



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Wiens Volksschulen auf dem Weg zu separaten
Deutschförderklassen – der richtige Weg?“

verfasst von / submitted by

Lara Leitner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 190 333 299

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

Lehramtsstudium Unterrichtsfach Deutsch
Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Die vorliegende Diplomarbeit ist das Ziel einer langen Reise und zugleich der Anfang eines neuen Kapitels. An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich auf meinem Weg begleitet und zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

An erster Stelle möchte ich meinem Betreuer, Hannes Schweiger, meinen Dank aussprechen. Er ermöglichte es mir, meinem Forschungsinteresse nachzugehen und stand mir durchgehend mit fachlichem Rat zur Seite.

Für das Zustandekommen meiner Untersuchung habe ich in erster Linie auch allen Teilnehmerinnen für die vertrauensvolle Bereitschaft zur Kooperation zu danken.

Ein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mir dieses Studium ermöglicht und mich in jeglicher Hinsicht unterstützt haben. Ohne eure Geduld und Zuversicht hätte ich einige Herausforderungen mit Sicherheit nicht so gut bewältigen können.

An dieser Stelle möchte ich auch meiner Schwester dafür danken, dass sie in vielen Bereichen mein Vorbild ist und somit schon immer meine größte Motivation war.

Zum Abschluss möchte ich meinem Freund meinen Dank aus tiefstem Herzen aussprechen. Das Studium hat mir vor allem auf der letzten Etappe viel Energie gekostet. Danke, dass ich mich bei dir immer aufladen konnte und du mich jeden Tag mit deinem positiven Wesen - vor allem emotional - unterstützt hast.

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	1
I THEORETISCHER TEIL	6
2 TERMINOLOGIE	6
2.1 ERSTSPRACHE	6
2.2 ZWEITSPRACHE	7
2.3 BILINGUALISMUS – MEHRSPRACHIGKEIT	9
2.4 MIGRATION – MIGRATIONSHINTERGRUND	12
3 SPRACHLICHE BILDUNG UND SPRACHFÖRDERUNG	15
3.1 BEGRIFFSABGRENZUNG	15
3.2 UNTERRICHTSMODELLE ZWEISPRACHIGER ERZIEHUNG	16
3.3 DEUTSCHFÖRDERKLASSEN IN ÖSTERREICH	19
3.3.1 <i>Konzept</i>	19
3.3.2 <i>Kritik</i>	21
3.4 ORGANISATIONSFORMEN DER SPRACHFÖRDERUNG: INTEGRATIV VERSUS ADDITIV	23
3.5 DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG	25
4 BILDUNGSUNGLEICHHEITEN	27
4.1 BILDUNGSBE(NACH)TEILIGUNG IN ÖSTERREICH	27
4.2 ERKLÄRUNGSMODELLE	30
4.2.1 <i>Heterogenität: Gesellschaftliche Differenzordnungen und Diskriminierungsverhältnisse</i> ..	31
4.2.2 <i>Außerschulische Faktoren – Innerschulische Faktoren</i>	37
4.2.3 <i>Schulische Segregation</i>	42
4.3 IMPULSE FÜR EINE DIFFERENZFREUNDLICHE UND DISKRIMINIERUNGSKRITISCHE SCHULE	47
II EMPIRISCHER TEIL	51
5 FORSCHUNGSFRAGE(N)	51
6 METHODEN	51
6.1 ERHEBUNGSMETHODE	52
6.1.1 <i>Sample und Feldzugang</i>	53
6.1.2 <i>Interviewdurchführung</i>	55
6.2 DATENAUFBEREITUNG	56
6.2.1 <i>Transkription der Interviews</i>	56
6.3 QUALITATIVE INHALTSANALYSE	57
6.3.1 <i>Grundlagen und Vorgehensweise</i>	57
6.3.2 <i>Beschreibung des Analyseprozesses</i>	58
6.3.3 <i>Kategoriensystem</i>	59
6.3.4 <i>Zusammenfassungen</i>	61
7 ANALYSE	62
7.1 AUSWERTUNG ENTLANG DER HAUPTKATEGORIEN	62
7.2 ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN HAUPTKATEGORIEN	99
8 PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE	100
9 REFLEXION DES ANALYSE- UND AUSWERTUNGSPROZESSES	107
10 FAZIT UND AUSBLICK	108
11 LITERATURVERZEICHNIS	110
12 ANHANG	122

1 Einleitung

Das übergeordnete Gesamtziel der Bildungsagenda 2030 lautet wie folgt: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern.“ (UNESCO 2020)

Zur Erreichung dieses Ziels ist unter anderem die Art des Umgangs mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit sowie migrationsbedingter Heterogenität signifikant.

Auf dieser Ebene besteht auch in Österreich Handlungsbedarf, nicht zuletzt aufgrund der österreichischen SchülerInnen-Population, die zu einem wesentlichen Teil von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch geprägt ist. Tatsache ist, dass die mehrsprachige und multikulturelle Schulklassse gegenwärtige und künftige Realität in Österreich ist. (vgl. Fleck 2013: 12) Die Brisanz des Themas ist jedoch in erster Linie dem Umstand geschuldet, dass in Österreich die Situation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu der von anderen SchülerInnen von Benachteiligung geprägt ist (vgl. Dirim, Mecheril & Melter 2010: 23f.). Diese Nachteile können als Resultat der Institution Schule gesehen werden, so wie Gomolla & Radtke (2009) in Bezug auf die Ungleichheit im deutschen Bildungssystem argumentieren:

„Ein nicht unbedeutender Teil der Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung von deutschen im Vergleich mit nicht-deutschen Schülern läßt sich – so lautet die These – *nicht* auf die Eigenschaften der Kinder und ihre migrationsbedingten Startnachteile zurechnen, sondern wird in der Organisation Schule selbst erzeugt.“ (Gomolla & Radtke 2009: 20f.)

Als Charakteristikum österreichischer Bildungsinstitutionen kann ihre im Regelfall einsprachige Ausrichtung – nach Gogolin (1994) als monolingualer Habitus bezeichnet - identifiziert werden (vgl. Fleck 2013: 17f.). Die Kompetenz in der Bildungssprache der Schule entscheidet somit über schulischen Lernerfolg oder Misserfolg (vgl. Gogolin 2006: 82). Für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache ergibt sich dadurch folgendes Problemfeld, welches vor allem beim Schuleintritt zum Tragen kommt: Die unterrichtlichen Anforderungen bestehen sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene. Das bedeutet, dass die SchülerInnen in der Zweitsprache ein Sprachregister anwenden sollen, das sich vom mündlichen Sprachgebrauch unterscheidet; gleichzeitig werden ihnen die Bildungsinhalte in der Zweitsprache dargeboten. (vgl. Gogolin & Lange 2011: 119)

Zum anderen wird bei der Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen meistens nur eine Sprache gezielt fokussiert und somit nur eine Sprache als Bildungssprache ausgebildet. Damit

geht eine deutlich erlebte Hierarchisierung der sprachlichen Ressourcen einher, die durch die Geringschätzung der Familiensprache im schulischen Kontext zusätzlich verstärkt werden kann. (vgl. Busch 2017: 52f.)

Eine evidente Tatsache ist, dass das Erlernen von Deutsch in deutschsprachigen Ländern – so auch in Österreich – von großer Wichtigkeit ist, da Sprache vor allem als soziale und gesellschaftliche Teilnahmevoraussetzung gilt (vgl. Mecheril & Quehl 2006: 356). Darüber hinaus ist es erforderlich, dass Mehrsprachigkeit als Kapital anerkannt wird und der Unterricht Spracherfahrungen, Sprachkontakte, früher gelernte Sprachen sowie die Familiensprachen der Lernenden wertschätzt und einbezieht (vgl. Krumm 2016: 59f.). Dies verdeutlicht das Spannungsfeld, in dem sich das österreichische Bildungssystem befindet: Auf der einen Seite steht die weitgehend schulische Einsprachigkeit im Deutschen; auf der anderen die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen (vgl. Dirim & Wegner 2016: 9).

Die Aufgabe der Schule ist es, die Mehrsprachigkeit und die damit einhergehenden Bildungsvoraussetzungen aller SchülerInnen zu berücksichtigen (vgl. Gogolin & Lange 2011: 120). Allgemein gilt, dass sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund bereits im Elementarbereich und weiterführend in der Volksschule implementiert werden sollte. Dieser Zeitraum ist fundamental für die spätere Schullaufbahn und mitentscheidend für Erfolg oder Misserfolg im Bildungssystem. (vgl. Apeltauer & Rost-Roth 2011: 1)

Abgesehen von wesentlichen Versäumnissen hat die österreichische Bildungspolitik den bestehenden Handlungsbedarf mittlerweile anerkannt und das Thema sprachliche Bildung als übergreifendes Bildungsanliegen stärker forciert. 2018 wurde im Bereich Deutschförderung ein neuer Weg eingeschlagen, indem bildungspolitische Maßnahmen gesetzt wurden, die große mediale Aufmerksamkeit generiert und eine lang anhaltende Debatte in Fachkreisen ausgelöst haben. Im Sinne der Chancengerechtigkeit – so heißt es von Seiten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung – werden seit dem Schuljahr 2018/19 SchülerInnen mit unzureichenden Deutschkenntnissen an österreichischen Schulen in separaten Deutschförderklassen unterrichtet. Primäres Ziel ist es, diese SchülerInnen frühzeitig und intensiv in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern und ihnen den Anschluss an die Regelklasse zu ermöglichen. Diese Maßnahme versteht sich additiv zum regulären Schulangebot, wobei die betreffenden SchülerInnen in der Primarstufe im Ausmaß von fünfzehn Wochenstunden vom regulären Klassenverband getrennt unterrichtet werden (vgl. BMBWF 2020).

Wie der kurze Problemaufriss zeigt, muss das Thema Sprachförderung vor dem Hintergrund der Chancengerechtigkeit sowie umgekehrt gedacht werden. Die Möglichkeit zur Chancengerechtigkeit besteht nur, wenn allen SchülerInnen gleiche Bildungsmöglichkeiten zukommen.

Die Intention, im Rahmen dieser Arbeit eine Bilanz zu den Deutschförderklassen zu ziehen, resultiert primär aus der Aktualität dieser sprachförderlichen Maßnahme und dem ihr entgegengebrachten Widerstand. Ein übergeordnetes Ziel ist es, anhand authentischer Erfahrungsberichte aus der Praxis einen Beitrag für eine erfolgreiche(re) und gerechte(re) Gestaltung von Bildung an Österreichs Volksschulen zu leisten. Der Titel der vorliegenden Arbeit lautet „Wiens Volksschulen auf dem Weg zu separaten Deutschförderklassen – der richtige Weg?“ Die Formulierung wurde so gewählt, um besonders auf folgende drei Aspekte aufmerksam zu machen:

1. Erstens wurde das Konzept der Deutschförderklassen schrittweise eingeführt. Diese Arbeit widmet sich demnach dem sogenannten Übergangsjahr der Deutschförderklassen, welches wiederum durch Übergangsregelungen sowie intransparente Rahmenbedingungen gekennzeichnet war.
2. Zweitens liegt dieser Arbeit das Verständnis zugrunde, wonach Spracherwerb vor allem Zeit braucht. Aus diesem Grund ist es schwierig, die Auswirkungen in Bezug auf den Spracherfolg nach solch kurzem Zeitraum hinreichend zu eruieren.
3. Drittens ist abzuwarten, in welche Richtung sich die Deutschförderklassen infolge des Regierungswechsels 2020 entwickeln werden.

Es gilt folglich herauszufinden, welche Erfahrungen nach der Einführung der Deutschförderklassen in den Schulen gemacht wurden und welche Einschätzungen die Betroffenen in Bezug auf die Deutschförderklassen haben. Das schwerpunktmäßige Interesse ist auf die Frage nach den Auswirkungen hinsichtlich des Zusammenlebens in der Schule gesetzt.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage, die verfolgt werden soll:

- In welcher Form wirkt sich die separate Beschulung auf die soziale Dynamik in der Schule aus?

Diesbezüglich sollen vier weitere Fragestellungen näher beleuchtet werden:

- Wie nehmen die betroffenen SchülerInnen die „Nichtzugehörigkeit“ zur Regelklasse wahr?

- Inwiefern wirkt sich die praktische Organisation der Deutschförderklassen auf die Qualität des Unterrichts aus?
- Wie wird der Übergang von der Deutschförderklasse in die Regelklasse gestaltet?
- Wie ist die neue Fördermaßnahme vor dem Hintergrund der Bildungsgerechtigkeit zu bewerten?

Um diesem Forschungsinteresse nachgehen zu können, versucht die vorliegende Arbeit das Thema Sprachförderung mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit thematisch zu verbinden. Zur Beantwortung der Forschungsfragen gliedert sich die Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil:

- Unter Punkt 2 werden zentrale Termini geklärt, die der Arbeit zugrunde liegen. Für die theoretische Verortung des Forschungsanliegens widmet sich das dritte Kapitel unterschiedlichen Modellen zweisprachiger Erziehung. In diesem Kontext wird auch auf die bildungspolitischen Maßnahmen in Österreich eingegangen. Dabei wird das Konzept des neuen Modells der Deutschförderklassen eingehend vorgestellt und unter Hinzunahme einiger Stellungnahmen kritisch beleuchtet. Direkt daran werden zwei konträre Organisationsformen der DaZ-Förderung im Hinblick auf ihre Wirksamkeit betrachtet. Am Schluss des dritten Kapitels wird in das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ eingeführt. Dies soll exemplarisch aufzeigen, wie sprachliche Bildung als Gesamtkonzept gedacht und umgesetzt werden kann. Das vierte Kapitel richtet den Blick auf die bestehenden Bildungsungleichheiten. Hierzu wird den verschiedenen Erklärungsansätzen eine Auseinandersetzung mit der österreichischen Bildungsbeteiligung auf Basis aktueller Statistiken vorangestellt. Im Zentrum dieses Kapitels stehen der Ansatz der institutionellen Diskriminierung sowie die schulischen Selektionsprozesse.

Inspiziert von der migrationspädagogischen Perspektive wird insgesamt versucht, Migration und Bildung auch kritisch zu reflektieren. Dies erklärt zugleich die mehrfache Bezugnahme auf den Autor Paul Mecheril.

- Den Kern der Arbeit bildet das empirische Forschungsprojekt, bei dem die praktische Ebene fokussiert wird. Auf Basis von acht Leitfadeninterviews wird die aktuelle Sprachfördersituation, konkret die Umsetzung der Deutschförderklassen, aus Sicht verschiedener Akteurinnen im Bereich der Volksschule ermittelt. Somit dient der empirische Teil der vorliegenden Arbeit dazu, den Forschungsverlauf detailliert wiederzugeben und die Ergebnisse der Untersuchung darzustellen.

Die Arbeit schließt mit einem Ausblick und der Durchsicht des neuen Regierungsprogramms bezüglich der im Bereich Bildung geplanten Maßnahmen. Am Ende dieser Arbeit soll sich zeigen, ob und unter welchen Bedingungen die Deutschförderklassen dem Ziel der Chancengerechtigkeit entsprechen.

I Theoretischer Teil

2 Terminologie

Meinem Forschungsprojekt liegt ein Sprachfördermodell zugrunde, das zu einem überwiegenden Teil Lernende mit Deutsch als Zweitsprache betrifft. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Kapitel Begrifflichkeiten, die für diese Forschungsarbeit relevant sind, geklärt. Explizit werden die Termini „Erstsprache“, „Zweitsprache“, „Bilingualismus“ und „Mehrsprachigkeit“ sowie die Begriffe „Migration“ und „Migrationshintergrund“, die oft mit diesem Kontext einhergehen, erörtert.

2.1 Erstsprache

Als „Erstsprache“ wird die erste Sprache bezeichnet, die ein Mensch erwirbt (vgl. Jung & Günther 2016: 56). Der Erstspracherwerb erfolgt ab Geburt simultan zur allgemeinen Entwicklung des Kindes und kann mehr als eine Sprache umfassen. Demzufolge wird im Erwerbszeitraum von 0–3 Jahren entweder von „monolinguaalem Erstspracherwerb“ oder „bilinguaalem Erstspracherwerb“ respektive „Doppelspracherwerb“ gesprochen. (vgl. Rösch 2011: 11)

Eine Bezeichnung, die häufig als Synonym für Erstsprache verwendet wird, ist der Begriff „Muttersprache“. Dieser findet primär in politischen Kontexten, in Bezug auf Sprache und Identität sowie in Zusammenhang mit der Deutschdidaktik Verwendung. Weshalb dieser Terminus jedoch kritisch zu betrachten ist, soll anhand folgender Aspekte dargestellt werden: Nach Ahrenholz (2014: 3) evoziert die Bezeichnung „Muttersprache“ ein verzerrtes Bild von der Spracherwerbssituation, da sie in Bezug auf den Erwerb die Beteiligung und den Einfluss anderer beziehungsweise weiterer Bezugspersonen abgesehen von der Mutter grundlegend ausklammert. Die mitwirkende Rolle anderer wird dadurch prinzipiell ignoriert. (vgl. Ahrenholz 2014: 3f.) Darüber hinaus richtet sich Höhle (2010: 69) zufolge der Begriff „Muttersprache“ gegen Zwei- und Mehrsprachigkeit und impliziert, dass ein/e SprecherIn ausschließlich in einer Sprache eine hohe Sprachkompetenz besitzen könne. Der Begriff „Erstsprache“ verweist hingegen indirekt auf weitere Sprachen.

Auch die Begriffe „Familiensprache“ und „Herkunftssprache“ sollen in diesem Zusammenhang erwähnt werden, da sie oft auch simultan für den Begriff der Erstsprache verwendet werden. Sie vermitteln jedoch folgende Vorstellungen: Der Ausdruck „Familiensprache“ schreibt ausschließlich der Familie Bedeutung für den Spracherwerb zu. Darüber hinaus suggeriert er, dass in diesem Kontext nur eine Sprache und diese auch durchgängig gesprochen wird. Im

Gegensatz dazu weist der Begriff „Herkunftssprache“ auf ein Bild hin, welches Menschen auf eine natio-ethno-kulturelle Herkunft festlegt. (vgl. Dirim & Mecheril 2010: 19)

2.2 Zweitsprache

Als „Zweitsprache“ wird jede Sprache definiert, die nach einer Erstsprache erworben wird (vgl. Jung & Günther 2016: 57). Liegt der Erwerbszeitpunkt bei 3 bis 6 Jahren, wird von „frühem Zweitspracherwerb“ gesprochen (vgl. Rösch 2011: 11). Eine andere Bezeichnung für den Zweitspracherwerb, der im Laufe des Erstspracherwerbs einsetzt, ist „sukzessiver Zweitspracherwerb“ (vgl. Lüdi 1997 zit. n. Jung & Günther 2016: 61).

„Eine Zweitsprache ist lebensbedeutsam und existenziell notwendig. Sie ist ein Mittel der Verständigung und des täglichen Überlebens in einer fremden Gesellschaft und Kultur.“ (Jung & Günther 2016: 58) Neben Jung und Günther (ebd.) betont auch Rösler (2012: 31), dass die/der Lernende einer Zweitsprache diese in ihrer/seiner Lebenswelt verwendet und somit für ihren/seinen Alltag essenziell ist. Dieser Aspekt kann als erstes wesentliches Bestimmungselement von Zweitsprache genannt werden.

Anders als der Begriff „Zweitsprache“ auf den ersten Blick vermuten lässt, ist die Zweitsprache eines Menschen nicht zwangsläufig die zweite erworbene Sprache. Werden etwa nach der Erstsprache im Rahmen der Schule zwei zusätzliche Fremdsprachen erworben, kann die Zweitsprache ebenso die vierte Sprache sein, die gelernt wird. Entscheidender als der zeitliche Aspekt ist bei der Definition folglich der jeweilige Kontext des Spracherwerbs. (vgl. ebd.) Daran anknüpfend sollen im Nachstehenden die Bedingungen des Zweitspracherwerbs in Relation zum Fremdsprachenerwerb präzisiert werden; dabei richtet sich der Blick unter anderem explizit auf Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF). Grundsätzlich erfolgt die Trennung anhand der unterschiedlichen Erwerbsbedingungen (vgl. Harr, Liedke & Riehl 2018: 7). Ahrenholz (2014: 8) fasst die Faktoren, die sich daraus ergeben, in Form von folgenden dichotomischen Paaren zusammen: ungesteuert – gesteuert; erwerben – lernen; Inland – Ausland; unterprivilegiert – privilegiert; bildungsfern – bildungsnah. Im weiteren Verlauf wird auf die ersten drei Paare Bezug genommen und erläutert, inwiefern diese Zuordnungen zutreffend sind.

- ungesteuert – gesteuert

„Ungesteuert“ bedeutet im Sinne Kleins (1984 zit. n. Jung & Günther 2016: 142) „naturwüchsig, in der alltäglichen Kommunikation und ohne systematische intentionale Versuche, diesen Prozess zu steuern“.

Im Gegensatz dazu findet der gesteuerte Sprachaneignungsprozess in Lehr-/ Lernsituationen statt. Demnach wird oft zwischen ungesteuertem Zweitspracherwerb und gesteuertem Fremdspracherwerb unterschieden. (vgl. Ahrenholz 2014: 8f.)

Zahlreiche AutorInnen (Ahrenholz 2014: 7; Rösch 2011: 13; Harr, Liedke & Riehl 2018: 8; Rösler 2012: 30) betrachten diese Gleichsetzung jedoch kritisch, da sich diese zwei Erwerbsbedingungen in der Regel vermischen. Rösler (2012: 30) argumentiert dahingehend, dass im Bereich Deutsch als Zweitsprache neben einem umfangreichen natürlichen Zweitspracherwerb ebenso Steuerungsinstanzen wie Förderung im Kindergarten oder Orientierungskurse von erwachsenen MigrantInnen eine große Rolle spielen. Würde man diese Gleichsetzung strikt übernehmen, müsste man Kinder mit DaZ bei Schuleintritt der Kategorie DaF zuordnen.

- erwerben – lernen

Die erste Zweiteilung resultiert aus den alltagssprachlichen Bezeichnungen „Zweitspracherwerb“ und „Fremdsprachenlernen“ (vgl. Rösch 2011: 13). Gegen diese Unterscheidung in „Erwerb“ und „Lernen“ kann nach Rösch (ebd.) folgendes Argument vorgebracht werden: „Denn auch im Sprachunterricht laufen Erwerbsprozesse ab, die sich der unterrichtlichen Steuerung entziehen oder gar konträr dazu verlaufen. Andererseits werden Formen des bewussten Lernens [...] auch außerhalb des Unterrichts relevant.“ Daraus ergibt sich, dass weder der eine noch der andere Prozess einem konkreten Lernkontext zugeordnet werden kann (vgl. ebd.).

- Inland – Ausland

Ein weiterer Aspekt betrifft die Charakterisierung von DaZ als Lernen innerhalb des deutschsprachigen Raums (Inland) und DaF als Lernen außerhalb des deutschsprachigen Raums (Ausland) (vgl. Rösler 2012: 30). Einer Zuordnung von Zweitspracherwerb und Aufenthalt im Land der Zielsprache stimmt Rösler (ebd.) generell zu. In Bezug auf die zweite Gleichsetzung veranschaulicht der Autor (2012: 30f.) am Beispiel eines mehrwöchigen Deutschkurses in einem deutschsprachigen Land, dass es nicht sinnvoll wäre, jemanden, der DaF gelernt hat und nach diesem Aufenthalt weiterhin DaF lernt, innerhalb dieser vier Wochen als ZweitsprachlerIn zu bezeichnen. Rösler (2012: 31) betont, dass der geographische Ort allein nicht besonders aussagekräftig ist, wie die extremen Unterschiede beim Spracherwerb von Migrantenkinder vor dem Eintritt in den Kindergarten veranschaulichen. Hinsichtlich dieser Argumentation ist auf Harr, Liedke & Riehl (2018: 8) zu verweisen. Diese halten fest, dass sich die Formen von Sprachaneignung in diesem Kontext häufig begrifflich schwer voneinander abgrenzen lassen: Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist es schwierig festzustellen,

welche Sprache ihre Erstsprache ist, ob diese mehrere Erstsprachen haben oder, ob diese über eine Erstsprache und eine frühe Zweitsprache verfügen. Diese Unklarheiten betreffen beispielsweise Kinder, die isoliert in einsprachigen Netzwerken aufwachsen und erst beim Kindergarten- oder Schuleintritt mit der Umgebungssprache in Kontakt kommen (vgl. Riehl 2014a: 64 zit. n. Harr, Liedke & Riehl 2018: 8). Um das Kriterium „Ort“ erneut aufzugreifen, kann mit Röslers (2012: 31) Worten wie folgt festgehalten werden: „Nicht der Ort ist entscheidend, sondern die Möglichkeit, sich an ihm auf den sprachlichen Input einzulassen und in einer kommunikativ relevanten Weise mit ihm umzugehen.“

Resümierend bietet diese Gegenüberstellung eine grobe Orientierung zu den beiden Erwerbsbedingungen, wobei zugleich festzuhalten ist, dass eine exakte Zuordnung aufgrund von Überschneidungen und Mischformen zum Teil komplex ist.

2.3 Bilingualismus – Mehrsprachigkeit

Diese beiden Termini unter einem Punkt zusammenzufassen, ergibt sich in erster Linie aus dem Dissens, den es hinsichtlich ihrer Abgrenzung gibt, und der Tatsache, dass Bilingualität häufig in Mehrsprachigkeit eingeschlossen ist (vgl. Rösler 2012: 29). So definiert Maak (2010: 31) beispielsweise Bilingualismus als Unterfall der Mehrsprachigkeit. Diese Uneinigkeit zeigt sich bei einigen AutorInnen auch in der Weise, wie sie dieses Thema aufgreifen. Während AutorInnen wie Rösler (2012: 25–29) oder Jung & Günther (2016: 59–61) versuchen, Bilingualität und Mehrsprachigkeit separat zu definieren, ordnet Rösch (2011: 159–161) im Gegensatz dazu den Doppelspracherwerb und Zweitspracherwerb dem Punkt „Formen von Mehrsprachigkeit“ zu. Demzufolge soll vorab anhand unterschiedlicher und teils konträrer Auffassungen geklärt werden, wann eine Person als „bilingual“ oder als „mehrsprachig“ zu bezeichnen ist.

- Bilingualismus

Allgemein wird dieser Begriff als „individueller Bilingualismus“ oder „gesellschaftlicher Bilingualismus“ klassifiziert (vgl. Jung & Günther 2016: 61); mit Bezugnahme auf Lüdi (1997 zit. n. Jung & Günther 2016: 61) sind vier Formen von Bilingualismus – konkret der individuelle, soziale, territoriale und institutionelle Bilingualismus – zu unterscheiden.

Im weiteren Sinn würde der individuelle Bilingualismus-Begriff auf beinahe jede Person zutreffen und zwar dahingehend, dass vollständige und sinnvolle Äußerungen in einer fremden Sprache produziert werden können (vgl. Maak 2010: 31). Im Widerspruch dazu steht die alltagssprachliche Vorstellung, nach der nur solche Personen bilingual sind, die zwei Sprachen

so gut beherrschen wie andere nur ihre Erstsprache (vgl. Rösler 2012: 25f.). Rösler (2012: 26ff.) führt folgende Kriterien an, um den Begriff präziser zu bestimmen:

- Zum einen kann das Alter als eindeutiges Merkmal herangezogen werden. Demnach könnte der Bilingualismus-Begriff nur am Faktor „Erwerbszeitpunkt“ festgemacht werden, wonach ausschließlich Personen mit doppeltem Erstspracherwerb oder frühem Zweitspracherwerb bilingual wären.
- Um bilinguale Personen von anderen abzugrenzen, spielt in der Alltagswahrnehmung im Besonderen die Aussprache eine zentrale Rolle. In diesem Fall wird die Bilingualität an eine erstsprachenähnliche Aussprache gekoppelt und Personen werden trotz umfassender Beherrschung einer Fremdsprache auf Grund ihres Akzents nicht als bilingual bezeichnet.
- Alternativ zu diesen sehr exakten Kriterien könnte sich der Begriff an den Kompetenzen, die eine Person in zwei Sprachen aufweisen muss, orientieren. Dieser Ansatz stellt sich jedoch als sehr vage heraus, da unklar ist, für welche sprachlichen Ebenen Kompetenz festgestellt und ab welchem Grad diese festgemacht werden soll. (vgl. ebd.) Nach Rösler (2011: 159) kann erklärt werden, wodurch diese Unklarheiten primär bedingt sind: Menschen sind nicht parallel, sondern funktional mehrsprachig. Das bedeutet, dass sie unterschiedliche Sprachdomänen in verschiedenen Sprachen ausdrücken. Als Beispiel sei an dieser Stelle folgendes genannt: Eine Person, die im Umfeld der Familie türkisch und im Schulkontext deutsch spricht, entwickelt Türkisch als Familiensprache und Deutsch als Schulsprache. Rösler (2011: 27) zufolge ist zu ergänzen, dass dabei nicht nur die Sprache, sondern auch die Kompetenz der jeweiligen Sprache variieren kann. Da sowohl Bildungsaktivitäten als auch Lebensläufe auf die Sprachkompetenzen von Personen einwirken und den Stellenwert der Sprache(n) beeinflussen können, ist es schwierig, Menschen anhand ihrer Sprachkompetenz in einer bestimmten Sprache als bilingual oder nicht zu definieren (vgl. ebd.).

Nach Rösler (2012: 28) gibt es folglich einen sogenannten „Bilingualismus im engeren Sinn“, der durch Erwerbsart und Erwerbsalter bestimmt werden kann. Darüber hinaus schlägt er vor, von zwei- oder mehrsprachigen Personen zu sprechen, die in verschiedenen Teilbereichen ihrer Sprachen bestimmte Kompetenzniveaus erlangt haben.

In Anlehnung an den Spracherwerbsforscher Ernst Apeltauer (Apeltauer 1997: 18 zit. n. Rösler 2011: 159) kann Bilingualismus in drei Formen erscheinen: Zum einen spricht Apeltauer (ebd.) von balanciert Zweisprachigen, zum anderen von Bilingualen mit dominanter Erst- bzw. dominanter Zweitsprache und darüber hinaus von Monolingualen am Beginn ihres

Zweitspracherwerbs. Dabei können sich diese Formen in unterschiedlicher Art ausbilden und entwickeln:

- Balancierte Zweisprachigkeit wird vorwiegend durch entsprechende Bildungsangebote erzielt und setzt voraus, dass beide Sprachen gleich ausgebildet sind. Zu einem Verlust der balancierten hin zu einer subtraktiven Zweisprachigkeit oder einem Sprachwechsel kann es kommen, wenn Kinder bereits bei Schuleintritt balanciert zwei- oder mehrsprachig sind und einsprachig beschult werden. (vgl. Rösch 2011: 159)
- Die zweite Form von Bilingualität kann zu einer doppelten Halbsprachigkeit führen. Dazu kommt es, wenn es einer einsprachig deutschen Schulbildung nicht gelingt, die Ausbildung von Zweisprachigkeit mit der dominanten Zweitsprache Deutsch zu unterstützen. (vgl. ebd.)
- In Bezug auf die dritte mögliche Form – die beispielsweise Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache in einem deutschen Bildungssystem einschließt – ist zu betonen, dass diese beim Erwerb der Zweitsprache wie auch beim Lernen in der Zweitsprache Unterstützung benötigen (vgl. Rösch 2011: 159f.).

- Mehrsprachigkeit

„In vielen Regionen der Welt ist Mehrsprachigkeit der Normalfall und Einsprachigkeit die Ausnahme.“ (Harr, Liedke & Riehl 2018: 27)

Stehen einer Person mehrere Sprachen zur Verfügung, spricht man von individueller Mehrsprachigkeit. Betrifft dies ein System, wird von gesellschaftlicher, lebensweltlicher oder institutioneller Mehrsprachigkeit gesprochen (vgl. Haider 2010: 207). Wie bereits einleitend angeschnitten, besteht hier die Frage, ob eine Person erst ab einer dritten Sprache mehrsprachig ist (vgl. Rösler 2012: 29). Nach der Definition von Jung & Günther (2016: 59) ist dies nicht der Fall: „Ein Kind ist dann mehrsprachig, wenn es zwei oder mehr Sprachen täglich als Mittel der sprachlichen Kommunikation einsetzt. Dabei wird erwartet, dass der Wechsel von einer Sprache in die andere ohne Probleme gelingt.“ (Jung & Günther 2016: 59)

Zur Mehrsprachigkeit zählt Haider (2010: 207) zufolge bereits die Beherrschung von Teilkompetenzen, deren Einsatz sich jeweils nach der/dem KommunikationspartnerIn, dem Kommunikationszweck und dem Kommunikationsort richtet.

Mit Blick auf die Schule kann Mehrsprachigkeit anhand folgender Typen differenziert werden:

- retrospektive, sprich lebensweltliche Mehrsprachigkeit,
- prospektive Mehrsprachigkeit als das institutionelle Erlernen von Sprachen und

- retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit, eine Mischung beider Typen (vgl. Königs 2005 zit. n. Rösch 2011: 163).

Nach Harr, Liedke & Riehl (2018: 28f.) muss Mehrsprachigkeit als dynamischer Prozess aufgefasst werden, in welchem die Sprachkompetenzen nicht konstant sind, sondern sich regelmäßig verlagern können. Dabei kommt es zu einem Wechsel zwischen Phasen mit relativ stabilen Kompetenzen und solchen, die mit einer Veränderung einhergehen. Harr, Liedke & Riehl (ebd.) führen weiter aus, dass mehrsprachige Menschen weder ausschließlich in der einen noch in der anderen Sprache denken, sondern in einer kombinierten Weise. Mehrsprachige Personen weisen nicht nur ein dynamisches Sprachsystem auf, sondern unterscheiden sich von monolingualen Personen auch dadurch, dass sie Sprachen vermischen; wie zum Beispiel in Form von Code-Switching. Folglich dürfe eine mehrsprachige Person nicht mit einer einsprachigen Person verglichen werden (Grosjean 2008: 14 zit. n. Harr, Liedke & Riehl: 29). Um dies zu veranschaulichen, bedienen sich Harr, Liedke & Riehl (2018: 29) folgenden Beispiels:

„Ein Hürdenläufer vereinigt im Prinzip zwei verschiedene Sportarten, nämlich Sprint und Hochsprung. Er wird aber nie die gleichen Leistungen in diesen beiden Sportarten erreichen wie ein Sportler, der auf Sprint oder Hochsprung spezialisiert ist.“ (Grosjean 2008: 14 zit. n. Harr, Liedke & Riehl: 29)

Wird dieses Beispiel auf die Situation einer bilingualen Person adaptiert, bedeutet das, dass diese zwar zwei verschiedene Sprachen verbindet, jedoch vermutlich in keiner dieser Sprachen der/dem jeweiligen monolingualen Sprecherin/Sprecher entsprechen wird (vgl. Harr, Liedke & Riehl 2018: 29).

2.4 Migration – Migrationshintergrund

Nach Rösler (2012: 32) wird „Deutsch als Zweitsprache“ am häufigsten im Kontext „Migration“ verwendet, weshalb eine Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen „Migration“ und „Migrationshintergrund“ im Rahmen dieses Unterpunktes relevant erscheint. Ohne zu sehr der Thematik von Kapitel 4.2.1 vorgreifen zu wollen, wird nach einer kurzen Definition dieser Begrifflichkeiten die Bezeichnungspraxis „Migrationshintergrund“ in Anlehnung an Knappik & Mecheril (2018: 159–177) kritisch thematisiert.

Unter „Migration“ sind immerwährende und beinahe weltweite Wanderungsbewegungen zu verstehen, deren Art und Ausmaß sich jedoch maßgeblich geändert haben. Migration kann als Motor gesellschaftlicher Veränderungen und Modernisierung betrachtet werden. In Europa

wird Migration jedoch primär als defizitär beziehungsweise fremd und bedrohend behandelt. (vgl. Mecheril 2010: 7f.)

Für die zweite Begriffsbestimmung werden zwei unterschiedliche Definitionen herangezogen, da darunter jeweils andere Personengruppen subsumiert werden. Das Statistische Bundesamt zählt alle Personen zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund, die bei Geburt keine deutsche Staatsangehörigkeit aufweisen oder die mindestens einen Elternteil haben, auf den dies zutreffend ist. Konkret fallen unter diese Definition folgende Personen: AusländerInnen; Eingebürgerte; (Spät-) AussiedlerInnen; Personen, die durch die Adoption deutscher Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben, sowie die Kinder dieser vier Gruppen. (vgl. Statistisches Bundesamt 2019) Laut Statistik Austria (2019) gilt eine andere Definition: Hier werden Personen als „mit Migrationshintergrund“ bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Eine weitere Klassifizierung erfolgt in MigrantInnen der ersten Generation - sprich Personen, die im Ausland geboren sind - und in ZuwanderInnen der zweiten Generation - konkret Kinder zugewanderter Personen, die im Inland zur Welt gekommen sind. (vgl. Statistik Austria 2019)

Knappik & Mecheril (2018: 159) stellen fest, dass „Migration und Bildung“ sowohl in Deutschland als auch in Österreich inzwischen eingehend behandelt wird. Dabei untersuchen sie jedoch die Art, wie dieser Zusammenhang weitgehend thematisiert wird. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass der öffentliche Diskurs unter dem Blickwinkel „Integration“ zumeist auf die Frage gerichtet ist, wie Bildungsdefizite von Menschen mit Migrationshintergrund ausbalanciert werden können. Der Diskurs bekräftigt damit nicht nur das Prinzip, welches zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet, sondern darüber hinaus auch die Annahme, „dass jene ‚mit Hintergrund‘ (potenziell) defizitäre Wesen seien, jene ‚ohne Hintergrund‘ nicht.“ (Knappik & Mecheril 2018: 160)

Ein weiterer wesentlicher Punkt, den Knappik & Mecheril (2018: 161) ansprechen, ist, dass Migration sozusagen symbolische Grenzen der Zugehörigkeit aufzeigt. Da durch Migration eine Differenzlinie problematisiert wird, die zu den grundlegendsten gesellschaftlichen Unterscheidungen gehört, kommt die Frage der Zugehörigkeit übergreifend und auf individueller, sozialer sowie gesellschaftlicher Ebene auf. Durch diese Linie wird das imaginäre Innen vom imaginären Außen abgetrennt. Folglich ist es unzureichend, Migration nur als Prozess des Überquerens von Grenzen zu bestimmen, denn sie beschreibt darüber hinaus ein Phänomen, das die Thematisierung und Problematisierung von Grenzen zwischen Innen und Außen und zwischen Wir und Nicht-Wir impliziert.

Das Aufkommen des Begriffs „Migrationshintergrund“ kann in gewisser Art auch positiv aufgefasst werden und zwar in dem Sinne, dass ab diesem Zeitpunkt in Österreich und Deutschland eine politische und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen begonnen hat (Knappik & Mecheril 2018: 171). Abgesehen davon, dass diese Bezeichnungspraxis zu einseitig ist, hat sie Machtwirkungen (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf wird explizit auf zwei Kritikpunkte Bezug genommen, die Knappik & Mecheril (2018: 171–175) in ihrer Kritik an der Bezeichnungspraxis Migrationshintergrund hervorbringen: Der erste Kritikpunkt ergibt sich aus dem sogenannten PISA-Schock beziehungsweise aus der bildungspolitischen Diskussion der Ergebnisse der PISA-Studie, die grundlegend von der Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ geprägt ist; und zwar in dem Sinne, dass primär eine Gruppe von Jugendlichen (jene mit Migrationshintergrund) schlechtere Leistungen als andere erzielte. Knappik & Mecheril (2018: 172f.) zeigen auf, inwiefern diese Diskussion Diskurse untermauert hat, denen die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ als Erklärung für die schlechten Ergebnisse dient.

„Den Vorgang, in dem ein Konstrukt, das zur Beobachtung von Wirklichkeit eingeführt wurde, nun selbst zu dieser Wirklichkeit wird, kann als Essentialisierung (von lat. *essentia*, das Wesenhafte) bezeichnet werden. ‚Der Migrationshintergrund‘ wird darin selbst zu einem Wesen und hat ein ‚Sein‘. Deswegen kann er nun auch als Ursache für etwas herhalten.“ (Knappik & Mecheril 2018: 172)

Vor dem Hintergrund des zweiten Kritikpunktes sind zwei unterschiedliche Ansätze zu nennen, welche versuchen, die Unterschiede beim Zugang zu weiterführender Bildung und bei den erzielten Leistungen in den PISA-Studien von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu erklären: Erstens gibt es die individuenbezogenen Erklärungsansätze, die die Merkmale der SchülerInnen und ihrer Eltern in den Blick nehmen. Im Unterschied dazu gibt es die institutionenbezogenen Ansätze, die institutionelle Merkmale der Schule und deren Auswirkung auf die Unterschiede untersuchen. Auffällig ist, dass im Zusammenhang mit individuenbezogenen Ansätzen oft von Bildungsmisserfolg gesprochen wird und mit institutionenbezogenen von Bildungsbenachteiligung. (vgl. Knappik & Mecheril 2018: 174)

Knappik & Mecheril (ebd.) erachten es als problematisch, wenn das Handeln und Können von leistungsschwächeren SchülerInnen mit ihrer Situation, ihrer Kultur oder dem „Merkmal“ Migrationshintergrund begründet werden. Diese einseitige und verkürzte Argumentation könne zudem zur Festigung rassistischer Positionen führen. Darüber hinaus konstruiert die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ eine derartig heterogene Gruppe, sodass sich anhand dieses Merkmals die tatsächlichen Bildungsbiografien und Sprachkenntnisse der

Gruppenangehörigen nicht erschließen lassen. Diese Personen werden trotzdem auf einen anderen Status festgelegt, der wiederum eine Nicht-Zugehörigkeit signalisiert. (vgl. ebd.)

Im migrationspädagogischen Kontext erscheint der von Paul Mecheril (vgl. 2010: 17) geprägte Schlüsselbegriff „Migrationsandere“ bedeutsam. Das Kunstwort „Migrationsandere“ macht auf das Problem der Pauschalisierung und Festschreibung aufmerksam und verdeutlicht, dass „MigrantInnen“ und „AusländerInnen“ nicht für sich allein stehen, sondern nur in Relation zu „Nicht-MigrantInnen“ und „Nicht-AusländerInnen“ existieren. „Migrationsandere“ stellen keine Gruppe dar. Vielmehr betont diese Wortkonstruktion den Konstruktionsprozess von Andersheit und stellt diese Strukturen infrage.

Im Sinne eines reflexiven Sprachgebrauchs wird dieser Begriff auch in der vorliegenden Arbeit verwendet.

3 Sprachliche Bildung und Sprachförderung

3.1 Begriffsabgrenzung

Im Leitfaden des BMBWF werden die Deutschförderklassen und Deutschförderkurse als neues Modell zur weiteren Qualitätsverbesserung der Deutschförderung in Österreich präsentiert. Diese spezifische Deutschförderung richtet sich explizit an außerordentliche SchülerInnen und bildet somit nur einen Baustein der Deutschförderung, da Deutschförderung in diesem Rahmen gleichermaßen Deutschförderung für ordentliche SchülerInnen sowie sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern impliziert. (vgl. BMBWF 2018)

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, den Begriff „Sprachförderung“ in Abgrenzung zu der in der Fachliteratur häufig als Synonym verwendeten Bezeichnung „sprachliche Bildung“ zu erfassen (vgl. Dirim & Knappik 2018: 229).

Sprachliche Bildung ist im Sinne einer allgemeinen Aufgabe von Bildungsinstitutionen zu verstehen. Sie richtet sich an alle SchülerInnen und erfolgt alltagsintegriert und systematisch in jedem Unterrichtsfach, indem sprachlich bildende Situationen geschaffen und sprachliche Förderstrategien angeboten werden. (vgl. Becker-Mrotzek & Roth 2017: 17) An späterer Stelle in diesem Oberkapitel wird anhand des Modells „Durchgängige Sprachbildung“ präzisiert, wie sprachliche Bildung realisiert werden kann.

Im Unterschied zu der sprachlichen Bildung für alle wendet sich Sprachförderung insbesondere an jene Kinder und Jugendliche, bei denen ein besonderer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Sprachförderung erhalten jene Kinder und Jugendliche, deren sprachliches Kompetenzniveau in irgendeiner Form vom erwarteten Mindeststandard der entsprechenden Altersgruppe

abweicht. Sprachförderung zielt darauf ab, den mangelhaften Sprachfähigkeiten der SchülerInnen entgegenzuwirken und diese Schwächen zu kompensieren. Zielgruppen sind primär SchülerInnen aus Sprachminderheiten beziehungsweise Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache sowie Lernende aus bildungsfernen Schichten. Die Fördermaßnahmen basieren auf sprachdidaktischen Ansätzen und werden je nach Förderbedarf gezielt eingesetzt. Sprachförderung kann unterrichtsintegriert erfolgen, findet jedoch häufig in äußerer Differenzierung statt, das heißt parallel, voraus- oder nachlaufend zum regulären Unterricht. (vgl. Becker-Mrotzek & Roth 2017: 17–18; Knapp 2009: 78) Inwiefern sich diese Formen konkret unterscheiden und sich auf die Sprachfördersituation auswirken, wird in Kapitel 3.4 näher ausgeführt.

Ergänzend zu diesen Begriffsbestimmungen ist anzumerken, dass die Bezeichnung „Sprachförderung“ irreführend ist, da darunter grundsätzlich keine ganzheitliche Sprachförderung, sondern Deutschförderung zu verstehen ist (vgl. Fleck 2013: 13). Diese Begriffsverwendung wird von Dirim & Mecheril (vgl. 2010a: 138) dahingehend kritisiert, dass dadurch das Sprachrepertoire von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern auf das Deutsche beschränkt wird. Auf der anderen Seite wird mit der begrifflichen Ausblendung nicht deutscher Sprachen vermittelt, dass die Kinder nicht nur in der deutschen Sprache, sondern generell sprachliche Defizite aufweisen. Darüber hinaus impliziert der Begriff „Sprachförderung“ im Sinne von Deutschförderung eine Form von Gleichgültigkeit gegenüber nicht deutschen Familiensprachen. Anders als in öffentlichen Diskursen üblich, wird im Leitfaden des BMBWF die Bezeichnung „Deutschförderung“ verwendet, welche das Ziel - die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch - folglich korrekt und eindeutig bezeichnet. (vgl. BMBWF; vgl. Dirim & Mecheril 2010a: 138)

3.2 Unterrichtsmodelle zweisprachiger Erziehung

Auf internationaler Ebene existiert eine Reihe von Modellen zweisprachiger Erziehung, wozu dieses Kapitel einen Überblick bietet, bevor im nächsten Punkt die aktuellen Maßnahmen im Bereich „Sprachliche Bildung“ in Österreich in den Blick genommen werden. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Unterrichtsmodelle vorgestellt und Entsprechungen im österreichischen Bildungssystem aufgezeigt.

Die sprachlichen Bildungsangebote lassen sich nach Niedrig (2011: 89) grundlegend in zwei Hauptkategorien unterteilen: Auf der einen Seite nennt die Autorin sogenannte „assimilationsorientierte“ Unterrichtsmodelle, die das Ziel verfolgen, Minderheitenkinder in den monolingualen Unterricht in der Mehrheitssprache einzugliedern. Auf der anderen Seite

gibt es bilinguale Modelle, welche auf eine Kompetenzentwicklung in der Mehrheits- und einer Minderheitensprache hinsteuern.

Immersion: Dieses Konzept beruht auf einem erfolgreichen kanadischen Schulversuch in den 1970er Jahren. Im Rahmen dieses Immersionsprojekts wurden englischsprachige Kinder in den ersten drei Schuljahren einsprachig Französisch und in Folge zunehmend auch in ihrer Erstsprache unterrichtet. Ein allgemeines Merkmal dieses Modells ist, dass die SchülerInnen eine sprachlich homogene Gruppe bilden und überwiegend aus bildungsorientierten Familien stammen, die sich bewusst für dieses Modell entscheiden. Ein weiteres bestimmendes Merkmal ist, dass die Erstsprache der SchülerInnen eine statushohe respektive sozial dominante Sprache darstellt. Das Immersionsprinzip zielt folglich nicht darauf ab, die Familiensprache zu ersetzen, sondern diese durch die Zweitsprache zu ergänzen. Die Lehrpersonen sind für den Immersionsunterricht qualifiziert und überwiegend bilingual, sodass sich besonders jüngere Kinder auch in ihrer Erstsprache aktiv am Unterricht beteiligen können. Dieses Konzept eines - in diesem Fall - vollständigen Immersionsunterrichts wurde zudem in modifizierten Formen, konkret als zeitlich verzögerte Immersion und als partielle Immersion, erprobt. (vgl. Niedrig 2011: 90f.) Im US-amerikanischen Kontext wird dieses Modell „sheltered English“ genannt und bedeutet, dass SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Englisch Unterricht auf Englisch erhalten, wobei dieser an das sprachliche Niveau der SchülerInnen angepasst ist. Bei diesem Modell werden Lehrpersonen mit einer Qualifizierung in Englisch als Zweitsprache und darüber hinaus oft zweisprachige Lehrkräfte eingesetzt. (vgl. Reich & Roth 2002: 17)

Submersion: Auch in diesem Modell werden SchülerInnen in einer Zweitsprache unterrichtet, die sie bis zu diesem Zeitpunkt nicht oder nur unzureichend beherrschen (vgl. Niedrig 2011: 91). Die Ausgangslage entspricht zwar der der Immersion, jedoch ist die Submersion auf Grund unterschiedlicher sprachlicher, sozialer und pädagogischer Rahmenbedingungen klar davon abzugrenzen (vgl. Busch 2017: 177). Die in diesem Zusammenhang verwendeten Bezeichnungen wie „Ertränken‘ in der Mehrheitssprache“ (Belke 2012: 25) oder „Wurf ins tiefe Wasser“ (Niedrig 2011: 92) ergeben sich aus folgenden der Submersion zugrundeliegenden Bedingungen: Mit dem Ziel der Einsprachigkeit in der Zweitsprache werden SchülerInnen, deren Erstsprachen einen niedrigen Status im Bildungssystem haben, ohne weitere Maßnahmen in einer fremden Mehrheitssprache unterrichtet. Der Unterricht erfolgt gemeinsam mit Kindern, die als native speakers der Unterrichtssprache gelten, und unter Lehrkräften, die die Erstsprachen der Minderheitenkinder nicht verstehen. Innerhalb dieses Modells stellt die Mehrheitssprache somit eine Bedrohung für die Erstsprache dar. Konkret

handelt es sich um eine subtraktive Sprachlernsituation, indem die Erstsprache schneller vergessen als die Zweitsprache gelernt wird. Das hat prinzipiell zur Folge, dass Minderheitenkinder weder in der Erstsprache noch in der Zweitsprache ausreichende schriftsprachliche Fähigkeiten erwerben und langfristig scheitern werden. (vgl. Belke 2012: 25) Bei der gestützten Submersion kommen zur Teilnahme am Regelunterricht integrative oder additive Fördermaßnahmen hinzu (vgl. Reich & Roth 2002: 21). Die gestützte Submersion wird überwiegend in Form von Förderklassen umgesetzt, in denen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als der Unterrichtssprache zusätzlichen Unterricht erhalten (vgl. Busch 2017: 178).

Transitorische Modelle: Im Rahmen dieses Modells werden sprachlich homogene SchülerInnengruppen zum größten Teil in ihrer Erstsprache und darüber hinaus zunehmend in der Zweitsprache unterrichtet, bis sie in reguläre Klassen übertreten (vgl. Reich & Roth 2002: 17). Während Reich & Roth (vgl. ebd.) diese Form von Unterrichtsmodellen den zweisprachigen Modellen zuordnen, argumentiert Niedrig (vgl. 2011: 95) gegen diese Klassifizierung. Demnach fokussiert dieses Prinzip nicht die Entwicklung der Zweisprachigkeit der Kinder, sondern zielt ausschließlich auf eine Einordnung in den monolingualen Regelunterricht ab. Transitorische Modelle existieren sowohl in Kurzform im Ausmaß von zwei Schuljahren als auch in Langform mit einer Dauer von bis zu sechs Schuljahren.

In Abgrenzung zu den bereits dargestellten Ansätzen werden im Folgenden zwei Modelle präzisiert, welche die kulturellen und sprachlichen Ressourcen von Minderheitenkindern anerkennen und einbeziehen (vgl. Niedrig 2011: 96).

Language-maintenance-Modelle: Dieses Modell bezieht die Erstsprache der SchülerInnen umfassend ein, das heißt, die Erstsprache wird als Medium für einen wesentlichen Teil des Curriculums eingesetzt und als Fach unterrichtet. Richtet sich dieser Unterricht nur auf SchülerInnen einer Sprachgruppe, nennt man diesen auch one-way bilingual education. (vgl. Reich & Roth 2002: 17f.) In Österreich erscheint dieser Ansatz in Kombination mit dem Modell der Submersion in Form des muttersprachlichen Unterrichts (vgl. BMBWF 2019). Busch (2017: 178) sieht darin einen kleinen Beitrag zur Förderung von Bilingualität. Reich & Roth (2002: 21) bezeichnen diese Variante als „Submersion mit begleitendem Language-maintenance-Unterricht“. Im Lehrplan der Volksschule vom September 2012 ist die Zielsetzung des muttersprachlichen Unterrichts klar bestimmt: „Die Erreichung der

Zweisprachigkeit ist Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts, die Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch ist anzustreben.“ (Lehrplan der Volksschule 2012: 270)

Two-way-immersion-Modelle: Nach diesem Modell werden SchülerInnen verschiedener Sprachgruppen gemeinsam in den zwei beteiligten Sprachen unterrichtet. Im Allgemeinen repräsentiert ein Teil der Schülerschaft die sprachliche Mehrheit, der andere Teil eine sprachliche Minderheit. Beide Sprachen werden in demselben Maße als Unterrichtssprache geführt, sodass sich die SchülerInnen wechselseitig in einer Immersionssituation befinden. Die Organisation mit der doppelten Unterrichtssprache erfolgt entweder nach Fächern, Wochentagen oder Unterrichtssequenzen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Sprachen nach dem one-person-one-language-Prinzip aufzuteilen, sprich jede/r LehrerIn spricht innerhalb der Schule einzig eine Sprache. (vgl. Niedrig 2011: 97f.) Dieses Modell entspricht dem Minderheitenschulwesen in Österreich. So wird beispielsweise in Kärnten und im Burgenland neben Deutsch Slowenisch beziehungsweise (Burgenland-) Kroatisch und Ungarisch als Unterrichtssprache verwendet. (vgl. BMBWF 2019a)

3.3 Deutschförderklassen in Österreich

Am 22. Jänner 2018 wurde das neue Sprachfördermodell, die Deutschförderklassen, im Rahmen einer Pressekonferenz erstmals präsentiert (vgl. BMBWF 2018a). Die entsprechende Novelle wurde am 14. Juni 2018 im Bundesgesetzblatt verkündet und trat am folgenden Tag in Kraft (vgl. BGBl. I Nr. 35/2018). Im Laufe des gesamten Gesetzgebungsverfahrens und darüber hinaus wurden kritische Stimmen laut, die diese Maßnahme als Rückschritt beklagten und präzisere Regelungen forderten.

3.3.1 Konzept

Der erste Teil dieses Punktes dient dazu, die theoretischen Rahmenbedingungen der Deutschförderklassen darzulegen. Zu diesem Zweck wird zunächst näher auf die Bedeutung des außerordentlichen Status eingegangen. Die Aufnahme als außerordentliche/r SchülerIn erfolgt laut gesetzlichen Grundlagen nach folgenden Kriterien: Den außerordentlichen Status erhalten jene SchülerInnen, die zwar die Schulreife in Hinblick auf ihr Alter und ihre geistige Reife erreichen, jedoch auf Grund mangelnder Kenntnisse in der Unterrichtssprache dem Unterricht nicht ausreichend folgen können. Dieser Status ist grundsätzlich für zwölf Monate zulässig, wobei eine Verlängerung von weiteren zwölf Monaten bei konstanten

Voraussetzungen möglich ist. Nach dieser Zeitspanne ist diese/r SchülerIn unbedingt als ordentliche/r SchülerIn aufzunehmen. (vgl. RIS SchUG 2019: §4)

Folgende Ausführungen sind dem Leitfaden für SchulleiterInnen, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF 2018: 5–27), entnommen: Das neue Modell der Deutschförderung für außerordentliche SchülerInnen umfasst Deutschförderklassen sowie Deutschförderkurse und betrifft die Primar- und Sekundarstufe. Die Thematik wird im Folgenden etwas eingegrenzt, da im Rahmen dieser Arbeit primär die Deutschförderklassen in der Primarstufe von Relevanz sind. Mit der Einführung dieses Modells im Schuljahr 2018/19 ging die Bestimmung der Deutschkompetenz als Schulreifekriterium einher. Die Zuteilung zu Deutschförderklassen erfolgt demnach auf Basis dieses Kriteriums. Zunächst rücken jene SchülerInnen in den Blickpunkt, bei denen in der ersten Phase, sprich bei der Aufnahme in die Schule, mangelnde Deutschkenntnisse festgestellt werden. Eine präzisere Eruierung soll mithilfe eines standardisierten Testverfahrens, welches ab dem Schuljahr 2019/2020 bundesweit verpflichtend einzusetzen ist, erfolgen. Ausgehend von diesen Testergebnissen erfolgt die Entscheidung über den ordentlichen oder außerordentlichen Status der SchülerInnen und in weiterer Folge über das Ausmaß der Deutschförderung. Die Deutschkenntnisse der außerordentlichen SchülerInnen werden entweder als „mangelhaft“ oder „ungenügend“ eingestuft. Liegt letzterer Fall vor, werden diese SchülerInnen einer Deutschförderklasse zugeteilt. In Hinblick auf die praktische Umsetzung sind mehrere Aspekte wesentlich:

- Das Konzept sieht vor, Deutschförderklassen ab einer Anzahl von acht SchülerInnen pro Schulstandort einzurichten. Bei einer Unterschreitung dieser Mindestzahl erfolgt der Unterricht in der Regelklasse nach dem Lehrplan für die Deutschförderklassen. Zusätzlich wird diesen SchülerInnen parallel zum Unterricht eine Deutschförderung von sechs Wochenstunden angeboten.
- Die Zusammensetzung der Deutschförderklassen ist klassen-, schulstufen- und schulartübergreifend möglich.
- Der Besuch einer Deutschförderklasse ist im Allgemeinen für ein Semester vorgesehen, wobei eine Ausdehnung bis zu maximal vier Semestern möglich ist.
- Die gezielte Sprachförderung erfolgt in der Primarstufe im Ausmaß von 15 Stunden in Abstimmung mit der jeweiligen Gesamtwochenstundenanzahl laut Stundentafel.
- Die verbleibenden Wochenstunden sind für einen gemeinsamen Unterricht in Form des Regelunterrichts vorgesehen und werden entsprechend der individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen sowie der organisatorischen Möglichkeiten geplant.

- Für den Unterricht in der Deutschförderklasse ist ein eigener Lehrplan vorgesehen, der seit dem Schuljahr 2018/19 zur Verfügung steht und ab dem Schuljahr 2019/20 für alle Schulen verpflichtend ist.
- Am Ende des 1. Halbjahres findet eine standardisierte Überprüfung statt, deren Ergebnisse den weiteren Bildungsweg der SchülerInnen bestimmen. Dabei kommen folgende drei Optionen infrage:
 - Wenn bei einer/einem Lernenden ein Sprachfortschritt erkennbar ist, jedoch keine Klarheit besteht, dass diese/r dem Unterricht folgen kann, behält der/die SchülerIn den außerordentlichen Status, tritt in die Regelklasse über und wird im Rahmen eines Deutschförderkurses von sechs Wochenstunden gefördert.
 - Angenommen die Testergebnisse einer/eines Lernenden sind für einen Wechsel in die Regelklasse nicht ausreichend, wird der/die SchülerIn ein weiteres Semester in der Deutschförderklasse unterrichtet. In Ausnahmefällen kann der Besuch der Deutschförderklasse vier Semester betragen. Entscheidend ist, dass die Alphabetisierung in der Deutschförderklasse gewährleistet ist.
 - Für den Fall, dass bei einer/einem SchülerIn deutliche Sprachfortschritte vorliegen, erhält sie/er den ordentlichen Status und wechselt in die Regelklasse. Ab diesem Zeitpunkt erhält die/der SchülerIn DaZ-Förderung für ordentliche SchülerInnen.

Abgesehen davon, dass die MIKA-D Testung und der neue Lehrplan erst ab dem Schuljahr 2019/20 verbindlich sind, gilt für das Schuljahr 2018/19 in Bezug auf die Aufstiegsmöglichkeiten außerordentlicher SchülerInnen eine weitere Übergangsregelung. Demnach dürfen SchülerInnen, die im Sommersemester eine Deutschförderklasse besucht haben, im folgenden Schuljahr dieselbe Schulstufe besuchen, in der sie die Sprachförderklasse besucht haben. Darüber hinaus besteht für diese SchülerInnen die Möglichkeit, in die nächsthöhere Schulstufe aufzusteigen, wenn die Klassen- respektive Schulkonferenz die entsprechenden Voraussetzungen zur erfolgreichen Teilnahme am Unterricht bei den SchülerInnen feststellt. (vgl. RIS SchUG 2019: §25, 5c)

3.3.2 Kritik

Der nun folgende zweite Teil unterzieht die Maßnahme „Deutschförderklassen“ einer kritischen Betrachtung. In Anlehnung an mehrere Stellungnahmen werden Kritikpunkte und anfängliche Unklarheiten in Hinblick auf das Konzept der Deutschförderklassen, die neuen

Lehrpläne sowie den Einsatz von MIKA-D zusammengefasst:

- Die Deutschförderklassen tragen zur innerschulischen Segregation und bestehenden Bildungsungerechtigkeit bei. Da die SchülerInnen aufgrund des hohen Stundenausmaßes lange von ihrer Stammklasse getrennt sind, ist fraglich, wie der soziale Zusammenhalt in der Schule sichergestellt wird. Zudem wird betont, dass Spracherwerb im Wesentlichen durch soziale Interaktion mit SprecherInnen der Zielsprache erfolgt. Unter den ExpertInnen besteht im Weiteren Konsens darüber, dass sich die Festlegung der Deutsch-Kompetenz als Schulreife Kriterium langfristig negativ auswirken wird. (vgl. Lehrende und Forschende der Universitäten Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck 2018; Amt der Wiener Landesregierung 2018; Institut für Germanistik 2018)
- Der mehrstündige intensive Sprachunterricht für außerordentliche SchülerInnen wirkt kontraproduktiv. Kritisiert wird, dass sich diese Form besonders für jüngere Kinder, die eine kürzere Konzentrationsphase aufweisen, als pädagogisch ungeeignet erweist. (vgl. Die Kinderfreunde 2018: 1)
- Die Deutschförderklassen werden ab einer Gruppengröße von acht SchülerInnen eingerichtet, sind darüber hinaus jedoch auf keine SchülerInnenzahl beschränkt (vgl. Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer 2018: 3).
- Im Zuge der neuen Konzeptentwicklung wurde auf eine Evaluierung der bisher getroffenen Maßnahmen (Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse) verzichtet (vgl. Institut für Germanistik 2018: 2).
- Mit Einführung der neuen Maßnahme wird das Ausmaß an Deutschförderstunden reduziert. Durch die Beschränkung von elf auf sechs Stunden erhalten die SchülerInnen der Deutschförderkurse weniger Förderstunden als zuvor. (vgl. Amt der Wiener Landesregierung 2018: 2f.)
- Durch die überwiegend additive Organisationsform werden bedeutsame Forschungsergebnisse in Hinblick auf nachhaltigen Spracherwerb ignoriert. ExpertInnen des Fachbereichs Deutsch als Zweitsprache betonen, dass eine Kombination aus additiver und integrativer Deutschförderung zielführender ist als die alleinige additive Förderung. Dies gilt vor allem für SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. (vgl. Institut für Germanistik 2018: 1)
- Zentrale Ressourcenfragen werden im Rahmen des Konzepts nicht ausreichend geklärt. Diese unklare Ausgangslage stellt sowohl Schulen als auch LehrerInnen vor große Herausforderungen. (vgl. Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer 2018: 2)

- Sprach- und Fachlernen wird zwar in den Lehrplänen für Deutschförderklassen verschränkt gedacht, jedoch bleibt unklar, wie diese Verschränkung ohne entsprechende Intensivierung der Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache gewährleistet werden kann (vgl. ÖDaF 2018).
- Auch bezüglich des neuen Messinstruments zur Sprachstandsfeststellung werden einige Punkte als problematisch bewertet, von denen im Folgenden zwei aufgegriffen werden: Das Netzwerk SprachenRechte und der Österreichische Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kritisieren zum einen das Testformat. Das Gespräch zwischen testender und getesteter Person ist formal stark gelenkt und schränkt die TestleiterInnen in ihren Äußerungen ein. Die Testsituation bietet somit keine gute Voraussetzung für eine vertrauensvolle Atmosphäre, die vor allem bei Schulaufnahmegesprächen von großer Bedeutung wäre. Zum anderen wird die Aussagekraft des Tests in Bezug auf die Teilnahme am Unterricht stark angezweifelt. Der Grund dafür ist, dass die Verbstellung als alleiniges Entscheidungskriterium für die Einstufung und Zuteilung der SchülerInnen herangezogen wird. Die KritikerInnen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass dadurch wesentliches sprachliches Potenzial übersehen wird. (vgl. Netzwerk SprachenRechte & ÖDaF 2019: 1–3)

3.4 Organisationsformen der Sprachförderung: integrativ versus additiv

Wie bereits dargelegt, handelt es sich bei den Deutschförderklassen um eine Fördermaßnahme, die additiv zum regulären Unterricht stattfindet. In Anbetracht dieser Tatsache widmet sich dieses Kapitel explizit zwei konträren Organisationsformen im Bereich der DaZ-Förderung. Nachstehend werden die additive und integrative Förderung einander gegenübergestellt, um potenzielle Chancen und Grenzen zu bestimmen und die eine oder andere kritische Stellungnahme in Bezug auf die Deutschförderklassen zu fundieren.

Aus diesen zwei Optionen ergeben sich grundsätzlich drei Möglichkeiten, wie der Unterricht in DaZ erfolgen kann: Erstens kann die Förderung im Rahmen der Regelklasse stattfinden. Zweitens können die SchülerInnen zusätzlich zum Regelunterricht gefördert werden. Drittens besuchen die SchülerInnen sogenannte Vorbereitungsklassen, welche im Grunde den Deutschförderklassen entsprechen. (vgl. Knapp 2014: 142)

Rösch (2014: 459) diskutiert das Lehrgangsprinzip im Vergleich zum Integrationsprinzip und stellt die Vor- und Nachteile in einer tabellarischen Übersicht zusammen. In Anlehnung an ihre Gegenüberstellung werden nachstehend Positionen mehrerer AutorInnen ins Treffen geführt. Nach Schmölzer-Eibinger (1999: 73f.) erweist sich das integrative Modell besonders durch

seinen motivierenden Charakter als mehrfache Lernchance. Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und das Interesse, mit allen SchülerInnen in den verschiedensten sprachlichen Situationen interagieren zu können, animiert die Kinder zum Spracherwerb der Zielsprache. Ein weiterer positiver Effekt ergibt sich durch die Möglichkeit zu aufgelockerten beziehungsweise natürlichen Gesprächen zusätzlich zum gesteuerten Input im Unterricht. Neben der Funktion als GesprächspartnerInnen nehmen die SprecherInnen der Erstsprache in der Kommunikation auch eine Vorbildfunktion für die SprecherInnen der Zweitsprache ein (vgl. Rösch 2014: 459). Obwohl sich Krumms (2010: 271) Ausführungen auf den Elementarbereich beziehen, soll auch seine Sichtweise nicht unerwähnt bleiben. Seiner Ansicht nach lernt man Sprache am besten, indem man sich ihrer bedient. Die günstigste Voraussetzung dafür schaffen in dem Fall die „peers“. Dementsprechend sollte die frühe Sprachförderung weniger auf einen korrekten Sprachgebrauch achten, als vielmehr die Freude an Sprachen und am Sprechen wecken.

Gegen eine integrative Förderung spricht der mögliche Anpassungsdruck samt der damit einhergehenden Angst vor dem Verlust der eigenen sprachlichen Identität; eine Kombination, die im äußersten Fall den Spracherwerb blockieren kann (vgl. Schmölzer-Eibinger 1999: 74). Ein weiteres Risiko bei der Förderung in der Regelklasse besteht darin, dass die Kompetenzen der SchülerInnen in DaZ nicht ausreichend sind, um der Unterrichtskommunikation durchgehend folgen zu können. Präventiv könnten die SchülerInnen bereits im Rahmen eines vorbereitenden Förderunterrichts mit den aktuellen Anforderungen des Unterrichts konfrontiert und somit auf die reguläre Unterrichtsstunde vorbereitet werden. (vgl. Knapp 2014: 143) Rösch (2014: 460) gibt darüber hinaus zu bedenken, dass die Organisationsform zwar theoretisch dem Integrationsprinzip folgen kann, jedoch zu Lasten der fremdsprachigen SchülerInnen kein entsprechendes didaktisches Konzept zum Einsatz kommt.

Rösch (2014: 458f.) sieht zudem vor allem in Bezug auf das Fach- und Sprachlernen unterschiedlich großes Potenzial in den Förderungsformen. Auf der einen Seite wird im Lehrgangsprinzip das Sprachlernen vom Fachlernen entlastet, auf der anderen Seite bleibt somit die Verzahnung mit dem Fachunterricht die Aufgabe der SchülerInnen. Im Unterschied dazu ermöglicht das Integrationsprinzip, Sprach- und Fachlernen zu kombinieren. Gleichzeitig bietet der Fachkontext die Grundlage für „authentische“ Sprachlernsituationen. Demgegenüber kann die Konzentration auf Sprache das Fachlernen behindern. Darüber hinaus besteht auch die Gefahr einer Simplifizierung der Fachinhalte. Rösch (2014: 460) plädiert in jedem Fall für ein ausgewogenes Verhältnis von Fach- und Sprachlernen, wobei phasenweise ein Schwerpunkt gesetzt werden kann.

Der Vorteil kleiner Lerngruppen außerhalb des regulären Unterrichts besteht in der Möglichkeit, gezielt auf die Sprachbedürfnisse der einzelnen SchülerInnen eingehen zu können. Den Kindern wird gewissermaßen ein Schonraum geboten, wo ausschließlich ihre Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen. (vgl. Schmölzer-Eibinger 1999: 77f.) Eine mögliche Folge getrennt geführter Klassen ist jedoch der geringere Zugang zu ungesteuertem Input. Ein weiterer Nachteil des fehlenden Sprachkontakts mit SprecherInnen der Zielsprache ist, dass der gelernte Input seltener zur Anwendung kommt. (vgl. Schmölzer-Eibinger 1999: 76)

Zieht man wie Knapp (2014: 140f.) die Faktoren des Alters und der Sprachkompetenz in Deutsch heran, könnte man zu folgendem Schluss kommen: Je älter die/der Lernende ist und je geringer die Deutschkompetenzen sind, desto mehr spricht für einen gesonderten Förderunterricht. Auch nach Gogolin et al. (2011: 83) stellt die additive Form für Neuzugewanderte zumindest zu Beginn eine sinnvolle Option dar. Die additive Förderung wird oft mit dem Argument einer homogenen Lerngruppe befürwortet, jedoch findet man nach Gogolin et al. (2011: 83) in der Praxis häufig andere Bedingungen vor. Um der Heterogenität innerhalb der Lerngruppe gerecht zu werden, müssen wiederum binnendifferenzierende Maßnahmen gesetzt werden. Als Alternative zur typischen Form der äußeren Differenzierung im Sinne von der Herausnahme einzelner SchülerInnen schlagen Gogolin et al. (2011: 84) etwa vor, innerhalb der Deutschstunden neue Lerngruppen zu bilden. Dies kann zugleich der diskriminierenden Tendenz entgegenwirken.

Unter Berücksichtigung dieser Argumentationen scheint der Gedankengang von Rösch (2014: 465) durchaus überzeugend. Demnach sollen Sprachförderkurs und Lernbegleitung nicht dualistisch betrachtet werden, zumal beide Formen Pros und Contras implizieren. Es zeigt sich, dass diese Prinzipien vor allem auch in kombinierter Weise wirksam sein können. So kommen wiederum Gogolin et al. (2011: 85, 249) zu dem Ergebnis, dass integrative Maßnahmen mit zusätzlichem Förderangebot erfolversprechender sind als ausschließlich additive Organisationsformen. Gleichgültig, welche Methode als geeigneter erscheinen mag, gilt, das Unterrichtsmodell immer auf die konkrete Ausgangslage – bezogen auf die schulischen Rahmenbedingungen und die Lernenden – abzustimmen (vgl. Schmölzer-Eibinger 1999: 70; Jeuk 2013: 132f.).

3.5 Durchgängige Sprachbildung

Im Gegensatz zu dem Modell der Deutschförderklassen, welches als additive Fördermaßnahme parallel zum Unterricht konzipiert ist, wird im Folgenden exemplarisch ein Konzept vorgestellt, welches die Implementierung der sprachlichen Bildung im gesamten Unterricht anstrebt. Ein

Konzept, das an der sprachlichen Bildung mitwirkt, ist das der „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin & Lange 2010: 14), welches im Rahmen des Modellprogramms FörMig („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“) entstand. Dieses Modellprogramm knüpft an die im englischsprachigen Raum entwickelten Ansätze „Language across the curriculum“, „Content and Language Integrated Learning“ und „Language Awareness“, die sprachliches Lernen jeweils in einen erweiterten Kontext einbinden, an. (vgl. Gogolin & Lange 2011: 117f.)

Im Zentrum „Durchgängiger Sprachbildung“ steht der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten. Der Gegenstand der Sprachbildung ist folglich eine Sprachebene, die in diesem Kontext als Bildungssprache bezeichnet wird. (vgl. Lange & Gogolin 2010: 14f.) Im Folgenden soll kurz erläutert werden, welchem Verständnis der Begriff „Bildungssprache“ in diesem Rahmen zugrunde liegt: Mit Bildungssprache ist ein Sprachregister in Abgrenzung zur Alltagssprache gemeint, welches Merkmale sogenannter „konzeptioneller Schriftlichkeit“ aufweist (vgl. Lange & Gogolin 2010: 12). Dieses formelle Sprachregister ist im Bildungskontext von essenzieller Bedeutung, da schulisches Wissen in diesem Medium vermittelt wird. Bildungssprache hat folglich eine spezifische Funktion für die Schulbildung und rückt im Laufe der Bildungsbiographie immer mehr in den Vordergrund. Gleichzeitig ist Bildungssprache dasjenige Register, dessen Beherrschung von „erfolgreichen SchülerInnen“ erwartet wird. Von den SchülerInnen wird verlangt, sich bildungssprachlich auszudrücken und bildungssprachliche Ausdrücke zu verstehen. Dieser Anspruch wird jedoch oft nicht explizit gemacht, sondern schwingt implizit im Unterricht mit. (vgl. Gogolin & Lange 2011: 111)

Das Modell „Durchgängige Sprachbildung“ verfolgt das übergeordnete Ziel, allen SchülerInnen, besonders Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache, eine erfolgreiche Bildungsbiographie zu ermöglichen (vgl. Lange & Gogolin 2010: 14). Nachstehend wird die Frage nach der Bedeutung der Durchgängigkeit von Sprachbildung beantwortet. Sprachbildung ist nach dem Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ als Gesamtkonzept und Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht zu verstehen. Das Attribut „durchgängig“ impliziert den Grundgedanken des Konzepts in Hinsicht auf die Umsetzung, wonach sich sprachliche Bildung auf die gesamte Bildungsbiografie bezieht. Der Ansatz der durchgängigen Sprachbildung ist folglich darauf ausgerichtet, sprachliche Bildung sowohl auf vertikaler als auch auf horizontaler Ebene zu berücksichtigen. Die vertikale Dimension meint die Übergänge zwischen den Bildungsstufen und die damit einhergehenden wie auch zunehmend neuen bildungs- und fachsprachlichen Herausforderungen an die Lernenden. Als

sogenannte vertikale Verbindungsstellen zählen die Übergänge vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich und von da in den Beruf. Demnach soll Sprachbildung nicht nur in einem bestimmten Zeitraum, sondern stufenübergreifend stattfinden, sodass das Erlernen der Bildungssprache durchgängig unterstützt wird. (vgl. Reich 2013: 60f.; Gogolin & Lange 2011: 118f.) Sprachbildung fällt somit in den Verantwortungsbereich aller beteiligten Institutionen und setzt eine enge Zusammenarbeit von abgebenden und aufnehmenden Bildungsinstitutionen sowie Transparenz voraus. Für den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule bedeutet das, dass die Volksschule die sprachpädagogische Arbeit der Kindergärten aus ihrem Einzugsbereich kennt und die Kindergärten die Erwartungen der Volksschulen in ihrer Nähe kennen. (vgl. Lange & Gogolin 2010: 18)

Die horizontale Dimension der Durchgängigkeit zielt darauf ab, in Bezug auf sprachliche Bildung verschiedene schulische sowie außerschulische Bereiche gemeinsam mit allen Beteiligten einzubeziehen. Erstens setzt „Durchgängige Sprachbildung“ Sprachbildung als ein fächerübergreifendes Anliegen voraus. Das heißt, sprachliche Bildung gilt nicht als alleinige Aufgabe des Deutsch- beziehungsweise DaZ-Unterrichts, sondern muss Gegenstand eines jeden Unterrichtsfaches sein. (vgl. Lange & Gogolin 2010: 18, 30) Die zweite horizontale Verbindungsstelle stellt die Kooperation mit den Eltern dar. Damit ist sowohl die Sprachbildung der Eltern als auch das Einbeziehen in die institutionelle Sprachbildung der Kinder gemeint. Den dritten wesentlichen Aspekt auf horizontaler Ebene bilden außerschulische Einrichtungen, die den Kindern über den Unterricht hinaus Gelegenheiten für Sprachbildung bieten. Eine weitere Verbindungsstelle auf dieser Ebene ist die Beziehung zwischen unterschiedlichen Sprachen. Dabei geht es grundsätzlich um die Anerkennung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit, aber auch um deren Einbeziehung wie in Form des muttersprachlichen Unterrichts. (vgl. Lange & Gogolin 2010: 41f.)

4 Bildungsungleichheiten

4.1 Bildungsbe(nach)teiligung in Österreich

Die allgemeine Zugänglichkeit der Schulen ist in Österreich gesetzlich verankert, so heißt es nach Paragraph 4 (1) Schulorganisationsgesetz: „Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich.“ (RIS SchOG 2019: §4)

Demzufolge wird in Österreich das Recht auf Bildung respektive der uneingeschränkte Zugang zur Bildung allgemein gewährleistet. Die folgende Abhandlung konzentriert sich darauf, inwieweit diese formale Ausgangslage de facto besteht und welche Rolle institutionelle Barrieren sowie Ausschlussmechanismen dabei spielen. Dazu werden an erster Stelle in Anlehnung an den Integrationsbericht 2018 aktuelle Zahlen aus unterschiedlichen Quellen zu dem Bereich „Schule“ und „Bildung“ präsentiert. Folgende Daten basieren auf Angaben der Statistik Austria und wurden aus einer Erhebung im Schuljahr 2016/17 generiert.

In Bezug auf den Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Gesamtösterreich ist festzuhalten, dass ein Viertel aller SchülerInnen in Österreich eine andere Umgangssprache als Deutsch verwendete. Prozentuell betrachtet wies Wien diesbezüglich einen etwas mehr als doppelt so hohen Wert wie der bundesweite Durchschnitt auf. Anhand dieser Erhebung werden ebenso starke regionale Unterschiede sichtbar. Wie bereits oben angeführt, lag der Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Wien bei 51%, wohingegen dieser in Kärnten 15% und zugleich am wenigsten betrug. Aus dem präsentierten Datenmaterial geht nicht konkret hervor, in welchem Ausmaß Deutsch im Alltag der SchülerInnen gesprochen respektive nicht gesprochen wird, da die Daten jeweils nur auf der ersten Angabe der SchülerInnen in Bezug auf ihre Umgangssprache(n) beruhen. Es ist jedoch unverkennbar, dass die Zahlen je nach Schultyp ebenso partiell stark variieren. Eine erhebliche Varianz ergibt sich in Wien zum Beispiel bei einer Gegenüberstellung der Kategorie „Hauptschulen“ mit 82,3% und der Kategorie „Berufsbildende höhere Schulen“, die mit 36,9% den niedrigsten Anteil an SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache hatte. In Wiens Volksschulen lag der Anteil dieser SchülerInnen bei 58,5%. (vgl. Expertenrat für Integration 2018: 32f.)

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Betrachtung der Staatsangehörigkeit von SchülerInnen und dem ausgewählten Schultyp nach den Daten des Integrationsmonitorings nach dem Integrationsgesetz. Im Schuljahr 2016/17 besaßen 161.986 von rund 1,1 Millionen SchülerInnen in Österreich eine ausländische Staatsangehörigkeit. Volksschulen wiesen einen Anteil von 17% an ausländischen Staatsangehörigen auf. In berufsbildenden höheren Schulen und allgemein bildenden höheren Schulen betrug der prozentuale Anteil 10 beziehungsweise 11%, während Polytechnische Schulen sowie Sonderschulen und Sonderschulklassen 21% aufwiesen, weshalb auf Grund dessen ebenfalls von einer Kluft gesprochen werden kann. (vgl. ebd.: 34)

Hinsichtlich der weiteren Angaben ist die OECD als Quelle anzugeben. Folgende Zahlen beruhen auf den Auswertungen der Pisa-Ergebnisse 2015 sowie einer Testgruppe von 15-

jährigen bis 16-jährigen SchülerInnen. Es ist festzuhalten, dass gemessen am OECD-Durchschnitt (12,5%) Österreich einen überdurchschnittlich hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufweist. Je nach Definition (beide Elternteile im Ausland geboren / beide oder nur ein Elternteil im Ausland geboren) besitzt jede/r fünfte beziehungsweise fast jede/r dritte SchülerIn in Österreich Migrationshintergrund. (vgl. Expertenrat für Integration 2018: 36)

In Anknüpfung daran gibt der Integrationsbericht Auskunft über SchülerInnen in Österreich beziehungsweise im OECD-Schnitt, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen. Hervorzuheben ist, dass auch hier der Wert in Österreich im Verhältnis zum OECD-Schnitt überproportional hoch ist. Eine weitere interessante Tatsache ergibt sich durch den Vergleich der 1. und 2. Generation. Im OECD-Schnitt zeigt sich, dass der Anteil der SchülerInnen mit anderer Umgangssprache innerhalb einer Generation von 60% auf etwa 40% sinkt. Dagegen lässt sich für Österreich ein konsistenter Wert von rund 75% ableiten; folglich ergeben sich in Österreich keine deutlichen Unterschiede bei der Umgangssprache zwischen neu zugewanderten SchülerInnen und jenen, die in zweiter Generation in Österreich leben. (vgl. Expertenrat für Integration 2018: 36f.)

Der folgende Abschnitt widmet sich den Bildungsstandards bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Auffallend sind in Bezug darauf die deutlichen Leistungsunterschiede: In Österreich weisen 76,3% der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund Grundkenntnisse in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften auf, während die Zahl bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund bei 47,3% liegt. Vergleichbare Unterschiede lassen sich unter Bezugnahme der Werte der 1. und 2. Generation feststellen. Durch den signifikanten Anstieg an Grundkenntnissen von der 1. zur 2. Generation (von 38,7% zu 52,5%) verringert sich der Abstand zu den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Laut den Erkenntnissen der Studie PIRLS besteht jedoch dennoch zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ein Leistungsunterschied von fast zwei Lernjahren. (vgl. ebd.: 37f.)

In diesem Zusammenhang scheint es ebenso relevant zu sein, den Status quo im Bereich Sprachförderung in Österreich zu beleuchten. Gestützt von dem Integrationsmonitoring nach dem Integrationsgesetz fand im Schuljahr 2016/17 Sprachförderung primär an allgemein bildenden Pflichtschulen statt. Von etwas mehr als 40.000 SchülerInnen, die sich in Sprachförderung befanden, entfielen rund 71% auf Wien, Niederösterreich und Oberösterreich. Dabei handelt es sich um jene drei Bundesländer, die laut absoluten Zahlen die größte SchülerInnenpopulation mit nicht-deutscher Umgangssprache aufweisen. (vgl. ebd.: 40)

Abschließend richtet sich der Blick auf die Zahl der außerordentlichen SchülerInnen in Österreich. Von insgesamt rund 45.000 SchülerInnen mit außerordentlichem Status, sprich 4,1% aller SchülerInnen, hatte der überwiegende Teil (72,4%) eine ausländische Staatsangehörigkeit (vgl. ebd.: 32).

Insgesamt wird an diesen Daten ersichtlich, dass sowohl Migrationshintergrund als auch ausländische Staatsangehörigkeit der SchülerInnen im österreichischem Bildungssystem stark mit der (Aus-) Bildung der SchülerInnen korrelieren.

Anknüpfend an eben angeführte Bildungsstatistiken wird an dieser Stelle auf weitere Studien verwiesen, die die Bildungsbenachteiligungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im österreichischem Schulsystem untermauern. In Anlehnung an eine Zusammenschau von Dirim, Mecheril & Melter (2010: 23f.) können folgende Benachteiligungen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund zusammenfassend festgehalten werden:

- In Österreich müssen SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt häufiger eine Klasse wiederholen.
- Kinder mit Migrationshintergrund werden vermehrt an Sonder- oder Hauptschulen verwiesen, weshalb diese SchülerInnen-Gruppe an diesen Schulen überrepräsentiert ist.
- Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bestehen geringere Chancen auf eine Bildungsbiographie mit einem höheren Bildungsabschluss, da diese am Ende der Volksschule seltener Gymnasialempfehlungen erhalten.
- Insgesamt gelingt es Österreich nicht, die sprachlichen Voraussetzungen von Kindern mit Migrationshintergrund ausreichend einzubeziehen. Während für autochthone Minderheiten und Gehörlose in der Verfassung verankerte Sprachenrechte gelten, werden SchülerInnen mit Migrationshintergrund in regulären einsprachig-deutschsprachigen Schulen eingeschult.

4.2 Erklärungsmodelle

Die Fachliteratur liefert verschiedene Erklärungsansätze, die je nach Schwerpunkt unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Zustandekommen von Bildungsbenachteiligungen geben. Anders als beispielsweise jene Ansätze, die die ungleiche Ausgangslage in Familien ins Zentrum rücken, wird in diesem Kapitel eine Perspektive eingenommen, die die Institution Schule in den Vordergrund stellt. Zudem konzentriert sich die folgende Abhandlung auf den Zusammenhang zwischen Bildung und Migrationshintergrund.

Die Intention besteht darin, aufzuzeigen, inwiefern die Organisation Schule zu migrationsspezifischen Benachteiligungen beiträgt.

An dieser Stelle ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich Bildungsbenachteiligungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund teilweise oder gänzlich aus ihrer schlechteren sozioökonomischen Ausgangslage ergeben. Aus diesem Grund beschränkt sich nachstehende Abhandlung nicht nur auf das askriptive Merkmal MigrantIn, sondern berücksichtigt auch Merkmale wie unter anderem den sozioökonomischen Status. (vgl. Brake & Büchner 2012: 187ff.; Oleschko & Lewandowska 2016: 70)

Einleitend soll hinterfragt werden, wie es allgemein und im Besonderen der Schule gelingt, Unterscheidungen vorzunehmen und „Normalitäten“ herzustellen. Ausgehend davon werden Aspekte bildungsbezogener Ungleichheiten anhand der Unterscheidung von innerschulischen und außerschulischen Ursachen dargelegt. Einen wesentlichen Teil nehmen dabei der Ansatz der institutionellen Diskriminierung nach Gomolla & Radtke (2009) sowie die Selektionsprozesse im Bildungssystem ein. Zudem wird vor dem Hintergrund des Monolingualen Habitus (Gogolin 1994) erläutert, inwiefern die Kompetenz in der deutschen Unterrichtssprache als migrationsspezifischer Faktor auf den Bildungserfolg einwirkt.

4.2.1 Heterogenität: Gesellschaftliche Differenzordnungen und Diskriminierungsverhältnisse

Heterogenität ist ein präsender Begriff, besonders wenn es um das Thema „Bildung und Schule“ geht. Im schulischen Kontext wird Heterogenität jedoch in gewissem Grade als Störung verstanden, da die Schule grundsätzlich von einer „Gleichartigkeits-Normalität“ geprägt ist. Mit dem Thema „Heterogenität“ gehen bestimmte Normalitätsvorstellungen einher, die durch ihre scheinbare Allgemeingültigkeit wiederum auf Macht- und Diskriminierungsverhältnisse verweisen. Unterschiedsdimensionen wie „Ethnie“ oder „Geschlecht“ können einerseits als natürliche Tatsache, andererseits – so wie im Folgenden – als gesellschaftliche Konstruktionen verstanden werden. (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 17–19)

Dirim und Mecheril (2018: 39) schreiben in ihrer macht- und kulturwissenschaftlich inspirierten Auseinandersetzung mit dem Thema „Heterogenität“ den beiden Schlüsselbegriffen „Differenzordnung“ und „Diskriminierungsverhältnisse“ eine gewichtige Rolle zu. Diese werden im Folgenden präsentiert:

- Gesellschaftliche Differenzordnungen

Der Begriff „Differenz“ entstammt dem lateinischen „differentia“ mit der Bedeutung „Unterschied“ beziehungsweise „Verschiedenheit“. Im Fokus pädagogischer Heterogenitätsdiskurse stehen primär soziale und gesellschaftliche Unterschiede zwischen Menschen, die für Lern- und Bildungsprozesse wesentlich sind und durch diese erzeugt werden. Der hier verwendete Terminus „gesellschaftliche Differenzordnungen“ impliziert, dass es sich um gesellschaftlich konstruierte und folgenreiche Unterscheidungsweisen handelt, die über hegemoniale kulturelle Regeln hervorgebracht werden. (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 39f.) Lutz & Wenning (2001a: 20, zit. n. Dirim & Mecheril 2018: 40) benennen dreizehn bipolare Differenzlinien: Geschlecht, Sexualität, „Rasse“/Hautfarbe, Ethnizität, Nation/Staat, Klasse, Kultur, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit/Herkunft, Besitz, Nord–Süd/Ost–West und gesellschaftlicher Entwicklungsstand. Entlang dieser Differenzen oder auch Ordnungskategorien werden Individuen sozial positioniert oder positionieren sich daran selbst. Ein allgemeines Merkmal gesellschaftlicher Differenzen ist, dass sie Unterscheidungen hervorbringen, anhand derer das gesellschaftliche Geschehen für die Mitglieder dieser gesellschaftlichen Verhältnisse begreifbar wird. (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 40f.)

Im Folgenden soll auf Unterschiede und Unterscheidungen vor dem Hintergrund der Migrationsgesellschaft und ihrer Bildungszusammenhänge eingegangen werden. In Anlehnung an Mecheril (2010: 12–15) wird „Migration und Zugehörigkeit“ anhand der Differenzlinie „natio-ethno-kulturelle“ Zugehörigkeit beleuchtet: Mit dem Begriff soll deutlich gemacht werden, dass Bezeichnungen wie „türkisch“, „deutsch“, „arabisch“ mehrdeutige und unklare Bedeutungen haben. Der Begriff „natio-ethno-kulturell“ verweist darauf, dass die Kategorien „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ miteinander verschränkt sind. Nach der These Mecherils heißt das, wenn beispielsweise von „MigrantInnen“, von „Migrantenkindern“, „Polen“ oder „Deutschen“ gesprochen wird, dass im Allgemeinen nicht ausschließlich entweder von Kultur, Nation oder Ethnizität, sondern von Kultur, Nation *und* Ethnizität die Rede ist. Die Menschen werden in ein natio-ethno-kulturelles „Wir“ und ein „Nicht-Wir“ eingeteilt. Dabei zeigt der Begriff, dass die sozialen Zugehörigkeitsordnungen „von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen »Wir«-Einheit strukturiert werden.“ (Mecheril 2010: 14)

Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft werden unter anderem von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen festgelegt. Wichtig ist, dass Erfahrungen in diesem Kontext nicht einfach als gegeben verstanden werden, sondern sich diese aus sozialen, sprachlich-kulturellen und politischen Kontexten ergeben. (vgl. Mecheril 2010: 13)

Inwieweit sich ein Individuum einem Kontext zugehörig fühlt, hängt von dem Verhältnis ab, das der Zugehörigkeitskontext zum Individuum einnimmt. Bei subjektiven Zugehörigkeitsverhältnissen spielt die Relation von Individuen zu sozialen Kontexten eine große Rolle; dabei ist jedoch vielmehr das Verständnis anderer als das eigene Verständnis bedeutsam. Das heißt, das Muster der eigenen Zugehörigkeitsstellung entwickelt sich im Feld zugehörigkeitsrelevanter Stellungnahmen anderer Personen – wie zum Beispiel die „lobende“ Bemerkung „Du sprichst aber gut Deutsch“, die gleichzeitig an Defizit-Erwartungen geknüpft ist. (vgl. Mecheril & Shure 2015: 110f.) Allgemein gilt, dass es ohne Zugehörigkeitsordnung keine Zugehörigkeitserfahrungen gibt. Demnach sind natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverständnisse nur aufgrund einer politischen, interaktiven und semantischen Ordnung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit denkbar. Die Bedingungen, unter denen sich Menschen einem natio-ethno-kulturellen Kontext zugehörig fühlen, sind ihre selbst wahrgenommene und durch andere bestätigte symbolische Mitgliedschaft zum Kontext, ihre habituelle Wirksamkeit in diesem Kontext und die lebensgeschichtliche Verbundenheit zu diesem. (vgl. Mecheril & Shure 2015: 111) Wer zugehörig ist und wer nicht, ist von Mitgliedschaftskonzepten abhängig. Ein Beispiel für eine formelle Mitgliedschaftspraxis wäre die „Aufenthaltserlaubnis“. Eine informelle Mitgliedschaftspraxis wäre die Ansprache als „Ausländer“. Eine fraglose Zugehörigkeit verlangt dementsprechend den symbolischen Einbezug in ein Wir auf beiden Ebenen. Über diese symbolische Ebene hinaus wird Mitgliedschaft dadurch bestimmt, indem bestimmte Formen von Teilhabe und Praxis zugestanden, andere verhindert werden. Die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit wird durch das habituelle Wirksamkeitsvermögen des Einzelnen in diesem Raum bestimmt. (vgl. Mecheril & Shure 2015: 111f.)

Betrachtet man Differenzordnungen in Beziehung zum Feld der Macht, sind nach Dirim & Mecheril (2018: 43f.) vor allem folgende drei Aspekte bedeutsam:

1. Differenzordnungen sind machtvoll, da Individuen fortwährend als Subjekte gesetzt und angesprochen werden und dadurch als diese hervorgebracht werden (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 43).
2. Differenzordnungen sind machtvoll, da sie auf Grund ihrer hierarchisch organisierten Dualismen von einer „normalen“ Position und einer ihr untergeordneten „anderen“ Position ausgehen (vgl. ebd.). Nach Gomolla und Radtke (2009: 15) sind Unterscheidungen asymmetrisch, da eine Seite gegenüber der anderen bevorzugt wird. Bräu (2015: 22) merkt an, dass manchmal nur eine Seite bezeichnet wird, wie zum

Beispiel SchülerInnen „mit Migrationshintergrund“. Dadurch haben diejenigen, die nicht bezeichnet werden müssen, Priorität.

3. Differenzordnungen sind machtvoll, da sie nach der Logik des Entweder - Oder operieren, nach der sich jede/r einzuordnen beziehungsweise wiederzufinden hat; wie zum Beispiel als Subjekt mit oder ohne Migrationshintergrund (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 43). Durch binäre Kodierungen von Differenzkategorien werden folglich Grenzen gezogen, die den sozialen Realitäten nicht entsprechen (vgl. Bräu 2015: 24).

Anders formuliert verpflichten binäre Ordnungen zur Eindeutigkeit, indem alles, was sich dieser Eindeutigkeit entzieht, abgewertet wird. Ihre Gültigkeit besitzen sie aufgrund ihrer wiederholten Performanz. Das bedeutet, dass signifikante Unterscheidungen nur dadurch wirksam sein können, indem sie in der Gesellschaft wiederholt werden. Durch die Wiederholung wird nämlich ein Bild bewahrt, welches Unterscheidungen als selbstverständlich und gerechtfertigt erscheinen lässt. (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 43f.)

In der Schule und im Unterricht werden demgemäß durch Differenzordnungen zugleich Normalität und Abweichung produziert beziehungsweise reproduziert. Während Normalität eher beiläufig und implizit hergestellt wird, werden Abweichungen respektive Besonderheiten durch Identifizierung, Klassifizierung und besondere Behandlung explizit erzeugt (vgl. Mecheril & Shure 2015: 109).

Um zu zeigen, inwiefern Differenzordnungen in der Schule bedeutsam sind, wird in Anlehnung an Mecheril & Shure (2018) Schule im Folgenden als Praxis betrachtet. Diese Herangehensweise konzentriert sich auf interaktive Praktiken, die den schulischen Raum bestimmen. Konkret geht es um symbolische Unterscheidungsweisen, die in bestimmten Handlungen zum Vorschein kommen sowie aus diesen Handlungsvollzügen hervorgehen. (vgl. Mecheril & Shure 2018: 80f.) Die Schule bringt Differenzen in verschiedenen Interaktionsfeldern hervor und verfestigt diese. So werden zum Beispiel durch „Sprechverbote“ in Bezug auf bestimmte nicht-deutsche Sprachen, räumliche Barrieren wie Stiegen, symbolische Barrieren oder die zweigeschlechtsspezifische Toilettenbeschilderung bestimmte Interaktionsordnungen festgelegt. (vgl. Mecheril & Shure 2018: 82) Die Schule ist ein Raum, der bestimmte soziale Ordnungen vermittelt und somit die Positionierung von Gesellschaftsmitgliedern maßgeblich beeinflusst. Die Schule trägt dazu bei, dass SchülerInnen etwa als Junge oder Mädchen, als aus einem „bildungsfernen“ oder „bildungsnahen“ Milieu stammend oder als „mit“ oder „ohne“ Migrationshintergrund positioniert werden. Diese

Positionierungen stammen zwar aus der gesellschaftlichen Unterscheidungspraxis, doch die Schule knüpft an diese an und bestätigt sie. Dies zeigt unter anderem die Bezeichnungspraktik „SeiteneinsteigerIn“, um nur ein Beispiel zu nennen. (vgl. Mecheril & Shure 2018: 83) Darüber hinaus ist Schule als ein Raum der Normierung zu verstehen. Die SchülerInnen lernen zwischen „normal“ und „anders“ zu unterscheiden. Zugleich wird durch die Herstellung des „Normalen“ das „Nicht-Normale“ beziehungsweise „Andere“ erzeugt. Abschließend wird ein Beispiel angeführt, an dem die Herstellung des „Anderen“ anhand der natio-ethno-kulturellen Differenzlinie sichtbar wird: „Für’nen Ausländer gar nicht mal schlecht.“ (Rose 2012: 294, zit. n. Mecheril & Shure 2018: 84) Diese Formulierung wurde von einer Lehrperson im Rahmen einer Leistungsrückmeldung an einen Schüler gerichtet. Dadurch wird dieser Schüler als Migrationsanderer angesprochen und als solcher platziert. (vgl. Mecheril & Shure 2018: 84)

- Diskriminierungsverhältnisse

Nach der Auseinandersetzung mit den Differenzordnungen und unter Berufung auf Bräu (2015: 23) kann festgestellt werden, dass Normalitätsvorstellungen Bewertungsmaßstäbe enthalten, die für die „Abweichenden“ eine Diskriminierungsgefahr mit sich bringen. Gomolla & Radtke (2009: 15) machen deutlich, dass die analytischen Operationen des Unterscheidens von Handlungen zu differenzieren sind, die das Unterschiedene bewerten. Folglich steht nun der Diskriminierungsbegriff im Fokus der Betrachtung. Nach Dirim & Mecheril (2018: 46) geht mit dem Diskriminierungsbegriff eine bestimmte Art von Benachteiligung einher. Er verweist auf Formen von Benachteiligung, die in Verbindung zu Differenzordnungen stehen.

Als Akteure der Diskriminierung können Einzelne, kleine Gruppen oder auch Organisationen in Frage kommen. Entscheidende Bedingungen für diese Position sind Gelegenheit und Definitionsmacht. Die Opfer müssen hingegen Merkmale besitzen, die den AkteurInnen Anlass zu diskriminierenden Akten geben und eine Ungleichbehandlung ermöglichen. Ausgangspunkt jeder Diskriminierung ist somit eine asymmetrisch angelegte Interaktionssituation, in der soziale Ordnungen hervorgebracht und fortgeschrieben werden. Betroffene diskriminierender Handlungen sind vorrangig Minderheiten, die entlang bestimmter Merkmale gebildet werden. Benachteiligungen erfahren Personengruppen aufgrund ihrer Nationalität, Hautfarbe, Sprache oder Religion. (vgl. Gomolla & Radtke 2009: 16) Nach Dirim & Mecheril (2018: 46) können die Differenzordnungen „Geschlecht“, „Sexualität“ und „Behinderung“ ergänzend angeführt werden. In Bezug auf die Kategorie „Migrationshintergrund“ besteht die Diskriminierungsgefahr in der Schule nach Bräu (2015: 23f.) entweder in direkter und

persönlicher Form, strukturell im „monolingualen Habitus“ oder darüber hinaus in der institutionellen Diskriminierung.

Bevor an späterer Stelle ausführlicher auf den „monolingualen Habitus“ und den Ansatz der Institutionellen Diskriminierung eingegangen wird, werden nachstehend unterschiedliche Erscheinungsformen von Diskriminierung überblicksmäßig zusammengefasst, wobei hier die Gliederung von Dirim & Mecheril (2018) übernommen wird:

- Symbolische und materielle Diskriminierung

Diskriminierung wird oft in Zusammenhang mit dem vergleichsweise schlechteren Zugang zu materiellen Ressourcen gebracht, doch Diskriminierung findet auch auf symbolischer Ebene statt. Symbolische Diskriminierung bedeutet, dass einer Person einzig aufgrund ihrer tatsächlichen oder zugewiesenen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe weniger Anerkennung zuteil wird. (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 47)

- Absichtliche und unabsichtliche Diskriminierung

Abgesehen von der bewussten und intentionalen Form der Diskriminierung besteht die Möglichkeit, dass Handlungen auch ungewollt diskriminierend wirken beziehungsweise die AkteurInnen ihre Handlungen nicht als diskriminierend wahrnehmen. Die Art der unabsichtlichen Diskriminierung setzt allerdings voraus, dass die Wahrnehmungsschemata und Deutungsmuster in den Differenzordnungen durch ihre performativen Wiederholungen als etwas Selbstverständliches in den gesellschaftlichen, institutionellen oder interaktiven Deutungshaushalt eingebettet sind und den handelnden Personen diese nicht bewusst sind. Das Auftreten von Diskriminierung ist demzufolge nicht zwingend an eine konkrete Absicht gebunden; treffender ausgedrückt: Selbst die Absicht, nicht zu diskriminieren, ist keine Gewährleistung für das Ausbleiben von Diskriminierung. (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 47f.) Passend dazu kann auf das Beispiel auf Seite 35 verwiesen werden.

- Diskriminierung durch Ungleichbehandlung und durch Gleichbehandlung

Diskriminierung kann entweder durch Formen der Ungleichbehandlung oder durch Formen der Gleichbehandlung entstehen. Für Wenning (2003: 80, zit. n. Dirim & Mecheril 2018: 48f.) besteht die Problematik im bildungspolitischen Umgang mit ethnischen Minderheiten darin, dass der Staat sowohl durch egalitäre Bestrebungen als auch im Sinne einer differenz-sensiblen Politik zum Entstehen von Ungleichheiten beiträgt. Theoretisch bietet der egalitäre Ansatz zwar allen den gleichen Zugang zu Bildungsinstitutionen, durch die kulturell und sprachlich einseitige Ausrichtung der Institutionen wird jedoch ein Rahmen geschaffen, der für ungleiche Verhältnisse sorgt. Dagegen besteht bei einer differenzsensiblen Struktur das Risiko darin, dass

AbsolventInnen unter solchen Bedingungen bei standardisierten Tests automatisch benachteiligt sind. Diese beiden Diskriminierungsformen sind zudem auch auf schulinterner Ebene präsent. (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 48f.)

- Strukturelle, institutionelle und interaktive Diskriminierung

Bei der Unterscheidung dieser drei Formen richtet sich der Blick auf die Art des sozialen Kontextes und zugleich auf gewissermaßen tieferliegende Ursachen von Diskriminierung. Strukturelle Diskriminierung erscheint in Form von Regeln, die auf allgemein gesellschaftlichen Strukturen basieren und für die Benachteiligung beziehungsweise Bevorteilung bestimmter Gruppen entscheidend sind. Vereinfacht gesagt erfolgt strukturelle Diskriminierung häufig per Gesetz. (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 49) Bei der interaktiven Diskriminierung bestimmt dagegen die Logik zwischenmenschlicher Interaktion das Diskriminierungsgeschehen. Bei dieser Form spielen beispielweise Faktoren wie affektive und emotionale Beteiligung, Möglichkeit zur Empathie oder Beziehungsarbeit eine Rolle. Bei der Form der institutionellen Diskriminierung stehen nicht die Institutionen beziehungsweise Organisationen per se im Mittelpunkt, sondern die ihnen eingeschriebene Logik des Operierens. (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 49f.) Im nächsten Kapitel wird dieser Typ von Diskriminierung präzisiert.

4.2.2 Außerschulische Faktoren – Innerschulische Faktoren

Wie bereits einleitend thematisiert, können für die Schlechterstellung von Migrationsanderen im Bildungssystem verschiedene Gründe genannt werden. Für die nachstehende Vertiefung wurde die analytische Unterscheidung zwischen außerschulischen und innerschulischen Aspekten herangezogen, wobei der Schwerpunkt auf den innerschulischen Gründen liegt. (vgl. Dirim & Mecheril 2010a: 124f.)

- Außerschulische Faktoren

Im Hinblick auf den schulischen Erfolg beziehungsweise Nicht-Erfolg sind insbesondere drei außerschulische Aspekte entscheidend: der sozioökonomische Status der Familien, ihre kulturelle Orientierung und ihre Sprache(n). Hierbei geht es jedoch nicht um diese Aspekte an sich, sondern um die „Passung“ beziehungsweise „Resonanz“ zwischen den familialen Ressourcen und den schulischen Anforderungen an die Familie. Dieses Problem entspringt aus der Normalitätserwartung von Schulen, sodass eben gewisse familiale Rahmenbedingungen als gegeben angenommen werden. Dadurch ergeben sich Ungleichheiten, da primär jene im Bildungssystem erfolgreich sind, die der Normalitätserwartung der Schule entsprechen. Zur

Erfüllung von schulischen Normalitätserwartungen trägt unter anderem die lebensweltliche Bezogenheit auf die Schule bei. Damit ist gemeint, dass Eltern über Kenntnisse der Bildungseinrichtung verfügen, die sie primär durch die Teilhabe an kommunikativen Netzwerken wie Elternabende gewinnen. Für viele Eltern mit Migrationsgeschichte wird das Einbringen in das soziale System der Schule jedoch erschwert, da die Netzwerke sowohl sprachlich als auch nach Stil und Inhalten im Allgemeinen einseitig ausgebildet und vermutlich ausschließend sind. (vgl. Dirim & Mecheril 2010a: 125f.) Hoffmann u. a. (vgl. 2017: 497) teilen diese Einschätzung auf Grundlage von Erfahrungsberichten über das Verhalten neu eingewanderter Familien. Demnach können unter anderem Faktoren wie nicht gelöste Aufenthaltsprobleme, Verlust der vertrauten Umgebung oder Nichtanerkennung von Berufsabschlüssen zu einer sozial distanzierten Lebensweise und parallel zu einer gewissen Distanziertheit zur Schule beitragen.

- Innerschulische Faktoren

Dirim & Mecheril (2010a: 127f.) führen zwei Typen innerschulischer Schlechterstellung an:

1. Auf der einen Seite beleuchten die Autorin und der Autor die Benachteiligung vor dem Hintergrund der kulturell und lingual einseitigen Passung der deutschen Schule – sprich die Benachteiligung durch Gleichbehandlung – unter der Bezeichnung „Disponiertheit-Kontext-Dissonanz“. In diesem Rahmen soll kurz auf diesen Begriff Bezug genommen werden, um anschließend die linguale Dimension mit dem Stichwort „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994) in den Fokus zu nehmen.
2. Auf der anderen Seite stellen Dirim & Mecheril (2010a: 127f.) Ansätze vor, die die innerschulische Benachteiligung allgemein als Folge von Ungleichbehandlung erklären. Entsprechend dazu wird unter diesem Punkt der Ansatz der „institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla & Radtke 2009) näher behandelt.

ad 1: Um zu demonstrieren, inwiefern das Bildungssystem durch Gleichbehandlung gleichzeitig Ungleichheit reproduziert, dient in erster Linie die Bezeichnung „Disponiertheit-Kontext-Dissonanz“. Unter Disponiertheiten werden Handlungs- und Erlebensmuster verstanden, die sich aus individuellen Erfahrungen entwickeln beziehungsweise durch diese weiterentwickelt werden und in einem Verhältnis zu einem Kontext stehen. Die individuellen Disponiertheiten können den Vorgaben des schulischen Kontextes entweder entsprechen oder nicht entsprechen. Eine Dissonanz besteht dann, wenn der Kontext bestimmte Disponiertheiten erwartet, über welche die jeweilige Person nicht verfügt. (vgl. Dirim & Mecheril 2010a: 128ff.)

Solche Dissonanzen zwischen Disponiertheiten und schulischem Kontext können anhand des Themenbereichs Sprache sehr gut aufgezeigt werden. In diesem Zusammenhang spielen drei Aspekte eine Rolle. Erstens erwartet die Schule SchülerInnen, die bereits einen differenzierten Sprachgebrauch in Deutsch aufweisen; zweitens wird anstatt eines mehrsprachigen Angebots im Allgemeinen ein deutschsprachiges Angebot gemacht, welches drittens die alltagsweltliche Sprachwirklichkeit der SchülerInnen nicht berücksichtigt. (vgl. Dirim & Mecheril 2010a: 130ff.) Diese Erwartungshaltung ist als Folge des monolingualen Habitus (Gogolin 1994) zu verstehen. Das monolinguale Selbstverständnis ist auch in Österreich vorherrschend. Dies zeigt sich etwa an der ausschließlichen Fokussierung auf den Erwerb der Bildungssprache Deutsch, wie etwa die Verankerung von Deutsch als Schulreifekriterium verdeutlicht. Dabei wird die Bedeutung der Erstsprache für den Spracherwerb nicht wahrgenommen beziehungsweise ignoriert. (vgl. Lehrende und Forschende der Universitäten Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck 2018: 2, Fleck 2013: 17f.)

Wie wichtig es jedoch wäre, die sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen miteinzubeziehen, soll nun erläutert werden: Die Interdependenzhypothese geht von der Annahme aus, dass Erst- und Zweitsprachenentwicklung zusammenhängen, und behauptet, dass sich die Kompetenzen und Probleme der beiden Sprachen aufeinander beziehen (vgl. Rösch 2011: 26). Allgemein anerkannt ist, dass es für zweisprachige Kinder grundsätzlich vorteilhaft ist, wenn sie auch in der Erstsprache literarisiert und in dieser langfristig unterrichtet werden (vgl. de Cillia 2011: 3). Neben de Cillia (2011: 4) verweisen Jung & Günther (2016: 152f.) auch auf die Funktionen der Erstsprache auf affektiver Ebene: Die Erstsprache der Kinder ist ein Teil ihrer Identität. Wird die Erstsprache schließlich abgelehnt, könnte sich dies negativ auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes auswirken. Der Einbezug der Erstsprache wirkt sich nicht nur positiv auf das Selbstbild und die Einstellung zur eigenen Sprache aus, sondern fördert auch die Motivation sowie den Austausch zwischen Schule und Elternhaus.

Nach Gogolin (1994: 25) ist das monolinguale Selbstverständnis der Schule auch in den Ausnahmeregelungen für Mehrsprachigkeit sichtbar. Dieses „Regel-Ausnahme-Prinzip“ trifft unter anderem auf die Fördermaßnahmen für Migrationsandere, die additiv organisiert sind – so auch auf die Deutschförderklassen – zu. Der monolinguale Habitus zeigt sich zudem daran, dass die Minderheitensprachen keinen beziehungsweise nur geringen Einzug in Bildungseinrichtungen finden oder überdies verboten werden (vgl. Rösch 2016: 288; vgl. Krumm 2016: 62). In diesem Zusammenhang erscheint das Verhältnis von Sprache und Zugehörigkeit – allgemeiner die Herstellung legitimer und illegitimer Sprachen – interessant. Dirim & Mecheril (2010b: 101) stellen fest, dass der Zugang zu gesellschaftlichen Kontexten

nicht allein von der Sprachkompetenz abhängt, sondern primär von dem Faktor, ob diese Sprache anerkannt wird. Wie bereits angedeutet, geht es beim Thema Sprache auch immer um die Frage nach Zugehörigkeit und Identität. Diese Auseinandersetzung ist vor allem für den schulischen Kontext bedeutsam, da dieser mit den sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen unterschiedlich umgeht. (vgl. Dirim & Mecheril 2010b: 105)

Das Sprachenangebot an Schulen beziehungsweise im regulärem Unterricht orientiert sich zu einem gewissen Maß am Prestige der Sprachen in der Gesellschaft. Sprachen können sowohl hinsichtlich ihrer Varietäten respektive Varianten als auch als Einzelsprachen voneinander unterschieden werden. Die zweite Form von Differenzierung wird zum Beispiel daran ersichtlich, dass Französisch als lebende Fremdsprache in der Schule angeboten wird, während Türkisch und Polnisch beispielsweise kaum Einzug finden. (vgl. Dirim & Khakpour 2018: 215f.) Diese Unterscheidungen finden sich auch in den Regelungen von Minderheitensprachen wieder. Während für die in Österreich anerkannten Minderheiten eigene Schulgesetze gelten, haben die schulischen Angebote für Migrationsandere, wie der muttersprachliche Unterricht, nur unverbindlichen Charakter. (vgl. de Cillia 2010: 248f.) Daran wird ersichtlich, dass die Sprachen unterschiedliche Stellungen in der Schule haben, die wiederum in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Dies führt dazu, dass auch die SprecherInnen der einzelnen Sprachen voneinander abgegrenzt werden. Ihr Wert oder ihre Anerkennung bemisst sich sozusagen am Wert ihrer jeweils verfügbaren Sprache(n). (vgl. Dirim & Khakpour 2018: 216) Mit Bezug auf Mecheril & Quehl (2006: 360) kann abschließend festgehalten werden, dass Sprache hegemonial ist und diese Hegemonie durch das Ignorieren anderer Sprachen gefestigt wird.

ad 2: Wie bereits mehrmals angeschnitten, kann die innerschulische Benachteiligung Migrationsanderer auch mit dem Ansatz der institutionellen Diskriminierung untersucht werden. Gomollas & Radtkes Beitrag besteht darin, dass sie sich in ihrer Studie mit den Selektionspraktiken der Schule befassen und die dahinter befindlichen diskriminierenden Mechanismen aufdecken (vgl. Gomolla & Radtke 2009: 13f.). Sie gehen von der These aus, dass weniger subjektive Faktoren als vielmehr die Wahrnehmungsmuster, Normen, Gewohnheiten und Routinen der Schule an der Ungleichverteilung der Bildungsabschlüsse entlang ethnischer Merkmale beteiligt sind (vgl. Gomolla & Radtke 2009: 13; 21). Um dies sichtbar zu machen, rücken sie die zentralen Entscheidungsstellen in der Primarstufe – sprich Einschulung, Verweis an eine Sonderschule und Übergang in die Sekundarstufe – ins Zentrum ihres Interesses (vgl. Gomolla & Radtke 2009: 31).

Zum einen stellen Gomolla & Radtke fest, dass die Einschulungspraxis von organisatorischen Gegebenheiten abhängt. Je nachdem welche Kapazitäten der Schule zur Betreuung lernschwacher SchülerInnen zur Verfügung stehen, werden die SchülerInnen entweder aufgenommen, zurückgestellt oder an eine Sonderschule verwiesen. Auch die Aufnahmepraxis von Sekundarschulen ist an das jeweilige Schulprofil und die Stellung im Vergleich zu anderen weiterführenden Schulen gebunden. (vgl. Dravenau & Groh-Samberg 2005: 111) Zum anderen zeigen Gomolla & Radtke auf, wie diese Entscheidungsprozesse begründet werden. Die empirischen Ergebnisse belegen beispielsweise, dass die Rückstellung bei der Einschulung oft mit dem fehlenden Kindergartenbesuch begründet wurde und aus mangelnden Deutschkompetenzen allgemeine Entwicklungsverzögerungen gedeutet wurden. (vgl. Brake & Büchner 2012: 114f.; Gomolla & Radtke 2009: 281f.) Bei den Übergangsempfehlungen an weiterführende Schulen wurden negative Selektionsentscheidungen primär mit dem Verweis auf zu erwartende schulische Probleme argumentiert. Für die Übergangsempfehlungen wurden neben den Leistungen und Noten auch außerschulische Faktoren herangezogen. So wird zum Beispiel angemessene Elternunterstützung als ein starkes Prognose-Kriterium für Schulerfolg genannt. Die Bildungschancen der SchülerInnen werden also infrage gestellt, indem auf Argumente wie einfacher schulischer Bildungshintergrund der Eltern, nicht zu erwartende elterliche Unterstützung und ungünstige Lernumgebung zurückgegriffen wird. (vgl. Brake & Büchner 2012: 115; vgl. Gomolla & Radtke 2009: 257, 283) Gomolla & Radtke (2009: 271) betonen, dass die Begründung „kultureller/häuslicher Hintergrund“ auch bei Kindern mit guten Noten für eine Abweisung beziehungsweise Zurückstufung angeführt wird. Anstelle objektiver Kriterien greifen hier stereotype diskriminierende Deutungsmuster (vgl. Dravenau & Groh-Samberg 2005: 112). Um es mit den Worten von Dirm & Mecheril (2010a: 134) zu formulieren, steht bei schulischen Entscheidungen die Option zur Verfügung, Migrantenkinder als Problem zu definieren. Gomolla & Radtke (2009: 276) beschreiben das Muster der Diskriminierung in der Organisation Schule wie folgt:

„Erst wird diskriminiert/ benachteiligt/ ausgegrenzt, dann werden die Gründe für die Diskriminierung/ Benachteiligung/ Ausgrenzung bei den Opfern und ihren Eigenschaften gesucht, womit die Motive der Täter und ihre Vorteile/ Gewinne ausgeblendet und abgedunkelt werden.“ (Gomolla & Radtke 2009: 276)

Dirim & Mecheril (2010a: 135) sprechen einen weiteren Aspekt an, auf den im Rahmen der Untersuchung hingewiesen wird, und zwar, dass sich die diskriminierenden Effekte im Laufe einer Schullaufbahn nachhaltig verketteten können. Einzelne Handlungen summieren sich zu

einem großen Ganzen und gleichzeitig verhindert diese Abfolge, dass sich die Beteiligten ihrer eigenen Handlungen und deren Effekte bewusst sein können.

4.2.3 Schulische Segregation

In Kapitel 3.3.2 werden die Deutschförderklassen unter anderem aufgrund ihrer segregierenden Wirkung kritisiert. In Anbetracht dessen erscheint es bedeutsam, Bildungserfolg auch explizit vor dem Hintergrund schulischer Segregation zu betrachten.

Grundsätzlich kann schulische Segregation anhand der zwischenschulischen und innerschulischen Segregation präzisiert werden. Erstere betrifft die ungleiche Verteilung von SchülerInnen mit gewissen Merkmalen auf Schulen. Innerschulische Segregation meint indessen die Ungleichverteilung von SchülerInnen mit bestimmten Merkmalen auf Klassen innerhalb von Schulen. (vgl. Weber et al. 2019: 146)

In Zusammenhang mit der Schul- und Klassenzusammensetzung spricht man von „Kompositionseffekten“. Damit sind alle Einflüsse gemeint, die sich aus der unterschiedlichen Zusammensetzung der SchülerInnenschaft ergeben und auf den schulischen Erfolg wirken. (vgl. Brake & Büchner 2012: 192)

„[...] Kompositionseffekte [...] liegen dann vor, wenn nicht nur ein individuelles Schülermerkmal einen Einfluss auf die Leistung aufweist, sondern auch das auf Klassen- oder Schulebene aggregierte Merkmal für die Leistungsentwicklung der Schüler/innen ausschlaggebend ist.“ (Weber et al. 2019: 144)

Dabei können unterschiedliche Kompositionsmerkmale herangezogen werden: der sozioökonomische Hintergrund, der ethnisch-kulturelle Hintergrund, Fähigkeits- und Leistungsniveaus, Interessen und Motivation, das Geschlecht, soziale Risikofaktoren durch belastende Familienverhältnisse oder lernbiographische Belastungsfaktoren (vgl. Biedermann et al. 2016: 134f.).

Am Beispiel des sozioökonomischen Status ergibt sich nach Weber et al. (2019: 144) daraus Folgendes: Die Leistungsentwicklung zweier SchülerInnen mit gleichem Sozialstatus verläuft unterschiedlich, je nachdem, wie ihre jeweilige Lerngruppe zusammengesetzt ist. Je höher der Anteil an SchülerInnen aus sozial starken Familien ist, desto positiver wirkt sich dieser Faktor auf die Leistungsentwicklung aus. In einer Zusammenschau mehrerer Studien kommen Weber et al. (ebd.) zu dem Ergebnis, dass sich die Forschung über den Einfluss der sozioökonomischen Schul- und Klassenzusammensetzung einig ist, während in Bezug auf die ethnische und leistungsbezogene Komposition divergierende Ergebnisse vorliegen. Die ethnische Zusammensetzung wird dabei weithin anhand folgender Frage eruiert: Wirkt ein höherer Anteil

an SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf die Leistungsentwicklung aller SchülerInnen einer Klasse oder Schule ein? Biedermann et al. (2016: 143f.) stellen für Österreich mehrheitlich negative Effekte eines höheren SchülerInnenanteils mit Migrationshintergrund und schwächeren Schulleistungen fest.

In Bezug auf die leistungsbezogene Schul- bzw. Klassenzusammensetzung führen Weber et al. (2019:145) den „Big-Fish-Little-Pond Effect“ nach Marsh (1987) an, um auf negative Auswirkungen vermeintlich förderlicher Schul- und Klassenzusammensetzungen aufmerksam zu machen. Demzufolge ist die leistungsbezogene Zusammensetzung einer Klasse oder Schule für die fachliche Selbstkonzeptentwicklung signifikant. Je höher das durchschnittliche Leistungsniveau einer Klasse oder Schule ist, desto geringer fällt die Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten aus.

Im Folgenden werden die Unterschiede in der Schul- und Klassenzusammensetzung sowie deren Ursachen in komprimierter Form wiedergegeben:

- Leistungsbezogene Segregation

Als Beispiel für eine intendierte leistungsbezogene Segregation dient das österreichische Schulsystem (vgl. Weber et al. 2019: 147). Dieses ist durch seine zweigliedrige Struktur gekennzeichnet, welche eine Ausdifferenzierung in unterschiedliche Schultypen ab der fünften Schulstufe vornimmt. Das bedeutet, dass Schulkinder nach vier Jahren Volksschule in getrennte weiterführende Schulen übergehen. Mit Ausnahme der entsprechenden Schulstufen der Sonderschule können sich die SchülerInnen am Ende der Primarstufe zwischen einer allgemein bildenden höheren Schule und einer Neuen Mittelschule (ehemalige Hauptschule) entscheiden. Ab der neunten Schulstufe kann zusätzlich zur AHS-Oberstufe zwischen weiteren Schulformen mit unterschiedlichen Schwerpunkten gewählt werden. (vgl. RIS SchOG 2019: §3) Diese bildungspolitischen Homogenisierungsmaßnahmen wirken sich in mehrfacher Hinsicht segregierend aus. Bereits die Schulleistungen von Volksschulkindern sind an den sozioökonomischen Status gekoppelt. Demzufolge geht mit dem leistungsselektiven Übergang auch eine soziale Selektion einher. (vgl. Weber et al. 2019: 147)

Für die Analyse von ungleichen Bildungs- und Sozialchancen kann der Ansatz von Boudon (1974) herangezogen werden. In seinem Modell rationaler Bildungsentscheidungen differenziert er zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten. Die primären Effekte führen zu unterschiedlichen schulischen Leistungen aufgrund ungleicher sprachlicher, kultureller und sozialer Ausgangsbedingungen der Lernenden. Unter sekundären Herkunftseffekten versteht man die unterschiedlichen Bildungsentscheidungen als Resultat

bewusst getroffener rationaler Kosten-Nutzen-Abwägungen, die vom sozialen Status der Familie abhängen. (vgl. Oleschko & Lewandowska 2016: 70f.; Brake & Büchner 2012: 98ff.) Von „primären Herkunftseffekten“ spricht man folglich, wenn leistungsstärkere SchülerInnen, darunter vermehrt SchülerInnen mit einem höheren sozioökonomischen Status, häufiger in eine AHS übertreten. Unter „sekundärem Herkunftseffekt“ versteht man das Phänomen, dass unabhängig von der Leistung SchülerInnen mit geringerem Sozialstatus im Vergleich zu ihren KollegInnen mit höherem Sozialstatus trotzdem seltener in eine AHS wechseln. (vgl. Weber et al. 2019: 147)

„Beide Effekte besitzen eine bildungspolitische Bedeutung im Sinne des Ziels der sozialen Chancengleichheit. Die Existenz primärer Effekte verweist auf die Unfähigkeit der Schule, die sozial ungleichen Startchancen auszugleichen, während die Existenz sekundärer Effekte noch darüber hinausgehend auf eine Diskriminierung unterer Statusgruppen im Bildungsprozess verweist, die nicht einmal die Bildungsabschlüsse erhalten, die ihnen qua Leistung eigentlich zukommen müssten. Die sozialen Disparitäten des Bildungserfolgs ergeben sich aus dem Zusammenwirken beider herkunftsspezifischen Effekte.“ (Dravenau und Groh-Samberg 2005:105)

Es ist festzustellen, dass Schulwegentscheidungen auch mit dem Faktor Alltagssprache korrelieren. Dies kann anhand der Situation in Wien veranschaulicht werden: Während 73% der VolksschulabgängerInnen mit deutscher Alltagssprache in die AHS-Unterstufe wechseln, sind es nur 41% mit nichtdeutscher Alltagssprache. (vgl. Mayrhofer et al. 2019: 142) Mit Bezug auf Brake & Büchner (2012: 118f.) kann – zumindest für das deutsche Schulsystem - ergänzt werden, dass einmal eingeschlagene Bildungswege nur schwer geändert werden können. Theoretisch ist ein Wechsel von Realschule auf Gymnasium möglich, doch in der Praxis kommt es zu einem überwiegenden Teil zu sogenannten „Abschulungen“, das heißt zu einem Wechsel in eine niedrigere Schulform.

- Soziale und ethnische zwischenschulische Segregation

Bei Betrachtung dieser Form von Segregation ist zum einen die soziale und ethnische Zusammensetzung der Einzugsgebiete der Schulen relevant, da die schulische Segregation zu einem überwiegenden Teil durch die bestehende Wohnraumsegregation verursacht wird. Ausgehend von zwei Stadtteilen mit einem unterschiedlich hohen Migrationsanteil kann nach Altrichter et al. (2011 zit. n. Weber et al. 2019: 147) angenommen werden, dass die Schulen in diesen Stadtteilen auch einen ungleich hohen Migrationsanteil haben. Hinzuzufügen ist, dass diesbezüglich eine Art Wechselwirkung bestehen kann, da die schulische Segregation ebenso Einfluss auf die Wohnraumsegregation hat. Weber et al. (2019: 147) beziehen sich auf Karsten (2010), wonach eine Bündelung benachteiligter SchülerInnen an Schulen den Wegzug der

einheimischen Mittelschicht bewirken kann, wodurch wiederum die Wohnraumsegregation und die schulische Segregation ansteigen. Zum anderen trägt möglicherweise die Schulwahl durch die SchülerInnen und deren Eltern zu einer zwischenschulischen Segregation bei. Zur Auswirkung von mehr Autonomie bei der Schulwahl auf das Ausmaß der schulischen Segregation liegen keine eindeutigen Forschungsergebnisse vor. (vgl. Weber et al. 2019: 147f.)

Mechanismen hinter den Kompositionseffekten

Eine weitgehende Forschungslücke betrifft die Mechanismen hinter den Kompositionseffekten. Im Folgenden werden zwei mögliche Erklärungsansätze dargelegt.

- Als erste mögliche Erklärung sind die Peereffekte zu nennen. Demnach ist davon auszugehen, dass sich ein hohes Leistungsniveau oder ein hoher durchschnittlicher sozioökonomischer Status in Form einer förderlichen und motivierenden Lernumgebung für alle auswirkt. (vgl. ebd.: 149) Angelehnt an Demanet & Van Houtte (2014 u. 2011) und Harker & Tymms (2004) merken Weber et al. (2019: 149) an, dass im Gegenzug dazu weniger gute Bedingungen die lernförderliche Umgebung belasten und in Folge vermehrtes schulisches Problemverhalten hervorbringen können, wodurch wiederum die nutzbare Unterrichtszeit reduziert wird und somit die Leistungen der SchülerInnen darunter leiden. Wird der Migrationsanteil an Schulen fokussiert, nehmen Weber et al. (2019: 149) Bezug auf Rjosk et al. (2017), wonach Kompositionseffekte die Folge von Sprachdefiziten sind. Konkret bedeutet das, dass sich SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache gegenseitig fachlich weniger helfen können. Brake & Büchner (2012: 192f.) beschäftigen sich ebenfalls mit der migrationsbezogenen Segregation in der Schule. Sie weisen darauf hin, dass sich Einwandererkinder allgemein besser integrieren, wenn der Klassenverband ein geringeres Maß an migrationsspezifischer Konzentration aufweist. Der Spracherwerb im Deutschen kann zum Beispiel negativ beeinflusst werden, wenn für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund oft die Möglichkeit besteht, mit einem überwiegenden Teil der anderen Kinder in den Pausen sowie während des Unterrichts türkisch sprechen zu können. Darüber hinaus kann eine hohe migrationsbezogene Segregation zur Entstehung bestimmter Gruppennormen und Verhaltenstrends führen, die den institutionellen Erwartungen widersprechen.
- Der zweite Ansatz gründet auf der Annahme, dass Unterschiede in der Unterrichtsqualität für die unterschiedliche Entwicklung der SchülerInnen verantwortlich sein könnten. Lehrpersonen passen ihren Unterricht entsprechend der

Klassenzusammensetzung an. Klassen mit einem leistungsstarken Durchschnitt werden kognitiv mehr gefordert und in ihrer Kompetenzentwicklung dementsprechend mehr gefördert als SchülerInnen durchschnittlich leistungsschwacher Klassen. Diese Angleichung betrifft nicht nur die Unterrichtsanforderungen, sondern auch die Leistungserwartungen an die SchülerInnen. Je höher der Migrationsanteil und geringer der sozioökonomische Status sowie das Leistungsniveau sind, desto geringere Erwartungen werden an die SchülerInnen gestellt. Eine niedrigere Erwartungshaltung der Lehrperson kann sich wiederum in weniger leistungsförderlichen Aktivitäten im Unterricht widerspiegeln. (vgl. Weber et al. 2019: 149)

Verteilung der Lehrkräfte & Lehrkraftqualität

Abschließend soll ein Blick auf die Verteilung der Lehrkräfte beziehungsweise der Lehrkraftqualität geworfen werden, da auch hier - basierend auf Forschungsergebnissen aus den USA und England - eine Ungleichmäßigkeit festgestellt werden kann. Die Lehrkraftqualität wird anhand der fachlichen Qualifikation beziehungsweise der beruflichen Erfahrung definiert. Generell ist festzuhalten, dass segregierte Schulen in dieser Hinsicht benachteiligt sind. Dieser Umstand ergibt sich daraus, dass sich diese Schulen vermehrt aus LehrerInnen zusammensetzen, die erstens unqualifiziert sind, zweitens fachfremd unterrichten und drittens weniger Erfahrung mitbringen. Zudem tendieren an diesen Schulen mehr Lehrpersonen dazu, an eine andere Schule oder in einen anderen Beruf zu wechseln. (vgl. Weber et al. 2019: 150) Im nächsten Absatz wird auf die möglichen Ursachen dieser ungleichen Verteilung Bezug genommen. Es liegt nahe, dass die Präferenzen junger Lehrkräfte dafür verantwortlich sein könnten. Einen nicht unwesentlichen Faktor spielen die Personalfluktuationen an segregierten Schulen, auf Grund derer viele freie Stellen für unerfahrene Lehrpersonen vorhanden sind. Dazu kommt der Aspekt, dass Personalmangel eventuell zu einer Senkung der Anstellungserfordernisse führt und fachfremde LehrerInnen eingestellt werden. Als letzter Grund ist die Selbstselektion zu nennen. Es ist belegt, dass mehr höher qualifizierte LehrerInnen dazu tendieren, Schulen mit schwierigen Arbeitsbedingungen zu verlassen. (vgl. Weber et al. 2019: 150f.)

Ein weiterer erwähnenswerter Aspekt ist, dass dieses Phänomen auch schulintern auftritt. Innerhalb von Schulen bedeutet das, dass Klassen, die sich verstärkt aus benachteiligten SchülerInnen zusammensetzen, weniger qualifizierten Lehrkräften zugeteilt werden. In Bezug auf die österreichische Schullandschaft ziehen Weber et al. (2019: 151) eine qualitative Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen von Stumpner (2014) heran. Laut Aussagen von

BerufseinsteigerInnen werden Stundenpläne oftmals nach einem Anciennitätsprinzip verteilt. Die BerufseinsteigerInnen haben den Eindruck, dass sie die herausfordernderen Klassen erhalten. (vgl. Weber et al. 2019: 151)

4.3 Impulse für eine differenzfreundliche und diskriminierungskritische Schule

Nachdem sich die theoretische Einbettung in den vorausgehenden Kapiteln auf die Darstellung der prekären Verhältnisse und deren möglichen Ursachen fokussiert hat, schließt dieser Themenblock und zugleich der gesamte theoretische Teil mit diversen Ansatzpunkten in Bezug auf die in der Literatur zahlreich propagierte differenzfreundliche sowie diskriminierungskritische Schule.

Wie bereits in der vorliegenden Arbeit – wenn auch eher implizit – vermittelt wurde, existieren zwei Zugänge im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. An dieser Stelle erscheint es wichtig, explizit jene Position zu beleuchten, welche die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit eindeutig befürwortet. In Anlehnung an Dirim & Mecheril (2010a: 138f.) werden nun drei zentrale Argumentationstypen angeführt:

- Das erste Argument für die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit ist, dass Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität ein gesellschaftlich bedeutsames Kapital darstellen, welches ohne adäquate schulische Förderung ungenutzt bleiben würde. Mit mehrsprachiger Handlungskompetenz eröffnen sich Möglichkeiten, die besonders angesichts der Globalisierung, Internationalität und kulturellen Pluralisierung an Bedeutung zunehmen.
- Zweitens wird das Argument hervorgebracht, dass eine angemessene Förderung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit den schulischen Lernprozess bereichern kann.
- Das dritte Argument stützt sich auf den Anspruch auf Bildung, der für Kinder ohne und mit Migrationsgeschichte gleichermaßen und unabhängig vom potenziellen Nutzen gilt. Bildung umfasst in diesem Sinne jedoch mehr als den allgemeinen formellen Zugang zu Bildungsinstitutionen. Im Zuge einer Neuorientierung des Bildungssystems müssen Bedingungen geschaffen werden, in denen unterschiedlichen Formen des Lernens ausreichend Raum gegeben wird.

Nachdem die Signifikanz, Mehrsprachigkeit in der Schule angemessen miteinzubeziehen, begründet wurde, werden nachstehend die Möglichkeiten der Schule und der ihr zugehörnden Bereiche in den Blick genommen. Die Anforderungen einer differenzfreundlichen und

diskriminierungskritischen Schule bestehen auf mehreren Ebenen. Der Einteilung von Heinemann & Mecheril (2018: 259f.) folgend sind diesbezüglich fünf Ebenen bedeutsam:

- Strukturelle Ebene: Auf dieser Ebene geht es etwa um die Schaffung von Schulformen mit internationaler Ausrichtung, um transnationale Bildungswege zu ermöglichen; oder auch um die Durchlässigkeit im Bildungssystem und die Förderung flexibler Bildungswege.
- Ressourcenebene: Diese Ebene ist vor allem in Bezug auf die Sicherstellung von LehrerInnenstellen, die Ausstattung der Schulgebäude und Lehrmaterialien sowie die Zurverfügungstellung von Zeit und Wissen wichtig.
- Ebene der pädagogischen Konzepte, der Didaktik und Methodik sowie der verwendeten Lehrmittel: In diesem Bereich ist die Berücksichtigung der verschiedenen Lerndispositionen und Lerngeschichten der SchülerInnen sowie das vielfältige Einbinden heterogener Lerngruppen zentral.
- Ebene der Zusammenarbeit: Auf dieser Ebene ist eine enge Kooperation mit wichtigen AkteurInnen der Region und im Stadtteil, mit Eltern beziehungsweise Betreuenden und mit ExpertInnen im außerschulischen Bereich erforderlich.
- Ebene der Ausbildung: Differenzfreundlichkeit und Diskriminierungskritik sind schließlich auch im Ausbildungsbereich der LehrerInnen, SchulleiterInnen und HortbetreuerInnen bedeutsam. (vgl. Heinemann & Mecheril 2018: 259f.)

Da Gomollas & Radtkes (2009) Beitrag zur institutionellen Diskriminierung bereits herangezogen wurde, um die Schlechterstellung Migrationsanderer zu begründen, sollen im Speziellen auch die aus ihrer Studie abgeleiteten Interventionschancen zur Vermeidung von Diskriminierung angeführt werden. Konkret kann nach Gomolla & Radtke (2009: 292f.) auf vier Ebenen angesetzt werden:

Erstens muss der Blick der Beteiligten geschärft werden, damit diese die Ergebnisse und Folgen ihrer Praxis wahrnehmen. Konkret soll die eigene Praxis so hinterfragt werden, dass die versteckten latenten Mechanismen der Diskriminierung aufgedeckt werden. Ein Element pädagogischer Professionalität ist demnach die Selbstreflexion. (vgl. Gomolla & Radtke 2009: 292)

Zweitens plädieren Gomolla & Radtke (2009: 292f.) dafür, die Ungleichheiten in Erlässen und Verwaltungsvorschriften zu untersuchen. Dabei geht es ihnen speziell darum, affirmative Fördermaßnahmen auf ihre Wirkungen zu untersuchen. (Unter einer affirmativen Maßnahme beziehungsweise unter „positiver Diskriminierung“ verstehen Gomolla & Radtke (2009: 167)

zum Beispiel die Förderung von Migrationsanderen in separaten Vorbereitungsklassen.) Zu diesem Zweck müssten Mechanismen der Selbstbeobachtung in der Organisation eingeführt werden (vgl. Gomolla & Radtke 2009: 293).

Die dritte Ebene betrifft die lokale Ebene. Bei dieser Interventionsmöglichkeit spielt die Schulentwicklungsplanung eine gewichtige Rolle. Bei der Schulentwicklungsplanung wäre zu berücksichtigen, wie sich einzelne Entscheidungen auf die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen auswirken. Zur Identifizierung dieser Effekte unterbreiten Gomolla & Radtke (2009: 293) den Vorschlag, feingliedrige Schulstatistiken mit den Daten, die vom Sozialatlas einer Stadt bereitgestellt werden, zu verknüpfen. Die Daten zum Übergangverhalten aus einzelnen Schulen und Stadtteilen werden durch einen detaillierten Überblick über die soziale Situation einer Bevölkerung ergänzt und erweitern somit den Blick. Dadurch können lokale Disparitäten in Bezug auf Schulangebot und Nachfrage berücksichtigt beziehungsweise im Voraus ausgeschlossen werden. (vgl. Gomolla & Radtke 2009: 293)

Auf der vierten beziehungsweise der kommunalen Ebene wird folgende Interventionsstrategie empfohlen: Mit der Installation eines Beobachtungs- bzw. Monitoring-Systems könnte die Bildungsbeteiligung einzelner Schulen und Stadtteile in regelmäßigen Abständen miteinander verglichen werden. Vor dem Hintergrund der Chancengleichheit könnten auf kommunaler Ebene Vereinbarungen festgelegt werden. Das heißt, das Schulamt und einzelne Schulen würden bei Bedarf die Aufgabe bekommen, Strategien zum Abbau von Ungleichheiten in Bezug auf die Bildungsbeteiligung zu entwickeln. (vgl. Gomolla & Radtke 2009: 293)

Um eine Brücke zu Kapitel 3 zu schlagen, wird abschließend auf die von Kerschhofer-Puhalo & Plutzar (2009: 22–25) empfohlenen Maßnahmen in Bezug auf eine nachhaltige Sprachförderung hingewiesen. Vorab ist anzumerken, dass dabei ausschließlich die für diesen Rahmen am wichtigsten erscheinenden Punkte herausgefiltert wurden:

- Anerkennung Migrationsanderer als mehrsprachige Individuen
- Fokus auf das Bildungsziel „Mehrsprachigkeit“ statt ausschließliche Überprüfung der Deutschkompetenz
- Abwendung vom Verständnis des einsprachig deutschsprechenden Individuums als „Normalfall“
- Beachtung der spezifischen Bedürfnisse mehrsprachiger Menschen
- Deutschförderung in kleinen Lerngruppen und auf verschiedenen Niveaustufen
- Schaffung eines Angebots mehrsprachiger Bildung
- Leistungsbeurteilung mit Rücksicht auf Mehrsprachigkeit

- Sensibilisierung der LehrerInnen, Eltern, Schulen und Bildungseinrichtungen für das Potenzial von Mehrsprachigkeit
- Verbindliches Recht auf Sprachförderung in Deutsch und den Erhalt beziehungsweise die Weiterentwicklung der Erstsprachen (vgl. Kerschhofer-Puhalo & Plutzar 2009: 22f.)

II Empirischer Teil

5 Forschungsfrage(n)

Einleitend werden an dieser Stelle nochmals die Forschungsfragen aufgegriffen, die dieser Untersuchung zugrunde liegen. Das Ziel des Forschungsprojekts besteht darin, eine Antwort auf folgende Frage zu liefern: In welcher Form wirkt sich die separate Beschulung auf die soziale Dynamik in der Schule aus? Im Zusammenhang mit dieser Hauptfrage sollen zudem vier weitere Fragen beantwortet werden:

- Wie nehmen die betroffenen SchülerInnen die „Nichtzugehörigkeit“ zur Regelklasse wahr?
- Inwiefern wirkt sich die praktische Organisation der Deutschförderklassen auf die Qualität des Unterrichts aus?
- Wie wird der Übergang von der Deutschförderklasse in die Regelklasse gestaltet?
- Wie ist die neue Fördermaßnahme vor dem Hintergrund der Bildungsgerechtigkeit zu bewerten?

6 Methoden

Dieses Kapitel liefert einen Überblick über die Methoden, die im Rahmen dieser empirischen Untersuchung angewandt wurden. In einem ersten Schritt werden jeweils die Charakteristika der konkreten Erhebungs- und Auswertungsmethode erläutert, um sie in einem zweiten Schritt vor dem Hintergrund der durchgeführten Studie zu beleuchten. In diesem Zusammenhang werden die Entscheidungskriterien für die gewählten Verfahren transparent gemacht und zugleich die methodische Umsetzung reflektiert. Zu diesem Zweck werden ferner das Sample, der Feldzugang und die Interviewdurchführung thematisiert sowie die Transkriptionsweise und die im Zuge der Analyse hervorgebrachten Kategorien aufgezeigt.

Diese empirische Untersuchung ist im Rahmen qualitativer Forschungsansätze zu verorten. „Der qualitative Forschungsansatz hat als Ziel, die Welt – wie sie von Menschen *im Verlauf des alltäglichen Lebens* erlebt, interpretiert und konzipiert wird – zu beschreiben und wissenschaftlich zu analysieren.“ (Cropley 2018: 7) Qualitative Ansätze zielen demnach besonders darauf ab, den Untersuchungsgegenstand aus der Perspektive der UntersuchungsteilnehmerInnen zu verstehen (vgl. Riemer 2014: 21). Ein zentrales Merkmal qualitativer Ansätze stellt ihre theoretische und methodische Offenheit gegenüber dem Gegenstand dar. Auf theoretischer Ebene geht damit primär eine Kritik strenger

Hypothesengeleitetheit der Forschung einher. (vgl. Mayring 2016: 27f.) Das Prinzip der Offenheit soll einen Zugang zu einem Untersuchungsfeld bieten, der weder durch theoretische Strukturierungen noch durch Hypothesen versperrt oder verstellt ist (vgl. ebd.; vgl. Schmelter 2014: 42). Qualitative Forschung als prinzipiell hypothesengenerierende Forschung bedeutet, dass Hypothesen und Theorien erst im Forschungsprozess entwickelt werden (Riemer 2014: 21).

6.1 Erhebungsmethode

Das Forschungsprojekt wurde als eine qualitative Interviewforschung konzipiert, da qualitative Interviews einen Zugang zu den Erfahrungen von Menschen in großer Tiefe ermöglichen (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 110). In Bezug auf den Forschungsgegenstand und die Forschungsziele erschien das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode angemessen. Bei dieser Interviewform wird die Kommunikation anhand eines Leitfadens strukturiert, sodass der Interviewverlauf thematisch festgelegt ist. (vgl. Kruse 2015: 209) Im Rahmen dieser Untersuchung fand das Leitfadeninterview deshalb Anwendung, da das Forschungsinteresse an bestimmte Bereiche geknüpft war und eine Vergleichbarkeit mehrerer Interviews anvisiert wurde (vgl. Helfferich 2011: 179f.). Der Strukturierungsgrad leitfadenbasierter Interviews kann entlang eines Kontinuums von kaum bis stark strukturierend variieren (vgl. Kruse 2015: 203). Abgesehen vom Strukturierungsniveau befinden sich Leitfadeninterviews allgemein in einem Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung (vgl. Kruse 2015: 209). Anders formuliert verbindet das Leitfadeninterview zwei Extreme miteinander: Der Interviewleitfaden bietet trotz vorgegebener Struktur Raum für offene Erzählungen (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 111). Im Hinblick auf diese Spannung ist nach Kruse (2015: 212) entscheidend, wie strukturiert wird; in diesem Kontext bedeutet das, offen zu strukturieren.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Interviewleitfäden für diese Untersuchung unter Berücksichtigung des Prinzips der Offenheit entwickelt wurden. Für die Erstellung der drei Interviewleitfäden wurde das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011: 182-189) herangezogen. Dieses Verfahren besteht aus den vier Arbeitsprozessen „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsumieren“. Am Beginn des Entwicklungsprozesses wurden auf Grundlage von Vorwissen diverse Fragen zum Forschungsgegenstand gesammelt, ohne auf die inhaltliche Relevanz oder Formulierung zu achten. In der nächsten Phase wurden die Fragen anhand mehrerer Prüffragen auf ihre Geeignetheit überprüft. Im Zuge dessen konnten einige Fragen gänzlich gestrichen oder in Stichwörter umformuliert werden. Anschließend wurde die reduzierte Fragenliste sortiert, das heißt, die Fragen wurden nach inhaltlichen Aspekten zu mehreren Themenblöcken

gebündelt. Im letzten Arbeitsschritt erhielt der Leitfaden seine endgültige Form, indem die geprüften und sortierten Fragen in vier Spalten eingeordnet wurden. Pro Themenblock wurde versucht, eine Leitfrage zu formulieren, unter der die Einzelaspekte subsumiert wurden. Die zuvor jedem Bündel zugeordneten Aspekte wurden überwiegend in Form von Stichwörtern in die zweite Spalte eingetragen, welche als Checkliste fungierte. Die dritte und vierte Spalte wurde für Aufrechterhaltungsfragen sowie für konkrete Analysefragen verwendet. Zum Strukturierungsniveau der Interviewleitfäden ist zu sagen, dass die erstellten Leitfäden viele dezidierte Fragen umfassen. Auf Grund dessen wurde bereits bei der Entwicklung der Leitfäden darauf geachtet, dass die Stimuli explikationsförderlich und hörerInnenorientiert formuliert sind (vgl. Kruse 2015: 204). Um diese Anforderungen zu erfüllen, wurden bei der Formulierung die allgemeinen Frageregeln bei Helfferich (2011: 107f.) sowie die „DO’S“ und „DONT’S“ bei Kruse (2015: 218) berücksichtigt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die verwendeten Leitfäden dem Anhang beigelegt sind.

6.1.1 Sample und Feldzugang

Für die Wahl der passenden Interviewpersonen war entscheidend, dass die GesprächspartnerInnen über das für diesen Untersuchungsgegenstand adäquate Wissen verfügen. Die ausschlaggebenden Kriterien für die Festlegung des Samples waren folglich die Vertrautheit mit dem Gegenstand und die Informiertheit über den Gegenstand. (vgl. Cropley 2018: 101–104) Als Zielgruppe wurden dementsprechend Lehrpersonen und DirektorInnen bestimmt, da diese Auskunft über die Umsetzung des Konzepts der Deutschförderklassen und die damit einhergehenden Auswirkungen geben können. Um einen möglichst ganzheitlichen Einblick in den Untersuchungsgegenstand zu gewinnen, wurden vorab drei verschiedene Kategorien festgelegt. Demnach waren für die Befragungen DirektorInnen von Schulen mit mindestens einer Deutschförderklasse, DeutschförderklassenlehrerInnen sowie Lehrpersonen des Regelunterrichts mit SchülerInnen aus den Deutschförderklassen geeignet, wobei alle drei Personengruppen im Sample vertreten sein sollten. Zudem wurde vorab festgelegt, dass dieses Forschungsprojekt den Gegenstand ausschließlich im Kontext des Primarbereiches sowie im Raum Wien untersucht. In Bezug auf Alter, Geschlecht und Berufserfahrung der TeilnehmerInnen wurden keine Kriterien erstellt.

Um die geplanten Interviews zu realisieren, mussten mögliche InterviewpartnerInnen ausfindig gemacht, kontaktiert und für das Interview gewonnen werden. Für die Suche nach geeigneten TeilnehmerInnen wurden verschiedene Rekrutierungsstrategien nacheinander angewandt. (vgl. Kruse 2015: 250–253) Zuerst wurde im Internet nach SchulleiterInnen von Volksschulen im

Raum Wien recherchiert. Die auf den Schulwebseiten aufgeführten E-Mail-Adressen dienten der Erstkontaktaufnahme mit potenziellen InterviewpartnerInnen. Um mit den SchulleiterInnen in Kontakt zu treten, wurde eine Interviewanfrage erstellt, die über den Inhalt und die Ziele des Forschungsprojekts sowie über den Ablauf des Interviews und den Umgang mit persönlichen Daten informierte. Da der anvisierte Zugang zu den Lehrpersonen schwieriger als gedacht war, wurde die GatekeeperInnen-Strategie (vgl. Kruse 2015: 251) verfolgt. Die DirektorInnen wurden im Zuge der schriftlichen Interviewanfragen gebeten, das Forschungsvorhaben an ihr Kollegium weiterzuleiten und mögliche AnsprechpartnerInnen zu benennen. Diese Strategie erwies sich zum Teil als erfolgreich, da mit diesem Verfahren der Zugang zu zwei Lehrpersonen hergestellt werden konnte. Es folgte ein weiterer Austausch mit diesen beiden Lehrerinnen, durch deren Engagement wiederum zwei Kolleginnen für die Teilnahme am Forschungsprojekt motiviert werden konnten. Zudem erklärte sich eine der kontaktierten SchulleiterInnen bereit, ein Interview zu geben. Da viele Interviewanfragen unbeantwortet blieben oder aus diversen Gründen abgelehnt wurden, wurde im Bekanntenkreis das sogenannte Schneeballsystem (vgl. ebd.) eingesetzt, jedoch ohne Erfolg. Unterdessen konnte im Zuge einer Veranstaltung im Rahmen des Österreichischen Verbandes für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache eine Lehrperson auf direktem Weg über Facebook kontaktiert und für die Studie gewonnen werden. Diese Lehrperson wurde nach dem Interview gebeten, KollegInnen anzusprechen und sie von einer Teilnahme an dem Projekt zu überzeugen. Zwei ihrer KollegInnen erklärten sich ebenso bereit, ein Gespräch zu führen. Insgesamt gestaltete sich der Weg ab der Kontaktherstellung bis hin zu den Interviews mit allen Interviewpersonen mühelos, zumal alle getätigten Interviewzusagen eingehalten wurden. Abgesehen von den vorab aufgestellten Merkmalen hing die tatsächliche Stichprobengröße und konkrete Zusammensetzung des Samples von der Bereitschaft der zu befragenden Personen ab. Die Stichprobe umfasste acht Personen. Es ergab sich, dass die Interviews ausschließlich mit Frauen geführt wurden. Bei den Interviewpartnerinnen handelte es sich um eine Direktorin und sieben Lehrpersonen aus drei verschiedenen Volksschulen. Von jeder dieser Schulen wurden eine Lehrperson aus dem Regelunterricht und ihr jeweiliges Pendant aus der Deutschförderklasse befragt. Zusätzlich wurde an einer dieser Schulen eine Direktorin und an einer anderen Schule eine zweite Deutschförderklasse-Lehrerin interviewt.

Es erwies sich als fruchtbar, in allen Fällen mehrere Personen derselben Schulen zu befragen, da die verschiedenen Perspektiven innerhalb einer Institution zu interessanten und umfassenden Einblicken führten. Die drei verschiedenen Schulstandorte unterschieden sich teilweise stark in Bezug auf ihre Rahmenbedingungen und SchülerInnenpopulation, weshalb sich das Sample als

durchaus heterogen beschreiben lässt. Im Endeffekt trugen auch Abweichungen in Bezug auf die Berufserfahrung und das Alter der Teilnehmerinnen zu dieser Heterogenität bei.

6.1.2 Interviewdurchführung

Die insgesamt acht geplanten Einzelinterviews wurden im Mai 2019 an den jeweiligen Schulstandorten durchgeführt. Die angesetzte Interviewdauer von rund dreißig Minuten konnte mit Ausnahme von zwei Interviews (16:35 und 44:02 Minuten) gut eingehalten werden. Alle Gespräche wurden unter Zustimmung der Interviewpersonen audiografisch festgehalten und im Anschluss transkribiert. Im Vorfeld jeder Gesprächsaufzeichnung wurden die Interviewpersonen wiederholt über das Forschungsprojekt aufgeklärt. Im Zuge der Erstgespräche wurde zudem ein Informationsbrief zum Datenschutz einschließlich einer Einverständniserklärung beidseitig unterzeichnet.

Die Interviews folgten dem unter Punkt 6.1 bereits theoretisch präzisierten Aufbau der Leitfäden. Der Grundaufbau der Leitfäden ist ident, jedoch wurden die Fragen hinsichtlich der Personengruppen adaptiert, sodass drei entsprechende Leitfäden zum Einsatz kamen. Der Gesprächseinstieg aller Interviews wurde sehr offen gestaltet, um die Interviewperson zu einer Erzählung über die Gesamtthematik des Interviews anzuregen (vgl. Froschauer & Lueger 2003: 69). Dieser erzählgenerierende Stimulus lautete laut Leitfaden für Deutschklassenlehrerinnen zum Beispiel wie folgt: „Sie unterrichten seit diesem Schuljahr in einer Deutschförderklasse. Erzählen Sie doch mal, welche Erfahrungen Sie bis jetzt damit gemacht haben.“ In diesen Erzählungen brachten die Interviewpersonen unterschiedliche Aspekte hervor und setzten teilweise bereits eigene Schwerpunkte, an die gut angeknüpft werden konnte. In der konkreten Interviewsituation wurde der vorgegebene Themenweg des Leitfadens eingehalten, wobei die Handhabung flexibel war. Demnach wurden Aspekte, die bereits von der Befragten eigenständig verbalisiert wurden, kein weiteres Mal angeschnitten. Zudem wurde versucht, auch unerwartete Inhalte in die Kommunikation einfließen zu lassen, da laut Helfferich (2011: 180) die spontan produzierte Erzählung Priorität hat. Helfferich (2011: 181) zufolge sei auch in Hinsicht auf die Reihenfolge der Fragen ein flexibles Vorgehen zu präferieren, welches bei der Durchführung der Interviews berücksichtigt wurde. Das Ende der einzelnen Interviews wurde offen eingeleitet: „Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Möchten Sie noch etwas erzählen?“ Dadurch bekam die Erzählperson noch einmal die Möglichkeit, eigene Relevanzen zu setzen und den Interviewverlauf zu kommentieren (vgl. Helfferich 2011: 181). Im Anschluss an jedes Interview wurde ein Postscript erstellt, um den Interviewkontext zu dokumentieren. Dieses sollte nach Kruse (2015: 278) Informationen zur Gesprächsatmosphäre,

zu den Befindlichkeiten, zum Rapport, zum Gesprächsverlauf, zu den Interaktionen, zu den Besonderheiten, zu auffallenden Themen und zu Störungen beinhalten.

6.2 Datenaufbereitung

6.2.1 Transkription der Interviews

Nach Langer (2013: 517) ist das Transkribieren ein bedeutsamer Teil des Forschungsprozesses, da dabei bereits eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material erfolgt. Demzufolge wurde die Phase des Transkribierens im Sinne eines Erkenntnis- und Bearbeitungsprozesses genutzt. Die audiografisch aufgezeichneten Interviews wurden in Anlehnung an das inhaltlich-semantiche Transkriptionssystem von Dresing & Pehl (2018) in eine schriftliche Form übertragen. Da die anschließende Analyse ausschließlich den semantischen Inhalt der Gespräche betrachtet, wurde eine einfache Transkriptionsform gewählt. Alle acht Interviews wurden in geglätteter Form vollständig und wörtlich transkribiert. Die gesprochene Sprache wurde an das Schriftdeutsch angenähert beziehungsweise ins Hochdeutsche übersetzt. Para- und nonverbale Äußerungen wurden nur markiert beziehungsweise notiert, falls diese für den Kontext bedeutsam waren. Zudem wurde festgelegt, Zögerungslaute wie „ähm“ nicht zu transkribieren, da diese für diese Auswertung überflüssig waren. Der Fokus der Transkription lag auf einer guten Lesbarkeit und einem schnellen Zugang zum Gesprächsinhalt. (vgl. Dresing & Pehl 2018: 16–22)

Die Transkripte wurden jeweils mit fortlaufenden Zeilennummern mit einem Zählintervall von 5 versehen, um die zitierten Textpassagen zuordenbar zu machen. Die interviewende Person wurde durch ein „I“, die acht Interviewpartnerinnen wurden durch die Kürzel „A“, „B“, „C“, „D“, „E“, „F“, „G“ und „H“ gekennzeichnet. An dieser Stelle ist zudem festzuhalten, dass von Seiten zweier Interviewpartnerinnen das Du-Wort angeboten respektive angenommen wurde. Am Anfang jedes Transkripts ist die Dauer der Aufnahme angegeben. Im Anhang befinden sich die vollständigen Transkripte. Die folgende Tabelle gibt die angewandten Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing & Pehl (2018) wieder:

/	Halbsätze, denen die Vollendung fehlt
(...)	Pause ab ca. 3 Sekunden
VERSALIEN	Besonders betontes Wort oder besonders betonte Passagen
(lacht)	Nonverbale Äußerung
mhm (bejahend)	Beschreibung der Betonung

___ (anonymisiert)	Namen und persönliche Daten wurden anonymisiert
(unv.) (Axt?)	Unverständliche(s) Wort / Passage Vermuteter Wortlaut Bei unverständlichen Stellen wurde ein Zeitmarker gesetzt
(Störung)	Störungen durch dritte Personen wurden nicht erfasst
	Rezeptionssignale, die den Redefluss nicht unterbrechen, und Fülllaute wurden nicht transkribiert

6.3 Qualitative Inhaltsanalyse

6.3.1 Grundlagen und Vorgehensweise

Zur Datenauswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Dabei handelt es sich um eine Auswertungsmethode, mit welcher fixierte Kommunikation systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet analysiert sowie ausgewertet werden kann. Diese Form der Auswertung beschränkt sich nicht nur auf den manifesten Inhalt, sondern beabsichtigt auch das Textverstehen und die Textinterpretation. (vgl. Kuckartz 2018: 26f.; Mayring 2015: 12f.) Ein weiteres und zugleich das wohl prägnanteste Charakteristikum der qualitativen Inhaltsanalyse ist ihr Kategoriensystem, auf dessen Basis das gesamte Datenmaterial codiert wird. Codieren bedeutet, das ausgewählte Material systematisch und anhand einheitlicher Regeln und Standards zu bearbeiten (vgl. Kuckartz 2018: 29, 64). Der chronologische Aufbau des Textes spielt für den Analyseprozess eine untergeordnete Rolle, da der Text anhand bestimmter Codes beziehungsweise Kategorien neu strukturiert wird (vgl. Demirkaya 2014: 218).

Bei der Entwicklung eines Kategoriensystems lassen sich grundsätzlich zwei Herangehensweisen unterscheiden. Die Wahl hängt dabei vorrangig von der Forschungsfrage, der Zielsetzung der Forschung und dem verfügbaren Vorwissen der/des Forschenden über den Forschungsbereich ab. (vgl. Kuckartz 2018: 63)

Eine mögliche Art der Kategorienbildung wäre die deduktive beziehungsweise - wie Kuckartz (2018: 64f.) präferiert - die A-priori-Kategorienbildung. Im Zuge dieser Vorgehensweise werden die Kategorien unabhängig vom aufbereiteten Datenmaterial entwickelt. Die Kategorienbildung erfolgt ausgehend von einer bereits bestehenden inhaltlichen

Systematisierung. In der Regel handelt es sich dabei um eine Theorie oder Hypothese. Gleichfalls kann diese auch in Form eines Interviewleitfadens vorhanden sein. Im Gegensatz dazu werden im Rahmen der induktiven Kategorienbildung die Kategorien direkt aus dem empirischen Datenmaterial gewonnen (vgl. Kuckartz 2018: 64).

Nach Kuckartz (2018: 95f.) besteht auch die Möglichkeit einer Mischform, sprich beide Varianten zu kombinieren. Werden die beiden eben dargestellten Optionen miteinander verknüpft, wird zumeist eine deduktiv-induktive Kategorienbildung vorgenommen: Das heißt, in einem ersten Schritt werden A-priori-Kategorien an den Text herangezogen; im Anschluss werden in einem zweiten Schritt Kategorien beziehungsweise Subkategorien am Material gebildet. Die zuerst gebildeten Kategorien dienen sozusagen als Suchraster, um kongruente Inhalte im Material ausfindig zu machen und diese den Kategorien grob zuzuordnen. Bei der darauffolgenden induktiven Bildung der Subkategorien wird dann nur jenes Material betrachtet, welches unter die jeweilige Hauptkategorie fällt.

Für diese Forschungsarbeit wurde die eben präzierte Mischform gewählt. Folgt man der Argumentation von Kuckartz (2018: 72), bietet sich diese in diesem Fall unter anderem deshalb gut an, da bei der Datenerhebung ein strukturierendes Mittel, der Interviewleitfaden, benutzt wurde. Passend dazu wurde aus einer Reihe möglicher Techniken die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt (vgl. Kuckartz 2018: 48).

6.3.2 Beschreibung des Analyseprozesses

Bevor die einzelnen Schritte des Analyseprozesses veranschaulicht werden, ist darauf zu verweisen, dass sich die Verfahrensweise stark an dem von Kuckartz (2018: 100–111) beschriebenen Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse orientiert: Der erste Analyseschritt erfolgte im Zuge einer intensiven Lektüre der Transkripte, indem relevante Textstellen markiert und handschriftliche Anmerkungen gemacht wurden. Daran anknüpfend wurden relativ allgemeine thematische Hauptkategorien entwickelt, die sowohl aus den Forschungsfragen als auch aus den Interviewleitfäden deduktiv abgeleitet und anschließend an drei Interviews auf ihre Anwendbarkeit getestet wurden. Im ersten Codierprozess wurde jedes Transkript vollständig Zeile für Zeile untersucht und einzelne Textabschnitte wurden einer oder teilweise mehreren Kategorien zugeordnet. Passagen, die in Hinblick auf die Forschungsfragen unwesentlich erschienen, wurden nicht codiert. Die Kodierung wurde mithilfe des Textverarbeitungsprogrammes Microsoft Word vorgenommen, indem alle zu einer Kategorie zugeordneten Textstellen einheitlich markiert wurden und für jede Kategorie eine andere Texthervorhebungsfarbe gewählt wurde. Das Zwischenergebnis waren neun Hauptkategorien

mit jeweils mehreren zugeordneten Textstellen. In der nächsten Phase wurden alle Textstellen, die einer Hauptkategorie zugewiesen wurden, herangezogen, um diese Hauptkategorie mittels Subkategorien weiter auszudifferenzieren. Die Bildung von Subkategorien erfolgte dabei auf induktive Weise. Zu diesem Zweck dienten Kuckartz' (2018: 83–86) Guideline sowie Kuckartz' (2018: 88–95) Illustration der direkten Kategorienbildung am Material als Anhaltspunkt. Zu Beginn wurden die entsprechenden Textstellen eher offen codiert. Das heißt, es wurde eine Formulierung der Codes gewählt, die sich sehr nahe an den betreffenden Aussagen der Interviewpartnerinnen orientierte. Anschließend wurden die Codes geordnet und systematisiert. Im Zuge dieses Verfahrens wurden gleiche beziehungsweise sehr ähnliche Codes zusammengefasst und fallweise auf einer abstrakteren Ebene gebündelt, wobei dies auch teilweise bereits während des Codierens „spontan“ erfolgte. Aus diesem Prozess ergab sich eine Reihe von Subkategorien mit wiederum vereinzelt untergeordneten spezifischen Subkategorien. Dieses Schema der induktiven Kategorienbildung fand in Bezug auf alle neun Hauptkategorien Anwendung. Im zweiten Codierprozess wurde schließlich das gesamte Datenmaterial anhand der ausdifferenzierten Kategorien codiert. Dabei ergab sich teilweise die Schwierigkeit, den Textstellen nur einen exakten Code zuzuordnen, weshalb in Ausnahmefällen mehrere Codes kombiniert wurden. Im Anhang befinden sich alle codierten Transkripte. Die hochgestellten Zahlen verweisen dabei auf die jeweils zugeordnete Kategorie.

6.3.3 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem fasst alle endgültigen Kategorien zusammen. In diesem Fall ist das Kategoriensystem als Hierarchie mit drei Ebenen organisiert und in Form einer Tabelle dargestellt. Dabei sind die Kategorien in Hauptkategorien, Subkategorien und teilweise nochmals in spezifischere Subkategorien untergliedert. (vgl. Kuckartz 2018: 38f.) Zur besseren Demonstration ist das Kategoriensystem auf den nächsten Seiten eingefügt.

Hauptkategorien	Subkategorien
1 Rahmenbedingungen	1.1 Schulgröße 1.2 SchülerInnenpopulation 1.3 Ressourcen 1.3.1 Ausfall der Förderstunden 1.4 Schulische Angebote 1.5 Leitbild 1.6 Qualifikation, Fortbildung 1.7 Rechtliche Vorgaben 1.8 Testung ohne MIKA-D 1.9 Unklarheiten 1.10 Abweichungen / Umgehen der Separation 1.11 Organisatorische Herausforderungen 1.12 Problemlösung 1.13 Gruppen-/Klassengröße 1.14 Gruppen-/Klassenzusammensetzung 1.14.1 Lernvoraussetzungen
2 Reaktionen	2.1 Reaktionen der Eltern
3 Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht	3.1 Allgemeines zur Unterrichtsgestaltung 3.1.1 Sprechen im Unterricht 3.2 Anpassung der Unterrichtsanforderungen 3.3 Übereinstimmung der Unterrichtsthemen/des Unterrichtsstoffs 3.4 Absprache mit Kolleginnen 3.5 Lernumgebung, Lernatmosphäre, Klassenklima 3.6 Unterbrechungen 3.7 Einschränkungen 3.7.1 Zeitfaktor 3.8 Andere Schwierigkeiten 3.9 Aufgaben der Lehrperson 3.10 Differenzierung u. Individualisierung 3.11 Leistungserwartungen 3.12 Entlastung im Regelunterricht
4 Kommunikation und Interaktion	4.1 Sprachverhalten von Lehrpersonen 4.2 Sprachverhalten von SchülerInnen 4.3 Stellenwert der Sprache Deutsch 4.4 Funktionen der Erstsprache(n) 4.5 Sprachvorbild(er) 4.6 Wertschätzung 4.7 Sprachverbot 4.8 Interaktionen 4.8.1 Konflikte
5 Trennung	5.1 Thematisierung 5.2 Vorgehensweise 5.3 Trennung mit Struktur 5.4 Bezeichnung „Deutschförderklasse“ 5.5 Atmosphäre bei der Herausnahme
6 Effekte der Separation für SchülerInnen	6.1 Wahrnehmung der Trennung 6.2 Stigmatisierung 6.3 Positive Einstellung 6.3.1 „Geschützter Raum“ 6.4 Normalität 6.5 Neugierde 6.6 Selbstkonzept 6.7 Anpassungsschwierigkeiten 6.8 Belastung 6.9 Ablehnung 6.10 Bedürfnis nach Zugehörigkeit 6.11 Leistungsdruck
	7.1 Mobbing 7.2 Abgrenzung 7.3 Verspottung

7 Sozialverhalten	7.4 Vergleich 7.5 Klassengemeinschaft 7.6 Freundschaften 7.7 Verantwortungsbereich
8 Übergang zur Regelklasse	8.1 Vorbereitung in der Deutschförderklasse/Regelklasse 8.2 Parallele Alphabetisierung 8.3 Unterstützungsmaßnahmen 8.4 Leistungsrückstand 8.5 MIKA-D Test 8.5.1 Aussagekraft 8.6 Einstufungen 8.7 Ausnahmeregelung 8.8 Teamentscheidungen u. Einschätzungen 8.9 Klassenwiederholung 8.10 Außerschulische Faktoren 8.11 Thematisierung des Übertritts 8.12 Bedeutung für SchülerInnen 8.13 Pausengestaltung 8.14 Lehrausgänge
9 Allgemeine Kritikpunkte und Impulse	9.1 Raummangel 9.2 Fehlende Transparenz 9.2.1 Fehlende Ausbildung 9.3 Stundenausmaß 9.4 Gesetzlicher Rahmen 9.4.1 Begrenzter Handlungsspielraum 9.5 Sozialer Aspekt 9.5.1 Auswirkungen auf Lernen 9.5.2 Bewertung der Kinder 9.5.3 Keine Sprachvorbilder 9.6 Schere zwischen SchülerInnen 9.7 Fehlende Förderung 9.8 Gruppengröße 9.9 Berücksichtigung unterschiedlicher Niveaustufen 9.10 Integrative Sprachförderung 9.11 Doppelbesetzung 9.12 Vorteile 9.12.1 Separate Förderung für SeiteneinsteigerInnen

6.3.4 Zusammenfassungen

Um die Daten systematisch zusammenzufassen und auf das für die Forschungsarbeit Relevante zu reduzieren, wurde in Anlehnung an Kuckartz (2018: 111–117) - in adaptierter Form - zu jedem Interview eine tabellarische Übersicht erstellt. Die Aussagen jeder Interviewperson sind entlang der Haupt- und Subkategorien in eigenen Worten wiedergegeben und mit Originalzitaten belegt. Durch diese Aufarbeitung sind alle Textstellen zu einem Thema, die zum Teil im gesamten Interviewmaterial verteilt sind, auf einen Blick erfassbar. Die tabellarische Übersicht bot eine gute Basis für die im nächsten Schritt erfolgte Analyse, indem sie unter anderem die Gegenüberstellung und Vergleichbarkeit einzelner Aussagen ermöglicht beziehungsweise vereinfacht hat. Die detaillierten Fallzusammenfassungen sind im Anhang beigelegt.

7 Analyse

Kuckartz (2018: 117–121) schlägt im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse sechs verschiedene Auswertungsformen vor. Das Datenmaterial dieser Untersuchung wird in einem ersten Schritt entlang der neun Hauptkategorien ausgewertet. Hier geht es darum, festzuhalten, was zum jeweiligen Thema gesagt wurde. Dabei wird berücksichtigt, dass die Interviews an drei verschiedenen Schulstandorten gemacht wurden. Das heißt, die Darstellung jeder Kategorie ist in drei Abschnitte untergliedert, in denen jeweils die Aussagen der Personen einer Schule festgehalten werden. Dies ermöglicht nicht nur einen ganzheitlichen Blick, sondern soll auch die zum Teil unterschiedlichen internen Ansichten beziehungsweise Angaben sichtbar machen. Im Anschluss an jede Hauptkategorie schließt ein Vergleich der Schulen. In diesem zweiten Schritt gilt es, herauszufiltern, in welcher Weise und wie häufig die einzelnen Subkategorien angesprochen wurden. In einem dritten Schritt soll der Zusammenhang zwischen den Hauptkategorien fokussiert werden.

7.1 Auswertung entlang der Hauptkategorien

Im weiteren Verlauf werden die interviewten Personen gemäß den Transkripten mit Kürzeln bezeichnet. Nachstehender Tabelle sind die Kürzel und deren Entsprechungen zu entnehmen. Da die Befragten an drei verschiedenen Schulen tätig sind, sind sie zusätzlich gebündelt dargestellt.

Schule 1	A, E, F	Deutschförderklassenlehrerin, Deutschförderklassenlehrerin, Regelklassenlehrerin
Schule 2	C, D, B	Deutschförderklassenlehrerin, Regelklassenlehrerin, Schulleiterin
Schule 3	H, G	Deutschförderklassenlehrerin, Regelklassenlehrerin

1 Rahmenbedingungen

Der Beschluss zur Einführung der Deutschförderklassen erfolgte für die Schulen und ihre AkteurInnen ziemlich schlagartig. Die Befragten geben einen Einblick, unter welchen Rahmenbedingungen die Umsetzung der Deutschförderklassen an den einzelnen Schulstandorten stattfindet. Dabei zeigt sich vor allem, dass sich die Schulen in unterschiedlicher Weise mit dem Modell arrangieren. Die Umsetzungsformen differieren besonders im Ausmaß der separaten Beschulung stark.

Schule 1

Schule 1 ist durch eine SchülerInnenpopulation gekennzeichnet, die sich zu einem deutlich überwiegenden Anteil aus SchülerInnen mit nicht deutscher Erstsprache sowie niedrigem sozioökonomischen Status zusammensetzt. Darüber hinaus besuchen viele sogenannte SeiteneinsteigerInnen diese Schule. An dieser Schule wird das Modell der Deutschförderklasse nicht wie gesetzlich vorgesehen umgesetzt, sondern die SchülerInnen werden nur zehn Stunden separat in der Deutschförderklasse und die verbleibenden Stunden integrativ in den Regelklassen unterrichtet. Begründet wird dies wie folgt:

„Und wir haben es eben an der Schule ein bisschen anders dann gemacht, weil wir haben gesagt 15 Stunden ist zu viel, weil dann bleiben nur sechs Stunden übrig in der Regelklasse, in der Stammklasse. Dann haben wir es so gemacht, dass wir die Kinder zehn Stunden pro Woche nur rausgenommen haben, wirklich separiert haben und die restlichen fünf Stunden in der Klasse integrativ gearbeitet haben mit ihnen. Ja, wir haben es halt irgendwie als Scaffolding verkauft.“ (E: 11–16)

F begründet die Abweichung damit, dass es ansonsten schwierig gewesen wäre, die Kinder in Mathematik auf den jeweiligen Stand der Regelklassen zu bringen, da „alle drei ganz unterschiedlich Mathematik unterrichten, also die drei Erstklassenlehrerinnen“ (F: 83–84). Für F war dies zudem

„eine sehr schlaue Geschichte, weil wir da wieder fünf Stunden eigentlich hatten, wo wir nicht so in diesem starren Konzept waren, wo man jetzt auch nicht unbedingt immer MATHEMATIK, wenn es nicht sein musste, vielleicht auch mal für was Anderes nutzen konnte“ (F: 90–93)

Alle drei Lehrpersonen berichten einhellig von einem außerordentlichen Mehraufwand in organisatorischer Hinsicht. E und F betonen dahingehend vor allem die mit den intransparenten Vorgaben einhergehenden Unklarheiten. Nach A kommt erschwerend hinzu, dass die Schule sehr groß ist und dies die Kommunikation im Team nicht erleichtert hat. A und E stellen darüber hinaus klar, dass durch die zeitintensiven Testungen die Förderstunden im Rahmen der Deutschförderklasse ausgefallen sind, was vor allem A als kontraproduktiv erachtet: „Also ich finde, dass es sehr sinnvoll gewesen wäre, die Kinder weiterhin in ihrer Sprachentwicklung zu fördern, anstatt dass man sie plötzlich hängen lässt und sagt, so jetzt müssen wir aber weiter testen.“ (A: 152–154)

F führt an, dass es an der Schule einen Muttersprachenlehrer für Bosnisch, Kroatisch, Serbisch gibt, jedoch nur im Rahmen einer Stunde in drei Wochen. Eine Türkisch-Lehrerin begleitet die SchülerInnen eine Stunde pro Woche integrativ.

An dieser Schule gibt es zwei oder drei Deutschförderklassen; Person A und E machen dazu konträre Angaben. In Bezug auf die Gruppengrößen und Zusammensetzungen halten die

Lehrpersonen Folgendes fest: Aus der Regelklasse von F gingen anfangs sieben SchülerInnen in die Deutschförderklasse. In ihrer Regelklasse blieben die 16 leistungsstärkeren SchülerInnen. A betont, dass die Deutschförderklassen jeweils große Lerngruppen bildeten, wobei nach E die Gruppengröße im Laufe des Jahres variierte. E hatte im zweiten Semester neun SchülerInnen in der Deutschförderklasse, sechs ErstklässlerInnen und drei SeiteneinsteigerInnen. Die Heterogenität der SchülerInnenlandschaft spiegelt sich somit auch in den Deutschförderklassen wieder. Die Deutschförderklassen setzen sich aus verschiedenen Klassen einer Schulstufe beziehungsweise unterschiedlichen Schulstufen zusammen. A fügt hinzu, dass die Heterogenität der Deutschförderklasse zudem durch den ungleichen Stand der Alphabetisierung in den einzelnen Regelklassen verstärkt wurde.

Schule 2

Diese Schule wird überwiegend von SchülerInnen mit deutscher Erstsprache besucht. An Schule 2 weicht man maßgeblich vom Konzept der Deutschförderklassen und Stundenausmaß an additiver Förderung ab. Dieser Umstand wird jedoch nur von C ausdrücklich kommuniziert. Im Rahmen dieses Interviews wird deutlich, dass die Schule sogenannten Abteilungsunterricht macht:

„deswegen machen wir Abteilungslernen. Das heißt, ich nehme die Kinder EINE Stunde am Tag, maximal ZWEI, an zwei Tagen sind es zwei Stunden, nehme ich sie raus aus der Klasse und gehe mit ihnen in den Gruppenraum. Ansonsten bin ich in den Klassen und helfe dort mit.“ (C: 9–12)

Als Grund wird vor allem die räumliche Situation genannt; so steht für den Deutschförderunterricht nur ein kleiner Gruppenraum zur Verfügung, welcher über kein Waschbecken und keine in unmittelbarer Nähe befindliche Toilette verfügt. Die Lehrpersonen erachten es aber „auch aus pädagogischer Sicht SINNVOLLER, wenn die Kinder mehr im Klassenverband bleiben“ (C: 31–32). Da der Raum für sieben Stunden genutzt wird und zudem laut Angaben von B für eine SchülerInnenanzahl von 12 konzipiert ist, scheint einzig der zweite Grund dafür ausschlaggebend zu sein, dass die Kinder den Großteil der Stunden in ihren Regelklassen verbringen. Abgesehen von der räumlichen Situation spricht einiges für die Schule. Die Direktorin schildert stolz, wie das Thema Sprachförderung bis dato an der Schule gehandhabt wurde. Die Schule hat optimale Voraussetzungen, um ihre SchülerInnen bestmöglich zu unterstützen: qualifiziertes Fachpersonal, Kleinkurse und freiwillige Elternarbeit. Auch C schätzt die Ausstattung ihrer Schule in Bezug auf die bereitgestellten Unterrichtsmittel sehr.

Im Hinblick auf die organisatorische Bewältigung scheint diese Schule einem lösungsorientierten Prinzip zu folgen. Dadurch dass schon lange Jahrgangsteams implementiert sind, kam es aufgrund der Deutschförderklasse zu keinem erheblichen Mehraufwand. Abgesehen davon wird in diesem Zusammenhang immer wieder ein Aspekt betont, der die Organisation an dieser Schule wesentlich erleichtert hat und zwar die Schulgröße: „Aber das ist wie gesagt sicher auf Grund der Größe bei uns etwas leichter als in Schulen mit sechs ersten Klassen parallel.“ (B: 58–60)

An dieser Schule wurde eine Deutschklasse eingerichtet; diese setzt sich aus 11 SchülerInnen aus den zwei ersten Klassen dieser Schule zusammen. Da der MIKA-D Test zu Schulbeginn noch nicht verfügbar war, betont C, dass die Einstufung „ungenügende Deutschkenntnisse“ nur bedingt auf die SchülerInnen der Deutschförderklasse zutrifft. In der Regelklasse von D blieben 19 Kinder. Die Gruppe jener Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch hat, ist laut D vor allem durch verschiedene Erstsprachen gekennzeichnet, sodass nur wenige Kinder dieselbe nicht deutsche Erstsprache aufweisen. Im folgenden Schuljahr wird es auf Grund des geringen Bedarfs an diesem Schulstandort keine Deutschförderklasse geben.

Schule 3

Diese Schule ist durch eine Überrepräsentation an Kindern mit nicht deutscher Erstsprache gekennzeichnet. Hinzu kommt, dass die gesamte SchülerInnenlandschaft gleichsam unzureichende Deutschkenntnisse aufweist. Nach G „brauchen [...] ALLE Kinder Deutschförderung. Manche ein bisschen mehr als andere, aber gut Deutsch sprechen sie alle nicht“ (G: 74–75). Einzig an Schule 3 wird das Konzept trotz wenig optimaler Rahmenbedingungen nach den gesetzlichen Vorgaben praktiziert. Neben vielen Unklarheiten in der Anfangsphase bestand eine organisatorische Hürde darin, einen passenden Raum zur Benutzung der Deutschförderstunden zu arrangieren. Es ergab sich die Möglichkeit, die Räumlichkeiten des Sonderhorts mitzubenutzen, jedoch stellte auch dieser Raum keine optimale Lösung dar:

„und dann hatte ich unten einen Raum, aber es ist halt nicht die optimale Lösung, weil die haben auch keine Schultische. Die haben halt so, das ist ein Sonderhort, der am Nachmittag hat der Unterricht. Und das ist halt mehr so wie ein Kindergarten eingerichtet.“ (H: 60–62)

Darüber hinaus erwies sich die Stundenplanung beziehungsweise die damit einhergehende Unterrichtssituation als eine schwierige Aufgabe. Dadurch dass die Kinder nämlich in den Turn- und Werkstunden sowie bei anderen Aktivitäten (Buffet) im regulären Klassenverband waren, war teilweise jeweils nur der andere Teil der Gruppe in der Deutschförderklasse. H stellt

fest, dass der Unterricht in der Deutschförderklasse auf Grund der MIKA-D Testung zwischenzeitlich ausgefallen ist. In Bezug auf die Fortbildungsangebote spricht sie Folgendes an: „die Fortbildungen fanden dann unter dem Jahr statt, wo ich mir dann auch gedacht hab, naja jetzt ist es ein bisschen spät“ (H: 75–76) Die Lehrperson der Deutschförderklasse berichtet, dass schulintern dafür gesorgt wurde, dass sie manchmal von einem Muttersprachenlehrer in der Deutschförderklasse unterstützt wird. An dieser Schule wird laut Aussagen von G der muttersprachliche Unterricht nur in beschränktem Ausmaß angeboten.

Die einzige Deutschförderklasse dieser Schule variierte im Laufe des Schuljahres zwischen 16 und 19 SchülerInnen: „Dann haben oft die Klassenlehrer weniger Kinder gehabt als ich unten“ (H: 104) Wie heterogen die Klassenzusammensetzung war, kann anhand folgender Aussage abgelesen werden:

„Und es waren die meisten von der 1. Klasse, weil die mussten ja alle, die a.o. sind. Es waren zwei aus der 4. und zwei aus der 3. Klasse. Und aus der 4., 3. waren eben Quereinsteiger mit null Deutsch, aber konnten schon schreiben.“ (H: 31–33)

In Bezug auf die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen äußert G folgende Vermutung:

„Wir haben schon bemerkt, eine Tendenz ist bei uns in der Klasse, dass die Kinder, die einen türkischen Hintergrund haben, ein bisschen schlechter Deutsch sprechen als die, die so serbokroatisch sind. Das sind bei uns die zwei Hauptgruppen. Ich weiß, dass es bei uns in der Nähe einen Kindergarten gibt, der, wo es auch türkische Pädagoginnen gibt. Weiß nicht, ob das damit auch zusammenhängt, dass die vielleicht im Kindergarten nicht so viel Deutsch gelernt haben. Aber das ist nur eine Vermutung, das kann ich nicht wirklich bestätigen.“ (G: 79–85)

Darüber hinaus unterscheiden sich die Ausgangslagen der SchülerInnen auch in Bezug auf die schulische Unterstützung von zu Hause; dies gilt für die SchülerInnen der Deutschförderklasse gleichermaßen wie für die SchülerInnen der Regelklasse.

Vergleich der Schulen

Interessant ist, wie unterschiedlich das Konzept umgesetzt wird. In Schule 3 werden die SchülerInnen fünfzehn, in Schule 1 zehn und in Schule 2 sieben Stunden separat unterrichtet. Das Motiv für die Abweichungen an Schule 1 und 2 scheint trotz unterschiedlicher Begründungen dasselbe zu sein. Es kristallisiert sich heraus, dass die Lehrpersonen primär aus pädagogischer Überzeugung gehandelt haben. Hinsichtlich der SchülerInnenlandschaft hebt sich Schule 2 deutlich von der vorherrschenden Heterogenität an Schule 1 und 3 ab. Im Zuge der Befragungen hat sich herausgestellt, dass sich die Gruppengrößen und Zusammensetzungen der Deutschförderklassen an den Schulen beträchtlich voneinander unterscheiden. Dies

veranschaulicht der Vergleich zwischen Schule 2 und 3: An beiden Schulen wurde nur eine Deutschförderklasse eingeführt; an Schule 2 setzt sich diese aus elf ErstklasslerInnen, an Schule 3 aus 16 bis 19 SchülerInnen unterschiedlicher Schulstufen zusammen. Auch an Schule 1 sind die Deutschförderklassen schulstufenübergreifend zusammengesetzt. Sowohl Schule 2 als auch Schule 3 stehen vor räumlichen Problemen, wobei sich die Situation an Schule 3 als deutlich belastender darstellt. Die Lehrpersonen aller Schulen sind sich einig, dass sich die Stundenplanung als eine der schwierigsten organisatorischen Herausforderungen erwies. Vergleicht man die Schulgrößen mit den organisatorischen Herausforderungen, lässt sich eine Tendenz feststellen. So scheint man in Schule 2 auf Grund der kleinen Schulgröße Herausforderungen leichter meistern zu können als an der weitaus größeren Schule 1.

2 Reaktionen

Das neue Modell ist nicht nur für die AkteurInnen der Schule und die SchülerInnen eine Veränderung, sondern bedeutet auch für die Elternschaft der Schule eine Umstellung. Die befragten Personen berichten, wie die Eltern diese Sprachfördermaßnahme aufgenommen haben.

Schule 1

In Bezug auf die Frage nach den Reaktionen der Eltern auf die Deutschförderklasse scheint es nach A zwei Zugänge zu geben. Einerseits gibt es solche Eltern, die ohne tieferes Hintergrundwissen auf das System Schule und die Deutschfördermaßnahme vertrauen, andererseits gibt es jene Eltern, die eine engere Haltung gegenüber der Schule einnehmen und die Maßnahme kritisch reflektieren. Die zweite Gruppe steht der Deutschförderklasse eher negativ gegenüber und strebt für ihre Kinder einen raschen Übertritt in die Regelklasse an. A macht in diesem Zusammenhang zudem darauf aufmerksam, dass die Zielstrebigkeit mancher Eltern Druck auf die Kinder ausübe: „Da merkt man auch wiederum den Druck, den die Kinder haben.“ (A: 252–253) Sowohl E als auch F betonen die Angst der Eltern, dass ihr Kind das Jahr eventuell wiederholen müsse: „Und das war eine helle Aufregung und die ANGST, dass die Kinder dann das Jahr wiederholen müssen und so weiter, die stand also schon bei vielen Eltern sehr im Vordergrund.“ (F: 110–112) Zugleich zeigten sich die Eltern nach E zum Teil verständnislos, da sie im Kindertagen positive Rückmeldungen zum Sprachstand ihres Kindes bekommen haben. Die negativen Testergebnisse nach der MIKA-D-Testung wurden zwar überwiegend zur Kenntnis genommen, jedoch schildert E eine Situation, in der ein Vater die negative Einschätzung der Lehrperson als nicht korrekt betrachtete. Nach Angaben von F waren

die Eltern zu Schulbeginn vor allem auch mit den Informationen und Begrifflichkeiten aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse überfordert.

Schule 2

Der Schulleiterin (B) dieser Schule fällt auf, dass Eltern prinzipiell solchen Maßnahmen skeptisch gegenüberstehen, bei denen das Kind aus dem Klassenverband genommen wird, so auch gegenüber der Deutschförderklasse. Die größte Besorgnis der Eltern gilt der drohenden Klassenwiederholung. In Bezug darauf gibt B zu bedenken, dass dieser Aspekt vor allem in Zukunft weittragend sein wird: „und da sehe ich große Probleme kommen bezüglich der Eltern, die wir heuer nicht hatten.“ (B: 26–27)

Schule 3

G untermauert durch ihre Aussagen, dass die mögliche Klassenwiederholung ein großes Thema auf Seiten der Eltern an dieser Schule war und die Eltern aufgrund dessen sehr bestrebt waren, die Kinder auch zuhause zu fördern. G bringt zudem folgenden Aspekt vor:

„Das haben wir dann den Eltern mitgeteilt und das war dann ein RIESEN TRUBEL, weil die Eltern oder manche Eltern haben den Kindern vermittelt, wenn du in die Deutschklasse gehst, dann bist du ein bisschen DUMM, dann kannst du noch nicht so gut DEUTSCH, das ist was Schlechtes.“ (G: 21–24)

Vergleich der Schulen

Unter Berücksichtigung aller Angaben kristallisiert sich heraus, dass die Einführung der Deutschförderklasse an allen drei Schulen bei den Eltern für großen Aufruhr gesorgt hat. Die Befragten sind sich einig, dass vor allem der Punkt „Klassenwiederholung“ der ausschlaggebende Grund dafür war. Zudem wird deutlich, dass die Aufregung und die Skepsis das gesamte Schuljahr durchzogen haben. Abgesehen von der allgemeinen Besorgnis machen die Lehrpersonen an Schule 1 und 3 darauf aufmerksam, dass sich die Reaktionen der Eltern sowohl in indirekter als auch in direkter Form negativ auf die Kinder auswirkten.

3 Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht

Das Konzept sieht den Unterricht in getrennt geführten Klassen vor. Laut Aussagen der Interviewpersonen gehen mit dieser Organisationsform unterschiedliche Faktoren einher, bei denen die Lehrpersonen überwiegend an Grenzen stoßen, aber auch Chancen erkennen. In Bezug darauf stellt das Verhältnis zwischen Regelklasse und Deutschförderklasse einen interessanten Aspekt dar.

Schule 1

Die Lehrpersonen an Schule 1 haben sich bezüglich der Unterrichtsthemen ausgetauscht und sich im Unterricht in den Deutschförderklassen an den Themen und Büchern der Regelklassen orientiert. Beide Lehrpersonen der Deutschförderklassen haben zu diesem Zweck die Unterrichtsanforderungen etwas niedriger angesetzt.

Eine Schwierigkeit im Deutschförderklassenunterricht bestand nach E darin, auf alle Bedürfnisse der SchülerInnen gezielt einzugehen. Zudem deutete die Deutschförderklassenlehrerin an, dass sie mit ihrem Aufgabenbereich überfordert gewesen wäre. Die Aufgaben der Lehrperson bestanden darin, den SchülerInnen primär Deutsch im Sinne von Sprechen beizubringen, aber auch die Alphabetisierung, das Lesen und Schreiben. Die Lehrperson konnte diese Forderungen nach eigener Einschätzung nicht erfüllen.

Die Lehrperson der Regelklasse berichtet: „dieses Schöne eigentlich in der ersten Klasse, dass man so flexibel agiert, weil man ja der Klassenlehrer ist, das FÄLLT komplett weg“ (F: 23–24) Der Regelunterricht ist in dem Sinne eingeschränkt, dass immer darauf geachtet werden muss, welche Kinder zu welchem Zeitpunkt in der Klasse sind. In der kurzen Zeit, in der alle Kinder im regulären Klassenverband sind, müssen all diese Dinge bewerkstelligt werden, die sämtliche SchülerInnen betreffen. Darüber hinaus soll die Unterrichtsstunde abgeschlossen sein, bevor die Kinder wieder aus der Klasse genommen werden. Der Lehrperson der Regelklasse fiel es manchmal schwer, den Überblick darüber zu behalten, wann die Kinder der Deutschförderklasse im Regelunterricht anwesend beziehungsweise nicht anwesend waren. Im Zuge des Interviews mit F hat sich aber auch herausgestellt, dass das Konzept Vorteile mit sich bringt: „Für die anderen glaube ich, dass sich natürlich Vorteile ergeben haben, weil dann weniger Kinder in der Klasse waren.“ (F: 32–33) F wird bereits in manchen Stunden von einer zusätzlichen Lehrperson im Rahmen des Deutschförderkurses unterstützt; die SchülerInnen werden entweder innerhalb des Klassenverbandes geteilt oder in einer Gruppe von beiden Lehrpersonen begleitet. Die geringere Anzahl an SchülerInnen bringt eine weitere Entlastung mit sich und trägt zur Steigerung der Unterrichtsqualität in der Regelklasse bei.

Auf die Frage nach dem Klassenklima antworten alle drei Lehrpersonen auf ähnliche Weise. Nach A zeigen sich die SchülerInnen in der Deutschförderklasse motiviert und ohne Hemmungen. Auch bei E fühlen sich die Kinder in der Deutschförderklasse wohl. F berichtet ebenfalls von einer angenehmen Lernatmosphäre in der Regelklasse.

Bei beiden Deutschförderklassenlehrerinnen lag der Fokus im Unterricht auf dem Sprechen. A war bemüht, einen Alltagsbezug herzustellen, indem sie den Unterricht regelmäßig außerhalb des Klassenraums gestaltete. Die Lehrperson versuchte das Sprachenlernen auch in Form des

spielerischen Lernens anzuregen. E wählt als Sozialform meistens den Sitzkreis. Der zweite Teil des Unterrichts bestand bei E aus Schreib- und Leseübungen. Die Lehrperson der Regelklasse versucht, den Kindern den Wert der Sprache vor allem im Umgang mit Konflikten bewusst zu machen und ihnen Sprachstrukturen zu vermitteln, die ihnen helfen, Konflikte zu vermeiden.

In Bezug auf die Leistungserwartungen setzen die Lehrpersonen unterschiedliche Schwerpunkte: Das Ziel von A ist es, dass die Kinder Strategien entwickeln, um nachfragen zu können. Ihr ist es wichtig, Überforderung zu minimieren beziehungsweise zu vermeiden. Die Erwartungen von E sind, dass die SchülerInnen in vollständigen Sätzen sprechen, vorgegebene Satzstrukturen richtig anwenden können und einen gefestigten Wortschatz haben. Die Lehrperson der Regelklasse legt sehr großen Wert auf gute Umgangsformen und die Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen, vor allem in der Interaktion miteinander. Der Anspruch der Lehrperson ist es, dass die SchülerInnen eine gute Gemeinschaft bilden.

Schule 2

Laut D sprechen sich die Lehrpersonen an Schule 2 im Vorhinein ab, sodass beide Kenntnis von der Unterrichtsgestaltung und den Themen der jeweils anderen Lehrperson erhalten. Vor allem in Bezug auf Mathematik organisieren sie sich so, dass die Kinder in diesen Stunden im Regelunterricht sind oder die Deutschförderklassenlehrerin manchmal speziell die entsprechenden Begrifflichkeiten einbaut. Die Lehrperson der Regelklasse betont: „Also das ist heuer schon komplizierter, als es sonst immer war. Dass ich, dass wir genau schauen müssen, WAS machen wir WANN“ (D: 42–43) Folglich kann angenommen werden, dass das neue Konzept eine exaktere Stundenplanung und Organisation als zuvor erfordert. Zudem lässt es sich organisatorisch teilweise nicht vermeiden, dass die SchülerInnen der Deutschförderklasse etwas versäumen. Inwieweit das Hinein-und Herausgehen in die beziehungsweise aus der Klasse von D als störend empfunden wird, hängt im Allgemeinen davon ab, wie sich die Kinder dabei benehmen, und ist nicht speziell an die Deutschförderklasse gebunden. Abgesehen von etwaigen Herausforderungen gibt D an, die geringere Anzahl an Kindern in der Regelklasse als sehr angenehm empfunden zu haben. Die Lehrperson versucht jedem Kind gerecht zu werden; sowohl im Rahmen der kleineren Gruppe als auch im gesamten Klassenverband. Sie setzt in beiden Gegebenheiten auf denselben didaktischen Zugang. Wenn die Kinder in der Deutschförderklasse sind, stellt die Lehrperson im Regelunterricht sprachlich höhere Anforderungen: „Dass, wo ich in der Klasse sonst differenzieren würde für diese Kinder, ja, ist die Differenzierung dann quasi durch getrennte Räume.“ (D: 116–118)

Differenzierter Unterricht findet auch im Rahmen der Deutschförderklasse statt. Der Unterricht wird teilweise offen gestaltet, damit die SchülerInnen je nach Niveaustufe frei arbeiten können. Dadurch kann C die Kinder auch individuell unterstützen. Die Leistungserwartungen der Deutschförderklassenlehrerin orientieren sich an den individuellen Kompetenzen der SchülerInnen. Das Lernen im Rahmen der kleinen Lerngruppe wirkt sich laut C positiv auf die Motivation der SchülerInnen aus: „Bei der Kleingruppe sind sie schon motivierter, doch. Wie gesagt, von der Gruppengröße abhängig sind sie schon motivierter.“ (C: 149–150) Der Fokus der Lehrperson liegt auf dem Reden und der Wortschatzarbeit. In der kleinen Gruppe war es oft möglich, einen Sitzkreis zu bilden.

Schule 3

Laut H wurde die Stundenplanung im Team abgesprochen und mit Rücksicht auf etwaige Wünsche abgestimmt:

„Und für uns Lehrer war das ja auch neu. Wir haben uns dann immer absprechen müssen und da hätte ich die Kinder gern DA und da, dass wir DIE Stunden tauschen. [...] Oder sie sind mit irgendwas nicht fertig geworden und ‚Können wir das noch geschwind fertig machen, ich bring dir die Kinder dann runter.‘“ (H: 285–289)

Auch G gibt an, im ständigen Austausch mit der Deutschförderklassenlehrerin zu stehen. H erzählt: „aber davor war ich halt wie ins kalte Wasser geworfen, da sind deine Kinder, du gehst da runter und ja. Das und das muss erreicht werden und viel Spaß (lachend). Also es war nicht leicht.“ (H: 78–80) An dieser Aussage lässt sich ablesen, dass sich H für ihre Funktion als Deutschförderklassenlehrerin nicht gut vorbereitet fühlte. H macht deutlich, dass die Alphabetisierung sehr viel Zeit in Anspruch genommen hat. Dies hätte den Kindern laut der Lehrperson durchaus im regulären Klassenverband vermittelt werden können. Im Zuge des Interviews stellte sich heraus, dass die Lehrperson im Laufe des Jahres auf einige Grenzen und Herausforderungen stieß: „Also das war so schon die größte Herausforderung, dass man da wirklich ALLE GEZIELT fördern kann sozusagen“ (H: 25–27) In diesem Zusammenhang schildert die Lehrperson, dass besonders die Aufgabenverteilung am Beginn der Unterrichtsstunden nicht leicht war. Aus Sicht der Lehrperson war es ein sehr großer Nachteil, dass sie den Unterricht in der Deutschförderklasse allein, sprich ohne zweite Lehrkraft, durchführen musste: „Man hat die Kinder sehr durchgemischt und man steht aber ALLEINE unten drinnen.“ (H: 7) Abgesehen davon war es für sie auch schwierig, allein mit den Gefühlsausbrüchen der SchülerInnen umzugehen. H macht auf eine weitere Problematik aufmerksam: „Ich durfte dort NICHTS, hatte einen Rollwagen, also das war alles überhaupt schwierig bei uns da.“ (H: 66–67) Die Lehrperson war vor allem in der Gestaltung des

Klassenraums sehr eingeschränkt; so durfte sie zum Beispiel nichts an der Wand aufhängen. Zudem erschwerte es die spielerische Lernumgebung, die SchülerInnen auf den Unterricht und das Lernen einzustimmen. Des Weiteren weist H darauf hin, dass das Abholen respektive Einsammeln der SchülerInnen viel Zeit, oft bis zu 30 Minuten, beansprucht hat. Durch die räumliche Distanzierung zu den anderen Klassen war die Lehrperson außerdem in ihren Grundbedürfnissen beschränkt: „Und jedenfalls bin ich halt unten in dem Stock gewesen, und da ist sonst keine Klasse am Vormittag und dann war ich halt meistens allein, habe nicht auf das Klo gehen können und so.“ (H: 15–17)

Die Lehrperson der Regelklasse schildert: „Dieser Wechsel war am Anfang auch ganz schwierig. Immer dieses, wenn die Kinder wieder zurückkommen oder rausgehen müssen, ist immer ein Riesentrübel.“ (G: 95–97) G weist zudem darauf hin, dass der Unterricht auf Grund des Zeitfaktors wohlüberlegt sein muss:

„Man muss sich genau überlegen, wann mache ich was. Wo möchte ich, dass alle Kinder dabei sind. [...] Und gerade am Anfang in einer 1. Klasse macht man viel soziales Lernen und muss als Klassengemeinschaft zusammenwachsen und dann hat man kaum Zeit dafür.“ (G: 90–94)

Im Gegensatz zum Unterricht in der Deutschförderklasse erfolgt der Unterricht in der Regelklasse im Team-Teaching und bietet somit mehr Differenzierungsmöglichkeiten.

Auf die Frage nach der Lernatmosphäre stellt H klar, dass der verfügbare Raum keine schulische Lernumgebung bot: „Da war ganz viel Spielzeug.“ (H: 63–64) Im Gegensatz dazu ist der Klassenraum der Regelklasse im Sinne eines bildgestützten Lernens gestaltet. In Bezug auf die Gruppengröße änderte sich nichts für die Kinder, da sie in beiden Klassenverbänden eine nahezu gleich große Lerngruppe waren.

Sowohl H als auch G setzen in ihrem Unterricht verstärkt Bildkarten ein und wiederholen neu eingeführte Wörter oft. Sprechansätze werden durch Rituale, spielerisches Lernen und Sprechchöre geschaffen. G hält allgemein fest:

„Und DANN so quasi nur die herauszupicken, die jetzt am Allerschlechtesten Deutsch können und die aus der Klasse rauszureißen, war für mich einfach irgendwie sinnlos, weil wir machen sowieso die GANZE Zeit sprachsensiblen Unterricht. Wir müssen ALLES immer mit Bildern erklären und so weiter“ (G: 75–79)

Vergleich der Schulen

An allen drei Schulen besteht in Bezug auf die Umsetzung des Unterrichts ein reger Austausch zwischen den Lehrpersonen. Es kristallisiert sich heraus, dass der Unterricht in der Deutschförderklasse an Schule 3 mit den meisten Schwierigkeiten einherging. Im absoluten Gegensatz dazu berichtet C an Schule 2 von keinerlei Problemen im

Deutschförderklassenunterricht. E aus Schule 1 stimmt in ihren Punkten mit der Deutschförderklassenlehrerin an Schule 3 überein: Sie sind sich einig, dass besonders die Differenzierung im Deutschförderunterricht eine Herausforderung darstellt. Darüber hinaus äußern sich beide skeptisch gegenüber der Alphabetisierung als zusätzliche Aufgabe der Deutschförderklassenlehrerin. Folgende Punkte werden ausschließlich von H an Schule 3 als „Grenzen“ thematisiert: keine Ausbildung, das alleinige Unterrichten, keine Gestaltungsmöglichkeiten im Klassenraum und die Einschränkung der Grundbedürfnisse auf Grund der räumlichen Distanzierung zu den anderen Klassen.

Alle Deutschförderklassenlehrerinnen fokussieren in ihrem Unterricht das Sprechen und zeigen sich bemüht, die SchülerInnen individuell zu fördern. Das Klassenklima beziehungsweise die Lernatmosphäre wird mit Ausnahme von H an Schule 3 als gut beschrieben.

Alle Lehrpersonen der Regelklassen berichten einhellig, dass die Stunden sehr akkurat geplant werden müssen. Besonders aus den Aussagen von F (Schule 1) und G (Schule 3) geht hervor, dass ein gutes Zeitmanagement erforderlich ist und das Unterrichten im gesamten Klassenverband auf Grund des Zeitfaktors mit Einschränkungen verbunden ist. Abgesehen von diesem eher organisatorischen Problem betont G (Schule 3) als einzige, die Unterbrechungen im Unterrichtsgeschehen als störend empfunden zu haben.

Im Zuge der Befragungen hat sich herausgestellt, dass in allen Regelklassen eine höhere Unterrichtsqualität gegeben ist beziehungsweise durch die Trennung dazu beigetragen wird: geringere Klassengröße, Möglichkeit zum Team-Teaching, günstigere Lernumgebung. Zusätzlich stich hervor, dass der Aspekt des sozialen Lernens ausschließlich von zwei Regelklassenlehrerinnen (Schule 1, Schule 3) erwähnt wird.

4 Kommunikation und Interaktion

Ziel der Deutschförderklasse ist, dass die SchülerInnen möglichst rasch Deutsch lernen. Dafür spielen Kommunikation und Interaktion im Rahmen des Unterrichts sowie im gesamten schulischen Alltag eine zentrale Rolle. Die Aussagen offenbaren das Verhältnis zur und den Umgang mit Mehrsprachigkeit an den Schulen und zeigen, inwiefern das neue Modell diese Komponente beeinflusst.

Schule 1

Die Erstsprachen der SchülerInnen haben an Schule 1 einen großen Stellenwert: F will den Kindern ihrer Klasse vermitteln, dass Sprache allgemein und Mehrsprachigkeit im Besonderen eine wichtige Ressource ist und sie handlungsfähig macht. F zeigt sich von der

Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen fasziniert und teilt ihnen das auch mit: „Ihr könnt stolz sein, ihr geht mit drei Sprachen da raus, das ist Wahnsinn, das habe ich nicht zum Beispiel, also das seid ihr mir voraus ja.“ (F: 223–225) E betont, die SchülerInnen als mehrsprachige Individuen wahrzunehmen und die Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht einzubauen. Sie versucht den SchülerInnen beziehungsweise den einzelnen Erstsprachen Wertschätzung entgegenzubringen, indem sie sich zum Beispiel Begrüßungsformeln der verschiedenen Erstsprachen aneignet und diese im Unterricht einbaut. In Bezug auf den Einsatz der Erstsprachen kommuniziert A sehr deutlich, dass sie diese bewusst als Lernstrategie einsetzt. Ihr ist es möglich, die Kinder mit der türkischen und englischen Sprache zu unterstützen. E gibt an, sich bei Sprachbarrieren teilweise Hilfe bei KollegInnen zu holen, welche die Erstsprachen der SchülerInnen sprechen. Die beiden Lehrpersonen der Deutschförderklassen stellen fest, dass sich die SchülerInnen auch mithilfe ihrer Erstsprachen helfen. In diesem Zusammenhang erklärt E jedoch, dass dies im ersten Semester auf Grund der stärkeren Durchmischung in der Deutschförderklasse etwas leichter war:

„Es war halt im ersten Semester noch ein bisschen einfacher, weil die Gruppe noch ein bisschen heterogener war, da waren auch schon ein bisschen Bessere [...] dabei, die dann teilweise auch übersetzen haben können“ (E: 108–111)

F merkt nach Aussagen der MuttersprachenlehrerInnen an, dass viele Kinder auch Schwächen in ihrer Erstsprache haben.

Generell stellen die Lehrpersonen fest, dass Kinder derselben Erstsprache in der Interaktion miteinander, vor allem in der Pause, ihre Erstsprache benutzen: „Das machen sie aber auch ziemlich automatisch, dass sie kommunizieren in ihrer Erstsprache, wenn es sein muss.“ (A: 174–175) F macht darüber hinaus auf einen anderen Aspekt aufmerksam und zwar, dass die SchülerInnen in der Interaktion miteinander oft nicht so viel an Sprache benötigen, da sie auch viel nonverbal interagieren.

Der Stellenwert der deutschen Sprache bei den SchülerInnen hängt primär davon ab, wie die Klasse zusammengesetzt ist beziehungsweise welche SchülerInnen mittels welcher Erstsprachen miteinander kommunizieren: Setzt sich die Klasse aus SchülerInnen mit vielen unterschiedlichen Erstsprachen zusammen, kommunizieren die SchülerInnen vermehrt in Deutsch miteinander: „Im ersten Semester war sie noch ein bisschen heterogener die Zusammensetzung der Kinder. Das heißt, da haben wir mehrere Erstsprachen gehabt. Da war es dann, da haben sie in der Pause auch viel Deutsch geredet.“ (E: 134–136)

F bestärkt diesen Umstand:

„Also wenn nicht zwei türkische Kinder oder serbische Kinder miteinander sprechen, dann gibt es eine gemeinsame Sprache und das ist Deutsch. Und je besser das halt

funktioniert, umso besser auch ihre Kommunikation. Das kriegen sie glaube ich dann schon mit“ (F: 239–242)

F fällt auf, dass sich die SchülerInnen oft nicht gut genug oder nicht korrekt ausdrücken können und andere Mittel anwenden, um etwas zu erreichen (schubsen, ungefragt Dinge nehmen). Dieses Verhalten führt öfters zu kleinen Konflikten.

Im Unterricht beziehungsweise bei Arbeitsaufträgen ist es E wichtig, dass die SchülerInnen miteinander deutsch sprechen: „Wenn sie dann auch die ganze Zeit türkisch sprechen, dann sage ich hin und wieder schon: „Das könnt ihr in der Pause, aber jetzt eher nicht.““ (E: 140–141) Die Lehrperson der Regelklasse legt in Bezug auf die deutsche Sprache besonderen Wert darauf, dass die SchülerInnen vor allem in den alltäglichen Gesprächssituationen in ganzen Sätzen sprechen.

Aus den Interviews geht hervor, dass sich das Konzept der Deutschförderklasse wesentlich auf den Faktor „Sprachvorbilder“ auswirkt: A macht deutlich, dass sprachliche Vorbilder in der Deutschförderklasse fehlen und auch E sieht ihren Einfluss als überwiegend einziges Sprachvorbild in Deutsch als beschränkt an. Besonders F schildert ihre Erfahrungen in Bezug auf diese Thematik sehr eingehend. Die Lehrperson hat die Erfahrung gemacht, dass die Kinder viel voneinander lernen, da sie kindliche Sprachvorbilder besser beziehungsweise anders als Erwachsenen- Vorbilder annehmen, doch dieser Aspekt fällt für die SchülerInnen der Deutschförderklasse komplett weg: „Man SPERRT quasi die zusammen, die es NICHT können. Und DIE Kinder, die es ihnen eigentlich ganz einfach so ein bisschen vermitteln könnten, die sitzen hier, die sitzen nicht bei ihnen ja.“ (F: 252–254) Zudem könnten nach F leistungsstärkere Kinder bei leistungsschwächeren Kindern Ehrgeiz wecken; dies veranschaulicht die Lehrperson mit folgendem Gleichnis:

„Das ist halt so wie im Skikurs dann alle gewesen sind und keiner hat Skifahren können, naja nur der Herr Skilehrer, aber der kann es so gut, ja das wissen wir eh ja. Also da fehlt irgendwo auch so ein bisschen der kleine Ehrgeiz oder, ah der kann es ein bisschen besser, das könnte ich auch ja.“ (F: 258–261)

Schule 2

Im Rahmen des Interviews mit der Schulleiterin dieser Schule stellt sich heraus, dass ein respektvolles Miteinander das Hauptanliegen der Schule ist. Das beginnt bereits vor Unterrichtsbeginn bei der Begrüßung durch das Schulwarteteam und führt über die Morgenrituale im Unterricht bis hin zum Konfliktmanagement. Den Kindern wird ein wertschätzender und freundlicher Umgang vorgelebt, der wiederum auch von ihnen erwartet wird.

Die Deutschförderklassenlehrerin an Schule 2 geht davon aus, dass der Erst- und

Zweitspracherwerb miteinander korrelieren; dementsprechend erachtet sie es als sehr wichtig, dass die SchülerInnen ihre Erstsprachen ausreichend beherrschen. Die Lehrperson teilt dies ihren SchülerInnen auch mit. In diesem Zusammenhang betont die Lehrperson, dass die Kinder in den Pausen ihre Erstsprache (Türkisch) sprechen dürfen. Im Unterricht ist es laut C jedoch unerwünscht: „In der Stunde sagen wir ihnen, das dürfen sie nicht, aber in der Pause dürfen sie.“ (C: 114–115) C merkt zur Kommunikation mit den Kindern der Deutschförderklasse allgemein an, dass sie grundsätzlich von allen verstanden wird. Bei Verständnisschwierigkeiten greift die Lehrperson teilweise auf die Erstsprachenkenntnisse ihrer SchülerInnen zurück: „Manchmal frage ich die Kinder dann: ‚Du, wie heißt denn dieses Wort auf Türkisch?‘ Dann hilft mir ein anderes Kind und sagt mir das.“ (C: 104–105)

Auch die Lehrperson der Regelklasse setzt die Kinder bei Verständnisschwierigkeiten manchmal als Multiplikatoren ein. Die Erstsprachen der Kinder werden nur sehr selten im Regelunterricht eingebaut. Begründet wird dies damit, dass die Kinder auch oft ihre Erstsprache nicht ausreichend beherrschen. Laut D nutzen Kinder mit derselben Erstsprache im Unterricht und in den Pausen ihre gemeinsame Erstsprache. Der Lehrperson fällt dabei auf: „dass zum Beispiel, wenn das eine Mädchen, wenn das von dem einen Buben auf Türkisch gefragt wird, gibt sie ihm auf Deutsch die Antworten. Also die Kinder mischen das auch teilweise, Deutsch und die Muttersprache.“ (D: 91–94)

Schule 3

Hinsichtlich der Verständigung zwischen der Deutschförderklassenlehrerin und ihren SchülerInnen haben sich an Schule 3 keine speziellen Schwierigkeiten herausgestellt. Die Lehrperson erleichtert die Kommunikation vor allem mit ihrer Mimik und Gestik sowie mit Bewegungen und greift generell zu einem etwas einfacheren Sprachgebrauch: „Ja es ist halt sehr viel mit Mimik, Gestik und Bewegungen. [...] Natürlich verwendet man auch eine eher einfachere Sprache, aber das war immer ausreichend eigentlich.“ (H: 148–157)

In Bezug auf den Einsatz der Erstsprachen im Unterricht berichtet H, dass diese ausschließlich bei Verständnisschwierigkeiten zugelassen beziehungsweise explizit von ihr zu diesem Zweck eingesetzt wurden. In den Pausen wurde es den SchülerInnen überlassen, in welcher Sprache sie kommunizieren. Laut G sprechen die Kinder in den Pausen überwiegend Deutsch. Die Erstsprachen der SchülerInnen werden G zufolge an dieser Schule wertgeschätzt, wobei dies den SchülerInnen anfangs nicht so bewusst war: „Die Kinder kamen in die Schule und hatten das Gefühl, sie dürfen die Erstsprache nicht sprechen.“ (G: 186–187)

Auch im Regelunterricht dienen die Erstsprachen nur zu Erklärungszwecken oder für den Fall,

dass einzelne deutsche Wörter in einer anderen Sprache interessant wären. G merkt an, dass sich die Kinder auch mithilfe ihrer Erstsprachen helfen, zumal in der Klasse vor allem zwei Sprachen stark vertreten sind. G macht darauf aufmerksam, dass die Kinder anfangs nicht so leicht von Deutsch in ihre Erstsprache wechseln konnten. Die deutsche Sprache war zumindest im schulischen Kontext präsenter: „weil am Anfang war für sie Schule wirklich nur deutschbehaftet, so glaube ich war das.“ (G: 172–173)

In der Funktion als einziges Sprachvorbild der deutschen Sprache stellt H klar: „für mich war einfach wichtig, dass ich VIEL spreche, dass die Kinder viel DEUTSCH hören“ (H: 177–178). Aus dieser Aussage geht hervor, dass die Lehrperson der Deutschförderklasse darauf bedacht war, dass die Kinder viel Kontakt mit der deutschen Sprache haben. Ihr war es auch sehr wichtig, dass die SchülerInnen bestimmte grundlegende Phrasen und Fragen in korrektem Deutsch formulieren. Zu diesem Zweck hat sie den SchülerInnen den Satz immer vorgesagt, bis sie ihn alleine konnten. Abgesehen von den Lehrpersonen spielt der Aspekt „Sprachvorbild“ an Schule 3 keine wesentliche Rolle, wie G erläutert:

„Natürlich es gibt manche Kinder, die können ein bisschen besser Deutsch, da schauen sich die anderen schon was ab, aber eher wenig. Also das sehe ich bei uns als keinen großen Aspekt. Das stelle ich mir in Regelklassen toll vor, wo es VIELE Kinder gibt, die gut Deutsch sprechen können, dann lernen die sicher viel von den anderen. Dann finde ich die Deutschklasse noch viel sinnloser (lacht) als bei uns. Bei uns ist es auch schon sinnlos, aber dort dann noch mehr ja, weil dieses Sprachvorbild ist eigentlich das Beste denke ich mir, wovon die Kinder lernen können.“ (G: 194–200)

Auf die Frage nach den Auswirkungen der ungenügenden Deutschkenntnisse auf die Interaktion erzählt G von einem Jungen, der schnell beleidigt ist, weil er etwas falsch versteht oder sogar aggressiv wird, weil er sich nicht klar ausdrücken kann. Die Lehrperson weist aber darauf hin, dass in diesem Fall auch familiäre Schwierigkeiten eine Rolle spielen. Bei einem anderen Schüler wirken sich die ungenügenden Deutschkenntnisse ausschließlich in Hinblick auf korrekte Grammatik negativ aus, beeinflussen aber kaum die Interaktion.

Vergleich der Schulen

An allen drei Schulen wird das Thema „Wertschätzung“ angesprochen, doch den Erstsprachen der SchülerInnen scheint einzig an Schule 1 ein großer Stellenwert beigemessen zu werden. F ist die einzige Regelklassenlehrerin, die für die SchülerInnen und ihre Erstsprachen Anerkennung und Respekt zum Ausdruck bringt. Darüber hinaus tun nur A und E kund, dass sie die Erstsprachen in ihrem Unterricht implementieren. An den anderen beiden Schulen dienen die Erstsprachen in erster Linie dazu, Verständnisschwierigkeiten zu beheben. Vor allem die Einstellung und der Umgang an Schule 2 wirkt in gewisser Weise paradox: Trotz

mehrfacher Betonung, dass die Erstsprachen für die Sprachentwicklung wichtig seien, werden keine expliziten mehrsprachigen Angebote im Unterricht gemacht. Zwar wird an jeder Schule angesprochen, dass im Unterricht grundsätzlich Deutsch gesprochen werden soll, doch an Schule 2 scheint dies für die SchülerInnen am Verbindlichsten zu gelten. Diese Interpretation stützt sich besonders auf die Ausdrucksweisen von C und D. F (Schule 1) und H (Schule 3) sind sehr darauf bedacht, dass die SchülerInnen Angelegenheiten von alltäglicher Relevanz in vollständigen Sätzen ausdrücken.

An Schule 1 und 3 herrscht Übereinstimmung, dass kindliche Sprachvorbilder für den Spracherwerb essentiell sind. Während F das Potenzial dafür an Schule 1 erkennt, mangle es an Schule 3 generell an kindlichen Sprachvorbildern, da alle SchülerInnen Förderbedarf haben. Abgesehen von der theoretischen Möglichkeit an kindlichen Sprachvorbildern im Regelunterricht wird in den Interviews mehrfach betont, dass diese durch das Konzept Deutschförderklasse nicht mehr gegeben ist. Verstärkt wird dies, wenn in der Deutschförderklasse ausschließlich die leistungsschwächsten Kinder zusammengefasst sind. An Schule 2 wird dazu keine klare Stellung bezogen.

Die Klassenzusammensetzung spielt auch für die Interaktion der SchülerInnen eine Rolle. So zeigt sich unter Berufung auf die Aussagen Folgendes: Wenn viele Erstsprachen in der Klasse vertreten sind, wird häufig Deutsch miteinander gesprochen; ist die Klassenzusammensetzung verstärkt durch eine oder zwei nicht deutsche Erstsprachen gekennzeichnet, verwenden die SchülerInnen häufiger diese Erstsprachen. Daraus lässt sich Folgendes ableiten: Wenn die Möglichkeit gegeben ist, sprechen die SchülerInnen in ihren Erstsprachen. Ist Deutsch die einzige Sprache, welche die SchülerInnen verstehen, erfolgt die Kommunikation in Deutsch. D von Schule 2 merkt als einzige der Befragten an, dass die Kinder teilweise die Sprachen mischen. An allen drei Schulen nutzen die SchülerInnen ihre Erstsprache, um anderen MitschülerInnen zu helfen. An Schule 1 und 2 wird angemerkt, dass die SchülerInnen oft schlechte Erstsprachenkenntnisse aufweisen. An Schule 3 sticht hervor, dass sich die SchülerInnen speziell anfangs sehr unsicher im Umgang mit ihren Erstsprachen zeigten und den Kontext Schule primär mit der deutschen Sprache verknüpften. Beide Regelklassenlehrerinnen an Schule 1 und 3 stellen fest, dass wenig Sprachvermögen zu Aggression beziehungsweise zu Konflikten führen kann.

5 Trennung

Das Konzept der Deutschförderklassen versteht sich als additive Maßnahme. Die Personen schildern, wie das Konzept kommuniziert beziehungsweise umgesetzt wird und verdeutlichen, welche Charakteristika mit dieser spezifischen Form separater Beschulung einhergehen.

Schule 1

Die Trennung erfolgt

„mit einer bestimmten STRUKTUR. Dass sie immer wieder zur gleichen Zeit rausgenommen werden. Die Kinder wurden auch vor den Deutschförderklassen ab und an mal in die Sprachförderklassen geholt, aber sie kriegen das mit von den Eltern, dass sie in eine DEUTSCH, allein der Name DEUTSCHKLASSE, dass sie in eine Klasse gehen, um dort Deutsch zu lernen, dass sie wissen, sie müssen etwas nachholen. [...] Also früher im Sprachförderkurs wurde das ja nicht auf die große Glocke gehängt [...] Das hatte nicht so diesen negativen BEIgeschmack wie okay, wir sind jetzt tatsächlich DREI Stunden getrennt von den anderen Kindern.“ (A: 198–207)

Die Aussage unterstreicht die starre Struktur der Trennung. A macht darauf aufmerksam, dass durch die Bezeichnung „Deutschförderklasse“ negative Assoziationen erzeugt werden, die vorher nicht ausgelöst wurden. Im Gegensatz zu früher, als die Kinder nur gelegentlich aus dem Klassenverband genommen wurden, werden sie unter den aktuellen Bedingungen konsequent täglich drei Stunden vom Klassenverband getrennt. Laut Aussagen von E und F wurde den SchülerInnen zu Schulbeginn gesagt, dass sie in die Deutschförderklasse gehen, um dort besser Deutsch zu lernen. Die Trennung wurde dabei in keiner Form dramatisiert oder intensiv besprochen. Auch die SchülerInnen haben die Trennung kommentarlos zur Kenntnis genommen. Die Kinder werden von der Lehrperson abgeholt und gehen gemeinsam mit ihr in die Deutschförderklasse. Anders als E, die beim Klassenwechsel nichts Auffälliges wahrgenommen hat, kann sich A beispielsweise an Situationen erinnern, in denen die Kinder noch mit einer Aufgabe beschäftigt waren und „gesagt haben: ‚Nein wir wollen nicht, können wir das bitte noch fertigmachen?‘“ (A: 273–274).

Schule 2

Nach Aussagen von D wurde die Trennung anfangs thematisiert, jedoch keineswegs „aufgebauscht“, sondern vielmehr als etwas Normales gehandhabt:

„Damit die einen nicht das Gefühl haben, was Besonderes zu sein oder die Deutschklassenkinder nicht das Gefühl haben SCHLECHTER zu sein oder BESSER zu sein, weil sie weg DÜRFEN. Also das, sondern einfach diesen einen neutralen Hintergrund zu geben.“ (D: 155–157)

Die Lehrperson der Regelklasse merkt an, dass die Trennung auch von den Kindern nie negativ

kommentiert wurde. Laut D und B holt die Deutschförderklassenlehrerin die Kinder ab, geht mit ihnen gemeinsam in die Deutschförderklasse und bringt sie anschließend wieder zurück in ihre Regelklassen. Bei der Herausnahme der Kinder vom Klassenverband wird immer wieder deutlich gemacht, welche Kinder in die Deutschförderklasse gehen müssen: „Weil es heißt dann natürlich, ich komme rein: ‚Die Kinder, die in die Deutschklasse gehen, kommen jetzt, stellen sich an.‘ Und das ist für SIE schon eine Stigmatisierung.“ (C: 132–133) In Bezug auf die Kinder der Regelklasse kann die Deutschförderklassenlehrerin Folgendes feststellen: „Aber sie merken halt schon, es ist eben eine FÖRDERklasse.“ (C: 167–168)

Schule 3

An Schule 3 haben die Lehrpersonen überlegt, wie sie den Kindern am besten bekanntgeben, wer in die Deutschförderklasse gehen muss:

„Und dann kam unsere Lehrerin, unsere Deutschklassenlehrerin mit dieser Idee, dass sie den Kindern erklärt, es gibt einen Raum der Überraschungen (lachend) und dort gibt es ganz viele Spiele und nur manche Kinder dürfen mit ihr dort hingehen und dann war auf einmal diese ganze Situation gewendet.“ (G: 29–32)

Die Lehrpersonen haben die Deutschförderklasse gewissermaßen beschönigt, um die SchülerInnen dafür begeistern zu können: „Wir haben es versucht, ihnen irgendwie so positiv zu verkaufen, weil halt viele nicht gehen wollten.“ (H: 218–219) Laut G hat die Deutschförderklassenlehrerin anfangs begonnen, die Kinder nur für ein paar Stunden und dann für 15 Stunden pro Woche aus dem Klassenverband zu nehmen. Alle SchülerInnen gehen vor Unterrichtsbeginn in ihre regulären Klassen und werden von dort von der Lehrperson abgeholt. Die Atmosphäre bei der Herausnahme der Kinder aus dem Klassenverband war laut H unterschiedlich: Manche SchülerInnen haben geweint, andere haben sich gefreut, andere waren wiederum reaktionslos. G merkt wiederum an, dass sich die anfängliche Unruhe beim Klassenwechsel mit der Zeit gelegt hat. Die SchülerInnen wussten, dass sie, wenn die Deutschförderklassenlehrerin an der Tür steht, ihre Sachen zusammenpacken und leise hinausgehen sollen.

Vergleich der Schulen

Die Trennung wurde an keiner der Schulen wertend thematisiert oder kommuniziert. Diese professionelle Herangehensweise wird vor allem an Schule 1 und 2 deutlich. Schule 3 wählte bei der Bekanntgabe der Trennung einen eher kreativen und für die SchülerInnen verlockenden Ansatz.

An allen drei Schulen werden die Kinder von der Deutschförderklassenlehrerin abgeholt, um gemeinsam mit ihr in die Deutschförderklasse zu gehen. In Bezug auf die Atmosphäre bei der Herausnahme haben die Befragten unterschiedliche Erfahrungen gemacht: Während es an Schule 1 zu Situationen kam, in denen die Kinder ihre Arbeiten noch unbedingt in der Regelklasse fertigstellen wollten, reagierten die SchülerInnen an Schule 3 teils sehr emotional. C (Schule 2) stellt fest, dass speziell die Herausnahme der SchülerInnen mit einer gewissen Stigmatisierung verbunden ist. A (Schule 1) argumentiert in ähnlicher Weise. Sie sieht vor allem das Problem in der äußerst starren Struktur des Konzepts. Darüber hinaus spricht sie der Bezeichnung „Deutschförderklasse“ eine wirkungsvolle Funktion zu. A macht darauf aufmerksam, dass die SchülerInnen damit auf negative Weise mit ihrem eigenen Nachholbedarf konfrontiert werden. C betont dahin gehend, dass den SchülerInnen der Regelklasse der Förderbedarf der anderen Kinder bewusst ist. Dies könnte eventuell auch auf die Bezeichnung „Deutschförderklasse“ zurückgeführt werden.

6 Effekte der Separation für SchülerInnen

Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich durch die Trennung auch Effekte für die SchülerInnen ergeben. Die Erfahrungsberichte beleuchten hierzu viele spezifische Aspekte und lassen Annahmen über die Innensicht der SchülerInnen zu.

Schule 1

Alle drei Lehrpersonen dieser Schule machen darauf aufmerksam, dass die Kinder der Deutschförderklassen die Trennung als etwas wahrnehmen, das sie im Speziellen betrifft. A zufolge sind die Kinder sehr sensibel und spüren die Separation, nicht zuletzt aufgrund des hohen Stundenausmaßes. F bestärkt den Umstand und erzählt von einem Jungen, bei dem dieses Gefühl sehr ausgeprägt ist: „Also der hat das schon gecheckt, dass er da irgendwie aussortiert wird.“ (F: 345) Den SchülerInnen ist zudem bewusst, dass die Deutschförderklasse für sie Verbindlichkeit hat; so betont E: „also ihnen ist schon bewusst, dass wenn sie halt nicht so gut Deutsch sprechen, in die Deutschklasse kommen MÜSSEN“ (E: 160–161) Sowohl A als auch F bringen zur Sprache, dass die Kinder gerne im regulären Verband dabei wären, um unter anderem nichts zu versäumen. Manche SchülerInnen hat die Trennung „schon getroffen, die waren nicht so glücklich darüber ja“ (F: 274). Nach Aussagen von A leiden die SchülerInnen der Deutschförderklasse unter großem Leistungsdruck, der von den Eltern mitverursacht wird. A sieht hier ein Problem, da „es in der Volksschule darum geht, dass die Kinder spaßbetont lernen, dass die Kinder handlungsorientiert lernen, dass die Kinder wirklich diesen

LEISTUNGSDruck nicht haben, dass sie spielerisch lernen“ (A: 221–223). E gibt darüber hinaus zu bedenken, dass sich die Trennung auch in gewisser Weise auf das Selbstkonzept der Kinder auswirkt, vor allem bei jenen, die durch die Besorgnis ihrer Eltern die Hintergründe dieser Zuweisung kennen. Im Interview mit F sticht hervor, dass vor allem der ständige Wechsel für die schwächeren SchülerInnen belastend ist. Das ständige Hinein- und Herausgehen bzw. jeweilige Einstellen auf die einzelne Unterrichtssituation und Lehrperson kostet den SchülerInnen F zufolge viel Energie und hemmt sie auch in ihrem Lernfortschritt. Besonders schwächere Kinder brauchten stattdessen Kontinuität bzw. eine Wohlfühlecke, was der ständige Wechsel jedoch erschwert:

„Also und wie gesagt die schwächeren Kinder hatte ich das Gefühl, dieser ständige Wechsel, das System, das war für die noch so belastend, das hemmt sie aber dann auch wieder in ihrem Lernfortschritt. Also wenn das so viel Energie zieht, dieses Hin und Her ‚ah jetzt bin ich wieder bei der, oh aha was muss ich da jetzt wieder machen ja‘. Dieses, gerade diese schwächeren Kinder bräuchten so eine Kontinuität, so eine Wohlfühlecke, und wenn sie da immer raus und wieder rein und wieder raus und wieder rein, also schwierig.“ (F: 277–282)

Bis auf eine Ausnahme stellt E fest, dass die Kinder grundsätzlich gerne in die Deutschförderklasse gehen. Ein potenzieller Faktor dafür sei die Überforderung in der Regelklasse. Das entspricht in gewisser Weise auch der Sichtweise der Regelklassenlehrerin, denn sie führt die partielle Begeisterung für die Deutschförderklasse auf die spielerische Unterrichtsgestaltung der Deutschförderklassenlehrerinnen zurück. Generell ist anzunehmen, dass die Teilung des Klassenverbands für die SchülerInnen eine gewisse Normalität ist, da die SchülerInnen auch innerhalb der Klasse öfters in mehreren Gruppen arbeiten, so F.

Schule 2

Laut Aussagen der Deutschförderklassenlehrerin geht mit der Separation eine Stigmatisierung einher: „Also ist finde es nicht ideal, weil die Kinder werden ein bisschen stigmatisiert. Sie gehen in die Deutschförderklasse.“ (C: 122–123) Hinsichtlich der Selbsteinschätzung ihrer SchülerInnen gibt C Folgendes zu bedenken: „Ja, eben sie schätzen sich dann eben schlechter ein. Sie meinen, sie können es nicht so gut, sie müssen da hin und /.“ (C: 175–176) Speziell bei einer eher leistungsstarken Schülerin nimmt die Lehrperson wahr, dass diese die Deutschförderklasse als etwas Negatives empfindet, zumal - so gilt die Vermutung - die Zuweisung nicht mit ihrer Selbsteinschätzung übereingestimmt hat. Sowohl C als auch D stellen fest, dass die Teilung innerhalb des Klassenverbands für die SchülerInnen der Regelklasse etwas Normales ist:

„Also ich glaube für die Kinder ist das TOTAL NORMAL. Ich habe nicht das Gefühl,

dass sie sich schon irgendwann GEDANKEN darüber gemacht haben: WARUM gehen DIE? Sind die jetzt ANDERS, schlecht oder sonst was.“ (D: 120–123)

Manche SchülerInnen sagen der Deutschförderklassenlehrerin, bereitwillig in die Deutschförderklasse zu gehen. C nimmt jedoch auch wahr, dass manche SchülerInnen ungern in die Deutschförderklasse gehen. Im Zuge des Interviews mit der Schuldirektorin hat sich herausgestellt, dass die SchülerInnen anfangs das kleinere Ambiente der Deutschförderklasse durchaus geschätzt haben, im Laufe des Jahres jedoch einen immer stärkeren Wunsch entwickelt haben, in der Regelklasse zu bleiben. B knüpft dies vor allem an das Sprachvermögen der Kinder: „Weil der Anfang ist klar, wenn man mal keine Sprache hat, ist man froh, in einem geschützten Raum zu haben, und sobald man ein bisschen Sprache hat, ist man eigentlich gern bei den anderen dabei.“ (B: 141–143)

Schule 3

Den Aussagen von G zufolge beeinflussten die negativen Reaktionen mancher Eltern die Kinder und folglich deren Position, die sie gegenüber der Deutschförderklasse und den ihr zugewiesenen SchülerInnen einnahmen:

„Dann kamen die Kinder mit dieser Idee auch in unsere Klasse und haben dann, waren dann ganz neugierig, wer jetzt in die Deutschklasse gehen muss und ja waren wirklich so: ‚Ah das sind die schlechten Kinder, die nicht gut Deutsch können, die müssen da hingehen‘“ (G: 24–27)

Die Deutschförderklassenlehrerin schildert:

„Und dann hat sich auch dieses Jammern und ‚Ich will nicht‘ und ‚Warum muss ich gehen‘ und ‚Warum dürfen die bleiben‘, weil sie fühlen sich ja dann schon irgendwie, naja wieso muss ich jetzt gehen und mein Sitznachbar darf in der Klasse bleiben.“ (H: 213–215)

Die Aussage von H respektive die Äußerungen der SchülerInnen lassen die Annahme zu, dass sich diese im Vergleich zu den anderen SchülerInnen benachteiligt oder sogar diskriminiert fühlten. Zieht man die Aussage von G hinzu, können die Reaktionen der Eltern und in weiterer Folge die der SchülerInnen als Ursache dafür herangezogen werden.

H weist darauf hin, dass manche Kinder überhaupt nicht in die Deutschförderklasse gehen beziehungsweise nicht aus dem Klassenverband genommen werden wollten. Dementsprechend schwierig war es, alle Kinder zu motivieren. G stellt hingegen fest, dass die Kinder später gern mitgegangen sind, weil es ihnen in der Deutschförderklasse gut gefallen hat. Die Lehrperson der Regelklasse merkt auch an, dass die Kinder der Regelklasse neugierig waren und wissen wollten, was in der Deutschförderklasse gemacht wird. Sie haben ebenso hinterfragt, weswegen die anderen SchülerInnen hingehen müssen und sie nicht. Im Zuge der Befragungen von H und

G wurde mehrfach dieselbe Problematik zur Sprache gebracht, nämlich dass durch diesen ständigen Wechsel die Kinder keinen geregelten Tagesablauf gehabt hätten: „Und vor allem mit DEN Kindern, die vom Verhalten her nicht so einfach waren, war es SEHR schwierig, weil die keinen geregelten Tagesablauf gehabt haben“ (G: 37–39) Auf Grund des Umstandes, dass die Kinder der Deutschförderklasse Teil von zwei Klassenverbänden sind, müssen sie sich regelmäßig auf eine andere Lehrperson und deren Regeln einstellen: „Also ich glaube, dass das für sie da auch schwierig war, bei WEM darf ich jetzt WAS, dass sie das sich gut merken konnten und dann auch so anwenden.“ (H: 201–203) Erschwerend kommt hinzu, dass generell das System Schule für die Kinder eine neue Situation darstellt. Laut den Erfahrungsberichten beider Lehrpersonen war diese Situation speziell für einen Jungen eine zu starke Belastung: „Das hat man richtig gemerkt, wenn er überfordert war, dann hat er zum Schreien angefangen und so“ (H: 52–53) Dadurch war dieser Schüler laut G auch sehr demotiviert und hat in der Deutschförderklasse alles verweigert.

Vergleich der Schulen

In Bezug darauf, ob die SchülerInnen gern oder ungern in die Deutschförderklasse gehen, liefern die Antworten kein eindeutiges Ergebnis; doch es ergibt sich ein einheitliches Bild, denn an allen drei Schulen gibt es sowohl Kinder, die mit Freude, als auch solche, die widerwillig die Deutschförderklasse besuchen. Im Zuge der Interviews wird mehrfach betont, dass die Kinder gerne im Klassenverband dabei wären, vor allem um nichts zu versäumen.

Sowohl an Schule 1 als auch an Schule 3 wird deutlich, dass der ständige Wechsel eine Belastung für die SchülerInnen darstellt. F (Schule 1), H (Schule 3) und G (Schule 3) berichten einhellig, dass der ständige Wechsel der Räumlichkeiten und Lehrpersonen negative Auswirkungen auf die SchülerInnen und den Lernfortschritt hat. Vor allem für die Schwächeren und Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten ist diese Situation nicht förderlich.

Auffällig ist, dass an Schule 1 wie auch an Schule 3 der Faktor „Eltern“ in dieser Kategorie angesprochen wird. A (Schule 1) betont hier vor allem den Leistungsdruck, E (Schule 1) die etwaigen negativen Effekte auf das Selbstkonzept der SchülerInnen und G (Schule 3) den negativen Einfluss in Bezug auf die allgemeine Einstellung zur Deutschförderklasse. Auch C (Schule 2) stellt negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept der SchülerInnen fest. Diese Lehrperson spricht zudem explizit davon, dass mit der Separation eine Stigmatisierung einhergeht. H (Schule 3) drückt dies nicht so eindeutig aus wie C (Schule 2), signalisiert jedoch auch, dass sich die SchülerInnen diskriminiert fühlen. Auch die Wortwahl („aussortiert“) von F (Schule 1) lässt auf eine segregierende Wirkung des Konzepts schließen. Generell lässt sich

aus den Aussagen folgern, dass die SchülerInnen die Trennung sehr deutlich spüren.

In Bezug auf die SchülerInnen der Regelklasse sind sich die Lehrpersonen an Schule 1 und 2 dahin gehend einig, dass diese die Trennung als etwas Normales ansehen. An Schule 1 werden die SchülerInnen oft auch innerhalb des Klassenverbandes geteilt; an Schule 2 verlassen die Kinder aufgrund unterschiedlicher Extra-Angebote regelmäßig die Klasse. An Schule 3 überwiegt bei den SchülerInnen der Regelklasse eher die Neugierde auf die Deutschförderklasse.

7 Sozialverhalten

Im Folgenden wird der Einfluss der Fördersituation auf das Sozialverhalten der Kinder eruiert. In diesem Zusammenhang werden primär die Umgangsformen zwischen den Kindern der verschiedenen Klassenverbände herausgearbeitet. Anhand der Interviewaussagen lassen sich verschiedene Muster erkennen; die Lehrpersonen berichten sowohl von Freundschaftsbildungen als auch von Mobbingvorfällen. In dieser Kategorie wird zudem wiedergegeben, wie die Lehrpersonen ihren Verantwortungsbereich unter den neuen Umständen definieren.

Schule 1

Nur eine der befragten Personen an Schule 1 nimmt in Bezug auf das Sozialverhalten der SchülerInnen beider Klassenverbände etwas Konkretes wahr. A schildert folgende Situation: „Ich habe auch mitbekommen [...] dass ein anderes Kind gesagt hat, das ebenfalls Türkisch zum Beispiel als Muttersprache hatte: ‚Du musst in die Deutschklasse. Ich nicht.‘“ (A: 189–192) In Zusammenhang mit diesem Vorfall spricht die Lehrperson von Mobbing; sie vermutet, dass dies kein Einzelfall war:

„Ja, also dieses Mobbing habe ich wie gesagt ein, zwei Mal schon mitbekommen. Ich weiß nicht, man kann die Kinder ja in den Pausen wirklich nie SO beobachten, dass man alles mitbekommt, was man überall mithören kann. Ich kann mir aber gut vorstellen, dass das nicht nur ein, zwei Mal vorgekommen ist“ (A: 215–218)

Zudem konnte die Lehrperson auffangen, dass sich die Kinder dahin gehend verglichen haben, was im jeweiligen Unterricht gemacht wurde.

In den fünf Stunden pro Woche, in denen E integrativ in einer Regelklasse war, konnte sie keine Auswirkungen in Bezug auf das Sozialverhalten zwischen den SchülerInnen der Deutschförderklasse und der Regelklasse feststellen. E merkt jedoch an, dass sich durch die Trennung beziehungsweise im Rahmen des neuen Klassenverbandes klassenübergreifende Freundschaften gebildet haben. So wie E hat auch die Lehrperson der Regelklasse keine

bestimmten Entwicklungen oder Gruppenbildungen beobachtet. Sie betont, dass auch auf Seiten der Lehrpersonen keine Vergleiche oder Unterschiede zwischen den Kindern der Regelklasse und jenen der Deutschförderklasse gezogen, sondern alle als Teil einer Klasse wahrgenommen wurden. Im Zuge der Befragung macht F darauf aufmerksam, dass die Kinder der Deutschförderklasse immer sehr froh waren, wenn sie die Spielpause gemeinsam mit allen Kindern verbringen konnten. Aus dieser Aussage lässt sich folgern, dass die Kinder der Deutschförderklasse gern mit den Kindern der Regelklasse Zeit verbringen.

Sowohl A als auch E geben an, dass die Bereiche, welche die SchülerInnen der Deutschförderklasse betreffen, eher in ihren Zuständigkeitsbereich fallen:

„Dadurch hat man auch stark gemerkt okay, die Klassenlehrerin der Regelklasse gibt Verantwortung ab. Und somit könnte man interpretieren oder würde ich interpretieren, dass diese sich nicht mehr so zuständig fühlen für diese Kinder.“ (A: 233–235)

Schule 2

Die Lehrpersonen an Schule 2 machen in Bezug auf die Verhaltensweisen der SchülerInnen sehr konträre Angaben. Dahin gehend ist zu bedenken, dass sich die Deutschförderklasse aus zwei ersten Klassen zusammensetzt. Somit sei angemerkt, dass sich die Äußerungen von C nicht zwingend auf die Regelklasse von D beziehen. Während die Lehrperson der Regelklasse betont, keine Ausgrenzung innerhalb des Klassenverbands wahrzunehmen, schildert C, dass die Kinder von ihren KlassenkameradInnen aus der Regelklasse verspottet werden: „Es wurde auch schon einmal fallen gelassen von anderen Kindern: ‚Du sprichst nicht so gut Deutsch, du musst in die Deutschklasse.‘“ (C: 123–124) Zudem berichtet C, dass die Kinder der Deutschförderklasse im Regelunterricht eine eigene Gruppe bilden: „Die Kinder sitzen dann meistens eben unter sich, die Deutschklassenkinder.“ (C: 159–160) Laut C sind die SchülerInnen nicht vollkommen in der Regelklasse integriert: „Und sie sind dann teilweise auch nicht so im Klassenverband drinnen, das merke ich schon. Auch bei der einen Stunde, also zwei, sie sind teilweise zwei Stunden eben und ja.“ (C: 134–135) Dem Eindruck von D zufolge sind die Kinder der Deutschförderklasse jedoch gleichermaßen in der Klasse integriert: „die Kinder sind GENAUSO integriert wie wenn sie NICHT die Klasse verlassen würden.“ (D: 160–161) D fühlt sich in ihrer Annahme vor allem durch die ihr bekannten Freundschaften zwischen den einzelnen SchülerInnen bestärkt.

In Bezug auf ihren Zuständigkeitsbereich sind sich die beiden Lehrpersonen einig: Grundsätzlich ist die Lehrperson der Regelklasse für die Aufgabenbereiche rund um den Unterricht zuständig. Elterngespräche werden gemeinsam mit der Deutschförderklassenlehrerin geführt.

Schule 3

Da H nie im regulären beziehungsweise gesamten Klassenverband anwesend ist, kann sie keine Angaben in Bezug auf das Sozialverhalten aller SchülerInnen machen. Sie schildert jedoch den Fall eines Schülers, der nach der Testung in der Regelklasse bleiben durfte und Aussagen wie diese getätigt hat: „Ha ihr müsst noch gehen und ich darf dableiben“ (H: 260–261) Da sich die SchülerInnen jedoch immer wieder auf ihre Regelklassen gefreut haben, schließt die Lehrperson weitere Vorfälle solcher Art aus. Diese Annahme kann G untermauern; zwar vergleichen sich laut ihr die Kinder ständig, doch speziell in Bezug auf die Deutschförderklassenkinder war nichts auffällig. Innerhalb der Deutschförderklasse stellt H fest, dass sich eine gute Klassengemeinschaft entwickelt hat. Dies wird unter anderem dadurch offenkundig, dass die Kinder auch schulstufenübergreifend miteinander gespielt haben oder die Kinder jene, die in die Regelklasse wechseln durften, vermisst haben: „wenn dann jemand nicht mehr gekommen ist, ist er schon abgegangen den anderen Kindern.“ (H: 237–238)

G betont, dass alle SchülerInnen als SchülerInnen der 1B wahrgenommen werden. Doch ihr ist aufgefallen, dass sich die SchülerInnen der Deutschförderklasse besonders am Anfang nicht vollkommen zur Regelklasse gehörig fühlten und unsicher waren, welche Lehrperson sozusagen nun ihre Lehrperson ist. Die Lehrperson der Regelklasse macht zudem darauf aufmerksam, dass jene fünf Kinder, die in die Deutschförderklasse gingen, auch in den Pausen meistens nur untereinander gespielt haben. Nachdem viele SchülerInnen in die Regelklasse übergetreten waren, herrschte laut G generell eine konfliktgeladene Stimmung: „Man hat einfach gemerkt, da ist kein Klassengeist da, kein Zusammengehörigkeitsgefühl im Insgesamen.“ (G: 251–252) In Bezug auf die Umstellungsphase von der Deutschförderklasse auf die Regelklasse erzählt die Lehrperson zudem von einem Jungen:

„und hat gesagt ‚Ich habe überhaupt keine Freunde in der Klasse‘, dabei ist das der allerliebste Bub bei uns in der Klasse, den jeder gern hat, aber er SELBST für SICH hatte das Gefühl, ich habe keine Freunde.“ (G: 264–266)

Dieses Beispiel lässt die Annahme zu, dass die Separation der Kinder die Freundschaftsbildung erschwert beziehungsweise das Gefühl von Ausgeschlossenheit verstärkt.

Die Kommunikation und Kooperation mit den Eltern haben laut Aussagen von H hauptsächlich die Lehrpersonen der Regelklassen übernommen.

Vergleich der Schulen

Allgemein scheinen sich die Vorfälle unangebrachter Verhaltensweisen auf Einzelfälle zu beschränken; trotzdem wird an allen drei Schulen deutlich, dass das Risiko für Stigmatisierung besteht.

Sämtliche Regelklassenlehrerinnen betonen in ihren Interviews, dass sie alle Kinder als Teil einer, genauer gesagt ihrer Klasse wahrnehmen. Trotzdem sticht hervor, dass sich die SchülerInnen an Schule 2 und 3 nicht zur Gänze ihren Regelklassen zugehörig fühlen. Auffällig ist auch, dass sich die Kinder der Deutschförderklassen an diesen beiden Schulen teilweise von den anderen abgrenzen und eigene Gruppen bilden. G (Schule 3) ist die einzige Person, welche die Übergangsphase von der Deutschförderklasse in die Regelklasse anspricht. Hierbei fällt auf, dass sich in dieser Phase die Klassengemeinschaftsbildung und zum Teil auch die Freundschaftsfindung schwierig gestaltet haben. Entgegen dieser Aussagen wird von D (Schule 2) ausdrücklich behauptet, dass die SchülerInnen eine gute Klassengemeinschaft bilden und Freundschaften zwischen den Regelklassenkindern und Deutschförderklassenkindern bestehen. F (Schule 1) merkt an, dass die Kinder gern die Spielpause miteinander verbringen und auch H (Schule 3) stellt fest, dass sich die Kinder immer wieder freuen, wenn sie in ihre Regelklassen zurückkommen. Sowohl E (Schule 1) als auch H (Schule 3) berichten, dass sich innerhalb der Deutschförderklasse eine Gemeinschaft und darüber hinaus klassenübergreifende beziehungsweise schulstufenübergreifende Freundschaften gebildet haben. Der neue Klassenverband bietet somit eine gute Möglichkeit, außerhalb des regulären Verbandes Freunde zu finden.

Für Angelegenheiten in Bezug auf die Kinder der Deutschförderklasse sind an allen Schulen sowohl die Deutschförderklassenlehrerinnen als auch die Regelklassenlehrerinnen zuständig. Die Ausdrucksweise von A legt die Vermutung nahe, dass den Deutschförderklassenlehrerinnen an Schule 1 im Vergleich zu den anderen Schulen in diesem Punkt der größte Aufgabenbereich zukommt.

8 Übergang zur Regelklasse

Ein Ziel des neuen Deutschfördermodells ist es, dass die SchülerInnen möglichst rasch wieder in ihre jeweilige Regelklasse übertreten. Im Folgenden werden die damit einhergehenden Themen, die bei den Interviews ans Tageslicht getreten sind, festgehalten. Im Zuge der Befragungen hat sich herausgestellt, dass hierbei vor allem der MIKA-D-Test, darüber hinaus jedoch noch mehr die geltende Ausnahmeregelung eine entscheidende Rolle spielt.

Schule 1

Die Lehrperson der Regelklasse verweist auf eine Problematik und zwar jene, dass die SchülerInnen der Deutschförderklasse einen leistungsmäßigen Rückstand gegenüber den Kindern der Regelklasse hatten:

„DAS war wieder der Nachteil dann mit den Förderklassenkindern, weil die natürlich im Lesen oder in diesen Dingen noch lange nicht so weit waren und da ist halt ein bisschen die Schere auseinandergegangen, an dem was sie KONNTEN. Das war wieder die Challenge dann im Halbjahr, als die meisten Kinder wieder in die Regelklasse zurückgeführt wurden ja.“ (F: 42–45)

Einen zentralen Punkt in Hinblick auf den Übergang zur Regelklasse stellt die Alphabetisierung der SchülerInnen in der Deutschförderklasse dar:

„War es aber wirklich so, dass wir natürlich auch schauen mussten, dass sie alphabetisiert werden, weil man nicht wusste, ob sie in die Klassen zurückgeführt werden und weil wir natürlich den Kindern das ersparen wollten, dass sie, wenn sie doch in die Klassen zurück dürfen, dass dieser Schritt einfach nicht so schwer ist, und dass es nicht so klappt zwischen den Kindern, die in der Klasse waren, und die Kinder, die in der Deutschklasse waren.“ (A: 23–28)

F zufolge wird auch im Rahmen des Regelunterrichts berücksichtigt, dass die SchülerInnen zu einem späteren Zeitpunkt wieder vollkommen in die Regelklasse übertreten. Angesichts dessen wurden soziale Lernaktivitäten vorrangig beziehungsweise nochmals anvisiert, wenn die Klasse vollzählig war. Auch darüber hinaus, sprich nach dem Übertritt, wurden die Kinder laut F unterstützt. Um den Leistungsrückstand zu den anderen Kindern aufzuholen, wurden die ehemaligen Kinder der Deutschförderklasse speziell durch eine Förderstunde und das Förderprogramm 2.0 begleitet.

Der maßgebendste Faktor hinsichtlich „Übertritt“ oder „Nicht-Übertritt“ ist der MIKA-D Test. In Bezug darauf werden von A und E einige Punkte vorgebracht, die zu bedenken sind: Demnach erachtet A die Aussagekraft des MIKA-D Tests als sehr gering, wenn es darum geht, ob ein Kind dem Unterricht folgen kann oder nicht:

„Also, wenn dem Kind zum Beispiel ein Nebensatz fehlt, also ein Stricherl weniger, dann muss das Kind schon wiederholen. Und DAS sagt aber meiner Meinung nach nichts darüber aus, ob das Kind dem Unterricht FOLGEN kann oder nicht folgen kann.“ (A: 80–83)

Trotz wissenschaftlicher Fundierung äußert auch E in Bezug auf die Aussagekraft des Tests ihre Skepsis:

„das ist schon fundiert, also wie der Spracherwerb halt stattfindet, das wird auch überprüft, aber trotzdem ist es halt schwierig, wenn ja es von der Tagesverfassung abhängt. Oder überhaupt, Kinder merken ja, dass sie in einer Testsituation sind. Und manche sind dann halt auch schüchterner oder trauen sich nicht so viel.“ (E: 243–246)

F gibt an, dass im 2. Halbjahr fünf der sieben Deutschförderklassenkinder aus ihrer Klasse in die Regelklasse übertreten konnten. In diesem Zusammenhang gibt A zu bedenken, dass die Testergebnisse und Einstufungen gemäß MIKA-D Test sehr wenig aussagen, da die Kinder zu

Schulbeginn nicht nach diesem eingestuft wurden.

Erschwerend kommt hinzu, dass die Testergebnisse darüber entscheiden, ob das Kind in die nächste Schulstufe aufsteigen wird oder die Klasse wiederholen muss: „Also diese Kinder hätte man vor zwei Jahren nie im Leben ein Jahr wiederholen lassen, aber mit dem MIKA-D-Test bleibt uns leider nichts Anderes übrig.“ (A: 78–80) A stellt klar, dass ihre Einschätzungen und die Testergebnisse nicht immer kongruent waren. Zugleich gibt sie zu bedenken, dass diese SchülerInnen den Sprung in die Regelklasse zu einem etwas späteren Zeitpunkt gewiss geschafft hätten:

„Ich war bei manchen Kindern überrascht zum Beispiel, dass sie den ORDENTLICHEN Status hatten, also da habe ich mich auch sehr sehr gefreut, dass sie das geschafft haben, weil ICH sie jetzt nicht so eingestuft habe, aber bei einigen Kindern war ich auch sehr enttäuscht, die das Schuljahr wiederholen müssten, aber die sehr sehr fleißig sind und sehr gut eigentlich im Unterricht mitkommen und ich mir denke, wenn man diesen Kindern vielleicht ein HALBES Jahr mehr Zeit geben würde, hätten die diesen Sprung bestimmt geschafft.“ (A: 138–143)

Aus Sicht von A ist es unausweichlich, zusätzlich zum Test die Einschätzungen der Lehrpersonen heranzuziehen: „Wenn man es kombinieren würde mit den Aussagen der Lehrerinnen, mit den /. Also den MIKA-D so kann man ja verwenden, aber dass er ALLEINE zuständig ist für die Einstufung, finde ich eigentlich sehr schlimm.“ (A: 133–135) E offenbart: „Wir versuchen halt, dass wir nicht nur das Testergebnis irgendwie einbeziehen, sondern schon auch das Rundherum und die Gesamteinschätzung von der Klassenlehrerin und so.“ (E: 268–270)

Auf die Frage, ob und wie der Übergang mit den SchülerInnen kommuniziert wurde, antwortet A: „Ich habe das jetzt nicht an die große Glocke gehängt, dass ich jetzt sage: ‚Ja wir machen das, damit du wieder in deiner Regelklasse sein kannst.‘ Das kam von mir in keinsten Weise.“ (A: 284–285) Laut E werden die Testergebnisse und der weitere Verlauf bezüglich Deutschförderklasse oder Regelklasse mit den Eltern und Kindern am Elternsprechtag kommuniziert.

Interessant ist, welchen Stellenwert der MIKA-D Test beziehungsweise der Übergang zur Regelklasse bei den SchülerInnen einnimmt: Laut A merken die SchülerInnen, dass der MIKA-D Test bedeutsam ist, und sie erkundigen sich auch, wenn sie über einen längeren Zeitraum nicht in die Deutschförderklasse gehen. E nimmt an, dass den SchülerInnen der Übertritt in die Regelklasse im Voraus nicht direkt bewusst ist. Auch A vermutet, dass ihnen zumindest die Konsequenz einer Klassenwiederholung zumeist nicht klar ist. Andererseits schildert A den Fall einer Schülerin, die immer wieder explizit gefragt hat, ab wann sie wieder endgültig in der Regelklasse bleiben könne: „Ich weiß von einer Schülerin, die immer wieder gefragt hat, wann

sie soweit ist, dass sie wieder in ihrer Klasse bleiben kann. Da weiß ich aber auch, dass die Mutter sehr sehr dahinter ist und ihr diesen Druck macht.“ (A: 332–334) Die Lehrperson der Regelklasse stellt generell fest, dass die Kinder im Allgemeinen froh waren, im zweiten Semester in der Regelklasse bleiben zu dürfen, wobei dies nur bei einem Schüler eindeutig ersichtlich war. Dieser Schüler zeigte seine Motivation sehr deutlich: „Aber ich bin gut oben“, hat er oft gesagt, „ich bin so gut oben, bald kann ich hier bleiben“ (F: 343–344)

In Bezug auf die Pausengestaltung decken sich die Aussagen der Lehrpersonen. Demnach werden die Pausen zum Teil gemeinsam, zum Teil getrennt gemacht. In den zwei Stunden, in denen die Kinder in der Deutschförderklasse sind, verbringen sie die Pause getrennt von ihrem regulären Klassenverband. In den Pausen davor und danach sind sie meistens in der Regelklasse. Lehrausgänge werden an dieser Schule immer gemeinsam unternommen.

Schule 2

In Bezug auf die Einstufungen zu Schulbeginn macht die Deutschförderklassenlehrerin an Schule 2 darauf aufmerksam, dass zwei Mädchen bei der Einschreibung von anderen Schulen „falsch“ eingeschätzt und der Deutschförderklasse zugeteilt wurden:

„Die wurden von den anderen Schulen so eingestuft. Da haben wir nicht noch mal eingestuft, weil zum Beispiel bei einem Kind war das PROBLEM in dem Sinne, die hat eigentlich gut Deutsch (lacht) gesprochen, die wurde falsch eingestuft damals. Vielleicht war sie schüchtern bei der Einschreibung. Wir wissen es nicht. Auf jeden Fall hätte das Kind das nicht benötigt. Am Anfang habe ich sie noch ein bisschen mitgenommen, habe sie aber dann in der Klasse auch gelassen.“ (C: 19–24)

Bis auf diese Ausnahme treten laut Aussagen von C die Kinder der Deutschförderklasse an Schule 2 erst im nächsten Schuljahr in die Regelklasse über. Dementsprechend wurde der Übergang zu diesem Zeitpunkt auch noch nicht ausdrücklich mit den Eltern besprochen. Allgemeine Auffälligkeiten oder Angelegenheiten in Bezug auf jenes Mädchen, das bereits im Laufe des Jahres übergetreten ist, werden durchaus mit den Eltern kommuniziert. Die Schuldirektorin stellt klar, dass es zu diesem Zeitpunkt noch keine klaren Vorgaben gab, wie es den Eltern offiziell mitgeteilt werden sollte. Unabhängig davon werden die Eltern von den Lehrpersonen im Rahmen von Beurteilungsgesprächen über die Testergebnisse und den weiteren Verlauf informiert. Bei einem Schüler stand schon fest, dass er die Klasse wiederholen muss. Dies wurde bereits mit ihm sowie mit seinen Eltern am Sprechtag besprochen. Den Kindern wird laut B auch mitgeteilt, mit wem sie im nächsten Jahr in derselben Klasse sein werden.

Der MIKA-D Test hat laut D die Lehrpersonen in ihren Einschätzungen unterstützt. In diesem

Zusammenhang ist zu erwähnen, dass alle sechs Kinder aus der Regelklasse von D den Übertritt geschafft haben. Bei einer Schülerin ist es jedoch der Fall, dass sie trotz eines negativen MIKA-D Testergebnisses in die Regelklasse übertritt, da sie das Jahr bereits als außerordentliche Schülerin wiederholt hat.

In Bezug auf weitere Förderung gibt B an, dass es an ihrer Schule 2.0 Stunden sowie Förderkurse gibt, in denen die Kinder speziell in Mathematik gefördert werden. Generell merkt die Schulleiterin an, dass die Situation in diesem Schuljahr etwas entspannter war, da in diesem Jahr die Möglichkeit bestand, schulintern darüber zu entscheiden, ob ein/e SchülerIn in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen wird. Aus diesem Grund wurde der Übertritt auch nicht während des Schuljahres angedacht.

Die Pausen werden laut Aussagen der Befragten überwiegend gemeinsam gestaltet. Auch Lehrausgänge werden an Schule 2 immer gemeinsam unternommen.

Schule 3

G weist auf mehrere Aspekte hin, die für einen gelingenden Übertritt ausschlaggebend sind: „Wir wollten, hatten trotzdem den Anspruch, die Kinder sollen jetzt auch den Stoff der ersten Klasse ein bisschen mitmachen, weil sonst müssen sie die Klasse wiederholen.“ (G: 205–207) Dementsprechend wurde bedacht, dass die Kinder in der Deutschförderklasse parallel zur Regelklasse vor allem auch die Buchstaben mitlernen. Mathematik wurde in der Deutschförderklasse in keiner Weise vermittelt. Um den Leistungsrückstand so gering wie möglich zu halten, wurden alle SchülerInnen der Deutschförderklasse im Rahmen eines Förderprogramms zwei Stunden pro Woche zusätzlich in Mathematik gefördert. Darüber hinaus wurden ihnen Aufgaben mitgegeben, um auch zuhause lernen zu können. In diesem Zusammenhang macht die Lehrperson darauf aufmerksam, dass der Übergang zur Regelklasse ebenso von außerschulischen Faktoren abhängt: „DIESE Kinder, die von zuhause viel Unterstützung haben, GUTE Lernvoraussetzungen haben, gute gefestigte Kinder sind, auch psychisch, denen reicht ein Jahr Deutschförderklasse.“ (G: 140–142)

In Bezug auf den MIKA-D Test stellt H fest, dass die Sprachkenntnisse vieler SchülerInnen der Deutschförderklasse auf Grundlage dieses Tests als „mangelhaft“ oder „ausreichend“ eingestuft wurden. In diesem Zusammenhang merkt die Deutschförderklassenlehrerin an, dass der Test sehr wenig voraussetzt: „Also wirklich, dieser Test ist so niedrig angesetzt, da sind jetzt viele auf M gestiegen. Ich glaube, U haben wir jetzt nur mehr drei oder vier.“ (H: 332–333) Laut H waren die Lehrpersonen besonders über die Testergebnisse einer Schülerin schockiert. H versucht dies anhand einer konkreten Unterrichtssituation zu erklären:

„Heute zum Beispiel habe ich gesagt einen Satz: ‚Sag mir einen Satz mit Haus.‘ (...) Wollte mit Haus beginnen den Satz. ‚Haus mmh.‘ Und die ist aber, weil sie /. Wenn du, sie so etwas redet, diese grammatikalischen Strukturen hat, dass sie die Verben richtig setzt, ist sie laut diesem Test ordentlich (seufzend).“ (H: 341–345)

Laut H haben die SchülerInnen grundsätzlich im zweiten Semester in die Regelklasse gewechselt. Bei einem Vorschulkind wurde bereits früher gemeinsam entschieden, es in der Regelklasse zu belassen. Die LehrerInnen wussten nicht konkret, wie sie den Übertritt gestalten und mit den SchülerInnen kommunizieren sollten:

„Da war es bei uns einfach so, dass wir von einem Tag auf den anderen dann gesagt haben ‚Okay, du darfst jetzt wieder bei uns in der Klasse bleiben und du kannst jetzt schon so gut Deutsch, du bleibst bei uns und gehst nicht mehr zu der Lehrerin.‘“ (G: 282–284)

Den Eltern wurde es überwiegend im Rahmen des nächsten Elternsprechtages mitgeteilt. G zufolge war der Übertritt für die SchülerInnen etwas verwirrend, doch sie wussten, so zumindest die Vermutung, dass sie in der Deutschförderklasse waren, um dort Deutsch zu lernen, und nun ausreichend Deutsch können, um in der Regelklasse bleiben zu können.

Die Pausengestaltung wurde an Schule 3 wie folgt gehandhabt:

„Also wenn die Kinder zum Beispiel für drei oder vier Stunden, fast den ganzen Vormittag, in der Deutschförderklasse waren, dann haben sie auch dort die Pause gemacht, weil das einfach in einem anderen Stockwerk war. Also es wäre nicht möglich gewesen, die Pause gemeinsam zu machen.“ (G: 309–312)

Lehrausgänge oder auch Buchstabentage wurden jedoch gemeinsam mit der Deutschförderklasse durchgeführt.

Vergleich der Schulen

Im Zuge der Befragungen an Schule 1 und 2 hat sich eine Problematik herausgestellt, die sich auf die mit dem Übergangsjahr einhergehenden Umstände zurückführen lässt. Interessant ist, dass die Aussagen von C (Schule 2) mit den Aussagen von A (Schule 1) korrelieren: An Schule 2 wurden zu Schulbeginn zwei SchülerInnen fälschlicherweise der Deutschförderklasse zugewiesen. An Schule 1 wird behauptet, dass die Testergebnisse des MIKA-D Tests beziehungsweise die Einstufungen auf Grund der fehlenden Grundlage nicht haltvoll seien. Daraus lässt sich folgern: Wenn ein Kind zu Schulbeginn ohne MIKA-D Test als außerordentliche/r SchülerIn eingestuft wurde und dieses Kind später auf Grundlage des MIKA-D Tests ausreichende Deutschkenntnisse aufweist, sagt dieses Ergebnis nicht zwingend etwas über den Sprachfortschritt aus, sondern könnte lediglich darauf basieren, dass das Kind anhand zweier unterschiedlicher Testverfahren und somit rückblickend „falsch“ eingestuft

wurde. Zur alleinigen Aussagekraft des MIKA-D Tests werden unterschiedliche Standpunkte eingenommen. Es kristallisiert sich heraus, dass der Test an Schule 1 und 3 infrage gestellt wird. Hierbei ist interessant, dass die SchülerInnen auf Basis dieses Tests laut A (Schule 1) und H (Schule 3) im Vergleich zu ihren Einschätzungen sowohl teilweise zu „schlecht“ (Schule 1) als auch teilweise zu „gut“ (Schule 1 & Schule 3) eingestuft wurden. Als Ursache für die „Fehleinschätzung“ in beide Richtungen gilt an beiden Schulen die Fokussierung auf die grammatische Kompetenz in Deutsch. An Schule 1 wird zudem noch der Aspekt der Testsituation respektive Tagesverfassung sowie die Zeit für Spracherwerb als relevant erachtet. Die Lehrpersonen an Schule 1 scheinen dem Test nur in der Funktion als einziges Instrument abgeneigt zu sein. Die wenigen Aussagen in Bezug auf den MIKA-D Test an Schule 2 fallen positiv aus.

F (Schule 1) betont als einzige der Befragten die Schere zwischen den Kindern der Deutschförderklasse und jenen der Regelklasse. Den Aussagen zufolge werden an allen drei Schulen Maßnahmen getroffen, die den SchülerInnen den Übertritt von der Deutschförderklasse in die Regelklasse erleichtern. Dabei setzen die Schulen jeweils andere Schwerpunkte: An Schule 1 und Schule 3 wird die Relevanz der Alphabetisierung im Rahmen des Deutschförderunterrichts berücksichtigt. An Schule 1 wird im Regelunterricht vor allem der soziale Aspekt bedacht. An Schule 1 und 2 werden die Kinder der Deutschförderklasse ab Übertritt durch das Förderprogramm 2.0 sowie zusätzliche Förderstunden ergänzend unterstützt. An Schule 3 werden die SchülerInnen zusätzlich zum Unterricht in der Deutschförderklasse präventiv in Mathematik gefördert und durch die Kooperation mit den Eltern unterstützt. G macht in diesem Zusammenhang als einzige explizit auch auf den Einfluss außerschulischer Faktoren aufmerksam.

Im Zuge der Interviews hat sich herausgestellt, dass der Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse an Schule 1 und 3 bereits im zweiten Semester stattgefunden hat, während die SchülerInnen an Schule 2 erst im nächsten Schuljahr endgültig in die Regelklasse übertreten werden. Es sticht jedoch hervor, dass sowohl an Schule 2 als auch an Schule 3 jeweils eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler auf Initiative der Lehrpersonen hin bereits früher im Regelunterricht belassen wurde.

Die Thematisierung in Bezug auf den Übertritt fällt an allen drei Schulen sehr ähnlich aus, spricht primär im Rahmen von Elterngesprächen.

Lehrausgänge werden an allen drei Schulen immer gemeinsam gemacht. In Bezug auf die Pausengestaltung lassen sich jedoch Unterschiede festmachen: An Schule 2 werden die Pausen überwiegend gemeinsam, an Schule 1 teils gemeinsam, teils separat und an Schule 3 zumeist

getrennt gestaltet.

Die Bedeutung des Übertritts für die SchülerInnen wird ausschließlich an Schule 1, jedoch von allen drei Lehrpersonen aufgegriffen. Aus den Aussagen kann abgeleitet werden, dass die SchülerInnen sowohl die Relevanz des MIKA-D Tests wahrnehmen als auch durchaus dieses Bewusstsein in Bezug auf den Übertritt haben. Dies kann zum einen zu mehr Leistungsdruck führen, zum anderen motivationssteigernd sein. Die mögliche Konsequenz einer Klassenwiederholung sei den SchülerInnen jedoch vermutlich nicht bewusst.

An allen drei Schulen wird die geltende Ausnahmeregelung, nach welcher SchülerInnen trotz nicht ausreichender Sprachkompetenz, jedoch auf Grundlage positiver Einschätzungen der Lehrpersonen in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen dürfen, kurz angeschnitten. Die Schulleiterin (Schule 2) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass diese Regelung die Situation erleichtert hat.

9 Allgemeine Kritikpunkte und Impulse

Im Zuge der Interviews wurden einige Kritikpunkte und Impulse vorgebracht, die in dieser Kategorie aggregiert sind. Hier stechen verschiedene Gesichtspunkte heraus, die sich im Verlauf der Interviews zum Teil mehr, zum Teil weniger abgezeichnet hatten, am Ende der Interviews jedoch nochmals explizit kundgetan wurden.

Schule 1

In Bezug auf die gesetzlichen Vorgaben fehle nach E und F ein klares Konzept. Nach F sei es völlig unklar, was in der Deutschförderklasse gemacht wird beziehungsweise inwieweit auch Unterrichtsstoff verrichtet werden soll. Nachteile seien zudem die organisatorischen Aufgaben und das starre Konzept, an welches man als Lehrperson gebunden sei.

Die drei Lehrpersonen sind sich einig, dass das Stundenausmaß an separater Deutschförderung viel zu hoch angesetzt ist und eine Stunde täglich ausreichend sei. Sprachförderstunden sollten nach den beiden Deutschförderklassenlehrerinnen ausschließlich für intensive Sprachförderung vorgesehen sein und nicht dafür, in getrennt geführten Klassen sozusagen dasselbe zu machen. F kritisiert das Stundenausmaß wie folgt: „15 Stunden sind meiner Meinung nach für Kinder in dem Alter viel zu viel. Das PACKEN die eigentlich nicht wirklich.“ (F: 440–442) Zudem bleibe den Kindern dadurch zu wenig Zeit für Soziales in der Regelklasse. Die Regelklassenlehrerin ist der Meinung, dass vor allem das 1. Schuljahr entscheidend zur Entwicklung der sozialen Kompetenz beiträgt. In der 1. Klasse wird sozusagen das soziale Fundament gelegt, auf welches das Kind in den weiteren Volksschuljahren aufbaut. Kritisiert wird, dass durch diese Trennung

allen SchülerInnen diese Phase entgeht. E gibt zu bedenken, dass in durchschnittlich leistungsschwachen Klassen den Kindern die Möglichkeit fehle, voneinander zu lernen. F kann sich vorstellen, dass sich die Trennung in anderer Form negativ auf das Lernen auswirkt:

„Ein Kind, das sich wohl fühlt, das gute Beziehungen aufgebaut hat zu den Kindern, zum Lehrer, das kann auch LERNEN. Ein Kind, das ständig mit irgendwelchen Rahmenbedingungen und Organisatorischem beschäftigt ist und sich dort Energie reinzieht, hat weniger Energie zum Lernen.“ (F: 469–472)

F geht auf eine weitere Problematik ein:

„Die Frage ist nur, wenn kein Stoff gemacht wird, was machen wir mit diesen Kindern, wenn wir sie nach dem Halbjahr zurückholen und der hat dann keinen Buchstaben gesehen und keine Zahlen gesehen. Wie soll der das in dem halben Jahr aufholen. Wir sprechen ja von einem Kind, das ohnehin schon einen Rückstand in gewisser Weise hatte.“ (F: 445–449)

Die Lehrperson spricht sich für einen gemeinsamen Start in der 1. Klasse aus, da bei Einschulung alle Kinder ohnehin in vielen Bereichen unbedarft sind. E empfiehlt ausdrücklich einen integrativen Sprachförderansatz mit einer Doppelbesetzung der Lehrperson, da sie damit bereits sehr gute Erfahrungen gemacht habe. Nach F kommt erschwerend hinzu, dass die Förderung der SchülerInnen und die Unterstützung im Regelunterricht nicht mehr in dem Ausmaß wie früher geboten werden. Auf Grund der fehlenden, aber notwendigen Förderung befürchtet die Lehrperson negative Auswirkungen auf die gesamte Schulbiographie der betreffenden Kinder. Durch die Deutschförderklasse ergab sich laut F lediglich für die SchülerInnen der Regelklasse beziehungsweise für die Lehrkräfte im Regelunterricht ein Vorteil, da durch die geringere Anzahl der Kinder während der Deutschförderstunden ein intensiveres Arbeiten ermöglicht wurde.

Sowohl E als auch F erachten das Konzept der Deutschförderklasse für ältere Kinder beziehungsweise für Kinder ohne Deutschkenntnisse als geeignet. Begründet wird dies mit dem fehlenden Grundwissen in Kombination mit den höheren Unterrichtsanforderungen. F ergänzt, dass auch in diesem Fall eine Stunde pro Tag in der Deutschförderklasse ausreichend wäre:

„Für DEN wäre Sprachförderklasse super gewesen, und eine Stunde am Tag hätte gereicht, und den Rest des Tages hätte er sich hier Freunde gefunden; und die Kinder sind ja eh nett, die helfen denen ja“ [...] Und wenn der eine Stunde am Tag gehabt hätte, wo er mit vier anderen Deutsch gehabt hätte, kein Problem. Dann hätte er das super schnell gelernt.“ (F: 474–480)

Schule 2

Die Befragten stehen dem Konzept der Deutschförderklasse, so wie dieses an ihrer Schule durchgeführt wird, positiv gegenüber. Für den Fall des Fehlens der Voraussetzungen, wie sie

an diesem Schulstandort gegeben sind, gibt die Regelklassenlehrerin jedoch Folgendes zu bedenken:

„Dass es was Anderes ist, wenn das Verhältnis UMgedreht ist. Ich weiß von Bekannten, quasi da bleiben sechs Kinder in der Klasse und 20 sind pfutsch. Dann sehe ich /. Dann weiß ich nicht, ob das so gut funktioniert.“ (D: 231–234)

Auch die Deutschförderklassenlehrerin steht der Deutschförderklasse unter anderen Rahmenbedingungen kritisch gegenüber:

„In der Kleingruppe funktioniert das recht gut, da kommen die Kinder ein bisschen raus aus sich und trauen sich was zu sagen. Nur sollte es dann eben so eine größere Gruppe werden, ist das Modell, finde ich es nicht gut.“ (C: 230–233)

Im Gegensatz zur Deutschförderklasse präferiert sie das Konzept des Deutschförderkurses, da sie eine Stunde Sprachförderung pro Tag für angemessener hält. Die Schulleiterin sieht in Zukunft beziehungsweise bei einer größeren Gruppengröße vor allem ein Problem in Bezug auf die fehlenden räumlichen Ressourcen. Des Weiteren gibt die Direktorin zu bedenken, dass die SchülerInnen die Klasse ab nächstem Schuljahr unbedingt wiederholen müssen und die Kinder bereits im Jänner dahingehend getestet werden. In Bezug darauf fehlt ihr die Möglichkeit der Autonomie, wie sie in diesem Jahr gegeben ist, zumal der Zeitraum von Jänner bis Mai für den Spracherwerb bzw. Fortschritt entscheidend ist:

„Dann muss man das im Jänner wissen. Und das ist schon noch mal für Sprache eine gewisse Zeit brauche ich, ja. Und ja, dass man da dann einfach trotzdem das ganze Jahr noch mal machen muss, ist für manche vielleicht dann nicht notwendig, ist aber gesetzlich notwendig. Das ist das, wo ich ein bisschen hadere mit dem neuen Modell. [...] es ist mir ein bisschen zu strikt, vielleicht kann man es so sagen, dass ich nicht da noch mal die Möglichkeit habe so wie heuer, weil mit diesem Konferenzbeschluss, wenn das immer so wäre, hätte ich damit kein Problem.“ (B: 251–261)

Schule 3

Im Rahmen dieser beiden Interviews werden viele Aspekte angesprochen. Auffällig ist, dass die beiden Lehrpersonen keinen einzigen kongruenten Kritikpunkt hervorbringen. H bezieht klar Stellung: „Ich bin offen und ehrlich gesagt kein Fan von der Deutschförderklasse.“ (H: 391–392) Die Lehrperson der Deutschförderklasse beklagt vor allem die heterogene Gruppenzusammensetzung und die Gruppengröße der Lerngruppe. Zudem kritisiert sie, dass die Kinder dem Unterricht und dem Klassenverband entrissen werden; dies erweist sich vor allem deshalb ungünstig, weil sich die Kinder primär auf das System Schule einstellen müssen. Sie gibt zudem zu bedenken, dass den Kindern vor allem das soziale Lernen im Rahmen des Regelunterrichts entgeht; besonders spontane Konflikte und die damit einhergehende Auseinandersetzung im Rahmen des Unterrichts seien für alle SchülerInnen bedeutsam.

Darüber hinaus beklagt H die Kürzung der Förderstunden und Personalressourcen: „und deswegen werden uns jetzt auch viele Stunden gekürzt, aber ist egal. Lehrer weggenommen, weil wir zu wenig AO-Kinder haben, weil dieser Test SO POSITIV ausgefallen ist“ (H: 339–341) Die Lehrperson der Deutschförderklasse drückt den Wunsch nach mehr Mitspracherecht für LehrerInnen aus. Auch ihre weiteren Anliegen sind klar definiert: eine Obergrenze bei der Gruppengröße, leistungshomogenere Gruppierungen und die Differenzierung zwischen Grundstufe 1 und 2. Abgesehen von dieser negativen Einschätzung spricht die Lehrperson einen Vorteil an, der mit dem Konzept Deutschförderklasse einhergeht. Demzufolge eignet sich das Konzept gut für die Vermittlung der Grundlagen. Die Deutschförderklasse sei für jene SchülerInnen sinnvoll, die einen sehr großen Rückstand gegenüber anderen Kindern haben. Die Lehrperson der Regelklasse kritisiert die schlechte Organisation und die fehlenden Raumressourcen. Zudem erachtet sie es als fragwürdig, dass die DeutschförderklassenlehrerInnen keine eigens dafür geschulten Lehrpersonen sind. Sie stellt fest, dass sich die Trennung nachteilig auf die Bildung einer Klassengemeinschaft auswirkt und die Kinder die Pausen nicht gemeinsam miteinander verbringen können. Ein weiterer Nachteil ist, dass den Kindern die Chance auf kindliche Sprachvorbilder verwehrt wird:

„Dann sehe ich auch den Nachteil, dass gerade DIE Kinder, die am schlechtesten Deutsch können, herausgenommen werden und möglicherweise von Kindern, die besser Deutsch können, nicht lernen können.“ (G: 321–323)

G verweist im Zuge ihrer Stellungnahme auf einen weiteren Punkt:

„Dann sehe ich es als Nachteil, dass die Kinder von Anfang an bewertet werden aufgrund ihrer Deutschkenntnisse und manche Kinder sich das Gefühl geben lassen mussten, sie sind jetzt schlechter als andere, weil sie noch nicht so gut Deutsch sprechen.“ (G: 318–320)

Aus dieser Aussage lässt sich schließen, dass die Kinder beim Einstieg in die Schule bewertet und in Folge dessen unterschiedlich positioniert werden. Den einzigen Vorteil sieht G darin, dass es eine zusätzliche Lehrperson gibt, die ausschließlich die Deutschförderung fokussiert.

Vergleich der Schulen

Insgesamt überwiegt die negative Kritik bezüglich der Deutschförderklassen. Von den Befragten wird eine große Fülle an Kritikpunkten hervorgebracht, wobei einige Faktoren wiederholt angesprochen werden. Demnach unterstreichen die Aussagen die allgemeine Notwendigkeit zusätzlicher Ressourcen: Dies betrifft erstens die räumliche Ausstattung der Schulen, zweitens die personelle Besetzung, drittens die Mittel für nachhaltige Sprachförderung.

Es sticht hervor, dass der soziale Aspekt in den Interviews mehrfach betont und dem regulären Klassenverband dabei in vielerlei Hinsicht eine wichtige Funktion zugesprochen wird. Darüber hinaus wird vor allem das Stundenausmaß an separater Deutschförderung vehement kritisiert. Dieser Punkt lässt sich als zentrales Problem und Wurzel anderer Kritikpunkte identifizieren. Im Zuge der Stellungnahmen stellt sich heraus, dass die Deutschförderklasse besonders für Kinder einer 1. Klasse Volksschule ungeeignet ist. Weitgehender Konsens herrscht darüber, dass das Konzept der Deutschförderklasse eher für ältere SchülerInnen ohne Deutschkenntnisse geeignet sei. Die Lehrpersonen signalisieren teilweise, dass die Idee hinter dem Konzept zwar gut sei, auf Grund der Durchführungsbedingungen jedoch nicht umsetzbar ist. Viele Aussagen lassen die Annahme zu, dass die Sprachfördermaßnahme zu überstürzt eingeführt wurde. An allen drei Schulen plädieren die Befragten für mehr Mitspracherecht, mehr Schulautonomie, mehr Gestaltungsspielraum und weniger verbindliche Vorgaben.

7.2 Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien

Nachdem die Interviews entlang der Hauptkategorien analysiert und die Aussagen vor dem Hintergrund der entsprechenden Subkategorien verglichen worden sind, werden nachstehend die bedeutendsten Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien präsentiert. Die meisten und zugleich eindeutigsten Zusammenhänge ergeben sich zwischen der Kategorie „Rahmenbedingungen“ und den jeweils anderen Hauptkategorien.

Rahmenbedingungen - Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht: Es zeigt sich zum Beispiel, dass sich sowohl die Klassenzusammensetzung als auch die Gruppengröße auf die Unterrichtsqualität auswirken. Je größer die Gruppe und heterogener die Zusammensetzung der Deutschförderklasse ist, desto mehr Schwierigkeiten ergeben sich auf Seiten der Deutschförderklassenlehrerinnen. Darüber hinaus beeinflussen die räumlichen Bedingungen den Unterricht hinsichtlich der Lernumgebung.

Rahmenbedingungen - Kommunikation und Interaktion: Werden diese beiden Kategorien in den Blick genommen, lässt sich Folgendes feststellen: Die Zusammensetzung der SchülerInnenpopulation einer Schule ist unter anderem dafür entscheidend, ob sich die Kinder der Deutschförderklasse im Unterrichts- und Schulalltag an guten kindlichen Sprachvorbildern orientieren können. Zudem beeinflusst die Klassenzusammensetzung das Sprachverhalten der SchülerInnen.

Rahmenbedingungen - Übergang zur Regelklasse: Ein Zusammenhang dieser Kategorien lässt sich unter anderem daran festmachen, dass die räumlichen Bedingungen die Pausengestaltung beeinflussen.

Übergang zur Regelklasse - Sozialverhalten: Die Pausengestaltung ist nicht nur von den räumlichen Bedingungen abhängig, sondern korreliert auch mit der Kategorie „Sozialverhalten“. Die Annahme ist, dass wenig gemeinsamer Kontakt zwischen den Kindern außerhalb des Unterrichts die Entwicklung von Freundschaften und die Bildung einer guten Klassengemeinschaft nach der Zusammenführung von Deutschförderklasse und Regelklasse erschwert.

Reaktionen - Effekte der Separation für SchülerInnen: Interessant ist, dass sich durch die Reaktionen der Eltern die Effekte der Separation für die SchülerInnen verstärken.

Abschließend ist Folgendes festzuhalten: Je größer die Abweichung vom ursprünglichen Konzept der Deutschförderklasse in Verbindung mit den schulischen Rahmenbedingungen ist, desto harmonischer war der Gesamteindruck von den Schulen. Demnach stellte sich die Situation für die Beteiligten an Schule 3 und Schule 1 mit weitem Abstand zu Schule 2 am Belastendsten dar.

8 Präsentation der Ergebnisse

Im Folgenden wird das analysierte Datenmaterial herangezogen, um die Forschungsfragen zu beantworten. An dieser Stelle sei angemerkt, dass jene Aussagen, die an Schule 2 getätigt wurden, nachstehend nur bedingt berücksichtigt werden. Diese Entscheidung gründet darauf, dass die Umsetzung an Schule 2 keine gehaltvolle Grundlage bildet, um aufzuzeigen, wie sich das Modell Deutschförderklasse im Sinne von 15 Stunden an separater Beschulung tatsächlich auswirkt. Der Fokus verlagert sich auf die erfassten Daten von Schule 1 und 3, wobei auch hier festgestellt werden muss, dass jene von Schule 3 diesbezüglich etwas mehr Aussagekraft besitzen. Im Zuge dieser Präsentation wird gleichsam auf die theoretische Abhandlung Rekurs genommen, um diese mit den aus der Untersuchung generierten Ergebnissen zu verbinden.

Wie nehmen die betroffenen SchülerInnen die „Nichtzugehörigkeit“ zur Regelklasse wahr?

Die Erfahrungsberichte machen deutlich, dass die Kinder sehr sensibel sind und die mit der Deutschförderklasse einhergehende Trennung durchaus wahrnehmen, zumal das Stundenausmaß an separater Beschulung sehr hoch angesetzt ist. Die Untersuchung macht darauf aufmerksam, dass die Bezeichnung „Deutschförderklasse“ negative Assoziationen

hervorrufen und das Empfinden der SchülerInnen, etwas nachholen zu müssen, verstärken kann. Auch die Eltern respektive deren Besorgnis in Bezug auf die Deutschförderklasse können negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Kinder haben.

Es hat sich herauskristallisiert, dass die SchülerInnen die Trennung im Sinne von „gut“ und „schlecht“ wahrnehmen. Verstärkt wird dieses Gefühl möglicherweise dadurch, dass sie von MitschülerInnen direkt auf die Deutschförderklasse angesprochen oder sogar dahingehend zum Teil diskreditiert werden. Speziell die Atmosphäre bei der Herausnahme aus dem Klassenverband trägt dazu bei, dass die Kinder wiederholt als solche, die förderbedürftig sind, sichtbar gemacht werden. Unter Berücksichtigung der Daten an Schule 2 lässt sich festhalten, dass dieser stigmatisierende Effekt bereits bei einem geringeren Ausmaß an Separation auftritt. Es zeigt sich zudem, dass die Separation bei den SchülerInnen der Deutschförderklasse das Gefühl steigert, aus dem regulären Klassenverband ausgeschlossen zu sein. Auf der einen Seite haben sie ein gewisses Bewusstsein dafür, dass die Deutschförderklasse ausschließlich für sie Verbindlichkeit darstellt; auf der anderen Seite nehmen sie durchaus wahr, dass ihnen dadurch manches im Rahmen des Regelunterrichts entgeht.

Die Kinder der Deutschförderklasse haben ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit, welches mit der Zeit zunimmt. Dieser Wunsch, ein fester Bestandteil der Stammklasse zu sein, kann durchaus motivationssteigernd wirken. Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass der Wunsch eines raschen Übertritts oft auch von den Eltern ausgeht, weshalb dadurch wiederum der Leistungsdruck verstärkt wirkt.

Inwiefern wirkt sich die praktische Organisation der Deutschförderklassen auf die Qualität des Unterrichts aus?

Zur Beantwortung dieser Frage scheint die Hinzunahme der Daten an Schule 2 sinnvoll zu sein. Der Vergleich der Schulen offenbart nämlich, dass die Klassengröße, die Klassenzusammensetzung sowie die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen eine entscheidende Rolle für die Qualität des Unterrichts spielen. Hinsichtlich der Zusammensetzung ist wiederum ausschlaggebend, inwieweit die Deutschförderklasse klassenübergreifend respektive schulstufenübergreifend organisiert ist und ob die Klasse SchülerInnen, die neu ins österreichische Bildungssystem eingestiegen sind, umfasst. Im Zuge der Befragungen hat sich herausgestellt, dass sich die differenten Voraussetzungen der Lernenden auch durch den ungleichen Stand und die voneinander abweichende Weise der Wissensvermittlung in den einzelnen Klassen derselben Schulstufe ergeben können. Generell kann festgehalten werden: Je heterogener die Gruppenzusammensetzung und höher die

Gruppengröße, desto geringer die Unterrichtsqualität. Die Herausforderung besteht primär darin, den einzelnen SchülerInnen entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse gerecht zu werden. Von zentraler Bedeutung für die Unterrichtsqualität im Sinne einer förderlichen Lernumgebung ist zudem die Kapazität sowie die Ausstattung des verfügbaren Raums. Der Blick in die Praxis hat gezeigt, dass die vorhandenen Räume nicht immer für Unterrichtszwecke ausgerichtet sind. Erschwerend kommen die beschränkten Gestaltungsmöglichkeiten hinzu. Diese Bedingungen beeinträchtigen wiederum die Lernmotivation der SchülerInnen.

Die Deutschförderklasse bringt auch Veränderungen für den Unterricht in der Regelklasse mit sich. Die Lehrpersonen der Regelklasse sind sehr stark an das vorgegebene Konzept gebunden und folglich in ihrer Unterrichtsgestaltung eingeschränkt. Die SchülerInnen werden durch den Wechsel in die Deutschförderklasse wiederum teilweise damit konfrontiert, ihre Aktivitäten zu unterbrechen. Generell beansprucht dieses Konzept an sich die SchülerInnen sehr stark, sodass auch ihr Lernfortschritt gehemmt wird. Darüber hinaus wurde angesprochen, dass die Screenings sowie Testungen viel Zeit in Anspruch genommen haben, wodurch der Unterricht in der Deutschförderklasse, sprich die Förderung der außerordentlichen SchülerInnen, über einen längeren Zeitraum hinweg ausgefallen ist. Generell lässt sich feststellen, dass die Organisation der Deutschförderklasse sehr viel Energie, Aufmerksamkeit und Zeit erfordert und folglich die Förderung der Sprachentwicklung der SchülerInnen gezwungenermaßen in den Hintergrund rückt.

Wie wird der Übergang von der Deutschförderklasse in die Regelklasse gestaltet?

Die Angebote fokussieren vor allem den leistungsmäßigen Anschluss an die Regelklasse. Dies beginnt bereits im Unterricht der Deutschförderklasse durch die parallele Alphabetisierung und Anpassung der Sachthemen an die der Regelklassen. Die Schulen scheinen bereits von einem möglichen Leistungsrückstand auszugehen und versuchen diesem präventiv entgegenzuwirken, indem sie entweder das separate Stundenausmaß reduzieren und verstärkt im gesamten Klassenverband arbeiten oder zusätzlich zum Regelunterricht und Deutschförderklassenunterricht Förderstunden anbieten. Auch nach dem Übertritt wird das Ziel forciert, den Leistungsstand weiter an die Kompetenzen der Kinder in der Regelklasse anzupassen, indem die Kinder durch Förderprogramme und Förderstunden begleitet werden. Die Zusatzangebote richten sich größtenteils auf das Fach Mathematik, da hier der meiste Nachholbedarf besteht.

Hinsichtlich des sozialen Anschlusses wird berücksichtigt, die Kinder in den Fächern Bildnerische Erziehung, Bewegung und Sport sowie Musikerziehung trotz damit

einhergehender organisatorischer Herausforderungen im Regelklassenverband zu belassen. Im Rahmen des Regelunterrichts wird bei vollzähliger Klassenanzahl zum Teil das soziale Lernen stärker fokussiert. Es stellt sich heraus, dass die Lehrausgänge an allen drei Schulen immer gemeinsam getätigt werden. Auch in Bezug auf die Pausengestaltung sind die Lehrpersonen darauf bedacht, den SchülerInnen viele gemeinsame Pausen zu ermöglichen, doch bei einer Separation von 15 Stunden und einer räumlichen Distanzierung der Klassen verbringen die SchülerInnen die Pausen zumeist getrennt voneinander.

Im Zuge der Interviews ist zu Tage getreten, dass der Wechsel von der Deutschförderklasse auf die Regelklasse entweder im zweiten Semester vollzogen wurde oder erst im nächsten Schuljahr durchgeführt wird. An zwei Schulen wurde jeweils eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler auf Initiative der Lehrpersonen hin bereits früher im Regelunterricht belassen.

Wie ist die neue Fördermaßnahme vor dem Hintergrund der Bildungsgerechtigkeit zu bewerten?

Im Zuge der Beantwortung der vorausgehenden Leitfragen wurden bereits einige Ergebnisse präsentiert, welche auch hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit diskutiert werden können und deshalb nochmals explizit angeführt werden: Es wurden keine Ressourcen bereitgestellt, um die SchülerInnen auch während der zeitintensiven Testungen in ihrer Sprachentwicklung zu fördern. Die SchülerInnenanzahl der Deutschförderklasse ist gesetzlich nicht begrenzt, weshalb die Lernenden nur im Rahmen der Möglichkeiten der Lehrperson gezielt gefördert werden konnten. Auf Grund fehlender Raumressourcen wurde den Kindern teilweise keine produktive Lernumgebung geboten. Der ständige Wechsel zwischen Regelklasse und Deutschförderklasse bietet grundsätzlich keine gute Grundlage für erfolgreiches Lernen.

Es hat sich herauskristallisiert, dass die Kinder der Deutschförderklasse bereits nach „nur“ einem Semester einen leistungsmäßigen Rückstand gegenüber den Kindern der Regelklasse aufwiesen. Dies lässt erahnen, dass sich durch eine zunehmende Aufenthaltsdauer in der Deutschförderklasse ein noch größerer Rückstand ergibt, welcher den Übertritt in die Regelklasse sowie darüber hinaus den Aufstieg in die nächsthöhere Schulstufe maßgeblich erschweren wird.

Die Erfahrungsberichte der Befragten haben gezeigt, dass die punktuelle MIKA-D Testung wenig Aussagekraft dahin gehend besitzt, inwieweit ein/e SchülerIn dem Unterricht folgen kann oder nicht. Es wurde deutlich, dass die Testergebnisse oft nicht mit den Einschätzungen der Lehrpersonen übereinstimmen und die Deutschkenntnisse der SchülerInnen sowohl zu „gut“ als auch zu „schlecht“ eingestuft werden. Die Ergebnisse zeigen, dass der Test vor allem

in der Funktion als alleiniges Instrument nicht angemessen ist, um über den weiteren Bildungsverlauf der Kinder mit möglicherweise schwerwiegenden Folgen zu entscheiden. In diesem Jahr oblag die Sprachstandsfeststellung den einzelnen Schulen, weshalb die Kinder - wie sich im Nachhinein auf Grundlage des MIKA-D Tests herausgestellt hat - zum Teil zu unrecht der Deutschförderklasse zugeteilt wurden.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass in allen Regelklassen eine hohe Unterrichtsqualität herrscht und die Herausnahme von SchülerInnen diese sogar weiter durch geringere Klassengrößen steigert. Auf der einen Seite ist dieser Umstand als positiv zu bewerten, doch gleichzeitig stellt sich die Frage, inwiefern sich dies im Verhältnis zu den Bedingungen in der Deutschförderklasse auswirken wird. Es lässt durchaus die Annahme zu, dass sich die bereits vorhandene Schere zwischen den SchülerInnen der Deutschförderklasse und jenen der Regelklasse noch weiter öffnet.

In Bezug auf diese Leitfrage scheint es durchaus sinnvoll zu sein, die zukünftigen Entwicklungen mit Bedacht auf das Konzept miteinzubeziehen. Aus den Befragungen ging hervor, dass hierbei primär zwei Faktoren in Zukunft noch weitreichender sein werden, als sie sich in diesem Jahr dargestellt haben: Der erste Aspekt betrifft die ab dem Schuljahr 2019/20 obligatorische Klassenwiederholung bei einem negativen Testergebnis und den für Jänner angesetzten Zeitpunkt für die Testung. Ein Jahresverlust scheint auf Grund dessen zukünftig leichter als vor der Einführung der Deutschförderklasse einzutreten. Der zweite Aspekt macht auf die Problematik aufmerksam, dass sich eine zu rasche Umschreibung der SchülerInnen auf den ordentlichen Status nachteilig auswirken wird, da die Ressourcen für nachhaltige Förderung nur mehr in einem reduzierten Rahmen gegeben sind. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass die fehlende, aber notwendige Förderung die gesamte Schullaufbahn beeinflussen wird.

In welcher Form wirkt sich die separate Beschulung auf die soziale Dynamik in der Schule aus?

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit der Einführung der Deutschförderklassen restriktive Maßnahmen für Schulen und Lehrpersonen einhergehen. Erschwerend sorgen intransparente Vorgaben für Unklarheiten und einen organisatorischen Mehraufwand im Team. Die Gesamtsituation scheint für die Lehrpersonen frustrierend zu sein, da sie zum einen gegen ihre pädagogische Überzeugung handeln müssen, zum anderen sich das Konzept auf Grund unzureichender Ressourcen nicht angemessen umsetzen lässt.

Das neue Konzept bringt eine wesentliche Umstrukturierung des Schulalltags mit sich. Die SchülerInnen werden nach einem starren Konzept regelmäßig dem Klassenverband entrissen

und müssen sich stets an die jeweilige Umgebung und Lehrperson anpassen. Zudem befinden sich die SchülerInnen im Wechsel zweier Klassenverbände. Für ErstklasslerInnen kommt hinzu, dass der Schulalltag an sich für sie eine neue Erfahrung darstellt, auf welche sie sich einstellen müssen. Eben genannte Umstände wirken sich zum Teil sehr belastend für die SchülerInnen aus. Besonders bei jungen SchülerInnen, die darüber hinaus sehr leistungsschwach oder verhaltensauffällig sind, führen diese Rahmenbedingungen zu einer enormen Überforderung. Die SchülerInnen reagieren auf die Separation teils sehr emotional. Die Institution Schule trägt mit der Einführung des neuen Konzepts dazu bei, dass die Deutschkenntnisse der SchülerInnen bereits bei der Einschulung entlang der Kategorien „ausreichend“, „mangelhaft“ und „ungenügend“ bewertet und die SchülerInnen daran positioniert werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Zuweisung zur Deutschförderklasse teilweise negativ auf das Selbstkonzept der Kinder auswirkt.

Allgemein scheinen sich die Vorfälle unangemessener Verhaltensweisen von SchülerInnen gegenüber SchülerInnen der Deutschförderklasse auf Einzelfälle zu beschränken, trotzdem bietet die Deutschförderklasse beziehungsweise die Separation den Kindern eine Grundlage für vergleichende oder abwertende Äußerungen.

Eine weitere Folge der Separation ist, dass das gemeinsame Lernen in der Stammklasse drastisch reduziert wird und den Kindern in den Deutschförderklassen sprachliche Vorbilder mit Ausnahme der Deutschförderklassenlehrerin gänzlich verwehrt werden. Dieser Nachteil ergibt sich durch die Trennung von den Kindern der Regelklasse und wird darüber hinaus dadurch verstärkt, dass in der Deutschförderklasse ausschließlich die leistungsschwächsten SchülerInnen zusammengefasst werden.

Zwischen den einzelnen Stunden in der Deutschförderklasse finden die Pausen getrennt vom regulären Klassenverband statt. Bei einem Ausmaß von 15 Stunden an separater Beschulung findet außerhalb des Unterrichts folglich sehr wenig sozialer Kontakt zwischen den Kindern der zwei Klassenverbände statt. Die Separation führt nachweislich zu einer teilweisen Entfremdung zwischen den Kindern. So bilden die Kinder der Deutschförderklasse etwa eigene Gruppen oder fühlen sich nicht zur Gänze in den Regelklassenverband integriert. Bei der Zusammenführung der Deutschförderklasse und Regelklasse hat sich unter anderem gezeigt, dass sich die Freundschaftsfindung und Bildung einer guten Klassengemeinschaft schwierig gestalten kann. Die SchülerInnen verbringen bei einem Stundenausmaß von 15 Stunden eindeutig mehr Zeit in der Deutschförderklasse als in der Regelklasse. Dadurch entgeht den Kindern der soziale Austausch mit den anderen Kindern. Besonders im 1. Schuljahr ist dieser Austausch jedoch wichtig, da die Kinder in den weiteren Volksschuljahren darauf aufbauen.

Die Auswirkungen der Deutschförderklasse werden auch auf der Ebene der Eltern sichtbar. Diese reagieren auf das neue Konzept mehrheitlich besorgt und skeptisch. Diese Besorgnis spüren nicht nur die Lehrpersonen, sondern teilweise auch die SchülerInnen.

Im Folgenden werden einzelne Punkte der theoretischen Abhandlung aufgegriffen und mit den Ergebnissen der Untersuchung verknüpft.

In Kapitel 3.3.2 wird das Konzept der Deutschförderklasse anhand mehrerer Stellungnahmen kritisch beleuchtet. Die darin geäußerten Kritikpunkte und Befürchtungen sind in Anbetracht der Interviewaussagen und Ergebnisse gerechtfertigt.

In Punkt 3.4 wurden die integrative und additive Sprachförderung einander gegenübergestellt und auf ihre Möglichkeiten und Grenzen überprüft. Rösch (2014: 459) zufolge nehmen die SprecherInnen der Erstsprache für die SprecherInnen der Zweitsprache eine Vorbildfunktion ein. Diesbezüglich ist es interessant anzumerken, dass auch die Lehrpersonen den kindlichen Sprachvorbildern eine zentrale Funktion für den Spracherwerb zuschreiben, diese Möglichkeit jedoch im Rahmen der Deutschförderklasse nicht gegeben ist. Laut Schmölzer-Eibinger (1999: 77f.) bieten kleine Lerngruppen den Kindern gleichsam einen Schonraum, wo ausschließlich ihre Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen. Dies deckt sich mit den Erfahrungen an Schule 2. Nach Gogolin et al. (2011: 83) stellt die additive Form für Neuzugewanderte zumindest zu Beginn eine sinnvolle Option dar. Dieses Argument wird auch von mehreren Befragten vorgebracht. Die additive Organisationsform wird oft mit dem Argument einer homogenen Lerngruppe befürwortet, jedoch sind nach Gogolin et al. (2011: 83) in der Praxis häufig andere Bedingungen vorzufinden. Auch im Zuge dieser Untersuchung konnte festgestellt werden, dass auf Grund der klassen- und schulstufenübergreifenden Zusammensetzungen die Deutschförderklassen keine homogene Lerngruppen bilden.

In Kapitel 4.1 wurde dargelegt, welche Nachteile sich für Migrationsandere im österreichischen Schulsystem ergeben. Dirim, Mecheril & Melter (2010: 23f.) führen unter anderem an, dass Migrationsandere im Durchschnitt häufiger von einer Klassenwiederholung betroffen sind. In Anbetracht der Ergebnisse muss festgestellt werden, dass das Konzept der Deutschförderklasse zur bestehenden Bildungsungerechtigkeit beiträgt.

Kapitel 4.2.1 erläutert unter anderem den Begriff „gesellschaftliche Differenzordnungen“ und zeigt auf, inwiefern diese machtvoll sind. Nach Mecheril & Shure (2015: 109) werden in der Schule und im Unterricht durch Differenzordnungen zugleich Normalität und Abweichungen produziert beziehungsweise reproduziert. Während Normalität eher beiläufig und implizit hergestellt wird, werden Abweichungen respektive Besonderheiten durch Identifizierung,

Klassifizierung und besondere Behandlung explizit erzeugt. Mit der Einführung des neuen Konzepts werden die Deutschkenntnisse der SchülerInnen bereits bei der Einschulung entlang der Kategorien „ausreichend“, „mangelhaft“ und „ungenügend“ bewertet und die SchülerInnen dahin gehend platziert. Die Angaben der Befragten machen deutlich, dass die SchülerInnen die Trennung im Sinne von „gut“ und „schlecht“ wahrnehmen. Die Bezeichnung „Deutschförderklasse“ hat laut einzelnen Aussagen ebenso wirkungsvolles Potenzial und zwar dahin gehend, wie sich die SchülerInnen selbst wahrnehmen beziehungsweise von anderen SchülerInnen wahrgenommen werden. Durch die Herausnahme aus dem Klassenverband werden die Kinder sozusagen wiederholt als „Andere“ sichtbar gemacht.

Kapitel 4.2.3 widmet sich der schulischen Segregation. Im Zusammenhang mit dem Unterpunkt bezüglich der sozialen und ethnischen zwischenschulischen Segregation ist es interessant, dass sich eine Schule in Bezug auf die SchülerInnenlandschaft deutlich von der vorherrschenden Heterogenität an den beiden anderen Schulen abhebt. Brake & Büchner (2012: 192f.) beschäftigen sich mit der migrationsbezogenen Segregation in der Schule und weisen darauf hin, dass der Spracherwerb im Deutschen beispielsweise negativ beeinflusst werden kann, wenn Kinder mit türkischem Migrationshintergrund regelmäßig die Möglichkeit haben, mit einem überwiegenden Teil der anderen Kinder in den Pausen sowie während des Unterrichts türkisch zu sprechen. Vor diesem Hintergrund scheint vor allem ein aus der Untersuchung gewonnenes Ergebnis interessant. Unter Berufung auf die Angaben der Befragten zeigt sich nämlich generell folgendes Muster: Wenn viele Erstsprachen in der Klasse vertreten sind, wird häufig Deutsch miteinander gesprochen; ist die Klassenzusammensetzung verstärkt durch eine oder zwei nicht deutsche Erstsprachen gekennzeichnet, verwenden die SchülerInnen häufiger diese Erstsprachen.

9 Reflexion des Analyse- und Auswertungsprozesses

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass der gesamte Forschungsprozess eine zeitintensive und persönlich herausfordernde Phase war. In den einzelnen Forschungsschritten mussten zum einen klare Entscheidungen getroffen werden, zum anderen war es auch unumgänglich, offen und flexibel vorzugehen. Es kristallisierten sich besonders drei Schwierigkeiten heraus:

- Erstens waren die vor dem Feldzugang festgelegten Kriterien und die zu erwartende Ausgangslage - im Sinne eines separaten Unterrichts von 15 Stunden - nur bedingt

gegeben. Zudem war die vorgefundene Situation in Bezug auf das Stundenausmaß an allen drei Schulen unterschiedlich.

- Zweitens wurde - wie zum einen bereits im Interviewverlauf, zum anderen im Nachhinein festgestellt werden konnte - von zwei Interviewpartnerinnen an Schule 2 die konkrete Umsetzung verschwiegen respektive nicht offen dargelegt. Diese Auslegung stützt sich auf Angaben einer weiteren Interviewpartnerin dieser Schule (C).
- Drittens war es in Bezug auf die Aufarbeitung der Ergebnisse herausfordernd, die Aussagen von acht Personen mit verschiedenen Funktionen an drei Schulen zueinander in Beziehung zu setzen.

Positiv ist, dass sich aufgrund dessen ein anderer Interpretationsspielraum eröffnete. Die angedachte Vergleichbarkeit war zwar nicht in dem gewünschten Ausmaß gegeben, jedoch konnte dadurch eine andere Perspektive eingenommen werden. Wie bereits mehrfach verdeutlicht wurde, konnte die Analyse entlang dieser Unterschiede wichtige Daten hervorbringen. Zudem war es interessant herauszufiltern, weswegen das Konzept der Deutschförderklasse nicht wie vorgeschrieben umgesetzt wurde, denn allein diese Tatsache besitzt bereits Aussagekraft. Schließlich verpuffte der anfängliche Frust über die Situation bis zum Ende des Auswertungsprozesses fast zur Gänze, da trotzdem oder vielmehr dadurch nach eigener Einschätzung aussagekräftige Ergebnisse hervorgebracht werden konnten.

10 Fazit und Ausblick

Die Intention der vorliegenden Arbeit mit dem Titel „Wiens Volksschulen auf dem Weg zu separaten Deutschförderklassen – der richtige Weg?“ bestand darin, aufzuzeigen, wie sich die separate Beschulung allgemein und im Speziellen auf die soziale Dynamik in der Schule auswirkt. Zur Klärung dieser Forschungsfrage wurden insgesamt acht Interviews mit verschiedenen Akteurinnen aus drei Wiener Volksschulen geführt. Im Zuge der Befragungen hat sich herausgestellt, dass die Deutschförderklasse in Form der separaten Beschulung im Ausmaß von 15 Wochenstunden insgesamt als eher negativ zu bewerten ist. Das starre Konzept erschwert nicht nur die Organisation, sondern geht auch mit vielen Einschränkungen im Unterricht einher. Es hat sich überwiegend gezeigt, dass die Rahmenbedingungen die Binnendifferenzierung im Unterricht zur individuellen Förderung der Lernenden erschweren bis nahezu unmöglich machen. Das Konzept reduziert nicht nur das gemeinsame Lernen auf ein Minimum, sondern verwehrt auch den leistungsschwächeren SchülerInnen kindliche Sprachvorbilder. Die Separation führt zudem bei den Kindern der Deutschförderklasse zu

verschiedenen Formen emotionaler Belastung und bietet vor allem den jüngeren Kindern keine guten Bedingungen für erfolgreiches Lernen. Insgesamt weist diese Maßnahme ein segregierendes und stigmatisierendes Potenzial auf. Zudem entpuppt sich der Einsatz des Messverfahrens MIKA-D in mehrfacher Hinsicht als ungeeignet. Eben genannte Faktoren, die letztendlich zu einer negativen Beeinflussung der geplanten Schullaufbahn kumulieren könnten, führen schließlich zu einer Benachteiligung der betroffenen SchülerInnen im österreichischen Bildungssystem.

Im Verlauf des Forschungsprozesses konnte ein authentischer Einblick in die Praxis gewonnen werden. Dieser hat eindeutig gezeigt, dass die schulischen Akteurinnen das Konzept der Deutschförderklasse aus pädagogischer Überzeugung in toto ablehnen. Besonders die Verfahrensweise an einer Schule hat dies entgegen ihrer Fassade sehr deutlich gemacht: Trotz vorhandener Ressourcen, den Unterricht im Ausmaß von 15 Stunden separat durchführen zu können, wurde die Separation an dieser Schule weitestgehend umgangen. Dies kann exemplarisch als ein eindeutiger Appell zu mehr Schulautonomie und mehr Vertrauen gegenüber den Lehrpersonen verstanden werden.

Um einen Bogen zum Titel der vorliegenden Arbeit und dessen implizierten Frage zu spannen, kann am Ende dieser Forschungsarbeit entgegnet werden: Nein, die Einführung dieser Maßnahme war in Hinblick auf eine nachhaltige Deutschförderung und im Sinne eines bildungsgerechten Bildungssystems nicht der richtige Weg. Mit Blick auf die bildungspolitischen Entwicklungen unter der im Jahr 2020 neu installierten Regierung wird jedoch weiter am Konzept der Deutschförderklassen festgehalten (vgl. Regierungsprogramm 2020: 291).

Abschließend ist ergänzend zu sagen, dass diese Untersuchung auf Grund der eher geringen Datenmenge keine allgemeingültigen Schlüsse, geschweige denn eindeutige Prognosen zulässt, zumal - so sei ausklingend nochmals erwähnt - die Datenerhebung im sogenannten Übergangsjahr der Deutschförderklasse stattgefunden hat. Angesichts dieser Tatsachen erscheint es umso wichtiger, im Sinne der Bedürfnisse und Anliegen der SchülerInnen die Forschung in diesem Feld weiterzuverfolgen.

11 Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Bd. 9)*, 3.korrigierte Aufl., 3–16. Baltmannsweiler: Schneider.

Amt der Wiener Landesregierung (2018): *MDR – 230242-2018-13 Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz 1985 geändert werden; Begutachtung; Stellungnahme zu BMBWF-12.660/0009-Präs.10/2018.*

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00711/imfname_689352
(15.01.2020).

Apeltauer, Ernst & Martina Rost-Roth (2011): Einleitung. In Ernst Apeltauer & Martina Rost-Roth (Hrsg.), *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule*, 1–7. Tübingen: Stauffenburg.

Becker-Mrotzek, Michael & Roth Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Michael Becker-Mrotzek & Hans Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*, 11–36. Münster, New York: Waxmann.

Belke, Gerlind (2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. 5., grundlegend überarb. und inh. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

BGBI. I Nr. 35/2018: *Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Land- und fortwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz 1985 geändert werden.*

[https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2018/35/20180614?ResultFunctionToken=df077de9-33ec-4aaa-a76a-](https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2018/35/20180614?ResultFunctionToken=df077de9-33ec-4aaa-a76a-0bac6b793891&Position=1&Sort=0%7cAsc&Abfrage=BgblAuth&Titel=&Bgblnummer=&SucheNachGesetzen=False&SucheNachKundmachungen=False&SucheNachVerordnungen=False&SucheNachSonstiges=False&SucheNachTeil1=False&SucheNachTeil2=False&SucheNachTeil3=False&VonDatum=14.06.2018&BisDatum=15.06.2018&ImRisSeitVonDatum=14.)

[0bac6b793891&Position=1&Sort=0%7cAsc&Abfrage=BgblAuth&Titel=&Bgblnummer=&SucheNachGesetzen=False&SucheNachKundmachungen=False&SucheNachVerordnungen=False&SucheNachSonstiges=False&SucheNachTeil1=False&SucheNachTeil2=False&SucheNachTeil3=False&VonDatum=14.06.2018&BisDatum=15.06.2018&ImRisSeitVonDatum=14.](https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2018/35/20180614?ResultFunctionToken=df077de9-33ec-4aaa-a76a-0bac6b793891&Position=1&Sort=0%7cAsc&Abfrage=BgblAuth&Titel=&Bgblnummer=&SucheNachGesetzen=False&SucheNachKundmachungen=False&SucheNachVerordnungen=False&SucheNachSonstiges=False&SucheNachTeil1=False&SucheNachTeil2=False&SucheNachTeil3=False&VonDatum=14.06.2018&BisDatum=15.06.2018&ImRisSeitVonDatum=14.)

06.2018&ImRisSeitBisDatum=15.06.2018&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte= (08.01.2020).

Biedermann, Horst, Weber, Christoph, Herzog-Punzenberger, Barbara & Arvid Nagel (2016): Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In Michael Bruneforth, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel & Christiane Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, 133–174. Graz: Leykam.

https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_v1_final_WEB.pdf
(17.01.2020).

Brake, Anna & Peter Büchner (2012): *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Bräu, Karin (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, 17 – 32. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*.
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c>
(29.04.2019).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018a): *Präsentation Deutschförderklassen*.
<https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/Archiv/Präsentation-Deutschförderklassen.html>
(06.01.2020).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019): *Mehrsprachigkeit – Muttersprachlicher Unterricht – Interkulturelle Bildung*.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/msmuib.html> (31.12.2019).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019a): *Minderheitenschulwesen*.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/minderheitenschulwesen.html> (31.12.2019).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020): *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse*.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (14.01.2020).

Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: Facultas.

Cropley, Arthur J. (2018): *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. 5. Aufl. Hohenwarsleben: Westarp.

Daase, Andrea, Hinrichs, Beatrix & Julia Settinieri (2014): Befragung. In Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, 103–122. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

de Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. In BIFIE (Hrsg.), Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch.

https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_für_BIFIE.pdf (27.01.2020).

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, 213–227. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Die Kinderfreunde (2018): *Stellungnahme zu Begutachtungsentwurf. Bildung von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen. Betrifft SchUG, SchOG*.

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00661/imfname_689050
(16.01.2020).

Dirim, Inci & Natascha Khakpour (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In Inci Dirim, Paul Mecheril u.a. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, 201–225. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dirim, İnci & Paul Mecheril (2010): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In Paul Mecheril u.a. (Hrsg.), *Materialien zum Band. Bachelor | Master: Migrationspädagogik*, 16–21. Weinheim: Beltz.
<https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407342058.pdf>
(31.12.2019).

Dirim, Inci & Paul Mecheril (2010a): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*, 121–149. Weinheim, Basel: Beltz.

Dirim, Inci & Paul Mecheril (2010b): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*, 99–120. Weinheim, Basel: Beltz.

Dirim, Inci & Paul Mecheril (2018): Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule. In Inci Dirim, Paul Mecheril u.a. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, 17–50. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dirim, İnci, Mecheril, Paul & Claus Melter (2010): Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In Paul Mecheril u.a. (Hrsg.), *Materialien zum Band. Bachelor | Master: Migrationspädagogik*, 22–24. Weinheim: Beltz.
<https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407342058.pdf>
(31.12.2019).

Dirim, Inci & Anke Wegner (2016): Zum Anliegen der Buchreihe „Mehrsprachigkeit und Bildung“. In Anke Wegner & Inci Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*, 9–10. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Dirim, Inci & Magdalena Knappik (2018): Deutsch in allen Fächern. In Inci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, 227–245. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dravenau, Daniel & Groh-Samberg, Olaf (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutionseffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In Peter A. Berger & Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, 103–129. Weinheim, München: Juventa.

Dresing, Thorsten & Thorsten Pehl (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag. www.audiotranskription.de/praxisbuch (14.10.2019).

Expertenrat für Integration (2018): *Integrationsbericht 2018. Zahlen, Trends und Analysen – Integration von Frauen im Fokus*.
https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2018/Integrationsbericht_2018.pdf (29.04.2019).

Fleck, Elfie (2013): Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*, 9–28. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Froschauer, Ulrike & Manfred Lueger (2003): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV.

Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer (2018): *Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz 1985 geändert werden; BMBWF-12.660/0009-Präs. 10/2018 STELLUNGNAHME*.

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00701/imfname_689342
(15.01.2020).

Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, 79–85. Münster u.a.: Waxmann.

Gogolin, Ingrid & Imke Lange (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 107–127. Wiesbaden: VS Verlag.

Gogolin, Ingrid, Dirim, Inci, Klinger, Thorsten, Lange, Imke, Lengyel, Drorit, Michel, Ute, Neumann, Ursula, Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim & Knut Schwippert (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster u.a.: Waxmann. [FörMig Edition 7].

Gomolla, Mechthild & Frank-Olaf Radtke (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit, die. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 207–208. Tübingen, Basel: A. Francke.

Harr, Anne-Katharina, Liedke, Martina & Claudia Maria Riehl (2018): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: Metzler.

Heinemann, Alisha M. B. & Paul Mecheril (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In Inci Dirim, Paul Mecheril u.a. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, 247–270. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hoffmann, Ludger, Kameyama, Sinichi, Riedel, Monika, Sahiner, Pembe & Wulff Nadja (Hrsg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt.

Höhle, Mandy (2010): Erstsprache, die. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 69. Tübingen, Basel: A. Francke.

Institut für Germanistik (2018): *Stellungnahme des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien*.

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00688/imfname_689417
(15.01.2020).

Jeuk, Stefan (2013): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Jung, Britta & Herbert Günther (2016): *Erstsprache. Zweitsprache. Fremdsprache. Eine Einführung*. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Kerschhofer-Puhalo, Nadja & Verena Plutzar (2009): Empfohlene Maßnahmen zur Umsetzung der Mindeststandards für nachhaltige Sprachförderung. In Verena Plutzar & Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*, 22–25. Innsbruck u.a.: Studienverlag.

Knapp, Werner (2009): Sprachförderung und ihre wissenschaftliche Erforschung. In Patricia Nauwerck (Hrsg.), *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*, 75–95. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Knapp, Werner (2014): Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 133–148. 3. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Knappik, Magdalena & Paul Mecheril (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In İnci Dirim, Paul Mecheril u.a. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, 159–177. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im sprachenpolitischen Kontext. In R. de Cillia, H. Gruber, M. Krzyzanowski & F. Menz (Hrsg.), *Diskurs. Politik. Identität. Discourse. Politics. Identity*, 269–274. Tübingen: Stauffenburg.

Krumm, Hans-Jürgen (2016): Mehrsprachigkeit als Kapital – eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In Anke Wegner & İnci Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*, 59–68. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2., überarb. u. erg. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Lange, Imke & Ingrid Gogolin (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Unter Mitarbeit v. Dorothea Griebach. 2. Bd. Münster u.a.: Waxmann.

Langer, Antje (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Aufl., 515–526. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lehrende und Forschende der Universitäten Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck (2018): *Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung*.

<https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf> (15.01.2020).

Lehrplan der Volksschule. (2012)

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html (31.12.2019).

Maak, Diana (2010): Bilingualismus, der. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 31. Tübingen, Basel: A. Francke.

Mayrhofer, Lisa, Oberwimmer, Konrad, Toferer, Bettina, Neubacher, Maria, Freunberger, Roman, Vogtenhuber, Stefan & David Baumegger (2019): Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Konrad Oberwimmer, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg & Claudia Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*, 123–196. Graz: Leykam.

https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf
(05.01.2020).

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.

Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*, 7–22. Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, Paul & Saphira Shure (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, 109 – 121. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Mecheril, Paul & Saphira Shure (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In Inci Dirim, Paul Mecheril u.a. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, 63–89. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Mecheril, Paul & Thomas Quehl (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, 355–381. Münster u.a.: Waxmann.

Netzwerk SprachenRechte & ÖDaF (2019): *Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) (nach SCHUG § 4 Abs. 2a)*. https://www.oedaf.at/dl/NNklJKJmKlJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final.pdf (16.01.2020).

Niedrig, Heike (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 89–106. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oleschko, Sven & Zuzanna Lewandowska (2016): Bildungsgerechtigkeit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung sozioemotionaler Ursachen. Diskussion und Vergleich ausgewählter aktueller Erklärungsansätze aus Soziologie, Linguistik und Psychologie. In Anke Wegner & Inci Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*, 69–84. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

ÖDaF (2018): *Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) zu den Lehrplänen für Deutschförderklassen in Volksschulen, Sonderschulen, Neuen Mittelschulen sowie allgemein bildenden höheren Schulen*.

https://www.oedaf.at/dl/srOMJKJmoKJqx4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfo_rderklassen_20180823.pdf (16.01.2020).

Regierungsprogramm (2020): *Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020 – 2024*.

https://www.dieneuevolkspartei.at/Download/Regierungsprogramm_2020.pdf (10.01.2020).

Reich, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 55–70. Münster u.a.: Waxmann.

Reich, Hans H. & Hans-Joachim Roth (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

<https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf> (18.11.2019).

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, 15–31. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

RIS SchOG (2019): *Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz*

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (15.12.2019).

RIS SchUG (2019): *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG). BGBl. Nr. 472/1986 i.d.F. BGBl. I. Nr. 86/2019.*

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (29.04.2019).

Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.

Rösch, Heidi (2014): Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 457–466. 3. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rösch, Heidi (2016): Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In Anke Wegner & Inci Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*, 287–302. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, 33–45. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (1999): Segregation oder Integration von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Überlegungen aus spracherwerbstheoretischer und sprachdidaktischer Sicht. In Hans-Jürgen Krumm & Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 3/1999. Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich*, 70–85. Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag.

Statistik Austria (2019)

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (24.06.2019).

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019)

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/migrationshintergrund.html?nn=208952> (24.06.2019).

UNESCO (2020): *Bildungsagenda 2030*.

<https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/bildungsagenda-2030/> (07.01.2020).

Weber, Christoph, Moosbrugger, Robert, Hasengruber, Katrin, Altrichter, Herbert & Heidi Schrodts (2019): Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. In Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel & Christiane Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. 2.Bd., 143–182. Graz: Leykam.

https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_final.pdf (05.01.2020).

12 Anhang

Interviewleitfäden

Interviewleitfaden (für Lehrpersonen der Deutschförderklassen)			
<i>Wie wirkt sich das Konzept der Deutschförderklassen aus Sicht der LehrerInnen auf den Unterricht und die soziale Dynamik in der Schule aus und welche Rolle spielt dabei die Trennung vom regulären Klassenverband?</i>			
Leitfrage	Check – Wurde das erwähnt? / Konkrete Frage	Aufrechterhaltungs- -/ Steuerungsfragen	Analysefragen
1. Erzählimpuls Sie unterrichten seit diesem Schuljahr in einer Deutschförderklasse. Erzählen Sie doch mal, welche Erfahrungen Sie bis jetzt damit gemacht haben.	• Umsetzung des Konzepts (Stundenausmaß und SchülerInnenzahl) • Klassenzusammensetzung (klassen-, schulstufen-, schulartübergreifend) • Alter, Sprachstand, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status der Lernenden • Reaktion der Eltern Wie lange üben Sie Ihren Beruf bereits aus?	<i>Können Sie das etwas genauer ausführen?</i> <i>Wie ist das mit...?</i>	In welcher Weise wirkt sich das Beherrschen der Unterrichtssprache als Schulreife Kriterium auf die Klassenzusammensetzung aus? (ethnische, leistungsbezogene, sozioökonomische Effekte)
2. Unterrichtsgestaltung Die SchülerInnen besuchen die Deutschförderklasse, um durch intensive Förderung die Unterrichtssprache Deutsch zu erlernen. Wie gestalten Sie Ihren Unterricht, um dieser Anforderung gerecht zu werden?	• neuer Lehrplan • Sozialformen • Methoden • Materialien • Teamteaching?	<i>Spielt es auch eine Rolle, dass...</i>	Inwiefern wirkt sich das Leistungsniveau der SchülerInnen auf Ihre Unterrichtsgestaltung aus? Welche Leistungserwartungen stellen Sie an Ihre SchülerInnen?
3. Kommunikation und Interaktion Die Deutschförderklasse besuchen ausschließlich SchülerInnen, die über ungenügende Deutschkenntnisse verfügen. Wie wirkt sich das auf die Kommunikation und Interaktion im Unterricht aus?	• Lehrperson als einziges Sprachvorbild • AnsprechpartnerIn bei Verständnisschwierigkeiten? • Gegenseitige Unterstützung der SchülerInnen • Einsatz von Erstsprachen	<i>Können Sie vielleicht ein Beispiel nennen?</i>	Welchen Stellenwert hat Deutsch in der LehrerIn-SchülerIn- Interaktion und in der SchülerIn-SchülerIn-Interaktion?

4. Folgen der Trennung Durch die separate Beschulung werden die Lernenden zeitweise von ihrer Regelklasse herausgenommen. Welche Auswirkungen hat diese Trennung auf die SchülerInnen der Deutschförderklasse? Inwiefern werden die Auswirkungen für Sie sichtbar? Wie wirkt sich das auf die SchülerInnen in der sog. Regelklasse aus? Wie reagieren sie auf die Situation?	• Stimmung bei Klassenwechsel • aktiv/passiv im Unterricht • Selbstkonzept • Problemverhalten • Lernumgebung (förderlich/nicht förderlich) • AnsprechpartnerIn für Kinder aus den Deutschförderklassen?	<i>Können Sie sich an eine konkrete Situation erinnern?</i>	Können Sie anhand dieser Trennung irgendwelche Entwicklungen beobachten? (Aggressivität, Rückzugsverhalten; Gruppenbildungen; Freundschaften, Feindschaften) In welcher Form wirkt sich die Trennung auf die Motivation der SchülerInnen aus?
5. Übergang zur Regelklasse Ein Ziel des neuen Deutschfördermodells ist, dass die außerordentlichen SchülerInnen möglichst rasch in ihre Regelklasse übertreten können. Wie wird dieser Übergang mit den SchülerInnen und Eltern kommuniziert? Inwiefern wird dieser Übertritt gestaltet bzw. vorbereitet?	• Einbezug der Eltern u. SchülerInnen • MIKA-D Testung • Kommunikation mit KollegInnen • gemeinsamer Unterricht • Lehrausgänge • Pausen Welche konkreten Angebote werden gemacht, um den Kindern den Anschluss an die Regelklasse zu erleichtern?	<i>Können Sie das ausführlicher beschreiben?</i> <i>Mich würde noch interessieren, ob...</i>	Wie bewerten die SchülerInnen den Wechsel in die Regelklasse? Bzw. Inwiefern sehen die SchülerInnen die Möglichkeit zum Übertritt in die Regelklasse als Leistungsansporn?
6. Abschluss Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Möchten Sie noch etwas erzählen?	• Chancen und Hürden der Deutschförderklassen • Wünsche		

Interviewleitfaden (für Lehrpersonen im Regelunterricht)			
<i>Wie wirkt sich das Konzept der Deutschförderklassen aus Sicht der LehrerInnen auf den Unterricht und die soziale Dynamik in der Schule aus und welche Rolle spielt dabei die Trennung vom regulären Klassenverband?</i>			
Leitfrage	Check – Wurde das erwähnt? / Konkrete Frage	Aufrechterhaltung s-/ Steuerungsfragen	Analysefragen
1. Erzählimpuls Seit diesem Schuljahr gibt es die Deutschförderklassen. Erzählen Sie doch mal, welche Erfahrungen Sie bis jetzt damit gemacht haben.	• Umsetzung des Konzepts (Stundenausmaß und SchülerInnenzahl) • Klassenzusammensetzung (klassen-, schulstufen-, schulartübergreifend) • Alter, Sprachstand, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status der Lernenden • Reaktion der Eltern Wie viele SchülerInnen sind insgesamt in Ihrer Klasse? Wie viel SchülerInnen werden für den Deutschförderunterricht herausgenommen? Wie lange üben Sie Ihren Beruf bereits aus?	<i>Können Sie das etwas genauer ausführen?</i> <i>Wie ist das mit...?</i>	Die SchülerInnen werden auf Grund ihrer unterschiedlichen Deutschkompetenzen verschiedenen Klassen bzw. Kursen zugeteilt. Inwiefern gehen mit diesem Kriterium andere Effekte einher? (ethnische, leistungsbezogene, sozioökonomische Effekte)
2. Unterrichtsgestaltung Auf Grund der Deutschförderklassen variiert die Zusammensetzung Ihrer Klasse regelmäßig. Wie reagieren Sie darauf? Wie gestalten Sie Ihren Unterricht, um allen SchülerInnen gerecht zu werden?	• Sozialformen • Methoden • Materialien • Teamteaching? PartnerInnenarbeiten/Gruppenarbeiten: Wie sieht die Zuteilung aus? • Zeiteinteilung bei längeren Arbeitsaufträgen? Achten Sie darauf, wann die Kinder herausgenommen werden?	<i>Spielt es auch eine Rolle, dass...</i>	Inwiefern wirkt sich die Anwesenheit der SchülerInnen aus den Deutschförderklassen auf Ihre Unterrichtsgestaltung aus? Wie wirken sich die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen auf die Leistungserwartungen aus, die Sie an Ihre SchülerInnen stellen?
3. Kommunikation und Interaktion Manche Ihrer SchülerInnen verfügen über ungenügende Deutschkenntnisse. Wie wirkt sich das auf die Kommunikation und	• AnsprechpartnerIn bei Verständnisschwierigkeiten? • Gegenseitige Unterstützung der SchülerInnen • Einsatz von Erstsprachen • Kindliche Sprachvorbilder	<i>Können Sie vielleicht ein Beispiel nennen?</i>	Welchen Stellenwert hat Deutsch in der LehrerIn-SchülerIn-Interaktion? Welche Bedeutung hat Deutsch und in der SchülerIn-SchülerIn-Interaktion?

Interaktion in Ihrem Unterricht aus?			Inwiefern wirken sich die kindlichen Sprachvorbilder auf das Sprachverhalten der SchülerInnen der Deutschförderklassen aus?
4. Folgen der Trennung Durch die separate Beschulung werden manche Lernende zeitweise von Ihrem Unterricht herausgenommen. Wie wirkt sich das auf das Unterrichtsgeschehen aus? Wie reagieren die SchülerInnen (allgemein) auf die Situation? Inwiefern werden die Auswirkungen für Sie sichtbar?	• Stimmung bei Klassenwechsel • Sitzordnung • aktiv/passiv im Unterricht • Selbstkonzept • Problemverhalten • Lernumgebung (förderlich/nicht förderlich) • Klassenklima / Zusammengehörigkeitsgefühl • AnsprechpartnerIn für Kinder aus den Deutschförderklassen? Inwiefern wird diese Trennung mit den SchülerInnen kommuniziert?	Können Sie sich an eine konkrete Situation erinnern?	Können Sie anhand dieser Trennung irgendwelche Entwicklungen beobachten? (Aggressivität, Rückzugsverhalten; Gruppenbildungen; Freundschaften, Feindschaften) In welcher Form wirkt sich die Trennung auf die Motivation der SchülerInnen aus?
5. Integration in die Regelklasse Ein Ziel des neuen Deutschfördermodells ist, dass die außerordentlichen SchülerInnen möglichst rasch in ihre Regelklasse übertreten können. Wie wird dieser Übergang mit den SchülerInnen und Eltern kommuniziert? Inwiefern wird dieser Übertritt gestaltet bzw. vorbereitet?	• Einbezug der Eltern u. SchülerInnen • MIKA-D Testung Welche konkreten Angebote werden gemacht, um den Kindern den Anschluss an die Regelklasse zu erleichtern? • Kommunikation mit KollegInnen • gemeinsamer Unterricht • Lehrausgänge • Pausen	Können Sie das ausführlicher beschreiben? <i>Mich würde noch interessieren, ob...</i>	Wie bewerten die SchülerInnen den Wechsel in die Regelklasse? Bzw. Inwiefern sehen die SchülerInnen die Möglichkeit zum Übertritt in die Regelklasse als Leistungsansporn?
6. Abschluss Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Möchten Sie noch etwas erzählen?	• Chancen und Hürden der Deutschförderklassen • Wünsche		

Interviewleitfaden (für Schulleiterin)			
<i>Wie wirkt sich das Konzept der Deutschförderklassen aus Sicht der SchulleiterInnen auf den Unterricht und die soziale Dynamik in der Schule aus und welche Rolle spielt dabei die Trennung vom regulären Klassenverband?</i>			
Leitfrage	Check – Wurde das erwähnt? / Konkrete Frage	Aufrechterhaltungs- / Steuerungsfragen	Analysefragen
1. Erzählimpuls An Ihrer Schule wurden in diesem Schuljahr Deutschförderklassen eingeführt. Erzählen Sie doch mal, welche Erfahrungen Sie bis jetzt damit gemacht haben.	• Umsetzung des Konzepts (Stundenausmaß und SchülerInnenzahl) • Klassenzusammensetzung (klassen-, schulstufen-, schulartübergreifend) • Alter, Sprachstand, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status der Lernenden Wie sind Sie und Ihr Team zu Schulbeginn mit der Einführung der Deutschförderklassen umgegangen? Wie haben die Eltern auf das neue Konzept reagiert? Wie lange üben Sie Ihren Beruf bereits aus?	<i>Können Sie das etwas genauer ausführen?</i> <i>Wie ist das mit...?</i>	In welcher Weise wirkt sich das Beherrschen der Unterrichtssprache als Schulreife Kriterium auf die Klassenzusammensetzung aus? (ethnische, leistungsbezogene, sozioökonomische Effekte)
2. Ressourcen Das Konzept sieht vor, dass die SchülerInnen separat unterrichtet und intensiv gefördert werden. Wie wird das Konzept in Bezug auf die verfügbaren Raum- und Personalressourcen umgesetzt?	• Qualifikationen der Lehrpersonen • Raumgröße Welche organisatorischen Aufgaben sind damit verbunden? • Stundenplanung • Aufsicht bei Klassenwechsel	<i>Spielt es auch eine Rolle, dass...</i>	Inwiefern wirken sich diese Bedingungen auf die Qualität des Unterrichts aus?
3. Mehrsprachigkeit an der Schule Welchen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit an Ihrer Schule?	• Einbezug der Erstsprachen • Gestaltung des Schulgebäudes Wie wird an Ihrer Schule Mehrsprachigkeit gelebt? Wie wird dies sichtbar gemacht?	<i>Können Sie vielleicht ein Beispiel nennen?</i>	Wie ist das Leitbild Ihrer Schule mit dem Konzept der Deutschförderklassen vereinbar?
4. Austausch im Team Durch die zweitweise separate Beschulung sind mehrere	• regelmäßiger Austausch • konforme Inhalte • Unterrichtsmaterial	<i>Können Sie das etwas genauer ausführen?</i>	Inwiefern werden die LehrerInnen an Ihrer Schule unterstützt?

Lehrpersonen für die SchülerInnen der Deutschförderklassen zuständig. Wie kommunizieren die Lehrpersonen der Regelklasse und der Deutschförderklasse miteinander?	Wie wirkt sich der organisatorische Mehraufwand auf das Klima im LehrerInnenteam aus? • Stress • Konflikte • Überforderung		(vor allem in Bezug auf die Umstellung)
5. Auswirkungen auf das Schulklima Durch die separate Beschulung werden manche Lernende zeitweise vom Regelunterricht herausgenommen. Wie wirkt sich diese Trennung auf die soziale Interaktion der SchülerInnen aus? Inwiefern werden die Auswirkungen für Sie sichtbar?	• Beschwerden • Problemverhalten • Gruppenbildungen • Mobbing? • Zusammengehörigkeitsgefühl	<i>Können Sie sich an eine konkrete Situation erinnern?</i>	Wie sichern Sie ein respektvolles Miteinander an Ihrer Schule? (Vorbilder, Ansprechpersonen, Gespräche, Regeln, Konsequenzen) Welche Präventionsmaßnahmen ergreifen Sie?
6. Übergang zur Regelklasse Ein Ziel des neuen Deutschfördermodells ist, dass die außerordentlichen SchülerInnen möglichst rasch in ihre Regelklasse übertreten können. Wie wird dieser Übergang mit den SchülerInnen und Eltern kommuniziert? Inwiefern wird dieser Übertritt gestaltet bzw. vorbereitet?	• Informationen für Eltern u. SchülerInnen • MIKA-D Testung • Kommunikation mit KollegInnen • gemeinsamer Unterricht • Lehrausgänge • Pausen Welche konkreten Angebote werden gemacht, um den Kindern den Anschluss an die Regelklasse zu erleichtern?	<i>Können Sie das ausführlicher beschreiben?</i>	Wie viele SchülerInnen konnten nach dem ersten Halbjahr in die Regelklasse wechseln? Wie haben die SchülerInnen und Eltern auf die Testergebnisse reagiert?
7. Stellungnahme Wie stehen Sie dem neuen Modell der Sprachförderung gegenüber?	• Chancen und Hürden der Deutschförderklassen • Wünsche	<i>Mich würde noch interessieren, ob...</i>	Wie würden Sie Sprachförderung an Ihrer Schule gestalten?
8. Abschluss Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Möchten Sie noch etwas erzählen?			

Codierte Transkriptionen

Interview mit A (00:00:00 – 00:31:58)

I: Heute ist der 6. Mai 2019 und ich führe ein Interview mit Person A. Du unterrichtest seit diesem Schuljahr in einer Deutschförderklasse, stimmt das?

A: Genau, ja.

I: Kannst du mir ein bisschen erzählen, welche Erfahrungen du bis jetzt damit gemacht hast.

5 A: Naja für mich als Lehrperson waren das eher negative Erfahrungen. Natürlich haben wir versucht, eben mit besten Wissen und Gewissen das so durchzusetzen, wie es die gesetzlichen Richtlinien vorgeschrieben haben. Persönlich bin ich DAMIT natürlich nicht einverstanden gewesen, aber man hat versucht, im Sinne der Kinder das Ganze umzusetzen.^{1.7}

10 I: Okay. Und kann man das Konzept, wie es die Theorie vorschreibt, umsetzen? Also mit den 15 Stunden?

A: Im Volksschulbereich für mich kann ich auf jeden Fall sagen nein, kann man nicht. Weil es sind natürlich Kinder aus verschiedensten Klassen. Du musst dir vorstellen aus der 1a, aus der 1b, aus der 1c.^{1.14} Dann sind noch die Seiteneinsteiger der ganzen Schule da, die bei uns nicht wenige sind. Die halt spontan irgendwie aus dem Ausland gekommen sind und in irgendeiner Klasse untergebracht werden, die natürlich dringend Sprachförderung brauchen.^{1.2} Dann hast du sowieso eine ziemlich heterogene Gruppenzusammensetzung und jede Klasse hat halt seinen Stoff. Wir haben natürlich versucht, im Rahmen von Besprechungen das irgendwie auf einen gemeinsamen Nenner, zumindest THEAMTISCH, zu bringen, aber natürlich mit der Alphabetisierung war eine Klasse bei einem Buchstaben, die andere Klasse war irgendwo.^{1.14.1}
20 Das heißt, es ist nicht so, dass da drei Stunden wirklich NUR Sprachförderung im Sinne von Reden, Sprechen, das was eigentlich wichtig und relevant wäre, meiner Meinung nach, dass die Kinder die Chance haben, zu reden, zu sprechen, zu singen, zu reimen und ihren Wortschatz zu erweitern. War es aber wirklich so, dass wir natürlich auch schauen mussten, dass sie alphabetisiert werden, weil man nicht wusste, ob sie in die Klassen zurückgeführt werden und
25 weil wir natürlich den Kindern das ersparen wollten, dass sie, wenn sie doch in die Klassen zurück dürfen, dass dieser Schritt einfach nicht so schwer ist, und dass es nicht so klafft zwischen den Kindern, die in der Klasse waren, und die Kinder, die in der Deutschklasse waren.^{8.1;8.2} Also Sprachförderung in dem Sinne hätte meiner Meinung nach auch eine Stunde gereicht. Pro Tag.^{9.3}

30 I: Okay. Aber es wird in dieser Schule 15 Stunden /. Also so durchgeführt mit 15 Stunden?

A: Genau, am Anfang haben wir es noch zehn Stunden gehabt mit Scaffolding. Das heißt, wir waren eine Stunde /. Die Deutschförderklassenlehrerinnen waren integrativ in der Klasse.^{1.10}

I: Das war vor dem Schuljahr 2018/19 oder im Herbst?

35 A: Nein, das war im 1. Semester, genau. Und dann (...) haben wir sie halt immer öfter rausgenommen und ein bisschen diese /. Das organisatorisch war das natürlich auch ein Chaos diese Stunden.^{1.10; 1.11}

I: Und seit diesem Jahr gilt ja auch das Beherrschen der Unterrichtssprache als Schulreife Kriterium. Wie wirkt sich das auf die Klassenzusammensetzung aus? Also jetzt ethnische Effekte oder leistungsbezogene oder sozioökonomische?

40 A: Ja, also. Ich habe die MIKA-D-Testungen durchgeführt mit einer Kollegin. Also der erste Schritt war einmal, dass die normale Schulreifeüberprüfung stattgefunden hat. Dann wurde gesagt, ja okay Vorschulklasse oder 1. Klasse. Wobei es sich auch, wobei man sich da natürlich auch schwertut, so strikt zu trennen, die Schulreife von der sprachlichen Überprüfung, die ja
45 mittels MIKA-D stattfinden soll, weil du auch bei der Schulreife Farben fragst, ob das Kind schon Farben kennt oder die Zahlen rückwärts zählen kann und das natürlich auch alles Sprache ist. Das haben wir eben versucht, alles IRGENDWIE zu eliminieren und zu minimieren, dass man wirklich so Sachen überprüft hat mit wie (...) Schuhe zubinden, anziehen, ausziehen, motorische Fähigkeiten, Muster legen, Würfelbild erkennen. Also, dass wir das Sprachliche wirklich, also, dass wir da dem MIKA-D Test vertraut haben und darauf gewartet haben. Ja und
50 nach dem MIKA-D Test ist jetzt eigentlich ein bisschen chaotisch, weil es gibt Kinder, die sind in der Vorschulklasse und wären in der Deutschförderklasse. Dann gibt es Kinder, die sind in der Vorschulklasse und sind aber normal ordentliche SchülerInnen. Dann gibt es Kinder, die sind in der Vorschulklasse und die bräuchten einen SprachförderKURS. Und genau dasselbe haben wir für die 1. Klassen jetzt auch, dass es Kinder gibt für den Kurs, für die Klasse oder
55 für den, für die, oder Kinder, die ordentlich sind. Was für die Schule organisatorisch einfach sehr sehr schwer händelbar ist. Also wir sitzen da teilweise noch immer und versuchen, die Klassen zusammenzusetzen.^{1,11} Ja, wir sind eine Schule mit sehr hohem Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Das heißt, für uns wird sich von der Zusammensetzung jetzt, von der ethnischen Zusammensetzung, jetzt grundlegend einmal nicht viel ändern, weil wir sowieso
60 sehr heterogen immer schon hatten, aber ja.^{1,2}

I: Okay. Die SchülerInnen, die eben die Deutschförderklasse besuchen, die sollen eben durch intensive Förderung die Unterrichtssprache Deutsch erlernen. Wie gestalten Sie IHREN Unterricht, um dieser Anforderung gerecht zu werden?

A: Man versucht, also ich habe einerseits versucht, mit den Inhalten der Klasse in reduzierter
65 Weise in meiner Deutschförderklasse zu arbeiten.^{3,2} Also, dass wir irgendwie konform sind, was die Themen anbelangt.^{3,3} Versucht, sehr viel zu reden und zu sprechen, auch viel rauszugehen und die Kinder ERLEBEN zu lassen, also auf den Markt zu gehen, Straßenbahn fahren und die Kinder wirklich auch SEHEN und REDEN lassen und nicht ständig nur in der Klasse sitzen, weil gerade, wenn man kleinere Gruppengrößen hat, was bei uns leider nicht der
70 Fall war, weil es organisatorisch nicht ging und weil wir trotzdem große Klassenzusammensetzungen hatten, haben wir es trotzdem geschafft, viel rauszugehen mit den Kindern, in die Bibliothek zu gehen und andere Sachen zu unternehmen.^{1,13;3,1;3,1.1} Ja jetzt habe ich den Faden verloren.

I: Verwenden Sie schon, ah du, den neuen Lehrplan?

75 A: Ja, den haben wir von Anfang an verwendet, also sobald er da war.^{3,1} Und es heißt ja, sie sollen /. Noch um auf die Frage einzugehen mit der Unterrichtssprache. Viele Kinder, die jetzt den MIKA-D Test negativ abgeschlossen haben, könnten meiner Meinung nach und also den Aussagen der Lehrpersonen IN der Klasse nach dem Unterricht ohne Probleme folgen. Also diese Kinder hätte man vor zwei Jahren nie im Leben ein Jahr wiederholen lassen, aber mit dem
80 MIKA-D-Test bleibt uns leider nichts Anderes übrig.^{8,9} Also, wenn dem Kind zum Beispiel ein Nebensatz fehlt, also ein Stricherl weniger, dann muss das Kind schon wiederholen. Und DAS sagt aber meiner Meinung nach nichts darüber aus, ob das Kind dem Unterricht FOLGEN kann

oder nicht folgen kann. Es ist eine Momentaufnahme, es geht um eine halbe Stunde, die das Kind da überprüft wird und eine halbe Stunde KANN NICHT über ein ganzes Schuljahr entscheiden, finde ich, nur uns ist nichts Anderes übriggeblieben.^{8.5.1}

I: Und wie viele Kinder haben nach dem ersten Halbjahr in die Regelklasse wechseln können?

A: Das weiß ich auswendig leider überhaupt nicht. Das kann ich später vielleicht irgendwie dir zuschicken.

I: Mhm, okay, aber es haben SchülerInnen den MIKA-D Test bestanden?

90 A: Es gab auch einige SchülerInnen, die wieder zum ordentlichen Status zurückkommen durften. Es gab auch einige Kinder, die den Sprachförderkurs nächstes Jahr besuchen müssen. Was aber meiner Meinung nach auch sehr wenig aussagt, weil die Einstufung dieser Kinder ist ja nicht mit dem MIKA-D-Test gemacht worden damals. Weil ich habe jetzt keine Vergleichsoption. Wir haben die Kinder reingesetzt in die Deutschförderklassen, weil sie
95 außerordentlich sind. Und ich weiß nicht, ob sie damals, wenn wir sie mit MIKA-D Test überprüft hätten, auch wieder ordentlich oder außerordentlich wären, also es ist überhaupt kein Vergleich da, deswegen ist es ja auch meiner Meinung nach überhaupt nicht gerechtfertigt, weil die Kinder wurden laut Aussagen der LehrerInnen und unseren Screenings eingestuft. Wir wussten aber nicht, wie der MIKA-D-Test angesetzt sein wird, also ist da keine
100 Vergleichsoption da.^{8.6}

I: Okay. Zum Unterricht noch mal. Führst du Partnerarbeiten durch oder Gruppenarbeiten im Unterricht? Funktioniert das?

A: Ja, eigentlich sehr viel. Ja, das funktioniert oft. Also so Zweier-, Dreier-Gruppen je nachdem, nach Aufgabenstellung. Beim Reden versuche ich schon immer wieder mitzuhören oder zu
105 korrigieren, aber es gibt auch genug Phasen, wo die Kinder untereinander /. Vor allem das Spielen und beim Spielen lernen sie auch sehr viel an Sprache und reden und kommunizieren und diskutieren. Dass ich sie auch viel spielen lassen habe und Spielregeln mit ihnen besprochen habe, und da haben sie natürlich auch kommuniziert und geredet miteinander.^{3.1.1;4.1;4.2}

110 I: Okay. Welche Leistungserwartungen stellst du an die SchülerInnen? (...) In Bezug auf ihr Niveau, auf ihr Leistungsniveau? Ist das irgendwie unterschiedlich?

A: Meinst du jetzt, damit sie in der Klasse bleiben können oder in der Deutschklasse?

I: Ja auch in Bezug auf die MIKA-D Testung oder in Bezug auf den Übertritt. Sind da eher die Erwartungen hoch oder eher niedrig, weil sie in der Deutschförderklasse sind?

115 A: Ja meine Erwartungen an das Kind wären, dass das Kind ohne Probleme dem Unterricht folgen kann (...) oder zumindest auch Strategien hat, um nachzufragen und um Sachen, die es nicht verstanden hat, irgendwie aufzuholen. DAS ist meiner Meinung nach auch schon eine große Leistung für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache haben. Dass sie zumindest Strategien haben, um dem Unterricht zu folgen, auch wenn sie nicht alles verstehen, dass sie mitkommen,
120 dass sie sich bemühen und, dass sie nicht ÜBERFORDERT sind.^{3.11} Und diese Überforderung kann man gerade im Volksschulbereich sehr sehr schnell merken, da das Emotionale mitwirkt, da du sofort einem Kind MEISTENS je nach Verfassung auch anmerkst: Okay, wie fühlt es sich? Kommt es mit? Ist es überfordert oder nicht? Und meiner Meinung nach ist das das

125 Kriterium und die Lehrerinnen und Lehrer, die das Kind dann 22 Stunden pro Woche in der
Klasse haben, SPÜREN das eigentlich auch ziemlich gut. Ich finde es auch toll, dass es einen
standardisierten Test gibt, der uns noch einmal Sicherheit gibt. Der uns zeigt, ja da steht das
Kind, weil oft kann man auch das ein Gesamtbild von einem Kind haben und kann gar nicht
erkennen, wie viel es vielleicht schon kann oder nicht kann. Dazu ich finde diesen Test ja
130 grundsätzlich nicht schlecht, trotzdem finde ich, dass ein TEST einfach, der über eine halbe
Stunde geht, ALLEINE nicht dafür, nicht entscheiden kann, ob das Kind dem Unterricht folgen
kann oder nicht. Das heißt, wenn einem Kind eine Inversion fehlt, die er in diesem Moment
nicht gesagt hat, oder wenn ein Kind eine Verbklammer nicht hatte, die ihm fehlt, kann das
nicht aussagekräftig genug sein. Wenn man es kombinieren würde mit den Aussagen der
Lehrerinnen, mit den /. Also den MIKA-D so kann man ja verwenden, aber dass er ALLEINE
135 zuständig ist für die Einstufung, finde ich eigentlich sehr schlimm.^{8.5.1}

I: Okay. Also waren Sie auch teilweise überrascht von den Ergebnissen oder hätten Sie das
irgendwie persönlich anders entschieden bei manchen SchülerInnen?

A: Ich war bei manchen Kindern überrascht zum Beispiel, dass sie den ORDENTLICHEN
Status hatten, also da habe ich mich auch sehr sehr gefreut, dass sie das geschafft haben, weil
140 ICH sie jetzt nicht so eingestuft habe, aber bei einigen Kindern war ich auch sehr enttäuscht,
die das Schuljahr wiederholen müssten, aber die sehr sehr fleißig sind und sehr gut eigentlich
im Unterricht mitkommen und ich mir denke, wenn man diesen Kindern vielleicht ein HALBES
Jahr mehr Zeit geben würde, hätten die diesen Sprung bestimmt geschafft.^{8.9} Und man muss
auch bedenken, dass diese Kinder nicht durchgehend gefördert wurden. ICH war monatelang,
145 also monatelang ist vielleicht übertrieben, wochenlang wurde getestet. Da gab es keine
Deutschförderklasse. Davor wurden sie einmal gescreent. Da gab es auch keine
Deutschförderklasse. Also die Zeit, wo die Lehrpersonen getestet und gescreent haben, ist ja
auch eine Zeit, wo es eigentlich um die Ressourcen der Kinder geht. Und diese Ressourcen
wurden nicht abgedeckt, weil die Regierung zwar bestimmt hat, okay der MIKA-D-Test soll
150 durchgeführt werden, aber woher die Stunden, die Lehrerressourcen, wer soll das machen?
Oder ich habe zumindest keine Person gesehen, die uns das abgenommen hat (lacht). Oder auch
keine zusätzlichen Stunden bekommen haben wir auch nicht. Also ich finde, dass es sehr
sinnvoll gewesen wäre, die Kinder weiterhin in ihrer Sprachentwicklung zu fördern, anstatt
dass man sie plötzlich hängen lässt und sagt, so jetzt müssen wir aber weiter testen.^{1.3; 1.3.1}

155 I: Okay. Die Deutschförderklasse besuchen ausschließlich SchülerInnen, die über sogenannte
ungenügende Deutschkenntnisse verfügen. Wie wirkt sich das in Ihrem Unterricht auf die
Kommunikation und die Interaktion im Unterricht aus? (...) Also Sie sind ja das einzige
Sprachvorbild sozusagen. Oder wie ist das bei Verständnisschwierigkeiten? Unterstützen sich
die SchülerInnen gegenseitig?

160 A: Ja es ist schon so, dass sie sich auch helfen mit ihrer Erstsprache. Dass sich diese manchmal
überschneidet. Dass ich ein paar Kinder habe, die Türkisch sprechen zum Beispiel oder
Bosnisch, Kroatisch, Serbisch.^{4.4} Ich habe sehr viele Bücher besorgt, Wörterbücher, die
zweisprachig sind, auch CD-ROMS, wo die Kinder zweisprachig lernen können. Ich habe sie
am Computer viel arbeiten lassen.^{3.1} Dass sie keine kindlichen Sprachvorbilder haben, ist uns
165 bewusst. Das ist auch sehr sehr negativ meines Erachtens nach.^{4.5} Vom Lernklima her in der
Deutschförderklasse waren sie trotzdem bemüht und haben versucht, viel zu reden. Also diese
Hemmungen in der Klasse habe ich jetzt nicht als schlimm empfunden.^{3.5}

I: Okay. Und die SchülerInnen benützen die von sich aus eher ihre Erstsprachen oder Deutsch
in der Interaktion miteinander?

170 A: Also ich habe das natürlich so gehandhabt, dass bei mir die Erstsprachen kein Tabu sind,
und dass wir uns die sehr wohl zur, also dass wir uns das sehr wohl als Strategie zum Lernen
auch genommen haben.^{4.4} Ich habe das Glück, dass ich selber auch türkisch spreche, konnte
diesen Kindern ein bisschen helfen. Englisch habe ich oft verwendet bei Kindern, die irgendwie
175 noch im Kindergarten bilingualen Unterricht hatten.^{4.1} Das machen sie aber auch ziemlich
automatisch, dass sie kommunizieren in ihrer Erstsprache, wenn es sein muss.^{4.2}

I: Okay, danke. Zur Trennung. Also durch die separate Beschulung werden die Lernenden
zeitweise von ihrer Regelklasse herausgenommen. Welche Auswirkungen hat diese Trennung
auf die SchülerInnen der Deutschförderklasse? Haben Sie da /. Werden da irgendwelche
Auswirkungen für Sie sichtbar?

180 A: Ja, es gibt mehrere Sichten. Ich würde das nicht nur betrachten aus der Sicht der Kinder,
sondern erstens einmal gibt es die Eltern, die damit überfordert sind, dass ihre Kinder getrennt
werden von anderen Kindern.^{2.1} Dann gibt es die Lehrperson selbst, die in der Klasse steht, der
ständig Kinder entrissen werden aus der Klasse, die in ihrer Unterrichtsplanung gestört wird,
die auch in ihrem UnterrichtsGESCHEHEN gestört wird durch das ständige Rein- und
185 Rausgehen.^{3.6} Dann gibt es den sozialen Aspekt, dass die Kinder als Gemeinschaft sehr wenig,
ich mein sechs Stunden in der Woche sind das oder fünf Stunden in der Woche. Die sind eine
Stunde in Wahrheit in ihrer Regelklasse, da IST natürlich diese Trennung sehr stark zu spüren,
da ist die Separation sehr stark, die Segregation sehr stark zu spüren. Und die Kinder, die sind
sehr feinfühlig und die spüren das.^{6.1} Ich habe auch mitbekommen, dass sie sich vergleichen
190 mit anderen Kindern, dass sie fragen: „Ja was habt ihr gemacht? Was haben wir gemacht?“
Dass die Kinder, dass ein anderes Kind gesagt hat, das ebenfalls Türkisch zum Beispiel als
Muttersprache hatte: „Du musst in die Deutschklasse. Ich nicht.“ Also, das habe ich auch schon
gespürt unangenehmerweise. Natürlich wurde das sofort besprochen, aber die Kinder
vergleichen sich, ob man es will oder nicht.^{7.4} Die Kinder wollen eigentlich nicht getrennt
195 werden natürlich von ihrer Klasse. Es ist jetzt nicht so, dass, wenn wir oben sind, dass sie nicht
lernen oder keinen Spaß haben. Das natürlich überwinden sie irgendwie, aber TROTZDEM
denke ich nicht, dass es angenehm ist für die Kinder, aus der Klasse rausgenommen zu werden.
Und zwar mit einer bestimmten STRUKTUR. Dass sie immer wieder zur gleichen Zeit
rausgenommen werden. Die Kinder wurden auch vor den Deutschförderklassen ab und an mal
200 in die Sprachförderklassen geholt, aber sie kriegen das mit von den Eltern, dass sie in eine
DEUTSCH, allein der Name DEUTSCHKLASSE, dass sie in eine Klasse gehen, um dort
Deutsch zu lernen, dass sie wissen, sie müssen etwas nachholen. Also das wissen sie auch. Also
früher im Sprachförderkurs wurde das ja nicht auf die große Glocke gehängt, wenn die Kinder
mal EINHEITSweise /. Also das waren ja Einheiten, da hat man bestimmt, okay diese vier
205 Kinder die bräuchten es jetzt. Hat man sie halt rausgenommen, hat mit ihnen Sachen extra
besprochen, gespielt. Das hatte nicht so diesen negativen BEIgeschmack wie okay, wir sind
jetzt tatsächlich DREI Stunden getrennt von den anderen Kindern.^{5.3; 5.4; 6.1} Sie wissen auch, dass
ihnen manche Sachen dort entgehen. Sie kommen zurück und sehen dann Sachen, die die
andere Klasse gemacht hat, die sie auch gerne gemacht hätten. Das ist eben so. Natürlich
210 machen wir oben auch andere Sachen als die anderen Kinder, aber tatsächlich wissen sie, dass
sie eigentlich zu dieser Klasse gehören, zu ihrer Regelklasse, OBWOHL sie mehr Stunden in
der Deutschklasse verbringen. Und DEFINITIV mehr Stunden.^{6.1}

I: Und kann man irgendwelche Entwicklungen beobachten, ob jetzt Gruppenbildungen,
Freundschaften, Feindschaften?

215 A: Ja, also dieses Mobbing habe ich wie gesagt ein, zwei Mal schon mitbekommen. Ich weiß
nicht, man kann die Kinder ja in den Pausen wirklich nie SO beobachten, dass man alles
mitbekommt, was man überall mithören kann. Ich kann mir aber gut vorstellen, dass das nicht
nur ein, zwei Mal vorgekommen ist^{7.1}, und der Druck für die Kinder von den Eltern aus ist auch
220 groß, dass sie wissen /. Die Eltern erklären ihnen auch: „Rede viel, mach viel, du musst
durchkommen.“ Und also und DAS finde ich gerade in einer Volksschule sowas von
deplatziert, weil es in der Volksschule darum geht, dass die Kinder spaßbetont lernen, dass die
Kinder handlungsorientiert lernen, dass die Kinder wirklich diesen LEISTUNGSdruck nicht
haben, dass sie spielerisch lernen. Und das ist leider nicht mehr gegeben.^{6.11}

225 I: Ja. Und in Bezug auf das Mobbing, da meinst du jetzt eher von den SchülerInnen der
Regelklasse auf die SchülerInnen der Deutschförderklasse?

A: Genau. Ja, das ist natürlich ausgeschlossen, dass irgendeine Lehrperson die Kinder da auch
separiert oder trennt. Sie sehen diese Kinder noch immer als Teil ihrer Klasse, das konnte ich
schon beobachten, ABER natürlich ist es auch für die Lehrpersonen so, dass sie sich nicht mehr
wirklich zuständig fühlen für diese Kinder. Es ist jetzt nicht so, dass sie irgendwie schlecht
230 behandelt werden, aber man MERKT, für diese Kinder wird zum Beispiel auch das
Elterngespräch zusammengeführt mit der Deutschförderklassenlehrerin oder zum Beispiel im
ersten Semester habe ich das beim Elternabend die Gespräche für meine, unter
Anführungszeichen meine Kinder, geführt. Dadurch hat man auch stark gemerkt okay, die
Klassenlehrerin der Regelklasse gibt Verantwortung ab. Und somit könnte man interpretieren
235 oder würde ich interpretieren, dass diese sich nicht mehr so zuständig fühlen für diese Kinder.
Was auch eigentlich auf der Hand liegt, wenn die Kinder 15 Stunden weg sind, kann die
Regelklassenlehrerin sehr wenig beurteilen.^{7.7}

I: In Bezug auf die Eltern, da hast du gesagt, die reagieren eher überrascht oder negativ auf die
Deutschförderklassen beziehungsweise üben auch dementsprechend Druck auf ihre Kinder aus.
240 Oder wie äußert sich die Reaktion der Eltern noch?

A: Ja also Eltern. Es war ja so, dass natürlich alle am Anfang überrascht waren, wie die
Deutschförderklassen eingeführt wurden, weil das ein bisschen ein ruckartig, spontaner
Beschluss war. (...) Manche Eltern sind wirklich informationslos. Sie wissen kaum etwas über
die Deutschförderklassen und sie denken ja okay, das ist jetzt so, das gehört jetzt so. Und ich
245 habe auch Eltern beobachtet, die gesagt haben: „Aha okay, da wird Deutsch gelernt. Gut, das
passt.“ Also sie erkennen nicht meiner Meinung nach, also sie können nicht kritisch
reflektieren, ob das gut für ihr Kind ist oder schlecht ist. Sie reflektieren es eigentlich gar nicht.
Sie nehmen es an, weil es von der Schule herkommt, weil es vom Bildungsministerium kommt,
weil es so gemacht werden muss. Dann gibt es aber wiederum Eltern, die sehr bildungsnah sind
250 und sich informiert haben, das Ganze kritisch reflektiert haben, die auch merken, was da auf
Kosten ihrer Kinder passiert. Die sehen das eher negativ und die wollen eigentlich einen (...)
Übertritt in die Regelklasse bisschen auch fördern und die bemühen sich auch sehr.^{2.1} Da merkt
man auch wiederum den Druck, den die Kinder haben. Also da weißt du sehr wohl, das Kind
weiß, ich muss mich bemühen, damit ich wieder in meine Klasse kommen kann. Und das IST
255 ein Druck. Oder beim Elterngespräch, wo die Eltern sagen: „Ja hat sie es geschafft? Wird sie
es schaffen? Wann ist jetzt der Test?“ Die Eltern, die nachfragen, die wissen, okay es gibt jetzt
noch mal eine Überprüfung, es gibt noch mal eine Sprachstandserhebung. Und die sagen dann
auch: „Wann ist die Prüfung? Wann ist der Test?“ Also für sie ist das ein Test. Sie wissen, dass
das Kind hier getestet wird.^{6.11; 2.1}

260 I: Okay, nochmal kurz zur Trennung. Wie sieht das aus, holst du die Kinder von der Regelklasse ab?

A: Ja.^{5.2}

I: Und ihr geht dann gemeinsam in die Klasse, also in den Raum, wo der Deutschförderunterricht stattfindet?

265 A: Ja, also ich hole sie schon ab, da es vermehrt Erstklässler sind und da die Orientierung im Schulhaus noch nicht gegeben war am Anfang. Und organisatorisch ist es auch viel besser, wenn ich sie direkt abhole und raufkomme dann in die Deutschförderklasse.^{5.2}

I: Okay und kann man da direkt bei dem Klassenwechsel eine Stimmung erkennen? Ob sie jetzt eher traurig sind oder fröhlich sind, dass sie eben zu dir kommen in die Deutschförderklasse?
270 Oder auch, wenn sie wieder zurückkommen, also zurückgehen?

A: Ja, ich würde das jetzt nicht generalisieren können für jedes Kind. Es gab Situationen, wo sie gerade am Arbeiten waren an irgendeinem Projekt oder an irgendeiner Sache und ihnen das überhaupt nicht gepasst hat, dass sie jetzt raus müssen aus der Klasse. Dass sie gesagt haben:
275 „Nein wir wollen nicht, können wir das bitte noch fertigmachen?“ Und: „Wir sind noch nicht fertig.“ Dass ihnen das gar nicht gepasst hat. Es gab auch Situationen, wo sie ganz normal einfach mitgegangen sind, dass sie das gar nicht gespürt haben. Also das ist mal so mal so.^{5.5}

I: Okay. Ein Ziel des neuen Deutschfördermodells ist, dass die außerordentlichen SchülerInnen möglichst rasch in ihre Regelklasse zurückkommen. Wie wird dieser Übergang mit den SchülerInnen beziehungsweise mit den Eltern kommuniziert?

280 A: Mit den SchülerInnen kommuniziere ich das eigentlich gar nicht. Also.^{8.11}

I: Okay, also wissen die (...) gar nicht, dass das irgendwie nur von kurzer Dauer ist oder dass das ZIEL ist, das nächste Ziel, in die Regelklasse zu kommen? Das Konzept dahinter.

A: Nein, das wissen sie tatsächlich glaube ich nicht wirklich, außer sie wissen es von den Eltern. Ich habe das jetzt nicht an die große Glocke gehängt, dass ich jetzt sage: „Ja wir machen das,
285 damit du wieder in deiner Regelklasse sein kannst.“ Das kam von mir in keinsten Weise.^{8.11} Sie wissen aber sehr wohl, dass der MIKA-D-Test aussagekräftig für sie ist. Sie fragen sehr wohl: „Wieso kommen wir jetzt nicht mehr rauf? Wenn ich mit den Testungen beschäftigt bin und immer wieder Kinder rausholen muss einzeln und testen muss. Also sie wissen dann aha warum bin jetzt diese Woche nicht mehr in der Deutschklasse? Warum bin ich jetzt nur mehr in meiner
290 Klasse? Also das merken sie sehr wohl, das ist ja keine kurze Zeit, also drei Stunden pro Tag ist ja nicht wenig, wenn sie da nicht mehr in ihren Klassen sind. Und deshalb wissen sie sehr wohl, wenn es zu Änderungen kommt, und sie haben jetzt auch während den Testungen, die ja kürzlich stattgefunden haben, gemerkt, dass sie jetzt plötzlich in der Klasse sind, haben gefragt: „Aha kommen wir jetzt nicht mehr zu dir?“ Ich habe gesagt: „Ja, ich bin jetzt noch beschäftigt,
295 aber vielleicht kommst du dann wieder.“ Also das habe ich jetzt nicht wirklich kommuniziert.^{8.12} Die Eltern, wie gesagt, manche wissen es, manche FRAGEN danach, wann die Überprüfungen stattfinden. Manche kommen auch zur Frau Direktorin und fragen, wie die Ergebnisse jetzt ausgefallen sind. Wir haben jetzt nächste Woche unseren Elternabend, wo dann die Elterngespräche stattfinden, und danach wird sich zeigen, wie sie reagieren auf die
300 Ergebnisse.^{2.1}

I: Also so direkt konkret wird das mit den SchülerInnen nicht besprochen, aber gibt es irgendwie Angebote, die es den Kindern erleichtern, Anschluss an die Regelklasse zu finden? Also Pausengestaltung, findet die gemeinsam statt oder verbringen die Kinder aus der Deutschförderklasse die Pausen unter sich und die aus der Regelklasse unter sich?

305 A: Also ich versuche sie wirklich pünktlich runter zu bringen in ihre Klassen, damit sie die Pause in der Klasse haben. Manchmal ist es nicht möglich, wenn sie noch mitten in einer, an einer Sache arbeiten. Da wollen sie auch gar nicht unterbrochen werden. Da fehlt ihnen natürlich dann die gemeinsame Pause mit den anderen Kindern.^{8.13} Und ansonsten, wie gesagt, inhaltlich haben wir geschaut, dass wir immer wieder auch zur Alphabetisierung viel machen
310 und zum Lesen, damit sie tatsächlich, wenn sie wieder in ihren Regelklassen sind, den Anschluss nicht verlieren, was leistungsmäßig sehr sehr wichtig ist. Also da KANN man das eigentlich nicht trennen und separieren, da muss man konform gehen mit den Regelklassen, wenn es das Ziel ist, die Kinder wieder zurückzuführen in ihre Klassen.^{8.1;8.2} Und ansonsten bei Lehrausgängen, die zum Beispiel die Klasse hatte, haben wir für unsere Schule gesagt, haben
315 das auch mit unserer Direktorin besprochen, dass diese Kinder da mitgehen können mit ihrer Klasse. Vorgesehen weiß ich nicht, ob es gesetzlich wäre oder nicht. Ich denke auch ehrlich gesagt nicht, dass das irgendwo festgeschrieben ist. Da haben wir schon versucht, die Kinder dann mit auf die Lehrausgänge zu schicken mit ihren Klassen.^{8.14}

320 I: Und inwiefern findet ein Austausch zwischen dir und deiner Kollegin aus dem Regelunterricht statt? Bezüglich der Kinder.

A: Ja, große Schule, viel Kommunikationsprobleme.^{1.1; 1.11} Wir haben tatsächlich alle zwei Wochen eine Besprechung gehabt, wo, weil wir haben ja drei Deutschförderklassen.^{1.12;1.13}

I: Also extra für die Deutschförderklassen?

325 A: Für die Sprachförderung unter Anführungszeichen, wo die Deutschförderklassenlehrerinnen und die Klassenlehrerinnen eine Besprechung hatten. Die haben wir dann mit unserer Schulleiterin immer wieder angesetzt, was eigentlich auch sehr sehr viel Aufwand, zeitlichen Aufwand bedeutet hat für uns und auch organisatorischen Aufwand.^{1.11; 1.12}

330 I: Okay. Mich würde noch interessieren, wie sich die Möglichkeit zum Übertritt in die Regelklasse als Leistungsansporn für die SchülerInnen der Deutschförderklasse gesehen wird. Als Motivation: Ich darf jetzt länger, also öfter in den Regelunterricht oder ganz. Ist das eher motivierend für die SchülerInnen?

335 A: Also versprochen haben sie es nicht. Ich weiß von einer Schülerin, die immer wieder gefragt hat, wann sie soweit ist, dass sie wieder in ihrer Klasse bleiben kann. Da weiß ich aber auch, dass die Mutter sehr sehr dahinter ist und ihr diesen Druck macht. Die anderen, also da es wirklich um siebenjährige, sechsjährige Kinder geht, glaube ich, ist ihnen das gar nicht so wirklich bewusst, dass es um eine Wiederholung gehen könnte, wenn sie die Leistungen nicht erbringen. Also das spüren sie oft nicht, glaube ich. Hoffe ich.^{6.11; 8.12}

I: Dann darf ich noch fragen, wie lange du in der Tätigkeit bist?

A: Das ist jetzt mein sechstes Unterrichtsjahr.

340 I: An dieser Schule?

A: Ja, an dieser Schule.

I: Okay. Ja, wir sind jetzt am Ende des Interviews. Möchtest du noch irgendwas erzählen?
Möchtest du noch irgendwas anbringen?

A: Nein, das wäre eigentlich alles. Dankeschön.

345 I: Okay, danke für das spannende Interview.

A: Bitte, gerne.

Interview mit B (00:00:00 - 00:21:24)

I: Heute ist der 15.05.2019 und ich führe ein Interview mit Person B. An Ihrer Schule wurden in diesem Schuljahr Deutschförderklassen eingeführt. Erzählen Sie doch mal, welche Erfahrungen Sie bis jetzt damit gemacht haben.

B: Wir haben das heuer gemacht, da wir die Kinder des Vorjahres auch dazu nehmen konnten, sonst hätte ich die Zahl nicht zustande bekommen für die Deutschförderklasse. Und haben uns gedacht, wir probieren das. Und es waren jetzt elf Kinder in der Deutschförderklasse.^{1.13} Und wir konnten (...) in den Anfängen sehr sehr gut damit arbeiten, da die Kinder das gut ausgehalten haben, rausgeholt zu werden aus dem Unterricht. Gegen Ende wurde es jetzt schon ein bisschen schwieriger, weil sie sehr in der Klasse natürlich trotz allem integriert sind und NICHT mehr so sehr diesen kleinen Rahmen schätzen wie am Anfang, wo sie noch nicht viel konnten.^{6.3.1} Mittlerweile sind sie da schon wirklich sehr gut fortgeschritten. Ich habe eine ganz hervorragende Deutschklassenlehrerin bekommen heuer, Gott sei Dank, die da wirklich gute Arbeit geleistet hat und ja, wie gesagt, am Beginn ist es sehr gut angelaufen und gut angenommen worden.^{1.6}

I: Okay, super. Wie haben die Eltern auf das neue Konzept reagiert?

B: Es war, die Eltern waren, sind da sowieso immer skeptisch sage ich mal bei Zusatzdingen, die alle passieren, um AUS der Klasse raus zu müssen. Ja, wo die Kinder nicht mehr dabei sind, da sind sie immer ganz vorsichtig. Und was ab dem nächsten Jahr denke ich ein Problem wird, ist, dass die Klasse dann auf jeden Fall wiederholt werden MUSS. Das ist nämlich schon ein großes Thema gewesen bei den Eltern und wir haben gesagt^{2.1}, heuer ist das eben nicht der Fall, da wir ja eine Klausel haben, die Kinder, wenn sie ausreichend Deutsch gelernt haben, heuer aufsteigen lassen zu können.^{8.7} Deswegen war es jetzt für die Eltern nicht so ARG. Sondern es war für sie, ja es ist halt notwendig, dass die Kinder Deutsch lernen. Die Frage ist schon immer: Und bleiben sie in der Klasse? Ja, also die Klasse ist schon immer noch, die Klasse als Verband gesehen, wo die Eltern einfach wollen, dass die Kinder drinbleiben können. Und das ist ab nächstem Jahr NICHT und da sehe ich große Probleme kommen bezüglich der Eltern, die wir heuer nicht hatten.^{2.1}

I: Und seit diesem Schuljahr gilt ja das Beherrschen der Unterrichtssprache als Schulreife Kriterium. In welcher Weise wirkt sich das auf die Klassenzusammensetzungen aus? Also andere Effekte wie ethnische oder sozioökonomischer Status.

B: Das ist bei uns heuer sehr gering ein Thema, weil ich nur vier Kinder hatte, die getestet wurden nach MIKA im April, also nochmal eingeladen wurden. Und die Kinder sind jetzt einfach dann in einem Deutschkurs unterzubringen, weil ich eben nur so wenig habe, gibt es auch keine Deutschförderklasse für das nächste Schuljahr. Und die jeweils zwei Kinder pro Klasse sind jetzt bei uns am Standort keine große Herausforderung. Das können wir gut einbauen.^{1.2;1.7}

I: Okay. Und das Konzept sieht vor, dass die SchülerInnen separat unterrichtet und intensiv gefördert werden. Wie wird das Konzept in Bezug auf die verfügbaren Raum- und Personalressourcen umgesetzt?

B: Genau, also heuer hatte ich die Kollegin mit 15 Stunden. Das hat funktioniert. Die hat wirklich die Zeit gehabt, sich um diese elf Kinder in der Deutschförderklasse gut zu kümmern. Und ich habe eben im Haus nur einen Raum für zwölf Kinder zur Verfügung, den wir heuer

natürlich genützt haben. Wären da jetzt sozusagen noch Kinder, Seiteneinsteiger oder so dazugekommen, wäre es schon schwierig geworden. Ja, weil ich einfach keinen zusätzlichen Klassenraum habe, der frei ist. Aber heuer hat es mit dem Gruppenraum geklappt.^{1.3}

I: Und sie haben gesagt, Sie haben eine sehr qualifizierte Lehrperson eben für die Deutschförderklasse im Haus.

B: Mhm. (bejahend)^{1.6}

I: Okay. Und welche organisatorischen Aufgaben sind jetzt mit dem Konzept verbunden? Wie zum Beispiel die Stundenplanung oder auch die Aufsicht beim Klassenwechsel.

B: Also, wie gesagt, dadurch, dass unser Haus sehr klein und überschaubar ist^{1.1} und zwei erste Klassen hat, und aus denen die Kinder herausgenommen wurden, waren das jeweils einmal fünf und einmal sechs Kinder und die sind die ersten Klassen^{1.14} beide im ersten Stock. Das heißt, rein von dem her ist das kein Problem für die Kollegin, die Kinder sozusagen einzusammeln und mit ihnen gemeinsam in den Gruppenraum zu gehen und auch dort zu verbleiben und sie auch dann wieder zurückzubringen.^{5.2} Und beim Stundenplan haben wir das berücksichtigt, insofern, dass eben die Turnstunden für alle trotzdem klappen, weil da waren sie natürlich dabei und auch der Werkunterricht. Ja, das hat funktioniert und das war gut möglich. Aber das ist wie gesagt sicher auf Grund der Größe bei uns etwas leichter als in Schulen mit sechs ersten Klassen parallel. Da sind wir auf der glücklichen Seite, das gut organisieren zu können.^{1.11;1.1}

I: Zum Thema Mehrsprachigkeit an der Schule. Welchen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit an Ihrer Schule?

B: Einen sehr großen. Wir haben zwar noch immer eine sehr große Gruppe an deutschsprechenden Kindern im Haus, die einfach auch Muttersprache Deutsch haben.^{1.2} Auch daher denke ich ist es einfach leichter, Mehrsprachigkeit sehr gut zu leben, weil wir seit immer schon Sprachkurse führen und ich auch da eine andere Kollegin im Haus habe, die diese Sprachkurse schon jahrelang leitet und da wahnsinnig tolle Erfolge erzielen kann, weil sie einfach /.^{1.3} Ja dadurch, dass es dann nicht so viele sind in diesen Kleinkursen, die wir uns leisten sozusagen, gut arbeiten kann mit den Kindern.^{1.4} Und ich hatte vor zweieinhalb Jahren ist es mittlerweile her, bei der großen Flüchtlingskrise habe ich zehn Kinder in eine Schulstufe bekommen und das war relativ viel mit keinem Wort Deutsch, und davon gehen jetzt einige in die AHS. Also wir haben da ganz tolle Ergebnisse, einfach auf Grund erstens des tollen Fachpersonals, das ich im Haus habe.^{1.3} Andererseits war es auch bei uns so, dass halt die Schule selber noch sehr viel Elternarbeit hat und viele Eltern bei uns freiwillig mitarbeiten. Und in dieser Krisenzeit von den Flüchtlingskindern hatte ich wirklich Mamis, die in Karenz waren oder Zeit hatten, die einfach am Vormittag gekommen sind, mit den Kindern Uno gespielt haben und einfach geschaut haben, dass sie mal so Basiswissen erlangen können und das TÄGLICH. Es war dann täglich wer im Haus, der mit diesen Kindern gezielt noch mal anders Sprache erworben hat, ja. Und dadurch glaube ich haben wir überhaupt diese tollen Ergebnisse, dass die jetzt wirklich perfekt Deutsch sprechen nach zweieinhalb Jahren.^{1.4}

I: Okay, super. Und wie ist das Leitbild Ihrer Schule mit dem Konzept der Deutschförderklasse vereinbar?

B: Wunderbar. Unser Leitbild lautet: „Unsere Schule ist uns allen ein Anliegen.“ Und damit passt alles hinein. Und da nehmen wir die Deutschklasse genauso mit hinein wie jedes andere Bedürfnis, das die Kinder brauchen.^{1.5}

I: Okay. durch die zeitweise separate Beschulung sind mehrere Lehrpersonen für die SchülerInnen der Deutschförderklassen zuständig. Wie kommunizieren die Lehrpersonen der Regelklasse und der Deutschförderklasse miteinander?

B: Die haben einmal in der Woche eine Teamstunde.^{3,4}

90 **I:** Okay, also ein regelmäßiger Austausch ist vorhanden? Zu den Inhalten und zum Unterrichtsmaterial oder zu den SchülerInnen?

B: Genau.^{3,4}

I: Okay. Und wirkt sich irgendwie der organisatorische Mehraufwand jetzt auf das Klima im LehrerInnenteam aus?

95 **B:** Gott sei Dank NICHT. Weil ich auch diese /. Ich habe Jahrgangsteams installiert bei mir im Haus. Das heißt, ich, wir sind schon lang auf diese Teamarbeit. Dass die immer, dass wir immer schauen, dass die Teamlehrer einmal in der Woche mit den beiden, das sind immer zwei bei mir, Klassenlehrerinnen, das Gespräch haben und ich erwünsche immer am Schulbeginn eine gemeinsame Teamstunde, die die Lehrer mittlerweile gut annehmen. Wir haben schon lang
100 daran gearbeitet, aber mittlerweile erkennen sie es als Nutzen und dass es einfach für manches dafür viel einspart, wenn man in dieser Stunde vieles vorplant. Deswegen war das jetzt keine große Sache sozusagen für uns, dass wir das auch in der Deutschklasse natürlich so machen, weil das einfach sowieso stattgefunden hätte diese Teambesprechung.^{1,12}

I: Also Ihr Team ist nicht überfordert jetzt wegen des neuen Konzepts?

105 **B:** Nein. Aber wie gesagt, wir arbeiten schon lang daran. Wobei ich selber sagen muss, ich selber komme aus einer Schule, wo ich früher Lehrerin war, wo wir hundert Prozent Kinder nicht deutscher Muttersprache hatten. Das heißt, bei uns war Teamarbeit das Überleben und das versuche ich halt, bei mir auch zu implementieren. Und das ist jetzt eh schon, ich bin jetzt auch schon länger im Haus.^{1,12}

110 **I:** Wie lange sind Sie in Ihrem Beruf?

B: Ich bin jetzt im siebten Jahr.

I: In dieser Schule?

B: In der Direktion, genau.

I: Okay, und insgesamt?

115 **B:** Insgesamt bin ich jetzt im 28. Dienstjahr. 28 oder 29, ja. Und das klappt gut. Aber das ist auch meine Überzeugung. Ich war selbst Lehrerin, selbst Teamlehrerin, selbst Integrationslehrerin und ich glaube halt, je mehr man alle Positionen kennt und weiß, worauf es ankommt, umso besser kann man erklären, warum manches nützt, um es auch den Kollegen weiterzugeben und das wirklich nicht als Überforderung zu sehen, sondern als
120 Unterstützung.^{1,12}

I: Und sind Sie auch bei den Teamgesprächen anwesend?

125 **B:** Nicht regelmäßig, aber es gibt immer wieder Sachen, wo es heißt, da würden wir das jetzt gern auch mit dir besprechen und da bin ich natürlich bereit, bei jedem Gespräch dabei zu sein. Das passiert sage ich mal in den Teams vielleicht ein Mal im Monat oder alle zwei Monate einmal, wo sie sagen, jetzt wäre mal was, was wir gerne besprechen würden. Dann natürlich bin ich sehr gern dabei. Ansonsten gibt es ja noch die normale Schulkonferenz, wo wir da auch einfach immer wieder, wo ich auch Teamanliegen sozusagen einbaue.^{1.12}

130 **I:** Okay. Durch die separate Beschulung werden manche Lernende zeitweise vom Regelunterricht herausgenommen. Wie wirkt sich diese Trennung auf die soziale Interaktion der SchülerInnen aus?

135 **B:** Mhm. Wie gesagt, die Anfänge war es noch kein Problem, weil sie das durchaus als Nutzen gesehen haben, dort so unterrichtet zu werden, dass sie /. Schon auch die Kleinen merken, da profitiere ich davon.^{6.3} Ab dem zweiten Semester, wo einfach schon klar ist, da die können auch mehr mit den anderen Kindern sprechen, wird das schwieriger, ja, weil sie dann NICHT mehr so gerne gehen, weil sie dabei sein wollen, weil sie nichts versäumen wollen, was die anderen machen.^{6.10} Und das wird dann schon kommuniziert und dann sagt halt die Kollegin oft: Wir schauen, dass wir halt unten, also in dem Fall ist unser Gruppenraum einen Stock tiefer, dass wir da auch darüber sprechen, und versucht das halt einzubinden, was sie sozusagen VERSÄUMEN. Ein bisschen auch in die Sprache miteinzubauen, was durchaus möglich ist, aber es ist nicht das gleiche.^{3.3} Ja also sie vermissen dann schon ihre Schulkollegen. Das beginnt dann einfach. Weil der Anfang ist klar, wenn man mal keine Sprache hat, ist man froh, in einem geschützten Raum zu haben^{6.3.1}, und sobald man ein bisschen Sprache hat, ist man eigentlich gern bei den anderen dabei.^{6.10}

145 **I:** Okay und wie wird das für Sie sichtbar? Eben durch das Verhalten der SchülerInnen oder durch Erfahrungsberichte von den Lehrpersonen?

150 **B:** Durchaus von den Lehrerinnen. Also das berichten sie mir dann schon, dass sie sagen: „Ah jetzt wollten sie wieder nicht so gern mitgehen, weil eben das und das stattfindet.“^{6.9} Die Kinder selber sind wirklich in beiden ersten Klassen sehr sozial und sehr reizend. Da habe ich keine großen Probleme und von dem her merke ich es bei den Kindern nicht. Die kann man schon noch überzeugen und sagen: „Ja, aber es ist halt so, dass wir hinuntergehen und wir arbeiten dort.“ Aber die Lehrer merken schon, dass da der Wunsch in der Klasse zu bleiben, größer wird.^{6.10}

I: Okay und können Sie anhand dieser Erfahrungsberichte Gruppenbildungen beobachten?

155 **B:** Nicht wirklich. Eher wirklich Freundschaften, die zwischen den einzelnen Kindern sich bilden im Laufe der Zeit.^{7.6}

I: Okay und wie sichern Sie allgemein ein respektvolles Miteinander an Ihrer Schule?

160 **B:** Das ist uns ein Hauptanliegen. Das ist sowieso ein /. Das ist das Um und Auf. Es beginnt schon bei uns damit, dass wir ein ganz tolles Schulwarteteam im Haus haben, auch seit heuer, die da mit uns gehen und wirklich in der Früh unten stehen beim Schultor und die Kinder grüßen, von den Kindern auch erwarten, dass das Grüßen zurückkommt. In der Garderobenaufsicht ist eine Kollegin, die immer die Kinder freundlich begrüßt und wir auch wieder erwarten, wir grüßen zurück, wir schätzen uns, wenn wir kommen in der Früh, das wird immer wieder thematisiert und das ist uns ganz wichtig, dass da einfach die Kinder wissen, es ist nicht selbstverständlich und man schlurft nicht so in die Schule hinein, sondern da kommt

165 man mit Freude und wird auch begrüßt und wahrgenommen. Und das schätzen wir schon sehr,
einfach dieses /. Ich denke, dass einfach dieser Morgen schon sehr viel bietet. Dass wenn ich
da in eine entspannte freundliche Atmosphäre komme und das auch als Kind so wahrnehme
und selber weitergebe, dann ist das schon eine Grundhaltung, die für das Haus spricht und die
170 natürlich sich den ganzen Tag fortsetzt. Ja, weil wenn die Kinder dann in die Klassen kommen,
werden sie natürlich weiter begrüßt von den eigenen Lehrerinnen und auch es ist /. Wir haben
ganz viele Rituale in den Klassen, wo einfach ein Morgenritual stattfindet. Wie begrüße ich
mich? Wie gehe ich miteinander um? Was erwarten wir von dem Tag? Und bei Konflikten sind
meine Lehrer auch sehr sehr hellhörig und wird einfach sofort darauf reagiert. Ich habe auch
eine Beratungslehrerin im Haus, die dann die Härtefälle sage ich mal weiter betreut, wo wir
175 einfach auch hinschauen. Warum ist es so? Was braucht das Kind? Was fehlt dem Kind? Wie
können wir da auf eine gute gemeinsame Arbeit kommen?^{1.5; 4.6}

I: Okay, danke. Zum Übergang zur Regelklasse. Also ein Ziel des neuen Deutschfördermodells
ist, dass die außerordentlichen SchülerInnen möglichst rasch in ihre Regelklasse übertreten
können. Wie wird dieser Übergang mit den SchülerInnen und mit den Eltern kommuniziert?

180 **B:** Noch wenig (lacht). Weil es dazu, sage ich jetzt ehrlich einmal, von weiter oben noch nicht
die klaren Vorgaben gibt. Ja, das ist alles halt das erste Mal jetzt gewesen und das war jetzt /.
Es ist uns noch immer nicht klar eigentlich, wir haben das in der letzten Leitersitzung
besprochen, was geben wir den Eltern jetzt aus nach MIKA sozusagen, ja weil für die Kinder,
die im nächsten Jahr kommen, ist es schon klar. Die haben einen Brief bekommen, wo drinsteht:
185 „Ihr Kind braucht eine Deutschmaßnahme.“ Müssen das unterschreiben und wie gesagt, bei mir
waren es nur vier. Das war kein Thema. Für die war das klar und die haben das akzeptiert. Das
war keine Sache. Ich kommuniziere das natürlich persönlich. Ist wieder hier am Standort sehr
einfach ja, weil es so wenige sind. Die für das nächste Jahr, also die jetzigen haben natürlich
noch kein Ergebnis erhalten von MIKA. Also wir schon, aber die Eltern noch nicht, weil wir
190 eben noch nicht wissen, wie wir das jetzt eben nach der Konferenz /. Es darf ja erst mit der
Konferenz entschieden werden am 19. Juni und DAZU haben wir noch NICHT die Vorgabe,
wie es an die Eltern geht, ob die einen Brief bekommen oder was in dem Brief stehen soll. Ich
gehe davon aus, dass es ein Brief sein wird. Und natürlich werden wir schauen, es gibt ja dann
auch noch die Beurteilungsgespräche, wo die Kolleginnen natürlich darauf eingehen und sagen,
195 das Ergebnis war so und so und ihr Kind wird nächstes Jahr dort und dort sein. Das machen wir
natürlich, aber es muss auch noch einen offiziellen Brief geben, der noch nicht da ist. Auf den
warten wir noch.^{8.11;1.9}

I: Und wird das irgendwie der Übergang mit den SchülerInnen kommuniziert? Also so das
nächste Ziel ist /.

200 **B:** Auf jeden Fall. Dass ist dann so, dass wir noch ein bisschen warten, was wirklich ist, weil
wir schauen immer bis Ende Mai, das ist so die Vorgabe. Wie geht es den Kindern? Ist es gut,
dass sie aufsteigen oder ist es doch besser? Haben sie zu viel versäumt? Schauen wir, dass sie
noch einmal starten? Das ist eben so unser /. Ist auch bei Vorschülern, das ist so ein ähnlicher
Zeitraumen. Ich habe halt hier im Haus ja nur Erstklassenkinder, ich habe keine
205 Seiteneinsteiger, über die ich nachdenken muss. Das heißt, bei uns ist das relativ einfach auch
wieder, denn das haben wir sowieso immer diesen Zeitraum bis Ende Mai mit den Kindern in
der ersten Klasse, was können wir tun, was können wir machen. Und wie gesagt, der Großteil,
bei einem ist es schon klar, dass der noch eine Runde starten wird. Da hat das Gespräch schon
stattgefunden am Sprechtag mit den Eltern, für die war das auch ganz in Ordnung und auch für
210 den Schüler ist klar, er startet nächstes Jahr noch einmal. Das hat die Kollegin schon besprochen
mit ihm. Und das ist meist für die Kinder nicht so ein Problem. Das ist auch bei den

Vorschülern, die wir auch drinnen sitzen haben, da sagen wir schon: „Schau, mit dem wirst du weiterhin zusammen sein, der kommt dann nächstes Jahr auch mit dir wieder in die 1. Klasse.“ Das findet jetzt eben laufend statt, wie gesagt, das ist so Ende Mai ist dieser Zeitraum.^{8.11}

215 **I:** Okay. Habe ich das jetzt richtig verstanden? Nach dem ersten Halbjahr konnten noch keine SchülerInnen in die Regelklasse wechseln.

B: Genau, genau.⁸

I: Kommt das jetzt erst?

B: Das kommt jetzt erst.⁸

220 **I:** Ist das nur bei /. Ist das auch verschieden?

B: Das ist auch verschieden. Wir haben, ich habe das dieses Mal einfach so gemacht, weil ich gesagt hab, MIKA haben wir im April, also was soll ich da jetzt wechseln im Halbjahr. Es ändert auch nichts für das Kind. HEUER ändert sich ja nichts für das Kind. Weil wenn ich jetzt sage, er darf eh aufsteigen, dann habe ich einfach diese Klausel, diese Möglichkeit der
225 Konferenz am 19. Juni, wo ich sage, steigt auf, weil passt alles so weit. Und damit verliert das Kind gar nichts, ja. Wir haben gesagt, dann bleibt es lieber, dann lassen wir den Verband noch so wie er ist und hat eben wirklich mit der gesetzlichen Lage zu tun. Ja, dass alles noch so neu ist und dass wir ein bisschen abwarten, was kommt, wie gehen wir richtig um damit und haben aber heuer keinen Stress eben durch diese Klausel. Wenn das dann im nächsten Jahr so wäre,
230 wo ich wie gesagt keine Deutschklasse habe, aber hätte ich eine, würde ich mir das mit Semester sehr gut überlegen. Dass der natürlich im Verband bleiben kann, aber dann haben wir auch schon MIKA, dann testen wir schon im Jänner und dann ist das ganz eine andere Grundlage, die heuer einfach nicht gegeben war.^{8.7}

I: Okay und welche konkreten Angebote werden gemacht, um den Kindern den Anschluss in
235 die Regelklasse zu erleichtern?

B: Wir haben 2.0 Stunden, auch in den ersten Klassen. Wir haben Förderkurse, die dann auch weiter, wo wir auch die Kinder dann noch reinsetzen sozusagen, dass sie an Mathematik den Anschluss finden. Und das, da arbeiten wir schon daran.^{8.3}

I: Und den sozialen Anschluss, zum Beispiel Lehrausgänge. Werden die gemeinsam /.

240 **B:** Sind sie immer dabei, ja, ja.^{8.14}

I: Und die Pausen?

B: Da sind sie auch immer wieder in den großen. Wir machen sehr viel Hofpause und das wird immer geschaut, dass das gemeinsam gemacht wird. Ja, also da sehe ich jetzt auch keinen
großen Engpass für die Kinder.^{8.13}

245 **I:** Vielleicht noch einmal allgemein. Wie stehen Sie dem neuen Modell der Sprachförderung gegenüber? Bis jetzt.

B: Ich sage mal so. Wie es heuer ist, finde ich es in Ordnung. Mit der Möglichkeit, dass ich das Kind aufsteigen lassen kann auch am Schulschluss. Mit dem ja ab nächstem Jahr, dass die

250 Kinder wirklich ein Jahr verlieren, bin ich noch ein bisschen skeptisch. Naja, weil ich glaube,
dass es nicht für alle notwendig ist, aber das ist dann halt einfach nicht möglich mehr. Ja oder
nur schwer möglich, dass im Mai dann noch mal zu entscheiden. Dann muss man das im Jänner
wissen. Und das ist schon noch mal für Sprache eine gewisse Zeit brauche ich, ja. Und ja, dass
man da dann einfach trotzdem das ganze Jahr nochmal machen muss, ist für manche vielleicht
255 dann nicht notwendig, ist aber gesetzlich notwendig. Das ist das, wo ich ein bisschen hadere
mit dem neuen Modell.^{9.4} Denn sonst sage ich, haben wir das ähnlich geführt bist jetzt, ja mit
diesen Sprachkursen, die ich erwähnt habe, mit der Kollegin. Wir haben immer geschaut, dass
die wirklich schnell der Sprache mächtig werden, um einfach gut dem Unterricht, bald dem
Unterricht folgen zu können und Defizite in den diversen Fördermaßnahmen aufzuarbeiten. Ja,
deswegen sage ich, ist es ein bisschen, es ist mir ein bisschen zu strikt, vielleicht kann man es
260 so sagen, dass ich nicht da noch mal die Möglichkeit habe so wie heuer, weil mit diesem
Konferenzbeschluss, wenn das immer so wäre, hätte ich damit kein Problem. Ja, dann kann ich
sagen, ja bis Mai hat es doch noch, von Jänner bis Mai das ist lang. Das ist für Sprachelernen
wirklich viel Zeit, doch noch geschafft und das habe ich dann nicht. Dem stehe ich skeptisch
gegenüber, aber nachdem ich nächstes Jahr keine Deutschklasse haben werde, ist es jetzt ja,
265 betrifft es mich für das eine Jahr jetzt nicht so.^{9.4.1} Und in Folge bin ich für mich nur skeptisch,
dass es sein MUSS, und ich aber den Raum nicht habe. Naja, weil wenn ich sagen wir wirklich
im ganzen Haus auch Seiteneinsteiger habe mit 20 Kindern, habe ich dazu keinen Raum und
kann diese Maßnahme nicht umsetzen. Und das ist auch schade, weil wenn ich sie schon
umsetze, dann müsste man halt die Location auch dazu haben. Und die habe ich einfach nicht.
270 Das Haus ist alt und begrenzt, und von dem her wie gesagt mit elf Kindern war es gut möglich,
aber jedes weitere ist der Raum wirklich wirklich klein.^{9.1}

I: Die elf Kinder noch einmal. Die sind nur aus den ersten Klassen? Also nicht
schulstufenübergreifend?

275 **B:** Nein, ich habe in den anderen Schulstufen keine Kinder, die Seiteneinsteiger waren, also
außerordentliche.^{1.14}

I: Okay. Ja, wir sind jetzt am Ende des Interviews. Möchten Sie noch irgendetwas erzählen
oder anbringen?

280 **B:** Ich mag einfach auch noch mal meine Lehrer loben, die das wirklich hervorragend umgesetzt
haben und auch die Kinder, die großartig sind und da sehr gut glaube ich wirklich Deutsch
gelernt haben und nächstes Jahr dem Unterricht sicher gut folgen können. Das freut mich.

I: Danke für das Interview.

B: Sehr gerne.

Interview mit C (00:00:00 - 00:16:35)

I: Heute ist der 15.05.2019 und ich führe ein Interview mit Person C. Sie unterrichten seit diesem Schuljahr in einer Deutschförderklasse.

C: Ja.

I: Erzählen Sie doch mal, welche Erfahrungen Sie bis jetzt damit gemacht haben.

5 C: Also das ist bei uns so. Wir machen Abteilungslernen. Das heißt, es ist ja eigentlich gefordert, dass die Kinder 15 Stunden in der Woche rausgenommen werden und eben in die Deutschklasse kommen. Bei uns ist es so, dadurch, dass wir die Räumlichkeiten nicht haben, wir haben zwar unten einen Gruppenraum, der hat aber weder Waschbecken noch ist das Klo
10 /. Das Klo ist über dem Gang rüber^{1,3}, deswegen machen wir Abteilungslernen. Das heißt, ich nehme die Kinder EINE Stunde am Tag, maximal ZWEI, an zwei Tagen sind es zwei Stunden, nehme ich sie raus aus der Klasse und gehe mit ihnen in den Gruppenraum. Ansonsten bin ich in den Klassen und helfe dort mit.^{1,10} (...) Wir sind /. Wir haben elf Deutschklassenkinder, jeweils fünf beziehungsweise sechs aus zwei ersten Klassen. Wir haben teilweise Kinder drinnen, die letztes Jahr schon in unserer Schule waren und die Vorschulklasse absolviert
15 haben, die aber trotzdem noch Deutschförderung benötigen haben.^{1,13;1,14} Nachdem es damals noch nicht diese MIKA Testung gab, haben wir sie auch noch nicht MIKA testen können und ja. Aber wir haben dieses Screening gemacht und da wurde festgestellt, dass diese Kinder das benötigen. Wir haben aber auch teilweise Kinder gehabt, die uns von anderen Schulen geschickt wurden.^{1,8} Die wurden von den anderen Schulen so eingestuft. Da haben wir nicht noch mal
20 eingestuft, weil zum Beispiel bei einem Kind war das PROBLEM in dem Sinne, die hat eigentlich gut Deutsch (lacht) gesprochen, die wurde falsch eingestuft damals. Vielleicht war sie schüchtern bei der Einschreibung. Wir wissen es nicht. Auf jeden Fall hätte das Kind das nicht benötigt. Am Anfang habe ich sie noch ein bisschen mitgenommen, habe sie aber dann in der Klasse auch gelassen. (...) Ja.^{8,6}

25 I: Okay, also Sie führen /. Die Theorie schreibt ja vor 15 Stunden aus dem /. Und in Ihrer Schule wird das eben nicht so durchgeführt?

C: Nicht so durchgeführt. Ja, wir machen Abteilungslernen. Das ist der offizielle Begriff dafür.^{1,10}

I: Genau und aus welchem Grund?

30 C: Eben weil wir diese Räumlichkeit nicht haben. Der Gruppenraum ist sehr klein. Wir haben auch keine Toilette wirklich in der Nähe.^{1,3} Und (...) ja wir finden es auch aus pädagogischer Sicht SINNVOLLER, wenn die Kinder mehr im Klassenverband bleiben.^{1,10} Es war auch von den Stunden her sehr schwierig, die Kinder rauszunehmen, weil man musste ja dann eigentlich 15 Stunden finden, wo alle Kinder weder Bewegung und Sport haben noch Werken. Bewegung,
35 Sport und Werken, genau die zwei Sachen, weil es hat ja immer geheißen, die Kinder bleiben in diesen Stunden in der Klasse. Nachdem sie aber nicht denselben Stundenplan haben die zwei Klassen, war das schwierig überhaupt, generell EINE, zwei Stunden am Tag zu finden, wo sie sozusagen FREI sind, rausgenommen zu werden. Das war halt auch von den Stundenplänen nicht sehr einfach.^{1,11}

40 I: Okay. Die SchülerInnen besuchen eben die Deutschförderklasse, um durch intensive Förderung die Unterrichtssprache Deutsch zu erlernen. Wie gestalten Sie Ihren Unterricht, um diesen Anforderungen gerecht zu werden?

C: Es ist so, dass wir hier jetzt momentan nicht mehr diese Flüchtlingskinder haben, die mit null Deutschkenntnissen zu uns kommen.^{1,2} Alle meine Kinder, die ich hatte /. Wir haben uns
45 verständigen können, sie haben mich verstanden, sie haben vielleicht nicht antworten können manchmal, aber sie haben mich eigentlich größtenteils verstanden. Also sie HATTEN Deutschkenntnisse, nur nicht eben ausreichende.^{1,14,1} Ich habe das so gemacht, ich habe am Anfang viel versucht, mit ihnen zu REDEN, einfach nur auch im Sitzkreis. Das ist halt wenn man weniger ist hat man diese Möglichkeit, weil wenn man 25 Kinder drin hat, ist auch ein
50 Sitzkreis sehr anstrengend für die Kinder. Das schaffen sie auch nicht. Ich hatte mit meinen elf Kindern nicht dieses Problem, deswegen konnte ich oft Sitzkreise mit ihnen machen. Wir haben einfach gesprochen, was haben sie gemacht und eben über das Wochenende gesprochen oder was sie gerne machen, was sie selber, über die Familie. Wir haben auch so Plakate gehabt. Das sind so spezielle DAZ, also Deutsch als Zweitsprache Plakate, wo wir einfach darüber geredet
55 haben: Was siehst du? Kennst du das? Also VIEL wirklich gesprochen. Also geschrieben haben wir am Anfang eigentlich gar nicht. Vielleicht mal was ausgeschnitten und zugeordnet. Aber weil die Kinder ja auch erst schreiben und lesen gelernt haben, war das am Anfang nicht möglich. Und so nach und nach habe ich dann auch versucht, diese Kinder, die Buchstaben gelernt haben, dass ich auch das ein bisschen mit ihnen übe. Auch die Wörter, also sehr viel
60 Wortschatzarbeit, weil es auch nichts bringt, sie lesen was, sie können es lesen, aber sie verstehen einfach nicht, was es ist. Deswegen war diese Wortschatzarbeit sehr wichtig bei mir.^{3,1,1}

I: Und wenden Sie schon den neuen Lehrplan an?

C: Ja, den habe ich mir auch angeschaut. Ich kenne den alten in dem Sinne nicht, weil ich
65 eigentlich erst seit eineinhalb, knapp zwei Jahren unterrichte (lacht). Ich bin noch nicht so lang da. Ich kenne den alten gar nicht.^{3,1}

I: Okay. In dieser Schule oder generell?

C: Generell. Ich bin erst seit eineinhalb Jahren eigentlich im Dienst und war vorher
70 Teamlehrerin, deswegen kannte ich auch die Schule und teilweise die Kinder, die schon mal da waren. Also ich kannte den vorherigen Lehrplan nicht. Also ich hatte dann einfach den neuen dann.

I: Okay. Und inwiefern wirkt sich das Leistungsniveau Ihrer SchülerInnen auf Ihre Unterrichtsgestaltung aus?

C: Meinen Sie /?

75 I: Benutzen Sie Zusatzmaterialien? Eben DAZ-Materialien oder?

C: Aso ja, wir haben sehr viel DAZ-Material. Also wir haben unten den Gruppenraum, der generell schon sehr gut ausgestattet ist. Die Schule hat wirklich das Glück, dass sie sehr viel Budget haben und dass wir sehr viel DAZ-Material haben. Wir haben Plakate, wir haben Spiele, wir haben Bücher, ja eigentlich haben wir alles, was wir benötigen. Das ist ganz toll.^{1,3} Eben
80 auch, dass ich die Kinder eben auch mal frei arbeiten lasse. Dass sich jeder /. Je nach Niveau arbeitet jedes Kind an etwas Anderem. Und so kann ich auch den einzelnen Kindern ein bisschen helfen. Weil wir haben schon noch ein Kind drinnen zum Beispiel, das sich noch

- immer mit den Buchstaben, die die anderen schon längst können, schwertut. Während die anderen jetzt an etwas Anderem arbeiten, kann ich mit ihr dann Eins zu Eins was machen. Das mache ich schon auch manchmal.^{3.10} Weil auch das Niveau wirklich ganz unterschiedlich ist, auch in der Deutschklasse.^{1.14.1}
- 85 I: Und variieren dann in diesem Fall auch Ihre Leistungserwartungen an die SchülerInnen?
- C: JA, schon ja. Bei manchen weiß ich, dass /. Manche konnten schon LESEN, auch wenn sie halt nicht viel verstehen. Ich hatte einen Buben, der konnte schon lesen, dann (geb ich ihm etwas an? 00:06:25) und von dem erwarte ich dann natürlich auch etwas Anderes, ja genau.^{3.11}
- 90 I: Die Deutschförderklasse besuchen ausschließlich SchülerInnen, die über ungenügende Deutschkenntnisse verfügen.
- C: Ja, das war eben jetzt, dadurch, dass es noch keine einheitliche Testung am Anfang gab, ein bisschen nicht so.^{1.8}
- 95 I: Anders, okay. Aber wie wirkt sich trotzdem das auf die Kommunikation und Interaktion im Unterricht aus?
- C: Also wie gesagt, die meisten Kinder, also alle Kinder eigentlich, verstehen mich. An sich manche besser, manche weniger. Bei manchen muss ich es öfter wiederholen, manche wollen es nicht, aber das ist auch bei anderen Kindern. Also das hat jetzt nichts mit der Deutschklasse zu tun. Manche Kinder WOLLEN halt nicht zuhören, aber ich weiß, dass die meisten mich eigentlich verstehen.⁴
- 100 I: Okay und bei Verständnisschwierigkeiten? Helfen sich die SchülerInnen gegenseitig oder kommen sie immer direkt zu Ihnen?
- 105 C: Meistens sie kommen eigentlich zu mir. Manchmal frage ich die Kinder dann: „Du, wie heißt denn dieses Wort auf Türkisch?“ Dann hilft mir ein anderes Kind und sagt mir das. Also das finde ich eben sollte sein, dass die Kinder auch ihre Muttersprache eben gut sprechen.^{4.1; 4.4}
- I: Also Sie setzen die Erstsprachen auch ein im Unterricht?
- 110 C: Genau. Die Erstsprache finde ich auch sehr wichtig für die Kinder, dass die sie gut können, weil wenn sie die Erstsprache nicht können, können sie auch nicht gut Deutsch sprechen. Wenn sie das weder in DER Sprache noch in der anderen Sprache kennen, sind sie eigentlich sprachlos von dem Sinne her.^{4.4} Genau, das ist mir wichtig, dass sie das auch können, das sage ich ihnen auch.^{4.6} Sie dürfen auch bei uns zumindest in der einen Klasse und nicht bei der Frau ____ (anonymisiert) das weiß ich nicht, bei der Frau ____ (anonymisiert) weiß ich es nicht. Bei der anderen Klasse dürfen die Kinder in der Pause auch auf Türkisch in ihrer Erstsprache reden. In der Stunde sagen wir ihnen, das dürfen sie nicht, aber in der Pause dürfen sie.^{4.7}
- 115 I: Und welche Erstsprachen?
- C: Also Türkisch zum Beispiel sprechen manche hier. Genau. (...) Also ich habe auch Tschetschenisch als Erstsprache. Ja türkisch, tschetschenisch.⁴
- 120 I: Okay. Durch die separate Beschulung werden eben die Lernenden zeitweise aus der Regelklasse herausgenommen. Welche Auswirkungen hat das auf die SchülerInnen der Deutschförderklasse?

C: Also ich finde es nicht ideal, weil die Kinder werden ein bisschen stigmatisiert. Sie gehen in die Deutschförderklasse.^{6.2} Es wurde auch schon einmal fallen gelassen von anderen Kindern: „Du sprichst nicht so gut Deutsch, du musst in die Deutschklasse.“ Und das war /.
125 Das hat auch mir ein bisschen das Herz gebrochen (lacht), dass die Kinder dann eigentlich nicht gerne gehen.^{7.3} Sie sagen: „Ja ich muss dahin, weil ich /.“ Und für sie selber etwas Negatives ist.^{6.6} Ich versuche die Stunden so schön wie möglich zu machen, auch viel Abwechslung reinzubringen, aber es ist für sie einfach /. TEILWEISE. Also manche sagen mir schon, sie gehen gerne in die Deutschklasse.^{6.3} Das SCHON, nur bei manchen merke ich schon, sie gehen
130 nicht gerne.^{6.9}

I: Und diese Auswirkungen merken Sie jetzt auch schon bei EINER Stunde am Tag?

C: Ja, doch. Weil es heißt dann natürlich, ich komme rein: „Die Kinder, die in die Deutschklasse gehen, kommen jetzt, stellen sich an.“^{5.2} Und das ist für SIE schon eine Stigmatisierung.^{6.2;5.5}
135 Und sie sind dann teilweise auch nicht so im Klassenverband drinnen, das merke ich schon. Auch bei der einen Stunde, also zwei, sie sind teilweise zwei Stunden eben und ja.^{7.5}

I: Also Sie merken das auch anhand der Stimmung beim Klassenwechsel?

C: Mhm. (bejahend). Manchmal ja, also nicht überall, aber manchmal.^{5.5}

I: Und wie verhalten sich die SchülerInnen der Deutschförderklasse in Ihrem Unterricht? Eher aktiv oder passiv?

C: Doch aktiv. Doch, also manche, die generell ruhiger sind, sind auch da ruhig. Aber sie kommen schon mehr raus. Dadurch, dass es aber eine KLEINE Gruppe ist. Dadurch dass wir nur elf Kinder sind, kommen die Kinder mehr zu Wort und trauen sich auch mehr. Das schon, aber wenn ich jetzt eine große Gruppe hätte und ich habe auch gehört, dass in anderen Schulen 25 Kinder drin sitzen, DANN ist es eigentlich eine normale Klasse und DA kommen diese
140 Kinder auch nicht raus. Also bei uns SCHON, aber wenn es größer wäre nicht, glaube ich.^{3.5; 6.3.1}
145

I: Und wie wirkt sich die Trennung auf die Motivation der SchülerInnen aus in Ihrem Unterricht?

C: Es ist halt diese Kleingruppe (lacht). Bei der Kleingruppe sind sie schon motivierter, doch. Wie gesagt, von der Gruppengröße abhängig sind sie schon motivierter.^{6.3;3.5}
150

I: Und wer ist die Ansprechpartnerin oder der Ansprechpartner für die Kinder aus den Deutschförderklassen? Eher Sie oder Ihre Kollegin aus der Regelklasse?

C: Das bin eigentlich ich ja. Also ich führe auch die KEL, die Kinder-Eltern-Lehrer Gespräche mit den Kindern und den Eltern. Also das mache auch ich. Aber generell, so organisatorische Sachen machen die Klassenlehrer, also Ausflüge und sowas. Das machen die Klassenlehrerinnen mit ihnen.^{7.7}
155

I: Okay und können Sie anhand dieser Trennung irgendwelche Entwicklungen beobachten? Also entweder Gruppenbildungen, Freundschaften?

160 C: Auf jeden Fall, ja. Eben da trennen sich /. Die Kinder sitzen dann meistens eben unter sich, die Deutschklassenkinder.^{7.2}

I: Im Regelunterricht?

C: Im Regelunterricht manchmal ja. Das schon, leider ja.^{7.2}

I: Und wie wirkt sich die Trennung auf die SchülerInnen der Regelklasse aus? Haben Sie da irgendwelche Situationen beobachten können?

165 C: Also abgesehen eben von leider eben der einen Aussage: „DU gehst in die Deutschklasse, du kannst nicht gut Deutsch.“^{7.3} Sonst eigentlich nicht, nein. Also das ist ganz normal für sie, weil das von Anfang an so war, dass einige Kinder rausgehen.^{6.4} Aber sie merken halt schon, es ist eben eine FÖRDERklasse.^{5.4}

170 I: Okay, ja. Und wirkt sich das irgendwie auf das Selbstkonzept der SchülerInnen aus? Der Deutschförderklasse.

C: Von meinen Schülern?

I: Genau, ja.

C: Von meinen Schülern.

I: Wie sie sich selbst einschätzen?

175 C: Ja, eben sie schätzen sich dann eben schlechter ein. Sie meinen, sie können es nicht so gut, sie müssen da hin und /.^{6.6}

I: Und kommunizieren sie das auch mit Ihnen oder eher untereinander?

180 C: Eher untereinander. Also mir sagen sie das so nicht. Das habe ich so /. Ich habe es mitbekommen, aber mir sagen sie es nicht. Ich habe eben nur einmal von einem Kind gesagt bekommen, sie geht nicht so gern in die Deutschförderklasse. Dann habe ich sie natürlich gefragt: „Wieso?“ Da hat sie auch nicht wirklich etwas sagen können. Aber das ist eben eines dieser Mädchen. Sie spricht eigentlich schon relativ gut Deutsch auch. Auch jetzt über diese paar Monate hat sie sich sehr gut entwickelt. Sie muss dann nächstes Jahr eh nicht mehr gehen (lacht), aber /. Und für sie ist das schon etwas Negatives, ja, weil sie eben auch selber wahrscheinlich, eben am Anfang das Gefühl hatte, sie kann eigentlich gut Deutsch und jetzt muss sie aber da hin.^{6.6}

I: Also sie hat die MIKA-Testung praktisch bestanden?

190 C: Die MIKA-Testung hat sie JETZT bestanden. Die ist ja jetzt erst rausgekommen, ja. Jetzt hat sie schon bestanden und am Anfang gab es ja keine und sie wurde von einer ANDEREN Schule leider so eingeschätzt. Also ich habe zwei Mädchen, sowohl bei der Frau ____ (anonymisiert) also auch in der anderen Klasse zwei Mädchen. Diese zwei Mädchen, die WIR wahrscheinlich nicht so eingeschätzt hätten, die aber von einer anderen Schule kamen. Also bei der Einschreibung waren sie an einer anderen Schule und wurden uns leider in die Deutschklasse geschickt, ja.^{8.6}

195 I: Okay. Ein Ziel des neuen Deutschfördermodells ist, dass die außerordentlichen SchülerInnen so rasch, also möglichst rasch, in ihre Regelklasse übertreten können. Wie wird dieser Übergang mit den SchülerInnen beziehungsweise mit den Eltern kommuniziert?

C: Also nachdem es dieses Jahr noch nicht so der Fall war, weil die MIKA-Testung auch erst später jetzt gekommen ist. Wir besprechen das. Also wenn uns irgendetwas auffällt und auch bei der bei der einen Schülerin, die nicht mehr wirklich in die Deutschklasse geht, dann sagen wir das den Eltern auch. Also da habe ich auch schon beim letzten KEL-Gespräch gesagt der Mutter, dass es bei ihr gut passt und, dass sie auch öfters in der Klasse bleibt einfach. Also das besprechen wir schon mit den Eltern.^{8.11}

I: Und mit den SchülerInnen?

205 C: Mit, die Kinder sind dabei. Bei diesen KEL-Gesprächen sind die Kinder immer mit dabei.^{8.11}

I: Okay. Und wie wird dieser Übertritt gestaltet beziehungsweise vorbereitet?

C: Also die Kinder werden bei uns nächstes Jahr übertreten. Also dieses Jahr, unter dem Jahr machen wir das jetzt nicht. Und klar, sie sind dann einfach dabei und bekommen teilweise einfach nur einen Deutschkurs noch.^{8.11}

210 I: Okay und gibt es irgendwelche Angebote, dass die Kinder eben den Anschluss an die Regelklasse leichter, erleichtern? Also zum Beispiel in den Pausen, verbringen die Kinder die Pausen getrennt oder miteinander?

C: Aso nein, aso in den Pausen. Eben dadurch, dass ich sie manchmal nur eine Stunde rausnehme, sind sie schon die Pausen in der Klasse. Also da, ja. Außer wir haben mal zwei Stunden, dann sind sie, haben sie schon die eine Pause dazwischen, aber sonst lasse ich sie schon in den Pausen in den Klassen.^{8.13}

I: Und die Lehrausgänge zum Beispiel?

C: Da gehen sie alle mit, genau. Also da gibt es keine Trennung.^{8.14}

220 I: Und die SchülerInnen. (...) Inwiefern sehen die SchülerInnen die Möglichkeit zum Übertritt in die Regelklasse als Motivation beziehungsweise Leistungsansporn?

C: Also wir haben ihnen das SO in dem Sinne nicht wirklich kommuniziert. Ja, also. Das haben wir eigentlich nicht.^{8.11}

I: Okay. Wir sind jetzt am Ende des Interviews. Möchten Sie noch irgendwas erzählen? Was Ihnen aufgefallen ist oder /?

225 C: Ja, also es ist /. Darf ich das schon sagen (unv., lacht 00:15:34). Also es wird so sein. Wir haben ja die Kinder, auch schon die neuen Kinder getestet, die zu uns kommen und dadurch, dass es nicht so viele Kinder gibt, die über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, wird es bei uns dann keine Deutschklasse mehr geben. Und ja deswegen (lacht) finden wir es gut, wenn es DeutschKURSE gibt. Also eine Stunde am Tag, das ist in Ordnung^{9.3}, AUCH in der KLEINgruppe. Also wirklich, es hängt wirklich auch sehr von der Gruppengröße ab. In der Kleingruppe funktioniert das recht gut, da kommen die Kinder ein bisschen raus aus sich und trauen sich was zu sagen. Nur sollte es dann eben so eine größere Gruppe werden, ist das

235 Modell, finde ich es nicht gut.^{9,8} Das Modell an sich. (...) Auch das normale Modell an sich.
Eben wie gesagt, wir machen das Abteilungslernen (lacht) und da ist das ganz in Ordnung
gewesen. Für die Kinder denke ich auch.⁹

I: Okay, dann vielen Dank für das Interview.

C: Bitteschön.

Interview mit D (00:00:00 - 00:22:22)

I: Heute ist der 15.05.2019 und ich führe ein Interview mit Person D. Seit diesem Schuljahr gibt es die Deutschförderklassen. Erzählen Sie doch mal, welche Erfahrungen Sie bis jetzt damit gemacht haben?

5 D: Also an unserem Standort /. Ich selber habe sehr gute Erfahrungen damit gemacht, aber ich glaube, das hängt schon auch damit zusammen, dass bei mir nur sechs Kinder in der Deutschförderklasse sind von 26, mittlerweile nur mehr 25 Kindern.^{1.13} Und dass auch die Kollegin, die den Unterricht durchführt, sehr gut ist^{1.6} und dass die Zusammenarbeit zwischen uns auch gepasst hat, also die Kommunikation. Ja, dass wir uns abgesprochen haben, wer was macht und so.^{3.4} Das ist sicher ein Grund, warum das gut ist. Was ich auch als sehr angenehm empfunden habe ist dann die geringere Schülerzahl in der Klasse zu haben.^{3.12}

I: Okay. Und wie wird das Konzept konkret an Ihrer Schule umgesetzt?

15 D: Die Kinder verlassen mit der Kollegin die Klasse und gehen, arbeiten im Gruppenraum.^{5.2} Und wir sprechen uns vorher ab, was mache ich mit den restlichen Kindern in der Klasse, dass sich das themenmäßig ähnelt.^{3.3} Natürlich macht sie auch ihren eigenen Stoff, aber sodass sie ungefähr weiß, was geschieht hier. Ich weiß, was bei ihr geschieht.^{3.4}

I: Okay. Und für wie viele Stunden werden die SchülerInnen herausgenommen? Am Tag beziehungsweise in der Woche.

D: Es gibt 15 Deutschklassenstunden.^{1.7}

20 I: Okay. Die SchülerInnen werden auf Grund ihrer unterschiedlichen Deutschkompetenzen unterschiedlichen Klassen zugeteilt. Inwiefern gehen mit diesem Kriterium andere Effekte einher? Also zum Beispiel ethnische oder sozioökonomischer Status.

D: Quasi warum die Kinder /. Wie die anderen Kinder damit umgehen, dass die einen die Klasse verlassen?

25 I: Nein. Es gibt ja die Deutschförderklasse und da gehen eben SchülerInnen hin, die ungenügende Deutschkompetenzen haben. Wirkt sich das irgendwie /. Kann man da andere Effekte beobachten? Eben ethnische, der Migrationshintergrund, oder der sozioökonomische Status. Oder sind es rein nur die Deutschkompetenzen?

D: Es sind rein die Deutschkompetenzen, aber es lässt sich schon vermehrt sehen, von woher sie kommen. Von welcher Erstsprache sie sind.^{1.14}

30 I: Okay. Auf Grund der Deutschförderklassen variiert die Zusammensetzung Ihrer Klasse regelmäßig. Wie reagieren Sie darauf? Also wie gestalten Sie Ihren Unterricht, um allen SchülerInnen gerecht zu werden?

35 D: Indem ich dementsprechend differenziere und ja.^{3.10} Und ich mich mit der Kollegin abspreche, sodass ich zum Beispiel Mathematik oder so nicht Rückstand haben, schaue ich, dass die Mathematikstunden sind, wenn sie bei mir sind. Oder weil Mathematik ja genauso, vor allem in der ersten Klasse Sprache, sehr sprachabhängig ist, weil dieses Basisvokabular, das man sich sozusagen zu bilden beginnt, ist mathematische Grundsprache. Da sprechen wir uns

vorher ab, dass sie manchmal das auch in der Kleingruppe mit ihnen macht, wo es auch um die Begrifflichkeit geht.^{3.4}

40 I: Und wie ist die Zeiteinteilung bei längeren Arbeitsaufträgen? Also achten Sie, wann die Kinder herausgenommen werden zeitlich?

D: Ja. Jaja. Also das ist heuer schon komplizierter, als es sonst immer war. Dass ich, dass wir genau schauen müssen, WAS machen wir WANN und natürlich gibt es Sachen, die diese Kinder nicht haben, weil es sich manchmal nicht anders organisieren lässt. Aber das ist im
45 Prinzip, wenn ein Kind krank ist oder so, hat es auch nicht alles. Das schaut man, dass zum Beispiel die Zeichen oder BE-Stunden, die ja frei vom Stundenplan sind, dass man die so variiert, dass sie da daran teilnehmen können. Manchmal geht es sich organisatorisch nicht aus, da muss man halt sehr flexibel sein.^{3.7}

I: Okay und inwiefern wirkt sich die Anwesenheit der SchülerInnen aus der
50 Deutschförderklasse auf Ihre Unterrichtsgestaltung aus? (...) Zum Beispiel die Sozialformen.

D: Da unterscheide ich gar nicht, ob die Kinder da sind oder nicht da sind, sondern differenziere genauso oder individualisiere genauso wie ich es auch tun würde, wenn sie nicht da wären. Ich habe, ich sehe das aber positiv, nicht negativ.^{3.10}

I: Und wie wirken sich die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen auf die
55 Leistungserwartungen aus, die Sie an Ihre SchülerInnen stellen?

D: Ich weiß, dass es bei ihnen eben die Sprache ist, die noch aufgebaut wird, aber, dass /. Jeder hat so quasi seine Defizite mittlerweile und dann würde ich das jetzt nicht abhängig machen von der Deutschklasse.^{1.14.1}

I: Okay. Manche Ihrer SchülerInnen verfügen über ungenügende Deutschkenntnisse. Wie wirkt
60 sich das auf die Kommunikation und Interaktion in Ihrem Unterricht aus?

D: Ja, man erklärt so und so mittlerweile auch bei den Kindern, die Deutsch als Muttersprache haben, muss man schon sehr viele Begriffe mittlerweile besprechen, erklären, weil der Grundwortschatz, mit dem die Kinder kommen, generell, wie ich beobachte, in den letzten 25 Jahren immer geringer wird.^{1.14.1}

65 I: Okay. Eine Frage zwischendurch. Wie lange sind Sie schon in Ihrem Beruf tätig?

D: Seit 1993. Also jetzt 26 Jahre.

I: Und an dieser Schule?

D: Nein, ich war vorher in der ____ (anonymisiert).

I: Und wie lange sind Sie an diesem Standort?

70 D: Muss ich nachrechnen. Seit über zehn Jahren, zwölf Jahre sind es mittlerweile.

I: Okay. Zurück zur Kommunikation und Interaktion. Wenn es Verständnisschwierigkeiten gibt in Ihrem Unterricht, sind Sie die einzige Ansprechpartnerin oder helfen sich die SchülerInnen untereinander?

75 **D:** Grundsätzlich bin ich einmal die Ansprechpartnerin ja, aber es gibt natürlich Situationen, wo die Kinder sich das untereinander abklären beziehungsweise auch wo ich wieder Kinder einsetze sozusagen als Multiplikatoren, um irgendetwas zu erklären oder wo Hilfe (unv. 00:06:51).^{4.4}

I: Also ist der Einsatz von Erstsprachen in Ihrem Unterricht auch gegeben?

80 **D:** Ganz selten. Aus dem Grund, weil ich auch darauf gekommen bin, dass viele Kinder die ERSTSprache auch nicht ausreichend beherrschen.^{4.4}

I: Okay. Und inwiefern wirken sich die kindlichen Sprachvorbilder auf das Sprachverhalten der SchülerInnen der Deutschförderklasse aus?

D: Die Deutschklasse ist so unterschiedlich zusammengesetzt, dass ich das jetzt gar nicht irgendwie /. Ich würde sagen, das wirkt sich gar nicht aus. Also habe ich nicht den Eindruck.^{4.5}

85 **I:** Okay. Aber in der Interaktion gegenseitig, also Schüler aus der Deutschförderklasse und Schüler aus dem Regelunterricht kommunizieren auf Deutsch?

D: Ja. Ja. (...) Grundsätzlich schon. Wobei, ich bin gerade am Überlegen, wie die Zusammensetzung ist. Nicht immer. Also Kinder, die die gleiche Muttersprache haben, nutzen schon die Muttersprache.^{4.2;4.4}

90 **I:** Okay. (...) Im Unterricht oder in den Pausen?

D: Sowohl im Unterricht als auch in den Pausen, wobei mir auffällt, dass zum Beispiel, wenn das eine Mädchen, wenn das von dem einen Buben auf Türkisch gefragt wird, gibt sie ihm auf Deutsch die Antworten. Also die Kinder mischen das auch teilweise, Deutsch und die Muttersprache. (...) ^{4.2} Aber bei mir in der Klasse ist es völlig egal so von der Zusammensetzung, ob die Kinder jetzt eben aus der Deutschklasse sind oder aus der sozusagen Regelklasse. Ich weiß nicht, wie man das nennt. Da habe ich überhaupt keine, nicht den Eindruck, dass es da irgendwie ein ANDERSSEIN gibt.^{7.2} Aber das hängt auch damit zusammen, die einen gehen zur Sprachheillehrerin, die anderen gehen zur Beratungslehrerin. Das ist einfach so normal, dass immer jemand mit die Klasse verlässt. Also darum stehe ich auch der Deutschklasse sehr positiv gegenüber.^{6.4}

95

100

I: Okay. Dann komme ich jetzt zu den Folgen der Trennung. Also durch die separate Beschulung werden manche Lernende zeitweise von Ihrem Unterricht herausgenommen. Wie wirkt sich das auf das Unterrichtsgeschehen aus?

D: Mmh. (überlegt)

105 **I:** Gibt es da sozusagen eine Unterbrechung? Ist das störend oder ist das fließend?

D: Manchmal ist es störend, wenn sie von der Deutschklasse zurückkommen und dann einfach reinrennen. Also das ist aber einfach, würde ich sagen, Erziehungssache, den Kindern zu erklären, hier wird gearbeitet, wie komme ich auch wieder zurück. Das gilt aber jetzt nicht NUR für die Deutschklasse, sondern jegliches Kind, das die Klasse verlässt, muss ja wieder dementsprechend leise wieder rein kommen. Ja, ich finde, dass das überhaupt nicht stört, wenn sie kommen und gehen. Jetzt sozusagen durch das.^{3.6}

110

I: Und Sie können dann auch wieder gut anknüpfen?

115 D: Ja, ja. Das ist natürlich, eben dadurch, dass wir uns absprechen, gestalte ich den Unterricht in der Zwischenzeit so, dass es, entweder etwas ist, vom Sprachniveau, dass es einfach differenziert höhergelegt ist, wo sie soundso nicht mitmachen könnten noch auf dem Sprachniveau. Ja, aber nichts, dass sie irgendwie was versäumen, sondern /. Dass, wo ich in der Klasse sonst differenzieren würde für diese Kinder, ja, ist die Differenzierung dann quasi durch getrennte Räume.^{3.2;3.10}

I: Okay. Wie reagieren die SchülerInnen auf die Situation, also auf die Trennung?

120 D: Es hat sich noch nie irgendein Kind deswegen irgendwie geäußert. Also ich glaube für die Kinder ist das TOTAL NORMAL. Ich habe nicht das Gefühl, dass sie sich schon irgendwann GEDANKEN darüber gemacht haben: WARUM gehen DIE? Sind die jetzt ANDERS, schlecht oder sonst was. Also das habe ich überhaupt nicht den Eindruck.^{6.4} Es wird auch nie so vermittelt. Sondern die einen gehen dort hin, die gehen dort hin, die machen jetzt das, die dürfen mit der Frau Lehrerin so und so DIESES machen, die dürfen mit der Frau Lehrerin das andere machen. Also darum, ich wurde noch nie irgendwie angesprochen, dass das /. Warum ist denn das so? warum? Wo gehen die denn hin? Wir sagen nur: „Die gehen da hin, die machen das.“ Aber das wurde nie irgendwie negativ von den Kindern kommentiert.^{5.1}

I: Okay. Und können Sie irgendein Schema in der Sitzordnung erkennen?

130 D: Nein, weil die Sitzordnung ich einteile.^{3.1}

I: Okay.

D: Ich entscheide, wer wo in der Klasse sitzt.^{3.1}

I: Für das Semester oder für das Schuljahr oder /?

135 D: Wir tauschen immer wieder, aber grundsätzlich entscheide ICH, wer neben wem sitzt. Man kann Wünsche äußern, aber natürlich mit der Zusammensetzung achte ich auf Bub, Mädchen, wer sitzt wo, wer spricht welche Sprache. Wer ist gut, wer ist schwächer, so.^{3.1}

I: Und wie teilen Sie das dann ein? Eher, dass die „Gleichen“ praktisch /?

140 D: Nein, es sitzen bei mir immer Bub, Mädchen getrennt. Also entweder immer ein Bub und ein Mädchen gemeinsam, weil das geht sich auch mit der Schüleranzahl von 25, 12, 13 genau aus.^{3.1}

I: Und von den Sprachen?

145 D: Von den Sprachen schaue ich auch, dass es durchmischt ist, wobei ich nicht so viele Kinder mit der gleichen Grundsprache /. Also wir haben eher mehr verschiedene Sprachen.^{1.14} Und auch die Ausrichtung, weil wir sehr wenig Platz in der Klasse haben. Jetzt stehen ein paar Tische schräg. Da schaue ich immer, die einen, die schräg gesessen sind, sitzen wieder gerade, die, die vorher auf der linken Seite gesessen sind, sitzen dann wieder auf der rechten Seite, sodass sie einfach immer woanders sitzen. Dass das auch nicht auf das Körperliche geht, wenn sie quasi immer woanders sitzt.^{3.1}

150 I: Sie haben gesagt, die SchülerInnen nehmen die Trennung als normal wahr. Also wird diese Trennung auch irgendwie mit den SchülerInnen kommuniziert?

D: Mittlerweile nicht mehr. Mittlerweile ist es quasi, ist es so.^{5.1}

I: Und am Anfang?

155 D: Wir haben das nie wirklich so, also thematisiert schon, aber nicht irgendwie aufgebauscht, sondern einfach so ist es und so wie es ist, ist es gut, und so wie es ist, ist es völlig normal. Damit die einen nicht das Gefühl haben, was Besonderes zu sein oder die Deutschklassenkinder nicht das Gefühl haben SCHLECHTER zu sein oder BESSER zu sein, weil sie weg DÜRFEN. Also das, sondern einfach diesen einen neutralen Hintergrund zu geben.^{5.1}

I: Okay, also sie können keine Entwicklungen beobachten durch die Trennung? Eben Gruppenbildungen oder Freundschaften.

160 D: Nein, die Kinder sind GENAUISO integriert wie wenn sie NICHT die Klasse verlassen würden.^{7.5} Auch beim Zusammensein. Ich weiß auch von Freundschaften am Nachmittag, wo das eine Mädchen in die Deutschklasse geht, der Bub, eben die befreundet sind, der geht nicht in /. Also das ist ein deutschsprachiger Bub. Die verstehen sich so gut. Da weiß ich, dass eben das Mädchen bei ihm schon am Nachmittag zum Spielen eingeladen war. Also da sind jetzt
165 auch komplett, sowohl sprachenübergreifend als auch deutschklassenübergreifend, auch geschlechterübergreifend die Freundschaften. Also das passt gut.^{7.6}

I: Okay. Wer ist die Ansprechpartnerin oder der Ansprechpartner für die Kinder aus der Deutschförderklasse?

170 D: Grundsätzlich ich. Wenn es was betreffend die Deutschklasse ist, sei es auch, ja es ist einmal früher aus oder so, dann kommuniziert das die Kollegin noch einmal, aber auch so Mitteilungsheftsachen mach alles ich. Das ist /. Also das rennt alles über mich. Und wenn Elterngespräche erwünscht sind, dann sind wir immer gemeinsam.^{7.7}

175 I: Okay. Zur Integration in die Regelklasse. Also ein Ziel des neuen Deutschfördermodells ist, dass die außerordentlichen SchülerInnen möglichst rasch in ihre Regelklasse übertreten können. Wie wird dieser Übergang mit den SchülerInnen und mit den Eltern kommuniziert?

180 D: (...) Nachdem bei uns alle, also zumindest von meiner, von meinen sechs Kindern gehen alle, haben alle den Übertritt in die Regelklasse und das wurde auch mit den Eltern /. Es wurde ihnen gesagt, aber es wurde auch NIE so thematisiert, ja das kann sein, dass es nicht kommt, weil wir einfach alle davon ausgegangen sind, dass es so passt.^{8.11} Und ein Kind, das nicht (...) in die Regelklasse übergehen würde, hat aber schon das zweite Schuljahr, das heißt, da fallen jegliche Regeln soundso, treten soundso alle Sachen außer Kraft. Das ist ein Sonderfall.^{1.7;8.6}

I: Ach so, der Schüler oder die Schülerin kommt dann sowieso, muss aufsteigen?

185 D: Genau, die war schon voriges Jahr ein Jahr in der Schule. Ist jetzt noch einmal, weil sie ein zweites Jahr außerordentlich ist, noch einmal in der Deutschklasse gewesen und hat den MIKA Test, den sie NICHT machen müsste, weil den ja nur die Kinder machen müssen, die das erste Jahr sind. Den haben wir außertourlich bei ihr gemacht und sie hätte ihn nicht geschafft. Sie ist aber auch hier geboren, also dieses Kind ist seit sieben Jahren in Österreich, in Kindergarten, hier geboren und hat auch nach zwei Jahren Deutschklasse, voriges Jahr hatten wir einen

190 Deutschkurs, Deutschklasse den MIKA Test nicht geschafft. Die wird aber trotzdem in der Regelklasse bleiben. Das ist so. Damit muss ich mich abfinden.^{1.7;8.6}

I: Und wie schätzen Sie die Testung ein? Ist der aussagekräftig oder finden Sie, Sie können das besser bewerten, weil sie die Kinder öfter sehen?

195 D: Neinnein, also der Test ist aussagekräftig. Also. (...) Die Kollegin, durchgeführt hat ihn nicht ich als Klassenlehrerin, sondern zwei, also die Kollegin von der Deutschklasse und eine Teamlehrerin, die sprachlich SEHR bewandert ist mit diesen Sachen, die ja halt einfach wirklich genial (lacht) ist und sie hat auch gesagt, dass dieser Test im Gegensatz zum Dax. Nein wie hat der geheißen, (...) dieser andere, eh Dax. Nein.^{8.5.1}

I: DaZ.

200 D: DaZ. Diese mit dem Dax. Also dem stehen wir alle sehr kritisch gegenüber. Und die hat den einen durchgeführt und hat heuer den MIKA-Test durchgeführt und hat gesagt: „Der ist wirklich gut.“ Und ja und hat halt auch uns bei der Einschätzung noch mal uns unterstützt bei der Einschätzung, aber eben es gibt trotzdem immer Ausnahmen, Kinder, die jegliche Förderung erhalten und es trotzdem nichts gebracht hat. Halt wie es bei dem einen Mädchen ist, die ich aber sicher bis zur 4. Klasse bei mir haben werde, weil sie schon einen Jahresverlust hat.^{8.5.1}

I: Und inwiefern wird dieser Übertritt gestaltet beziehungsweise vorbereitet? Also gibt es irgendwelche konkreten Angebote, um den Kindern den Anschluss an die Regelklasse zu erleichtern?

210 D: Nachdem ja bei uns der Unterschied zwischen Deutschklasse und Regelklasse nie wirklich aufgebauscht und thematisiert wurde, ist es für die Kinder einfach KLAR, alle kommen jetzt mit mir in die 2. Klasse. ALLE sind ja auch bei UNS in der KLASSE und gehen halt nur manchmal weg. Also das ist jetzt nicht so, ah ihr seid Deutschklassenkinder, ihr seid die 1b Klasse Kinder. ALLE Kinder sind 1b Klasse Kinder und gehen halt dann.^{8.11}

I: Okay und die Lehrausgänge werden auch gemeinsam gemacht?

215 D: Wird alles gemeinsam gemacht, ja.^{8.14}

I: Und die Pausen? Wie werden die gestaltet? Auch separat?

D: Alles gemeinsam, außer EINMAL an EINEM Tag ergibt es sich, dass es gerade zwei Stunden Deutschklasse sind, wo die Esspause dazwischen auch noch ist. Da sind sie halt getrennt, aber sonst sind sie auch in den Pausen beisammen die Kinder.^{8.13}

220 I: Okay noch einmal eine Frage zur Unterrichtsform. Unterrichten Sie alleine oder im Team?

D: Alleine.^{3.1}

I: Okay.

D: Es ist nur, wenn die Deutschklassenlehrerin, die ist gleichzeitig mit den Stunden, die sie mehr hat, unsere Teamlehrerin, aber das sind dann immer nur ganz wenige, weil das ist dann

225 für zwei Klassen ist sie zuständig. Das heißt, das sind dann ich glaube pro Woche zwei Stunden, die sie dann noch außertourlich bei mir wäre. Eben mit diesen 15 Stunden Deutschklassen.^{1.10}

I: Ja wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Möchten Sie noch irgendetwas erzählen?

230 B: Nein, ja außer, dass ich, wenn die Deutschklasse so durchgeführt wird, wie sie bei uns am Standort durchgeführt wird, dann finde ich das gut, weil das Verhältnis einfach passt. Fünf also
235 sechs Kinder auf 26, ich hatte vorher mit 26 Kindern begonnen, auch wenn es heißt, Schülerzahl 25, das ist durch einen IRRTUM hatte ich mehr Kinder, dann PASST das auch. Dass es was Anderes ist, wenn das Verhältnis UMgedreht ist. Ich weiß von Bekannten, quasi da bleiben sechs Kinder in der Klasse und 20 sind pfutsch. Dann sehe ich /. Dann weiß ich nicht, ob das so gut funktioniert. Aber so wie es bei uns ist mit dieser Durchmischtheit passt es.^{9.8} Was wir
nur alle gern hätten, mehr Platz, weil wir eben von der Deutschklasse räumlich sehr begrenzt sind und den Raum mit anderen TEILEN müssen. Also da ist die Kollegin auch immer wieder, wo wir auch mit den Stunden dann wieder herumjonglieren müssen. Wann ist der Deutschklassenraum FREI? Wie ist das mit den Turnstunden? Also das wäre halt einfacher, wenn man noch mehr Platz hätte, um das alles besser organisieren zu können.^{9.1}

240 I: Aber so besteht ein regelmäßiger Austausch mit der Deutschförderklassenlehrerin?

D: Ja,ja. Nachdem sie eben auch bei uns noch zwei Stunden Teamlehrerin ist, ist es /. Und wir sind so eine Schule, wir sehen uns eh auch andauernd. Das ist ja alles auf einer Ebene. Also das ist sehr klein, funktioniert das gut.^{1.1;1.11}

I: Okay super. Danke für das Interview.

245 D: Gerne.

Interview mit E (00:00:00 – 00:28:01)

I: Heute ist der 21.05.2019 und ich führe ein Interview mit Person E. Du unterrichtest seit diesem Schuljahr in einer Deutschförderklasse. Erzähl doch mal, welche Erfahrungen du bis jetzt damit gemacht hast.

5 E: Ja, es war (...) ziemlich chaotisch (kurzes Schnauben) und /. Weil keiner hat sich genau ausgekannt, wie das konkret umgesetzt worden ist, werden soll, weil es ja kein ordentliches Konzept dahinter ist meiner Meinung nach. Das war /. Also ich hab einmal gefühlt /. So das Gefühl war halt, dass ja die Regierung das so schnell wie möglich halt durchpeitscht, weil es halt irgendwie populistisch ist und ja.^{1,9} Und irgendwie kein ordentliches Konzept dahinter.^{9,2} Außerdem widerspricht es auch den ganzen Studien, die es gibt zum Spracherwerb, wo eben
10 ganz klar rauskommt, dass die Kinder besser gemeinsam eben lernen und nicht, wenn sie segregiert werden vom Rest der Klasse.^{9,10} Und wir haben es eben an der Schule ein bisschen anders dann gemacht, weil wir haben gesagt 15 Stunden ist zu viel, weil dann bleiben nur sechs Stunden übrig in der Regelklasse, in der Stammklasse. Dann haben wir es so gemacht, dass wir die Kinder zehn Stunden pro Woche nur rausgenommen haben, wirklich separiert haben und
15 die restlichen fünf Stunden in der Klasse integrativ gearbeitet haben mit ihnen. Ja, wir haben es halt irgendwie als Scaffolding verkauft.^{1,10} Also ja (lachendes Schnauben). Und es war einfach, es war irgendwie für alle unbefriedigend habe ich das Gefühl (lachendes Schnauben), für die Klassenlehrerin und auch für uns als Deutschförderlehrerin, weil ich einfach nie den Ansprüchen gerecht werden hab können, weil wir /. Ich habe irgendwie das Gefühl, ich weiß
20 nicht, ich habe quasi die Aufgabe gehabt, ich soll den Kindern also in erster Linie Deutsch beibringen, also viel Sprechen durch Sprachübungen, Sprachspiele und so weiter und auf der anderen Seite sie aber auch alphabetisieren, Lesen, Schreiben beibringen.^{3,9} Und es ist eben der Großteil aus der 1. Klasse, 1. Schulstufe, aber dann haben wir auch noch drei Seiteneinsteiger aus der 4. Schulstufe.^{1,14} Und das heißt da gehen halt die Bedürfnisse auch sehr auseinander
25 und dem allem gerecht zu werden, das ist sich irgendwie nicht ausgegangen (lachendes Schnauben) habe ich das Gefühl.^{3,8; 3,10}

I: Und wie viele SchülerInnen sitzen insgesamt in der Deutschförderklasse bei dir?

30 E: Ja also wir haben /. Im ersten Semester waren es ungefähr glaube ich zwölf. Es sind dann halt auch einige /. Also dann waren es im ersten Semester zwei Deutschförderklassen mit insgesamt glaube ich 25 Kindern. Wir haben es uns dann bisschen je nach Dings bisschen aufgeteilt auch unterschiedlich. Es sind dann auch einige weggegangen, haben Schule gewechselt oder so. Im zweiten Semester habe ich jetzt dann, gab es dann nur mehr eine und da waren jetzt neun Kinder. (...)^{1,13}

35 I: Und wie sieht ungefähr die Klassenzusammensetzung aus? Eben von den oder wie die Zusammensetzung aussieht von den neun Kindern? Eben unterschiedliche Schulstufen.

E: Ja, genau, aber 1. und 4. eigentlich nur. Bis jetzt. Ja, erste und vierte Schulstufe. Also sechs jetzt, im zweiten Semester war es so, sechs aus der 1. und drei aus der 4. Schulstufe. Ja.^{1,14}

I: Okay. Und in welcher Weise wirkt sich das Beherrschen der Unterrichtssprache als Schulreife Kriterium auf die Klassenzusammensetzung aus?

40 E: Wie, (das habe ich jetzt nicht ganz ?) 00:03:30

I: Ja gehen da irgendwelche andere Effekte einher? (...) Also nur /. Ethnische Effekte oder der sozioökonomische Status?

E: (...) Meinst du jetzt, woher die Kinder auch kommen oder die Erstsprache oder? Ganz verstehe ich nicht.

45 I: Naja in der Deutschförderklasse sitzen eben Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen. Und kann man da irgendwelche andere Effekte auch noch sehen? Ob die noch irgendwie /. Im Gegensatz zu der Regelklasse, ob da Unterschiede in der Ethnie sind oder im sozioökonomischen Status oder rein nur die Sprache.

50 E: Ja ich meine, bei uns ist grundsätzlich an der Schule so, ich meine, dass der SchülerInnenanteil mit anderer Erstsprache als Deutsch ist glaube ich bei über neunzig Prozent. Sowieso. Und ich würde auch sagen, auch vom sozioökonomischen Background ist es eher niedriger. Also jetzt nicht so bildungsaffine Eltern.^{1,2}

I: Okay und das ist aber eher generell in der Schule oder?

E: Generell.^{1,2}

55 I: Nicht spezifisch jetzt /.

E: Nicht spezifisch.^{1,2}

I: Zu den Kindern in der Deutschförderklasse?

E: Nein, würde ich nicht sagen.^{1,2}

I: Können Sie irgendetwas zu den Reaktionen der Eltern zu den Deutschförderklassen sagen?

60 E: Ja, es gab am Schulbeginn eben nach der ersten Testung /. Das ist halt auch noch mit der Testung oder mit dem Screening /. Das war ja auch eigentlich zu Schulbeginn noch keine Testung, war ja nur ein Screening. Das heißt wir haben ohne irgendwelche Vorgaben quasi den Sprachstand einschätzen sollen. Wir haben es jetzt schulintern mit dem USB DaZ gemacht. Und ja. Aber das war halt auch unsere (lacht), ich sage unser Zugang. Wir haben alles
65 transkribiert, alles aufgenommen und transkribiert und dann eben nach USB DaZ ausgewertet. Und je nachdem, wie dann, eh so ähnlich wie es bei der MIKA-D Testung jetzt ist, je nach, mit der Verbstellung und so und Wortschatz gehen dann quasi Einteilung Deutschklasse, Deutschförderkurs oder eben ordentlich.^{1,8} Und, genau die Reaktion der Eltern. Ja, ich kann mich erinnern. Also zu Schulbeginn waren es, nachdem die Ergebnisse eben rausgekommen
70 sind, waren es von zwei Eltern, sind Rückmeldungen gekommen. Also die eben besorgt waren, die das nicht ganz verstanden haben. Für die war das schon irgendwie schlimm, wie sie gesagt haben, warum ihr Kind und die im Kindergarten haben gesagt, sie spricht schon so gut Deutsch und so, und versteht das nicht, sie tun eh so viel und. Waren einfach besorgt, was das jetzt bedeutet, und geglaubt haben, dass das Kind das Jahr wiederholen, zwei Mal machen muss
75 sozusagen. Und das waren aber eh zwei Kinder, die dann im Halbjahr den Kurs gewechselt haben und die jetzt auch aufsteigen werden. Wir haben versucht, sie halt zu beruhigen. Haben gesagt: „Ja, es fehlt ihnen ein bisschen jetzt am Anfang, aber wir sind optimistisch und sie werden das schon schaffen.“ Und ja. Und das war eben auch der Fall dann.^{2,1}

80 I: Okay. Die SchülerInnen besuchen die Deutschförderklasse, um durch intensive Förderung die Unterrichtssprache Deutsch zu erlernen. Wie gestaltest du deinen Unterricht, um diesen Anforderungen gerecht zu werden?

85 E: Ja, ich versuche halt VIEL wirklich den Fokus auf das Sprechen zu legen. Also wir gehen immer, also der Großteil des Unterrichts findet eigentlich am Boden im Sitzkreis statt. Wir beginnen immer mit einem Lied „Wie es dir heute geht“ oder Montag immer ein Erzählkreis, wie das Wochenende war. Dann viele so Wortschatzübungen also in spielerischer Form oder mit Vorsprechen und Nachsprechen. (...) Aber /. Ja im ersten Semester war es halt oder es war halt, war es dann eben auch noch, war das immer der erste Teil und danach eben war immer Schreiben- und Leseübungen.^{3.1.1} Also da habe ich mir halt versucht, an die, vor allem für die 90 1. Klassen, eben an die Bücher der (unv. 00:07:24) Klassenlehrerinnen zu halten eben, nämlich in dem Bewusstsein, falls es quasi im Semester, also beim nächsten Screening wieder also schaffen, dass sie zurück in die Stammklasse kommen, damit sie dann da auch nicht so einen Rückstand haben, was die ja Buchstaben lernen und Schreiben und Lesenlernen betrifft ja.^{3.3; 8.1}

95 I: Okay und inwiefern wirkt sich das Leistungsniveau der SchülerInnen auf deine Unterrichtsgestaltung aus?

E: Also es war jetzt im zweiten Semester nachdem viele wieder quasi /. Die Klasse kleiner geworden ist, habe ich dann wirklich die sehr Schwachen gehabt und da muss ich natürlich schon das Niveau auch wieder runterschrauben, ja.^{3.2}

I: Okay und welche Leistungserwartungen stellst du an deine SchülerInnen?

100 E: (kurzes lachendes Schnauben) Welche Leistungserwartungen? Ja, dass sie halt schon in ganzen Sätzen irgendwie sprechen können. Dass sie vorgegebene Satzstrukturen übernehmen können, adaptieren können. Einen gewissen Wortschatz, den wir erarbeitet haben, dass der gefestigt ist, ja.^{3.11}

105 I: Okay. Die Deutschförderklasse besuchen ausschließlich SchülerInnen, die über ungenügende Deutschkenntnisse verfügen. Wie wirkt sich das auf die Kommunikation und Interaktion im Unterricht aus?

110 E: Ja, es wird natürlich auch viel mit Händen und Füßen geredet (lacht). Also es ist manchmal nicht so einfach, weil man es nicht immer ganz, nicht gleich versteht. Es war halt im ersten Semester noch ein bisschen einfacher, weil die Gruppe noch ein bisschen heterogener war, da waren auch schon ein bisschen Bessere sage ich einmal, Bessere dabei, die dann teilweise auch übersetzen haben können oder so oder so Hilfestellungen /. Also, dass quasi wenn sich wer nicht so gut ausdrücken hat können, dass das dann in der Erstsprache halt gesagt wird und das andere Kind dann übersetzt hat, das schon besser sprechen hat können.^{4.4}

115 I: Okay und bei Verständnisschwierigkeiten? Bist du da die Ansprechpartnerin oder helfen sich die SchülerInnen gegenseitig?

E: Ja schon ich beziehungsweise habe ich ja einen Kollegen und eine Kollegin, die Türkisch zum Beispiel als Erstsprache haben, und da helfen die dann auch als Übersetzer.^{4.1}

I: Ah du unterrichtest alleine oder im Team?

120 E: Alleine, aber die sind halt /. Ja wenn sie daneben im Nebenraum oder so (unv. 00:10:00)
Oder in der Pause noch oder so. Also sehen uns da öfter.^{4.1}

I: Okay und welchen Stellenwert hat Deutsch in der LehrerIn-SchülerIn-Interaktion?

125 E: Ja das ist halt, ich mein das ist das Hauptding, das ich vermitteln soll (lachend), also insofern.
Natürlich einen wichtigen^{4.3}, aber ich versuche schon, dass ich eben die Erstsprachen auch
anerkenne, die Kinder eben nicht nur sehe, dass sie quasi Defizite in Deutsch haben, sondern
sowohl anerkenne, dass sie ja eine andere Sprache sprechen oder teilweise, es gibt einen
Schüler, der spricht vier Sprachen oder so ja. Und wir haben dann auch immer wieder; also ich
frage auch immer wieder, was heißt das jetzt auf türkisch, auf serbisch und so weiter. Und auch
in der Früh immer oder wenn man ja im Kreis, begrüße ich mal halt alle in allen Sprachen, die
wir halt haben. Zumindest „Guten Morgen“ (lacht). Das habe ich inzwischen gelernt in anderen
130 Sprachen. Und ja dann haben wir zum Beispiel, wie wir die Körperteile gemacht haben, haben
halt auch so Figuren dann aufgezeichnet auf so ein großes Blatt Papier und haben es dann
mehrsprachig halt beschriftet und solche Sachen ja.^{4.1; 4.6}

I: Und welchen Stellenwert hat Deutsch in der SchülerIn-SchülerIn-Interaktion?

135 E: Ja, also das ist unterschiedlich. Also wenn die /. Im ersten Semester war sie noch ein bisschen
heterogener die Zusammensetzung der Kinder. Das heißt, da haben wir mehrere Erstsprachen
gehabt. Da war es dann, da haben sie in der Pause auch viel Deutsch geredet.^{4.3} Jetzt habe ich
halt viele mit Türkisch als Erstsprache und die sprechen in der Pause dann auch miteinander
eher Türkisch ja, was eh okay ist.^{4.2; 4.4} Aber wenn es dann während der Stunde auch, wenn sie
irgendeinen Arbeitsauftrag haben, zum Beispiel was ausschneiden müssen und dann das ordnen
140 sollen oder so. Wenn sie dann auch die ganze Zeit türkisch sprechen, dann sage ich hin und
wieder schon: „Das könnt ihr in der Pause, aber jetzt eher nicht.“ Also ja.^{4.7}

I: Und Sie sind ja praktisch das einzige Sprachvorbild /.

E: Ja für viele, ja.^{4.5}

I: In Deutsch. Wie wirkt sich das aus? Wie stehen Sie dazu?

145 E: Ja, das ist halt. Ich bin mir meiner Verantwortung, versuche ich bewusst zu sein. Aber ich
bin mir auch bewusst, dass halt mein Einfluss auch beschränkt ist. Also ich versuche halt mein
Bestes.^{4.5}

150 I: Okay. Durch die separate Beschulung werden die Lernenden zeitweise von ihrer Regelklasse
herausgenommen. Welche Auswirkungen hat diese Trennung auf die SchülerInnen der
Deutschförderklasse?

155 E: Ja, es ist unterschiedlich. Aus der einen Klasse die haben sich immer irrsinnig gefreut, wenn
sie in die Deutschklasse kommen haben dürfen oder. Weil ja ich das Gefühl habe, da ist es halt
in der Regelklasse ziemlich /. Ja sie lernen sehr recht streng halt auch und sehr frontal und so
und da glaube ich sind sie oft nicht mitgekommen und ja.^{6.3} In der anderen Klasse da war nur
ein Bursch, der ja der nicht so gut auf Veränderungen, nicht so flexibel auf Veränderungen
reagiert hat. Der war immer am Anfang, nein er will nicht mit und ja. Der war nicht so gern da
am Anfang. Jetzt inzwischen ist er auch gern da.^{6.9; 6.3} Ja also im Grunde habe ich das Gefühl,
sie wollen, sie kommen schon gern in die Klasse, weil wir eben auch viele Spiele und so
machen. Ja weil es ein bisschen anders halt ist als in der Regelklasse.^{6.3} (...) Aber sie wissen

160 halt schon, ich glaube schon, dass ihnen halt, also ihnen ist schon bewusst, dass wenn sie halt nicht so gut Deutsch sprechen, in die Deutschklasse kommen MÜSSEN, also. Ja.^{6.1}

I: Wirkt sich das irgendwie auf das Selbstkonzept der SchülerInnen aus?

E: Ja, das. (...) Das ist irgendwie /. Also das kann ich halt schwer sagen, das kann ich schwer einschätzen. Also ich kann mir schon vorstellen bei manchen Kindern. Gerade auch, wo die Eltern auch kommen sind, dass die das sicher mitbekommen haben auch die Besorgnis, was das heißt und warum. Ja also das kann ich mir schon vorstellen, ja.^{6.6}

I: Und können Sie irgendeine Stimmung direkt beim Klassenwechsel beobachten?

E: (...) Nein, also kann ich jetzt, kann ich nicht.^{5.5}

I: Und wie würdest du allgemein das Klassenklima in der Deutschförderklasse beschreiben?

170 E: Ja, eigentlich ganz gut. Ja also sie sind gerne /. Sie fühlen sich wohl, ja.^{3.5}

I: Okay und kannst du anhand der Trennung irgendwelche Entwicklungen beobachten, ob jetzt Gruppenbildungen, Freundschaften?

E: Ja, es gibt schon jetzt eben auch klassenübergreifende Freundschaften haben sich eben jetzt schon auch ein paar herausgebildet auch, ja. Ja.^{7.6}

175 I: Und wer ist die Ansprechpartnerin oder der Ansprechpartner für die Kinder aus den Deutschförderklassen? (...) Eher du oder die Lehrperson aus der Regelklasse?

E: Ach so. Ja, das ist auch so gemischt. Im ersten Semester, beim Elternsprechtag zum Beispiel, waren die Eltern dann alle bei uns, also bei den /. Wir haben so das LFD Lernfortschrittsdokumentation, eine Mappe, also so Sätze, wo da eben steht zum Beispiel „Ich kann Sätze richtig nachsprechen“, „Das kann ich“, „Das kann ich noch nicht so gut“, „Das kann ich nicht“. Und da waren für den Deutschbereich eben die Eltern alle bei uns, also haben wir das mit den Eltern gemacht in dem Sinne, dass beim Elternsprechtag waren sie eigentlich in den Klassen.^{7.7} Also die Klassenlehrerinnen haben sich vorher mit uns noch abgesprochen, weil eben durch diese MIKA-D Testung und den ganzen Testungen, die Deutschklassenlehrer insgesamt glaube ich zwei Monate ausgefallen, nicht stattgefunden haben, weil so viel Zeit darauf gegangen ist ja. Waren sie immer in der Regelklasse.^{1.3.1}

I: Und inwiefern wirkt sich die Trennung auf die soziale Interaktion der Kinder aus? Also allgemein der Kinder, in der Regelklasse und in der Deutschförderklasse.

E: Ja, das bekomme ich halt nicht so viel mit glaube ich. Weil ich sie halt gemeinsam nicht so viel /. Ich mein, ich kann es bei der einen Klasse sagen, weil ich, also ich war fünf Stunden, ich habe sie zehn Stunden rausgenommen, fünf Stunden war ich dann in einer 1. integrativ. Und ja, da ist mir jetzt nicht so viel aufgefallen, dass es da irgendwie anders ja. Dass es irgendwie so große Auswirkungen hat ja.⁷

I: Okay. Ein Ziel des neuen Deutschfördermodells ist, dass die außerordentlichen SchülerInnen möglichst rasch in ihre Regelklasse zurückkommen. Wie wird dieser Übergang mit den SchülerInnen beziehungsweise mit den Eltern kommuniziert?

200 E: Es war eigentlich dann /. Sie haben dann glaube ich Elternbriefe bekommen. So am Elternsprechtag, wenn man es schon bisschen abschätzen hat können, dass man gesagt /. Wobei das war halt auch noch schwierig im 1. Semester das zu sagen, weil es da die den MIKA-D Test noch nicht gegeben hat. Und wir haben ihnen so gesagt, ja wir glauben, also es wird wahrscheinlich, sie macht Fortschritte oder er macht Fortschritte und wir glauben, dass er es schaffen wird oder sie schaffen wird. Und ja. Das wird hauptsächlich am Elternsprechtag kommuniziert ja. Oder ja.^{8.11}

I: Und mit den SchülerInnen?

205 E: Mit den SchülerInnen. Auch eher dann am Elternsprechtag erst. Also wir haben jetzt nach den MIKA-D-Testungen den Kindern nicht direkt Feedback gegeben, weil ja. Sondern am Elternsprechtag auch. Meistens sind die Kinder dann eh auch dabei und haben es gesagt, ja.^{8.11}

I: Okay. Aber den SchülerInnen ist das schon bewusst, dass sie eventuell eben ganz zurück in die Regelklasse kommen können?

210 E: Ja, ich weiß nicht. Also so wirklich, weiß ich nicht, ob ihnen das bewusst ist oder. Glaube ich eher nicht fast.^{8.12} Auch mit dem Wiederholen, weil wir das auch selber nicht gewusst haben, wie das jetzt ist. Dürfen sie aufsteigen? Gibt es Ausnahmeregelungen dieses Jahr?^{8.7} Auch wenn es bei wem immer noch mangelhaft ist, sie aber in der Deutschförderklasse waren, dürfen sie mit Konferenzbeschluss trotzdem aufsteigen und ja. Und es war halt jetzt viel Hin und Her. Wir haben jetzt erst, eh jetzt die Tage jetzt quasi das endgültig irgendwie so beschlossen, gemeinsam mit der Klassenlehrerin, welche Kinder zurückkommen jetzt in die Regelklasse oder aufsteigen dürfen, welche wiederholen müssen.^{8.8}

215

I: Okay. Und die Trennung. Wurde die kommuniziert mit den SchülerInnen? Wieso sie herausgenommen werden?

220 E: Ja, das am Anfang schon. Das mit, zum Deutschlernen halt ja. Damit sie besser Deutsch /.^{5.1}

I: Und wie waren da die Reaktionen?

E: Ja, sie haben es hingenommen (lacht). Sie haben nicht wirklich nachgefragt. Ich weiß nicht, ob sie da /.^{5.1}

225 I: Okay. Also so direkt kommuniziert wird das nicht der Übergang. Aber welche Angebote werden gemacht, um den Kindern den Anschluss an die Regelklasse zu erleichtern, also auch den sozialen Anschluss?

E: (...) Ja wir sind da jetzt nicht so streng, wenn irgendwelche Projekte oder wenn irgendwas Außertourliches war, dann sind in der Klasse Lehrausgänge gemacht worden, dann ist klar, dass sie mit der Klasse den machen. Und ja.^{8.14}

230 I: Und wie werden die Pausen gestaltet?

E: In den zwei Stunden, wo sie da sind, haben sie die eine Pause haben sie halt da, aber sonst haben sie meistens die Pause davor und danach in der Regelklasse ja.^{8.13}

I: Okay. Wissen Sie ungefähr, wie viele SchülerInnen den MIKA-D-Test geschafft haben?

E: Ja, ich mein geschafft ist jetzt, ob sie jetzt.

235 I: Bestanden.

E: Ja eh bestanden, aber ich mein, es gibt noch immer einige, die es trotzdem mangelhaft haben, aber die trotzdem aufsteigen dürfen und nächstes Jahr noch einen Deutschförderkurs besuchen werden. Ich habe es jetzt nicht auswendig, ich könnte es sonst unten nachschauen.

I: Okay. Aber wie schätzen Sie die Aussagekraft des Tests ein?

240 E: Ja, es ist halt total schwierig, weil /. Ich meine der Test an sich ist jetzt nicht so /. Ich mein diese Spracherwerbsstufen, die dann schon mit dieser Verbstellung, vor allem da wird ein besonderes Augenmerk draufgelegt. Verbendstellung, Inversion und so, Verbklammer, ob das halt schon gegeben ist. Also das glaub ich, das ist schon fundiert, also wie der Spracherwerb halt stattfindet, das wird auch überprüft, aber trotzdem ist es halt schwierig, wenn ja es von der
245 Tagesverfassung abhängt. Oder überhaupt, Kinder merken ja, dass sie in einer Testsituation sind. Und manche sind dann halt auch schüchterner oder trauen sich nicht so viel.^{8.5.1} Und auch wenn man halt nicht den persönlichen Fortschritt, den man ja selber dann vielleicht sieht, wenn man das Kind schon seit Herbst hat, und jetzt gerade quasi an der Kippe ist, und es dann noch einmal wiederholen lässt, obwohl man zum Beispiel von der persönlichen Einschätzung schon
250 sagen könnte oder glaubt, dass das Kind den Anschluss quasi schaffen würde. Also, aber das ist halt. Und deshalb wir sprechen uns auch viel mit den Klassenlehrerinnen ab oder besprechen halt auch viel, was ihre Einschätzungen sind und so.^{8.8}

I: Okay. Wann war die Testung?

E: Die MIKA-D-Testung?^{8.5}

255 I: Genau.

E: Jetzt von Ende April, ja, oder April, Mai.^{8.5}

I: Und haben die Eltern schon die Ergebnisse schon erfahren?

E: Ja, also viele Eltern haben es gar nicht gewusst jetzt glaube ich, dass jetzt der Test, weil das. Wenn es nicht relevant ist. Aber bei manchen eben, wo es relevant ist, das heißt, wo sie nicht
260 aufsteigen werden oder, da haben wir es ja. Haben wir es jetzt am Elternsprechtag kommuniziert.^{8.11}

I: Okay. Und wie haben die darauf reagiert?

E: Ja, eh auch zur Kenntnis genommen also. Ich weiß nur von der 2. Klasse, da war ich aber nicht dabei. Da wird der wiederholen. Da hat halt der Vater ja sehr, gesagt: „Nein, Sie machen
265 einen Fehler“ und so zur Lehrerin gesagt.^{2.1} Aber da hat die Lehrerin dann auch gesagt, das war halt auch so knapp an der Kippe. Und ich habe auch viel mit der Lehrerin geredet und sie hat dann auch gemeint, ja dass /. Also er hat auch keine wirklich Fortschritte gemacht. Sie hat eher das Gefühl, dass er abbaut und es wäre vielleicht gut für ihn, wenn er wiederholt und ja. Wir versuchen halt, dass wir nicht nur das Testergebnis irgendwie einbeziehen, sondern schon auch
270 das Rundherum und die Gesamteinschätzung von der Klassenlehrerin und so. Aber sicher sind wir an die Testergebnisse gebunden. Okay, das hätte ich jetzt nicht sagen dürfen (lachend).^{8.8}

I: Okay. Kannst du nochmal generell sagen, welche Vor- beziehungsweise Nachteile du in den Deutschförderklassen siehst?

275 E: Ja, bei Vorteilen fällt es mir schwer (lachendes Schnauben). Jetzt einen /. Ich finde es einfach
nicht gut, wenn man die Kinder segregiert. Und vor allem wenn ich das Gefühl habe, dass man
dann quasi parallel das machen, was die Klassenlehrerinnen machen in der Regelklasse, und
das einfach nicht wirklich einen Sinn hat. Ich finde es gscheiter, wenn man die Kinder eben
eine Stunde pro Tag zum Beispiel rausnimmt, intensiv wirklich Sprechen macht und so. Und
280 den Rest, also das Schreibenlernen, Lesenlernen, das wird dann sowieso mit den anderen
Kindern gemacht in der Stammklasse. Das betrifft jetzt die erste Schulstufe.^{9.3} Bei der vierten
Schulstufe denke ich mir, ist es ein bisschen etwas Anderes. Die brauchen /. Also da macht es
schon mehr Sinn, dass man sie mehr rausnimmt oder intensiv eben fördert, weil sie halt. Da
fehlt halt die Basis. Die können in der 4. Klasse, wo im Lehrplan steht, sie müssen Aufsätze
285 schreiben und Geschichten schreiben, selbstständig schreiben. Das ist einfach nicht möglich.
Und wenn sie da einen ganzen Tag in der Klasse drinsitzen, kriegen sie glaube ich halt wenig
mit und ja. Da macht es schon mehr Sinn, dass man sie rausnimmt und eben ja teilweise separat
mit ihnen arbeitet intensiv.^{9.12.1} Aber ich bin grundsätzlich für integrativ, also in der Klasse.^{9.10}

I: Und mich würde interessieren, wieso genau du nicht, also eher Nachteile in der Separation
siehst und eher integrativ jetzt bevorzugen würdest.

290 E: Ja (...) ja wie gesagt, weil eben die Kinder voneinander auch viel lernen. Also und wenn ich
da nur die mit den unzureichenden, oder halt zu wenig Deutschkenntnissen herausnehme, die
sind dann wieder nur unter sich und dann können sie voneinander nicht lernen. Und ja.^{9.5.3}

I: Okay. Ja wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Möchtest du noch irgendwas
anbringen?

295 E: Nein. Ich mein, ich habe die zwei Jahre davor habe ich auch schon da unterrichtet und das
war 3., 4. Klasse. Das war auch quasi eine Seiteneinsteigerklasse, das war eigentlich schon fast
so wie eine Deutschförderklasse. Wir hatten halt mehr als die Hälfte der Kinder, die
außerordentlich, also die außerordentlich waren und nur, ich weiß nicht, fünf, sechs, die
ordentlich waren, weil der Großteil der Kinder erst im Sommer von der 2. auf die 3. Schulstufe
300 nach Österreich gekommen ist. Und wir haben im Team diese Klasse gehabt und das hat echt
einfach gut funktioniert. Das war super, weil wir haben differenzieren können und trotzdem
war die Klasse gemeinsam, es war eine super Klassengemeinschaft. Und haben trotzdem auf
die Bedürfnisse der Kinder eingehen können und deshalb denke ich mir, da habe ich das eben
erlebt, wie es integrativ wäre und das war einfach super. Das hat einfach gut funktioniert. Und
305 deshalb bin ich eben eher wieder für so ein Modell.^{9.10;9.11}

I: Inwiefern hat das gut funktioniert? Vom Sprachfortschritt oder?

E: Ja, vom Sprachfortschritt würde ich sagen ja.^{9.10}

I: Und auch irgendwie ein sozialer Aspekt?

310 E: Ja, es war eine total gute Klassengemeinschaft ja. Wo wir wirklich, also ich glaube wir haben
da zwölf verschiedene Erstsprachen gehabt oder aus zwölf verschiedenen Ländern waren die
Kinder. Und das hat trotzdem einfach, ja hat wirklich einfach gut funktioniert die
Klassengemeinschaft ja.^{9.10}

I: Okay. Darf ich dich noch kurz fragen, wie lang bist du schon in dieser Tätigkeit?

E: Mein viertes Jahr jetzt.

315 I: Insgesamt?

E: Ja.

I: Und an dieser Schule?

E: Auch das vierte Jahr.

I: Okay. Danke für das Interview.

320 E: Gerne.

Interview mit F (00:00:00 – 00:44:02)

(Anmerkung: Im Rahmen dieses Interviews wurde Person F befragt. Die Interviewerin hat zu Beginn irrtümlicherweise „Person E“ gesagt)

I: Heute ist der 21.05.2019 und ich führe ein Interview mit Person E. Seit diesem Schuljahr gibt es die Deutschförderklassen. Erzählen Sie doch mal, welche Erfahrungen Sie bis jetzt damit gemacht haben.

5 F: Es war ein riesengroßer organisatorischer Aufwand, der uns sehr viel ZEIT auch gekostet hat. Es hat schon angefangen mit der Vorbereitung am Ende des vorigen Schuljahres. Es war ein großer Aufwand auch im laufenden Schuljahr, weil wir ja immer wieder Teambesprechungen und Sitzungen hatten über das weitere Vorgehen, über auch über spezielle Kinder, wie wir weitertun, welche Themen, was in der Deutschförderklasse gemacht werden soll, was in der Klasse an Unterricht sozusagen bleibt. Da sehr wenig VORGABEN da gewesen
10 sind, hat das sehr viel Besprechungszeit unseres ersten Klassenteams sozusagen beansprucht. DIE Zeit hätten wir VIELLEICHT für andere Dinge auch verwenden können, aber das war halt leider etwas, was ich auch als eher negativ erlebt habe, weil das sehr, sehr anspruchsvoll war, vor allem in der Menge der Zeit.^{1.7; 1.11} Es war, ich muss dazu sagen, dass ich finde, dass die Kinder schon sehr hin und her gerissen waren, also die Kinder, die in die Deutschförderklasse
15 mussten.^{6.8} Bei mir waren es sieben am Anfang.^{1.13} Dieses HERAUSnehmen und dann kommen sie zu irgendeinem Zeitpunkt wieder, dann sind sie wieder da und man ist sehr gefangen in diesem Konzept. Da sind jetzt diese Stunden, wo die Kinder weg sind, du musst also immer schauen, dass du in der kurzen Zeit, wo sie alle da sind, auch Dinge, die für alle sind, wie jetzt zum Beispiel mal irgendwas auszuteilen oder in das Mitteilungsheft einzukleben (lachend), also
20 nur so banale Dinge, dass man immer aufpasst, ah, das muss ich jetzt noch schnell machen, weil sonst. Oder ich muss mit der Stunde mehr oder weniger fertig werden, weil ich kann nicht nächste Stunde, weil da sind wieder die Deutschförderklassenkinder nicht da und das engt schon ziemlich ein und dieses Schöne eigentlich in der ersten Klasse, dass man so flexibel agiert, weil man ja der Klassenlehrer ist, das FÄLLT komplett weg und das hat mich sehr
25 gestört, weil ich eigentlich gerne so gearbeitet habe die letzten Jahre und damit auch gute Erfahrungen gemacht habe. Also dieser Stress mit „die Zeit ist um, zack und“ das habe ich als ganz, ganz schlimm erlebt sage ich jetzt mal^{3.7; 3.7.1} und ich glaube auch die Kinder waren, gerade die schwächeren, die lernschwächeren Kinder, für die war dieser ständige Wechsel belastend.^{6.8}

30 I: Meinen Sie da die Kinder, die in Ihrem Unterricht, im Regelunterricht sind, oder die aus der Deutschförderklasse?

F: Die, die in die Deutschförderklasse gegangen sind. Für die anderen glaube ich, dass sich natürlich Vorteile ergeben haben, weil dann weniger Kinder in der Klasse waren. Wir haben dann in manchen dieser Stunden eine zweite Lehrerin gehabt, die den Deutschförderkurs mit
35 mir quasi parallel in der Klasse gehalten hat, wo wir dann entweder die Kinder geteilt haben oder zu zweit halt mit den Kindern gearbeitet haben und geschaut haben, wer halt was braucht. Da konnten wir recht viele tolle Dinge machen, keine Frage, weil ja dann nur mehr 16 Kinder in der Klasse waren und wir zu zweit. Also DA habe ich das Gefühl, dass wir gerade so mit Lesenlernen und Buchstabenerarbeitung und so sehr viel weitergebracht haben, weil wir eben
40 die 16 Kinder hatten, die uns ganz gut verstanden haben, und die auch keine lernschwachen Kinder waren, also die da wirklich recht gut auch ein gutes Tempo mitgehen konnten.^{3.12; 1.13; 1.14} DAS war wieder der Nachteil dann mit den Förderklassenkindern, weil die natürlich im Lesen oder in diesen Dingen noch lange nicht so weit waren und da ist halt ein bisschen auch die

45 Schere auseinandergegangen, an dem was sie KONNTEN. Das war wieder die Challenge dann im Halbjahr, als die meisten Kinder wieder in die Regelklasse zurückgeführt wurden ja.^{8.4}

I: Genau, da ist meine Frage.

F: Dass da da unterschiedlicher Leistungsstand dann war.^{8.4}

I: Inwiefern hat sich dann die Anwesenheit der SchülerInnen aus den Deutschförderklassen auf die Unterrichtsgestaltung ausgewirkt?

50 F: Sagen wir mal so, es war dann nicht SO schlimm, es war nicht so schlimm, weil wir nach wie vor die Stunden zu zweit hatten, die wir schon vorher hatten und wir diese Kinder dann einfach /. Die anderen Kinder haben schon gewusst, wie das alles irgendwie läuft und die sind dann ganz gut mitgelaufen. Ja also überhaupt die bisschen wifferen Kinder sage ich mal sind da ganz gut eingestiegen, den bisschen Schwächeren hat man halt noch geholfen. Wir haben
55 auch dann versucht über Förderstunde und Förder 2.0 - Kurse, die es ja hier in Wien noch immer gibt, das ein bisschen aufzufangen. Wir haben die Kinder, die wir aus der Deutschförderklasse zurückbekommen haben, ganz bewusst in diese Förder 2.0 - Kurse gesetzt, um ihnen gerade vor allem beim Lesenlernen, das wo sie wirklich ein bisschen hinten nach waren, wenn man das so sagen kann, um DA ein bisschen wieder aufzuholen, um sie da ein bisschen auf gleich
60 zu bringen und das hat eigentlich recht gut geholfen sage ich mal. Also wir haben die da ganz gut, dass die jetzt ungefähr auch auf diesem Leistungsstand sind, vor allem beim Lesen und beim Buchstaben halt.^{8.3}

I: Und bei den 2.0 Förderstunden, werden die SchülerInnen da auch herausgenommen?

65 F: Nein, das sind extra Stunden, die sind nach dem Unterricht. Die sind nach dem Unterricht und das Gute ist, dass den Kurs die Begleitlehrerin hält, die auch schon den Deutschförderkurs in der Klasse gehalten hat. Also es ist eine Person, die genau weiß, was in der Klasse hier läuft und eine Stunde davon läuft noch parallel zu meiner Förderstunde. Das heißt, auch da haben wir immer wieder Synergien schaffen können. Wir haben die Kinder mal so geteilt, mal so geteilt. Also wir hängen jetzt ihnen nicht immer das Mascherl um. Und da haben sich auch, das
70 war wirklich hilfreich muss ich sagen, also das über diese Schiene quasi da ein bisschen nachzuholen, was sie da an Lesenlernen versäumt haben. Weil man muss sich ja vorstellen, diese Deutschförderklasse sprechen, lesen, Buchstaben, das kann sich ja nicht alles ausgehen in der Zeit ja. Also darum haben wir es versucht so und das war glaube ich eine ganz gute Idee.^{8.3}

75 I: Und am Anfang, im ersten Semester oder jetzt auch im zweiten. Wie wurde das Konzept umgesetzt? Mit wie vielen Stunden? Für wie viele Stunden wurden die SchülerInnen herausgenommen?

80 F: Bei uns waren es DE FACTO zehn Stunden. Wir haben die Mathematik-Stunde ein bisschen herausgenommen. Die ist bei uns integrativ GELAUFEN und da war eben die Deutschförderkurslehrerin beziehungsweise eine Sprachförderklassenlehrerin /. Wir sind drei erste Klassen, das sind dann drei Personen, die waren bei uns in der Stammklasse, die Kinder auch alle. Und Mathematik wurde in den eigenen Klassen gemacht, weil das Problem war, dass wir alle drei ganz unterschiedlich Mathematik unterrichten, also die drei Erstklassenlehrerinnen. Und wir auch ganz unterschiedliche Bücher haben. Und wir dann
85 gesagt haben, es ist in Mathematik auch viel Sprache zu leisten und das machen wir so, damit die Kinder, wenn sie zurückgeführt werden, ungefähr auf demselben Stand sind wie die anderen

in Mathematik, weil das können sie nicht alles nachholen. Das ist unmöglich. Und es ist nicht möglich, die Kinder sind ja dort oben gemischt, dass die drei verschiedene Mathekonzpte jetzt da noch an das Kind bringen sozusagen. Darum haben wir das rausgelöst, haben es integrativ gemacht, und das war AUCH meiner Meinung nach eine sehr schlaue Geschichte, weil wir da wieder fünf Stunden eigentlich hatten, wo wir nicht so in diesem starren Konzept waren, wo man jetzt auch nicht unbedingt immer MATHEMATIK, wenn es nicht sein musste, vielleicht auch mal für was Anderes nutzen konnte, wenn es mal Buchstabentag oder wie auch immer ja. Also da haben wir ein bisschen Möglichkeiten gefunden, vielleicht auch ein bisschen getrickst, aber ich denke mir, für uns stand schon auch das Wohl der Kinder im Vordergrund ja. Natürlich ist es ein Gesetz, keine Frage, man muss es irgendwie umsetzen, aber für uns geht schon immer in erster Linie, wie geht es den Kindern damit und wie können wir das gut dann auch händeln und organisieren.^{1.10}

I: Können Sie irgendwas zu der Reaktion der Eltern sagen? Zu den Deutschförderklassen.

100 F: Ja, das war eine ziemliche Aufregung. Das kann man glaube ich so sagen. Bei uns ist es üblich, dass die ersten Klassen Anfang Juni einen Elternabend machen. Also bevor sie noch in die erste Klasse kommen, gibt es Elternabend. Die Eltern kommen einmal, lernen einmal die Frau Lehrer kennen oder den Herr Lehrer. Die sagen einmal, wie sie sich das so vorstellen in der ersten Klasse, was die Kinder vielleicht können sollen und so weiter. Der ist dann einmal ausgefallen, weil wir noch nicht so genau wussten, was rechtlich jetzt alles ist. Und dann gab es einen gemeinsamen START mit allen ersten Klassen im September und Frau Direktor hat also versucht, diese neue Regelung den Eltern zu erklären. Was insofern schwierig ist, als bei uns am Standort ein sehr hoher Migrationsanteil ist, wo also die Eltern oft schlechter Deutsch verstehen als die Kinder und die natürlich auch mit diesen ganzen Begrifflichkeiten komplett überfordert waren ja. Und das war eine helle Aufregung und die ANGST, dass die Kinder dann das Jahr wiederholen müssen und so weiter, die stand also schon bei vielen Eltern sehr im Vordergrund. „Aber ich will, dass der bei der Frau Lehrerin bleibt“ und so weiter ja. Also da war große Verwirrung und die Eltern sind dann in die einzelnen Klassen gegangen und es war dann sicher noch, also ich musste sicher noch eine halbe Stunde darüber sprechen oder den Eltern ERKLÄREN, wie das jetzt ablaufen wird und, dass sie sich keine Sorgen machen und, wenn die Kinder eh halbwegs Deutsch sprechen, dann werden sie schon in der Klasse bleiben. Also leider hatte ich auch keine Erfahrungswerte und konnte nur das sagen, was ich selber gehofft habe. Also mehr konnte ich denen ja nicht anbieten, aber es war eine große Verunsicherung, eine sehr große Verunsicherung. Das habe ich schon gemerkt, und ich habe mir gedacht, stell dir vor, du bist so eine Mutter und die knallen dir das so hin. Bist du auch durcheinander ja. Und es war dann auch hin zum Halbjahr. „Ja, muss er noch in der Sprachförderklasse bleiben und kommt wieder zurück und bleibt eh bei Ihnen“, und so weiter. Also es hat sich irgendwie durch das ganze Jahr dann gezogen, schon.^{2.1}

125 I: Okay. Zur Unterrichtsgestaltung noch einmal. Wie wirken sich die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen auf die Leistungserwartungen aus, die Sie an sie stellen?

130 F: Hmm (lacht), ich bin schon ein bisschen ein alter Hase. Meine Erwartungen sind ohnehin nicht mehr allzu hoch. Es hat sich einfach verändert. Also ich würde jetzt nicht mehr sagen, allzu hoch ist jetzt vielleicht falsch formuliert, eher, ich weiß, dass sich die Dinge anders gestalten ja. Meine Erwartungen gehen mittlerweile in andere Bereiche. Mir ist wichtig, dass die Kinder einmal eine gute Gemeinschaft werden, dass die Kinder gut miteinander umgehen können, dass sie gut miteinander lernen können. Also auf das lege ich sehr viel Wert, dass sie einen guten Umgang pflegen, Höflichkeit, Respekt. Also so die sozialen Basics sozusagen. Die sind einmal wichtig und wenn die gut laufen, dann kann man ja auch viel miteinander machen.

135 Also ich lege auch Wert darauf, dass die Kinder viel miteinander sprechen, dass unsere
Sprechübungen so sind, dass sie miteinander tun und nicht nur mir erzählen. Sie sollen ja auch
irgendwie lernen, miteinander zu kommunizieren ja. Sicher mit was sie kommen, das ist
natürlich sehr unterschiedlich, das stimmt. Nicht nur sprachlich, sondern auch in vielen anderen
Bereichen kommen sie mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen. Was ich versuche ist, dass
140 wir sie irgendwie auf eine gemeinsame Schiene bringen ja, die leistungsmäßig jetzt auch
irgendwie harmonisch passt, sage ich mal. Mir ist bewusst, wir werden sie nie alle auf den
gleichen Level bringen, das weiß ich. Wir werden sie vielleicht in manchen Dingen nicht mehr
auf Levels bringen wie vor zwanzig JAHREN, aber dafür gibt es andere Dinge ja. Also das
wäre jetzt mal so mein Anspruch.^{3.11}

145 **I:** Sie haben gesagt, es gibt unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen UND auch in anderen
Bereichen. Welche Effekte meinen Sie da noch?

F: Das sind so Frühfördergeschichten. Es sind teils motorische Sachen, dass Kinder in vielen
Bereichen sehr ungeschickt, wie wir das formulieren würden, vielleicht agieren, oder sehr
überevorsichtig. Dass sie nicht nur sprachlich, sondern auch viele Dinge nicht mehr kennen, also
so Sachwissen. Alles, was so SACHWISSEN ist. Es ist natürlich schwierig, jetzt Kindern Dinge
150 nahe zu bringen, die sie nicht mal in ihrer eigenen Muttersprache kennen. Der nächste Schritt
ist, es ist schwierig über diese Dinge zu lesen, weil, wenn ich nicht weiß, worüber ich lese, dann
ist es für mich uninteressant und interessiert mich nicht mehr wahrscheinlich ja. Also das macht
vieles schwierig, weil vieles halt einfach nicht bekannt ist ja.^{1.14.1; 3.8}

155 **I:** Und betrifft das die SchülerInnen generell oder eher die SchülerInnen, die die
Deutschförderklasse besuchen?

F: Das betrifft sie eher generell, aber naja, ja ich würde sagen, wenn, dann generell. Also da
würde ich jetzt nicht sagen, dass die Deutschförderklassenkinder da jetzt mehr belastet waren,
eigentlich nicht, eigentlich nicht.^{1.14.1}

160 **I:** Okay. Manche Ihrer SchülerInnen verfügen über ungenügende Deutschkenntnisse. Wie wirkt
sich das auf die Kommunikation und Interaktion im Unterricht aus?

F: Ja insofern, als sie halt vieles vielleicht nicht so ausdrücken können. Natürlich führt das auch
immer wieder zu Konflikten, weil wenn sie es nicht sagen können, dann versuchen sie andere
Mittel anzuwenden und dann wird halt vielleicht geschubst oder es wird gestoßen oder das Ding
einfach genommen, das man haben möchte, wenn man nicht danach fragen kann. Es führt halt
165 schon immer wieder auch zu kleinen Konflikten, ja, das ist natürlich ganz klar.^{4.8.1}

I: In der Interaktion zwischen den SchülerInnen?

F: Genau, genau.^{4.8.1} Und das ist dann schon etwas, wo man die Kinder aber auch kriegen kann
und ihnen klarmachen kann „Du, es ist WICHTIG, dass du das SAGEN kannst. Kannst du
etwas sagen“, und wir versuchen das viel mit den Kindern auch aufzuarbeiten „Okay, das ist
170 jetzt passiert. Das ist passiert. Was hätte man tun, was hätte man SAGEN können?“ Also ihnen
auch zu versuchen zu geben eine Sprachstruktur, ein Muster „Was kann ich machen?“, „Darf
ich bitte“, ganz einfache Sachen, aber, dass sie diese einfachen Dinge im Alltag auch
ausdrücken können und verbalisieren können und damit Konflikte eigentlich vermeiden können
ja. Aber das fehlt ihnen halt oft. Und da versuchen wir, gerade in den ersten Wochen sehr stark
175 daran zu arbeiten, dass sie diese Tools sozusagen KRIEGEN, um das zu vermeiden.^{3.1.1}

I: Und bei Verständnisschwierigkeiten, sind Sie da die Ansprechpartnerin oder helfen sich die SchülerInnen gegenseitig?

180 F: Teilweise selber, aber ich sage mal, Erstklässler sind da oft am Anfang noch sehr überfordert. An sich ist es so, dass ich die Ansprechperson bin, aber ich versuche nicht der Richter zu sein, ich versuche eher „Deine Seite, deine Seite, so was ist passiert? Wie hast es du erlebt, wie hast es du erlebt?“ Die Presse, die da gern nur so „quaquaqua“ dazwischen reden möchte, wird ausgeschieden. Also die ist da nicht dabei. Wenn wir noch Hilfe brauchen von einem anderen Kind, ja, dann holen wir das und dann wird versucht, so ein bisschen die Situation aufzuarbeiten, was ist passiert. Aber der hat, aber der hat. Also mal vielleicht irgendwo die Ursache zu finden, was hättest du machen können, was hättest du machen können, ist es jetzt wirklich so arg oder schlimm. Und irgendwann einmal lernen das die Kinder selber. Also ich beobachte dann oft so 2., 3. Klasse, dass ein bisschen eine Streiterei ist und dann schaue ich nur so hin „Braucht ihr mich?“, „Nein, wir machen das schon.“ Ja also ich will auch jetzt nicht da den Richter spielen, ich versuche ihnen eigentlich eher, weil dann sitzt man immer auf einer Seite und das ist immer irgendwie einer ist einem dann böse und der andere ist vielleicht zu Unrecht dann der Gute. Das macht dann noch wieder Konflikte. Also da versuchen wir, dass die Kinder merken, ja meistens können eh beide irgendwie was dafür und wir können es vielleicht anders handeln auch.^{4.8.1}

I: Und welchen Stellenwert hat Deutsch in der LehrerIn-SchülerIn – Interaktion?

195 F: Ja schon einen wichtigen und ich versuche auch Wert darauf zu legen. Die Kinder haben zum Beispiel Spielepause und dürfen sich Springschnüre oder so Stelzen für den Gang, sie dürfen ein bisschen am Gang spielen auch, nehmen, und das müssen sie mir in einem ganzen Satz sagen. Also da trainiere ich sie wirklich darauf, „Darf ich auf’s Klo gehen?“, „Darf ich die Springschnur haben?“, „Darf ich draußen fangen spielen?“ Also, dass sie gerade so in der Alltagssprache auch wirklich nur „Springschnur“, die kommen ja „springen, springen, springen“ also und sagen nur irgendein Wort ja. Dann sage ich: „Willst du mich erschlagen mit dem Wort? ICH sage einen ganzen Satz, DU sagst einen ganzen Satz, das ist höflich, weil wir sind nett zueinander.“ Also ich versuche dann schon gerade in diesen Dingen ein bisschen Wert darauf zu legen, dass sie in ganzen Sätzen sprechen. Es muss jetzt nicht so ein wahnsinns Satz sein, aber doch. Und dass sie sich anschauen beim Sprechen, wir machen auch viel so (Freisprechübungen?) (00:17:55) „Schau ihn an. Du hast einen Satz gesagt, frag ihn, wie es für ihn ist.“^{4.3} Also da lege ich schon viel Wert darauf, weil es ist eigentlich /. Das ist auch etwas, was sie irgendwo versuche ich ihnen das zu vermitteln, dass SPRACHE ein wichtiges Gut ist. Sprache ist eigentlich ein Schatz und je mehr Sprache man kann, umso besser. Und je mehrere Sprachen man kann. Also wir sprechen auch oft „Wie heißt das in deiner Sprache?“ Wir haben auch Englisch als Schwerpunktprojekt in der Klasse. Dass sie eigentlich checken, wenn ich viel an Sprache kann, egal jetzt welche Art, dann tu ich mir in vielen Dingen einfach leicht. Ich kann mit den Menschen gescheit reden, ich verstehe die anderen, weil viele Missverständnisse passieren auch, weil ich es nicht richtig verstanden habe ja. Und das, also in der letzten Klasse war das dann schon voll super eigentlich. Also die Kinder haben, wir haben zehn Sprachen im Schnitt hier in der Klasse, hatte ich in der letzten auch, und denen war das schon irgendwie klar ja. Da hat einer sogar einmal eine Schularbeit geschrieben, eine Phantasiegeschichte und hat diese Tiere in allen Sprachen sprechen lassen ja. Also ganz lieb und dann schreibt er noch „Da gehen wir jetzt zur Frau Lehrerin, weil die bringt uns Deutsch bei, die kann das und dann können wir alle miteinander reden“ (lacht) oder so irgendwie. Aber das versuche ich ihnen schon irgendwie zu vermitteln ja. Je mehr man da kann, umso besser. Ihre Sprache ist ein Geschenk, die sie mitbringen. Die Sprache, die sie hier lernen, ist das zweite und wenn sie noch Englisch lernen, ist es die dritte Sprache und das versuche ich ihnen „Ihr könnt stolz sein, ihr

225 geht mit drei Sprachen da raus, das ist Wahnsinn, das habe ich nicht zum Beispiel, also das seid ihr mir voraus ja.^{4.6}

I: Also Sie setzen auch die Erstsprachen in Ihrem Unterricht ein?

230 F: Ja, sofern es geht.^{4.4} Also wir haben hier einen Muttersprachenlehrer für Serbisch, Bosnisch, Kroatisch. Der ist eine Stunde alle drei Wochen leider da. Den haben wir nicht mehr so viel. Und die Türkisch-Lehrerin ist eine Stunde die Woche da. Und ab der zweiten, dritten, vierten ist das dann so ein Kurssystem. Also in der zweiten kommt sie glaube ich noch in die Klasse und dritte, vierte ist dann Kurssystem.^{1.4} Ja, ich glaube, dass das total wichtig ist. Und von den zwei weiß ich, dass viele Kinder auch in ihrer Muttersprache nicht wirklich sehr sattelfest sind also.^{4.4} Und ich denke mir, es ist eine wichtige Kombination, je mehr Sprache, umso besser. Es ist eigentlich witzigerweise geht auch das Englisch gut, obwohl man vielleicht meinen möchte, meine Güte, ein Standort mit wirklich jetzt nicht so Turbo-Lernerkindern, aber die packen das und das ist toll zu sehen, wie sie dann auch in der dritten Sprache, die völlig neu ist für alle fast, hier agieren.^{4.2}

I: Und welche Bedeutung hat Deutsch in der SchülerIn-SchülerIn- Interaktion?

240 F: Ja für die meisten Kinder ist es DIE Sprache, die sie dann beide verstehen. Also wenn nicht zwei türkische Kinder oder serbische Kinder miteinander sprechen, dann gibt es eine gemeinsame Sprache und das ist Deutsch. Und je besser das halt funktioniert, umso besser auch ihre Kommunikation. Das kriegen sie glaube ich dann schon mit^{4.3}, wobei die ja oft, die Kinder untereinander oft eh nicht so viel Sprache brauchen ja. Also die schaffen ja vieles auch nonverbal sozusagen.^{4.2}

245 I: Und inwiefern wirken sich die kindlichen Sprachvorbilder in Deutsch auf das Sprachverhalten der SchülerInnen aus der Deutschförderklasse aus?

250 F: Also ich habe die Erfahrung gemacht, generell, dass die Kinder-Sprachvorbilder eher angenommen werden als unsere Erwachsenen-Vorbilder. Also wenn man Kinder hat, die das recht gut können, und das immer wieder sagen oder die so tolle Wörterideen haben, das wird von den Kindern SOFORT angenommen. Also wenn ich es sage, wird es sicher auch angenommen, aber es ist anders. Es ist anders. Darum finde ja ich diese Sprachförderklasse. Man SPERRT quasi die zusammen, die es NICHT können. Und DIE Kinder, die es ihnen eigentlich ganz einfach so ein bisschen vermitteln könnten, die sitzen hier, die sitzen nicht bei ihnen ja. Die versäumen sie eigentlich und das finde ich SCHADE, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass die Kinder voneinander das viel stärker lernen als von Erwachsenen. Darum bin ich auch nicht so ein Fan von dieser Deutschförderklasse (lachend), wie man vielleicht schon merkt, aber ja. Weil das geht wirklich verloren. Dort sitzen dann Kinder, die können es alle nicht, na super ja. Das ist halt so wie im Skikurs dann alle gewesen sind und keiner hat Skifahren können, naja nur der Herr Skilehrer, aber der kann es so gut, ja das wissen wir eh ja.

260 Also da fehlt irgendwo auch so ein bisschen der kleine Ehrgeiz oder, ah der kann es ein bisschen besser, das könnte ich auch ja. Das fällt irgendwie weg ja. Und das ist schade eigentlich, weil es werden ja unheimlich viele Ressourcen dafür freigespielt, das darf man ja nicht vergessen ja. Und meiner Meinung nach könnte man sie besser nützen. Das ist das, was mich dann ärgert, aber.^{4.5}

265 I: Okay. Durch die separate Beschulung werden manche Lernende zeitweise von Ihrem Unterricht herausgenommen. Wie wirkt sich das auf das Unterrichtsgeschehen aus?

270 **F:** Naja, das ist dann doch manchmal „aja, stimmt da warst du nicht da“. Also, dass ich das selber dann nicht immer behirne, dass da was gefehlt hat.^{3.8} Ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass manche Kinder, wie soll ich sagen, gekränkt oder traurig waren, dass sie nicht da waren. Obwohl die Kollegin hat das wirklich super und lieb gemacht haben. Also die haben sie auch gemocht, da darf man jetzt gar nichts sagen. Aber sie haben das schon irgendwie die zwei, drei Wifferen, die drinnen gesessen sind, die haben das schon irgendwie gemerkt, dass sie da eigentlich jetzt rausgehen und da extra lernen müssen und nicht dabei sein können, also die hat es schon getroffen, die waren nicht so glücklich darüber ja. Sie sind dann schon ganz
275 gerne gegangen, aber ich weiß von einigen, die dann im Halbjahr wieder da waren, na so quasi, Gott sei Dank jetzt bleibe ich da und jetzt muss ich nicht da immer hin und her wandern.^{6.1; 6.10} Also und wie gesagt die schwächeren Kinder hatte ich das Gefühl, dieser ständige Wechsel, das Systeme, das war für die noch so belastend, das hemmt sie aber dann auch wieder in ihrem Lernfortschritt. Also wenn das so viel Energie zieht, dieses Hin und Her „ah jetzt bin ich wieder
280 bei der, oh aha was muss ich da jetzt wieder machen ja“. Dieses, gerade diese schwächeren Kinder bräuchten so eine Kontinuität, so eine Wohlfühlecke, und wenn sie da immer raus und wieder rein und wieder raus und wieder rein, also schwierig.^{6.8}

I: Und inwiefern wurden die Auswirkungen für Sie sichtbar? Haben die SchülerInnen das kommuniziert?

285 **F:** Teilweise. Also einer hat es ein bisschen kommuniziert. Teilweise. Nein im Großen und Ganzen haben sie es nicht so gesagt, aber man hat, so ein bisschen hat man es gespürt halt einfach.^{6.8}

I: Okay. Können Sie irgendwas zu der Sitzordnung in Ihrem Unterricht sagen. Sieht man da auch eine Trennung?

290 **F:** Nein, die waren eigentlich bunt gemischt. Also es waren dann witzigerweise so einfach so kleine Löcher. Also es war nicht so, dass die zusammengesessen sind. Ganz selten eigentlich. Also die hatten dann oft Nachbarn, die hiergeblieben sind ja. Aber also die Sitzordnung hat es gar nicht beeinflusst glaube ich.⁷

I: Und wie würden Sie das Klassenklima generell in Ihrer Klasse beschreiben?

295 **F:** Generell glaube ich, dass wir ein ganz gutes Klassenklima haben mittlerweile. Sie gehen recht nett miteinander um. Es sind viele ANFANGSkonflikte, die halt eh ganz normal sind, haben sich gut geklärt. Viele Kinder sind jetzt ganz gut miteinander befreundet, treffen sich auch am Nachmittag im Park zum Spielen. Teilweise haben sie sich auch vorher schon gekannt, aber es sind neue Freundschaften auch entstanden. Also sie spielen nett miteinander, sie gehen
300 nett miteinander um. Das ist eigentlich relativ, ja bis auf Kleinigkeiten, die halt aber immer wieder vorkommen, ist es relativ harmonisch würde ich sagen. Und eigentlich ein sehr angenehmes Arbeiten, also sie arbeiten recht konzentriert und da sehe ich jetzt auch keinen Unterschied zu den Kindern, die in der Deutschförderklasse waren. Also vom Arbeiten her, das klappt bei allen sehr gut.^{3.5}

305 **I:** Und können Sie anhand dieser Trennung irgendwelche Entwicklungen beobachten? Gruppenbildungen?

F: Nein, eigentlich gar nicht. Eigentlich überhaupt nicht.⁷

I: Okay und inwiefern wird diese Trennung mit den SchülerInnen kommuniziert?

310 F: Wir haben es eigentlich nicht dramatisiert. Wir haben es eher so, die gehen jetzt in diesen
Förderkurs und da lernen sie ein bisschen besser Deutsch sprechen und in zwei Stunden sind
sie wieder da. Also wir haben es jetzt nicht groß, also es wurde nicht so großartig /. Und ich
könnte mich auch nicht erinnern, dass IRGENDWANN einmal IRGENDJEMAND das
irgendwie abfällig oder „ja, die müssen da in den Kurs gehen“ oder so. Also kam eigentlich gar
nicht. Nur die sind dort, die üben dort, wir üben da.^{5.1} Dadurch, dass die Kinder hier auch immer
315 wieder mal in zwei Gruppen oder drei Gruppen arbeiten, sind sie das eh gewohnt, dass sich das
mal teilt^{6.4} und dadurch, dass die Mathematikstunde eh gemeinsam war, waren das ja nur zehn
Stunden eigentlich, die sie wirklich weg waren. Dann ist es manchmal ausgefallen, wenn die
Lehrerin krank war. Also es war jetzt eh nicht SO extrem. Und ja, wenn man es ganz normal
händelt, das gehört halt einfach zum Schulalltag hat es für sie eh von Anfang an ziemlich
320 dazugehört. Wurde das jetzt nicht mehr so besonders (...) besprochen, sage ich mal.^{5.1}

I: Und vergleichen sich die Kinder miteinander?

F: Von der Deutschförderklasse?

I: Mhm (bejahend).

325 F: Nein, glaube ich wenig. Es gibt immer die Kinder, die immer die besseren sein wollen oder
das immer irgendwie an die große Glocke hängen, aber die hat man sowieso immer ja. Also die
gibt es und es gibt viele, denen es egal ist. Aber wir haben jetzt überhaupt keine Vergleiche.
Also es wäre auch von unserer Lehrer-Seite nicht gekommen, dass wir sagen „naja wie machen
das Kinder aus der Förderklasse und wie machen das Kinder hier“ überhaupt nicht. Also wenn
sie da waren, dann waren sie alle da und waren hier alle da. 1B und nichts Anderes ja. Also da
330 haben wir NIE irgendwelche Unterschiede gemacht. Überhaupt nicht.^{7.4}

I: Und konnten Sie beim Klassenwechsel irgendeine Stimmung aufnehmen? Ob sich die Kinder
jetzt freuen, dass sie in die Deutschförderklasse kommen oder eher nicht so freuen.

335 F: Ja, teilweise haben sie sich gefreut. Weil die haben es ja /. Ich meine, ich sage, die
Kolleginnen haben es ja recht nett gemacht. Die haben ja das auch sehr spielerisch gemacht.
Und sind ja auch zwei sehr nette Damen, die das machen. Also da bin ich ja Gott sei Dank, da
bin ich eh froh, dass die zwei das gemacht haben.^{6.3} Die haben das ja auch ich glaube mit einem
Lehrgang oder so DaF/DaZ, die haben eine Ausbildung gehabt in die Richtung. Also die sind
sicher sehr kompetent und sehr versiert und haben das wirklich recht lieb gemacht.^{1.6} Ja, ich
meine einer, der hat sich manchmal ein bisschen aufgeregt, der wollte nicht immer. Also der
340 hat das, war vielleicht jetzt der Wiffste von denen, der war ein syrisches Flüchtlingskind, halt
noch nicht so lange da. Der hat es auch schnell gelernt dann. Der hätte es genauso schnell da
auch gelernt, das wäre wurscht gewesen. Und der hat das schon ein bisschen als Separierung
empfunden ja. Der hat das schon auch manchmal gesagt. „Aber ich bin gut oben“, hat er oft
gesagt, „ich bin so gut oben, bald kann ich hier bleiben“ (lacht), hat er dann immer wieder
345 gesagt. Also der hat das schon gecheckt, dass er da irgendwie aussortiert wird.^{6.1; 8.12}

I: Und war das für ihn dann irgendwie sozusagen eine gewisse Motivation?

350 F: Es war für ihn glaube ich eine Motivation, sicher. „Ja dann mach weiter so, du hast recht,
mach weiter so, schau, dass du gut bist oben. Das ist super, dann bist du bei mir auch gut, das
ist toll ja.“ Aber der hat es glaube ich auch so empfunden. Also das war der einzige, wo ich
wirklich so eine Rückmeldung hatte. Von den anderen Kindern ist da nie wirklich viel

gekommen. Aber ich glaube, dass sie froh waren, dass sie nicht mehr hin und her wandern mussten im zweiten Halbjahr, die, die dann dageblieben sind.^{8.12}

I: Wie viele SchülerInnen haben den MIKA-D-Test bestanden?

355 F: Von den sieben, die waren, mussten dann glaube ich noch zwei weitergehen in die Deutschförderklasse ja. Und die fünf sind da geblieben.⁸

I: Und wie fanden Sie /.

360 F: Ich habe den Test nicht gesehen und nicht gemacht. Ich weiß nur, was mir die Kolleginnen erzählt haben. Dass es halt sehr um diese Satzstellung, dieses Verb im Satz geht, dass das so ein bisschen ein Knackpunkt ist, an dem die Kinder dann manchmal ein bisschen scheitern, obwohl sie vielleicht jetzt so vom Sprechen her gar nicht mehr so auffällig wären in der Klasse. Ja dass es ein bisschen auch um Wortschatz geht und wenn halt dann beides da so ein bisschen im unteren Bereich ist, dann kann es also wirklich /. Angeblich ist der Test nicht schlecht, aber ich kann es wirklich nicht beurteilen.^{8.5}

365 I: Aber hätten Sie das auch so eingeschätzt? Dass eben die zwei eventuell noch mehr Förderung oder länger Förderung brauchen und die anderen fünf schon Ihrem Unterricht folgen können?

F: Jaja, da waren wir uns schon einig so ungefähr. Aber ich glaube im Halbjahr haben wir noch nicht MIKA-D getestet, da haben wir noch mit DAF/DAZ getestet, weil den MIKA-D-Test gibt es jetzt erst seit April.^{8.5.1}

370 I: Okay. Ein Ziel des neuen Deutschfördermodells ist, dass die außerordentlichen SchülerInnen möglichst rasch in die Regelklasse übertreten können. Wie wird dieser Übergang mit den Eltern kommuniziert?

375 F: Entweder, also wir haben als Beurteilungsform heuer noch diese LFD-Gespräche. Da werden sie kommuniziert beziehungsweise haben wir im Halbjahr, wo wir schon wussten, dass die Kinder wieder in die Regelklasse zurückkommen es auch bei diesen Gesprächen schon den Eltern mitgeteilt. (...) Also das ist eine ganz gute Möglichkeit, weil sie da eh da sind, dass wir das gleich besprechen.^{8.11}

I: Und wie wurde das mit den SchülerInnen kommuniziert?

380 F: Ich glaube, das haben die Kolleginnen oben gemacht, dass sie gesagt haben, sie können jetzt in der Klasse bleiben und. Also wie gesagt, wir haben es nicht zu dramatisiert. Wir wollten das auch so normal wie möglich irgendwie halten, um da gar nicht irgendwie da in irgendeine Schiene hineinzurutschen, die dann vielleicht problematisch werden könnte.^{8.11}

I: Okay und welche Angebote wurden gemacht, um den Kindern den Anschluss an die Regelklasse zu erleichtern? Also den sozialen Anschluss.

385 F: Naja, wir haben versucht, nach wie vor viele unserer sozialen Lernaktivitäten, die wir sowieso die ganze Zeit gemacht haben, dass wir die da extrem forciert haben, vor allem dann, wenn alle da waren. Dass wir manche Sachen zwar vielleicht gemacht haben, wenn sie in der Förderklasse oben waren, aber dann sicher noch einmal gemacht haben, wenn sie auch mal wieder da waren. Also, dass sie nicht irgendwie das Gefühl gekriegt haben, das Spielchen habe ich versäumt oder diese Sachen. Also wir haben gerade ganz bewusst, ich meine, das kostet

390 dann schon auch Zeit, aber die Zeit, wo alle Kinder da waren, wirklich genützt, um auch in diesen Bereichen gemeinsam da irgendetwas zu tun. Spiele muss ich dann halt, kann man auch selber die Mathematikspiele machen, wo sie sich in Gruppen finden müssen, sie haben ihre Punktekarten, dann stellt euch mal zusammen, alle die, die sieben Punkte haben, wo sie miteinander agieren müssen, mit den Rechenkärtchen, dass sie sich in gleiche Gruppen stellen
395 mussten, wo sie miteinander sprechen müssen, also all diese Dinge. Oder dann auch so auf dem Rücken schreiben lassen, eine Zahl, wo sie miteinander auch vorsichtig umgehen müssen, haben wir dann immer wieder ganz bewusst in den Stunden auch gemacht, wo alle Kinder da waren.^{8.1}

400 I: Zu dieser Gruppeneinteilung. Wenn Sie das machen, wenn alle SchülerInnen da sind, wie teilen Sie die Gruppen ein? Bei Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten.

F: Bei Gruppenarbeiten, ehrlich gesagt, dadurch da sie jetzt so brav da in den vier Reihen sitzen und fast in jeder Reihe fünf Kinder sitzen, ist es oft ganz geschickt, dritte, vierte Reihe setzt sich nach hinten, erste, zweite nach vor, weil es einfach vom organisatorischen Wechsel her dann einfach ist. Manchmal habe ich sie anders durchgeteilt, also eigentlich immer wieder
405 anders.^{3.1}

I: Okay. Aber da sind auch manchmal eben die SchülerInnen völlig durchgemischt?

F: Völlig durchgemischt ja.^{3.1}

I: Von der Deutschförderklasse und vom Regelunterricht.

F: Ja, völlig durchgemischt. Und das macht auch durchaus Sinn, weil /. Manchmal erwischen wir es nicht so gut, wenn die Kinder wieder mal umgesetzt sind oder so. Dass wenn nämlich zu viele sage ich einmal leistungsschwache Kinder in einer Gruppe sitzen, dann kommt da auch relativ wenig Input. Weil wir machen zum Beispiel kreative Schreibstunden, da geht es um ein Thema, letztens hatten wir glaube ich „Mein Papa“. Wenn ich da vier Kinder sitzen habe, die über ihren Papa nichts sagen können, dann ist es ein bisschen mühsam, aber wenn das ein
415 bisschen gemischt ist, da sitzen nur zwei und dort sitzen nur zwei und dann sitzen noch welche, die können ein bisschen was sagen, und manche, die können ganz tolle Dinge sagen, dann hat man so ein bisschen die Leistungsbreite in der Gruppe vertreten und dann kann jeder sich ein bisschen von irgendwem was auch anschauen und mitnehmen ja. Also das versuchen wir, aber das hat jetzt mit der Deutschförderklasse, ist kein Kriterium, um die Durchmischung zu
420 haben.^{3.1; 4.5}

I: Okay und werden die Lehrausgänge gemeinsam gemacht?

F: Ja. Also wenn Lehrausgänge sind, dann gehen die Kinder auch an dem Tag jetzt nicht in die Deutschförderklasse.^{8.14}

I: Und wie werden die Pausen gestaltet?

425 F: Pausen ist unterschiedlich. Also es gibt Pausen, wo alle Kinder hier sind und sie werden erst nach der Pause geholt, also vor allem, wenn sie weggehen, dann bleiben die Kinder noch hier in der Pause. Es gibt Spielpause, wir haben auch eine Pause, wo wir gemeinsam essen, aber es gibt auch, die haben ja in der Sprachförderklasse auch mindestens eine Pause gemeinsam, die verbringen sie dann dort. Aber sie kommen auch manchmal und sagen „jetzt haben wir heute
430 noch nicht gegessen“, ja dann essen sie noch schnell da ja. Aber die Spielpausen ich glaube,

die sind ihnen ein bisschen abgegangen. Also die, die waren sie immer froh, wenn sie die hier noch mit allen Kindern machen konnten, also miteinander spielen konnten. Das war ihnen schon immer sehr wichtig.^{8.13;7.5}

435 I: Okay. Könnten Sie noch einmal kurz die Vor- und Nachteile, die Sie in den Deutschförderklassen sehen, vielleicht zusammenfassen?

440 F: Ja, also Vorteile vielleicht insofern, als wir hier in der Zeit kleinere Gruppen hatten, mit denen man intensiver arbeiten konnte. Das war sicher für DIE Kinder jetzt einmal ein Vorteil. Für uns jetzt auch nicht unangenehm als Lehrer.^{9.12} Die Nachteile, dieses ganze Organisatorische ist mal ein riesengroßer Nachteil, dass man in diesem Stundenkonzept ziemlich sehr gefangen ist^{9.4.1}, dass die Kinder eigentlich eine LANGE Zeit weg sind. 15 Stunden sind meiner Meinung nach für Kinder in dem Alter viel zu viel. Das PACKEN die eigentlich nicht wirklich.^{9.3} Dass es auch völlig unklar ist, und da habe ich jetzt schon von anderen Schulen und anderen Kolleginnen interessante Dinge gehört, dass es völlig unklar ist, was eigentlich in dieser Deutschförderklasse gemacht wird. Wie weit da auch Stoff gemacht werden soll, völlig unklar, da gibt es die unterschiedlichsten Informationen.^{9.2} Die Frage ist nur, wenn kein Stoff gemacht wird, was machen wir mit diesen Kindern, wenn wir sie nach dem Halbjahr zurückholen und der hat dann keinen Buchstaben gesehen und keine Zahlen gesehen. Wie soll der das in dem halben Jahr aufholen. Wir sprechen ja von einem Kind, das ohnehin schon einen Rückstand in gewisser Weise hatte. Also das ist nicht machbar ja.^{9.6}

450 I: Und wie ist das bei Ihnen, sprechen Sie sich ab mit den anderen Lehrpersonen?

455 F: Ja, ja. Also wir hatten immer wieder Teamsitzungen. Wir haben, also ich habe meine Jahresplanungen alle geschickt und habe gesagt „Schaut, das ist meine, was können wir anders machen?“^{3.4} Die Themen haben wir eh ungefähr gleich gehabt und die Deutschförderklassenlehrerinnen haben sich dann an unseren SACHTHEMEN orientiert und haben da versucht halt intensiv Wortschatz und Satzstruktur zu üben und zu trainieren.^{3.3} Das Problem ist halt mit dem vielen Sprechen, dass sie mit der Aufarbeitung der Buchstaben nicht nachgekommen sind ja. Das war klar. Das war mir aber eh klar, dass das nicht funktionieren kann ja. Und darum haben wir gesagt, es ist kein Problem, wenn sie zwei, drei Wochen oder ein Monat hinten sind, ist auch kein Problem. Sie sollen nur nicht GAR nichts haben ja. Weil 460 DAS können wir nicht mehr aufholen im normalen Regelunterricht. Das ist nicht leistbar, von den Kindern nicht leistbar.^{9.6} Ja, ICH glaube, dass auch dieses Auseinanderreißen, gerade in der ersten Klasse, wo sich eigentlich die Klassengemeinschaft bilden soll, wo diese ganzen Interaktionen einmal stattfinden, wo sich die Kinder kennen lernen sollen, dass man DA den Kindern etwas ganz Wichtiges wegnimmt. Sowohl den Kindern, die in der Regelklasse bleiben, 465 als auch den anderen Kindern ja. Und DA werden eigentlich die ganzen Basics gelegt eigentlich, die ganzen Fundamente, die so ein Volksschulkind in seinen vier Jahren oder vielleicht auch fünf Jahren braucht. Und das nimmt man ihnen eigentlich weg und das finde ich schade.^{9.5} Und ich glaube auch, dass das nicht unbedingt positiv auf das Lernen sich auswirkt. Ein Kind, das sich wohl fühlt, das gute Beziehungen aufgebaut hat zu den Kindern, zum Lehrer, 470 das kann auch LERNEN. Ein Kind, das ständig mit irgendwelchen Rahmenbedingungen und Organisatorischem beschäftigt ist und sich dort die Energie reinzieht, hat weniger Energie zum Lernen.^{9.5.1} Also ich halte es prinzipiell nicht für die beste aller Möglichkeiten. Ich halte es für eine gute Möglichkeit für Kinder, die älter sind. Ich hatte in meiner letzten 4. ein Kind frisch aus Afghanistan, noch NIE in einer Schule gewesen, kein Wort Deutsch. Für DEN wäre Sprachförderklasse super gewesen, und eine Stunde am Tag hätte gereicht, und den Rest des Tages hätte er sich hier Freunde gefunden; und die Kinder sind ja eh nett, die helfen denen ja 475 „Schau du brauchst DAS Heft. Schau jetzt nimmst du DAS Buch. Sie hat Rot gesagt, schau das

ist der.“ Und der lernt das dann in Nullkommanichts. Im Prinzip kein großes Thema. Und wenn
der eine Stunde am Tag gehabt hätte, wo er mit vier anderen Deutsch gehabt hätte, kein
480 Problem. Dann hätte er das super schnell gelernt.^{9.12.1} Ich halte es für 1. Klasse nicht für ein
brauchbares Modell ganz ehrlich gesagt. In der 1. Klasse, das sind andere Kinder, die haben
andere Anforderungen. Und sie kommen SOWIESO alle mit einem ja in vielen Dingen noch
unbedarf ja und da kann man gemeinsam starten, das ist überhaupt kein Problem.^{9.6} Die Dritt-
485 , Viertklässler, wenn die kommen mit null Deutsch, DA finde ich es nicht schlecht, da könnten
solche Dinge sein^{9.12.1}, aber nicht in dem riesen Stundenausmaß, das ist viel zu viel meiner
Meinung nach, weil da zu WENIG Soziales mit der Regelklasse stattfindet. Weil wenn man
rechnet 15 Stunden, die Kinder haben 22 Stunden hier und 15 Stunden sind sie nicht da, dann
bleiben wie viel übrig, sieben. Da gehen sie turnen, werken, singen und zeichnen miteinander.
Auch schön, aber das sind gerade auch die Stunden, wo vielleicht weniger Sprache stattfindet,
490 wo vielleicht weniger Interaktion stattfindet. Turnen vielleicht jetzt nicht, aber es ist dann so,
irgendwie. Man hat so das Gefühl, naja so für die unwichtigen Stunden, da können sie ja da
sein. Ich will das denen jetzt nicht unterstellen, die sich das überlegt haben, aber so kommt es
einem dann ein bisschen vor, na die paar (Tschapperlstunden?) (00 41:52) da können sie ja
dann zusammensitzen. Da kann nichts passieren, da brauchen sie ja nicht so viel Deutsch
495 können, so auf die Art. Ja, es ist auch nicht fertig gedacht meiner Meinung nach.^{9.3} Auch diese
Geschichte mit außerordentlich. Ein Kind, das jetzt da ein halbes Jahr war, kann vielleicht jetzt
ganz gut Deutsch, aber es dauert halt noch bis man wirklich SO weit ist in einer Sprache, dass
man schriftlich ganz gut hinkriegt, das ist ja noch ein nächster Schritt. Und wenn wir sie dann
so schnell ordentlich schreiben, wie das jetzt hier vorgesehen ist, dann fehlt ja auch die
500 Unterstützung, weil dann kriege ich ja keine zusätzlichen Stunden mehr. Und die würden sie
aber brauchen und das bin ich mir nicht sicher, ob DAS eine gute Idee war. Das so zu lösen.^{9.7}

I: Aber eine Möglichkeit ist, dass die SchülerInnen mit außerordentlichem Status in die
Regelklasse kommen und dann ein paar /.

F: Und in den Deutschförderkurs gehen, genau. Genau, also die Schiene haben wir noch und
505 ich sage mal so, wir haben einen zweiten Lehrer in der Klasse, der kümmert sich ja im
Normalfall nicht nur um die drei oder vier, sondern er kümmert sich ja auch um alle anderen,
die einmal etwas brauchen und man kann ab und zu vielleicht die kleine Gruppe herausnehmen,
kein Problem, aber im Großen und Ganzen ist das auf jeden Fall dann eine Unterstützung, aber
nicht mehr in dem Ausmaß, in dem wir es halt gewohnt sind. Wahrscheinlich sage ich jetzt
510 einmal, so wie das aussieht. Und es ist halt auch nicht ganz fertig gedacht irgendwie, weil das
wird dann a la longue die Schullaufbahn beeinflussen denke ich mir, wenn die Förderung nicht
mehr da ist, die sie noch BRÄUCHTEN. Aber gut, das sind Zukunftsvisionen, keine Ahnung.^{9.7}

I: Darf ich noch fragen, wie lang sind Sie in Ihrem Beruf tätig sind?

F: Seit 39 Jahren, mit natürlich Karenzpausen.

515 I: Und an dieser Schule?

F: An dieser Schule bin ich seit 83, sind 35, nein 36 Jahre, aber mit kleinen Karenzpausen
natürlich also.

I: Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Möchten Sie noch irgendwas anbringen?

F: Nein, ich glaube, das meiste habe ich jetzt eh schon gesagt.

520 **I:** Okay, dann sage ich danke für das spannende Interview.
 F: Gerne.

Interview mit G (00:00:00 – 00:29:25)

I: Heute ist der 22.05.2019 und ich führe ein Interview mit Person G. Seit diesem Schuljahr gibt es die Deutschförderklassen. Erzählen Sie doch mal, welche Erfahrungen Sie bis jetzt damit gemacht haben.

G: Okay. Also ich bin in einer Integrationsklasse und ich bin Integrationslehrerin. Gemeinsam mit dem Klassenlehrer führen wir die Klasse. Und am Anfang des Schuljahres hat es geheißen, es wird eine Deutschklasse eingerichtet und es kam eine Lehrerin an die Schule extra für diese Deutschklassen, aber es gab keinen Raum dafür.^{1.3} Das heißt, am Anfang war die Situation SEHR unklar, wie das überhaupt funktionieren soll.^{1.9} In den ersten fünf Wochen oder ich weiß nicht mehr wie lang, mehrere Wochen gab es so eine Einführungsphase. Da mussten wir die Deutschklasse noch nicht machen und konnten noch schauen, wie wir das räumlich LÖSEN. Dann war die Idee da, dass wir den Sonderhort, der bei uns im ersten Stock ist, fragen, ob wir diese Räumlichkeiten nutzen können, weil die am Vormittag nicht immer genützt werden. Dann konnten wir da mit VIEL Hin und Her und mit vielen Gesprächen das erreichen, dass wir diesen Raum nutzen können. Und die Deutschklassenlehrerin hat sich dann dort ein bisschen eingerichtet, aber sie konnte dort jetzt keine eigenen Möbel oder Utensilien mitreinnehmen, weil das musste alles so bleiben für die Nachmittagsbetreuung. Das heißt, sie hat dann nach einigen Wochen begonnen, die Kinder mit in diesen Raum zu nehmen. Als das begonnen hat, mussten wir zuerst mal feststellen, wer in die Deutschklasse geht. Das waren eben diese Kinder, die einen außerordentlichen Status gehabt haben von der Schuleinschreibung, und dann wurde noch einmal ein Test gemacht. Und die, die da eben nur A erreicht haben, nur das Niedrigste, mussten dann in die Deutschklasse gehen.^{1.12} Das haben wir dann den Eltern mitgeteilt und das war dann ein RIESEN TRUBEL, weil die Eltern oder manche Eltern haben den Kindern vermittelt, wenn du in die Deutschklasse gehst, dann bist du ein bisschen DUMM, dann kannst du noch nicht so gut DEUTSCH, das ist was Schlechtes.^{2.1} Dann kamen die Kinder mit dieser Idee auch in unsere Klasse und haben dann, waren dann ganz neugierig, wer jetzt in die Deutschklasse gehen muss und ja waren wirklich so: „Ah das sind die schlechten Kinder, die nicht gut Deutsch können, die müssen da hingehen“ und so.^{6.2} Deswegen haben wir uns dann gefragt, okay wie sollen wir das angehen, dass wir jetzt bekanntgeben, welche Kinder das sind, die dann da mitgehen in die Deutschklasse. Und dann kam unsere Lehrerin, unsere Deutschklassenlehrerin mit dieser Idee, dass sie den Kindern erklärt, es gibt einen Raum der Überraschungen (lachend) und dort gibt es ganz viele Spiele und nur manche Kinder dürfen mit ihr dort hingehen und dann war auf einmal diese ganze Situation gewendet. Die Kinder WOLLTEN dann dort hingehen (lacht) und fanden es nicht mehr schlecht^{5.1} und so hat sie dann am Anfang begonnen, nur ein paar Stunden sie mitzunehmen und dann wirklich die ganzen 15 Stunden pro Woche. (...) ^{5.2} Was wir so erfahren haben, wie es bei ihr gerennt ist in der Deutschklasse, war alles SEHR schwierig, weil sie eben keinen fixen Raum hatte, oft auch von Raum zu Raum gehen musste.^{1.3} Und vor allem mit DEN Kindern, die vom Verhalten her nicht so einfach waren, war es SEHR schwierig, weil die keinen geregelten Tagesablauf gehabt haben, sondern die sind in der Früh in die Klasse gekommen, dann sind sie wieder rausgerissen worden aus der Klasse, mussten mit der Deutschklassenlehrerin in einen Raum gehen. Nach einer Stunde dann vielleicht doch wieder woanders, weil der Raum dann benutzt wurde. Also speziell ein Kind, dem ist es gar nicht gut gegangen. Bei dem haben wir dann schon nach kürzester Zeit gesagt „Okay das geht nicht, der kann nicht mehr in diese Deutschklasse gehen“, weil der hat begonnen, zu schreien, zu weinen. Für den war das einfach viel zu viel. Der hat dann aber auch einen Vorschullehrplan bekommen, also für den war die ganze Schulsituation noch zu viel. Der ist dann bei uns in der Klasse geblieben und wir haben versucht, ihn hier zu fördern, weil einfach es nicht möglich war, dass er weiter in die Deutschklasse geht.^{6.8}

I: Also in der Deutschklasse war er überfordert?

50 G: Er war überfordert durch diesen Wechsel die ganze Zeit und keine fixe Klasse zu haben und dauernd andere Personen, einmal DIE Lehrerin, dann wieder DIE Lehrerin und.^{6,8; 6.7}

I: Also in Bezug auf den sozialen Aspekt?

G: Auf den sozialen Aspekt, ja.⁶

I: Okay. Wie viele SchülerInnen sind insgesamt in Ihrer Klasse?

G: Wir haben 17 insgesamt, davon sind (...) sechs in die Deutschklasse gegangen.^{1.13}

55 I: Okay. Und seit wann werden die SchülerInnen 15 Stunden in der Woche herausgenommen? Weil Sie gesagt haben, am Beginn war es noch kürzer.

G: Ich glaube, im Oktober haben wir dann begonnen.^{1.7}

I: Schon mit den 15 Stunden?

G: Ja, ja. Soweit ich mich jetzt erinnern kann, ja.^{1.7}

60 I: Okay. Die SchülerInnen werden aufgrund ihrer unterschiedlichen Deutschkompetenzen unterschiedlichen Klassen zugeteilt, eben Deutschförderklasse oder Regelunterricht.

65 G: Ja, wobei wir schon das Gefühl hatten, ALLE Schülerinnen und Schüler gehören zu unserer KLASSE und wir sind die 1B-Klasse und manche werden einfach für manche Stunden rausgenommen. Das war aber natürlich am Anfang schon schwierig. Auch vom sozialen Aspekt generell her, weil die SchülerInnen, die so oft weg waren, hatte ich dann schon das Gefühl, dass sich die am Anfang nicht so zugehörig gefühlt haben zu unserer Klasse oder dann nicht genau gewusst haben, wer ist jetzt MEINE Lehrerin, ist das jetzt die Deutschklassenlehrerin oder ist das mein Klassenlehrer.^{7.5; 7.7}

70 I: Okay. Und gehen mit diesem Kriterium, eben „unzureichende Deutschkenntnisse“, andere Effekte einher, wie ethnische Effekte oder sozioökonomischer Status? Kann man da irgendetwas beobachten?

75 G: Wir sind in einer Schule, wo eigentlich alle Kinder Migrationshintergrund haben. Deswegen war für mich dieses Thema DEUTSCHFÖRDERKLASSE immer SEHR schwierig, weil eigentlich brauchen bei uns ALLE Kinder Deutschförderung. Manche ein bisschen mehr als andere, aber gut Deutsch sprechen sie alle nicht.^{1.2; 1.14.1} Und DANN so quasi nur die herauszupicken, die jetzt am Allerschlechtesten Deutsch können und die aus der Klasse rauszureißen, war für mich einfach irgendwie sinnlos, weil wir machen sowieso die GANZE Zeit sprachsensiblen Unterricht. Wir müssen ALLES immer mit Bildern erklären und so weiter^{3.1}, weil ja fast niemand wirklich gut Deutsch kann bei uns. (...) Wir haben schon bemerkt, 80 eine Tendenz ist bei uns in der Klasse, dass die Kinder, die einen türkischen Hintergrund haben, ein bisschen schlechter Deutsch sprechen als die, die so serbokroatisch sind. Das sind bei uns die zwei Hauptgruppen. Ich weiß, dass es bei uns in der Nähe einen Kindergarten gibt, der, wo es auch türkische Pädagoginnen gibt. Weiß nicht, ob das damit auch zusammenhängt, dass die vielleicht im Kindergarten nicht so viel Deutsch gelernt haben. Aber das ist nur eine 85 Vermutung, das kann ich nicht wirklich bestätigen.^{1.14.1}

I: Okay. Und auf Grund der Deutschförderklasse variiert die Zusammensetzung in Ihrer Klasse regelmäßig.

G: Ja.

I: Wie reagieren Sie darauf?

90 G: Ja, also es ist wirklich schwierig. Man muss sich genau überlegen, wann mache ich was. Wo
möchte ich, dass alle Kinder dabei sind. Vor allem mit den 15 Stunden hat man ja dann wirklich
nur noch ein, zwei Stunden pro Woche, wo man Sachen machen kann, wo alle Kinder dabei
sind ja. Und gerade am Anfang in einer 1. Klasse macht man viel soziales Lernen und muss als
Klassengemeinschaft zusammenwachsen und dann hat man kaum Zeit dafür. Also es war
95 wirklich schwierig, darauf zu reagieren.^{3.7; 3.7.1} Noch dazu sind diese /. Dieser Wechsel war am
Anfang auch ganz schwierig. Immer dieses, wenn die Kinder wieder zurückkommen oder
rausgehen müssen, ist immer ein Riesentrubel. Mit der Zeit hat sich das dann schon beruhigt.
Also die Kinder gewöhnen sich da schon daran. Das geht dann mit der Zeit, da musste dann die
Deutschförderklassenlehrerin nur noch in der Tür stehen und sie wussten schon, okay ich packe
100 mein Federpennal ein und gehe ganz leise zur Tür und gehe einfach mit ihr mit ja. (...) Ja.^{3.6; 5.5}

I: Und inwiefern wirkt sich die Anwesenheit der SchülerInnen aus der Deutschförderklasse auf Ihre Unterrichtsgestaltung aus?

105 G: (...) Naja dadurch, dass bei uns alle Kinder eigentlich Deutschförderung brauchen, wirkt
sich die Anwesenheit dieser Kinder nicht besonders aus, weil wir SOWIESO immer auf
Deutschförderung eingehen müssen.^{3.1.14.1}

I: Okay und wie sieht Ihr Unterricht im Allgemeinen aus? Von den Methoden oder Sozialformen?

110 G: Also (...) (kurzes lachendes Schnauben) ganz unterschiedlich. Aber am Anfang haben wir
sehr viel so gemeinsam gemacht, das heißt im Klassenunterricht. Es waren Gruppenarbeiten
nicht wirklich möglich. Das heißt, wir haben immer alles alle gemeinsam erarbeitet und SEHR
oft in Sprechchören und die Kinder nachsprechen lassen, dass sie ganze Sätze sprechen. (...)
Und dann immer wieder Einzelarbeitsphasen. Gruppenarbeit hat bis jetzt noch nicht so gut
funktioniert, weil sie noch nicht so gut miteinander kommunizieren konnten.^{3.1; 3.1.1} Und wir
sind eine Integrationsklasse. Das heißt, bei uns arbeiten viele Kinder individuell. Also wir
115 haben oft Freiarbeitsphasen, wo jeder was Anderes macht ja.^{3.10} Was für uns ganz wichtig ist
in der Klasse sind so diese Morgenrituale in der Früh, das Datum, das Wetter, den Tagesplan.
Da merkt man dann auch, das sind Dinge, die können die Kinder jetzt auch schon. Dinge, die
man jeden Tag auf Deutsch wiederholt, das funktioniert dann mit der Zeit wirklich gut. Sonst
sind wir in einer 1. Klasse. Das heißt, bei uns ist jede Woche wird ein Buchstabe erarbeitet, wir
120 haben jetzt nicht so den klassischen Buchstabentag, aber wir haben so am Anfang der Woche
immer zwei Stunden Stationenbetrieb.^{3.1} Da sind sie dann schon in Kleingruppen. Das
funktioniert jetzt auch schon immer besser. Wir sind auch immer zu zweit. Wir sind immer
zwei Lehrer. Das heißt, wir können die Kinder auch aufteilen. Ich stelle mir das sehr schwierig
vor, wenn man nur alleine ist und viele Kinder hat, die nicht so gut Deutsch sprechen.^{3.12} Ja,
125 ansonsten sehen Sie eh da in der Klasse, da haben wir hängen „der“, „die“, „das“ und die Zahlen
und halt wir versuchen auch viel bildlich irgendwie darzustellen, auch unseren Tagesplan. (...)
Ja.^{3.1}

I: Okay. Und wie wirken sich die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen auf die Leistungserwartungen aus, die Sie an die SchülerInnen stellen?

130

G: Also das merkt man sofort. Manche Kinder haben einfach bessere Voraussetzungen von Zuhause und andere werden zuhause nicht so gefördert und das fällt natürlich sofort auf, wer sich dann leichter tut.^{1.14.1}

135

I: Ist das allgemein oder sieht man da auch die Trennung zwischen Deutschförderklassenkindern und Kindern aus /?

140

145

G: Nein, es ist allgemein. Also diese Trennung zwischen Deutschförderklasse haben wir nicht gesehen ja.^{1.14.1} Es waren wirklich Kinder in der Deutschförderklasse, wo wir das Gefühl gehabt haben, da wird zuhause schon sehr viel gemacht ja. Die haben halt vielleicht einfach weniger Deutsch zuhause gesprochen, weil ihnen die Muttersprache auch wichtig ist, was ich auch okay finde ja. Und DIESE Kinder, das merkt man dann schon. DIESE Kinder, die von zuhause viel Unterstützung haben, GUTE Lernvoraussetzungen haben, gute gefestigte Kinder sind, auch psychisch, denen reicht ein Jahr Deutschförderklasse. Also ich denke da speziell an einen Buben. Der konnte am Anfang fast nicht Deutsch. Jetzt war er ein Jahr dort in der Deutschförderklasse und jetzt hat er bei der Testung ein „Ausreichend“ bekommen, also er kann jetzt ausreichend Deutsch, er darf in der Klasse bleiben. Der konnte das alles so richtig aufsaugen, was dort gemacht wurde. Andere Kinder, die zuhause nicht so viel Unterstützung erfahren und einfach nicht so gute Lernvoraussetzungen haben, ja die hören sich das an in der Deutschförderklasse, aber da geht nichts weiter. Also da bringt das nicht wirklich viel. Das merkt man schon.^{8.10}

150

I: Okay. Manche Ihrer SchülerInnen verfügen über ungenügende Deutschkenntnisse. Wie wirkt sich das auf die Kommunikation und Interaktion im Unterricht aus?

155

160

165

G: Das ist ganz unterschiedlich. Also wir haben jetzt, die MIKA-D Testungen waren jetzt gerade bei uns. Und laut denen haben wir noch ZWEI Kinder, die ungenügende Deutschkenntnisse haben im Moment. Die anderen mangelhaft. Davon ist mit einem die Kommunikation sehr SCHWIERIG, weil er oft dann auch Dinge falsch versteht, sich ärgert deswegen, gleich beleidigt ist, sich unfair behandelt fühlt, OBWOHL er es einfach nur falsch verstanden hat, was zu tun ist. Außerdem sich selbst nicht so gut ausdrücken kann, dann oft aggressiv wird. Aber ich muss dazu sagen, bei dem Schüler sind auch andere Dinge dahinter. Also es ist nicht nur die deutsche Sprache, da sind auch andere Schwierigkeiten in der Familie und so weiter. Aber sicher das Deutsch spielt da auch eine große Rolle, warum er auch oft aggressiv ist und so. (...) ^{4.8.1} Und der andere Schüler, der hat auch unzureichende Deutschkenntnisse, aber bei dem ist es eher wegen der Grammatik. Da klingt einfach jeder Satz falsch, den er sagt, aber er kann sich verständigen, er hat einen ausreichenden Wortschatz. Das heißt in der Verständigung gibt es keine Probleme. Und da wirkt sich das eigentlich kaum aus auf die Interaktion.^{4.8}

I: Okay. Falls Verständnisschwierigkeiten auftreten, wenden sich die Kinder an Sie beziehungsweise an den Kollegen oder helfen sich die SchülerInnen gegenseitig?

170

G: Beides. Also manchmal reden sie dann auch in der Muttersprache, weil wir eben so zwei große Sprachgruppen haben. Die helfen sich dann schon gegenseitig^{4.4}, wobei das am ANFANG schwierig war. Sie konnten am Anfang nicht so schnell umschalten, wenn wir ein Kind gebeten haben „Bitte erkläre das dem anderen Kind auf Türkisch“, konnte er das gar nicht. Er konnte dann in dem Moment nicht umschalten, jetzt türkisch sprechen^{4.2}, weil am Anfang

175 war für sie Schule wirklich nur deutschbehaftet, so glaube ich war das.^{4.3} Mittlerweile reden sie schon mehr in der Muttersprache und können auch anderen Kindern was erklären.^{4.4} Aber meistens ist die Tendenz schon, dass sie zu uns kommen und, dass wir es ihnen erklären.⁴

I: Bezüglich der Erstsprachen. Welchen Stellenwert haben die Erstsprachen der Kinder im Unterricht?

180 G: Also bei uns in der Schule haben die Erstsprachen einen hohen Stellenwert.^{4.6} Wir haben auch zwei Muttersprachenstunden pro Woche, wo es MÖGLICH ist, für die Sprachen, wo wir Muttersprachenlehrer haben. (...) ^{1.4} Im Unterricht selbst, im Klassenunterricht, ist bei uns Unterrichtssprache DEUTSCH und es wird NUR in die Erstsprache gewechselt, wenn es wirklich wichtig ist, irgendwas zu erklären, oder wenn es gerade interessant ist, wie dieses Wort jetzt in der Muttersprache heißt.^{4.4} In der Pause ist es aber den Kindern bei uns freigestellt. Sie reden fast immer Deutsch, aber wenn sie in der Muttersprache reden, sagen wir auch nichts, ist auch in Ordnung für uns.^{4.2} (...) Die Kinder kamen in die Schule und hatten das Gefühl, sie dürfen die Erstsprache nicht sprechen.^{4.7} So hatte ich das Gefühl, aber mit der Zeit haben sie bemerkt, nein, es ist, wir schätzen das eh wert und es ist für uns auch okay, wenn sie in ihrer Muttersprache sprechen.^{4.6}

190 I: Okay. Und inwiefern wirken sich die kindlichen Sprachvorbilder in Deutsch auf das Sprachverhalten der SchülerInnen der Deutschförderklasse aus?

195 G: Dieser Aspekt fällt bei uns einfach weg, weil wir wirklich kein gutes kindliches Sprachvorbild haben, weil bei uns alle deutschförderwürdig sind. Das ist /. Wir sind eigentlich die einzigen Sprachvorbilder, die zwei Lehrer. Natürlich es gibt manche Kinder, die können ein bisschen besser Deutsch, da schauen sich die anderen schon was ab, aber eher wenig. Also das sehe ich bei uns als keinen großen Aspekt. Das stelle ich mir in Regelklassen toll vor, wo es VIELE Kinder gibt, die gut Deutsch sprechen können, dann lernen die sicher viel von den anderen. Dann finde ich die Deutschklasse noch viel sinnloser (lacht) als bei uns. Bei uns ist es auch schon sinnlos, aber dort dann noch mehr ja, weil dieses Sprachvorbild ist eigentlich das Beste denke ich mir, wovon die Kinder lernen können.^{4.5}

200

I: Okay. Durch die separate Beschulung werden manche Lernende zeitweise /.

G: (Störung) Jetzt nicht.

I: Werden manche Lernende zeitweise von Ihrem Unterricht herausgenommen. Wie wirkt sich das auf das Unterrichtsgeschehen aus? Also das haben Sie ja eben beschrieben.

205 G: Ja. Also das war natürlich für die Kinder /. Wir wollten, hatten trotzdem den Anspruch, die Kinder sollen jetzt auch den Stoff der ersten Klasse ein bisschen mitmachen, weil sonst müssen sie die Klasse wiederholen. Das heißt, wir haben versucht, auch in der Deutschklasse die Buchstaben miteinzubauen, dass sie parallel immer so ein bisschen mitlernen und wenn sie dann zurückkommen in die Regelklasse, irgendwie das weitermachen können dann.^{8.1; 8.2}

210 I: Also Sie hatten auch regelmäßigen Austausch mit der Lehrperson aus der Deutschförderklasse?

G: Die ganze Zeit, ja.^{3.4} Sie hat immer denselben Buchstaben wie wir auch gemacht, nur halt mit mehr Sprachübungen dazu.^{3.3} Nur Mathematik ging sich halt in der Deutschförderklasse gar nicht aus. Die haben einfach nur Deutsch gemacht. Deswegen haben wir dann für

215 Mathematik DIE Regelung gefunden, dass wir die Kinder in eine extra Förderstunde
genommen haben. Alle Deutschklassenkinder sind zwei Stunden pro Woche in eine
Förderstunde zu uns gekommen, um Mathematik ein bisschen nachzuholen und weiter zu
machen.^{8.3} Die Eltern hatten auch die große Sorge „Uh mein Kind muss wiederholen, wenn es
220 jetzt in die Deutschförderklasse geht, können wir Mathematik irgendwie ZUHAUSE mit den
Kindern weitermachen.“^{2.1} Das heißt, wir haben dann immer Hausübungen gegeben, dass sie
auch zuhause in Mathematik vorankommen.^{8.3}

I: Waren die zwei Förderstunden zusätzlich zum Unterricht, also am Nachmittag?

G: Ja, genau. Im Rahmen eines Förderprogramms, wo WIR Lehrer entscheiden können, welche
225 Kinder wir mit reinnehmen in die Förderung, haben wir uns eben für die Deutschklassenkinder
entschieden.^{8.3}

I: Okay. Wie haben die SchülerInnen auf die Trennung reagiert?

G: Eben am Anfang war dieses „Ja, das sind die schlechten Kinder, die da hingehen müssen“,
das konnten wir dann irgendwie auffangen. Dadurch, dass es ihnen in der Deutschklasse gut
gefallen hat, sind die Kinder dann schon gern mitgegangen^{6.3}, außer der eine Schüler, dem es
230 eben zu viel war. Also den konnten wir auch nicht mehr dazu bewegen, dass er mitgeht. Der
wollte einfach da bleiben.^{6.9} Und die anderen Kinder haben dann so ein bisschen darauf reagiert,
dass sie auch mitgehen wollten. Also sie wollten einfach immer sehen: „Was machen die dort?“
und „Können wir da nicht auch hingehen?“ und „Warum müssen die jetzt weg und wir nicht?“
Ja. (...) Ja.^{6.5}

235 I: Okay. Wie ist die, wie sieht die Sitzordnung in Ihrem Unterricht aus, wenn alle SchülerInnen
da sind?

G: Wir haben die Sitzordnung in diesem Schuljahr glaube ich monatlich gewechselt (lachendes
Schnauben), weil wir einfach ausprobieren wollten, was das Beste für die Kinder ist und wir
sind beide in unserem ersten Dienstjahr, also hat man noch nicht so viel Erfahrung. Wir haben
240 am Anfang Sitzgruppen gehabt, das hat nicht gut funktioniert, weil sie so laut waren und einfach
sich nicht auf den Unterricht konzentrieren konnten. Dann hatten wir Reihen und alle frontal.
Das war dann gut für eine Zeit lang, damit einfach ein bisschen Ruhe einkehrt. Und jetzt sind
wir dann über ein paar frontal, Sitzgruppen, gemischte Formen zu einem Kreis oder U
gekommen, so wie wir es jetzt haben, und das ist für uns im Moment die idealste Form, weil
245 sich alle Kinder anschauen können und trotzdem alle zur Tafel schauen können.^{3.1} Und wir
hatten auch jetzt im zweiten Semester, wo die meisten Kinder schon wieder zurückgekommen
sind aus der Deutschförderklasse, hatten wir GROSSE Probleme, was die Klassengemeinschaft
betrifft. Also wir hatten ANDAUERND Streitigkeiten, also SO schwierig die Klasse irgendwie
zusammenzuhalten. Wir haben nur noch soziales Lernen gemacht gefühlt, weil einfach viele
250 Konflikte da waren. Jetzt nicht unbedingt zwischen den Deutschklassenkindern und den
anderen, aber generell die Stimmung in der Klasse war sehr unruhig. Man hat einfach gemerkt,
da ist kein Klassengeist da, kein Zusammengehörigkeitsgefühl im insgesamten. Und deswegen
haben wir uns dann auch für diese Sitzordnung entschieden und seit wir das jetzt haben so, wo
sich alle Kinder anschauen können, ist es auch viel besser geworden.^{7.5}

255 I: Okay. Konnten Sie anhand dieser Trennung irgendwelche Entwicklungen beobachten?
Gruppenbildungen, Freundschaften?

G: Mhm. (bejahend) Ja. Also als noch alle fünf Kinder in der Deutschförderklasse waren, haben DIE zu fünf schon meistens auch in der Pause dann gespielt oder immer zwei, zwei und zwei, aber immer DIE gemeinsam, die in der Deutschförderklasse waren. Die haben eher wenig mit anderen Kindern gespielt. Das hat sich jetzt, hat sich das Gott sei Dank wieder aufgelöst. Jetzt spielen sie auch mit anderen^{7.2}, aber ein Bub hatte dann so in der Umstellungsphase, wie er dann zurückgekommen ist aus der Deutschförderklasse, hatte er dann das Gefühl, er hat GAR keine Freunde mehr. Also da kam er dann wirklich zu uns und das war wirklich in der Zeit, wo er dann nicht mehr in die Deutschförderklasse gehen konnte oder musste, und hat gesagt „Ich habe überhaupt keine Freunde in der Klasse“, dabei ist das der allerliebste Bub bei uns in der Klasse, den jeder gern hat, aber er SELBST für SICH hatte das Gefühl, ich habe keine Freunde. Das haben wir dann mit ihm besprochen und irgendwann hat er dann verstanden „Nein, das sind eh meine Freunde, weil sie spielen ja mit mir“ und so, aber er selbst hatte dieses Gefühl.^{7.6}

I: In welcher Form wirkt sich die Trennung auf die Motivation der SchülerInnen aus?

G: (...) Also da konnte ich jetzt nicht wirklich was beobachten, dass es sich auswirkt, außer bei dem einen Schüler, der eben dem der soziale Aspekt der Deutschförderklasse zu viel war. Der hat die Arbeit komplett verweigert in der Deutschförderklasse. Der hat dort nichts gemacht, also war null motiviert. Bei den anderen konnte ich da jetzt nicht wirklich was beobachten.^{6.9}

I: Okay. Konnten Sie beobachten, dass sich die Kinder miteinander vergleichen?

G: Ja, ich meine, sie vergleichen sich ständig, aber jetzt nur in Bezug auf die Deutschförderklassenkinder?^{7.4}

I: Genau, ja.

G: (...) Nein. (...) Nichts Spezielles.^{7.4}

I: Okay. Ein Ziel des neuen Deutschfördermodells ist, dass die außerordentlichen SchülerInnen möglichst rasch in ihre Regelklasse zurückkommen. Wie wird dieser Übergang mit den SchülerInnen beziehungsweise mit den Eltern kommuniziert?

G: Also mit den SchülerInnen. Da war es bei uns einfach so, dass wir von einem Tag auf den anderen dann gesagt haben „Okay, du darfst jetzt wieder bei uns in der Klasse bleiben und du kannst jetzt schon so gut Deutsch, du bleibst bei uns und gehst nicht mehr zu der Lehrerin.“
285 War vielleicht ein bisschen ein arger Cut (lacht), aber für uns war es auch das erste Mal, wir wussten auch nicht wirklich, wie wir das handhaben sollen. Und den Eltern (...) haben wir es eigentlich gar nicht wirklich kommuniziert. Eltern, mit denen wir gerade zufällig Kontakt hatten, haben wir es vielleicht gesagt, aber (...) ich glaube, das haben dann eher die Kinder den Eltern erzählt. Oder beim nächsten Elternsprechtag, der dann war, haben wir das dann erzählt,
290 aber jetzt nicht sofort.^{8.11}

I: Und wie haben die SchülerInnen den Wechsel in die Regelklasse bewertet?

G: Also am Anfang haben sie immer wieder gefragt, können sie jetzt noch zur anderen Lehrerin gehen und sie wollen noch einmal dorthin gehen und wie ist das. Und das war irgendwie verwirrend für sie, dass sie jetzt dort nicht mehr hingehen. Aber so glaube ich, haben sie schon
295 gecheckt, dass sie jetzt dort waren zum Deutsch lernen und sie haben jetzt dort viel gelernt und deswegen dürfen sie jetzt wieder in der Klasse bleiben. Dieses Bewusstsein hatten sie glaube ich schon.^{8.12}

300 I: Okay. Sie haben gesagt, der Übergang wurde nicht direkt kommuniziert. Aber wurden irgendwelche Angebote gemacht, um den Kindern den Anschluss an die Regelklasse zu erleichtern? Den sozialen Anschluss.

G: Nein, auch nicht wirklich.⁸

I: Zum Beispiel Lehrausgänge, wurden die gemeinsam gemacht oder?

305 G: Ja, die wurden von Anfang an gemeinsam gemacht. Also das haben wir nie getrennt gemacht und die Kinder kamen ja auch jeden Tag in der Früh zu uns in die Klasse, bevor sie in die Deutschförderklasse gegangen sind. Und auch so Buchstabentage oder so was haben wir auch gemeinsam gemacht mit der Deutschförderklasse.^{8.14}

I: Und wie sah die Pausengestaltung aus?

310 G: Die war extra. Also wenn die Kinder zum Beispiel für drei oder vier Stunden, fast den ganzen Vormittag, in der Deutschförderklasse waren, dann haben sie auch dort die Pause gemacht, weil das einfach in einem anderen Stockwerk war. Also es wäre nicht möglich gewesen, die Pause gemeinsam zu machen.^{8.13}

I: Okay. Können Sie noch mal kurz die Vor- und Nachteile zusammenfassen, die Sie in den Deutschförderklassen sehen.

315 G: Also ein Vorteil ist, dass man eine zusätzliche Lehrperson hat, die speziell nur auf die Deutschförderung eingeht.^{9.12} Nachteil ist, dass die Klasse in ihrem sozialen Aspekt auseinandergerissen wird und die Bildung einer Klassengemeinschaft einfach sich viel schwieriger gestaltet.^{9.5} Dann sehe ich es als Nachteil, dass die Kinder von Anfang an bewertet werden aufgrund ihrer Deutschkenntnisse und manche Kinder sich das Gefühl geben lassen mussten, sie sind jetzt schlechter als andere, weil sie noch nicht so gut Deutsch sprechen.^{9.5.2}
320 (...) Dann sehe ich auch den Nachteil, dass gerade DIE Kinder, die am schlechtesten Deutsch können, herausgenommen werden und möglicherweise von Kindern, die besser Deutsch können, nicht lernen können. Keine Vorbilder haben von anderen Kindern.^{9.5.3} Und (...) Und auch in den Pausen, so wie bei uns, nicht mal in den Pausen gemeinsam sein können.^{9.5} Und
325 ich sehe den großen Nachteil, dass es einfach dieses Jahr noch sehr schlecht organisiert war, dass auch keine Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt wurden.^{9.2; 9.1} (...) Ja, sehe ich noch irgendeinen Vorteil. (...) (lachendes Schauben) Der Vorteil ist vielleicht schon, wenn man jetzt wirklich noch GANZ schlecht Deutsch kann, dass man in einem geschützten RAHMEN so die ersten PHRASEN und so lernen kann. Es bietet vielleicht schon einen geschützteren Rahmen
330 als in der Klasse, wo andere Kinder sind, die das schon können ja.^{9.12} (...) Ein weiterer Nachteil oder was ich problematisch sehe, ist auch, dass es keine Ausbildung gab für die DeutschklassenlehrerInnen. Also das sind ja eigentlich normale Volksschullehrerinnen und Lehrer gewesen bis jetzt, und da gibt es eigentlich keine besondere Schulung für die. Also weiß ich nicht, warum DIE das jetzt irgendwie besser können sollten als ein anderer Lehrer, der in
335 der Klasse steht.^{9.2.1}

I: Okay. Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Möchten Sie noch irgendwas anbringen?

G: (...) Nein. (unv., Lachen) (00:29:20)

I: Okay, dann sage ich danke für das Interview.

340 **G:** Danke auch.

Interview mit H (00:00:00 – 00:30:22)

I: Heute ist der 22.05.2019 und ich führe ein Interview mit Person H. Sie unterrichten seit diesem Schuljahr in einer Deutschförderklasse.

H: Ja.

I: Erzählen Sie doch mal, welche Erfahrungen Sie bis jetzt damit gemacht haben.

- 5 H: Okay, also im Allgemeinen waren es sehr chaotische Erfahrungen auch. Auch ab und zu, dass ich mich von anderen Kollegen jetzt nicht allein gelassen gefühlt habe, aber dass man halt schon /. Man hat die Kinder sehr durchgemischt und man steht aber ALLEINE unten drinnen. Also man hat ja keinen Teamlehrer, der in die Deutschförderklasse kommen kann. Das ist ja so vom Gesetz her eigentlich nicht so vorgesehen.^{3.8} Wir haben es dann an der Schule so gelöst, weil eben alle gemerkt haben, wenn du die ganzen Schulstufen durchgemischt hast, dass halt
10 ab und zu ein Muttersprachenlehrer auch zu mir kommt^{1.12}, weil bei uns ist es auch so, dass wir keinen Raum hatten. Und wir haben unten den Hort drinnen.^{1.3} Hat das die ____ (anonymisiert) schon /.

I: Ja.

- 15 H: (unv. 00:00:48) Ja, wurscht. Und jedenfalls bin ich halt unten in dem Stock gewesen, und da ist sonst keine Klasse am Vormittag und dann war ich halt meistens allein, habe nicht auf das Klo gehen können und so. Wenn du DA irgendwo bist, kann ja zwischendurch mal ein anderer Lehrer kurz reinschauen, dass du eben auch deinen Bedürfnissen nachgehen kannst.^{3.8} Und dann ist eben der Muttersprachelehrer ab und zu runtergekommen und das hat mir dann schon sehr geholfen^{1.12}, vor allem, weil auch bei den Schulstufen /. Du hast ja Grundstufe 1 und
20 Grundstufe 2. Und während du mit der Grundstufe 1 zum Beispiel Buchstaben erarbeitest, was machst du mit Grundstufe 2, die schon schreiben kann. Also die haben ja schon schreiben können, die brauchst du ja nicht alphabetisieren^{1.14.1} und das war halt dann für mich immer die schwierigsten Stunden, weil irgendwelche Arbeitsblätter hin, das musst du ihnen ja auch
25 erklären, was müssen sie machen, weil sie es ja auch nicht gleich verstehen. Also das war so schon die größte Herausforderung, dass man da wirklich ALLE GEZIELT fördern kann sozusagen. Ja.^{3.10}

I: Wie viele SchülerInnen waren in der Deutschförderklasse?

H: Um die 16 waren es.^{1.13}

- 30 I: In der Deutschförderklasse?

- H: Genau. Und es waren die meisten von der 1. Klasse, weil die mussten ja alle die a.o. sind. Es waren zwei aus der 4. und zwei aus der 3. Klasse. Und aus der 4., 3. waren eben Quereinsteiger mit null Deutsch, aber konnten schon schreiben.^{1.14; 1.14.1} Und die aus der ersten Klasse, ja mit denen hast halt ganz von vorne angefangen, weil du ja parallel zur
35 Klassenlehrerin sozusagen Buchstaben eingeführt hast und dann so Lernwörter. Und das habe ich ja genau gleich in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern gemacht. Und während ich das mit den einen gemacht habe, war halt Grundstufe 2 /. Musste ich dann halt mit Arbeitsblättern passend zum Thema, wenn wir gerade gemacht haben, weiß nicht, also „Ich“, „Das bin ich“, dann habe ich ihnen da dazu dann so Übungssätze und so, dass sie halt Schreibübungen haben.
40 Aber es ist halt schon die Einführung war da immer das Schwierigste. Wenn es dann mal rennt,

wenn die dann beschäftigt sind, wissen, was sie zu tun haben, dann geht es eh, aber am Anfang nach der Pause jetzt einmal da, die müssen mal leise sein, dann die, das war schon bisschen schwierig zum Organisieren und Durchführen, aber ja.^{3.10}

I: Wie war die Klasse zusammengesetzt?

45 **H:** Also es waren, ich glaube, es waren an die 15. Nein, es waren mehr als 16, weil es waren schon allein 1. Klasse – Kinder, waren es an die 15, wo wir dann wie gesagt den einen wieder zurück. Und vier Quereinsteiger waren es ganz am Anfang, aber das ändert sich auch im Laufe des Jahres, weil ja neue Schüler dazu kommen.^{1.13; 1.14} Andere eben wie wir bei dem gemerkt haben, dass das einfach, weil es ein Vorschulkind ist, er das unten nicht SCHAFFT, weil es ist
50 alles neu für ihn, dann das System Schule, dann die 1. Klasse, da geht es ja auch um Regeln, wie dass er sich halt da in den ganzen Klassenverband einlebt und das war halt für ihn immer schwierig, wenn er so rausgerissen worden ist. Und das hat er halt dann /. Das hat man richtig gemerkt, wenn er überfordert war, dann hat er zum Schreien angefangen und so^{6.8} und wenn ich da allein unten stehe, war es halt für mich dann schwierig, damit umzugehen.^{3.8}

55 **I:** Und an Ihrer Schule gab es EINE Deutschförderklasse oder?

H: Mhm genau, es gab nur eine Deutschförderklasse, weil sich das eben ausgegangen ist. Weil es gibt ja bei den Deutschförderklassen oben kein Stopp sozusagen, wir können ja bis zu ja.^{1.7; 1.13} Und vom Platz her ging bei uns auch nicht mehr. Weil es gibt ja auch viele Schulen, die haben das dann integrativ gelöst, aber uns ist eben vom Hort, dass wir das unten, die Räume
60 mitbenutzen dürfen, und dann hatte ich unten einen Raum, aber es ist halt nicht die optimale Lösung, weil die haben auch keine Schultische. Die haben halt so, das ist ein Sonderhort, der am Nachmittag hat der Unterricht. Und das ist halt mehr so wie ein Kindergarten eingerichtet. Also es war nicht wirklich eine schulische Lernumgebung für die Kinder da unten. Da war ganz viel Spielzeug. Ich durfte an die Wände nichts hängen, weil auch dieses wie sagt man da visuelle
65 Lernen, dass sie immer wieder hinschauen können, weil da gibt es ja so viel bei Deutschförderklassen mit der, die, das – Wände und alles Mögliche. Ich durfte dort NICHTS, hatte einen Rollwagen, also das war alles überhaupt schwierig bei uns da. Also ja, genau. Das sind so die Erfahrungen, was am meisten hängengeblieben sind. (lachendes Schnauben)^{1.3; 3.5; 3.7}

70 **I:** Und können Sie die Reaktionen der Eltern beschreiben?

H: Am Anfang bei dem Elternabend, bei dem ganz ersten, wo es geheißen hat Deutschklasse, war ich leider noch nicht an der Schule. Also da war ich noch nicht dabei.^{2.1} Ich habe auch relativ spät erfahren, also wie ich dann da war im September, dass ich die Deutschklasse machen werde und habe dann dementsprechend, eh auch wie die Kollegin schon gesagt hat,
75 nicht wirklich Fortbildungen dazu gehabt. Das war ja auch, die Fortbildungen fanden dann unter dem Jahr statt, wo ich mir dann auch gedacht hab, naja jetzt ist es ein bisschen spät und auch relativ gegen, also erst Anfang des Jahres mit Jänner haben wir dann wirklich so intensive Workshops begonnen^{1.6}, aber davor war ich halt wie ins kalte Wasser geworfen, da sind deine Kinder, du gehst da runter und ja. Das und das muss erreicht werden und viel Spaß (lachend).
80 Also es war nicht leicht.^{3.8}

I: Wie lange üben Sie Ihren Beruf bereits aus?

H: Seit zwei, also jetzt das zweite Jahr. Davor war ich an einer anderen Schule und war als Teamlehrerin eingesetzt.¹

85 I: Okay. Zur Unterrichtsgestaltung. Die SchülerInnen besuchen die Deutschförderklasse, um durch intensive Förderung /.

(Störung)

I: Um durch intensive Förderung die Unterrichtssprache Deutsch zu erlernen. Wie gestalten Sie Ihren Unterricht, um dieser Anforderung gerecht zu werden?

90 H: Es war halt sehr viel mit Bildern, sehr viel mit Sprachanlässen. Dann sehr viele Rituale. Also am Anfang fast jeden Tag habe ich gemacht „Wie geht es dir?“, „Welcher Tag ist heute?“, „Wie ist das Wetter?“ Auch wenn so Kalender, ich weiß erst später in der Schullaufbahn kommt, aber für mich war das schon wichtig, dass wir jeden Tag also „Welcher Tag ist heute?“, „Wie ist das Wetter?“, „Wie geht es dir?“ Dann habe ich das zuerst einmal mit Bildkärtchen eingefügt und dann sind ja auch schon viele Stunden einmal draufgegangen mit dem Üben von
95 den Wörtern, weil das war ja auch für viele neu, dass sie sagen können „Mir geht es gut“ oder „Ich bin traurig“ oder „Ich bin müde“. Dass sie das verstehen, da waren ja auch eigentlich viele Übungsstunden schon dahinter. Wir haben das dann ich glaube so nach einem Monat oder so, war dann wirklich, dass ich es ohne den Bildkärtchen hab machen können. Davor brauchst du halt schon IMMER die Bildkärtchen, weil ihnen die Begriffe auch neu sind. Dann waren /. Es
100 gab halt so Themen immer wochenweise oder auch eben länger, wenn wir nicht fertig geworden sind mit dem Ganzen^{3.1.1}, weil sehr viel Zeit draufgegangen ist mit dem Alphabetisieren^{3.9}, wo ich persönlich halt der Meinung bin, dass das eigentlich in der Klasse hätte gemacht werden können genauso mit allen anderen Kindern, weil die meisten aus der ersten Klasse waren eben bei mir unten. Dann haben oft die Klassenlehrer weniger Kinder gehabt als ich unten^{1.13}, und
105 die machen ja das sowieso auch in der Klasse. Also habe ich nicht ganz, also das ist für mich so nicht nachvollziehbar, warum man die Kinder in der Deutschklasse alphabetisieren muss, weil das ist ja auch nichts wirklich viel Sprachbasis sozusagen da, das ist einfach das trockene Erlernen der Buchstaben und das hätten sie meiner Meinung nach in der Klasse eigentlich auch machen können.^{3.9} Und sonst war es immer so, dass wenn wir ein Thema erarbeitet haben, viel
110 mit Bildkärtchen, am Arbeitsblatt ist immer relativ wenig gestanden, weil da eben viele auch noch nicht lesen haben können. Und immer wieder Wiederholen der Begriffe und so Sprach-, so Wortwiederholungsspiele, ich weiß nicht, wie genau die heißen, mit so Fliegenklatschen und mit What’s missing und Stille Post und bei den Gefühlen zum Beispiel dann wirklich auch in dieser Gefühlsart SAGEN, dann Begriffe pantomimisch darstellen. Also es war halt wirklich
115 der Fokus, dass sie viel sprechen. Das ist halt natürlich klar eigentlich bei der Deutschklasse, aber.^{3.1.1}

I: Und von den Sozialformen?

120 H: War es eigentlich (...) MEISTENS Einzelarbeit. Also wenn, haben wir eben zuerst das gemeinsam erarbeitet und dann eben mit Spielen /. Aber es war ja eigentlich auch nicht viel Arbeitsblatt. Wie war denn das eigentlich. Es kommt darauf an. Es war auch bunt durchgemischt, weil ich habe dann auch oft die Grundstufe 1 mit der Grundstufe 2 zusammengemischt, dass eben so die Gruppen gemischt sind oder ich habe auch die Bildkärtchen zum Beispiel zum /.^{3.1}

(Störung)

125 H: Bildkärtchen zum Haus und dann haben wir eben die Räume gemacht, die Stockwerke und während ich dann die anderen Kinder alphabetisiert habe, habe ich zum Beispiel auch den 3.,

4. Klassen-Kindern einfach das Material, das Lernmaterial gegeben, also dieses Bildkärtchen, und sie haben eben selber diese Häuser zusammenbauen und damit spielen und wiederholen.^{3.10}

130 Also es war bunt durchgemischt, es war Gruppenarbeiten und Plenum ja. Also alle gemeinsam, weil viel alleine machen, kann man sie ja nicht lassen, sie verstehen ja nicht. Wenn du es ihnen zwar vorher erklärst, aber so auf sich alleine gestellt, glaube ich, wäre das nicht möglich gewesen, vor allem weil es viele 1. Klasse-Kinder waren. Für die war ja das ALLES neu und dann noch, ja und jetzt in der Gruppe, das war /. Nein, unmöglich.^{3.1}

I: Und welche Leistungserwartungen haben Sie an die SchülerInnen gestellt?

135 H: Leistungserwartungen. Ich war eigentlich /. Ich bin mit wenig Erwartungen in das Ganze gegangen, weil ich eben auch nicht gewusst habe, was mich erwartet, also wie ich mir das Ganze vorstellen kann. Ich habe zwar gewusst, so und so ist es, das sollst du erreichen, aber ich war da eigentlich sehr offen für das Ganze, was da dann wirklich. Also ich habe jetzt auch nicht viele Leistungsüberprüfungen oder so, weil bei den Buchstaben, beim Alphabetisieren habe ich
140 mich dann eh mit den Klassenlehrern zusammengesprochen, wie sie halt sonst so mitkommen in der Klasse und ob das sitzt, aber so wirklich Leistungsüberprüfungen, wie du in der Klasse machst, habe ich unten eigentlich gar nicht gemacht. Weil du merkst es ja dann eh auch, wenn du über die Sachen sprichst, ob sie jetzt endlich diese Wörter auch sich gemerkt haben oder nicht. Also sonst richtige Erwartungen waren da nicht, nein.^{3.11}

145 I: Okay. Die Deutschförderklasse besuchen ausschließlich SchülerInnen, die über ungenügende Deutschkenntnisse verfügen. Wie wirkt sich das auf die Kommunikation und Interaktion im Unterricht aus?

H: Ja es ist halt sehr viel mit Mimik, Gestik und Bewegungen. Weil mich haben auch immer zuhause alle gefragt „Na wie machst du es?“ Sage ich, irgendwie verstehen sie es eh, du musst
150 es ihnen halt wirklich mit ZEIGEN und beispielhaftes Vormachen, also du musst ihnen das wirklich /. Aber so wirklich PROBLEMATISCH, weil alle gesagt haben „naja, die verstehen dich ja nicht“, war es jetzt nicht. Also wenn ich dann das erklärt habe, haben schon alle gewusst, was zum tun ist. Ich meine, du kannst jetzt nicht so wie in der Klasse das einfach, das ist eh klar, aber das kannst du in einer 1. Klasse auch nicht, da musst du auch alles erst einmal zeigen
155 und wie machen wir und wie tun wir und ein Beispiel an der Tafel. Aber dann haben sie es eigentlich auch alle gut verstanden. Natürlich verwendet man auch eine eher einfachere Sprache, aber das war immer ausreichend eigentlich.^{4.1}

I: Okay. Und bei Verständnisschwierigkeiten. Haben sich da die SchülerInnen an Sie gewandt oder haben sich die SchülerInnen auch gegenseitig unterstützen können?

160 H: Ja, auch gegenseitig. Also ich war auch jetzt nicht so, dass ich gesagt habe, sie dürfen nicht in ihrer Muttersprache miteinander sprechen. WÄHREND dem Unterricht nicht, außer man muss eben was wem erklären, weil er es nicht verstanden hat^{4.4}, aber sonst war mir halt wichtig, während dem Unterricht wird sonst, wenn man zum Beispiel „Darf ich mir den“, weil das sind ja auch so Phrasen „Darf ich mir bitte den und den Stift ausborgen“ oder so, das macht man ja
165 auch alles. Und da war mir immer sehr wichtig. Oder „Darf ich bitte auf die Toilette gehen“, das war immer nur ein „Klo“ oder so und ich habe immer gesagt „Nein“. Ich habe ihnen immer den Satz vorgesagt, eben auch so oder „Bitte das Fenster öffnen“, oder wenn sie spielen wollen, dass sie mir wirklich den Satz schön „Darf ich bitte spielen gehen“, das war halt mir auch sehr wichtig.^{4.1;4.3} Und sonst sind sie untereinander, haben sie /. In den Pausen war es mir dann egal.
170 Also da habe ich gesagt „Ihr könnt gerne in eurer Muttersprache sprechen“. Weil man ja auch sagt, das ist der Grundbaustein um das Erlernen einer neuen Sprache, deswegen, auch wenn es

dann jemand GAR nicht verstanden hat, habe ich dann schon gesagt „Ja bitte, kannst du es ihm bitte erklären“, wenn das das andere Kind verstanden hat ja.^{4.4}

I: Und wie war die Situation für Sie als einziges Sprachvorbild der Sprache Deutsch?

175 **H:** (...) Ich meine, für mich war es einfach wichtig, ich habe gar nicht so darauf geachtet, ob ich irgendwie Fehler mache oder irgendwie, weiß nicht grammatikalisch jetzt super korrekt spreche, für mich war einfach wichtig, dass ich VIEL spreche, dass die Kinder viel DEUTSCH hören, dass ich ihnen es oft vorsage und, dass sie es eben auch sagen, auch wenn sie dann /. Das eine Mädchen zum Beispiel, das ist so oft auf die Toilette gegangen, da war das eben mit
180 dem Wc oder Klo, wo ich dann wirklich jedes Mal /. Und dann ist sie wirklich bei mir gestanden und ich habe darauf beharrt, dass sie das wirklich korrekt sagt. Ich mein, irgendwann kann sie es dann eh auch anders sagen, aber sie war dann auch so stolz, wie sie richtig sagen hat können „Darf ich bitte auf die Toilette gehen“ mit so einem Grinsen, das ist halt dann auch ja schön (lachend).^{4.1;4.5}

185 **I:** Durch die separate Beschulung werden die Lernenden zweitweise von ihrer Regelklasse herausgenommen. Welche Auswirkungen hatte diese Trennung auf die SchülerInnen der Deutschförderklasse?

H: Ich glaube, dass es für sie eben, weil auch 1. Klasse und System Schule gewöhnen, dass es für sie schon schwierig war am Anfang und viele WOLLTEN auch gar nicht. Also vor allem
190 die was jetzt was sich herausgestellt haben als Vorschulkinder. Da haben sie zum Beispiel oben in der anderen Klasse oft geweint, das eine Mädchen, was jetzt aber wirklich die 1. Klasse noch mal auch machen muss, weil sie einfach nicht gehen wollte, weil sie halt natürlich sich auch gedacht hat, naja warum muss ICH jetzt gehen und das war halt dann schon auch oft schwierig, sie dann alle zu motivieren, weil halt manche schon gar nicht raus wollten.^{6.9} Und sonst, ich
195 glaube auch, dass es für sie schwierig ist, weil sie /. Es sind ja doch zwei verschiedene Klassenverbände, dann hat man den Verband in der Deutschklasse und noch in der Regelklasse. Und ich glaube, dass das schon auch dann am Anfang schwierig ist, wo darf ich jetzt was, weil es ist ja auch nicht jeder Lehrer gleich. Bei dem einen Lehrer reicht es, wenn sie ich weiß nicht irgendein Zeichen machen, dass sie auf das Klo gehen dürfen und mir war halt schon wichtig,
200 dass sie es SAGEN. Und wenn sie dann das Zeichen bei mir gemacht haben, habe ich mich nicht ausgekannt, weil ich nicht wusste, was wollen sie jetzt von mir. Also ich glaube, dass das für sie da auch schwierig war, bei WEM darf ich jetzt WAS, dass sie das sich gut merken konnten und dann auch so anwenden.^{6.7} Und so vom Sozialen her weiß ich es leider nicht, weil ich ja nicht die anderen Stunden in der Regelklasse mitbekomme. Da weiß ich ja dann nicht,
205 wie waren sie denn da, haben sie da trotzdem Freundschaften geschlossen oder so, das weiß ich ja nicht, weil da waren sie ja dann bei der Klassenlehrerin wieder zurück, aber ja.⁷

I: Und haben Sie beobachten können, wie die Stimmung beim direkten Klassenwechsel war?

H: Am Anfang natürlich auch war es, ach so die Stimmung, das war unterschiedlich von Kind zu Kind. Wie gesagt, die manchen haben geweint, andere haben sich gefreut, andere haben gar
210 keine Reaktion gezeigt, für die war das halt, die waren schon vorbereitet, sind gesessen mit der Schultasche, haben schon gewusst, jetzt werden sie abgeholt, also. Aber es war halt am Anfang natürlich chaotisch und sie haben sich nicht ausgekannt, aber dann wie sich das ganze eingespielt hat ja.^{5.5} Und dann hat sich auch dieses Jammern und „Ich will nicht“ und „Warum muss ich gehen“ und „Warum dürfen die bleiben“, weil sie fühlen sich ja dann schon irgendwie,
215 naja wieso muss ich jetzt gehen und mein Sitznachbar darf in der Klasse bleiben.^{6.2} Vor allem wie erklärst du es ihnen. Wir haben es halt dann versucht, am Anfang so „Und was ganz Tolles

und du darfst mit der ____ (anonymisiert) mitgehen und sie zeigt dir unten das und das.“ Also das war halt dann schon. Wir haben es versucht, ihnen irgendwie so positiv zu verkaufen, weil halt viele nicht gehen wollten.^{5.1} Und unten ja, sie sind halt auch reingekommen, weil das so
220 ausgeschautes hat wie so ein Kindergarten eher. Sie sind reingekommen und wollten dann spielen gehen. Und wenn ich dann gesagt habe „Naja nein, wir machen genauso Stunde wie in der Klasse“ war dann halt auch immer so ein „mmh und wir dürfen spielen“ und so. Also war schwierig, schwierig am Anfang.^{3.5;3.8}

I: Okay. Wie würden Sie das Klassenklima beschreiben?

225 H: In der Deutschförderklasse?

I: In der Deutschförderklasse, genau.

H: Ja, nein, die haben sich da eh relativ schnell eigentlich zusammengefunden und gemeinsam
230 gespielt. Ich meine, sicher gibt es so einzelne Kinder, die dann auch gesessen sind, aber das waren dann in der Klasse, weil natürlich haben wir dann gesprochen, naja und wie ist sie bei dir so, weil bei mir ist sie immer so still und vielleicht hat sie sich noch nicht so richtig einleben können, aber die war halt dann in der Klasse genauso eher ein ruhigeres Kind. Aber sonst eigentlich haben alle mit jedem gespielt. Also da war jetzt nicht irgendwie, dass sie irgendwie so Schulstufen getrennt gesessen sind oder so. Ich habe die immer schön durchmischt und auch
235 beim Spielen. Es hat ein 4. Klasse-Kind mit dem Vorschulkind dann sogar gespielt. Und dann, weil der eine ist dann eben oben geblieben, dann haben alle „Ja und wo ist er jetzt. Wo ist er“ Weil weißt eh, das war wie so ein BABY. Und dann haben auch alle gefragt „Naja, wo ist er denn jetzt“ und weißt eh, das ist dann schon auch so, also, wenn dann jemand nicht mehr gekommen ist, ist er schon abgegangen den anderen Kindern. Dann war es gleich so ein „Aha, okay, gut.“ Ja.^{7.5}

240 I: In welcher Form wirkt sich die Trennung auf die Motivation der SchülerInnen aus?

H: (...) Motivation. Ich würde sagen. Ich weiß nicht. Also ich hätte jetzt nicht das Gefühl gehabt, dass sich die Trennung auf die Motivation auswirkt. Also da ist jetzt so gemeint Arbeitsmotivation oder wie genau?

I: Genau, ja.

245 H: Also inwiefern, dass die jetzt gehen müssen, ob sie dann unten nicht arbeiten wollen?

I: Genau oder auch umgekehrt. Vielleicht schätzen sie ja auch den kleinen Raum oder den kleineren Rahmen, obwohl es waren ja 16 /.

H: Naja, es war ja dann nicht wirklich. Es war dann größer unten. Es war /. Ja genau das war ja das. Also ich glaube, für sie war da nicht viel Unterschied, weil wenn sie DA waren, war es
250 eine große Gruppe und wie wir runtergegangen sind, waren wir auch eine große Gruppe. Also da war nicht viel. Nein, eigentlich hätte ich da jetzt keinen Unterschied gespürt in unserem Fall.^{3.5;1.13}

I: Und haben Sie beobachten können, dass sich die Kinder vergleichen miteinander? Jetzt die Deutschförderklassenkinder und die Kinder vom Regelunterricht.

255 **H:** Hier in DER Klasse nicht. In einer anderen Klasse war dann schon so, dass EINER dabei war, der sehr zielstrebig war, unbedingt in der Klasse bleiben wollte, dann es auch geschafft hat, sich so verbessert hat, der war nur am Anfang schüchtern, wie wir eben diese Testung gemacht haben. Und der ist dann zurück in der Klasse geblieben und der hat dann schon so ein bisschen blöd geredet klingt jetzt auch falsch, aber schon so Meldungen geschoben, wo auch
260 die Klassenlehrerin gesagt hat, sowas von wegen „Ha ihr müsst noch gehen und ich darf dableiben“, wo man sich dann halt schon denkt /. Aber das war jetzt ein Einzelfall. Also sonst der Rest würde ich nicht sagen, dass sie sich wirklich vergleichen, nein.^{7.4}

I: Und was für eine Schulstufe war das?

265 **H:** 1. Klasse. Weil sonst freuen sie sich ja dann auch wieder, wenn sie zurück in der Klasse sein dürfen. Also ich glaube nicht, dass da sonst irgendwelche Vergleiche irgendwie stattgefunden haben.^{7.4}

I: Wer ist der Ansprechpartner oder die Ansprechpartnerin für Kinder aus der Deutschförderklasse?

H: Also in welcher Hinsicht jetzt? Wie?

270 **I:** Bei Problemen oder organisatorische Sachen. Eher Sie oder die Person aus der Regelklasse?

H: Aus der Regelklasse. Also ich habe auch mit Elternarbeit sehr wenig /. Nur beim Elternabend haben wir gesagt, ja ich sitz dort und dort, falls die Eltern auch zu mir kommen möchten, aber sonst war es immer der Klassenlehrer bei uns. Weil die Eltern haben auch nicht gewusst, bei uns war es halt so, dass ich eben in diesem Zwischenstock waren und die Eltern bringen die
275 Kinder ganz normal in der Früh.^{7.7} Die Kinder gehen ganz normal da in die Klasse, wodurch wir dann auch in der Früh immer, also, wenn ich um halb unten war, war es gut. Weil da habe ich ja oft eine halbe Stunde verloren, bis ich die mal alle eingeklaubt habe und dann, dass wir alle runtergehen. Also bei uns war es nicht so, dass ich irgendwo einen Klassenraum habe und die Kinder in der Früh gleich gekommen sind. Die waren zuerst in der Klasse, ich habe sie
280 eingesammelt und wir sind dann gemeinsam hinunter.^{5.2;3.7.1}

I: (...) Ergab sich durch die Deutschförderklasse ein Mehraufwand in Bezug auf die Organisation, in Bezug auf Teambesprechungen?

H: Ja, auf jeden Fall. Vor allem, weil ja ich als Teamlehrer oder Deutschförderklassenlehrer, wenn zum Beispiel die Klasse irgendwelche Ausflüge geplant hat oder so, was ich ja oftmals
285 auch nicht gewusst habe. Und für uns Lehrer war das ja auch neu. Wir haben uns dann immer absprechen müssen und da hätte ich die Kinder gern DA und da, dass wir DIE Stunden tauschen. Es war sehr oft chaotisch, wo sich dann oft wer nicht ausgekannt hat. Oder sie sind mit irgendwas nicht fertig geworden und „Können wir das noch geschwind fertig machen, ich bring dir die Kinder dann runter.“^{3.4} Oder es ist ja auch mit Turnen, war ja, dass die Klassen
290 unterschiedlich Turnen haben und bei Turnen mussten sie ja dann dabei sein und bei uns war das dann nicht so, dass wirklich jeden Tag die drei Stunden, sondern bei uns war dann oft, in die drei Stunden, dann geht aber da eine Hälfte, dafür ist die an dem Tag länger. Also wir haben das irgendwie so gelöst, dass die Kinder wirklich bei Turnen und Werken in der Regelklasse sein konnten. Und dadurch war es halt dann für die Lehrer vom Organisatorischen dann auch
295 schwieriger. Oder wir haben am Mittwoch Buffet heroben, da waren aber dann die Kinder eigentlich bei mir und die einen gehen um neun zum Buffet hinauf, die anderen gehen um 9 Uhr 15. Das war einfach vom Organisatorischen schon sehr schwierig ja.^{1.11}

300 I: Ein Ziel des neuen Deutschfördermodells ist, dass die außerordentlichen SchülerInnen möglichst rasch in ihre Regelklasse zurückkommen. Wie wird dieser Übergang mit den SchülerInnen beziehungsweise mit den Eltern kommuniziert?

305 H: Das ist glaube ich auch von Klassenlehrer zu Klassenlehrer unterschiedlich, weil wie gesagt, die Elterngespräche machen hauptsächlich die Klassenlehrer. Und der Übergang. Ich weiß gar nicht. Also ob das so groß, vor allem, weil es ja eigentlich nur mit Semesterende, mit Schluss immer sein darf, und jetzt durch die MIKA-D Testung, das ist natürlich kommuniziert worden,
310 dass da jetzt eben diese Vorgabe gibt und für alle gleich und das Ergebnis halt da dann entscheidend ist und. Aber sonst, so bei den Kindern sagt man natürlich nicht, weil der jetzt besser oder sich schon so verbessert hat, darf er jetzt in der Klasse bleiben. Das passiert natürlich nicht. Und groß kommuniziert /. Ich schätze, dass die Klassenlehrer einfach beim Elternabend sagen werden, dass sie eben große Fortschritte in Deutsch gemacht hat und daher jetzt in der Regelklasse bleiben darf. Aber mit den Kindern wird das nicht irgendwie groß besprochen.^{8,11}

I: Okay. Wann war die MIKA-D-Testung?

H: Für die jetzigen a.o.-Kinder?

I: In Ihrer Klasse, genau.

315 H: Weil das ist ja jetzt erst gekommen. Das war ja jetzt im April jetzt erst. Ja jetzt vor zwei Wochen haben wir es gemacht. Es müssen ja alle a.o.-Kinder, nicht nur die, was bei mir in der Deutschklasse wären, sondern alle. Da ist die Deutschklasse jetzt auch ausgefallen, weil die Sprachförderlehrer unserer Schule. Also da war dann ich mit eingeschlossen mit einer anderen Kollegin wir die ganzen a.o.-Kinder getestet haben, die auch in der 3., 4. Klasse sitzen, nein 4.
320 nicht mehr, weil die gehen, oh ja auch 3.,4., 2., 1. alle haben wir durchgetestet und ja.^{8,5;1.3.1}

I: Wie ist die Testung ausgefallen? Können ein paar Kinder in die Regelklasse wechseln?

325 H: Ja, es sind auch schon. (...) Es sind auch schon. Es wurde schon bei ein paar angedacht während dem Schuljahr, weil sie eben so große Fortschritte gemacht haben. Und so jetzt mit den ganzen Regelungen, ja in der Regelklasse /. Weißt du, wie genau das mit den ganzen, wenn die welche Kompetenzstufe, dass die M-Kinder eigentlich auf derselben Schulstufe bleiben müssen und so. Weil es ist so, die Kinder, die in der Deutschförderklasse sind, haben ja U. Und wenn sie M werden, dürfen sie ja zurück in die Klasse, ABER für nächstes Jahr ist es ja so, dass, wenn sie M haben nicht mit aufsteigen dürfen. Das heißt, die müssten eigentlich dann die Klasse wiederholen. Aber so, dass sie in die Klasse mit M, also, dass sie von U auf M, ja schon.
330 Da hat es schon einige gegeben. Und vor allem jetzt durch den Test, der ist ja so niedrig angesetzt, dass da viele Kinder sich mit M oder sogar ordentlich, die was eigentlich jetzt bei mir in der Deutschförderklasse waren. Also wirklich, dieser Test ist so niedrig angesetzt, da sind jetzt viele auf M gestiegen. Ich glaube, U haben wir jetzt nur mehr drei oder vier.^{8,5}

335 I: Und wie schätzen Sie die Aussagekraft des Tests ein? Oder hätten Sie die Kinder anders eingestuft?

H: Ganz anders. Also der Test ist so /. Setzt so wenig voraus, dass ein Kind, was wirklich so im Unterricht keinen deutschen Satz rausbringt, ordentlich ist, weil sie diese Satzstrukturen /. Da waren wir so schockiert, wie wir die Ergebnisse /. Und wir waren halt so ehrlich und haben

340 das wirklich in (unv. 00:23:43) so eingegeben und deswegen werden uns jetzt auch viele
Stunden gekürzt, aber ist egal. Lehrer weggenommen, weil wir zu wenig AO-Kinder haben,
weil dieser Test SO POSITIV ausgefallen ist, wo wir aber gesagt haben, die Kinder /. Heute
zum Beispiel habe ich gesagt einen Satz: „Sag mir einen Satz mit Haus.“ (...) Wollte mit Haus
beginnen den Satz. „Haus mmh.“ Und die ist aber, weil sie /. Wenn du, sie so etwas redet, diese
345 grammatikalischen Strukturen hat, dass sie die Verben richtig setzt, ist sie laut diesem Test
ordentlich (seufzend). Also ja, also wie gesagt, von den jetzigen Kindern, die jetzt in der
Deutschförderklasse sind, sind vielleicht noch vier U. Davon sind aber auch drei oder sogar alle
vier, die jetzt die erste Klasse noch einmal machen. Das heißt, es ist sowieso ghupft wie
ghatscht. Die sind nächstes Jahr halt dann wieder im Deutschförderkurs, aber der Rest ist
alles.^{8.5.1;9.7}

350 I: In der Deutschförderklasse oder?

H: Ja, ja. Sind alle eine Sprachstufe gestiegen. Also wir hätten nie, ja. Aber das ist wieder ein
anderes Thema (lachend), wie dieser Test da.^{8.5.1}

I: Sie haben gesagt, Sie kommunizieren den Übergang nicht wirklich mit den SchülerInnen.
Aber werden irgendwelche Angebote gemacht, um den Kindern den Anschluss an die
355 Regelklasse zu erleichtern?

(Störung)

H: Noch einmal.

I: Werden irgendwelche konkreten Angebote gemacht, um den Kindern den Anschluss an die
Regelklasse zu erleichtern? Auch sozial.

360 H: Nein, bei uns war es wirklich so von einem Tag auf den anderen. Also bei uns war es nicht
so, ja ich weiß nicht wir fangen mit einer Stunde an oder so. Ich glaube, das haben wir mal
vorgehabt, aber das war eigentlich nicht so. Es war dann wirklich mit dem nächsten Semester
dann oder beim Vorschulkind eben, wie wir gemerkt haben, er schafft es nicht, haben wir ihn
dann oben lassen. Also, da war jetzt nicht irgendwie besonders, dass wir /. Nein, eigentlich gar
365 nicht. Eigentlich eh arg (lacht). Nein, haben wir nicht gemacht.^{8.3;8.8}

I: Aber im Halbjahr haben schon welche gewechselt. Wie haben die das aufgenommen?

H: Ich weiß es /. Sie haben halt am Anfang gesagt, sie haben halt, wenn ich dann reingekommen
bin, die Kinder holen, haben sie natürlich schon gedacht, dass sie mitkommen dürfen. Aber
dann war eine Situation, da hat dann einfach die Klassenlehrerin gesagt: „Nein, ich dürft jetzt
370 dableiben.“ Und das war dann erledigt. Also da war jetzt nicht groß irgendwie „Aber warum?“
oder so. Das waren dann die Kinder, die /. Und ich glaube, wenn, hätten wir einfach nur gesagt:
„Ja weil eben du jetzt so toll Deutsch sprechen kannst, darfst du bei uns bleiben“ oder so. Aber
sonst war nichts nein, also nicht, dass ich wüsste, nein.^{8.11}

I: Okay. Können Sie vielleicht noch mal die Vor- und Nachteile aufzählen, die Sie in
375 Deutschförderklassen sehen, in diesem Konzept.

H: Ja, Vorteile, ist wirklich wenn /. Also so an und für sich finde ich eine
DeutschförderKLASSE oder einen Deutschförderkurs ja nicht SCHLECHT. Nur ich bin halt
dafür, dass wirklich nach dem KÖNNNEN zusammengetan werden. Und das versuchen sie

jetzt eh mit dem MIKA-D Test, also wirklich nach den Sprachstandstufen. Aber ich glaube
380 trotzdem oder ich habe gesehen, dass trotzdem diese eine Sprachstandstufe so durchmischt ist,
wo ich mir denke, das macht wieder keinen Sinn, die gemeinsam irgendwie zu unterrichten,
weil halt wirklich, du hast die Quereinsteiger, die mit null null kommen, und dann die, die schon
ein bisschen da sind, nur halt nicht viel reden oder sich selbst nicht AUSDRÜCKEN können,
385 aber alles verstehen. Und das ist halt dann immer schwierig, die irgendwie gemeinsam, weil
die einen brauchen das, die anderen brauchen das.^{9.9} Und deswegen finde ich an und für sich
eine Deutschförderklasse als Vorteil, sehr wohl, dass wenn sie mit null Deutsch kommen, dass
sie schon auch Sachen brauchen und lernen müssen, die andere Kinder schon können. Also
diese Begriffsbildung und das Ganze geht natürlich in einer Deutschförderklasse einfacher, weil
390 du da nicht Kinder drinnen sitzen hast, die sich dabei fadisieren und sich denken „Äh weiß ich
schon.“ Also das ist mal ein Vorteil, dass man da halt wirklich bei Null sozusagen beginnen
kann, aber sonst /.^{9.12;9.12.1} Ich bin offen und ehrlich gesagt kein Fan von der
Deutschförderklasse. Ich finde Deutschförderkurse super, je nach Sprachstand, gemeinsam
rausnehmen. Brauchen alle ungefähr das Gleiche, aber die Deutschförderklasse, wo die Kinder
wirklich so durchmischt sind^{9.9}, vor allem wenn es so große Gruppen sind. Das war auch ein
395 großer Nachteil, die Größe der Gruppe. Ich weiß nicht, ob das vielleicht andere Schulen besser
regeln konnten, aber das war halt bei uns.^{9.8} Oder, dass man die Deutschförderklasse nach
Schulstufe, weil, wenn die Kinder dann schon schreiben können, machst du natürlich mit denen.
Fangst du ganz anders an und machst du ganz andere Sachen, wie wenn die Kinder nicht
schreiben können. Das hat das Ganze halt schwierig gemacht für mich, aber.^{9.9} Nachteile, auch
400 dass sie eben aus dem Unterricht und aus dem Klassenverband rausgerissen werden, was ich
glaube für die Kinder, wie ich eh schon ganz oft gesagt habe, schwierig finde, weil sie sich erst
an das ganze System gewöhnen müssen und dann werden sie da auch noch rausgerissen.
Nachteil, was ist noch ein Nachteil, dass sie eben ganz viel vom Klassen /. Weil ich meine,
sicher eine Unterrichtsstunde, wenn sie Mathematik machen, wo sie sowieso nichts verstehen,
405 wenn sie das verpassen, ist es jetzt nicht so schlimm, aber in einer Stunde passiert ja so viel
mehr, so viel Soziales und /. Oder wenn irgendwie zufällig irgendwo ein Streit ist und man
schiebt dann so eine soziale weiß nicht Viertelstunde ein, dann verpassen sie das halt das Ganze.
Und ich finde so was schon schwierig, wenn die Kinder dann halt in einer Deutschklasse sind.^{9.5}
Sonst Vorteile habe ich wenig gehabt, gell (lachend)? Aber ja, ich glaube, das war es eigentlich
410 eh im Großen und Ganzen. Nachteile, aus der Klasse gerissen, dann aber sonst für die Kinder,
ich glaube, das war es eh.

I: Ja wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Möchten Sie noch irgendwas anbringen?
Wünsche?

H: Wünsche! Wünsche, Deutschklassen so bilden, dass wirklich vielleicht auch ein bisschen
415 die Lehrer, die das überprüfen, da mitreden lassen und nicht nach diesen gesetzlichen
Vorgaben, weil das heißt, wie ich eh schon vorher gesagt habe, oft wenig. Also auch wenn man
da gut abschließt, heißt das jetzt nicht, dass man wirklich kommunizieren kann, deswegen ja.^{9.4}
Wünsche. Andere Gruppierungen^{9.9} und eine Obergrenze^{9.8} und VIELLEICHT, wenn es
möglich wäre, eben Grundstufe 1, 2 getrennt. Das wäre vielleicht auch gar nicht so eine blöde
420 Idee, dass man das irgendwie geregelter hat und dass das dann nicht so chaotisch wird.^{9.9} Genau,
das sind die Wünsche.

I: Okay. Vielen Dank für das Interview.

H: Gerne.

Fallzusammenfassungen

<i>Interview mit Person A</i> <i>Berufsgruppe: Lehrperson in einer Deutschförderklasse</i> <i>Berufserfahrung: Gesamt u. an dieser Schule: 6. Unterrichtsjahr</i>		
Kategorien	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
1 Rahmenbedingungen		
1.1; 1.11	Die Schulgröße erschwert die Kommunikationskultur im Kollegium.	„Ja, große Schule, viel Kommunikationsprobleme.“ (A: 321)
1.2	An der Schule gibt es viele SeiteneinsteigerInnen, die dringend Sprachförderung brauchen. Die SchülerInnenpopulation setzt sich zu einem sehr hohen Anteil an Kindern mit DaZ zusammen.	„Dann sind noch die Seiteneinsteiger der ganzen Schule da, die bei uns nicht wenige sind. Die halt spontan irgendwie aus dem Ausland gekommen sind und in irgendeiner Klasse untergebracht werden, die natürlich dringend Sprachförderung brauchen.“ (A: 13–15) „Ja, wir sind eine Schule mit sehr hohem Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.“ (A: 57–58)
1.3; 1.3.1	Aufgrund der Testungen und schulinternen Screenings entfielen die Förderstunden in der Deutschförderklasse. Es wurden keine Ressourcen wie etwa zusätzliche Stunden oder mehr Lehrpersonal bereitgestellt.	„Also ich finde, dass es sehr sinnvoll gewesen wäre, die Kinder weiterhin in ihrer Sprachentwicklung zu fördern, anstatt dass man sie plötzlich hängen lässt und sagt, so jetzt müssen wir aber weiter testen.“ (A: 152–154)
1.7	Die betreffende Schule hat versucht, die rechtlichen Vorgaben bestmöglich umzusetzen.	„Natürlich haben wir versucht, eben mit bestem Wissen und Gewissen das so durchzusetzen, wie es die gesetzlichen Richtlinien vorgeschrieben haben.“ (A: 5–7)
1.10	In der Anfangsphase wurde integrativ mit dem Konzept Scaffolding gearbeitet. Das heißt, die SchülerInnen wurden nicht, wie gesetzlich vorgesehen, 15 Stunden separat unterrichtet.	„Genau, am Anfang haben wir es noch zehn Stunden gehabt mit Scaffolding. Das heißt, wir waren eine Stunde /. Die Deutschförderklassenlehrerinnen waren integrativ in der Klasse.“ (A: 31–32)
1.11	Für das Team ergaben sich auf drei Ebenen organisatorische Herausforderungen: Zum ersten war die Stundenplanung unter Berücksichtigung aller SchülerInnen sehr schwierig. Zum zweiten gestaltete sich die Klassenzusammensetzung aufgrund der vielen verschiedenen Einstufungen sehr chaotisch. Zum dritten bedeuteten die zusätzlich erforderlichen Besprechungen einen zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand.	„Also wir sitzen da teilweise noch immer und versuchen, die Klassen zusammenzusetzen.“ (A: 56–57)
1.12	Alle zwei Wochen fand eine Besprechung zwischen den Deutschförderklassenlehrerinnen	

	und den Lehrpersonen der Regelklassen statt.	
1.13	An dieser Schule gibt es drei Deutschförderklassen, die jeweils große Lerngruppen bilden.	„wenn man kleinere Gruppengrößen hat, was bei uns leider nicht der Fall war, weil es organisatorisch nicht ging und weil wir trotzdem große Klassenzusammensetzungen hatten“ (A: 69–71)
1.14	Die Deutschförderklasse setzt sich aus verschiedenen Klassen zusammen.	„Weil es sind natürlich Kinder aus verschiedensten Klassen. Du musst dir vorstellen aus der 1a, aus der 1b, aus der 1c.“ (A: 11–13)
1.14.1	Die Heterogenität ergibt sich auch dadurch, dass die einzelnen Klassen mit der Alphabetisierung jeweils unterschiedlich weit waren.	
2 Reaktionen		
2.1	Die Eltern sind mit der Situation überfordert. Einerseits gibt es jene Eltern, die informationslos sind und auf die Fördermaßnahmen vertrauen. Andererseits gibt es sozusagen bildungsnahe Eltern, die den Deutschförderklassen negativ gegenüberstehen und einen raschen Übertritt in die Regelklasse anstreben, wodurch sie Druck auf ihre Kinder ausüben.	„Ich würde das nicht nur betrachten aus der Sicht der Kinder, sondern erstens einmal gibt es die Eltern, die damit überfordert sind, dass ihre Kinder getrennt werden von anderen Kindern.“ (A: 180–182) „Und ich habe auch Eltern beobachtet, die gesagt haben: ‚Aha okay, da wird Deutsch gelernt. Gut, das passt.‘“ (A: 244–245) „Dann gibt es aber wiederum Eltern, die sehr bildungsnahe sind und sich informiert haben, das Ganze kritisch reflektiert haben, die auch merken, was da auf Kosten ihrer Kinder passiert. Die sehen das eher negativ und die wollen eigentlich einen (...) Übertritt in die Regelklasse bisschen auch fördern und die bemühen sich auch sehr. Da merkt man auch wiederum den Druck, den die Kinder haben.“ (A: 249–253)
3 Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht		
3.1	Die Lehrperson war bemüht, einen Alltagsbezug herzustellen, indem sie den Unterricht regelmäßig außerhalb des Klassenraums gestaltete. Im Unterricht wurden zweisprachige Materialien und Methoden eingebaut.	
3.1.1	Der Fokus lag auf dem Reden und Sprechen. Die Lehrperson versuchte das Sprachenlernen auch in Form des spielerischen Lernens anzuregen.	
3.2 3.3	Die Unterrichtsanforderungen wurden angepasst, um die gleichen Inhalte wie in der Regelklasse zu erarbeiten.	„Man versucht, also ich habe einerseits versucht, mit den Inhalten der Klasse in reduzierter Weise in meiner Deutschförderklasse zu arbeiten. Also, dass wir irgendwie konform sind, was die Themen anbelangt.“ (A: 64–66)

3.5	Die SchülerInnen zeigten sich motiviert und hatten keine Hemmungen, zu sprechen.	„Vom Lernklima her in der Deutschförderklasse waren sie trotzdem bemüht und haben versucht, viel zu reden. Also diese Hemmungen in der Klasse habe ich jetzt nicht als schlimm empfunden.“ (A: 165–167)
3.6	Die Trennung der SchülerInnen führt zu Unterbrechungen, die sowohl in Hinblick auf die Unterrichtsplanung als auch das Unterrichtsgeschehen in der Regelklasse als störend wahrgenommen werden.	„Dann gibt es die Lehrperson selbst, die in der Klasse steht, der ständig Kinder entrissen werden aus der Klasse, die in ihrer Unterrichtsplanung gestört wird, die auch in ihrem UnterrichtsgESCHEHEN gestört wird durch das ständige Rein- und Rausgehen.“ (A: 182–185)
3.11	Das Ziel der Lehrperson ist, dass die Kinder Strategien entwickeln, um nachfragen zu können. Wichtig ist, Überforderung zu minimieren bzw. zu vermeiden.	„Dass sie zumindest Strategien haben, um dem Unterricht zu folgen, auch wenn sie nicht alles verstehen, dass sie mitkommen, dass sie sich bemühen und, dass sie nicht ÜBERFORDERT sind.“ (A: 118–120)
4 Kommunikation und Interaktion		
4.1	Die Lehrperson versucht, die Kinder zu korrigieren. Sie konnte die Kinder mit Türkisch und Englisch unterstützen.	„Ich habe das Glück, dass ich selber auch türkisch spreche, konnte diesen Kindern ein bisschen helfen. Englisch habe ich oft verwendet bei Kindern, die irgendwie noch im Kindergarten bilingualen Unterricht hatten“ (A: 172–174)
4.2	Es gibt viele Phasen, wo die Kinder untereinander kommunizierten, vor allem bei spielerischen Aktivitäten. Bei Bedarf nutzten sie von sich aus auch ihre Erstsprachen.	„Das machen sie aber auch ziemlich automatisch, dass sie kommunizieren in ihrer Erstsprache, wenn es sein muss.“ (A: 174–175)
4.4	Die SchülerInnen helfen sich mit ihren Erstsprachen gegenseitig. Die Erstsprachen wurden von der Lehrperson auch bewusst als Lernstrategie eingesetzt.	
4.5	Kindliche Sprachvorbilder fehlen.	„Dass sie keine kindlichen Sprachvorbilder haben, ist uns bewusst. Das ist auch sehr negativ meines Erachtens nach.“ (A: 164–165)
5 Trennung		
5.2	Die Kinder werden von der Lehrperson abgeholt und gehen gemeinsam mit ihr in die Deutschförderklasse.	
5.3 5.4; 6.1	Die Trennung erfolgt sehr strikt und erzeugt durch die Bezeichnung „Deutschförderklasse“ negative Assoziationen, die früher nicht ausgelöst wurden. Früher wurden die Kinder vereinzelt aus dem Klassenverband geholt, während sie heute konsequent für drei	Und zwar mit einer bestimmten STRUKTUR. Dass sie immer wieder zur gleichen Zeit rausgenommen werden. Die Kinder wurden auch vor den Deutschförderklassen ab und an mal in die Sprachförderklassen geholt, aber sie kriegen das mit von den Eltern, dass sie in eine DEUTSCH, allein der Name DEUTSCHKLASSE,

	Stunden am Tag vom Klassenverband getrennt werden.	dass sie in eine Klasse gehen, um dort Deutsch zu lernen, dass sie wissen, sie müssen etwas nachholen. Also das wissen sie auch. Also früher im Sprachförderkurs wurde das ja nicht auf die große Glocke gehängt, wenn die Kinder mal EINHEITSweise /.“ (A: 198–204)
5.5	Die Herausnahme aus dem Klassenverband verlief unterschiedlich. Es gab zum Beispiel Situationen, in denen die Kinder mit einer Aufgabe beschäftigt waren und diese noch unbedingt abschließen wollten.	„Dass sie gesagt haben: ‚Nein wir wollen nicht, können wir das bitte noch fertigmachen?‘“ (A: 273–274)
6 Effekte der Separation für SchülerInnen		
6.1	Die Kinder sind sehr feinfühlig und spüren die Trennung. Den Kindern ist auch bewusst, dass sie manche Sachen versäumen.	„Dann gibt es den sozialen Aspekt, dass die Kinder als Gemeinschaft sehr wenig, ich mein sechs Stunden in der Woche sind das oder fünf Stunden in der Woche. Die sind eine Stunde in Wahrheit in ihrer Regelklasse, da IST natürlich diese Trennung sehr stark zu spüren, da ist die Separation sehr stark, die Segregation sehr stark zu spüren. Und die Kinder, die sind sehr feinfühlig und die spüren das.“ (A: 185–189)
6.11	Die SchülerInnen werden von ihren Eltern mit der Trennung konfrontiert und fühlen sich stark unter Leistungsdruck. Dieser Leistungsdruck ist vor allem im Volksschulbereich zu vermeiden.	„Und also und DAS finde ich gerade in einer Volksschule sowas von deplatziert, weil es in der Volksschule darum geht, dass die Kinder spaßbetont lernen, dass die Kinder handlungsorientiert lernen, dass die Kinder wirklich diesen LEISTUNGSdruck nicht haben, dass sie spielerisch lernen. Und das ist leider nicht mehr gegeben.“ (A: 220–223)
7 Sozialverhalten		
7.1	Die Lehrperson kann sich vorstellen, dass es aufgrund dieser Trennung mehrere Mobbingvorfälle gibt.	„Ja, also dieses Mobbing habe ich wie gesagt ein, zwei Mal schon mitbekommen. Ich weiß nicht, man kann die Kinder ja in den Pausen wirklich nie SO beobachten, dass man alles mitbekommt, was man überall mithören kann. Ich kann mir aber gut vorstellen, dass das nicht nur ein, zwei Mal vorgekommen ist“ (A: 215–218)
7.4	Die Kinder interessieren sich dafür, was im Regelunterricht im Gegensatz zur Deutschförderklasse gemacht wird. SchülerInnen vergleichen sich mit SchülerInnen, die in die Deutschförderklasse gehen müssen.	„Ich habe auch mitbekommen, dass sie sich vergleichen mit anderen Kindern, dass sie fragen: ‚Ja was habt ihr gemacht? Was haben wir gemacht?‘ Dass die Kinder, dass ein anderes Kind gesagt hat, das ebenfalls Türkisch zum Beispiel als Muttersprache hatte: ‚Du

		musst in die Deutschklasse. Ich nicht.“ (A: 189–192)
7.7	Die Bereiche, die die SchülerInnen der Deutschförderklasse betreffen, fallen eher mehr in den Zuständigkeitsbereich der Deutschklassenlehrerin.	„Dadurch hat man auch stark gemerkt okay, die Klassenlehrerin der Regelklasse gibt Verantwortung ab. Und somit könnte man interpretieren oder würde ich interpretieren, dass diese sich nicht mehr so zuständig fühlen für diese Kinder.“ (A: 233–235)
8 Übergang zur Regelklasse		
8.1; 8.2	Um den Übertritt in die Regelklasse zu ermöglichen/erleichtern, müssen die Kinder in der Deutschförderklasse alphabetisiert werden. Dadurch ist weniger Zeit für Sprachförderung im Sinne von sprechen, reimen, singen usw.	„War es aber wirklich so, dass wir natürlich auch schauen mussten, dass sie alphabetisiert werden, weil man nicht wusste, ob sie in die Klassen zurückgeführt werden und weil wir natürlich den Kindern das ersparen wollten, dass sie, wenn sie doch in die Klassen zurück dürfen, dass dieser Schritt einfach nicht so schwer ist, und dass es nicht so klappt zwischen den Kindern, die in der Klasse waren, und die Kinder, die in der Deutschklasse waren.“ (A: 23–28)
8.5.1	Die Lehrperson erachtet die Aussagekraft des MIKA-D Tests als sehr gering, wenn es darum geht, ob ein Kind dem Unterricht folgen kann oder nicht. Zusätzlich wäre es sinnvoll, die Einschätzungen der Lehrpersonen zu berücksichtigen.	„Also, wenn dem Kind zum Beispiel ein Nebensatz fehlt, also ein Stricherl weniger, dann muss das Kind schon wiederholen. Und DAS sagt aber meiner Meinung nach nichts darüber aus, ob das Kind dem Unterricht FOLGEN kann oder nicht folgen kann.“ (A: 80–83) „Wenn man es kombinieren würde mit den Aussagen der Lehrerinnen, mit den /. Also den MIKA-D so kann man ja verwenden, aber dass er ALLEINE zuständig ist für die Einstufung, finde ich eigentlich sehr schlimm.“ (A: 133–135)
8.6	Die Testergebnisse bzw. Einstufungen laut dem MIKA-D Test sagen sehr wenig aus, da die Kinder zu Schulbeginn nicht nach diesem eingestuft wurden.	
8.9	Ob ein/e SchülerIn die Klasse wiederholen muss, hängt ausschließlich von den Testergebnissen ab. Die Lehrperson schätzt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind eine Klasse wiederholen muss im Gegensatz zu früher höher ein.	„Also diese Kinder hätte man vor zwei Jahren nie im Leben ein Jahr wiederholen lassen, aber mit dem MIKA-D-Test bleibt uns leider nichts Anderes übrig.“ (A: 78–80)

	Die Einschätzungen der Lehrperson stimmen mit den Testergebnissen nicht immer überein. Die Kinder hätten den Sprung in die Regelklasse geschafft, wenn sie mehr Zeit gehabt hätten.	„aber bei einigen Kindern war ich auch sehr enttäuscht, die das Schuljahr wiederholen müssten, aber die sehr sehr fleißig sind und sehr gut eigentlich im Unterricht mitkommen und ich mir denke, wenn man diesen Kindern vielleicht ein HALBES Jahr mehr Zeit geben würde, hätten die diesen Sprung bestimmt geschafft.“ (A: 140–143)
8.11	Der Übergang zur Regelklasse wurde mit den SchülerInnen nicht kommuniziert.	„Ich habe das jetzt nicht an die große Glocke gehängt, dass ich jetzt sage: ‚Ja wir machen das, damit du wieder in deiner Regelklasse sein kannst.‘ Das kam von mir in keinster Weise.“ (A: 284–285)
8.12	Die SchülerInnen merken, dass der MIKA-D Test bedeutsam ist, und sie erkundigen sich auch, wenn sie über einen längeren Zeitraum nicht in die Deutschförderklasse gehen. Die Konsequenz einer Klassenwiederholung ist den Kindern laut Lehrperson zumeist nicht bewusst. Andererseits hat zum Beispiel eine Schülerin immer wieder explizit gefragt, ab wann sie wieder endgültig in der Regelklasse bleiben könne.	„Ich weiß von einer Schülerin, die immer wieder gefragt hat, wann sie soweit ist, dass sie wieder in ihrer Klasse bleiben kann. Da weiß ich aber auch, dass die Mutter sehr sehr dahinter ist und ihr diesen Druck macht.“ (A: 332–334)
8.13	Die Lehrperson ist bemüht, die Kinder pünktlich in die Stammklasse zu bringen, damit die Pausen gemeinsam gemacht werden können. Manchmal ist eine gemeinsame Pause nicht möglich, weil die Kinder in der Deutschförderklasse noch beschäftigt sind.	
8.14	Die Lehrausgänge werden gemeinsam gemacht.	
9 Allgemeine Kritikpunkte und Impulse		
9.3	1 Stunde intensive Sprachförderung am Tag wäre ausreichend.	„Also Sprachförderung in dem Sinne hätte meiner Meinung nach auch eine Stunde gereicht. Pro Tag.“ (A: 28–29)

Interview mit Person C

Berufsgruppe: Lehrperson in einer Deutschförderklasse

Berufserfahrung: Gesamt u. an dieser Schule: 1,5 Jahre

Kategorien	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
1 Rahmenbedingungen		
1.2	An dieser Schule gibt es aktuell keine SeiteneinsteigerInnen.	„Es ist so, dass wir hier jetzt momentan nicht mehr diese Flüchtlingskinder haben, die mit null Deutschkenntnissen zu uns kommen.“ (C: 43–44)
1.3	Für den Deutschförderunterricht steht nur ein kleiner bzw. mangelnd ausgestatteter Gruppenraum zur Verfügung. Auf der anderen Seite verfügt die Schule über genügend Schulbudget und geeignete Unterrichtsmaterialien.	„Bei uns ist es so, dadurch, dass wir die Räumlichkeiten nicht haben, wir haben zwar unten einen Gruppenraum, der hat aber weder Waschbecken noch ist das Klo/. Das Klo ist über dem Gang rüber“ (C: 7–9) „Die Schule hat wirklich das Glück, dass sie sehr viel Budget haben und dass wir sehr viel DAZ-Material haben.“ (C: 77–78)
1.8	Da der MIKA-D Test noch nicht verfügbar war, trifft die Einstufung „ungenügende Deutschkenntnisse“ nur bedingt auf die SchülerInnen der Deutschförderklasse zu.	
1.10	Aufgrund der räumlichen Voraussetzungen und aus pädagogischer Überzeugung findet an dieser Schule „Abteilungsunterricht“ statt. Die SchülerInnen werden nur stundenweise (7 Stunden) separat gefördert; sie befinden sich hauptsächlich im regulären Unterricht, der teilweise von der Förderlehrerin begleitet wird.	„deswegen machen wir Abteilungslernen. Das heißt, ich nehme die Kinder EINE Stunde am Tag, maximal ZWEI, an zwei Tagen sind es zwei Stunden, nehme ich sie raus aus der Klasse und gehe mit ihnen in den Gruppenraum. Ansonsten bin ich in den Klassen und helfe dort mit.“ (C: 9–12) „ja wir finden es auch aus pädagogischer Sicht SINNVOLLER, wenn die Kinder mehr im Klassenverband bleiben.“ (C: 31–32)
1.11	Da die beiden ersten Klassen unterschiedliche Stundenpläne haben, war es organisatorisch schwierig, Deutschförderstunden einzubauen, an denen keine Klasse an den Sport- oder Werkunterricht gebunden war.	
1.13; 1.14	Die Deutschförderklasse setzt sich aus elf SchülerInnen aus zwei ersten Klassen zusammen.	
1.14.1	Die SchülerInnen der Deutschförderklassen bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit.	
3 Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht		

3.1.1	Der Fokus der Lehrperson liegt auf dem Reden und der Wortschatzarbeit. In der kleinen Gruppe war es oft möglich, einen Sitzkreis zu bilden.	
3.5	Das Lernen im Rahmen der kleinen Lerngruppe wirkt sich positiv auf die Motivation der SchülerInnen aus.	„Bei der Kleingruppe sind sie schon motivierter, doch. Wie gesagt, von der Gruppengröße abhängig sind die schon motivierter.“ (C: 149–150)
3.10	Der Unterricht wird teilweise offen gestaltet, damit die SchülerInnen je nach Niveaustufe frei arbeiten können. Dadurch kann die Lehrperson die Kinder auch individuell unterstützen.	
3.11	Die Leistungserwartungen der Lehrperson orientieren sich an den individuellen Kompetenzen der SchülerInnen.	
4 Kommunikation und Interaktion		
4.1; 4.4	Die Lehrperson versucht, Verständnisschwierigkeiten teilweise mithilfe anderer Kinder und deren Kenntnissen in ihrer Erstsprache zu lösen. Ihr ist es wichtig, dass die SchülerInnen auch ihre Erstsprache gut beherrschen.	„Manchmal frage ich die Kinder dann: ‚Du, wie heißt denn dieses Wort auf Türkisch?‘ Dann hilft mir ein anderes Kind und sagt mir das.“ (C: 104–105)
4.4	Die Lehrperson geht davon aus, dass der Erst- und Zweitspracherwerb miteinander korrelieren.	„weil wenn sie Erstsprache nicht können, können sie auch nicht gut Deutsch sprechen. Wenn sie das weder in DER Sprache noch in der anderen Sprache kennen, sind sie eigentlich sprachlos von dem Sinne her.“ (C: 109–111)
4.6	Die Lehrperson teilt den SchülerInnen auch mit, dass ihre Erstsprachen wichtig sind.	
4.7	In den Pausen dürfen die SchülerInnen in ihren Erstsprachen reden, in der Unterrichtsstunde wird es von den Lehrpersonen nicht akzeptiert.	
5 Trennung		
5.2; 5.4; 5.5	Bei der Herausnahme der Kinder vom Klassenverband wird immer wieder deutlich gemacht, welche Kinder in die Deutschförderklasse gehen müssen. Die Kinder der Regelklasse wissen, dass die SchülerInnen in eine Förderklasse gehen.	„Weil es heißt dann natürlich, ich komme rein: ‚Die Kinder, die in die Deutschklasse gehen, kommen jetzt, stellen sich an.‘ Und das ist für SIE schon eine Stigmatisierung.“ (C: 132–133) „Aber sie merken halt schon, es ist eben eine FÖRDERklasse.“ (C: 167–168)
6 Effekte der Separation für SchülerInnen		
6.2	Die Kinder werden durch die Trennung stigmatisiert.	„Also ist finde es nicht ideal, weil die Kinder werden ein bisschen

		stigmatisiert. Sie gehen in die Deutschförderklasse.“ (C: 122–123)
6.3 6.3.1	Manche SchülerInnen sagen der Lehrperson, dass sie gerne in die Deutschförderklasse gehen. Aufgrund des kleineren Rahmens in der Deutschförderklasse gehen die SchülerInnen mehr aus sich heraus.	
6.4	Für die SchülerInnen der Regelklasse ist es normal, dass einige Kinder zweitweise die Klasse verlassen.	
6.6	Die Kinder der Deutschförderklasse zweifeln an ihren eigenen Kompetenzen. Sie assoziieren mit der Deutschförderklasse etwas Negatives.	„Ja, eben sie schätzen sich dann eben schlechter ein. Sie meinen, sie können es nicht so gut, sie müssen da hin und /.“ (C: 175–176) „Und für sie ist das schon etwas Negatives, ja, weil sie eben auch selber wahrscheinlich, eben am Anfang das Gefühl hatte, sie kann eigentlich gut Deutsch und jetzt muss sie aber da hin.“ (C: 184–186)
6.9	Die Lehrperson nimmt auch wahr, dass manche SchülerInnen nicht gerne in die Deutschförderklasse gehen.	
7 Sozialverhalten		
7.2	Die SchülerInnen der Deutschförderklasse bilden eine eigene Gruppe; auch im Regelunterricht.	„Die Kinder sitzen dann meistens eben unter sich, die Deutschklassenkinder.“ (C: 159–160)
7.3	Es kommt durchaus zu Situationen, in denen die Kinder von ihren KlassenkameradInnen verspottet werden.	„Es wurde auch schon einmal fallen gelassen von anderen Kindern: ‚Du sprichst nicht so gut Deutsch, du musst in die Deutschklasse‘“ (C: 123–124)
7.5	Die Lehrperson merkt, dass die SchülerInnen nicht vollkommen in der Regelklasse integriert sind.	„Und sie sind dann teilweise auch nicht so im Klassenverband drinnen, das merke ich schon. Auch bei der einen Stunde, also zwei, sie sind teilweise zwei Stunden eben und ja.“ (C: 134–135)
7.7	Für Gespräche mit den Kindern und Eltern ist die Deutschförderklassenlehrerin zuständig; den organisatorischen Bereich, wie etwa Ausflüge, übernimmt die Lehrperson der Regelklasse.	
8 Übergang zur Regelklasse		
8.6	Zwei Mädchen wurden von anderen Schulen bei der Einschreibung „falsch“ eingeschätzt und der Deutschförderklasse zugeteilt.	„Die wurden von den anderen Schulen so eingestuft. Da haben wir nicht noch mal eingestuft, weil zum Beispiel bei einem Kind war das PROBLEM in dem Sinne, die hat eigentlich gut Deutsch (lacht) gesprochen, die wurde falsch eingestuft damals. Vielleicht war

		sie schüchtern bei der Einschreibung. Wir wissen es nicht. Auf jeden Fall hätte das Kind das nicht benötigt.“ (C: 19–23)
8.11	Im Vorhinein wird der Übergang zur Regelklasse nicht thematisiert; erst wenn es so weit ist, wird das den Eltern bzw. Kindern im Rahmen der KEL-Gespräche mitgeteilt.	
8.13	Da die SchülerInnen meistens nur eine Stunde herausgenommen werden, verbringen sie die Pausen gemeinsam. Wenn sie zwei Stunden in der Deutschförderklasse sind, sind die Pausen auch separat.	
8.14	Die Lehrausgänge werden gemeinsam gemacht.	
9 Allgemeine Kritikpunkte und Impulse	Der Abteilungsunterricht hat sowohl für die Lehrperson als auch für die SchülerInnen ganz gut funktioniert.	„Eben wie gesagt, wir machen das Abteilungslernen (lacht) und da ist das ganz in Ordnung gewesen. Für die Kinder denke ich auch.“ (C: 234–235)
9.3	Die Lehrperson präferiert eher das Konzept des Deutschförderkurses, da sie eine Stunde Sprachförderung am Tag für angemessen hält.	„Und ja deswegen (lacht) finden wir es gut, wenn es DeutschKURSE gibt. Also eine Stunde am Tag, das ist in Ordnung“ (C: 228–229)
9.8	Die Lehrperson nennt die Größe der Lerngruppe als entscheidenden Faktor in Bezug auf Unterrichtsqualität in der Deutschförderklasse.	„In der Kleingruppe funktioniert das recht gut, da kommen die Kinder ein bisschen raus aus sich und trauen sich was zu sagen. Nur sollte es dann eben so eine größere Gruppe werden, ist das Modell, finde ich es nicht gut.“ (C: 230–233)

*Interview mit Person E**Berufsgruppe: Lehrperson in einer Deutschförderklasse**Berufserfahrung: Gesamt u. an dieser Schule: 4. Unterrichtsjahr*

Kategorien	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
1 Rahmenbedingungen		
1.2	Die SchülerInnepopulation setzt sich zu über neunzig Prozent aus SchülerInnen mit nicht deutscher Erstsprache und eher niedrigem sozioökonomischen Status zusammen.	„Ja ich meine, bei uns ist grundsätzlich an der Schule so, ich meine, dass der SchülerInnenanteil mit anderer Erstsprache als Deutsch ist glaube ich bei über neunzig Prozent. Sowieso. Und ich würde auch sagen, auch vom sozioökonomischen Background ist es eher niedriger. Also jetzt nicht so bildungsaffine Eltern.“ (E: 49–52)
1.3.1	Aufgrund der zeitintensiven Testungen fielen die Förderstunden in der Deutschförderklasse für etwa zwei Monate aus; die SchülerInnen blieben in dieser Zeit in ihren Regelklassen.	
1.8	Der Sprachstand der SchülerInnen wurde ohne genaue Vorgaben eingeschätzt. An dieser Schule wurde dafür das Verfahren USB DaZ eingesetzt.	
1.9	Mit der Einführung der Deutschförderklassen gingen viele Unklarheiten in Bezug auf die Umsetzung einher.	
1.10	An dieser Schule werden die SchülerInnen nur zehn Stunden in der Deutschförderklasse unterrichtet. In den übrigen vorgeschriebenen fünf Stunden findet integrative Sprachförderung statt.	„Und wir haben es eben an der Schule ein bisschen anders dann gemacht, weil wir haben gesagt 15 Stunden ist zu viel, weil dann bleiben nur sechs Stunden übrig in der Regelklasse, in der Stammklasse. Dann haben wir es so gemacht, dass wir die Kinder zehn Stunden pro Woche nur rausgenommen haben, wirklich separiert haben und die restlichen fünf Stunden in der Klasse integrativ gearbeitet haben mit ihnen. Ja, wir haben es halt irgendwie als Scaffolding verkauft.“ (E: 11–16)
1.13	Die Gruppengröße variierte im Laufes des Schuljahres, da einige SchülerInnen die Schule verlassen haben oder die Klassen neu zusammengesetzt wurden. Im zweiten Semester waren neun Kinder in der Deutschförderklasse.	
1.14	Die Deutschförderklasse setzt sich aus SchülerInnen der 1. und der 4. Schulstufe zusammen. Im zweiten Semester waren es sechs	

	Erstklässler und drei Seiteneinsteiger.	
2 Reaktionen		
2.1	Es gab Eltern, die sich besorgt zeigten, vor allem in Hinblick darauf, dass ihr Kind das Jahr dann eventuell wiederholen muss. Sie haben es zum Teil deswegen nicht verstanden, weil sie im Kindergarten positive Rückmeldungen zum Sprachstand ihres Kindes bekommen haben. Die negativen Testergebnisse wurden von den Eltern überwiegend zur Kenntnis genommen.	„Ich weiß nur von der 2. Klasse, da war ich aber nicht dabei. Da wird der wiederholen. Da hat halt der Vater ja sehr, gesagt: ‚Nein, Sie machen einen Fehler‘ und so zur Lehrerin gesagt.“ (E: 263–265)
3 Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht		
3.1.1	Im Unterricht wird viel gesprochen. Als Sozialform wählt die Lehrperson meistens den Sitzkreis. Der zweite Teil des Unterrichts bestand aus Schreib- und Leseübungen.	
3.2	Da sich die Deutschförderklasse im zweiten Semester aus sehr leistungsschwachen SchülerInnen zusammengesetzt hat, hat die Lehrperson die Unterrichtsanforderungen niedriger angesetzt.	„Also es war jetzt im zweiten Semester nachdem viele wieder quasi /. Die Klasse kleiner geworden ist, habe ich dann wirklich die sehr Schwachen gehabt und da muss ich natürlich schon das Niveau auch wieder runterschrauben, ja.“ (E: 96–98)
3.3	Die Lehrperson hat versucht, sich an jenen Büchern zu orientieren, die die Klassenlehrerinnen der 1.Klassen verwenden.	
3.5	Es herrscht ein gutes Klassenklima; die SchülerInnen fühlen sich in der Deutschförderklasse wohl.	
3.8; 3.10	Die Schwierigkeit im Unterricht bestand darin, auf alle Bedürfnisse der SchülerInnen gezielt einzugehen.	„Und das heißt da gehen halt die Bedürfnisse auch sehr auseinander und dem allem gerecht zu werden, das ist sich irgendwie nicht ausgegangen (lachendes Schnauben) habe ich das Gefühl.“ (E: 24–26)
3.9	Die Aufgaben der Lehrperson bestanden darin, den SchülerInnen primär Deutsch im Sinne von Sprechen beizubringen, aber auch die Alphabetisierung, das Lesen und Schreiben. Die Lehrperson konnte diese Forderungen nach eigener Einschätzung nicht erfüllen.	„es war irgendwie für alle unbefriedigend habe ich das Gefühl (lachendes Schnauben), für die Klassenlehrerin und auch für und als Deutschförderlehrerin, weil ich einfach nie den Ansprüchen gerecht werden hab können“ (E: 17–19)

3.11	Die Erwartungen der Lehrperson sind, dass die SchülerInnen in vollständigen Sätzen sprechen, vorgegebene Satzstrukturen richtig anwenden können und einen gefestigten Wortschatz haben.	
4 Kommunikation und Interaktion		
4.1	Bei Sprachbarrieren holt sich die Lehrperson Hilfe bei KollegInnen, die auch die Erstsprachen der SchülerInnen sprechen.	
4.2	SchülerInnen mit gleicher Erstsprache sprechen in der Pause in ihrer Erstsprache miteinander.	„Jetzt habe ich halt viele mit Türkisch als Erstsprache und die sprechen in der Pause dann auch miteinander eher Türkisch ja, was eh okay ist.“ (E: 136–138)
4.3	Setzt sich die Klasse aus SchülerInnen mit vielen unterschiedlichen Erstsprachen zusammen, kommunizieren die SchülerInnen vermehrt auf Deutsch miteinander.	„Ja, also das ist unterschiedlich. Also wenn die /. Im ersten Semester war sie noch ein bisschen heterogener die Zusammensetzung der Kinder. Das heißt, da haben wir mehrere Erstsprachen gehabt. Da war es dann, da haben sie in der Pause auch viel Deutsch geredet.“ (E: 134–136)
4.4	Im ersten Semester konnten die etwas leistungstärkeren SchülerInnen bei Verständnisproblemen helfen, indem sie übersetzt haben.	„Es war halt im ersten Semester noch ein bisschen einfacher, weil die Gruppe noch ein bisschen heterogener war, da waren auch schon ein bisschen Bessere sage ich einmal, Bessere dabei, die dann teilweise auch übersetzen haben können oder so oder so Hilfestellungen /. Also, dass quasi wenn sich wer nicht so gut ausdrücken hat können, dass das dann in der Erstsprache halt gesagt wird und das andere Kind dann übersetzt hat, das schon besser sprechen hat können.“ (E: 108–113)
4.5	Die Lehrperson ist für viele ihrer SchülerInnen das einzige Sprachvorbild in Deutsch.	„Aber ich bin mir auch bewusst, dass halt mein Einfluss beschränkt ist.“ (E: 145–146)
4.6	Die Lehrperson nimmt ihre SchülerInnen als mehrsprachige Individuen wahr. Die Lehrperson eignet sich zum Beispiel Begrüßungsformen der verschiedenen Erstsprachen an und baut sie in ihrem Unterricht ein.	
4.7	Bei Arbeitsaufträgen im Unterricht sollen die SchülerInnen miteinander deutsch sprechen.	„Wenn sie dann auch die ganze Zeit türkisch sprechen, dann sage ich hin und wieder schon: „Das könnt ihr in der Pause, aber jetzt eher nicht.““ (E: 140–141)
5 Trennung		

5.1	Den SchülerInnen wurde zu Schulbeginn gesagt, dass sie in die Deutschförderklasse gehen, um dort besser Deutsch zu lernen. Die SchülerInnen haben die Trennung hingenommen und nicht hinterfragt.	
5.5	Die Lehrperson hat beim Klassenwechsel nichts Auffälliges wahrgenommen.	
6 Effekte der Separation für SchülerInnen		
6.1	Die SchülerInnen wissen, dass die Deutschförderklasse für sie verpflichtend ist.	„Aber sie wissen halt schon, ich glaube schon, dass ihnen halt, also ihnen ist schon bewusst, dass wenn sie halt nicht so gut Deutsch sprechen, in die Deutschklasse kommen MÜSSEN, also.“ (E: 159–161)
6.3	Grundsätzlich gehen die SchülerInnen gerne in die Deutschförderklasse; die Überforderung in der Regelklasse ist wahrscheinlich mit ein Grund.	„Aus der einen Klasse die haben sich immer irrsinnig gefreut, wenn sie in die Deutschklasse kommen haben dürfen oder. Weil ja ich das Gefühl habe, da ist es halt in der Regelklasse ziemlich /. Ja sie lernen sehr recht streng halt auch und sehr frontal und so und da glaube ich sind sie oft nicht mitgekommen und ja.“ (E: 151–154)
6.6	Die Lehrperson kann sich vorstellen, dass sich die Trennung auf das Selbstkonzept mancher SchülerInnen auswirkt, vor allem bei jenen, die durch die Besorgnis der Eltern die Hintergründe kennen.	„Gerade auch, wo die Eltern auch kommen sind, dass die das sicher mitbekommen haben auch die Besorgnis, was das heißt und warum.“ (E: 164–166)
6.9	Ein Junge hat sich anfangs gegen die Deutschförderklasse gesträubt, geht mittlerweile aber auch gerne hin.	
7 Sozialverhalten	In den fünf Stunden, in denen die Lehrperson in der Regelklasse war, konnte sie keine Auswirkungen in Bezug auf das Sozialverhalten der SchülerInnen feststellen.	
7.6	Durch die Trennung haben sich auch klassenübergreifende Freundschaften herausgebildet.	
7.7	Für die Gespräche zum Bereich „Deutsch“ sind die Deutschförderklassenlehrerinnen zuständig.	
8 Übergang zur Regelklasse		
8.5	Die MIKA-D Testung fand zwischen April und Mai statt.	„das ist schon fundiert, also wie der Spracherwerb halt stattfindet, das wird auch überprüft, aber trotzdem ist es halt schwierig, wenn ja es von der Tagesverfassung abhängt. Oder
8.5.1	Das Hauptaugenmerk des Tests liegt auf der Verbstellung im	

	Deutschen. Dadurch kann der Sprachstand theoretisch festgestellt werden. Die Aussagekraft könnte jedoch aufgrund der Tagesverfassung der SchülerInnen oder generell der Testsituation eingeschränkt sein.	überhaupt, Kinder merken ja, dass sie in einer Testsituation sind. Und manche sind dann halt auch schüchterner oder trauen sich nicht so viel.“ (E: 243–246)
8.7; 8.8	Da für den Übertritt in die Regelklasse beziehungsweise in die nächste Schulstufe für dieses Jahr eine Ausnahmeregelung galt, haben die Lehrpersonen darüber im Team entschieden.	„Wir versuchen halt, dass wir nicht nur das Testergebnis irgendwie einbeziehen, sondern schon auch das Rundherum und die Gesamteinschätzung von der Klassenlehrerin und so.“ (E: 268–270)
8.11	Die Testergebnisse bzw. der weitere Verlauf bzgl. Deutschförderklasse oder Regelklasse werden mit den Eltern und Kindern am Elternsprechtag kommuniziert.	
8.12	Die Lehrperson vermutet, dass den SchülerInnen der Übertritt in die Regelklasse im Voraus nicht direkt bewusst ist.	
8.13	In den zwei Stunden, in denen die Kinder in der Deutschförderklasse sind, verbringen sie die Pause getrennt von ihrem regulären Klassenverband. In den Pausen davor bzw. danach sind sie meistens in der Regelklasse.	
8.14	Wenn die Regelklasse einen Lehrausflug macht, sind die SchülerInnen der Deutschförderklasse immer dabei.	
9 Allgemeine Kritikpunkte und Impulse		
9.2	Für die Umsetzung fehlt ein klares Konzept.	
9.3	Es wäre sinnlos, in getrennt geführten Klassen sozusagen dasselbe zu machen. Für die 1. Schulstufe empfiehlt die Lehrperson, die Kinder täglich nur eine Stunde aus der Klasse zu nehmen und dabei das Sprechen anzuvisieren.	„Und vor allem wenn ich das Gefühl habe, dass man dann quasi parallel das machen, was die Klassenlehrerinnen machen in der Regelklasse, und das einfach nicht wirklich einen Sinn hat. Ich finde es gescheiter, wenn man die Kinder eben eine Stunde pro Tag zum Beispiel rausnimmt, intensiv wirklich Sprechen macht und so.“ (E: 275–278)
9.5.3	In durchschnittlich leistungsschwachen Klassen fehlt den Kindern die Möglichkeit, voneinander lernen zu können.	„weil eben die Kinder voneinander auch viel lernen. Also und wenn ich da nur die mit den unzureichenden, oder halt zu wenig Deutschkenntnissen herausnehme, die sind dann wieder nur unter sich und dann können sie voneinander nicht lernen.“ (E: 290–292)
9.10; 9.11	Die Lehrperson hat die Erfahrung gemacht, dass integrative Sprachförderung mit	„Wir hatten halt mehr als die Hälfte der Kinder, die außerordentlich, also die außerordentlich waren und

	Doppelbesetzung sehr gut umsetzbar ist und sich positiv auf den Spracherwerb und die Klassengemeinschaft auswirkt.	nur, ich weiß nicht, fünf, sechs, die ordentlich waren, weil der Großteil der Kinder erst im Sommer von der 2. auf die 3. Schulstufe nach Österreich gekommen ist. Und wir haben im Team diese Klasse gehabt und das hat echt einfach gut funktioniert. Das war super, weil wir haben differenzieren können und trotzdem war die Klasse gemeinsam, es war eine super Klassengemeinschaft.“ (E: 297–302)
9.12.1	Für die SchülerInnen der 4. Schulstufe scheint die separate Förderung sinnvoller, da ihnen das Basiswissen fehlt, um die höheren Anforderungen im Regelunterricht erfüllen zu können.	„Da fehlt halt die Basis. Die können in der 4. Klasse, wo im Lehrplan steht, sie müssen Aufsätze schreiben und Geschichten schreiben, selbstständig schreiben. Das ist einfach nicht möglich.“ (E: 282–284)

Interview mit Person H

Berufsgruppe: Lehrperson in einer Deutschförderklasse

Berufserfahrung: Gesamt: 2. Unterrichtsjahr / an dieser Schule: 1. Unterrichtsjahr

Kategorien	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
1 Rahmenbedingungen		
1.3	Die Schule ist räumlich eingeschränkt. Es ergab sich die Option, für die Deutschförderklasse einen Raum vom Sonderhort zu nützen; der ist jedoch nicht optimal für den Unterrichtszweck ausgestattet.	„und dann hatte ich unten einen Raum, aber es ist halt nicht die optimale Lösung, weil die haben auch keine Schultische. Die haben halt so, das ist ein Sonderhort, der am Nachmittag hat der Unterricht. Und das ist halt mehr so wie ein Kindergarten eingerichtet.“ (H: 60–62)
1.3.1	Da die Testungen von den Sprachförderlehrerinnen der Schule durchgeführt wurden, ist die Deutschförderklasse zwischenzeitlich ausgefallen.	
1.6	Die intensiven Workshops fanden erst Anfang des Jahres statt.	„die Fortbildungen fanden dann unter dem Jahr statt, wo ich mir dann auch gedacht hab, naja jetzt ist es ein bisschen spät“ (H: 75–76)
1.7	Die Gruppengröße der Deutschförderklasse ist rechtlich nicht begrenzt; das ist einer der Gründe, weshalb nur eine Deutschförderklasse eingerichtet wurde.	
1.11	Dadurch dass die Kinder in den Turn- und Werkstunden sowie bei anderen Aktivitäten (Buffet) im regulären Klassenverband waren, war teilweise jeweils nur der andere Teil der Gruppe in der Deutschförderklasse.	„bei uns war dann oft, in die drei Stunden, dann geht aber da eine Hälfte, dafür ist die an dem Tag länger.“ (H: 291–292)
1.12	Schulintern wurde dafür gesorgt, dass die Lehrperson der Deutschförderklasse manchmal von einem Muttersprachenlehrer unterstützt wird.	„Wir haben es dann an der Schule so gelöst, weil eben alle gemerkt haben, wenn du die ganzen Schulstufen durchgemischt hast, dass halt ab und zu ein Muttersprachenlehrer auch zu mir kommt“ (H: 9–11)
1.13	An dieser Schule gibt es eine Deutschförderklasse. Die Gruppengröße variierte im Laufe des Schuljahres zwischen 16 und 19 SchülerInnen. Im Regelunterricht waren oft weniger Kinder als in der Deutschförderklasse.	„Dann haben oft die Klassenlehrer weniger Kinder gehabt als ich unten“ (H: 104)
1.14; 1.14.1	Die Klasse setzt sich zu einem überwiegenden Teil aus Erstklässlern und vier Quereinsteigern zusammen.	„Und es waren die meisten von der 1. Klasse, weil die mussten ja alle, die a.o. sind. Es waren zwei aus der 4. und zwei aus der 3. Klasse. Und aus der 4., 3. waren eben Quereinsteiger mit null Deutsch, aber konnten schon schreiben.“ (H: 31–33)
2 Reaktionen		

2.1	Am ersten Elternabend war die Lehrperson noch nicht an der Schule.	
3 Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht		
3.1	Die Lehrperson hat ihren Unterricht hauptsächlich im Plenum oder in Form von Gruppenarbeiten gestaltet.	
3.1.1	Sprachanlässe wurden durch Rituale oder durch spielerisches Lernen geschaffen. Neue Begriffe wurden immer bildgestützt eingeführt und oft wiederholt.	
3.4	Die Stundenplanung musste abgesprochen und mit Rücksicht auf die Wünsche der anderen Lehrperson geplant werden.	„Und für uns Lehrer war das ja auch neu. Wir haben uns dann immer absprechen müssen und da hätte ich die Kinder gern DA und da, dass wir DIE Stunden tauschen.“ (H: 285–287) „Oder sie sind mit irgendwas nicht fertig geworden und ‚Können wir das noch geschwind fertig machen, ich bring dir die Kinder dann runter.‘“ (H: 287–289)
3.5	Der verfügbare Raum bot keine schulische Lernumgebung. In Bezug auf die Gruppengröße änderte sich nichts für die Kinder, da sie in beiden Klassenverbänden eine nahezu gleich große Lerngruppe waren.	„Also es war nicht wirklich eine schulische Lernumgebung für die Kinder da unten. Da war ganz viel Spielzeug.“ (H: 63–64) „weil wenn sie DA waren, war es eine große Gruppe und wie wir runtergegangen sind, waren wir auch eine große Gruppe.“ (H: 249–250)
3.7	Die Lehrperson war vor allem in der Gestaltung des Klassenraums sehr eingeschränkt. Sie durfte zum Beispiel nichts an der Wand aufhängen.	„Ich durfte dort NICHTS, hatte einen Rollwagen, also das war alles überhaupt schwierig bei uns da.“ (H: 66–67)
3.7.1	Das Abholen bzw. Einsammeln der SchülerInnen hat viel Zeit, oft 30 Minuten, beansprucht.	
3.8	Für die Lehrperson war es herausfordernd, die heterogene SchülerInnengruppe ohne eine zweite Lehrperson zu unterrichten. Durch die räumliche Distanzierung zu den anderen Klassen konnte die Lehrperson ihren Bedürfnissen oft nicht nachgehen. Für die Lehrperson war es auch schwierig, mit den Gefühlsausbrüchen der SchülerInnen umzugehen. Die Lehrperson fühlte sich für ihre Funktion als	„Man hat die Kinder sehr durchgemischt und man steht aber ALLEINE unten drinnen.“ (H: 7) „Und jedenfalls bin ich halt unten in dem Stock gewesen, und da ist sonst keine Klasse am Vormittag und dann war ich halt meistens allein, habe nicht auf das Klo gehen können und so.“ (H: 15–17) „aber davor war ich halt wie ins kalte Wasser geworfen, da sind

	Deutschförderklassenlehrerin nicht gut vorbereitet. Die spielerische Lernumgebung erschwerte es der Lehrperson, die SchülerInnen auf den Unterricht bzw. auf das Lernen einzustimmen.	deine Kinder, du gehst da runter und ja. Das und das muss erreicht werden und viel Spaß (lachend). Also es war nicht leicht.“ (H: 78–80)
3.9	Die Aufgabe der Lehrperson in der Deutschförderklasse ist es auch, die Kinder zu alphabetisieren, was wiederum sehr viel Zeit in Anspruch genommen hat. Dies hätte den Kindern durchaus im regulären Klassenverband vermittelt werden können.	„also das ist für mich so nicht nachvollziehbar, warum man die Kinder in der Deutschklasse alphabetisieren muss, weil das ist ja auch nichts wirklich viel Sprachbasis sozusagen da, das ist einfach das trockene Erlernen der Buchstaben und das hätten sie meiner Meinung nach in der Klasse eigentlich auch machen können.“ (H: 105–109)
3.10	Die Lehrperson hat versucht, die Kinder individuell zu fördern, indem sie mit den SchülerInnen der 1. Klasse Buchstaben erarbeitet hat, während die anderen SchülerInnen mit Arbeitsblättern beschäftigt waren. Die Organisation und Durchführung waren nicht leicht, besonders am Beginn der Unterrichtsstunde.	„Also das war so schon die größte Herausforderung, dass man da wirklich ALLE GEZIELT fördern kann sozusagen“ (H: 25–27)
3.11	Die Lehrperson hat keine bestimmten Erwartungen an die SchülerInnen gestellt. Vielmehr hat sie auf ihre Einschätzungen und die ihrer KollegInnen vertraut.	
4 Kommunikation und Interaktion		
4.1; 4.3; 4.5	Die Lehrperson erleichtert die Kommunikation vor allem mit ihrer Mimik, Gestik sowie mit Bewegungen und greift generell zu einem etwas einfacheren Sprachgebrauch. Die Lehrperson war darauf bedacht, dass die Kinder viel Kontakt mit der deutschen Sprache haben. Ihr war es auch sehr wichtig, dass die SchülerInnen bestimmte grundlegende Phrasen bzw. Fragen korrekt auf deutsch formulieren. Zu diesem Zweck hat sie den SchülerInnen den Satz immer vorgesagt, bis sie ihn alleine konnten.	„Ja es ist halt sehr viel mit Mimik, Gestik und Bewegungen.“ (H: 148) „Natürlich verwendet man auch eine eher einfachere Sprache, aber das war immer ausreichend eigentlich.“ (H: 156–157) „für mich war einfach wichtig, dass ich VIEL spreche, dass die Kinder viel DEUTSCH hören“ (H: 177–178)
4.4	Im Unterricht wurden die Erstsprachen ausschließlich bei Verständnisschwierigkeiten zugelassen beziehungsweise explizit von der Lehrperson zu	

	diesem Zweck eingesetzt. In den Pausen wurde es den SchülerInnen überlassen, in welcher Sprache sie kommunizieren.	
5 Trennung		
5.1	Die Lehrpersonen haben die Deutschförderklasse gewissermaßen beschönigt, um die SchülerInnen dafür begeistern zu können.	„Wir haben es versucht, ihnen irgendwie so positiv zu verkaufen, weil halt viele nicht gehen wollten.“ (H: 218–219)
5.2	Die SchülerInnen gehen vor Unterrichtsbeginn alle in ihre regulären Klassen und werden von dort von der Lehrperson abgeholt.	
5.5	Die Atmosphäre bei der Herausnahme der Kinder aus dem Klassenverband war unterschiedlich. Manche SchülerInnen haben geweint, andere haben sich gefreut, andere waren wiederum reaktionslos.	
6 Effekte der Separation für SchülerInnen		
6.2	Die SchülerInnen der Deutschförderklasse haben die Trennung dahingehend hinterfragt, wieso nur sie die Klasse verlassen müssen, während andere in der Klasse bleiben dürfen.	„Und dann hat sich auch dieses Jammern und ‚Ich will nicht‘ und ‚Warum muss ich gehen‘ und ‚Warum dürfen die bleiben‘, weil sie fühlen sich ja dann schon irgendwie, naja wieso muss ich jetzt gehen und mein Sitznachbar darf in der Klasse bleiben.“ (H: 213–215)
6.7	Da die Kinder der Deutschförderklasse Teil von zwei Klassenverbänden sind, könnte es für sie schwierig sein, sich immer wieder auf eine andere Lehrperson und die Regeln einzustellen.	„Also ich glaube, dass das für sie da auch schwierig war, bei WEM darf ich jetzt WAS, dass sie das sich gut merken konnten und dann auch so anwenden.“ (H: 201–203)
6.8	Speziell für einen Jungen, der sich später als ein Vorschulkind herausgestellt hat, war die Trennung eine starke Belastung.	„weil es ist alles neu für ihn, dann das System Schule, dann die 1. Klasse, da geht es ja auch um Regeln, wie dass er sich halt da in den ganzen Klassenverband einlebt und das war halt für ihn immer schwierig, wenn er so rausgerissen worden ist.“ (H: 49–52) „Das hat man richtig gemerkt, wenn er überfordert war, dann hat er zum Schreien angefangen und so“ (H: 52–53)
6.9	Manche Kinder wollten überhaupt nicht in die Deutschförderklasse bzw. nicht aus dem Klassenverband genommen werden. Dementsprechend schwierig war es, alle Kinder zu motivieren.	
7 Sozialverhalten	Inwiefern sich die Trennung auf das Sozialverhalten zwischen den SchülerInnen allgemein	

	ausgewirkt hat, kann die Deutschförderklassenlehrerin nicht sagen.	
7.4	Bis auf einen Einzelfall haben sich die SchülerInnen nicht offensichtlich miteinander verglichen.	„sowas von wegen ‚Ha ihr müsst noch gehen und ich darf dableiben‘“ (H: 260–261)
7.5	Innerhalb der Deutschförderklasse hat sich eine gute Klassengemeinschaft entwickelt; die Kinder haben auch schulstufenübergreifend miteinander gespielt.	„wenn dann jemand nicht mehr gekommen ist, ist er schon abgegangen den anderen Kindern.“ (H: 237–238)
7.7	Die Kommunikation und Kooperation mit den Eltern haben hauptsächlich die Lehrpersonen der Regelklassen übernommen.	
8 Übergang zur Regelklasse		
8.3; 8.8	Der Übergang wurde von einem auf den anderen Tag ohne einen bestimmten Ablauf vorgenommen. Bei einem Vorschulkind haben die Lehrpersonen während des Semesters gemeinsam entschieden, ihn in der Regelklasse zu belassen.	
8.5	Die Sprachkenntnisse vieler SchülerInnen aus der Deutschförderklasse wurden mit dem MIKA-Test als „mangelhaft“ oder „ausreichend“ eingestuft.	„Also wirklich, dieser Test ist so niedrig angesetzt, da sind jetzt viele auf M gestiegen. Ich glaube, U haben wir jetzt nur mehr drei oder vier.“ (H: 332–333)
8.5.1	Die Lehrpersonen waren über die Testergebnisse sehr schockiert.	„Heute zum Beispiel habe ich gesagt einen Satz: ‚Sag mir einen Satz mit Haus.‘ (...) Wollte mit Haus beginnen den Satz. ‚Haus mmh.‘ Und die ist aber, weil sie /. Wenn du, sie so etwas redet, diese grammatikalischen Strukturen hat, dass sie die Verben richtig setzt, ist sie laut diesem Test ordentlich (seufzend).“ (H: 341–345)
8.11	Der Übergang in die Regelklasse wird mit den SchülerInnen nicht wirklich thematisiert, sondern eher neutral am Elternsprechtag besprochen.	
9 Allgemeine Kritikpunkte und Impulse		
9.4	Die Lehrperson wünscht sich mehr Mitspracherecht für LehrerInnen.	
9.5	Den Kindern entgeht vor allem auch das Soziale Lernen im Rahmen des Regelunterrichts.	„Oder wenn irgendwie zufällig irgendwo ein Streit ist und man schiebt dann so eine soziale weiß nicht Viertelstunde ein, dann verpassen sie das halt das Ganze.“ (H: 406–407)
9.7	Aufgrund der „positiven“ Testergebnisse werden die	„und deswegen werden uns jetzt auch viele Stunden gekürzt, aber ist egal. Lehrer weggenommen, weil

	Förderstunden und die Personalressourcen gekürzt.	wir zu wenig AO-Kinder haben, weil dieser Test SO POSITIV ausgefallen ist“ (H: 339–341)
9.8	Die Lehrperson ist für eine Obergrenze bei den Deutschförderklassen.	„Das war auch ein großer Nachteil, die Größe der Gruppe.“ (H: 394–395)
9.9	Bei der Gruppenzusammensetzung einer Lerngruppe sollten die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Schulstufen berücksichtigt werden.	„Ich bin offen und ehrlich gesagt kein Fan von der Deutschförderklasse. Ich finde Deutschförderkurse super, je nach Sprachstand, gemeinsam rausnehmen. Brauchen alle ungefähr das Gleiche, aber die Deutschförderklasse, wo die Kinder wirklich so durchmischt sind“ (H: 391–394)
9.12; 9.12.1	Der Vorteil einer Deutschförderklasse ist, dass man sich speziell auf die Grundlagen fokussieren kann. Das Konzept ist für jene SchülerInnen sinnvoll, die einen sehr großen Rückstand gegenüber anderen Kindern haben.	„Und deswegen finde ich an und für sich eine Deutschförderklasse als Vorteil, sehr wohl, dass wenn sie mit null Deutsch kommen, dass sie schon auch Sachen brauchen und lernen müssen, die andere Kinder schon können. Also diese Begriffsbildung und das Ganze geht natürlich in einer Deutschförderklasse einfacher, weil du da nicht Kinder drinnen sitzen hast, die sich dabei fadisieren“ (H: 385–389)

*Interview mit Person G**Berufsgruppe: Lehrperson in einer Regelklasse**Berufserfahrung: Gesamt u. an dieser Schule: 1. Unterrichtsjahr*

Kategorien	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
1 Rahmenbedingungen		
1.2; 1.14.1	Die gesamte SchülerInnenschaft setzt sich aus SchülerInnen mit Migrationshintergrund zusammen. Alle SchülerInnen benötigen Deutschförderung.	„Wir sind in einer Schule, wo eigentlich alle Kinder Migrationshintergrund haben. Deswegen war für mich dieses Thema DEUTSCHFÖRDERKLASSE immer SEHR schwierig, weil eigentlich brauchen bei uns ALLE Kinder Deutschförderung. Manche ein bisschen mehr als andere, aber gut Deutsch sprechen sie alle nicht.“ (G: 72–75)
1.3	Für die Deutschförderklasse wurde eine zusätzliche Lehrperson eingestellt, jedoch gab es keinen dafür vorgesehen Raum.	
1.4	An dieser Schule wird der muttersprachliche Unterricht in beschränktem Ausmaß angeboten.	„Wir haben auch zwei Muttersprachenstunden pro Woche, wo es MÖGLICH ist, für die Sprachen, wo wir Muttersprachenlehrer haben.“ (G: 179–181)
1.7	Seit Oktober gehen die SchülerInnen 15 Stunden pro Woche in die Deutschförderklasse.	
1.9	In der Anfangsphase gab es bzgl. der Umsetzung viele Unklarheiten.	
1.12	Die Raumnot konnte dadurch gelöst werden, dass die Räumlichkeiten des Sonderhorts im gleichen Gebäude mitbenutzt werden dürfen.	„Dann konnten wir da mit VIEL Hin und Her und mit vielen Gesprächen das erreichen, dass wir diesen Raum nutzen können.“ (G: 12–14)
1.14.1	Die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen könnten auch durch die Angebote zur sprachlichen Bildung in den Kindergärten bedingt sein. Die Ausgangslagen der SchülerInnen unterscheiden sich auch in Bezug auf die schulische Unterstützung von zu Hause; dies gilt für die SchülerInnen der Deutschförderklasse gleichermaßen wie für die SchülerInnen der Regelklasse.	„Wir haben schon bemerkt, eine Tendenz ist bei uns in der Klasse, dass die Kinder, die einen türkischen Hintergrund haben, ein bisschen schlechter Deutsch sprechen als die, die so serbokroatisch sind. [...] Ich weiß, dass es bei uns in der Nähe einen Kindergarten gibt, der, wo es auch türkische Pädagoginnen gibt. Weiß nicht, ob das damit auch zusammenhängt, dass die vielleicht im Kindergarten nicht so viel Deutsch gelernt haben.“ (G: 79–84)
2 Reaktionen		
2.1	Bei den Eltern, deren Kinder den Deutschförderklassen zugeteilt wurden, erregte dies großes Aufsehen. Manche Eltern vermittelten ihren Kindern, dass sie dumm wären bzw. die	„Das haben wir dann den Eltern mitgeteilt und das war dann ein RIESEN TRUBEL, weil die Eltern oder manche Eltern haben den Kindern vermittelt, wenn du in die Deutschklasse gehst, dann bist du ein bisschen DUMM, dann

	Zuteilung etwas Schlechtes bedeutete. Die Sorge der Eltern war, dass ihre Kinder die Klasse wiederholen müssten, weshalb sie die Kinder auch zuhause fördern wollten.	kannst du noch nicht so gut DEUTSCH, das ist was Schlechtes.“ (G: 21–24)
3 Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht		
3.1; 3.1.1	Im Unterricht wird viel in Form von Sprechchören gelernt. Ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts sind die Morgenrituale, bei denen das Datum, das Wetter und der Tagesplan immer wieder wiederholt werden. Gruppenarbeiten waren nicht gut möglich, da die Kinder dafür noch nicht ausreichend gut miteinander kommunizieren konnten. Der Klassenraum ist im Sinne eines bildgestützten Lernens gestaltet.	„Und DANN so quasi nur die herauszupicken, die jetzt am Allerschlechtesten Deutsch können und die aus der Klasse rauszureißen, war für mich einfach irgendwie sinnlos, weil wir machen sowieso die GANZE Zeit sprachsensiblen Unterricht. Wir müssen ALLES immer mit Bildern erklären und so weiter“ (G: 75–79)
3.3; 3.4	Die Lehrperson steht im ständigen Austausch mit der Deutschförderklassenlehrerin. So wurden die Buchstaben parallel erarbeitet, wobei in der Deutschförderklasse mehr Sprachübungen dazu gemacht wurden.	
3.6	Vor allem am Anfang war der Klassenwechsel nicht einfach, da es sehr unruhig wurde.	„Dieser Wechsel war am Anfang auch ganz schwierig. Immer dieses, wenn die Kinder wieder zurückkommen oder rausgehen müssen, ist immer ein Riesentrübel.“ (G: 95–97)
3.7; 3.7.1	Der Unterricht in der Regelklasse muss sehr gut geplant und wohlüberlegt sein.	„Man muss sich genau überlegen, wann mache ich was. Wo möchte ich, dass alle Kinder dabei sind. Vor allem mit den 15 Stunden hat man ja dann wirklich nur noch ein, zwei Stunden pro Woche, wo man Sachen machen kann, wo alle Kinder dabei sind ja. Und gerade am Anfang in einer 1. Klasse macht man viel soziales Lernen und muss als Klassengemeinschaft zusammenwachsen und dann hat man kaum Zeit dafür.“ (G: 90–94)
3.10	Im Unterricht gibt es viele Freiarbeitsphasen, in denen die Kinder individuell arbeiten.	
3.12	Der Unterricht in der Regelklasse erfolgt im Team-Teaching und bietet somit mehr Differenzierungsmöglichkeiten.	„Wir sind auch immer zu zweit. Wir sind immer zwei Lehrer. Das heißt, wir können die Kinder auch aufteilen. Ich stelle mir das sehr schwierig vor, wenn man nur alleine ist und viele Kinder hat,

		die nicht so gut Deutsch sprechen.“ (G: 122–124)
4 Kommunikation und Interaktion		
4.2; 4.3	Am Anfang konnten die Kinder nicht so leicht von Deutsch in ihre Erstsprache wechseln. Die deutsche Sprache war zumindest im schulischen Kontext präsenter. In den Pausen sprechen die Kinder überwiegend Deutsch.	„weil am Anfang war für sie Schule wirklich nur deutschbehaftet, so glaube ich war das.“ (G: 172–173)
4.4	Dadurch, dass in der Klasse vor allem zwei Sprachen stark vertreten sind, helfen sich die Kinder auch mithilfe ihrer Erstsprachen. Im Unterricht dienen die Erstsprachen hauptsächlich zu Erklärungszwecken oder für den Fall, dass einzelne deutsche Wörter in einer anderen Sprache interessant wären.	
4.5	Die Funktion eines Sprachvorbilds nehmen genau genommen nur die zwei Lehrpersonen ein, da alle SchülerInnen der Regelklasse nicht ausreichend Deutsch können.	„Natürlich es gibt manche Kinder, die können ein bisschen besser Deutsch, da schauen sich die anderen schon was ab, aber eher wenig. Also das sehe ich bei uns als keinen großen Aspekt. Das stelle ich mir in Regelklassen toll vor, wo es VIELE Kinder gibt, die gut Deutsch sprechen können, dann lernen die sicher viel von den anderen. Dann finde ich die Deutschklasse noch viel sinnloser (lacht) als bei uns. Bei uns ist es auch schon sinnlos, aber dort dann noch mehr ja, weil dieses Sprachvorbild ist eigentlich das Beste denke ich mir, wovon die Kinder lernen können.“ (G: 194–200)
4.6; 4.7	Die Erstsprachen der SchülerInnen werden in der Schule wertgeschätzt, wobei dies den SchülerInnen anfangs nicht so bewusst war.	„Die Kinder kamen in die Schule und hatten das Gefühl, sie dürfen die Erstsprache nicht sprechen.“ (G: 186–187)
4.8; 4.8.1	Bei einem Schüler wirken sich die ungenügenden Deutschkenntnisse in dem Sinne auf die Interaktion aus, dass er schnell beleidigt ist, weil er etwas falsch versteht oder sogar aggressiv wird, weil er sich nicht klar ausdrücken kann. Bei einem anderen Schüler wirken sich die ungenügenden Deutschkenntnisse ausschließlich auf die grammatikalische Korrektheit negativ aus, beeinflussen aber kaum die Interaktion.	
5 Trennung		

5.1	Die Lehrpersonen haben überlegt, wie sie die Kinder für die Deutschförderklasse begeistern könnten. Die Lehrperson der Deutschförderklasse hat es geschafft, die SchülerInnen von der Deutschförderklasse zu überzeugen.	„Und dann kam unsere Lehrerin, unsere Deutschklassenlehrerin mit dieser Idee, dass sie den Kindern erklärt, es gibt einen Raum der Überraschungen (lachend) und dort gibt es ganz viele Spiele und nur manche Kinder dürfen mit ihr dort hingehen und dann war auf einmal diese ganze Situation gewendet.“ (G: 29–32)
5.2	Anfangs wurden die SchülerInnen nur für ein paar Stunden aus dem Klassenverband genommen und dann für 15 Stunden pro Woche.	
5.5	Die anfängliche Unruhe beim Klassenwechsel hat sich mit der Zeit gelegt. Später wussten die SchülerInnen, dass sie, wenn die Deutschförderklassenlehrerin an der Tür steht, ihre Sachen zusammenpacken und leise hinausgehen sollen.	
6 Effekte der Separation für SchülerInnen		
6.2	Die negativen Reaktionen mancher Eltern beeinflussten die Kinder bzw. ihren Blick auf jene SchülerInnen, die in die Deutschförderklasse gehen müssen.	„Dann kamen die Kinder mit dieser Idee auch in unsere Klasse und haben dann, waren dann ganz neugierig, wer jetzt in die Deutschklasse gehen muss und ja waren wirklich so: ‚Ah das sind die schlechten Kinder, die nicht gut Deutsch können, die müssen da hingehen‘“ (G: 24–27)
6.3	Da es den Kindern in der Deutschförderklasse gut gefallen hat, sind sie dann überwiegend gern mitgegangen.	
6.5	Die Kinder der Regelklasse waren neugierig und wollten wissen, was in der Deutschförderklasse gemacht wird. Sie haben auch hinterfragt, wieso bestimmte SchülerInnen hingehen müssen und andere nicht.	
6.7; 6.8; 6.9	Speziell für einen Schüler war die ganze Situation eine zu starke Belastung, sodass er folglich in der Regelklasse blieb. Für ihn waren vor allem der ständige Wechsel und die wechselnden Lehrpersonen überfordernd. Dadurch war er auch sehr demotiviert und hat in der Deutschförderklasse alles verweigert.	„Und vor allem mit DEN Kindern, die vom Verhalten her nicht so einfach waren, war es SEHR schwierig, weil die keinen geregelten Tagesablauf gehabt haben“ (G: 37–39)
7 Sozialverhalten		
7.2	Jene fünf Kinder, die in die Deutschförderklasse gingen, haben auch in der Pause meistens nur untereinander gespielt.	

7.4	Die Kinder vergleichen sich ständig, aber in Bezug auf die Deutschförderklassenkinder war nichts auffällig.	
7.5	Die SchülerInnen der Deutschförderklasse haben sich besonders am Anfang nicht vollkommen zur Regelklasse gehörig gefühlt. Nachdem viele SchülerInnen in die Regelklasse übergetreten waren, herrschte generell eine konfliktgeladene Stimmung.	„Man hat einfach gemerkt, da ist kein Klassengeist da, kein Zusammengehörigkeitsgefühl im insgesamt.“ (G: 251–252)
7.6	In der Umstellungsphase von der Deutschförderklasse auf die Regelklasse fühlte sich ein Junge sehr einsam.	„und hat gesagt ‚Ich habe überhaupt keine Freunde in der Klasse‘, dabei ist das der allerliebste Bub bei uns in der Klasse, den jeder gern hat, aber er SELBST für SICH hatte das Gefühl, ich habe keine Freunde.“ (G: 264–266)
7.7	Die Lehrpersonen der Regelklasse haben alle SchülerInnen als SchülerInnen der 1B wahrgenommen. Für die SchülerInnen der Deutschförderklasse war es etwas unklar, welche Lehrperson sozusagen ihre Lehrperson ist.	„Ja, wobei wir schon das Gefühl hatten, ALLE Schülerinnen und Schüler gehören zu unserer KLASSE und wir sind die 1B-Klasse und manche werden einfach für manche Stunden rausgenommen.“ (G: 62–64)
8 Übergang zur Regelklasse		
8.1; 8.2	Es wurde versucht, dass die Kinder in der Deutschförderklasse parallel zur Regelklasse auch die Buchstaben mitlernen.	„Wir wollten, hatten trotzdem den Anspruch, die Kinder sollen jetzt auch den Stoff der ersten Klasse ein bisschen mitmachen, weil sonst müssen sie die Klasse wiederholen.“ (G: 205–207)
8.3	Mathematik wurde in der Deutschförderklasse in keiner Weise vermittelt. Im Rahmen eines Förderprogramms wurden alle SchülerInnen der Deutschförderklasse zwei Stunden pro Woche zusätzlich in Mathematik gefördert, um den Leistungsrückstand aufzuholen. Zusätzlich wurden ihnen Aufgaben mitgegeben, um auch zuhause lernen zu können.	
8.10	Der Übergang zur Regelklasse hängt auch von außerschulischen Faktoren ab, etwa wie das Kind zuhause unterstützt wird.	„DIESE Kinder, die von zuhause viel Unterstützung haben, GUTE Lernvoraussetzungen haben, gute gefestigte Kinder sind, auch psychisch, denen reicht ein Jahr Deutschförderklasse.“ (G: 140–142)
8.11	Die LehrerInnen wussten nicht konkret, wie sie den Übertritt	„Da war es bei uns einfach so, dass wir von einem Tag auf den

	gestalten bzw. kommunizieren sollten. Den Eltern wurde es am nächsten Elternsprechtag mitgeteilt.	anderen dann gesagt haben „Okay, du darfst jetzt wieder bei uns in der Klasse bleiben und du kannst jetzt schon so gut Deutsch, du bleibst bei uns und gehst nicht mehr zu der Lehrerin.“ (G: 282–284)
8.12	Für die SchülerInnen war der Übertritt etwas verwirrend, doch sie wussten wahrscheinlich schon, dass sie in der Deutschförderklasse waren, um dort Deutsch zu lernen, und nun ausreichend Deutsch können, um in der Regelklasse bleiben zu können.	
8.13	Die Pausen wurden separat verbracht.	
8.14	Lehrausgänge oder auch Buchstabentage wurden gemeinsam mit der Deutschförderklasse durchgeführt.	
9 Allgemeine Kritikpunkte und Impulse		
9.1; 9.2	Nachteile sind die schlechte Organisation und die fehlenden Raumressourcen.	
9.2.1	Die Lehrperson erachtet es als problematisch, dass die DeutschförderklassenlehrerInnen keine eigens dafür geschulten Lehrpersonen sind bzw. waren.	„Also das sind ja eigentlich normale Volksschullehrerinnen und Lehrer gewesen bis jetzt, und da gibt es eigentlich keine besondere Schulung für die. Also weiß ich nicht, warum DIE das jetzt irgendwie besser können sollten als ein anderer Lehrer, der in der Klasse steht.“ (G: 332–335)
9.5	Die Trennung wirkt sich nachteilig auf die Bildung einer Klassengemeinschaft aus. Die Kinder können nicht einmal die Pausen miteinander verbringen.	
9.5.2	Die Kinder werden gleich beim Einstieg in die Schule bewertet und in Folge dessen unterschiedlich positioniert.	„Dann sehe ich es als Nachteil, dass die Kinder von Anfang an bewertet werden aufgrund ihrer Deutschkenntnisse und manche Kinder sich das Gefühl geben lassen mussten, sie sind jetzt schlechter als andere, weil sie noch nicht so gut Deutsch sprechen.“ (G: 318–320)
9.5.3	Ein weiterer Nachteil ist, dass den Kindern die Chance auf kindliche Sprachvorbilder verwehrt wird.	„Dann sehe ich auch den Nachteil, dass gerade DIE Kinder, die am schlechtesten Deutsch können, herausgenommen werden und möglicherweise von Kindern, die besser Deutsch können, nicht lernen können.“ (G: 321–323)
9.12	Ein Vorteil ist, dass es eine zusätzliche Lehrperson gibt, die	

	ausschließlich die Deutschförderung fokussiert.	
--	---	--

Interview mit Person F

Berufsgruppe: Lehrperson in einer Regelklasse

Berufserfahrung: Gesamt: 39 Jahre / an dieser Schule: 36 Jahre

Kategorien	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
1 Rahmenbedingungen		
1.4	An der Schule gibt es einen Muttersprachenlehrer für Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, jedoch nur im Rahmen einer Stunde in drei Wochen. Eine Türkisch-Lehrerin begleitet die SchülerInnen eine Stunde in der Woche integrativ.	
1.6	Die Kolleginnen der Deutschförderklasse sind im Bereich Deutsch als Zweitsprache bzw. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ausgebildet.	
1.7; 1.11	Durch die Einführung der Deutschförderklassen kam es zu einem großen organisatorischen Aufwand. In Rahmen regelmäßiger Teambesprechungen wurde das weitere Vorgehen in der Deutschförderklasse bzw. Regelklasse besprochen. Diese Besprechungen haben sehr viel Zeit beansprucht, zumal es keine konkreten Vorgaben gab.	
1.10	Die Kinder gingen zehn Stunden in die Deutschförderklasse. Der Mathematikunterricht wurde integrativ in den jeweiligen Regelklassen gehalten. Die fünf zusätzlichen Stunden mit dem gesamten Klassenverband nutzte die Lehrperson nicht ausschließlich für das Fach Mathematik, sondern baute teilweise auch andere Themen (Buchstabentag) ein.	„Und Mathematik wurde in den eigenen Klassen gemacht, weil das Problem war, dass wir alle drei ganz unterschiedlich Mathematik unterrichten“ (F: 82–83) „Und es ist nicht möglich, die Kinder sind ja dort oben gemischt, dass die drei verschiedene Mathekonzpte jetzt da noch an das Kind bringen sozusagen.“ (F: 87–89) „Also da haben wir ein bisschen Möglichkeiten gefunden, vielleicht auch ein bisschen getrickst, aber ich denke mir, für uns stand schon auch das Wohl der Kinder im Vordergrund ja.“ (F: 94–95)
1.13; 1.14	Aus der Regelklasse gingen sieben SchülerInnen in die Deutschförderklasse. In der Regelklasse blieben die 16 leistungsstärkeren SchülerInnen.	

1.14.1; 3.8	Abgesehen von den sprachlichen Voraussetzungen fehlt es den Kindern im Allgemeinen oft an Sachwissen. Sie kennen viele Dinge nicht; d.h. auch nicht in ihrer Erstsprache. Das erschwert auch die Wissensvermittlung im Unterricht.	„Es ist natürlich schwierig, jetzt Kindern Dinge nahe zu bringen, die sie nicht mal in ihrer eigenen Muttersprache kennen.“ (F: 149–150)
2 Reaktionen		
2.1	Der erste Elternabend Anfang Juni ist ausgefallen, da die neue rechtliche Situation zu diesem Zeitpunkt noch nicht offiziell war. Zu Schulbeginn wurden den Eltern die neuen Regelungen von der Schulleiterin mitgeteilt. Die Eltern waren mit diesen Informationen bzw. Begrifflichkeiten absolut überfordert, da sie größtenteils sehr geringe Deutschkenntnisse haben. Die Hauptangst der Eltern war, dass ihr Kind die Klasse wiederholen müsste. Auf Seiten der Eltern herrschte große Verunsicherung und die Aufregung blieb über das ganze Jahr hinweg bestehen.	„Ja, das war eine ziemliche Aufregung. Das kann man glaube ich so sagen.“ (F: 100)
3 Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht		
3.1; 4.5	Die Lehrperson findet es sinnvoll und versucht, bei Gruppenarbeiten Kinder mit unterschiedlichem Leistungsniveau gemeinsam in einer Gruppe unterzubringen. Auf der einen Seite kann dadurch mehr Input generiert werden, auf der anderen Seite können dabei die Kinder voneinander lernen.	„Wenn ich da vier Kinder sitzen habe, die über ihren Papa nichts sagen können, dann ist es ein bisschen mühsam, aber wenn das ein bisschen gemischt ist, da sitzen nur zwei und dort sitzen nur zwei und dann sitzen noch welche, die können ein bisschen was sagen, und manche, die können ganz tolle Dinge sagen, dann hat man so ein bisschen die Leistungsbreite in der Gruppe vertreten und dann kann jeder sich ein bisschen von irgendwem was auch anschauen und mitnehmen ja.“ (F: 413–418)
3.1.1	Die Lehrperson versucht den Kindern den Wert der Sprache, vor allem im Umgang mit Konflikten, bewusst zu machen und ihnen Sprachstrukturen zu vermitteln, die ihnen helfen, Konflikte zu vermeiden.	
3.3; 3.4	Die Lehrperson hat ihre Jahresplanungen bekannt gegeben, um etwaige Änderungsvorschläge entgegenzunehmen. Die Deutschförderklassenlehrerinnen	

	orientierten sich an den Sachthemen der Regelklassenlehrerinnen.	
3.5	Das Klassenklima ist nach den anfänglichen bzw. gewöhnlichen Konflikten gut und auch die Lernatmosphäre ist im Allgemeinen angenehm.	
3.7; 3.7.1	Der Unterricht ist in dem Sinne eingeschränkt, dass immer darauf geachtet werden muss, welche Kinder zu welchem Zeitpunkt in der Klasse sind. In der kurzen Zeit, in der alle Kinder im regulären Klassenverband sind, müssen all diese Dinge gemacht werden, die sämtliche SchülerInnen betreffen. Darüber hinaus soll die Unterrichtsstunde abgeschlossen sein, bevor die Kinder wieder aus der Klasse genommen werden. Auf Grund dieser strengen Handhabung sind die Möglichkeiten der Lehrperson sehr begrenzt.	„Dieses HERAUSnehmen und dann kommen sie zu irgendeinem Zeitpunkt wieder, dann sind sie wieder da und man ist sehr gefangen in diesem Konzept.“ (F: 15–17) „Also dieser Stress mit ‚die Zeit ist um, zack und‘ das habe ich als ganz, ganz schlimm erlebt sage ich jetzt mal“ (F: 26–27) „dieses Schöne eigentlich in der ersten Klasse, dass man so flexibel agiert, weil man ja der Klassenlehrer ist, das FÄLLT komplett weg“ (F: 23–24)
3.8	Der Lehrperson fiel es manchmal schwer, den Überblick darüber zu behalten, wann die Kinder der Deutschförderklasse nicht im Regelunterricht anwesend waren.	
3.11	Die Lehrperson legt sehr großen Wert auf gute Umgangsformen und die Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen, vor allem in der Interaktion miteinander. Der Anspruch der Lehrperson ist, dass die SchülerInnen eine gute Gemeinschaft bilden.	
3.12	Die geringere Anzahl an SchülerInnen hat zu mehr Unterrichtsqualität in der Regelklasse beigetragen. In manchen dieser Stunden war eine zusätzliche Lehrperson im Rahmen des Deutschförderkurses anwesend. Die SchülerInnen wurden entweder innerhalb des Klassenverbandes geteilt oder in einer Gruppe von zwei Lehrpersonen unterstützt.	„Für die anderen glaube ich, dass sich natürlich Vorteile ergeben haben, weil dann weniger Kinder in der Klasse waren.“ (F: 32–33)
4 Kommunikation und Interaktion		
4.2	In der Interaktion miteinander brauchen die SchülerInnen oft nicht so viel an Sprache, da sie auch viel nonverbal interagieren.	

4.3	Die Lehrperson legt großen Wert darauf, dass die SchülerInnen vor allem in den alltäglichen Gesprächssituationen in ganzen Sätzen sprechen. Für die SchülerInnen ist Deutsch meistens die einzige Sprache, die sie beide verstehen.	„Also da trainiere ich sie wirklich darauf, ‚Darf ich auf’s Klo gehen?‘, ‚Darf ich die Springschnur haben?‘“ (F: 198–199) „Also wenn nicht zwei türkische Kinder oder serbische Kinder miteinander sprechen, dann gibt es eine gemeinsame Sprache und das ist Deutsch. Und je besser das halt funktioniert, umso besser auch ihre Kommunikation. Das kriegen sie glaube ich dann schon mit“ (F: 239–242)
4.4	Viele Kinder haben Schwächen in ihrer Erstsprache.	
4.5	Die Lehrperson hat die Erfahrung gemacht, dass die Kinder viel voneinander lernen, da sie kindliche Sprachvorbilder besser bzw. anders als Erwachsenen-Vorbilder annehmen. Leistungsstärkere Kinder könnten bei leistungsschwächeren Kindern Ehrgeiz wecken, doch dieser Aspekt fällt für die SchülerInnen in der Deutschförderklasse komplett weg.	„Man SPERRT quasi die zusammen, die es NICHT können. Und DIE Kinder, die es ihnen eigentlich ganz einfach so ein bisschen vermitteln könnten, die sitzen hier, die sitzen nicht bei ihnen ja.“ (F: 252–254) „Das ist halt so wie im Skikurs dann alle gewesen sind und keiner hat Skifahren können, naja nur der Herr Skilehrer, aber der kann es so gut, ja das wissen wir eh ja. Also da fehlt irgendwo auch so ein bisschen der kleine Ehrgeiz oder, ah der kann es ein bisschen besser, das könnte ich auch ja.“ (F: 258–261)
4.6	Die Lehrperson versucht den SchülerInnen zu vermitteln, dass Sprache allgemein ein wichtiges Gut ist und sie handlungsfähig macht. Den Kindern ist es auch bewusst, dass sie Sprache bzw. eine gemeinsame Sprache brauchen, um miteinander kommunizieren zu können. Die Lehrperson schätzt die Sprachen der SchülerInnen wert und teilt ihnen das auch mit.	„Ihr könnt stolz sein, ihr geht mit drei Sprachen da raus, das ist Wahnsinn, das habe ich nicht zum Beispiel, also das seid ihr mir voraus ja.“ (F: 223–225)
4.8.1	Die SchülerInnen können sich oft nicht gut genug oder korrekt ausdrücken und wenden andere Mittel an, um etwas zu erreichen. (Schubsen, ungefragt Dinge nehmen) Dieses Verhalten führt öfters zu kleinen Konflikten.	

	Bei Konflikten versucht die Lehrperson mit den Betreffenden die Situation neutral aufzuarbeiten.	
5 Trennung		
5.1	Die Trennung wurde neutral thematisiert bzw. normal gehandhabt und in keiner Weise dramatisiert oder intensiv besprochen. Die Lehrperson hat auch keine negativen Kommentare oder abwertende Bemerkungen in Bezug darauf wahrgenommen.	
6 Effekte der Separation für SchülerInnen		
6.1; 6.10	Manchen SchülerInnen war es bewusst, dass sie in der Deutschförderklasse gesondert lernen müssen und nicht im Regelunterricht dabei sein können. Diese fühlten sich durch die Trennung gekränkt. Besonders ein Junge hat die Deutschförderklasse als Separierung wahrgenommen.	„die haben das schon irgendwie gemerkt, dass sie da eigentlich jetzt rausgehen und da extra lernen müssen und nicht dabei sein können, also die hat es schon getroffen, die waren nicht so glücklich darüber ja.“ (F: 272–274) „Also der hat das schon gecheckt, dass er da irgendwie aussortiert wird.“ (F: 345)
6.3	Teilweise haben sich die SchülerInnen auf die Deutschförderklasse gefreut, da die KollegInnen sehr bemüht waren und den Unterricht auch sehr spielerisch gestaltet haben.	
6.4	Dadurch, dass die SchülerInnen auch öfters innerhalb der Klasse in mehreren Gruppen arbeiten, sind sie es gewöhnt, dass sich der Klassenverband gelegentlich teilt.	
6.8	Die Lehrperson hat gespürt, dass der ständige Wechsel für die schwächeren SchülerInnen belastend ist. Das ständige Hinein- und Herausgehen bzw. jeweilige Einstellen auf die Unterrichtssituation kosten den SchülerInnen viel Energie und hemmt sie auch in ihrem Lernfortschritt. Besonders schwächere Kinder brauchten Kontinuität bzw. eine sogenannte Wohlfühlecke, was der ständige Wechsel jedoch erschwert.	
7 Sozialverhalten	Die Lehrperson hat keine bestimmten Entwicklungen oder Gruppenbildungen beobachtet.	
7.4	Auf Seiten der Lehrperson wurden keine Vergleiche oder Unterschiede zwischen den Kindern der Regelklasse und jenen	

	der Deutschförderklasse gezogen, sondern alle als Teil einer Klasse wahrgenommen.	
7.5	Die Kinder der Deutschförderklasse waren immer sehr froh, wenn sie die Spielpause gemeinsam mit allen Kindern verbringen konnten.	
8 Übergang zur Regelklasse	Von den sieben Deutschförderklassenkindern konnten im 2. Halbjahr fünf in die Regelklasse übertreten.	
8.1	Um den Kindern den sozialen Anschluss an die Regelklasse zu erleichtern, wurden soziale Lernaktivitäten speziell dann bzw. nochmals gemacht, wenn alle Kinder im Klassenverband waren.	
8.3	Die SchülerInnen, die in die Regelklasse übergetreten sind, wurden durch eine Förderstunde und das Förderprogramm 2.0 unterstützt, um den Leistungsrückstand zu den anderen Kindern aufzuholen.	
8.4	Das Problem war, dass die SchülerInnen der Deutschförderklasse einen leistungsmäßigen Rückstand gegenüber den Kindern der Regelklasse hatten.	„DAS war wieder der Nachteil dann mit den Förderklassenkindern, weil die natürlich im Lesen oder in diesen Dingen noch lange nicht so weit waren und da ist halt ein bisschen die Schere auseinandergegangen, an dem was sie KONNTEN. Das war wieder die Challenge dann im Halbjahr, als die meisten Kinder wieder in die Regelklasse zurückgeführt wurden ja.“ (F: 42–45)
8.11	Der Übertritt wurde mit den Eltern im Rahmen der LFD-Gespräche kommuniziert und die SchülerInnen wurden darüber von den Kolleginnen informiert.	
8.12	Im Allgemeinen waren die Kinder froh, dass sie im zweiten Semester in der Regelklasse bleiben durften, wobei das nur ein Schüler ausdrücklich kommuniziert hat bzw. auch seine Motivation gezeigt hat.	„Aber ich bin gut oben“, hat er oft gesagt, „ich bin so gut oben, bald kann ich hier bleiben“ (F: 343–344)
8.13	Die Pausen werden zum Teil gemeinsam, zum Teil getrennt gemacht.	
8.14	Bei Lehrausgängen gehen die Kinder nicht in die Deutschförderklasse.	
9 Allgemeine Kritikpunkte und Impulse		
9.2	Ein Nachteil ist, dass es völlig unklar ist, was in der Deutschförderklasse gemacht wird	

	bzw. inwieweit auch Unterrichtsstoff gemacht werden soll. Dazu gibt es laut Lehrperson unterschiedlichste Informationen.	
9.3	Laut Lehrperson würde das Stundenausmaß von 15 Stunden die Kinder in diesem Alter zu stark beanspruchen. Den Kindern bleibt zu wenig Zeit für Soziales in der Regelklasse. Die Lehrperson kritisiert nicht nur das Stundenausmaß per se, sondern findet auch die Regelung fragwürdig, nach welcher gewisse Stunden (Turnen, Werken, Singen, Zeichnen) gemeinsam verbracht werden sollen.	„dass die Kinder eigentlich eine LANGE Zeit weg sind. 15 Stunden sind meiner Meinung nach für Kinder in dem Alter viel zu viel. Das PACKEN die eigentlich nicht wirklich.“ (F: 440–442)
9.4.1	Nachteile sind zum einen die organisatorischen Aufgaben, zum anderen das starre Konzept, an das man als Lehrperson gebunden ist.	
9.5	Die Lehrperson ist der Meinung, dass vor allem das 1. Schuljahr entscheidend zur Entwicklung der sozialen Kompetenz beiträgt. In der 1. Klasse wird sozusagen das soziale Fundament gelegt, auf welches das Kind in den weiteren Volksschuljahren aufbaut. Kritisiert wird, dass durch diese Trennung allen SchülerInnen dieser Prozess entgeht.	„Ja, ICH glaube, dass auch dieses Auseinanderreißen, gerade in der ersten Klasse, wo sich eigentlich die Klassengemeinschaft bilden soll, wo diese ganzen Interaktionen einmal stattfinden, wo sich die Kinder kennen lernen sollten, dass man DA den Kindern etwas ganz Wichtiges wegnimmt. Sowohl den Kindern, die in der Regelklasse bleiben, als auch den anderen Kindern ja. Und DA werden eigentlich die ganzen Basics gelegt eigentlich, die ganzen Fundamente, die so ein Volksschulkind in seinen vier Jahren oder vielleicht auch fünf Jahren braucht.“ (F: 461–467)
9.5.1	Die Lehrperson kann sich zudem vorstellen, dass mit der Trennung auch negative Effekte auf das Lernen einhergehen.	„Ein Kind, das sich wohl fühlt, das gute Beziehungen aufgebaut hat zu den Kindern, zum Lehrer, das kann auch LERNEN. Ein Kind, das ständig mit irgendwelchen Rahmenbedingungen und Organisatorischem beschäftigt ist und sich dort Energie reinzieht, hat weniger Energie zum Lernen.“ (F: 469–472)
9.6	Dadurch, dass in der Deutschförderklasse primär der Kompetenzbereich „Sprechen“ fokussiert wird, ergeben sich, so zumindest an dieser Schule, in anderen Bereichen Leistungsrückstände, die im Regelunterricht nur bis zu einem	„Die Frage ist nur, wenn kein Stoff gemacht wird, was machen wir mit diesen Kindern, wenn wir sie nach dem Halbjahr zurückholen und der hat dann keinen Buchstaben gesehen und keine Zahlen gesehen. Wie soll der das in dem halben Jahr aufholen. Wir sprechen ja von

	gewissen Ausmaß aufgefangen werden können. Es wäre laut der Lehrperson kein Problem, gemeinsam zu starten, da bei Einschulung alle Kinder ohnehin in vielen Bereichen unbedarft sind.	einem Kind, das ohnehin schon einen Rückstand in gewisser Weise hatte.“ (F: 445–449)
9.7	Die Lehrperson erachtet es als kritisch, dass die Förderung der SchülerInnen und Unterstützung im Regelunterricht nicht mehr in dem Ausmaß wie früher geboten werden. Zudem befürchtet sie dadurch negative Auswirkungen auf die gesamte Schulbiographie der betreffenden Kinder.	„Und es ist halt auch nicht ganz fertig gedacht irgendwie, weil das wird dann a la longue die Schullaufbahn beeinflussen denke ich mir, wenn die Förderung nicht mehr da ist, die sie noch BRÄUCHTEN.“ (F: 510–512)
9.12	Der Vorteil der Deutschförderklasse war, dass die Anzahl der Kinder in der Regelklasse parallel zu den Deutschförderstunden geringer war und dadurch ein intensiveres Arbeiten ermöglicht wurde. Dadurch ergab sich sowohl ein Vorteil für die Kinder in der Regelklasse als auch für die Lehrpersonen des Regelunterrichts.	
9.12.1	Die Lehrperson erachtet das Konzept der Deutschförderklasse für ältere Kinder bzw. für Kinder mit keinen Deutschkenntnissen als geeignet, wobei auch hier 1 Stunde pro Tag ausreichend wäre, um den Lernfortschritt zu gewährleisten und gleichzeitig soziale Kontakte mit der Regelklasse zu ermöglichen.	„Für DEN wäre Sprachförderklasse super gewesen, und eine Stunde am Tag hätte gereicht, und den Rest des Tages hätte er sich hier Freunde gefunden; und die Kinder sind ja eh nett, die helfen denen ja“ (F: 474–476) „Und wenn der eine Stunde am Tag gehabt hätte, wo er mit vier anderen Deutsch gehabt hätte, kein Problem. Dann hätte er das super schnell gelernt.“ (F: 478–480)

Interview mit Person D

Berufsgruppe: Lehrperson in einer Regelklasse

Berufserfahrung: Gesamt: 26 Jahre / an dieser Schule: 12 Jahre

Kategorien	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
1 Rahmenbedingungen		
1.1; 1.11	Da die Schule eher klein ist und sich die Klassen auf einer Ebene befinden, ist der Austausch mit der Kollegin der Deutschförderklasse sehr gut möglich.	
1.6	Die Deutschförderklassenlehrerin ist sehr kompetent.	
1.7; 1.10	Die Lehrperson spricht von 15 „Deutschklassenstunden“. Gleichzeitig wird sie von der Deutschförderklassenlehrerin im Regelunterricht unterstützt.	„Es gibt 15 Deutschklassenstunden.“ (D: 18) „Es ist nur, wenn die Deutschklassenlehrerin, die ist gleichzeitig mit den Stunden, die sie mehr hat, unsere Teamlehrerin, aber das sind dann immer nur ganz wenige, weil das ist dann für zwei Klassen ist sie zuständig. Das heißt, das sind dann ich glaube pro Woche zwei Stunden, die sie dann noch außertourlich bei mir wäre. Eben mit diesen 15 Stunden Deutschklassen.“ (D: 223–226)
1.13	6 von 26 bzw. 25 Kindern gehen in die Deutschförderklasse.	
1.14	In Bezug auf die Erstsprachen der SchülerInnen ist die Klassenzusammensetzung sehr heterogen.	
1.14.1	Die Lehrperson stellt fest, dass alle SchülerInnen gewissermaßen Defizite haben, unabhängig von der Deutschförderklasse. Der Grundwortschatz der Kinder nimmt nach Einschätzung der Lehrperson immer weiter ab, auch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache.	
3 Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht		
3.1	Die Sitzordnung wird von der Lehrperson festgelegt, wobei sie grundsätzlich auf eine Durchmischung achtet.	
3.3; 3.4	Die Lehrpersonen sprechen sich im Vorhinein ab, sodass beide Kenntnis von der Unterrichtsgestaltung und den Themen der jeweils anderen Lehrperson erhalten. Vor allem in Bezug auf Mathematik organisieren sie sich so, dass die Kinder in diesen	

	Stunden im Regelunterricht sind bzw. die Deutschförderklassenlehrerin manchmal speziell die entsprechenden Begrifflichkeiten einbaut.	
3.6	Inwieweit das Hinein-und Herausgehen in bzw. aus der Klasse als störend empfunden wird, hängt im Allgemein davon ab, wie sich die Kinder dabei benehmen, und ist nicht speziell an die Deutschförderklasse gebunden.	
3.7	Das Konzept erfordert eine genaue Stundenplanung bzw. Organisation.	„Also das ist heuer schon komplizierter, als es sonst immer war. Dass ich, dass wir genau schauen müssen, WAS machen wir WANN“ (D: 42–43)
3.10; 3.2	Die Lehrperson versucht jedem Kind gerecht zu werden; sowohl im Rahmen der kleineren Gruppe als auch im gesamten Klassenverband. Sie setzt in beiden Gegebenheiten auf denselben didaktischen Zugang. Wenn die Kinder in der Deutschförderklasse sind, setzt die Lehrperson im Regelunterricht sprachlich höhere Anforderungen.	„Da unterscheide ich gar nicht, ob die Kinder da sind oder nicht da sind, sondern differenziere genauso oder individualisiere genauso, wie ich es auch tun würde, wenn sie nicht da wären.“ (D: 51–52) „Dass, wo ich in der Klasse sonst differenzieren würde für diese Kinder, ja, ist die Differenzierung dann quasi durch getrennte Räume.“ (D: 116–118)
3.12	Die Lehrperson hat die geringere Anzahl an Kindern in der Regelklasse als sehr angenehm empfunden.	
4 Kommunikation und Interaktion		
4.4; 4.2	Die Lehrperson setzt die Kinder bei Verständnisschwierigkeiten manchmal als Multiplikatoren ein, um etwas zu erklären. Die Erstsprachen der Kinder werden selten im Unterricht eingebaut, da die Kinder ihre Erstsprachen oft auch nicht ausreichend beherrschen. Kinder, die dieselbe Erstsprache haben, nutzen im Unterricht und in den Pausen ihre gemeinsame Erstsprache, wobei in ihrer Interaktion teilweise auch Deutsch und die jeweilige Erstsprache vermischt werden.	
5 Trennung		
5.1	Die Trennung wurde anfangs thematisiert, jedoch auf neutraler Basis, und als etwas Normales gehandhabt. Die Trennung wurde auch von den Kindern nie negativ kommentiert.	„Damit die einen nicht das Gefühl haben, was Besonderes zu sein oder die Deutschklassenkinder nicht das Gefühl haben SCHLECHTER zu sein oder BESSER zu sein, weil sie weg DÜRFEN. Also das, sondern

		einfach diesen einen neutralen Hintergrund zu geben.“ (D: 155–157)
5.2	Die Kinder werden von der Deutschförderklassenlehrerin abgeholt und gehen gemeinsam in die Deutschförderklasse.	
6 Effekte der Separation für SchülerInnen		
6.4	Die Kinder scheinen die Trennung als etwas Gewöhnliches aufzunehmen und hinterfragen sie nicht. Dazu trägt auch die Gesamtsituation an dieser Schule bei und zwar dahingehend, dass regelmäßig jemand die Klasse für Extra-Angebote verlässt.	„Also ich glaube für die Kinder ist das TOTAL NORMAL. Ich habe nicht das Gefühl, dass sie sich schon irgendwann GEDANKEN darüber gemacht haben: WARUM gehen DIE? Sind die jetzt ANDERS, schlecht oder sonst was.“ (D: 120–123)
7 Sozialverhalten		
7.2	Die Lehrperson nimmt innerhalb des Klassenverbands keine Ausgrenzung wahr.	„Da habe ich überhaupt keine, nicht den Eindruck, dass es da irgendwie ein ANDERSSEIN gibt.“ (D: 96–97)
7.5	Die Kinder der Deutschförderklasse sind gleichermaßen in der Klasse integriert.	
7.6	Die Freundschaften bilden sich unabhängig von Klasse, Sprache und Geschlecht.	
7.7	Grundsätzlich ist die Lehrperson für die Aufgabenbereiche rund um den Unterricht zuständig. Elterngespräche werden gemeinsam mit der Deutschförderklassenlehrerin geführt.	
8 Übergang zur Regelklasse		
8.5.1	Der MIKA-D-Test hat die Lehrpersonen in ihren Einschätzungen unterstützt.	
8.6; 1.7	Bei einer Schülerin ist es der Fall, dass sie trotz eines negativen MIKA-D- Testergebnisses in die Regelklasse übertritt, da sie das Jahr bereits als außerordentliche Schülerin wiederholt hat.	
8.11	Der Übertritt in die Regelklasse bzw. nächste Schulstufe wurde ähnlich wie die Trennung ohne intensivere Thematisierung gehandhabt. Vor allem auch deswegen, weil alle sechs Kinder in die Regelklasse übertreten konnten.	
8.13	Die Kinder verbringen die Pausen überwiegend zusammen.	
8.14	Die Lehrausgänge werden gemeinsam gemacht.	

9 Allgemeine Kritikpunkte und Impulse		
9.1	Für die Umsetzung der Deutschförderklasse wäre es einfacher gewesen, wenn mehr Platz zur Verfügung gestanden wäre.	
9.8	Die Deutschförderklasse hat an dieser Schule aufgrund des Verhältnisses von 6 zu 26 gut funktioniert. Die Lehrperson sieht es jedoch kritisch, wenn das Verhältnis umgekehrt ist.	„Dass es was Anderes ist, wenn das Verhältnis UMgedreht ist. Ich weiß von Bekannten, quasi da bleiben sechs Kinder in der Klasse und 20 sind pfutsch. Dann sehe ich /. Dann weiß ich nicht, ob das so gut funktioniert.“ (D: 231–234)

Interview mit Person B

Berufsgruppe: Schulleiterin

Berufserfahrung: Gesamt: 28. Dienstjahr / an dieser Schule & Direktion: 7. Jahr

Kategorien	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
1 Rahmenbedingungen		
1.1; 1.11	Die Schule ist sehr klein und überschaubar, weshalb auch die Stundenplanung gut funktioniert hat.	„Aber das ist wie gesagt sicher auf Grund der Größe bei uns etwas leichter als in Schulen mit sechs ersten Klassen parallel.“ (B: 58–60)
1.2; 1.7	Im nächsten Schuljahr wird es keine Deutschförderklasse geben, da nur vier SchülerInnen ungenügende Deutschkenntnisse aufweisen. Allgemein zeichnet sich die SchülerInnenpopulation durch einen überwiegenden Teil an SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache aus.	
1.3	Die Schule konnte heuer den Gruppenraum, der für maximal zwölf Kinder konzipiert ist, als Deutschförderklasse nutzen.	
1.3; 1.4	Die Schule hat gute Voraussetzungen, um ihre SchülerInnen bestmöglich zu unterstützen: qualifiziertes Fachpersonal, Kleinkurse und freiwillige Elternarbeit.	„Ja dadurch, dass es dann nicht so viele sind in diesen Kleinkursen, die wir uns leisten sozusagen, gut arbeiten kann mit den Kindern.“ (B: 68–69)
1.5; 4.6	Die Deutschförderklassen sind mit dem Leitbild der Schule gut vereinbar. Das Hauptanliegen der Schule ist ein respektvolles Miteinander. Das beginnt bereits vor Unterrichtsbeginn bei der Begrüßung durch das Schulwarteteam über die Morgenrituale im Unterricht bis hin zu einem Konfliktmanagement. Den Kindern wird ein wertschätzender	

	und freundlicher Umgang vorgelebt, der wiederum auch von ihnen erwartet wird.	
1.6	Das LehrerInnenteam wurde heuer um eine sehr kompetente Deutschförderklassenlehrerin erweitert.	
1.12	Die Lehrpersonen arbeiten schon längere Zeit in Form von Jahrgangsteams eng zusammen, d.h. die Lehrkräfte planen einmal pro Woche vieles gemeinsam. Dadurch konnten die Aufgabenbereiche betreffend die Deutschförderklasse gut bzw. ohne Mehraufwand implementiert werden.	
1.13; 1.14	Die Deutschförderklasse setzte sich aus elf Kindern aus den beiden ersten Klassen zusammen, wobei auch Kinder des Vorjahres dabei waren.	
2 Reaktionen		
2.1	Die Eltern zeigten sich gegenüber der Deutschförderklasse skeptisch. Ein großes Thema war die drohende Klassenwiederholung, wobei sich die Aufregung diesbezüglich aufgrund der geltenden Ausnahmeregelung im Rahmen hielt.	„die Eltern waren, sind da sowieso immer skeptisch sage ich mal bei Zusatzdingen, die alle passieren, um AUS der Klasse raus zu müssen.“ (B: 16–17) „Und das ist ab nächstem Jahr NICHT und da sehe ich große Probleme kommen bezüglich der Eltern, die wir heuer nicht hatten.“ (B: 25–27)
3 Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht		
3.3	Die Deutschförderklassenlehrerin versucht, die Angelegenheiten, welche die SchülerInnen der Deutschförderklasse in der Regelklasse versäumen, soweit wie möglich auch in ihren Unterricht einzubauen.	„Ein bisschen auch in die Sprache miteinzubauen, was durchaus möglich ist, aber es ist nicht das gleiche.“ (B: 139–140)
3.4	Die Lehrpersonen der Regelklassen und die Deutschförderklassenlehrerin haben einmal pro Woche eine Teamstunde.	
5 Trennung		
5.2	Die Deutschförderklassenlehrerin holt die Kinder ab und bringt sie auch wieder zurück in ihre Klassen.	
6 Effekte der Separation für SchülerInnen		
6.3; 6.3.1	Am Anfang haben die Kinder den kleineren Rahmen durchaus geschätzt.	„Schon auch die Kleinen merken, da profitiere ich davon.“ (B: 132–133)

		„Weil der Anfang ist klar, wenn man mal keine Sprache hat, ist man froh, in einem geschützten Raum zu haben“ (B: 141–142)
6.9	Die Direktorin weiß von den Lehrpersonen, dass die SchülerInnen teilweise nicht gern in die Deutschförderklasse mitgehen wollen.	
6.10	Der Wunsch, in der Klasse zu bleiben, wird im Laufe des Jahres immer größer.	„Ab dem zweiten Semester, wo einfach schon klar ist, da die können auch mehr mit den anderen Kindern sprechen, wird das schwieriger, ja, weil die dann NICHT mehr so gerne gehen, weil sie dabei sein wollen, weil sie nichts versäumen wollen, was die anderen machen.“ (B: 133–136)
7 Sozialverhalten		
7.6	Zwischen einzelnen Kindern haben sich Freundschaften gebildet.	
8 Übergang zur Regelklasse		
8.3	An der Schule gibt es 2.0 Stunden sowie Förderkurse, in denen die Kinder speziell in Mathematik gefördert werden.	
8.7	In diesem Jahr besteht die Möglichkeit, schulintern darüber zu entscheiden, ob ein/e SchülerIn in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen wird. Durch diese Klausel war die Situation etwas entspannter.	
8.11; 1.9	Zu diesem Zeitpunkt gibt es noch keine klaren Vorgaben, wie es den Eltern offiziell mitgeteilt werden soll. Unabhängig davon werden die Eltern von den Lehrpersonen im Rahmen von Beurteilungsgesprächen über die Testergebnisse und den weiteren Verlauf informiert. Bei einem Schüler stand schon fest, dass er die Klasse wiederholen muss. Das wurde bereits mit ihm sowie mit seinen Eltern am Sprechtag besprochen. Den Kindern wird auch mitgeteilt, mit wem sie im nächsten Jahr in derselben Klasse sein werden.	
8.13	Die Pausen, zumindest die großen, werden immer gemeinsam gestaltet.	
8.14	Bei den Lehrausgängen sind die SchülerInnen der Deutschförderklasse immer dabei.	

9 Allgemeine Kritikpunkte und Impulse		
9.1	Während es heuer aufgrund der geringen Anzahl an außerordentlichen SchülerInnen noch möglich war, diese im Gruppenraum zu unterrichten, sieht die Schulleiterin in Zukunft bzw. bei einer größeren Gruppengröße vor allem ein Problem in Bezug auf die nicht vorhandenen räumlichen Ressourcen.	„Und in Folge bin ich für mich nur skeptisch, dass es sein MUSS, und ich aber den Raum nicht habe.“ (B: 265–266)
9.4; 9.4.1	Die Direktorin kritisiert primär den Aspekt, dass die SchülerInnen die Klasse ab nächstem Jahr unbedingt wiederholen müssen und die Kinder bereits im Jänner dahingehend getestet werden. In Bezug darauf fehlt der Direktorin die Autonomie, wie sie in diesem Jahr gegeben ist, zumal der Zeitraum von Jänner bis Mai für den Spracherwerb bzw. Fortschritt entscheidend ist.	„Dann muss man das im Jänner wissen. Und das ist schon noch mal für Sprache eine gewisse Zeit brauche ich, ja. Und ja, dass man da dann einfach trotzdem das ganze Jahr nochmal machen muss, ist für manche vielleicht dann nicht notwendig, ist aber gesetzlich notwendig. Das ist das, wo ich ein bisschen hadere mit dem neuen Modell.“ (B: 251–255) „es ist mir ein bisschen zu strikt, vielleicht kann man es so sagen, dass ich nicht da noch mal die Möglichkeit habe so wie heuer, weil mit diesem Konferenzbeschluss, wenn das immer so wäre, hätte ich damit kein Problem.“ (B: 259–261)

Einverständniserklärung

Datum des Interviews:

Name der Interviewerin:

Name der interviewten Person:

Informationen zum Forschungsprojekt

Titel des Forschungsprojekts: „Wiens Volksschulen auf dem Weg zu separaten Deutschförderklassen – der richtige Weg?“

Beschreibung des Forschungsprojekts: Ziel des Forschungsvorhabens ist es herauszufinden, wie sich das Konzept der Deutschförderklassen an Wiens Volksschulen auf den Unterricht und die soziale Dynamik in der Schule auswirkt. Im Fokus stehen dabei authentische Erfahrungsberichte von Lehrpersonen und SchulleiterInnen.

Das Interview wird in Form eines Einzelinterviews am Schulstandort durchgeführt. Im Zuge des Interviews wird eine Audioaufnahme erstellt und ein Interviewprotokoll geführt.

Im Rahmen dieser Untersuchung werden personenbezogene Daten streng vertraulich behandelt und anonymisiert beziehungsweise pseudonymisiert. Das Datenmaterial wird ausschließlich als Grundlage für meine Diplomarbeit genutzt.

Das Material wird entsprechend der Datenschutz-Grundverordnung (vollständiger Titel: Verordnung (EU) 2016/679 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 27. April 2016 zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten, zum freien Datenverkehr und zur Aufhebung der Richtlinie 95/46/EG) und des geltenden österreichischen Datenschutzgesetzes behandelt.

Für weitere Fragen stehe ich gerne zur Verfügung: ____ (anonymisiert)

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

Mit freundlichen Grüßen

____ (anonymisiert)

Ort und Datum

Unterschrift

Einwilligungserklärung der betroffenen Person

Ich habe die Informationen zum Forschungsprojekt „Wiens Volksschulen auf dem Weg zu separaten Deutschförderklassen – der richtige Weg?“ unter der Leitung von ____ (anonymisiert) gelesen.

Hiermit willige ich ein, im Rahmen des genannten Projekts interviewt und aufgenommen zu werden. Ich bin damit einverstanden, dass die aufgenommenen Daten in anonymisierter bzw. pseudonymisierter Form für akademische Zwecke verwendet werden.

Hinweis: Ihre Einwilligung ist freiwillig und in keiner Weise verpflichtend.

Vorname, Nachname der interviewten Person in Druckschrift

Ort und Datum

Unterschrift

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich den im Schuljahr 2018/19 in Österreich eingeführten Deutschförderklassen und untersucht die Auswirkungen der separaten Beschulung. Zu diesem Zweck wurden insgesamt acht Interviews mit verschiedenen Akteurinnen an drei Wiener Volksschulen geführt. Es hat sich gezeigt, dass die Rahmenbedingungen an den Schulen voneinander abweichen sowie die Umsetzung der Fördermaßnahme sehr unterschiedlich ausgefallen ist und die Separation zum Teil umgangen wurde.

Die Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung legen dar, dass die Einführung der Deutschförderklassen für die Lehrpersonen mit vielen Herausforderungen und Einschränkungen verbunden war. Für die SchülerInnen stellte sich die Gesamtsituation teilweise als starke Belastung dar. Insgesamt erwies sich das Konzept auf Grund des hohen separaten Stundenausmaßes und der unzureichenden Ressourcen als undurchführbar.

Resümierend kann der Schluss gezogen werden, dass sich das Konzept der Deutschförderklassen nicht mit dem Anspruch der Chancengerechtigkeit vereinen lässt.