheinlich immer davon aus die schüler die komm in die GRUNDschule gehn, aber das is nich mehr so, is lange nich mehr so“ (02LE01\_I1, 135). Zudem wird dargestellt, dass es auch gewissermaßen ‚nicht entdeckte‘ SchülerInnen in den Schulen gibt bzw. SchülerInnen die im Schulalltag mitlaufen, ohne speziell z.B. in Form von Förderung berücksichtigt zu werden. Dies wird von 07LE01 als unproblematisch geschildert: „äh unsre kleine ((Schülerin)), die äh jetzt das ZWELte jahr in DEUTSCHland, die FRAGT SELber auch immer auf die bestimmten beGRIFFe, die sie nich verSTEHT, die is so pfiffig, dass se das gut MIT[/] dass se gut mitbekomm[/] äh mitkommt.“ (07LE01\_I1, 62). 03LE01 berichtet von problematischeren Einzelfällen: „wir ham in der sechsten klasse ((Schülername)) sitzen, der versteht auch NICHTS. er ist verhaltensAUFFällig aber ha ja was, was mach ich im unterricht, wenn ich nichts verstehe?“ (03LE01\_I1, 80).

<sup>103</sup> Abkürzungen in Klammern beziehen sich auf die Schulform: GS steht für Grundschule, RS für Regelschule, Ges für Gesamtschule und Gym für Gymnasium.

<sup>104</sup> Angabe bezieht sich auf die GesamtschülerInnenzahl an der Schule.

<sup>105</sup> Hier wird der von den befragten LehrerInnen angegebene Anteil berichtet. Bei den Angaben der LehrerInnen kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie sich vornehmlich auf die SchülerInnen beziehen, welche derzeit in der Förderung sind, nicht so sehr wie viele SchülerInnen absolut an der Schule sind.

<sup>106</sup> Die Angaben beziehen sich auf Herkunftsländer derzeit oder in den letzten Schuljahren geförderten SchülerInnen.

Auch die LehrerInnen berichten von Veränderungen über die Zeit bezüglich der Zusammensetzung der SchülerInnen, jedoch vornehmlich bezogen auf die Herkunftsländer. So kamen zum Beispiel 02LE01 zufolge die ersten SeiteneinsteigerInnen aus dem Irak. 04LE01 hat beobachtet, dass es „internationaler“ (04LE01\_I1, 137) geworden sei, die SeiteneinsteigerInnen mittlerweile aus viel zahlreicheren unterschiedlichen Herkunftsländern kommen. Ein Rückgang wird vornehmlich bezogen auf die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen aus Russland bzw. ehemaligen Sowjetrepubliken beobachtet (02LE01, 03LE01, 05LE01).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die LehrerInnen bezogen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft vornehmlich die SchülerInnen im Blick haben, welche sie fördern bzw. gefördert haben. Wie aus den Angaben der SchulleiterInnen geht auch aus den Angaben der LehrerInnen hervor, dass die SeiteneinsteigerInnen aus sehr vielen verschiedenen Ländern nach Deutschland kommen, wobei sich Veränderungen über die Zeit in Hinblick auf die Herkunftsländer zeigen. So wird ein Rückgang von SeiteneinsteigerInnen aus Russland bzw. den ehemaligen Sowjetrepubliken beobachtet.

### **3.2 Kategorie 2: Die (Erst-)Aufnahme von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in die Schulen**

Alle interviewten Akteure wurden zur (Erst-)Aufnahme an der Schule befragt. SchulleiterInnen und LehrerInnen wurden vornehmlich gebeten, den Eingliederungsprozess darzustellen. Die SchülerInnen wurden auch dazu befragt, wie sie ihre erste Zeit in Deutschland bzw. an der Schule erlebt haben.

#### **SchulleiterInnen**

In Hinblick auf die strukturelle Erstaufnahme von SeiteneinsteigerInnen zeigte sich bei den interviewten SchulleiterInnen ein ähnliches Vorgehen: In der Regel erfolgt zunächst ein Elterngespräch, bei dem über das Kind gesprochen wird sowie Aufnahmeformulare ausgefüllt werden. Es wird berichtet, dass Eltern häufig Übersetzer zu diesen Gesprächen mitbringen. 05RE01 berichtet zudem, dass bei Ankunft eine Bestandsanalyse gemacht wird, um unter anderem zu sehen wie die deutsche Sprache beherrscht wird (05RE01\_I1, 144). Daran schließt sich die Eingliederung in den Regelunterricht sowie der Beginn stundenweiser Sprachförderung an.

Alle fünf SchulleiterInnen thematisieren die Frage der altersgerechten Einstufung. Hierbei ergeben sich für die SchulleiterInnen Probleme, da eine Zurückstufung eigentlich nicht erfolgen sollte, bisher aber so gut wie an allen Schulen bereits so vorgegangen wurde. In einem Beispiel wurde ein Antrag auf Zurückstufung gestellt, obwohl das Kind im betreffenden Fall in die vierte Klasse hätte eingestuft werden müssen. Die Zurückstufung wird folgendermaßen von der Schulleiterin begründet: „SIE wäre eigentlich in der VIERTEN Klasse gewesen, u:nd\_äh da ham wir dann gleich gesagt dass es halt ZIEMlich schwierig dann wird, wenn auch gerade dieser ÜBERgang dann, also vierte fünfte Klasse ja?, welche Schule geht sie dann, und dann wieder neues KLIMA, NEUE RAHMENBEDINGUNGEN für das Kind, und DA haben wir sehr eng mit den ELTERN auch zusammengearbeitet, wo dann die Eltern auch der Meinung waren, dass wir sagen, ok, wir GÖNNen ihr jetzt nochmal ZWEI JAHRE GRUNDSCHULSCHULZEIT, dass sie dritte vierte Klasse in der GRUNDSCHULE bewältigt, hier die DEUTSCHE SPRACHE erlernt und dann auch die CHANCE hat, zum Gymnasium zu gehen, und auch gerade, ja sich ja in der anderen Lernumgebung zurechtfindet.“ (06RE01\_I1, 151). Ein ähnliches

Beispiel wird für die Regelschule von einem Schulleiter (04RE01) gegeben. Hier hätte die betreffende Schülerin Ende des Schuljahres in die zehnte Klasse eingestuft werden müssen. Um ihr aber die Eingewöhnung zu ermöglichen, wurde sie in die neunte Klasse eingestuft. Neben der Möglichkeit, sich zunächst einleben und die deutsche Sprache lernen zu können, wird weiterhin die Einschätzung des bisherigen schulischen Werdegangs sowie die fachliche Kompetenz der SchülerInnen, d.h. welche Vorkenntnisse sie bereits mitbringen, berücksichtigt. So hieß es in einem anderen Fall: „wenn der junge n sprach[/] äh nen ZAHLenraum von bis HUNDERT hat und grad mal so addieren, subtrah[/] ma[/] addIERen, SUBtraHIERen und MULTiplizieren kann und die DIVision GAR nicht so richtig beHERRSCHT, also jedenfalls nicht so richtig, wie man sichs VORstellt, da sind also von fünf AUFGaben, vier FALSCH. [...] und die Elne is vielleicht noch grad n GLÜCKStreffer äh dann sag ich mir, dann kann ich das kind nicht in die neunte KLASSE geben.“ (04RE01\_I1, 402-404). Eine altersgemäße Einstufung bei mangelnden Fachkompetenzen schätzt er demnach als äußerst problematisch ein. Allerdings werden sprachliche und fachliche Kompetenzen nicht notwendigerweise getrennt, wie das folgende Zitat zeigt: „große sprachliche und damit auch große SCHULische probleme“ (04RE01\_I1, 161). Wenn man unter „schulischen Problemen“ versteht, wie gut die SchülerInnen am Fachunterricht teilhaben können, werden in diesem Fall sprachliche und fachliche Probleme gleichgesetzt bzw. sprachliche bedingen fachliche Probleme. Letztlich werden demnach verschiedene Parameter herangezogen, um eine Einstufungsentscheidung zu treffen: „es HÄNGT wie gesagt vom LERNverhalten, von dem SPRACHverständnis, von all[/] von viel verSCHIEDenen parametern ab“ (04RE01\_I1). Eine Schulleiterin erwähnt jedoch auch, dass es im Einzelnen eine „Bauchentscheidung“ (02RE01\_I1, 24) sei; 04RE01 äußert sich in ähnlicher Weise: „ich muss nur n gutes geFÜHL dabei haben“ (04RE01\_I1, 416). Die Entscheidung zur Einstufung wird, wie auch im Zitat von 06RE01 dargestellt, in der Regel in Absprache mit den Eltern getroffen. Auch werden Einstufungsentscheidungen zunächst als vorläufig angesehen und können bei Bedarf revidiert werden. In einem Interview wurde von einem Einzelfall berichtet, in dem eine Einschulung verweigert wurde, da der Schüler weder ausreichende fachliche noch sprachliche Kompetenzen besaß und der Schulleitung keine gesonderte personelle und finanzielle Unterstützung zur intensiven Betreuung dieses Schülers zugekommen wäre. Diese Unterstützung wäre aber der Schulleitung zufolge notwendig gewesen, um diesem Schüler eine angemessene Entwicklung zu ermöglichen.

Nachdem die Entscheidung über die Zuordnung zur Klassenstufe getroffen wurde, beginnt die Förderung. Alle SchulleiterInnen berichten, dass SeiteneinsteigerInnen in der Regel sofort einer Regelklasse zugewiesen werden. Zusätzlich erhalten die SchülerInnen (DaZ-)Förderstunden, die sie entweder anstelle einzelner Unterrichtsstunden des Regelunterrichts oder am Nachmittag erhalten. Auf Aussagen der SchulleiterInnen zur Förderung selbst wird ausführlich im Rahmen des Kapitels V/3.3, der Kategorie Förderung, eingegangen. Abbildung 54 stellt noch einmal schematisch den von den interviewten SchulleiterInnen berichteten Verlauf der Erstaufnahme von SeiteneinsteigerInnen dar.

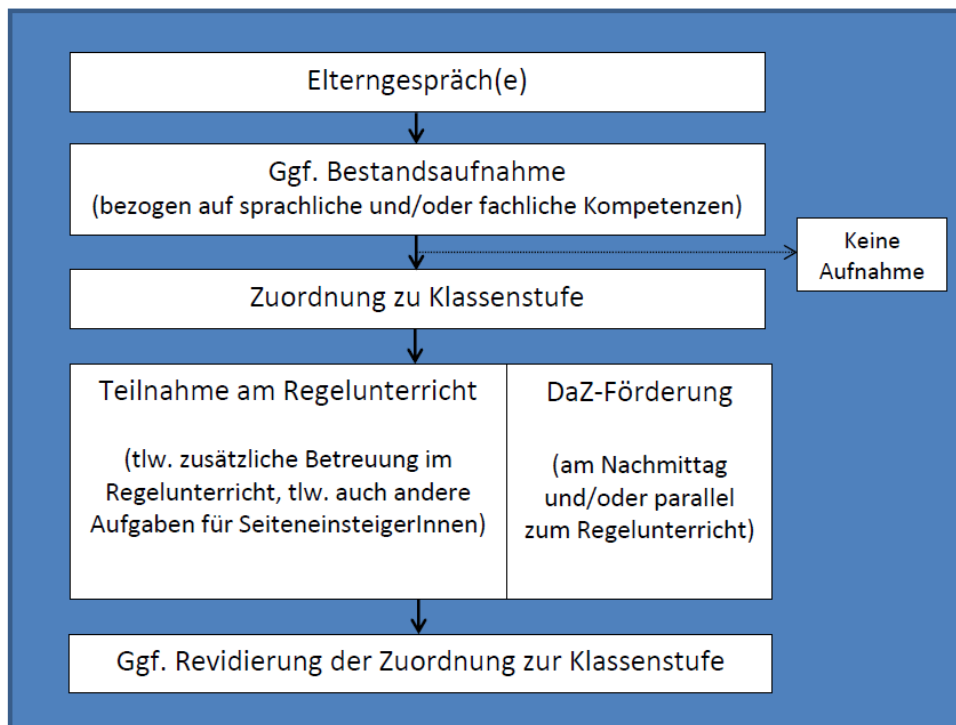


Abbildung 54 - Erstaufnahme von Seiteneinsteigern

Ein Schulleiter fokussiert bei der Erstaufnahme von SeiteneinsteigerInnen zudem sehr stark die soziale Komponente. Er legt großen Wert darauf, ein „verTRAUNsvolles verhältnis“ (04RE01\_I1, 93) herzustellen, indem er zunächst Zeit in mitunter auch lange Elterngespräche investiert, in welchen nicht nur über das aufzunehmende Kind gesprochen, sondern auch die Migrationsgeschichte der Eltern bzw. der Familie thematisiert wird. Es ist ihm wichtig Interesse zu zeigen, damit die Eltern „nach HAUse gehen und sagen, ja (w[/] hier sind die kinder) gut aufgehoben und DAS wird schon“ (04RE01\_I1, 97). Er beobachtet ferner die SchülerInnen im weiteren Verlauf, wobei er unter anderem darauf achtet, ob sie soziale Kontakte knüpfen: er achtet darauf, „ob sie geknickt oder dann sogar TRAurig oder i::rgendwe[/] oder [ob] se sich äh\_äh ABsondern äh aufm SCHULhof“ (04RE01\_I1, 139). Auch fragt er SchülerInnen regelmäßig, wie es ihnen geht. Er betrachtet diese Zeit als Investition, die sich „lohnt“ (04RE01\_I1, 101).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Erstaufnahme von SeiteneinsteigerInnen so verläuft, dass im Anschluss an ein Elterngespräch und ggf. eine Bestandsaufnahme der fachlichen und sprachlichen Kompetenzen der SeiteneinsteigerInnen eine Zuordnung zur Klassenstufe erfolgt. Es zeigt sich, dass in der Praxis eine Zurückstufung nicht ungewöhnlich ist. Ziel ist es hierbei häufig, den SeiteneinsteigerInnen durch die so gewonnene zusätzliche (Schul-)Zeit die Möglichkeit zu geben, sich in Deutschland zurechtzufinden und sprachlich sowie ggf. fachlich aufholen zu können. Einstufungsentscheidungen werden in Abstimmung mit den Eltern getroffen und jeweils als vorläufig angesehen. Sie können bei Bedarf verändert werden.

### LehrerInnen

Auch die interviewten LehrerInnen wurden zum Verlauf der (Erst-)Aufnahme von SeiteneinsteigerInnen befragt. 02LE01 und 05LE01 weisen zunächst auf eine mangelnde Kontinuität hin, da SeiteneinsteigerInnen häufig umziehen müssten, wobei sich dies vornehmlich auf (Kriegs-)Flüchtlinge

bezieht. Strukturell wird der Prozess der (Erst-)Aufnahme von den LehrerInnen ähnlich wie von den SchulleiterInnen dargestellt (vgl. auch Abbildung 55). 07LE01 berichtet jedoch, dass es keine eigentliche Aufnahme-prozedur gibt und 09LE01, die erst seit kurzem DaZ-Förderung gibt, stellt die Erstaufnahme nicht dar. Es zeigt sich, dass – ähnlich wie von den SchulleiterInnen – vor allem die als schwierig bzw. problematisch eingeschätzte Zuordnung zur Klassenstufe fokussiert wird. 07LE01 verweist zunächst auf die gesetzlichen Regelungen: „es is ja geSETZlich geREgelt, äh dass die Elgentlich ihrem ALter entsprechend in die KLASSenstufe EINgeordnet werden sollen“ (02LE01\_I1, 74), wobei dies in einem Fall dadurch erschwert wurde, dass das Alter der betreffenden Schülerin nicht mit Sicherheit ermittelt werden konnte. Es zeigt sich, dass eine Zurückstufung um ein Jahr (erwähnt zum Beispiel von 03LE01, 04LE01 und 05LE01) nicht ungewöhnlich ist. Auch 02LE01 hält dies für vertretbar. 02LE01 berichtet jedoch auch, dass von ihr zum Zeitpunkt des Interviews geförderte SchülerInnen an einer vorherigen Schule mehrere Jahre zurückgestuft wurden bzw. in einem Fall keine Einschulung erfolgte mit der Begründung, dass der betroffene Schüler, der kurz vor seinem fünfzehnten Geburtstag eingereist war, nicht mehr schulpflichtig gewesen sei. Die Zurückstufungen um mehrere Jahre hält 02LE01 für äußerst problematisch, auch da sich diese ihr zufolge negativ auf die SchülerInnen auswirkt: „die fühlN sich einfach nicht wohl, also sie fühlN sich äh im klassenverband NICH wohl, weil se ganz einfach WEITER sind“ (02LE01\_I1, 157). Hinzu kommt, dass einige SchülerInnen zudem keine zusätzliche DaZ-Förderung erhalten haben: „((Schülerin)), die kommt auch aus ((Land)), die ist seit ein jahr und acht monaten HIER ähm ist vierZEHN, sitzt in der FÜNFTen. ist in ((Stadtname)) in die ERSTE klasse gesteckt worden, da hat man gemerkt es geht nicht, weil sie ja, ja sie ist KEINE sechst [/] äh ERSTklässlerin, dann hat man DIE einfach in die VIERTE gesetzt und kein DAZ-unterricht.“ (02LE01\_I2, 72). 03LE01 berichtet, dass er keinen Einfluss auf die Einstufung hat, dass er sich aber eher eine Zuordnung nach Sprachniveau als nach Alter vorstellen könnte. Im Falle einer Nichtaufnahme durch die Schule erfolgt 07LE01 zufolge eine Schulzuordnung durch das Schulamt.

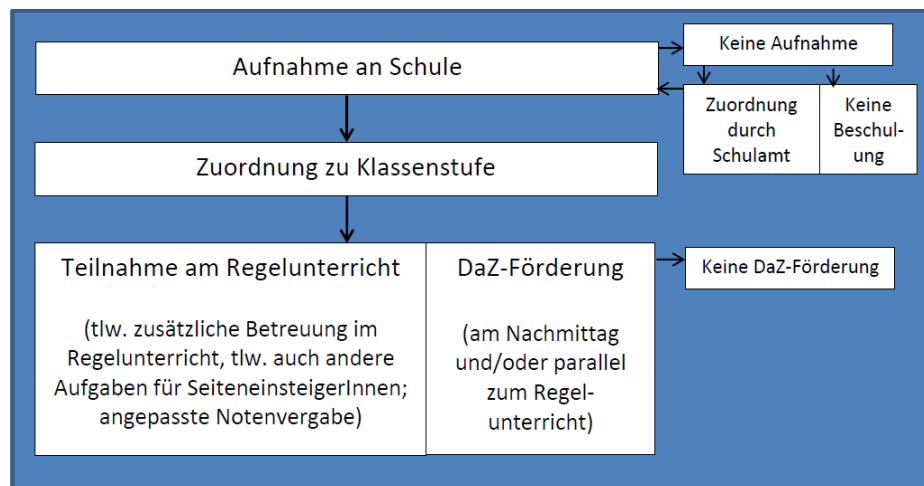


Abbildung 55 - (Erst-)Aufnahme, LehrerInnen

Sind die SeiteneinsteigerInnen einer Klassenstufe zugeteilt worden, dann nehmen sie von Beginn an am Regelunterricht teil. 04LE01 und 05LE01 weisen darauf hin, dass der Anfang an der Schule besonders schwer sei: „DAS is ne harte SACHE. das muss man eben auch mal ganz einfach auch so sehen, dass das für die KINDER ne ganz harte zeit ist. und das ERSTE halbe jahr wenn die da sind, da ist es ganz schwierig, da muss man davon ausgehen, dass die dasitzen und NICHTS verstehen.“

(05LE01\_I1, 224). Nach 02LE01s Erfahrung dauert es in der Regel ein Jahr, bevor SeiteneinsteigerInnen beginnen, in der Regelklasse teilhaben zu können: „also im regelfall is es EIN jahr, wo se dann auch anfangen im unterricht mitzuarbeiten, wo se sich dann auch TRAUN im klassenverband was zu sagen, ohne das se jetzt sagen, ich sag lieber nichts, es is eh falsch.“ (02LE01\_I1, 267). 05LE01 und 07LE01 weisen auf eine die Situation der SeiteneinsteigerInnen berücksichtigende Notenvergabe hin: „das heißt also den ersten zwei jahn [/] in dem ERSten jahr GAR keine beNOTung, in dem ZWEIten jahr dann so peu à PEU, wo es halt angemessen und so n bisschen auch zu motiVIERN“ (07LE01\_I1, 96).

Zusätzlich zum Regelunterricht erhalten die SchülerInnen in der Regel DaZ-Förderung. Zum Teil findet dieser am Nachmittag, zum Teil parallel zu Regelunterrichtsstunden statt. Bezogen auf die DaZ-Förderung wird auf problematische Aspekte der pro Jahr nur einmalig möglichen Bedarfsmeldung von Förderstunden hingewiesen: „handicap is auch immer äh wir müssen im APRIL die schülerzahl angeben, wie viele dazstunden wir brauchen, ja pf im september kann ich fünf MEHR habn, ja die fünf stunden gibt mir am ende des schuljahres keiner, das heißt ich muss jetzt zirkeln. und DAS is immer n bisschen schwierig, dass diese STUNden so knapp bemessen sind und pro schüler eine stunde in der woche is n bisschen wenig“ (02LE01\_I1, 251). Pro Kind steht demnach eine Stunde Förderung pro Woche zur Verfügung. 09LE01 und 02LE01 weisen zudem darauf hin, dass die Gewährleistung der Durchführung der Stunden durch den Lehrermangel an den Schulen nicht in jedem Fall gesichert werden kann. Auch 07LE01 äußert sich kritisch zum Model der sofortigen Eingliederung in den Regelunterricht kombiniert mit lediglich einer DaZ-Förderstunde pro Woche. Sie stellt dem die (Erst-)Aufnahme von SeiteneinsteigerInnen in einem anderen Land gegenüber: „also wir hatten ja schüler, die sind zum beispiel nach ((Land)) gegangen, da is das AUfnahmeprozeder [/] das proZEdere an den schuln so, dass die kinder erstmal geZIELT n viertel JAHR oder ich weiß jetzt nich die zeitspanne, das kann ich jetzt nich sagen, also geZIELT äh ein [/] den UNterricht haben, in in also in in der SPRache und erst DANN wieder die die äh KLASSen zurückgehn. die sind zwar schon ner klasse ZUgeordnet, aber ähm letztendlich ham se erstma [/] is die GRUNdvoraussetzung überhaupt am unterricht TEILhaben zu können, is die SPRache und diese SPRACHbarriere wird in der hinsicht erstma verSUCHT n stück weit abzubaun.“ (07LE01\_I1, 44). 02LE01 berichtet, dass es wohl – ähnlich dem von 07LE01 geschilderten Modell – zu einem Zeitpunkt vorgeschaltete Sprachkurse gab, und schätzt dieses Vorgehen als sinnvoll ein.

Bezogen auf die Aufnahme von SeiteneinsteigerInnen haben sowohl 03LE01 als auch 07LE01 Veränderungen wahrgenommen. 03LE01 erläutert, dass das Thema früher keine Relevanz hatte: „weil das war damals noch gar nicht, in den neunziger jahren, im geSPRÄCH, jedenfalls hier für DIEse region nicht, das war nicht releVANT“ und er die betroffenen SchülerInnen an einer vorhergehenden Schule in seiner Freizeit förderte (03LE01\_I1, 21). 07LE01 berichtet, dass das Thema heute nichts Ungewöhnliches mehr sei: „das zumindest jetzt das nichts mehr UNgewöhnliches wenn son kind kommt, die lehrer wissen beSCHEID, die lehrer sind jetzt oft genug infoMIERT worden, wie se die kinder auch zu beWERTen, wie se sich dem gegenüber verHALten solln, [...] dass man drauf ACHtet, dass also die kinder immer wieder die möglichkeiten haben, bei sprachverständnisproBLEMen oder WORTproBLEMen, die sie einfach nich verSTEHn, dass se da NACHfragen können und da sind die LEHrer inzwischen drauf EINgestellt.“ (07LE01\_I1, 96).

Auf die Frage nach der (Erst-)Aufnahme antwortet 02LE01 zunächst nicht mit Hinweisen zur strukturellen, sondern vielmehr zur sozialen Aufnahme an der Schule: „also die AUfnahme is



eigentlich hier sehr sehr OFFen hier, muss ich sagen ähm, wir sind keine ausländerFEINDliche schule, also es gibt MAL SELten zwischenfälle, wo se dann naja wegen ihres kopftuchs oder so mal ähm ANgepöbelt werden oder das KOPFtuch eben ma runtergezogen wird. das muss ma aber [/] das müssen se [/] das komm se dann auch meistens zu mir, was ich dann auch kläre. ansonsten werden se hier sehr OFFEN aufgenommen, auch in den klassen SEHR SEHR offen, es entstehen ganz frühzeitig auch kontakte, natürlich suchen die verschiedenen nationen sich UNternander auch wieder immer [/] um einfach ihre muttersprache auch zu SPREchen.“ (02LE01\_I1, 77). 04LE01 berichtet von einem Schüler, der zu Beginn unglücklich war und keine Freunde hatte. Allerdings weist sie darauf hin, dass es stark auf die SchülerInnen selbst ankomme, ob ihnen die Kontaktaufnahme schnell gelingt oder nicht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Darstellung der strukturellen Aufnahme im Wesentlichen den Schilderungen der SchulleiterInnen entspricht. Auch die LehrerInnen thematisieren die Einstufung, wobei diese als schwierig und problematisch eingeschätzt wird. Weiterhin stehen einige LehrerInnen dem Modell der sofortigen Eingliederung in den Regelunterricht der SeiteneinsteigerInnen, ergänzt durch eine wöchentliche DaZ-Förderstunde, kritisch gegenüber. Zudem wird berichtet, dass die Planung und Durchführung der DaZ-Förderstunden aufgrund der jährlich nur einmalig möglichen Bedarfsmeldung sowie aufgrund des Lehrermangels erschwert wird.

### SchülerInnen

Betrachtet man die strukturelle Erstaufnahme aus Perspektive der SchülerInnen, beschreiben diese zunächst den Weg ‚nach‘ und daran anschließend das Ankommen in Deutschland. Dabei ergeben sich für die interviewten SchülerInnen in Abhängigkeit der Migrationsursache unterschiedliche Charakteristika (vgl. auch Tabelle 32). Es lassen sich (Kriegs-)Flüchtlinge von solchen Migranten unterscheiden, welche aus beruflichen bzw. privaten Gründen einreisen. Im Fall von Krieg im Herkunftsland fällt es den SchülerInnen teilweise nicht leicht, darüber zu sprechen: „ICH kann NICH erzÄHLen also (-) warum, weil ist das ein bisschen SCHWIERig find\_ich (-) (nie wieder)“ (PJ02\_I1, 114).<sup>107</sup> Bei (Kriegs-)Flüchtlingen (PM01, PJ02, AJ01, PM04, TM01, RJ04<sup>108</sup>) erfolgt die Einreise in der Regel über verschiedene Drittländer, lediglich RJ04 berichtet von der Reise aus dem Herkunftsland direkt nach Deutschland. PM01 und PJ02 berichten davon, dass sie bei Ankunft in Deutschland bei der Polizei waren bzw. von dieser abgeholt wurden am Flughafen: „wir WARen ERST beim POLizei .(-) und POLizei hat\_u:ns geSCHICKT nach ((Ortsname))“ (PJ02\_I1, 138). Nach der Ankunft in Deutschland, wobei die SeiteneinsteigerInnen und ihre Familien in der Regel zunächst in (Asyl-)Heimen untergebracht werden, wird zudem von mehrmaligem Umziehen und dem Leben in verschiedenen (Asyl-)Heimen bzw. Gemeinschaftsunterkünften (für Asylsuchende) berichtet. So beschreibt TM01 zahlreiche Stationen: „das war ganz SCHLIMM wir sind immer ganz oft UMgezogn von aSYLheim zu aSYLheim , also von ich glaub ((Stadtname)) hats angefang[/] nee zuerst warn wir in ((Stadtname)), zuallererst, weil da unser ONkel gelebt hat [...] also MEIN onkel gelebt hat. dann warn wir DORT, dann äh ham wir uns dort ANgemeldet also als äh FLÜCHTlinge und dann wurdn wir nach ((Stadt)) geSCHICKT°h von ((Stadtname)) aus dann nach ((Stadtname)), von ((Stadtname)) dann aus nach

---

<sup>107</sup> Da PJ02 im späteren Verlauf des Interviews Krieg im Heimatland erwähnt und auch der Bruder von PJ02, welcher ebenfalls interviewt wurde, Krieg als Ursache angegeben hat, kann eine eindeutige Ursachenzuschreibung dennoch erfolgen.

<sup>108</sup> Bei RJ04 ist die Ursache für die Migration nach Deutschland unklar. Da auch er von einem Heimaufenthalt berichtet, kann jedoch angenommen werden, dass es sich ebenfalls um Flucht handelt.

((Stadt/Dorfname)) , von ((Stadt/Dorfname)) dann aus nach ( --) ((Stadtname)) , von ((Stadtname)) nach ((Stadtname)) , (-) von ((Stadtname)) dann nach ((Stadtname)) und von ((Stadtname)) nach ((Stadtname)) in so\_n Wohnheim und jetzt lebm wir in einer Elgenen < wohnung . <lachend>> °h nach circa über [/] nach [ circa ] acht neun zehn JAHRN ham wir ne eigene WOHNung < bekomm. <lachend>>“ (TM01\_I1, 76-80). Das vermehrte Umziehen bedingt auch häufigere Schulwechsel. So berichtet ein Großteil der befragten SeiteneinsteigerInnen, die als (Kriegs-)flüchtlinge nach Deutschland kamen, von Schulwechseln. Die diskontinuierliche Schulbiographie, die bereits durch die Fluchtsituation bedingt ist, wird demnach in Deutschland häufig fortgeführt.

Erfolgt die Migration aus beruflichen und bzw. oder privaten Gründen, von den befragten SchülerInnen betrifft dies SM01 und VJ01<sup>109</sup>, so sind diese SeiteneinsteigerInnen in der Regel direkt aus dem Herkunftsland nach Deutschland eingereist und sie berichten weder von mehrmaligen Umzügen noch vom Besuch verschiedener Schulen – abgesehen vom Übergang zu einer weiterführenden Schule.

Ursache für Migration	(Kriegs-)Flüchtlinge	Berufliche und/oder private Ursachen
<b>Einreise</b>	i.d.R. über mehrere Zwischenstationen (Drittländer)	direkt nach Deutschland
<b>Ankunft und Wohnsituation</b>	Aufenthalt in (Asyl-)Heimen, i.d.R. (mehrmalige) Umzüge innerhalb Deutschlands i.d.R. erst nach mehreren Jahren fester Wohnsitz (eigene Wohnung) Besuch verschiedener Schulen	i.d.R. kein mehrmaliges Umziehen, stetiger Besuch der selben Schulen ggf. bis zum Übergang zu weiterführenden Schulen
<b>(Verlauf der) Aufnahme an der Schule</b>	Einstufung Teilnahme am Regelunterricht, zusätzliche Förderstunden Tlw. zusätzliche Nachhilfe Im Einzelfall: zeitweise keine Beschulung und/oder keine Deutsch-als-Zweit-sprache-Förderung	Einstufung Teilnahme am Regelunterricht, zusätzliche Förderstunden Zusätzliche Nachhilfe

Tabelle 32 - (Erst-)Aufnahme in Deutschland, SchülerInnen

Was die Aufnahme an der Schule betrifft, so erwähnen zwei SchülerInnen (PJ02, SM01) ihre nicht- altersangemessene Einstufung, wobei es sich jeweils um Zurückstufungen handelt. SM01 hat die dritte Klasse in Deutschland wiederholt, um Deutsch zu lernen. Ein weiterer Grund für Klassenwiederholung im Grundschulalter scheinen das deutsche Schulsystem und die in Thüringen praktizierte Aufgliederung nach der vierten Klasse zu sein (SM01\_I1, 68). PJ02 ist derzeit in einer sechsten Klasse. Nach einem Schulwechsel wurde er aufgrund seines Alters nicht in die fünfte Klasse eingeschult, obwohl er zuvor die vierte Klasse in der Grundschule besucht hatte (bei einem Alter von 14; auch die Einschulung in eine sechste ist demnach noch nicht altersangemessen). Dies führt dazu, dass er das Gefühl hat, ihm fehle ein Jahr und damit Wissen, dass die Lehrer voraussetzen, weil es in der fünften Klasse vermittelt wurde. Seine Empfindungen diesbezüglich beschreibt er folgendermaßen: „SCHLE:SCHT . (-) MANCHmal wenn ich (seh/die) , ich KANN nicks MACHen .°h h[/] d[/] s[/] SCHLESCHT . (1.4) Aber man kann NICHs machen . (--)“ (PJ02\_I1, 102) Gleichzeitig berichtet er von

<sup>109</sup> Die Eltern von VJ01 lebten bereits vor seiner Einreise in Deutschland. Er wuchs zunächst bei seiner Großmutter auf. Private Gründe bzw. Familiennachzug ist demnach in seinem Fall die Ursache für Migration. Für die Eltern kann ursprünglich von einer Arbeitsmigration ausgegangen werden.

einem vorherigen Wohnort, an welchem er zunächst nicht beschult wurde: „VIER ERStE monate ich hab [/] ich WAR nich in die schule °h und DANach ich habe in die SCHUle gegangen und da wa:r so AUCh schwer“ (PJ02\_I1, 138).

In der Regel berichten die befragten SeiteneinsteigerInnen, in Übereinstimmung mit der Darstellung der SchulleiterInnen, davon, dass sie zusätzliche Förderung am Nachmittag erhalten. Lediglich PJ02 berichtet, dass er nach Einschulung im vorherigen Wohnort keine Deutschförderung erhielt (PJ02\_I1, 232f.). PJ02 weiß von anderen, die noch in diesem Ort sind, dass sich dort die Situation nicht verändert hat: „jetzt is IMmer noch leute [/] zum beispiel meine freunde die sin immer noch in ((Stadtname)) und die ham IMmer noch kein DEUTSCHkurs oder so was .(-) das ober (1.5) SCHEIße , das find ich scheiße .“ (PJ02\_I2, 130).<sup>110</sup>

Bezogen auf das Ankommen in Deutschland scheint das Eindrücklichste für die befragten SchülerInnen ihre mangelnden Deutschkenntnisse (RJ04, PJ02, SM01, PM01, VJ03, PM04) und damit einhergehende Schwierigkeiten zu sein, soziale Kontakte zu knüpfen sowie auch dem Regelunterricht folgen zu können. So berichtet SM01, dass MitschülerInnen versuchten, mit ihr Kontakt aufzunehmen: „Alle habn gleich am ERSten tag habn sie (-) ganz viele SACHen gefragt aber ich konnte °h fast NICHs ich glaub eigentlich NICHs antworten weil °h (-) es war mein ZWEIter DRITtter tag in DEUtschland und ich [konn]te kein deutsch und ja“ (SM01\_I1, 80) und VJ03 beschreibt dies folgendermaßen: „als ich HERgekomm=bin , ich verstand damals GAR nichts . wie:: ein DEUtscher der nach (-) Asien kommt und AU\_nichts versteht .°hhhähm am anfang wars relativ schwierig FREUNde zu finden“ (VJ03\_I1, 66). Dies hat dazu geführt, dass er sich als Außenseiter gefühlt hat: „man: versteht vielleicht zwei von fünf WÖRtern . ↑°h h° und (-- ) dieses [/] ja ähm:(---) ((schmatzt)) dieses gefühl , dass man AUßenseiter ist . die so man: (-) IS\_einfach nicht dran geWÖHNT .“ (VJ03\_I1, 102).

Ähnlich wie RJ04 im folgenden Zitat berichten auch andere SchülerInnen von ihrem Unterricht nach Ankunft in Deutschland: „ja da konnt isch überHAUPT KEIN DEUTSCH (0.9) in der STUNde saß ich ja\_nu[/] (xxx) nur (-) so herRUM , (-) öh (-) guckte auf frau A , dachte , (-) öh haben wir jetzt muSIK oder DEUTSCH oder WAS haben wir jetzt .(-- ) KAPIERTE gar nichts“ (RJ04\_I1, 158). Mit der Eingliederung in den Regelunterricht ergibt sich damit für viele der interviewten SeiteneinsteigerInnen ein hohes Frustrationspotential. Mit steigenden Sprachkompetenzen verbessert sich den SchülerInnen zufolge jedoch das Knüpfen und Aufrechterhalten sozialer Kontakte: „also erstemal war sch [/] SCHWER weil die SPRACHE [/] un\_da (-) hatt\_ich auch von anfang keine FREUNde , aber jetzt BESser .“ (AJ01\_I1, 96). Im Wesentlichen werden sowohl LehrerInnen als auch MitschülerInnen als hilfsbereit, nett und entgegenkommend beschrieben (PJ02, SM01, PM01, VJ03, PM04). PJ02 und PM01 sehen dies jedoch in Abhängigkeit davon, ob man an der Schule „Ausländer“ gewöhnt sei oder nicht. Lediglich RJ04 berichtet, dass er sowohl von MitschülerInnen als auch von LehrerInnen nicht gut aufgenommen wurde. So bezeichnet er die MitschülerInnen als „böS“ (RJ04\_I1, 254). Aufgrund seiner mangelnden Deutschkenntnisse konnte er zudem LehrerInnen nicht um Hilfe bitten: „ich KONNTE das nicht den LEHRERN sagen , dass sie mich beLEIDIGEN , (-) weil ich die SPRACHE nicht

---

<sup>110</sup> Zu diesem Zitat sei ergänzend hinzuzufügen, dass Kraftausdrücke und dergleichen in den geführten Interviews die absolute Ausnahme bildeten.

konnte und da hat ich eben PECH“ (RJ04\_I1, 265). In seinem Fall zeigt sich zudem keine Veränderung über die Zeit: „ich (1.2) hab niemanden zu\_SPIEELN , mir ist immer LANG:WEILig“ (RJ04\_I1, 236).<sup>111</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Abhängigkeit der Migrationsursachen sich Wege nach Deutschland sowie das Ankommen in Deutschland unterscheiden. Im Fall von (Kriegs-)Flüchtlingen ist die Einreise häufig durch Zwischenaufenthalte in Drittländern gekennzeichnet, das Ankommen hingegen durch häufiges Umziehen und das Wohnen in (Asyl-)Heimen. Am hervorstechendsten ist die Beschreibung des „Nichtverstehens“, mit dem die SeiteneinsteigerInnen besonders in den ersten Wochen und Monaten konfrontiert werden, wobei sich dies jedoch graduell verbessert: „also es war ha:lt NICHT (-) SEHR leicht ↑ , wei:l (-) °h ich bin geKOMMn , ich konnte halt NICHTS , aber: (0.9) ich ha:b geLERNT , weil\_ich WOLLte das auch“. (SM01\_I1, 385)

### 3.3 Kategorie 3: Förderung

Im Rahmen der Interviews wurden auch die Erfahrungen der Akteure mit der Förderung thematisiert. In den Interviews wurde erfragt, wie die Förderung an der Schule organisiert ist, d.h. wer den Förderunterricht in welchem Umfang an der Schule gibt, welche Inhalte die Förderung hat und ob bzw. in welcher Form Schulen bzw. die SchülerInnen selbst etwa im außerschulischen Bereich kooperieren.

#### SchulleiterInnen

Auf die Frage nach Erfahrungen mit SeiteneinsteigerInnen zeigt sich, dass alle drei interviewten SchulleiterInnen von Regelschulen besonders positive Entwicklungen in Einzelfällen darstellen. So werden Beispiele gegeben, in denen SeiteneinsteigerInnen, häufig in sehr kurzer Zeit, sehr große Erfolge verbuchen konnten, etwa dass ein Schüler die Abschlussrede mithielt (02RE01), eine Schülerin, welche in der sechsten Klasse nach Deutschland kam zur besten Lernerin der zehnten Klasse und dann zum Gymnasium weiterempfohlen wurde (04RE01), eine weitere Schülerin, welche in der 7. Klasse nach Deutschland kam, in der zehnten Klasse den besten Aufsatz schrieb (05RE01). In allen Fällen handelt es sich demnach um Beispiele für extrem positive Entwicklungen, was auch die Verwendung von Superlativen zeigt. Das Miterleben dieser Entwicklungen beschreibt ein Schulleiter folgendermaßen: „es is [/] es war eine FREUde da zuzuschauen“ (04RE01\_I1, 83).

Die fünf interviewten SchulleiterInnen berichten, dass in der Regel LehrerInnen der Schule, mitunter die KlassenlehrerInnen der betreffenden SchülerInnen, den (DaZ-)Förderunterricht übernehmen, wobei 04RE01 von einer Lehrerin berichtet, die auch eine Ausbildung in diesem Bereich hat. Aber auch sonderpädagogische Fachkräfte und in einem Fall eine Referendarin mit DaF-Ausbildung übernehmen die Förderung. An Schule 02, 04 und 05 gibt es jeweils ein bis zwei Lehrerinnen, welche diese Aufgabe kontinuierlich übernehmen. 01RE01 berichtet, dass sie vier Lehrerinnen einsetzt, wobei zum Zeitpunkt des Interviews etwa 40 Kinder gefördert wurden. Zudem wird Förderung an

---

<sup>111</sup> Im weiteren Verlauf des Interviews spricht RJ04 von Freunden. Bis auf eine Stelle ergibt sich aus dem Kontext, dass es sich um Freunde im außerschulischen Kontext handelt, die er selten sieht. An einer Stelle spricht er jedoch auch im schulischen Kontext von Freunden. Somit finden sich leichte Inkonsistenzen in Hinblick auf seine Aussagen. Allerdings wurde der von ihm dargestellte Sachverhalt – dass er keine Freunde bzw. wenig Kontakt zu MitschülerInnen hat – von einer Betreuerin, welche mit RJ04 im schulischen Kontext beobachten konnte, bestätigt.

zwei Schulen auch von externen Lehrkräften durchgeführt, die ausschließlich die Sprachförderung durchführen.

Die Förderung wird so organisiert, dass zu fördernde SchülerInnen aus dem Unterricht herausgenommen werden (01RE01, 06RE01) und/oder im Unterricht unterstützt werden, z.B. durch zusätzliche Betreuung im Regelunterricht: „zum TEIL sitzt einer neben dem KIND in der stunde“ (01RE01\_I1, 59; auch von 06RE01 berichtet) bzw. am Nachmittag gefördert werden (04RE01). Aus den Angaben ergibt sich, dass die SchülerInnen in der Regel ein bis drei Stunden Förderung pro Woche erhalten. 01RE01 allerdings spricht sich entschieden gegen Förderung am Nachmittag aus und begründet dies folgendermaßen: „ich bin VERTreter davon, dass am VORMittag zu machen, weil wenn ich am nachmittag FÖRDERunterricht mache kommt wenig raus, weil die wissen, die SPIElen jetzt unten in der sandkiste uns ich muss hier sitzen“ (01RE01\_I1, 142) Weiterhin betont sie, dass nicht nur SeiteneinsteigerInnen, sondern auch in Deutschland geborene Kinder mitunter sehr schlecht Deutsch sprechen und der Förderung bedürfen. Förderung wird 01RE01 zufolge so lange gegeben, so lange diese notwendig ist: „wir sagen jetzt nicht !DAS! KIND !MUSS! !EIN! !JAHR! !LANG! EINE STUNDE GEFÖRDERT WERDEN und BIS zum bitteren ende. ich denke, wenn man da nicht flenx[/] flexibel ist, also das, das wird nichts, JA?“ (01RE01\_I1, 152). Diese Flexibilität im Umgang mit Förderstunden ist für sie demnach von entscheidender Bedeutung, um den Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht zu werden. Weiterhin wird von zwei SchulleiterInnen berichtet, dass nach Möglichkeit SchülerInnen gleicher Niveaustufen zusammen gefördert werden (01RE01, 04RE01).

Für die Förderung selbst kann unterschieden werden zwischen inhaltlichen und methodisch-didaktischen Schwerpunkten. So werden zu Beginn in der Regel Alltagsthemen in den Vordergrund gestellt, wobei die SeiteneinsteigerInnen lernen sollen, sich in Deutschland zurechtzufinden. Themen sind zum Beispiel Farben, Zahlen oder der Tagesablauf. Weiterhin werden die Vermittlung der deutschen Kultur sowie Sprachförderung auch mit Bezugnahme auf Grammatik erwähnt. In Hinblick auf methodisch-didaktische Schwerpunkte zeigt sich, dass Differenzierung eine Rolle spielt. In Schule 06 wird mit Wochenplänen gearbeitet, sodass alle SchülerInnen individuelle Lernpläne haben. 05RE01 erwähnt auch eine Differenzierung im Regelunterricht in der Form, dass SeiteneinsteigerInnen andere Aufgaben oder mehr Zeit für bestimmte Aufgaben bekommen. Eine Schulleiterin erläutert auch, welche Materialien verwendet werden. Es wird nicht mit einem bestimmten „DaZ-Lehrwerk“ gearbeitet, sondern vielmehr kommt Material verschiedener Verlage aber auch Material aus anderen Fächern, wie Bildkarten aus dem Englischunterricht, zum Einsatz und es wird am Computer mit Lernspielen gearbeitet.

Die SchulleiterInnen wurden nach Kooperationen befragt und es zeigt sich (vgl. Tabelle 33), dass einige SchulleiterInnen mit mehreren Kooperationspartnern wie Vereinen zusammenarbeiten und auch andere LehrerInnen der Schule in die Förderung der SeiteneinsteigerInnen einbezogen werden. 02RE01 und 04RE01 geben keine Kooperationen an. 02RE01 verweist auf die die DaZ-Förderung durchführende Lehrerin, über deren Kontakte bzw. Verbindungen alles laufen würde. 04RE01 äußert sich in Hinblick auf freie Träger kritisch: „es GIBT ja NEBEN den schulen auch so freie TRÄger, die da n SAMMELbecken von äh HALBERwachsen, KLEINerwachsen, GROßerwachsen und grad mal so äh naja etwas UNstrukturiert aGIEren. [...] es sind natürlich auch GELDverdienende äh EINrichtungen häufig, die ja äh weder [/] WENiger IdealiStisch DRANGehen, als diese EINrichtung, die wir SCHULE nennen.“ (04RE01\_I1, 350). Im Fall von Schule 01 und 06, die jeweils mit Vereinen kooperieren, wird sich positiv über die Zusammenarbeit geäußert.

Kooperation mit...	01RE01 (GS)	02RE01 (RS)	04RE01 (RS)	05RE01 (RS)	06RE01 (RS)
Verein(en)	Ja	-	Nein	-	Ja
RegionalberaterInnen	Ja	-	-	Ja*	Ja
KollegInnen	Ja	-	-	Ja	Ja
anderen Schulen	-	-	-	Ja**	Ja*
anderen Partnern	Ja*	-	-	-	-
<i>Hinweise/Bemerkungen</i>	<i>*Andere: Uni-Praktikant</i>	<i>Förderlehrerin 02LE01 ist verantwortlich für Zusammenarbeit</i>		<i>*Regionalb.: Lehrerin besucht Fortbildungen; **mit Grundschulen</i>	<i>*Weiterführende Schulen</i>

Tabelle 33 – Kooperationspartner, SchulleiterInnen

## LehrerInnen

Bis auf 07LE01 geben die jeweils interviewten LehrerInnen Förderunterricht. In einigen Fällen gibt es weitere Personen, die entweder ebenfalls fördern oder die betreffenden LehrerInnen unterstützen. 07LE01 weist darauf hin, dass jeweils andere LehrerInnen die Förderung übernehmen und keine Kontinuität sichergestellt werden kann: „weil ne konstante FÖRderung nich möglich is, weil die kolLEGEN, dies vieLEICHT ma sich n bisschen in zwei drei FORTBILDungen dazu was angehört haben, dann das jahr drauf wieder NICH mehr in der forderung sind und es is irgendwie noch keine wirklich befRIEdigende lösung [...] entstanden.“ (07LE01\_I1, 24-26). Im Fall von 02LE01, 03LE01 und 04LE01 ist diese Kontinuität gegeben, insofern als diese LehrerInnen seit vielen Jahren die DaZ-Förderung an der Schule geben (vgl. auch Stichprobenbeschreibung). 09LE01 gibt zum Zeitpunkt des Interviews seit vier Wochen DaZ-Förderung. Im Kollegium gab es für sie keinen Ansprechpartner und sie berichtet, dass sie vor Übernahme der Aufgabe nervös war.

Die Förderung findet entweder parallel zum Regelunterricht oder am Nachmittag statt (vgl. auch Tabelle 34), wobei für beide Modelle Nachteile angeführt werden. Findet die Förderung parallel zum Regelunterricht statt, dann erschwert dies die Stundenplangestaltung (02LE01, 07LE01, 09LE01) und wirft die Frage auf, aus welchen Stunden man die SchülerInnen herausnehmen kann: „man sagt, die solln ja MÖGLichst nich aus DEN fächern raus, die ihnen SPAß macht, wie KUNST [und muSIK] [...] oder was weiß ich, also wo se [/] oder SPORT, wo se sich GUT eigentlich integriern LASSen und wo das auch ganz gut LÄUft und das is schwer“ (07LE01\_I1, 325-327). 03LE01 sieht die Herausnahme aus dem Fachunterricht zudem aus fachlichen Gesichtspunkten als problematisch an, und daher findet die Förderung am Nachmittag bzw. in Frei- und Randstunden statt: „wir wollen die schüler NICHT, wie es eigentlich angedacht is, aus dem unterricht herausnehmen, dass sie den FACHunterricht NICHT verSÄUmen, weil sie müssten das wieder selbstständig nachholen und meine schüler, die ich hier kenne, es würde den MEIsten SCHWER fallen, deshalb hab ich also immer für die die randSTUNden angeSIEDELt. also es gibt nicht den festen stundenPLAN der schule in dem FALL, sondern die STUNden werden mit den schülern jeweils zu schuljahresBEGinn beziehungsweise bei planÄNDERung besprochen, [sodass] jeder WIRKlich kann und zeit hat. das hatte bisher immer gePASST.“ (03LE01\_I2, 35). Die Förderung am Nachmittag wird jedoch ebenfalls als nicht unproblematisch angesehen (03LE01, 04LE01), da sie eine zusätzliche Belastung der SchülerInnen bedeutet: „bin bisschen gespalten, weil wenn ein schüler neu in deutschland ist ein jahr oder zwei jahre und er hat SIEben stunden fachunterricht so viele voKAbeln und fremdwörter, die er gar nicht verarbeiten kann, sehe ich schwierigkeiten, ihn am nachmitTAG nochmal mit zwei stunden mit

voKabeln, grammatik und ähnlichem vollzustopfen, was er gar nicht mehr um die zeit verarbeiten KANN.“ (03LE01\_I2, 103). Daher wünscht er sich eine bessere Integration in den Schulalltag. Eine weitere Schwierigkeit, welche berichtet wird, ist die Zusammenfassung der SchülerInnen in Gruppen, wobei hier sowohl das Niveau als auch der Stundenplan – wenn die Förderung am Vormittag stattfindet – der SchülerInnen eine Rolle spielt (02LE01, 04LE01, 03LE01).

Tabelle 34 gibt einen Überblick über die Anzahl der geförderten SchülerInnen sowie über den Umfang der Förderung. Es zeigt sich, dass der Anteil der geförderten SchülerInnen stark variiert. Ebenso zeigt sich, dass das Hinzukommen von SchülerInnen ohne weitere Förderstunden nicht ungewöhnlich ist. Interessant ist, dass von 03LE01 im Gymnasium etwa 18 SchülerInnen in vier Stunden gefördert werden. Dies scheint damit zusammenzuhängen, dass Förderung nur bis zu einer bestimmten Niveaustufe beantragt werden kann, 03LE01 jedoch dennoch Förderbedarf bei weiteren SchülerInnen konstatiert.

Material	09LE01 (GS) <sup>112</sup>	02LE01 (RS)	04LE01 (RS)	05LE01 (RS)	07LE01 (Ges)	03LE01 (Gym)
Anzahl geförderte SuS	2	15 (16) <sup>113</sup>	3 (5) (6)	1*	3	4-5 (4)
Stundenumfang	3*	15 (15)	4 (4) (4)	1	*	ca. 17 (18)*
Förderung am Nachmittag/ Frei-/Randstunden	unklar	-	Ja	Ja	unklar	Ja
Förderung parallel zum Regelunterricht	Ja	Ja	.*	-	Ja	.**
Grund für Übernahme der Aufgabe	hatte noch Stunden übrig (keine eigene Klasse im laufenden Schuljahr)	„keiner wollte an das Thema ran“	Ehemals DaZ-Förderung für Erwachsene	Russischlehrerin, erste SuS Russisch als L1/ Erfahrungen der eigenen Kinder	Versuch der Organisation von Förderung, weil sie eine Referendarin hatte	Interesse am Thema
Bemerkungen	*werden auch von anderen LehrerInnen noch betreut	FSJ-lerin unterstützt bei Förderung	*in einem Einzelfall zusätzlich Betreuung im Fachunterricht	*Im Schnitt 1-3 SuS	*einmal pro Woche Förderung, Stundenanzahl unklar – 07LE01 gibt selbst z.Zt. des Interviews keine Förderung	*Jetzt auch Kinder, die in Deutschland geboren sind **Im Einzelfall Ausnahme eines Schülers

Tabelle 34 - Umfang der DaZ-Förderung, LehrerInnen

<sup>112</sup> Abkürzungen in Klammern beziehen sich auf die Schulform: GS steht für Grundschule, RS für Regelschule, Ges für Gesamtschule und Gym für Gymnasium.

<sup>113</sup> Die Angaben in Klammern stehen für weitere Schulbesuche und dokumentieren Veränderungen. Steht die Klammer davor, bezieht sich dies auf Angaben, die sich auf die Vergangenheit beziehen.

Die interviewten LehrerInnen berichten vornehmlich von positiven Erfahrungen in der Förderung. Es gibt demnach keine Probleme (03LE01, 05LE01, 07LE01), und die SchülerInnen sind in der Regel fleißig und erfolgreich bzw. entwickeln sich in kurzer Zeit sehr positiv (03LE01, 05LE01, 09LE01) und fühlen sich wohl (03LE01). Die Eingliederung gelingt gut (05LE01). Dem gegenüber stehen Einzelfälle, in denen negative Erfahrungen gesammelt wurden. Bis auf 05LE01, die auf die wenigen Seiten-einsteigerInnen an der Schule hinweist, und 09LE01, die erst seit vier Wochen DaZ-Förderung gibt, berichten alle FörderlehrerInnen aber auch von negativen Erfahrungen: SchülerInnen nehmen nicht oder nur widerstrebend und nicht sehr erfolgreich an der Förderung teil (02LE01, 03LE01). So wollte ein Schüler ins Heimatland zurückkehren und arbeitete nur wenig mit, schaffte aber dennoch den Schulabschluss (02LE01). Weiterhin wird von Fällen berichtet, in denen die SchülerInnen nicht erfolgreich waren (02LE01, 03LE01, 04LE01, 07LE01). Dies wirkt sich auch auf die LehrerInnen selbst aus: „sie hat sich GANZ GANZ doll beMÜHT aber ähm es war halt wirklich SCHWER. für ALLE beteiligten [schwer].“ (07LE01\_I1, 22).

Es zeigt sich, dass drei der LehrerInnen explizit darauf eingehen, dass ihnen der DaZ-Förderunterricht Spaß mache (02LE01, 03LE01, 05LE01), und 02LE01 möchte diesen gerne künftig weitergeben. Sie und 04LE01 weisen auch darauf hin, dass man in der Arbeit mit den DaZ-Förderkindern die Erfolge sehen würde: „es ist eine arbeit, wo man ERFOLG sieht“ (04LE01\_I1, 185). Als Herausforderung wird der Umgang mit der Heterogenität der SchülerInnen gesehen (02LE01, 03LE01, 04LE01), wobei dies eine ständige Differenzierung erfordere (04LE01). Weiterhin erwähnt 02LE01 Schwierigkeiten, die sich nach den Ferien ergeben, da sie dann jeweils „von vorne“ beginnen müsste. Daher gibt sie jetzt Hausaufgaben für die Ferien. Auch von anderen LehrerInnen werden die Ferien als problematisch angesehen, was sprachliche Entwicklungen angeht (vgl. auch Kategorie Erfolgsfaktoren). 09LE01 schließlich berichtet von Schwierigkeiten, sich mit einer Schülerin zu verständigen, da diese fast noch gar kein Deutsch beherrsche.

Die LehrerInnen berichten für ihre Förderung einerseits inhaltliche und andererseits methodisch-didaktische Schwerpunkte. In zwei Fällen wird jeweils der typische Aufbau der Fördereinheiten geschildert. 03LE01 beginnt in der Regel damit Aktuelles bezogen auf den Fachunterricht zu besprechen. Daran anschließend übt er, was ggf. die FachlehrerInnen empfohlen haben. Schließlich kommt das von ihm geplante Übungsprogramm zum Einsatz, wenn noch Zeit dafür ist. 04LE01 schildert ein ähnliches Vorgehen mit anderer Reihenfolge, wobei sie zunächst berücksichtigt, dass die Förderung am Nachmittag stattfindet: „sodass ich den nachmittag so: gesta:lte we:nn\_äh sie vierzehn uhr beginnen, möglichst erst gemeinsam mit ihnen etwas tue, ob spielerisch oder wiederHOLend mit andern materialien, oder mit ner folie, oder pf ja, äh:m sodass sie erstmal wieder runterkommen und reinkommen, in die sache und DANN hm MEISTens schon ein bisschen differenziertere übungen, zu dem was so behandelt wurde [...] dann versuch ich MINdestens ene ha:lbe stunde:: ähm, [...] hausaufgabenzeit, nach stundenplan, was war im deutschunterricht los, raus hefter zeigen, da hast du probleme, physik () nochmal raus, und guck nochmal bitte ins buch, oder hm ja, es is VIEL zu wenig ähm), für diese hausaufgabenzeit eigentlich, es isn ANstoßen, es is ne hilfe“ (04LE01\_I1, 53). Sie arbeitet kontinuierlich mit einem Lehrbuch, und die Hausaufgabenzeit schließt sich jeweils daran an. Interessant ist, dass mehrere LehrerInnen berichten, so gut wie immer für die SchülerInnen erreichbar zu sein und diese Möglichkeit wird auch von den SchülerInnen wahrgenommen (02LE01, 03LE01): „also sie kommen IMMER auf mich zu“ (02LE01\_I1, 61), auch bei Problemen, die nicht die Schule betreffen (05LE01). Sie stehen zum Beispiel per E-Mail oder



Facebook mit den SchülerInnen in Kontakt. 02LE01 und 03LE01 sind auch die LehrerInnen, die die meisten SchülerInnen in der DaZ-Förderung betreuen.

Nach den Inhalten befragt, wurden folgende Aspekte erwähnt: Grammatik (02LE01, 07LE01, 09LE01), Wortschatz (02LE01, 09LE01), Phonetik (03LE01, 07LE01), Textverständnis wird trainiert bzw. gelesen (02LE01, 05LE01) und Kultur (05LE01). Zu Beginn werden grundlegende Aspekte wie das Zurechtfinden in der Schule geübt (02LE01, 05LE01), mit dem Ziel, „dass sie einfach SCHULALLtag sozusagen überLEBEN“ (09LE01\_I1, 124). Es wird auch Hilfe geleistet beim Ausfüllen von Dokumenten, auch für die Eltern, (02LE01, 05LE01). Einen wichtigen Schwerpunkt in der Förderung scheint der Bezug zum Fachunterricht zu sein. Es wird Prüfungsvorbereitung gemacht (02LE01, 03LE01, 04LE01), fachunterrichtsbezogen gefördert, indem bei der Schullektüre geholfen (03LE01) oder kleinschrittig mit den Schulbüchern (05LE01) gearbeitet wird oder gar Englischvokabeln in Absprache mit der Englischlehrerin geübt werden (03LE01). Weiterhin wird an Feinheiten bzw. gezielt an Defiziten gearbeitet (03LE01, 05LE01, 07LE01, 09LE01), wobei 03LE01 darauf hinweist, dass dies insbesondere für den Unterricht relevant sei: „ich denke mal äh die lernen in der pause und in ihrer FREIzeit äh MEHR für den täglichen geBRAUCH als hier im daz unterrichtet, WEIL hier werden eigentlich die FEINheiten beARbeitet und das was sie für den unterricht ganz WICHTig brauchen.“ (03LE01\_I2, 47)

Methodisch-didaktisch gesehen steht mit Blick auf die Heterogenität der SchülerInnen die Differenzierung (02LE01, 04LE01) bzw. das „sich individuell auf die jeweilige Situation“ einstellen (05LE01, 07LE01) im Vordergrund, wobei eine Planung nur bedingt möglich sei (03LE01). Viel zu sprechen bzw. Redeanlässe zu bieten wird ebenso als wichtig erwähnt (02LE01, 09LE01) als auch regelmäßig zu schreiben (03LE01). 04LE01, die auch Hausaufgaben gibt, kontrolliert alles, was von den SchülerInnen geschrieben wird. Dabei ist das Ziel, dass die Texte schließlich fehlerlos sind. Auch legt sie Wert auf eine Wiederholung von Inhalten in spielerischen bzw. anderer Weise. 07LE01, die zum Zeitpunkt des Interviews keine DaZ-Förderung mehr gab, verweist darauf, dass sie vornehmlich ‚aus dem Bauch heraus‘ gearbeitet habe.

Befragt nach der Rolle der L1 im Rahmen der Förderung geben zwei LehrerInnen an, dass diese Einfluss auf die Aussprache (02LE01, 03LE01) bzw. auf die Grammatik (03LE01) nimmt. 09LE01 vertritt die Auffassung, dass die L1 keinen Einfluss nimmt, da alle Kinder bei Null beginnen würden. Relevant ist die L1 dann, wenn an der Schule eine herkunftssprachlich kompetente Person ist, welche bei der Verständigung mit den betroffenen SchülerInnen helfen kann.

Die interviewten LehrerInnen wurden auch dazu befragt, mit welchen Materialien sie arbeiten (Tabelle 35 gibt einen Überblick). Es zeigt sich, dass eine große Bandbreite an Materialien verwendet wird. Lediglich 04LE01 gibt an, durchgängig und regelmäßig mit einem Lehrbuch zu arbeiten, wobei sie die Auffassung vertritt, dass auch ein Buch nicht alles leisten kann. 04LE01 gibt an, auch andere Materialien ausprobiert zu haben, ist jedoch immer wieder zu dem von ihr verwendeten Lehrwerk ‚Deutschmobil‘ zurückgekehrt. Weitere drei Lehrer geben an, mit DaZ-Lehrbüchern bzw. Arbeitsheften zu arbeiten, dies jedoch nicht durchgängig. 05LE01 hält spezielle Materialien nicht für notwendig, da die SchülerInnen bereits mit zahlreichen Schulbüchern konfrontiert sind und sie mit Kinderbüchern arbeitet: „das kann man dann eben auch sehr gut für die FÖRDERUNG nehmen, ja und deshalb bin ich gar nicht der meinung, dass da viel umfangreichere WERKE gemacht werden müssen, weil die ja dann auch sehr speziell auf IRGENDETWAS bestimmtes bezögen wären, ja.“

(05LE01\_I1, 247). Als problematisch wird einerseits angeführt, dass Materialien teuer seien (04LE01) und dass Copyright-Probleme die Arbeit erschweren (03LE01).

Material	09LE01 (GS) <sup>114</sup>	02LE01 (RS)	04LE01 (RS)	05LE01 (RS)	07LE01 (Ges)	03LE01 (Gym)
(DaZ-)Lehrbuch/-materialien	✓*	✓*	✓*	nein		✓*
DaZ-Lehrplan <sup>115</sup>	✓**			weniger	(✓)*	
WB/ BW/ BM <sup>116</sup>		✓ (BM)		✓ (BW)		✓ (BW, WB)
Andere	✓***	✓**	✓	✓*		✓**
	*DaZ-Arbeitsheft (keine genauen Angaben) **zur Orientierung ***Bücher mit Wimmelbildern, Material aus dem Internet	*Pluspunkt Deutsch (Cornelsen) **LÜK-Kästen, Alphabettisierungskurs (Cornelsen), DaZ-Box (Finkenverlag)	*Deutschmobil **Fundus an Material zu Hause	*Bilderbücher/ Kinderbücher, eigene Schulbücher, Material von Fortbildungen, Arbeitshefte aus Grundschule	*erst bekommen, als sie keine Förderung mehr gegeben hat	*keine konkreten Angaben **Material aus Aufbaustudium, Grammatiken, selbst erstellte Arbeitsblätter

Tabelle 35 - In der Förderung verwendete Materialien, LehrerInnen

Auch die LehrerInnen machten Angaben zu Kooperationen (vgl. auch Tabelle 36). Dabei zeigt sich, dass vornehmlich mit KollegInnen kooperiert wird. Häufig wird diesbezüglich darauf verwiesen, dass aufgrund von Zeitmangel bzw. Arbeitsbelastung dies nur bedingt möglich sei, auch seien nicht alle KollegInnen gleichermaßen bereit zu kooperieren. Allerdings fällt auf, dass 03LE01 die Zusammenarbeit als sehr intensiv und gut einschätzt. Er verweist sehr häufig auf Absprachen bzw. auf Einschätzungen bzgl. der SchülerInnen, welche KollegInnen von ihm teilen. Auch verwendet er in diesen Zusammenhängen sehr häufig die „wir-Form“. Ebenso wird die Zusammenarbeit mit RegionalberaterInnen vornehmlich als positiv eingeschätzt. Eine Kooperation mit Vereinen hingegen wird nicht erwähnt. 07LE01 weist darauf hin, dass es schwer sei Absprachen zu Wege zu bringen: „die müssen im NACHmittagsbereich eher arbeiten, wir sind im VORMittagsbereich tätig, das heißt, die SCHNITTstelle is nich so richtig da“ (07LE01\_I1, 124). Besonders 09LE01 wünscht sich verstärkte Kooperationsmöglichkeiten und schätzt die Zusammenarbeit mit KollegInnen weniger als Kooperation ein, insofern als diese vornehmlich erwarten, dass sie den SchülerInnen Deutsch beibringe.

<sup>114</sup> Abkürzungen in Klammern beziehen sich auf die Schulform: GS steht für Grundschule, RS für Regelschule, Ges für Gesamtschule und Gym für Gymnasium.

<sup>115</sup> Bei 05LE01 und 07LE01 wurde explizit nach dem DaZ-Lehrplan gefragt, bei 09LE01 nicht. Die anderen LehrerInnen wurden nicht explizit dazu befragt.

<sup>116</sup> WB = Wörterbücher, BW = Bildwörterbücher, BM = Bildmaterial

Kooperation mit...	09LE01 (GS) <sup>117</sup>	02LE01 (RS)	04LE01 (RS)	05LE01 (RS)	07LE01 (Ges)	03LE01 (Gym)
Verein(en)						
RegionalberaterInnen	(✓)*	✓		✓	✓	✓
KollegInnen	(✓)**	(✓)*	(✓)*	✓	✓*	✓✓*
DaZ-FörderlehrerInnen		(✓)**				✓**
anderen Schulen		(✓)***				
anderen Partnern					(✓)**	✓***
Hinweise/Bemerkungen	*bedingt hilfreich für Grundschule **gelegentliche Gespräche/ Absprachen z.B. mit Klassenlehrerin	*kommt auf KollegInnen an **In Fortbildungen ***eine Grundschule	*gelegentliche Gespräche, Zusammenarbeit sehr unterschiedlich, gibt Material an diese weiter		*weniger mit FachlehrerInnen, eher FörderlehrerInnen **Studierendeninitiative, jedoch fand nie Förderung statt	*sehr gut und intensiv **In Fortbildungen ***Kinder unterstützen Kommunikation mit Eltern

Tabelle 36 - Kooperation, LehrerInnen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die interviewten LehrerInnen in sehr unterschiedlichem Umfang DaZ-Förderung geben und auch aus unterschiedlichen Gründen diese Aufgabe übernommen haben. Zwar ist die Mehrheit der Erfahrungen, die sie in dieser Tätigkeit gemacht haben positiv, und vielen macht die DaZ-Förderung besonderen Spaß, dennoch werden von allen LehrerInnen negative Erfahrungen in Einzelfällen berichtet. Die Inhalte der Förderung, die entweder parallel zum Regelunterricht oder am Nachmittag stattfindet, sind sehr vielseitig, orientiert sich häufig aber stark an den Bedürfnissen der SchülerInnen in Hinblick auf den Regelunterricht. So werden Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitung gemacht. Die interviewten LehrerInnen kooperieren vornehmlich mit KollegInnen sowie den RegionalberaterInnen.

### SchülerInnen

In der Regel berichten die interviewten SchülerInnen, dass der Förderunterricht von LehrerInnen durchgeführt wird bzw. wurde (RJ04, PJ02, PM04, OJ01, SM01, AJ01, TM01), in einem Fall wurde die Förderung auch vom Rektor erteilt (TM01). Häufig ergänzt die Förderung dabei den Regelunterricht, indem Probleme und Fragen aus dem Unterricht besprochen werden (OJ01, SM01, AJ01, TM01, VJ01). Über den Umfang der DaZ-Förderung machen die SchülerInnen nur sehr wenige Aussagen: AJ01 bekommt wöchentlich zwei Stunden und PM01 vier Stunden. Die Inhalte der Förderung sind sehr unterschiedlich: Es wird gebastelt, Wortarten werden geübt (RJ04), das ABC und Grammatik gelernt (PM04), Texte, Bücher gelesen, und es wird geschrieben, Bilder werden zur Verständnissicherung gemalt, und mit dem Computer gearbeitet (TM01). PM04 wünscht sich zudem Wortschatzarbeit.

<sup>117</sup> Abkürzungen in Klammern beziehen sich auf die Schulform: GS steht für Grundschule, RS für Regelschule, Ges für Gesamtschule und Gym für Gymnasium.

Es zeigt sich, dass auch die Hilfe von Familienmitgliedern (RJ04, VJ01), die Hilfe anderer LehrerInnen (SM01) und Freunde (VJ01, PJ02) sowie zusätzliche Förderung und Nachhilfe (SM01, VJ01) in Anspruch genommen wird bzw. wurde. Teilweise fällt es den SchülerInnen schwer, sich zu erinnern bzw. genauere Angaben dazu zu machen, wer sie wann gefördert hat. So spricht TM01 von einer „Frau“ im Asylheim, an deren Namen sie sich nicht erinnern kann. Und SM01 berichtet ebenfalls von einer Frau, die ihr zusätzlich noch Nachhilfe gegeben hat: „ich weiss nur , dass DIE ma da war ↑ .°hnnach der STUNde is die immer zu uns gekOMMM , hat SPIE:le gespie:lt . °hdas is was von der °(wiwo) , die erzählt uns° immer .(-- ) aber es war nicht so , dass die uns für die (SCHUle) was erKLÄRT hat , sondern hat uns mit deutsch [/] DEUTSCH gelehrt . hatte so ein ZUSÄTZliches BU:CH .°hwir habn was geLESn , zum beispiel hat sie uns erKLÄRT .°hweil: da war ich glaub ich (-- ) ZWEI jahre in DEUTSCHland und dann konn[/] ich KONNte was , aber nich DAS .°hda hat sie mir g[/] geholfen BESser zu le:sen .(-) die WÖRter so ausbr[/] aussprechen .(2.1) hm (1.3) dann hat\_se SPIELe gespielt , damit ich hm schneller rer[/] LERN“ (SM01\_I1, 128).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die (DaZ-)Förderung häufig den Regelunterricht unterstützt, indem dort auftretende Probleme und Fragen bezogen auf diesen im Rahmen der Förderung geklärt bzw. Hausaufgaben bearbeitet werden. Zusätzliche Nachhilfe bzw. Förderung orientiert sich demgegenüber scheinbar weniger stark am Regelunterricht und bietet vermehrt ergänzende Möglichkeiten Deutsch zu sprechen bzw. zu lernen. Befragt nach Inhalten, berichten die SchülerInnen nur vereinzelt ausführlich über ihre Förderung, die bezogen auf die Erläuterungen sehr vielseitig und abhängig von der jeweiligen Sprachförderkraft sehr unterschiedlich zu sein scheint.

### **3.4 Kategorie 4: Wahrnehmung von SeiteneinsteigerInnen, ausländischen SchülerInnen und SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache**

In dieser Kategorie werden die Auffassungen der Akteure bezüglich der Wahrnehmung von SeiteneinsteigerInnen, ausländischen SchülerInnen bzw. SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache dargestellt. Hierbei werden nicht nur die Einschätzungen der Akteure selbst zu dieser Gruppe berücksichtigt, sondern ggf. auch, wie andere Gruppen von den befragten Akteuren eingeschätzt werden. Problematisch in Hinblick auf diese Kategorie ist, dass den Aussagen nicht immer eindeutig zu entnehmen ist, auf welche Gruppe sie sich beziehen. Sofern dies eindeutig erkennbar ist, wird der entsprechende Terminus verwendet. In den anderen Fällen wird der jeweils von den Interviewten verwendete Ausdruck, häufig „die Kinder“, verwendet.

#### **SchulleiterInnen**

Bezogen auf die Wahrnehmung von ausländischen SchülerInnen bzw. von SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache und deren Eltern zeigt sich, dass häufig zwischen unterschiedlichen Gruppen unterschieden wird, wobei verschiedene Eigenschaften als Kriterien für eine solche Einteilung herangezogen werden. In den Daten findet sich die Unterscheidung nach Nationalität, aber auch nach Religion. Weiterhin unterscheidet O1RE01 auch stark zwischen hohem und niedrigem sozioökonomischen Status bzw. hohem und geringem Bildungskapital. Demnach zeigten Eltern, welche an einer Hochschule angestellt sind, einen höheren Bildungswillen und höhere Kooperationsbereitschaft als diejenigen, die der Gruppe der sozial schwachen Familien zuzuordnen sind. Trotz der

Differenzierung in unterschiedliche Gruppen wird auch darauf hingewiesen, dass es „GANZ normale [...] KINder“ (04RE01\_I1, 463-465) seien.

Die interviewten SchulleiterInnen berichten weiterhin zahlreiche positive Eigenschaften „dieser“ Kinder. Vor allem die hohe Leistungsmotivation wird häufiger erwähnt: „die BEIßen eben mehr“ (01RE01\_I1). Ebenso wird von je einem Schulleiter berichtet, dass „diese“ Kinder gut erzogen, dankbar für Hilfe, lieb und eine Bereicherung seien. Bereicherung wird hier vom betreffenden Schulleiter 04RE01 vornehmlich unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten gesehen, da diese SchülerInnen zukünftige Arbeitskräfte, die Deutschland braucht, seien. 06RE01 berichtet, dass ihr und ihren KollegInnen aufgefallen ist, dass „diese“ SchülerInnen Vorteile beim Lernen neuer Fremdsprachen haben: „WIR ham (halt jetzt) so festgestellt, dass DIESE kinder ähm SEHR schnell ne andre FREMde sprachen lernen“ (06RE01\_I1, 157). Negative Eigenschaften werden sehr selten erwähnt, häufig beziehen sich die SchulleiterInnen dann auch auf einzelne SchülerInnen und deren individuelle Charakterzüge: „vom chaRAKter her war er eben ein [/] kein guter“ (04RE01\_I1, 243). Lediglich 01RE01 berichtet davon, dass Probleme mit arabischen Jungen häufiger vorkommen: „PRObleme haben wir mit den Arabischen JUNGen aber das hat jede schule in ((Stadtname)), die wollen sich immer ungern was von FRAUen sagen lassen.“ (01RE01\_I1, 81). Dies ähnelt der Einschätzung von 02RE01, welche davon berichtet hat, dass einige Eltern sie nicht als Schulleiterin akzeptierten (vgl. Kapitel V/3.5, Kategorie Zusammenarbeit mit den Eltern).

In Hinblick auf die Wahrnehmung der deutschen SchülerInnen zeigt sich, dass es vor allem 04RE01 und 06RE01 ein Anliegen ist, diese „weltoffen zu erziehen aber auch ähm toleRANT zu sein“ (04RE01\_I1, 219). Von Ausländerfeindlichkeit zwischen SchülerInnen wird nicht berichtet. 01RE01 weist darauf hin, dass sich diese nur zwischen den Eltern findet. Vielmehr wird berichtet, dass „diese“ SchülerInnen akzeptiert und aufgenommen werden. 06RE01 beschreibt, dass deutsche SchülerInnen den SeiteneinsteigerInnen dabei helfen, die deutsche Sprache zu lernen: „ALso (-), bei uns isse so, dass die kinder dann, AUCH versuchen den anderen SCHÜ:lern, die deutsche sprache zu erKLÄREN.“ (06RE01\_I1, 91).

Zusammenfassend lässt sich demnach aufzeigen, dass – auch wenn von den SchulleiterInnen unterschiedliche Gruppen mit jeweils verschiedenen Charakteristika wahrgenommen werden – „diese“ SchülerInnen vornehmlich als positiv dargestellt werden, wobei ihnen häufig eine hohe Leistungsmotivation zugeschrieben wird.

### **LehrerInnen**

Die befragten LehrerInnen unterscheiden zunächst zwischen ihrer eigenen Wahrnehmung von ausländischen SchülerInnen bzw. von SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache und der Wahrnehmung von KollegInnen. Dabei geht hervor, dass die befragten LehrerInnen stellenweise das Gefühl haben, dass es ihren KollegInnen an Empathievermögen mangelt bzw. KollegInnen zu sensibilisieren seien (02LE01, 07LE01). So unterstellen diese eher, dass die SchülerInnen nicht können bzw. nicht wollen und trauen ihnen auch die Perspektive Schulabschluss seltener zu, und die KollegInnen haben Schwierigkeiten, die Situation der SchülerInnen nachzuvollziehen: „manchmal ähm JA, sie können sich nicht in die situation reinVERsetzen. äh ich glaube das ist das GRUNDlegende problem. wenn ich ein arbeitsBLATT kriege und kann es nicht lesen, wenn ICH nen arabisches arbeitsBLATT krieg kann ichs AUCH nicht lesen und ich weiß nicht was ich MACHEN soll und wenn ich den [/] und SELBST wenn ichs lesen !KANN! aber nicht VERstehe, ja was mach ich denn? und dieses,

ja dieses FEELing, dieses feingefühl zu sagen, OK, ich muss bestimmte wörter erklären oder lies es dir erst mal DURCH oder unterstreiche dir die wörter, die du nicht verstehst und wenn da von zwanzig wörtern ZEHN unterstrichen sind, das ist logisch, dass er es nicht versteht. dieses FEELing fehlt halt.“ (02LE01\_I1, 156). Dazu gehört auch, dass die Meinung vertreten wird, im Unterricht sowie in den Pausen solle Deutsch gesprochen werden (02LE01, 03LE01).

Auf der anderen Seite zeigt sich für die befragten LehrerInnen, dass die Gruppe der von ihnen geförderten SchülerInnen als vornehmlich positiv wahrgenommen und dargestellt wird. Ihnen wird eine hohe (Leistungs-)Motivation zugeschrieben (02LE01, 07LE01), wobei 03LE01 hier einen Generationswechsel beobachtet hat und jetzt mehr Gleichgültigkeit seitens der SchülerInnen beobachtet. Er nimmt die SchülerInnen aber grundsätzlich als nett und wohlgezogen wahr und erkennt zumindest äußerlich keine Unterschiede zu deutschen SchülerInnen (hier bezogen auf Kleidung etc.). Besonders 04LE01 geht mehrmals auf unterschiedliche Mentalitäten und Verhaltensweisen in Abhängigkeit zur Nationalität ein (auch 05LE01, 07LE01 und 03LE01). So wird zum Beispiel die hohe Leistungsmotivation von SchülerInnen aus dem asiatischen Raum herausgestellt. 09LE01 sieht vor allem Ähnlichkeiten zu deutschen SchülerInnen aufgrund des Alters (Grundschule), in welchem alle Kinder neugierig seien, gerne spielten und den Kontakt zu anderen Kindern suchten.

Interessant ist, dass einzelne LehrerInnen, wie auch im Zitat von 02LE01 (vgl. oben), stellenweise die Perspektive der SchülerInnen einnehmen. 03LE01 stellt seine Hochachtung vor der Leistung der SeiteneinsteigerInnen heraus: „ich stelle mir gerade vor, ich müsste in einem land sein, dessen sprache ich nicht spreche und wäre vier stunden vorLESung ausgesetzt oder ähnliches, ich würde VERzweifeln. SAGE ich den schülern nicht. also ich hab hochACHTung vor unseren schülern, was die hier eigentlich mit den wenigen deutschKENNtnissen mit denen sie kommen leisten.“ (03LE01\_I1, 113)

Es finden sich eher wenige Angaben zur Wahrnehmung von Seiten der MitschülerInnen. Im Allgemeinen wird jedoch von Freundschaften (02LE01) und Zusammenarbeit bzw. Unterstützung im Unterricht (07LE01, 09LE01) berichtet. Lediglich selten kommt es 02LE01 zufolge zu Zwischenfällen, etwa weil die Schülerinnen wegen ihres Kopftuches beleidigt werden. 04LE01 weist ferner darauf hin, dass ein Schüler nicht so akzeptiert wird von den MitschülerInnen, da seine Aussprache nur schwer zu verstehen sei. Sie hat teilweise auch Ausländerfeindlichkeit seitens der Kinder bemerkt, führt diese jedoch auf die Eltern zurück, da die Kinder untereinander eigentlich nie Probleme hätten. Sie unterstreicht zudem, dass die SeiteneinsteigerInnen außerhalb der Schule bzw. nach ihrem Schulabschluss nicht als Deutsche angesehen werden, und daher umso mehr leisten müssten.

Drei LehrerInnen äußern sich zudem zur Schulleitung. Im Fall von 03LE01 hat diese im DaZ-Unterricht hospitiert und sich im Anschluss daran sehr positiv geäußert. 04LE01 schildert, dass die Schulleitung einerseits davor Angst hat, dass bei zu vielen ausländischen SchülerInnen an der Schule die Atmosphäre leidet, andererseits aber sehr gut Schwierigkeiten mit SchülerInnen und LehrerInnen händeln würde. 07LE01 schließlich weist darauf hin, dass die Schulleitung vornehmlich auf Probleme fokussiere, und aufgrund der geringen Zahl an SeiteneinsteigerInnen zum Zeitpunkt des Interviews diese weniger im Blick habe.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Wahrnehmung von SchulleiterInnen und LehrerInnen sich ähneln. Auch die LehrerInnen beschreiben die SchülerInnen vornehmlich positiv und erwähnen

zum Beispiel eine hohe Leistungsmotivation, wobei ein Lehrer hier einen Generationswechsel wahrgenommen hat und mittlerweile mehr Gleichgültigkeit bei diesen SchülerInnen feststellt. Hinzu kommt, dass die befragten LehrerInnen teilweise die Perspektive der SchülerInnen einnehmen und anderen KollegInnen ein mitunter mangelndes Empathievermögen zuschreiben.

### SchülerInnen

Aus den Aussagen der interviewten SchülerInnen ergeben sich in Bezug auf (deutsche) MitschülerInnen eher zwei Pole. Einerseits fühlen sich die SchülerInnen akzeptiert (TM03) und (deutsche) MitschülerInnen zeigen ein offenes und interessiertes Verhalten (SM01, PM01). Andererseits berichten RJ04, PM04 und PM01 auch von ausländerfeindlichen Äußerungen bzw. von Verhalten, das auf Ausländerfeindlichkeit zurückgeführt wird: „ich verSTEH mich mit\_n andern nicht , DIE sind irgendwie (-)die MÖ:Gen die RUSSen ü[/] irgendwie überhaupt nicht „ (RJ04\_I1, 230). Sowohl PM01 als auch PM04 haben dabei an verschiedenen Schulen unterschiedliche Erfahrungen gemacht: „hier is BISSchen größer und schule [/] SCHÜlerinnen und SCHÜler sind mh BISSchen mh entschuldigung aber ver[/] verRUCKT verRUCKT . [...] (3.5) äh immer sagen äh AUSländer mh (-- du bist AUSländer un[/] und SO .(1.1) und isst du SCHWEInefleisch (-) und (1.6) egal (-) .“ (PM04\_I1, 252-256). Ihr zufolge hat die Größe der Schule einen Einfluss. PM01 berichtet: „ich hatte eine andere FREUNDin die[/](--) die[/] sie kommt äh\_aus (---) ((Ländernamen)) oder so . [...] und dann war ich mit SIE und dann nich mit DEUTschen , [...] weil die DEUTschen REden nicht mit AUSländer °oder so° .“ (PM01\_I1, 204-212) Diese Aussage bezieht sich auf die von ihr zuvor besuchte Schule. An der von ihr zum Zeitpunkt des Interviews besuchten Schule hat sich die Situation verändert: „hier war GUT .[wirklich] weil hier KENNN die (-- schüler AUSländer , was: AUSländer sind°hh oder so . °h(--) also meine freunden die MÄDchen auch die JUNGS (-) warn GUT .“ (PM01\_I1, 256). Ihr begegnet demnach weniger Ausländerfeindlichkeit an der gegenwärtigen Schule, weil „Ausländer“ nichts Ungewöhnliches sind. MM01 berichtet weiterhin, dass sie beobachtet, dass MitschülerInnen aufgrund ihrer mangelnden Sprachkenntnisse ausgelacht werden.

In Hinblick auf die LehrerInnen zeigt sich, dass die Aussagen der interviewten SchülerInnen sehr weit streuen – von Wertschätzung der Mehrsprachigkeit (MM01), Kontaktinitiiierung zu MitschülerInnen, indem diesen die Situation der SchülerInnen erläutert wird: „meine LEHRerin hat zu: (-) KINder gesagt , dass müssen wir mit 02PJ02 KONTakt machen , weil er KANN nich so gut DEUTSCH“ (PJ02\_I1, 212), generell da sein bzw. nett sein (PM04, SM01) über Gleichbehandlung bzw. keine Sonderbehandlung von SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache bis hin zum Übergehen im Unterricht: „sie hat gesagt (0.5) (wirs) [/] (0.8) HABT ihr noch < FRAGEN . <fragend> > (-)da (-) me:lde ich mich , (-) dann sagt (-) so , (-) NIEMand ha:t fragen . (-) ihr könnt jetzt ANfangn , obWOHL ich mich gemELDET hab“ (RJ04\_I1, 875).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die interviewten SchülerInnen (entgegen den Einschätzungen der SchulleiterInnen) sowohl Positives als auch Negatives von ihrer Aufnahme an der Schule berichten und MitschülerInnen sich ihnen gegenüber offen und freundlich verhalten. Jedoch haben einige SchülerInnen auch ausländerfeindliches Verhalten erlebt. Letzteres berichten die SchülerInnen nicht bezogen auf LehrerInnen. Das Verhalten dieser den interviewten SchülerInnen gegenüber wird vornehmlich als positiv wahrgenommen bzw. dargestellt.

### 3.5 Kategorie 5: Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde in der Regel im Rahmen der Interviews von den Befragten selbst angesprochen und in einer eigenen Kategorie abgebildet. Erfragt bzw. berichtet wurde, in welcher Form und in welchem Umfang Zusammenarbeit erfolgt und welche Erfahrungen von den Akteuren gesammelt wurden. In zukünftigen Untersuchungen sollten auch die SchülerInnen zu diesem Thema befragt werden, da sie häufig als Dolmetscher eine nicht unbedeutende Rolle in dieser Zusammenarbeit spielen (vgl. auch Ergebnisse). Im Folgenden werden die Ergebnisse bezogen auf die Zusammenarbeit mit den Eltern daher jedoch lediglich für die SchulleiterInnen und LehrerInnen dargestellt.

#### **SchulleiterInnen**

Die interviewten SchulleiterInnen berichten, dass sie in der Zusammenarbeit mit den Eltern in der Regel positive bzw. sehr gute Erfahrungen machen. Probleme ergeben sich lediglich in Einzelfällen; so berichtet z.B. 05RE01, dass ihm von einem Elternpaar Ausländerfeindlichkeit unterstellt wurde. Unter den positiven Erfahrungen wird die Kooperationsbereitschaft der Eltern hervorgehoben. Diese zeigt sich, den Darstellungen der SchulleiterInnen zufolge, u.a. darin, dass die Eltern zu vereinbarten Treffen erscheinen und auch gerne Hilfe annehmen. Hilfe wird etwa beim Ausfüllen von Formularen geleistet. Auch beteiligen sich Eltern in Schulprojekten. An Schule 06 wird z.B. in jedem Jahr ein Projekt zum Thema Weihnachten in anderen Ländern durchgeführt, wobei Eltern zum Beispiel Essen aus ihren Heimatländern zubereiten. Zwei SchulleiterInnen berichten von einer engen und regelmäßigen Kooperation mit den Eltern. Dabei weist 01RE01 darauf hin, dass „diese“ Eltern im Gegensatz zu den deutschen, meist sozial schwachen Eltern, die im Einzugsgebiet der betreffenden Schule wohnen, eher zu Treffen kommen. 02RE01 hingegen sieht diesbezüglich keine Unterschiede: „manche Elternhäuser kommen, andere nicht, wie bei den Deutschen“ (02RE01\_I1, 30). Diese Schulleiterin berichtet auch, dass sie als Frau nicht von allen Eltern akzeptiert wird. Als problematisch wird von 02RE01 und 06RE01 die Verständigung mit den Eltern gesehen, da diese häufig nur schlecht oder kein Deutsch können. Teilweise wird von den SchulleiterInnen der Wunsch geäußert, dass Eltern Deutsch lernen sollten (z.B. 01RE01, vgl. auch Kategorie Erfolgsfaktoren).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Elternarbeit als positiv bis sehr positiv eingeschätzt wird und Probleme sich lediglich in Einzelfällen ergeben. Nach Einschätzung der Schulleitungen wird die Elternarbeit bzw. die Verständigung mit den Eltern durch mangelnde Sprachkompetenzen (der Eltern) erschwert.

#### **LehrerInnen**

In Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern zeigt sich, dass zunächst einmal alle interviewten LehrerInnen bis auf 09LE01 in unterschiedlichem Umfang Kontakt zu den Eltern pflegen. 09LE01 hat keinen Kontakt zu den Eltern, da die jeweilige Klassenlehrerin diesen pflegt. 03LE01 kennt nicht alle Eltern persönlich. Ggf. kontaktiert er die Eltern im Fall von Problemen mit den SchülerInnen. 04LE01 hat regelmäßigen Kontakt zu den Eltern und versucht zwei- bis dreimal im Schuljahr Elterngespräche – in Anwesenheit der SchülerInnen – zu führen. Am hervorstechendsten in den Aussagen der LehrerInnen ist, dass alle, die Kontakt mit den Eltern haben, von Schwierigkeiten bei der Kommunikation aufgrund mangelnder Deutschkompetenzen der Eltern bzw. mangelnder Verständigungssprache berichten, so zum Beispiel 03LE01: „mit den Eltern sprechen, das ist schwierig,



weil wir müssen dolmetSCHER einladen“ (03LE01\_I1, 75). Selbst wenn Eltern Dolmetscher zu Gesprächen mitbringen, empfindet 07LE01 dies als bedenklich für die Kommunikation, da sie auch dann nicht sicher sein kann, dass alles richtig übermittelt und verstanden wurde. Auch wenn SchülerInnen für ihre Eltern übersetzen, wird dies als problematisch erlebt bis hin zu Erfahrungen mit Familien, in denen die SchülerInnen die Eltern zu „kontrollieren“ scheinen. So berichtet 05LE01 Folgendes: „da ist es wohl auch so, die mutti kann nicht so gut DEUTSCH und ER ERKLÄRT IHR was zu machen IST und das ist natürlich schlecht, wenn´n schüler in der sechsten klasse der mutti sagt was zu machen ist.“ (05LE01\_I1, 108). Auch 04LE01 berichtet Ähnliches für einen Einzelfall.

Die Erfahrungen, welche in der Zusammenarbeit gesammelt wurden, sind sehr unterschiedlich. So wird sowohl Negatives (02LE01, 03LE01, 04LE01, 07LE01) als auch Positives (02LE01, 03LE01, 04LE01, 07LE01) berichtet. Als negativ erwähnt wird zum Beispiel eine geringe Beteiligung und Mitarbeit einiger Eltern. Als positiv wird erwähnt, dass Eltern offen und tolerant sind, hier im Falle einer muslimischen Familie von 03LE01, und gerne helfen wollen, aber eben aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse nur bedingt Hilfe leisten können. Neben den Deutschkenntnissen als Bedingung für gelingende Kooperation scheint das Zugehen auf Eltern (02LE01, 04LE01) ein wichtiger Faktor zu sein. 04LE01 berichtet von einer Familie, die als Kriegsflüchtlinge eingereist sind und in deren Fall es eine Zeit dauerte, bis sie zur Mutter ein Vertrauensverhältnis aufbauen konnte: „also als würde: ähm ja sie ANGST habm, es passiert ihnen etwas, SICHER komm ja aus dem kriegsgebiet, ist WIEDER auch alles zu verstehen, also da wars\_äh war sehr sehr schwer, auch äh: die mutter erstmal zu überzeugen, dass wir nur gutes wollen, dass wir NIX BÖSES wollen, dass wir nur HELFEN wollen, HAT lang gedauert, und das das muss das muss sein, das müssen sie ja habm, doch“ (04LE01\_I1, 127). Nach 05LE01 ist für die Zusammenarbeit von Bedeutung, ob es sich um bildungsferne Elternhäuser handelt oder nicht.

Interessant ist, dass zwei FörderlehrerInnen (03LE01 und 05LE01) auch auf die problematische Situation vornehmlich von Müttern hinweisen, da diese oft zu Hause seien und über wenig bis keine Deutschkenntnisse verfügten. Besonders problematisch wird dies 03LE01 zufolge dann, wenn ihre Kinder nicht mehr helfend unterstützen können, wenn sie zum Beispiel ein Studium aufnehmen: „ich weiß nich, äh wir haben also sehr viele schüler HIER, äh wenn ich jetzt an ((Schülerin)) denKE oder an ((Schüler)) äh die wirklich studIEREN werden und ihr eLTERNhaus verLASSEN äh die frage ist, was wird jetzt aus den eLTERN wenn die kinder weg sind? ((lacht))“ (03LE01\_I2, 29). 05LE01 hatte aus diesem Grund bereits angeregt, dass SchülerInnen ihre Mütter zum Deutschunterricht mitbringen könnten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die LehrerInnen die Zusammenarbeit mit den Eltern als weniger positiv darstellen als die interviewten SchulleiterInnen. Auch die LehrerInnen fokussieren stark Kommunikationsschwierigkeiten, welche sich aus mangelnden Sprachkenntnissen ergeben.

### 3.6 Kategorie 6: Rolle der Herkunftskulturen und -sprachen

SchulleiterInnen und LehrerInnen wurde die sehr offene Frage nach der Rolle der Herkunftskulturen und -sprachen gestellt. Die SchülerInnen wurden nicht explizit zu ihrer Herkunftskultur, sondern vielmehr zu ihrer Herkunftssprache befragt. Im Fokus stand hierbei, welchen Stellenwert diese für die SchülerInnen hat und in welchen Kontexten und mit wem diese gesprochen wird. Im Folgenden werden die Ergebnisse diesbezüglich für die drei Gruppen von Akteuren dargestellt.

## SchulleiterInnen

In Hinblick auf die Rolle der Herkunftskulturen und -sprachen ergeben sich zwei Schwerpunkte: einerseits die Thematisierung von Kultur und Sprache im Unterricht bzw. in der Schule und andererseits die Akzeptanz der Herkunftssprache an der Schule sowie deren dezidierte Pflege. Thematisiert wird zunächst die Kultur und Herkunft. Sie findet im Rahmen der Schule Berücksichtigung, indem etwa Eltern in Projekte einbezogen werden. Als konkretes Beispiel wurde das Kochen und Backen von landestypischen Gerichten zur Weihnachtszeit erwähnt. Im Unterricht können die SchülerInnen gewissermaßen als „Experten“ dienen; erwähnt wird zum Beispiel der Einbezug ihrer Wissensbestände für die Bereiche Religion im Ethikunterricht, aber auch Wissen über Tiere in den Herkunftsländern im Biologieunterricht u.a. Die Herkunftssprachen werden vor allem von O6RE01 thematisiert. Sie erwähnt zum Beispiel das Singen von Weihnachtsliedern in Herkunftssprachen sowie ständige Sprachvergleiche im Unterricht: „also WIR, wir nehmen das sehr sehr gern AUF, u:nd äh wir gehn auch sehr auf diese herkunftssprachen mit ein, also grade im englisch- oder französischunterricht, wenn dann die kinder dann einfach sagen, ja ::ähm:, so die sprachen sozusagen erKLÄRen oder BERICHTEten dann, ähm der eine der hat ne oma aus TSCHECHIEN, und der hat mir dann e[/] erklärt, dass halt für das verb GEHEN zum beispiel gibt es nu::r ein[/], oder gehen FAHREN gibts bei uns verschiedene VERben sozusagen, und im tschechischen gibts halt nur EIN verb, SO, [...] und das hat er dann allen erklärt. also diese [diese] SPRACHvergleiche sind ENORM“ (O6RE01\_I1, 79-81).

Schule 06 tritt hier insofern hervor, als diese Schule auch ein Mehrsprachigkeitskonzept erarbeitet hat, in welchem sowohl traditionelle (Schul-)Fremdsprachen als auch die Herkunftssprachen von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache Berücksichtigung finden. Schließlich berichtet O1RE01, dass es wichtig sei, „dass die kinder auch ihre eigenen äh\_ähm ich sag mal ihren Elgenen lebenslauf wieder mit einbringen und auch ERzählen, was sie früher erlebt haben“ (O1RE01\_I1, 164). Als Grund dafür wird einerseits von O1RE01 genannt, dass die SchülerInnen ihre Heimat nicht vergessen sollen und andererseits, vor allem von O4RE01 und O6RE01 thematisiert, dass die (deutschen) MitschülerInnen davon profitieren können, dass Herkunftskulturen bzw. -sprachen berücksichtigt werden: „somit LERnen die ANderen aus ERster hand von ihren mitschülern wies da IS, WAS da is, wies da läuft und was da gi[/] was es da alles ANderes gibt“ (O4RE01\_I1, 473). Die Thematisierung der Herkunftskulturen im Unterricht und in der Schule erfolgt vor allem von O1RE01 und O4RE01, O6RE01 hingegen legt einen starken Fokus auf die Einbeziehung der Herkunftssprachen.

An drei Schulen wird von der Möglichkeit berichtet, jeweils eine Herkunftssprache (Arabisch, Englisch, Russisch) zu pflegen. Allerdings scheinen die Möglichkeiten insgesamt sehr begrenzt zu sein. So erläutert O4RE01, dass die Pflege der Erstsprache nur begrenzt bzw. nicht möglich ist: „aber die ERSte, also die Elgentliche URmutterssprache WEIter zu PFLEGen HIER an der schule is so gut wie, außer russisch, so gut wie ausgeschlossen.“ (267). Allerdings weist er auch darauf hin, dass in einem Fall ein Schüler nicht daran interessiert war, das Russische zu pflegen, obwohl ihm dies möglich gewesen wäre: „an dieser [...] WEIteren PFLEGe war der gar nich interesSIERT, jedenfalls nich in SCHRIFTform [...] das würd n eines tages mal ÄRgern oder böse EINholen“ (O4RE01\_I1, 296-273). Die ‚Pflege‘ der Herkunftssprache, welche O4RE01 hier thematisiert, bezieht sich demnach vornehmlich auf das Lernen in institutionellen Kontexten mit Fokus auf den Schriftspracherwerb. Die Grundschulleiterin O6RE01 schließlich erwähnt, dass sie es gut fände, wenn die Möglichkeit bestünde, die Herkunftssprachen ab der Sekundarstufe als erste Fremdsprache zu lernen und auch

das Abitur in den Herkunftssprachen abzulegen. Sie sieht Möglichkeiten dafür aber vor allem in weiterführenden Schulen, jedoch nicht in der Grundschule.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von einem Einbezug der Herkunftskulturen im schulischen Alltag von drei SchulleiterInnen berichtet wird, wobei hier häufig Eltern und SchülerInnen als „Experten“ für die Herkunftskultur fungieren. 06RE01 stellt zudem besonders den Einbezug der Herkunftssprachen in den Vordergrund, der unter anderem durch Sprachvergleiche im Unterricht erfolgt. An einer Schule wird herkunftssprachlicher Unterricht in Arabisch und an zwei Schulen Fremdsprachenunterricht jeweils in den Herkunftssprachen Englisch bzw. Russisch angeboten und damit eine Pflege der Herkunftssprache ermöglicht.

### **LehrerInnen**

Befragt nach der Rolle der Herkunftssprachen und -kulturen ergibt sich bezogen auf die Aussagen der LehrerInnen ein Schwerpunkt im Bereich Herkunftssprachen. Hier stehen die Verwendung der Herkunftssprachen im schulischen und außerschulischen Bereich im Vordergrund sowie der Erhalt der L1 sowie die Entwicklung der Kompetenzen in L1 und L2. 02LE01 und 03LE01 finden es verständlich, dass SchülerInnen gleicher Herkunftssprachen in den Pausen ihre Herkunftssprache sprechen, auch wenn 03LE01 es scheinbar besser fände, wenn die SchülerInnen Deutsch sprächen. 02LE01 lässt im DaZ-Förderunterricht die L1 der SchülerInnen zu, da diese oft als Hilfe dienen kann, z.B. bei der Wortklärung, und 09LE01 berichtet, dass zwei Schüler gleicher L1 in die gleiche Klasse kamen, damit sie sich untereinander helfen konnten. Sie hat jedoch auch beobachtet, dass die L1 schnell zugunsten der Zweitsprache aufgegeben wird: „für KINder, die sagen wir mal SECHS oder sieben JAHre alt sind, die selber erst DREI jahre ihre muttersprache mehr oder weniger perfekt SPRECHen, is das jetzt NICH SON langer erFAHrungsschatz, als dass sie da nun sonst wie FESTklammern [und] so weiter und das war dann oftmals so, dass auch DIE mitenander DEUTSCH gesprochen haben und dass das gar nicht so WAR, wie wir uns so am ANfang so geDACHT Haben“ (09LE01\_I1, 179). Von der Möglichkeit, die Herkunftssprache an der Schule zu pflegen, wird nicht berichtet. 07LE01 erwähnt, dass sie versucht hat, den SchülerInnen zu ermöglichen, Aufsätze in ihrer Herkunftssprache zu schreiben. Dies ist jedoch mit umfassenden bürokratischen Anstrengungen und nur für wenige Sprachen möglich. 03LE01 berichtet von einer Schülerin, welche nicht das deutsche Abitur, sondern das Abitur des Herkunftslandes machen wollte und schließlich auch gemacht hat.

Bezogen auf den außerschulischen Bereich kann 02LE01 verstehen, dass SchülerInnen ihre Herkunftssprache sprechen, ermuntert diese jedoch den Kontakt mit dem Deutschen zu suchen, z.B. indem sie sich deutsche Fernsehprogramme ansehen. 07LE01 hielt es zunächst für besser, dass die SchülerInnen zu Hause auch Deutsch sprechen sollten, hat ihre Meinung jedoch geändert: „naja ich hab zumindest von ((Regionalberaterin)) gelernt und meine äh MEInung war ja immer äh die solln bitte schön auch versuchen zu HAUse immer mal DEUTSCH zu sprechen und sie MEINte aber das is überHAUPT nich legiTIM, das sollte die [/] die ham ja ne andre WURzel und letztendlich äh solln se zu hause auch in ihrer muttersprache äh SPRECHen und solln auch ihre tradiTIONen fortführn, wozu [/]wie gesagt, die traditionen das is ja nich wirklich für mich das THEma und das hab ich dann auch verSTANDen, wie ses mir erKLÄRT hat“ (07LE01\_I1, 188).

Die interviewten LehrerInnen thematisieren auch die Entwicklung der erstsprachlichen Kompetenzen. 02LE01 beobachtet eine Abnahme der L1-Kenntnisse, die sich darin zeigt, dass SchülerInnen Wörter nicht mehr in die L1 übersetzen können und auch Probleme haben, etwas in der L1

aufzuschreiben. Sie schildert weiterhin einen Einzelfall, wobei hier eine Schülerin „in der deutschen sprache angekommen“ (02LE01\_I1, 237) sei, was in ihrem Fall mit einer Abnahme der Kompetenzen in der L1 einhergeht. 05LE01 berichtet, dass sie bei SchülerInnen, deren L1 Russisch ist, bemerkt hat, dass sie weder im Russischen noch im Deutschen voll kompetent sind: „sie können russisch NICHT MEHR und DEUTSCH manchmal noch nicht“ (05LE01\_I1, 157). 04LE01 versucht darin zu bestärken, die L1 weiter im familiären Umfeld zu sprechen und zu erhalten.

Die Herkunftskultur wird eher selten thematisiert. 03LE01 und 04LE01 berichten von kulturell geprägten Verhaltensweisen, wobei man als Lehrer die unterschiedlichen Kulturkreise zunächst kennenlernen müsse (03LE01). 03LE01 berichtet, dass es keine Schwierigkeiten etwa bezogen auf bestimmte Religionen gäbe, 09LE01 hingegen erläutert einen Fall, in welchem es unerwarteter Weise zu Probleme zwischen Eltern aus dem gleichen Herkunftsland kam. 07LE01 schließlich sieht es als Chance für deutsche SchülerInnen mit anderen Nationen aufzuwachsen, auch wenn sie erlebt hat, dass es SeiteneinsteigerInnen unangenehm ist, über ihr Herkunftsland bzw. ihre -kultur zu sprechen im Unterricht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass von den LehrerInnen im Gegensatz zu den SchulleiterInnen stärker die Herkunftssprache fokussiert wird. Es wird tendenziell eher ein Verständnis für die Verwendung der L1, z.B. in Pausen aber auch im Unterricht und zu Hause, sowie für deren Erhalt ausgedrückt. Diesbezüglich wird von einigen der interviewten LehrerInnen eine Verschlechterung der L1-Kompetenzen beobachtet.

### **SchülerInnen**

In Hinblick auf die Rolle der Herkunftssprache sowie -kultur beziehen sich die Aussagen vornehmlich auf die L1 der SchülerInnen. Die Herkunftssprache der SchülerInnen wird vornehmlich zu Hause gesprochen (RJ04, PJ02, PM04, OJ01, SM01, AJ01, TM01), wobei häufig auch Deutsch in unterschiedlichem Umfang gesprochen wird. Bei SM01 zum Beispiel hat sich eine Veränderung über die Zeit ergeben. Zunächst sprach sie nur ihre L1, mittlerweile überwiegend Deutsch zu Hause. Weiterhin wird die Herkunftssprache mit Verwandten und Freunden, die noch im Herkunftsland sind, gesprochen (RJ04, PJ02, OJ01, SM01 VJ01), wobei u.a. Skype, Facebook u.a. zur Kommunikation dienen. PJ02 spricht seine Muttersprache weiterhin mit denjenigen, die diese Sprache beherrschen sowie älteren Menschen, die kein Deutsch reden: „Alte leute verstehen kein deutsch . weil ein bisschen SCHWER für alte . (-- ) isch rede PERsisch °normalerweise°.“ (PJ02\_I1, 442). Mit Freunden wird Deutsch (VJ01), aber auch die L1 (VJ01, PM04) gesprochen. TM01 betont, dass in der Schule nur Deutsch gesprochen wird, wobei sie der Auffassung ist, dass in der Regelschule im Gegensatz zum Gymnasium häufiger die L1 in der Schule gesprochen werde: „is ja in der regelschule NICH so . die redn ja äm wenn jemand (-- ) die an[/] andere sprache KENNT , dann redn die ja unternander auch ANDre sprachn(-- ) hier aber NICH also (-- ) ich weiß nich die ANDern , aber ich und B zum beispiel NICH .“ (TM01\_I1, 484). Sie schätzt auch die Rolle des Deutschen als sehr hoch ein: „wenn ich hier in deutschland lebe is es ja NOTwendig [ also äm ] (-- ) man kann ja kein ARZT werd n und dann auf TÜrkisch irgendwie redn . das GEHT ja nich“ (TM01\_I1, 360).

Die Beherrschung und den Erhalt ihrer Muttersprachen halten die interviewten SchülerInnen in unterschiedlichem Grad für wichtig. RJ04 und VJ01 halten dies für sehr wichtig – beide äußern zudem auch mögliche Rückkehrwünsche (vgl. auch Abschnitt zu beruflichen und schulischen Zukunftsperspektiven). PJ02 und OJ01 halten es für wichtig, PJ02 für eine eventuelle Rückkehr, OJ01 für die

Aufrechterhaltung des Kontaktes zu Verwandten. Auch TM01 hält es für wichtig, da es etwas Selbstverständliches zu sein scheint, dass man die eigene Muttersprache spricht; allerdings ist ihr eine Kompetenz in den Fertigkeiten Schreiben und Lesen weniger wichtig, wobei sie gleichzeitig auch angibt, ihre Muttersprache nicht voll kompetent zu beherrschen (vgl. auch weiter unten). PM04 und AJ01 halten die Beherrschung bzw. den Erhalt für weniger wichtig: „also aRabisch für mich jetzt nicht: ganz WICHTIG weil °h in der SCHULE lern\_ich ja nur DEUTSCH un\_so“ (AJ01\_I1, 276). PM04 kann sich vorstellen, dass sie ihre L1 im Berufsleben gebrauchen könnte. MM01 hält es einerseits für „cool“: „ICH find\_s cool , weil: °h bestimmt JEder (-) WÜRde (-) GERN ne zweite SPRACHE reden KÖNnn“ (MM01\_I1, 310). Andererseits erwähnt sie, dass ihr Vater sagt, sie solle ihre L1 sprechen, um diese nicht zu verlernen. Dies scheint ihr in diesem Zusammenhang jedoch weniger wichtig: „A:Lso\_m:h: (1.6) ICH find\_s in ORDnung , weil: (-) (wenn ich) mit mein BRUder °hh SPIELE , dann red\_ich EH deutsch .(-) so: is mir Elgentlich eGAL , wenn\_ich mit meinem PAPA (-) arMENisch REde .“ (MM01\_I1, 146). Die Muttersprache bzw. mehrere Sprachen zu können sehen RJ04 und MM01 für die Verständigung bei Reisen als vorteilhaft an, und SM01 sowie PM04 sehen eventuell Vorteile in Hinblick auf berufliche Perspektiven.

Die Herkunftskultur wird nur von einer Schülerin thematisiert: „also es is mir WICHTIG dass äm (-) ich meine kultur für MICH behalte und äm (1.7) äm naja (-- ) wie soll ich SAGN (-) also meine eltern hams AUCH so gemacht und ich würds AUCH gern so < machn . <lachend>>“ (TM01\_I1, 420). Sie erwähnt, dass sie besser Deutsch könne als ihre Herkunftssprache. Befragt daraufhin, wie sie dies finde, antwortet sie folgendermaßen: „ich find das NICH so gut , aber is OK (-- ) also es gibt SCHLimmeres , (-) ä:m: (1.4) meine religion hab ich BEIbehalten“ (TM01\_I1, 624). In ihrem Fall ist demnach die Herkunftssprache von geringer Bedeutung, ihre Herkunftskultur, hierunter ihre Religion, ist ihr jedoch sehr wichtig. Interessant ist hierbei, dass sie es als unangenehm empfindet, dass zu Hause eine Mischung gesprochen wird, sich also aus ihren mangelnden Kenntnissen in der L1 und den mangelnden Kenntnissen der Eltern im Deutschen eine schwierige Kommunikationssituation zu ergeben scheint: „es ist GANZ schlimm also °h äm ab und zu mal TÜRKisch dann n bisschen DEUTSCH also so ne MIschung °h weil ich KANN kein TÜRKisch also ich kann kein komplettes TÜRKisch , also korREKtes türkisch , wie sie\_s in [/] zu hause geLERNT haben“ (TM01\_I1, 378) Sie bezieht sich damit einerseits auf ihre nicht voll ausgebildete Sprachkompetenz im Türkischen sowie auch auf die Tatsache, dass sie nicht in der Türkei, sondern in Albanien gesprochenes Türkisch gelernt hat. Mit korrektem Türkisch meint sie hier Türkisch, wie es in der Türkei gesprochen wird.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die L1 der interviewten SchülerInnen vornehmlich im familiären Umfeld und mit Verwandten und Freunden im Herkunftsland gesprochen wird. Die Beherrschung und der Erhalt der L1 scheinen in vielen Fällen eher in den Hintergrund zu treten, da Deutschkompetenzen in Schule und Zukunft als entscheidend eingeschätzt werden. Dies scheint in Übereinstimmung mit den Einschätzungen der L1-Kompetenzen seitens der LehrerInnen zu stehen. Zwei Schüler jedoch, die ins Herkunftsland zurückkehren wollen, empfinden den Erhalt der L1 als sehr wichtig.

### 3.7 Kategorie 7: Schulische und berufliche Zukunftsperspektiven

SchulleiterInnen und LehrerInnen wurden dazu befragt, welche schulischen und beruflichen Zukunftsperspektiven sie den SeiteneinsteigerInnen einräumen. Die SchülerInnen wurden zu ihren

eigenen Zukunftswünschen befragt, und auch ihre Einschätzung, inwieweit diese sich verwirklichen lassen, eingeholt. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

### SchulleiterInnen

Insgesamt zeigt sich, dass die interviewten SchulleiterInnen die schulischen und beruflichen Zukunftsperspektiven als positiv bewerten und meinen, dass SeiteneinsteigerInnen alle Chancen bzw. zumindest keine Nachteile haben (vgl. auch Tabelle 37 für eine Übersicht). In der Regel werden diese Aussagen jedoch eingeschränkt, indem Bedingungen für den Erfolg formuliert werden. Es werden erwähnt die Abhängigkeit vom Alter bei Ankunft in Deutschland (02RE01), von der zu Hause gesprochenen Sprache (06RE01), von der Arbeitsmarktsituation (05RE01) sowie von der Kompetenz der Schulen im Umgang mit diesen SchülerInnen (06RE01): „wo man halt diese kinder dann entlässt mit bauchschmerzengefühl, wo man sagt ja:, was wird jetzt aus UNSERN KINDERN, ähm weil ja verschiedene schulen haben sich halt noch nicht so geöffnet“ (06RE01\_I1, 157). Diese Bedingungen werden im Rahmen der Kategorie Erfolgsfaktoren mit berücksichtigt und eingehend dargestellt.

SchulleiterIn (Schulart)	Schulische und berufliche Zukunftsperspektiven <sup>118</sup>
01RE01 (GS)	„also unsere schüler, die im GRUNDSchulbereich kommen, haben <b>ALLE CHANCen</b> noch“ (01RE01_I1, 71)
06RE01 (GS)	„für Elnige kinder, die gerade bei uns jetzt FÖRderung gekriegt haben, <b>eigentlich sehr GU:T</b> , a:ber es gibt natürlich auch kinder, die jetzt zu hause NUR ihre herkunftssprache sprechen_u:nd äh auch bei der MÄDCHEN 3 und MÄDCHEN 2, also man hat dann schon BAUCHschmerzen, wenn man die kinder dann GEHEN lässt“ (06RE01_I1, 155) „wo man halt, diese kinder dann entlässt mit bauchschmerzengefühl, wo man sagt ja:, was wird jetzt aus UNSERN KINDERN, ähm weil ja verschiedene schulen haben sich halt noch nicht so geöffnet“ (06RE01_I1, 157)
02RE01 (RS)	„ <b>würde nicht sagen, dass die von vorneherein schlechte Chancen haben</b> “ (02RE01_I1, 26)
04RE01 (RS)	„es sind <b>ALLe wege offen</b> “ (am Beispiel einer SchülerIn erläutert, 04RE01_I1, 193)
05RE01 (RS)	„die schüler ham aus meiner sicht <b>keine nachteile</b> zu erWARTen, auch aufgrund DESSEN, dass äh die situation was AUSbildungsstellen und AUSbildunggssuchende betrifft, sich ja nun total verändert“ (05RE01_I1)

Tabelle 37 - Schulische und berufliche Zukunftsperspektiven nach Einschätzung der SchulleiterInnen

04RE01 thematisiert als einziger der interviewten SchulleiterInnen die Rückkehr ins Herkunftsland. In dem Fall, dass ein Schüler zurückkehren muss, ist es seiner Auffassung nach wichtig, dass er die Herkunftssprache – und hier auch die Schriftsprache – beherrscht, da sich sonst aus den mangelnden Sprachkompetenzen Probleme ergeben könnten: „dann kanns schon passieren, dass er da mal SCHWIERigkeit[/] da gilt er ja dann als als Analphabet“ (04RE01\_I1, 277).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass den SeiteneinsteigerInnen in der Regel alle Chancen für eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn eingeräumt werden, jedoch in der Regel geknüpft an bestimmte Bedingungen.

<sup>118</sup> Fettdruck in der Tabelle sind eigene Hervorhebungen.

## LehrerInnen

Einen Überblick bezüglich der schulischen und beruflichen Perspektiven von SeiteneinsteigerInnen aus der Sicht der LehrerInnen gibt Tabelle 38. Dabei zeigt sich, dass zunächst das Ziel Schulabschluss im Vordergrund steht. Zwar werden die Chancen, diesen zu erreichen, in der Regel als gut angesehen, was auch durch die Erfahrungen der LehrerInnen im Wesentlichen bestätigt wird. Dennoch wird jeweils auch, vornehmlich bezogen auf Einzelfälle, davon berichtet, dass SchülerInnen ohne bzw. nicht mit dem gewünschten Schulabschluss von der Schule abgehen. 03LE01 sieht als Ursache für Misserfolge in der Regel mangelnden Fleiß, dies zeigt sich auch für SchülerInnen, die wiederholen müssen: „die WIEDERholer, äh die ich bisher hatte, die zu meinem unterricht kamen äh waren teilweise FAULheit, wie sie schon das richtige WORT gesagt hatten beziehungsweise es waren äh [/] eine schülerin war einfach ZU wenig in deutschland“ (03LE01\_I1, 165). Allerdings weist er ebenfalls darauf hin, dass nicht notwendigerweise die SchülerInnen erfolgreicher sind, die länger in Deutschland sind.

LehrerIn	Ziele <sup>119</sup>	Prognosen	Erfahrungen	Bedingungs-faktoren
09LE01 (GS)	SuS L	kommt darauf an, unterschiedlich	-	Umfeld
02LE01 (RS)	SuS Schulabschluss und Deutsch lernen L Schulabschluss	werden auch alle erreichen	Ziel Schulabschluss i.d.R. gelungen (zumindest HS) Entwicklung nach Abschluss positiv (Einschränkung: Mädchen bestimmter Herkunftskulturen)	Deutsch lernen
04LE01 (RS)	SuS „hohe Erwartungen“ L Schulabschluss (nach Möglichkeit nicht Hauptschulzweig)	Solange Abschluss da, gute Zukunftsperspektiven	Ziel Schulabschluss i.d.R. gelungen (zumindest HS) Viele SchülerInnen gehen nach der 10. Klasse an das Gymnasium Negativ: im Einzelfall kein Abschluss	in Kauf nehmen, dass es lange dauert, mehr zeigen als Deutsche
05LE01 (RS)	SuS Einzelfall: kein Interesse an Schule (Geld verdienen) L	eigentlich gut, keine großen Schwierigkeiten	Negativ: im Einzelfall kein Abschluss	zusätzliche Arbeit, Elternhaus entscheidend
07LE01 (Ges)	SuS Realschulabschluss, Ausbildung nach Abschluss L	kommt darauf an/ positiv	Ziel Schulabschluss in der Regel gelungen, Entwicklung nach Abschluss positiv (Einzelfall) Negativ: im Einzelfall kein Abschluss, in weiterem Einzelfall statt Realschulabschluss lediglich Hauptschulabschluss	Hintergrund (kultureller sowie Unterstützungsmöglichkeiten wie Vereine etc.)
03LE01 (Gym)	SuS Schulabschluss/ Studium L	Ziel Studium wird zugetraut	Ziel Schulabschluss i.d.R. gelungen Wechsel nach Realschulabschluss an Gymnasium – i.d.R. erfolgreiches Abitur, Ziel Abitur im Einzelfall erst im zweiten Versuch bzw. nicht gelungen (Überweisung RS) Ziel Studium erreicht	zusätzliche Arbeit, keine Faulheit

Tabelle 38 - Schulische und berufliche Zukunftsperspektiven nach Einschätzung der LehrerInnen

<sup>119</sup> SuS bezieht sich auf die Ziele, die die LehrerInnen bei den SchülerInnen sehen und L bezieht sich auf Ziele, die die LehrerInnen für sich selbst definieren.

Auch die LehrerInnen formulieren Bedingungen für die Erreichung der Ziele (vgl. V/3.8, Erfolgsfaktoren). Interessant ist, dass O4LE01 mehrmals darauf hinweist, dass es notwendig sei, die SchülerInnen dazu zu bringen, ihre zum Teil sehr hohen Erwartungen der Realität anzupassen, auch da sich einige SchülerInnen mitunter überschätzen. O2LE01 erwähnt Ähnliches bezogen auf eine Schülerin. O4LE01 berichtet auch, dass die direkte Überweisung von SeiteneinsteigerInnen auf das Gymnasium absolute Ausnahmefälle sind. Damit geht für die SchülerInnen eine Verlängerung der Schullaufbahn einher, da sie die 10. Klasse wiederholen, wenn sie das Gymnasium im Anschluss an den Realschulabschluss besuchen möchten. Da die SeiteneinsteigerInnen bei der Einschulung häufig zurückgestuft werden, kann ihr Alter erheblich abweichen von dem der MitschülerInnen: „allerdings isse ja dann beim wechsell zum gymnasium immer so:, dass sie dann nochmal die zehnte klasse dort machen, also sie fallen natürlich erstmal runter, das muss auch jeder wissen, es dauert dann eben noch länger, und ((Schülerin)) war hier schon siebzehn als sie rausging“ (O4LE01\_I1, 99).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die LehrerInnen in der Regel anstreben, dass die SchülerInnen die Schule mit einem Abschluss verlassen. Es zeigt sich, dass die interviewten LehrerInnen die Zukunftsperspektiven der SchülerInnen als vornehmlich positiv einschätzen und sich dies auf Basis ihrer Erfahrungen auch bestätigt hat. Dabei ist Erfolg in der Regel an bestimmte Bedingungen geknüpft. Misserfolge wie die Nichterreichung eines Schulabschlusses werden jeweils eher für Einzelfälle berichtet. Damit ähneln die Einschätzungen der LehrerInnen denen der SchulleiterInnen, wobei die Darstellungen der LehrerInnen differenzierter sind und meist an konkreten SchülerInnen festgemacht werden.

### SchülerInnen

Tabelle 39 gibt einen Überblick über die Berufswünsche sowie über den Wunsch der SchülerInnen in ihr Herkunftsland zurückkehren zu wollen. Betrachtet man die Berufswünsche, so fällt auf, dass vier der interviewten SchülerInnen Arzt bzw. Ärztin werden wollen, zwei von ihnen besuchen eine Regelschule (PM04, PM01) und zwei ein Gymnasium (SM01, VJ01). PM01 und SM01 schränken diesen Wunsch ein und schätzen auch ihre Chancen, bezüglich der Erreichung des Berufswunsches, kritisch ein. SM01 sieht dies kritisch, weil sie dann noch mehr Latein lernen müsse. Wichtig scheint ihr zu sein, dass sie keinen Ausbildungsberuf anstrebt bzw. ausüben möchte: „a:ber: auf JEden fall nich so wie friSÖR (oder) BÄCKerei:“ (SM01\_I1, 313). Gleichzeitig ist sie der Meinung, dass es für sie schwerer ist, ihre Ziele zu erreichen als für deutsche Kinder: „also muss\_ich mich ANstengen ↑ , weil °h zu mir SCHWERer für die deutsche KINDer , weil °h (-) die KÖNNen schon die SPRACHE ↑°h aber\_ich nich“ (SM01\_I1, 317). PM01 scheint den starken Wunsch zu haben, Ärztin zu werden, so begründet sie ihre Lieblingsfächer Biologie, Mathe, Physik, Chemie und Deutsch, damit, dass man das für das Arztsein brauche. Gleichzeitig äußert sie diesen Berufswunsch nur einschränkend: „ich wollte eigentlich n:: (-- ) ÄRZtin werden ;°hh aber\_is=SCHWER . ((lacht))“ (PM01\_I1, 286). Sie drückt Unsicherheiten in Hinblick auf die Möglichkeit, das Abitur zu machen und im Anschluss daran zu studieren, aus: „eigentlich ich KANN\_nich so: (-) abiTUR machen . (-) [...] wenn ich g[/] ganz gut (-- ) äh LERne oder richtig LERne °h kann ich abiTUR machen (-) un\_dann (1.0) °hh kann ich nich stuDIERN fünfzehn jahr für (-) ARZT ,(-) [also] Opera°rin°°also so°“ (PM01\_I1, 290-294). Zwar möchte sie noch Ärztin werden, jedoch versucht sie momentan, zunächst den Hauptschulabschluss, dann den Realschulabschluss und schließlich das Abitur zu machen. Im Gegensatz zu PM01 glaubt PM04, dass sie es schafft, Ärztin zu werden. Allerdings ist ihr nicht klar, welchen Schulabschluss sie dafür bräuchte. VJ03 hat sich bereits über das Medizinstudium informiert und erläutert, wie er sich durch



intensives Lernen in den Fächern Biologie und Chemie sowie der Vergrößerung seines Allgemeinwissens darauf vorbereitet: „ich bep [/] ich bereite mich ersmal (-) GEISTig vor ,[das\_(is/es) ai [/]]richtig SCHWIERig wer [/] wird .°h ähm ich informIER mich schon JETZe .un\_ich weiß (--) nan [/] von manchen FREUNden von mir dass es\_S:EHR sehr schwer is .°hhöhm: ja (-) un:d die statISTiken sagen ja AU\_nich grade sehr gut [/] (das sachs\_d\_in) DRITten seMEster knapp SECHzig prozent DURCHfallen . das is\_schon BITter . ↑°hhh ja (---) aso man muss=sich=ersmal geistig drauf VORbereiten\_un\_man proBIERT die leistung immer zu STElgern .°h ja k [/] klar ich bin\_n\_der puberTÄT . ab und zu ma\_hab\_ich überhaupt kein BOCK irgendwas anzustelln .°hh un\_ich HOFFe das geht nach der zehnten klasse weg .(((lacht)))“ (VJ03\_I1, 247).

Klassenstufe	SchülerIn	Berufswunsch	Zielerreichung	Rückkehrwunsch	Bemerkung
3	MM01 (GS)	Tennisspielerin	trainieren	-	-
	RJ04 (GS)	Erfinder	Glaubt, das zu schaffen, Schule gut beenden	Ja	-
6	PM04 (RS)	Ärztin (Frauen- oder Kinderärztin)	Glaubt, das zu schaffen	Vielleicht	-
	PJ02 (RS)	I1: Polizei I2: Vielleicht Auto-mechaniker	ist schwer	Nein	Nicht mehr dort leben wg. Krieg
	SM01 (Gym)	Lehrerin oder Ärztin, kein Ausbildungsberuf	Machbar, wenn sie sich anstrengt	Nein	nicht noch einmal „von vorne anfangen“
	OJ01 (Gym)	Fußballspieler	-	Nein	Land ist ihm fremd.
8	PM01 (RS)	Eigentlich Ärztin (Chirurgin) Vielleicht Apothekerin	Schwer	Vielleicht	-
	AJ01 (RS)	Ingenieur (sagt die Mutter)	Lernen und gute Noten, dann klappt es	Vielleicht	Wenn kein Krieg mehr ist
	TM01 (Gym)	Erstmal Abitur machen, dann Studium	-	Nein	
	VJ01 (Gym)	Arzt	Allgemeinwissen notwendig	Ja	Will seinem Land helfen

Tabelle 39 - Berufs- und Rückkehrwünsche, SchülerInnen

AJ01 ist der einzige der interviewten SchülerInnen, der genau genommen keinen eigenen Berufswunsch äußert. Auf die Frage, welchen Beruf er haben möchte, antwortet er: „[also]meine MUTter (-) und mein[/] meine MUTter sagt das\_is ingeNIEUR .(---) ähm weil meine MUTter ingenieur is , mein[/] alle ONkel von meiner MUTter“ (AJ01\_I1, 294). PJ02 äußert im ersten Interview einen anderen Berufs- bzw. Zukunftswunsch als im zweiten. Allerdings weist er bereits im ersten Interview darauf hin, dass es für ihn, weil er drei Sprachen können und Prüfungen schreiben müsse, schwer sei, Polizist zu werden. Im zweiten Interview erläutert er, dass es ihm wichtiger sei, einen Beruf zu

erlernen, der ihm Spaß mache als viel Geld zu verdienen: „ich will was habm (-) zum beispiel was ich MAG .(1.2) (xxx xxx xxx) für mich is das nich so SCHLIMM , wie viel GELD krieg\_ich .(-) einfach was ich MAG .und [ zum beispiel ] AUtomechanik[/] ich (mein/mag) Automechanik dann: , glaube das wird nie: LANGweilig .zum beispiel ANdere fächer wird man: [/] (-) geht zum beispiel [/] kriegt man so viele GELD ,aber langsam[/] langsam geht das LANGweilig und man WILL nich mehr ARbeitn .“ (PJ02\_I2, 188). Für die Erreichung der gesetzten Ziele wird an mehreren Stellen (die deutsche) Sprache als Grundvoraussetzung erwähnt. Auch OJ01 formuliert dies als Bedingung für das Finden eines Arbeitsplatzes für SeiteneinsteigerInnen: „dass sie auch äm DEUTSCH lern . dass [/] dass sie auch (-) äm (-) später mal äm (-) was WERDN , nicht äm (-) ei[/] ARbeitslos solln“ (OJ01\_I1, 222).

Der Rückkehrwunsch ist nur bei zwei interviewten SchülerInnen sehr stark ausgeprägt (RJ04, VJ03). TM01 und OJ01, die beide in Deutschland aufgewachsen sind, können sich nicht vorstellen, ins Herkunftsland zurückzukehren. Vor allem die SchülerInnen, die als Kriegsflüchtlinge nach Deutschland gekommen sind, reagieren bei entsprechenden Fragen eher zurückhaltend bis abweisend auf die Frage nach einer möglichen Rückkehr ins Herkunftsland (PM01, PM04) und könnten sich zum Teil vorstellen, zurückzukehren, wenn der Krieg beendet wäre (AJ01) bzw. nicht mehr vorstellen zurückzukehren (PJ02). RJ04, der einen stark ausgeprägten Rückkehrwunsch hat, möchte Erfinder werden. Unter anderem möchte er eine Zeitmaschine bauen: „dann SPÄTER , wenn ich GROSS wäre , (-) WE:RDe ich (-) öh (-)öh in ukraine FAHRN, (-) die ver[/] (-) eine maSCHINE baun , (-) die v:ergangenHEITSmaschine . da GE:H\_ich in die (-) verGANGENHEIT und werde °h wieder in der SCHU:LE (-) in ukraine °h und da werde ich been[/] in der ukraine DAS beenden (--) [°die schule°] (-)“ (RJ04\_I1, 542). Berufs- und Rückkehrwunsch sind demnach miteinander verbunden. Er möchte nicht nur in sein Herkunftsland zurückkehren, er möchte auch die Zeit zurückdrehen. Der stark ausgeprägte Rückkehrwunsch scheint damit vor allem damit eng verknüpft, dass er sich in Deutschland nicht wohl fühlt. So möchte er „schon (0.5) seit (1.1) LANGn MO:NATen“ (RJ04\_I1, 394) zurückkehren und hat auch seine Mutter aufgefordert zurückzukehren: „wir können doch wieder in die ukraine (1.1) FAHRN , denn (0.7) DU: entscheidest jetzt , was wir MACHEN < SOLLEN . <laut> >“ (RJ04\_I1, 388). VJ03 hingegen will seinem Land helfen, indem er als ausgebildeter Arzt in sein Herkunftsland zurückkehrt: „die leute leben da::: (--) sehr ARM . also (--) s\_w\_sie WISsen ja von geograFIE das mit den: (-) (---) (pro\_äh) diese den (GELDlohn) , und ja wegen diesen (GELDlohn) °hh sin\_die krankenhäuser auch sehr SCHLECHT ,h° in\_s\_in schlechten ZUstand , die leute (die) da leben , wenn die in\_n krankanhaus gehn wern\_die auch sehr schlecht beHANDelt , un:°hh solche dinge als (--) euroPÄer , also als leute , die=in euROpa leben , die KRANKenhaus kennn , und wirklich WISsen was\_n kra [/] wirkliches krankenhaus ist .°hhh (--) den fällt\_es schon schwer von HERzen zu sehn: , was da pasSIERT . und wie die LEUte dort leben is\_auch: (-) GRAUenhaft“ (VJ01\_I1, 155). Berufs- und Rückkehrwunsch bedingen einander somit sehr stark. Familienmitglieder und Freunde, die noch im Herkunftsland leben, erwähnt er dabei nicht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die interviewten SchülerInnen einerseits sehr vielfältige Berufswünsche haben, jedoch gleichzeitig vier von ihnen Ärzte werden möchten. In der Regel halten die SchülerInnen ihre Wünsche für erfüllbar. In Hinblick auf Rückkehrwünsche zeigt sich, dass die meisten SchülerInnen sich nicht oder nur vielleicht vorstellen können, zurückzukehren. Allerdings liegt dies zum Teil darin begründet, dass im Heimatland Krieg herrscht(e). Zwei Schüler haben jedoch sehr ausgeprägte Rückkehrwünsche. Ein Schüler fühlt sich in Deutschland nicht wohl und ein anderer möchte „seinem Land“ nach erfolgtem Medizinstudium helfen.

### 3.8 Kategorie 8: Erfolgsfaktoren

Alle Akteure wurden dazu befragt, welche Faktoren sie für eine gelungene sprachliche, soziale, schulische wie auch gesellschaftliche Integration für relevant halten. Es zeigte sich im Rahmen der Kodierung, dass dies eine sehr stark besetzte Kategorie ist. Das heißt, dass die Akteure, hierunter vornehmlich die SchulleiterInnen und LehrerInnen, sehr vielseitige und differenzierte Einstellungen zu diesem Thema haben. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

#### SchulleiterInnen

Die Erfolgsfaktoren, welche von den interviewten SchulleiterInnen formuliert wurden, lassen sich zunächst folgendermaßen gruppieren: Erstens Erfolgsfaktoren, welche sich dem Kind und dessen Wesen, zweitens dessen unmittelbarem Umfeld (z.B. die Eltern) zuordnen lassen, drittens solche, welche dem außerschulischen Bereich im weiteren Sinne (z.B. Wohngebiet, soziale Kontakte in der Freizeit) zuzuordnen sind, sowie viertens Faktoren, die dem Lernort Schule zuzuordnen sind, fünftens der Deutscherwerb selbst als Erfolgsfaktor und schließlich sechstens durch die Migrationssituation bedingte Faktoren (vgl. auch Abbildung 56 für einen Überblick).

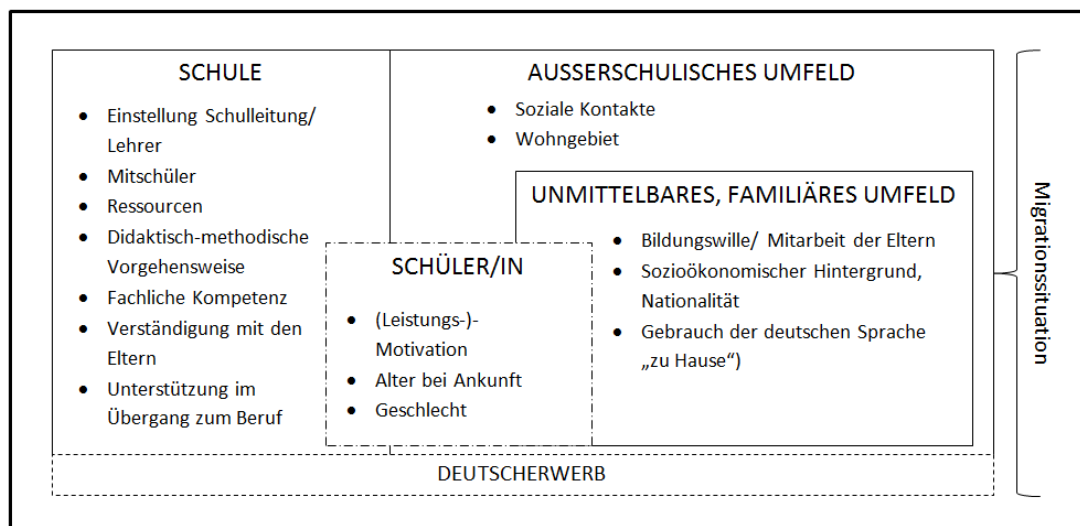


Abbildung 56 – Erfolgsfaktoren aus der Sicht von SchulleiterInnen

Unter den Erfolgsfaktoren, die von den SeiteneinsteigerInnen selbst abhängen, wird (Leistungs-) Motivation am häufigsten – von vier der fünf interviewten SchulleiterInnen – erwähnt (alle bis auf 05RE01). Dabei wird einerseits dieser Gruppe eine hohe Leistungsmotivation zugeschrieben: 02RE01 hat demnach „mehr leistungsgedanke als bei unseren kindern“ (02RE01\_I1, 73) beobachtet und zudem wird herausgestellt, dass diese SchülerInnen erfolgreich sein können, wenn sie „sich selber bewegen“ (02RE01\_I1, 26). 01RE01 sieht Erfolgchancen jedoch auch in Abhängigkeit zum Ankunftsalter: „GRUNDschulkind, WENN sie wollen, lernen ganz schnell deutsch.“ (01RE01\_I1, 59) bzw. „schwieriger wirts ja, wenn die schüler älter sind und kommen hier her“ (01RE01\_I1, 39). 06RE01 vertritt die Auffassung, dass GrundschülerInnen über eine besonders hohe Sprachlernmotivation verfügen, dass „die kinder TOTAL motiviert sind, gerade auch in der GRUNDschule diese deutsche sprache zu LERNen“ (06RE01\_I1, 125). 02RE01 überlegt, ob auch Geschlechterunterschiede eine Rolle spielen könnten: „Vielleicht gibt es auch einen Unterschied zwischen Männlein und Weiblein, spontan würde ich sagen, Mädchen sind einfacher, aber wenn ich

genau darüber nachdenke, stimmt das nicht, „aber verhaltensauffälliger sind meines Erachtens die Jungen, ich kann nur Vermutungen anstellen“ (02RE01\_I1, 28). Sie erwähnt in diesem Zusammenhang jedoch auch, dass es keine Unterschiede zwischen SchülerInnen mit deutscher und nicht-deutscher Herkunft gibt: „liegt in den Kindern drin egal ob deutsche oder nicht“ (02RE01\_I1, 70).

Betrachtet man die Faktoren, welche dem unmittelbaren familiären Umfeld der SeiteneinsteigerInnen zuzuordnen sind, zeigt sich, dass vor allem der Bildungswille bzw. die Mitarbeitswilligkeit der Eltern und die Tatsache, dass zu Hause Deutsch gesprochen werden sollte, häufig thematisiert werden. Unter Bildungswille bzw. Mitarbeitswilligkeit der Eltern wird Interesse an der (Aus-)Bildung ihrer Kinder (01RE01) sowie die Begleitung des Prozesses der Eingliederung in der Schule (05RE01), aber auch die Tatsache, dass Eltern Deutsch lernen, um ihren Kindern auch besser helfen zu können (02RE01): „sie müssen sich befeißigen [...] dann können sie ihren Kindern mehr mitgeben; Angebote erkennen aufnehmen auswählen als Eltern“ (02RE01\_I1, 61). Grundlegend ist es jedoch wichtig, dass „die Eltern eben dahinter stehen“ (01RE01\_I1, 87). Für 01RE01 hängen Bildungswille und Mitarbeitswilligkeit der Eltern stark vom sozioökonomischen Status in Kombination mit dem Wohngebiet, aber auch von den vor dem kulturellen Hintergrund der Familien vermittelten Werten ab. Auffällig ist, dass von vier der interviewten SchulleiterInnen (alle bis auf 05RE01) in der Regel mehrmals darauf hingewiesen wird, dass sie es nicht für gut halten, wenn zu Hause kein Deutsch gesprochen wird: „das PROBLEM ist eigentlich nur, dass halt viele ELTERN ähm ja, auch kein DEUTSCH reden zu Hause, ja?“ (06RE01\_I1, 59). Im folgenden Zitat wird die Tatsache, dass der Vater zu Hause Deutsch spricht, als Ursache für die positive Entwicklung einer Schülerin gesehen: „natürlich klar, der Vater zu Hause dann, also hier in DEUTSCHLAND die deutsche Sprache auch in der Familie äh eingeführt beziehungsweise auch gepflegt, wenn gleich war natürlich er war also zweisprachig ZWEISPRACHIG“ (04RE01\_I1, 83). Im folgenden Zitat ist auffällig, dass der Erfolg nicht damit erklärt werden kann, dass der Schüler Deutsch zu Hause spricht: Er „spricht zu Hause nur RUSSISCH, aber ist sehr sehr gut in Deutsch“ (06RE01\_I1, 75). Es scheint so, dass die SchulleiterInnen es für entscheidend halten, dass zu Hause Deutsch gesprochen wird. Auch sollen die Eltern Deutsch lernen (siehe auch unten), um eine Verständigung zu gewährleisten. 02RE01 kann zwar „verstehen dass die Familiensprache nicht aufgegeben wird“ (02RE01\_I1, 59), schließt daran aber folgende Aussage an: „ich persönlich finde es ganz schlecht wenn zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird wenn Eltern hier sitzen und nichts verstehen das finde ich schlecht“ (02RE01\_I1, 59).

Außerschulische Erfolgsfaktoren werden eher selten thematisiert. 05RE01 jedoch thematisiert vornehmlich solche und betont mehrmals die Relevanz von sozialen Kontakten außerhalb der Schule, zum Beispiel in Vereinen, wobei ihm hier der Kontakt zu Gleichaltrigen wichtig scheint: „EINS steht FEST, dass äh die deutsche SPRACHE im Kreis GLEICHALTRIGER im Freizeitbereich UNkomplizierter ohne in Anführungszeichen DRUCK eines DEUTSCHLEHRER[s] besser erlernt wird.“ (05RE01\_I1, 43). Dass dies ein Haupterfolgsfaktor für ihn ist, zeigt sich auch in folgendem Zitat: „ich sag mal nach vier, FÜNF Jahren Aufenthalt, was Sprache betrifft, äh erledigt sich die Sache, äh wenn er nicht total isoliert in der Familie seine Freizeit verbringt, von SELBST, also wenn er Kontakte außerhalb der sozialen Gruppe KLASSE zu GLEICHALTRIGEN hat.“ (05RE01\_I1, 177). 02RE01 erwähnt ebenfalls außerschulische Kontexte, wobei sie davon spricht, dass den Familien geraten wird, Hilfe auch außerhalb der Schule zu suchen. Es bleibt jedoch unklar, worum konkret es sich handelt. Zum außerschulischen Bereich als Erfolgsfaktor kommt hier demnach die Eigeninitiative der Familien noch hinzu. Ein weiterer Faktor im außerschulischen weiteren Umfeld ist die Wohnsituation. Hier sieht 05RE01 die Ghettoisierung als problematisch an. Dies ähnelt der Auffassung von 01RE01 und 02RE01,

die jeweils das Einzugsgebiet ihrer Schulen als problematisch, weil sozial-ökonomisch schwach, beurteilen.

Von den interviewten SchulleiterInnen wurden weiterhin zahlreiche Erfolgsfaktoren thematisiert, die dem Lernort Schule zuzuordnen sind. So wird sowohl die Einstellung der Schulleitung (06RE01) als auch die der Lehrkräfte, die ohne Vorurteile auf die Kinder zugehen sollten (04RE01), erwähnt. Entscheidend ist demnach die Schule selbst bzw. deren Umgang mit diesen SchülerInnen. 04RE01 spricht in diesem Zusammenhang von einem „Zufallsgenerator“ (04RE01\_I1, 205). 04RE01 weist auch darauf hin, dass ihm eine Gleichbehandlung der SchülerInnen wichtig ist, er weiterhin ebensowenig wie nationale bzw. sprachliche Gruppenbildung (siehe weiter unten) keine Ausländerfeindlichkeit duldet: „wenn jetzt irgendwo auch nur ANsatzweise eine eine ÄUßerung kommen würde, die gegen das DAsein dieser KInder hier vorORT WÄre oder auftritten[/] treten würde, dann wissen die schüler auch, dass ich da äh rigoros gegen VORgehe, RIGEROS“ (04RE01\_I1, 227). Dass 04RE01 der Schule eine Schlüsselposition einräumt, passt zu seiner Auffassung, dass außerschulische Träger nicht so „idealistisch“ seien (siehe Kooperation unter Förderung). Ein weiterer Erfolgsfaktor bezogen auf den Lernort Schule ist die fachliche Kompetenz, mit diesen SchülerInnen und deren Spezifika (01RE01, 06RE01) umzugehen, wobei 06RE01 hier besonders Wissen über Herkunftssprachen und damit die Möglichkeit, sprachkontrastiv zu arbeiten, hervorhebt. Daran schließt sich die Kompetenz zur Lernstandsüberprüfung (01RE01) an sowie ein Selbstverständnis, welches DaZ-Fachkräften eben diese Kompetenzen zuschreibt, über die die GrundschullehrerInnen nicht verfügen: „wir sind grundschullehrer und wir bemühen uns NACH unserem erMESSEN das ordentlich zu machen aber ich denke wir haben trotzdem NICH das richtige feeling, wie man an so\_n schüler rangeht, geschweige denn eine lernstandsüberPRÜFung in diesem bereich. DAS ist für uns relativ schwierig“ (01RE01\_I1, 133). 06RE01 betont zudem, dass eine angemessene didaktisch-methodische Herangehensweise, die mit sehr viel Anschauungsmaterial arbeitet, wichtig ist. Soziale Kontakte zu MitschülerInnen werden (04RE01, 06RE01) ebenfalls als wichtig erachtet. Dabei schätzt 04RE01 eine Gruppenbildung nach Nationalitäten als problematisch ein: „solche BRUderschaften, vonwegen äh::äh::m türkischen[/] TÜrkenecke oder sowas ähnliches das äh MÖCHte ich nicht, das wird[/] da würd ich auch jederzeit als STÖRfaktor dann auch immer in diese gruppen hiNEINGehen.“ (04RE01\_i1, 141). Auch vermeidet er aufgrund gemachter Erfahrungen SchülerInnen mit gleicher Erstsprache in einer Klasse zu haben: „wenn DIE dann im unterricht anfangen, sich gegenseitig RUSSisch (2.0) zu unterHALten (3.0) DAS is n proBLEM, dann wirts n problem, weil sie ja NIE wissen, was die REden. und ZWANGsläufig KOMMEN dann, ähm::: je nach TYP(.)PEN von schülern, die da miteinander sprechen kommt eine gewisse:: ja sagen wa mal, wie soll ich sagen, so biss[/] gewisse äh ARG[/] n gewisser ARGwohn auf. [...] geht verTRAUen verloren.“ (04Re01\_i1, 237-239).

Diese Auffassung steht zumindest teilweise im Kontrast zur Einbeziehung der Herkunftskulturen der SchülerInnen, welche 04RE01 als besonders gewinnbringend ansieht (siehe Mehrsprachigkeit, Kapitel V/3.6). 06RE01 vertritt die Herkunftssprachen betreffend eher eine gegenteilige Meinung, da SchülerInnen gleicher Herkunftssprache einander helfen können: „verschiedene kinder, die halt ä:h:m JA EIner herkunftssprache angehören, und zum beispiel hab ich zwei vietnaMESische kinder, die sind dieses jahr in die schule gekommen und da ham wir halt geschaut, dass die zum beispiel zusammen in eine klasse kommen“ (06RE01\_I1, 141) und „also schau wir GENAU dass dass sie sich auch unter[/] unternander verständigen wenns jetzt mal probleme gibt“ (06RE01\_I1, 145). Als Erfolgsfaktor im schulischen Umfeld ist auch eine gelungene Verständigung mit den Eltern (01RE01, 06RE01) erwähnt worden. Häufig wird zudem das Vorhandensein von Ressourcen thematisiert. Hierunter

fallen etwa kleine Klassen, welche auch individuelle Betreuung ermöglichen, Lehrkräfte und ausreichend Förderstunden (04RE01) sowie generell gute Rahmenbedingungen (05RE01, 06RE01). 04RE01 schließlich betont die Relevanz einer Unterstützung der SchülerInnen im Übergang zum Beruf.

Der Deutscherwerb als Erfolgsfaktor wird explizit von zwei SchulleiterInnen thematisiert. 02RE01 formuliert es folgendermaßen: „ohne den geht nix“ (02RR01\_I1, 57). Auch 04RE01 hebt das Deutschlernen als wichtigen Faktor hervor: „DEUTSCH IST der schlüssel für die WEIttere POSitive entWICKlung, beRUflich, FAMiliär, auf ALLen ebenen der gese[/] [i\_in] in ALLen EBenen der gesellschaft.“ (01RE01\_I1, 209), wobei er – begründet in gesammelten Erfahrungen – die Auffassung vertritt, dass Kinder, welche bereits mit Deutschkompetenzen nach Deutschland kommen, eher benachteiligt sind: „diese kinder waren also so teilweise wie gesagt schon VORgeprägt, ähm IST nicht unbedingt von VORteil, weil die kinder dann häu[/] MANCHmal auch in der SPRACHE SCHLECHT vorgeprägt waren, oder schon hinsichtlich des sprachelernens äh wie soll ich sagen, na die hatten also schon die falschen WURzeln geleg[/] geSETZT bekommen.“ (04RE01\_I1, 71). Bei diesen Kindern handelte es sich jeweils um Kinder von Aussiedlern. Hier wird der Deutscherwerb also als grundlegender Erfolgsfaktor für alle weiteren schulischen, außerschulischen und beruflichen Perspektiven gesehen. Er ist Bedingung für jegliche „Erfolge“.

Lediglich 04RE01 thematisiert den sechsten Bereich, die Migrationssituation, die im Extremfall zu einer Entwurzelung führt. Hiermit spricht er letztlich auch eine emotionale Ebene an. Die Entwurzelung kann jedoch auch damit einhergehen, dass kein Schulabschluss bzw. keine Ausbildung gemacht und ein Beruf ausgeübt wird. Nur wer verwurzelt ist, kann in Deutschland wertvoller Teil der Gesellschaft sein.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die SchulleiterInnen Erfolgsfaktoren sowohl im Kind selbst und dessen unmittelbaren familiären Umfeld sehen. Hierbei sticht die Auffassung heraus, dass es wichtig sei, dass zu Hause Deutsch gesprochen wird. Weiterhin werden zahlreiche Erfolgsfaktoren der schulischen Lernumgebung zugeordnet, hierunter zum Beispiel eine fachliche Kompetenz im Umgang mit SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache.

## **LehrerInnen**

Im Folgenden werden die Erfolgsfaktoren dargestellt, die von Seiten der LehrerInnen thematisiert wurden. Dabei liegt ein starker Fokus auf Faktoren, die einen gelingenden Deutscherwerb bedingen, nicht zuletzt auch aufgrund dessen, dass die befragten LehrerInnen jeweils DaZ-Förderung geben oder zu einem früheren Zeitpunkt gegeben haben. Weiterhin liegt dies sicher darin begründet, dass sie im Rahmen der Interviews auch eingehend zu ihrem Förderunterricht befragt wurden.

Für eine gelungene Schullaufbahn wird zunächst, ähnlich wie bei den SchulleiterInnen die Mitarbeit und der Bildungswille der Eltern als wichtiger Erfolgsfaktor eingeschätzt: „es gibt Familien, in denen sehr STARK auf bildung geACHTET wird, die sich dann auch hier richtig durchKÄMPFEN, schon die eltern und das machen dann eben die KINDER AUCH.“ (05LE01\_I1, 88). Dies wird von allen befragten LehrerInnen, bis auf 09LE01, die auch angibt, keinen Kontakt mit Eltern zu haben (vgl. Kategorie Zusammenarbeit mit den Eltern), erwähnt. So sollten Eltern zum Beispiel Fehlzeiten der SchülerInnen, die sich durch deren Unterstützung bei Behördengängen ergeben, vermeiden und den SchülerInnen auch nach Möglichkeit zu Hause helfen. Als entscheidend werden in diesem

Zusammenhang auch die Deutschkompetenzen der Eltern eingeschätzt (02LE01, 03LE01, 05LE01), wobei Ehen, in denen ein Elternteil deutscher Herkunft ist, als positive Voraussetzung sowohl für die Entwicklung der Deutschkompetenzen des Ehepartners als auch des Kindes angesehen werden (02LE01, 03LE01, 09LE01). Zwei der befragten LehrerInnen (02LE01 und 04LE01) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es wichtig sei, mit Eltern zu kooperieren bzw. auf diese zuzugehen. Es wird die Rolle von Bildung und damit die Bildungswilligkeit der Eltern zum Teil als kulturabhängig eingeschätzt (03LE01, 05LE01). Herkunftsland bzw. -kultur können den Befragten zufolge weiterhin Einfluss nehmen. Vorteilhaft ist, wenn fachliche Vorsprünge aufgrund der Schulbildung im Herkunftsland zu beobachten sind (03LE01), und als hinderlich wird zum Teil die Rolle der Frau in bestimmten Herkunftskulturen eingeschätzt, da mitunter der Schulerfolg von Mädchen weniger unterstützt bzw. gefördert werde (02LE01).

Wie auch bei den SchulleiterInnen ergibt sich aus den Aussagen der befragten LehrerInnen, dass es als erfolgsfördernd eingeschätzt wird, wenn im familiären Umfeld Deutsch gesprochen wird. Alle LehrerInnen erwähnen dies, wobei 07LE01 Meinung dazu nach Rücksprache mit einer Regionalberaterin revidiert hat. 02LE01 weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Schule nicht alles leisten könne. Gleichzeitig schildert 04LE01 aber eine Episode, in welcher sie Großeltern dazu ermutigt hat, die L1 mit dem betreffenden Schüler zu sprechen, da die L1 nicht unterdrückt werden sollte. Demnach ist davon auszugehen, dass die Herkunftssprache nicht aufgegeben werden soll, sondern vielmehr das Deutsche neben der Herkunftssprache im familiären Umfeld gesprochen werden sollte.

Bezogen auf die Eingliederung der SeiteneinsteigerInnen zeigt sich, dass zwar eine Reihe von Erfolgsfaktoren thematisiert wird. Gleichzeitig werden diesbezüglich Unsicherheiten bzw. Nachteile formuliert (vgl. auch Kategorie 3: Förderung). Dies findet sich vor allem in Hinblick auf die Frage, ob Förderunterricht parallel zum Regelunterricht oder am Nachmittag stattfinden sollte. Ersteres erschwert das Vorankommen bzw. Mitkommen im Fachunterricht (02LE01, 03LE01). Die zweite Möglichkeit bedeutet eine zusätzliche Belastung und z.T. Überlastung von SchülerInnen (03LE01, 04LE01). Als Erfolgsfaktor (und Wunsch) wird daher auch eine bessere Integration in den Schulalltag gesehen. Von einigen interviewten LehrerInnen wird auch aufgrund der Nachteile der zusätzlichen Förderung ein Modell favorisiert, in welchem zunächst ein vorgeschalteter Deutschkurs erfolgt bzw. eine intensive Förderung (02LE01, 03LE01, 04LE01, 07LE01). Von einigen LehrerInnen wird auch die Möglichkeit der Betreuung aller SeiteneinsteigerInnen in einer Klasse an jeder Schule (02LE01) bzw. gar die Zuteilung aller SeiteneinsteigerInnen zu einer Schule (04LE01) bzw. der Aufteilung auf Schulen nach Herkunftssprache (09LE01) als sinnvoll angesehen. Wichtig ist, dass bei Einschulung Informationen zu den SchülerInnen vorliegen (03LE01, 04LE01). 05LE01 und 09LE01 halten zudem eine Mittlersprache zur Verständigung bzw. eine sprachkompetente Person an der Schule für einen wichtigen Faktor. Als Erfolgsfaktor an der Schule werden ebenso ein guter Umgang mit den SchülerInnen seitens anderer Lehrkräfte sowie ein Empathievermögen auf deren Seite als wichtig eingeschätzt (02LE01, 04LE01, 05LE01, 07LE01). Dazu gehört weiterhin eine gelungene Kooperation mit KollegInnen, etwa durch Absprachen darüber, worauf in der Förderung zu fokussieren sei (03LE01). Weiterhin werden, jeweils als Einzelnennungen, folgende Aspekte erwähnt: die Bereitschaft der Schule, SeiteneinsteigerInnen aufzunehmen (07LE01), eine Rückstufung ermöglicht eine Vorlaufzeit zur Eingewöhnung in Deutschland (05LE01), eine Vertrauensperson bzw. ein Ansprechpartner für die SeiteneinsteigerInnen besonders zu Beginn ist wichtig (04LE01), für das Zurechtfinden in Deutschland ist zudem das Vermitteln kultureller Aspekte wichtig (05LE01), haben

die Herkunftskultur bzw. -sprache eine „Lobby“, zum Beispiel in Form von Vereinen, wirkt sich dies positiv aus (07LE01), schließlich braucht es Zeit, Erfolge sind nicht immer schnell zu erreichen (04LE01).

Konkret bezogen auf die Deutschförderung und den Deutscherwerb treten vornehmlich zwei Aspekte hervor. Einerseits werden von den befragten LehrerInnen mehr Förderstunden bzw. ausreichende Förderung als Bedingung für Erfolg angesehen, wobei Letzteres nicht immer gegeben ist (02LE01, 03LE01, 04LE01, 05LE01, 07LE01). Dazu gehört, dass Förderstunden auch kontinuierlich gegeben werden können und nicht etwa die FörderlehrerInnen Vertretungsstunden übernehmen müssen bzw. ständig andere LehrerInnen die Förderung übernehmen (02LE01, 03LE01, 04LE01, 07LE01). Dazu gehört auch eine ausreichende Zeit zur Vorbereitung der Stunden (04LE01). Der zweite von allen bis auf 07LE01 thematisierte Aspekt sind die sozialen Kontakte zu MitschülerInnen bzw. Freunden und im außerschulischen Bereich in Sportvereinen und Ähnlichem (02LE01, 03LE01, 04LE01, 05LE01, 09LE01). 04LE01 schränkt dies insofern ein, als sie auch beobachtet hat, dass deutsche MitschülerInnen mitunter sprachlich aber auch bezogen auf die Motivation auf SeiteneinsteigerInnen „negativ abfärben“ können. Für den Deutscherwerb werden die Ferien als hinderlicher Faktor eingeschätzt, da die SchülerInnen in dieser Zeit kaum Deutsch sprechen, schreiben etc. (02LE01, 03LE01, 04LE01). Weiterhin wird die fachliche Kompetenz thematisiert, wobei insbesondere 07LE01 die von ausgebildeten DaZ-Fachkräften durchgeführte Förderung für besser hält, gleichzeitig ergeben sich Grenzen besonders bei traumatisierten Kriegsflüchtlingen bzw. SeiteneinsteigerInnen mit psychischen Problemen (02LE01, 07LE01). Für die Förderung selbst wird weiterhin die Möglichkeit der Differenzierung nach Niveaustufen (02LE01, 03LE01, 04LE01) sowie das Unterrichten in kleinen Gruppen (04LE01) bzw. von wenigen SchülerInnen an der Schule (05LE01) als förderlich angesehen. Ferner werden jeweils einmal folgende Aspekte erwähnt: eine flexible Stundenzuweisung, die es ermöglicht, sich jeweils der Situation anzupassen, etwa wenn SeiteneinsteigerInnen mitten im Schuljahr kommen (02LE01), das Vorhandensein von ausreichenden Ressourcen, wie ausreichend Kopiergeld, ist wichtig (02LE01), ebenso wie ein eigener Raum (04LE01), Differenzierung im Förderunterricht (04LE01), sprachliche Vorkenntnisse als Hilfe (09LE01), und es sollten nicht zu viele Sprachen auf einmal gelernt werden (09LE01).

Ein wesentlicher Faktorenkomplex betrifft die SchülerInnen selbst. Am häufigsten werden folgende Erfolgsfaktoren thematisiert: das Alter bei Beginn des Deutscherwerbs (03LE01, 04LE01, 05LE01, 07LE01, 09LE01), (Leistungs-)Motivation der SchülerInnen (02LE01, 03LE01, 04LE01, 05LE01), die Persönlichkeit der SchülerInnen (03LE01, 04LE01, 05LE01) sowie deren Intelligenz und Begabung (03LE01, 04LE01, 07LE01) und schließlich inwieweit die SchülerInnen in Deutschland sein wollen und sich hier wohl fühlen (02LE01, 03LE01, 07LE01). Bezogen auf das Alter herrscht folgende Auffassung vor: „je SPÄter sie reinkomm , umso schwieriger wird’s“ (07LE01\_I1, 48). Allerdings hat 03LE01 eine gegenläufige Tendenz beobachtet: „DAS sind auch meine erfahrungen bei einigen schülern ähm, das gerade DIE schüler, DIE äh noch sehr jung sind eiGENTlich äh durch (3) ihre [/] ihr junges alter GRÖßere erfolge haben MÜSSten, es zeichnet sich aber nicht immer AB“ (03LE01\_I2, 65). Die (Leistungs-)Motivation wird als entscheidend, in der Regel aber auch als vorhanden (vgl. Kategorie 4 zur Wahrnehmung), angesehen. Hierzu gehört auch, dass die SeiteneinsteigerInnen zusätzliche Arbeit leisten müssen (03LE01, 04LE01). Interessant ist, dass 05LE01 die Meinung vertritt, dass bei einer ausreichend hohen Motivation auch eine Stunde Förderung pro Woche ausreichend ist. Bezogen auf die Persönlichkeit wird es vor allem als förderlich eingeschätzt, wenn SchülerInnen offen und kontaktfreudig sind: „und da hängt auchn bisschen von der persönlichkeit des KINDES ab,



inwiefern werden Kontakte geknüpft [...] wenn die Kontakte knüpfen, dann ist ALLES gut, dann lernen sie das auch recht schnell und dann wird man erleben, dass die also, da recht schnell KAUM noch rauszuhören sind oder zu unterscheiden sind.“ (05LE01\_11, 224-226). Weiterhin spielen Intelligenz und der Wunsch in Deutschland zu sein bzw. zu bleiben eine entscheidende Rolle: „und die Intelligenz spielt natürlich auch immer ne ROLLE, auch der WUNSCH HIER zu sein oder NICH [...] ja, äh es gibt auch Kinder die WOLLN gar nich HIER sein, MÜSSen hier, die WOLLen natürlich dann auch nich“ (07LE01\_11, 50-52). Schließlich werden als Erfolgsfaktoren auch noch erwähnt, dass SchülerInnen Hilfe suchen bzw. annehmen (02LE01, 05LE01), über Durchhaltevermögen verfügen (04LE01) und auch den Willen haben, sich einzugliedern (05LE01).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auch die befragten LehrerInnen den Eltern eine entscheidende Bedeutung zuschreiben. Ähnlich wie die SchulleiterInnen halten sie es für wichtig, dass zu Hause Deutsch gesprochen wird. Weiterhin sehen die LehrerInnen die gelungene Organisation der Deutschförderung, insbesondere ausreichend Förderstunden und kontinuierliche Förderung als erforderlich an. Unsicherheiten zeigen sich in Hinblick auf die Integration der Förderung in den Schulalltag – sollte die Förderung parallel zum Regelunterricht oder am Nachmittag stattfinden? Zum Teil wird ein vorgelagerter Sprachkurs als erfolgsversprechend angesehen. Weiterhin liegen zahlreiche Erfolgsfaktoren den interviewten LehrerInnen zufolge gewissermaßen „in den SchülerInnen selbst“. Sind sie leistungsmotiviert, intelligent und suchen sie soziale Kontakte, dann ist dies von Vorteil. Weiterhin wird die Auffassung vertreten, dass das Alter bei Deutschlernbeginn ein wichtiger Einflussfaktor ist.

### **SchülerInnen**

In Hinblick auf die Erfolgsfaktoren scheinen aus Perspektive der interviewten SchülerInnen einerseits Freunde (RJ04, OJ01) bzw. die Tatsache, dass SeiteneinsteigerInnen nicht gemobbt werden (MM01, PJ02) wichtig. VJ01 berichtet, dass es wichtig ist, dass man sich nicht als ‚Außenseiter‘ fühlt und bezieht sich dabei auf eigene Erfahrungen: „KINDER sollten sich erstmal (-- ) NICH als AUßenseiter fühlen .[weil] das: war MEIN gefühl AUCH damals (so/wo) . ich hab [/] FÜHLte mich als anfang sehr UNwohl hier“ (VJ01\_11, 181). Andererseits tritt die Deutschkompetenz als ein entscheidender Faktor (PJ02, PM04, OJ01) hervor, wobei PJ02 auch darauf verweist, dass man vielleicht vor der Ankunft in Deutschland Deutsch lernen könne. Weiterhin erwähnen die SchülerInnen persönliche Eigenschaften wie Intelligenz (PJ02), Wille bzw. Durchhaltevermögen (SM01, VJ01) und die Unabhängigkeit von Peergroups, denen gegenüber man sich durchsetzt (TM01), als wichtige Faktoren. Wichtig ist für SM01 zudem der Wunsch, ihre Eltern stolz zu machen. Den Schulerfolg positiv beeinflussen kann aktive Mitarbeit im Unterricht (AJ01) sowie zusätzliche Nachhilfe (PJ02, SM01). Als hemmend empfindet PJ02 es, dass er gleichzeitig zwei Sprachen, Deutsch und Englisch, lernen muss. Er sieht die Beherrschung des Englischen gleichzeitig als einen wichtigen Faktor. In Hinblick auf die Schule selbst spielt zudem der Umgang mit der Gruppe der Ausländer eine Rolle – ‚besser‘ ist es demnach, wenn diese nicht als etwas Ungewöhnliches betrachtet werden (PM01) und wenn eine Gleichbehandlung aller SchülerInnen erfolgt (TM01). Um schließlich Berufsziele zu erreichen, muss die Schule gut beendet werden (RJ04). Bezogen auf die Wohnsituation als Faktor erwähnt lediglich TM01 das häufige Umziehen von Asylheim zu Asylheim als dezidiert unangenehm. Allerdings berichten die anderen SchülerInnen zum Beispiel, dass ihnen das eine Asylheim besser als das andere gefallen habe (PJ02, PM01).

Die befragten SchülerInnen haben zudem beschrieben, wie gutes Deutschlernen gelingen kann. Neben der Hilfe von LehrerInnen (PJ02, PM04, SM01, PM01) werden vor allem das eigene Üben bzw. Wiederholen (RJ04, PM04, TM01, SM01) etwa durch Abschreiben der neuen Wörter, gemeinsames Lernen mit dem Vater in Fall von SM01 u.a. und auch „sich anstrengen“ (RJ04) genannt. In Bezug auf die Hilfe durch die LehrerInnen weist PM01 auf die besondere Bedeutung ihrer DaZ-Förderlehrerin hin: „also wirklich SAgen , °h (-) ich könnte <OHne ((Förderlehrerin)) nicht machen . <lachend>> [...] °hh äh\_ weil (-- ) äh\_ mit frau ((Förderlehrerin)) [/] also wir machen nich=nur DEUTSCH , °hwenn ich proBLEM hatte in ethik , physik (-) oder so , °hh sie HELFT mich“ (436-440). RJ04 hingegen weist mehrmals darauf hin, dass Sprachförderung nur unter bestimmten Bedingungen erfolgreich ist: „DIE ist GANZ OBEN DORT (-) ö:m (-- ) macht auch eine FÖRderung deutschförderung , aber die (-) NÜTZT ja nix , weil dort man ja NICHTS le:rnt .[deshal[/ ]] SOGAR mein (-- ) öh: (-) freund ((Name)) und ((Name)) sagen , bei DER ist es voll BLÖD , weil °h man °h LE:RNT bei DER nichts und (-) es\_is ALLES wiederHOLUNGEN .sie sagt SCHREI doch nicht so rum , obwohl sie SELBST schreit und sowa[/] , also bei der kann man NICHTS lernen“ (RJ04\_I1, 182) Wichtig ist für ihn, dass die Inhalte nicht zu leicht sind: „ich HAB (0.7) noch bei frau B (1.3) GELERNT ,aber wir sagen nicht GELERNT , (-- ) wir sagen eher (---) was anderes , (-- ) eher (geFAULT) , (-) weil DIE (-) hat nur (-) von der ERsten KLASSE die THEMEN“ (RJ04\_I1, 176).

Weiterhin scheint ein häufiger Kontakt zu Deutschen bzw. häufiges Deutschsprechen wichtig (PM04, SM01, PM01), wobei PM01 auf die positive Wechselwirkung von steigenden Sprachkompetenzen und sozialen Kontakten hinweist: „ERST dass\_ich: DA warn dann die KÖNnten [/] (-) die [/] also die könnn uns nicht . <ja <fragend>>(-) °hh un\_dann des:WEgen (-) un\_dann [/](1.0) haben sie [/] w:ir ham\_schon geSPROChen in die KLASse so °hh dann sin[/] (-) sin\_(sie/die) [/] (-) also GUT“ (PM01\_I1, 226). Auch die Hilfe durch Freunde bzw. MitschülerInnen als Unterstützung beim Deutscherwerb wird erwähnt (PJ02, VJ01). Besonders VJ01 weist darauf hin, dass er sich gern von Freunden korrigieren lässt. PJ02 und TM01 sehen auch das Alter als einen Faktor, da sie darauf hinweisen, dass z.B. ihre Eltern bzw. ältere Menschen nicht so gut Deutsch lernen können. TM01 weist zudem darauf hin, dass es für sie leichter war Deutsch zu lernen, da sie damit aufgewachsen sei und es tagtäglich spreche im Gegensatz zu Englisch. Problematisch sei lediglich gewesen, dass im Asylheim ein „anderes“ Deutsch gesprochen worden sei. PJ02 und AJ01 hielten zu dem mehr bzw. intensive Förderung für wichtig. Gleichzeitig weist PJ02 darauf hin, dass es problematisch sei, wenn keine Möglichkeit besteht, Deutsch zu lernen. Aus dem Erlebnis der mangelnden Beschulung bzw. Deutschförderung in Kombination mit einer Klassenzuordnung, die weder seinem Alter noch seinem fachlichen Kenntnisstand entspricht, scheint sich ein Gefühl der Hilflosigkeit zu ergeben. Befragt daraufhin, wie es ihm damit gehe, dass ihm ein Jahr Schule fehlt, antwortet er, dass es ihm schlecht gehe, er aber nichts machen könne (PJ02\_I1, 102). TM01 und SM01 weisen auch auf Möglichkeiten der Hilfe im außerschulischen Bereich meist durch einzelne Personen hin, wobei TM01 im Asylheim Hilfe von einer Frau erhielt, die mit ihr viel Deutsch sprach und auch ins Kino ging u.Ä. SM01 erhielt zusätzliche Förderung am Nachmittag. Interessant ist hierbei, dass sie darauf hinweist, dass Schule bzw. ihr DaZ-Förderlehrer nicht alles leisten könne: „weil °hhich BRAUCH jemand , der mich unterSTÜ:TZT mit schule , weil herr f[/] ähm herr ((Förderlehrer)) kann nich ALles ma[chn]“ (SM01\_I1, 114).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die interviewten SchülerInnen vornehmlich ihr eigenes Verhalten und ihre eigenen Einstellungen/Haltungen als Erfolgsfaktor identifizieren. Sowohl im Allgemeinen als auch in Hinblick auf den Deutscherwerb, der als grundlegende Voraussetzung für

Erfolg – schulisch, beruflich wie sozial – angesehen wird, steht häufig das eigene Handeln sowie Charaktereigenschaften wie z.B. Durchhaltevermögen im Vordergrund. Hinzu kommt die Unterstützung durch LehrerInnen sowie Freunde bzw. MitschülerInnen. Schließlich zeigt sich im Fall von PJ02, dass eine verspätete Einschulung und mangelnde Deutschförderung als äußerst problematisch für das Befinden und weitere Lernen bzw. Zukunftsperspektiven der SchülerInnen einzuschätzen ist.

### 3.9 Kategorie 9: Wünsche

Schließlich wurden alle Akteure zu ihren Wünschen die im Interview geschilderten Sachverhalte betreffend befragt. Diese werden im Folgenden dargestellt.

#### SchulleiterInnen

Von den fünf interviewten SchulleiterInnen haben alle Wünsche zur Veränderung der gegenwärtigen Situation geäußert. Dabei standen personelle Ressourcen im Vordergrund. Erstens besteht der Wunsch, DaZ-Lehrkräfte an den Schulen zu haben (01RE01, 06RE01): „also es wäre WICHTIG, das halt an jeder schule, WO kinder nicht-deutscher herkunftssprache sind, ANSPRECHPARTNER sind, für DAZ, also entweder grundschullehrer, die n DAZ-studium mitgemacht haben oder, ja, ne extra FACHKRAFT sozusagen, die das auch mit durchführen kann.“ (06RE01\_I1, 117).

Fachliche Unterstützung wird zudem dezidiert für den Bereich der Leistungs- und Sprachstandsfeststellung bzw. Einstufung gewünscht (01RE01, 02RE01 und 06RE01). 01RE01 erwähnt den Wunsch nach DaZ-Lehrkräften im Laufe des Interviews mehrmals. Begründet wird dies von den betreffenden SchulleiterInnen damit, dass DaZ-Fachkräfte über spezifische und relevante Kompetenzen verfügen, die Lehrkräfte ohne Aus-/Fortbildung in diesem Bereich nicht haben: „wir sind grundschullehrer und wir bemühen uns NACH unserem erMESSEN das ordentlich zu machen aber ich denke wir haben trotzdem NICH das richtige feeling, wie man an so\_n schüler rangeht, geschweige denn eine lernstandsüberPRÜFung in diesem bereich [macht].“ (01RE01\_I1, 133) Beide Schulleiterinnen weisen zudem darauf hin, dass DaZ-Lehr- bzw. Fachkräfte an Thüringer Schulen eingestellt werden sollten: „es werden so viele leute mit DAZ-ausbildung AUSgebildet und es wird nicht !EINER! in thüringen eingestellt“ (01RE01\_I1, 131). Diese DaZ-Lehrkräfte sind im Idealfall flexibel einsetzbar (01RE01).

Zweitens werden Dolmetscher bzw. Übersetzer gewünscht (01RE01, 02RE019), um „kommunikationsPRObleme“ (01RE01\_I1, 171) zu beheben. Dies bezieht sich vornehmlich aber nicht ausschließlich auf die Kommunikation mit den Eltern. Teilweise fungieren Lehrkräfte mit entsprechenden Sprachkompetenzen als Übersetzer, jedoch gilt das nur für einzelne wenige Sprachen wie Russisch und Englisch. Auch der von 06RE01 geäußerte Wunsch, in die Herkunftssprachen übersetzte Versionen von Formularen erstellen zu lassen, wäre dem Wunsch nach Dolmetschern bzw. Übersetzern zuzuordnen.

Drittens wäre es 04RE01 wichtig, einen Sozialpädagogen an der Schule zu haben, wobei dieser einerseits den SchülerInnen helfen soll, soziale Kontakte zu knüpfen: „NICHT NUR die STRAÙe und nicht nur das HEIM, oder nicht nur die die WOHNung, [auf] die man sich freut, das ZIMMER, sondern es gibt eben auch noch ANDere KULTurelle äh SPORTliche und sonstige ähm beREiche unserer

geSELLschaft [zu erschließen], was SCHWER REINKommen, weil se A nich wissen wie man da konTAKT [...] ANbahnt und wie läuft das da:? und was mach ich wenn ich da[/] wenn ich da SCHWIERigkeiten bekomme und so, also [/] DAS fehlt.“ (04RE01\_I1, 497-499). Andererseits ist es einem Sozialpädagogen möglich, die SchülerInnen beim Berufseinstieg zu unterstützen. Viertens äußert 02RE01 den Wunsch, eine(n) AnsprechpartnerIn bzw. BeraterIn für gesetzliche Fragen und Fragen, die kulturelle Aspekte betreffen, zu haben: „Wichtig wäre mehr personelle Unterstützung der Schule, ein Berater, der regelmäßig kommt, ich weiß manchmal nicht, wie ich mit manchen Dingen umgehen kann/soll und ich weiß auch gar nicht, ob man das wissen kann bei so vielen Kulturen“ (02RE01\_I1, 77).

Neben personellen Ressourcen wird finanzielle Unterstützung für zusätzliche Förderstunden bzw. Förderkurse (04RE01) sowie für Materialien (05RE01) gewünscht. 06RE01 äußert mehrmals den Wunsch, dass DaZ verpflichtender Teil der Lehreraus- und -fortbildung sein sollte: „weil jetzt hat ich jetzt REFERENDARE gehabt und die hatten zu mir gesagt, also im STUDIUM GAR NICHTS und REFERENDARIAT auch NULL, [...] daZU, also kein the:ma: bis JETZ in der AUSbildung in der ersten und zweiten phase und dann auch in der DRITTEN phase, also es gibt ja jetzt diese BERUFSEINSTIEGSSPHASE vom thillm, is auch GAR NICHTS damit, irgendwo enthalten. und das is halt wirklich scha:de, dass man eigentlich diese drei PHASEN sozusagen, dass das immer wieder n MODUL oder so enthalten sollte.“ (06RE01\_I1, 202-204). Dies begründet sie damit, dass in „in FAST jeder schule“ (06RE01\_I1, 206) SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache sind. Neben Wissens- und Kompetenzvermittlung im Bereich DaZ ist ihr die Vermittlung von interkultureller Kompetenz im Studium wichtig. Sie wünscht sich zudem eine veränderte Haltung, eine „interkulturelle öffnung“ (06RE01\_I1, 67), in einigen Behörden wie dem Bürgeramt. In Verlängerung dessen wünscht sie sich ein „INFOzentrum“ (06RE01\_I1, 276) an der Schule, in welchem vornehmlich die DaZ-Lehrkraft tätig ist, welches aber auch den Eltern als Anlaufstation dienen kann. Sie begründet dies damit, dass sich Eltern Informationszentren z.B. in Stadtteilen häufig nicht aufzusuchen, da sie den Kontakt zu Fremden scheuen, jedoch die Hilfe der Lehrkräfte an der Schule gerne annehmen. Weiterhin wünscht sie sich veränderte Statistiken, die mehr als nur die Staatsangehörigkeit erfassen. So sollte nach SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache gefragt werden. Auch die Erfassung der Aufenthaltsdauer sagt ihrer Meinung nach nicht unbedingt etwas über Sprachkompetenzen aus.

Insgesamt zeigt sich, dass lediglich 05RE01, abgesehen von Verbesserungswünschen im Bereich materieller Ressourcen, zufrieden mit der aktuellen Situation ist: „[wir] sind relativ GUT aufgestellt“ (05RE01\_I1, 49), allerdings verweist dieser Schulleiter auch darauf, dass DaZ an seiner Schule keine große Rolle spielt. Von den weiteren vier befragten SchulleiterInnen werden vornehmlich Wünsche geäußert, welche sich auf den personellen Bereich beziehen: DaZ-Lehrkräfte, DolmetscherInnen und SozialpädagogInnen<sup>120</sup> werden nachgefragt. 06RE01 ist eine Schulleiterin, die sehr viele Wünsche vor allem in Hinblick auf die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen geäußert hat, wobei sie auch die einzige SchulleiterIn ist, die selbst über eine Ausbildung im Bereich DaZ verfügt.

---

<sup>120</sup> Hier ist zu ergänzen, dass dieser Wunsch von einem Schulleiter geäußert wurde, an dessen Schule nicht bereits schon Sozialpädagogen tätig sind.

## LehrerInnen

Die von den befragten LehrerInnen geäußerten Wünsche beziehen sich vornehmlich auf die Umgestaltung der Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen bzw. auf die Intensivierung der Deutschförderung. Von 02LE01 und 03LE01 wird ein Integrationskursen vergleichbarer vorgeschalteter Deutschkurs gewünscht: „SOLLTE man vielleicht zusammennehmen, SPRACHlich auf ein niveau bringen, was annehmbar ist, das sie auch wirklich den schulALLtag nicht so stressig erLEBEN müssen.“ (03LE01\_I2, 113). Auch 04LE01 entwirft ein ähnliches Modell, bei welchem alle betroffenen SchülerInnen an einer Schule aufgenommen, am Vormittag durch eine Fachkraft (mit DaF-Ausbildung) unterrichtet werden und am Nachmittag eine zusätzliche Förderung erhalten. Ebenso fände 07LE01 es sinnvoll, wenn die SeiteneinsteigerInnen wenigstens an einem Tag in der Woche eine intensive Deutschförderung erhalten: „also die solln nich jetzt n VIERtel jahr weg sein, die solln SCHON auch interGRIERT sein, aber WENigstens EINmal äh pro woche WIRKlich SECHS stunden hinternander ne ORdentlich geZIELte, GUT aufgebaut methodisch GUT aufgebaute äh FÖRderung in DEUTSCH.“ (07LE01\_I1, 208).

Bezogen auf die Ressourcen steht der Wunsch nach mehr Förderstunden (02LE01, 03LE01, 04LE01, 07LE01) bzw. die veränderte Anmeldung der Stunden (02LE01) im Vordergrund. 02LE01 etwa schlägt einen flexibel einsetzbaren Stundenpool vor. 03LE01 wünscht zudem eine Entlastung der KlassenlehrerInnen, und 04LE01 erwähnt den Wunsch nach finanziellen Ressourcen für die Anschaffung von Lehr- und Lernmitteln. Sie weist zudem auf die zum Zeitpunkt des Interviews mangelnden Richtlinien im Umgang mit SeiteneinsteigerInnen hin und würde sich hier Vorgaben wünschen.

Auch von den LehrerInnen werden personelle Ressourcen angesprochen. So erwähnen 04LE01 und 07LE01, dass entsprechend ausgebildetes Fachpersonal die SeiteneinsteigerInnen unterrichten sollte und nicht die FachlehrerInnen: „was für MICH wie gesagt nach wie vor WICHTig is, dass es FACHleute sein sollten [...] dass es also nich der normale LEHrer einfach rausgerissen - so du hast jetzt noch freie STUNDen, freie vaCANSen, du machst jetzt dies jahr die FÖRderung, das is für mich nich SINNVoll. [...] sondern äh dafür GIBTs n studium, dafür studDIERN vier leut[/] ähäh die leute vier JAHRe lang und äh die ham entsprechend das know-HOW, die wissen wie das GEHT und gerade SOLche leute müssten diese, ich sach ma diese AUFGabe übernehmen und NICH der LEHrer, der ganz normal sein FACHunterricht halten soll.“ (07LE01\_I1, 156). 04LE01 fände es zudem wichtig, dass es AnsprechpartnerInnen gibt, die SeiteneinsteigerInnen in der Freizeit, vor allem in den Ferien betreuen und zum Beispiel Ausflüge mit ihnen machen. 09LE01 wünscht sich vor allem, dass an der Schule eine in der jeweiligen Herkunftssprache kompetente Ansprechperson sei, die bei der Kommunikation bzw. bei Schwierigkeiten helfen kann sowie eine weitere für das Thema im Allgemeinen (nicht notwendigerweise an der Schule), die auch bei Sprachstandsdiagnosen helfen könnte.

Neben diesen das Modell der Eingliederung der SeiteneinsteigerInnen sowie die Deutschförderung der SchülerInnen betreffenden Wünschen werden weiterhin folgende Aspekte erwähnt: 02LE01 wünscht sich eine Sensibilisierung der KollegInnen in Hinblick auf die Situation der SeiteneinsteigerInnen (vgl. auch Kategorie 4 zur Wahrnehmung), 03LE01 eine Wertschätzung seiner KollegInnen, die die SchülerInnen oft auch in ihrer Freizeit betreuen, und 07LE01 schließlich regt die

Errichtung eines Sprachenzentrums mit ausgebildeten Fachkräften an, welche die SchülerInnen betreuen können und auch sonst als AnsprechpartnerInnen zur Verfügung stehen könnten.

Es fällt auf, dass einige LehrerInnen sich bezüglich ihrer Wünsche selbst zu „zensieren“ scheinen, indem sie diese einschränkend, etwa unter Verweis auf bereits jetzt akuten Lehrermangel, äußern. Als Beispiel können folgende Aussagen von 09LE01 und 03LE01 dienen: „aber das lässt sich so organisatorisch sicherlich nicht machen“ (09LE01\_I1, 90) und „ich denke man sollte die Schüler erstmal IRGENDwo zusammennehmen, ist natürlich hier ((Stadt)) wahrscheinlich in unserem Gebiet schwierig“ (03LE01\_I2, 108).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Wünsche der LehrerInnen vornehmlich das Modell der Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen betreffen. Fünf der sechs interviewten LehrerInnen wünschen sich eine intensivierete Deutschförderung bis hin zu einem vorgeschalteten Deutschkurs, der es den SchülerInnen ermöglicht, am Regelunterricht teilzunehmen. Wie auch von den SchulleiterInnen werden personelle Ressourcen thematisiert, wenn auch nicht in gleichem Umfang.

### **SchülerInnen**

Es zeigt sich, dass die interviewten SchülerInnen nur sehr wenige Wünsche zur Veränderung äußern. Bezogen auf DaZ-spezifische Aspekte findet sich lediglich der Wunsch nach mehr bzw. intensivem Unterricht (PJ02, AJ01), also der Wunsch nach mehr Förderstunden. Bezogen auf die Situation der SeiteneinsteigerInnen tritt sicher der Wunsch nach schnellem sozialen Anschluss, dem aufgenommen werden und sich nicht als Außenseiter fühlen in den Vordergrund (z.B. VJ01, vgl. auch Erfolgsfaktoren). Bezogen auf den Schulalltag wünscht sich VJ01, dass SchülerInnen auch mit Blick auf die Zukunft verstärkt lernen, selbstständig zu arbeiten: „ähm (-- ) hm\_ ja , ich würd da schon einiges ÄNDern , [...] zum beispiel dass: man probIERT öhm:\_mit den schülern °h diese: [/] diese: [/] öhm SELBSTständiges ARbeiten . aso zum beispiel °hh der eine diktiert den andern DAS aber in RUhigen ton , weil die schüler könn\_ das IMmer noch nicht . i:ch seh\_s aus mein\_eigenen KLASse dass=die dis no\_nicht <<könn>lachend>°hhh ja aber öhm SONST:\_find\_ich::(---) alles gut .“ (VJ01\_I1, 205-209).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die SchülerInnen sehr wenige Wünsche zur Veränderung äußern. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die interviewten SchülerInnen die „Bringleistung“ vornehmlich auf ihrer Seite, nicht auf Seite der Schule oder gar Eltern, sehen. Dritte können Hilfe und Unterstützung leisten, sie jedoch müssen vor allen Dingen (Deutsch) lernen.

## **4 Methodendiskussion**

Im Rahmen der qualitativen Teilstudie des MaTS-Projektes wurden mit den SchülerInnen in der Regel zwei Interviews geführt, z.T. von unterschiedlichen aber den SchülerInnen jeweils bekannten InterviewerInnen. Vor der Durchführung lernten die SchülerInnen die InterviewerInnen meist bereits bei einem ersten Schulbesuch, bei dem auch das Projekt vorgestellt wurde, kennen. Zwei Interviews zu führen erwies sich, nicht nur im Sinne der Prozesshaftigkeit von qualitativer Forschung (vgl. Reinders 2005), sondern auch mit Blick auf die Datengüte als durchaus gewinnbringend. So zeigte sich für einige SchülerInnen im zweiten Interview eine größere Bereitschaft, sich mitzuteilen. Weiterhin bestand die Möglichkeit, Unklarheiten, welche sich aus dem ersten Interview ergeben hatten, zu klären und erneute Nachfragen zu stellen. Aufgrund der zeitlichen und personellen

Ressourcen konnte jedoch lediglich bei einem Schüler auch das zweite Interview für die Auswertung berücksichtigt werden. Bei den Interviews zeigte sich, dass die Mehrheit der SchülerInnen sich durchaus umfassend zum Thema äußern wollte und im Wesentlichen auch konnte. Sowohl das Interviewthema als auch der Leitfaden waren durchaus praktikabel. In Einzelfällen – vornehmlich dann, wenn SeiteneinsteigerInnen erst seit sehr kurzer Zeit in Deutschland waren – waren die Interviews aufgrund von Sprachproblemen in ihrer Durchführung sehr schwierig und inhaltlich bedingt ergiebig. Auch zeigt sich, dass bei den SchülerInnen in einigen wenigen Fällen widersprüchliche Aussagen zu finden sind, die eventuell ebenfalls auf sprachliche Schwierigkeiten zurückgehen.

Die Interviews mit den Erwachsenen wurden jeweils von zwei Interviewerinnen durchgeführt, was sich ebenfalls als sinnvolle Vorgehensweise herausgestellt hat, da eine Interviewerin vornehmlich das Gespräch führte, während eine zweite Interviewerin Notizen machen konnte für eventuelle Nachfragen und verfolgte, ob alle Themen des Leitfadens berücksichtigt wurden. Auch mit einigen LehrerInnen wurden zwei Interviews geführt. Wie auch bei den SchülerInnen erwies sich dies als zwar aufwändiges aber sehr gutes Vorgehen, da Ergänzungen seitens der LehrerInnen und erneute Rückfragen seitens der InterviewerInnen möglich waren. Für die SchulleiterInnen kann zumindest teilweise angenommen werden, dass Antworten auch auf soziale Erwünschtheit bzw. auf politische Korrektheit hin durchdacht geäußert wurden. Dies zeigt sich zum Beispiel daran, dass O2RE01 häufig ihre Aussagen einschränkt bzw. teilweise zurücknimmt. Insgesamt äußerten sich die Akteure jedoch frei und offen zum Thema. Dies zeigt sich auch daran, dass häufig noch eigene Ergänzungen im Anschluss an den Hauptteil des Interviews gemacht wurden.

Herausforderungen ergaben sich zudem in der qualitativen Teilstudie dadurch, dass die Kontaktsuche und -aufnahme zu Schulen, die Vorgespräche, erste Schulbesuche, die Einholung des Einverständnisses aller Beteiligten, die zusätzliche Einholung zur Erlaubnis von Videoaufnahmen bei einzelnen Schulträgern, die Vereinbarung von Terminen etc. sehr arbeitsaufwändig waren, der Vorbereitung der Datenerhebung also ein beträchtlicher Zeit- und Arbeitsaufwand zukommt. Aufgrund der Arbeitsbelastung der Akteure im Schulalltag konnten zudem nicht alle Interviews wie geplant geführt werden. So erklärt sich auch, dass mit zwei Gymnasialschulleiterinnen, die prinzipiell bereit waren, mit uns zu sprechen, am Ende keine Interviews geführt werden konnten.

## **5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse**

Im Rahmen der qualitativen Teilstudie sollte für Thüringen die Situation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunftssprache unter besonderer Berücksichtigung von SeiteneinsteigerInnen aus der Perspektive der SchulleiterInnen, LehrerInnen und SchülerInnen beschrieben werden. Aus den Ergebnissen ergibt sich eine Reihe von Schwerpunkten, welche im Folgenden zusammengefasst werden.

In Hinblick auf die (Erst-)Aufnahme und Förderung von SeiteneinsteigerInnen zeigt sich, dass das Modell der submersiven Eingliederung, welches in Thüringen vornehmlich praktiziert wird, als bedingt praktikabel eingeschätzt wird (vgl. auch Kunz 2008 zur Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen). Die altersangemessene Zuordnung zur Klassenstufe erweist sich in der Praxis als schwierig bis problematisch. Weiterhin würden einige LehrerInnen ein Eingliederungsmodell präferieren, in welchem die SeiteneinsteigerInnen zunächst einen Sprachkurs besuchen, bevor sie am Regelunterricht teilnehmen. Dies wird unter anderem damit begründet, dass die SchülerInnen sehr

lange brauchen, um überhaupt am Regelunterricht aktiv teilhaben zu können und besonders zu Beginn die Teilnahme am Regelunterricht sehr anstrengend und frustrierend ist. Diese Einschätzung bestätigt sich im Wesentlichen in den Darstellung der SchülerInnen. Bezogen auf die DaZ-Förderung selbst besteht zudem der Wunsch nach mehr Ressourcen – auf Seiten der SchulleiterInnen vornehmlich im personellen Bereich, wobei hier in DaZ ausgebildete Fachkräfte nachgefragt werden, die LehrerInnen hingegen wünschen vornehmlich mehr Förderzeit bzw. -stunden.

Die Gruppe der SchülerInnen nicht-deutscher Herkunft wird im Allgemeinen von den SchulleiterInnen und LehrerInnen als positiv wahrgenommen bzw. dargestellt, negative Einschätzungen beziehen sich vornehmlich auf Einzelfälle. Von Seiten der SchülerInnen wird dies differenzierter und weniger positiv eingeschätzt, teilweise wird von Ausländerfeindlichkeit berichtet. Die SchulleiterInnen schildern die Zusammenarbeit mit den Eltern ebenfalls als positiv, die interviewten LehrerInnen berichten hingegen auch von negativen Erfahrungen. Von beiden Akteurengruppen werden insbesondere mangelnde Sprachkompetenzen als Ursache für eine erschwerte Kommunikation und Verständigung mit den Eltern angeführt und der Wunsch nach Dolmetschern geäußert. Die Herkunftssprachen und -kulturen der SchülerInnen finden im Schulalltag zum Teil Berücksichtigung. So agieren Eltern und SchülerInnen gelegentlich als Experten für Kultur und Sprache in Schulprojekten, aber auch im Unterricht, und zum Teil werden die Herkunftssprachen in Sprachvergleichen berücksichtigt. Im Wesentlichen zeigt sich jedoch eine klare Trennung, welche die Herkunftssprachen dem familiären Umfeld und der Schule das Deutsche zuordnet. Von den FörderlehrerInnen wird zum Teil ein Rückgang der herkunftssprachlichen Fähigkeiten beobachtet. Die SchülerInnen selbst scheinen der Zweitsprache Deutsch einen höheren Stellenwert als der Herkunftssprache einzuräumen, zumindest, wenn sie keine Rückkehrwünsche haben.

Der Gruppe der SeiteneinsteigerInnen werden von SchulleiterInnen und LehrerInnen durchgängig positive Zukunftsperspektiven eingeräumt. Die LehrerInnen fokussieren dabei besonders Schulabschlüsse als Ziel, die aus der Erfahrung heraus auch meist erreicht werden. Von beiden Akteuren werden positive Zukunftsperspektiven in der Regel in Abhängigkeit von bestimmten Bedingungsfaktoren gesehen. Die SchülerInnen selbst formulieren meist sehr konkrete Berufswünsche, wobei der Berufswunsch Arzt auffällig häufig genannt wird. Weiterhin fällt auf, dass zwar nur zwei der zehn SchülerInnen einen Rückkehrwunsch äußern, dieser in beiden Fällen aber sehr ausgeprägt ist. In einem Fall ist der Wunsch ins Herkunftsland zurückzukehren sehr stark damit verbunden, dass der Schüler sich in Deutschland nicht wohl fühlt.

Schließlich werden von allen Akteuren zahlreiche Erfolgsfaktoren für eine gelungene sprachliche, soziale und schulische Integration von SeiteneinsteigerInnen genannt. Allerdings machen die SchülerInnen weit weniger Angaben in diesem Bereich und sehen vor allem das eigene Lernen als entscheidend an. Sowohl die SchulleiterInnen als auch die LehrerInnen sehen als einen wichtigen Erfolgsfaktor, dass im familiären Umfeld die deutsche Sprache gesprochen werde. Als weitere Erfolgsfaktoren gelten Bildungswille und Mitarbeitswilligkeit der Eltern, die (Leistungs-)Motivation der SchülerInnen, das Alter bei Ankunft, der außerschulische Kontakt bzw. soziale Kontakte im Allgemeinen zu deutschsprachigen Gleichaltrigen sowie ausreichende Ressourcen im personellen, finanziellen und materiellen Bereich, aber auch die fachliche Kompetenz im Umgang mit dem Deutschen als Zweitsprache. Der Wunsch seitens der SchulleiterInnen und LehrerInnen, dass im familiären Umfeld Deutsch zu sprechen sei, weist darauf hin, dass der sprachliche Input im Rahmen



der Schule nicht ausreichend ist, um die deutsche Sprache in ausreichendem Maße und möglichst schnell zu lernen. Gleichzeitig weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass zweisprachige schulische Bildung eher geeignet ist, migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung zu kompensieren und der Wertschätzung und dem Erhalt der L1 eine große Bedeutung, auch mit Blick auf ein positives Selbstkonzept der SchülerInnen, zukommt (vgl. z.B. Jeuk 2010, 23ff.). Auch ist das Sprechen der Zweitsprache im familiären Umfeld, wobei die Eltern häufiger im Deutschen eingeschränkt sprachkompetent sind, nicht notwendigerweise förderlich für die zweitsprachlichen Fähigkeiten (Reich 2009, 114). Insgesamt zeigt sich aber, dass aus Perspektive der befragten Akteure eine gelungene sprachliche, soziale und schulische Integration durch zahlreiche Erfolgsfaktoren bedingt ist.

## 6 Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-16.
- Baumert, Jürgen/Neubrand, Michael (Hg.) (2002): PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2004): "Was spricht Ihr vornehmlich zu Hause?". Zur Erhebung sprachbezogener Daten. In: Essener Unikate 24, S. 96–106.
- Biermann-Berlin, Brigitte (1981): „Seiteneinsteiger“ und die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrern verschiedener Schulformen. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, Jg. 2, H. 4, S. 9-13.
- Bohn, Edgar (1983): Ein Tag in einer internationalen Vorbereitungsklasse. In: Lehrer-Journal, Jg. 51, H. 10, S. 401-404.
- Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/245518186>.
- Bülhoff, U./ Vogt, J.(1991): Flüchtlingskinder, ausländische Kinder, Aussiedlerkinder. Seiteneinsteiger = Absteiger? In: Neue Deutsche Schule, 43. Jg., H. 2, S. 24-25.
- Caspar-Hehne, Hiltraud (2008): Deutsch-russische Interaktion in der Schule. Empirische Untersuchungen zu Linguistik und Didaktik von interkulturellen Unterrichtssituationen. In: Zielsprache Deutsch, 35. Jg., H. 3, S. 36-57.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2010): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17-30.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2006): Zur Gestaltung und Begleitung einer fragebogengestützten Erhebung bei Grundschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt/Apeltauer, Ernst (Hg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Tübingen: Stauffenburg, S. 55-72.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2003): „Die "Durchschnittsschule" und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). Essener Linguistische Skripte – EliSe, Jg. 3, H. 1.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2003): Ergebnisse und Dokumentation des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). Materialband.
- Dannerer, Monika (2012): Multiperspektivische Reflexion des Deutschunterrichts in mehrsprachigen Kontexten. 19. Symposium Deutschdidaktik. Sprachlich-litarische Vielfalt wahrnehmen, aufgreifen, fördern. Universität Augsburg. Verein Symposium Deutschdidaktik e.V. in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Augsburg. Augsburg, 18.09.2012.
- Decker, Yvonne (2010): Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 162-172.
- Decker, Yvonne/Schnitzer, Katja (2012): FreiSprachen - Eine flächendeckende Erhebung der Sprachvielfalt an Freiburger Grundschulen. In: Ahrenholz, Bernt/Knapp, Werner (Hg.): Sprachstand

- erheben - Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund". 1., neue Ausg. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 95–113.
- Deninger, Ursula (1980): Arbeit mit ausländischen Schülern – Bericht einer Grundschullehrerin. In: Schlaffke, Winfried/Zedler, Reinhard (Hg.): Die zweite Ausländergeneration: Vorschläge und Modelle zur Eingliederung von Ausländerkindern. Deutscher Instituts-Verlag: Köln, S. 111-133.
- Die Ausländerbeauftragte beim Thüringer Ministerium für Soziales (2010): Ausländische Bevölkerung in Thüringen. Ausgabe 2010.
- Ecarius, Jutta (1999): "Kinder ernst nehmen". Methodologische Überlegungen zur Aussagekraft biographischer Reflexionen 12jähriger. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa (Kindheiten 16), S. 133–152.
- Esser, Hartmut/Steindl, Michael (1987): Modellversuche zur Förderung und Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem. Köllen: Bonn-Oedekoven.
- Extra, Guus/Yağmur, Kutlay (2002). Language Diversity in Multicultural Europe: Comparative Perspectives on Immigrant Minority Languages at Home and at School. (Discussion Paper 63.) Management of Social Transformations MOST. UNESCO.
- Fedrowitz, Anke (1985): Deine Türken werden ganz schön frech. Tagebuchaufzeichnungen einer Lehrerin. Düsseldorf: Schwann.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 5. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/255809930>.
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport (Hg.) (2004): Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Bildungspläne Sekundarstufe I. Hamburg.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yağmur, Kutlay (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Geist, Barbara/Schulz, Petra (2012): "Also meine Sätze sind schon kürzer als sonst" - Reflexion von Daz-Förderkräften über ihre Sprachverwendung in Fördersituationen. 19. Symposium Deutschdidaktik. Sprachlich-literarische Vielfalt wahrnehmen, aufgreifen, fördern. Verein Symposium Deutschdidaktik e.V. in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Augsburg. Augsburg, 18.09.2012.
- Grimm, Angela/Schulz, Petra (2012): Forschungsmethoden der kombinierten Längs- und Querschnittsstudie MILA. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2006a): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen: Budrich.
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2006b): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen: Budrich. Online verfügbar unter [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2747092&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2747092&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm).
- Heinzel, Friederike (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa (Kindheiten 18), S. 21–35.
- Hopf, Christel (2007): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick/von Kardorff/Steinke (2007 (Hg.)), S. 349–360.

- Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalb, Peter E. (1987): Problemlösung durch Engagement – Wie eine Schule mit ‚Seiteneinsteigern umgeht‘. In: Pädagogik heute, H. 8, S. 52-54.
- King, Vera/Koller, Hans-Christoph (2006): Adoleszenz - Migration - Bildung. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). Online verfügbar unter [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok\\_id/17271](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/17271).
- Knapp, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Pädag. Hochsch, Tübingen/Schwäbisch-Gmünd.
- Kränz-Nagl, Renate/Wilk, Liselotte (2000): Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Erwünschtheit. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa (Kindheiten 18), S. 59–75.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan/Ebert, Thomas/Schehl, Julia (2010): Statistik. Eine verständliche Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunz, Regina (2008): Die schulische Versorgung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland. Organisation, Förderung und psycho-soziale Betreuung. Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2008. (info/990446980/04; Verlagsangaben: <http://www.verlagdrkovacde/978-3-8300-3976-1htm>; Inhaltsverzeichnis: [http://bvbrbib-bvbde:8991/F?func=service&doc\\_library=BVB01&doc\\_number=016974063&line\\_number=0001&func\\_code=DB\\_RECORDS&service\\_type=MEDIA](http://bvbrbib-bvbde:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=016974063&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA)).
- Kvale, Steinar/Brinkmann, Svend (2009): InterView. Introduktion til et håndværk. 2. Aufl. Kbh: Hans Reitzel.
- Liebe-Harkort, Klaus (1981): Seiteneinsteiger = Seitenaussteiger? In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten; Jg. 2, H. 4, S. 4-8.
- Loeding, Inga (2007): Lernen in der Zweitsprache Deutsch. "Seiteneinsteiger" im deutschsprachigen Unterricht. In: Doff, Sabine/Schmidt, Torben (Hg.): Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven. Frankfurt am Main/New York: Lang, S. 73–88.
- Maak, Diana/Zippel, Wolfgang/Ahrenholz, Bernt (i. Vorb.): „Manche fragen wahren schwer aber sonst war es okay“ – Methodische Aspekte der Befragung von Grundschulkindern am Beispiel von MaTS (Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen). Erscheint in: Tagungsband des 8. Workshops „Kinder mit Migrationshintergrund“ (16.11.-17.11.2012, Pädagogische Hochschule Freiburg). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktual., überarb. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/663863172>.
- Meyer-Ingwersen, Johannes (1978): Fachorientierter Deutschunterricht in einer türkischen Vorbereitungsklasse. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 4, Jg. 4, Julius Groos Verlag: Heidelberg, S. 171-183.
- Morgenstern, Ines/Fieber-Martin Kerstin (2011): Jenaer Kinder- und Jugendstudie 2011. ORBIT Organisationsberatungsinstitut Thüringen. Online verfügbar unter [http://www.jena.de/fm/41/Jugendstudie%20Jena\\_2011.pdf](http://www.jena.de/fm/41/Jugendstudie%20Jena_2011.pdf), zuletzt geprüft am 06.10.2012.
- Neumann-Ebel, Monika (1981): „Ich werde mich verändern müssen und fange gerade an - Bericht einer Lehrerin in einer Vorbereitungsklasse“. In: Essinger, Helmut/Hellmich, Achim/Hoff, Gerd (Hg.): Ausländerkinder im Konflikt: Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen; Königstein/Ts.: Athäneum, S. 40-48.

- Ott, Margarete (2010): DaZ als Integrationskonzept? Integrativer Deutschunterricht in Regelklassen. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage, S. 200–214.
- Ott, Margarete (1997): Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs : eine empirische Längsschnittuntersuchung zum Zweitspracherwerb. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Pagonis, Giulio (2009): Kritische Periode oder altersspezifischer Antrieb. Univ, Frankfurt am Main/Heidelberg.
- Petermann, Franz/Windmann, Sabine (1993): Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In: Marfeka, Manfred/Nauk, Bernhard (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 125-139.
- Pözlbauer, Alexandra (2010): "Mehr (als) Deutsch". Subjektive Theorien von DeutschlehrerInnen zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul (Hg.): Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag, S. 61–70.
- Pries, Ludger (2000): „Transmigranten“ als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 415-437.
- Projektgruppe SPREEG (2001): Was Kinder sprechen! Überlegungen zu einer Sprachenerhebung an Essener Grundschulen. Essener Linguistische Skripte ELiSe. Jg. 1 Heft 2.
- Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster. Waxmann.
- Reinders, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München/Wien: Oldenbourg.
- Sandfuchs, Uwe/Simon, Friedo (1981): ‚Ich muss Tag und Nacht arbeiten‘. Ein Fallbeispiel zur Situation begabter Seiteneinsteiger. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, H. 4, S. 17-19.
- Schmitt, Guido/Lörcher, Gustav (1985): Aufnahmeunterricht für Seiteneinsteiger. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Schnitzer, Katja (2010): Zur Praxis des Sprachunterrichts im vielsprachigen Deutschunterricht der Hauptschule. Kompetenzen von Lehrpersonen. 18. Symposium Deutschdidaktik. Fachliches Lernen: Gegenstände erklären Kompetenzen entwickeln. Symposium Deutschdidaktik e.V. zusammen mit der Universität Bremen. Universität Bremen, 05.09.2010.
- Schnitzer, Katja/Wanjek, Mathias (2009): Der Sprachenfächer: Ein Arbeitsmittel für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore: Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Hg. v. Patricia Nauwerck. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 297–313.
- Schöllchen, Tilla-Ute (1996): SchülerInnen als Seiteneinsteiger – Fehlentwicklungen vermeiden – Aus der Arbeit einer Beratungsstelle. In: Neue Deutsche Schule, 48. Jg., H. 10, S. 15-17.
- Schöllchen, Tilla-Ute (1995): Integration – eine gesetzliche Verpflichtung für alle Schulformen. In: schul-management, 26. Jg., H. 6, S. 38-39.
- Schoon-Rohlf, Astrid (2004): Deutsch lernen – (k)ein Kinderspiel?; Gemeinsames Lernen in einer Vorbereitungsklasse – ein Praxisbericht. In: Große Holthaus, Marlies/Köller, Katharina (Hg.): Interkulturell lernen – erziehen – bilden. Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003 (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung 8). Münster: LIT-Verlag, S. 223-229.

Schrader, Rose (2001): Der Unterschied zwischen einer adligen Dame und einem Blumenmädchen... - Der Modellversuch ‚Kreativer Zweitspracherwerb‘ und mögliche Konsequenzen für die Arbeit mit jugendlichen Seiteneinsteigern nicht-deutscher Muttersprache. In: Zielsprache Deutsch 32, H. 3-4, S. 169-174.

Stadtverwaltung Erfurt (2010): Miteinander leben in Erfurt. Information der Ausländerbeauftragten 2009.

Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 200-230.

Statistisches Bundesamt (2011): „Ein Fünftel der Bevölkerung in Deutschland hatte 2010 einen Migrationshintergrund“. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/09/PD11\\_355\\_122.html?nn=50730](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/09/PD11_355_122.html?nn=50730), zuletzt geprüft am 03.10.2012.

Thon, Birgit (1998): Schulbezogene Konzepte zur Förderung zugewanderter Schüler. In: Neuner, Gerhard/Glienicke, Stefan/Schmitt, Wolfgang (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der Schule – Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht; Langenscheidt: Berlin/München, S. 50-83.

Thüringer Landesamt für Statistik: Allgemeinbildende Schulen in Thüringen. Online verfügbar unter <http://www.tls.thueringen.de/datenbank/Portrait-Zeitreihe.asp?tabelle=zr001306> | Allgemeinbildende+Schulen+, zuletzt geprüft am 06.10.2012.

Wilk, Liselotte (1996): Die Studie „Kindsein in Österreich“. Kinder und ihre Lebenswelten als Gegenstand empirischer Sozialforschung Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In: Honig, Michael-Sebastian; Leu, Hans Rudolf; Nissen, Ursula (Hg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim und München, S. 55-76.

Wojnesitz, Alexandra (2010): Über den Wert der Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul (Hg.): Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag, S. 39–59.

# Anhang

---

- I. Vorlage der Fragebögen
  - a) für die Sekundarstufe
  - b) für die Grundschule
  
- II. Angaben zu den Muttersprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund
  - a) Erfurt: Grundschulen
  - b) Erfurt: weiterführende Schulen
  - c) Thüringen: Grundschulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)
  - d) Thüringen: weiterführende Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt)
  
- III. Leitfäden für die Interviews
  - a) SchulleiterInnen
  - b) DaZ-Förderlehrkräfte
  - c) SchülerInnen
  
- IV. Transkriptionskonventionen
  - a) Erwachsene
  - b) SchülerInnen
  
- V. Übersicht über die transkribierten Interviews: Transkriptions- und Kontrollverhältnis
  - a) SchulleiterInnen
  - b) LehrerInnen
  - c) SchülerInnen
  
- VI. Kategoriensystem nach Kodierung der Daten (Stand: 30.11.12)



akt. 2020

### Friedrich-Schiller-Universität Jena

Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache  
im Auftrag des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur  
Projekt Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MeTis)

**Liebe Schülerin, lieber Schüler,**  
wir möchten herausfinden, welche Sprachen du sprichst, wo und wann du sie gelernt hast und welche anderen Sprachen dich interessieren. Deshalb bitten wir dich, die folgenden Fragen zu beantworten. Die Teilnahme an dieser Befragung ist dabei für dich vollkommen freiwillig.

Bitte gib deine Antwort, indem du den entsprechenden Kreis mit einem dunklen Stift ausmaist. Wenn du deine Antwort korrigieren möchtest, streich sie bitte mit einem Kreuz durch.

Beispiel: Erfurt ist eine schöne Stadt.  ja  nein Korrektur: mit einem Kreuz, ✗ ja  nein dann neu markieren.

Schulart:  Regelschule  Gymnasium  Gesamtschule  
 Gemeinschaftsschule  Berufsbildende Schule  Förderschule

Klassenstufe: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

1. Wie alt bist du?

2. Ich bin...

ein Mädchen  
 ein Junge

3. In welchem Land...

... bist du geboren? ... ist deine Mutter geboren? ... ist dein Vater geboren?

Deutschland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Armenien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aserbajdschan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasachstan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kosovo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Russland oder Russische Föderation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serbien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Türkei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ukraine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vietnam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderes Land: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderes Land: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das weiß ich nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4956343082

4. Welche Staatsangehörigkeit(en) hast du? Was steht in deinem Pass?

- Deutsch  Albanisch  Arabisch  Armenisch  
 Aserbajdschanisch  Russisch  Serbisch  Türkisch  
 Ukrainisch  Vietnamesisch  eine andere, und zwar: \_\_\_\_\_  
 Das weiß ich nicht

5. Seit wann bist du in Deutschland?

- Ich bin in Deutschland geboren. (☞ Wenn du in Deutschland geboren bist, dann mache bitte weiter mit Frage 7.)  
 Ich war  Jahre alt, als ich nach Deutschland kam.  Das weiß ich nicht.

6. Wenn du nicht in Deutschland geboren bist: Hast du schon Deutsch gelernt, bevor du nach Deutschland gekommen bist?

- ja  nein  
 6a. Wenn ja, wie lange hast du Deutsch gelernt? ungefähr  Jahre  
 6b. Wenn ja, wo hast du in dieser Zeit Deutsch gelernt?  
 In meiner Familie  In der Schule  \_\_\_\_\_

7. Seit wann lernst du in Deutschland Deutsch?

- seit meiner Geburt  seit dem Kindergarten  
 seit Klasse  1  2  3  4  5  
 6  7  8  9  10  
 11  12  13

8. Trage in die Tabelle alle Sprachen ein, die du kannst (Sprachcodes siehe unten) und kreuze an.

**Sprachcodes:** Albanisch (01); Arabisch (02); Armenisch (03); Aserbajdschanisch (04); Chinesisch (05); Französisch (06); Italienisch (07); Kasachisch (08); Kurdisch (09); Latein (10); Russisch (11); Serbisch (12); Spanisch (13); Türkisch (14); Ukrainisch (15); Vietnamesisch (16); Andere Sprache bitte in letzter Spalte selbst eintragen.

Wie gut kannst du die Sprache...	Deutsch	Englisch	Sprachcode <input type="text"/>	Sprachcode <input type="text"/>	andere Sprache: _____
... schreiben?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
... lesen?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
... sprechen?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
... verstehen?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>



9. Was ist deine Muttersprache? (Wenn du zwei Muttersprachen hast, markiere beide Sprachen.)

- Deutsch       Albanisch       Arabisch       Armenisch  
 Aserbajdschanisch       Russisch       Serbisch       Türkisch  
 Ukrainisch       Vietnamesisch  
 \_\_\_\_\_       \_\_\_\_\_

10. Welche Sprache(n) sprichst du oft...  
Du kannst auch mehrere Felder markieren.

	... mit deiner Mutter?	... mit deinem Vater?	... mit deinen Geschwistern?	... mit deinen Freunden?
Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Albanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Armenisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aserbajdschanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bosnisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kasachisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroatisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurdisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Russisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serbisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ukrainisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vietnamesisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Sprachen:				
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das möchte ich nicht sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine(n) (mehr).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Welche Sprache(n) lernst du in der Schule? (Wenn es mehrere sind, markiere mehrere Felder.)

- Englisch       Französisch       Italienisch       Latein       Russisch  
 Spanisch       \_\_\_\_\_

12. Nimmst du am Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht teil?

- ja       nein, jetzt nicht, aber ich habe früher am Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht teilgenommen  
 nein

7580343088

13. Besuchst du außerhalb der Schule noch Sprachunterricht?  ja  nein

Wenn ja, in welcher/n Sprache(n)? (Wenn es mehrere sind, markiere mehrere Felder.)

- Arabisch       Chinesisch       Englisch       Französisch       Italienisch  
 Kurdisch       Russisch       Spanisch       Türkisch       Vietnamesisch  
 \_\_\_\_\_       \_\_\_\_\_

14. Welche Medien nutzt du in deinen verschiedenen Sprachen?

	Deutsch	Englisch	andere Sprache	andere Sprache	andere Sprache
Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Video/DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitungen/Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderes und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Welche Sprache(n) möchtest du gerne noch lernen? (Wenn es mehrere sind, markiere mehrere Felder.)

- Chinesisch       Italienisch       Französisch       Latein       Russisch  
 Spanisch       \_\_\_\_\_       \_\_\_\_\_       Keine  
 Warum?  
 \_\_\_\_\_





Hier ist Platz für deine Kommentare zum Thema Mehrsprachigkeit und/oder zum Fragebogen:

Mir ist bewusst, dass meine Angaben vollkommen anonym behandelt und nur für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden. Vielen Dank für das Ausfüllen.




Klassenstufe: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

	1. Wie alt bist du? <input type="text"/> <input type="text"/>
	2. Ich bin <input type="radio"/> ein Mädchen <input type="radio"/> ein Junge
	3. In welchem Land... ...bist du geboren? <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="radio"/> Das weiß ich nicht. ...ist deine Mutter geboren? <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="radio"/> Das weiß ich nicht. ...ist dein Vater geboren? <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="radio"/> Das weiß ich nicht.
	4. Welche Staatsangehörigkeit(en) hast du? Was steht in deinem Pass? 1. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 2. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="radio"/> Das weiß ich nicht.
	5. Seit wann bist du in Deutschland? <input type="radio"/> Ich bin in Deutschland geboren. <input type="radio"/> Ich war <input type="text"/> <input type="text"/> Jahre alt, als ich nach Deutschland kam. <input type="radio"/> Das weiß ich nicht.
	6. Wenn du nicht in Deutschland geboren bist: Hast du schon Deutsch gelernt, bevor du nach Deutschland gekommen bist? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein 6a. Wenn ja, wie lange hast du Deutsch gelernt? ungefähr <input type="text"/> <input type="text"/> Jahre 6b. Wenn ja, wo hast du in dieser Zeit Deutsch gelernt? <input type="radio"/> in meiner Familie <input type="radio"/> in der Schule <input type="radio"/> _____
	7. Seit wann lernst du in Deutschland Deutsch? <input type="radio"/> seit meiner Geburt <input type="radio"/> seit dem Kindergarten <input type="radio"/> seit Klasse: <input type="radio"/> 01 <input type="radio"/> 02 <input type="radio"/> 03 <input type="radio"/> 04 <input type="radio"/> Das weiß ich nicht



	8. Trage in die Tabelle alle Sprachen ein, die du kannst, und kreuze an.				
Wie gut kannst du die Sprache...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
schreiben?	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹
lesen?	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹
sprechen?	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹
verstehen?	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹	☺☹☹

	9. Was ist deine Muttersprache? (Wenn du zwei Muttersprachen hast, trage bitte beide ein.)
	1. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

10. Welche Sprache(n) sprichst du oft...
... mit deiner Mutter? 1. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Ich habe keine (mehr) <input type="radio"/> Das möchte ich nicht sagen.
... mit deinem Vater? 1. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Ich habe keinen (mehr) <input type="radio"/> Das möchte ich nicht sagen.
... mit deinen Geschwistern? 1. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Ich habe keine (mehr) <input type="radio"/> Das möchte ich nicht sagen.
... mit Freunden? 1. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Ich habe keine (mehr) <input type="radio"/> Das möchte ich nicht sagen.

	11. Welche Sprache(n) lernst du in der Schule?				
	<input type="radio"/> Englisch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Russisch	<input type="radio"/> Italienisch	<input type="radio"/> Keine
	12. Nimmst du am Deutsch-als-Zweitsprache-Förderunterricht in der Schule teil?				
	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein, jetzt nicht, aber früher			<input type="radio"/> nein
	13. Besuchst du außerhalb der Schule noch Sprachunterricht?				
	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein			
	13a. Wenn ja, in welcher oder welchen Sprache(n)?				
	1.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	2. <input type="text"/>
14. Welche Medien nutzt du in deinen verschiedenen Sprachen?					
	Deutsch	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Bücher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fernsehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Handy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Video/DVD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeitungen/ Zeitschriften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderes, und zwar: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



15. Welche Sprache(n) möchtest du gerne noch lernen?

- Chinesisch    Englisch    Italienisch    Französisch  
 Latein    Russisch    Spanisch  
 \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_  
 Keine

15a. Warum?

\_\_\_\_\_

Hier ist Platz für deine Kommentare zum Thema Mehrsprachigkeit und/oder zum Fragebogen:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Vielen Dank für das Ausfüllen!

Ich weiß, dass dieser Fragebogen nur vom Projekt MaTS gelesen wird und niemand herausfinden kann, dass ich diesen Fragebogen ausgefüllt habe.

## II. Angaben zu den Muttersprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Tabelle 40 - Muttersprachen der Erfurter GrundschülerInnen mit Migrationshintergrund (n=306)

Sprache	absolut	in Prozent
Afghanisch	1	0,3
Afrikanisch	2	0,6
Algerisch	2	0,6
„ANG“	1	0,3
Arabisch	14	4,5
Armenisch	7	2,3
Bosnisch	2	0,6
Bulgarisch	2	0,6
Chinesisch	2	0,6
Deutsch	220	71,9
Englisch	17	5,6
Französisch	3	1,0
Georgisch	1	0,3
Han	1	0,3
Hindu	1	0,3
Indisch	2	0,6
Iranisch	1	0,3
Italienisch	6	2,0
Jordanisch	1	0,3
Kurdisch	7	2,3
Lettisch	1	0,3
Österreichisch	1	0,3
Pakistanisch	1	0,3
Polnisch	4	1,3
Portugiesisch	2	0,6
Rumänisch	2	0,6
Russisch	75	24,5
Slowakisch	2	0,6
Spanisch	10	3,3
Thailändisch	2	0,6
Tschechisch	5	1,6
Tunesisch	3	1,0
Türkisch	19	6,2
Ungarisch	7	2,3
Urdu	1	0,3
Vietnamesisch	32	10
<b>Summe</b>	<b>459</b>	<b>36 Sprachen</b>

Tabelle 41 – Muttersprachen der Erfurter SchülerInnen mit Migrationshintergrund an weiterführenden Schulen (n=434)

Sprache	absolut	in Prozent
Afghanisch	4	1,3
Afrikanisch	1	0,3
Arabisch	21	6,9

Armenisch	10	3,3
Aserbaidzhanisch	15	4,9
Bisaja	1	0,3
Bulgarisch	2	0,7
Chinesisch	1	0,3
„CI Mix“	1	0,3
Deutsch	230	53,0
Englisch	9	2,9
Französisch	2	0,7
Georgisch	1	0,3
Griechisch	2	0,7
Indisch	2	0,7
Italienisch	4	1,3
Kasachisch	4	1,3
Kreolisch	1	0,3
Kroatisch	3	1,0
Kumyk	1	0,3
Kurdisch	20	6,5
Litauisch	2	0,7
Mazedonisch	1	0,3
Norwegisch	1	0,3
Paschto	1	0,3
Persisch	17	5,6
„Plutojanisch“	1	0,3
Polnisch	6	2,0
Portugiesisch	2	0,7
Rumänisch	1	0,3
Russisch	86	21,8
Schwedisch	1	0,3
Schweizerdeutsch	3	1,0
Slowakisch	4	1,3
Spanisch	16	5,2
Tagalog	1	0,3
Thailändisch	3	1,0
Tschechisch	1	0,3
Tschetschenisch	5	1,6
Türkisch	29	9,5
Ukrainisch	14	4,6
Ungarisch	1	0,3
Urdu	2	0,7
Usbekisch	1	0,3
Vietnamesisch	24	7,8
Yezidisch	1	0,3
Zaza	1	0,3
<b>Summe</b>	<b>560</b>	<b>47 Sprachen</b>

Tabelle 42 - Muttersprachen der Thüringer GrundschülerInnen mit Migrationshintergrund (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=245)

<b>Sprache</b>	<b>absolut</b>	<b>in Prozent</b>
Afghanisch	3	1,2
Ägyptisch	1	0,4
Albanisch	5	2,0
Arabisch	5	2,0
Armenisch	2	0,8
Aserbaidshisch	5	2,0
Bulgarisch	4	1,6
Chinesisch	1	0,4
Deutsch	135	55,1
Dom. Republik	1	0,4
Englisch	3	1,2
Griechisch	2	0,8
Irakisch	1	0,4
Italienisch	4	1,6
Kabardinisch	2	0,8
Kasachisch	2	0,8
Kiswahili	1	0,4
Koreanisch	2	0,8
Kosovisch	1	0,4
Kurdisch	8	3,3
Lettisch	1	0,4
Libanon	1	0,4
Litauen	1	0,4
Mazedonisch	1	0,4
Mexikanisch	2	0,8
Nepal	1	0,4
Niederländisch	2	0,8
Pakistanisch	6	2,4
Paschto	2	0,8
Persisch	3	1,2
Polnisch	2	0,8
Portugiesisch	3	1,2
Punjabi	1	0,4
Rumänisch	2	0,8
Russisch	86	35,1
Serbisch	7	2,9
Slowakisch	2	0,8
Spanisch	6	2,4
Thailändisch	4	1,6
Tschechisch	2	0,8
Türkisch	6	2,4
Ukrainisch	2	0,8
Ungarisch	1	0,4
Urdu	1	0,4
Vietnamesisch	31	12,7
<b>Summe</b>	<b>353</b>	<b>44 Sprachen</b>



Tabelle 43 - Muttersprachen der Thüringer SchülerInnen mit Migrationshintergrund an weiterführenden Schulen (AusländerInnen und AussiedlerInnen, ohne Erfurt) (n=587)

<b>Sprache</b>	<b>absolut</b>	<b>in Prozent</b>
Albanisch	29	4,9
Arabisch	18	3,0
Armenisch	11	1,8
Aserbaischanisch	14	2,4
Bosnisch	2	0,3
Bulgarisch	9	1,5
Chinesisch	3	0,5
Dari	2	0,3
Deutsch	167	28,4
Englisch	5	0,9
Farsi	1	0,2
Finnisch	2	0,3
Französisch	1	0,2
Georgisch	4	0,7
Griechisch	1	0,2
Holländisch	4	0,7
Italienisch	4	0,7
Japanisch	1	0,2
Jezidisch	3	0,5
Jugoslawisch	1	0,2
Kasachisch	4	0,7
Koreanisch	2	0,3
Kosovarisch	1	0,2
Kotokoli	1	0,2
Kroatisch	2	0,3
Kurdisch	35	6,0
Lettisch	2	0,3
Litauisch	5	0,8
Mazedonisch	1	0,2
Mandingka	1	0,2
Mexikanisch	1	0,2
Moldawisch	1	0,2
Mongolisch	1	0,2
Montenegrinisch	1	0,2
Paschto	2	0,3
Persisch	5	0,8
Polnisch	12	2,0
Portugiesisch	6	1,0
Punjabi	1	0,2
Roma	1	0,2
Rumänisch	7	1,2
Russisch	222	37,8
Schwedisch	2	0,3
Serbisch	11	1,8
Slowakisch	3	0,5
Spanisch	9	1,5
Tadschikisch	2	0,3

Tagalog	1	0,2
Tamilisch	1	0,2
Thailändisch	14	2,4
Tschechisch	3	0,5
Türkisch	20	3,4
Ukrainisch	25	4,2
Ungarisch	2	0,3
Urdu	2	0,3
Usbekisch	1	0,2
Vietnamesisch	71	12,1
<b>Summe</b>	<b>763</b>	<b>56 Sprachen</b>

### III. Leitfäden für die Interviews

Tabelle 44 - Leitfaden für SchulleiterInneninterviews

<b>Thema</b>	<b>Inhalt(e)</b>	<b>Notizen</b>
<b>Vorab</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dank</li> <li>- Aufnahmerechte erbitten (Audioaufzeichnung)</li> <li>- Vorstellung, kurze Erläuterung des Erkenntnisinteresses</li> <li>- Versicherung der vertraulichen Behandlung aller Daten, Hinweis auf freiwillige Teilnahme (Abbruch jederzeit möglich)</li> <li>- Hinweise zu Gesprächsablauf und -führung</li> </ul>	
<b>Einstieg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informationen zur Person/zum beruflichen Werdegang</li> <li>- Ausbildung (Fächer, DaZ-Anteile?)</li> <li>- Derzeitige Arbeitsschwerpunkte</li> </ul>	
<b>Strukturelle Situation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situation von DaZ-Schülern aus Perspektive der Schulleitung               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Anzahl und Herkunftsländer der SuS an der Schule bzw. in derzeitiger Förderung, ggf. Entwicklung über die Zeit</li> <li>o Rolle des Themas DaZ/Mehrsprachigkeit an der Schule</li> <li>o Probleme und positive Erfahrung in der Arbeit mit DaZ-SuS</li> <li>o strukturelle Bedingungen (Förderstunden, Stellen, Förderkräfte – wer fördert, Zusammenarbeit mit den Regionalberaterinnen, Vereinen u.a.)</li> <li>o Aufgaben der Schulleitung in diesem Bereich</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Einzelfall-schilderung</b>	<p>Schilderung Einzelfall (Schüler, die begleitet werden im Rahmen der Untersuchung)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Aufnahme an Schule, Eingliederung in Regelklasse</li> <li>o Förderplanerstellung/Fortschrittsbeobachtungen</li> <li>o Inhalte und methodisch-didaktische Ausrichtung der Förderung, der individuelle Förderplan, Erwerbsverlauf, derzeitiger Stand, Ziele</li> </ul>	
<b>Lehrerfort- und Weiter-bildungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wünsche (unter Hinweis auf geplante Lehrerfortbildung)</li> </ul>	
<b>Abschluss</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gibt es noch etwas, dass Sie ergänzen möchten?</li> <li>- Fragen (zum Forschungsprojekt etc.)</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dank für Zeit und Offenheit</li> <li>- Ggf. Kontaktmöglichkeiten für Nachfragen klären</li> </ul>	

Tabelle 45 - Leitfaden für Interviews mit DaZ-Förderkräften

<b>Thema</b>	<b>Inhalt(e)</b>	<b>Notizen</b>
<b>Vorab</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dank</li> <li>- Aufnahmerechte erbitten (Audioaufzeichnung)</li> <li>- Vorstellung, kurze Erläuterung des Erkenntnisinteresses</li> <li>- Versicherung der vertraulichen Behandlung aller Daten, Hinweis auf freiwillige Teilnahme (Abbruch jederzeit möglich)</li> <li>- Hinweise zu Gesprächsablauf und -führung</li> </ul>	
<b>Einstieg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informationen zur Person/zum beruflichen Werdegang</li> <li>- Ausbildung (Fächer, DaZ-Anteile?)</li> <li>- Derzeitige Arbeitsschwerpunkte (DaZ-Förderung?)</li> </ul>	
<b>Strukturelle Situation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kinder (wie viele SuS in derzeitiger Förderung, welche L1, Kontaktdauer, regionale Unterschiede, persönliche Eindrücke über Erwerbsverläufe allgemein, Probleme und positive Erfahrung in der Arbeit mit DaZ-SuS, Zusammenarbeit mit den Regionalberaterinnen, Vereinen u.a.)</li> </ul>	
<b>Einzelfall-schilderung</b>	<p>Schilderung Einzelfall (SchülerInnen, die begleitet werden im Rahmen der Untersuchung)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aufnahme an Schule (Einstufungsentscheidungen etc.)</li> <li>○ Inhalte und methodisch-didaktische Ausrichtung der Förderung, der individuelle Förderplan, Erwerbsverlauf, derzeitiger Stand, Ziele</li> <li>○ Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften</li> <li>○ Situation des Schülers/der Schülerin im Schulalltag</li> <li>○ Probleme und positive Erfahrungen im Einzelfall</li> <li>○ Einschätzung der zweit- und herkunfts-/muttersprachlichen Kompetenzen</li> <li>○ Herkunft-/Muttersprachenunterricht</li> <li>○ soziale Kontakte des Schülers/der Schülerin</li> <li>○ Zusammenarbeit mit den Eltern</li> </ul>	
<b>Unterricht</b>	<p>Falls Unterricht/Förderunterricht beobachtet wurde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreibung von Inhalten/Zielen der Stunde, Einschätzung der Stunde</li> <li>- Typikalität der Stunde</li> </ul>	
<b>Lehrerfort- und Weiter-bildungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressourcen und Probleme im Bereich der DaZ-Förderung</li> <li>- Wünsche (unter Hinweis auf geplante Lehrerfortbildung)</li> </ul>	
<b>Abschluss</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gibt es noch etwas, dass Sie ergänzen möchten?</li> <li>- Fragen (zum Forschungsprojekt etc.)</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dank für Zeit und Offenheit</li> <li>- Ggf. Kontaktmöglichkeiten für Nachfragen klären</li> </ul>	

Tabelle 46 - Leitfaden für SchülerInneninterviews I

<b>Thema</b>	<b>Inhalt(e)</b>	<b>Notizen</b>
<b>Vorab</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dank</li> <li>- Aufnahmerechte erbitten (Audioaufzeichnung)</li> <li>- Vorstellung, kurze Erläuterung des Erkenntnisinteresses</li> <li>- Versicherung der vertraulichen Behandlung aller Daten (auch LehrerInnen erfahren nicht, worüber gesprochen wurde), Hinweis auf freiwillige Teilnahme (Abbruch jederzeit möglich)</li> <li>- Hinweise zu Gesprächsablauf und -führung</li> </ul>	
<b>Einstieg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informationen zur Person (Name, Alter, Klasse, Freizeitbeschäftigungen ...)</li> </ul>	
<b>Ankommen in Deutschland/Thüringen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ankunft in Deutschland/in der Schule (Alter, ggf. Gründe für Umzug, Empfindungen, Erlebnisse, Erinnerungen erste Schultage, ggf. Reaktionen von Mitschülern und Lehrern – jeweils positiv und negativ)</li> </ul>	
<b>Entwicklung/Ist-Zustand</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ist-Situation Schule               <ul style="list-style-type: none"> <li>o soziale Kontakte des Schülers/der Schülerin (Freunde)</li> <li>o Fächer (Lieblingsfächer, Fächer, die nicht gemocht werden – wenn möglich mit Begründung)</li> <li>o Beschreibung Schulalltag</li> </ul> </li> <li>- Ist-Situation – Sprache               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Deutschkenntnisse (ggf. Probleme)</li> <li>o DaZ Förderung (Wie oft, was wird gemacht? etc.)</li> <li>o soziale Kontakte des Schülers/der Schülerin (Freunde)</li> <li>o Bedeutung/Rolle des Spracherwerbs (Deutsch, aber auch L1)</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Zukunftsperspektiven/Wünsche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wünsche/Pläne für die Zukunft (Berufswünsche – je nach Alter, gewünschte Bildungsgänge je nach Alter, Rückkehrwunsch in Herkunftsland u.a.)</li> <li>- Wünsche, den Schulalltag, Förderunterricht etc. betreffend</li> </ul>	
<b>Unterricht</b>	Falls Unterricht/Förderunterricht beobachtet wurde: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreibung der Stunde</li> <li>- Einschätzung der Stunde (Wie fandest du ...?)</li> <li>- Verständnisschwierigkeiten (fachlich, sprachlich)</li> <li>- Typikalität der Stunde</li> </ul>	
<b>Abschluss</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gibt es noch etwas, dass du ergänzen möchtest?</li> <li>- Fragen (zur Person des Interviewers, zum Forschungsprojekt etc.)</li> <li>- Dank für Zeit und Hilfe</li> </ul>	
<b>Metafragebogen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gemeinsam ausfüllen, falls noch nicht erfolgt</li> </ul>	

## IV. Transkriptionskonventionen

### Erwachsene

Achtung: Beim Transkribieren werden die Regeln für Groß- und Kleinschreibung nicht berücksichtigt!  
Es wird immer klein geschrieben (abgesehen von Akzentsetzung siehe unten).

#### ***Minimaltranskript GAT 2***

##### Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[] Überlappungen und Simultansprechen

[]

##### Pausen

(2) Auffällige Pausen ab einer Sekunde werden in den Klammern angegeben (Angabe in Sekunden)

##### Sonstige segmentale Konventionen

und\_äh (z.B. das\_es\_n)

Verschleifungen/Zusammenziehungen von

Wörtern

äh öhäm

Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

##### Lachen und Weinen

((lacht))((weint))

para- und außersprachliche Handlungen werden in doppelten Klammern festgehalten (i.d.R. handelt es sich um lachen, weinen, husten – keine interpretativen Einschätzungen)

< nein <hustend> > <<lachend> >

sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite (im Beispiel wird nein hustend gesprochen)

##### Rezeptionssignale

hm ja nein nee

einsilbige Signale

hm\_hm ja\_a

zweisilbige Signale

nei\_ein nee\_e

##### Sonstige Konventionen

()

unverständliche Passage ohne weitere Angaben

(solche)

vermuteter Wortlaut

(also/alo)

mögliche Alternativen

(solche/welche)

((unverständlich, ca. 3 Sek))

unverständliche Passage mit Angabe der Dauer

((...))

Auslassung im Transkript

→

Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

## ***Im Projekt vorgenommene Erweiterungen zu Minimaltranskript GAT 2***

::: (stri:: ng)

Großbuchstaben STRINGteil

Großbuchstaben STRING

[/]

auffällige Dehnung von Vokalen

auffällige Betonung (von Wortteilen, Silben)

auffällige Betonung (von ganzen Wörtern)

Abbruch (gilt für Wort- und Satzabbrüche, direkt am Wort/Satz – kein Leerzeichen setzen!)

### Zusammenziehungen

könnn gehn ((wie gehört))<sup>121</sup>

gehts, kannst

Zusammenziehung innerhalb eines Wortes

Zusammenziehung von zwei Wörtern

### Segmente

. (Punkt)

, (Komma)

?

Segmentgrenze (Äußerung)

Grenze zwischen Segmentteilen

bei Fragen (Intonation entscheidend)

---

<sup>121</sup> für die Auswertung als L2 ist von Bedeutung, dass auch ambigie Formen notiert werden, für die Korpusbearbeitung ist hier, wie auch an anderen Stellen mit lernersprachlichen Abweichungen eine orthographieorientierte Bearbeitung des Transkripts von Bedeutung.

## Transkriptionskonventionen

### SchülerInnen

#### Transkriptionskonventionen

→ Sie folgen nicht der gängigen Groß- und Kleinschreibung: es wird zunächst immer klein geschrieben beim Transkribieren!

#### **Minimaltranskript GAT 2**

##### Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[ ]  
[ ]

Überlappungen und Simultansprechen

##### Ein- und Ausatmen

°h / h°

°hh / hh°

°hhh / hhh°

Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer

Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer

Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

##### Pausen

(-)

kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek.  
Dauer

(--)

mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek.  
Dauer

(---)

längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek.  
Dauer

(0.5)

gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek.  
Dauer

(2.0)

(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

##### Sonstige segmentale Konventionen

und\_äh (z.B. das\_es\_n)

Wörtern

äh öhäm

Verschleifungen/Zusammenziehungen von

Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

##### Lachen und Weinen

haha hehe hihi

((lacht))((weint))

<<lachend>>

silbisches Lachen

Beschreibung des Lachens

Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite

##### Rezeptionssignale

hm ja nein nee

hm\_hm ja\_a

nei\_ein nee\_e

einsilbige Signale

zweisilbige Signale



## Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<nein <hustend>> <sup>122</sup> wie findest < du <fragend>> das.	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite (im Beispiel wird nein hustend gesprochen)
( )	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
(solche/welche)	
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

## **Im Projekt vorgenommene Erweiterungen zu Minimaltranskript GAT 2**

: :: ::: (stri:: ng)	Dehnung, je nach Länge
Großbuchstaben STRINGteil	auffällige Betonung (von Wortteilen, Silben)
Großbuchstaben STRING	auffällige Betonung (von ganzen Wörtern)
↓ nach unten <sup>123</sup>	auffälliges Senken der Stimme
↑ Pfeil nach oben	auffälliges Heben der Stimmen
°string°	leise gesprochen
[/]	Abbruch (gilt für Wort- und Satzabbrüche)

## Zusammenziehungen

könnn gehn ((wie gehört)) <sup>124</sup>	Zusammenziehung innerhalb eines Wortes
gehts, kannste	Zusammenziehung von zwei Wörtern

## Segmente

. (Punkt)	Segmentgrenze (Äußerung)
, (Komma)	Grenze zwischen Segmentteilen

Achtung: Segmente werden syntaktisch bestimmt, nicht über Intonation. Bitte kennzeichnen Sie Satzgrenzen nicht mit ? oder !

<sup>122</sup> Folgende parasprachliche Beschreibungen können verwendet werden: flüsternd (ggf. nach laut und leise differenzieren, wenn auffällig), fragend udm.

<sup>123</sup> Im Programm "Zeichentabelle" ("Start -> Alle Programme -> Zuhörer -> Systemprogramme -> Zeichentabelle") stellen Sie als Schriftart "Arial Unicode MS" ein. Unter "Gruppieren nach:" gehen Sie auf "Unicode-Unterbereich:"; in dem dann erscheinenden Fenster "Gruppieren nach" gehen Sie auf "Pfeiltasten". Dort können Sie beliebige Pfeile auswählen und mit "Kopieren" in die Zwischenablage kopieren. Diese Zwischenablage können Sie dann in ELAN einfügen. Der Pfeil nach oben ist das 2. Zeichen in der Liste, der Pfeil nach unten das 4.

<sup>124</sup> für die Auswertung als L2 ist von Bedeutung, dass auch ambigie Formen notiert werden, für die Korpusbearbeitung ist hier, wie auch an anderen Stellen mit lernersprachlichen Abweichungen eine orthographieorientierte Bearbeitung des Transkripts von Bedeutung.

## V. Übersicht über die transkribierten Interviews: Transkriptions- und Kontrollverhältnis

Tabelle 47 - Transkriptionsübersicht SchulleiterInnen

Interview - Dateiname	Interviewlänge in Minuten	Transkribent	Transkriptionsverhältnis	Verhältnis Kontrolle (kontrolliert durch)
01RE01_I1	44	CK	k.A.	1 : 2 (DM)
02RE01_I1	Keine Audiodatei	IF, DM		- (DM)
04RE01_I1	71	MD	1 : 15	1 : 2 (DM)
05RE01_I1	32	CK	1 : 14	1 : 2 (DM)
06RE01_I1	77	JG	1 : 11	1 : 4 (DM)
<b>Durchschnitt</b>	<b>56</b>		<b>1 : 13</b>	<b>1 : 3</b>

Tabelle 48 - Transkriptionsübersicht LehrerInnen

Interview - Dateiname	Interviewlänge	Transkribent	Transkriptionsverhältnis	Verhältnis Kontrolle (kontrolliert durch)
02LE01_I1	39	MD	1 : 16	-
02LE01_I2	19	CK	1 : 13	-
03LE01_I2 <sup>125</sup>	85	CK	1 : 14	-
03LE01_I3	8	JG	1 : 15	-
04LE01_I1	72	JG	1 : 12	-
04LE01_I2	29	JG	1 : 16	-
05LE01_I1	57	CK	1 : 13	-
07LE01_I1	51	MD	1 : 14	-
09LE01_I1	40	MD	1 : 14	-
<b>Durchschnitt (1. Interview)</b>	<b>57</b>		<b>1 : 14</b>	-
<b>Durchschnitt (2. Interview)</b>	<b>19</b>		<b>1 : 15</b>	-

Tabelle 49 - Transkriptionsübersicht SchülerInnen

Interview - Dateiname	Interviewlänge	Transkribent	Transkriptionsverhältnis	Verhältnis Kontrolle (kontrolliert durch)
MM01_I1	23	LP	1 : 32	1 : 2 (DM)
RJ04_I1	56	BK	1 : 40	1 : 2 (DM)
PJ02_I1	22	LP	1 : 30	1 : 2 (DM)
PJ02_I2	16	SF	1 : 35	-
PM04_I1	21	SF	1 : 39	1 : 1 (DM)
OJ01_I1	10	SF	1 : 25	1 : 1 (DM)
SM01_I1	29	LP	1 : 38	1 : 2 (DM)
PM01_I1	21	DP	1 : 40	1 : 1 (DM)
AJ01_I1	25	DP	1 : 40	1 : 2 (DM)
VJ03_I1	19	DP	1 : 47	1 : 2 (DM)
TM01_I1	28	SF	1 : 35	1 : 2 (DM)
<b>Durchschnitt (1. Interview)</b>	<b>25</b>	-	<b>1 : 37</b>	<b>1 : 2</b>
<b>Durchschnitt (2. Interview)</b>	<b>16</b>	-	<b>1 : 35</b>	-

<sup>125</sup> Bei I1 handelt es sich um ein Vorgespräch, welches aufgezeichnet wurde. Das erste Interview trägt daher den Dateinamen I2. I3 ist dementsprechend das zweite Interview.

## I. Kategoriensystem nach Kodierung der Daten (Stand: 30.11.12)

Tabelle 50 - Kategoriensystem nach Kodierung der Daten

Kategorie	Unter-kategorien	Definition und Hinweise zur Kategorie und Kodierung	Ankerbeispiele
<b>Zusammen- setzung der Schülerschaft</b>	Aktuelle Situation	Zusammensetzung (Verhältnis von Schülern mit und deutscher und nicht-deutscher Herkunft, Herkunftsländer und Erstsprachen der Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache)	„also es sind ja immer schüler eigentlich aus allerherrnLÄnder sowohl braSilien als auch jetzt ganz verstärkt afGANistan, wir bekomme jetzt wieder neue kinder aus afghanistan und ähm RUSSland, ((hustet)) weißrussland, libanon also sie kommen eigentlich überall HER.“ (02LE01, 74ff.)
	Veränderung über die Zeit	Veränderung über die Zeit (siehe Unterkategorie ‚Aktuelle Situation‘)	„die ersten waren iraker“ (02LE01, 22)
<b>(Erst-)Auf- nahme</b>	strukturell	Ablauf, Wahrnehmung (vornehmlich schulorganisatorische Aspekte)	„immer die schwierigkeit, die gehen dann eben[/] die werden in ((Name der Stadt)) AUFgefangen, dann komm sie an die schule, dann werden sie wieder nach ((Name der Stadt)) reinsortiert. es ist eben immer“ (02LE01, 308ff.) „er ist gekommen, da war er ZWÖLF“ (02LE01, 315) „hat man ihn DREI klassenstufen zurück einsortiert. also das finde ich TÖDlich. also, er sitzt jetzt mit VIERzehn in der sechsten klasse, das ist für die TÖDlich“ (02LE01, 317f.)
	Veränderungen über die Zeit (strukturell)		„das zumindest jetzt das nichts mehr UNGewöhnliches wenn son kind kommt, die lehrer wissen beSCHEID, die lehrer sind jetzt oft genug infoMIERT worden, wie sie die kinder auch zu beWERTen, wie sie sich dem gegenüber verHALten solln“ (07LE01_11, 96)
	sozial	Aufnahme durch Mitschülerinnen und –schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer	„also die AUFnahme ist eigentlich hier sehr sehrOFFen hier, muss ich sagen ähm, wir sind keine ausländerFEINDliche schule“ (02LE01, 143ff.)
	Veränderungen über die Zeit (sozial)		„im laufe der zeit hab ich FREUNde ( ) (-) gefunden“ (VJ03, 28)
<b>Zusammen- arbeit mit den Eltern</b>		Erläuterungen dazu, ob und wenn ja, in welcher Form mit den Eltern zusammengearbeitet wird; Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern	„I1: wie ist denn die zuSAMMENarbeit mit den eltern? 01RE01: ä:h die ist bis auf GANZ wenige ausnahmen sehr gut. also die, die kommen wenn was ist, wir erklären ihnen alles, also das ist[/] das macht [/] das ist gar kein proBLEM.“ (01RE01_11, 64f.)
<b>Förderung</b>	Wer?	DaZ-FörderlehrerInnen (Ausbildung, Berufserfahrung in DaZ, Umfang der	„das hat sich halt dann so weiterentwickelt, OK ich mach das, ich bau mir jetzt unterricht auf ich äh gehe auch zur WEITERbildung, weil das war ja GANZ neue ausgebildete lehrergibtsnich

		gegebenen Förderung, Gründe für Übernahme der Aufgabe)	bin ich AUCH nicht, aber dadurch, dass ich halt deutschlehrer bin hat das eigentlich ganz gut funktioniert.“ (02LE01, 38ff.)
	Was wird wie gefördert?	Inhalte, Schwerpunkte der Förderung, (Von Interesse: erfolgt die Förderung parallel/ergänzend zum Regelunterricht (ist also bezogen auf Fachinhalte) und/oder mit Hilfe eines eigenen Curriculums)	„auf was ich WERT lege, ähm das ist ja erstens die LExikvermittlung und dann eben auch die gramMATik, weil gramMATik finde ich ganz WICHTig“ (02LE01, 46f.) „FRAGEN , die_ich nich konnte hab ich dort geSTELLT“ (VJ03, 19)
		Materialien	„[also ich] arbeite mitmarbeitsbuch und lehrbuch von corNELSen, deutsch als zweitsprache, pluspunkt deutsch. das is noch die Ältereversion, die NEUereis mehr für erwACHsene hab ich festgestellt. die ältere is noch n bisschen KINDgemäß. dann hab ich von diesem finkenVERLAG diese DAZbox zur SPRACHförderung.“ (02LE01, 75ff.)
	Erfahrungen	Erfahrungen (ggf. am Einzelfall von LehrerInnen expliziert): Wahrnehmung der SchülerInnen durch LehrerInnen und SchulleiterInnen – z.B. bezogen auf Leistungsmotivation etc.; Wahrnehmung der Förderung von Seiten der SchülerInnen (→ wechselseitige Wahrnehmung)	„also ich arbeite eigentlich sehr gern, also die stunden die mir so am meisten auch SPAß machen, weil wir HABen hier einfach auch viel spaß, weil ich merke, es kommt was, sie BRAUchenhilfe, die ich ihnen auch GEbe“ (02LE01, 107ff.) „bei nemANDernschüler aus braSIlIen, der wollte immer wieder zurück nach brasilien, ich weiß nich ob sos[/] er wollte halt[/] ich weiß nich, er wollte sicherlich nicht hier sein. und da hat aber[/] ((hustet)) er hat zwar geLERnt, SCHWER gelernt,“ (02LE01,93ff.)
	Rolle der L1	L1-Verwendung im Rahmen der Förderung	„wenn sie JETZT äh grammatisch meinen, äh die ruSSEN haben ihre probleme mit den arTIKELN,“ (03LE01_11, 131)
	Zusammenarbeit mit KollegInnen und außerschulischen Kooperationspartnern	z.B. Zusammenarbeit mit RegionalberaterInnen, KollegInnen (FachlehrerInnen, SozialpädagogInnen etc.), Vereinen und anderen außerschulischen Organisationen/ Institutionen; hier z.B. auch außerschulische Nachhilfe oder Hilfe von Freunden bzw. Einzelpersonen	„eigentlich sehr gut, also wir haben alle ihre Emailadresse bei problemen oder so kann man sich sofort an sie WENden, kommt auch postwendend neantwort also das funktioniert eigentlich richtig gut.“ (02LE01, 66ff., bez. auf Regionalberaterin) „dafür hab ich keine zeit ((lacht)).“ (02LE01, 71) „es kommt auch auf die fachlehrer drauf an [[[lacht]]]. (02LE01, 131, bez. auf Zusammenarbeit mit Kollegen)
<b>Einstellung zu Mehrsprachigkeit/ „Ausländern“/ Seitenein-</b>	SchulleiterInnen	Wahrnehmung durch SchulleiterInnen	„es sind auch ganz LIEbe kinder, äh sind WILLig und äh motiVIERT“ (04RE01_11, 187)
	LehrerInnen	Wahrnehmung durch DaZ-Förderkräfte und andere (Fach-)LehrerInnen	„also ähm MANche mögen unsere ausländer NICHT“ (02LE01, 133) „da gibts dann aber auch kollegen ((hustet)) die dann sagen, es is ne DEUTSCHE schule, hier wird DEUTSCH gesprochen ja“ (02LE01, 151ff.)

<b>steigern</b> (induktiv)	SchülerInnen	Wahrnehmung durch (vornehmlich deutsche) MitschülerInnen	„also es gibt MAL SELtenzwischenfälle, wo se dann naja wegen ihres kopftuchs oder so mal ähm ANgepöbelt werden oder das KOPFtuch eben ma runtergezogen wird“ (02LE01, 145ff.)
	Andere	Wahrnehmung z.B. durch Personen im nicht-schulischen Kontext	„AUSländerfeindlichkeit besteht hier NUR zwischen den eltern.“ (01RE01_I1, 45)
<b>Mehrsprachigkeit: Rolle der Herkunftssprachen/-kulturen</b>		Rolle, welche Herkunftssprachen und – kulturen im schulischen und außerschulischen Alltag spielen (Perspektive je nach Befragtem) Achtung: hierunter gehört nicht die Rolle der L1 in der Förderung (siehe Kategorie Förderung)	„TEILweise mit ihren erFAHRungen auch mit ihren erLEBnissen oder auch mit ihrer kultUR ne beREicherung im UNterricht, sei es im ETHikunterricht, wenss um religion geht oder im geograPHIEunterricht, wenn es um Asien geht.“ (04RE01_I1, 465) „ja ich kann noch SCHREIben , ich kann (noch/auch) LEsen un_ich RED auch zu hause mit meinn eltern“ (VJ03, 55) „ja mir is_es SEHR wichtig“ (VJ03, 57)
<b>Schulische und berufliche Zukunftsperspektiven</b>	Schulische und berufliche Zukunftsperspektiven	Schulische und ggf. berufliche Ziele der SchülerInnen; Einschätzung der Möglichkeiten/ Chancen in Schule und Beruf von Seiten der LehrerInnen und SchulleiterInnen, ggf. auch in Abgrenzung zu SchülerInnen deutscher Herkunftssprache	„ob HAUPTschule, oder reALschule also ä::hm jeder nach seinen möglichkeiten. und wir hams ja auch schon gehabt, dass jemand der erst ZWEI jahre hier war n SEHR guten quali gemacht hat und dann eben AUCh n reALschulabschluss noch.“ (02LE01, 121ff.) „[aber] Elgentlich alle wollen durchweg so schnell wie möglich sich auch hier verSTÄNDigen sich zurecht finden und wirklich n SCHULabschluss das ist so das große ziel von allen eigentlich.“ (02LE01, 82)
	Rückkehrwunsch	Rückkehrwunsch und ggf. Gründe für Wunsch (nicht) zurückzukehren	„ich: hab (-) mir VORgenomm , wenn ich mit _n studium FERTig bin , werd ich nach vietNAM (-) [zurück komm]“ (VJ03, 57)
<b>Erfolgsfaktoren</b>		Beispiele: zu Hause Deutsch sprechen, Mitgliedschaft in Sportvereinen, regelmäßiger Schulbesuch; ggf. auch hinderliche Faktoren kodieren Achtung: Die hier kodierten Textstellen müssen nicht notwendigerweise direkte Antwort auf die Frage nach Erfolgsfaktoren, sondern indirekt genannt (stärker interpretative Unterkategorie)	„wichtig find ich, dass se dann eben äh am schulalltag TEILNEHMEN, wobei ich sagen muss, das is eben manchmal nich, dann könn die eltern kein DEUTSCH, dann müssen se mit aufs arbeitsamt, dann müssen se mit zum arzt, weil die kinderkönn ja meistens mehr, also sie FEHLN dann eben auch sehr viel.“ (02LE01, 384ff.) „KINder sollten sich ersmal (-- ) NICH als AUßenseiter fühlN“ (VJ03, 83) „also das find ich TÖDlich. also, er sitzt jetzt mit VIERzehn in der sechsten klasse, das is für die TÖDlich“ (bezieht sich auf nicht altersangemessene Zuteilung; 02LE01, 317f.) „ich denke ma_im SPÄteren leben (-) WIRD die das keiner vorsagen .°hhun_ ja . also KLAR darf man [/] der lehrer darf_s einn auch was BEIbring aber ich meine jetze so das°h man auch SELBSTstudium mach_also man muss SELBER sich=dafür interessieren °h man muss sich selber dafür beGElstern . (sonst) hat man doch bestimmt keine LUS: es zu MACHen“ (VJ03, 101)

<b>Wünsche</b>	Ressourcen/ strukturelle Be- dingungen/ System- /Institutions- veränderungen auch Einstellungen/ Verhalten/ Handeln	Beispiele: mehr bzw. anderes Personal (z.B. DaZ-Fachkräfte, zusätzliche SozialpädagogInnen), mehr Förderstunden, Fortbildungen im Bereich DaZ	Fortbildung (auf Frage, ob was fehlt): „eigentlich nich, also RB legt eigentlich auch wert drauf, dass sie immer von JEDEM son bisschen[/]“(02LE01, 62f.) „besser wär es, wenn se halt mitmgrund[/] mit nerbasis von deutschkenntnissen hier her kommen WÜRDEN, dann würde ich sagen ok, so und so viele stunden würden reichen.“ (02LE01, 545ff.) „dieses REGELmäßige, ja dieses PFLICHTbewusstsein, ich MUSS eben jetzt in die schule gehn, ich WILL was lern, das HAM se schon auf[/] auf der einen seite, auf der andern seite fehlt son bisschen die[/] der WILLE.“ (02LE01, 398ff.) → „na vornehmlich für afGHANischenkinder“ (02LE01, 403)
----------------	--	---	---



Reihe Berichte und Materialien [www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de)

Die Reihe des DaZ-Portals zu Theorie und Praxis im Bereich Deutsch als Zweitsprache will Berichte und Materialien aus empirischen Studien oder Sprachförderprojekten, die nicht als Verlagspublikation vorgesehen sind und dennoch für ein interessiertes Fachpublikum von Belang sein können, einem breiteren Leserkreis zugänglich machen. Das Themenspektrum umfasst den (Zweit-)Spracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die (zweit-)sprachliche Förderung sowie Forschungen zu Migration und Mehrsprachigkeit.

[www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de)