



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bestandsaufnahme zur Situation der
Deutschförderklassen in Wien – eine qualitative
Untersuchung des neu eingeführten Modells“

verfasst von / submitted by

Stefanie Deichsel

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ. Dr.ⁱⁿ Judith Schoonenboom

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Ich habe die vorliegende Arbeit weder in Teilen noch zur Gänze anderwärtig verwendet. Diese Arbeit stimmt mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig überein.

Wien, am 29.04.2020

Stefanie Dürsel
.....

(Unterschrift)

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit thematisiert das neu eingeführte Modell der Deutschförderklassen an Wiener Schulen im Primarbereich. Im Fokus steht der Implementierungsprozess, wie Beteiligte dies erlebten und auch wie die Maßnahme an den jeweiligen schulischen Kontext angepasst wurde. Zentrales Interesse gilt den Sichtweisen der Lehrpersonen, welche von der Implementierung der Maßnahme betroffen waren.

Die Erkenntnisse wurden mittels sechs problemzentrierter Interviews mit Lehrpersonen gewonnen, welche im Schuljahr 2018/19 eine Deutschförderklasse leiteten. Für die Analyse der Interviews wurde die Auswertungsmethode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt.

Es konnten vier verschiedene Umsetzungsvarianten der Deutschförderklasse eruiert werden. Die bedeutsamen Faktoren für die Adaption an den Schulstandort sind unterschiedlich, wobei Realisierungsprobleme, ungenügende Betreuungsmöglichkeiten sowie die Einstellung der Lehrpersonen von großer Relevanz sind. Der Implementierungsprozess ist seitens der Beteiligten von Verunsicherungen, Ängsten und einem gewissen Wissensmangel begleitet. Bezüglich der eingeführten Fördermaßnahme ergibt sich des Weiteren das Bild, das konkrete Vorgaben, Ziele und durchdachte Strukturen des Modells fehlen und es einer praxisorientierten Weiterentwicklung bedarf.

Abstract

This master thesis discusses the introduced concept of the „Deutschförderklasse“ in primary schools in Vienna. The focus is on the implementation process of this model, how the involved teacher experienced it and how it was adapted to the particular school context. The central interest is the perspective of the teachers who were affected by the implementation.

The knowledge was gained through six problem-centered interviews with teachers who led a „Deutschförderklasse“ in the school year of 2018/19. The evaluation method of the summarizing content analysis by Mayring was chosen for the analysis.

Four different implementation variants of the „Deutschförderklasse“ could be determined. The important factors for the adaptation to the particular school context are different. Particular implementations problems, insufficient supervision arrangements and the attitude of the teachers are of major relevance. The implementation process is accompanied by uncertainties, fears and a certain lack of knowledge. Regarding the introduced model, the picture emerges that concrete specifications, goal and well-thought-out- structures of the model are missing and further practice-oriented-developments are required.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen und mich bei all jenen Personen herzlich bedanken, die mich bei der Entstehung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Bedanken möchte ich mich bei Frau Univ.-Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Judith Schoonenboom für die Unterstützung und Betreuung meiner Masterarbeit.

Danken möchte ich auch meinem Vater und meiner Mutter, ohne die mein Studium nicht möglich gewesen wäre, für die langjährige finanzielle Unterstützung und den Zusammenhalt in allen Zeiten.

Ein besonderer Dank gilt meinem Freund Florian für den Beistand, den Austausch sowie der Zustimmung und Ermutigung während des Forschungsprozesses. Danke, dass du mir immer mit Rat und Tat zur Seite stehst.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter.

Abbildung 2:

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2017): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Abbildung 3:

Eigene Darstellung: Umsetzungsvarianten der Deutschförderklasse (S. 50)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:

Eigene Darstellung: Übersicht über die Gestaltung der Deutschfördermaßnahme am Schulstandort (S.35)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	V
Inhaltsverzeichnis	VI
1 Einleitung.....	1
1.1 Das österreichische Modell der Deutschförderklasse	2
1.2 Forschungsinteresse und Gliederung der Arbeit	5
2 Darstellung des Forschungsstandes und Identifizierung der Forschungslücke	7
2.1 Vorbereitungsklassen im europäischen Vergleich.....	7
2.2 Implementationsforschung und Implementationsstrategien.....	11
2.2.1 Top-down-Implementationsstrategie	13
2.2.2 Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen	13
2.3 Forschungslücke und Forschungsfragen	18
3 Methode	20
3.1 Forschungsdesign.....	20
3.2 Datenerhebung	21
3.2.1 Das problemzentrierte Interview.....	21
3.2.2 Kurzfragebogen und Interviewleitfaden	23
3.2.3 Auswahl der interviewten Personen.....	26
3.2.4 Erhebungsprozess.....	28
3.2.5 Transkription der Interviews	30
3.3 Datenauswertung.....	30
3.3.1 Qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring	31

3.3.2 Festlegung der Analyseeinheit	32
3.3.3 Paraphrasierung.....	34
3.3.4 Generalisierung.....	34
3.3.5 Erste und zweite Reduktion	34
3.3.6 Kategorienbildung	35
3.3.7 Zusammenstellung der Aussagen als Kategorie und Rücküberprüfung	35
4 Ergebnisse.....	36
4.1 Kategorie 1: Umsetzung am Schulstandort	38
4.1.1 Gestaltung der Deutschfördermaßnahme	40
4.1.1.1 Förderung in eigener Klasse	40
4.1.1.2 Förderung in der Deutschförderklasse.....	41
4.1.1.3 Integrativ.....	42
4.1.1.4 Teilintegrativ	43
4.1.2 Beweggründe für die Adaptierung	44
4.1.2.1 Organisatorische Faktoren und Herausforderungen.....	44
4.1.2.2 Überzeugungen.....	45
4.2 Kategorie 2: Implementierungsprozess der Deutschförderklasse..	47
4.2.1 Vorbereitung bezüglich der Implementierung	47
4.2.1.1 Dienstbesprechung und Einführungsseminar	48
4.2.1.2 MIKA-D Online-Schulung und Schuleinschreibungen	49
4.2.2 Erleben des Implementierungsprozesses seitens der Lehrpersonen	49
4.2.2.1 Wissensmangel und Verunsicherungen.....	50
4.2.2.2 Dienstbesprechung und Einführungsseminar	51
4.2.2.3 Implementierungsprozess am Schulstandort	52
4.2.2.4 MIKA-D Online-Schulung und Schuleinschreibung.....	53
4.2.2.5 Fazit der Lehrpersonen	54
5 Diskussion.....	55

5.1	Theoretische Implikationen	62
5.2	Praktische Implikationen	63
5.3	Limitationen	65
	Quellenverzeichnis	66
	Anhänge.....	73
	Anhang 1: Postskriptum – Notizen zu der jeweiligen Interviewsituation	73
	Anhang 2: Transkriptionsregeln.....	74
	Anhang 3: Kodiereinheiten	76
	Anhang 4: Abstraktionsniveaus	76
	Anhang 5: Beispiel für den Analyseprozess	77
	Anhang 6: Beispiel für die Zusammenstellung der Aussagen als Kategorien	78
	Anhang 7: Kurzzusammenfassung und Abstract	79
	Anhang 8: Eidesstaatliche Erklärung	81

1 Einleitung

Das öffentliche Bewusstsein für Migration, besonders in Hinblick auf Bildung und Integration, ist zunehmend gewachsen (vgl. Fürstenau & Gomolla 2009, S. 7). Auch das Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich konstatiert, dass die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch die Grundlage für die Beteiligung an Bildungsprozessen und eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg sowie der Integration in den Arbeitsmarkt darstellt. Aufgrund der steigenden Zahlen von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache ist die Deutschförderung in Form von Kursen seit einigen Jahren Bestandteil im österreichischen Schulsystem (vgl. Bundesministerium für BMBWF, 2018 S. 6). Trotz der Maßnahme des Deutschkurses zeigen wissenschaftliche Befunde, *„dass der Leistungsabstand zwischen Kindern mit Erstsprache Deutsch und Kindern mit einer anderen Erstsprache in Österreich besonders hoch ist und sich in den letzten zehn Jahren sogar noch vergrößert hat“* (ebd., S. 6).

In Österreich lassen sich signifikant andere Bildungsprofile von Personen mit und ohne Migrationshintergrund identifizieren (vgl. Statistik Austria 2019, S. 10). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besuchen vor allem Sonderschulen (23%), Mittelschulen und polytechnische Lehrgänge (22%), jedoch seltener eine höhere Schule mit Maturaabschluss (10-11%). Des Weiteren besitzen 70% der drei- bis sechsjährigen Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache kein altersgemäßes Sprachniveau in Deutsch und benötigen zusätzliche Fördermaßnahmen (vgl. ebd. S. 46ff.). Bereits 2011 weist Schwippert et al. darauf hin, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die Unterrichtssprache nicht als Umgangssprache sprechen (auch in der Freizeit) in Österreich signifikant höher ist. Im Vergleich zu europäischen Ländern, wie Schweden (19,9%), Norwegen (18,5%) oder Finnland (10,9%), liegt dieser in Österreich bei 23,4% (vgl. Schwippert et al. 2011, S. 193).

Seit Jahren wird auf das pädagogische Problem, das in der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und schwachen sozio-ökonomischen Hintergrund im Schulsystem besteht, hingewiesen (vgl. Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher 2009, S. 165). Die Frage, wie es gelingen kann die bestehenden Gefälle in den Leistungen abzubauen und Potenziale optimal zu fördern, ist immer wieder Kernproblem der gegenwärtigen Bildungspolitik (vgl. Fürstenau und

Gomolla 2009, S. 7). National sowie international wird vermehrt ein Akzent in Richtung Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund gesetzt. Dies wird unter anderem durch eine wachsende Vielzahl von unterschiedlichen Förderkonzepten und bildungspolitischen Vorgehen sichtbar (vgl. Ennemoser 2013, S. 230).

Alle Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund haben das gemeinsame Ziel, den Kindern die Landessprache möglichst schnell beizubringen, können aber sehr unterschiedlich gestaltet sein. Beispielsweise gibt es verpflichtende schulische Sprachförderkurse, welche parallel zum Regelunterricht besucht oder integrativ gestaltet werden (vgl. de Cillia 2010, S. 249). Eine weitere Maßnahme, neben Sprachförderkursen, ist der Unterricht in eigenen Klassen. Dabei erfolgt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ein Intensivsprachunterricht mit angepasstem oder eigenem Lehrplan. Das grundsätzliche Ziel ist dabei, einen raschen Übergang in die Regelklasse aufgrund von wachsenden Sprachkenntnissen zu ermöglichen (vgl. Europäische Kommission 2017, S. 134f.).

Um die Qualität der Deutschförderung zu verbessern und die beschriebenen Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund in Österreich zu verringern, wurde im Primar- und Sekundarbereich im Schuljahr 2018/19 das Modell der Beschulung von Kindern mit Sprachdefiziten in einer eigenen Deutschförderklasse eingeführt. Aufgrund zu geringer Sprachkenntnisse werden außerordentliche Schülerinnen und Schüler in einer eigenen, sogenannten Deutschförderklasse unterrichtet (Bundesministerium für BWF 2018, S. 5). Das Modell mit Regelklasse und Deutschförderklasse wird nachstehend ausführlich erläutert.

1.1 Das österreichische Modell der Deutschförderklasse

Im österreichischen Schulunterrichtsgesetz wird geregelt, dass schulpflichtige Kinder, aufgrund mangelnder Kenntnisse in der Unterrichtssprache, als außerordentliche Schülerinnen und Schüler aufzunehmen sind. Dieser Status ist für zwölf Monate zulässig und kann für weitere zwölf Monate genehmigt werden. (vgl. Bundesgesetz des SchUG, § 4 Abs. 2 und 3). Neu ist eine Gesetzesänderung im Schulorganisationsgesetz bezüglich der Beschulung jener Kinder. Ab dem Schuljahr 2018/19 werden außerordentlich (aufgrund mangelnder Kenntnisse der

Unterrichtssprache) geführte Kinder nicht nur durch Kurse beschult, sondern es kann ein Unterricht in einer eigenen Deutschförderklasse erfolgen. Deutschförderklassen sind ab einer Anzahl von acht außerordentlichen Kindern von der jeweiligen Schulleitung einzurichten (vgl. Bundesgesetz des SchOG, § 8h. Abs. 1 und 2). Bei *mangelhaften* Deutschkenntnissen besucht das Kind einen Deutschförderkurs im Rahmen der Schule und bei *ungenügenden* Deutschkenntnissen wird es einer Deutschförderklasse zugeteilt. Für das Schuljahr 2018/19 wurde die Zuteilung von der jeweiligen Schulleitung anhand der Beobachtungen bei der Einschulung getroffen. Für das Schuljahr 2019/2020 soll die Zuteilung in einen Kurs oder eine Förderklasse anhand eines standardisierten und österreichweiten einheitlichen Testverfahrens MIKA-D erfolgen (vgl. BMBWF 2018, S. 9ff.).

Der Besuch einer Deutschförderklasse ist für ein Semester vorgesehen und kann maximal vier Semester in Anspruch genommen werden. Ein Übertritt in die Regelklasse ist durch den standardisierten Test MIKA-D am jeweiligen Semesterende möglich. Für die Gestaltung des Übertritts und die Möglichkeit weiterer Förderungen sind drei Optionen möglich (vgl. ebd.):

- Ist der Übergang in die Regelklasse aufgrund der Sprachkenntnisse noch nicht möglich, bleibt das Kind ein weiteres, höchstens jedoch 4 Semester in der Deutschförderklasse.
- Schülerinnen und Schüler, welche entsprechende Sprachfortschritte vorweisen, dem Unterricht aber noch nicht ausreichend folgen können, treten in die Regelklasse über. Sie werden aber weiterhin als außerordentliche Schülerinnen und Schüler geführt und erhalten einen Deutschförderkurs im Ausmaß von sechs Wochenstunden.
- Zeigt das Testergebnis, dass die Schülerin oder der Schüler dem Unterricht folgen kann, wird es einer Regelklasse zugeteilt und erhält den Status der Ordentlichkeit. Ein weitere Sprachförderung ist im Rahmen der Deutsch-als-Zweitsprach-Förderung für ordentliche Schülerinnen und Schüler möglich.

Die Deutschförderklasse umfasst im Primarbereich 15 und in der Sekundarstufe 20 Stunden intensive Förderung in der Unterrichtssprache und der Unterricht erfolgt nach

einem eigenen Lehrplan. In den verbleibenden fünf Wochenstunden, wie beispielsweise in Bewegung und Sport, Werken und bei Klassenausflügen, nehmen die Kinder an dem Unterricht in der Regelklasse teil. In der Deutschförderklasse muss die Alphabetisierung sichergestellt werden. Die nachstehende Grafik soll das neue Modell verdeutlichen (vgl. ebd. S. 10):

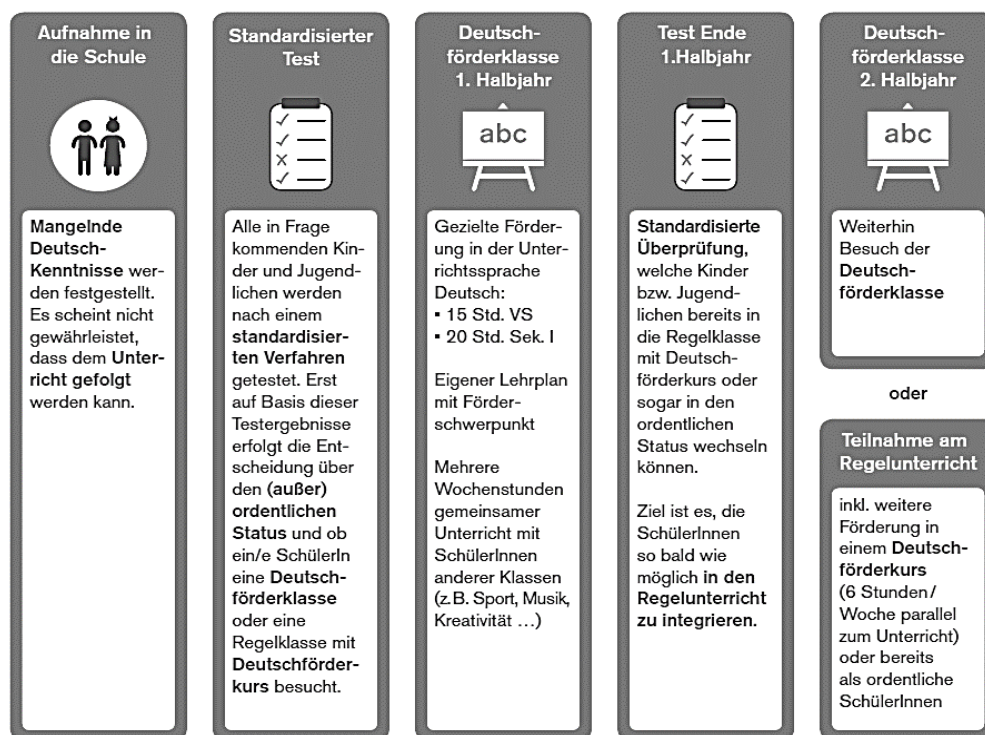


Abb. 1: Das Modell der Deutschförderklassen und -kurse (BMBWF 2018, S. 9)

Für die Deutschförderklassen werden eigene Lehrpläne für den Primar- und Sekundarbereich entwickelt, welche ab dem Schuljahr 2019/2020 verpflichtend sind. Der Lehrplan kann bereits ab dem Schuljahr 2018/19 zur Anwendung kommen oder es wird nach dem Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ unterrichtet (vgl. ebd.).

Um die Qualitätssicherung in den Deutschförderklassen und -kursen sicherzustellen, werden Diagnoseinstrumente, die die Kompetenzen der Kinder erfassen, eingesetzt. Das BMBWF empfiehlt für das Schuljahr 2018/19 das Instrument der unterrichtsbegleitenden Sprachstandbeobachtung in Deutsch als Zweitsprache (USB-DaZ), ab dem Schuljahr 2018/2019 sind dann individuelle Förderpläne und Förderberichte verpflichtend. Außerdem ist seitens der Schulleitung darauf zu achten,

dass die Deutschförderklasse und -kurse von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Deutsch-als-Zweitsprache unterrichtet werden (vgl. ebd.).

Durch das neue Modell der Deutschförderklasse und der Deutschförderkurse soll ein frühzeitiges und intensives Erlernen der deutschen Unterrichtssprache ermöglicht werden. Ziel ist zum einen, eine erhöhte Treffsicherheit, durch ein österreichweit einheitliches und standardisiertes Testverfahren bei der Vergabe des außerordentlichen Status. Zum anderen, dass Kinder in einem höheren Ausmaß gefördert werden, sowie eine gezielte Begleitung nach dem Übertritt (vgl. ebd. S 8f.)

1.2 Forschungsinteresse und Gliederung der Arbeit

Goldenbaum (2013) führt aus, dass sich Schulen unausweichlich Innovationen und Neuerungen stellen müssen, durch die Schule und Lernen verändert und verbessert werden sollen. Untersuchungen zu Implementationen von Innovationen an Schulen spielen vor allem auf Ebene der Schulentwicklung und der Schulqualität eine große Rolle, aber auch im Kontext von Bildungsplanung und Steuerung des schulischen Bildungssystems (vgl. S. 149).

Wie bereits in der Einleitung thematisiert wurde, wird ab Herbst 2018/19 das Modell der Deutschförderklasse an österreichische Schulen eingeführt. Das Schuljahr 2018/19 gilt als „Übergangsjahr“, in dem die Maßnahme implementiert wird. Der Stadtrat Mag. Jürgen Czernohorsky formulierte 100 Fragen an das BMBWF zu den gesetzlich vorgesehenen Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Darunter war auch die Frage, wann und wie die Schulung der Lehrpersonen der Deutschklassen erfolgt. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung schrieb dazu, dass die Qualifikation für Sprachförderlehrpersonen durch die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten seit Jahren erfolgt und die Angebote vielfältig seien (vgl. Czernohorsky 2018, S. 8). Dazu konträr berichtet die Autorin Sibylle Hamann (2019) im Falter *„in den Wiener Pflichtschulen herrscht derzeit Stress, bei Kindern, Lehrern und Eltern. Vor genau einem Jahr ordnete der abgesetzte Bildungsminister Heinz Faßmann in einer Hauruckaktion die Einrichtung von Deutschförderklassen an“* (Hamann 2019, o.S.). Weiters wird in diesem Artikel beschrieben, dass Direktoren immer wieder von Absurditäten berichten. Beispielsweise gibt es an Schulen zu wenig Räume und Klassenräume müssen geteilt werden (vgl. ebd.).

Aufgrund der Neuheit des Modells in der österreichischen Schullandschaft und dem Implementierungsjahr im Schuljahr 2018/19 besteht ein Forschungsinteresse bezüglich der Einführung dieses Modells und der Organisation und Praxis dieser Deutschförderklassen. Im Fokus dabei steht die subjektive Wahrnehmung der beteiligten Lehrpersonen an der Maßnahme.

Die vorliegende Arbeit besteht aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem empirischen Teil.

Das zweite Kapitel beinhaltet den theoretischen Teil der Arbeit und beschäftigt sich mit dem aktuellen Forschungsstand. Zuerst werden Vorbereitungsklassen im europäischen Vergleich behandelt und dabei auf Problematiken bei der Umsetzung eingegangen. Wissenschaftliche Untersuchungen und Beschreibungen zur Realisierung einer schulischen Innovation werden theoretisch in der Implementationsforschung verankert (vgl. Petermann 2014, S. 122). Um für die Analyse der Einführung des Modells der Deutschförderklasse einen theoretischen Rahmen zu garantieren, wird abschließend auf die Implementationsforschung und deren Strategien eingegangen. Darauf aufbauend werden Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen in Bezug auf die Einführung von schulischen Innovationen problematisiert. Abschließend wird die konkrete Forschungslücke aufgezeigt und die Forschungsfrage vorgestellt.

Um den Ist-Zustand der Umsetzung und der Vorbereitung auf die Implementierung aus Sicht der Lehrpersonen zu eruieren, werden Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt, die in einer Deutschförderklasse unterrichten. Ziel ist es, realitätsnahe und ausführliche Ergebnisse zu erhalten und herauszufinden, wie die Implementierung erfolgte, wie das Modell an Wiener Schulen konkret umgesetzt wird und wie Lehrpersonen dies empfinden. Am besten kann dies durch persönliche Erfahrungsberichte erreicht werden, deren Erhebung mittels eines problemzentrierten Interviews erfolgt.

Die ausführliche Darlegung des Forschungsprozesses und der methodischen Herangehensweise, erfolgt im dritten Kapitel. Die Begründung für die Auswahl des Forschungsdesign erfolgt, bevor der Prozess der Datenerhebung und die Herangehensweise der Datenauswertung erläutert werden. Bei der Datenerhebung

wird das problemzentrierte Interview und der Interviewleitfaden vorgestellt und anschließend die Auswahl der zu befragenden Personen. Abschließend werden der Erhebungsprozess und das Transkriptionsverfahren beschrieben sowie die Methode der Datenauswertung, das Verfahren der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring. Dabei wird auf die einzelnen Verfahrensschritte eingegangen, um den Analyseprozess transparent zu machen.

Im darauffolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Erhebung näher erläutert. Diese werden in Kategorien aufgefächert und auf diese Weise nachvollziehbar gemacht.

Im letzten Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst, mit dem theoretischen Rahmen in Verbindung gebracht und diskutiert. Dabei werden theoretische und praktische Implikationen thematisiert und die Grenzen dieser Arbeit aufgezeigt.

2 Darstellung des Forschungsstandes und Identifizierung der Forschungslücke

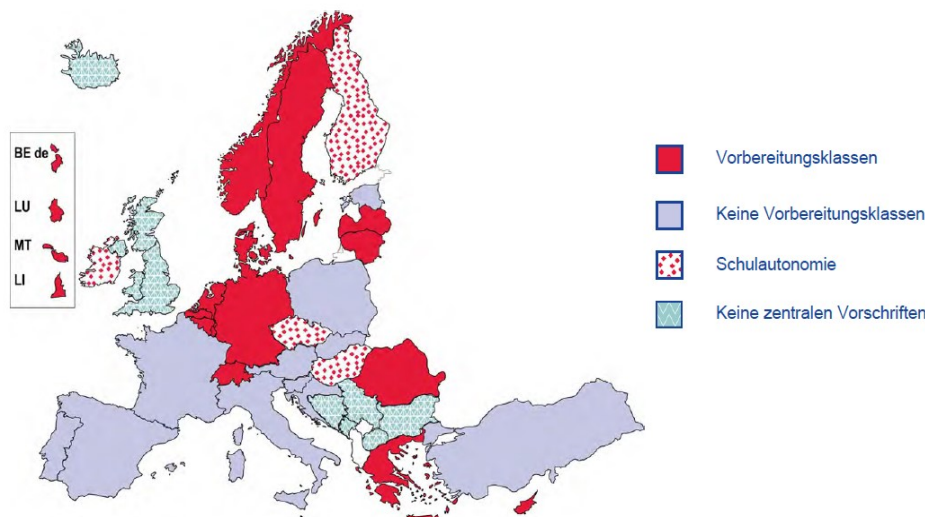
In diesem Kapitel wird zuerst auf den aktuellen Forschungsstand eingegangen, bevor die Identifizierung der Forschungslücke erfolgt. Abschließend wird aufgrund der identifizierten Forschungslücke eine Forschungsfrage formuliert.

2.1 Vorbereitungsklassen im europäischen Vergleich

Im europäischen Kontext spricht man von Vorbereitungsklassen, weil die jeweilige Landessprache erlernt werden soll. Die Parallele zwischen Deutschförderklasse und Vorbereitungsklasse besteht darin, dass Kinder in einer eigenen Klasse unterrichtet werden. Aufgrund der Neuheit des Modells in Österreich und der fehlenden Literatur dazu, thematisiert der nachfolgende Abschnitt im Überblick Erkenntnisse bezüglich Vorbereitungsklassen im europäischen Kontext. Abschließend erfolgt eine genauere Ausführung von Problemlagen und Herausforderungen bezüglich der Einführung und Umsetzung von Vorbereitungsklassen. Rückschlüsse auf das Modell der

Deutschförderklasse sind möglich, weil, wie oben beschrieben, eine Parallele zwischen den Modellen besteht.

Schulen genießen in Europa Großteils viel Spielraum bei der Frage, wie sie die Integration und Beschulung von neu angekommenen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gestalten und mit welchen Maßnahmen sie unterstützend wirken. In nahezu der Hälfte der europäischen Länder ist ein Intensivunterricht in der Unterrichtssprache in eigenen Klassen (Vorbereitungsklassen) von der Bildungsbehörde genehmigt. Dabei kann für neu angekommene Schülerinnen und Schüler ein Intensivsprachunterricht mit angepasstem Lehrplan erfolgen, welcher einen raschen Übergang in die Regelklasse als Ziel verfolgt (vgl. Europäische Kommission 2017, S. 134).



Abd. 2: Vorbereitungsklassen für neu angekommene Schülerinnen und Schüler in
Primar- und Sekundarstufe 1 2015/2016 (Europäische Kommission 2017, S. 135.)

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass in der Grafik Österreich noch nicht mit Vorbereitungsklassen ausgewiesen ist, da diese erst im Jahr 2018/19 eingeführt wurde und die Grafik aus dem Jahr 2017 stammt. Aus der Grafik ist zu entnehmen, dass innerhalb Europas vier Gruppen hinsichtlich der Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bestehen:

- (1) Vor allem mittel- und nordeuropäische Länder wie Norwegen, Schweden, Schweiz, Deutschland aber auch Griechenland, Zypern und Malta bieten Vorbereitungsklassen an (vgl. ebd. S. 136).
- (2) Deutlich wird auch, dass südeuropäische Länder wie Italien, Spanien oder Frankreich neu angekommene Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht durch Vorbereitungsklassen separieren, sondern im Klassenverband mit zusätzlichen Fördermaßnahmen unterstützen.
- (3) In den Ländern Finnland, Tschechien und Ungarn sind Vorbereitungsklassen von der Bildungsbehörde genehmigt, die Wahl für die Gestaltung der Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund obliegt jedoch dem jeweiligen Schulträger und dessen Schulautonomie (vgl. Europäische Kommission 2017, S. 134f.).
- (4) In den Balkanländern, im Vereinten Königreich und Island gibt es keine zentralen Empfehlungen (vgl. ebd. S. 136).

Hinsichtlich der zeitlichen Vorgaben von Vorbereitungsklassen existieren zwischen den einzelnen Ländern folgende Unterschiede: in den meisten Fällen ist der Zeitraum auf ein bis zwei Jahre begrenzt, in Lettland und in Griechenland sind es beispielsweise drei beziehungsweise vier Jahre. Auch ist der Übertritt in die Regelklasse von Land zu Land unterschiedlich geregelt. In Dänemark müssen die Schülerinnen und Schüler schrittweise in den regulären Unterricht integriert werden, in Griechenland gibt es beispielsweise zwei Stufen von Vorbereitungsklassen bevor der Unterricht in der Regelklasse erfolgt (vgl. ebd. S. 135f.).

Die bildungsbehördlichen Vorschriften bezüglich der Vorbereitungsklasse sind unterschiedlich und länderspezifisch. Aus diesem Grund gibt es verschiedene Arten von Vorbereitungsklassen innerhalb Europas und auch die konkrete Ausführung im jeweiligen Land kann wiederum von Schule zu Schule unterschiedlich sein (vgl. ebd. S. 134). Beispielsweise gibt es in der Schweiz in den einzelnen Kantonen und in Deutschland in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Vorschriften bezüglich der Vorbereitungsklasse (vgl. ebd. S. 135). Speziell in Deutschland ergeben sich dadurch unterschiedliche Arten von Vorbereitungsklassen, welche wiederum

andere Bezeichnungen tragen: Willkommensklassen, Vorbereitungskurse, Vorkurs Deutsch sowie Sprachlernklassen oder Übergangsklassen (vgl. ebd. S. 235f.).

In Berlin wurden im Jahr 2011/2012 Vorbereitungsklassen („Willkommensklassen“) für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse wieder eingeführt. Seitdem steigt die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die in separaten Klassen unterrichtet werden, kontinuierlich an (vgl. Brüggemann & Nikolai 2016, S. 4). In Bezug auf die Vorbereitungsklassen und in Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit konnte bei der Recherche nur eine relevante Studie von 2017 von Karakayali et. al (2017) gefunden werden. Die Autoren erhoben mittels Interviews von Lehrkräften und Schulleitungen die konkreten Bedingungen der Vorbereitungsklassen sowie die Herausforderungen und Bedürfnisse der Schulen und Lehrpersonen. Anlass der Studie war, dass der Leitfaden der Vorbereitungsklasse großen Spielraum für die konkrete Umsetzung lässt und die Bedingungen in Schulen bezüglich Ausstattung, räumliche Unterbringung oder Qualifikation der Lehrpersonen sowie Unterrichtsinhalte und Einbindung in die Regelklasse variieren (vgl. ebd. S. 5). Es hat sich gezeigt, dass der Inhalt und die Ziele des Unterrichts unterschiedlich realisiert wurden. Der Grund liegt dafür in der mangelnden Ausarbeitung der Ziele und Maßstäbe für die Beschulung in Vorbereitungsklassen (vgl. ebd. S. 8f.). Die Inhalte des Unterrichts sind in den jeweiligen Vorbereitungsklassen verschieden und auch das generelle Ziel, intensiv Deutschkenntnisse zu vermitteln, wird von Lehrpersonen unterschiedlich ausgelegt (vgl. ebd. S. 6).

Die Untersuchung zeigt, dass bei den involvierten Lehrpersonen in Berlin weitgehend Unklarheit darüber besteht, was die Kinder wie lernen sollen. Was also gelehrt wird, hängt stark von der Lehrperson ab. Das Ziel dieser Klassen (intensive Vermittlung der deutschen Sprache) ist für die meisten Befragten schwer erreichbar (vgl. ebd. S.7). Die Verantwortung, was wie gelernt wird, obliegt oftmals den Lehrkräften der Willkommensklasse und eine transparente Planung und Absprache mit der Regelklasse findet in den wenigsten Fällen statt (vgl. ebd. S. 8f.). An fünf Schulen wurden die Kinder in einigen Stunden in der Regelklasse gemeinsam unterrichtet und an vier Schulen fand keine Zusammenarbeit statt. Viele Lehrkräfte gaben an, dass sie aufgrund ihrer Separation im Schulalltag oftmals „vergessen“ werden, da an einigen Schulen die Vorbereitungsklassen in abgelegenen Teilen der Schule eingerichtet sind (vgl. ebd. S. 6).

An einigen Schulen ist die Klasseneinteilung daran orientiert, Homogenität in der jeweiligen Lerngruppe herzustellen. Das Alter ist dabei das zentrale Kriterium und häufig werden Kinder nach Klassenstufen unterteilt. In anderen Schulen wiederum gibt es Alphabetisierungsklassen für Kinder, die sich altersgemäß nicht mehr in der Schulanfangsphase befinden, aber nicht alphabetisiert wurden. Außerdem kommt hinzu, dass immer wieder neue Kinder in die Klasse kommen und andere die Klasse verlassen. Dies wird von den Lehrpersonen als große Herausforderung beschrieben, da es die Etablierung von Strukturen und gruppendynamischen Prozessen erschwert (vgl. ebd. S. 5f.) Der Lehrkörper der Vorbereitungsklasse (Willkommensklasse) besteht einerseits aus Lehrkräften aus dem Kollegium, jedoch nicht notwendigerweise über eine zusätzliche Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache verfügen. Andererseits werden auch Quereinsteigerinnen und -einsteiger herangezogen, die eine entsprechende Ausbildung in Deutsch als Zweisprache absolviert haben (vgl. ebd. S. 8).

Als Reaktion auf die steigende Zuwanderung werden in den meisten deutschen Bundesländern zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse in separaten Vorbereitungsklassen unterrichtet (Brüggemann & Nikolai 2016, S. 6). Jene Klassen werden daher zu einem qualitativ bedeutenden Teil des Schulsystems (vgl. ebd. S. 6). Nur allzu verblüffend, dass obwohl Vorbereitungsklassen zur deutschen Schullandschaft gehören (vgl. ebd. S. 2), sie schulrechtlich kaum reguliert sind und in den letzten Jahren von der Bildungsberichterstattung nicht berücksichtigt wurden (vgl. ebd. S. 6). Brüggemann und Nikolai konstatieren in diesem Zusammenhang, dass mit der steigenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund diese Organisationsform immer mehr an Bedeutung gewinnt, jedoch die Entwicklung seitens der Bildungspolitik und -forschung kaum berücksichtigt wird (vgl. ebd. S. 1).

2.2 Implementationsforschung und Implementationsstrategien

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Modell Deutschförderklasse und dessen Implementierung im Schuljahr 2018/19. Aus diesem Grund wird auf die Implementationsforschung, deren Strategien sowie deren Erkenntnisse in Bezug auf Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen bei der Implementation von schulischen Innovationen eingegangen.

Der Begriff „Implementation“ umfasst im wissenschaftlichen Kontext die Umsetzung einer Innovation in die Praxis (vgl. Goldenbaum 2013, S. 152). Die Beschreibung und Analyse von Prozessen bei der Umsetzung von Konzepten, sowie der Wahrnehmung und Handlungsweisen der Beteiligten, sind Ziele und besondere Faktoren der Implementationsforschung. Die Implementationsforschung kann auch dafür geeignet sein, um insbesondere bei der Einführung neuer Programme oder Verfahren Ungenauigkeiten oder Konzeptschwächen zu eruieren. Die Implementationsforschung zielt nicht darauf ab, Schuldzuweisungen zu betätigen oder Fehlverhalten bestimmter Akteure eines Prozesses aufzuzeigen. Vielmehr sollen Wahrnehmungen und Handlungsmotive und Entscheidungslogiken der Beteiligten zum Vorschein gebracht werden, um diese besser zu verstehen (vgl. Petermann 2014, S. 122f.).

Bei der Implementierung einer Innovation stellt sich unausweichlich die Frage, mit welcher Strategie wird die Innovation implementiert? In der Literatur lassen sich dafür verschiedene Implementationsstrategien festhalten. Gräsel und Parchmann (2004) beschreiben drei wesentliche Strategien zur Implementation von pädagogischen Innovationen. Die Top-down-Strategie, die symbiotische Strategie und die Bottom-up-Strategie (vgl. S. 198).

Bei der Bottom-up-Strategie werden Innovationen ausgehend von einzelnen Schulen getragen, indem zum Teil Experten miteinbezogen werden. In diesem Fall handelt es sich um situationsabhängige Einzelmaßnahmen und Verallgemeinerung für eine Strategie zur Implementation ist kaum möglich (vgl. ebd.). Die symbiotischen Implementationsstrategie bezieht unterschiedliche und verschiedenen Expertisen für die Umsetzung einer pädagogischen Innovation mit ein. Bei dieser Strategie wird davon ausgegangen, dass das pädagogische Problem von allen Beteiligten als bedeutsam angesehen wird. Das Verständnis der symbiotischen Theorie beruht nicht in der Umsetzung fertig konzipierter Maßnahmen, sondern in einer gemeinsamen Realisierung von Konzepten und Maßnahmen (vgl. ebd. S. 205f.). *„Implementation umfasst demnach die Entwicklung, die Verbreitung, die Erprobung und die Revision konkreter Maßnahmen. Durch Reflexion, Selbstevaluation und externe Evaluation werden die Wirkungen der Maßnahmen kontinuierlich überprüft und optimiert“* (ebd. S. 206).

Das Modell der Deutschförderklasse ist der Top-down-Implementationsstrategie zuzuordnen. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit der Fokus bei den weiteren Ausführungen auf die Top-down-Strategie gelegt.

2.2.1 Top-down-Implementationsstrategie

Die Top-down-Strategie ist dadurch gekennzeichnet, dass Innovationen von einer externen Instanz oder externen Experten initiiert wird. Jene Instanzen oder Experten legen die Ziele, Methoden sowie Kriterien für eine Implementation fest. Traditionelle Formen einer Top-down-Strategie sind beispielsweise die Einführung von neuen Lehrplänen. Innovationen und Neuerungen werden somit hierarchisch von oben nach unten durchgesetzt. Andererseits können Innovationen auch über Expertengruppen erarbeiten und zum Beispiel über Fortbildungen in die Praxis transformiert werden (vgl. ebd. S. 198f.).

Kennzeichnend ist die personelle und zeitliche Trennung „*zwischen Konzeption und Entwicklung der Innovation einerseits und ihrer Umsetzung andererseits*“ (ebd. S. 199). Top-down-Strategie enthalten neben schriftlichen Materialien, wie Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien beispielsweise auch Qualifikationsmaßnahmen. Mithilfe der Qualifikationsmaßnahmen soll es den Schulen und Lehrkräften erleichtert werden, die Innovation umzusetzen (vgl. ebd.).

Bei Top-down-Strategien wird eine Implementation dann als erfolgreich und gelungen angesehen, wenn bei der Planung im Unterricht möglichst wenige Adaptierungen vorgenommen werden und die Umsetzung wie vorgesehen erfolgt (vgl. ebd.).

2.2.2 Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen

Laut Dalin et. al. (1995) muss grundsätzlich neben dem äußeren Druck bei Schulentwicklungsprozessen (neue Richtlinien oder gesetzliche Vorgaben) ebenfalls ein innerer Zug sich anschließen, damit Schule sich verändert. Dieser innere Zug entsteht, wenn Einsicht in Zusammenhänge gewonnen wird oder ein Bedürfnis für Veränderungen besteht (vgl. Dalin et. al. 1995, S. 38ff. zit. nach Holtappels 2013, S. 46). Holtappels (2013) beschreibt in seinem Beitrag „*Innovation in Schulen-*

Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung“ vier allgemeine Aspekte, warum bei schulischen Innovationen mit Widerstand gerechnet werden kann (vgl. S. 48):

- (1) In der Pädagogik muss mit Werte-Barrieren gerechnet werden, wenn die Werte und Ziele der Handelnde nicht mit jener der Innovation in Einklang gebracht werden können.
- (2) Zudem spielen Macht-Barrieren eine Rolle. Werden durch Innovationen Macht- und Interessenkonstellationen verändert, die beispielsweise die Ressourcenverteilung betreffen oder einen Kompetenzverlust bedeuten, können Widerstände auftauchen.
- (3) Drittens kann Widerstand aufgrund praktischer Realisierungsprobleme gegeben sein, die sich durch Skepsis bezüglich der Durchführung oder den Ergebnissen der Innovation äußert. Begünstigt wird die Skepsis durch unklare Ziele und Entscheidungslagen, undurchsichtige Prozesse oder aber auch durch Ressourcenunsicherheit.
- (4) Barrieren können auch durch psychosoziale Dispositionen der Beteiligten entstehen. Dabei spielen Negativerfahrungen, die Angst Sicherheit und Routinen zu verlieren sowie Unsicherheit bezüglich der eigenen Kompetenz eine Rolle (vgl. ebd.)

Gräsel und Parchmann (2004) betonen ebenfalls, dass die Vereinbarkeit von Innovation und Überzeugung eine Schlüsselrolle bei Implementierungsversuchen einnehmen, besonders bei Top-down-Strategien. Bei den Beteiligten kommt es zu Ablehnung und Widerstände, wenn eine zu hohe Abweichung vom Status quo vorhanden ist (vgl. S. 201). Anhand zahlreicher Studien lässt sich zeigen, dass die Einstellung der Lehrperson in Bezug auf die Innovation für die Umsetzung bei der Top-down-Strategie entscheidend ist. Je stärker eine Maßnahme von den Beteiligten als sinnvoll, wichtig und realisierbar eingeschätzt wird, umso eher wird die Innovation umgesetzt (vgl. ebd. S. 203). Eine Innovation wird von den Lehrpersonen als nützlich und sinnvoll eingeschätzt, wenn die Veränderung sich nach den Bedürfnissen der Praxis orientiert, im richtigen Ausmaß an die Praxis anknüpft, aber bestehende

Handlungsroutinen und Unterrichtspraktiken nicht völlig abgelöst werden (vgl. ebd. S. 204).

Im Folgenden möchte ich einen weiteren Punkt aufgreifen, der in der Forschung zum Thema „Veränderung im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen“ immer mehr an Bedeutsamkeit gewinnt. Der Einfluss von subjektiven Theorien bei der Umsetzung von Gelerntem rückt immer mehr in den Fokus von Untersuchungen. Studien zeigen, dass auch subjektive Theorien das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften oder die Anwendung von Unterrichtsmethoden beeinflussen (vgl. Lipowsky 2004, S. 464 & Dann 2000, S.185 & Hof 2000, S. 595).

Subjektive Theorien beschreiben komplexe Konzepte und Theorien von Beteiligten, die beim Handeln parallel zu wissenschaftlichen Theorien Anwendung finden. Diese Theorien beziehen sowohl auf das eigene Selbst (Denken, Fühlen und Handeln) als auch auf die Umwelt und sind Selbst- und Weltsichtbeschreibungen des reflexiven Subjekts (vgl. Groeben 1988, S. 18f.). Dann (1994) formuliert Merkmale von subjektiven Theorien, welche nachstehend kurz angeführt werden (vgl. S. 166). Subjektive Theorien:

- sind mentale Strukturen, die mithilfe von Erfahrung veränderbar sind.
- sind unreflektierte und nicht bewusste Überzeugungen, die dem Bewusstsein aber zugänglich gemacht werden können.
- ähneln Funktion und Struktur wissenschaftlichen Theorien und enthalten Wenn-Dann-Relationen.
- erfüllen Funktionen der Realitätserklärung (Rechtfertigung oder Erwartung von Ereignissen, Generierung von Handlungsmodellen).
- haben eine handlungsleitende- und steuernde Funktion (vgl. ebd.).

Abgesehen von den bereits genannten Faktoren (Werte-Barriere und Überzeugungen) kommt hinzu, dass gerade bei Top-down-Strategien unzureichende Betreuungsmaßnahmen als ein weiterer zentraler Grund für mangelnde Implementation angesehen wird. Besonders, wenn Qualifizierungsmaßnahmen der

Beteiligten nicht optimal berücksichtigt werden (vgl. Gräsel & Pachmann 2004, S. 201). „Es zeigte sich, dass auch zunächst erfolgreich umgesetzte Innovationen wieder „im Sande verliefen“, wenn die Begleitung und Unterstützung aus der Einführungsphase nicht mehr zur Verfügung stand“ (ebd. S. 201).

In der Literatur wird auch der Schulleitung eine zentrale Rolle bei der Implementierung von schulischen Innovationen zugeschrieben. Die Unterstützung einer Maßnahme seitens der Schulleitung hat Auswirkung auf die Akzeptanz seitens des Kollegiums und darüber hinaus. Beispielsweise durch Elternarbeit oder im Zusammenhang mit organisatorischen Rahmenbedingungen (Erstellung von Stundenplänen oder Einteilung von Lehrpersonen) können Schulleitungen Einfluss auf die Innovation und deren Implementierung nehmen (vgl. ebd. S. 203).

Egert (2017) hat die Ergebnisse von Evaluationen zur Wirkung vorschulischer Sprachförderung systematisiert (vgl. S. 67) und aus den Ergebnissen der Systematisierung lassen sich weitere zwei zentrale Aspekte für die vorliegende Forschungsarbeit festhalten:

- (1) Zum einen, dass bei Programmen, bei denen lediglich der Umfang (beispielsweise fünf Stunden) und die Art der Förderung (beispielsweise in Kleingruppen von maximal acht Personen) vorgeschrieben wird, sich kaum Effekte einstellen (vgl. ebd. S. 68). Erklärungen für das Ausbleiben der Erfolge, trotz Fördermaßnahmen, wird anhand unterschiedlicher Gründe diskutiert (vgl. Ennemoser 2013, S. 230). Gründe dafür können beispielsweise die hohe fachliche Anforderung an Sprachförderlehrkräfte, die relativ kurze Förderdauer (vgl. Hoffman et. al. 2008, S. 297), dem Programm zugrunde liegende Vermittlungsmethoden (vgl. Lisker 2011, S.88) oder auch der Umfang sowie Größe der Fördergruppe sein (vgl. Ennemoser 2013, S. 230).
- (2) Zum anderen zeigt sich, dass vor allem Förderprogramme, die bundeslandweit mithilfe einer Top-down-Strategie eingeführt werden, kaum Wirkung zeigen und die Effekte oftmals ausbleiben. Das Ausbleiben von Effekten einer bundeslandweiten eingeführten Maßnahme ist oft mit einer geringen Durchführungsqualität der Maßnahme verbunden und in weiterer Folge ausschlaggebend für eine unterschiedliche Umsetzung am jeweiligen

Schulstandort (vgl. Egert 2017, S. 71). Sachse et. al (2012) stellte fest, dass sich trotz Handbuch und Schulung der Lehrenden keine Effekte des Kurses „Deutsch für den Schulstart“ einstellten (vgl. S. 194 & 199). Gleichzeitig ist festzuhalten, dass jene Programme von den beteiligten Lehrkräften sehr unterschiedlich am jeweiligen Schulstandort durchgeführt wurde (vgl. Egert 2017, S. 70).

Auf Grund der dargelegten Ergebnisse hat sich sowohl die Top-down-Strategie als auch die Forschung dazu verändert. Adaptionen der Lehrkräfte werden stärker in den Fokus gerückt und berücksichtigt, Praktikerinnen und Praktiker intensiver miteinbezogen oder Freiräume für die Gestaltung gelassen. Die Top-down-Strategie wurde aufgeweicht, indem die Forschung den Fokus auf die Frage legt, wie Beteiligte die Innovation am jeweiligen Schulstandort konkret umsetzen und an den institutionellen Kontext anpassen (vgl. Gräsel & Pachmann 2004, S. 201). Anlehnend an diese Ausführungen wird auf drei zentrale Einsichten in Bezug auf die Einflussfaktoren einer schulischen Innovation verwiesen (vgl. Holtappels 2013, S. 53):

- (1) Unbestritten ist, dass Schulen nicht einfach vorbereitete Lösungen und Konzepte übernehmen, sondern vielmehr Innovationen adaptieren und an die institutionellen Rahmenbedingungen behutsam anzupassen. Eine erfolgreiche Implementierung setzt somit lokales Wissen voraus und enthält Strategien, wie spezifische Bedingungen berücksichtigt werden können.
- (2) Aufgrund dieser Annahme ergibt sich auch die zweite Einsicht. Innovationen, die zielgetreu und technokratisch eingeführt werden, können Widerstände bewirken. Innovationen werden dann situationsbezogen und kontextabhängig umgesetzt und folgen eigenen Entwicklungsdynamiken.
- (3) Schulen weisen unterschiedliche Bedingungen auf, wie zum Beispiel in Bezug auf Lernkultur oder organisatorische Voraussetzungen. Aufgrund dieser unterschiedlichen Bedingungen sind standardisierte Modelle zur Implementierung von schulischen Innovationen kaum geeignet. Im besten Fall sind Ansätze, Konzepte oder Verfahren transferierbar (vgl. ebd.). Holtappels führt weiters mit Türk (1989, S. 23ff.) aus, dass das soziale System Schule äußerst komplex ist und Schule deshalb grundsätzlich nicht technokratisch

handhabbar ist (vgl. ebd. zit. nach Holtappels 2013, S. 48). Die Einsicht, dass Schulentwicklung unausweichlich Beteiligte der Einzelschulen miteinbeziehen muss, um Arbeitskulturen zu verändern, untermauert diesen Standpunkt (vgl. Holtappels 2013, S. 48.).

2.3 Forschungslücke und Forschungsfragen

Anlehnend an die Ausführungen zu Vorbereitungsklassen und Implementationsstrategien, lassen sich folgende relevante Aspekte festhalten.

Zum einen gibt es verschiedene Arten von Vorbereitungsklassen und die konkrete Ausführung kann sowohl innerhalb Europas als auch im jeweiligen Land, aber auch von Schule zu Schule unterschiedlich gestaltet sein (vgl. Europäische Kommission 2017, S. 134). Zum anderen gehören, wie Brüggemann & Nikolai (2016) beschreiben, Vorbereitungsklassen schon seit längerem zur deutschen Schullandschaft, aber ihre Umsetzung und Praxis ist bildungswissenschaftlich kaum erforscht (vgl. S. 4). Die inhaltliche Dimension bleibt weitestgehend offen, bis auf das Ziel, auf den Regelunterricht vorbereitet zu werden. Wie dies jedoch konkret stattfinden soll, bleibt letztendlich den Bezirken und den jeweiligen Schulen selbst überlassen. Aus diesem Grund haben Schulen viele Handlungsmöglichkeiten in Hinblick auf die Organisation. Dabei entstehen Räume für Schulentwicklungsprozesse, die Eigenverantwortung mit sich bringen. Weiters ist aufgrund der kaum vorhandenen Regulierung davon auszugehen, dass sich unterschiedliche schulische Konzepte sowie Routinen entwickeln. Bisher fehlt es jedoch an Forschung über die Organisation und Praxis in Vorbereitungsklassen (vgl. ebd.).

Aufgrund der Befunde der Implementationsforschung weiß man, dass Konzepte von Schulen nicht einfach übernommen, sondern adaptiert werden (vgl. Holtappels 2013, S. 53). Bei den Untersuchungen von Top-down-Strategien wird daher die Adaption der Maßnahmen von den Lehrkräften stärker in den Fokus gerückt. Dabei wird die Frage miteinbezogen, wie Beteiligte die Innovation am jeweiligen Schulstandort konkret umsetzen und anpassen (vgl. Gräsel & Pachmann 2004, S. 201). Die Frage nach der Realisierung der Maßnahme in der Praxis steht als Ausgangspunkt für weitere Fragen und Untersuchungen, beispielsweise die der Wirksamkeit (vgl. Goldenbaum 2013, S. 149).

In Österreich wird ab Herbst 2018/19 das Modell der Deutschförderklasse an österreichische Schulen mithilfe der Top-down-Strategie implementiert. Aufgrund dieser Erneuerung der bundesweiten Schullandschaft in Österreich, gibt es bislang keine Studie zu Deutschförderklassen in Österreich. In weiterer Folge gibt es auch keine Erkenntnisse darüber, wie die Maßnahme in der Praxis realisiert und implementiert wurde. Wie sich auch aus den Darlegungen gezeigt hat, besteht eine Notwendigkeit der Untersuchung hinsichtlich der Umsetzung und Durchführung jener Modelle (Deutschförderklassen oder Vorbereitungsklassen), um sowohl Problemlagen, Herausforderungen als auch Chancen herauszuarbeiten. Ausgehend von diesem „blinden Fleck“ der Bildungsforschung lässt sich folgende Forschungsfrage für die vorliegende Masterarbeit formulieren:

Wie wurde das Modell der Deutschförderklasse in Wien implementiert, wie wird es an Wiener Schulen im Primarbereich umgesetzt und wie erlebten die Beteiligten den Implementierungsprozess?

Anlehnend an diese zentrale Fragestellung, ergeben sich folgende Unterfragen:

- ➔ *Wie wurde das Modell in Wien implementiert?*
- ➔ *Wie wird das Modell an Schulen umgesetzt und welche Unterschiede ergeben sich bei der Umsetzung?*
- ➔ *Warum ergeben sich Unterschiede bei der Umsetzung? Welche Beweggründe gibt es dafür?*
- ➔ *Wie erlebten Lehrpersonen den Implementierungsprozess?*
- ➔ *Wie erlebten Lehrpersonen die Umsetzung am Schulstandort?*

Ziel dieser Arbeit ist es, aufgrund der Neuheit des Modells, einen Einblick zu erhalten, wie die schulspezifische Gestaltung und Organisation der Deutschfördermaßnahme stattfinden. Des Weiteren besteht der Fokus darin, den Implementierungsprozess und die Vorbereitung darauf zu eruieren als auch zu erheben, wie Beteiligte diesen Prozess erlebt haben.

3 Methode

Wie bereits dargelegt, gliedert sich die Arbeit in einen theoretischen und empirischen Teil. Die empirische Forschung hat zum Ziel, die Umsetzung und Organisation der Deutschförderklasse zu erforschen, sowie deren Implementierungsprozess zu untersuchen.

Dieses Kapitel gliedert sich in drei weitere Unterkapitel. In Kapitel 3.1 wird zuerst auf das Forschungsdesign und die dazugehörigen methodischen Überlegungen eingegangen, um die Auswahl der qualitativen Methode zu begründen. Das nächste Kapitel 3.2 beschäftigt sich mit der Datenerhebung. Dafür wird zuerst das problemzentrierte Interview thematisiert, bevor der Kurzfragebogen, der Interviewleitfragen mit der Einstiegsfrage vorgestellt werden. Anschließend daran wird auf die Auswahl der Befragten näher eingegangen, die Interviewsituationen reflektiert, der Erhebungsprozess sowie die Verschriftlichung der Interviews thematisiert. Das letzte Kapitel 3.3 beschreibt die Datenauswertung, welche das gewählte Auswertungsverfahren beschreibt. Für die Auswertung der Transkripte wurde die zusammenfassende qualitative Analyse nach Mayring verwendet. Bei der Beschreibung des Auswertungsverfahrens werden sowohl die Analyseschritte als auch das Erstellen des Kategoriensystems erläutert.

3.1 Forschungsdesign

Zur Gewinnung der wissenschaftlichen Erkenntnisse wurde vorab eine empirische Forschungsmethode gewählt. Um die Forschungsfrage möglichst realitätsgetreu beantworten zu können, wurde im Vorfeld die Methode der qualitativen Forschung mittels eines Interviews ausgewählt. Das Interesse besteht an ein in die Tiefe gehendes Verständnis und dies soll mithilfe von persönlichen Erfahrungsberichten erreicht werden.

Das Erheben von Erkenntnissen mittels eines Interviews wird der qualitativen Sozialforschung zugeordnet. Im Gegensatz zu einer standardisierten Erhebung bleibt bei der qualitativen Forschungsmethode Raum für Interpretation und die Möglichkeit für eine gewisse Offenheit bei dem Interview (vgl. Friedrich 2009, S. 154). Die

qualitative Methode bezieht sich auf, „[...] jede Art der Forschung, deren Ergebnisse keinen statistischen Verfahren oder anderen Arten der Quantifizierung entspringen“ (Corbin & Strauß 1996, S. 3). Die zu befragenden Personen bekommen nicht nur die Möglichkeit zu vorgegebenen Themen Stellung zu nehmen, sondern es können auch persönliche Sichtweisen, Erfahrungen und Erzählungen mit neuen Gesichtspunkten eingebracht werden. Das Ziel ist es, den befragten Personen die Gelegenheit zu geben so frei und ausführlich zu antworten, wie diese möchten (vgl. Flick 2009, S. 114). Gleichzeitig kann spontan im Gespräch auf Äußerungen, Aussagen und Erzählungen eingegangen, gezielt nachgefragt oder Unverständlichkeiten geklärt werden (vgl. Nohl 2009, S. 19ff.).

3.2 Datenerhebung

Für den empirischen Teil der Arbeit ist es sinnvoll, zwischen der Methode der Datenerhebung und der Methode der Datenauswertung zu unterscheiden. Für die Datenerhebung wurde ein problemzentriertes Interview ausgewählt. Ziel dieser Arbeit ist es realitätsnahe und ausführliche Erfahrungsberichte und Ergebnisse in Bezug auf die Umsetzung des Modells zu erhalten. Um dies zu garantieren, braucht es eine möglichst offene Form des Interviews, bei der Befragte frei erzählen können aber gleichzeitig der Fokus auf das zu behandelnde Thema nicht verloren geht. Aus diesem Grund wurde für die vorliegende Arbeit die Methode des problemzentrierten Interviews bei der Datenerhebung herangezogen. Diese Form des Interviews wird im nachstehenden Unterkapitel erläutert.

3.2.1 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview zielt darauf ab, eine Gesprächsatmosphäre herzustellen, die es erlaubt, Probleme systematisch zu eruieren. Das Adjektiv „problemzentriert“ beinhaltet bereits das zentrale Kriterium der Methode: die Problemzentrierung (vgl. Witzel 1985, S. 230). Bei dem Verfahren handelt es sich ursprünglich um eine Methodenintegration von qualitativem Interview, Fallanalyse, biographischer Methode sowie Gruppendiskussion (vgl. Witzel 1985, S. 230 zit. nach Lamnek 2010, S. 332). Somit wird ein gesellschaftlicher Problembereich von verschiedenen Seiten betrachtet und analysiert. Diese Art des Interviews findet jedoch

auch Anwendung als Einzelmethode. Dabei wird die multimethodische Konzeption von Witzel vernachlässigt (vgl. Lamnek 2010, S. 230). Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen wird in diesem Fall das problemzentrierte Interview ebenfalls als Einzelmethode angewandt und auf die Multidimensionalität verzichtet.

Beim problemzentrierten Interview werden alle Formen der offenen und halbstrukturierten Befragung zusammengefasst. Dabei soll ein offenes Gespräch entstehen, bei dem die Befragten möglichst frei zu Wort kommen. Gleichzeitig wird das Gespräch auf eine bestimmte Problemstellung konzentriert, auf die der Forschende immer wieder zurückkommt (vgl. Mayring 2002, S. 67). Das Gespräch besteht im Wesentlichen aus drei Teilen (vgl. ebd. S. 69f.):

- (1) *Sondierungsfragen*: Sondierungsfragen sind allgemein gehaltene Einstiegsfragen zu der Thematik, um zu eruieren, wie die Beteiligten zu dem Thema stehen.
- (2) *Leitfragen*: Leitfragen dienen dazu, für die Forschung relevante Aspekte und Bereiche abzudecken.
- (3) *Ad-hoc Fragen*: Die sogenannten Ad-hoc Fragen ergeben sich aus dem Erzählten der Befragten und sind nicht vorab im Leitfaden festgehalten (vgl. ebd.).

Beim problemzentrierten Interview wird davon ausgegangen, dass der Forscher nicht ohne theoretisches - wissenschaftliches Vorverständnis in die Erhebungen startet. Der Forschende bereitet sich durch Literaturstudium oder eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld vor. Aus den gesammelten Informationen werden dann relevant erscheinende Faktoren des jeweiligen Problembereichs ausgewählt. Diese Annahme wird damit exemplifiziert, dass Forschenden keine unbeschriebenen Blätter sind und somit nie theorie- und konzeptionslos sich in das Feld begeben (vgl. ebd. S. 333). „Selbst wenn diese Vorstellungen nur seinem Alltagsverständnis entsprechen, werden sie in die empirische Untersuchung einfließen“ (Lamnek 2010, S. 333). Aufgrund dieser Vorarbeit werden bestimmte Faktoren aus der Problemstellung herausgefiltert, welche in einem Interviewleitfaden festgehalten werden. Dieser dient dazu, während des Gesprächs den Fokus auf die Problemstellung nicht zu verlieren (vgl. Mayring

2002, S. 67) und einen erzählgenerierenden Stimulus anzubieten (vgl. Lamnek 2010, S. 333).

In dem vorliegenden Fall erfolgte die Analyse des Feldes aufgrund einer ausführlichen Literaturrecherche bezüglich des Forschungsstandes zu dieser Thematik. Ausschlaggebend für die Erstellung der Leitfragen sind die dargelegten Ergebnisse in Kapitel 2. Weiters kommt hinzu, dass die Forschende selbst eine Deutschförderklasse leitet und Seminare und Workshops als Raum zum Austausch unter Expertinnen und Experten genutzt wurde. Auf Basis dieser Grundlage wurde eine Sondierungsfrage formuliert und ein Leitfaden erstellt, auf welchen im nächsten Unterkapitel genauer eingegangen wird.

Sind die Sondierungsfragen und die Leitfragen erstellt, besteht der nächste Schritt darin ein Probeinterview durchzuführen. Dabei werden die Sondierungsfrage und der Leitfragen getestet und bei Bedarf noch einmal abgeändert (vgl. Mayring 2002, S. 69). Das Probeinterview erfolgte mit einer Kollegin, die ebenfalls in einer Deutschförderklasse unterrichtet. Dabei stellte sich heraus, dass die Einstiegsfrage etwas zu allgemein gehalten wurde und die Befragte erst einmal nicht wusste, was sie darauf wirklich sagen soll. Daraufhin stellte ihr die Autorin der vorliegenden Arbeit die Frage, wie ihr Alltag in einer Deutschförderklasse aussieht. Diese Frage hat das Gespräch in Gang gebracht. Im nächsten Schritt wurde die Einstiegsfrage konkretisiert und als erzählgenerierender Stimulus wurde die Frage nach einem Tag in einer Deutschförderklasse ergänzt. Des Weiteren wurden Leitfragen spezifischer formuliert und auch noch einmal in Bezug auf die Reihenfolge überarbeitet. Darüber hinaus wurde ein Postskriptum entworfen, welches dazu dient, die Interviewsituation anschließend zu verschriftlichen. Das Postskriptum ist unter Anhang 1 einzusehen.

3.2.2 Kurzfragebogen und Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden besteht grundsätzlich aus zwei Teilen. Einen Kurzfragebogen sowie aus den Leitfragen mit der Einstiegsfrage für das Interview. Im Vorfeld wurden für das problemzentrierte Interview eine Einstiegsfrage, ein Leitfaden sowie ein Kurzfragebogen erstellt. Der Kurzfragebogen hält allgemeine Daten zu den befragten Personen fest.

Kurzfragebogen

- Gewünschtes Pseudonym
- Geschlecht
- Alter
- Ausbildung
- Dienstjahre
- Bezirk der Schule
- Anzahl der Deutschförderklassen in der Schule
- Anzahl der Kinder in der Deutschförderklasse
- Anzahl der Sprachen innerhalb der Klasse

Die für den Leitfragen ausgewählten Fragen stehen insofern mit der Forschungsfrage in Zusammenhang, weil Sachverhalte bezüglich des Ist-Zustandes eruiert werden. Dabei wird die derzeitige, konkrete Umsetzung am eigenen Schulstandort, als auch die Vorbereitung auf die Implementierung in den Blick genommen. Zum anderen werden Fragen bezüglich des Erlebens und Bewertens seitens Beteiligter gestellt. Um einen genaueren Einblick in den Themenbereich "Erlebtes und Bewertung der Beteiligten" zu erlangen, wird nach Chancen, Herausforderungen, Problemlagen und Potentialen des Modells gefragt, als auch nach der eigenen Fachkompetenz. Aus diesen Überlegungen haben sich folgende vier Themenbereiche für den Leitfragen ergeben:

(1) Organisation und Umsetzung der Deutschförderklasse

(2) Vorbereitung und Betreuung bezüglich der Implementierung

(3) Chancen und Herausforderungen

(4) Einschätzung der eigenen Fachkompetenz

Interviewleitfaden

Einstiegsfrage: „Wie Sie bereits wissen, interessiere ich mich für das neu eingeführte Modell der Deutschförderklasse in Österreich. Mich würde interessieren, wie das Modell an Ihrer Schule konkret umgesetzt wird hinsichtlich Routinen, Abläufen, Räumen oder Stundenverteilung? Ich würde Sie bitten mir zu erzählen, wie ein Tag, eine Woche bei Ihnen abläuft und was Ihnen alles dazu einfällt und ich werde dann später nachfragen.“

Organisation und Umsetzung der Deutschförderklasse

- Wie sieht die Umsetzung der Deutschförderklasse an Ihrer Schule konkret aus (Ausstattung, Raumverteilung, Stundenverteilung, etc.)?
- Welche schulischen Routinen und Abläufe haben sich durch die Deutschförderklasse ergeben und wie sieht Ihr Alltag in einer Deutschförderklasse aus?
- Inwiefern wird die Erstsprache der Kinder berücksichtigt, auch in Hinblick auf muttersprachlichen Unterricht?
- Inwiefern findet eine Zusammenarbeit zwischen den Regelklassen und den Deutschförderklassen statt?
 - Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit und wie bewerten Sie diese?
- Wie erleben und bewerten Sie die Umsetzung an ihrer Schule?

Vorbereitung und Betreuung bezüglich der Implementierung

- Inwieweit erfolgte im Vorfeld eine Einführung zu der Deutschförderklasse seitens der Direktion oder anderen Institutionen?
- Welche Betreuungsmaßnahmen wurden durchgeführt?
- Wie bewerten Sie die Vorbereitung bezüglich der Einführung der Deutschförderklasse?
- Wie bewerten Sie die Implementierung generell?
- Was würden Sie sich in Bezug auf die Umsetzung und Durchführung wünschen?

Chancen und Herausforderungen

- Welche Chancen und Herausforderungen sowie Problemfeldern ergeben sich bei der Umsetzung des Modells?
- Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich beim Unterrichten in einer Deutschförderklasse?
- Welche Funktion und Bedeutung sowie Erfolg schreiben Sie der Deutschförderklasse zu?
- Welche Potentiale sehen Sie in der Deutschförderklasse?

Einschätzung der eigenen Fachkompetenzen

- Wie schätzen Sie persönlich ihre fachliche Kompetenz ein?
- Welche Aus- oder Fortbildungen haben Sie zu den Themen Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache oder Mehrsprachigkeit besucht?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit den Themen Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache oder Mehrsprachigkeit?

3.2.3 Auswahl der interviewten Personen

„In einem sehr engen Zusammenhang zu Repräsentativität und Generalisierbarkeit steht die Frage, welche Untersuchungspersonen oder -gruppen ausgewählt werden (müssen)“ (Lamnek 2010, S. 167). Mit diesem Zitat von Lamnek (2010) wird verdeutlicht, dass die Auswahl der zu befragenden Personen einen bedeutenden Stellenwert für die Forschung einnimmt. In diesem Kapitel werden die Kriterien für die Auswahl der interviewten Personen erläutert, begründet und die Auswahl dargestellt.

Bei der Auswahl der zu interviewenden Personen stellt sich die Frage, wie garantiert werden kann, dass für die Fragestellung relevante Fälle in die Forschung miteinbezogen werden. Denn dies entscheidet darüber, welche Aussagen getroffen werden können und ist somit von großer Bedeutung, da die Auswahl der Befragten und deren Aussagen die Gültigkeit und Reichweite festlegen. Aus diesem Grund müssen bei qualitativen Studien konkrete Auswahlverfahren und Kriterien angewendet werden, damit garantiert werden kann, dass relevante Fälle für die Untersuchung erfasst werden (vgl. Lamnek 2010, S. 169).

Die qualitative Forschung weist dafür verschiedene Strategien auf. Bei der vorliegenden Arbeit erfolgte die Auswahl der zu interviewenden Personen mithilfe einer Minimierung und Maximierung. Bei der *Minimierung* von Unterschieden wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, ähnliche Daten zum Forschungsthema oder einer Kategorie zu erfassen. Dadurch erfolgt eine Bestätigung einer theoretischen Relevanz. Bei der *Maximierung* von Unterschieden wird darauf geachtet, Heterogenität im Untersuchungsfeld zu identifizieren (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 48f.).

Für die *Minimierung* von Unterschieden wurde in dieser Arbeit das Kriterium gewählt, dass lediglich Lehrpersonen im Primarbereich befragt werden, welche in einer Deutschförderklasse tätig sind. Dabei wurde auf die Befragung von Lehrpersonen der ersten Klassen, welche mit der Deutschförderklasse zusammenarbeiten, verzichtet. Des Weiteren wurde die Auswahl auf die Örtlichkeit Wien minimiert. Die Kriterien für die *Maximierung* entstanden im Laufe des Forschungsprozesses. Im Rahmen der Forschung kamen sowohl Personen in Frage, welche eine gewisse Anzahl an Dienstjahren vorweisen als auch Junglehrerinnen und Junglehrer. Weiters wurden einzelne Lehrpersonen ausgewählt, welche über eine Ausbildung im Bereich Deutsch

als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache oder im Bereich Sprachförderung verfügen. Des Weiteren wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum an verschiedenen Erfahrungsberichten zu sammeln, um die Thematik aus den verschiedensten Blickwinkeln zu beleuchten. Dies wurde unter anderem dadurch realisiert, dass Lehrpersonen aus verschiedenen Bezirken und unterschiedlichen Schulen in Wien ausgewählt wurden. Des Weiteren wurde für die Maximierung eine Vorschulklasse, die als Deutschförderklasse geführt wird, miteinbezogen. Aus diesen Überlegungen sind folgende Kriterien für die Auswahl entstanden:

➤ **Minimierung**

- Lehrpersonen die in einer Deutschförderklasse tätig sind
- Lehrpersonen in Wien
- Primarbereich

➤ **Maximierung**

- Bezirk
- Schultyp
- Schulstufe (Vorschule, 1. Klasse, Mehrstufenklasse)
- Ausbildung/Abschluss
- Dienstjahre
- Unterschiedliche soziodemographische Merkmale (Geschlecht und Alter)

Wie bereits im Kapitel 3.2.2 beschrieben, wurde vor dem Interview auf einen Kurzfragebogen zurückgegriffen, bei dem biographische Daten und allgemeine Faktoren (beispielsweise Anzahl der Kinder und Sprachen in der Deutschförderklasse)

eruiert wurden. Somit können die Fälle untereinander besser verglichen werden. Jene Punkte, die in diesem Kurzfragebogen enthalten sind, werden nachstehend anonym thematisiert. Dabei sei angemerkt, dass von der Autorin dieser Arbeit auch darauf geachtet wurde, Rückschlüsse auf die jeweilige Person auszuschließen.

Für die Untersuchung wurden insgesamt sechs Interviews mit Lehrpersonen im Primarbereich in Wien herangezogen. Darunter befinden sich fünf weibliche und eine männliche Lehrperson. Vier Lehrpersonen sind zwischen 24-35 Jahren und zwei Lehrpersonen zwischen 50-65 Jahren alt. Die Dienstjahre variieren zwischen zwei bis sechs Jahren und 26 bis 28 Jahren. Bezüglich der fachlichen Ausbildungen haben zwei Lehrpersonen zusätzliche Ausbildungen oder Lehrgänge besucht, wie beispielsweise Lebens- und Sozialberater oder Theaterpädagogik. Eine Lehrperson besitzt einen Master in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und die restlichen drei Lehrpersonen haben die Pädagogische Hochschule absolviert. Zwei Lehrpersonen unterrichten an einer Schule im 10. Bezirk, die anderen vier Lehrpersonen unterrichten an Schulen im 7., 14., 18. und 21. Bezirk.

3.2.4 Erhebungsprozess

In diesem Kapitel wird die Vorgehensweise bei der Durchführung der Interviews erläutert.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Autorin dieser Arbeit selbst eine Deutschförderklasse leitet und bei Dienstbesprechungen und Einführungsseminaren für die Deutschförderklasse anwesend war. Grundsätzlich wurde bei diesen Anlässen Kontakt zu Lehrpersonen, die auch eine Deutschförderklasse leiten, hergestellt. Des Weiteren wurden Workshops und Fortbildungen zu dieser Thematik besucht und ebenfalls Kontakt mit Deutschförderlehrpersonen aufgebaut. Im Zeitraum von September 2018 bis November 2018 wurden Erstkontakte zu Lehrpersonen hergestellt. Dabei wurde auf die Thematik der Masterarbeit eingegangen sowie geschildert, dass die Autorin auf der Suche nach Lehrpersonen ist, welche sich für ein Interview zur Verfügung stellen. Bei der Erstkontaktaufnahme wurden E-Mail-Adressen ausgetauscht, sowie der Bezirk der Schule erfasst.

Die Interviews wurden im Zeitraum von Dezember 2018 bis März 2019 in Wien durchgeführt. Dafür wurden die Personen aus den Erstkontakten erneut per Mail kontaktiert. In der E-Mail wurden das Thema der Masterarbeit und die Fragestellung erläutert. Des Weiteren wurde angeführt, dass das Interview ungefähr eine halbe bis eine Stunde dauern würde. Die Lehrpersonen konnten dabei über Ort und Zeit des Interviews selbst entscheiden.

Vier der durchgeführten Interviews fanden jeweils in der Klasse am Schulstandort der befragten Lehrperson statt und zwei Interviews wurden bei der Autorin zu Hause durchgeführt, da die Lehrpersonen Bedenken bezüglich eines Interviews an der Schule äußerten. Aufgrund der Erschwernisse bei der Transkription bei Aufnahmen mit vielen Hintergrundgeräuschen wie beispielsweise an öffentlichen Plätzen oder in Cafés, wurde den Beteiligten die Möglichkeit das Interview bei der Autorin zu Hause durchzuführen angeboten. Das problemzentrierte Interview dauerte zwischen 20 und 50, im Durchschnitt 35 Minuten.

Mit Hilfe einer Einwilligungserklärung wurde vor dem Interview das Einverständnis der Befragten in Bezug auf die Erhebung und Verarbeitung des Materials eingeholt. Dabei wurde den interviewten Personen erläutert, dass Kontaktdaten anonymisiert und für Dritte unzugänglich aufbewahrt werden. Des Weiteren wurden die befragten Personen darauf hingewiesen, dass ein Abbruch des Interviews jederzeit möglich und auch die Einwilligung jederzeit zurückziehbar ist. Außerdem wurde den Interviewten erneut ein Einblick in die Thematik und die Fragestellung gegeben bevor darauf eingegangen wurde, dass es sich um persönliche Ansichten und Äußerungen handelt. Im Anschluss daran wurde die Einstiegsfrage gestellt und die befragte Person aufgefordert, zu erzählen. Während des Interviews dienten die vorab formulierten Leitfragen als Orientierung und Unterstützung, jedoch variiert der Verlauf der Unterfragen. Die Reihenfolge der gestellten Unterfragen ergibt sich je nach Gesprächsverlauf der jeweiligen Person.

Bei der Durchführung muss sichergestellt werden, dass das erhobene Material festgehalten wird. In aller Regel wird dafür eine Tonbandaufzeichnung gemacht mit dem Einverständnis der Befragten (vgl. Mayring 2002, S. 70). Bei dieser Untersuchung wurde das Interview mittels einer Rekord-Funktion am Smartphone aufgenommen.

3.2.5 Transkription der Interviews

Im Anschluss an die Durchführung der Interviews werden die auf Tonband festgehaltenen Informationen transkribiert, um das Gesprochene zu verschriftlichen und für eine Auswertung zugänglich zu machen. Für die Transkription wurde in dieser Arbeit das Programm „F4“ verwendet. Für die Verschriftlichung werden aufgestellte Transkriptionsregeln konsequent und beständig beachtet, um die Kontinuität der Transkriptionsweise zu garantieren. Die Exaktheit und Gründlichkeit in diesem Arbeitsschritt ist für die Nachvollziehbarkeit des Interviews von Bedeutung (vgl. Friedrich 2009, S. 166f.). Dabei wird das „vereinfachte Transkriptionssystem“ von Dresing und Pehl angewandt, da es den Fokus auf den Inhalt des Redebeitrages und der guten Lesbarkeit setzt (vgl. Dresing & Pehl 2015, S. 1f.).

Aufgrund der Tatsache, dass bei den Interviews zum Teil im Dialekt gesprochen wurde, wurde dieses Transkriptionssystem verwendet. Durch das Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2015) wird Gesprochenes geglättet, der Fokus auf die Verständlichkeit gelegt und dadurch die Bearbeitung des Materials erleichtert.

Die genauen Transkriptionsregeln, welcher dieser Verschriftlichung zu Grunde liegen, befinden sich unter Anhang 2. Die Transkripte sind aus Schutz vor Rückschlüssen auf die Befragten Personen und aufgrund der Anonymität nicht im Anhang angelegt. Die Transkripte sind bei der Autorin selbst hinterlegt und können auf Anfrage eingesehen werden.

3.3 Datenauswertung

Im Allgemeinen beginnt die Phase des Auswertens bereits aktiv während des Interviews. Aufgrund spontaner Entscheidungen und Instruktionen der Interviewerinnen und Interviewer wird das Gespräch, im Sinne der Forschung, beeinflusst (vgl. Lamnek 2010, S. 320).

Grundsätzlich besteht der nächste Schritt aber darin, eine passende Datenauswertung für die Analyse und Interpretation zu finden. In der vorliegenden Arbeit erfolgt die

Auswertung der Daten mithilfe der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring. Im nächsten Kapitel wird die Auswertungsmethode genauer beschrieben und die Auswahl begründet.

3.3.1 Qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring

Mayring unterscheidet grundsätzlich drei Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse, welche auf unterschiedliche Grundformen des Interpretierens beruhen: die zusammenfassende, die explikative und die strukturierte Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1994, S. 164). Grundsätzlich wird bei jeder Variante das Material schrittweise analysiert und im Fokus steht das Anlegen von induktiven Kategoriensystemen, welche systematisch erfolgen (vgl. Mayring 2008, S. 62).

In Bezug auf die Einzelheiten des Vorgehens, wie zum Beispiel hinsichtlich der Fundierung des Kategoriensystems, gibt es Unterschiede zwischen Vertreterinnen und Vertreter der qualitativen Inhaltsanalyse. Phillip Mayring betont beispielsweise die Notwendigkeit der theoretischen Fundierung des Kategoriensystems bei der strukturierten Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2014, o.S.). Wird der Fokus speziell auf das Entwickeln von Kategorien aus dem Material gelegt, gibt es wiederum unterschiedliche Strategien. Mayring schlägt dafür die Variante der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse vor (vgl. Schreier 2014, o.S.), weil sie ihre Analysekategorien, wenn auch vor einem theoretischen Hintergrund, aus dem empirischen Material generiert (vgl. Larcher 2010, S. 1). Diese Variante der qualitativen Inhaltsanalyse bietet sich an, wenn ein Interesse an der inhaltlichen Ebene des Materials besteht (vgl. Mayring 1991, S. 212), wie es bei der vorliegenden Arbeit der Fall ist.

Die zusammenfassende qualitative Analyse erfolgt anhand von mehreren Schritten. Bei den einzelnen Schritten wird das Material paraphrasiert und regelgeleitet auf das Wesentliche gekürzt (vgl. Schreier 2014, o.S.). Dabei wird das Material mit Hilfe von Prozessen der Textverarbeitung (beispielsweise Auslassung, Konstruktion oder Bündelung) so reduziert, dass die bedeutenden Inhalte erhalten bleiben und eine Art Kurztext erfolgt. Das Vorgehen bei der Analyse ist durch einzelne Schritte (Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion und Zusammenstellung als Kategorien) in einem Ablaufmodell angeführt und Verfahrensregeln sollen die Durchführung anleiten (vgl. Mayring 1991, S. 211f.). Anschließend erfolgt eine Darstellung des

Ablaufmodells und eine genaue Beschreibung der Vorgehensweise der Autorin bei der Analyse der vorliegenden Arbeit.

3.3.2 Festlegung der Analyseeinheit

Bevor mit der Analyse begonnen wird, müssen Analyseeinheiten festgelegt werden. So wird die Präzision der Inhaltsanalyse gewährleistet. Dabei wird grundsätzlich zwischen Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit unterschieden (vgl. Mayring 2015, S. 61).

- Die *Kodiereinheit* bestimmt den kleinsten
- und die *Kontexteinheit* den größten Textbestandteil, der ausgewertet wird.
- Die *Auswertungseinheit* definiert, welche Textteile jeweils hintereinander ausgewertet werden (vgl. ebd.).

Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse sind Kontext- und Auswertungseinheit ident. Bei den Analyseschritten ist die Kontext- und Auswertungseinheit jeweils der einzelne Fall. Der einzelne Fall ist der größte Bestandteil und die Fälle werden nacheinander analysiert. Bei der Zusammenstellung der Aussagen als Kategorien wird jedoch das gesamte Material, also alle verschiedenen Aussagen der einzelnen Fälle, analysiert. Somit ist bei diesem Schritt die Kontext- und Auswertungseinheit das gesamte Material (vgl. ebd. S. 73).

Um den Fokus auf die Fragestellung nicht zu verlieren, wurde bei der Analyse der vorliegenden Arbeit unterschiedliche Kodiereinheiten festgelegt. Die Kodiereinheit legt die Einheiten für die Analyse fest. Zum Beispiel, alle Aussagen der Befragten über den Implementierungsprozess und den Erlebnissen in diesem Zusammenhang. Alle Aussagen, die den festgelegten Kodierungseinheiten nicht zugeordnet werden konnten, wurden als nicht relevant für die Forschung beachtet und fallen gelassen (vgl. ebd.).

Die Kodierungseinheiten in dieser Arbeit beziehen sich auf die Forschungsfragen und beinhalten *grundsätzliche Äußerungen* von Lehrpersonen hinsichtlich der:

- Vorbereitung bezüglich der Implementierung
- Umsetzung des Modells am Schulstandort

Darüber hinaus enthalten sind auch *Aussagen über subjektiv Erlebtes und Empfinden* in Bezug auf die:

- Vorbereitung bezüglich der Implementierung
- Umsetzung des Modells am Schulstandort
- Implementierung an sich

Grundsätzlich muss für die Kategorienbildung auch ein Selektionskriterium, das sogenannte Abstraktionsniveau eingeführt werden. Dieses Selektionskriterium bestimmt den Ausgangspunkt des Materials und somit auch der Bildung der Kategorien. Durch diesen Schritt wird Unwichtiges, Ausschmückendes und Abweichendes gestrichen und die Fragestellung gibt die Richtlinie vor. Mit dem Abstraktionsniveau wird vor der Analyse festgelegt, wie konkret oder abstrakt die Kategorien sein sollen (vgl. ebd. S. 86f.). Als Abstraktionsniveau definiert wurden fallspezifische Äußerungen über die Umsetzung am Schulstandort, die Implementierung der Deutschfördermaßnahme und dem Empfinden seitens der Lehrpersonen. Alle Paraphrasen, die in diesem Abstraktionsniveau enthalten sind, wurden analysiert (vgl. ebd. S. 73).

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Abstraktionsniveaus:

- Umsetzung und Erleben seitens der Lehrpersonen
- Vorbereitung und Erleben seitens der Lehrpersonen

Um das Material nachvollziehbar aufzubereiten und analysieren zu können, werden Aussagen innerhalb eines Falles den Abstraktionsniveaus zugeordnet, bevor die weiteren Analyseschritte vollzogen werden (vgl. ebd.). Dabei ist anzumerken, dass Aussagen in der vorliegenden Arbeit nicht immer eindeutig einem Abstraktionsniveau oder einer Kodiereinheit zugeteilt werden konnten. Vor allem dann, wenn eine

Aussage gleichzeitig mehrere Themenbereiche umfasste. In diesem Fall wurden die einzelnen Analyseeinheiten mehreren Abstraktionsniveaus oder Kodierungseinheiten zugeordnet. Dies stellt jedoch keinen Widerspruch dar, da die einzelnen Themenkomplexe eng miteinander verbunden sind und ineinander übergreifen.

3.3.3 Paraphrasierung

In diesem Schritt werden alle nicht oder wenig inhaltstragenden Textbestandteile gestrichen. Dazu zählen ausschmückende oder wiederholende Aussagen. Anschließend werden die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene sowie auf eine grammatikalische Kurzform gebracht (vgl. Mayring 1991, S. 166).

3.3.4 Generalisierung

Die paraphrasierten Textbestandteile werden mit Blick auf eine definierte Abstraktionsebene verallgemeinert und generalisiert. Alle relevanten Aussagen in Bezug auf diese Ebene, müssen in den neu formulierten Generalisierungen enthalten sein. Die Satzaussagen (Prädikate) sind hinsichtlich der Form und der Zeit auf die gleiche Weise zu generalisieren. Bei Zweifelsfällen können theoretische Vorannahmen zur Hilfe kommen (vgl. ebd.).

3.3.5 Erste und zweite Reduktion

In diesem Schritt werden bedeutungsgleiche Paraphrasen/Generalisierungen innerhalb einer Auswertungseinheit gestrichen und Paraphrasen, die weiterhin als zentral und inhaltstragend gelten, übernommen. Auch in diesem Fall können im Zweifel theoretische Vorannahmen zur Anwendung kommen (vgl. ebd.).

Bei diesem Analyseschritt wurde mit einer Farbcodierung gearbeitet. Doppelte und sich wiederholende Paraphrasen/Generalisierungen wurden grün markiert und fallen gelassen. Als doch nicht relevant eingestufte Äußerungen oder unter dem Abstraktionsniveau liegende Paraphrasen wurden rot markiert und gestrichen.

Bei der zweiten Reduktion werden Paraphrasen mit gleicher oder ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase gebündelt. Des Weiteren werden auch verschiedene Aussagen zu einem gleichen oder ähnlichen Gegenstand zusammengeführt (vgl. ebd.). Dabei werden die geblieben Aussagen durch Bündelung, Integration und Konstruktion zu neuen Äußerungen fallspezifisch zusammengestellt und kategorisiert (vgl. Mayring 2015, S. 73).

3.3.6 Kategorienbildung

Nach der Festlegung der Kodiereinheit (welche Aussagen werden für die Paraphrasierung verwendet) wird das Material von einem Fall Zeile für Zeile durchgearbeitet und analysiert. Ist das Selektionskriterium erfüllt, werden unter Beachtung des Abstraktionsniveau Kategorien gebildet. Trifft das Kriterium erneut zu, stellt sich die Frage, ob die Aussage einer bereits gebildeten Kategorie zugeteilt werden kann oder ob eine Neue zu bilden ist (vgl. ebd. S. 87).

Ist bereits ein Teil durchgearbeitet und es können wenig neue Kategorien gebildet werden, muss eine Revision des Kategoriensystems stattfinden. Dabei wird überprüft, ob das Abstraktionsniveau sinnvoll gewählt ist und die Kategorien dem Ziel der Analyse nahekommen. Ansonsten wird mit der Kategorienbildung fortgesetzt (vgl. ebd.).

Das gewählte Abstraktionsniveau wurde bei Fall A getestet. Dabei ergaben sich neue Kategorien, welche unter diesem Abstraktionsniveau lagen. Im Anschluss daran wurde eine Rücküberprüfung am Ausgangsmaterial und an der Fragestellung vorgenommen. Aufgrund von Übereinstimmung wurde das Abstraktionsniveau beibehalten.

3.3.7 Zusammenstellung der Aussagen als Kategorie und Rücküberprüfung

Im vorletzten Schritt werden die Aussagen als Kategoriensysteme zusammengestellt und abschließend findet eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Ausgangsmaterial statt (vgl. Mayring 1994, S. 165). Dabei werden Kategorien weiter reduziert und Aussagen werden fallübergreifend dargelegt. Das Abstraktionsniveau wird hinaufgesetzt und Äußerungen werden ebenfalls fallübergreifend generalisiert

(vgl. Mayring 2015, S. 83). „*Das Ergebnis ist ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen*“ (ebd. S. 87).

Bei der Zusammenstellung der Aussagen als Kategorien wird das gesamte Material, also alle verschiedenen Aussagen der einzelnen Fälle, analysiert. Somit ist bei diesem Schritt die Kontext- und Auswertungseinheit das gesamte Material (vgl. ebd. S. 73). Um Kategorien und ihre Aussagen fallübergreifend darstellen zu können, wurden Aussagen von den Befragten zu den gebildeten Kategorien in jeweils eigenen Tabellen angelegt.

Damit der Analyseprozess und das Vorgehen der Autorin bei der Kategorienbildung verdeutlicht werden, sind in den Anhängen 3 und 4 die Übersicht der Kodiereinheiten und Abstraktionsniveaus beigefügt. Unter den Anhängen 5 und 6 erfolgt ein Beispiel für das Vorgehen der Analyse dieser Arbeit sowie ein Beispiel für die Zusammenstellung der Aussagen als Kategorien.

Bei der weiteren Analyse gibt es grundsätzlich verschiedene Wege. Wobei der Weg der quantitativen Analyse (Anführung der Häufigkeit der Kategorien) aufgrund der geringen Anzahl der Fallstudien verzichtet wird. Das ganze Kategoriensystem wird in Bezug auf die Fragestellung interpretiert und dabei werden Hauptkategorien gebildet (vgl. ebd. S. 87). Die Darstellung der gewonnenen Kategorien und die genaue Beschreibung sowie Analyse erfolgt im nächsten Kapitel.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der transkribierten Interviews als Kategorien dargestellt, um auf diese Weise zu einer Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen.

Bei der Analyse haben sich zwei Hauptkategorien „*Umsetzung am Schulstandort*“ und „*Implementierungsprozess der Deutschfördermaßnahme*“ ergeben.

Diese erste Kategorie „*Umsetzung am Schulstandort*“ klärt die Frage, wie das Modell am Schulstandort konkret gestaltet wird. Es wird thematisiert in welcher Form die

Deutschförderung stattfinden, ob integrativ, teilintegrativ oder in eigenen Klassen und welche Unterschiede sich ergeben. Abschließend wird näher darauf eingegangen, welche Beweggründe sich für die Adaptierung des Modells und der unterschiedlichen Umsetzung festhalten lassen. Dabei herausgearbeitet sind Faktoren, welche den schulischen Entscheidungsprozess bezüglich der Umsetzung am Schulstandort begleiteten.

Wie die Beteiligten diese Zeit der Implementierung am Schulstandort wahrgenommen haben, ist zu einem späteren Zeitpunkt Gegenstand. Um einen besseren Zusammenhang zwischen den Ereignissen und dem Prozess, sowie dem Erleben herzustellen, ist eine Ausführung wie die Lehrpersonen auf die Implementierung vorbereitet wurden notwendig. Aus diesem Grund ist dies erst in der zweiten Kategorie *„Implementierungsprozess der Deutschfördermaßnahme“* im Fokus.

Die zweite Kategorie *„Implementierungsprozess der Deutschfördermaßnahme“* beschäftigt sich zu Beginn damit, wie Beteiligte bezüglich der Implementierung vorbereitet wurden. Anschließend daran erfolgt eine Ausführung, wie die Befragten den Implementierungsprozess, die Vorbereitung und Implementierung am Schulstandort erlebt und wahrgenommen haben.

In den einzelnen Hauptkategorien wird jeweils zuerst der Ist-Zustand (wie wird das Modell umgesetzt und wie erfolgte die Vorbereitung auf Implementierung) dargelegt, um darauffolgend Empfinden und Erlebtes seitens der Lehrpersonen wiedergeben zu können. Diese Vorgehensweise soll zum einen Zusammenhänge zwischen der schulspezifischen Gestaltung der Deutschförderklasse und den jeweiligen Beweggründen verdeutlichen als auch zwischen der Implementierung und dem Empfinden des Implementierungsprozesses seitens der Lehrpersonen.

Zu den zwei Hauptkategorien *„Umsetzung am Schulstandort“* und *„Implementierungsprozess der Deutschförderklasse“* wurden weitere Subkategorien gebildet, welche nachfolgend aufgelistet werden:

Kategorie 1: Umsetzung am Schulstandort

➤ Gestaltung der Deutschförderklasse

- Förderung in eigener Klasse
- Förderung in der Deutschförderklasse
- Integrativ
- Teilintegrativ

➤ Beweggründe für die Adaptierung

- Organisatorische Faktoren und Herausforderungen
- Überzeugungen

Kategorie 2: Implementierungsprozess der Deutschfördermaßnahme

➤ Vorbereitung bezüglich der Implementierung

- Dienstbesprechung und Einführungsseminar
- MIKA-D Online-Schulung und Schuleinschreibung

➤ Erleben des Implementierungsprozesses seitens der Lehrpersonen

- Wissensmangel und Verunsicherungen
- Dienstbesprechung und Einführungsseminar
- Implementierungsprozess am Schulstandort
- MIKA-D Online Schulung und Schuleinschreibungen
- Fazit der Lehrpersonen

4.1 Kategorie 1: Umsetzung am Schulstandort

Es sei vorweggenommen, dass die implementierte Innovation an Schulen unterschiedlich umgesetzt und gestaltet wird. Somit kann nicht von „der

Deutschförderklasse“ gesprochen werden. Aufgrund dessen wird nachstehen eine Tabelle angeführt, welche einen Überblick verschafft und somit eine tiefgreifendere Analyse ermöglicht:

Bereich		Fall F	Fall A	Fall D	Fall C	Fall E	Fall B
Schulstandort	Anzahl der DFK oder DF-Kursen	2 DFKs	1 DFK 1 DF-Kurs	2 DFKs	2 DFKs	2DFKs	2 DFKs
Fördermaßnahme	Art	eigene Klasse	DFK-Klasse	DFK-Klasse	integrativ	integrativ	teilintegrativ
	Stundenanzahl	22h	15h	14h	15h	15h	7h DFK & 8h integrativ
	Klassenzusammensetzung	DFK + SuS aus höheren Klassen	1. Klasse + SuS aus höheren Klassen	1. Klasse	1. Klasse + SuS aus höheren Klassen	Vorschulklasse	1. Klasse
	Status der Kinder	a.o.	a.o.	a.o.	a.o. & nicht a.o.	a.o. & nicht a.o.	a.o. & nicht a.o.
	Anzahl der Kinder	21	12	9	17	16	8

Tabelle 1: Übersicht über die Gestaltung der Deutschfördermaßnahme am Schulstandort (eigene Darstellung)

Abkürzungen:

DFK Deutschförderklasse

DFKs Deutschförderklassen

DF-Kurs Deutschförderkurs

SuS Schülerinnen und Schüler

LP Lehrperson

a.o. außerordentlicher Status (Kapitel 1.1)

nicht a.o. kein außerordentlicher Status

4.1.1 Gestaltung der Deutschfördermaßnahme

Grundsätzlich gibt es an fünf der befragten Schulen jeweils zwei Deutschförderklassen, an einer Schule eine Deutschförderklasse und einen Deutschförderkurs.

Allgemeine Unterschiede ergeben sich auch bezüglich der Anzahl der Kinder und dem Satus der Kinder in der Deutschförderklasse. Die Anzahl variiert zwischen neun und 21 Kindern. In drei Fällen (B, C und E) sind sowohl Kinder mit einem außerordentlichen Status als auch Kinder ohne diesen Status in der Deutschförderklasse. In den weiteren drei Fällen (A, D und F) sind jeweils nur Kinder mit einem außerordentlichen Status.

Bei drei der befragten Fälle (C, D und F) kann des Weiteren von einer Mehrstufen-Deutschförderklasse gesprochen werden. An der Fördermaßnahme nehmen nicht nur Kinder aus der ersten Klasse teil, sondern auch Kinder aus höheren Schulstufen besuchen die Deutschförderklasse.

Unterschiede ergeben sich auch bei der Stundenanzahl der Deutschfördermaßnahme. Es lässt sich festhalten, dass bei fünf (A, B, C, D und E) von sechs Befragten eine Deutschförderung im Rahmen von 14 (A) oder 15 (B,C,D und E) Stunden stattfindet. Auffallend ist die Stundenanzahl bei Fall F, welche 22 Stunden beträgt. Der Grund für die erhöhte Stundenanzahl bei Fall F ist Thema des nächsten Kapitels.

Abgesehen von diesen Unterschieden variiert ebenfalls die konkrete Art und Gestaltung der Fördermaßnahme innerhalb der Befragten. Es konnten vier Umsetzungsvarianten eruiert werden. Die Gestaltung der Deutschförderung variiert von Förderung in einer eigenen Klasse, Trennung in Deutschförderklasse und Regelklasse, über teilintegrativ als auch integrative im Klassenverband und wird nachstehend näher erläutert.

4.1.1.1 Förderung in eigener Klasse

Wie bereits angedeutet sticht Fall F dadurch heraus, dass die Deutschförderklasse mit den vollen Stunden (22-24) einer ersten Klasse belegt ist. Die Deutschförderklasse wird sozusagen als eine „Regelklasse“ geführt. Das bedeutet, dass die Kinder nicht für

15 Stunden in eine Deutschförderklasse geholt werden, sondern eine gesamte erste Klasse eine Deutschförderklasse ist.

Der Unterschied zu einer regulären ersten Klasse besteht darin, dass sich nur Kinder mit einem außerordentlichen Status in dieser Klasse befinden. Somit besuchen nur Kinder diese Klasse, welche eine zu geringe Sprachkompetenz aufweisen und dem Unterricht in der Regelklasse nicht folgen können. *Am Anfang haben wir [...] wirklich sehr, sehr viel mit Sprache gearbeitet. [...] wo ich schon gemerkt habe, meine Kollegin, die macht bereits Mathe und startet mit dem Lesen [...] also da, haben wir eigentlich schon einen Nachteil*“ (Transkription Fall F, Z 88-94).

Der Nachteil bei dieser Variante besteht darin, dass das Niveau sehr vereinfacht werden muss, weil ein sehr geringes Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler vorhanden ist. *„Und dann bricht man das alles wieder herab, weil man hat dann schon gemerkt, die schaffen das nicht und die Schere geht auseinander“* (Transkription Fall F, Z 101-104)

Bei dieser Umsetzungsvariante ergeben sich jedoch vergleichbare schulische Routine, wie bei einer regulären Klasse. Die Kinder kommen um 7:45 Uhr in die Klasse, verbringen dort den ganzen Tag und die Hauptverantwortung liegt bei der leitenden Lehrperson. *„Die Kinder bleiben den ganzen Tag über, also von Montag bis Freitag bei mir in der Klasse“* (Transkription Fall F, Z 10-12). Organisatorische Aspekte wie, Elternbriefe einsammeln, Geld abgeben oder Hausübung abgeben, können bereits ab 7:45 Uhr in der Klasse abgewickelt werden.

4.1.1.2 Förderung in der Deutschförderklasse

Die Förderung in einer Deutschförderklasse, in denen die Kinder aus einer Regelklasse abgeholt werden, findet in zwei (A und D) von sechs Fällen statt. *„Also, beginnen wir mit Montag, da hole ich die Kinder aus den drei ersten Klassen ab und wir gehen gemeinsam in unsere kleine Deutschförderklasse“* (Transkription Fall A, Z 9-10). In den Fällen A und D werden Schülerinnen und Schüler in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik sowie Sachunterricht in einer eigenen Deutschförderklasse und in den Nebenfächern, wie Turnen oder Bildnerische Erziehung in der Regelklasse unterrichtet.

Bei dieser Förderung in eigenen Klassen ergeben sich neue schulische Routinen, sowohl für die Lehrperson als auch für die Kinder bezüglich des Ankommens in der Früh. Die Kinder kommen um 7:45 Uhr in ihre Regelklasse, werden um 8:00 Uhr von der Förderlehrperson abgeholt und nach dem Unterricht in der Deutschförderklasse wieder zurückgebracht. Diese vermeintlich einfache schulische Routine (abholen und zurückbringen) bringt viele zeitraubende Faktoren mit sich.

Zum einen müssen Kinder aus zwei bis vier unterschiedliche Klassen und Stockwerken abgeholt werden. Zum anderen findet beim Abholen ein Austausch zwischen Deutschförderlehrperson und Klassenlehrperson bezüglich organisatorischer Aspekte statt. Beispielsweise, welches Kind krank ist oder ob die Kinder an einer gewissen Stunde zurück in die Regelklasse geschickt werden sollen, weil ein Workshop stattfindet. „[...] *das sind auch Gespräche zwischen Tür und Angel*“ (Transkription Fall A, Z 170-171). Es dauert bis die Kinder in der Deutschförderklasse angekommen sind, Hausübungen abgeben und weitere organisatorische Aspekte (Unterschriftskontrolle) geklärt sind. Jene genannten organisatorischen Aspekte werden in der Regelklasse bereits ab 7:45 Uhr erledigt und der Unterricht kann somit früher beginnen. Laut den befragten Lehrpersonen vergeht dabei viel Unterrichtszeit, denn der Unterricht beginnt in der Deutschförderklasse zwischen 8:15 und 8:30 Uhr. „*Das ist auch alles sehr zeitintensiv, dass man da rechtzeitig alle Kinder irgendwo abholt und wieder abgibt*“ (Transkription Fall D, Z 327-328). Es kommt hinzu, dass Kinder Arbeitsmitteln wie Schere, Kleber oder Hefte in der Regelklasse vergessen, oder manche Kinder in die Regelklasse zurückgebracht werden sollen und somit durch das Schulhaus geschickt werden müssen.

4.1.1.3 Integrativ

Die integrative Art der Förderung findet in zwei (C und E) von sechs Fällen statt. Dabei werden die Kinder mit einem außerordentlichen Status von der Deutschförderlehrperson 15 Stunden in der Regelklasse integrativ betreut und gefördert. Dies ist möglich, da sehr offen und individuell gearbeitet wird. Kinder arbeiten selbständig an Lerninhalten und können direkt gefördert werden, auch in sprachlicher Hinsicht. Bei Bedarf werden beispielsweise Kleingruppen gebildet und bestimmte Lerninhalte vertieft oder trainiert. „[...] *wir versuchen halt die Kinder einfach in Kleingruppen zu fördern*“ (Transkription Fall C, Z 29-30).

Die Kinder werden grundsätzlich gemeinsam unterrichtet und der Unterschied zwischen Regelklasse und Deutschförderklasse besteht lediglich in Bezug auf die administrative Arbeit. Im Rahmen der Deutschförderklasse werden zur Qualitätssicherung Diagnoseinstrumente und eigene Förderpläne eingesetzt. Jene Maßnahmen sollen die Kompetenzen der Kinder erfassen und individuelle Fördermöglichkeiten dokumentieren. Weil Kinder die Dokumentation nicht primär mitbekommen und gemeinsam unterrichtet werden, wissen die Kinder selbst nicht „wer in welcher Klasse ist“. Der Unterschied zwischen Deutschförder- und Regelklasse besteht somit nur in der Dokumentation. *„Insgesamt läuft es so ab, dass es uns sehr wichtig ist, dass diese Trennung in Regelklasse Deutschförderklasse [...] eine fließende Grenze ist. Also die Kinder wissen selbst nicht, wer ist in der Deutschförderklasse und wer nicht“* (Transkription Fall C, Z 21-24).

Fall C und E unterschieden sich dadurch, dass es sich bei Fall E um eine Vorschulklasse und bei Fall C um eine erste Klasse mit Kindern aus höheren Schulstufen handelt. Vier Kinder aus den höheren Schulstufen besuchen für 15 Stunden diese Klasse. Wie bereits beschrieben, sieht das Modell vor, dass Kinder in den Nebenfächern, wie Bewegung und Sport oder Werken in der Regelklasse unterrichtet werden. Für Fall C ist jedoch festzuhalten, dass Kinder aus höheren Schulstufen, welche die Deutschförderklasse besuchen, Werken oder Turnen in der Regelklasse versäumen. Administrativ und in Bezug auf den Stundenplan ist dies nicht anders realisierbar. *„Diese Kinder haben dadurch große Nachteile, weil es Stundenplanmäßig nicht anders möglich ist, wenn die aus fünf verschiedenen Klassen sind“* (Transkription Fall C, Z 290-292).

Wie bereits bei Fall F beschrieben, ergeben sich hier keine weiteren neuen schulischen Routinen bezüglich des Ankommens in der Früh, da die Kinder um 7:45 in der Regelklasse ankommen.

4.1.1.4 Teilintegrativ

Die Umsetzung der teilintegrativen Förderung findet in einem Fall (B) statt. Kinder werden an gewissen Tagen oder Stunden, wie bei der integrativen Förderung, gemeinsam in der Regelklasse unterrichtet. Beispielsweise werden die Kinder an dem Tag, an dem ein neuer Buchstabe gelernt wird oder in den Stunden, in denen

musikalische Sprachförderung stattfindet, gemeinsam unterrichtet. *„An einem Tag machen wir es zum Beispiel grundsätzlich integrativ. Da ist der Buchstabentag und Stationen und da begleite ich einfach die Kinder und mache mit ihnen oder einzeln die verschiedenen Stationen“* (Transkription Fall B, Z 23-26).

Werden die Stunden der integrativen Förderung abgezogen, bleiben sieben Stunden, in denen die Kinder nicht in der Regelklasse sind. Diese sieben Deutschförderstunden finden in der Regel in den ersten zwei bis drei Stunden statt. Der Unterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik wird zeitlich als auch inhaltlich parallel zur Regelklasse abgehalten. Schülerinnen und Schüler werden in Mathematik aufgrund ihrer Kompetenzen flexibel der Deutschförderklasse oder der Regelklasse zugeteilt.

Warum sich diese Unterschiede zum einen bei der Stundenanzahl als auch bei der grundsätzlichen Gestaltung ergeben und welche Beweggründe sich für die Adaptierung des Modells festhalten lassen, ist Gegenstand des nachstehenden Kapitels.

4.1.2 Beweggründe für die Adaptierung

Die Beweggründe für die Adaptierung des Modells am Schulstandort sind vielseitig, vielschichtig, zum Großteil standortbedingt und beruhen auf organisatorischen Faktoren als auch auf Überzeugungen und Wertevorstellungen.

4.1.2.1 Organisatorische Faktoren und Herausforderungen

Bei der konkreten Umsetzung am Schulstandort ergeben sich auch Herausforderungen bezüglich organisatorischer Aspekte und Faktoren. Jene sind sehr individuell und an die Möglichkeiten der Schule gebunden.

- Stundenanzahl

Beispielsweise fand in einem Fall (A) eine Adaptierung bezüglich der Stundenanzahl statt. Aufgrund dessen, dass mehrere Klassen und somit auch mehrere Stundenpläne in die Maßnahme involviert sind, konnten nur 14 von 15 Stunden

Deutschförderstunden organisiert werden. Andererseits hätten die Kinder (wie im Fall C) Nebenfächer wie Turnen oder Werken verpasst.

- Raumnot

Im Fall E und B erfolgte die Adaptierung des Modells aufgrund einer gewissen Raumnot. Aufgrund des Platzmangels und der fehlenden Räume wird die Deutschförderklasse und die Vorschulklasse bei Fall E integrativ in einem Raum unterrichtet und bei Fall B teilintegrativ. *„Wir sind eine relativ kleine Schule [...] und müssen Räume hin und wieder ausborgen [...] also deswegen sind die Deutschförderklasse und die Vorschulklasse eine Einheit und in einem Raum“* (Transkription Fall E, Z 29-35). Die Lehrperson aus Fall B beschreibt, dass es zu Beginn des Schuljahres 40 Kinder mit einem außerordentlichen Status gab. Somit hätten zwei Deutschförderklassen mit jeweils 20 Kinder eröffnet werden müssen, ohne dass genügend Räumlichkeiten an der Schule zur Verfügung standen. Schulintern wurde dies so geregelt, dass aufgrund der Beobachtungen bei der Schuleinschreibung und in den ersten Wochen entschieden wurde, ob das Kind einen Kurs oder eine Förderung im Rahmen einer Deutschklasse benötigt. *„So, das mussten wir dann einmal bestimmen, welche Kinder das brauchen“* (Transkription Fall B, Z 181-182). Somit wurde die Anzahl der Kinder auf ein schaffbares Pensum reduziert.

- bestellte Schulbücher

Ein weiterer organisatorischer Faktor für die teilintegrative Lösung (B) besteht darin, dass Schulbücher, jeweils im Frühjahr des vorigen Schuljahres bestellt werden. Somit waren die Schulbücher für das Schuljahr 2018/19 bereits bestellt, jedoch nicht passend für die Kinder in der Deutschfördermaßnahme. Dies bedeutet, dass bei nicht Verwendung der Bücher passendes Übungsmaterial zusammengestellt und kopiert werden muss. Des Weiteren wären dann Bücher umsonst bestellt worden, weil sie von den Kindern nicht bearbeitet werden.

4.1.2.2 Überzeugungen

Die Argumente „Schaffen einer Gemeinschaft“ und „Gefühl der Zugehörigkeit“ stehen im Vordergrund für die Adaptierung des Modells. Jene vier Befragten (B,C,E und F), welche das Modell am weitgehendsten adaptiert haben, begründen dies mit dem

Argument der Gemeinschaft und der Zugehörigkeit. Für die Lehrpersonen besteht grundsätzlich eine negative Konnotation bezüglich der Deutschförderklassen. Vor allem aufgrund der Trennung in Deutschförderklasse und Regelklasse und der als viel empfundenen Stundenanzahl (15 von 20-23 Stunden). *„Also wir haben da einfach eine Möglichkeit gefunden nicht wirklich diese 15 Stunden immer getrennt zu verbringen“* (Transkription Fall B, Z 86-66).

Wie bereits angesprochen, sticht Fall F dadurch heraus, dass die Deutschförderung in einer eigenen Klasse stattfindet. Jedoch nicht mit den vorgesehenen 15 Stunden, sondern mit allen Stunden einer ersten Klasse. Das Modell mit Regelklasse und Deutschförderklasse wird von der Lehrperson F als aufwendig und kompliziert angesehen. Die Lehrperson empfindet es als Vorteil, dass die Kinder die gesamten Stunden in ihrer Klasse verbringen und somit die Hauptverantwortung bei ihr liegt. Weiters wurde die Adaptierung des Modells damit begründet, den Kindern ein Gefühl der Gemeinschaft vermitteln zu wollen. Aus Sicht der Lehrperson ist dies weniger möglich, wenn die Kinder aus drei verschiedenen ersten Klassen für gewisse Stunden zusammengekommen wären. *„Ich glaube das wäre [] schwieriger, wenn sie da immer hin und her geschickt werden. Und so haben die Kinder, glaube ich, ihren sicheren Hafen und sehen mich wirklich auch als Ansprechperson, Vertrauensperson [...]“* (vgl. Transkription Fall F, Z 269 – 273).

Von den vier Lehrpersonen, die das Modell am weitgehendsten transferiert haben, wird argumentiert, dass die Ziele der Deutschförderklasse (Deutsch zu lernen und zu fördern) bei dieser schulspezifischen Umsetzung vertreten und enthalten sind. Gesetzliche Vorgaben werden eingehalten, aber Spielräume genutzt, um ein Gefühl der Zusammengehörigkeit zu schaffen. *„Wir halten uns an die gesetzlichen Vorgaben, die da sind, aber in diesem, die Spielräume, die uns bleiben nutzen wir, um für die Kinder einfach ein Gefühl zu schaffen von wir sind zusammen die erste Klasse und wir helfen uns gegenseitig“* (Transkription Fall C, Z 146-149). Die Spielräume bestehen darin, dass die 15 Stunden Deutschförderung vollzogen werden, jedoch nicht in der Form, dass die Kinder aus der Klasse in eine Deutschförderklasse geholt werden.

Weiters geben sie an, dass sie der Überzeugung sind, dass ein gemeinsamer Unterricht einen schnelleren Sprachzuwachs zur Folge hat. Dies wird damit begründet, dass in der Deutschförderklasse das Sprachniveau und der Wortschatz der Kinder

zum Teil sehr gering ist und bei einem gemeinsamen Unterricht Kinder voneinander lernen können. Die Lehrpersonen sehen ihre pädagogische Freiheit darin, sich an rechtliche Rahmenbedingungen (beispielsweise das Erstellen von Förderpläne, Einhalten des Lehrplans, Dokumentation des Sprachstandes) zu halten, aber die Art und Weise der Umsetzung an den jeweiligen Möglichkeiten und Überzeugungen des Schulstandortes anzupassen. *„Ja, es ist dann einfach auch in dem Sinne, dass wir eine Lösung getroffen haben, die auch für uns alle, für die Klassenlehrerinnen und für die Kinder, doch vertretbar ist.“* (Transkription Fall B, Z147-149).

Zusammenfassend lassen sich unterschiedliche schulinterne Diskurse und Entscheidungsprozesse am jeweiligen Schulstandort festhalten. Jene Diskurse sind zum einen von organisatorischen Faktoren, aber zum anderen viel mehr durch pädagogische Überzeugungen seitens der Lehrperson und in weiterer Folge seitens des Schulstandortes, getragen.

4.2 Kategorie 2: Implementierungsprozess der Deutschförderklasse

In dieser zweiten Kategorie wird auf die *„Vorbereitung bezüglich der Implementierung“* und dem *„Erleben des Implementierungsprozess seitens der Lehrpersonen“* eingegangen. Das Schuljahr 2018/19 ist ein sogenanntes Übergangsjahr, indem an österreichischen Schulen das Modell der Deutschförderklasse eingeführt wurde. Es wird beschrieben, wie Lehrpersonen von verantwortlichen Institutionen, wie beispielsweise der Bildungsdirektion, auf die Einführung beziehungsweise Umsetzung vorbereitet wurden. In weiterer Folge wird dabei auch analysiert, wie die Beteiligten die Zeit der Implementierung des Modells wahrgenommen haben und umfasst sowohl die Zeit der Vorbereitung als auch die Zeit der Implementierung am Schulstandort.

4.2.1 Vorbereitung bezüglich der Implementierung

Fünf (A, B, C, D, und F) der befragten Lehrpersonen wurden seitens der Direktion erst zu Schulbeginn darüber informiert, dass im kommenden Schuljahr eine Deutschförderklasse zu leiten ist. Lediglich bei der Lehrperson aus Fall E fand bereits

bei der letzten Konferenz, zu Ende des vorigen Schuljahres, die Einteilung für die Deutschförderklasse statt.

4.2.1.1 Dienstbesprechung und Einführungsseminar

An den Schulen erfolgte die Vorbereitung auf die Implementierung in den ersten Schulwochen des Schuljahres 2018/19. Alle sechs befragten Lehrpersonen erwähnen eine eintägige Dienstbesprechung und ein dreitägiges Einführungsseminar. Des Weiteren wurden zur Vorbereitung in den ersten Schulwochen Leitfadenbroschüren an die Direktionen verschickt. Die Dienstbesprechung so wie das Einführungsseminar wurden vom damaligen Stadtschulrat in Zusammenarbeit mit dem Sprachförderzentrum Wien organisiert. Bei der Dienstbesprechung wurden die rechtlichen Vorgaben und Grundlagen erläutert und geklärt (siehe Kapitel 1.1). Die Dienstbesprechung wurde im Stadtschulrat abgehalten und das Einführungsseminar fand im Sprachförderzentrum Wien statt. Bei dem Einführungsseminar wurden Materialien als auch Servicestellen thematisiert, sowie theoretischer und praktischer Input gegeben. Dabei wurden beispielsweise Einblicke in verschiedene Erstsprachen und deren Besonderheiten gewonnen als auch praktische Übungen mit didaktischen Hinweisen angeboten. Die Lehrpersonen erhielten eine Arbeitsmappe mit Handouts, didaktischen Impulsen und Kopievorlagen zu gewissen Themen, wie zum Beispiel Familie, Schule oder Obst und Gemüse.

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass grundsätzlich alle Lehrpersonen, welche im Schuljahr 2018/19 eine Deutschförderklasse oder einen -kurs leiteten, an der Dienstbesprechung teilnahmen. Jedoch konnten aufgrund der hohen Anzahl der involvierten Deutschförderlehrpersonen nicht alle Lehrpersonen an dem Einführungsseminar teilnehmen. Anhand der Dienstjahre, zusätzlicher Qualifikationen oder dem Schulstandort wurde darüber entschieden, welche Deutschförderlehrpersonen an dem dreitägigen Einführungsseminar teilnehmen oder nicht. *„[...] da gab es eine Liste, in der man sich eintragen hat müssen, mit zusätzlichen Qualifikationen für Deutsch, Dienstjahre und Schulstandort. Je nachdem, ist eruiert worden, ob eine Lehrperson da quasi eine Ausbildung dazu benötigt“* (Transkription Fall E, Z 169 -173).

In Bezug auf die befragten Lehrpersonen ist zu nennen, dass alle sechs befragten Lehrpersonen sowohl die Dienstbesprechung als auch das Einführungsseminar besuchten.

Nach den ersten Wochen im Schuljahr 2018/19 wurde der eigens entwickelte Lehrplan für die Deutschförderklasse nachgereicht. Bis dahin wurde nach dem Zusatzlehrplan für Deutsch als Fremdsprache unterrichtet.

4.2.1.2 MIKA-D Online-Schulung und Schuleinschreibungen

Im Februar 2019 fand die alljährliche Schuleinschreibung für die Schulneulinge im Schuljahr 2019/2020 statt und es erfolgte die Festlegung der Schulreife.

Im Februar und im März 2019 fand eine dreiteilige Onlineschulung bezüglich des neuen Testungsverfahrens MIKA-D statt. MIKA-D steht für Messinstrument zur Kompetenzanalyse in Deutsch und wird dafür eingesetzt, den Sprachstand und Sprachzuwachs der Kinder zu überprüfen und zu dokumentieren. Aufgrund des Testergebnisses wird entschieden, ob das Kind in eine Regelklasse oder in einen Kurs wechseln kann, oder ob es in der Deutschförderklasse bleibt.

Zum einen wurden ab April 2019 jene Kinder mit MIKA-D getestet, welche bereits im laufenden Schuljahr 2018/2019 einer Deutschfördermaßnahme (Klasse oder Kurs) zugeteilt wurden. Zum anderen wurden die Schulneulinge für das Schuljahr 2019/2020, welche bereits im Februar 2019 eine schulreife Prüfung absolvierten, erneut im April 2019 in die Schule eingeladen. Dabei erfolgte die Festlegung des Sprachstandes mithilfe von MIKA-D.

4.2.2 Erleben des Implementierungsprozesses seitens der Lehrpersonen

Im vorhergehenden Kapitel wurde erläutert, wie die Vorbereitung auf den Implementierungsprozess stattgefunden hat. Anschließend wird darauf eingegangen, wie beteiligte Lehrpersonen dies erlebten.

4.2.2.1 Wissensmangel und Verunsicherungen

Bei den befragten Lehrpersonen entstand bereits vor den Sommerferien des Schuljahres 2018/2019, das Gefühl der Uninformiertheit. Unter anderem wird dies auf die Kommunikation seitens verantwortlicher Institutionen als auch auf die Vermittlung seitens der Politik und den Medien zurückgeführt. Die befragten Personen explizieren, dass sie das Gefühl hatten, dass es im Vorfeld keine transparenten Informationen oder Instruktionen seitens Institutionen, wie dem damaligen Stadtschulrat gab. Lange war unklar, wann, ob und wie genau die Implementierung der Innovation stattfindet. Fünf der befragten Lehrpersonen berichten, dass auch die Direktionen überfragt waren und nicht genau wussten, was im Schuljahr 2018/2019 bezüglich der Deutschförderung auf sie zukommt. Dieses Gefühl des Nicht-informiert-und-vorbereitet-Seins, seitens der Direktion, wirkte sich auch auf die Lehrpersonen aus. Trotz der Leitfadenbroschüre für die Direktionen blieben organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen sowie Fragen bezüglich der konkreten Umsetzung offen. *„Aber das war für die so, das hat die alles wahnsinnig unsicher gemacht. Da sind so viele Fragen eingepresselt“* (Transkription Fall D, Z 323 – 324).

Drei von sechs befragten Lehrpersonen (Fall B, D und E) erwähnen, dass der Schulanfang im September 2018 Turbulenzen und Verunsicherungen bezüglich der Implementierung des Modells mit sich brachten. *„Es war der Schulanfang wirklich „/“. Also ein Tohuwabohu, ein völliges Durcheinander, eine Verunsicherung in allen Ebenen“* (Transkription Fall D, Z 281 – 282). Die Verunsicherung und Turbulenzen ergeben sich zum einen aufgrund des Wissensmangels seitens der Lehrpersonen. Das Gefühl der Uninformiertheit beruht darauf, dass beispielsweise zu Schulanfang kein Lehrplan vorhanden war und auch die Leitfadenbroschüre für die Direktionen nicht vor Schulbeginn eintraf. Zum anderen wird die Unsicherheit damit begründet, dass sowohl Direktionen als auch Lehrpersonen sich trotz der Leitfadenbroschüre nicht gut vorbereitet fühlten und offene Fragen blieben. *„Es hat sich keiner ausgekannt, eben der Lehrplan ist erst irgendwann dahergekommen. Die Fortbildungen [Dienstbesprechung und Einführungsseminar] waren erst, dass man sich da irgendwie auskennt, sag ich jetzt einmal“* (Transkription Fall E, Z 217-219).

4.2.2.2 Dienstbesprechung und Einführungsseminar

Wie bereits in der vorigen Kategorie erläutert, gab es zu Schulanfang Verunsicherungen und einen Wissensmangel bezüglich der Implementierung. Es stellt sich heraus, dass sowohl die Dienstbesprechung als auch das Einführungsseminar in Bezug auf die Vorbereitung der Implementierung von allen sechs Befragten als sehr hilfreich und wertvoll empfunden wird. Es wird dargelegt, dass sich aufgrund der vermittelten Informationen und Instruktionen bei der Dienstbesprechung einige offene Fragen bezüglich organisatorischer und rechtlicher Rahmenbedingungen klären ließen. Die Dienstbesprechung war dazu da, *„damit wir so bisschen eine Richtlinie bekommen. Damit wir wissen, wie bewegen wir uns und wohin bewegen wir uns“* (Transkription Fall D, Z 317-318). In Bezug auf das Einführungsseminar lässt sich festhalten, dass vor allem der theoretische als auch der praktische Input für die Lehrpersonen von besonderer Bedeutung war. *„Die drei Tage [...] die waren sehr hilfreich, ohne denen wäre wahrscheinlich gar nichts gegangen, da wurde uns sowohl theoretisch als auch praktisch etwas in die Hand gegeben“* (Transkription Fall E, Z 176-179).

Lediglich die Lehrperson aus Fall F ärgerte sich über den zeitlichen Aspekt (vormittags) bezüglich der Dienstbesprechung, sowie dem Einführungsseminar. Aus ihrer Sicht sind gerade die ersten Wochen für Lehrperson und Kind eine wichtige Zeit. *„Das hat mich sehr geärgert, weil es waren drei Vormittage. Wo ich mir gedacht habe, ist das jetzt wirklich euer Ernst? [...] ich wollte nicht fehlen, weil gerade die ersten Wochen wichtig sind für die Kinder und auch für mich“* (Transkription Fall F, Z 195-198).

Bei zwei (D und E) von sechs Befragten war der Fall, dass nicht alle Deutschförderlehrpersonen am Schulstandort, welche einen Kurs oder eine Klasse übernahmen, am Einführungsseminar teilnehmen konnten. Lediglich die Befragten aus Fall D und E nahmen aus dem Kollegium vom Schulstandort an dem Einführungsseminar teil. Aus Sicht der Lehrperson aus Fall E wäre eine genaue Einschulung für alle betroffene Deutschförderlehrpersonen notwendig. *„De facto hätten alle eine gebraucht, weil Deutschförderklassen gibt es erst seit diesem Jahr und eine genaue Erklärung was das sein soll, wäre wahrscheinlich für alle schön gewesen, oder was vermittelt werden soll [...]“* (Transkription Fall E, Z 173-175). Die Lehrperson

aus Fall D hält darüber hinaus fest, dass nicht nur alle beteiligten Deutschförderlehrpersonen eine Einschulung gebraucht hätten, sondern auch grundsätzlich die Lehrpersonen der Regelklasse. *„Wir sind, also die Förderklassenlehrer sind instruiert worden, [...] Und ich sage ja, WIR sind instruiert worden, aber die Erstklassenlehrer überhaupt nicht“* (Transkription Fall D, Z 315-319).

Die beiden Lehrpersonen berichten davon, dass das Wissen aus dem Seminar an die Kolleginnen und Kollegen weitergegeben wurde. *„Und ich habe gesagt, ja ich kann das sagen was ich weiß [...]. Also ich habe dann quasi durch Nachdenken für die einen Weg gesucht, dass sie nicht verzweifeln“* (Transkription Fall D, Z 319 – 322).

4.2.2.3 Implementierungsprozess am Schulstandort

An dieser Stelle muss betont werden, dass die Dienstbesprechung und das Einführungsseminar schulinterne Entscheidungsprozesse und Diskurse zum Vorschein brachten. Die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie offene Fragen sind weitgehend geklärt, praktischer und theoretischer Input ist gegeben und offen bleibt die Frage, wie sich das Modell am Schulstandort umsetzen lässt. Auf die Beweggründe und die organisatorischen Faktoren für die Adaptierung wurde bereits im Kapitel 4.1.2 „Beweggründe für die Adaptierung“ näher erläutert. In dieser Kategorie wird näher darauf eingegangen, wie die Befragten diese Phase der Implementierung am Schulstandort erlebten.

Die Zeit nach der Dienstbesprechung und dem Einführungsseminar wird von den Befragten, als Zeit des Ausprobierens definiert. Wie bereits im letzten Zitat angemerkt, wurde nicht nur das Wissen aus diesen Veranstaltungen an den Schulstandort gebracht, sondern es wurde nach einem Weg gesucht, das Modell am Schulstandort unter Voraussetzung der gegebenen Möglichkeiten umzusetzen. Dabei wurden schulintern Fragen geklärt, wie beispielsweise die 15 Stunden Deutschförderung garantiert werden können, obwohl keine Räume zur Verfügung stehen oder wie der Stundenplan organisiert werden muss, damit Nebenfächer nicht versäumt werden? (vgl. dazu 4.3.1 organisatorische Faktoren). Darüber hinaus fanden, wie bereits in Kapitel 4.3.2 erläutert, schulinterne Entscheidungsprozesse bezüglich der Adaptierungen aufgrund von Überzeugungen statt.

Diese Phase der Implementierung und Adaptierung an den Schulstandort ist eine Zeit des Ausprobierens, welche von Unsicherheiten bezüglich der konkreten Umsetzung seitens der Befragten begleitet wird. *„[...] Also das erste Monat war noch sehr, keiner kennt sich aus, was tun wir da eigentlich. (...) Das trifft es ziemlich“* (Transkription Fall E, Z 216-217). Das adaptierte Modell und die damit verbunden neuen schulischen Routinen (beispielsweise das Abholen der Kinder aus der Regelklasse oder bei der teilintegrativen Variante, die Frage wann Kinder integrativ und wann in eigenen Gruppen unterrichtet werden) mussten erst am Schulstandort etabliert werden. *„Also wir haben einen [...] Slalomlauf gemacht. Wir haben versucht den Kindern das nicht spüren zu lassen aber war [...] furchtbar [...] da durchzublicken, was da jetzt überhaupt passiert. Wir haben Ängste gehabt, Unverständnis und haben sich manchmal nicht ausgedankt“* (Transkription Fall D, Z 311 – 315).

Die Verunsicherung in der Phase des Ausprobierens und Etablierens des Modells begründen zwei Befragte (E und F) vor allem in der zeitlich knappen Einführung und die daraus resultierende kurze Vorbereitungszeit für Lehrpersonen. *„Wenn man ein Jahr gewartet hätte, [...] und die Leute auch dementsprechend darauf vorbereitet hätte, wäre das glaube ich nicht so, [...] verwirrend gewesen“* (Transkription Fall E, Z 254-255).

Alle sechs Befragten Lehrpersonen geben zum Ausdruck, dass nach der Zeit, im Laufe des ersten Semesters eine gewisse Routine eingekehrt ist und sich die jeweilige Umsetzungsvariante (siehe Kapitel 4.2.) am Schulstandort etabliert haben.

4.2.2.4 MIKA-D Online-Schulung und Schuleinschreibung

Für vier der Befragten (C, D, E und F) bringt die Einführung des Modells einen verstärkten und teilweise doppelten Arbeitsaufwand mit sich. Die Lehrperson in Fall C berichtet, dass sich die Dokumentation der Deutschfördermaßnahmen und die Erstellung von Förderplänen verstärkt hat. Weiters sind aus Sicht der Befragten Testungsverfahren (MIKA-D), die im Rahmen der Deutschförderklasse zum Einsatz kommen, nicht optimal eingeplant. Wie bereits in Kapitel 4.5.2 MIKA-D und Schuleinschreibung beschrieben, findet die Schuleinschreibung für das nächste Jahr im Februar statt. Die Sprachstandüberprüfung mithilfe von MIKA-D findet im April statt. Dadurch entsteht für die betroffenen ein zusätzlicher Arbeitsaufwand. *„Jetzt haben wir*

Schuleinschreibung und die Testung kommt im April heraus, also dürfen wir dann noch einmal [...]. Also dass nicht parallel sozusagen zu diesen Schuleinschreibungen bereits dieses neue Testverfahren da ist, NEIN, es kommt im April““ (Transkription Fall D, Z 282-290).

Darüber hinaus wird beschrieben, dass immer wieder im Laufe des Semesters aufgrund von Schuleinschreibungen oder Testungen wie MIKDA-D die Deutschförderlehrpersonen verhindert sind und somit die Deutschförderung regelmäßig entfällt. *„Das geht ja dann eigentlich auch wieder auf die Kosten dieser Kinder des Deutschkurses. Weil [...] das wird auch seine Zeit brauchen (lacht). Dann bin ich wieder weg (vgl. Transkription Fall D, Z 284-288).*

4.2.2.5 Fazit der Lehrpersonen

Die befragten Lehrpersonen bringen klar zum Ausdruck, dass das Modell an die jeweiligen Möglichkeiten des Schulstandort adaptiert wurden. Die Adaptierung des Modells wird vor allem mit dem Schaffen eines Gefühls der Gemeinschaft oder Zugehörigkeit, sowie mit einer gewissen Raumnot, begründet. Die Umsetzung des Modells am Schulstandort wird aufgrund der Adaption von den Fällen B, C, E und F als sehr positiv und bereichernd empfunden. Spannend dabei ist, dass die befragten Lehrpersonen aus den Fällen A und D, bei denen die Kinder 14/15 Stunden in einer eigenen Deutschförderklasse unterrichtet werden, die 14/15 Stunden ebenfalls als zu viel empfinden.

Im Gegensatz dazu ist die Vorbereitung auf die Einführung des Modells generell bei den Befragten negativ konnotiert. Die sechs Befragten empfinden die Einführung des Modells als nicht durchdacht und zu überstürzt. *„Ich weiß nicht ob das gang und gäbe ist ob so etwas passiert aber für mich wirkt das ein bisschen etwas wie ja wir machen das jetzt sehr hastig“ (Transkription Fall E, Z 247 – 249).* Dafür ausschlaggebend sind die dargelegten Faktoren bezüglich der Verunsicherung und dem Wissensmangel vor der Implementierung des Modells. Der zeitliche Aspekt der Einführung des Modells wird von der Lehrperson aus Fall F als *„Katastrophe“ (Transkription Fall F, Z201)* bezeichnet. *„Ja es ist einfach alles viel zu schnell gegangen“ (Transkription Fall F, Z 456).*

Darüber hinaus empfinden die Befragten das Modell der Deutschförderklasse und vor allem die Einführung grundsätzlich als nicht durchdacht. *„Es fehlt einfach an Struktur, an vielen, vielen Ecken und Kanten fehlt einfach noch ein ausgereiftes Konzept“* (Transkription Fall F, Z 457-459). Die unterschiedliche Umsetzung am jeweiligen Schulstandort wird auf das Fehlen von Strukturen und einem ausgereiften Konzept zurückgeführt. *„Wenn man sich das besser durchdacht hätte, genauer durchdacht hätte [...] wäre das glaube ich nicht so, [...] so inflationär benutzen. [...], dass jeder sein eigenes Süppchen kocht und sich auf die Autonomie der Schule bezieht.“* (Transkription Fall E, Z 254-257).

Weiters ist für die Befragten das Ziel der Fördermaßnahme, bis auf den Regelunterricht vorbereitet zu werden und Deutsch zu lernen, weitgehend unklar. Zum einen wird dies von den Lehrpersonen damit begründet, dass der Lehrplan in den ersten Schulwochen nachgereicht wurde und nicht rechtzeitig einsatzbereit war. Zum anderen begründen die Befragten dies darauf, dass die neuen Testungsverfahren vorab nicht bekannt sind. Lehrende wissen nicht was und wie getestet wird und können die Kinder schwer darauf vorbereiten. *„Und halt auch einfach konkrete Vorgaben geben, was ist das Ziel, weil eigentlich wissen wir bis jetzt nicht wo wir hinarbeiten sollen, müssen. Wir haben keine Ahnung wie der MIKA Test ausschauen wird“* (Transkription Fall F, Z 252-254).

5 Diskussion

In diesem abschließenden Kapitel werden die vorgestellten Ergebnisse diskutiert, miteinander in Beziehung gesetzt und mit dem theoretischen Hintergrund in Verbindung gebracht. Dieser Auseinandersetzung trägt dazu bei, die Forschungsfrage zu beantworten. Grundlegende Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten der Aussagen der befragten Personen sowie Differenzen und Übereinstimmungen mit dem theoretischen Teil der Arbeit werden zum Vorschein gebracht. Abschließend werden theoretische und praktische Implikationen thematisiert und die Grenzen dieser Arbeit aufgezeigt.

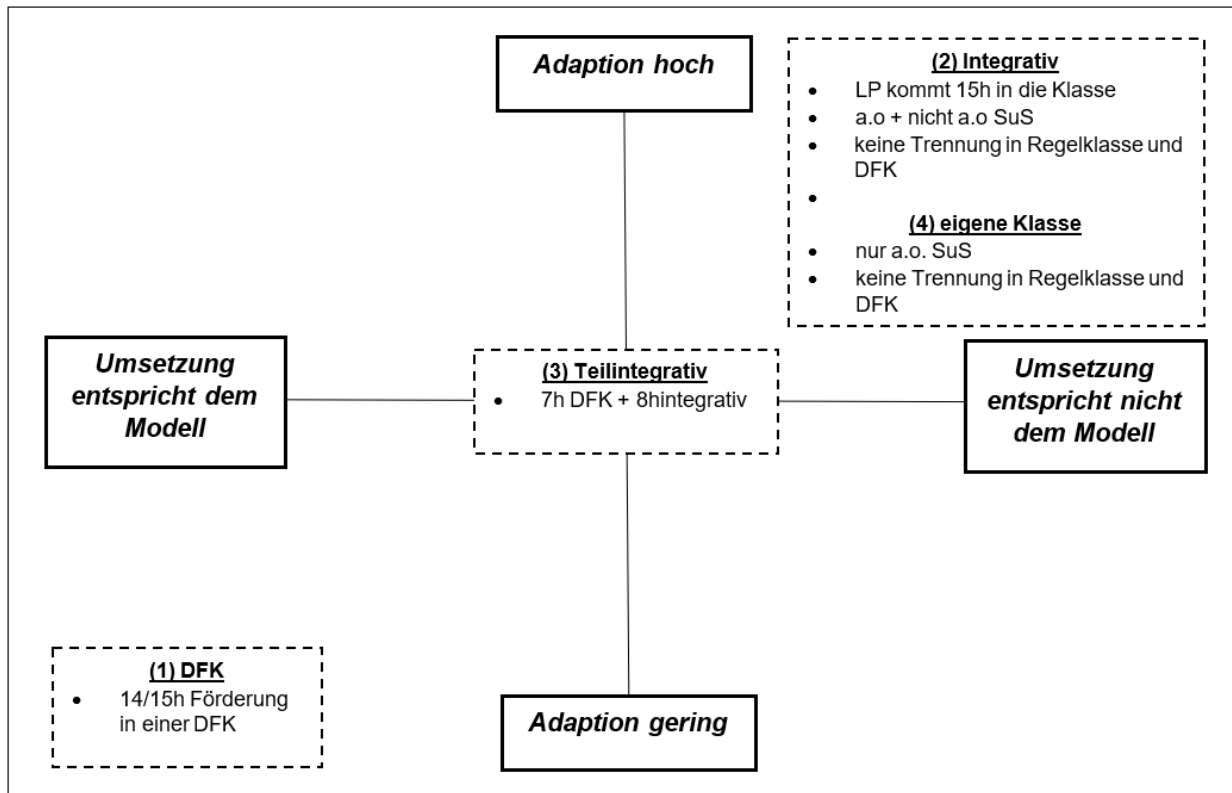
Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit beschrieben, gibt es unterschiedliche Arten von Vorbereitungsklassen in Europa und die konkrete Umsetzung im jeweiligen Land kann wiederum unterschiedlich gestaltet sein (vgl. Europäische Kommission 2017, S. 134).

Bezüglich der Umsetzung der Deutschförderklasse in Österreich hat sich aus den Darlegungen gezeigt, dass das Modell der Deutschförderklasse an Wiener Schulen unterschiedlich und individuell nach den Möglichkeiten der Schule umgesetzt wird. Die von der Autorin erzielten Ergebnisse zeigen Parallelen zu den Annahmen aus der Literatur. Schulen übernehmen nicht einfach Lösungen oder Konzepte von Top-down Strategien, sondern adaptieren diese an die kontextuellen Rahmenbedingungen des Schulstandortes (vgl. Holtappels 2013, S. 53). Holtappels (2013) hält dazu fest, dass aufgrund unterschiedlicher Bedingungen standardisierte Modelle zur Implementierung kaum geeignet sind. Modelle und Konzepte werden dann in die Praxis transferiert und angepasst (vgl. ebd.). Das Anpassen und das Transferieren des Modells in die Praxis konnte bei allen Befragten festgestellt werden. An jeder Schule wurde das Modell adaptiert, lediglich die Art und Weise sowie der Grad der Adaptierung sind unterschiedlich.

Neue Erkenntnisse lassen sich in Hinblick auf die spezifische Adaptierung und die konkrete Umsetzung der Deutschförderklasse an Wiener Schulen festhalten. Der nächste Abschnitt widmet sich der Frage, wie die Deutschfördermaßnahme von den Beteiligten an den jeweiligen Standorten konkret adaptiert wurde. Denn die Frage nach der Realisierung der Maßnahme in der Praxis, steht als Ausgangspunkt für weitere Fragen und Untersuchungen, beispielsweise die der Wirksamkeit (vgl. Goldenbaum 2013, S. 149).

Für den Primarbereich sind bei dem Modell der Deutschförderklasse 15 Stunden intensive Förderung in der Unterrichtssprache vorgesehen. In den restlichen fünf Wochenstunden, wie etwa in Bewegung und Sport oder Werken, werden die Kinder in der Regelklasse gemeinsam unterrichtet (vgl. BMBWF 2018, S. 10.). Als Aspekte, welche adaptiert wurden sind zusammenfassend die Stundenanzahl und der Grad der Integration der Fördermaßnahme (integrativ, teilintegrativ, eigene Klasse oder Deutschförderklasse) zu nennen.

Anhand der Untersuchung konnten vier verschiedene Umsetzungsvarianten der Deutschförderklasse festgehalten und ein Einblick in die Organisation und Praxis gewonnen werden. Diese lassen sich anhand der Faktoren Adaption hoch/gering und Umsetzung entspricht dem Modell/entspricht nicht dem Modell veranschaulichen:



Abd. 3: Umsetzungsvarianten der Deutschförderklasse (eigene Darstellung)

- (1) Bei Fall A und D ist der Grad der Adaptierung gering und die Umsetzung entspricht, bis auf wenige Ausnahmen, dem vorgesehenen Modell. Im Fall A und D werden die Kinder jeweils aus der Regelklasse in die Deutschförderklasse geholt und in den Nebenfächer zurückgebracht.
- (2) Der Grad der Adaptierung ist im Fall C und E hoch und dem ursprünglichen Modell am unähnlichsten. Fall C und E unterscheiden sich grundsätzlich von Fall A und D, da die Deutschförderung integrativ im Rahmen eines Klassenverbandes (Vorschulklasse oder erste Klasse) stattfindet. Die Kinder werden nicht, wie im Modell gedacht, aus der Klasse genommen und in einer

eigenen Klasse unterrichtet, sondern eine Lehrperson kommt zusätzlich für 15 Stunden in die Klasse.

- (3) Bei Fall B wird eine Teilvariante aus der ersten und der zweiten Variante praktiziert. Die Kinder werden sowohl integrativ im Klassenverband mit Unterstützung der Deutschförderlehrperson als auch für einige Stunden in einer eigenen Deutschförderklasse unterrichtet.
- (4) Bei Fall F kann der Grad der Adaptierung ebenfalls als hoch angesehen werden und die Umsetzung entspricht nicht dem Modell mit Regelklasse und Deutschförderklasse. Fall F sticht dadurch heraus, dass die Deutschförderklasse eine eigenständige Klasse mit allen 22-24 Stunden ist und somit keine Trennung in Regelklasse und Deutschförderklasse stattfindet.

Die Frage, die sich dabei unausweichlich stellt, ist, warum das Modell adaptiert wurde. Im Folgenden möchte ich darauf näher eingehen, denn die Adaptierung kann anhand verschiedener Gründe diskutiert werden.

Skepsis bezüglich einer Innovation können durch unklare Ziele und Entscheidungslagen begünstigt werden (vgl. Holtappels 2013, S. 48). Aus der Analyse wird die Erkenntnis gewonnen, dass die Befragten das Gefühl hatten, seitens der verantwortlichen Behörden keine transparenten Informationen im Vorfeld erhalten zu haben. Die Zeit vor der Implementierung ist aufgrund eines Wissensmangels seitens der Befragten von Verunsicherung geprägt.

In der Literatur wird bei Top-down Strategie weiters beschrieben, dass mithilfe von Qualifikationsmaßnahmen die Umsetzung der Innovation an Schulen erleichtert werden soll (vgl. Gräsel & Parchmann 2004, S. 198f.). Als ein wesentlicher Grund für mangelnde Implementation werden unzureichende Betreuungsmaßnahmen angesehen, wenn beispielsweise Qualifizierungsmaßnahmen nicht vorhanden sind oder die Unterstützung nur in der Einführungsphase stattfindet (vgl. ebd. S. 201). Aus den Ergebnissen geht hervor, dass Lehrpersonen folgende Qualifikationsmaßnahmen im Rahmen der Implementierung der Deutschförderklasse während des Schuljahres 2018/2019 erhalten haben: eine eintägige Dienstbesprechung und ein dreitägiges Einführungsseminar am Anfang des Schuljahres sowie eine Online-Schulung zum neuen MIKA-D Testverfahren während des Schuljahres. Die dargestellten Ergebnisse

zeigen, dass die Dienstbesprechung und das Einführungsseminar am Schulanfang unabdingbar bei der Implementierung der Maßnahme waren und von den Befragten als äußerst hilfreich und wertvoll empfunden wurden. Aufgrund dieser beiden Veranstaltungen wurde das Gefühl des Wissensmangels seitens der Befragten zumindest verringert. Weiters ist die Zeit der Implementierung am Schulstandort ebenfalls geprägt von Ängsten und Verunsicherungen bezüglich der konkreten Umsetzung. Beim Prozess des Transferierens und Adaptierens an die schulischen Möglichkeiten entstehen laut Brüggemann und Nikolai (2016) Räume für Schulentwicklungsprozesse, die Eigenverantwortung mit sich bringen und unterschiedliche schulische Konzepte sowie Routinen hervorbringen. (vgl. S. 4).

In Bezug auf Qualifizierungsmaßnahmen kann daher gesagt werden, dass laut den Befragten kein adäquates Angebot zur Ausbildung von Lehrpersonen für diese Tätigkeit im Vorhinein geschaffen wurde oder ausreichende Betreuungs- und Unterstützungsmaßnahmen während der Implementierung erfolgten. Aufgrund der damit einhergehenden, eigenverantwortlichen Schulentwicklungsprozessen kann dies als Grund für eine Adaption des Modells angesehen werden.

Das Ausbleiben der korrekten Umsetzung einer eingeführten Maßnahme ist oft mit einer geringen Durchführungsqualität der Maßnahme verbunden (vgl. Egert 2017, S. 71). Ergeben sich beispielsweise Realisierungsprobleme bei der praktischen Ausführung, so kann mit Widerstand gerechnet werden (vgl. Holtappels 2013, S. 48). Dies ist in weiterer Folge ausschlaggebend für eine unterschiedliche Umsetzung am jeweiligen Schulstandort (vgl. Egert 2017, S. 71). Aus den dargelegten Ergebnissen geht hervor, dass Widerstände aufgrund von Realisierungsprobleme ebenfalls Grund für eine Adaption am Schulstandort sind. Vor allem organisatorische Faktoren, wie das Fehlen von Räumen für die Durchführung oder die Unvereinbarkeit in der Organisation des Stundenplans, können an dieser Stelle genannt werden.

Als ein weiterer ausschlaggebender Erklärungsgrund kann die sogenannte Werte-Barriere genannt werden. Diese tritt ein, wenn die Werte und Ziele der Beteiligten nicht mit der Innovation übereinstimmen (vgl. Holtappels 2013, S. 48). Wie sich aus den Darlegungen der Ergebnisse gezeigt hat, besteht eine negative Konnotation seitens der befragten Personen gegenüber der Deutschförderklasse. Ähnlich wie bei der Umsetzung ist auch der Grad der negativen Konnotation bei den Befragten

unterschiedlich. Jedoch lässt sich festhalten, dass sich ein grundsätzlicher, skeptischer und negativer Eindruck bei allen befragten Lehrpersonen abgezeichnet hat. Ausschlaggebende Faktoren sind dafür sowohl die knappe zeitliche Einführung des Modells wie auch die daraus resultierende kurze Vorbereitungszeit. Dies lässt darauf schließen, dass die Befragten dem Modell der Trennung in Regelklasse und Deutschförderklasse kritisch gegenüberstehen, somit kann die Adaptierung auf die sogenannte Werte-Barriere zurückgeführt werden.

Außerdem wird aus den Ergebnissen deutlich, dass die Adaptierung des Modells vor allem mit dem Argument der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft und Klassengemeinschaft von den Befragten argumentiert wird. Es lassen sich schulinterne Diskurse sowie Entscheidungsprozesse feststellen, welche durch pädagogische Überzeugungen seitens der Lehrperson und in weiterer Folge seitens dem Schulstandort getragen werden. Die Ergebnisse lassen sich in Einklang mit den Erkenntnissen zahlreicher Studien zur Implementationsforschung bringen. Es lässt sich erneut festhalten, dass die Einstellung der Lehrperson in Bezug auf eine schulische Innovation bei der Umsetzung entscheidend ist. Eine Maßnahme wird dann als sinnvoll und wichtig eingeschätzt, wenn sich die Maßnahme nach den Bedürfnissen der Praxis orientiert. Wird eine Maßnahme als sinnvoll eingeschätzt, umso eher wird sie durchgeführt (vgl. Gräsel und Parchmann 2004, S. 203f.).

Anhand dieser Auseinandersetzung mit den Ergebnissen wird nun anschließend zusammenfassend die Forschungsfrage beantwortet. Am Beginn dieses Forschungsprozesses stand folgende Forschungsfrage:

Wie wurde das Modell der Deutschförderklasse in Wien implementiert, wie wird es an Wiener Schulen im Primarbereich umgesetzt und wie erlebten die Beteiligten den Implementierungsprozess?

Wie die Untersuchung gezeigt hat, wurde die schulische Innovation Deutschförderklasse mithilfe einer Top-down-Strategie eingeführt. Unterstützend dazu fand eine eintägige Dienstbesprechung (rechtliche Rahmenbedingungen wurden geklärt) und ein dreitägiges Einführungsseminar (praktischer Input wurde gegeben) statt, sowie eine Online Schulung zu der neu entwickelten Sprachstandsüberprüfung (MIKA-D).

Weiters geht hervor, dass die Umsetzung der neu eingeführten Maßnahme von Schule zu Schule unterschiedlich gestaltet wird, es konnten vier verschiedene Umsetzungsvarianten eruiert werden:

- (1) Förderung in eigener Klasse
- (2) Förderung in einer Deutschförderklasse
- (3) Integrative Förderung
- (4) Teil-integrative Förderung

Die vier Umsetzungsvarianten wurden bereits zu Beginn dieses Kapitels dargelegt, aus diesem Grund wird auf eine erneute Ausführung verzichtet.

Aus den Darlegungen der Ergebnisse wird ersichtlich, dass die Implementierung des Modells der Deutschförderklasse von den Befragten grundsätzlich als zu schnell, hastig und nicht durchdacht empfunden wurde. Darauf aufbauend zeichnet sich das Bild bei den Lehrenden, dass konkrete Vorgaben, Ziele und durchdachte Strukturen fehlen und es einer praxisorientierten Weiterentwicklung des Modells bedarf.

Es wird auch ersichtlich, dass der Start der Implementierung im Schuljahr 2018/2019 von einem gewissen Wissensmangel, welcher Verunsicherungen und Ängste bedingt, begleitet war. Darüber hinaus entstanden Räume für schulinterne Entscheidungsprozesse bezüglich der konkreten Umsetzung am Schulstandort. Wie können wir die 15 Stunden Deutschförderung ermöglichen? Wie können wir die Anzahl der Kinder auf ein Schaffbares reduzieren? Welche Möglichkeiten stehen zur Verfügung, um Räume zu schaffen? Wie müssen wir den Stundenplan gestalten, damit Nebenfächer nicht versäumt werden? Aufgrund keiner Betreuungsmöglichkeiten während der Phase der Implementierung am Schulstandort wurden Entscheidungen für eine praktikable, an die Möglichkeiten des Schulstandortes angepasste, Variante in Eigenverantwortung der Schulen und Beteiligten getroffen. Die Phase der Adaptierung an den Schulstandort und die tatsächliche Implementierung wird seitens der Befragten ebenfalls von einer gewissen Unsicherheit begleitet. Die Zeit der Implementierung am Schulstandort kann zusammenfassend als Zeit des Ausprobierens definiert werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Realisierungsprobleme, ungenügende Betreuungsmöglichkeiten, eine gewisse Werte-Barriere sowie die Einstellung der Lehrperson als ausschlaggebenden Faktoren für die Adaptierung des Modells sind. Aufgrund der Adaptierung des Modells an die Möglichkeiten des jeweiligen Schulstandortes wird die Umsetzung an der eigenen Schule auch als positiv und sinnvoll empfunden.

5.1 Theoretische Implikationen

Die dargelegten Ergebnisse der Untersuchung weisen Übereinstimmungen mit der Theorie auf. Schulen übernehmen nicht vorbereitete Konzepte, sondern adaptieren Innovationen an den institutionellen Kontext. Innovationen werden dann situationsbezogen und kontextabhängig umgesetzt und folgen eigenen Entwicklungsdynamiken (vgl. Holtappels 2013, S. 53). Für die Implementationsforschung zu Top-down-Strategien bedeutet dies, dass die Frage nach der Realisierung der Maßnahme in der Praxis als Ausgangspunkt für alle weiteren Untersuchungen steht (vgl. Goldenbaum 2013, S. 149). Die dargelegten Ergebnisse zeigen erneut, dass die Adaption der Lehrkräfte bei einer Top-down-Strategie einer starken Berücksichtigung bedarf und der Fokus liegt auf der Frage, wie Beteiligte die Innovation am jeweiligen Schulstandort konkret umsetzen und an den institutionellen Kontext anpassen (vgl. Gräsel & Pachmann 2004, S. 201). Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, dass allgemein ein genauer Blick in Richtung der tatsächlichen Umsetzung am Schulstandort von Top-down eingeführten Innovationen notwendig ist.

Darüber hinaus spielt nicht nur die Frage, wie die Adaption der Innovation stattgefunden hat eine Rolle, sondern auch die Frage, warum eine Adaption vorgenommen wurde. Durch die Berücksichtigung dieser Frage können Gelingensbedingungen und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementation mithilfe von Top-down-Prozessen erweitert werden. Anlehnend an die bereits bestehenden Gelingensbedingungen (Betreuungsmaßnahme, keine Werte-Barriere, Realisierungsprobleme) kann gefragt werden, inwiefern bei Überzeugungen seitens der Lehrpersonen auch subjektive Theorien involviert sind. In der Forschung zum Thema „Verändern des unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen“ werden subjektive

Theorien (komplexe Konzepte und Theorien, die neben wissenschaftlichen Theorien Anwendung finden) unter anderem als ausschlaggebende Faktoren für ein Verändern des unterrichtlichen Handelns angesehen (vgl. Groeben 1988, S. 18). Ob und inwiefern sie auch bei der Adaptierung von Innovationen zum Tragen kommen, sind durchaus relevante Fragen.

Wie bei der grundsätzlichen Implementationsforschung zu Top-down-Strategien die Frage nach der Realisierung in der Praxis im Fokus steht, ist dies auch bei der eingeführten Innovation der Deutschförderklasse in Österreich der Fall. Die Untersuchung legt dar, dass eine Erforschung bezüglich der Organisation und Praxis der Deutschförderklassen unabdingbar und notwendig ist. Zum einen, weil dies eine neue Form der Beschulung im österreichischen Schulwesen darstellt und bislang nicht erforscht ist. Zum anderen, weil aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung und aufgrund der Übereinstimmung mit der Literatur davon auszugehen ist, dass ein Großteil der Schulen das Modell an den Standort anpassen und adaptieren.

Ist die Frage nach der Realisierung in der Praxis erfolgt, können darauf aufbauend weitere Dimensionen in Betracht genommen werden. Beispielsweise die Frage nach der Wirksamkeit der einzelnen Umsetzungsvarianten. Darüber hinaus bleibt die inhaltliche Dimension der Deutschförderklassen weitestgehend offen. *Wie wird die pädagogische Praxis in Vorbereitungsklassen gestaltet? Inwiefern werden die Klassen als Teil der Schulkultur wahrgenommen? Wie werden die Übergänge in die Regelklasse organisiert? Sind Lehrkräfte für den Unterricht in Vorbereitungsklassen ausgebildet? Kommen Sprachbildungskonzepte zur Anwendung?*, um nur einige wenige zu nennen. Des Weiteren wäre aus einer bildungstheoretischen Perspektive zu diskutieren, inwiefern Vorbereitungsklassen vor dem Hintergrund des Inklusionsauftrages legitimiert werden können (vgl. Brüggemann & Nikolai 2016, S. 6).

5.2 Praktische Implikationen

Die evaluierten Erkenntnisse verdeutlichen und unterstreichen den Forschungsstand der Implementationsforschung, vor allem in Bezug auf Voraussetzungen und Gelingensbedingungen, die bei Einführungen von Innovationen mit Top-down-Strategien zu beachten sind. Die Erkenntnisse legen dar, dass wenn den Gelingensbedingungen einer Top-down-Strategie keine Betrachtung geschenkt

werden, die Umsetzung einer eigenen Entwicklungsdynamik am Schulstandort folgt. Somit kann es zu unterschiedlichen Umsetzungen kommen. Dazu zählen unter anderem Qualifikationsmaßnahmen im Vorhinein, um die Lehrpersonen auf die Aufgabe adäquat vorzubereiten und um eine gewisse Professionalität zu garantieren, aber auch begleitende Betreuungsmaßnahmen während der Phase der Implementierung, um Lehrpersonen zu beraten oder die Erhebung und Berücksichtigung von Realisierungsproblemen.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass ein Handbuch, ein Lehrplan oder eine Schulung der Lehrkräfte kaum ausreichen, um eine Innovation mithilfe einer Top-down-Strategie erfolgreich zu implementieren. Bei Top-down-Strategien wird eine Implementation dann als erfolgreich und gelungen angesehen, wenn bei der Planung im Unterricht möglichst wenige Adaptierungen vorgenommen werden und die Umsetzung wie vorgesehen erfolgt (vgl. Gräsel & Parchmann 2004, S. 198).

Erneut kann nur darauf hingewiesen werden, dass Schulen unterschiedliche Bedingungen in Bezug auf Lernkultur oder organisatorische Voraussetzungen aufweisen (vgl. Holtappels 2013, S. 53). Das soziale System Schule ist äußerst komplex und aufgrund dieser kontextuell bedingten Unterschiede nicht technokratisch handhabbar (vgl. Türk 1989, S. 23ff. zit. nach Holtappels 2013, S. 48). Aufgrund dieser Einsicht sind standardisierte Modelle zur Implementierung von schulischen Innovationen kaum geeignet (vgl. Holtappels 2013, S. 53). Schulentwicklung muss unausweichlich Beteiligte miteinbeziehen, um Innovationen erfolgreich zu implementieren und um Arbeitskulturen zu verändern (vgl. ebd. S. 48).

Anlehnend an diese Ausführung kann gesagt werden, dass vor allem bei der Einführung von schulischen Innovationen andere Strategien gewählt werden müssen als die Top-down-Strategie. Alternativen gäbe es genug, wie beispielsweise die Bottom-up-Strategie, bei der Innovationen ausgehend von einzelnen Schulen unter Miteinbeziehen von Experten getragen werden (vgl. Gräsel und Parchmann 2004, S. 198). Unter jenen Voraussetzungen können geordnete Schulentwicklungsprozesse und Innovationen am jeweiligen Schulstandort ins Laufen gebracht werden, welche zum einen die Autonomie der Schule bekräftigen würde als auch von Überzeugungen seitens der Lehrpersonen und dem jeweiligen Schulstandort getragen wäre.

5.3 Limitationen

Den Erkenntnissen dieser Arbeit sind Grenzen gesteckt. Dadurch, dass sich die Studie nur auf die untersuchten Variablen bezieht, kann diese Arbeit nur auf diesen konkret evaluierten Variablen aufbauen. Beispielsweise wurde das Selektionskriterium Wien gewählt, wodurch die Ergebnisse unter anderem räumlich eingegrenzt sind.

Außerdem kann trotz der evaluierten Ergebnisse keine allgemein gültige Antwort getroffen werden. Die gewonnenen Erkenntnisse aus den sechs Interviews spiegeln einen kleinen Ausschnitt der Realität wider und basieren auf geschilderten und individuellen Wahrnehmungen der Befragten. Des Weiteren ist aufgrund der Anzahl der Befragten nicht gewährleistet, dass alle verschiedenen Formen, wie das Modell an Wiener Schulen umgesetzt wird, festgehalten werden konnte. Mit Sicherheit gibt es weitere Varianten der Umsetzung der Deutschförderklasse und bestimmt sind nicht alle Beweggründe oder Realisierungsprobleme festgehalten. Das problemzentrierte Interview stellte eine geeignete Methode dar, um einen Einblick in das Erlebte der Lehrpersonen in Bezug auf die Implementierung der Deutschfördermaßnahme als auch in die Organisation und Praxis zu erlangen. An dieser Stelle könnten mithilfe quantitativer Forschungen die Erkenntnisse ausgebaut werden.

Wie bereits erwähnt lässt sich keine allgemeingültige Aussage treffen. Jedoch konnten durch den Einblick Hinweise für methodische, strukturelle und inhaltliche Leitlinien für die weitere empirische Forschungen zu dieser Thematik eruiert werden.

Quellenverzeichnis

BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. URL:

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c>
[27.03.2020]

BRÜGGEMANN, C. & NIKOLAI, R. (2016): Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf>
[27.03.2020]

BUNDESGESETZ über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG). StF: [BGBl. Nr. 472/1986](#) (WV). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [27.03.2020]

BUNDESGESETZ vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz - SchOG). BGBl. Nr. 242/1962 idF 242/1962. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

CORBIN, J. & STRAUSS, A. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

CZERNOHORSKY, J. (2018): Fragenkatalog zu den gesetzlich vorgesehenen Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Beantwortung durch das BMBWF. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUK_Ewjsr-Cmqr3oAhUkQEEAHbGZBIQQFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.elternverband.at%2Fcomponent%2Fphocadownload%2Fcategory%2F3-pdf-

[2018%3Fdownload%3D213%3A5-180524-fragenkatalog-deutschfoerderklassen&usg=AOvVaw0kujnpotOBz1YptBuxpOs0](#) [27.03.2020]

DANN, H. D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: REUSSER, K. & REUSSER-WEYENETH, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß [sic!] und didaktische Aufgaben. Hans Huber Verlag.

DANN, H. D. (2000): Lehrerkognition und Handlungsentscheidungen. In: SCHEER, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177 -207.

DE CILLIA, R. (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit–Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: DE CILLIA, R. et al. (Hrsg.): Diskurs–Politik–Identität. Festschrift für Ruth Wodak: Tübingen: Stauffenburg, S. 245-255.

DRESING, T. & PEHL, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (5. Auflage) Marburg. URL:
http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf. [27.03.2020]

EGERT, F. (2017): Wirkung vorschulischer Sprachförderung. Stolpersteine und Praxisimplikation. In: INCKEMANN, E. & SIGEL, R. (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Kempten: Klinkhardt, S. 65-78.

ENNEMOSER, M. & KUHL, J. & PEPOUNA, S. (2013): Evaluation des dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27. Jg., Heft 4, S. 229-239.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2017): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. URL:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjQnYe6qb3oAhWfxMQBHUDcBf0QFjAAegQIBhAB&url=http%3A%2F%2Fpublications.europa.eu%2Fresource%2Fcellar%2F73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01%2FDOC_1&usg=AOvVaw25ZNd9ysXSPVtf2LjLw2jE
[27.03.2020]

FLICK, U. (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA - Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

FRANCESCO, A. & GONZÁLEZ-SANCHO, C. (2015): PISA 2015 Ergebnisse. Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Band 1. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. URL: <https://doi.org/10.3278/6004573w> [27.03.2020]

FRIEDRICH, C. (2009): Forschungsperspektiven 1. Wien: LIT Verlag.

FÜRSTENAU, S. & GOMOLLA, M. (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GOLDENBAUM, A. (2013): Implementation von Schulinnovationen. In: RÜRUP, M. & BORMANN, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Educational Governance. Wiesbaden: Springer, S. 149-172.

GRÄSEL, C. & PARCHMANN, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, 32. Jg., Heft 3, S. 196-214.

GROEBEN, N. (1988): Explikation des Konstrukts, Subjektive Theorie. In GROEBEN, N. & WAHL, D. & SCHLEE, J. & SCHEELE, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.

HAMANN, S. (2019): Der große Graben. Ein Jahr Deutschförderklasse. Was hat es gebracht? Stress, Frust und Einsparungen. Getestet wird viel, der Erfolg steht noch aus. In: Falter. 2019, 24, o.S. URL: https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/lesecke/DER-GROSSE-GRABEN_Text-fuer-Lesecke.pdf
[27.03.2020]

HERZOG-PUNZENBERGER, B. & SCHNELL, P. (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem–Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: HERZOG-PUNZENBERGER B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2: fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Bundesinstitut BIFIE. Graz: Leykam, S. 229-268. URL: www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_Kapitel06_20121217.pdf [26.03.2020]

HERZOG-PUNZENBERGER, B. & UNTERWURZACHER, A. (2009): Migration-Interkulturalität-Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: WERNER, S. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2: fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Bundesinstitut BIFIE. Graz: Leykam, S. 161-182.

HOF, C. (2000): Subjektive Wissenstheorien als Grundlage des Unterrichtens. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2000, 3. Jg., Heft 4, S. 595-607.

HOFMANN, N. & POLOTZEK, S. & ROOS, J. & SCHÖLER, H. (2008): Sprachförderung im Vorschulalter–Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In: Zeitschrift für Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3. Jg., Heft 3, S. 291-300. URL <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/173> [27.03.2020]

HOLTAPPELS, H. G. (2013): Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: RÜRUP, M. & BORMANN, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Educational Governance. Wiesbaden: Springer, S. 45-69.

KARAKAYALI, J. & ZUR NIEDEN, B. & GROSS, S. & KAHVECI, Ç. & GÜLERYÜZ, T. & HELLER, M. (2017): Forschungsbericht. Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen. Berlin: Humboldt-Universität. URL: https://www.bim-fluchtcluster.hu-berlin.de/de/12-beschulung-gefluechteter-kinder/forschungsbericht_12_beschulung-neu-zugewanderter-und-gefluechteter-kinder.pdf [27.03.2020]

KELLE, U. & KLUGE, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2. Auflage). Verlag für Sozialwissenschaften Springer.

LAMNEK, S. (2010): Qualitative Sozialforschung (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

LARCHER, M. (2010): Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring: Überlegungen zu einer QDA-Software unterstützten Anwendung. Wien: Univ. für Bodenkultur, Department für Wirtschafts- und Sozialwissenschaft., Inst. für Nachhaltige Wirtschaftsentwicklung. URL: https://wpr.boku.ac.at/wpr_dp/dp-46-2010.pdf [27.03.2020]

LIPOWSKY, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Pädagogik. 2004, 96. Jg., Heft 4, S. 462 – 479.

LISKER, A. (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut. URL: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf [27.03.2020]

MARING, P. (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: BOEHM, A. & MENGEL, A. & MUHR, T (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK Univ. Verlag Konstanz, S. 159 – 175. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14565> [Stand 27.03.2020]

MAYRING, P. (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: LFICK, U. & KARDOFF, E. & KEUPP, H. & ROSENSTIEL, I. & WOLFF, S. (Hrsg): Handbuch qualitative Forschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz – Psychologie Verlag Union, S. 209- 213. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37278> [Stand: 27.03.2020]

MAYRING, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

MAYRING, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen der Techniken. (12. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MAYRING, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen der Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

NOHL, A. M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

PETERMANN, F. (2014): Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. In: Psychologische Rundschau, 65. Jg., Heft 3, S.122-128.

SACHSE, S. & BUDDE, N. & RINKER, T. & GROTH, K. (2012): Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. In: Frühe Bildung, 1.Jg., Heft 4, S. 194-201.

SCHREIER, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Social Research, 15.Jg., Heft 1, o.S. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [Stand 27.03.2020]

SCHWIPPERT, K. & WENDT, H. & TARELLI, I. (2011): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: BOS, W. & TARELLI, I. & BREMERICH-VOS, A. & SCHWIPPERT, K. (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 191 -207. URL: [https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=rhWZAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq= SCHWIPPERT,+K.+%26+WENDT,+H.+%26+TARELLI,+I.+\(2011\):+Lesekompetenzen+von+Sch%C3%BClerinnen+und+Sch%C3%BClern+mit+Migrationshintergrund.+In:+BOS,+W.+%26+TARELLI,+I.+%26+BREMERICH-VOS,+A.+%26+SCHWIPPERT,+K.+\(Hrsg.\)+\(2012\):+IGLU+2011.+Lesekompetenzen+von+Grundschulkindern+in+D&ots=BcR2PZ82bZ&sig=TcRqBNUT0sIWZmaZOHVn2dp60us#v=onepage&q&f=false](https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=rhWZAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq= SCHWIPPERT,+K.+%26+WENDT,+H.+%26+TARELLI,+I.+(2011):+Lesekompetenzen+von+Sch%C3%BClerinnen+und+Sch%C3%BClern+mit+Migrationshintergrund.+In:+BOS,+W.+%26+TARELLI,+I.+%26+BREMERICH-VOS,+A.+%26+SCHWIPPERT,+K.+(Hrsg.)+(2012):+IGLU+2011.+Lesekompetenzen+von+Grundschulkindern+in+D&ots=BcR2PZ82bZ&sig=TcRqBNUT0sIWZmaZOHVn2dp60us#v=onepage&q&f=false) [27.03.2020]

STATISTIK AUSTRIA (2019): Integration und Migration. Zahlen. Daten.

Indikatoren. Wien. URL:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiRq8rgyLroAhUGzoUKHWjiBAUQFjAAegQIBxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.bmeia.gv.at%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2FZentrale%2FIntegration%2FIntegrationsbericht_2019%2FMigration-Integration-2019.pdf&usq=AOvVaw0iVzso8y3c_fA93XUZTIqs [26.03.2020].

WITZEL, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227-255. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-5630> [26.03.2020].

Anhänge

Anhang 1: Postskriptum – Notizen zu der jeweiligen Interviewsituation

Interview- Nummer	Ort	Datum	Interview-Dauer
Name	Geschlecht	Alter	Dienstjahre

Verhalten der Interviewerin:

Interviewsituation (Atmosphäre, Raum, non-verbale Aspekte, Besonderheiten):

Situative Aspekte (Störungen des Interviews/Unterbrechungen):

Gesprächsthemen vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Gesprächsthemen nach Beendigung des Interviews:

Anhang 2: Transkriptionsregeln

Inhaltlich-semantische Transkription nach Dresing & Pehl (S. 2018, S. 21f.):

1. „Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend“.
2. „Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So ‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3. „Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
4. „Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert“.
5. „Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
6. „Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet“.
7. „Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden“.
8. „Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden“.
9. „Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert“.
10. „Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet“.

11. „Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt“.

12. „Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert“.

13. „Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., 123 Mikrophon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist“.

14. „Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet („B1:“, „Peter:“).

15. „Das Transkript wird als Rich Text Format (RTF-Datei) gespeichert. Die Benennung der Datei erfolgt entsprechend dem Mediendateinamen (ohne Endung wav, mp3), beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder Interview_schmitt.rtf.“

Anhang 3: Kodiereinheiten

Kodierungseinheit 1	Äußerungen von Lehrpersonen hinsichtlich der <i>Vorbereitung</i> auf die Implementierung
Kodierungseinheit 2	Äußerungen von Lehrpersonen hinsichtlich der <i>Umsetzung</i> des Modells am Schulstandort
Kodierungseinheit 3	Äußerungen über <i>Erlebtes</i> und dessen <i>Empfinden</i> hinsichtlich der <i>Vorbereitung</i> auf die Implementierung
Kodierungseinheit 4	Äußerungen über <i>Erlebtes</i> und dessen <i>Empfinden</i> hinsichtlich der <i>Umsetzung</i> der Implementierung
Kodierungseinheit 5	Äußerungen über <i>Erlebtes</i> hinsichtlich der <i>Implementierung</i> an sich

Anhang 4: Abstraktionsniveaus

Abstraktionsniveau 1	Umsetzung und Erleben in Bezug auf die Implementation
Abstraktionsniveau 2	Vorbereitung und Erleben in Bezug auf die Implementation

Anhang 5: Beispiel für den Analyseprozess

Fall	S.	KH2	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
C	1	Umsetzung des Modells am Schulstandort				
	1		Also bei uns ist das mit den Deutschförderklasse so, wir haben zwei, jeweils in den ersten Klassen mit 15 Stunden. Wobei ich Teilzeit arbeite, weil ich zwei kleine Kinder habe. Das heißt ich mache 11 Stunden und eine andere Kollegin hat noch die restlichen vier Stunden.	Wir haben an der Schule zwei Deutschförderklassen mit 15 Stunden. Ich arbeite Teilzeit mit 11 Stunden, eine Kollegin hat die restlichen vier Stunden.	zwei Deutschförderklassen mit 15 Stunden → aufgeteilt auf zwei Lehrpersonen (11h und 4h)	• zwei DFKs mit 15 Stunden • aufgeteilt auf 2 LP (11h & 4h) → K1: Gestaltung der Deutschfördermaßnahme
	1		Also es sind in der ersten Klasse sehr viele a.o. Kinder, die alle in der Deutschförderklasse sind, bloß es gibt über die Schule verteilt noch fünf Seiteneinsteiger, die dazu gekommen sind. Entweder zu Schulbeginn oder während des Schuljahres, die auch in der Deutschförderklasse sind.	In der ersten Klasse sind sehr viele Kinder mit einem außerordentlichen Status. Dazu sind noch fünf Seiteneinsteiger in der DFK, die zu Schulbeginn oder während des Schuljahres gekommen sind.	viele Kinder mit einem außerordentlichen Status in der ersten Klasse → auch Seiteneinsteiger aus anderen Schulstufen sind in der DFK	• viele Kinder mit einem außerordentlichen Status • auch Seiteneinsteiger aus anderen Schulstufen in der DFK → K1: Gestaltung der Deutschfördermaßnahme
	1		Insgesamt läuft es so ab, dass es uns sehr wichtig ist, dass diese Trennung, Regelklasse und Deutschförderklasse sehr (...) ähnm wie soll ich sagen, eine fließende Grenze ist. Also die Kinder wissen selbst nicht, wer ist in der Deutschförderklasse und wer nicht.	Uns ist wichtig, dass die Trennung in Regelklasse und Deutschförderklasse fließend ist. Die Kinder wissen selbst nicht, wer in welcher Klasse ist.	Trennung in Deutschförderklasse und Regelklasse ist fließend → KK wissen nicht, wer in welcher Klasse ist	• integrativer Unterricht: Trennung DFK und Regelklasse ist fließend → SuS wissen nicht, wer in welcher Klasse ist → K1: Gestaltung der Deutschfördermaßnahme

Anhang 6: Beispiel für die Zusammenstellung der Aussagen als Kategorien

Kategorie 1: Umsetzung am Schulstandort

Fall A	Fall B	Fall C	Fall D	Fall E	Fall F
Kinder werden aus den Regelklassen abgeholt und in den letzten ein- oder zwei Stunden wieder zurückgebracht.	zwei LP teilen sich die DFK (eine LP für 12 Stunden und eine LP für drei Stunden)	zwei Deutschförderklassen mit 15h an der Schule	drei Stunden täglich von Montag bis Freitag (insgesamt 15h)	Vorschulklasse ist auch die DFK mit 16 SuS → Vorschul- und DFK Lehrperson unterrichten gemeinsam → integrativer Unterricht	zwei DFK an der Schule mit jeweils einer Klassenlehrerin
SuS sind 14h in der DFK → aufgrund des Stundenplans nicht anders möglich	SuS sind sieben Stunden (täglich die ersten zwei bis drei Stunden) in der DFK und die restlichen acht Stunden sind integrative Förderung	zwei Lehrpersonen teilen sich die DFK (eine LP für 11 Stunden und eine LP für vier Stunden)	Nebenfächer in den regulären Klassen (Zeichnen, Turnen und Musizieren), Deutsch und Mathematik finden in der DFK statt	SuS sind alle Stunden in der VSK und die DFK Lehrperson kommt für 15 Stunden in die Klasse → SuS kommen selbstständig in der Früh in den Klassenraum	Kinder kommen um 7.45 Uhr in die DFK und bleiben den ganzen Tag (alle Stunden einer ersten Klasse) von Montag bis Freitag
eine Deutschförderklasse und ein Deutschförderkurs am Schulstandort	ein Tag ist grundsätzlich integrativ gestaltet → Buchstaben Tag	viele Kinder mit einem außerordentlichen Status aus den ersten Klassen, aber auch Seiteneinsteigerkinder aus anderen Schulstufen → mehrstufige DFK: von der ersten bis zur vierten	Sprachstandsüberprüfung findet zu Semesterende statt	SuS müssen nicht wie bei anderen LP durch das Schulhaus geschickt werden	in der DFK sind auch zwei Kinder aus der dritten Klasse → diese Kinder sind 15 Stunden in der DFK und die restlichen fünf Stunden in der Regelklasse
	zusätzlich eine Stunde in der Woche gemeinsame Sprachförderung mit allen Kindern in der Klasse	integrativer Unterricht: Trennung in DFK und Stammklasse ist fließend → SuS wissen nicht, wer in welcher Klasse ist		zweite DFK besteht aus drei verschiedenen Klassen → SuS werden von der LP aus der Regelklasse abgeholt	eigener Klassenraum steht zur Verfügung

Anhang 7: Kurzzusammenfassung und Abstract

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit thematisiert das neu eingeführte Modell der Deutschförderklassen an Wiener Schulen im Primarbereich. Im Fokus steht der Implementierungsprozess, wie Beteiligte dies erlebten und auch wie die Maßnahme an den jeweiligen schulischen Kontext angepasst wurde. Zentrales Interesse gilt den Sichtweisen der Lehrpersonen, welche von der Implementierung der Maßnahme betroffen waren.

Die Erkenntnisse wurde mittels sechs problemzentrierter Interviews mit Lehrpersonen gewonnen, welche im Schuljahr 2018/19 eine Deutschförderklasse leiteten. Für die Analyse der Interviews wurde die Auswertungsmethode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt.

Es konnten vier verschiedene Umsetzungsvarianten der Deutschförderklasse eruiert werden. Die bedeutsamen Faktoren für die Adaption an den Schulstandort sind unterschiedlich, wobei Realisierungsprobleme, ungenügende Betreuungsmöglichkeiten sowie die Einstellung der Lehrpersonen von großer Relevanz sind. Der Implementierungsprozess ist seitens der Beteiligten von Verunsicherungen, Ängsten und einem gewissen Wissensmangel begleitet. Bezüglich der eingeführten Fördermaßnahme ergibt sich weiters das Bild, dass konkrete Vorgaben, Ziele und durchdachte Strukturen des Modells fehlen und es einer praxisorientierten Weiterentwicklung bedarf.

Abstract

This master thesis discusses the introduced concept of the „Deutschförderklasse“ in primary schools in Vienna. The focus is on the implementation process of this model, how the involved teacher experienced it and how it was adapted to the particular school context. The central interest is the perspective of the teachers who were affected by the implementation.

The knowledge was gained through six problem-centered interviews with teachers who led a „Deutschförderklasse“ in the school year of 2018/19. The evaluation method of the summarizing content analysis by Mayring was chosen for the analysis.

Four different implementation variants of the „Deutschförderklasse“ could be determined. The important factors for the adaptation to the particular school context are different. Particular implementations problems, insufficient supervision arrangements and the attitude of the teachers are of major relevance. The implementation process is accompanied by uncertainties, fears and a certain lack of knowledge. Regarding the introduced model, the picture emerges that concrete specifications, goal and well-thought-out- structures of the model are missing and further practice-oriented-developments are required.

Anhang 8: Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Ich habe die vorliegende Arbeit weder in Teilen noch zur Gänze anderwärtig verwendet. Diese Arbeit stimmt mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig überein.

Wien, am

.....

(Unterschrift)