

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der Lernfortschritt in einer sprachlich homogen besuchten Gruppe im Vergleich zu einer sprachlich heterogen besuchten Gruppe gemessen am standardisierten MIKA-D Test

verfasst von | submitted by
Veronika Gruber BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:

UA 199 506 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Deutsch Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. kandidat nauk Olena Vasylychenko

Abstract

Während Deutschförderklassen mittlerweile häufig und langfristig in Schulen eingesetzt werden, werden Neu-in-Wien Klassen nur dann eröffnet, wenn viele Schüler*innen eines Landes durch ausgelöste Flüchtlingswellen nach Österreich kommen, wie es im Jahr 2015 und 2022 der Fall war. Beide Klassenformate möchten erzielen, den Schüler*innen Deutschkenntnisse zu vermitteln, um ihnen eine Beschulung und Benotung in Regelklassen zu ermöglichen. In Deutschförderklassen befinden sich häufig Kinder unterschiedlicher Herkunftsländer, die somit verschiedene Erstsprachen beherrschen. Bei Neu-in-Wien Klassen handelt es sich hingegen um Klassen, bei denen Schüler*innen gleicher Herkunft beschult werden und diese somit weitgehend über die gleichen Erstsprachen verfügen. Durch diese Gegebenheiten stellt sich die Frage, in welchem der beiden Klassenformate ein effizienteres Lernen stattfindet bzw. ein höherer Zugewinn an Sprachkenntnissen zu verzeichnen ist. Durch eine Erhebung von MIKA-D Testergebnissen sowie der Durchführung von Interviews mit Lehrpersonen jener Sprachförderklassen konnten Erkenntnisse generiert werden, die einerseits zeigen, welche der beiden Klassenformate bessere Testergebnisse erzielt hat und die andererseits Faktoren herauskristallisieren, die in Zukunft zur Optimierung der Beschulungsform von zugewanderten Schüler*innen ohne Deutschkenntnisse führen könnten.

While German language support classes (GLSC) are nowadays frequently used on a long-term basis in Austrian schools, ‚New-to-Vienna‘ classes are only established when a large number of students from the same country take refuge in Austria, as was the case in 2015 and 2022. Both class formats aim to teach students the German language so that they can attend mainstream classes and be graded. GLSC are often visited by children from different countries of origin who therefore speak different first languages. ‚New-to-Vienna‘ classes, on the other hand, are classes attended by students of the same origin, who thus have the same first languages. These circumstances raise the question of which of the two class formats provides more efficiency for learning processes and results in greater gains in language skills. In this study test results from the language screening tool MIKA-D were collected and investigated as well as interviews with teachers of those language support classes were conducted. The findings show which of the two class formats achieved better test results and also identified factors that could lead to future improvement for education systems of refugee students.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	1
2. THEORETISCHER ZUGANG	5
2.1. MEHRSPRACHIGKEIT.....	5
2.2 EINFÜHRUNG SPRACHSTANDSERHEBUNG	7
2.2.1 Erhebungsinstrumente	9
2.2.2 Anforderungen an Spracherhebungsverfahren	12
2.2.3 Problematik mangelnder Forschung.....	13
2.2.4 Kritik	14
2.2.5 Ausblick und Erwartungen.....	15
2.3 WILLKOMMENSKLASSEN UND NEU-IN-WIEN KLASSEN.....	16
2.3.1 Kritik an separierter Klassenführung	18
2.3.2 Praxisbeispiele	20
2.3.3 DaF/DaZ System in Österreich	21
2.3.4 Zugewanderte Schüler*innen in Österreich.....	22
2.3.5 Zahlen zu DaF/DaZ Schüler*innen in Österreich.....	23
2.4 SPRACHSTANDSERHEBUNGEN IM SCHULISCHEN EINSATZ UND DER MIKA-D TEST.....	24
2.4.1 Praktizierter Einsatz von Sprachstandserhebungen	25
2.4.2 Begriffserläuterungen des MIKA-D Tests.....	27
2.4.3 Aufbau des MIKA-D Tests	28
2.4.4 Legitimität des MIKA-D Tests.....	29
2.5 PERSPEKTIVEN ÜBER DEN EINFLUSS AUF SPRACHERWERB	30
2.5.1 Heterogenität Sprachenlernende	31
2.5.2 Einflussfaktoren der Sprachaneignung.....	33
3. METHODIK:	38
3.1 ÜBERSICHT FRAGESTELLUNG UND VORHABEN	38
3.2 DATENERHEBUNG.....	39
3.3 DATENAUFBEREITUNG.....	45
4. DATENANALYSE	47
4.1 QUANTITATIVE DATEN	47
4.2 INDIVIDUELLER VERLAUF.....	56
4.3 INTERVIEWS.....	67
4.4 ZUSAMMENFÜHRUNG DER QUANTITATIVEN UND QUALITATIVEN ERGEBNISSE	75
4.5 DISKUSSION	78
5. CONCLUSIO UND AUSBLICK	81
LITERATURVERZEICHNIS.....	84
TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS	88
ANHANG.....	89

1. Einleitung

„Neu-in-Wien“ Klassen sind Klassenformate, die in der Vergangenheit in Österreich eingerichtet worden sind, wenn das Land binnen kurzer Zeit eine hohe Anzahl an Flüchtlingen eines anderen Landes aufgenommen hat. Im April 2022 ist durch den Krieg in der Ukraine eine Flüchtlingswelle ausgebrochen. Dies hat dazu geführt, dass vor allem Frauen und Minderjährige ihre Heimat verlassen haben, um Schutz und Zuflucht in anderen Ländern zu erhalten. Österreich hat tausende ukrainische Flüchtlinge aufgenommen, wodurch gleichzeitig für viele Kinder und Jugendliche die in Österreich existierende Schulpflicht geltend wurde. Wie zuvor im Jahr 2015 wurden in der Bundeshauptstadt „Neu-in-Wien“ (NIW) Klassen eingerichtet, in denen ukrainische Schüler*innen unterschiedlichen Alters am Schulalltag teilnehmen sollten¹ (vgl. Woltran et al., 2024b, S. 2).

Das primäre Ziel von NIW-Klassen ist es, den jungen Menschen ihre neue Umgebungssprache beizubringen, damit diese rasch Basiskenntnisse erlangen, um den schulischen Alltag bewältigen zu können. Die Existenz solcher Klassen wird jedoch aus mehreren Gründen kritisiert. Einerseits wird diesem System vorgeworfen, dass zugewanderte Menschen von Einwohner*innen ihrer neuen Heimat separiert werden und dies folglich die Integration der Zugewanderten negativ beeinflusst (vgl. Röhner, 2020, S. 26f.). Ein weiteres Argument, das in diesem Diskurs häufig angeführt wird, besteht darin, dass Schüler*innen solcher Klassen einen Bildungsnachteil erfahren (vgl. Woltran et al., 2024a, S. 3). Zudem bestehen Zweifel daran, ob das Erlernen einer neuen Sprache tatsächlich effizient gelingen kann, wenn alle Schüler*innen einer Klasse dieselbe Erstsprache sprechen, was auf die NIW-Klassen zutrifft. Zur Debatte steht deswegen, ob es eine höhere Effizienz hätte, schulpflichtige geflüchtete Kinder und Jugendliche von Beginn an mit Gleichaltrigen anderer Sprachkenntnisse in einem gemeinsamen Klassenverband zu unterrichten, statt diese Gruppen voneinander entfernt zu halten.

In Österreich wird seit einigen Jahren das Konzept der Deutschförderklassen umgesetzt (vgl. Spiel, 2022, S. 3). In diesen Klassen erhalten zugewanderte Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft parallel zu ihrem Regelunterricht intensiven Deutschunterricht. Sie werden daher von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Erstsprachen und verschiedener Altersstufen besucht. Aufgrund des hohen

¹ Im Herbst 2022 wurden die NIW-Klassen auf „Klassen mit Schwerpunkt Deutsch Ukrainisch“ (KSDU) umbenannt.

Flüchtlingszustroms aus der Ukraine wurden im Zeitraum von April 2022 bis Juni 2023 in Wien neben Deutschförderklassen zusätzlich NIW-Klassen geführt. Beide Klassenformen verfolgen das primäre Ziel, den Schüler*innen möglichst schnell Deutschkenntnisse zu vermitteln. Schüler*innen solcher Klassen nehmen kaum bis gar nicht am Unterricht der Regelklassen teil und interagieren hauptsächlich mit den Mitschüler*innen aus der gemeinsam besuchten Sprachförderklasse².

Spracherwerbsfortschritte werden in Österreich seit April 2019 mithilfe des standardisierten Erhebungsinstruments ‚MIKA-D Test‘ gemessen (vgl. Fleck, 2019, S. 19). Die Ergebnisse dieser Tests sind für die Schüler*innen von großer Bedeutung, da sie darüber entscheiden, in welchem Ausmaß ein Kind weitere Sprachförderung erhält, welche Klasse es besucht und ob es wie Regelschüler*innen benotet wird. Die Durchführung der Tests ist zeitlich reguliert und findet in allen Schulen in den gleichen Zeiträumen statt. Dies ermöglicht den Vergleich der MIKA-D Ergebnisse von Schüler*innen unterschiedlicher Schulen. Für den Rahmen dieser Arbeit bildet dies die Grundlage, um festzustellen, ob in den Deutschförderklassen oder den NIW-Klassen effizientere Fortschritte im Spracherwerb erzielt werden.

Aufgrund dieser Erkenntnisse ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfrage:

Inwiefern unterscheiden sich die Ergebnisse der MIKA-D Tests zwischen sprachlich homogen besuchten Klassen mit Schwerpunkt Deutsch-Ukrainisch (KSDU) im Vergleich zu sprachlich heterogen besuchten Deutschförderklassen (DFK)?

Aus der Forschungsfrage werden zwei Hypothesen abgeleitet, die am Ende der Arbeit auf Basis der empirischen Ergebnisse verifiziert oder falsifiziert werden sollen.

Hypothese I:

- Die Deutschkenntnisse von Schüler*innen der KSDUs werden langsamer erweitert als jene der Schüler*innen aus Deutschförderklassen.

² Unter Sprachförderklasse wird in diesem Zusammenhang sowohl die Deutschförderklasse als auch die NIW-Klasse verstanden.

Hypothese II:

- Der Lernfortschritt einer neuen Sprache ist in Gruppen mit heterogenen Sprachkenntnissen höher als in Gruppen mit gleichen Sprachkenntnissen.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage und der Bearbeitung der aufgestellten Hypothesen werden verschiedene Aspekte, die den Spracherwerb beeinflussen, sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil der Arbeit behandelt. Dadurch erschließen sich weitere Unterfragen, die im Verlauf der Arbeit zentral thematisiert werden:

- Inwiefern beeinflusst den Lernertrag das Lernen innerhalb einer sprachlich homogenen Gruppe im Vergleich zum Lernen innerhalb einer sprachlich heterogenen Gruppe?
- Wie werden die unterschiedlich praktizierten Systeme mit Schüler*innen des Zweitspracherwerbs von ausgebildeten Lehrkräften bewertet?

Um die Forschungsfrage zu beantworten und die Hypothesen zu untersuchen, wird nach einer Einführung zur Thematik Mehrsprachigkeit zu Beginn der Arbeit erklärt, welche Erhebungsinstrumente zur Sprachstandsmessung grundsätzlich verbreitet sind und häufig eingesetzt werden (Kap. 2.2). Neben den Anforderungen, die an ein solches Instrument gestellt werden, werden zusätzlich die Schwach- und Kritikpunkte dieser Verfahren angeführt. Besonderer Fokus liegt bei jenen Erhebungsverfahren, die in Österreich in der Sekundarstufe I angewandt werden, da dies die Altersgruppe der Zielgruppe der vorliegenden Arbeit einschließt.

Neben den Inhalten zu den Spracherhebungsinstrumenten wird auf die Anfänge des Zweiges ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ eingegangen und die Entwicklung dieses Fachbereichs im schulischen Sektor skizziert. Dadurch soll die Relevanz des Themas, die in den vergangenen Jahren stets gestiegen ist, hervorgehoben werden. In Zusammenhang damit stehen soziale und demographische Entwicklungen, die zur Entstehung von NIW-Klassen beigetragen haben. Deswegen werden die Eigenschaften solcher Klassen im theoretischen Kapitel näher behandelt (Kap. 2.3).

Außerdem wird umfangreich auf das Spracherhebungsverfahren MIKA-D, das bei Schüler*innen der NIW-Klassen sowie der Deutschförderklassen eingesetzt wird,

eingegangen (Kap. 2.4). Abschließend wird auf die Problematik der vorherrschenden Heterogenität in Klassenzimmern hingewiesen und in Zusammenhang damit werden neben Ansätzen zur Unterrichtsgestaltung aus Sicht von Lehrpersonen auch Einflussfaktoren erläutert, die sich auf den Zweitspracherwerb von Schüler*innen auswirken (Kap. 2.5).

Der empirische Forschungszugang wird im Methodikkapitel (Kap. 3) vorgestellt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird zum einen eine quantitative Erhebung anhand der MIKA-D Testergebnisse von Schüler*innen der Sekundarstufe I durchgeführt. Die Ergebnisse aus dieser Erhebung werden hinsichtlich der Fortschritte im Spracherwerb und der Zugehörigkeit zur Sprachförderklasse ausgewertet (Kap. 4.1). Zum anderen besteht die empirische Forschung der vorliegenden Arbeit aus einer qualitativen Erhebung. Diese erfolgt durch Interviews, die mit Lehrkräften aus Sprachförderklassen geführt werden. Die Interviews sollen dazu dienen, die Ergebnisse aus der quantitativen Studie differenziert zu bewerten und zu kommentieren (Kap. 4.3).

Die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Studie werden abschließend zusammengeführt und präsentiert, interpretiert und diskutiert (Kap. 4.4). Die Erkenntnisse, die aus der Diskussion gezogen werden, führen zur Beantwortung der Forschungsfrage und zeigen auf, welcher Ausblick sich für künftige Forschungsarbeiten zu diesem Thema ergibt (Kap. 5).

2. Theoretischer Zugang

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit untersucht, ob es Unterschiede beim Spracherwerb zwischen Schüler*innen homogener Sprachklassen³ und Schüler*innen heterogener Sprachklassen – gemessen am Erhebungsinstrument MIKA-D – gibt.

Um sich diesem Thema inhaltlich anzunähern, wird nach einer theoretischen Einführung zum Thema Mehrsprachigkeit ein Überblick über die derzeit verwendeten Spracherhebungsinstrumente und -verfahren, die bei Zweit- und Fremdsprachenlernenden eingesetzt werden, angeführt und erläutert. Dabei werden auch kritische Positionierungen von Fachleuten genannt, die mögliche Mängel solcher Erhebungsinstrumente benennen.

Da sich das Datenmaterial der empirischen Forschung ausschließlich auf Schüler*innen österreichischer Schulklassen bezieht, wird weiterführend auf das österreichische Schulsystem in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit DaF/DaZ Kindern in der Sekundarstufe I eingegangen. Hierfür wird zunächst über den Ursprung der Implementierung von Willkommensklassen in Deutschland sowie der NIW-Klassen in Österreich aufgeklärt.

Dem Kontext der Arbeit entsprechend wird daraufhin auf die gegenwärtigen Herausforderungen aus dem Schulalltag in NIW-Klassen eingegangen. Der letzte Abschnitt des theoretischen Kapitels beschäftigt sich mit dem Spracherwerb und beschreibt Faktoren, die jenen beeinflussen und für die Arbeit in NIW-Klassen relevant sind.

2.1. Mehrsprachigkeit

Die fortschreitende Globalisierung der Welt nimmt einen Einfluss auf gesellschaftliche Veränderungen, die unter anderem durch vermehrte Mobilität und Migration sichtbar werden. Dadurch hat sich der Blick auf die Sprache verändert und das Forschungsfeld über Mehrsprachigkeit hat an zunehmender Bedeutung gewonnen (vgl. Busch, 2021, S. 8). Zur Beforschung der tatsächlichen Sprachpraktiken mehrsprachiger Menschen

³ Unter homogenen Sprachklassen und homogenen Sprachkenntnissen werden in dieser Arbeit aus der Ukraine stammende Kinder und Jugendliche zusammengefasst. Die als hier bezeichnete homogene Sprache umfasst sowohl das Russische als auch das Ukrainische und wird zu einer gemeinsamen Sprachgruppe vereint, da die „ukrainische Gesellschaft im wesentlichen (sic!) zweisprachig“ (Kulyk & Pfeiffer, 2010, S. 391) ist. Diese Zweisprachigkeit verbindet die Schüler*innen der KSDU und liegt in DFKs nicht vor, weshalb die KSDU als homogene Sprachklasse in der vorliegenden Arbeit betitelt wird.

können unterschiedliche Ansätze herangezogen werden. Im Kontext der Schulsprachenpolitik wird es beispielsweise für sinnvoll gehalten „sprachbiografische Zugänge mit anderen methodischen Zugängen [wie zum Beispiel der Beobachtung] zu kombinieren“ (ebd. S. 39). Die daraus generierten Erkenntnisse können nämlich zum Verständnis sprachlicher Handlungen und Praktiken helfen. Solche multimodalen Ansätze können darüber hinaus dabei unterstützen, veraltete festgefahrene Vorstellungen über Sprachkategorien aufzubrechen, da sie zur „Dekonstruktion voretablierter Kategorien“ (ebd. S. 44) führen.

Mehrsprachigkeit an sich sollte nicht als etwas Statisches, sondern als etwas Dynamisches, sich Veränderndes angesehen werden und eine wesentliche Problematik, die im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeitsforschung besteht, liegt in der „Ideologie des Monolingualismus“ (ebd. S. 53). Nach Gogolin (2008) dient die Monolingualisierung als Mittel, um Menschen einer Nation zusammenzuführen, die durch ihre Kultur und Sprache über ein verbindendes Element verfügen (vgl. S. 37). Aufgrund dieser vorherrschenden Ideologie ist auch „das Schulsystem nach wie vor monolingual ausgerichtet“ (Busch, 2021, S. 57) und mehrsprachige Kinder machen in diesem System die Erfahrung, sich auf eine Sprache reduzieren zu müssen und nach monolingual festgelegten Maßstäben bewertet zu werden. Aus Sprachbiografien geht hervor, dass der Schuleintritt für viele mehrsprachige Personen ein bedeutendes Erlebnis kennzeichnet. Denn in Zuge dessen erleben sie eine „Irritation in Bezug auf das eigene Sprachrepertoire“ (ebd. S. 57). Um den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld Schule zu optimieren, sollte angenommen werden, dass es keine für die Allgemeinheit passenden Konzepte gibt. Als Prämisse müsse gelten „Strategien der Förderung aus der jeweiligen Situation heraus [zu entwickeln]“ (ebd. S. 54). Ein Ansatz dafür wäre, den vorhandenen sprachlichen Ressourcen von Schüler*innen Anerkennung zu schenken, statt ihnen abwertend zu begegnen (vgl. ebd. S. 60). Seit den 80er Jahren ist der Begriff der ‚Sprachbewusstheit‘ in pädagogischen Konzepten wiederzufinden. Er zielt darauf ab, „unterschiedliche sprachliche Ressourcen, mit denen Kinder in die Schule kommen, wahrzunehmen [...] und als gleichwertig anzuerkennen“ (ebd. S. 62 f.) und den Fokus auf die Entwicklung von metasprachlichem Bewusstsein mehrsprachiger Kinder zu schärfen.

Nicht nur im Schulwesen, sondern auch in der Sprachenpolitik wird am „Ideal des monolingualen Nationalstaats“ (ebd. S. 121) sowie der Annahme von Stabilität durch „sprachliche und kulturelle Homogenität“ (ebd.) festgehalten, statt die Chancen einer

mehrsprachigen Gesellschaft zu stärken und sich dadurch sozialer Gleichheit anzunähern. Busch plädiert dafür, die Multilingualität sichtbarer zu machen, damit sich „jede Person als integraler Teil der Gesellschaft wahrnehmen kann“ (ebd. S. 131). Im Schulwesen müssen auf homogenen Gruppen basierende Routinen und Praktiken hinterfragt und weiterentwickelt werden. Sprachlicher Diversität und Heterogenität soll in zukünftigen Konzepten mehr Beachtung geschenkt werden. Die Umsetzung dieser Pläne ist wesentlich, um sich dem zentralen Forschungsziel – die bestehende Bildungsbenachteiligung zu bekämpfen – anzunähern (vgl. ebd. S. 194).

2.2 Einführung Sprachstandserhebung

In großflächig durchgeführten Studien wie beispielsweise der PISA-Studie in den 2000er Jahren konnte aufgezeigt werden, dass Schüler*innen schwerwiegende Rückstände in diversen sprachlichen Leistungsbereichen aufweisen. Daraus wurde mitunter die Erkenntnis gewonnen, dass die sprachlichen Fähigkeiten „ein Kriterium für Bildungserfolg [darstellen]“ (Pilz, 2018, S. 19) und daher dringender Handlungsbedarf besteht. Die Problematik dieses Zustandes liegt jedoch unter anderem darin, dass sich das Schulsystem an homogenen Strukturen orientiert, wodurch „Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligt [werden] und Bildungsungleichheit generiert [wird]“ (ebd.).

Allgemein lässt sich abzeichnen, dass zugewanderte Kinder und Jugendliche „erhebliche Nachteile beim Kompetenzerwerb“ (Böhme & Hoffmann, 2014, S. 21 f.) aufweisen und sich diese Disparität sowohl im Elementar-, im Primar- als auch im Sekundarbereich fortsetzt. Diese Erkenntnis führte zu erhöhter Besorgnis und leitete die Frage ein, wie sich früher Sprachmangel auf die weitere individuelle Entwicklung sowie auf bevorstehende Bildungskarrieren auswirken kann (vgl. Lisker, 2013, S. 7). Seitdem ist der Fokus auf Kinder mit Migrationshintergrund im bildungspolitischen Kontext geschärft worden. Finanzielle Mittel sind vermehrt in Forschungsbereiche geflossen, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen und bereits 2003 wurden sprachdiagnostische Verfahren immerhin in fast allen Teilen Deutschlands bei Einschulungen eingesetzt (vgl. Jeuk, 2018b, S. 117).

Sprachpädagogische Diagnostik bedeutet die „Erhebung und Analyse sprachlicher Fähigkeiten“ (Lengyel, 2013, S. 154). Um sprachlichen Diskrepanzen vorzubeugen, wurde der Einsatz von Sprachdiagnostik und damit einhergehenden

Sprachfördermaßnahmen intensiviert. Während dies im vorschulischen Bereich mittlerweile größtenteils verbreitet ist, wird der Einsatz der Fördermittel auch für die weiterführenden Schulen gefordert, um der Bildungsungleichheit auf mehreren Ebenen entgegenzuwirken (vgl. Pilz, 2018, S. 20). Im wissenschaftlichen Sektor ist in den vergangenen Jahren das Interesse „an validen Sprachstandsmessungen insbesondere im schulischen DaZ-Kontext [gestiegen]“ (Altmayer et al., 2021, S. 12). Diverse Erhebungsinstrumente können Daten über die Leistungen von Schüler*innen erfassen, anhand derer anschließend eine Diagnose aufgestellt wird. Auf dieser Grundlage kann ein Förderplan gestaltet werden, der die zurückliegende Entwicklung eines Individuums sowie seine gegenwärtigen Leistungen einbezieht und Maßnahmen zum Erreichen nächster sprachlicher Ziele setzt.

Die seither eingesetzten Förderinitiativen sollten den Effekt erzielen, Schüler*innen frühzeitig eine geeignete Förderung zu bieten, um mitunter Misserfolg während der frühen Ausbildungsphase vorzubeugen (vgl. Gültekin-Karakoç, 2019, S. 97). Seit jeher gilt die verbreitete Meinung, dass es „ratsam sei, sich auf die Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu konzentrieren“ (Gogolin, 2013, S. 8). Um diese Zielgruppe mit passenden Förderungen auszustatten, sollte zunächst eine Durchführung von Sprachstandserhebungen erfolgen.

Hierbei wird grundlegend zwischen Erhebungen, die zur Förderung und Erhebungen, die zur Selektion oder Zuweisung dienen, unterschieden.⁴ Innerhalb eines Erhebungsverfahrens wird die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit untersucht und anhand von Schreibproben oder -tests können zusätzlich schriftliche Fähigkeiten erforscht werden (vgl. Geist, 2014, S. 25). Dadurch wird eruiert, welche sprachlichen Fähigkeiten die Lernenden bereits beherrschen und welche Komponenten erst angeeignet werden müssen. Dabei ist zu beachten, dass Sprachstandserhebungen nicht das implizite Wissen⁵ über Sprachen messen, sondern die Sprachperformanz der sprachlich handelnden Personen erfassen (vgl. ebd.).

Von einer Sprachstandserhebung ausgehend kann weiterführend ein adäquates Förderinstrument erstellt und eingesetzt werden, das einen effizienten Beitrag zum individuellen Spracherwerb leisten soll. Fördermaßnahmen können erst dann eine

⁴ In der Fachliteratur wird dies unter anderem auch mit den Termini der *Förder-* und der *Zuweisungsdiagnostik* angeführt (Settinieri & Jeuk, 2019, S. 9).

⁵ Stettner (2012) fasst implizites Wissen „als Wissen, das sich nicht sagen lässt“ (S. 183) zusammen. Näher ausgeführt beschreibt er das implizite Wissen als Informationen, die jedes Individuum besitzt, jedoch nicht verbalisiert werden können (vgl. S. 185 f.).

Wirkung zeigen, wenn sie „individuell zielgenau aus der jeweiligen Diagnostik abgeleitet“ (Ehlich, 2005, S. 11) und in ein angemessenes Förderkonzept eingearbeitet werden. Um das Ziel zu erreichen, Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen, muss sichergestellt sein, dass das Förderangebot von jenen angenommen wird, die es benötigen und zusätzlich muss „die Art der Förderung sinnvoll auf die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden“ (Böhme & Hoffmann, 2014, S. 33).

2.2.1 Erhebungsinstrumente

Für die Sprachstandserhebung haben sich verschiedene Testinstrumente durchgesetzt und werden je nach Bedarf ausgewählt und eingesetzt. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der „Aspekte der sprachlichen Kommunikationsbefähigung“ (Ehlers, 2005, S. 43) und durch ihre Art, wie die Erhebung erfolgt. Erprobte Verfahren sind beispielsweise das Screening, der Test, die Beobachtung, die Profilanalyse oder das Schätzverfahren (vgl. Gültekin-Karakoç, 2019, S.101 ff.). Die Zielsetzungen einer Erhebung reichen von der „Ermittlung von Sprachförderbedarf, zur differentialdiagnostischen Ermittlung von Therapiebedarf, zur Erfassung von Erwerbsfortschritten [bis hin] zur differenzierten, profilanalytischen Einordnung des Sprachstandes [mit] Anknüpfung von Sprachfördermaßnahmen“ (Kapica et al., 2014, S. 6).

Allgemein gilt, dass mithilfe der Instrumente Fehlerquellen der Sprachenlernenden identifiziert werden und zur Erschließung einer Förderung dienen können (vgl. von Brand & Brandl, 2017, S. 88). Die nachstehende Tabelle gibt Aufschluss darüber, welche Komponenten für welche Form der Testung charakteristisch sind.

	subjektiv	objektiv	Testperson kann Testleiter*in fremd sein	gewinnt detaillierte Information über sprachliche Fähigkeiten	normiert (nach Geist, 2014, S. 31)
Test		X	X		X
Screening		X			X
Beobachtung	X, X			X, X	
Profilanalysen		X		X	
Schätzverfahren	X		X		
(X = vgl. Geist, 2014, S. 29 ff., X = vgl. Gültekin-Karakoc, 2019, S. 102 ff.)					

Tabelle 1: Merkmale von Erhebungsinstrumenten

Unter *Schätzverfahren* ist eine Erhebung mittels standardisierter Befragungen zu verstehen. Diese können über Fremd- oder Selbsteinschätzungen erfolgen und ermöglichen, dass Menschen aus dem Umfeld der getesteten Person ihre wahrgenommene Einschätzung über den Sprachstand der getesteten Person teilen können (vgl. Ehlich, 2005, S. 43). Beim Erhebungsinstrument *Beobachtung* werden Kinder „in alltäglichen Handlungssituationen [...] beobachtet“ (ebd. S. 43) und ihre sprachlichen Handlungen werden erfasst. Die Durchführung kann von den Pädagog*innen mittels Beobachtungsraster erfolgen. Folglich wird bei diesem Verfahren davon ausgegangen, dass die Erhebungen nicht objektiv erfolgen können (vgl. Geist, 2014, S. 30). *Profilanalysen* untersuchen ebenfalls das sprachliche Handeln von Kindern in natürlichen Situationen. Die Untersuchungen erfolgen allerdings über Audioaufnahmen, die durch das mehrmalige Wiederholen der Tonspuren eine intensive Analyse ermöglichen (vgl. Ehlich, 2005, S. 44). Am häufigsten wird das Erhebungsverfahren der *Tests* eingesetzt. Kennzeichnend für Tests ist, dass sie „einzelne sprachliche Teilqualifikationen auf standardisierte Weise in [...] kontrollierten Handlungssituationen“ (ebd. S. 44) erheben. Durch Einhaltung der Gütekriterien ist der Test als objektives Erhebungsinstrument zu

bewerten (vgl. Gültekin-Karakoç, 2019, S. 102). Das *Screening* zielt darauf ab, durch das Testverfahren zu eruieren, ob eine festgelegte Grenze erreicht wird oder nicht. Diese Grenze ist über einen sogenannten ‚kritischen Wert‘ definiert. Bei diesem Verfahren sind wie beim Test eine Standardisierung und Normierung gegeben (vgl. ebd. S. 105 f.).

Der Untersuchungsgegenstand, das Forschungsziel und die Umstände, unter denen eine Erhebung durchgeführt wird, sind für die Auswahl eines Instruments entscheidend. Dennoch lassen sich die angeführten Verfahren grob in zwei Gruppen gliedern: Die Methode der Beobachtung und der Profilanalyse wird vorwiegend in der *Förderdiagnostik* eingesetzt, während Screenings und Tests primär in der *Selektions-* bzw. *Zuweisungsdiagnostik* verwendet werden (vgl. Settinieri & Jeuk, 2019, S. 9).

a) Selektionsdiagnostik

Die Selektionsdiagnostik (auch häufig Feststellungsdiagnostik genannt) richtet sich danach, „die sprachlichen Leistungen von Kindern zu klassifizieren und zu vergleichen“ (Geist, 2014, S. 26). Eine erfolgte Diagnose kann darüber bestimmen, welcher Schulstufe ein Kind zugeordnet wird oder ob es bestimmte Fördermaßnahmen beziehen soll. Primär ist sie dadurch für organisatorische Faktoren nützlich und weniger für pädagogisches Handeln (vgl. Lengyel, 2013, S. 155). Innerhalb der Selektionsdiagnostik soll zwischen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und jenen ohne nachgewiesene Störung differenziert werden. Selektionsdiagnostische Verfahren sind häufig anhand „großer Stichproben [und kurzer] Durchführungsdauer“ (Geist, 2014, S. 32) zu erkennen.

b) Förderdiagnostik

Das Pendant zur Selektionsdiagnostik stellt die Förderdiagnostik dar. Sie zielt darauf ab, die Förderbereiche eines Kindes detaillierter zu untersuchen und zu analysieren, welche sprachlichen Defizite aufgeholt werden müssen. Um dies zu erreichen, wird auf Basis durchgeführter Sprachstandserhebungen eine passende Förderung entwickelt (vgl. Geist, 2014, S. 27). Im Gegensatz zur Selektionsdiagnostik ist es im Bereich der Förderdiagnostik sinnvoll, fortlaufend Testverfahren anzuwenden. Anhand aktueller Ergebnisse können die Förderpläne gegebenenfalls adaptiert werden.

2.2.2 Anforderungen an Spracherhebungsverfahren

Vier Perspektiven erwähnt Ehlich (2005), die bei den Anforderungen an Spracherhebungsverfahren einbezogen gehören: Die *linguistische*, die *sprachdidaktische*, die *testtheoretische* Sicht und die Perspektive der *Mehrsprachigkeitsforschung* (vgl. S. 13 f.). Die ersten beiden Komponenten dienen unter anderem dem Einbezug der Förderungsmöglichkeiten und der institutionellen Gegebenheiten, die eine Sprachförderung beeinflussen und in Spracherhebungsverfahren erhoben werden können. Aus testtheoretischer Sicht wird empfohlen, auf empirisch erprobter Basis vorzugehen und „Möglichkeiten und Grenzen von Instrumenten präzise zu bestimmen“ (Ehlich, 2005, S. 15), um den Lehrenden zu ermöglichen, vertrauenswürdige Informationen über die Sprachaneignung sowie mögliche Lernschwierigkeiten zu erhalten.

Damit einer anschließenden Förderdiagnostik ausreichend Daten zugrunde gelegt werden können, sollten Sprachstandserhebungen bestimmte Kriterien erfüllen. Nach Kapica et al. (2014) müssen

1. Sprachbereiche in jenen Kompetenzbereichen erhoben werden, die im Bildungskontext ebenso von hoher Relevanz sind (vgl. S. 6).
2. Die Sprachstandserhebung soll „profilanalytische Aussagen über den Entwicklungsstand“ (ebd.) ermöglichen, damit ein differenzierter Förderplan daraus entwickelt werden kann.
3. Um die Sprachkompetenz abbilden zu können, sollten „authentische Sprachdaten erhoben werden, die als möglichst repräsentativ für den tatsächlichen Sprachgebrauch“ (ebd.) gelten.

Darüber hinaus sollen die Erhebungsinstrumente Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung stärker miteinbinden, um nicht zu riskieren, gehaltlose Ergebnisse einzuholen. Außerdem wird dazu geraten, bei der pädagogischen Sprachdiagnostik Voraussetzungen der Individuen einzubeziehen. Der Spracherwerb kann variabel verlaufen und durch den Einbezug persönlicher Umstände kann ein aussagekräftiges Bild über die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden erzeugt werden. Jene Erkenntnisse können wiederum für die Entwicklung eines Förderplans vorteilhaft sein (vgl. Lengyel, 2013, S. 159).

2.2.3 Problematik mangelnder Forschung

Im Diskurs rund um die Sprachstandserhebung wird kritisiert, dass über die Sprachaneignung sowie den Aneignungsverlauf zu wenige Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. Blaschitz, 2014, S. 25). Die Forschung dieser Inhalte erweist sich schwierig, da die Proband*innen oftmals unterschiedliche Voraussetzungen erfüllen. Verschiedene Erstsprachen oder sozioökonomische Hintergründe der Sprachenlernenden sind nur zwei Beispiele, die es erschweren, generalisierende Aussagen über die Sprachaneignung zu treffen. Ein standardisiertes Modell zum Verlauf der Sprachaneignung lässt sich durch die voneinander abweichenden „biologischen, kognitiven oder sozio-affektiven Faktoren [von Sprachenlernenden]“ (Settinieri & Jeuk, 2019, S. 10) oder aufgrund „individueller Lernsituationen“ (Dimroth, 2019, S. 21) bislang nicht aufstellen. Dadurch fehlt es an Normen, die innerhalb von Zuweisungsverfahren sinnvoll eingesetzt würden, um getestete Personen gerecht einzustufen.

Ergebnisse zur Sprachdiagnose liegen derzeit in hohem Maße für „monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder“ (Jeuk & Lütke, 2019, S. 164) vor. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich jedoch keine Aussagen über die Spracherwerbsverläufe mehrsprachiger Kinder ableiten. Viele der ausgearbeiteten Verfahren zur Sprachdiagnose bieten daher „kaum eine zuverlässige Basis für die Erfassung sprachlicher Kompetenzen und der allgemeinen Spracherwerbsstände mehrsprachiger Kinder“ (ebd.). Viele Verfahren beziehen den Faktor der Mehrsprachigkeit überhaupt nicht mit ein, wodurch „mehrsprachige Kinder undifferenziert in bezug (sic!) auf das Deutsche entwickelten Normen beurteilt“ (Ehlich, 2005, S. 48) werden. Deswegen ist zu beachten, jene Kinder nicht ausschließlich mit Erhebungsinstrumenten zu testen, die ursprünglich für monolinguale Kinder entwickelt worden sind, da „ein solches Vorgehen zu Fehldiagnosen führen kann“ (Böhme & Hoffmann, 2014, S. 34).

Beispielsweise kann es passieren, dass Kindern, deren Zweisprachigkeit unbeachtet bleibt, eine Sprachaneignungsstörung diagnostiziert wird, obwohl etwaige Auffälligkeiten nicht zwingend einer Störung gleichzusetzen, sondern innerhalb ihres natürlichen Spracherwerbsprozesses auftreten können. Solche fehlerhaften Diagnosen können durch die Beobachtung von Problemen mit der Aussprache, von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Verständnisschwierigkeiten usw. entstehen (vgl. Ehlich, 2005, S. 49).

2.2.4 Kritik

Sprachstandserhebungen werden primär für den schulischen Kontext eingesetzt und deren Ergebnisse sind oftmals entscheidend für die weitere Laufbahn von Kindern. Umso höher ist die Relevanz, auf die gegenwärtig bestehenden Mängel solcher Erhebungen hinzuweisen.

Auch wenn mittlerweile überzeugende Erhebungsinstrumente existieren, ist es dennoch nicht möglich, darin „sprachliche Qualifizierung eins zu eins abzubilden“ (Blaschitz, 2014, S. 19) bzw. kann dadurch „die sprachliche Qualifizierung nur unzureichend [eingeschätzt werden]“ (Gültekin-Karakoç, 2019, S. 111). Auch Jeuk (2018b) bedauert, dass bei einer einmaligen Testung keine fundierten Aussagen über den tatsächlichen Sprachstand eines Kindes erschlossen werden können (vgl. S. 118). Deswegen sollten die Testverfahren in bestimmten Abständen wiederholt durchgeführt werden, um zuverlässige Ergebnisse zu erhalten (vgl. Blaschitz, 2014, S. 21).

Kritisiert wird ebenso, dass „die Wissenschaftlichkeit bzw. wissenschaftliche Fundiertheit vieler Verfahren [unzureichend ist]“ (ebd. S. 30). Weiterführend verweist Ehlich (2005) auf die „Notwendigkeit einer interdisziplinären Kooperation der einschlägigen Wissenschaften“ (S. 42), die zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente beitragen würde. Häufig mangelt es an der Einbeziehung relevanter quantitativer sowie qualitativer Standards und Normen.

Settinieri und Jeuk (2019) raten in diesem Zusammenhang dazu, mehr als ein Erhebungsinstrument im Zuge der Sprachstandsfeststellung anzuwenden (vgl. S. 9). Ehl und Grosche (2020) empfehlen, multimethodale Verfahren, die „Befragungen und Beobachtungen [sowie] normierte und standardisierte Tests [umfassen]“ (S. 41), heranzuziehen. Einige Sprachdiagnoseinstrumente ermöglichen es nicht, eingehende Informationen der Sprachkompetenz von Schüler*innen zu messen, sondern können „nur Abbildungen von der an der performativen Oberfläche sichtbaren [...] Teilbereichen“ (Jeuk & Lütke, 2019, S. 164 f.) einfangen. Weiters wird kritisiert, dass einige Messinstrumente „isoliert einzelne sprachliche – zumeist grammatische – Merkmale“ (Roche et al., 2016, S. 128) erfassen und keine umfassende Erhebung der sprachlichen Kompetenz erreichen.

Sollte ein Erhebungsinstrument den Sprachstand nicht ausreichend differenziert erheben, kann darauf basierend auch kein adäquater, auf den Sprachstand des Kindes zugeschnittener Förderplan erstellt werden (vgl. Geist, 2014, S. 29). Dieser Eindruck

wurde in einer Evaluationsstudie der Mercator-Stiftung bestätigt. Ergebnisse der Studie haben erwiesen, dass „Ermittlungsinstrumente [...] keinen umfassenden Einblick in ein authentisches kindliches Sprachverhalten im Rahmen natürlicher Kommunikationssituationen erlauben“ (Roche et al., 2016, S. 127). Das tatsächliche Sprachverhalten kann somit nicht erhoben werden.

Des Weiteren steht in der Kritik, dass Pädagog*innen, die in vielen Fällen gleichzeitig Testleiter*innen sind, nicht ausreichend linguistische Qualifikationen aufweisen, um eine Sprachstandserhebung durchzuführen. Dabei ist es zumeist irrelevant, ob die Erstsprache der Lehrperson Deutsch oder eine andere Sprache ist. Denn die linguistischen Voraussetzungen, die manche Tests erfordern, verlangen fundierte Kenntnisse, die beispielsweise durch eine einschlägige Schulung erlangt werden können. Darunter leidet folglich die „Qualität sowohl der Erfassung der sprachlichen Leistung als auch der Durchführung von Sprachförderung“ (Blaschitz, 2014, S. 31). Darüber hinaus kritisiert Ehlich (2005), dass die Qualifizierung von Lehrpersonen im Umgang mit Fördermaterialien nicht ausreichend ist und dadurch die Erwartungen an den Effekt der Förderung gering ausfällt (vgl. S. 16). Daraus schließt sich, dass Lehrpersonen hinsichtlich der Sprachstandserhebung als auch der Sprachförderung einen Aufholbedarf haben. Aufgrund dieser Umstände wird gefordert, dass Lehrkräfte, die als Testleiter*innen eingesetzt werden, eine angemessene Ausbildung absolvieren, die sie für diese Aufgaben qualifiziert (vgl. Blaschitz, 2014, S. 31).

2.2.5 Ausblick und Erwartungen

Damit Sprachstandserhebungen mehr Anerkennung erhalten, müssen große Forschungslücken gefüllt werden. Zum einen benötigt es dazu eine Vielzahl an Studien, die sich mit dem Gebiet der Sprachaneignung auseinandersetzt und dabei auch die heterogenen Voraussetzungen der Sprachenlernenden einbezieht. Dafür ist es relevant „separate Normen für Kinder mit unterschiedlichen Spracherwerbstypen“ (Geist, 2014, S. 40) zu entwickeln.

Zum anderen muss der Vorgang der Entwicklung der Erhebungsinstrumente überarbeitet werden. Eine engere Zusammenarbeit zwischen „Sprachwissenschaftler*innen, Logopäd*innen, Pädagog*innen sowie Psycholog*innen [...]“ (Gültekin-Karakoç, 2019, S. 111 f.) wäre erstrebenswert, damit ein Erhebungsinstrument aus diversen Perspektiven reflektiert und optimiert werden kann. Sprachwissenschaftler*innen fokussieren bei der

Erstellung eines Erhebungsverfahrens darauf, *was* erhoben und *wer* untersucht werden soll (vgl. Geist, 2014, S. 32). Die Qualität eines Verfahrens wiederum kann durch die Testgütekriterien aus der Psychologie bewertet werden und Aufschluss darüber geben, *wie* der Sprachstand erhoben wird (vgl. ebd.).

Böhme und Hoffmann (2014) weisen auf Cummins Interdependenzhypothese⁶ hin, die beschreibt, dass der Kompetenzgewinn in der Zweitsprache mit dem Kompetenzstand in der Erstsprache zusammenhängt (vgl. S. 27). Laut Cummins können Sprachenlernende, die „über eine gute akademisch-sprachliche Bildung in der L1 [verfügen], sich diese auch in der L2 schneller aneignen“ (Jeuk, 2018b, S. 115). Um die Komponente der Mehrsprachigkeit von Deutschlernenden zu berücksichtigen, wird daher empfohlen neben den Zweitsprachenkenntnissen auch die Kenntnisse der individuellen Erstsprache in Sprachstandserhebungen zu erfragen (vgl. Böhme & Hoffmann, 2014, S. 27).

Neben dem Wunsch der Einbeziehung der Erstsprache empfehlen Roche et al. (2016), dass die Testverfahren in authentische Settings eingebettet werden. Dadurch können Kinder unter Beweis stellen, welche Sprachhandlungsfähigkeiten sie besitzen (vgl. S. 140) und es wird verhindert, dass ihre Sprachkompetenz anhand isolierter sprachlicher Bereiche gemessen wird (vgl. S. 131).

Eine weitere Empfehlung sieht vor, dass die Verfahren verstärkt an Förderentscheidungen angeschlossen werden. Bislang ist die „Verbindung von analytischen mit handlungsorientierten Aussagen“ (Ehlich, 2005, S. 50) nicht hinreichend beleuchtet worden, wodurch die Förderinstrumente für mehrsprachige Kinder an Qualität einbüßen.

Die Vielzahl der aufgelisteten Optimierungsvorschläge stimmt positiv darüber, dass eine Auseinandersetzung mit der Überarbeitung von Spracherhebungsinstrumenten weiterhin stattfinden wird.

2.3 Willkommensklassen und Neu-in-Wien Klassen

Der Einsatz von Spracherhebungsinstrumenten hat durch die demographische Veränderung in Schulen zunehmend an Relevanz gewonnen. In diesem Zusammenhang

⁶ Die Interdependenzhypothese gilt als nicht allgemein gültig und erwiesen. Während es Studien gibt, die sich von ihrer Gültigkeit distanzieren, gibt es ebenso empirische Forschungsergebnisse, die die Hypothese stützen (vgl. Knapp, 1995, S. 159/vgl. Roche, 2013, S. 137). Ganteford (2013) geht davon aus, dass die zukünftige Forschung sich weiterhin dieser Thematik widmen wird und Kompetenzbereiche eruieren wird, auf welche die Interdependenzhypothese angewendet werden kann (vgl. S. 100).

dienen die Erhebungsverfahren häufig zur Zuteilung, um mehrsprachige Schüler*innen den für sie als geeignet betrachteten Klassenformaten zuzuweisen. Dies erfolgt beispielsweise bei den Willkommensklassen in Deutschland oder den Neu-in-Wien (NIW) Klassen in Österreich. Diese Beschulungsformen sind Initiativen, die dazu dienen, Geflüchtete oder neu eingewanderte Personen in einem – von regulären Schulklassen separiertem – Setting ankommen zu lassen und ihnen erste Sprachkenntnisse ihrer neuen Umgebungssprache zu vermitteln.

Neben Österreich und Deutschland setzen auch Schweden und Norwegen diese Art von Beschulung für Kinder mit unzureichenden Sprachkenntnissen ein (vgl. Woltran et al., 2024b, S. 2). In der Praxis bedeutet eine „separate Beschulung [...], dass die Schüler/innen keinen oder kaum Kontakt zu den Regelklassen“ (Gamper et al., S. 412) und Mitschüler*innen haben. Dieses System soll für die betreffenden Personen als Eingewöhnung in ihrem neuen Heimatland fungieren und sie auf ihre bevorstehenden Aufgaben entschleunigt vorbereiten. In den 60er Jahren wurden in Deutschland – als Reaktion auf den gesellschaftlichen Zuwachs durch Gastarbeiter*innen – Curricula sowie Unterrichtsformen angepasst, um den Kindern jener Familien einen adäquaten Zugang zur Bildung zu verschaffen (vgl. Reich, 2013, S. 56). Dieses System wurde nach und nach adaptiert. Heutzutage gibt es nach wie vor separierte Sprachförderklassen oder gesonderte Sprachfördermaßnahmen in Form zusätzlicher Deutschstunden. Dieses Angebot dient all jenen, die dem Unterricht aufgrund ihrer sprachlichen Barrieren noch nicht ausreichend folgen können und durch das Förderangebot Hilfe beim Spracherwerb erhalten.

Doch der Einsatz von Vorbereitungs- oder Willkommensklassen erhält keine allgemeine Zustimmung und ist umstritten. Beispielsweise führt die Wiedereinführung solcher Klassen zur Irritation, da sie in der Vergangenheit nicht untersucht wurde und nun „über die konkrete Gestaltung und die Wirksamkeit und Effekte des Unterrichts in Vorbereitungsklassen wenig bekannt ist“ (Röhner, 2020, S. 25). Dadurch kann die Legitimität dieser separaten Beschulung infrage gestellt werden.

Weitere exemplarische Fallbeispiele, die eine ablehnende Haltung bezüglich dieser Sonderformen wiedergeben, führt Bourne (2013) an. Er berichtet über Eltern von Kindern mit Minderheitssprache in England. Betroffene Eltern wurden bei der Entscheidung, ob ihr Kind eine Regelklasse oder eine separate Klasse besuchen wird, nicht miteinbezogen. Dieser Vorgang wurde von vielen als diskriminierend empfunden (vgl. S. 44 f.). Überdies gibt es zahlreiche weitere Beispiele, die das System der separaten Beschulung von

zugewanderten Schüler*innen anzweifeln lassen und werden im folgenden Kapitel angeführt.

2.3.1 Kritik an separierter Klassenführung

Die Fachliteratur bietet einige Einblicke darüber, wie der Einsatz von Willkommensklassen und NIW-Klassen umgesetzt und bewertet wird. Die folgenden Beispiele stützen sich teils auf Referenzen aus Deutschland und teils auf Erfahrungsberichte aus Österreich.

In Deutschland herrscht verbreitet Kritik darüber, dass für diese Sonderform der Klassen keine eigenen Curricula bestehen, wodurch den Lehrenden Vorgaben und Anhaltspunkte für ihre Unterrichtsplanung und -durchführung fehlen (vgl. Röhner, 2020, S. 26). Hinzu kommt, dass in den Willkommensklassen häufig Lehrpersonen unterrichten, die „keine DaZ-Qualifikation [haben und] für das Unterrichten neu zugewanderter Kinder nicht ausgebildet [sind]“ (ebd. S. 26). Diese Missstände tragen dazu bei, dass Willkommensklassen dafür kritisiert werden, „strukturelle Probleme [und] ein hohes Maß an Konzept- und Orientierungslosigkeit“ (Gamper et al., 2020, S. 411) mit sich zu bringen und eine Verbesserung benötigen, um Schüler*innen eine gerechte Beschulung zu ermöglichen. In einer durchgeführten Studie von Woltran et al. (2024a) wurde auf ähnliche Probleme im österreichischen Bildungswesen hingewiesen. Es wird darüber berichtet, dass es an qualifizierten Lehrpersonen mit hinreichend Erfahrung, Können und Wissen mangelt (vgl. S. 13). Somit ist zumindest eine Überschneidung des strukturellen Problems im derzeitigen Umgang mit Willkommensklassen innerhalb Deutschlands und Österreichs in der Fachliteratur belegt.

Ein weiterer Kritikpunkt dieses Systems besteht in der Trennung der Lerngruppen. Dadurch wird nämlich befürchtet, dass dies einen negativen Einfluss auf die Integration der Jugendlichen haben könnte bzw. jene Menschen dem Risiko ausgesetzt werden, von anderen sozialen Gruppen exkludiert zu werden (vgl. Woltran et al., 2024b, S. 3). Otto et al. (2016) konstatieren, dass „die gemeinsame Beschulung und das gemeinsame Lernen in allen Fächern [...] als zentrale Voraussetzung für interkulturelle Lernprozesse“ (S. 16) gilt. Auch befragte Lehrkräfte geben wieder, dass die Trennung der Gruppen das Zusammenkommen der jungen Menschen erschwert (vgl. ebd. S. 27). Ein Fallbeispiel, bei dem zugewanderte Schüler*innen von Beginn an Regelklassen zugeteilt wurden, konnte aufzeigen, dass der offene „Umgang mit den neu angekommenen Sprachen als

„äußerst wertvoll für das Ankommen und die Integration der neu zugewanderten Kinder“ (Röhner, 2020, S. 27) empfunden wurde. Eine Überprüfung dieser These innerhalb weiterer Forschungsprojekte könnte bewirken, dass das derzeitige System im Umgang mit zugewanderten Schüler*innen aufgewertet wird.

Wolfram et al. (2024a) führen als Kritikpunkt an, dass bisherige Forschungsergebnisse zeigen konnten, dass jene Schüler*innen, die eine separate Beschulung im Zuge der Deutschfördermaßnahmen erhalten haben, mit negativen Auswirkungen auf ihre weitere akademische Laufbahn konfrontiert waren (vgl. S. 3). Begründet wird dies unter anderem damit, dass die Schüler*innen wegen des Deutschkurses Unterrichtszeit in anderen Fächern verloren haben und die versäumten Inhalte nicht mehr nach- oder aufgeholt haben (vgl. ebd. S. 5).

Resultate einer anderen Studie, die Bourne (2013) anführt, zeigen, dass das Modell, bei welchem die Schüler*innen in separate Klassenverbände abgezogen wurden, am wenigsten Erfolge verzeichnen konnten (vgl. S. 45). Stattdessen seien jene, die eine vollständige Integration in Regelklassen ermöglichen, am erfolgreichsten. Dieses Ergebnis geht auch bei Gamper et al. (2020) hervor, wo außerdem empfohlen wird, additive Sprachförderung anzubieten (vgl. S. 413).

Zudem erscheint eine separate Klasse in Bezug auf den Spracherwerb insofern unpassend, als aufgezeigt werden konnte, „dass nur relativ kurze Zeit benötigt wird, bis ein Kind, das mit einer Zweitsprache konfrontiert wird, genügend Mittel zur alltäglichen Verständigung besitzt“ (Gogolin, 2013, S. 10). Insofern ist es für die kulturell-soziale Integration sowie für den zügigen Spracherwerb von Vorteil, keine separaten Klassen einzusetzen, sondern die zugewanderten Kinder von Beginn an mit Schüler*innen der Regelklassen räumlich zu vermischen.

Die Existenz solcher Willkommensklassen bzw. NIW-Klassen widerspricht zudem den vom Bildungsministerium angeführten Bildungs- und Lehraufgaben sowie den didaktischen Grundsätzen. Denn darin wird erwähnt, dass der Zweitspracherwerb durch „kooperatives Von- und Miteinanderlernen aller Schülerinnen und Schüler“ (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 18) erfolgen soll. Im didaktischen Grundsatz wird weiters darauf hingewiesen, dass der „Erwerb sprachlicher Kompetenzen [...] immer im sozialen Kontext [erfolgt]“ (ebd.). Diese Vorgaben widersprechen jedoch den Gegebenheiten, die momentan in NIW-Klassen herrschen. Denn deren Konstellation sieht keine Durchmischung von Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft vor.

2.3.2 Praxisbeispiele

In Deutschland hat sich das Institut für Schulentwicklungsforschung der Aufgabe angenommen zu beforschen, welche Ressourcen Schulen geboten werden sollten, um neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen eine optimale Eingliederung in die Gesellschaft zu bieten (vgl. Otto et al., 2016, S. 5). Innerhalb dieses Forschungsvorhabens wurden Schulen, die teilintegrative sowie vollintegrative Modelle anbieten, untersucht. Nach Abschluss der Untersuchung zeigten sich die Autor*innen davon überzeugt, dass „die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler schneller integriert werden können, wenn sie frühzeitig am Regelunterricht teilnehmen“ (ebd. S. 28) und lehnten separierte Klassen, wie es die Willkommensklassen oder NIW-Klassen sind, ab.

Woltran et al. (2024b) haben sich in ihrer Untersuchung der sozialen Eingliederung ukrainisch geflüchteter Schüler*innen in Österreich gewidmet und im Gegensatz zum oben angeführten Beispiel den Aspekt des Spracherwerbs nicht erforscht. Die Teilnehmer*innen ihrer Studie besuchen KSDUs, DFKs oder eine Regelklasse mit parallel geführtem Deutschkurs im Ausmaß von sechs Wochenstunden. Ihre Erhebung zeigt, dass sich ukrainische Schüler*innen in ihren neuen Schulen vorwiegend wohl, gut aufgehoben und von anderen akzeptiert fühlen (vgl. ebd. S. 10). Allerdings bilden sie laut Forschungsergebnis primär Freundschaften mit weiteren ukrainischen Schüler*innen und weisen nach dem Wechsel in die Regelklassen Schwierigkeiten auf, sich mit Schüler*innen anderer Herkunft anzufreunden (vgl. ebd. S. 8f.). Die Forschenden kommen letztlich zu dem Ergebnis, dass die geführten KSDUs von den geflüchteten Schüler*innen zwar als positiver Ort wahrgenommen werden, damit jedoch ein defizitorientiertes System gefördert wird, das der Integration zugewanderter Schüler*innen schadet. Daher appellieren Woltran et al. (2024b) sowie Otto et al. (2016) an die zuständigen Verantwortlichen, geflüchtete Schüler*innen binnen kürzester Zeit nach deren Ankunft in Regelklassen einzugliedern.

Eine weitere Erkenntnis aus dem angeführten Beispiel von Otto et al. (2016) ist, dass die Heterogenität in Klassen, die wie Willkommensklassen fungieren, aufgrund der unterschiedlichen Herkunftsländer stark beeinflusst wird. Laut dem Forschungsbericht bewirkt diese Heterogenität, dass durch die „Mischung der Herkunftssprachen [...] die Motivation der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, Deutsch zu lernen, [erhöht wird]“ (ebd. S. 26). Diese Erkenntnis ist für die Hypothese der vorliegenden Arbeit wesentlich. Denn die Motivation, die hier als Beispiel angeführt wurde, fehlt in Neu-in-

Wien Klassen, da in solchen nur Schüler*innen gleicher Herkunft aufeinandertreffen. Die Motivation zum weiteren Spracherwerb fällt damit weg, da eine Verständigung bereits in der jeweiligen Herkunftssprache stattfinden kann und dafür kein Deutsch gelernt werden muss.

2.3.3 DaF/DaZ System in Österreich

Ausgehend von Migrationswellen in den 70er Jahren, wurde in deutschsprachigen Ländern die sogenannte *Ausländerpädagogik* eingeführt. Sie beschäftigte sich mit der Sprachförderung von zugewanderten Kindern und entwickelte sich in den 80er Jahren weiter zur *Interkulturellen Pädagogik* bzw. *Interkulturellen Deutschdidaktik* (vgl. Jeuk, 2018b, S. 114). Der wissenschaftliche Zweig DaF/DaZ wird in Österreich erst seit den 1990er Jahren an Universitäten vertreten und unterrichtet (vgl. Altmayer et al., 2021, S. 10). Die Einführung dieser wissenschaftlichen Disziplin in Hochschulen ergab sich einerseits aus der Zunahme ausländischer Student*innen und andererseits aus der demographischen Veränderung und war veranlasst durch die Zuwanderung aus dem Ausland kommender Arbeitnehmer*innen. Ein solcher gesellschaftlicher Wandel beeinflusst folglich die Organisation in schulischen Einrichtungen. Zur gleichen Zeit wurde deswegen auch das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘⁷ in österreichischen Pflichtschulen eingeführt und intensiver Deutschförderunterricht wurde sukzessive in Lehrplänen integriert (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 5).

Erst um die Jahrtausendwende wurde auch für die Sekundarstufe I ein Unterrichtsprinzip mit dem Schwerpunkt ‚Deutsch als Zweitsprache‘ in den Lehrplänen verordnet, da ersichtlich geworden ist, dass „mehrsprachige Kinder ihre Schulkarriere [...] nicht zwangsläufig an der Pflichtschule fortsetzen“ (ebd.). Für die Sekundarstufe II traten Lehrpläne mit dem Zusatz ‚Deutsch als Zweitsprache‘ erst im Jahr 2017 in Kraft. Parallel wurden auch die Lehrpläne von Fachschulen und berufsbildenden Schulen laufend weiterentwickelt und Unterrichtsprinzipien wie ‚interkulturelles Lernen‘ oder unverbindliche Übungen wie ‚Unterstützendes Sprachtraining Deutsch‘ wurden verankert. Die Bildungs- und Lehraufgaben wurden überarbeitet, um Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache stärker einzubinden. Durch diese Erweiterungen im Lehrplan wurden „einheitliche Grundlagen für die Sprachförderung geschaffen“ (Ehlich, 2005, S.

⁷ Das Prinzip des interkulturellen Lernens bietet zum einen den Vorteil, dass es zur Ausprägung des Sprachbewusstseins beiträgt und zum anderen wird dadurch die Anerkennung für Mehrsprachigkeit und Multikulturalität generiert (vgl. Ehlich, 2005, S. 60).

60). Intensiviert wurde dies durch weitere Angebote wie zum Beispiel dem besonderen Förderunterricht in der Unterrichtssprache, der Schüler*innen mit außerordentlichem Status beim Fremdsprachenerwerb unterstützen soll.

In der universitären Ausbildung wurden die Lehrinhalte dementsprechend ebenfalls einem Wandel unterzogen und laufend den gesellschaftlichen Veränderungen angepasst. Im Fach ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ ist der Fokus nach und nach vermehrt auf die Gebiete der Methodik und Didaktik sowie den realen Sprachgebrauch bzw. auf die tatsächliche Sprachverwendung gerückt (vgl. Altmayer et al., 2021, S. 13). Allgemein kann festgehalten werden, dass sich dieser Fachzweig mit „politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen oder institutionellen Rahmenbedingungen“ (ebd. S. 16) beschäftigt und gleichzeitig von diesen Komponenten geprägt wird. Denn die Zahl der Zugewanderten und die verschiedenen Umstände, von denen ihre Lebenssituation bestimmt wird, nehmen Einfluss auf das Lehren und Lernen der deutschen Sprache und werden laut den Autor*innen in der Forschung dieser wissenschaftlichen Disziplin noch immer zu wenig beleuchtet (vgl. ebd. S. 17).

2.3.4 Zugewanderte Schüler*innen in Österreich

Schulpflichtige Kinder, die ihrem Alter entsprechend die Sekundarstufe I besuchen, jedoch nicht ausreichende Sprachkenntnisse aufweisen, um am Regelunterricht teilzunehmen, werden in Österreich sogenannten Deutschförderklassen (DFKs) zugewiesen (vgl. Spiel et al., 2022, S. 3). Ziel ist es, den Kindern in kurzer Zeit wesentliche Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie benötigen, um am Regelunterricht aktiv teilnehmen zu können. Die Schüler*innen sind neben der DFK einer eigenen – ihrem Alter angemessenen – Regelklasse zugeteilt, in der sie allerdings nur wenige Unterrichtsstunden verbringen. Dennoch hat die Zugehörigkeit zu einer Regelklasse den Vorteil, erste Kontakte mit anderen Schüler*innen zu knüpfen und zumindest ein wenig Unterricht in deutscher Sprache zu erleben. „Zur Feststellung des Sprachstandes von Schülern (sic!) von Deutschförderklassen sind standardisierte Testverfahren“ (Bundesgesetz des SchUG, § 18, Abs. 14) jeweils am Ende eines Semesters durchzuführen und können den Schüler*innen ermöglichen, ihren außerordentlichen Status abzulegen, wodurch ihnen der Übergang in eine Regelklasse vollzogen wird.

NIW-Klassen wurden in Österreich zuerst im Jahr 2015 und danach im Jahr 2022 eingesetzt (vgl. Woltran et al., 2024b, S. 2). Gründe dafür waren die Flüchtlingsströme,

die durch den Krieg in Syrien (2015) und der Ukraine (2022) ausgelöst worden sind. In Österreich erhalten solche Klassen den Namen Neu-in-Wien (NIW) Klasse (vgl. Dirim & Mecheril, 2018, S. 32). Die NIW-Klasse ist jedoch ein Sprachkurs und eine Regelklasse zugleich, wodurch die Schüler*innen täglich im gleichen Klassenverbund untergebracht sind und dadurch weniger Möglichkeiten haben, sich mit deutschsprachigen Schüler*innen auszutauschen.

Die in Österreich zuletzt eingeführte NIW-Klasse wurde im Herbst 2022 in „KSDU“ (Klasse mit Schwerpunkt Deutsch-Ukrainisch) umbenannt. Die Stundentafel sowie das grundlegende Ziel des deutschen Spracherwerbs sind jedoch gleichgeblieben (vgl. Woltran et al., 2023, S. 3).

2.3.5 Zahlen zu DaF/DaZ Schüler*innen in Österreich

Die Bedeutung der vorliegenden Arbeit soll mitunter durch aktuelle Zahlen zu mehrsprachig aufwachsenden Kindern, die in Österreich leben, hervorgehoben werden. Denn durch die ansteigende Zahl an DaF/DaZ Schüler*innen sind unterrichtende Lehrpersonen aufgefordert, sich auf die wandelnden Prozesse und Veränderungen einzulassen und Unterrichtssequenzen den neuen Umständen anzupassen. Darunter fallen Schlagworte wie ‚sprachsensibles Unterrichten‘, ‚differenzierter Unterricht‘ und einige weitere Begriffe, die durch den gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahrzehnte relevanter wurden.

Im Schuljahr 2021/22 haben 33 739 Schüler*innen in Wien eine Mittelschule besucht. Davon hatten 1 103 Kinder einen außerordentlichen Status und wurden daher größtenteils in Deutschförderklassen unterrichtet (vgl. Statistik Austria, o. J.-a; Statistik Austria, o. J.-b). Im Frühjahr 2022 wurde durch den Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine eine Flüchtlingswelle ausgelöst. In Österreich wurden daraufhin im April 2022 rund 40 000 ukrainische Staatsbürger*innen aufgenommen (vgl. Statistik Austria, 2022). Zusammen mit den bis dahin in Österreich lebenden ukrainischen Staatsangehörigen (rund 13 000) ergibt das eine Summe von knapp 53 000 Menschen.

Altersgruppe	Anzahl Gesamt	Anzahl Männer	Anzahl Frauen
0 bis 19 Jahre	52.803	16.170	36.633
20 bis 39 Jahre	19.520	9.363	10.157
40 bis 59 Jahre	11.515	2.060	9.455
Über 60 Jahre	5.258	1.474	3.748

Tabelle 2: Ukrainische Staatsangehörige am 1.4.2022 in Österreich nach Alter und Geschlecht

Wie in Tabelle 2 abgebildet, fallen 37% dieser Gesamtsumme auf Kinder und Jugendliche unter 20 Jahren, die wegen ihres Alters größtenteils einer Schulpflicht nachzukommen haben. Aus diesem Grund wurden in einigen Schulen Neu-in-Wien Klassen eingerichtet und die Schüler*innen wurden ihrem Wohnort entsprechend Schulstandorten sowie Klassen zugeteilt. Ukrainische Flüchtlinge zwischen zehn und 14 Jahren erhielten vorrangig in den NIW-Klassen einen Schulplatz, um dort – wie in Kapitel 2.2.4 erwähnt – erste Sprachkenntnisse zu erlangen, bevor sie in Regelklassen wechseln.

2.4 Sprachstandserhebungen im schulischen Einsatz und der MIKA-D Test

Breite Studien befassen sich seit Jahren mit den Auswirkungen auf schulische Erfolge von Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und im deutschsprachigen Raum ihre Schulausbildung erhalten. In Deutschland haben Resultate aus Studien wie PISA oder IGLU aufgezeigt, dass das System zu „Chancenungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund“ (Hoffmann, 2018, S. 93) führt. In Österreich wurde aus vergleichbaren Studien die Erkenntnis gewonnen, „dass der Leistungsabstand zwischen Kindern und Jugendlichen mit Erstsprache Deutsch und jenen mit einer anderen Erstsprache in Österreich besonders hoch ist“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 4). Diese Ergebnisse erfordern, dass Maßnahmen zur Förderung der Sprachkompetenzen von Schüler*innen anderer Erstsprache als Deutsch gesetzt werden.

Viele Studien, die sich mit einer Intervention zur Förderung der deutschen Sprache auseinandersetzen, fokussieren auf Kinder der Elementarstufe und daher auf den Bereich

der Elementarpädagogik. Auch die Erhebungsinstrumente sind weitgehend für den Elementarbereich konzipiert (vgl. Lengyel, 2013, S. 160). Weitere Sprachstandserhebungen sind für die Primar- und Sekundarstufe I ausgerichtet und für die Sekundarstufe II – mit dem Schwerpunkt auf berufliche Ausbildung – werden teilweise dieselben Instrumente verwendet. Gleichzeitig soll in diesem Kontext darauf hingewiesen werden, dass Erhebungen dann sinnvoll sind, wenn sie die „beruflich [relevanten] Sprachhandlungen“ (Eberhardt, 2019, S. 217) tatsächlich berücksichtigen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich im empirischen Teil ausschließlich mit Schüler*innen, die neu in den deutschsprachigen Raum zugewandert sind und ihrem Alter entsprechend die Sekundarstufe I besuchen. Es hat sich vielerorts etabliert, solche Jugendliche zuerst in „Willkommens- oder Vorbereitungsklassen [zu beschulen und dann] in den Regelunterricht der verschiedenen Jahrgangsstufen“ (Jeuk & Lütke, 2019, S. 164) einzuführen. Um den Schüler*innen geeignete Klassen oder ihnen adäquate Förderinstrumente zuweisen zu können, werden anhand sprachdiagnostischer Verfahren – wie sie bereits vorgestellt wurden – Informationen über deren Leistungsstand gewonnen. Das folgende Kapitel bietet deswegen einen Einblick in die Praxis mit dem Umgang solcher Messinstrumente.

2.4.1 Praktizierter Einsatz von Sprachstandserhebungen

Durch die Erkenntnisse aus den 2000er Jahren über die mangelnden Sprachfähigkeiten vieler Kinder und Jugendlicher mit Deutsch als Zweitsprache wurden sukzessive Sprachstandserhebungen in Schulen eingesetzt. Die ersten Verfahren basierten allerdings „nicht immer auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Jeuk, 2018b, S. 117) und waren unter anderem dafür ausschlaggebend, dass Ergebnisse von Bundesland zu Bundesland stark variierten. Damals fehlte außerdem ein gemeinsamer Konsens darüber, welche Kompetenzen von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache zu erwarten waren. Folglich blieb die Entwicklung geeigneter Diagnoseinstrumente aus, kurbelte jedoch die Forschung solcher Diagnoseverfahren an (vgl. ebd.).

Aus Deutschland ist auch heute noch bekannt, dass Erhebungsverfahren bundesweit unterschiedlich durchgeführt werden (vgl. Böhme & Hoffmann, 2014, S. 24). Je nach Bundesland oder Region kommen nach wie vor verschiedene Testerhebungsinstrumente zum Einsatz. Eine etwaige Förderentscheidung wird nach den differenzierten Kriterien des jeweiligen Bundeslandes getroffen und die Teilnahme an einer Sprachstandserhebung ist in manchen Gebieten optional, in anderen verpflichtend.

Dieser heterogene Zustand verunsichert Pädagog*innen in Bezug auf eine angemessene „Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen“ (ebd.). Außerdem führte der Einsatz unterschiedlicher Diagnoseinstrumente bei Kindern im Vorschulalter im Forschungszeitraum von 2007 bis 2014 in Nordrhein-Westfalen und Berlin dazu, dass die Zahl der Kinder, „die als förderbedürftig angesehen [wurde]“ (Jeuk & Lütke, 2019, S. 167), je nach Bundesland stark voneinander abwich. Aus dieser Erfahrung kann abgeleitet werden, dass durch Anwendung verschiedener Messverfahren bei gleicher Zielsetzung abweichende Resultate auftreten, wodurch jedoch Zweifel an der Aussagekraft der Instrumente entstehen.

Wie aus der Arbeit hervorgeht, gibt es in Deutschland kein einheitliches System im Umgang mit DaF/DaZ Schüler*innen, sodass von Bundesland zu Bundesland verschiedene Methoden von Sprachstandserhebungen angewandt werden und die Klassenzuweisung dadurch unterschiedlich bestimmt wird. Elementarpädagogische Einrichtungen in Österreich stellen die Sprachkompetenzen von Kindern vor Schuleintritt einheitlich anhand des Messinstruments „BESK KOMPAKT“ bzw. bei DaZ Kindern mittels „BESK-DaZ KOMPAKT“ fest (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023). Für die Primarstufe und die Sekundarstufe I gibt es ein weiteres Verfahren, das seit April 2019 verpflichtend⁸ in allen öffentlichen Schulen flächendeckend angewandt wird: Die MIKA-D Testung.

Seit 2020 wird in österreichischen Volksschulen sowie in der Sekundarstufe I und II der sogenannte MIKA-D Test (Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch) eingesetzt. Hierbei handelt es sich um eine standardisierte Sprachstandsfeststellung, die in die Kategorie der selektiven Instrumente fällt. Der MIKA-D Test wurde entwickelt, um mittels standardisierter Tests festzulegen, ob Schüler*innen ausreichend Deutschkenntnisse besitzen, um in einer Klasse am Regelunterricht teilnehmen zu können. Der Test wird bei jenen Schüler*innen eingesetzt, deren Sprachkenntnisse zu diesem Zeitpunkt nicht ausreichend sind, um solch eine Regelklasse zu besuchen. In den meisten Fällen wird der Test in jenen Gruppen durchgeführt, die eine ähnliche Kontaktdauer zur deutschen Sprache haben. Dadurch erfüllt der Test weitgehend das Kriterium, „in Bezug zu einer Gruppennorm oder Normalitätserwartung gesetzt“ (Blaschitz, 2014, S. 24) werden zu können.

⁸ Der Test wird nicht bei allen DaF/DaZ Kindern durchgeführt, sondern bei jenen, bei denen Bedenken bestehen, ob ihre Sprachkenntnisse ausreichend sind, um dem Regelunterricht folgen zu können. Somit liegt die Entscheidung einer etwaigen Durchführung der Testung bei der Schulleitung.

Das Ergebnis des Tests entscheidet weiterführend darüber, welcher Kategorie die getesteten Schüler*innen zugeteilt werden (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 7). Folgende drei Szenarien sind, wie in Tabelle 3 angeführt wird, möglich:

Bedingungen	Bezeichnung	Status
1. Schüler*innen erreichen die Mindestkriterien für den Deutschförderkurs nicht und müssen die Deutschförderklasse besuchen.	unzureichend	Außerordentliche*r Schüler*in
2. Schüler*innen erreichen bei der Verbstellung sowie in drei weiteren Testbereichen die Kategorie mangelhaft jedoch nicht die Mindestkriterien für „ausreichend“ und müssen den Deutschförderkurs besuchen.	mangelhaft	
3. Schüler*innen erreichen beim Lückentext, bei der Verbstellung sowie einer weiteren Kategorie den Status „ ausreichend “ und sind dadurch an kein weiterführendes Förderprogramm gebunden.	ausreichend	Ordentliche*r Schüler*in

Tabelle 3: Kriterien und Zuteilungen nach MIKA-D Ergebnissen (vgl. MIKA-D Testbogen ‚Gesamtergebnis‘, o.D.)

2.4.2 Begriffserläuterungen des MIKA-D Tests

„Status“

Ein *außerordentlicher* Status („a.o. Status“) bedeutet, dass Schüler*innen „aufgrund ihrer geringen Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht folgen können“ (Opriessnig et al., 2019, S. 5). Den a.o. Status können Schüler*innen für eine Dauer von maximal vier Semestern haben. In dieser Zeit erhalten sie in Fächern, in denen Lehrer*innen sie aufgrund mangelnder Leistungen nicht beurteilen können, keine Noten. Sollte das Testergebnis nach Ablauf der zwei Jahre noch nicht ausreichend sein, wird den Schüler*innen dennoch automatisch ein *ordentlicher* Status zugeteilt (Bundesgesetz des SchOG, § 8h Abs.2). Schüler*innen mit *ordentlichem* Status betrifft all jene, die keinen

a.o. Status haben, daher Regelklassen besuchen und von den Lehrenden in allen Fächern benotet werden.

„Deutschförderkurs“ und „Deutschförderklasse“

Sobald ein Schulstandort eine Mindestzahl von acht a.o. Schüler*innen erreicht, „sind vom Schulleiter oder von der Schulleiterin [Deutschförderklassen] (auch klassen-, schulstufen- oder schulartübergreifend) einzurichten“ (Bundesgesetz des SchOG, § 8h Abs. 2)⁹ und müssen von den a.o. Schüler*innen besucht werden. Jene, die laut der MIKA-D Testung ‚unzureichend‘ Deutsch sprechen, werden den Deutschförderklassen zugeteilt. Dort verbringen sie 20 Stunden pro Woche und erhalten primär ein intensives Sprachtraining (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 7). Die restlichen Wochenstunden sind sie in einer Regelklasse, die ihrer Schulstufe entspricht und für sie den Namen ‚Stammklasse‘ trägt.

Ein Deutschförderkurs betrifft jene Schüler*innen, die bei der MIKA-D Testung ‚mangelhaft‘ abschneiden. Schüler*innen, auf die dies zutrifft, besuchen parallel zum Regelunterricht den Deutschförderkurs im Ausmaß von sechs Wochenstunden, der sie in einer eher leistungshomogenen Gruppe zusätzlich fördern soll und auf eine weitere Testung vorbereitet (vgl. ebd. S. 7).

2.4.3 Aufbau des MIKA-D Tests

Der MIKA-D Test widmet sich in fünf Testphasen mehreren Teilbereichen der Sprachkompetenz. Die erste Testphase fokussiert auf den Wortschatz der Lerner*innen und prüft Basisvokabel ab. In der zweiten Testphase werden den Schüler*innen W-Fragen gestellt, die sie anhand von Bildern beantworten sollen. Die nächste Phase widmet sich der korrekten Verbstellung (Verbzweitstellung, Verbklammer, Inversion und Verbenstellung im Nebensatz) der Schüler*innen. Des Weiteren erhalten die Schüler*innen eine schriftliche Aufgabe, anhand welcher die Rechtschreibkenntnisse mittels Lückentextes überprüft werden. Die letzte Phase untersucht das Satzverständnis, indem Sätze diverser grammatikalischer Sonderformen von den Schüler*innen richtig

⁹ Sollte die Anzahl der a.o. Schüler*innen die Grenze von acht unterschreiten, werden diese a.o. Schüler*innen „in der jeweiligen Klasse grundsätzlich integrativ [...]“ (Bundesgesetz des SchOG, § 8h Abs. 2) unterrichtet.

erfasst werden sollen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 12; vgl. IQS, 2022, S. 5).

2.4.4 Legitimität des MIKA-D Tests

In diesem Unterkapitel wird untersucht, inwieweit die Testphasen des MIKA-D Tests in der Literatur zur Sprachstandserhebung abgedeckt sind und in anderen Testverfahren ebenfalls eingesetzt werden. Diese Erkenntnisse stützen einerseits die Legitimität einzelner Testphasen und können andererseits infrage stellen, weshalb manche Phasen in anderen Erhebungsinstrumenten selten eingesetzt werden und unterrepräsentiert sind.

Verbstellung: Ein Zugang bei der Erstellung eines Instruments, das zur Ermittlung eines Sprachstands dienen soll, kann daraus bestehen, sich mit dem Spracherwerb auseinanderzusetzen und darauf zu achten, welche Erkenntnisse über die Erwerbsphasen und deren Reihenfolgen vorliegen. Grieshaber (2018) fasst die Resultate mehrerer empirischer Forschungen zusammen und weist darauf hin, dass beispielsweise „grundlegende Stellungsmuster verbaler Elemente in bestimmten Sequenzen erworben werden“ (S. 7). Er führt an, dass die Beherrschung untergeordneter Nebensätze mit Verbendstellung die letzte Sequenz im Erwerb darstellt, während die Verbzweitstellung früher erlangt wird. Beim MIKA-D Test wird ebenfalls die Verbzweitstellung für den Status ‚mangelhaft‘ vorausgesetzt, während die Verbendstellung und die Inversion erst für den Status ‚ausreichend‘ beherrscht werden müssen. Die Reihenfolge und Gewichtung dieser Kompetenzbereiche stimmen daher mit dem von Grieshaber beobachteten Verlauf überein.

W-Fragen: Allerdings ist auch das Sprachverständnis eine Komponente, die im Rahmen des Testverfahrens untersucht wird. Dafür werden den Proband*innen Bilder vorgelegt und W-Fragen dazu gestellt. Diese Testsequenz wird unter anderem auch beim Erhebungsinstrument Lise DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache) eingesetzt, um eine Erkenntnis über das Sprachverständnis der Lernenden zu erhalten (Tracy & Schulz, 2012, S. 112). Hier gibt es somit eine Überschneidung mit zumindest einem weiteren Testverfahren.

Wortschatz: Aus der Forschung mit einsprachigen sowie mit mehrsprachigen Kindern geht hervor, dass im Kontext der „Kasusaneignung die Reihenfolge Nominativ – Akkusativ – Dativ“ (Jeuk, 2018a, S. 29) überwiegend eingehalten wird. Beim MIKA-D

Test fließen diese Fertigkeiten nicht in die Bewertung ein. Lediglich untersucht die schriftliche Aufgabe mittels eines Lückentextes, ob Pluralformen anhand grammatikalischer Strukturen wie der Kongruenz erkannt werden können. Dieser Vorgang ist unter anderem auch beim standardisierten Erhebungsinstrument SET 5-10 vorhanden. In diesem Verfahren sollen mehrsprachige Kinder ihr Wissen bezogen auf die Bildung von Singular und Plural darlegen (vgl. ebd.). Das Instrument Lise DaZ überprüft ebenso die Subjekt-Verb-Kongruenz, welche auch beim MIKA-D Test beleuchtet wird und sieht davon ab, „das grammatische Genus und die Pluralmarkierung [zu bewerten]“ (Tracy & Schulz, 2012, S. 112). Jeuk (2018a) beobachtet, dass in Diagnoseverfahren kaum untersucht wird, wie gut die Lernenden Genera beherrschen (vgl. S. 34 f.), sondern nominale Gruppen vorwiegend „in Hinblick auf Kasus und Numerus erfasst“ (ebd. S. 35) werden. Diese Beobachtung stimmt somit mit den Anforderungen des MIKA-D Tests überein und stützt die Legitimität dieser Testphase.

Bevor das Kapitel inhaltlich abgeschlossen wird, soll darauf hingewiesen werden, dass unter Lehrpersonen und Forscher*innen Zweifel daran bestehen, ob der MIKA-D Test tatsächlich ein geeignetes Instrument ist, um den Sprachstand von Schüler*innen zu erheben. Woltran et al. (2024a) informieren darüber, dass Direktor*innen sowie Lehrer*innen an der Validität des MIKA-D Tests zweifeln (vgl. S. 5) und beziehen sich dabei auf eine Studie von Spiel et al. (2022). Aus deren Erhebung geht hervor, dass sich Lehrpersonen sowie Schulleiter*innen wünschen, dass das derzeitige Testformat weiterentwickelt wird sowie Einschätzungen der Deutschförderlehrkräfte verstärkt in die Beurteilung miteinbezogen werden (vgl. Spiel et al., 2022, S. 27).

2.5 Perspektiven über den Einfluss auf Spracherwerb

Die ersten Kapitel der Arbeit haben einen Überblick darüber verschafft, welche Ziele Sprachstandserhebungen verfolgen, welche Varianten bestehen und worin die Schwachstellen solcher Instrumente liegen. Das folgende Kapitel schließt daran an und widmet sich der Frage, welchen Einfluss die Lernumgebung auf den Sprachaneignungsprozess einnimmt, um sich der Beantwortung der Forschungsfrage anzunähern.

In dieser Arbeit soll der Fokus auf eine spezifische Gruppe gelegt werden: Schüler*innen ohne Deutschkenntnisse, die nach Österreich zugewandert sind und nach den Vorgaben des Ministeriums in jeweiligen Klassen mit dem Erwerb der deutschen Sprache

konfrontiert werden. So spezifisch die Auswahl der beforschten Gruppe ist, so schwierig gestaltet sich die Suche nach vergleichbaren Studien, die über die Thematik des Zweitspracherwerbs solcher Schüler*innen sowie über die Auswirkung der Erstsprache ihrer Klassenkolleg*innen Auskunft geben kann. Da dieser Mangel besteht, wird sich das folgende Kapitel bisherigen Auseinandersetzungen mit Heterogenität im Klassenzimmer widmen.

2.5.1 Heterogenität Sprachenlernende

Der Terminus „Heterogenität“ ist heutzutage in Zusammenhang mit Bildung und Schule ein etablierter Begriff. Dies stellt Bildungseinrichtungen, die für die Organisation von Unterricht verantwortlich sind, vor Herausforderungen. Sie sind darum bemüht, homogene Klassen zu bilden, um die Basis für effektiven Unterricht zu schaffen (vgl. Pilz, 2018, S. 38). Doch auch Lehrkräfte, die Zuwander*innen die deutsche Sprache vermitteln sollen, sind mit einer besonderen Herausforderung konfrontiert. Oft unterrichten sie heterogene Gruppen, deren Zusammensetzung durch Schüler*innen mit „sehr unterschiedlichen Bildungsniveaus und unterschiedlichen Alphabetisierungsgraden“ (Altmayer et al., 2021, S. 28) gekennzeichnet ist.

Lehrkräfte aller Schulformen stehen im Berufsalltag vor der Aufgabe, in heterogenen Klassenkonstellationen zu unterrichten, sowohl im Sprachunterricht als auch in allen anderen Gegenständen. Pilz (2018) prognostiziert, dass die derzeitigen Zustände betreffend der vorherrschenden Heterogenität unter Schüler*innen in Zukunft nicht abnehmen werden und es daher eine langfristige Aufgabe sei, sich mit diesen diversen Voraussetzungen und Bedürfnissen auseinanderzusetzen (vgl. S. 38 f.).

Die Forschung ist damit beschäftigt, die Besonderheiten des integrativen Unterrichts stärker in den Fokus zu rücken, um die „einzigartigen Lern- und Lebensbedingungen aller Schülerinnen und Schüler [zu] erkunden“ (Granzow & von Brand, 2018, S. 72). Lehrer*innen sind dazu angehalten, ihren Unterricht in Klassen zu führen, in denen die individuellen Leistungen und Fähigkeiten der Schüler*innen ein heterogenes Umfeld bilden. Die Fachliteratur bietet Lehrkräften dementsprechend eine Vielzahl an Ansätzen, um effizienten, oft differenzierten Unterricht umzusetzen. Denn von den Lehrpersonen wird „ein differenziertes, individuelles Eingehen auf die je unterschiedlichen Bedingungen“ (Ehlich, 2005, S. 60) erwartet. Auf diese Weise soll „allen [Schüler*innen die Chance auf] größtmögliche Lernerfolge“ (von Brand & Brandl, 2017, S. 17) geboten

werden. Die Umsetzung gestaltet sich häufig schwierig und eröffnet gleichzeitig Möglichkeiten zu weiterer, intensiver Forschung, wie eine effiziente Unterrichtsführung trotz bestehender Heterogenität gestaltet werden kann.

Konkrete Ratschläge zum Umgang mit heterogenen Klassenstrukturen weichen in vielen Curricula der Empfehlung eines binnendifferenziert geführten Unterrichts. Allerdings nimmt der Deutschunterricht in diesem Kontext eine besondere Rolle ein, da die sprachlichen Vorkenntnisse oftmals stark differieren und ein binnendifferenzierter Unterricht, der alle Schüler*innen fordern und zugleich fördern soll, kaum umsetzbar scheint. Von Brand und Brandl (2017) weisen auf verschiedene Zugänge und Ansätze hin, auf die sich Lehrer*innen in ihrer Unterrichtsplanung in Bedacht auf ihre heterogenen Lerngruppen stützen können (vgl. S. 27 f.):

Individualisierung: Der Lehr-Lernprozess stellt die Lernenden in den Fokus und zielt darauf ab, dass jedes Individuum die Möglichkeit erhält, das Lernen seinen „Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen gemäß zu gestalten“ (ebd. S. 28). Die Lerninhalte werden auf die verschiedenen Voraussetzungen sowie auf das eigene Lerntempo angepasst, sodass individuelle Lernprozesse entstehen können (vgl. Granzow & von Brand, 2018, S. 74). In der Praxis bedeutet dies, ein Lernarrangement anzubieten, das auf jede einzelne Person zugeschnitten ist. Da dies kaum realisiert werden kann, kommt es häufig zum Einsatz offener Lernsequenzen, in denen die Schüler*innen „flexibel mit Gegenständen, Lern- und Lösungswegen, Zeitgestaltung [etc.] umgehen können“ (von Brand und Brandl, 2017, S. 28).

Differenzierung: Die äußere Differenzierung bezieht sich auf organisatorische Indikatoren wie beispielsweise der Einteilung von Lerngruppen nach Schulformen und versucht, homogene Lerngruppen zu etablieren. Die bereits erwähnte Binnendifferenzierung bzw. innere Differenzierung erfolgt durch die Lehrperson selbst und kann auch für kurze Zeiträume zum Einsatz kommen. Die Differenzierung liegt einer Diagnostik der Lerner*innen zugrunde und schließt an ihr Ergebnis an. Arbeitsabläufe sowie Arbeitsmaterialien können der Lerngruppe entsprechend bereitgestellt werden. Ziel der Differenzierung ist die „Steigerung von Leistungsfähigkeit“ (ebd. S. 40).

Inklusion: Der dritte vorgestellte Zugang zum Umgang mit Heterogenität beschreibt die Inklusion. Dieser Ansatz sieht vor, dass alle Schüler*innen einen gemeinsamen Unterricht besuchen und kooperativ voneinander miteinander lernen. Bei der Inklusion steht das Ziel im Vordergrund, die Heterogenität als Chance wahrzunehmen und mit ihr einen möglichst produktiven Unterricht, der alle Lerngruppen erreicht, anzubieten. Hier können Schüler*innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen durch kooperative Unterrichtsformen von ihren deutschsprachigen Klassenkamerad*innen ihren Wortschatz erweitern, während durch die Zusammenarbeit gleichzeitig für ein positives Klassenklima gesorgt wird (vgl. ebd. S. 226 f.).

2.5.2 Einflussfaktoren der Sprachaneignung

In der Spracherwerbsforschung werden etliche Untersuchungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt, um zu klären, von welchen Faktoren (wie z.B. Entwicklungsunterschiede, sozioökonomische Hintergründe, Prestige von Sprachen uvm.) der Spracherwerb bei verschiedenen Zielgruppen beeinflusst wird. Aus den Erkenntnissen können wiederum Modelle abgeleitet werden, die Spracherwerbsprozesse optimieren sollen.

Für den Kontext der vorliegenden Arbeit werden anschließend Beispiele angeführt, die Parallelen zu der Zielgruppe des empirischen Teils aufweisen. Deswegen liegt der Fokus der folgenden Inhalte auf Faktoren wie der Heterogenität der Lernenden, der Einstellung zum Erwerb einer neuen Sprache sowie den sozialen Einflüssen.

Effizienzsteigernde Faktoren

Die Heterogenität im Klassenzimmer steigt unter anderem durch den Einfluss der Migration und die damit einhergehende Mehrsprachigkeit unter den Schüler*innen (vgl. Granzow & von Brand, 2018, S. 77). Schulpflichtige Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Spracherfahrungen werden oftmals mitten im Schuljahr neue Mitglieder einer Klasse. Zunächst muss den Zugewanderten ermöglicht werden, sich zu integrieren, was unter anderem durch „die Vermittlung der Sprache des Einwanderungslandes“ (Otto et al., 2016, S. 15) erfolgt. Denn die Sprachaneignung kann mit erhöhter Effizienz gelingen, wenn sich die Lernenden in einem Umfeld befinden, in dem sie die zu erlernende Sprache in authentischer Anwendung erleben. Forschungsergebnisse bestätigen außerdem, dass sich Freundschaften mit

deutschsprachigen Personen und „die Kommunikation auf Deutsch [...] auf die Sprachaneignung von MigrantInnen förderlich auswirkt“ (Baier-Klenkert, 2021, S. 48). Solche Spracherfahrungen tragen dazu bei, bereits angelernte Systeme (z.B. aus der Grammatik) in Alltagssituationen zu rezipieren und aus dieser Erfahrung Rückschlüsse auf eigene Vorkenntnisse zu ziehen. Dies wiederum führt weiter dazu, dass die Lernenden „allmählich schematisches linguistisches Wissen [aus] dieser sozialen Interaktion [bilden]“ (Klages et al., 2018, S. 94) und damit ihre Sprachfähigkeiten verbessern. Aus diesem Grund wird bei zugewanderten Schüler*innen die Schulklasse als ein maßgebender Ort angesehen, der zur Sprachaneignung beiträgt (vgl. Altmayer et al., 2021, S. 28).

Beim Deutscherwerb innerhalb des deutschsprachigen Raums besteht außerdem der Vorteil, dass die Sprachenlernenden etliche Möglichkeiten für die Interaktion mit der zu erlernenden Sprache haben. Das Lernen kann unter diesen Gegebenheiten institutionell effizienter begleitet werden, als wenn der Deutschkurs außerhalb des deutschsprachigen Raums stattfinden würde und die Sprache ausschließlich im Kurssetting präsent wäre (vgl. Altmayer et al., 2021, S. 28). Neben der permanenten Präsenz der Sprache ist es für den Spracherwerb außerdem ausschlaggebend, „wie umfangreich und differenziert der deutschsprachige Input ist und [...] Organisationen [...] die natürlichen Interaktionen produktiv [aufnehmen und verstärken]“ (ebd.). Der natürliche Erwerb erfolgt einerseits über die „Interaktion mit anderen Menschen, die diese Sprache beherrschen“ (ebd. S. 31), aber gleichzeitig auch über die rezeptive Auffassung durch Lesen und Hören. Die Aufgabe für Lehrpersonen in Bildungsinstitutionen liegt darin, eine ausgeglichene, effiziente Kombination dieser Komponenten im Lernprozess der Schüler*innen bereitzustellen.

Effizienzbeeinträchtigende Faktoren

Grundsätzlich gibt es in Österreich ein großes außerschulisches Angebot für Kinder und Jugendliche mit dem Ziel „die Sozialisation junger Menschen [zu fördern]“ (bmfj, 2015, S. 6). Zu einem kleinen Teil beinhalten diese Angebote auch Sprachkurse, die zugewanderten Kindern und Jugendlichen dienen können. Oftmals fehlt es den außerschulischen Institutionen dennoch an finanziellen „Ressourcen für die Sprachförderung“ (Jeuk, 2018b, S. 120). Nicht immer ist es möglich, umfassende Informationen „über die Vorbildung und den Zustand [der] aktuellen Sprachkenntnisse

[der Lernenden]“ (Steinmüller, 2018, S. 293) zu erhalten. Verfügbare Sprachkurse können auf diese individuellen Vorkenntnisse aufgrund mangelnder Kapazitäten kaum eingehen, wodurch die Effizienz der Lerneinheiten gemindert wird. Des Weiteren ist das Angebot für sprachfördernde Maßnahmen oftmals von politischen Komponenten beeinflusst, die darüber entscheiden, welche Finanzierungen für etwaige Förderkurse stattgegeben werden (vgl. Otto et al., 2016, S. 15). Gleichzeitig scheitern zeitweise Vorgaben aus den Ministerien, weil „diese nicht auf die Bedürfnisse der Schulen angepasst sind“ (Jeuk, 2018b, S. 120), obwohl in diesen Fällen für eine Finanzierung gesorgt wäre.

Der Aufenthalt im deutschsprachigen Raum kann den Spracherwerb durch die permanente Nähe zur Sprache und Kultur positiv verstärken. Allerdings ist durch diese Gegebenheit allein nicht automatisch von einer erfolgreichen Sprachaneignung auszugehen. Denn wenn die Umgangssprache der Lernenden überwiegend „ausgangssprachlich kommunikativ determiniert ist, bleibt vom Vorteil möglicher Interaktionen mit der deutschsprachigen Umgebung nicht viel übrig“ (Altmayer et al., 2021, S. 27 f.).

Weiters schadet es dem Spracherwerbsprozess, wenn die Lernenden von keiner langfristigen Aufenthaltsdauer ausgehen, wodurch die Relevanz des Lernens von ihnen hinterfragt wird und dies folglich ihre intrinsische Motivation beeinträchtigt (vgl. ebd. S. 29; vgl. Baier-Klenkert, 2021, S. 49 f.). Diese Beobachtung wurde in einer Studie von Woltran et al. (2023) bestätigt. Denn in ihrer Erhebung führten Lehrpersonen an, dass ihre ukrainischen Schüler*innen wenig Motivation aufzeigten, was teilweise an der Erwartung, bald in die Ukraine zurückkehren zu können, lag (vgl. ebd. S. 11).

Einfluss des elterlichen Sprachgebrauchs

Ein Faktor, der den Spracherwerb beeinflusst, ist die Umgebungssprache der Lernenden, „also die in der Mehrheitsgesellschaft gesprochene [Sprache]“ (Lautenschläger et al., 2023, S. 87). Aus diesem Grund ist die Untersuchung, ob oder welchen Einfluss der Sprachgebrauch der Eltern auf den Zweitspracherwerb ihrer Kinder hat, von bedeutender Relevanz.

Mit dieser Frage haben sich unter anderem Forschende aus der Schweiz auseinandergesetzt und konnten mittels Längsschnittstichprobe von 431 Fällen aussagekräftige Ergebnisse herbeiführen. Der Fokus der Studie lag auf dem Vergleich des

Zweitspracherwerbs von Volksschüler*innen, deren Eltern primär in der Herkunftssprache sprechen und jenen Kindern, bei welchen die Eltern oder zumindest ein Elternteil eine Mischung der Herkunftssprache und der neuen Umgebungssprache gebrauchen. Das Ergebnis dieser Analyse hat gezeigt, dass die Kinder, deren Eltern sowohl die Herkunfts- als auch die Umgebungssprache sprechen, keinen Vorteil beim Zweitspracherwerb haben (vgl. Troesch et al., 2017, S. 151).

Zu einem anderen Ergebnis kommen Ebert et al. (2013), die sich ebenfalls mit dieser Thematik beschäftigt haben. Sie stellen nämlich fest, dass Kinder, bei welchen die Umgebungssprache zugleich die Erstsprache eines Elternteils ist, schnellere Lernfortschritte in der Umgebungssprache erzielen als jene, bei welchen kein Elternteil die Umgebungssprache beherrscht (vgl. S. 147). Ehl & Grosche (2020) äußern sich ähnlich zu dieser Thematik und führen an, dass die „rezeptiven und expressiven Wortschatzleistungen von Kindern, die zu Hause nur die Nichtumgebungssprache [sprechen]“ (S. 43), geringer ausfallen als bei jenen, die zu Hause auch die Umgebungssprache wahrnehmen und praktizieren.

Bezogen auf ukrainische Schüler*innen und deren Eltern, die 2022 nach Österreich geflohen sind, ist davon auszugehen, dass in den Familien Vorkenntnisse der deutschen Sprache wenig vorhanden sind. Während Anfang des 20. Jahrhunderts die deutsche Sprache noch einigermaßen verbreitet war, verlor sie ihren Stellenwert nach dem zweiten Weltkrieg (vgl. Oguy, 2003, S. 451). Seit den 90er Jahren erfolgte auf politischer Ebene eine Orientierung an Europa, wodurch auch der Fremdsprachenunterricht mit Deutsch und Englisch zugenommen hat (vgl. ebd. S. 452). Allerdings ist in den vergangenen Jahren „der Anteil des Deutschen als gewählte Fremdsprache [...] von 17,6% auf 6,5% zurückgegangen“ (Meinolf, 2023, S. 149) und dies meist aus der Begründung, dass Englisch als Fremdsprache bevorzugt gewählt wurde.

Demnach haben wenige geflüchtete ukrainische Kinder deutsche Vorkenntnisse. Jene Personen mit Grundkenntnissen der englischen Sprache haben insofern einen Vorteil, als sie bereits das lateinische Alphabet beherrschen. Umso wichtiger ist es in diesem Kontext zu beachten, dass die Menge des Inputs der zu erlernenden Sprache eine wesentliche Rolle bei der Sprachaneignung spielt und die Lernenden davon profitieren, wenn sie „häufig in Kontakt mit Sprechern der Zielsprache [sind]“ (Ehl & Grosche, 2020, S. 43). Denn diese Prämisse ist in Willkommensklassen, die von Schüler*innen gleicher Herkunft besucht werden, nicht gegeben, da dort homogene Sprachkenntnisse der jeweiligen Erstsprache bestehen. Durch die Konzeption dieser Klassen wird den

Schüler*innen kaum ermöglicht, soziale Kontakte zu Schüler*innen aus Regelklassen herzustellen, wodurch sie weniger Input der Umgebungssprache erhalten als jene, die direkt Regelklassen zugeteilt werden.

Nach den Erläuterungen über die einerseits beeinträchtigenden und andererseits fördernden Aspekte zum Erlernen einer neuen Sprache, die weitere Einblicke in die Herausforderung des Lernprozesses ermöglichen, wird das theoretische Kapitel abgeschlossen und geht in das methodische Kapitel über.

3. Methodik:

Das Kapitel zur Methodik gibt einen detaillierten Einblick über das empirische Forschungsvorhaben dieser Arbeit wieder und führt grundlegende Faktoren und Komponenten, die das Untersuchungsdesign beschreiben, an. Neben relevanten Informationen über den Vorgang der Datenerhebung wird auch ein Überblick über die Datenaufbereitung gegeben, bevor das letzte Kapitel anführt, wie die Datenanalyse der Forschungsergebnisse umgesetzt wird.

3.1 Übersicht Fragestellung und Vorhaben

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es aufzuzeigen, inwiefern sich Lernergebnisse von Schüler*innen einer gleichsprachigen im Vergleich zu Schüler*innen einer mehrsprachigen Klasse in Bezug auf den Erwerb ihrer Deutschkenntnisse auswirken. In Zuge dessen wurden folgende Forschungshypothesen aufgestellt:

Hypothese I: Die Deutschkenntnisse von Schüler*innen der KSDUs werden langsamer erweitert als jene der Schüler*innen aus Deutschförderklassen.

Hypothese II: Der Lernfortschritt einer neuen Sprache ist in einer Gruppe mit heterogenen Sprachkenntnissen höher als in Gruppen mit gleichen Sprachkenntnissen.

Mixed Methods

Die Datenerhebung erfolgt aus den Testergebnissen der MIKA-D Überprüfungen, die in Wiener Schulen regelmäßig und verpflichtend durchgeführt werden. Dieser Vorgang lässt sich somit der quantitativen Forschung zuordnen. Die daraus gewonnenen Ergebnisse sollen zwar bereits eine Antwort auf die Forschungshypothesen liefern, doch um sie zu stützen, wird weiterführend die qualitative Methode „Interview“ eingesetzt. Ein solches Verfahren, bei dem die „Integration von Elementen eines qualitativen und eines quantitativen Forschungsansatzes innerhalb einer Untersuchung“ (Schreier & Odağ, 2020, S. 161) stattfindet, wird als *Mixed Methods* bezeichnet und liegt hier somit vor. Dieser Ansatz dient dazu, „ein umfassenderes Bild [eines Forschungsgegenstandes]“ (ebd. S. 167) zu erlangen. Im Zuge der Interviews sollen sich Lehrpersonen der betreffenden Lerngruppen dazu äußern, wie ihre Unterrichtserfahrung innerhalb der Forschungsgruppe mit den Ergebnissen der MIKA-D Testung übereinstimmen

beziehungsweise inwiefern sich diese unterscheiden. Dieser Vorgang fällt in die Kategorie des sequenziell-explanativen Forschungsdesigns, da eine quantitative Erhebung einer qualitativen vorhergeht und das Ziel verfolgt wird, „ausgewählte Aspekte der quantitativen Befunde mittels qualitativer Methoden differenzierter zu erfassen“ (ebd., S. 170). Die Erkenntnisse, die aus den Interviews und den Daten der quantitativen Erhebung hervorgehen, können in der Frage, ob der Einsatz von KSDUs – also sprachlich homogenen Gruppen – vertretbar ist, als Argument herangezogen werden. Die Wahl des Interviewverfahrens fällt auf jene des Leitfadenterviews, welches im nächsten Kapitel mitunter vorgestellt wird.

3.2 Datenerhebung

An die Einführung des Forschungsdesigns schließt dieses Kapitel mit Informationen über die Proband*innen und Forschungspartner*innen an. Danach werden die jeweiligen Untersuchungsverfahren detaillierter präsentiert und hinsichtlich ihrer Erfüllung der wissenschaftlichen Gütekriterien vorgestellt. Um die Mixed Methods übersichtlich zu gliedern, werden die Informationen zum quantitativen Verfahren getrennt vom qualitativen Verfahren angeführt.

Proband*innen

Quantitative Erhebung:

KSDUs und Deutschförderklassen werden sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I geführt. Um vergleichbare Gruppen in der Forschung zu behandeln, werden nur Schüler*innen aus KSDUs und aus Deutschförderklassen der Sekundarstufe I thematisiert. Diverse Daten zu den Schüler*innen werden anonymisiert, lediglich das Alter, das Geschlecht und die Erstsprachen werden in die Auswertung übernommen. Die Proband*innen sind zwischen zehn und 16 Jahre alt und besuchen seit weniger als zwei Jahren eine Schule in Österreich. Aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse besuchen die Proband*innen entweder eine KSDU oder eine Deutschförderklasse und haben einen außerordentlichen Status.

Für die Erhebung und eine nähere Untersuchung wären Faktoren wie die Kontaktdauer zum Deutschen oder Informationen über den Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache interessant, um etwaige Lernfortschritte einordnen und nachvollziehen zu können.

Allerdings können diese Daten nicht erhoben werden, da sie im Rahmen der MIKA-D Tests nicht erfasst werden und aufgrund der hohen Anzahl an Proband*innen ein nachträgliches Abfragen der Daten nicht möglich ist.

Qualitative Erhebung:

Für die Interviews werden vier Lehrer*innen, die sowohl in einer KSDU als auch in einer Deutschförderklasse Unterrichtserfahrung haben, befragt. Ihre Identitäten und ihre jeweiligen Schulstandorte werden nicht angeführt, da diese Informationen keine Relevanz für das weitere empirische Forschungsvorhaben haben. Bei der Auswahl der Lehrer*innen wird darauf Wert gelegt, dass die Lehrpersonen an unterschiedlichen Schulstandorten tätig sind. Dieses Kriterium wird vorausgesetzt, um möglichst umfassende Einblicke über die jeweilige Handhabung mit Sprachförderklassen in Wiener Schulen zu erlangen. Ein weiteres Kriterium bei der Auswahl ist die Anzahl der Unterrichtsstunden, die die Lehrpersonen in der Klasse unterrichtet haben. Es ist davon auszugehen, dass jene Lehrer*innen tiefgründigere Einschätzungen über das Lernen im Klassenverband geben können als Kolleg*innen, die möglicherweise nur eine Wochenstunde in der Klasse unterrichtet haben. Somit werden nur Lehrer*innen, die mindestens die Hälfte aller Wochenstunden (mindestens elf Unterrichtseinheiten) in der jeweiligen Klasse tatsächlich unterrichtet haben, für ein Interview herangezogen.

Untersuchungsverfahren und Gütekriterien

Die angeführten Verfahren zur Beantwortung der Forschungsfrage müssen nach allgemeinen wissenschaftlichen Kriterien korrekt eingesetzt werden. Hierzu wird darauf geachtet, dass die jeweils geltenden Gütekriterien eingehalten werden. Da das Forschungsdesign Mixed Methods beinhaltet, werden die Gütekriterien der quantitativen Studie gesondert von jenen der qualitativen erläutert.

Quantitative Erhebung:

Daten der quantitativen Erhebung sind die Ergebnisse der MIKA-D Tests, die von Lehrpersonen erhoben und von Schulleiter*innen übermittelt werden. Dieses Testverfahren wurde in Kapitel 2.4 näher vorgestellt und wird hier hinsichtlich der Einhaltung seiner Gütekriterien beleuchtet.

Objektivität: Die Objektivität beschreibt, dass ein Testergebnis bei Durchführung anderer qualifizierter Testleiter*innen unter den gleichen Voraussetzungen und Umständen unverändert bleibt (vgl. Gültekin-Karakoç, 2019, S. 102). Beim MIKA-D Test wird dieses Kriterium erfüllt, insofern sich Schulleiter*innen und durchführende Testleiter*innen auf die Einhaltung gleicher Rahmenbedingungen für alle Schüler*innen einigen und alle Testleiter*innen dieselbe Einschulung erhalten. Das Testprotokoll sowie die Fragen bzw. Aufgabenstellungen sind in allen Schulen die gleichen.

Reliabilität: Das Gütekriterium Reliabilität beschreibt die Zuverlässigkeit und Genauigkeit eines Messinstruments. Wenn ein Test erneut durchgeführt würde, müsste es zum gleichen Ergebnis führen, wobei bei tatsächlich wiederholter Durchführung Erinnerungseffekte bei den Proband*innen auftreten können (vgl. ebd.). Die Reliabilität des MIKA-D Tests kann somit infrage gestellt werden, da er in regelmäßigen Abständen durchgeführt wird, die Fragen und Aufgabenstellungen dieselben bleiben und die Schüler*innen sich dementsprechend darauf vorbereiten könnten. Dies kann als Schwachpunkt des Testformats angeführt werden.

Validität: Die Validität setzt sich mit der Qualität des jeweiligen Testinstruments auseinander und beschreibt, „ob tatsächlich das gemessen wurde, was gemessen werden sollte“ (ebd., S. 102). Die Validität kann auf drei Ebenen überprüft werden: Die Inhalts-, Kriteriums- und Konstruktebene. Die Einhaltung dieses Gütekriteriums beim MIKA-D Test ist anzuzweifeln. In Kapitel 2.4.3 werden die jeweiligen Testphasen angeführt und das Kapitel 2.1.4 klärt über allgemeine Kritik- und Schwachpunkte von Sprachstandserhebungen auf. Zusammengeführt könnte demnach am MIKA-D Test bemängelt werden, dass keine differenzierte Erhebung des Sprachstandes stattfindet. Außerdem kann die Qualität der Testleiter*innen, die durch eine verpflichtende Onlineschulung zur Durchführung berechtigt werden, angezweifelt werden.

Die Analyse des MIKA-D Tests hinsichtlich der Einhaltung der Gütekriterien weist Schwachpunkte auf. Da der Test dennoch *das* festgelegte Instrument zur Ermittlung des Sprachstandes in der Sekundarstufe I ist und damit einen erheblichen Einfluss auf die

Laufbahnen von Schüler*innen nimmt, wird er für diese Forschungsarbeit als valides Instrument zur Erhebung empirischer Daten herangezogen.

Qualitative Erhebung:

Die qualitative Forschung verfolgt nicht die gleichen Gütekriterien wie die quantitative Forschung. Sie bezieht sich vorwiegend auf Facetten wie der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der Transparenz (vgl. Mey, 2020, S. 220). Sie darf „nicht verschwommen sein“ (Mayring, 2023, S. 59) und die Verfahrensmethoden müssen transparent gemacht werden. Ein Vorteil der qualitativen Forschung besteht darin, dass Verfahren an das Forschungsvorhaben angepasst werden können und dadurch eine Flexibilität entsteht, durch welche „die Ergebnisse gegenstandadäquater werden“ (ebd.). Die qualitative Forschung unterscheidet zwischen unterschiedlichen Interviewverfahren, die in der empirischen Arbeit herangezogen werden können. Obgleich offene oder geschlossene, strukturierte oder unstrukturierte Formen, die Interviews konzentrieren sich stets auf ein Subjekt, das seine eigenen Erfahrungen und Einschätzungen wiedergeben soll (vgl. ebd. S. 60). Gleichzeitig bieten Interviews die Gelegenheit, Gespräche aufzuzeichnen und zu einem späteren Zeitpunkt abzurufen (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 313).

Für die qualitative Erhebung dieser Arbeit wurde für ein offenes Frageformat entschieden, um Einschränkungen bei den Antworten zu vermeiden und das Spektrum der möglichen Antworten zu erweitern. Die Offenheit ist eine gängige Eigenschaft von Interviews, wodurch die befragten Personen möglichst frei und unvoreingenommen ihre Antworten geben können (vgl. Mayring, 2023, S. 61). Trotz ausgearbeiteter Leitfadenfragen können sich während des Interviews zusätzlich Ad-hoc-Fragen ergeben, die bestenfalls eine Bereicherung für die Forschungsarbeit darstellen.

Das für diese Arbeit gewählte Interviewformat hat Überschneidungen mit Merkmalen des problemzentrierten Interviews. Kennzeichnend dafür ist beispielsweise, dass die forschende Person bereits theoretische Inhalte ausgearbeitet hat und diese im „Interview mit der sozialen Realität konfrontiert“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 361). Außerdem steht das vorab definierte Problem während des Interviewverlaufs durchgehend im Zentrum (vgl. Mayring, 2023, S. 61).

Vorgang und Ablauf Datenerhebung

Quantitative Erhebung:

Der quantitativen Auswertung der MIKA-D Tests ist eine Recherche vorausgegangen, bei der versucht wurde, alle Schulen Wiens, in denen eine KSDU geführt wird, ausfindig zu machen. Dazu wurden unterstützend Institutionen wie die Bildungsdirektion Wien sowie das Sprachförderzentrum Wien kontaktiert und um Auskunft gebeten. Jedoch wurden die Anfragen aufgrund datenschutzrechtlicher Bedenken abgewiesen. Daraufhin wurden die Schulhomepages von Wiener Mittelschulen für die Recherche herangezogen, um herauszufinden, welche Standorte überhaupt KSDUs und Deutschförderklassen führen.

Ermittelte Schulleiter*innen, die eine solche Klasse an ihrem Standort haben, wurden benachrichtigt und um die Übermittlung vorgegebener Informationen gebeten. Die gewünschten Informationen sind auf der administrativen Plattform „Wision“ der jeweiligen Schulstandorte gespeichert und nur vom Lehrpersonal des Standorts abrufbar. Die Direktor*innen, die sich bereit erklärt haben, das Forschungsvorhaben zu unterstützen, haben eine Anleitung erhalten, um die benötigten Informationen zu überspielen. Die gefragten Daten wurden mir von den Schulleiter*innen anschließend zugesendet und konnten aufbereitet werden.

Da dieser Schritt einen Aufwand für die Direktor*innen bedeutet, war vorab davon auszugehen, dass die Rücklaufquote beeinträchtigt wird und nicht von allen Wiener Schulen, die tatsächlich KSDUs sowie Deutschförderklassen führen, Daten gewonnen werden können. Zwar gibt es einige Komponenten (wie das Alter, die Kontaktdauer zum Deutschen, das Abschneiden in einzelnen Testkategorien), die für die allgemeine Forschung von Interesse sein könnten. Je mehr Informationen jedoch über die Schüler*innen eingeholt würden, desto umständlicher wäre die Arbeit für die Direktor*innen. Dadurch wäre die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Direktor*innen den zeitlichen Aufwand umgehen möchten und sich dazu entscheiden, eine Teilnahme zu verweigern.

Aus diesem Grund war es auch nicht möglich, individuelle Verläufe der MIKA-D Testergebnisse von allen Schulleitungen zu erhalten, da dies nur durch einen erheblichen Aufwand über Wision ermittelbar ist. Nur drei Direktor*innen haben sich dafür

entschlossen, diesen Mehraufwand auf sich zu nehmen und haben detailliertere Informationen bezüglich der Testergebnisse ihrer a.o. Schüler*innen übermittelt.

Sowohl jene Daten ohne Verlaufsübersicht als auch jene mit Verlaufsübersicht wurden nach der Übermittlung bereinigt, in eine EXCEL-Datei überspielt, sortiert und gefiltert. Der Fokus dieses Vorgangs ist stets darin gelegen, die Kinder der sprachlich homogen (KSDU) und sprachlich heterogen (Deutschförderklasse) besuchten Klassen zu eruieren und nach ihrer Klasse zu trennen. Nachdem die Daten in KSDU und DFK gruppiert worden sind, wurden weitere Subgruppen bezüglich des a.o. Status erstellt: unzureichend und mangelhaft.

Qualitative Erhebung:

Die Erhebung der qualitativen Daten erfolgt mittels Durchführung von Leitfrageninterviews. Die Leitfragen wurden anhand ausgewählter Inhalte aus den theoretischen Kapiteln sowie aus Ergebnissen der quantitativen Daten erstellt. Auch die ursprüngliche Forschungsfrage und die Hypothesen wurden in die Leitfragen eingebettet. Dabei wurde berücksichtigt, die Fragen offen zu formulieren und bis zur letzten Frage keine Ergebnisse aus der Forschungsarbeit den Interviewteilnehmer*innen mitzuteilen. Dies hätte nämlich einen möglichen Einfluss auf die Antworten der Befragten haben können, aber zuerst sollte die subjektive Wahrnehmung über die Unterrichtserfahrung der Lehrpersonen eruiert werden können.

Im weiteren Verlauf wurden vier Lehrpersonen aus der Zielgruppe interviewt, die sowohl eine KSDU als auch eine Deutschförderklasse unterrichtet haben. Zwei Interviews fanden in einem persönlichen Gespräch statt, die anderen beiden wurden in einem virtuellen Besprechungsraum durchgeführt. Die durchschnittliche Zeit der Interviews hat ungefähr acht Minuten betragen und alle Interviews wurden unter Einverständnis der Befragten zusätzlich aufgezeichnet. Zur Auswertung und Aufbereitung der erhaltenen Informationen wurden die Interviews anschließend transkribiert.

MAXQDA

Das Transkript wurde im nächsten Schritt in das Computerprogramm MAXQDA eingefügt. Das Programm ist dazu konzipiert, Textanalysen von Interviews effizient durchzuführen (vgl. Mayring, 2020, S. 502). Dies ermöglicht eine übersichtliche

Bearbeitung der Transkripte mittels Kategorienbildung und die Kodierung von informativen Sequenzen. Die Kategorien können induktiv oder deduktiv gebildet werden. In dieser Forschungsarbeit wurde für eine induktive (data-driven) Kategorienbildung entschieden. Das bedeutet, dass die Kategorien aus dem Transkript erschlossen und gebildet worden sind (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 823). Welche Inhalte eine eigene Kategorie ergeben, obliegt grundsätzlich der Einschätzung der forschenden Person, soll sich jedoch am inhaltlichen Vorwissen des behandelten Themas orientieren. Ein detaillierter Kodierleitfaden sowie einzelne Kodierregeln, die darüber informieren, wie von anderen Inhalten abgegrenzt wird, können angeführt werden (vgl. Mayring, 2020, S. 506). Im Anschluss an die Aufbereitung der Inhalte und der Zuweisung bestimmter Kategorien können die Ergebnisse der Mixed Methods zusammengeführt werden.

3.3 Datenaufbereitung

Dieses Kapitel verschafft einen Überblick darüber, wie nach der Datenerhebung bei der Datenaufbereitung vorgegangen wurde. Dies ermöglicht einen Einblick über den Arbeitsschritt der Datenbereinigung der quantitativen Daten sowie den Vorgang der Aufbereitung der qualitativen Daten, bevor im weiteren Kapitel die Datenanalyse erfolgt. Wie in den vorherigen Kapiteln ist auch dieses in Unterkapitel nach quantitativen und qualitativen Daten unterteilt.

Quantitative Daten

Zuerst wurden die Daten der einzelnen Schulen zusammengefügt. In Summe sind 282 Datensätze übermittelt worden, die einer Kontrolle hinsichtlich ihrer Vollständigkeit unterzogen werden mussten. Folgende Kriterien wurden dabei überprüft:

- Aufrechter a.o. Status im Zeitraum April 2022 bis Juni 2023
- a.o. Status (unzureichend, mangelhaft oder ausreichend)
- Erstsprache der Schüler*innen
- Klasse der Schüler*innen

Während dieses Prozesses sind einige Daten entfernt worden, da sich im Datensatz Schüler*innen befanden, die bereits vor April 2022 nach Österreich gekommen sind. Diese Gruppe hätte das Ergebnis verfälscht, da sie mehr Kontaktzeit zur deutschen

Sprache hat als die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit und deswegen nicht mit jener verglichen werden darf. Nach der Datenbereinigung lag ein vollständiger Datensatz von 260 Schüler*innen vor.

Bei einigen Datensätzen fiel auf, dass diese zwar hinsichtlich ihres a.o. Status und dem Zeitraum ihres Aufenthalts in Österreich der Zielgruppe entsprochen hätten, jedoch keine Erstsprache erfasst wurde. Allerdings lag bei den betreffenden acht Personen die Information über ihre Klassenzugehörigkeit vor, weshalb Rückschlüsse darauf gezogen werden konnten, ob der*die betreffende Schüler*in Ukrainisch bzw. Russisch oder eine andere Sprache als Erstsprache hatte. Diese Information ist deswegen wertvoll, da sie darüber aufklärt, ob der*die Schüler*in in einer sprachlich homogenen oder heterogenen Klasse Deutsch gelernt hat und konnte für die weitere Ausarbeitung herangezogen werden.

In 217 Fällen wurde auch die Information des Geschlechts der Schüler*innen übermittelt und von 87 Schüler*innen ist anhand der Daten das Geburtsjahr ersichtlich. Diese Auskunft stellt für die Beantwortung der Forschungsfrage keine Relevanz dar, muss daher im Datensatz nicht vollständig vorhanden sein und dient nur als zusätzliche Information.

Qualitative Daten

Eine Datenbereinigung war bei der Aufbereitung der Interviews nicht notwendig. Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Bei einer Transkription geht automatisch Datenmaterial verloren, da Faktoren wie Mimik, Intonation etc. nicht eingefangen werden können. Die Transkription erfolgte manuell ohne automatisiertes Programm. Da die Anzahl der Aufzeichnungen überschaubar war und die Aufnahmen in reduzierter Geschwindigkeit abgespielt werden konnten, wurde für diesen Vorgang entschieden. Die Interviewpartner*innen wurden durch Pseudonyme ersetzt, um die Anonymität zu gewährleisten und um die Leserlichkeit der späteren Kapitel zu erleichtern. Nach der Transkription wurden die Interviews in das Programm MAXQDA eingefügt. Dort wurden die Kategorien deduktiv erschlossen und die Inhalte der Interviews übersichtlich zusammengefasst.

4. Datenanalyse

Die erhobenen Daten der quantitativen (Kap. 4.1 und 4.2) und der qualitativen Untersuchung (Kap. 4.3) werden in diesem Kapitel zunächst einzeln angeführt, bevor Überschneidungen der beiden Untersuchungen abschließend (Kap. 4.4) zusammengeführt werden.

4.1 Quantitative Daten

Die quantitativen Daten, die im Zuge der Arbeit und der Recherche erhoben wurden, verschaffen einerseits einen Einblick über die Anzahl von geführten KSDUs und Deutschförderklassen in Wiener Mittelschulen. Andererseits enthalten die Daten Informationen über das Alter, die Erstsprachen und den a.o. Status der Schüler*innen der jeweiligen Klassen. Von drei Schulen wurden weiterführende Daten übermittelt, die darüber informieren, wie die Testergebnisse der a.o. Schüler*innen zu den unterschiedlichen Testzeitpunkten ausgefallen sind. Diese Ergebnisse sind für die Beantwortung der aufgestellten Hypothesen relevant, da anhand jener die Fortschritte der Schüler*innen aus KSDUs mit jenen der Deutschförderklassen verglichen werden können. Dies wiederum gibt darüber Aufschluss, ob in den sprachlich homogen besuchten oder in den sprachlich heterogen besuchten Klassen Deutschkenntnisse schneller gewonnen werden, womit die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit beantwortet wird.

21 Mittelschulen Wiens mit einer KSDU wurden im Zuge der Recherche ausfindig gemacht. Jede dieser Schulen wurde benachrichtigt und um eine Übermittlung bestimmter Daten aus Wision gebeten (siehe Kapitel 3.2). Von diesen 21 kontaktierten Mittelschulen haben acht Schulen zugestimmt, die Daten zu übermitteln. Der vollständige Datensatz nach der Datenbereinigung hat eine Summe von 260 Daten ergeben.

Wie bereits in Kapitel 3.3 hingewiesen wird, sind bei einigen Schüler*innen zusätzliche Informationen über das Alter und Geschlecht übermittelt worden. Von den 87 Datensätzen, die das Alter der Schüler*innen verraten, sind 14 Schüler*innen im Jahr 2008 oder früher geboren. 68 sind zwischen 2009 und 2011 und fünf im Jahr 2012 geboren. Aus dieser Stichprobe geht hervor, dass der größte Anteil der Proband*innen zum letzten Testzeitpunkt im Mai 2023 zwischen 10 und 13 Jahren alt gewesen ist.

Die nachstehende Abbildung 1 zeigt zum einen die Verteilung der Altersgruppen und enthält zum anderen Informationen über das Geschlecht von 214 der 260 Schüler*innen. Davon sind 111 (~52 %) männlich und 103 (~48 %) weiblich.

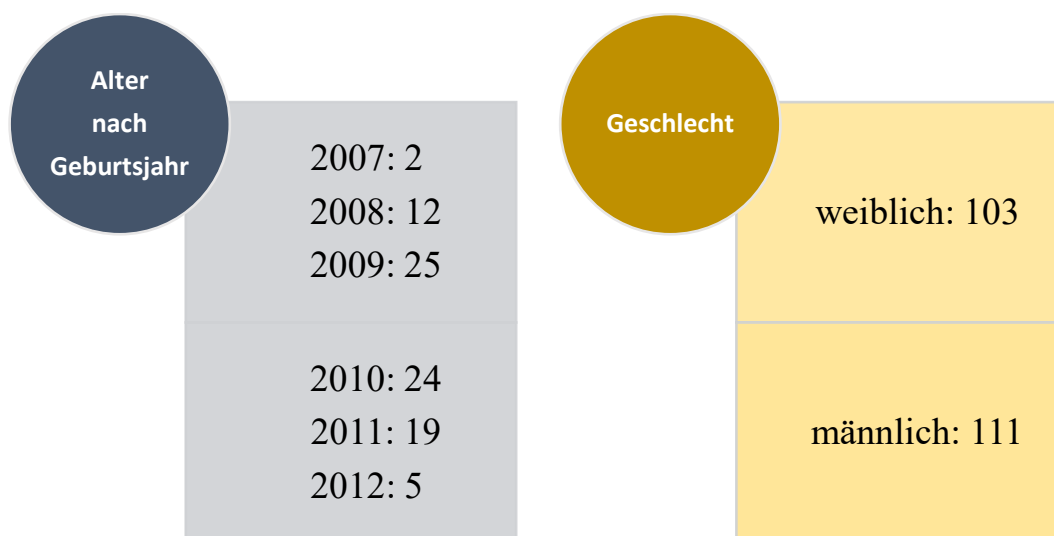


Abbildung 1: Alter und Geschlecht der Proband*innen

Sprachen

Die Schüler*innen, deren Daten für die Untersuchung herangezogen werden, sind unterschiedlicher Herkunft und haben verschiedene Erstsprachen, welche in der Datenerhebung erfasst worden sind. Schüler*innen mit ukrainischer Erstsprache dieser Auswertung besuchen seit ihrem Aufenthalt in Österreich eine KSDU. Jene Schüler*innen befinden sich damit in einer Klassenstruktur, in der homogene¹⁰ Sprachkenntnisse bestehen. Schüler*innen anderer Erstsprachen sind definitiv in keiner KSDU und daher einer Klasse mit heterogenen Sprachkenntnissen zuzuordnen.

Abbildung 2 zeigt die Verteilung sowie die Vielfalt der unter der Zielgruppe vertretenen Sprachen. Die Erstsprache von 138 Schüler*innen und damit der Mehrheit (53 %) der untersuchten Personen ist Ukrainisch. Die zweitgrößte Gruppe bestehend aus 48 Personen (19 %) hat die Erstsprache Arabisch. Unter *sonstige Sprachen* fallen Erstsprachen, die von insgesamt weniger als fünf Personen aus der gesamten Datenmenge gesprochen werden wie zum Beispiel Englisch, Persisch und Portugiesisch. *Sonstige Sprachen* werden von 27 Personen (11 %) beherrscht und bilden damit die drittgrößte Gruppe. Die

¹⁰ Die Bezeichnung von Ukrainisch und Russisch als ‚homogene Sprachkenntnisse‘ wird in Fußnote 3 erklärt.

Sprache, die mit einer Summe von 14 Personen am dritthäufigsten gesprochen wird, ist Dari, gefolgt von 13 Personen mit serbischer oder kroatischer Erstsprache. Diese beiden Erstsprachen ergeben einen prozentuellen Anteil von jeweils 5 %. Die weiteren angeführten Sprachen sind von weniger als zehn Personen vertreten.

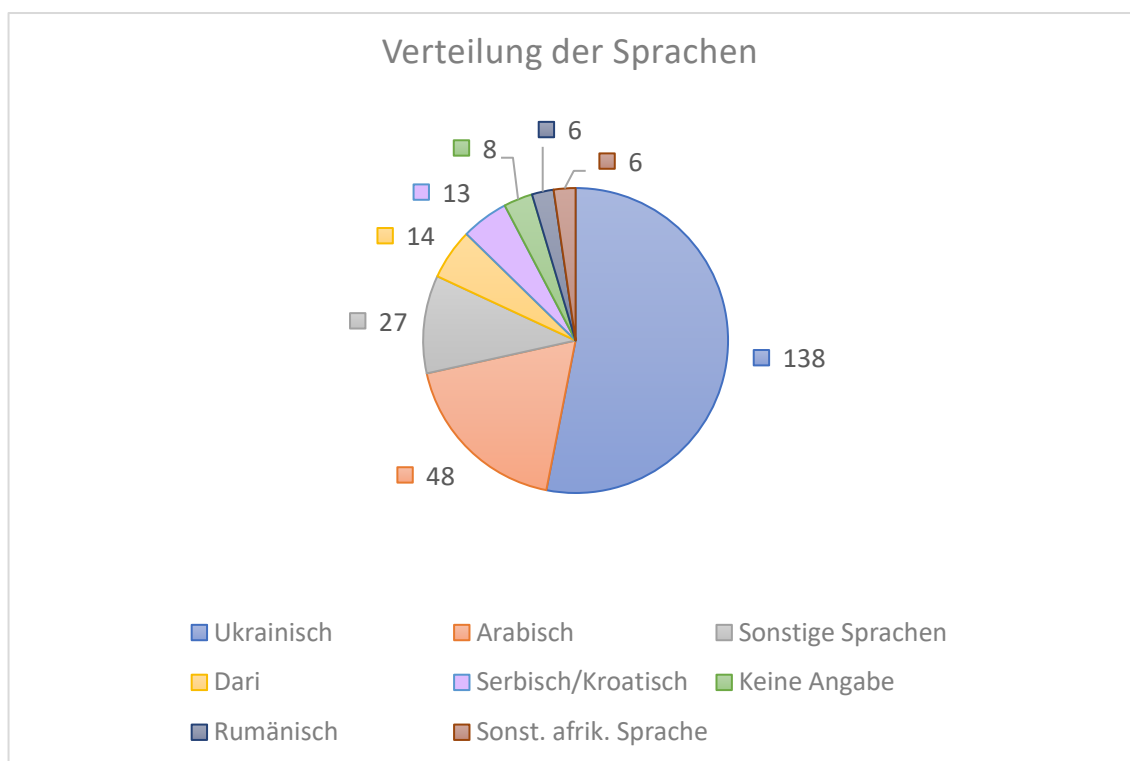


Abbildung 2: Verteilung der Sprachen

Verteilung nach Status und Klasse

Die Datensätze betreffen Schüler*innen der Sekundarstufe I, die zwischen April 2022 und Juni 2022 nach Wien gezogen sind und zu diesem Zeitpunkt keine Deutschkenntnisse aufweisen konnten. Daher beziehen sich die 260 Datensätze gleichzeitig nur auf Kinder mit a.o. Status. Der genaue Status variiert je nach MIKA-D Ergebnis, wodurch die a.o. Kinder entweder der Gruppe „unzureichend“, „mangelhaft“ oder „ausreichend“ (siehe Kapitel 2.4.1) zugeteilt werden. Von allen Schüler*innen ist das letzte Testergebnis aus dem Zeitraum von April 2022 bis Juni 2023 vorhanden.

Abbildung 3 weist darauf hin, dass von den 260 erfassten Schüler*innen 117 einen ‚unzureichenden‘, 109 einen ‚mangelhaften‘ und 34 einen ‚ausreichenden‘ Status erreicht haben. Die 34 Personen mit ‚ausreichendem‘ Status haben dies bei der letzten Testung des Schuljahres 2022/23 geschafft und hatten somit ab ihrem nächsten Schuljahr einen

ordentlichen Status. 109 haben einen ‚mangelhaften‘ Status erlangt und konnten daraufhin einen sechsstündigen Deutschförderkurs besuchen, insofern der Schulstandort die Mindestzahl an ‚mangelhaften‘ Schüler*innen erreicht hat. Die restlichen 117 Schüler*innen sind weiterhin dazu angehalten gewesen, die Deutschförderklasse im Ausmaß von circa 20 Wochenstunden, zu besuchen.

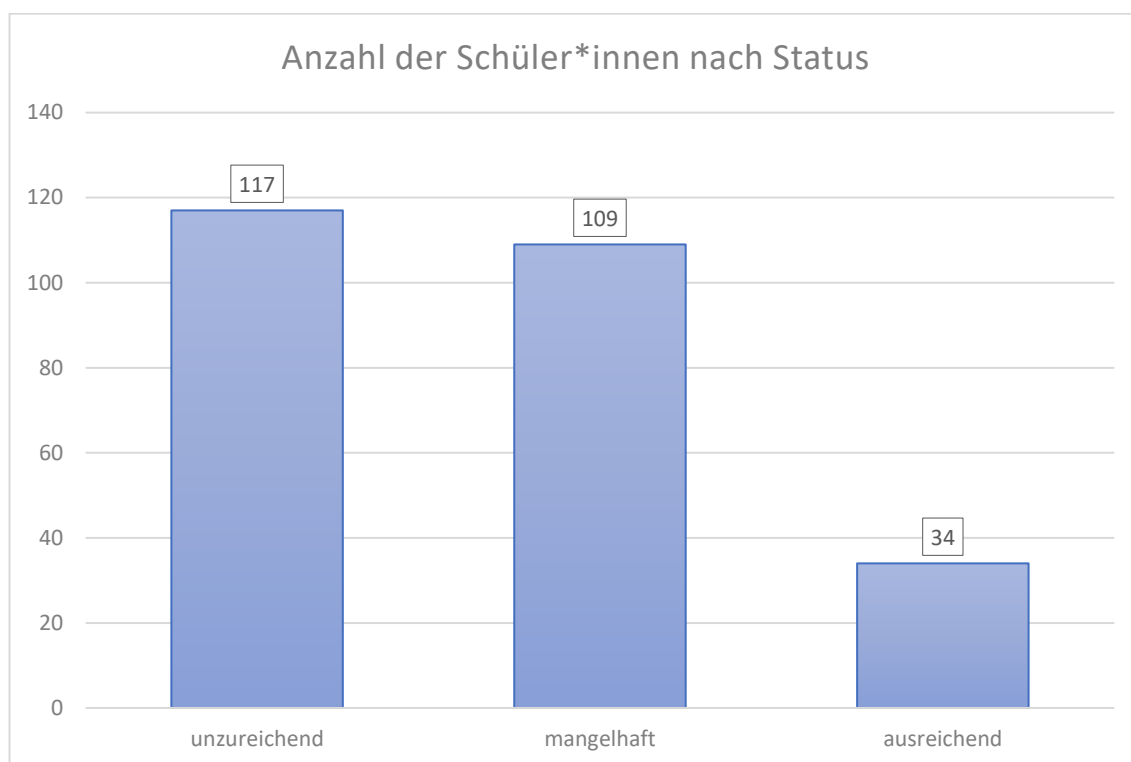


Abbildung 3: Verteilung der Anzahl der Schüler*innen

Verteilung sprachlich homogene und sprachlich heterogene Klassen

Von der Gesamtmenge der 260 Datensätze haben zum Zeitpunkt der letzten MIKA-D Testung 165 Schüler*innen eine sprachlich heterogen zusammengesetzte Klasse und 95 eine KSDU, in der alle Schüler*innen dieselbe Erstsprache beherrschen, besucht. Die meisten Schüler*innen sprachlich heterogener Klassen haben sich in der 1. Klasse mit 54 Kindern und der 2. Klasse mit 48 befunden. In der 3. Klasse sind 30 a.o. Schüler*innen und in der 4. Klasse sind es 33 gewesen. Unter ihnen befinden sich ukrainische Schüler*innen, die den MIKA-D Test bereits bei einer vorherigen Testung mit ‚mangelhaft‘ abgeschlossen hatten, wodurch ihnen ermöglicht wurde, die KSDU zu verlassen und stattdessen eine Regelklasse zu besuchen.

Abbildung 4 stellt die Verteilung der Schüler*innen nach ihrem a.o. Status und ihrer Klassenzugehörigkeit näher dar. In die Kategorie der homogenen Gruppe fallen ausschließlich Schüler*innen, die eine KSDU besuchen und Ukrainisch sprechen. In der heterogenen Gruppe sind jene Schüler*innen, die entweder eine Deutschförderklasse im Ausmaß von 20 Wochenstunden oder einen Deutschförderkurs im Ausmaß von acht Wochenstunden parallel zum Regelunterricht besuchen. Die Verteilung nach ihren jeweiligen Erstsprachen ist in den nachfolgenden Unterkapiteln für jene, die ‚mangelhaft‘ und für jene, die ‚ausreichend‘ sind, angeführt.

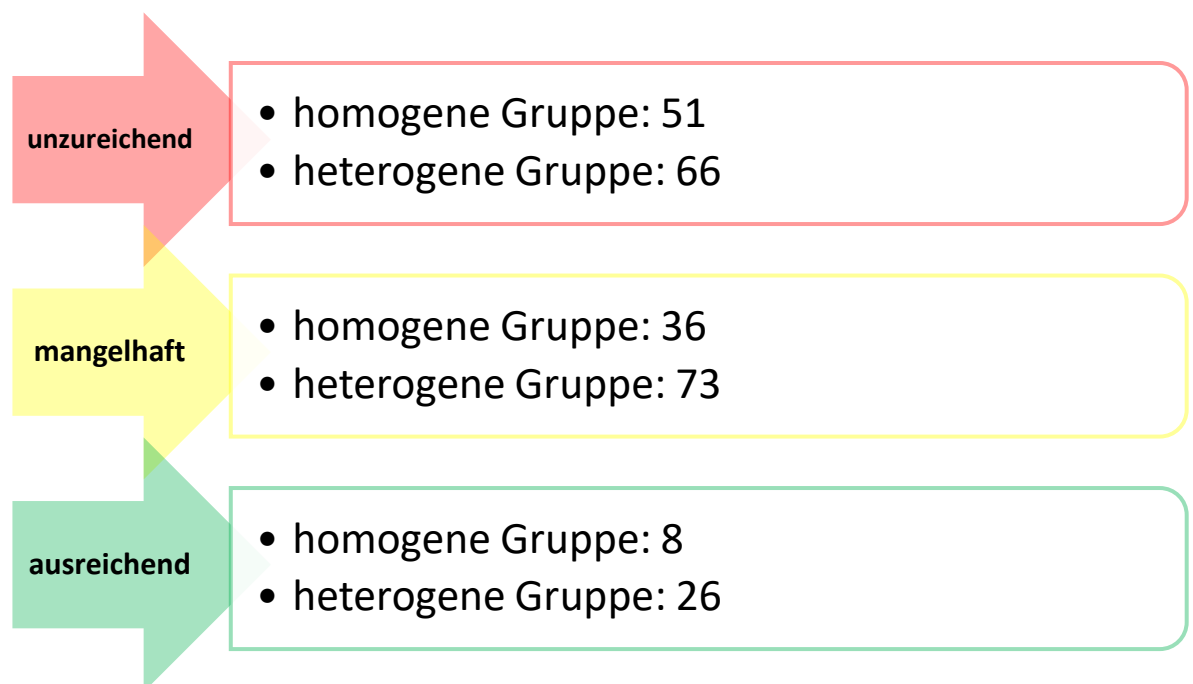


Abbildung 4: Übersicht Verteilung nach Status und Gruppe

Die Abbildung verdeutlicht, dass die heterogenen Gruppen jeweils von mehr Schüler*innen besucht werden als die homogenen. Gleichzeitig ist die aussagekräftigste Zahl die der ‚unzureichenden‘ Schüler*innen, da hier davon auszugehen ist, dass die homogene Gruppe aus ukrainisch sprechenden Schüler*innen besteht und die heterogene Gruppe aus Schüler*innen anderer Erstsprachen zusammengesetzt ist.

Bei den Gruppen mit dem Status ‚mangelhaft‘ oder ‚ausreichend‘ ist davon auszugehen, dass die heterogenen Gruppen teils auch aus ukrainisch sprechenden Schüler*innen bestehen. Dies trifft dann zu, wenn zumindest acht Schüler*innen – unabhängig ihrer Erstsprache – eines Schulstandortes den Status ‚mangelhaft‘ erreichen und daraufhin ein

Deutschförderkurs eingerichtet wird. Ukrainische Schüler*innen, die ‚mangelhaft‘ sind, können bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung entweder eine sprachlich homogene KSDU oder bereits einen sprachlich heterogenen Deutschförderkurs besucht haben. Dies ist abhängig davon, zu welchem Zeitpunkt sie den Status ‚mangelhaft‘ erreicht haben.

Ebenso verhält es sich bei jenen, die den ‚ausreichenden‘ Status erzielt haben. Allerdings fällt hier auf, dass acht Schüler*innen eine KSDU besucht haben, als sie ‚ausreichend‘ getestet worden sind. Auf diese Personen können zwei Szenarien zutreffen:

- Sie haben bei einer früheren Testung den Status ‚mangelhaft‘ erreicht, doch die Schulleitung konnte keinen Deutschförderkurs für die ‚Mangelhaften‘ einrichten, da die Mindestzahl nicht erreicht wurde.
- Die Schüler*innen wurden bisher immer ‚unzureichend‘ getestet, weshalb sie in der KSDU geblieben sind. Beim letzten Test haben sie die Stufe ‚mangelhaft‘ übersprungen und den Status ‚ausreichend‘ erzielt.

Merkmale der Gruppe ‚unzureichend‘

Über die 117 Schüler*innen, die den Status ‚unzureichend‘ haben, ist bekannt, dass 51 Schüler*innen (~43,59 %) davon in einer KSDU sind und 66 Schüler*innen (~56,41 %) die Deutschförderklasse besuchen und eine eigene Stammklasse haben. 17 sind in der ersten Klasse, 23 in der zweiten, neun Schüler*innen in der dritten und 17 in der vierten Klasse.

57 Schüler*innen und damit knapp weniger als die Hälfte aller ‚Unzureichenden‘ haben Ukrainisch als Erstsprache. 29 sprechen als Erstsprache Arabisch und jeweils fünf oder weniger Personen sprechen eine andere Sprache, wie in Abbildung 5 ersichtlich wird. Die sechs Schüler*innen, die zwar aus der Ukraine stammen, aber keine KSDU besuchen, haben vermutlich aufgrund räumlicher Kapazitäten keinen Platz in einer solchen erhalten, sondern wurden direkt in einer Deutschförderklasse untergebracht.

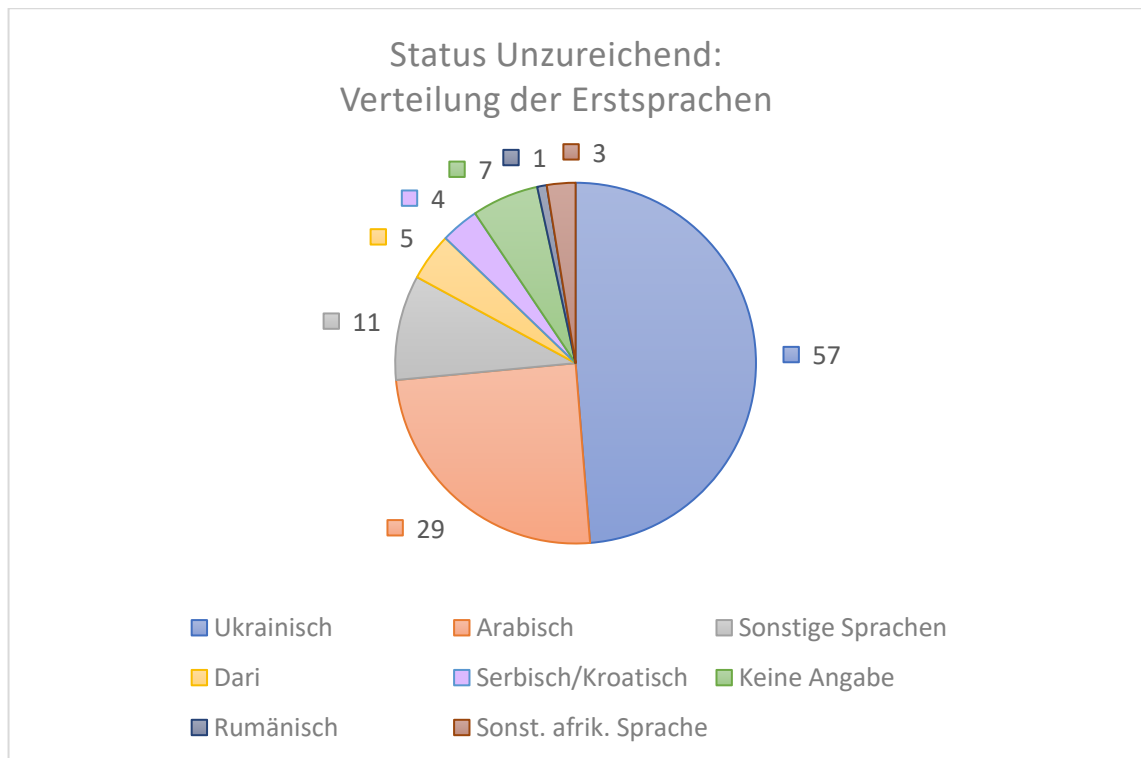


Abbildung 5: Verteilung der Erstsprachen- unzureichend

Das dargestellte Diagramm darf allerdings nicht dazu dienen, auf die Allgemeinheit der Schulen Wiens schließen zu lassen. Dadurch würde die Annahme aufkommen, dass in der Regel knapp die Hälfte aller ‚unzureichenden‘ Schüler*innen Wiens aus der Ukraine kommt, gefolgt von Schüler*innen, die aus dem arabischen Raum stammen. Allerdings ist diese Annahme unzulässig, da in der Auswertung nur Schulen herangezogen worden sind, die sowohl eine KSDU als auch eine DFK führen und ukrainische Schüler*innen vorwiegend Schulen mit KSDUs zugewiesen wurden. Von jenen Schulen abgesehen, gibt es weitere Schulen, die DFKs haben und bei denen die ‚unzureichenden‘ Schüler*innen vorwiegend nicht ukrainischer Herkunft sind.

Merkmale der Gruppe ‚mangelhaft‘

Die 109 Schüler*innen, die den Status ‚mangelhaft‘ haben, verteilen sich folgendermaßen: 31 besuchen die erste Klasse, 17 die zweite, 11 besuchen eine dritte Klasse und 14 eine vierte Klasse. Die übrigen 36 der ‚mangelhaften‘ Schüler*innen sind einer KSDU zugeteilt. Aus den Daten kann allerdings nicht eruiert werden, zu welchem Zeitpunkt die Schüler*innen ihren aktuellen Status erlangt haben. Zwei Szenarien sind möglich:

- Die Schüler*innen haben seit April 2022 eine KSDU besucht und haben den ‚mangelhaften‘ Status im Testzeitraum Ende des Schuljahres 2022/23 erlangt. Sie besuchen erst ab dem darauffolgenden Schuljahr eine Regelklasse und optional einen Deutschförderkurs.
- Die Schüler*innen haben den ‚mangelhaften‘ Status bereits im Testzeitraum zu Beginn des Schuljahres 2022/23 oder im darauffolgenden Zeitraum im Januar 2023 erlangt und wurden daraufhin zu Beginn des Sommersemesters einer Regelklasse zugeteilt. Dort haben sie – insofern der Schulstandort die Mindestzahl von acht ‚mangelhaften‘ Schüler*innen erreicht hat – parallel zu ihrem Regelunterricht den sechsständigen Deutschförderkurs besucht und haben keinen weiteren Unterricht in der KSDU erhalten.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist besonders interessant, in welchem Verhältnis die Anzahl der Schüler*innen aus sprachlich homogen besuchten Klassen im Vergleich zu jenen aus sprachlich heterogenen Klassen steht und wie lange die jeweiligen Schüler*innen den Status ‚unzureichend‘ hatten, bevor sie das Ergebnis ‚mangelhaft‘ erreicht haben. Dies wird im zweiten Teil des empirischen Kapitels näher beleuchtet, da diese detaillierteren Daten nur von wenigen Schulleiter*innen übermittelt worden sind.

Zunächst wird erneut die Verteilung der gesprochenen Sprachen der ‚mangelhaften‘ Schüler*innen dargestellt. Von den 108 ‚Mangelhaften‘ ist Ukrainisch die Erstsprache für 55 Schüler*innen, was knapp mehr als die Hälfte dieser Gruppe ausmacht. Am zweithäufigsten ist Arabisch vertreten, was für 15 Schüler*innen die Erstsprache ist. Darauf folgen neun Schüler*innen, die Dari sprechen, sieben mit der Erstsprache Serbisch oder Kroatisch und fünf Schüler*innen, die Rumänisch sprechen. Bei drei Schüler*innen wurde angegeben, dass sie eine afrikanische Sprache sprechen. Weitere vertretene Sprachen, die von weniger als drei Personen gesprochen werden, bilden in der Abbildung 6 die Kategorie ‚Sonstige Sprachen‘.

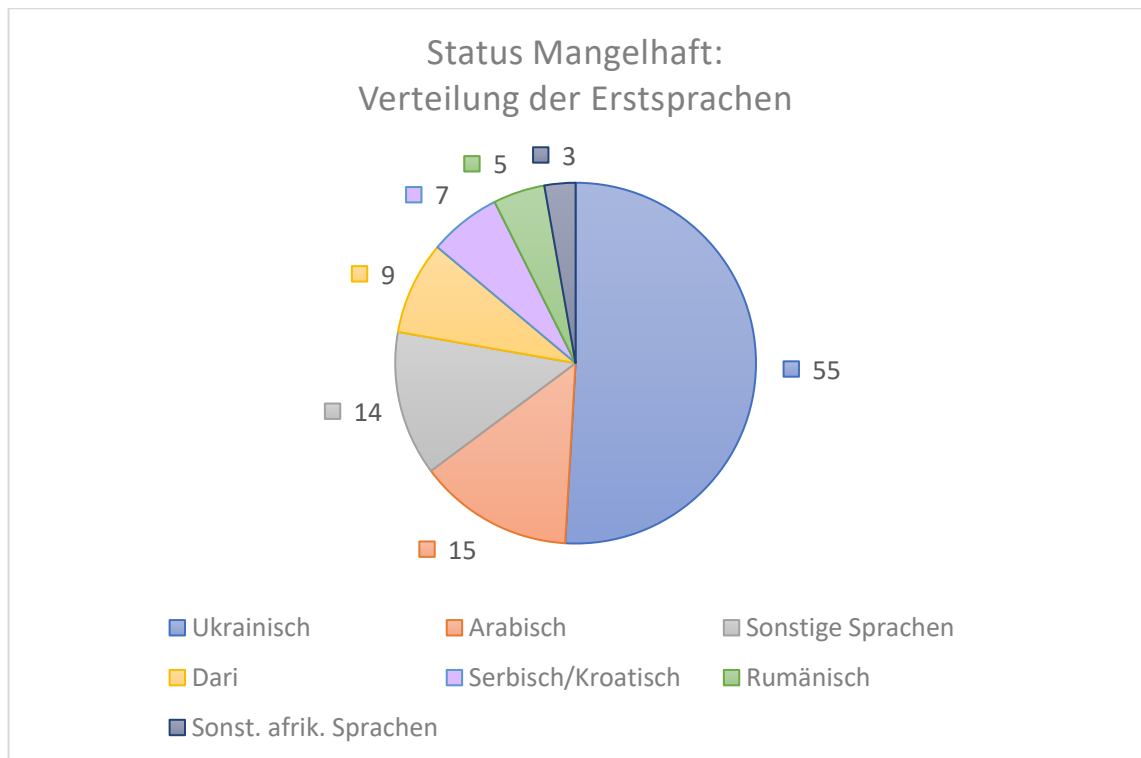


Abbildung 6: Verteilung der Erstsprachen - mangelhaft

Merkmale der Gruppe ‚ausreichend‘

Von der Gesamtzahl aller Daten sind 34 Schüler*innen laut MIKA-D Ergebnis ‚ausreichend‘. Jene Schüler*innen erhalten ab dem neuen Schuljahr einen ordentlichen Status, besuchen eine Regelklasse und nehmen an keinem für a.o. Schüler*innen initiierten Deutschförderkurs teil.

Von diesen 34 Schüler*innen haben acht zuletzt eine KSDU besucht und 26 eine Regelklasse mit parallelem Deutschförderkurs im Ausmaß von sechs Wochenstunden. Sechs von ihnen besuchen eine erste Klasse, acht eine zweite, zehn eine dritte und zwei besuchen die vierte Klasse. Hierbei ist hervorzuheben, dass all jene Schüler*innen frühestens im April 2022 aus ihrem Herkunftsland nach Österreich gezogen sind und binnen weniger als eineinhalb Jahren bereits den ordentlichen Status erlangt haben.

Bei der Verteilung der Erstsprachen fällt auf, dass manche Sprachen, die unter den ‚unzureichenden‘ und ‚mangelhaften‘ Schüler*innen vertreten waren, nicht von den ‚Ausreichenden‘ gesprochen werden. Außerdem zeigt Abbildung 7, dass die Erstsprache der meisten ‚ausreichenden‘ Schüler*innen des vorliegenden Datensatzes Ukrainisch ist. Dies trifft auf 26 Schüler*innen (~76,47 %) zu.

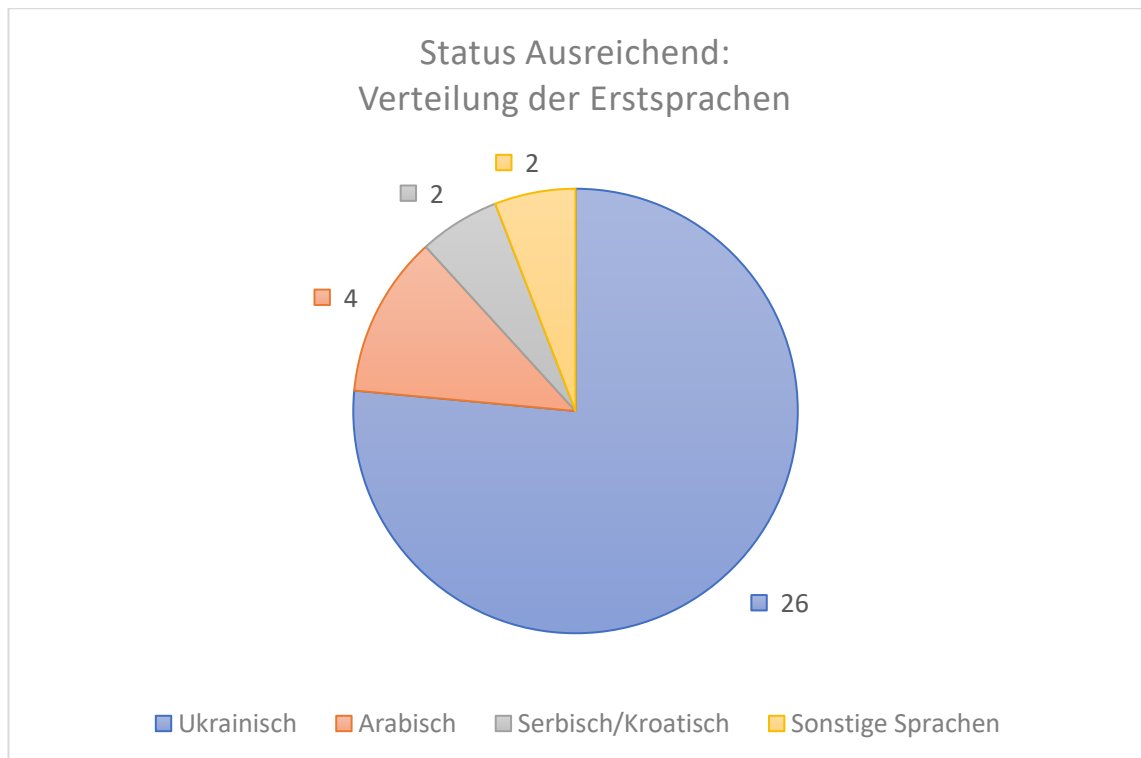


Abbildung 7: Verteilung der Erstsprachen – ausreichend

Aus den Daten geht hervor, dass 18 der ukrainischen Schüler*innen eine Regelklasse mit parallelem Deutschförderkurs und acht bis zum letzten Testzeitpunkt eine KSDU besucht haben. Weiterführend wäre es interessant, Einblicke über die Zusammensetzung jener KSDUs zu gewinnen, in welchen manche Schüler*innen ‚ausreichend‘ getestet wurden. Faktoren wie die Klassengröße könnten dazu beigetragen haben, dass jene Schüler*innen intensiv bzw. individuell gefördert werden konnten. Es könnte auch sein, dass in jenen KSDUs keine ‚unzureichenden‘ Schüler*innen waren und dadurch das Niveau der Unterrichtsinhalte höher angesetzt werden konnte. Ob eine dieser Vermutungen zutrifft, kann anhand des verfügbaren Datenmaterials nicht überprüft werden. Die durchgeführten Interviews aus dem qualitativen Abschnitt dieser Arbeit befassen sich jedoch mit dieser Fragestellung und geben die Einschätzung von Lehrkräften wieder.

4.2 Individueller Verlauf

Wie in Kapitel 3.2 erwähnt, konnten von drei Schulen weiterführende Informationen bezüglich der Schüler*innen in Deutschförderklassen und KSDUs eingeholt werden. Diese Informationen beinhalten einerseits Daten, die bereits im Kapitel zuvor thematisiert wurden. Zusätzlich ermöglichen sie es, den individuellen Verlauf der Testergebnisse der

Schüler*innen darzustellen, da von ihnen jedes MIKA-D Ergebnis aus dem Zeitraum April 2022 bis Juni 2023 übermittelt worden ist und dadurch aufgeschlüsselt dargestellt werden kann, zu welchen Zeitpunkten die Schüler*innen sich bereits verbessert haben. Dieser Einblick ermöglicht eine Erkenntnis darüber, ob Schüler*innen der sprachlich homogen besuchten Klassen oder Schüler*innen der sprachlich heterogen besuchten Klassen eher Fortschritte beim Deutscherwerb gemacht haben. Das Ergebnis dieser Untersuchung ist für die Beantwortung der Forschungsfrage und zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen dieser Arbeit wesentlich.

Die weiteren Kapitel werden ähnlich wie in Kapitel 4.1 zunächst allgemeine Informationen über die Proband*innen der verfügbaren Datensätze anführen, bevor eine detaillierte Darstellung ihrer Testergebnisse erfolgt. In Summe wurden Daten von 88 Schüler*innen übermittelt. Von diesen 88 Schüler*innen sind 30 bis zu ihrem letzten MIKA-D Test einer KSDU zugewiesen gewesen. Von den weiteren 58 Personen haben 25 eine Deutschförderklasse besucht. Die übrigen 33 Schüler*innen waren bereits einer Stammklasse zugeteilt und haben den sechsstündigen Deutschförderkurs besucht.

Verteilung nach Status

Wie in Abbildung 8 dargestellt, ist von den 88 Schüler*innen, deren Datensätze in ausführlicher Weise vorhanden sind, genau die Hälfte laut MIKA-D Ergebnis ‚unzureichend‘. 26 Schüler*innen sind ‚mangelhaft‘ und 18 haben bei ihrer Testung mit dem Ergebnis ‚ausreichend‘ abgeschnitten. Das bedeutet weiterführend, dass die Daten von jenen 44 Schüler*innen, die nicht mehr ‚unzureichend‘ sind, für diesen Teil der Arbeit eine größere Relevanz haben, da diese einen Einblick darüber geben können, in welchen Abständen sich die Schüler*innen verbessert haben und in welchen sprachlichen Gruppen sie unterrichtet worden sind.

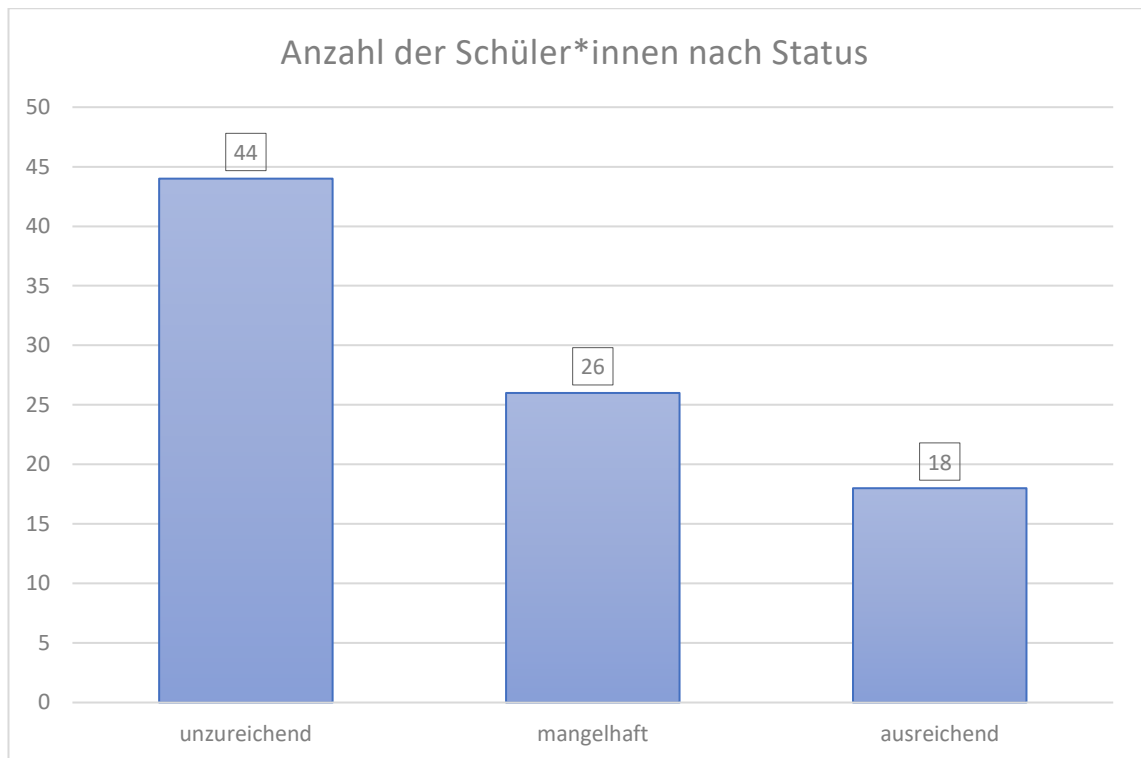


Abbildung 8: Verteilung der Anzahl der Schüler*innen - 4.2

Dennoch ist auch die Erkenntnis darüber, dass 44 Schüler*innen sich im Zeitraum von April 2022 bis Juni 2023 nicht genügend verbessert haben, um einen neuen Status zu erreichen, interessant. Denn in einer weiterführenden Analyse über diese Schüler*innen kann aufgezeigt werden, welchen Klassen sie zugeteilt waren und ob dies vermeintliche Auswirkungen auf den Erwerb ihrer Deutschkenntnisse haben könnte.

In den weiteren Aufschlüsselungen wird dargestellt, ob jene Schüler*innen in einer sprachlich homogen besuchten KSDU oder einer sprachlich heterogen besuchten Deutschförderklasse unterrichtet worden sind.

Abbildung 9 zeigt, dass von den 44 ‚unzureichenden‘ Schüler*innen 19 in einer KSDU und 25 in einer Deutschförderklasse gewesen sind. Zehn Schüler*innen aus KSDUs und 16 Schüler*innen aus sprachlich heterogenen Klassen haben den Status ‚mangelhaft‘ erhalten. Bei den ‚mangelhaften‘ Schüler*innen, die der heterogenen Gruppe angehören, kann es sein, dass sich ukrainische Schüler*innen unter ihnen befinden, welche bereits im Semester zuvor, als sie noch in einer KSDU gewesen sind, den neuen Status erlangt haben. Deswegen wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels untersucht, ob die Schüler*innen der heterogenen Gruppe erst beim letzten Testtermin ‚mangelhaft‘ wurden und davor eine Deutschförderklasse besucht haben. Sollte dies zutreffen, kann

ausgeschlossen werden, dass es sich dabei um ukrainische Schüler*innen handelt, da diese zuvor eine KSDU und keine Deutschförderklasse besucht haben. Die andere Möglichkeit ist, dass Schüler*innen bereits im Semester zuvor ‚mangelhaft‘ getestet worden sind und ihr Status nach dem weiteren Test unverändert geblieben ist. Dieses Szenario kann sowohl auf ukrainische als auch auf Schüler*innen anderer Erstsprachen zutreffen.

Von den 18 ‚ausreichenden‘ Schüler*innen sind 17 Schüler*innen zuvor in einer sprachlich heterogen besuchten Klasse gewesen und eine Person hat sogar eine KSDU besucht, als sie getestet wurde und den ‚ausreichenden‘ Status erlangt hat. Zu welchen Zeitpunkten diese Personen ihre Testergebnisse verbessert haben, wird im in einem späteren Abschnitt dieses Kapitels, das sich den Merkmalen der untersuchten Personen widmet, beschrieben.

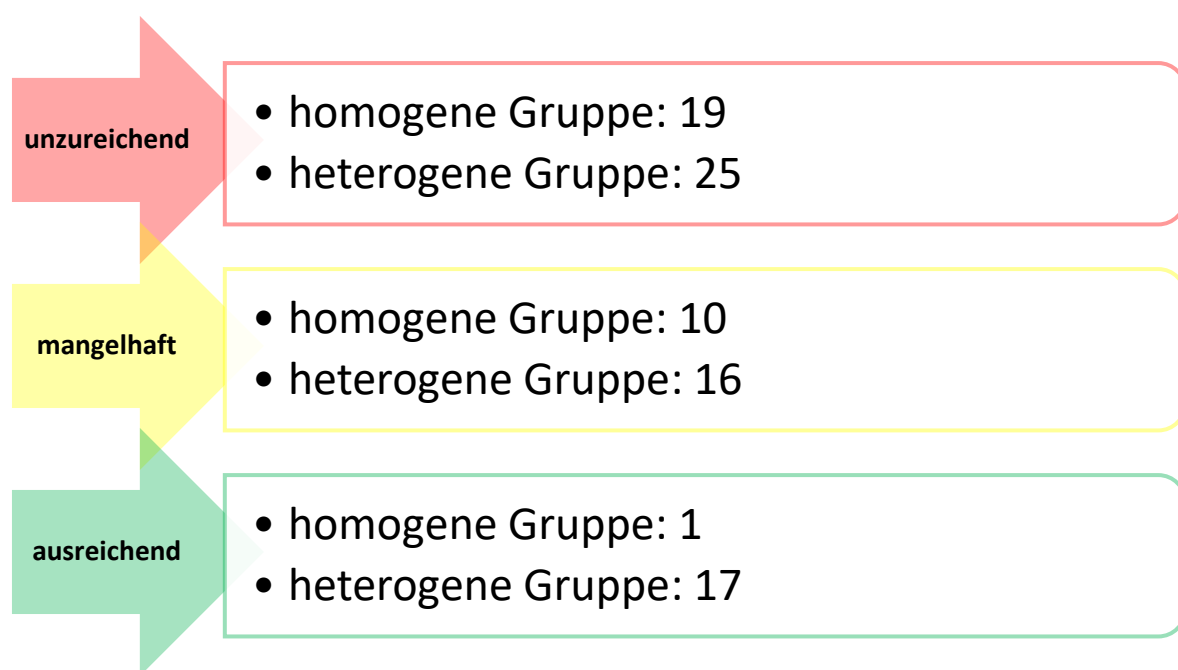


Abbildung 9: Übersicht Verteilung nach Status und Gruppe - 4.2

Die Erstsprachen aller Schüler*innen dieser Stichprobe werden in Abbildung 10 dargestellt. Dabei fällt auf, dass mehr als die Hälfte der Gruppe, die in diesem Kapitel detaillierter analysiert wird, Ukrainisch spricht und daher im April 2022 eine KSDU besucht hat.

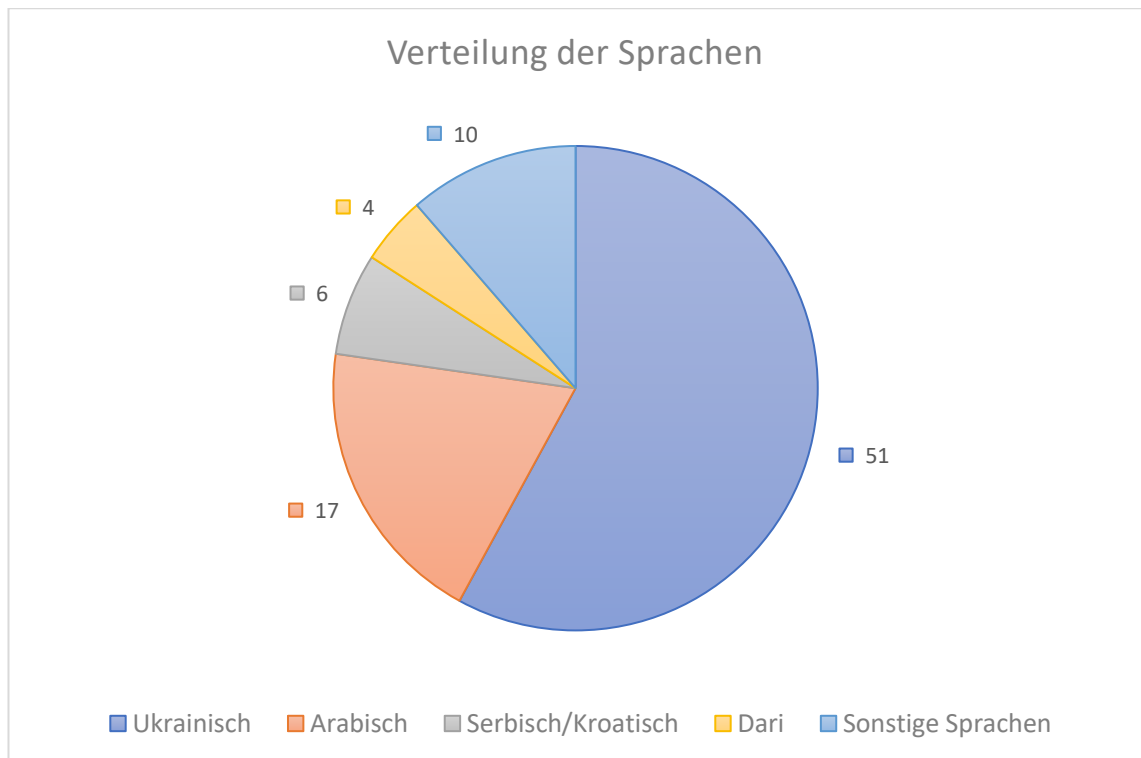


Abbildung 10: Verteilung der Sprachen - 4.2

Prozentuell ergibt dies, dass ~57,95 % dieser Zielgruppe ursprünglich einer sprachlich homogen besuchten Klasse und ~42,05 % einer sprachlich heterogenen Gruppe zugeteilt war. Dieses Verhältnis der Verteilung ist bei der Zusammenfassung der folgenden Ergebnisse durchgehend zu beachten, da es sonst zu einer Verzerrung bei der Interpretation der vorhandenen Daten kommt. Aus diesem Grund wird in den kommenden Kapiteln bei der Anführung der Verläufe stets auf die prozentuelle Verteilung der Gesamtgruppe Bezug genommen.

Merkmale und Verläufe der ‚unzureichenden‘ Schüler*innen

Über die 44 ‚unzureichend‘ getesteten Schüler*innen sind neben der Information über die Verteilung nach KSDU und Deutschförderklasse auch Informationen über die Erstsprachen und die einzelnen Testergebnisse zwischen April 2022 und Juni 2023 vorhanden.

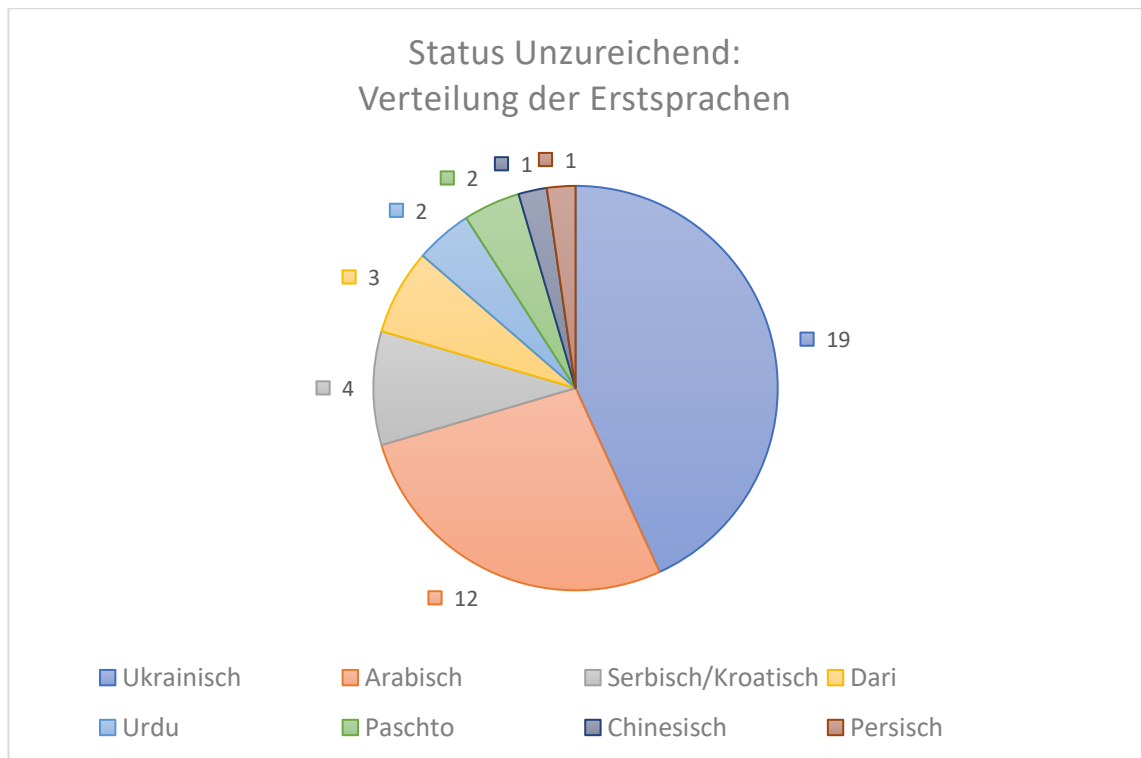


Abbildung 11: Status Unzureichend: Verteilung der Erstsprachen - 4.2

Wie in Abbildung 11 sichtbar wird, dominiert unter den Sprachen der 25 Schüler*innen, die eine Deutschförderklasse besucht haben, Arabisch, was die Erstsprache von zwölf Schüler*innen ist. Vier sprechen Serbisch oder Kroatisch, drei Dari und jeweils zwei Schüler*innen sprechen Paschto oder Urdu. Chinesisch und Persisch wird von jeweils einer Person gesprochen.

Bei jenen Schüler*innen sind die Informationen über die individuellen Verläufe der Testergebnisse noch wenig aussagekräftig, da sie alle seit dem Beginn ihres deutschen Spracherwerbs auf der Stufe ‚unzureichend‘ geblieben sind. Jedoch ist die Verteilung der Erstsprachen dieser Teilgruppe im Vergleich zu jener der Gesamtgruppe interessant, da sie deutliche Unterschiede aufweist.

Demnach ergibt die prozentuelle Verteilung der Erstsprachen jener Schüler*innen, die während des Testzeitraums kontinuierlich ‚unzureichend‘ geblieben sind, dass 43,18 % von ihnen über die Erstsprache Ukrainisch und 46,82 % über andere Erstsprachen verfügen. Bezogen auf die Gesamtgruppe zeigt dies, dass bloß ~37,25 % aller ukrainischen Schüler*innen dieser Stichprobe nicht die nächste Stufe des MIKA-D Tests erreicht haben und somit 62,75 % von ihnen bereits ‚mangelhaft‘ oder sogar ‚ausreichend‘ sind.

Gleichzeitig sind 56,82 % der ‚unzureichenden‘ Schüler*innen aus sprachlich heterogen besuchten Klassen. Dies ergibt weiterführend, dass von den 37 Schüler*innen, die seit April 2022 in einer sprachlich heterogenen Deutschförderklasse Deutsch lernen, 67,57 % keine Fortschritte gemacht haben und im Juni 2023 noch immer den Status ‚unzureichend‘ haben.

In Bezug auf die Hypothesen der vorliegenden Arbeit zeigt dieses Ergebnis, dass die Annahme, in sprachlich homogenen Gruppen würde weniger effizient eine neue Sprache erlernt werden als in sprachlich heterogenen Gruppen, widerlegt worden ist. Denn aus den vorliegenden Daten geht hervor, dass Schüler*innen in sprachlich heterogenen Klassen weniger Fortschritte im Spracherwerb gemacht haben als jene, die in sprachlich homogenen Klassen untergebracht waren. Ableiten lässt sich dieses Erkenntnis aus dem Ergebnis, welches besagt, dass der Anteil an ‚unzureichenden‘ Schüler*innen aus den sprachlich heterogenen Gruppen auf 67,57 % fällt und jener aus den sprachlich homogenen Gruppen einen prozentuellen Wert von 37,25 % erreicht.

Merkmale und Verläufe der ‚mangelhaften‘ Schüler*innen

Da ‚mangelhafte‘ Schüler*innen in der Regel die Möglichkeit haben, einen sechsstündigen, zum Regelunterricht parallel stattfindenden Deutschförderkurs zu besuchen, entstehen für diese Gruppe Schüler*innen drei mögliche Formen der Gruppenzugehörigkeit:

1. Die Schüler*innen sprechen nicht Ukrainisch und befinden sich seit dem Beginn ihres Schulbesuchs in Österreich in einer sprachlich heterogenen Deutschförderklasse. Seit Erreichen des ‚mangelhaften‘ Status sind sie einer Regelklasse zugeteilt und besuchen im Ausmaß von sechs Unterrichtseinheiten einen parallel stattfindenden Deutschförderkurs mit weiteren ‚mangelhaften‘ Schüler*innen.
2. Die Schüler*innen sprechen Ukrainisch und haben seit dem Beginn ihres Schulbesuchs in Österreich eine sprachlich homogene KSDU besucht. Seit Erreichen des ‚mangelhaften‘ Status sind sie einer Regelklasse zugeteilt, besuchen im Ausmaß von sechs Unterrichtseinheiten einen parallel stattfindenden Deutschförderkurs mit weiteren ‚mangelhaften‘ Schüler*innen und werden nicht mehr in sprachlich homogenen Gruppen unterrichtet.

3. Die Schüler*innen sprechen Ukrainisch und haben seit dem Beginn ihres Schulbesuchs in Österreich eine KSDU besucht. Trotz Erreichens des ‚mangelhaften‘ Status bleiben sie in der KSDU, da der Schulstandort aufgrund der geringen Teilnehmer*innenzahl keinen Deutschförderkurs einrichten kann. Sie werden weiterhin in der sprachlich homogen besuchten Klasse unterrichtet.

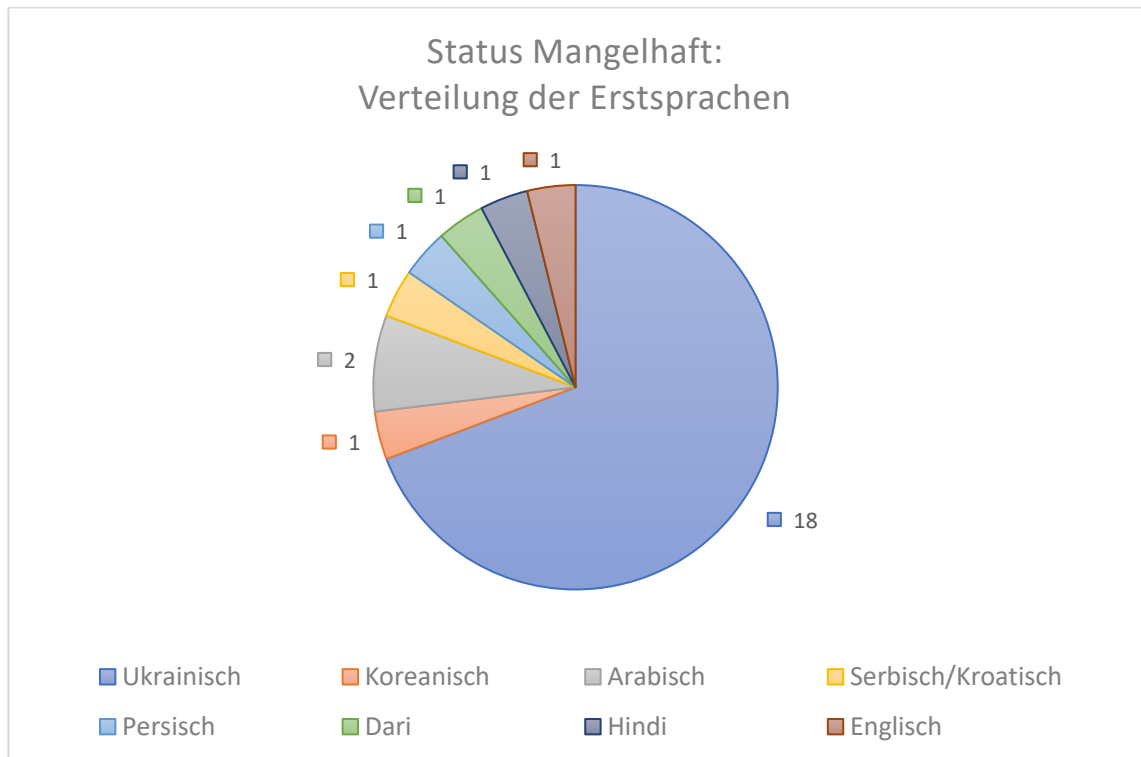


Abbildung 12: Status Mangelhaft: Verteilung der Erstsprachen - 4.2

Die sprachliche Durchmischung der 26 ‚mangelhaften‘ Schüler*innen stellt Abbildung 12 dar. Mit der hohen Zahl ukrainischer Schüler*innen wird hier bestätigt, was bereits bei der Analyse der ‚unzureichenden‘ Schüler*innen angedeutet wurde: Von den 26 Schüler*innen stammen nämlich 18 ursprünglich aus einer KSDU und die übrigen acht Schüler*innen verteilen sich auf die weiteren abgebildeten Erstsprachen und haben ihre ersten Deutschkenntnisse in der Deutschförderklasse erlangt.

Schüler*innen ukrainischer Erstsprache

Von den 18 ukrainischen Schüler*innen sind neun Schüler*innen bereits bei der MIKA-D Testung im Januar 2023 ‚mangelhaft‘ getestet worden, aber konnten sich bis zum nächsten Test, der im Mai 2023 stattgefunden hat, nicht genügend verbessern, um auch den Status ‚ausreichend‘ zu erlangen. Von diesen neun Schüler*innen hatten acht die Möglichkeit aus der sprachlich homogenen KSDU in eine Regelklasse mit parallelem Deutschförderkurs zu wechseln. Ab diesem Zeitpunkt hat deren Unterricht in sprachlich heterogenen Gruppen stattgefunden. Für eine Person gab es diese Möglichkeit nicht, wodurch sie weiterhin in der KSDU geblieben ist.

Die andere Hälfte der ukrainischen Schüler*innen hat den ‚mangelhaften‘ Status erst beim letzten Testzeitpunkt im Mai 2023 erreicht. Ihr weiterer Verlauf und die Regelung über die Klasse, die sie danach besuchen würden, liegt außerhalb des für diese Arbeit veranschlagten Zeitraums.

Schüler*innen anderer Erstsprachen

Von den acht Schüler*innen, die seit April 2022 eine Deutschförderklasse besucht haben, hat eine Schülerin bereits im Januar 2023 den ‚mangelhaften‘ Status erreicht. Den anderen sieben Schüler*innen ist dies erst im Mai 2023 gelungen. Sie alle besuchen daher ab dem nächsten Schuljahr nicht mehr die Deutschförderklasse, sondern ihre Regelklasse sowie den parallel geführten Deutschförderkurs.

Eine Erkenntnis dieses Unterkapitels ist, dass die insgesamt zehn Schüler*innen, die für die Dauer eines Semesters den sechsstündigen Deutschförderkurs besucht haben und durchgehend in einer sprachlich heterogenen Klassen untergebracht waren, dennoch nicht genügend Deutschkenntnisse erlernt haben, um nach diesem Semester den ‚ausreichenden‘ Status zu erlangen. Außerdem kann aus den Ergebnissen abgeleitet werden, dass es mit ~29,55 % fast einem Drittel der Gesamtmenge der hier untersuchten Gruppe nach mehr als zwei Semestern intensiven Deutschunterrichts bereits geschafft hat, den Status ‚mangelhaft‘ zu erreichen. Gesamt zehn Schüler*innen der 88 untersuchten ist dies sogar nach etwas mehr als einem Semester gelungen.

Merkmale und Verläufe der ‚ausreichenden‘ Schüler*innen

18 Schüler*innen ist es binnen des Zeitraums April 2022 und Juni 2023 gelungen, Deutschkenntnisse zu erwerben, mit denen sie die höchste und zugleich letzte Stufe des MIKA-D Tests erreichen konnten: den ‚ausreichenden‘ Status. Dieser entbindet sie von ihrem außerordentlichen Status, wodurch die Schüler*innen ab dem kommenden Schuljahr als ordentliche Schüler*innen gelten, Regelklassen besuchen und Noten in allen Gegenständen erhalten.

Von diesen 18 Schüler*innen sind – wie in Abbildung 13 hervorgeht – 14 ukrainischer Herkunft und haben damit zumindest zu Beginn ihres Schulbesuchs in Österreich eine KSDU besucht. Die Erstsprache von drei Schüler*innen ist Arabisch und von einer Person Serbisch.

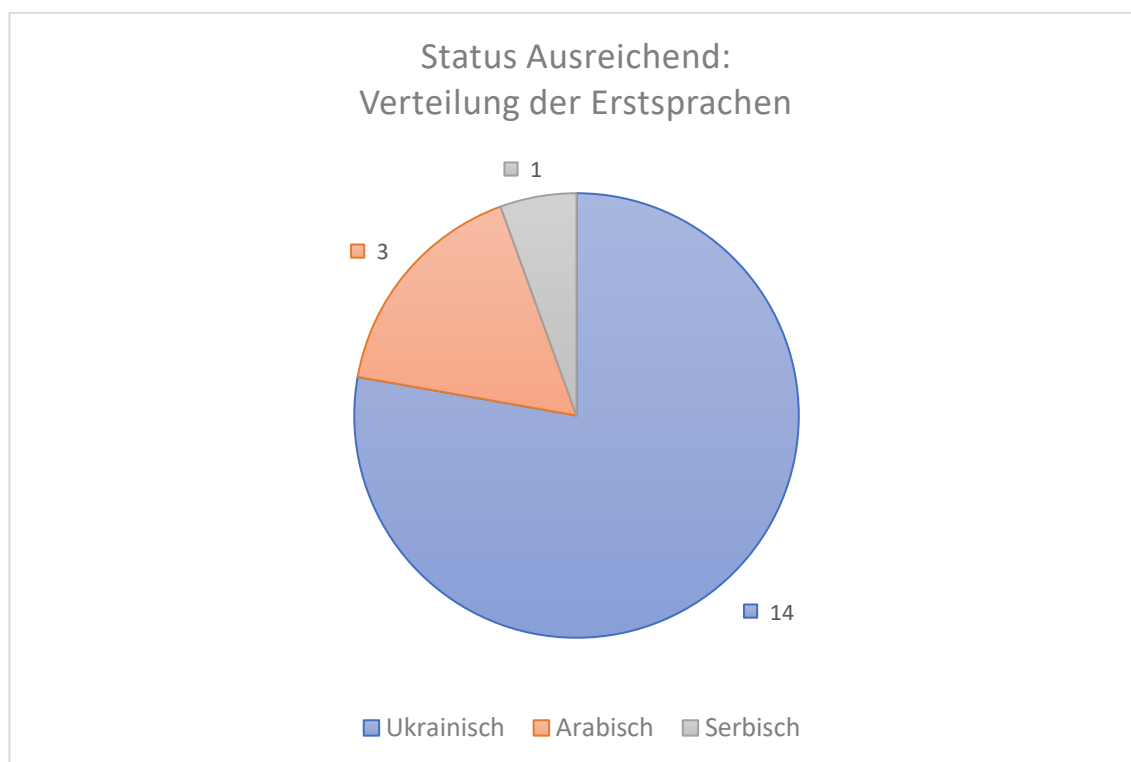


Abbildung 13: Status Ausreichend: Verteilung der Erstsprachen - 4.2

Ähnlich wie bei den Schüler*innen mit ‚mangelhaftem‘ Status gibt es für die Schüler*innen mit ‚ausreichendem‘ Status verschiedene Szenarien dafür, welche Klassen sie seit April 2022 besucht haben können. Die Zuteilung entscheidet darüber, in welchem Ausmaß sie Deutschunterricht erhalten haben und gibt eine Auskunft über die Gegebenheiten der sprachlichen Durchmischung in ihren Lerngruppen. Für die hier

untersuchten Schüler*innen mit ‚ausreichendem‘ Status trifft in den meisten Fällen zu, dass sie im Schuljahr 2022/2023 eine Regelklasse mit parallelem Deutschförderkurs besucht haben und sich damit permanent in sprachlich heterogenen Gruppen befunden haben.

Schüler*innen ukrainischer Erstsprache

Von den 14 ukrainischen Schüler*innen, die zum Zeitpunkt der Erhebung den Status ‚ausreichend‘ hatten, haben drei Personen bereits im September 2022 den ‚mangelhaften‘ Status erhalten. Die weiteren elf Schüler*innen haben dies im Januar 2023 geschafft. Alle 14 haben ihre Sprachkenntnisse ausbauen und haben im Mai 2023 abschließend den Status ‚ausreichend‘ erlangt.

Schüler*innen anderer Erstsprachen

Drei der vier Schüler*innen anderer Erstsprachen von den ‚Mangelhaften‘ waren von April 2022 bis Januar 2023 ‚unzureichend‘ und haben eine Deutschförderklasse besucht. Da sie im Januar 2023 das Ergebnis „mangelhaft“ erreicht haben, durften sie ab diesem Zeitpunkt eine Regelklasse mit parallel stattfindenden Deutschförderkurs im Ausmaß von sechs Unterrichtsstunden pro Woche besuchen. Bei ihrer nächsten MIKA-D Testung, die im Mai 2023 stattgefunden hat, haben diese drei Personen den Status ‚ausreichend‘ erlangt.

Bei der vierten Schülerin hat ein anderer Verlauf stattgefunden. Während die anderen drei im Januar ‚mangelhaft‘ waren, hat ihr Test zu diesem Zeitpunkt erneut den Status ‚unzureichend‘ ergeben. Daraufhin hat sie weiterhin die Deutschförderklasse besucht. Im Mai 2023 ist es ihr allerdings gelungen, mit dem Ergebnis ‚ausreichend‘ abzuschneiden.

Zusammenfassung Erkenntnisse

Die vorangegangenen Kapitel haben sich nach a.o. Status, Klassenzugehörigkeit und Erstsprachen unterschieden und anhand von Zahlen angeführt, wie sich die MIKA-D Ergebnisse zwischen KSDUs und Deutschförderklassen verhalten. Abschließend für die quantitative Erhebung werden die relevantesten Ergebnisse zusammengefasst.

Alle Schüler*innen der bestehenden Datenmenge haben im gleichen Zeitraum in Österreich begonnen Deutsch zu lernen, ukrainisch Sprechende in KSDUs und Schüler*innen aller anderen Erstsprachen in Deutschförderklassen.

Im Vergleich haben dabei die Schüler*innen der sprachlich homogenen Klassen (KSDU) einen schnelleren Fortschritt im Spracherwerb erzielt als jene der heterogen besuchten Klassen (DFK). Dies zeigt das Ergebnis, dass von 51 Ukrainer*innen 62,75 % innerhalb des gemessenen Zeitraums den ‚mangelhaften‘ oder ‚ausreichenden‘ Status erreicht haben, während es bei Schüler*innen anderer Erstsprachen nur 32,43 % geschafft haben.

Die übrigen Schüler*innen, die bereits ‚mangelhaft‘ oder ‚ausreichend‘ waren, sind für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht heranzuziehen. Denn diese Schüler*innen wurden ab dem Zeitpunkt, ab dem sie nicht mehr ‚unzureichend‘ waren, in keiner KSDU oder DFK unterrichtet, sondern in Regelklassen mit einem parallel stattfindenden Deutschförderkurs. Aus diesem Grund kann anhand dieser Personengruppe nicht verglichen werden, ob ihr Lernfortschritt durch den Besuch einer sprachlich homogenen Klasse oder sprachlich heterogenen Klasse beeinflusst wurde.

Um weitere Eindrücke über die Ergebnisse der quantitativen Erhebung zu erhalten, werden in Folge Interviews mit Lehrpersonen der betreffenden Klassenformate durchgeführt und die Erkenntnisse werden im anschließenden Kapitel präsentiert.

4.3 Interviews

Die erfassten quantitativen Daten und die daraus hervorgegangen Ergebnisse haben bereits einen wesentlichen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage geleistet. Außerdem konnten dadurch die aufgestellten Hypothesen falsifiziert werden, da die Resultate ergeben haben, dass die Schüler*innen der sprachlich homogen besuchten Klassen bessere Ergebnisse beim Spracherhebungsverfahren erreicht haben als jene der sprachlich heterogenen Klassen.

Auf Basis der ursprünglichen Hypothesen und der gewonnenen Erkenntnisse der bisherigen empirischen Arbeit wurde die Grundlage für eine Befragung von vier Lehrpersonen (B1, B2, B3 und B4), die beide Klassenformen (DFK und KSDU) unterrichtet haben, geschaffen. Anhand dessen wurden Leitfragen erstellt und Interviews mit ausgewählten Lehrpersonen geführt. Durch diese weiterführende qualitative

Erhebung sollen vertiefende Einblicke und Analysen über die Resultate der quantitativen Daten erschlossen werden.

Die Erkenntnisse aus der qualitativen Erhebung werden nun vorgestellt. Die Gliederung erfolgt anhand des Leitfadens, der sich durch den Interviewfragebogen durchzieht. Die Unterkapitel sind so aufgebaut, dass die Antworten der Interviews auf das entsprechende Thema bezogen angeführt werden. Die Kapitel schließen mit einer Zusammenfassung über die relevantesten Thesen, die aus den Interviews hervorgegangen sind, ab.

Unterschiede der Klassenformate

Je nach Schulstandort variieren die Schüler*innenzahlen, wodurch die Sprachförderklassen ebenfalls unterschiedliche Formen annehmen. Die befragten Lehrpersonen sollten daher ihre Eindrücke über jene Konstellationen schildern, um realistische Eindrücke über solche Klassenformate zu erlangen.

Faktor Größe:

B2 berichtet darüber, dass die KSDU an ihrem Standort mit 25 Schüler*innen fast doppelt so groß wie die DFK mit etwa 14 Schüler*innen war (vgl. B2, Z. 8). B3 hat die Gruppengröße der KSDU für angemessen empfunden und konnte den Unterricht in Kleingruppen führen (vgl. B3, Z. 5).

Faktor Zusammensetzung:

Von den Klassengrößen abgesehen sind den Lehrpersonen weitere Unterschiede aufgefallen. B1 äußert, dass in der KSDU „das soziale Gefüge [...] viel schneller eine Grüppchenbildung“ (B1, Z. 5) geschaffen hat, während Ähnliches in der DFK nicht beobachtet wurde. B4 schildert den Umstand, dass in der KSDU wenig kulturelle Konflikte unter den Schüler*innen geherrscht haben. Sie führt dies darauf zurück, dass die Kinder gleicher Herkunft sind und dies soziale Spannungen untereinander verhindert (vgl. B4, Z. 6).

Faktor Schulerfahrung:

B1 erklärt, dass sich in ihrer KSDU Schüler*innen befinden, die bereits Erfahrungen mit dem Schulsystem haben und für B1 ist die Unterrichtsgestaltung dadurch einfacher verlaufen, da beispielsweise Arbeitsaufträge rasch aufgefasst werden konnten (vgl. B1, Z. 16). In der DFK hat sie hingegen Schüler*innen, die teilweise nicht alphabetisiert sind, was den Lernprozess folglich erschwert.

Faktor Lautstärke:

B2 vergleicht die Lautstärke der beiden Klassen, die einen Einfluss auf den Unterricht genommen hat. Die KSDU an ihrem Standort war wie bereits erwähnt deutlich größer als die DFK und damit auch lauter. Die Lautstärke in der DFK hat ihr hingegen nie Probleme bereitet und die Lernenden seien dort „sehr fokussiert auf das Lernen“ (B2, Z. 20) gewesen.

Faktor zusätzliche Lehrkraft:

Zwei der befragten Lehrpersonen haben angegeben, dass sie in der KSDU zusätzliche Lehrkräfte hatten und der Unterricht daher von mehreren Lehrpersonen geführt werden konnte. B1 informiert darüber, dass an ihrem Standort ukrainische Personen mit DaF/DaZ Ausbildungen sowie zusätzliche Deutschlehrkräfte herangezogen wurden. Dadurch kam es vor, dass zeitweise drei Lehrpersonen gleichzeitig den Unterricht geführt haben (vgl. B1, Z. 56ff.). B2 erklärt, dass auch sie Unterstützung durch russisch und ukrainisch sprechende Personen in der KSDU hatte (vgl. B2, Z. 78f.). B3 teilt diese Erfahrung nicht, bemängelt jedoch, dass die Unterrichtsführung in den wachsenden Sprachförderklassen für eine Lehrperson allein schwierig sei (vgl. B3, Z. 6).

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Sprachförderklassen der jeweiligen Schulen verschiedene Komponenten aufweisen. Während der Klassengröße selbst kein negativer Einfluss auf den Unterrichtsverlauf zugeschrieben wird, wird die Heterogenität der Herkunft hinsichtlich der bisherigen Bildungserfahrung als beeinträchtigend eingestuft. Außerdem wird der Einsatz zusätzlicher Lehrkräfte als positiver Einfluss für den Unterricht hervorgehoben.

Motivation der Sprachenlernenden

Die Motivation von Schüler*innen der DFK und der KSDU wurde von B3 als stark voneinander abweichend aufgefasst. Sie geht in ihrem Interview darauf ein, dass die Motivation von den individuell gesteckten Zielen abhängig sei, doch spricht auch über ihr Empfinden, dass in der sprachlich heterogen besuchten DFK eine größere Motivation zum deutschen Spracherwerb herrsche als in der KSDU. Diesen Umstand führt sie darauf zurück, dass jene Schüler*innen eher den Wunsch hegen, sich mit den Schüler*innen anderer Erstsprachen unterhalten zu wollen (vgl. B3, Z. 13ff.).

B4 erwähnt ebenfalls Schüler*innen aus der KSDU, die „nicht so wirklich motiviert waren“ (B4, Z. 14) und beschreibt gleichzeitig die Schüler*innen aus der Deutschförderklasse, die eine vergleichsweise hohe Motivation aufgewiesen haben. Dem schließt sich B2 an, die darüber berichtet, in der KSDU „anfangs kaum eine Motivation“ (B2, Z. 13) gesehen zu haben und damit Schwierigkeiten hatte, die Schüler*innen für das Lernen einer neuen Sprache zu motivieren.

B1 hat die Motivation der beiden Sprachförderklassen hingegen als ausgeglichen wahrgenommen und spricht über lernwillige Kinder sowohl in der DFK als auch in der KSDU (vgl. B1, Z. 26ff.). Doch zusammengefasst geht aus den Aussagen der vier Befragten hervor, dass drei der vier Lehrpersonen in der KSDU weniger Lernmotivation als in der DFK erlebt haben. Einige Erläuterungen, wie sie sich diese Zustände erklären, werden in Folge angeführt.

Einfluss auf Lernmotivation

B3 erzählt von einem Fall, bei dem ein aus der Ukraine geflohener Schüler zweieinhalb Jahre lang in Österreich die Schule besucht hat, sich jedoch stets geweigert hat die deutsche Sprache zu lernen. Ihrer Schilderung zufolge lag dies daran, dass der Schüler in seine Heimat zurückkehren wollte und demnach „jegliche sprachliche Förderung [verweigert hat]“ (B3, Z. 16).

B1 merkt an, dass Eltern von Kindern der KSDU „Einsatz gezeigt [hätten], was den schulischen Erfolg [anbelangt]“ (B1, Z. 29). Jene Eltern haben sich um Nachhilfe bzw. zusätzlichen Deutschunterricht für ihre Kinder gekümmert.

Bezüglich der Motivation der Schüler*innen der beiden Klassenformen geht aus den Interviews hervor, dass in der DFK von der Mehrheit der befragten Lehrpersonen eine höhere Motivation zum Spracherwerb als in der KSDU geherrscht hat. Eine mögliche Erklärung dafür beschreibt das Beispiel eines ukrainischen Schülers, dessen Lernwille durch den Wunsch, in seine Heimat zurückzukehren, beeinträchtigt wurde. Positiv wurde jedoch gleichzeitig das Bemühen mancher Eltern von Schüler*innen der KSDU erwähnt, die für zusätzlichen außerschulischen Unterricht gesorgt haben.

Sprachgebrauch in lernfreien Zeiten

In einer weiteren Frage wurden die Lehrpersonen über ihre Wahrnehmungen zum Sprachgebrauch ihrer Schüler*innen in lernfreien Zeiten wie Pausen oder Sporteinheiten befragt. B3 meinte: „Kinder mit derselben Erstsprache verbringen ihre Pausen zusammen und kommunizieren da in ihrer Erstsprache“ (B3, Z. 25f). Dies betrifft sowohl Schüler*innen aus den DFKs als auch aus den KSDUs. Außerdem berichtet sie von einer Beobachtung, die sie nach Schulschluss in einem neben der Schule gelegenen Supermarkt gemacht hat: Ukrainische Schüler*innen seien gemeinsam einkaufen gegangen und haben sich durchgehend auf Ukrainisch unterhalten (vgl. B3, Z. 32).

DFK

Drei der vier befragten Lehrpersonen geben wieder, dass sie mitunter beobachtet haben, dass sich Schüler*innen der DFK in Pausen auf Deutsch unterhalten haben. B1 führt es darauf zurück, dass „die Klasse komplett durchgemischt [war]“ (B1, Z. 38). B4 ergänzt diese Wahrnehmung mit der Erfahrung, dass Freundschaften zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Erstsprachen dazu geführt haben, dass miteinander Deutsch gesprochen wurde (vgl. B4, Z. 22). Auch B2 hat erlebt, dass im Zuge von Freundschaften Deutsch gesprochen wurde, um miteinander Spaß haben zu können (vgl. B2, Z. 29). B1 ist außerdem der Meinung, dass „der Wille zum Deutschsprechen im privaten Kontext [...] bei den [Schüler*innen der] Deutschförderklassen um einiges größer [ist]“ (B1, Z. 44f.). Sie hat mitunter beobachtet, wie sich ihre Schüler*innen um nonverbale Kommunikation bemüht haben, wenn ihnen die Worte zur Verständigung gefehlt haben.

KSDU

Während B1 auf Grund der Heterogenität der Erstsprachen den Gebrauch der deutschen Sprache bei ihren Schüler*innen auch in lernfreien Zeiten beobachtet hat, hat sie in der KSDU hingegen primär ukrainische Gespräche in lernfreien Einheiten wahrgenommen (vgl. B1, Z. 39). Auch B4 schließt sich dieser Erfahrung an und meint, dass in der KSDU „[größtenteils] nur Ukrainisch gesprochen wurde“ (B4, Z. 20). Ebenso berichtet B2 von ihrer Beobachtung und führt aus, dass zwar untereinander viel kommuniziert wurde, jedoch „alles einheitlich auf Ukrainisch“ (B2, Z. 32) gewesen sei.

Zusammenfassend geht aus den Antworten zum Sprachgebrauch außerhalb des Unterrichts hervor, dass der Gebrauch der deutschen Sprache während der lernfreien Zeiten in der DFK höher eingestuft wird als in der KSDU. Schüler*innen der KSDU haben den Interviews zufolge in ihrer unterrichtsfreien Zeit vorwiegend Ukrainisch gesprochen.

Erklärungen der Leistungssteigerung

Eine der Hypothesen der vorliegenden Arbeit behauptet, dass Schüler*innen der sprachlich heterogen besuchten DFK schneller Deutschkenntnisse erwerben als Schüler*innen der KSDU. In der Auswertung der quantitativen Daten wurde diese These bereits falsifiziert. Um eine Erklärung für dieses Ergebnis zu erhalten, wurden die Lehrpersonen dahingehend befragt. Aus den Antworten wurden vier Faktoren herausgefiltert, die zur Leistungssteigerung der Schüler*innen geführt haben: Eltern, Bildungshintergrund, Arbeitshaltung und Ressourcen.

Eltern

B1 erklärt den Lernerfolg von Schüler*innen einerseits durch die individuelle Lernwilligkeit sowie durch das Engagement der Eltern. Laut ihr beeinflusst es die Lernwilligkeit positiv, wenn die Eltern ebenso Motivation und Bemühen für einen Lernfortschritt ihrer Kinder aufzeigen (vgl. B1, Z. 95f.). Auch B2 und B4 nennen als möglichen Faktor der Leistungssteigerung ihrer Schüler*innen die Unterstützung der Eltern.

Bildungshintergrund

Weiterführend erklärt B4, dass manche Schüler*innen Vorkenntnisse durch ihren Deutschunterricht in der Ukraine hatten und dadurch einen Vorteil gegenüber Schüler*innen der DFK (vgl. B4, Z. 49ff). Allgemein berichtet B4 darüber, dass Schüler*innen der KSDU das Lesen und Schreiben bereits beherrscht und in ihrer Heimat Schulen besucht haben. In den DFKs hat sie Erfahrungen mit Schüler*innen gemacht, die nicht schreiben konnten als sie in Österreich begonnen haben die Schule zu besuchen (vgl. B4, Z. 59f). Von gleichen Beobachtungen berichtet B2, die sich sowohl der Meinung anschließt, dass engagierte Eltern einen Beitrag zum Lerntempo ihrer Kinder geleistet haben und auch bestätigt, dass Schüler*innen der KSDU alphabetisiert waren und dadurch beim Spracherwerb einen Vorteil hatten (vgl. B2, Z. 68).

Arbeitshaltung

Den positiven Lernertrag in der sprachlich heterogen gemischten Gruppe erklärt B2 mitunter damit, dass Schüler*innen der DFK „konsequent ihre Arbeitsmaterialien dabei [hatten], die Arbeitsaufträge erfüllen [und] vier bis fünf Stunden Deutsch aktiv [gelernt wurde]“ (B2, Z. 64f.). In der KSDU hat sie solche Erfahrungen nicht gemacht. Den schnelleren Lernerfolg von Schüler*innen der KSDU im Vergleich zu jenen der DFK führt sie auf die Klassengröße und auf die Verfügbarkeit mehrerer Lehrpersonen zurück (vgl. B2, Z. 77ff.).

Ressourcen

Die Leistungssteigerung von Schüler*innen in der KSDU führt B1 unter anderem darauf zurück, dass die KSDUs „mehr Ressourcen [und] intensivere Unterrichtsgestaltung“ (B1, Z. 83) erhalten haben und muttersprachliche Lehrpersonen im Einsatz waren. Der Stundenplan war – anders als in der DFK – abwechslungsreicher gestaltet, wodurch die Schüler*innen der KSDU neben dem Unterrichtsfach Deutsch auch in „Englisch, Biologie, Geografie und Geschichte“ unterrichtet wurden und dies ihrer Meinung nach den Lerner*innen der KSDU „einen schnelleren Aufstieg in die Regelklasse ermöglicht hat“ (B1, Z. 89f.).

Persönliche Meinung zu Willkommensklassen/KSDUs

Im Kapitel 2.3.1 wurden Beispiele angeführt, die die Praktizierung von Willkommensklassen und Neu-in-Wien Klassen kritisch beleuchten. Bezugnehmend darauf wurden die interviewten Lehrpersonen auch nach ihrer Meinung zur Umsetzung solcher Klassenformen befragt, um etwaige Vorschläge zur Verbesserung des bestehenden Systems von Fachkräften, die Praxiserfahrung damit gesammelt haben, zu erlangen.

Kritik am Status Quo

Kritisch empfindet B3 die Handhabung des Systems, da sie meint, dass „die Motivation die Sprache zu erlernen geringer ist, wenn alle dieselbe Erstsprache haben“ (B3, Z. 41). B1 kritisiert die Segregation und erklärt, dass die KSDU „nie wirklich Teil der Schule“ (B1) war und auch Lehrpersonen dieser Klasse wenig Anschluss an den Rest des Schulbetriebs hatten. Als weitere Anmerkung führt B1 an, dass die KSDU mehr Fördermittel erhalten habe als die DFK. Sie berichtet außerdem darüber, dass bei der Zusammenführung von KSDU und DFK die „Kinder der Deutschförderklasse auch unter dem Zusammenschluss [...] gelitten [haben]“ (B1, Z. 76). Eine ähnliche Erfahrung hat B4 gemacht und erzählt, dass nach es nach der Zusammenlegung der KSDU und der DFK „sehr schwierig“ (B4, Z. 31) war. Einerseits, da es viele Kinder betroffen hat, andererseits, da die Schüler*innen der KSDU „weniger Kontakt zum Deutschen hatten, weil sie [...] viel Ukrainisch“ (ebd. Z. 32f) gesprochen haben und gewohnt waren.

Die Kritik von B2 richtet sich danach, dass die KSDU keine heterogen durchmischte Stammklasse hat und den Schüler*innen dadurch die Kontaktaufnahme zu anderen Schüler*innen erschwert wird. In einer Durchmischung der Sprachgruppen sieht sie Potential darin, dass die Deutschlernenden durch den Kontakt zu deutschsprechenden Schüler*innen schneller Sprachkenntnisse erlangen (vgl. B2, Z. 49ff.).

Verbesserungsvorschläge

Schüler*innen, die aus einem anderen Land ohne Deutschkenntnisse in das österreichische Schulsystem integriert werden, sollten laut B3 von Beginn an eine Regelklasse besuchen. Für intensiven Deutschunterricht sollen jene Schüler*innen aus ihrem Regelunterricht herausgenommen werden (vgl. B3, Z. 47). Auch B4 bevorzugt

solch eine teilintegrative Lösung, bei der die Schüler*innen eine Regelklasse besuchen und parallel vertiefende Sprachförderung erhalten (vgl. B4, Z. 39). B3 empfindet es des Weiteren für wichtig, dass die Schüler*innen individuelle Förderung erhalten und Lehrkräfte individuelle Materialien zur Verfügung stellen (B3, Z. 87f.).

B1 legt den Fokus darauf, genügend Lehrpersonal in der Sprachförderung einzusetzen und unter Umständen verstärkt Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen, die die Muttersprache der Schüler*innen beherrschen (vgl. B1, Z. 71f.).

Ein weiterer Vorschlag bezieht sich auf die Stundentafel der Sprachförderklassen. B4 schlägt vor, weitere Unterrichtsfächer neben Deutsch einzuplanen und sieht den Vorteil darin, dass Schüler*innen dadurch die Möglichkeiten haben, Erfolgserlebnisse in anderen Fächern erleben zu können. Das wiederum würde zu einem höheren Selbstvertrauen der Lernenden führen und könnte einen allgemein positiven Einfluss auf ihren Lernzuwachs nehmen (vgl. B4, Z. 70).

Als einzige der vier befragten Lehrpersonen äußert sich B2 positiv zum Konzept der Deutschförderklassen. Ihr gefällt, dass die Schüler*innen dort die „Möglichkeit haben zunächst in eigenem Tempo“ (B2, Z. 45f.) an die Sprache gewöhnt werden können. Sie meint, die Schüler*innen hätten weniger Druck durch andere Mitschüler*innen, die beispielsweise bei Fehlern zu lachen beginnen würden.

4.4 Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse

Den Fokus der vorliegenden Arbeit bildet durchgehend die Unterscheidung des Lernerfolgs von Schüler*innen sprachlich homogener gegenüber Schüler*innen sprachlich heterogener Klassen. Dies geschieht unter Berücksichtigung des Sprachlevels und der Testergebnisse beider Zielgruppen. Aus der quantitativen Erhebung geht hervor, dass Schüler*innen der homogen besuchten Klasse (KSDU) schnellere Fortschritte beim Erwerb der deutschen Sprache gemacht haben als jene der heterogen besuchten Klasse (DFK).

Die Aussagen der Interviews haben weitere Einblicke in die Thematik der vorliegenden Arbeit aus der Perspektive ausgebildeter Lehrpersonen, die mit der Zielgruppe arbeiten, gegeben. Im vorangegangenen Kapitel wurden die durchgeführten Interviews nach Themenschwerpunkten aufbereitet und zusammengefasst.

Das Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, das Ergebnis aus den quantitativen mit jenen der qualitativen Daten zusammenzufügen. Dies dient dazu, spezifische Aspekte beider erhobener Untersuchungen in Verbindung zu setzen und die Relevanz einzelner Faktoren zu verdeutlichen.

Größe und Struktur der Klassenformate

In den Interviews wurden die Lehrpersonen unter anderem über die Struktur und Unterschiede der Klassenformate befragt. Die Größe der KSDUs ist von jener der DFKs abgewichen. Deswegen können die Lehrpersonen die Lernfortschritte ihrer Schüler*innen nicht auf den Faktor der sprachlichen Durchmischung der Schüler*innen allein zurückführen, da der Größenunterschied das Lernergebnis ebenfalls beeinflusst. Über eine tendenziell höhere Lautstärke in der KSDU als in der DFK wurde von einer Lehrperson erzählt. Dies kann dafürsprechen, dass die Lernumgebung in der sprachlich heterogen besuchten Klasse den Lernfortschritt durch das ruhigere Lernklima positiv beeinflusst. Allerdings widerspricht dies dem Ergebnis der quantitativen Daten, welches effizientere Lernfortschritte innerhalb der sprachlich homogenen KSDU erwiesen hat.

Soziale Zusammensetzung

Den Aussagen der interviewten Lehrpersonen zufolge sollen in den KSDUs weniger Spannungen zwischen den Schüler*innen geherrscht haben. Außerdem wurde berichtet, dass ukrainische Schüler*innen das Schulsystem kannten, während DFKs mitunter von Schüler*innen besucht wurden, die damit noch nicht vertraut waren. Diese zwei Aspekte sprechen dafür, dass die Lernumgebung in einer KSDU im Vergleich zu einer DFK positiver zu bewerten ist, da Grundlagen über den Ablauf des Schulalltags bei den ukrainischen Schüler*innen bereits verankert waren und beispielsweise weniger Aufwand für das Disziplinieren und Eingewöhnen betrieben werden musste. Dies würde mit dem allgemeinen Ergebnis der quantitativen Daten übereinstimmen, da aus denen hervorgeht, dass die Schüler*innen der KSDU bessere Lernfortschritte gemacht haben als jene der DFK.

Motivationaler Aspekt

Die Motivation von Schüler*innen in einer KSDU und einer DFK wurde von drei der vier interviewten Lehrperson in der DFK höher eingestuft als in der KSDU. Die vierte Lehrperson hat die Motivation beider Klassen als ausgeglichen wahrgenommen. In Bezug auf die quantitative Datenauswertung ist es daher verwunderlich, dass trotz der durchschnittlich höher wahrgenommenen Lernmotivation der sprachlich heterogen besuchten DFKs der Lernfortschritt geringer war als in den KSDUs, da durch eine höhere Motivation von einem höheren Lernerfolg auszugehen wäre.

Allerdings wurde von den Lehrpersonen erwähnt, dass Schüler*innen der KSDUs vorwiegend Erfahrung mit Bildungseinrichtungen hatten und bereits an ein Schulsystem gewohnt waren. In den DFKs hingegen waren unter anderem Schüler*innen, die gerade erst ihren Schulbesuch begonnen haben. Andere wiederum waren noch nicht alphabetisiert, als sie in Österreich einer DFK zugewiesen worden sind. Durch diese mangelhaften Voraussetzungen ist es trotz hoher Motivation folglich schwierig, solch einen Bildungsrückstand aufzuholen und erklärt andererseits, weshalb Schüler*innen der KSDU trotz vergleichsweise geringerer Motivation bessere Lernerfolge erzielen konnten als Schüler*innen der DFKs.

Einsatz zusätzlicher Lehrkräfte

Ein weiterer Faktor aus der qualitativen Erhebung, der die Ergebnisse der quantitativen Studie stützt, beschreibt die Erfahrung mancher Lehrpersonen, die zusätzliche Lehrkräfte in den KSDUs zur Verfügung hatten. Denn aus den Interviews geht hervor, dass es in manchen KSDUs mehr als eine Lehrkraft gegeben hat. Manche der weiteren Lehrpersonen hatten russische oder ukrainische Sprachkenntnisse sowie eine Qualifikation durch eine DaF/DaZ Ausbildung vorzuweisen. Dies kann zu einer Steigerung der Unterrichtsqualität führen und würde das Ergebnis der quantitativen Daten, wonach schnellere Lernfortschritte in den KSDUs zu verzeichnen waren, ebenso bekräftigen.

Weitere Aspekte

Nachdem die Teilnehmer*innen der Interviews über die Ergebnisse der quantitativen Erhebung informiert worden sind, sollten sie anhand ihrer Erfahrungen erklären, womit das Ergebnis aus ihrer Sicht zusammenhängen könnte.

In Zuge dessen wurde einerseits der Einsatz und das förderliche Engagement mancher Eltern von Schüler*innen, die eine KSDU besucht haben, erwähnt. Dadurch sei nämlich eine gesteigerte Lernwilligkeit bei den Schüler*innen zu erkennen gewesen.

Andererseits wurde argumentiert, dass sich die Bildungserfahrung einiger Schüler*innen positiv auf ihre Deutschkenntnisse ausgewirkt habe. Dies wurde damit beschrieben, dass manche Schüler*innen der KSDU bereits Deutschunterricht in der Ukraine erhalten haben. Dadurch hatten jene Schüler*innen Grundkenntnisse der deutschen Sprache und konnten neue Lerninhalte an ihr Vorwissen anknüpfen.

Ein weiterer genannter Aspekt, der in den Interviews erwähnt wurde, liegt in der Arbeitshaltung von Schüler*innen der KSDUs. Dies lässt sich nicht nur an der Bereitstellung der notwendigen Arbeitsmaterialien festmachen, sondern auch an der routinierten Haltung gegenüber Anweisungen für Arbeitsaufträge.

Das letztgenannte Argument, das im Kapitel der Interviewergebnisse angeführt wird, bezieht sich auf erweiterte Ressourcen, die den KSDUs zur Verfügung gestanden sind. Einerseits zählen dazu die bereits erwähnten zusätzlichen Lehrkräfte, die den Sprachförderunterricht begleitet haben. Andererseits bezieht sich dies auf den Stundenplan, der in manchen KSDUs an den einer Regelklasse angeglichen war, wodurch nicht nur der Sprachunterricht stattgefunden hat, sondern auch andere Gegenstände vertreten waren.

4.5 Diskussion

Aus der quantitativen Erhebung dieser Arbeit ging hervor, dass in den sprachlich homogen besuchten Klassen (KSDUs) der Lernerfolg bezüglich der gewonnenen Deutschkenntnisse höher ausgefallen ist als in den sprachlich heterogen besuchten Deutschförderklassen (DFKs). Dieses Resultat liegt einer Erhebung von MIKA-D Testergebnissen zugrunde, welche bei Schüler*innen der KSDUs besser ausfiel als bei Schüler*innen der DFKs. Einigen Punkten sollte in diesem Kontext jedoch besondere Beachtung geschenkt werden.

Als erstes gilt zu bedenken, dass das Fazit der quantitativen Datenerhebung auf Basis des Testinstruments MIKA-D beruht, welches sowohl von Lehrer*innen als auch von Schulleiter*innen bezüglich seiner Validität angezweifelt wird. Einschätzungen der Sprachlehrkräfte werden in die Ergebnisse nicht miteinbezogen und die Weiterentwicklung des Erhebungsinstruments wird gefordert.

Außerdem sollte berücksichtigt werden, dass die Klassenformate der beforschten Schüler*innen wesentliche Unterschiede aufweisen können und die DFKs und KSDUs je nach Schulstandort in vielerlei Hinsicht verschieden sind. Darüber klären die geschilderten Erfahrungen der Interviewteilnehmer*innen aus der qualitativen Untersuchung auf. Aus den Interviews geht nämlich hervor, dass es einerseits bezüglich der Anzahl der Schüler*innen große Unterschiede gegeben hat, was einen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen und den damit einhergehenden Lernertrag nehmen kann. Außerdem wird darin erwähnt, dass in manchen KSDUs zusätzliche Lehrkräfte mit gleichen Sprachkenntnissen der Schüler*innen unterrichtet haben. In den DFKs hat es diese Unterstützungsmöglichkeiten hingegen nicht gegeben. Über sie wurde in den Interviews lediglich positiv angeführt, dass die kleinere Klassengröße teilweise zu einem ruhigeren Lernklima geführt habe und die wahrgenommene Lernmotivation ein ähnliches Ausmaß wie in der KSDU hatte. Zusammenfassend zeigt die Auswertung daher, dass den Schüler*innen, deren Daten erhoben wurden, je nach Schulstandort unterschiedliche Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten geboten wurden, was wiederum für die unterschiedlichen Lernerträge maßgebend sein kann.

Ein weiterer Punkt, der bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten ist, bezieht sich auf die Bildungsbiographien bzw. -hintergründe von Schüler*innen der KSDUs und DFKs, da diese verschieden sind und in der Auswertung keine Berücksichtigung gefunden haben. Die in der Datenerhebung primär vertretenen Sprachen sind Ukrainisch bzw. Russisch und Arabisch. Die Interviewbeiträge haben darauf hingewiesen, dass aus der Ukraine stammende Schüler*innen meistens alphabetisiert waren und durch den Besuch von Englisch- oder Deutschunterricht in ihrer Heimat auch das lateinische Alphabet beherrschten. Unter Schüler*innen der DFKs befanden sich hingegen auch Kinder, die über diese Kenntnisse nicht verfügten und damit eine andere Lernvoraussetzung aufwiesen. Zusätzlich wurde den Kindern der KSDUs von den interviewten Lehrpersonen ein besserer Bildungszugang attribuiert als jenen der DFKs. Dies wurde unter anderem damit begründet, dass Eltern von Schüler*innen der KSDU ein höheres Engagement zeigten, indem sie beispielsweise zusätzliche Nachhilfe für ihre Kinder organisiert haben. Diese Faktoren können Auswirkungen auf den Lernertrag der Schüler*innen nehmen und die Aussage der quantitativen Ergebnisse, dass der Spracherwerb von Schüler*innen der (sprachlich homogen besuchten) KSDU erfolgreicher ausfällt als in der (sprachlich heterogen besuchten) DFK, bestätigen.

Eine Kernaussage der Interviews steht den Resultaten der quantitativen Untersuchung kontrovers gegenüber. Nach Angaben der Interviewteilnehmer*innen gab es Beobachtungen, wie sich Schüler*innen der KSDUs in der lernfreien Zeit auf ihrer Erstsprache miteinander unterhielten, während Schüler*innen der DFKs dabei beobachtet wurden, sich auf Deutsch zu verständigen. Dieser Zustand würde eher darauf schließen lassen, dass jene, die sich vermehrt auf Deutsch unterhalten auch größere Lernfortschritte erzielen. Die quantitativen Ergebnisse zeigen jedoch, dass diese Schlussfolgerung nicht zutrifft. Insofern erscheint es für weiterführende Untersuchungen interessant, welche Faktoren bei der Aneignung der Sprache eine Rolle spielen.

Festzuhalten ist abschließend, dass die strukturellen Voraussetzungen beider Klassen, DFK und KSDU, sowie die individuellen Biographien der Schüler*innen große Unterschiede aufgezeigt haben und bei der Interpretation der quantitativen Ergebnisse hinsichtlich des Lernertrags der Schüler*innen stets berücksichtigt werden sollten.

5. Conclusio und Ausblick

Das Ziel der Arbeit war zu analysieren, inwiefern sich die MIKA-D Testergebnisse zwischen sprachlich homogen (KSDU) und sprachlich heterogen besuchten Klassen (DFK) unterscheiden, um zu untersuchen, welches Klassenformat eine höhere Effizienz beim Spracherwerb erreicht. Das Forschungsvorhaben ist insofern relevant, als beide Systeme in Österreichs Schulen eingesetzt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung sollten Aufschluss darüber geben, ob ein Format der beiden Sprachförderklassen eine höhere Wirksamkeit aufweist als das andere. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden standardisierte MIKA-D Testergebnisse aus DFKs und KSDUs von Schüler*innen mit gleicher Kontaktzeit zur deutschen Sprache erhoben und einander gegenübergestellt. Zusätzlich wurden Interviews mit Lehrer*innen dieser Klassen geführt, um die Testergebnisse anhand derer Einschätzungen zu bereichern und zu erläutern.

Die Auswertung der quantitativen Erhebung hat bestätigt, dass der Lernerfolg in der sprachlich homogen besuchten Klasse höher ausfällt als in der sprachlich heterogen besuchten Klasse. Dem Einsatz von Neu-in-Wien Klassen bzw. KSDUs wird dadurch ein positiver Effekt zugesprochen und die Hypothese der vorliegenden Arbeit, dass in sprachlich heterogen besuchten Klassen der Lernfortschritt bei der Aneignung einer neuen Sprache höher als in Gruppen gleicher Sprachkenntnisse ausfällt, wurde widerlegt. Denn die Zahlen haben gezeigt, dass Schüler*innen aus KSDUs ihren a.o. Status schneller verbessern konnten als Schüler*innen der DFKs. Zur Erklärung dieses Ergebnisses dienten ergänzend die Resultate aus den Interviews, die mit Lehrer*innen, die Unterrichtserfahrung in beiden Klassenformaten haben, durchgeführt wurden.

Durch ihre Einblicke wurden verschiedene Faktoren thematisiert, die einen möglichen Einfluss auf den positiven Lernertrag der KSDUs nehmen konnten. Die Merkmale, die dabei zentral behandelt wurden, widmeten sich der Größe und Struktur der Klassen, deren sozialen Zusammensetzung, den motivationalen Aspekten der Schüler*innen sowie eingesetzter Unterstützungsmöglichkeiten in Form zusätzlicher Lehrkräfte. Im Grunde verfolgen beide Klassen das gleiche Ziel, nämlich die rasche Vermittlung von Deutschkenntnissen an Kinder, deren Sprachkenntnisse nicht ausreichend sind, um am Regelunterricht teilzunehmen. Doch obwohl sowohl KSDUs als auch DFKs dem gleichen Prinzip folgen, ist der letztgenannte Faktor – der des Einsatzes zusätzlicher Lehrkräfte – einer, der von den interviewten Lehrpersonen nur in KSDUs wahrgenommen wurde. Dies wirft unter anderem die Frage auf, ob die unausgewogene Verteilung von Ressourcen

möglicherweise einen Einfluss darauf genommen hat, dass Schüler*innen aus KSDUs einen Vorteil gegenüber Schüler*innen aus DFKs in Bezug auf den Sprachunterricht und somit auf den Spracherwerb erhalten haben.

Zusammengefasst stellt sich aus der Aufarbeitung der Aussagen der Lehrpersonen als Ergebnis der qualitativen Forschung heraus, dass je nach Schulstandort strukturelle Unterschiede existieren, die zu divergierenden Lernvoraussetzungen der beiden analysierten Gruppen geführt haben.

Abschließend und bezugnehmend auf die theoretischen Kapitel dieser Arbeit sollte in Zukunft kritisch beleuchtet werden, ob die Zuteilung der Schüler*innen weiterhin anhand des derzeit eingesetzten Erhebungsinstruments ‚MIKA-D‘ erfolgen sollte. Von Lehrer*innen und Schulleiter*innen gibt es bereits Bedenken bezüglich dieses Verfahrens und den Wunsch nach Adaption (vgl. Woltran et al., 2024a). Der Einsatz des Instruments wirkt sich bedeutsam auf den späteren Bildungsverlauf von Schüler*innen aus, da er darüber entscheidet, zu welchem Zeitpunkt den getesteten Schüler*innen der Übertritt in die Regelklassen ermöglicht wird. Doch nicht nur bezüglich dieses Testinstruments, sondern auch anderer Spracherhebungsformate wünschen sich Forscher*innen eine Weiterentwicklung. Es wird bemängelt, dass die sprachlichen Qualifizierungen nicht umfassend in den Verfahren abgebildet werden (vgl. Blaschitz, 2014). Außerdem wird appelliert, mehrere Instrumente in Kombination anzuwenden, um dadurch an fundiertere Erkenntnisse über den tatsächlichen Sprachstand zu gelangen (vgl. Settinieri & Jeuk, 2019; vgl. Ehl & Grosche, 2020).

Neben der Kritik an Spracherhebungsverfahren soll die Arbeit auch dazu anregen, die praktizierten Konzepte und Formen von Sprachförderklassen zu hinterfragen. Dahingehend steht zur Debatte, ob die Form der Beschulung in nicht integrativen Klassen – wie es die DFK, NIW-Klassen und KSDU sind – das Optimum für zugewanderte Kinder und Jugendliche darstellt. Auf der einen Seite wird bemängelt, dass es keine adäquaten Curricula für diese Unterrichtsmodelle gibt und eingesetzte Lehrkräfte oftmals nicht über die vorgesehene Zusatzausbildung in Form von DaF/DaZ Qualifikationen verfügen (vgl. Röhner, 2020; vgl. Woltran et al., 2024a). Auf der anderen Seite wird das System dafür kritisiert, dass die Lerngruppen separiert werden (vgl. Woltran et al., 2024b). Alternativ könnte in Erwägung gezogen werden, ob Systeme teilintegrativer bzw. vollintegrativer Klassen eine adäquate Lösung darstellen und in Zukunft ausgearbeitet und angestrebt werden. Dies soll dazu dienen, zugewanderten Schüler*innen mit mangelnden Sprachkenntnissen eine angemessene Beschulung zu bieten, die sich positiv auf ihren

bevorstehenden Bildungsweg auswirkt und durch die frühe Inklusion mit Schüler*innen aus Regelklassen gleichzeitig einen Beitrag zur sozialen Integration leisten. Weitere Denkanstöße für zukünftige Untersuchungen können aus den Ergebnissen der Interviews abgeleitet werden. Nachdem in der vorliegenden Arbeit bereichernde Beobachtungen von Lehrpersonen aus KSDUs und DFKs dargelegt wurden, wäre eine weitere interessante Zielgruppe für Befragungen die Schüler*innen solcher Klassen sowie deren Eltern. Anhand derer Wahrnehmung über den geführten Unterricht in Sprachförderklassen könnten weitere Erkenntnisse gewonnen werden, die Impulse für die Verbesserung des derzeitig praktizierten Systems geben können.

Bereits der einleitende Diskurs dieser Arbeit zum Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ hat verdeutlicht, dass es im Bildungswesen nach wie vor Aufholbedarf gibt und mehrsprachige Menschen Beeinträchtigungen bzw. Benachteiligungen in ihrer Bildungslaufbahn erleben. Für die Zukunft bleibt es daher nicht nur spannend, ob eine Überarbeitung von Spracherhebungsinstrumenten und Sprachförderklassen im schulischen Kontext stattfinden wird, sondern auch, wie sich politische Strukturen im Umgang mit einer multilingualen Gesellschaft in der globalisierten Welt auseinandersetzen werden.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden*. J. B. Metzler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>
- Baier-Klenkert, A. (2021). *Sprachaneignung bei Geflüchteten: Individuelle und Institutionelle Einflussfaktoren sowie die Wirkung von integrationspolitischen Maßnahmen*. Springer.
- Blaschitz, V. (2014). *Narrative Qualifizierung: Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- bmfj. Bundesministerium für Familien und Jugend. (2015). *Außerschulische Kinder und Jugendarbeit in Österreich. Ein Überblick*. (2. Aufl.).
- Böhme, K., & Hoffmann, L. (2014). Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Grundschulkindern—Empirische Befunde zum Einsatz diagnostischer Verfahren in Deutschland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (2), 20–39.
- Bourne, J. (2013). „I know he can do better than that“: Strategies for teaching and learning in successful multi-ethnic schools. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache—Und wie man sie meistert* (S. 42–54). Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung. (2016). *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr 6/2016-17*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter* (2. Auflage).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. oesterreich.gv.at - Österreichs digitales Amt. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110005.html. Abgerufen am 02.05.2023.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- Dimroth, C. (2019). 2. Lernersprachen. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (S. 21–46). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-002>
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Eberhardt, A. (2019). 9. Sprachdiagnostik für den Beruf. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (S. 197–220). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-009>
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 138–154. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749791>
- Ehl, B., & Grosche, M. (2020). Einbezug von Alter und Sprachkontaktdauer in die Wortschatzdiagnostik bei Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, 52(1–2), 41–53. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000228>
- Ehlich, K. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. BMBF (Bd. 11).

- Fleck, E. (2019). Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 12–22.
- Gamper, J., Röttger, E., Steinbock, D., & Falke, U. (2020). „Aber es ist insgesamt zu wenig und es fehlt ein klares Konzept“ – Willkommensklassen in Berlin. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 47(4), 410–428. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0064>
- Gantefort, C. (2013). 'Bildungssprache'—Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache—Und wie man sie meistert* (S. 71–105). Waxmann.
- Geist, B. (2014). *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. De Gruyter Mouton.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (Bd. 101). Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache—Und wie man sie meistert*. Waxmann.
- Granzow, S., & von Brand, T. (2018). Heterogenität und Inklusion. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (Bd. 3, S. 71–88). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Grießhaber, W. (2018). Syntaktische Komplexität im L2-Erwerb: Befunde & Erklärungen. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan, & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–24). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110582819-017>
- Gültekin-Karakoç, N. (2019). 5. Sprachdiagnostische Grundverfahren. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (S. 97–116). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-005>
- Hoffmann, J. (2018). Interkulturalität. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (Bd. 3, S. 89–110). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- IQS. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. (2022). *MIKA-D. Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch. Information für Eltern und Erziehungsberechtigte*. <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d>. Abgerufen am 13.10.2023.
- Jeuk, S. (2018a). Das Genus der Nomen – Erwerb, Diagnose und Förderung bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan, & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 25–38). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110582819-035>
- Jeuk, S. (2018b). Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (Bd. 3, S. 71–88). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Jeuk, S., & Lütke, B. (2019). 8. Sprachdiagnostik im Primar und Sekundarbereich. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (S. 163–196). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-008>
- Kapica, N., Klages, H., & Pagonis, G. (2014). Narrative Kompetenz: Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (2), 5–19.
- Klages, H., Maiberger, E.-L., & Pagonis, G. (2018). „Implizit gesteuert“: Kommunikative Sprachförderung in der Vorschule. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan, & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 89–104). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110582819-099>
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. M. Niemeyer.
- Kuckartz, U. (2020). Computergestützte Analyse qualitativer Daten (CAQDAS). In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2., Bd. 2, S. 795–812). Springer.

- Kulyk, V., & Pfeiffer, M. (2010). Gespaltene Zungen: Sprache und Sprachenpolitik in der Ukraine. *Osteuropa*, 60(2/4), 391–402. <http://www.jstor.org/stable/44936083>
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (6., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Lautenschläger, T., Sawatzky, A., Schneller, K., Kaiser-Kratzmann, J., Kierdorf, J., & Sachse, S. (2023). Sprachentwicklungsverläufe bei mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter. *Forschung Sprache*, 11(2), 86–107.
- Lisker, A. (2013). *Sprachstandserhebung und Sprachförderung vor der Einschulung: Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern; Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. Deutsches Jugendinstitut.
- Loenhoff, J. (Hrsg.). (2012). *Implizites Wissen: Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven* (1. Auflage). Velbrück Wissenschaft.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2., Bd. 2, S. 459–512). Springer.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Meinolf, A. (2023). [Rezension zu: Deutsch in der Ukraine. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potentiale]. *Europäisches Journal für Minderheitenfragen*, 16(Heft 1-2), 148–151.
- Oguy, O. (2003). Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine. *Info DaF: Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 30 (5), 447–466.
- Opriessnig, S., Waxenegger, A., & Oberwimmer, K. (2019). *Evaluationsbericht. Evaluation Sprachfördermaßnahmen nach § 8e SchOG*. Bundesinstitut bifie.
- Otto, J., Migas, K., Austermann, N., & Bos, W. (2016). *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse: Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*. Waxmann.
- Pilz, S. (2018). Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit. *Springer Fachmedien Wiesbaden*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18941-9>
- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache—Und wie man sie meistert* (S. 55–70). Waxmann.
- Roche, J. (2013). *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik* (3., vollst. überarb. Aufl). Francke.
- Roche, J., Jessen, M., Weidinger, N., Behrens, H., Habertzettl, S., Hasselhorn, M., Ifenthaler, D., Kapica, N., Kecker, G., Klein, W., Madlener, K., Pagonis, G., Schug, M., Skoruppa, K., Terrasi-Haufe, E., & Thissen, F. (2016). Zur Entwicklung eines interaktiven Verfahrens der Sprachstandsermittlung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern – von der Idee zu ersten Umsetzungsschritten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), 127–142.
- Röhner, C. (2020). Neu zugewanderte Kinder im Bildungs- und Aufnahmesystem – Kindheitstheoretische und erziehungswissenschaftliche Verortungen. In N. Skorsetz, M. Bonanati, & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit* (S. 20–29). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_3
- Schreier, M., & Odağ, Ö. (2020). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Bd. 2, S. 159–184). Springer.
- Settinieri, J., & Jeuk, S. (2019). 1. Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (S. 3–20). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-001>

- Spiel, C., Popper, V., & Holzer, J. (2022). *Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells*. bmbwf. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell_eval.pdf. Abgerufen am 03.01.2025.
- Statistik Austria. (o. J.-a). *Außerordentliche Schüler:innen, Deutschförderklassen und sonderpädagogischer Förderbedarf im Schuljahr 2021/22*. STATISTIK AUSTRIA. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>. Abgerufen am 13.10.2023.
- Statistik Austria. (o. J.-b). *Schüler:innen 1923/24 bis 2021/22*. STATISTIK AUSTRIA. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>. Abgerufen am 13.10.2023.
- Statistik Austria. (2022). Österreichs Bevölkerung hat Neun-Millionen-Marke überschritten. *Pressemitteilung: 12.794-092/22*.
- Steinmüller, U. (2018). Willkommen in Deutschland – und was dann? Soziale Handlungsfähigkeit und Spracherwerb von Flüchtlingen und Asylbewerbern in Deutschland. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan, & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 287–300). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110582819-297>
- Tracy, R., & Schulz, P. (2012). Ein neuer Sprachtest für Kinder mit DaZ: Linguistische Sprachstandsdiagnostik Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ[®]). *Frühe Bildung*, 1(2), 111–113. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000039>
- Troesch, L. M., Keller, K., Loher, S., & Grob, A. (2017). Umgebungs- und Herkunftssprache: Der Einfluss des elterlichen Sprachgebrauchs auf den Zweitspracherwerb der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 149–160. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000204>
- von Brand, T., & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen: Individualisierung - Differenzierung - Inklusion in den Sekundarstufen* (2. Auflage). Kallmeyer.
- Woltran, F., Hassani, S., & Schwab, S. (2023). Schooling of Refugee Students from Ukraine in Austria and Its Risk for Creating Educational Inequity. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2275741>
- Woltran, F., Hassani, S., & Schwab, S. (2024a). German language support in Austria: Feasibility, effectiveness and legitimacy from the perspective of public administration. *Language and Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2371403>
- Woltran, F., Hassani, S., & Schwab, S. (2024b). Pull-Out Classes for Newly Arrived Students from Ukraine – An Obstacle to Social Inclusion. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/15562948.2024.2433515>

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale von Erhebungsinstrumenten.....	10
Tabelle 2: Ukrainische Staatsangehörige am 1.4.2022 in Österreich nach Alter und Geschlecht.....	24
Tabelle 3: Kriterien und Zuteilungen nach MIKA-D Ergebnissen (vgl. MIKA-D Testbogen ,Gesamtergebnis‘, o.D.)	27
Abbildung 1: Alter und Geschlecht der Proband*innen.....	48
Abbildung 2: Verteilung der Sprachen.....	49
Abbildung 3: Verteilung der Anzahl der Schüler*innen	50
Abbildung 4: Übersicht Verteilung nach Status und Gruppe	51
Abbildung 5: Verteilung der Erstsprachen- unzureichend	53
Abbildung 6: Verteilung der Erstsprachen - mangelhaft.....	55
Abbildung 7: Verteilung der Erstsprachen – ausreichend	56
Abbildung 8: Verteilung der Anzahl der Schüler*innen - 4.2.....	58
Abbildung 9: Übersicht Verteilung nach Status und Gruppe - 4.2.....	59
Abbildung 10: Verteilung der Sprachen - 4.2	60
Abbildung 11: Status Unzureichend: Verteilung der Erstsprachen - 4.2.....	61
Abbildung 12: Status Mangelhaft: Verteilung der Erstsprachen - 4.2.....	63
Abbildung 13: Status Ausreichend: Verteilung der Erstsprachen - 4.2.....	65

Anhang

1.) Leitfragen des Interviews

Interview: KSDU-DFK

Formalia

Datum:

Anmerkung zur Person:

1.) Fragen zur allgemeinen Einschätzung von homogenen/heterogenen Sprachklassen

Hauptfrage	Subfrage(n)	Anmerkungen
Sie haben sowohl in einer KSDU als auch in einer heterogen durchmischten DFK unterrichtet. Welche Unterschiede sind Ihnen bei diesen beiden Klassenformationen aufgefallen?	Wie bewerten Sie den Unterricht in den jeweiligen Klassen hinsichtlich Faktoren wie • Motivation, • Gruppengröße/Lautstärke • Arbeitsmoral...	
Auf welchen Sprachen haben die Schüler*innen in lernfreien Zeiten (Pausen) oder auch Gruppenarbeiten miteinander kommuniziert? Welche Besonderheiten sind Ihnen dabei aufgefallen?	Wurde unter den Schüler*innen versucht, Deutsch zu sprechen?	

Wie bewerten Sie die Handhabung solcher Willkommensklassen, wie es die KSDU ist- also eine Klasse, in der sich nur Schüler*innen gleicher Herkunft befinden?	Welches System würden Sie für geflüchtete Kinder und Jugendliche bevorzugen, um ihnen die deutsche Sprache schnellstmöglich zu vermitteln? (Teilintegrativ, vollintegrativ oder nicht integrativ?)	
Hatten Sie Schüler*innen in der homogenen KSDU, die dort von 'unzureichend' oder 'mangelhaft' auf 'ausreichend' aufsteigen konnten?	Welche Faktoren haben dies ermöglicht? (Klassengröße, überdurchschnittliches Lernengagement, Vorkenntnisse...?)	

2.) Fragen zu den erhobenen Ergebnissen aus der Masterstudie

Hauptfrage	Subfrage(n)	Anmerkungen
Die Datenauswertung, bei der SuS aus KSDUs und DFKs verglichen wurden, hat ergeben, dass die SuS in den KSDUs rascher einen mangelhaften oder ausreichenden Status erlangt haben als jene der DFK. Wie können Sie sich dieses Ergebnis erklären?		
Von 260 übermittelten SuS-Daten ging hervor, dass acht SuS zum Zeitpunkt des Tests, der sie auf ‚ausreichend‘ getestet hat zu diesem Zeitpunkt in einer KSDU waren. Wie können Sie sich erklären, dass dieses Ergebnis gelingt?	Ist so ein Ergebnis in einer „vollen“ KSDU mit 25 SuS für Sie denkbar? Erläutern Sie bitte Ihre Erfahrungen oder Kenntnisse über Systeme, bei denen individuelle Förderung mit SuS aus KSDUs möglich war? -	

3.) Platz für weitere Anmerkungen

Dinge, die noch ergänzt werden sollen....

Interview B1

1. Formalia

Datum: 17.04.2024

Anmerkung zur Lehrperson: Deutschlehrerin, 3. Dienstjahr

2. Transkript

1 **S1:** Also Sie haben sowohl in der KSDU als auch in einer heterogen gemischten
2 Deutschförderklasse unterrichtet. Welche Unterschiede sind Ihnen bei diesen beiden
3 Klassenformationen aufgefallen?

4 **S2:** Also was mir aufgefallen ist, ist, was das soziale Gefüge in der KSDU anbelangt. (..) Was
5 das soziale Gefüge anbelangt, gab es bei der KSDU viel schneller eine Grüppchenbildung. Das
6 heißt, die Kinder haben sich zwei, drei Freundinnen gesucht, mit denen sie dann meistens
7 unterwegs waren. Bei der Deutschförderklasse ist es so, dass die Kinder eher mehr das
8 Zusammengefüge haben bzw. fällt mir das heute auch noch auf in der DFK, dass sich die
9 Sprachen dann immer zusammentun. Und genau, wenn die Pausen sind.

10 **S1:** Wie war es im Unterricht? Haben Sie da Unterschiede gemerkt hinsichtlich der Motivation?
11 War die in der KSDU anders als in der DFK? Hat die Gruppengröße? Hat es. Hatte die Sprache
12 eine Auswirkung Ihrer Meinung nach auf die Lautstärke auch während des Unterrichts bzw bei
13 der Arbeitsmoral? Haben Sie in diesen drei Facetten Unterschiede bemerkt?

14 **S2:** Was mir aufgefallen ist, ist, dass die Kinder der KSDU davor schon in einem Schulsystem
15 waren, das unserem einfach sehr ähnlich ist. Das heißt der Unterricht war leichter zu gestalten
16 und auch die Arbeitsaufträge wurden auch so gut wie immer gleich verstanden. Bei der
17 Deutschförderklasse ist es halt so, dass wir unterschiedlichste Leistungsniveaus haben,
18 teilweise Kinder, die noch nicht mal alphabetisiert sind und das Schriftbild nicht können, nicht
19 lesen, nicht schreiben können. Das war in der KSDU eigentlich bei allen Kindern schon
20 gegeben. Als Grundvoraussetzung. Und was noch angenehmer war, ist, dass alleine der Fakt,
21 dass die Kinder im großen Teil schon Englisch sprechen, allein bei der

22 Übersetzungsmöglichkeit viel mehr Spielraum war als bei vielen Kindern in der
23 Deutschförderklasse, die nur ihre Erstsprache sprechen.

24 **S1:** Von der Motivation her haben Sie da auch noch etwas dazu zu sagen, ob. In der KSDU
25 einfach eine andere Haltung zum Deutschlernen gesehen wurde als in der DFK.

26 **S2:** Meiner Meinung nach ist das sehr individuell gestaltet. Es gab sowohl in der
27 Deutschförderklasse als auch in der KSDU lernwillige Kinder und Kinder, die eher weniger
28 lernwillig sind. Im großen Teil ist mir aber aufgefallen, dass die Elternteile in der KSDU, in der
29 ich unterrichtet habe, mehr Einsatz gezeigt haben, was den schulischen Fortschritt angeht. Also
30 viele haben sich zusätzlich noch Nachhilmöglichkeiten ausgesucht oder zusätzlicher
31 Deutschunterricht, was bei der Deutschförderklasse bei vielen Kindern nicht der Fall ist. Aber
32 ich denke auch, dass es da ein sehr großes finanzielles Thema war. Aber okay,

33 **S1:** Dann kommen wir zur nächsten Frage Auf welchen Sprachen haben sich die Schüler*innen
34 in den lernfreien Zeiten? Pausen beispielsweise oder auch vielleicht, wenn sie also draußen
35 waren oder in Turneinheiten miteinander unterhalten? Haben Sie da auch deutsche Sprache
36 wahrgenommen? In welchem Verhältnis DFK-KSDU würden Sie sagen, haben Sie die
37 Sprachen angewandt?

38 **S2:** Also in der Deutschförderklasse ist es so, dass die Klasse komplett durchgemischt ist. Das
39 heißt sie mussten sich auf Deutsch unterhalten und in der KSDU ist es primär ukrainisch primär
40 und

41 **S1:** Hat die Kommunikation auf Deutsch auch schon funktioniert in der DFK? Oder haben Sie
42 auch Kinder gesehen, die dann einfach gar nichts gesprochen haben? Oder war dann auch der
43 Wille Ihrer Einschätzung nach größer?

44 **S2:** Der Wille zum Deutschsprechen im privaten Kontext ist bei Deutschförderklassen um
45 einiges größer. Und wenn Sie sich nicht mit Worten verständigen, benutzen sie nonverbale
46 Aspekte, um sich zu verständigen oder auch Bilder, teilweise auch Übersetzungen. Aber ich
47 muss sagen, bei der Deutschförderklasse ist es wirklich so, dass sie
48 Übersetzungsmöglichkeiten wie das Handy eigentlich so gut wie nie im privaten Kontext
49 verwenden, sondern wirklich auch auf die nonverbale Ebene gehen.

50 **S1:** Okay, dann Die nächste Frage lautet: Wie bewerten Sie denn die Handhabung solcher
51 Willkommensklassen, wie es die KSDU beispielsweise war, in der sich nur Schüler*innen einer
52 gemeinsamen Herkunft befinden?

53 **S2:** Ich denke, es gibt gute und schlechte Seiten. Die schlechte Seite war auf jeden Fall die
54 Organisation, was das anbelangt. Es war keinem klar, wie viele Lehrerinnen wo jetzt eingesetzt
55 sind und wie das Ganze weitergeht, wie lange diese Klasse noch aufrecht gehalten wird. Dass
56 der große Vorteil bei der KSDU war, dass wir muttersprachliche Lehrpersonen hatten, die
57 einfach die Übersetzungsmöglichkeiten hatten, teilweise auch ausgebildete DAF Trainerinnen

58 waren, die einfach diesen Fremdsprachenunterricht der vermehrt davor stattgefunden hat
59 durchführen konnten. Und ich denke dadurch, dass wir viele Sprachbrücken in einer Sprache
60 hatten, konnten wir da auch sehr gut mehrsprachig arbeiten, weil einfach der Arbeitsaufwand
61 viel geringer ist. Mehrsprachig zu arbeiten mit einer Sprache als mit sieben verschiedenen.

62 **S1:** Und wenn jetzt noch einmal so eine Welle ausgelöst werden sollte und wir erneut in so eine
63 Situation kommen wie beim Ukraine Krieg, welches System würden Sie dann befürworten?
64 Wieder so ein komplett eigentlich separiertes System oder soll es teilintegrativ stattfinden? Was
65 wären da Ihre Vorstellungen, so dass das Deutschlernen am effizientesten gelingt.

66 **S2:** Ich finde, dieses segrierte, was mir aufgefallen ist, ist bei der KSDU, dass sie nie wirklich
67 ein Teil der Schule waren. Sie waren immer unter sich, auch bei den Lehrpersonen genau
68 dasselbe, hatten wenig Anschluss an das restliche Schulbefinden. Es gab auch viele Vorurteile,
69 die dadurch entstanden sind, wie Vorteile und Nachteile, die aufgrund der Herkunft einfach
70 erlebt wurden. Und ich würde mir einfach wünschen zukünftig, dass es Deutschförderklassen
71 gibt, die ausreichend Personal haben, was natürlich schwer ist, um muttersprachlich auch zu
72 arbeiten, dass wir da mehr Ressourcen haben. Aber ich würde keine direkte Gruppierung
73 einfach einer Gruppe machen lassen. Einfach weil ich finde es, dass es den anderen Kindern
74 gegenüber sehr unfair gestaltet wurde. Wir haben das auch erlebt, dass in der KSDU schnelle
75 Fortschritte waren und dafür halt die anderen Kinder der Deutschförderklasse auch unter
76 diesem Zusammenschluss der KSDU ein bisschen gelitten haben, weil sehr viele
77 Sprachförderungen in die KSDU gehen.

78 **S2:** Okay. Dann bereits habe ich die Daten erhoben, um zu schauen, um zu vergleichen, ob
79 jetzt die Ergebnisse der Tests bei der DFK oder bei der KSDU im Allgemeinen schneller
80 verbessert wurden. Und die Datenauswertung bei den Schüler*innen der KSDU hat ergeben,
81 dass diese rascher auf einen mangelhaften oder ausreichenden Status gekommen sind als jene
82 aus der deutschen Förderklasse. Wie können Sie sich dieses Ergebnis erklären?

83 **S1:** Sie erhalten mehr Ressourcen, haben intensivere Unterrichtsgestaltung. Dadurch, dass
84 einfach die Ressourcen von muttersprachlichen Personen ausgebildeten DaF/DaZ Personen
85 und noch zusätzliche Deutschlehrkräfte da waren. Wir waren teilweise auch zu dritt im
86 Unterricht, da kann man einfach viel besser auch individuell auf die Kinder eingehen. Und der
87 Stundenplan der KSDU war auch zumindest in meiner Stunde in meiner Schule sehr variabel
88 aufgelistet. Das heißt sie haben nicht wie in der Deutschförderklasse nur Deutsch gelernt,
89 sondern hatten auch Fächer wie Englisch, Biologie, Geografie und Geschichte, was einfach
90 auch einen schnelleren Aufstieg in die Regelklasse ermöglicht hat.

91 **S2:** Von 260 übermittelten Daten ging hervor, dass acht Schüler*innen zum Zeitpunkt des
92 Tests, der sie auf ausreichend getestet hat, zu dem Zeitpunkt in einer KSDU waren. Also die
93 waren innerhalb dieser homogenen Gruppe und sind trotzdem aus dieser Gruppe direkt
94 ausgestiegen aus auf den Status ausreichend. Wie bewerten Sie dieses Ergebnis?

95 **S1:** Ich denke, das geht wieder auf die Lernwilligkeit der Schüler*innen zurück, auf die
96 Motivation auch der Eltern. Wie sehr wollen sie Ihr Kind unterstützen? Wie sehr werden weitere
97 Möglichkeiten der Sprachbildung gegeben? Geht das Kind zusätzlich in einen
98 Deutschunterricht? Geht das Kind zusätzlich in einen Nachhilfeunterricht? Wie motiviert es das
99 Kind? Ich glaube, dass es nicht auf die Herkunft zu reduzieren ist, sondern auf die Lernwilligkeit
100 der Kinder.

101 **S2:** Danke vielmals für Ihre Zeit.

Interview B2

1. Formalia

Datum: 30.04.2024

Anmerkung zur Lehrperson: Deutschlehrerin, 2. Dienstjahr

2. Transkript

1 **S1:** Sie haben sowohl in einer KSDU als auch in einer heterogen durchmischten
2 Deutschförderklasse unterrichtet. Welche Unterschiede sind Ihnen bei diesen beiden
3 Klassenformationen aufgefallen?

4 **S2:** Ja also die KSDU macht auf jeden Fall aus, dass sie von einheitlich ukrainisch
5 sprechenden Schüler*innen besucht wurde und die Deutschförderklasse Kinder
6 unterschiedlicher Herkunft hat. Das heißt, dass in der Deutschförderklasse auch
7 unterschiedliche Sprachen vertreten sind. In meinem Fall war es auch so, dass die KSDU gut
8 doppelt so groß war als die Deutschförderklasse, da wir zu diesem Zeitpunkt ja eine volle KSDU
9 mit gut 25 Schüler*innen hatten und die Deutschförderklasse nur so an die 14 Schüler*innen
10 hatte.

11 **S1:** Wie bewerten sie den Unterricht in den jeweiligen Klassen hinsichtlich Faktoren wie der
12 Motivation der Gruppengröße, Lautstärke und Arbeitsmoral?

13 **S2:** In der KSDU war anfangs kaum eine Motivation zu sehen. Es war sehr schwierig die Kinder
14 für den Unterricht zu motivieren, ihnen, ja, Spaß an der deutschen Sprache zu zeigen. Es war
15 eigentlich, ja, kein Unterricht wie man ihn sich als Lehrperson wünscht, da die Gruppe... Es
16 waren einzelne Personen, die wirklich den Willen hatten eine neue Sprache zu lernen. Ja

17 Gruppengröße hab ich eh schon angesprochen, also die KSDU war gut doppelt so groß wie
18 unsere Deutschförderklasse. Die Lautstärke war auch wesentlich höher, wobei ich auch sagen
19 muss also die Deutschförderklasse hat bei uns nie Probleme mit der Lautstärke. Die sind
20 individuell sehr fokussiert auf das Lernen und ich beobachte da minimalste Probleme mit der
21 Lautstärke.

22 **S1:** Auf welchen Sprachen haben die Schüler*innen in lernfreien Zeiten also Pausen oder auch
23 Gruppenarbeiten miteinander kommuniziert? Welche Besonderheiten sind Ihnen dabei
24 aufgefallen?

25 **S2:** In der Deutschförderklasse haben die Schüler*innen wenig kommuniziert, sie hatten
26 teilweise leider auch die Handys zur Verfügung, weshalb sie dann oft gar nicht versucht haben,
27 irgendwie miteinander zu sprechen ich hab unter anderem schon beobachtet, dass es
28 manchmal die Tendenz von manchen Personen gab Freundschaften zu schließen und dann
29 war haben sie halt versucht mit dem bisschen Deutsch, dass sie konnten irgendwie Spaß zu
30 haben, in der Klasse vielleicht eine Art Fußball zu spielen mit Schlapfen usw. Aber allgemein
31 war da sehr wenig Kommunikation zu beobachten. In der KSDU hingegen, ja, da wurde viel
32 kommuniziert, viel gesprochen und das war alles einheitlich auf Ukrainisch.

33 **S1:** Wie bewerten Sie die Handhabung solcher Willkommensklassen wie es die KSDU ist? Also
34 eine Klasse, in der sich nur Schüler*innen gleicher Herkunft befinden?

35 **S2:** Ich erachte solche Klassen als schwierig. Ich finde die Umsetzung dessen nicht ganz
36 gelungen. In unserem Fall hat man auch gemerkt, dass die Schüler*innen dadurch das Konzept
37 Schule weniger ernst nehmen und sich denken, dass hier ist ihr Vormittagsaufenthalt und mehr
38 nicht. Ja es war nicht zu beobachten, dass hier wirklich ein Wille zum Deutschlernen ist und ich
39 denke, hätte man die ukrainischen Schüler*innen aufgeteilt auch auf andere Klassen oder
40 durchmischt wären sie etwas besser motivierter gewesen, wären sie eher mitgezogen worden
41 von den Mitschüler*innen.

42 **S1:** Welches System würden Sie für geflüchtete Kinder und Jugendliche bevorzugen, um ihnen
43 die deutsche Sprache schnellstmöglich zu vermitteln?

44 **S2:** Ich bin schon ein Fan geworden von der Deutschförderklasse, auch wenn ich weiß, dass es
45 dazu auch viel Kritik gibt. Ich finde es gut, dass die Schüler*innen da eine Möglichkeit haben
46 zunächst in eigenem Tempo aber wirklich konzentriert auf die Sprache Deutsch lernen zu
47 können ohne gestresst zu sein von Mitschülern die schon viel besser sind oder sie womöglich
48 auslachen, wenn sie etwas falsch lesen etc. Ich finde das Konzept gut, außerdem haben sie ja
49 dann auch ihre Stammklassen, was ich übrigens bei den KSDUs vermisst habe, dass die keine
50 heterogenere Stammklassen hatten und die und dieser Aufenthalt in den Stammklassen fördert
51 ja auch nochmal die sozialen Kontakte zu Kindern, die bereits die Sprache sprechen und ja im
52 besten Falle fruchtet das auch, die Kinder lernen dann gleich etwas noch dazu von diesen
53 neuen Freundschaften die sich eventuell ergeben.

54 **S1:** Hatten Sie Schüler*innen in der homogenen KSDU die dort von unzureichend oder
55 mangelhaft auf ausreichend aufsteigen konnten?

56 **S2:** Nein, das gab es bei uns nicht. Es war auch bei manchen klar, dass sie schnell auf
57 mangelhaft zumindest kommen, da sie in der Ukraine schon Deutsch lernen konnten oder in der
58 Schule hatten aber ausreichend jetzt niemand geschafft.

59 **S1:** Die Datenauswertung der Schüler*innen aus den KSDUs und den DFKs hat ergeben, dass
60 die Schüler*innen in den KSDUs rascher einen mangelhaften oder ausreichenden Status
61 erlangen als jene auf der Deutschförderklasse. Wie können Sie sich dieses Ergebnis erklären?

62 **S2:** Ja das ist eine gute Frage. Ich hab bei uns in der Schule zum Beispiel auch empfunden,
63 dass die Deutschförderklasse besser funktioniert, da hier eben der Unterricht wie man ihn sich
64 wünscht auch abläuft, also die die Schüler*innen konsequent ihre Arbeitsmaterialien dabei
65 haben, die Arbeitsaufträge erfüllen... Da wird wirklich diese 4 bis 5 Stunden Deutsch aktiv
66 Deutsch gelernt und nicht Blödsinn gemacht oder versucht nur Kahoot zu spielen etc. In der
67 KSDU war das eben nicht gegeben. Eventuell könnte ich es mir erklären dadurch, dass manche
68 auch schon Englisch konnten aus den KSDUs, dadurch alphabetisiert waren und einen Vorteil
69 hatten. Wahrscheinlich gab es dann doch in den KSDUs manche Eltern, die dahinter waren,
70 dass die Kinder schnellstmöglich Deutsch lernen sollen und das einen Einfluss auf das Kind
71 hatte. Aber uns haben, also erstens haben sehr viele Schüler bald die Schule gewechselt und
72 von denen, die geblieben sind hat vielleicht ein Drittel noch den Sprung auf mangelhaft
73 geschafft und der Rest ist auch vorerst mal unter den Unzureichenden geblieben.

74 **S1:** Von 260 übermittelten Schüler*innen Daten ging hervor, dass 8 Schüler*innen zum
75 Zeitpunkt des Tests, der sie auf ausreichend getestet hat zu diesem Zeitpunkt in einer KSDU
76 waren. Wie können Sie sich erklären, dass dieses Ergebnis gelingt?

77 **S2:** Von Kolleginnen habe ich gehört, dass sie zum Teil kleinere Klassen hatten oder auch viel
78 mehr Lehrpersonen. Ich meine, auch wir hatten eine Lehrerin, die muttersprachlich Russisch
79 und später dann auch eine, das Ukrainisch gesprochen hat. Also ich hatte jeweils eine
80 Lehrperson an meiner Seite. Jedoch hat die erste Lehrperson uns überhaupt nicht geholfen
81 didaktisch, aber sie war auch keine ausgebildete Lehrerin und hat auch nicht unbedingt den Job
82 so erfüllt, wie man es sich wünscht. Und bei der zweiten Kollegin war das Problem, dass sie
83 erst ein Deutschlevel von B2 hatte. Also es war nett, dass wir eine Lehrperson oder eine Person
84 eigentlich nur zur Seite gestellt bekommen haben. Jedoch hatte es keinen Vorteil für uns
85 Lehrerinnen. Ich kann mir das [dieses Ergebnis] deswegen für unsere Schule, für unsere
86 Schülerinnen nicht erklären. Wenn dann denke ich haben die Schülerinnen die das direkt aus
87 KSDU auf ausreichend geschafft haben schon sehr viele deutsche Erfahrungen gehabt in der
88 Ukraine oder haben auch noch intensiv eventuell daheim weiter gelernt. Ja solche Fälle mag es
89 auch geben.

Interview B3

1. Formalia

Datum: 10.06.2024

Anmerkung zur Lehrperson: Deutschlehrerin, 2. Dienstjahr

2. Transkript

1 **S1:** Also Sie haben sowohl in der KSDU als auch in einer heterogen gemischten
2 Deutschförderklasse unterrichtet. Welche Unterschiede sind Ihnen bei diesen beiden
3 Klassenformationen aufgefallen?

4 **S2:** Also was mir aufgefallen ist, dass die Gruppengröße in der KSDU find ich sehr
5 angemessen war. Es hat Unterricht in Kleingruppen geherrscht und mittlerweile sind die
6 Sprachförderklassen [DFK's] immer größer und da ist es schwierig für eine Lehrperson allein,
7 also das war davor noch besser. Davor konnte man auch noch besser auf die unterschiedlichen
8 Bedürfnisse, also die Leistungsstände der Kinder eingehen, das ist jetzt nicht mehr so leicht
9 möglich.

10 **S1:** Wie beurteilen Sie die beiden Klassen hinsichtlich der Motivation zum Deutschlernen? War
11 die in der KSDU anders als in der DFK?

12 **S2:** Der Motivationsfaktor ist komplett unterschiedlich, es hängt auch mit dem Ziel, dem
13 individuellen Ziel der Lernenden ab. Ahm ein kurzes Beispiel jetzt aus meiner Schule: Wir
14 haben einen Schüler, der vor, ich vermute ca. 2,5 Jahren an die Schule gekommen ist, er kann
15 bis jetzt kein Deutsch und er will es auch nicht lernen, da er eh zurück in die Ukraine gehen
16 möchte. Er verweigert jegliche sprachliche Förderung. Bei einer heterogenen Klasse [DFK] ist
17 find ich der Wunsch nach dem frühen und schnellen Erlernen der Sprache meist größer, weil
18 die Schüler*innen sich nicht miteinander unterhalten können, weil sie halt unterschiedliche
19 Sprachen beherrschen.

20 **S1:** Mhm. Okay dann komm ich zur nächsten Frage und zwar: Auf welchen Sprachen haben
21 sich die Schüler*innen in den lernfreien Zeiten unterhalten? In Pausen, in Sporteinheiten und
22 Ähnlichem. Haben Sie da auch deutsche Sprache wahrgenommen, jetzt wieder im Vergleich
23 von Kindern aus der KSDU und Kindern aus der DFK?

24 **S2:** Es gab und gibt an unserer Schule durchaus noch Gruppenbildungen, das heißt, also
25 Kinder mit derselben Erstsprache verbringen ihre Pausen zusammen und kommunizieren da in
26 ihrer Erstsprache. Das passiert auch, wenn andere Kinder mit derselben Erstsprache bereits
27 am Regelunterricht teilnehmen und sie dann vermehrt miteinander zu tun haben. Ein Beispiel,
28 was ich beobachtet hab letzte Woche, ahm da waren mehrere Klassen, die hatten Mittagspause
29 und haben gleichzeitig die Schule verlassen. Ich hab dann eine Gruppe aus Schüler*innen der
30 DFK und ukrainischen Schüler*innen aus dem Regelunterricht gemeinsam beim Supermarkt
31 neben unserer Schule zufällig angetroffen. Da hab ich schon gesehen, dass sie sich auf
32 Ukrainisch unterhalten. Ja ein anderes Beispiel vielleicht noch: Wir haben zwei persische
33 Schülerinnen, eine davon sitzt zum Großteil eigentlich in der DFK und ist nur selten im
34 Regelunterricht, wäre aber bereits in einer 4. Klasse zu benoten und die andere Schülerin sitzt
35 in einer 2. Klasse und verbringt nur mehr ein paar Stunden im Deutschförderkurs. Die meisten
36 Pausen verbringen die beiden gemeinsam und sprechen dann auch ihre Erstsprache, also
37 versuchen nicht mit andern Deutsch zu sprechen und so.

38 **S1:** Wie bewerten Sie die Handhabung solcher Willkommensklassen, wie es die KSDU ist. also
39 eine Klasse, in der sich nur Schüler*innen gleicher Herkunft befinden?

40 **S2:** Ich halte wenig von dem System. Wie schon bereits erwähnt, ich vermute, dass die
41 Motivation die Sprache zu erlernen geringer ist, wenn alle dieselbe Erstsprache haben. Wie bei
42 vielen Konzepten gibt es hier auch Vor- und Nachteile. Bei uns in der Schule ist es der Fall,
43 unsere Lehrkraft ist Ukrainerin. Sie kann den Schüler*innen auch auf Ukrainisch Sachen
44 erklären. Leider ist es dann auch oft so, dass die Unterrichtssprache schnell ins Ukrainische
45 kippt und ja mehr Ukrainisch als Deutsch gesprochen wird manchmal. Ich persönlich find es
46 angemessener, wenn die geflüchteten Kinder und Jugendliche in eine Regelklasse integriert
47 werden und dann für Sprachförderstunden herausgenommen werden. Zu Beginn des
48 Ukrainekriegs hatten wir dieses Konzept an der Schule bei uns. Also wir hatten mehrere Kinder,
49 die zuerst in unterschiedliche Regelklassen gesetzt worden sind und ich habe die Kinder 1-3
50 Mal in der Woche für eine oder mehrere Unterrichtsstunden herausgenommen und Deutsch
51 gelernt. Das fand ich gut, das hat auch viel gebracht. Die anderen Schüler*innen haben sich
52 sonst auch drum bemüht zu helfen, Regeln zu erklären und so. Ich beobachtete zum Beispiel
53 aber auch jetzt noch, dass die Kinder sich mithilfe von Handzeichen oder auch mit dem
54 Googleübersetzer sich miteinander verständigen. Ich würde auch vermuten, dass der
55 Spracherfolg schneller eintritt.

56 **S1:** Hatten Sie Schüler*innen in der homogenen KSDU, die dort von 'unzureichend' oder
57 'mangelhaft' auf 'ausreichend' aufsteigen konnten?

58 **S2:** Ja also durchaus möglich ist es natürlich, der Prozess ist aber ein längerer. Die Kinder, die
59 das geschafft haben, die haben meistens dann auch einen enormen Wunsch es zu schaffen
60 und oft haben sie dann auch Unterstützung außerhalb der Schule durch Nachhilfe, Nachbarn,
61 usw.

62 Dabei find ich ist auch zu erwähnen, dass es einen Unterschied macht, wer den MIKA-Test

63 durchführt. Weil es kommt bei uns schon manchmal vor, dass die eigene Lehrkraft auf gelernte
64 Inhalte zurückgreift, auch wenn sie beim Test nicht vorhanden sind, also nicht vorkommen. Ich
65 bin bei uns an der Schule Sprachbildungskoordinatorin und habe schon einige Schüler*innen
66 gehabt, die laut KSDU-Lehrkraft bereits gut Deutsch sprechen, aber ich habe ihnen bei der
67 Testung keinen besseren Status gegeben.

68 **S1:** Mhm auch interessant. Also ich habe bereits einige Daten erhoben, vergleichen, ob die
69 Ergebnisse der Tests bei der DFK oder bei der KSDU im Allgemeinen schneller verbessert
70 wurden. Und die Datenauswertung bei den Schüler*innen der KSDU hat ergeben, dass diese
71 rascher auf einen mangelhaften oder ausreichenden Status gekommen sind als jene aus der
72 DFK. Wie können Sie sich dieses Ergebnis erklären?

73 **S2:** Vermutlich hängt das mit der Kommunikation zusammen, dass Schüler*innen mit gleicher
74 Erstsprache sich bei sprachlichen Problemen in Deutsch auch gegenseitig auf Ukrainisch
75 Sachen erklären können. Da auch in mehreren Schulen ukrainisch sprechende Lehrpersonen
76 gesucht wurden, kann dies auch als Vorteil gesehen werden, da auch die Lehrpersonen etwas
77 auf Ukrainisch erklären können.

78 **S1:** Von 260 übermittelten Daten ging hervor, dass acht Schüler*innen zum Zeitpunkt des
79 Tests, der sie auf ausreichend getestet hat, zu dem Zeitpunkt in einer KSDU waren. Also die
80 waren innerhalb dieser homogenen Gruppe und sind trotzdem aus dieser Gruppe direkt
81 ausgestiegen auf den Status ausreichend. Wie bewerten Sie dieses Ergebnis? [0:08:29.5]

82 **S2:** Die Testzeiträume sind meines Erachtens viel zu weit auseinander, ich bin der Meinung,
83 um so etwas zu vermeiden, sollte man die Schüler*innen testen dürfen, sobald die Lehrperson
84 das Gefühl hat, dass es möglich wäre.

85 In einer vollen KSDU-Klasse ist es durchaus vorstellbar, wobei acht Schüler*innen schon relativ
86 viele sind.

87 Individuelle Förderung wie bereits vorher erwähnt, durch Herausnehmen aus dem Unterricht
88 und individuelle Gespräche mit der Lehrkraft und individuellen Materialien.

Interview B4

1. Formalia

Datum: 21.06.2024

Anmerkung zur Lehrperson: Deutschlehrerin, 2. Dienstjahr

2. Transkript

1 **S1:** Du hast sowohl in einer KSDU als auch in einer heterogen durchmischten
2 Deutschförderklasse bereits unterrichtet. Welche Unterschiede sind dir denn in diesen beiden
3 Klassenformationen aufgefallen?

4 **S2:** Also es gibt einmal den Unterschied, dass es weniger kulturelle Konflikte gibt wenn man
5 das so nennen darf. Natürlich in der KSDU sind dieselben Kinder, sie sprechen alle dieselbe
6 Sprache, haben denselben Hintergrund, kennen die Kultur dort und kennen die Menschen dort.
7 Deshalb sind sie immer gut miteinander zurechtgekommen die Kinder. Genau aber was halt
8 auffallend war ist, dass natürlich in der KSDU viel mehr Ukrainisch gesprochen wird. In den
9 durchmischten Deutschförderklassen wird auch oft in anderen Sprachen gesprochen aber dann
10 schon auch oft Deutsch.

11 **S1:** Okay. War auch hinsichtlich der Lernmotivation, waren da eindeutige Unterschiede zu
12 erkennen von der KSDU zur Deutschförderklasse?

13 **S2:** In meinem Fall ja. Ehm in der KSDU habe ich nicht nur Kinder die lernen wollten aber
14 vermehrt auch Kinder die nicht so wirklich motiviert waren. Und in der Deutschförderklasse
15 habe ich sehr viele Kinder, die sehr motiviert sind.

16 **S1:** Okay. Gut die nächste Frage lautet auf welchen Sprachen, falls du das beobachten
17 konntest, haben sich die Schülerinnen in den lernfreien Zeiten sowie Pausen unterhalten oder
18 vielleicht doch hast du sie mal beobachtet vor bevor der Unterricht überhaupt beginnt oder
19 nachdem du sie entlassen hast?

20 **S2:** Also in der KSDU wurde nur Ukrainisch gesprochen größtenteils und in den
21 Deutschförderklassen war es gemischt. Also natürlich, wenn Kinder befreundet sind und
22 dieselbe Sprache sprechen, sprechen sie schon in der Erstsprache. Aber dadurch, dass sie
23 auch Freunde haben, oder Freundinnen, die nicht die Erstsprache sprechen, sprechen sie dann
24 auch häufiger Deutsch.

25 **S1:** Wie bewertest du allgemein die Handhabung solcher Willkommensklassen wie es die
26 KSDU gewesen ist? Also eine Klasse, in der nur Schüler*innen gleicher Herkunft aufgehoben
27 sind?

28 **S2:** Find ich schwierig aus verschiedenen Standpunkten. Einfach weil einerseits natürlich die
29 anderen Kinder ja mitkriegen, dass es irgendwie so eine extra Klasse und so. Und das für die
30 anderen dann auch schwierig war. Also wie dann die Kinder aus der KSDU in die normale
31 Klasse gekommen sind, war das am Anfang sehr schwierig. Und das waren ja doch gleich viele.
32 Und ehm natürlich auch weil sie weniger Kontakt zum Deutschen hatten weil sie ja sehr viel
33 Ukrainisch sprechen. Das war auch irgendwie ein Problem. Ehm genau.

34 **S1:** Angenommen jetzt bricht in einem Land erneut ein Krieg aus und das wird erneut zu einer
35 Flüchtlingswelle losgelöst. Welches System würdest du dann bevorzugen oder vorschlagen?
36 Soll es voll integrativ sein, dass die Kinder direkt in die Regelklassen zugeordnet werden;
37 teilintegrativ wie mit diesem Deutschkurs, in dem sie für wenige Stunden rausgeholt werden.
38 Was würdest du jetzt am effizientesten empfinden?

39 **S2:** Ich würde eine teilintegrative Lösung am besten finden.

40 **S1:** Okay, hattest du auch Schüler*innen in der KSDU, die von dem Status unzureichend also
41 obwohl sie Schüler*innen der KSDU waren direkt auch auf ausreichend aufsteigen konnten
42 ohne Zwischenstufe auf mangelhaft?

43 **S2:** Ja, aber nicht innerhalb von einem Semester. Also das hat dann schon auch länger
44 gedauert. Die Kinder waren dann halt schon länger in der KSDU und haben dann aber von
45 einem ungenügend auch auf ein ausreichend geschafft Gott sei Dank.

46 **S1:** Mhm welche Faktoren denkst du haben das ermöglicht? War das eine eher kleinere Klasse
47 oder waren das einfach lernstarke Kinder oder hatten die schon Vorkenntnisse?

48 **S2:** Also es hat nicht viele Kinder betroffen, es waren eher wenige. Ich kann die genaue Zahl
49 jetzt leider nicht nennen. Ahm aber das waren Kinder die sehr sprachbegabt waren, die auch
50 sehr viel Unterstützung von den Eltern erhalten haben und zum Teil haben sie auch in der
51 Ukraine schon Deutsch gelernt.

52 **S1:** Okay ahm die Datenauswertung hat ergeben, dass die Schüler*innen in KSDUS deutlich
53 schneller einen mangelhaften Status erreichen konnten als jene aus der Deutschförderklasse.
54 Wie würdest du dieses Ergebnis allgemein bewerten oder erklären?

55 **S2:** vielleicht kann man es dadurch erklären dass vielleicht die ukrainischen Kindern etwas
56 mehr Unterstützung bekommen haben oder einige schon in der Schule Deutsch gelernt haben.
57 Sie konnten auch alle schon schreiben. Also wenn, in den Deutschförderklassen gibt's Kinder
58 die nach Österreich gekommen sind und die konnten nicht einmal schreiben ja. Ehm ich denke,
59 dass das eine ganz andere Voraussetzung ist und dass man dann noch schneller die Sprache
60 lernt wenn man schon mit den Basics daherkommt und ehm. Viele Kinder in der
61 Deutschförderklasse haben die nicht aus der Ukraine sind waren zuhause auch noch nicht in
62 der schule. Und da hat man dann ja generell einen Nachteil.

63 **S1:** Mh dazu hätte ich jetzt noch eine zusätzliche Frage. Bei der KSDU war es ja so geregelt,
64 dass die Kinder dann zumindest ab dem zweiten Lernjahr auch Nebenfächer unterrichtet
65 bekommen haben. Das ist ja bei der Deutschförderklasse so nicht gedacht, also die haben ja
66 ihre 20 Stunden Deutschförderklasse und gehen dann zurück nur in den Randstunden. Meinst
67 du hat das einen Vorteil gebracht bei der KSDU, wenn sie auch in anderen Fächern unterrichtet
68 worden sind?

69 **S2:** Ja, auch unter dem Gesichtspunkt, dass sie sich auch merken, ok ich kann das und das ist
70 mir nicht zu schwer und dass sie dadurch vielleicht auch bisschen mehr Selbstvertrauen haben.

Anleitung für Schulleiter*innen zur Erhebung der quantitativen Daten

Vorgang ~~Wision~~:

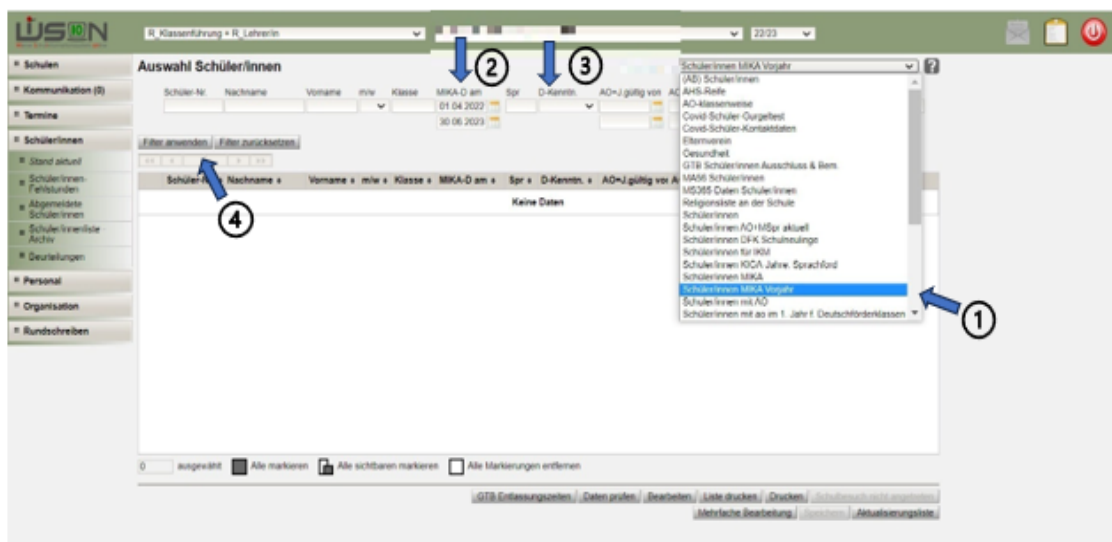
1.)

- 1 Links im Menü „Schüler/innen“ und „Stand aktuell“ auswählen.



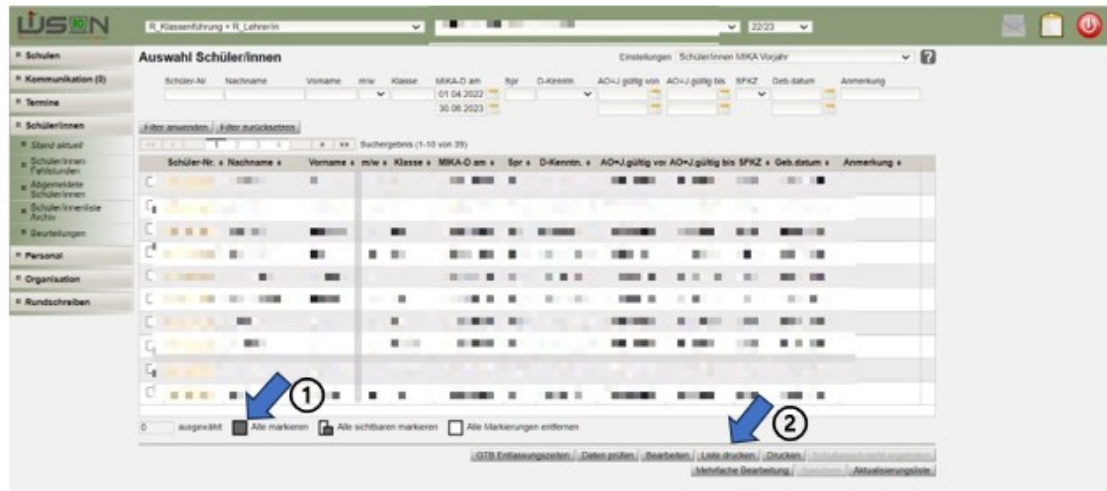
2.)

- 1 Unter Einstellungen „Schüler/innen MIKA Vorjahr“ auswählen.
- 2 Datum „MIKA-D am“ 01.04.2022 und 30.06.2023 auswählen.
- 3 Unter D-Kennntnis das weiße (blanko) Feld auswählen.
- 4 „Filter anwenden“ klicken.



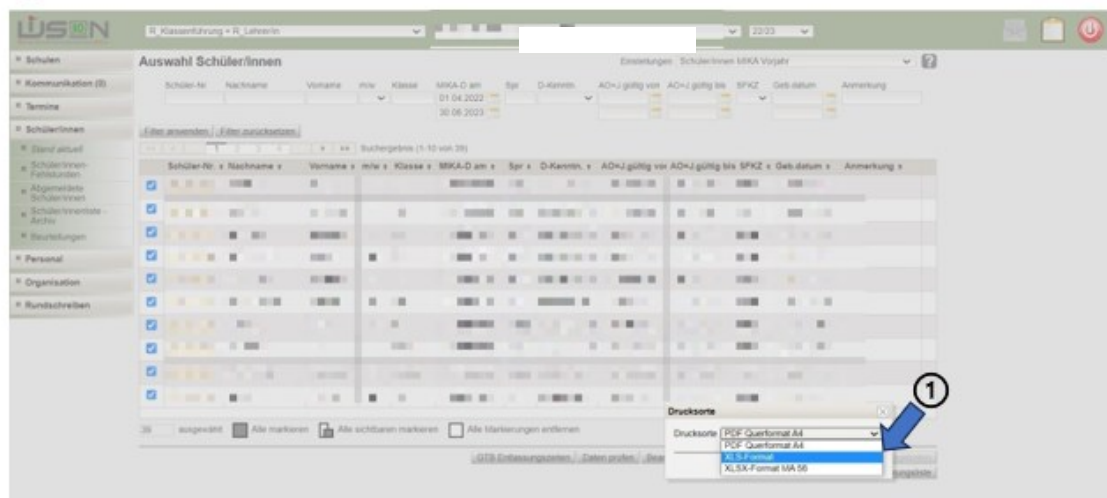
3.)

- ① „Alle markieren“ drücken.
- ② „Liste drucken“ auswählen.



4.)

- ① „XLS-Format“¹ wählen und mir zusenden (gruber.veronika@outlook.com).



¹ Die XLS-Datei ermöglicht das Löschen von Vor- und Nachnamen der Schüler*innen und kann von Ihnen durchgeführt werden. Bitte die Sprachkenntnisse NICHT löschen. Sollten mir Namen der Schüler*innen übermittelt werden, werden diese jedenfalls bei der Datenaufbereitung bereinigt und gelöscht!