



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Deutschförderklassen – Ein Jahr danach.

Eine qualitative Untersuchung aus der Perspektive von Lehrer*innen an
Wiener Schulen

verfasst von / submitted by

Barbara Lisa Weber

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

Wien, 2020

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

UA 190 333 299

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

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, am 09.04.2020

(Barbara Weber)

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen Personen bedanken, welche mich beim Schreiben dieser Diplomarbeit und bei meinem Studium generell unterstützt haben. Ihr habt immer an mich geglaubt und mich bestärkt, wenn ich schon kurz vorm Aufgeben war. Ohne euch allen würde ich wohl immer noch studieren.

Zuerst möchte ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer, Hannes Schweiger, bedanken, der sich ohne Wenn und Aber darum bemühte, meine Diplomarbeit in der erdenklich letzten Minute zu betreuen. Ein herzliches Dankeschön dafür, denn ohne dich wäre es nicht möglich gewesen dieses Studium noch abzuschließen! Vor allem bin ich dankbar, dass ich in meinem bevorzugten Gebiet und einem Thema, das mich persönlich sehr motiviert hat, zu schreiben. An dieser Stelle möchte ich mich auch bei meinen Interviewpartner*innen bedanken. Vielen Dank für euer Engagement und eure spontane Bereitschaft!

Meinen Eltern, Inge und Harry Weber, sowie meinem Opa Josef Weinhart möchte ich ebenso danken, dass sie mir das Studium finanziell möglich gemacht haben und mich bei all meinen Träumen unterstützt haben.

Ein großer Dank gebührt auch meinen Freund*innen, welche mich vor allem in den letzten eineinhalb Jahren besonders unterstützt und bekräftigt haben, doch noch eine Mag. phil. zu werden. Ohne euch und unseren vielen lustigen, manchmal auch traurigen und viel zu vielen ablenkenden Abenden, wäre die Studienzeit nur halb so schön gewesen. Mit einem lachenden und weinenden Auge werde ich auf diese Zeit zurückblicken und mich gerne an sie erinnern. Albin, Caro, Chrissi, Christina, Konstantin, Laura, Nik, Nina und Vera – ich bin so froh, dass ihr immer zu mir gehalten habt und mir vor allem in den letzten Monaten immer meinen Rücken gestärkt habt!

Zum Schluss möchte ich mich noch bei all meinen Studienkolleg*innen bedanken, welche mir wissentlich und unwissentlich sehr beim Studieren geholfen und meiner oftmals chaotischen Arbeitsweise entgegengewirkt haben. Ein Gruß geht raus an meine lieben Verzweiflungstrinker!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	11
1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	12
1.2 Aufbau der Arbeit.....	14
I THEORIETEIL	17
2. Spracherwerb.....	18
2.1 Erstspracherwerb	18
2.2 Bilingualismus.....	18
2.3 Zweitspracherwerb	19
2.4 Fazit	20
3. Migration und Mehrsprachigkeit.....	21
3.1 Mehrsprachigkeit.....	22
3.2 Schule in der Migrationsgesellschaft	22
3.3 Der monolinguale Habitus.....	24
3.4 Othering.....	26
3.5 Fazit	27
4. Sprachliche Bildung und Sprachförderung	28
4.1 Sprachförderung	29
4.2 Sprachliche Bildung	30
4.3 Bildungssprache	31
4.4 Durchgängige Sprachbildung	33
4.5 Fazit	34
5. Sprachstandsbeobachtung und -diagnose	34
5.1 Basisqualifikation nach Ehlich.....	36
5.2 Verfahrenstypen	37
5.2.1 Testende Verfahren	37
5.2.2 Profilanalysen.....	37

5.2.3 Beobachtungsverfahren	38
5.2.4 Schätzverfahren	38
6. Methoden der Sprachförderung	39
6.1 Modelle der Sprachförderung	39
6.1.1 Integrative Sprachförderung	41
6.1.2 Additive Sprachförderung	41
6.1.3 Vorbereitungsklassen (ohne Besuch in der Regelklasse)	42
6.2 Fazit	42
6.3 Sprachfördermaßnahmen in Österreich	42
II EMPIRISCHER TEIL	49
7. Methodisches Vorgehen	50
7.1 Forschungsfragen	50
7.2. Forschungsdesign	50
7.2.1 Die qualitative Forschung	52
7.2.2 Gütekriterien qualitativer Forschung	52
7.2.3 Forschungsethische Überlegungen	54
7.3 Datenerhebung	54
7.3.1 Leitfadengestützte Interviews	55
7.3.2 Sampling	56
7.3.3 Interviewpartner*innen	56
7.4 Datenaufbereitung	57
7.5 Datenauswertung	57
7.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz	57
7.5.2 Kategorienbildung	60
8. Darstellung der Ergebnisse	65
9. Beantwortung der Forschungsfragen	98
10. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	102
Abstract	104

Literaturverzeichnis	105
Abbildungsverzeichnis	113
Anhang	114
Transkriptionen	114

1. Einleitung

„Ohne Bildung kann Integration nicht gelingen – nicht die sprachliche, nicht die kulturelle, nicht die soziale Integration.“ (Jungkamp & John-Ohnesorg, 2016, S. 5).

Ein Jahr ist nun seit der Einführung der Deutschförderklassen vergangen. Schüler*innen mit Deutschförderbedarf werden seit letztem Schuljahr in eigenen Klassen unterrichtet. Mit Ende des Schuljahres 2017/18 wurden die vorangegangenen Konzepte der Sprachförderung verabschiedet und ein neues Modell, die sogenannte Deutschförderklasse, wurde eingeführt. Schon vor Beginn der Einführung des neuen Sprachförderkonzepts gab es vermehrt Besorgnis von Seiten der Lehrkräfte und Bildungsbeauftragten¹. Diese kritisierten vor allem die neue Maßnahme der additiven Förderung von neu zugewanderten Schüler*innen, obwohl Forschungsergebnisse beweisen, dass eine integrative Förderung wesentlich hilfreicher für den Spracherwerb ist (Schmölzer-Eibinger et al., 2019, S. 7). Durch die segregierte Beschulung wird ein Parallelsystem entwickelt, das Inklusion für mehrsprachige Schüler*innen sowie den Spracherwerb über soziale Interaktion verhindert.

Österreich ist ein Einwanderungsland und diese Heterogenität spiegelt sich auch in den Bildungsinstitutionen wider. Die Integration von Menschen mit Fluchterfahrung ist in Österreich seit vielen Jahren Thema, jedoch rückte sie vermehrt in den Fokus mit der sogenannten Flüchtlingskrise 2015. Schmölzer-Eibinger, Akbulut und Bushati (2019) kritisieren die bildungspolitischen Maßnahmen, die „weniger auf Erkenntnisse aus der Sprachlehr- und -lernforschung als auf eine wirksame mediale Kommunikation rechtspopulistischer Botschaften zu fokussieren scheinen“ (2019, S. 7).

Trotz migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist das österreichische Bildungssystem monolingual deutschsprachig organisiert, was dazu führt, dass zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder nicht ausreichend ins Schulsystem integriert werden können (Füllekruss & Dirim, 2019, S. 13). Die Kinder werden entweder nicht in ihrer Erstsprache gefördert oder stehen vor der Herausforderung Deutsch erst lernen zu müssen. Aufgrund des Festhaltens an einem monolingualen Habitus in österreichischen Schulen, sind die Kinder gezwungen sich an das System anzupassen. Da der Anteil an nichtdeutschsprachigen Kindern im europäischen

¹ Vgl. u.a. die Stellungnahme des Arbeitsbereiches „Deutsch als Zweitsprache“ der Universität Wien: <https://www.univie.ac.at/germanistik/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung/>

Vergleich in Österreichs Klassen besonders hoch ist, ergibt sich ein Handlungsbedarf im Förderbereich (BMBWF, 2019, S. 8). Bis zuletzt wurde versucht Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen integrativ zu fördern – im Zuge der Flüchtlingswelle und dem damit einhergehenden erhöhten Anteil außerordentlicher Schüler*innen, war man bemüht kurzfristig eine neue Lösung zu finden. Es wurden sogenannte „Sprachstartgruppen“ und Sprachförderkurse eingeführt, um den Leistungsabstand möglichst rasch zu verringern, jedoch konnte damit keine beständige Grundlage geschaffen werden (BMBWF, 2019, S. 8). In Ländern, wie zum Beispiel in Deutschland oder Schweden, die ebenfalls viele Menschen mit Fluchterfahrung aufgenommen haben, gibt es für diese bereits eigens konzipierte Vorbereitungsklassen (BMBWF, 2019, S. 7). Dass aber auch in Deutschland beispielsweise ähnliche kritische Meinungen gegenüber Vorbereitungsklassen von Bildungsexperten vertreten werden wie hierzulande, ist im Leitfaden der Deutschförderklassen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (in Folge: BMBWF) nicht angeführt. In Berlin² wird von Bildungswissenschaftler*innen zunehmend versucht die „Willkommensklassen“ wieder integrativ zu gestalten. Ebenso wird dort gefordert, ein nachhaltiges Konzept zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse zu entwickeln (Karakayali et al., 2017). Nun war man auch in Österreich angehalten ein neues Konzept zur Sprachförderung zu entwickeln, welches nun das Konzept der „Deutschförderklasse“ ist.

1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Bereits im Jahre 1996/97 wurden in Berlin sogenannte Ausländerregelklassen eingerichtet, die an vielen Standorten schon das Konzept der heutigen Deutschförderklassen aus Österreich durchführten. Der wertende Name der Ausländerregelklassen wurde später in Vorbereitungsklassen/Förderklassen zu Kleinklassen geändert und es wurde stärker auf integrative und additive Sprachförderung gesetzt. Ab dem Schuljahr 2011/12 wurde jedoch mit der Einführung der Willkommensklassen auch wieder das Modell der separierten Beschulung aufgenommen (Karakayali et al., 2017, S. 3). Angemerkt werden sollte an dieser Stelle aber auch, dass sich die Zahl der Schüler*innen in Willkommensklassen von 1400 Kindern im Jahre 2012 auf 12.545 Schüler*innen 2016 erhöhte (Karakayali et al., 2017, S. 4).

Laut Röhner (2013) wird die Benachteiligung von Migrant*innen im deutschen Bildungssystem auf mangelhafte Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch zurückgeführt. In

² In dieser Arbeit wird die Stadt Berlin als Vergleich zu Wien herangezogen, da es sich jeweils um die Hauptstädte handelt sowie um Städte mit den meisten neu zugewanderten Schüler*innen.

der Regel erhalten Schüler*innen mit Migrationshintergrund auch kaum Förderung in ihrer Herkunftssprache. Dies führt dazu, dass sie den gesamten schulischen Lernprozess in einer Sprache bewältigen müssen, die sie nicht altersentsprechend beherrschen. Daraus ergibt sich ein gravierender Nachteil für DaZ-Schüler*innen, der sich folglich auf die Leistungen in allen Unterrichtsfächern auswirkt (Rösch, 2009, S. 7). Aus der erst kürzlich veröffentlichten PISA-Studie 2018 ging erneut hervor, dass die Bildungschancen in Österreich noch ungleicher verteilt sind, als in den meisten anderen Industriestaaten. Österreich liegt zwar im Mittelfeld, vergleicht man es jedoch mit Ländern mit ähnlichen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen, kann keine positive Entwicklung in Bezug auf die Lesekompetenz festgestellt werden (Suchaň et al., 2019, S. 45). Kinder aus bildungsfernen Schichten, die in Österreich leben, erreichen also noch seltener einen Hochschulabschluss als Kinder in anderen Ländern, die aus einem vergleichbaren sozialen Milieu kommen (OECD, 2019). Um dem entgegenzuwirken, hat die Regierung ein Konzept entwickelt, um Schüler*innen mit außerordentlichem Status umfassend zu fördern. Dabei wurden allerdings sämtliche Meinungen der Fachöffentlichkeit außer Acht gelassen und eine Anpassung der Schüler*innen ans System gefordert, „anstatt eine Öffnung der Institution im Sinne einer Berücksichtigung und Nutzbarmachung der sprachlich heterogenen und multilingualen Situation der Schülerschaft anzustreben“ (Füllekruss & Dirim, 2019, S. 15).

In einem kürzlich erschienen Interview vom November 2019 mit PULS24 berichtet Junglehrer Felix Stadler von den Problemen der Separation, dem sozialen Gefüge sowie dem Spracherwerb und ist der Meinung, dass das jetzige System nicht weitergeführt werden sollte. Die Kinder bekommen in getrennten Klassen gezielt Deutschunterricht im Ausmaß von 15-20 Wochenstunden, je nach Schulform. Eltern haben die Sorgen, dass ihre Kinder nun keinen Unterricht mehr in anderen Fächern, wie beispielsweise Mathematik erhalten, woraus sich wiederum dann spätestens beim Eintritt in die Regekkasse ein Förderbedarf in anderen Fächern ergibt. Stadler wird von den zugehörigen Eltern gebeten, die Kinder auch am Regelunterricht teilnehmen zu lassen, um keine Defizite in den anderen Gegenständen entstehen zu lassen. Das Modell der Deutschförderklassen sieht zwar vor, dass die Kinder den Rest der Zeit in der Regelklasse verbringen, jedoch stellt sich die Frage, wieviel Zeit hier noch übrig bleibt, wenn 20 Stunden mit reiner Deutschförderung verbracht werden. Stadler sieht das starre System als Problem, da ihm keine Möglichkeit gegeben wird, die Kinder auch in anderen Fächern zu fördern (PULS24, 2019).

Rudolf Taschner, Bildungssprecher der ÖVP, sieht die Probleme nicht im System, sondern bei den Lehrer*innen und ist der Meinung, „(...) dass Lehrer und Lehrerinnen nicht wissen, wie sie das implementieren sollen, obwohl das Ministerium das ganz genau geplant hat und dargelegt hat“. Sonja Hammerschmied, Bildungssprecherin der SPÖ, betrachtet das ganze kritischer. Sie spricht davon, dass man bis dato nicht die gewünschte Wirkung erzielen konnte, die „die Erfinder dieses Systems prognostiziert haben“ (PULS24, 2019).

Leider gibt sich auch Bildungsminister Heinz Faßmann mit dem jetzigen System zufrieden und strebt keine Änderung des Konzepts „Deutschförderklasse“ an. Laut ihm haben sie sich bewährt, weswegen am grundsätzlichen Prinzip nichts geändert werden sollte³

Aufgrund des nach wie vor monolingual deutschsprachig organisierten Schulsystems, welches zu keiner ausreichenden Eingliederung mehrsprachig aufwachsender Schüler*innen führen kann, soll in dieser Arbeit nun untersucht werden, wie Lehrer*innen aus Österreich zu dem neuen Konzept der Sprachförderung stehen. Dadurch, dass es zum jetzigen Zeitpunkt noch keine (zumindest öffentlich zugängigen) Studien über die Deutschförderklasse gibt, soll hiermit ein Einblick geschaffen werden und aufgezeigt werden, dass wieder ein Umdenken geschehen muss.

Forschungsfragen:

Wie beurteilen österreichische Lehrer*innen das Konzept der Deutschförderklassen?

Welche Chancen und Herausforderungen bringt die Deutschförderklasse mit sich?

1.2 Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, ist es zunächst notwendig den aktuellen Forschungsstand aufzuzeigen und eine theoretische Verankerung des Themas vorzunehmen. In weiterer Folge werden die theoretischen Ausführungen durch Interviews mit Lehrkräften an öffentlichen Wiener Pflichtschulen ergänzt.

Nach der Einleitung erfolgt im zweiten Kapitel ein theoretischer Abriss zum Spracherwerb. Das zweite Kapitel widmet sich den Themen Migration und der Mehrsprachigkeit, in denen besonders auf den monolingualen Habitus und Othering Bezug genommen wird. Das vierte

³ <https://twitter.com/volkspartei/status/1216473366649102337> (zuletzt aufgerufen am 29.02.20)

Kapitel setzt sich mit der Sprachförderung und sprachlichen Bildung auseinander. Im fünften Kapitel folgen Erläuterungen zur Sprachstandsbeobachtung und -diagnose. Das letzte Kapitel des Theorieteils wendet sich den Methoden der Sprachförderung und insbesondere den Deutschförderklassen zu.

Der empirische Teil der Arbeit gliedert sich in eine Erklärung des methodischen Vorgehens sowie die Ergebnisdarstellung der geführten Interviews. Den Abschluss bilden die Beantwortung der Forschungsfragen und die Zusammenfassung und Schlussforderungen dieser Forschung.

I THEORIETEIL

2. Spracherwerb

Da sich die vorliegende Arbeit nicht vorrangig mit dem Erwerb und Ausbau von Sprachen beschäftigt, sondern viel mehr kritisch über das österreichische Bildungssystem reflektiert wird, wird hier nur eine kurze Erläuterung zum Spracherwerb folgen.

2.1 Erstspracherwerb

Im Deutschen werden die Begriffe Muttersprache und Erstsprache als Bezeichnung für die Sprache genommen, die zuerst gelernt wurden und sich dementsprechend von Zweitsprache sowie Fremdsprachen abgrenzen. Rösch definiert den Erstspracherwerb mit dem Beginn der Geburt. Der Erwerb verläuft dabei parallel zur Entwicklung des Kindes und kann sich im Fall der Bilingualität auch auf mehrere Sprachen beziehen (Rösch, 2011, S. 11). Hier würde man nach Ansicht des Spracherwerbsforschers Wolfgang Klein von Doppelspracherwerb sprechen (Klein, 1999, S. 43).

Ahrenholz beschreibt in seinem Werk die Auseinandersetzung mit dem Terminus Muttersprache gegenüber der wissenschaftlichen Bezeichnung Erstsprache. Der Ausdruck Muttersprache hat sich gerade im Alltagssprachlichen Gebrauch durchgesetzt, ist jedoch in manchen Zusammenhängen nicht unproblematisch: der Ausdruck Muttersprache verzerrt das Bild der Spracherwerbssituation, da nicht nur Mütter am Spracherwerb beteiligt sind, sondern genauso Väter, Geschwister, Verwandte, Bekannte oder auch Nachbarskinder. Weiters wird mit dem Ausdruck Muttersprache vermehrt der Zusammenhang von Sprache und Identität in den Vordergrund gerückt, da dieser auf einer emotionaleren Dimension verbunden ist im Gegensatz zum Begriff der Erstsprache (2017, S. 4).

2.2 Bilingualismus

Wie im Kapitel Erstspracherwerb erwähnt, kann es auch zu einem Doppelspracherwerb kommen, wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen. Dies kann auch als Bilingualismus oder Zweisprachigkeit bezeichnet werden (Ahrenholz et al., 2017, S. 5; Tracy, 2008, S. 102).

Werden die beiden Sprachen also bis zum Ende des dritten Lebensjahres erworben und verarbeitet, handelt es sich um ebendiesen – auch genannt „simultaner Bilingualismus“ (Bickes & Pauli, 2009, S. 81; Tracy, 2008, S. 11). Ab dem dritten Lebensjahr gilt der Erwerb der Erstsprache grundsätzlich als abgeschlossen. Kinder lernen in den ersten Lebensjahren die Sprachen so, als wären sie nur einer Sprache ausgesetzt. Sie lernen ganz intuitiv die Sprache so

einzusetzen, wie sie ihnen gegenüber eingesetzt wird – dass diese teilweise aus mehreren Sprachen bestehen, ist für das Kind nicht relevant. Es lernt sich den sozialen Gegebenheiten anzupassen und so auch die Sprache anzupassen, um Teil „eines sozialen Netzes zu werden“ (Bickes & Pauli, 2009, S. 82). Dennoch lässt sich feststellen, dass der Erstspracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder oftmals etwas langsamer verläuft als bei einsprachig aufwachsenden Kindern, da die „kindlichen Ressourcen“ beschränkt sind und in derselben Zeit immerhin zwei Sprachen gelernt werden (müssen). Entgegen der Befürchtungen aus dem 19. Jahrhundert, weist das mehrsprachige Aufwachsen keine Sprachstörungen hervor (Bickes & Pauli, 2009, S. 83). Allerdings kann ein „eingeschränkter Erstspracherwerb“ entstehen, wenn Kinder die Schule besuchen und dort keinen mehrsprachigen Unterricht erhalten. Das heißt, dass sie in einer Sprache zwar unterrichtet werden, jedoch in der Sprache, die sie seit Geburt hören und sprechen, sich nicht in derselben Art und Weise weiterentwickeln, da ihnen der Erwerb der Fachsprache fehlt (Rösch, 2011, S. 12).

Noch nicht ausreichend wurde untersucht, wann Kinder „ihre Sprachen nach funktionalen Gesichtspunkten“ einsetzen können, das heißt, wann sie bewusst sinnvoll wechseln. Festgestellt werden konnte jedoch, dass sie ihre Sprache je nach Adressat wählen, hier spricht man vom Code-Switching (Bickes & Pauli, 2009, S. 86). Code-Switching bezeichnet laut Bußmann den

Wechsel zwischen verschiedenen Sprachvarietäten bei bilingualen bzw. multilingualen Sprechern je nach Erfordernissen der Kommunikationssituation, wobei hauptsächlich der situative Formalitätsgrad ausschlaggebend ist für die Wahl einer spezifischen Varietät (Busmann, 1990, S. 151).

Auch er sieht den Sprachwechsel als abhängig von der Umgebung und Gesprächssituation an. Kinder nutzen diese Funktion im Rahmen ihrer Bedürfnisse, wie zum Beispiels beim Spiel, um einen Rollenwechseln zu markieren, etwas Besonderes hervorzuheben oder eine wörtliche Rede oder Zitate zu kennzeichnen (Bickes & Pauli, 2009, S. 86).

2.3 Zweitspracherwerb

Laut Rösch wird der frühe Zweitspracherwerb als Mischform zwischen Erst- und Zweitspracherwerb gesehen, da sich gewisse Parallelen zu Kindern mit deutschem Erstspracherwerb zeigen. Je älter sie werden, desto deutlicher ist der Unterschied zwischen Erst- und Zweitspracherwerb zu erkennen, weswegen es auch sinnvoll ist, spezifische Angebote zur Förderung zu entwickeln, damit „beide Gruppen gleichermaßen am Unterricht partizipieren können“ (Rösch, 2011, S. 13).

Grundsätzlich zu unterscheiden gilt Zweitspracherwerb von Fremdsprachenlernen, was im Alltag des Öfteren zu Verwechslungen führt. Zweitspracherwerb verweist auf ungesteuertes, natürliches Lernen, wohingegen Lernen auf gesteuerte Lernprozesse hinweist (Rösch, 2011, S. 13).

Richard Bausch und Gabriele Kaspar (1979) versuchten den Zweitspracherwerb zu definieren und unterschieden zwischen der Kontrastiv-, Identitäts- und Interlanguagehypothese. Dabei geht man bei der Kontrastivhypothese davon aus, dass Grundsprache des Lernens insofern behilflich ist als dass identische Elemente und Regeln leicht zu erlernen sind, unterschiedliche Elemente und Regeln jedoch zu Lernschwierigkeiten und Fehlern führen (1979, S. 5). Sprachliche Ähnlichkeiten können also sowohl hilfreich als auch hinderlich sein. Die Identitätshypothese hingegen sieht den Zweitspracherwerb als „isomorph“, also in gleicher Struktur wie den Erstspracherwerb ablaufend, an. Das heißt, die Regeln und Elemente werden in der gleichen Abfolge erworben wie die grundsprachlichen (Bausch & Kasper, 1979, S. 9). Mittlerweile gelten diese Hypothesen als überholt und so bildete sich die Interlanguagehypothese heraus, „die besagt, dass der Zweitspracherwerb wie jeder andere Spracherwerb auch ein kreativer, vom Lernenden gestalteter Aneignungsprozess ist“ (Rösch, 2011, S. 24). Lernende bilden sogenannte Interlanguages, die Sprachformen enthalten, die weder in der Zielsprache noch in der Erstsprache vorkommen (Rösch, 2011, S. 12).

2.4 Fazit

Oftmals ist es nicht so einfach zu unterscheiden, ob man bei einem Kind nun von doppelter Erstsprache oder Zweitsprache sprechen soll. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass bei jüngeren Kindern oft eine Mischform des Erst- und Zweitspracherwerbs besteht.

Nicht nur mehrsprachig aufwachsende Kinder, verwenden Mechanismen des Code-Switching, sondern auch einsprachig aufwachsende Kinder. Sie versuchen mit der Art und Weise, wie sie ihre „Sprache“ ändern, das Gegenüber zu imitieren und sich ihrem Gesprächspartner anzupassen (Bickes & Pauli, 2009, S. 86). Leider wird jedoch dies bei mehrsprachigen Kindern eher als Defizit gesehen anstatt als Ressource, wohingegen wahrscheinlich einsprachig aufwachsende Kinder gelobt werden für ihre Kenntnisse in einer anderen Sprache.

3. Migration und Mehrsprachigkeit

Migration leitet sich von dem lateinischen Begriff *migrare* ab, was so viel bedeutet wie *wandern*. Migration wird oft als Ausnahmezustand verstanden, obwohl es in europäischen Gesellschaften den Normalzustand darstellt (Mecheril & Castro Varela, 2010, S. 23). Auch in Österreich sind Migrationsprozesse kein neues Phänomen, wenngleich der Begriff zunehmend negativ konnotiert ist, da die eintretenden Veränderungen von Migration oft mit gesellschaftlichen Herausforderungen in Verbindung gebracht werden, anstatt als potentielle Chance der Überwindung national verengter Perspektiven gesehen werden (Mecheril, 2010, S. 8).

Migration war immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderungen und Modernisierung. Migrant/innen können in dieser Perspektive als Akteure gesehen werden, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten (Mecheril, 2010, S. 8).

Leider ist es immer noch, dass Menschen mit Migrationshintergrund oftmals in Verbindung mit Armut und Kriminalität stehen und als störend und fremd betrachtet werden (Mecheril, 2010, S. 8). Es wird zudem oft zwischen „guten“ und „schlechten“ Zuwandernden unterschieden – gut sind jene, die „einen Beitrag zur Sicherung unseres Wohlstandes leisten“, also arbeiten gehen und Steuern zahlen, schlecht sind jene, „die unsere Ressourcen verbrauchen“ (Mecheril & Castro Varela, 2010, S. 23).

Laut Integrationsbericht der Statistik Austria lebten in Österreich im Durchschnitt des Jahres 2018 2,02 Millionen Menschen, was 23% der Gesamtbevölkerung entspricht⁴. Migration ist somit kein Minderheitenthema, sondern wesentlicher Bestandteil unserer Gesellschaft und Politik (Mecheril, 2010, S. 8). Vor allem im Bereich der Bildungspolitik spielt Migration eine große Rolle, da an Österreichs Schulen nach wie vor ein monolingualer Habitus vorherrscht. Aufgrund des hohen Migrationsanteils an österreichischen Schulen muss ein Umdenken stattfinden – es besteht Konsens darüber, dass die beobachteten Schulleistungs- und Bildungsrückstände abgebaut werden sollen, wie ist allerdings nicht vollständig geklärt (Döll, 2012, S. 11). Nach wie vor erbringen Kinder mit Migrationshintergrund schwächere Leistungen als Kinder ohne Migrationshintergrund und sind in der Gruppe der schwachen Schüler*innen vertreten, was folglich dazu führt, dass Kinder mit Migrationshintergrund oftmals keinen höheren Bildungsabschluss erlangen. Aufgrund der Tatsache, dass Kinder mit schwachen

⁴https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf (zuletzt aufgerufen am 19.02.2020)

Leistungen auch oftmals aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau kommen, kann man die Verantwortung nicht grundlegend den Eltern zuschreiben, sondern viel eher sollte ein Schulsystem dahingehend geöffnet sein, um allen Kindern die gleiche Chance zu geben und sie entsprechend zu fördern. Kinder, die wegen ihres „natio-ethno-kulturellen Status einer Normalitätskonstruktion des Bildungssystems im deutschsprachigen Raum nicht entsprechen“, stoßen auf verschiedene Hindernisse im Laufe ihres Lebens (Dirim & Mecheril, 2010, S. 121).

3.1 Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachigkeit kann sich auf ganz Unterschiedliches beziehen, auf eine Einzelperson, auf eine Gesellschaft, auf ein Gebiet oder auf eine Institution“, weswegen hier auch zwischen individueller, gesellschaftlicher, territorialer und institutioneller Mehrsprachigkeit differenziert wird (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 12). Sprachen wird ein unterschiedliches Prestige zugeschrieben. Da hierzulande nach wie vor Schulen vom monolingualen Habitus geprägt sind, werden Sprachen, welche sich üblicherweise nicht auf die gelehrten Fremdsprachen beziehen, nicht ausreichend wertgeschätzt. So werden zum Beispiel Kindergärten oder Schulen, die bilingualen Unterricht in Deutsch und Englisch anbieten, regelrecht überrannt. Dem gegenüber stehen Kinder und Jugendliche, deren Mehrsprachigkeit migrationsbedingt ist. Hier wird zwar oft von „Ressourcen“ gesprochen, jedoch wird bei genauerer Betrachtung klar, dass es sich hier viel eher darum handelt, ob die Familiensprache für den Erwerb von Deutschkenntnissen nützlich sei (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 13).

Linguist*innen schlagen vor, den Begriff der Sprachigkeit anstelle von Mehrsprachigkeit einzuführen, da Sprachen keine klar voneinander abgrenzbaren System sind und deswegen auch schwer zählbar sind (Dirim & Krehut, 2008, S. 536).

„Jeder Mensch ist mehrsprachig“, da wir alle ein gewisses Register an innersprachlicher Vielfalt besitzen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 12). Dieses Bewusstsein über Mehrsprachigkeit sollte in eine sprachbewusste Unterrichtsplanung miteinbezogen werden, damit Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache situationsbezogen eingesetzt und gefördert werden können (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 14).

3.2 Schule in der Migrationsgesellschaft

Beschäftigt man sich mit der Frage nach zuwanderungsbezogenen Disparitäten und dem Beherrschen der deutschen Sprachen, so wird angenommen, dass bildungsbezogene Nachteile auf sozioökonomische Faktoren oder den Bildungshintergrund der Eltern zurückzuführen sind

(Mecheril, 2010, S. 8). Je höher der Bildungsabschluss der Eltern und besser die soziale Lage der Familie ist, desto eher können Kinder in ihrer Schullaufbahn unterstützt werden. Kinder aus sozial und bildungsschwachen Familien mangelt es zuhause oft an bildungsrelevanten Ressourcen, wie Büchern, Zeitschriften oder Zeitungen, weswegen die sprachliche Kompetenz, Lesekompetenz und somit auch Lesemotivation in dieser Gruppe weniger stark ausgeprägt ist (Böhme et al., 2017, S. 196; Wallner-Paschon et al., 2017, S. 67).

Um mehrsprachig aufwachsende Kinder umfassend fördern zu können, ist es wichtig ihnen die Entwicklung ihres vollen Sprachpotentials zu ermöglichen. Vorangehend daran ist zunächst eine Ausbildung der Akzeptanz für Mehrsprachigkeit von der monolingualen Gesellschaft.

Lernende sollten sich in ihrer Plurilingualität sicher fühlen können, was nur dann geschehen kann, wenn die Gesellschaft als Ganzes ein positives Bild von Plurilingualität entwickelt. Wenn alle Lernenden lernen können, die Diversität von Sprachen in ihren Gemeinschaften positiv zu erleben, diese Sprachen neugierig zu betrachten und dadurch Respekt und Wertschätzung für Sprachen und plurilinguale Sprecher/ Sprecherinnen zu entwickeln, wird dies eine Lernumgebung schaffen, in der Lernende stolz auf ihren eigenen Plurilingualismus sein können (Boeckmann et al., 2011, S. 25).

Aufgrund des einsprachig organisierten Schulsystems in Österreich und der fehlenden Akzeptanz vieler Lehrenden gegenüber der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen, werden Kinder und Jugendliche hier vor eine große Herausforderung gestellt. Zum einen spielt die Beherrschung der Sprache eine tragende Bedeutung für die Integration und den Bildungserfolg. Sprachliche Kompetenzen gelten als wesentliche Voraussetzung, um „die schulischen Lerngelegenheiten“ nutzen zu können – allerdings nicht nur für den Deutschunterricht, sondern auch für alle anderen Gegenstände. Somit ergibt sich ein enger Zusammenhang zwischen dem Beherrschen der Unterrichtssprache Deutsch und dem schulischen Kompetenzerwerb (Böhme et al., 2017, S. 197). Schüler*innen mit Migrationshintergrund verfügen laut Untersuchungen (Daten des Nationalen Bildungspanels) über alle Bildungsetappen hinweg über statistisch gesehen geringere Deutschkompetenzen als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (Böhme et al., 2017, S. 197). Zudem brauchen Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache, die oft vor anderen sprachlichen Probleme stehen als einsprachig deutsch aufwachsende Kinder, eine anders fokussierte Förderung (Böhme et al., 2017, S. 199). Darüber hinaus sind sie oft „doppelt benachteiligt“, da sie oftmals einen niedrigen sozioökonomischen Status aufweisen und sie einen eingeschränkten Zugang zur deutschen Sprache haben, da weder die Familie noch Familienangehörige Deutsch sprechen und vorschulische Betreuung kaum in Anspruch genommen wird (Böhme et al., 2017, S. 199).

Zum anderen stehen diese Schüler*innen vor der Herausforderung, dem Unterricht in einer Sprache zu folgen, die ihnen oft noch nicht bekannt ist, nicht auf dem entsprechenden Niveau vorhanden ist oder sie gerade dabei sind diese Sprache auch gleichzeitig zu lernen, sowie sich einer anderen Kultur anpassen zu müssen.

3.3 Der monolinguale Habitus

Das österreichische Schulsystem ist eindeutig monolingual organisiert. Wirft man jedoch einen Blick auf die Statistik an Wiener Schulen so zeigt sich, dass sich in diesen Schulen nicht nur einsprachig aufwachsende österreichische Kinder befinden, sondern, dass 42% aller Schulkinder eine andere Umgangssprache als Deutsch haben (Oberwimmer et al., 2019, S. 27). Obwohl die Schulen von Mehrsprachigkeit geprägt sind, herrscht oftmals noch eine Perspektive der Monolingualität vor. Damit einhergehend wird durch die Verwendung von nur einer Sprache dieser auch eine gewisse Machtposition zugeschrieben. Vor einigen Jahren wurden von Seiten der ÖVP und FPÖ ein Verbot von Fremdsprachen in den Unterrichtspausen an österreichischen Schulen gefordert⁵. Grund dafür sollte zunächst ein „interkultureller Konflikt“ gewesen sein. An einer Mödlinger Handelsschule sah man sich gezwungen, nur noch Deutsch als Amtssprache in der Schule zu erlauben – die heimischen Kinder würden sich diskriminiert fühlen⁶. Glücklicherweise wurde dieser Versuch vom Bildungsministerium unterbunden, da „das Festlegen von Deutsch als einziger außerhalb des Unterrichts in der Schule zulässiger Sprache bzw. das Verbot einer bestimmten bzw. mehrerer Sprachen im Rahmen von Hausordnungen oder Verhaltensvereinbarungen jedenfalls im Widerspruch zur Achtung des Privat- und Familienlebens gemäß Art. 8 EMRK (Europäische Menschenrechtskonvention, Anm.) und zu Art. 1 BVG (Bundesverfassungsgesetz, Anm.) über die Rechte des Kindes steht und daher unzulässig ist⁷.

Der Begriff des monolingualen Habitus wurde geprägt von Ingrid Gogolin und beschreibt die Überzeugung des „Normalfalls“ an Schulen, in dem von einer homogenen Schüler*innengruppe mit denselben sprachlichen Kompetenzen ausgegangen wird (Gogolin, 2005, S. 2). Die Entstehung eines monolingualen Systems reflektiert grundsätzlich die technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Umbrüche des 19. Jahrhunderts. Die

⁵ <https://www.diepresse.com/4850485/ministerium-widerspricht-oo-schulsprache-deutsch-unzulassig> (zuletzt aufgerufen am 21.02.2020)

⁶ <https://www.unzensuriert.at/content/0017392-Deutsch-als-Pflichtsprache-Mutiger-Vorstoss-Moedling-wieder-gekippt> (zuletzt aufgerufen am 21.02.2020)

⁷ https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/A-BR/A-BR_00230/fnameorig_627932.html (zuletzt aufgerufen am 21.02.2020)

Monolingualität verfolgte damals funktionale Ziele im Sinne der Teilhabe an der Gesellschaft, indem die Bevölkerung ihre Lese- und Schreibfähigkeit in einer Sprache erlernten und somit Berufe in neu entstehenden Tätigkeitsfeldern ausüben konnten. Es galt, der „Anspruch der Verbindung zwischen dem Bekenntnis zur „eigenen Nation“ und dem Stellenwert, das der deutschen Sprache beigemessen wurde“ (Gogolin, 2017, S. 38). Aufgrund dessen ergab sich die Annahme, dass Einsprachigkeit der „gesunde Normalfall“ sei, welche sich auch im Bildungssystem im Laufe des 19. Jahrhunderts durchgesetzt hat (Gogolin, 2017, S. 39). Dieses monolinguale Selbstverständnis, von dem Gogolin spricht, erweist sich jedoch als mehr und mehr dysfunktional: „Es begrenzt die Kompetenzen, deren es zur Bewältigung der Komplexität schulischer Arbeit unter den Umständen sprachlicher Vielfalt bedarf“ (Gogolin, 2008, S. 3).

Bis heute haben wir „keine Schule, die in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit von sprachlicher nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität als Normalfall ausgeht und keine Lehrerbildung, die zukünftige Lehrkräfte aller Fächer und aller Schulstufen resp.- Formen für diese neue „Normalität“ in Schule und Gesellschaft qualifiziert (Krüger-Potratz, 2001, S. 32). Das wiederum bedeutet, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche nicht vollständig in das österreichische Schulsystem eingegliedert werden können, obwohl ein Erwerb der deutschen Bildungssprache unabdingbar ist, um ausreichend in der Gesellschaft wertgeschätzt zu werden und später erfolgreich partizipieren zu können. Wenn Kinder und Jugendliche eine „Migrationssprache“ sprechen, dann machen sie zunehmend die Erfahrung, dass andere Sprachen ihre Sprachrepertoires gar keine oder kaum eine Rolle spielen (Dirim, 2015, S. 26). Obwohl Mehrsprachigkeit an sich als wertvoll erachtet wird, hängt es davon ab, inwiefern diese Sprachen „ausschlaggebend für den Bildungserfolg“ sind. Handelt es sich um Sprachen der üblichen Fremdsprachenfächer, welche auch maßgeblich am Bildungserfolg beteiligt sind, so wird diesen ein hohes Prestige laut Bourdieu zugeschrieben, während manchen internationale, nationale und subnationale Sprachen eher mit Problemen und Defiziten in Verbindung gebracht werden (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 35). Darüber hinaus zeigen internationale Leistungsstudien, dass die Abhängigkeit schulischer Leistungsfähigkeit sehr stark im Zusammenhang mit dem Beherrschen der Bildungssprache steht, weswegen Schüler*innen, welche die Bildungssprache nicht umfassend beherrschend, benachteiligt sind (Gogolin et al., 2011, S. 14). Daraus lässt sich schließen, dass es den Schulen in Österreich noch nicht gelungen ist, mehrsprachig aufwachsenden Kindern eine gerechte Bildungsbeteiligung zu ermöglichen (Dirim & Mecheril, 2010, S. 121). Der Unterricht findet eigentlich ausschließlich auf Deutsch statt, sowie Testungen oder Bewertungen in der Schule nur auf Grundlage der deutschen Sprache durchgeführt werden.

Nach wie vor sind Schüler*innen mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert in höheren Schulen und überrepräsentiert an Neuen Mittelschulen, obwohl der soziale Status vergleichbar ist (Dirim & Mecheril, 2010, S. 122). Diese Schlechterstellung, die aufgrund des eindeutig monolingual organisierten Schulsystems passiert, wird als „produktive Positionierung“ verstanden. Diese Positionierung entsteht durch das Aufgreifen und Bestätigen von gesellschaftlichen Unterscheidungspraktiken in der Schule. „Migrationsandere werden hierbei im und durch das Schulsystem nicht allein schlechter gestellt, sondern auch in dem Sinne positioniert, dass sie sich an untergeordneten und inferioren symbolischen Positionen und in marginalen Handlungsräumen einer gesellschaftlichen Ordnung wiederfinden und an diesen Orten spezifische Selbstverständnisse, Identitäten und Habitusformen entwickeln“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 122).

3.4 Othering

Ursprünglich geht das Konzept des *Othering* auf den Literaturwissenschaftler Edward Said zurück, der in den 1970er Jahren die Möglichkeit aufzeigte, um den Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis zu beschreiben (Mecheril & Castro Varela, 2010, S. 42).

Das Konzept des Othering erläutert, wie die „Fremden“ zu „Fremden“ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein „Wir“ konstruiert wird, welches anders als das fremde „Nicht-Wir“ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert (Mecheril & Castro Varela, 2010, S. 42).

Othering entsteht durch Unterscheidungen, welche in unserer Gesellschaft als hierarchisch gesehen werden können – eine „Mehrheit“ (also das „Wir“) grenzt sich von der „Minderheit“ (also dem „Nicht-Wir“) durch bestimmte Zuschreibungen ab und stellt sich als privilegierter dar, wodurch den minorisierten „Anderen“ der „Zugang zu Ressourcen verweigert“ wird (Turecek, 2015, S. 21). Diese Zuschreibungen beziehen sich auf Merkmale wie Religion, Sprache, Nation, Ethnizität oder Kultur, von denen man sich abgrenzen will. Diese Abgrenzung oder Ausgrenzung dient „letztendlich der Herstellung und/oder Zementierung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen (Turecek, 2015, S. 25). Othering ist eine der Grundlagen für Diskriminierung von Minderheiten und da Migrant*innen in unserer Gesellschaft inferiorisiert werden, werden demnach auch Migrant*innen als „Andere“ wahrgenommen. Durch die gewünschte Homogenisierung an Schulen, wird die Benachteiligung „Migrationsanderer“ bestätigt und fortgeschritten. Paul Mecheril verwendet bewusst den Begriff der Migrationsanderen, um auf Pauschalisierungen und Festschreibungen bestimmter

Personengruppen hinzuweisen. Migrationsandere beschreibt das Vorhandensein von Migrant*innen komplementär zu „Nicht-Migrant*innen“ und „Nicht-Ausländer*innen“.

„Migrationsandere“ ist ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der *in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltende Personen* verweist (Mecheril, 2010, S. 17).

Vorwiegend zu erkennen ist der Othering-Prozess bei der Zuweisung des Status der Schüler*innen – so erhalten sie, sofern sie der deutschen Sprache noch nicht mächtig sind, um den Unterricht zu folgen, den *außerordentlichen* Status. Wenngleich außerordentlich nicht mit etwas Negativem besetzt wird, so bekommt man hier den Eindruck, dass außerordentlich hier gleichzusetzen ist mit „außerhalb der Norm“. Kinder und Jugendliche gehören nicht zur eigentlichen schulischen Gemeinschaft dazu, da sie einen Status zugeschrieben bekommen, der sie noch nicht für den Eintritt in das Bildungssystem befähigt. Sie erhalten dadurch einen Gaststatus, bei dem sie „sich die vollwertige Mitgliedschaft erst verdienen müssen“ (Füllekruss & Dirim, 2019, S. 25). Aufgrund der Einordnung der Gruppen des „Wir“, der in der Regekkasse Seienden, und der „Anderen“, der Deutschförderklasse Angehörigen, wird Othering aufgrund der Sprachkenntnisse der Schüler*innen produziert.

3.5 Fazit

Das österreichische Bildungssystem ist trotz langwährender migrationsbedingter Mehrsprachigkeit monolingual deutschsprachig organisiert, weswegen es notwendig ist, Überlegungen anzustellen, wie dieser Status überwunden werden kann bzw. vorerst, wie mehrsprachige Kinder bestenfalls unterstützt werden können. Weiters ist es wichtig, dass Mehrsprachigkeit als Ressource angesehen wird und als Medium bei der Vermittlung des Lernens anderer Fächer beachtet werden sollten (Boeckmann et al., 2011). Somit wäre es von Vorteil, wenn Schüler*innen auch Erstsprachenunterricht erhalten, um auch darin umfassendes Wissen erwerben zu können. Mehrsprachigkeit wird häufig als Problem empfunden genauso wie Sprachmischungen als „Fehlleistungen“ aufgefasst werden. Wegen der Einstufung der Schüler*innen in einen außerordentlichen und ordentlichen Status, lassen sich hier auch Othering-Prozesse erkennen, da hier ganz klar aufgrund von sprachlichen Defiziten ausgegrenzt wird und der Unterschied zwischen Schüler*innen mit Sprachkenntnissen und ohne stark verdeutlicht wird.

4. Sprachliche Bildung und Sprachförderung

Laut Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention hat jedes Kind das Recht auf Bildung (Kinderrechtskonvention, 2019). Des Weiteren haben Kinder auch das Recht auf Gleichbehandlung: „*Kein Kind darf benachteiligt werden - sei es wegen seines Geschlechts, seiner Herkunft, seiner Staatsbürgerschaft, seiner Sprache, Religion oder Hautfarbe, einer Behinderung oder wegen seiner politischen Ansichten.*“ (UNICEF, 2019). Demzufolge verpflichtet sich der österreichische Staat für eine ausreichende Bildung und Förderung aller Schüler*innen zu sorgen. Ohne entsprechender Bildung in der landeseigenen Sprache, ist eine Partizipation an Gesellschaft und Politik oft nur eingeschränkt möglich. Sprachliche Fähigkeiten stellen eine zentrale Voraussetzung für den Bildungserfolg sowie einem beruflichen Teilhabe dar (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11).

In der Studie von PIRLS⁸ (Progress in International Reading Literacy Study) 2016 ging hervor, dass ein besonders großer Unterschied bei Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund im Bereich der Lesekompetenz besteht. Ebenso zeigen die Ergebnisse der Bildungsstandards in Deutsch⁹, dass ein Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund die Standards nur teilweise erreichten und ein Viertel der Kinder mit Migrationshintergrund die Aufgaben nicht bewältigen konnten (BIFIE, 2016, S. 38).

Bei der PISA-Studie 2018 war das Haupttestfeld *Lesen*. Die Ergebnisse zeigten zwar eine leichte Verbesserung und somit liegt Österreich nun im OECD-Durchschnitt, jedoch ist der Unterschied von Kindern mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund weiterhin signifikant (Suchań et al., 2019, S. 45). Auch ältere Studien von PISA, IGLU und der Hamburger Untersuchung zu Aspekten der Lernausgangslage (LAU) wiesen damals schon ähnliche Ergebnisse auf. Den Studien zufolge besteht für Kinder mit Migrationshintergrund eine besonders große Hürde beim Aufstieg in höhere Schulstufen darin, wie gut sie die Sprache beherrschen (Limbard & Stanat, 2006, S. 57). Diese Ungleichheiten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen allerdings nicht nur im deutschen Sprachraum, sondern auch im amerikanischen, wie aus Studien von Linholm-Leary (2000) und auch Schmid (2001) hervorgeht. Hier wird als Folge der Disparitäten häufig eine ineffektive Sprachförderung gleich zu Beginn der Schullaufbahn für Schüler*innen mit Migrationshintergrund genannt. Daraus

⁸ https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS2016_ErsteErgebnisse_final_web.pdf (zuletzt aufgerufen am 09.11.2019)

⁹ https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf (zuletzt aufgerufen am 09.11.2019)

resultierend verlassen sie die High School dann oftmals ohne Abschluss, da die fehlenden Kompetenzen nicht mehr ausgeglichen werden können (Limbard & Stanat, 2006, S. 257).

Aufgrund der zuwanderungsbezogenen Disparitäten lässt sich durchaus ein Handlungsbedarf ableiten, um die Bildungschancen der Schüler*innen zu verbessern (Böhme et al., 2017, S. 200). Aus diesem Grund zählen sprachliche Bildung und Förderung in Bezug auf Integration und Inklusion zu den zentralen Forderungen und Maßnahmen, um Schüler*innen ihre Sprach- und Lesekompetenzen zu erwerben (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 12).

Zur Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Schulkindern wurden unterschiedliche Modelle entwickelt, die großteils ihren Ursprung im amerikanischen und kanadischen Raum haben. Da die österreichische Regierung nun jedoch für alle Schulen mehr oder weniger das gleiche Modell vorgibt, werden die ursprünglichen Modelle nur am Rande vorgestellt.

Das neue Regierungsprogramm 2020-2024 der türkis-grünen Regierung sieht Sprachförderung als eine Grundvoraussetzung für Bildungserfolg und verlangt, die Sprachförderung noch weiter auszubauen und Deutschkenntnisse einzufordern. Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache sollen beim Erlernen der deutschen Sprache gefördert werden bevor sie in einen ordentlichen Status übertreten (Bundesregierung Österreich, 2020, S. 291).

Neu ist jedoch, dass im Studium nun verpflichtend DaZ-Module für alle Studierenden in einer Pädagogikausbildung verankert sind. Wie diese Module genau aussehen ist nicht weiter definiert.

4.1 Sprachförderung

Ganz allgemein gesehen richtet sich Sprachförderung an all jene, die durch entsprechenden Input, durch Interaktionen und Materialien beim Entdecken sprachlicher Strukturen unterstützt werden sollen. Oftmals wird angenommen, dass Förderung für jene Kinder angeboten wird, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen oder Schwierigkeiten haben und demnach ein spezielles Programm brauchen, was dazu führt, dass „dass Förderinhalte und -methoden etwas Spezielles, ganz Anderes seien als sonstige Sprachangebote“ (Ehlich et al., 2008, S. 33). Nun ist es so, dass nichtdeutschsprachige Kinder wohl größere „Schwierigkeiten“ haben dem Unterricht zu folgen, aber keinesfalls anders entwickelt wären als „normale“ Kinder. Vielmehr geht es bei der Sprachförderung darum, den Kindern Chancen für die Entdeckung von sprachlichen Strukturen und Muster aufzuzeigen (Ehlich et al., 2008, S. 33).

Häufig sieht man, dass Sprachförderung mit Deutschförderung gleichgesetzt wird, was auch bei Moretz-Beck und Roth kaum anders ausgelegt wird:

Sprachförderung bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressantengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z.B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in Kleingruppen, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele. Dabei bezeichnet Sprachförderung in Abgrenzung an Lese- und Schreibförderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, etwa des Wortschatzes oder der Grammatik. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen benötigt. Lese- und Schreibförderung bezeichnet in Abgrenzung zur Sprachförderung die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens (2017, S. 18).

Problematisch hierbei ist die Bezeichnung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen. Zunächst einmal gilt zu definieren, was unter besonderen Schwierigkeiten verstanden wird und im nächsten Zug zwischen diesen und Entwicklungsverzögerungen zu differenzieren. Denn keine vorhandenen Kenntnisse in einer Sprache zu haben, mit der man zuvor noch keine Berührung hatte, fällt weder in die eine noch in die andere Kategorie, jedoch geht aus der Definition hervor, dass es sich u.a. doch auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache richtet. Auch Dirim und Mecheril kritisieren die allgemeine Definition der Sprachförderung, wenn es eigentlich die Förderung der deutschen Sprache betrifft:

Der Begriff „Sprachförderung“ ist aus diesen Gründen ein Spiegel der Machtverhältnisse: Sprache heißt Deutsch und Sprachförderung hat sich fraglos auf das Deutsche zu beziehen, sodass es überflüssig erscheint, ihr den Namen zu geben, der sie richtig bezeichnet, nämlich „Deutschförderung“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 138).

4.2 Sprachliche Bildung

Wurde früher der Begriff Sprachförderung zur pädagogischen Unterstützung aller Kinder gebraucht, so setzte sich in den letzten Jahren vermehrt der Begriff der „sprachlichen Bildung“ sowie „Sprachbildung“ durch, da Sprachförderung von einigen als sonderpädagogische Förderung gesehen wird und somit negativ besetzt ist (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 16). Jedoch werden auch in der Forschung die Begriffe noch wechselseitig verwendet. Becker-Mrotzek und Roth schlagen aus diesem Grund in Anlehnung an Schneider et al. (2012) folgende Formulierung vor:

Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen (2017, S. 17).

Sprachliche Bildung richtet sich also an alle, nicht nur an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und zielt auf die Erlangung eines bildungssprachlichen Repertoires ab. Sprachbildung wurden in den letzten Jahren vermehrt anstelle von Sprachförderung verwendet, was auf eine Initiative von FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) zurückgeführt werden kann, da hier die „Betonung der Ressourcenorientierung im Gegensatz zu einer Defizitorientierung“ intendiert wird (Tajmel, 2017, S. 73). Der Begriff der sprachlichen Bildung fällt oft in Zusammenhang mit der Bildungssprache sowie auch daraus resultierend der Begriff der durchgängigen Sprachbildung, auf die in Folge noch eingegangen wird.

4.3 Bildungssprache

Nicht unerwähnt sollte in dieser Arbeit auch der Begriff der Bildungssprache sein, denn wie in zahlreichen empirischen Studien belegt wurde¹⁰, haben Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber einheimischen Kindern Nachteile im Schulsystem. Vorwiegend lässt sich hier von Sprachproblemen sprechen, jedoch beschränken sich diese nicht nur auf nichtdeutschsprachige Kinder. Auch Kinder ohne Migrationshintergrund, die aus einem Elternhaus mit niedrigem Sozialstatus und Bildungsniveau stammen, haben aufgrund von sozialer Distanz zur Bildungssprache Schwierigkeiten diese zu erwerben (Becker & Beck, 2011, S. 121). Ausgehend von internationalen Schulleistungstudien lässt sich eine Verbindung zwischen sozialer Herkunft, sprachlichen Fähigkeiten und dem Bildungserfolg nachweisen (Morek & Heller, 2012, S. 68). Um erfolgreich ins Bildungssystem eingegliedert zu werden, ist die „individuelle Ausdrucksfähigkeit in deutscher Sprache eine essentielle Voraussetzung“, was bedeutet, dass vor allem Deutschnoten, Lesekompetenzen und sprachliche Kompetenzen in der Landes- und Unterrichtssprache als elementar angesehen werden (Becker & Beck, 2011, S. 122). Ausschlaggebend für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen sind vor allem der Kontakt zu Einheimischen, Lerngelegenheiten in der Familie sowie auch in Bildungseinrichtungen, wie Schule und Kindergarten (Becker & Beck, 2011, S. 122).

Einhergehend mit dem Konzept der Bildungssprache, lässt sich auch das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* erwähnen, welche sich jedoch auf den Unterricht insgesamt

¹⁰ Vgl. Becker und Beck (2011), S. 121

bezieht und im darauffolgenden Unterkapitel genauer erläutert wird (Gogolin & Lange, 2011, S. 107).

Ursprünglich ließ sich die Bildungssprache als „hohe“ und „reine“ Sprache definieren, welche vor allem die (Aus-)Sprache der Gebildeten meinte, im Gegensatz zu jenen, die sich in der Mundart artikulierten (Gogolin & Lange, 2011, S. 107). Ein alltägliches Verständnis von Bildungssprache lässt sich aus dem Register der (erziehungs-)wissenschaftlichen Gebrauchsweise ziehen, in dem sie als „Sprache, in der Bildung in Institutionen vermittelt wird“ definiert wird (Gogolin & Lange, 2011, S. 107). Angelehnt an die Forschung von Basil Bernstein und M.A.K. Halliday¹¹, die zunächst untersuchten, warum Bildungssysteme nicht zur Verringerung der Abhängigkeit zwischen Bildungschancen und Herkunft beitragen, ergab sich, „dass nicht das Verfügen über das Register des alltäglichen Sprachgebrauchs für Bildungserfolg entscheidend ist, sondern eben das kompetente Beherrschen jenes Registers, für dessen deutsche Bezeichnung wir den Begriff „Bildungssprache“ vorgeschlagen haben“ (Gogolin, 2009, S. 268). Auch das Modellprogramm FÖRMIG beschäftigte sich mit dem Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten und bezog sich dabei hauptsächlich mit den zuvor genannten Forschungen, die hauptsächlich aus englischsprachigen Ländern¹² kommen. Die dort verwendeten Begriffe *academic language* und *academic discourse*, die zur Bezeichnung der spezifischen sprachlichen Aneignungen verwendet werden, können nicht wortgetreu ins Deutsche übersetzt werden, da *academic* im Vergleich zu *akademisch* eine umfassendere Bedeutung hat, weswegen sich der Begriff Bildungssprache im Deutschen durchgesetzt hat (Gogolin & Lange, 2011, S. 110). Im Englischen bildete sich unter den Arbeiten von Jim Cummins (2006), der sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigte, unter anderem der Begriff CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) heraus, der mit Bildungssprachfähigkeit übersetzt werden könnte (Gogolin & Lange, 2011, S. 110). Gogolin & Lange (2011) nähern sich bei der Definition von Bildungssprache an Habermas (1977), der die Bildungssprache als sprachliches Mittel sieht, um sich Orientierungswissen anzueignen (2011, S. 108).

Bildungssprache beschränkt sich nicht allein auf den schulischen Kontext, sondern ist auch außerhalb, wie bei Presseorganen, in Büchern, bei öffentlichen Verlautbarungen, akademischen Vorträgen, usw. gebräuchlich. Grob gesagt, bezieht man sich auf ein formelles Sprachregister, das bestimmte formale Anforderungen erfordert, wie zum Beispiel im Mündlichen sehr an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs festgehalten wird. Nichtsdestotrotz

¹¹ Vgl. Gogolin und Lange (2011), S. 110

¹² Vgl. Studien M.A.K. Halliday, Bernstein und Cummins in Gogolin und Lange (2011), S. 110

wird Bildungssprache mit Bildungsinstitutionen in Verbindung gebracht, da dieses Register in Lernaufgaben, Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial, sowie in Prüfungen verwendet wird. Je weiter die Bildungsbiographie fortgeschritten ist, desto eher wird sie verwendet. (Gogolin, 2009, S. 270).

4.4 Durchgängige Sprachbildung

Österreich ist ein Einwanderungsland, was folglich bedeutet, dass man auf heterogene Klassen trifft. Das wiederum bedeutet, um möglichst alle Schüler*innen zu integrieren, auch eine Umstrukturierung des jetzigen monolingual organisierten Unterrichts. Im Zuge dessen wurde unter anderem das Konzept der durchgängigen Sprachbildung im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt, welches vorsieht, dass die Entwicklung der Bildungssprache Gegenstand eines jeden Unterrichtsfaches sein sollte. Im Sinne der durchgängigen Sprachbildung lässt sich festhalten, dass sprachlichen und fachliches Lernen miteinander zusammenhängen, denn diese Schlüsselqualifikation ermöglicht es erst, am Unterricht über alle Fächer hinweg teilzuhaben (Morek & Heller, 2012, S. 68). Früher wurde oftmals unterschätzt, dass auch in sogenannten nicht-sprachlichen Schulfächern die Unterrichtssprachen eine wesentliche Bedeutung haben, denn auch das Sachlernen ist immer verbunden mit dem gleichzeitigen Lernen einer Sprache (Boeckmann et al., 2011, S. 13).

Für den Bildungserfolg entscheidend ist, dass die Kinder in der Schule lernen, auf die Unterschiede zwischen alltäglicher Sprache und Bildungssprache zu achten und diese Unterschiede auch aktiv einzusetzen in ihrem Sprachverhalten, aber auch in ihrem Sprachverstehen. Durchgängige Sprachbildung ist ein Konzept, das Kindern dazu verhelfen will, die Unterscheide zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachliche verlangt ist, beherrschen zu lernen (Lange & Gogolin, 2010, S. 14).

Die durchgängige Sprachbildung beschäftigt sich primär mit dem kumulativen Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten (Lange & Gogolin, 2010, S. 14). Dabei geht es darum „über Schnittstellen hinweg“ die sprachlichen Bildungsprozesse durchgängig zu planen und zu gestalten – zwischen den beteiligten Bildungsstufen, Lernbereichen und Institutionen“ (Gogolin, 2011, S. 7). Hier erschließt sich ein wichtiger Punkt. Nicht nur die Deutschlehrer*innen sind für die sprachliche Bildung verantwortlich, sondern alle. Der Gedanke wäre, sich von einer additiven Fördermaßnahme zu lösen und solchen Maßnahmen zu ergreifen, die sich in eine regulären Schulalltag integrieren lassen.

Auch in der durchgängigen Sprachbildung lassen sich einige Qualitätsmerkmale festhalten, die zuvor aber folgendes voraussetzen: Einerseits muss „die Bereitschaft, Sprachbildung

durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen“ vorhanden sein und andererseits auch eine Wertschätzung gegenüber mehrsprachigen Schüler*innen und diese fördern zu wollen (Gogolin, 2011, S. 8).

Die sechs entwickelten Qualitätsmerkmale lauten:

Q1: Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungs- sprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Q2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

Q3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Q4: Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Q5: Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen. Q6: Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung (Gogolin, 2011, S. 13).

Ziel der durchgängigen Sprachbildung ist es, den Schüler*innen einen Zugang zur Bildungssprache zu eröffnen und ihnen somit die Chance zu geben, sich diese soweit wie möglich anzueignen (Gogolin, 2011, S. 7).

4.5 Fazit

Gerade in Bezug auf die Deutschförderklassen kommt der Bildungssprache und durchgängigen Sprachbildung eine wichtige Bedeutung zu. Fach- und Sprachunterricht müssen miteinander verschränkt werden, um eine optimale Förderung für die Schüler*innen darzustellen. Dass dies in Deutschförderklassen, so wie sie die Regierung vorsieht, nicht gelingen kann, liegt auf der Hand. Schüler*innen lernen vor allem durch Interaktion mit anderen die deutsche Sprache – kann dies nicht außerhalb der Schule in der Freizeit stattfinden, so würde zumindest eine Durchmischung von deutschsprachigen und nichtdeutschsprachigen Schüler*innen dazu führen, dass Sprachbildung in der Schule geschieht. Wenn Kinder und Jugendliche nur in einem Fach Unterricht bekommen, so kann keine durchgängige Sprachbildung vorhanden sein.

5. Sprachstandsbeobachtung und -diagnose

Die Aneignung der Sprache erfolgt in einem langanhaltenden Prozess. Äußerungen in der jeweiligen Sprache werden zunehmend komplexer und geschehen so selbstverständlich, dass der Sprachaneignung kaum Beachtung geschenkt wird. Nicht nur im Alltag, sondern auch in der Wissenschaft wurde die Forschung diesbezüglich erst relativ spät aufgegriffen und beschränkte sich zunächst auf einsprachig aufwachsende Kinder. Aufgrund dieser

Selbstverständlichkeit bildete sich sowohl im wissenschaftlichen als auch im gesellschaftlichen Bereich ein Grundkonsens zur Normalitätserwartung heraus, was als „normal“ angesehen wird und was nicht. Je stärker die individuelle Sprachaneignung von der Normalitätserwartung abweicht, umso besorgter ist das Umfeld (Eltern, Pädagogen, etc.) (Ehlich et al., 2008, S. 9). Das Problem bei dieser Normalitätserwartung ist die „Fixierung bestimmter Etappen der Sprachaneignung auf enge Zeitabschnitte“ (Ehlich et al., 2008, S. 10). Ist eine ausreichende Sprachkompetenz nicht vorhanden, so ist eine Förderung der Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen notwendig, um einen schulischen Bildungserfolg zu erlangen (Ehlich et al., 2008, S. 11). Diese Fördermaßnahmen müssen jedoch gezielt eingesetzt werden, um die Aneignungsbereich möglichst präzise bestimmen zu können (Ehlich et al., 2008, S. 10).

Wenn der Politik im System Probleme auffallen, so will sie diese, wenn überhaupt, schnell beheben und ebenso schnell Resultate sehen. Sie ist der Meinung, dass mittels diverser überschaubarer und vor allem kosteneffizienter Verfahren, Aneignungsdefizite überwunden werden können. Die Realität sieht dabei oft anders aus: eine passgenaue individuelle Förderung ist kaum vorhanden (Ehlich et al., 2008, S. 12).

Um feststellen zu können, ob ein Kind Bedarf an Sprachförderung hat, wurden unterschiedliche Diagnoseverfahren für verschieden Alters- sowie Schulstufen entwickelt. Die Sprachstandserhebung fokussiert dabei jedoch weitgehend den Elementar-, Grundschul- und Sekundarstufe I-Bereich, sodass es für die Sekundarstufe II nur vereinzelt Verfahren gibt. Ebenso werden weitgehend die Kompetenzen im Deutschen erfasst und die Erstsprache/Familiensprache wird außen vor gelassen (Siems, 2013, S. 1). Laut Döll (2012) sind auch die Ziele der Verfahren unterschiedlich angelegt: sie sind entweder zuweisungs- oder förderdiagnostisch. Zuweisungsdiagnostische Verfahren geben Auskunft darüber, welche Sprachfördermaßnahmen für ein Kind gewählt werden sollten, während förderdiagnostische Verfahren zuständig für die Erstellung eines individuellen Förderprofils sind (Siems, 2013, S. 1). Außerdem können sich die Verfahren dahingehend unterscheiden, „welche Aspekte der sprachlichen Kommunikationsbefähigung sie erfassen und wie sie das tun“ (Ehlich, 2005, S. 43).

Die förderdiagnostischen Verfahren ermöglichen eine Ermittlung von individuellen Ressourcen, Defiziten und Bedürfnissen und sollen im Zuge dessen angemessen geplant und umgesetzt werden können (Döll, 2012, S. 55). Die Verfahren müssen dabei unter anderem die Bereiche Wortschatz, Satzbau, Ausdrucksfähigkeit und Leseverständnis umfassen sowie Orthographie und Textproduktion. Döll betont hier vor allem, dass Sprachstandsfeststellungen dazu beitragen sollen, die soziale Selektivität des Bildungswesens zu überwinden und nicht der

Verstärkung von Disparitäten dienen (Döll, 2012, S. 73). Darüber hinaus sollte die Sprachstandsfeststellung Auskunft darüber geben, wo bei der Förderung angesetzt werden soll (Jeuk, 2008, S. 1). Im Hinblick auf die Komplexität der Sprachstandserfassung wurde mittels verschiedener Indikatoren versucht, „auf den individuellen Sprachstand rückzuschließen, der wiederum meistens für ein bestimmtes Alter oder für eine bestimmte Kontaktdauer als „normal“ angesehen wird“ (Siems, 2013, S. 2). Hierbei sollte angemerkt werden, dass der Zweitspracherwerb von vielen Faktoren beeinflusst ist.

5.1 Basisqualifikation nach Ehlich

Aufgrund der Komplexität und Dynamik von Sprache und Sprachaneignung formulierte Ehlich (2005) in dem Gutachten „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung“ acht sprachliche Basisqualifikationen, die erworben werden müssen, damit eine Sprache vollständig beherrscht wird:

rezeptive und produktive phonische Qualifikation: ist die Grundlage für sprachliche Kommunikation im mündlichen Bereich; umfasst die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben, Wörtern und übergreifenden intonatorischen Strukturen

pragmatische Qualifikation I: ist die kommunikative Grundlage für Sprachaneignung; Erwerb von elementaren sprachlichen Handlungsmustern

semantische Qualifikation: betrifft Wörteraneignung, Begriffsbildung und Übertragung von Bedeutungen

morphologisch-syntaktische Qualifikation: Grammatikbereich, zunehmende Befähigung komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen

diskursive Qualifikation: grundlegende Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation (Verfahren des Sprecherwechsels)

pragmatische Qualifikation II: umfasst diejenigen Kompetenzen, die mit dem Eintritt in die Bildungsinstitution relevant werden (im Unterschied zur pragmatischen Qualifikation I, die den familiären Rahmen betrifft)

literale Qualifikation I: betrifft präliterale Vorläuferfähigkeiten und den Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit; Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen; erste Erfahrung mit Texten

literale Qualifikation II: umfasst das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben; Aufbau schriftlicher Textualität; Entwicklung von Sprachbewusstsein (Ehlich, 2005, S. 12).

Die einzelnen Bereiche der formulierten Basisqualifikationen sollten nicht voneinander getrennt betrachtet werden, da Lernende diese Qualifikationen nicht nacheinander erwerben, sondern sie miteinander verknüpfen. Sie sind so gesehen nur analytisch voneinander zu trennen, da sie in der Sprachaneignung miteinander interagieren. Wenn in einem Teilbereich der Qualifikationen ein Zuwachs besteht, dann bringt dies auch einen Zuwachs in anderen Teilbereichen (Ehlich et al., 2008, S. 21).

Ehlich betont dabei die Herausbildung eines *sprachlichen Handelns*, welche bedeutet, dass beispielsweise zwischen einer mündlichen und schriftlichen Sprache unterschieden werden kann und auch beide beherrscht werden.

5.2 Verfahrenstypen

Im Bereich der Testung haben sich unterschiedliche Verfahrenstypen herausgebildet. Die gängigsten Verfahren sind testende Verfahren (z.B.: C-Test, Lesetests, CITO-Test,...), Profilanalysen (z.B.: FörMig Tulpenbeet, HAVAS5), Beobachtungsverfahren (z.B.: USB-DaZ, Niveaubeschreibungen DaZ), Schätzverfahren (z.B.: Europäisches Sprachenportfolio) sowie die MIKA-D Testung, die ab Herbst 2020 für alle Schulstufen zugelassen wird.

5.2.1 Testende Verfahren

Zu den Testenden Verfahren zählen beispielsweise der Wortschatz- und Lesetest. Es werden spezifische Informationen anhand von Testaufgaben über den erreichten Aneignungsstand in einem oder mehreren sprachlichen Teilbereich(-en) erhoben. Es erfolgt eine quantitative Beschreibung der Kompetenzstufen. Die Vorteile ergeben sich aus der präzisen Messung, Standardisierbarkeit, Normierbarkeit, Effizienz sowie der niedrigen Anforderung für Anwender*innen. Aufgrund dessen, dass keine Kompetenzprofile erstellt werden und somit die konkreten Fähigkeiten und Probleme oft nicht sichtbar sind, sind diese Tests zum Nachteil von individueller Förderung.

5.2.2 Profilanalysen

Profilanalysen werden angewendet, um Sprech- oder Schreibproben zur Gewinnung spezifischer Informationen über den erreichten Spracherwerbsstand in verschiedenen sprachlichen Qualifikationsbereichen zu analysieren. Hier kommen HAVAS5 und FÖRMIG Tulpenbeet zur Anwendung (Döll, 2012, S. 79). Sie dienen zur „Analyse spontaner oder quasi-spontaner Sprache“ (Döll, 2012, S. 78). Der HAVAS 5-Test umfasst die Analyse morphosyntaktischer Fähigkeiten sowie Wortschatz und Pragmatik. Die Kinder bekommen eine altersgerechte Bildgeschichte („Katze und Vogel“) vorgelegt und müssen diese erzählen. Die Erzählungen werden aufgezeichnet, transkribiert, analysiert und anschließend anhand in sechs sprachliche Qualifikationsbereiche nach Ehlich erfasst. Daraus ergibt sich ein Sprachkompetenzprofil, das Aufschluss über die Stärken als auch Schwächen in den jeweiligen Bereichen gibt und Auskunft zu einer genauen Sprachförderung gibt (Döll, 2012, S. 78). Ähnlich dem HAVAS 5-Test werden auch die Verfahren des BLK-Modellprogramms FÖRMIG

umgesetzt, testen jedoch „schulisch relevante schrift – und bildungssprachliche Kompetenzen älterer Schülerinnen und Schüler“ (Döll, 2012, S. 79). Tulpenbeet wurde für die Primar- und Sekundarstufe entwickelt; Bumerang für das Ende der Sekundarstufe I.

5.2.3 Beobachtungsverfahren

Bei Beobachtungsverfahren werden, wie es der Name schon verrät, spezifische Informationen über den erreichten Aneignungsstand durch Beobachtung gesammelt. Es wird an die Unterrichtsbeobachtung angeknüpft, aber systematisch und kriteriengeleitet vorgegangen. Sie werden als „grundlegende Methode der pädagogischen Diagnostik bezeichnet“ und können von Pädagog*innen immer eingesetzt werden (Döll, 2012, S. 86). Bei diesem Verfahren können umfassende Kompetenzprofile erstellt werden, somit kann optimal individuell unterstützt werden. Des Weiteren kann das Verfahren beliebig oft wiederholt werden. Bei diesem Verfahren bedarf es jedoch ausgeprägten linguistischen und analytischen Fähigkeiten der Anwender*innen, was zu einem Nachteil werden kann. Außerdem ist keine Feinanalyse möglich.

Bei dem Beobachtungsverfahren, das in Österreich angewendet wird, handelt es sich um die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“, kurz USB-DaZ genannt. Sie wurde in Auftrag durch das BMBF und bm:ukk gegeben. Die USB-DaZ besteht aus zwei Teilen: zum einen den Beobachtungsbögen und zum anderen den Ergebnisdokumentationsbögen. An dieser Stelle sollte auch festgehalten werden, dass USB-DaZ sprachliche Teilfertigkeiten nicht zu einem punktuellen Zeitpunkt erfasst, sondern um ein Verfahren, das Pädagog*innen ermöglicht, Sprachstand und Sprachzuwächse von Schüler*innen regelmäßig zu beobachten (Fröhlich et al., 2014, S. 5). Die Qualifikationen werden mithilfe von Indikatoren erfasst, welche sich in pragmatische Basisqualifikation, lexikalisch-semantische Basisqualifikation, morphologisch-syntaktische Basisqualifikation und literale Basisqualifikation teilen (Fröhlich et al., 2014, S. 8):

5.2.4 Schätzverfahren

Schätzverfahren werden anhand von Skalen vorgenommen und dienen der Selbst- und Fremdeinschätzung (Ehlich, 2005, S. 43). Die gängigste Form der Schätzverfahren sind Sprachenportfolios, die aber laut Döll im DaF-Kontext sinnvoller sind als im DaZ-Bereich. Die Vorteile des Schätzverfahrens liegen durchaus darin, dass sie die Selbsteinschätzung stärken und sehr zeitökonomisch sind. Sie fördern die Fähigkeit über die eigene(n) Sprache(n) und über sprachliche Kompetenzen sowie individuelle Lernfortschritte zu reflektieren, was sich durchaus

positiv auf Schüler*innen auswirken kann (Döll, 2012, S. 77). Der Nachteil resultiert sich in der Zuverlässigkeit, da „die Bedeutung der Skalenwerte vage bleibt und die Zuordnung von Sprachwahrnehmungen zu den Skalenwerten auf subjektiven Urteilen beruht“ (H. Reich, 2010, S. 423).

6. Methoden der Sprachförderung

Das folgende Kapitel widmet sich den unterschiedlichen Sprachfördermodellen, die entwickelt wurden, um zwei- oder mehrsprachigen Kindern mehr Chancengleichheit im Schulsystem zu verschaffen. Sprache wird als Schlüssel zur Integration angesehen (Gogolin, 2016, S. 215), weswegen es eine umfassende Sprachförderung an Schulen und Kindergärten braucht, da Bildungsangebote in allen Lebensphasen wichtig sind und entscheidend für die Perspektiven der Kinder sind (Ender & Madlener, 2019, S. 73). Sprachförderung und der damit einhergehende Erwerb der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellen eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg und die spätere Integration am Arbeitsmarkt sowie einer Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich dar¹³.

6.1 Modelle der Sprachförderung

Um den Erwerb und Ausbau der Sprachkenntnisse zu fördern, haben sich im Bereich der Sprachförderung unterschiedliche Ansätze herausgebildet. Die Modelle zur Sprachförderung stützen sich größtenteils auf Forschungsergebnisse der US-amerikanischen oder kanadischen Unterrichtsmodelle (Niedrig, 2011, S. 90). Dabei gibt es die Möglichkeit zur Einteilung in monolinguale und bilinguale Modelle der Sprachförderung in der Schule. Zu den einsprachigen Modellen wird das Verfahren der Submersion sowie der Immersion gezählt. Bei dem Submersionsmodell geht man davon aus, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache in reguläre Klassen eingeschult werden und durch Interaktion mit ihren Mitschüler*innen die Landessprache erlernen. Beim Immersions-Modell erhalten Schüler*innen Unterricht in der Zielsprache, jedoch auf eine Art und Weise, die ihren sprachlichen Voraussetzungen angepasst ist. Die Lehrkräfte sind dabei oft selbst zweisprachig.

¹³ Vgl. Erlass vom 5.9.2016 des BMB <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a006f7ab-4531-4900-b669-212e8a181372/Erlass.pdf> (zuletzt aufgerufen am 09.11.2019)

Als zweisprachige Modelle gelten transitorische Modelle, Language-Maintenance-Modelle und Two-way-immersion Modelle. Bei transitorischen Modellen wird der Unterricht in homogenen Klassen in der Herkunftssprache abgehalten, zunehmen werden sie auch in der Zweitsprache unterrichtet und treten dann in Regelklassen über. Beim Language-Maintenance-Modell wird der Herkunftssprache ein hoher Status zugeschrieben, da sie während der gesamten Schulzeit „als Medium für einen wesentlichen Teil des Curriculums verwendet“ wird. Beim Two-way-immersion-Modell werden Kinder aus verschiedenen Sprachgruppen gemeinsam unterrichtet (H. H. Reich & Roth, 2002, S. 17). Im deutschen Sprachraum wurde großteils das Submersionsmodell herangezogen und modifiziert. In den meisten Fällen wurde zusätzlich zum Regelunterricht Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache angeboten, der in den Regelklassenunterricht integriert ist (H. H. Reich & Roth, 2002, S. 19).

Reich und Roth führen vier Varianten, wie integrativer Regelunterricht unterschieden werden kann:

- bloße Teilnahme am Regelunterricht („Einsprachigkeit in der Zweitsprache“)
- Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem oder integriertem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache („gestützte Submersion“)
- Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem Unterricht in der Herkunftssprache („Submersion mit begleitendem Language-maintenance-Unterricht“)
- Integrierter Unterricht mit Unterricht eines Faches im Medium einer Herkunftssprache („Submersion mit einem Element bilingualen Unterricht“) (H. H. Reich & Roth, 2002, S. 21).

Zum damaligen Zeitpunkt (2002) gab es noch wenig Forschung im Bereich der generellen Wirkung der Modelle in Deutschlang, sowie der Integrationserfolge im regulären Unterricht. Allerdings ergab eine österreichische Untersuchung (Grosse 2000), dass serbische, kroatische und bosnische Schüler*innen, die einen herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, auch bessere Ergebnisse in Deutsch erzielen. Für türkische Schüler*innen konnte das nicht nachgewiesen werden. Modelle, in denen Schüler*innen zunächst eine Vorbereitungs-klasse besuchen, um die Sprache zu erwerben, erhielten auch damals schon viel Kritik. Verantwortlich dafür gemacht wurden die fehlende Qualität und Kontrolle in den Vorbereitungsklassen in Deutschland (H. H. Reich & Roth, 2002, S. 22).

Rösch (2005) definiert drei verschiedene Zugänge zu Sprachförderung, die im Folgenden herausgearbeitet werden sollen. Anschließend wird die jetzige Sprachfördermaßnahme konkret im österreichischen Bildungssystem vorgestellt.

Rösch nennt als Möglichkeit der Sprachförderung DaZ-Kurse, DaZ-Förderstunden und Vorbereitungs- oder Sprachlernklassen. Allen Modellen jedoch gemeinsam ist das Ziel

„Schülerinnen und Schüler ohne ausreichende Sprachkenntnisse auf den Unterricht in einer ihrem Alter entsprechenden vorzubereiten. (Jeuk, 2010, S. 111).

6.1.1 Integrative Sprachförderung

Grundsätzlich unterscheidet Jeuk (2015) zwischen einer additiven und integrativen Sprachförderung und definiert dabei das Lehrgangs- und das Integrationsprinzip.

Beim Integrationsprinzip, also bei einer integrativen Förderung, findet eine Durchführung des Regelunterrichts unter Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache statt. Dieses Prinzip kann in jedem Fach umgesetzt werden. Es werden gezielte Maßnahmen eingesetzt, um den Schüler*innen im Unterricht zu helfen. So können sie beispielsweise ihrem Lernstand entsprechende Aufgaben bekommen, wie beispielsweise die von Jeuk definierte Vereinfachung von zu behandelnden Texten, um Schüler*innen zu entlasten (Jeuk, 2015, S. 121). Knapp spricht hier von innerer Differenzierung, bei der es auch durch Textentlastung darum geht, Schüler*innen Texte mit einem vereinfachten Wortschatz, einfacheren Syntax und einem geringeren Umfang Eine weitere Möglichkeit stellt die von Knapp vorgestellte Möglichkeit des Tutorenprinzips dar (Knapp, 2010, S. 142). Hier werden „leistungsstarke Schüler*innen“ als Tutor*innen für DaZ-Lernende eingesetzt und unterstützen sie bei Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten. Als weitere Option bietet sich bei der integrativen Form das Prinzip des Team-Teaching an, um DaZ-Schüler*innen eine individuelle Förderung innerhalb der Klasse zu ermöglichen. Dies setzt aber voraus, dass Lehrkräfte eine umfassende Ausbildung im DaZ-Bereich erlangt haben (Jeuk, 2015, S. 121).

6.1.2 Additive Sprachförderung

Das Prinzip der additiven Förderung baut auf einem Lehrgangsprinzip auf, wie es von Jeuk definiert wird. Diese Lehrgänge laufen ab wie beim Fremdsprachenunterricht und finden parallel zum Unterricht statt. Sie stellen eine vorübergehenden bzw. ergänzende Maßnahme vor allem für Seiteneinsteiger*innen dar und werden oft in Vorbereitungsklassen, Sprachlernklassen oder Willkommensklassen angewendet.

Die Vorteile der additiven Förderung ergeben sich aus der Bildung von relativ homogenen Gruppen, in denen, ohne Konkurrenz gegenüber Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache, gelernt werden kann. Im Förderunterricht werden dann Defizite, die im Regelunterricht aufgefallen sind, aufgearbeitet (Knapp, 2010, S. 143).

Problematisch hierbei ist jedoch die Separierung der Schüler*innen, da sie in gesonderten Klassen untergebracht werden. Zudem ist es schwierig eine Verbindung zum Fachunterricht herzustellen und der „Transfer des Gelernten“ oft zu kurz kommt (Knapp, 2010, S. 143)

6.1.3 Vorbereitungsklassen (ohne Besuch in der Regelklasse)

Im Falle der Vorbereitungsklassen werden Schüler*innen mit keinen oder sehr geringen Deutschkenntnissen in einer gesonderten Klasse untergebracht, um dort Deutschunterricht zu bekommen. Sie werden dort so lange gefördert bis integrative oder additive Maßnahmen ausreichen.

Jeuk nennt als Vorteil dieser Segregation, „dass ein an die sprachlichen Kompetenzen der Kinder angepasstes Vorgehen ermöglicht wird und die Kinder und Jugendlichen nicht gezwungen sind, im Unterricht mit rudimentären Sprachkenntnissen zu kommunizieren, da nur so viel von ihnen verlangt wird, wie sie bereits gelernt haben“ (Jeuk, 2010, S. 112). Als Nachteil sieht er den eingeschränkten Kontakt zu Mitschüler*innen, weswegen Schüler*innen, sobald es „ihre kommunikativen Fähigkeiten“ zulassen, in die Regelklasse integriert werden sollten. In solchen Vorbereitungsklassen kommt es auch vermehrt zu einer Fluktuation der Schüler*innen, weshalb ein stabiler Klassenverband schwierig ist.

6.2 Fazit

Im Falle der integrativen Förderung findet eine Sprachförderung während des normalen Unterrichts sozusagen statt. Mit den additiven Fördermaßnahmen wird versucht, Kinder und Jugendliche zu fördern, die dem Unterricht zwar folgen können, jedoch noch keine ausreichenden Kenntnisse der Landessprache aufweisen können.

In Österreich werden Vorbereitungsklassen als Deutschförderklassen geführt, zwar mit Besuch in einer Regelklasse, jedoch verbringen die Schüler*innen bis zu 20 Stunden in der Deutschförderklassen, was de facto die Deutschförderklasse zu einer Stammklasse macht und eine Integration sich in der eigentlichen Regelklasse sich als schwierig gestaltet.

6.3 Sprachfördermaßnahmen in Österreich

Mit dem Schuljahr 2018/19 müssen „jene Schülerinnen und Schüler, die aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache gemäß § 16 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG), BGBl. Nr. 472/1986, dem Unterricht nicht folgen können und gemäß § 4 Abs. 2 lit. a SchUG bei

Einschulung den außerordentlichen Status erhalten haben“¹⁴ eine Deutschförderklasse oder einen Deutschförderkurs besuchen.

Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist der Grund für die Einführung der neuen Deutschförderklassen und Deutschförderkurse eine Steigerung der Qualität von Deutschförderung in Österreich (BMBWF, 2019, S. 3) sowie eine nachhaltige Verbesserung der Bildungschancen von Schüler*innen (BMBWF, 2019, S. 5). Zuvor wurde versucht Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen integrativ oder additiv zu fördern – im Zuge der Flüchtlingswelle und dem damit einhergehenden erhöhten Anteil außerordentlicher Schüler*innen, war man aber bemüht kurzfristig eine neue Lösung zu finden. Vorangehend an die Deutschförderklassen gab es Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse, die aber aufgrund von Budget und aufgrund des hohen Leistungsunterschiedes von Kindern mit Erstsprache Deutsch und Kindern mit einer anderen Erstsprache nicht ausreichten (BMBWF, 2019, S. 6). Die Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen konnten in geblockter Form sowie klassen-, schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifend geführt werden und wurden mit einer Dauer von höchstens zwei Unterrichtsjahren geplant. Damit konnte jedoch keine beständige Grundlage geschaffen werden.

Das neue Deutschfördermodell soll ein frühzeitiges und intensives Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch für außerordentliche Schüler*innen ermöglichen, um eine möglichst schnelle Eingliederung in die Regelklasse zu gewährleisten (BMBWF, 2019, S. 7). Dabei stößt es jedoch auf Kritik von Seiten einiger Lehrkräfte und Bildungsbeauftragten¹⁵. Obwohl man sich seit 1992 grundsätzlich für die Integration von fremdsprachigen Schüler*innen entschieden hatte, setzte die Regierung durch, dass Deutsch vor dem Regelunterricht erlernt werden muss (Fleck, 2019, S. 19). Das Regierungsprogramm segregiert damit bewusst:

Kinder, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufweisen, sollen in separaten Klassen unterrichtet werden, bis ein ausreichendes Sprachniveau erreicht wird, um dem Regelunterricht zu folgen. Dazu wird das „ausreichende Beherrschen der deutschen Sprache“ als Schulreife Kriterium (Bundesregierung Österreich, 2017, S. 39).

¹⁴ Vgl. Bundesgesetzblatt https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/gs/LP_Deutschfoerderklassen.pdf zuletzt aufgerufen am 09.11.2019

¹⁵ Vgl. u.a. die Stellungnahme des Arbeitsbereiches „Deutsch als Zweitsprache“ der Universität Wien: <https://www.univie.ac.at/germanistik/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung/>

Demnach müssen für alle Schulstufen Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkurse eingerichtet werden. Auch Schulanfänger*innen, die keine ausreichenden Kompetenzen in der deutschen Sprache nachweisen können, müssen in eine Deutschförderklasse, da sie nicht als schulreif gelten. Ein Kind ist nur dann schulreif, wenn es gemäß § 6 Abs. 2b Z 1 des Schulpflichtgesetzes „die Unterrichtssprache so weit beherrscht, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe ohne besondere Sprachförderung zu folgen vermag“.

Alexandra Wojnesitz, Lehrende am Institut für Germanistik, kritisiert dabei auch, die fehlende Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in der Schule. Ihrer Meinung nach ist es unumgänglich, Kinder und Jugendliche in ihrer Erstsprache zu fördern und entsprechenden Unterricht anzubieten, damit ein stabiles Fundament vorhanden ist, auf dem man aufbauen kann. Mehrsprachigkeit sollte als Ressource im Unterricht genutzt werden, was natürlich bei einem System wie der jetzigen Deutschförderklasse nicht berücksichtigt werden kann. Auch fehle es an Räumlichkeiten, wenngleich sich bis zu 27 Kindern in den Deutschförderklassen befinden, so Hannes Schweiger¹⁶, welcher ebenfalls am Institut für Germanistik lehrt.

Trotz unzähligen Versuchen die Deutschförderklasse zu unterbinden oder zumindest ein anderes System dessen einzuführen, wurde in den Regierungsverhandlungen erneut zugestimmt. Obwohl die Grünen bis zuletzt gegen diese Segregation waren, haben sie schlussendlich zugestimmt und die Deutschförderklasse wird weiterhin unter der türkis-grünen Regierung weitergeführt. Bildungsminister Heinz Faßmann gibt in einem Interview bekannt, dass es zwar noch „keine umfassende statistische Grundlage“ gibt, sondern nur punktuelle Informationen, jedoch diese allein für ihn reichen, um Hoffnung zu haben, dass dieses Modell funktioniert. Laut ihm sähe man das anhand hoher Übertrittsraten von der Deutschförderklasse in die Regeklasse¹⁷. Er sieht mit der Einführung der Deutschförderklassen ein „einheitliches und gut aufgestelltes System“ zu haben¹⁸. Alfred Klampfer, Bildungsdirektor in Oberösterreich, sieht in den Deutschförderklassen nur einen ersten Schritt. Seiner Meinung nach darf die Deutschförderung danach nicht aufhören. Außerdem sollte auch im Alltag Deutsch gesprochen werden, da dies wichtig für die Integration und Schul- und Klassengemeinschaft ist¹⁹. Fraglich bei dieser Aussage ist, ob Klampfer sich bewusst ist, dass Kinder und Jugendliche in der

¹⁶ <https://science.orf.at/stories/3200054/> und https://science.apa.at/site/bildung/detail?key=SCI_20200220_SCI44991703853287794 (zuletzt aufgerufen am 21.02.2020)

¹⁷ <https://www.krone.at/2096059> Interview mit Gerhard Koller und Heinz Faßmann (zuletzt aufgerufen am 21.02.2020)

¹⁸ <https://news.wko.at/news/steiermark/system-fair-fordernd.html> (zuletzt aufgerufen am 21.02.2020)

¹⁹ <https://volksblatt.at/fuer-eine-bewertung-noch-zu-frueh/> (zuletzt aufgerufen am 21.02.2020)

Deutschförderklasse die meiste Zeit nicht in der Regelklasse verbringen und somit eine Klassengemeinschaft unter erschwerten Bedingungen steht.

Um den Forschungsstand erfassen zu können, bedarf es auch einen Blick in das Schulorganisationsgesetz zu werfen, das Folgendes festhält:

(1) Schülerinnen und Schülern von allgemein bildenden Pflichtschulen sowie von mittleren und höheren Schulen, die gemäß § 4 Abs. 2 lit. a oder Abs. 5 des Schulunterrichtsgesetzes wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schülerinnen oder Schüler aufgenommen wurden, sind nach Maßgabe der Testergebnisse gemäß den §§ 4 Abs. 2a und 18 Abs. 14 des Schulunterrichtsgesetzes in Deutschförderklassen und Deutschförderkursen jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen.

(2) Deutschförderklassen sind vom Schulleiter oder von der Schulleiterin jedenfalls ab einer Schülerzahl von acht Schülerinnen und Schülern (auch klassen-, schulstufen- oder schulartübergreifend) einzurichten, bei denen die Feststellung der Kenntnisse der Unterrichtssprache gemäß den §§ 4 Abs. 2a oder 18 Abs. 14 des Schulunterrichtsgesetzes ergeben hat, dass sie weder als ordentliche Schüler aufgenommen werden können noch über jene Kenntnisse verfügen, die eine besondere Förderung in Deutschförderkursen erlauben. Sie dauern ein Semester und sind so oft, längstens jedoch vier Mal, zu besuchen, bis auf Grund der Testergebnisse gemäß § 18 Abs. 14 des Schulunterrichtsgesetzes eine Sprachförderung in Deutschförderkursen erfolgen kann oder der Unterricht ohne besondere Sprachförderung besucht werden kann. Bei einer zu geringen Schülerzahl sind die betreffenden Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Klasse grundsätzlich integrativ nach dem Deutschförderplan, sechs Wochenstunden jedoch parallel zum Unterricht in der Klasse zu unterrichten.

(3) Deutschförderkurse sind vom Schulleiter oder von der Schulleiterin jedenfalls ab einer Schülerzahl von acht Schülerinnen und Schülern (auch klassen-, schulstufen- oder schulartübergreifend) einzurichten, bei denen die Feststellung der Kenntnisse der Unterrichtssprache gemäß den §§ 4 Abs. 2a oder 18 Abs. 14 des Schulunterrichtsgesetzes ergeben hat, dass sie zwar nicht als ordentliche Schüler aufgenommen werden können, aber keine besondere Förderung in Deutschförderklassen benötigen. Sie dauern ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre und können nach Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz gemäß § 18 Abs. 15 des Schulunterrichtsgesetzes durch die Schülerin oder den Schüler auch nach kürzerer Dauer beendet werden. In Deutschförderkursen ist im Ausmaß von sechs Wochenstunden parallel zum Unterricht von Pflichtgegenständen nach dem im betreffenden Lehrplan verordneten Pflichtgegenstand Deutsch (gegebenenfalls mit den Schwerpunkten oder Lehrplan-Zusätzen „für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ oder „Deutsch als Zweitsprache“) zu unterrichten. Bei einer zu geringen Schülerzahl sind die betreffenden Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Klasse integrativ zu unterrichten.

(4) Bei der Durchführung von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen sind im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung verpflichtend Diagnoseinstrumente einzusetzen, auf deren Grundlage individuelle Förderpläne zu erstellen sind. Der Einsatz von Förderinstrumenten und das Erreichen der Förderziele sind zu dokumentieren.

(§ 8h SchOG Deutschförderklassen und Deutschförderkurse, 2019).

Das BMBWF definiert die Ziele des neuen Deutschfördermodells wie folgt:

„Erhöhte Treffsicherheit bei der Feststellung des Status „außerordentliche Schülerin“ bzw. „außerordentlicher Schüler“ auf Grund österreichweit einheitlicher, standardisierter Testverfahren
Mehr und gezieltere Förderung für jene Kinder und Jugendlichen, die unzureichende Kenntnisse der Unterrichtssprache aufweisen und dem Unterricht nicht folgen können

Erhöhung der 11 Förderstunden in der Sprachstartgruppe auf 15 Förderstunden in der Deutschförderklasse der Volksschule bzw. 20 Förderstunden in der Sekundarstufe
 Neuer Lehrplan mit pädagogischem Schwerpunkt zum Spracherwerb in Deutsch
 Einheitliche Sprachstandüberprüfung nach jedem Semester und damit semesterweise Übertrittsmöglichkeit in den Regelunterricht.
 Gezielte Begleitung nach dem Übertritt in den Regelunterricht durch Deutschförderkurse im Ausmaß von 6 Stunden/Woche für außerordentliche SchülerInnen.“
 (BMBWF, 2018, S. 8):

Die folgende Grafik des BMBWF (2019) zeigt die wichtigsten Eckpunkte des neuen Deutschfördermodells:

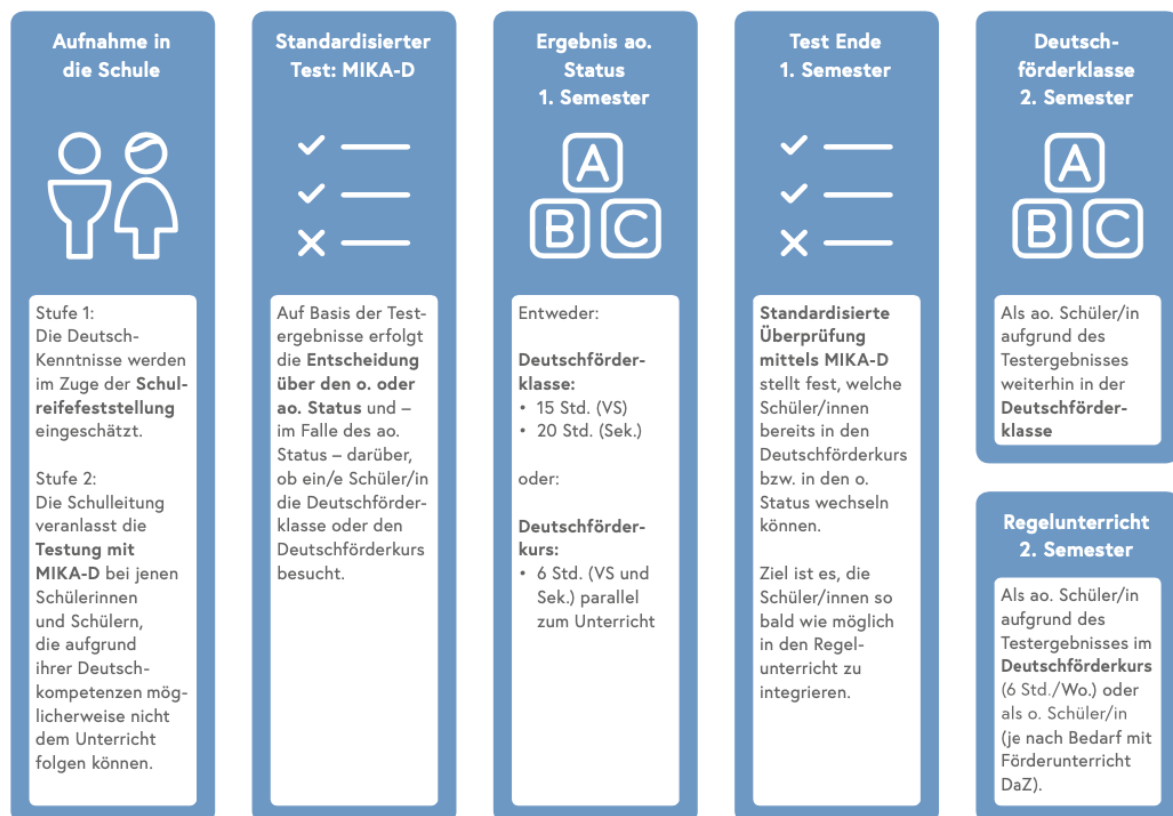


Abbildung 1 Überblick über das neue Modell der Deutschförderung für außerordentliche Schüler*innen (BMBWF, 2019, S. 7)

MIKA-D

Um feststellen zu können, ob ein Kind nun vom außerordentlichen Status in den ordentlichen Status übertreten kann, muss am Ende jedes Semesters verpflichtend der MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch) Test durchgeführt werden. Bei MIKA-D handelt es sich um bundesweit einheitliches und standardisiertes Instrument. Im Falle des außerordentlichen Status gibt der Test darüber Auskunft, ob „aufgrund mangelhafter

Deutschkenntnisse“ Schüler*innen einem Deutschförderkurs oder „aufgrund ungenügender Deutschkenntnisse“ einer Deutschförderklasse zugeteilt werden (BMBWF, 2019, S. 12). Der MIKA-D Test wird seit April 2019 in Schulen eingesetzt, davor wurde die Deutschkompetenz von der Schulleitung festgestellt (Fleck, 2019, S. 20).

Der MIKA-D Test knüpft an vorige Diagnoseinstrumente, wie USB DAZ und USB-Plus an. Auch hier werden in mehreren Testphasen Wortschatz, W-Fragen beantwortet, Verbstellung Satzverständnis überprüft. Der Test dauert in der Regel 20-30 Minuten pro Schülerin. Um Testergebnisse nicht verfälschen zu können (wie zum Beispiel eine Vorbereitung auf den Test), werden MIKA-D Testmaterialien nicht vorab zur Verfügung gestellt (BMBWF, 2019).

Lehrpläne

Für Deutschförderklassen wurden mit September 2018 für Volksschulen, Sonderschulen, Neue Mittelschulen und allgemeinbildende höhere Schulen Deutschförderpläne herausgegeben. Ab dem Schuljahr 2019/20 sind diese verpflichtend anzuwenden (BMBWF, 2019, S. 15).

Die Lehrpläne haben zum Ziel, „dass die Schüler/innen die Unterrichtssprache frühzeitig erlernen und möglichst bald gemeinsam im Klassenverband dem Regelunterricht der jeweiligen Schulstufe folgen können“. Die Lehrpläne sind als „Rahmenlehrplan“ konzipiert, damit Lehrkräfte Gestaltungsfreiraum haben, um Schüler*innen ihren Begabungen und Fähigkeiten entsprechend individuell fördern zu können (BMBWF, 2019, S. 15).

Deutschförderkurs und -klassen

Ab dem Schuljahr 2019/2020 wird österreichweit mit einem standardisierten Testverfahren, der MIKA-D Testung gemessen, ob Schüler*innen einen ordentlichen oder außerordentlichen Status bekommen. Legt das Testergebnis dar, dass Schüler*innen einen außerordentlichen Status bekommen, so muss bei mangelhaften Deutschkenntnissen ein Deutschförderkurs besucht werden. Bei ungenügenden Deutschkenntnissen werden Schüler*innen einer Deutschförderklasse zugeteilt (BMBWF, 2019, S. 8).

Schüler*innen, die über mangelhafte Deutschkenntnisse verfügen, werden in einer Regelklasse mit Deutschförderkurs unterrichtet. Die Deutschförderkurse werden sowohl in der Primar- als auch Sekundarstufe parallel zum Unterricht eingerichtet. Sowohl Deutschförderkurse als auch Deutschförderklassen finden ab einer Anzahl von acht Kindern pro Schule im Ausmaß von sechs Wochenstunden verbindlich statt und können klassen-, schulstufen- und schulartenübergreifend geführt werden. Falls weniger als acht Schüler*innen förderbedürftig

sind, kann die Deutschförderung auch integrativ in der jeweiligen Klasse nach dem Lehrplan für die Deutschförderkurse erfolgen. Jeweils am Semesterende wird mit der standardisierten Testung erneut entschieden, ob der*die Schüler*in in einen ordentlichen Status übertreten kann. Zeigen die Ergebnisse deutliche Sprachfortschritte, so erhält der*die Schüler*in einen ordentlichen Status und die Deutschförderung wird im Rahmen der DaZ-Förderung für ordentliche Schüler*innen weiterhin gefördert. Sollte der Übertritt in den ordentlichen Status noch nicht durchführbar sein, wird weiterhin ein Deutschförderkurs besucht. Der Besuch eines Deutschförderkurses ist maximal vier Semester möglich. Schüler*innen aus Deutschförderkursen sind nur dann berechtigt in die nächste Schulstufe aufzusteigen, wenn ihre Schulbesuchsbestätigung in allen Pflichtgegenständen eine positive Beurteilung aufweist. Nach Absprache können sie allerdings auch mit einem Nicht genügend aufsteigen (BMBWF, 2019, S. 11).

Schüler*innen, die über ungenügende Deutschkenntnisse verfügen, werden einer Deutschförderklasse zugeteilt. Diese findet in der Primarstufe im Ausmaß von 15 Wochenstunden statt, in der Sekundarstufe beträgt das Ausmaß 20 Wochenstunden. Die Deutschförderklasse darf maximal vier Semester lang besucht werden – falls die Schüler*innen den MIKA-D Test bis dahin nicht schaffen, ist von der Regierung derzeit kein weiterführendes Konzept vorgesehen. Schüler*innen treten dann in den ordentlichen Status über und dürfen benotet werden. Ein Ziel der Deutschförderklasse ist auch die Alphabetisierung der Schüler*innen (BMBWF, 2019, S. 8). Schüler*innen mit Deutschförderbedarf können laut BMBWF (2019) im Sinne der Integration beispielsweise an Unterrichtsgegenständen wie Bildnerische Erziehung, Musikerziehung, Bewegung und Sport oder einer (lebenden) Fremdsprache teilnehmen. Laut Dirim und Füllekruss (2019) wird hier impliziert, dass Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, eine Teilnahme an Fächern möglich ist, die eine geringere kognitive Herausforderung verlangen (Füllekruss & Dirim, 2019, S. 23).

II EMPIRISCHER TEIL

7. Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel wird sich mit der Konzeptualisierung und Ausführung der Studie beschäftigen. Der empirische Teil unterteilt sich zunächst in die Aufarbeitung des Vorgehens, in dem das Forschungsdesign erläutert wird, die Forschungsfragen noch einmal erwähnt werden und die Datenerhebung, - aufbereitung und.-analyse dargelegt werden. Im darauffolgenden Kapitel werden die Ergebnisse erläutert und analysiert.

Das Ziel dieser Studie ist eine Untersuchung zur Qualität des jetzigen Sprachfördermodells, die anhand von leitfadengestützten Interviews mit Pädagog*innen an Wiener Schulen durchgeführt werden.

7.1 Forschungsfragen

Zur besseren Übersicht werden hier nachfolgend noch einmal die Forschungsfragen, welche im Zuge dieser Arbeit beantwortet werden sollen, aufgelistet:

F1: Wie beurteilen österreichische Lehrer*innen das Konzept der Deutschförderklassen?

F2: Welche Chancen und Herausforderungen bringt die Deutschförderklasse mit sich?

7.2. Forschungsdesign

Für die Untersuchung wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, da dieser das Ziel verfolgt „das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d.h. aus einer Innenperspektive, beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen, usw. entdecken und im begrenzten Maße erklären zu können.“ (Schmelter, 2014, S. 41). Da es sich bei dem Modell der Deutschförderklasse um eine noch sehr neue Maßnahme handelt und auch die Pädagog*innen vor neue Herausforderungen gestellt werden, erschien es sinnvoll, Einblicke und Antworten in den Schulalltag aus direkter Sicht zu erfahren. In der qualitativen Forschung ist man interessiert an „Bedeutungszuweisungen und Handlungsbegründungen der handelnden Personen, die vorzugsweise nicht in monologischen, sondern in dialogischen Formen der Kommunikation erhoben werden“, weshalb sich das Interview als Untersuchungsinstrument anbietet (Schmelter, 2014, S. 41). Wenn konkrete Aussagen über einen Gegenstand Ziel der

Datenerhebung sind, so ist ein Leitfadeninterview in Erwägung zu ziehen, weswegen auch für diese Forschungsarbeit ein Leitfadeninterview als Erhebungsinstrument gewählt wird (Mayer, 2013, S. 37).

Der Vorteil gegenüber einer quantitativen Untersuchung, die beispielsweise mittels Fragebogen durchgeführt wird, ist die Möglichkeit, bei eventuellen Unklarheiten oder Vorkommnissen im Zuge des Gesprächs noch einmal direkt nachfragen zu können. Dieser explorative Charakter führt zu einer eventuell unerwarteten Erkenntnisgewinnung, welcher aber zu den Stärken dieses Ansatzes zählen mag (Schmelter, 2014, S. 41).

Bei der qualitativen Forschung geht es darum, Hypothesen zu generieren – die quantitative Forschung will Hypothesen verifizieren bzw. falsifizieren weswegen eine Anschlussforschung anzudenken wäre (Cropley, 2008, S. 25). Um eine höhere Zuverlässigkeit gegenüber den Aussagen der Pädagog*innen zu erzielen, wäre eine Kombination beider Untersuchungen gewinnbringender, was aber aufgrund der Zeit und Ressourcen für diese Diplomarbeit nicht möglich gewesen wäre. Darüber hinaus können bei Interviews natürlich verstärkt Verzerrungseffekte auftreten, jedoch sind auch bei Fragebögen Störfaktoren nicht wegzudenken. Dabei spielt es eine große Rolle, wo die Interviews stattfinden, gleichfalls würde sich aber auch die Frage bei dem Beantworten der Fragebögen stellen. Störfaktoren und Verzerrungseffekte sind bei beiden Varianten nicht auszuschalten. Da bei dieser Art der Untersuchung natürlich keine Laborbedingung hergestellt werden muss, sondern ein ruhiger Raum für die Aufzeichnung ausreicht und die Pädagog*innen aus ihrem Schulalltag und ihrer Sichtweise zur Deutschförderklasse berichten, würde die Reliabilität hier zutreffen. Des Weiteren ergibt sich aus den Erfahrungsberichten der Pädagog*innen, dass die Deutschförderklassen und -kurse an jeder Schule anders handgehabt werden, weswegen man keine Generalisierbarkeit aufstellen könnte und sich somit ein qualitativer Ansatz zum besseren Verständnis der jetzigen Situation anbietet.

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wurde ein Leitfadeninterview als Erhebungsinstrument gewählt. Der Interviewleitfaden wurden nach ausführlicher Literaturrecherche und auf Basis von persönlichem Interesse der Forscherin erstellt. Anschließend wurden die Interviews eigenständig von der Forscherin durchgeführt. Die Interviews wurden sowohl mit dem Handy als auch einem Laptop aufgezeichnet und mithilfe der Transkriptionssoftware f5 in Standardsprache transkribiert. Auf Basis des Interviewleitfadens und der getätigten Aussagen der Teilnehmer*innen wurden Kategorien

gebildet. Die Auswertung der Interviews findet mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz statt.

7.2.1 Die qualitative Forschung

Qualitative Methoden haben das Ziel der ganzheitlichen Erfassung des Forschungsgegenstandes und folgen eigenen Qualitätskriterien (Scholl, 2016, S. 17). In der qualitativen Forschung wird ein „offeneres und näheres, tieferes, wertebehaftetes, vielleicht sogar partizipatives Verhältnis zwischen Forschern und Forschungsgegenstand“ bevorzugt (Scholl, 2016, S. 18). Die Forschungslogik ist hierbei auch eher induktiv und explorativ im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die einen deduktiven Weg wählt. Weitere Merkmale der qualitativen Forschung sind die Offenheit sowie Flexibilität mit dem sie dem Forschungsgegenstand gegenübertritt. Offenheit wird hierbei manchmal mit Exploration gleichgesetzt, die den Verzicht auf eventuelle Hypothesen beschreibt, „um die Unbefangenheit des oder der Forschenden zu bewahren oder zu gewährleisten“ (Scholl, 2016, S. 20). Ebenso wird der Flexibilität ein hohes Maß im Forschungsprozess zugesprochen, damit im Falle des Auftretens von Besonderheiten angemessen oder variabel reagiert werden kann (Scholl, 2016, S. 21). Des Weiteren wird die Sozialbeziehung zwischen Forscher*innen und ihrem Forschungsobjekt als intensiver und umfangreicher beschrieben, was vor allem daran liegt, dass der Untersuchungsgegenstand (Texte, Bilder, aber auch Personen) direkt mit der*dem Forscher*in interagieren. Da die qualitative Sozialforschung sich auch viel eher am Einzelfall orientiert und ihn komplexer und aus verschiedenen Sichtweisen betrachten will, bietet sich diese Art der Forschung auch für die Untersuchung von Deutschförderklassen an.

7.2.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Wie auch bei der quantitativen Sozialforschung gilt es ebenso Gütekriterien für die qualitative Forschung aufzustellen. Diese Kriterien sind als „normative theoretische Konstrukte“ zu verstehen, die abstrakt gehalten sind und an das Forschungshaben individuell anzupassen sind (Schmelter, 2014, S. 33). Hierzu gibt es unterschiedliche Positionen, da die allgemeinen Qualitätskriterien (Objektivität, Validität, Reliabilität) aus der Perspektive der standardisierten Forschung aufgestellt worden sind und somit untauglich für den qualitativen Ansatz sind (Flick, 1995; Schmelter, 2014, S. 34; Steinke, 1999). Man befindet sich nun also in einer Art Kompromissposition und muss überprüfen, ob gängige Kriterien auf die qualitative Forschung angepasst werden können. So wird von Scholl (2016) die Nachvollziehbarkeit, Reliabilität, interne und externe Validität genannt und um die Relevanz erweitert. Meyen (2011) nennt als

Kriterien Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit, Gültigkeit und Werturteilsfreiheit. Reichertz (2017) definiert Zuverlässigkeit, Gültigkeit und Repräsentativität. Bei Flick (2017) hingegen findet man nur Validität und Kohärenz als Kriterien vor.

Bei der Dokumentation in der qualitativen Forschung ist Transparenz (auch als Nachvollziehbarkeit angeführt bei einigen Forscher*innen) ein wichtiger ausschlaggebender Faktor. Die Transparenz wird ansatzbezogen unterschiedlich spezifiziert – einmal als Objektivität und einmal als intersubjektive Nachvollziehbarkeit, da das Wissen und die Erkenntnisse nicht „standortunabhängig“ sind und somit nicht objektiv, „sondern durch gemeinschaftlich diskutierte und akzeptierte Normen bestimmt wird“ (Schmelter, 2014, S. 35). Steinke definiert aus diesem Grund auch als Äquivalenzkriterium für Objektivität die Intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Steinke, 1999, S. 43). Da die Analyse oft mittels Interpretation erfolgt, muss man sich dem subjektiven Zugang der Forschenden bewusst sein und die aufgestellten Thesen einer eigenständigen Reflexion unterziehen. Eine genaue Darlegung, wie der Forschungsprozess durchgeführt wurde, ist deswegen unumgänglich, damit für Außenstehende die Erkenntnisse nachvollzogen werden können. Ein weiteres Gütekriterium ist die Verortung der Arbeit in einer theoretischen Position, um den Zugang und die praktische Relevanz zu veranschaulichen. Die Forschung mitsamt ihren Ergebnissen sollte so präsentiert werden, dass sie für alle verständlich und zugänglich gemacht wird:

Forschende sollten folglich u.a. offenlegen, an welchen Forschungsstand, an welchen vorliegenden Theorien und Erkenntnisse sie anknüpfen, welche Fragen der Praxis sie aufgreifen und auf welche Lehr-Lern-Kontexte ihre Erkenntnisse über den beforschten Kontext hinaus übertragen werden können (Schmelter, 2014, S. 37).

Darüber hinaus ist das Kriterium der Reliabilität aus der quantitativen Forschung nicht vollständig übertragbar auf die qualitative Forschung, da „weder eine Standardisierung der Erhebungssituation noch eine vorgängig exakte Bestimmung und Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes möglich bzw. sinnvoll“ sind (Caspari, 2016, S. 17). Ebenso ist das Untersuchungsphänomen oft nicht ausreichend stabil, weswegen Flick eine konsequente Dokumentation des Forschungsprozesses und damit einhergehend die Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen vorschlägt (Flick, 1995, S. 242). Deswegen bietet sich hier auch eine Reliabilitätsprüfung an, um die so genannte Inter-Coder-Reliabilität zu prüfen, auf welche in dieser Arbeit aber verzichtet wird, da die Forscherin eigenständig für die Durchführung, Auswertung und Analyse des Datenmaterials zuständig ist.

Das Kriterium der Validität wird jedoch auch in der qualitativen Forschung weitgehend übernommen und auf den Auswertungs- und Interpretationsprozess hin erweitert (Caspari, 2016, S. 18).

Caspari definiert neben den Kriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität angepasst an qualitative Ansätze noch das Prinzip der „Offenheit (gegenüber dem Forschungsfeld und gegenüber erwarteten Ergebnissen), Flexibilität (angesichts gewachsener Erkenntnisse oder als Reaktion auf Unerwartetes), die Darlegung des Vorverständnisses, die Reflexion der Rolle der Forscher_in, die Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien (...) sowie die empirische Verankerung der Theoriebildung“ (2016, S. 18).

Aufgrund der limitierten Untersuchungen und Ergebnisse kann bei einer qualitativen Forschung in diesem Ausmaße keine Generalisierung angestrebt werden, jedoch gilt es im Folgenden zu überprüfen, wie weit die gewonnen Ergebnisse über den Untersuchungskontext hinaus Gültigkeit beanspruchen (Caspari, 2016, S. 18).

7.2.3 Forschungsethische Überlegungen

Qualitative Forschung zeichnet sich durch einen sozialen Charakter aus, da diese in Abhängigkeit von den Beziehungen des*der Forscher*in zu Personen und deren Umfeld abhängt. Es handelt sich bei den erhobenen Daten um sehr sensible Daten, die einfache Rückschlüsse auf Personen aufzeigen können, weswegen im Vorfeld ausreichend über das Vorhaben informiert wurde und geklärt wurde, dass personenbezogene Daten anonymisiert werden. Die Teilnehmer*innen der Untersuchung wurden gebeten eine Datenschutzverordnung zu unterschreiben und stimmten einer Tonaufzeichnung zu.

Es stellte sich außerdem die Frage, inwieweit im Vorhinein transparent über das Forschungsvorhaben aufgeklärt werden sollte. Aus Gründen der Spontanität, die bei Leitfadeninterviews erwünscht ist, wurde trotz Bitten einer Teilnehmerin den Interviewleitfaden vorab zu senden, verzichtet. Die Teilnehmer*innen wurden über das Thema der Forschung aufgeklärt und grob erklärt, dass eine persönliche Sichtweise darüber erforderlich ist. Den Teilnehmer*innen wurde angeboten, die Daten und Auswertung nach Abgabe der Arbeit zu übermitteln.

7.3 Datenerhebung

Für eine ausreichende Erforschung der Wirksamkeit von Deutschförderklassen wäre eine quantitative Untersuchung mittels Fragebogen für Lehrer*innen sowohl im VS- oder NMS-Bereich angebracht. Des Weiteren würden sich ebenfalls Beobachtungen in den

Deutschförderklassen anbieten. Aus Gründen der Machbarkeit ist diese Untersuchung in diesem Fall jedoch ausschließlich auf Leitfadeninterviews und intensiver Literaturarbeit gestützt. Die Leitfragen für Interviews wurden auf Basis der Literaturrecherche und persönlichem Interesse der Forscherin angestellt. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang. Aufgrund der Länge der Transkripte, werden diese nicht angehängt, sondern können diese bei der Forscherin selbst angefordert werden.

7.3.1 Leitfadengestützte Interviews

Leitfadengestützte Interviews erfreuen sich mittlerweile großer Beliebtheit, da es leichter ist „einzelne Personen zu einem Interview zu bewegen“ als Zugang zu einer Beobachtung zu bekommen (Lamnek & Krell, 2010, S. 309). Darüber hinaus sind Interviews „unverzerrt authentisch“, können „intersubjektiv nachvollzogen“ und „beliebig reproduziert“ werden (Lamnek & Krell, 2010, S. 309). Leitfadeninterviews eignen sich zum Erkennen individueller Handlungsmuster sowie der Selbstwahrnehmung innerhalb der eigenen Lebenswelt, da sie an der Sinndeutung und dem Alltagswissen der Befragten interessiert sind (Riesmeyer, 2011, S. 224). Das Ziel von Interviews ist die Perspektive des Interviewten nachvollziehen zu können, um komplexe Zusammenhänge erkennen und verstehen zu können. Mit Hilfe eines Leitfadens wird einerseits die durch Interviews gegebene Offenheit bewahrt und auf der anderen Seite ein strukturierendes Element hineingebracht (Riesmeyer, 2011, S. 224). Leitfadeninterviews ermöglichen eine gewisse Flexibilität, dienen aber als Gedächtnisstütze während der Befragung. Des Weiteren stellen sie sicher, dass keine relevanten Themenkomplexe vergessen werden und der Fokus beim Gespräch auch bei diesen Themen bleibt. Aufgrund der Offenheit besteht natürlich die Möglichkeit, dass der*die Interviewte neue Themen in das Gespräch einbringt und über diese sprechen möchte (Riesmeyer, 2011, S. 225). Der Interviewleitfaden ist zwar als Orientierung zu sehen damit keine wesentlichen Punkte vergessen werden, jedoch hat der*die Interviewende die Freiheit, sich nicht strikt an die zuvor festgelegte Reihenfolge der Fragen des Leitfadens zu halten. „Das Leitfadeninterview orientiert sich an der Forderung nach Offenheit qualitativer Forschung“, weswegen es dem*der Interviewenden bis zu einem gewissen Grad offen gehalten wird, wie sehr vom Thema abgewichen wird (Mayer, 2013, S. 37). Die Aufgabe des*der Interviewenden besteht auch darin, das Gespräch wieder in die richtige Richtung zu lenken. Der Leitfaden sollte das Gespräch also nicht zu sehr einschränken, aber eine Orientierung bieten. Eine gute Vorbereitung auf das Interview sollte von Seiten des*der Interviewenden vorhanden sein, um entscheiden zu können, wann eine Abweichung vom Leitfaden eventuell sinnvoll ist oder wann genauer nachgefragt werden sollte. Beim

Interview selbst ist es wichtig, eine entspannte und offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Der*die Interviewer*in sollte vor dem Interview den Rahmen des Interviews noch einmal umreißen (Niebert & Gropengießer, 2014, S. 122).

Folgende Anforderungen werden laut Niebert und Gropengießer an einen guten Interviewleitfaden gestellt:

- Der Interviewleitfaden soll übersichtlich gestaltet sein, um dem Interviewer einen schnellen Überblick zu ermöglichen. Der Leitfaden soll lenken und nicht ablenken. Die einzelnen Interventionen sollen nicht abgelesen werden. Vielmehr soll eine natürliche Gesprächsatmosphäre aufgebaut werden.
- Der Interviewleitfaden soll nicht überladen sein. Eine Fokussierung auf ein unrealistisches Pensum an Einzelaspekten führt meist zu einer oberflächlichen Erhebung.
- Der Leitfaden soll einer logischen Struktur folgen. Es soll aber klar sein, dass die Sachstruktur des zu erfassenden Bereichs (z.B. Klimawandel) nicht unbedingt der Denkstruktur der Befragten entsprechen muss.
- Die im Leitfaden festgehaltenen Impulse sollten in einer angemessenen Alltagssprache formuliert sein. Fachsprache kann das Interview behindern. Der Wortschatz und (antizipierte) Vorstellungshorizont des Interviewten soll Beachtung finden.
- Der Leitfaden soll lenken, aber nicht einschränken. (2014, S. 126).

7.3.2 Sampling

Da bei der Stichprobe für diese empirische Untersuchung nicht auf eine Grundgesamtheit geschlossen werden kann, ist man laut Mayer „auf die Ergebnisse einer sogenannten Stichprobe angewiesen“ (2013, S. 38). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, bei der die statistische Repräsentativität im Vordergrund steht, ist für die qualitative Forschung „die Relevanz der untersuchten Subjekte für das Thema leitend, d.h. die inhaltliche Repräsentation“ (Mayer, 2013, S. 39). Für diese Untersuchung wurde ein Leitfadeninterview gewählt, um „Erkenntnisse zu gewinnen, die über den untersuchten Fall hinausreichen“ (Mayer, 2013, S. 39).

7.3.3 Interviewpartner*innen

Die Interviewpartner*innen wurden über diverse Facebook Gruppen, über Dritte und aus dem eigenen Freundeskreis der Forscherin gefunden. Um einen systematischen Vergleich heranziehen zu können, wurde darauf geachtet, dass die Teilnehmer*innen jeweils aus dem VS- und NMS-Bereich kommen. Zwei Lehrerinnen sind an einer NMS im 10. Bezirk tätig, eine Lehrerin arbeitet im 16. Bezirk an einer VS und zwei Lehrerinnen unterrichten in einer VS im 18. Bezirk.

7.4 Datenaufbereitung

Für die Transkriptionsregeln galt das Prinzip der guten Lesbarkeit, weswegen die Aussagen der Teilnehmer*innen in die Standardsprache übersetzt wurden. Die Interviews wurden mithilfe der Software f5 transkribiert. Die Codierung wurde anschließend mit dem Textmanagement-Programm MAXQDA vorgenommen.

7.5 Datenauswertung

7.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz

Zur Auswertung des Datenmaterials wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz herangezogen.

Die Inhaltsanalyse ist eine Methode zur systematischen, theoriegeleiteten Analyse von Materialien, die in Form von (verschriftlichter) Sprache oder (Bewegt-)Bild vorliegen (Fürst, Jecker & Schönhagen, 2016, S. 210).

Die Inhaltsanalyse nach Kuckartz ist eine Weiterentwicklung der Inhaltsanalyse von Philipp Mayring, der die qualitative Inhaltsanalyse in den 80er Jahren wieder bekannt machte. Ursprünglich geht dieser Ansatz auf Siegfried Kracauer zurück, der postulierte, dass Kommunikationsinhalte nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ auszuwerten sind. Er verstand darunter nicht nur, dass manifeste, sondern auch latente Inhalte zu klären sind, also Textinterpretation und Textverstehen eine große Rolle spielen. Sein Anspruch war es, die Inhaltsanalyse qualitativer werden zu lassen und beschloss, dass es zur Auswertung von Inhalten einer Codifizierung, also einer möglichst genauen Beschreibung aller Schritte, bedarf. Philipp Mayring knüpfte daran an, wenngleich seine Inhaltsanalyse „sich durch den Anspruch methodischer Kontrolliertheit und Regelgeleitetheit auszeichnet“, was bedeutet, dass Daten systematisch mit Hilfe von Kategorien analysiert werden (Kuckartz, 2018, S. 6). Im Fokus stehen die Kategorienbildung sowie das Auszählen der Kategorienhäufigkeiten. Kuckartz hingegen rückt die Analyse nach der Codierphase in den Vordergrund die stärker auf qualitative und hermeneutische Ansätze eingeht und eine fallorientierte Perspektive berücksichtigt, weswegen für die vorliegende Arbeit diese Auswertungsmethode gewählt wurde (2018, S. 6).

Klafki entwickelte elf methodologische Grunderkenntnisse des hermeneutischen Verfahrens – für die Inhaltsanalyse sind fünf Kernpunkte von Bedeutung, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

1. Das eigene Vorverständnis darzulegen und vorhandene „Vor-Urteile“ über die Forschungsfrage zu reflektieren,
2. den Text als Ganzes zu erarbeiten, ggf. zunächst unverständliche Teile des Textes zurückzustellen, bis durch Kenntnis des gesamten Textes diese möglicherweise klarer werden,
3. sich der hermeneutischen Differenz kritisch bewusst zu werden, d.h. sich zu fragen „Gibt es eine andere Sprache, Kultur, die mir den Text fremd macht?“ und die Differenz möglicherweise kleiner zu machen, z.B. durch Erlernen der Sprache, durch Übersetzer,
4. beim ersten Durchgang durch den Text bereits darauf zu achten, welche Themen, die für die eigene Forschung eine Rolle spielen, im Text vorkommen,
5. zu unterscheiden zwischen einer Logik der Anwendung, d.h. Themen und Kategorien werden im Text identifiziert, der Text wird indiziert, und einer Logik der Entdeckung, d.h. wichtiges Neues, vielleicht sogar Unerwartetes wird im Text identifiziert. (2018, S. 21).

Die klassische Inhaltsanalyse, so offen sie auch zunächst wirken mag, hält sich auch an ein „relativ starres Phasenmodell“ (Kuckartz, 2018, S. 44). Der Ablauf ist strikt vorgegeben und verhält sich im Vergleich zur qualitativen Inhaltsanalyse relativ linear. Wie die Abbildung 3 unten zeigt, verläuft die qualitative Inhaltsanalyse zwar auch in einer sequentiellen Abfolge, allerdings eher zirkulär. Die einzelnen „Methodenbereiche“ sind nicht strikt voneinander getrennt. Auch kann während des Forschungsprozesses aufgrund neu gewonnener Aspekte die Forschungsfrage noch präzisiert werden – ebenso spielt sie in jedem der fünf Methodenbereiche eine zentrale Rolle (Kuckartz, 2018, S. 46).

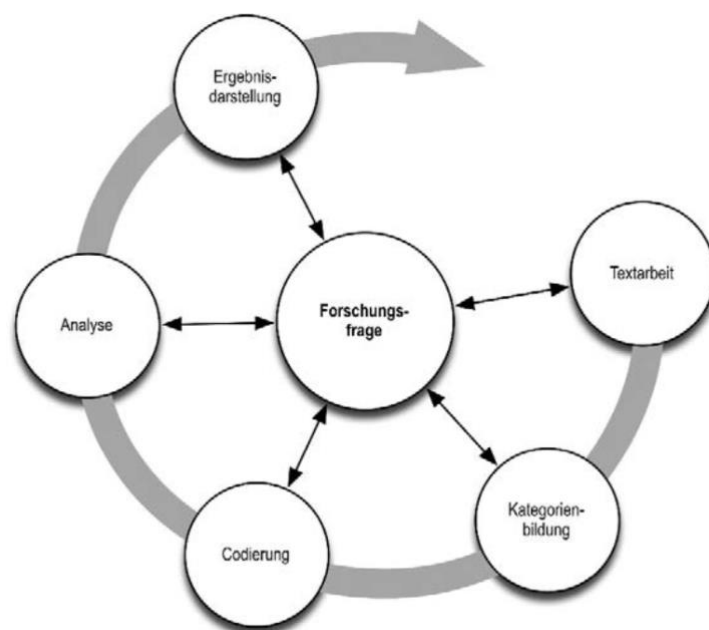


Abbildung 2 Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen Kuckartz (2018), S.45

Im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse gilt es jedenfalls Kategorien bzw. Codes zu definieren. Wie das Spektrum dieser Kategorien aussieht, ist sehr weit gefasst – es lassen sich jedoch sechs Arten von Kategorien festlegen:

1. **Fakten-Kategorien (Faktencodes):** Kategorien, die sich auf eine bestimmte (vermeintlich) objektive Gegebenheit klassifizieren (z.B.: Berufe, Orte, Ereignisse)
2. **Thematische Kategorien (Themencodes):** Kategorien, die ein bestimmtes Thema, Argument, Denkfigur, etc. bezeichnen (z.B.: „Politisches Engagement“, „Konsumverhalten“, „Umweltwissen“)
3. **Evaluative Kategorien (evaluative oder bewertende Codes):** Kategorien, die auf externe Bewertungsmaßstäbe bezogen sind und eine definierte Zahl an Ausprägungen besitzen (z.B.: „Helfersyndrom“ mit den Ausprägungen „ausgeprägt“, „wenig ausgeprägt“, usw.)
4. **Analytische Kategorien (analytische Codes):** Kategorien, die das Resultat einer intensiven Auseinandersetzung des*der Forscher*in mit den Daten sind, d.h. Kategorien entfernen sich von der Beschreibung
5. **Natürliche Kategorien (In-vivo-Codes):** Terminologien und Begriffe, die von Handelnden im Feld selbst verwendet werden
6. **Formale Kategorien:** Daten und Informationen über die zu analysierende Einheit (z.B.: Länge des Interviews) (Kuckartz, 2018, S. 34).

Wichtig jedenfalls ist es das Kategoriensystem sorgfältig zu definieren (Kuckartz, 2018, S. 40).

Name der Kategorie:	Möglichst prägnante Bezeichnung
Inhaltliche Beschreibung:	Beschreibung der Kategorie, u.U. mit theoretischer Anbindung
Anwendung der Kategorie:	„Kategorie xy“ wird codiert, wenn folgende Aspekte genannt werden ...
Beispiele für Anwendungen:	Zitate mit Quellenangabe (Dokument, Absatz)
Weitere Anwendungen (optional):	Die Kategorie wird auch codiert, wenn ... Zitate mit Quellenangabe (Dokument, Absatz)
Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional):	Die Kategorie wird nicht codiert wenn ...: sondern in diesem Fall wird Kategorie z verwendet Zitate mit Quellenangabe (Dokument, Absatz)

Abbildung 3: Kategoriendefinition Kuckartz (2018), S.40

Darüber hinaus gibt Kuckartz zu verstehen, „dass im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse in der Regel Sinneinheiten als Codiereinheiten gewählt werden und sich die codierten Segmente durchaus überlappen oder ineinander verschachtelt sein können“ (Kuckartz, 2018, S. 43). Es ist möglich einzelne Sätze oder ganze Absätze zu kodieren – die Textstelle muss jedoch auch ohne zusätzlichen Text verständlich sein. Des Weiteren werden gleiche Informationen nur einmal codiert. Diese Regel bezieht sich allerdings nur auf Fakten, nicht auf Einstellungen, Motive oder subjektive Sichtweisen (Kuckartz et al., 2008, S. 39). Grundsätzlich gilt es außerdem die

Intercoderreliabilität zu überprüfen, da die Forscherin die Untersuchung und Kodierung alleine vornimmt, bleibt die Reliabilitätsüberprüfung in diesem Falle aus.

Es bestehen Unterschiede zwischen einer induktiven Kategorienbildung, also einer Kategorienbildung am Material und einer deduktiven Kategorienbildung, also einer A-priori-Kategorienbildung. Für die vorliegende Arbeit wird entschieden, die Kategorienbildung direkt am Material vorzunehmen, wenngleich auch eine Überlappung mit den Kategorien des Interviewleitfadens sein könnte, weshalb man hier auch von einer Mischform, einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung sprechen könnte (Kuckartz, 2018, S. 95). Deduktive Kategorien sind einerseits für die Entwicklung des Leitfadens wichtig, da diese aus der Theorie abgeleitet werden, andererseits spielen sie auch bei der Auswertung des Interviews eine wichtige Rolle.

7.5.2 Kategorienbildung

Zunächst werden in Anlehnung an Kuckartz die Interviews mehrmals gelesen, um sich einen Überblick zu verschaffen und Auffälligkeiten, Ideen, etc. gleich zu notieren. Im Anschluss erfolgt die Entwicklung eines Kategoriensystems, das sozusagen das „Suchraster“ darstellt, um die relevanten Informationen aus dem Interview zu filtern und die Forschungsfrage(n) ausreichend zu beantworten.

Wie oben erwähnt, wird die Kategorienbildung deduktiv-induktiv erfolgen. Zu Beginn werden aus dem Interviewleitfaden die offensichtlichen Kategorien herausgebildet und anschließend bei einem ersten Durchgang kodiert. Da bei einer Kategorie oft zu viele Textstellen zugeordnet werden, bietet es sich an, Subkategorien zu bilden und „Textstellen dadurch weiter zu gruppieren“, jedoch sollten die einzelnen Kategorien trennscharf sein (Kuckartz et al., 2008, S. 44). Eine Hauptkategorie muss allerdings nicht zwangsweise eine Subkategorie aufweisen. Hauptkategorien beschreiben immer die Kernaspekte der Aussagen, „Subkategorien fächern eine Hauptkategorie in weitere Teilaspekte auf“²⁰.

Kuckartz et al. (2008) schlagen vor, es sollte...

1. nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich sein, damit in den einzelnen Kategorien ausreichen viele Textstellen zu finden sind und vor allem die Auswertung nicht zu aufwändig wird.
2. in jedem Fall trennscharf sind.
3. in Hinblick auf den späteren Evaluationsbericht formuliert sein, indem z.B. Kategorien gewählt werden, die im späteren Bericht als Überschriften wieder auftauchen können.
4. in Beziehung zu den Fragestellungen und Evaluationszielen definiert sein.
5. an ein bis zwei Interviews getestet worden sein (2018, S. 37).

²⁰ https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf (zuletzt aufgerufen am 18.02.2020)

Für die Auswertung wurden folgende Kategorien entwickelt:

K1: Werdegang. Hier werden die unterschiedlichen Zugänge zum Beruf als Deutschförderklassenlehrern beschrieben

K2: Beweggründe für DaF/DaZ. In dieser Kategorie werden die unterschiedlichen Beweggründe der Befragten definiert im DaF/DaZ-Bereich zu arbeiten. Aufgrund der unterschiedlichen Beweggründe gliedert sich die K2 in weitere Subkategorien:

K2.1: Jobaussichten

Eigentlich wollte ich schon normale Deutschstunden, aber es war dann auch das Finanzielle...und ich wollte vor allem auch einmal Reinkommen in die Schule, weil Deutschstunden waren so schwer zu kriegen und ich hab mir gedacht, wenn ich einfach mal drinnen bin in dem ganzen Schulrad, dann... (Interview_LK3, Pos. 8)

K2.2.: Interesse

K2.3: Eigener Migrationshintergrund

K3: Unterrichtserfahrung in den Deutschförderklassen. Hier wird beschrieben, seit wann die Lehrer*innen in der Deutschförderklasse unterrichten, da einige direkt mit der Einführung der Deutschförderklassen begonnen haben, andere Seiteneinsteiger*innen sind und der unterschiedliche Zugang und die Erfahrung durchaus relevant für die Ergebnisauswertung sind.

K4: Unterrichtserfahrung vor Deutschförderklassen. In dieser Kategorie wird beschrieben, ob die Lehrer*innen schon vor Einführung der Deutschförderklasse an Schulen unterrichtet haben oder ob sie in Form von Nachhilfe, etc. Erfahrungen gesammelt haben.

K5: Reaktion auf Deutschförderklasse. Hier soll die Reaktion der Lehrer*innen auf die geplante Deutschförderklasse beschrieben werden, sowie ihre eigene Reaktion als sie erfahren haben, dass sie in einer Deutschförderklasse unterrichten werden.

Mmh, ich hab mir gedacht, es ist ein neues Projekt, es ist eine Idee, es ist ein Versuch. Aber ich hab mir darunter noch nix vorstellen können. Es hat ja niemand was gewusst. Es hat bis dorthin ja nicht wirklich Richtlinien gegeben, die hats ja auch länger nicht gegeben, auch wie das dann schon angefangen hat. Aber ich hab mir halt gedacht, es ist ein Versuch und ich probiers (Interview_LK1, Pos. 24).

K6: Deutschförderklasse. In dieser Kategorie sollen die unterschiedlichen Ausprägungen der Deutschförderklasse beschrieben werden, weswegen sie sich in weitere Unterkategorien unterteilt.

K6.1: Planung

Wir hatten aber keine Testinstrumente, wir hatten kein Unterrichtsmaterial ähm und wir hatten auch keinen Lehrplan oder Unterrichtswege, die wir folgen hätten sollen und die haben wir uns dann oder ich mir, selbst, aufgrund von Erfahrung die ich als Sprachlehrerin hatte, oder mithilfe von Kollegen oder Literatur oder Unterrichtsentwürfen, selbst angeeignet und umgesetzt dann. Bis halt dann dieser vorübergehende Lehrplan gekommen ist. Oder vom Sprachförderzentrum Einladungen zu Fortbildungen gewesen sind (Interview_LK1, Pos. 34).

K6.2: Unterstützung für Lehrer*innen

Aber diese Fortbildungen tun ja nicht meine Unterrichtsvorbereitungen beeinflussen. Die geben mir halt Tipps und Vorschläge und das setz ich dann um. Aber die sagen mir nicht, in dieser Woche mach das und in dieser das... (Interview_LK1, Pos. 72).

K6.3: Heterogenität

Also auf jeden Fall einmal Religion, dann haben wir sicher in einer Klasse teilweise 12 verschiedene Sprachen. Sehr bunt durchgemischt. Und dann natürlich ein großer Unterschied ergibt sich dadurch, dass Kinder unterschiedlich lang in Österreich sind. Also ich hab zB Kinder in der Deutschförderklasse, die sind während des Schuljahres 19/20 erst nach Österreich gekommen, d.h. die sind halt seit November oder so da. Das Kind kann halt null deutsch sprechen. Dann hab ich halt Kinder, die sich halt schon ausdrücken können, die aber noch nicht ausreichend gut Deutsch für die MIKA-D-Testung können. (Interview_LK5, Pos. 38)

K6.4: MIKA-D

Es ist wie „teaching to the test“, aber ich versuche es nicht als „teaching to the test“ aufzufassen. (Interview_LK4, Pos. 105)

K6.5: Probleme

Es war...ein Wahnsinn. Es war einfach nicht zu unterrichten. Es war nur zu schauen, dass sie sich nicht gegenseitig umbringen, dass nicht das ganze Schulhaus alles mitkriegt, weil der Lärmpegel einfach enorm war. (Interview_LK3, Pos. 39-41)

K7: Unterricht. Hier wird der generelle Unterrichtsablauf beschrieben.

K7.1: Unterrichtsplanung

Ich probier die Gruppe in Lerngruppen zu teilen und wenn ich jetzt drei Lerngruppen habe, dann machen zwei Lerngruppen Arbeitsblätter und bei der dritten Lerngruppe mach ich die Erarbeitung von etwas und bin halt dann dort. Wenn die dann fertig sind, dann wechsele ich. Also ich geh halt so im Kreis wie im Stationenbetrieb. Die Kinder lernen dadurch auch, sich selbst zu beschäftigen und leise zu arbeiten.

K7.2: Materialien

Manches wird auch öfter benutzt, wie zum Beispiel Bildkarten, mit denen man ja ganz viel machen kann. Es gibt auch viele Blogs, die sich mit DaF/DaZ beschäftigen, auch in der Grundschule, aber auch in der Erwachsenenbildung. Da kann man sich gut Materialien zusammensuchen und neue Ideen dazu entwickeln. (Interview_LK4, Pos. 98)

K7.3: Unterstützung für Schüler*innen

Also es gibt Eltern, die unterstützen, die lesen mit den Kindern, die sind motiviert und kommunizieren auch mit mir, wie es den Kindern geht, was sie zuhause machen können und wie sie in der Schule sind, usw. Also dadurch zeigen sie halt das Interesse und den Willen. Das heißt, die sind halt fähig, dass sie auch den Kindern helfen. (Interview_LK1, Pos. 80)

K7.4: Werte- und Kulturvermittlung

Wir spielen auch sehr viel, weil wir haben schon sehr viele Kinder, die sozial...also ja, denen man irgendwie das Spielen eigentlich erst beibringen muss, wie man Sachen teilt, wie man nicht gleich alles kaputt macht und das ist halt auch ein wichtiger Teil in der Vorschule. Oder Reimen oder Singen oder an den Schulalltag gewöhnen. (Interview_LK5, Pos. 101)

K8: Separierung und Othering. In dieser Kategorie soll beschrieben werden, wie Schüler*innen aufgrund der Einführung der Deutschförderklasse als separiert wahrgenommen werden oder es tatsächlich so passiert.

Klassengemeinschaft, das ist ja das Schlimme. Die sind weder in der Regelklasse in einer Klassengemeinschaft, noch entsteht in der Deutschförderklasse eine wirkliche Klassengemeinschaft so wie man sich das vorstellt. Das heißt, die sind nirgends wirklich so im Klassenverband, so wie wir das noch aus unserer Schulzeit kennen. (Interview_LK3, Pos. 27).

K9: Deutschförderung früher. In dieser Kategorie soll beschrieben werden, wie die Deutschförderung früher an den Schulen der Lehrer*innen ausgesehen hat.

Also wenn ich jetzt die Wahl hätte nächstes Semester zu wählen, ob ich das alte Modell will oder die Deutschförderklasse, dann würd ich die Deutschförderklasse, weil ich einfach selbstständig arbeiten kann in einer kleineren Gruppe, in meiner eigenen Klasse, weil ich hab ja einen eigenen Klassenraum; eigenes Tempo und ja. Du nicht am Gang sitzen musst mit zwei Kindern und ihnen das erklären musst. (Interview_LK1, Pos. 128)

K10: Räumlichkeiten.

Wir haben halt den Luxus in der Schule, dass wir wirklich zwei eigene Deutschförderklassen haben mit 40qm² und das ist halt ein Wahnsinn. Das ist nicht in allen Schulen so. (Interview_LK1, Pos. 128).

K11: Herausforderungen. Diese Kapitel beschreibt die Herausforderungen, vor denen Schüler*innen als auch Lehrer*innen im System der Deutschförderklasse stehen. Aus diesem Grund unterteilt es sich in zwei weitere Unterkategorien:

K11.1: Herausforderungen für Lehrer*innen

Die Kinder haben zu mir die volle Beziehung, ich bin wie eine Mama zu ihnen. Ich bin der einzige Mensch, der sich für sie interessiert (Interview_LK2, Pos. 248).

K11.2: Herausforderungen für Schüler*innen

(...) es ist sehr schwer mit Kindern zu arbeiten mit denen man sich gar nicht verständigen kann, wenn es keine gemeinsame Sprache gibt und die Kinder nicht immer ganz verstehen, was jetzt passiert und was man jetzt genau von ihnen möchte. Wenn die Lehrkraft dann nicht so gut damit umgehen kann, dass sie sich jetzt nicht verständlich ausdrücken kann, dann können sie eingeschüchtert werden, den Kinder wird dann auch vielleicht Angst eingeflößt (Interview_LK4, Pos. 195-197)

K12: Chancen. Hier werden die Chancen, die die Deutschförderklasse mit sich bringen kann, beschrieben.

Also allgemein find ich das Konzept der Deutschförderklasse gut, ich seh viele Vorteile darin ähm wie in allem ist es natürlich notwendig, dass kommuniziert wird, unterstützt wird, gewertschätzt wird und ähm dieser Austausch stattfindet, auch zwischen den Eltern, Lehrperson und Kindern und ja (Interview_LK1, Pos. 180).

K13: Verbesserungsvorschläge. In diesem Kapitel werden die Verbesserungsvorschläge der Lehrer*innen erläutert.

Wäre abschaffen eine Möglichkeit?
(Interview_LK2, Pos. 356)

K14: Ressourcenknappheit. Hier wird beschrieben, an welchen Ressourcen es laut Lehrer*innen mangelt.

8. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Interviews anhand der zuvor gebildeten Kategorien, mit denen sie ausgewertet wurden, dargestellt. Die formulierten Kategorien sollen bei der Beantwortung der Forschungsfragen behilflich sein, die im Anschluss diskutiert wird. Da die Probandinnen alle ausschließlich weiblich waren und sich als solche identifizieren, wird folglich nur noch die weibliche Schreibweise herangezogen.

8.1 Werdegang der Teilnehmer*innen

Da die Teilnehmerinnen sowohl an der VS als auch der NMS tätig sind, waren auch ihre Werdegänge unterschiedlich.

LK1 absolvierte nach der Matura zunächst das dreijährige Bachelorstudium an der PH. Anschließend entschied sie sich, dann auf die Hauptuniversität Wien zu wechseln, um dort den Master in DaF/DaZ zu machen.

LK2 ist an einer NMS tätig und studierte zunächst im Diplomstudium Deutsch, wechselte aber dann ins neue System und schreibt gerade an ihrer Masterarbeit im DaF/DaZ-Bereich.

LK3 studierte im Diplomstudium Deutsch und bewarb sich während des Studiums in drei Bundesländern an verschiedenen Schulen, bekam jedoch zuerst keine Stelle. Im Oktober 2018 wurde sie sehr kurzfristig eingestellt und wusste schon beim Bewerbungsgespräch, dass sie in einer Deutschförderklasse an einer NMS unterrichten werden.

LK4 studierte transkulturelle Kommunikation und internationale Entwicklung im Bachelor. Derzeit ist sie am Fertigwerden ihres Lehramtsstudiums für Deutsch und Geschichte und macht zusätzlich noch den Master in DaF/DaZ.

LK5 hat an der PH Wien studiert und überlegt noch den Master in DaF/DaZ zu machen.

8.2 Beweggründe DaF/DaZ

Die Gründe, um im DaF/DaZ-Bereich zu arbeiten, könnten laut Aussagen der Teilnehmerinnen nicht unterschiedlicher nicht sein. Der Hauptgrund für die meisten lag jedoch vorrangig darin, dass sie in Wien lebten und auch weiterhin hierbleiben wollten, um zu arbeiten. Die Teilnehmerinnen gaben an, dass die sprachliche Vielfalt in Wien sehr hoch sei, weswegen sich die meisten für eine Zusatzausbildung im DaF/DaZ-Bereich entschieden, um bessere Jobaussichten zu haben:

Ähm, ich wollt immer in Wien arbeiten und da in Wien in den Pflichtschulen der Migrationshintergrund hoch sein kann, hab ich mir überlegt, das wär eine Möglichkeit diesen Master zu machen, um vielleicht die Job-Chancen zu steigern, dass man bald in die Arbeitswelt einsteigen kann, Zusatzqualifikationen hat, usw. / Ja, ich hab mir gedacht, dass es relativ notwendig ist, sich weiterzubilden, weil eben das Klientel relativ vielfältig ist, sprachlich vielfältig ist und deswegen eine Zusatzbildung dahingehend sicher von Vorteil ist (Interview_LK1, Pos. 4).

Des Weiteren wurde Interesse in diesem Bereich als Grundlage für die Ausbildung gewählt. LK1 entwickelte ihr Interesse für den DaF/DaZ-Bereich wegen eines Seminars an der Uni, das sie gegen Ende ihrer Ausbildung hin absolvierte (Interview_LK1, Pos. 6).

LK3 unterrichtet nicht vorrangig aus Interesse im DaF/DaZ-Bereich, sondern eher aus Gründen, um im Schulwesen Fuß fassen zu können:

Eigentlich wollte ich schon normale Deutschstunden, aber es war dann auch das Finanzielle...und ich wollte vor allem auch einmal Reinkommen in die Schule, weil Deutschstunden waren so schwer zu kriegen und ich hab mir gedacht, wenn ich einfach mal drinnen bin in dem ganzen Schulrad, dann... (Interview_LK3, Pos. 8)

LK4 findet eine Weiterbildung im DaZ/DaZ-Bereich sehr wichtig, da sie noch mehr Erfahrungen sammeln möchte. Zudem arbeitet sie aus persönlichem Interesse im DaF/DaZ-Bereich, da sie selbst einen Migrationshintergrund und ihre Erfahrungen weitergeben möchte.

Bei LK5 ergab sich das eher zufällig, da sie in Wien wohnt und hier zu arbeiten begonnen hat. Bei ihr gab es keine besonderen Beweggründe, würde aber jetzt gerne nach mehrjähriger Tätigkeit im DaF/DaZ-Bereich noch eine Zusatzausbildung machen.

8.3 Unterrichtserfahrung in den Deutschförderklassen

Die Teilnehmerinnen sind durchwegs alle erst seit Kurzem in der Schule tätig. Am längsten arbeitet bereits LK1, die bereits seit 2015 in Wien unterrichtet und auch direkt in den DaZ-Bereich gleich zu Beginn einstieg (Interview_LK1, Pos. 8).

LK2 begann direkt während ihres Studiums in den Deutschförderklassen zu unterrichten. Sie ist eine Quereinsteigerin und begann im Februar 2019 zu arbeiten.

LK3 wurde im Oktober 2018 als Deutschförderklassenlehrerin eingestellt.

LK4 begann im Oktober 2019 als Deutschförderklassenlehrerin an einer Volksschule im 18. Bezirk zu arbeiten. Die Deutschförderklasse wird dort als eine Art „Pilotprojekt“ geführt, da in ihrer Klasse vermehrt ungarischsprachige Kinder sind und sie selbst Ungarisch als Erstsprache hat.

LK5 begann im September 2019 als Deutschförderklassenlehrerin in einer VS zu arbeiten nachdem sie zuvor schon an der Schule als Förderlehrerin tätig war.

8.4 Unterrichtserfahrung vor den Deutschförderklassen

Während ein Teil der Lehrerinnen schon Unterrichtserfahrung vor den Deutschförderklassen sammeln konnten, gab ein Rest an frisch von der Uni weg oder sogar noch während des Studiums mit dem Unterrichten gestartet zu haben.

LK1 absolvierte ihre Ausbildung auf der PH, wo man gekoppelt mit den Lehrveranstaltungen unterrichten gehen muss. Sie berichtet, dass ihr Praktikum aber nicht vergleichbar gewesen wäre mit den Deutschförderklassen bzw. zu ihrer Unterrichtstätigkeit dann im 16. Bezirk, da sie sehr homogene Gruppen hatte und nur zwei Kinder mit Migrationshintergrund. Während des Studiums sammelte sie außerdem Erfahrung an einer Sprachschule und machte ein Praktikum in Tschechien an einer HAK (Interview_LK1, Pos.16).

LK2 gab an keine Unterrichtserfahrung im DaF/DaZ-Bereich gehabt zu haben – sie hat lediglich allgemeine Unterrichtserfahrungen sammeln können, da sie als Nachhilfelehrerin tätig war (Interview_LK2, Pos. 20).

LK3 arbeitete als Nachhilfelehrerin im DaF/DaZ-Bereich während ihrer Studienzeit, jedoch nur privat und nicht an Instituten, wie der VHS oder Interface.

LK4 unterrichtete kurz an einer Sprachschule, wo sie Einzelunterricht gegeben hat.

LK5 arbeitet lange bei Interface als Lernhilfe an Volksschulen und bei LOS als Unterstützungslehrerin für Kinder mit Legasthenie. Im September 2018 begann sie an einer Volksschule zu arbeiten, wurde aber zunächst als Förderlehrerin in mehreren Klassen eingesetzt bis sie im September 2019 ihre eigene Deutschförderklasse bekam. Sie hat aber zusätzlich auch

noch „Fördern 2.0“ Stunden, die in der letzten Stunde stattfinden und Kinder beim Erledigen der Hausübungen unterstützen.

8.5 Reaktion auf die Deutschförderklasse

Die Reaktionen der Teilnehmerinnen fiel unterschiedlich aus als sie erfahren haben, dass die Regierung eine Deutschförderklasse plant.

LK1 berichtet, dass sie im April 2018 von der Direktorin in die Kanzlei gerufen wurde, wo ihr gesagt wurde, sie müsse nun eine Deutschförderklasse übernehmen, da sie die einzige an der Schule mit Zusatzqualifikation sei. Nach wir vor hat an ihrer Schule niemand Ambitionen die Zusatzausbildung zu machen.

Mmh, ich hab mir gedacht, es ist ein neues Projekt, es ist eine Idee, es ist ein Versuch. Aber ich hab mir darunter noch nix vorstellen können. Es hat ja niemand was gewusst. Es hat bis dorthin ja nicht wirklich Richtlinien gegeben, die hats ja auch länger nicht gegeben, auch wie das dann schon angefangen hat. Aber ich hab mir halt gedacht, es ist ein Versuch und ich probiers (Interview_LK1, Pos. 24).

LK1 gab sich dessen zuversichtlich. Ihre Reaktion auf die Einführung der Deutschförderklasse war...

Positiv. Ich hab mich gefreut. Ich hab ja schon 2014 als Sprachförderlehrerin gearbeitet, aber eben nur in kleinen Gruppen und nicht in dem Ausmaß wie ichs jetzt mache. Und halt keine eigene Klasse (Interview_LK1, Pos. 32).

Die Reaktion von LK2 war zunächst positiv, da sie erst dachte, es handle sich um eine Art „Einstiegsförderung“. Zudem war sie der Meinung, dass es eine gute Idee ein neues Konzept der Förderung für die Schüler*innen einzuführen bis sie sich näher damit beschäftigte und ihre vorerst positive Meinung schnell änderte. LK2 wusste beim Bewerbungsgespräch mit der Direktorin noch nicht, ob sie in einer Deutschförderklasse unterrichten wird oder Deutschstunden bekommt sowie zusätzliche Förderkurse. Erst als sie dann in der Klasse stand, wurde ihr bewusst, was eine Deutschförderklasse bedeutet. Sie beschäftigte sich zwar im Zuge einer Seminararbeit, verdrängte/vergaß aber die angesprochenen Probleme bis sie selbst in der Klasse stand bis dahin (Interview_LK2, Pos. 53).

LK3 wusste gleich beim Bewerbungsgespräch am Telefon über ihre künftige Tätigkeit in den Deutschförderklassen Bescheid, war sich jedoch nicht sicher, wie der Unterricht in einer Deutschförderklasse nun tatsächlich abläuft und konsultierte deswegen das Internet.

Nana, also am Telefon hab ich das schon erfahren...Also meine erste Reaktion war, dass ich einmal gegoogelt habe, ob ich Lehrpläne finde und welche Informationen ich bekomme. Ich wusste auch noch nichts Rechtliches über die Deutschförderklasse...ich wusste, dass es sie gibt, aber wie das ganz genau

abläuft, wusste ich nicht. Also ich hab dann einfach mal geschaut, ob ich auf Facebook wen finde, der in Deutschförderklassen unterrichtet...ja, einfach von überall her im Internet mal nach Informationen gesucht, Erfahrungsberichte usw. Einfach nur, dass ich mir ein bisschen mehr vorstellen kann, was da noch so auf mich zu kommt. (Interview_LK3, Pos. 15-16)

LK3 fühlte sich zunächst sehr überfordert, da sie laute ihren Worten „ins kalte Wasser geschmissen“ wurde, hatte jedoch Glück mit ihrer Kollegin aus der zweiten Deutschförderklasse, die ihr tatkräftig unter die Arme griff.

Laut LK3 hat es „wenig Sinn“ die Schüler*innen zu trennen, da sie in einer gemeinsamen Klasse schneller Deutsch lernen würden. Sie findet es sehr einschränkend und auch die Schüler*innen nehmen es als Einschränkung war.

Weil, wenn die mehr mit deutschsprachigen Schülern zusammen wären, dann lernen die auch schneller Deutsch. Das sieht man ja auch bei den Kindern ...wenn die Deutsch reden müssen, dann lernen sie auch viel schneller und das bestätigen auch alle Klassenvorstände. (Interview_LK3, Pos. 25)

Naja, es ist ja im Prinzip von der Bildungsdirektion ausgehend, dass wir diese DFK haben und ja, es schränkt schon extrem ein und wie gesagt, die Art des Unterrichtens, die da ja irgendwie vorgegeben ist, ist kein wirklicher Unterricht. Und es protestieren auch die Schüler. (Interview_LK3, Pos. 29)

LK4 war erfreut eine Stelle gefunden zu haben, war sich jedoch nicht sicher, ob die Herausforderung nicht zu groß wäre, da sie keine Ausbildung im VS-Bereich hat und nun dort tätig ist. Da sie ihre Ausbildung an der Hauptuniversität Wien machte und dort Alphabetisierung nicht gelehrt wird, war sie zunächst überfordert. Zudem war sie aufgrund der Meinungen von Studienkolleg*innen und Lehrveranstaltungsleiter*innen nicht sicher, wie sinnvoll die Deutschförderung dieser Art sein sollte. Weiters sieht sie es als eventuelle Erleichterung für die Lehrer*innen, da die Kinder dann in der Regelklasse schon Deutsch sprechen können.

Ich habe es mitbekommen. Es war eigentlich unausweichlich, wenn man Germanistik studiert. Es war Thema unter den Studenten und Lehrern. Großteils ist es recht negativ aufgenommen worden und ich halte es auch nicht für unbedingt sinnvoll, wenn man versucht Kindern mit einem additiven Unterricht versucht, Deutsch beizubringen (...). Ganz begeistert war ich davon nicht. So eine richtige Meinung darüber bilden wollte ich mir dann aber auch nicht, weil ich mir gedacht habe, ich schau mir das lieber zuerst an (Interview_LK4, Pos. 48-49).

Man könnte es als Einschränkung sehen, weil sie wirklich nur mehr darauf fokussiert sind, den Kindern die Sprache beizubringen. Der restliche Bildungseffekt geht dann ein wenig verloren. Andererseits ist es für die Lehrer vielleicht eine Erleichterung, Kinder zu unterrichten, die schon Deutsch sprechen. (Interview_LK4, Pos. 51)

LK5 erfuhr schon relativ früh von den geplanten Deutschförderklassen, da an der PH sehr viel darüber diskutiert wurde. Sie empfand die separierte Beschulung sehr befremdlich.

Ja...hm meine erste Reaktion. Also am Anfang, da war ich ja noch Außenstehend, da hab ichs irgendwie befremdlich gefunden, dass man die Kinder trennt / vom normalen , also vom Regelunterricht und eben herausnimmt und separat unterrichtet. Hab ich befremdlich gefunden und ich hab mir immer gedacht, dass Kinder von ihren Klassenkollegen, wenn die sehr viel Zeit mit ihnen verbringen und die halt Deutsch sprechen, dass die da sehr viel schneller und spielerisch Deutsch lernen als wenn mans jedes Mal mitnimmt, herausnimmt und von der Klasse trennt. War damals meine Meinung. (Interview_LK5, Pos. 16)

Als sie dann aber in der Schule zu unterrichten begann und als Förderkurslehrerin immer von Klasse zu Klasse musste, war sie froh als sie eine eigene Klasse bekam und die Kinder nicht einzeln aus dem Unterricht reißen muss. Da sie im Jahr zuvor eben einen Deutschförderkurs hatte, war es für sie logisch nun eine Deutschförderklasse zu übernehmen.

8.6 Deutschförderklasse

8.6.1 Planung

Da LK1 schon mit Beginn der Einführung der Deutschförderklasse dabei war, wusste sie zunächst nicht konkret was sie erwarten wird, da wenig von Seiten der Regierung kommuniziert wurde. Sie wusste zunächst nur wie viele Stunden sie in der Klasse unterrichten werde und dass es ihre eigene Klasse ist. Bezüglich der Unterrichtsplanung wurde aber zuvor noch wenig herausgegeben.

Wir hatten aber keine Testinstrumente, wir hatten kein Unterrichtsmaterial ähm und wir hatten auch keinen Lehrplan oder Unterrichtswege, die wir folgen hätten sollen und die haben wir uns dann oder ich mir, selbst, aufgrund von Erfahrung die ich als Sprachlehrerin hatte, oder mithilfe von Kollegen oder Literatur oder Unterrichtsentwürfen, selbst angeeignet und umgesetzt dann. Bis halt dann dieser vorübergehende Lehrplan gekommen ist. Oder vom Sprachförderzentrum Einladungen zu Fortbildungen gewesen sind (Interview_LK1, Pos. 34).

Einen Lehrplan bekam LK1 erst nach einem halben Jahr unterrichten in der Deutschförderklasse (Interview_LK1, Pos. 82).

Ausgelegt sind die Deutschförderklassen auf 15 Schüler*innen. Diese Zahl trifft bei LK1 auch zu – sobald ein Kind die Klasse verlässt, wird diese in der Regel sehr schnell wieder aufgefüllt, sodass sie konstant 15 Kinder betreut.

Bei LK2 waren letztes Jahr 26 Schüler*innen in der Deutschförderklasse, weswegen nun eine zweite Lehrkraft bewilligt worden ist. Die Schüler*innen wurde jedoch nicht räumlich getrennt, da sie die Klassengemeinschaft in der Deutschförderklasse nicht zerstören wollten. Sie haben zwar oft mit zwei Gruppen gearbeitet, aber wollten die Klasse nicht in eine gute und schlechte Gruppe teilen, da sie das Klassenklima stärken und nicht zerstören wollten (Interview_LK2, Pos. 63). Mittlerweile unterrichtet sie nun alleine 17 Schüler*innen (Interview_LK2, Pos. 99).

An der Schule von LK3 gibt es einen hohen Migrationsanteil, weswegen es sehr viele Schüler*innen gibt, die eine Deutschförderklasse besuchen (müssen). In ihrer Schule im zehnten Bezirk gab bereits im Jahr vor ihrem Beginn eine Deutschförderklasse mit einer Größe von über 20 Kindern, weswegen der Stadtschulrat eine zweite Stelle finanziert hat. Die Kollegin unterrichtete zuvor alleine die 20 Kinder in der Deutschförderklasse, was aber nicht zu bewältigen war, weswegen es nun zwei Deutschförderklassen gibt.

Die Deutschförderklasse wurde bei ihr an der Schule zunächst eingeteilt in die „besseren“ und die „schlechteren“ Schüler*innen. LK3 bekam die „besseren“, da ihre Kollegin aus dem VS-Bereich kommt und sich ums Alphabetisieren kümmern konnte.

Die Planung in Bezug auf Einbeziehung der Deutschförderklasse in die Regeklasse gestaltet sich bei der Umsetzung als sehr schwierig. Die Schüler*innen müssen nach der vierten Stunde in die Regelklasse wechseln. Der Unterricht, den sie dann erhalten, ist willkürlich. Die Fächer erstrecken sich von Werken über Mathematik bis hin zu Sport. Oftmals findet aber genau in der vierten und fünften Stunde eine Doppelstunde Sport statt, weswegen die Schüler*innen aus der Deutschförderklasse manchmal nicht teilnehmen können, da die Schule keinen eigenen Turnsaal besitzt und im Vorhinein nicht gut kommuniziert wird, wo der Unterricht stattfinden wird.

Dann muss ich das checken. Dann muss ich mit den Turnlehrern abreden, bleibt ihr im Haus oder gehts ihr wohin. Meistens ist halt dann der einfachere Weg, dass ich sag, sie sollen ab der 4. Stunde schon turnen gehen. Oder sie sind in der 5. dann in einer anderen Klassen...aber bis ich dann wieder eine Klasse für sie gefunden habe... ist normal einfacher, wenn sie ab der 4. Stunde schon turnen gehen (Interview_LK3, Pos. 129-137).

Bei LK4 wird an der Schule derzeit ein Pilotprojekt durchgeführt. Ihre Deutschförderklasse soll sozusagen bilingual unterrichtet werden, da der Großteil ihrer Schüler*innen ungarischsprachig ist und sie selbst Ungarisch als Erstsprache hat. Die Kommunikation fällt dementsprechend einfach aus mit den Schüler*innen und auch mit den Eltern. Die Eltern sind auch sehr stark dahinter, dass die Kinder gut Deutsch lernen und wie sie ihre Kinder noch besser zuhause fördern können. LK4 versucht Ungarisch auch in den Unterricht einfließen zu lassen, legt den Fokus aber vermehrt auf den Deutschunterricht (Interview_LK4, Pos. 61-62).

Generell wird die Deutschförderklasse bei ihr anders durchgeführt als die Regierung das geplant hätte. Grundsätzlich würde sie 18 Kinder in der Deutschförderklasse haben, was aber aufgrund der Raumgröße und Heterogenität nicht möglich wäre, weswegen sie intern eine andere Regelung beschlossen haben. Die Kinder sind bis auf zwei Schüler*innen alle aus

derselben Klasse. Da ihr Klassenraum ein Nebenraum der Regelklasse ist und angrenzend ist, haben sie die Schüler*innen in mehrere kleine Gruppen eingeteilt und rotieren alle paar Stunden durch. In der Klasse hängt eine Liste, wer zu welchem Zeitpunkt in die „Deutschförderklasse“ gehen muss. Zusätzlich zur Klassenlehrerin gibt es auch eine separate Ungarischlehrerin, das heißt, dass sie manchmal zu dritt parallel unterrichten.

Ebenso wird bei LK5 die Deutschförderklasse anders geführt als sie eigentlich geplant ist. Die Direktorin lässt den Lehrkörpern sehr viel Freiraum und vertraut auf deren Expertise.

Momentan sind die Lehrkörper bei LK5 aber in der glücklichen Lage Kinder zu haben, die im gleichen Alter sind. Nun haben sie eine Vorschulklasse, die als Deutschförderklasse geführt wird und eine Deutschförderklasse, die regulär in die erste Klasse ansonsten gehen. Sie würde es aber sehr schwierig finden, wenn sie nun ein 9-jähriges Kind dazu bekommen würden, das noch nicht Deutsch sprechen würde, aber schon eine Schulbildung hatte. Sie wäre der Meinung, dass dieses Kind dann eigentlich wieder separat unterrichtet werden würde, da man es auf keinen Fall in die Deutschförderklasse bei ihnen geben könnte, da es ja schon viel älter ist und das unpassend wäre (Interview_LK5, Pos. 71-79).

LK5 würde grundsätzlich 24 Kinder in ihrer Deutschförderklasse haben, was ihrer Ansicht nach nicht funktionieren würde, da die Kinder in so einer großen Klasse nie zum Sprechen kommen. Zwei Kinder betreut sie auch individuell, da diese noch gar keine Kenntnisse in der deutschen Sprache haben.

Also eigentlich müsst ich ja diese 24 Kinder 15h zu mir nehmen. Und 15h ist ja wirklich viel, die ich sie dann zu mir nehmen müssten und die sind ja noch in der ersten Klasse, da hat man ja meistens nur bis 12 Unterricht. D.h., die wären sehr viel bei mir...und das Problem ist, wenn meine Deutschförderklasse aus 24 Kindern bestehen würd, dann hab ich ja wieder in dieser Deutschförderklasse das Problem, was man eh schon in einer normalen Klasse haben würde, dass ich gar nicht die Zeit hätte, dieses Kind individuell zu betreuen. Deswegen haben wir das so geregelt, dass so, je nach Gruppe, wies ca zusammenpasst oder wie halt die Sprachkenntnisse sind. / also jetzt ists so, dass ich zwei Kinder hab, da nehm ich immer nur genau die zwei raus für eine Stunde, weil die halt erst im November nach Österreich gekommen und mit denen muss man noch sehr langsam und ja, einfach, wie soll ich sagen? Einzelunterricht machen.

Wir haben das so geregelt, dass ich kleinere Gruppen gebildet habe, die bestehen dann aus 6-7 Kindern und die nehme ich immer raus. Da kommen die Kinder auch noch, in denen 15h, die mir zur Verfügung stehen, zwischen 3-4x in der Woche, also eh fast jeden Tag, zu mir, aber nicht für diese 15h. (Interview_LK5, Pos. 123-125)

Zudem würde sie auch gar keinen Platz haben für eine so große Anzahl an Schüler*innen. Sie betont außerdem wie wichtig das Sprechen in der Deutschförderklasse sei

(...) das wichtigste in einer Deutschförderklasse wäre ja, dass die Kinder, die Möglichkeit und die Chance haben, dass sie selbst viel sprechen und dass das ständig wiederholt wird und im normalen Regelunterricht, so gut die Lehrer auch sind, geht das ja gar nicht, dass das Kind an einem normalen

Vormittag so viel zum Reden kommt. Die müssen auch noch rechnen, schreiben und vielleicht Sachunterricht und dann ist der Vormittag eh schon wieder vorbei und dann hat das Kind vielleicht fünf Sätze gesagt. (Interview_LK5, Pos. 127)

Es bedarf jedoch einer sehr genauen Planung von LK5. An der Schule wird ebenfalls sehr viel Muttersprachenunterricht angeboten, zusätzlich gibt es noch eine andere „Stützlehrerin“, welche die Schüler*innen ebenfalls regelmäßig aus der Klasse holen, um sie zu fördern.

Ich hab einen Stundenplan zusammengestellt, wie ich finde, dass die Gruppe am besten zusammenpasst. So hab ich es den Lehrern aufgeschrieben und so nehm ich die auch dann raus. Was natürlich manchmal auch durcheinander kommt, wenn z.B. ein Kind krank ist, dann nehm ich halt gleich mal ein anderes mit oder wir haben ja auch noch ganz viele andere Sachen bei uns in der Schule. Wir haben ja ganz viel Muttersprachenunterricht bei uns und dann haben wir auch noch eine Stützlehrerin...und die nehmen ja auch immer wieder die Kinder mit raus. Das heißt, ich muss mich auch immer nach denen richten. Mein Stundenplan wäre zwar theoretisch eh nachdem angepasst, aber ja, die Stützlehrerin macht das ja genauso. Wenn jemand krank ist, dann nimmt sie auch wen anderen mit, damit der die Möglichkeit kriegt.... also es ist immer sehr... (Interview_LK5, Pos. 127-131)

8.6.2 Unterstützung für Lehrer*innen

Des Weiteren berichtet sie von verpflichtenden Fortbildungen, die vom Sprachförderzentrum organisiert werden. Zunächst müssen Lehrkörper einer Deutschförderklasse aus Wien eine Startfortbildung machen, in denen man viele Unterlagen, Unterrichtsbeispiele und Hilfestellungen erhält. Es gibt laufend Fortbildungen vom Sprachförderzentrum zu verschiedenen Themen. Die Fortbildungen können so oft wie erwünscht erfolgen. Ein gewisser Pflichtteil muss allerdings besucht werden, da dies von der Bildungsdirektion vorgeschrieben wird. Sie sind lediglich als Unterstützung zu sehen und beeinflussen aber nicht die Unterrichtsvorbereitungen.

Aber diese Fortbildungen tun ja nicht meine Unterrichtsvorbereitungen beeinflussen. Die geben mir halt Tipps und Vorschläge und das setz ich dann um. Aber die sagen mir nicht, in dieser Woche mach das und in dieser das... (Interview_LK1, Pos. 72).

Die Seminare werden verglichen mit denen an der Universität. Die Fortbildungsseminare haben unterschiedliche Schwerpunkte, wie zum Beispiel einen „Grammatik-Fresh-Up“. Es werden Unterrichtsmaterialien, wie verschiedene Bilderbücher vorgestellt, die man in den Unterricht einbinden kann. (Interview_LK1, Pos.74).

LK2 machte am Anfang Fortbildungen am Sprachförderzentrum, da sie keine Ausbildung erhalten hat an der Universität, wie man jemanden die Erstsprache eigentlich beibringt (Interview_LK2, Pos. 146). Sie glaubt, dass es denen, die Volksschullehramt studiert haben,

leichter fällt, da sie einen besseren Zugang zur Alphabetisierung haben (Interview_LK2, Pos. 147).

LK3 gibt an Unterstützung in Form von einem männlichen Lehrerkollegen zu bekommen. Herausgestellt hat sich dies als zufällig ein männlicher Kollege, der normalerweise in der „Time-Out-Klasse“ unterrichtet, bei ihr in der Deutschförderklasse war und die Schüler*innen ruhiger waren als sonst. An ihrer Schule ist eine große Gruppe an arabisch- und kurdischsprachigen Schüler*innen, die laut ihrer Aussage, Männer mit mehr Autorität und Respekt behandeln, weswegen ihr Kollege ihr nun öfter hilft.

Die brauchen noch nichtmal was sagen. Die müssen nur als Männer reingehen und ja... ich hab jetzt auch mit einem Kollegen ausgemacht, der arbeitet öfter am Computer was in seinen Freistunden, dass er einfach bei mir hinten sitzt. Der braucht nichtmal mit unterrichten und ich hab wesentlich mehr Ruhe, wenn er hinten sitzt. Ja, aber das ist quasi nur unsere private Ausmachung, weils ihm wurscht ist, wo er sitzt. (Interview_LK3, Pos. 103-111)

LK3 absolvierte auch Fortbildungen am Sprachförderzentrum, bei denen es speziell um die Deutschförderklasse ging. Sie kritisierte jedoch die Methoden, da diese auf kleinere Gruppen ausgelegt sind und sie ja zu Beginn mit 27 Schüler*innen alleine in der Klasse stand. Das Sprachförderzentrum wusste darauf auch nicht zu reagieren und verteidigte sich damit, dass die Spiele für Gruppengrößen für bis zu acht Kinder ausgelegt sind. Hilfreich waren für sie Informationen über die rechtlichen Grundlagen, sowie der MIKA-D Testung und die Durchführung des USB-DaZ (Interview_LK3, Pos. 201). In Bezug auf USB-DaZ war LK3 die einzige, die darüber Bescheid wusste.

8.6.3 Heterogenität

LK1 erlebt viele verschiedene Formen der Heterogenität in ihrer Klasse, da ihre Deutschförderklasse sozusagen als eine Art Mehrstufenklasse geführt wird. Die Kinder sind im Alter zwischen sechs und neun Jahren bei ihr in der Klasse. Dieses Prinzip funktioniert bei ihr sehr gut, man muss aber sehr strukturiert arbeiten.

Ja, weil ich weiß, dass es auch Mehrstufenklassen gibt (...) und es ist im Prinzip (bei uns) vom Alter her ähnlich wie in einer Mehrstufenklasse und da hilft halt einer dem anderen oder der Kleine sieht beim Großen, wie man sich jetzt zum Beispiel die Hände richtig wäscht...das ist halt so learning by doing. (Interview_LK1, Pos. 62).

Die meisten bei ihr in der Klasse sind erst kürzlich zugezogen bzw. seit maximal zwei Jahren in Österreich, weswegen die Sprachunterschiede nicht allzu hoch sind. Sie berichtet auch von

einem Kind, das in Österreich geboren wurde, jedoch sprachlich am gleichen Niveau ist (Interview_LK1, Pos. 50).

Der Altersunterschied bei LK2 ist sehr groß. Die Schüler*innen sind im Alter von zehn bis 16. In ihrer Klasse gibt es auch eine große sprachliche Vielfalt. In ihrer Klasse sind die Kinder frühestens seit 2018 in Österreich (Interview_LK2, Pos. 65).

Auch LK3 hat eine durchgemischte Klasse. In ihrer Klasse gibt es „fünf oder sechs verschiedene Sprachen“. Sie und ihre Kollegin aus der Parallelklasse haben zwar die Schüler*innen nach Sprachkenntnissen in zwei Gruppen eingeteilt, der Unterschied sei trotzdem noch enorm. So haben zum Beispiel Schüler*innen aus Syrien andere Probleme beim Lernen als Kinder aus der Türkei, da sie ein anderes Schriftbild haben. Ihre Schüler*innen befinden sich seit maximal eineinhalb Jahren in Österreich.

Bei ihr in der Klasse befinden sich momentan 15 Schüler*innen, in die Parallelklasse gehen 13 Schüler*innen. (Interview_LK3, Pos. 34-37). Das Problem hierbei sind die unterschiedlichen Altersstufen. So unterrichtet sie in einer Klasse teilweise zehn bis 14- oder sogar 15-Jährige. Derzeit ist der Altersunterschied in ihrer Deutschförderklasse nicht ganz so groß – LK3 unterrichtet 13-15-Jährige.

Die Schüler*innen von LK4 kommen alle, bis auf ein Kind, aus Ungarn – manche sind erst im Sommer hergezogen, andere ein wenig länger. Über das neue Kind wusste sie allerdings noch nicht wirklich Bescheid, da das Kind am Tag des Interviews erst neu in die Klasse gekommen ist. Die Sprachkenntnisse sind deswegen nicht ganz homogen, da sie allerdings die außerordentlichen Schüler*innen in mehrere Gruppen eingeteilt haben, ist ihre Gruppe vom Sprachniveau her sehr homogen. Die Schüler*innen sind im Alter zwischen sechs und sieben, nur ein Kind ist bereits neun Jahre alt. Dieses wurde der ersten Klasse zugewiesen, da es noch nicht alphabetisiert ist.

Auch bei LK5 sind die Kinder bezüglich ihres Alters sehr homogen, ansonsten weist aber auch ihre Klasse große Unterschiede auf.

Also auf jeden Fall einmal Religion, dann haben wir sicher in einer Klasse teilweise 12 verschiedene Sprachen. Sehr bunt durchgemischt. Und dann natürlich ein großer Unterschied ergibt sich dadurch, dass Kinder unterschiedlich lang in Österreich sind. Also ich hab zB Kinder in der Deutschförderklasse, die sind während des Schuljahres 19/20 erst nach Österreich gekommen, d.h. die sind halt seit November oder so da. Das Kind kann halt null deutsch sprechen. Dann hab ich halt Kinder, die sich halt schon ausdrücken können, die aber noch nicht ausreichend gut Deutsch für die MIKA-D-Testung können. (Interview_LK5, Pos. 38)

8.6.4 MIKA-D

Am Ende jeden Halbjahres findet die MIKA-D Testung statt. Bei LK1 konnten von 17 Kindern acht in die Regeklasse übertreten, was sie als gute Bilanz wahrnimmt (Interview_LK1, Pos. 144).

Bei den Schüler*innen von LK3 kommt es ganz auf die Motivation an, wie schnell sie lernen.

Das kommt ganz drauf an...die, die wollen, ja. Wo du Eltern hast, die dahinter sind, die Deutsch lernen wollen, die wissen, dass sie da eine Zukunft haben können und dafür Deutsch brauchen, die schaffen auch nach einem halben Jahr den MIKA Test. Die können das. Und die, die nicht wollen, die sind jetzt seit fast zwei Jahren da und da geht einfach nichts weiter. Die blockieren, machen daheim nichts... (Interview_LK3, Pos. 54).

LK2 ist schockiert von der MIKA-D Testung. Obwohl ihre Schüler*innen teilweise schon gut Deutsch sprechen können und dem Unterricht folgen können, haben sie den MIKA-D Test nicht geschafft, was zu großer Frustration von Seiten der Schüler*innen kommt (Interview_LK2, Pos. 189).

LK4 sieht den MIKA-D Test als „geheimen Lehrplan“ für die Deutschförderklassen an, der nur darauf vorbereiten soll, den Test zu bestehen (Interview_LK4, Pos. 101).

Es ist wie „teaching to the test“, aber ich versuche es nicht als „teaching to the test“ aufzufassen. (Interview_LK4, Pos. 105)

LK4 bezweifelt die Sinnhaftigkeit und Fairness des Tests, da der Test keine Auskunft darüber gibt, ob ein Kind dem Unterricht folgen kann oder nicht. Und das wäre der ursprüngliche Gedanke bei dieser Testung ja gewesen (Interview_LK4, Pos. 212-216).

Ich würde gern die Politiker fragen, die sich das so überlegt haben, was sie sich mit diesem MIKA-D Test gedacht haben (Interview_LK4, Pos. 210-211).

Auch LK5 hält nicht viel von den MIKA-D Testungen, da sie ihren Alltag sehr stark beeinflussen als Lehrerin. Sie sind sehr aufwändig und nehmen ihr wertvolle Unterrichtszeit.

Also von den MIKA-D-Testungen bin ich überhaupt kein Fan, weil die schränken mich schon sehr ein und kosten sehr viel Zeit und sonst... (Interview_LK5, Pos. 22-26)

8.6.5 Probleme

Probleme sieht LK1 bei mangelndem Budget. Sie würde sich wünschen, dass es mehr Budget für Unterrichtsmaterialien gibt, um diese verbessern zu können (Interview_LK1, Pos. 172).

LK2 hat das Gefühl, dass sie verstärkt von der Bildungspolitik in ihrem Alltag als Lehrerin eingeschränkt ist, was sie als Problem empfindet.

Des Weiteren ergeben sich die Probleme bei ihnen an der Schule an der zusätzlichen Separierung der Schüler*innen, die noch alphabetisiert werden müssen. Diese werden Montag und Dienstag separat an einer anderen Schule gefördert und kommen dann erst ab Mittwoch in den Deutschförderklassenunterricht dazu (Interview_LK2, Pos. 151). Für sie ist es auch sehr schwierig, keine Vermittlungssprache zu haben, weswegen sie oft mit ihrem Handy durch die Klasse läuft und jedem das Wort in seiner Sprache zeigt.

Sie würde es besser finden, wenn die Kinder „eine fixe“ Klasse hätten und in mehreren Gegenständen wirklich unterrichtet werden würden. Sie haben immer gerade den Unterricht, der zufällig auf die fünfte oder sechste Stunde in der Regelklasse fällt, was Mathematik oder Turnen sein kann. Sie würde den Kindern auch freistellen, während des eigentlichen Deutschförderunterrichts in den Mathematikunterricht zu gehen, damit sie nicht so viel verpassen, aber das wollen die Schüler*innen gar nicht. Das Defizit sei mittlerweile schon so groß, dass sie es nicht mehr aufholen können (Interview_LK2, Pos. 199-214).

Sie hätten während meiner Stunden auch in Mathe gehen können. Sie sind halt nicht gegangen, denn sie wollten nicht. Sie wollten viel lieber in der Deutschförderklasse sein.

Dass Problem ist halt, dass sie sich halt überhaupt nicht auskennen, weil ihnen so viel fehlt. Dann waren sie voll gestresst, weil sie natürlich auf Deutsch auch nichts verstanden haben. Es passt, wenn sie in der 1. Klasse sind. Da sind sie in der Deutschförderklasse, dann wiederholen sie die 1. Klasse. das passt dann. (Interview_LK2, Pos. 212-213)

Außerdem findet sie den regen Wechsel schwierig, da immer wieder neue Kinder dazukommen oder gehen. „Das ist schwierig, da es das Klassenklima enorm stört“ (Interview_LK2, Pos. 353).

Da bei LK3 an der Schule sehr viele außerordentliche Schüler*innen sind, waren in der Deutschförderklasse 27 Kinder. Ihre Kollegin kündigte sehr unerwartet, weswegen sie im September 2019 mit 27 Kindern alleine in der Klasse stand. Erst in der letzten Septemberwoche wurde eine neue Kollegin eingestellt.

Es war...ein Wahnsinn. Es war einfach nicht zu unterrichten. Es war nur zu schauen, dass sie sich nicht gegenseitig umbringen, dass nicht das ganze Schulhaus alles mitkriegt, weil der Lärmpegel einfach enorm war. (Interview_LK3, Pos. 39-41)

Auch der Altersunterschied scheint bei LK3 ein Problem zu sein, da sie teilweise Schüler*innen mit einem Abstand von fünf Jahren unterrichtet. Zu größeren Problem führen aber die unterschiedlichen Herkünfte und Religionen der Schüler*innen.

Des Weiteren spricht sie die vielen Fehlstunden von älteren Schüler*innen an. Viele haben keine Lust und kommen einfach nicht zur Schule. Es gestaltet sich als große Schwierigkeit zu den Schüler*innen durchzuringen, da auch über die Eltern aufgrund von Sprachbarrieren nichts ausgerichtet werden kann.

...teilweise kommen die Eltern auch einfach nicht in die Schule, sind nicht erreichbar. Da tun wir uns auch schwer. Also wir haben eine türkischsprachige Lehrerin an der Schule und einen islamischen Religionslehrer, der arabisch kann, die setzen wir als Dolmetscher ein für Elterngespräche und die den Kontakt aber trotzdem nicht herstellen können. Die rufen nicht zurück, ignorieren eingeschriebene Briefe, geben eine falsche Adresse an usw.

Dann informieren wir das Jugendamt. Das machen dann aber die Klassenvorstände und da weiß ich dann leider nicht Bescheid. Ich muss es nur melden. Ich hab ja auch kein Klassenbuch, also, wenn die fehlen, dann muss ich das den Klassenvorständen geben, weil die alles verwalten. (Interview_LK3, Pos. 55-60)

Ein großes Problem ist die Eingliederung in die Regeklasse nach der Deutschförderklasse, vor allem in Hinblick auf das Alter. Schüler*innen werden ihrem Alter entsprechend den Regeklassen zugeteilt, was dazu führt, dass sie beispielsweise in eine vierte Klasse NMS können, aber noch niemals Englischunterricht hatten. Würden sie dann den MIKA-D Test schaffen, würden sie in die vierte Klasse regulär kommen und beurteilt werden.

Ja, das geht sowieso nicht. Wir haben welche, die sind zwei Jahre da, sind also das zweite Jahr in der 4., weil sie ja neben der Deutschförderklasse in der 4. halt mitlaufen...und sollen jetzt dann / also die werden dann ein drittes Mal die 4. machen / und haben aber Mathematik oder Englisch in der Form aber nie gehabt. Das heißt, die kommen einfach in der 4., machen Mathe der 4. obwohl die keinen Plan von Mathe haben. (Interview_LK3, Pos. 143)

Weiters sieht sie das Problem in der fehlenden Förderung anderer Gegenstände. Würden die Schüler*innen den Unterricht durchgehend in der Regeklasse besuchen, würden sie ebenso Deutsch lernen und hätten kein so großes Defizit in den anderen Gegenständen. Sie hätten dann die Möglichkeit, das Fachlernen mit dem Deutschlernen verbinden zu können (Interview_LK3, Pos. 171).

Probleme ergeben sich laut LK5 womöglich erst in den höheren Schulstufen. Sie erzählt, dass sie sich darüber bis zum Interview noch keine Gedanken gemacht hatte, da ihre Schüler*innen alle erst in der ersten Klasse sind. Sie könnte sich aber vorstellen, dass es zu Problemen kommt, wenn Mathematik nicht unterrichtet werden würde und dass dann die Deutschförderklassen auf

jeden Fall nicht so weiter geführt werden könnten, wie eigentlich geplant. Bei ihr an der Schule werden die Schüler*innen ja nicht durchgehend 15 Wochenstunden in der Deutschförderklasse unterrichtet, weswegen ihre Schüler*innen ja normal Mathematikunterricht erhalten. Problematisch findet sie hingegen die fehlende Wertschätzung der Deutschförderklasse. Wenn eine Lehrkraft erkrankt, muss sie als erste supplieren. Da bei ihr an der Schule im Jänner sehr viele Lehrkräfte im Krankenstand waren, konnte sie ihre Deutschförderklasse sehr lange nicht halten.

Also wir sind ja eine sehr kleine Schule und es kommt halt schön öfter vor, dass bei uns jemand krank ist und dann bin ich diejenige, die als erste suppliert und dann findet auch keine Deutschförderklasse statt. Und bei uns waren jetzt nach den Weihnachtsferien wirklich viele krank. Das ist vielleicht schon ein spannendes Thema, weil man als Deutschförderklassenlehrer mehr so wie ein Begleitlehrer ist, aber das bedeutet natürlich, dass wir die ersten sind, die supplieren gehen. Ja, wenn ich krank bin, dann sind die Kinder einfach in der Regeklasse. Meine Stunden werden nicht suppliert. Und ja, wir supplieren halt als erste und dann kommt es vor, dass die Deutschförderklasse mehrere Wochen nicht zustande kommt. Das ist schon sehr schade, weil die Kinder über die Zeit hinweg wieder viel vergessen... (Interview_LK5, Pos. 167-175)

8.7 Unterricht

8.7.1 Unterrichtsplanung

LK1 begann letztes Jahr mit einer ersten und zweiten Klasse, also kompletten „Neulingen“ und somit hat sie sich probiert „am Lehrplan der ersten Klasse zu orientieren“. (Interview_LK1, Pos. 86). Des Weiteren versucht sie schulstufenbezogen zu unterrichten, damit der Übergang von der Deutschförderklasse in die Regeklasse für die Schüler*innen sich nicht so schwierig gestaltet. LK1 empfand es nicht als störend keinen Lehrplan zu haben, da sie so die Möglichkeit hatte sich auszuprobieren.

Bezüglich der Unterrichtsplanung spricht sie sich auch manchmal mit ihrer Kollegin ab. Sie gleichen ab, wer welchen Stoff macht und welche Schwerpunkte gesetzt werden. In der Volksschule hat man Gesamtunterricht und Sachunterricht, das heißt, das bezieht LK1 auch mit ein. Bei der Frage, ob sie empfindet, dass es in der VS eventuell leichter ist einen umfassenderen Unterricht zu machen, da man ja Mathematik im Gesamtunterricht hat, als in der NMS, findet sie es in der VS auch schwierig, die Unterschiede auszugleichen:

Ich weiß nicht, aber ich glaub es ist relativ schwierig. Wenn ein Kind von Ägypten kommt und das war in einer offenen Schule und das ist jetzt in der 4. und wurde sprachlich gefördert, ist aber in Mathematik auf der Stufe eines Erstklasslers, was wir jetzt in der Schule halt haben, musst du halt einen Erstklasserstoff unterrichten. D.h., wenn es jetzt nächstes Jahr in die NMS geht / du musst dort anknüpfen, wo das Kind steht. Egal, ob jetzt NMS oder VS. (Interview_LK1, Pos. 112)

Bei LK1 sind die Schüler*innen sehr homogen vom Sprachniveau, allerdings muss sie auf der Mathematikebene stark differenzieren und individualisieren. Sie ist aber der Meinung, das sollte auch in der Regelklasse so gemacht werden.

Ich probier die Gruppe in Lerngruppen zu teilen und wenn ich jetzt drei Lerngruppen habe, dann machen zwei Lerngruppen Arbeitsblätter und bei der dritten Lerngruppe mach ich die Erarbeitung von etwas und bin halt dann dort. Wenn die dann fertig sind, dann wechsele ich. Also ich geh halt so im Kreis wie im Stationenbetrieb. Die Kinder lernen dadurch auch, sich selbst zu beschäftigen und leise zu arbeiten.

Da gibts freie Arbeitsblätter. Da gibts die freie Arbeitsstation, da dürfen sie aussuchen Mathe oder Zeichnen oder Puzzlen...die müssen halt kurz warten. (Interview_LK1, Pos. 116-120)

Da LK2 ihren Unterricht letztes Jahr im Team Teaching durchführte, hat sie mit ihrer Kolleg*in meistens ein Thema für die Woche geplant und abwechselnd sozusagen als „Hauptlehrer“ und „Begleitlehrer“ fungiert (Interview_LK2, Pos. 103-105). Die Planung funktionierte sehr gut und sie unterstützten sich gegenseitig (Interview_LK2, Pos. 112).

Eine Arbeit mit Lehrbuch gestaltet sich für ihre Deutschförderklasse sehr schwierig, da sie eigentlich „17 verschiedene Niveaus“ in ihrer Klasse. Ebenso ist ein Frontalunterricht überhaupt nicht möglich. Sie probierte aus diesem Grund eine Art „offenes Lernen“, wo sie Wochenpläne erstellte und die Schüler*innen aus den Wahl- und Pflichtaufgaben selbstständig auswählen können (Interview_LK2, Pos. 130).

LK2 unternimmt auch sehr viele Ausflüge mit den Schüler*innen, da sie ihnen gerne Wien besser zeigen will. Den Schüler*innen macht das sehr viel Spaß und freuen sich immer sehr auf die Ausflüge.

Was ich auch noch mache- ich organisiere extrem viele Lehrausgänge. Einmal zB einfach mit der Straßenbahn zum Karlsplatz fahren, sind bis zum Schottentor gefahren und haben uns den Ring angeschaut. (Interview_LK2, Pos. 279)

Dann war ich mit einer anderen Kollegin, die auch auf der Hauptuni war und dann haben wir ihnen gesagt, dass wir beide hier studiert haben. Da waren sie voll erstaunt (Interview_LK2, Pos. 288-289).

LK3 entwickelte ihr eigenes System, suchte sich viel Übungsmaterial und hat sich ihre Sachen dann „selbst zusammengebastelt“ (Interview_LK3, Pos. 19-21). Sie tauscht sich aber oft mit ihrer Kollegin aus und hat zu Beginn sehr viel Unterstützung von ihr erhalten. Den Lehrplan für die Deutschförderklassen findet sie nicht wirklich hilfreich. Sie versucht eine „gute Mischung zwischen Grammatik und Wortschatzerweiterung“ zu finden und das ganze spielerisch umzusetzen.

LK4 ist bei der Unterrichtsplanung sehr auf die Unterstützung ihrer Kolleg*innen angewiesen, da sie keine Ausbildung im VS-Bereich hat und überfordert war mit der Alphabetisierung. Sie empfindet das als Nachteil, gibt aber an, großes Glück mit ihren Kolleg*innen zu haben, da sie ihr bereitwillig helfen und ihr ausgearbeitetes Material zur Verfügung stellen. Sie haben in Zusammenarbeit abgesprochen, welche Themen behandelt werden und teilen sich die Materialien untereinander auf. Den Lehrplan hat sie sich angesehen und durchgelesen, empfindet ihn als nicht hilfreich, sondern eher als Leitfaden, die Kinder soweit zu unterstützen, damit sie den MIKA-D Test schaffen.

Sie spricht sich auch mit der Regelklassenlehrerin ab, damit der Stoff deckungsgleich ist.

Es gibt schon so gewisse Stunden, wo mir die Klassenlehrerin sagt, es wäre schon gut, wenn ich das auch mit den Kindern machen würde, was sie gerade macht. Ich habe dann halt den Vorteil, dass ich ihnen das auch auf Ungarisch erklären kann und auf Deutsch. Ich erkläre meistens zuerst auf Deutsch, zeige ihnen auch die Seite, artikuliere mit Händen und Füßen und wenn sie es dann wirklich nicht verstehen, dann wechsle ich auf Ungarisch. Ich mache mit ihnen denselben Stoff durch wie die anderen. Da schauen wir dann meistens auch, dass ich vielleicht auch die schwächeren Schüler habe, weil das dann einfach eine kleinere Gruppe ist und mit denen kann man ja dann besser arbeiten. (Interview_LK4, Pos. 164)

LK5 unterrichtet eine erste Klasse und verwendet aus diesem Grund sehr viel Bildmaterial.

Darüber hinaus ist ihr das selbstständige Wiedergeben der Schüler*innen sehr wichtig.

Also, genau, da verwenden wir erstmal sehr viele Bildmaterialien. Wir singen oft, wir reimen oft oder was ich auch sehr oft mache, ist, Spiele spielen, weil das auch oft sehr viel Sinn macht, grad mit diesen beiden Kindern, die noch sehr wenig Deutsch sprechen.

Wir spielen da Memory und dann benennen wir die Bilder, das mach ich oft zum Abschluss so 10 min, das gefällt ihnen recht gut. (Interview_LK5, Pos. 147-151)

8.7.2 Materialien

LK1 gibt an Materialien vom Sprachförderzentrum bekommen zu haben. Dort haben sie ihrer Schule auch zweisprachige Bilderwörterbücher zur Verfügung gestellt (Interview_LK1, Pos. 86).

LK2 empfiehlt die Seite vom Sprachenzentrum, da es viel Material zu unterschiedlichen Themengebieten gibt (Interview_LK2, Pos. 142). Auch sie arbeitet sehr viel mit Bildkarten, die sie selbst mithilfe von Clip-Arts zusammenstellt (Interview_LK2, Pos. 340).

LK3 arbeitet in ihrem Unterricht gerne mit Arbeitsblättern, da sie diese besser nach dem Niveau der Kinder steuern kann. Sie entwirft üblicherweise zwei bis drei verschiedene Arbeitsblätter zu einem Oberthema, passend zum Niveau der Schüler*innen. Ebenfalls Aufträge, die ins Heft

geschrieben werden müsse, müssen adaptiert und differenziert werden. (Interview_LK3, Pos. 83-86). LK3 verwendet auch gerne Bücher und erwähnt an dieser Stelle „Startknopf 1 und 2“. Es fehle jedoch an Budget, dass jedes Kind beide Bücher bekäme.

LK4 holt sich Inspiration aus dem Internet und bekommt große Unterstützung bei der Materialzusammenstellung von ihren Kolleg*innen.

Manches wird auch öfter benutzt, wie zum Beispiel Bildkarten, mit denen man ja ganz viel machen kann. Es gibt auch viele Blogs, die sich mit DaF/DaZ beschäftigen, auch in der Grundschule, aber auch in der Erwachsenenbildung. Da kann man sich gut Materialien zusammensuchen und neue Ideen dazu entwickeln. (Interview_LK4, Pos. 98)

Sie verwendet selbst auch Bücher, um Tipps zu sammeln und dann ihre eigenen Arbeitsblätter zu erstellen. Ein Buch für die Deutschförderklasse haben sie nicht. Sie bekam erst „Ele und Leo“, da die Schüler*innen aber die Buchstaben noch nicht können, hat sie sich nun dagegen entschieden es zu benutzen (Interview_LK4, Pos. 113-116).

LK5 hat für den Deutschförderkurs letztes Jahr das Buch „Ich bin da“ verwendet. Für ihre Gruppe heuer ist es aber noch zu schwierig, weswegen sie ihr Material selbst erstellt. Sie arbeitet sehr viel mit Bildkarten und tauscht sich auch viel mit ihren Kolleg*innen aus (Interview_LK5, Pos. 96-97).

8.7.3 Unterstützung für Schüler*innen

Keine der Teilnehmerinnen unterrichtet zum jetzigen Zeitpunkt im Team Teaching. Die Schüler*innen bekommen jedoch Unterstützung in Form von Sprachförderlehrer*innen oder Muttersprachenlehrer*innen. Die Muttersprachenlehrer*innen sind nicht fix in den Unterricht eingeplant, wenn sie gebraucht werden, dann kommen sie in die Klasse und fördern die Kinder individuell. Zur Verfügung stehen bei LK1 „schon eigentlich alle“ Sprachen: arabisch, serbisch, bosnisch, kroatisch, türkisch und roma (Interview_LK1, Pos. 78).

Bei der Frage nach der Unterstützung zu Hause ist sich LK1 nicht ganz sicher, da viele Eltern auch nicht alphabetisiert sind und ihren Kindern nicht helfen können, jedoch wollen, dass sie eine gewisse Bildung erhalten:

Dann gibts halt Eltern, die natürlich weder in der Schule waren und weder lesen noch schreiben können und das sind halt Eltern, die Analphabeten sind und wo den Kindern einfach nicht geholfen werden kann. Das ist halt natürlich schon schwierig. Da ist halt das Ziel, dass das Kind zumindest einen Willen

entwickelt, was funktioniert schon ähm also soweit ich das bei mir mitbekomme, sind die Eltern schon offen und wollen, dass die Kinder eine gewisse Bildung erfahren und etwas tun. (Interview_LK1, Pos. 80)

Die Eltern zeigen jedoch Wille und Motivation, die Kinder zu unterstützen:

Also es gibt Eltern, die unterstützen, die lesen mit den Kindern, die sind motiviert und kommunizieren auch mit mir, wie es den Kindern geht, was sie zuhause machen können und wie sie in der Schule sind, usw. Also dadurch zeigen sie halt das Interesse und den Willen. Das heißt, die sind halt fähig, dass sie auch den Kindern helfen. (Interview_LK1, Pos. 80)

In der Schule von LK2 gibt es auch Muttersprachenunterricht. Letztes Jahr war eine Lehrerin immer an einem Tag in der Woche anwesend, um zu unterstützen. Da die Lehrerin aber dieses Jahr selbst einen Sprachförderkurs übernommen hat, hat sie keine Kapazitäten mehr für die Deutschförderklasse. LK2 betont aber hierbei, dass es sich eigentlich nicht um eine wirkliche Unterstützung gehandelt hat, da die Lehrerin eher Zeitung gelesen hat als sich um die Kinder zu kümmern (Interview_LK2, Pos. 113-116).

Außerdem hat sie nun einen Mathematiklehrer zur Verfügung, der zwei Stunden die Woche in der Deutschförderklasse sozusagen Mathematik unterrichtet (Interview_LK2, Pos. 309-310).

Bei LK3 in der Schule gibt es keine Unterstützung in Form von Muttersprachenunterricht oder Team Teaching. Als Unterstützung erwähnt sie sogenannte SKG-Klasse, wobei sie nicht weiß wofür die Abkürzung steht, die sie folglich als Time-Out-Klasse bezeichnet.

Die einzige Unterstützung ist die SKG, die Time-Out-Klasse. Da werden Schüler, die sich extrem schlecht benehmen, aus der Gruppe rausgenommen werden. Die sitzen in so einem Mini-Raum, kriegen den ganzen Stoff, schreiben da auch die Schularbeiten und so.. ja, da sitzen so 5-6 Schüler drin und da werden halt alle, die sich extrem schlecht benehmen aus dem Klassenverband genommen und kriegen den Stoff von ihren Lehrern und werden betreut von einer anderen Lehrerin. (Interview_LK3, Pos. 94)

Um in diese Klasse geschickt zu werden, bedarf es aber eines schlimmeren Vorfalls als laut zu werden im Unterricht. In dieser Klasse befinden sich Schüler*innen, die aufgrund ihres ausfallenden Benehmens, wie derbes Beschimpfen oder Verprügeln, aufgefallen sind. Laut ihren Aussagen sind die Time-Out-Klassen keine langfristige Lösung. Auf Nachfragen erwähnt sie die Unterstützung von Psycholog*innen und Sozialarbeiter*innen in der Schule, die die Schüler*innen dann kurzfristig unterstützen. Langfristig führte aber auch dies zu keiner Lösung. Falls gerade niemand in der Time-Out-Klasse sitzen muss, kommen diese Lehrer*innen dann zur Unterstützung in die Deutschförderklassen. (Interview_LK3, Pos. 93-103)

Bei LK4 kommen die meisten Schüler*innen aus finanziell besser gestellten Familien. Die Eltern sind, soweit LK4 Bescheid weiß, alle alphabetisiert und gingen alle einer Arbeit nach. Sie versuchen ihre Kinder auch zuhause unterstützen und fragen die Lehrerin nach mehr Fördermaterial.

An der Schule von LK5 gibt es „Fördern 2.0“ Stunden, die als Hausübungshilfe für Schüler*innen gedacht sind. Die gibt es für alle Schüler*innen in jeder Klasse und werden von verschiedenen Lehrer*innen geführt (Interview_LK5, Pos. 85).

8.7.4 Kultur- und Wertevermittlung

LK2 versucht mit ihren Schüler*innen so viele Lehrausgänge wie möglich zu planen und hat hier auch freie Hand. Ihr ist es sehr wichtig, den Kindern so viel wie möglich von Wien zu zeigen, damit sie das „richtige Österreich“ kennenlernen und nicht nur Betonbauten.

LK3 gab an, dass die Kulturvermittlung auch etwas Grundlegendes ist, da sie zuhause keinen Kontakt zur deutschen Sprache und der österreichischen Kultur haben, es aber wichtig wäre, ihnen diese auch zu vermitteln.

Weil die gehen nach Hause, haben dort arabisches Fernsehen, arabisches Wasinedwos, und reden zu Hause mit den Eltern ihre Sprache...die gehen raus aus der Schule und es ist alles, was mit Österreich und Deutsch zu tun hat bei vielen / hat / ist im Prinzip vergessen bis sie am nächsten Tag wieder in die Schule gehen. Und ja, für die Kinder wärs halt schon gut, wenn die am Nachmittag noch betreut werden, dass sie einfach den Kontakt noch mehr haben, also zur Kultur, dass man was unternimmt oder sich was anschaut, was mit Österreich zu tun hat. (Interview_LK3, Pos. 181)

Sie versucht mit den Schüler*innen verschiedene Ausflüge zu machen, was sich aber oft als schwierig gestaltet, da ihre Gruppe sehr wenig Benehmen hat, weswegen ihr Ausflüge oft zu heikel sind. LK3 findet aber das Angebot von „CineMagic“ gut, damit man mit der Klasse gratis ins Kino gehen kann; ansonsten geht sie gerne mit ihnen ins Museum.

Ja, wir machen schon ein bisschen was. Heuer wars extrem schwer mit der Gruppe, weil die so extrem wenig Benehmen gehabt haben, dass mir das teilweise einfach zu gefährlich war, dass sie überhaupt ned folgen...und wenn da was passiert. Das war mir zu heikel. Aber jetzt gibts ja von den CineMagic oder so gibts so ähm ein Angebot, dass man für Deutschkurse so gratis Kinofilme besuchen kann. Da gibts eine Liste, eh vom Sprachförderzentrum. Das ist ein super Angebot, da habens mal eine Abwechslung. Oder wir gehen hinaus, in den Zoo, so auf gemütlich. Wir haben verschiedene Museen besucht.

In Museen ists oft so, dass die Klassen gratis Eintritt haben. Und nachdem ich Geschichte studiert hab, kann ich halt auch viele Führungen quasi selbst machen. Und wenn ich dann eine zweite Kollegin hab, dann schaut die halt drauf, dass brav sind. (Interview_LK3, Pos. 191-195)

LK5 sieht einen Großteil in ihrer Verantwortung auch bei der Wertevermittlung, wie man mit anderen Kindern umgeht.

Wir spielen auch sehr viel, weil wir haben schon sehr viele Kinder, die sozial...also ja, denen man irgendwie das Spielen eigentlich erst beibringen muss, wie man Sachen teilt, wie man nicht gleich alles kaputt macht und das ist halt auch ein wichtiger Teil in der Vorschule. Oder Reimen oder Singen oder an den Schulalltag gewöhnen. (Interview_LK5, Pos. 101)

8.8 Separierung und Othering

Die Lehrkörper empfinden das sehr unterschiedlich. Zwar ist ihnen bewusst, dass die Schüler*innen aus der Klassengemeinschaft genommen werden, jedoch empfinden es nicht alle als Separierung. LK1 hat aufgrund der von der Forscherin angesprochenen Separierung keine Othering-Prozesse wahrgenommen:

Also bis dato hab ich kein einziges Mal mitbekommen, dass ein Kind ähm sich ausgegrenzt fühlt in der Regelklasse, von der es zu mir kommt und dann wieder zurückgeht. Die Kinder sind von 8-11 bei mir und dann gehen sie zurück in die Regelklasse. Nach 11 haben sie dann in der Regelklasse mit dem Klassenvorstand die Nebenfächer, Turnen, Werken, Musik.... (Interview_LK1, Pos. 92).

Sie begründet die nicht vorhandene Ausgrenzung auch damit, dass bei ihnen in der Schule eine relativ große Fluktuation herrscht und viele Kinder gar nicht mitbekommen, wenn Kinder die Klasse wechseln, da ständig neue kommen und andere gehen.

Ja, es sagt weder jemand in der Regelklasse, wieso geht der weg, noch wieso kommt der jetzt und das Kind sagt auch nicht, wieso muss ich jetzt gehen. (Interview_LK1, Pos. 104).

LK2 nimmt Othering bei den Lehrer*innen aus der Regelklasse wahr. Diese sehen es nicht ein, wieso sie Schüler*innen, die nicht benotet werden in ihren Unterricht einbeziehen sollten und Bücher für die Schüler*innen aus der Deutschförderklasse zu bestellen: „Die Kollegin hat mehrmals betont, dass man das Buch nicht mitbestellen muss“ (Interview_LK2, Pos. 270).

LK3 aus der NMS nimmt die Deutschförderklasse als Ausgrenzung wahr, da sich die Schüler*innen keiner Klasse zugehörig fühlen – weder in der Deutschförderklasse noch in der Regelklasse.

Ja, das ist so ausgrenzend. Das ist so in der Realität. Vor allem sie sind eigentlich in gar keiner Klassengemeinschaft, das ist ja das Schlimme. Die sind weder in der Regelklasse in einer Klassengemeinschaft, noch entsteht in der Deutschförderklasse eine wirkliche Klassengemeinschaft so wie man sich das vorstellt. Das heißt, die sind nirgends wirklich so im Klassenverband, so wie wir das noch aus unserer Schulzeit kennen. (Interview_LK3, Pos. 27).

Des Weiteren werden sie auch auf keine Klassenausflüge mitgenommen. Sie erfahren es oft zu spät, was die Planung dann schwierig gestaltet, da sie nicht mehr um Unterstützung ansuchen

können. Die Lehrer teilen es den Schüler*innen oft in den Stunden mit, wenn die Schüler*innen aus der Deutschförderklasse nicht anwesend sind, sodass sie es nicht mitbekommen. Manchmal passiert es auch, dass LK3 ihre Schüler*innen nach der vierten Stunde (also ab dem Zeitpunkt, wo sie in die Regelklasse müssen) in ihre Regelklasse schickt und diese zurückkommen, weil die Mitschüler*innen nicht da sind, da sie auf einem Ausflug sind. Die Kommunikation funktioniert mit den Klassenvorständen sehr schlecht. Viele wollen die Schüler*innen aus finanziellen Gründen auch nicht mitnehmen, da die Klassenvorstände ansonsten das Geld selbst dafür auslegen müssten zunächst (Interview_LK3, Pos. 115). Es könnte grundsätzlich wegen Unterstützung angesucht werden, jedoch wäre das nur für Projektwochen möglich, da eine finanzielle Unterstützung langfristiger geplant werden müsste.

Darüber hinaus werden generell in der Regelklasse sowohl von den Mitschüler*innen als auch den Lehrer*innen ignoriert. Die Lehrer*innen binden die Schüler*innen aus den Deutschförderklassen nicht in den Regelunterricht mit ein, oftmals haben die Kinder auch keine Bücher für den Regelunterricht. Die Schüler*innen aus den Deutschförderklassen sollen sich ruhig verhalten, hinten sitzen und ihre Hausübungen erledigen (Interview_LK3, Pos. 125).

Wie im Kapitel 8.7.3 erwähnt, gibt es an der Schule von LK3 auch Time-Out-Klassen, die von Schüler*innen besucht werden müssen, die sich nicht benehmen können. Hier fällt die Separierung umso stärker auf.

Auffallend ist auch, dass von den Lehrer*innen selbst teilweise Othering betrieben wird. So spricht LK1 im Interview zweimal vom „Klientel“. Dieser Begriff ist in unserer Gesellschaft durchwegs negativ behaftet und reduziert die Kinder auf ein Merkmal.

Das größere Problem eben in der Schule – sei es jetzt Deutschförderklasse oder Regelklasse, ist eher das Klientel (Interview_LK1, Pos. 150).

Ebenso betont LK3 sehr stark die Unlust am Lernen der Schüler*innen an ihrer Schule, was jedoch bei diesen Aussagen stark an Ausgrenzung grenzt:

Und die, die glauben sie brauchen kein Deutsch, weil sie sowieso in irgendeinem arabischen Supermarkt arbeiten oder halt in einem türkischen Laden, die lernen in der Klasse nix und in der Deutschklasse ähm auch nix (Interview_LK3, Pos. 171).

Weil die gehen nach Hause, haben dort arabisches Fernsehen, arabisches Wasinedwos, und reden zu Hause mit den Eltern ihre Sprache...die gehen raus aus der Schule und es ist alles, was mit Österreich und Deutsch zu tun hat bei vielen / hat / ist im Prinzip vergessen bis sie am nächsten Tag wieder in die Schule gehen (Interview_LK3, Pos. 181).

LK3 empfindet alleine schon die Raumsituation als Separierung, da ihnen keine eigene Klasse zusteht. Zudem werden die Schüler*innen von den Schüler*innen aus der Regelklasse ausgegrenzt, da sie noch nicht gut Deutsch sprechen.

Ja, das ist halt, wir sind in der Küche abgeschoben. Mich macht das innerlich so fertig, weil mir die Kinder so leidtun. Sie haben es schon so schwer. Ich setz mich auch nicht in der Türkei in ein Klasse, wenn ich noch nichts verstehe, da geht's dir auch nicht gut und dann sind sie auch noch so abgeschoben.

Eine Schülerin hat erzählt, sie will gar nicht in die 4c, weil dort hat sie überhaupt keine Freundinnen hat. Die anderen sagen, du kannst kein Deutsch, also was willst du eigentlich.

ich habe immer Angst gehabt, dass sie sich das vielleicht denken, aber sie sagen es sogar. (Interview_LK2, Pos. 185-187)

LK4 nimmt die Trennung von der Deutschförderklasse und der Regelklasse selbst schon als Separierung wahr, sieht in ihrer Schule aber nicht so große Probleme dahingehend. Aufgrund der internen Regelung in ihrer Schule und der Raumsituation, gelingt es ihnen die Separierung so gering wie möglich zu halten, da sie die Schüler*innen fast stündlich durchrotieren. Lediglich die zwei Schüler*innen, die sie aus der zweiten Klasse holt, sind 15 Stunden die Woche von ihrer Regelklasse getrennt. Auch dort hat sie aber das Gefühl, dass die beiden Schüler*innen gut in die Klassengemeinschaft aufgenommen werden, da die Sitznachbar*innen immer traurig sind, wenn sie die beiden Kinder abholt.

Sie spricht sich auch immer mit den Klassenlehrer*innen ab, damit diese keine Schulausflüge verpassen.

LK5 würde es als Separierung empfinden, wenn sie alle 24 Kinder für 15 Wochenstunde aus der Klasse holen würden. Sie hätte das Gefühl dann eigentlich als Klassenlehrerin zu fungieren und eigentlich die Deutschförderklasse dann die eigentliche Klasse wäre und sie sonst nur Besucher*innen wären. Sie spricht auch andere Themen als den Unterricht an, die problematisch bei einer kompletten Trennung wären. An der Schule von LK5 ist ebenfalls eine hohe Fluktuation und es wird fast jeder der Schüler*innen aus der Klasse genommen, um gefördert zu werden. Es wird aber vor allem darauf geachtet, dass die Schüler*innen beim Turnunterricht immer teilnehmen dürfen, da dies etwas sehr Förderliches für die Klassengemeinschaft ist. Darüber hinaus gibt sie an, sehr zufrieden mit der Lösung an ihrer Schule zu sein. (Interview_LK5, Pos. 155-165)

Und es gibt halt auch so / wie soll ich das erklären / in einer Klasse gibt es ja auch viele Sachen, die gar nicht mit Unterricht zu tun haben. In einer Klasse wird mal umgesetzt, in einer Klasse wird Geburtstag gefeiert, es wird Fasching gefeiert und da schauen wir halt schon, dass die Kinder dann schon in ihrer Stammklasse sind, weil sonst sind die ja völlig deprimiert, wenn da eine Party gefeiert wird und dann kommt die *LK5* und sagt, so, jetzt gemma Deutsch lernen. Also darauf nehmen wir auf jeden Fall Rücksicht. So wie wir das machen, finde ich das okay. Unsere Lösung finde ich super und ich finde es

schon wichtig // also ich kann mir nicht vorstellen, dass es sehr förderlich ist, wenn die Kinder immer in ihrer Stammklasse wären, also, wenn die Kinder gar keinen separaten Deutschunterricht hätten. Die hätten ja sonst nie die Chance, dass sie etwas reden, deswegen finde ich es schon gut...aber 15h sind zu viel. (Interview_LK5, Pos. 155)

8.9 Deutschförderung früher

Die Deutschförderung sah bei LK1 zuvor integrativ aus. Sie ist in den Klassen bei zwei oder drei Kindern gesessen und hat sie individuell betreut. Die Förderung fand sozusagen im Team Teaching statt, da sie immer fix in den Klassen zugeteilt war. Wenn einzelne Schüler*innen eine Erarbeitung beispielsweise nicht verstanden hatten, dann ist sie oft auch kurz mit den betroffenen Schüler*innen aus dem Klassenraum gegangen um die Aufgabe zu besprechen. Sie fand es jedoch sehr stressig, da sie jede Stunde sozusagen die Klasse wechseln musste. Auch für die Kinder empfand sie das alte Fördermodell eher stressig, da sie die Kinder einzeln aus der Klasse reißen musste oder der Lärmpegel sehr hoch war, wenn sie die Fördermaßnahmen im Klassenraum vornahm. Des Weiteren kritisiert sie die fehlende Konstante der Deutschförderung im früheren Modell.

Ja. Und du reißt halt das Kind raus für eine Stunde, dann gehts wieder rein, dann gehst du wieder in die 1. Klasse, dann nimmst den raus, dann gibst ihn wieder rein, usw... es ist halt ein anderes Modell von Sprachförderung. (Interview_LK1, Pos. 142)

Naja, wenn du dich um 2 Kinder kümmerst, dann sind halt nebenbei noch 24 Kinder...der Lärmpegel ist halt dementsprechend höher und wenn du am Gang bist, läuft halt auch dauernd jemand vorbei, aber du kümmerst dich halt um weniger Kinder. Aber es ist halt einfach nicht so...konstant, wie in einer Deutschförderklasse. (Interview_LK1, Pos. 130)

Sie würde das Modell der Deutschförderklasse bevorzugen, da sie einen eigenen Raum dafür zur Verfügung hat und es eben auch ihre eigene Klasse ist.

Also wenn ich jetzt die Wahl hätte nächstes Semester zu wählen, ob ich das alte Modell will oder die Deutschförderklasse, dann würd ich die Deutschförderklasse, weil ich einfach selbstständig arbeiten kann in einer kleineren Gruppe, in meiner eigenen Klasse, weil ich hab ja einen eigenen Klassenraum; eigenes Tempo und ja. Du nicht am Gang sitzen musst mit zwei Kindern und ihnen das erklären musst. (Interview_LK1, Pos. 128)

LK3 unterrichtet zwar erst seit der Einführung der Deutschförderklasse, hat aber nach Absprache mit ihren Kolleg*innen festgestellt, dass sie das alte Modell der Deutschförderung für sinnvoller halten würde. Die Klassenvorstände berichten von großen Fortschritten als die Schüler*innen ausschließlich die Regelklasse besuchten. Seit der Einführung der Deutschförderklasse sei ein Rückgang zu spüren. Des Weiteren kritisieren die Lehrer*innen die Separierung, die jetzt entstanden ist. Früher wurden die Kinder auf Projektwoche

mitgenommen, was nun nicht mehr so oft vorkommt, da oft auf die Schüler*innen der Deutschförderklasse „vergessen“ wird (Interview_LK3, Pos. 183-185).

Bei LK5 an der Schule gab es vor der Einführung der Deutschförderklassen Teamlehrer*innen, die die Schüler*innen einzeln aus der Klasse rausgenommen und gefördert haben. Das fand jedoch auch während der regulären Unterrichtszeit statt und nicht am Nachmittag (Interview_LK5, Pos. 181).

8.10 Räumlichkeiten

Den meisten Lehrkörpern steht in dem Sinne kein eigener Klassenraum zur Verfügung.

LK1 hingegen hat an ihrer Schule ein sehr großes Klassenzimmer zur Verfügung, das ihr alleine für die Deutschförderklasse zusteht.

Wir haben halt den Luxus in der Schule, dass wir wirklich zwei eigene Deutschförderklassen haben mit 40qm2 und das ist halt ein Wahnsinn. Das ist nicht in allen Schulen so. (Interview_LK1, Pos. 128).

Bei den meisten sieht die Realität dagegen tatsächlich anders aus. Es muss oft sehr viel improvisiert werden, da Räume oft gewechselt werden müssen und der Unterricht in der Küche oder Speisesaal stattfindet. LK2 berichtet, dass sie im Jahr zuvor ein eigenes Klassenzimmer mit Smartboard hatte, was ihr den Unterrichtsalltag sehr erleichterte. Mittlerweile unterrichtet sie in der Küche. Der Raum ist viel zu klein und zu schmal, es hallt und ist dementsprechend sehr laut. Sie kann auch nichts an die Wände hängen, ebenso können die Schüler*innen ihre Schulsachen nirgendwo verstauen (Interview_LK2, Pos. 170-183).

Bei LK3 findet der Unterricht in den Informatiksälen statt – der reguläre Informatikunterricht wurde deswegen auf die Unterrichtszeit nach der vierten Stunde verlegt. Sie haben dort zwar einen Beamer, aber keine, dürfen nichts aufhängen und können keine Unterrichtsmaterialien dort lassen. Auch lenken die vielen Computer die Schüler*innen ab sowie nehmen Platz auf den Tischen weg. Das Jahr zuvor musste sie im Speisesaal unterrichten (ihre Kollegin in der Bibliothek). Dort war zwar mehr Platz zur Verfügung, allerdings war der Lärmpegel ab einer gewissen Stunde zu hoch, sodass sich niemand mehr konzentrieren konnte und kein Unterricht mehr möglich war.

LK4 hat einen kleinen Nebenraum zur Verfügung, der an das Klassenzimmer der Regelklasse angrenzt. In diesem Raum befinden sich zwei Fenster, genügend Tische, eine Tafel und ein

Bücherregal. Der Raum ist nicht sehr groß, aber für ihre Gruppen von sechs Schüler*innen ist er passend (Interview_LK4, Pos. 125-131).

Bei LK5 gestaltet sich die Suche nach geeigneten Räumen als sehr kompliziert. Sie muss sehr oft den Raum wechseln und sich auch mit dem Hort absprechen, um dort einen Raum nutzen zu können. Aufgrund der Schulgröße ist es nicht möglich einen Raum für die Deutschförderklasse zu bekommen, somit sitzen die eine Deutschförderklasse oft im technischen Werkraum und LK5 im textilen Werkraum. Letztes Jahr gab es eine Regeklasse weniger, weswegen die Deutschförderklasse im Jahr zuvor einen fixen Raum hatte. LK5 würde das auch sehr begrüßen, da sie ihre Sachen „immer quer durchs Haus schleppen“ muss und nichts liegen lassen kann. Des Weiteren kann sie nichts aufhängen, da sie aber sehr viel Bildmaterial verwendet, wäre das für sehr praktisch. Sie hat auch keine Tafel zur Verfügung, das stört sie aber derzeit noch nicht so sehr, da ihre Schüler*innen noch nicht schreiben oder lesen können. Wie sie das in Zukunft lösen soll, ist ihr auch noch nicht klar (Interview_LK5, Pos. 58-70).

8.11 Herausforderungen

8.11.1 Herausforderungen für Lehrer*innen

LK2 sah die Herausforderung in der fehlenden Ausbildung zur Alphabetisierung. Sie wusste nicht, wie sie gleichzeitig ein paar Schüler*innen das Lesen und Schreiben beibringen sollte und die anderen Schüler*innen unterrichten kann. Außerdem ist es für sie sehr schwierig so viele Stunden für so viele verschiedene Gruppen vorzubereiten. Sie würde gerne bessere Stunden machen, oftmals können sich ihre Schüler*innen aber gar nicht so lange konzentrieren und sind überfordert (Interview_LK2, Pos. 218).

Zudem erhält sie keine Unterstützung von den Lehrer*innen aus der Regelklasse, da diese nicht wissen, was sie mit den Schüler*innen machen sollen. Eigentlich sollten die Lehrer*innen in der Regeklasse auch differenziertes Material auch vorbereiten, was sie aber nicht tun. Sie hoffen darauf, dass LK2 ihnen Hausübungen mitgibt bzw. hätten würden sich erwarten, dass LK2 auch die letzten beiden Stunden noch vorbereiten (Interview_LK2, Pos. 240-247).

Des Weiteren muss sie sich um alles kümmern, was eigentlich die Aufgabe des Klassenvorstandes wäre. Die Schüler*innen trauen sich aber nicht, da sie kaum Deutsch sprechen können und sich niemand in der Regelklasse um sie kümmert.

Die Kinder haben zu mir die volle Beziehung, ich bin wie eine Mama zu ihnen. Ich bin der einzige Mensch, der sich für sie interessiert (Interview_LK2, Pos. 248).

LK3 steht vor der Herausforderung, dass sie die Schüler*innen, die wollen, nicht entsprechend fördern kann, weil die anderen den Unterricht stören. Diejenigen, die kein Interesse daran haben, kann sie nicht motivieren. LK3 hält von der Deutschförderklasse nicht viel, da die unmotivierten Schüler*innen diejenigen blockieren, die lernen wollen (Interview_LK3, Pos. 159). Außerdem fällt es ihr mit der Kommunikation sehr schwer, da sie auch keine Unterstützung von Muttersprachenlehrer*innen hat. Meistens hilft sie sich damit, andere Kinder sozusagen dolmetschen zu lassen. Am schwersten ist es, keine gemeinsame Basissprache zu haben, den Schüler*innen aber etwas erklären zu wollen.

Zudem ist es schwierig den Unterricht entsprechend zu gestalten, da LK3 die Schüler*innen auch gerne in anderen Fächern fördern würde, ihr jedoch oft die Kompetenzen dazu fehlen. Sie versucht „Landeskunde“ zu machen und in Mathematik Textaufgaben zu erklären. Sie fühle sich aber nicht kompetent genug den Stoff von einer vierten Klasse NMS zu unterrichten (Interview_LK3, Pos. 219).

Weiters werden viele Angebote laut LK3 von ihren Schüler*innen nicht geschätzt. Sie versucht Ausflüge anzubieten, jedoch erscheinen die Schüler*innen dann am Tag des Ausfluges oft nicht oder können sich Vorort dann nicht benehmen, was die Lehrerin ins Zweifel kommen lässt, ob sie künftig überhaupt noch extracurriculare Angebote stellen will. Für sie ist „Dienst nach Vorschrift“ der einfachere Weg, weil nichts passieren kann.

Da denkst dir, mach ma halt was mit ihnen und dann bereust du es eigentlich. Andererseits denkst dir wieder, die die wollen und die sich freuen, sie sind arm, wennst sie nur schreiben und arbeiten lässt. Die profitieren ja davon und wollen und fragen dann im Museum und sind interessiert. Das sind halt aber die, die draufzahlen. Aber im ganzen System Deutschklasse. Die, die wollen, die zahlen drauf. (Interview_LK3, Pos. 197-199)

LK4 sieht die größte Herausforderung in einer adäquaten Unterrichtsplanung in Bezug auf den MIKA-D Test. Sie will ihre Schüler*innen entsprechend der Testung gut vorbereiten. Des Weiteren hatte sie zunächst mit der Alphabetisierung der Schüler*innen, da sie sich die Vermittlung dessen selbst aneignen musste.

Persönliche Herausforderung war, dieses nicht alphabetisiert sein. Die größte Herausforderung ist auch, dass man so den Druck verspürt, dass die Kinder den Test schaffen sollen, weil man ja selbst nicht möchte, dass das Kind den Test nicht schafft und eine Schulklasse wiederholt, nur weil es die Sprache nicht kann. Wenn man es ihm in der Muttersprache erklärt, dann kann es die Aufgabe problemlos lösen. Es scheitert nicht daran, dass das Kind irgendwie die Aufgaben nicht versteht, weil es nicht die Kapazität hat, die

Fähigkeit des Verstehens hat, sondern einfach nur, weil es die Sprachfähigkeit nicht hat. Das ist dann eigentlich die größte Herausforderung. Damit muss man umgehen lernen (Interview_LK4, Pos. 192-193)

LK5 sieht nicht so viele Herausforderungen für sie, da sie das Konzept der Deutschförderklasse gutheißt. Herausfordernd findet sie nur die akribische Stundenplanung bei ihnen, um eine Übereinkunft von der Regel- und Deutschförderklasse zu finden (Interview_LK5, Pos. 183).

8.11.2 Herausforderungen für Schüler*innen

LK1 empfindet die Deutschförderklasse nicht als Herausforderung. Viel eher sieht sie die Herausforderung für die Schüler*innen zuhause. Die Kinder kommen oft aus Haushalten, in denen es familiäre Probleme gibt, die sich nachhaltig auch auf den Unterricht auswirken. Die Kinder haben viel Gewalt erlebt und müssen traumatische Erlebnisse von der Flucht verarbeiten, und sind oft verwahrlost. Aus diesen Gründen arbeitet die Schule eng zusammen mit Sozialarbeitern, dem Jugendamt und der Polizei (Interview_LK1, Pos. 154).

Es wird jetzt wahrscheinlich langweilig sein für dich, aber...jeder Unterrichtsalltag und Tag ist eine Herausforderung. Im Prinzip jetzt als Erschwernis oder als problematisch seh ich es nicht. Ich denk mir nicht, ich bin hilflos und weiß nicht, wie das Ganze funktioniert, weil ich eben der Meinung bin, dass das Modell gut funktioniert in meiner Schule und wie ich es halt auch mache. Das größere Problem eben in der Schule – sei es jetzt Deutschförderklasse oder Regelklasse, ist eher das Klientel. Also, dass wir halt nicht nur schulische Probleme haben, sondern halt bei den Kindern private zuhause, familiäre, und das ist halt ein Ding, das ähm oder eine Sache, die uns halt schon den Unterrichtsalltag auch ähm erschweren. (Interview_LK1, Pos. 150)

Im Gegensatz dazu sieht LK3 die Deutschförderklasse hingegen schon als Herausforderung im für die Schüler*innen. Viele kommen generell mit dem System Schule nicht klar, da sie noch keinen einzigen Tag in ihrem Leben eine Schule besucht haben (Interview_LK3, Pos. 161-163). Der generelle Ablauf in der Schule stößt bei vielen Schüler*innen Herausforderungen. Sie sind es nicht gewohnt, 50 Minuten am Stück konzentriert zu arbeiten und nicht aufstehen zu dürfen während der Unterrichtsstunde (Interview_LK3, Pos. 167).

Aufgrund der Separierung von Deutschförderklasse und Regelklasse, in der die meisten Schüler*innen ignoriert werden, haben die Schüler*innen laut LK3 keine Chance sich am Unterricht zu beteiligen. Es fehlt ihnen an Unterrichtsmaterial, sie werden ignoriert von den Lehrkörpern und verpassen den Großteil vom Stoff. Es bleibt ihnen so gesehen nichts anderes übrig als Hausübungen zu machen oder zu zeichnen (Interview_LK3, Pos. 219).

Nach Angaben von LK4 ist die größte Herausforderung für Schüler*innen die MIKA-D Testung, da sie bei Nicht-bestehen die Klasse gezwungenermaßen wiederholen müssen (Interview_LK4, Pos. 193).

Sie denkt, dass es auch schwer für Schüler*innen ist, wenn sie nicht verstanden werden, da es keine gemeinsame Sprache gibt.

(...) es ist sehr schwer mit Kindern zu arbeiten mit denen man sich gar nicht verständigen kann, wenn es keine gemeinsame Sprache gibt und die Kinder nicht immer ganz verstehen, was jetzt passiert und was man jetzt genau von ihnen möchte. Wenn die Lehrkraft dann nicht so gut damit umgehen kann, dass sie sich jetzt nicht verständlich ausdrücken kann, dann können sie eingeschüchtert werden, den Kinder wird dann auch vielleicht Angst eingeflößt (Interview_LK4, Pos. 195-197)

Herausforderungen für Schüler*innen ergeben sich auch aus dem niedrigen Bildungsniveau der Eltern, da sie ihre Kinder beim Deutsch lernen und bei der Erledigung der Hausübungen nicht unterstützen können. Oftmals zeigen die Eltern dann auch wenig Interesse an der Schule (LK5, Pos. 48).

Darüber hinaus findet sie die MIKA-D Testung für Kinder nicht optimal. Diese sieht vor, dass die Kinder sehr schnell Deutsch lernen, was laut ihren Aussagen auch passiert, aber es einfach überfordernd ist in der ersten Klasse. Viele Kinder müssen erst einmal viele Grundbegriffe lernen bevor sie zu schreiben beginnen, sonst schreiben sie Wörter, die sie gar nicht verstehen.

Im Normalfall wär es ja so, dass du als Volksschulkind schon sprechen kannst...und zb weißt was ein Hase ist. Und wenn da steht der Hase ist braun, dann weißt du was jedes einzelne Wort bedeutet und verstehst es dann auch. Und dann lernst du halt das Schreiben / und jetzt unsere Kinder in der ersten Klasse, wenn die Lehrerin ihnen den Satz vorliest, dann wissen sie halt oft nicht, was es bedeutet, so einzelne Wörter. (Interview_LK5, Pos. 185-187)

8.12 Chancen

Die Schule kann den Kindern einen geschützten Raum bieten, wo ihnen nichts passieren kann. LK1 berichtet, dass auch jegliches Mobbing sofort unterbunden wird – sei es von Seiten der Mitschüler*innen oder Lehrer*innen.

Also ich bin seit sechs Jahren in dieser Schule und diesem Bezirk und die Kinder finden hier einen geschützten Raum vor, den sie zumindest von 8-13 Uhr haben, wo nichts passieren kann. Also sei es jetzt / wenn es in Richtung Mobbing geht, das wird sofort unterbunden, von den Mitschülern und den Lehrpersonen. Und dadurch, dass das Kinder sind, die aus Familien kommen, die sehr viele Geschwister haben, sind sie das auch gewohnt mit vielen zu agieren, zu reden, zu geben, zu arbeiten und ich glaub, sie fühlen sich wohl. (Interview_LK1, Pos. 156)

Also allgemein find ich das Konzept der Deutschförderklasse gut, ich seh viele Vorteile darin ähm wie in allem ist es natürlich notwendig, dass kommuniziert wird, unterstützt wird, gewertschätzt wird und ähm dieser Austausch stattfindet, auch zwischen den Eltern, Lehrperson und Kindern und ja (Interview_LK1, Pos. 180).

LK4 findet eine integrative unumgänglich, sieht aber auch in der additiven Forderung Chancen und Möglichkeiten. Sie findet auch, dass die Deutschförderklassen schon hilfreich sind, wenn der Unterricht so gestaltet werden kann, dass die „Kinder wirklich was mitnehmen und auch Deutsch lernen“ (Interview_LK4, Pos. 198).

Integrative ist auf jeden Fall unumgänglich, damit die Kinder auch die Sprache auch hören und sie auch lernen. Additiv hat aber nicht so viele Nachteile wie man vielleicht denken mag. Es hat schon seine Berechtigung, jemanden additiv zu fördern, weil man sich dann mit dem Kind extra beschäftigen kann und schauen kann, dass es irgendwie gefördert wird. Das Kind hat halt dann den Nachteil, dass es dann halt extra Unterricht hat (Interview_LK4, Pos. 183).

Bei der Frage, ob sie die Deutschförderklassen nun positiv sieht, antwortet sie darauf, dass das eine Fangfrage sei. Obwohl die Schüler*innen zwar von der Regelklasse getrennt sind, hat die Deutschförderklasse aus der Perspektive der Volksschule viele Vorteile, da sie in kleinen Gruppen voneinander lernen können (Interview_LK4, Pos. 198-200). Des Weiteren sieht sie die freiere und offeneren Gestaltung als positiv, da man nicht auf einen Gegenstand festgefahren ist. LK4 ist aber auch der Meinung, dass die Deutschförderklasse schwieriger ist in der Umsetzung.

In der NMS schaut es bestimmt anders aus und da kommt auch noch dazu, dass die Kinder pubertieren. In der NMS ist dann auch noch die Frage, was macht man nachher. Da ist der Erwartungs- und Leistungsdruck von den Kindern da und auch von außen, von Lehrern, die irgendwelche Leistungen haben wollen, von der Gesellschaft. Alle wollen ja, dass aus denen einmal was wird (Interview_LK4, Pos. 202-203).

Auch LK5 findet die Deutschförderklasse als große Chance für die Kinder:

Ja, die große Chance ist eben, dass jedes Kind zum Sprechen kommt und eben mehr spricht und schon schnellere Fortschritte macht, als wenn es die DFK nicht gäbe (Interview_LK5, Pos. 191).

8.13 Verbesserungsvorschläge

LK1 hätte gerne mehr Budget zur Verfügung, damit sie nicht so knapp kalkulieren muss und die Unterrichtsmaterialien verbessern könnte (Interview_LK1, Pos. 168).

LK2 hofft darauf, dass das System der Deutschförderklasse schnell wieder geändert wird.

Wäre abschaffen eine Möglichkeit?
(Interview_LK2, Pos. 356)

Grundsätzlich würde sie es gutheißen, wenn die Schüler*innen in einer normalen Klasse sitzen würden mit einem*r Unterstützungslehrer*in in jeder Stunde, was aber budgetmäßig nicht

umsetzbar wäre. Lehrkräfte sollte generell auch eine DaZ-Ausbildung haben, da ihnen der Umgang und die Integration der Schüler*innen besser gelingen würde (Interview_LK2, Pos. 358).

LK3 würde sich für eine integrative Förderung aussprechen. Sie würde die Schüler*innen in den Regelklassen lassen und am Nachmittag Deutschförderung in Kursform anbieten. Ebenso würde sie verstärkt auf Hausübungshilfe setzen und ist der Meinung, dass man Schüler*innen zunächst einmal beibringen sollte wie das Lernen überhaupt funktioniert. Darüber hinaus würde sie sich spezielle Leseförderung wünschen und Leseprojekte am Nachmittag. LK3 meint, dass eine Ganztageschule sinnvoll wäre, damit sie nachmittags Betreuung haben und ihnen unter anderem auch die österreichische Kultur und die Sprache vermehrt vermittelt werden kann (Interview_LK3, Pos. 172-179).

LK3 hofft, dass das System der Deutschförderklasse wieder abgeschafft wird, da die Integration ohne Deutschförderklasse besser funktionieren würde.

Also, ich halt nix von den Deutschförderklassen und ähm also ich hoffe, dass sich das wieder ändert. Dass die wieder in den Regelklassen mit aufgenommen werden, also vom Sozialen, vom Klassenverband her und auch vom Sprachlichen wär das meines Erachtens nach besser und auch mit Kollegen, mit denen ich gesprochen hab, die schon lang im Dienst sind, die bevor die Deutschförderklassen gekommen sind, schon außerordentliche gehabt haben und wissen, wie das läuft / die haben alle gesagt, es ist nicht besser geworden, sondern schlechter. (Interview_LK3, Pos. 215)

LK4 würde sich für eine Ganztageschule aussprechen. Bei ihr an der Schule gibt es eine Nachmittagsbetreuung, bei der vielen Eltern geraten wird, ihre Kinder dorthin zu schicken. Auch Kinder, die keinen Förderbedarf haben, wir geraten die Nachmittagsbetreuung zu besuchen. Man darf ihrer Meinung nach nicht vergessen, dass Sprachförderung nicht nur in der Schule geschieht, sondern auch außerhalb.

Aber auch vor allem die Kinder, die in der Deutschförderklassen sind, denen wird es auch besonders ans Herz gelegt, dass sie in die Nachmittagsbetreuung gehen. Einfach damit sie mehr Deutsch hören, und es wird dann auch versucht dort die Kinder durchzumischen bei diesen Lernstunden und beim Spielen, damit sie nicht in ihrer Muttersprache reden. (Interview_LK4, Pos. 190)

Das Wichtigste ist, dass man nicht vergessen darf, dass Sprachförderung nicht nur in der Schule geschehen darf. Die Eltern dürfen nicht davon ausgehen, dass die Kinder nur in der Schule Deutsch lernen. Es gibt ja auch genug Möglichkeiten vor allem in Wien mit Gratisveranstaltungen. Turnstunden oder Spielenachmittagen, wo man halt schaut, dass das Kind hinget. Wenn es Glück hat, dann kommt das Kind in eine Umgebung wo die Kinder Deutsch sprechen. (Interview_LK4, Pos. 183-185)

Generell bemängelt LK4 die Klassengröße. Nicht nur in der Deutschförderklasse, auch in den Regeklasse sitzen zu viele Kinder.

Na, eigentlich für alle. In Deutschförderklassen bringt es sich mehr. Es wär effizienter, viel mehr kleinere Klassen zu machen. Man kann mit den Kindern intensiver arbeiten und sie können dadurch noch schneller Deutsch lernen. Man kann jedes Kind in der Stunde mehrmals drannehmen. Ich kann ihnen drei Wörter beibringen, dann ist eh schon eine halbe Stunde vorbei. (Interview_LK4, Pos. 206)

LK5 würde sich wünschen, weniger Testungen durchführen zu müssen. Neben MIKA-D musste sie zuvor auch USB-DaZ machen, was sie sehr mühsam fand, sie sie sehr viele Seiten individuell über das Kind ausfüllen musste und ihr viel Zeit gekostet hat: „(...) da könnt ich mir schon wieder Gedanken machen, wie ich meinen Unterricht noch besser planen könnte“ (Interview_LK5, Pos. 30). Sie fände es wünschenswert einen anderen standardisierten Test für die Einteilung der Deutschförderklassen und -kurse zu bekommen.

Ich fände es sowieso viel besser, wenn die Schulen da viel unabhängiger wären...und ich mein, Lehrer sind ja nicht auf der Nudelsuppen dahergeschwommen, die haben ja sehr viel Erfahrung und wenn die sich ein paar Tage lang ein Kind anschauen, dann können die schon wissen und einschätzen, ob das Kind in einen Kurs oder in die Deutschförderklasse kommen soll. Diese MIKA-D-Testung ist so eine anstrengende Situation, weil sehr viel Zeit drauf geht, weil es überhaupt keinen Sinn ergibt, weil du musst ja ein Kind bei der Schuleinschreibung MIKA-D testen...und dann test ich halt alibihalber ein Kind, wo ich weiß, es ist seit 3 Tagen in Österreich...ich mein, da gibts eh so ein Kreuzerl, wo man Abbruch und so ankreuzen kann und dann kommt er eh in die Deutschförderklasse.

Ich mein, dem Kind ist das eh egal, schau ich mir halt so ein lustiges Wimmelbild an. Aber da kann ich halt gleich sagen, wenn ein Kind seit ein paar Tagen erst da ist, dass es sicher keine ausreichenden Deutschkenntnisse haben wird und ich finde auch diese MIKA-D-Testung könnte man sich sparen oder es gäbe einen anderen standardisierten Test, weil ich weiß eh, dass vom MIKA-D, da gehts halt darum, dass alle Schulen den selben Test machen und das für alle gleich ist. Aber ja. (Interview_LK5, Pos. 199-201)

Sie fände die Lösung von ihrer Schule wäre eine gute Idee für alle. Am wichtigsten ist ihrer Meinung nach, dass alle ausreichend zum Sprechen kommen, was eben in einer normalen Klasse nicht funktionieren kann. Die Schüler*innen müssen die Chance bekommen, viel zu sprechen. Sie würde sich schon separaten Deutschförderunterricht für die Schüler*innen gut finden, 15h erachtet sie aber auch als zu viel. Des Weiteren wäre ein eigener Raum optimal.

Mmh. Ein eigener Raum wäre mal sehr toll und wünschenswert, also muss kein großer Raum sein, aber es würde ein Raum reichen, wo 15 Kinder eben Platz haben. Und dass es eigentlich einfach besser gehandhabt wird. Wir haben ja sozusagen irgendwie nicht so die Deutschförderklasse, wie sie vorgesehen wird, das wäre eigentlich mein Verbesserungsvorschlag, dass das so gemacht wird, wie wir das machen (Interview_LK5, Pos. 207).

8.14 Ressourcenknappheit

Vermehrt werden Budget und fehlende Räumlichkeiten als Ressourcenknappheit angegeben. Aufgrund des niedrigen Stellenwerts der Deutschförderklassen laut LK3, werden sie als letzte berücksichtigt. Da ihre Schule keinen Platz hat, gibt es auch für die Deutschförderklassen keinen eigenen Raum.

Ebenfalls sei das Budget laut LK3 zu knapp, um für alle Kinder ein eigenes Buch zu bestellen. Die gleiche Aussage wurde auch von LK1 getätigt ((Interview_LK1, Pos. 168).

LK4 würde sich weniger Schüler*innen in einer Klasse wünschen – bemängelt dabei aber das fehlende Platzangebot in den Schulen.

9. Beantwortung der Forschungsfragen

Wie beurteilen österreichische Lehrer*innen das Konzept der Deutschförderklassen?

Entgegen der in der Einleitung besprochenen Annahmen haben sich die Teilnehmerinnen sehr unterschiedlich zu den Deutschförderklassen ausgesprochen. Gleich zu Beginn ging die unterschiedliche Positionierung aus dem Schulbereich der Lehrerinnen hervor, welche bedeutungstragend für die Beurteilung der Deutschförderklassen zu sein scheint.

Grundsätzlich lässt sich eine positive Auffassung der Deutschförderklassen aus dem Volksschulbereich verzeichnen, wohingegen sich Lehrerinnen aus dem NMS-Bereich vehement dagegen aussprechen. Grundlegende Probleme ergeben sich vor allem in der Ausbildung der Lehrerinnen von der Hauptuniversität – ihnen fehlen Kompetenzen in der Vermittlung der Erstsprache sowie der Alphabetisierung. Hier sind die Befragten aus der PH klar im Vorteil, da sie dies im Zuge ihrer Ausbildung gelernt haben.

Des Weiteren scheint die Handhabung, wie Deutschförderklassen nun tatsächlich geführt werden sollen, große Auswirkungen auf den Unterricht und die Zufriedenheit der Lehrerinnen und Schüler*innen zu haben. So werden in der NMS die Deutschförderklassen so geführt, wie es von der Regierung geplant ist. An zwei Schulen in der VS werden die Deutschförderklassen intern anders geregelt. Hierbei vertraut die Direktorin auf die Expertise der Lehrerinnen und gibt ihnen freie Hand in der Umsetzung und Durchführung der Deutschförderklassen. Zudem steht den Schüler*innen in der Volksschule mehr Unterstützung in Form von Muttersprachenlehrer*innen oder anderweitigen Förderlehrer*innen zur Verfügung. In der NMS wird darauf gänzlich verzichtet.

Generell scheint es so, als würde die Wertschätzung der Deutschförderklassen in der NMS fehlen. Auch in der VS ergeben sich zwar Probleme in Bezug auf die Raumsituation, jedoch scheint der grundlegende Umgang mit den Schüler*innen anders zu sein als in der NMS. In der VS sprach kaum eine Lehrerin von direkter Ausgrenzung, die von Schüler*innen oder anderen Lehrer*innen ausgeht, sondern viel eher, dass darauf geachtet wird, immer alle miteinzubeziehen.

In der NMS ist die Ausgrenzung hingegen sehr stark zu spüren. Hier wird Othering nicht nur in Form von Ausgrenzung der Schüler*innen betrieben, sondern auf allen Ebenen. Die Regelklassenlehrer*innen ignorieren die Schüler*innen bewusst und fungieren dementsprechend als schlechtes Vorbild für die Regelklassenschüler*innen. Die Klassenvorstände nehmen die Schüler*innen nicht auf Ausflüge oder Projektwochen mit und

grundsätzlich wird ihnen verwehrt, auch nur in irgendeiner Form am Unterricht teilnehmen zu können: Bücher werden nicht mitbestellt, der Turnunterricht ist so gelegt, dass sie oft nicht daran teilnehmen können, da dieser außerhalb der Schule stattfindet und die Deutschförderklassenschüler*innen darüber nicht informiert werden. Auch in der Raumsituation spiegelt sich die Separierung stark wider. So stehen den NMS-Lehrer*innen grundsätzlich keine geeigneten Räume für ihren Unterricht zur Verfügung. Darüber hinaus werden Schüler*innen, deren Benehmen als nicht angemessen gesehen wird, weiter ausgegrenzt, indem sie in eine sogenannte „Time-Out-Klasse“ gehen müssen.

Die Heterogenität in Bezug auf das Alter und der Sprachkenntnisse dürfte ein großes Problem in der NMS darstellen. Vorstellbar wäre dies auch in der Volksschule, jedoch dürfte LK1 das in Form einer Mehrstufenklassen gut regeln zu können. Die anderen Lehrkörper aus der VS gaben jedoch an, dass sie große Probleme hätten bei der Unterrichtsgestaltung, wenn die Kinder zu große Alters- und Leistungsunterschiede aufweisen würden.

In der NMS scheint dies schlichtweg eines der größten Probleme zu sein. Viele Schüler*innen sind noch nicht alphabetisiert – den Lehrer*innen fehlt aber die Ausbildung hierzu. Des Weiteren sind die Altersunterschiede enorm, da in einer Klasse Schüler*innen im Alter von zehn bis 16 Jahren sitzen, die zudem oft sehr unterschiedliche Schulbildungen zuvor hatten. So kann es sein, dass ein 14-jähriges Kind noch nicht alphabetisiert ist, das andere aber schon Englisch und Mathematik auf dem Niveau der achten Schulstufe aufweisen kann. Aufgrund der Regelung, dass außerordentliche Schüler*innen 20 Wochenstunden die Deutschförderklasse besuchen müssen und bei der Stundenplanung der Regeklasse nicht darauf geachtet wird, die Deutschförderklassenschüler*innen zu integrieren, ergeben sich große Defizite in fast allen Unterrichtsgegenständen.

Zusätzlich bemängeln die Lehrer*innen die fehlenden Klassenzimmer und Materialien, um die Schüler*innen entsprechen fördern zu können. Darüber hinaus sind die Gruppen viel zu groß, um guten Unterricht zu machen. In der VS wurde es in zwei Schulen so geregelt, dass die Lehrerinnen jeweils nur bis zu sieben Schüler*innen aus der Regelklasse nehmen. Hier wird auch fast stündlich durchrotiert, sodass die Schüler*innen auch einen Großteil der Zeit in der Regeklasse sitzen.

In der NMS konnte dies leider nicht so geregelt werden, weswegen teilweise bis zu 27 Schüler*innen in einer Deutschförderklasse sitzen. Hier konnte laut Angaben der Lehrerin auch kein Unterricht mehr gemacht werden, da die Gruppe zu groß und heterogen war.

Alle Befragten sprechen sich jedoch gegen die standardisierte MIKA-D Testung aus, da diese zu keiner Verbesserung führen würde. Laut Aussagen der Lehrkörper können Schüler*innen mit außerordentlichem Status oft sehr wohl dem Unterricht folgen und auch Deutsch verstehen, jedoch verhindert die standardisierte Testung die Eingliederung.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich das Konzept der Deutschförderklasse für die Lehrerinnen aus der Volksschule bewähren konnte und sie mit der Lösung zufrieden scheinen. Jedoch sollte an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die Deutschförderklassen in der Volksschule intern oft anders geregelt werden und sie deswegen besser an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden können. Des Weiteren sollte beachtet werden, dass in der Volksschule Gesamtunterricht stattfindet und die Schüler*innen aus diesem Grund weiterhin in jedem Gegenstand gefördert werden und sie somit keine Defizite aufgrund eines fehlenden Unterrichtsfachs entwickeln.

Im Gegensatz dazu positionieren sich die Lehrerinnen der NMS, die sich sofort für eine Abschaffung dieses Konzepts ausgesprochen haben. Die Deutschförderklasse erfährt an ihren Schulen keine Wertschätzung – weder von den Mitschüler*innen noch von den anderen Lehrer*innen. Die Schüler*innen sind sehr auf sich alleine gestellt und erhalten keine weitere Unterstützung. Ebenso fehlt ihnen aufgrund der hohen Wochenstundenanzahl die Teilnahme am Unterricht in anderen Gegenständen, die aber zum Aufstieg in die nächste Klassenstufe sehr wichtig wäre. Das Konzept ist nicht darauf ausgelegt, die Schüler*innen zu fördern oder zu einem Abschluss zu bewegen, da sie in der Zeit, während sie in der Deutschförderklasse sitzen, zu große Defizite in anderen Gegenständen entwickeln, die nicht mehr aufgeholt werden können.

Welche Chancen und Herausforderungen bringt die Deutschförderklasse mit sich?

Hier stehen sich die Aussagen der Lehrerinnen aus dem VS- und NMS-Bereich gegenüber. Während die Lehrkörper aus der VS viele Chancen in der Deutschförderklasse sehen, nehmen die Lehrerinnen aus der NMS die Deutschförderklasse als Hindernis dar.

Laut Aussagen der Lehrerinnen aus der NMS kann die Deutschförderklasse den Schüler*innen keine Chancen bringen, da sie integriert in den normalen Regelunterricht viel besser und schneller Deutsch lernen würden und ebenfalls in die Klassengemeinschaft integriert wären. Die einzige Chance für Schüler*innen in der Deutschförderklasse besteht darin, dass sie eine Ansprech- und Bezugsperson haben. Würde jedoch die Deutschförderklasse nicht existieren,

so würde diese Ausgrenzung auch wegfallen. Die Lehrer*innen aus der NMS empfinden die Deutschförderklasse sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrer*innen als große Herausforderung, da kein adäquater Unterricht durchgeführt werden kann. Die Schüler*innen stehen vor der Herausforderung sich einem System anzupassen, das gegen alle wissenschaftlichen Meinungen spricht und nicht darauf ausgelegt ist, ein Kind in seiner Bildungslaufbahn zu unterstützen, sondern viel eher, es daran zu hindern. Den Lehrer*innen mangelt es oft an einer passenden Ausbildung sowie einer Unterstützung in der Schule, da sie mit einer Gruppe von bis zu 26 Schüler*innen, deren Altersunterschiede und Sprachkenntnisse nicht größer sein könnten, auf sich alleine gestellt sind. Zudem sind die Lehrpläne der Deutschförderklassen nicht darauf ausgerichtet eine derart große und heterogene Gruppe angemessen zu unterrichten und entsprechend zu fördern.

Eigentlich sollten laut Bundesministerium die Lehrpläne als Rahmenlehrplan konzipiert sein, sodass Lehrkräfte einen Gestaltungsfreiraum haben und ihre Schüler*innen individuell fördern können. Dass dies nicht so ist, ist spätestens seit der ersten MIKA-D Testung klar geworden. Die Lehrer*innen fühlen sich vielfach überfordert, ihren Unterricht an einen „Teaching to the test“-Lehrplan anzupassen, damit möglichst viele Schüler*innen die MIKA-D Testung am Ende des Semesters bestehen und in die Regelklasse übertreten können.

Die Lehrerinnen aus der VS empfinden die Deutschförderklassen als große Bereicherung und Chance für die Schüler*innen. Sie können den Schüler*innen einen geschützten Raum und Rahmen bieten, in dem sie ihre Deutschkenntnisse erwerben können und ungehindert lernen können. Sie finden die Deutschförderklassen hilfreich, da der Unterricht so gestaltet werden kann, dass die Kinder die bestmögliche Förderung erhalten. Die Schüler*innen stehen zwar vor der Herausforderung den MIKA-D Test zu bestehen, jedoch gelingt ihnen dies besser, wenn sie in eigenen Deutschförderklassen sitzen und Deutsch lernen können. Die große Chance in der Deutschförderklasse ist es, möglichst viel zum Sprechen zu kommen, was im Regelunterricht nicht passieren würde.

Hieraus ergibt sich erneut, dass das Konzept der Deutschförderklasse in den jeweilig untersuchten Schultypen sehr anders wahrgenommen wird. Die VS-Lehrer*innen sind, entgegen der Kritik diverser Bildungsexpert*innen, sehr zufrieden und sehen darin eine große Chance und Hoffnung für die Schüler*innen. NMS-Lehrer*innen schließen sich den wissenschaftlichen Expert*innenmeinungen an und bevorzugen ein integratives Konzept zur Förderung der Schüler*innen.

10. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ziel dieser Arbeit war es aufzuzeigen, wie das neue Konzept der Sprachfördermaßnahmen in Österreich nun tatsächlich von Lehrer*innen aufgenommen wird. Dabei wurde darauf geachtet sowohl Lehrkörper aus der NMS als auch aus der VS zu befragen, um einen umfassenden Einblick in das Konzept der Deutschförderklasse zu bekommen.

Mit dem Schuljahr 2018/19 wurde ein neues Konzept zur Sprachförderung in Österreich eingeführt. Seit dem letzten Schuljahr müssen nun Schüler*innen mit einem außerordentlichen Status eine Deutschförderklasse besuchen. Diese muss so lange besucht werden bis die Schüler*innen die standardisierte MIKA-D Testung bestehen und ihnen genügende Kenntnisse der deutschen Sprache nachgewiesen werden können. Die Schüler*innen besuchen dabei in der Volksschule 15 Wochenstunden die Deutschförderklasse, in der NMS sind es 20 Wochenstunden. Die üblichen Schulstunden verbringen die außerordentlichen Schüler*innen in der Regelklasse, welcher sie meist ihrem Alter entsprechend zugeordnet sind. In der Deutschförderklasse sollte ausschließlich Deutsch unterrichtet werden, um sie schnellstmöglich in den Regelunterricht integrieren zu können – andere Gegenstände werden dabei jedoch außen vorgelassen. Der Unterricht aus der Regelklasse wird nicht mit dem Unterricht in den Deutschförderklassen übereingestimmt. So kann es sein, dass Schüler*innen bis zu zwei Jahre lang keinen Mathematik- oder Englischunterricht erhalten, was eine spätere Eingliederung in die Regelklasse und einen Aufstieg in die höhere Klassenstufe schwer möglich macht.

Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie sollte dabei aber alltagsintegriert und gezielt erfolgen. Sprache wird am besten durch Interaktion mit anderen gelernt, weswegen eine Separation von Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen von Schüler*innen, die die deutsche Sprache beherrschen, eigentlich undenkbar ist. Natürlich können Deutschkenntnisse nicht alleine durch Kommunikation mit Mitschüler*innen gelernt werden – viel eher bedarf es einer umfassenden erneuten Reformierung der Sprachfördermaßnahmen in Österreich. Lehrkräfte und Wissenschaftler*innen sprechen sich hier vorwiegend für integrative Modelle aus, die eventuell auch additive Deutschförderung einschließen, um Schüler*innen umfassend fördern und in die Schule integrieren zu können.

Darüber hinaus bedarf es auch gut ausgebildeten Lehrkräften, welche mit dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung vertraut sind und das Sprachlernen mit dem Fachlernen

verknüpfen. Oft werden Junglehrer*innen in Deutschförderklassen eingesetzt, was zu einem großen Problem führen kann, da ihnen gerade zu Beginn, grundlegende Kompetenzen fehlen. Gerade deswegen brauchen nicht nur Schüler*innen, sondern auch angehende Lehrer*innen bessere Unterstützung. Ausbildungsstätten für Lehrer*innen müssen eine umfassendere Ausbildung einschließen, sowie laufende Fortbildungen ermöglichen, um Lehrkörper aller Unterrichtsgegenstände zu sprachlich sensiblem Unterricht auszubilden. Abgänger*innen der PH sind hier deutlich im Vorteil, da ihnen die Kompetenzen zur Erstsprachvermittlung in ihrer Ausbildung gelehrt worden ist. Zudem findet an der Volksschule Gesamtunterricht statt, weswegen es Deutschförderklassenlehrer*innen möglich ist, ihre Schüler*innen in allen Gegenständen zu unterrichten.

Die Untersuchungen mit Lehrer*innen an Wiener Volksschulen zeigte auf, dass das Konzept der Deutschförderklasse zwar funktionieren kann, jedoch in den meisten Fällen auch intern anders geregelt wird. So sprach zwar keine der Lehrer*innen von einer Ausgrenzung aufgrund der Deutschförderklassen, dennoch wurde an zwei Schulen eine andere Regelung gefunden, damit Schüler*innen mehr Zeit in der Regeklasse als in der Deutschförderklasse verbringen. Die Meinungen der Lehrer*innen aus der NMS entsprechen auch denen der Forscher*innen aus dem Bildungsbereich. Das System der Deutschförderklasse kann so, wie es die Regierung geplant hat, nicht funktionieren und kann keinesfalls zu einer Eingliederung der Schüler*innen führen, weswegen ein Umdenken stattfinden muss.

Integration kann nicht von selbst geschehen – die Politik muss gewisse Rahmenbedingungen schaffen, um dies zu ermöglichen, was allerdings mit dem Weiterbestehen der Deutschförderklasse nicht erreicht werden kann.

Abstract

Mit Ende des Schuljahres 2017/18 wurden die vorangegangenen Konzepte der Sprachförderung verabschiedet und ein neues Modell, die sogenannte Deutschförderklasse, wurde eingeführt. Schon vor Beginn der Einführung des neuen Sprachförderkonzepts gab es vermehrt Besorgnis von Seiten der Lehrkräfte und Bildungsbeauftragten, da diese die Maßnahme der additiven Förderung von neu zugewanderten Schüler*innen kritisieren. Durch die segregierte Beschulung wird ein Parallelsystem entwickelt, das Inklusion für mehrsprachige Schüler*innen sowie den Spracherwerb über soziale Interaktion verhindert, so der Stand der Forschung. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Erhebung an öffentlichen Wiener Pflichtschulen, wurde die Qualität der Deutschförderklassen aus der Perspektive der Lehrer*innen untersucht und versucht eine erste Bilanz zu ziehen.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I., & Ulrich, W. (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache* (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bausch, R., & Kasper, G. (1979). Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. *Linguistische Berichte*, 64, 3–29.
- Becker, R., & Beck, M. (2011). Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund anhand von ELEMENT-Panel-Daten. In *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (1. Auflage, S. 121–138). VS.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2017). Sprachliche Bildung—Grundlegende Begriffe und Konzepte. In *Sprachliche Bildung—Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Waxmann.
- Bickes, H., & Pauli, U. (2009). *Erst- und Zweitspracherwerb*. Fink.
- BIFIE. (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch/Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*.
- BMBWF. (2018). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*.
- BMBWF. (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*.
- Boeckmann, K.-B., Aalto, E., Abel, A., Atanasoska, T., Lamb, T., Lasselsberger, A., Europarat, Fremdsprachenzentrum, & Council of Europe Publishing. (2011). *Mehrsprachigkeit fördern: Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld* \$n\$Klaus-Börge Boeckmann, Eija Aalto, Andrea Abel, Tatjana Atanasoska und Terry Lamb. Mit Beiträgen von Anna Lasselsberger [und 5 weiteren] ; Europäisches Fremdsprachenzentrum - EFSZ, Council of Europe Publishing.

- Böhme, K., Heppt, B., & Stanat, P. (2017). Zentrale Befunde des Bildungsmonitorings zu zuwanderungsbezogenen Disparitäten und Ansatzpunkte für sprachliche Fördermaßnahmen. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung—Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 187–210). Waxmann.
- Bundesregierung Österreich. (2017). *Zusammen für Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022. Neue Volkspartei und Freiheitliche Partei Österreichs.*
https://www.bundestkanzleramt.gv.at/dam/jcr:6caaf637-7b21-4b1e-927d-731d8e7ed549/Regierungsprogramm_2017–2022.pdf
- Bundesregierung Österreich. (2020). *Bildung, Wissenschaft, Forschung & Digitalisierung* (Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020 – 2024., S. 286–326).
- Bussmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (2., völlig neu bearbeitete Aufl). Kröner.
- Caspari, D. (Hrsg.). (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Cropley, A. J. (2008). *Qualitative Forschungsmethoden: Eine praxisnahe Einführung* (3. Aufl., Nachdruck der überarb. 2. Aufl). Klotz.
- Dirim, İ. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch* (Vollständig überarbeitete und um viele Beiträge erweiterte Neuausgabe, S. 25–48). Debus Pädagogik.
- Dirim, İ., & Krehut, A.-K. (2008). Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke, & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 9, S. 535–547). Schneider Verlag Hohengehren.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik, Bachelor/Master* (S. 121–149). Beltz.

- Döll, M. (2012). *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen: Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Waxmann.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund—Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. (Bd. 11).
- Ehlich, K., Bredel, U., & Reich, H. H. (2008). Sprachaneignung—Prozesse und Modelle. In BMBF (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung.: Bd. 29/I* (S. 9–34).
- Ender, A., & Madlener, K. (2019). Modelle der (Sprach-)Bildung für jugendliche und junge erwachsene SeiteneinsteigerInnen. In *Mit Sprache Grenzen überwinden Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. (S. 73–96). Waxmann Verlag GmbH.
- Fleck, E. (2019). Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 12–22. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.12>
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (Originalausg.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2017). Kohärenz und Validität. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 36–44). UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Fröhlich, L., Döll, M., & Dirim, İ. (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen*.
- Füllekruss, D., & Dirim, İ. (2019). Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem. Eine diskriminierungskritische Analyse der

- Bildungspläne der Bundesregierung Kurz. In *Mit Sprache Grenzen überwinden Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. (S. 13–28). Waxmann Verlag.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (Hrsg.). (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Gogolin, I. (Hrsg.). (2005). *Migration und sprachliche Bildung: Wissenschaftliches Kolloquium im Juni 2005*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränd. Aufl.). Waxmann.
- Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit: The bilingualism controversy* (1. Aufl, S. 263–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (Hrsg.). (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2016). Sprache: Schlüssel zur Integration. In *Integration braucht faire Bildungschancen: Carl Bertelsmann-Preis 2008*. (S. 215–225). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4471198>
- Gogolin, I. (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung—Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–53). Waxmann.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9>

- Gogolin, I., Lengyel, D., Neumann, U., & Schwippert, K. (Hrsg.). (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Waxmann.
- Jeuk, S. (2008). *Sprachstandsfeststellung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf eine Aufnahme in eine Vorbereitungsklasse an der Grundschule*.
- Jeuk, S. (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen - Diagnose - Förderung* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen - Diagnostik - Förderung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Jungkamp, B., & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.). (2016). *Flucht und Schule: Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Karakayali, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., Heller, M., & Güleriyüz, T. (2017). *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen*.
- Kinderrechtskonvention. (2019). <https://www.kinderrechtskonvention.info/recht-auf-bildung-recht-auf-schule-3620/>
- Klein, W. (1999). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein/Ts.
- Knapp, W. (2010). Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (2. korrigierte und überarbeitete Aufl, S. 133–148). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Krüger-Potratz, M. (2001). *Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente*. (= *interkulturelle Studien, iks 34*).
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Auflage). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lamnek, S., & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Lange, I., & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung*. Waxmann.
- Limbard, C., & Stanat, P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl, S. 257–307). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). Oldenbourg Verlag.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Beltz Verlag.
- Mecheril, P., & Castro Varela, M. do M. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Beltz Verlag.
- Meyen, M., Löblich, M., Pfaff-Rüdiger, S., & Riesmeyer, C. (Hrsg.). (2011). *Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung* (1. Aufl). VS Verl. für Sozialwiss.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1). <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Niebert, K., & Gropengießer, H. (2014). Leitfadengestützte Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_10

- Niedrig, H. (2011). Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 88–106). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 – Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*.
- OECD. (2019). <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-results-austria-DEU.pdf>
- PULS24. (2019, November 4). *Bilanz: Ein Jahr Deutschförderklassen* [PULS24]. <https://www.puls4.com/Puls24/videos/HIGHLIGHTS/Bilanz-Ein-Jahr-Deutsch-Foerderklassen>
- Reich, H. (2010). Sprachstandserhebung, ein- und mehrsprachig. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*.
- Reich, H. H., & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*.
- Reichert, J. (2017). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 27–35). UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Riesmeyer, C. (2011). Das Leitfadeninterview. Königsweg der qualitativen Journalismusforschung? In O. Jandura, T. Quandt, & J. Vogelgesang (Hrsg.), *Methoden der Journalismusforschung* (1. Aufl.). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röhner, C., & Hövelbrinks, B. (Hrsg.). (2013). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Beltz Juventa.

- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. De Gruyter.
<http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4749654>
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 33–45). Ferdinand Schöningh.
- Schmölzer-Eibinger, S., Akbulut, M., & Bushati, B. (2019). *Mit Sprache Grenzen überwinden Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Waxmann Verlag GmbH.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M., & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS)*. BMBF.
- § 8h SchOG Deutschförderklassen und Deutschförderkurse, (2019).
<https://www.jusline.at/gesetz/schog/paragraf/8h>
- Scholl, A. (2016). Die Logik qualitativer Methoden in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 17–32). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-01656-2_2
- Siems, M. (2013). *Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa.
- Suchań, B., Höller, I., & Wallner-Paschon, C. (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. <https://doi.org/10.17888/PISA2018-EB>
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Springer VS.

- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2., überarbeitete Auflage). Francke.
- Turecek, M. (2015). *Die „Anderen“ im Klassenzimmer: Othering im Kontext von DaZ in der Lehrer/innenbildung. Scenario*(1).
- UNICEF. (2019). <https://unicef.at/kinderrechte-oesterreich/kinderrechte/>
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Brune forth, U., Schreiner, C., Bundesinstitut, bifie, & Leykam Buchverlagsges. m.b.H. Nfg. et Co. KG. (2017). *PIRLS 2016: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule : erste Ergebnisse*.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2 Überblick über das neue Modell der Deutschförderung für außerordentliche Schüler*innen (BMBWF, 2019, S. 7)	46
Abbildung 3 Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen Kuckartz (2018), S.45	58
Abbildung 4: Kategoriendefinition Kuckartz (2018), S.40	59

Anhang

Transkriptionen

I: So, danke erstmal für deine Teilnahme. Du hast mir bereits gesagt, du arbeitest als Lehrerin einer Volksschule. Ich würd gern von dir wissen, wie dein beruflicher Werdegang war. Was hast du für eine Ausbildung gemacht?

LK1: Also, ich hab maturiert, anschließend die PH gemacht für 3 Jahre, das Bachelor-Studium und anschließend bin ich dann auf die Germanistik auf der Uni Wien gegangen und hab dort den Master in DaF/DaZ gemacht und hab dann anschließend begonnen zu arbeiten.

I: Mmh. Danke. Was waren denn deine Beweggründe im DaF/DaZ-Bereich zu spezialisieren und zu arbeiten? Vor allem weil du ja den Master eben nach der VS noch begonnen hast.

LK1: ähm ich wollt immer in Wien arbeiten und da in Wien in den Pflichtschulen der Migrationshintergrund hoch sein kann, hab ich mir überlegt, das wär eine Möglichkeit diesen Master zu machen, um vielleicht die Job-Chancen zu steigern, dass man bald in die Arbeitswelt einsteigen kann, Zusatzqualifikationen hat, usw. / Jo, ich hab mir gedacht, dass es relativ notwendig ist, sich weiterzubilden, weil eben das Klientel relativ vielfältig ist, sprachlich vielfältig ist und deswegen eine Zusatzbildung dahingehend sicher von Vorteil ist.

I: Hast du während der VS-Ausbildung schon Interesse an DaF/DaZ gehabt?

LK1: Ja, es war im 5. oder 6. Semester ein Seminar dahingehend und da ist das Interesse dann entwickelt worden.

I: Und seit wann unterrichtest du jetzt generell?

LK1: Seit 2015.

I: Und seit wann im DaZ-Bereich?

LK1: Seit 2015 haha.

I: Ok, also du bist dann wirklich gleich so eingestiegen.

LK1: Genau.

I: Hast du davor eigentlich schon Erfahrungen gesammelt in dem Bereich, also Nachhilfe oder VHS, etc.?

LK1: Während der PH Zeit hast du ja gekoppelten Unterricht mit Lehrveranstaltungen, dh du hast da Praktikum und bei diesem Praktikum wars aber so / da war die Gruppe aber nicht so vielfältig, deswegen hatte ich nur 2 Kinder mit Migrationshintergrund. Also da hab ich nicht wirklich Erfahrung gesammelt, die wurden auch hier geboren. Also kein Vergleich zu dieser heterogenen Gruppe jetzt.

I: Mmh.

LK1: und während des DaF/DaZ-Studiums war ich / hab ich unterrichtet an einer Sprachschule am **** und ich hab ein Praktikum gemacht in Tschechien an einer HAK. Das war im Zuge eines Seminars.

I: Als du erfahren hast, dass die Regierung jetzt eine DFK plant, wie war deine erste Reaktion?

LK1: Wann ist das offiziell geworden? Es war doch / es ist im Raum gestanden / es ist ja nicht wirklich fixiert gewesen. Und ich hab davon erfahren, im April 2018.

I: Genau. Da ist das dann eigentlich relativ konkret geworden.

LK1: Also im April 2018 bin ich von meiner Frau Direktor in die Kanzlei gerufen worden und ab Sept 2018 gibt es eine DFK bei uns ab der Schule und die Regierung möchte das einführen und du wirst sie machen. Und ich hab im Prinzip dann gesagt okay, und sie meinte, du bist die einzige mit Zusatzqualifikation und deswegen bist du die Nummer 1, die einzige mit dieser Ausbildung.

I: Bist du nach wie vor die einzige?

LK1: Ja, nach wir vor. Obwohl das Team sehr gemischt ist. Es hat halt sonst keiner Ambitionen das auch zu machen. Und ja, sie hat eben gemeint, ich werd das machen im September und ich hab das im April erfahren.

I: Und wie war da deine Reaktion so?

LK1: Mmh, ich hab mir gedacht, es ist ein neues Projekt, es ist eine Idee, es ist ein Versuch. Aber ich hab mir darunter noch nix vorstellen können. Es hat ja niemand was gewusst. Es hat bis dorthin ja nicht wirklich Richtlinien gegeben, die hats ja auch länger nicht gegeben, auch wie das dann schon angefangen hat. Aber ich hab mir halt gedacht, es ist ein Versuch und ich probiers.

I: Hast du dann das Gefühl die Bildungspolitik schränkt dich ein in deinem Alltag als Lehrer?

LK1: Nein, hatte ich nicht.

I: Beschäftigst du dich sonst viel mit der Bildungspolitik?

LK1: Ich hör schon zu was gewisse Menschen von sich geben, die Meinungen darüber haben, die auch Anknüpfungspunkte zu Bildung in Österreich haben oder auch nicht. Schon, ja.

I: Ja, vor allem wenn man dann selbst da unterrichtet, dann will man sich ja auch mehr damit auseinandersetzen...?!

LK1: Mmh, ja ich find das alles, wies in diese Richtung geht, ganz der Realität entsprechend, wies eigentlich diskutiert oder in der Zeitung steht oder in ZIB Interviews wiedergegeben wird.

I: Also wie war deine Reaktion als du erfahren hast, dass du nun in einer DFK bist?

LK1: Positiv. Ich hab mich gefreut. Ich hab ja schon 2014 als Sprachförderlehrerin gearbeitet, aber eben nur in kleinen Gruppen und nicht in dem Ausmaß wie ichs jetzt mache. Und halt keine eigene Klasse.

I: Und wann hast du dann eigentlich erfahren, wie diese DFK ablaufen sollen? Wie groß die Gruppen sind, wieviele Wochenstunden, usw?

LK1: Also die Wochenstunden standen schon im April fest. Wir hatten aber keine Testinstrumente, wir hatten kein Unterrichtsmaterial ähm und wir hatten auch keinen Lehrplan oder Unterrichtswege, die wir folgen hätten sollen und die haben wir uns dann oder ich mir, selbst, aufgrund von Erfahrung die ich als Sprachlehrerin hatte, oder mithilfe von Kollegen oder Literatur oder Unterrichtsentwürfen, selbst angeeignet und umgesetzt dann. Bis halt dann dieser vorübergehende Lehrplan gekommen ist. Oder vom Sprachförderzentrum Einladungen zu Fortbildungen gewesen sind.

I: Wann ist das dann gekommen?

LK1: Die waren eh schon September Oktober vor zwei Jahren. Die waren laufend.

I: Also habts ihr dann Fortbildungen und so gemacht?

LK1: Ja, genau, genau. Die waren auch verpflichtend.

I: Ah, das wusst ich gar nicht. Und wie viele?

LK1: Hmm, es war so eine Startfortbildung für alle DFK-Lehrer in Wien. Und die war, mit vielen Unterlagen, Unterrichtsbeispielen, Hilfen, usw. Und sie haben eben gesagt, es gibt verschiedene Fortbildungen, die man auch besuchen kann und das mach ich auch immer im Sprachförderzentrum

I: Und das ist immer noch?

LK1: Mmh.

I: Und ihr werdet da immer noch unterstützt?

LK1: Genau.

I: Ok, auf das gehen wir dann eh noch genauer ein... ähm / und du unterrichtest eben seit 1,5 Jahren in einer DFK?

LK1: Genau.

I: Welche Formen der Heterogenität hast du in deiner DFK?

LK1: Ich hab begonnen im September mit 17 Kindern und von diesen 17 Kindern waren mmmh ungefähr 2/3 Mädchen, 1/3 Buben und von der Herkunft gemischt. Komplett gemischt. Also es sind arabische, türkische, viel bulgarische...

I: und alle zugezogen?

LK1: Ja, alle zugezogen bzw. seit 2 Jahren auch in Österreich. Wobei es auch letztes Jahr Ausnahmen geben hatt, dass zb auch zwei Kinder in der Klasse gelandet sind, die in Österreich geboren wurden. Die haben 1 Jahr einen fremdsprachigen Kindergarten besucht, also das verpflichtende Kindergartenjahr und dann aber nicht bei der Schuleinschreibung den Test positiv bestanden haben. Und die sind dann bei mir gelandet.

I: Wie waren dann da eigentlich trotzdem die Sprachunterschiede? Waren die recht hoch?

LK1: Mmh nein, die sind vom Niveau her alle recht gleich in der Klasse.

I: Sie sind ja auch alle relativ zum gleichen Zeitpunkt gekommen?

LK1: Ja, mmh. Außer die zwei, die hier geboren wurden, aber die waren auch gleich. Du hast trotzdem beginnen müssen mit....Schulsachen erklären, Farben erlernen...

I: In welchem Alter waren die?

LK1: also ich hab die kleinen, weil wir haben zwei DFK. Ich hab Kinder zwischen 6 und 9, also 1. und 2. Klasse ca.

I: Ah und die sind dann alle bei dir? Also die 6- und 9-jährigen?

LK1: Ja, genau.

I: Ist das schwierig?

LK1: Nein.

I: Kommen die also gut miteinander aus?

LK1: Ja, weil ich weiß, dass es auch Mehrstufenklassen gibt und da hast du auch Kinder zwischen 6 und 11 und es ist im Prinzip vom Alter her ähnlich wie in einer MSK und da hilft halt einer dem anderen oder der Kleine sieht beim Großen, wie man sich jetzt zb die Hände richtig wäscht...das ist halt so learning by doing.

I: Haha, das heißt du hast eine MSK ohne dass du offiziell eine hast.

LK1: Hahaha, ja richtig!

I: Um die reißen sich ja alle...

LK1: WAS? Nein.

I: Ja, aber die Eltern...

LK1: Ja, das schon hm (bejahend)

I: Hmmm, also wie planst du eigentlich deinen Unterricht? Du hast ja vorhin schon angesprochen du hast Unterstützung vom Sprachförderzentrum. Gibts da Fortbildungen? Seit Beginn?

LK1: Also die Fortbildungen vom Sprachförderzentrum sind immer schon für Sprachförderkurslehrer, da bin ich seit 2014 mit denen verknüpft. Aber halt seit 2018 speziell für DFK. Da haben sie separate Kurse.

I: Wie oft musst du die Fortbildungen besuchen ?

LK1: Also, ich kann sie besuchen, so oft ich will. Ich muss einen gewissen Teil machen, weil das die Bildungsdirektion vorschreibt und die besuche ich halt wann ich Zeit hab und wofür ich mich angemeldet hab. Aber diese Fortbildungen tun ja nicht meine Unterrichtsvorbereitungen beeinflussen. Die geben mir halt Tipps und Vorschläge und das setz ich dann um. Aber die sagen mir nicht, in dieser Woche mach das und in dieser das...

I: Sind das so.. Module?

LK1: Mh, nein, einfach Seminare wie auf der Uni. Ein Seminar ist zb Schwerpunkt Grammatik-Fresh-Up. Da hast du dann halt selbst so Grammatikdinge oder Sprachförderung anhand von Bilderbüchern. Da stellen sie dir halt zig Bilderbücher vor und wie du welches Buch sprachlich mit den Kindern (unv.) Kannst du also umsetzen

I: Also du bist allein in der Klasse? Da gibts kein Team-Teaching?

LK1: Ja, alle allein. DFK sind kein Team Teaching.

I: Habts ihr sonst irgendeine Unterstützung? Vielleicht von Muttersprachler*innen oder so?

LK1: Mmm, schon. Muttersprachenlehrer sind in der Schule und sind jetzt nicht fix eingeteilt bei mir im Stundenplan, aber wenn ich sie brauche, dann kommt jemand vorbei und da haben wir halt schon eigentlich alle...arabische, serbische, bosnisch-kroatisch, türkisch...und roma.

I: Ok, danke. So. Und die Eltern können die auch unterstützen? Kriegst du das mit, dass da zuhause geübt wird oder so? Oder findet alles eher in der Schule statt?

LK1: Mmh... also die, hmm...das ist schwierig. Also es gibt Eltern, die unterstützen, die lesen mit den Kindern, die sind motiviert und kommunizieren auch mit mir, wie es den Kindern geht, was sie zuhause machen können und wie sie in der Schule sind, usw. Also dadurch zeigen sie halt das Interesse und den Willen. Das heißt die sind halt fähig, dass sie auch den Kindern helfen. Dann gibts halt Eltern, die natürlich weder in der Schule waren und weder lesen noch schreiben können und das sind halt Eltern, die Analphabeten sind und wo den Kindern einfach nicht geholfen werden kann. Das ist halt natürlich schon schwierig. Da ist halt das Ziel, dass das Kind zumindest einen Willen entwickelt, was funktioniert schon ähm also soweit ich das bei mir mitbekomme, sind die Eltern schon offen und wollen, dass die Kinder eine gewisse Bildung erfahren und etwas tun. Das ist halt immer unterschiedliche Menschen und Herkünfte usw, das ist halt schwierig auch.

I: ähm und du hast gesagt, ihr habts am Anfang noch keinen Lehrplan gehabt, ihr habts keine Arbeitsmaterialien gehabt...wann habts ihr den Lehrplan dann bekommen?

LK1: Ich glaube den hats geben, hmmm, wann hats den geben. Nach einem halben Jahr?

I: Also da hast du dann schon ein halbes Jahr unterrichtet gehabt?!

LK1: Ja, ja.

I: Und Bücher, Arbeitsblätter...hast du da Materialien bekommen? Oder alles selbst erstellt?

LK1: Ähm, vom Sprachförderzentrum ähm gabs Materialien, da hab ich auch welche bekommen und wir haben auch Bücher bestellen dürfen. Wir haben ein Budget bekommen, ein gewisses. Das Sprachförderzentrum hat uns auch Wörterbücher zur Verfügung gestellt, also zweisprachige, Bildwörterbücher auch, arabische, tschetschenische, usw...ich habs da eh stehen. Sonst hab ich eben probiert, weil ich eben begonnen hab letztes Jahr im ersten Jahr mit 1. und 2. Klasse und kompletten Neulingen, hab ich mich probiert, am Lehrplan der 1. Klasse auch zu orientieren. Das heißt, dass schon schulstufenbezogen von mir auch unterrichtet wird, dass halt da der Übergang von mir in die RK ähm nicht so ein riesiger Hüpfen wird, dass der eigentlich gleitend passiert ohne eigentlich eine riesengroße Stufe machen zu müssen. Das heißt, ich hab mich am Lehrplan der 1. Klasse orientiert, Unterrichtsfach D und M. Hab das eigentlich jetzt nicht so als fehlend wahrgenommen, dass der Lehrplan der DFK nicht vorhanden war, sondern als Möglichkeit zu probieren, zu finden, zu finden, was auch immer.

I: Ja, du hattest ja auch schon viel Erfahrung...

LK1: Ja, naja, ich weiß nicht wies für andere ist. Für mich war es nicht so, um Gottes Willen, was tu ich...

I: Hast du dich mit der anderen Lehrerin zusammengesprochen?

LK1: Mit ähm / letztes Jahr hats nur eine geben, also mich. Heuer gibts zwei, aber die Kommunikation sowohl heuer mit mir und dem Kollegen, der die 2. Klasse hat als auch mit den Lehrern, die die Kinder zu mir schicken, ist die Kommunikation sehr gut. Wir gleichen uns ab, wer wo, welchen Stoff macht, welche Schwerpunkte gesetzt werden in dem Monat, also da findet schon, Konversation und Team Meetings statt.

I: Mhm. Sehr gut. Also es gab ja Bedenken bzgl der Separierung, also, dass die Kinder ja dann ausgeschlossen werden von der RK und so...wie ist das in der Praxis?

LK1: ähm also bist dato hab ich kein einziges Mal mitbekommen, dass ein Kind ähm sich ausgegrenzt fühlt in der RK, von der es zu mir kommt und dann wieder zurückgeht. Die Kinder sind von 8-11 bei mir und dann gehen sie zurück in die RK. Nach 11 haben sie dann in der RK mit dem Klassenvorstand die Nebenfächer, Turnen, Werken, Musik....was gibts denn noch? Zeichnen. Die Nebenfächer.

I: Hmm, ja gut, sonst hat man ja in der VS ja nicht so viel, da hat man ja Gesamtunterricht sonst.

LK1: Ja, Sachunterricht haben sie noch.

I: Und kommen sie da mit?

LK1: ja, ohja, das funktioniert schon. Und wenn nicht, dann mach ich das. Wenn mir die Kollegin zb sagt, sie macht nächste Woche die Frühlingsblumen, dann bind ich das auch in meinen Sprachunterricht ein.

I: Wieviel Stunden verbringen die Kinder dann eig noch in der RK?

LK1: ähm um die 7. Und bei mir eben 15. / also ausgegrenzt. Nochmal zur Ausgrenzung. Also ich hab keine Erfahrung gemacht, dass sie sich ausgegrenzt fühlen würden, aber wahrscheinlich ist das bei uns in der Schule so, weil wir eine relativ große Fluktuation haben, dh viele Kinder gehen, viele neue kommen, dh...

I: Wieso?

LK1: Mmh, die ziehen halt um. Wir haben einen relativ hohen Migrationsanteil, 86% sind nicht-deutschsprachige Kinder und die ziehen halt dann um, weil sie eine größere Wohnung bekommen, ein Baby bekommen und so weiter.

I: ahh ok.

LK1: Und wir haben auch sehr viele Lehrpersonen, dh deswegen sind die Kinder da auch relativ flexibel.

I: Und wahrscheinlich auch, weil es bei euch sehr gut geregelt ist und organisiert ist.

LK1: Ja, es sagt weder jemand in der RK, wieso geht der weg, noch wieso kommt der jetzt und das Kind sagt auch nicht, wieso muss ich jetzt gehen.

I: Und die reden auch alle miteinander?

LK1: Ja, ganz normal. Funktioniert gut.

I: Also meine ursprüngliche Frage wär ja auch, wie das dann so ist mit den anderen Gegenständen. In der VS ist das ja aber ein bisschen anders als in der NMS, du hast gesagt, du machst ja zb auch Mathematik mit ihnen?

LK1: Ja, mach ich.

I: Und sonst haben sie halt Gesamtunterricht?

LK1: Ja, genau.

I: Hmm, ja, dann ist das in der VS eben echt ganz anders. In der NMS haben sie halt dann schon ein Defizit in Mathematik zb, wenn die Schüler*innen das semesterlang nicht haben... da hängt man dann wohl schon sehr hinten nach. Ich glaube in der VS ist das viel leichter zum Ausgleichen, oder?

LK1: Ich weiß nicht, aber ich glaub es ist relativ schwierig. Wenn ein Kind von Ägypten kommt und das war in einer offenen Schule und das ist jetzt in der 4. und wurde sprachlich gefördert, ist aber in Mathematik auf der Stufe eines Erstklasslers, was wir jetzt in der Schule halt haben, musst du halt einen Erstklasserstoff unterrichte. D.h., wenn es jetzt nächstes Jahr in die NMS geht / du musst dort anknüpfen, wo das Kind steht. Egal, ob jetzt NMS oder VS.

I: Also du hast ja auch sehr gemischte Kinder? Wenn du jetzt zb ein Kind hattest, das 9 Jahre alt ist, und das schon Mathematik hatte und im Vergleich dazu einen 6-Jährigen...wie machst du das dann? Hast du den gleichen Stoff?

LK1: hm (verneinend) Mehrstufenklasse.

I: Ja...

LK1: Das ist der Punkt. Du hast halt im Deutschen / da sind sie relativ homogen von den Sprachkenntnissen her ähm und ähm auf der Mathematikebene muss halt schon differenziert werden und individualisiert. Aber das sollte auch in RK der Fall sein.

I: Gibst du ihnen dann Lernblätter? Gehst du einzeln zu ihnen hin? Wie machst du das?

LK1: Ich probier die Gruppe in Lerngruppen zu teilen und wenn ich jetzt drei Lerngruppen habe, dann machen 2 Lerngruppen Arbeitsblätter und bei der dritten Lerngruppe mach ich die Erarbeitung von etwas und bin halt dann dort. Wenn die dann fertig sind, dann wechsele ich. Also ich geh halt so im Kreis wie im Stationenbetrieb. Die Kinder lernen dadurch auch, sich selbst zu beschäftigen und leise zu arbeiten.

I: Wenn die fertig sind, helfen die Älteren dann den Jüngeren?

LK1: Nein, dann gibts freie Arbeitsblätter. Da gibts die freie Arbeitsstation, da dürfen sie aussuchen Mathe oder Zeichnen oder Puzzlen...die müssen halt kurz warten.

I: Und wie hat die Deutschförderung vorher ausgesehen bei dir?

LK1: ähm integrativ in den Klassen, wo ich dann bei zwei-drei Kindern daneben gesessen bin.

I: Das war halt dann quasi Team Teaching?

LK1: Genau. Ich war dann genau für diese Kinder halt zuständig. Oder wenns geheißen hat, sie haben die Erarbeitung nicht verstanden, dann sind wir kurz rausgegangen und haben das dort besprochen.

I: Aber du warst immer fix mit der Klassenlehrerin dabei?

LK1: Genau, ich war immer zugeteilt.

I: Hast du das eigentlich besser gefunden?

LK1: mmmmmmmmmh.... ähm ähm also wenn ich jetzt die Wahl hätte nächstes Semester zu wählen, ob ich das alte Modell will oder die DFK, dann würd ich die DFK bevorzugen, weil ich einfach selbstständig arbeiten kann in einer kleineren Gruppe, in meiner eigenen Klasse, weil ich hab ja einen eigenen Klassenraum; eigenes Tempo und ja. Du nicht am Gang sitzen musst mit zwei Kindern und ihnen das erklären musst. Wir haben halt den Luxus in der Schule, dass wir wirklich zwei eigene DFK haben mit 40qm2 und das ist halt ein Wahnsinn. Das ist nicht in allen Schulen so.

I: Wieviele Kinder waren vorher in der Klasse?

LK1: Naja, wenn du dich um 2 Kinder kümmerst, dann sind halt nebenbei noch 24 Kinder...der Lärmpegel ist halt dementsprechend höher und wenn du am Gang bist, läuft halt auch dauernd jemand vorbei, aber du kümmerst dich halt um weniger Kinder. Aber es ist halt einfach nicht so...konstant, wie in einer DFK.

I: Aber da waren die Kinder dann immer gemeinsam? Die waren nicht getrennt, nur wenn du dich zb zum Lernen mit ihnen am Gang gesetzt hast?

LK1: Ja.

I: Und das war nur in Deutsch oder immer?

LK1: Ja, überall. Mathematik ist ja auch sehr sprachlastig.

I: Aber bei dir ist es jetzt also eher so daran gelegen, dass du dich mit wem anderen zusammensprechen musstest und nicht deine eigene Klasse hattest? Weil sonst klingt es ja eigentlich für mich auch ganz gut, wenn ich mich wirklich gezielt nur im 2 Schüler kümmern kann.

LK1: Ja, du hast aber nicht die 15h zb.

I: Aso, ich dachte du warst immer dabei?

LK1: Nein, du gehst halt 1h in die Klasse und kümmerst dich eine Stunde um den. Dann gehst in die nächste Stunde in die andere Klasse um kümmerst dich um den nächsten...

I: Achsoooo, ich dachte du warst die ganze Zeit in einer fixen Klasse.

LK1: Neiiin, das wär ja Luxus. Du hüpfst von Klasse zu Klasse.

I: Dh du hattest ja auch sehr viele Klassen.

LK1: Ja. Und du reißt halt das Kind raus für eine Stunde, dann gehts wieder rein, dann gehst du wieder in die 1. Klasse, dann nimmst den raus, dann gibst ihn wieder rein, usw... es ist halt ein anderes Modell von Sprachförderung. Nicht schlecht, also ja, auch gut, aber /

I: Wie lang bleiben die Kinder dann bei dir so im Durchschnitt? (MIKA-D Testung)

LK1: Ja, also diese Testung ist vorm Halbjahreszeugnis gewesen und im Mai nochmal. Wir haben sie jetzt auch wieder getestet und von meinen 17 Kindern sind 8 zurückgegangen in die RK, dh 8 haben diesen Test bestanden.

I: Dh du hast jetzt eigentlich viel weniger Kinder...

LK1: Ja, 9. Noch. Aber es kommen immer wieder welche dazu. Laufend.

I: Dh, du hast eh im Durchschnitt relativ konstant um die 15 Kinder?

LK1: Ja, im Durchschnitt, ja.

I: Ja... vor welchen Herausforderungen stehst du? Kann alles mögliche sein.

LK1: Es wird jetzt wsl langweilig sein für dich, aber...jeder Unterrichtsalltag und Tag ist eine Herausforderung. Im Prinzip jetzt als Erschwernis oder als problematisch seh ich es nicht. Ich denk mir nicht, ich bin hilflos und weiß nicht, wie das ganze

funktioniert, weil ich eben der Meinung bin, dass das Modell gut funktioniert in meiner Schule und wie ich es halt auch mache. Das größere Problem eben in der Schule, sei es jetzt DFK oder RK, ist eher das Klientel. Also, dass wir halt nicht nur schulische Probleme haben, sondern halt bei den Kindern private zuhause, familiäre, und des ist halt ein Ding, das ähm oder eine Sache, die uns halt schon den Unterrichtsalltag auch ähm erschweren.

I: Also jetzt familiäre Probleme?

LK1: Ja, Gewalt, traumatische Erlebnisse, von der Flucht, ähm häusliche Gewalt, Verwahrlosung...

I: Kriegst du das sehr mit?

LK1: Ja, wir sind ständig in Kontakt mit Sozialarbeitern, Jugendamt und Polizei.

I: Ja, also eigentlich sollte ich die Frage auch formulieren, vor welchen Herausforderungen stehen die Kinder.

LK1: Also ich bin seit sechs Jahren in dieser Schule und diesem Bezirk und die Kinder finden hier einen geschützten Raum vor, den sie zumindest von 8-13 Uhr haben, wo nichts passieren kann. Also sei es jetzt / wenn es in Richtung Mobbing geht, das wird sofort unterbunden, von den Mitschülern und den Lehrpersonen. Und dadurch, dass das Kinder sind, die aus Familien kommen, die sehr viele Geschwister haben, sind sie das auch gewohnt mit vielen zu agieren, zu reden, zu geben, zu arbeiten und ich glaub, sie fühlen sich wohl. Und wie es zuhause dann ist, will man leider oft auch gar nicht wissen, aber das sind halt eher die problematischen Sachen / weniger jetzt die schulischen, sondern eher die Neben...die Sachen, die nebenher laufen.

I: Und was meinst du, welche Chancen die DFK bringen?

LK1: Ich glaub, man muss differenzieren zwischen Stadt und Land und es ist am Land sicher anders als in der Stadt. Ich denk, dass in der Klasse, wo 20 Kinder Deutsch sprechen, dass sie da sicher mehr lernen. Meine Schule ist relativ ähm heterogen von der Herkunft her und der Vorteil ist sicher für die Kinder, dass die Gruppe kleiner ist, dass wir dezidiert Sprachunterricht mündlich machen und wir wirklich im Sitzkreis sitzen und eine Stunde durchreden, Phrasen sprechen, Reime sprechen und die Kinder das sich aneignen und das hast du in einer großen Klasse / ist es schwieriger als in einer Kleingruppe, wenn du 12 Kinder hast, 10 Kinder hast. Jedes Kind agiert 3x so viel wie in einer großen Klasse, ja, also von der Zeit, was sie sprechen, Sprechzeit her. Aber ich glaub sie sind sicher / ich kann mir schon vorstellen, dass sie mutiger werden, mehr zu sprechen, weil sie bei mir auch mehr sprechen und dann auch in der RK mehr sprechen sich trauen und ähm die Fortschritte auch gegeben sind.

I: Siehst du irgendwelche Nachteile?

LK1: An diesem Deutschklassenkonzept? Hmm, schwierig zu sagen, bei uns funktioniert es halt gut. Ich hab auch kaum negative Sachen von Kollegen gehört, aber es ist meistens so, dass wenn es gut organisiert ist, dann läuft es auch. Manche haben dann einfach keinen / ich glaub, wenn dir ein Raum zb fehlt, dann musst du halt wirklich flexibel sein, dass du das ummodellst, das kann schon schwierig sein. Aber ich kann nur von meiner Sicht aus berichten.

I: Ich glaub, es macht auch einen Unterschied, wo du eben bist...

LK1: Ja, dadurch aber dass die Gruppe so heterogen ist, müssen sie eh Deutsch sprechen, weil sie ja nicht die gleiche Erstsprache haben.

I: Kann auch sein, dass du 12 Kinder drin hast, die die selbe Sprache sprechen?

LK1: Nein, das ist sehr unwahrscheinlich.

I: Mmh.

LK1: 2015 hätt es sein können mit den arabischen Kindern, das schon, aber das ist mittlerweile / nein, nur eine Sprache, nein... mmh.

I: Ok. ähm gibst aus deiner Sicht noch Möglichkeiten zur Verbesserung?

LK1: Das Budget erhöhen.

I: Und was kann man dann damit verbessern?

LK1: Unterrichtsmaterialien verbessern.

I: Ist das Mangelware?

LK1: Ja, das ist begrenzt. Du musst schon sehr kalkulieren. ähm die Klassenvorstände geben aber ein Budget ab bzw. es wird vom Schulkontingent etwas für die DFK bestellt, aber die Kommunikation funktioniert, wenn irgendwelche Anfragen sind, das Sprachförderzentrum ist auch immer verfügbar ähm glaub es ist halt wirklich, dass man sich bewusst ist, was man

macht, wie man etwas macht und dass man einen gewissen Weg verfolgt. Unterricht und lernen der Kinder, Fortschritt der Kinder sind oft auch abhängig von der Lehrperson und ich glaub, dass halt / egal, ob du jetzt Vorgaben hast oder nicht, wenn eine Lehrperson sich dafür interessiert oder dem ganzen offen gegenüber steht, dass das funktionieren kann.

I: Mmh.

LK1: Und ich hab eigentlich auch / natürlich hats Kollegen geben, die das ganze negativ sehen. Die auch gesagt haben, sie würden das niemals machen, diese Klasse führen, das möchten sie nicht und sie sehen auch nicht Sinn und Zweck dahinter / weiß man nicht, ob sie dieses Beispiel per se nicht gut finden oder weils eben auch von türkis-blau gekommen ist, man weiß es nicht. ähm aber ich hab mich schon nicht entmutigen lassen, weil ich hab mir gedacht, laut Chefin muss ich es machen / ja, ich muss es machen / von dem her, ich hab mir gedacht, ich schau mir das an, ob es funktioniert, wie es funktioniert. Es ist ein Versuch und wenn man von vornherein sagt, es ist ein Schmarren, dann entwickelt sich kein Mensch weiter und ich glaub, wenn von 17 Kindern 8 wieder zurück gehen in die RK, was ungefähr 50% sind, ist es kein schlechter Schnitt.

I: Ja...

LK1: Das wars???

I: Ja, dann wären wir jetzt eigentlich beim Abschluss. Gibts noch etwas was du erwähnen magst?

LK1: Puh... fällt mir noch was ein. So allgemeine?

I: Ja.

LK1: Also allgemein find ich das Konzept der DFK gut, ich seh viele Vorteile darin ähm wie in allem ist es natürlich notwendig, dass kommuniziert wird, unterstützt wird, gewertschätzt wird und ähm dieser Austausch stattfindet, auch zwischen den Eltern, Lehrperson und Kindern und ja. Hast du noch was anzumerken?

I: Haha, nein, danke, du hast mir eh schon so viel beantwortet. Also danke auf jeden Fall. (Interview_LK1, Pos. 1-181)

Interview LK2:

I: Du arbeitest in einer Schule. Wie war dein beruflicher Werdegang?

LK2: als Lehrerin oder allgemein

I: was hast du studiert?

LK2: habe mit Diplomstudium Französisch und Deutsch angefangen . Dann habe ich Französisch und Geschichte gewechselt. Habe mich dann 2x an einer NMs beworben.

I: du bist umgestiegen in Bachelor und Masterstudium oder?

LK2: habe 2013 mit Diplomstudium angefangen

I wann hast du dich das 1.x beworben in einer NMS?

LK2: vor 2 Jahren

I Seitdem arbeitest du dort?

LK2: nein, da habe ich nichts bekommen und dann habe ich mich noch einmal beworben , dann habe ich wieder keine Antwort bekommen...im Februar vor 2 Jahren haben sie mich dann angerufen.

I du hast dann im September zum Unterrichten angefangen?

LK2: nein schon im Februar.

I: du bist quer eingestiegen?

LK2: Ja, ich bin ein Quereinsteiger

I: aso. Hast du davor eigentlich schon Erfahrung gehabt im DAZ Bereich?

LK2: im DaZ-Bereich Nachhilfe...ich habe in einem Institut gearbeitet für psychisch beeinträchtigte Jugendliche, Deutschstunden ,Nachhilfeschüler.

I: du hast erst zum Unterrichten angefangen als es die Deutschförderklassen schon gegeben hat?.

LK2: ja

I hast du dich davor eigentlich schon damit beschäftigt mit der bildungspolitischen Landschaft in Österreich, hast du das ein wenig verfolgt?

LK2: ja, ich habe im Sommersemester davor eine Arbeit in Pädagogik, wie man dem Inklusionskonflikt entgegensteuern kann“ geschrieben. Da wurden die Deutschförderklassen beschlossen.es hat damals noch keine Unterlagen gegeben.

I: das war dann also 2017

LK2: nein , 2018 wurden sie beschlossen...hab am Anfang nicht ganz verstanden wie es funktioniert, dachte es gibt Einstiegsförderung. Nicht gut , wenn Kinder in der Klasse sitzen, nichts tun und einfach nur vom Buch abschreiben.Ein Schritt in eine andere Richtung wäre notwendig, aber wie...Wie die Förderklassen funktionieren, hab ich erst verstanden wie ich drinnen gestanden bin. Das war schon ein wenig eine Herausforderung.

I: also deine Reaktion wie du gehört hast, dass die Regierung sie einführt, war erst einmal positiv.

LK2: Ja, bis ich meine Arbeit geschrieben habe ja. gut, da gibt's es eine Förderung, gute Idee

I das hab ich mir auch beim 1.x gedacht als ich es gelesen habe.

LK2: das haben sich die meisten gedacht. da ist auch noch nicht genau drinnen gestanden was das eigentlich sein soll.

LK2: als ich es dann ein wenig analysiert habe,Fachartikel verglichen habe

I: wenn man sich anfängt, sich damit zu beschäftigen, dann kommt man schnell einmal drauf,

I: hattest du das Gefühl, dasss dich die Bilungspolitik als Lehrerin einschränkt?

LK2: ja, eigentlich schon. keine Ahnung, ich bin in einer Brennpunktschule

I: sehen sich die Lehrer in einer Brennpunktschule als Lehrer? wird das vom Direktor so dargestellt?

LK2: am Dienstag war ein Beitrag im THEMA ; waren bei uns in er Schule. ist online in der Mediathek

LK2: unsere Direktorin hat schon gesagt, dass sie sich bewusst ist, dass ihre Schule zu den Brennpunktschulen gehört, ist ist recht positiv. sie versucht, dass sie mit allem positiv umgeht. ich bin mir 100%ig sicher, dass bei uns sind 2 österreichische Kinder. Wenn ich bei einem Kind zh anrufe, dann hoff ich , dass das Kind Türkisch, Serbisch oder Arabisch kann, denn da habe ich 3 Kollegen, die das auch können. In einer anderen Sprache kann ich leider nicht mit ihnen reden.

Es ist ständig/ oft Polizei da, Konflikte, Zwischenfälle

I: als , du hast dich beworben in der NMS, aber du hast ja nicht gewusst, wo du jetzt unterrichten wirst. Oder hast du dich direkt an dieser Schule beworben?

LK2: nein, habe nicht gewusst, dass es diese Schule gibt. Es ist ganz eine neue Schule, wurde neu gebaut.

I: Wie war deine Reaktion als du erfahren hast, dass du in der DFKL unterrichtest?

Du hast ja deine Arbeit geschrieben und ein halbes Jahr später hast du in so einer Schule zu unterrichten begonnen. Da hast du ja schon gewusst wie du dazu stehst.

LK2: ich habe es vergessen, oder nicht bedacht. Sie haben am Telefon gesagt, es handelt sich um Förderstunden und ob das eh ok wäre. Das wär auch ok gewesen. ich hab mir halt dann gedacht, es handelt sich um eine Nachmittagsbetreuung mit Förderkursen. so habe ich mir das vorgestellt. Ich habe mich nur für eine halbe Lehrverpflichtung beworben, deswegen hätte sich das gut ergeben. jeden Tag Nachmittag 2 Stunden Förderung , dh das wären dann 10 Stunden. das würd passen. - das sind dann 20 Stunden, passt eh, oder? (hat wsl die Direktorin gesagt). . war das halt

Deswegen habe ich nie wirklich Zeit gehabt darüber nachzudenken. Dann bin ich kurz in die DFKL hinein gegangen, und hab gemerkt, dass sie nicht deutsch können, obwohl sie schon seit September da sind.(das war im Februar)

das könnte schwierig werden.

I: eine 2. Lehrerin?

LK2: es waren im letzten Jahr 26 Kinder. Deswegen gab es dann eine Bewilligung für eine 2. Lehrerin. Wir haben dann oft mit der großen Gruppe gearbeitet oder haben sie in 2 Gruppen geteilt.

I: ihr wolltet wahrscheinlich die Gruppe nicht auseinanderreißen?

LK2: Sie waren nicht räumlich getrennt, da wir die Klassengemeinschaft nicht zerstören wollten.

Wir wollten sie nicht teilen und ihnen sagen, dass die einen die starke Gruppe und die anderen die schwache Gruppe ist. Wir wollten das Klima stärken, weil sie ja eh grundsätzlich ausgeschlossen sind. Sie sollen sich als Klasse fühlen.

I: welche Formen der Heterogenität nimmst du dann in deiner DFKL? Alter, Religion

LK2: Alter zwischen 10 und 15, 16

I: wow, das ist schon ein sehr großer Abstand

LK2: Ja und das Elternhaus... genau der Schüler, der sein Federpennal mitbringt, Wurstsemmel, der bringt auch mehr zusammen oder wenn die Eltern einmal erreichbar sind oder das Mitteilungsheft unterschreiben

Von anderen bekommt man wochenlang keine Unterschriften, die Eltern sind nicht erreichbar, nichts.

Dann habe ich welche drinnen, die seit September 18 in der DFKL sind und dann 2 bis zur MIKA Testung im September. Die sind schon weg

I: das war quasi ihr letztes Semester? Was passiert dann, wenn sie die Testung nicht schaffen?

LK2: Das gibt es nicht. Da steht drinnen, diese Möglichkeit ist vom Gesetzgeber nicht vorgesehen.

I: Wirklich? das hab ich mich schon die ganze Zeit gefragt.

LK2: das steht auf der Mika Seite bei den Möglichkeiten, ...egal, was bei der Testung herauskommt

er muss wiederholen, er bleibt dann in der Ersten

I: Ist das Bildungsniveau der Eltern sehr unterschiedlich?

LK2: eher niedrig. Es gibt einige Eltern, die eine bessere Arbeit gehabt haben

LK2: bei mir sind es 100% Ausländer, die frühestens 2018 gekommen sind.

I: ok

LK2: nicht vorher

I: Wie planst du deinen Unterricht? Du hast gesagt, dass ihr Teamteaching habt

LK2: gehabt

I: ah ja, jetzt habt ihr 2 Klassen?

LK2: Mit den 26 haben wir Teamteaching gehabt und heuer sind es nur mehr 17 Kinder und für die bin ich alleine verantwortlich.

I: Die andere Lehrerin hat jetzt kein DFKL?

LK2: die ist nicht mehr da.

I: vorher, habt ihr da den Unterricht gemeinsam geplant?

LK2: meistens haben wir uns ein Thema für die Woche ausgemacht und uns hingesetzt und haben gesagt, wir wollen dies und jenes machen

Dann haben wir jeder einmal 2 Stunden pro Tag geplant, der eine war Hauptlehrer, der andere war eher Unterstützungslehrer.

I: ich bewundere dich grad voll, du bist ja auch gerade neu eingestiegen, denn das war sicher nicht leicht.

LK2: aber das war richtig cool, da hab ich tolle Kollegin gehabt.

I: war die schon länger dabei?

LK2: Die Kollegin war vom Teach for Austria schon 2 Jahre da.

I: sie war aber auch noch relativ jung.

LK2: ja. die sind alle jung. Dadurch, dass die Schule so neu ist, haben sie lauter Junglehrer hineingesteckt.

I: ok, verstehe. ist es ein wenig chaotisch von der Planung?

LK2: die DFKL haben eigentlich ganz gut funktioniert. Wir haben echt gut zusammengearbeitet, uns unter die Arme gegriffen haben uns angerufen, gefragt, hast du was für morgen. oft auch am Sonntag um 9h abends.

I: habt ihr auch Unterstützung von außerhalb, von Muttersprachlerinnen bekommen?

LK2: es gibt eine Muttersprachlehrerin, die war letztes Jahr am Dienstag immer 4 Stunden da.

Heuer im 1.Semester nur am Montag. Jetzt ist sie aber nicht mehr bei mir, weil die hat jetzt einen Sprachförderkurs bekommen. Aber das kann man nicht als Unterstützung bezeichnen, denn die gute Frau hat Zeitung gelesen. wir haben dann immer Listen geschrieben mit Kindern um die sie sich 4 Stunden hat kümmern müssen. Wir haben ihr ein Thema gegeben und gesagt, dass sie das vorbereiten soll, weil wir doch sehr angehängt waren. Schließlich bekommt sie ja das gleiche bezahlt. Das war ein Witz.

I: bau, das ist aber schräg

LK2: ich habe ihr dann am Montag die Hälfte mitgegeben und hab gesagt tschüss, viel Spaß. Am Dienstag hab ich halt dann versucht, mit allen gemeinsam zu arbeiten.

I: also, du warst du dann eher auf dich gestellt? und jetzt bist komplett auf dich gestellt?

LK2: ja

I: Wie ist es eigentlich mit Bücher und Arbeitsblätter? Erstellst du sie selber oder bekommst du von der Schule was?

LK2: Wir haben letztes Jahr ein Buch gehabt. Das Problem ist aber, dass man es im Grunde eigentlich vergessen kann, wenn 17 verschiedene Niveaus drinnen sind.

I: Hast du wirklich so unterschiedliche Niveaus?

LK2: ganz arg .a

I: so interessant was die Leute so Unterschiedliches berichten

LK2: Also ich hab mit den 17 kein einziges Mal Frontalunterricht machen können, habe dann Wochenpläne erstellt, zum Teil ein Chaos.

I: Hast du dann eher Lerngruppen gemacht?

LK2: ja, ich habe es dann probiert mit Muttersprachenunterstützungsgruppen.

Dann habe ich nicht die gleichen Sprachen zusammengegeben, damit sie deutsch sprechen müssen

Habe Wochenplan mit Wahl und Pflichtaufgaben erstellt, alles durchbesprochen. Aber Angaben lesen in einer Fremdsprache ist halt schwierig. Offenes Lernen hängt halt ein wenig von der Motivation ab

I: Ich kann mir auch vorstellen, dass der Unterschied bei 10 und 16 jährigen dann halt auch noch recht unterschiedlich ist.

LK2: die gehen sich gegenseitig auf die Nerven Ich kann es mir irgendwie vorstellen (wegen Alter)

I: Hast du mehr Jüngere oder Ältere?

LK2: Hälfte , Hälfte .da musst du dir mal eine Turnstunde vorstellen, wo der große 16 jährige dasteht und daneben steht der kleine 10 Jährige. Es ist in allen Bereichen schwierig.

I: das heißt, Arbeitsblätter und so, das hast du dir eigentlich alles selbst erarbeitet?

LK2: ja

B da kannst dir auf die Schulter klopfen

LK2: da hab ich z.B ein Arbeitsblatt mit Obst und Gemüse und die Buchstaben von A bis Z. Während Kind A den Artikel zu Apfel herausfindet, lass ich die anderen schon Sätze schreiben. Ich muss ständig überall sein

I: Du hast ja einen Lehrplan? Früher hat es ja noch gar keinen gegeben.

LK2: letztes Jahr hat es einen gegeben, aber den konntest du nehmen oder nicht.

I: Kannst du den irgendwie nehmen, kannst du dich an den halten? Bringt er dir was?

LK2: es gibt auf der Seite vom Sprachenzentrum gibt's Themengebiete, auch Material. Dann gibt es auch noch Karten, wo verschiedene Dinge draufstehn, was man alles machen kann. Das ist ganz cool, wenn man damit arbeitet. Ernährung, Körper , solche Sachen

I: Machst du Fortbildungen bei deinem Sprachförderzentrum?

LK2: Hab ich gemacht, am Anfang.

I: Hat es dir was gebracht?

LK2: 2,3 methodische Sachen, ja, mir fehlt halt. ... Auf der Hauptuni, was hast denn da für eine Ausbildung für so etwas. ich habe keine Ausbildung für Erstsprache, keine Ausbildung mit erstkontakt mit Bildkarten

I: Ich glaube wirklich, dass da die Volksschullehramtler eine bessere Ausbildung haben, weil die halt auch den Zugang haben, wie lerne ich wem schreiben. Wie alphabetisiere ich wen

LK2: viel bessere

Bei mir sind die Montag, Dienstag in einer anderen Schule alphabetisiert worden, Mittwoch bis Freitag sitzen sie dann bei mir drinnen

I: bei euch ist das ja komplett gesplittet

LK2: Montag , Dienstag fange ich ein Thema an, Mittwoch sitzen die 2 ... da, das sind die , die am wenigsten verstehen

I: also am mo di sind die, die noch nicht lesen und schreiben können in einer anderen Schule. Wie viele sind das?

LK2: 2 jetzt

I: und die restlichen Tage sind sie wieder bei dir

LK2: wo ich aber dann schon ein Thema angefangen habe und dann bemerke, ah ihr seid ja auch da.

Hast du das festgestellt, dass sie noch nicht lesen und schreiben können. Was hast du dann gemacht?

LK2: da rufst du dort ?? an, dort gibt es einen netten Typen

I: also ist dir das schon gesagt worden, wenn sie noch nicht lesen und schreiben können, da bekommst du Unterstützung.

LK2: Ja ja

I: wir haben überhaupt keine Ausbildung drinnen. Ich hab mir das dann gedacht als ich die Interfacekurs gemacht habe. Bin zu meiner VHS Kollegin gegangen und hab sie gefragt, wie man eigentlich lesen und schreiben lernt.

LK2: hab teilweise Übungsblätter gegoogelt, hab sie dann Buchstaben ausmalen lassen. Ein Schüler malt einen Buchstaben aus, in der Zwischenzeit musste ich ja die anderen beschäftigen

I: ja du hast deine Bedenken eh schon angesprochen wegen der Separierung.

Wie ist das nun in der Praxis bei dir?

LK2: mir hat vorgestern und da war ich wirklich betroffen, eine Schülerin gesagt, jetzt ist 4. Stunde vorbei, sie haben immer 6 Stunden ,da gehen sie immer in ihre Klassen, jeder hat eine Stammklasse.

4 Stunden Deutschklasse und dann noch 2 Stunden üben.

I: bei euch schon so gehandhabt, dass sie ihre Regelklasse haben, dh bei 26 Kindern gibt das viele Regelklassen

LK2: im Durchschnitt pro Regelklasse max3.sollen gut verteilt sein.

I: im Endeffekt hast du die DFKL fast ein Regelklasse. du weißt was ich meine? Da haben sie ja eher die Klassengemeinschaft

LK2: wir haben ein Klassenzimmer gehabt mit Smartboard, das war echt cool, aber heuer sind wir in der Küche

I: waas?

LK2: wir sind im Speisesaal

I: da kannst ja deine Unterrichtsmaterialeien nirgends lassen

LK2: ich hab es probiert, sie dort zulassen

I: und die Kinder können natürlich auch ihre Sachen nirgends lassen

LK2: nein. ich war jetzt eine Woche krank, ich hab im Lehrertisch all meine Sachen eingesperrt.

Sobald dort wer kochen ist, sind alle Sachen weg. Eine Woche später ist alles weg. Da oben schaut es immer aus wie im ärgsten Schweinstall. Für die neuen passt es eh. Die Situation ist ein Wahnsinn, der Raum ist lang und schmal, hinten hallert es , außerdem ist er hinten offen

I: warum habt ihr jetzt kein eigenes Klassenzimmer?

LK2: weil wir eine 4. vierte Klasse bekommen haben und die haben das Klassenzimmer bekommen. und die DFKL kannst eh irgendwo hingeben, ist ja eh wurscht.

I: eigentlich eine Frechheit, denn die verbringen de facto mehr Zeit in der Klasse als andere.

LK2: weißt du was des Lustigste war, es gibt in jeder Klasse ein Smartboard und ICH , ich habe keines und muss aber Sprachförderung machen. Wo brauch ich denn einen PC dringender?

I: das tut mir grad richtig weh zu hören. Da spürst du diese Separierung dann soo richtig

LK2: ja, das ist halt. ihr seid in der Küche abgeschoben. Mich macht das innerlich so fertig, weil mir die Kinder so leidtun. Sie haben es schon so schwer. Ich setz mich auch nicht in der Türkei in ein Klasse, wenn ich noch nichts verstehe, da geht's dir auch nicht gut und dann sind sie auch noch so abgeschoben.

Eine Schülerin hat erzählt, sie will gar nicht in die 4c, weil dort hat sie überhaupt keine Freundinnen hat. Die anderen sagen, du kannst kein Deutsch, also was willst du eigentlich. Ich habe immer Angst gehabt, dass sie sich das vielleicht denken, aber sie sagen es sogar. Die anderen haben vielleicht das Glück, dass sie schon besser Deutsch können, aber sie kann es halt noch nicht. Sie hat die Mika Testung knapp nicht geschafft, aber sie ist trotzdem eine von den besseren

I: und wie ist das dann in der Klasse selber, also in der DFKL , wie ist da der Zusammenhalt?

LK2: es war lange schwierig, aber momentan geht es, habe dann in der kleinen Gruppe noch einmal so Teambuidingsachen gemacht. Jetzt habe ich das Gefühl, dass es ganz gut passt. ich glaube, dass sie es es gecheckt haben, dass man zu zehnt wirklich gut lernen kann, dass die Chance größer ist ,wirklich zum Reden zu kommen.

I: Über 15 Schüler in einer Klasse ist einfach wirklich zu viel.

LK2: ja , das ist zu viel, da braucht man dann eigentlich 2 Lehrer.

I: auch wenn alle Muttersprachenniveau, haben, es ist zu viel.

LK2: es ist auch die Lautstärke zu hoch

I: du kannst ja nicht überall sein.

LK2: nein, das geht nicht, man kann einfach nicht überall sein.

I: du kannst auch nicht auf alle eingehen, wenn du viele verschiedene Sprachen hast .

LK2: was extrem schwer ist, es gibt keine Vermittlungssprache. Ich kann Schülern schon Französisch lernen, wenn ich ihnen sagen kann das heißt es auf Deutsch, das heißt es auf Französisch.

Uns fehlt einfach diese Mittelsprache. Die haben selber so viele Ausgangssprachen. Ein Kind versteht etwas, die anderen 5 nicht. Dann laufe ich mit dem Handy durch und zeige das Wort jedem Kind in seiner Sprache.

I: Hast du dann auch das Gefühl gehabt, dass die Kinder besser Deutsch lernen könnten, wenn sie in einer fixen Klasse wären?

LK2: wenn sie nur in einer wären –JA. Diese DF kurse sind 6 Wochenstunden, wenn man das so einplant, dass sie nicht gerade in Mathematik was Wichtiges verpassen, dann finde ich es grundsätzlich nicht so schlecht.

die (?) sind so konzipiert, dass sie mit den Fachlehrer reden, wenn sie zB eine Erörterung in der 4. Klasse machen, dann arbeiten sie verstärkt an diesem Thema. ich kann das mit ihnen aber nicht machen, da sie ja zuerst besser Deutsch lernen müssen.

I: du sprichst einen guten Punkt an. Ist es eigentlich dann noch möglich, dass die Kinder dann nicht in anderen Gegenständen Defizite entwickeln? Wie ist das dann festgelegt? An welchen Gegenständen nehmen sie dann teil? Welche Fächer bekommen sie denn mit?

LK2: die, die zufällig in der 5. und 6. Stunde sind. Was auch immer das ist. Das kann alles sein, das können 2 Stunden Turnen sein, das kann aber auch Mathe sein, das kann alles sein, was da einfach stattfindet.

I: mmh

LK2: oder Kochen oder was auch immer. Manche haben, dadurch, dass ich auch eine Turnstunde organisiert habe, viel Turnen, andere haben nur die eine Stunde

I: Kommen die in Mathe mit?

LK2: meine Direktorin hat gesagt, wann ich der Meinung bin, dass es folgen kann, dann kann es in der Mathe stunde in die Klasse gehen. Das habe ich dann auch probiert, aber die Kinder wollen halt nicht. Ich kann ja nicht bei jedem Kind wissen, wann es Mathe hat, Ich habe es wirklich probiert und gesagt „schau du gehst bitte

I: ah ja, die sind ja in unterschiedlichen Klassen

LK2: sie hätten während meiner Stunden auch in Mathe gehen können. Sie sind halt nicht gegangen, denn sie wollten nicht. Sie wollten viel lieber in der DFKL sein.

Dass Problem ist halt, dass sie sich halt überhaupt nicht auskennen, weil ihnen so viel fehlt. Dann waren sie voll gestresst, weil sie natürlich auf Deutsch auch nichts verstanden haben. Es passt, wenn sie in der 1. Klasse sind. da sind sie in der DFKL, dann wiederholen sie die 1. Klasse. das passt dann.

I: ich glaube in der Volksschule ist alles ganz anders. Das kann man nicht vergleichen.

Weißt du wie die Deutschförderung bei euch an der Schule vorher ausgesehen hat?

LK2: nein. Ich weiß, dass eine von der Volksschule öfter in Leseförderung herübergekommen ist. Das war nur ein Jahr bevor es die DFKL gegeben hat.

I: Welche Herausforderung siehst du selbst?

LK2: grundsätzlich ist es für mich extrem schwierig, wenn ich 20 Stunden für eine Gruppe vorbereite, weil sie können sich nicht so lange konzentrieren. Es fällt mir oft einfach nichts mehr ein. Ich stehe oft da und denke mir, ich würde euch gern eine coolere Stunde machen, aber es geht nicht.

I: du musst ja auch mehrere Niveaus vorbereiten

LK2: deswegen habe ich das mit dem Wochenplan probiert, aber das selbständige Arbeiten

I: offenes Lernen nennt man das

LK2: ja genau, da ist ja die Empfehlung, dass du auf den Wochenplan aufpasst

I: ist das quasi vom Sprachförderzentrum empfohlen?

LK2: nein, das habe ich mir im Zuge meiner Masterarbeit überlegt. Es gibt ja viele Studien, die besagen, dass heterogene Lerngruppen mit offenem Lernen beschäftigt werden müssen. Es geht ja gar nicht anders. Sonst triffst einen und alle anderen schlafen. B der eine überfordert, der andere unterfordert.

LK2: Den einen ist es zu leicht, den anderen zu schwer

I: Hast du auch Probleme mit den Eltern selbst auch?

LK2: nein

I: oder kommst mit denen eigentlich gar nicht in Kontakt?

LK2: mit ihnen reden wird schwierig. Wenn ein Kollege anruft, ist es ganz ok. Bei Elterngespräche brauche ich immer einen Übersetzer.

Wenn alle Unterschriften fehlen, dann muss schon einmal Elterngespräche machen

Da bin ich dann 4-5x versetzt worden, dann musst ihnen einen RSB Brief schreiben. Eine Vernachlässigungsanzeige gibt es da. Der nächste Schritt ist dann das Jugendamt. Dann kommen die Eltern dann doch.

Das Problem ist, sie unterschreiben eh alles was im Mitteilungsheft steht, denn sie verstehen ja gar nichts.

I: dann sind oft zu Hause ganz andere Probleme. Gibt es da Vorurteile von anderen Lehrern und Lehrerinnen?

LK2: es sind im Lehrerteam 80% Lehrer, die Migrationshintergrund haben oder in 2. Generation da sind. Deswegen haben wir auch so viele Sprachen, was halt sehr gut ist.

I: aaah

LK2: der Lehrkörper ist jung, wie gesagt

I: Weißt du, ob sie die DFKL begrüßen?

LK2: das sagt keiner. Ich weiß, dass einige nicht einmal mitbekommen haben, was das genau bedeutet. Die ist da oben im Eck, bei der Küche, ICH kümmere mich drum und fertig.

Eine Kollegin hat im Dezember gemeint, was? du bist da ganz alleine drinnen.

Sie bereiten für die Kinder überhaupt nichts vor für die 5.+6. Stunde, die sitzen drinnen und schlafen.

I: so, da besteht dann auch eine Herausforderung, weil die Zusammensprache eigentlich nicht so ganz ...

LK2: die Fachlehrer sollten halt, bei uns gibt es Integrationsklassen auch, und a musst ja auch ein leichteres Material für die I Kinder erstellen. Im Grunde sollte jeder in seinem Unterricht ein differenziertes Material für die DFKLkinder machen.

I: mmhm

LK2: tut aber keiner. In der einen Woche wo die MIKA Testung war und ich die Testung gemacht habe, waren die Kinder in den Klassen und da habe ich viele whatsapp Nachrichten bekommen „was sollen die Kinder jetzt machen“. Na ja, vielleicht sollten sie am Unterricht ein wenig teilnehmen. Probier es mal

I: sonst haben sie sie einfach drinnen sitzen lassen.

LK2: ja und ignoriert. Sie hoffen, dass sie von mir eine Hausübung haben, die sie machen können, wenn nicht, sollen sie beim Fenster hinausschauen.

Sie erwarten sich, dass ich auch noch die letzten 2 Stunden vorbereit.

Die Kinder haben zu mir die volle Beziehung, ich bin wie eine Mama zu ihnen. Ich bin der einzige Mensch, der sich für sie interessiert.

I: Sie haben bei dir dann ja einen geschützten Raum.

LK2: egal, was sie brauchen, sie haben alle einen Klassenvorstand, Entschuldigungen, alles muss ich weitergeben. Wenn ein Kind einem Lehrer was sagen möchte, muss ich mitgehen, oder es ihm ausrichten, sie trauen sich zu der Lehrperson einfach auf Deutsch nichts sagen.

Wie fühlst du dich denn, wenn du da hinter im Eckerl sitzt und keiner kümmert sich um dich.

I: also das könnte man dann als einzige Chance sehen von dieser DFKL, dass sie halt eine Bezugsperson haben, zu der sie Vertrauen aufbauen, kann man das so sagen? und halt eben einen geschützten Raum haben. Das haben sie ja sonst nicht.

LK2: nein. Wie ich krank war, sind sie voll ausgezuckt. Sie haben die ganze Zeit gefragt, wann ich denn wieder komme.

am Montag, ahn bitte Frau XX, lass uns nicht alleine. Eine Besprechung am Freitag in der 1. Stunde. In der 2. Stunde sind sie gekommen und haben gefragt, wo ich denn war, was ich denn getan habe. Sie sind einfach megaabhängig.

Ich finde es halt cool, dass die von mir... bei mir ist ihnen alles wurscht.

Mit mir sprechen sie auch deutsch zB „ich habe heute 2 Stunden Turnen“. Super, dass du das auf Deutsch gesagt hast. Bei mir denken sie sich nichts, aber sonst.

I: sonst reden sie gar nicht viel.

LK2: nein.

I: sie werden gar nicht benotet in der Regelklasse, deswegen ist es den Lehrern auch wurscht.

LK2: nein

I: aber ihnen ist schon bewusst, dass die Schüler nach der Testung fix in diese Klasse kommen könnten?

LK2: ja

I: dann sollten sich die Lehrer mehr mit ihnen beschäftigen.

LK2: ja, das anderes ist halt auch, es gibt keine Bücher, die werden gar nicht mitbestellt.

I: das Budget ist auch nicht wirklich da?

LK2: schon, aber wird für DKL Kinder nicht verschwendet. In der 4. Stunde möchte das Kind vielleicht auch das Biologiebuch anschauen.

I: es könnte ja sein, dass das Kind im nächsten Semester dann in der Klasse ist.

LK2: ja, dann kann man es ja nachbestellen. Die Kollegin hat mehrmals betont, dass man das Buch nicht mitbestellen muss.

I: Wirklich?

LK2: dann braucht sich auch die Lehrerin nicht wundern, wenn die Kinder dann nur dasitzen und aus dem Fenster schauen.

I: Wahnsinn. Das ist so heftig. Da wird dir jegliche Chance irgendwie genommen.

LK2: ja. Es ist so arg. Stell dir einmal vor, ein arabisches Kind können nicht einmal die U-Bahnschilder lesen, weil es ja eine andere Schrift ist. Das ist so als würde ich arabische Zeichen sehen. Ich wüsste ja nicht einmal wo ich aussteigen soll. Es schaut ja alles gleich aus.

I: stell dir vor, du machst Urlaub in China.

LK2: eben. Selbst wenn ich es auf Google maps anschau, ich check es nicht, ob es das gleiche ist. Es schaut für mich alles gleich aus. Dann kommen sie in einen Raum in einer schule, kennen sich hinten und vorne nicht aus, sehen OG, kennen sich mit nix aus. dann müssen sie auf einmal nach der 4. Stunde, wo sie sich halbwegs akklimatisiert haben, irgendwo anders hin

I: dann haben sie vielleicht auch noch irgendwelche anderen traumatischen Erlebnisse, die wir uns nicht einmal annähernd vorstellen können

LK2: Genau. Was ich auch noch mache- ich organisiere extrem viele Lehrausgänge. Einmal zB einfach mit der Straßenbahn zum Karlsplatz fahren, sind bis zum Schottentor gefahren und haben uns den Ring angeschaut.

I: das darfst du schon?

LK2: ja, da sagt sie nichts. Lehrausgänge kann ich machen bis zum Umfallen. Ich sag immer, sie lernen mehr wenn ich ihnen Wien zeige. Sprachkontakt ist viel mehr als in der Klasse.

Außerdem 10. Bezirk Plattenbau. die glauben ja DAS ist Wien. Da würde es mir auch am Arsch gehen, wenn das das Einzige ist was ich den ganzen Tag sehe.

I: Weißt du eigentlich, wo die so wohnen?

LK2: ja, um die Schule herum. Alle in Hochhäuser. Einmal habe ich bei einem Elterngespräch mitbekommen, dass ein Kind so verhaltensauffällig war, da sie in Bosnien in einem Haus nahe beim Meer gewohnt haben. Ein Haustier hat er auch gehabt. Jetzt ist er in der Wohnung eingesperrt. Dann gibt es einen Käfig, wo du Basketball spielen kannst. Schon ziemlich heftig. Sie glauben halt, das ist Wien. Deswegen wollte ich ihnen zeigen, dass das nicht alles ist.

I: Das hat ihnen sicher gefallen?

LK2: das hat ihnen voll gefallen. War voll cool. In der Hauptuni im Buffet haben wir dann alle gejausnet, das war richtig cool. an haben wir ihnen noch einen Lesesaal und das Audimax gezeigt. Da haben sie voll geschaut.

I: es ist ja voll interessant.

LK2: dann war ich mit einer anderen Kollegin, die auch auf der Hauptuni war und dann haben wir ihnen gesagt, dass wir beide hier studiert haben. da waren sie voll erstaunt. baah, wirklich , oh mein Gott.

Es gibt ja auch viele Gratisvorstellungen, wie zB Gratiskinoabende. Sobald ich irgendwas sehe, gehen wir überall hin.

I: Wie ist das dann eigentlich bei denen, die jetzt schon 10 sind und in die Regelklasse übersteigen, die machen dann halt die NMS. Wie ist es denn bei denen, die jetzt schon so alt sind?

LK2: die müssen dann halt wirklich wiederholen bis sie ein 4. Klassenzeugnis haben.

I: also, die müssen dann die 4. Klasse so oft besuchen bis..

LK2: ja

I: Können sie dann eine Lehre gleich anfangen? Da nimmt dich wahrscheinlich keiner.

LK2: Ohne Zeugnis nimmt dich keiner.

I: Wie war das dann bei euch? Haben es die meisten geschafft?

LK2: also die von der letzten Jahr sind alle in der 4. ???

I: ist es da jetzt besser?

LK2: die, die halt schon um gestuft worden sind. Die Kollegen müssen halt differenziert benoten. Wenn einer keine Schularbeit schreiben kann, dann musst du eh du die Folie machen.

I: die haben dann aber trotzdem noch einen Deutschförderkurs?

LK2: na ja , teilweise. 6 Wochen. Wenn sie im 2. Jahr sind.

I: Wer macht dann den DFKurs?

LK2: 2 Kolleginnen von mir.

I: die machen auch nur den DFKurs?

LK2: nein, die haben auch normale Stunden und haben 6 Stunden Deutschförderkurs. Diese eine Muttersprachenlehrerin ist nur 5 Stunden bei uns in der Schule. Sie macht 5 Stunden und die andere Kollegin macht dann die eine Stunde.

I: Ich glaube, das Problem ist auch, dass den Lehrern die zB Mathematik unterrichten gar nicht bewusst ist, die wollen das Bewusstsein gar nicht entwickeln.

LK2: stimmt.

I: die , die dann Deutsch unterrichten, da ist es vielleicht noch anders.

LK2: die checken nicht, dass jede Fachsprache von Anfang an gelernt werden muss. Man muss ihnen erklären, dass man den Kindern erklären muss, was DIVIDIEREN überhaupt heißt, was das ist. Ich habe bei meiner Direktorin oft die Probleme angesprochen. Sie hat mir einen Junglehrer, der seit September in der Schule ist mit einer halben Lehrverpflichtung für 2 Stunden gegeben. Ihn hat sie aus dem Teamteaching herausgenommen hat. Er macht jetzt mit meinen Mathe. Dann haben wir uns aufgeteilt. Einmal hab ich 1.+2. mit hinausgenommen, dann 3.+4., damit er dann halt jahrgangsmäßig arbeiten kann.

I: Machst du mit ihnen auch Mathe?

LK2: nein. Ich habe mir überlegt, ob ich das tue, aber wenn sie so heterogen sind, ist ja Mathe noch schlimmer. Die einen haben ja wirklich in Serbien oder sonst wo schon Rechnen gelernt, die sind schon weiter als beim Radius einzeichnen.

I: das übersteigt dann deine Kompetenzen?

LK2: eigentlich ist ja vorgesehen, dass sie 20 Stunden nur Deutsch haben, aber das ist ja irre. Wer kann das? Wenn ich mir denke, ich war ein Monat in London als Au pair und am 1.Aband bin ich mit 6 Franzosen am Tisch. Ich war so fertig.

I: das kann ich mir vorstellen, denn zu Hause reden sie ja nicht Deutsch. Gibst du ihnen eigentlich eine Hausübung?

LK2: immer.

I: Machen sie sie auch?

LK2: Hälfte Hälfte. Aber ich habe ein System. Es gibt Plus und Minus, es gibt Konsequenzen.

5 + gibt es einen positiven Eintrag -einen Stempel- ins Mitteilungsheft, dass das Kind brav ist

10+ Hausübungsgutschein, 15 + Spiel aussuchen, das kann auch im Turnsaal sein

5 – negativer Eintrag ins Mitteilungsheft

8- Eltern anrufen

12 – Eltern zur Direktorin.

I: Passiert das oft?

LK2: ja. Es gibt da schon einige, die sammeln da jeden Tag einige Minus. Wir haben eine Liste geschrieben mit Klassenregeln. Für Schlagen gibt's 3 Minus. es interessiert mich nicht mehr, dass ich ihnen erklären muss, dass man sich nicht schlägt.

Seit wir das aufgehängt haben im 2. Semester und es liegt jemand am Tisch, sagt gleich jemand „ Frau Huber, schlafen ist Minus“. Dann muss ich es sofort eintragen.

I: Hast du die Liste transparent für alle.

LK2: ja, ich habe sie laminiert und habe eine Folienstift gekauft. Liste hängt am Fenster. Der Folienstift ist eingesperrt im Lehrertisch, damit niemand was dazu malen kann.

I: Kann man das nicht löschen?

LK2: ja, das trauen sie sich doch nicht, weil irgendwer petzt sofort. Das haben sie schon herausgefunden, dass ich dann voll grantig werde, wenn sie herumpetzen und nicht ehrlich sind. Alle haben unterschreiben müssen, dass sie verstanden haben wie die Liste funktioniert. Ich brauch ja irgendein Druckmittel. Es geht einfach nicht, wenn wir nichts machen. und jeden Freitag ist Test.

I: Jeden Freitag?

LK2: ja, über den Wochenstoff.

B ok. Das können dann verschiedene Themen sein?

LK2: genau.

I: von Grammatik über..

LK2: ja, das kann alles über den Wochenstoff sein. Ich habe zB eine Woche lang WIEN gemacht, dann möchte ich schon wissen wie der 5. Bezirk heißt. Und wenn dann das Wort „Margareten“ erkennbar war, dann hat es gepasst. Damit ich auch sehe, dass er sich auch einmal hingesetzt hat und was gelernt hat.

Oder wenn die Woche OBST und GEMÜSE dran ist, und AKKUSATIV, dann will ich, dass es am Freitag hinschreibt „ich esse EINEN Apfel“. Ich schreibe am Donnerstag den Stoff auf. Sie wissen, dass am Freitag Test ist. Oft fragen sie schon am Dienstag, ob das auch zum Test kommt.

I: das ist dann aber eher ein kurzer Test?

LK2: ja, sicher. Der dauert 5 Minuten. Außer bei den ganz Langsamen. Die lass ich halt solange schreiben wie sie wollen.

I: Also für dich bedeutet das nicht so eine lange Vorbereitung?

LK2: doch, das dauert ewig, weißt warum? weil ich lauter Bilder einfügen muss, das dauert so lange. Weil für jedes Vokabel, das ich haben möchte, muss ich ein Bild, ein Clipart suchen. Dann muss ich alles formatieren, damit das dann halbwegs passt und einen Strich daneben hinmale. Das ist furchtbar aufwendig.

I: das ginge mit der Hand schneller.

LK2: das würden sie nicht erkennen – haha. Für meine Masterarbeit habe ich auch so wöchentliche Test gemacht, zum Fertigschreiben- Verbformen etc.

I: Du machst jetzt gemischt Sprachkunde, Landeskunde?, alles Mögliche

LK2: ja. Am Freitag werden wir zB Akkusativ und Adjektive machen. wie zB. „ich lese ein blaues Buch“. Das haben wir jetzt schon so oft gemacht. Eigentlich müssen sie „der, die ,das“ mit den Endungen lernen. Aber ja, schauen wir einmal.

Dann verbessern wir den Test auch.

I: das macht ihr dann schon gemeinsam? Macht ihr das dann ALLE gemeinsam? Bekommen sie ALLE denselben Test?

LK2: nein. bei denen, die gerade gekommen sind, bin ich froh, wenn ein Wort dasteht, die anderen können schon einen ganzen Satz schreiben.

I: die, die gerade erst gekommen sind, meinst du da die Seiteneinsteigerinnen unterm Jahr auch?

LK2: auch

I: oder die, die gerade.....??gekommen sind

LK2: ja, ich glaube, die sind seit einem Monat da und dann kommen sie zu uns in die Schule. Vor 2 Wochen ist wieder ein neues Mädchen gekommen.

I: Hast du einen recht regen Wechsel?

LK2: die, die da sind, bleiben da, aber es kommen immer wieder neue dazu. Das ist schwierig, da es das Klassenklima enorm stört.

I: das kann ich mir vorstellen. Da hätte ich noch eine Frage.

Welche Möglichkeiten zur Verbesserung siehst du? oder gibt es aus deiner Sicht keine?

LK2: ...und Abschaffen wär eine Möglichkeit?

I: du kannst alles sagen, was du willst.

LK2: ich glaube, dass grundsätzlich, das wird nicht gehen, weil es budgetmäßig nicht drinnen ist, wenn man das Geld in die Hand nehmen würde und die Kinder sitzen in einer normalen Klasse mit einem Unterstützungslehrer in jeder Stunde. Der Lehrer sollte eine DAZ Ausbildung haben, wenn irgendwie möglich, oder irgendwas in diese Richtung studiert hat, dann

glaube ich, dass sie schneller lernen einfach nur wegen des Kontakts mit den anderen Schülern. Der Kontakt macht so viel aus. Die größeren haben so viel gelernt über die Ferien einfach nur, weil sie jeden Tag im Park waren. Dann hat sich so eine Freundesgruppe bei mir gebildet, das waren vier 4. Klässler, russisch, türkisch, serbisch und .. –noch irgendeine Sprache und die konnten nur deutsch miteinander reden. 3 davon sind nicht mehr bei mir, weil sie die MIKA Testung geschafft haben. Sie waren wirklich schlecht, wie sie im Juni gegangen sind.

I: wirklich? Hast du nicht gedacht, dass sie es schaffen?

LK2: dann schon, weil ich ja gemerkt habe, dass voll viel weiter gegangen ist.

I: also vorher, meine ich

LK2: Im Juni hätte ich darauf gewettet, dass zB der eine, der hat ja das ganze Jahr nicht geredet. Aber die haben sich dann irgendwie angefreundet. Einer von denen ist nämlich erst im Juni gekommen, also ganz spät. und der ist?? Der versteht alles was ich sage, aber er tut sich noch recht schwer. Ich verstehe auch alles, was er sagt, aber die Satzstellung passt halt nicht. Aber das war halt richtig cool. Wenn die geredet haben während der Stunde, dann musste es auf Deutsch sein. Deswegen auch die ganzen Ausflüge, da reden sie halt miteinander.

I: ja, ist eh klar.

LK2: deswegen glaub ich wirklich, dass es mit einem Unterstützungslehrer in der Klasse besser wäre. Sie hätten nach 2 Monate so einen Fortschritt wie nach einem Jahr bei mir.

I: Wirklich?

LK2: ja, glaube ich. Das ist meine Einschätzung von dem Ganzen. Ich glaube, wenn du dazugehören möchtest, dann hast du Motivation. Weil wenn das 3 Mädels sind, und du bist das 4. Mädchen, dann denkst du dir, es wär so cool, dazuzugehören und redest mit denen. Du probierst es viel öfter

I: ja sicher. Es will ja keiner alleine am Nachmittag sein und in der Schule auch nicht.

LK2: genau. Du sitzt halt neben irgendjemanden, dann probierst es halt einmal. So geht es am schnellsten. Wenn wir in ein anderes Land gehen, werden wir die Sprache auch relativ schnell lernen, wenn wir Anschluss haben. du willst Kontakt.

I: du warst Au pair, ich war auch Au pair

LK2: wenn du alleine irgendwo einen Sprachkurs machst, dann machst du ja am Nachmittag auch was mit den Leuten. Und wenn die auch nur diese Sprachen können....., ja wir können englisch reden, das ist halt das Blöde dran, aber ...

I: man sucht halt immer Anschluss

LK2: ich glaub halt echt, dass, wenn du nicht von Haus aus in die Küche abgeschoben wirst, und Leute in deiner Altersgruppe um dich herum hast, dass man auf jeden Fall von mehr Grundmotivation reden kann. Weil die, die quasi übergeblieben sind, die waren – also die erste Woche, keiner hat etwas geredet. Sie waren so frustriert, weil es keiner aus der Deutschklasse hinausgeschafft hat. Jetzt geht es schon wieder, weil ich glaube, dass sie mich recht mögen, weil sie halt merken, welch Mühe ich mir gebe. Ich mag sie ja auch voll gern. Sie sind halt meine Babys, irgendwie. Ich fühle mich schon für sie zuständig. Weil sonst ist ja auch keiner. Leicht ist es sicher nicht. Ich möchte nicht wissen, wie es denen wirklich geht. Es ist, glaub ich, wirklich hart.

I: voll. Hast du irgendetwas Abschließendes, was du erwähnen möchtest?

LK2: ja, nein eigentlich nicht.

I: dann sag ich einmal DANKE (Interview_LK2, Pos. 1-375)

Interview LK3:

I: Fangen wir an! Danke, dass du mir hilfst. Also du arbeitest ja als Lehrerin an einer NMS. Kannst du mir nun erzählen, wie dein Werdegang so war? Wo hast du deine Ausbildung gemacht?

LK3: Ich habe normal studiert an der Uni Wien Deutsch und Geschichte auf Lehramt. Hab schon während ich die Diplomarbeit geschrieben hab, mich schon beworben in Wien, Niederösterreich und Oberösterreich.

LK3: Hab dann bis September nix bekommen, September 2018. Und im Oktober 2018 habe ich den Anruf bekommen dass sie am Montag darauf, das war dann am Donnerstag... am Montag darauf zum Vorstellungsgespräch in eine NMS in Wien gehen soll und die Direktorin hat nach fünf Minuten gesagt, das passt, hat beim Stadtschulrat angerufen dass sie mich nimmt und am Mittwoch hab ich zum Arbeiten angefangen.

I: Aber du hast nicht gewusst...also du wusstest, dass du Deutschstunden kriegst

LK3: Na, also ich hab schon gewusst, dass ich eine Deutschförderklasse krieg. Das haben mir die vom Stadtschulrat mit dem Anruf am Donnerstag gesagt, dass es eine Deutschförderklasse wäre und ich alle 20 Stunden nehmen muss. Also ich hätte nicht sagen können, ich möchte nur zehn Stunden.

I: Eh klar, weil das sind ja in der NMS immer 20 Stunden...

I: Was waren deine Beweggründe, dass du im DaZ-Bereich arbeitest?

LK3: Eigentlich wollte ich schon normale Deutschstunden, aber es war dann auch das Finanzielle...und ich wollte vor allem auch einmal Reinkommen in die Schule, weil Deutschstunden waren so schwer zu kriegen und ich hab mir gedacht, wenn ich einfach mal drinnen bin in dem ganzen Schulrad, dann...

I: Also du wolltest jetzt nicht speziell im DaZ-Bereich arbeiten? Sondern wirklich nur einen Job haben sozusagen?

I: Also du unterrichtest jetzt also seit Oktober 2018 in den Deutschförderklassen. Hast du davor schon Erfahrung gesammelt im DaZ-Bereich?

LK3: Nein, nur in Form von Nachhilfe...also privat im DaZ-Bereich, aber nicht an einer Institution.

I: Also nicht an einer VHS oder bei Interface oder so...

LK3: Nein

I: Ok...und als du dann erfahren hast, dass du in einer DFK arbeitest, wie war dann deine erste Reaktion? Hast du noch am Telefon erfahren, oder erst beim Gespräch

LK3: Nana, also am Telefon hab ich das schon erfahren...Also meine erste Reaktion war, dass ich einmal geogoolet habe, ob ich Lehrpläne finde und welche Informationen ich bekomme. Ich wusste auch noch nichts Rechtliches über die DFK...ich wusste, dass es sie gibt, aber wie das ganz genau abläuft, wusste ich nicht. Also ich hab dann einfach mal geschaut, ob ich auf Facebook wen finde, der in DFK unterrichtet...ja, einfach von überall her im Internet mal nach Informationen gesucht, Erfahrungsberichte usw. Einfach nur, dass ich mir ein bisschen mehr vorstellen kann, was da noch so auf mich zu kommt.

I: Aber da hats ja eigentlich noch nicht wirklich viele Erfahrungsberichte gegeben, weils ja de facto erst seit September die DFK gegeben hat...

LK3: Ja, also ich hab erst im Oktober begonnen und dachte vielleicht gibts da vom September eben schon Erfahrungsberichte.

I: Andere Frage: Wieso hast du eigentlich erst im Oktober begonnen?

LK3: Dadurch, dass bei uns in Favoriten so extrem viele Schüler gab. Also es hat schon eine DFK gegeben, aber es waren über 20 Kinder und deswegen ist ein zweiter Lehrer vom Stadtschulrat gestellt und finanziert worden. Weil die Kollegin hatte keine Chance mit über 20 zu unterrichten und jetzt sind daraus eben 2 DFK gemacht worden und deswegen brauchten sie einen zweiten Lehrer

I: Wie war dann deine Reaktion? Warst du überfordert im ersten Moment?

LK3: Es war eigentlich ja, ziemlich ins kalte Wasser geschmissen. Aber ich hatte Glück mit der Kollegin, da die schon sehr erfahren war und lange im Dienst...die hat mir sehr viel geholfen am Anfang. Ich bin dann doch recht schnell reingekommen. Ich hab auch die „besseren“ Schüler bekommen, weil die Kollegin hat im VS Bereich gearbeitet und hat dann die ganzen schwachen Schüler bekommen und sich ums Alphabetisieren gekümmert. Meine konnten dann zumindest bruchstückhaft Sätze bilden und leichte Verständigung war möglich, deswegen ist es dann eigentlich ganz gut gegangen und ich hab mein eigenes System entwickelt. Ich hab viel online Übungsmaterial gesucht und hab mir dann die Sachen einfach selbst zusammengebastelt.

I: Hast du dich schon davor erst damit befasst oder erst als du erfahren hast, du bist jetzt in der DFK? Oder hast du das eben davor schon mitbekommen und dich mit DFK befasst?

LK3: Also mmmh ja, mitbekommen hab ich das schon, also, dass es das für Schüler mit zu wenigen Deutschkenntnissen geben wird. Aber jetzt die Details erst wie ich dann selbst unterrichten musste.

I: Und wie war da deine Reaktion?

LK3: Also...mmh. Ich bin ja immer noch überzeugt, dass es wenig Sinn hat in meinen Augen. Weil, wenn die mehr mit deutschsprachigen Schülern zusammen wären, dann lernen die auch schneller Deutsch. Das sieht man ja auch bei den

Kindern ...wenn die Deutsch reden müssen, dann lernen sie auch viel schneller und das bestätigen auch alle Klassenvorstände.

I: Ich glaub ja auch, dass das am Anfang ein bisschen schwammig kommuniziert worden ist und sich viele dem Ausmaß gar nicht bewusst waren...also, dass es so stark ausgrenzend ist

LK3: Ja, das ist so ausgrenzend. Das ist so in der Realität. Vor allem sie sind eigentlich in gar keiner Klassengemeinschaft, das ist ja das Schlimme. Die sind weder in der Regelklasse in einer Klassengemeinschaft, noch entsteht in der DFK eine wirkliche Klassengemeinschaft so wie man sich das vorstellt. Das heißt, die sind nirgends wirklich so im Klassenverband, so wie wir das noch aus unserer Schulzeit kennen.

I: Hast du das Gefühl, dass dich die Bildungspolitik in deinem Alltag als Lehrerin einschränkt oder beeinflusst?

LK3: Naja, es ist ja im Prinzip von der Bildungsdirektion ausgehend, dass wir diese DFK haben und ja, es schränkt schon extrem ein und wie gesagt, die Art des Unterrichtens, die da ja irgendwie vorgegeben ist, ist kein wirklicher Unterricht. Und es protestieren auch die Schüler.

I: Beschäftigst dich du jetzt mehr mit der Bildungspolitik?

LK3: Ja, wesentlich mehr als davor

I: Hast du das auch mit der Susanne Wiesinger mitbekommen?

LK3: Ja, die war sogar bei uns an der Schule. Die hab ich noch in der Schule erlebt. Die ist 1,5 Monate nach mir gegangen als ich gekommen bin. Sie hat auch bevor ich gekommen bin in der DFK ein bisschen als Unterstützung gearbeitet mit der Kollegin gemeinsam. Die ist immer wieder eingesprungen bis ich da war. Also die hatte auch einen Einblick in die DFK bei uns an der Schule, sogar noch mit der großen Gruppe von über 20 Schülern.

I: So, na gut dann gehen wir mal weiter. Welche Formen der Heterogenität erlebst du in deiner Klasse? Seis vom Alter, vom Geschlecht, Sprachniveau,...

LK3: Also ich hab da wirklich die komplette Bandbreite, also ich hab 5 oder 6 verschiedene Sprachen in meiner Gruppe. Ich hab Rumänisch, Serbisch, Bulgarisch, Arabisch, Kurdisch und Türkisch.

I: Wieviele Schüler hast du jetzt?

LK3: Ich habe jetzt momentan 15. Und es gibt eine zweite Gruppe mit 13 Schülern.

I: Aso, ja, eh deine Kollegin.

LK3: Aso, nein, die gibts nicht mehr... es gibt eine neue. Diesen September war ich mit allen alleine, da waren wir 27. Komplett alleine, bis in der letzten Septemberwoche die neue Kollegin kam.

I: Puh, und wie war das?

LK3: Es war...a wahnsinn. Es war einfach nicht zu unterrichten. Es war nur zu schauen, dass sie sich nicht gegenseitig umbringen...dass nicht das ganze Schulhaus alles mitkriegt, weil der Lärmpegel einfach enorm war.

LK3: Ja, dann hatte ich die Heterogenität ja auch vom Alter, also von 10-14/15 eigentlich alles. Jetzt hab ich mehr so 3. und 4. Klasse, also so 13-15 Jährige.

I: Und kommen die Jüngeren mit den Älteren aus?

LK3: Das geht, es ist eher von den Ländern her der Konflikt. Also eher so von der Herkunft oder von der Religion. In der Pause streitens, oder die Burschen gehen aufeinander los...

I: Aber ist das nicht eh generell in vielen Klassen so?

LK3: Ja, das schon. Aber du merkst halt, dass immer die aus verschiedenen Ländern oder Religionen aufeinander losgehen. Ja, immer mit verschiedenen kulturellen Hintergründen. Aber vielleicht mögen die sich auch einfach nicht, also ich glaub jetzt nicht, dass das in erster Linie religiös ist.

I: Und wie sind die Unterschiede von den Sprachkenntnissen?

LK3: Sie sind, obwohl wir sie ja nach Kenntnissen in zwei Gruppen geteilt haben, immer noch sehr unterschiedlich. Wobei ich jetzt keine kompletten Analphabeten habe, weil die eben bei der Kollegin sind. Aber es sind halt die Fehler sehr unterschiedlich. Also die Syrer, die sprechen zum Beispiel nicht so schlecht, aber die Groß- und Kleinschreibung funktioniert da gar nicht.

I: Aber das gibts ja im Türkischen auch nicht?

LK3: Ja, aber die haben ja auch ein ganz anderes Schriftbild.

I: Weißt du wie lang sie schon in Österreich sind?

LK3: Ja, also hm, die können maximal eineinhalb Jahre da sein, weil sie ja den ao Status nur zwei Jahre haben dürfen. Also die längsten, die ich hab, sind jetzt ca 1,5 Jahre da und die kürzesten seit Sommer.

I: Ok, mmh, die sind dann wirklich noch ganz am Anfang? Wie siehst du den Lernzuwachs?

LK3: Das kommt ganz drauf an. Die, die wollen, ja. Wo du Eltern hast, die dahinter sind, die Deutsch lernen wollen, die wissen, dass sie da eine Zukunft haben können und dafür Deutsch brauchen, die schaffen auch nach einem halben Jahr den MIKA Test. Die können das. Und die, die nicht wollen, die sind jetzt seit fast zwei Jahren da und da geht einfach nichts weiter. Die blockieren, machen daheim nichts...

I: Weißt du eigentlich über die Zustände daheim Bescheid?

LK3: Teilweise weiß ichs...teilweise kommen die Eltern auch einfach nicht in die Schule, sind nicht erreichbar. Da tun wir uns auch schwer. Also wir haben eine türkischsprachige Lehrerin an der Schule und einen islamischen Religionslehrer, der arabisch kann, die setzen wir als Dolmetscher ein für Elterngespräche und die den Kontakt aber trotzdem nicht herstellen können. Die rufen nicht zurück, ignorieren eingeschriebene Briefe, geben eine falsche Adresse an usw.

I: Was passiert dann?

LK3: Dann informieren wir das Jugendamt. Das machen dann aber die Klassenvorstände und da weiß ich dann leider nicht Bescheid. Ich muss es nur melden. Ich hab ja auch kein Klassenbuch, also, wenn die fehlen, dann muss ich das den Klassenvorständen geben, weil die alles verwalten.

I: Haben sie viele Fehlstunden?

LK3: Mmh, das ist eher bei den Älteren das Problem. Die haben dann schon viele Fehlstunden. Die trifft man dann komischerweise bei der U-Bahn Station...

I: Nochmal kurz zum Bildungsniveau der Eltern. Weißt du Bescheid, erzählen die Kinder was die Eltern arbeiten und so?

LK3: Mmh, bei einem arabischen Vater weiß ich, dass der Buchhalter war in Syrien. Der kann selbst sehr gut Deutsch mittlerweile. Seine Ausbildung ist aber in Österreich nicht anerkannt worden, jetzt er halt einen schlecht bezahlten Hilfsjob und das ist leider sehr oft so... der will arbeiten und es geht aber einfach nicht. Und sonst sind schon viele Eltern dabei, die fast keine Schulbildung hatten. Wobei die Serben und Rumänen oft gefühlt eine bessere Schulbildung hatten, weil die Eltern hier auch bessere Jobs haben

LK3: Ich glaub auch, dass die dort ein gutes Schulsystem haben. Ich bin dann mit der Zeit drauf gekommen, dass die Kinder fachlich schon sehr viel wissen, aber sie müssen die deutschen Begriffe halt erst dafür lernen. Aber wenn sie mal verstanden haben, dass das was ist, was sie in ihrer Heimat gelernt haben, dann verstehen sie das auch gleich. Und viele können auch wirklich gut Englisch. Da hatte ich letztes Jahr und heuer welche aus Serbien, die wirklich gut Englisch konnten. Ich hatte einen, der wirklich direkt nach einem halben Jahr auch den MIKA Test geschafft hat. Der hat mir immer für alle gedolmetscht in der Klasse.

I: Apropos Klasse. Wie siehts da bei euch von den Räumlichkeiten her eigentlich aus?

LK3: Also wir sind in den Informatiksälen.

I: Aber müsst ihr dann immer raus?

LK3: Na, das ist jetzt so gelöst, dass die Informatikstunden einfach immer erst ab der 5. Stunde sind. Und wir die 4 Stunden davor den Raum haben. Wie gesagt, letztes Jahr war eine Gruppe in der Bibliothek und eine im Speisesaal.

I: Ok, das heißt, da wars aber schon laut?

LK3: Ja, es ist eigentlich gegangen, nur dann ab der 4. Stunde wars halt sehr laut... und dann waren die so abgelenkt, dass wir eigentlich eh keinen Unterricht mehr machen konnten.

I: Hattet ihr da viel Platz?

LK3: Ja, der Raum war groß. Aber wir hatten keine Tafel, nur ein Flipchart.

I: Habt ihr eure Sachen wo lagern können?

LK3: Nein, dort natürlich nicht. Ich kann die Sachen ins Lehrerzimmer auf meinen Platz geben, aber naja, aufhängen können wir nichts und die Schüler können auch nichts dort lassen. Aber auch im Informatikraum ist das so. Da kannst nix aufhängen, dort lassen. Immerhin haben wir jetzt einen Beamer, dafür ist halt jetzt das Problem mit dem Platz, weil die Computer halt überall stehen. Das lenkt auch ab.

I: Gibts Aussicht, dass ihr eine Klasse bekommt?

LK3: Ja, weil die Schule übersiedelt in ein neues Gebäude, weil einfach viel zu wenig Platz ist. Da sind Räumlichkeiten geplant, wobei, ich werd eh nicht in der Schule bleiben.

I: Ja, und wie steht die Direktorin dazu? Hat sich die nicht einsetzen können, dass es einen Raum gibt?

LK3: Hm, es gibt keinen Raum. Die Schule platzt eben aus allen Nähten. Jeder Raum ist mit irgendeiner Klasse vollgestopft.

I: Es ist halt so arg, dass immer die DFK keinen Raum hat...

LK3: Naja, die hat halt den niedrigsten Stellenwert

I: Was eigentlich schlimm ist, weil grad die bräuchten einen ruhigen Raum.

LK3: Naja, aber die sind eh selbst auch nicht ruhig. Die, die nicht wollen, die bringen eh so viel Unruhe in die Klasse rein, das ist eine Katastrophe.

I: Wie planst du eigentlich deinen Unterricht?

LK3: Jetzt gibts einen Lehrplan, aber so wirklich hilfreich oder aussagekräftig ist der ja auch nicht. Ich versuche eine gute Mischung zwischen Grammatik, Wortschatzerweiterung und teilweise auch spielerisch zu finden. Ich arbeite auch sehr gern mit Arbeitsblättern, aus dem Grund, dass ich die Blätter besser steuern kann nach dem Niveau der Kinder.

I: D.h. es kriegt dann auch jeder sein eigenes Arbeitsblatt?

LK3: Ja, ich überleg mir welche Arbeitsblätter passen könnten. Weil, wenn ich was an die Tafel schreib, dann ists für die einen zu schwer, die anderen sind völlig unterfordert und für einen kleinen Teil passt es. Und jetzt hab ich mir halt angewohnt, dass ich zwei bis drei verschiedene Niveaus an Arbeitsblättern habe. Auch mit Aufträgen, die ins Heft geschrieben werden müssen usw.

LK3: Also wenn ich jetzt Wortschatzerweiterung machen und Vokabeln mach, Übungen mit dem Wörterbuch, das können alle machen. Aber grad Grammatik geht nicht für alle. Oberthema hab ich das selbe, aber innerhalb differenziere ich mit den Arbeitsblättern.

I: Hast du Bücher?

LK3: Ja, wir haben Startknopf 1. Die andere Gruppe hat Startknopf 2. Leider haben wir zu wenig Budget, dass alle zwei Bücher bekommen.

I: Ist das Buch hilfreich?

LK3: Es ist sehr leicht, aber es macht ihnen sehr viel Spaß, weil es Abwechslung reinbringt. Es sind viele verschiedene Übungen zum Ausfüllen drinnen.

I: Sprichst du dich mit der anderen Lehrerin ab? Tauscht ihr euch da zusammen?

LK3: Ja, schon...

I: Hattet du Team Teaching? Oder Unterstützung von Muttersprachenlehrer*innen?

LK3: Nein, gar nicht. Muttersprachenunterricht gibts gar nicht. Die einzige Unterstützung ist die SKG, die Time-Out-Klasse. Da werden Schüler, die sich extrem schlecht benehmen, aus der Gruppe rausgenommen werden. Die sitzen in so einem Mini-Raum, kriegen den ganzen Stoff, schreiben da auch die Schularbeiten und so.. ja, da sitzen so 5-6 Schüler drin und da werden halt alle, die sich extrem schlecht benehmen aus dem Klassenverband genommen und kriegen den Stoff von ihren Lehrern und werden betreut von einer anderen Lehrerin.

I: Und wer betreut die dann?

LK3: Das sind ganz unterschiedliche Lehrer, die halt grad Zeit haben. Die eine ist relativ alt, eine ehemalige Turnlehrerin. Dann hatten wir mal zwei Schwangere, die halt weniger Stunden hatten und klar war, dass die in Karenz gehen.

I: Und ähm da sitzen dann Schüler drin ganz zufällig, die sich schlecht benommen haben?

LK3: Ja, die sitzen dann da so für 2-3 Wochen drin, aber laut sein allein reicht jetzt nicht. Da muss schon was ärgeres vorgefallen sein. Also einer hat den Lehrer Hurensohn genannt, der eine hat dem anderen Zähne ausgeschlagen...also solche Fälle sitzen da oben.

I: Also äähm bringt sich das was?

LK3: Nein.

I: Die bräuchten doch ne ganz andere Unterstützung?

LK3: Also wir haben eh einen Psychologen und einen Sozialarbeiter in der Schule, die nehmens halt dann raus, sprechen mit denen, aber nach ein paar Wochen ist es wieder so wies vorher war.

LK3: Ja, und wenn grad keine Schüler in der SKG-Klasse sitzen, dann sind die Lehrer halt als Unterstützung zu uns gekommen.

I: Bringt sich das was?

LK3: Ja, es hilft schon...vor allem wenns ein männlicher Lehrer ist!

I: Ahh hm (bejahend). Wirklich?

LK3: Das ist so extrem der Unterschied. Ich hab das jetzt eben mitbekommen mit meinen Kollegen. Die sind nur reingekommen als Männer in die Klasse und der Unterschied war ein Wahnsinn.

I: Waren sie dann ruhiger?

LK3: Ja, viel ruhiger. Ich hab eine große Gruppe an arabisch und kurdischsprachigen Schülern und da halt die Männer sehr viel mehr Wert sind und die Männer mehr Autorität und Respekt bekommen. Die brauchen noch nichtmal was sagen. Die müssen nur als Männer reingehen und ja... ich hab jetzt auch mit einem Kollegen ausgemacht, der arbeitet öfter am Computer was in seinen Freistunden, dass er einfach bei mir hinten sitzt. Der braucht nichtmal mit unterrichten und ich hab wesentlich mehr Ruhe, wenn er hinten sitzt.

I: Also haha, du kriegst quasi insofern Unterstützung, dass ein männlicher Kollege bei dir drin sitzt.

LK3: Ja, aber das ist quasi nur unsere private Ausmachung, weils ihm wurscht ist, wo er sitzt.

I: So, dann gehen wir mal einen Punkt weiter. Also es gab ja Bedenken bzgl. der Separierung. Wie ist das nun in der Praxis? Kannst du mir berichten wie das bei euch so ist?

LK3: Ja, wie gesagt, sie sind komplett separiert. Sie gehen auf keine Ausflüge mit.

I: Warum?

LK3: Ja, oft erfahren sies einfach zu spät. Weil die Lehrer sagen das halt in der Klasse oder tragens halt ins Mitteilungsheft ein, denken aber nicht dran, dass die Kinder aus der DFK nicht da sind. Ich sag zu meinen Schülern nach der 4. Stunde, geht in eure Klasse, 2 min später stehens beim Lehrerzimmer und sagen meine Klasse ist nicht da. Heimschicken dürfen wir sie aber nicht, weil die Eltern nicht erreichbar sind, wir dürfen sie aber nicht allein heimgehen lassen, wenn die Eltern nicht wissen, dass sie früher aus haben.... usw... also es funktioniert die Kommunikation mit den Klassenvorständen einfach sehr schlecht. Dann ist natürlich auch das Finanzielle, dass die das Geld halt nicht mitbringen oder haben. Die Klassenvorstände wollen das natürlich nicht auslegen.

I: Hmm, gibts da keine Unterstützung?

LK3: Es gibt teilweise schon eine vom Elternverein, da kann man ansuchen, nur, wenn das so kurzfristig ist, geht das nicht. Das geht nur für Projektwochen, die das ganze Schuljahr über geplant werden.

I: Also auf Projektwochen dürfens eh mit?

LK3: ähm hm. Sie dürfen. Das hängt aber größtenteils von den Klassenvorständen ab. Also es gibt KV, DIE versuchen die Schüler mitzunehmen auf Ausflüge manchmal. Dann gibts halt aber die KV, die sie weder auf Ausflüge noch Projektwochen oder sonst irgendwie wohin mitnehmen.

I: Also es wird eig drauf vergessen?

LK3: Vergessen, hm, oder es wird einfach... hm, naja vielleicht habens auch Bedenken, dass es mit der Kommunikation nicht funktioniert oder so.

I: Und die Schüler*innen die du so hast, die werden dann also auf verschiedene Klassen aufgeteilt?

LK3: Genau. Also die sind dann auch in verschiedenen ersten, zweiten, dritten, ... Klassen. Je nach Alter. Die werden halt dann der Reihe nach aufgefüllt

I: und weißt du wie das ist? Gehen die dann gern in ihre Klasse?

LK3: Hm, sie werden in der Klasse, was ich mitkriege, großteils ignoriert. Sie sind / also sie sitzen oben, die Lehrer sagen machts irgendwelche Hausübungen, also halt aus der DFK, verhaltets euch ruhig...aber sie werden nicht angesprochen, sie werden nicht eingebunden in den Unterricht, sie haben oft die Bücher gar nicht aus der Regeklasse

I: Wissen die was für Unterricht statt findet? Also wird da irgendwie drauf geschaut?

LK3: Na, sie werden überhaupt nicht eingebunden.

I: Wieviele Stunden sind die denn dann in der RK?

LK3: Naja, das kommt drauf an in welcher Klasse sie sind. Aber der 5. Stunde sind sie halt dort, und wenns Nachmittagsunterricht haben, dann halt am Nachmittag auch.

I: ... ähm und das ist dann zufällig?

LK3: Ja, das ist einfach wie die Klasse Unterricht hat. Da wird überhaupt nicht drauf geschaut. Also wo wos was mitmachen können.. das ist halt ganz unterschiedlich.

I: Sport und so?

LK3: Ja, haha, das ist ja das nächste Problem. Die haben ja den Unterricht so gut gemacht, dass manche von den Kinder 4. und 5. Sport haben.

I: Aso und dann kommens in der 5. dazu?

LK3: Ja. Und das ist das Problem, dass die Klasse halt manchmal wo anders hingeht. Also, dass sie Sport an einer anderen Schule haben, im Sommer gehts oft in den Wasserpark oder raus..

I: und was machens dann?

LK3: ja, das ist die Frage. Dann muss ich das checken. Dann muss ich mit den Turnlehrern abreden, bleibts ihr im Haus oder gehts ihr wohin. Meistens ist halt dann der einfachere Weg, dass ich sag, sie sollen ab der 4. Stunde schon turnen gehen. Oder sie sind in der 5. dann in einer anderen Klassen...aber bis ich dann wieder eine Klasse für sie gefunden habe... ists normal einfacher, wenn sie ab der 4. Stunde schon turnen gehen

I: Und wollen die das dann?

LK3: ja, also das macht ihnen Spaß. Sport machen sie echt gerne.

I: Also bei euch ists ja so, dass es anscheinend komplett willkürlich ist, welchen Unterricht sie dann haben. Können die die Gegenstände überhaupt nachholen?

LK3: Nein, die müssen dann eh die Klasse wiederholen.

I: Ja, das kann ja gar nicht funktionieren, wenn du zwei Jahre in einer DFK bist...

LK3: Ja, das geht sowieso nicht. Wir haben welche, die sind zwei Jahre da, sind also das 2. Jahr in der 4., weil sie ja neben der DFK in der 4. halt mitlaufen...und sollen jetzt dann / also die werden dann ein 3. Mal die 4. machen / und haben aber Mathematik in der Form aber nie gehabt. Das heißt, die kommen einfach in der 4., machen Mathe der 4. obwohl die keinen Plan von Mathe haben.

I: Wär dann nicht besser gewesen, wenn sie in der 2. oder 3. begonnen hätten?

LK3: Natürlich wärs besser, aber das ist halt das Hauptproblem. Die können auch oft kein Englisch. Aber die werden halt in die 4. eingestuft, weils 14 sind...

LK3: aber es hat keinen Sinn, weil die haben ja echt keinen Tag Englisch gehabt in der Schule und wenn der so Status abläuft werden die ab September jetzt benotet in der 4., schreiben Englisch Schularbeiten und haben im Prinzip noch keinen Tag in ihrem Leben Englisch gehabt.

I: Wahnsinn

I: Also du machst ja wirklich nur D Unterricht? oder Machst du auch Mathe oder Englisch?

LK3: Na, Mathe mach ich ähm ähm bisschen, aber ich bin selbst nicht so das Mathetalent haha. Und was machst mit ihnen? Ich kann jetzt nicht das 4. Klassen Mathematik mit ihnen machen, 1. bin ich dafür nicht ausgebildet und bin kein Mathegenie...und 2. was mach ich mit den Erstklasslern?

I: Mmh

LK3: Das einzige, was ich schon mach, ist die Grundrechnungsarten in verschiedenen Schwierigkeitsstufen ganz einfache Textaufgaben, weil das hat mit Deutsch verbunden ist / das mach ich mit ihnen. Und wirklich..wie spricht man das aus / plus / minus..das mach ich schon. Aber soll ich jetzt den Stoff mit Geometrie machen? Haha ich hab ned mal ein Dreieck in der Klasse.

I: Und weißt du wie die Mathelehrer damit umgehen? ist denen eig bewusst, dass die auch im Mathe Unterricht eig Sprachunterricht betreiben sollten?

LK3: ich glaub, bewusst is ihnen, aber machen tun sies ned.

I: Ok. Ich glaub, das ist auch noch ein sehr großes Problem...

LK3: Mmh

I: Soo...du hast dich ja davor noch nicht mit Deutschförderung auseinandersetzen müssen...aber weißt du wie die bei euch davor ausgesehen hat?

LK3: Nein, weiß ich leider nicht.

I: Was findest du an der DFK gut?

LK3: Ehrlich gesagt, nicht will. Die, die wollen, kannst nicht fördern in dem Maß, wie sie wollen würden, weil die anderen zu viel blockieren und stören. Und die die nicht wollen profitieren von der DFK auch nicht, weil die kannst du nicht motivieren. Wenn sie nicht wollen...also ich halt von den DFK, nachdem ichs jetzt fast zwei Jahre hatte, echt nicht viel.

I: Und vor welchen Herausforderungen stehst du?

LK3: Ja, also, dass ich mit manchen halt gar nicht nicht kommunizieren kann, weil ich einfach kein arabisch kann. Nicht immer einen Dolmetscher zur Verfügung habe oder einen Muttersprachler. Ich kann intern die Kinder dolmetschen lassen. Dh, die Kinder, die ähm ein bisschen Deutsch verstehen kann ich für die ganz Schwachen dolmetschen lassen. Ich kann im äußersten Notfall Schüler aus den RK holen, die arabisch können. Ja, also das ist halt einfach mit der Kommunikation... da rennst halt nur herum in der ganzen Schule, suchst halt wen, der die und die Sprache kann... dass sie dir dolmetschen. Also halt einfach die Kommunikation ist das Hauptproblem. Weil, wenn du ihnen etwas erklären willst und keine gemeinsame Basissprache hast, ist halt ganz schwer. Wenn wir an unsren eigenen Englischunterricht denken, dann haben wir ja alle Deutsch verstanden. Wenn wir halt nicht weiterkommen sind auf Englisch, dann haben die Lehrer das halt auf Deutsch erklärt. Und dann haben wir halt durchgeblickt und das haben die halt gar nicht.

I: Und vor welchen Herausforderungen stehen die Schüler?

LK3: Ja, also in dieses Schulsystem sich integrieren zu können. Ich hab ganz viele, die einfach das System Schule in dem Sinne nicht kennen. Grad die Erstklassler zum Bsp, die waren oft noch keinen Tag in ihrem Leben in einer Schule.

I: Mmh...

LK3: Ja, der eine arabische Bursch hat mir erzählt, dass er im Kindergarten war in Syrien, dann sind die geflohen über die Türkei, waren ein paar Jahre dort

I: Haben die Türkisch gelernt?

LK3: Mmh nein. Das kommt anscheinend irgendwie auch drauf an, wo die sind, und ob die halt Kontakt zu wen haben...wobei die Schule hat außer eine gar niemand besucht in der Türkei. Ja, dann ist der in Österreich gewesen, war dann eben schon 10 und damit in der Mittelschule und hat damit keinen Tag in seinem Leben einen Schulunterricht gehabt. Bei dem war eben das größte Problem der Ablauf. Dass du 50 Minuten konzentriert arbeitest, dann Pause hast..und das es nicht so ist wie im Kindergarten, dass du während der Stunde herumlaufen kannst.

I: Weißt du wo er dann war als er in der Türkei war?

LK3: Ja, also im Lager gewesen...mit Kindern im Lager gespielt, aber halt keine Bildung in irgendeiner Weise erhalten. Er hat auch kein Türkisch gelernt. Das ganze System und die Struktur / das haben die halt gar ned. / die älteren haben das vielleicht noch eher, die waren noch in der Schule vielleicht oder so...aber denen fehlt halt wirklich oft 4-5 Jahre Schulbildung.

I: also hast du das Gefühl, die DFK kann irgendwelche Chancen bringen?

LK3: Nein, weil die, die wirklich wollen, die lernen in einer RK mit den anderen genauso Deutsch und die haben halt die Möglichkeit, dass sie in den Fächern auch mitkommen, weil sie dann eben Deutsch mit dem Fachlernen verbinden können. Und die, die glauben sie brauchen ka Deutsch, weils sowieso in irgendeinem arabischen Supermarkt arbeiten oder halt in einem türkischen Laden, die lernen in der Klasse nix und in der Deutschklasse ähm auch nix.

I: Also meinst eine integrative Förderung wär wesentlich besser?

LK3: Ja, das wär wesentlich besser.

I: Hast du sonst Ideen zur Verbesserung? Wie man das System reformieren könnte?

LK3: Ich würd die Schüler einfach in den Regeklassen lassen und einfach so am Nachmittag so Deutschförderung in Kursform anbieten. Oder eventuell verstärkt auf Hausübungshilfe setzen und auch ein bisschen lernen wie sie lernen... weil das könnens ähm auch ned, wie sie lernen...damit man ihnen das besser beibringt

I: Haha, na gut, das können aber alle brauchen

LK3: Ja, aber das wär viel sinnvoller ihnen zu lernen, wie sie am besten lernen...wie sie sich das auch ein bisschen einteilen in ihrem Tag. Und auf Leseförderung mehr Wert legt, vielleicht da Leseprojekte am Nachmittag.

I: Also fändest du so Ganztageschulen schon angebrachter in dem Fall?

LK3: In dem Fall schon.

I: Hm, das hab ich jetzt eigentlich gar nicht in meinem Fragebogen stehen, aber das kommt mir jetzt grad so während des Interviews...es geht eigentlich um viel mehr als um Deutschförderung. Es geht auch viel mehr um Kulturvermittlung

LK3: Ja, und grad für DIE. Weil die gehen nach Hause, haben dort arabisches Fernsehen, arabisches Wasinedwos, und reden zu Hause mit den Eltern ihre Sprache..die gehen raus aus der Schule und es is alles, was mit Österreich und Deutsch zu tun hat bei vielen / hat / ist im Prinzip vergessen bis sie am nächsten Tag wieder in die Schule gehen. Und ja, für die Kinder wärs halt schon gut, wenn die am Nachmittag noch betreut werden, dass sie einfach den Kontakt noch mehr haben, also zur Kultur, dass man was unternimmt oder sich was anschaut. was mit Österreich zu tun hat.

I: mmh

LK3: das wär wesentlich sinnvoller. Und ich hab mit den Klassenvorständen oder den anderen Lehrern halt gesprochen, dass die sagen, die Schüler haben wesentlich schneller größere Fortschritte gemacht wie sie noch in den normalen Regelklassen waren bevors die DFK gegeben hat.

I: Ahh wirklich?

LK3: Das sagens durch die Bank. Es sind auch viele dabei, die die Kinder auch auf die Projektwoche mitnehmen wollen, dass sind die, die auch sagen, es wär ihnen viel lieber, wenn die Kinder auch bei ihnen in der Klasse wären, weil sie von den DFK auch nix halten.

I: Also waren das jetzt nicht die Deutschlehrer, sondern quer durch die Bank?

LK3: Ja, die dich grad im Klassenzimmer treff oder so mit denen ich halt drüber red. Es gibt eigentlich keinen, der wirklich viel von den DFK hält.

I: Aber es kriegt bei euch jeder mit, dass die existieren? das hab ich nämlich von der anderen Lehrerin gehört, dass die anderen Lehrer das oft gar nicht mitbekommen.

LK3: Nana, das wissens bei uns schon alle.

I: Machst du eigentlich Ausflüge mit ihnen?

LK3: Ja, wir machen schon ein bisschen was. Heuer wars extrem schwer mit der Gruppe, weil die so extrem wenig Benehmen ghabt haben, dass mir das teilweise einfach zu gefährlich war, dass sie überhaupt ned folgen...und wenn da was passiert. Das war mir zu heikel. Aber jetzt gibts ja von den CineMagic oder so gibts so ähm ein Angebot, dass man für

Deutschkurse so gratis Kinofilme besuchen kann. Da gibts eine Liste, eh vom Sprachförderzentrum. Das ist ein super Angebot, da habens mal eine Abwechslung. Oder wir gehen hinaus, in den Zoo, so auf gemütlich. Wir haben verschiedene Museen besucht.

I: Dann machts ja eh viel

LK3: Wir bemühen uns einfach

I: Zahlt das dann die Schule?

LK3: In Museen is oft so, dass die Klassen gratis Eintritt haben. Und nachdem ich Geschichte studiert hab, kann ich halt auch viele Führungen quasi selbst machen. Und wenn ich dann eine zweite Kollegin hab, dann schaut die halt drauf, dass brav sind.

I: und das passt dann?

LK3: Hm, ja. naja. Wennst da was überlegst für sie, es wird oft ned geschätzt. Entweder sie stangeln gleich oder sie führen sich dann dort extrem auf, dann überlegst dir das gut, ob du ihnen wirklich was bieten willst.

I: Mmh

LK3: Für dich ist Dienst nach Vorschrift einfach einfacher, weil nichts passieren kann, wenn du einfach in der Schule bleibst bei denen. Da denkst dir, mach ma halt was mit ihnen und dann bereust du eigentlich. Andererseits denkst dir wieder, die wollen und die sich freuen, sie sind arm, wennst as nur schreiben und arbeiten lasst. die profitieren ja davon und wollen und fragen dann im Museum und sind interessiert. Das sind halt aber die, die draufzahlen. Aber im ganzen System Deutschklasse. Die, die wollen, die zahlen drauf.

I: Ja... Hmm.. da fällt mir noch ein, weil du vorher Sprachförderzentrum erwähnst hast. Hast du da Fortbildungen gemacht?

LK3: Ja, ich hab vor allem heuer eine gemacht, da ists wirklich um die DFK gegangen. Zuerst war da so ein Methodik (unv.) die war an 4 Tagen, da war so eine Mischung aus rechtlichen Grundlagen und welche Methoden usw. Und das war aber zu der Zeit im September, wo ich alle 27 alleine hatte und diese ganzen Spielchen, die sie da vorschlagen, hab ich dann immer gefragt, und ja, wie mach ich das mit 27? Und dann habens gesagt hihi ja, das is dann ein bisschen schwierig, weil das ist so gedacht für Gruppen von 7-8 Kinder. Ja, haha, das hilft mir aber nicht viel weiter. Und das Seminar war für mich eher hilfreich, wegen dem Rechtlichen, also wann die Zeitfenster für MIKA sind und dass man seit heuer dieses USB-DAZ machen muss.

I: Mmh

LK3: Die ist ja verpflichtend für alle Kurs und Deutschklassenkinder...das ist zum nebenbei immer wieder ankreuzen. Da musst 3 so Beobachtungsräume machen. Das hab ich aber nicht gewusst, dass du das / dass das seit heuer verpflichtend zu führen ist, das hab ich letztes Jahr noch nicht gemacht. Das hat nichtmal unsere Chefin gewusst. Das hab ich ihr dann erst gesagt, wie ich vom Seminar zurückkommen bin

I: und die anderen zwei Kollegen?

LK3: das hat niemand gewusst. dass man halt auch so Förderpläne erstellen muss, wenn jemand kontrollieren muss und so weiter.

I: mmh. wie viel sind denn bei dir jz aufgestiegen?

LK3: Bei mir sind jetzt 4 und bei der Kollegin 3. Wobei wir wieder aufgefüllt sind. Weil wenn die weg sind, dann kommen vom Stadtschulrat schon neue.

I: Und wo waren die vorher?

LK3: Ich weiß nicht / teilweise sind erst gekommen / die sind erst jetzt in die Schule eingestiegen. Aber sobald klar war, DFK hat paar Leute wegbekommen, sind die sofort aufgefüllt worden.

I: Weißt du wieviele letztes Jahr aufgestiegen sind?

LK3: 6 glaub ich...

I: von?

LK3: 25

I: Ja, dann wären wir jetzt eigentlich eh schon beim Abschluss. Gibts noch was, was du erwähnen willst?

LK3: glaub, das meiste haben wir eh gesagt. Also, ich halt nix von den DFK und ähm also ich hoffe, dass sich das wieder ändert. Dass die wieder in den RK wieder mit aufgenommen werden, also vom sozialen, vom Klassenverband her und auch vom sprachlichen wär das meines Erachtens nach besser und auch mit Kollegen, mit denen ich gesprochen hab, die schon lang im Dienst sind, die bevor die DFK gekommen sind, schon außerordentliche gehabt haben und wissen, wie das läuft / die haben alle gesagt, es ist nicht besser geworden, sondern schlechter.

I: ja, das kann ich mir auf jeden Fall vorstellen... vor allem, wenn das sogar von Kollegen kommt, die nicht mal Deutsch unterrichten

LK3: Ja, und vor allem die ist es sicher ned leichter. und sie sagen alle sie würdens lieber in die Klasse nehmen

I: und ja, die Kinder werden ja, wie du gesagt hast, auch nicht wirklich aufgenommen, wenn die die ganze Zeit nicht da sind.

LK3: und wie gesagt momentan ists so, dass sie ignoriert werden. weil selbst die, die was mit ihnen machen würden, sagen, was soll ich machen? Die kommen in der 5. Stunde und sie haben keine Bücher, sie haben keine Sachen bekommen und sie sind zb die anderen drei Deutschstunden (in der RK) nicht da. Die haben nicht einmal irgendeine Chance etwas mitzumachen, da könnens nur irgendwas zeichnen, etwas alleine schreiben lassen, weils keinen Sinn hat, dass die irgendwie mitmachen an dem Stoff. Ich mach halt ähm ein bissl Landeskunde usw, aber naja, wenn man das halt als Geographie bezeichnen will. Ich versuch das halt ein bisschen miteinzubeziehen. Aber es ist halt schwierig, wenn man vier Klassenstufen gemeinsam hat und ich in den anderen Fächern / dass ich halt wirklich zb in Geo unterrichte / natürlich weiß ich noch ein bisschen was aus der Schule, aber dass ich das jetzt wirklich unterrichte? aber sonst... grad in Mathematik für die 4. Klassler, da müsst ich mich viel mehr einlesen.

I: Ja, na gut. Dann glaub ich können wir das Interview beenden. Danke. Dann stopp ich mal die Aufnahme. (Interview_LK3, Pos. 1-220)

Interview LK4:

I: Meine einleitende Frage: Wie war dein beruflicher Werdegang? Wo hast du studiert? Welche Ausbildung hast du gemacht? Erzähl einfach.

LK 4:: Im Grunde genommen bin ich noch Studentin, habe aber schon 2 abgeschlossene Studien und bin derzeit am Fertigmachen des Lehramtsstudiums für Deutsch und Geschichte für die Sekundarstufe und habe davor transkulturelle Kommunikation und internationale Entwicklung studiert. Auch um mich jetzt weiterzubilden, habe ich den Master in DAF DAZ inskribiert, einfach weil es wichtig ist, sich auch in diesem Bereich sich weiterzubilden und da Erfahrung sammelt, um genau zu wissen wie es funktioniert. Es ist doch eine andere Herangehensweise als Germanistik

I : Das wollte ich eigentlich gleich nachfragen, was deine Motivation oder deine Beweggründe waren im DAF DAZ Bereich zu arbeiten. Hat es auch damit zu tun, dass du vielleicht mehr Jobchancen in Wien hast.

LK 4: Ja, das schon auch auf jeden Fall. Andererseits hat es auch persönliche Gründe, weil ich selbst bilingual aufgewachsen bin. Meine Muttersprache ist ungarisch, deswegen ist dann eigentlich Deutsch meine Zweitsprache, wobei ich aber immer wieder höre, dass man mir das nicht anhört. Ich bin da geboren und bin hier in den Kindergarten gegangen und habe dort mein Deutsch erworben

Es ist ganz interessant zu sehen, wie die Leute Deutsch lernen, auf welche verschiedenen Wege sie es tun. ES unterscheidet sich bei jedem. Ich kann es nicht mit meinem Deutschspracherwerb vergleichen wie zB wie Kinder jetzt in die Schule kommen, die ich dann selbst unterrichte.

I: Hast du dann im Kindergarten Deutsch gelernt oder davor schon?

LK 4: Ich habe im Kindergarten Deutsch gelernt.

I: also von 0 bis 3 Jahre nur ungarisch.

LK 4: : genau . Bis zu meinem 3. Lebensjahr habe ich eigentlich mit Deutsch keinen Kontakt gehabt. Wir haben in der Familie immer ungarisch gesprochen und sprechen auch bis heute ungarisch. Dann im Kindergarten bin ich dann in Berührung gekommen und habe es dann, laut Erzählungen, relativ schnell gelernt.

I: Kannst du dich noch dran erinnern?

LK 4: : Nicht wirklich. Was ich weiß, ist dass der Migrationsanteil wesentlich geringer war.

I: Bist du dann irgendwie gefördert worden? Im Kindergarten oder in der Volksschule?

LK 4: Ich habe Glück gehabt, weil sich meine Eltern mit einem älteren Ehepaar angefreundet haben und die Frau hat mich dann oft eingeladen, hat dann auf mich aufgepasst, weil meine Eltern berufstätig waren. Sie haben dann mit mir beschäftigt. Ich kann mich auch erinnern, dass ich so ein Vorschulbuch von ihr bekommen habe, mit Lern und Spielaufgaben. Das hat sie gemeinsam mit mir gemacht. Es ist mir auch sehr viel vorgelesen worden. Wie ich dann selbst lesen hab können, bin ich dann in der Bücherwelt versunken.

I: Und in der Volksschule, hast du dort eine spezielle Förderung gehabt?

LK 4:: Nein

I: Muttersprachenunterricht?

LK 4:: Nein. Ich war einmal bei einer Sprachchanceerhebung. Es waren noch polnische Zwillinge mit mir in der Klasse, die sind auch mitgekommen. Ich habe aber dann nicht zu diesem Sprachförderunterricht gehen müssen.

I: Ich kann mich erinnern, wir haben bei der Einschulung in der Volksschule einen Test machen müssen

LK 4:: Wahrscheinlich diese Schulreifeprüfung

I: Ja, genau. Als du in die Schule gekommen bist, hast du ja dann schon ganz normal Deutsch gekonnt?

LK 4:: Ja

I: Das ist dann ja ganz was anders, wenn du im Kindergarten schon Deutsch lernst.

LK 4: aber es gibt ja sehr viele Kinder, die nicht Deutsch lernen im Kindergarten. Einerseits vielleicht, weil sie in einen nicht Deutschsprachigen Kindergarten gehen, ich weiß gar nicht, ob es so etwas in Österreich gibt

I: Ich glaube, nur bilinguale

LK 4:: In den bilingualen ist oft der Vorteil, dass die Muttersprache der Kinder dieselbe ist und dann sprechen sie in ihrer Muttersprache und nicht Deutsch.

I: Seit wann unterrichtest du im DAZ Bereich? oder DAF DAZ Bereich?

LK 4:Ich unterrichte seit September im DAZ Bereich.

I: 2019?

LK ja, genau 2019. Ich habe zuerst in einer Sprachschule angefangen, wo ich Einzelunterricht gegeben habe. Ich habe dann Anfang Oktober einen Anruf bekommen, dass ich in einer Volksschule anfangen könnte als Deutschförderklassenlehrerin. Ich arbeite seitdem in einer Volksschule im 18. Bezirk.

I: Hast du davor schon Erfahrung gehabt beim Unterrichten, zB VHS kurse? Oder war das Unterrichten ab September eine erste Unterrichtserfahrung?

LK 4: Das war die erste Unterrichtserfahrung, also bis auf die Praktika, die wir während des Studiums machen mussten.

I: Als du erfahren hast, dass du in einer Deutschförderklasse unterrichten wirst, wie war dann deine 1. Reaktion? Du hast dich ja wahrscheinlich nur für Deutschstunden beworben. Oder?

LK 4: Ja. Das war wieder etwas komisch, ich habe mich in einer NMS als Ungarisch Lehrerin beworben. Letztendlich habe ich die Stelle als Deutschförderklassenlehrerin in einer VS im 18.Bezirk bekommen. Die Ungarischstelle war zu diesem Zeitpunkt schon vergeben.

I: Die Ungarisch Lehrerinnenstelle wäre dann als Muttersprachenlehrerin gewesen?

LK 4: Genau, Muttersprachenlehrerin .bzw. es wäre auch ein Pilotprojekt gewesen. Die VS hätte bilingualen Unterricht angeboten, es gibt jeden Tag eine Stunde Ungarisch. Die Ungarisch Lehrerin ist jeden Tag 2-3 Stunden anwesend und übersetzt auch den Kindern.

I: Die Kinder dort sind in einer Regelklasse?

LK 4: Genau. Sie sind in einer Regelklassen, haben aber AO Status. Viele, nicht alle.

I: Und wie du dann erfahren hast, dass du dann in einer Deutschförderklasse unterrichten wirst, wie war deine Reaktion?

K 4: Ich habe mich gefreut, dass ich jetzt endlich eine Stelle habe. Andererseits habe ich mir gedacht, es wird bestimmt eine große Herausforderung, weil eine VS ja etwas anderes ist als eine Sekundarstufe. Nachdem ich damit konfrontiert worden bin, dass diese Kinder noch nicht Lesen und Schreiben können, hat es die Sache noch ein bisschen erschwert. Ich habe mir gedacht, wie bringe ich jemanden Lesen und Schreiben bei, wie alphabetisiere ich jemanden. Das ist zwar jetzt nicht unbedingt meine Aufgabe, denn das macht eh die Klassenlehrerin. Aber ich trage halt auch meinen Teil dazu bei.

I: Sie sind ja mehr Stunden bei dir.

LK 4: Ja. Sie sind 15 Stunden pro Woche bei mir. Aber das Glück ist, dass der Klassenraum einen Nebenraum hat. Kinder können rübergehen. Um die Qualität des Unterrichts zu heben, haben wir der Klassenlehrerin auch gesagt, dass wir die Kinder teilen. Ich hätte sonst von 18 Kindern 12.

I: 18 Kinder sind in der Regelklasse?

LK 4: Ja, 18 sind in der Regelklasse und 12 sind in der Deutschförderklasse. einfach, damit sie weniger sind, man sie besser unterrichten kann und besser lernen kann, haben wir gesagt, wir teilen sie.

So ist eigentlich nicht jedes Kind 15 Stunden pro Woche im Deutschförderunterricht. Man merkt schon Unterschiede.

I: Auf den Unterricht kommen wir gleich zu sprechen.

Zuerst noch: Also du erfahren hast, dass die Regierung eine Deutschförderklasse plant oder einführen möchte, wie war da deine Reaktion? Du hast damals mitbekommen, hast du dich damit beschäftigt?

LK4: Ich habe es mitbekommen, es war eigentlich unausweichlich, wenn man Germanistik studiert. Es war Thema unter den Studenten und Lehrern. Großteils ist es recht negativ aufgenommen worden und ich halte es auch nicht für unbedingt sinnvoll, wenn man versucht Kindern mit einem additiven Unterricht versucht, Deutsch beizubringen. Vor allem, wenn auch die Muttersprachen ganz gleich sind. Ich habe mich dann gefragt, gut, wenn die meisten Kinder dieselbe Muttersprache haben, werden die wahrscheinlich nicht Deutsch lernen. Andererseits könnte man vielleicht auch sagen, dann werden sie sich auch gegenseitig helfen, deutsch zu lernen. Aber das ist halt fraglich. Ganz begeistert war ich davon nicht. So eine richtige Meinung darüber bilden wollte ich mir dann aber auch nicht, weil ich mir gedacht habe, ich schau mir das lieber zuerst an.

I: Hast du dann die Medien verfolgt?

LK 4: Ich habe ein bisschen nachgelesen, wie es so ist. Es sind dann aber großteils negative Meinungen herausgekommen, aber Medienberichte sind nicht immer ganz so objektiv.

I: Hast du dann das Gefühl gehabt, die Bildungspolitik schränkt die Lehrer in ihrem Alltag beim Unterrichten ein?

LK 4: Man könnte es als Einschränkung sehen, weil sie wirklich nur mehr darauf fokussiert sind, den Kindern die Sprache beizubringen. Der restliche Bildungseffekt geht dann ein wenig verloren. Andererseits ist es für die Lehrer vielleicht eine Erleichterung, Kinder zu unterrichten, die schon Deutsch sprechen.

I: Hast du dich mit der österreichischen Bildungspolitik beschäftigt? oder weil du jetzt dort unterrichtest, vielleicht?

LK 4: Ja, ich habe mich davor schon mit bilingualem Unterricht beschäftigt, weil mir das selbst gefehlt hat. Ich hätte gerne selbst ungarisch gelernt, einfach so, weil es halt meine Muttersprache ist. Das Schreiben und Lesen kann man zwar zu Hause lernen, aber es ist trotzdem nicht dasselbe.

Ich habe auch gehört, dass es im Burgenland, bilinguale Schulen gibt und hab dann auch hier in Wien beim Studieren Leute getroffen, die in solchen bilingualen Schulen gegangen sind. Da war ich schon ein wenig neidisch, weil ich das auch gerne gemacht hätte.

I: Es ist in einer Deutschförderklasse natürlich schwierig, weil so viele verschiedene Muttersprachen sind.

I: ja, und die Eltern sind auch oft nicht alphabetisiert. Bei denen bleibt selbst der Muttersprachenunterricht auch auf der Strecke.

LK 4: Genau.

I: Wie nimmst du das bei dir wahr, in der Schule?

LK 4: Ich habe eine relativ spezielle Klasse, weil bei mir alle Kinder bis auf eines, was persische Wurzeln hat, es hat die Muttersprache persisch, alle anderen haben die Muttersprache ungarisch.

I: Ist das Zufall?

LK 4: Nein, das ist gewollt. Das ist ein Pilotprojekt, dass es eine Ungarisch Klasse gibt. Dementsprechend fällt mir auch die Kommunikation mit den Eltern leicht. Dort sind die Eltern stark dahinter, dass die Kinder Deutsch lernen. Ich werde ständig gefragt, was ich ihnen noch zusätzlich empfehlen könnte, wie sie zu Hause mit den Kindern üben könnten, was sie noch alles machen könnten. Dementsprechend ist es auch bei mir ein wenig anders, weil ich die Muttersprache in den Unterricht miteinbeziehe. Ich sage nicht, du darfst jetzt nicht ungarisch sprechen, nur weil wir in der Deutschförderklasse sind. Ich schaue schon auf die Gewichtung, dass mehr Deutsch als ungarisch gesprochen wird, dass wir Deutsch mehr einfließen lassen als das Ungarische. Aber wenn es darum geht, Begriffe zu erklären, hängt es teilweise davon ab, ob es besser wäre, die Begriffe auf Deutsch zu umschreiben und die Kinder verstehen es dann oder ich zeige ihnen einfach ein Bild. sie wissen ja was gemeint ist.

I: Und wie ist es dann mit dem persischen Kind?

LK 4: Das ist jetzt ganz interessant. Es ist erst jetzt dazugekommen und das ist jetzt auch wieder so eine Sache, weil bei Deutschförderklasse Kinder einfach kommen und gehen. Weil sie immer dazwischen mit diesem MIKA Test getestet werden. Manche Kinder ziehen einfach weg aus dem Bezirk und dadurch auch die Schule wechseln.

Ich hatte bis vor 2 Wochen einen bulgarischen Jungen, der jetzt umgezogen ist und gerade jetzt angefangen hat zu sprechen und sich ausdrücken zu können. Was dann natürlich auch ein wenig schade ist, weil man sich ja an die Kinder gewöhnt und sich freut, wenn sie deutsch sprechen lernen.

Dann gibt es Kinder, die mitten unterm Schuljahr kommen, wenn die gar nicht Deutsch können und sonst keine Sprache sprechen, die man selbst kann, dann ist es halt sehr schwer. Da bleibt dann activity mäßig , mit Hand und Fuß , Unterhaltung übrig.

I: Wie lange ist der persische Junge schon bei dir?

LK 4: Der ist 2 Tage vor Semesterende gekommen.

I: Bei dem wirst du erst sehen, wie sich das entwickelt.

LK 4: Ja, genau.

I: Ihr bekommt aber dann schon alle Kinder in die Klasse. es wird nicht geschaut, ob das jetzt nur ungarische Kinder sind, oder schon hauptsächlich?

LK 4: Insgesamt gibt es in der Schule 90 Kinder, die AO Status haben. Die sind dann aber aufgeteilt auf 2 Deutschförderklassen bzw. auch auf den Deutschförderunterricht, wenn sie dann beim MIKA Test unzureichend haben sondern mangelhaft. Bei mir hat es sich so ergeben, dass wirklich die meisten Kinder ungarisch sind.

I: Die Kinder in der anderen Klasse, von der anderen Deutschförderklasse?

LK4: Von der anderen Deutschförderklasse, die sin soweit ich weiß, bunt durchgemischt, also aus verschiedenen Klassen, aus verschiedenen Schulstufen teilweise, was dann eine noch größere Herausforderung ist. Und dort die Sprachen dementsprechend verschieden sind. Also angefangen von Suaheli bis Rumänisch, ungarisch, türkisch, persisch, arabisch.

LK 4: Du unterrichtest jetzt seit Oktober. Welche Formen der Heterogenität erlebst du in der Deutschförderklasse. Aber du hast ja eigentlich eine sehr homogene Klasse. Sind sie alle gleich alt?

LK 4: Sie sind schon alle relativ gleich alt, zwischen 6 und 7. Der neue Schüler, der dürfte aber schon 9 oder 10 sein. Er ist noch nicht alphabetisiert.

I: Weißt du, wie lange der in der VS bleibt oder wird er dann, nachdem er den MIKA Test geschafft hat, gleich in die 4. aufsteigen?

LK 4: Nein, ich glaube nicht. Ich glaube schon, dass er durchgehend die 4 Jahre absolvieren muss. Er ist jetzt in die 2. Schulstufe eingestuft, aber er kann nicht schreiben. Er muss dann schon die VS absolvieren.

I: Das ist eben das Schwierige, weil die Kinder sind halt dann schon zu alt irgendwie fast, aber sind noch nicht reif genug, dass sie in eine höhere Schulstufe gehen und den Stoff lernen können. Er kann jetzt natürlich nicht in die 1.NMS gehen, obwohl er vom Alter her eigentlich dort hingehören würde. Das ist ganz schwierig.

OK, bei dir sind ja die meisten ungarisch. Kennst du das Bildungsniveau der Eltern?

LK 4: Es gibt .., da bin ich jetzt überfragt. es gibt schon Eltern, die in der Privatwirtschaft tätig sind, Arbeiter, Angestellte, es ist schon bunt durchgemischt. Es gibt auch alleinerziehende Eltern.

I: Aber das Bildungsniveau, wie ich heraushöre, ist schon ein bisschen höher als in anderen Deutschförderklasse?

LK 4: Ja, ich würde schon meinen, dass schon alle Eltern in die Schule gegangen sind.

I: Die sind dann auch mehr dahinter, dass die Kinder was lernen.

LK 4: Genau.

I: Weißt du, warum die Leute nach Österreich gekommen sind? Wie lange sie schon da sind? Wahrscheinlich auch nicht länger als 1 bis 2 Jahre?

LK 4: Es ist verschieden. Manche sind schon länger da, weil die Kinder auch in den Kindergarten gegangen sind. Dann gibt es welche, die sind erst jetzt im Sommer hergezogen, also quasi vor Schulbeginn. Manche sind wegen der Arbeit hergezogen.

I: Flüchtlinge hast du dann keine?

LK 4: Eigentlich nicht.

I: das ist auch noch einmal ganz anders zum Unterrichten

LK 4: Aber meine Kollegin hat schon auch Flüchtlingskinder. Sie hat mir auch einmal erzählt, dass man nicht immer nur Unterricht machen kann, nicht nur Deutsch lernen kann. Man muss manchmal auch Stunden dazu verwenden, um einfach nur dem Kind zuzuhören. Wenn man merkt, dass sich das Kind nicht konzentrieren kann, und unaufmerksam ist, dann liegt es nicht daran, dass der Lehrer schlecht unterrichtet oder weil das Kind grad keine Lust hat. Es hat grad halt nicht die Kapazität dafür.

I: Du musst dem Kind einen geschützten Raum und Rahmen bieten mit der Deutschförderklasse

LK4: Genau.

I: Das ist oft wichtiger als Unterricht zu machen.

Wie planst du deinen Unterricht?

LK 4: Das ist sehr verschieden, weil ich oft angewiesen bin, dass ich Hilfe von den Kolleggen bekomme. Ich war ein wenig überfordert, dass die Kinder nicht lesen und schreiben können. In der Erwachsenenbildung geht man ja größtenteils davon aus, dass die Leute lesen und schreiben können

I: Du hast ja keine Ausbildung zur VS Lehrerin.

LK 4: Das war schon ein Nachteil, aber die Kollegen waren alle sehr nett und haben mir geholfen. Sie haben mir gesagt, was sie jetzt machen würden. Sie haben viel Stoff und Material zusammengesammelt, sie teilen sich das auch auf

. Manches wird auch öfter benutzt, wie zB Bildkarten, mit denen man ja ganz viel machen kann. Es gibt auch viele Blogs, die sich mit DAF DAZ beschäftigen, auch in der Grundschule, aber auch in der Erwachsenenbildung. Da kann man sich gut Materialien zusammensuchen und neue Ideen dazu entwickeln.

I: Hast du den Lehrplan der Deutschförderklasse auch angeschaut? Ist der hilfreich?

LK 4 Ich habe ihn angeschaut und durchgelesen. Es ist jetzt nicht genau ein Lehrplan, wo dir genau die Themen vorgegeben werden. Du musst jetzt nicht zB das Thema BAUERNHOF durchführen oder OBST und FRÜCHTE. Im Grunde genommen habe ich das Gefühl, dass es drauf ausgeht, dass wir als Lehrer die Kinder bei ihren Tests so gut als geht zu unterstützen.

Quasi der MIKA-D Test ist der geheime Lehrplan.

I: Das ist ein guter Satz, den nehme ich vielleicht als Zitat heraus.

LK 4: Es ist wirklich so.

I: Du bereitest ja die Schüler wie bei der Zentralmatura auf diesen Test vor.

LK 4: Es ist wie teaching to the test, aber ich versuche es nicht als teaching to the test aufzufassen.

I: Bekommen die Schüler Noten bei dir? Nein, die werden nicht bewertet, oder?

LK 4: Nein, sie werden nicht bewertet.

I: Bekommst du Unterstützung in Form von Teamteaching? Von Muttersprachlerinnen? Brauchst du ja eigentlich nicht.

LK 4: Bei mir fällt das mit dem Muttersprachlichem weg.

I: Weißt du wie es bei der Kollegin ist? Die, die die buntgemischte Klasse hat.

LK 4: Ich glaube kaum, dass die Unterstützung hat. Es gibt Unterrichtsmaterialien, die bilingual aufgebaut sind, Deutsch – Arabisch oder Deutsch- Türkisch halt. Ich weiß aber nicht genau, wie sie das verwendet.

I: Verwendest du Bücher oder eher Arbeitsblätter? Habt ihr Lernbücher?

LK 4: Es gibt Bücher wo ich mir manchmal Tipps raushole, die dann nehme und anwende. Aber ein Buch nach dem wir arbeiten, haben wir gar nicht.

I: Würde es eines geben?

LK 4: Es gibt welche. Der persische Bursche ist in der 2. Schulstufe und hat am Schulanfang ein Buch bekommen - Ele und Leo heißt es. Ich habe dann versucht, mit ihnen mit diesem Buch zu arbeiten, bin dann aber darauf gekommen, dass es nichts bringt. Sie können teilweise die Buchstaben noch nicht und es ist ziemlich viel Text drinnen.

I: Das heißt, du bereitest deine Arbeitsblätter eigentlich selbständig vor.

LK 4: Genau.

I: Tauscht du sie mit der anderen Lehrerin dann aus?

LK 4: Ja, es wird schon darauf geachtet, dass wir (ich und Regelklassenlehrerin) thematisch halbwegs dasselbe machen. Am Anfang habe ich noch mehr Freiheit gehabt. Ich habe auch erst 6 Wochen nach Schulbeginn angefangen zu unterrichten, weil es so lange gedauert hat bis da jemand gefunden worden ist. Da gab es anscheinend irgendwelche Hürden. Das hat vielleicht damit zu tun, dass ich mich für eine andere Schule beworben habe und dann trotzdem hier gelandet bin.

I: Die wollten ja eine Person mit ungarischen Sprachkenntnissen.

LK 4: Am Anfang haben sie sich gedacht, es reicht eh wenn wir eine Deutschförderklassenlehrerin haben, dann haben wir auch noch die Ungarisch Lehrerin und die arbeiten dann halt zusammen.

Es ist oft so, dass wir dann zu dritt sind. ich hab dann einen Teil der Deutschförderklasse, die Ungarisch Lehrerin hat auch einen Teil. Die Klassenlehrerin nimmt auch einen Teil.

I: Die Ungarischlehrerin ist auch eine ausgebildete Lehrerin?

LK 4: Ja genau.

I: Kannst du noch kurz erzählen wie es bei euch mit den Räumlichkeiten so aussieht?

LK 4: Ich habe schon einen eigenen Raum.

I: Ein normales Klassenzimmer?

LK 4: Nein. Es ist ein Nebenraum, entsprechend auch kleiner, aber es gibt eine Tafel, ein Bücherregal. Es gibt ausreichend Tische.

I: Gibt es ein Fenster?

LK 4: Es gibt sogar 2 Fenster. Es ist ein kleiner Klassenraum, vor allem wo jetzt auch noch Schüler dazugekommen sind, auch ungarische Schüler, grad jetzt vor Semesterbeginn , wird es schon relativ eng. Großteils verstellen schon die Tische den Platz.

I: Mit 15 Kindern wäre es da drinnen nicht möglich, oder?

LK 4: Nein, auf keinen Fall.

I: Wie funktioniert das dann bei euch mit der Klassenteilung? Wie wird das dann gesplittet?

LK 4: Wir haben es am Anfang so gesplittet, dass wir 2 Gruppen gemacht haben, die gemischt waren, gute und schlechte Schüler, das in beiden Gruppen. Jetzt nach Weihnachten haben wir beschlossen, dass wir versuchen, dass wir eine gute Gruppe und eine weniger gute Gruppe machen.

I: Du hast die weniger guten?

LK 4: Nein, ich habe beide, aber von diesen 12-13 Kindern, die ich habe, haben wir es so gemacht, dass wir am Anfang die guten und die Schlechten gesplittet haben in 6, dann gab es gute und schlechte innerhalb von diesen 6er Gruppen.

I: Ich dachte, ihr habt die 18 einfach geteilt.

LK 4: Nein nein. Jetzt habe ich gemerkt, dass die Kinder, die schon mehr können und vielleicht ein bisschen schneller lernen als die anderen oft ungeduldig werden. Ich muss sie oft zur Geduld aufrufen wie „ich weiß, du bist schon fertig, aber der andere ist noch nicht fertig. Du musst ein bisschen warten“

I: Ich glaube, ich habe es nicht ganz verstanden: also du hast 12 FKL Kinder, die habt ihr geteilt auf 6 jeweils. Dann habt ihr immer ein wenig rotiert. Es waren nicht 15 Stunden immer alle bei dir?

LK 4: Ja genau. Wir haben es intern geregelt. Einerseits weil der Klassenraum zu klein ist und andererseits bringt es mehr, wenn ich eine kleine Gruppe habe, mit der ich in kürzerer Zeit mehr Stoff durchmache als mit 15 Kindern. Die Kinder sind auch sehr aufgeweckt.

I: War das jede Stunde so, dass sie gewechselt haben?

LK 4: ja genau. Wir haben eine Liste gehabt, in welcher Stunde welche Gruppe dran ist. Dann habe ich markiert, die Kinder haben gewusst, die grüne Gruppe ist jetzt dran, die geht jetzt rein, dann kommt die orange Gruppe.

I: Bei euch war das jetzt nicht so, dass der Unterricht zB von 8 bis 11 in der Deutschförderklasse ist und dann gehen die Schüler in die Regelklasse. Das war bei dir halt nicht so, weil ihr ja immer gewechselt habt.

ok, dann erübrigt sich dann fast die nächste Frage. Es hat ja Bedenken wegen der Separierung gegeben und dass die Kinder ausgegrenzt werden. Wie ist das bei dir?

LK 4: Man hört schon von den Kindern, vor allem was den Turnunterricht betrifft, der ja sehr beliebt ist, beschwerten sie sich, dass sie jetzt wieder nicht in den Turnunterricht können. Das muss ich mir ziemlich oft anhören.

I: Wieso

LK 4: Weil die Kinder dann halt bei mir sind. Ich bin immer von 8 bis 11 in der Schule. Sie haben in der Woche 3 Stunden Turnen, sie verpassen maximal 2 Stunden davon.

I: Hast du das Gefühl, sie werden ausgegrenzt?

LK 4: Sie müssen irgendwie Deutsch lernen, in gewisser Weise werden sie schon separiert von den anderen, aber ..

I: Von den anderen Mitschülern? Also hast du das Gefühl sie werden von den anderen Mitschülern in der Regelklasse aufgenommen, oder eher nicht?

LK 4: Sie werden schon aufgenommen

I: Weil ihr ja die ganze Zeit durchwechselt. Das macht halt schon einen großen Unterschied, weil angenommen, du wärst jetzt in einem ganz anderen Klassenzimmer, am anderen Ende der Schule vielleicht, und du hast ja tatsächlich jeden Tag von 8-11, und dann gehen die erst in die Regelklasse, das wäre schon anders?

LK 4: Ja schon. Wobei die Burschen aus der 2. Schulstufe, die ich habe, die sind dann eigentlich auch den ganzen Tag bei mir. Die hol ich in der Früh ab, bring sie auch wieder zurück, aber ich habe schon so das Gefühl gehabt, dass sie auch in die andere Klasse genauso integriert werden. Sie haben sich jedes Mal gefreut, wenn der XX wieder gekommen ist. Der Sitznachbar hat auch immer gesagt, „jetzt nimmst du wieder XX mit“. Ich habe dann gesagt, dass er jetzt Deutsch hat, aber dann eh wieder zurückkommt. Sie werden dort schon integriert.

I: Also, du hast nicht das Gefühl, sie werden ausgegrenzt?

LK 4: Nein. Die Lehrer haben schon auch Autonomie, was zB Ausflüge betrifft.

LK 4: Werden sie auch auf Ausflüge mitgenommen? Werden sie miteinbezogen?

LK 4: Ich frage immer, was so beim Klassenlehrer ansteht und wenn er sagt, ja ein Ausflug, dann frag ich, willst du sie mitnehmen oder ist das nicht unbedingt was für sie. und der sagt dann meist, dass er sie mitnimmt.

I: das ist dann kein Problem. Die Kinder sind dann bei dir eigentlich weniger als 15 Stunden? Außer die von der 2. Klasse. Wie viele Stunden haben die dann noch in der Regelklasse?

LK 4: Insgesamt dürften sie so 20 bis 25 Stunden haben.

I: Und die Kinder nehmen dann eigentlich beim Unterricht aus der Regelklasse an jedem Unterricht teil? Egal, was es ist?

LK 4: Sie nehmen an dem Unterricht teil, der gerade stattfindet.

I: Wenn Deutsch dann Deutsch, wenn Turnen dann Turnen. Aber das heißt...

Machst du Mathe mit ihnen?

LK 4: Ja. Es gibt schon so gewisse Stunden, wo mir die Klassenlehrerin sagt, es wäre schon gut, wenn ich das auch mit den Kindern machen würde, was sie gerade macht. Ich habe dann halt den Vorteil, dass ich ihnen das auch auf Ungarisch erklären kann und auf Deutsch. Ich erkläre meistens zuerst auf Deutsch, zeige ihnen auch die Seite, artikuliere mit Händen und Füßen und wenn sie es dann wirklich nicht verstehen, dann wechsele ich auf Ungarisch. Ich mache mit ihnen denselben Stoff durch wie die anderen. Da schauen wir dann meistens auch, dass ich vielleicht auch die schwächeren Schüler habe, weil das dann einfach eine kleinere Gruppe ist und mit denen kann man ja dann besser arbeiten.

I: Das ist halt der große Unterschied von der Deutschförderklasse von der NMS zur VS. Weil in der VS hast du eigentlich einen Gesamtunterricht und es steht dir relativ frei, ob du Mathe machst oder Deutsch oder vielleicht Sachunterricht. Aber Fächer wie Geographie hat man nicht. Sachkunde, Landeskunde, so etwas besprichst du schon mit ihnen. In der NMS ist das ein großes Problem, dass die Kinder in anderen Gegenständen überhaupt nicht gefördert werden können.

LK 4: Man konzentriert sich darauf, dass sie Deutsch lernen. Das andere wird irgendwie weggelassen. Man könnte es miteinbeziehen, aber ...

I: Es ist halt schwierig. Du musst zuerst schauen, dass sie Deutsch lernen.

Die haben ja in der 4. NMS alle verschiedenen Gegenstände und wenn du jetzt 2 Jahre in einer Deutschförderklasse bleibst, dann hast du niemals die Möglichkeit, 2 Jahre Mathematik nachzuholen. Du musst eigentlich die Klasse wiederholen.

LK 4: Ja, und die Frage ist dann auch, ob man die Klasse wiederholt, oder wieder nachlernt und ob es nicht für die Kinder so demotivierend ist, und sie sich dann denken, ich mag nicht mehr.

I: Das ist eigentlich voll interessant, weil ursprünglich dachte ich, dass ich nur Leute aus der NMS befrage, aber ich finde es jetzt eigentlich ganz spannend, dass ich jetzt auch die VS auch drinnen habe.

Die nächste Frage kann ich ganz streichen, weil ihr Lehrer in der VS habt ja die Möglichkeit, dass ihr andere Fächer macht. Es ist klar, dass du jetzt nicht ein 4. Stufe NMS Mathematik aus dem FF kannst. Aber Grundschulmathematik sollte man doch beherrschen.

LK 4: Ja schon. Am Anfang ist es oft Mengenerfassung, wenn man sich selbst an die VS zeit zurückerinnert, dann erinnert man sich vielleicht nicht an alles. Oft erst wenn ich es so im Buch sehe, dann erinnert man sich, dass man das auch gemacht hat.

I: Du musst dich dann ja auch gut vorbereiten, weil du in diesem Bereich null Ausbildung hast. Eigentlich ist das ganz was anderes.

LK 4: Aber es ist schon so, dass ich auf meine Kollegenschaft zählen kann, sie sind voll hilfsbereit und dahinter sind, dass ich mich gut zurechtfinde. Ich werde oft gefragt, ob sie mir irgendwie helfen können.

I: Sind die aus dem VS Bereich?

LK 4: Ja. Es gibt auch Lehrer, die haben die doppelte Ausbildung gemacht, für VS und NMS.

I: Haben sie auch ein bisschen Nachsicht mit dir und sind hilfsbereit?

LK 4: Ja. Und wie gesagt, Materialien gibt es wirklich unendlich viele. Es wird auch viel Material verwendet, was selbst zusammengesucht worden ist.

Die Konzentrationsspanne bei den Kindern ist so und so viel geringer als zB bei Kindern in einer NMS, die vielleicht schon den Regelunterricht gewöhnt sind. Der Unterricht muss halt abwechslungsreich sein.

I: Weißt du wie die Deutschförderung bei euch früher ausgeschaut hat in der Schule? Vor der Einführung der Deutschförderklasse.

LK 4: Nein, leider nicht. Ich könnte gerne nachfragen.

I: Ja, wäre vielleicht ganz interessant. Was findest du eigentlich besser: additive oder integrative Förderung?

LK 4: **Integrative** ist auf jeden Fall unumgänglich, damit die Kinder auch die Sprache auch hören und sie auch lernen. **Additiv** hat aber nicht so viele Nachteile wie man vielleicht denken mag. Es hat schon seine Berechtigung, jemanden additiv zu fördern, weil man sich dann mit dem Kind extra beschäftigen kann und schauen kann, dass es irgendwie gefördert wird. Das Kind hat halt dann den Nachteil, dass es dann halt extra Unterricht hat

I: Es wäre halt eine Mischung aus beiden, das wär eigentlich das Sinnvollste. Zusätzlicher Unterricht am Nachmittag zb.

LK 4: das Wichtigste ist, dass man nicht vergessen darf, dass Sprachförderung nicht nur in der Schule geschehen darf. Die Eltern dürfen nicht davon ausgehen, dass die Kinder nur in der Schule Deutsch lernen. Es gibt ja auch genug Möglichkeiten vor allem in Wien mit Gratisveranstaltungen. Turnstunden oder Spielenachmittagen, wo man halt schaut, dass das Kind hinget. Wenn es Glück hat, dann kommt das Kind in eine Umgebung wo die Kinder Deutsch sprechen.

I: Als Elternteil, der gar nicht alphabetisiert hast, hat man vielleicht nicht die Möglichkeit. Das ist auch das Problem, selbst wenn sie wollen, würden ... vielleicht könnten sie sich nicht informieren oder sie sind mit anderen Problemen überfordert oder haben finanzielle Probleme.

Findest du, dass eine Ganztageschule gut wäre?

LK 4: Ja- (zögert). Bei uns gibt es Nachmittagsbetreuung und es wird auch vielen Eltern ans Herz gelegt, dass sie die Kinder dorthin schicken.

I: Die aus der Deutschförderklasse sind?

LK 4: Ja, und auch sonst Kinder ,die eingeschrieben werden, damit sie mit den anderen interagieren. Aber auch vor allem die Kinder, die in der Deutschförderklasse sind, denen wird es auch besonders ans Herz gelegt, dass sie in die Nachmittagsbetreuung gehen. Einfach damit sie mehr Deutsch hören, und es wird dann auch versucht, dort die Kinder durchzumischen bei diesen Lernstunden und beim Spielen, damit sie nicht in ihrer Muttersprache reden.

I: Vor welchen Herausforderungen stehst du als Lehrerin?

LK 4: Persönliche Herausforderung war, dieses nicht alphabetisiert sein. Die größte Herausforderung ist auch, dass man so den Druck verspürt, dass die Kinder den Test schaffen sollen, weil man ja selbst nicht möchte, dass das Kind den Test nicht schafft und eine Schulklasse wiederholt , nur weil es die Sprache nicht kann. Wenn man es ihm in der Muttersprache erklärt, dann kann es die Aufgabe problemlos lösen. Es scheitert nicht daran, dass das Kind irgendwie die Aufgaben nicht versteht, weil es nicht die Kapazität hat, die Fähigkeit des Verstehens hat, sondern einfach nur, weil es die Sprachfähigkeit nicht hat. Das ist dann eigentlich die größte Herausforderung. Damit muss man umgehen lernen .

Kinder, die diesen Test nicht schaffen, die müssen quasi gezwungenermaßen die Klasse wiederholen, weil sie die Sprache nicht können.

I: Und vor welchen Herausforderungen stehen die Schüler in einer Deutschförderklasse?

LK 4: Bei meinen Kindern ist es ein wenig schwer zu sagen, weil sie schon teilweise integriert sind, aber , ich glaube, es ist sehr schwer mit Kindern zu arbeiten mit denen man sich gar nicht verständigen kann , wenn es keine gemeinsame Sprache gibt und die Kinder nicht immer ganz verstehen, was jetzt passiert und was man jetzt genau von ihnen möchte.

Wenn die Lehrkraft dann nicht so gut damit umgehen kann, dass sie sich jetzt nicht verständlich ausdrücken kann, dann können sie eingeschüchtert werden, den Kinder wird dann auch vielleicht Angst eingebläut.

I: Glaubst du, dass die Deutschförderklasse Chancen für die Kinder sind? Welche Chancen?

LK 4: Chancen kann sie schon bringen, wenn man den Unterricht so gestalten kann, dass die Kinder auch wirklich was mitnehmen und auch Deutsch lernen. Ich glaube nicht, dass jedes Kind auf dasselbe Niveau gedrillt werden muss.

I: Siehst du es positiv? Also die Deutschförderklasse

LK 4: das ist ein bisschen eine Fangfrage Aus der VS perspektive gesehen, finde ich, hat es schon Vorteile, weil die Kinder – sie sind zwar von der Regelklasse getrennt, aber trotzdem haben sie sich selbst als kleine Gruppe, die sich kennenlernen und auch voneinander lernen können.

I: Und eben, dass du nicht andere Fächer unterrichten musst wie Mathematik.

LK 4: Das ist dann schon ein Vorteil. Ich glaube, in der VS ist vielleicht eine DEUTSCHFÖRDERKLASSEN ganz gut, einfach weil man freier und offener ist und kann mehr Sachen machen und ist nicht festgefahren auf einen Gegenstand. In der NMS schaut es bestimmt anders aus und da kommt auch noch dazu, dass die Kinder pubertieren. In der NMS ist dann auch noch die Frage, was macht man nachher. Da ist der Erwartungs- und Leistungsdruck von den Kindern da und auch von außen, von Lehrern, die irgendwelche Leistungen haben wollen, von der Gesellschaft. Alle wollen ja, dass aus denen einmal was wird.

I: Welche Möglichkeiten zur Verbesserung gibt es aus deiner Sicht?

LK 4: Kleiner Klassen, 15 ist sogar noch viel zu viel.

I: Für Deutschförderklassen oder für alle?

LK 4: na, eigentlich für alle. In Deutschförderklassen bringt es sich mehr. Es wäre effizienter, viel mehr kleinere Klassen zu machen. Man kann mit den Kindern intensiver arbeiten und sie dadurch noch schneller Deutsch lernen. Man kann jedes Kind in der Stunde mehrmals drannehmen. Ich kann ihnen drei Wörter beibringen, dann ist eh schon eine halbe Stunde vorbei.

I: Lehrer wären genug da.

LK 4: Aber Platz ist nicht genug.

I: Da sind wir jetzt eigentlich schon beim Abschluss. Gibt es etwas, was du gerne erwähnen würdest?

LK 4: So spontan fällt mir gerade nichts ein. Ich würde gern die Politiker fragen, die sich das so überlegt haben, was sie sich mit diesem MIKA-DTest gedacht haben.

I: Wieso?

LK 4: Weil ich zB so bezweifle, dass Deutsch Muttersprachenkinder diesen Test schaffen. Einfach, weil es 4 Teilbereiche gibt und ein Teilbereich zB ist die Verbstellung und im nächsten Teilbereich ist die Verbzweitstellung nicht mehr so wichtig. Die Satzstellung ist bei den nächsten Aufgaben nicht mehr so relevant wie bei der Verbzweitstellung

I: Also sind die Tests so darauf ausgelegt, dass man sie nicht schafft?

LK 4: Würde ich jetzt nicht unbedingt behaupten, sondern eigentlich ist das Ziel von diesen Tests, dass man schauen soll, ob das Kind dem Unterricht folgen kann oder nicht. Aber so ein Test gibt keine Auskunft darüber, ob ein Kind dem Unterricht folgen kann. Und ob das Kind jetzt dann sagt: ich habe gut geschlafen oder ich gut habe geschlafen

I: es kann dem Unterricht ja trotzdem folgen

LK 4: deswegen finde ich, diese Tests sind eine bisschen sinnlos und auch unfair, weil es könnte schon sein, dass das eine Kind in einem Teilbereich gut ist und im nächsten ist es halt mal schlecht und, deswegen bekommt es aber nicht den ordentlichen Status.

I: Musst du USB DAZ auch dazu machen?

LK4:nein.

I: Wirklich nicht

LK 4: Nein.

I: In der NMS müssen sie es machen.

LK 4: Es ist mir bis jetzt nicht gesagt worden, dass ich das machen muss. (Interview_LK4, Pos. 1-222)

Interview LK5:

I: Dann beginnen wir mal. Danke für deine Teilnahme. Also du arbeitest ja als Lehrerin in einer Volksschule. Kannst du mir zu deinem Werdegang etwas berichten?

LK5: Ok, also ich habe auf der PH Wien studiert, das hat ein bisschen länger gedauert und während meinem Studium habe ich eben schon bei Interface gearbeitet, wo wir eben diese Hausaufgabenbetreuung gemacht haben für die Kinder, die eben eh schon nicht so gut Deutsch sprechen und parallel hab ich auch noch im XX gearbeitet für Kinder mit Legasthenie.

I: Wann hast du bei XY begonnen?

LK5: Puh, das war dann 2016. Ein Jahr vor dir glaub ich. Und bei XX 2017, das war parallel mit XY.

I: Wann hast du dein Studium begonnen?

LK5: Das hab ich 2014 begonnen.

I: Und was waren dann deine Beweggründe, dass du im DaF/DaZ-Bereich unterrichten willst?

LK5: Ich glaub, das ist alles einfach so zufällig zustande gekommen, weil ich ja in Wien wohn und in Wien sehr viele Kinder sind, die nicht Deutsch als Muttersprache haben...ja, das hat sich einfach mit dem Interface Job so ergeben. Und jetzt ist das halt, weil meine Schule einfach so in der Gegend liegt.

I: Hast du eine Zusatzausbildung in dem Bereich?

LK5: Nein, aber ich habs eventuell noch vor.

I: Mmh

LK5: Und jetzt unterricht ich eben schon das zweite Jahr.

I: Also 2018 hast du in der VS dann begonnen? In welchem Bezirk bist du?

LK5: Im 18.

I: Als du erfahren hast, dass die Regierung eine DFK plant, wie war da deine erste Reaktion? Weil da warst du ja noch nicht in der Schule?

LK5: Mmh, mhm. Ja...hm meine erste Reaktion. Also am Anfang, da war ich ja noch Außenstehend, da hab ichs irgendwie befremdlich gefunden, dass man die Kinder trennt / vom normalen, also vom Regelunterricht und eben herausnimmt und separat unterrichtet. Hab ich befremdlich gefunden und ich hab mir immer gedacht, dass Kinder von ihren Klassenkollegen, wenn die sehr viel Zeit mit ihnen verbringen und die halt Deutsch sprechen, dass die da sehr viel schneller und spielerisch Deutsch lernen als wenn man jedes Mal mitnimmt, herausnimmt und von der Klasse trennt. War damals meine Meinung.

I: Weißt du noch als du das mitbekommen hast?

LK5: Von der Regierung?

I: ja, also, dass das halt geplant wird

LK5: Ja, wir haben auf der Uni schon öfters drüber geredet, auch schon während das geplant wurde, aber wann genau, weiß ich jetzt nicht mehr.

I: Hast du das Gefühl, dass die Bildungspolitik den Alltag für Lehrerinnen einschränkt oder beeinflusst?

LK5: Ja, also ich mein, es gibt ja diese MIKA-D-Testungen, die beeinflussen meinen Alltag auf jeden Fall und ich bin nicht so begeistert davon, weil 1. kosten die extrem viel Zeit, die ich viel sinnvoller in Deutschunterricht investieren könnte und weil das nicht immer Sinn macht...

I: die passieren ja auch während der eigentlichen Unterrichtszeit und man braucht pro Kind schon so 20-30 min.

LK5: Wie beschäftigst du derweil die anderen?

I: Die sind dann in der Stammklasse.

LK5: Also von den MIKA-D-Testungen bin ich überhaupt kein Fan, weil die schränken mich schon sehr ein und kosten sehr viel Zeit und sonst...

I: Musst du USB-DaZ machen?

LK5: Nein, jetzt nicht mehr. Das musste ich so ein halbes Jahr lang machen und dann kamen eh schon die MIKA-D-Testungen.

I: War das besser?

LK5: auch nicht so optimal find ich. Da musste man ja relativ viele Seiten individuell über das Kind ausfüllen... das kostet halt auch sehr viel Zeit und auch das auszuarbeiten und da könnt ich mir schon wieder Gedanken machen, wie ich meinen Unterricht noch besser planen könnte.

I: Beschäftigst du dich sonst viel mit der österreichischen Bildungspolitik?

LK5: Hmm, was man halt so gemütlich über die Nachrichten mitkriegt... also, dass ich mich da jetzt selbst voll dahinter klemm und so... glaub ich. Das von der Wiesinger hab ich mir scho ein paar mal angehört, was da über die Bücher gesagt wurde, aber eben zb das mit dem Parteieinfluss in den österreichischen Schulen ist ja nichts neues.

I: ähm wie du dann erfahren hast, dass du in einer DFK unterrichtest, wie war da deine Reaktion?

LK5: Also ich hab mich ganz normal beworben an der Schule und am ersten Tag als ich dann in einer Schule war und auf meinen Stundenplan gewartet habe, hatt dann meine Direktorin eh schon zu mir gesagt / also weil letztes Jahr hatte ich einen Deutschförderkurs und dieses Jahr hab ich eine DFK...

I: Ahh ok, dh du hattest 2018 noch nicht die DFK sondern den Kurs?

LK5: Ja, genau, da hatte ich eben den Kurs und jetzt die Klasse. Und ja, des war für mich eigentlich ganz logisch, weil unser Anteil / ja, also der Anteil an Kindern mit nicht Deutsch als Erstsprache ist sehr hoch und ja. Hat für mich voll gepasst.

I: Ok, seit Sept 2019 bist du also in der DFK. Welche Formen der Heterogenität erlebst du da? Kann alles mögliche sein.

LK5: Ja, gut, also auf jeden Fall einmal Religion, dann haben wir sicher in einer Klasse teilweise 12 verschiedene Sprachen. Sehr bunt durchgemischt. Und dann natürlich ein großer Unterschied ergibt sich dadurch, dass Kinder unterschiedlich lang in Österreich sind. Also ich hab zB Kinder in der DFK, die sind während des Schuljahres 19/20 erst nach Österreich gekommen, dh die sind halt seit November oder so. Das Kind kann halt null deutsch sprechen. Dann hab ich halt Kinder, die sich halt schon ausdrücken können, die aber noch nicht ausreichend gut Deutsch für die MIKA-D-Testung können.

I: Wie lang sind die da?

LK5: Hmm, so 1,5-2 Jahre.

I: Wo waren die vorher?

LK5: In der Vorschulklasse.

I: Hmm, weil maximal 2 Jahre können sie ja in der DFK sein...

LK5: Ja, da ists jetzt dann eh bald vorbei.. also ja, da sind mal extreme Unterschiede.

I: Merkst dus auch vom Bildungsniveau der Eltern, ob das zusammenhängt?

LK5: Ja, auf jeden Fall. Aber da kann man sagen, dass das bei uns eh alles sehr ähnlich ist.

I: Inwiefern?

LK5: Mmmh, also...ich glaub, dass die alle, wie soll ich das sagen... so eher...weniger gut gebildet sind. Ja, die Eltern sind wenig dahinter. Die haben wenig Interesse an der Schule.

I: Sind die Eltern selbst oft Analphabeten?

LK5: Ja, schon.

I: Wie machts ihr das dann, wenn ihr Mitteilungen für die Kinder habts?

LK5: Mmh, die Kinder sagen das ihnen dann meistens oder wir rufen an.

I: Also gibts auch Eltern, die da dahinter sind?

LK5: Ja, hm. Wir haben ein Diplomatenkind bei uns in der Schule, der ist erst sehr kurz da und das ist auch eher seltenst der Fall. Der ist seit einem halben Jahr da und die sind halt wirklich sehr dahinter und fragen, ob wir Mappen zusammenstellen können, damit sie mit ihm in den Ferien lernen können.

I: Mmh

LK5: Die sind halt schon sehr motiviert und dahinter, aber sonst...

I: Ähm, wie schaut es bei euch eigentlich von den Räumlichkeiten her aus? Habt ihr eine eigene Klasse?

LK5: Für die DFK? Haha, Räumlichkeiten ist eine sehr gute Frage. Wir sind ja eher eine kleine Schule und wir haben ziemlich große Probleme damit, weil ich zB für meine DFK dieses Jahr keinen eigenen Raum habe. Das ist aber auch so, weil wir im Moment nicht einmal in jedem Jahrgang zwei Klassen zB haben. Wir haben heuer zB nur eine dritte Klasse und wir haben dieses Jahr zwei erste Klasse und deshalb ist wieder ein Raum weggefallen und jetzt ist halt kein richtiger Klassenraum mehr für die DFK da. Und wir haben ja auch noch eine andere DFK und einen Deutschförderkurs, das heißt, die müssen auch alle irgendwo hin. Also es ist meistens so, dass der Kurs oft im technischen Werkraum statt findet.

I: Aber gut der Kurs hat mit dir ja jetzt nichts zu tun oder?

LK5: Nein, nein,.

LK5: Aber der ist auch während der regulären Unterrichtszeit. Und ich hab auch keinen eigenen Raum, ich wandere dann auch immer in verschiedene Räume

I: Aber wo gehst du dann hin?

LK5: Wir haben zB eine Abmachung mit dem Hort, da verwend ich an 4 Tagen in der Woche für meine Stunden den Hortraum und dann manchmal noch den textilen Werkraum...

I: ...aber ist der dann zufällig frei oder abgemacht?

LK5: das ist dann schon so abgemacht, aber es ist sehr kompliziert und es wäre / also meine Kollegin letztes Jahr hatte für die DFK einen eigenen Raum und das würde mich auch sehr gefallen, weil ich muss meine ganzen Sachen immer quer durchs Haus schleppen und ich kann halt nichts liegen lassen. Der Hortraum gehört halt auch nicht uns, sondern der ist sozusagen ausgeborgt. Der ist zwar sehr cool, weil wir viel Platz haben und spielen können, aber da kann ich halt auch nichts lassen...

I: und auch nichts aufhängen und so?

LK5: Nein, du kannst nichts aufhängen, ich muss immer alle Sachen, die ich brauche, das ganze Bildmaterial und so, schlepp ich durchs Schulhaus.

I: Habts eine Tafel?

LK5: nein, im Hort nicht.

I: Ist das nicht blöd?

LK5: Mmh, im Moment stört es mich nicht so, weil die DFK, die ich hab, besteht nur aus Kindern aus der 1. Klasse.

I: Ist das Zufall?

LK5: Ja, die sind alle so 6-7. Und die zweite, die wir haben, die ist in Verbindung mit der Vorschulklasse.

I: Ahh, die sind also noch jünger. Dh ältere habts ihr gar nicht?

LK5: Nein, die sind alle im Kurs. Im Moment.

I: Waren die vorher alle in der DFK und haben den MIKA Test geschafft?

LK5: Nein, im Moment nicht... das ist Zufall. Das kann sich aber schnell ändern. Das würde dann aber auch sehr kompliziert werden, wenn wir jetzt zB ein 9-jähriges Kind kommen würde, das noch gar nicht Deutsch sprechen würde. Das müsst ich in meine Klasse nehmen und ich hab im Moment ja nur die Kinder aus der 1. Klasse und ja...

I: Ja, weil das hatte dann ja wahrscheinlich schon Mathematik und generell eben eine Schulbildung...?

LK5: Ja, genau, das wär dann wirklich kompliziert. Und dann müsste man dieses Kind schon wieder separat unterrichten, aber es ist im Moment eben ganz praktisch, weil nur Kinder aus der 1. sind. Und auch die Kinder, die während des Schuljahres gekommen sind, sind in die 1. Klasse gekommen.

I: Hattest du letztes Jahr einen eigenen Raum?

LK5: Nein, da bin ich auch immer hin- und hergeswicht, zwischen textilen und technischen Werkraum usw...

I: Aber du hättest schon gern eine eigene Klasse?

LK5: Ja und auch notwendig.

I: Hast du sonst auch noch Stunden eigentlich?

LK5: Ja, ich hab auch noch andere Stunden, eben die DFK, dann hab ich andere Förderstunden in den 4. Klassen, dann hab ich 2 Fördern 2.0. Stunden, das sind immer die 5. Stunde zweimal die Woche, wo man mit Kindern die Hausübung macht. Das gibts bei uns in jeder Klasse, da machen dann verschiedene Lehrer diese Stunden.

I: Wie planst du eigentlich deinen Unterricht?

LK5: Also, wie ich den Kurs hatte / vielleicht interessiert dich das auch, da hab ich sehr viel mit einem Buch gearbeitet / moment, ich hol das Buch schnell. Also das heißt „Ich bin da“ und gibts auch in verschiedenen anderen Sprachen. Und das war sehr gut für den Kurs, weil da weiß ich, dass die halt schon ein bisschen was können, ich mags wirklich voll gern, aber für die DFK kann man das nicht brauchen.

I: Hat da dann jedes Kind ein eigenes bekommen?

LK5: ähm verschieden. Meistens schon, aber manchmal auch nicht, dann hab ichs halt kopiert. Oft ist das, wenn die halt unterm Schuljahr kommen und wir dann das Buch nicht hatten...

I: Aber Budget wäre da?

LK5: Ja, Budget wäre da, dass wir für jedes Kind eines haben.

I: Habt ihr auch ein Budget, dass ihr dann neue Bücher bestellt?

LK5: Ja. Es gibt schon immer ein eigenes DaZ-Budget.

I: Ok, aber das war ja für den Kurs...

LK5: Ja, und jetzt in der DFK arbeite ich sehr viel mit Bildmaterialien. Das heißt, ich hab zu jedem Thema mir eigene Bildkarten erstellt...

I: Die hat du aber selbst gemacht?

LK5: Ja, die hab ich alle selbst gemacht. Da hab ich viele Bilder auch von schule.at oder ich hab mich mit Kollegen ausgetauscht. Mit dem Bildmaterial arbeit ich dann.

I: Mmh,.

LK5: Also die andere Kollegin hat ja eben die Vorschulklasse, das ist halt nochmal was anderes bei ihr. Meine können ja jetzt schon ein bisschen schreiben und in der Vorschule macht man das ja eigentlich noch nicht...

I: Mmh.

LK5: Wir spielen auch sehr viel, weil wir haben schon sehr viele Kinder, die sozial...also ja, denen man irgendwie das Spielen eigentlich erst beibringen muss, wie man Sachen teilt, wie man nicht gleich alles kaputt macht und das ist halt auch ein wichtiger Teil in der Vorschule. Oder Reimen oder Singen oder an den Schulalltag gewöhnen.

I: Mmmh.

LK5: Und Austausch mit anderen Lehrern... mmh, also mein Kollege, der den Kurs hat, dann schon, also, wenn wer was neues, cooles entdeckt hat.

I: Sprichst du dich mit den Lehrerinnen von der Regelklasse ab?

LK5: Mmh. Wie ich den Kurs hatte, da warens ja eigentlich dann wirklich in den Deutschstunden, die sie in der Klasse hatten / war das immer so abgemacht, dass ich die Kinder in dem Zeitraum rausgenommen habe und dann hab ich mich natürlich schon informiert, was die Kinder so machen...aber dann meistens oft länger, langsamer, ausführlicher und vor allem sehr viel reden. Also im Kurs ist es schon sehr sinnvoll, dass man sich mit den Lehrern abspricht, was die sonst grad machen.

I: Mmh. Ja oder so Oberthemen, wie... ähm Weihnachten oder so?

LK5: Ja, das ergibt sich automatisch.

I: Mmh ihr habts ja auch Gesamtunterricht, dh die Lehrerin kann sich auch selbst aussuchen, welchen Gegenstand sie nun macht? Bis auf Werken, Zeichnen, Turnen...?

LK5: Ja, Turnen ist immer fix.

I: Aber Mathe zb?

LK5: Ja, das teilen sie dann selbst ein. Genau. Aber wir haben halt immer geschaut, dass, wenn ich die Kinder rausnehme, dass das grad Deutsch ist. Weil sonst fehlt ihnen halt wieder Mathe oder Sachunterricht.

I: Mmh

LK5: Das geht halt sehr gut im Kurs, weil das ja weniger Stunden sind.

I: Aber in der DFK?

LK5: In der DFK, da...mmh.... ja, schau, bei uns, also so wie wir das bei uns in der Schule regeln, ist das sowieso anders, als man das von außen eine DFK vorstellt.

I: Mmh?

LK5: Also, meine Direktorin, meine Kollegin und ich wissen auch, dass das eh jede Schule ein bisschen individueller handelt. Also DFK würde ja bedeuten, dass alle 15h, die ich habe, dass ich alle Kinder / und meine DFK besteht momentan aus 24 Kindern, also aus zwei ersten Klassen...

I: Was, du hast 24 Kindern in der DFK?

LK5: Ja, ich hab 24 Kinder.

I: Also eigentlich müsst euch da doch eine 2. bzw eig eine 3. zustehen? Eigentlich wären doch maximal 15 in einer Klasse?

LK5: Was, wirklich?

I: Ja...ich denk schon.

LK5: Ja, eben. Das ist es halt... Mmh. Lehrermangel, über das kann man dann eh noch reden. Also eigentlich müsst ich ja diese 24 Kinder 15h zu mir nehmen. Und 15h ist ja wirklich viel, die ich sie dann zu mir nehmen müssten und die sind ja noch in der 1. Klasse, da hat man ja meistens nur bis 12 Unterricht. Dh, die wären sehr viel bei mir...und das Problem ist, wenn mein DFK aus 24 Kindern bestehen würde, dann hab ich ja wieder in dieser DFK das Problem, was man eh schon in einer normalen Klasse haben würde, dass ich gar nicht die Zeit hätte, dieses Kind individuell zu betreuen. Deswegen haben wir das so geregelt, dass so, je nach Gruppe, wie es zusammenpasst oder wie halt die Sprachkenntnisse sind. / also jetzt ist so, dass ich zwei Kinder hab, da nimm ich immer nur genau die zwei raus für eine Stunde, weil die halt erst im November nach Österreich gekommen und mit denen muss man noch sehr langsam und ja, einfach, wie soll ich sagen? Einzelunterricht machen.

I: Wart, jetzt muss ich aber nochmal kurz nachfragen. Wieviel erste Klassen habt ihr?

LK5: Wir haben zwei erste Klassen und aus diesen ersten Klassen / ich glaub, es sind aus einer 10 und aus der anderen 14, sind in meiner DFK. Das heißt, wir haben das so geregelt, dass ich kleinere Gruppen gebildet habe, die bestehen dann aus 6-7 Kindern und die nehme ich immer raus. Da kommen die Kinder auch noch, in denen 15h, die mir zur Verfügung stehen, zwischen 3-4x in der Woche, also eh fast jeden Tag, zu mir, aber nicht für diese 15h.

I: Du hättest ja auch gar nicht den Platz...

LK5: Ja, ich hätte nicht den Platz und es würde wieder keinen Sinn ergeben, weil das wichtigste in einer DFK wäre ja, dass die Kinder, die Möglichkeit und die Chance haben, dass sie selbst viel sprechen und dass das ständig wiederholt wird und im normalen Regelunterricht, so gut die Lehrer auch sind, geht das ja gar nicht, dass das Kind an einem normalen Vormittag so viel zum Reden kommt. Die müssen auch noch rechnen, schreiben und vielleicht Sachunterricht und dann ist der VM eh schon wieder vorbei und dann hat das Kind vielleicht 5 Sätze gesagt.

I: DH, die rotieren da viel mehr durch bei euch?

LK5: Genau.

I: Habt ihr das dann genau festgelegt, dass zb am Mo in der 3. Stunde Schüler 1, 2, 3 kommen...? So in etwa?

LK5: Genau, ich hab einen Stundenplan zusammengestellt, wie ich finde, dass die Gruppe am besten zusammenpasst. So hab ich es denen Lehrern aufgeschrieben und so nimm ich die auch dann raus. Was natürlich manchmal auch durcheinander kommt, wenn zb ein Kind krank ist, dann nimm ich halt gleich mal ein anderes mit oder wir haben ja auch noch ganz viele andere Sachen bei uns in der Schule. Wir haben ja ganz viel Muttersprachenunterricht bei uns und dann haben wir auch noch eine Stützlehrerin...und die nehmen ja auch immer wieder die Kinder mit raus. Das heißt, ich muss mich auch immer nach denen richten. Mein Stundenplan wäre zwar theoretisch eh nachdem angepasst, aber ja, die Stützlehrerin macht das ja genauso. Wenn jemand krank ist, dann nimmt sie auch wen anderen mit, damit der die Möglichkeit kriegt.... also es ist immer sehr...

I: Also du gehst dann von Klasse zu Klasse?

LK5: Genau.

I: Aber sind die dann zb an dem Tag, also wenn du jetzt Schüler 1 nimmst, dann ist der nicht 3h bei dir?

LK5: Genau, sagen wir mal, sie sind pro Tag so eine Stunde bei mir. Das ist eine interne Lösung bei uns, die ich so aber viel besser finde.

I: Eigentlich eh wie vorher...

LK5: Ja...

I: Ok, also du bekommst eben noch Muttersprachenunterstützung und so...?

LK5: Also haha, ja nicht ich, sondern die Kinder, weil sie nehmen sie ja raus.

I: Aber du hast keine extra Lehrer dabei?

LK5: Nein, immer nur ich mit meiner Gruppe. Und die Muttersprachenunterrichte haben auch ihre fixen Tage und fixen Stunden und ja, die machen dann Unterricht in ihrer Sprache.

I: Ähm, ja. Team Teaching hast du auch gar nicht?

LK5: Mmh, es gibt ein paar Stunden da bin ich integrativ fördern...

I: Aber das ist dann nicht die DFK?

LK5: Nein, in der DFK hab ich kein Team Teaching.

I: Hmm, ich hätt noch aufgeschrieben, wo gibt es Probleme...aber das ergibt sich eh ein wenig aus dem Gespräch, also, dass das nicht so einfach zum Koordinieren ist.

LK5: Mmh. ja. Ich erzähl noch ein bisschen was von meinem Unterricht. Also, genau, da verwenden wir erstmal sehr viele Bildmaterialien. Wir singen oft, wir reimen oft oder was ich auch sehr oft mache, ist, Spiele spielen, weil das auch oft sehr viel Sinn macht, grad mit diesen beiden Kindern, die noch sehr wenig Deutsch sprechen.

I: Was spielst du da?

LK5: Wir spielen da Memory und dann benennen wir die Bilder, das mach ich oft zum Abschluss so 10 min, da gefällt ihnen recht gut.

I: Sind die anderen Schüler behilflich? Also die, die schon besser Deutsch können...

LK5: Also die würden ihnen schon immer helfen, aber es ist halt schwierig. Du musst bedenken, wie halt Kinder so sind, das halten sie dann selbst nicht so richtig aus, bis er das gesagt hat und dann sagen sie halt immer schon und deshalb ist das besser, wenn das separat ist und das halt gemütlich macht. Und dann wiederholen wir das halt und wenn es nur um Farben geht, dann wiederholen wir das halt zehnmal.

I: mmh.

LK5: und es muss halt wirklich die Chance gegeben sein für das Kind, zu sprechen. Nicht nur, dass ich das zehnmal vorspreche, sondern, dass es wirklich die Chance hat das auch zehnmal zu sagen.

I: Gut, dann kommen wir zur nächsten Frage. Also es gab ja Bedenken bzgl der Separierung. Wie ist denn das in der Praxis? Ich hab ja mitbekommen, bei euch wird dauernd durchrotiert...dh, ist das dann so?

LK5: Mmh, wenn ich wirklich diese 15h diese 24 Kinder aus der Klasse rausholen würde, dann fände ich das sehr problematisch... weil dann wär eigentlich ich schon die Klassenlehrerin und sie sind dann eigentlich schon eine eigene Klasse und sind dann nur so Besucher für 5h in einer anderen Klasse. Und es gibt halt auch so / wie soll ich das erklären / in einer Klasse gibt es ja auch viele Sachen, die gar nicht mit Unterricht zu tun haben. In einer Klasse wird zb mal umgesetzt, in einer Klasse wird Geburtstag gefeiert, es wird Fasching gefeiert und da schauen wir halt schon, dass die Kinder dann schon in ihrer Stammklasse sind, weil sonst sind die ja völlig deprimiert, wenn da eine Party gefeiert wird und dann kommt die *LK5* und sagt, so, jetzt gemma Deutsch lernen. Hahaha. Also darauf nehmen wir auf jeden Fall Rücksicht. So wie wir das machen, finde ich das okay. Unsere Lösung finde ich super und ich finde es schon wichtig // also ich kann mir nicht vorstellen, dass es sehr förderlich ist, wenn die Kinder immer in ihrer Stammklasse wären, also, wenn die Kinder gar keinen separaten Deutschunterricht hätten. Die hätten ja sonst nie die Chance, dass sie etwas reden, deswegen finde ich es schon gut...aber 15h sind zu viel.

I: Also du hättest das Gefühl, dass die von den Mitschülern ausgeschlossen werden würden? Also, dass die sagen, wo geht denn der jetzt wieder hin?

LK5: Hmm, ja, also es ist ja jetzt schon so...aber... also die Kinder, die nicht bei mir in der DFK sind, sich beschweren, warum ich sie eigentlich nie mitnehme, haha.

I: Aber kriegst du mit, ob die Schüler ausgeschlossen werden von den anderen?

LK5: hm (verneinend) nein, weil da ist so eine hohe Fluktuation, in der Klasse wird jeder irgendwann mal rausgenommen. Also entweder ich von der DFK, die Muttersprachenlehrerin, die Stützlehrerin oder wer vom Kurs,...

I: Aber kannst du dir vorstellen, dass das sonst so wäre?

LK5: Sicher. Dann wäre eigentlich meine Klasse, also die DFK, ihre Klasse.

I: Aber das wird ja dann nicht so gesehen... bei euch ist es ja dann nicht so, dass die für Sport, Zeichen, Werken in die RK gehen, bei euch ist ja eigentlich eh...

LK5: // komplett durchmischt, ja. Also in Turnen wird bei uns sehr viel Wert drauf gelegt, dass sie immer in der Stammklasse sind. Also bei Turnen fehlt sicher nie ein Kind, das ist sehr wichtig. Und in den anderen Fächern...

I: Warum? Wegen der Bewegung?

LK5: Wir haben erstens eine bewegte Schule, bewegtes Lernen ist sehr wichtig und ja, also, Sport ist einfach wichtig, austoben und es ist ja auch sehr was klassengemeinschaftsförderliches.

I: Gehst du auf andere Fächer auch ein? Hmm, also gut, VS 1. Klasse bleibt eh nicht sooo viel?

LK5: Mmmh, also Mathematik würd ich mal sagen gar nicht, außer es ergibt sich was. Mh und Deutschunterricht ist immer mit Sachunterricht übergreifend ein bisschen.

I: Glaubst du, dass du, wenn du 4. Klassler hättest, dass du dann auch Mathe machen würdest?

LK5: Hm. Hm. Ich hab mir über das eigentlich noch keine Gedanken gemacht...aber, ich glaub, bis auf Textbeispiele...hm...das müsst ich mir dann überlegen, aber ich glaub eigentlich nicht. Auch die Kinder in der 3. und 4. Klasse, die im Kurs sind, wenns läuft, dann tun sich die in Mathe eh nicht schwer.

I: Mmh, es kommt ja sehr darauf an, wie das gehandhabt wird. Weil wenn du jetzt eine 3. und 4. Klasse hättest und die wären dann 15h bei dir und 5h wo anders und dann macht man aber in den 15h nur Deutsch...

LK5: Na, dann, muss man auf jeden Fall Mathe machen! Aber über das hab ich noch nie nachgedacht! Hmm. Weißt du, ob es das wirklich gibt, mit mehreren Kindern in der 3. und 4. Klasse?

I: Ja, deswegen machen die Lehrer ja auch Mathe. Angenommen sie sind 1,5 Jahre in der DFK...

LK5: ...dann fehlt ihnen ja alles andere. Oh, ich verstehe... da müsste man das doch ganz anders lösen.

I: Na gut, machst du Englisch oder so?

LK5: Mmmh, nein. Ah, das könnte noch interessant sein. Also wir sind ja eine sehr kleine Schule und es kommt halt schön öfter vor, dass bei uns jemand krank ist und dann bin ich diejenige, die als erste suppliert und dann findet auch keine DFK statt. Und bei uns waren jetzt nach den Weihnachtsferien wirklich viele krank. Das ist vielleicht schon ein spannendes Thema, weil man als DFK-Lehrer mehr so wie ein Begleitlehrer, aber das bedeutet natürlich, dass wir die ersten sind, die supplieren gehen. Ja, wenn ich krank bin, dann sind die Kinder einfach in der RK. Meine Stunden werden nicht suppliert. Und ja, wir supplieren halt als erste und dann kommt es vor, dass die DFK mehrere Wochen nicht zustande kommt. Das ist schon sehr schade, weil die Kinder über die Zeit hinweg wieder viel vergessen...

I: Weißt du wie die Deutschförderung bei dir an der Schule vorher ausgesehen hat?

LK5: Nicht so genau, aber es gab auch so Förderkurse, so Förderstunden, wo auch die Teamlehrer die Kinder dann mitgenommen haben und mit ihnen Deutsch geübt haben.

I: Aber halt viel weniger Stunden?

LK5: Ja.

I: War das dann am Nachmittag?

LK5: Nein, das war sicher in der Regelzeit.

I: Mmh. Vor welchen Herausforderungen stehst du als Lehrerin?

LK5: Hmm, da muss ich mal nachdenken. Ich mag ja alles eigentlich so gern. Mmh, also eben grad diese starke Fluktuation bei uns in einem Schuljahr, also, dass eben während dem Schuljahr neue Kinder dazu kommen, dass eben teilweise auch sehr viele Kinder weggehen, weil die wegziehen / sehr viele ziehen immer weg / ich könnt mir das immer so vorstellen, dass diese Familien, die schon länger da sind, dass sich die jetzt eine bessere Wohnsituation schaffen können... ich weiß schon von vielen Kindern, dass sehr viele in einem Raum schlafen... das ist halt schon immer sehr schade, dass viele Kinder mitm unterm Schuljahr... ja, dass dann am Montag plötzlich ein neues Kind kommt. Das geht immer sehr ruck-zuck. Das auf jeden Fall mal. Dann halt schon, dass man das alles unter einem Hund bekommt diese Stundenplaneinteilung, eben normaler Regelunterricht, Deutschförderklasse, Kurs, und dann noch absprechen mit den Muttersprachenlehrerinnen, wann sind die wo, dann halt immer dieser schon Lehrermangel. Wenn alle gesund sind und da sind, dann passt, aber wenn eine Person krank ist, dann wird es schon sehr kompliziert.

I: Hast du das Gefühl, dass die Kinder vor Herausforderungen stehen in Bezug auf die DFK?

LK5: Naja, sicher. Es ist sicher für die Kinder auch nicht leicht, weil es wird halt von ihnen gefordert bzw diese MIKA-D-Testung erwartet, so super schnell Deutsch lernt. Ich mein, meistens sind sie eh sehr motiviert und lernen sehr schnell, aber es ist halt trotzdem immer noch sehr viel. V.a. ein Kind in der 1. Klasse lernt schreiben, weiß teilweise nicht welches Wort es da schreibt, welche Bedeutung das Wort hat / meistens lernen sie die Wörter parallel / wir haben ein paar Kinder, die in ihrer Freizeit in eine andere Schule gehen und in ihrer Muttersprache dann auch schreiben lernen, aber der Hauptteil kann das nicht. Alleine, dass du in der 1. Kasse schreiben lernst, aber, dass du nicht weiß, was du schreibst.

I: Aber wie meinst, dass sie nicht wissen, was sie schreiben?

LK5: Weil sie das Wort nicht verstehen. Im Normalfall wär es ja so, dass du als VS Kind schon sprechen kannst...und zb weißt was ein Hase ist. Und wenn da steht der Hase ist braun, dann weißt du was jedes einzelne Wort bedeutet und verstehst es dann auch. Und dann lernst du halt das schreiben / und jetzt unsere Kinder in der ersten Klasse, wenn die Lehrerin ihnen den Satz vorliest, dann wissen sie halt oft nicht, was es bedeutet, so einzelnen Wörter.

I: Erklärt ihr das?

LK5: Wir erklären jedes Wort, das wir schreiben, aber es ist halt nicht immer so einfach für die Kinder. Letztens war zb das Wort „Laterne“. Man kann ja fast annehmen, dass ein Kind schonmal eine Laterne gebastelt hat, aber wenn das nicht der Fall ist, dann muss man halt gleich mal ein Foto von einer Laterne suchen und dann ist es halt auch noch schwierig, wenn man noch nie eine Laterne gesehen hat, dass man versteht, was das ist und was die machen soll. Teilweise sind auch in den Schulbüchern Wörter, die die Kinder nicht kennen. Meistens sind es eh sehr einfache Wörter / muss man halt alles irgendwie anpassen.

I: Ähm und welche Chancen bringt die DFK?

LK5: Die DFK...Ja, die große Chance ist eben, dass jedes Kind zum Sprechen kommt und eben mehr spricht und schon schnellere Fortschritte macht, als wenn es die DFK nicht gäbe.

I: Mmh. Findest du, dass es Nachteile auch gibt?

LK5: Also hmm, eigentlich eben dieses getrennt sein von der Regelklasse. Sonst seh ich eigentlich keinen Nachteil. Also so wie es wir handhaben bin ich ein Fan von der DFK. Ich nehm die Kinder mit und wir können da stundenlang über alles reden. Heut haben wir zb Wohnräume gemacht, was sich wo befindet, was man wo macht.

I: Erzählen sie dann auch wie sie wohnen?

LK5: ja, da erzählen sie gern, aber das artet dann oft aus. Früher im Kurs hab ich oft mit den Kindern drüber gesprochen, wie sie wohnen, weil ich das auch total interessant finde. Aber manchmal reden sie dann so gern und dann muss man aufpassen, dass wir sonst noch Zeit haben haha.

I: Mmhmm.

LK5: Sie können wirklich noch nicht gut Deutsch, aber es ist / hm, ein Mädchen in der 1. Klasse ist supergut in Mathe, sie schreibt perfekt, sie kann alle Lernwörter, aber wann ich mit Turnen geh und sie will mir was erklären, warum sie jetzt mit einem Rollkragenpullover turnen will, dann ist das echt schwierig, dass sie sich mir mitteilen kann.

I: So, ähm. Welche Möglichkeiten zur Verbesserung gibt es aus deiner Sicht noch?

LK5: Also, ich fände auf jeden Fall mal wünschenswert einen komplett anderen standardisierten Test für diese Einteilung zur DFK und dem Kurs. Ich fände es sowieso viel besser, wenn die Schulen da viel unabhängiger wären...und ich mein, Lehrer sind ja nicht auf der Nudelsuppen dahergeschwommen, die haben ja sehr viel Erfahrung und wenn die sich ein paar Tage lang ein Kind anschauen, dann können die schon wissen und einschätzen, ob das Kind in einen Kurs oder in die DFK kommen soll. Diese MIKA-D-Testung ist so eine anstrengende Situation, weil sehr viel Zeit drauf geht, weil es überhaupt

keinen Sinn ergibt, weil du musst ja ein Kind bei der Schuleinschreibung MIKA-D testen...und dann test ich halt alibi halber ein Kind, wo ich weiß, es ist seit 3 Tagen in Österreich...ich mein, da gibts eh so ein Kreuzerl, wo man Abbruch und so ankreuzen kann und dann kommt er eh in die DFK.

I: Mmh.

LK5: Ich mein, dem Kind ist das eh egal, schau ich mir halt so ein lustiges Wimmelbild an. Aber da kann ich halt gleich sagen, wenn ein Kind seit ein paar Tagen erst da ist, dass es sicher keine ausreichenden Deutschkenntnisse haben wird und ich finde auch diese MIKA-D-Testung könnte man sich sparen oder es gäbe einen anderen standardisierten Test, weil ich weiß eh, dass vom MIKA-D, da gehts halt darum, dass alle Schulen den selben Test machen und das für alle gleich ist. Aber ja.

I: Mmh.

LK5: Ja, vor allem sie sprechen ja dann oft schon gut Deutsch und können sich gut ausdrücken, aber mit der Verbzweitstellung zb...da muss man schon echt gut sein.

I: Mmh.

LK5: Also von dieser MIKA-D-Testung bin ich mal absolut kein Fan. Und was war die Frage?

I: Welche Möglichkeiten du zur Verbesserung siehst?

LK5: Mmh. Ein eigener Raum wäre mal sehr toll und wünschenswert, also muss kein großer Raum sein, aber es würde ein Raum reichen, wo 15 Kinder eben Platz haben. Und dass es eigentlich einfach besser gehandhabt wird. Wir haben ja sozusagen irgendwie nicht so die DFK, wie sie vorgesehen wird, das wäre eigentlich mein Verbesserungsvorschlag, dass das so gemacht wird, wie wir das machen.

I: Ja, wir wären nämlich sonst schon beim Abschluss. Gibts noch etwas, was du gerne erwähnen wollen würdest?

LK5: Nein, also ich mache das sehr gerne in der DFK. Es macht mir sehr viel Spaß, es ist immer sehr lustig mit den Kindern, sonst hab ich eigentlich nicht mehr so viel hinzuzufügen. Es ist vielleicht so, hm, vielleicht bin ich da eine große Ausnahme, aber ich bin sehr glücklich in meiner Schule, in meinem Team, da arbeiten alle zusammen.

I: Mmh.

LK5: Ja, und ich muss mich deswegen über wenig Sachen beschweren, weil wenn ein Problem auftaucht, wird für uns die beste Lösung gefunden.

I: Wurde das eigentlich von eurer Direktorin so vorgeschlagen oder ergab sich das aufgrund der Größe?

LK5: Das hat sich letztes Jahr schon so ergeben bei der Kollegin, dass einfach aus der Praxis raus, sie schon festgestellt hat, dass es keinen Sinn hat, wenn man alle auf einmal mitnimmt. Und das seh ich genauso. Das steht natürlich nirgends offiziell, dass wir das so machen, aber für unsere Direktorin ist das voll okay und wenn man das jemanden erklärt, mit ein bissl Hausverstand, versteht das ja jeder.

I: Ja, vor allem, du kannst mit 24 Kindern nirgends hingehen

LK5: Genau und es ist einfach kein sinnvoller Sprachunterricht mit 24 Kindern, weil das setzt auch voraus, dass ein Kind zum Sprechen kommt.. mmh, ja.

I: Na gut, dann wären wir jetzt am Ende. Danke dir! (Interview_LK5, Pos. 1-216)

Interviewleitfaden

VOR DEM INTERVIEW

Forschungsfeld: Qualität der Deutschförderklassen/Deutschförderkursen aus
Lehrer*inneperspektive

Diplomarbeit: Lehramt Deutsch, Psychologie und Philosophie an der Universität Wien,
Jänner 2020

Einführung

Folgende Punkte werden vor dem Interview angesprochen:

- Dank für die Teilnahmebereitschaft
- Vorstellung der Forschungsarbeit: Magisterstudium an der Universität Wien, Fachgebiet DaF/Z, Durchführung von Interviews zur Erhebung der Erfahrungen von Lehrpersonal
- Vorgehen erläutern: Leitfadeninterview, Erzählungen und konkrete Beispiele erwünscht
- Datenschutz und vertrauliche Behandlung der Daten: Darauf hinweisen, dass das Interview aufgezeichnet wird – alle Daten werden anonymisiert und nur im Rahmen der Forschungsarbeit verwendet – Einverständnis einholen (am besten schriftlich!)
- Fragen seitens Interviewpartner*in?

Aufnahme starten!

	Leitfrage	Check – Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- /Steuerungsfragen
1	Einleitende Fragen: Werdegang, Beweggründe Sie arbeiten als Lehrer*in an einer XX. Bitte erzählen Sie doch kurz, wie Ihr beruflicher Werdegang war.	- Ausbildung - Zusatzausbildung? (DaF/DaZ?) - Motivation/Beweggründe im DaF/Z-Bereich zu arbeiten	Seit wann unterrichten Sie im DaZ-Bereich? Eventuell genauer nachfragen, ob schon vor Tätigkeit in der Schule im DaZ-Bereich unterrichtet wurde	Können Sie dazu noch mehr erzählen? Eventuell Beispiele
2	Wissen: Deutschförderklasse allgemein Als Sie erfahren haben, dass die Regierung von nun an eine eigene DFK einführt - wie war Ihre erste Reaktion?	- Eingehen auf Bildungspolitik? - Wissen über die aktuelle Lage	Wenn ja, genauer nachfragen!	Beschäftigen Sie sich viel mit der österr. Bildungspolitik?

	Wie war Ihre Reaktion als sie erfahren haben, Sie übernehmen nun eine DFK?			
3	Unterricht Sie unterrichten als Lehrer*in in einer Deutschförderklasse. Seit wann unterrichten Sie in einer DFK? Wie planen Sie ihren Unterricht?	- Alter, Religion, Geschlecht, Erstsprache, Unterschiede Sprachkenntnisse, Bildungsniveau - Unterstützung - - Bücher, Arbeitsblätter (selbst erstellt? Internet? Kooperation mit anderen Lehrer*innen?)	Welche Formen der Heterogenität erleben Sie in der DFK? Bekommen Sie Unterstützung? (Team-Teaching, Muttersprachler*innen,...) Haben Sie Hilfsmittel? Bücher? Wo gibt es Probleme?	Können Sie das genauer erläutern? Inwiefern findet Unterstützung statt? Wo? (Schule, zu Hause?)

4	Regelklasse vs. DFK Es gab Bedenken bzgl. der Separierung – wie findet das nun in der Praxis statt? Bitte berichten Sie mir über den Alltag. Da die Schüler*innen ja nur Unterricht in Deutsch bekommen und nicht in den anderen Fächern, ist es dann überhaupt möglich die Inhalte in anderen Gegenständen nachzuholen?	- Ausgeschlossen werden - Verhältnis zwischen SuS aus DFK und RK - Eingehen auf andere Fächer (Mathematik, Englisch, Nebenfächer,...)	Wie viele Stunden verbringen die Kinder tatsächlich in der RK?	An welchem Unterricht aus der RK nehmen die Kinder aus der DFK teil? Sport? Zeichnen? Werken?
5	Frühere Deutschförderung Wie sah die Deutschförderung vor Einführung der DFK bei Ihnen an der Schule aus?	- Integrative oder additive Förderung?	Wie sah die Förderung davor aus?	Welche Aspekte fanden Sie im alten Modell besser? (Was finden Sie an der DFK besser?)

