



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Schulleistungen von Schüler*innen mit anderer Umgangssprache als
Deutsch in integrativen Settings und Regelschulsettings

verfasst von | submitted by

Katharina Horeth 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 199 511 599 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Geschichte und Politische Bildung Spezialisierung
Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)

Betreut von | Supervisor:

Dr. Katharina-Theresa Lindner BEd BA MA

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die schulischen Leistungen von Schüler*innen der 4. Schulstufe mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch im Kontext unterschiedlicher Schulsettings (Integrationsklassen vs. Regelklassen) in Wien. Hintergrund ist die strukturelle Benachteiligung mehrsprachiger Schüler*innen im österreichischen Bildungssystem, indem die Bildungssprache Deutsch als zentrales Selektionskriterium fungiert (vgl. Bozay 2017, S. 217f.). Aufgrund dessen wird der Frage nachgegangen, ob Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Integrationsklassen bessere Ergebnisse in den Bereichen Lesen, Wortschatz und Rechtschreibung erzielen als ihre Vergleichsgruppe in Regelschulklassen. Ziel ist es, zu prüfen, ob Integrationsklassen durch kleinere Klassengrößen, Teamteaching und individualisierte Förderung bessere Lernvoraussetzungen bieten.

Die Arbeit knüpft an Diskurse zu Bildungsungleichheit, Mehrsprachigkeit, Inklusion und sprachsensiblen Unterricht an und stützt sich empirisch auf Daten des Forschungsprojekts PATHWAY (Universität Wien, Leitung: Univ.-Prof. Dr. Susanne Schwab). Für die Analyse wurde eine Teilstichprobe von 152 Schüler*innen aus dem Jahr 2022 herangezogen. Mithilfe standardisierter Testverfahren (GRAWO, Levumi, RESI) wurden Leistungen in den Bereichen Wortschatz, sinnkonstruierendes Lesen und Rechtschreibung erhoben. Die Datenerhebung erfolgte in Kooperation mit Wiener Schulen durch schriftliche Paper-Pencil-Befragungen unter Einhaltung strenger forschungsethischer Standards.

Die Ergebnisse zeigen, dass die sprachliche Herkunft entscheidend für die Leistungen in den Bereichen Wortschatz und Lesen ist. Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache erzielten signifikant bessere Ergebnisse als jene mit nicht-deutscher oder gemischter Umgangssprache. Der Klassentyp hatte insgesamt keinen wesentlichen Einfluss, wobei sich in Teilbereichen – etwa bei der Rechtschreibung von Mädchen ohne deutsche Umgangssprache – Unterschiede zugunsten von Regelklassen zeigten. Damit wird deutlich, dass die Umgangssprache einen stärkeren Einfluss auf die Schulleistungen hat als das besuchte Schulsetting. Die Arbeit trägt zur Erforschung des Zusammenhangs von Sprache, Schulleistungen und Inklusion bei und unterstreicht die Bedeutung eines Unterrichts, der Mehrsprachigkeit als Ressource begreift und so Chancengerechtigkeit fördert.

Abstract (Englisch)

This master's thesis explores the academic performance of fourth-grade pupils in Vienna whose everyday language is not German, comparing outcomes across two types of classroom environments: integrated classes and regular classes. The study is set against the context of the structural disadvantages faced by multilingual students in the Austrian education system, where German—used as the language of instruction—functions as a key criterion for academic advancement (cf. Bozay 2017, pp. 217f.). The research investigates whether students who speak a language other than German at home perform better in reading, vocabulary, and spelling when taught in integrated classrooms, as opposed to their peers in regular class settings. The objective is to determine whether integrated classrooms—characterized by reduced class sizes, collaborative teaching methods, and individualized support—foster more favourable conditions for learning. This study draws upon current debates surrounding educational inequality, multilingualism, inclusion, and language-sensitive instruction. It is based on empirical data from the PATHWAY research project led by Univ.-Prof. Dr. Susanne Schwab at the University of Vienna. For the analysis, a subsample of 152 pupils from 2022 was selected. Standardized assessment tools (GRAWO, Levumi, RESI) were used to evaluate vocabulary, reading comprehension, and spelling skills. Data collection was carried out in collaboration with schools in Vienna through written paper-and-pencil surveys, conducted in full compliance with rigorous ethical research standards. Findings underscore the significant influence of pupils' linguistic background on their performance in vocabulary and reading comprehension. Pupils who consistently spoke German in their daily interactions achieved markedly higher scores than their peers with non-German or mixed language backgrounds. While the overall classroom type did not exert a substantial effect on academic outcomes, specific differences were observed in certain areas. Notably, girls who did not speak German as their everyday language demonstrated improved spelling performance in mainstream classrooms.

This clearly demonstrates that pupils' everyday language use exerts a more pronounced influence on academic performance than the classroom setting itself does. This thesis contributes to the scholarly investigation of the interplay between language, educational achievement, and inclusion. It highlights the critical importance of pedagogical approaches that recognize multilingualism as an asset and actively promote equitable learning opportunities.

Inhaltsverzeichnis

Abstract (Deutsch)	2
Abstract (Englisch)	3
Einleitung	6
Theoretischer Hintergrund	10
1. Spezifisches Erkenntnisinteresse und konkrete Fragestellung	10
1.1 Arbeitstheoretische Grundlagen	12
2. Das Bildungssystem in Österreich	13
2.1 Bildungsungleichheit und schulische Segregation im österreichischen Schulsystem	16
2.2 Herkunft der Schüler*innen an österreichischen Schulen	18
2.3 Lehrer*innenausbildung in Bezug auf Heterogenität	19
2.4 Lehrer*innenkompetenzen im Umgang mit Vielfalt	20
3. Bildungssprache Deutsch im Spannungsfeld mit anderen Umgangssprachen	21
3.1 Diskriminierungen bestimmter Sprachen	22
3.2 Bilingualität und Erstsprache	23
3.3 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	23
3.4 Deutschförderklassen und Deutschförderkurse	24
3.5 Herkunftssprachlicher Unterricht	25
4. Schulische Inklusion mit speziellem Bezug auf die Sprachenbildung und barrierefreie Kommunikation	27
4.1 Mehrsprachige Kinder im Schulsystem	28
4.2 DaF/DaZ-Lehrer*innen in der Migrationsgesellschaft	30
4.3 Faktor Lesekompetenz	31
4.4 Inklusiver Leseunterricht	31
4.5 Integration von Schüler*innen mit geringer Lesekompetenz	32
4.6 Konsequenzen für die Leseförderung für leseschwache Schüler*innen mit Migrationshintergrund	33
5. Methodik	34
5.1 Forschungsprojekt PATHWAY und Studiendesign	34
5.2 Durchführung	35
5.3 Erhebungsinstrumente	36
5.4 Stichprobe	39
5.5 Auswertung der Daten	40
6. Ergebnisse	41

7. Diskussion der Ergebnisse	52
8. Legimitation	60
9. Schlussfolgerung/Fazit.....	61
10. Literaturverzeichnis	63
11. Abbildungsverzeichnis	68
12. Tabellenverzeichnis	68

Einleitung

Schüler*innen, die über ein geringes Maß an formaler bzw. schulischer Bildung verfügen (im Vergleich zum Durchschnitt), wird der Zugang zu Partizipationsmöglichkeiten häufig erschwert. Das Erlernen der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch ist in Österreich der Grundstein für den individuellen Lebensweg und beruflichen Erfolg sowie die soziale, politische und kulturelle Teilhabe in der heutigen Gesellschaft. Durch den Höhepunkt der Flüchtlingsbewegungen im Jahr 2015, hat Österreich viele Familien aufgenommen und somit Bildungsmöglichkeiten bereitgestellt. Im europäischen Vergleich hat Österreich einen relativ hohen Anteil an Schüler*innen, die eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache Deutsch sprechen. Laut verschiedenen nationalen und internationalen Erhebungen (z.B. PIRL, PISA), herrscht ein großer Leistungsunterschied zwischen Schüler*innen mit Erstsprache Deutsch und jenen mit einer anderen Erstsprache (vgl. BMBWF 2019, S. 3f.).

Im Bericht „Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen“ von 2018 von der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB), weist Kemal Bozay auf die Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit anderer Umgangssprache als Deutsch hin. Diese Diskriminierung ist zum größten Teil durch eine herkunftsbezogene und sprachliche Selektivität - ethnischer Zuschreibung und nicht auf sprachliche Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen in der Unterrichtssprache, zurückzuführen. Durch diese Hierarchisierung (ethnische Zuschreibung) werden Schüler*innen schlechter benotet, nicht beurteilt oder landen in Sonderschulen. Dies geschieht aber nicht wegen ihrer sprachlichen Kompetenzen, sondern aufgrund ihrer Einstufung „ethnisch anders“ (vgl. Bozay 2017, S. 217ff.).

Durch die Migrationsbewegungen der letzten Jahre stehen demzufolge die Ansätze eines sprachsensiblen Unterrichts immer stärker im Mittelpunkt einer inklusiven Didaktik (vgl. Kumschlies 2020, S. 419). In diesem Zusammenhang und aufgrund der Pluralität parallel existenter und wechselseitig miteinander verbundener Lebenswelten und -realitäten zeigen sozialwissenschaftliche Studien, dass Familien mit Migrationshintergrund in gesellschaftlichen Bereichen und dadurch auch im Bildungsbereich benachteiligt werden bzw. mit Prozessen der De-Privilegierung konfrontiert sind (vgl. Becker 2016, S. 145 ff.).

Die Anzahl der unterschiedlichen Umgangssprachen von Schüler*innen, die in österreichischen Schulen unterrichtet werden, beläuft sich laut Expertenrat für Integration (2020) auf etwa 80 Sprachen (Stand 2018/2019). In Wien stieg der Anteil von Schüler*innen mit einer anderen Umgangssprache in den Jahren von 2009/2010 bis 2018/2019 um ca. 10 % und somit insgesamt auf 52,2%. Dieser prozentuelle Anstieg verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und eine wertschätzende Haltung gegenüber unterschiedlichen Umgangssprachen gerade im Bildungssektor von großer Bedeutung sind (vgl. Expertenrat für Integration 2020, S. 54 f.).

Seit der Jahrtausendwende, vor allem aber seit den PISA-Studien 2000 und 2003 sowie der PIRLS/IGLU (Progress in International Reading Literacy Study/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) Studien wird das Bedürfnis nach Forschung und Evaluierung der sozialen Selektivität des Schul- und Bildungssystems vor allem auch in Hinblick auf unterschiedliche Schüler*innencharakteristika wie Umgangssprache immer größer (vgl. Ditton 2016, S. 293 f.).

In vielen Studien zu diesem Thema wird Sprache als institutionalisiertes Selektionsmerkmal aufgezeigt. Gogolin (2008) verweist in ihrer wissens- und schulsystemgeschichtlichen Arbeit auf den sogenannten „monolingualen Habitus“ einer deutschsprachigen Schule hin, der die deutsche Sprache zur Bedingung von schulischer Bildung macht. Sie ist somit die Bildungssprache und hat eine bedeutende Funktion im Schulsystem. Dabei wird Deutsch als Erstsprache als selbstverständlich angesehen und insbesondere Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch werden dadurch im Schulsystem strukturell benachteiligt. Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als Ressource betrachtet, sondern überwiegend ausgeblendet und als auszugleichendes Defizit seitens der Schüler*innen angesehen. Die Kompetenzen in der deutschen Sprache werden dadurch benutzt, um Selektionsentscheidungen (gerade bei Einschulungen) zu rechtfertigen (vgl. Pfaff & Cantone 2021, S. 140).

Auch durch die österreichischen Erhebungen der Schulleistungen von Schüler*innen wurde deutlich, dass die in den letzten Jahren stark angestiegene sprachliche Vielfalt in Schulklassen eine enorme Herausforderung für das ritualisierte und kaum adaptierte Bildungswesen darstellt. Das projiziert sich einerseits im deutlich schwächeren Lernerfolg von Schüler*innen mit anderer Umgangssprache als Deutsch und andererseits in der Überrepräsentation dieser Kinder und Jugendlichen in sonder- und polytechnischen Schulen bzw. in Integrationsklassen (vgl. Expertenrat für Integration 2020, S. 46).

Durch die Analysen der flächendeckenden Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich zum Zyklus 2012 bis 2016 wurde gezeigt, dass diese Überrepräsentation in den meisten Fällen nicht an den Kompetenzen der Schüler*innen anderer Umgangssprache liegt, sondern an den inadäquaten Rahmenbedingungen des österreichischen Schulsystems.

Die Ergebnisse verdeutlichen sogenannte „Brennpunktklassen“ zu vermeiden (unter Brennpunktklassen werden in der Literatur Klassen verstanden, die sich hauptsächlich aus Kindern aus sozial schwachen und/oder Migrantenfamilien zusammensetzen), da der Erfolg von Schüler*innen von der Klassenzusammensetzung beeinflusst werden kann (vgl. George & Schwab 2019, S. 111 ff.).

So unterscheidet sich zum Beispiel der Lernerfolg von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund in den Pflichtschulen bei der Lesekompetenz um etwa zwei Jahre (vgl. Expertenrat für Integration 2020, S. 46).

Schulen sollten demnach einen Unterricht bieten, welcher den Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht wird. Inklusive Unterrichts-/ bzw. Differenzierungspraktiken führen zu der Einbeziehung aller Schüler*innen und somit zur Akzeptanz der Vielfalt innerhalb einer Klasse und verhindern dadurch mögliche institutionalisierte Lernbarrieren. Durch inklusive Differenzierungspraktiken kann somit auf die individuellen Bedürfnisse aller Schüler*innen, einschließlich der, die tendenziell durch Merkmale wie dem sozioökonomischen Status, einer anderen Umgangssprache als der Unterrichtssprache oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf besondere Bedürfnisse aufweisen, eingegangen werden (vgl. Pfaff & Cantone 2021, S. 141).

In einer Studie von Lindner et al. (2021) wurden die Wahrnehmungen von Lehrpersonen unterschiedlicher Schulsettings in Bezug auf die Umsetzung von Differenzierungspraktiken untersucht. Bei den Ergebnissen wurde deutlich, dass Lehrer*innen in integrativen Klassen häufiger Differenzierungspraktiken im Unterricht anwenden als Lehrpersonen in Regelschulklassen (vgl. Lindner et al. 2021).

Aufgrund der Tatsache, dass es empirische Belege über den Vergleich von Differenzierungspraktiken unterschiedlicher Schulsettings und den damit verbundenen Auswirkungen für Schüler*innen noch nicht ausreichend gibt, versucht diese Masterarbeit diese Forschungslücke teilweise zu füllen. In diesem Zusammenhang wird daher bei dieser Arbeit davon ausgegangen, dass auf Schüler*innen mit anderer Umgangssprache als der Unterrichtssprache (also Deutsch) aufgrund des inklusiven Zugangs adäquater und individualisierter in Integrationsklassen eingegangen wird als in Regelschulklassen. Daraus ergibt sich die forschungsleitende Hypothese, dass Schüler*innen mit einer anderen Umgangssprache als der Unterrichtssprache in Integrationsklassen bessere schulische Leistungen aufweisen als die Kontrollgruppe in Regelschulklassen.

Theoretischer Hintergrund

1. Spezifisches Erkenntnisinteresse und konkrete Fragestellung

Hinsichtlich der oben genannten Problematik und der Forschungslücke stellt sich die Frage, ob Schüler*innen mit anderer Umgangssprache als Deutsch in integrativen Klassen bessere Leistungen in den Bereichen Lesen, Wortschatz und Rechtschreibung erbringen, als Schüler*innen mit anderer Umgangssprache als Deutsch in Regelschulklassen. Daher lautet die Forschungsfrage:

„Gibt es Unterschiede zwischen den Schulleistungen in den Bereichen Lesen, Wortschatz und Rechtschreibung von Schüler*innen mit anderer Umgangssprache als Deutsch in integrativen Settings und Regelschulsettings? “

Es soll somit die schulische Situation von Schüler*innen mit unterschiedlicher Umgangssprache in Wiener Regelklassen und integrativen Klassen im Hinblick auf ihre Schulleistungen beleuchtet und analysiert werden. Im Zuge dieser Arbeit soll überprüft werden, ob Schüler*innen mit anderer Umgangssprache als Deutsch in Integrationsklassen bessere schulische Leistungen im Fach Deutsch aufweisen als Schüler*innen mit anderer Umgangssprache als Deutsch in Regelschulklassen.

Schon im Dezember 1960 beschloss die Generalkonferenz der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) ein Übereinkommen – das Diskriminierungsverbot im Unterrichtswesen. In Form eines Staatsvertrages wurde dieses Übereinkommen im Jänner 2011 auch in Österreich ratifiziert und verpflichtet sich somit gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler*innen zu schaffen:

„Im Sinne dieses Übereinkommens umfasst der Ausdruck "Diskriminierung" jegliche auf der Rasse oder der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Überzeugung, der nationalen oder sozialen Herkunft, den wirtschaftlichen Verhältnissen oder der Geburt beruhende Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung, die den Zweck oder die Wirkung hat, die Gleichbehandlung auf dem Gebiet des Unterrichtswesens aufzuheben oder zu beeinträchtigen[...]“ (Staatsvertrag Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, Art.1)

2008 hat Österreich durch die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung einen Meilenstein zur neuen „Schule für Alle“ gelegt. Inklusive Bildung wird daher meistens mit den Bedürfnissen und Förderungen von Menschen mit Behinderungen im allgemeinen Unterricht in Verbindung gebracht.

Inklusive Bildung ist aber nicht nur wie im Artikel 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen für Menschen mit Behinderung gedacht, sondern soll als Grundprämisse für gelingenden, diskriminierungsfreien Unterricht allen Schüler*innen ermöglicht werden. Demnach soll inklusive Bildung Möglichkeiten für gelingende Bildungsprozesse für alle Schüler*innen schaffen, unabhängig von ihrer Umgangssprache, ethnischen Zugehörigkeit, Religion, Gender, sozioökonomischen Status und vielem mehr. Inklusive Bildung soll in diesem Zusammenhang nicht nur durch das Konzept der besonderen Bedürfnisse geprägt sein, sondern hat die Aufgabe jegliche Barrieren, die für ein gemeinsames Lernen hinderlich sind, abzubauen und Bildung für alle zu ermöglichen. Diese Forderung wurde 2016 in der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen nochmals verdeutlicht (vgl. UNESCO 2020, S. 11 ff.).

Laut den Ergebnissen der OECD-Studie von 2018 über die Bildungsgerechtigkeit, sieht die Realität allerdings anders aus (vgl. OECD 2018). Wie auch im österreichischen Nationalen Bildungsbericht hervorgeht, wird der Reproduktion von Bildungsungleichheiten im Schulkontext noch immer nicht bzw. ungenügend entgegengesteuert. Bildungseinrichtungen stehen daher vor der Aufgabe, inklusive Schulkulturen zu schaffen und sich auf allen Ebenen (Personal, Organisation und Unterricht) inklusiv weiterzuentwickeln (vgl. Resch & Proyer & Schwab 2021, S.12).

Es ist daher die Aufgabe des österreichischen Bildungswesens, das System so anzupassen, dass die Umsetzung einer inklusiven Schule verwirklicht werden kann und das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendliche gewährleistet wird. Die Relevanz dieses Themas liegt somit darin, dass Schulleistungen in einer inklusiven Schule nicht von der sozialen Herkunft oder Umgangssprache der Schüler*innen abhängig sein dürfen. Mit der Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfrage soll aufgezeigt werden, dass ein inklusiveres Bildungssystem in Österreich Voraussetzung für die Chancengleichheit aller Schüler*innen ist, unabhängig ihrer Erstsprache und Selektion und Segregation im Schulsystem im Zusammenhang mit den Schulleistungen stehen (vgl. Gruber 2019, S.149).

1.1 Arbeitstheoretische Grundlagen

Inklusion und Sprachbildung haben sich in den letzten Jahren angenähert. Dabei wurde als Informationsübermittlung aufgezeigt, dass für die Realisierung von Inklusion, die Sprachbildung signifikant ist. Es wurde jedoch keine ausdrückliche Verortung im Bereich der inklusionspädagogischen Diskurse vorgenommen und der spezifische Umgang mit Sprachbildung und Inklusion noch nicht genügend präzisiert. Des Weiteren unterstreicht die pragmatische Argumentation, in erster Linie bezogen auf Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, dass diese Kinder und Jugendliche von einer inklusiven Schule deshalb profitieren, da sie in einer inklusiven Klasse einer Regelschule zu einem Abschluss herangeführt werden. Die Forderung für die Umsetzung der Sprachbildung, integriert in einer inklusiven Schule, besteht darin, beharrlich Segregation, Diskriminierung bzw. Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache, abzustellen (vgl. Rödel & Simon 2019, S. 28).

Forschungen zu Bildungsbenachteiligung zeigen, dass vor allem strukturell Schüler*innen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, mit Migrationshintergrund und mit physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen im Schulsystem benachteiligt werden. Inklusion auf sprachliche Diversität bezogen hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe, einen gleichberechtigten Zugang zu Bildungsangeboten für Schüler*innen unterschiedlichster sprachlicher Identitätsmerkmale zu ermöglichen (Lütke 2019, S. 39 ff.). Vor dem Hintergrund jener theoretischen Ausführung erfolgen nun wichtige Begriffsabgrenzungen für diese Masterarbeit.

Begriffsdefinition „Umgangssprache“

Bei dieser Arbeit wird der Begriff Migrationshintergrund durch den Bezug auf die Umgangssprache der Schüler*innen operationalisiert.

In der Sprachwissenschaft wird Umgangssprache als jene Sprache verstanden, die von Subjekten mit anderen Menschen im Alltag gesprochen wird und somit Alltagskommunikation zuF einem großen Teil bestimmt. Sie ist somit für die jeweiligen Personen die dominante gesprochene Sprache (vgl. Brunßen 2017, S. 2). Im Rahmen der geplanten Masterarbeit wird auf ebendiese Definition von Umgangssprache zurückgegriffen.

Begriffsdefinitionen „Integrationsklasse“ und „Regelklasse“

In einer Integrationsklasse werden sowohl Schüler*innen mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) gemeinsam unterrichtet. Durchschnittlich befinden sich in einer Integrationsklasse etwa fünf Schüler*innen mit einem SPF. Es handelt sich dabei um eine Volksschul-, Neue Mittelschul- oder AHS-Klasse, die sich durch institutionelle und personelle Rahmenbedingungen den speziellen Bedürfnissen aller Schüler*innen anzupassen hat. Merkmale sind unter anderem eine geringere Anzahl von Schüler*innen in einer Klasse, Teamteaching in allen Fächern (zwei Lehrer*innen-System) und differenzierter Unterricht mit unterschiedlichen Lehrplänen (vgl. Schwab 2014, S. 24).

Abgegrenzt davon bezeichnet der Begriff Regelklasse in dieser Arbeit Klassen, in welchen ausschließlichen Schüler*innen ohne SPF unterrichtet werden (vgl. George & Schwab 2019, S. 104).

2. Das Bildungssystem in Österreich

Das Bildungssystem in Österreich besteht aus verschiedenen Bildungsmöglichkeiten und ermöglicht den Schüler*innen mit ihren Eltern den bestmöglichen Bildungsweg für sie auszuwählen. Es besteht ab dem 6. Lebensjahr eine neunjährige allgemeine Schulpflicht.

Am Beginn des Bildungsweges eines Kindes steht eine elementare Bildungseinrichtung. Diese umfasst bis zum Schuleintritt eine altersgemäße, dem Kind angepasste, ganzheitliche Förderung. Zu den elementaren Bildungseinrichtungen zählt vor allem der Kindergarten, der ab dem 5. Lebensjahr des Kindes, zur Vorbereitung auf die Schule und Förderung der sprachlichen Kompetenzen, verpflichtend ist (vgl. BMBWF 2021, S. 9 ff.). Nach dem Kindergarten wird das Kind in die vierjährige Volksschule eingeschult. Sollte ein schulpflichtiges Kind noch nicht schulreif sein – kann den Unterricht der ersten Klasse nicht folgen, oder ist überfordert – besteht die Möglichkeit eine Vorschulstufe zu besuchen. Im Laufe der 4. Volksschulklasse wird gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten, der weitere Bildungsweg besprochen und schlussendlich entschieden. Zur Auswahl stehen die Mittelschule (MS) oder die allgemeinbildende Schule (AHS) (vgl. BMBWF 2021, S.14 f.).

Die Mittelschule macht sich zur Aufgabe alle Kinder chancengerecht zu fördern und auf den weiteren Bildungs- und Berufsweg vorzubereiten. In der Mittelschule werden grundsätzlich alle Schüler*innen gemeinsam unterrichtet. Ab der 6. Schulstufe werden jedoch die Schüler*innen in den Pflichtgegenständen laut Leistungsniveaus in Standard AHS und Standard aufgeteilt. Abhängig vom erreichten Bildungsziel kann der/die Schüler*in nach einem positiven Abschluss der Mittelschule eine Polytechnische Schule oder berufsbildende mittlere oder höhere Schule, aber auch eine weiterführende allgemeinbildende Schule besuchen (vgl. BMBWF 2021, S. 17 ff.).

Wird der Entschluss gefasst im Anschluss an die 8. Schulstufe einen Lehrberuf zu erlernen, schließt die Polytechnische Schule die neunjährige allgemeine Schulpflicht ab. Die einjährige Polytechnische Schule dient zur Erwerbung wesentlicher beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten, zur Erkennung von Kompetenzen für die Berufswahl und im Allgemeinen auf die Vorbereitung auf das Berufsleben. Des Weiteren kann nach Abschluss der Polytechnischen Schule ohne Aufnahmeprüfung in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule gewechselt werden (vgl. BMBWF 2021, S. 24 f.).

In einem Lehrberuf erfolgt die duale Ausbildung. Sie besteht einerseits in der praktischen Ausbildung im Betrieb und andererseits der allgemeinen Ausbildung und zur Ergänzung der betrieblichen Ausbildung in der Berufsschule. Die Lehrzeit wird mit der Lehrabschlussprüfung abgeschlossen. Sie berechtigt auch zur Weiterqualifizierung wie, Meisterprüfung, Befähigungsprüfung für ein sonstiges Gewerbe, aber auch Berufsreifeprüfung, um studieren zu können. Die allgemeinbildenden Schulen (AHS) dient, durch eine umfangreiche, vertiefte Allgemeinbildung, zur Vorbereitung der Universitätsreife. Sie umfasst acht Schulstufen (vier Unterstufen und vier Oberstufen) und wird mit der Matura (Reifeprüfung) abgeschlossen. Nach einer erfolgreichen bestandenen Matura kann an einer Universität studiert werden. Es gibt verschiedene Formen der allgemeinbildenden höheren Schulen. Dazu zählen Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftskundliches Realgymnasium. Die Bildungsdirektionen geben auch über Sonderformen Auskunft (vgl. BMBWF 2021, S. 28 ff.).

Die berufsbildende mittlere Schule (BMS) kann nach erfolgreichem Abschluss der 8. Schulstufe besucht werden. Sie dauert ein bis vier Jahre und berechtigt, abhängig von der Ausbildungsdauer, zu weiteren Ausbildungsformen bzw. zur Ausübung von einschlägigen beruflichen Tätigkeiten. In der 5-jährigen berufsbildenden höheren Schule (BHS) wird die Ausbildung in verschiedenen Bereichen ermöglicht. Sie vermittelt eine zuverlässige Allgemeinbildung, bestimmte berufliche Qualifikationen und eine praxisnahe Ausbildung. Abgeschlossen wird dieser Schultyp mit einer Reife- und Diplomprüfung. Nach erfolgreichem Abschluss ist der Zugang zu einem gesetzlich geregelten Beruf gesichert, es besteht aber auch die Möglichkeit an einer Universität zu studieren (vgl. BMBWF 2021, S. 36 ff.). Die inklusive Schule oder Sonderschule sind Schultypen für Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF). Inklusive Schulen ermöglichen Schüler*innen mit und ohne SPF gemeinsam zu lernen. Inklusive Unterrichtsmöglichkeiten gibt es in Volks- und Mittelschulen, Unterstufen von allgemeinbildenden höheren Schulen, Polytechnischen Schulen und einjährigen Haushaltungsschulen. Die Sonderschule jedoch ist nur für Schüler*innen mit einem SPF und besteht aus neun Schulstufen (vgl. BMBWF 2021, S.21).

2.1 Bildungsungleichheit und schulische Segregation im österreichischen Schulsystem

In den Jahren 2020 und 2021 sprachen mehr als ein Viertel der Schüler*innen in Österreich eine andere Erstsprache als Deutsch. Immer öfters wird auch hier deutlich, dass das österreichische Bildungssystem herkunftsbezogene Chancenungleichheiten nur in geringerem Ausmaß zu kompensieren versucht. Empirische Bildungsstanderhebungen bezüglich des Schulerfolgs zeigen, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund geringere Kompetenzen als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund vorweisen und sie dadurch einen Startnachteil für höhere Bildung oder spätere Erwerbstätigkeit haben. Diese Erhebungen wurden vor der Covid- 19 Pandemie durchgeführt und veranschaulichen, dass nur knapp 1/3 der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein sicheres Leseverständnis vorweisen. Die weiteren zwei Drittel der Schüler*innen mit Migrationshintergrund erreichten die Standards im Lesen nur zum Teil oder sie verfehlten das Lernziel (vgl. Expertenrat für Integration 2022, S. 32 f.).

Gründe, warum sozioökonomische Gruppen von der schulischen Segregation betroffen sind, liegen oftmals auch außerhalb der Schule. Schulzuweisungen in Wohnvierteln mit segregierter Wohnbevölkerung ergeben automatisch segregierte öffentliche Schulen. Diese Entmischung macht sich besonders zwischen Schulen des gleichen Typs bemerkbar. Eine Rolle spielen ebenfalls inhomogene Mobilitätsbedingungen zwischen Bevölkerungsgruppen, die den Zugang zu einem größeren Angebot an Schulen durch die Entfernung erschweren. Zur Verminderung oder auch Verhinderung eines segregierten Schulsystems könnte die Dauer des gemeinsamen Schulbesuchs, vor der Trennung in verschiedene Schulzweige, verlängert werden (vgl. Gruber 2019, S. 151). Ebenso sind ebenfalls die Privatschulen zu nennen, die ihre Schüler*innen häufig nach sozioökonomischen Kriterien auswählen. In der schulpolitischen Steuerung in Österreich ist die Aufteilung der Schüler*innen, angesichts ihrer Schulleistungen, auf verschiedene Schulzweige, traditionell einer der kontroversersten Aspekte. Die „äußere Differenzierung“ wird, in erster Linie in Bezug der Verteilungsgerechtigkeit und sozialen Ungleichheit, diskutiert. (vgl. Gruber 2019, S.151 f.).

Diese Segregation, die durch systematische Selektion in den Schulen verstärkt wird, hat auch weitreichende Folgen für die Bildungslaufbahn der Jugendlichen. Denn das schulische Umfeld, das heißt die Zusammensetzung der Schülerschaft, die Form des Unterrichts, die Gewohnheiten und Erfahrungen der jeweiligen Kontexte, in denen sich Schüler*innen befinden, wirken maßgeblich auf die Lernmöglichkeiten des einzelnen Schülers ein. Außerdem sind linguistische Aspekte, wie eine andere Erstsprache als Deutsch und andere verschiedene Sprachfaktoren, für die Bildungslaufbahn verantwortlich. Es besteht das Risiko, dass durch die Bildungssprache „Deutsch“ an österreichischen Schulen, für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache, Einschränkungen in beiden Sprachen schädliche Folgen für den Bildungsweg entstehen. Je stärker die „Einsprachigkeit“ des Bildungssystems ist, desto größer ist der Nachteil für die Schüler*innen, wenn ihre Mehrsprachigkeit nicht frühzeitig gefördert wird. Ohne diese Unterstützung werden in beiden Sprachen keine beachtenswerten bildungssprachliche Kompetenzen erreicht und es entstehen Ungleichheit und ethnisch-sprachliche Diversität. Die Forschung zur Mehrsprachigkeit zeigt eindeutig, dass bei der möglichst frühen Förderung der Anlagen von mehrsprachigen Kindern nicht nur kognitive Fähigkeiten wie Konzentration, Flexibilität und Lesefähigkeit verbessert werden, sondern auch langfristige Lernvorteile gegenüber einsprachigen Kindern entstehen (vgl. Gruber 2019, S.153 ff.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im österreichischen Schulsystem die Segregation nach sozioökonomischen Gesichtspunkten, aber auch über das Medium der Sprache erfolgt. Dabei wäre doch zu beachten, dass die Familiensprache grundsätzlich nichts über die erstsprachlichen Kompetenzen, noch über das Potenzial in der Zweitsprache Deutsch, aussagt. (vgl. Gruber 2019, S.156).

2.2 Herkunft der Schüler*innen an österreichischen Schulen

Im Bildungswesen werden zur Identifikation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, bekanntlich ihre Staatsbürgerschaft oder ihre Erst- bzw. Umgangssprache herangezogen (European Commission/EACEA/Eurydice 2019, S. 12). In den nachfolgenden Darstellungen werden diese Kriterien aufgezeigt.

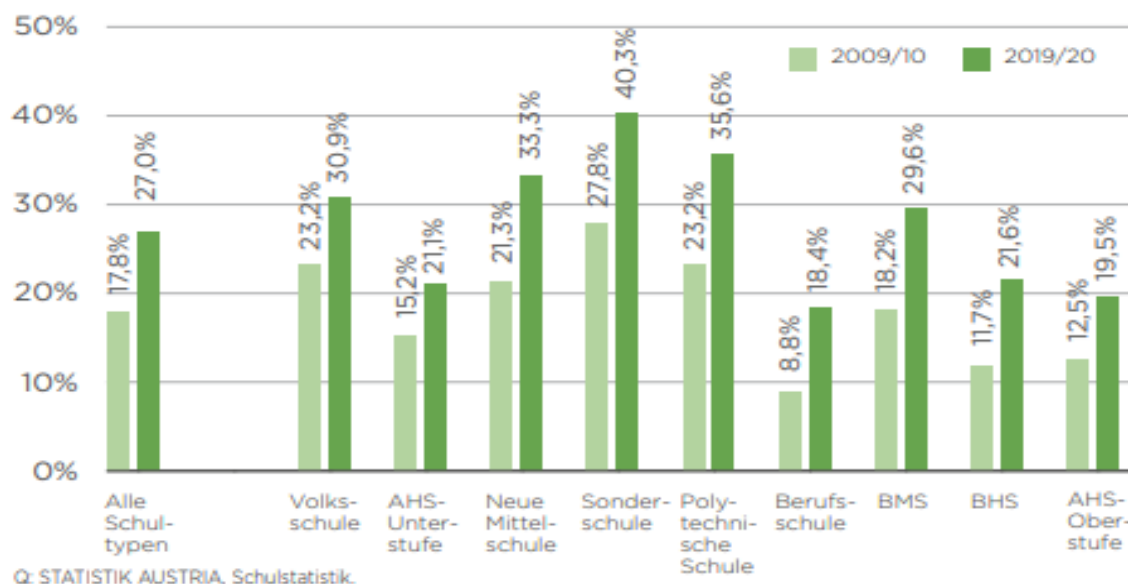
Abbildung 1: Schüler*innen nach Schultyp und Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2019/20 (vgl. Statistik Austria 2021, S.45)

3 Schüler/-innen im Schuljahr 2019/20 nach Schultyp und Staatsangehörigkeit

Schultyp	Schüler/-innen insgesamt	Schüler/-innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit								
		Insgesamt		Darunter						
		Absolut	in %	EU-Staaten vor 2004, EFTA, GB	EU-Beitrittsstaaten 2004	EU-Beitrittsstaaten ab 2007	Ehem. Jugoslawien (außerhalb der EU)	Türkei	Afghanistan, Syrien, Irak	Sonstige Staaten
Alle Schulen zusammen ^{b)}	1.095.549	185.353	16,9%	2,4%	2,4%	2,6%	2,9%	1,4%	2,4%	2,9%
Volksschule	344.282	68.298	19,8%	2,6%	3,0%	3,2%	3,2%	1,6%	3,0%	3,4%
Neue Mittelschule	206.336	41.047	19,9%	1,8%	2,6%	3,3%	3,6%	1,9%	3,2%	3,4%
Sonderschule	14.407	3.789	26,3%	2,7%	2,5%	3,3%	4,9%	3,1%	4,5%	5,3%
Polytechnische Schule	15.649	3.658	23,4%	1,8%	2,6%	3,7%	4,5%	1,8%	5,0%	3,9%
Allgemeinbildende höhere Schule	213.868	27.430	12,8%	3,3%	2,2%	1,6%	1,4%	0,5%	1,2%	2,6%
Berufsschule	116.954	17.445	14,9%	2,3%	1,3%	1,9%	3,1%	1,5%	2,7%	2,1%
Berufsbildende mittlere Schule	42.885	7.610	17,7%	2,0%	2,0%	2,4%	3,8%	1,8%	3,3%	2,6%
Berufsbildende höhere Schule	141.168	16.076	11,4%	1,7%	1,9%	1,9%	2,5%	0,8%	0,7%	1,8%

Abbildung 2: Schüler*innen nicht-deutscher Erstsprache zwischen 2009 und 2019 (vgl. Statistik Austria 2021, S.45)

Anteil der Schüler/-innen mit nicht-deutscher Erstsprache 2009/10 und 2019/20 nach Schultyp



Von der Volksschule bis zur Oberstufe, AHS und BHS steigt der Anteil von Schüler/innen mit nicht-deutscher Erstsprache zwischen dem Schuljahr 2009/10 und 2019/20 erheblich. Der größte Anteil von Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache befindet sich mit 40,3% in Sonderschulen und mit 35,6% in Polytechnischen Schulen und der niedrigste Anteil mit 18,4% in Berufsschulen und mit 19,5% in Oberstufen der AHS. Die Anteile an BHS und Berufsschulen haben sich im Zeitraum 2009 bis 2019 ungefähr verdoppelt. (vgl. Statistik Austria 2021, S. 48). Diese signifikanten Unterschiede nach Schultypen zeigen die schulische und soziale Segregation zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem auf. (vgl. Expertenrat für Integration 2021, S. 31).

2.3 Lehrer*innenausbildung in Bezug auf Heterogenität

Die Anforderungen an Schulen und Lehrkräften, mit Heterogenität umzugehen, sind deutlich gestiegen. Dafür benötigen Lehrkräfte viele Kompetenzen, die teilweise nicht in Studium, Praxis und Weiterbildung angeeignet werden können. Schulen brauchen ausreichende Ressourcen für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit, um mit einer vielfältigen Schüler*innenschaft gerüstet zu sein. Zu diesen Ressourcen für einen Unterricht in heterogenen Klassen gehören eine maßgeschneiderte und effektive berufsbegleitende Fortbildung, zusätzlich zu den Lehrkräften ein adäquates pädagogisches und administratives Personal, Gruppenarbeitskonzepte im Team, ein differenzierter Unterricht mit Unterstützung von empirisch erprobten Materialien sowie tragfähige Integrationskonzepte für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als „Deutsch“ (vgl. Vock & Gronostaj 2017, S.115). Um die Chancengerechtigkeit für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sicherzustellen, sollte eine inklusive Sprachenbildung in Betracht gezogen werden. Dafür müsste bei der Lehrer*innenbildung nicht nur auf Deutsch als Mehrheitssprache, sondern auch auf andere Sprachen Wert gelegt werden, um diese im Unterricht adäquat einzusetzen. Des Weiteren wären für Lehramtsstudierende die Angebote Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachenbildung in Minderheitssprachen und Zusatzqualifikationen für einen Erstsprachenunterricht in den weitverbreitetsten Migrationssprachen, von großer Bedeutung (vgl. Boeckmann 2022, S. 39f.).

Es sollten zumindest alle angehenden Lehrkräfte im Laufe ihres Studiums Grundqualifikationen sowohl pädagogisch als auch didaktisch, für einen fachintegrierten (Sprach-)Unterricht erhalten. Diese umfassen den Umgang mit Heterogenität sowie evidenzbasierte und praxistaugliche Konzepte. Das Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sollte nicht nur fortgeführt, sondern auch ausgebaut werden (vgl. Vock & Gronostaj 2017, S.115).

2.4 Lehrer*innenkompetenzen im Umgang mit Vielfalt

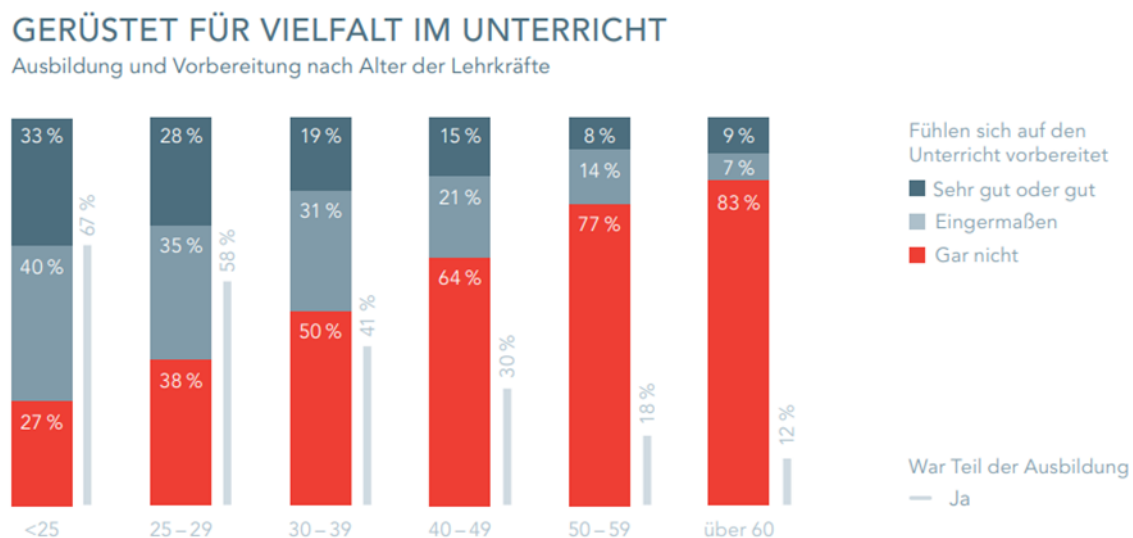
Wie schon oben erwähnt, stellt die zunehmende Diversität von Schüler*innen das Bildungssystem vor große Herausforderungen. Nicht zuletzt betrifft dieser Umstand vor allem auch das Lehrpersonal. Bei der standardisierten Lehrer*innenbefragung (TALIS)⁶³ im Jahr 2018, die von der OECD in Österreich durchgeführt wurde, wurden Lehrpersonen Fragen bezüglich ihrer Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt im Unterricht gestellt. Hierbei wurde nach Ausbildung und Alter der Lehrer*innen unterschieden (vgl. Expertenrat für Integration 2022, S. 39f.).

Wie aus der Abbildung 3 zu entnehmen ist, gibt es auch unter den Lehrpersonen selbst, enorme Unterschiede in der Ausbildung und auch in der Wahrnehmung, bezüglich der Diversität im Unterricht. Während jüngere Lehrpersonen (<30) in ihrer Ausbildung vermehrt die Chance hatte Kompetenzen für ein multikulturelles Schulumfeld zu sammeln, hatten Lehrer*innen über 30 Jahren keine einschlägigen Möglichkeiten diese Kompetenzen zu erwerben.

Dadurch fühlen sich Lehrpersonen bis zu einem Alter von 30 Jahren (2018) besser auf Herausforderungen, bezogen auf die Herkunft ihrer Schüler*innen, vorbereitet. Wohingegen sich Lehrer*innen über 30 Jahren, welche die große Mehrheit des Lehrpersonals darstellt, schlecht bis sehr schlecht auf oben genannte Herausforderungen vorbereitet fühlt.

Aus welchen Gründen sich die Mehrheit dieser Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufswege nicht weiterqualifizieren konnte oder wollte, ist leider unklar. Der Aspekt, dass zudem nur sehr wenige Lehrpersonen in Österreich einen Migrationshintergrund haben und daher nur vereinzelt Lehrer*innen die Herkunftssprache (Umgangssprache) ihrer Schüler*innen mit Migrationshintergrund beherrschen, verdeutlicht nochmals die Notwendigkeit multikultureller Kompetenzen (vgl. Expertenrat für Integration 2022, S. 40).

Abbildung 3: Ausbildung und Vorbereitung der österreichischen Lehrkräfte nach Alter (vgl. Expertenrat für Integration 2022, S. 40)



3. Bildungssprache Deutsch im Spannungsfeld mit anderen Umgangssprachen

Bildungssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache durch lexikalische und grammatische Merkmale. Bildungssprache ist nicht nur ein Begriff, der in der Schule verwendet wird, sondern kommt in allen Bildungskonzepten vor. Eine Unterkategorie der Bildungssprache ist die Schulsprache, die von der Schule geprägt ist und für schulische Zwecke verwendet wird. Im Unterricht kommt in mündlicher und schriftlicher Form die Unterrichtssprache zur Anwendung. Die Fachsprache, im schulischen Kontext als fachspezifische Bildungssprache bezeichnet, ist durch viele Fachbegriffe geprägt und kommt in der Alltagssprache kaum zum Einsatz. Sprache kann aber auch symbolhaft, bildlich oder nonverbal angewendet werden (vgl. Weiß 2019, S.45f.)

Schüler*innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch, stehen beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen vor großen Hürden. In der Schule wird vorausgesetzt, dass ausreichende Deutschkenntnisse für die angemessenen Teilhabe am Unterricht vorhanden sind. Die dabei entstehenden folgeschweren Hindernisse im Unterrichtsalltag betreffen auch Schüler*innen mit Deutsch als Umgangssprache, jedoch Problemen mit der Hochsprache. Schüler*innen mit Migrationshintergrund haben allerdings eher größere Sprachdefizite und sind daher mit noch mehr Schwierigkeiten im Unterrichtsalltag konfrontiert (vgl. Nadwornicek 2016, S. 315).

3.1 Diskriminierungen bestimmter Sprachen

Die Gesellschaft der vorherrschenden Sprache zögert, Strategien umzusetzen, die sich auf Sprachen konzentrieren, die als Synonym für Armut und geringe Alphabetisierung gelten (vgl. Herzog-Punzenberger & Le Pichon-Vorstman & Siarova 2017, S. 33).

In deutschen und auch in österreichischen Schulen gilt die deutsche Sprache als Voraussetzung von schulischer Bildung. Dies hat zur Folge, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, soweit es sich um keine sogenannten „Prestigesprachen“ handelt, nicht als zusätzliche Ressource wertgeschätzt wird und begrenzte Kompetenzen der deutschen Sprache als Defizit angesehen werden. (vgl. Pfaff & Cantone 2021, S. 140).

Durch diese Hierarchie der Sprachen werden meistens Erstsprachen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund abgewertet und es werden vor allem Englisch, Französisch, Spanisch und Latein im Fremdsprachenunterricht integriert. Im Gegensatz dazu wird in der Schule die Nutzung der jeweiligen Herkunftssprachen durch Sprachverbote reglementiert und kriminalisiert. (vgl. Aygün-Sagdic & Bajenaru & Melter 2015, S. 112) In diesem Zusammenhang entsteht eine Abwertung der sprachlichen Ressourcen und folgend ein struktureller Diskriminierungsmechanismus. (vgl. Niedrig 2015, S. 79). Sprachgebote bzw. -verbote stellen eine rassistische Handlung dar und hindern die betroffenen Schüler*innen an ihrer Ausdrucksmöglichkeiten. Qualifikationen und Kompetenzen werden dadurch verkannt. Schichtspezifische Sprachformen, die von der Standardsprache in Dialekt und Ethnolekt abweichen, nehmen hier eine gewichtige Stellung ein. Der Neo-Linguizismus macht die Mehrsprachigkeit zum Problem, statt sie zu integrieren und wertzuschätzen. (vgl. Springsits 2015, S. 94f.)

3.2 Bilingualität und Erstsprache

Für Menschen mit Migrationshintergrund ist die Erstsprache ein wichtiger Teil ihrer Identität. Fälschlicherweise wird das Festhalten an der Familiensprache als Integrationsverweigerung angesehen. Bei Kindern, die bilingual aufwachsen kommt es zu strittigen Ansichten, wobei für den Bildungserfolg das Beherrschen der deutschen Sprache eine große Rolle spielt (vgl. Krüger-Potratz 2013, S. 28).

Gegenteilig dazu sind jedoch bilinguale Schulen hoch angesehen. Aufgrund dessen gehören Erstsprachen mehr geschätzt und stärker sensibilisiert, da sie für die sprachliche Entwicklung von großer Bedeutung sind. Wichtig dabei ist die Bildungsnähe und wertvolle Sprachangebote, vor allem in der Familie, egal um welche Sprache es sich handelt (vgl. Gogolin, 2019, S. 87). Gerade durch den gesellschaftlichen Wandel, wäre es an der Zeit die Umsetzung eines mehrsprachigen Unterrichts voranzutreiben. (vgl. Roth & Uçan & Sieger & Gollan 2021, S. 777f.). Es muss nicht befürchtet werden und es wurde auch nicht bestätigt, dass ein bilingualer Unterricht negative Auswirkungen auf einsprachige Schüler*innen hat. In Deutschland gibt es Schulversuche, die aufzeigen, dass der bilinguale Unterricht die Deutschkompetenzen von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund wesentlich verbessert. Positive Entwicklungen konnten in der Grammatik und den Lesekompetenzen verzeichnet werden. Die gegenseitige Abhängigkeit zwischen sozioökonomischen Status und Leistungen im Deutschunterricht konnte vor allem durch Teamteaching aufgehoben werden (vgl. Roth & Uçan & Sieger & Gollan 2021, S. 783f.).

3.3 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Bei Deutsch als Zweitsprache kommt es durch die Bildungssprache Deutsch, zu einer außerordentlichen Herausforderung. Für einen beträchtlichen Teil der Schüler*innen ist Deutsch nicht nur Bildungssprache, sondern auch ein eigener Gegenstand. Bei den DaZ-Schüler*innen sind die Deutschkenntnisse stets weiter zu fördern und in Verbindung mit ihren schulischen Leistungen zu bringen und folgend dementsprechend zu bewerten. Mit diesen Vorgaben entsteht eine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache in allen Fächern und gewährleistet eine Chancengleichheit in der Schule (vgl. Guadatiello & Schuler 2018, S. 11f.).

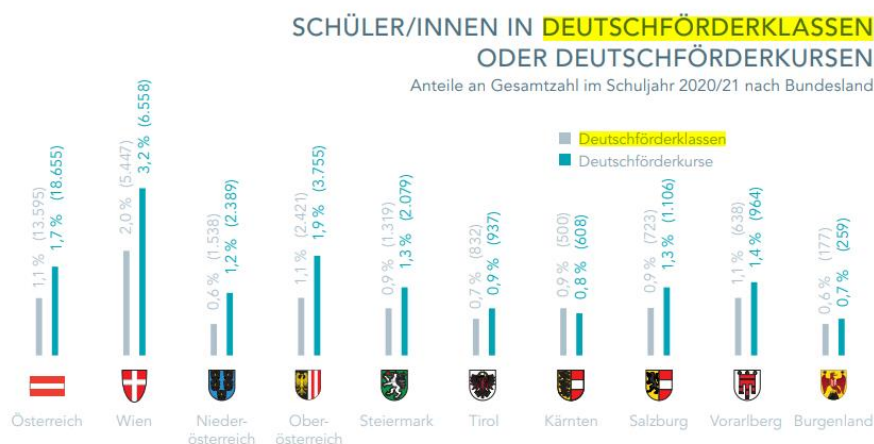
Die Herausforderung besteht darin, dass DaZ-Lehrpläne auf alle Fächer mit ihren Inhalten abgestimmt werden. In der Praxis müsste dafür ein sprachsensibler Unterricht in allen Fächern stattfinden, um so eine durchgängige notwendige Sprachbildung zu ermöglichen. Unter einer durchgängigen Sprachbildung wird die Verbindung von Alltagssprache und Bildungssprache verstanden. Bei Durchsicht der Schulbücher wird der Unterschied von Alltagssprache und Bildungssprache deutlich erkannt. Um ein Beispiel zu nennen hätte „der Körper“ in der Alltagssprache eine andere Bedeutung als in der mathematischen Bildungssprache. Dieses Beispiel zeigt die Wichtigkeit, die Unterschiede der einzelnen Sprachregistern näherzubringen und sie durchgängig zu üben (vgl. Guadatiello & Schuler 2018, S. 12ff.).

3.4 Deutschförderklassen und Deutschförderkurse

Kinder und Jugendliche, die die Unterrichtssprache Deutsch nicht beherrschen, gelten so lange als außerordentliche (ao.) Schüler*innen, bis sie ein erforderliches Sprachniveau erlangt haben. Diese Schüler*innen werden seit dem Schuljahr 2018/19 in eigenen Deutschförderklassen (min. 8 Kinder) getrennt von den anderen Kindern und Jugendlichen unterrichtet (vgl. Expertenrat für Integration 2022, S. 41).

In den letzten 12 Schuljahren lag die Anzahl der außerordentlichen Schüler*innen zwischen ca. 25.700 (2010/11) und 45.300 (2017/18). In den Jahren 2020/21 hatten ca. 3% (34.000) aller Schüler*innen in Österreich einen ao. Status und wurden in Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen unterrichtet. Die Spanne von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen betrug dabei maximal zwei Schuljahre. Wie in der Abbildung 4 ersichtlich ist, zeigten sich sichtbare regionale Unterschiede (vgl. Expertenrat für Integration 2022, S.41f.).

Abbildung 4: Schüler*innen in Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen (vgl. Expertenrat für Integration 2022, S. 42)



Das Modell der Deutschförderklassen ist ein segregierter Unterricht für Schüler*innen, die den dafür entwickelten Deutschtest nicht bestehen. Für teilnehmende Schüler*innen besteht in diesen Klassen ein beschränkter Zugang zur Mehrheitssprache und verspricht daher wenig Erfolg. Es wird erstens bekrittelt, dass durch Segregieren der Sprachkontakt zu Gleichaltrigen mit Erstsprache Deutsch, behindert wird. Es sinkt das Interesse Deutsch zu sprechen und es werden Lerngelegenheiten versäumt. Zweitens ist die Eignung des eingesetzten Tests zur Messung der Deutschkenntnisse für die Entscheidung welche Schüler*innen in Regelklassen oder in Deutschförderklassen kommen, sehr fraglich. Und drittens haben die Lehrkräfte der Deutschförderklassen fehlende Qualifikationen (vgl. Boeckmann 2022, S. 40f.).

3.5 Herkunftssprachlicher Unterricht

Aufgrund der Tatsache, dass in den letzten Jahren und auch noch heute eine starke Zuwanderung stattfindet, müsste ein herkunftssprachlicher Unterricht weiter ausgebaut werden (vgl. Vock & Gronostaj 2017, S.118). Derzeit findet ein herkunftssprachlicher Unterricht entweder integrativ oder darüber hinaus am Nachmittag statt. Ein paralleler Unterricht ist schwierig, da er nur dann gestattet ist, wenn der Unterrichtsstoff die gleichen Inhalte des Unterrichts in „Deutsch“ behandeln. Gerade Kinder, die erst kürzlich nach Österreich gekommen sind und in ihrer alten Heimat bereits die Schule besucht haben, sollen die Möglichkeit bekommen, ihre Erstsprache systematisch weiter zu erlernen und vor allem ihre Sprachkenntnisse in dieser Sprache weiterzuentwickeln. Daher werden für die Integration dieser Kinder mehr qualifizierte Lehrkräfte für DaZ für den Unterricht benötigt (vgl. Vock & Gronostaj 2017, S. 118f.).

Die Wertschätzung von Migrationssprachen entsprechend eines Unterrichts für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, ist äußerst unzureichend, da es noch immer keine Lehramtsausbildung für diesen Unterricht gibt. Ohne formelle Lehrbefähigung werden die Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht nur per Sondervertrag angestellt und löst folgend eine prekäre Arbeitssituation aus. Dies bewirkt ein unattraktives Unterrichtsangebot, dass wenig angenommen wird. Folglich stagniert seit vielen Jahren, trotz des rasanten Wachstums der Zielgruppe, die Teilnahmequote am herkunftssprachlichen Unterricht. Eine zusätzliche Maßnahme zum herkunftssprachlichen Unterricht könnte eine „Sprachentausch“, bei dem im Fach Deutsch die Sprache getauscht wird und Deutsch als lebende Fremdsprache beurteilt wird, sein. Dieses Modell ist bei den aktuellen Bedingungen so nicht durchführbar und müsste verbessert werden. Der Ausbau für einen ausgeweiteten, attraktiven und professionelleren herkunftssprachliche Unterricht, ist auf jeden Fall eine wichtige Maßnahme den Bildungszugang von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu verbessern. Gleichzeitig müssen mehr Möglichkeiten, wie eine verbesserte Form des Sprachentausch, ausgearbeitet werden, um die Herkunftssprachen der betroffenen Schüler*innen zu intensivieren und als schulische Leistung bewerten. Für Minderheitssprachen, für die kein eigener herkunftssprachlicher Unterricht angeboten werden kann, sollten schulische Mehrsprachigkeitsstrategien ausgearbeitet werden und in Zusammenarbeit mit den Eltern die jeweilige Erstsprache gefördert werden. Diese Vorgangsweise führt darüber hinaus zur Anerkennung der mitgebrachten Sprache (vgl. Boeckmann 2022, S. 40).

4. Schulische Inklusion mit speziellem Bezug auf die Sprachenbildung und barrierefreie Kommunikation

Um Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Handlungskompetenzen, für eine günstige Partizipation im gesellschaftlichen Leben auszurüsten, ist die schulische Sprachenbildung von großer Bedeutung. Dieses Ziel verfolgt eine größere Bildungsgerechtigkeit, vor allem für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, und wird durch einen sprachsensiblen Unterricht gefördert. Es wird eine gesamtsprachliche Bildung angestrebt und dafür individuelle Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachen, Deutsch als Zweit- oder Drittsprache und schulische Fremdsprachen als Ressourcen gefördert und einbezogen (vgl. Lütke 2019, S. 38).

Heute ist die Sprache im inklusiven Unterricht nicht nur ein Thema in der Sonderpädagogik bzw. Sprachheilpädagogik, sondern spielt auch eine Rolle beim fachlichen Lernen. Die Kohärenz von Sprachenbildung und Inklusion, in einer Zeit von steigenden Zahlen der Einwanderung, hat das Bildungssystem in den letzten Jahren vor neuen Herausforderungen gestellt. Die sprachliche Bildung gilt als „Schlüssel zur Bildung“. Mangelnde Sprachkompetenzen ergeben sich vor allem in Ballungsräumen durch ethnische, soziale, aber auch durch sprachliche Segregation. Um die soziale und sprachliche Segregation zu kompensieren, ist der inklusiv-sprachbildender Unterricht ein wichtiger Bestandteil, um schlechte Bedingungen bei der Sprachenbildung für schulisches Lernen auszuräumen. Ziel der Pädagogik im inklusiven Unterricht ist, säumige Spracherwerbsmöglichkeiten zu reflektieren und folgegemaß zu berücksichtigen. So soll sprachliche Heterogenität, aber auch Diversität in allen Bereichen, als Normalität angesehen wird. Die Aneignung fachlicher Kompetenzen ist von der individuellen Sprachkompetenz abhängig. Diese wird vom sozioökonomischen Hintergrund und dem Sprachgebrauch im privaten Alltag (Familie, Freunde) beeinflusst. Diese Umstände führen in der Folge durch die verwendete Sprache im Fachunterricht zu Schwierigkeiten dem Unterricht zu folgen bzw. Kompetenzen aufzubauen. Die Schulsprache wird als Hürde bzw. Sprachbarriere angesehen. Gerade deshalb ist ein inklusiv-sprachbildender Unterricht enorm wichtig, damit ein persönlich gewünschter Schulabschluss erreicht werden kann (vgl. Lütke 2019, S. 38f.).

Die verwendete Sprache, für die Vermittlung und Aneignung von Wissen im Unterricht, richtet sich nach dem jeweiligen Lerngegenstand, der Anwendungs- und Verwendungsgegebenheiten. Sie kann formelle oder informelle Eigenschaften haben. In Grammatik, Wortschatz, Texte und Diskurse in mündlicher oder schriftlicher Form, ist sie entweder komplex oder auch weniger komplex. Für eine erfolgreiche Mitwirkung am Fachunterricht werden aber die bildungssprachlichen Kompetenzen vorausgesetzt, indem die Bildungssprache als Norm gesehen wird und das lernende Kind mit seinen individuellen Leistungen nicht ins Zentrum gesetzt wird. Diese bildungssprachlichen Kompetenzen sind bisher nicht empirisch genügend beschrieben und auch nicht fachbezogen ausdifferenziert und werden trotzdem als Norm herangezogen (vgl. Lütke 2019, S. 39f.).

Gerade deshalb ist es umso wichtiger den Erwerb von erforderlichen Sprachkompetenzen generell durch einen sprachsensibleren, eventuell mehrsprachig orientierten, inklusiven Fachunterricht sicher zu stellen. Ein sprachsensibler Fachunterricht unter Berücksichtigung einer gesamtsprachlichen und mehrsprachlichen Ausrichtung für alle Schüler*innen sowie eine erforderliche Sprachförderung für bestimmte Kinder/Gruppen, stellt die Zusammenarbeit der gesamten Lehrerschaft vor eine große Herausforderung, um stimmig Lösungen für eine angemessene Inklusion zu finden (vgl. Lütke 2019, S. 38 ff.).

4.1 Mehrsprachige Kinder im Schulsystem

Claudia Riemer (Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld) (2015) erklärt warum mehrsprachige Kinder von einer inklusiven Schule profitieren würde und dadurch bessere Chancen entstehen, um höhere Bildungsabschlüsse zu erzielen.

Das Regelschulsystem ist so ausgelegt, dass die Vorgaben der Schule von allen Kindern entsprechend erfüllt werden müssen. Kinder mit Migrationshintergrund haben zwar in der Alltagssprache meistens keine Defizite, sehr wohl aber fehlende Kompetenzen in der Bildungssprache, die im Unterricht verwendet wird. Durch diese Tatsache können Lernschwierigkeiten und Leistungsprobleme auftreten und die Bedingungen der Regelschule nicht erbracht werden. Mehrsprachige Schüler*innen landen daher oft in einer Hauptschule (KMS) oder in einer Förderschule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen, obwohl sie Kompetenzen für einen höheren Bildungsabschluss aufweisen (vgl. Riemer 2015).

Dieser Umstand bewirkt, dass Kinder mit Migrationshintergrund doppelt so oft in Förderschulen sind, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Die inklusive Schule für mehrsprachige Kinder wäre vom Vorteil, wenn das gesamte Konzept mit Ernsthaftigkeit betrieben wird und diese Kinder, mit der notwendigen Unterstützung, zu einem Abschluss in der Regelschule kommen.

Der Besuch einer inklusiven Schule wird aber den Kindern mit Migrationshintergrund oft verwehrt. Sie werden lieber in Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen abgeschoben und so befinden sich hauptsächlich deutschsprachige Kinder in inklusiven Schulen. Unter Inklusion wird mehrfach das Eingliedern eines sonderpädagogischen Förderbedarf ins Regelschulsystem verstanden. Nur eine Mehrsprachigkeit ist keine Behinderung und benötigt keinen sonderpädagogischen Förderbedarf. Der Inklusionsbegriff sollte, betreffend der Verschiedenartigkeit von Sprache und kulturellen Hintergrund in einer Schule, erweitert werden. Für die Sprachförderung in einer inklusiven Schule, reicht es nicht aus einen Sprachförderbedarf festzustellen, sondern erfordert von den Pädagog*innen eine stetige Kontrolle der sprachlichen Kompetenzentwicklung der Schüler*innen. Um das bei Kindern mit Mehrsprachigkeit umzusetzen, muss eine sprachdiagnostische Kompetenz bei den Pädagog*innen vorhanden sein. Sonderpädagog*innen werden hauptsächlich für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf ausgebildet, es fehlen also zusätzliche qualifizierte Sprachförderkräfte, die unterstützend im Bereich DaZ, ausgebildet sind und Diagnose und Förderung durchgehend im Blick behalten. Ziel muss sein, dass alle Schüler*innen in allen Unterrichtsfächern sprachlich gefördert werden. Die Ausbildung an den Universitäten muss sich dahingehend ändern, dass DaF/DaZ als eigenständiges Fach aufgenommen wird und sich die Zusammenarbeit aller Pädagog*innen verbessert (vgl. Riemer 2015).

4.2 DaF/DaZ-Lehrer*innen in der Migrationsgesellschaft

In den letzten Jahren wurden einige Anstrengungen unternommen um den ansteigenden Bedarf an Lehrer*innen zur zweisprachigen Förderung von Schüler*innen und auch Erwachsenen mit Migrationshintergrund, zu erfüllen. Dabei wurden die Weiterentwicklung von Studienangeboten und neue Aus- und Weiterbildungsformate entwickelt. Die Berufsbezeichnung DaZ-Lehrkraft ist nicht an ein einschlägiges Studium gebunden. Besonders in der Erwachsenenbildung liegen semiprofessionelle und professionelle Berufsausübung bis hin zu ehrenamtlich eng nebeneinander (vgl. Riemer 2018, S. 139). Durch die Nachfrage nach Personal, wäre es an der Zeit einen fachspezifischen Studienabschluss in DaF/DaZ, für das Unterrichten der jeweiligen integrativen Kurse, einzuführen. So könnte ein einheitliches, bezüglich belegter Kernkompetenzen, niveauvolles Professionalitätsverständnis entstehen. Gegenwärtig sollen die Lehrkräfte, ohne ausreichende Rahmenbedingungen, die Aufgaben der Integration gewährleisten. Es entsteht dadurch eine Überbürdung der Lehrerschaft. In der Primar- und Sekundarstufe der öffentlichen Schulen werden, durch die Entwicklung der Migration, von den Lehrkräften wesentliche DaZ-Kompetenzen benötigt, um einen sprachsensiblen Unterricht zu ermöglichen. Diese Kompetenzen können nur unzureichend in der Lehrer*innenausbildung durch DaZ-Module und praxisorientierten DaZ-Studienelementen erworben werden. Ob dadurch auf lange Sicht Professionalisierungseffekte entstehen, sei zu bezweifeln. Pädagogen*innen (zukünftige) brauchen Hilfestellungen, damit ihre Reflexionskompetenz, für die Entwicklung ihrer sprachdiagnostischen und sprachförderdidaktischen Kompetenzen, sichergestellt ist. Reflexionsgespräche in Bezug auf die sprachsensiblen Unterrichtshandlungen fördert die DaZ-Kompetenzentwicklung, die ständig vorangetrieben werden sollte (vgl. Riemer 2018, S. 139f.).

4.3 Faktor Lesekompetenz

Lesekompetenz ist eine zentrale Schlüsselkompetenz der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft. Die Kompetenz des Lesens ist ein ausschlaggebender Faktor für die Teilnahme an der Zivilgesellschaft und dient als Basis für Ausbildungserfolg, Kritikfähigkeit, Gesundheit und ein selbstbestimmtes Leben. Umso wichtiger ist es, die Lesekompetenz in der Schule zu fördern. Für diese Aufgabe gibt es diverse Herangehensweisen (vgl. Aspalter 2020, S. 83).

4.4 Inklusiver Leseunterricht

Von einem inklusiven Leseunterricht kann gesprochen werden, wenn die Diversität der Lernbedürfnisse der Schüler*innen im Unterricht Beachtung finden. Der Wissenstand der Lehrkraft über die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen ist für den Lernprozess äußerst wichtig. Hinderlich dabei ist die Konzentration auf die Notengebung und der Vergleich der Schüler*innen untereinander (vgl. Paleczek & Seifert 2020, S. 126).

Ein inklusiver Leseunterricht zeichnet sich durch die Verwendung von geeigneten Unterrichtsmaterialien passend zu den individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen, für die gestellten Lernaufgaben aus. Des Weiteren ist ein regelmäßiges Feedback an die Schüler*innen durch die Lehrkraft ein wichtiger Bestandteil des inklusiven Unterrichts. Für die erfolgreiche Durchführung dieser Maßnahmen, müssen die Stärken und Schwächen der Kinder von der Lehrperson erkannt werden. Durch kompetenzdiagnostische Maßnahmen können Leseschwierigkeiten früh erkannt und dementsprechend gefördert werden (vgl. Paleczek & Seifert 2020, S. 126 f.).

4.5 Integration von Schüler*innen mit geringer Lesekompetenz

Die Basis einer Integration von Schülern*innen mit anderer Umgangssprache als Deutsch und deren geringen Lesekompetenzen ist ein reflektierendes Konzept der Leseförderung. Wird ein Großteil der Unterrichtszeit und Freizeit von Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, verbracht, entwickelt sich die Lesekompetenz bei diesen Schülern*innen entsprechend schneller. Schüler*innen mit Migrationshintergrund haben aber nicht automatisch enorme Defizite in der Lesekompetenz, es gibt auch teilweise sehr sprachlich kompetente, mit kleineren Defiziten, Schüler*innen. Umgekehrt gibt es auch viele Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache, die genauso Lesekompetenzdefizite vorweisen (vgl. Riemer 2012, S. 53).

Der Förderunterricht kann sich diese Zusammensetzung zu Nutze machen. Einerseits profitieren die Kinder mit Erstsprache Deutsch von den Leseförderungen der Kinder mit Migrationshintergrund und andererseits können die Kinder mit Migrationshintergrund die grundlegenden Sprachkompetenzen der Schüler*innen mit Erstsprache Deutsch mit einer Leseschwäche, nutzen. Um die Lesemotivation zu steigern, müssen passende Bücher zur Auswahl stehen. Es muss trotz aller Bemühungen allen Beteiligten (Kinder, Eltern, Lehrerschaft) klar sein, dass es ein langer Weg ist, die Lesekompetenzen zu optimieren. Leseschwache Kinder müssen sich mehr anstrengen und mehr Lesezeit aufbringen, obwohl es gerade dieser Gruppe schwerfällt, immer wieder Lesen zu üben. Lesestrategien und Helfersysteme auf schulischer Ebene sind daher von großer Bedeutung, um die Defizite in den Lesekompetenzen zu verringern (vgl. Sigel 2012, S. 53).

4.6 Konsequenzen für die Leseförderung für leseschwache Schüler*innen mit Migrationshintergrund

Von leseschwachen Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird gefordert, dass sie mit ihren kognitiven Fähigkeiten die Lesekompetenzen in einer Zweitsprache entwickeln, um denselben Stand zu erreichen, den Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache haben. Dieses Ziel ist sehr anspruchsvoll und ist für einige Schüler*innen schwer zu erreichen. Die Förderung sollte gemeinsam für alle leseschwachen Schüler*innen erfolgen, ohne Unterscheidung nach Migrationshintergrund. Trotz vieler Bemühungen kann es aber manchmal von Vorteil sein, dass für eine bestimmte Zeit spezifische Stützkurse besucht werden. Zu den zusätzlichen Konsequenzen für leseschwache Schüler*innen mit Migrationshintergrund zählen unter anderen, genügend Lesezeit zur Verfügung zu stellen, die Sprachdiagnostik und die genaue Erfassung der Lesefortschritte. Wie oben erwähnt, gehören ebenfalls die Liftkurse (Stützkurse) für alle leseschwachen Schüler*innen mit speziellem Bedarf, zu den Konsequenzen, aber auch die Förderung in der Stammklasse. Des Weiteren sollten Literatur, Zeitschriften und/oder Zeitungen in der Erstsprache angeboten werden (vgl. Sigel 2012, S. 43f.).

5. Methodik

5.1 Forschungsprojekt PATHWAY und Studiendesign

Das Forschungsprojekt „PATHWAY: Akademische und sozio-emotionale Entwicklung von Schüler*innen in unterschiedlichen Schulsettings“ wurde unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Susanne Schwab von einem Forschungsteam am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt (gefördertes Projekt des ÖNB Jubiläumsfonds; Fördernummer: 18567). In Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion Wien, der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und der Universität Luxemburg untersuchte das Projekt die sozio-emotionale und Lernstands-Entwicklung von Schüler*innen mit und ohne diagnostiziertem Sonderpädagogischen Förderbedarf an Wiener Schulen. Bei diesem Projekt wurde das Design einer Längsschnittstudie herangezogen, bei der sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz kamen. Im Rahmen von vier Messzeitpunkten (inklusive Pilotierung) wurden Daten von Schüler*innen ab der 4. Schulstufe (Integrationsklassen, Regelklassen und Sonderschulklassen) bis hin zum Eintritt ins Berufsleben sowie deren Lehrpersonen erhoben. Ziel der Längsschnittstudie war es herauszufinden, wie sich schulische Leistungen, soziale Teilhabe und schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen mit und ohne Lernbehinderung in verschiedenen Schulsettings unterscheiden und im Laufe ihrer Schulbildungskarriere entwickeln (vgl. Universität Wien 2021). Die Begleitung der Schüler*innen war von der vierten Schulstufe bis in den Eintritt in das Berufsleben geplant. Für die vorliegende Masterarbeit waren insbesondere jene im Unterrichtsfach Deutsch erhobenen Leistungsbereiche relevant, die im Rahmen des Forschungsprojekts PATHWAY erfasst wurden: der rezeptive Wortschatz (Instrument: GRAWO), das sinnkonstruierende Lesen (Instrument: Levumi) sowie die Rechtschreibung (Instrument: RESI). Diese Daten wurden durch quantitative Fragebogenerhebungen gewonnen und sollten im Hinblick auf die Forschungsfrage (Bereich Lesen, Wortschatz und Rechtschreibung) analysiert sowie mit den Erkenntnissen aus der vorangegangenen Literaturrecherche verglichen und diskutiert werden.

5.2 Durchführung

Die Daten aus der Längsschnittstudie wurden im Mai/Juni 2022 erhoben. Vor der Datensammlung wurden die Schulleiter*innen vom Projektteam kontaktiert, um die Teilnahme am Projekt zu bestätigen und konkrete Erhebungstermine zu vereinbaren. Die Erhebungen fanden in der Regel an zwei Schultagen während der normalen Schulzeit statt. Verantwortlich für die Durchführung waren Mitarbeitende des Forschungsprojekts sowie speziell geschulte Erhebungsmitarbeitende, darunter auch Studierende. Je nach Gruppengröße und Unterstützungsbedarf wurde die Erhebung häufig in Zweierteams durchgeführt, was es ermöglichte, Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen (wie Lernschwierigkeiten) individuell zu unterstützen.

Die Befragung wurde in schriftlicher Form (Paper-Pencil) durchgeführt. Da an den Erhebungstagen mehrere Forschungsschwerpunkte abgefragt wurden, betrug die Bearbeitungszeit insgesamt nie mehr als zwei Unterrichtseinheiten.

Vor der Datenerhebung wurden außerdem klare forschungsethische Richtlinien festgelegt, um die Integrität und den Datenschutz der Teilnehmenden zu gewährleisten. Um die Sicherheit und Privatsphäre der Schüler*innen zu schützen, wurde im Voraus eine Einverständniserklärung sowohl von den Schüler*innen als auch von den erziehungsberechtigten Personen und Lehrer*innen eingeholt. Die erhobenen Daten wurden durch einen Codierprozess anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Teilnehmende möglich waren. Zudem wurden während der Befragung Trennwände aufgestellt, um die Privatsphäre der Schüler*innen zu wahren, insbesondere bei sensiblen Fragen. Außerdem wurde mehrfach betont, dass die Antworten der Schüler*innen nicht an Mitschüler*innen, Lehrpersonen oder Eltern/Erziehungsberechtigte weitergegeben würden.

5.3 Erhebungsinstrumente

Die Daten der vorliegenden Arbeit, die im Rahmen des Forschungsprojekts PATHWAY gewonnen wurden, stammen ausschließlich aus der quantitative Datenerhebung des Projekts.

Ziel war es, die Deutschleistungen von Schüler*innen in den Bereichen Wortschatz, sinnkonstruiertes Lesen und Rechtschreibung systematisch und vergleichbar zu erfassen. Die Auswahl der Instrumente orientierte sich dabei an in der Forschung und Praxis anerkannten Verfahren, die für den Einsatz im Grundschulbereich geeignet und hinsichtlich ihrer Gütekriterien erprobt sind.

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe standardisierter Tests und Fragebögen, die im schulischen Setting unter Anleitung durchgeführt wurden (siehe 5.1). Die Schüler*innen bearbeiteten dabei verschiedene Aufgabenformate, die gezielt auf spezifische Teilbereiche sprachlicher Kompetenzen abzielten.

Zur Erhebung der Wortschatzkompetenz kam der Grazer Wortschatztest (GraWo) zum Einsatz. Die Kompetenz im Bereich sinnkonstruiertes Lesen wurde mittels des digitalen Tests von LeVUMI (Leistungsdiagnostik für den Unterricht mit digitalen Medien) erhoben, einem wissenschaftlich fundierten Instrument zur Erfassung von Lesekompetenz im Primarbereich. Die Rechtschreibleistungen der Schüler*innen wurden schließlich mit dem Rechtschreibtest RESI erfasst, einem standardisierten Instrument zur Erhebung grundlegender Rechtschreibfähigkeiten bei Kindern im Grundschulalter.

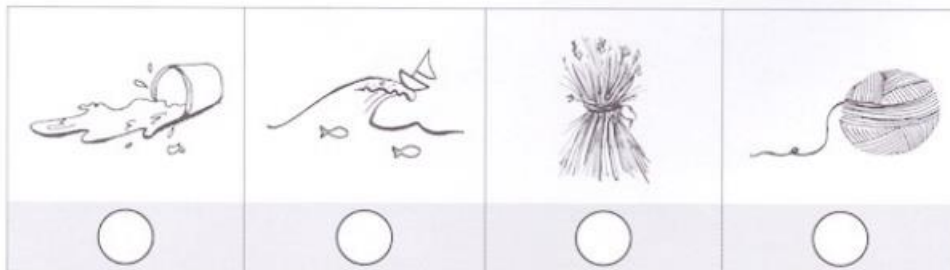
Alle drei Instrumente wurden so ausgewählt, dass sie auf die Zielgruppe der 4. Schulstufe abgestimmt sind und vergleichbare Rahmenbedingungen für alle Teilnehmer*innen schaffen. Eine ausführlichere Beschreibung der einzelnen Tests erfolgt in den nachfolgenden Abschnitten.

Rezeptiver Wortschatz (GRAWO)

Der Grazer Wortschatztest (GraWo) dient zur Erfassung des rezeptiven Wortschatzes. Der Test setzt sich aus 30 Wort-Bild-Zuordnungsaufgaben mit jeweils vier Antwortalternativen zusammen (ein Zielitem, drei Distraktoren). Jedes Element wird von Testleiter*innen laut vorgelesen und die Schüler*innen müssen das dazu passende Bild ankreuzen. Am Ende wird die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben zur Auswertung herangezogen (vgl. Seifert & Schwab & Gasteiger-Klicpera 2017, S. 14f.). Der GraWo-Test zeigt gute Reliabilitätswerte. Das Cronbachs Alpha liegt zwischen $\alpha = 0,79$ und $\alpha = 0,88$. Das bedeutet, dass der Test eine solide bis sehr gute interne Konsistenz anzeigt. Die Split-Half-Reliabilität (Spearman-Brown) reicht von $rtt = 0,70$ bis $rtt = 0,87$ und zeigt eine gute bis sehr gute Stabilität der Testteile. Die Retest-Reliabilität nach 2-3 Wochen variiert zwischen $rtt = 0,88$ und $rtt = 0,93$ und weist daher auch auf eine hohe zeitliche Stabilität der Ergebnisse hin (vgl. Seifert & Schwab & Gasteiger-Klicpera 2017, S. 49f.).

Beispiel:

Abbildung 5: Beispiel aus dem Grazer Wortschatztest – Item 25 WELLE (vgl. Seifert & Schwab & Gasteiger-Klicpera 2017, S. 6)



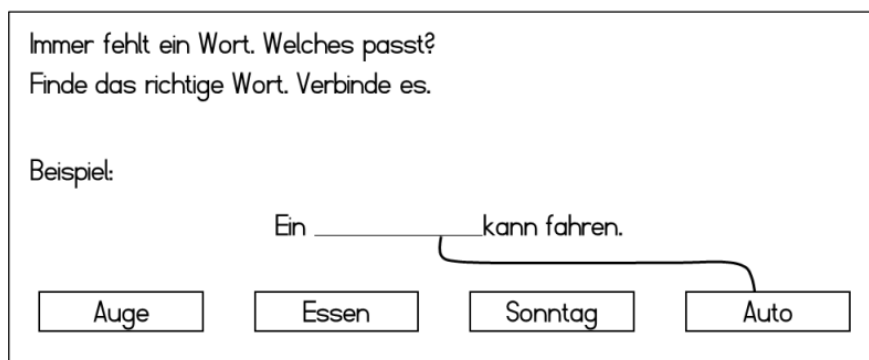
Das Wort „Welle“ wird in diesem Fall von dem*r Testleiter*in laut vorgelesen. Die richtige Antwort (Zielitem) ist Item zwei.

Sinnkonstruierendes Lesen (Levumi)

Bei diesem Test wird die Fähigkeit des sinnkonstruierenden Lesens der Niveaustufe N6 (Schwerpunkt Sekundarstufe I) ermittelt. Die Aufgaben bestehen aus lückenhaften Satzkonstruktionen, die mithilfe von vier Auswahlwörtern, wobei nur ein Wort korrekt ist, sinngemäß auszufüllen sind. Die Schüler*innen haben 5 Minuten Durchführungszeit um 93 Items zu bearbeiten (Speedtest) (vgl. Jungjohann & Gebhardt 2021).

Beispiel

Abbildung 6: Sinnkonstruierendes Lesen N6 (Levumi), Erklärungsbeispiel (vgl. Jungjohann & Gebhardt 2021, S.14)



Rechtschreibung (RESI)

Dieses Verfahren wurde entwickelt, um den Lernverlauf von Schüler*innen, in Bezug auf die Rechtschreibung in der Grundschule, darzustellen. Die Lernverlaufsdagnostik RESI 1-4 bestehen aus verschiedenen langen Wortlisten. In der ersten Klasse werden den Schüler*innen 12 Wörter und dazu passende Beispielsätze vorgespielt. Sie werden aufgefordert nach jedem Satz das bestimmte Wort, nicht aber den ganzen Satz, aufzuschreiben (vgl. Voß & Blumenthal & Ehrich & Mahlau 2020).

Beispiel:

Die Lehrperson diktiert:

„Schreibt jetzt **du** wie in dem Satz: Heute musst **du** keine Hausaufgaben mehr machen.“

Die Aufgabe ist richtig gelöst, wenn die Schüler*innen das Wort „du“ aufschreiben (vgl. Voß & Blumenthal & Ehrich & Mahlau 2020).

5.4 Stichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Arbeit umfasste insgesamt 152 Schüler*innen der 4. Schulstufe (Primarstufe), die im Zeitraum Mai und Juni 2022 an sieben verschiedenen Schulen in Wien befragt und getestet wurden. Die Auswahl erfolgte aus zwei unterschiedlichen Schultypen, nämlich Regelklassen und Integrationsklassen, um mögliche Unterschiede zwischen diesen beiden Schulformen im Hinblick auf die schulischen Leistungen und den Einfluss der Umgangssprache analysieren zu können. Bei der Auswahl der Schulen handelte es sich um eine Verfügbarkeitsstichprobe (convenience sample), im Rahmen derer zahlreiche Schulen in Wien kontaktiert und jene einbezogen wurden, die ihre Teilnahme bestätigten.

Die Stichprobe setzte sich aus 73 Mädchen und 79 Buben zusammen und wies somit eine annähernd ausgewogene Geschlechterverteilung, hinsichtlich eines binären Genderverständnisses, auf. Ein besonderes Augenmerk der Untersuchung liegt auf der Gruppe der Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache, die 66 der insgesamt 152 Schüler*innen, ausmachten. Im Durchschnitt waren die Kinder $10,1 \pm 0,6$ Jahre alt. Das jüngste Kind war 9 und das älteste 12 Jahre alt.

Ergänzend wurden 65 Schüler*innen mit ausschließlich deutscher Umgangssprache sowie 21 Schüler*innen mit gemischter Umgangssprache (Deutsch und weitere Sprachen) als Kontrollgruppe in die Analyse einbezogen. Die Einteilung der Schüler*innen in diese drei Sprachgruppen erfolgte anhand eines Fragebogens, in dem die Schüler*innen angeben sollten, welche Sprache sie zu Hause am häufigsten sprechen. Schüler*innen, die ausschließlich andere Sprachen als Deutsch angaben, wurden der Gruppe mit nicht-deutscher Umgangssprache zugeordnet. Jene, die ausschließlich Deutsch nannten, wurden als Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache klassifiziert. Kinder, die sowohl Deutsch als auch eine weitere Sprache angaben, bildeten die Gruppe der Schüler*innen mit gemischter Umgangssprache. Innerhalb der Schüler*innengruppe mit nicht-deutscher Umgangssprache wurden insgesamt 23 verschiedene Sprache genannt, was auf eine hohe sprachliche und kulturelle Diversität innerhalb der Stichprobe hinweist.

Vor der Analyse wurden 25 Schüler*innen aus der ursprünglichen Gesamtstichprobe ausgeschlossen (Dropout). Die Gründe hierfür waren inkonsistente oder fehlerhafte Angaben im Fragebogen, die Zugehörigkeit zu einer Sonderschule, die Beschulung nach dem ASO-Lehrplan oder das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF). Diese Ausschlüsse erfolgten mit dem Ziel, vergleichbare Voraussetzungen zwischen den teilnehmenden Schüler*innen herzustellen und die Aussagekraft der Ergebnisse hinsichtlich der regulären schulischen Leistungen nicht durch abweichende schulische Rahmenbedingungen zu verfälschen.

Die finale Stichprobe zeichnete sich somit durch eine differenzierte Zusammensetzung hinsichtlich der Sprachbiografien, des Klassentyps sowie eine nahezu ausgewogene Verteilung von Mädchen und Buben aus. Der inhaltliche Fokus der Untersuchung lag dabei gezielt auf den Deutschleistungen der Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache in den Bereichen Lesen, Wortschatz und Rechtschreibung, sowie deren Vergleich zwischen Integrationsklassen und Regelklassen.

5.5 Auswertung der Daten

Für die Auswertung der Daten wurde das Statistikprogramm IBM-SPSS Statistics, Version 30, verwendet. Kategorial-skalierte Variablen wurden in Form von absoluten Häufigkeiten und Prozentangaben dargestellt. Metrisch-skalierte (kontinuierliche) Variablen wurden mithilfe des Mittelwerts und der Standardabweichung ausgewertet. Bei der Analyse von Unterschieden zwischen Gruppen (unabhängige Variable, UV) hinsichtlich einer metrischen Variable (abhängige Variable, AV), wurden im Falle eines Zweigruppenvergleichs *t*-Tests bei unabhängigen Stichproben gerechnet; dabei wurde die Homogenität der Varianzen mit dem Levene-Test sichergestellt.

Im Falle eines Vergleichs von mehr als zwei Gruppen (UV) wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse gerechnet, wobei erneut mit dem Levene-Test die Homogenität der Varianzen untersucht wurde; im Falle der Verletzung der Varianzhomogenität wurde die Korrektur nach Brown-Forsythe gerechnet. Bei homogenen Varianzen wurden anschließend post-hoc-Tests nach Bonferroni und bei heterogenen Varianzen nach Games-Howell gerechnet. Mit Hilfe von zwei- oder dreifaktoriellen Varianzanalysen wurde Interaktionsterme berechnet von zwei oder drei UV auf eine AV.

Aufgrund des zentralen Grenzwertsatzes wurde die Normalverteilung nicht geprüft, da die Stichprobe größer als 30 Personen umfasste.

Ein Chi-Quadrat Unabhängigkeitstest wurde dazu noch berechnet, um einen Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen zu ermitteln.

Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = 5\%$ angenommen. Somit galten p -Werte kleiner als 5% als statistisch signifikant. Mit Hilfe von Tabellen und Säulendiagrammen wurden die Ergebnisse visualisiert.

6. Ergebnisse

Tabelle 1 stellt die Verteilung von insgesamt 152 Schüler*innen dar, unterteilt nach dem Sprachgebrauch zu Hause (Umgangssprache) und dem Schultyp. Dabei wird zwischen drei Kategorien des Sprachgebrauchs unterschieden: „Nur Deutsch“, „Kein Deutsch“ und „Gemischt“. Zudem wird zwischen zwei Klassentypen differenziert: Regelklasse und Integrationsklasse.

Von den 152 befragten Schüler*innen sprechen 65 zu Hause ausschließlich Deutsch. Davon besuchten zwei Drittel eine Regelklasse und ein Drittel eine Integrationsklasse. Weitere 66 Schüler*innen sprechen zu Hause gar kein Deutsch. Diese verteilten sich gleichmäßig zu je 50 Prozent auf die beiden Klassentypen. Die übrigen 21 Schüler*innen gaben an, dass sie zu Hause sowohl Deutsch als auch mindestens eine andere Sprache sprechen. Von diesen besuchte etwa die Hälfte eine Regelklasse und die andere Hälfte eine Integrationsklasse.

Insgesamt besuchten 88 der erfassten Schüler*innen eine Regelklasse und 64 eine Integrationsklasse. Die Daten verdeutlichen, dass Schüler*innen mit anderer Umgangssprache als Deutsch fast genauso häufig in Regel- wie in Integrationsklassen vertreten waren. Schüler*innen, die hingegen nur Deutsch sprechen, waren häufiger in Regelklassen zu finden.

Tabelle 1: Verteilung der Schüler*innen nach Sprachgebrauch zu Hause und Klassentyp

	Regelklasse	Integrationsklasse	Gesamt
<i>Nur Deutsch</i>	44 (67,7%)	21 (32,3%)	65 (100,0%)
<i>Kein Deutsch</i>	33 (50,0%)	33 (50,0%)	66 (100,0%)
<i>Gemischt</i>	11 (52,4%)	10 (47,6%)	21 (100,0%)
<i>Gesamt</i>	88	64	152

In Tabelle 2 sind die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Schüler*innenleistungen in den Bereichen Wortschatz, sinnkonstruiertes Lesen und Rechtschreibung dargestellt. Die Resultate sind differenziert nach Umgangssprache (nur Deutsch, kein Deutsch, gemischt) sowie nach dem Klassentyp (Regelklasse und Integrationsklasse).

Für die Überprüfung von Mittelwertunterschieden hinsichtlich des Wortschatzes zwischen Schüler*innen der Regelklassen und jenen der Integrationsklassen wurde für jede der drei Sprachgruppen ein t -Test bei unabhängigen Stichproben gerechnet. Die Homogenität der Varianzen, geprüft mittels Levene-Tests, war für alle drei Sprachgruppen gegeben (Deutsch: $F_{(1, 63)} = 0,027$, $p = 0,870$; kein Deutsch: $F_{(1, 64)} = 1,136$, $p = 0,291$; Gemischt: $F_{(1, 19)} = 2,287$, $p = 0,147$). Es gab keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Schüler*innen in Regelklassen und jenen in Integrationsklassen hinsichtlich des Mittelwerts im Wortschatz (Deutsch: $t_{(63)} = -0,966$, $p = 0,338$; kein Deutsch: $t_{(64)} = 0,752$, $p = 0,455$; gemischt: $t_{(19)} = -0,154$, $p = 0,880$).

Für Schüler*innen der Regelklassen und für Schüler*innen der Integrationsklassen wurde jeweils eine einfaktorielle Varianzanalyse gerechnet, um Mittelwertunterschiede zwischen den drei Sprachgruppen hinsichtlich des Wortschatzes zu untersuchen. Aufgrund von heterogenen Varianzen (Levene-Test, $F_{(2, 85)} = 18,041$, $p < 0,001$ bzw. $F_{(2, 61)} = 7,130$, $p = 0,002$) wurde die Brown-Forsythe-Korrektur vorgenommen. Im Bereich Wortschatz erreichten Schüler*innen, die ausschließlich Deutsch sprachen, in beiden Klassentypen, sowohl in Regelklassen ($M = 28,9$, $SD = 1,3$) als auch in Integrationsklassen ($M = 29,2$, $SD = 1,3$), signifikant höhere Werte als Schüler*innen, die zu Hause eine andere Umgangssprache als Deutsch sprachen ($M = 25,1$, $SD = 4,8$, $p_{\text{Games-Howell}} < 0,001$ bzw. $M = 24,3$, $SD = 4,0$, $p_{\text{Games-Howell}} < 0,001$).

Schüler*innen, die neben Deutsch auch noch eine andere Umgangssprache zu Hause verwendeten („gemischt“), erzielten in Regelklassen einen Durchschnitt von $M = 26,6$ ($SD = 2,7$) Punkten; dieser Mittelwert war signifikant niedriger als bei Schüler*innen, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprachen ($p_{\text{Games-Howell}} = 0,044$) unterschied sich jedoch nicht signifikant von Schüler*innen, die kein Deutsch zu Hause sprachen ($p_{\text{Games-Howell}} = 0,451$). In Integrationsklassen lag der Durchschnitt dieser Schüler*innen bei $M = 26,7$ ($SD = 1,7$) Punkten. Dieser Mittelwert war signifikant niedriger als bei Schüler*innen, die zu Hause Deutsch sprachen ($p_{\text{Games-Howell}} = 0,004$) und signifikant höher als Schüler*inne, die zu Hause kein Deutsch sprachen ($p_{\text{Games-Howell}} = 0,028$).

Mittels zweifaktorieller Varianzanalyse wurden die Mittelwertunterschiede zwischen den Sprachgruppen geprüft. Der Levene-Test ergab, dass die Varianzen heterogen waren ($F_{(5, 146)} = 10,119, p < 0,001$). Da es keine zur einfaktoriellen Varianzanalyse analogen Korrektur gibt, wurde die zweifaktorielle Varianzanalyse trotzdem berechnet, wiewohl Vorsicht bei der Interpretation geboten ist. Es zeigte sich kein statistisch signifikanter Interaktionseffekt von Klassentyp und Umgangssprache auf den durchschnittlichen Wortschatz ($F_{(2, 146)} = 0,548, p = 0,580$). Dies bedeutet, dass der Klassentyp den Einfluss der Umgangssprache auf die Wortschatzleistung nicht moderiert.

Auch im sinnkonstruierten Lesen wurde für die Überprüfung von Mittelwertunterschieden zwischen Schüler*innen der Regelklassen und jenen der Integrationsklassen für jede der drei Sprachgruppen ein t -Test bei unabhängigen Stichproben gerechnet. Die Homogenität der Varianzen, geprüft mittels Levene-Tests, war für alle drei Sprachgruppen gegeben (Deutsch: $F_{(1, 63)} = 1,300, p = 0,259$; kein Deutsch: $F_{(1, 63)} = 0,406, p = 0,526$; Gemischt: $F_{(1, 18)} = 2,014, p = 0,173$). Es gab keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Schüler*innen in Regelklassen und jenen in Integrationsklassen hinsichtlich des Mittelwerts im Bereich sinnkonstruierenden Lesen bei Schüler*innen, die zu Hause Deutsch sprachen: $t_{(63)} = -0,251, p = 0,803$ und jenen, die neben Deutsch auch noch eine weitere Sprache zu Hause sprachen $t_{(18)} = 1,058, p = 0,304$. Bei Schüler*innen, die nicht zu Hause deutsch sprachen ($M = 16,5, SD = 4,8$) hatten Kinder in Regelklassen einen signifikant höheren Mittelwert im sinnkonstruierenden Lesen im Vergleich zu Schüler*innen in Integrationsklassen ($M = 13,9, SD = 5,1$), $t_{(63)} = 2,060, p = 0,044$.

Für Schüler*innen der Regelklassen und für Schüler*innen der Integrationsklassen wurde jeweils eine einfaktorielle Varianzanalyse gerechnet, um Mittelwertunterschiede zwischen den drei Sprachgruppen hinsichtlich des sinnkonstruierten Lesens zu untersuchen. Die Homogenität der Varianzen war für Regelklassen gegeben (Levene-Test, $F_{(2, 84)} = 2,572, p = 0,082$ und für Integrationsklassen verletzt ($F_{(2, 60)} = 5,098, p = 0,009$), daher wurde im letzteren Fall erneut die Brown-Forsythe-Korrektur angewendet. Im Bereich sinnkonstruierenden Lesens erreichten Schüler*innen, die ausschließlich Deutsch sprachen, in beiden Klassentypen, sowohl in Regelklassen ($M = 20,5, SD = 7,2$) als auch in Integrationsklassen ($M = 21,0, SD = 9,1$), signifikant höhere Werte als Schüler*innen, die kein Deutsch zu Hause sprachen ($M = 16,5, SD = 4,8, p_{\text{Bonferroni}} = 0,018$ bzw. $M = 13,9, SD = 5,1, p_{\text{Games-Howell}} = 0,008$).

Die gemischtsprachige Gruppe erzielte $M = 16,9$ ($SD = 5,2$) Punkte in Regelklassen; dieser Wert unterschied sich nicht signifikant zu den anderen beiden Gruppen ($p_{\text{Bonferroni}} = 0,310$, $p_{\text{Bonferroni}} = 1,000$). In Integrationsklassen lag der Wert gemischtsprachiger Schüler*innen bei $M = 14,8$ ($SD = 3,6$) Punkte und war signifikant niedriger als deutschsprachige ($p_{\text{Games-Howell}} = 0,029$) aber nicht signifikant unterschiedlich zu nicht-deutschsprachigen Schüler*innen ($p_{\text{Games-Howell}} = 0,813$).

Mithilfe einer zweifaktorieller Varianzanalyse wurden die Mittelwertunterschiede zwischen den Sprachgruppen geprüft. Der Levene-Test ergab, dass die Varianzen heterogen waren ($F(5, 144) = 3,106$, $p = 0,011$). Da es keine der einfaktoriellen Varianzanalyse entsprechende Korrektur gibt, wurde auch hier die zweifaktorielle Varianzanalyse dennoch durchgeführt; jedoch ist bei der Interpretation der Ergebnisse Vorsicht geboten. Es konnte kein statistisch signifikanter Interaktionseffekt (Wechselwirkung) von Klassentyp und Umgangssprache auf die durchschnittliche Leistung im sinnkonstruierten Lesen festgestellt werden ($F(2, 144) = 0,938$, $p = 0,394$).

Für die Überprüfung von Mittelwertunterschieden hinsichtlich der Rechtschreibung zwischen Schüler*innen der Regelklassen und jenen der Integrationsklassen wurde für jede der drei Sprachgruppen ein t -Test bei unabhängigen Stichproben gerechnet. Die Varianzhomogenität wurde mithilfe des Levene-Tests überprüft und war für alle drei Sprachgruppen gewährleistet (Deutsch: $F(1, 63) = 3,283$, $p = 0,075$; kein Deutsch: $F(1, 64) = 0,151$, $p = 0,699$; Gemischt: $F(1, 19) = 4,025$, $p = 0,059$). Es gab keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Schüler*innen in Regelklassen und jenen in Integrationsklassen hinsichtlich des Mittelwerts im Wortschatz (Deutsch: $t_{(63)} = -0,946$, $p = 0,348$; kein Deutsch: $t_{(64)} = 1,443$, $p = 0,154$; gemischt: $t_{(19)} = 1,058$, $p = 0,303$).

Für Schüler*innen der Regelklassen sowie der Integrationsklassen wurde jeweils eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt, um mögliche Mittelwertunterschiede zwischen den drei Sprachgruppen in der Rechtschreibleistung zu prüfen. Die Homogenität der Varianzen war für Regelklassen und für Integrationsklassen gegeben (Levene-Test, $F(2, 85) = 2,296$, $p = 0,107$ verletzt ($F(2, 60) = 0,038$, $p = 0,962$)).

Im Bereich der Rechtschreibung gab es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den drei Gruppen sowohl in Regelklassen ($F(2, 85) = 0,347$, $p = 0,708$) als auch in Integrationsklassen ($F(2, 61) = 2,101$, $p = 0,131$).

In Regelklassen erzielten Schüler*innen mit ausschließlich deutscher Umgangssprache durchschnittlich $M = 9,2$ ($SD = 1,7$) Punkte, diejenigen ohne deutsche Umgangssprache $M = 9,1$ ($SD = 2,1$) Punkte und gemichtsprachige

Schüler*innen $M = 9,6$ ($SD = 1,4$) Punkte. In Integrationsklassen betrugen die Werte $M = 9,7$ ($SD = 2,3$) Punkte, $M = 8,3$ ($SD = 2,4$) Punkte und $M = 8,8$ ($SD = 2,2$) Punkte.

Die Mittelwertunterschiede zwischen den Sprachgruppen wurden mithilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse untersucht. Der Levene-Test ergab, dass die Varianzen homogen waren ($F_{(5, 146)} = 1,502$, $p = 0,193$). Auch in diesem Fall bestand kein signifikanter Interaktionseffekt von Sprachgruppe und Klassentyp auf die durchschnittliche Rechtschreibleistung ($F_{(2, 146)} = 1,692$, $p = 0,188$).

Insgesamt wird deutlich, dass vor allem die sprachliche Herkunft einen erheblichen Einfluss auf die Schulleistungen in den Bereichen Wortschatz und sinnkonstruiertes Lesen hatte. In diesen Bereichen erzielten Schüler*innen, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprachen, signifikant bessere Ergebnisse als solche, die kein oder nur teilweise Deutsch in ihrer Alltagskommunikation verwendeten. Es scheint, dass der Klassentyp (Regel- oder Integrationsklasse) keinen wesentlichen Einfluss auf die Leistungsunterschiede hatte. Betreffend Rechtschreibung zeigen sich jedoch keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Gruppen, unabhängig von der Umgangssprache oder dem Klassentyp.

Tabelle 2: Mittelwert und Standardabweichung für Lese-, Rechtschreibungs- und Wortschatztestleistungen je nach Umgangssprache und Klassentyp

		Regelklasse	Integrationsklasse	Statistischer Test
<i>Wortschatz</i>	Nur Deutsch	$28,9 \pm 1,3^a$	$29,2 \pm 1,3^a$	$t(63) = -0,966$, $p = 0,338$
	Kein Deutsch	$25,1 \pm 4,8^b$	$24,3 \pm 4,0^b$	$t(64) = 0,752$, $p = 0,455$
	Gemischt	$26,6 \pm 2,7^b$	$26,7 \pm 1,7^c$	$t(19) = -0,154$, $p = 0,880$
	Statistischer Test	$F(2, 44) = 12,403$, $p < 0,001$	$F(2, 49) = 27,086$, $p < 0,001$	Interaktion, $F(2, 146) = 0,548$, $p = 0,580$
<i>Sinnkonstruiertes Lesen</i>	Nur Deutsch	$20,5 \pm 7,2^a$	$21,0 \pm 9,1^a$	$t(63) = -0,251$, $p = 0,803$
	Kein Deutsch	$16,5 \pm 4,8^b$	$13,9 \pm 5,1^b$	$t(63) = 2,060$, $p = 0,044$
	Gemischt	$16,9 \pm 5,2^{ab}$	$14,8 \pm 3,6^b$	$t(18) = 1,058$, $p = 0,304$
	Statistischer Test	$F(2, 84) = 4,360$, $p = 0,016$	$F(2, 37) = 8,521$, $p < 0,001$	Interaktion, $F(2, 144) = 0,938$, $p = 0,394$
<i>Rechtschreibung</i>	Nur Deutsch	$9,2 \pm 1,7$	$9,7 \pm 2,3$	$t(63) = -0,946$, $p = 0,348$
	Kein Deutsch	$9,1 \pm 2,1$	$8,3 \pm 2,4$	$t(64) = 1,443$, $p = 0,154$
	Gemischt	$9,6 \pm 1,4$	$8,8 \pm 2,2$	$t(19) = 1,058$, $p = 0,303$
	Statistischer Test	$F(2, 85) = 0,347$, $p = 0,708$	$F(2, 61) = 2,101$, $p = 0,131$	Interaktion, $F(2, 146) = 1,692$, $p = 0,188$

Abbildung 7: Wortschatztestleistungen je nach Umgangssprache und Klassentyp.

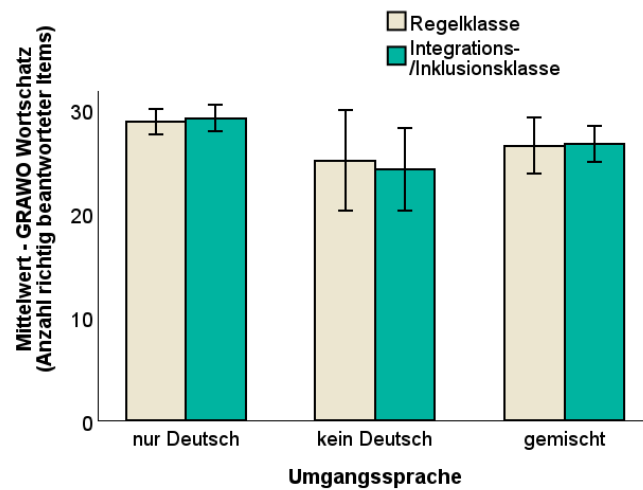


Abbildung 8 Leseleistungen je nach Umgangssprache und Klassentyp.

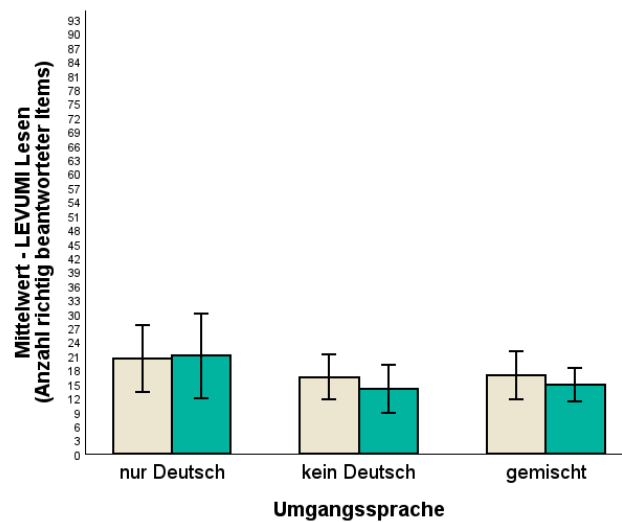


Abbildung 9: Rechtschreibleistungen je nach Umgangssprache und Klassentyp

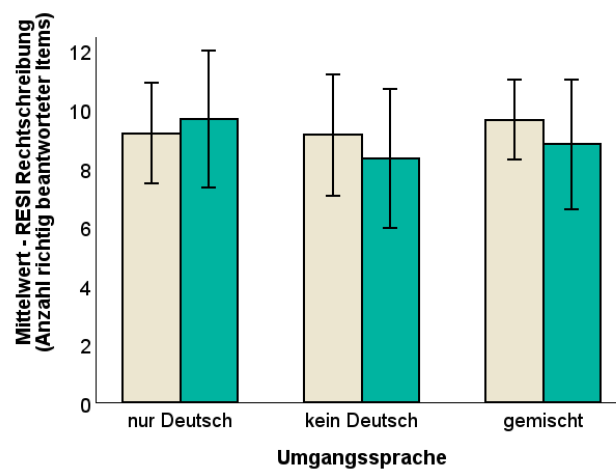


Tabelle 3 veranschaulicht die Ergebnisse zu den Deutschleistungen von Schüler*innen in Regel- und Integrationsklassen und stellt dabei Unterschiede zwischen den Geschlechtern sowie zwischen Schüler*innen mit deutscher und nicht-deutscher Umgangssprache dar. Differenziert wird nach Geschlecht (Mädchen, Buben), Klassentyp (Regelklasse vs. Integrationsklasse) und Umgangssprache (nur Deutsch vs. kein Deutsch). Schüler*innen mit dem Sprachgebrauch „gemischt“ wurden bei dieser Analyse nicht miteinbezogen. Erfasst wurden erneut Leistungen in den Bereichen Wortschatz, sinnkonstruiertes Lesen und Rechtschreibung.

Mithilfe von dreifaktoriellen Varianzanalysen wurden die Ergebnisse ermittelt. Die Homogenität der Varianzen, geprüft mit dem Levene-Test, war für Wortschatz ($F_{(11, 140)} = 4,834, p < 0,001$) und Lesen ($F_{(11, 138)} = 2,777, p = 0,003$) nicht gegeben, jedoch für Rechtschreibung ($F_{(11, 140)} = 1,135, p = 0,338$).

Im Bereich Wortschatz erreichten Mädchen mit deutscher Umgangssprache in Regelklassen einen Mittelwert von 28,6 ($SD = 1,5$) und in Integrationsklassen 29,1 ($SD = 1,5$). Mädchen mit nicht-deutscher Umgangssprache liegen niedriger ($M = 24,6 / SD = 4,6$) bzw. 23,8/ $SD = 4,1$). Buben erzielen insgesamt etwas höhere Werte als Mädchen. Buben mit deutscher Umgangssprache $M = 29,1$ ($SD = 1,0$) Punkte in Regelklassen und $M = 29,3$ ($SD = 0,8$) Punkte in Integrationsklassen, mit nicht-deutscher Umgangssprache $M = 25,4$ ($SD = 5,0$) bzw. 24,7 ($SD = 4,0$). Damit zeigt sich sowohl ein Vorteil für Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache als auch ein leichter Leistungsvorteil der Buben gegenüber den Mädchen. Auffällig ist zudem, dass die Leistungen der Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache in Integrationsklassen tendenziell etwas höher liegen als in Regelklassen, dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant.

Beim sinnkonstruierenden Lesen erzielen Mädchen mit deutscher Umgangssprache $M = 23,5$ ($SD = 8,3$) Punkte in Regelklassen und $M = 24,5$ ($SD = 8,8$) Punkte in Integrationsklassen, deutlich höhere Werte als Mädchen mit nicht-deutscher Umgangssprache ($M = 15,8 / SD = 5,0$ bzw. 12,8/ $SD = 4,0$). Auch bei den Buben zeigt sich derselbe Effekt. Buben mit deutscher Umgangssprache erreichen im Durchschnitt $M = 17,7$ ($SD = 4,8$) Punkte in Regelklassen bzw. $M = 14,0$ ($SD = 4,3$) Punkte in Integrationsklassen, während jene mit nicht-deutscher Umgangssprache $M = 16,9$ ($SD = 4,9$) Punkte bzw. $M = 14,7$ ($SD = 5,8$) Punkte erzielen. Im Vergleich zwischen den Geschlechtern schneiden Mädchen mit deutscher Umgangssprache klar besser ab als

Buben derselben Sprachgruppe. Bei Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern dagegen geringer. Auch hier zeigt sich für Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache ein leichter Vorteil in Integrationsklassen. Der Interaktionseffekt Geschlecht $\times$ Umgangssprache ist hochsignifikant ($F_{(1, 122)} = 17,620$, $p < 0,001$), was bedeutet, dass die Unterschiede je nach Sprachgruppe stark variieren und zusätzlich vom Geschlecht beeinflusst werden.

Die Leistungen im Bereich Rechtschreibung zeigen bei den Buben kaum Unterschiede. Unabhängig von Klassentyp oder Umgangssprache liegen ihre Werte auf einem vergleichbar niedrigen Niveau. Hier spielt es somit weder eine Rolle, ob sie Deutsch oder eine andere Sprache sprechen, noch ob sie eine Regel- oder Integrationsklasse besuchen – die Leistungen bleiben konsistent schwach.

Bei den Mädchen jedoch stellt sich die Situation differenzierter dar. Für Mädchen mit deutscher Umgangssprache ist der Klassentyp weitgehend unerheblich. Sie erzielen in Regelklassen ($M = 9,6$ / $SD = 1,3$ Punkte) ähnlich gute Werte wie in Integrationsklassen ($M = 10,5$ / $SD = 2,0$ Punkte). Anders verhält es sich jedoch bei Mädchen mit nicht-deutscher Umgangssprache. Diese erreichen in Regelklassen im Durchschnitt $M = 10,1$ ($SD = 1,7$) Punkte und schneiden damit besser ab als ihre Mitschülerinnen in Integrationsklassen ($M = 8,0$ / $SD = 2,3$ Punkte). Für diese Gruppe scheint sich der Besuch einer Integrationsklasse nachteilig auszuwirken. Der Interaktionseffekt ist statistisch signifikant ($F_{(1, 123)} = 6,275$, $p = 0,014$), was darauf hinweist, dass insbesondere bei Mädchen ohne deutsche Umgangssprache der Klassentyp einen klaren Einfluss auf die Rechtschreibleistungen hat.

Tabelle 3: Mittelwert und Standardabweichung für Lese-, Rechtschreibungs- und Wortschatztestleistungen je nach Umgangssprache, Klassentyp und Geschlecht.

			Regelklasse		Integrationsklasse		p-Wert Interaktion Geschlecht x Umgangssprache x Klassentyp	p-Wert Interaktion Geschlecht x Umgangssprache	p-Wert Interaktion Geschlecht x Klassentyp
			n	M $\pm$ SD	n	M $\pm$ SD			
Wortschatz	Mädchen	Nur Deutsch	21	28,6 $\pm$ 1,5	14	29,1 $\pm$ 1,5	$F_{(1, 123)} = 0,036$ $p = 0,849$	$F_{(1, 123)} = 0,178$ $p = 0,673$	$F_{(1, 123)} = 0,022$ $p = 0,883$
		Kein Deutsch	12	24,6 $\pm$ 4,6	14	23,8 $\pm$ 4,1			
	Buben	Nur Deutsch	23	29,1 $\pm$ 1,0	7	29,3 $\pm$ 0,8			
		Kein Deutsch	21	25,4 $\pm$ 5,0	19	24,7 $\pm$ 4,0			
Sinnkonstruiertes Lesen	Mädchen	Nur Deutsch	21	23,5 $\pm$ 8,3	14	24,5 $\pm$ 8,8	$F_{(1, 122)} = 1,474$ $p = 0,227$	$F_{(1, 122)} = 17,620$ $p < 0,001$	$F_{(1, 122)} = 0,743$ $p = 0,390$
		Kein Deutsch	12	15,8 $\pm$ 5,0	14	12,8 $\pm$ 4,0			
	Buben	Nur Deutsch	23	17,7 $\pm$ 4,8	7	14,0 $\pm$ 4,3			
		Kein Deutsch	21	16,9 $\pm$ 4,9	19	14,7 $\pm$ 5,8			
Rechtschreibung	Mädchen	Nur Deutsch	21	9,6 $\pm$ 1,3	14	10,5 $\pm$ 2,0	$F_{(1, 123)} = 6,275$ $p = 0,014$	$F_{(1, 123)} = 2,572$ $p = 0,111$	$F_{(1, 123)} = 0,081$ $p = 0,776$
		Kein Deutsch	12	10,1 $\pm$ 1,7	14	8,0 $\pm$ 2,3			
	Buben	Nur Deutsch	23	8,8 $\pm$ 2,0	7	8,0 $\pm$ 2,1			
		Kein Deutsch	21	8,6 $\pm$ 2,1	19	8,6 $\pm$ 2,5			

Abbildung 10: Wortschatztestleistungen je nach Umgangssprache, Klassentyp und Geschlecht.

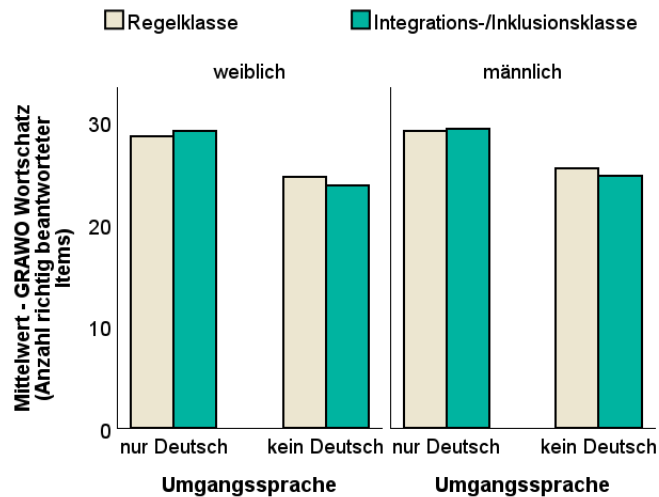


Abbildung 11: Leseleistungen je nach Umgangssprache, Klassentyp und Geschlecht.

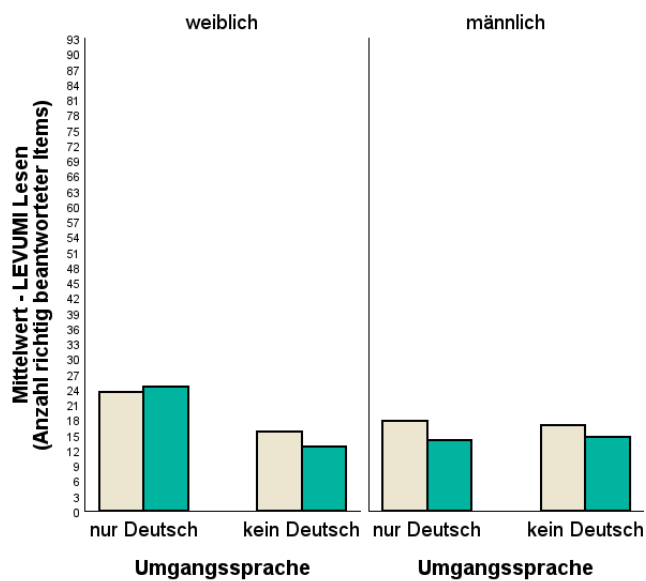


Abbildung 12: Rechtschreibleistungen je nach Umgangssprache, Klassentyp und Geschlecht.

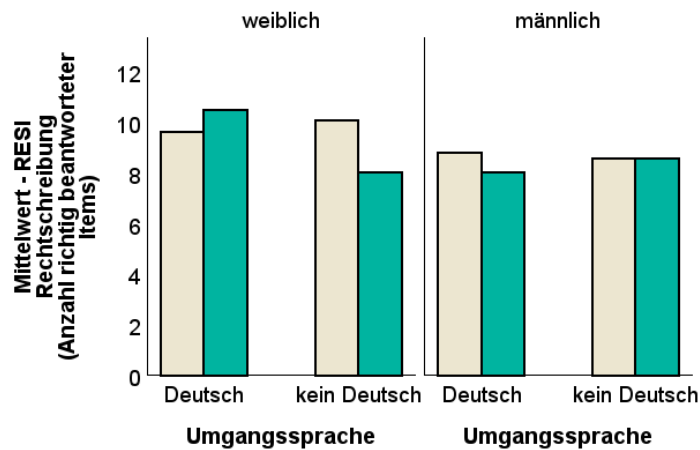
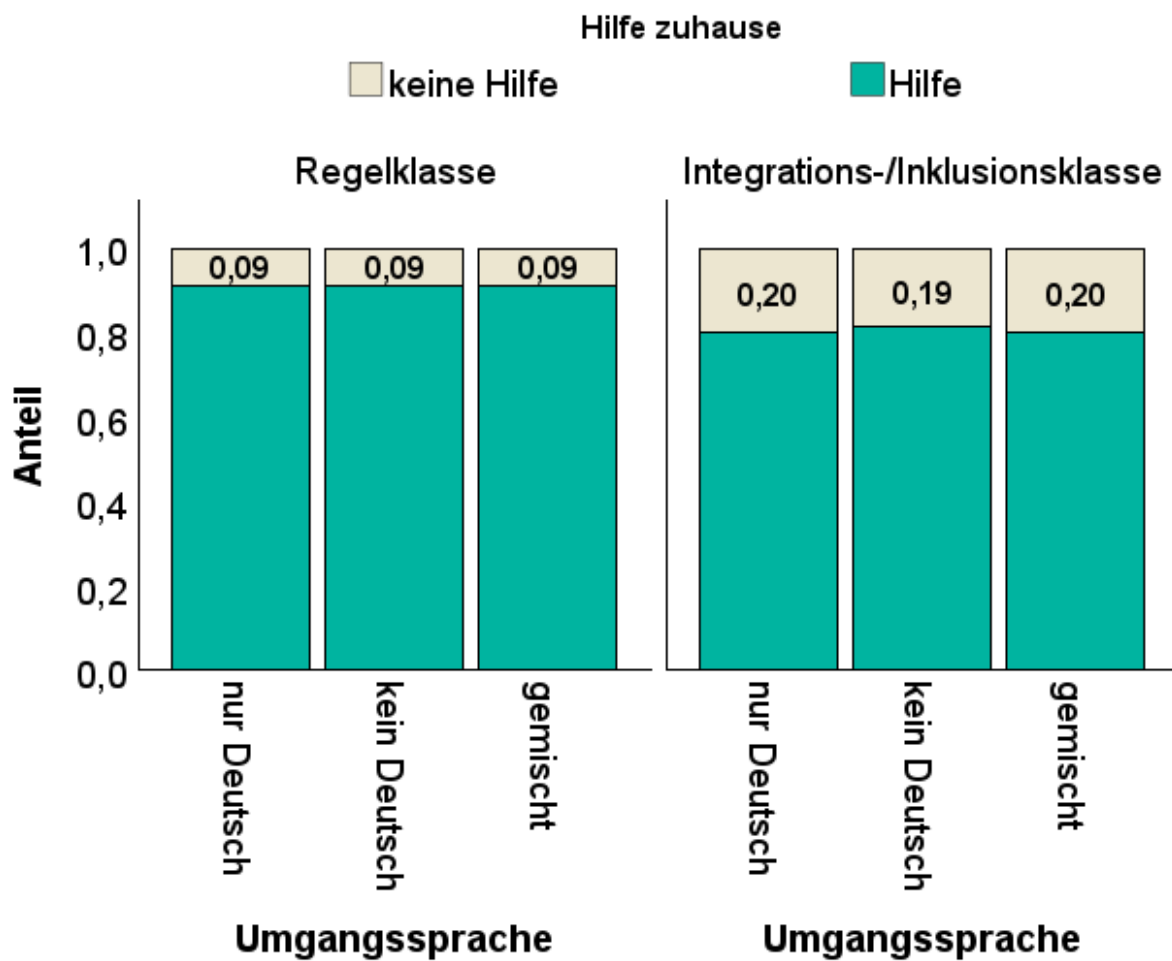


Abbildung 14 veranschaulicht den Anteil der Schüler*innen, die angegeben haben zu Hause Hilfe erhalten, getrennt nach Klassentyp (Regelklasse vs. Integrations-/Inklusionsklasse) sowie nach Umgangssprache (nur Deutsch, kein Deutsch, gemischt). Dargestellt sind jeweils die Anteile der Kinder, die Hilfe bekommen (grün) bzw. keine Hilfe bekommen (beige).

In den Regelklassen erhalten etwa 91 % der Schüler*innen Hilfe zu Hause, unabhängig von der Umgangssprache. Lediglich rund 9 % der Kinder geben an, keine Unterstützung zu bekommen. Dieses Muster zeigt sich bei allen drei Sprachgruppen (nur Deutsch, kein Deutsch, gemischt) gleichermaßen. In den Integrations-/Inklusionsklassen fällt der Anteil der Kinder ohne häusliche Unterstützung deutlich höher aus. Unabhängig von der Umgangssprache geben hier etwa 20 % der Schüler*innen an, keine Hilfe von zu Hause zu erhalten, während etwa 80 % Unterstützung bekommen. Damit erhalten Kinder in Regelklassen doppelt so häufig Hilfe zu Hause wie Kinder in Integrationsklassen, was auf einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen Klassentyp und familiärer Unterstützung hinweist. Der Unterschied zwischen Regel- und Integrationsklassen ist zwar deutlich sichtbar, erreicht aber statistisch nur knapp nicht das Signifikanzniveau ($\chi^2_{(1)} = 3,316, p = 0,069$). Dies bedeutet, dass sich ein Trend abzeichnet, Kinder in Regelklassen häufiger Unterstützung von zu Hause zu erfahren, der Unterschied jedoch formal nicht als signifikant bewertet werden kann.

Zusammenfassend zeigt die Abbildung, dass die familiäre Unterstützung stark vom Klassentyp abhängt, nicht jedoch von der Umgangssprache. Während in Regelklassen etwa jedes zehnte Kind keine Hilfe von zu Hause erhält, ist es in Integrations-/Inklusionsklassen etwa jedes fünfte Kind.

Abbildung 13: Hilfe von zu Hause, differenziert nach Klassentyp und Umgangssprache.



7. Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, schulische Leistungen von Schüler*innen mit unterschiedlicher Umgangssprache in Wiener Regel- und Integrationsklassen zu untersuchen. Ausgangspunkt war die theoretische Annahme, dass Integrationsklassen durch inklusivere Unterrichtsformen, stärkere Differenzierung und gezielte sprachliche Förderung günstigere Lernbedingungen für Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache bieten. Die theoretischen Grundlagen der Arbeit zeigen auf, dass die Bildungssprache Deutsch eine zentrale Voraussetzung für den schulischen Erfolg darstellt und dass insbesondere Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Umgangssprache vor erheblichen Herausforderungen stehen (vgl. Nadwornicek 2016; Pfaff & Cantone 2021).

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich in vielerlei Hinsicht mit den theoretischen Grundlagen in Beziehung setzen.

Besonders auffällig ist dabei die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft in Bezug auf die zu Hause gesprochene Sprache. Während die Theorie darauf hinweist, dass Mehrsprachigkeit zunehmend den schulischen Alltag prägt und nicht als Ausnahme betrachtet werden darf (vgl. Expertenrat für Integration 2020, S. 54), bestätigen die erhobenen Daten diesen Befund. Laut Expertenrat für Integration (2020) ist der Anteil von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache an österreichischen Schulen in den Jahren 2018/2019 auf 52,2 % angestiegen. Diese Tatsache spiegelt sich auch in der Stichprobe dieser Arbeit. Sowohl in den Regelklassen als auch in den Integrationsklassen nutzte ein erheblicher Teil (siehe Tabelle 1) der Schüler*innen im familiären Umfeld eine andere Umgangssprache als Deutsch, was verdeutlicht, dass sprachliche Vielfalt ein zentrales Merkmal heutiger Bildungskontexte ist.

Die theoretische Forderung, Mehrsprachigkeit nicht defizitär, sondern als Ressource zu begreifen, wird durch die Ergebnisse untermauert.

Gleichzeitig wurden jedoch im Schuljahr 2018/19 zur Förderung der Deutschkenntnisse, die Deutschförderklassen eingeführt (vgl. Expertenrat für Integration 2022, S. 41).

Allerdings erfolgt dies durch einen segregierten Unterricht, bei dem der Kontakt zu gleichaltrigen Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache stark eingeschränkt ist. Die Einführung der Deutschförderklassen macht deutlich, dass die schulische Realität oft im Widerspruch zu den theoretischen Forderungen steht, Mehrsprachigkeit als Ressource zu nutzen. Durch die Trennung von Schüler*innen nach Deutschkenntnissen entsteht ein stark segmentierter Lernraum, in dem der natürliche Austausch mit deutschsprachigen Gleichaltrigen eingeschränkt wird.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die bloße Einführung separierender Maßnahmen nicht automatisch zu besseren Deutschkenntnissen führt und potenziell soziale sowie sprachliche Exklusion verstärken kann. (vgl. Boeckmann 2022, S. 40f.).

Die Stichprobe umfasste 152 Schüler*innen, davon 66 mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch, verteilt auf 23 verschiedene Sprachen, was auf eine hohe sprachliche und kulturelle Diversität an Österreichs Schulen hinweist. Dies entspricht den theoretischen Annahmen, die Sprachenreichtum als Potenzial für interkulturelles Lernen, Perspektivenvielfalt und die Förderung kognitiver Flexibilität hervorheben (vgl. Gruber 2019, S. 154 ff.).

Somit wird auch die in der Literatur betonte Herausforderung sichtbar, dass Lehrkräfte geeignete didaktische Konzepte entwickeln müssen, um mit der Heterogenität konstruktiv umzugehen (vgl. Vock & Gronostaj 2017, S. 115).

Gleichzeitig zeigte die Datenanalyse, dass Schüler*innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch tendenziell schlechtere schulische Leistungen erbrachten. Schüler*innen, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprachen, erreichten in den Bereichen Wortschatz und sinnkonstruiertes Lesen die höchsten Werte, während die Leistungen von Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache deutlich niedriger ausfielen. Bezüglich der Klassenzusammensetzung gehen die theoretischen Überlegungen davon aus, dass Integrationsklassen besonders für Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache von Vorteil sein sollten (vgl. Pfaff & Cantone 2021, S. 141). Lediglich bei einzelnen Untergruppen, etwa Mädchen ohne deutsche Umgangssprache im Bereich Rechtschreibung, lassen sich leichte Effekte feststellen. Dies deutet darauf hin, dass die theoretisch postulierten Vorteile integrativer Settings in der Praxis nur begrenzt sichtbar werden.

Der Grazer Wortschatztest (GraWo) zeigte messbar, dass Unterschiede in der sprachlichen Sozialisation – wie in Kapitel 3 ausgeführt – einen direkten Einfluss auf die Bildungssprache haben (vgl. Nadwornicek 2016, S. 315). Dies bestätigt die Annahme, dass die deutsche Bildungssprache im österreichischen Schulsystem den sogenannten „monolingualen Habitus“ prägt, und dass Mehrsprachigkeit häufig nicht als Ressource anerkannt, sondern als Defizit interpretiert wird (Gogolin 2008, S. 3).

Ein anschauliches Beispiel hierfür sind die Deutschförderklassen. Dieses segregierte Unterrichtsmodell richtet sich an Schüler*innen, die den dafür vorgesehenen Deutschtest nicht bestehen. Die Trennung erschwert den Sprachkontakt zu deutschsprachigen Mitschüler*innen, mindert die Motivation, Deutsch aktiv zu sprechen und reduziert Lerngelegenheiten. Neben der fraglichen Aussagekraft des Einstufungstests wird auch die unzureichende Qualifikation vieler Lehrkräfte für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache kritisiert (vgl. Boeckmann 2022, S. 40 f.).

Die Ergebnisse des Levumi-Tests zum sinnkonstruierenden Lesen verdeutlichen, dass die Umgangssprache der Schüler*innen einen erheblichen Einfluss auf ihre Lesekompetenz hat. Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache erzielten deutlich höhere Werte als jene mit nicht-deutscher oder gemischter Umgangssprache. Auffällig ist, dass der Leistungsabstand zwischen diesen Sprachgruppen in Integrationsklassen größer ausfällt (21,0 vs. 13,9 Punkte) als in Regelklassen (20,5 vs. 16,5 Punkte). Dennoch wurde kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Klassentyp und Umgangssprache nachgewiesen ($F_{(2, 144)} = 0,983$, $p = 0,394$), was darauf hinweist, dass die sprachliche Herkunft stärker mit den Leseleistungen verknüpft ist als das besuchte Schulsetting selbst.

Der Levumi-Test, der zum Einsatz kam, erfasste zentrale Aspekte der Lesekompetenz, war jedoch als Speedtest sehr leistungsorientiert. Dadurch könnten gerade mehrsprachige Schüler*innen, die oftmals mehr Zeit für die Verarbeitung benötigen (vgl. Sigel 2012, S. 43f.), methodisch benachteiligt worden sein.

Die theoretischen Überlegungen im Kapitel 4 verdeutlichen, dass schulische Inklusion und sprachliche Bildung nicht nur organisatorisch zusammengebracht werden müssen, sondern auch qualitativ (vgl. Riemer 2015). Es wird betont, dass Sprache nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Medium für schulische Bildungsprozesse darstellt (vgl. Lütke 2019, S. 39f.). Ein inklusiver Leseunterricht zielt darauf ab, Sprachbarrieren systematisch abzubauen und Mehrsprachigkeit als Ressource einzubeziehen. Hierfür braucht es Konzepte der Leseförderung, die die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft in einer Klasse, die Auswahl passender Materialien und die Erziehungsberechtigten mit einbeziehen. (vgl. Sigel 2012, S. 53). Der größere Leistungsabstand in Integrationsklassen deutet darauf hin, dass die dortige Zusammensetzung von Schüler*innengruppen zusätzliche Herausforderungen mit sich bringt. Zudem gaben doppelt so viele Schüler*innen in Integrationsklassen an, zu Hause keine Unterstützung beim Lernen zu erhalten, was die Leseförderung zusätzlich erschwert. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Inklusion nicht zwangsläufig bessere Lernchancen für mehrsprachige Schüler*innen schafft, sondern dass ihre Wirksamkeit maßgeblich von einer gezielten sprachdidaktischen Gestaltung abhängt (vgl. Riemer 2015). Erst wenn diese Qualitätsmerkmale umgesetzt werden, können die im Levumi-Test sichtbar gewordenen sprachbedingten Leistungsunterschiede wirksam reduziert und die im Theorieteil formulierten Ziele einer inklusiven Sprachbildung realisiert werden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Levumi-Ergebnisse die theoretische Forderung nach einer inklusiven, sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung untermauern. Der reine Klassentyp reicht nicht aus, um Unterschiede im Leseverständnis auszugleichen – entscheidend ist die Qualität der sprachlichen Förderung. Damit wird die Notwendigkeit unterstrichen, Inklusion und Sprachbildung konsequent miteinander zu verknüpfen (vgl. Rödel & Simon 2019, S.28).

Die Ergebnisse im Bereich der Rechtschreibung zeigen, dass weder der Klassentyp noch die Umgangssprache einen wesentlichen Einfluss auf die Leistungen der Schüler*innen hatten. Die Mittelwerte der verschiedenen Gruppen variierten nur geringfügig und es wurden keine statistisch signifikanten Unterschiede oder Interaktionseffekte festgestellt. Dies bestätigt die Annahme, dass Rechtschreibfähigkeiten weniger stark von der häuslichen Umgangssprache abhängen und stärker durch schulische Vermittlung erworben werden können (vgl. Putjata & David-Erb 2025, S. 4). Bemerkenswert ist jedoch, dass bei Mädchen in Integrationsklassen, die nicht-deutsche Umgangssprache verwenden, ein Leistungsrückstand zu beobachten ist, während ihre Mitschüler*innen in Regelklassen bessere Ergebnisse erzielen. Dies weist auf einen potenziellen Nachteil integrativer Settings für diese Subgruppe hin.

Von zentraler Bedeutung ist hier auch die Lehrer*innenbildung, die in den theoretischen Grundlagen ausführlich thematisiert wurde. Dabei kam heraus, dass Lehrkräfte in Integrationsklassen zwar häufiger differenzierende und sprachensible Methoden einsetzen, zugleich jedoch viele Lehrpersonen – insbesondere ältere – unzureichend auf sprachliche Diversität vorbereitet sind. Es mangelt an systematischer Ausbildung in Mehrsprachigkeitsdidaktik und DaZ-Kompetenzen (vgl. Expertenrat für Integration 2022, S. 38f.). Diese Lücke könnte erklären, warum sich in den Ergebnissen kein Vorteil für Integrationsklassen zeigte. Ohne gezielte sprachensible Unterrichtspraktiken kann das Potenzial integrativer Strukturen nicht ausgeschöpft werden. Der Klassentyp allein führt nicht zu mehr Chancengleichheit, vielmehr entscheidet die pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte über den Lernerfolg heterogener Schüler*innengruppen (vgl. Riemer 2015). Damit bestätigt sich indirekt die Annahme, dass Lehrerinnenbildung ein Schlüsselfaktor für den Erfolg inklusiver Bildung ist. Um die Chancen mehrsprachiger Kinder zu verbessern, bedarf es verpflichtender Qualifikationen in Deutsch als Zweitsprache in allen Lehramtsstudiengängen, gezielter Fortbildungen zu sprachsensibler Didaktik, sowie einer Aufwertung von Mehrsprachigkeit als Ressource im Unterricht (vgl. Vock & Gronostaj 2017, S. 115). Ohne diese Maßnahmen werden Integrationsklassen ihr volles Potenzial kaum entfalten können. Für die schulische Realität bedeutet dies, dass nicht die Klassenzuweisung, sondern die Handlungskompetenz der Lehrkräfte entscheidet, ob Heterogenität als Chance oder als Hindernis wirkt.

Der Aspekt Geschlecht deutet auf weitere differenzierende Effekte hin. Mädchen mit deutscher Umgangssprache erreichten im sinnkonstruierten Lesen durchweg höhere Ergebnisse als ihre männlichen Mitschüler mit deutscher Umgangssprache. Unterschiede zwischen Mädchen und Buben mit nicht-deutscher Umgangssprache waren jedoch geringer ausgeprägt, was darauf hinweist, dass sprachliche Barrieren in diesem Fall geschlechtsübergreifend wirken. In der Rechtschreibung schnitten Mädchen insgesamt besser ab, wobei der Nachteil für Mädchen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Integrationsklassen besonders deutlich wurde. Damit wird die Forschungslage bestätigt, dass geschlechtsspezifische Unterschiede sich dahingegen zeigen, dass Mädchen im sprachlichen Bereich bessere Leistungen erzielen, als ihre männlichen Kollegen. Die dabei festgestellten Unterschiede sind jedoch relativ gering. Deutlich ausgeprägter ist hingegen das Leistungsgefälle zwischen Schüler*innen mit und ohne deutscher Umgangssprache (vgl. Ditton 2016, S. 296 f.). Diese Befunde verdeutlichen, dass Inklusion nicht geschlechtsneutral verläuft und dass Sprachförderkonzepte gendersensible Aspekte stärker berücksichtigen müssen.

Die Ergebnisse zur familiären Unterstützung (Abbildung 5) präsentieren sich differenziert. In Regelklassen gaben etwa 90 % der Schüler*innen an, zu Hause Unterstützung zu erhalten, während dieser Anteil in Integrationsklassen mit rund 80 % deutlich niedriger war. Somit erhielten Schüler*innen in Regelklassen, unabhängig von ihrer Umgangssprache, doppelt so viel Hilfe von zu Hause wie Schüler*innen in Integrationsklassen. Dieser Zusammenhang verdeutlicht die Rolle der sozialen Herkunft und der familiären Ressourcen als zentrale Prädiktoren für Schulerfolg, wie auch die Forschung zu Bildungsungleichheit zeigt. Leistung hängt stark von außerschulischer Vorbildung, Lernmotivation, habitualisierten Lerngewohnheiten und Sprachbeherrschung ab. Insofern wird die Schulumgebung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien zu einem entscheidenden Faktor, um die durch die familiären Ressourcen bedingten Nachteile zu kompensieren (vgl. Solga & Wagner 2016, S. 228).

Interessanterweise zeigen sich jedoch keine Unterschiede zwischen den Sprachgruppen, was darauf hinweist, dass der Klassentyp und damit verbundene soziale Strukturen entscheidender für die familiäre Unterstützung sind als die Umgangssprache. Auch wenn der Unterschied statistisch knapp nicht signifikant ist ($p=0,069$), deutet der Trend darauf hin, dass Kinder in Regelklassen häufiger Unterstützung erfahren. Methodisch ist zu beachten, dass die Erhebung auf Selbstauskünften der Schüler*innen basierte, also subjektive Wahrnehmungen widerspiegelt. Trotzdem zeigen die Daten, dass die schulische Förderung vor allem in Integrationsklassen stärker kompensatorisch gestaltet werden muss, um fehlende häusliche Unterstützung auszugleichen. Die Daten stützen die Annahme, dass familiäre Unterstützung stärker von sozialen und strukturellen Faktoren abhängt (z. B. Klassentyp) als von der Umgangssprache und verdeutlichen die Bedeutung des häuslichen Umfelds für Bildungsgerechtigkeit (vgl. Solga & Wagner 2016, S. 228).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse ein Spannungsverhältnis. Einerseits bestätigen sie die theoretische Prognose, dass die Umgangssprache ein zentrales Selektionsmerkmal im österreichischen Schulsystem darstellt (vgl. Pfaff & Cantone 2021, S. 140). Andererseits widerlegen sie die Hypothese, dass Integrationsklassen automatisch zu besseren Leistungen führen. Denn die Ergebnisse zeigen, dass der Klassentyp insgesamt keinen wesentlichen Einfluss auf die Leistungsunterschiede hat, mit Ausnahme spezifischer Benachteiligungen einzelner Subgruppen (z. B. Mädchen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Integrationsklassen).

Dieser Umstand ist jedoch nicht zwangsläufig auf die Mehrsprachigkeit selbst zurückzuführen, sondern vielmehr auf strukturelle Bedingungen im Bildungssystem. Besonders problematisch ist dabei das enge Verständnis von Inklusion. Dieses wird häufig auf Kinder mit einer diagnostizierten Beeinträchtigung reduziert, während sprachliche Diversität nicht als Teil von Inklusion anerkannt wird. Die Einführung von Deutschförderklassen zeigt exemplarisch, dass Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache nicht als Teil einer inklusiven Lerngemeinschaft verstanden, sondern als zu separierende Gruppe behandelt werden. Hierfür müsste der Inklusionsbegriff erweitert werden, um sprachliche Unterschiede und ungleiche sprachliche Ausgangsbedingungen stärker in den Fokus zu rücken (vgl. Riemer 2015).

Insgesamt verdeutlicht dies, dass das österreichische Bildungssystem trotz theoretischer Anerkennung von Mehrsprachigkeit weiterhin stark auf monolinguale Standards ausgerichtet ist. Die Einführung der Deutschförderklassen zeigt exemplarisch, dass sprachliche Unterschiede häufig nicht als Bestandteil von Inklusion wahrgenommen werden, sondern für Selektionsentscheidungen herangezogen werden (vgl. Pfaff & Cantone 2021, S. 140). Damit wird die Notwendigkeit deutlich, schulische Strukturen und Unterrichtskonzepte so zu gestalten, dass sprachliche Vielfalt als Potenzial genutzt wird und alle Schüler*innen gleichberechtigten Zugang zur Bildungssprache erhalten.

Erneut anzumerken ist, dass die empirische Umsetzung stark auf Defizite fokussiert war und die im Theorieteil geforderte Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Ressource nicht ausreichend berücksichtigt werden konnte. Darüber hinaus wird deutlich, dass Geschlecht und familiäre Unterstützung wichtige Moderatoren schulischer Leistungen sind, die in zukünftigen Forschungsprojekten und Fördermaßnahmen stärker beachtet werden sollten.

Die Konsequenzen aus diesen Befunden sind vielschichtig. Schulen sollten Mehrsprachigkeit nicht länger als Defizit, sondern als Ressource verstehen und gezielt in den Unterricht einbeziehen. Für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies eine stärkere Verankerung von DaZ-Kompetenzen sowie verpflichtende Module zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. Auf politischer Ebene erscheint es notwendig, neben strukturellen Reformen auch Maßnahmen zur Stärkung familiärer Unterstützung zu etablieren, etwa durch Elternarbeit oder außerschulische Förderangebote. Für die Forschung wiederum stellt sich die Aufgabe, genauer zu untersuchen, unter welchen Bedingungen Integrationsklassen tatsächlich kompensatorisch wirken können und wie Geschlechteraspekte die Effekte moderieren.

Zusammenfassend zeigt die Arbeit, dass die sprachliche Herkunft maßgeblich über die schulischen Chancen entscheidet, während der Klassentyp nur eine untergeordnete Rolle spielt. Inklusion erfordert daher mehr als organisatorische Rahmenbedingungen – sie hängt in erster Linie von der Qualität der Lehrer*innenbildung, der Umsetzung sprachsensibler Unterrichtspraktiken und der Unterstützung durch das familiäre Umfeld ab.

8. Legimitation

Die gesellschaftliche, bildungspolitische und professionsbezogene Bedeutung des Themas verleiht dieser Masterarbeit ihre Legitimität. In einer pluraler werdenden Gesellschaft wie der österreichischen, in der mehr als die Hälfte der Schüler*innen in Wien eine andere Umgangssprache als Deutsch hat, stellt der Umgang mit sprachlicher Vielfalt eine der größten Herausforderungen für das Bildungssystem dar. Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass es nicht möglich ist, bestehende Ungleichheiten durch organisatorische Maßnahmen, wie die Wahl des Schulsettings, auszugleichen. Vielmehr muss die Schule selbst durch inklusive und sprachbewusste Unterrichtsformen aktiv dazu beitragen, Chancenungleichheiten zu verringern.

Diese Arbeit ist auch für die Lehrer*innenbildung von besonderer Bedeutung, da sie wesentliche Kompetenzen aufzeigt, die Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität benötigen. Hierzu zählen die Fähigkeit zur Differenzierung, Kenntnisse in Sprachdiagnostik und Sprachförderung, die Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Teamteaching sowie eine wertschätzende Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit. Es wird damit offensichtlich, dass die Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften, eine Schlüsselrolle für das Gelingen inklusiver und chancengerechter Bildung ist.

Gleichzeitig hat die Arbeit eine bildungspolitische Legitimation. Sie macht auf erforderliche strukturelle Veränderungen im österreichischen Schulsystem aufmerksam. Es ist ratsam, segregierende Maßnahmen wie Deutschförderklassen durch integrative und sprachförderliche Konzepte zu ersetzen. Nur so kann die Verpflichtung zur Gleichbehandlung und Chancengerechtigkeit, die aus internationalen Abkommen wie der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention resultiert, erfüllt werden.

Schließlich legitimiert sich die Arbeit auch wissenschaftlich. Sie trägt zur Schließung einer Forschungslücke bei, indem sie empirisch untersucht, inwiefern Sprachbiografie und Schulsetting zusammenwirken. Damit ergänzt sie bestehende Studien zur Bildungsungleichheit und Mehrsprachigkeit um eine differenzierte Perspektive, die sowohl für die Forschung als auch für die Praxis von hoher Relevanz ist. Insgesamt wird deutlich, dass die Arbeit nicht nur zur wissenschaftlichen Debatte beiträgt, sondern auch konkrete Ansatzpunkte für die Lehrer*innenbildung und die Weiterentwicklung einer chancengerechten, inklusiven Schule bietet.

9. Schlussfolgerung/Fazit

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, die schulischen Leistungen von Schüler*innen, deren Umgangssprache nicht Deutsch ist, in verschiedenen Schulsettings (Integrationsklassen und Regelklassen) zu untersuchen und die Faktoren zu identifizieren, die auf diese Leistungen Einfluss nehmen. Die Ausgangsannahme war, dass integrative Settings – aufgrund kleinerer Klassengrößen, Teamteaching und differenzierter Fördermaßnahmen – mehrsprachigen Schüler*innen bessere Lernvoraussetzungen bieten könnten als Regelklassen.

Die Ergebnisse präsentierten jedoch ein differenziertes Bild. Deutlich wurde, dass die sprachliche Herkunft einen erheblich stärkeren Einfluss auf die Leistungen in Wortschatz, Lesen und Rechtschreibung hat, als das besuchte Schulsetting. Schüler*innen, deren Alltagssprache Deutsch war, erzielten insgesamt signifikant bessere Ergebnisse als jene, die zu Hause eine andere oder eine gemischte Umgangssprache verwendeten. Damit bestätigte sich die zentrale Rolle der Sprache als Schlüsselkompetenz für schulischen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe.

Das Schulsetting (Integration vs. Regelklasse) zeigte nur begrenzte Wirkung. Es konnten zwar in Teilbereichen Unterschiede festgestellt werden – so erzielten beispielsweise Mädchen in Regelklassen bessere Rechtschreibleistungen, obwohl sie nicht-deutsche Umgangssprache verwendeten –, jedoch waren die Unterschiede insgesamt nicht signifikant genug, um eine eindeutige Überlegenheit eines Settings zu belegen. Dies verweist darauf, dass strukturelle Rahmenbedingungen allein keine hinreichende Erklärung für die bestehenden Leistungsdifferenzen liefern. Vielmehr müssen Faktoren, wie sprachliche Förderung, die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit sowie die didaktische Gestaltung des Unterrichts, stärker in den Blick genommen werden.

Aus inklusionspädagogischer Perspektive wird damit deutlich, dass eine rein organisatorische Differenzierung zwischen Integrations- und Regelklassen nicht zwingend zu mehr Chancengerechtigkeit führt. Vielmehr braucht es einen Unterricht, der Mehrsprachigkeit als Ressource anerkennt und gezielt sprachliche Förderung in allen Fächern integriert. Um bestehende Nachteile auszugleichen, sind sprachsensibler Fachunterricht, Teamteaching, kontinuierliche Diagnostik und eine bewusste Wertschätzung der Erstsprachen entscheidende Elemente.

Die Arbeit verdeutlicht zudem, dass bildungspolitische Maßnahmen, die sprachliche Vielfalt in Schulen berücksichtigen, dringend notwendig sind. Konzepte wie Deutschförderklassen, die auf Separation beruhen, laufen Gefahr, Benachteiligungen eher zu verstärken als abzubauen. Stattdessen ist eine inklusive Schule gefragt, die Sprachbildung nicht als Zusatzaufgabe, sondern als durchgängiges Prinzip versteht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass

- **die Sprachbiografie** einen stärkeren Einfluss als das Schulsetting, auf die Schulleistungen hat.
- **Integrationsklassen** zwar strukturell günstige Voraussetzungen bieten, diese jedoch nicht alleine ausreichen, um bestehende Benachteiligungen auszugleichen.
- **sprachsensible Didaktik** und die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Ressource, zentrale Voraussetzungen für mehr Bildungsgerechtigkeit sind.

Die Arbeit trägt somit zu einer differenzierten Untersuchung des Zusammenspiels von Sprache, Schulleistung und Inklusion bei. Sie liefert empirische Hinweise darauf, dass der Schlüssel zu mehr Chancengerechtigkeit nicht allein in der Schulorganisation, sondern vor allem in der sprachlich-didaktischen Qualität des Unterrichts liegt.

10. Literaturverzeichnis

- Aspalter, C. (2020). Der „Österreichische Rahmenleseplan (ÖRLP)“ im Spiegel von Heterogenität und Inklusion – Eine qualitative Inhaltsanalyse. In Paleczek, L. & Seifert, S. (Hrsg.), *Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte*. Wiesbaden: Springer
- Aygün-Sagdic, G. & Bajenaru, O & Melter, C. (2015). Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalstaatlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In Thoma, N. & Knappik, M. (Hrsg.). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript
- Becker, W. (2016). Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In Becker, R. & Lauterbach W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer
- Boeckmann, K. B. (2022). *Mit Sprache (n) an Bildung teilhaben. Deutsch und andere Sprachen als kulturelles Kapital in Österreich*. ÖDaF-Mitteilungen 38(1–2)
- Bozay, K. (2017). Ethnisch-nationale Homogenitätsvorstellungen, Ethnozentrismus und Migrationsdiskurse im transnationalen Raum. In El, M., Fereidooni, K. (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer
- Brunßen, A. (2017). *Probleme der Definition und der Abgrenzung von Umgangssprache. Antworten auf „Danke“ in der Region Bremen / Niedersachsen*. Abgerufen am 14.04.2022 unter <https://www.grin.com/document/374135>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wirtschaft und Forschung (BMUKK, BMWF). (2008). *Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*. Abgerufen am 08.10.2022 unter <https://rm.coe.int/sprach-und-sprachunterrichtspolitik-in-osterreich-landerbericht/16807b3b46>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). *Analyse: Schule – Migration – Gender*. Aufgerufen am 09.10.22022 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/schule_migration_gender.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021). *Bildungswege in Österreich 2021/22*. Abgerufen am 02.11.2022 unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:6677eede-92fd-47f9-a1c5-1a89a7418311/bw_2122_de.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Abgerufen am 18.10.2022 unter [Deutschförderklassen und Deutschförderkurse \(bmbwf.gv.at\)](https://bildung.bmbwf.gv.at/deutschfoerderung/deutschfoerderklassen-und-deutschfoerderkurse)

- Ditton, H. (2016). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In Becker, R. & Lauterbach W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Expertenrat für Integration. (2020). *Integrationsbericht 2020*. Abgerufen am 02.11.2022 unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html>
- Expertenrat für Integration. (2021). Integrationsbericht 2021. Integration im Kontext der Corona-Pandemie. Wien: Bundeskanzleramt. Abgerufen 02.05.2023 unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/integrationsbericht_2021.
- Expertenrat für Integration. (2022). *Integrationsbericht 2022*. Abgerufen am 02.11.2022 unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsbericht.html>
- George, A. C., & Schwab, S. (2019). Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen. In George, A. C. & Schreiner, C. & Wiesner, C. & Pointinger, M. & Pacher K. (Hrsg.), *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. New York: Waxmann
- Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2019). Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung. Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen. In Journal for educational research online 11. Abgerufen am 19.07.2023 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16788/pdf/JERO_2019_1_Gogolin_Lernende_mit_Migrationshintergrund.pdf
- Gruber, O. (2019). Ungleichheit und ethnisch-sprachliche Diversität im österreichischen Schulsystem. In Czaika, M. & Rössl, L. & Altenburg, F. & Faustmann, A. & Pfeffer, T. (Hrsg.), *Migration & Integration 7 – Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*. Krems: Edition Donau-Universität Krems. Abgerufen am 08.07.2023 unter https://homepage.univie.ac.at/oliver.gruber/Gruber_2019_Ungleichheit_und_ethnisch-sprachliche_Diversität.pdf
- Guadatiello, A. & Schuler R. (2018). *Anregungen zu Deutsch als Zweitsprache im Unterricht. Begrifflichkeiten, Zielsetzung, didaktische und methodische Grundüberlegungen*. München: Stelle für interkulturelle Arbeit, Sozialreferat

- Herzog-Punzenberger, B. & Le Pichon-Vorstman, E. & Siarova, H. (2017). Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2021). SinnL-Levumi N6 -Tests zum sinnkonstruierenden Lesen als Lernverlaufsdiagnostik. "Sinnkonstruierendes Satzlesen" der Onlineplattform www.levumi.de. Beschreibung der Testkonstruktion sowie der Items der Tests „Sinnkonstruierendes Satzlesen“ der Niveaustufe N6 in deutscher Sprache. Abgerufen am 31.07.2025 unter [SinnL-Levumi N6 - Tests zum sinnkonstruierenden Lesen als Lernverlaufsdiagnostik – „Sinnkonstruierendes Satzlesen“ der Onlineplattform](http://www.levumi.de/SinnL-Levumi-N6-Tests-zum-sinnkonstruierenden-Lesen-als-Lernverlaufsdiagnostik-„Sinnkonstruierendes-Satzlesen“-der-Onlineplattform)
- Krüger-Potratz, M. (2013). Vier Perspektiven der Beobachtung im Themenfeld Migration – Familie – Bildung. In Geisen, T. & Studer, T. & Yildiz, E. (Hrsg.), *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care*. Wiesbaden: Springer
- Kumschlies, K. (2020). Sprachsensibles Unterrichten mit Kinder- und Jugendliteratur in inklusiven Lerngruppen. In Kurwinkel, T. & Schmerheim, P. (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Jugendliteratur*. Berlin: Springer
- Linder, K. T. & Nusser, L. & Gehrler, K. & Schwab, S. (2021). *Differentiation and Grouping Practices as a Response to Heterogeneity – Teachers’ Implementation of Inclusive Teaching Approaches in Regular, Inclusive and Special Classrooms*. Abgerufen am 05.04.2022 unter <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.676482/full>
- Lütke, B. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht im Spiegel von Sprachbildung und Inklusion. In Rödel, L. & Simon, T. (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Nadwornicek, F. (2016). Lehrererwartungseffekte und symbolische Gewalt im deutschen Bildungssystem. In Arslan, E. & Bozay, K. (Hrsg.) *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer
- Niedrig, H. (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In Knappik, M. & Thoma, N. (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften – machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Paleczek, L. & Seifert, S. (Hrsg.). (2020). *Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte*. Wiesbaden: Springer

- Pfaff, N. & Cantone K. F. (2021). Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften –interdisziplinäre Zugänge. Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 3. Abgerufen am 05.04.2022 unter https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/339/885
- Putjata, G. & David-Erb, M. (2025). Expertise. Mehrsprachigkeit an Schulen in Deutschland. Mediendienst Integration. Abgerufen am 24.08.2025 unter [Mediendienst Expertise Mehrsprachigkeit 2025.pdf](#)
- Resch, K. & Proyer, M. & Schwab S. (2021). Aktuelle Beiträge zur inklusiven Schule in Österreich, Deutschland und der Schweiz. In Resch, K. & Lindner, K.-T. & Streese, B. & Proyer, M. & Schwab, S. (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann
- Riemer, C. (2015). Von der inklusiven Schule würden mehrsprachige Kinder profitieren. [Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache-gefördertes Institut der Universität Köln]. Abgerufen am 02.11.2022 unter [Themenportal | Integration | Von der inklusiven Schule würden mehrsprachige Kinder profitieren \(mercator-institut-sprachfoerderung.de\)](#)
- Riemer, C. (2018). Rolle und Professionalität von DaF-/DaZ-Lehrerinnen. In Burwitz-Melzer, E. & Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*, Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr
- Roth, H.-J., Uçan, Y., Sieger, S., & Gollan, C. (2021). *Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 24
- Rödel, L. & Simon T. (2019). Inklusive Sprachbildung – Eine Einladung zum transdisziplinären Dialog Inklusion. In Rödel, L. & Simon, T. (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien: LIT
- Seifert, S., Paleczek, L., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). *GraWo: Grazer Wortschatztest*. Göttingen: Hogrefe
- Sigel, R. (2010). Förderung von leseschwachen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule - Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Donauwörth

Solga, H. & Wagner, S. (2016) Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In Becker, R. & Lauterbach W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer

Springsits, B. (2015). Nein, das kann nur die Muttersprache sein. Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In Knappik, M. & Thoma, N. (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften – machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript

Staatsvertrag. Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, Artikel 1. Nr.81/2011

Statistik Austria - Bundesanstalt Statistik Österreich (2017). *Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren*. Abgerufen am 09.10.2022 unter https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Statistisches_Jahrbuch_migration_integration_2017_2_.pdf

Statistik Austria (2021). *Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund*. Abgerufen am 06.04.2022 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html

Statistik Austria (2021). Statistisches Jahrbuch. Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren. Abgerufen am 09.07.2023 unter https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Statistik_broschuere/OEIF_Statistisches_Jahrbuch_2021.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & Deutsche UNESCO – Kommission (2020). *Inklusion und Bildung: FÜR ALLE HEISST FÜR ALLE*. Abgerufen am 16.10.2022 unter https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_ger

Universität Wien (2021). *Forschungsprojekt PATHWAY*. Abgerufen am 17.10.2022 von <https://pathway.univie.ac.at/>

Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung

Voß, S., Blumenthal, Y., Ehrich, K. & Mahlau, K. (2020). Multimodale Diagnostik als Ausgangspunkt für spezifische Förderung – Eine Darlegung am Beispiel der Rechtschreibung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 88-99.

Weiß, S. (2019). Fächerübergreifende Sprachbildung, Anforderungen an einen sprachbewussten (Fach)Unterricht. In Rektorat der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (Hrsg.), *Beiträge aus Wissenschaft und Lehre Pädagogische Hochschule*, Ausgabe 14

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schüler*innen nach Schultyp und Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2019/20 (vgl. Statistik Austria 2021, S.45).....	18
Abbildung 2: Schüler*innen nicht-deutscher Erstsprache zwischen 2009 und 2019 (vgl. Statistik Austria 2021, S.45).....	18
Abbildung 3: Ausbildung und Vorbereitung der österreichischen Lehrkräfte nach Alter (vgl. Expertenrat für Integration 2022, S. 40)	21
Abbildung 4: Schüler*innen in Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen (vgl. Expertenrat für Integration 2022, S. 42)	24
Abbildung 5: Beispiel aus dem Grazer Wortschatztest – Item 25 WELLE (vgl. Seifert & Schwab & Gasteiger-Klicpera 2017, S. 6)	37
Abbildung 6: Sinnkonstruierendes Lesen N6 (Levumi), Erklärungsbeispiel (vgl. Jungjohann & Gebhardt 2021, S.14).....	38
Abbildung 8: Wortschatztestleistungen je nach Umgangssprache und Klassentyp.	46
Abbildung 9 Leseleistungen je nach Umgangssprache und Klassentyp.	Fehler!
Textmarke nicht definiert.	
Abbildung 10: Rechtschreibleistungen je nach Umgangssprache und Klassentyp.	46
Abbildung 11: Wortschatztestleistungen je nach Umgangssprache, Klassentyp und Geschlecht.	49
Abbildung 12: Leseleistungen je nach Umgangssprache, Klassentyp und Geschlecht.	49
Abbildung 13: Rechtschreibleistungen je nach Umgangssprache, Klassentyp und Geschlecht.	49
Abbildung 14: Hilfe von zu Hause, differenziert nach Klassentyp und Umgangssprache.	51

12. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung der Schüler*innen nach Sprachgebrauch zu Hause und Klassentyp.....	41
Tabelle 2: Mittelwert und Standardabweichung für Lese-, Rechtschreibungs- und Wortschatztestleistungen je nach Umgangssprache und Klassentyp	45
Tabelle 3: Mittelwert und Standardabweichung für Lese-, Rechtschreibungs- und Wortschatztestleistungen je nach Umgangssprache, Klassentyp und Geschlecht...	48