



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**Bedingungen für eine erfolgreiche Sprachförderung
im Rahmen der Deutschförderklassen**

Eine qualitative Studie aus Sicht Wiener Volksschullehrer*innen

verfasst von / submitted by

Maren Eisl, BEd

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr.sc.ed. Beatrice Müller, BA MA

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützten.

In erster Linie gilt mein Dank Frau Dr. Beatrice Müller, die diese Arbeit betreut und begutachtet hat. Ich danke Ihnen, dass Sie mich mit so viel Geduld, Gelassenheit und guten Ratschlägen durch den – nicht immer einfachen – Prozess der Forschung geführt haben!

Selbstverständlich möchte ich mich auch bei meiner Familie und meinen Freunden bedanken, die mir stets ihre Unterstützung in Form von offenen Ohren und Schultern zum Anlehnen boten.

Abschließend bedanke ich mich bei den lieben Kolleginnen, die ihre Zeit zur Verfügung stellten und als meine Interviewteilnehmerinnen fungierten - und somit ebenfalls wesentlich an der Entstehung dieser Arbeit beteiligt sind.

INHALTSVERZEICHNIS

I.	EINLEITUNG.....	7
1.	Aktuelle Situation	7
1.1.	Forschungsfragen und Hypothesen.....	9
1.2.	Gliederung der Arbeit	10
II.	THEORIE.....	11
2.	Allgemeines zum Spracherwerb	12
2.1.	Erstsprache, Zweitsprache, Mehrsprachigkeit	12
2.2.	Erst- und Zweitspracherwerb.....	14
2.3.	Phasen des kindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs.....	15
3.	Migration und Migrationshintergrund	16
3.1.	Migration und Mehrsprachigkeit in der Schule	18
3.2.	Mehrsprachigkeit und Bildungsbenachteiligung	20
3.2.1.	Einflussfaktor Bildungssprache	22
4.	Sprachförderung und sprachliche Bildung.....	24
4.1.	Begriffsabgrenzungen	24
4.2.	Additive und alltagsintegrierte Sprachförderung.....	25
5.	Sprachförderung in Österreich	27
5.1.	AO-Status.....	28
5.2.	MIKA-D.....	29
5.3.	Deutschförderklassen und Deutschförderkurse	31
5.4.	Kritik.....	34
III.	METHODIK	38
6.	Forschungsfragen und Forschungsdesign	38
7.	Qualitative Forschung	39
7.1.	Datenerhebung: Das problemzentrierte Interview	39
8.	Datenaufbereitung und Auswertung	41
8.1.	Auswertung der Daten: Die qualitative Inhaltsanalyse	42

9. Gütekriterien qualitativer Forschung	43
10. Sample	44
11. Interviewdurchführung	45
11.1. Transkription	47
12. Analyse der gewonnenen Daten	48
IV. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	50
13. Kategorien	50
14. Darstellung der Ergebnisse	52
15. Interpretation und Analyse der Ergebnisse	77
V. RESÜMEE UND AUSBLICK	87
VI. LITERATURVERZEICHNIS	90
VII. ANHANG	94
16. Abstract	94
17. Leitfaden für das problemzentrierte Interview	95
18. Transkripte der Interviews	98

I. EINLEITUNG

1. Aktuelle Situation

Die österreichische Bevölkerung wächst stetig. Zurückführen lässt sich dieses Phänomen unter anderem auf die laufend steigende Zuwanderung, die einerseits aus den südöstlichen EU-Ländern, andererseits auch aus außereuropäischen Herkunftsländern stattfindet. Dem *Nationalen Bildungsbericht 2018* lassen sich folgende Zahlen entnehmen: Österreichweit hat sich der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund von knapp 19% im Jahr 2010 auf rund 22% im Jahr 2017 erhöht. Fast doppelt so hoch wie im Bundesdurchschnitt ist der Anteil in Wien mit knapp 43%. Dieses Bevölkerungswachstum führt zu einer Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft und somit auch zu einer erhöhten Bildungsnachfrage im gesamten Schulwesen (Vgl. Oberwimmer et al. 2019, 26f).

Die Ergebnisse internationaler Studien – wie beispielsweise die der bekannten Schulvergleichsstudie *PISA* aus dem Jahr 2018 – zeigen auf, dass die Bildungschancen in Österreich ungleichmäßiger verteilt sind als in den meisten anderen vergleichbaren Industriestaaten. Lernende mit nichtdeutscher Erstsprache bzw. „mit Migrationshintergrund“¹ erzielen seltener einen höheren Bildungsabschluss als ihre Mitschüler*innen ohne Migrationshintergrund (Vgl. Suchan et al., 2019, zit. nach Weber 2020, 12f). Dieser Umstand ist auf verschiedene Gründe zurückzuführen. So erschweren unter anderem allgemeine Faktoren wie ein bildungsferner familiärer Hintergrund, niedriger sozioökonomischer Status oder nichtdeutsche Alltagssprache eine erfolgreiche Bildungskarriere. Laut *Nationalem Bildungsbericht 2018* liegt der Anteil an Migrant*innen in Österreich, bei welchen zumindest einer der genannten Risikofaktoren vorliegt, bei 80% - wobei der Faktor „nichtdeutsche Alltagssprache“ den größten Anteil ausmacht (Vgl. Oberwimmer et al. 2019, S. 27).

Die *PISA*-Studie nimmt die Einteilung von Personen nach „Migrationshintergrund“ aufgrund des Geburtsortes sowie der in der Familie gesprochenen Sprache vor. Diese Kategorisierung ist jedoch problematisch. So impliziert die Frage nach dem Sprachgebrauch in der Familie, sich für *eine* Sprache entscheiden zu müssen. Die Vorstellung, dass es eine solch eindeutige Sprachpraxis gäbe, entspricht jedoch kaum der Realität. So zeigen Erkenntnisse aus der Migrations- und Mehrsprachigkeitsforschung,

¹ Anm.: hierbei handelt es sich um die von *PISA* genutzte Terminologie

dass das Sprachverhalten in Familien „mit Migrationshintergrund“ äußerst vielschichtig ist (Vgl. Gogolin 2013, S. 37f). Ausführungen zu diesem Thema folgen im Kapitel 3.1.

Die ÖVP-FPÖ-Koalition der österreichischen Bundesregierung sah im Jahr 2018 dringenden Handlungsbedarf: Mit dem Schuljahr 2018/2019 kam es zur Einführung der sogenannten *Deutschförderklassen* und *Deutschförderkurse*. Laut des von der Regierung veröffentlichten Leitfadens für Schulleiter*innen ist das primäre Ziel dieses Fördermodells das „*frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch und damit der möglichst rasche Wechsel in den Klassenverband sowie die Teilnahme am Unterricht nach dem Lehrplan der betreffenden Schulart und Schulstufe.*“ (Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019, S. 7). Die Sprachförderung der betroffenen Kinder findet hierbei in separaten Klassen bzw. Kursen statt: 15 bzw. 6 Wochenstunden werden die Kinder hierbei von ihrer Regelklasse getrennt unterrichtet (Vgl. ebd.).

Das neue Modell erhielt enorme mediale Aufmerksamkeit und stieß schnell auf Kritik von Expert*innen aus der Sprach- und Bildungswissenschaft, der Deutsch als Zweit- und Mehrsprachendidaktik, sowie von Schulleiter*innen und Lehrer*innen. So sind Expert*innen vermehrt der Ansicht, dass vorwiegend integrative Sprachfördermodelle erfolversprechender sind als vorwiegend nicht-integrative (Vgl. Müller, Reitbrecht, Schweiger 2018). Empfehlungen aus der DaZ-Forschung zeigen des Weiteren auf, dass der sprachliche Austausch mit gleichaltrigen, sprachkompetenten Peers mitentscheidend für einen erfolgreichen Sprachlernprozess ist. Lehrpersonen sollten daher nicht die einzigen Sprachvorbilder in der Zielsprache darstellen. Der fehlende Austausch mit Peers bringt nicht nur sprachliche, sondern auch soziale Nachteile mit sich: So kann sich eine dauerhafte Trennung von Schüler*innen im Volksschulalter negativ auf deren Persönlichkeitsentwicklung auswirken (Vgl. Gruber, Tölle 2019, S. 2).

Der ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) veröffentlichte im Jahr 2018 zusammen mit weiteren Fachverbänden, Interessensvertretungen sowie Forschenden und Lehrenden von Schulen, Hochschulen und Universitäten einen öffentlichen Brief an Dr. Heinz Faßmann, zu diesem Zeitpunkt Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung. In dieser Stellungnahme weisen die Expert*innen unter anderem darauf hin, dass eine Umsetzung der geforderten Maßnahmen für die Deutschförderklassen aus organisatorischen und strukturellen Gründen für viele Schulen nicht möglich sei. Der ÖDaF spricht sich für eine Ausweitung

schulautonomer Maßnahmen sowie die Bereitstellung von Ressourcen seitens des Bildungsministeriums aus (u.a. erhöhte Stundenkontingente, Stellen für qualifizierte Sprachförderung) (Vgl. Müller, Reitbrecht, Schweiger 2018).

Im Folgenden werden nun die Forschungsfrage sowie Unterfragen vorgestellt, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beantwortet werden sollen.

1.1. Forschungsfragen und Hypothesen

Es sind die Lehrer*innen, die beinahe täglich in engem Kontakt mit den Lernenden stehen und in dieser Arbeit ihre Ansichten darüber teilen sollen, welche Auswirkungen die Sprachförderung im Rahmen der Deutschförderklassen ihrer Meinung nach auf das sprachliche Lernen der betroffenen Schüler*innen hat. Des Weiteren ist die Umsetzung der geforderten Maßnahmen aus organisatorischen und strukturellen Gründen für viele Schulen mit Schwierigkeiten verbunden, weshalb es häufig zu unterschiedlichen, schulautonom geregelten Umsetzungen der Deutschförderklassen kommt. Die befragten Lehrer*innen sollen einen Einblick in die Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen an ihrem Schulstandort geben und erläutern, auf welche Umstände bzw. Rahmenbedingungen ein Gelingen bzw. Misslingen der Förderung im Rahmen Deutschförderklassen ihrer Meinung nach zurückzuführen ist.

Die Untersuchung möchte folgenden Forschungsfrage beantworten:

Welche Maßnahmen und Rahmenbedingungen sind nötig, um eine erfolgreiche Sprachförderung im Rahmen der Deutschförderklassen in Wiener Volksschulen zu ermöglichen?

Folgende Unterfragen sollen beantwortet werden:

- 1) Wie unterscheidet sich die Umsetzung der Deutschförderklassen in verschiedenen Wiener Volksschulen?*
- 2) Welche Meinungen vertreten die Lehrer*innen in Bezug auf die Deutschförderklassen generell?*
- 3) Welche Meinungen vertreten die Lehrer*innen in Bezug auf die spezifische Umsetzung der Deutschförderklasse an ihrem Schulstandort?*
- 4) Welche Rahmenbedingungen (organisatorisch, personell, didaktisch, ...) bedingen nach Meinung der Lehrer*innen eine gelungene Sprachförderung?*

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden sechs Wiener Volksschullehrer*innen im Rahmen problemzentrierter Interviews befragt. Es handelte sich dabei um vier Lehrer*innen die jeweils eine Deutschförderklasse bzw. einen Deutschförderkurs führen,

sowie zwei Lehrer*innen in klassenführender Position, deren Schüler*innen für den Besuch der Deutschförderklasse bzw. des Deutschförderkurses aus dem Klassenverband genommen werden. Die Befragung sowohl von Sprachförder- als auch Klassenlehrer*innen soll einen vielschichtigen Zugang zum Thema Deutschförderung in Wiener Volksschulen bieten. Die erhobenen Daten werden im Anschluss an die Interviews transkribiert und mithilfe der sogenannten Qualitativen Inhaltsanalyse aufbereitet.

Es folgt eine Erläuterung zu Aufbau und Gliederung der vorliegenden Forschungsarbeit.

1.2. Gliederung der Arbeit

Zunächst folgt im Überkapitel **II. THEORIE** ein Einblick in die für diese Forschungsarbeit relevanten theoretischen Aspekte, um ein grundlegendes Verständnis für das Forschungsfeld zu etablieren.

In **Kapitel 2** werden Definitionen für die Termini *Erstsprache*, *Zweitsprache* sowie *Mehrsprachigkeit* präsentiert. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerbs dargelegt. Auch die wesentlichen Phasen des kindlichen Spracherwerbs werden umrissen.

Kapitel 3 befasst sich mit den Themen Migration, Mehrsprachigkeit und Bildungsbenachteiligung. In diesem Kapitel wird unter anderem erläutert, inwiefern sich Migrationsstatus und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen auf deren Chancen auf Bildungserfolg auswirken.

Im Fokus von **Kapitel 4** steht die Sprachförderung. Unterschiede zwischen Sprachförderung und sprachlicher Bildung sowie zwischen additiver und alltagsintegrierter Sprachförderung werden in diesem Kapitel aufgezeigt.

Den Abschluss des Theorieteils bildet **Kapitel 5**. Es befasst sich mit den Sprachfördermaßnahmen in Österreich zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit. Die Begrifflichkeiten AO-Status und MIKA-D Test werden erläutert, sowie das Modell der Deutschförderklassen und -kurse.

Im nächsten Überkapitel **III. METHODIK** wird der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit betrachtet.

Kapitel 6 greift nochmals die Forschungsfragen auf und gibt einen ersten Einblick in das Forschungsdesign.

In **Kapitel 7** folgen Erläuterungen zur qualitativen Forschung im Allgemeinen- Auch das von der Forschenden gewählte Instrument zur Datenerhebung, das problemzentrierte Interview, wird präsentiert.

Im Fokus von **Kapitel 8** steht die Datenaufbereitung und Auswertung. Zur Datenauswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, welche in diesem Kapitel erläutert wird.

Kapitel 9 bietet einen kurzen Einblick in die Gütekriterien qualitativer Forschung. In **Kapitel 10** wird das gewählte Sample präsentiert, während in **Kapitel 11** die Interviewdurchführung sowie der Transkriptionsprozess beschrieben werden.

Abschließend wird in **Kapitel 12** der gesamte Analyseprozess des Forschungsprojektes dargestellt.

Es folgt das Überkapitel **IV. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION**.

Die induktiv sowie deduktiv aufgestellten Kategorien werden in **Kapitel 13** vorgestellt. Diese werden auch anhand eines Codierleitfadens veranschaulicht.

In **Kapitel 14** kommt es zur Darstellung der Ergebnisse, die sich im Verlauf der Datenanalyse ergaben.

Schließlich werden in **Kapitel 15** die zuvor vorgestellten Ergebnisse interpretiert und im Zuge dessen die eingangs aufgestellten Forschungsfragen beantwortet.

Das letzte Kapitel der vorliegenden Arbeit bildet das Überkapitel **V. RESÜMEE UND AUSBLICK**, in welchem die Forschende ihr Fazit sowie Denkanstöße zur Weiterverfolgung der Thematik präsentiert.

II. THEORIE

Dieses Forschungsprojekt befasst sich mit dem Sprachfördermodell der sogenannten *Deutschförderklassen* und *Deutschförderkurse*, die vor allem für die Unterstützung von Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache entwickelt wurden. Um die besondere Lage von mehrsprachig aufwachsenden Kindern im österreichischen Schulsystem nachvollziehen zu können, werden im folgenden Kapitel einige relevante Begrifflichkeiten erläutert. Hierbei werden unter anderem die Begriffe *Erstsprache*, *Zweitsprache* sowie *Mehrsprachigkeit* genauer betrachtet. Auch der Verlauf des kindlichen Spracherwerbs von Erst- und Zweitsprache werden in gekürzter Form dargestellt.

2. Allgemeines zum Spracherwerb

Der Begriff *Spracherwerb* bezeichnet im Allgemeinen jede Form von Aneignung einer Sprache, unabhängig sowohl vom institutionellen oder kommunikativen Kontext als auch von Lernmethoden und Erwerbsstrategien. Innerhalb des Oberbegriffs Spracherwerb können drei Unterbegriffe unterschieden werden: *Erstsprachenerwerb*, *bilingualer Erstsprachenerwerb* und *Zweitsprachenerwerb* (Vgl. Forgács 2012, S. 267). Diese Begriffe werden im Folgenden definiert. Zunächst werden jedoch die Besonderheiten des kindlichen Spracherwerbs näher betrachtet.

Die Sprachaneignung im Kindesalter bildet die Basis für die allgemeine spätere Entwicklung des Kindes. Beim Spracherwerb handelt es sich um einen kontinuierlichen Prozess, der bei der Geburt beginnt und sich bis zum Erwachsenenalter hin vollzieht. Um einen erfolgreichen Spracherwerb zu garantieren, müssen jedoch einige bestimmte Bedingungen gegeben sein. Hierbei handelt es sich zum einen um biologische Vorbedingungen: Für einen optimalen Sprachaneignungsprozess ist die gesunde Entwicklung der für die Sprachrezeption benötigten Organe, wie beispielsweise die linke Hirn-Hemisphäre oder der Hörsinn, essenziell (Vgl. Ugolnikova 2014, S. 27). Zum anderen sind auch soziale Bedingungen von großer Bedeutung, da Sprache sich grundsätzlich im Austausch mit der sozialen Umgebung entwickelt. Eltern und andere Bezugspersonen sind eng am Prozess der Sprachaneignung mitwirkend: Sie prägen das soziale Umfeld des Kindes und schaffen sprachliche Anregungen (Vgl. ebd., S.27).

2.1. Erstsprache, Zweitsprache, Mehrsprachigkeit

Der Begriff *Erstsprache(n)* bezeichnet jene Sprache(n), die ein Kind von Geburt an erwirbt. Wächst ein Kind mit einer Sprache auf, so wird dies als *monolingualer Erstsprachenerwerb* bezeichnet. Im Gegensatz hierzu steht der *bilinguale Erstsprachenerwerb*, der dann stattfindet, wenn einem Kind von Geburt an zwei oder mehr Sprachen zur Aneignung zur Verfügung stehen. Zumeist handelt es sich bei der Sprache bzw. den Sprachen, die das Kind zuerst erwirbt, um jene der primären Sozialisation der Familie. Daher wird in diesem Kontext auch häufig von Familiensprache(n) gesprochen (Vgl. Leitfaden zur Grundschulreform 2016, S. 17). Der eher im wissenschaftlichen Gebrauch übliche Ausdruck Erstsprache hat weitere synonymische Bezeichnungen wie *Primärsprache* oder auch schlicht *L1* (Vgl. Ugolnikova 2014, S. 29).

Bislang liegt keine allgemein gültige Definition des Begriffs *Zweisprachigkeit* vor. Viele Positionen ziehen für ihre Definitionsansätze das Kriterium der Sprachkompetenz heran und vertreten unterschiedliche Ansichten darüber, ab welcher Kompetenz Zweisprachigkeit vorliegt. Es besteht jedoch Einigkeit darüber, dass für die Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache der Zeitpunkt des Beginns der Aneignung herangezogen wird (Vgl. Döll 2012, S. 20). Der Begriff Zweitsprache beschreibt demnach all jene Sprachkompetenzen, die nach der Aneignung der Erstsprache(n) erworben werden. Hierbei ist relevant, dass der Erstkontakt mit der bzw. den zweiten Sprache(n) nach dem 4. Lebensjahr erfolgt. Die Erstsprache(n) wurden vor Kontakt mit der/den Zweitsprache(n) demnach bereits in ihren Grundzügen erworben. Eine Abgrenzung zur Erstsprache liegt also vor allem in der zeitlichen Versetzung der Sprachaneignung (Vgl. Döll 2012, S. 20f).

Zum Begriff *Mehrsprachigkeit* finden sich in der linguistischen Forschungsliteratur verschiedene Ansätze und Definitionen. Bezüglich der Konzeptualisierung von individueller Mehrsprachigkeit werden verschiedene Aspekte betrachtet, wie beispielsweise der Grad der Beherrschung oder die Funktion der jeweiligen Sprachen (Vgl. Ilić 2016: 23). Aktuelle Definitionen nehmen vor allem den funktionalen Einsatz von Sprache in den Fokus und beschreiben den Begriff Mehrsprachigkeit grundsätzlich als „*regelmäßigen Gebrauch von mehr als einer Sprache zu kommunikativen Zwecken*“ (Vgl. Bickes und Pauli 2009, S. 103).

Harr, Liedke et al. (2018, S. 27) vertreten eine ähnliche Ansicht: „*Alle [...] Menschen, die im Laufe ihres Lebens mehrere Sprachen aktiv in ihrem Alltag gebrauchen, sind als mehrsprachig anzusehen.*“ Im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs wird Mehrsprachigkeit zunehmend als dynamischer Prozess betrachtet. Dies bedeutet, dass Sprachkompetenzen nicht statisch sind, sondern sich im Laufe des Lebens verändern können. So gibt es Phasen, in welchen die Sprachkompetenz mehr oder weniger stabil sind. Dies hängt zumeist von der Dominanz der jeweiligen Sprachen in der derzeitigen Lebensphase ab (Vgl. ebd., S. 28).

Das anschließende Kapitel beschäftigt sich mit dem Erwerb von Erst- und Zweitsprache und stellt im Zuge dessen einige der einflussreichsten Spracherwerbstheorien überblicksmäßig dar.

2.2. Erst- und Zweitspracherwerb

Bislang gibt es in der Wissenschaft keine allgemein akzeptierte Theorie, die den Spracherwerb erklären kann. Es werden einige grundlegende Positionen unterschieden, die Spracherwerbsverläufe auf unterschiedliche Weise entschlüsseln:

- Vertreter des *Nativismus* sind der Meinung, dass grammatische Regelsysteme nicht erst im Verlauf des Spracherwerbs erworben werden müssen, sondern dass diese zu den angeborenen Sprachfertigkeiten gehören (Vgl. Forgács 2012, S. 268).
- Jean Piaget, Begründer des *Kognitivismus*, vertritt die These, dass eine Verzahnung von Sprache und Intelligenz besteht, deren Entwicklung ein aktiver Konstruktionsprozess ist und infolgedessen alle sprachlichen Strukturen erst erlernt werden müssen (Vgl. Miller et al. 2014, S. 246).
- Ähnliche Ansichten finden sich in der Theorie des *linguistischen Funktionalismus*: In der Umgebung des Menschen finden sich unzählige sprachliche Reize, für deren Verarbeitung kognitive Fähigkeiten notwendig sind. Diese Fähigkeiten sollen dem Menschen angeboren sein und es ermöglichen, sprachliche Reize zu erkennen und mit bestimmten Bedeutungen zu verbinden (Vgl. Forgács 2012, S. 268).
- Vertreter des *Interaktionismus* schließlich haben die Ansicht, dass jegliche kognitive Fähigkeiten – und damit auch die Fähigkeit zur Sprachaneignung – auf soziale Phänomene zurückzuführen sind. Diese Theorie ist der Ansicht, dass sich sprachliche Fähigkeiten allein durch die Interaktion mit kompetenteren Bezugspersonen entfalten (Vgl. Miller et al. 2014, S. 246).

Es ist ersichtlich, dass in der Wissenschaft keine Einigkeit darüber besteht, wie Anlagen, Umwelteinflüsse und selbstorganisierende Prozesse im Detail miteinander interagieren. Die Spracherwerbstheorie beginnt jedoch zunehmend davon auszugehen, dass sich Spracherwerb stets als Wechselwirkung zwischen angeborenen Voraussetzungen und sozialen Einflüssen vollzieht. Somit bringt jedes Kind bereits von Geburt an die nötigen Voraussetzungen für den Erwerb von Sprache mit. Doch damit es sich eine konkrete Sprache aneignen kann, muss es in intensivem Kontakt mit den Menschen und Dingen in seiner Umwelt stehen (Vgl. Gogolin et al. 2003, S. 40).

Auf welche Art und Weise sich der kindliche Erwerb von Erst- und Zweitsprache nun konkret vollzieht, soll im folgenden Kapitel umrissen werden.

2.3. Phasen des kindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs

Bei den meisten Kindern mit derselben Erstsprache verläuft der Spracherwerb ähnlich und es lassen sich bestimmte Erwerbsphasen erkennen, die in derselben Reihenfolge durchlaufen werden. Atessa Zand (2008, zit. nach Ugolnikova 2014, S. 28) unterscheidet sechs Phasen des kindlichen Spracherwerbs, die im Folgenden beschrieben werden:

- 1) *Die Lall-Phase*: Hierbei handelt es sich um die Vorstufe des Spracherwerbs. Ab dem Alter von 2 bis 3 Monaten reagieren Kinder auf Sprachanregungen. Am Ende dieser Phase erkennen sie bereits einzelne Wörter.
- 2) *Die Ein-Wort-Phase*: Ab etwa einem Jahr setzt das Kind Laute zielgerichtet ein: Aus Lallen wird Sprache. Die Vielfalt der Laute reduziert sich auf jene der gehörten Sprache.
- 3) *Die Zwei-Wort-Phase*: Erreicht das Kind ein Alter zwischen anderthalb und zwei Jahren, beginnt es Zwei-Wort-Äußerungen zu tätigen. Es experimentiert mit Wörtern, Wortstellungen und Betonungen. Außerdem versteht es bereits Aufforderungen mit mehreren Handlungsanweisungen.
- 4) *Mehr-Wort-Sätze*: Nun, ab einem Alter von etwa drei Jahren, beginnt das Kind mit drei und mehr Wörtern zu sprechen. Zumeist werden Hauptsätze und Fragen formuliert. Die Bedeutung der Begriffe *mein* und *dein* wird etabliert.
- 5) *Phase von fünf bis sechs Jahren*: In dieser Phase beherrscht das Kind bereits zumeist die richtige Aussprache, kann Gefühle benennen und einfache Erlebnisse nacherzählen.
- 6) *Schuleintritt und Schriftspracherwerb*: In der sechsten Phase des Spracherwerbs kann das Kind neue Bedeutungen erschließen und einen komplexeren Sprachgebrauch verstehen.

Auch der Erwerb einer Zweitsprache folgt bestimmten Gesetzmäßigkeiten und entwickelt sich über in der Reihenfolge festgelegte Stufen. Bei diesen Stufen handelt es sich um sogenannte *Lernersprachen*. Sie stellen Übergangssysteme dar, über welche sich langsam der Zielsprache angenähert wird. Der Verlauf des Zweitspracherwerbs unterscheidet sich in einigen Aspekten von jenem der Erstsprache. Unterschiede sind hier vor allem in Bezug auf die Abfolge sowie Lerndauer bestimmter sprachliche Strukturen erkennbar. Erklärbar ist dies dadurch, dass sich im Laufe der Kindheit die Sprachlernfähigkeit

aufgrund entwicklungsbedingter Faktoren verändert (Vgl. Leitfaden zur Grundschulreform 2016, S. 26).

Jeuk (2021, S. 37f) nennt des Weiteren drei Gruppen von Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb:

- *Motivation*: Diese Gruppe nimmt Bezug auf die kognitionspsychologische Seite des Sprachenlernens. Interessen und Leistungsbereitschaft, persönliche Wünsche, persönliche Lernmotivation sowie positive oder negative Lernerfahrungen des Lernenden spielen hier eine Rolle.
- *Fähigkeit*: Die zweite Gruppe bilden die individuellen Fähigkeiten des Kindes, zum Beispiel Intelligenz, bereits vorhandenes Sprachwissen und Lernerfahrungen, vorhandene Lernstrategien, Reflexivität und Impulsivität.
- *Gelegenheit*: Schließlich die dritte Gruppe von Einflussfaktoren: Zur Verfügung stehende Zeit und Energie, Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten, die Qualität der Kommunikationsbedingungen sowie des Unterrichts.

Nachdem nun die Begrifflichkeiten der Erst- und Zweitsprache und Mehrsprachigkeit geklärt, sowie ein Einblick in den kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb gegeben wurde, soll nun auf den Aspekt Migration eingegangen werden. In den folgenden Kapiteln wird erläutert, welchen Einfluss Migration und Mehrsprachigkeit auf Schule und Bildung haben und auf welche Art und Weise diese Aspekte im österreichischen Bildungssystem berücksichtigt werden.

3. Migration und Migrationshintergrund

Der Begriff Migration stammt vom lateinischen *migrare* ab und bedeutet so viel wie Wanderung (Vgl. Hummrich und Terstegen 2020, S. 1ff). Die heutige Auffassung von Migration meint jedoch mehr als eine bloße Ortsveränderung. Ursachen für Migration können vielfältig sein. Wenn nun jedoch Wanderbewegungen aus und nach Europa betrachtet werden, haben sie alle dasselbe Motiv: Die eigenen Lebensbedingungen sollen durch einen Ortwechsel verbessert werden. Jedoch spielen hierbei häufig nicht nur individuelle Beweggründe eine Rolle, sondern auch politische und wirtschaftliche Aspekte (Vgl. ebd., S.1ff). Nicht nur die Aussicht auf ein besseres Leben, sondern auch Ablehnung, Hass, Verfolgung oder Krieg können dazu führen, dass Menschen migrieren (Vgl. ebd. S. 3; Gogolin und Maaz 2019, S. 2).

Stanat und Edele (Vgl. 2011; zit. nach Ilic 2016, S. 21) unterscheiden zur Beschreibung von Migrationsbevölkerung verschiedene Gruppen. Zum einen nennen sie die sogenannten *Arbeitsmigranten*, die zwischen 1956 und 1973 von Deutschland und Österreich aus Süd- und Südosteuropa angeworben wurden. Zum anderen nennen sie *Flüchtlinge*, *Asylanten* sowie *(Spät-)Aussiedler*, die als Angehörige deutscher Minderheiten aus Osteuropa nach Deutschland migrierten (Vgl. ebd.).

Durch die fortschreitende Globalisierung ist es möglich, Waren, Kapital, Wissen und auch Menschen in rasanter Geschwindigkeit um die Welt zu befördern. Paul Mecheril (Vgl. 2010; zit. nach Ströhle 2017, S. 31f) erklärt, dass Migration dadurch zu einem der bedeutsamsten Phänomene der Spätmoderne geworden ist:

„Noch nie waren weltweit so viele Menschen bereit, aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen, Bürgerkriegen und anderen Bedrohungen gezwungen und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit in der Lage ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer, zu verändern: Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind.“

Zum Begriff Migrationshintergrund liegt bisher keine einheitlich anerkannte Definition vor. *PISA*, *IGLU* und andere Schulvergleichsstudien bezeichnen jene Kinder und Jugendlichen, die entweder selbst im Ausland geboren sind oder mindestens ein im Ausland geborenes Elternteil haben, als *Schüler*innen mit Migrationshintergrund*. Häufig wird zusätzlich nach Generation differenziert: So gehören im Ausland geborene und selbst zugewanderte Personen der sogenannten ersten Generation an. Ist man selbst bereits im In-, die Eltern jedoch im Ausland geboren, wird man der zweiten Generation zugeordnet. Personen mit Migrationshintergrund in der dritten Generation sind jene, deren Großeltern im Ausland geboren sind (Vgl. Ilic 2016, S. 20).

Daten der *Statistik Austria* (Vgl. Statistik Austria, 2020) zeigen, dass im Jahr 2019 rund 2,07 Millionen Personen mit Migrationshintergrund in Österreich lebten. Damit stieg der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den letzten zehn Jahren von 17,7 % auf 23,7 %. Von diesen 2,07 Millionen Menschen wurden rund 1,538 Millionen im Ausland geboren und sind im Laufe ihres Lebens nach Österreich migriert. Sie gehören somit der sogenannten ersten Generation an. Die restlichen 542.000 Personen wurden bereits selbst in Österreich geboren und werden der zweiten Generation zugeordnet (Vgl. ebd.). Weiteren Daten der Statistik Austria kann entnommen werden, dass im Jahr 2021 240.338 der bereits in Österreich geborenen Menschen keine österreichische

Staatsbürgerschaft besaßen (Vgl. migration-infografik.at²).

40% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stammten im Jahr 2019 aus einem EU- oder EFTA-Staat, die anderen 60% stammten aus Drittstaaten. Die Nachfolgestaaten Jugoslawiens, die Türkei sowie Afghanistan, Syrien und der Irak stellen hierbei die größten Gruppen dar (Vgl. Statistik Austria, 2020).

Internationale Migration ist allgegenwärtig und facettenreich, beinahe alle Länder der Welt sind vom Phänomen Migration betroffen. So gab es im Jahr 2017 weltweit etwa 258 Millionen internationale Migrant*innen, was etwa 3,4% der Weltbevölkerung ausmachte (Vgl. Beier et al. 2020, S. 18). Obwohl Zu- und Abwanderung seit jeher ein kontinuierliches Phänomen nicht nur in Europa, sondern weltweit darstellt, waren das Interesse und die Beschäftigung mit dem Thema Migration in Erziehungs- und Bildungswissenschaft bis zum Ende des 20. Jahrhunderts eher gering. Die Verallgemeinerung des Themas Migration in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist schlussendlich den Ergebnissen der ersten *PISA*-Studie geschuldet (Vgl. Gogolin, Maaz 2019, S. 2ff). Die plötzlich sichtbare Anzahl an jungen Menschen „mit Migrationshintergrund“ bzw. mit anderer Erstsprache als Deutsch machte deutlich, dass es sich bei diesen nicht lediglich um eine Randerscheinung handelt. Viel mehr zeigte sich, dass die Folgen von Migration für Bildung einen bedeutenden Teil der Heranwachsenden betreffen, die im Bildungssystem nicht länger vernachlässigt werden dürfen.

3.1. Migration und Mehrsprachigkeit in der Schule

Besonders in der jüngeren Bevölkerung ist eine Zunahme des Anteils mit Migrationsgeschichte zu beobachten. Infolgedessen sind Bildungsinstitutionen – angefangen bei der Elementar- bis hin zur tertiären Bildung – in besonderem Maße von den Folgen von Migration beeinflusst (Vgl. Gogolin und Maaz 2019, 2f). Im Folgenden werden einige Zahlen aus dem *Fact Sheet* zum Thema Migration und Schule des *Österreichischen Integrationsfonds* (2018) dargestellt.

In Österreich lebten am 01.01.2018 284.055 Jugendliche mit Geburtsort im Ausland. Dies entsprach 12,6 % der jugendlichen Gesamtbevölkerung. 42,7 % dieser jungen Menschen stammten aus EU- bzw. EFTA-Staaten, 57,3 % aus Drittstaaten. Die meisten der im Ausland geborenen Jugendlichen stammten aus Deutschland (34.400). Auf Platz zwei befanden sich Jugendliche aus Afghanistan (23.800), nur knapp gefolgt von jenen aus

² <https://www.migration-infografik.at/bev-stbg-2021/> , 06.06.2022

Syrien (23.100). An vierter und fünfter Stelle fanden sich junge Rumän*innen (20.600) und Serb*innen (15.500) (Vgl. Österreichischer Integrationsfonds 2018, S. 2).

Besonders interessant und von großer Relevanz für den Kontext von Erziehung und Bildung ist, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund zumeist mit mehr als einer Sprache aufwachsen und leben. Im Schuljahr 2016/2017 sprachen österreichweit durchschnittlich 25,3 % der Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch: Der niedrigste Anteil wurde in Kärnten (14,7 %) festgestellt, der höchste in Wien (51,2 %) (Vgl. ebd., S. 4). Um die besonderen Merkmale der Sprachentwicklung im Kontext der Migration zu verstehen, soll an dieser Stelle das Konzept der sogenannten *lebensweltlichen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit* nach Ingrid Gogolin (Vgl. 1988, zit. nach Ilic 2016, S. 24) erläutert werden:

„Lebensweltliche Zweisprachigkeit der Kinder aus ethnischen Minderheiten ist eine Folge des unvermeidbaren Kontakts mit beiden Sprachen in ihrem Primärspracherwerb. Ihre Entwicklung ist in allererster Linie als familiäre Leistung bzw. als Leistung aus dem Sprachkontakt mit Mitgliedern der eigenen ethnischen Gemeinschaft anzusehen, denn nur in deren Kommunikation spielen tatsächlich beide Sprachen eine Rolle. Aufgrund der frühen Anbahnung der Zweisprachigkeit haben beide Sprachen zunächst eher die Qualität von Varietäten oder Registern als die von unterschiedlichen linguistischen Systemen.“

Diese Definition weist nicht nur auf die Bedingungen des Erwerbs der Erstsprache hin, die unter den Aspekten von Migration und Mehrsprachigkeit geschieht, sondern auch auf die besonderen Bedingungen des Erwerbs der Majoritätssprache: Diese wird nämlich zumeist mit Eintritt in die Bildungsinstitution erworben, was im Sprachgebrauch zu Interferenzen führen kann. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund entwickeln demnach unterschiedliche Sprachen in verschiedenen Registern und Varietäten. Durch diesen flexiblen Sprachgebrauch ergeben sich häufig auch Sprachmischungen (Vgl. Ilic 2016, S. 24).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Kontext der Migration sowohl die Erst- als auch die Majoritätssprache eine essenzielle Rolle im Leben von Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache spielen, da die Sprachen sich nicht etwa nach- sondern nebeneinander entwickeln. Der aktuelle wissenschaftliche Diskurs vertritt die Ansicht, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit in keiner Weise Einschränkungen, sondern im Gegenteil sogar positiven Einfluss für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern darstellt. So ist die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit Teil der genetischen Ausstattung des Menschen und das menschliche Gehirn befähigt jedes Kind von Geburt

an dazu, mehr als eine Sprache zu erwerben. Durch diese angeborene Spracherwerbsfähigkeit sind mehrsprachige Kinder dazu in der Lage, bereits sehr früh einzelne Sprachen voneinander zu unterscheiden und ihre Sprachen funktional und strategisch einzusetzen. Schließlich entwickeln mehrsprachige Kinder herausragende metasprachliche Kompetenzen, die ihnen im Verlauf ihres Lebens beim Erwerb weiterer Fremdsprachen Vorteile verschaffen und sie bei der Bewältigung kognitiver Herausforderungen unterstützen (Vgl. Meisel 2003; Tracy 2007; zit. nach Fürstenau und Gomolla 2011, S. 32).

Inzwischen sind die Aspekte Migration und Mehrsprachigkeit zu festen Bestandteilen der Bildungswissenschaft geworden. Hierbei liegt der Fokus jedoch zumeist auf einem Vergleich zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. Schulvergleichsstudien verzeichnen hierbei ausgeprägte Differenzen in den schulischen Leistungen dieser beiden Gruppen von Schüler*innen. Besonders in den Bereichen Bildungspartizipation, Kompetenzniveau in den verschiedenen Fertigkeiten sowie erreichte Bildungsabschlüsse zeigt sich, dass Lernende mit anderer Erstsprache als Deutsch mit ihren Leistungen deutlich hinter jenen ihren Mitschüler*innen mit deutscher Erstsprache liegen (Vgl. Gogolin und Maaz 2019, S. 6). Die möglichen Ursachen hierfür werden im folgenden Kapitel genauer betrachtet.

3.2. Mehrsprachigkeit und Bildungsbenachteiligung

Die *österreichischen Bildungsstandards* definieren, welche Kompetenzen Schüler*innen jeweils am Ende des 4. beziehungsweise 8. Schuljahres erreicht haben sollen. Der *Nationale Bildungsbericht* (2019) fasst folgende Ergebnisse zusammen: Im Bereich *Mathematik* schaffen es durchschnittlich etwa 75 % der Viertklässler*innen die definierten Kompetenzen zu erreichen oder sogar zu übertreffen. Der Kompetenzbereich *Deutsch* gliedert sich wiederum in *Lesen*, *Sprachbetrachtung* und *Schreiben*. Hier variieren die Ergebnisse stark: Die höchsten Ergebnisse können die Volksschüler*innen mit 75 % im Bereich Sprachbetrachtung erzielen, beim Lesen sind es 60 %. Schließlich schaffen es im Kompetenzbereich Verfassen von Texten durchschnittlich nur rund 40 % der Kinder, die gesetzten Standards zu erreichen beziehungsweise zu übertreffen (Vgl. Oberwimmer et al. 2019, 198). Als mögliche Ursache für die zum Teil niedrigen Werte werden zum einen der Bildungsgrad sowie der sozioökonomische Hintergrund der Eltern angeführt. Zum anderen jedoch werden auch der Migrationsstatus sowie die

Sprachlichkeit der Schüler*innen als Gründe für Unterschiede im Kompetenzerwerb genannt (Vgl. ebd., S. 199).

Daten der *PISA*-Studie (2019) zeigen, dass das Risiko für Personen mit Migrationshintergrund den Bildungsweg nicht positiv zu durchlaufen ungleich höher ist als für jene ohne Migrationserfahrung. Des Weiteren wiederholen Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache überdurchschnittlich oft Klassen, besuchen häufiger Schulformen mit „weniger aussichtsreichen Berufschancen“ (Sonderschule, Neue Mittelschule³) und erzielen weniger häufig einen höheren Bildungsabschluss als ihre Mitschüler*innen ohne Migrationshintergrund (Vgl. Suchan et al., 2019, zit. nach Weber 2020, 12f). Des Weiteren prognostiziert die sogenannte *IGLU*-Studie gar für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bereits mit dem Ende ihrer vierjährigen Volksschulzeit einen maßgeblichen Bildungsrückstand im Vergleich zu Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache (Vgl. Schröder-Lenzen 2007, S. 15). Sowohl die Ergebnisse der Überprüfung der nationalen Bildungsstandards als auch jene von diversen internationalen Schulstudien zeigen demnach, dass im österreichischen Bildungssystem in Bezug auf Chancengerechtigkeit eine deutliche Ungleichheit besteht.

Sowohl im wissenschaftlichen als auch im öffentlichen Diskurs kursieren viele Vermutungen darüber, ob und inwiefern die familiäre Sprachpraxis den Bildungserfolg beeinflusst. Auf der einen Seite wird der Gebrauch der Herkunftssprache in Familien mit Migrationshintergrund gar als entscheidender Risikofaktor für eine erfolgreiche Schullaufbahn genannt. Auf der anderen Seite stehen eine Reihe von Untersuchungen, die aufzeigen, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit grundsätzlich keinen negativen Einfluss auf den Bildungserfolg nimmt oder gar eine Benachteiligung zur Folge hat (Vgl. Gogolin 2019, S. 85). Gogolin (Vgl. ebd., S. 87) verweist auf das sogenannte *HeBe*-Projekt (Anm.: „*Herkunft und Bildungserfolg*“) und stellt folgendes Ergebnis dar: Für die sprachliche Entwicklung und folglich auch für den Bildungserfolg von Schüler*innen ist es nur wenig entscheidend, welche Sprache(n) in ihrer Familie gesprochen wird/werden. Viel mehr kommt es auf die Bildungsnähe – sozusagen die Qualität – des sprachlichen Inputs, sowie auf die Möglichkeit zu Lerngelegenheiten in der Familie an.

³ Anm.: Der inzwischen veraltete Begriff der „Neuen Mittelschule“ wird hier verwendet, da er in der hier zitierten Literatur noch gebräuchlich war und in dieser genutzt wird.

Auch Auernheim (2010) spricht sich dagegen aus, das schlechte Abschneiden des Schulsystems im internationalen Vergleich hauptsächlich auf den hohen Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zurückzuführen, da diese Erläuterung auf keiner wissenschaftlichen Grundlage beruhe. Er bezieht sich hierbei auf die Ergebnisse internationaler Schulvergleichsstudien, die zeigen, dass die Bildungssysteme anderer Länder sehr viel besser dazu in der Lage sind, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu integrieren und zu fördern. Somit muss sich der Bildungsbereich vor allem mit der Frage auseinandersetzen, welche Interventionsmöglichkeiten den Bildungsinstitutionen zur Verfügung stehen, um migrationsbedingte Benachteiligung zu minimieren (Vgl. ebd., S. 7).

3.2.1. Einflussfaktor Bildungssprache

Die Diskussion um sprachliches und fachliches Lernen befasst sich unter anderem auch mit dem Begriff der sogenannten *Bildungssprache*. Hierbei handelt es sich in erster Linie um ein sogenanntes *sprachliches Register*, dessen Gebrauch charakteristisch für bildungsorientierte Medien sowie Bildungsinstitutionen – hier im Speziellen die Schule – ist. Bildungssprache und schulischer Erfolg hängen maßgeblich miteinander zusammen, denn das Beherrschen dieses Registers gilt im Bildungssystem grundsätzlich als notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungskarriere (Vgl. Butler, Goschler 2019, S. 6). Somit sind alltägliche Sprachkenntnisse in der Regel nicht mehr ausreichend, um die institutionellen Anforderungen der Schule sowie des fachlichen Lernens zu bewältigen (Vgl. Harr, Liedke, et al. 2018, S. 88).

Dies gilt nun nicht nur für den Unterricht der Oberstufe, sondern bereits für die Primarstufe. Vor allem für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache stellt der Erwerb von Bildungssprache jedoch eine enorme Herausforderung dar (Vgl. Heppt, Dragon u.A. 2012, S. 349). Bildungssprache enthält sprachliche Strukturen, die selbst Kinder mit Deutsch als Erstsprache in der Regel erst zu einem späteren Zeitpunkt erwerben. So finden sich in der Bildungssprache beispielsweise häufig komplexe Satzstrukturen mit Konnektoren. Ein Verständnis hierfür ist in einem Alter von 6 bis 10 Jahren jedoch zumeist noch nicht bzw. nicht weit genug entwickelt. Diese spezifischen sprachlichen Merkmale sind wohl unter anderem dafür verantwortlich, dass Einschränkungen in der Beherrschung von Bildungssprache als wesentlicher Grund für die durchschnittlich geringeren schulischen Leistungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache diskutiert werden (Vgl. Fornol, Heppt u.A. 2015, S. 157).

Diese Erkenntnisse lenken das Augenmerk wiederum auf Fragen der Schul- und Unterrichtsqualität. Es konnte gezeigt werden, dass die Benachteiligung von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache erheblich reduziert werden kann, wenn sie über ähnliche bildungssprachliche Kompetenzen verfügen wie jene Kinder mit Deutsch als Erstsprache (Vgl. Schröder-Lenzen 2007, S. 15). So fordert Gogolin (zit. nach Auernheim 2010, S. 14) eine systematische und kontinuierliche Vermittlung der Bildungssprache Deutsch in einer bewussten Gegenüberstellung mit der alltäglichen Umgangssprache. Um die Herstellung von Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu ermöglichen, muss des Weiteren das vorwiegend monolinguale Schulsystem damit beginnen, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen zu berücksichtigen, sowie deren Vielfalt als Ressource anzuerkennen (Vgl. ebd., S. 13f).

Obgleich Bildungssprache im derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs eine enorme Rolle spielt, wurden einige Aspekte des Registers erst wenig Beachtung geschenkt. So machen beispielsweise Fornol und Hövelbrinks (2019) darauf aufmerksam, dass die Forschung sich vermehrt auf die sprachlichen Merkmale von Bildungssprache fokussiert, während der linguistisch-pragmatische Aspekt bislang kaum betrachtet wird. Die Autorinnen sprechen sich dafür aus, sprachliche Handlungen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Denn Bildungssprache in Bildungskontexten ist *„doch das, was man mit bestimmten sprachlichen Mitteln zum Zwecke des Lehrens und Lernen tut.“* (Vgl. ebd., S. 504)

Es kann somit geschlussfolgert werden, dass eine langfristige und durchgängige Sprachförderung mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher die Voraussetzung dafür ist, den Bildungserfolg von der Herkunft unabhängig(er) zu machen. Es reicht hierbei jedoch nicht aus, wenn diese Förderung lediglich im sprachlichen Unterricht geschieht. Tatsächlich ist auch die Sprachförderung im Fachunterricht, in welchem sich eine spezifische Weiterentwicklung von Sprache vollzieht, unerlässlich (Vgl. Gogolin 2003, S. 42). Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache sehen sich im deutschsprachigen Unterricht mit höheren fachlichen und sprachlichen Anforderungen konfrontiert, als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Die schulische Sprachförderung muss sich daher mit der Frage auseinandersetzen, auf welche Art und Weise sich Sprachaneignungsprozesse auf den Bildungsprozess auswirken und wie infolgedessen der Fachunterricht durch Sprachförderung unterstützt werden kann (Vgl. Harr, Liedke et al. 2018, S. 88).

Auf welche Art und Weise die sprachliche Bildung und Sprachförderung gegenwärtig im Unterricht österreichischer Volksschulen organisiert ist, wird im folgenden Kapitel betrachtet.

4. Sprachförderung und sprachliche Bildung

Bevor im Verlauf dieses Kapitels das aktuelle System sprachlicher Bildung und Förderung in österreichischen Volksschulen näher betrachtet wird, erfolgt zunächst eine Darstellung essenzieller Begrifflichkeiten zu den Aspekten *Sprachförderung*, *sprachlicher Bildung* sowie *Sprachtherapie*. Auch werden die Modelle der *additiven* sowie *alltagsintegrierten* Sprachförderung einander gegenübergestellt.

4.1. Begriffsabgrenzungen

Eine Vielzahl an Begriffen wird genutzt, um Modelle und Methoden der sprachlichen Kompetenzerweiterung zu benennen. Diese Begriffe werden jedoch häufig nicht einheitlich genutzt, sondern es kommt zu einer synonymen Verwendung. Grundsätzlich werden jedoch drei Ebenen differenziert, auf welchen die Förderung von Sprache stattfinden kann: Die *sprachliche Bildung*, die *Sprachförderung* sowie die *Sprachtherapie*.

Der Terminus *sprachliche Bildung* ist Aufgabe der Bildungsinstitution für alle Schüler*innen und bezeichnet die Gesamtheit aller sprachlichen Fördermaßnahmen. Im Rahmen der sprachlichen Bildung sollen alle Kinder einer Klasse entsprechend ihres individuellen Entwicklungsstandes gefördert werden. Sprachliche Bildung wird in den Schulalltag integriert und ist Teil jedes Faches. Die Maßnahmen zur Förderung sollen hierbei jedoch keinesfalls beiläufig, sondern stets gezielt geschehen. Die Lehrperson greift Situationen, die ihr für die Sprachförderung geeignet erscheinen auf und plant sowie gestaltet sprachlich bildende Kontexte. Sprachliche Bildung soll eine Art Präventionsmaßnahme darstellen, die die Kinder dabei unterstützt, ihre sprachlichen Fähigkeiten bestmöglich zu entfalten (Vgl. Harr, Liedke, et al. 2018, S. 148; Kucharz, Kammermeyer, et al. 2014, S. 52).

Bei der *Sprachförderung* handelt es sich – anders als bei der sprachlichen Bildung – nicht um präventive, sondern um ausgleichende Maßnahmen. Diese richten sich insbesondere an Kinder mit diagnostisch ermittelten sprachlichen Schwierigkeiten. Gelten die sprachlichen Fähigkeiten einzelner Schüler*innen als weniger oder gar unzureichend weit entwickelt (Anm.: Der Sprachstand wird anhand eines Testverfahrens ermittelt, siehe

Kapitel 5.2.), sollen eben diese durch gezielte Fördermaßnahmen ausgeglichen werden. Davon betroffen sind beispielsweise unter anderem Kinder, die nur wenig sprachlichen Input von Bezugspersonen erhalten, mehrsprachige Kinder, die Kommunikationsmöglichkeiten in der Zweitsprache benötigen sowie Kinder mit Entwicklungsrückständen. Die Fördermaßnahmen können in den Schulalltag integriert oder auch zusätzlich zum Regelunterricht erfolgen. Häufig findet der Unterricht in Kleingruppen statt (Vgl. Harr, Liedke, et al. 2018, S. 148; Kucharz, Kammermeyer, et al. 2014, S. 52).

Eine *Sprachtherapie* schließlich erhalten jene Kinder, bei welchen ein Arzt*eine Ärztin eine pathologische Ursache für die eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten diagnostiziert hat. Dabei kann es sich zum Beispiel um eine Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung oder eine spezifische Sprachentwicklungsstörung handeln. Ausschließlich Logopäd*innen bzw. Sprachtherapeut*innen sind dazu befugt eine Sprachtherapie durchzuführen. Das Hauptziel der Sprachtherapie liegt darin, die betroffenen Kinder zur sozialen Partizipation zu befähigen (Vgl. Harr, Liedke, et al. 2018, S. 148).

4.2. Additive und alltagsintegrierte Sprachförderung

Sowohl Sozial- als auch Bildungspolitik sind sich darüber einig, dass die (bildungs)relevanten Sprachkompetenzen von Kindern so früh wie möglich gefördert werden müssen. Es herrscht allerdings bislang keine Einigkeit darüber, wie die Sprachförderung in den Bildungsinstitutionen nun konkret umgesetzt werden soll. Einige Expert*innen sprechen sich dafür aus, dass Kinder in erster Linie im Schulalltag selbst lernen, während andere Fachleute zusätzliche Fördermaßnahmen für bestimmte Kleingruppen als nutzbringender erachten. Hierbei stehen sich mit der sogenannten *alltagsintegrierten* Sprachförderung sowie der *additiven* Sprachförderung zwei unterschiedliche Förderkonzepte gegenüber (Vgl. Zimmer, Schulte, et al. 2020, S. 55).

Die *alltagsintegrierte* Sprachförderung folgt einem situationsorientierten Ansatz. Im Rahmen dieses Förderkonzeptes soll die Sprachkompetenz der Kinder durch die Interaktion und Kommunikation mit den Lehrpersonen sowie Mitschüler*innen in Alltagssituationen erweitert werden. Dies schließt aus, dass die Förderung nur punktuell und zu vorab festgelegten Zeitpunkten geschieht. Die Lerninhalte sollen sich in erster Linie nach den aktuellen Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen ausrichten. Auch können gewisse Rahmenkonzepte bereits vorab geplant werden, jedoch nur selten

konkrete Inhalte. Das Hauptziel der alltagsintegrierten Förderung ist es, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder von Anfang an zu fördern und etwaige Auffälligkeiten bereits frühzeitig zu erkennen (Vgl. Jungmann 2020, S. 317).

Harr, Liedke, et al. (2018) fassen einige Vor- und Nachteile alltagsintegrierter Fördermaßnahmen zusammen. Die Autor*innen nennen als einen der wesentlichen Vorteile, dass die Kinder bei dieser Art der Förderung häufig eine hohe Motivation aufweisen, die unter anderem auf die praktische Anwendung der Sprache begründet ist. Des Weiteren handelt es sich bei der alltagsintegrierten Förderung um ein zeitlich und räumlich flexibles Konzept, bei dem keine zusätzlichen Räumlichkeiten oder Unterrichtseinheiten notwendig sind. Ein nicht zu vernachlässigender Nachteil der alltagsintegrierten Förderung besteht allerdings darin, dass Kinder, die dringend eine intensivere, individuelle Förderung benötigen würden, unter Umständen vernachlässigt werden. Auch eine fehlende Regelmäßigkeit der Förderangebote kann sich nachteilig auswirken. Schließlich ist die fachliche Qualifikation der Lehrer*innen erwähnenswert: Unzureichend ausgebildete Lehrpersonen sind sich oftmals ihrer Rolle als Sprachvorbild nicht bewusst oder übersehen das Potenzial möglicher sprachförderlicher Situationen (Vgl. ebd., S. 155ff).

Bei der *additiven* Sprachförderung handelt es sich grundsätzlich um Fördermaßnahmen, die sich lediglich an bestimmte Gruppen von Schüler*innen richten. Dazu zählen hauptsächlich Kinder mit sprachlichen Defiziten, die durch ein standardisiertes Messinstrument, wie beispielsweise die sogenannte *MIKA-D Testung* (siehe Kapitel 5.2.), festgestellt wurden. Additive Sprachförderung ist in der Regel auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt. Auch werden häufig begleitende Materialien zur Verfügung gestellt, die konkrete Hinweise zu Durchführung, Ablauf und Inhalten der Fördermaßnahmen bieten. Der Unterricht findet zumeist in Kleingruppen und außerhalb des Regelunterrichts statt. Hierfür werden unter Umständen zusätzliche Räumlichkeiten sowie Lehrpersonen benötigt (Vgl. Wolf 2019, S. 62).

Ein essenzieller Vorteil additiver Sprachfördermaßnahmen besteht darin, dass durch sie sprachliche Strukturen systematisch dargeboten und erarbeitet werden. Daraus resultiert eine Progression, die es möglich macht, nach und nach komplexere Strukturen zu erarbeiten. Des Weiteren bieten additive Konzepte den Sprachförderkräften häufig methodisch-didaktische Anregungen in Form von konkreten Umsetzungsideen, beispielsweise für das erfolgreiche Lernen spezifischer sprachlicher Strukturen. Diese

Handreichungen sind jedoch oft nur wenig benutzerfreundlich und enthalten beispielsweise keine Übersicht über Ziele, Zielgruppe, Zahl und Umfang der Fördergruppe. Auch berücksichtigen sie häufig nicht die Qualifikationen der Lehrpersonen: Aufgrund der schwankenden Kompetenzen der verschiedenen Lehrer*innen, beispielsweise auf linguistischer Ebene, werden die Förderprogramme unter Umständen sehr unterschiedlich umgesetzt. Schließlich kann der hohe Personal-, Raum- und Materialbedarf additiver Sprachförderkonzepte für organisatorische Schwierigkeiten sowie enorme Kosten sorgen (Vgl. Harr, Liedke et al. 2018, S. 153f).

Die Forschung (z.B. Hofmann et al. 2008; Lütje-Klose et al. 2013; Roos, Sachse 2019) verzeichnet zumeist nur geringe Effekte additiver Sprachfördermaßnahmen, weshalb es in den letzten Jahren vermehrt zur Empfehlung der alltagsintegrierten Förderung kam. Viele Bildungseinrichtungen haben es sich daher zum Ziel gemacht, sprachförderliche Maßnahmen für alle Kinder anzubieten und den Lernalltag entsprechend zu gestalten. Hierbei ist jedoch Achtsamkeit notwendig: Ein alltagsintegriertes Förderkonzept kann schnell dazu führen, sich zu wenig bzw. oberflächlich mit sprachlicher Bildung und Förderung auseinanderzusetzen, da davon ausgegangen wird, diese bereits ausreichend umzusetzen. Tatsächlich scheint eine Kombination aus additiven sowie alltagsintegrierten Maßnahmen sinnvoll. Ansätze, die dies realisieren sowie Studien über deren Wirksamkeit existieren derzeit jedoch nur vereinzelt (Vgl. Egert, Galuschka, et al. 2020, S. 19).

5. Sprachförderung in Österreich

Auf welche Art und Weise die Sprach- beziehungsweise Deutschförderung in österreichischen Volksschulen umgesetzt wird, wird in diesem Kapitel näher betrachtet. Es erfolgt hierbei zunächst ein theoretischer Einblick in die 2018 eingeführten Deutschförderklassen und -kurse, sowie über das sogenannte MIKA-D Testverfahren. Anschließend werden die Meinungen von Expert*innen verschiedener Fachrichtungen zur Thematik betrachtet.

Der Homepage des österreichischen *Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (BMBWF) sind zahlreiche Informationen und Handreichungen zu den Themen sprachliche Bildung und Sprachförderung zu entnehmen. Auch wird die große Relevanz sprachlicher Bildung für den schulischen Erfolg angesprochen: *„Bildung ist immer auch sprachliche Bildung. Gute Sprachkenntnisse sind der Schlüssel zu mehr*

Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem und zur erfolgreichen Nutzung vorhandener Potenziale.“ (Vgl. bmbwf.gv.at⁴). Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass vor allem eine Förderung der Unterrichtssprache Deutsch für die Erhöhung von Chancengleichheit essenziell ist.

Im Jahr 2018 kam es zur Einführung der sogenannten Deutschförderklassen und Deutschförderkurse durch die ÖVP-FPÖ-Koalition der österreichischen Bundesregierung. Im *Leitfaden für Schulleiter*innen*, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF 2019a, S. 4) werden zunächst die Gründe für den Handlungsbedarf angeführt:

„Österreich weist im europäischen Vergleich einen relativ hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern auf, die eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache Deutsch sprechen. Ebenso zählt Österreich zu jenen Ländern, die am Höhepunkt der Flüchtlingsbewegung 2015 viele Familien aufgenommen und entsprechende Bildungsmöglichkeiten bereitgestellt haben. Nationale und internationale wissenschaftliche Befunde zeigen aber, dass der Leistungsabstand zwischen Kindern und Jugendlichen mit Erstsprache Deutsch und jenen mit einer anderen Erstsprache in Österreich besonders hoch ist, woraus sich ein dringender Handlungsbedarf bei der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache ableitet.“

Untermauert wird diese These durch eine Darstellung der Ergebnisse der 2016 durchgeführten *PIRLS-Studie* (Anm.: *Progress in International Reading Literacy Study*) sowie der Überprüfung der *Bildungsstandards für Deutsch* in der 4. beziehungsweise 8. Schulstufe aus den Jahren 2015 und 2016. Hierbei steht vor allem die Lesekompetenz im Fokus und es wird erläutert, dass bei dieser in Österreich im internationalen Vergleich enorme Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund bestünden (Vgl. ebd., S. 4f).

5.1. AO-Status

Die österreichische Bundesregierung hat beschlossen, dass mit dem Schuljahr 2018/2019 das Beherrschen der Unterrichtssprache Deutsch ein zentrales Kriterium für das Vorliegen der Schulreife darstellt. Eine Einstufung in die Vorschulstufe hat demnach nur dann zu erfolgen, wenn Schüler*innen mit dem Unterricht der ersten Schulstufe körperlich oder geistig überfordert sind. Ist ein Kind körperlich bzw. geistig nicht überfordert, beherrscht allerdings die Unterrichtssprache Deutsch nur unzureichend, ist

⁴ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>, 25.10.2021

eine Aufnahme in der ersten Schulstufe als *außerordentliche*r Schüler*in* vorzunehmen (Vgl. BMBWF 2019a, S. 9).

Die Deutschförderklassen und -kurse richten sich an eben jene sogenannten außerordentlichen Schüler*innen, im Folgenden auch bezeichnet als *Schüler*innen mit ao-Status*. Laut §4 des österreichischen Schulunterrichtsgesetzes (Vgl. ris.bka.at⁵) sind Kinder dann als außerordentliche Schüler*innen aufzunehmen, wenn

- a) *nach Maßgabe der Testung gemäß Abs. 2a ihre Aufnahme als ordentliche Schüler wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache nicht zulässig ist (§ 3 Abs. 1 lit. b) oder*
- b) *der Schüler zur Ablegung einer Einstufungsprüfung zugelassen wird (§ 3 Abs. 6).*

Bei Schüler*innen mit ao-Status handelt es sich demnach in erster Linie um jene Kinder und Jugendliche, die dem Regelunterricht aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache (noch) nicht folgen können. Der ao-Status kann für maximal zwei Jahre ausgestellt werden. Während dieser Zeit erhalten Schüler*innen nur in jenen Gegenständen Noten, in welchen es ihnen möglich ist, positive Leistungen zu erbringen. In jenen Fächern, in denen eine erfolgreiche Unterrichtsteilnahme aufgrund fehlender Sprachkenntnisse (Anm.: Im Volksschulbereich beispielsweise Deutsch und Sachunterricht) nicht möglich ist, wird keine Note vergeben (Vgl. ooe.arbeiterkammer.at⁶).

Des Weiteren besagt §4 des Schulunterrichtsgesetzes (Vgl. ris.bka.at⁷), auf welche Art und Weise die Kenntnisse der Unterrichtssprache festzustellen sind: Es sind „[...] standardisierte Testverfahren zur Verfügung zu stellen, die vom Schulleiter oder auf Anordnung der zuständigen Schulbehörde von dieser durchzuführen sind.“ Bei dem genannten Testverfahren handelt es sich um die sogenannte *MIKA-D Testung*, welche im Folgenden beschrieben wird.

5.2. MIKA-D

Der Begriff *MIKA-D* steht für *Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch*. Es handelt sich dabei um ein standardisiertes Messinstrument, das vom *Institut des*

5

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&Artikel=&Paragraf=4&Anlage=&Uebergangsrecht=>, 27.10.2021

⁶ https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/vorundvolksschule/Ausserordentliche_Schueler_innen.html, 27.10.2021

⁷ <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&Artikel=&Paragraf=4&Anlage=&Uebergangsrecht=>, 27.10.2021

Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS, vormals Bundesinstitut BIFIE) im Auftrag des BMBWF entwickelt wurde. MIKA-D wird seit April 2019 verpflichtend zur Feststellung der Deutschkompetenz von Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache eingesetzt (Vgl. [iqs.gv.at](https://www.iqs.gv.at)⁸).

In mehreren Testphasen werden Wortschatz, W-Fragen sowie die Verbstellung und das Satzverständnis der Kinder geprüft (Vgl. BMBWF 2019a, S. 12). Die Erhebung dauert maximal 30 Minuten pro Schüler*in und wird entweder durch die Schulleitung selbst oder andere geeignete Lehrpersonen des Schulstandortes durchgeführt. Als geeignet gelten grundsätzlich all jene Lehrpersonen, die eine aus drei Modulen bestehende Onlineschulung absolviert haben. Die Inhalte der einzelnen Module können unter einem Zeitaufwand von insgesamt etwa 6 Stunden absolviert werden und sind wie folgt aufgebaut (Vgl. ebd.):

1. *Modul*: Linguistische und testtheoretische Grundlagen, erste Übungsbeispiele
2. *Modul*: Umgang mit den Materialien, Protokollierung, weitere Übungsbeispiele
3. *Modul*: Testdurchführung, Beispieldurchführungen und Auswertung

Durch die Anwendung von MIKA-D wird zum einen der ordentliche beziehungsweise außerordentliche Status von Schüler*innen festgestellt. Zum anderen gibt MIKA-D im Falle eines ao-Status auch Auskunft darüber, ob

- a) die Deutschkenntnisse *mangelhaft* sind und ein Deutschförderkurs oder
- b) die Deutschkenntnisse *ungenügend* sind und eine Deutschförderklasse besucht werden muss⁹.

Um eine Qualitätssicherung und -entwicklung des Unterrichts zu gewährleisten, sind ergänzend zur MIKA-D Testung verpflichtend förderdiagnostische Instrumente einzusetzen, auf dessen Grundlage individuelle Förderpläne erstellt werden sollen. Das BMBWF empfiehlt hierfür das Instrument *USB DaZ* (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache). Dieses soll im Unterricht vor allem für außerordentliche Schüler*innen in Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen verwendet werden, es kann jedoch auch im Regelunterricht genutzt werden. Das Instrument beinhaltet einen Beobachtungs- sowie einen Ergebnisdokumentationsbogen. Ein Leitfaden sowie Handzettel sollen die

⁸ <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d> , 27.10.2021

⁹ Anm.: Die Begrifflichkeiten *mangelhaft* und *ungenügend* sind durch MIKA-D bestimmt und stellen Stufen von Testergebnissen dar.

Pädagog*innen beim Einsatz unterstützen. Des Weiteren werden diverse Fördermaterialien (Vorlage für individuellen Förderplan, Karteikarten und Handbuch mit thematischen Förderanregungen) kostenlos zum Download angeboten (Vgl. BMBWF 2019c).

5.3. Deutschförderklassen und Deutschförderkurse

Nachdem diese Arbeit sich mit der Situation der Deutschförderklassen und -kurse in Wiener Volksschulen befasst, werden in den folgenden Ausführungen in erster Linie die Eckdaten der Umsetzung in der Primarstufe behandelt. Die in einigen Punkten leicht differierende Situation in den Mittelschulen wird an dieser Stelle nicht betrachtet.

In der Primarstufe ist eine Deutschförderklasse beziehungsweise ein Deutschförderkurs ab einer Anzahl von acht ao-Schüler*innen verpflichtend am Schulstandort einzurichten (Vgl. BMBWF 2019a, S. 8). Im Schuljahr 2018/2019 waren österreichweit 8.993 Volksschüler*innen in einer Deutschförderklasse gemeldet. Der höchste Wert war mit 5.214 Schüler*innen in der Bundeshauptstadt Wien zu verzeichnen, der niedrigste Wert mit 27 Schüler*innen im Burgenland (Vgl. BMBWF 2019b, S. 4).

Das primäre Ziel des Fördermodells ist die rasche Aneignung der Unterrichtssprache Deutsch, sodass außerordentliche Schüler*innen baldmöglichst erfolgreich am Unterricht der Regelklasse teilnehmen können. Aus diesem Grund wird der überwiegende Anteil der Gesamtwochenstunden dem Deutschunterricht gewidmet (Vgl. BMBWF 2019a, S. 15). Kinder in Deutschförderklassen erhalten 15 Wochenstunden Sprachförderung, Kinder in Deutschförderkursen 6 Wochenstunden parallel zum Regelunterricht. Die übrigen Stunden verbringen die Schüler*innen in ihrer Regelklasse. Sofern dies organisatorisch möglich ist, sollen die Schüler*innen an etwaigen Aktivitäten und Unterrichtsgegenständen der Regelklasse, beispielsweise dem Sport- oder Kunstunterricht sowie an Projekten oder Lehrausgängen, teilnehmen. Dies soll auf der einen Seite der Integration in den Klassenverband dienen, auf der anderen Seite soll das in der Deutschförderklasse gelernte direkt in der Praxis genutzt werden (Vgl. ebd.s, S. 8).

Als Lehrplangrundlage für den Unterricht im Rahmen der Deutschförderklassen und -kurse dient der bereits bestehende Lehrplan-Zusatz für das Unterrichtsfach Deutsch (Vgl. BMBWF 2019a, S. 16). Genauere Ausführungen hierzu finden sich im *Bundesgesetzblatt* (Vgl. BGB 2018), welches am 31.08.2018 ausgestellt wurde und die Verordnung über die Änderung der Lehrpläne der Volksschulen, Sonderschulen, Neuen

Mittelschulen sowie allgemeinbildende höhere Schulen enthält. Zum einen beschreibt der Lehrplan ausführlich jene Kompetenzen, die für den Wechsel in die Regelklasse notwendig sind. Diese sind in vier Lernbereiche unterteilt (Vgl. BGB 2018, S. 10f):

- *Lernbereich 1:* Mündliche/schriftliche Sprachhandlungskompetenz zur Bewältigung kommunikativer Situationen und mündliche/schriftliche Textkompetenz zur Bewältigung bildungssprachlicher Anforderungen
- *Lernbereich 2:* Linguistische Kompetenzen (Wortschatz, Strukturen, Aussprache, Schrift, Rechtschreibung)
- *Lernbereich 3:* Sprachlernkompetenz und -strategien
- *Lernbereich 4:* Selbstkompetenz, soziale Kompetenz, interkulturelle Handlungsfähigkeit

Zum anderen dient der Lehrplan vor allem als Rahmen für die Lehrpersonen und bietet Spielraum, um die Schüler*innen entsprechend ihrer individuellen Interessen und Begabungen zu fördern. Des Weiteren wird empfohlen verstärkt auf die Förderung der Bildungssprache sowie des Fachwortschatzes zu achten. Dies soll beispielsweise direkt im Mathematik- oder Sachunterricht geschehen (Vgl. ebd., S. 8).

Am Ende eines jeden Semesters sind alle Schüler*innen mit ao-Status nochmals hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse mit MIKA-D verpflichtend zu prüfen. Das Ergebnis der Testung gibt Auskunft darüber, ob das Kind in der Deutschförderklasse bzw. im Deutschförderkurs verbleibt, ob es von der Deutschförderklasse in den Deutschförderkurs wechseln kann oder ob bereits ein Aufstieg in die Regelklasse möglich ist (Vgl. BMBWF 2019a, S. 10).

Im Schuljahr 2018/2019 gab es in den Deutschförderklassen Wiener Volksschulen insgesamt 897 Abgänge sowie 137 Zugänge, was eine absolute Veränderung von 670 Schüler*innen bedeutet. Es existiert jedoch keine Aufschlüsselung darüber, wie viele dieser Abgänge auf einen Wechsel in die Regelklasse zurückzuführen sind, da auch Abgänge aufgrund von Schulwechsel, Um- oder Wegzügen in dieser Zahl enthalten sind (Vgl. BMBWF 2019b, S. 6f).

Abschließend nochmals ein Überblick über das Modell der Deutschförderklassen und -kurse. Die untenstehende Darstellung (Vgl. BMBWF 2019a, S. 7) dient hierbei als visuelle Unterstützung.

- Im Zuge der Schuleinschreibungen werden von der Schulleitung oder anderen geeigneten Lehrpersonen jene Kinder mit dem MIKA-D Testverfahren geprüft, die dem Unterricht aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse möglicherweise nicht folgen können.
- Das Ergebnis der MIKA-D Testung entscheidet über den ordentlichen bzw. außerordentlichen Status des Kindes und infolgedessen darüber, ob es eine Deutschförderklasse oder einen Deutschförderkurs besucht.
- Wird ein ao-Status festgestellt, besucht das Kind im 1. Semester entweder
 - a) Eine Deutschförderklasse (im Ausmaß von 15 Wochenstunden) oder
 - b) Einen Deutschförderkurs (im Ausmaß von 6 Wochenstunden)
- Am Ende des 1. Semesters werden die Deutschkenntnisse des Kindes erneut mit dem MIKA-D Verfahren geprüft und festgestellt, ob es
 - a) in der Deutschförderklasse bzw. im Deutschförderkurs verbleibt oder
 - b) von der Deutschförderklasse in einen Deutschförderkurs oder
 - c) bereits in die Regelklasse wechseln kann.
- Die Deutschförderklasse kann maximal vier Semester lang besucht werden.

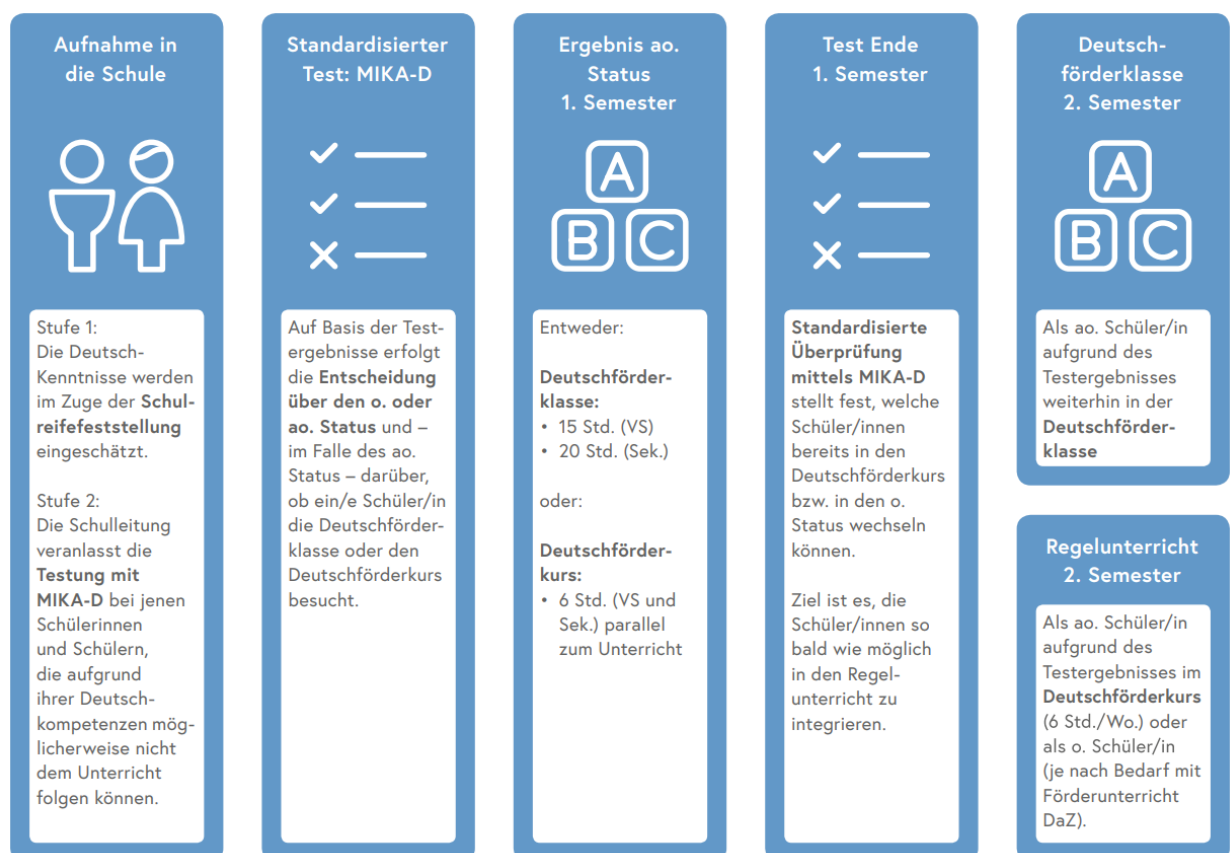


Abbildung 1: Überblick über das Modell Deutschförderklassen und -kurse (BMBWF 2019a, S. 7)

5.4. Kritik

Die Einführung des neuen Sprachfördermodells erhielt enorme mediale Aufmerksamkeit. Doch rasch folgte harsche Kritik von Expert*innen aus unterschiedlichen Fachbereichen, wie beispielsweise der Sprach- und Bildungswissenschaft, der Deutsch als Zweit- und Mehrsprachendidaktik, aber auch von Fachverbänden, Interessensvertretungen sowie Schulleiter*innen, Lehrer*innen und Eltern. Einige dieser Stellungnahmen werden im folgenden Kapitel herangezogen, um die Deutschförderklassen und -kurse einer kritischen Betrachtung zu unterziehen.

Der damalige Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Heinz Faßmann, präsentierte am 22. Jänner 2018 im Rahmen einer Pressekonferenz erstmals das Modell Deutschförderklassen und -kurse (Vgl. BMBWF 2018). Bereits drei Tage später, am 25. Jänner 2018, veröffentlichten Lehrende und Forschende des Fachbereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien gemeinsam eine Stellungnahme zum vorgestellten Bildungsprogramm. In dem Schreiben kritisierten sie unter anderem folgende Aspekte der Fördermaßnahmen (Vgl. Müller, Schweiger 2018, S. 1-5):

- Eine rein additive Sprachförderung zeigt sich in Untersuchungen als weniger Erfolg bringend als eine Verschränkung additiver und integrativer Maßnahmen.
- Eine Trennung der Schüler*innen in einem Ausmaß von 15 Wochenstunden stellt eine stark segregierende Maßnahme dar, die sich negativ auf den sozialen Zusammenhalt innerhalb der Klasse auswirken kann. Des Weiteren verlieren die Kinder hierbei etliche Stunden, in welcher sie die Unterrichtssprache Deutsch in der Interaktion mit Schüler*innen der Zielsprache festigen können.
- Die unterschiedlichen Sprachkenntnisse und Ressourcen von Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache werden nicht berücksichtigt, sondern lediglich in Hinblick auf ihre „Defizite“ wahrgenommen.
- Eine frühe Trennung bzw. Selektion von Schüler*innen hat langfristige negative Auswirkungen und verstärkt die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial sowie ökonomisch prekären Verhältnissen.

Die Verfasser*innen forderten des Weiteren:

- Die Entwicklung und Umsetzung eines Gesamtkonzepts, das die langfristige und durchgängige Sprachförderung mittels der Verschränkung von integrativen und additiven Maßnahmen ermöglicht.

- Der Zugang zum vollständigen Bildungsangebot des Schulstandorts darf nicht jenen Schüler*innen verwehrt bleiben, die die Unterrichtssprache noch nicht im geforderten Ausmaß beherrschen.
- Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften muss in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Diversität sowie in Hinblick auf die Förderung von Deutsch als Zweitsprache ausgebaut werden und auf akademischem Niveau erfolgen.

Ende August 2018 veröffentlichte der *Österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache* (ÖDaF) eine Stellungnahme zu den Lehrplänen für die Deutschförderklassen und -kursen (Vgl. ÖDaF 2018, S. 1-3). Die Verfasser*innen räumen zunächst ein, dass die Lehrpläne zwar in einigen Punkten den fachwissenschaftlichen Forderungen gerecht werden, dennoch allerdings zahlreiche Fragen bezüglich der Umsetzbarkeit in der Praxis entstehen. Folgende Grundsätze und Vorgaben werden hierbei unter anderem kritisiert:

- Abgesehen von der allgemeinen Klassenhöchstzahl wird für die Deutschförderklassen keine Schüler*innenhöchstzahl genannt. Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass für eine wirksame individuelle Förderung die Gruppengröße von zehn Kindern nicht überschritten werden sollte.
- Die Umsetzung der Zielvorgaben ist ohne zusätzliche, einschlägig im Bereich Deutsch als Zweitsprache ausgebildete Lehrpersonen nicht möglich.
- Es herrscht in Folge ein dringender Bedarf an (Weiter-) Qualifizierungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte.
- Eine Inklusion der Schüler*innen in einigen Unterrichtsgegenständen der Regelklasse in jenen Stunden, die nicht in der Deutschförderklasse verbracht werden, ist unter den vorgeschriebenen Rahmenbedingungen aus organisatorischer Sicht nicht oder bestenfalls eingeschränkt möglich.
- Die Deutschförderklassen haben einen segregierenden Effekt, der sich sowohl auf die soziale Integration als auch die sprachliche Entwicklung der Kinder negativ auswirkt.

Der Verband *Netzwerk Sprachenrechte* verfasste im Juni 2019 zusammen mit dem ÖDaF eine Stellungnahme zum Einsatz des *MIKA-D* Messinstruments (Vgl. Netzwerk Sprachenrechte, ÖDaF 2019, S. 1-5). Die Verfasser*innen unterziehen das Testverfahren einer kritischen Betrachtung und nennen einige problematische Punkte:

- Der Test sieht ein formal stark gesteuertes Gespräch vor. Dies kann für die Schüler*innen sehr irritierend sein. Des Weiteren ist es für Kinder nicht selbstverständlich, mit ihnen unbekannten Personen zu sprechen, was insbesondere bei den Schulaufnahmegesprächen der Fall ist.
- Die Auswertung der Testung erfolgt während des Gesprächs. Dies erfordert nicht nur hohe Konzentration, sondern auch eine gewisse Routine und Kenntnis der Testindikatoren. Es ist daher des Weiteren problematisch, dass die Einschulung lediglich über Online-Module stattfindet, die die Kompetenzen der Testleiter*innen überprüfen.
- Ebenso steht die Tatsache, dass die Testung lediglich von einer Person durchgeführt wird, in einem enormen Widerspruch zu grundlegend testethischen Kriterien. Auch in Hinblick darauf, dass das Testergebnis großen Einfluss auf die Bildungslaufbahn des Kindes hat, sollte der Test von zwei Personen durchgeführt werden.
- Das Messinstrument zieht die Verbstellung des Deutschen als zentralen Indikator für die Sprachkompetenz heran. Das Testhandbuch weist ausdrücklich darauf hin, sich auf die Stellung des Verbes, anstatt auf den Inhalt des Gesagten zu konzentrieren. Dies ist in vielerlei Hinsicht problematisch:
 - Die Fokussierung auf die formale Korrektheit lässt außer Acht, dass für Kinder bei der Aneignung von Sprache zunächst deren Mitteilungscharakter von Bedeutung ist. Von Relevanz ist hierbei, dass etwas ausgedrückt werden kann, und mit der Zeit wird dies auch normgerecht passieren.
 - Es mangelt an einer Unterscheidung zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. Stellt ein Kind das Verb nicht an die korrekte Stelle, bedeutet dies nicht automatisch, dass es dem Unterricht nicht folgen kann.
 - Die Stellung des Verbes als ausschlaggebendes Kriterium ist in Anbetracht der Komplexität mehrsprachiger Sprachaneignung im Kindesalter ungeeignet.
- Trotz guter Leistungen in den anderen Unterrichtsgegenständen kann das Ergebnis der MIKA-D Testung einem Kind das Aufsteigen in die nächste Schulstufe verhindern. Gleichzeitig kann es Schüler*innen die Möglichkeit zur Deutschförderung nehmen: Die Aberkennung des ao-Status bei *ausreichenden* Kenntnissen bedeutet eine vorzeitige Beurteilung in allen Fächern.

Magdalena Bentajou ist Fachreferentin für Integration, Migration und Asyl bei *Caritas Österreich*. In den Caritas Lerncafés werden etwa 2000 Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 15 Jahren betreut, viele von ihnen besuchen eine Deutschförderklasse. Bentajou äußert sich in einer Pressemitteilung vom 07. Oktober 2021 (Vgl. APA-OTS 2021) über die Erfahrungen und Beobachtungen der Organisation bezüglich der Auswirkungen der Deutschförderklassen auf die Kinder und Jugendlichen:

- Betroffene Kinder erleben die Zuweisung in die Deutschförderklasse häufig als Belastung und Ausgrenzung. Aufgrund der Klassentrennung im Ausmaß von 15 Wochenstunden kommt es zu Gruppenbildungen und sozialer Isolation. Des Weiteren fehlt den Kindern Momente des Sprachenlernens in der Kommunikation den Peers.
- Im Unterricht der Deutschförderklasse kommen die anderen Gegenstände häufig zu kurz, weshalb die anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder nicht bzw. nicht ausreichend gefördert werden. In Fächern wie beispielsweise Mathematik verlieren die Schüler*innen dann den Anschluss, was sich wiederum negativ auf die weitere Bildungslaufbahn auswirkt.
- Die Caritas spricht sich für einen integrativen Unterricht mit einer zweiten Lehrkraft aus, verschränkt mit additiver Förderung in Kleingruppen.

Abschließend wird die parlamentarische Bürgerinitiative (Vgl. 33/BI XXVII. GP 2020), eingebracht im Dezember 2020 von SPÖ-Politiker Tarik Mete, erwähnt. Mete fordert in dieser die Abschaffung der Deutschförderklassen und des MIKA-D Tests. Das neue Sprachfördermodell schaffe Parallelstrukturen und ein Zweiklassen-Bildungssystem. Das „Aussortieren“ der unzureichenden Schüler*innen im Zuge des MIKA-D Tests treibe die Bildungsschere weiter auseinander und es komme zur Ausgrenzung mehrsprachiger Kinder aus der Regelklasse. Bis zur Einbringung im Nationalrat unterstützten 752 Bürger*innen die Initiative mit einer Unterschrift. Mit Stand 02.11.2021 gaben 5788 Personen ihre Zustimmung ab (Vgl. parlament.gv.at¹⁰).

Die Ausführungen zu den relevanten theoretischen Aspekten der vorliegenden Arbeit sind an dieser Stelle abgeschlossen. Das folgende Überkapitel befasst sich nun eingehend mit der Methodik der Untersuchung.

¹⁰ https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/BI/BI_00033/index.shtml#tab-Stellungnahmen, 02.11.2021

III. METHODIK

Das folgende Kapitel bietet einen Überblick über die in der Untersuchung angewandten Methoden. Zunächst werden die Charakteristika der konkreten Erhebungs- und Auswertungsmethoden theoretisch betrachtet, anschließend werden sie in Zusammenhang mit der durchgeführten Untersuchung gebracht. In den nächsten Kapiteln werden das Erhebungsinstrument, das Sample, die Interviewdurchführung, die Art und Weise der Transkription sowie das Analyseinstrument dargestellt. Einleitend werden an dieser Stelle nochmal die Forschungsfragen aufgegriffen, die anhand der Untersuchung beantwortet werden sollen.

6. Forschungsfragen und Forschungsdesign

Eine Umsetzung der für die Deutschförderklassen geforderten Maßnahmen ist – wie bereits in der Stellungnahme des ÖDaF, dem *Österreichischen Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Vgl. Müller, Reitbrecht, Schweiger 2018), in Kapitel 5.4. erwähnt – aus organisatorischen und strukturellen Gründen für viele Schulen nicht möglich. Diese Untersuchung betrachtet daher die unterschiedlichen Umsetzungen¹¹ und Lernbedingungen der Deutschförderklassen an verschiedenen Schulstandorten. Die Befragten sollen hierbei nicht nur darstellen, unter welchen Rahmenbedingungen die Umsetzung der Deutschförderklassen an ihren Schulstandorten stattfindet, sondern auch Auskunft darüber geben, welche Ressourcen und Maßnahmen ihrer Meinung und Erfahrung nach für eine gelungene Sprachförderung im Rahmen der Deutschförderklassen und -kurse notwendig sind.

Die Untersuchung möchte folgenden Forschungsfrage beantworten:

*Welche Maßnahmen und Rahmenbedingungen sind aus Sicht der Lehrer*innen notwendig, um eine erfolgreiche Sprachförderung im Rahmen der Deutschförderklassen zu ermöglichen?*

Folgende Unterfragen sollen beantwortet werden:

- 1) *Welche Rahmenbedingungen und Ressourcen sind an den verschiedenen Schulstandorten gegeben?*
- 2) *Wie unterscheidet sich die Umsetzung der Deutschförderklassen in verschiedenen Wiener Volksschulen?*

¹¹ Anm.: Alle in der Arbeit dargestellten Adaptionen der Deutschförderklassen befinden sich im rechtlichen Rahmen.

- 3) *Welche Haltung vertreten die Lehrer*innen in Bezug auf die Deutschförderklassen generell?*
- 4) *Welche Meinungen vertreten die Lehrer*innen in Bezug auf die spezifische Umsetzung der Deutschförderklasse an ihrem Schulstandort?*

7. Qualitative Forschung

Für die Untersuchung der Fragestellung wurde ein qualitativer Ansatz gewählt. Das Ziel der qualitativen Forschung ist es, bestimmte soziale Phänomene eingehend und differenziert zu erforschen. Subjektive Wirklichkeiten, individuelle Sichtweisen, Meinungen oder Motive sollen analysiert werden. Qualitative Forschung hat nicht primär das Ziel, detailliert zu beschreiben, sondern verstehend nachvollziehen zu können (Vgl. Misoch 2015, S. 2).

Eine häufig genutzte Technik der empirischen Sozialforschung ist die Befragung. Durch Befragungen können Fakten, aber auch Meinungen und Einstellungen sozialer Gruppen erfasst werden. Einerseits können Befragungen quantitativ orientiert sein, indem mehreren hundert Befragten vorgefertigte Antwortkategorien vorgelegt werden. Andererseits kann es sich bei Befragungen um offene, auf qualitativen Methoden basierende Interviews mit wenigen, ausgewählten Personen handeln (Vgl. Brüsemeister 2008, S. 15). Dieser Ansatz wurde auch für die vorliegende Arbeit gewählt.

7.1. Datenerhebung: Das problemzentrierte Interview

Um Erfahrungen zu den Deutschförderklassen und -kursen aus erster Hand zu erhalten, bietet sich ein Gespräch mit den direkt betroffenen Personen an. Es wurde daher das problemzentrierte (Einzel-)Interview als Erhebungsinstrument gewählt.

Das Ziel des problemzentrierten Interviews ist es, subjektive Sichtweisen von Individuen im Hinblick auf ein bestimmtes gesellschaftlich relevantes Thema beziehungsweise Problem zu untersuchen (Vgl. Misoch 2015, 71ff). Wie bereits in Kapitel 5.4. erwähnt, handelt es sich bei den Deutschförderklassen um ein umstrittenes Konzept, das Kritik sowohl von Expert*innen, als auch Schulleiter*innen und Lehrer*innen erfahren hat beziehungsweise nach wie vor erfährt. Aus diesem Grund wurde diese Interviewform für das Erforschen von Rahmenbedingungen und Erfahrungen zu den Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrer*innen als Erhebungsinstrument gewählt.

Das problemzentrierte Interview ist explizit vom narrativen Interview abzugrenzen, da es die Interviewsituation mehr als kommunikatives Geschehen versteht: Während Fragen im narrativen Interview als störend empfunden werden, nehmen sie im problemzentrierten Interview eine aktive, das Gespräch mitgestaltende Funktion ein. Das problemzentrierte Interview nutzt zwar einen Gesprächsleitfaden, dieser muss aber nicht strikt eingehalten werden. Die Interviewenden können jederzeit strukturierend und nachfragend in das Gespräch eingreifen, sollen dieses hierbei aber nicht dominieren (Vgl. Mey und Mruck 2020, 319f).

Beim problemzentrierten Interview kommt es zu einem induktiv-deduktiven Vorgehen: Den Interviewten wird durch Anregungen ermöglicht, ihre Sicht auf das Problemfeld darzustellen. Gleichzeitig nutzt der*die Interviewende das jeweilige Vorwissen, um durch Fragen das Gespräch zu lenken und Dialoge zu initiieren (Vgl. Mey 2000, S. 6).

Witzel (2000, o.S.) nennt drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews:

- 1) *Die Problemzentrierung:* Das problemzentrierte Interview orientiert sich an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung. Der*die Interviewende nutzt seine Vorkenntnisse der Rahmenbedingungen – beispielsweise Handlungskontexte wie Schul-, Berufs- oder Arbeitsmarktorganisation – und nutzt diese, um an der Problemstellung orientierte (Nach-)Fragen zu stellen.
- 2) *Die Gegenstandsorientierung:* Die Anforderungen des untersuchten Gegenstandes beeinflussen den Einsatz des problemzentrierten Interviews. Das Zentrum der Methode bleibt das Interview, es kann jedoch durch andere Methoden, wie beispielsweise den Einsatz eines standardisierten Fragebogens, ergänzt werden. Auch die Gesprächstechnik innerhalb des Interviews ist flexibel einsetzbar: Den Interviewenden steht es offen, stärker mit den befragten Personen in Dialog zu treten und unterstützend nachzufragen.
- 3) *Die Prozessorientierung:* Der gesamte Kommunikationsprozess zwischen Forscher*in und Teilnehmer*in soll sensibel und akzeptierend erfolgen. Im Laufe des Gesprächs ist es möglich, dass neue Aspekte des Themas, Korrekturen vorhergehender Aussagen oder Widersprüchlichkeiten auftreten. Durch sensibles Nachfragen der Interviewenden können Missverständnisse, Fehler oder Lücken aufgeklärt werden.

Nach der Erläuterung der Besonderheiten des problemzentrierten Interviews wird nun der konkrete Ablauf näher betrachtet. Das problemzentrierte Interview besteht nach Witzel (1985) aus vier zentralen Elementen: dem Kurzfragebogen, dem Interviewleitfaden, der Aufzeichnung und dem Postscriptum (Vgl. ebd., S. 236ff). Diese Elemente werden in zusammengefasster Form vorgestellt:

- 1) *Kurzfragebogen*: Ein Kurzfragebogen, der sozialdemografische Daten (Alter, Ausbildung, etc.) erheben soll wird den Proband*innen vor Durchführung des Interviews vorgelegt. Die Behandlung dieser Fragen außerhalb der Interviewsituation sorgt dafür, dass der Gesprächsverlauf zur Problemstellung nicht durch exmanente¹² Fragen gestört wird.
- 2) *Leitfaden*: Der dem Interview zugrundeliegende Leitfaden dient dazu, das Hintergrundwissen der Interviewenden zu organisieren sowie als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze. Des Weiteren soll der Leitfaden die Vergleichbarkeit der durchgeführten Interviews gewährleisten. Auch kann durch diesen der Kommunikationsverlauf thematisch gesteuert und inhaltlich fokussiert werden.
- 3) *Aufzeichnung*: Das Interview soll aufgezeichnet und vollständig transkribiert werden. Durch die Aufzeichnung hat der*die Interviewende die Möglichkeit, sich voll auf das Gespräch sowie mögliche situative und nonverbale Besonderheiten zu konzentrieren.
- 4) *Postscriptum*: Direkt nach Durchführung des Interviews erstellt der*die Interviewende eine kurze Skizze des Gesprächs und hält darin dessen Stimmung sowie eventuelle verbale oder nonverbale Besonderheiten fest. Die festgehaltenen Notizen können im Forschungsverlauf dabei helfen, einzelne Gesprächsabschnitte besser nachvollziehen zu können und das Gesamtbild der Problematik darzustellen.

8. Datenaufbereitung und Auswertung

Nach der Durchführung der Interviews kann mit der Phase der Datenaufbereitung begonnen werden. Hierfür müssen die Daten, die als Audiodatei vorliegen, transkribiert werden. Nachdem es sich bei den Audioaufnahmen um Interviews handelt und die

¹² Anm.: nicht auf die Problemstellung bezogene

Teilnehmer*innen spontan antworten, braucht es Geduld sowie einige Regeln, um das Gehörte inhaltsgetreu niederzuschreiben (Vgl. Kuckartz 2018, 166f).

Die von der Forscherin gewählten Transkriptionsregeln sowie der Ablauf der Datenaufbereitung werden in den Kapiteln 11 und 12 beschrieben. Zunächst widmet sich das folgende Kapitel nun der Beschreibung des für das Forschungsvorhaben genutzten Analysetools.

8.1. Auswertung der Daten: Die qualitative Inhaltsanalyse

Zur Interpretation der gewonnenen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (Vgl. 2010, 2019) gewählt. Die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse ermöglichen es, große Datenmengen zu bearbeiten, dabei jedoch qualitativ-interpretativ vorzugehen. So ist es möglich, dass auch „*latente Sinngehalte*“ im Analyseprozess erfasst werden können. Gleichzeitig ist das Vorgehen streng regelgeleitet und intersubjektiv überprüfbar (Vgl. Mayring und Fenzl 2019, S. 633).

Grundsätzlich stellt das Kategoriensystem das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Es ermöglicht auch Außenstehenden ein Nachvollziehen der Analyse und garantiert ein intersubjektives Vorgehen. Grundsätzlich können Kategorien entweder *induktiv* am Material selbst entwickelt oder vorab *deduktiv* theoriegeleitet aufgestellt werden, wobei die beiden Techniken auch häufig miteinander kombiniert werden (Vgl. Mayring und Fenzl 2019, S. 634).

Bei der *deduktiven* Kategorienbildung werden die Kategorien bereits vor der Arbeit am Material auf Grundlage theoretischer Konzepte entwickelt. (Vgl. Stamann et al. 2016, o.S.). Dieses Vorhaben verlangt, dass der*die Forscher*in bereits über eine gewisse Kenntnis der Theorie des Forschungsvorhabens verfügt (Vgl. Roos, Leutwyler 2017, S. 296f). Im Gegensatz hierzu steht das sogenannte *induktiven* Vorgehen. Hierbei bezieht sich der*die Forscher*in nicht auf vorab formulierte Theorien oder Konzepte, sondern leitet seine*ihre Kategorien direkt aus dem Textmaterial selbst ab (Mayring 2010, S. 83). Die Kategorien entstehen demnach erst im Zuge der Auswertung (Vgl. Roos, Leutwyler 2017, S. 296f). Kuckartz (2018, S. 95) erläutert, dass in Forschungsprojekten, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse arbeiten, häufig eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung zu finden ist. Auch die vorliegende Forschungsarbeit nutzt eine solche Mischform zur Entwicklung des Kategoriensystems.

Bevor nun in den folgenden Kapiteln der Analyseprozess der Forschenden detailliert beschrieben wird, folgt eine Erläuterung zu den Gütekriterien qualitativer Forschung

9. Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Anwendung der „klassischen“ Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* – welche vor allem für die quantitative Forschung erstellt wurden – wird in der qualitativen Forschung infrage gestellt, da das Wirklichkeitsverständnis von quantitativer und qualitativer Forschung zu unterschiedlich sei (Vgl. Lüders und Reichertz 1986, zit. nach Flick 2019, S. 251).

Sollen nun Gütekriterien in der qualitativen Forschung angewandt werden, gibt es zwei Möglichkeiten: Zum einen können die oben genannten Kriterien den qualitativen Methoden entsprechend modifiziert werden. Zum anderen können ebendiese komplett außer Acht gelassen und stattdessen neue, auf die qualitative Forschung abgestimmte Kriterien entwickelt werden (Vgl. Misoch 2019, S. 246).

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse wurde für diese Untersuchung gewählt, da sie im Gegensatz zu vielen anderen qualitativen Methoden nicht nur freie Interpretationen kreiert, sondern streng regelgeleitet vorgeht. So kann gewährleistet werden, dass eigens für die inhaltsanalytische Methode erstellte Gütekriterien sinnvoll überprüfbar sind (Vgl. Mayring, Fenzl 2019, S. 636). Mayring und Fenzl (Vgl. ebd.) nennen hierfür zwei zentrale Kriterien:

- 1) *Intrakoderübereinstimmung*: Nach Abschluss der Analyse wird noch einmal von Beginn an ausgewertet, ohne dabei die vorher zugeordneten Kategorien zu berücksichtigen. Die Intrakoderübereinstimmung ist daher ein Reliabilitätsmaß und Indikator für die Stabilität des Vorgehens.
- 2) *Interkoderübereinstimmung*: Ein zweiter Kodierer wird herangezogen, der zumindest eine ausschnittsweise Überprüfung des Materials vornimmt. Übereinstimmungen sind ein Merkmal für Objektivität.

Um eine Überprüfung der Intrakoderübereinstimmung zu gewährleisten, entschied sich die Forschende dafür, das Textmaterial zwei Wochen nach der ersten Analyse nochmals ohne Einbezug des ursprünglichen Kategoriensystems auszuwerten. Hierbei wurde festgestellt, dass die meisten der Aussagen derselben Kategorie wie schon beim ersten Analysedurchgang zugeordnet wurden.

Auch die Interkoderübereinstimmung wurde zumindest stellenweise überprüft. Für jene wenigen Textstellen, bei denen Unsicherheit bezüglich der Kategorienzuordnung bestand, wurde ein zweiter Kodierer herangezogen, dem das Datenmaterial bisher nicht bekannt war. Diesem wurden die jeweiligen Textstellen sowie der Codierleitfaden vorgelegt. Übereinstimmungen in der Analyse beider Kodierer entschieden die Zuordnung zu einer Kategorie. Bei Abweichungen entschied die Forschende schließlich allein über die endgültige Kategorienzuweisung.

Nachdem der Forschungsprozess dieser Arbeit nun theoretisch erläutert wurde, wird nun die praktische Durchführung der Forschenden detailliert betrachtet. Hierfür wird zunächst das Sample präsentiert, bevor die Interviewdurchführung, der Transkriptionsprozess sowie die Analyse der Daten dargestellt werden.

10. Sample

Als Interviewpartner*innen wurden Lehrer*innen aus dem Volksschulbereich gewählt, da diese sowohl mit der Thematik als auch der praktischen Durchführung der Deutschförderklassen und -kurse bestmöglich vertraut sind. Österreichweit findet sich in Wien mit 51,2% der höchste Anteil an Schüler*innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen (Vgl. *Österreichischer Integrationsfonds* 2018, S. 4). Aus diesem Grund wurde vorab festgelegt, dass sich die Untersuchung auf den Raum Wien beziehen soll. Um möglichst viele passende Proband*innen zu finden, wurde bezüglich Alter, Geschlecht oder Berufserfahrung keine Kriterien erstellt. Es ergab sich, dass ausschließlich Frauen für die Studie gewonnen werden konnten, weshalb im Folgenden die Begriffe Lehrerinnen oder Teilnehmerinnen genutzt werden.

Es wurden sechs Volksschullehrerinnen aus diversen Wiener Gemeindebezirken befragt. Um unterschiedliche Sichtweisen auf die Thematik zu erlangen, wurden Lehrerinnen gewählt, die in Bezug zu den Deutschförderklassen und -kursen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern arbeiten. Die Zusammensetzung der Befragten gestaltet sich wie folgt:

- Zwei der Lehrerinnen leiten eine Deutschförderklasse.
- Zwei der Lehrerinnen leiten einen Deutschförderkurs.
- Zwei der Lehrerinnen leiten eine Klasse, aus der einige Kinder eine Deutschförderklasse besuchen.

Befragte 1 (B1) ist 26 Jahre alt und unterrichtet seit dem Jahr 2018. Sie leitet seit September 2020 einen Deutschförderkurs, der zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung

von 13 Schüler*innen besucht wird. B1 hat ein abgeschlossenes Masterstudium der PH Wien und keine zusätzliche DaZ-Ausbildung.

Befragte 2 (B2) ist 27 Jahre alt und ist seit 2018 Volksschullehrerin. B2 unterrichtet seit September 2020 eine eigene Deutschförderklasse. Zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung wird diese von 12 Schüler*innen besucht. B2 hat ein Bachelorstudium abgeschlossen. Eine zusätzliche DaZ-Ausbildung hat sie nicht absolviert.

Befragte 3 (B3) ist 25 Jahre alt. In den Lehrberuf stieg sie im September 2020 ein. B3 ist Lehrerin einer Deutschförderklasse mit vier Schüler*innen (zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung). Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung ist ein Bachelorstudium. Außerdem absolvierte sie eine zusätzliche DaZ-Ausbildung.

Befragte 4 (B4) ist 28 Jahre und unterrichtet seit dem Jahr 2017. Seit 2018 ist sie Klassenlehrerin. Einige ihrer Schüler*innen besuchen eine Deutschförderklasse. B4 absolvierte ein Masterstudium ohne zusätzliche DaZ-Ausbildung.

Befragte 5 (B5) ist 33 Jahre alt und seit 2017 Klassenlehrerin. Sieben ihrer Schüler*innen besuchen eine Deutschförderklasse. Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung ist ein Bachelorstudium. Eine zusätzliche DaZ-Ausbildung hat sie nicht absolviert.

Befragte 6 (B6) ist 30 Jahre alt. Lehrerin ist sie seit dem Jahr 2016. Seit September 2020 leitet B6 einen Deutschförderkurs, der zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung von acht Schüler*innen besucht wird. Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung ist ein Bachelorstudium. Eine zusätzliche DaZ-Ausbildung hat sie nicht absolviert.

11. Interviewdurchführung

Insgesamt wurden sechs Einzelinterviews zwischen Mai und Juni 2021 durchgeführt. Wegen der anhaltenden Sicherheitsmaßnahmen, die aufgrund der Corona-Pandemie galten, wurden die Interviews nicht an den einzelnen Schulstandorten, sondern über das Videokonferenz-Tool *Zoom* durchgeführt.

Die Teilnehmerinnen wurden im Vorfeld über das Forschungsprojekt aufgeklärt. Sie erhielten des Weiteren eine Datenschutzmitteilung, die vor dem Interview von allen Teilnehmerinnen zur Kenntnis genommen wurde. Auch der Kurzfragebogen, der nach Witzel (Vgl. 1985, 2000) vor dem Gespräch ausgefüllt werden soll, wurde den Befragten

zeitgerecht vor dem Interviewtermin elektronisch zugeschickt. Der Kurzfragebogen wurde mithilfe des kostenlosen Tools *survio* erstellt und versendet. Mithilfe des Fragebogens wurden verschiedene Daten, wie beispielsweise das Alter, die Anzahl der Dienstjahre sowie der Anzahl der Kinder in den (Deutschförder-)Klassen beziehungsweise -kursen erhoben.

Um von Beginn an eine narrative Gesprächsstruktur im Sinne des problemzentrierten Interviews aufzubauen, wurde eine offene Frage als Einstiegsfrage gestellt, die die Teilnehmenden zum Erzählen anregt, ohne jedoch bereits den Fokus auf die konkrete Problemstellung zu richten (Vgl. Witzel 1985, S. 245). Als Einstiegsfrage wurde daher der Erzählimpuls *„Warum haben Sie sich dazu entschieden, Volksschullehrerin zu werden?“* gewählt.

Die auf den Einstieg folgenden Gespräche folgten weitestgehend dem Aufbau der Interviewleitfäden. Es kamen zwei verschiedene Leitfäden zum Einsatz. Deren Grundaufbau ist ident, einige Fragen wurden jedoch hinsichtlich der verschiedenen Tätigkeitsfelder der Lehrerinnen (Klassenlehrerinnen bzw. Deutschförderlehrerinnen) adaptiert. Wie bereits in Kapitel 7.1. erläutert, ist es möglich, den Gesprächsleitfaden im Laufe des Forschungsprozesses zu modifizieren und aufgrund der gewonnenen Einsichten zu überarbeiten (Vgl. Misoch 2015, S. 27). Daher wurde der Leitfaden nach dem ersten Interview um einige Fragen ergänzt, um mehr spezifische Informationen über die bestehenden Ressourcen an den Schulstandorten zu erlangen.

In der Abschlussphase sollten die Befragten die Möglichkeit erhalten, bislang unterwählte Informationen hinzuzufügen und das Gespräch zu reflektieren (Vgl. Misoch 2015, 68f). Daher wurde das Ende der jeweiligen Interviews offen gestaltet mit der Frage *„Möchten Sie noch etwas dazu sagen oder erzählen?“* Die angesetzte Interviewdauer von etwa 20 Minuten konnte mit Ausnahme von zwei Interviews gut eingehalten werden. Das kürzeste Gespräch dauerte 11:56, das längste 27:02 Minuten.

Direkt nach den Gesprächen wurde ein kurzes Postscriptum erstellt, um die Gesprächsatmosphäre sowie eventuelle (non)verbale Auffälligkeiten zu dokumentieren (Vgl. Lamnek und Krell 2010, S. 335).

Nach Abschluss der Interviews erfolgte die Transkription der Gespräche und somit die Phase der Datenaufbereitung. Die Durchführung wird im folgenden Kapitel betrachtet.

11.1. Transkription

Die Transkription der Interviews erfolgte durch die Forscherin selbst. Um den Transkriptionsprozess zu erleichtern wurde das Programm *f4transkript* genutzt. Da für die anschließende Analyse des Datenmaterials ausschließlich der Inhalt des Gesagten von Relevanz war, wurde eine einfache Transkriptionsform gewählt. Es wurde wörtlich transkribiert, etwaige Dialekte wurden ins Hochdeutsche übersetzt. Des Weiteren wurde die Sprache an das Schriftdeutsche angenähert, der ursprüngliche Satzbau wurde dabei jedoch beibehalten. Die Aufnahmen wurden von der Forscherin mehrmals angehört und die Transkripte dabei etwaigen Korrekturen unterzogen. Dies sollte die Erfassung schwer verständlicher Passagen sowie die Kontrolle der Stimmigkeit der Aussagen gewährleisten (Vgl. Kuckartz 2018, 167f; Lamnek, Krell 2010, S. 367f).

Die Transkription erfolgte unter den folgenden Transkriptionsregeln, die durch die Forschende in Anlehnung an Kuckartz (2018) aufgestellt wurden:

1. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz niedergeschrieben. Am Ende des Absatzes steht ein Zeitmarker.
2. Jene Absätze der interviewenden Person werden mit *I* gekennzeichnet, jene der befragten Personen mit *B1*, *B2*, etc.
3. Bestätigende Äußerungen der interviewenden Person (z.B. *Mhm*, *Aha*) werden – sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen – nicht transkribiert.
4. Längere Pausen werden durch in Klammer gesetzte Punkte markiert. (...)
5. Abgebrochene Sätze werden mit einem Schrägstrich markiert. /
6. Unverständliche Äußerungen werden mit (*unv.*) markiert.
7. Nonverbale Äußerungen der befragten Person, beispielsweise Lachen oder Seufzen, werden dann transkribiert, wenn sie die Aussage bekräftigen und in Klammern niedergeschrieben: (*lacht*)

Nachdem nun das Sample, die Interviewdurchführung sowie die Aufbereitung der Daten erläutert wurden, kommt es nun zur näheren Betrachtung der Datenanalyse.

12. Analyse der gewonnenen Daten

Das von der Forschenden gewählte Analyseverfahren folgt – wie bereits in Kapitel 8.1. erläutert – stark der Methode der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) bzw. Mayring (2010). Die einzelnen in der Grafik dargestellten Phasen des Analyseprozesses werden im Folgenden erläutert.



Abbildung 2: Phasen der Analyse (bearbeitet nach Kuckartz 2018)

Phase 1: Initiierende Textarbeit

Die erste Phase des Analyseprozesses bestand aus intensiver Lektürearbeit. Um einen groben Überblick über das Material zu gewinnen, wurden die verschriftlichten Interviews mehrmals aufmerksam gelesen. Dabei wurden interessante bzw. relevante Textstellen farblich markiert sowie Notizen zu Auffälligkeiten und Ideen hinzugefügt.

Phase 2: Deduktives Bestimmen thematischer Hauptkategorien

Anschließend an die initiierende Lektürearbeit erfolgte die Entwicklung des Kategoriensystems. Dieses fungiert im Analyseprozess als Filter, um die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Informationen aus dem Material zu extrahieren. Es wurden zunächst relativ allgemein gehaltene Hauptkategorien bestimmt, die deduktiv, auf Grundlage der Forschungsfrage sowie des Interviewleitfadens, hergeleitet wurden.

Phase 3: Codieren des Materials mittels der Hauptkategorien

In Phase 3 des Analyseprozesses wurden die deduktiv bestimmten Hauptkategorien auf ihre Anwendbarkeit getestet. In diesem ersten Codiervorgang wurden die Transkripte Zeile für Zeile untersucht und die relevanten Passagen einer oder mehreren Kategorien zugeordnet. Textabschnitte, die für die Beantwortung der Forschungsfrage als irrelevant angesehen wurden, wurden nicht codiert. Nach der ersten Phase des Codierens entstanden drei Hauptkategorien.

Ein zentrales Hilfsmittel hierbei stellte der sogenannte *Codierleitfaden* (siehe Tabelle 1) dar, in welchem die einzelnen Kategorien, ihre jeweiligen Indikatoren sowie typische Textpassagen als Ankerbeispiele dargestellt sind (Vgl. Mayring und Fenzl 2019, S. 638). Die Indikatoren, welche ebenfalls bereits vor dem Analyseprozess erstellt wurden, geben auf semantischer Ebene Auskunft darüber, wann ein Materialbestandteil unter die jeweilige Kategorie fällt (Vgl. Eberhardt 2013, S. 167).

Um den Codierprozess zu vereinfachen wurde das Programm *f4analyse* genutzt. Das Programm ermöglicht dem*der Nutzer*in eine gewählte Textstelle mit einem Mausklick einer Kategorie zuzuordnen und gleichzeitig farblich zu markieren.

Phase 4: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

In dieser Phase wurden die thematischen Hauptkategorien durch das Erstellen von Subkategorien ausdifferenziert. Hierfür wurden mithilfe des Programms *f4analyse* zunächst alle Textstellen, die einer Kategorie angehörten, herausgefiltert und als Liste zusammengestellt. Anschließend wurden die einzelnen Textpassagen geordnet, systematisiert und als neue Subkategorien zusammengefasst. Die Bildung der Subkategorien erfolgte demnach induktiv, direkt in der Arbeit am Material. Auch an dieser Stelle wurde wieder das Programm *f4analyse* genutzt, um jeder Kategorie weitere Subkategorien zuzuordnen und diese farblich zu markieren. Zusätzlich zu den drei Hauptkategorien entstanden insgesamt zehn Subkategorien.

Phase 5: Codieren des Materials mittels des ausdifferenzierten Kategoriensystems

Abschließend folgte die arbeitsintensivste Phase. Das gesamte Datenmaterial wurde in einem erneuten Durchlauf nochmals mittels des fertig ausdifferenzierten Kategoriensystems codiert. An dieser Stelle wurde festgestellt, dass zwei weitere Subkategorien zur Präzisierung bzw. Erweiterung notwendig waren, wodurch schlussendlich zwölf Subkategorien entstanden.

Phase 6: Analysen und Visualisierungen

Nach dem Codierprozess begann die eigentlich Analysearbeit sowie die Vorbereitung der Darstellung der Ergebnisse. Die Forschende wählte in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 118f) eine kategorienbasierte Auswertung. Hierbei wird betrachtet, welche Aussagen zu den jeweiligen Themenbereichen getätigt wurden.

Es folgt nun die Darstellung der Kategorien und Ergebnisse sowie deren Interpretation.

IV. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

13. Kategorien

Der Codierleitfaden (Tabelle 1) stellt die Kategorien sowie Subkategorien, die für die Auswertung der Interviews entwickelt wurden, dar.

Hauptkategorie	Subkategorien	Indikatoren	Ankerbeispiele
K1 Schulische Rahmenbedingungen	K1.1. Lehr/Lerninhalte	K1.1. Themen, Progression	K1.1. <i>Wir haben einen Plan für das ganze Schuljahr, wann wir welche Themen behandeln.“ (B2)</i>
	K1.2. Lerngruppe	K1.2. Informationen zur Gruppe, z.B. Anzahl der Schüler*innen	K1.2. <i>„Ich habe drei bis sieben Kinder im Kurs.“ (B1)</i>
	K1.3. Finanzielle Ressourcen	K1.3. Warenkorb, private Ressourcen	K1.3. <i>„Das habe ich von meinem eigenen Geld bezahlt.“ (B3)</i>
	K1.4. Personelle Ressourcen	K1.4. Anzahl der Lehrpersonen	K1.4. <i>„Schwierig ist es, weil wir nicht so viele Lehrer*innen haben.“ (B6)</i>
	K1.5. Räumliche Ressourcen	K1.5. Ort des Unterrichts, Anzahl der Unterrichtsräume	K1.5. <i>„Wir haben einen extra Raum an der Schule, den man nutzen kann.“ (B1) /</i>

	K1.6. Materielle Ressourcen	K1.6. Bildkarten, Arbeitsblätter, Bücher, bereits vorhandener Bestand	K3.6. „Das meiste habe ich mir selbst zusammengesucht, ausgedruckt, foliert.“ (B6) / „Wir haben auch einen DaZ-Kasten, da ist schon ganz viel drinnen.“ (B3)
K2 Maßnahmen	K2.1. Schulintern	K2.1. Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen bzw. zwischen Schulleitung und Lehrpersonen, interne Organisation der Deutsch-förderung	K2.1. „Also bei uns an der Schule ist es so. Und ich denke, das ist an jeder Schule ein bisschen anders organisiert.“ (B1) / „Wir sind auch immer in Kontakt mit der Klassenlehrerin, tauschen uns aus, wie so die Fortschritte sind.“ (B2)
	K2.2. Schulübergeordnet	K2.2. MIKA-D, Lehrplan, Corona-Maßnahmen	K2.2. „Ich werde manchmal abgezogen, weil ich Testungen durchführen muss.“ (B6) / „Aufgrund von Corona war es kaum möglich, die Kinder im online-schooling zu erreichen.“ (B1)
K3 Lehrperson	K3.1. Werdegang	K3.1. Grund für Berufswahl, Ausbildung	K3.1. „Ich arbeite sehr gerne mit Kindern.“ (B2) / „Ich habe nebenbei den Master gemacht.“ (B1)
	K3.2. Qualifikation und Kompetenz	K3.2. Zusatzausbildungen, Fortbildungen	K3.2. „Ich habe eine online-Fortbildung gemacht.“ (B1)
K4 Persönliche Erfahrungen zur DFKL	K4.1. Kritik	K4.1. Kritische Stellungnahmen zum Thema DFKL	„Also generell das Konzept finde ich schon kritisch zu hinterfragen.“ (B1)

	K4.2. Positive Erfahrungen	K4.2. Positive Stellungnahmen zum Thema DFKL	<i>„Also ich finde das Modell super, super gut. Bei uns funktioniert das echt gut.“ (B4)</i>
--	-----------------------------------	---	--

Tabelle 1: Codierleitfaden

14. Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviews werden im Folgenden dargestellt. Es kommt hierbei zu einer kategorienbasierten Auswertung. Dies bedeutet, dass die Aussagen der Interviewteilnehmerinnen zu den einzelnen Themenbereichen beziehungsweise den zuvor erstellten Kategorien zusammengefasst werden. Die Reihenfolge der Kategorien wurde für die Ergebnisdarstellung an den ungefähren Ablauf der Interviews angepasst, um einen nachvollziehbaren Aufbau für die Leser*innen zu gewährleisten.

Nachdem es sich bei den befragten Personen ausschließlich um Frauen handelt, wird in den folgenden Ausführungen stets die weibliche Form genannt. Des Weiteren wurde in Vorbereitung auf das Interview mit den Befragten erörtert, dass von beiden Seiten das Du-Wort bevorzugt wird.

Lehrperson

Die Kategorie *Lehrperson* sammelt alle relevanten Informationen betreffend der befragten Lehrerin. Die gesammelten Aussagen wurden hierbei in die zwei Unterkategorien *Werdegang* sowie *Qualifikation und Kompetenz* gegliedert. Diese werden im Folgenden näher beschrieben.

Werdegang

Diese Kategorie beschreibt den Werdegang der interviewten Lehrpersonen. Zunächst wird der wichtigen Frage nachgegangen, wieso sie sich dafür entschieden, Lehrerinnen zu werden. Dies soll einen Einblick in das Selbstverständnis der Pädagoginnen bringen. Auch wie lange sie bereits in dem Beruf tätig sind und in welcher Funktion (Anm.: Klassenlehrerin oder Deutschförderlehrerin) die Befragten arbeiten soll in Erfahrung gebracht werden.

Alle Interviews wurden mit derselben Einstiegsfrage gestartet: *„Warum hast du dich dafür entschieden Volksschullehrerin zu werden?“*

B1 beantwortete diese Frage wie folgt: *„Meine Mama ist Kindergartenpädagogin. Und da wurde ich eigentlich schon früh mit der Arbeit mit Kindern konfrontiert.“* (B1, Absatz 4) B1 leitet seit dem Schuljahr 2020 einen Deutschförderkurs. Auf die Frage, wie sie zu dieser Position kam, antwortet die Lehrerin wie folgt: *„Ich bin eingestiegen vor mittlerweile vier Jahren, in die Schule. Da war ich am Schuljahresende Begleitlehrerin und ich wurde dann gefragt, wie ich es mir für das nächste Jahr oder die nächsten Jahre vorstelle. Und ich habe nebenbei eben den Master gemacht und das war ein berufsbegleitendes Studium. Da hätte ich eine eigene Klasse nicht geschafft. Und jetzt sind alle Klassen besetzt.“* (B1, Absatz 8)

B2 sammelte schon vor Beginn ihres Studiums pädagogische Erfahrung: *„Ich arbeite gerne mit Kindern und habe immer schon gerne mit Kindern gearbeitet. Ich war dann auch nach der Schule, also nach der Matura, ein Jahr im Ausland und habe auch mit Kindern gearbeitet. [...] Und dadurch kam dann eigentlich meine Entscheidung Volksschullehrerin zu werden“* (B2, Absatz 2) Mit ihrer Position als Lehrerin einer Deutschförderklasse ist sie sehr zufrieden: *„Teamlehrerin oder eben Förderlehrerin, das hat mich aber jetzt auch nicht so gestört, weil ich finde das ist ein guter Einstieg in die Schule, wenn man zuerst einmal Teamlehrerin ist und auch noch in verschiedenen Klassen ist und verschiedene Methoden sieht, verschiedene Kinder fördern kann.“* (B2, Absatz 4)

Auch **B3** arbeitet *„extrem gerne mit Kindern zusammen“* (B3, Absatz 2). Die Position als Lehrerin einer Deutschförderklasse hat sie von ihrer Direktorin aufgrund ihrer Ausbildung zugewiesen bekommen: *„Ich habe bei meiner Ausbildung den Schwerpunkt "Sprachliche Bildung" genommen und sozusagen werden wir ja schon darauf trainiert, also auch mit dem MIKA-D Test, dass wir damit klar kommen können.“* (B3, Absatz 4)

So wie bei B1 waren es auch bei **B4** Lehrer*innen in der Verwandtschaft, die zu der Tätigkeit inspiriert haben: *„Zum einen kenne ich viele aus meiner Verwandtschaft, die Volksschullehrerinnen sind. [...] Und mir hat die Arbeit mit Kindern immer schon gut gefallen und dann war relativ naheliegend, dass ich Lehrerin werde.“* (B4, Absatz 2) B4 war Begleitlehrerin, bevor sie im Jahr 2018 in eine klassenführende Position wechselte. Mit dieser Entscheidung ist sie sehr glücklich: *„Ich könnte es mir nicht mehr anders vorstellen.“* (B4, Absatz 4)

Auch **B5** ist Klassenlehrerin. Sie entschied sich erst nach ihrer ersten Ausbildung dafür, Lehrerin zu werden: *„Ich bin eher spät entschlossen gewesen, also habe die Ausbildung erst mit knapp vor 30 gemacht, war mit 30 dann fertig. [...] Ich wollte eigentlich ursprünglich Lehramt studieren noch, also umschwenken von meinem vorigen Studium. Und dann habe ich mir gedacht: Eigentlich sind mir die schon ein bisschen zu vorlaut und anstrengend [...]. Und ich habe mir gedacht dann probiere ich mal die Volksschule.“* (B5, Absatz 2)

B6 begründet ihre Berufswahl wie folgt: *„Weil ich als Kind schon immer gerne in der Schule war und weil ich Kinder sehr gerne mag und ich das so verbinden konnte.“* (B6, Absatz 2)

Die Antworten der interviewten Lehrerinnen ähneln sich in dieser Kategorie sehr. Als größte Motivation für die Berufswahl kann somit sicherlich die große Kinderfreundlichkeit aller Befragten genannt werden. Die meisten von ihnen hatten bereits vor dem Studium positive Erfahrungen bei der Arbeit mit Kindern sammeln können. Einige berichteten auch davon, dass Pädagog*innen aus dem Familienumfeld sie zu der Aufnahme des Berufs inspirierten.

Qualifikation und Kompetenz

In der Kategorie *Qualifikation und Kompetenz* wurde unter anderem der Frage nachgegangen, ob die Lehrpersonen etwaige Zusatzausbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache absolviert haben. Auch wird in dieser Kategorie erörtert, ob die Befragten sich für ihre jeweilige Position beziehungsweise für die Durchführung der damit einhergehenden Tätigkeiten (Anm.: beispielsweise Durchführungen der MIKA-D Testungen, Erstellen von speziellen Deutschförderkonzepten, Dokumentation von Ergebnissen, ...) ausreichend ausgebildet bzw. vorbereitet fühlen.

B1 leitet einen Deutschförderkurs. Auf die Frage, ob sie sich für ihre Position gut ausgebildet fühlt, antwortet die Befragte wie folgt: *„Hm (zögert). Nein, eigentlich nicht (lacht).“* (B1, Absatz 48) Die Lehrerin begründet dies: *„Also diese DaZ-Fortbildung müsste ja eigentlich stattfinden, bevor man einen Kurs oder eine Klasse übernimmt. [...] Du musst ein Schülerdatenblatt anlegen, du musst die Kinder MIKA testen, du musst die USB-DaZ-Bögen ausfüllen. Und das sind schon Dinge - meiner Meinung nach - die am Anfang mal eingeführt und erklärt gehören. [...] Und ich hatte diese Fortbildung erst, ich glaube von November bis Februar oder so, aber da lief ja das Schuljahr schon zwei*

Monate. [...] Also nein ich fühle mich jetzt nicht so gut vorbereitet. Ich versuche halt, das was möglich ist.“ (B1, Absatz 48)

B2 denkt an ihre Lehrer*innenausbildung zurück und sieht einen erhöhten Bedarf bei der Vermittlung von DaZ-Kenntnissen: *„Also an der PH hat man jetzt noch nicht wirklich viel zur Deutschförderung gelernt, wenn ich mich so recht erinnere. [...] Aber ich denke mir auch, wenn da in diese Richtung mehr angeboten wird, wäre das auf jeden Fall sinnvoll. [...] Weil es gibt ja eigentlich fast an jeder Schule Bedarf an Deutschförderung und ich denke jede Lehrerin, die dann fertig wird, müsste doch ein bisschen besser darauf vorbereitet sein.“ (B2, Absatz 52, 54)*

Eine ähnliche Ansicht vertritt **B3**: *„Ja, also es geht. Also ich fühle mich schon gut ausgebildet. Aber, ich weiß nicht. Es fehlen halt noch ganz viele Materialien und natürlich diese Praxis. Was du halt in der Uni hörst und was dann wirklich ist, ist halt trotzdem wieder anders.“ (B3, Absatz 54)*

B5 verspürt Unsicherheit hinsichtlich ihrer DaZ-Kenntnisse und ist froh, Klassenlehrerin zu sein: *„Ob ich da jetzt genug ausgebildet bin... Da bin ich schon ganz froh, dass ich jetzt nicht die Deutschförderklasse habe. [...] Ich zum Beispiel, als ich mit dem Deutschfördern begonnen habe, wusste gar nicht, dass ich eigentlich irgendwo ein Seminar hätte machen sollen. [...] Ich habe halt nach bestem Wissen und Gewissen mich durchgeschlagen und es war ok. Aber ich hätte es sicher besser machen können, mit noch einer anderen Ausbildung noch dazu.“ (B5, Absatz 58)*

Eine zusätzliche DaZ-Ausbildung hat **B6** nicht absolviert, sie würde sich dies jedoch mittlerweile wünschen: *„Ja ich hätte schon gerne eine. [...] Dass ich ein bisschen genauer weiß: Was wäre so der Rahmen, worauf muss ich achten? [...] Auch in Richtung Beurteilung von diesen Kindern.“ (B6, Absatz 46, 48)*

Es zeigt sich, dass sich die meisten der Befragten im Feld Deutsch als Zweitsprache nicht ausreichend kompetent fühlen. Viele von ihnen sehen einen Mangel an Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich der DaZ-Förderung. Auch im Rahmen der Lehrer*innengrundausbildung an den Pädagogischen Hochschulen sollte ein größerer Fokus auf diese gelegt werden. Schließlich wird auch jenes Seminar, welches auf die Leitung der Deutschförderklassen und -kurse vorbereiten soll, erwähnt. Hierbei wird

unter anderem kritisiert, dass die Durchführung der Fortbildung bereits vor Schuljahresbeginn stattfinden müsste.

Maßnahmen

Die Überkategorie *Maßnahmen* ist gegliedert in die Subkategorien *schulinterne* sowie *schulübergeordnete* Maßnahmen.

Schulintern

In der Kategorie „schulinterne Maßnahmen“ geht es insbesondere darum, wie die Deutschförderklassen und -kurse an den jeweiligen Schulstandorten der befragten Lehrerinnen organisiert sind. Die Befragten beantworten in dieser Kategorie unter anderem folgende Fragen:

- Wie viele Deutschförderklassen und -kurse gibt es an der Schule?
- Wie viele Lehrer*innen sind an der Schule für die Deutschförderung zuständig?
- Wie viele Stunden verbringen die Kinder in der Deutschförderklasse?
- Werden die Kinder auch integrativ im Klassenverband gefördert?

Auch die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen an der Sprachförderung beteiligten Lehrpersonen spielt in dieser Kategorie eine große Rolle: Wie eng ist die Zusammenarbeit zwischen den Klassenlehrer*innen und Sprachförderlehrer*innen? Wer entscheidet über die Themenwahl bzw. Progression im Rahmen des Deutschförderunterrichts?

B1 erläutert, dass es an ihrer Schule offiziell drei Deutschförderkurse sowie eine Deutschförderklasse gibt (Absatz 20). Das Konzept beschreibt sie jedoch als „sehr dynamisch“ (Absatz 16) und teilweise anders, als das System es vorsieht: „Also bei uns an der Schule [...] ist es so, dass die Deutschförderklasse mit der Vorschulkasse gemeinsam eine Klasse bildet. [...] es ist nicht so, wie man das in den Medien vielleicht hört [...] dadurch, dass wir die Kinder aufsplitten, haben sie mehr Stunden in der Stammklasse, wo das gegenseitige oder voneinander Lernen viel mehr ermöglicht wird – was man ja auch oft ankreidet, dass das dann zu kurz kommt.“ (B1, Absatz 16). Dabei werden auch Schüler*innen berücksichtigt, die laut System eigentlich keinen Anspruch mehr auf Deutschförderung hätten: „Kinder, die in höheren Klassenstufen sind und die

Deutschförderklasse bräuchten, bekommen auch Einzelstunden oder kommen mit mir manchmal mit. / Also ich hatte jetzt auch viele Kinder, die eigentlich keinen AO-Status mehr hatten mit im Deutschförderkurs [...] damit die trotzdem Deutschförderung bekommen (B1, Absatz 16, 50).

Auch die Umsetzung der Deutschförderklasse an der Schule von **B3** unterscheidet sich vom von der Regierung vorgegebenen Modell: *„Eine Deutschförderklasse, man stellt sich das so vor: Die Kinder sind drei Stunden am Tag draußen. Aber bei uns ist es de facto gar nicht so. Ich komme hin, hole sie eine Stunde raus und bringe sie zurück. Je nachdem, was die Lehrer*innen in der Klasse geplant haben kann ich auch integrativ drinnen bleiben mit den Kindern. Das ist jetzt überhaupt nicht so [...] asozial und gemein, wie es oft in den Medien dargestellt wird“* (B3, Absatz 6).

Die Klassenlehrer*innen lassen B3 freie Hand bei der Gestaltung des Unterrichts, die Lehrerin ist mit der Umsetzung an ihrer Schule zufrieden: *„Ich habe jetzt überhaupt nicht diesen Druck. Ich kann das wirklich spielerisch machen [...] Du sprichst viel, du spielst viel und so kannst du halt den Kindern die Motivation trotzdem noch lassen und kannst halt verschiedene Zugänge finden. / „Es ist eine Möglichkeit gefunden worden quasi, damit wir zwar schon noch eine Deutschförderklasse sind, aber trotzdem das Kind so normal wie möglich gefördert wird.“* (B3, Absatz 8, 38).

An der Schule von **B2** gibt es eine Deutschförderklasse *„wo alle Schulstufen drin sind. Die ist dann geteilt, ich habe die älteren Schüler*innen und meine Kollegin hat die Vorschulkinder und die 1. Klasse“* (B2, Absatz 14). Die Kinder verbringen die vom System vorgesehenen 15 Wochenstunden in der Deutschförderklasse: *„Also die Deutschförderklasse ist drei Stunden am Tag und eine Stunde davon ist Mathematik.“* (B2, Absatz 10). Welche Themen und Inhalte im Unterricht der Deutschförderklasse behandelt werden, entscheidet B2 selbst, ein Austausch mit der Klassenlehrerin besteht dennoch: *„Also nein, die Klassenlehrerin bestimmt eigentlich nicht mit. [...] Aber wir sind auch immer in Kontakt mit der Klassenlehrerin, tauschen uns aus so, wie so die Fortschritte sind und so. Die wissen dann eigentlich schon auch immer Bescheid.“* (B2, Absatz 20)

Eine Deutschförderklasse sowie zwei Deutschförderkurse gibt es an der Schule von Klassenlehrerin **B4**. Diese betont vor allem die gute Zusammenarbeit zwischen ihr und ihren Kolleg*innen im Rahmen der Deutschförderung: *„Ich finde es gut, wie ich mit den Kolleginnen zusammenarbeite. Das funktioniert sehr gut, der Austausch. Also wir haben*

genau ausgemacht, was wir an welchem Tag erarbeiten, weil das mit den Hausübungen auch gleich ist. [...] Wir haben die Bücher gemeinsam bestellt, wir haben da viel darüber gesprochen.“ (B4, Absatz 6, 10). Lediglich eine Sache kritisiert die Lehrerin an der Umsetzung ihrer Schule: „Also ich glaube, dass es für meine Kinder noch sinnvoll wäre, nach der Deutschförderklasse noch einen Deutschförderkurs zu besuchen. Ein, zwei Semester lang. Das gibt es aber bei uns zum Beispiel nicht.“ (B4, Absatz 18)

Ebenfalls aus der Sicht einer Klassenlehrerin berichtet **B5**. Wie viele Wochenstunden ihre Schüler*innen in der Deutschförderklasse verbringen, hat sich im Laufe des Schuljahres verändert: *„Im Wintersemester halten wir uns schon eher daran, dass die Kinder wirklich die 15 Stunden drüben sind mit meiner Kollegin. [...] Und jetzt geht meine Kollegin nicht mehr so oft mit den Kindern rüber, jetzt sind sie schon die Mehrzahl der Stunden eigentlich bei uns.“ (B5, Absatz 24). Die Inhalte der Deutschförderklasse richten sich dabei nach ihrem Stundenplan: „Nein wir arbeiten da ganz zusammen. Also meistens erstelle halt ich so den Plan und sie passt ihren Plan an meinen dann an. Natürlich eben integriert sie viel mehr Wortschatzarbeit und freies Sprechen und so weiter.“ (B5, Absatz 28)*

B6 schließlich beschreibt die Umsetzung der Deutschfördermaßnahmen an ihrer Schule wie folgt: *„Bei und ist es jetzt eben so, dass wir nicht so vorgehen, wie es vorgesehen wäre. Deshalb kann ich gar nicht so viel dazu sagen, wie das dann tatsächlich wäre. [...] Ja also eigentlich großteils integrativ [...] wir haben sonst noch die 2.0 Förderstunden oder Förderstunden in kleineren Gruppen an den Randstunden. Manchmal nehme ich Kleingruppen raus.“ (B6, Absatz 12, 14). Die Organisation der Deutschförderstunden erfolgt teilweise spontan: „Dass jeder weiß, was zu tun ist (...) ja, schwierig. Also in meinen Kursen schon, weil die Randstunden, 2.0 Kurse, das mache nur ich. Da weiß ich, was ich mache und wie ich anschließe. Die integrativen Stunden, oder wo ich halt Kinder herausnehme, ist es schon eher spontaner. Was brauchen sie gerade, wer ist heute überhaupt da, was sollen wir machen? Das ist ein bisschen... Ich würde jetzt nicht sagen, dass man nicht weiß, was zu tun ist. Aber ein bisschen (...) chaotischer.“ (B6, Absatz 20)*

Lediglich zwei der befragten Lehrerinnen geben an, dass die betroffenen Schüler*innen 15 Wochenstunden in einer eigenen Deutschförderklasse verbringen. Alle anderen Befragten erläutern, dass die Umsetzung der Deutschförderklassen und -kurse an ihrem Schulstandort im rechtlichen Rahmen adaptiert wurde. So kommt es an den meisten Schulen zu einer Verschränkung von additiver und integrativer Sprachförderung: Die

Arbeit in Kleingruppen bzw. mit einzelnen Schüler*innen wird durch die integrative Förderung der Sprachförderlehrer*innen im Klassenverband ergänzt. Des Weiteren gibt es an den meisten Schulstandorten eine enge Zusammenarbeit zwischen den Klassen- und Sprachförderlehrer*innen: Lehrpläne und Themen werden gemeinsam erstellt und es besteht ein Austausch über die Fortschritte der Lernenden.

Schulübergeordnet

Als *schulübergeordnete* Maßnahmen gelten all jene Bestimmungen, die vom Bildungsministerium vorgegeben werden und schulstandortübergreifend gelten. Hierzu zählen beispielsweise die von der Regierung vorgegebenen Rahmenbedingungen der Deutschförderklassen sowie der Aspekt Lehrplan(zusatz) bzw. Curriculum. Auch der verpflichtende Einsatz des MIKA-D Testverfahrens zur Bestimmung des Sprachstandes der Schüler*innen wird in dieser Kategorie behandelt. Schließlich ist die Einführung und Einhaltung von Covid19-Schutzmaßnahmen (wie beispielsweise das zeitweise verpflichtende Home-Schooling während des Schuljahres 2020/2021) und damit einhergehende Schwierigkeiten von Interesse.

So erläutert **B1**, inwiefern sich das *Home-Schooling* auf ihren Unterricht in der Deutschförderklasse auswirkte: *„Also jetzt wegen Covid war das ein bisschen schwierig, weil ja kein gemeinsames Material genutzt werden konnte und diese ganzen Freiarbeitsmaterialien nicht. [...] Eben aufgrund von Corona, dass es eigentlich kaum Möglichkeiten gab die Kinder im Online-Schooling zu erreichen. [...] Das war wirklich schwierig, dass jetzt so bereitzustellen. Schwierig bis unmöglich, würde ich eigentlich sagen“* (B1, Absatz 10, 12). Auch den durch die MIKA-D Testung zugeschriebenen AO-Status sieht B1 kritisch: *„Wo ich vielleicht auch noch eine Schwierigkeit sehe: Dass dieser AO-Status, den die Kinder bekommen ja nach zwei Jahren ausläuft. Jetzt durch das Coronajahr - oder wenn die Kinder ein Vorschulklassenjahr gemacht haben - ist die Deutschförderung oft nach der ersten Klasse aus. Was aber im Regelunterricht dann trotzdem nicht zum Tragen ist.“* (B1, Absatz 50)

B2 merkt an, dass durch die vielen Stunden in der Deutschförderklasse häufig andere Fächer zu kurz kommen: *„Sie kriegen oft diese ganzen kreativen Fächer, also Turnen, Zeichnen, Werken, da kommen sie leider nicht, also da kommen sie dann leider zu kurz meistens. Da beschwerten sich die Kinder natürlich auch.“* (B2, Absatz 12) Auch die Ergebnisse der MIKA-Testungen sorgen für Diskussionsstoff unter den Kolleg*innen:

*„Die Deutschklassenlehrerin macht den MIKA-D Test mit den Schüler*innen und sie sagt die Schülerin oder der Schüler hat den MIKA-D Test bestanden, weil das Deutsch schon ausreichend ist. Und die Klassenlehrerin sagt dann, sie sollte vielleicht doch noch lieber in der Deutschklasse bleiben.“ (B2, Absatz 18)*

Zu den verpflichtenden MIKA-Tests äußert sich auch **B3**: *„Wir wissen ja, was für Fragen wir stellen werden bei der MIKA-D Testung und dass du dann ungefähr so mit dem auch arbeitest. Damit sie dieses Vokabular intus haben. Natürlich trainieren wir sie darauf. Wenn ich wirklich nur einfach so mit denen spielen und reden und plaudern würden, würden sie wahrscheinlich den MIKA-D Test auch nicht schaffen. Also wenn ich einfach nur die Schulsachen machen würde, dann würden sie es vielleicht nicht schaffen. Oder zum Großteil nicht schaffen.“ (B3, Absatz 16); „Und es ist so traurig, wenn wir mit dem Kind dasitzen und du die MIKA-D Testung machst und das Kind ist so nervös, weil es ja checkt, dass es eine Prüfungssituation ist.“ (B3, Absatz 54)* Einen eigenen Lehrplan für die Deutschförderklasse wünscht B3 sich nicht: *„Ich finde es eigentlich schön, das selber zu gestalten, weil ich dann diesen Druck auch nicht habe und weil ich mich dann wirklich dem anpassen kann, was die Lehrer selber mir vorgeben. Und ich glaube auch, wenn es jetzt einen fixen Lehrplan gäbe: Es wäre sehr viel, was die Kinder können müssten am Schluss.“ (B3, Absatz 50)*

Klassenlehrerin **B4** ist der Meinung, dass in den Deutschförderklassen auch mathematische Inhalte vermittelt werden sollten: *„Ich glaube von der Regierung ist es nicht wirklich vorgesehen, dass man Mathematik auch macht, sondern es wäre ja nur Deutsch vorgesehen. Glaube ich. Das war für uns relativ schnell klar und auch für unsere Direktorin, dass das so nicht funktioniert. Weil Mathematik einfach zu kurz kommen würde und es ist ja auch total viel Sprechen in der 1. Klasse.“ (B4, Absatz 12)* Auch die Kürzung des Lehrer*innenkontingents für das nächste Schuljahr wird von B4 angesprochen: *„Wir haben jetzt auch erst erfahren, dass wir für nächstes Jahr 100 Stunden weniger bekommen. Das wird ein großer Diskussionspunkt sein bei der Konferenz nächste Woche. Weil das natürlich durch die Bahn sämtliche Schüler zurückwirft, weil die halt einfach keine Förderung dann haben.“ (B4, Absatz 48)*

B6 merkt an, dass sie sich einen offiziellen Lehrplan für den Deutschförderkurs wünschen würde: *„Da ist mir jetzt im Zuge der MIKA-D-Testung auch noch mehr bewusst geworden, was man da eigentlich noch alles machen kann. Worauf man bewusst achten kann. Das wäre schon schön, wenn es so eine Checkliste irgendwie gäbe, dass man halt*

auch dann wirklich weiß, was die Kinder können sollten. [...] Weil jetzt gibt es nur diesen DaZ-Zusatz. Das ist halt sehr offen. [...] Aber dass man halt ein bisschen genauer wüsste: Was kann ich eigentlich von einem DaZ-Kind trotzdem erwarten? Was sollte nach einer gewissen Lernzeit eigentlich da sein?“ (B6, Absatz 42)

In dieser Kategorie wurde von den Befragten vor allem die Thematik AO-Status und MIKA-D Testung aufgenommen. Viele der Lehrerinnen geben an, dass sie die Rahmenbedingungen sowie die Ergebnisse des Testverfahrens kritisch betrachten. Das Thema Lehrplan für Deutschförderklassen und -kurse hingegen ruft verschiedene Meinungen hervor: B6 wünscht sich diesbezüglich klarere Vorgaben und mehr Unterstützung, während B3 froh darüber ist, ohne den „Druck“ eines konkreten Lehrplanes unterrichten zu können. Auch, dass das zeitweise verpflichtende Home-Schooling während der Covid-19-Pandemie den Sprachförderunterricht erschwerte, wurde thematisiert.

Schulische Rahmenbedingungen

Bei der Kategorie *Schulische Rahmenbedingungen* handelt es sich um die größte Überkategorie dieser Untersuchung. Sie ist in sechs Subkategorien gegliedert, die Auskunft darüber geben sollen, welche Ressourcen den jeweiligen Schulstandorten für eine erfolgreichen Umsetzung von Sprachförderung zur Verfügung stehen.

Lehr- und Lerninhalte

In der ersten Unterkategorie *Lehr- und Lerninhalte* erläutern die befragten Lehrerinnen unter anderem, auf welche Art und Weise sie die Inhalte und Themen für den Unterricht in der Deutschförderklasse bzw. im Deutschförderkurs wählen. Die Forschende möchte hierbei unter anderem herausfinden, ob die Sprachförderlehrerinnen eigene Lehrpläne erstellen oder sich eher am Unterricht der Klassenlehrer*innen orientieren.

B1 äußert sich diesbezüglich wie folgt: *„Am Anfang vom Jahr habe ich begonnen eigene Themen zu machen pro Woche. Das Thema Berufe oder Herbst oder so und dann bin ich aber ziemlich schnell draufgekommen, dass es mehr Sinn macht, mit den Klassenlehrer*innen parallel zu arbeiten. [...] Die Deutschbücher haben meistens über*

zwei Wochen ein Thema und da versuche ich jetzt eigentlich parallel zu arbeiten.“ (B1, Absatz 34)

Gemeinsam mit ihrer Kollegin hat **B2** einen Jahresplan erstellt: *„Ja wir haben schon einen Plan für das ganze Schuljahr, wann bzw. in welchen Wochen wir welche Themen behandeln. [...] , also wir haben immer für ein Thema ein bis zwei Wochen eingeplant.“ (B2, Absatz 44)*

B3 richtet ihre Themenwahl unter anderem auch nach den Vorlieben ihrer Schüler*innen: *„Also zum Teil kommt es von den Kindern selber. Also was sie halt spielen wollen. Da merkt man dann schon, was ist deren Geschmack. Zum Beispiel in einer Klasse war das so, die haben es geliebt mit mir "Ich sehe was, was du nicht siehst" in einem Wimmelbild zu spielen. Das war quasi das Ritual, wenn wir angefangen haben oder wenn wir beendet haben - einmal war es immer dabei. Dementsprechend habe ich dann auch immer das Wochenthema gewählt, das sie hatten. Wenn jetzt zum Beispiel ganz klassisch das Thema "Bauernhof" war, dann habe ich halt geschaut, ob ich eine Bauernhofseite habe in meinen Wimmelbildern. Und dann habe ich halt zu dem Thema etwas gemacht.“ (B3, Absatz 48)*

Klassenlehrerin **B4** berichtet, dass sie und ihre Kollegin der Deutschförderklasse stets dieselben Themen erarbeiten: *„Wir arbeiten dann schon dieselben Themen aus. [...] Ich habe jetzt zum Beispiel in Sachunterricht viele Sachen gemacht und das wurde dann in der Deutschförderklasse eher beschränkt auf den Wortschatz natürlich. Weil das natürlich für die Kinder viel wichtiger ist, als jetzt genau zu wissen, wie der Baum wächst.“ (B5, Absatz 24, 48)*

B6 hält es bei der Themenwahl eher spontan: *„Also ich habe schon einen Plan, wo ich ungefähr weiß, welche Themen ich gerne machen würde. Aber ich bin auch insofern spontan, dass ich dann mit den Klassenlehrer*innen Rücksprache halte und nachfrage, welche Themen gerade bearbeitet werden. Oder oft ergibt sich dann eh im Kurs auch etwas, wo man sieht: Ok, da mangelt es.“ (B6, Absatz 38)*

Eine interessante Erkenntnis dieser Kategorie ist, dass keine der befragten Lehrerinnen den Lehrplanzusatz für Deutsch als Zweitsprache als Unterstützung für die Themenfindung heranzieht. Stattdessen werden die Themen bzw. die Progression zumeist in Zusammenarbeit zwischen den Klassen- und Deutschförder*lehrerinnen erarbeitet. Hierbei wird auch oft auf das genutzte Lehrwerk verwiesen bzw. dieses als Rahmen

genutzt. Eine der befragten Lehrerinnen gibt des Weiteren an, bei der Themenwahl auch explizit auf die Wünsche der Kinder Rücksicht zu nehmen.

Lerngruppe

In dieser Kategorie stehen Informationen über die Lerngruppe im Fokus. Die befragten Lehrerinnen äußerten sich hier vor allem zur Anzahl der Schüler*innen in der Deutschförderklasse bzw. im Deutschförderkurs. Auch, welchen Einfluss die Gruppengröße auf die Unterrichtsatmosphäre hat, wird zum Thema. Da es sich bei den Befragten B4 und B5 um Klassenlehrerinnen handelt, wurden sie zu diesem Thema nicht befragt.

B1 hebt hervor, dass sie das Unterrichten einer Kleingruppe als sehr angenehm empfindet: *„Die Kleingruppe, kann ich gleich einmal hervorheben. Also es ist wirklich ein angenehmes Arbeiten. Wobei man dazu sagen muss, dass das im Deutschkurs - also ich habe jetzt die zweiten Klassen im Deutschkurs - dass das schon recht viele Kinder sind. Und bei uns wurde das noch einmal unterteilt und dadurch habe ich wirklich drei bis sieben Kinder im Kurs. Und das ist wirklich eine sehr angenehme Gruppe zum Arbeiten auch. Und dass man da ganz individuell auf die Kinder eingehen kann.“* (B1, Absatz 10)

Auch **B2** genießt die im Vergleich zur Regelklasse kleinere Gruppengröße: *„Ich finde es ist in der Deutschklasse angenehm, weil es weniger Schüler sind als in der Regelklasse. Also wir sind jetzt 12 Schüler*innen, letztes Semester waren es mehr noch, da waren wir glaube ich 17. Und dadurch, dass da einige Schüler*innen den MIKA-D Test bestanden haben, sind wir jetzt weniger dieses Semester.“* (B2, Absatz 6) Auch das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe ist ihr wichtig: *„Ich denke schon, auf jeden Fall. Weil das ist ja dann auch so, für die ist es ja hier auch eine Klassengemeinschaft. Dann haben sie eben zwei Klassengemeinschaften, also ich glaube das ist auf jeden Fall wichtig, ja.“* (B2, Absatz 34)

Eine große Anzahl an Schüler*innen wird von **B3** und **B6** betreut: *„Es sind 15 Schüler*innen und die habe aber nur ich. Und es gibt aber noch eine andere Kollegin, die hat auch so viele Schüler*innen.“* (B3, Absatz 14); *„Aus allen Gruppen zusammen? (...) 25.“* (B6, Absatz 18)

Zwei der vier Befragten unterrichten eine kleine Anzahl an Schüler*innen. beide Lehrerinnen äußern sich sehr positiv zu der Größe ihrer Lerngruppe. Die Lehrerinnen

geben an, dass durch die kleine Gruppengröße eine angenehme Arbeitsatmosphäre herrscht. Auch die individuelle Förderung der einzelnen Lernenden wird dadurch möglich. Die beiden anderen befragten Lehrerinnen betreuen größere Lerngruppen und äußerten sich zu diesen ansonsten nur zurückhaltend.

Finanzielle Ressourcen

In der Kategorie *finanzielle Ressourcen* wird der Frage nachgegangen, welches Budget den befragten Lehrerinnen zur Verfügung stehen, um Materialien für ihren Unterricht zu beschaffen. Auch wird erfragt, ob die Lehrpersonen dieses als ausreichend empfinden. Letztlich war für die Forschende von Interesse, ob die Befragten unter Umständen auch auf ihre privaten finanziellen Mittel zurückgreifen, um Unterrichtsmaterialien zu erwerben.

B1 gibt nur wenig Geld aus und benutzt größtenteils die Materialien, die bereits vorhanden sind: *„[...] das Geld, das vom Warenkorb übrig bleibt, vom allgemeinen Geld, wird hauptsächlich in DaZ-Materialien investiert. [...] Also wir haben das meiste eben schon in diesen Kästen und wenn mir etwas auffällt, was mir noch fehlen würde, dann haben wir auch eine Liste, wo wir das eintragen, um das nächste Jahr zu besorgen. [...] Also da wo ich am meisten Geld investiert habe war am Anfang für Bilderbücher.“* (B1, Absatz 38, 40)

Kein privates Geld für die Beschaffung von Unterrichtsmaterial gibt **B2** aus: *„Hm nein, mache ich eigentlich nicht. [...] Ich würde jetzt nicht unbedingt von meinem Geld extra etwas kaufen.“* (B2, Absatz 40), während **B3** dies häufig tut: *„Das [Anm.: Das Material] habe ich natürlich von meinem eigenen Geld bezahlt, ja. Weil da ist halt das Problem: Du kannst nur Sachen dir wieder zurückholen, sage ich jetzt einmal vom Geld her, wenn du eine Rechnung dazu bekommst. Und das bekommst du halt nicht, wenn du über Amazon das kaufst.“* (B3, Absatz 46)

Auch Klassenlehrerin **B4** griff in der Vergangenheit bereits auf ihr eigenes Geld zurück: *„Ich habe ja selbst auch in dritten und vierten Klassen einen Deutschförderkurs gehabt, ich habe viel, viel gekauft. Viel gekauft (lacht). Aber mittlerweile gibt es im Lehrmittelzimmer viel und ich glaube, dass die Kolleginnen auch trotzdem noch viel kaufen. [...] als Klassenlehrerin hat man dieses Elternvereinsgeld zum Beispiel, aber als Deutschklassenlehrerin ist es ja auch nicht so einfach, da genug Geld zu bekommen. Und*

ich weiß noch, dass wir dann auch meiner Deutschklassenlehrerin einfach Klassenkassageld gegeben haben. Weil das halt ja (...) nicht bewältigbar war sonst.“ (B4, Absatz 32, 36, 38)

B5 versucht nur wenig ihres privaten Einkommens für Unterrichtsmaterialien zu nutzen: *„Habe ich auch schon gemacht, ja. [...] Selber kaufe ich manchmal so fertige Materialien natürlich auf Lehrermarktplatz oder anderen Quellen. Aber eher selten. [...] Ja. Mein privates Geld. Aber das habe ich jetzt wieder ein bisschen aufgehört.“ (B5, Absatz 54, 56)*

B6 ist mir ihrem Warenkorbbudget zufrieden: *„Ungefähr 100 Euro. [...] Nein, das reicht.“ (B6, Absatz 34, 36)*

Die Analyse zeigt, dass an vielen Schulstandorten bereits ein Grundstock an Materialien für den Einsatz im Deutschförderunterricht vorhanden ist, der von den Lehrkräften genutzt werden kann. Dennoch greift beziehungsweise griff die Mehrheit der befragten Lehrerinnen auch schon auf ihre eigenen finanziellen Mittel zurück, um zusätzliches Material für den Unterricht zu kaufen.

Personelle Ressourcen

Die Kategorie *personelle Ressourcen* soll Aufschluss darüber geben, wie viel Personal an den jeweiligen Schulstandorten für die Betreuung der Deutschförderklassen und -kurse zur Verfügung steht. Die Lehrerinnen erläutern des Weiteren, ob sie die Anzahl an Lehrer*innen für ausreichend erachten und ob der Sprachförderbedarf durch diese abgedeckt werden kann.

B1 äußert sich zu dieser Thematik wie folgt: *„An unserer Schule gibt es jetzt nicht so viele Begleitlehrerinnen und -lehrer. Es gibt eine Kollegin, die eine DaZ-Ausbildung gemacht hat und zuständig ist für den DaZ-Bereich an unserer Schule.“ (B1, Absatz 8) „Also da fehlt es schon an Kolleginnen, die dann eben zusätzlich noch kommen und auch für die ersten Klassen da noch einmal unterstützend helfen.“ (B1, Absatz 44)*

B2 hingegen ist der Ansicht, dass an ihrem Schulstandort genügend Lehrpersonal angestellt ist: *„[...] sechs Lehrerinnen für die Deutschförderung. Ich meine, es gibt auch noch Teamlehrerinnen, aber die machen jetzt nicht nur Deutschförderung, sondern ja, in*

der Klasse was da auch immer anfällt. [...] Ich glaube es kommt auf die Schule darauf an. Aber ich glaube bei uns ist es genügend.“ (B2, Absatz 26, 28)

Auch **B3** sieht an ihrer Schule keinen Lehrermangel und äußert sich zur Arbeitshaltung ihrer Kolleg*innen: *„Also das Personal, das haben wir“ (B3, Absatz 14) „Ich glaube auch, dass unsere Direktorin so wäre, wenn wir mehr brauchen würden - mehr Lehrer - dann würde sie das auch noch schaffen, dass wir irgendwie Lehrer her bekommen. Also das wäre jetzt nicht so ein Problem. Bei uns, muss ich ehrlich sagen, sind die Lehrer auch ganz motiviert, dass sie mehr Stunden machen, und deswegen ist es halt auch einfach Deutschförderkurse anzubieten. Also da ist bei uns vom Personal per se halt schon sehr viel Interesse da, dass sie sowas auch machen.“ (B3, Absatz 36)*

B4 äußert sich zu den Ressourcen ihres Schulstandortes wie folgt: *„Also bei uns sind sicher zu wenige Lehrer da und zu wenig Räumlichkeiten, zu wenig Ressourcen, dass man die Kinder halt individuell fördert.“ (B4, Absatz 22)*

B5 ist der Meinung, dass die Anforderungen der Deutschförderklasse mit der vorhandenen Anzahl an Lehrpersonen nur schwer umsetzbar sind: *„Also ich finde wir waren schon einmal besser besetzt. Überhaupt mit Begleitlehrer*innen und Sprachförderungen. Ich finde da ist jetzt, obwohl wir die Deutschförderklassen haben, ist ein bisschen eine Kürzung gewesen.“ (B5, Absatz 36) „Also ich finde es könnte schon ein bisschen mehr sein, gerade wenn man so hohe Ansprüche stellt wie heuer, dass in der Deutschförderklasse von "unzureichend" auf "ausreichend" geschafft werden muss, damit man in die nächste Klasse kommt. Da denke ich mir: Gut, dann braucht man auch wirklich mehr. Mehr Ressourcen. Überhaupt vom Personal her, weil ich glaube, das macht das meiste aus.“ (B5, Absatz 38)*

Auch am Schulstandort von **B6** mangelt es an Personal für die Deutschförderung: *„Wir bräuchten viel mehr Personal.“ (B6, Absatz 22) „Es ist zu wenig. Absolut zu wenig.“ (B6, Absatz 28) „Ja mehr Personal einfach. Das wäre schön. Dass man vielleicht auch mehr Zeit mit den Kindern, die man eh schon hat, nutzen kann und dass man vielleicht auch weiß, dass alle gut betreut sind und dass es nicht an einem selbst hängen bleibt mit den zwei, drei Stunden in der Woche.“ (B6, Absatz 50)*

Zwei der befragten Lehrerinnen sind der Ansicht, dass an ihrem Schulstandort genügend Personal für die Deckung des Sprachförderbedarfs vorhanden ist. Eine der Befragten hebt

des Weiteren die außergewöhnliche Arbeitshaltung ihrer Kolleg*innen hervor, die auch zusätzliche Förderkurse anbieten würden.

Die anderen vier Befragten hingegen erläutern, dass ihrer Schule zu wenig Personal zur Verfügung steht, um eine adäquate Deutschförderung anbieten zu können. Der Mangel an Personal führe dazu, dass die Sprachförderlehrer*innen eine große Gruppe an Lernenden betreuen müssen und somit nur wenig Zeit für die individuelle Förderung bleibe. Vor allem die Ansprüche der MIKA-D Testung seien dabei nur schwer zu erreichen.

Räumliche Ressourcen

In dieser Kategorie steht der Ort des Unterrichts im Fokus. Die Forschende möchte in Erfahrung bringen, unter welchen räumlichen Bedingungen die Sprachförderung an den jeweiligen Schulstandorten stattfindet. Hierbei ist unter anderem von Interesse, ob für die Deutschförderklassen und -kurse eigene Räume zur Verfügung stehen oder ob der Sprachförderunterricht an unterschiedlichen Orten im Schulhaus stattfinden muss.

B1 erläutert, dass an ihrer Schule zwar einige Räume für die Deutschförderung genutzt werden können, dass es aber unter Umständen eng wird: *„Wir haben auch so einen extra Raum an der Schule, den man nutzen kann und die Tür zu machen kann und so ein bisschen den Lärm abschallen kann.“* (B1, Absatz 10) *„Wir haben zwei Räume, die von DaZ-Lehrerinnen genutzt werden können.“* (B1, Absatz 38) *„Es wird schon eng. Also wir haben eben diese zwei Räume, aber die sind nicht nur für DaZ, sondern auch für Begleitstunden, 2.0 Förderstunden, also es wird schon eng, aber es geht sich aus. Es wurde dann zum Beispiel ein Freizeitraum die Deutschförderklasse. Das heißt die Kinder haben halt am Nachmittag dann weniger Platz im Schulhaus.“* (B1, Absatz 42)

Zufrieden mit dem Raumangebot ihrer Schule ist **B2**: *„Ja, also ich finde die Schule ist wirklich super, weil die ist auch umgebaut worden, ich glaube vor einem Jahr oder so. Also es ist alles voll neu und es gibt so viele Räume [...] wo oft frei ist und man dann einfach hingehen kann. Für die Deutschförderklasse haben wir eben eine eigene Klasse, da haben die Schüler auch einen Sitzplan und für den Deutschförderkurs gibt es auch eine eigene Klasse.“* (B2, Absatz 30)

B3 steht ein eigener Raum für ihre Deutschförderung zur Verfügung. Die Lehrerin bemängelt jedoch dessen Größe: *„Also wir haben eigene Klassen, also Mini-Klassen. Aber ich würde es jetzt nicht schaffen wirklich alle Kinder, die ich jetzt unterrichtet habe, in einem zusammenzupferchen, sage ich jetzt einmal. [...] Aber so die Orte, die müssten dann halt auch größer sein, wenn wir das wirklich so machen würden, wie es von der Regierung vorgesehen ist, die Klassenräume.“* (B3, Absatz 14)

Ähnliches berichtet **B5**: *„Es ist schon knapp. Also wir sind ja eine kleine Schule, eine alte Schule. Und das Raumangebot ist dadurch, dass auch dann statt zwei Klassen öfter drei Klassen aufgenommen wurden, dadurch schon knapp. Und jetzt mit den Deutschförderklassen natürlich noch knapper. Es ist sich schon jetzt ausgegangen, dass jede Gruppe einen Raum hat, aber das sind halt dann keine Klassen, sondern wirklich kleinere Gruppenräume. Also, dass man da jetzt wirklich 15 Stunden auch immer drinnen ist, ist natürlich dann schon auch eine Herausforderung. Also ideal finde ich es nicht bei uns mit dem Platzangebot“* (B5, Absatz 44)

Platzprobleme bestehen an der Schule von **B4**: *„Wenn ich die Kinder in diesen Corona-Stunden jetzt zum Beispiel hinausschicke, müssen die oft am Gang arbeiten, weil es keinen Platz gibt. [...] Also Platzmangel ist schon ein Thema an unserer Schule, obwohl wir neu gebaut sind. Unsere Schule wurde vor 4 Jahren eröffnet, also umgebaut und der Umbau eröffnet. Aber es gibt schon immer wieder (...) Raumprobleme.“* (B4, Absatz 28)

Auch **B6** muss mit ihren Schüler*innen häufig auf den Gang ausweichen: *„Also es passiert oft, dass ich mit den Kindern auf der Suche bin und ein bisschen durchs Schulhaus schlendern muss. Wir haben ein paar Räume, aber die sind dann entweder von einer*m anderen Teamlehrer*in oder Kolleg*in besetzt oder vom Religionsunterricht. Also teilweise muss man dann auch oft am Gang sitzen.“* (B6, Absatz 30) *„Es wäre gut, wenn wir Räume hätten. Genug Räume, dass alle Teamlehrer*innen oder Deutschförderlehrer*innen, sich vielleicht auch einen Plan erstellen können: Am Montag bin ich da, da bist du da. Dass man einfach einen Plan hat und wirklich weiß, da kann ich mit den Kindern hinein. Dass dort auch eine Tafel ist, oder einfach wie ein kleiner Klassenraum, dass man das alles ein bisschen besser machen kann. Und nicht irgendwo in einem Kammerl sitzt sozusagen.“* (B6, Absatz 50)

Lediglich eine der befragten Lehrerinnen ist mit dem Raumangebot ihres Schulstandortes zufrieden und erläutert, dass es eigene Klassenräume für die Deutschförderklassen und

-kurse gibt. Vielen der anderen Schulen stehen zwar ebenfalls Räumlichkeiten für die Deutschförderung zur Verfügung, es wird jedoch oft deren Größe und Ausstattung bemängelt.

Auch kann es vorkommen, dass diese Räume nicht zu jeder Zeit genutzt werden können, da sie mit anderen Lehrpersonen (wie beispielsweise Team- oder Religionslehrer*innen) geteilt werden müssen. Dann kann es dazu kommen, dass der Unterricht unter Umständen sogar auf den Gang verlegt werden muss.

Materielle Ressourcen

In der letzten Unterkategorie geben die befragten Lehrerinnen Informationen zum Aspekt Unterrichtsmaterial. Sie erläutern dabei unter anderem, mit welchen Materialien sie ihren Unterricht in der Regel gestalten. Auch, woher sie ihre Unterrichtsmaterialien beziehen, wurde von der Forschenden erfragt.

B1 erklärt: *„Eine Kollegin, die den DaZ-Bereich eben führt, wie ich vorher beschrieben habe, die hat den Deutschkurs schon seit vier oder fünf Jahren. Die hat das erste Jahr den Deutschkurs bekommen an der Schule und hat da massenweise Material produziert und das ist für alle dann quasi frei zugänglich. Wir haben vier Schränke mit DaZ-Materialien. Mit Wimmelbildern, CDs, diese ganzen Sachen, die man sich eigentlich mit einer Liste ausborgen kann, für einzelne Stunden. [...] Also das hilft auch auf jeden Fall, wenn man schon einmal einen Grundstock an Material zur Verfügung hat.“* (B1, Absatz 38)

B3 berichtet ähnliches: *„Also wir haben so einen DaZ-Kasten und da ist wirklich ganz viel Material drinnen, das von der Schule schon vorbestellt wurde, was wirklich nur für die Deutschförderung da ist. Also da hat jeder Zugriff, da kann sich jeder etwas heraus nehmen. Und ganz oft ist es halt auch so, dass wenn du mit den Klassenlehrer*innen redest, dass die auch Material da haben und dass man sich das dann ausborgen kann für ein paar Tage oder Wochen.“* (B3, Absatz 44)

B2 drückt *„viel selber aus, also aus dem Internet von diversen Seiten oder Blogs, von diesen Grundschulblogs. Meine Kollegin hat auch viel, weil die hatte die Deutschförderklasse schon letztes Jahr und jetzt hat sie auch viel hier in der Klasse.“* (B2, Absatz 36).

Auch **B5 und B6** erstellen ihre Unterrichtsmaterialien zum Teil selbst: „Also wie gesagt diese Bildkarten und die Lexika, die waren schon vorhanden. Die sind eben bei mir schon in der Klasse gewesen, die nutze ich eben daher. Und sonst erstelle ich mir selber eigentlich Material. Also gerade so für Sachunterrichtsthemen, wo es anschaulicher sein soll, mache ich viel selber.“ (B5, Absatz 52); „Das meiste habe ich mir selbst zusammengesucht, ausgedruckt, foliert.“ (B6, Absatz 32)

Die meisten der Befragten geben an, dass an ihrem Schulstandort bereits eine große Menge an Unterrichtsmaterialien für den Einsatz im Rahmen des Sprachförderunterrichts vorhanden ist. Die Materialien wurden über einen langen Zeitraum durch das Lehrpersonal gesammelt und steht allen Kolleg*innen frei zur Verfügung. Des Weiteren suchen die befragten Lehrerinnen häufig bereits fertig ausgearbeitete Materialien im Internet oder erstellen diese selbst.

Persönliche Erfahrungen zur Deutschförderklasse

In dieser Kategorie werden all jene Aussagen gesammelt, die persönliche Erfahrungen und Meinungen der Lehrerinnen zum Thema Deutschförderklassen und -kurse beschreiben. Diese Äußerungen werden in kritische sowie positive Stellungnahmen unterteilt. Zunächst wird die Kritik der Lehrerinnen präsentiert.

Kritik

Jede der befragten Lehrerinnen äußerte sich zum Thema Deutschförderklassen mindestens einmal kritisch. Die aussagekräftigsten Stellungnahmen der Befragten werden im Folgenden nach Themen geordnet präsentiert.

Personal

Ein relevanter Kritikpunkt, der von vielen der befragten Lehrerinnen genannt wurde, bezieht sich auf den Aspekt *Personal*. Hier wird hauptsächlich der Mangel an Sprachförderlehrer*innen an den Schulstandorten genannt.

B2 erläutert: „Obwohl wir zu zweit sind ist es oft schwierig jetzt wirklich mit jedem Schüler jeden Tag / dass man eins zu eins die Schüler fördern kann.“ (B2, Absatz 8)

Ähnliche Erfahrungen berichtet **B6**: „Schwierig ist es, weil wir da nicht ganz so viele Lehrer*innen haben, die das halt machen.“ (B6, Absatz 10); „Wir bräuchten viel mehr Personal. Also [...] es ist teilweise wie ein Tropfen auf dem heißen Stein. Weil für Kinder, die wirklich wenige bis gar keine Kenntnisse haben, das viel zu wenig ist. Und wir das unmöglich stemmen können.“ (B6, Absatz 22)

Jedoch wird von zwei der Befragten auch die teilweise mangelnde Aus- bzw. Fortbildung von Sprachförderkräften erwähnt. **B1** äußert sich diesbezüglich wie folgt: „Also zusätzliches Personal wäre auf jeden Fall nötig und viel mehr Fortbildungsmöglichkeiten.“ (B1, Absatz 50)

B5 führt aus: „Also ich wäre dafür, dass auf jeden Fall jede Kolleg*in, die eine Deutschförderklasse macht, auch diesen Kurs dafür macht. [...] Ich glaube nicht, dass das bei jeder Kolleg*in der Fall ist. Und das fände ich schon sehr gut, also das könnte man sicher verbessern.“ (B5, Absatz 64)

Separierung von der Regelklasse

Im Rahmen der Deutschförderklassen und -kurse sollen die betroffenen Schüler*innen 15 bzw. 6 Wochenstunden getrennt von ihrer Regelklasse in der Unterrichtssprache Deutsch gefördert werden. Viele der befragten Lehrerinnen sehen dies kritisch. Sie sind der Meinung, dass die Trennung der Schüler*innen sich negativ auf die Klassengemeinschaft auswirkt. Auch, dass das Lernen im Austausch mit den Peers auf der Strecke bleibt, ist ein Kritikpunkt.

B2 äußert sich zu dieser Thematik wie folgt: „Aber worüber ich und meine Kolleginnen auch schon oft gesprochen haben ist, dass die Kinder natürlich Deutsch besser in ihrer Regelklasse lernen, als jetzt hier in der Deutschförderklasse. Vom Deutschlevel ist es natürlich für die Schüler einfacher, wenn die in der Regelklasse sind, wo die Schüler alle "richtiges" Deutsch sprechen. Wenn sie das auch hören, dann nehmen sie das auch leichter in ihren Wortschatz auf.“ (B2, Absatz 12)

Auch **B3** sieht die Trennung der Schüler*innen als wenig förderlich: „Weil die anderen Kinder, die merken das ja, dass die nicht da sind und vor allem man nimmt ihnen ja auch die "lustigen" Fächer, sage ich jetzt einmal, weg. In dem Sinne ist dann der Spaß an der Schule quasi auch verloren gegangen oder die Entspannung in der Schule. [...] Und das ist zum Beispiel etwas, das ich an der Deutschförderklasse nicht so gut finde, weil es halt

so intensiv und so viel ist und weil es halt wirklich Fächer betrifft, wo die Kinder auch miteinander ins Reden kommen meistens.“ (B3, Absatz 12)

B5 bemerkt durch die Einführung der Deutschförderklasse eine Gruppenbildung und ist der Meinung, dass Gespräche unter Peers zu kurz kommen: *„Ich merke schon, es ist für die Klassengemeinschaft, für das gemeinsame Spielen viel förderlicher, wenn sie alle gemeinsam in der Klasse sind. Also ich finde es erzeugt ein bisschen eine Gruppenbildung, wenn sie zu viel draußen sind und im Nebenraum arbeiten.“ (B5, Absatz 14); „Ja ich glaube halt auch, dass man Deutsch auch von anderen Kindern gut lernt, die mit einem Deutsch sprechen.“ (B5, Absatz 16); „Mit den Peers, dass da ein bisschen mehr / ja weil es einfach hilft finde ich, wenn man untereinander spricht. Weil man auch nicht so eine Scheu hat, wie vielleicht vor der Lehrperson.“ (B5, Absatz 18)*

Stundenausmaß bzw. Kontinuität

Als eine der Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Deutschförderklassen und -kurse sehen die befragten Lehrerinnen auch das Stundenausmaß von 15 Wochenstunden. So sind einige Befragte der Meinung, dass eine strikte Trennung der Gruppen in diesem Ausmaß nicht sinnvoll ist.

B5 sagt dazu: *„Also die ganzen 15 [Stunden] finde ich muss man nicht getrennt sein. Einfach um auch dieses Klassengefüge zumindest ein bisschen zu schaffen. [...] Also jetzt, dass man strikt diese 15 Stunden immer draußen sein muss, das halte ich für Blödsinn.“ (B5, Absatz 42)*

Auch das Thema Kontinuität wurde von den Befragten aufgenommen. **B6** erläutert diesbezüglich, dass Lernfortschritte ausbleiben würden, wenn Schüler*innen über einen längeren Zeitraum hinweg in der Deutschförderklasse bzw. im Deutschförderkurs fehlen: *„Und wenn dann zwischendurch Stunden ausfallen und die Kinder dann nicht im Kurs waren, dann fehlt wieder dazwischen der Anschluss, dann fehlt ihnen die Übungszeit, dann geht nicht so viel weiter. Es ist schwierig, wieder anzuschließen und es gibt ein bisschen ein Durcheinander zustande.“ (B6, Absatz 10)*

Auch, dass Lehrer*innen der Deutschförderklassen und -kurse nicht regelmäßig für andere Tätigkeiten, wie beispielsweise Supplieren, abgezogen werden sollten, wird erwähnt: *„Also das Wichtigste ist glaube ich, dass es konstant stattfindet und dass diese Kolleginnen nicht abgezogen werden zum Supplieren. Das ist auch ein großes Thema bei uns an der Schule.“ (B4, Absatz 42)*

MIKA-D und AO-Status

Auch der *außerordentliche Status* sowie das MIKA-D Testinstrument wird von vielen der befragten Lehrerinnen kritisch betrachtet. Der MIKA-D Test gibt Auskunft über den Sprachstand der Kinder und verleiht ihnen gegebenenfalls den „AO-Status“. Vor allem dessen kurze Gültigkeit wird von den Befragten kritisiert.

So beispielsweise von **B1**: *„Wo ich vielleicht auch noch eine Schwierigkeit sehe: Dass dieser AO-Status, den die Kinder bekommen ja nach zwei Jahren ausläuft. Jetzt durch das „Coronajahr“ oder wenn die Kinder ein Vorschulklassenjahr gemacht haben, ist die Deutschförderung oft nach der ersten Klasse aus. Was aber im Regelunterricht dann trotzdem nicht zum Tragen ist.“* (B1, Absatz 50)

Eine ähnliche Meinung vertritt **B4**: *„Also sobald die dann "ordentlich" sind, haben sie keinen Anspruch mehr auf Förderung. Das wäre etwas, das ich kritisch sehen würde.“* (B4, Absatz 18); *„Ich wäre auch dafür, dass man den AO-Status verlängern kann individuell und dass der nicht einfach nach zwei Jahren ausläuft.“* (B4, Absatz 42)

Auch der MIKA-D Test selbst wird als problematisch erachtet. So ist **B3** unter anderem der Meinung, dass der Prüfungscharakter des Messinstruments die Schüler*innen verunsichert: *„Du hast zwar dieses "Ja Großteils funktioniert die MIKA-D Testung so ..." aber in Wirklichkeit ist es halt dann doch wieder anders. [...] Und es ist so traurig, wenn wir mit dem Kind da sitzen und du die MIKA-D Testung machst und das Kind ist so nervös, weil es ja checkt, dass es eine Prüfungssituation ist.“* (B3, Absatz 54)

B4 hinterfragt des Weiteren die Validität des Testverfahrens: *„Ich glaube für die Jahre danach wäre es sinnvoll, sich das noch einmal anzuschauen, wer noch einmal einen Deutschkurs braucht oder auch nicht. Weil ja das alles nur abhängig ist von diesen MIKA-D Tests und ich glaube, dass das in den Jahren darauf vielleicht schwierig wird, dass doch Kinder die Deutschförderklasse hätten besuchen müssen, die sie aber nicht besucht haben, weil sie theoretisch ein zu hohes Sprachlevel gehabt haben. Ich glaube, das wird noch schwierig.“* (B4, Absatz 8)

Allgemeine Kritik

Die Analyse zeigt schließlich, dass das Konzept der Deutschförderklassen und -kurse von den meisten der befragten Lehrerinnen kritisch betrachtet wird. Hier sind es vor allem die

geforderten Rahmenbedingungen, die die Lehrerinnen an einer nutzbringenden Umsetzung zweifeln lassen.

B3 ist gar der Meinung, dass „[...] so wie es wirklich sein sollte das Modell - bringt nicht wirklich viel.“ (B3, Absatz 12)

An konkreter Unterstützung, wie beispielsweise durch Lehrbücher oder einen Lehrplan fehlt es **B1**: „Also, generell das Konzept finde ich schon kritisch zu hinterfragen, weil sie eben doch separiert werden, weil es kein Schulbuch gibt, weil es keinen konkreten Lehrplan gibt.“ (B1, Absatz 18)

B5 sieht vor allem die Separierung der Schüler*innen in Rahmen der Deutschförderklasse problematisch: „Um Deutsch zu lernen - was man in der Deutschförderklasse machen muss, oder soll - finde ich es halt ganz gut eigentlich, wenn die Gruppe mehr durchmischt ist. Und jede Pause dann wieder herüber zu wechseln, das ist mehr Aufwand als dass es manchmal den Sinn macht. Also diese Trennung und auch eben, dass das Deutsch im Zwischenmenschlichen ein bisschen (...) nicht so herauskommt.“ (B5, Absatz 16)

Eine Umsetzung der geforderten Rahmenbedingungen sei nur durch mehr Ressourcen machbar, ist sich **B6** sicher: „Also ich komme mit dem ganzen Konzept (lacht) nicht so ganz klar. Also, ja wenn man es wirklich so machen will, braucht es definitiv mehr Räume und auch mehr Lehrer.“ (B6, Absatz 52)

Positive Erfahrungen

Trotz der enormen Kritik, der die Deutschförderklassen und -kurse durch Expert*innen, Schulleiter*innen und Lehrer*innen ausgesetzt sind, gibt es selbstverständlich dennoch positive Stellungnahmen, die nicht ungenannt bleiben dürfen. Auch die positiven Erfahrungen und Meinungen der befragten Lehrpersonen werden im Folgenden nach Themen gegliedert präsentiert.

Unterricht in der Kleingruppe, Lernfortschritte

Als einen der größten positiven Aspekte der Deutschförderklassen und -kurse sehen die Lehrerinnen die Arbeit in der Kleingruppe. Durch die geringe Anzahl an Schüler*innen sei eine individuelle Förderung der Lernenden sowie das schnelle Erreichen von Lernfortschritten möglich.

B2 ist der Meinung: *„Ich finde man kann die Kinder mehr fördern, man sieht ihren Fortschritt viel besser und es ist schön, ihnen einfach zu helfen, ihr Deutschlevel zu verbessern.“* (B2, Absatz 6)

Derselben Ansicht ist **B5**: *„Also ich finde gut, dass man sich wirklich ein bisschen aufteilen kann. Durch die Deutschförderklasse hat man halt mehr Aufmerksamkeit für die Kinder. Ja, also ich habe mehr Aufmerksamkeit für die Kinder, die jetzt keine Förderung in Deutsch brauchen und die Deutschförderklassenlehrerin kann sich natürlich ganz den anderen widmen.“* (B5, Absatz 14)

Auch, dass Kinder sich im Rahmen der Deutschförderklassen und -kurse mehr trauen und öfter zu Wort kämen, wird von Befragten positiv hervorgehoben. So beispielsweise von **B2**: *„[...] dass die Schüler in der Deutschklasse dann viel mehr reden als in der Regelklasse, weil sie sich natürlich viel mehr trauen auch zu sprechen, weil das hier ja eher eine kleinere Umgebung ist.“* (B2, Absatz 18); *„Also ich finde die Kinder lernen auf jeden Fall viel in der Deutschklasse, weil sie natürlich sich auch mehr trauen zu reden und dass sie auch mutiger werden, als in der Regelklasse, wo alle voll schnell sprechen und wo sie dann vielleicht teilweise auch gar nicht mitkommen.“* (B2, Absatz 22)

Zusammenarbeit unter Kolleginnen

Ein Aspekt, der für das Funktionieren der Deutschförderklassen und -kurse von großer Relevanz zu sein scheint, ist die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen beteiligten Lehrpersonen, wie beispielsweise den Klassen- und Sprachförderlehrer*innen. Die meisten der Befragten geben an, dass sie nicht nur eng mit ihren Kolleg*innen zusammenarbeiten, sondern dass es sich dabei um ein positives Arbeitsumfeld handelt.

So beispielsweise **B2**: *„Also der Plan ist dann auch, dass ich nächstes Schuljahr wieder mit meiner Kollegin die Deutschförderklasse mache und ich finde es ist angenehm. [...] Meine Kolleginnen und ich verstehen uns gut, wir können uns gut aussprechen "Wie, wo, wer, was".“* (B2, Absatz 56)

Zwei der Lehrerinnen sind des Weiteren ausdrücklich der Meinung, dass die Beziehung innerhalb des Teams für eine erfolgreiche Umsetzung der Deutschförderklassen und -kurse von großer Wichtigkeit ist.

B4 berichtet überschwänglich von der Zusammenarbeit innerhalb ihres Jahrgangsteams: *„Also ich finde das Modell super, super gut. Bei uns funktioniert das echt gut. Ich habe aber auch schon von anderen Kolleginnen gehört, dass sie nicht begeistert sind. Weil sie*

sich auf kein gemeinsames Buch einigen konnten oder weil generell die Zusammenarbeit nicht gut funktioniert. Also ich glaube man muss schon ein Teammensch sein, dass das wirklich Hand und Fuß hat und für alle Seiten passt. Aber das funktioniert bei uns wirklich super, super toll.“ (B4, Absatz 12)

Auch **B5** hebt die positive Beziehung zu ihrer Kollegin hervor: *„Ja, sonst muss ich sagen, dass ich mit meiner Kollegin gut kann, ist natürlich schon einmal viel wert. Wenn ich mit der nicht gut könnte, mich nicht gut verstehen würde, wäre das auch alles ganz anders. Dann wäre ich sicher unzufriedener mit der ganzen Lösung oder mit den Ergebnissen. Das beeinflusst ja auch viel, die Beziehung zueinander. Nicht nur die Umsetzung.“ (B5, Absatz 64)*

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Schließlich wird von befragten Lehrerinnen hervorgehoben, dass sie die freie Unterrichtsgestaltung, die ihnen im Rahmen der Deutschförderklassen und -kurse ermöglicht wird, schätzen.

So ist beispielsweise **B3** froh darüber, dass sie ihre eigenen Vorlieben und Werte in den Unterricht miteinfließen lassen kann: *„Gut gefallen tut mir eigentlich, dass obwohl ich quasi ein fixes Programm habe - also ich habe ein gewisses Ziel, das ich erreichen möchte - trotzdem habe ich noch genug Zeit, um mit den Kindern wirklich das zu machen, was ich auch machen möchte, was ich auch für wichtig halte. Und es wird halt überhaupt nichts von den Lehrern vorgegeben.“ (B3, Absatz 8)*

Auch **B6** genießt die freie Unterrichtsgestaltung und Kreativität, die sie in den Unterricht miteinbringen kann: *„Die Fortschritte der Kinder zu beobachten und dass es - bei uns zumindest - sehr frei ist von der Gestaltung, welche Methoden wir anwenden, Themen auch. Dass man da ein bisschen kreativ sein kann und es nicht ganz so starr gebunden ist, sondern ein bisschen spielerischer ist.“ (B6, Absatz 8)*

15. Interpretation und Analyse der Ergebnisse

Folgende Forschungsfrage bildet die Grundlage der hier vorliegenden Untersuchung: „*Welche Maßnahmen und Rahmenbedingungen sind nötig, um eine erfolgreiche Sprachförderung im Rahmen der Deutschförderklassen in Wiener Volksschulen zu ermöglichen?*“. Um Antworten auf diese Frage zu erlangen, wurden die folgenden Überkategorien zunächst deduktiv generiert sowie im Verlauf der Analyse induktiv ausgearbeitet:

K1: Schulische Rahmenbedingungen

K2: Maßnahmen

K3: Die Lehrperson

K4: Persönliche Erfahrungen zu den Deutschförderklassen

Die anschließende Kategorienauswertung brachte vielfältige Ergebnisse zutage, die im vorangehenden Kapitel bereits präsentiert wurden. Im Folgenden kommt es nun zur Interpretation ebendieser Ergebnisse anhand der Beantwortung der einleitend gestellten Forschungsfragen. Es werden zunächst die Unterfragen beantwortet, bevor es zur abschließenden Beantwortung der Hauptfrage kommt.

Unterfrage 1: *Wie unterscheidet sich die Umsetzung der Deutschförderklassen in verschiedenen Wiener Volksschulen?*

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass es an den verschiedenen Schulstandorten zu unterschiedlichen Umsetzungen der Deutschförderklassen und -kurse kommt. Obwohl sich diese oftmals von dem von der Regierung vorgestellten Modell unterscheiden, soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich alle im folgenden vorgestellten Adaptionen selbstverständlich im rechtlichen Rahmen befinden.

Zwei der insgesamt sechs befragten Lehrerinnen (B2 und B4) gaben an, dass die Deutschförderklassen und -kurse an ihrer jeweiligen Schule so umgesetzt werden, wie im von der Regierung vorgestellten Modell. Dies bedeutet, dass Schüler*innen mit AO-Status (Anm.: Das Ergebnis der MIKA-D Testung ist *unzureichend* oder *mangelhaft*) 15 bzw. 6 Wochenstunden in der Unterrichtssprache Deutsch gefördert werden. An beiden Schulen werden im Rahmen der Deutschförderklassen jedoch nicht lediglich sprachliche, sondern täglich auch mathematische Inhalte behandelt.

Der Unterricht findet von der Regelklasse getrennt, in eigenen Deutschförderklassen bzw. -kursen statt. Die Sprachförderung findet an diesen beiden Schulstandorten demnach hauptsächlich bzw. ausschließlich in Form additiver Maßnahmen statt.

Einen Grenzfall zeigt B5 auf: Zu Beginn des Schuljahres verbrachten Schüler*innen mit AO-Status die vollen 15 Stunden in der Deutschförderklasse. Dies veränderte sich jedoch im Laufe des Schuljahres: Mit den steigenden Lernfortschritten der Kinder entschieden sich die beiden Lehrerinnen, mehr und mehr Stunden gemeinsam in der Stammklasse zu unterrichten. Im zweiten Semester verbrachten die Schüler*innen bereits den Großteil der Stunden nicht mehr in der Deutschförderklasse, sondern wurden integrativ im Klassenverband gefördert.

An den anderen Schulstandorten kommt es grundsätzlich zu einer Verschränkung additiver und integrativer Sprachfördermaßnahmen. Auch an diesen Schulen gibt es offizielle Deutschförderklassen und -kurse, diese werden jedoch auf unterschiedliche Weisen adaptiert. Die drei übrigen befragten Lehrerinnen gaben an, dass die betroffenen Schüler*innen an ihren Schulstandorten im Rahmen des Sprachförderunterrichts nicht bzw. nicht immer die vollen 15 bzw. 6 Wochenstunden von ihrer Regelklasse getrennt unterrichtet werden.

Die Schüler*innen, die einer Deutschförderklasse bzw. einem Deutschförderkurs zugeteilt sind, werden an diesen Schulstandorten zumeist nochmals in kleinere Gruppen unterteilt. Dies soll einerseits dazu führen, dass die Lehrpersonen eine geringere Anzahl an Schüler*innen gleichzeitig unterrichten und diese wiederum individuell fördern können. Andererseits führt die Gruppenteilung auch dazu, dass die Kinder mehr Zeit im Unterricht ihrer Stammklasse verbringen, wodurch das gegenseitige bzw. voneinander Lernen unter den Peers gefördert wird.

Des Weiteren fördern die Lehrer*innen der Deutschförderklassen und -kurse die Schüler*innen auch häufig integrativ im Unterricht der Regelklasse. Dies führt nicht nur dazu, dass die Kinder mehr Zeit mit ihren „ordentlichen“ Mitschüler*innen in der Stammklasse verbringen, sondern es kommt auch zur Entlastung bzw. Zusammenarbeit der beiden Lehrpersonen (Anm.: Klassenlehrer*in und Sprachförderlehrer*in).

Schließlich befinden sich auch in höheren Klassenstufen häufig Schüler*innen, die Sprachförderung benötigen, deren AO-Status jedoch bereits verfallen ist. Sie haben demnach offiziell keinen Anspruch mehr auf Deutschförderung. Auch diese Kinder werden dennoch oft durch zusätzliche Unterrichtseinheiten in Einzel- oder Gruppensettings sprachlich gefördert.

Unterfrage 2: *Welche Meinungen vertreten die Lehrer*innen in Bezug auf die Deutschförderklassen generell?*

Die befragten Lehrerinnen äußerten in den Interviews ausführlich ihre persönlichen Ansichten und Meinungen zum Thema Deutschförderklassen bzw. -kurse. Bei der Analyse wurde ersichtlich, dass die Lehrerinnen der Thematik grundsätzlich eher kritisch gegenüberstehen. Jede der Befragten tätigte mindestens eine kritische Stellungnahme. Die am häufigsten genannten Kritikpunkte werden im Folgenden nochmals vorgestellt.

Kritisch sehen die befragten Lehrerinnen beispielsweise das für die Deutschförderklassen und -kurse vorgesehene Stundenausmaß von 15 bzw. 6 Wochenstunden. Die meisten der befragten Lehrerinnen sind der Ansicht, dass eine strikte Trennung der beiden Schüler*innengruppen in eine Stamm- bzw. Deutschförderklasse in einem solch hohen Stundenausmaß nicht förderlich ist.

Sie begründen dies zum einen damit, dass durch die hohe Anzahl an reinen Sprachförderstunden andere Unterrichtsfächer, wie beispielsweise Sport, Bildnerisches Gestalten oder Musik, zu kurz kämen. Den Schüler*innen würde dadurch Motivation und Freude an der Schule genommen. Auch mathematische Inhalte sollten in der Deutschförderklasse behandelt werden, damit die betroffenen Schüler*innen in diesem Fach nicht den Anschluss verlieren.

Zum anderen sind die Lehrerinnen der Meinung, dass es durch die Trennung der Schüler*innen unter Umständen durchaus zu Ausschließungen und Gruppenbildungen kommen kann. Vor allem jedoch sind fast alle Befragten der Meinung, dass Gespräche und die Interaktionen mit den Peers im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts am förderlichsten für die Sprachentwicklung der Schüler*innen seien.

Weitere Aspekte, die von den meisten der befragten Lehrerinnen kritisiert werden, sind die verpflichtende MIKA-D Testung sowie der durch den Test zugewiesene außerordentliche Status.

Einerseits kritisieren die Pädagoginnen das Testinstrument an sich. So sei beispielsweise der Prüfungscharakter einschüchternd für viele der Schüler*innen, was zu falschen Ergebnissen führen könnte. Auch, dass die Ansprüche der Testung durch einen spielerischen und altersgemäßen Sprachförderunterricht nicht zu erreichen seien, wurde von einer der befragten Lehrerinnen erläutert. Sie müsse die Kinder auf den Test „trainieren“, da sie diesen sonst Großteiles nicht bewältigen könnten.

Andererseits werden die Rahmenbedingungen des zugewiesenen AO-Status bekrittelt. Dieser dürfe nicht bereits nach zwei Schuljahren auslaufen, da damit viele Schüler*innen bereits vorzeitig kein Anrecht auf Sprachförderung mehr hätten, obwohl sie diese immer noch benötigen würden.

Abschließend kritisieren viele der befragten Lehrerinnen die mangelnde Kompetenz vieler Sprachförderkräfte. Es würde zu wenig auf die notwendigen Fort- bzw. Ausbildungen für die Deutschförderklassen und -kurse informiert. Auch, dass etwaige Seminare zu spät angeboten würden oder nicht verpflichtend seien, wurde negativ angemerkt.

Neben diesen kritischen Aussagen wurden jedoch auch einige positive Aspekte der Deutschförderklassen und -kurse durch die befragten Lehrpersonen hervorgehoben. Besonders das Unterrichten in einer Kleingruppe wird von den Lehrerinnen als positiv bewertet. Die kleine Gruppengröße Sorge für eine angenehme Arbeitsatmosphäre, sowohl für die Lehrerinnen als auch die Schüler*innen. Letztere würden sich im Rahmen der Deutschförderklasse öfter melden und frei sprechen. Auch die individuelle Förderung von Schüler*innen sei – anders als in der Regelklasse – für die Lehrpersonen umsetzbar. Lernfortschritte einzelner Kinder seien dadurch schnell bemerkbar.

Des Weiteren gefällt den meisten Lehrpersonen der Umstand, dass ihnen bezüglich der Gestaltung des Unterrichts im Rahmen der Deutschförderklassen und -kurse freie Hand gelassen wird. Lediglich eine der befragten Lehrpersonen äußerte, sich einen konkreten Lehrplan für die Deutschförderklasse zu wünschen.

Obgleich die befragten Lehrpersonen den Deutschförderklassen und -kursen diese positiven Aspekte zugestehen, ist deutlich erkennbar, dass die negativen bzw. kritischen Stellungnahmen überwiegen. Die Lehrerinnen stehen dem Konzept demnach grundsätzlich eher kritisch gegenüber.

Unterfrage 3: *Welche Meinungen vertreten die Lehrer*innen in Bezug auf die spezifische Umsetzung der Deutschförderklasse an ihrem Schulstandort?*

Die Beantwortung von Unterfrage 2 hat deutlich gezeigt, dass die befragten Lehrerinnen dem Konzept der Deutschförderklassen und -kurse im Allgemeinen kritisch gegenüberstehen. Daher ist es umso interessanter, dass die Analyse der erhobenen Daten gleichzeitig eine hohe Zufriedenheit der befragten Lehrpersonen in Bezug auf die Umsetzung der Deutschförderklassen und -kurse an ihrem jeweiligen Schulstandort zeigt. Tatsächlich gilt dies gleichermaßen für jene Schulen, an welchen die Deutschförderklassen entsprechend dem von der Regierung vorgestellten Modell in einem Ausmaß von 15 Wochenstunden umgesetzt werden, als auch für jene, an welchen Adaptionen im rechtlichen Rahmen vorgenommen wurden und eine Verschränkung von additiver und integrativer Förderung stattfindet.

Die meisten Lehrerinnen gaben an, dass die Organisation an ihrer Schule gut durchdacht sei. Alle Sprachförderlehrer*innen seien fixen Klassen oder Gruppen zugeteilt und jede*r wisse, was zu tun sei. Lediglich B6 erläutert, dass die Organisation an ihrem Schulstandort manchmal Schwierigkeiten mit sich bringt: *„Dass jeder weiß, was zu tun ist (...) ja, schwierig. [...] Was brauchen sie gerade, wer ist heute überhaupt da, was sollen wir machen? Das ist ein bisschen... Ich würde jetzt nicht sagen, dass man nicht weiß, was zu tun ist. Aber ein bisschen (...) chaotischer.“* (B6, Absatz 20)

Grundsätzlich bewerten jedoch alle Befragten die schulautonomen Adaptionen der Deutschförderklassen und -kurse ihres Schulstandortes als positiv. Hierbei wird vor allem der Umstand erwähnt, dass Unterrichtsgestaltung und Themenwahl ganz in der Hand der Lehrerinnen liegen. Den Lehrpersonen steht es frei, kreative und spielerische Zugänge zu nutzen, um eine angenehme Lernatmosphäre für ihre Schüler*innen zu gestalten und damit sie *„[...] zwar schon noch eine Deutschförderklasse sind, aber trotzdem das Kind so normal wie möglich gefördert wird.“* (B3, Absatz 8, 38).

Auch tätigten die befragten Lehrerinnen besonders häufig positive Aussagen über ihre Zusammenarbeit mit den anderen beteiligten Lehrpersonen. Ein gut aufeinander abgestimmtes Team wird von mehreren Befragten als ausschlaggebend für den reibungslosen Ablauf im Rahmen der Deutschförderklassen genannt.

Dennoch sehen die befragten Lehrerinnen in einigen Aspekten Mängel. So gaben fünf von sechs Befragten an, dass an ihrem Schulstandort entweder nicht ausreichend oder nicht adäquat eingerichtete Unterrichtsräume für die Umsetzung der Deutschförderklassen und -kurse zur Verfügung stünden. Des Weiteren mangle es an vier von sechs Schulstandorten an Lehrpersonal, um den Bedarf an Sprachfördereinheiten abdecken zu können.

Unterfrage 4: *Welche Rahmenbedingungen bedingen nach Meinung der Lehrer*innen eine gelungene Sprachförderung?*

Die Beantwortung der Unterfragen 1 bis 3 gab bereits einen Einblick in die Meinungen und Erfahrungen der befragten Lehrerinnen zum Konzept der Deutschförderklassen und -kurse im Allgemeinen, sowie zu den verschiedenen Umsetzungsformen an ihren jeweiligen Schulstandorten. Doch welche Rahmenbedingungen sind nun ihrer Meinung nach notwendig, um eine erfolgreiche Sprachförderung ermöglichen zu können?

Zunächst kann hervorgehoben werden, dass keine der Befragten angab, dass es ihnen an materiellen Ressourcen fehle. Es zeigt sich, dass an den jeweiligen Schulstandorten bereits große Mengen an Materialien für den Einsatz im Sprachförderunterricht vorhanden sind. Auch mit den ihnen verfügbaren finanziellen Ressourcen, beispielsweise dem bereitgestellten Warenkorbbudget zum Erwerb von Unterrichtsmaterialien, finden die meisten der befragten Lehrerinnen ein Auskommen.

Aus der Analyse der erhobenen Daten ergaben sich vier Hauptfaktoren, die aus Sicht der befragten Lehrerinnen an einer Schule vorhanden sein müssen, um die Umsetzung erfolgreicher Sprachfördermaßnahmen zu gewährleisten.

Ein Aspekt, der von beinahe allen Befragten angesprochen wurde, ist jener des **Unterrichtsortes**. Denn nur eine der sechs Lehrerinnen gab im Rahmen der Befragung an, mit den Räumlichkeiten ihres Schulstandortes zufrieden zu sein. An ihrer Schule stünden für die Deutschförderklassen und -kurse jeweils eigene Klassen zur Verfügung. An allen anderen Schulen besteht jedoch ein – mehr oder weniger akuter – Mangel an räumlichen Ressourcen. So gibt es zwar an den meisten Schulstandorten einige Räume, die für den Unterricht der Deutschförderklassen und -kurse genutzt werden können, diese sind jedoch häufig sehr klein oder nicht adäquat ausgestattet. So mangelt es unter Umständen an Tafeln oder ausreichend Tischen für alle Lernenden. Auch müssen diese Räume häufig mit anderen Lehrer*innen geteilt werden, damit in diesen beispielsweise

der Religionsunterricht stattfinden kann. Die Lehrerinnen gaben daher an, dass es schwierig oder gar unmöglich sei, alle außerordentlichen Schüler*innen die vollen 15 bzw. 6 Wochenstunden in eigenen Deutschförderklassen bzw. -kursen zu unterrichten. Zwei der Lehrerinnen gaben sogar an, ihren Unterricht häufig auf den Gang verlegen zu müssen, da kein eigener Raum zur Verfügung stehe.

Auch das Thema **Teamarbeit** scheint für die befragten Lehrerinnen ein entscheidender Faktor zu sein. Keine der in dieser Untersuchung befragten Lehrerinnen gab an, negative Erfahrungen oder gar Schwierigkeiten im Rahmen der Zusammenarbeit mit ihren direkten Kolleg*innen erfahren zu haben. Im Gegenteil: Die meisten Befragten gaben an, nicht nur in regelmäßigem Kontakt mit den anderen Lehrer*innen ihres Teams zu stehen, sondern mit diesen sogar eng zusammen zu arbeiten. Zwei der sechs Befragten sind gar der Überzeugung, dass die Umsetzung der Deutschförderklassen und -kurse an ihrem Schulstandort nur dank der guten Zusammenarbeit innerhalb ihres Teams erfolgreich sei.

Im Rahmen der personellen Ressourcen ist jedoch nicht nur eine harmonische Teamarbeit, sondern auch die **Anzahl an Lehrpersonen** für die Sprachförderung ein nicht zu vernachlässigender Aspekt. Das von der damaligen Bundesregierung im Jahr 2018 vorgestellte Modell der Deutschförderklassen und -kurse sieht eine Sprachförderung im Ausmaß von 15 bzw. 6 Wochenstunden vor. Zum einen handelt es sich hierbei um eine sehr hohe Zahl an Sprachförderstunden, zum anderen ist die Anzahl an Schüler*innen, die eine Deutschförderklasse bzw. -kurs besuchen sollen, vor allem im städtischen Raum nicht unerheblich (siehe Kapitel 3.1.). Die hohe Zahl an Schüler*innen sowie Unterrichtseinheiten ist für viele Schulen nicht stemmbar, da es ihnen an Personal mangelt. So berichten vier der sechs befragten Lehrer*innen, dass es an ihrem Schulstandort nicht genügend Lehrer*innen gibt, um den Bedarf an Sprachförderung decken zu können. B5 ist der Ansicht, dass das Lehrpersonal den entscheidenden Faktor darstellt: *„Also ich finde es könnte schon ein bisschen mehr sein, gerade wenn man so hohe Ansprüche stellt wie heuer, dass in der Deutschförderklasse von "unzureichend" auf "ausreichend" geschafft werden muss, damit man in die nächste Klasse kommt. Da denke ich mir: Gut, dann braucht man auch wirklich mehr, mehr Ressourcen. Überhaupt vom Personal her, weil ich glaube, das macht das meiste aus.“* (B5, Absatz 38)

Schließlich sprechen viele der befragten Lehrerinnen das **gemeinsame Lernen** in der Stammklasse sowie den Kontakt zu den Peers an. Viele der Befragten sind der Ansicht, dass das Lernen im Rahmen der Deutschförderklassen und -kurse Vorteile mit sich bringt,

da die kleinere Gruppengröße auch schüchterne Schüler*innen häufig zum Sprechen motiviert. Dennoch sprechen sich die meisten Lehrerinnen auch dafür aus, dass sie das Lernen von und mit den Peers für essenziell halten. Denn ein großer Anteil des Sprachenlernens geschehe nicht nur im Rahmen des Unterrichtes, sondern in den gemeinsamen Pausen, beim Spielen und Plaudern. Daher sei der Kontakt zu sprachlich kompetenten Peers für Lernerfolge unerlässlich.

Nun zur abschließenden Beantwortung der **Hauptfrage**:

Welche Maßnahmen und Rahmenbedingungen sind nötig, um eine erfolgreiche Sprachförderung im Rahmen der Deutschförderklassen in Wiener Volksschulen zu ermöglichen?

Die Beantwortung der Unterfragen 1 bis 4 zeigte, dass es an den jeweiligen Schulstandorten der sechs befragten Lehrerinnen zu verschiedenen Adaptionen der Deutschförderklassen und -kurse kommt. Auch konnte den erhobenen Daten entnommen werden, dass die Befragten dem von der Regierung vorgestellten Konzept der Deutschförderklassen zwar sehr kritisch gegenüberstehen, dass sie gleichzeitig jedoch die Umsetzungen an ihren jeweiligen Schulen sehr positiv bewerten. Im Zuge der Analyse konnten die Meinungen und Wünsche der Lehrerinnen, um eine erfolgreiche Sprachförderung umsetzen zu können, erörtert werden:

1) Es braucht mehr Unterrichtsräume

„Also Platzmangel ist schon ein Thema.“ (B4, Absatz 28)

Vier der sechs befragten Lehrerinnen gaben an, dass an ihren Schulen nicht ausreichend bzw. nicht adäquat ausgestattete Räume für den Sprachförderunterricht zur Verfügung stünden. So kann es dazu kommen, dass auf der Suche nach einem geeigneten Unterrichtsraum wertvolle Unterrichtszeit verstreicht, die stattdessen für die Förderung der Schüler*innen genutzt werden sollte. Ist kein Unterrichtsraum verfügbar, muss am Gang gearbeitet werden. Dabei wird den Lehrer*innen sowie Schüler*innen zugemutet, an einem „Durchgangsort“ mit diversen Ablenkungen arbeiten und lernen zu müssen.

Die Relevanz eigener Räumlichkeiten für den Sprachförderunterricht wurde im Gespräch mit B2 von dieser auf den Punkt gebracht: *„Ich denke schon, auf jeden Fall. Weil das ist ja dann auch so: Für die (Anm.: die Kinder) ist es ja hier auch eine Klassengemeinschaft. Dann haben sie eben zwei Klassengemeinschaften, also ich glaube das ist auf jeden Fall wichtig, ja. Dass man das nicht am Gang draußen macht oder so.“* (B2, Absatz 34)

2) Es braucht harmonische Teamarbeit

„Meine Kolleginnen und ich verstehen uns gut.“ (B2, Absatz 56)

Wie schon in den Unterfragen 3 und 4 dargestellt, stellt die Zusammenarbeit der beteiligten Lehrpersonen einen entscheidenden Faktor für das Gelingen von Sprachfördermaßnahmen dar. Dies liegt auf der Hand, wenn bedacht wird, wie viel Zeit die betroffenen Schüler*innen nicht nur mit ihren Klassen-, sondern auch den Sprachförderlehrer*innen verbringen.

Des Weiteren haben alle beteiligten Lehrpersonen dasselbe Ziel: Ihre Lernenden bestmöglich zu fördern. Am schulischen Erfolg ihrer Schützlinge sind alle involvierten Lehrpersonen beteiligt, weshalb es nicht verwunderlich ist, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen ihnen bestehen muss. Eine harmonische Zusammenarbeit zwischen Klassen- und Sprachförderlehrer*in sorgt nicht nur für eine angenehme Arbeitsatmosphäre. Auch die Qualität des Unterrichts wird von gelungener Teamarbeit merklich beeinflusst, ist B5 sich sicher: *„Wenn ich mit der nicht gut könnte, mich nicht gut verstehen würde, wäre das auch alles ganz anders. Dann wäre ich sicher unzufriedener mit der ganzen Lösung oder mit den Ergebnissen. Das beeinflusst ja auch viel, die Beziehung zueinander. Nicht nur die Umsetzung.“* (B5, Absatz 64)

3) Es braucht mehr Personal

„[...] es ist teilweise wie ein Tropfen auf dem heißen Stein.“ (B6, Absatz 22)

Die befragten Lehrerinnen von vier von sechs Schulstandorten gaben an, dass an ihrer Schule nicht genügend Lehrpersonen angestellt sind, um den Bedarf an Sprachförderunterricht ausreichend abzudecken. Dies liegt unter anderem am durch die Einführung der Deutschförderklassen erhöhten Förderbedarf: Zum einen ist das im von der Regierung vorgestellten Modell vorgesehene Stundenausmaß an Sprachfördereinheiten mit einer Anzahl von 15 bzw. 6 Wochenstunden sehr hoch.

Des Weiteren stieg mit der Implementierung der MIKA-D Testung die Anzahl an außerordentlichen Schüler*innen, die Sprachförderung erhalten sollen, deutlich an. Zum anderen kam es gleichzeitig jedoch zu einer Kürzung des Lehrer*innenkontingentes, sodass viele Lehrer*innen von ihren Schulstandorten abgezogen wurden. Zahlreiche Schüler*innen konnten dadurch nicht das Ausmaß an Sprachförderung bekommen, das ihnen eigentlich zusteht. Die befragten Lehrerinnen sind davon überzeugt, dass es dringend mehr Personal braucht, um die Forderungen des Modells Deutschförderklassen erfüllen zu können.

4) Darauf kommt es wirklich an

Keine der befragten Lehrpersonen gab an, dass es an ihrem jeweiligen Schulstandort an materiellen oder finanziellen Ressourcen fehle. Es zeigt sich, dass die Lehrerinnen kein enormes Ausmaß an materiellen Gütern benötigen, um ihren Unterricht didaktisch wertvoll und kreativ zu gestalten und somit gelungene Sprachfördermaßnahmen zu schaffen. Denn abgesehen von den räumlichen Bedürfnissen sind es vielmehr die zwischenmenschlichen Aspekte, die ihrer Meinung nach einen gelungenen Unterricht bedingen:

Genügend Personal, um allen Schüler*innen das Ausmaß an individueller Förderung zukommen zu lassen, das sie brauchen und das ihnen zusteht.

Eine harmonische Zusammenarbeit im Team, welche sowohl die Lehrpersonen entlastet als auch die Qualität des Unterrichts steigert.

Freiheit über die Gestaltung des Unterrichts und die Entscheidung darüber, welche Unterrichtsformen und Maßnahmen für ihre Schüler*innen am förderlichsten sind.

V. RESÜMEE UND AUSBLICK

Die Intention der vorliegenden Arbeit mit dem Titel „*Bedingungen für eine erfolgreiche Sprachförderung im Rahmen der Deutschförderklassen*“ bestand darin aufzuzeigen, welche Rahmenbedingungen aus Sicht Wiener Volksschullehrer*innen an ihren Schulstandorten gegeben sein müssen, um Deutschförderklassen und -kurse nutzbringend umsetzen zu können. Um die aufgestellten Forschungsfragen beantworten zu können, wurden insgesamt sechs problemzentrierte Interviews mit Lehrerinnen aus verschiedenen Wiener Volksschulen durchgeführt. Um möglichst vielfältige Sichtweisen auf die Situation der Deutschförderklassen und -kurse zu erhalten, wurden Lehrerinnen aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern befragt: Zwei Lehrerinnen, die eine Deutschförderklasse führen; zwei Lehrerinnen, die einen Deutschförderkurs führen sowie zwei klassenführende Lehrerinnen.

Im Zuge der Analyse der erhobenen Daten konnte herausgearbeitet werden, dass die befragten Lehrerinnen dem Modell der Deutschförderklassen und -kurse grundsätzlich kritisch gegenüberstehen. Da sich das von der damaligen Regierung vorgestellte Sprachfördermodell aus zahlreichen Gründen (u.a. zu wenig Personal, zu wenig Räumlichkeiten, ...) häufig nur schwierig in der schulischen Praxis umsetzen lässt, kommt es an den meisten Schulstandorten zu Adaptionen im rechtlichen Rahmen: Die meisten Schulstandorte setzen auf eine Verschränkung additiver und integrativer Fördermaßnahmen, anstatt die Schüler*innen 15 Wochenstunden in einer separaten Deutschförderklasse zu unterrichten. Mit diesen Adaptionen sind wiederum die meisten der befragten Lehrerinnen an ihrem Schulstandort zufrieden. Eine Durchführung der von der Regierung vorgegebenen Maßnahmen halten die meisten der Lehrerinnen jedoch für nicht umsetzbar und / oder nicht nutzbringend.

Durch die Befragung der Lehrpersonen wurde deutlich, welche Rahmenbedingungen sie denn nun für die erfolgreiche Umsetzung von Sprachförderung für notwendig erachten. Die Ergebnisse waren eindeutig:

- Es braucht harmonische und intensive Teamarbeit zwischen den beteiligten Lehrpersonen.
- Es braucht ausreichend Lehrpersonal, um einen angemessenen Betreuungsschlüssel und somit die individuelle Förderung der Schüler*innen gewährleisten zu können.

- Es braucht eine ausreichende Menge an sowie adäquat ausgestatteten Unterrichtsräumen.

Durch diese Untersuchung konnte festgestellt werden, dass es an den meisten Schulen jedoch vor allem an den beiden letztgenannten Ressourcen mangelt: Fast alle der befragten Lehrpersonen gaben einen Mangel sowohl personellen als auch räumlichen Ressourcen. Sie erläuterten des Weiteren, dass sich aufgrund dessen die Umsetzung der Deutschförderklassen und -kurse als schwierig bis unmöglich erweist. Sie wünschen sich mehr Lehrpersonal sowie geeignete Räumlichkeiten, um den Unterricht innerhalb der Deutschförderklassen bzw. -kurse umsetzen zu können. Lediglich die harmonische und intensive Teamarbeit zwischen den beteiligten Lehrkräften kann an allen Schulstandorten vorgefunden werden und sicherlich als einer der Hauptgründe für das Gelingen der Sprachförderkonzepte angesehen werden.

Nun sind es jedoch nicht nur die eben genannten fehlenden Ressourcen, die am Konzept der Deutschförderklassen zu kritisieren sind. Häufig erwähnten die befragten Lehrerinnen die Segregation der Schüler*innen in zwei Lerngruppen als problematisch. Auch die MIKA-D Testung sowie der frühe Wegfall des AO-Status werden kritisiert.

An dieser Stelle ist es von großer Relevanz nochmals zu erwähnen, dass sowohl die Erst- als auch die Majoritätssprache eine wichtige Rolle im Leben von Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache spielen, da sich die Sprachen nicht nach- sondern nebeneinander entwickeln. Der aktuelle wissenschaftliche Diskurs vertritt nun die Ansicht, dass Mehrsprachigkeit in keiner Weise Einschränkungen, sondern im Gegenteil sogar positiven Einfluss für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern nimmt (Vgl. Auernheim 2010, Gogolin 2019, Meisel 2003, Tracy 2007; zit. nach Fürstenau und Gomolla 2011). Des Weiteren handelt es sich, wie in Kapitel 2 dieser Arbeit erläutert wurde, beim Spracherwerb um einen kontinuierlichen Prozess, der bei der Geburt beginnt und sich bis zum Erwachsenenalter hin vollzieht. Auch die sozialen Bedingungen, unter welchen eine Sprache erlernt wird, sind von großer Bedeutung, da diese sich grundsätzlich im Austausch mit der sozialen Umgebung entwickelt (Vgl. Ugolnikova 2014, S. 27).

Aus diesen und weiteren Gründen ist es mehr als fraglich, ob das System der Deutschförderklassen, welches eine möglichst kurze Verweildauer der Schüler*innen im Sprachförderunterricht anstrebt (Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und

Forschung 2019, S. 7), nutzbringend sein bzw. zu den von der Regierung geforderten Ergebnissen führen kann. Die Forschende ist der Ansicht, dass im bildungswissenschaftlichen Diskurs vermehrt darüber reflektiert werden muss, welche anderen Interventionsmöglichkeiten den Bildungsinstitutionen zur Verfügung stehen sollten, um die migrationsbedingte Benachteiligung mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher in Österreich zu minimieren und den Bildungserfolg von der Herkunft unabhängig(er) zu machen. Hierfür schlägt die Forschende folgende Diskussionspunkte vor:

- Die reine Deutschförderung in Form der Deutschförderklassen und -kurse soll durch *Sprachförderung* ersetzt werden. Auch muttersprachlicher Unterricht soll vermehrt angeboten werden, um alle Sprachen der Lernenden zu fördern.
- Die enorme Relevanz von Bildungssprache in den primären Bildungsinstitutionen muss überdacht werden, da diese sprachliche Strukturen enthält, welche im Volksschulalter noch nicht bewältigbar sind.
- Es bedarf einer langfristigen und durchgängigen Sprachförderung mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher in allen Fächern.

Um nun abschließend nochmals einen Bogen zum Titel der vorliegenden Arbeit und dessen Forschungsfrage zu spannen, kann am Ende dieser Untersuchung geschlussfolgert werden, dass das Konzept der Deutschförderklassen und -kurse zwar funktionieren kann, jedoch in den meisten Fällen an den einzelnen Schulstandorten Adaptionen im rechtlichen Rahmen vorgenommen werden, da es häufig an den dafür notwendigen Ressourcen (Lehrpersonen, Räumlichkeiten, ...) mangelt. Es zeigt sich jedoch, dass die meisten Lehrer*innen in enger Zusammenarbeit ihr Bestes dafür geben, um aus den ihnen gegebenen Ressourcen dennoch einen nutzbringenden Unterricht für ihre Schüler*innen zu gestalten und diese bestmöglich zu fördern.

Auch soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass diese Untersuchung aufgrund der geringen Datenmenge keine allgemeingültigen Schlüsse zulässt. Angesichts dessen ist es im Sinne der Bedürfnisse und Anliegen der Schüler*innen von großer Wichtigkeit, die Forschung in diesem Feld unbedingt weiterzuverfolgen.

VI. LITERATURVERZEICHNIS

- APA-OTS (2021) Defizite durch Deutschförderklassen: Caritas empfiehlt Deutscherwerb in Regelklassen https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20211007_OTS0199/defizite-durch-deutschfoerderklassen-caritas-empfiehl-deutscherwerb-in-regelklassen , 01.11.2021
- Auernheimer, G. (Ed.). (2010). *Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Springer-Verlag.
- Beier, C., Messner, D., & Preuß, H. J. (Eds.). (2020). *Globale Wanderungsbewegungen: Beiträge der internationalen Zusammenarbeit zum Umgang mit Flucht und Migration*. Springer-Verlag.
- Bickes, H., & Pauli, U. (2009). *Erst-und Zweitspracherwerb*. Fink.
- Bimm Themenplattform (2021) <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/instrument-begleitmaterialien/> , 29.11.2021
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung: Ein Überblick*. In Qualitative Forschung (pp. 53-228). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesgesetzblatt (2018) *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen, Teil II, Nr. 230*
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018) Präsentation Deutschförderklassen, <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/Archiv/Pr%C3%A4sentation-Deutschf%C3%B6rderklassen.html> , 01.11.2021
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019a) *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse Leit faden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. bmbwf, vom 2. Auflage.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019b) *Anfragebeantwortung 3078/AB XXVI. GPs*
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019c) *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) Informationserlass*
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Charlotte Bühler Institut: *Leit fäden zur Grundschulreform*, vom Band 3.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021) <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>, 25.10.2021
- Butler, M., & Goschler, J. (Eds.). (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. Springer-Verlag.
- Döll, M. (2012). *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen*. Waxmann Verlag.
- Eberhardt, J. O. (2013). *Die qualitative Inhaltsanalyse als Interpretationsverfahren zur Generierung eines empirischen Modells inter-kultureller Kompetenz*. In Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 48)*. Frankfurt am Main: Peter Lang (pp. 160-176).
- Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M., & Sachse, S. (2020). *Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß*. In *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (pp. 3-27). Springer VS, Wiesbaden.

- Flick, U. (2019). *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung*. In Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (pp. 473-488). Springer VS, Wiesbaden.
- Forgács, E. P. (2012). *Genus der Nomen und Genuserwerb im Deutschen*. *Argumentum*, 8, 267-276.
- Fornol, S., Heppt, B., Sutter, S., Hartinger, A., Rank, A., & Wildemann, A. (2015). *Entwicklung und Erfassung bildungssprachlicher Merkmale: Forschungserkenntnisse und Perspektiven*. In Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule (pp. 157-168). Springer VS, Wiesbaden.
- Fornol, S. L., & Hövelbrinks, B. (2019). 20. *Bildungssprache*. In Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache (pp. 497-522). De Gruyter Mouton.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2003). *Chancen und Risiken nach PISA—über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge*. In Schieflagen im Bildungssystem (pp. 33-50). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.s
- Gogolin, I. (2019). *Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung-Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen*. *Journal for educational research online*, 11(1), 74-91.
- Gogolin, I., & Maaz, K. (2019). *Editorial „Migration und Bildungserfolg“*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 1-14.
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H. J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten*. Bonn: BLK.
- Harr, A. K., Liedke, M., & Riehl, C. M. (2018). *Deutsch als Zweitsprache*. JB Metzler.
- Helffferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten* (Vol. 4). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heppt, B., Dragon, N., Berendes, K., Stanat, P., & Weinert, S. (2012). *Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(3).
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). *Sprachförderung im Vorschulalter—Evaluation dreier Sprachförderkonzepte*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 3(3).
- Hummrich, M., & Terstegen, S. (2020). *Migration: Eine Einführung* (Vol. 4). Springer-Verlag.
- Ilić, V. (2016). *Familiale Lernumwelt von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund: eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen Home-literacy-Aktivitäten und bildungssprachlichen Fähigkeiten*. Verlag Barbara Budrich.
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (2021)
<https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d>
- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen-Diagnose-Förderung*. Kohlhammer Verlag.
- Jungmann, T. (2020). *Sprachförderung in Kindertagesstätten*. In Sprachentwicklung (pp. 309-329). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Krempin, M., & Mehler, K. (2011). *Untersuchungen zum Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund: das "Sprachprojekt Grundschule" in Mannheim*. Mit einem Beitr. von Inken Keim.

- Kucharz, D., Kammermeyer, G., Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Jüttner, A. K., ... & Spaude, M. (2014). *Wirksamkeit von Sprachförderung. In Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (pp. 51-66). Springer VS, Wiesbaden.
- . Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Kühn, T., & Witzel, A. (2000). *Der Gebrauch einer Textdatenbank im Auswertungsprozess problemzentrierter Interviews*. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Vol. 1, No. 3, p. 115).
- Lamnek, S., & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. 5. überarbeitete Auflage. Beltz.
- Lütje-Klose, B., Mehlem, U., & Spaude, M. (2013). *Literalität und Interaktion in der Sprachförderung. Evaluation des Projekts MitSprache der Stadt Bielefeld zur Sprachförderung in der Schuleingangsphase*. In *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung*, Bd. 17.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*, vol. 11. Auflage Beltz Verlag Weinheim und Basel, Berlin, Germany.
- Mayring, P. (2019). *Qualitative Inhaltsanalyse - Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen*. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 20, No. 3, p. 15). DEU.
- Mayring, P.; Fenzl, T. (2019): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 633–648.
- Mey, G. (2000). *Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktion*. Sozialer Sinn, 1(1), 135-152.
- Mey, G. (2020). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. K. Muck (Ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miller, S., Jungheim, M., & Ptok, M. (2014). *Erstspracherwerbsforschung und Spracherwerbstheorien*. HNO, 62(4), 242-248.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg.
- Müller, B., Reitbrecht, S., Schweiger, H. (2018) *Offener Brief an BM Faßmann bzgl. Deutschförderklassen*. Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache
- Müller, B., Schweiger, H. (2018) *Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung*
- Netzwerk Sprachenrechte, ÖDaF (2019) *Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch)*
- Oberösterreichische Arbeiterkammer (2021)
https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/vorundvolksschule/Ausserordentliche_Schueler_innen.html, 27.10.2021
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Leykam.
- Österreichischer Integrationsfonds (2018): *Fact-Sheet: Migration und Schule*.
- Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (2018) *Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) zu den*

- Parlamentarische Bürgerinitiative 33/BI XXVII. GP (2020) *Betreffend die Abschaffung der Deutschförderklassen und des MIKA-D Tests*
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/BI/BI_00033/index.shtml#tab-Stellungnahmen ,
02.11.2021
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2018)
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&Artikel=&Paragraf=4&Anlage=&Uebergangsrecht=> , 27.10.2021
- Roos, M., & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen*. Hogrefe.
- Roos, J., & Sachse, S. (2019). *Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen*. In Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie (pp. 49-68). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Schneider, W. (2018). *Nützen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung?*. Zeitschrift für pädagogische Psychologie.
- Schründer-Lenzen, A. (2007). *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Springer-Verlag
- Stamann, C., Janssen, M., & Schreier, M. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse-Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung*. In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Vol. 17, No. 3, p. 16). DEU.
- Statistik Austria (2020): *Mehr als zwei Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich*.
- Ströhle, C. (2017). *Migrationsschule* (p. 152). innsbruck university press.
- Ugolnikova, O. (2012). *Migrantenkinder und Chancengleichheit: Pädagogische Maßnahmen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich*. Diplomica Verlag.
- Weber, B. L. (2020): *Deutschförderklassen - ein Jahr danach. Eine qualitative Untersuchung aus der Perspektive von Lehrer*innen an Wiener Schulen*. Hochschulschrift. Universität Wien, Wien
- Witzel, A. (1985): *Das problemzentrierte Interview*. In: Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, S. 227–255.
- Witzel, A. (2000): *Das problemzentrierte Interview*. In: Forum Qualitative Sozialforschung (1).
- Wolf, K. M. (2019). *Additive Sprachförderung im Elementarbereich: Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme und Diagnostik von besonderem Sprachförderbedarf*. Freie Universität Berlin (Germany).
- Zimmer, K., Schulte, J., Dubowy, M., Ehm, J. H., Kuger, S., Lonnemann, J., ... & Hasselhorn, M. (2020). *Dokumentenrecherche und-aufbereitung als Qualitätskriterium von Systematic Reviews: Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen als Beispiel*. In Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich (pp. 51-76). Springer VS, Wiesbaden.

VII. ANHANG

16. Abstract

Mit dem Schuljahr 2018/2019 wurde unter der damaligen ÖVP-FPÖ Koalition der österreichischen Bundesregierung das neue Sprachfördermodell der Deutschförderklassen und -kurse eingeführt. Das Modell erhielt enorme mediale Aufmerksamkeit und stieß schnell auf Kritik von Expert*innen aus der Sprach- und Bildungswissenschaft, der Deutsch als Zweit- und Mehrsprachendidaktik, sowie von Schulleiter*innen und Lehrer*innen. Die vorliegende Arbeit untersucht, auf welche Art und Weise die Deutschförderklassen an verschiedenen Wiener Volksschulen umgesetzt werden. Es wurden die Erfahrungen und Meinungen von sechs Lehrerinnen zu den Maßnahmen und Rahmenbedingungen ihrer Schulstandorte befragt. Die Pädagoginnen gaben Einblick darüber, welche Ressourcen ihrer Meinung nach notwendig sind, um eine gelungene Sprachförderung im Rahmen der Deutschförderklassen und -kurse zu ermöglichen.

17. Leitfaden für das problemzentrierte Interview

Variante 1: Befragte Lehrer*in unterrichtet Deutschförderkurs/-klasse

- **Vor Interview:** Kurzfragebogen ausfüllen lassen
- **Begrüßung,** Klärung der Interviewsituation, kurzer Umriss des Themas, kurze Beschreibung des Interviewablaufs und der ungefähren Dauer, Datenschutzvereinbarung
- **Interview:**

Allgemeine Fragen:

1. Warum haben Sie sich dazu entschieden, Volksschullehrer*in zu werden?
2. Wie ist es dazu gekommen, dass Sie die Deutschförderklasse / den Deutschförderkurs unterrichten?
3. Als Sie sich dazu entschieden haben Lehrer*in zu werden, hätten Sie gedacht, dass Sie einmal einen Deutschförderkurs / eine Deutschförderklasse unterrichten oder haben Sie erwartet, gleich eine Klasse zu übernehmen?
4. Was gefällt Ihnen an Ihrer Arbeit in der Deutschförderklasse / dem Deutschförderkurs?
5. Wo gibt es Schwierigkeiten?
- Wie fühlen Sie sich dabei? Was würden Sie gerne ändern?
6. Wie finden Sie generell das Modell der Deutschförderklassen / Deutschförderkurse?

Fragen zum Unterricht:

7. (Wie genau findet Deutschförderung im Rahmen der DFK an Ihrer Schule statt? → falls nicht schon vorher erläutert)
8. Finden Sie, dass die Deutschförderung an Ihrer Schule gut organisiert ist?
9. Haben Sie das Gefühl, dass die Umsetzung an Ihrem Standort für die SchülerInnen nutzbringend ist? Warum (nicht)?
10. Welche Dinge, Maßnahmen oder Personen an der Schule helfen Ihnen dabei, den DaZ-Unterricht umzusetzen?
11. Welche Dinge oder Maßnahmen würden Sie noch brauchen, um eine gute DaZ-Förderung zu gestalten?

Nachfragen:

12. Gibt es genügend personelle Ressourcen für die Umsetzung der DFKL? Wie viele Lehrer*innen sind für die Deutschförderung an Ihrer Schule zuständig?
13. Steht Ihrer Meinung nach an Ihrer Schule für die Deutschförderung zu wenig / gerade richtig / zu viel Zeit zur Verfügung?

14. An welchem Ort findet die Deutschförderung an Ihrer Schule statt? Haben Sie / die Lernenden genug Platz zur Verfügung?
15. Welche Materialien nutzen Sie für den Unterricht? Woher bekommen Sie diese? Wer bezahlt dafür? Wie viel Geld steht Ihnen für die Beschaffung von Material zur Verfügung? Reicht dies aus?
16. Wie wählen Sie die Inhalte für den Unterricht? Halten Sie sich an einen Lehrplan oder entscheiden Sie selbst?
17. Fühlen Sie sich für Ihre Arbeit in der DFKL gut ausgebildet? Worüber würden Sie gerne mehr wissen?

Abschluss:

18. Können Sie für mich zusammenfassen, was Sie brauchen würden, damit eine Umsetzung der DFKL (so wie die Regierung es vorschreibt) funktioniert?
19. Möchten Sie noch etwas anderes dazu sagen?

Dank und Verabschiedung

Variante 2: Befragte Lehrer*in in klassenführender Position

- **Vor Interview:** Kurzfragebogen ausfüllen lassen
- **Begrüßung,** Klärung der Interviewsituation, kurzer Umriss des Themas, kurze Beschreibung des Interviewablaufs und der ungefähren Dauer, Datenschutzvereinbarung
- **Interview:**

Allgemeine Fragen:

1. Warum haben Sie sich dazu entschieden, Volksschullehrer*in zu werden?
2. Wie gefällt es Ihnen, eine Klasse zu führen?
3. Erzählen Sie mir über Ihre Klasse.
4. Einige Ihrer Schüler*innen besuchen einen Deutschförderkurs / eine Deutschförderklasse. Zu Beginn möchte ich wissen: Was finden Sie daran gut?
5. Wo gibt es Schwierigkeiten?
- Wie fühlen Sie sich dabei? Was würden Sie gerne ändern?
6. Wie finden Sie generell das Modell der Deutschförderklassen / Deutschförderkurse?

Fragen zum Unterricht:

7. Wie genau findet Deutschförderung im Rahmen der DFK an Ihrer Schule statt?
8. Finden Sie, dass die Deutschförderung an Ihrer Schule gut organisiert ist?
9. Inwiefern besteht eine Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der Kolleg*in, die den Deutschförderkurs / die Deutschförderklasse führt?
10. Haben Sie das Gefühl, dass die Umsetzung an Ihrem Standort für die SchülerInnen nutzbringend ist? Warum (nicht)?
11. Welche Dinge, Maßnahmen oder Personen an der Schule helfen Ihnen dabei, den DaZ-Unterricht umzusetzen?
12. Welche Dinge oder Maßnahmen würden Sie noch brauchen, um eine gute DaZ-Förderung zu gestalten?

Nachfragen:

13. Gibt es genügend personelle Ressourcen für die Umsetzung der DFKL? Wie viele Lehrer*innen sind für die Deutschförderung an Ihrer Schule zuständig?
14. Steht Ihrer Meinung nach an Ihrer Schule für die Deutschförderung zu wenig / gerade richtig / zu viel Zeit zur Verfügung?
15. An welchem Ort findet die Deutschförderung an Ihrer Schule statt? Haben Sie / die Lernenden genug Platz zur Verfügung?
16. Welche Materialien nutzen Sie für den Unterricht? Woher bekommen Sie diese? Wer bezahlt dafür? Wie viel Geld steht Ihnen für die Beschaffung von Material zur Verfügung? Reicht dies aus?
17. Haben Sie das Gefühl, dass die Lehrer*innen der DFKL gut bzw. „besser“ als andere für diese Tätigkeit ausgebildet sind?

Abschluss:

18. Zusammenfassung
19. Möchten Sie noch etwas anderes dazu sagen?

- **Dank und Verabschiedung**

18. Transkripte der Interviews

Interview mit B1

I: Gut, meine erste Frage an dich wäre: Ahm, warum hast du dich eigentlich dafür entschieden, Volksschullehrerin zu werden? #00:00:13-1#

B1: Meine Mama ist Kindergartenpädagogin. Also Sonderkindergartenpädagogin. Und da wurde ich eigentlich schon früh mit der Arbeit mit Kindern konfrontiert. Ich war immer mit ihr mit auch im Kindergarten, in den Schulferien und so. Und dann habe ich eigentlich die BAKIP gemacht, ahm, und und abgeschlossen mit der Zusatzausbildung "Hort" und hab dann im Zuge dessen eigentlich gemerkt, dass sie Altersgruppe mir viel mehr entspricht und hab mich dann nach dem BAKIP-Abschluss für Volksschullehramt inskribiert. #00:00:47-4#

I: Mhm. Ok. #00:00:48-2#

B1: War auch die richtige Entscheidung so. (lacht) #00:00:50-3#

I: Sehr schön. Ahm und wie ist es jetzt dazu gekommen, dass du den Deutschförderkurs unterrichtest? Ich meine, hast du nach dem Abschluss gedacht, dass du jetzt gleich eine Klasse übernimmst oder bist du davon ausgegangen, dass es jetzt erst einmal so etwas wird? Wie war das für dich? #00:01:03-9#

B1: Ahm ich bin eingestiegen vor mittlerweile vier Jahren, in die Schule. Im April. Und da war ich quasi mal am Schuljahresende Begleitlehrerin und ich wurde dann gefragt wie ich es mir für das nächste Jahr oder die nächsten Jahre vorstelle. Und ich habe nebenbei eben den Master gemacht und das war ein berufsbegleitendes Studium, sprich: Immer Freitagnachmittag und samstags ganztägig Anwesenheitspflicht auf der PH. Und da hätte ich eine eigene Klasse nicht geschafft. Also da habe ich immer ganz klar gesagt: Nein, eine eigene Klasse nicht. Ahm und jetzt sind alle Klassen besetzt. Also somit, ja, stellt sich mir auch gar nicht die Frage "Möchte ich eine Klasse?", sondern wenn irgendetwas frei wird dann könnten wir darüber reden, aber sonst war das eigentlich nie so die Frage. Und dann war eben, an unserer Schule gibt es jetzt nicht so viele Begleitlehrerinnen und -lehrer. Ahm und es gibt eine Kollegin, die eine DaZ-Ausbildung gemacht hat und zuständig ist für den DaZ-Bereich an unserer Schule. Und da wurden jetzt eben Kolleginnen, wie die Deutschförderklassen und -kurse installiert wurden, gesucht, die sich da auch ein bisschen mehr mit dem Thema beschäftigen und sich das vorstellen können und das sind eben die Begleitlehrer. Und so bin ich da eigentlich hineingerutscht. #00:02:28-9#

I: Ok, sehr gut. Was gefällt dir denn an der Arbeit im Deutschförderkurs? #00:02:33-9#

B1: (...) Die Kleingruppe, kann ich gleich einmal hervorheben. Also es ist wirklich ein angenehmes Arbeiten. Wobei man dazu sagen muss, dass das im Deutschkurs - also ich habe jetzt die zweiten Klassen im Deutschkurs - dass das schon recht viele Kinder sind. Und bei uns wurde das noch einmal unterteilt und dadurch habe ich wirklich drei bis sieben Kinder im Kurs. Und das ist wirklich eine sehr angenehme Gruppe zum Arbeiten auch. Ahm und dass man ganz individuell auf die Kinder eingehen kann. Also jetzt wegen Covid war das ein bisschen schwierig, weil ja kein gemeinsames Material genutzt werden konnte und diese ganzen Freiarbeitsmaterialien nicht. Aber ohne Covid stelle ich mir das schon um einiges angenehmer vor. Und wir haben auch so einen extra Raum an der Schule, den man nutzen kann und die Tür zumachen kann und so ein bisschen den Lärm abschallen kann irgendwie. #00:03:38-3#

I: Mhm, super. Ok, sehr schön. Und gibt es auch irgendwo Schwierigkeiten? Etwas, das dir nicht so gut gefällt? Etwas, das nicht gut funktioniert? #00:03:47-5#

B1: Hmm, also, eben aufgrund von Corona, dass es jetzt (...) eigentlich kaum Möglichkeiten gab die Kinder im Online-Schooling zu erreichen. Weil es genau Familien, also von den Deutschkurskindern dann oft nicht geschafft haben MS Teams zu installieren oder sonst irgendwas. Eine Kollegin hat es so gemacht, dass sie Arbeitsblätter mitgegeben hat, was ich aber nicht wollte, weil es halt beim Deutschkurs für mich vor allem ums Sprechen und gemeinsam Interagieren geht. Das war wirklich schwierig, dass jetzt so bereitzustellen quasi. Schwierig bis unmöglich, würde ich eigentlich sagen. Ahm. Ja. Auch mit der Maske. Sie sehen meine Mimik nicht, sie sehen den Mund nicht. Also es ist so covidbedingt würde ich sagen Schwierigkeiten. Sonst (...) würde mir auf der Stelle nichts einfallen. #00:04:48-6#

I: Vor Covid-Zeiten hättest du jetzt nicht gedacht, dass dir etwas nicht passt? #00:04:53-7#

B1: Ich habe halt den Deutschkurs erst mit September eigentlich begonnen. // Ok ja, gut. Du kennst es nur so // Ich war nur. Ich kann nur covid-spezifisch berichten. #00:05:05-6#

I: Mhm, verstehe. Du bist ja generell sicher mit dem Modell Deutschförderklassen und Deutschförderkurs ein bisschen vertraut und da würde ich einfach gerne von dir wissen, was hältst du generell von diesem Konzept, auch von den Deutschförderklassen? #00:05:18-6#

B1: (...) Also bei uns an der Schule - und ich denke das ist an jeder Schule ein bisschen anders organisiert - ist es eigentlich so, dass die Deutschförderklasse mit der Vorschulklasse gemeinsam eine Klasse bildet. Das heißt es ist nicht so, wie man das in den Medien vielleicht hört "Ok, diese Kinder kommen dann raus und sind dann dort", sondern das ist halt, ja immer wieder so verwoben und Kinder, die in höheren Klassenstufen sind und die Deutschförderklasse bräuchten, werden auch im Zuge dessen / kriegen Einzelstunden oder kommen mit mir manchmal mit. Also wir sind da / wir haben ein sehr dynamisches Konzept eigentlich. Ahm (...) und dadurch dass wir die Gruppe halt splitten auch / also ich habe nicht / ich habe theoretisch aus den zweiten Klassen hätte ich 16 Kinder für den Kurs. Was ja eigentlich schon wieder keine Kleingruppe darstellt. Und dadurch, dass wir die Kinder aufsplitten haben sie auch mehr Stunden in der Stammklasse, wo das gegenseitige oder voneinander Lernen viel mehr ermöglicht wird, was man ja auch oft ankreidet, dass das dann zu kurz kommt. #00:06:37-5#

I: Ja, genau. #00:06:37-5#

B1: Also, generell das Konzept eben finde ich schon kritisch zu hinterfragen, weil sie eben doch separiert werden, weil es kein Schulbuch gibt, weil es keinen konkreten Lehrplan gibt ähm ich selbst habe eigentlich nur eine 16 Stunden Online-Fortbildung gemacht, also wenn man als Lehrperson da halt nicht sich extra Mühe gibt, oder weiß ich nicht, sich dafür interessiert, dann ist es schwierig. Aber, ja, es kommt immer darauf an, wie man es dann halt selber gestaltet. #00:07:15-4#

I: Genau. Ok, danke. Ahm, also du hast einen Deutschförderkurs ähm bist du da die Einzige, oder wie viele Kurse / oder eben du sagst ja die Deutschförderklasse läuft parallel mit der Vorschulklasse / gibt es noch einen anderen Deutschkurs, eine andere Kollegin, die das macht? #00:07:34-3#

B1: Mhm, also wir haben eben die zweiten Klassen zusammen (...) das ist ein Kurs offiziell. Und dann gibt es noch eine Kollegin, die hat alle ersten Klassen. Das sind offiziell zwei Kurse. Also an der Schule haben wir drei Deutschförderkurse und die Deutschförderklasse offiziell. Aber ja, wie gesagt, das ist halt dann wieder / sie teilt sich die Kinder auch ein bisschen anders auf, je nachdem, was gerade gemacht wird oder dann halt nur von einer Klasse mal. Es ist, ja. Also offiziell eine Deutschförderklasse und drei Kurse haben wir. #00:08:11-4#

I: Mhm, alles klar. // Ahm. // Ja, bitte. (auffordernd) #00:08:14-4#

B1: Ahm und im Deutschförderbereich sind bei uns vier Kolleginnen zuständig. Also ich und noch drei. #00:08:22-8#

I: Mhm. Ahm weißt du, sind es auch alles Kolleginnen mit voller Lehrverpflichtung oder sind auch welche dabei, die jetzt nur mit einer halben Lehrverpflichtung arbeiten? #00:08:33-0#

B1: Eine Kollegin hat eine halbe Lehrverpflichtung, die anderen zwei haben volle und ich habe 18 Stunden. Also es ist so ein Mittelding. #00:08:42-2#

I: Mhm, so dreiviertel ungefähr. #00:08:41-3#

B1: Genau (lacht). #00:08:46-6#

I: Ahm, findest du, dass die Deutschförderung jetzt in diesem Sinne mit den Kursen und der Klasse, dass das gut organisiert ist bei euch an der Schule? Funktioniert das gut und reibungslos, oder gibt es da wo Stolpersteine? #00:08:57-7#

B1: (...) Hm, also im Großen und Ganzen finde ich, dass es gut organisiert ist. Weil die jeweiligen Kolleginnen auch oft / also ich bin zum Beispiel Begleitlehrerin in einer 2. Klasse oder in zwei 2. Klassen

und kenne dadurch die Kinder schon auch für den Deutschförderkurs. Also ich habe da ein umfassendes Bild eigentlich. (...) Also das ist zum Beispiel gut organisiert und eben die Kollegin, die in den ersten Klassen zuständig ist, hat auch zwei 1. Klassen als Begleitlehrerin ahm und halt da auch noch einmal die Kinder. (...) Wie war noch einmal die Frage? #00:09:39-6#

I: Ok, also, jeder weiß da quasi genau, für wen er zuständig ist und es gibt jetzt nicht oft ein Wirrwarr, wer jetzt wen betreut. Sondern es ist eine konkrete Einteilung wirklich bei euch? #00:09:48-7#

B1: Genau. Nein. Genau, genau. Also wir haben auch eine Planung für den Deutschförderkurs abgeben müssen bei der Direktorin und eine Kinderliste und das wird alles geführt bei uns quasi. #00:10:03-3#

I: Super. Das klingt sehr organisiert. #00:10:06-8#

B1: Genau #00:10:07-8#

I: Ahm hast du jetzt persönlich das Gefühl bei dir im Kurs, dass die ahm / dass das für die Schule, für die Kinder wirklich nutzbringend ist? Hast du das Gefühl sie lernen da auch wirklich viel dabei? Ahm hast du da Gefühl du kannst überhaupt die meisten Kinder (...) abholen quasi? #00:10:25-7#

B1: (...) Also ich denke es kommt darauf an. Wenn ich ahm (...) am Anfang vom Jahr habe ich begonnen so quasi eigene Themen zu machen pro Woche. Da war - weiß ich nicht - das Thema Berufe oder Herbst oder irgendwie so ahm und dann bin ich aber ziemlich schnell drauf gekommen, dass es mehr Sinn macht, mit den Klassenlehrer*innen parallel zu arbeiten. Also die Deutschbücher haben meistens über zwei Wochen ein Thema und da versuche ich jetzt eigentlich so parallel zu arbeiten. (unv.) dass ich auch teilweise auch mit dem Deutschbuch etwas mache mit den Kindern, noch einmal wiederhole. Da sind auch Wimmelbilder drinnen, die kann man super hernehmen. Und dann eben vertiefend zu dem Thema arbeite. Und dann habe ich schon das Gefühl, dass das Sinn macht für die Kinder. Weil dann haben sie eben statt (...) den regulären Stunden noch zwei, drei, vier Stunden zusätzlich zu einem Thema. Ahm und können das noch einmal vertiefen. Dann schreiben wir Sätze mit den Wörtern und diesen Sachen. Und ich glaube das macht unterm Strich so schon Sinn, ja. #00:11:32-2#

I: Mhm ahm besteht da auch eine Art Zusammenarbeit zwischen dir und der Klassenlehrerin, dass sie dir auch sagt, was sie gerne hätte oder braucht oder entscheidest du das eben selbst oder schaust du eben was sie macht? #00:11:45-1#

B1: Also eben am Anfang habe ich da versucht ein eigenes Programm / beziehungsweise es kommt auch auf die Klassenlehrerin drauf an. Eine Lehrerin möchte, dass ich mein eigenes Programm mache, dann mache ich mein eigenes Programm. Mit den anderen zwei arbeite / also schicken mir einen Wochenplan und ich schaue mir an, was sie in Deutsch machen und dementsprechend plane ich dann auch meine Stunden. Also es kommt drauf an. Aber eben den Großteil der Stunden hänge ich an den Klassenlehrerinnen an. #00:12:14-3#

I: Mhm. Ok, verstehe. Ahm (...) mich würde noch interessieren, was für Maßnahmen oder Regeln gibt es bei dir in der Schule jetzt schon, wo du sagst das hilft dir bei deinem DaZ-Unterricht? Also zum Beispiel jetzt, du hast erwähnt die Mitarbeit mit den Kolleginnen, die Zusammenarbeit. Du würdest sagen, das hilft dir beim DaZ-Unterricht? #00:12:47-0#

B1: Ja, also wir haben zwei Räume, die von DaZ-Lehrerinnen genutzt werden können und ahm die eine Kollegin, die den DaZ-Bereich eben führt, wie ich vorher beschrieben habe, die hat den Deutschkurs schon seit vier oder fünf Jahren. Die hat das erste Jahr den Deutschkurs bekommen an der Schule und hat da massenweise Material produziert und das ist für alle dann quasi frei zugänglich. Also wir haben vier Schränke mit DaZ-Materialien. Mit Wimmelbildern, CDs, diese ganzen Sachen, die man sich eigentlich mit einer Liste ausborgen kann, für einzelne Stunden. Geschichtenkarten, also ganz unterschiedliches Material. Und auch das Geld, das vom Warenkorb übrig bleibt, vom allgemeinen Geld, wird hauptsächlich in DaZ-Materialien investiert. Also das hilft auch auf jeden Fall, wenn man schon einmal einen Grundstock an Material zur Verfügung hat. Und eben dieser extra Raum, dass man nicht irgendwo auf einem Gang arbeitet oder auf einem Teppich sitzt. Sondern das hat dann schon einen anderen Charakter, würde ich sagen oder Unterricht halt. Mit einer Tafel und, ja. #00:14:04-8#

I: Genau. Na das ist gut, dass du darüber sprichst, weil ich wollte dich dann eh noch fragen zu den Materialien, die du benutzt. Da steht anscheinend schon sehr viel zur Verfügung, wie du sagst, das ist toll. Ahm (...) musst du dann eben noch selbst Ressourcen aufwenden, also Geld, um noch mehr zu besorgen oder sagst du, du kommst mit dem aus, was jetzt schon da ist? Verwendest du oft Geld selbst? #00:14:28-1#

B1: Mmh, schon. Aber nicht viel. Also wir haben das meiste eben schon in diesen Kästen und wenn mir etwas auffällt, was mir noch fehlen würde, dann haben wir auch eine Liste, wo wir das eintragen, um das nächste Jahr zu besorgen. Also da wo ich am meisten Geld investiert habe war am Anfang für Bilderbücher. Ahm eben so als Gesprächsanlässe, aber sonst haben wir auch, ich weiß nicht, ob du das kennst, diese "45 Minuten DaZ" zum Beispiel. Diese Bücher, wo Stundenbilder drinnen sind oder "50 DaZ-Spiele in Bewegung" und diese / also wir haben wirklich einiges an Material. Also Geld ausgeben tue ich nicht viel ahm und die eine Kollegin hat eben auch so Boxen, die man eh kennt für den Sachunterricht, die man auch erstellt, eben zu verschiedenen DaZ-Themen schon erstellt. #00:15:23-7#

I: Ja super, dass da schon so viel da ist. Ahm du hast auch erwähnt es gibt eben einen eigenen Raum in den ihr gehen könnt, das ist auch toll. Ich glaube das hat auch nicht jede Schule. Dann würde mich noch interessieren: Es gibt ja jetzt mehrere Deutschförderkurse und auch die Klasse ahm reicht da dieser eine Raum aus für euch alle oder wird es da auch teilweise eng, sodass jemand wo anders hin ausweichen muss? #00:15:51-3#

B1: Es wird schon eng. Also wir haben eben diese zwei Räume, aber die sind nicht nur für DaZ, sondern auch für Begleitstunden, 2.0 Förderstunden ahm also es wird schon eng, aber es geht sich aus. Es wurde dann zum Beispiel ein Freizeitraum die Deutschförderklasse. Das heißt die Kinder haben halt am Nachmittag dann weniger Platz im Schulhaus. (unv.) was jetzt aufgrund von Covid eh nicht so schlimm ist, weil sie eh viel raus gehen. Aber außer diesen drei Räumen gibt es keine zusätzlichen Räume an der Schule. Also das sind wirklich die drei Räume die dann eben für diese Sachen genutzt werden. Und zusätzlich eben für Begleitstunden, et cetera. #00:16:38-2#

I: Mhm. Ok. Ahm du hast erwähnt, dass es noch drei andere Kolleginnen gibt, die auch Deutschförderung machen ahm würdest du sagen reicht das, oder fehlt es eigentlich noch an Personal, die extra für Deutschförderung da sind? #00:16:53-7#

B1: Es könnte ruhig / gerne noch mehr sein. (lacht) Also wenn ich mir jetzt eben überlege, es sind ja sechs Stunden anberaumt für den Kurs, pro Kind, pro Woche. Das kann ich nicht gewährleisten. Also sonst hätte ich 16 Kinder wie gesagt drinnen sitzen und das ist dann für mich keine Kleingruppe mehr oder kein Arbeiten in der Kleingruppe. Also da könnten sie gleich auch in der Klasse sein. Also da fehlt es schon an Kolleginnen, die dann eben zusätzlich noch kommen und auch für die ersten Klassen und da auch noch einmal unterstützend helfen. Also das Kontingent an Stunden, das offiziell ausgeschrieben ist, (...) kann man glaube ich auch gar nicht erfüllen, also das / wie gesagt, wäre sonst, ja. #00:17:47-8#

I: Genau, mhm. Ja ich denke das ist leider auch fast überall so. Ahm (...) genau. Zwei Fragen hätte ich dann noch, vielleicht werden es auch mehr, mal schauen. Ahm und zwar die Inhalte für den Unterricht hast du eh schon ein bisschen erwähnt. Teilweise machst du dein eigenes Programm, da würde mich interessieren: Woher nimmst du die Themen oder Inhalte, die du dann unterrichtest? Weil du hast auch glaube ich auch erwähnt mit Lehrplan ist es schwierig, weil es eben keinen richtigen gibt. Kannst du dazu noch ein bisschen was erzählen? #00:18:20-8#

B1: Ja genau, also es gibt ja den Lehrplanzusatz "DaZ". Da habe ich mir so ein paar Themen herausgenommen. Auch eben so Deutschthemen, sage ich jetzt mal. Und sonst hätte / also habe ich mich da eher so an Sachunterrichtsthemen orientiert. Also wenn man jetzt zum Beispiel das Thema Wetter behandelt, kann man erst einmal irgendwie die Begriffe einführen, Sätze bilden, also man (unv.) nicht nur ein Thema, wo man dann ein paar Wörter dazu lernt. Sondern eben durch das Bilden von Sätzen und mit diesen Sachen kann man dann ja einzelne Themen in Deutsch abdecken. Also ja und das Material ist vorhanden teilweise und sonst ziehe ich es mir eigentlich hauptsächlich aus dem Internet. Aus dem Sprachförderzentrum habe ich ein paar Sachen und in dieser Fortbildung, die ich online gemacht habe, haben sie auch ein paar Bücher und diese Sachen empfohlen. Ja, so zusammengesucht irgendwie. #00:19:29-2#

I: Mhm, ok. Fortbildung ist jetzt auch noch einmal ein gutes Stichwort. Ahm nämlich möchte ich wissen, fühlst du dich für deine Tätigkeit in diesem Kurs gut ausgebildet und vorbereitet? #00:19:42-7#

B1: Hm (zögert). Nein, eigentlich nicht (lacht). Also diese DaZ-Fortbildung hätte ja eigentlich / also müsste ja eigentlich stattfinden bevor man einen Kurs oder eine Klasse übernimmt, einen Deutschförderkurs oder eine Deutschförderklasse. Weil ja da auch ganz viel / du musst ja ein Schülerdatenblatt anlegen, du musst die Kinder MIKA testen, du musst die USB-DaZ-Bögen ausfüllen. Und das sind schon Dinge - meiner Meinung nach - die am Anfang mal eingeführt und erklärt gehören. Weil auf der PH, von der kenne ich das nicht. Und das hat mir zum Beispiel alles diese einge Kollegin, die eben schon einige Deutschkurse gemacht hat, erklärt und vorkopiert und / aber ich denke mir, wenn man so jemanden nicht schon an der Schule hat ahm wäre es ziemlich schwierig geworden. Und ich hatte diese Fortbildung erst, ich glaube von November bis Februar oder so, aber da lief ja das Schuljahr schon zwei Monate. Und es waren vier Termine, also es war jetzt auch (...) genau also nein ich fühle mich jetzt nicht so gut (unv.) ich versuche halt, das was möglich ist und ich versuche mich eben damit zu beschäftigen und einzulesen und diese MIKA-D online-Fortbildung habe ich gemacht halt, bevor man das überhaupt machen darf und (...) aber, wäre wahrscheinlich schon schön, wenn es da noch ein extra Angebot gäbe oder irgendwo eine Übersicht: Was brauche ich, wie mache ich was? So (...) #00:21:16-9#

I: Ja. Mhm, gut. Ja, na dann vielleicht zum Abschluss. Vielleicht kannst du für mich noch einmal so kurz zusammenfassen: Was würde es noch brauchen - alleine in der Ausbildung oder an Ressourcen - damit die Deutschförderkurse, so wie sie von der Regierung vorgesehen sind, auch wirklich so funktionieren. Glaubst du ist das unter irgendwelchen Umständen überhaupt möglich? #00:21:41-8#

B1: Also auf jeden Fall zusätzliches Personal wäre auf jeden Fall nötig und viel mehr Fortbildungsmöglichkeiten. Also es ist sicher schwierig, schon in der Grundausbildung diese Sachen zu lernen, weil sich auch wirklich richtig viel verändert, also es verändert sich teilweise während dem Schuljahr jetzt. Sachen oder Aufzeichnungsmöglichkeiten, also das in die Grundausbildung mit einfließen zu lassen weiß ich nicht, wie viel Sinn das hat, wenn man dann beginnt zu arbeiten und dann ist es schon wieder anders. Aber bevor man so eine Klasse oder einen Kurs übernimmt, der auf jeden Fall eine verpflichtende / weiß ich nicht, zwei Tage oder wie auch immer, wo man wirklich aufgeschlüsselt bekommt: "Ok, das muss ich anlegen für die Kinder, diese Testmöglichkeiten - oder Vorgaben besser gesagt - gibt es. Was soll vermittelt werden unterm Strich?" Ahm ja, wo ich vielleicht auch noch eine Schwierigkeit sehe: Das dieser AO-Status, den die Kinder bekommen ja nach zwei Jahren ausläuft. Jetzt durch das Coronajahr oder wenn die Kinder ein Vorschulklassenjahr gemacht haben ahm ist die Deutschförderung oft nach der ersten Klasse aus. Was aber im Regelunterricht dann trotzdem nicht zum tragen ist. Also ich hatte jetzt auch viele Kinder, die eigentlich keinen AO-Status mehr hatten mit im Deutschförderkurs, so unter der Hand quasi. Damit die trotzdem Deutschförderung bekommen. Aber da bräuchte es auch einfach ein offeneres System, denke ich, dass man nicht nach zwei Jahren einfach den Status verliert, auch wenn man noch gar nicht "O" ist. Sondern wenn ich jetzt die Kinder MIKA-D auf "M" teste ahm haben die trotzdem keine Förderung mehr, obwohl sie noch immer "mangelhaft" sind. Und da gibt es irgendwie keine Maßnahmen oder "Was wird danach gemacht?" sondern der Status verfällt und das Kind ist jetzt "O". Obwohl die Deutschkenntnisse ja überhaupt nicht dem entsprechen. Also da sind schon einige Stolpersteine, wie du sie vorher genannt hast. Ahm auf jeden Fall da, denke ich. Aber, ja, ich glaube das kann man halt wie gesagt durch ganz individuelle Lösungen auch am Schulstandort schon ein bisschen abfedern zumindest. Also es läuft sicher nicht toll bei uns oder sicher nicht / ahm weiß nicht, den Regelungen entsprechen, aber ich denke so wie es die Kinder brauchen, so versuchen wir es. #00:24:28-1#

I: Mhm. Du hast noch angesprochen es würde ein offeneres System brauchen und ich glaube du meinst sicher auch, dass von der Regierung her sich etwas ändern müsste. Glaubst du, dass das passieren wird einmal in naher Zukunft? Dass an diesem System mit den Kursen und Klassen sich noch etwas ändern wird? #00:24:47-7#

B1: (...) Schwierig, glaube ich. Also bei der jetzigen Regierungsfarbe. Aber ich wüsste auch nicht (...) zum Beispiel in dieser DaZ-Fortbildung war eine Dame vom Sprachförderzentrum, die einen Termin gehalten hat, die ja eigentlich quasi an der Quelle sitzt und mit dem Bildungsministerium diese ganzen Maßnahmen entwickelt hat. Und die wurde auch von einigen Teilnehmerinnen angesprochen "Ja wie ist das mit dem AO-Status in Covid-Zeiten?". Die Kinder verlieren ein Jahr, ohne Förderung. Und sie meinte auch "Ja, da gibt's nichts. Da gibt's keine Lösung. Das ist jetzt so." Und ich denke, solange man so an die Dinge herangeht, wird es sehr schwierig (lacht), da etwas zu ändern. Hm, ja. Also es war irgendwie so ein bisschen ein bezeichnender Moment, wo ich mir so dachte: "Ja passt, so wird es nichts." So wird mit dieser Problematik irgendwie umgegangen. #00:25:49-7#

I: Aber ich stelle mir vor, dass man sich da als Lehrerin auch ein bisschen im Stich gelassen fühlt dann, oder? Weil es heißt dann "Das und das sollt ihr machen", aber wirklich das, was man dafür braucht, wird

nicht zur Verfügung gestellt. #00:26:04-6#

B1: Mhm also ich wüsste halt auch nicht, wer es kontrolliert oder wer jetzt sagt "So und so", weil es gibt ja jetzt zum Beispiel auch keinen Lehrplan. Also (...) ja, es ist ein recht freies Arbeiten, was halt Vor- und Nachteile mit sich bringt. Weil ich denke mir, wenn ich zum Beispiel im Sachunterricht ohne Buch arbeite, habe ich ja auch schon einen Rahmen, aber sonst kann ich es ja auch sehr frei gestalten. So wie im Kurs. Ich habe einen Rahmen, die Kinder sollen das und das können in Deutsch. (...) Aber wie sei dahin gestellt. #00:26:45-7#

I: Ja. Richtig. Gut, gibt es zum Abschluss irgendetwas anderes, das du noch erzählen möchtest oder dazu sagen willst? #00:26:56-5#

B1: (...) Nein. #00:27:01-7#

I: Gut, alles gesagt. Sehr schön. Dann vielen herzlichen Dank. #00:27:07-9#

B1: Ja, danke ebenfalls.

Interview mit B2

I: Gut, meine erste Frage an dich ist ganz allgemein einmal: Warum hast du dich eigentlich dafür entschieden, Volksschullehrerin zu werden? #00:00:13-8# #00:00:13-8#

B2: Ah ja, gute Frage ähm ich arbeite gerne mit Kindern und habe immer schon gerne mit Kindern gearbeitet. Ähm ich war dann auch nach der Schule, also nach der Matura, ein Jahr im Ausland und habe auch mit Kindern gearbeitet. Und dann, weil da wusste ich zuerst noch nicht so genau, was ich machen will und dadurch kam dann eigentlich meine Entscheidung Volksschullehrerin zu werden. #00:00:35-4#

I: Mhm und als du dich dazu entschieden hast / also als dann fertig warst, hast du dann erwartet, dass du gleich eine Klasse übernimmst oder hast du dir schon gedacht, es wird eher ähm etwas in die Förderrichtung gehen? #00:00:49-5#

B2: Ja, doch, also ich dachte mir eigentlich schon, dass ich jetzt nicht unbedingt gleich eine Klasse übernehme. Dass eben Teamlehrerin oder eben Förderlehrerin / das hat mich aber jetzt auch nicht so gestört, weil ich finde das ist ein guter Einstieg in die Schule, wenn man zuerst einmal Teamlehrerin ist und auch noch in verschiedenen Klassen ist und ähm und verschiedene Methoden sieht, verschiedene Kinder fördern kann und ja, genau. #00:01:13-7#

I: Mhm und das schließt dann eh gleich an an meine nächste Frage: Was gefällt dir denn konkret an der Arbeit in der Deutschförderklasse gut? #00:01:22-4#

B2: Mh, ich finde es ist in der Deutschklasse angenehm, weil es weniger Schüler sind als in der / in einer Regelklasse. Also wir sind jetzt 12 Schüler, letztes Semester waren es mehr noch, da waren wir glaube ich 17. Und dadurch, dass da einige Schüler den MIKA-D Test bestanden haben, sozusagen, sind wir jetzt weniger dieses Semester. Wir sind auch zu zweit, also immer zu zweit eigentlich. Die Klasse ist aufgeteilt in den / also Vorschulkinder und 1. Klasse und dann die 2., 3., 4. Klasse. Ahm ich finde man kann die Kinder mehr fördern ähm man sieht ihren Fortschritt viel besser und ja es ist schön, ihnen einfach zu helfen, das Deutschlevel zu verbessern. #00:02:03-9#

I: Mhm, sehr gut. Gibt es auch irgendwo Schwierigkeiten? #00:02:09-5#

B2: (...) Ahm ja also Schwierigkeiten gibt es immer. (lacht) Immer, in jeder Klasse, denke ich mal. Ich finde es ist schwierig in dem Sinne, weil die Kinder - jeder einzeln - sehr viel Hilfe brauchen und obwohl wir zu zweit sind ist es oft schwierig jetzt wirklich mit jedem Schüler jeden Tag irgendwie / ähm also eins zu eins, dass man eins zu eins die Schüler fördern kann. Natürlich geht das in einer Regelklasse auch nicht, aber ich finde in der Deutschförderklasse ist das vor allem wichtig. Und auch, teilweise ist es schwierig Zeit zu finden, dass sie auch viel sprechen, weil das ist uns eigentlich auch ziemlich wichtig, dass die Kinder auch viel sprechen lernen. Aber dadurch, dass dann so viele andere Dinge auch dazu kommen, fällt das manchmal zu kurz. #00:02:56-7#

I: Mhm, ok verstehe. Gibt es da konkret etwas, das du gerne ändern würdest an der Situation, damit es noch besser läuft? #00:03:04-1#

B2: Ahm was wir uns jetzt überlegt haben / also wir machen in der Deutschförderklasse auch Mathematik, jeden Tag eine Stunde. Also die Deutschförderklasse ist drei Stunden am Tag und eine Stunde davon ist Mathematik. Was wir jetzt eigentlich nicht so befürworten, ich und meine Kollegin würde ich sagen, weil es sind halt viele verschiedene Klassen und jeder / jede Klassenlehrerin gibt uns zu jedem Schüler die Aufgaben für Mathematik und (unv.) und wir müssen dann mit denen Mathematik in der Klasse machen. Das ist auch nicht so förderlich, weil da hat dann jeder etwas anderes zu tun und das ist dann schwierig ähm ja jedem zu helfen, weil die brauchen dann meistens auch Hilfe natürlich. Und es ist dann schwierig, wenn jeder etwas anderes macht. Aber es ist jetzt nicht auf Deutsch bezogen, aber es ist etwas in unserer Deutschklasse, was ein bisschen schwierig ist. #00:03:52-0#

I: Ja, klar, verstehe. Wie stehst du denn generell zum Modell der Deutschförderklassen, so wie das von der Regierung vorgesehen ist? Glaubst du, dass das sinnvoll ist? Glaubst du, dass das überhaupt funktioniert so? #00:04:03-7#

B2: Hm, ich denke es funktioniert an einigen / an vielen Schulen sicher gut. Aber worüber ich und meine Kolleginnen auch schon oft gesprochen haben ist, dass die Kinder natürlich Deutsch besser in ihrer Regelklasse lernen, als jetzt hier in der Deutschförderklasse. Weil sie sind dann doch drei Stunden am Tag weg, oder 15 Stunden die Woche weg von den Mitschülern. Sie kriegen oft diese ganzen kreativen Fächer, also Turnen, Zeichnen, Werken, da kommen sie leider nicht / also da kommen sie dann leider zu kurz meistens. Da beschwerten sich die Kinder natürlich auch wieder so. Wir haben dann gleich den Hof neben unserem Fenster so: "Ah ja, meine Klasse ist im Hof, ich wäre jetzt auch gerne im Hof." Ahm ja oder ich finde es auch vom Allgemeinen / vom Deutschlevel ist es natürlich für die Schüler einfacher, wenn die in der Regelklasse sind, wo die Schüler alles "richtiges" Deutsch sprechen. Dass sie das auch hören, dann nehmen sie das auch leichter in ihren Wortschatz auf. Hier sprechen auch alle Deutsch und wir schauen auch, dass auch dass die Kinder alle Deutsch miteinander sprechen, aber manchmal hören sie dann eben falsches Deutsch. Ich weiß nicht, ob das so förderlich ist, aber ja. #00:05:14-3#

I: Mhm, verstehe. Kannst du mir erklären, wie jetzt genau die Deutschförderung bei euch an der Schule funktioniert? Also es gibt eine Deutschförderklasse oder vielleicht sogar mehrere und wahrscheinlich auch noch Kurse? Kannst du mir ein bisschen was erzählen darüber? #00:05:25-9#

B2: Genau, also wir haben eine Deutschförderklasse, wo eben alle Schulstufen drin sind. Das ist dann geteilt, eben ich habe die älteren Schüler und meine Kollegin hat die Vorschulkinder und die 1. Klasse. Wir sind dann manchmal geteilt und manchmal machen wir zu zweit etwas. Also eigentlich ganz oft machen wir zusammen etwas und wenn es dann eher darum geht, die älteren Schüler, die in meiner Gruppe sind / die sind ja, die sind natürlich schon weiter mit ihrem Wortschatz, mit den Themen, dann mache ich dann mit ihnen alleine etwas und die anderen machen etwas anderes. Und dann gibt es eben noch Deutschförderkurse ähm das ist / die sind auch aufgeteilt in die 1. Klasse und die 2., 3. und 4., also die höheren Schulstufen. Da gibt es zwei davon, ja. #00:06:07-6#

I: Mhm, ok. Findest du persönlich, dass das bei euch an der Schule gut organisiert ist das Deutschförderkonzept? #00:06:15-6#

B2: Ich finde schon, also ich habe jetzt nur an einer anderen Schule noch / also ich habe davor an einer anderen Schule gearbeitet und ähm ja, im Vergleich würde ich jetzt fast sagen, dass es hier besser ist. Ähm es funktioniert eigentlich ganz gut, die Schüler wissen immer / natürlich am Anfang muss sich das alles immer erst ein bisschen einpendeln, aber ich glaube mittlerweile, nach fast einem Schuljahr, ich meine nach ein paar Monaten wissen die Schüler dann schon "Ja ich muss jetzt da hin." und die Lehrer wissen, sie müssen die Schüler in die Deutschförderklasse schicken. Und allgemein das Konzept, ja doch, finde ich schon. (unv.) #00:06:50-9#

I: Ok, also auch unter den Kolleginnen ist alles gut ausgemacht, wer jetzt was übernimmt und was macht? #00:06:55-9#

B2: Ja, doch, ich finde schon. Also ich glaube da gabs auch mal so Unstimmigkeiten, da kann ich aber nichts dazu sagen, weil da war ich noch nicht an der Schule. Aber hm ich glaube es gibt / es gab manchmal so hm bisschen Diskussionen darum, dass zum Beispiel Schülerinnen, die den MIKA-D Test / die Deutschklassenlehrerin macht den MIKA-D Test mit den Schülerinnen und ähm sie sagt / die

Deutschklassenlehrerin sagt die Schülerin oder der Schüler hat den MIKA-D Test bestanden, weil das Deutsch schon ausreichend ist. Und die Klassenlehrerin sagt dann aber sie sollte vielleicht doch noch lieber in der Deutschklasse bleiben ähm obwohl / weil, ich finde das Problem ist, dass die Schüler in der Deutschklasse dann viel mehr reden, als in der Regelklasse, weil sie sich natürlich viel mehr trauen auch zu sprechen, weil das hier ja eher so eine kleinere Umgebung ist. Also, ja (unv.) inzwischen alles besser, weil sie eben auch nicht so oft in der Regelklasse sind. Ich glaube es sind oft Unstimmigkeiten, weil dann sagt die Klassenlehrerin: "Ok, der kann das ja noch gar nicht." und wir sagen: "Ok, er kann es aber schon, weil bei uns kann er es." und in der Klasse kann er es nicht. #00:08:04-6#

I: Mhm, ok verstehe. Ja gut, dass du die Klassenlehrerin ansprichst, weil da wollte ich auch noch fragen, ob da zwischen dir und der Klassenlehrerin auch eine Zusammenarbeit besteht? Ähm oder jetzt zum Beispiel die Inhalte von der Deutschförderklasse, ob die da auch mitbestimmt oder ob du dir da alleine überlegst, was du machst? #00:08:22-6#

B2: Also nein, die Klassenlehrerin bestimmt eigentlich nicht mit. Also das machen wir eigentlich separat. Aber wir sind auch immer in Kontakt mit der Klassenlehrerin, tauschen und manchmal aus so, ja wie jetzt so die Fortschritte sind und so. Die wissen dann eigentlich schon auch immer Bescheid. Also nicht unbedingt von den Themen her, aber so allgemein vom Lernfortschritt. #00:08:43-2#

I: Mhm, alles klar. Ähm hast du das Gefühl, dass die Umsetzung bei euch mit der Deutschförderklasse das für die Kinder auch wirklich etwas bringt, dass sie da viel dabei lernen? #00:08:54-1#

B2: Ja, doch auf jeden Fall. Also ich finde die Kinder lernen auf jeden Fall viel in der Deutschklasse, weil sie natürlich / so wie ich gesagt habe, dass sie sich auch mehr trauen zu reden und dass sie auch mehr mutig werden, als in der Regelklasse, wo alle voll schnell sprechen und wo sie dann vielleicht teilweise auch gar nicht mitkommen. Also ich denke so das Prinzip ist schon ganz gut, aber wie gesagt es gibt glaube ich Vor- und Nachteile. Aber ich denke es ist schon ein gutes Prinzip für Schüler, die jetzt frisch nach Österreich kommen. Weil da hatte ich jetzt auch zwei, die sind auch erst Mitten im Schuljahr nach Österreich gekommen von Mexiko, von Ungarn und die konnten wirklich kein Wort Deutsch. Wenn man die dann in eine Regelklasse setzt, wo sie wirklich gar nichts verstehen, das ist dann glaube ich schon schwierig. Und hier bei uns haben sie dann nach ein paar Monaten jetzt fast - fließend sage ich jetzt einmal - Deutsch gelernt, also ja. #00:09:42-9#

I: Ja toll! #00:09:44-1#

B2: Ja. #00:09:45-5#

I: Gut, ein paar Fragen zu den Ressourcen an der Schule habe ich jetzt noch und zwar erst einmal: Wie viele Lehrerinnen sind denn bei euch jetzt noch einmal genau für die Deutschförderung zuständig? Und hast du das Gefühl reicht das oder würdet ihr noch mehr Kolleginnen brauchen dafür? #00:10:00-3#

B2: Ähm also wir sind insgesamt eine Muttersprachenlehrerin, die ist auch manchmal bei uns, aber nicht immer. Also die ist an verschiedenen Schulen, das ist dann eigentlich (...) fünf. Nein sechs. Ja, sechs Lehrerinnen für die Deutschförderung, genau. Und dann - ich meine es gibt auch noch Teamlehrerinnen, aber die machen jetzt nicht nur Deutschförderung, sondern ja, in der Klasse was da auch immer anfällt. #00:10:26-5#

I: Mhm und hast du das Gefühl, das ihr jetzt zu sechst ähm das Bedürfnis sozusagen abdecken könnt von der Deutschförderung oder wünscht ihr euch, es wäre noch jemand da? #00:10:36-2#

B2: Ich denke an der Schule ist es genügend, aber es gibt auch, wie gesagt, weniger Schüler, die Förderung in Deutsch brauchen, weil es auch viele muttersprachliche Schüler - also Muttersprache Deutsch - Schüler hier an der Schule sind. Ich glaube an einer anderen Schule / ähm ich glaube es kommt auf die Schule darauf an. Aber ich glaube bei uns ist es genügend, ja. #00:10:58-0#

I: Mhm, ok. Na das ist ja super. Ähm jetzt zum Ort habe ich eine Frage, an dem die Deutschförderung stattfindet. Wie schaut es aus bei euch mit Räumen an der Schule? Habt ihr genug Platz, um jetzt auch außerhalb von der Klasse wirklich zu fördern oder wird es da eng? #00:11:09-9#

B2: Ja, also ich finde die Schule ist wirklich super, weil die ist auch umgebaut worden, ich glaube vor einem Jahr oder so. Also es ist alles voll neu und es gibt so viele Räume. Im Vergleich zur anderen Schule, wo

ich davor war, da gab es auch weniger Räume wo man jetzt irgendwie Förderunterricht durchführen konnte oder so. Dann musste man das vielleicht mal am Gang machen oder so. Aber hier gibt es wirklich ganz viele Räume auch, wo man dann mal sagen kann / es gibt viele Räume, wo oft frei ist und man dann einfach hingehen kann. Ahm und ja also für die Deutschförderklasse haben wir eben eine eigene Klasse ähm da haben die Schüler auch einen Sitzplan und so und für den Deutschförderkurs gibt es auch eine eigene Klasse, ja. #00:11:49-5#

I: Ok, toll. Also weiß man dann schon genau man hat denselben Arbeitsplatz und wo man hingeht. #00:11:53-7#

B2: Ja genau, ja genau. #00:11:56-5#

I: Glaubst du, dass das auch wichtig ist für die Schüler, dass das immer am selben Ort ist und am selben Tag? #00:12:00-8#

B2: Ja ich denke schon. Ich denke schon, auf jeden Fall. Weil das ist ja dann auch so / für die ist es ja hier auch eine Klassengemeinschaft. Dann haben sie eben zwei Klassengemeinschaften, also ich glaube das ist auf jeden Fall wichtig, ja. Dass man das nicht am Gang draußen macht oder so. (lacht) #00:12:14-5#

I: Mhm ähm was für Materialien benutzt du eigentlich für deinen Unterricht? Wo bekommst du die her? #00:12:21-8#

B2: Ähm ich drucke mir viel selber aus und also aus dem Internet von diversen Seiten oder Blogs, von diesen Grundschulblogs. Es gibt aber auch / meine Kollegin hat auch viel, weil die hatte die Deutschförderklasse schon letztes Jahr und jetzt hat sie auch viel hier in der Klasse. In der Schule gibt es auch teilweise ähm also einen Kasten, wo es Material geben würde, aber da habe ich jetzt noch nicht so viel davon verwendet. Ahm aber ja, viel natürlich mit Bildkarten, mit Wortkarten, mit Wimmelbildern (...) ähm ja, Spiele, also so Sprachspiele, Memory, was auch immer, ja. #00:13:05-0#

I: Mhm nimmst du auch teilweise selbst eigenes Geld in die Hand um irgendetwas zu kaufen oder machst du das eher nicht? #00:13:11-2#

B2: Hm nein, mache ich eigentlich nicht. (lacht) Ich bin mir gar nicht sicher, weil / also meine Kollegin, die ja eigentlich für die Deutschklasse / also die Klassenlehrerin der Deutschklasse ist - ich bin ja erst im November hier dazu gekommen - es kann schon sein, dass die auch eine bestimmte Anzahl an / also an Geld (...) #00:13:31-2#

I: Warenkorb oder Elternvereinsgeld? #00:13:33-9#

B2: Ja, Warenkorb, genau so was hat. Genau, aber da bin ich mir gar nicht sicher. Also die Klassenlehrerinnen haben das ja. Ich bin mir gerade nicht sicher, ob sie das hat, aber ich würde jetzt nicht unbedingt von meinem Geld extra etwas kaufen. #00:13:43-9#

I: Aber du meinst eh es ist genug schon da, das du verwenden kannst? #00:13:47-0#

B2: Ja, genau. Ja auf jeden Fall. #00:13:50-4#

I: Woher nimmst du die Inhalte für deinen Unterricht? Also woher weißt du, was für Themen du jetzt behandelst? Hältst du dich da an irgendeinen vorgegebenen Plan oder überlegst du dir alles selbst? #00:14:01-5#

B2: Also ja wir haben schon einen Plan für das ganze Schuljahr, wann / in welchen Wochen wir welche Themen behandeln. Wir machen das, also wir haben immer für ein Thema ein bis zwei Wochen eingeplant und das ist dann auch jetzt gerade machen wir "Am Spielplatz" und jetzt dann in den kommenden Wochen kommt dann eben noch "Sommer" und verschiedene Fahrzeuge und Reisen. Ja genau, also dann "Ferien", was man halt im Sommer macht. Aber das ist, ja also das haben wir geplant für das ganze Jahr und dann wissen wir in welchen Wochen (unv.) #00:14:36-9#

I: Also das ist ein Plan den du und deine Kollegin erstellt habt? #00:14:35-8#

B2: Genau, ja. #00:14:40-1#

I: Weil einen fixen Lehrplan für die Deutschförderklasse oder so gibt es ja soweit ich weiß nicht. #00:14:45-5#

B2: Nein, ich glaube auch nicht. #00:14:47-2#

I: Würdest du dir so etwas wünschen? Ein bisschen mehr einen Rahmen, an den du dich halten kannst? #00:14:51-5#

B2: Ja, doch. Das wäre glaube ich auf jeden Fall ähm könnten wir auf jeden Fall gebrauchen, ja das stimmt. #00:14:58-4#

I: Mhm fühlst du dich für deine Arbeit in der Deutschförderklasse eigentlich gut ausgebildet? #00:15:04-7#

B2: (...) Ähm ja das war ja schon einmal die Frage, da habe ich "Teils, teils" angekreuzt. Weil ich sagen muss, also in der PH hat man jetzt noch nicht wirklich viel zur Deutschförderung gelernt, wenn ich mich so recht erinnere. Also da gab es schon viel zu Deutsch, aber zur Deutschförderung nicht unbedingt. Ja ich denke mir auch, (unv.) ich habe jetzt noch keine Fortbildungen gemacht dieses Schuljahr, aber ich denke mir auch, wenn da in diese Richtung mehr angeboten wird, wäre das auf jeden Fall sinnvoll. Wenn man da noch weiter (...) #00:15:43-2#

I: Findest du, dass sich da die Ausbildung auch ändern müsste in diese Richtung? #00:15:45-9#

B2: Ja, doch. Auf jeden Fall. Weil es gibt ja eigentlich fast an jeder Schule irgendwie ähm Bedarf an Deutschförderung und ich denke jede Lehrerin, die dann irgendwie fertig wird, müsste dann doch ein bisschen besser darauf vorbereitet sein. Natürlich lernt man es dann eh, wenn man es macht. Aber, ja bis man es dann mal hat, bis man soweit ist dauert es auch ein bisschen. #00:16:08-7#

I: (...) Würdest du sagen bist du mit deiner Arbeitssituation - eben dass du jetzt Lehrerin in der Deutschförderklasse bist - bist du zufrieden damit? Gefällt dir das insgesamt? #00:16:18-8#

B2: Ja, doch eigentlich schon. Also der Plan ist dann auch, dass ich nächstes Schuljahr wieder mit meiner Kollegin die Deutschförderklasse mache und ich finde es ist angenehm. Ich denke es kommt immer auf jeden darauf an, ob er lieber eine eigene Klasse hat. Aber meine Situation ist gut finde ich. Meine Kolleginnen und ich verstehen uns gut, wir können uns gut aussprechen "Wie, wo, wer, was". #00:16:43-4#

I: Wenn du dir jetzt aber noch Dinge wünschen könntest, damit irgendetwas noch besser läuft: Was wäre das? Was würdest du sagen, was braucht die Schule noch oder was brauchst du noch? #00:16:52-7#

B2: (...) Ja, so wie du vielleicht meinst eben mehr Möglichkeiten zur Weiterbildung. Ja vielleicht / ich weiß nicht, ich finde es ist schwierig auch im Moment auch, dass man eine Konferenz oder beziehungsweise, dass man sich vielleicht mal mit allen Lehrerinnen, Klassenlehrerinnen zusammensetzt, die Schüler in der Deutschklasse haben. Dass man sich da mal austauscht oder so, das findet halt im Moment nicht wirklich statt, weil es ja irgendwie schwierig ist mit mehreren Leuten sich zu treffen im Konferenzzimmer. Das wäre vielleicht auch noch wichtig, dass man das vielleicht, ich weiß nicht, am Ende oder am Anfang des Schuljahres, dass man sich darüber austauscht "Was wird gemacht? Was wird in der Klasse gemacht?". Ja, sowas. #00:17:41-3#

I: Also ein bisschen eine engere Zusammenarbeit oder mehr Austausch würdest du dir noch wünschen. #00:17:46-4#

B2: Ja, würde ich sagen. Ja. #00:17:48-2#

I: Ok, weil so wie ich das verstanden haben funktioniert es ja bei euch echt super. Ihr habt viel Material, einen eigenen Raum, mit den Kolleginnen klappt es gut. Also eigentlich klingt das sehr positiv bei dir. #00:17:58-4#

B2: Ja, doch auf jeden Fall. Also ich bin eigentlich zufrieden. #00:18:03-2#

I: Cool. Ahm ja gibt es zum Schluss sonst irgendetwas, das dir noch auf dem Herzen liegt, das du noch

erzählen möchtest dazu? #00:18:09-6#

B2: (...) Hm (...) Würde mir jetzt gerade nichts mehr einfallen. Ich glaube ich habe dir alles erzählt (lacht) was wir jetzt so / ja wie es bei uns so läuft. #00:18:21-8#

I: Ja, perfekt. Dann sind wir auch schon wieder fertig. Also vielen herzlichen Dank! #00:18:30-3#

B2: Bitte gerne! #00:18:30-3#

Interview mit B3

I: Ok meine erste Frage ist ganz allgemein an dich: Warum hast du dich eigentlich dafür entschieden Volksschullehrerin zu werden? #00:00:10-8#

B3: Also ich arbeite extrem gerne mit Kindern zusammen und in der Volksschule ist es wirklich so, dass man ähm auch noch leichter auf die Kinder zu gehen kann. Wenn die Kinder halt älter sind, dann ist es halt glaube ich bis zu einem bestimmten Grad schwierig, wo du dann wirklich sagen kannst du dringst nicht mehr zum Kind durch. Und so wie in der Volksschule das jetzt halt ist kannst du wirklich sagen, dass du auch noch Werte mitgibst, was für mich jetzt zum Beispiel sehr wichtig ist. Also soziales Lernen ist mein Steckenpferd und ab einem bestimmten Zeitpunkt kannst du das in der höheren Schule nicht mehr. #00:00:48-6#

I: Ok, schön. Wie ist es denn dazu gekommen, dass du die Deutschförderklasse unterrichtest? #00:00:55-8#

B3: Die Deutschförderklasse, das ist so gekommen: Ich habe bei meiner Ausbildung den Schwerpunkt "Sprachliche Bildung" genommen und sozusagen werden wir ja schon darauf trainiert, also auch mit dem MIKA-D Test, dass wir damit klar kommen können. Und dementsprechend war es dann auch einfach die Entscheidung von der Direktorin: Logischerweise werde ich dann wahrscheinlich die Deutschförderklasse übernehmen. #00:01:20-8#

I: Mhm. Also als du dann quasi fertig warst mit dem Studium hast du schon ein bisschen erwartet, dass du dann so eine Förderklasse bekommst oder dachtest du, du wirst Klassenlehrerin eher? #00:01:32-0#

B3: Nein, um ehrlich zu sein habe ich mir schon gedacht, dass ich in so eine Klasse komme. Also es war jetzt eigentlich / ich habe mir damals auch nicht gedacht, dass so oft zum Supplieren eingesetzt werde ähm deswegen war es für mich auch vollkommen in Ordnung und ich wollte auch dort rein, damit ich mit ihnen das machen kann. Vor allem so wie es mir die Direktorin gesagt hat, wie sie es sich vorstellt wie ich es umsetzte, ist es jetzt nicht so gewesen, dass ich es nicht vertreten könnte, was wir dort machen. Weil eine Deutschförderklasse, man stellt sich das so vor: Die Kinder sind drei Stunden am Tag draußen. Aber bei uns ist es de facto gar nicht so. Ich komme hin, hole sie eine Stunde raus und bringe sie zurück. Und dementsprechend - je nachdem, was die Lehrer in der Klasse geplant haben - kann ich auch integrativ drinnen bleiben mit den Kindern, was jetzt überhaupt nicht so, ja wie soll ich sagen, so asozial und gemein rüber kommt, wie es oft in den Medien auch dargestellt wird. (lacht) #00:02:33-9#

I: Ok, verstehe. Ja ich würde gerne noch ein bisschen mehr darüber wissen, was dir denn an der Arbeit in der Deutschförderklasse gut gefällt. #00:02:41-0#

B3: Gut gefallen tut mir eigentlich, dass obwohl ich quasi ein fixes Programm habe - also ich habe ein gewisses Ziel, was ich erreichen möchte - trotzdem habe ich noch genug Zeit, um mit den Kindern wirklich das zu machen, was ich auch machen möchte, was ich auch für wichtig halte. Und es wird halt überhaupt nichts von den Lehrern vorgegeben. Ich kann zwar - logisch wäre es natürlich - wenn ich irgendetwas zu deren Klassenthema machen würde, weil es teilweise halt schon Kinder gibt, die sprachliche Defizite haben. Also so wirklich (...) sprachliche Defizite. Und ja, aber was ich genau mache: Ich habe jetzt überhaupt nicht diesen Druck. Ich kann das wirklich spielerisch machen und muss jetzt nicht unbedingt mit Zetteln irgendetwas vorweisen, dass sie irgendetwas schreiben können. Das ist halt vor allem in der ersten Klasse überhaupt nicht so. Du sprichst viel, du spielst viel und so kannst du halt den Kindern die Motivation trotzdem noch lassen und kannst halt verschiedene Zugänge finden. #00:03:38-6#

I: Ja super, schön. Gibt es auch irgendwo Schwierigkeiten oder etwas, das du gerne ändern würdest?
#00:03:45-9#

B3: Hm (...) was soll ich sagen, also in der Corona-Zeit war es natürlich sowieso schwierig. Ich konnte auch nicht wirklich Arbeitsblätter für die Kinder jetzt mitgeben. Also ich hätte natürlich schon können, wenn ich es jetzt auf (...) auf Teufel komm raus sage ich jetzt einmal hingehen wollen würde. Aber das Ding ist, die Kinder haben ja so schon sprachliche Defizite und die müssen ja eh schon ihre Aufgaben von der Klasse machen und dann soll ich auch noch mit ein paar Zetteln kommen? Das ist halt dann / ja, aber ansonsten wirklich schwierig ist eigentlich nur, dass wir den Kindern / also es gibt einen bestimmten / es gibt eine bestimmte Grenze und die können wir halt nicht überschreiten. Weil ab einem bestimmten Punkt ist das Kind halt selbst verantwortlich, dass es zu Hause auch etwas macht und auch lernt. Und dementsprechend wie halt auch die Eltern über deinen Unterricht reden oder allgemein über Unterricht, so ist es dann halt / die Fortschritte sind halt stark unterschiedlich. Ich hatte zum Beispiel eine Schülerin, die ist vielleicht im ganzen Jahr bisher - also jetzt kommt sie eh brav, man kann wirklich nichts sagen - aber ähm sie ist im ganzen Jahr bis Februar vielleicht zwei Wochen in der Schule gewesen. Und da wundert es einen halt dann nicht, wenn die einen Kinder schon recht gut sind und die sind alle schon weit und die machen das alle schon ganz toll - und sie versteht halt nicht den / also dass es Hahn, Henne und Küken gibt beispielsweise. Und ja das sind halt die Schwierigkeiten, wenn dann jemand längere Zeit nicht kommt, dass du dann halt wirklich wieder zurückgeworfen wirst und im schlimmsten Fall von vorne anfangen musst.
#00:05:34-5#

I: Ja, ok verstehe. Du hast vorhin gesagt, das Modelldeutschförderklasse wird in den Medien oft so böse dargestellt. Was hältst du generell - also jetzt nicht wie es bei euch läuft, sondern generell - von diesem Modell? #00:05:48-6#

B3: Generell vom / ok. Im Allgemeinen finde ich das - so wie es wirklich sein sollte das Modell - ähm bringt nicht wirklich viel. Weil die anderen Kinder, die merken das ja, dass die nicht da sind und vor allem man nimmt ihnen ja auch die "lustigen" Fächer, sage ich jetzt einmal, weg. In dem Sinne ist dann der Spaß an der Schule quasi auch verloren gegangen oder die Entspannung in der Schule. Und sie würden ja halt untereinander viel mehr lernen, als wenn ich ihnen da alles beibringe. Ich meine das ist so jetzt auch gegeben, aber dadurch, dass ich sie vielleicht eine Stunde am Tag wenn sie bis 15 Uhr da sind - wir sind ja eine Ganztagesvolksschule - haben sie noch so viele Stunden mit ihren Freundinnen und Freunden, dass es jetzt nicht so stark ins Gewicht fällt, wie wenn ich sie jetzt einen ganzen Vormittag wegnehmen würde. Und das ist zum Beispiel etwas, das ich an der Deutschförderklasse nicht so gut finde, weil es halt so intensiv und so viel ist und weil es halt wirklich Fächer betrifft, wo die Kinder auch miteinander ins Reden kommen, meistens. #00:06:59-5#

I: Denkst du, dass eine Umsetzung, so wie es von der Regierung vorgesehen ist, bei euch an der Schule überhaupt möglich wäre? Also gibt es dafür genug Personal, um die Kinder so viel herauszunehmen? Gibt es genug Orte, um zu unterrichten? #00:07:15-5#

B3: Orte ja. Also wir haben eigene Klassen, also Mini-Klassen. Aber ich würde jetzt / also ich würde es jetzt nicht schaffen wirklich alle Kinder, die ich jetzt unterrichtet habe, in einem zusammenzupferchen, sage ich jetzt einmal. Weil es sind 15 Schüler und die habe aber nur ich. Und es gibt aber noch eine andere Kollegin, die hat auch so viele Schüler. Und ähm das würde nicht gehen. Also das Personal, das haben wir. Aber so die Orte, die müssten dann halt auch größer sein, wenn wir das wirklich so machen würden, wie es von der Regierung vorgesehen ist, die Klassenräume. #00:07:55-8#

I: Mhm ähm kannst du mir noch ein bisschen genauer erklären, wie die Deutschförderung bei euch in der Schule jetzt genau funktioniert? Also du sagst es gibt noch eine zweite Deutschförderklasse und Kurse gibt es gibt es auch, nehme ich an. Kannst du mir noch ein bisschen genauer erzählen darüber? #00:08:09-9#

B3: Ja also die Deutschförderkurse, ehrlich gesagt da weiß ich nicht genau, was gemacht wird. Ich kann mir nur vorstellen, dass halt darauf aufgebaut wird und dass der Schwierigkeitsgrad halt erhöht wird. Logisch. Und bei der anderen Deutschförderklasse: Wir sind unterschieden, also es gibt Deutschförderklasse 1 - das ist meine Kollegin, das ist die Vorschulklasse. Und sie hat noch ein paar Kinder aus der dritten Klasse, also (...) es ist halt eine gemischte Gruppe, aber es sind halt eher die Vorschulkinder. Und ich habe alle bekommen, die jetzt in der ersten Klasse sind. Ansonsten haben wir nicht wirklich Kinder in der Vorschulklasse // ähm in der Deutschförderklasse. (lacht) Und ja, wie der Unterricht aussieht. Also bei mir war es immer so, ich habe mir eben angeschaut, was die Lehrer in der nächsten Woche machen und habe mir dann dazu etwas überlegt. Also zum Beispiel Memory, wenn du zum Wortschatz etwas erarbeiten

möchtest, ist Memory zum Beispiel ganz cool. Oder dass du wirklich mit den Kindern auch mit Wimmelbildern arbeitest, dass du wirklich / wir wissen ja, was für Fragen wir stellen werden bei der MIKA-D Testung und dass du dann ungefähr so mit dem auch arbeitest. Damit sie dieses Vokabular intuitiv haben. Natürlich trainieren sie darauf. Wenn ich wirklich nur einfach so mit denen spielen und reden und plaudern würde, würden sie wahrscheinlich den MIKA-D Test auch nicht schaffen. Also wenn ich (...) was weiß ich, einfach nur die Schulsachen machen würde, was sie da halt haben, dann würden sie es vielleicht nicht schaffen. Oder zum Großteil nicht schaffen. #00:09:48-3#

I: Okay, mhm und du meinst, dass jetzt auch die Stundeneinteilung bei euch relativ ähm flexibel ist. Also ich glaube du hast gesagt du nimmst sie für ein paar Stunden, aber dass du auch viel integrativ arbeitest, oder? #00:09:59-1#

B3: Genau. Also das ist bei uns zumindest nicht vorgegeben. Also das ist dann meine Entscheidung, beziehungsweise die Entscheidung von der Klassenlehrerin, was sie glaubt, dass das Beste ist. Und ja, es gab zum Beispiel von vier ersten Klassen gab es bei mir eine erste Klasse, wo ich die Kinder gar nicht raus genommen habe und das wäre zum Beispiel ganz interessant zum Analysieren. Weil die Kinder von dieser Klasse, die ich nie raus genommen habe, wo ich immer nur integrativ drinnen war, das waren dann tatsächlich die besten Kinder. #00:10:30-0#

I: Aha, spannend! #00:10:31-9#

B3: Deutschmäßig waren es die stärksten Kinder und die anderen Kinder waren halt so, ja also durchschnittlich halt. Die sind halt dann schon auch mitgekommen und durchgerutscht, aber es ist halt, ja. #00:10:45-5#

I: Mhm, das ist spannend! Ahm und besteht dann auch eine enge Zusammenarbeit zwischen dir und den Klassenlehrerinnen oder eher nur so ein bisschen? #00:10:53-5#

B3: Hm meinst du jetzt, wenn ich integrativ drinnen bin? #00:10:56-4#

I: Ja oder generell, wie du mit ihnen jetzt ausmachst, wie die Stunden jetzt eingeteilt sind. Ob du sie mitnimmst oder nicht. Oder auch die Themen, die du erarbeitest. Richten sie sich sehr stark nach der Klassenlehrerin? #00:11:08-5#

B3: Oh ja, also / Hm nein das kann ich mir alles selber aussuchen. Aber natürlich, ich spreche das alles ab. Ich frage, ob das auch in Ordnung ist oder vielleicht haben sie auch noch Material, das ich für die Schüler mitnehmen kann. Weil es halt immer gut ist, wenn die halt auch schon etwas / also noch einmal von mir bekommen, das sie schon kennen. Weil dann haben sie wirklich so eine Zuteilung. Oft kommen sie ja gar nicht dazu, sich das Material genau anzuschauen, weil es dann eine freie Arbeit ist oder was weiß ich. Und das würde ich dann mit ihnen gemeinsam intensiviert machen zum Beispiel. Aber ansonsten, also ich kann mir wirklich aussuchen, was ich machen möchte ähm ich muss auch nichts von denen nehmen. Manchmal sind es wirklich Mathematikstunden auch, in denen ich komme, weil ich halt eher vormittags komme. Und dann sagen sie Lehrer auch so zu mir: "Nein, du musst nicht Mathematik machen. Mach einfach deine Sache." und sie sollen das halt in der Freizeitstunde machen. Es ist halt für die Kinder natürlich blöd, weil Freizeit - sie könnten halt spielen gehen - aber, ja. #00:12:13-8#

I: Ok, verstehe. Findest du, dass die Deutschförderung an deiner Schule gut organisiert ist? Bist du zufrieden? Funktioniert bei der Einteilung alles gut, also weiß jeder, was zu tun ist? #00:12:25-7#

B3: Ja, oh ja. Also ich würde schon sagen, dass es gut organisiert ist, also (...) #00:12:29-7#

I: Keine Beschwerden. #00:12:31-7#

B3: Keine Beschwerden, nein. #00:12:33-7#

I: Hast du das Gefühl, dass die Umsetzung für die Schülerinnen nutzbringend ist? Dass sie dabei viel lernen? #00:12:42-7#

B3: Hm (...) ich weiß / wie gesagt ich weiß nicht, ob es besser ist, wenn sie in der Klasse sind oder wenn sie wirklich mit mir mitkommen. Aber natürlich, ich meine sie nehmen immer etwas davon mit. Also ein Kind, das Interesse hat, das wird immer etwas mitnehmen. Egal, was du machst - egal wie die Lehrperson

wahrscheinlich das macht - wird sie mehr oder weniger dann halt mitnehmen. Dementsprechend, wie du halt das Angebot für das Kind spannend machst. #00:13:10-4#

I: Aber man hört, du bist schon auch der Meinung, dass auch vom Kind selbst etwas kommen muss. #00:13:16-3#

B3: Ja. Eben weil es zum Beispiel bei dieser einen Schülerin / es ist halt ähm das ist so mein krasser Vergleich. Zu ihr kann man zum Beispiel überhaupt nicht richtig durchdringen, weil das Interesse oder die Konzentration per se schon nicht gegeben ist. Eine Mutter jetzt zum Beispiel, die zwar auch nicht gut Deutsch kann - wir haben Mütter, die sind Analphabeten - also die können das Kind nicht unterstützen. Aber, die sind zumindest so, dass sie sagen "Du musst lernen. Hol die Sachen her, wir machen sie zu Hause noch einmal. Ich lerne mit dir das Alphabet oder ich lerne mit dir neue Wörter." Dann gibt es halt Mütter, die die Kinder schon gar nicht in die Schule schicken, weil das Interesse halt gar nicht da ist. Also da wird der Wert von Schule und Gelerntem schon so niedrig gestellt und das beginnt aber schon in der 1. Klasse, dass es halt eine Tür zu macht, die man offen lassen sollte. Für die Bildung. #00:14:17-3#

I: Gut, ein paar mehr Dinge über deine Schule möchte ich jetzt noch wissen. Ahm über die personellen Ressourcen hast du schon kurz anklingen lassen, dass ihr recht gut ausgestattet seid. Kannst du das noch einmal kurz ausführen? #00:14:32-5#

B3: Also vom Personal her meinst du? #00:14:34-6#

I: Mhm. Für die Deutschförderung jetzt speziell. Sind genügend Lehrer dafür zur Verfügung? #00:14:40-7#

B3: Ja. Also wie gesagt wir haben zwei Deutschförderklassen ähm ich glaube auch, dass unsere Direktorin so wäre, wenn wir mehr brauchen würden - mehr Lehrer - dann würde sie das auch noch schaffen, dass wir irgendwie Lehrer her bekommen. Also das wäre jetzt nicht so ein Problem. Und (...) ja, also Deutschförderkurse / bei uns, muss ich ehrlich sagen, sind die auch Lehrer ganz motiviert, dass sie mehr Stunden machen und deswegen ist es halt auch einfach Deutschförderkurse anzubieten. Weil viele Lehrer gehen bei uns halt durch und ich weiß nicht, ob du dieses "Wien Förderung" kennst oder ja, das machen zum Beispiel sehr viele Lehrer. Dass sie da halt einfach in verschiedene Klassen gehen und dann noch Kinder mitnehmen. Also da ist bei uns vom Personal per se halt schon sehr viel Interesse da, dass sie sowas auch machen. #00:15:29-5#

I: Super, mhm. Sehr gut. Ja meine nächste Frage wäre dann, ob deiner Meinung nach an der Schule zu wenig, gerade richtig oder zu viel Zeit zur Verfügung steht. Aber für mich hört sich das schon ganz positiv an eigentlich bei euch. #00:15:44-9#

B3: Hm ja, ich finde schon. Also ich finde, dass von dem her, wie es aufgebaut ist, was wir mit den Kindern machen sollen, ist es schon ziemlich ausgedacht. Und man kann sagen, es ist ein Mittelweg gefunden worden. Weil, dass wir Kinder haben, die in der Deutschförderklasse quasi drin sind ähm das ist klar. Also wir sind in einem 10. Bezirk, es ist eine Brennpunktschule. Es ist klar, dass da Kinder drin sind, es ist klar, dass wir zumindest eine Klasse zusammen bringen. Aber es ist eine Möglichkeit gefunden worden quasi, damit (...) ja damit wir zwar schon noch eine Deutschförderklasse sind, aber trotzdem das Kind so normal wie möglich gefördert wird. Also dass es halt nicht so (...) ja, immer herausgerissen wird. Das ist ja oft die Angst von den Eltern, dass dort / ja ich weiß nicht, was es da alles für Geschichten gibt. Aber ich meine, Gott sei Dank bei uns ist es nicht so und bei uns ist es halt dann am Anfang bei der Schuleinschreibung, mit der MIKA-D Testung. Die Eltern / es tut einem halt dann immer wieder weh, wenn du siehst, wie die Eltern hoffen, dass das Kind ja nicht in die Deutschförderklasse kommt. Wo du dir eigentlich nur denkst so: "Es wäre ja gut für das Kind." Weil das Kind hat dann quasi für zwei Semester einen Schutz, es hat extra Deutschförderung und es passiert absolut nichts Schlimmes. Wenn die ganz andere Sachen im Internet gelesen haben, also. #00:17:08-1#

I: Ja, klar. Mhm. Ok zum Ort des Lernens jetzt noch einmal. Du hast gemeint, es wird ein bisschen knapp. Wo gehst du denn / du hast gesagt einen Mini-Raum gibt es schon. Steht der für dich immer zur Verfügung oder (unv.) öfter auch besetzt? #00:17:28-1#

B3: Nein, der ist nur für mich. Also er ist / jeden Tag von 8 bis 11 ist er nur für mich belegt. Und da ist auch eine Tafel drinnen und so also es ist jetzt nicht so ein Abstellschrank. Sondern es wist wirklich / es ist eine kleine Tafel drinnen, es sind ein paar Tische drinnen (...) sechs Tische. Und man könnte damit etwas

machen. #00:17:46-5#

I: Also, Lernen ist möglich sagst du. #00:17:48-5#

B3: Lernen ist möglich, auf jeden Fall. Ich meine, das Einzige, was halt jetzt blöd war immer: Dass dort kein Waschbecken ist. Das heißt ich musste immer mit dem Schwamm zum Klo nass machen gehen, um halt die Tafel zu löschen. Aber das ist so (...) ein kleines Problem, sage ich jetzt einmal. Weil dann nimmst du einfach ein Kübel mit und das wird schon. Und auch die andere Klasse, also meine andere Kollegin, die auch die Deutschförderklasse hat, die hat auch einen anderen Raum. Der ist ein bisschen größer und da ist auch eine Tafel drinnen. Also das sind dann oft die Freizeiträume, die dann halt auch für DaZ benutzt werden. Und ja, da ist halt auch überall eine Tafel drin. #00:18:28-8#

I: Ok. Aber super, dass es überhaupt etwas gibt. Das ist schon einmal toll. (...) Über die Materialien, die du gerne verwendest hast du schon ein bisschen geredet, Memory und Wimmelbilder. Woher bekommst du denn all diese Sachen? #00:18:42-5#

B3: Ahm zum Teil habe ich mir das selber organisiert, aber zum Teil / also wir haben so einen DaZ-Kasten, sage ich jetzt einmal. Und da ist wirklich ganz viel Material drinnen, das von der Schule schon vorbestellt wurde, was wirklich nur für die Deutschförderung da ist. Also da hat jeder Zugriff, da kann sich jeder etwas heraus nehmen. Wichtig ist halt nur, dass man das wieder zurück gibt - eh klar. Und ganz oft ist es halt auch so, dass wenn du mit den Klassenlehrern redest, dass die halt auch Material da haben, wie gesagt und dass man sich das halt dann ausborgen kann für ein paar Tage oder Wochen. #00:19:17-6#

I: Mhm. Ahm hast du auch schon / oder machst du das öfter, dass du dann auch von einem privaten Geld etwas verwendest, um noch Sachen zu kaufen? #00:19:27-0#

B3: (...) Diese ganzen Wimmelbilder / also diese ganzen Bücher / ich habe wirklich Bücher für Wimmelbilder - also Wimmelbilderbücher (lacht) gekauft für das, also wo dann wirklich diese Wörter drinnen vorkommen, die wir brauchen für die MIKA-D Testung. Und das habe ich natürlich von meinem eigenen Geld bezahlt, ja. Weil es einfach / da ist halt das Problem: Du kannst halt nur Sachen dir wieder zurück holen, sage ich jetzt einmal vom Geld her, wenn du eine Rechnung dazu bekommst. Und das bekommst du halt nicht, wenn du über Amazon das kaufst und ja das ist halt das Einzige aber. #00:20:09-3#

I: Ja, verstehe. Wie wählst du denn deine Inhalte für deinen Unterricht? Also die Themen, die du behandelst? Überlegst du dir die ganz spontan oder hältst du dich an irgendetwas an, an irgendeinen Rahmen? #00:20:22-4#

B3: Hm, also zum Teil kommt es von den Kindern selber. Also was sie halt spielen wollen. Da merkt man dann schon, was ist deren Geschmack. Zum Beispiel in einer Klasse war das so, die haben es geliebt mit mir "Ich sehe was, was du nicht siehst" in einem Wimmelbild zu spielen. Da war dann immer klar, das war so quasi das Ritual, wenn wir angefangen haben oder wenn wir beendet haben - einmal war es immer dabei. Und dementsprechend habe ich dann halt auch immer das Wochenthema gewählt, das sie hatten. Wenn jetzt zum Beispiel ganz klassisch das Thema "Bauernhof" war, dann habe ich halt geschaut, ob ich eine Bauernhofseite habe in meinen Wimmelbildern. Und dann habe ich halt zu dem Thema etwas gemacht, also. #00:21:03-4#

I: Hättest du gerne / würdest du dir wünschen einen richtigen, offiziellen Lehrplan, an den du dich anhalten kannst? Oder ist das für dich schön, dass du das so frei, selbst gestalten kannst? #00:21:15-4#

B3: Hm ich finde es eigentlich schön, das selber zu gestalten, weil ich dann diesen Druck quasi auch nicht habe und weil ich mich dann wirklich dem anpassen kann, was die Lehrer selber mir vorgeben. Und ich glaube auch, wenn es jetzt einen fixen Lehrplan gäbe: Es wäre sehr viel, was die Kinder können müssten am Schluss. Jetzt zum Beispiel ganz am Ende gab es drei Kinder bei mir in der Gruppe, die sowieso den außerordentlichen Status noch hatten, aber die auch noch "unzureichend" waren bei der Testung im zweiten Semester. Und ich wusste aber nicht / niemand wusste das komischerweise, wirklich niemand in unserer Schule wusste das - dann hat mich die Direktorin darauf hingewiesen, dass im zweiten Semester, wenn die Kinder noch immer "unzureichend" sind, müssen sie auf "ausreichend" getestet werden. Und es ist quasi unmöglich. Also das schafft man nicht, weil du musst dann alle Verbklammern richtig setzen, die Inversionen und die Nebensätze. Und das schafft ein Kind, das zwei Semester lang "unzureichend" war, wahrscheinlich nicht. Und ähm wie sind wir jetzt auf das gekommen? (lacht) #00:22:22-4#

I: Lehrplan. Sehr viel vorgegeben. Inhalte... #00:22:26-0#

B3: Genau. Und wenn ich jetzt zum Beispiel einen Lehrplan auch noch hätte, wenn ich jetzt nicht nur / ich schaue die Kinder an, ich weiß: Ok, Wortschatz ist da. Das einzige, das noch fehlt ist die Verbklammer, dann kommen sie auf die nächste Stufe. Denn das ist das einzige Ziel, das wir haben. Einfach nur "mangelhaft" (...) dann kann ich mit ihnen bis zum Umfallen nur die Verbklammer üben. Aber wenn mir das quasi genommen wird, weil ich noch so viele andere Sachen mit ihnen machen muss, dann wird es wahrscheinlich schlecht ausschauen mit den MIKA-D Tests. #00:23:01-1#

I: Mhm, mhm. Alles klar. Fühlst du dich für die Arbeit in einer Deutschförderklasse gut ausgebildet oder wünschst du dir, dass es noch mehr Ausbildungsangebote in der Richtung DaZ gibt? #00:23:15-3#

B3: Ja, also es geht. Also ich fühle mich schon gut ausgebildet. Ahm (...) aber, ich weiß nicht. Es fehlen halt noch ganz viele Materialien und natürlich diese Praxis von der / von da, was du halt in der Uni hörst und was dann wirklich ist, es ist halt trotzdem wieder anders. Du hast zwar dieses "Ja Großteils funktioniert die MIKA-D Testung so ..." aber in Wirklichkeit ist es halt dann doch wieder anders. Und du musst dann zehn mal nachfragen bei dem Kind und es macht halt einen enormen Unterschied. Und es ist so traurig, wenn wir mit dem Kind da sitzen und du die MIKA-D Testung machst und das Kind ist so nervös, weil es ja checkt, dass es eine Prüfungssituation ist. Was komplett anderes ist. Ahm ja, das ist dann halt traurig, wenn man merkt: Ok, es ist schlechter als es eigentlich sein sollte. Als man es eigentlich vom Kind gewohnt ist. Aber (...) auf das wurden wir halt nicht wirklich vorbereitet. Aber eigentlich ist es logisch. #00:24:21-0#

I: Verstehe. Gut, dann bin ich dann eh schon bei meiner letzten Frage. Und zwar: Wenn du dir Dinge wünschen könntest - egal was, damit deine Deutschförderklasse für dich noch besser funktioniert oder damit sie so funktioniert, wie die Regierung es will - was für Dinge würdest du dir wünschen? Glaubst du braucht es mehr Personal, braucht es eine bessere Ausbildung, braucht es mehr Geld dafür? Was meinst du? #00:24:49-1#

B3: Ich glaube, um ehrlich zu sein, dass die Ausbildung, die wir jetzt an der Uni haben grundsätzlich genug ist. Also man muss natürlich - egal was du machst - du musst einmal reinkommen zum Arbeiten und wenn du es einmal kennengelernt hast ... Also Material haben wir an der Schule genug bekommen, also mit dem "Sprachliche Bildung"-Zweig. Wo ich mir aber denke, dass es schwierig sein könnte: Eine ältere Lehrerin zum Beispiel, die wird nächstes Jahr dann meinen Platz quasi ersetzen in der Deutschförderklasse. Und da denke ich mir so: Naja, sie (...) sie weiß halt nicht, worauf sie achten muss. Und sie weiß halt nicht, was es wirklich alles für Sprachspiele gibt. Man weiß halt nicht, ob die sich überhaupt so weit interessiert, dass sie sich da reinlesen will. Weil man kann grundsätzlich alles im Internet nachschauen, aber es ist halt eine Interessenssache und wenn jemand schon einen "Sprachliche Bildung"-Zweig hat, dann ist es halt / wie soll ich sagen, wahrscheinlicher, dass die Person sowieso Interesse hat und da auch (...) sich reinliest im Internet. (...) Also im Allgemeinen würde ich mir wünschen, dass man halt nicht / also wenn man das schon macht, wirklich es so offen gestaltet, dass man es so machen kann wie wir jetzt an der Schule. Und dass es halt Lehrer gibt, die das wirklich vom Interesse und vom Herz her machen und nicht einfach nur so "Ja bevor wir die halt wegschicken, soll sie halt die Deutschförderklasse machen." Ja. #00:26:19-7#

I: Ok. Alles klar. Gut, möchtest du abschließend noch irgendetwas erzählen, wonach ich dich jetzt nicht gefragt habe oder was dir noch einfällt? #00:26:27-0#

B3: Hm (...) Jetzt gerade fällt mir ehrlich gesagt nichts ein. Also wie gesagt, von dem einen Mädchen habe ich dir schon erzählt. Das ist halt, ja, ganz ein krasses Beispiel. Aber (...) da können wir halt leider auch nichts machen in der Deutschförderklasse, also. #00:26:44-2#

I: Verstehe. Gut, vielen, vielen Dank fürs Mitmachen! #00:26:50-5#

B3: Gerne, gerne! Ich hoffe, es hilft dir irgendwie.

Interview mit B4

I: Gut, meine erste Frage an dich ist mal ganz allgemein: Warum hast du dich dazu entschieden Volksschullehrerin zu werden überhaupt? #00:00:10-7#

B4: Puh. Ahm (...) zum einen kenne ich viele aus meiner Verwandtschaft, die Volksschullehrerinnen sind und für mich war klar, ich kann nichts machen, wo ich vor einem PC sitze, weil das (...) dafür bin ich glaube ich nicht gemacht, dass ich so lange vor einem technischen Gerät sitze. Und mir hat die Arbeit mit Kindern immer schon gut gefallen und dann war relativ naheliegend, dass ich Lehrerin werde. Und ich habe dann auch auf der Hauptuni studiert, aber es war dann irgendwie klarer, dass es doch die jüngeren sein sollen. #00:00:42-8#

I: Mhm und wie gefällt es dir jetzt eine Klasse zu führen? #00:00:46-6#

B4: Sehr gut. Ich war ein Jahr Begleitlehrerin und habe jetzt / bin drei Jahre lang Klassenlehrerin und ich könnte es mir nicht mehr anders vorstellen. #00:00:55-4#

I: Mhm ähm einige von deinen Schülerinnen besuchen eine Deutschförderklasse oder einen Deutschförderkurs. Zuerst möchte ich mal wissen: Was findest du daran gut? #00:01:06-9#

B4: (...) Was finde ich daran gut. Ahm ich finde gut, dass die Deutschförderklasse und der Deutschförderkurs parallel laufen, also dass ich die Kinder dennoch noch gemeinsam / also dass ich noch gemeinsame Stunden mit allen Kinder habe. Ahm (...) Ich finde es gut, wie ich mit den Kolleginnen zusammenarbeite. Das funktioniert sehr gut, der Austausch. Also wir haben genau ausgemacht, was wir an welchem Tag erarbeiten, weil das mit den Hausübungen auch gleich stimmt. Und generell so die, die Zusammenarbeit im Team funktioniert sehr gut bei uns. #00:01:44-1#

I: Ok, super. Gibt es auch irgendwo Schwierigkeiten oder irgendetwas, was du an dieser Situation gerne ändern würdest? #00:01:51-5#

B4: (...) Ähm (...) Es ist allgemein so, dass wir eigentlich wenig Zeit zum Planen haben und dass dann halt / ich glaube es müsste mehr Stunden geben, wo man das rückbespricht, was man gemacht hat. Und ich glaube für die Jahre danach wäre es sinnvoll, sich das noch einmal anzuschauen, wer noch einmal einen Deutschkurs braucht oder auch nicht. Weil ja das alles nur abhängig ist von diesen MIKA-D Tests oder Einstufungen und ich glaube, dass das in den Jahren darauf vielleicht schwierig wird, dass man / dass doch Kinder die Deutschförderklasse hätten besuchen müssen, die sie aber nicht besucht haben, weil sie theoretisch ein zu hohes Sprachlevel gehabt haben. Ich glaube, das wird noch schwierig. #00:02:42-2#

I: Ok, interessant. Gut. Du hast vorhin schon erwähnt die Zusammenarbeit zwischen dir und deinen Kolleginnen, das die gut funktioniert. Kannst du ein bisschen genauer beschreiben, wie du zusammenarbeitet mit der Kollegin aus dem Deutschförderkurs oder der -klasse? #00:02:57-7#

B4: Genau, wir arbeiten generell im Jahrgangsteam sehr gut gemeinsam. Wir haben die Bücher gemeinsam bestellt, wir haben da viel darüber gesprochen: Welche Bücher verwenden wir, welches Zusatzmaterial gibt es für die Bücher, ... Weil ja die Kollegin, die die Deutschförderklasse hat, alle drei Klassen gemeinsam hat und für die war das halt nur möglich, dass wir gemeinsam die Bücher haben, ist eh logisch. Wir haben es auch so gemacht, dass wir ähm Mathematik gemeinsam erarbeiten und auch die Sachunterrichtsthemen gemeinsam haben. Und da halten wir uns sehr an diese ähm einerseits ans Buch, aber andererseits auch an dieses DaZ-Material, mit diesen Wimmelbildern. Ich weiß jetzt nicht genau, von wo das ist. Ahm das funktioniert ganz gut. Wir machen Stationenbetrieb immer gemeinsam am Freitag, wo dann jede Lehrperson Stationen herrichtet. Wir haben es am Anfang so gemacht, dass wir die Kinder nicht frei gehen lassen in den Stationen, sondern dass jeder einal in seinen Stammgruppe quasi startet. Aber das funktioniert jetzt schon ganz gut, dass wir / also dass sich die Kinder auch frei bewegen zwischen den Lehrpersonen. Sie kennen uns auch alle drei sehr gut, von daher ist das / funktioniert das sehr gut. #00:04:11-1#

I: Mhm, ja toll, super. Generell jetzt zum Modell Deutschförderklassen und -kurse: Was hältst du davon? Also jetzt wirklich von der Idee, so wie es von der Regierung vorgesehen ist? #00:04:23-5#

B4: Ja ähm ich glaube von der Regierung ist es nicht wirklich vorgesehen, dass man Mathematik auch macht, sondern es wäre ja nur Deutsch vorgesehen. Glaube ich. Das war / also das war für uns relativ schnell klar und auch für unsere Direktorin, dass das so nicht funktioniert. Weil Mathematik einfach zu

kurz kommen würde und es ist ja auch total viel Sprechen in der 1. Klasse. Also das macht auch nur Sinn, dass man das auch in der Deutschförderklasse macht. Generell so die Zahlenerarbeitung und alles. Und ähm in anderen Klassen gab es da eher Schwierigkeiten, dass sie gemeint haben, dass sich die Kinder der Stammklasse nicht zugehörig fühlen. Das ist aber in meiner Klasse überhaupt kein Problem. Die wissen genau sie sind drei Stunden am Tag bei der Frau Lehrerin Gabriele und drei Stunden am Tag bei mir / also vier Stunden am Tag bei mir. Und das ist überhaupt keine Geschichte, dass die nicht zur Klasse dazu gehören. Also ich finde das Modell super, super gut. Bei uns funktioniert das echt gut. Ich habe aber auch schon von anderen Kolleginnen gehört, dass sie nicht begeistert sind. Weil sie sich auf kein gemeinsames Buch einigen konnten oder weil generell die Zusammenarbeit nicht gut funktioniert. Also ich glaube man muss schon ein Teammensch sein, dass das wirklich Hand und Fuß hat und für alle Seiten passt. Aber das funktioniert bei uns wirklich super, super toll. #00:05:41-7#

I: Ok, sehr gut! Generell noch ein bisschen zur Deutschförderung bei euch an der Schule. Weißt du, wie viele Klassen und Kurse es gibt oder wie viele Lehrpersonen dafür zuständig sind? #00:05:53-0#

B4: (...) Ahm es gibt eine Deutschförderklasse (...) und ich meine es gibt zwei oder drei Deutschförderkurse, die parallel dazu laufen. (...) Genau. Also ich glaube allgemein ist es so / ich weiß es jetzt nicht ganz genau, Aber ich glaube allgemein ist es so vorgesehen, dass sie zuerst eine Deutschförderklasse machen und dann einen Deutschförderkurs? #00:06:34-4#

I: Genau. Eigentlich würden sie dann heruntergestuft werden, glaube ich, wenn das Testergebnis in der Klasse dann auf ausreichend ist. #00:06:45-0#

B4: Ok. #00:06:47-3#

I: Aber es wird überall anders gemacht. Ich habe auch schon alles mögliche gehört. #00:06:51-7#

B4: Ja. Ahm also ich glaube, dass es für meine Kinder noch sinnvoll wäre, nach der Deutschförderklasse noch einen Deutschförderkurs zu besuchen. Ein, zwei Semester lang. Das gibt es aber bei uns zum Beispiel nicht. Also sobald die dann "ordentlich" sind, haben sie keinen Anspruch mehr auf Förderung. Das wäre etwas, was ich kritisch sehen würde. #00:07:13-9#

I: Mhm, gut. Das trifft sich gut, weil meine nächste Frage wäre auch gewesen: Bist du mit der Umsetzung oder Organisation bei euch zufrieden? Also grundsätzlich schon, aber ich höre, dass du durchaus auch etwas kritisieren würdest. #00:07:28-3#

B4: Ja. Ich würde den Kindern auf jeden Fall noch einen Deutschförderkurs anhängen. Weil bei mir das Problem ist, dass die Kinder, die zwar Sprachkompetenz "B" haben ähm (...) sich eher schwer tun, dem Unterricht zu folgen und die jetzt auch förderungsmäßig mehr Bedarf haben, als die Kinder, die in der Deutschförderklasse sind. Also ich hätte wahrscheinlich mit meinem Wissen derzeit am Anfang mehr Kinder in die Deutschförderklasse und den Kurs geschickt, weil die sich einfach viel leichter tun und weil manche Kinder jetzt / man muss auch sagen wir sind eine Brennpunktschule und wir haben viele, viele Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache. Wir haben viele Quereinsteiger, ich habe alleine in diesem Jahr schon vier Kinder dazu bekommen, also es ist ein ständiger Wechsel in der Klasse. Und es ist sehr, sehr schwierig, dass man gleich weiß / oder dass man einschätzen kann, welches Kind braucht welche Förderung, welches Kind hat welche Sprachkompetenz. Das ist wirklich nicht einfach. #00:08:29-1#

I: Ahm ja was glaubst du denn woran liegt das, dass es nach der Deutschförderklasse nicht noch einen Kurs gibt? Sind zu wenig / ist zu wenig Lehrpersonal da, um sich um all diese Schüler zu kümmern oder woran liegt das? #00:08:41-7#

B4: Ja, definitiv. Also bei uns ist / sind sicher zu wenige Lehrer da und zu wenig ähm Räumlichkeiten, zu wenig Ressourcen, dass man die Kinder halt individuell fördert. Und Corona hat das ganze natürlich (...) ähm #00:08:57-9#

I: (...) noch einmal erschwert. #00:08:59-2#

B4: Noch einmal erschwert ja und die Schere um ein vielfaches vergrößert. #00:09:04-0#

I: Mhm, verstehe. Räumlich hast du schon angesprochen - gibt es einen extra Ort an der Schule, an dem die Deutschförderklasse oder der Kurs stattfinden kann? #00:09:13-0#

B4: Ähm ja für die Deutschförderklassen gibt es extra Räume / also für die Deutschförderklasse, für den einen gibt es einen extra Raum. Deutschförderkurs (...) haben die glaube ich / die haben glaube ich keinen extra Raum, aber die haben einen Raum, wo sie dann hingehen. Also die Lehrperson selbst hat keinen Raum. #00:09:28-4#

I: Mhm, ok. Aber, es gibt einen Raum, an dem der Unterricht stattfinden kann? #00:09:32-1#

B4: Ja. Auf jeden Fall. #00:09:33-7#

I: Ok. Hast du da den Überblick, denkst du dass es da auch hier noch mehr brauchen würde? #00:09:41-1#

B4: (...) Räumlich gesehen zum Arbeiten? Ja, weil vor allem dann, wenn die Kinder ähm (...) ja, wenn die Kinder so einen / also wenn ich die Kinder so in diesen Corona-Stunden jetzt zum Beispiel raus schicke, müssen die oft am Gang arbeiten, weil es keinen Platz gibt. Also es ist definitiv / also Platzmangel ist schon ein Thema an unserer Schule, obwohl wir neu gebaut sind. Unsere Schule wurde vor 4 Jahren eröffnet ähm also umgebaut und der Umbau eröffnet. Aber es gibt schon immer wieder (...) Raumprobleme (lacht). #00:10:21-2#

I: Alles klar. Ähm (räuspert sich) genau, Deutschförderung - jetzt zu den Materialien würde ich gerne etwas wissen, die du verwendest auch, oder die vielleicht deine Kolleginnen verwenden für die Förderung. Woher kommen diese Materialien? #00:10:37-4#

B4: Ähnm (...) #00:10:41-4#

I: Besorgst du die selbst oder ist an der Schule schon viel vorhanden? #00:10:44-6#

B4: Also mittlerweile ist an unserer Schule relativ viel da. Also Plakate werden sehr, sehr gern verwendet. Ich habe damals, ich habe ja selbst auch in dritten und vierten Klassen einen Deutschförderkurs gehabt, ich habe viel, viel gekauft. Viel gekauft (lacht). Aber mittlerweile gibt es im Lehrmittelzimmer viel und ähm ich glaube, dass die Kolleginnen auch trotzdem noch viel kaufen. Also vor allem ich bin / ich habe auch die Bibliothek, ich bin zufällig zuständig für die Bibliothek an der Schule und ich habe zum Beispiel dann viel zweisprachige Bücher gekauft. Also so "Raupe Nimmersatt" in ein paar Sprachen und ähm keine Ahnung ich glaube "Tom Turbo" gibt es auch in ein paar Sprachen. Also generell so mehrsprachige Bücher eben. Aber ich glaube, dass viel noch privat gekauft wird, aber mittlerweile hat die Schule einfach schon ein kleines Repertoire. #00:11:36-6#

I: Und mit "viel gekauft" meinst du jetzt auch du hast nicht dein / nicht nur dein Warenkorb- oder Elternvereinsgeld genommen, sondern auch aus der eigenen Tasche .. #00:11:44-7#

B4: Ja. #00:11:44-8#

I: .. etwas genommen. Mhm. #00:11:47-4#

B4: Ja, definitiv (lacht). Weil ja ähm vor allem als Klassenlehrerin hat man ja / also als Klassenlehrerin hat man dieses ähm Elternvereinsgeld zum Beispiel, aber als Deutschklassenlehrerin ist es ja auch nicht so einfach, da genug Geld zu bekommen. Und ich weiß noch, dass wir dann auch meiner / also der Deutschklassenlehrerin einfach Klassenkassageld gegeben haben. #00:12:12-5#

I: Mhm, ok. Verstehe. #00:12:14-3#

B4: Weil das halt ja (...) nicht bewältigbar war sonst. #00:12:18-9#

I: Die Kolleginnen an deiner Schule, die jetzt für die Deutschförderung zuständig sind ähm warum ist das so? Wurden die gewählt, weil sie vielleicht eine Zusatzausbildung haben oder wie ist es / weißt du, wo es dazu gekommen ist? #00:12:32-1#

B4: Die Kolleginnen, die den Deutschförderkurs haben, haben ähm diese / also diese "Deutschförderklassenlehrer-Ausbildung" gemacht oder Deutschförderkurs-Ausbildung. Das musste ich damals auch machen, ich weiß aber nicht, wie arg die sich jetzt verändert hat. Und die Deutschförderklassenlehrerin hat meines Wissens keine andere Ausbildung. Die haben sich das dann einfach ausgesucht, weil die auch irgendwie Klassenlehrer sein wollten und (...) ja, genau. #00:13:02-9#

I: Mhm. Ok, jetzt haben wir über verschiedene Rahmenbedingungen an deiner Schule gesprochen, also über die Kolleginnen, der Raum, Material. Vielleicht kannst du mir zum Abschluss noch einmal ein bisschen zusammenfassen: Was müsste sich an der Schule ändern - deiner Meinung nach - damit Deutschförderung möglichst gut stattfinden kann? #00:13:24-4#

B4: Sie müsste in meinen Augen (lacht) also das wichtigste ist glaube ich, dass es konstant stattfindet und dass diese Kolleginnen nicht abgezogen werden zum Supplieren. Das ist auch ein großes Thema bei uns an der Schule. (...) Die Kinder müssen meiner Ansicht nach auch nicht altersgemäß eingestuft werden, sondern ähm sprachkompetenzmäßig. Also bei mir gab es jetzt den Fall, dass ich ein Kind bekommen habe, das zwar 10 Jahre alt war, aber noch nie die Schule besucht hat und ähm dann zwar "AO" war, aber jetzt (...) also ein Kind, dass nicht die Schule besucht hat, kann einfach in keiner dritten Klasse Regelschulklasse einsteigen. Das ist nicht möglich. Ich wäre auch dafür, dass man den AO-Status verlängern kann individuell und dass der nicht einfach nach zwei Jahren einfach ausläuft. So jetzt auf meine Schule bezogen ähm (...) es müsste mehr verpflichtende Zusammenarbeit geben wahrscheinlich, wobei das halt immer schwierig ist, wenn Lehrpersonen halt nicht auf Teamarbeit eingestellt sind, dass die das dann müssen. Das stelle ich mir sehr schwierig vor. Ähm (...) Hm. (...) #00:14:51-1#

I: Mehr Raum hätten wir vorher noch besprochen gehabt. #00:14:54-9#

B4: Genau Raum haben wir schon angesprochen. #00:14:56-8#

I: Und generell glaube ich ist in vielen Schulen einfach das Problem "Lehrermangel", so wie bei euch auch meinst du, oder? #00:15:05-3#

B4: Ja. #00:15:04-5#

I: Ok. #00:15:06-2#

B4: Ähm wir haben jetzt auch erst erfahren, dass ähm wir für nächstes Jahr 100 Stunden weniger bekommen. Das wird ein großes / ein großer Diskussionspunkt sein bei der Konferenz nächste Woche. Weil das natürlich durch die Bahn sämtliche Schüler zurück haut oder halt / weil die halt einfach keine Förderung dann haben. #00:15:30-8#

I: Richtig. Das ist dann natürlich interessant, dass die Regierung ein solches Konzept vorschreibt, aber dann gleichzeitig das Lehrerkontingent kürzt. Wie das funktionieren soll ist eine sehr interessante Frage, finde ich auch. #00:15:47-6#

B4: Ich habe auch heute erst zwei Umfragen / ich nehme jetzt irgendwie bei allen Umfragen teil, die mir so unterkommen. Weil ich mir denke, vielleicht liest es ja doch irgendwer und denkt sich seinen Teil darüber, weil das ist halt (unv.) also ich kann nicht davon sprechen. Wir haben auch die Bildungsstandards heute gemacht und das ist einfach nicht ernstzunehmen meiner Meinung nach, weil wir überall weit unter dem Durchschnitt haben, aber 9 Wochen lang war die Schule zu. Also man braucht sich jetzt nicht Wunder da erwarten (lacht). #00:16:15-2#

I: Ja, richtig. Ok, zum Abschluss habe ich noch eine Frage mit einer fertigen Antwort, die du wählen kannst. Die letzte Frage ist: Steht deiner Meinung nach an deiner Schule für Deutschförderung zu wenig, gerade richtig oder zu viel Zeit zur Verfügung? #00:16:34-1#

B4: Zu wenig. Zu wenig. Ja. Weil ich auch zum Beispiel / ich würde auch die Religionsstunden und alles, was so / also vor allem bei Religion, an den Nachmittag stellen. Weil ich habe zum Beispiel zwei Stunden in der Woche, wo dann einmal die Kinder, die islamische Religion besuchen und einmal die Kinder, die römisch-katholische Religion besuchen, aus der Klasse weg sind. Wo halt dann zwei Stunden allgemein fehlen, also das ist halt auch (...) #00:17:00-4#

I: Ja, richtig. #00:17:01-8#

B4: Wenn das am Nachmittag wäre könnte man halt die Stunden noch einmal nutzen, dass sie da irgendwie individuell heraus genommen und da noch einmal gefördert werden. #00:17:08-8#

I: Mhm. Gut, gibt es zum Abschluss noch irgendetwas, was du noch erzählen möchtest, was dir noch eingefallen ist, was du hinzufügen willst? #00:17:18-4#

B4: Ähm (...) Ich glaube gerade nicht, nein. #00:17:27-2#

I: Gut, sehr gut. Danke. Dann bedanke ich mich fürs Mitmachen.

Interview mit B5

I: Gut, meine aller erste Frage an dich ist: Warum hast du dich dafür entschieden Volksschullehrerin zu werden? #00:00:12-1#

B5: Puh, gute Frage. Ich bin eher spät entschlossen gewesen, also habe die Ausbildung erst mit knapp vor 30 gemacht, war mit 30 dann fertig. Oder? Weiß ich jetzt nicht mehr, zirka mit 30. Ähm ich weiß gar nicht, warum bin ich Volksschullehrerin geworden? Ja ich wollte eigentlich ursprünglich Lehramt studieren noch, also umschwenken von meinem vorigen Studium. Und dann habe ich mir gedacht: Eigentlich sind mir die schon ein bisschen zu (...) vorlaut und anstrengend von der pubertären Variante her. Und ich habe mir gedacht dann probiere ich mal die Volksschule und dann hat es mir eigentlich gleich mit der Ausbildung getaugt. #00:00:48-6#

I: Mhm und du führst jetzt eine eigene Klasse? #00:00:51-6#

B5: Genau. #00:00:52-7#

I: Und wie gefällt dir das? #00:00:54-5#

B5: (...) Ja, es hat Vor- und Nachteile. Also das Gute ist natürlich, dass man halt einfach die erste Ansprechperson ist und nicht sich immer da irgendwie (...) erkämpfen muss, dass man Aufmerksamkeit bekommt. Also natürlich auch, wenn gerade Pause ist und so weiter. Das kennst du eh auch. Aber ähm es hat halt die organisatorischen Sachen, da bin ich halt nicht so bewandert / also nicht so bewandert ist schlecht ausgedrückt, aber das ist halt nicht ganz so meine Lieblingsaufgabe. Das ist das, was für mich das eher Unangenehmere ist, aber sonst bin ich sehr gerne eigentlich Klassenlehrerin. #00:01:30-3#

I: Warst du eigentlich von Anfang an Klassenlehrerin oder hattest du vorher auch eine Zeit, in der du Begleit- oder Förderlehrerin warst? #00:01:37-1#

B5: Ich war auch eine Zeit lang ähm für die Leseförderung zuständig. Ich glaube ein Jahr lang. Leseförderung und eh so Deutschförderung auch ein bisschen. Und (...) ja dann bin ich / habe ich von einer Karenz-Kollegin übernommen und habe die Dritte bis Vierte fertig geführt und jetzt mit der Ersten wieder begonnen. #00:01:59-8#

I: Mhm und was von den beiden gefällt dir jetzt besser nach dieser kurzen Zeit, kannst du das sagen? #00:02:05-0#

B5: (...) Ich finde es ist gleichwertig / es hat beides / also ich glaube mir wäre langweilig als Begleitlehrerin auf Dauer. Aber jetzt noch einmal so für ein, zwei Jahre die Verantwortung abgeben wäre auch nicht schlecht, also da gibt es jetzt für mich kein / keine Seite, die jetzt so mega überwiegt. Also ich wäre mit beidem jetzt einverstanden. #00:02:27-0#

I: Ok. Erzähl mir noch ein bisschen was über deine Klasse. Wie viele Kinder hast du? Was kannst du mir erzählen ganz allgemein? #00:02:34-8#

B5: Ja also ich habe 23 Kinder in der Klasse. Mehr Buben als Mädchen. Ich habe eigentlich - im Vergleich zu meiner Kollegin glaube ich - eine sehr brave Klasse, aber trotzdem eine laute Klasse. Das liegt auch ein bisschen an mir glaube ich, weil ich halt auch mal dann einfach mir denke: "Ja machts halt mal." Und dann kommt halt manchmal ein Tohuwabohu heraus. Aber in Prinzip sind sie eigentlich ganz brav und machen gut mit. Sie bemühen sich, sind auch motiviert. Ja. Ich bin ganz zufrieden mit ihnen. Auch wenn wir jetzt alle schon ferienreif sind (lacht). #00:03:13-4#

I: Gut, das ist klar (lacht). Nach so einem Jahr. Gut, also einige von deinen Schüler*innen besuchen eine Deutschförderklasse, wenn ich das richtig verstanden habe. Und zu Beginn möchte ich mal von dir wissen: Was findest du daran gut? Was gefällt dir da? #00:03:31-0#

B5: Also ich finde gut, dass man sich wirklich ein bisschen aufteilen kann. Dadurch natürlich ähm / also durch die Deutschförderklasse hat man halt mehr Aufmerksamkeit für die Kinder. Ja, also ich habe mehr Aufmerksamkeit für die Kinder, die jetzt keine Förderung in Deutsch brauchen und die Deutschförderklassenlehrerin kann sich natürlich ganz den anderen widmen. Und natürlich kommen die dann mehr zum Sprechen, was - wenn sie in der Klasse sind - ein bisschen mehr untergeht. Ähm allerdings, das habe ich gemerkt als / also die Kinder sind jetzt schon mehr in der Klasse als vorher, also im Wintersemester, und ich merke schon, es ist für die Klassengemeinschaft, für das gemeinsame Spielen viel förderlicher, wenn sie alle gemeinsam in der Klasse sind. Also das ist schon / ich finde es erzeugt ein bisschen eine Gruppenbildung, ein bisschen eine / es trennt einfach ein bisschen, wenn sie zu viel draußen sind und im Nebenraum quasi arbeiten. #00:04:29-2#

I: Mhm, das geht auch ein bisschen auf meine nächste Frage schon und zwar wollte ich fragen: Wo gibt es Schwierigkeiten? Also du sagst / hast jetzt schon ein Beispiel genannt: Es findet eher so Separierung statt. Fällt dir noch irgendetwas anderes ein, was dir nicht so gut gefällt dabei? Was vielleicht nicht funktioniert? #00:04:45-7#

B5: Hm (...) Was funktioniert nicht gut (...) Ja ich glaube halt auch, dass man Deutsch auch von anderen Kindern gut lernt, die mit einem Deutsch sprechen. Und dadurch, dass dann zum Beispiel viele arabische Kinder bei mir zusammen waren, sprechen die natürlich in der Pause dann, wenn die drüben Pause machen, auch wieder Arabisch untereinander. Was ich ja nicht für schlecht halte, aber um Deutsch zu lernen - was man in der Deutschförderklasse machen muss, oder soll - finde ich es halt ganz gut eigentlich, wenn die Gruppe mehr durchmischt ist. Und jede Pause dann wieder herüberzuwechseln, das ist mehr Aufwand als dass es manchmal den Sinn macht. Also diese Trennung und auch eben, dass das Deutsch im Zwischenmenschlichen ein bisschen (...) nicht so herauskommt. #00:05:31-7#

I: Also so auf der / also die Unterhaltung mit den Peers dann sozusagen. #00:05:36-1#

B5: Genau! Mit den Peers, dass da ein bisschen mehr / ja weil es einfach hilft finde ich, wenn man untereinander spricht. Weil man auch nicht so eine Scheu hat, wie vielleicht vor der Lehrperson. #00:05:48-1#

I: Mhm, richtig. Mit den Kolleg*innen oder mit den Klassenkamerad*innen spricht man dann doch auch anders. #00:05:54-6#

B5: Mhm, genau. #00:05:56-3#

I: Ok. Jetzt mal so ganz generell zum Modell Deutschförderklassen und -kurse - das es ja erst seit Kurzem eigentlich gibt. Was hältst du davon? #00:06:06-2#

B5: (...) Also als ich gehört habe, dass das alles kommt, habe ich mir gedacht, ob wir das brauchen. Ich sehe jetzt eben schon die Vorteile, dass eben die (...) also ich sehe schon Vorteile darin, dass sie eben wirklich mehr Aufmerksamkeit bekommen. Allerdings finde ich durch so Deutschförderkurse bekommen sie die ja auch. Beziehungsweise ich habe dann natürlich ja auch eine zweite Lehrperson, die hilft. Also ob es jetzt unbedingt eine Deutschförderklasse sein muss (...) ist für mich jetzt nicht so der Punkt. Ich denke ein Deutschförderkurs ist super, aber eine Deutschförderklasse so direkt, wo sie immer draußen sein müssen (...) weiß ich nicht / also ich meine bin nicht die Deutschförderklassenlehrerin ja, aber ich kann / würde jetzt nicht sagen, ob das jetzt so viel mehr voran bringt, als ein Deutschförderkurs. Da tue ich mir schwer. #00:06:58-7#

I: Ok. Die Deutschförderklasse ist jetzt an jeder Schule ein bisschen anders umgesetzt. Kannst du mir erklären, wie das bei euch an der Schule genau funktioniert? #00:07:08-9#

B5: Ja, also bei uns ist es so, dass die Kinder meistens / also jetzt ja nicht mehr ganz so, aber im Wintersemester halten wir uns schon eher daran, dass die Kinder wirklich die 15 Stunden - sind es 15? // Mhm (bajahend). // Ähm die 15 Stunden dann drüben sind mit meiner Kollegin. Und ähm natürlich kommen sie / in der großen Pause sind sie dann immer zurück gekommen. Damit wir die zumindest gemeinsam verbringen. Wir arbeiten dann schon dieselben Themen aus, also durch. (...) Natürlich wird aber manchen dann, was ich / ich habe jetzt zum Beispiel in Sachunterricht viele Sachen gemacht und Sachunterricht wurde dann in der Deutschförderklasse eher beschränkt auf den Wortschatz natürlich. Dass das mehr durchgemacht wird, weil das natürlich für die Kinder viel wichtiger ist, als jetzt genau zu wissen, wie der Baum wächst. Weil das machen wir eh noch einmal in anderer Form und so weiter. Ähm ja, sonst waren

sie eben eh bei uns, in Turnen und so weiter, die anderen Fächer. Also nicht nur in den Nebenfächern. Seit dem Sommersemester, wo wir jetzt die ersten MIKA-Testungen gemacht haben, sind ja natürlich eigentlich offiziell weniger Kinder "unzureichend" eingestuft. Und daher sind wir da jetzt auch mehr zusammengeblieben. Auch natürlich durch den Lockdown / durch die Lockdowns beginnt. Und jetzt geht meine Kollegin nicht mehr so oft mit den Kindern rüber, jetzt sind sie schon die Mehrzahl der Stunden eigentlich bei uns. #00:08:46-9#

I: Ok, ähm findest du die Organisation von dieser Deutschförderklasse bei euch an der Schule gelungen? Funktioniert das? Weiß jeder, wer wofür zuständig ist? #00:08:55-6#

B5: Ja. Schon. Also das ist eigentlich klar geregelt. #00:09:02-1#

I: Mhm. Wie eng ist denn / oder gibt es überhaupt eine Zusammenarbeit zwischen dir und der Kollegin, die jetzt die Deutschförderklasse macht? Macht die dann ihr eigenes Ding oder wie arbeitet ihr zusammen? #00:09:14-5#

B5: Nein wir arbeiten da ganz zusammen. Also meistens erstelle halt ich so den Plan und sie passt ihren Plan an meinen dann an. Natürlich eben integriert sie viel mehr Wortschatzarbeit und freies Sprechen und so weiter. Aber es ist jetzt nicht so, dass sie jetzt dafür extra / also wenn wir das "Z" machen, macht sie auch das "Z" und so weiter. Also gerade bei Buchstabentagen zum Beispiel, da haben wir auch öfter dann schon mal zusammen gearbeitet, weil es sich natürlich anbietet ja. #00:09:46-5#

I: Also grundsätzlich ist es so, dass du eher ein Thema hast und es wird dann vertieft von der Kollegin? #00:09:49-8#

B5: Ja, genau. Genau. #00:09:53-4#

I: Hast du das Gefühl, dass das so für deine Kinder nutzbringend ist? Dass sie da viel lernen, viel weiter bekommen? #00:10:03-7#

B5: In dieser Form? Wie wir es machen? #00:10:05-8#

I: Mhm (bejahend). #00:10:07-4#

B5: Ich glaube schon. Also (...) ich glaube schon. Vor allem ist es leichter für die Kinder, die zum Beispiel dann ja schon auf "mangelhaft" nur mehr bewertet wurden oder schon sogar noch besser sind, weil sie ursprünglich nicht so ganz richtig eingeschätzt wurden. Die können dann natürlich einfach mitarbeiten, weil sie genau / oder nicht genau, aber halt schon sehr nahe dort sind, wo auch die reguläre Klasse arbeitet. Und das sehe ich als Vorteil, wenn man sich da gut abspricht. Wobei es natürlich, wenn die Kollegin jetzt vielleicht ganz etwas anderes gemacht hätte, würde es natürlich auch funktionieren. Es ist ja so, wie wenn ein neues Kind in die Klasse kommt, das funktioniert ja auch nach einer Weile. Aber es ist halt weniger Aufwand. #00:10:49-9#

I: Mhm, verstehe. Gut, dann möchte ich noch ein bisschen genauer nachfragen jetzt nach den Ressourcen, die eure Schule hat. Und zwar: Wie viele Kolleg*innen sind denn an der Schule jetzt speziell für Deutschförderklassen und Deutschförderkurse zuständig? #00:11:10-0#

B5: Ja wir haben zwei Deutschförderklassenlehrerinnen. Also wir haben auch zwei Deutschförderklassen. Und puh, Deutschförderkurse ist jetzt schwer abzuschätzen, das weiß ich jetzt gar nicht genau. Ich schätze auch zwei, drei Kolleginnen. Wir sind nicht so eine riesen Schule. Insgesamt / warte, lass mich rechnen (...) zehn Klassen haben wir glaube ich, genau. Also ich finde wir waren schon einmal besser besetzt. Überhaupt mir Begleitlehrer*innen und Sprachförderungen. Ich finde da ist jetzt, obwohl wir die Deutschförderklassen / finde ich ist ein bisschen eine Kürzung gewesen. So habe ich es zumindest wahr genommen. #00:11:58-5#

I: Mhm, da wollte ich dich gerade fragen: Hast du das Gefühl habt ihr genug Personal, um das zu stemmen, was verlangt wird? Oder ist eher "Not am Mann"? #00:12:07-1#

B5: Ich würde sagen es geht sich jetzt gerade aus. Aber zwischendurch / also wenn dann noch Kolleg*innen krank sind oder so, dann wird es schon immer knapp, ja. Natürlich wird dann zuerst eine Deutschförderklasse zu mir kommen oder gerade der Deutschförderkurse fällt aus. Also ich finde es könnte

schon ein bisschen mehr sein, gerade wenn man so hohe Ansprüche stellt wie heuer, das in der Deutschförderklasse von "unzureichend" auf "ausreichend" geschafft werden muss, damit man in die nächste Klasse kommt. Da denke ich mir: Gut, dann braucht man auch wirklich mehr, mehr Ressourcen. Sei es jetzt vom / überhaupt vom Personal her, weil ich glaube, das macht das Meiste aus. Weil finanziell hätten wir sicher noch Ressourcen, wo ich sage "Ok, wir brauchen das und das Material" dann können wir das schon stemmen und so. Aber vom Personal her, wenn da noch mehr wäre, wäre es natürlich, glaube ich, schon besser. #00:13:00-6#

I: Mhm. Jetzt hast du erzählt, dass besonders zu Beginn die Kinder wirklich 15 Stunden in der Woche weg waren und eben in der Deutschförderklasse waren. Findest du, dass für die Deutschförderung noch zu wenig, gerade richtig oder zu viel Zeit verwendet wurde? Hättest du die Kinder lieber mehr bei dir gehabt oder fandest du es gerade richtig, dass sie so viel gefördert werden in Deutsch? #00:13:25-5#

B5: (...) Hm. Schwer zu sagen. Ich finde eigentlich war es ok. Dadurch, dass wir uns ja nicht immer an die 15 Stunden / also zum Beispiel der Buchstabentag, das war für uns auch schon wieder so etwas, wo man es nicht dazu rechnet. Und die Stunden, die dann übrig sind, sind - was weiß ich - drei Stunden haben wir Buchstabentag gehabt. Das sind zwölf, das war finde ich ok. Also die ganzen 15 finde ich muss man nicht getrennt sein. Einfach um auch dieses Klassengefüge zumindest ein bisschen zu schaffen. Denn grade in Turnen zum Beispiel / ich meine dann entstehen irgendwelche Gruppen, die unnötig sind eigentlich. Weil sie sich noch nicht so kennen und wenn sie dann doch schon ein bisschen vertrauter miteinander sind, dann geht das glaube ich besser. #00:14:08-3#

I: Also wahrscheinlich eine flexible Lösung auch mit der Kollegin zusammen ist dann wahrscheinlich richtig. #00:14:15-8#

B5: Genau, ja. Richtig. Einfach, dass man auch mal sagt "Hey, es bietet sich jetzt an, dass wir das gemeinsam machen", dass man nicht / also jetzt dass man strikt diese 15 Stunden immer draußen sein muss, das halte ich für Blödsinn. Also außer man macht halt wirklich komplett unterschiedliches Programm, ja dann kann man das machen. Aber da wir uns da sehr gut absprechen, muss das jetzt nicht so strikt getrennt sein. #00:14:38-7#

I: Mhm, alles klar. Wie schaut es denn bei euch an der Schule aus jetzt räumlich? Gibt es da genug Platz, um auch die Deutschförderklassen und -kurse wirklich unterzubringen oder ist das oft knapp? #00:14:51-0#

B5: Es ist schon knapp. Also wir sind ja eine kleine Schule, mit / eine alte Schule. Und das Raumangebot ist dadurch, dass auch dann statt zwei Klassen öfter drei Klassen aufgenommen wurden, dadurch schon knapp. Und jetzt mit den Deutschförderklassen natürlich noch knapper. Es ist sich schon jetzt ausgegangen, dass jede Gruppe einen Raum hat, aber das sind halt dann keine Klassen, sondern wirklich kleinere Gruppenräume. Also, dass man da jetzt wirklich 15 Stunden auch immer drinnen ist, ist natürlich dann schon auch eine Herausforderung. Also ideal finde ich es nicht von uns / also bei uns mit dem Platzangebot. #00:15:33-3#

I: Mhm, ja ich denke das wird an vielen Schulen auch ein Problem sein, dass / #00:15:37-8#

B5: Ja natürlich, weil ja vorher die Klassen schon besetzt sind und dann heißt es "Deutschförderklassen" und dann hat man nicht nur eine sondern eben zwei oder vielleicht drei oder vier in größeren Schulen, ich weiß es ja nicht. Ja, also ich glaube das Platzproblem besteht bestimmt in vielen Schulen. Eben auch bei uns. #00:15:53-7#

I: Jetzt macht natürlich einen großen Teil der Deutschförderung deine Kollegin in der Deutschförderklasse, aber in deinem Unterricht wird ja sicher auch in die Richtung etwas noch passieren, oder? #00:16:07-8#

B5: Ja, natürlich. Also eben, dass wir Wortfelder mal genau erarbeiten, dass wir gemeinsam Wörter sammeln zu irgendwelchen Themen. Oder auch beim Lesen. Natürlich jetzt können sie es ja schon recht gut. Dass man da einfach immer schaut, dass man Wörter bespricht, die nicht klar sind. Auch wenn sich niemand meldet, einfach mal fragen, was das bedeutet. Auch so natürlich in Mathe oder in anderen Fächern ist ja auch / manchmal geht man gleich davon aus, dass alles klar ist und dann kommt man drauf "Ah, die wissen gar nicht, was das jetzt bedeutet", ja also. Da versuche ich schon immer aufzupassen und da Sachen auch zu besprechen. Ja. #00:16:49-6#

I: Benutzt du jetzt für den sprachförderlichen Unterricht auch spezielle Materialien? #00:16:58-7#

B5: Wir haben so Bildkarten und auch Bilderlexika teilweise. Nicht für alle Sprachen leider, aber für türkische Kinder, für serbische Kinder und noch ein paar Sprachen. Die können sie sich dann auch immer her nehmen und durschauen natürlich. Und ich glaube das hilft ihnen schon auch ein bisschen, wenn sie sich da ein bisschen anhalten können. Sonst versuche ich natürlich immer anschaulichen Unterricht zu gestalten (unv.) sowieso, aber gerade für / wenn ich weiß es ist jetzt total schwer, dann habe ich halt jede Einzelheit als Bild oder Clipart oder irgendwas an der Tafel oder im Sitzkreis. Ja man könnte sicher noch mehr machen, ja. Aber (...) #00:17:40-7#

I: Naja, mehr geht immer. Aber man kann auch irgendwann / man kann nicht alles auch. Woher bekommst du denn dein Material her? Ist an der Schule schon viel vorhanden oder woher nimmst du die Sachen, die du verwendest für den Unterricht? #00:17:53-5#

B5: Also wie gesagt diese Bildkarten und die Lexika, die waren schon vorhanden. Die sind eben bei mir schon in der Klasse gewesen, die nutze ich eben daher. Und sonst erstelle ich mir selber eigentlich Material. Also gerade so für Sachunterrichtsthemen, wo es anschaulicher sein soll, mache ich viel selber. Oder, ja auch sonst eigentlich. #00:18:13-8#

I: Nimmst du auch mal Geld in die Hand, um etwas zu kaufen? #00:18:18-6#

B5: Habe ich auch schon gemacht, ja. Ich kaufe auch dann / also wir kaufen jetzt auch von der Schule allgemein vom / von Geld, dass wir übrig haben Materialien noch ein. Da sind auch Deutschfördersachen dabei. Selber kaufe ich manchmal so fertige Materialien natürlich auf "Lehrermarktplatz" oder anderen Quellen. Aber eher selten. #00:18:41-4#

I: Wenn du sagst "selber kaufen", meinst du dann, dass du da dein privates Geld verwendest oder ist das dann (...) #00:18:48-5#

B5: Ja. Mein privates Geld. Aber das habe ich jetzt wieder ein bisschen aufgehört, weil ich jetzt den "Worksheetcrafter" habe und da ist schon einmal viel allein an Cliparts. Ohne jetzt Werbung machen zu wollen (lacht) aber da verwende ich halt jetzt eine Software, die mir da echt gut hilft und wo ich jetzt nicht mehr alles kaufen muss, weil / das habe ich halt am Anfang gemacht und dann habe ich gemerkt "Aha, eigentlich ist das nicht so wild und nicht so viel Aufwand und es gibt auch andere Quellen dafür". #00:19:14-1#

I: Hast du das Gefühl, dass du für deine Arbeit gut ausgebildet bist? #00:19:19-9#

B5: Ah, das war schon eine Frage beim / vorab. Ja eigentlich schon. Wobei ich natürlich finde, dass prinzipiell in der pädagogischen Ausbildung die Praxis viel zu kurz kommt. Und ich glaube schon, dass man sehr viel dann echt erst im echten Lehrerleben lernt. Sei es was die Disziplin betrifft oder Gruppengefüge managen, dass sind alles Dinge, die kann man vorher gar nicht so üben oder lernen. Das ist alles "learning by doing". Ich glaube, dass das schwer ist, das auch in die Ausbildung zu integrieren. Aber an sich jetzt für das Deutschfördern, ob ich da jetzt genug ausgebildet bin. Pff. Da bin ich schon ganz froh, dass ich jetzt nicht die Deutschförderklasse habe sondern ich (lacht) die Regelklasse habe. Weil ich finde schon, dass Deutschförderung, dass man da schon ein Ziel braucht. Ich meine, ich habe auch ein Ziel natürlich, aber für Deutschförderung noch einmal was Eigenes. Und ich glaube, da ist die Ausbildung schon sehr hilfreich, die man ja eben auch machen kann. Und die machen aber nicht alle Kolleg*innen, die damit betraut werden. Ich zum Beispiel, als ich mit dem Deutschfördern begonnen habe, wusste gar nicht, dass ich eigentlich irgendwo ein Seminar hätte machen sollen. Aber ich habe erst später begonnen. Und mir hat das nie jemand gesagt. Ich habe es nicht gemacht, ich habe halt nach bestem Wissen und Gewissen mich durchgeschlagen und es war ok. Aber ich hätte es sicher besser machen können, mit noch einer anderen Ausbildung noch dazu. #00:20:55-0#

I: Meinst du, dass in der allgemeinen Ausbildung schon mehr der Fokus auch auf Deutschförderung sein sollte? #00:21:02-2#

B5: Ich glaube schon. Weil es ist doch / wir sind doch mittlerweile so ethnisch durchmischt, dass das einfach / die Sprachen sind so wichtig auch. Ich meine schon allein, dass man die Muttersprache selber kann. Dann eben, dass man gefördert wird, die Sprache zu sprechen, die im Land gesprochen wird. Einfach um sich verständigen zu können. Und wenn ich mir die Eltern anschau bei uns, die haben es halt selber nicht gelernt

dann, ja. Die können ja vielleicht auch nichts dafür, die haben es halt selber in der Schule nicht / die haben es halt gerade so geschafft oder wie auch immer. Und das zieht sich einfach in allem ein bisschen durch. Und wenn die Lehrer da vielleicht schon ein bisschen mehr sensibilisiert noch werden, noch ein bisschen mehr als eh schon. Oder zumindest bessere Ressourcen noch zur Verfügung gestellt bekommen, was das Wissen einfach dazu betrifft, dann glaube ich schon, dass man das auch besser umsetzen kann. #00:21:53-5#

I: Gut. Ja, vielleicht kannst du mir noch einmal zusammenfassen jetzt mit eurer Umsetzung für die Deutschförderklassen. Bist du damit zufrieden oder nicht? #00:22:02-3#

B5: Ich bin zufrieden damit, wie wir das gelöst haben, ja. #00:22:07-3#

I: Und meinst du, gibt es irgendwelche konkreten Dinge, die es noch brauchen würde? Oder die sich ändern müssten, damit es vielleicht noch besser funktioniert? (...) Bräuchte es mehr Leute, bräuchte es eine bessere Ausbildung? #00:22:26-3#

B5: Vielleicht noch ähm also ich wäre dafür, dass auf jeden Fall jede Kolleg*in, die eine Deutschförderklasse macht, dass die auch diesen Kurs dafür macht. Oder dieses Seminar, da gibt es ja ein Seminar. Ich glaube nicht, dass das bei jeder Kolleg*in der Fall ist. Und das fände ich schon sehr gut, also das könnte man sicher verbessern. Und sonst, ja natürlich ich meine mehr Lehrpersonen sind immer gut, aber das ist halt meistens eher ein Wunschtraum. Muss man einfach so sagen, da wird momentan eingespart und nicht drauf gegeben. Ja, sonst muss ich sagen, da ich mit meiner Kollegin gut kann, ist das natürlich schon einmal viel wert. Wenn ich mit der nicht gut könnte / mich nicht gut verstehen würde, wäre das auch alles ganz anders. Dann wäre ich sicher unzufriedener mit der ganzen Lösung oder mit den Ergebnissen. Keine Ahnung, das beeinflusst ja auch viel, auch die Beziehung zueinander. Nicht nur die Umsetzung. #00:23:21-4#

I: Ja, ganz genau. Ich glaube da hast du absolut recht, dass da sehr viel abhängt auch von der Zusammenarbeit zwischen den Lehrer*innen. Ja möchtest du abschließend / gibt es irgendetwas, was du noch erzählen möchtest dazu? Wonach ich dich jetzt nicht gefragt habe? #00:23:39-8#

B5: Ich glaube eigentlich nicht (lacht) Es ist immer so, dann fällt einem nichts mehr ein. #00:23:45-6#

I: Nein, ich habe auch alles bekommen, was ich glaube ich wollte. Also, vielen herzlichen Dank fürs Mitmachen! #00:23:51-7#

B5: Gerne!

Interview mit B6

I: Gut, meine erste Frage ist ganz allgemein: Warum hast du dich dazu entschieden Volksschullehrerin zu werden? #00:00:07-0#

B6: Weil ich als Kind schon immer gerne in der Schule war und weil ich Kinder sehr gerne mag und ich das so verbinden konnte. #00:00:12-9#

I: Mhm. Als du dann fertig warst mit dem Studium, hast du da erwartet, dass du gleich eine Klasse übernimmst oder dachtest du jetzt wirst du erst einmal Förderunterricht oder Teamlehrerin? #00:00:24-3#

B6: Ich muss sagen ich hab gar nichts konkret erwartet, aber eher in die Richtung Teamlehrer. Und das war dann auch so. #00:00:29-1#

I: Wie ist es jetzt genau dazu gekommen, dass du diesen Deutschförderkurs unterrichtest? #00:00:35-4#

B6: Weil ich Teamlehrerin bin an meiner Schule und der vergeben werden musste. #00:00:40-4#

I: Was gefällt dir an der Arbeit im Deutschförderkurs gut? #00:00:45-8#

B6: Wenn es so ist: Die Fortschritte der Kinder zu beobachten. (lacht) Dass es - bei uns zumindest - sehr

frei ist ähm von der Gestaltung, welche Methoden wir anwenden, Themen auch. Dass man da ein bisschen kreativ sein kann und es nicht ganz so starr gebunden ist, sondern ein bisschen spielerischer ist. #00:01:04-2#

I: Mhm. Gibt es auch irgendwo Schwierigkeiten? Etwas, das dir nicht gut gefällt? #00:01:09-5#

B6: Hmm schwierig ist es, weil wir da nicht ganz so viele Lehrer haben, die das halt machen. Und wenn dann zwischendurch Stunden ausfallen und die Kinder dann nicht im Kurs waren, dann fehlt wieder dazwischen der Anschluss, dann fehlt ihnen die Übungszeit, dann geht nicht so viel weiter. Es ist schwierig, wieder anzuschließen und es gibt ein bisschen ein Durcheinander zustande. #00:01:33-9#

I: Mhm, ok. Du kennst dich ja sicher generell auch aus mit dem Modell Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Was hältst du generell von der ganzen Idee, so wie es von der Regierung vorgesehen ist? #00:01:46-3#

B6: Schwierig, eigentlich habe mir da noch kein eindeutiges Urteil gebildet (lacht). Bei und ist es jetzt eben so, dass wir nicht so vorgehen, wie es vorgesehen wäre. Deshalb kann ich gar nicht so viel dazu sagen, wie das dann tatsächlich wäre. Also ich glaube, rein vom Deutsch lernen würde es den Kindern sehr gut tun, weil sie halt da wirklich gebündelt zusammen sind und man wirklich intensiv am Deutsch arbeitet. Aber als Klassenlehrerin stelle ich es mir wieder schwierig vor. Auch für die Kinder, wenn sie da so oft aus dem Verband herausgezogen werden. Also ich persönlich würde glaube ich eine integrative Förderung besser finden. Wo vielleicht wirklich immer eine zweite Lehrerin drinnen ist und man da gemeinsam arbeiten könnte. #00:02:26-4#

I: Mhm, gut. Du sagst es findet bei euch an der Schule nicht so statt, wie es eigentlich sein soll. Kannst du mir ein bisschen erklären, was jetzt genau / wie die Deutschförderung abläuft bei euch an der Schule? #00:02:38-8#

B6: Ja also eigentlich größtenteils eh integrativ, wobei da auch oft wieder etwas entfällt. Wenn halt wieder irgendetwas anderes dazwischen kommt, das gerade wichtiger ist oder das halt anfällt oder Testungen, was weiß ich, werde ich dann auch manchmal abgezogen, weil ich Testungen durchführen muss. Wie findet es sonst statt (...) Ja wir haben sonst noch die 2.0 Förderstunden oder Förderstunden in kleineren Gruppen an den Randstunden. Manchmal nehme ich Kleingruppen raus. #00:03:10-7#

I: Mhm, wie viele Förderkurse oder Gruppen unterrichtest du eigentlich? #00:03:17-6#

B6: Ähm (...) muss ich kurz überlegen (...) Vier. #00:03:24-5#

I: Mhm und wie viele verschiedene Kinder sind das insgesamt? Ungefähr, das muss keine genaue Zahl sein. #00:03:29-7#

B6: Aus allen Gruppen zusammen? (...) 25. #00:03:41-5#

I: Findest du, dass die Deutschförderung bei dir an der Schule gut organisiert ist? Also hast du das Gefühl, dass jeder weiß, was zu tun ist, dass die Gruppen gut aufgeteilt sind und so weiter? #00:03:53-6#

B6: Die Gruppen sind gut aufgeteilt, das schon. Also von der / da wird ja immer genau überlegt: Welche Kinder brauchen das, welche Kinder kriegen da vielleicht schon ein bisschen was mit oder auf den konzentriert man sich dann als Ausgleich mehr. Als das schon. Dass jeder weiß, was zu tun ist (...) ja, schwierig. Ich überlege gerade. Also in meinen Kursen schon, weil das / also die Randstunden, 2.0 Kurse schon, das mache nur ich. Da weiß ich, was ich mache und wie ich anschließe. Die integrativen Stunden, oder wo ich halt Kinder heraus nehme ist es schon eher spontaner. Was brauchen sie gerade, wer ist heute überhaupt da, was sollen wir machen? Das ist ein bisschen... Ich würde jetzt nicht sagen, dass man nicht weiß, was zu tun ist. Aber ein bisschen (...) chaotischer. #00:04:37-0#

I: Mhm. Hast du das Gefühl, dass die Umsetzung, wie ihr sie macht den Schüler*innen auch wirklich etwas bringt? Dass sie dabei viel lernen? #00:04:47-2#

B6: (...) Nein. Weil es zu wenig ist. Wir bräuchten viel mehr Personal. Also, besser als nichts, aber es ist teilweise wie ein Tropfen auf dem heißen Stein. Weil für Kinder, die wirklich wenige bis gar keine Kenntnisse haben, das viel zu wenig ist. Und wir das unmöglich stemmen können. #00:05:02-8#

I: Das wäre eh meine nächste Frage gewesen. Schön, dass du vom Personal redest. Nämlich: Wie viele Lehrer*innen sind an der Schule jetzt für Deutschförderung zuständig jetzt bei euch? #00:05:14-7#

B6: (...) Muss ich jetzt kurz überlegen, dass ich niemanden vergesse. (...) Vier. #00:05:32-4#

I: Ok und du hast es vorhin eh schon gesagt, aber ich frage jetzt noch einmal: Ist das genug? #00:05:36-6#

B6: Nein. (lacht) #00:05:38-7#

I: Es sind zu wenige Lehrer*innen bei euch dafür? Ok. Dann kommt auch gleich meine nächste Frage und ich denke, die wird eh einfach zu beantworten sein. Steht deiner Meinung nach an der Schule für Deutschförderung zu wenig, gerade richtig oder zu viel Zeit zur Verfügung? #00:05:55-2#

B6: Zu wenig. Absolut zu wenig. #00:05:57-0#

I: Ok, noch ein bisschen mehr über die Ressourcen an der Schule möchte ich wissen. Und zwar jetzt räumlich gesehen. Wo findet die Deutschförderung statt? Du sagst es passiert einerseits viel integrativ, aber du meinstest auch du nimmst Kinder heraus. Steht dafür genug Platz zur Verfügung an Räumen an der Schule? #00:06:15-2#

B6: Auch nein. Das ist immer sehr spontan. Also es passiert oft, dass ich mit den Kindern auf der Suche bin und ein bisschen durchs Schulhaus schlendern muss. Also nein, das / wir haben ein paar Räume, aber die sind dann entweder von einer anderen Teamlehrerin oder Kollegin besetzt oder vom Religionsunterricht. Also teilweise muss man dann auch oft am Gang sitzen. #00:06:37-6#

I: Wie schaut es mit den Materialien aus? Was für Sachen benutzt du für deinen Förderunterricht? Wo bekommst du die Sachen her? #00:06:46-3#

B6: Das meiste habe ich mir selbst zusammengesucht, ausgedruckt, foliert. Ich habe auch einige Karteien, die ich bestellt habe über das Warenkorbbudget. Also ich arbeite viel mit Bildkarten und sonst ja, gibt es Arbeitsblätter, Kopiervorlagen, diverse Spiele. #00:07:11-2#

I: Wie viel Geld steht dir ungefähr für die Beschaffung von Material zur Verfügung im Jahr? #00:07:17-2#

B6: Ungefähr 100 Euro. #00:07:20-3#

I: Reicht dir das aus oder musst du dann oft / nimmst du auch dein eigenes Geld in die Hand, um noch etwas zu kaufen? #00:07:25-1#

B6: Nein, das reicht. #00:07:25-8#

I: Ok. Wie wählst du die Inhalte für deinen Unterricht? Erstellst du selbst einen Plan, bist du spontan, gibt es irgendeinen von oben vorgegebenen Plan, an den du dich halten kannst? #00:07:38-8#

B6: Ähm nein, also ich habe schon einen Plan, wo ich ungefähr weiß, welche Themen ich gerne machen würde. Aber ich bin auch insofern spontan, dass ich dann mit den Klassenlehrer*innen Rücksprache halte und nachfrage, welche Themen gerade bearbeitet werden. Oder oft ergibt sich dann eh im Kurs auch etwas, wo man sieht: Ok, da mangelt es. #00:07:55-4#

I: Würdest du dir wünschen, dass es ein richtiges Curriculum, einen richtigen Lehrplan gibt für den DaZ-Unterricht? #00:08:02-6#

B6: Ja. Ja, das wäre schon gut. #00:08:03-8#

I: Warum? Was fehlt dir jetzt? #00:08:06-3#

B6: Es ist so ein bisschen, wie soll ich das sagen. Man weiß schon, welche Themen bearbeitet werden müssen, welchen Wortschatz, was die Kinder ungefähr wissen sollten. Aber es wäre schön, wenn da noch mehr in Richtung Grammatik / welche Satzstruktur und worauf muss man aufpassen. Da ist mir jetzt im Zuge der MIKA-D-Testung auch noch mehr bewusst geworden, was man da eigentlich noch alles machen kann. Worauf man bewusst achten kann. Das wäre schon schön, wenn es so eine Checkliste irgendwie gäbe,

dass man halt auch dann wirklich weiß, was die Kinder können sollten. Weil jetzt gibt es nur diesen DaZ-Zusatz. Das ist halt sehr offen: "Ok ja, der hat Deutsch als Zweitsprache, da kann man ein Auge zudrücken". Aber dass man halt ein bisschen genauer wüsste: Was kann ich eigentlich von einem DaZ-Kind trotzdem erwarten? Was sollte nach einer gewissen Lernzeit eigentlich da sein? #00:08:52-9#

I: Ok, also so einen gewissen Rahmen einfach, an den man sich halten kann. Hast du irgendeine Zusatzausbildung im Bereich DaZ? #00:09:01-3#

B6: Nein. #00:09:02-4#

I: Hättest du gerne eine? Hast du das Gefühl du bist gut ausgebildet für das, was du den Kindern beibringen sollst? #00:09:07-0#

B6: Ja ich hätte schon gerne ein. Weil eben genau aus dem Grund, den ich vorhin gesagt habe. Dass ich ein bisschen genauer weiß, was wäre so der Rahmen, worauf muss ich achten? #00:09:18-9#

I: Meinst du, dass da schon in der Lehrer*innen-Grundausbildung ein größerer Fokus darauf sein sollte? #00:09:24-5#

B6: Ja. Wir hatten da nämlich / wir hatten schon einige Seminare, wo man schon so ein paar Basics lernt und welche Lernspiele (...) Aber das finde ich, ist nicht so das Problem, dass ich kreativ bin und mir überlege, welche Übung kann ich machen. Sondern so vom Inhalt wäre es gut, wenn man da noch mehr darauf achtet. Und auch in Richtung Beurteilung von diesen Kindern. #00:09:43-4#

I: Ja genau, das ist auch schwierig natürlich. Kannst du mir vielleicht noch ein bisschen zusammenfassen: Was würdest du dir an der Schule wünschen oder was würdest du noch brauchen, damit du die Deutschförderung so gestalten kannst, wie du es gut fändest? #00:10:03-9#

B6: An der Schule, ok (...) Ähm es wäre gut, wenn wir Räume hätten. Wo wir / genug Räume, dass alle Teamlehrer oder Deutschförderlehrer, sich vielleicht auch einen Plan erstellen können: Am Montag bin ich da, da bist du da. Dass man einfach einen Plan hat und wirklich weiß, da kann ich mit den Kindern hinein. Dass dort auch eine Tafel ist, oder einfach wie ein kleiner Klassenraum, dass man das alles ein bisschen besser machen kann. Und nicht irgendwo in einem Kammerl sitzt sozusagen. Sonst (...) Ja mehr Personal einfach. Das wäre schön. Dass man vielleicht auch mehr Zeit mit den Kindern, die man eh schon hat, nutzen kann und dass man vielleicht auch weiß, dass alle gut betreut sind und dass es nicht an einem selbst hängen bleibt mit den zwei, drei Stunden in der Woche. #00:10:52-9#

I: Was denkst du, was müsste sich von oben her vielleicht ändern, damit diese Deutschförderklassen - so wie die Regierung sie auch vorsieht, so wie es bei euch nicht geht, wie du sagst - was muss sich ändern, damit das überhaupt irgendwo möglich ist? Was braucht es da für Voraussetzungen? #00:11:10-8#

B6: (...) Wahrscheinlich eben mehr Räumlichkeiten. Weil bei uns war das das Hauptthema. Man hat gar keinen Platz, wo soll man mit den Kindern überhaupt hin. Weil bei uns wäre glaube ich so ziemlich jede Klasse eine Deutschförderklasse und es würden mehr Kinder heraus müssen als drinnen bleiben. Es ist einfach kein Platz, deshalb tue ich mir ein bisschen schwer. Also ich komme mit dem ganzen Konzept (lacht) nicht so ganz. Also, ja wenn man es wirklich so machen will, braucht es definitiv mehr Räume und auch mehr Lehrer. #00:11:44-0#

I: Gut. Gibt es zum Abschluss noch irgendetwas, was du noch sagen oder erzählen möchtest? #00:11:49-1#

B6: Eigentlich nicht. Ich glaube alle wichtige Punkte sind erörtert worden. #00:11:41-7#