

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zwischen Segregation und Inklusion: Eine kritische Analyse der
Deutschfördermodelle für mehrsprachige Schüler:innen in
Österreich

verfasst von | submitted by
Cagla Dogan BEd

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

Wien | Vienna, 2025

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

UA 199 506 510 02

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

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

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht Problemlagen aktueller Deutschfördermodelle in Österreich, insbesondere jene des Deutschförderkurses (DFK), und zeigt auf, dass segregierende Fördermaßnahmen weder nachhaltig zu Sprachbildung beitragen noch den pädagogischen Anspruch von Chancengerechtigkeit erfüllen. Vielmehr weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Deutschförderklasse Ausgrenzungsmechanismen verstärkt und Schüler:innen zusätzlich demotivieren kann. Theoretisch stützt sich die Arbeit auf migrationspädagogische Ansätze, Mecherils Konzept des *Anderen*, auf Othering-Prozesse, Formen des Linguizismus sowie auf Überlegungen zu institutioneller Diskriminierung.

Der empirische Teil wurde mittels leitfadengestützter biographischer Interviews durchgeführt. Befragt wurden acht Schüler:innen sowie ergänzend zwei Lehrkräfte. Der Einbezug der Lehrkräfteperspektive ergab sich aus deren Beobachtungen zur Reflexionsfähigkeit Jugendlicher, die in Teilen von den Selbstaussagen der Schüler:innen abwichen. Dadurch konnten Wahrnehmungsambivalenzen sichtbar gemacht und differenzierter eingeordnet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Schüler:innen den Deutschförderkurs zu Beginn als unterstützend und positiv empfanden, im Rahmen der verpflichtenden Testungen jedoch erheblichen Leistungsdruck erlebten. Zudem wird deutlich, dass sie sich mit zunehmender sprachlicher Kompetenz zunehmend einen Wechsel in die Regelklasse wünschten.

Insgesamt verdeutlicht die Arbeit, dass segregierende Deutschfördermaßnahmen nur begrenzt wirksam sind und vielmehr zur Reproduktion von Ungleichheiten beitragen. Eine nachhaltige Sprachbildung erfordert stattdessen inklusive Unterrichtsstrukturen, die Mehrsprachigkeit anerkennen und Schüler:innen nicht aus dem Klassenverband herauslösen.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich während der Entstehung dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt zunächst Mag. Dr. Verena Blaschitz, bei der ich die Lehrveranstaltung *Mehr- oder Wenigersprachigkeit in österreichischen Bildungseinrichtungen* absolvieren durfte. Durch ihre anregenden inhaltlichen Impulse bin ich überhaupt erst auf das Thema dieser Arbeit gestoßen. Sie ermutigte mich, dieses Thema im Rahmen einer Masterarbeit weiterzuverfolgen, und empfahl mich schließlich an meinen späteren Betreuer weiter. Ihr Vertrauen und ihre Unterstützung haben maßgeblich dazu beigetragen, dass diese Arbeit entstehen konnte.

Ebenso möchte ich Assoz. Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger herzlich danken, der mich anschließend als Betreuer mit großer Fachkompetenz, wertvollen Rückmeldungen und einer stets konstruktiven Begleitung durch den Forschungs- und Schreibprozess unterstützt hat.

Mein Dank gilt außerdem der Mittelschule im 10. Bezirk Wien, an der ich meine Erhebung durchführen durfte, sowie der engagierten Lehrerin, die die organisatorische Umsetzung ermöglicht und mich während der Datenerhebung unterstützt hat. Meiner Studienkollegin möchte ich für das aufmerksame Korrekturlesen und ihre hilfreichen Anmerkungen danken.

Mein tief empfundener Dank gilt meiner Familie. Meinem Vater danke ich für seine unerschütterliche Ermutigung und dafür, dass er mich besonders in den ersten Jahren meines Studiums unterstützt hat. Meiner Mutter danke ich von Herzen dafür, dass sie jedes Mal aus der Türkei angereist ist, um sich liebevoll um meine Tochter zu kümmern und mir dadurch den notwendigen Freiraum zum Lernen und Schreiben ermöglicht hat. Meinem Partner danke ich für seine stetige Unterstützung, seine Motivation und dafür, dass er mir in allen Höhen und Tiefen zur Seite gestanden ist. Ebenso danke ich meinen Brüdern, die mir jederzeit mit Rat und Tat zur Seite standen und mich in schwierigen Momenten unterstützt haben.

Ohne diese vielfältige Unterstützung wäre die vorliegende Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Bedeutung des Themas.....	9
3. Migration	11
4. Sprache & Schule	14
4.1 Deutschförderklasse (DFK).....	14
4.2 MIKA-D: Standardisierte Sprachstandserhebung	15
4.3 Mehrsprachigkeit & Schule.....	19
4.4 Alternative Sprachfördermodelle	20
5. Rassismus & Institutionelle Diskriminierung	24
5.1 Rassismus	24
5.2 Diskriminierung.....	26
5.3 Institution Schule.....	29
5.4 Seiteneinsteiger:innen & Migrationsandere	36
5.5 Konzept <i>Othering</i>	38
6. Forschungslücke.....	41
7. Bedeutung dieser Arbeit	42
Forschungsdesign	43
7.1 Forschungsansatz.....	43
7.2 Fragestellungen	44
7.3 Forschungsinteresse.....	44
8. Gütekriterien.....	46
8.1 Prinzipien qualitativer Forschung nach Misoch (2019)	46
8.2 Gegenüberstellung Misoch (2019) & Tracy (2010)	49
8.3 Ethische Überlegungen.....	50
9. Retrospektive Erhebung & erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	51
9.1 Retrospektion & Biographieforschung.....	51
10. Theoretische Verortung & Methodologie	54
11. Datenerhebung.....	55
11.1 Narrative (Biographieforschung) & leitfadengestützte Interviews	55
11.2 Zielgruppe & Ort der Befragung	57
11.3 Qualitative Inhaltsanalyse mithilfe Summary-Grids (MAXQDA)	58
11.4 Zuordnungsschritte nach Kuckartz und Rädiker (2024)	59

11.5	Fallübersichten & Vergleichstabellen	60
11.6	Grafische Darstellung des Forschungsdesigns	61
12.	Datenauswertung: Summary-Grids	62
12.1	SuS–Summary-Grid Tabelle mithilfe MAXQDA	64
12.2	LP–Summary-Grid Tabelle mithilfe MAXQDA	69
13.	Datenanalyse	75
13.1	Interpretation der Summary-Grids	75
13.2	Theoriegeleitete Interpretation der Aussagen der Schüler:innen	75
13.3	Theoriegeleitete Interpretation der Aussagen der Lehrkräfte	81
13.4	Zusammenführung beider Perspektiven	88
14.	Resümee & Ausblick	90
15.	SuS & LP Leitfaden Forschungsprojekt: DFK in Österreich	93
16.	Interviewleitfäden	94
17.	Literaturverzeichnis	100
18.	Abbildungsverzeichnis	114
19.	Tabellenverzeichnis	114
20.	Anhang	115
20.1	Transkript 1	115
20.2	Transkript 2	121
20.3	Transkript 3	128
20.4	Transkript 4	133
20.5	Transkript 5	142
20.6	Transkript 6	154
20.7	Transkript 7	162
20.8	Transkript 8	168
20.9	Transkript SLP1	176
20.10	Transkript SLP2	204
20.11	Einverständniserklärung	243

1. Einleitung

Die Frage nach sprachlicher Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit gewinnt im österreichischen Schulsystem zunehmend an Bedeutung. Die Mehrsprachigkeit ist längst zur Normalität geworden, während schulische Strukturen weiterhin an monolingualen Normen festhalten. Die Einführung der Deutschförderklassen hat diese Spannung besonders deutlich sichtbar gemacht: Einerseits sollen sie den schnellen Erwerb der Unterrichtssprache ermöglichen, andererseits trennen sie Schüler:innen über einen längeren Zeitraum vom gemeinsamen Lernen im Regelunterricht. Gerade diese doppelte Zielsetzung, Förderung und Separation zugleich, verdeutlicht, weshalb Sprachfördermaßnahmen nicht nur pädagogische, sondern auch gesellschaftliche und politische Dimensionen berühren. Um diesen komplexen Zusammenhang zu erfassen, setzt die Arbeit zu Beginn bei der Frage an, weshalb Themen wie sprachliche *Inklusion*, schulische *Segregation* und *Deutsch als Zweitsprache* in der aktuellen wissenschaftlichen Debatte eine so zentrale Rolle einnehmen.¹ Diese grundlegende Einbettung bildet den Ausgangspunkt für die Betrachtung der Bedeutung des Themas in der DaZ-Forschung, die den theoretischen Rahmen des zweiten Kapitels prägt.

Ausgehend von dieser Problemstellung öffnet sich der Blick im weiteren Verlauf auf die migrationsgesellschaftlichen Bedingungen, unter denen schulische Bildung in Österreich stattfindet. Die Auseinandersetzung mit Migration, historisch, politisch und strukturell, dient als Fundament, um zu verstehen, wie sich gesellschaftliche Zugehörigkeit konstituiert und weshalb Bildungseinrichtungen immer auch Orte der Aushandlung von Differenz sind. Dieses Verständnis ist notwendig, um zu begreifen, dass Maßnahmen wie die Deutschförderklasse nicht isoliert betrachtet werden können, sondern in größere gesellschaftliche Entwicklungen eingebettet sind. So bildet das Thema Migration im dritten Kapitel den Hintergrund für diejenigen Fragen, die sich auf Sprache, Bildung und institutionelle Strukturen richten.

Vor dem Hintergrund einer migrationsgesellschaftlichen Realität betrachtet die Arbeit die zentrale Rolle, die Sprache als Ordnungsprinzip in der Schule spielt. Sie untersucht, wie Sprache Zugehörigkeit regelt, Lernwege strukturiert und Teilhabe ermöglicht (oder auch verhindert) und bildet damit die Brücke zum Themenfeld Sprache und Schule. In diesem vierten Abschnitt wird deutlich, wie sich Sprachstandserhebungen wie die MIKA-D-Testung, das

¹ Diese Masterarbeit nimmt inhaltlich Bezug auf eine im Sommersemester 2024 verfasste Seminararbeit im Rahmen des Masterseminars *Mehr- oder Wenigersprachigkeit in österreichischen Bildungseinrichtungen* (LV-Nr. 100199-1, Leitung: Mag. Dr. Verena Blaschitz). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass einzelne, von der Verfasserin bereits damals entwickelte Überlegungen in modifizierter, erweiterter oder systematisch eingebetteter Form in die vorliegende Arbeit eingeflossen sind.

Modell der Deutschförderklassen sowie alternative Sprachförderansätze gegenseitig bedingen und welche institutionellen Logiken hinter ihnen stehen. Der Übergang zu diesem Kapitel erfolgt somit nicht abrupt, sondern ergibt sich organisch aus der Frage, wie sprachliche Anforderungen im schulischen Kontext hergestellt und bewertet werden.

Gerade die Verknüpfung dieser strukturellen Bedingungen mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen führt schließlich zur theoretischen Vertiefung. Im fünften Kapitel werden die zuvor betrachteten sprach- und bildungspolitischen Praktiken hier in einen größeren Rahmen eingeordnet, indem Konzepte wie Rassismus, institutionelle Diskriminierung, Othering und (Neo-)Linguizismus eingeführt werden. Sie machen sichtbar, dass sprachliche Bewertungen im schulischen Alltag nie neutral sind, sondern stets in historische, gesellschaftliche und kulturelle Machtstrukturen eingebettet bleiben. Die Analyse dieser Machtverhältnisse schließt damit direkt an die Frage an, welche Effekte Sprachfördermodelle wie die DFK auf die Bildungswege mehrsprachiger Schüler:innen haben, eine Frage, die nur im Zusammenspiel von DaZ-Forschung, Migrationspädagogik und Rassismustheorie angemessen beantwortet werden kann.

Auf diese theoretische Grundlegung folgt im sechsten Kapitel die Herausarbeitung der Forschungslücke, die diese Arbeit schließt. Hier wird deutlich, dass die Perspektiven jener Schüler:innen und Lehrpersonen, die unmittelbar in das System der Deutschförderklassen eingebunden sind, in bisherigen Studien kaum berücksichtigt wurden. Diese Leerstelle verweist zugleich auf die Relevanz der Arbeit, die im siebten Kapitel begründet wird. Gerade weil Sprachförderung als zentrales bildungspolitisches Steuerungsinstrument wirkt, ist es notwendig, ihre Auswirkungen aus der Perspektive der Beteiligten zu verstehen.

Diese Notwendigkeit leitet über zum Forschungsdesign, das im achten Kapitel vorgestellt wird. Die Entscheidung für einen qualitativen Forschungsansatz ist bewusst getroffen, um subjektive Erfahrungsdimensionen sichtbar zu machen, die sich durch standardisierte Verfahren nicht adäquat erfassen lassen. Ergänzt wird dies im neunten Kapitel durch eine methodische Reflexion über Gütekriterien qualitativer Forschung, um die wissenschaftliche Fundierung der Untersuchung transparent zu machen und die epistemologischen Voraussetzungen des Forschungsprozesses offenzulegen.

Aus dieser methodischen Grundlegung ergibt sich die anschließende Auseinandersetzung mit der Datenerhebung und -analyse, die in den Kapiteln 10 bis 13 dargestellt wird. Die im zehnten Kapitel erläuterte retrospektive Erhebung und ihre biographietheoretische Einbettung bilden die Grundlage für die Wahl narrativer Interviews als geeignetes Erhebungsinstrument. Die theoretische Verortung und Methodologie des elften Kapitels schaffen die Verbindung zwischen

Forschungspraxis und Theorie, bevor Kapitel 12 die konkrete Durchführung der Interviews und die qualitative Inhaltsanalyse beschreibt. Kapitel 13 und 14 schließlich präsentieren die empirischen Ergebnisse und führen sie interpretativ zusammen, sodass ein differenziertes Bild darüber entsteht, wie Deutschförderklassen im schulischen Alltag erlebt werden und welche strukturellen Muster sich daraus erkennen lassen.

Abgerundet wird die Arbeit durch die abschließenden Kapitel, in denen die zentralen Erkenntnisse zusammengeführt, bildungspolitisch eingeordnet und hinsichtlich zukünftiger Forschungsbedarfe reflektiert werden.

2. Bedeutung des Themas

Die Frage, ob Deutschförderklassen (DFK) integrativ oder segregierend wirken, ist in der Forschung zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) von zentraler Bedeutung. Sprache ist nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Schlüssel zur Bildungsbeteiligung und gesellschaftliche Teilhabe.

Die Diskussion um Bildungsungleichheit erreichte in Deutschland in den 1970er-Jahren einen Höhepunkt. Im Verhältnis zur gestiegenen Geburtenzahl und der vergleichsweise niedrigen Zahl an Abiturient:innen wurde ein Mangel an höheren Bildungsabschlüssen sichtbar (Wenzel, 2010, S. 58). (Abiturient:innen entsprechen im österreichischen Bildungssystem den Maturant:innen, also jenen Schüler:innen, die am Ende einer höheren Schule die Matura ablegen.) Gleichzeitig wuchs die Sorge, international nicht mehr konkurrenzfähig zu sein. In diesem Kontext veröffentlichte der Soziologe Ralf Dahrendorf sein Werk *Bildung ist Bürgerrecht* (1969) und betonte darin, dass in Deutschland keine tatsächliche Chancengleichheit im Bildungssystem bestehe. Bereits damals waren soziale Herkunft, Wohnort und Geschlecht entscheidende Einflussfaktoren für den Bildungserfolg (Wenzel, 2010, S. 58).

Zur Verdeutlichung dieser strukturellen Benachteiligungen entwickelte Dahrendorf die Kunstfigur *des katholischen Arbeitermädchens vom Land* (Wenzel, 2010, S. 58). Anhand dieser Figur wurden vier zentrale Ungleichheitsdimensionen sichtbar gemacht: die Benachteiligung von Arbeiterkindern, die Stadt-Land-Differenzen, die ungleichen Bildungschancen von Mädchen und Jungen sowie die konfessionellen Unterschiede zwischen katholischen und evangelischen Regionen (Wenzel, 2010, S. 58).

Zwar hat es seitdem bedeutende Veränderungen und Erfolge im Bildungssystem gegeben, jedoch haben sich die Benachteiligungsstrukturen verschoben (Wenzel, 2010, S. 59). Während früher vor allem interne soziale Differenzen innerhalb der Mehrheitsbevölkerung im Fokus standen, richten sich die Aufmerksamkeit und die Problembeschreibungen heute zunehmend auf zugewanderte Bevölkerungsgruppen. Man könnte sagen, dass die Kategorien der Benachteiligung neu verteilt wurden:

- soziale Herkunft zeigt sich heute u. a. in der Differenz zwischen bildungsnahen und bildungsarmen Haushalten. (Wenzel, 2010, S. 58-61).
- Region bleibt relevant, da insbesondere städtische Gebiete mit hoher Belastung durch Armut, Gewalt oder Segregation niedrigere Bildungsabschlüsse aufweisen (Ghettoisierung) (Baier, 2019, S. 695).

- Geschlecht wirkt nun anders: Während früher Mädchen strukturell benachteiligt waren, sind heute junge Männer aus bildungsarmen Familien besonders von Bildungsarmut betroffen, insbesondere wenn sie zusätzlich eine Migrationserfahrung haben (Quenzel & Hurrelmann, 2019, S. 13; Wenzel, 2010, S. 62).
- Konfession spielt nicht mehr die Rolle eines katholisch-evangelischen Gegensatzes, sondern wird durch Unterschiede zwischen verschiedenen Weltreligionen, insbesondere dem Islam, ersetzt. Ein aktuelles Beispiel hierfür ist das in Österreich eingeführte Kopftuchverbot für Mädchen unter 14 Jahren.

Die verschiedenen internationalen Vergleichsstudien TIMSS, PISA und IGLU, bestätigten, dass seit den 1990er-Jahren der Kompetenzstand der Schüler:innen in Deutschland und Österreich im internationalen Vergleich eher niedrig ausfällt. Zudem weisen diese Studien konsistent darauf hin, dass Kompetenzniveau, soziale Herkunft und Migrationsstatus eng miteinander verknüpft sind (Baumert & Schümer, 2001, 2002; Ehmke et al., 2004, zitiert nach Kai Maaz et al., 2010, S. 74-75).

Nach Quenzel und Hurrelmann (2019) lässt sich Bildungsarmut durch eine Reihe gezielter pädagogischer und struktureller Maßnahmen wirksam reduzieren. Entscheidend ist dabei eine frühe und systematische Förderung bereits im Kindergartenalter, insbesondere für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien. Ebenso bedeutsam ist ein längeres gemeinsames Lernen aller Schüler:innen, das auf eine frühe Aufteilung in homogene Leistungsgruppen verzichtet, um soziale Segregation innerhalb der Schule zu vermeiden (Quenzel & Hurrelmann, 2019, S. 21). Ergänzend empfehlen die Autor:innen eine stärkere Autonomie der Schulen, die mit externen Evaluationsmechanismen verbunden sein sollte, um Qualität und Lernfortschritte transparent zu sichern. Statt Leistungsdruck zwischen einzelnen Schüler:innen zu erzeugen, solle vielmehr ein Wettbewerb zwischen Schulen angestrebt werden, der institutionelle Entwicklung anregt. Schließlich betonen Quenzel und Hurrelmann (2019) die zentrale Bedeutung der hohen fachlichen und pädagogischen Qualifikation von Lehrkräften, da gut ausgebildete Pädagog:innen maßgeblich dazu beitragen können, Ungleichheiten im Bildungssystem nachhaltig abzubauen (Quenzel & Hurrelmann, 2019, S. 21).

Aus rassismus- und diskriminierungskritischer Perspektive wird hinterfragt, ob DFK strukturell zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen. Modelle, die neu zugewanderte oder mehrsprachige Schüler:innen über einen längeren Zeitraum aus dem regulären Fachunterricht ausgliedern, werden daher verstärkt problematisiert, wie dies etwa bei den

Deutschförderklassen in Österreich der Fall ist. Die DaZ-Forschung betont zunehmend, dass sprachlicher und fachlicher Kompetenzerwerb untrennbar miteinander verbunden sind. Fördermodelle, die sprachliches Lernen von fachlichem Lernen trennen, wie es in DFK häufig geschieht, widersprechen daher dem didaktischen Prinzip eines sprachsensiblen Fachunterrichts. Studien zeigen, dass durch die zeitlich befristete und häufig isolierte Förderung in DFK Segregation gefördert wird und fachliche Lernrückstände entstehen können, die den Übergang in die Regelklasse zusätzlich erschweren (Ahrenholz, 2010; Dirim et al., 2021; Dirim & Knappik, 2018; Meier et al., 2024).

Die DaZ-Forschung fordert daher verstärkt inklusive Modelle, die Mehrsprachigkeit als Ressource anerkennen und Schüler:innen nicht anhand ihrer sprachlichen Fähigkeiten separieren, sondern individuelle sprachliche Entwicklung im gemeinsamen Fachunterricht ermöglichen (Meier et al., 2024; Schweiger & Müller, 2022). Vor diesem Hintergrund ist die Auseinandersetzung mit der Wirkung von Deutschförderklassen nicht nur bildungspolitisch, sondern auch sprachdidaktisch und gesellschaftlich hoch relevant.

3. Migration

Migration stellt kein neuzeitliches Phänomen dar, sondern ist ein grundlegender Bestandteil der Menschheitsgeschichte. Seit jeher haben sich Menschen räumlich verlagert: sei es aus ökonomischen Gründen, aufgrund politischer Verfolgung, klimatischer Veränderungen, familiärer Umstände oder kollektiver Zwangslagen. Die Mobilität von Menschen war und ist ein globales Phänomen, das sich in allen geographischen Räumen findet (Hintermann & Herzog-Punzenberger, 2018, S. 25).

Mit der Etablierung territorialstaatlicher Ordnungen und der Ausbildung politisch definierter Staatsgrenzen wurde Migration zunehmend institutionell und rechtlich reguliert. Migration wird seither nicht mehr nur als individuelles oder kollektives Mobilitätsverhalten verstanden, sondern ist in hohem Maße politisiert und rechtlich kodifiziert (Hinterman & Herzog-Punzenberger, 2018, S. 25). Das Migrationsgeschehen lässt sich analytisch in drei zentrale Dimensionen unterteilen:

1. Räumliche Dimension der Migration:

Unter der räumlichen Dimension der Migration wird zwischen binnennationaler und grenzüberschreitender Migration unterschieden. Binnennationale Migration bezeichnet Wanderungsbewegungen innerhalb eines Staates, etwa vom ländlichen in den urbanen

Raum. Bei grenzüberschreitender Migration hingegen verlassen Menschen das Staatsgebiet ihres Herkunftslandes, um sich in einem anderen Staat niederzulassen (Hintermann & Herzog-Punzenberger, 2018, S. 25-26).

2. *Zeitliche Dimension der Migration (temporär vs. dauerhaft):*

Die zeitliche Perspektive unterscheidet zwischen temporärer und dauerhafter Migration. Temporäre Migration liegt etwa dann vor, wenn Personen für eine begrenzte Zeit – beispielsweise im Rahmen eines Studiums oder im Kontext eines Fachkräfteaustauschs – in ein anderes Land einreisen, um dort ihr Wissen und ihre Kompetenzen einzubringen. Von dauerhafter Migration spricht man hingegen, wenn Menschen langfristig oder dauerhaft in einem anderen Land leben und dort ihren neuen Lebensmittelpunkt aufbauen. (Hintermann & Herzog-Punzenberger, 2018, S. 25-26).

3. *Motivationale Dimension der Migration (freiwillig vs. unfreiwillig):*

Die motivationale Unterscheidung bezieht sich darauf, ob Menschen freiwillig oder unfreiwillig migrieren. Freiwillige Migration ist etwa durch individuelle Bildungs-, Arbeits- oder Lebensentscheidungen motiviert. Unfreiwillige Migration hingegen erfolgt aufgrund von Zwangslagen, etwa durch politische Verfolgung, Krieg, Diskriminierung oder Bedrohung aufgrund von ethnischer, religiöser oder sexueller Zugehörigkeit (Hintermann & Herzog-Punzenberger, 2018, S. 25-26).

Die *österreichische Einwanderungsgeschichte* lässt sich insbesondere ab den 1960er-Jahren rekonstruieren. In der Nachkriegszeit wurden im Rahmen bilateraler Anwerbeabkommen gezielt Arbeitskräfte, sogenannte *Gastarbeiter:innen*, ins Land geholt, um dem wirtschaftlichen Wiederaufbau zu dienen. Diese zunächst als temporär gedachte Migration entwickelte sich im Verlauf der Jahrzehnte zu einer dauerhaften gesellschaftlichen Realität. Die Vorstellung einer Rückkehr wich zunehmend dem Bedarf an dauerhafter Integration, obwohl dies bildungs- und integrationspolitisch lange Zeit nicht entsprechend reflektiert wurde. Auf der Ebene der Bildungspolitik verfestigte sich in den 1970er- und 1980er-Jahren eine *defizitorientierte Ausländerpädagogik*. Fördermaßnahmen wie Vorbereitungsklassen und muttersprachlicher Unterricht fokussierten auf sprachlich-kulturelle Defizite und verfolgten den widersprüchlichen Doppelauftrag von Integration und Rückkehrvorbereitung. Die 1990er-Jahre waren geprägt vom sogenannten *Dominanzdiskurs*. Rechtsextreme und rassistisch motivierte Gewalttaten gegen Migrant:innen, etwa in Mölln, Solingen oder Rostock, führten zu einer intensiven

Auseinandersetzung mit Fragen von Rassismus und sozialer Ausgrenzung. Gleichzeitig gewann die Rassismustheorie, insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum, an Bedeutung im deutschsprachigen Diskurs (Mecheril, 2010, S. 56-58). Erst mit der *interkulturellen Pädagogik* Ende der 1990er-Jahre wurde Vielfalt als pädagogische Normalität thematisiert, ohne dass dies mit tiefgreifenden strukturellen Veränderungen einherging. Sprachförderung wurde weiterhin als zusätzliche Leistung außerhalb des regulären Unterrichts angeboten, meist in Form kursbasierter oder außerschulischer Angebote (Mecheril, 2010, S. 56-58). In den 2000er-Jahren gewann die sogenannte Disziplinierungslogik an Einfluss: Sprachförderung wurde zunehmend mit integrations- und migrationspolitischen Zielsetzungen verknüpft und verpflichtend implementiert, zum Beispiel Deutschfördermodelle (zum Beispiel: Willkommensklassen, Deutschförderklassen/Deutschförderkurse) in Österreich (Mecheril, 2010, S. 56-58).

Die Bezeichnung der von Migration betroffenen Menschen erfolgt zumeist über Begriffe wie *Migrant:innen* oder *Menschen mit Migrationshintergrund*. Diese Kategorisierungen sind jedoch nicht neutral, sondern *Ausdruck gesellschaftlicher und politischer Zuschreibungsprozesse* (Knappik & Mecheril, 2018, 169-178). Seit 2005 unterscheidet die amtliche Statistik in Österreich zwischen *Migrant:innen erster Generation*, das sind Personen, die selbst im Ausland geboren wurden und nach Österreich zugewandert sind, und *Migrant:innen zweiter oder dritter Generation*, also in Österreich geborene Personen mit mindestens einem zugewanderten Elternteil oder mindestens einem zugewanderten Großelternteil (Knappik & Mecheril, 2018). In Bildungskontexten, insbesondere im schulischen Bereich, verlieren diese Generationenzuschreibungen zunehmend an Relevanz. Entscheidend ist vielmehr die Frage nach den *sprachlichen Ressourcen* der Schüler:innen, insbesondere ihren (*Erst-*)*Sprachen* sowie ihrem sprachlichen Zugang zur Unterrichtssprache Deutsch (Hintermann & Herzog-Punzenberger, 2018a, S. 31). Die institutionalisierten Kategorien wie *außerordentliche Schüler:innen* oder Sprachstandstests wie MIKA-D greifen somit nicht auf ethnisch-nationale Herkunft zurück, sondern auf sprachlich definierte Differenzlinien, was jedoch nicht bedeutet, dass sie neutral wären.

In dieser Arbeit werden Begriffe wie *Herkunftssprache* oder *Erstsprache* in der Form (*Erst-*)*Sprache* bzw. (*Herkunft-*)*Sprache* geschrieben, um auf ihre diskursive Prägung sowie auf potenziell ausgrenzende Bedeutungszuschreibungen hinzuweisen (Lehner, 2020). Die gewählte Schreibweise orientiert sich an den Überlegungen von Sabine Lehner (2020), die in ihrem Blogbeitrag die Machtverhältnisse problematisiert, die durch sprachliche Kategorisierungen

reproduziert werden. Lehner weist darauf hin, dass Begriffe wie *Erst-* oder *Zweitsprache* eine hierarchisierende Reihenfolge nahelegen und damit sprachliche Kompetenzen normativ bewerten. Ebenso sei bei der Bezeichnung (*Herkunfts-*)*Sprache* unklar, wessen *Herkunft* hier eigentlich gemeint ist – die der Großeltern, der Eltern oder die des Kindes selbst. Diese begrifflichen Unschärfen und impliziten Positionierungen machen eine reflektierte und kritisch markierte Schreibweise notwendig.

4. Sprache & Schule

4.1 Deutschförderklasse (DFK)

Ab 2018 wurde flächendeckend das Modell der Deutschförderklassen, das Schüler:innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen temporär vom Regelunterricht ausschließt eingeführt. Für Deutschförderklassen sind 15 Wochenstunden in der Primarstufe und 20 Wochenstunden in der Sekundarstufe vorgesehen. Der Unterricht findet dabei außerhalb der Stammklassen in separaten Gruppen statt. (BMBWF, 2024, S. 11). Studien belegen jedoch massive Kritik durch Lehrkräfte hinsichtlich mangelnder Integrationswirkung, unklarer Strukturen und fehlender Ressourcen (Corazza et al., 2020b, 2020c, 2020a; Erling et al., 2021; Schweiger & Schwab, 2022). In der aktuellen Ausprägung institutioneller Sprachförderung nimmt der standardisierte Sprachstandtest MIKA-D eine zentrale Steuerungsfunktion ein. Aufbauend auf die zuvor dargestellten bildungspolitischen Entwicklungen verdeutlicht die Analyse dieses Instruments, wie Sprache gegenwärtig als zentrales Kriterium schulischer Zugehörigkeit fungiert, mit weitreichenden Konsequenzen für die Bildungsbiographien betroffener Schüler:innen.

Laut dem Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF, 2024) besuchten im Schuljahr 2023/2024 rund 1,8 Millionen junge Menschen eine Schule in Österreich, davon 58 % öffentliche Schulen. Knapp 21 % der Schüler:innen sind mehrheimisch, 31,3 % mehrsprachig (Statistik, 2024b). Etwa 53.000 Schüler:innen hatten einen außerordentlichen Status (a.o.), was rund 4,6 % aller Schüler:innen entspricht. Die meisten davon befanden sich in der Volksschule 10,7 %, gefolgt von der Polytechnischen Schule 7,1 %, der Mittelschule 3,8 % und der Sonderschule 1,5 %. In den AHS lag der Anteil bei lediglich 1 %, in den weiterführenden höheren Schulen zwischen 0,2% und 0,5% laut Statistik (2024a). Statistik Austria erfasste für die Erhebung zu den Deutschförderklassen (DFK) nur die allgemeinbildenden Pflichtschulen, in denen sich

naturgemäß der Großteil der Schüler:innen mit außerordentlichem (a.o.) Status befindet (49.081 Schüler:innen). Knapp 52 % dieser besuchten im letzten Schuljahr eine DFK. Den höchsten Anteil verzeichneten die Polytechnischen Schulen 76,6%, gefolgt von den Mittelschulen 67,5%, den Sonderschulen 59,1% und den Volksschulen 48% (Statistik, 2024a).

Darüber hinaus weist der ÖIF (das Österreichische Integrationsfond) für das Schuljahr 2022/2023 auf deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen im Hinblick auf den Anteil von Schüler:innen ohne österreichische Staatsbürgerschaft hin. Den höchsten Anteil hatte die Sonderschule mit 29,8 %, gefolgt von der Mittelschule mit 23,8 %. In anderen Schulformen lagen die Werte deutlich niedriger: AHS 15,7 %, Berufsschulen 15,5 %, Berufsbildende Mittlere Schulen 18,9 % und Höhere Schulen 13,1 % (ÖIF, 2024, S. 9).

Diese Daten verdeutlichen, dass mehrheimische Schüler:innen nicht nur zahlenmäßig stark im österreichischen Bildungssystem vertreten sind, sondern auch in bestimmten Schulformen, insbesondere in segregierenden oder schwächer durchlässigen Bildungszweigen, überproportional häufig erscheinen. Dies wirft grundlegende Fragen nach Chancengleichheit, institutioneller Durchlässigkeit und den Auswirkungen von Förderstrukturen wie Deutschförderklassen auf.

4.2 MIKA-D: Standardisierte Sprachstandserhebung

Die Zuweisung von Schüler:innen zu Deutschförderklassen und -kursen erfolgt in Österreich auf Grundlage eines standardisierten diagnostischen Instruments: der sogenannten MIKA-D-Testung (*Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch*), welche ein Jahr nach Einführung der Deutschfördermodelle entwickelt wurde (Blaschitz, 2023a). MIKA-D dient dem Zweck, den Sprachförderbedarf von Schüler:innen zu ermitteln, die als außerordentliche Schüler:innen (a.o.) eingestuft werden könnten. Genaugenommen ist MIKA-D, ihre offizielle Bezeichnung als *Messinstrument*, ein Screening-Verfahren (Blaschitz, 2023a). Screenings sind als standardisierte, jedoch lediglich orientierende diagnostische Verfahren konzipiert, die vorrangig der Erstidentifikation eines potenziellen Sprachförderbedarfs dienen (Gültekin-Karakoç, 2019, S. 102-115; Jeuk & Settinieri, 2019, S. 117-136). Auch wenn sie grundlegenden testtheoretischen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität unterliegen, weisen sie, insbesondere aufgrund ihrer reduzierten Durchführungsdauer, Einschränkungen in Bezug auf Genauigkeit und Differenzierungstiefe auf. Dies kann zu systematischen Verzerrungen in der Diagnostik führen, die teilweise nicht unmittelbar erkennbar sind (Becker-Mrotzek et al.,

2013, S. 16; Gäde, Schermelleh-Engel, et al., 2020, S. 331). Zudem werden lediglich Teilaspekte sprachlicher Handlungsfähigkeit erfasst, weshalb Screenings lediglich als grobe Vordiagnostik verstanden werden können (Brandt & Moosbrugger, 2020, S. 52; Gültekin-Karakoç, 2019, S. 105). Eine reflektierte Anwendung sowie die Ergänzung durch vertiefende diagnostische Verfahren erscheinen daher unabdingbar.

Es existieren mehrere Varianten von MIKA-D: für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II sowie MIKA-O, das bei der Schuleinschreibung zur Anwendung kommt (Blaschitz, 2023a). Die Erhebung erfolgt in Einzelsituationen ohne Beisein der Eltern und umfasst Aufgaben zu Wortschatz, W-Fragen (Wer? Was? Wo? Wie? Wann? Warum? Wozu? Welcher/Welches? Wessen? Wen/Wem?), Satzverständnis sowie syntaktische Strukturen wie die Verbstellung. Seit 2022 besteht zudem die Möglichkeit, dass sowohl Lehrkräfte als auch Erziehungsberechtigte eine Überprüfung initiieren können (Gruber, 2022, S. 230).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der MIKA-D-Testung werden jedoch gravierende methodologische und praktische Defizite deutlich. Glaboniat (2020) kritisiert, dass ein qualitativ hochwertiger Sprachtest auf drei grundlegenden Fragen basieren müsse: *Wozu? Was? Wie?* Die MIKA-D-Testung fokussiere sich jedoch einseitig auf produktive Kompetenzen wie Wortschatz und Syntax, während rezeptive Fähigkeiten, insbesondere das Hörverstehen, das für die Unterrichtsteilnahme zentral ist, kaum berücksichtigt werden (Glaboniat, 2021). Ein weiteres Problem liegt in der Testlogik selbst: Die Bewertung orientiert sich stark an der geschriebenen Normsprache, wodurch insbesondere Lernende in Interimsphasen des Spracherwerbs benachteiligt werden. Mündliche Sprachproduktion, die naturgemäß häufig unvollständigen Sätze enthält, wird mitunter als Fehler gewertet, was zu einer Verzerrung der tatsächlichen Sprachkompetenz führen kann (Glaboniat, 2021). Zudem mangelt es an einheitlichen Vorgaben zur Testdurchführung, etwa hinsichtlich der Dauer, der Auswahl und Anzahl der Aufgaben, was die Objektivität und Reliabilität der Ergebnisse weiter einschränkt (Glaboniat, 2021). Das Ergebnis der MIKA-D-Testung bestimmt die Kategorisierung der Schüler:innen in *außerordentliche (a.o.)* oder *ordentliche (o.)* Schüler:innen. Lernende, die mit *unzureichend* oder *mangelhaft* bewertet werden, gelten als *a.o.* und werden einer Deutschfördermaßnahme zugewiesen. Während dieser zweijährigen Phase der Deutschförderung, die auf maximal zwei Jahre begrenzt ist, erfolgt keine reguläre Benotung, außer in jenen Fächern, in denen eine positive Bewertung möglich ist. Ein Übergang in den Regelunterricht ist entweder nach Ablauf der zwei Jahre oder bei positiver Zwischentestung möglich (Blaschitz, 2023b, S. 88).

Die rechtliche Legitimität dieses Verfahrens ist ebenfalls Gegenstand kritischer Untersuchungen. Linda Candido (2023) analysiert in ihrer Diplomarbeit, inwieweit die MIKA-D-Testung und die damit verbundenen Fördermodelle mit nationalem und internationalem Recht vereinbar sind. Sie kommt zu dem Schluss, dass erhebliche Verstöße gegen grundlegende Antidiskriminierungsnormen sowie das Willkürverbot nicht ausgeschlossen werden können. Konkret führt Candido (2023) an:

Die derartige Praxis steht meines Erachtens daher im Widerspruch mit den in Art. 7 B-VG, Art. 2 ICERD, Art. 2 Abs. 2 KRK, Art. 2 Abs. 2 IPwskR, Art. 14 EMRK, Art. E RESC, Art. 6 FCNM und § 31 GIBG normierten Diskriminierungsverbot sowie dem in Art. 7 B-VG und Art. 1 RassDiskrBVG normierten Willkürverbot. (Candido, 2023, S. 107)

Die Einstufung als *außerordentliche:r* Schüler:in kann also als eine Form institutionalisierter Diskriminierung verstanden werden (Candido, 2023, S. 107). Diese Einschätzung wird nicht nur von Candido vertreten, sondern auch durch Berichte der Antidiskriminierungsstelle Steiermark gestützt. In ihrer Stellungnahme zur Praxis der Sprachstandsfeststellung durch den MIKA-D-Test im Rahmen der Schuleinschreibung werden zahlreiche Beschwerden dokumentiert, die sich auf die unterschiedlichen Auswahlkriterien der Schuldirektor:innen beziehen (Antidiskriminierungsstelle Steiermark, 2021).

Diese verfügen über einen erheblichen Ermessensspielraum bei der Entscheidung, welche Kinder getestet werden und welche nicht. Kritisiert wird insbesondere, dass dabei nicht berücksichtigt werde, ob Kinder bereits Bildungseinrichtungen wie Kindergärten besucht haben. In mehreren Fällen wurde gemeldet, dass mehrsprachige Kinder trotz nachgewiesener fließender Deutschkenntnisse dem MIKA-D-Test unterzogen wurden. Die Auswahl der getesteten Kinder erfolge somit nicht auf einheitlicher Grundlage, sondern unterliege subjektiven Einschätzungen, die strukturelle Benachteiligung begünstigen können (Antidiskriminierungsstelle Steiermark, 2021).

In ihrer Stellungnahme zur Sprachstandsfeststellung zitiert die Antidiskriminierungsstelle aus einem Schreiben an das IDB (Initiative Diskriminierungsfreies Bildungswesen), in dem diese Problematik exemplarisch geschildert und auf ihre diskriminierenden Implikationen hingewiesen wird (Antidiskriminierungsstelle Steiermark, 2021).

Außerdem war ich Zeugin davon, dass die Direktorin zu einer Mutter (Japanerin) hingegangen ist und gesagt hat, dass Martin (Name geändert) die Deutschprüfung nicht ablegen muss, Martins Vater ist in der Gemeinde tätig und autochthon. Wobei Ali (Name geändert), Mama (Türkin), Vater ebenfalls autochthon, die Deutschprüfung absolvieren muss. Alis Mama daraufhin, warum ihr Sohn die Mika-D Prüfung absolvieren muss, er könne dich auch perfekt Deutsch. Die Direktorin daraufhin ganz plump, erstens sie müsse es im System eingetragen und zweitens wenn der Ali eh so gut Deutsch kann, dann wird er sich eh nicht schwer tun! (Antidiskriminierungsstelle Steiermark, 2021)

Die Kritik macht deutlich, dass die MIKA-D-Testpraxis nicht nur bildungspolitisch, sondern auch aus einer diskriminierungskritischen Perspektive hinterfragt werden muss.

Vor diesem Hintergrund fordern migrationspädagogische Positionen eine differenzierte, kontextbezogene Sprachdiagnostik, die individuelle Bildungsbiographien, Mehrsprachigkeit sowie soziale Faktoren berücksichtigt. Die MIKA-D Testung hingegen reproduziert ein reduktionistisches, sprachzentriertes Verständnis von Integration und vernachlässigt zentrale Dimensionen sozialer Teilhabe. Die Forschungsliteratur macht deutlich, dass die *Testfairness* bei standardisierten Leistungserhebungen entscheidend ist, um sprachlich bedingte Benachteiligungen zu vermeiden (Hinger, 2024, S. 165). Problematisch ist dabei häufig die *Testsprache*, da sich Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen zwischen lebensweltlich mehrsprachigen und einsprachigen Testteilnehmer:innen auf die Ergebnisse auswirken können (Hinger, 2024, S. 165). Ein Test gilt nur dann als fair, wenn er keine systematische Benachteiligung bestimmter Gruppen aufgrund ethnischer, soziokultureller oder anderer Merkmale verursacht (Hinger, 2024, S. 165-166). Empirische Befunde, wie jene von Shohamy (2011), zeigen, dass die Berücksichtigung der (*Erst-*)*Sprache*, etwa durch zweisprachige Mathematiktests, zu gerechteren Ergebnissen führt als Tests ausschließlich in der Bildungssprache (Shohamy, 2011, S. 427-428). In diesem Zusammenhang plädiert auch Hinger (2024) für mehr Gerechtigkeit bei Testungen und betont, dass die Gestaltung und Durchführung von Prüfungen so erfolgen müsse, dass alle Lernenden, unabhängig von ihrer sprachlichen Biographie, die gleichen Chancen haben, ihre tatsächlichen fachlichen Kompetenzen zu zeigen. (Hinger, 2024, S. 166-168).

4.3 Mehrsprachigkeit & Schule

Die Teilnahme am Regelunterricht ist in der schulischen Praxis häufig an bereits vorhandene Deutschkenntnisse gekoppelt, insbesondere an bildungssprachliche Kompetenzen. Dabei bleibt jedoch unklar, welche konkreten sprachlichen Anforderungen als Voraussetzung gelten, um dem Unterricht folgen zu können (Wildemann, 2019, S. 38). Diese Unbestimmtheit widerspricht dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, der allen Schüler:innen unabhängig von ihrer sprachlichen Ausgangslage Zugang zu Bildung ermöglichen sollte (Wildemann, 2019, S. 38). Zugleich hebt Wildemann (2019) aber hervor, dass der Erwerb der *Ankunftssprache* für die Sekundarstufe von hoher Relevanz ist, da hier komplexere fachliche Inhalte vermittelt werden. Um diese verstehen und bearbeiten zu können, benötigen Schüler:innen Zugang zur Sprache des Landes. Jedoch werden Schulerfahrungen und Sprachkompetenzen, die sie aus ihren Herkunfts- oder Transitländern mitbringen nicht beachtet (Wildemann, 2019, S. 38).

Dirim (2010) betont, dass Schule nicht isoliert auf der Ebene des Unterrichtsgeschehens betrachtet werden darf, sondern als komplexes institutionelles Gefüge analysiert werden muss. Dabei sind sowohl die organisatorischen Strukturen, regulatorischen Vorgaben als auch bestehende Fördermodelle zu berücksichtigen, die das schulische Handeln rahmen (Mecheril & Dirim, 2010, S. 105-108). Ebenso rücken die curricularen und didaktischen Konzepte in den Fokus, welche die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts bestimmen. Ein zentrales Analysefeld stellt der Umgang mit Mehrsprachigkeit dar: Wird sprachliche Vielfalt als pädagogische Ressource aufgegriffen oder vielmehr als Defizit markiert? Schließlich kommt dem Handeln der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle zu, insbesondere in der Frage, ob sie unterschiedliche sprachliche Repertoires der Schüler:innen wertschätzen und aktiv fördern oder ob bestimmte Sprachen abgewertet und marginalisiert werden (Mecheril & Dirim, 2010, S. 105-108). Diese verschiedenen Ebenen, von institutionellen Rahmenbedingungen über didaktische Ausrichtung bis hin zum professionellen Handeln, wirken zusammen und tragen dazu bei, dass sprachliche Differenzen nicht nur reproduziert, sondern institutionell hervorgebracht und verfestigt werden (Mecheril & Dirim, 2010, S. 105-108). Im Jahresbericht von Schweiger und Schwab (2022) wird die Aussage eines achtjährigen Schulkindes dokumentiert, das angibt, in den Pausen ausschließlich Deutsch zu sprechen, „[...] damit mein Leben Deutsch ist“ (Schweiger & Schwab, 2022, S. 56). Diese Äußerung verdeutlicht in eindrücklicher Weise, wie tief der *monolinguale Habitus* (Gogolin, 2008, S. 12-16) in den schulischen Strukturen verankert ist und wie stark er das sprachliche Handeln und die Selbstwahrnehmung von Schüler:innen prägt.

Mehrsprachigkeit darf keinesfalls als Hindernis für Bildungserfolg interpretiert werden, dass zeigen auch empirische Studien wie die DESI-Studie (Klieme, 2006). Diese belegt, dass mehrsprachige Schüler:innen im schulischen Englischunterricht tendenziell erfolgreicher abschneiden als ihre einsprachigen Peers, ein Befund, der die kognitive und sprachdidaktische Bedeutung eines ressourcenorientierten Umgangs mit Mehrsprachigkeit unterstreicht (Klieme, 2006, S. 5). Hufeisen (2020) fordert in diesem Zusammenhang, dass Deutsch als Zweitsprache (DaZ) so lange gefördert werden müsse, bis Lernende über sprachlich-handlungsfähige Kompetenzen in allen Unterrichtsfächern verfügen. Erst dann sei eine vollumfängliche Bildungsbeteiligung gewährleistet. Sprachförderung dürfe daher nicht als temporäre Übergangsmaßnahme konzipiert werden, sondern müsse strukturell im schulischen Curriculum verankert sein (Hufeisen, 2020, S. 513). Zur praktischen Umsetzung verweist Hufeisen (2020), auf die „Modular aufgebaute Lehrmaterialien nach dem Muster der DaZ-Box (Rucys 2003), des DaZ-Koffers (Hölscher/Piepho 2004) oder des Sprachenfächers (Oomen-Welke 2006-2011) [...] eine individualisierte und zielgruppenspezifische Auswahl an Inhalten und Gegenständen allgemeinsprachlicher und interkultureller Art.“ (Hufeisen, 2020, S. 513)

Darüber hinaus betont sie die zentrale Bedeutung fächerübergreifender DaZ-Kompetenzen für Lehrkräfte. Nicht nur DaZ-Lehrkräfte, sondern auch Fachlehrpersonen müssten über grundlegende Kenntnisse im Bereich Zweitspracherwerb verfügen. Diese Kompetenzen sollten idealerweise bereits in der Lehramtsausbildung vermittelt und durch gezielte Fort- und Weiterbildungen erweitert werden (Hufeisen, 2020, S. 514).

4.4 Alternative Sprachfördermodelle

Die Einteilung von Schüler:innen in unterschiedliche Fördermodelle auf Grundlage von Testergebnissen wie dem MIKA-D verweist auf ein breiteres institutionelles Verständnis von Sprache als Selektionsinstrument. Der folgende Abschnitt systematisiert diese Sprachfördermodelle, geht auf deren Struktur, Zielsetzungen und Konsequenzen ein und beleuchtet kritisch, inwiefern sie der Heterogenität von Lernenden gerecht werden.

Gruber (2022) bietet eine systematische Übersicht über unterschiedliche Modelle der Zweitsprachenförderung. Er unterscheidet grundsätzlich zwischen monolingualen und bilingualen Ansätzen. Monolinguale Modelle, wie etwa die Deutschförderklassen, sehen den ausschließlichen Unterricht in der deutschen Sprache vor. Im Gegensatz dazu stehen bilinguale

Modelle, bei denen Unterricht in Erst- und Zweitsprache erfolgt, entweder parallel oder in einem Übergangsmodell (Transitionsansatz) (Gruber, 2022, S. 217).

Müller und Schweiger (2022) verweisen in ihrer Auseinandersetzung mit sprachlicher Bildung auf Artikel 30 der UN-Kinderrechtskonvention und betonen, dass die Förderung von (Herkunfts-)Sprachen (bilingualer Ansatz) einen wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit im Bildungssystem leisten kann (Schweiger & Müller, 2022, S. 83). In diesem Zusammenhang plädieren die Autor:innen für die Umsetzung des Konzepts der *durchgängigen Sprachbildung*, wie es im Rahmen des *FörMig-Programms* entwickelt wurde. Dieses Konzept verfolgt das Ziel, Schüler:innen darin zu unterstützen zwischen unterschiedlichen Sprachregistern, insbesondere Alltagssprache und Bildungssprache, zu unterscheiden und diese situationsangemessen anzuwenden. Bildungssprache wird dabei verstanden als jene sprachliche Form, die „[...] Werkzeuge des Denkens, Medium des Lernens und zugleich Lerngegenstand [...]“ (Schweiger & Müller, 2022, S. 86) darstellt (Schweiger & Müller, 2022, S. 85-86). Im Unterschied zu kurzfristiger oder kompensatorischer Sprachförderung begreift das *FörMig-Konzept* Sprachbildung als einen langfristig angelegten, systematisch, koordiniert und kontinuierlich zu gestaltenden Prozess, der den gesamten Bildungsverlauf der Lernenden begleitet (Schweiger & Müller, 2022, S. 86). Damit wird deutlich, dass effektive Sprachbildung nicht auf isolierte Fördermaßnahmen beschränkt bleiben darf, sondern integrativ in alle schulischen Fächer und Bildungsstufeneingebunden sein muss.

Monolinguale Förderansätze können unterschiedlich organisiert sein, von integrativen bis hin zu segregativen Formen (spezifisch oder als Teil allgemeiner Sprachförderung) (Gruber, 2022, S. 217). Internationale Studien auf OECD-Ebene belegen eindeutig, dass integrative Modelle, in denen sprachliches und fachliches Lernen von Beginn an miteinander verknüpft werden, signifikant bessere Bildungsergebnisse erzielen als segregierende Ansätze (OECD, 2006, 2015). Die Erhebung von Müller und Schweiger (2021) und auch Cataldo-Schwarzl (2024) verdeutlichen, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund der starken Fokussierung auf den Erwerb der deutschen Sprache in anderen Fächern Lernrückstände entwickeln können (Cataldo-Schwarzl, 2024; Müller & Schweiger, 2021). Diese Defizite führen nicht selten zu Rückstufungen oder verhindern den regulären Aufstieg in die nächste Schulstufe, was wiederum Frustration bei den Betroffenen auslöst und langfristig Bildungsbenachteiligung begünstigt (Müller & Schweiger, 2021, S. 48-49). Segregative Maßnahmen, wie etwa die Einrichtung separierter Deutschförderklassen, können laut Gruber (2022) allenfalls dann pädagogisch und organisatorisch gerechtfertigt werden, wenn kurzfristig eine sehr große Zahl neu zugewanderter Schüler:innen aufgenommen wird und eine rasche Überführung in die

Regelklasse gewährleistet ist. Terhart und von Dewitz (2018) schreiben, dass segregierte Sprachförderklassen von neu zugewanderten Schüler:innen mitunter als *protected spaces* (Terhart & von Dewitz, 2018, S. 301) erlebt werden, die vorübergehend Schutz und Orientierung in der neuen schulischen Umgebung bieten können (Terhart & von Dewitz, 2018, S. 301). Wird dieses Ziel jedoch nicht zeitnah erreicht, besteht die Gefahr, dass solche Maßnahmen zu dauerhafter struktureller *Exklusion* und Stigmatisierung führen, speziell für sogenannte *Seiteneinsteiger:innen*, also Schüler:innen, die ohne oder mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen neu in das Schulsystem eintreten. In solchen Fällen wird aus der intendierten sprachlichen Förderung ein Mechanismus schulischer Segregation, der bestehende Ungleichheiten eher verstärkt als abbaut (Gruber, 2022, S. 221-222). Während die Ergebnisse von Bešić et al. (2020) zeigen, dass sich geflüchtete Schüler:innen in Regelklassen häufig von Mitschüler:innen und Lehrkräften aktiv ausgegrenzt fühlen, berichten Woltran et al. (2023, in Druck), dass ukrainische Geflüchtete in segregierten Klassen tendenziell positivere Beziehungen zu Mitschüler:innen, Lehrkräften und zur Schule entwickeln (Bešić et al., 2020; Woltran et al. 2023, zitiert nach Öztürk et al., 2024). Öztürk et al. (2024) führen diese unterschiedlichen Befunde auf drei zentrale Faktoren zurück: Erstens verweisen Woltran et al. (2023, in Druck) auf eine ungleiche institutionelle Behandlung verschiedener neu zugewanderter Gruppen, etwa durch die ausschließliche Bereitstellung zweisprachiger Bildungsangebote für ukrainische Geflüchtete. Zweitens unterscheiden sich die Studien hinsichtlich Stichprobengröße und Alter der befragten Schüler:innen. Drittens beziehen sich Bešić et al. (2020) auf allgemeine Erfahrungen geflüchteter Schüler:innen in Regelklassen mit gelegentlicher Deutschförderung, während Woltran et al. (2023, in Druck) ausschließlich segregierte Klassen in den Blick nehmen (Bešić et al., 2020; Öztürk et al., 2024, S. 2-3).

Daraus folgt, dass die Erfahrungen von Schüler:innen nicht generalisiert werden können, sondern stets im Lichte ihrer individuellen Biographie, ihrer spezifischen Lernumgebung und der institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet werden müssen, um ein differenziertes und kontextsensibles Verständnis von *Inklusion und Exklusion*² zu ermöglichen.

Die Autor:innen Massumi und von Dewitz (2015) unterscheiden vier grundlegende Modelle der Sprachförderung: submersiv, integrativ, teilintegrativ und parallel-segregativ (von Dewitz

² In dieser Arbeit wird der Begriff Inklusion im Sinne des Rechts auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe verwendet – unabhängig von Religion, ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter oder körperlichen Voraussetzungen. Im pädagogischen Kontext bezieht sich dieses Verständnis auf den schulischen Raum und impliziert, dass allen Kindern der uneingeschränkte Zugang zu Bildung zusteht. Exklusionsmechanismen, beispielsweise Ausschlüsse oder Benachteiligungen aufgrund von Herkunft, Religion, Alter, Geschlecht oder Beeinträchtigung – widersprechen diesem Verständnis von inklusiver Bildung. (3. *Was ist Inklusion*, 2025)

et al., 2016). Der submersive Ansatz beschreibt die vollständige Unterrichtung in der Landessprache ohne gezielte Sprachfördermaßnahmen. Beim integrativen Modell findet der Regelunterricht gemeinsam statt, während zusätzliche Sprachförderung begleitend erfolgt. Teilintegrative Modelle kombinieren getrennte Unterrichtsteile mit Regelunterricht, während parallele Modelle eine vollständige Trennung der Lerngruppen vorsehen (von Dewitz et al., 2016). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Ländervergleichsstudie, dass nicht nur die Struktur der Fördermaßnahmen, sondern auch deren Kontinuität, inhaltliche Qualität sowie die Qualifikation des pädagogischen Personals zentrale Einflussfaktoren für den Bildungserfolg von mehrheimischen Schüler:innen darstellen. In jenen Kontexten, in denen diese Faktoren erfüllt sind, fallen die Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen mit und keiner Migrationsgeschichte signifikant geringer aus. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer langfristig angelegten, qualitativ hochwertigen und professionssensiblen Sprachförderpraxis im regulären Unterricht (OECD, 2006; 2015, S. 85). Dieses Ergebnis knüpft an die Forderung von Schweiger und Müller (2022) an, die eine stärkere Diversifizierung des schulischen Personals sowie der Leitungs- und Verwaltungsebenen einmahnen. Eine solche strukturelle Öffnung sei notwendig, um der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Bildungssystem angemessen Rechnung zu tragen und zugleich Repräsentation sowie Teilhabe marginalisierter Gruppen auf institutioneller Ebene zu stärken. Nur durch eine bewusste Veränderung personeller Zusammensetzung können langfristig Perspektivenvielfalt, Anerkennung und Chancengerechtigkeit im schulischen Kontext gefördert werden (Schweiger & Müller, 2022, S. 97).

Ergänzend ist die interaktionistische Spracherwerbstheorie nach Vygotskij (2017) von zentraler Bedeutung, der davon ausgeht, dass Sprache in sozialen Interaktionen entsteht, insbesondere im Austausch mit anderen Menschen innerhalb des sozialen Umfelds des Kindes. Zu diesen Kontexten zählen unter anderem Familie, Peers, Freund:innen sowie institutionelle Einrichtungen wie Kindergarten und Schule. Der Spracherwerb wird demnach als ein sozial vermittelter Prozess verstanden, der auf aktive Teilhabe und kommunikative Einbettung angewiesen ist (Vygotskij, 2017).

Diese theoretischen Annahmen, die in zahlreichen empirischen Studien bestätigt werden, unterstreichen die Notwendigkeit integrativer Fördermodelle, die sprachliches Lernen in authentische soziale Kontexte einbetten. Zusammenfassend lässt sich mit Hufeisen (2020) festhalten, dass Spracherwerbsverläufe stets von individuellen, sozialen und bildungsbezogenen Faktoren beeinflusst werden und sich dementsprechend stark von Person

zu Person unterscheiden (Hufeisen, 2020, S. 508). Ein sprachsensibler und diversitätsorientierter Unterricht muss diesen vielfältigen Ausgangslagen Rechnung tragen, anstatt einheitliche Maßstäbe anzulegen, die strukturell benachteiligend wirken können.

5. Rassismus & Institutionelle Diskriminierung

5.1 Rassismus

Die damit skizzierten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verdeutlichen, dass Migration nicht nur eine demografische, sondern vor allem eine bildungspolitische und diskursive Realität darstellt. Besonders im schulischen Kontext zeigt sich, wie stark Zugehörigkeit, Teilhabe und Bildungszugänge über Sprache vermittelt und zugleich begrenzt werden. Um diese Zusammenhänge differenziert analysieren zu können, bedarf es einer theoretischen Auseinandersetzung mit Begriffen wie *Rassismus*, *institutionelle Diskriminierung*, dem (*Neo*-)*Linguizismus*, dem Konzept des *Othering* sowie mit den daraus folgenden *strukturellen Ausschlussmechanismen*. Der folgende Theorieteil bietet hierzu einen konzeptionellen Rahmen, indem er zentrale Begriffe erklärt und die Forschungsperspektive der vorliegenden Arbeit fundiert.

Rassismus stellt ein historisch gewachsenes und tief in gesellschaftliche Strukturen eingeschriebenes Machtverhältnis dar, das im Kontext des Kolonialismus eine besonders prägnante Ausprägung erfährt. Die koloniale Praxis der Versklavung von Menschen afrikanischer Herkunft wurde durch rassistische Diskurse legitimiert, welche diese als *primitiv* konstruierten und ihnen damit grundlegende Menschlichkeit absprachen (Rommelspacher, 2021, S. 25-26). Rommelspacher (2021) betont in diesem Zusammenhang, dass Rassismus nicht zwangsläufig auf *biologischen Differenzzuschreibungen* beruht. Vielmehr basiert er auf der Naturalisierung sozialer und kultureller Unterschiede, die über körperlich wahrnehmbare Merkmale konstruiert und im Sinne rassistischer Logiken interpretiert werden. Dieser Prozess der *Rassifizierung* verwandelt gesellschaftliche Ausgrenzung in vermeintlich natürliche Andersartigkeit und verschleiert dadurch ihre strukturellen und machtpolitischen Ursachen (Rommelspacher, 2021, S. 27-28). Vor diesem theoretischen Hintergrund analysieren Nelson Flores und Jonathan Rosa (2015) in ihrem vielfach rezipierten Beitrag *Undoing Appropriateness* die wechselseitige Verflechtung von Sprache und *Rassifizierungsprozessen* im

Bildungssystem. Im Zentrum ihrer Argumentation steht die These, dass gängige Vorstellungen sprachlicher *Angemessenheit* (*appropriateness*) keineswegs als neutral oder objektiv betrachtet werden können. Vielmehr seien sie Ausdruck ideologisch fundierter Machtverhältnisse, durch die bestimmte Sprachpraktiken sowie bestimmte Sprecher:innen als defizitär, unzureichend oder abweichend klassifiziert werden (Flores & Rosa, 2015, S. 154 [Übersetzung der Verfasserin]). Zur kritischen Analyse dieses Zusammenhangs führen Flores und Rosa das Konzept *raciolinguistic ideologies* ein. Darunter verstehen sie die gleichzeitige Naturalisierung von Sprache und Rasse sowie die Art und Weise, wie diese Naturalisierung die Wahrnehmung rassifizierter Sprecher:innen bestimmt (Flores & Rosa, 2015, S. 150 [Übersetzung der Verfasserin]). „Specifically, we argue that the ideological construction and value of standardized language practices are anchored in what we term raciolinguistic ideologies that conflate certain racialized bodies with linguistic deficiency unrelated to any objective linguistic practices.” (Flores & Rosa, 2015, S. 150) Diese Perspektive macht deutlich, dass sprachbezogene Bewertungen in Bildungsinstitutionen nicht unabhängig von rassistischen Zuschreibungslogiken verstanden werden können, sondern vielmehr in deren Reproduktion eingebettet sind. Ein zentraler Mechanismus *raciolinguistischer* Ideologien ist das Konzept des *white listening subject*, des dominanten weißen Hörsubjekts, das als normative Instanz fungiert und darüber entscheidet, welche Sprachpraktiken als korrekt, angemessen oder abweichend gelten (Flores & Rosa, 2015, S. 150-152 [Übersetzung der Verfasserin]). Flores und Rosa (2015) verdeutlichen, dass selbst dann, wenn rassifizierte Sprecher:innen, etwa *Schüler:innen of Color*, den normativen Anforderungen der Standardsprache formal entsprechen, ihre Äußerungen häufig dennoch als fehlerhaft, defizitär oder unangemessen bewertet werden. (Flores & Rosa, 2015, S. 151-155 [Übersetzung der Verfasserin]). Diese Wahrnehmung ist nicht objektiv, sondern wird durch *rassifizierende Zuschreibungen* vermittelt (Flores & Rosa, 2015, S. 150-169 [Übersetzung der Verfasserin]). Damit zeigen sie auf, dass sprachliche Bewertungen im schulischen Kontext nicht allein an linguistischen Merkmalen orientiert sind, sondern untrennbar mit *rassifizierten* Körperlichkeiten und sozialen Positionierungen verknüpft sind. Der Maßstab für korrekte Sprache basiert weniger auf objektiven Regeln, sondern vielmehr auf einem ideologisch geprägten, dominanten Referenzrahmen, der Unterschiede erzeugt und bestehende Hierarchien absichert (Flores & Rosa, 2015, S. 150-169). Besonders kritisch setzen sich Flores und Rosa mit jenen sprachfördernden Schulprogrammen auseinander, die vordergründig sprachliche Vielfalt wertschätzen, in der Praxis jedoch eine *Anpassung an weiße Sprach- und Verhaltensnormen* verlangen. So schreiben sie zusammengefasst, dass Bildungsreformen, die vorgeben Vielfalt zu feiern, weiterhin von rassifizierten Schüler:innen

fordern, sich an weiße Normen der Angemessenheit anzupassen (Flores & Rosa, 2015, S. 157-159 [Übersetzung der Verfasserin]).

Statt Konformität einzufordern, plädieren die Autor:innen für eine Pädagogik, die die *plurilingualen Repertoires* rassifizierter Schüler:innen anerkennt, fördert und auf ihnen aufbaut (Flores & Rosa, 2015, S. 163-167).

Diese Perspektive liefert wichtige Impulse für eine rassismuskritische und sprachbewusste Bildungspraxis. Sie fordert nicht nur die Dekonstruktion normativer Sprachideale, sondern auch eine grundlegende Neuausrichtung schulischer Bewertungsmaßstäbe, die Mehrsprachigkeit nicht als Abweichung, sondern als Ressource begreift.

5.2 Diskriminierung

Zusammenfassend lässt sich Rassismus als ein System aus Diskursen, Praktiken und institutionellen Strukturen begreifen, das bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse legitimiert, naturalisiert und reproduziert. Dieses System beruht auf der Konstruktion biologisch gedachter *Rassen*, wobei soziale und kulturelle Differenzen als natürliche, vermeintlich vererbte Eigenschaften gedeutet werden. Durch diesen Prozess der Naturalisierung werden Menschen homogenisiert, entlang dichotomer Kategorien polarisiert und in hierarchische Ordnungen überführt. Dirim (2017) weist ergänzend darauf hin, dass rassistische Unterscheidungen im kolonialen Kontext nicht ausschließlich über *biologisierte* Merkmale vollzogen wurden, sondern auch sprachliche Differenzen zur Legitimation von Dominanzverhältnissen herangezogen wurden. Unter Bezugnahme auf das Konzept des Linguizismus betont sie, dass „[...] gegebene und/oder konstruierte sprachliche Differenzen herangezogen wurden, um Über- oder Unterlegenheit zu begründen und die Unterwerfung von Menschen zu legitimieren“ (Dirim, 2017, S. 15).

Sprache fungiert somit nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als machtvolleres Unterscheidungsmerkmal im Dienst kolonialer und rassistischer Herrschaftslogiken. Linguizismus bezeichnet nach Dirim (2018) jene Form der Diskriminierung, bei der Menschen aufgrund ihrer fehlenden Beherrschung der dominanten Landessprache benachteiligt, abgewertet oder ausgeschlossen werden. Dabei richtet sich die Abwertung nicht primär gegen die Sprache selbst, sondern gegen die Sprecher:innen, denen auf Grundlage sprachlicher Differenz gesellschaftliche Teilhabe, Kompetenz oder Anerkennung abgesprochen wird. (Dirim

& Mecheril, 2018, S. 57). Während Linguizismus in der Vergangenheit häufig offen und unmittelbar sichtbar war, vollzieht sie sich in der Gegenwart zunehmend subtiler und weniger offensichtlich. Dirim (2010) beschreibt diesen Wandel als eine Entwicklung hin zu verdeckten Formen des Linguizismus, die sich „[...] hinterhältig und schwer aufzudecken“ (Dirim, 2010, S. 96) gestalten. Diese verdeckten Mechanismen erschweren nicht nur die Sichtbarmachung sprachbezogener Diskriminierung, sondern behindern zugleich deren gesellschaftliche Problematisierung und institutionelle Bearbeitung. Die subtile Wirksamkeit linguizistischer Praktiken trägt somit zur Reproduktion von Ungleichheit bei, ohne unmittelbar als Diskriminierung erkennbar zu sein. (Dirim, 2010, S. 96). Das Phänomen wird als *Neo-Linguizismus* bezeichnet, in Anlehnung an das Konzept des *Neo-Rassismus* (Dirim, 2010, S. 96; Mecheril, 2004, S. 176-200). *Neo-Linguizismus* beschreibt eine Form verdeckter sprachbezogener Diskriminierung, die sich nicht mehr primär in offenen Sprachverboten äußert, sondern in scheinbar wohlmeinenden Sprachgeboten (Dirim, 2010, S. 102). So wird etwa an Schulen nicht explizit verboten, eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, sondern es wird formuliert: *In der Pause reden wir Deutsch*, eine Anweisung, die implizit soziale Kontrolle ausübt und die Dominanz der deutschen Sprache normativ festschreibt. Diese Art des Sprachmanagements wird häufig mit dem Argument begründet, es diene dem sprachlichen und sozialen Wohlergehen der betroffenen Schüler:innen, eine Argumentationsweise, die *linguizistische* Ideologien verschleiert und legitimiert (Dirim, 2010, S. 102; Dirim & Khakpour, 2018, S. 217-218).

Ein weiteres Beispiel ist die MIKA-D-Testung, bei der von mehrsprachigen Kindern sprachliche und grammatikalische Kompetenzen erwartet werden, die häufig nicht ihrer Lebensrealität entsprechen. Die Tests orientieren sich an einem normativen Sprachideal, das nicht nur die vielfältigen kommunikativen Fähigkeiten der Kinder unberücksichtigt lässt, sondern auch die *(Herkunfts-)Sprachen* implizit als defizitär abwertet. Das Beherrschen der deutschen Sprache wird dabei zu einem „[...] unerreichbaren Standard gehoben, der der sprachlichen Realität nicht entspricht“ (Dirim, 2010, S. 109). In der Folge wird die tatsächliche mehrsprachige Lebenswirklichkeit vieler Kinder ignoriert, wodurch nicht nur Potenziale ungenutzt bleiben, sondern auch symbolische Ausschlüsse reproduziert werden.

Wie Rommelspacher (2011) hervorhebt, ist Rassismus nicht lediglich als individuelles Vorurteil zu begreifen, sondern als Ausdruck und Wirkung bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Er manifestiert sich in sozialen Strukturen, institutionellen Praktiken und diskursiven Ordnungen, durch die Ungleichheit systematisch produziert und legitimiert wird. (Rommelspacher, 2021, S. 28-30)

Rassismus lässt sich als ein gesellschaftliches Machtverhältnis beschreiben, das über individuelle Vorurteile hinausreicht und sich in konkreten Formen der Diskriminierung manifestiert (Rommelspacher, 2021, S. 30). Diskriminierung liegt dann vor, wenn bestimmten gesellschaftlichen Gruppen, insbesondere Angehörigen minorisierter oder marginalisierter Gruppen, systematisch geringere Lebens- und Teilhabechancen eingeräumt werden. Diese Benachteiligungen können auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: auf *individueller*, *interaktioneller*, *struktureller* sowie *institutioneller* Ebene. *Struktureller Rassismus* bezieht sich auf gesellschaftliche Ordnungssysteme, in denen rassistische Ungleichheiten tief verankert sind und die fortlaufenden Mechanismen der Ausgrenzung und Marginalisierung reproduzieren (Rommelspacher, 2021, S. 30). *Institutioneller Rassismus* wiederum wirkt innerhalb von Organisationen, etwa in Bildungseinrichtungen, durch routinisierte Verfahren, etablierte Handlungslogiken und implizite Normen, die bestimmte Gruppen systematisch benachteiligen, ohne dass dies notwendigerweise intendiert, sein muss. Beide Ebenen sind eng miteinander verwoben, da institutionelle Praktiken auf strukturelle Rahmenbedingungen zurückwirken und umgekehrt. Ergänzend dazu manifestiert sich *individueller Rassismus* in persönlichen Einstellungen, Vorurteilen und diskriminierenden Handlungen einzelner Akteur:innen (Rommelspacher, 2021, S. 30).

Die beschriebenen Mechanismen rassistischer Ungleichheitsproduktion führen zu unterschiedlichen Formen gesellschaftlicher Segregation, die sich in verschiedenen Lebensbereichen manifestieren und einander überlagern:

- *Ökonomische Segregation* zeigt sich beispielsweise in überdurchschnittlich hoher Arbeitslosigkeit und Armutsgefährdung unter Migrant:innen, die häufig eine Folge institutionalisierter Bildungsbenachteiligung ist. (Rommelspacher, 2021, S. 30-31)
- *Politische Segregation* ergibt sich durch gesetzlich verankerte Ungleichbehandlungen, etwa in Form erschwelter Einbürgerungsverfahren, restriktiver Aufenthaltsregelungen oder fehlender politischer Partizipationsmöglichkeiten. (Rommelspacher, 2021, S. 30-31)
- *Soziale Segregation* betrifft alltägliche Interaktionen und wird etwa in der Tendenz zu geringen interethnischen Kontakten, gruppenbezogenen Vorurteilen oder frühkindlicher Ausgrenzungspraxis sichtbar. (Rommelspacher, 2021, S. 30-31)
- *Kulturelle Segregation* verweist auf die frühe Internalisierung von Unterscheidungskategorien wie *Wir* und *die Anderen*. Kinder übernehmen dabei

gesellschaftlich dominante Bilder und Narrative, die bestimmte Gruppen als fremd, minderwertig oder abweichend markieren. (Rommelspacher, 2021, S. 30-31)

Rassismus strukturiert somit gesellschaftliche Verhältnisse auf ökonomischer, politischer, sozialer und kultureller Ebene. Die sich überlagernden Mechanismen wirken dabei nicht isoliert, sondern verstärken sich gegenseitig und tragen so zur nachhaltigen Reproduktion von Ausgrenzung und Ungleichheit bei (Rommelspacher, 2021, S. 30). Insgesamt fungiert Rassismus als regulierender Mechanismus für den Zugang zu gesellschaftlichem Kapital, in ökonomischer, sozialer, kultureller und symbolischer Hinsicht. Dabei ermöglicht er der dominanten Mehrheitsgesellschaft die Aufrechterhaltung struktureller Privilegien, ohne dass diese notwendigerweise als solche wahrgenommen werden. Vielmehr erscheinen sie als gesellschaftliche *Normalität* und bleiben somit weitgehend unsichtbar. Gerade diese Unsichtbarkeit eigener Vorteile erschwert die kritische Auseinandersetzung mit rassistischen Machtverhältnissen erheblich und stößt nicht selten auf Abwehrhaltungen oder Widerstand (Fassmann et al., 1997, S. 732-745; Hormel & Scherr, 2004, S. 19-40; Rommelspacher, 2021, S. 31-32).

5.3 Institution Schule

Schule, so argumentieren wir, wird zu einem Ort kultureller Hegemonie, der gesellschaftliche Machtverhältnisse und Ausschlussmechanismen organisiert und reproduziert. Diese hegemoniale Schulnormalität eröffnet für Schüler:innen, die als *einheimisch* identifiziert werden, mehr Möglichkeitsräume für die soziale Teilhabe an schulischen Prozessen, während sie gleichzeitig Partizipationsmöglichkeiten für Schüler:innen, denen ein Migrationshintergrund zugewiesen wird, zum Teil verhindert bzw. limitiert. (Ohnmacht & Yildiz, 2024, S. 30)

Nicht nur Ohnmacht und Yildiz (2024) vertreten diese Argumentation, auch Thomas Geier (2016) analysiert die Schule als zentrales Handlungsfeld migrationsgesellschaftlicher Auseinandersetzungen und richtet den Fokus darauf, inwiefern schulische Strukturen, Praktiken und Akteur:innen aktiv zur Herstellung von Differenz sowie zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen. In diesem Zusammenhang formuliert er die zentrale These, dass Schule in der Migrationsgesellschaft keineswegs als neutrale Institution agiert. Vielmehr

ist sie maßgeblich an der Konstruktion und Stabilisierung gesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen beteiligt, indem sie über implizite Normen, Selektionsmechanismen und Anerkennungspraxen darüber mitentscheidet, wer als zugehörig gilt und wer nicht (Geier, 2016, S. 444). Dirim und Mecheril (2010a) kritisieren, dass die vorherrschende einsprachige und monokulturell ausgerichtete schulische Praxis der gesellschaftlichen Realität in einer Migrationsgesellschaft nicht gerecht wird, insbesondere in einem Bildungssystem, in dem ein erheblicher Anteil der Schüler:innen mehrsprachig sind (Mecheril & Dirim, 2010a, S. 127). Die fehlende Anerkennung und Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Vielfalt führt nach Ansicht der Autor:innen dazu, dass mehrsprachige Schüler:innen systematisch benachteiligt und in ihrer Bildungsbiographie *be- bzw. verhindert* werden. Eine solche schulische Praxis produziert nicht nur Ausschlüsse, sondern trägt zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten bei, indem sie dominante sprachliche und kulturelle Normen zur Voraussetzung für schulischen Erfolg macht (Mecheril & Dirim, 2010a, S. 127). Gomolla und Radtke (2009) zeigen auf, dass ebenso kommunalpolitische Debatten über Schulorganisation und Erziehungsfragen, wie sie etwa in lokalen Medien geführt werden, maßgeblich zur Herausbildung gesellschaftlich legitimer Sicht- und Redeweisen über Bildung und Migration beitragen. Diese öffentlichen Diskurse entfalten eine strukturierende Wirkung auf schulische Entscheidungsprozesse, indem sie spezifische Deutungsmuster bereitstellen, etwa in Bezug auf vermeintliche sprachliche Defizite oder kulturelle Andersartigkeit von mehrheimischen Schüler:innen (Gomolla & Radtke, 2009, S. 99). Schulen greifen diese gesellschaftlich geteilten Argumentationsfiguren auf, um Selektionsentscheidungen zu begründen und institutionell zu legitimieren. Infolgedessen ist institutionalisierte Diskriminierung im Bildungswesen nicht primär als Folge individueller Vorurteile oder Entscheidungen zu verstehen, sondern als strukturell verankertes Phänomen, das durch die Reproduktion dominanter gesellschaftlicher Diskurse in schulorganisatorischen Routinen fortbesteht (Gomolla & Radtke, 2009, S. 99). Im Fall von Schüler:innen mit Migrationsgeschichte erfolgt die Legitimation schulischer Entscheidungen häufig über Begriffe wie *Kultur* oder *Identität*, die im schulischen Diskurs flexibel angepasst und unterschiedlich ausgelegt werden. Solche Begriffe fungieren als anschlussfähige Deutungsrahmen, die schulorganisatorischem Handeln eine gewisse Plausibilität verleihen, da sie sich auf gesellschaftlich weit verbreitete Vorstellungen beziehen. Gleichzeitig können diese scheinbar neutralen Bezugnahmen in der konkreten schulischen Praxis diskriminierende Effekte entfalten, indem sie Differenzen markieren, homogenisierende Zuschreibungen reproduzieren und bestehende Ungleichheitsverhältnisse legitimieren (Gomolla & Radtke, 2009, S. 275).

Ein zentraler Aspekt des Kapitels bei Geier (2016) ist die Analyse schulischer Bildungsbenachteiligung, die nicht als Folge mangelnder Integration oder individueller Defizite verstanden wird. Vielmehr wird sie als strukturelles Ergebnis hegemonialer Ordnungsvorstellungen (Geier, 2016, 441-442) innerhalb des Bildungssystems konzeptualisiert. Diese Vorstellungen bestimmen, welche Normen und Zugehörigkeiten als selbstverständlich gelten und welche als abweichend markiert und somit zur Grundlage institutioneller Ausschlüsse gemacht werden. (Geier, 2016, 441-442). Geier (2016) argumentiert, dass Bildungsbenachteiligung von mehrheimischen Schüler:innen nicht ausschließlich durch Lehrpläne oder Leistungsbeurteilungen vermittelt wird. In institutionellen Routinen, wie etwa im Rahmen der Deutschfördermodelle in Österreich, wird Benachteiligung durch standardisierte Sprachstandserhebungen oder segregierenden Maßnahmen, wie in Form von Deutschförderklassen sichtbar. Diese Praktiken sind nicht neutral, sondern Ausdruck eines hegemonialen Diskurses, der kulturelle und sprachliche Differenz systematisch als *Problem* konstruiert. In der Folge werden betroffene Schüler:innen nicht nur pädagogisch, sondern auch gesellschaftlich in abweichende und nachrangige Positionen verwiesen. Damit trägt das Bildungssystem aktiv zur Reproduktion migrationsbezogener Ungleichheitsverhältnisse bei (Geier, 2016, S. 442-445). Resch (2025) argumentiert, dass separierende Deutschförderung, wie sie in Form von Deutschförderklassen umgesetzt wird, als eine Form institutioneller Diskriminierung zu verstehen ist (Resch, 2025, S. 10).

In Anlehnung an Scherr (2011) lässt sich institutionelle Diskriminierung als Ergebnis organisationaler Strukturen und Praktiken verstehen, die unabhängig von der individuellen Absicht der Handelnden zur Benachteiligung bestimmter Gruppen führen. Solche Benachteiligungen sind demnach nicht primär auf persönliche Vorurteile einzelner Organisationsmitglieder zurückzuführen, sondern in den institutionellen Rahmenbedingungen selbst verankert (Scherr, 2011, S. 36). Übertragen auf den Kontext von Deutschförderklassen bedeutet dies, dass die strukturelle Separierung mehrsprachiger Schüler:innen, selbst bei wohlwollender Haltung der Lehrkräfte, systematisch zu eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten, einer reduzierten *Inklusion* in den Regelunterricht sowie zu langfristigen Bildungsnachteilen führen kann. Zudem kann das Ignorieren der akademischen und sozialen Bedürfnisse von Schüler:innen zu einem Rückgang des schulischen Zugehörigkeitsgefühls führen (Ziaian et al., 2018). Besonders deutlich wird das Risiko sozialer Ausgrenzung bei Schüler:innen, die nach einem Semester oder Jahr in einer Deutschförderklasse den MIKA-D-Test nicht erfolgreich bestehen (Müller & Schweiger, 2021, S. 49). Dieses Ergebnis geht oftmals mit einem erheblichen Leistungsdruck einher, der die

betroffenen Schüler:innen zusätzlich belastet und ihre Bildungschancen weiter einschränken kann (Schweiger & Schwab, 2022, S. 55). Darüber hinaus ist der Übergang in Regelklassen nach dem Besuch separierender Sprachförderklassen häufig mit emotionalen Belastungen, Enttäuschungen in Peer-Beziehungen und einem verminderten Vertrauen in die eigenen schulischen Fähigkeiten verbunden (Bunar & Juvonen, 2022). Schweiger und Schwab (2022) weisen zudem darauf hin, dass sich Schüler:innen aufgrund der räumlichen und organisatorischen Separierung von ihrer Stammklasse sozial ausgegrenzt fühlen. Gleichzeitig äußern auch Lehrpersonen die Befürchtung, dass durch die isolierte Beschulung in Deutschförderklassen fachliche Lerninhalte zu kurz kommen und dadurch langfristige Nachteile in der weiteren Schullaufbahn zu erwarten sind (Schweiger & Schwab, 2022, S. 56). Auch unter den Schüler:innen herrscht Unzufriedenheit mit der stark sprachlich ausgerichteten Konzeption der Deutschförderklassen. Einige Schüler:innen in der Studie von Schweiger und Schwab (2022) äußerten Kritik daran, dass sie in dieser Zeit keinen Unterricht in ihren Lieblingsfächern erhalten, was zu Frustration und Demotivation führen kann (Schweiger & Schwab, 2022, S. 55).

Dirim und Mecheril (2010) greifen in Anlehnung an Bourdieu und Passeron (1971) die Kritik an der sogenannten *Illusion der Chancengleichheit* im Bildungssystem auf. Sie argumentieren, dass das Versprechen formaler Gleichheit, etwa in Form eines vermeintlich neutralen Leistungswettbewerbs, strukturell jenen zugutekommt, die bereits über privilegierte sozioökonomische, kulturelle oder sprachliche Voraussetzungen verfügen. Obwohl allen Schüler:innen nominell dieselben Ausgangsbedingungen zugeschrieben werden, sind sie faktisch ungleich ausgestattet. Der schulische Wettbewerb um Leistung und Anerkennung begünstigt somit systematisch diejenigen, die über das für schulischen Erfolg erforderliche kulturelle Kapital verfügen. Auf diese Weise wird soziale Ungleichheit nicht abgebaut, sondern im Modus formaler Gleichheit reproduziert und legitimiert (Bourdieu et al., 1971; Mecheril & Dirim, 2010a, S. 128). Gomolla und Radtke (2009) beschreiben zwei zentrale Formen von Diskriminierung im Bildungssystem, die unterschiedliche Wirkungsmechanismen entfalten (ähnlich wie *Bourdieu's Illusion der Chancengleichheit*). Zum einen kann Diskriminierung durch eine gezielte Ungleichbehandlung erfolgen, obwohl formale Gleichstellung gegeben ist, etwa im Rahmen spezifischer Fördermaßnahmen für bestimmte Gruppen. Zum anderen kann sie auch dann entstehen, wenn alle Schüler:innen formal gleich behandelt werden, obwohl sie unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen (Gomolla & Radtke, 2009, S. 19-22). Beide Formen beziehen sich auf das Konzept der direkten und indirekten Diskriminierung nach Feagin und Booher Feagin (1978, S. 28). *Direkte Diskriminierung* liegt vor, wenn gesetzliche

Regelungen oder institutionelle Maßnahmen eine explizite Ungleichbehandlung ermöglichen, wie etwa im Fall der MIKA-D-Testungen, die zwar mit dem Ziel eingeführt wurden, sprachliche Förderbedarfe zu diagnostizieren, zugleich jedoch mit negativen Nebenwirkungen wie Stigmatisierung oder sozialer Abgrenzung einhergehen können (Gomolla & Radtke, 2009, S. 48-51). *Indirekte Diskriminierung* hingegen wirkt subtiler: Sie entsteht durch Regelungen und Abläufe, die auf den ersten Blick neutral erscheinen und formal auf alle Schüler:innen gleichermaßen angewendet werden. Deutschförderklassen stellen eine Form indirekter Diskriminierung dar, da sie strukturell dazu beitragen können, bestehende Benachteiligungen und Exklusionsmechanismen zu verstärken. (Gomolla & Radtke, 2009, S. 48-51).

Zudem erschwert dieses Modell häufig den Übergang in die Regelklasse, wodurch sich Bildungsbarrieren langfristig verfestigen können (Erling et al., 2021, S. 580). Solche scheinbar objektiven Verfahren können sich jedoch insbesondere für Kinder mit anderen (Herkunfts-)Sprachen nachteilig auswirken, da sie häufig nicht über gleichen sprachlichen und sozialen Voraussetzungen wie ihre deutschsprachigen Mitschüler:innen verfügen (Gomolla & Radtke, 2009, S. 275). Die Gleichbehandlung ungleicher Voraussetzungen trägt somit zur Reproduktion bestehender Benachteiligungen bei (Gomolla & Radtke, 2009, S. 275). Gomolla und Radtke (2009) betonen, dass Diskriminierung im Bildungssystem “[...] sowohl aus Formen der Gleichbehandlung von Migrantenkindern unter vermeintlich neutralen Leistungs- und Beurteilungskriterien als auch aus Formen der Ungleichbehandlungen, jeweils im im Vergleich mit ihren Mitschülern“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 275), hervorgehen kann. In beiden Fällen führen institutionelle Routinen und normative Maßstäbe, die sich an hegemonialen Vorstellungen von Normalität orientieren, dazu, dass mehrheimische Schüler:innen strukturell benachteiligt werden, ganz unabhängig davon, ob dies ausdrücklich intendiert ist oder nicht. Darüber hinaus zeigen die Autor:innen anhand ihrer empirischen Untersuchung, dass schulische Institutionen dazu tendieren, strukturelle und organisatorische Herausforderungen durch die Externalisierung von Verantwortung zu bewältigen. Anstatt institutionelle Bedingungen kritisch zu reflektieren, wird die Schuld häufig den Schüler:innen mit Migrationsgeschichte oder deren Familien zugeschrieben. Diese Prozesse führen zu einer *Verlagerung institutioneller Diskriminierung*: Die Verantwortung wird häufig den Eltern zugeschrieben, denen mangelndes Engagement unterstellt wird, obwohl strukturelle Ungleichheiten bestehen bleiben (Gomolla & Radtke, 2009, S. 20-21).

Auf diese Weise werden migrationsbedingte Differenzkonstruktionen funktionalisiert, um bestehende Probleme innerhalb der Organisation zu erklären und gleichzeitig die institutionelle Eigenverantwortung auszublenden (Gomolla & Radtke, 2009, S. 276). Dirim und Mecheril

(2010) greifen unter Bezugnahme auf die Studie von Gomolla und Radtke (2009) das Phänomen *kumulativer Diskriminierung* im schulischen Kontext auf. Sie betonen, dass sich

„[...] diskriminierende Effekte über eine Schulkarriere hinweg folgenreich verketteten. Im Verlauf einer Schulkarriere verschränken sich zahlreiche Einzelentscheidungen zum kumulativen Effekt einer Diskriminierung, die sich aufgrund des Ketteneffekts der Wahrnehmung der handelnden Akteure (Lehrer/innen, Eltern wie Schüler/innen) in ihren benachteiligenden Konsequenzen und längerfristigen Wirkungen für die Schüler/innen weitgehend entzieht.“ (Mecheril & Dirim, 2010a, S. 135)

Diese Form der strukturell vermittelten Benachteiligung entsteht nicht aus einzelnen bewussten Entscheidungen, sondern durch die Summe alltäglicher, scheinbar neutraler schulischer Praktiken, deren langfristige Wirkung sich einer direkten Zuschreibung entzieht und somit schwer zu erkennen oder zu hinterfragen ist (Heinemann & Mecheril, 2018, S. 255). Gomolla und Radtke (2009) sprechen hier von *intentioneller Diskriminierung*, wenn schulische Entscheidungen, wie etwa beim Übergang in eine andere Schulform, systematisch und regelmäßig ungleiche Auswirkungen auf bestimmte Schüler:innengruppen haben. Gomolla und Radtke (2009) kommen ähnlich wie Mecheril und Dirim (2010a) zu dem Schluss, dass die beobachtbaren Ungleichheiten nicht auf vereinzelte Zufälle oder individuelle Fehlentscheidungen zurückzuführen sind. Vielmehr entstehen sie aus den grundlegenden Strukturen, Routinen und Entscheidungslogiken der Institution Schule selbst. Besonders kritisch wird es, wenn solche Differenzen mit gruppenspezifischen Merkmalen wie *Herkunft* oder *Kultur* begründet oder erklärt werden. In solchen Fällen werden soziale Ungleichheiten durch pädagogische Entscheidungen nicht nur reproduziert, sondern auch ideologisch legitimiert (Gomolla & Radtke, 2009, S. 275).

Auch die Autor:innen Hummerich und Wiezorek (2005) betonen in ihrem Beitrag *Bildungs(un)gerechtigkeit und Migrationspädagogik*, dass Bildung *nicht als rein individuelles Phänomen* zu verstehen ist. Vielmehr ist sie eingebettet in ein Zusammenspiel aus familiären Ressourcen, institutionellen Beziehungen, schulischer Anerkennung und gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Die häufig angenommene Gleichsetzung von Bildungserfolg mit individueller Anstrengung greift daher zu kurz. Erst durch die Berücksichtigung struktureller Bedingungen, wie elterliche Bildungsaspiration, außerfamiliäre Unterstützungsnetzwerke und institutionelle Offenheit, kann Bildungsgerechtigkeit realisiert werden (Hummerich & Wiezorek, 2005, S. 105-120).

Das Schulsystem im deutschsprachigen Raum hält weiterhin an überholten, homogenisierenden Strukturen fest, die die sprachliche und kulturelle Vielfalt systematisch ausblenden und damit den realen Lebenswirklichkeiten der Schüler:innen nicht gerecht werden (Ohnmacht & Yildiz, 2024, S. 34). Wer über Schule spricht, muss auch bereit sein, bestehende Problemlagen klar zu benennen. Doch gerade bei der Institution Schule wird zu oft geschwiegen, Missstände werden nicht nur ignoriert, sondern systematisch verschleiert und damit zementiert, wodurch Ungerechtigkeit festgeschrieben wird (Ohnmacht & Yildiz, 2024, S. 38). Schule ist als Lernraum zu verstehen, der Anerkennung, Wertschätzung und Bildung für alle Schüler:innen gewährleisten sollte und der darauf ausgerichtet sein muss Teilhabe zu fördern, anstatt Trennung oder Diskriminierung zu reproduzieren. Wie das Kapitel mit den einleitenden Worten von Ohnmacht und Yildiz (2024) eröffnet wurde, so endet es auch mit ihrem abschließenden Plädoyer, das die Relevanz des Themas prägnant herausstellt.

„Wir plädieren dafür, schulische Bildungsprozesse neu auszurichten und Schulen radikal nach außen zu öffnen. In einer Welt, die global vernetzt ist, in der hybride und transkulturelle Situationen zur Normalität geworden sind, benötigen auch Schulen ein neues Selbstverständnis, neue Orientierungen und zeitgemäße Grundsätze. Angesichts globaler Wandlungsprozesse und der Diversifizierung der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen müssen sich Schulen neu erfinden und mit neuen Wissensformen ausgestattet werden. Wir benötigen vielheitsbewusste Einrichtungen und angemessene Bildungskonzepte jenseits nationaler und eurozentrischer Deutungen. Daraus sollten zeitgemäße Bildungskonzepte entwickelt werden, die in postinklusive und vielheitsbewusste Schulen münden. Diese Schulen nehmen Vielheit, Mehrdeutigkeit, mehrheimische Orientierungen und hybride Lebensentwürfe zum Ausgangspunkt, betrachten sie als Lernanlass und als Lernvision. Eine vielheitsbewusste und postinklusive Schule gründet nicht auf historisch tradierten Deutungen von „Normalitätsverhältnissen“, sondern geht von Kindern und Jugendlichen aus, die da sind, nimmt deren Alltagswirklichkeiten und Lebensverhältnisse zum Ausgangspunkt.“ (Ohnmacht & Yildiz, 2024, S. 39-40)

5.4 Seiteneinsteiger:innen & Migrationsandere

Der Begriff *Seiteneinsteiger:innen* bezeichnet im bildungspolitischen Kontext jene Kinder und Jugendlichen, die neu in das Bildungssystem eines Landes eintreten und dabei über keine oder nur geringe Kenntnisse der Unterrichtssprache verfügen. Bettina Heilmann (2021) verwendet diesen Begriff für Schüler:innen, die im Zuge von Zuwanderung nach Österreich oder Deutschland aufgenommen werden und häufig ohne systematische sprachliche Vorbereitung in den Schulalltag integriert werden sollen (Heilmann, 2021, S. 24). Maak (2014) ergänzt, dass es sich hierbei oftmals um Kinder handelt, die im Alter von sechs Jahren oder älter in das neue Herkunftsland eingereist sind (*Migrant:innen erster Generation*) und sich hinsichtlich ihrer sprachlichen, kulturellen, sozioökonomischen und bildungsbiografischen Voraussetzungen erheblich unterscheiden (Maak, 2014, S. 319; Hormel & Scherr, 2004).

Heilmann (2021) verweist darauf, dass *Seiteneinsteiger:innen* ein potenziell erhöhtes Risiko der sozialen und schulischen *Exklusion* aufweisen, insbesondere als Folge struktureller Bildungsbenachteiligung (Heilmann, 2021, S. 23). Mehrheimische Schüler:innen werden häufig problematisiert, als *Störfaktor* stigmatisiert und in schulischen Diskursen sowie Strukturen in eine defizitäre Rolle gedrängt (Ohnmacht & Yildiz, 2024, S. 34). Zwar liegen bislang keine spezifischen Studien zum Bildungserfolg dieser Gruppe vor, doch zahlreiche Untersuchungen zu mehrheimischen Schüler:innen belegen bereits signifikante Ungleichheiten in den Bildungschancen. Diese Differenzen lassen sich häufig auf strukturelle Bedingungen zurückführen, etwa auf subjektive Bewertungskriterien im Schulalltag. Dazu zählen standardisierte Leistungserwartungen, das durchschnittliche Leistungsniveau der Klasse oder individuell wahrgenommene Lernfortschritte, die den Zugang zu Bildungswegen maßgeblich beeinflussen (Heilmann, 2021, S. 61). Ein zentrales Problem stellt dabei die Orientierung des Bildungssystems an monolingualen Normen dar. Die sprachliche Kompetenz in der deutschen Sprache fungiert als entscheidendes Kriterium für schulischen Erfolg und wird häufig zur Legitimation von Separierung und Segregation herangezogen. Damit entstehen implizite Zugehörigkeitskriterien, durch die Schüler:innen entweder als *zugehörig* oder als *nicht zugehörig* klassifiziert werden (Heilmann, 2021, S. 25).

Heilmann (2021) verwendet den Begriff *Seiteneinsteiger:innen* bewusst unabhängig von spezifischen Kategorien wie *sprachlich-natio-ethno-kultureller Zuwanderungsgruppe*. Sie betont jedoch, dass derartige Differenzkategorien in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung notwendig sind, um auf Benachteiligungen, Ausschlüsse und Diskriminierung aufmerksam zu machen. Gleichzeitig warnt sie vor den Prozessen des sogenannten *Othring*, also jenen gesellschaftlichen und diskursiven Mechanismen, die

Menschen erst zu *Anderen* machen. Diese Prozesse sind zentraler Untersuchungsgegenstand migrationspädagogischer Ansätze (Heilmann, 2021, S. 28).

Paul Mecheril (2010) analysiert in diesem Zusammenhang, wie die Vorstellung vom *Anderen* im Kontext von Migration überhaupt entsteht und welche Rolle dabei pädagogische Diskurse, institutionelle Strukturen und schulisches Handeln spielen. Im Zentrum steht dabei die Frage nach sogenannten *Zugehörigkeitsordnungen*: Wer gilt als Teil der Gesellschaft und wer nicht? Diese Ordnungen sind nicht naturgegeben, sondern werden durch Sprache, gesellschaftliche Erwartungen und institutionelle Praktiken kontinuierlich hergestellt, reproduziert oder auch infrage gestellt (Mecheril et al., 2010, S. 12-17).

Im migrationspädagogischen Diskurs unterscheidet Mecheril verschiedene Ebenen von Andersheit. Während der Begriff des *Anderen* allgemein als das Gegenüber zum *Ich* verstanden wird, bezieht er sich in der Migrationspädagogik um eine spezifische Ausprägung: den *natio-ethno-kulturell Anderen*. Gemeint sind damit Personen, die aufgrund ihrer angenommenen Nationalität, Ethnie oder kulturellen Zugehörigkeit als *fremd* oder *nicht zugehörig* markiert werden. Diese Markierungen sind nicht zufällig, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse. Sie konstruieren Gruppenidentitäten entlang von *Zugehörigkeit* und *Nicht-Zugehörigkeit* (Mecheril et al., 2010, S. 17).

Mecheril führt in diesem Zusammenhang den Begriff *Migrationsandere* ein, um auf die politischen und gesellschaftlichen Prozesse der Kategorisierung aufmerksam zu machen. Dabei handelt es sich nicht um eine homogene soziale Gruppe, sondern um eine analytische Kategorie, die auf jene Strukturen verweist, durch die bestimmte Menschen, etwa als *Migrant:innen*, *Ausländer:innen* oder *Menschen mit Migrationshintergrund*, als *anders* konstruiert werden (Mecheril et al., 2010, S. 17).

Entscheidend ist laut Mecheril (2010), dass diese Zuschreibungen *relational* entstehen: Nur weil es eine gesellschaftlich dominante Vorstellung davon gibt, wer *nicht migriert* oder *einheimisch* ist, können andere Personen überhaupt als *Migrationsandere* markiert werden. Diese Unterscheidung verweist auf grundlegende Machtverhältnisse im Bildungs- und Gesellschaftssystem. Gleichzeitig betont Mecheril (2010), dass es sich bei den so bezeichneten Personen keinesfalls um eine einheitliche oder feststehende Gruppe handelt. Vielmehr sind ihre Lebensrealitäten, Biographien, Sprachen und kulturellen Bezüge hoch divers. Der Begriff *Migrationsandere* ist daher *nicht essentialistisch* zu verstehen, sondern als ein *analytisches Werkzeug*, um Prozesse von Ausgrenzung und Differenzherstellung sichtbar zu machen, ohne selbst neue feste Gruppenzuschreibungen zu reproduzieren (Mecheril et al., 2010, S. 17).

Insgesamt leisten Begriffe wie *Migrationsandere*, *Zugehörigkeitsordnung* und *Othering* einen entscheidenden Beitrag zur Analyse institutioneller Diskriminierung in Bildungsinstitutionen. Sie ermöglichen es, strukturelle Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren und damit neue Perspektiven auf schulische Integration zu eröffnen.

5.5 Konzept *Othering*

In ihrer Masterarbeit *Was sagen eigentlich Eltern zu den Deutschförderklassen? – Elternstimmen zu den Selektionsprozessen der Deutschförderklassen* untersuchen Al-Khazraji und Kestane (2021), wie Erziehungsberechtigte die Struktur und Wirkung der Deutschförderklassen in Österreich wahrnehmen. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Eltern diese Klassen als diskriminierend empfinden (Al-Khazraji & Kestane, 2021). Sie berichten, dass ihre Kinder durch die Einteilung in diese separierten Lernsettings als *anders* markiert würden, was wiederum Prozesse des *Othering* verstärke (Dirim & Mecheril, 2018; Turecek, 2015). Die Studie von Müller und Schweiger (2018) zeigt, dass selbst engagierte Lehrkräfte, trotz bewusster Bemühungen, dies zu vermeiden, in der schulischen Praxis dazu neigen, Schülerinnen und Schüler als *anders* zu markieren (Müller & Schweiger, 2021, S. 49). Gruber (2022) bestätigt diese Sichtweise aus einer bildungspsychologischen Perspektive und argumentiert, dass parallel geführte, segregative Sprachfördermodelle zu einer Stigmatisierung der betroffenen Schüler:innen führen. Diese erfahren sich selbst als *fremd* oder *nicht zugehörig*, was negative Effekte auf ihre schulische Integration und ihr Selbstbild hat (Gruber, 2022, S. 225). Das Konzept des *Othering*, das ursprünglich von Edward Said (1978) eingeführt wurde, beschreibt genau diesen Prozess: Die soziale Konstruktion des *Anderen* erfolgt durch hegemoniale Diskurse, in denen eine dominante Gruppe eine Minderheit als kulturell oder ethnisch fremd ausgrenzt (Turecek, 2015, S. 54).

Othering kann als strukturierende gesellschaftliche Praxis verstanden werden, bei der eine dominante *Wir-Gruppe* sich über die Abgrenzung von einer als defizitär verstandenen *Nicht-Wir-Gruppe* definiert. Diese Differenz wird genutzt, um soziale Privilegien zu legitimieren und den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen ungleich zu verteilen (Turecek, 2015, S. 55). Yildiz (2009) ergänzt, dass Kinder kein vorgeprägtes Bewusstsein für ihre Herkunft oder Identität als *Ausländer:in* besitzen. Dieses Bewusstsein entwickelt sich vielmehr durch *soziale Zuschreibungen*, die Kinder durch gezielte Anrufungen, etwa durch Lehrkräfte oder Mitschüler:innen, erfahren. In solchen Prozessen übernehmen Kinder die zugeschriebene Identität, was zur Internalisierung von Ausgrenzung führen kann (Yildiz, 2015, S. 121).

Turecek (2015) differenziert vier Ebenen, auf denen Othering in Bildungsinstitutionen wirksam wird:

- *Institutionelle Ebene*: Hierzu zählen Auswahlmechanismen bei der Klassenzuweisung, Aufnahmeverfahren, Übergangsentscheidungen sowie andere strukturelle Aspekte schulischer Organisation. Entscheidungen orientieren sich häufig implizit an ethniserten Zuschreibungen (Gomolla & Radtke, 2009; Turecek, 2015, S. 56-57).
- *Curriculare Ebene*: Die Thematisierung von Herkunftskulturen im Unterricht, etwa durch Fragen wie *Wie sagt man das in deiner Sprache?*, kann trotz guter Absichten zur Hervorhebung von Differenz führen (Turecek, 2015, S. 56-57).
- *Ebene der Lehrmaterialien*: Schulbücher reproduzieren oft stereotype Darstellungen und blenden mehrheitlich diverse Lebensrealitäten aus (Turecek, 2015, S. 56-57).
- *Ebene der Lehrpersonen*: Auch das pädagogische Handeln selbst kann zum Othering beitragen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer *reflexiven und diskriminierungskritischen Professionalisierung* von Lehrkräften (Turecek, 2015, S. 56-57).

Karakayali und zur Nieden (2013) verweisen darauf, dass sich Segregation in schulischen Kontexten häufig in subtilen, aber wirkmächtigen Formen zeigt. Auch wenn es nie eine vollständige Trennung zwischen sogenannten *Migrant:innen* und *Einheimischen* gab, trägt die permanente Differenzmarkierung dazu bei, dass mehrheimische Schüler:innen systematisch *anders* wahrgenommen werden (Karakayali & zur Nieden, 2013, S. 62-63). Aufbauend auf Bojadzijeve (2008) argumentieren sie, dass Rassismus nicht nur individuelle Vorurteile umfasst, sondern als *strukturierendes Prinzip* wirkt, das Menschen auf Basis kultureller, biologischer oder ethnischer Merkmale hierarchisiert. Diese Hierarchien werden vor allem durch *Widerstände von Betroffenen* sichtbar gemacht, etwa im Kontext des Arbeitsmarkts, wo Menschen mit Migrationsgeschichte oft bestimmten Sektoren zugewiesen werden (Karakayali & zur Nieden, 2013, S. 63). Die Autor:innen Karakayali und zur Nieden zeigen auf, dass die in Deutschland etablierten Trennlinien, insbesondere im Berliner Bildungssystem, bis heute bestehen, wenngleich sie unter neuen Bezeichnungen fortgeführt werden. Mehrheimische Schüler:innen werden in eigenen Klassen zusammengefasst, was einer faktischen Segregation gleichkommt (Karakayali & zur Nieden, 2013, 63). Dabei wird das frühere Kriterium *Ausländer* zunehmend durch *flexible Differenzkategorien* ersetzt, die je nach Bedarf herangezogen oder auch ignoriert werden können (Karakayali & zur Nieden, 2013, S. 64). Diese Erkenntnisse lassen sich auch auf das österreichische Modell der Deutschförderklassen übertragen. Auch

wenn der Besuch von Deutschförderklassen formal auf zwei Jahre begrenzt ist, kann die sprachbasierte Zuweisung durch Testverfahren wie den MIKA-D-Test in der Praxis zu einer eventuell dauerhaften Separierung führen, insbesondere deshalb, weil den Schüler:innen beim Übergang in die Regelklasse fachliche Inhalte fehlen, die während des Besuchs der DFK nicht oder nur unzureichend vermittelt wurden und nun eigenständig nachgeholt werden müssen.

Abschließend lässt sich, wie Resch (2025) pointiert formuliert, festhalten: „Das Problem liegt nicht im Kind, sondern im System“ (Resch, 2025, S. 8). Damit verschiebt sich der Fokus von einer defizitorientierten Betrachtung individueller Leistungen hin zu einer strukturellen Analyse institutioneller Rahmenbedingungen. Resch betont weiter, dass „[...] das Risiko, im Bildungsaufstieg zu scheitern und biografische Brüche zu erleben, steigt [...]“ (Resch, 2025, S. 8) womit er die potenziell langfristigen Folgen institutioneller Mechanismen für die Bildungsbiographie verdeutlicht.

6. Forschungslücke

Trotz zahlreicher bildungspolitischer Debatten über sprachliche Förderung von Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache sind zentrale Fragen bislang nicht ausreichend berücksichtigt worden. Insbesondere fehlt eine systematische, empirisch gestützte Analyse der langfristigen Auswirkungen von Deutschförderklassen (DFK) auf die Bildungsbiographien der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Bis heute ist nicht umfassend diskutiert worden, wie sich die Trennung in DFK auf die Teilhabechancen im Bildungssystem auswirkt, vor allem im Hinblick auf die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen. Zudem fehlt eine rassismuskritische Reflexion der Förderpraxis: Es bleibt offen, welche sprachideologischen Annahmen der Deutschförderklassen (DFK) zugrunde liegen und inwiefern diese institutionelle Diskriminierung reproduzieren oder ein defizitorientiertes Bild von Mehrsprachigkeit fördern. Inwiefern reproduzieren sie institutionelle Diskriminierung oder fördern ein defizitorientiertes Bild von Mehrsprachigkeit?

Bisher wurde zudem kaum erörtert, wie alternative, inklusive Modelle der durchgängigen Sprachbildung, etwa durch sprachsensiblen Fachunterricht oder teamteaching-basierte Integrationslösungen im österreichischen Kontext, praktisch am effektivsten umsetzbar wären. Die Perspektiven der betroffenen Schüler:innen und ihrer Familien bleiben dabei oft unberücksichtigt.

Es stellen sich daher folgende Fragen:

- Welche kurz- und langfristigen Effekte hat die Teilnahme an DFK auf Bildungslaufbahnen und soziale Integration der betroffenen Schüler:innen?
- Wie kann Sprachförderung gestaltet werden, ohne Segregation zu verstärken?
- Welche Rolle spielen sprachliche Normvorstellungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse bei der Organisation von Deutschförderung?
- Wie können vorhandene Mehrsprachigkeitskompetenzen der Schüler:innen gezielt in den Fachunterricht eingebunden werden?

Um diese Lücken zu schließen, braucht es eine stärkere interdisziplinäre und machtkritische Auseinandersetzung, die Sprachförderung nicht isoliert, sondern im Kontext von Bildungs(un)gerechtigkeit, Migrationsgesellschaft und sozialer Teilhabe versteht.

7. Bedeutung dieser Arbeit

Die bisherige Forschung zur Sprachförderung von mehrsprachigen Schüler:innen in Österreich fokussiert sich häufig auf die Notwendigkeit eines gezielten Zweitspracherwerbs, insbesondere im Hinblick auf die Förderung der Bildungssprache Deutsch. Der bildungspolitischen Argumentation werden Deutschförderklassen häufig als pragmatische Übergangslösung dargestellt, um neu zugewanderte Kinder sprachlich auf den Regelunterricht vorzubereiten. Vorherrschend ist häufig eine defizitorientierte Perspektive, die Schüler:innen primär über ihre Deutschkenntnisse charakterisiert und vorrangig auf sprachliche Rückstände fokussiert. In der DaZ-Forschung wird diese Sichtweise kritisch hinterfragt. Forschende weisen darauf hin, dass DFK mit segregierenden Effekten einhergehen und den Zugang zu fachlichem Lernen sowie zur sozialen Teilhabe erschweren können. (siehe Kapitel 4 & Kapitel 5)

Diese Forschungsarbeit positioniert sich kritisch gegenüber dieser defizitorientierten Perspektive und nimmt eine gegenstandsbezogene, machtkritische Position ein, die die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen von DFK hinterfragt. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen wie: Welche konkreten Auswirkungen hat die Einteilung in eine Deutschförderklasse für Schüler:innen und welche gesellschaftlichen Vorstellungen von Sprache, Zugehörigkeit und Normalität werden durch die Klassenstrukturen transportiert? Darüber hinaus wird untersucht, wer davon profitiert und wer ausgeschlossen wird.

Im Zentrum steht die Annahme, dass Deutschförderklassen nicht nur eine sprachdidaktische Maßnahme sind, sondern als Teil eines sprachideologischen und gesellschaftspolitischen Systems betrachtet werden müssen, das Teilhabechancen ungleich verteilt und segregierende Bildungspraktiken normalisiert.

Ziel der Arbeit ist es, einem unreflektierten Integrationsdiskurs entgegenzutreten, die Sprache vor allem als Integrationsvoraussetzung betrachtet und dabei die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die rassismuskritischen Dimensionen sowie mögliche exkludierende pädagogische Praktiken unzureichend berücksichtigen. Durch eine qualitative Analyse der Erfahrungen und Perspektiven von betroffenen Schüler:innen und Lehrpersonen werden die Ausschlussdynamiken in Deutschförderklassen und inwiefern diese mit einem monolingualen Schulverständnis verwoben sind, aufgezeigt.

Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zur kritischen Bildungs- und DaZ-Forschung, indem sie nicht nur die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen, sondern auch deren mögliche Auswirkungen auf schulische Integration, Fachlernen und soziale Zugehörigkeit untersucht.

Forschungsdesign

7.1 Forschungsansatz

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich der Untersuchung von Erfahrungen ehemaliger Schüler:innen von Deutschförderklassen im österreichischen Schulsystem, mit einem besonderen Fokus auf Wahrnehmungen von Ausgrenzung, Diskriminierung und institutioneller Selektion. Um diesen komplexen und stark subjektiv geprägten Erfahrungszusammenhängen gerecht zu werden, wird ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das den Betroffenen Raum zur Darstellung ihrer individuellen Bildungsbiographien eröffnet und deren Deutungen und Sinnzuschreibungen in den Mittelpunkt stellt.

Der methodologische Zugang dieser Arbeit basiert auf der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, die Bildungsprozesse nicht als lineare Entwicklung, sondern als subjektiv rekonstruierte, von gesellschaftlichen Bedingungen geprägte Lebensverläufe begreift (Marotzki, 2006a, S. 113). Dabei wird Biographie als dynamisches Zusammenspiel von *erlebtem*, *erinnerndem* und *erzählendem Subjekt* verstanden, das sich in seiner jeweiligen Gegenwart mit der eigenen Vergangenheit auseinandersetzt und diese narrativ strukturiert (Rosenthal, 2015, S. 195).

Die Wahl dieses Forschungsansatzes folgt dem Erkenntnisinteresse, nicht nur die institutionellen Bedingungen der Deutschförderklassen zu untersuchen, sondern auch deren Auswirkungen auf die biographische Entwicklung und Selbstverortung der Betroffenen aus deren Perspektive zu erfassen.

Zur Erhebung des empirischen Materials wird das narrative Interview nach Rosenthal (2015) und Schütze (1987) eingesetzt, das sich in besonderer Weise zur Erfassung individueller Bildungs- und Lebenserfahrungen eignet. Die Auswertung erfolgt mithilfe der thematischen Zusammenfassung im Summary-Grid nach Rädiker & Kuckartz (2019) unter Nutzung der QDA-Software MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 149). Die Kombination aus narrativer Erhebung und systematischer Analyse ermöglicht es, sowohl die Tiefe der individuellen Fallgeschichten als auch strukturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Interviewten herauszuarbeiten.

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit orientiert sich an den Gütekriterien für qualitative Forschung nach Tracy (2010) sowie an den neun Prinzipien qualitativer Forschung nach Misoch (2019). Diese dienen als normative Leitlinien zur Sicherung der Qualität, Transparenz und Nachvollziehbarkeit des gesamten Forschungsprozesses.

Im Folgenden wird zunächst das qualitative Forschungsdesign mit seinen theoretischen Grundlagen und methodischen Entscheidungen vorgestellt. Anschließend werden die Durchführung der Datenerhebung mittels narrativer Interviews nach Rosenthal sowie das Vorgehen der (qualitativen) Inhaltsanalyse mittels der Software MAXQDA nach Rädiker & Kuckartz (2019) detailliert beschrieben. Abschließend folgen Reflexionen zur Rolle der Forscherin und zu ethischen Aspekten der Untersuchung.

7.2 Fragestellungen

Ziel der Untersuchung ist es zu klären, inwiefern Deutschförderklassen mehrsprachige Schüler:innen an österreichischen Schulen diskriminieren. Grundlage hierfür bietet eine retrospektiven Befragung ehemaliger DFK-Schüler:innen. Darüber hinaus ergeben sich weitere Unterfragen, die sich mit der Wirksamkeit der intendierten Ziele von DF-Klassen, mit Formen institutioneller Diskriminierung sowie Othering-Prozessen (Said 1978; Turecek 2015) innerhalb dieser Maßnahme befassen.

7.3 Forschungsinteresse

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, Diskriminierungserfahrungen von Schüler:innen mit Migrationsgeschichte im österreichischen Bildungssystem zu rekonstruieren und kritisch zu analysieren. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Frage, inwiefern institutionelle Praktiken, vor allem im Rahmen von Deutschfördermaßnahmen, zur Herstellung oder Reproduktion von Bildungsungleichheit beitragen. Dabei richtet sich der Fokus nicht auf die objektive Messung sprachlicher Kompetenzen, sondern auf die subjektiven Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungsmuster von Ausgrenzung im schulischen Kontext.

Die qualitative Herangehensweise mittels narrativer Interviews ermöglicht es, die Perspektiven der betroffenen Schüler:innen sichtbar zu machen und die strukturellen Bedingungen sprachbezogener Diskriminierung zu erfassen. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt theoriegeleitet unter Rückgriff auf Konzepte wie *institutioneller Rassismus* (Gomolla & Radtke, 2009), *Linguizismus* (Dirim, 2017) sowie *raciolinguistic ideologies* (Flores & Rosa, 2015), um die Mechanismen institutioneller und sprachbezogener Benachteiligung differenziert analysieren zu können.

Die der Untersuchung zugrunde liegende Annahme ist, dass sprachliche Bewertungen im Bildungssystem nicht neutral erfolgen, sondern in gesellschaftliche Machtverhältnisse

eingebettet sind. Die Konstruktion sprachlicher *Defizite* bei mehrsprachigen Schüler:innen ist dabei häufig mit rassifizierenden Zuschreibungen verbunden, die sich an einer dominanten Norm sprachlicher Korrektheit orientieren, beispielsweise in Form des sogenannten *white listening subject* (Flores & Rosa, 2015). Rassismus wird in diesem Zusammenhang nicht als individuelles Fehlverhalten, sondern als strukturelles Machtverhältnis verstanden, das sich durch institutionelle Routinen und schulische Praktiken reproduziert (Rommelspacher, 2011). Insbesondere segregierende Maßnahmen wie Deutschförderklassen stehen exemplarisch für schulorganisatorische Verfahren, in denen sprachliche Differenz nicht als Ressource, sondern als Defizit betrachtet wird. Empirische Studien zeigen, dass solche Maßnahmen oftmals mit Stigmatisierung, sozialer Abgrenzung und langfristigen Benachteiligungen im Bildungssystem einhergehen (Gruber, 2022; Dirim & Mecheril, 2010). Auch theoretische Konzepte wie der *monolinguale Habitus* (Gogolin, 2001) oder *kulturalisierende Zuschreibungen* in schulischen Selektionsprozessen (Geier, 2016) leisten einen Beitrag zum Verständnis dieser strukturellen Mechanismen.

Die vorliegende Arbeit folgt einem subjektiv-reflexiven Forschungsansatz, der anerkennt, dass wissenschaftliche Erkenntnis immer situiert ist und von der Perspektive der forschenden Person mitgeprägt wird. In der qualitativen Bildungsforschung, speziell im Kontext rassismuskritischer und migrationspädagogischer Ansätze, gilt Subjektivität nicht als Verzerrung, sondern als erkenntnisleitende Ressource, die methodisch reflektiert und transparent gemacht werden muss (Mecheril, 2004; Tracy, 2010).

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist sowohl durch berufliche als auch persönliche Erfahrungen geprägt. Im Rahmen einer mehrjährigen Tätigkeit in einer mädchenpädagogischen Einrichtung konnten zahlreiche sogenannte *Seiteneinsteiger:innen* über längere Zeiträume hinweg begleitet werden, wodurch Einblicke in ihre Lern- und Integrationsprozesse gewonnen wurden. Dabei wurde deutlich, wie institutionelle Barrieren, wie der erschwerte Übergang aus Deutschförderklassen in Regelklassen, der fehlende Zugang zu weiterführenden Schulen oder das Ausscheiden aus dem Bildungssystem aufgrund von schlechten Noten, zu einer strukturellen Reproduktion von Bildungsungleichheit führen. Besonders problematisch zeigte sich, dass viele dieser Mädchen zwar motiviert waren und schulischen Erfolg anstrebten, jedoch aufgrund ihrer schulbiografischen Ausgangsbedingungen, bedingt durch Sprachfördermodelle, die den fachlichen Anschluss erschweren, systematisch benachteiligt wurden. Diese Benachteiligung setzte sich auch nach der Pflichtschule fort, etwa durch erschwerten Zugang

zu Lehrstellen oder das Ausschließen von weiteren Bildungswegen, weil formale Voraussetzungen wie *gute Noten* nicht erfüllt waren.

Auch persönliche Erfahrungen mit sprachbezogener Abwertung prägen meine Perspektive auf das Thema. Bereits in der Volksschule wurde ich, aufgrund meiner damals noch nicht vollständig entwickelten Deutschkenntnisse, von meiner Lehrperson nach kurzer Zeit für eine Sonderschule vorgeschlagen. Dass es nicht dazu kam, ist dem entschiedenen Einspruch meines Vaters zu verdanken. Diese Erfahrung hat früh gezeigt, wie stark Sprache im schulischen Kontext mit sozialer Zugehörigkeit verknüpft ist und wie schnell Zuschreibungen getroffen werden, die Bildungsbiographien nachhaltig beeinflussen können.

Die reflexive Einbindung dieser Perspektive in den Forschungsprozess dient nicht der Gleichsetzung subjektiver Erfahrungen mit empirischen Ergebnissen, sondern soll vielmehr ein vertieftes Verständnis für strukturelle Diskriminierungsprozesse ermöglichen. Forschung wird in dieser Arbeit nicht als objektiv-distanziertes Unternehmen verstanden, sondern als kontextabhängiger, relationaler Prozess, der durch Transparenz, Reflexivität und theoretische Fundierung gekennzeichnet ist.

Die Qualitätssicherung qualitativer Forschung stellt aufgrund ihrer offenen, interpretativen und subjektorientierten Herangehensweise eine besondere Herausforderung dar. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die über etablierte und standardisierte Kriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität verfügt, existieren im Bereich der qualitativen Forschung unterschiedliche Ansätze zur Bewertung von Qualität. Zwei etablierte Orientierungshilfen stellen die von Misoch (2019) formulierten neun Prinzipien qualitativer Forschung sowie die *Eight Big-Tent Criteria* von Tracy (2010) dar.

8. Gütekriterien

8.1 Prinzipien qualitativer Forschung nach Misoch (2019)

Misoch (2019) benennt neun grundlegende Prinzipien qualitativer Forschung, die als normative Leitlinien für die Planung, Durchführung und Auswertung qualitativer Studien dienen. Diese Prinzipien fungieren nicht nur als methodische Orientierung, sondern zugleich als wertbezogener Maßstab zur Sicherung wissenschaftlicher Qualität. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die auf standardisierten und reproduzierbaren Verfahren beruht,

gestaltet sich die Bewertung qualitativer Forschung komplexer, da sie auf vielfältige, teils kontrovers diskutierte Gütekriterien verweist (Flick, 2022; Misoch, 2019). Vor diesem Hintergrund berücksichtigt die vorliegende Masterarbeit sowohl die neun Prinzipien qualitativer Forschung nach Misoch (2019) als auch die *Eight Big-Tent Criteria* von Tracy (2010). Während Flick (2022) anmerkt, dass die Kriterien Tracys nur schwer eindeutig zu definieren seien, verfolgt Tracy mit ihrem Ansatz das Ziel, den gesamten Forschungsprozess systematisch zu reflektieren und durch erhöhte Transparenz und Nachvollziehbarkeit zur Qualitätssicherung beizutragen (Flick, 2022, S. 545; Tracy, 2010, S. 837-851).

Die parallele Heranziehung beider Konzepte erscheint dabei sowohl erkenntnistheoretisch als auch forschungspraktisch begründet. Die Prinzipien Misochs (2019) dienen vornehmlich der strukturierenden Planung und methodischen Orientierung innerhalb qualitativer Forschungsprozesse. Sie formulieren zentrale Grundhaltungen, wie *Subjektbezogenheit*, *Offenheit*, *Prozessualität* und *Reflexivität*, die den qualitativen Zugang im Sinne einer sozialkonstruktivistischen Wissenschaftsauffassung rahmen. In diesem Verständnis wird Forschung nicht als objektive Datenerhebung verstanden, sondern als ein interpretativer, situiert-relationaler Prozess. Misochs (2019) Prinzipien eignen sich daher insbesondere zur methodologischen Fundierung und Reflexion der konkreten Planung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung.

Die *Eight Big-Tent Criteria* von Tracy (2010) erweitern diesen Zugang um eine meta-analytische Ebene, welche qualitative Forschung unter Gesichtspunkten wie *Relevanz*, *ethische Verantwortung*, *Kohärenz* und *kommunikativer Wirkung* beurteilt. Während Misoch (2019) den methodischen Handlungsrahmen vorgibt, bietet Tracy (2010) Kriterien zur kritischen Auseinandersetzung mit dem gesamten Forschungsprozess, von der Auswahl eines gesellschaftlich bedeutsamen Themas (*Worthy Topic*), über die Reflexion der eigenen Positionierung (*Sincerity*) bis hin zur Darstellung und Wirkung der Forschungsergebnisse (*Resonance* und *Meaningful Coherence*). Im Rahmen dieser rassismuskritisch orientierten, subjektiv-reflexiven Untersuchung erweist sich die Kombination beider Ansätze als besonders sinnvoll: Misoch (2019) bietet die methodologischen Grundlagen für ein qualitatives Forschungsdesign, während Tracy (2010) einen ethisch-reflexiven Qualitätsrahmen liefert, der wissenschaftliche Integrität, gesellschaftliche Relevanz und Transparenz gewährleistet.

Die gleichzeitige Bezugnahme auf beide Modelle trägt somit wesentlich zur methodischen Fundierung, zur Reflexivität und zur Qualitätssicherung der vorliegenden Arbeit bei. Auf diese

Weise lässt sich qualitative Forschung nicht nur theoretisch konsistent und erkenntnistheoretisch fundiert durchführen , sondern auch ethisch verantwortungsvoll, gesellschaftlich anschlussfähig und wissenschaftlich nachvollziehbar gestalten.

8.2 Gegenüberstellung Misoch (2019) & Tracy (2010)

Misoch (2019): Prinzipien qualitativer Forschung	Tracy (2010): Eight-Big-Tent Criteria
1. Verstehen subjektiver Bedeutungen im sozialen Kontext (Ziel qualitativer Forschung ist es, subjektive Bedeutungsstrukturen, Handlungen und Erlebnisse der Befragten in ihrem sozialen Kontext zu erfassen und zu verstehen) (Misoch, 2019, S. 26)	1. Worthy Topic – gesellschaftlich relevantes Forschungsthema (Ein qualitativ hochwertiges Forschungsprojekt befasst sich mit einem gesellschaftlich relevanten, aktuellen und bedeutsamen Thema. Laut Tracy (2010) sind Themen mit hoher Relevanz auch mit größerer Sorgfalt untersucht) (Tracy, 2010, S. 840-841)
2. Wirklichkeit als subjektive Konstruktion (Wirklichkeit wird nicht als objektive Gegebenheit, sondern als subjektiv konstruierte und gesellschaftlich geprägte Realität verstanden) (Misoch, 2019, S. 27)	2. Rich Rigor – methodische Strenge (Die Forschung zeichnet sich durch methodische Strenge aus. Dies betrifft die Datendichte, die angemessene Fallauswahl sowie die fundierte Erhebung und Analyse der Daten) (Tracy, 2010, S. 841)
3. Subjektive Perspektive als Erkenntnisquelle (Die Perspektive des Subjekts steht im Zentrum der Forschung. Subjektive Erfahrungen, Meinungen und Verhaltensweisen werden ernst genommen und als Erkenntnisquelle betrachtet) (Misoch, 2019, S. 27-28).	3. Sincerity – Transparenz, Ehrlichkeit, Selbstreflexion (Ehrlichkeit, Transparenz und Selbstreflexion sind zentrale Bestandteile dieses Kriteriums. Forschende sollen ihre persönlichen Positionen, Voreingenommenheiten und etwaige Fehler offenlegen und reflektieren, wie diese den Forschungsprozess beeinflusst haben) (Tracy, 2010, S. 841-842)
4. Methodische Offenheit und theoriegeleitete Entwicklung (Methodische Offenheit zeigt sich in der Anwendung offener oder halbstrukturierter Erhebungsverfahren sowie in einer forschenden Haltung, die auf vorgefertigte Theorien verzichtet und stattdessen theoretische Konzepte aus dem Datenmaterial entwickelt) (Misoch, 2019, S. 29)	4. Credibility – Plausibilität durch Triangulation, Member Checks (Die Vertrauenswürdigkeit und Plausibilität der Forschungsergebnisse werden u. a. durch Methodenvielfalt (Triangulation), Rückkopplung mit den Befragten (Member Checks) und dichte Beschreibungen sichergestellt) (Tracy, 2010, S. 842-844)
5. Forschung als kommunikativer Prozess (Qualitative Forschung ist auf Kommunikation angewiesen. Das wissenschaftliche Interview unterscheidet sich dabei deutlich von Alltagsgesprächen, insbesondere hinsichtlich seiner Struktur, Regeln und Zielorientierung) (Misoch, 2019, S. 30)	5. Resonance – emotionale und intellektuelle Wirkung auf Lesende (Forschung soll auf die Leserschaft wirken – emotional wie intellektuell. Gute qualitative Forschung erzeugt Resonanz, indem sie berührt, zum Nachdenken anregt und Anschlussfähigkeit bietet) (Tracy, 2010, S. 844-845)
6. Flexibilität im Forschungsprozess (Die Methode der Datenerhebung und -auswertung wird nicht starr im Voraus festgelegt, sondern orientiert sich dynamisch am Forschungsprozess und an den Gesprächspartner:innen) (Misoch, 2019, S. 32)	6. Significant Contribution – wissenschaftlich relevanter Beitrag (Ein wissenschaftlicher Beitrag ist dann als bedeutsam einzustufen, wenn er neues Wissen generiert, praktische Anwendungen verbessert, gesellschaftlich relevante Erkenntnisse liefert oder methodische Innovationen vorantreibt) (Tracy, 2010, S. 845-846)
7. Prozessualität – Forschung als sich entwickelnder Prozess (Forschung wird als ein prozesshaftes Geschehen verstanden, das sich kontinuierlich weiterentwickelt. Der Forschungsprozess kann linear, zirkulär oder in anderer Weise verlaufen) (Misoch, 2019, S. 32-33)	7. Ethical – differenzierte Forschungsethik (Der ethische Umgang mit dem Forschungsfeld umfasst laut Tracy (ebd., S. 846-848) vier Ebenen: die prozedurale Ethik [z. B. Datenschutz, Einwilligungen], die situative Ethik [kontextabhängige Entscheidungen], die Beziehungsethik [wertschätzender Umgang mit den Beteiligten] sowie die Abschiedsethik verantwortlicher Umgang mit der Veröffentlichung und Nachbereitung) (Ellis, 2007, S. 3-29)
8. Reflexivität der forschenden Person (Forschende werden als Teil des Erkenntnisprozesses betrachtet. Ihre eigene Position, Haltung und Vorannahmen beeinflussen die Forschung und müssen daher systematisch reflektiert werden) (Misoch, 2019, S. 33)	8. Meaningful Coherence – Kohärenz im gesamten Forschungsprozess (Eine kohärente Studie zeichnet sich durch stimmige Verbindungen zwischen Forschungszielen, Theorie, Methodik, Ergebnissen und deren Darstellung aus. Nur wenn diese Komponenten sinnvoll ineinandergreifen, kann von gelungener Forschung gesprochen werden) (Tracy, 2010, S. 848)
9. Explikation – Transparente Dokumentation (Der gesamte Forschungsprozess – von der Erhebung bis zur Auswertung – soll transparent und nachvollziehbar dokumentiert werden, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen) (Misoch, 2019, S. 34)	(kein direktes Pendant in Tracys Modell)

Tabelle 1: Gegenüberstellung Misoch (2019) & Tracy (2010)

8.3 Ethische Überlegungen

Ethische Überlegungen sind ein zentraler Bestandteil qualitativer Forschung, insbesondere wenn vulnerable Gruppen, wie die in dieser Arbeit befragten ehemaligen Schüler:innen von Deutschförderklassen, einbezogen werden. Ethik ist dabei nicht nur auf die formale Einhaltung von Datenschutzrichtlinien oder Einwilligungserklärungen beschränkt, sondern umfasst einen ganzheitlichen Zugang, der verschiedene Dimensionen der Forschungspraxis berücksichtigt.

Tracy (2010) unterscheidet vier zentrale Ebenen ethischer Forschung: Erstens die *prozedurale Ethik*, die rechtliche und formale Standards umfasst (z. B. schriftliche Einwilligung, Anonymisierung, DSGVO-konforme Datenspeicherung). Zweitens die *situative Ethik*, die forschungspraktische Entscheidungen im konkreten Feldkontext betrifft, wie mit Emotionen, Rückfragen oder Schweigen in Interviews umzugehen ist. Drittens die *relationale Ethik*, die die Qualität der Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten betrifft und auf Respekt, Achtsamkeit und Empathie basiert. Und viertens die *Exit-Ethik*, also der verantwortungsvolle Umgang mit dem Studienabschluss und der Veröffentlichung der Ergebnisse (Ellis, 2007, S. 3-29; Tracy, 2010, S. 846–848).

Die Umsetzung dieser ethischen Prinzipien in der vorliegenden Studie erfolgte auf mehreren Ebenen:

- Vor dem Interview wurden die Teilnehmenden umfassend über Ziel, Ablauf, Aufzeichnung und Verwertung der Daten informiert. Eine schriftliche Einwilligungserklärung wurde eingeholt, die auch die freiwillige Teilnahme und das jederzeitige Recht auf Abbruch betonte. (Ellis, 2007, S. 3-29; Tracy, 2010, S. 846–848).
- Während der Interviews wurde auf eine *wertschätzende Gesprächsatmosphäre* geachtet, die Offenheit und Vertrauen ermöglichte. Emotionale Reaktionen der Befragten wurden respektvoll aufgefangen und nicht forciert. (Ellis, 2007, S. 3-29; Tracy, 2010, S. 846–848).
- Nach dem Interview wurde ein sensibler Umgang mit der Transkription und Anonymisierung gewährleistet. Namen und Orte wurden pseudonymisiert, um die *Vertraulichkeit zu schützen*. (Ellis, 2007, S. 3-29; Tracy, 2010, S. 846–848).
- Zudem wurde mit *Exit-Ethik* gearbeitet: Die Teilnehmenden wurden über die Möglichkeit informiert, Einblick in die Ergebnisse zu erhalten, und ihnen wurde die *Mitverantwortung für ihre biographische Darstellung* im Sinne der relationalen Ethik eingeräumt. (Ellis, 2007, S. 3-29; Tracy, 2010, S. 846–848).

Die ethische Verantwortung beschränkt sich somit nicht auf die Methodik allein, sondern durchzieht den gesamten Forschungsprozess – von der Kontaktaufnahme über die Erhebung bis hin zur Ergebnispräsentation.

9. Retrospektive Erhebung & erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

9.1 Retrospektion & Biographieforschung

Der Begriff der *Retrospektion* lässt sich im Kontext qualitativer Forschung in zwei Typen retrospektiver Introspektionsverfahren differenzieren: Jene, die nach Abschluss einer Handlung durch reflexive Auseinandersetzung erfolgen, sowie solche, die während der Handlung stattfinden (Knorr, 2013, S. 33). Beide Verfahren verfolgen das Ziel, subjektive Erfahrungs- und Denkprozesse zu rekonstruieren. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihres zeitlichen Bezugs zur untersuchten Tätigkeit sowie in ihrer methodologischen Ausrichtung (Knorr, 2013, S. 33). In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Begriff *retrospektiv* ausschließlich auf den Zeitpunkt der Datenerhebung, im Sinne der Definition von Heine (2005). „Retrospektion bezieht sich lediglich auf den Erhebungszeitpunkt und bezeichnet damit eine Form von Introspektion, bei der die untersuchte Person nachträglich ihre Gedanken während eines bestimmten Zeitpunkt benennt.“ (Heine, 2005, 169) Im Hinblick auf die Erhebung wurde festgelegt, dass nur jene Schüler:innen als retrospektive Interviewpartner:innen infrage kamen, die die Deutschförderklasse frühestens vor einem und spätestens vor drei Schuljahren besucht hatten.

Das Forschungsdesign dieser Arbeit ist in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung verortet und orientiert sich an zentralen theoretischen und methodologischen Ansätzen von Rosenthal (2015) sowie Krüger und Marotzki (2006).

Rosenthal (2015) beschreibt die soziologische Biographieforschung als eine *Dialektik von Erleben, Erinnern und Erzählen*, die sie auf phänomenologischer Grundlage entfaltet. Für die Datenerhebung wurde das narrative Interview als zentrale Methode gewählt, da es die Analyse lebensgeschichtlicher Sinnzusammenhänge aus der Perspektive der erzählenden Person erlaubt (Rosenthal, 2015, S. 195).

Krüger und Marotzki (2006) betonen, dass in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung voranging Lebensgeschichten unter dem Gesichtspunkt von Lern- und

Bildungsgeschichten rekonstruiert werden: „Zentrum des Interesses der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ist [...] das Bemühen, Lebensgeschichten unter dem Fokus von Lern- und Bildungsgeschichten zu rekonstruieren.“ (Krüger, 2006, S. 14) Biographisches Erzählen ist dabei stets an die Gegenwart des Erzählens gebunden. Die gegenwärtige Lebenssituation beeinflusst maßgeblich den Rückblick auf die Vergangenheit und erzeugt eine jeweils spezifisch erinnerte Vergangenheit (Rosenthal, 2015, S. 197). Erlebnisse aus der Vergangenheit wirken zudem auf Gegenwart und Zukunft einer Person zurück (Rosenthal, 2015, S. 197).

Biographische Analysen beziehen sich nicht ausschließlich auf die Selbstdeutungen von Individuen, sondern berücksichtigen auch soziale Zuschreibungen und Fremdbilder. So stellt sich beispielsweise bei Jugendlichen in Ausbildung die Frage, welchen institutionellen und sozialen Zuschreibungen sie ausgesetzt sind und wie sich diese auf ihre biographische Selbstkonstitution auswirken (Rosenthal, 2015, S. 199). Gerade für mehrsprachige Schüler:innen mit Migrationsgeschichte, die im schulischen Kontext häufig mit defizitorientierten Zuschreibungen konfrontiert sind, im Rahmen von Einstufungen in Deutschförderklassen oder durch reduzierte Erwartungen an ihre schulischen Leistungen, kann diese Phase zu einer zentralen Herausforderung im Prozess der Selbstkonstitution werden. Institutionelle Praktiken, wie sie in Fördermodellen oder Übergangsentscheidungen sichtbar werden, wirken dabei nicht nur auf schulische Bildungschancen, sondern auch auf die subjektive Entwicklung eines stabilen Selbstwertes ein. (Thomsen et al., 2018a, S. 100-101)

Die Entwicklung des Selbstwertgefühls ist ein zentraler psychologischer Prozess, der insbesondere im Jugendalter durch soziale Interaktionen, schulische Rückmeldungen und zunehmende kognitive Reifungsprozesse geprägt wird. Für das Bildungserleben von mehrsprachigen Schüler:innen mit Migrationsgeschichte, speziell im Kontext von Seiteneinstieg und Deutschfördermaßnahmen, sind diese entwicklungspsychologischen Zusammenhänge von besonderer Relevanz, da sie die Wahrnehmung von Zugehörigkeit, Kompetenz und Anerkennung im schulischen Feld maßgeblich beeinflussen. (Lindberg & Hasselhorn, 2018, S. 59; Robins & Trzesniewski, 2005, S. 158-162).

Im Verlauf der Schulzeit erweitert sich das Spektrum an Rückmeldungen, die Kinder und Jugendliche über sich selbst erhalten. Während in der frühen Kindheit elterliche Einschätzungen häufig vorwiegend positiv ausfallen, treten mit dem Schuleintritt zunehmend fähigkeitsspezifische Bewertungen durch Lehrpersonen hinzu (Robins & Trzesniewski, 2005, 161). Diese sogenannten *attributionalen Rückmeldungen* (Rosentritt-Brunn & Dresel, 2011, zitiert nach Thomsen et al., 2018, 100) wie zum Beispiel die Einschätzungen zur

Sprachkompetenz oder zur Leistungsfähigkeit, wirken sich direkt auf die Konstruktion des Selbstwertes aus, indem sie Schüler:innen bestimmte Eigenschaften oder Defizite zuschreiben (Rosentritt-Brunn & Dresel, 2011, zitiert nach Thomsen et al., 2018, 100).

Mit dem Übergang ins mittlere Jugendalter verändert sich zudem die soziale Bezugsgruppe: Peers und Freund:innen gewinnen als soziale Spiegel an Bedeutung (Pinnquart & Silbereisen, 2000, S. 75-95), während elterliche Bewertungen an Einfluss verlieren (Harter, 1999, zitiert nach Thomsen et al., 2018, S. 100). Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld werden differenzierter und mitunter widersprüchlich, was zu Verunsicherung und einem erhöhten Reflexionsbedarf über die eigene Person führen kann (Grob & Jaschinski, 2003). Gerade für Jugendliche mit Migrationsgeschichte, die sich mit mehrfachen Zuschreibungen (zum Beispiel hinsichtlich Sprache, Herkunft oder Leistungsfähigkeit) konfrontiert sehen, stellt diese Phase eine besonders vulnerable Entwicklungszeit dar.

Diese Prozesse sind eng mit der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten verbunden, also mit der Fähigkeit, über eigenes Denken, Wissen und Handeln nachzudenken (Lockl & Schneider, 2006, S. 721-767). Bereits im Vorschulalter entwickeln Kinder erste Konzepte von *Denken* und *Wissen* (Johnson & Wellman, 1980, S. 1095-1102); jedoch erreichen metakognitive Prozesse erst im frühen Erwachsenenalter ihre volle Ausdifferenzierung (Schneider & Pressley, 1997, S. 2-20). Im Jugendalter können Aufgaben zunehmend eigenständig bewertet, kognitive Strategien bewusst gewählt und Selbstzuschreibungen kritisch hinterfragt werden (Filipp & Mayer, 2005, zitiert nach Thomsen et al., 2018, S. 100). Dies ermöglicht nicht nur ein differenzierteres Selbstkonzept, sondern auch die Wahrnehmung von Diskrepanzen zwischen dem realen und dem idealen Selbst über sich selbst (Higgins, 1987, S. 319-340).

Gerade im schulischen Kontext, in dem sprachliche Fähigkeiten und schulische Leistungen zentrale Bewertungskriterien darstellen, kann diese Reflexionsfähigkeit eine bedeutende Rolle dabei spielen, wie Ausgrenzung, Abwertung oder Förderung verarbeitet werden. Die Forschung zeigt jedoch, dass der allgemeine Selbstwert im Jugendalter zunächst sinkt, unter anderem, weil Jugendliche lernen müssen, widersprüchliche Selbstaspekte zu integrieren und mit negativen Rückmeldungen konstruktiv umzugehen (Eccles et al., 1989, S. 283-310; Robins et al., 2002, S. 423-434). Erst wenn es gelingt, unterschiedliche Selbstanteile zu akzeptieren und divergente Erfahrungen zu verarbeiten, kann sich ein stabiler Selbstwert etablieren, zumeist im jungen Erwachsenenalter (Pinnquart & Silbereisen, 2000, S. 75-95).

10. Theoretische Verortung & Methodologie

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist interdisziplinär ausgerichtet. Nach Marotzki (2006) vereint sie pädagogische Traditionen, insbesondere die hermeneutische Position Wilhelm Diltheys und die phänomenologische Wende der 1970er-Jahre, mit soziologischen Einflüssen wie der Wissenssoziologie, Ethnomethodologie und Konversationsanalyse (Marotzki, 2006, S. 60). Methodologisch zentral ist dabei die Etablierung des narrativen Interviews durch Fritz Schütze (1983), das bis heute ein zentrales Instrument der Biographieforschung darstellt (Robins & Trzesniewski, 2005).

Die Biographieforschung versteht sich sowohl als eigenständige Methodologie als auch als empirische Forschungsmethode. Sie agiert innerhalb eines bildungstheoretischen Referenzrahmens, wobei die empirische Analyse auf die *Genese, Stabilisierung und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen* gerichtet ist. Ziel ist die Erkenntnis von Bildungsprozessen unter realen gesellschaftlichen Bedingungen (Marotzki, 2006, S. 60). Zugleich fungiert Biographieforschung auch als zeitdiagnostisches Instrument, etwa im Sinne Wilhelm Flitners, indem sie die Reaktionen von Bildung und Erziehung auf gesellschaftlichen Wandel untersucht. Dabei stellt sie sich in den Kontext modernitäts- und postmodernitätstheoretischer Diskurse und fragt, wie Subjekte angesichts wachsender gesellschaftlicher Komplexität und Pluralisierung ihre Handlungsfähigkeit erhalten und biographische Orientierung finden (Marotzki, 2006, S. 60).

Die leitende Fragestellung, die sich daraus ergibt, lautet:

„Wie gelingt es Individuen, sich in einer hochkomplexen Gesellschaft biographisch zu orientieren und sich zu positionieren?“ (Marotzki, 2006, S. 60)

Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft zielt darauf ab, den subjektiven Vollzug sozialen Handelns aus der Innensicht der Handelnden zu verstehen. Subjekte (re-)konstruieren durch ihr Handeln fortlaufend die soziale Ordnung, sodass qualitative Forschung bemüht ist, diesen Prozess so genau wie möglich zu beschreiben (Marotzki, 2006a, S. 112). Ziel ist es, Strukturen des Verhältnisses des Subjekts zu sich selbst und zur Welt sichtbar zu machen.

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung richtet ihren Blick dementsprechend auf individuelle Lern- und Bildungsprozesse. Sie verfolgt die *biographischen Ordnungsmuster*, die Subjekte im Spannungsfeld von Pluralisierung, Individualisierung und gesellschaftlicher Transformation ausbilden. In diesem Sinne trägt sie zu einer *modernen Morphologie des Lebens* (Marotzki, 2006a, S. 113) bei, indem sie Wissen über individuelle Sinnwelten,

Problemlösungsstile, Lernstrategien und Orientierungsformen bereitstellt (Marotzki, 2006a, S. 113).

11. Datenerhebung

11.1 Narrative (Biographieforschung) & leitfadengestützte Interviews

Für die Datenerhebung werden narrative Interviews eingesetzt, die als gängiges Verfahren in der Biographieforschung etabliert sind. Das narrative Interview nach Schütze (1987) fordert die Erzählperson zu einer möglichst freien und detaillierten Stegreiferzählung biographisch bedeutsamer Ereignisse und Erlebnisse auf.

Der Interviewverlauf nach Rosenthal (2015) gliedert sich in drei Phasen:

1. *Eingangserzählung*: Die Befragten berichten zunächst frei und ohne Unterbrechung über ihre Lebensgeschichte oder über spezifische Phasen und Erfahrungen. Die forschende Person greift nicht steuernd ein, sondern unterstützt durch *parasprachliche Bekundungen* (z. B. *mhm*, Blickkontakt, motivierendes Nicken) (Rosenthal, 2019, S. 652).
2. *Erzählinterne Nachfragen*: Nach Abschluss der Haupterzählung folgen Rückfragen zu Themen, die bereits von den Erzählenden angesprochen wurden. Grundlage hierfür sind während der Erzählung angefertigte Notizen (Rosenthal, 2019, S. 652).
3. *Erzählexterne Nachfragen*: Erst in dieser abschließenden Phase werden Themen angesprochen, die von der erzählenden Person noch nicht eingeführt wurden, jedoch im Interesse der Forschungsfrage liegen (Rosenthal, 2019, S. 652).

Für diese Masterarbeit wird auf Basis dieses Interviewmodells ein leitfadengestützter Gesprächsrahmen entwickelt. Dieser orientiert sich an Helfferichs (2011) Ansatz eines gesteuerten, aber offenen Interviewverlaufs, um gezielt bestimmte biographische Ereignisse und Erfahrungen zu thematisieren (Rosenthal, 2019, S. 647-658).

Wie bereits erwähnt erfolgt die Datenerhebung auf Grundlage des narrativen Interviews in Anlehnung an das dreiphasige Modell nach Rosenthal (2019). In der ersten Phase wird den

Interviewten ein freier, ununterbrochener Erzählraum eröffnet, in dem sie zentrale Erfahrungen, Bildungswege und biographisch relevante Ereignisse aus ihrer Sicht schildern können. In der zweiten Phase werden narrativ anschlussfähige Nachfragen zu Aspekten gestellt, die in der Eingangserzählung thematisiert wurden. Erst in der dritten Phase kommt ein von der Verfasserin dieser Arbeit entwickelter Interviewleitfaden zum Einsatz, mit dem gezielt auf thematisch relevante, bislang nicht angesprochene Aspekte eingegangen wird (Helfferich, 2019, S. 875-892). In Anlehnung an Helfferich ist der Leitfaden dabei „[...] so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig [...]“ (Helfferich, 2019, S. 876) zu gestalten, um sowohl forschungsleitende Interessen als auch die Offenheit für subjektive Sichtweisen und Deutungen der Befragten zu gewährleisten (Helfferich, 2019, S. 876).

Die Auswahl und Formulierung der Leitfadenfragen erfolgte theoriegeleitet und orientiert sich am zentralen Forschungsinteresse der Arbeit: der qualitativen Rekonstruktion subjektiver Bildungsbiographien ehemaliger Schüler:innen von Deutschförderklassen. Im Mittelpunkt steht dabei insbesondere die Erfahrungsdimension im Umgang mit der MIKA-D-Testung sowie die institutionelle Rahmung und Wirkung des Deutschfördermodells. Ziel ist es, durch die Interviews biographische Deutungsmuster, Formen emotionaler Verarbeitung, Erfahrungen von Zugehörigkeit oder Ausschluss sowie individuelle Bildungsaspirationen sichtbar zu machen.

Die offene, narrativ orientierte Struktur des Interviewleitfadens gewährleistet, dass die Eigenlogik des Erzählens möglichst wenig durch externe Strukturierung unterbrochen wird. Auf diese Weise soll den Interviewten Raum gegeben werden, subjektiv bedeutsame Erfahrungen und Perspektiven in ihren eigenen Worten darzustellen (Rosenthal, 2015, 2019).

Der Leitfaden wurde in seiner Grundstruktur im Rahmen einer vorangegangenen Seminararbeit entwickelt. Damals wurde bereits ein erstes Interview mit einer ehemaligen Schüler:in einer Deutschförderklasse geführt und ausgewertet. Dieses Interview wird im Zuge der Masterarbeit erneut aufgegriffen und dient nun als Probeinterview, um die Angemessenheit und inhaltliche Reichweite der Fragen systematisch zu überprüfen. Die erneute Analyse ermöglicht eine vertiefte Reflexion hinsichtlich der Verständlichkeit, Anschlussfähigkeit und Relevanz der Leitfragen für die spezifische Zielgruppe.

Auf Grundlage dieser Reflexion sowie unter Einbezug aktueller theoretischer Perspektiven und empirischer Forschung wurde der Leitfaden überarbeitet und an das erweiterte Erkenntnisinteresse der Masterarbeit angepasst. Die finale Version des Interviewleitfadens basiert somit auf einer Kombination aus empirisch erprobten Elementen und theoriegeleiteter Weiterentwicklung und bildet die methodische Grundlage für die nachfolgende Datenerhebung.

11.2 Zielgruppe & Ort der Befragung

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden insgesamt neun Personen interviewt: sieben Schüler:innen einer Wiener Mittelschule sowie ein weiteres Mädchen aus einer außerschulischen mädchenpädagogischen Einrichtung. Die Befragten waren zwischen 14 Jahre und 19 Jahre alt. Die Gruppe setzte sich aus sechs Mädchen und zwei Jungen zusammen. Trotz der großen Diversität in der familiären Herkunft wiesen alle Schüler:innen eine zentrale Gemeinsamkeit auf: Sie sind sogenannte *Seiteneinsteiger:innen*, also Jugendliche, die erst nach dem regulären Schuleintrittsalter in das österreichische Bildungssystem integriert wurden.

Der Zugang zur schulischen Feldforschung erfolgte über eine persönliche Kontaktperson, die eine Lehrerin einer Deutschförderklasse (DFK) ist. Auf einen in den sozialen Medien veröffentlichten Aufruf meinerseits, dem das Forschungsvorhaben vorgestellt wurde, reagierte sie mit dem Vorschlag, ihre ehemaligen DFK-Schüler:innen in die Untersuchung einzubeziehen. Nach Rücksprache mit der Schulleitung und der Sicherstellung aller erforderlichen Einverständniserklärungen, die von mir vorbereitet und durch die Schule an die Eltern weitergeleitet sowie unterzeichnet zurückgesendet wurde, konnte ein Termin für die Interviews festgelegt werden. Die Lehrperson koordinierte zudem vor Ort die Auswahl der Schüler:innen, den Ablauf der Erhebung und den Kontakt zum pädagogischen Umfeld.

Im Rahmen eines anschließenden Reflexionsgesprächs zur Durchführung der Interviews entwickelte sich ein vertiefender Austausch mit der betreffenden Lehrperson, der dazu führte, sie ebenfalls als Interviewpartnerin in die Studie aufzunehmen. Anlass dafür war eine gemeinsame Diskussion über die Frage, in welchem Ausmaß Schüler:innen dieses Alters in der Lage sind, sprachbezogene Diskriminierungserfahrungen bewusst zu reflektieren. Während die Auswertung der Interviews, jener mit jüngeren Jugendlichen, ein eher zurückhaltendes und wenig elaboriertes Reflexionsniveau offenbarte, berichtete die Lehrperson aus ihrer beruflichen Praxis von deutlich differenzierteren Beobachtungen. Diese Diskrepanz zwischen subjektiven Schilderungen und professionellen Einschätzungen diente als Anlass, die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte methodisch in die Untersuchung einzubeziehen. Davon ausgehend ist anzunehmen, dass Lehrpersonen aufgrund ihrer beruflichen Rolle sowie ihrer kontinuierlichen Beobachtung der Schüler:innen über einen erweiterten Blick auf institutionelle Dynamiken verfügen.

Die Notwendigkeit dieser Perspektiverweiterung wurde zudem durch das zuvor erhobene Interview mit der-jährigen Schülerin gestützt, die außerhalb des schulischen Feldes befragt wurde. Im Vergleich zu den deutlich jüngeren Interviewpartner:innen zeigte sie ein deutlich höheres Maß an Reflexivität, Kritikfähigkeit und sprachlicher Differenzierung. Dieses Ergebnis

verweist auf entwicklungspsychologische Unterschiede im Hinblick auf die Fähigkeit zur Metakognition, also zur bewussten Wahrnehmung, Bewertung und Steuerung eigener kognitiver Prozesse. (Thomsen et al., 2018)

Metakognitive Kompetenzen, verstanden als Wissen über das eigene Wissen und Denken, entwickeln sich kontinuierlich über das Kindes- und Jugendalter hinweg (Lockl & Schneider, 2006). Bereits im Vorschulalter verfügen Kinder über erste konzeptuelle Vorstellungen von Begriffen wie *Denken* oder *Wissen* (Johnson & Wellman, 1980). Gegen Ende der Grundschulzeit sind viele Kinder in der Lage, Aufgaben in ihrer Schwierigkeit einzuschätzen, eigene Lernprozesse zu bewerten und grundlegende Problemlösestrategien gezielt einzusetzen. Die volle Ausprägung metakognitiver Leistungsfähigkeit zeigt sich jedoch in der Regel erst im frühen Erwachsenenalter (Schneider & Pressley, 1997). Dies erklärt, weshalb sich in der vorliegenden Erhebung deutliche Unterschiede im Reflexionsniveau der Interviewten feststellen ließen, die nicht zuletzt im Altersunterschied begründet liegen.

Vor diesem Hintergrund erwies es sich als methodisch sinnvoll, nicht ausschließlich auf die subjektiven Perspektiven der Jugendlichen zu fokussieren, sondern diese durch professionell reflektierte Beobachtungen von Lehrpersonen zu ergänzen. Auf diese Weise konnte ein umfassenderes Bild sprachbezogener Diskriminierung im schulischen Alltag gezeichnet werden, eines, das sowohl individuelle Deutungsmuster als auch institutionell-strukturelle Zusammenhänge in den Blick nimmt.

11.3 Qualitative Inhaltsanalyse mithilfe Summary-Grids (MAXQDA)

Die Auswertung des erhobenen empirischen Materials erfolgt im Rahmen dieser Arbeit mithilfe der *Summary-Grids* nach Kuckartz und Rädiker (2019) unter Verwendung der Software MAXQDA. Dieses Vorgehen verbindet eine systematisch strukturierte, theoriegeleitete Auswertungsmethode mit den technischen Möglichkeiten computergestützter qualitativer Datenanalyse (QDA). Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich besonders zur theoriegeleiteten und zugleich materialnahen Erschließung narrativer Interviewdaten (Rädiker & Kuckartz, 2019).

Die Verbindung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung mit der qualitativen Inhaltsanalyse mittels MAXQDA stellt in der aktuellen Forschungsliteratur eine seltene Methodenkombination dar. Die Entscheidung für diese methodische Verknüpfung ergibt sich aus der doppelten Zielstellung der Arbeit: Einerseits sollen die (Auto-)Biographien der befragten Personen individuell rekonstruiert werden, andererseits ist es für die Beantwortung

der Forschungsfrage erforderlich, vergleichende Analysen zwischen den Fällen durchführen zu können.

Diese vergleichende Perspektive zielt darauf ab, zu untersuchen, inwieweit ehemalige Schüler:innen von Deutschförderklassen (DFK) das Fördermodell retrospektiv als exkludierend, diskriminierend oder anderweitig biographisch wirksam erlebt haben. Die Kombination individueller biographischer Tiefe mit systematischer Vergleichbarkeit ermöglicht es, sowohl differenzierte Einzelfallanalysen als auch übergreifende Muster herauszuarbeiten.

11.4 Zuordnungsschritte nach Kuckartz und Rädiker (2024)

Nach Transkription und erster inhaltlicher Auseinandersetzung mit dem Material folgt die computergestützte Auswertung mit MAXQDA nach dem *sechsstufigen Verfahren der fokussierten Interviewanalyse* (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. XX). Diese Methode ist besonders geeignet für biographisch orientierte, aber auch evaluative und transformative Forschungsprojekte und zeichnet sich durch eine hohe Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Forschungsziele aus.

Die sechs Schritte der Analyse lauten:

1. *Daten vorbereiten, organisieren und explorieren*: Sichtung, Sortierung und erste Strukturierung des Materials (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. XX).
2. *Kategorien entwickeln*: Bildung von thematischen Kategorien, zunächst induktiv aus dem Material heraus (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. XX).
3. *Basiscodierung*: Grobe Zuordnung von Textstellen zu den entwickelten Kategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. XX).
4. *Feincodierung*: Vertiefte Codierung mit Subkategorien zur Differenzierung innerhalb der Hauptkategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. XX). (Auf diesen Schritt wurde in der vorliegenden Arbeit verzichtet, da die Basiscodierung bereits die erforderliche Tiefe einer Feincodierung erreichte.)

5. *Analyse der codierten Segmente*: Erstellung fallübergreifender und fallbezogener Übersichten (*Summary-Grids*) sowie die Identifikation von Mustern und Zusammenhängen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. XX).
6. *Bericht schreiben und Analyseprozess dokumentieren*: Systematische Darstellung der Ergebnisse und Reflexion des Auswertungsprozesses (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. XX).

11.5 Fallübersichten & Vergleichstabellen

Im fünften Auswertungsschritt werden *tabellarische Fallübersichten (Summary-Grids)* erstellt, um die neun geführten Interviews in strukturierter Weise miteinander vergleichbar zu machen. Diese Tabellen ermöglichen es, zentrale Aussagen der Interviewten gegenüberzustellen und in Beziehung zu setzen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 99-100).

Auf dieser Grundlage werden Zusammenhänge zwischen biographischen Erfahrungen, wahrgenommener Diskriminierung und dem Erleben schulischer Zugehörigkeit analysiert. Die Ergebnisse der Tabellenanalyse dienen schließlich als empirische Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage sowie zur Überprüfung der in der Arbeit entwickelten Hypothesen. Dabei können bestehende Annahmen verifiziert oder falsifiziert werden.

11.6 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns

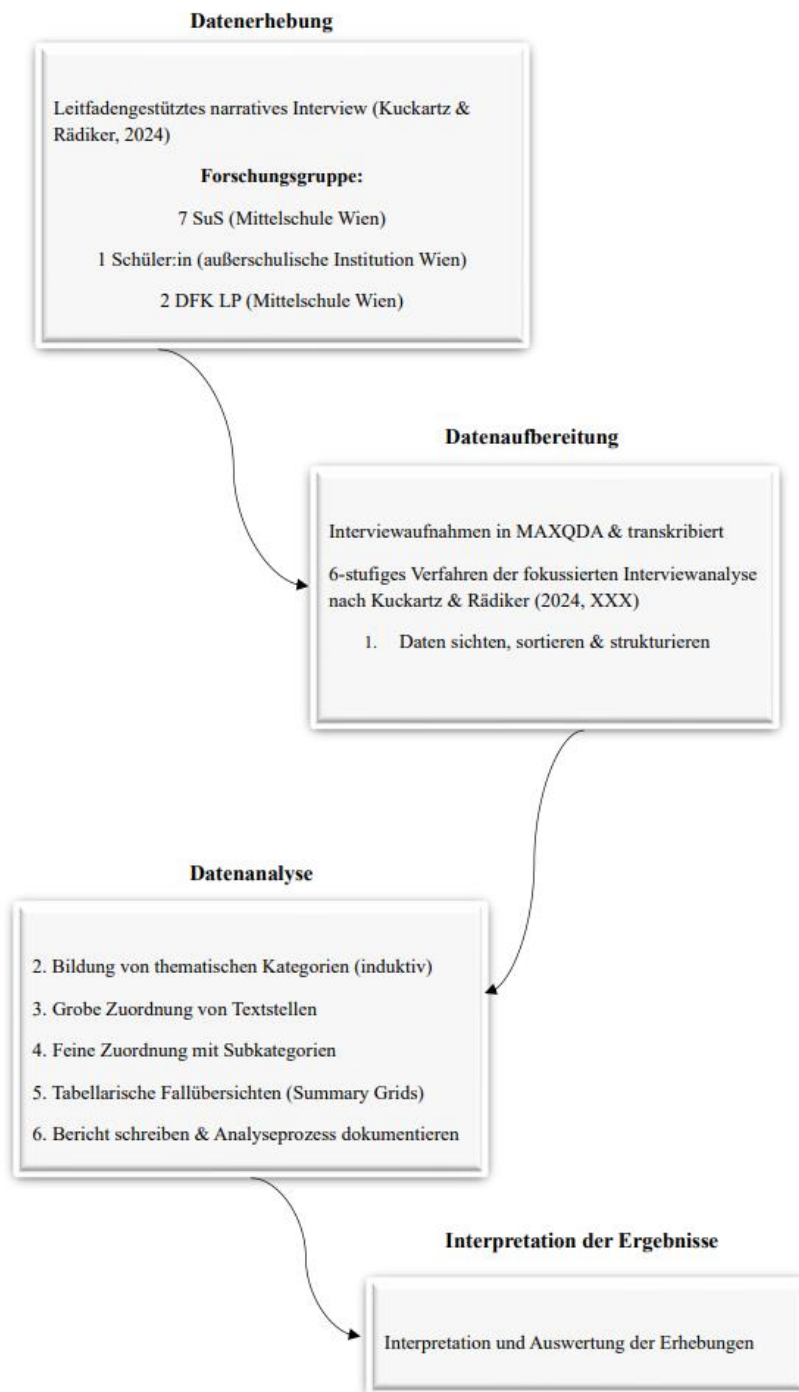


Abbildung 1: Grafische Darstellung des Forschungsdesigns

12. Datenauswertung: Summary-Grids

In diesem Kapitel werden die aus den Interviews gewonnenen und codierten Passagen in Form von *Summary-Grids* systematisch aufbereitet. Grundlage hierfür bildete ein zuvor entwickeltes Kategoriensystem, anhand dessen die jeweiligen Interviewabschnitte in MAXQDA passend codiert wurden. Im Anschluss erfolgte die Erstellung zweier tabellarischer Übersichten: einerseits zu den Aussagen der Schüler:innen (Tabelle 12.1), andererseits zu den Aussagen der befragten Lehrkräfte (Tabelle 12.2).

Die *Summary-Grid Tabelle 12.1* stellt die Aussagen der Schüler:innen dar. In den Spalten sind die analyserelevanten Variablen aufgeführt, in den Zeilen die entsprechenden, paraphrasierten Interviewaussagen. Eine Besonderheit bildet die Spalte *Zukunftspläne*, in der ausgewählte Passagen im Originalwortlaut wiedergegeben werden. Auf diese Weise wird gezeigt, dass Schüler:innen nicht nur über positive Zukunftsvorstellungen verfügen, sondern auch konkrete Integrationsperspektive artikulieren, ein Befund, der vorherrschenden politischen Diskursen widerspricht, die meist Defizite oder mangelnde Integrationsbereitschaft in den Vordergrund stellen. Die Darstellung dient somit auch dazu, die Diskrepanz zwischen öffentlichen Diskursen und den realen Erfahrungen und Sichtweisen der Schüler:innen sichtbar zu machen.

Die *Summary-Grid-Tabelle 12.2* fasst die Aussagen der Lehrkräfte zusammen. Hier sind die Variablen in den Zeilen angeordnet, während in den Spalten die jeweiligen Lehrpersonen und deren Aussagen wiedergegeben werden. Im Unterschied zur Tabelle 12.1 wurde die Anordnung aus rein formatierungsbedingten Gründen verändert, um die Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Die Erhebung der Lehrer:innenaussagen verdeutlicht, wie unterschiedlich sich Schüler:innen selbst wahrnehmen und in welchem Maße sie retrospektiv wie auch reflexiv auf institutionelle Rahmenbedingungen Bezug nehmen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Perspektiven der Lehrkräfte nicht als Ersatz, sondern als *Ergänzung* zu den Sichtweisen der Schüler:innen verstanden werden. Die Darstellung dient vielmehr der Veranschaulichung, wie reflektiert und wie intensiv die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Schüler:innen erfolgen sollte.

Damit liegen die zentralen Ergebnisse der Summary-Grids in strukturierter Form vor. Diese dienen nicht nur der verdichteten und übersichtlichen Darstellung der Interviewinhalte, sondern ermöglichen auch eine systematische Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Fällen. Auf diese Weise bilden sie eine analytische Grundlage, um zentrale Muster und Unterschiede sichtbar zu machen und gleichzeitig den Gütekriterien qualitativer Forschung, der Transparenz,

Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit, Rechnung zu tragen (siehe Kapitel 8. Misoch, 2019; Tracy, 2010).

Zugleich ist es ein zentrales Merkmal qualitativer Forschung, Verdichtungen in Form von tabellarischen oder schematischen Zusammenfassungen mit einer detaillierten Analyse einzelner Interviewpassagen zu kombinieren. Durch die Einbettung von Originalzitaten wird nicht nur die Reichhaltigkeit der Daten gesichert, sondern auch die Authentizität der Perspektiven der Befragten hervorgehoben. Dies trägt wesentlich zur Glaubwürdigkeit der Interpretation bei und entspricht den in der Literatur formulierten Anforderungen an eine qualitativ hochwertige Forschung.

Im folgenden Kapitel werden daher ausgewählte Interviewsequenzen sowie deren Interpretation nochmals ausführlich dargestellt und mit Originalzitaten belegt, um die zuvor verdichteten Befunde zu vertiefen und zu illustrieren.

12.1 SuS–Summary-Grid Tabelle mithilfe MAXQDA

SuS	Besuchsdauer DFK	Erlebtes DFK	MIKA-D Test	Erlebtes MIKA-D	Zukunftspläne nach SuS zitiert
S1	Besuchte DFK fast zwei Semester, danach Regelklasse.	Empfand die DFK schwer, weil in der DFK SuS teilweise schon Deutsch konnten und sie sich unterhielten. Sie jedoch verstand nichts und das war für sie nicht angenehm, O-Ton: Es war schlimm. Zeitgleich fand sie rückblickend die DFK aber doch gut, da sie Freundschaften in der DFK geschlossen hatte und die Unterstützung der Peers untereinander war für sie hilfreich.	Erinnert sich kaum an die MIKA-D Testung.	Die erste Erfahrung mit MIKA D war für die Person schwierig, da es das erste Mal war und Unsicherheit über den Ablauf bestand. Die zweite Teilnahme war mittelmäßig, während die dritte als gut empfunden wurde, da alles verstanden und erledigt werden konnte. Es war der Person peinlich, weniger als andere zu nehmen. Nach dem ersten und zweiten Mal besuchte die Person eine normale Klasse, wo entschieden wurde, welche Kinder dorthin gehen sollten.	<i>S1: Äh, ich wollte weiterführende Schule machen, aber ich glaube nicht, weil meine Noten sind vielleicht nicht so gut. Ich glaube, ich mache Lehre. Zahn Zahnarzt Assistenten, weil mein Cousine macht das und es ist gut. Sie erzählt mir jeden Tag, was sie macht.</i>
S2	Besuchte nur ein Semester die DFK und dann die Regelklasse.	S2 empfand den DFK als positiv und lehrreich, da er dort viel gelernt und die Prüfung erfolgreich bestanden hat, was ihm den Übergang in eine reguläre Klasse ermöglichte. Obwohl der Anfang schwierig war, verbesserte sich seine Situation im Laufe des letzten	Erinnert sich an paar Aufgabenstellungen (Bildergeschichte und Sätze lesen).	Empfand es nicht schwierig und wusste, dass er es schafft.	<i>S2: Eigentlich habe ich so nicht geplant, aber ich denke, ich werde Fluglotse. Das interessiert mich eigentlich.</i>

		Jahres erheblich. Die Qualität des Deutschunterrichts hing für S2 stark von der jeweiligen Lehrkraft ab, wobei er von einer bestimmten Lehrerin besonders viel gelernt hat.			
S3	Besuchte zwei Semester die DFK und dann die Regelklasse.	Anfänglich empfand die Person die DFK nicht als positiv, da die Beziehung zur Klasse schwierig war und sie lieber im Deutschunterricht geblieben wäre. Später erkannte sie jedoch, dass ein Verbleib im Deutschunterricht ihre Möglichkeiten einschränken würde, insbesondere im Hinblick auf Hausaufgaben und das allgemeine Verständnis. Rückblickend bewertet die Person die DFK als sehr gut, da sie sich selbst besser kennengelernt hat und davon überzeugt ist, dass sie ohne die DFK weder Deutsch sprechen noch andere verstehen könnte. Zudem lobt sie das Engagement und die Lernbereitschaft der Lehrerinnen.	Erinnert sich an ein paar Aufgabenstellungen (Bildergeschichte, Lückentext) der MIKA-D Testung.	Zuerst erzählt die Schülerin, dass sie sich gut gefühlt habe bei der Testung und ergänzt aber, dass sie doch etwas Angst hatte den Test nicht zu schaffen. Auf die Nachfrage der Forschenden ob diese Situation sie gestresst hatte, antwortete die Schülerin mit Ja. Es lassen sich die Emotionen Angst, Stress und Druck herauslesen.	<i>S3: Also, ich werde Hak gehen und. Ja. Also, ich muss mich jetzt entscheiden, ob ich Informatik machen will oder Ökonomie oder so, Ich weiß nicht. Ich habe Informatik. Warte, warte. Was habe ich gesagt? Ich weiß nicht. Ich habe. Also, ich habe gesagt, ich will Informatik machen, weil ich habe ich will IT Techniker sein oder so, aber wenn ich das nicht mag, dann werde ich mich wahrscheinlich bei HTL anmelden und Architektin werden bei irgendwas mit KG zu tun haben.</i>

S4	Besuchte zwei Semester die DFK und dann die Regelklasse.	Empfand die DFK gut und die Lehrpersonen beschreibt er als nett und sie haben ihm Deutsch beigebracht.	Erinnert sich an eine Aufgabenstellung (Bildergeschichte) der MIKA-D Testung.	Empfand es nicht schwierig.	<i>S4: Ich habe noch nicht so gedenkt, aber.</i>
S5	Besuchte vier Semester die DFK und dann die Regelklasse.	Die Lehrkraft im Deutschkurs wurde als hilfsbereit und nett empfunden, was das Verständnis erleichterte. Die Person empfand es als negativ, im Deutschkurs zu sein, während andere Kinder in regulären Klassen waren, was zu einem Gefühl der Minderwertigkeit führte. Obwohl der Deutschkurs beim Sprachenlernen half, fühlte sich die Person schlecht, da sie nicht in einer normalen Klasse war. Der Übergang vom Deutschkurs in eine reguläre Klasse war schwierig, da nicht alles verstanden wurde.	Erinnert sich an ein paar Aufgabenstellungen (Lückentext, Bildergeschichte) der MIKA-D Testung.	Schülerin war nervös, aber die Lehrperson konnte ihr die Nervosität nehmen und empfand es im Nachhinein als Leicht.	<i>S5: Für mich interessiert das zum Apothekerin oder Ärztin. S5: Krankenschwester, meinte ich.</i>
S6	Besuchte vier Semester die DFK und dann die Regelklasse.	S6 berichtet, dass er manchmal nicht zum DFK-Unterricht gegangen ist, um stattdessen an einer Mathematik-Schularbeit	Erinnert sich an ein paar Aufgabenstellungen (Lückentext,	Die befragte Person empfand den ersten Test als unfair, da sie das Wort "pflücken" nicht kannte und dies dazu führte, dass sie nicht als "ordentliche Schülerin"	<i>S6: Pharmazie studieren. (..) S6: Direkt danach den Master machen, damit ich nicht diese Lücke habe. Also. Ja. Aber</i>

		teilnehmen zu können und eine Note zu erhalten. S6 betont, dass er wahrscheinlich generell nicht zum DFK-Unterricht gegangen wäre, wenn der Lehrer nicht so nett gewesen wäre und regelmäßig Schokolade und Snacks mitgebracht hätte.	Bildergeschichte) der MIKA-D Testung.	eingestuft wurde. Sie musste ein ganzes Semester warten, um den Test zu wiederholen, und hat das Wort seitdem nicht mehr vergessen. Die spontane und unangekündigte Natur des Tests trug zu ihrer Überraschung bei, und erst nach dem Test wurde ihr bewusst, dass sie ihn wiederholen musste. Sie verwendet in ihren Aussagen die Adjektive schockierend, angst, unfair, was zeigt, dass die Schülerin keine positive Erinnerung an den MIKA-D Test hegt.	<i>wahrscheinlich zwischen Doktor und Master. Dann schon eine Lücke.</i>
S7	Besuchte zwei Semester die DFK und dann die Regelklasse.	S7 empfand den Deutschförderkurs (DFK) als sehr hilfreich und lehrreich, da er anfangs kein Deutsch sprach. Er wiederholte ein Jahr aufgrund seiner Deutschkenntnisse an einer anderen Schule, bevor er in die erste Klasse dieser Schule kam. Im DFK fühlte er sich wohler als in seiner regulären Klasse, da die Gruppe länger zusammen war und er die Menschen dort als angenehmer empfand.	Erinnert sich an eine Aufgabenstellung (Bildergeschichte) der MIKA-D Testung.	Schülerin empfindet, da sie jetzt die Deutsche Sprache kann, den Test rückblickend einfach, aber zum Zeitpunkt der Testung war sie nervös und sie hatte ihn für schwer empfunden.	<i>S7: Danke. Und dann nach HAS will ich eine Matura machen. Ausbildung für Flugbegleiterin. Und dann als Flugbegleiterin arbeiten.</i>

S8	Besuchte ein Semester die DFK und dann die Regelklasse.	Der Förderkurs wurde als sehr positiv empfunden, da sich alle Teilnehmenden auf einem ähnlichen Niveau befanden und gemeinsam Fortschritte erzielen konnten. Im Gegensatz dazu war der normale Unterricht oft schwierig, was zu Missverständnissen und negativen Erfahrungen führte, wie etwa Auslachen durch Mitschüler:innen. Im Förderkurs hingegen herrschte eine Atmosphäre der Gleichheit, in der niemand ausgelacht wurde. Die Lehrkräfte im Förderkurs sprachen langsamer und deutlicher, was das Zuhören und Verstehen erleichterte. Zudem wurde der Unterricht oft in Gruppen organisiert, was als sehr hilfreich empfunden wurde.	Erinnert sich an eine Aufgabenstellung (Bildergeschichte) der MIKA-D Testung.	Schülerin empfand den Test leicht, weil sie alles gelernt hatte, es war für nichts Neues dabei.	S8: <i>Ich möchte gerne Anwältin werden. Menschenrechte und so.</i>
----	---	--	---	---	---

Tabelle 2: SuS-Summary-Grid

12.2 LP–Summary-Grid Tabelle mithilfe MAXQDA

Codes MAXQDA	in	Paraphrasierung Interview: Lehrperson 2 (SLP2)	Paraphrasierung Interview: Lehrperson 1 (SLP1)
LP: DFK		Die Lehrperson SLP2 unterrichtet seit 2019 in Deutschförderklassen (DFK) und stellt fest, dass sich die Zusammensetzung der Schüler:innen stark verändert hat. Früher kamen die meisten Kinder aus Ex-Jugoslawien oder der Türkei und beherrschten bereits die Schriftsprache, sodass es primär um den Spracherwerb ging. Heute gibt es immer mehr Kinder, die Analphabet:innen sind und nicht einmal in ihrer Muttersprache lesen und schreiben können, was den Unterricht erheblich erschwert und verlängert.	
		SLP2, die selbst als Kind nach Österreich kam und eine DFK besuchte, betont den Unterschied zu früher, als es noch Luxus war, einen Lehrer für die Muttersprache und einen für Deutsch zu haben. Sie schlägt vor, separate DFKs für alphabetisierte und nicht-alphabetisierte Kinder einzurichten, da der Lernprozess für letztere wesentlich länger dauert und eine enorme Herausforderung für Schüler:innen und Lehrkräfte darstellt. Die Kinder sind oft hochmotiviert und wissbegierig, aber die gleichzeitige Vermittlung von Sprache und Alphabetisierung überfordert sie, besonders wenn sie älter sind (ab 12/13 Jahre).	Die Lehrperson ist seit zwei oder drei Jahren in der Deutschförderklasse (DFK) tätig, wobei sie im ersten Jahr vier Stunden und danach acht Stunden unterrichtete und die Organisation übernahm. Die Verweildauer der Kinder in der DFK variiert stark und hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie der intrinsischen Motivation, dem Elternhaus und der bisherigen Bildungserfahrung. Kinder, die noch nicht in lateinischer Schrift alphabetisiert sind, benötigen im Schnitt anderthalb Jahre, während Kinder mit Vorkenntnissen aus anderen Bildungssystemen oder höherem Alter deutlich kürzer, oft maximal ein Jahr, in der DFK bleiben.
		Die Lehrperson kritisiert, dass diese Kinder oft abgeschrieben werden, sobald sie in die Regelklasse kommen, da sie dem Druck nicht	Schüler:innen, die bereits in lateinischer Schrift alphabetisiert sind, bleiben maximal ein Jahr in der DFK, da sie sich schnell zurechtfinden und es hauptsächlich um den Wortschatz geht. Besonders schnell geht es, wenn sie bereits älter sind und Schulerfahrung haben. Eine Schülerin aus Somalia, die bereits Englisch und Mathematik beherrschte und in Kairo Schulerfahrung gesammelt hatte, konnte den Prozess viel schneller durchlaufen, da es nur um den Wortschatz ging. Der Support durch die reguläre Klasse und den Klassenvorstand spielt hierbei eine wichtige Rolle. Kinder, die noch nie oder nur kurz in einem Bildungssystem waren und nicht in lateinischer Schrift alphabetisiert sind, benötigen mindestens

	standhalten können und ihre Motivation verlieren. Es fehle an weiterführenden Förderangeboten nach der DFK, um die Kinder nachhaltig zu unterstützen und ihnen einen erfolgreichen Abschluss zu ermöglichen. SLP2 betont, dass das Erlernen einer Sprache ein langer Prozess ist und viele Kolleg:innen die Schwierigkeiten der Alphabetisierung nicht verstehen, da sie selbst keine Erfahrung damit haben. Es sei eine 180-Grad-Wende im Unterricht, wenn man Kinder unterrichtet, die nicht einmal einen Stift halten können. SLP2 fordert mehr Zeit und individuelle Förderung für diese Kinder, um ihr Potenzial zu nutzen und zu verhindern, dass sie verloren gehen. Sie schlägt intensive Förderkurse und eine bessere Begleitung vor, um die Kinder nach der DFK weiterhin zu unterstützen, da die Integration in die Regelklasse allein oft nicht ausreicht. Für alphabetisierte Kinder sollte eine schnelle Integration in die Regelklasse erfolgen, während nicht-alphabetisierte Kinder in speziellen Gruppen nur so lange wie nötig alphabetisiert werden sollten, um das Konzept der DFK nicht aus dem Gleichgewicht zu bringen.	anderthalb Jahre. Ausnahmefälle sind Kinder, die zwar noch nicht in lateinischer Schrift alphabetisiert sind, aber Schulerfahrung mitbringen und Fächer wie Mathematik und Englisch beherrschen. Diese Kinder tun sich leichter und können den Prozess beschleunigen. Ein Beispiel hierfür ist eine Schülerin, die aufgrund ihrer Eigenständigkeit und Sprachkenntnisse schnell in die reguläre Klasse wechseln konnte, obwohl sie noch nicht vollständig alphabetisiert war.
LP: Beobachtung SuS in DFK	Die Lehrperson empfindet den Unterricht in Deutschförderklassen als sehr herausfordernd, insbesondere aufgrund der heterogenen Leistungsniveaus der Schüler:innen, die von Analphabetismus bis zu fortgeschrittenen Lese- und Schreibkenntnissen reichen. Sie bevorzugt homogenere Gruppen, um effektiver unterrichten zu können, und plädiert für eine intensive Alphabetisierung zu Beginn, möglicherweise in einem halben bis einem Jahr, bevor die Schüler:innen in die Deutschklasse	Anfangs fühlen sich die Kinder in der Deutschförderklasse (DFK) wohl, da sie mit Gleichgesinnten zusammen sind, doch spätestens nach einem Jahr wünschen sie sich, in einer regulären Klasse zu sein. Dieser Wunsch entsteht aus dem Bedürfnis nach Normalität und dem Druck, die MIKA D Tests zu bestehen, um die DFK verlassen zu können. Die Lehrperson ist der Meinung, dass es besser wäre, keine oder kaum DFKs zu haben und schlägt ein modulares System vor, wie es beispielsweise der Verein Prosa

	wechseln. Die Kinder zeigen anfangs große Neugier und Lernbereitschaft, doch manche geben beim Lesen und Schreiben aufgrund von Frustration schneller auf, da sie merken, dass andere bereits besser sind. Es gibt jedoch auch positive Beispiele von Schüler:innen, die durch das Erlernen des Lesens und Schreibens ein starkes Selbstbewusstsein entwickeln und große Freude daran haben. Die Lehrperson betont die Notwendigkeit einer intensiven Betreuung für nicht alphabetisierte Kinder und schlägt vor, dass Kinder, die bereits lesen und schreiben können, nach einem Semester in die Regelklasse integriert werden könnten, vorausgesetzt, die Lehrkräfte dort sind für deren Bedürfnisse sensibilisiert. Sie hält es für ineffizient und unmöglich, einen 13-jährigen Analphabeten direkt in eine normale Klasse zu integrieren, sieht aber Potenzial für Kinder mit Grundkenntnissen, die nach einigen Monaten in die Regelklasse wechseln könnten.	in Wien angewendet. Das Verharren in der DFK und wiederholte MIKA D Tests führen zu großem Druck und Frustration bei den Kindern, da sie sich mit anderen vergleichen, die den Übergang bereits geschafft haben. Die Lehrperson ist überzeugt, dass die Kinder in einer regulären Klasse schneller und besser lernen würden und die DFK sie ausbremst.
LP: Wunsch DFM	SLP2 wünscht sich, dass Kinder, die Deutschförderung benötigen, nach einer anfänglichen Orientierungsphase (<i>protected spaces</i>) in die Regelklasse integriert werden, wobei die Lehrkräfte für deren spezielle Bedürfnisse sensibilisiert sein müssen und Deutschförderkurse ergänzend angeboten werden können. Sie betont die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte ihre pädagogische Verantwortung ernst nehmen und sich weiterbilden, um mit solchen Situationen umgehen zu können. Weiters erwähnt sie, dass sie Peers beauftragen wollen würde um eine Exklusion präventiv entgegenzuwirken. Da die Alphabetisierung von Nicht-Alphabetisierten eine relativ neue	SLP1 plädiert dafür, Deutschklassen abzuschaffen und alle Schüler:innen direkt in Regelklassen zu integrieren, da dies die Integration und den Lernerfolg am besten fördern würde. Sie schlägt vor, dass jede Unterrichtsstunde von mindestens zwei Lehrkräften im Team-Teaching unterrichtet werden sollte, um eine effektive Integration zu ermöglichen. Zusätzlich befürwortet sie den Einsatz von DAZ- oder Inklusionslehrer:innen, die rollierend in den Klassen unterstützen, anstatt feste Deutschklassen zu bilden. Dieses Modell würde eine Stigmatisierung der Schüler:innen vermeiden und eine bessere individuelle Förderung ermöglichen, da die Heterogenität in Deutschklassen oft zu einer Überforderung der Lehrkräfte und einer Bremsung des Lernfortschritts

	Herausforderung darstellt, für die selbst ausgebildete Lehrkräfte oft keine spezifische Schulung erhalten haben.	führt. Sie betont die Notwendigkeit einer speziellen Ausbildung für Lehrkräfte im Bereich Alphabetisierung und DAZ, um diesen Anforderungen gerecht zu werden.
LP: MIKA D	SLP2 hat bereits einige MIKA D Tests durchgeführt und ist der Meinung, dass diese von Sprachwissenschaftler:innen entwickelt wurden und somit fundiert sind. Dennoch betrachtet SLP2 den MIKA D Test als eine punktuelle Leistung, die nicht isoliert von der Mitarbeit im Unterricht betrachtet werden sollte. Es wird betont, dass manche Kinder im Test aufgrund von Nervosität oder Verwirrung nicht ihr volles Potenzial zeigen können, obwohl sie im Unterricht gut mitarbeiten. SLP2 wünscht sich mehr Möglichkeiten zur Wiederholung oder Verbesserung des Tests, da der aktuelle Druck, der mit dem Test verbunden ist, als zu hoch empfunden wird.	Die Lehrperson erläutert, dass bei der MIKA D Testung, selbst wenn ein Kind nur knapp die Kriterien für den Übertritt in eine Regelklasse nicht erfüllt, aber gute Leistungen in Fächern wie Englisch und Mathematik zeigt, oft ein Auge zugedrückt wird. Sie weist darauf hin, dass es seit dem letzten Schuljahr eine Ergänzungsskala gibt, die es ermöglicht, Kinder auch bei nicht bestandener MIKA D Testung in die Regelklasse zu überführen. Diese Entscheidung liegt im Ermessen der Lehrperson und des Klassenvorstands, insbesondere wenn der Klassenvorstand das Kind gerne in seiner Klasse behalten möchte. Die Ergänzungsskala dient dazu, die Gründe für eine solche Entscheidung zu dokumentieren, auch wenn die Testergebnisse nicht zu 100 % den Anforderungen entsprechen, da selbst reguläre Kinder oft Schwierigkeiten mit bestimmten Testteilen haben.
LP: MIKA D Testung Beobachtung der SuS	Die MIKA-D-Tests lösen bei den Kindern extreme Reaktionen aus: von großem Stolz und gesteigertem Selbstbewusstsein bei Bestehen bis hin zu tiefer Frustration und Tränen bei Misserfolg. Die Kinder sind vor den Tests sehr nervös, was die Bedeutung unterstreicht, die sie diesen beimessen. Sie sind motiviert und wollen wissen, wie sie abschneiden, da sie den Test als Eintrittskarte in die Klasse sehen. Die Lehrperson wünscht sich eine weniger endgültige Testform, die nicht direkt über den Klassenwechsel entscheidet, sondern beispielsweise die Mitarbeitsleistung miteinbezieht, um den enormen Druck zu mindern. Trotz der Bemühungen der Lehrpersonen, den Kindern die Angst zu	Schüler:innen, die an der MIKA D Testung teilnehmen, sind zu etwa 80 % nervös und verspüren Druck, da sie genau wissen, dass es um den Übertritt in die reguläre Klasse geht. Sie empfinden es als großes Bedürfnis, nicht als <i>anders</i> wahrgenommen zu werden, nur weil sie eine Deutschförderklasse besuchen. Je länger die Schüler:innen in der Deutschklasse sind und je öfter sie die MIKA D Testung absolvieren, desto heftiger fällt die Reaktion aus, insbesondere wenn sie den Test nicht bestehen. Dies führt zu großer Enttäuschung und Frustration, da sie bereits mehrfach getestet wurden.

	nehmen und die Bedeutung des Tests zu erklären, bleibt die Frustration bei schlechten Leistungen hoch.	
LP: Beobachtung Stigma. & Diskrim. der SuS	Die Lehrperson betont die Wichtigkeit eines positiven Schulklimas und aktiver Integrationsbemühungen, um der Ausgrenzung von Kindern in Deutschförderklassen vorzubeugen. Sie schlägt ein <i>Buddy-System</i> vor, bei dem Mitschüler:innen aus Regelklassen die Kinder aus den Deutschförderklassen aktiv integrieren, da diese sich sonst oft zurückziehen. Die Integration sei die Aufgabe der Schulleitung, der Lehrkräfte und der Mitschüler:innen, da sie nicht von selbst geschehe. Die Erfahrungen der Kinder mit der Integration variieren stark; während sich die meisten wohlfühlen, gibt es Ausnahmen, die sich in ihrer Klasse nicht zurechtfinden, was auf die unterschiedliche Klassendynamik zurückzuführen ist. Die Lehrperson unterscheidet zwischen alphabetisierten und nicht-alphabetisierten Kindern und glaubt, dass für alphabetisierte Kinder der Besuch einer Deutschförderklasse keine negativen Auswirkungen auf den späteren Bildungsweg hat. Sie selbst war in einer Deutschförderklasse und empfand dies weder positiv noch negativ, obwohl sie sich anfangs ausgeschlossen fühlte. Es wird betont, dass eine frühestmögliche Integration in die Regelklasse positive Auswirkungen auf den Bildungsweg hat. Die Lehrperson verteufelt Deutschförderklassen jedoch nicht grundsätzlich, da sie einen sanften Einstieg und Orientierung ermöglichen können, insbesondere für ein Semester bis zu einem Jahr, mit dem Ziel der frühzeitigen Integration.	Die Lehrperson kritisiert die Deutschförderklassen und plädiert für alternative Modelle, wie das modulare System eines Wiener Vereins, da sie der Meinung ist, dass diese Klassen die Kinder ausbremsen. Sie empfindet, dass Kinder in der regulären Klasse schneller und besser lernen würden und die Deutschförderklasse lediglich für das anfängliche Ankommen (<i>protected spaces</i>) sinnvoll ist, nicht aber für ein längeres Verharren. Die wiederholten MIKA-D Tests in den Deutschförderklassen erzeugen bei den Kindern großen Druck und Frustration, da sie sich untereinander vergleichen und das Gefühl haben, nicht voranzukommen. Obwohl die neu zugewanderten Kinder anfangs sehr motiviert sind, kann diese Motivation in der Deutschförderklasse verloren gehen, da sie das Gefühl bekommen, es nicht zu schaffen und die Aufgabe als zu schwer empfinden.

LP: Alphabetisierung	SLP2 betont, dass der Spracherwerb ein langwieriger Prozess ist, der oft unterschätzt wird, insbesondere bei nicht alphabetisierten Kindern. Sie berichtet von der Herausforderung, Kinder zu unterrichten, die nicht einmal einen Stift halten können, im Vergleich zu jenen, die bereits lesen und schreiben können. Obwohl Alphabetisierungskurse für einige Kinder erfolgreich waren, gab es immer noch Schwierigkeiten, und SLP2 schlägt vor, dass eine ausschließliche Alphabetisierungsklasse am Anfang effektiver wäre, bevor die Kinder in die Deutsch- und Regelklasse wechseln. Die Lehrkraft empfindet den differenzierten Unterricht in Deutschklassen als sehr herausfordernd, da sie gleichzeitig Kinder mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen betreuen muss. Sie bevorzugt homogenere Gruppen, um die Alphabetisierungsmethoden effektiver anwenden zu können, und kritisiert, dass die Deutschförderklassen oft Kinder mit und ohne Lese- und Schreibkenntnisse mischen. Trotz ihrer Neugier und Motivation stoßen nicht alphabetisierte Kinder schnell an ihre Grenzen, wenn sie mit dem Lesen und Schreiben konfrontiert werden, was zusätzliche soziale und emotionale Unterstützung erfordert.	Die Dauer der Alphabetisierung hängt maßgeblich davon ab, welche Vorkenntnisse die Kinder mitbringen. Kinder, die noch keine oder kaum Bildungserfahrung haben und nicht alphabetisiert sind, benötigen in der Regel mindestens anderthalb Jahre. Es gibt jedoch Ausnahmefälle, wie eine Schülerin aus Somalia, die trotz fehlender Alphabetisierung in Latein über Schulerfahrung in Mathematik und Englisch verfügte und sich durch ihre Eigenständigkeit und Sprachkenntnisse schnell integrieren konnte. Solche Kinder können oft schneller in reguläre Klassen überführt werden, da sie einen starken Antrieb zeigen und mehrere Sprachen beherrschen. Die DAZ-Lehrer:innen sind dabei nicht nur für die Alphabetisierung zuständig, sondern müssen auch die individuellen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigen.
------------------------------------	--	--

Tabelle 3: LP-Summary-Grid

13. Datenanalyse

13.1 Interpretation der Summary-Grids

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der geführten Interviews systematisch dargestellt und mit den theoretischen Grundlagen der Arbeit in Beziehung gesetzt. Ziel ist es, die subjektiven Erfahrungen der Befragten sichtbar zu machen und diese zugleich in den wissenschaftlichen Diskurs über Diskriminierung und Deutschfördermodelle einzuordnen.

Die Analyse folgt dabei einem zweistufigen Aufbau: Zunächst werden die Interviews mit den Schüler:innen ausgewertet, da deren Perspektive im Zentrum dieser Untersuchung steht. Im Anschluss werden die ergänzenden Sichtweisen der beiden befragten Lehrkräfte dargestellt. Die Kombination beider Perspektiven erlaubt eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Wahrnehmungsebenen, wobei die Schüler:innen ihre Erfahrungen aus einer subjektiven, lebensweltlichen Perspektive darstellen und die Lehrkräfte eine institutionelle sowie professionelle Sichtweise beitragen.

Indem beide Perspektiven zusammengeführt werden, lässt sich ein direkter Vergleich ziehen, der die differenzierte Betrachtung der Ambivalenzen der Deutschförderklassen (DFK) erlaubt und sowohl ihre förderlichen Aspekte als auch bestehende strukturelle Probleme sichtbar macht. Damit leistet die Analyse nicht nur einen Beitrag zur Rekonstruktion individueller Erfahrungen, sondern auch zur Reflexion institutioneller Mechanismen, die *Inklusion* und *Exklusion* zugleich hervorbringen können.

13.2 Theoriegeleitete Interpretation der Aussagen der Schüler:innen

Die Interviews verdeutlichen, dass viele Schüler:innen ihre Erfahrungen in den Deutschförderklassen (DFK) insgesamt positiv bewerten. Besonders hervorzuheben ist, dass drei Befragte nicht nur das Konzept der DFK als solches, sondern vor allem die Lehrtätigkeit der dort eingesetzten Pädagog:innen ausdrücklich würdigten. Damit wird deutlich, dass nicht allein die Struktur der Förderklasse, sondern insbesondere die Qualität der Lehrenden entscheidend für das Erleben und den Lernerfolg der Schüler:innen ist. Diese Beobachtung deckt sich mit Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien, die die Qualifikation und Professionalität der Lehrkräfte als zentralen Faktor für den Bildungserfolg benennen (OECD, 2006; 2015, S. 85).

S3: ur, gut. ich finde, dass die lehrerinnen haben sich ur gut verhalten und so viele dinge gelernt haben und so. ja, sehr gut. was soll ich sagen!? (Interview S3, Z. 26-28)

S2: ja. ich werde nicht die deutschklasse sagen. ich finde die lehrerin, nicht die deutschklasse. eigentlich. weil es kommt darauf an so! welche lehrerin uns unterrichtet. (..) (Interview S2, Z.76-78)

S6: also wäre der lehrer eigentlich nicht so nett und hat immer schokolade mitgebracht und snacks und so wäre ich wahrscheinlich eh nicht hingegangen. diese warnungen bekommen oder so. ja. (Interview S6, Z.140-142)

S8: war super und war. es war so, weil ich habe gefühlt. alle können nicht. ich habe nicht alleine gefühlt. nein, ich habe es war nicht wie normale klasse in normalklasse war ein bisschen schwer, aber im förderkurs ich war so alle können nicht. und ich kann auch nicht. und wir haben versucht, zusammen zu verbessern. (..) (Interview S8, Z. 78-83)

S7: es war wirklich gut. ich habe wirklich vieles gelernt. [...] (Interview S7, Z. 50-51)

Diese Aussagen verdeutlichen, dass die DFK von den Schüler:innen als Räume erlebt wurden, in denen sprachliche Förderung und persönliche Unterstützung erfahrbar waren. Wie bereits in Unterkapitel 3.4 dieser Arbeit dargestellt, betonen Gruber (2022) sowie Terhart und von Dewitz (2018) die potenziell positiven Effekte kurzzeitiger segregativer Unterrichtssettings. Solche *protected spaces* (Terhart & von Dewitz, 2018, S. 301) können dazu beitragen, *Ausgrenzungen* zu vermeiden und den Schüler:innen zunächst einen geschützten, urteilsfreien Raum zu eröffnen, in dem sie Orientierung gewinnen und erste Lernfortschritte erzielen können.

S8: ja, sehr. weil. weil solch ein förderkurs. die lehrerin haben auch versucht, langsamer zu reden und deutlicher so wegen das ich habe immer so gehört. so. ich habe versucht, so gut zuhören. damit. ich kann auch zu dir wörter sagen und auch die blätter. und sie haben auch immer erklärt. so, es war sehr gut. und ja,

es gab. sie haben immer gruppe gemacht. wir haben nicht zu zweit deutschklasse. wir haben nur eine gehabt und andere war für alphabet und so und unsere war für A2 und A1. so. (Interview S8, Z.131-138)

S7: es hat mir geholfen, weil, als ich gekommen bin. ich. ich. ich konnte kein deutsch, nicht mal ein wort sagen. und deswegen hat es mir wirklich geholfen. weil. ich habe ein jahr wiederholt wegen deutsch und das war ein anderer schule. und dann bin ich hierher gekommen. erste klasse. (Interview S7, Z. 63-67)

Gleichzeitig wird aber auch eine klare Differenzierung zur *normalen Klasse* sichtbar. S2 beschreibt:

äh, doch, es hat mir gefallen. ich habe sehr viel gelernt. eigentlich. (...) und ja. und ja, am ende habe ich geschafft. die prüfung geschafft. dann bin ich in eine normale klasse gegangen. (Interview S2, Z44-47)

S7 beschreibt die Regelklasse als *echte Klasse* und verdeutlicht, dass sie sich nicht in einer *realen* Klasse fühlen. Die angenommene Ausgrenzung verstärkt sich durch diese Aussage:

Also ich war ja mehr in deutschklasse und deswegen fand ich dort die menschen also besser, weil wir sind ja länger zusammen als in meiner echte klasse und deswegen fand ich es besser in deutschklasse. (Interview S7, Z.55-58)

S8 hebt hervor, dass die Regelklasse sprachlich anspruchsvoller gewesen sei:

War super und war. Es war so, weil ich habe gefühlt. Alle können nicht. Ich habe nicht alleine gefühlt. Nein, ich habe es war nicht wie normale klasse war ein bisschen schwer, aber im förderkursich war so alle können nicht. und ich kann auch nicht. und wir haben versucht, zusammen zu verbessern (...) (Interview S8, Z.78-83)

Die wiederholte sprachliche Abgrenzung zwischen *Deutschklasse* und *normaler/echter Klasse* verweist auf institutionelle Segregationsmechanismen, die, im Sinne von Mecheril (2010), Prozesse des *Otherring* strukturell begünstigen. Wie in Unterkapitel 4.3 dieser Arbeit aufgezeigt, zeigen die Forschungsarbeiten von Schweiger und Schwab (2022), dass der ständige Wechsel zwischen Förder- und Regelklassen bei Schüler:innen Verunsicherungen erzeugen kann, die sich wiederum in Leistungsdruck und letztlich in Bildungsbenachteiligungen niederschlagen (Schweiger & Schwab, 2022, S. 55).

Darüber hinaus verweisen im Unterkapitel 4.5. Al-Khazraji und Kestane (2021) auf die Markierung von Schüler:innen als *anders* durch die Einteilung in separierte Lernsettings, wodurch Prozesse des Otherring zusätzlich verstärkt werden (Dirim & Mecheril, 2018; Turecek, 2015). Auch Gruber (2022) bestätigt diese Sichtweise aus einer bildungspsychologischen Perspektive: segregative Sprachfördermodelle führen demnach häufig zu Stigmatisierungserfahrungen, die das Gefühl des *Fremdseins* oder der *Nicht-Zugehörigkeit* hervorrufen und sich negativ auf *Inklusion* und Selbstbild der betroffenen Schüler:innen auswirken (Gruber, 2022, S. 225).

Turecek (2015) hebt hervor, dass diese Prozesse auf der institutionellen Ebene wirksam werden, indem schulorganisatorische Strukturen wie Klassenzuweisungen, Aufnahmeverfahren oder Übergangsentscheidungen implizit an ethnisierten Zuschreibungen orientiert sind. Solche Mechanismen stellen, wie bereits von Gomolla und Radtke (2009) beschrieben – Formen institutioneller Diskriminierung dar, die sich auch in den Strukturen der Deutschförderklassen widerspiegeln (Turecek, 2015, S. 56–57).

Zugleich berichten einige Schüler:innen von Ambivalenzen im Erleben der Übergänge. S3 erinnert sich:

also am anfang habe ich das nicht gut gefunden, weil ich und meine klasse haben. wir hatten keine gute beziehung und ich halt. ich wollte halt mehr in deutschklasse bleiben, aber danach habe ich so ich habe mir gedacht ja, wenn ich nur in deutschklasse bleibt. ich kann nichts machen. weiterhin klasse. ich kenne mich nicht an, was ich machen soll. hausübungen usw. und ja.
(Interview S3, Z.32–37)

S8: normalklasse war ein bisschen schwer. meine klasse auch war nicht so gut. auch. ja, einmal. ich hab so. sie haben mit mir

geredet und ich habe so falsch verstanden. und sie haben so viel gelacht, so viel gelacht. sie haben die ganze vierte klasse gesagt, die jungs, die mädchen. ich bin aufs klo gegangen. ich habe so viel geweint. ja, egal. ich denke, wir sind noch jung. so. (Interview S8, Z.108-114)

Wie im Unterkapitel 4.3 dieser Arbeit dargestellt, ist die Teilnahme an Deutschförderklassen für viele Schüler:innen mit erheblichen emotionalen Belastungen verknüpft. So verweisen Bunar und Juvonen (2022) auf Enttäuschungen und Brüche in Peer-Beziehungen, die durch räumliche und organisatorische Separierung verstärkt werden. Ergänzend zeigen die Ergebnisse von Schweiger und Schwab (2022), dass Schüler:innen aufgrund der Trennung von ihrer Stammklasse häufig soziale Ausgrenzungserfahrungen machen. Daraus lässt sich ableiten, dass die institutionell verankerte Separation nicht nur Unsicherheiten erzeugt, sondern auch das Risiko erhöht, dass Schüler:innen von ihren Mitschüler:innen Diskriminierung und Mobbing erfahren. Segregative Modelle tragen somit mittelbar zu Prozessen bei, die soziale *Exklusion* und feindselige Interaktionen innerhalb der Schulgemeinschaft begünstigen (siehe Unterkapitel 4.4. & 5.3.).

Besonders aufschlussreich sind die Erzählungen über die Testungen und Einstufungen. Diese Erfahrungen von Schüler:innen verweisen auf Selektionsmechanismen, die, wie Gomolla & Radtke (2009) beschreiben, zur institutionellen Diskriminierung beitragen können. (siehe Kapitel 5)

S6 berichtet von einem Erlebnis, das sie als unfair und belastend empfand:

[...] am anfang. Also das erste test habe ich mich unfair behandelt gefühlt, weil ich nicht mehr wusste, was pflücken heißt. und er hat gefragt. Was macht der typ? Und ich so? keine ahnung.und nur wegen dem würde ich dann nicht als ordentliche schülerin bezeichnet. und dann müsste ich noch einmal ein ganzes semester lang warten, bis ich noch einmal den test machen könnte. und dann habe ich mir dieses wort nicht mehr vergessen. ich werde das nie mehr vergessen. was pflücken heißt. (Interview S6, Z. 32-39)

S5: ja, ja. ich hab so gedenkt. ja, die sind besser als ich. ich bin in deutschkurs die sind normale schule, die normale klasse

und so, ich hab so schlecht gefühlt und so. (Interview S5, Z 116-118)

S1: ja. ja. war das so, ja, es war so für mich. so ein bisschen peinlich, wenn ich so wenige weniger note als andere nehme. ja. (Interview S1, Z. 82-84)

S3: ich habe mich gut gefühlt. ein bisschen so? ich hatte ein bisschen angst, dass. was, wenn ich das nicht schaffe und so, und. ja. (...) aber es war eh gut. (Interview 3, Z.61-63)

S5: nervös? ich habe so nervös gefühlt, aber das war nette lehrerin. sie hat gesagt. ja, du musst nicht nervös sein. und du kennst diese. mika, wie heißt das nochmal? (Interview S5, Z.176-178)

S7: ich fand es wirklich leicht. es kam so bilder. dann mussten wir sagen, was es ist. oder zum beispiel etwas erzählen, was wir da sehen. und manche wörter konnte ich nicht, weil ich kein deutsch konnte. aber jetzt schon. also, jetzt finde ich so leicht. (Interview S7, Z. 79-83)

Trotz politischer Diskurse, die oft Defizite betonen, äußern Schüler:innen ambitionierte Pläne für ihre zukünftigen Ausbildungs- und Berufswege.

S5: ich wünsche mir jetzt, dass ich kann so gut deutsch bin. weil ich kann nicht so gut deutsch. ich wünsche mir, dass ich so gut deutsch reden wegen mein freund und so, weil manchmal ich sag ein wort so falsch und die alle lachen. (Interview S5, Z 234-237)

S2: eigentlich habe ich so nicht geplant, aber ich denke, ich. ich werde fluglotse. das interessiert mich eigentlich. (Interview S2, Z. 136-137)

S8: ich möchte gerne anwältin werden. menschenrechte und so. (Interview S8, Z.207)

13.3 Theoriegeleitete Interpretation der Aussagen der Lehrkräfte

Die Perspektiven der Lehrkräfte verdeutlichen, dass die Deutschförderklassen (DFK) ambivalente Wirkungen entfalten. Einerseits beschreib SPL1 die Anfangsphase als positiv, da Schüler:innen dort unter *Gleichgesinnten* starten können, was auch in den Aussagen der Schüler:innen widerspiegelt (siehe Kapitel 4). Sie hebt hervor:

Ja, also das merkst du halt voll. zu beginn ... sind sie total happy, irgendwie so mit gleichgesinnten in einem pool zu sein. aaa ihr versteht auch alle nix. aaa ihr habt es auch ganz von beginn gestartet, so in die richtung. ich glaube, da fühlen sie sich ganz gut aufgehoben... (Interview SLP1, Z.102-108).

Andererseits beobachtet sie, dass spätestens nach einem Jahr der Wunsch wachse, die Regelklasse zu besuchen:

(...) aber spätestens nach einem jahr habe ich das gefühl, wird sich jedes kind wünschen, in der regulären klasse zu sein und nicht in der deutschförderklasse. ja, also der wunsch kommt schon, dann irgendwie ganz, ganz schnell. Also spätestens nach einem jahr verspüren sie schon ein bisschen den druck. (Interview SLP1, Z.108-113)

Damit wird deutlich, dass die DFK zwar kurzfristig entlastend, langfristig jedoch als abgrenzend erfahren werden. Dies lässt sich mit dem Konzept des *Otherring* (Mecheril, 2010; Turecek, 2015) verbinden: Der institutionelle Rahmen markiert Schüler:innen durch die Platzierung in einer *anderen* Klasse als *nicht-normal*, auch wenn sie subjektiv Zugehörigkeit anstreben, siehe Kapitel 3, 4 und 5.

Zudem verweisen die Lehrkräfte auf die Problematik der Testungen (MIKA-D). SLP1 schildert, dass Schüler:innen durch den Druck und die hohe Bedeutung der Testergebnisse belastet seien und dass auch das pädagogische Personal mitunter versuche, die Regeln flexibel auszulegen:

SLP1: nein, aber wegen der testung. wenn also jetzt das mit der testung ist ja trotzdem auch mein gott, wenn ein kind jetzt so ein punkt nur fehlt, quasi ja, um in die reguläre klasse zu gehen, aber der kann englisch und er kann mathe. na ja, dann druckt man schon ein auge zu (Interview SLP1, Z. 161-165)

Dies verweist auf institutionelle Widersprüche, die Gomolla und Radtke (2009) als Ausdruck struktureller Diskriminierung deuten: Verfahren und Regelungen (zum Beispiel Sprachtests, Einstufungsverfahren oder Fördersysteme), die formal als neutral gelten, tragen in der Praxis dazu bei, bestehende soziale Ungleichheiten zu stabilisieren. Gleichzeitig versuchen Lehrkräfte, innerhalb ihrer Handlungsspielräume pragmatische Lösungen zu finden. Dennoch können ihre individuellen Entscheidungen die grundlegenden benachteiligten Strukturen nur begrenzt ausgleichen. Vergleiche hierfür das Unterkapitel 5.3.

Auch SLP2 thematisiert die Ambivalenz der DFK. Sie betont einerseits die Bedeutung für den Spracherwerb, weist andererseits aber auf die Gefahr hin, dass längere Verweildauern zu Demotivation und Abschottung führen. Damit werden die Deutschförderklassen von den Lehrkräften nicht als nachhaltige Integrationsmaßnahme verstanden, sondern eher als provisorische Lösung, die Schülerinnen und Schülern sowohl Chancen eröffnet als auch Barrieren schafft. Als Chance sieht SLP2 die DF-Klassen für das *Ankommen*, wie in der Literatur beschrieben *protected spaces* (siehe Unterkapitel 4.4). Diese Anfangsphase erfülle die Funktion, den Schüler:innen einen geschützten Raum für das Ankommen in der neuen Schulumgebung zu bieten und ihnen erste Orientierung zu ermöglichen, bevor ein Übergang in den Regelunterricht erfolgt. Schüler:innen, die bereits alphabetisiert sind und das System Schule und die Organisation kennen, eignen sich schneller die Sprache an und können sich anschließend nur auf die Erweiterung des Wortschatzes konzentrieren.

All jene die erst noch alphabetisiert werden müssen, leiden eher unter diesen Modellen, denn diese sind die vollen zwei Jahre in einer DFK und brauchen weiter darüber hinaus Unterstützung.

SPL2: [...] . ich möchte die deutschklassen nicht generell verteufeln. das will ich nicht, weil ich finde, dass so zwei drei monate so leichten einstieg mit ein bisschen orientierung usw. ich finde das nicht so schlimm. ja, weil die deutschklassen dann halt immer so verteufelt, finde ich. ich finde so ein semester

bis hin zu einem jahr finde ich jetzt gut. tut dem ganzen nichts zur sache. aber mit mit dem ziel, dass man die kinder so früh wie möglich integriert. [...] (Interview SLP2, Z.579-587)

SLP2: das muss ich, das muss ich wirklich. ich muss das so sagen, wie es ist. es ist einfach so und obwohl die alphabet die nicht alphabetisierten kinder sind ja auch. die sind ja auch motiviert irgendwo. irgendwo kommt dann bei denen die barriere, wenn sie merken, sie haben jetzt vielleicht lesen und schreiben gelernt und jetzt ist der nächste berg zu erklimmen. jetzt ist es noch schwieriger. also es ist für die, die brauchen einfach vielleicht auch noch mehr soziale und emotionale unterstützung. (Interview SLP2, Z. 1005-1012)

SPL2: [...] ich meine, die SPL1 und ich haben eben diesen alphabetisierungskurs gemacht. aber wenn wir trotzdem in einer klasse so viele kinder haben, die irgendwas können und dann trotzdem welche, die das nicht können, dann ist das unternehmen, haben wir halt auch unsere fächer zum unterrichten, hauptfächer und was weiß ich. also es ist wirklich ich habe, ich habe extra diese ausbildung gemacht, weil ich gedacht habe wow, ich komme, ich bringe den kindern sprache bei. aber dass das so eine enorme herausforderung wird mit diesen nicht-alphabetisierten kindern. ich habe das. das war für mich, wie gesagt auch so eine neue lebenserfahrung. und ich, ich verüble es halt diesen lehrern nicht, die das mit dem noch nicht in berührung gekommen sind. die können sich das nicht vorstellen, was das heißt, wenn die einfach nicht lesen und schreiben, können sich das nicht vorstellen. und da müsste es vielleicht mal für alle lehrer von der bildungsdirektion so was geben, dass man dass die alle wirklich informiert werden, was das heißt, wenn man mit 13 nicht lesen und schreiben kann und was das dann für unsere gesellschaft heißt [...]. (Interview SPL2, Z.1063-1081)

SLP1: ja ja, schon, aber jetzt auch noch kinder, die was zum beispiel in der. in der deutschen? also in der lateinischen schrift schon alphabetisiert sind. die sind maximal ein jahr in der deutschförderklasse, würde ich sagen. maximal. ja. und max

(..) ja, die sind ein jahr, kann man schon sagen. so circa ein jahr aber auch maximal, weil die finden sich relativ schnell zurecht. ja, na klar, sie können ja lesen. ja, sie können ja schreiben. da geht es ja dann wirklich nur noch um den wortschatz und da ist es auch teilweise. ich glaube mir, es gibt sicherlich auch manche, die, was nur ein halbes jahr in der deutschförderklasse waren, also bei denen geht das eigentlich relativ schnell und überhaupt, wenn sie halt schon ein bisschen älter sind und im schulsystem erfahrung schon erfahrungen haben, die sind ja viel eigenständiger. (Interview SPL1, Z.62-75)

Insgesamt machen die Aussagen der Lehrkräfte deutlich, dass die DFK nicht nur pädagogische Förderräume sind, sondern auch institutionelle Mechanismen, die Zugehörigkeit ordnen und Grenzen der Teilhabe markieren.

Die Aufenthaltsdauer der interviewten Schüler:innen in den Deutschförderklassen (DFK) betrug in den meisten Fällen ein bis zwei Semester; lediglich zwei Schüler:innen gaben an, bis zu vier Semester in einer DFK verbracht zu haben. Wie in der Fachliteratur hervorgehoben, tragen integrative Modelle wesentlich dazu bei, Schüler:innen individuell zu fördern und den Erwerb der Unterrichtssprache zu beschleunigen (siehe Unterkapitel 3.4). Auch an der untersuchten Schule stellt die frühzeitige Überführung in den Regelunterricht ein zentrales pädagogisches Ziel dar.

SPL1: [...] und wenn sie da wirklich gut auch supportet werden, sprich auch von von von der regulären klasse, vom klassenvorstand, das hat ja auch viel mit der zusammenarbeit zu tun, mit dem klassenvorstand, wenn sie da schön eingebettet werden, auch in der regulären klasse, also gleich parallel zum zur deutschförderklasse, wenn sie da gleich immer wieder so einen guten anschluss haben und da wirklich auch supportet werden von der regulären klasse. (..) die das an und für sich super schnell. ja. (Interview SPL1, Z.89-96)

SPL2: [...] ich finde, die kinder, die jetzt mit ein bisschen, wie soll ich sagen, die lesen und schreiben können, ganz ehrlich? also die könnten jetzt da reicht. da reicht ein semester, finde ich. da reicht wirklich ein semester und die können schon in die

klasse integriert werden. aber es muss in den klassen so sein, dass sich auch das die lehrer darauf sensibilisiert werden. aha, da kommt jetzt ein kind, das kann nicht so gut deutsch und da kann ich, da muss ich schon rücksicht drauf nehmen. ja, weil es gibt manche lehrer. ja, naja, ich kann da jetzt nicht. ich kann da jetzt nicht sagen, was der kann oder nicht. [...] die Lehrer müssen auch darauf trainiert und sensibilisiert werden. okay, das ist ein kind und man muss dem auch die chance geben, sich in die klasse zu integrieren und nicht einfach erwarten, dass der haargenau das gleiche jetzt abliefern kann wie alle anderen. also ich finde deutschklassen [...] (Interview SLP2, Z.405-420)

Auf die Frage nach einer idealtypischen Gestaltung von Deutschförderung verwiesen die befragten Lehrpersonen nicht auf eine Differenzierung nach Sprachstand im Deutschen, sondern vielmehr auf eine Unterscheidung zwischen alphabetisierten und nicht-alphabetisierten Schüler:innen. Besonders relevant sei hierbei, ob die Schüler:innen bereits schulische Vorerfahrungen im Herkunftsland gesammelt oder zumindest grundlegende Alphabetisierungsprozesse in lateinischer Schrift durchlaufen hätten. Vergleiche hierzu Unterkapitel 4.3 dieser Arbeit, in dem dieser Aspekt kurz hervorgehoben wird. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik der Alphabetisierung sowie mit den schulischen Vorerfahrungen von Schüler:innen im Herkunftsland würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten und konnte daher nicht in die Analyse integriert werden.

SLP2: 2019 bin ich in der deutschförderklasse, aber mit pausen dazwischen. ich meine, es gab ein jahr dazwischen, wo ich, wo ich jetzt nicht eingeteilt war, weil bei uns ist es so ich habe ich habe jetzt nicht nur die deutschförderklasse, sondern ich habe auch andere gegenstände. (...) ich glaube, es hat sich. es hat sich einiges verändert bei dieser deutschförderklasse, weil früher war das ja so, dass die meisten kinder zum beispiel aus ex jugoslawien kamen oder aus der türkei. und das waren halt kinder, die die schriftsprache schon erworben hatten. und die hatten eben nicht das problem, dass sie das alphabet lernen mussten. und wir haben jetzt in den letzten jahren immer mehr kinder in deutschklassen die kommen, die analphabeten sind, die auch nicht in ihrer sprache glaube ich lesen und schreiben können. und das ist halt der große unterschied zu früher. und

jetzt müssen natürlich die kinder länger bleiben, dadurch, dass sie eben die die Schriftsprache lernen müssen und dann noch natürlich müssen. es ist einfach viel, viel, viel, viel schwieriger geworden. es war für mich früher wesentlich leichter, in der deutschklasse zu unterrichten oder wenn ich kinder habe aus der türkei, aus aus bosnien, kroatien, serbien, bulgarien usw ist viel einfacher zu unterrichten als als die arabischen kinder, die leider eben die buchstaben nicht können und die sind dann halt auch total überfordert. es ist einfach viel, viel viel zu viel für die kinder. vor allem wenn die kinder jetzt sagen wir mal 12 oder 13 sind, wo man jetzt denkt okay, der müsste dann schon ich weiß nicht, normalerweise im unterricht müsste der schon texte verfassen und Mathematik müsste schon auch einiges draufhaben. muss man mit ihm quasi die sachen machen, die man in der volksschule eigentlich macht mit den kindern. und das ist das große problem.[...] (Interview SLP2, Z.42-72)

SLP1: [...] aber wir haben halt einfach auch viele, die was quasi auch noch nie in ein schulsystem nie so wirklich waren oder halt einfach auch noch in einer jung sind. erst in der fünften schulstufe oder sechsten schulstufe, ähm und wenn die eben noch alphabetisiert werden müssen und zu hause halt auch nicht, jetzt, da super support zu hause stattfindet. die brauchen schon eigentlich ihre zwei jahre. ja, die brauchen eigentlich zwei jahre, aber das ist von bis. und kinder... (Interview SLP1, Z.52-59)

Für eine inklusive Sprachförderung formulierten die Lehrpersonen den Wunsch nach personeller Ausstattung der Regelklassen mit mindestens drei Lehrkräften: zwei Fachlehrkräften sowie einer Lehrkraft mit DaZ-Qualifikation. Dieses Modell solle fächerübergreifend umgesetzt werden, sodass jedes Unterrichtsfach, einschließlich der sogenannten Nebenfächer, kontinuierlich durch eine DaZ-Lehrkraft unterstützt oder zumindest durch eine rollierende DaZ-Lehrkraft begleitet werde. Darüber hinaus betonten die Lehrpersonen die Notwendigkeit einer stärkeren schulischen Unterstützung durch Sozialarbeiter:innen und Psycholog:innen, um den vielfältigen Herausforderungen der Schüler:innen angemessen begegnen zu können (siehe Kapitel 2).

SPL1: [...] also eben keine deutschklasse, sondern wirklich in der klasse. und da in diesem setting muss das funktionieren. aber natürlich bedarf es dann dementsprechend personal. ja, aber in diesem setting, das so, so wird das am besten funktionieren, bin ich davon überzeugt. weil sie werden in der deutschklasse auch schon sehr viel gebremst dann auch, weil du kannst ja auch nicht immer. das ist ja schwierig, wenn du ständig jemanden neu dazu bekommst. also diese heterogenität, du wirst denen denen allen nicht gerecht. ja? du musst ja auch sehr viel wiederholen. ja, und der andere wird aber schon viel mehr brauchen, aber dann kommt der andere wieder nicht mit. das ist ja eben schwierig in einer, also ich habe ja teilweise deutschklassen gehabt, wo man zwar wo ich war, ich alleine war mit 20 deutschklassen-kindern war die höchstzahl. (Interview SLP1, Z. 580-593)

SLP2: okay. du denkst okay, du sagst jetzt wenn. wenn es. wenn es jetzt nicht die vorgabe gibt, dass es eine deutschförderklasse geben muss, dann würde ich sagen, so wie ich, wie ich am anfang gesagt habe, diese orientierung am anfang, die paar monate, solange wie so lange wie notwendig und dann halt in die klasse, in die klasse integrieren im Sinne von, dass die lehrer sensibilisiert werden müssen, dass man. man muss halt davon ausgehen, dass die lehrer ihren job so machen wie sie, wie, wie sich das gehört [...] (Interview SLP2, Z. 972-980)

Abschließend machte eine der befragten Lehrer:innen, trotz ihrer positiven Haltung und hohen Motivation, auf die strukturelle Realität Schulsystem aufmerksam: An den vorherrschenden Rahmenbedingungen ändert sich wenig, wodurch Lehrkräfte gezwungen sind, mit den begrenzten Ressourcen und Möglichkeiten zu arbeiten. Trotz ihres Engagements bestehen weiterhin zentrale Herausforderungen innerhalb der institutionellen Strukturen. Besonders sprachbezogene Verfahren zeigen, wie tief Ungleichheiten im System verankert sind und dass nachhaltige Veränderungen vor allem auf struktureller Ebene notwendig sind,

SPL2: es ist immer die gleiche geschichte. aber wie gesagt, man muss mit dem, was man hat, das beste machen. wir können jetzt nicht erwarten, dass sich september alles ändert. aber das

wissen, dass die zustände, die wir vorfinden an der schule, mit denen müssen wir halt arbeiten. (Interview SPL2, Z.1130-1134)

13.4 Zusammenführung beider Perspektiven

Die Gegenüberstellung der Perspektiven von Schüler:innen und Lehrkräften verdeutlicht die Ambivalenz der Deutschförderklassen (DFK). Während die Schüler:innen ihre Erfahrungen überwiegend positiv schildern und betonen, dass sie dort Sicherheit, Unterstützung und Lernerfolge erfahren haben: *es war wirklich gut. ich habe wirklich vieles gelernt* (Interview S3, Z. 26-28) *ur; gut. ich finde, dass die lehrerinnen haben sich ur gut verhalten und so viele dinge gelernt haben* (Interview S3, Z. 26-28), nehmen die Lehrkräfte insbesondere die Langzeitfolgen kritisch in den Blick. SPL1 hebt hervor: *spätestens nach einem jahr habe ich das gefühl, wird sich jedes kind wünschen, in der regulären klasse zu sein und nicht in der deutschförderklasse* (Interview SLP1, Z. 108-113).

Die Diskrepanz verdeutlicht unterschiedliche Wahrnehmungsebenen: Schüler:innen bewerten ihre Situation innerhalb der DFK oft als entlastend und würdigen die pädagogische Unterstützung, während Lehrkräfte die institutionellen Strukturen und deren langfristige Folgen stärker in den Blick nehmen. Damit wird sichtbar, was Gomolla und Radtke (2009) als institutionelle Diskriminierung beschreiben: nicht individuelles Fehlverhalten, sondern strukturell verankerte Selektionsmechanismen, die Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit ordnen.

Besonders deutlich wird diese Spannung in der wiederholten sprachlichen Abgrenzung der Schüler:innen. Begriffe wie *andere Klasse*, *Regelklasse* oder *normale Klasse* zeigen, dass die DFK nicht nur als pädagogische Räume erlebt werden, sondern auch als institutionelle Markierungen, die eine Hierarchie zwischen *Zugehörigen* und *nicht-Zugehörigen* reproduzieren. Hier wird der Prozess des *Otherring* (Mecheril, 2010) greifbar: Schüler:innen sprechen ihre Zugehörigkeit stets im Verhältnis zu einer *normalen* Klasse aus.

Auch die Erfahrungen mit Testungen und Einstufungen unterstreichen diese Mechanismen. S6 schildert: *ich habe mich unfair behandelt gefühlt, weil ich nicht mehr wusste, was pflücken heißt. ... und nur wegen dem würde ich dann nicht als ordentliche schülerin bezeichnet* (Interview S6, Z. 32-36). SLP1 ergänzt aus Lehrkraftperspektive: *wenn ein kind die mika-d-testung nicht schafft ... dann druckt man schon ein auge zu* (Interview SLP1, Z. 161-165).

Während Schüler:innen hier das Gefühl von Ungerechtigkeit betonen, berichten Lehrkräfte von pragmatischem Umgang mit rigiden Vorgaben, beide Seiten machen damit die Widersprüchlichkeit institutioneller Praktiken sichtbar.

Zusammenfassend verdeutlicht die gemeinsame Betrachtung, dass die DFK einerseits von Schüler:innen als förderliche und schützende Räume erlebt werden, andererseits aber in der Wahrnehmung der Lehrkräfte und in der sprachlichen Selbstbeschreibung der Schüler:innen als Orte der Abgrenzung und Demotivation in Erscheinung treten. Diese Ambivalenz lässt sich mit den Konzepten des monolingualen Habitus (Dirim & Mecheril, 2010) und der Zugehörigkeitsordnungen (Geier, 2016) theoretisch einordnen:

Förderstrukturen, die offiziell *Inklusion* beabsichtigen, können zugleich *Segregation* und *Exklusion* reproduzieren.

14. Resümee & Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass Deutschförderklassen weit mehr sind als ein organisatorisches Instrument der schulischen Sprachförderung. In den Analysen wurde deutlich, dass sie ein komplexes Spannungsfeld zwischen Förderung, Selektion und institutioneller Ordnung darstellen und damit sowohl pädagogische als auch gesellschaftspolitische Fragen berühren. Die Untersuchung der Perspektiven von Schüler:innen und Lehrpersonen hat verdeutlicht, dass die isolierte Vermittlung sprachlicher Kompetenzen in separaten Förderstrukturen nicht losgelöst von den sozialen, emotionalen und fachlichen Dimensionen schulischer Teilhabe betrachtet werden kann. Vielmehr wirken sich die Erfahrungen in den Deutschförderklassen unmittelbar auf Zugehörigkeitsgefühle, Lernmotivation, Selbstwirksamkeit und schulische Orientierung aus (Blaschitz, 2023b; Dirim, 2010; Dirim et al., 2021; Dirim & Mecheril, 2018, 2018; Gomolla & Radtke, 2009; Lindberg & Hasselhorn, 2018; Mecheril et al., 2010, 2016; Mecheril & Dirim, 2010a; Pinquart & Silbereisen, 2000; Schweiger & Schwab, 2022; Thomsen et al., 2018).

Die empirischen Ergebnisse unterstreichen, dass die Trennung vom Regelunterricht für viele Schüler:innen ambivalente Folgen mit sich bringt: Während einige kurzfristig von einem geschützten Lernrahmen und individualisierter Zuwendung profitieren können, zeigen sich langfristig Herausforderungen im Hinblick auf soziale Integration, fachliche Anschlussfähigkeit und emotionale Belastung. Besonders deutlich wird dies an jenen Schüler:innen, die wiederholt der MIKA-D-Testung unterzogen werden und den Übergang in die Regelklasse nicht wie erwartet bewältigen (siehe Unterkapitel 4.2). Hier zeigt sich, dass das Fördermodell in seiner aktuellen Form das Risiko verstärkt, Differenzen nicht abzubauen, sondern institutionell zu reproduzieren. Die von Lehrpersonen geschilderten Unsicherheiten, strukturellen Barrieren und widersprüchlichen Anforderungen machen zudem sichtbar, dass die Verantwortung für das Gelingen der sprachlichen Integration häufig personalisiert wird, obwohl die Herausforderungen strukturell bedingt sind.

Aus migrationspädagogischer und rassismuskritischer Perspektive bestätigt die Arbeit, dass sprachliche Kategorisierung und schulische Selektionsverfahren nicht als neutrale Prozesse verstanden werden dürfen. Vielmehr sind sie eingebettet in gesellschaftliche Machtverhältnisse, die festlegen, welche Sprachen als wertvoll gelten, welche Normen als selbstverständlich erscheinen und welche Schüler:innen überproportional von Aussonderung betroffen sind. Die Analyse macht deutlich, dass der monolinguale Habitus vieler Schulen und die sprachzentrierte Logik der Fördermodelle institutionelle Strukturen schaffen, die Mehrsprachigkeit eher

problematisieren, anstatt sie als Ressource anzuerkennen (siehe Kapitel 4 & 5). Deutschförderklassen werden damit zu einem Ort, an dem sich linguizistische und rassifizierende Dynamiken manifestieren können – selbst dann, wenn die beteiligten Akteur:innen den Anspruch verfolgen, unterstützend und wertschätzend zu handeln (siehe Kapitel 5).

Im Lichte dieser Befunde erscheint es notwendig, Sprachförderung in Österreich grundlegend weiterzudenken. Ein zentraler Ausblick dieser Arbeit betrifft daher die Frage, wie Förderstrukturen gestaltet sein müssen, um sprachliche Entwicklung nicht durch *Segregation* (Separierung), sondern durch *Inklusion* (Teilhabe) zu ermöglichen. Sowohl internationale als auch nationale Studien belegen, dass integrative, sprachlich durchgängige Unterrichtmodelle, getragen von der fächerübergreifenden DaZ-Kompetenz der Lehrkräfte, zu nachhaltigeren Lernerfolgen führen und gleichzeitig soziale Inklusion stärken (siehe Unterkapitel 4.4.). Die Ergebnisse dieser Untersuchung legen nahe, dass die gegenwärtige Trennung von Sprach- und Fachlernen in DFK-Kontexten dieser Zielsetzung entgegensteht und somit als strukturelles Hindernis betrachtet werden muss.

Darüber hinaus macht die Arbeit deutlich, dass ein Umdenken nicht nur in der Gestaltung von Sprachfördermodellen, sondern auch im institutionellen Selbstverständnis von Schule erforderlich ist. Schulen benötigen Konzepte, die Vielfalt nicht als Abweichung von einer normativ gedachten *sprachlichen Normalität* konstruieren, sondern als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns begreifen. Dies umfasst nicht nur die *Inklusion* von Mehrsprachigkeit im Unterricht, sondern auch die Reflexion organisationaler Routinen, Bewertungsmaßstäbe und diagnostischer Verfahren. Ebenso bedarf es einer strukturellen Unterstützung der Lehrpersonen, die sich häufig zwischen pädagogischem Anspruch und institutionellen Vorgaben bewegen, ohne ausreichende Ressourcen oder professionelle Begleitung zu erhalten.

Es lässt sich festhalten, dass Deutschförderklassen, in ihrer gegenwärtigen Ausgestaltung, die Gefahr bergen, Bildungswege zu verzögern und Ungleichheiten zu verstärken. Zugleich verdeutlicht die Arbeit, dass es alternative Wege gibt, die über reine Sprachförderlogiken hinausgehen und auf langfristige, kontextbezogene und ressourcenorientierte Konzepte setzen. Der Ausblick verweist daher auf zwei zentrale Handlungsfelder:

1. die Weiterentwicklung integrativer Sprachbildung und
2. die kritische Auseinandersetzung mit institutionellen Strukturen, die sprachbezogene Diskriminierung und Ungleichheit fördern können.

Eine Bildungspolitik, die Chancengerechtigkeit ernst nimmt, muss beide Perspektiven zusammenführen und Schulen als vielheitsbewusste Lernorte stärken, in denen Sprache nicht als Selektionsmechanismus wirkt, sondern als Brücke zu Teilhabe, Anerkennung und Bildungserfolg.

Im Rahmen qualitativer Forschung ist eine kontinuierliche *Reflexion des Forschungsprozesses* sowie der eigenen Position als Forschende:r ein zentrales methodologisches Erfordernis. Insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in der persönliche Erzählungen, subjektive Perspektiven und lebensgeschichtlich verankerte Erfahrungen im Zentrum stehen, ist die Rolle der Forscher:innen nicht neutral oder distanziert, sondern aktiv am Erkenntnisprozess beteiligt. Forschung findet somit nicht außerhalb gesellschaftlicher und diskursiver Kontexte statt, sondern ist selbst ein Teil davon, ein Gedanke, der sowohl in der reflexiven Methodologie (Bourdieu et al., 1996) als auch in der qualitativen Bildungsforschung (Krüger & Marotzki, 2006) verankert ist.

Das Prinzip der *Reflexivität*, wie es von Misoch (2019) beschrieben wird, fordert, dass die Forscherin sich ihrer „[...] biographischen Prägungen, theoretischen Perspektiven und sozialen Positionierungen bewusst ist“ (Misoch, 2019, S. 45) und kritisch hinterfragt, inwieweit diese den Forschungsprozess beeinflussen. Gerade bei sensiblen Themen wie Bildungsbenachteiligung, Diskriminierung und institutioneller Ausgrenzung ist es unabdingbar, eigene Annahmen, emotionale Reaktionen und mögliche Zuschreibungen gegenüber den Interviewten systematisch zu reflektieren. (Misoch, 2019, S. 52-53)

Auch Tracy (2010) unterstreicht mit dem Kriterium der *Sincerity* die Notwendigkeit von Ehrlichkeit, Transparenz und Selbstoffenbarung in der qualitativen Forschung. Es geht nicht um vollständige Objektivität, diese ist in interpretativer Forschung nicht möglich, sondern um eine *offen gelegte Subjektivität*, die nachvollziehbar gemacht wird und damit die *Vertrauenswürdigkeit und Nachvollziehbarkeit* der Forschung stärkt (Tracy, 2010, S. 841–842).

Zu guter Letzt sei erwähnt, dass in dieser Masterarbeit Reflexivität auf mehreren Ebenen realisiert wurde. Ein Forschungstagebuch dokumentierte fortlaufend zentrale Eindrücke, theoretische Vorannahmen und Unsicherheiten im Forschungsprozess. Ergänzt wurde dies durch regelmäßige Gespräche mit Betreuer:innen und Kolleg:innen, die der kritischen Reflexion der eigene Forschungsrolle dienten. Darüber hinaus wurde durch die transparente Darstellung der methodischen Entscheidungen im Methodenkapitel eine weitere Reflexionsebene geschaffen.

15. SuS & LP Leitfaden Forschungsprojekt: DFK in Österreich

Die Interviews wurden über den Zeitraum von Juni bis August 2025 teils vor Ort teils Online durchgeführt. Ein Interview wurde im Jahr 2024 erhoben.

Einführung:

>>>>> Aufnahme gestartet

Danke für die Teilnahme

- Kurze Vorstellung von Person und der Masterarbeit (vertrauliche Behandlung aller Daten, alle persönlichen Daten werden anonymisiert, nochmalige Einverständnis der SuS & LP eingeholt)
- Vorgehen: Gespräch und einleitende Frage nach Rosenthal (2015)

Abschluss: Dankend beenden und auch anbieten, dass sie gerne die Masterarbeit lesen können!

>>>>> Aufnahme beendet

16. Interviewleitfäden

A – SuS Erfahrungen in der Deutsch- förderklasse (DFK)	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? (Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen, Formulierung anpassen)	Konkrete Fragen (an passender Stelle stellen)
1	Wie lange ist es her, dass du eine Deutschförderklasse besucht hast? Und wie lange warst du insgesamt dort? → Diese Frage dient der zeitlichen Verortung der DFK-Erfahrung und schafft eine Grundlage für die Interpretation der weiteren biographischen Angaben.	Zeit	Kannst du dich erinnern wie lange du die DFK besucht hast? Von wann bis wann?
2	Wie hast du die Zeit in der DFK erlebt? → Ziel ist es, einen offenen Raum für reflexive Erzählungen über das subjektive Erleben der Fördermaßnahme zu schaffen – ohne dabei Wertungen wie <i>Diskriminierung</i> oder <i>Versagen</i> vorzugeben.	Wahrnehmung	Wie war es für dich? Wie hast du dich in der Deutschförderklasse gefühlt?
3	Wie war es für dich, getrennt von deiner Klasse in einer eigenen Gruppe unterrichtet zu werden? → Diese Frage spricht das Erleben von Othering, Separation und Gruppenzugehörigkeit an. Sie lädt dazu ein, eigene Deutungsmuster zu artikulieren, etwa ob die Maßnahme als hilfreich oder als exkludierend empfunden wurde.	Wahrnehmung in der Regelklasse	Hast du dich wohl gefühlt in der Regelklasse?
4	Was glaubst du: Welche Auswirkungen hatte der Besuch in der DFK auf deinen weiteren Schul- oder Bildungsweg? → Diese Frage eröffnet eine Bewertungsperspektive und fragt nach langfristigen Effekten der Maßnahme auf die Bildungsbiographie und berufliche Entwicklung.	Folgen des Besuches	Hast du in der Deutschförderklasse viel lernen können? Glaubst du, dass sie dir geholfen hat?

Tabelle 4: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010)

B - SuS Erfahrungen mit der MIKA-D Testung	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? (Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen, Formulierung anpassen)	Konkrete Fragen (an passender Stelle stellen)
1	Wie hast du dich während der MIKA-D-Testung gefühlt? → Diese Frage zielt darauf ab, das subjektive emotionale Erleben während der Testung zu rekonstruieren. Sie orientiert sich an der Kritik der Kinder- und Jugendanwaltschaft (KIJA 2022), wonach Schüler:innen bei MIKA-D-Testungen häufig Stress, Isolation und Intransparenz erleben. Die Antwort kann Rückschlüsse auf emotionale Belastungen, aber auch auf mögliche Mechanismen institutioneller Diskriminierung geben.	Gefühle während der Testung	Kannst du dich noch an die MIKA-D-Testung erinnern? Da wo man die Bilder hat beschreiben müssen. Wie war es für dich? Stressig? Einfach? Hattest du Angst?
2	Erinnerst du dich an die Fragen, die dir bei der MIKA-D-Testung gestellt wurden? Haben sie bei dir etwas ausgelöst? → Diese Frage dient dazu, die Inhalte und sprachlichen Anforderungen der Testung sowie deren emotionale oder kognitive Nachwirkungen zu erfassen. Sie ist relevant, um mögliche Diskrepanzen zwischen Sprachstandsmessung und schulischer Realität aufzudecken.	Erinnerungen an die Fragestellungen	Kannst du dich noch erinnern was gefragt worden ist?
3	Hast du dein Ergebnis der MIKA-D-Testung erhalten? Wenn ja: Wie hast du dich dabei gefühlt? Wenn nein: Wurdest du darüber informiert? → Diese Frage thematisiert die Transparenz des Testverfahrens und die Kommunikationspraxis seitens der Schule. Dabei kann deutlich werden, ob und wie die getesteten Personen in den Prozess einbezogen wurden, oder ob sie Entscheidungen über ihre schulische Laufbahn passiv hinnehmen mussten.	Einteilung/Zuteilung	Hast du gleich erfahren, dass du in die DFK gehen musstest? Wann hast du davon erfahren?
4	Wie wurde dir erklärt, warum du in eine Deutschförderklasse gekommen bist? Wer hat das mit dir besprochen? → Diese Frage beleuchtet das Verhältnis zwischen schulischer Autorität und Selbstwirksamkeit der Schüler:innen und deckt möglicherweise Erfahrungen von Machtasymmetrie und fehlender Mitbestimmung auf.	Hierarchische Strukturen und schulische Autorität	Wer hat mit dir darüber gesprochen und was hat man dir gesagt?

Tabelle 5: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010)

C - SuS Reflexion, Selbstkonzepte und Zukunftsaussichten	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? (Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen, Formulierung anpassen)	Konkrete Fragen (an passender Stelle stellen)
1	Wie hättest du dir den idealen Deutschunterricht gewünscht – in einer perfekten Schule? → Diese Frage fragt nach pädagogischen Vorstellungen aus Sicht der Schüler:innen und eröffnet Raum für kontrafaktische Bildungsvisionen.	Wunsch Deutschförderung	Wenn du die Möglichkeit hättest, wie würdest du deine Deutschstunde planen? Was würdest du gerne haben bzw. machen wollen?
2	Welche Schritte in Bezug auf (Weiter-)Bildung möchtest du als Nächstes gehen? → Diese Frage fokussiert die Zukunftsperspektive und gibt Aufschluss über den aktuellen Stand der biographischen Selbstverortung und Zielausrichtung.	Nach der Mittelschule	Weißt du schon was du nach der Mittelschule machen wirst oder möchtest?
3	Was sind deine persönlichen Ziele für die Zukunft? → Diese abschließende Frage verbindet die Erhebung der Selbst- und Weltverhältnisse mit dem Ziel, die subjektive Bildungsbiographie im Kontext gesellschaftlicher Pluralität zu rekonstruieren.	Traumberuf	Hast du einen Traumberuf? Oder weißt du schon was du mal werden möchtest?

Tabelle 6: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010)

A - LP Beobachtungen zu DFK	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? (Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen, Formulierung anpassen)	Konkrete Fragen (an passender Stelle stellen)
1	Seit wann unterrichten oder begleitest Du Schüler:innen in Deutschförderklassen, und wie lange dauern die Aufenthalte dieser Schüler:innen in der Regel? Ziel: Kontextwissen zur Dauer und Struktur der DFK aus Lehrer:innenperspektive	Erfahrung als DFK-Lehrerin & Dauer der Besuche der DF-Klassen von SuS	
2	Wie nimmst Du wahr, wie sich Schüler:innen während ihrer Zeit in der Deutschförderklasse fühlen? Beobachtest Du emotionale Reaktionen zu Beginn oder im Verlauf der Zeit? Ziel: Fremdperspektive auf emotionales Erleben (z. B. Anpassung, Widerstand, Rückzug).	Wahrnehmung wie sich SuS am Anfang sind und wie sie dann am Ende sind → Motivation?	
3	Wie erleben die Schüler:innen aus Deiner Sicht die Tatsache, dass sie getrennt von ihrer Regelklasse unterrichtet werden? Wird diese Trennung thematisiert oder kommentiert – z. B. von den Schüler:innen selbst? Ziel: Beobachtungen zu Othering, Gruppenzugehörigkeit, Selbst-/Fremdwahrnehmung.	Segregation/Diskriminierung & Exklusion	
4	Beobachtest Du längerfristige Auswirkungen des Besuchs einer DFK auf den weiteren Bildungsweg der Schüler:innen? Gibt es positive Entwicklungen – oder auch Risiken wie Stigmatisierung oder Unsicherheiten? Ziel: Einschätzung der bildungsbiographischen Relevanz der Maßnahme.	Beobachtungen im Bereich der Bildungs(un)gleichheit	

Tabelle 7: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010)

B - LP Beobachtungen zu MIKA-D	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? (Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen, Formulierung anpassen)	Konkrete Fragen (an passender Stelle stellen)
1	Wie erleben Sie die Schüler:innen während der MIKA-D-Testung emotional – z. B. hinsichtlich Nervosität, Verunsicherung oder Selbstvertrauen? Ziel: Lehrer:innenwahrnehmung von Belastung oder Stressmomenten bei der Einstufung.	MIKA-D Beobachtungen zu den Wahrnehmungen von Emotionen der SuS	
2	Wie schätzt Du die Verständlichkeit und Passung der MIKA-D-Testinhalte für Ihre Schüler:innen ein? Gibt es Rückmeldungen von Schüler:innen zu den Fragen? Ziel: Erfassung von pädagogisch-diagnostischer Reflexion.	MIKA-D Inhalt & Aufbau	
3	Wie werden die Testergebnisse Deiner Wahrnehmung nach mit den Schüler:innen kommuniziert? Wie reagieren sie, wenn sie das Ergebnis erfahren – oder es nicht erfahren? Ziel: Wahrnehmung von Informationsweitergabe, Transparenz und Mitbestimmung.	Kommunikation der Ergebnisse mit den SuS	
4	Wie werden die Schüler:innen über die Entscheidung informiert, dass sie eine Deutschförderklasse besuchen sollen? Erlebst Du dies als partizipativ oder eher als Top- down-Entscheidung? Ziel: Machtverhältnisse, pädagogische Kommunikation und Schüler:innenbeteiligung.	Transparenz in der Einteilung in die DFK	

Tabelle 8: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010)

C – LP Reflexion und Zukunftsperspektiven	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? (Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen, Formulierung anpassen)	Konkrete Fragen (an passender Stelle stellen)
1	Wenn Du an eine ideale Förderung von Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen denken – wie sähe ein optimaler Unterricht aus? Ziel: Vergleich pädagogischer Vorstellungen zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen. bei der Einstufung.	Wunsch Deutschfördermaßnahme	
2	Welche Bildungsziele äußern Schüler:innen nach Deiner Erfahrung? Wie verändert sich ihr Selbstbild oder ihre Zielorientierung im Verlauf? Ziel: Beobachtungen zur biographischen Orientierung, Selbstkonzept, Ambitionen.	Zukunftsträume der SuS	
3	Welche Unterstützung benötigen Schüler:innen aus Deiner Sicht, um langfristig ihren Weg im Bildungssystem erfolgreich zu gehen? Ziel: Lehrer:innenperspektive auf notwendige Rahmenbedingungen für Inklusion und Erfolg.	Unterstützungsmaßnahmen im Bildungssystem	

Tabelle 9: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010)

17. Literaturverzeichnis

3. *Was ist Inklusion*. (2025, November 25). Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/faqs/DE/behinderung/03_was_ist_inklusion.html

Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Narr Verlag.

Ahrenholz, B., & Maak, D. (2013). *Berichte und Materialien* www.daz-portal.de Bd.

Al-Khazraji, V., & Kestane, H. (2021). *Was sagen eigentlich Eltern zu den Deutschförderklassen? - Elternstimmen zu den Selektionsprozessen der Deutschförderklassen* [Masterarbeit]. Universität Wien.

Antidiskriminierungsstelle Steiermark. (2021). *Stellungnahme zur Sprachstandsfeststellung durch MIKA-D Test in Schulen*. [Stellungnahme].

<https://www.antidiskriminierungsstelle.steiermark.at/cms/beitrag/12902137/173602996>

Baier, D. (2019). Bildungsarmut und Kriminalität. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 695–716). Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1>

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>

Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, M. Neubrand, & Deutsches

- PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000—Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Leske + Budrich.
- Becker-Mrotzek, M., Stanat, P., Wilbert, J., Panagiotopoulou, A., Jeuk, S., Neugebauer, U., Lengyel, D., Füssenich, I., Hopf, M., Hasselhorn, M., Günther, H., & Ehlich, K. (2013). *Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich*. Stiftung Mercator. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/qualitaetsmerkmale-fuer-sprachstandsverfahren-im-elementarbereich/>
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J., & Stefitz, E. (2020). Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria. *International Journal of Psychology*, 55(5), 723–731. <https://doi.org/10.1002/ijop.12662>
- Blaschitz, V. (2023a). „Zeig mir bitte: Banane“—Kritische (sprach-)wissenschaftliche Anmerkungen zum Deutschscreening „MIKA-D“. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, 1+2(Jg. 39), 174–197.
- Blaschitz, V. (2023b). Zugehörigkeiten und Ausschlüsse durch Deutschförderklassen und MIKA-D. *Sprache(n) und Zugehörigkeiten*, 4/23, 86–96.
- BMBWF. (2024). *Deutschförderung an österreichischen Schulen. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter* [Leitfaden]. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>
- Bourdieu, P., Picht, B., Passeron, J.-C., Picht, R., Bourdieu, P., & Hartig, I. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Bourdieu, Pierre, [u.] Jean-Claude Passeron ; Untersuchn zur Soziologie d. Bildungswesens am Beisp. Frankreichs. (Übers. v. Barbara u. Robert Picht. Bearb. v. Irmgard Hartig)*. Klett.
- Bourdieu, P., Wacquant, L., & Bourdieu, P. (1996). *Reflexive Anthropologie* (H. Beister, Übers.; Erste Auflage). Suhrkamp.

- Brandt, H., & Moosbrugger, H. (2020). Planungsaspekte und Konstruktionsphasen von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 39–66). Springer Berlin Heidelberg.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>
- Bunar, N., & Juvonen, P. (2022). ‘Not (yet) ready for the mainstream’ – newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy*, 37(6), 986–1008. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>
- Candido, L. (2023). *MIKA-D, Deutschförderklassen und Deutschförderkurse: Eine rechtliche Beurteilung anhand nationaler und internationaler Rechtsvorschriften*.
- Cataldo-Schwarzl, L. (2024). Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen: Aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In E. Vetter, R. de Cillia, & M. Reisigl (Hrsg.), *Sprachenpolitik In Österreich: Bestandsaufnahme 2021* (S. 135–148). Walter de Gruyter GmbH.
- Corazza, R., Gitschthaler, M., Kast, J., & Schwab, S. (2020a). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse—Ergebnisse zur Befragung von Lehrer*innen. Überblick über die Studie*.
https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Dez_2020.pdf
- Corazza, R., Gitschthaler, M., Kast, J., & Schwab, S. (2020b). *Inclusion of minority—Language students—Teachers’ perceptions on second language learning models*.
https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Artikelzusammenfassungen_DFK_Projekt_Schwab.pdf
- Corazza, R., Gitschthaler, M., Kast, J., & Schwab, S. (2020c). *Merheit der Lehrkräfte sieht Deutschförderklassen problematisch*.

https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Mehrheit_der_Lehrkraefte_sieht_Deutschfoerderklassen_problematisch.pdf

- Dirim, I. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Waxmann.
- Dirim, I. (2017). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 1–17.
- Dirim, I., & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–225). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Dirim, I., & Knappik, M. (2018). Deutsch in allen Fächern. In *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 227–245). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Dirim, I., & Mecheril, P. (with Heinemann, A., Khakpour, N., Knappik, M., Shure, S., Thoma, N., Thomas-Olalde, O., & Vorrink, A. J.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Dirim, I., Schweiger, H., & Müller, B. (2021). Deutschförderklassen in Österreich. *journal für schulentwicklung*, 4/21.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-Concepts, Domain Values, and Self-Esteem: Relations and Changes at Early

- Adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 283–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00484.x>
- Ehmke, T., Hohensee, F., Prenzel, M., & Heidemeier, H. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost, & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland ; Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 225–282). Waxmann.
- Ellis, C. (2007). Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research With Intimate Others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>
- Erling, E. J., Gitschthaler, M., & Schwab, S. (2021). Is Segregated Language Support Fit for Purpose? Insights From German Language Support Classes in Austria. *European Journal of Educational Research*, volume–11–2022(volume–11–issue–1–january–2022), 573–586. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.573>
- Fassmann, H., Münz, R., & Seifert, W. (1997). Die Arbeitsmarktposition ausländischer Arbeitskräfte in Deutschland (West) und Österreich. *MittAB*, 4, 732–745.
- Feagin, J. R., & Feagin, C. B. (1978). *Discrimination American style: Institutional racism and sexism*. Prentice-Hall.
- Flick, U. (2022). *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung* (N. Baur & J. Blasius, Hrsg.; 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 533–548). Springer VS.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, Vol. 85, 149–301.
- Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K., & Werner, C. S. (2020). Klassische Methoden der Reliabilitätsschätzung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 305–334). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>

- Geier, T. (2016). Schule. In P. Mecheril, V. Kourabas, & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 433–448). Beltz.
- Glaboniat, M. (2021). MIKA-D. Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive. *ide - Zeitschrift für Deutschdidaktik*, 4/2020, 61–73.
- Gogolin, I. (2008/2016). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann Verlag.
- Gomolla, M., & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Grob, A., & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden: Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (1. Aufl.). Beltz.
- Gruber, O. (2022). *These IX. Sprache soll verbinden—Nicht ausschließen. Integration durch Segregation? Die Grenzen getrennter Beschulung in Sprachklassen*. ÖGB Verlag.
- Gültekin-Karakoç, N. (2019). Sprachdiagnostische Grundverfahren. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch* (S. 97–116). De Gruyter.
- Heilmann, B. (2021). *Beschulungsmaßnahmen für Seiteneinsteiger*innen im deutschen Schulsystem zwischen Inklusion und Exklusion* (1st, New ed Aufl., Bd. 00020). Waxmann Verlag GmbH.
- <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=f4502dd9-0b48-3e36-b3ea-404333046249>
- Heine, L. (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH*, 16(2), 163–185.
- Heinemann, A. M. B., & Mecheril, P. (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 247–270). Verlag Julius Klinkhardt.
- <https://doi.org/10.36198/9783838544434>

- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 875–892). Springer VS.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.94.3.319>
- Hinger, B. (2024). Testen und Bewerten mehrsprachiger Kompetenzen. In J. Meier, V. Blaschitz, & I. Dirim (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 157–169). Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.36198/9783838563060>
- Hintermann, C., & Herzog-Punzenberger, B. (2018a). Migrant, Migrantin. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 30–33). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- Hintermann, C., & Herzog-Punzenberger, B. (2018b). Migration. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 30–33). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- Hormel, U., & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hufeisen, B. (2020). Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprachen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (6. unveränderte Auflage, S. 507–517). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hummrich, M., & Wiezorek, C. (2005). Elternhaus und Schule—Pädagogische Generationsbeziehungen im Konflikt? In F. Hamburger, T. Badawia, & M. Hummrich

- (Hrsg.), *Migration und Bildung* (S. 105–119). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_7
- Jeuk, S., & Settinieri, J. (2019). Der sprachdiagnostische Prozess. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch* (S. 117–136). De Gruyter.
- Johnson, C. N., & Wellman, H. M. (1980). Children's Developing Understanding of Mental Verbs: Remember, Know, and Guess. *Child Development*, 51(4), 1095–1102.
<https://doi.org/10.2307/1129549>
- Karakayali, J., & zur Nieden, B. (2013). Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. *sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, Heft 2, 61–78.
- Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*.
- Knappik, M., & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 159–178). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Knorr, P. (2013). Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. In K. Aguado, L. Heine, & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 31–53). Peter Lang D. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02548-4>
- Krüger, H.-H. (2006). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 13–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hrsg.). (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (5. Auflage). Beltz.
- Lehner, S. (2020). Sprachstatistiken: Kategorisierungen mit weitreichenden Folgen. *A&W blog*. <https://www.awblog.at/Bildung/sprachstatistiken-kategorisierungen-mit-weitreichenden-folgen>
- Lindberg, S., & Hasselhorn, M. (2018). Kognitive Entwicklung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 51–74). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Lockl, K., & Schneider, W. (2006). Entwicklung metakognitiver Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter. In B. Sodian & W. Schneider (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Ser. 5 Entwicklungspsychologie ; Bd. 2: Themenbereich C Theorie und Forschung Kognitive Entwicklung* (S. 721–767). Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In Heinz-Hermann Krüger, R.-T. Kramer, Rolf-Torsten Kramer, & Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69–102). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, W. (2006a). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 59–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Marotzki, W. (2006b). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 111–136). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive* (S. 54–76). Beltz. https://content-select-com.uaccess.univie.ac.at/media/moz_viewer/519cc171-9eac-49b3-991e-253d5dbbeaba/language:de
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In S. Andresen, Hurrelmann, C. Palentien, & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Beltz.
- Mecheril, P., & Dirim, I. (2010a). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive* (S. 121–149). Beltz. https://content-select-com.uaccess.univie.ac.at/media/moz_viewer/519cc171-9eac-49b3-991e-253d5dbbeaba/language:de
- Mecheril, P., & Dirim, I. (2010b). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In S. Andresen, Hurrelmann, C. Palentien, & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Beltz.
- Mecheril, P., Kourabas, V., & Rangger, M. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz.

- Meier, J., Blaschitz, V., & Dirim, I. (Hrsg.). (2024). *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe: Interdisziplinäre Zugänge* (1. Aufl.). utb GmbH.
<https://doi.org/10.36198/9783838563060>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Müller, B., & Schweiger, H. (2021). Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann.
- OECD. (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264023611-en>
- OECD. (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- Ohnmacht, F., & Yildiz, E. (2024). Soziale Teilhabe in der postmigrantischen Gesellschaft: Zwischen kultureller Hegemonie und Widerstand. In J. Meier, V. Blaschitz, & I. Dirim (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 30–44). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838563060>
- ÖIF. (2024). *Schule und Integration* [Factsheet]. Österreichischer Integrationsfonds.
https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/monitor/Factsheet_Schule_und_Integration_web.pdf
- Öztürk, N., Hassani, S., & Schwab, S. (2024). Insights into students' experiences of social inclusion and exclusion during attending language pull-out classes. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2367537>
- Pinquart, M., & Silbereisen, R. K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 75–95). Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2019). Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 3–28). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1>
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS.
- Resch, K. (2025). Bildungssoziologische Perspektiven zu den Deutschförderklassen in Österreich. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 50(1). <https://doi.org/10.1007/s11614-025-00610-9>
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158–162. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423–434. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423>
- Rommelspacher, B. (2021). Was ist eigentlich Rassismus? In P. Mecheril & C. Melter (Hrsg.), *Rassismuskritik: Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (Bd. 47, S. 25–38). Wochenschau Verlag.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung* (5., überarbeitete und ergänzte Aufl). Beltz.
- Rosenthal, G. (2019). Biographieforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 647–658). Springer VS.
- Scherr, A. (2011). Was meint Diskriminierung?: Warum es nicht genügt, sich mit Vorurteilen auseinander zu setzen. *Sozial Extra*, 35(11–12), 34–38. <https://doi.org/10.1007/s12054-011-0411-6>

- Schneider, W., & Pressley, M. (1997). *Memory development between two and twenty* (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können*. Studienbrief FernUniversität.
- Schweiger, H., & Müller, B. (2022). Sprachenförderung in einer mehrsprachigen Schule. In *These III - Jeder Mensch hat das Recht auf Förderung seiner Sprache(n)*.
- Schweiger, H., & Schwab, S. (2022). *Eminenzbasiert statt evidenzbasiert. Zur Erschaffung von Bildungsbarrieren am Beispiel der Deutschförderklassen* (S. 52–61). IDB - Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen.
https://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2023/06/IDB_Jahresbericht-2022.pdf
- Shohamy, E. (2011). Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies. *The Modern Language Journal*, 95(3), 418–429.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x>
- Statistik, A. (2024a). *Außerordentliche Schüler:innen, Deutschförderklassen und sonderpädagogischer Förderbedarf im Schuljahr 2023/24*. Statistik Austria.
<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>
- Statistik, A. (2024b). *Schüler:innen im Schuljahr 2023/24 nach Staatsangehörigkeit bzw. Alltagssprache*. Statistik Austria. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>
- Terhart, H., & von Dewitz, N. (2018). Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*, 17(2), 290–304. <https://doi.org/10.1177/1474904117722623>

- Thomsen, T., Lessing, N., Greve, W., & Dresbach, S. (2018). Selbstkonzept und Selbstwert. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (1. Aufl. 2018, S. 91–112). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Turecek, M. (2015). Die „Anderen“ im Klassenzimmer: Othering im Kontext von DaZ in der Lehrer/innenbildung. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 53–78. <https://doi.org/10.33178/scenario.9.1.3>
- von Dewitz, N., Massumi, M., & Grießbach, J. (2016). Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015. *Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/neu-zugewanderte-kinder-jugendliche-und-junge-erwachsene-2/>
- Vygotskij, L. S. (2017). *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen* (J. Lompscher & G. Rückriem, Hrsg.; 3., neu ausgestattete Auflage). Beltz.
- Wenzel, H. (2010). Chancengleichheit in der Schule—Eine nicht abgeholte Forderung. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 57–68). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wildemann, A. (2019). Erst Deutsch—Und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 1+2(Jg. 35).
- Woltran, F., Hassani, S., & Schwab, S. (2023). Schooling of Refugee Students from Ukraine in Austria and Its Risk for Creating Educational Inequity. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2275741>

Yildiz, S. (2015). Inklusion!? Was ist daran wahr? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 53–60.

<https://doi.org/10.25656/01:11571>

Ziaian, T., De Anstiss, H., Puvimanasinghe, T., & Miller, E. (2018). Refugee Students' Psychological Wellbeing and Experiences in the Australian Education System: A Mixed-methods Investigation. *Australian Psychologist*, 53(4), 345–354.

<https://doi.org/10.1111/ap.12301>

18. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grafische Darstellung des Forschungsdesigns	61
Abbildung 2: Einverständniserklärung I	243
Abbildung 3: Einverständniserklärung II	244

19. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung Misoch (2019) & Tracy (2010)	49
Tabelle 2: SuS-Summary-Grid	68
Tabelle 3: LP-Summary-Grid	74
Tabelle 4: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010).....	94
Tabelle 5: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010).....	95
Tabelle 6: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010).....	96
Tabelle 7: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010).....	97
Tabelle 8: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010).....	98
Tabelle 9: Lamnek Qualitative Sozialforschung (2010).....	99

20. Anhang

20.1 Transkript 1

- 1 **SLP1:** warte ich, bis dich holt. ja. (...)
- 2 **SLP1:** genau. das meeting wird aufgezeichnet. sehr schön. dann
3 hole ich den S2. ich bin jetzt frei. na super.
- 4 **SF:** danke, SLP1. (...)
- 5 **SF:** hallo S1! hallo. danke, dass du mitmachst. genau die SLP1
6 hat ja gesagt. das interview wird aufgezeichnet. (4) okay.
- 7 **S1:** ja.
- 8 **SF:** ich. ich nehme das ganze interview auf. ist das okay für
9 dich?
- 10 **S1:** ja. ja, ja.
- 11 **SF:** okay. super. gut. deine aten werden alle anonymisiert. man
12 weiß nicht, dass du die S1 bist. also, es kommt nicht in die
13 öffentlichkeit. ja, okay. ich ändere das alles ab. schreib meinen
14 namen. mach was anderes. okay. super.
- 15 **S1:** ja.
- 16 **SF:** ja, ich. ich bin jetzt still. ich frag nur eine frage. und
17 zwar. kannst du mir etwas von dir erzählen? wer bist du? woher
18 kommst du? (...)
- 19 **S1:** ja, eh ich bin die S1. ich bin im april. ich. ich bin 14
20 geworden. ich heiße S1 (...) ich bin vor zwei jahren. in 2022 bin
21 ich in zu österreich gekommen. (...) war war in deutschklasse in

22 neun monaten circa zehn so und war dann normale Klasse. ich habe
23 die zweite klasse wiederholt einmal und ich war auch
24 deutschförderkurs so circa fünf sechs monaten auch. (..) und ich
25 bin jetzt in normale deutschklasse und ich habe gute note und
26 werde dieses jahr auch schaffen zur vierte klasse zu gehen. ja.

27 **SF:** wow. super. danke. und woher kommt ihr? (...)

28 **S1:** ich komme aus syrien, aber ich habe in türkei gelebt.

29 **SF:** ah, okay. kannst du auch türkisch?

30 **S1:** ja, ich kann türkisch, arabisch und deutsch. und englisch.

31 **SF:** wow. wahnsinn. hammer. danke, S1. ich gehe jetzt rüber zu
32 den fragen. du hast schon etwas erzählt. also, wie lang? wie
33 lange ist es her, dass du in der deutschförderklasse warst? bist
34 du gleich wieder nach österreich gekommen? bist in die
35 deutschförderklasse gegangen? (4)

36 **S1:** ja, ja, ich war zuerst deutschklasse. ich war dort neun,
37 zehn monate. also nicht ein jahr. und danach war bei
38 deutschförderkurs also circa so ich gehe zwei stunden normale
39 klasse zwei stunden so deutschförderkurs.

40 **SF:** heute noch immer oder nicht? heute gehst du normale klasse?

41 **S1:** nein, nein, nein. dieses jahr war ich nicht. also ich war
42 letztes jahr dort. ich werde dieses jahr bin ich in normale
43 klasse. ganz normaler unterricht.

44 **SF:** super. und wie war es für dich in der deutschförderklasse?
45 wie hast du das erlebt? (..)

46 **S1:** war gut. war auch schwer, aber war gut. hatte so freunde,
47 freunde und freundinnen. die haben mir kurz so gehelft, wo ich

48 deutsch nicht reden könnte. die haben mir geholfen und so. ja,
49 war schwer, aber.

50 **SF:** kann ich mir vorstellen. und wie war das für dich, dass du
51 in die deutschförderklasse gehen müsstest, anstatt einer
52 normalen klasse? wie hast du dich da gefühlt? war das für dich
53 so? ich möchte auch normale klassen.

54 **S1:** es war. ja. es war schlecht, weil jeder konnte reden und ich
55 nicht. die verstehen sich so gegenseitig. also ich nicht. es war
56 schlimm.

57 **SF:** die normale klasse.

58 **S1:** die deutschförderkurs. also deutschklasse und
59 deutschförderkurs.

60 **SF:** auch da konnten sie reden und du hast es nicht verstanden.

61 **S1:** also ja, in ersten monaten schon.

62 **SF:** ja, stimmt. ja, da kann man die sprache. das verstehe ich
63 ja. und glaubst du, dass deutschförderklasse für dich geholfen
64 hat? hat es dir geholfen, deutsch zu lernen?

65 **S1:** ja. zu viel, ja.

66 **SF:** also positiv eigentlich für dich, gell.

67 **S1:** a, ja.

68 **SF:** okay S1. wie ist, kannst du dich an die mika-d testung
69 erinnern? dieses eine test.

70 **S1:** ja, ja, ja. ich habe dreimal.

71 **S1:** vielleicht dreimal gemacht.

72 **SF:** wie hast du gefühlt, während dessen, wie du das gemacht hast?

73 **S1:** war erstes mal. war schwer, weil das war erste mal. und ich
74 weiß nicht, was kommt un so. und zweites mal war mitte so nicht
75 so viel drittes mal war gut. ich habe alles verstanden. ich habe
76 alles gemacht. ja, war gut.

77 **SF:** und wie. wie hast du dich gefühlt? war das für dich mit puuhh
78 mika-d wieder anstrengend, oder was?

79 **S1:** ja. ja. war das so, ja, es war so für mich. so ein bisschen
80 peinlich, wenn ich so wenige wenige weniger note als andere so
81 nehme. ja.

82 **SF:** verstehe. kannst du dich erinnern, was gefragt worden ist
83 bei der mika-d testung?

84 **S1:** äh, nicht so viel. nicht so viel. ja.

85 **SF:** und kannst du dich erinnern, ob du direkt nach der testung
86 erfahren hast ob du die ob du den test bestanden hast oder nicht?
87 hat man dir das gesagt?

88 **S1:** nein. nein. (4) äh, wo ich. ich habe zuerst ein zweites mal.
89 ein drittes mal bin ich normale klasse gegangen. die haben dann
90 gesagt, welche kinder zur normalen klasse gehen.

91 **SF:** ah, okay. haben sie das in der klasse gesagt?

92 **S1:** nein, nur uns.

93 **SF:** also nur die die getestet worden sind. okay. okay. okay. und
94 dann hat man dir gesagt. okay, S1 du gehst jetzt in die
95 deutschförderklasse, weil man hat dir das erklärt, oder warum du
96 hingehst.

97 **S1:** ja, ja, ja, Ja, weil, also, ich. ich war nicht zwei jahre
98 oder so, ich musste zwei Jahren oder ein jahr vielleicht und ich
99 musste gehen, weil äh war nicht so gut wie andere. ich musste
100 also lernen. mehr lernen.

101 **SF:** mhm, verstehe. danke S1. ich habe dann nur noch eine frage
102 zu dir. wenn du die möglichkeit hättest. wie? wie?
103 entschuldigung, meine tochter. schatz, kannst du sie bitte
104 nehmen?

105 **S1:** alles gut.

106 **SF:** entschuldige. (...)

107 **S1:** alles gut.

108 **SF:** wie wäre das für dich, wenn du. mama. mama! mama! (...) wenn
109 du dir einen deutschunterricht machen könntest, wenn du dir das
110 selber gestalten könntest. ja, wie wäre ein perfekter
111 deutschunterricht für dich?

112 **S1:** perfekte deutschunterricht. gute frage. äh. (..) äh. (4) ich
113 weiß nicht.

114 **SF:** mehr lesen. mehr schreiben.

115 **S1:** vielleicht mehr lesen und schreiben. weil manche können das
116 nicht so viel. und die müssen vielleicht das mehr machen.

117 **SF:** und magst du lieber zwei lehrerinnen haben. du hättest die
118 wahl, wie du möchtest. rausgehen, draußen lernen. wie wäre das
119 für dich? (..)

120 **S1:** ich werde viel lesen, weil ich bin nicht so gut mit lesen.
121 also, ich werde viel lesen, schreiben und ein bisschen spaß
122 machen.

123 **SF:** ja, spaß ist immer gut. ja.

124 **S1:** ja.

125 **SF:** sag mal, was hast du vor? nach der vierten klasse? wenn du
126 fertig bist mit der mittelschule. was möchtest du machen?

127 **S1:** äh, ich wollte weiterführende schule machen, aber ich glaube
128 nicht, weil meine noten sind vielleicht nicht so gut. ich glaube,
129 ich mache lehre. zahn zahnarzt assistenten, weil mein cousine
130 macht das und es ist gut. sie erzählt mir jeden tag, was sie
131 macht.

132 **S1:** das gefällt.

133 **S1:** mir.

134 **SF:** das heißt, du möchtest zahnärztliche assistentin werden?

135 **S1:** ja. ja, ja, ja.

136 **SF:** vielleicht komme ich mal dich besuchen in der ordination?

137 **S1:** vielleicht. (...)

138 **SF:** dankeschön. dankeschön.

139 **S1:** dankeschön.

140 **SF:** super.

141 **S1:** schönen tag noch.

142 **SF:** danke. mach's gut.

143 **S1:** danke.

20.2 Transkript 2

- 1 **SLP1:** das ist der S2, der liebe S2.
- 2 **SF:** hallo, S2. ich bin die SF.
- 3 **S2:** hallo. (..)
- 4 **SF:** super. das interview wird aufgenommen. ist das okay für dich,
5 dass ich das alles aufnehme?
- 6 **S2:** ja.
- 7 **SF:** super. deine daten anonymisiere ich. das kommt. man weiß
8 nicht, dass du der S2 bist. aus der MS XY. das wird alles
9 anonymisiert. ja, das erfährt man nicht. okay, okay. super. und
10 wenn ihr wollt. ich werde SLP1 auch die fertige masterarbeit
11 schicken, könnt ihr dann lesen, wenn ihr wollt?
- 12 **S2:** ja. (..)
- 13 **SF:** könnt dann, wenn ihr wollt. wie ihr wollt. super. haben sie.
14 ich habe eine frage an dich und möchte, dass du dann was erzählst
15 dazu. und zwar? wer bist du überhaupt? wie alt bist du? woher
16 kommst du?
- 17 **S2:** ich bin 15 jahre alt. ich komme aus syrien. Ich bin in
18 frankreich geboren. (4)
- 19 **SF:** okay. und welche sprachen sprichst du?
- 20 **S2:** arabisch und deutsch
- 21 **SF:** habe ich das richtig verstanden? wo bist du geboren? in
22 frankreich.

23 **S2:** ja.

24 **SF:** oh, wow. hast du dort gelebt?

25 **S2:** nein, nicht gelebt. aber nur dort geboren, weil. meine mutter
26 kommt aus frankreich.

27 **SF:** oh, okay. sehr schön. vielleicht lernst du die sprache ja
28 noch.

29 **S2:** ja, vielleicht. finde ich.

30 **SF:** ja super. danke, S2. du hast die deutschförderklasse besucht.
31 stimmt das?

32 **S2:** ja.

33 **SF:** kannst du dich erinnern, wann du die deutschförderklasse
34 besucht hast?

35 **S2:** ja, letztes jahr. 2022. die erste semester.

36 **SF:** mhm. okay. okay. super. also, ein semester. warst du in der
37 deutschförder...?

38 **S2:** ein semester.

39 **SF:** tschuldige.

40 **S2:** also, nur ein semester war ich.

41 **SF:** ähe.

42 **SF:** und wie hast du die deutschförderklasse erlebt? hat es dir
43 gefallen oder nicht gefallen? (5)

44 **S2:** äh, doch, es hat mir gefallen. ich habe sehr viel gelernt.
45 eigentlich. (...) und ja. und ja, am ende habe ich geschafft.

46 die prüfung geschafft. dann bin ich in eine normale klasse
47 gegangen.

48 **SF:** und wie war das, getrennt von der normalen klasse zu sein?
49 also, dass du in eine extra klasse warst. deutschförderklasse.
50 (..)

51 **S2:** also es war erst vier stunden. von 8 bis 12 gehe ich
52 deutschklasse und am nachmittag bin ich wieder in meine normale
53 klasse.

54 **SF:** und wie war das für dich? war das okay?

55 **S2:** ja, das war okay. eigentlich. (..)

56 **SF:** und das lernen von anderen fächern? oder war das in der
57 deutschförderklasse auch?

58 **S2:** nein. nein. ich sollte nicht eine normale klasse, also
59 englisch oder deutsch oder mathe, mitmachen oder lernen.

60 **SF:** wie war der einstieg.

61 **SF:** danach in die normale klasse? (...)

62 **S2:** wie bitte?

63 **SF:** wie war das dann in der normalen klasse nach einem semester?
64 (...)

65 **S2:** es war am anfang schwierig, aber letztes jahr war ich
66 ein ganzes jahr. also das ganze jahr war ich in normaler klasse.
67 also es wird besser jetzt. jetzt bin ich besser als letztes jahr.
68 vorletztes jahr.

69 **SF:** super. und es wird immer besser.

70 **S2:** es geht schon.

71 **SF:** ja, ja . toll.

72 **S2:** ja.

73 **SF:** und glaubst du, hat die deutschförderklasse für dich was
74 gutes gemacht? für deine bildung, für deinen bildungsweg in
75 österreich? hat es dir was gebracht?

76 **S2:** ja. ich werde nicht die deutschklasse sagen. ich finde die
77 lehrerin, nicht die deutschklasse. eigentlich. weil es kommt
78 darauf an so! welche lehrerin uns unterrichtet. (..)

79 **S2:** aber die deutschförderklasse wäre.

80 **S2:** zum beispiel, würde ich sagen, von einer lehrerin habe ich
81 mehr gelernt und mehr gelernt als die anderen.

82 **SF:** wow S2 super, mit dir hätte ich gerne ein persönliches
83 gespräch geführt. schade, dass du nicht da warst damals. (..)
84 ja, schön. ja, ja. interessant. kannst du dich an die mika-d
85 testung erinnern? (..)

86 **S2:** eigentlich nicht so.

87 **SF:** nicht so was gefragt worden ist. (...)

88 **S2:** ja, ich. ich kann mich erinnern, dass wir, so dass ich so
89 bilder bekommen habe. und ich muss die sätze lesen. ja.

90 **S2:** und wie hast zum beispiel.

91 **S2:** du bist runtergefahren, ja.

92 **SF:** wie hast du dich gefühlt während dem test?

93 **S2:** ja, es war für mich nicht so, es war nicht schwierig.
94 eigentlich. es war ganz gut. (..) also, ich wusste, dass ich es
95 schaffen werde.

96 **SF:** oh, wow. und hat man es dir gleich gesagt? nach dem test?
97 S2 du hast es geschafft, oder? (...)

98 **S2:** äh. nein, nein. nicht. ich glaube, nach einem tag hat mir
99 die lehrerin gesagt.

100 **SF:** super, dass du jetzt die normale klasse wechseln kannst.

101 **S2:** ja.

102 **SF:** ja. super. S2 jetzt zum letzten block der fragen. wenn du
103 die möglichkeit hättest, deutschunterricht gestalten zu können.
104 dein perfekter unterricht. wie wäre es? deutschunterricht. (6)

105 **S2:** ich weiß wirklich nicht. aber nicht so gut, würde ich sagen.
106 vielleicht...

107 **SF:** vielleicht hast du nicht. weißt du nicht, wie du das. was
108 gefällt dir am meisten im unterricht? was macht ihr da in
109 deutsch? was dir gefällt.

110 **S2:** also, ich habe ihnen gesagt, es kommt darauf an, welche
111 lehrerin uns unterrichtet. (...) also mein bester lehrer in der
112 deutschklasse. die unterrichtet uns immer die die zeitformen und
113 so, das sind die wichtigsten sachen für mich eigentlich in die
114 deutsche sprache. (...) ohne die zeitformen kann man nicht
115 sprechen.

116 **SF:** also du würdest mehr grammatik machen?

117 **S2:** ja, grammatik. ich bin auch eigentlich in der klasse ist
118 mein normaler klasse auch bei englisch grammatik stark, aber
119 reading listening schlecht.

120 **SF:** okay, interessant, interessant, super. du gehst jetzt in die
121 vierte klasse.

122 **S2:** dritte.

123 **SF:** und was möchtest du?

124 **S2:** weil ich ein ein jahr ein jahr wiederholt habe. wegen die
125 deutschklasse.

126 **SF:** und was möchtest du machen, wenn du mit der mittelschule
127 fertig bist? (..)

128 **S2:** ich weiß eigentlich bis jetzt noch nicht. ich weiß nicht.

129 **SF:** hast du noch nicht überlegt?

130 **S2:** ich habe noch nichts gebracht. ich habe noch nicht überlegt.
131 ich will bis nächstes jahr schauen.

132 **SF:** und dann entscheidest du dich, was du machst.

133 **S2:** ja.

134 **SF:** und? zukunftspläne, was du in der zukunft haben möchtest.
135 (5)

136 **S2:** eigentlich habe ich so nicht geplant, aber ich denke, ich.
137 ich werde fluglotse. das interessiert mich eigentlich.

138 **SF:** sehr interessant. also, hast du schon was nachgedacht?
139 fluglotse?

140 **S2:** ja.

141 **SF:** hört man selten. aber super. ja, toll. Ja. danke, S2. danke
142 für das gespräch. danke dir. (..)

143 **S2:** bitte, danke.

144 **SF:** mach's gut. ich wünsche dir viel erfolg. bapa.

145 **S2:** okay. tschüss.

146 **SF:** tschüss.

147 **SLP1:** perfekt. ja. schau mal! kannst du. kannst du das noch
148 ausfüllen? da. deinen namen. ja. unterschrift.

20.3 Transkript 3

1 **SF:** also noch mal, das handy hat nicht aufgenommen. deswegen
2 wiederholen wir das interview. ich hoffe, dass das authentisch
3 genug bleibt. aber das wird schon noch mal! ich sage noch mal,
4 deine daten bleiben geheim. anonymisiert. ich könnte auch eben
5 die ergebnisse mit euch teilen. also via SLP1, könntest du dann
6 die arbeiten lesen? wenn ihr fragen habt, könnt ihr euch melden.
7 ich ja auch. hoffentlich. genau nochmal S3, kannst du mir etwas
8 von dir erzählen? okay. ja.

9 **S3:** also, ich bin halt in österreich gekommen, vor zwei jahren.
10 ich bin zur schule gekommen. es war eine woche bin ich in der
11 klasse geblieben und dann haben mich in deutschklasse gesetzt.
12 und ja, das war's.

13 **SF:** und zu deiner person noch mal. also, wie alt bist du? hast
14 du.

15 **S3:** ich bin 13. ich habe so meine hobbies sind so volleyball,
16 musikhören, zeichnen, vielleicht spazieren oder so draußen oder
17 so? ja.

18 **SF:** und geschwister hast du auch.

19 **S3:** ja, ich habe einen bruder und eine schwester. ja.

20 **SF:** das haben wir auch erfahren. ja, super. ich gehe jetzt noch
21 mal die frage durch. genau. wie lange warst du in der
22 deutschförderklasse?

23 **S3:** nur eine, ein jahr.

24 **SF:** genau. und wie war das für dich in der deutschförderklasse?
25 hast du das erlebt?

26 **S3:** ur, gut. ich finde, dass die lehrerinnen haben sich ur gut
27 behaltet und so viele dinge gelernt haben und so. ja, sehr gut.
28 was soll ich sagen?

29 **SF:** ja, und wie war? wir haben auch vorher darüber geredet. diese
30 vier stunden deutschförderklasse und danach im regelunterricht,
31 also in der normalen klasse. wie hast du das empfunden?

32 **S3:** also am anfang habe ich das nicht gut gefunden, weil ich und
33 meine klasse haben. wir hatten keine gute beziehung und ich halt.
34 ich wollte halt mehr in deutschklasse bleiben. aber danach habe
35 ich so ich habe mir gedacht ja, wenn ich nur in deutschklasse
36 bleibt. ich kann nichts machen. weiterhin klasse. ich kenne mich
37 nicht an, was ich machen soll. hausübungen usw. und ja.

38 **SF:** du hast doch erzählt, dass bei euch in der
39 deutschförderklasse nicht nur deutsch war, sondern auch so,
40 kannst du das noch mal erzählen?

41 **S3:** es war musik. manchmal mathematik. und es gab noch eine
42 stunde mit allgemein, also geografie, vielleicht geschichte. und
43 ja, also allgemein.

44 **SF:** genau das hast du mir auch noch genau. glaubst du, dass die
45 deutschförderklasse für dich und für deine zukunft gut war? für
46 die bildung?

47 **S3:** ja, es war ur gut. also ich finde das persönlich ur gut,
48 weil ich kenne mich jetzt besser und ich finde, dass halt wenn
49 ich nicht in deutschklasse gegangen bin, ich finde halt so ab
50 diesem moment könnte ich nicht deutsch reden und andere leute
51 verstehen.

52 **SF:** ja, es hat mir schon viel gebracht. die deutschförderklasse,
53 dass du deutsch lernst und dass für dich die nebenfächer nebenbei
54 waren. dann nach einem jahr war das schwer für dich der umstieg.

55 **S3:** einbisschen, aber dann habe ich, habe ich schon verstanden,
56 was ich machen muss. ich habe mich in die klasse gut gefühlt und
57 es war besser dann super.

58 **SF:** wir gehen mit der testung, an die kannst du dich auch
59 erinnern. wie war das für dich? wie hast du dich gefühlt damals?
60 währenddessen?

61 **S3:** ich habe mich gut gefühlt. ein bisschen so? ich hatte ein
62 bisschen angst, dass. was, wenn ich das nicht schaffe und so,
63 und. ja. (...) aber es war eh gut.

64 **SF:** es war. war das ein bisschen gestresst? stresssituation für
65 dich auch? ja, es.

66 **S3:** ja es war ein bisschen.

67 **SF:** und kannst du dich an die fragen erinnern, die bei der
68 testung gestellt worden sind?

69 **S3:** also, am anfang haben die gesagt, ich glaube, ich muss so
70 einen text füllen. und danach habe ich. (...) mir in einem buch
71 gezeigt so personen, die ein ding machen. ich musste halt
72 erklären, was die machen, dort halt tragen, umziehen, ausziehen
73 usw und weil letzte war so eine kleine so. (...) kurztext oder
74 geschichte oder geschichte und ich musste halt so eine sätze
75 bilden was die dort machen. gleiche wie bei zweite.

76 **SF:** so bilder bilder und dann musst du. wurdest du über das
77 ergebnis informiert?

78 **S3:** nein.

79 **SF:** nein, das ist nicht okay. das wusstest du dann nicht. aber
80 du hast erklärt bekommen, warum du in eine deutschförderklasse
81 gehen musst.

82 **S3:** ja, also.

83 **S3:** ich.

84 **S3:** habe erklärt, ich habe bekommen, warum. ich habe verstanden.
85 und ja.

86 **SF:** was haben sie gesagt? kannst du dich ein bisschen daran
87 erinnern?

88 **S3:** also, am anfang des schuljahres meinten sie ja, ich muss bei
89 deutschkurs gehen, weil es wird meine deutsch verbessern und ich
90 kann dann halt in klasse bleiben und mit anderen leuten
91 kommunizieren oder so? (..)

92 **SF:** nochmal, wie hättest du dir deinen idealen deutschunterricht
93 vorgestellt? was wäre für dich der perfekte unterricht?

94 **S3:** also in klasse.

95 **SF:** ja.

96 **S3:** okay. also deutsch lehrerin und dazu ein lehrer, der hat
97 englischkenntnisse und kann zu anderen leuten, die nicht deutsch
98 können, erklären und so, dass die auch verstehen. weil ich weiß
99 dieses gefühl, wenn man nicht so wie andere sind, ja.

100 **SF:** wenn man nicht verstanden wird. aber glaubst du, dass jeder
101 englisch kann?

102 **S3:** manche können schon. also das ist keine ahnung. meistens. da
103 kommen so syrien leute oder arabische. es fehlt ein bisschen.
104 schwierig.

105 **SF:** das ist immer so schwer. was macht man dann? aber du wünschst
106 dir also parallel eine zweite person, die eben in einer sprache
107 spricht, die weltweit bekannt ist. und das hilft dann

108 wahrscheinlich. ja, genau. vierte klasse geht auch in die vierte
109 klasse. was möchtest du? was kommt jetzt nach der vierten klasse?
110 mittelschule.

111 **S3:** also, ich werde hak gehen und. ja. also, ich muss mich jetzt
112 entscheiden, ob ich informatik machen will oder ökonomie oder
113 so, ich weiß nicht. ich habe informatik. warte, warte. was habe
114 ich gesagt? ich weiß nicht. ich habe. also, ich habe gesagt, ich
115 will informatik machen, weil ich habe ich will it techniker sein
116 oder so, aber wenn ich das nicht mag, dann werde ich mich
117 wahrscheinlich bei htl anmelden und architektin werden bei
118 irgendwas mit kg zu tun haben.

119 **SF:** interessant. okay, sehr schön. und deine ziele für die
120 zukunft sind. also, was möchtest du dann werden?

121 **S3:** als it-techniker oder architektin?

122 **SF:** sehr schön.

123 **S3:** super.

124 **SF:** ja. noch mal, ich wünsche dir viel glück. danke, dass das
125 jetzt geklappt hat. ich hoffe. ich weiß nicht, wieso das vorher
126 nicht geklappt.

20.4 Transkript 4

1 **SF:** jetzt. super. danke. das interview bleibt anonym. es kommen
2 keine daten von dir. ich werde alles umändern. ich werde xy
3 schreiben oder irgendwas erfinden. okay. es kommt nicht an die
4 öffentlichkeit, wie du heißt, wo du in welche schule du bist.
5 das kommt nicht. nur die inhalte. genau. und ich brauche das für
6 meine masterarbeit. danke dafür, dass du dich freiwillig
7 gemeldet hast. genau. S4? S4? S4. (aussprache vom namen
8 wiederholt) ganz easy. so wie wir es kennen. genau. es ist so,
9 dass ich. auch wenn es dich interessiert, wenn ich die
10 masterarbeit fertig habe. die schicke ich dann der SSLP1. ja,
11 und wenn du möchtest, kannst du die ergebnisse und die arbeit
12 lesen. oder wenn du fragen hast, kannst du dich wieder melden.
13 und ich gebe dir antworten. ja. was passiert mit den daten? wo
14 landet das? okay. okay. super. danke. kannst du mir etwas von
15 dir erzählen? ja. von der person. von dir. wer ist S4? (..)

16 **S4:** wie kann ich jetzt erzählen?

17 **SF:** einfach erzählen?

18 **S4:** wie heißt er?

19 **SF:** ja, genau. wie alt du bist? woher du kommst?

20 **S4:** ich bin 13 jahre alt und ich komme von türkei. und ich habe
21 fünf brüder. (..)

22 **SF:** okay.

23 **S4:** ich wohne in wiener bezirk. ich bin neu in wiener bezirk
24 gewohnt. und ich. nächstes jahr werde ich dort zur schule gehen.

25 **SF:** ah, okay.

26 **S4:** und? (..)

27 **SF:** seit wann bist du in österreich?

28 **S4:** seit drei jahren. oder so? oder zweieinhalb jahre? ich weiß
29 genau nicht. (...) ja. (...) was.... weiß nich?

30 **SF:** ist okay. musst du nicht. alles gut. okay. du bist aus der
31 türkei. von wo aus der türkei?

32 **S4:** istanbul.

33 **SF:** istanbul? von wo? aus istanbul. von welcher stadt?

34 **S4:** wie sind sie? ich weiß nicht so genau. (..) stadtnamen nähe
35 istanbul.

36 **SF:** okay, dort. nähe istanbul. okay. sehr interessant. ja, ich
37 habe auch deutsch türkische wurzeln. deswegen frage ich ja. okay.
38 sehr gut. S4. danke dafür. für die informationen. ich checke
39 noch mal, weil. vorher haben wir. interview wurde nicht
40 aufgenommen. jetzt habe ich ein bisschen angst. ja, es läuft.
41 okay. du hast eine deutschförderklasse besucht? ja, richtig. wie
42 lange warst du in der deutschförderklasse?

43 **S4:** ich glaube so zwei..

44 **SF:** jahre?

45 **S4:** zwei jahre?

46 **SF:** zwei jahre.

47 **SF:** das heißt, du bist jetzt neu in der klasse?

48 **S4:** ja, ich bin. das ist meine. ich war ein jahr in
49 deutschklasse. zwei jahre bin ich da. wer ist das?

50 deutschförderkurs, oder so. ja, da bin ich. dieses jahr bin ich
51 in klasse.

52 **SF:** ah, das ist ein jahr deutschförderklasse, ein jahr
53 deutschförderkurs und jetzt normale klasse.

54 **S4:** ja, jetzt bin ich normale klasse.

55 **SF:** okay. okay. und wie war das für dich in der
56 deutschförderklasse?

57 **S4:** gut. ja, gut.

58 **SF:** okay. gute positive erinnerungen.

59 **S4:** ja.

60 **SF:** okay. keine beschwerden.

61 **S4:** es war alles gut.

62 **SF:** okay. und ich habe von den anderen auch gehört, dass die
63 deutschförderklasse vier stunden war am tag. und dann hast du
64 rüber müssen in die normale klasse.

65 **S4:** zwei stunden hatten wir pause.

66 **SF:** hm.

67 **S4:** zwei stunden wir haben zu hause gegangen gegessen und dann
68 in schule zurückgekommen. manchmal bis 16:00 uhr manchmal bis
69 17:00 uhr.

70 **SF:** oh, wow. normaler unterricht. dann am nachmittag. oh, okay.
71 und wie war der wechsel zur deutschförderklasse dann? normale
72 klasse.

73 **S4:** es war in acht bis zwölf

74 **SF:** deutschförderklasse?

75 **S4:** deutschkurs

76 **SF:** deutschkurs und

77 **S4:** deutsch.

78 **SF:** ach. deutsch. deutsch. deutsch. (..) deutschförderklasse.
79 deutschförderkurs ist das, was nebenbei passiert.

80 **S4:** also es ist so eine stunde dann hatte ich was. es war so bis
81 in den tag manchmal zwei stunden, manchmal drei stunden.

82 **SF:** aber deutschförderklasse. das erste jahr wo du warst nur
83 klasse

84 **S4:** nur klasse

85 **SF:** klasse. keine andere schule, keine andere klasse. nur in der
86 deutschförderklasse.

87 **S4:** ja, bis 12:00 uhr.

88 **SF:** bis 12:00 uhr. und das vier stunden. und wie war das für die
89 nebenfächer? also, wie hast du mit geografie, geschichte,
90 englisch.

91 **S4:** englisch, mathe, deutsch und noch eine? oder nur die drei
92 oder. ich weiß noch nicht. und noch eine war ich weiß nicht mehr,
93 welche fächer ist das.

94 **SF:** also allgemeinfach hat eine gesagt. vielleicht sowas. du
95 kannst dich nicht mehr erinnern. okay, kein problem. glaubst du,
96 dass das für dich in der schule gut getan hat? dass du die
97 deutschförderklasse gemacht hast?

98 **S4:** ja.

99 **SF:** ja?

100 **S4:** ja. es war für mich gut.

101 **SF:** wieso? warum?

102 **S4:** alle lehrer sind alle nett. habe ich jetzt bei den lehrern
103 deutsch gelernt? es ist gut für mich.

104 **SF:** mhm. mhm. ja. das. hat es dir geholfen?

105 **S4:** ja.

106 **SF:** die deutschförderklasse. kannst du dich S4 an die mika-d
107 testung erinnern? ganz am anfang. mit mika-d.

108 **S4:** am anfang?

109 **SF:** ganz am anfang. also vielleicht nach einer zwei wochen
110 deutschförderklasse.

111 **S4:** ich weiß nicht.

112 **SF:** kannst du dich nicht mehr daran erinnern? nein. nein, das
113 ist zu testen. bilder gibt es.

114 **S4:** ich habe das. (...) erste jahr bin ich in deutschkurs. dann
115 habe ich gemacht das.

116 **SF:** aha.

117 **S4:** und ich habe geschafft, glaube ich. ja, habe ich geschafft.
118 dann bin ich in deutschförderkurs.

119 **SF:** und wie war das? wie du das gemacht hast. stress. angst.

120 **S4:** nein, das war eh normal.

121 **SF:** ganz normal. ja. also keine. keine angst. kein stress.

122 **S4:** nein.

123 **SF:** interessant. und wusstest du, dass ergebnis hat man dir
124 gleich gesagt. S4. gut. sehr gut. schlecht. weiter. stopp! hat
125 man dir irgendwas gesagt nach der trennung?

126 **S4:** sie hat bilder gezeigt. dann habe ich gesagt. was? was
127 passiert da? ich habe erklärt. okay. okay, dann. okay. sie haben
128 mir also gezeigt.

129 **SF:** okay. und dann.

130 **S4:** dann. sie haben. sie haben nicht gesagt, aber. dann bin ich
131 in deutschförderkurs gegangen, glaube ich. ja, so.

132 **SF:** aha. okay.

133 **S4:** die haben nich gesagt und haben.

134 **SF:** gesagt, du bist weiter. du bist nicht weiter. du musst das
135 machen.

136 **S4:** doch ich weitergegangen? von deutschklasse bin ich in
137 deutschförderkus.

138 **SF:** aber hat man dir das sofort nach dem test gesagt?

139 **S4:** ich erinnere mich nicht.

140 **SF:** du erinnerst dich nicht? ja, kann passieren. ähm. haben sie
141 dir erklärt, warum du in eine deutschförderklasse gehen
142 musstest? früher hatten wir. was haben sie dir gesagt?

143 **S4:** ich musste lernen. deutsch.

144 **SF:** deutsch lernen wegen fehlender deutschkenntnisse. S4, wenn
145 du eine zauberkraft hättest. magie? ja. du. wie wäre dein
146 perfekter deutschunterricht? was würdest du dir wünschen? was
147 würdest du machen, wenn du.

148 **S4:** mathe.

149 **SF:** wie würdest du den deutschunterricht gestalten? wie würde
150 der perfekte deutschunterricht für dich sein? (..)

151 **S4:** wie jetzt?

152 **SF:** okay. was sagst du dir, S4? du hast jetzt die chance. du
153 bist lehrer und du darfst deutschunterricht machen. wie soll der
154 sein? was machst du da mit den kindern?

155 **S4:** kinder?

156 **SF:** ja. was machst du mit den schülern? (...) was lernst du
157 ihnen? was würdest du gerne machen? (11) was du nicht? nein. zum
158 beispiel viel lesen. oder mehr grammatikunterricht.

159 **S4:** viel lesen.

160 **SF:** mehr lehrerinnen, andere räume. draußen. drinnen ist frei.

161 **S4:** viel lesen, weil es bei mir viel gehelfen.

162 **SF:** ja.

163 **S4:** ich habe viel gelesen wegen das kann ich jetzt noch besser
164 zu reden.

165 **SF:** also würdest du auch viel lesen mit kindern und?

166 **S4:** also, wenn das letzte stunde oder so war, dann hätte ich in
167 letzten 30 minuten draußen verbringen und so weiter.

168 **SF:** okay. und das hättest du draußen mit ihnen gemacht.

169 **S4:**frei.

170 **SF:** oh, okay. einfach frei machen, was sie wollen.

171 **S4:** wann hätte das? letzte so stunde wäre.

172 **SF:** wenn es die letzte stunde. ja, das verstehe ich. du hast
173 erzählt, du bist in wiener bezirk. jetzt die vierte klasse, die
174 du besuchst. jetzt. welche klasse gehst du jetzt?

175 **S4:** jetzt? zweite

176 **SF:** du bist in der zweiten klasse?

177 **S4:** ich hab wiederholt.

178 **SF:** ja. okay. ich habe, weil du wechselst deswegen. aber du
179 kommst dann nächstes jahr in eine mittelschule in wiener bezirk.
180 okay. und dort machst du dann weiter.

181 **S4:** ich mach dort weiter.

182 **SF:** okay. weißt du, was du nach der mittelschule machen möchtest?

183 **S4:** noch nicht.

184 **SF:** noch nicht? hast du keine pläne für die zukunft?

185 **S4:** ne

186 **SF:** nein. und was würdest du gerne werden wollen? weißt du das
187 in der zukunft?

188 **S4:** ich habe noch nicht so gedenkt, aber.

189 **S4:** ich.

190 **S4:** denke. (..) ich weiß noch nicht so genau.

191 **SF:** was macht dir am meisten spaß? (..) spaß. was macht dir
192 freude? (...)

193 **S4:** wenn ich mit meinen freunden draußen gehe.

194 **SF:** was macht ihr draußen?

195 **S4:** wir gehen manchmal schwimmen. oder im park fußball spielen.
196 oder wir gehen in restaurants essen.

197 **SF:** vielleicht fußballspieler. schwimmer, professioneller. wenn
198 du gerne schwimmst, wieso nicht? sport ist gut.

199 **S4:** ja.

200 **SF:** okay. ja. super. danke, S4. danke für deine zeit. ich habe
201 noch eine kleinigkeit vorbereitet. du kannst dir eine kiste.

20.5 Transkript 5

1 **SF:** das interview wird aufgezeichnet S5. aber danke, dass du
2 mitmachst. das ist für meine masterarbeit. ich bin sehr dankbar
3 dafür, dass ihr euch freiwillig gemeldet habt. ähm, genau. also,
4 deine daten werden anonymisiert. also, du heißt nicht S5 in der
5 masterarbeit. ganz anders. die schule wird auch nicht erwähnt.
6 oder in der schule bist. ja, das wird alles umgeändert. ähm,
7 genau. dann besteht die möglichkeit, dass du. also, ich werde
8 die arbeit. die fertige arbeit der SLP1 schicken. und wenn du
9 lust hast, kannst du dir die arbeit durchlesen. ja. oder während
10 den monaten jetzt, wenn fragen auftauchen, kannst du dich auch
11 gerne melden. aber dass SLP1. vielleicht. weil ich habe jetzt
12 nichts ausgegeben. meine persönliche daten. ach. (..)
13 entschuldige. genau. ja. und du kannst immer wieder. halt auch.
14 genau. vielleicht, bevor ich es veröffentliche, dass ich das.
15 dass SLP1. also frau SLP1 schicke. und vielleicht schaut euch
16 das mal an, wenn ihr alles passt für euch. oder wenn ich
17 rückfragen habe, dass ich mich melden kann. ist das okay? ja.
18 perfekt. super. S5 kannst du mir etwas über dich erzählen? über
19 deine person, wer du bist. okay.

20 **S5:** okay, soll ich.

21 **SF:** einfach so.

22 **S5:** also. ja.

23 **S5:** ja. ich bin S5. ich komme aus syrien. ich werde 15 in einem
24 monat. ja. (...) solltest du mein hobby auch sagen?

25 **SF:** was du magst, etwas über dich, was du erzählen möchtest.
26 dein hobby. ich weiß nicht. etwas. was? was? was?

27 **S5:** ich habe drei geschwister. zwei mädchen und ein junge. der
28 ist die kleinste. (...) ja, ich mag gerne basketball spielen. das
29 ist mein liebblingssport. mein liebblingsessen ist pizza. (...) ja.

30 **SF:** wo? aus syrien kommt ihr? direkt aus aleppo.

31 **S5:** damaskus.

32 **SF:** damaskus. welche sprachen spricht die zu hause?

33 **S5:** arabisch

34 **SF:** arabisch, ist in damaskus nicht kurdisch auch?

35 **SF:** auch in damaskus? na, da ist.

36 **SF:** es.

37 **SF:** gibt ja.

38 **SF:** ganz viele. ganz durchgemischt, richtig? wann bist du denn
39 nach österreich gekommen?

40 **S5:** 2021.

41 **SF:** erst vor kurzem. vor vier.

42 **SF:** jahren.

43 **SF:** und warst du dort auch in einer schule?

44 **S5:** ja, ich war im wiener bezirk. aber danach bist du da
45 gekommen.

46 **SF:** und in syrien warst du in einer schule in syrien.

47 **S5:** ihm ja? ich war bis sechste schuljahr dann wissen gekommen.
48 ich bin die fünfte fertig und ich habe die fünfte geschafft.

49 dann. wir sind da gekommen. (...) und dann haben mich sofort in
50 die zweite klasse mittelschule.

51 **SF:** okay.

52 **S5:** ja. (...) weil. ich konnte nicht deutsch reden. die haben
53 mich geschickt zum deutschkurs. (...) ja, so bissi bissi ich habe
54 gelernt, es gab eine nette lehrerin. (...) sie kann ur gut
55 unterrichten, aber sie ist weggegangen.

56 **SF:** okay.

57 **S5:** sie ist schwanger. ja. dann ist ein lehrer gekommen. der
58 kann nicht so unterrichten. manche sachen ich habe nicht
59 verstanden. zum beispiel die geben mir nuch sache so zum uben
60 zu schreiben. die sagen nur mach alleine.

61 **SF:** ja. entschuldige. ich kontrolliere, weil bei der einen
62 kollegin hat das nicht funktioniert. ja. lass dich nicht stören.

63 **S5:** ja. die sagen ja, du musst alleine uben. ja, ich war neu.
64 ich konnte nicht so alle machen. ich habe bissi sie von meinem
65 vater. der hat mir geholfen. der kann auch selber nicht deutsch
66 reden. (...) ja.

67 **SF:** bist du der älteste S5 zu hause? okay, du bist der älteste
68 zu hause. ja, danke. jetzt zu der deutschförderklasse. wann hast
69 du die deutschförderklasse besucht? kannst du dich erinnern, wie
70 du gleich nach österreich gekommen bist? oder?

71 **S5:** ja.

72 **SF:** wie lange warst du in der deutschförderklasse?

73 **S5:** zwei jahre.

74 **SF:** zwei jahre?

75 **S5:** ja.

76 **S5:** weil ich habe einmal wiederholen, weil ich habe gesagt, weil
77 eh die können nicht so gut unterrichten wegen das habe ich
78 wiederholt. ich habe auch die zweite klasse wiederholt. (..)
79 weil ich war im deutschkurs. ja, natürlich. ich muss wiederholen.
80 (..) dann dritte klasse, zweites semester. ich bin dann gekommen
81 in diese schule. (...) dann ja, da besser.

82 **SF:** warst du hier auch ein jahr in der deutschförderklasse?

83 **S5:** ne.

84 **S5:** ich war im letzten jahr mit zweite klasse, wo ich war mit
85 mein alter schule im zweite klasse. ich habe die deutschklasse
86 verlassen, weil ich habe geschafft.

87 **SF:** aha.

88 **S5:** ja. und dann. ich bin normale klasse gegangen. ich habe. ich
89 habe zwei jahre wiederholt.

90 **SF:** ja, ja,

91 **S5:** dann bin ich sofort zum klasse geschickt. erstes jahr habe
92 ich nich note bekommen, aber die haben gesagt, weil du hast die
93 zweite klasse zweimal einmal wiederholt. wir müssen dich
94 mitnehmen zum dritte klasse. und dann. ja, ich habe dann nochmal
95 die dritte klasse wiederholt, weil die war alle neu auf mich und
96 so, ich konnte nichts machen. ich bin jetzt mit dieser klasse
97 gefallen.

98 **SF:** aber wie war die deutschförderklasse damals für dich? kannst
99 du dich erinnern? war sie gut? schlecht, positiv? negativ. wie
100 hast du sie empfunden? wie war es.

101 **S5:** ja so so? wo war die lehrerin? sie war eh gut. sie hilft
102 immer und so? sie waren nett mit uns. und ich habe so gut
103 verstanden. obwohl sie weggegangen und lehrer kommt. (...) und
104 auch ich konnte nicht gut sehen. wegen das. ich habe so viel
105 ärger bekommen. die sagen mir, du musst augenarzt gehen und ich
106 sage ja, ich habe termin gemacht. was soll ich machen? es ist
107 nicht meine schuld. ich muss warten. wegen das habe ich so viel
108 ärger bekommen im deutschkurs.

109 **SF:** okay.

110 **S5:** was war schlecht?

111 **SF:** also hat das nicht gefallen. okay, das war absolut nicht.
112 und wie war das zum beispiel für dich, dass du in einem
113 deutschkurs warst? aber andere kinder in einer normalen klasse
114 hast du dich da? wie hast du dich da gefühlt? hättest du lieber
115 in eine normale klasse gehen wollen?

116 **S5:** ja, ja. ich hab so gedenkt. ja, die sind besser als ich. ich
117 bin in deutschkurs die sind normale schule, die normale klasse
118 und so, ich hab so schlecht gefühlt und so.

119 **SF:** glaubst du, dass die. dass der deutschförderkurs.
120 deutschförderklasse. entschuldige für dich. was? hat es dir was
121 gebracht? hast du gelernt? hast du deutsch gelernt? in der
122 deutschförderklasse? ja, ich weiß. gut zum lernen. ein guter ort
123 zum lernen.

124 **S5:** ja, und er hat mit anton gemacht. der hat mir so viel
125 geholfen. ich habe meine freizeit nach anton gemacht. (..) ich
126 habe auch zu hause gelernt. schule. klasse. wo ich geh ich muss
127 lernen.

128 **SF:** was hast du gemacht? outdoor. oder was hast du gesagt?

129 **S5:** ich habe gesagt. zu hause und schule. und zu hause. ich mache
130 anton.

131 **SF:** anton?

132 **S5:** können sie das?

133 **SF:** nein. was ist, anton?

134 **S5:** das ist so ein app.

135 **SF:** aha.

136 **S5:** der kann dich helfen. bei irgendeinem fach. deutsch, mathe,
137 physik, englisch. alle fächer sind drinnen.

138 **SF:** cool. und das ist eine app?

139 **S5:** ja.

140 **SF:** damit hast du geübt.

141 **SF:** ihm.

142 **SF:** außerhalb der schule auch noch zusätzlich. das hat dir
143 geholfen.

144 **SF:** ihm.

145 **SF:** okay.

146 **S5:** ja.

147 **SF:** mhm. (...) glaubst du, wäre das anders, wenn du nicht in eine
148 deutschförderklasse gekommen wärst? (..)

149 **S5:** ich sage ja. ich gebe zu, dass deutschkurse es war so gut
150 zu mir, weil ich konnte, ich habe deutsch gelernt und so. (..)

151 und in dieser zeit das war auch nicht so gut zu mir, weil ich
152 habe so schlecht gefühlt, weil die anderen sind im normale
153 klasse, ich bin im deutschkurs.

154 **SF:** wie war das mit den nebenfächern S5 also andere fächer weil
155 im deutschkurs ist nur deutsch oder?

156 **S5:** ja.

157 **S5:** aber manchmal machen wir mathe und englisch auch okay.

158 **SF:** okay, also da hast du auch was gelernt. hast nicht viel
159 verpasst vom unterricht.

160 **S5:** ja, aber die machen nur die leichte sache.

161 **SF:** okay?

162 **S5:** zum beispiel tisch sessel und so. (..)

163 **SF:** okay. ist das dann schwer, wenn von deutschförderklasse
164 normale klasse übersteigt?

165 **S5:** das war zu schwer zu mir, weil ich war im deutschkurs auf
166 einmal zum klasse normale klasse. aber ja.

167 **SF:** es war schwer sprache oder war alles andere schwer lernen.

168 **S5:** das war so alle, sprache und zum lernen und so, weil ich war
169 im deutschkurs auf einmal. ich bin klasse, ich habe nicht alles
170 gecheckt.

171 **SF:** ja.

172 **S5:** das war so schwer.

173 **SF:** ja, verstehe ich. kannst du dich an die mika-d testung
174 erinnern? wie hast du dich währenddessen gefühlt? was? was?
175 entschuldigung. wie war das für dich?

176 **S5:** nervös? ich habe so nervös gefühlt, aber das war nette
177 lehrerin. sie hat gesagt. ja, du musst nicht nervös sein. und
178 du kennst diese. mika, wie heißt das nochmal?

179 **SF:** mika-d.

180 **S5:** mika-d test und so. es war eh leicht diese mika mika-d-test.

181 **SF:** kannst du dich erinnern, was gefragt worden ist.

182 **S5:** ja, die sache. zum beispiel. ein kreis sagen. was ist das?
183 ich sage ein kreis. flugzeug. und so sache. und die haben noch
184 ein bilder gegeben. zum beispiel. sag mir, was macht diese
185 mädchen und was macht es? was macht diese junge, was kochen die
186 und so? und danach? die haben mich einen text gegeben. ich muss
187 nur die passenden

188 **SF:** worte?

189 **S5:** nein, ne wörter, buchstabieren. ja.

190 **SF:** die endungen wahrscheinlich, oder? okay. ja. interessant.
191 okay. als du den mika-d-test gemacht hast, hast, hat man dir
192 sofort gesagt. S5 das ist das ergebnis. das und das passiert
193 jetzt, oder? wusstest du danach mal nichts?

194 **S5:** nach einer stunde oder so? oder nach einem tag dieselbe
195 lehererin.

196 **SF:** aha. sie haben dir am nächste tag gesagt. was haben sie
197 gesagt? kannst du dich erinnern?

198 **S5:** ich habe das geschafft. kommt der lehrer zu frau? kann ich
199 den namen sagen?

200 **SF:** ja, kannst du. ich veröffentliche es nicht.

201 **S5:** frau xy, sie hat zu mir gekommen. sie hat mir gesagt. ja,
202 S5 du hast es geschafft. du hast das gut gemacht. und sie hat.
203 ich habe den mika-d-test gemacht. sie hat zeit gegeben. ich habe
204 nur ein bissi zeit. ich muss das schnell machen. bei text zwei,
205 seite zwei.

206 **SF:** ja, okay, super. als du dann in die deutschförderklasse
207 gekommen bist, S5 hat man dir gesagt, warum du in eine
208 deutschförderklasse gehen musst? jetzt hat man dir das erzählt.
209 wieso? warum?

210 **S5:** ich konnte nicht deutsch, weil. ja, es gab. ich hatte eine
211 freundin. arabische freundin. ich habe sie alles erzählt. und
212 sie hat gesagt, sie hat alles erzählt. das ich bin neu hierher
213 gekommen. (...)

214 **SF:** damit du deutsch lernst.

215 **S5:** ich war in die klasse erste mal hier in de (bina?) und dann
216 so alle schaun mir an! ich kann nicht ein wort sagen. was soll
217 ich jetzt? ich habe so schlecht gefühlt. (..)

218 **SF:** wieso hast du dich schlecht gefühlt?

219 **S5:** weil die alle schauen mir so, die sagen ja, warum kannst du
220 nicht deutsch reden und so? ich habe nichts verstanden von denen.
221 und manche haben so gemobbt. die haben schimpfworte zu mir
222 gesagt. es gab ein junge der is araber, der hat mir gesagt sagt
223 sagt zu diese ein mädchen. ein wort ist aber schimpfwort. ich
224 konnte nicht sagen, ich wusste nicht, was bedeutet das? und dann?
225 ich habe gesagt, die haben so alle klasse, so gelacht. und ja
226 sie hat gesagt, sie hat gesagt, sie hat gesagt.

227 **SF:** ja, okay. es gibt immer. es gibt immer gemeine menschen auf
228 dieser erde. leider. (..) danke. S5 jetzt. jetzt stell dir vor,
229 du hast eine superkraft. magie. und du könntest deinen
230 deutschunterricht gestalten. wie wäre dein perfekter
231 deutschunterricht? was hättest du dir gewünscht? damals zum
232 beispiel. oder jetzt? was wünschst du dir? was ist super für
233 dich?

234 **S5:** ich wünsche mir jetzt, dass ich kann so gut deutsch bin.
235 weil ich kann nicht so gut deutsch. ich wünsche mir, dass ich
236 so gut deutsch reden wegen mein freund und so, weil manchmal
237 ich sag ein wort so falsch und die alle lachen.

238 **SF:** aber wie wäre dann dein deutschunterricht? du bist die
239 lehrerin. jetzt. okay, du bist eine lehrerin und du machst jetzt
240 eine deutliche stimme. kannst du es nicht? wie würdest du den
241 unterricht gestalten? was würdest du machen?

242 **S5:** ich weiß nicht.

243 **SF:** hast du nicht. ich würde das so passen, wie es jetzt ist.
244 wie ist das jetzt im deutschunterricht? was macht ihr da? (..)

245 **S5:** wir machen. ich werde es erklären. ja. soll ich so sagen?
246 wie soll ich es machen? und so? zum beispiel. das machen wir,
247 herr yx. der natürlich sehr gut. aber manchmal. er ist so wütend
248 so. ich habe heute früh ärger bekommen, weil ich hatte mein
249 geografiebuch zu hause vergessen und konnte nicht lernen, weil
250 wir hatten erste stunde heute geografietest. ich konnte nicht
251 lernen. ich habe ärger wegen das bekommen. ich habe nur gelacht,
252 weil ich habe nur ein wort oder so geschrieben auf einer seite
253 und zweite seite habe ich eh gemacht, aber der hat nicht gesehen.
254 der hat gesagt ja, super S5, ich habe gelacht mit freundin. das
255 sagt ja, dass nicht lustig warum lachst und so.

256 **SF:** und warum hast du gelacht?

257 **S5:** wegen sie, weil wo hat herr yx hat gesagt super! mein freund
258 schaut mich an und sie lacht. wegen sie, ich habe gelacht.

259 **SF:** aber du sagst, herr yx ist wütend, oder? ja, immer. was
260 würdest du anders machen? was würdest du machen statt ihm?

261 **S5:** ich würde nicht mit schüler und schülerinnen. (...) ich würde
262 so alles machen, was zum schüler gut sind und so was.

263 **SF:** was wäre denn? was glaubst du, würde schüler und schülerinnen
264 gut finden? was würdest du gut finden als schülerin?

265 **S5:** weil meine klasse mag spielen und so oder rausgehen. ich
266 mache so (...teechen?) ihr seid super, dann wir gehen nächste
267 stunde raus und so.

268 **SF:** okay, würde ich sagen. okay, wir machen eine stunde
269 unterricht, eine stunde freizeit und dann wieder eine stunde
270 unterricht. das ist eine gute idee. ja, das ist gar nicht so
271 schlecht. kann man beim bildungsdirektion anbringen. das ist gar
272 nicht so schlecht. schau, jetzt weißt du, das ist dein perfekter
273 unterricht. siehst du? sind wir da angelangt? super. du bist
274 jetzt in der vierten klasse. in der dritten?

275 **S5:** ja.

276 **SF:** okay. und was machst du nach der mittelschule? was kommt
277 danach?

278 **S5:** ich denke, noch immer mache ich lehre. oder weiter schule
279 machen.

280 **SF:** das weißt du noch nicht. und was würdest du gerne? zum
281 beispiel lehre machen. wo? als was?

282 **S5:** ich weiß noch immer nicht.

283 **SF:** weißt du? was interessiert dich denn?

284 **S5:** für mich interessiert das zum apothekerin oder ärztin.

285 **SF:** oh, okay. aber S5 dann musst du lernen. und? (..) beides.
286 aber. ja, aber es gibt eine lehre. pharmazeutische assistenten.

287 **S5:** glaube ich.

288 **SF:** ja, glaub auch da gibt es eine lehre. das kann man machen.
289 super. das ist cool. oder ärztin ja.

290 **S5:** krankenschwester, meinte ich.

291 **SF:** krankenschwester ist auch super. auch super arbeit mit viel
292 verantwortung. leben.

293 **S5:** aber ist so schwer. sicher mehr ich muss lernen.

294 **SF:** ja, lernen kannst du ganz bestimmt. wenn du willst, dann
295 schaffst du das. verantwortung ist groß. als krankenschwester
296 musst alles wissen. hut ab. chapeau. ich wünsche, dass. ich
297 wünsche dir, dass du das schaffst. und vielleicht nimmst du mal
298 irgendwann blut von mir ab. dann komme ich dich besuchen im
299 krankenhaus. also, das ist dein persönliches ziel für die
300 zukunft, oder? etwas apotheke, krankenschwester, ärztin. also in
301 der pflege und im krankenbereich. gesundheitsbereich. ja,
302 super. das war's. danke S5 danke für das interview. ich habe
303 eine kleinigkeit zu einem seine kiste vorbereitet. nur als kleine
304 geste.

20.6 Transkript 6

1 **SF:** okay, super. S6, das ist für die seminararbeit. nur damit
2 du weißt, ich werde aber dieses thema für die masterarbeit dann
3 noch mal auf verwenden aufrufen. ja, genau. deinen namen werde
4 ich nicht erwähnen. das ist alles privat. und du bist okay damit,
5 dass ich dich interviewe. und bezüglich dem frag oder so, dass
6 wir das jetzt machen.

7 **S6:** ja.

8 **SF:** perfekt, dass ich das noch mal auch noch habe. genau.
9 allgemein es geht um darum, dass ich recherchieren möchte, wie
10 sich schüler und schülerinnen mehrsprachige schüler gefühlt
11 haben damals. wie sie die deutschförderklasse besucht haben oder
12 förderkurse besucht haben und wie es ihnen heute geht. und genau
13 und genau in bezug auf diskriminierung auf jeden fall. aber auf
14 das gehen wir noch ein.

15 **S6:** okay

16 **SF:** okay. super. also, ähm. genau. ich habe als erste frage
17 notiert. hast du eine testung machen müssen? damals, bevor du
18 eingestuft worden bist, wie ein mathetest.

19 **S6:** nein. also der test ist dann gekommen. wenn ich sie schauen
20 wollte, ob ich dann genug deutsch kann, damit ich beurteilt
21 werden kann. erst im gymnasium. also nicht in der mittelschule.

22 **SF:** okay, das war dann im nachhinein der sprachdiagnostik. und
23 wie hast du dich dabei gefühlt

24 **S6:** beim test?

25 **SF:** aha. also, wie ging es dir beim test und wie ging es dir
26 danach?

27 **S6:** also der test war ganz okay. also ganz einfach eigentlich.
28 also wenn man test sagt, dann kriegt man so angst. aber der test
29 war eigentlich nur so ein großes karte, wo es so viele bilder
30 drauf sind. ich weiß nicht, ob du es kennst. aber ja, es war
31 ganz okay eigentlich. ein paar grammatikübungen und so, ja. aber
32 am anfang. also das erste test habe ich irgendwie mich unfair
33 behandelt gefühlt, weil ich nicht mehr wusste, was pflücken
34 heißt. und er hat gefragt. was macht der typ? und ich so? keine
35 ahnung. und nur wegen dem würde ich dann nicht als ordentliche
36 schülerin bezeichnet. und dann müsste ich noch einmal ein ganzes
37 semester lang warten, bis ich noch einmal den test machen könnte.
38 und dann habe ich mir dieses wort nicht mehr vergessen. ich werde
39 das nie mehr vergessen. was pflücken heißt.

40 **SF:** du bist schon traumatisiert davon, du arme. und wie ging es
41 dir danach, nach der testung? wie hast du dich dann gefühlt?

42 **S6:** ja, ich bin halt normale schülerin geworden, wie alle, aber
43 trotzdem mit schwächen halt. es gab bei uns in der schule, das
44 ist im gymnasium. es gab trotzdem immer einen lehrer dabei, der
45 extra unterstützt hat. und wir sind auch extra rausgegangen, um
46 die texte besser, verständlicher zu machen. und ja, also im
47 gymnasium war es ganz andere geschichte. nach dem testung. und
48 es war viel besser als in der mittelschule.

49 **SF:** das heißt, du warst in der mittelschule auch.

50 **S6:** ja.

51 **SF:** okay. okay. super. genau. du hast gesagt, es wurden ganz
52 viele bilder gezeigt. das hast du. weil. die nächste frage wäre
53 eben, welche fragen wurden gestellt, wie du dich dabei gefühlt
54 hast und hast du dein ergebnis auch direkt im anschluss erfahren?
55 nach der testung oder hast du?

56 **S6:** ja, glaub schon. also der lehrer hat mir nicht direkt gesagt,
57 er hat es den anderen lehrern gesagt und dann wurde es mir
58 übermittelt, dass ich es nicht geschafft habe am anfang und dann.
59 ja.

60 **SF:** okay, okay.

61 **S6:** und der test war auch immer so spontan. ja, also, man wusste
62 gar nicht, wann das kommt.

63 **SF:** ah, das ist interessant. okay. ihr habt euch gar nicht
64 vorbereiten können, sondern es wurde einfach gemacht.

65 **S6:** ich wusste gar nicht, dass ich einen test machen muss. ich
66 dachte, ich bin schon jetzt beurteilt und ordentliche
67 schülerin. aber es kam dann so schockierend eigentlich. also ich
68 wusste gar nicht, dass ich nicht beurteilt werden kann.

69 **SF:** oh, okay. das hast du gar nicht gewusst. das war sehr
70 interessant. hat man dir das nicht gesagt, dass du
71 außerordentlich bist?

72 **S6:** nein, erst danach, also nach dem test, habe ich. dann ist
73 mir bewusst geworden, dass es so ist. und dann musste ich noch
74 einmal den test wiederholen. in einem semester. und. ja.

75 **SF:** okay. ja. okay. das kannst du dich. ungefähr so war das dann.
76 dass du eine deutschförderklasse besuchen musstest? oder warst
77 du im unterricht?

78 **S6:** also, deutschförderklasse war in der mittelschule. das war
79 immer so, die letzten zwei stunden oder so. manchmal waren auch
80 mitten am tag und das war dann mit andere schüler, die in der
81 schule sind, die auch kein deutsch konnten. und ja.

82 **SF:** das waren dann deutschförder. (..) kurse? ja, genau. ja,
83 entschuldige.

84 **S6:** das waren so.

85 **S6:** kurse.

86 **S6:** und. ja.

87 **SF:** mhm. okay. okay. und wie lange hast du das gemacht? kannst
88 du dich erinnern, wie viele semester circa?

89 **S6:** dritte und vierte klasse.

90 **SF:** oh, zwei jahre. komplett. wow, das sind vier semester. ja.

91 **S6:** ich bin manchmal nicht hingegangen und. also einmal weiß ich
92 schon. ich bin nicht hingegangen, damit ich die mathe schularbeit
93 mitschreiben kann. damit ich irgendwie eine note bekomme. ja.
94 (..) aber die anderen. dachten sie sich so? ne, ich gehe nicht
95 zur mathe schularbeit. ich habe deutschkurs. aber ich habe
96 deutsch rausgelassen.

97 **SF:** also immer fleißig. immer, immer. und. und wie hast du es
98 empfunden, dass man dich nicht benotet hat? also, wie war das
99 für dich? du hast ja eben gesagt, ich wusste gar nicht, dass ich
100 nicht ein außerordentlicher schüler bin, dass ich nicht
101 beurteilt werde.

102 **S6:** naja, für mich war das am anfang schockierend. ich dachte,
103 ich muss jetzt wieder ein jahr wiederholen und auch wieder noch
104 einmal alles durchmachen. und ich komme jetzt in einen
105 deutschkurs wieder, wo ich von dem normalen unterricht
106 ausgeschlossen werde. zum beispiel die letzten zwei stunden. die
107 anderen haben normal unterricht, aber ich muss im deutschkurs
108 hingehen. ja, ich wollte das gar nicht. aber gott sei dank. das
109 war dann am nachmittag deutschkurs.

110 **SF:** und glaubst du, hat es irgendwas positives in deinem leben
111 bewirkt? in deiner schullaufbahn, in der bildung? hat es dir was
112 gebracht?

113 **S6:** ja, eigentlich schon. weil man hat halt den basic gemacht.
114 wenn man diese grundlagen eigentlich nicht hat, kann man gar
115 nicht drauf bauen. also ja, also dass in der mittelschule war
116 schon nützlich, aber in der im gymnasium war es so umsonst,
117 ehrlich gesagt.

118 **SF:** das heißt ja, im gymnasium hast du wieder einen deutschkurs
119 nebenbei gemacht am nachmittag.

120 **S6:** also nicht während der unterricht, sondern eher am
121 nachmittag.

122 **SF:** und war das auf freiwilliger basis oder hast du da hingehen
123 müssen?

124 **S6:** ich musste hingehen.

125 **SF:** das ist sehr interessant. okay. und da fandest du die inhalte
126 nicht sehr wirksam?

127 **S6:** ja, aber es war so a2, b1 und ich könnte irgendwie alles.
128 ja, und ich fand es irgendwie immer so zeitverschwendung, weil
129 man hat so viel zu tun. und ich musste noch am nachmittag drei
130 stunden dort verbringen und ja, okay, so texte wie meinungsreden
131 und so geschrieben in meiner freizeit, statt irgendwie dass oder
132 das zu unterscheiden.

133 **SF:** mhm.

134 **SF:** ja, verstehe ich. ich verstehe dich ja. das ist eigentlich
135 eigentlich ist es schon das ausgeschlossen werden oder ist schon
136 wieder in irgendwohin dich hineinpacken obwohl du sagst ich von
137 mir aus wäre schon so weit gewesen und jetzt muss ich das alles

138 wiederholen. (...) und das war das. das war dann ein negatives
139 gefühl, nehme ich an, oder? ja.

140 **S6:** also wäre der lehrer eigentlich nicht so nett und hat immer
141 schokolade mitgebracht und snacks und so wäre ich wahrscheinlich
142 eh nicht hingegangen. diese warnungen bekommen oder so. ja.

143 **SF:** okay. genau. noch ganz kurz. persönliche letzten paar fragen
144 noch zur person. zu hause spricht ihr welche sprache?

145 **S6:** arabisch.

146 **SF:** aber du kannst mehrere sprachen S6, oder? kannst du mir mal
147 die aufzählen, welche du alle kennst?

148 **S6:** ich habe jetzt spanisch gelernt im gymnasium. englisch,
149 türkisch, arabisch und deutsch.

150 **SF:** wahnsinn, ja, super. und stell dir vor, du hättest die
151 möglichkeit, dass du eine deutschstunde deutschklassen so
152 gestalten kannst, dass schüler und schülerinnen, die nach dir
153 gekommen sind, eben auch deutsch lernen zwar müssen. aber du
154 sagst ja, dass im gymnasium war nicht so hilfreich. wie hättest
155 du eine deutschstunde haben wollen, was hilfreich gewesen wäre?
156 wir hätten also. weißt du, was ich meine, wenn du die chance
157 hättest, etwas zu planen? einen deutschunterricht?

158 **S6:** also, wie ich finde, effizient deutsch zu lernen.

159 **SF:** genau. genau.

160 **S6:** ja, also es gab ja immer diese spiele, die man gespielt hat
161 im deutschkurs. die sind halt immer in erinnerung geblieben mit
162 bilder und auch immer so absätze zu schreiben, zum beispiel
163 tagesablauf oder so, dass man auch die sätze irgendwie zusammen
164 verbinden kann, dass man lernt, wie ein satz aufgebaut wird, wo
165 der verb kommt, wo dann das ding und so. das wäre eigentlich

166 sehr effizient und auch diskussionen zu führen. aber nicht, dass
167 man jetzt 20 personen (...) in eine diskussion und jemand kommt
168 gar nicht dran. das macht auch keinen sinn. also ebenso fünf
169 personen. zum beispiel, dass mindestens jemand einmal drankommt.
170 ja.

171 **SF:** und das? würdest du das dann im unterricht, im
172 regelunterricht? oder würdest du es am nachmittag machen wollen,
173 so wie im gymnasium oder so wie in der mittelschule, so am
174 nachmittag?

175 **S6:** eher am nachmittag, weil wenn man halt auch schon ein
176 bisschen deutsch kann, dann kann man ja auch irgendwie im
177 unterricht mitmachen. vor allem im deutschunterricht wäre es
178 eigentlich sehr effizient mitzumachen. also ich fand es am
179 nachmittag besser, weil wenn die stunde ausgefallen sind von
180 deutsch, dann mussten wir in den unterricht hingehen und da waren
181 die lehrer nicht so glücklich. manchmal durften wir gar nicht
182 mehr reingehen, weil wir dann irgendwie 15 minuten auf die
183 anderen gewartet haben, weil wir (...) so oder so hatten. also
184 ja. also am nachmittag ist viel besser.

185 **SF:** am nachmittag extra und am vormittag, dass man
186 regelunterricht besucht, den normalen unterricht, dass man da
187 nicht rausgenommen wird.

188 **S6:** ja. (...)

189 **SF:** kannst du auch kurz sagen, noch mal, was du jetzt gemacht
190 hast? was hast du? wie ich gekommen bin, hast du ja gesagt. du
191 hast erfolgreich die...

192 **S6:** matura gemacht.

193 **SF:** und das gymnasium.

194 **S6:** ja

195 **SF:** okay. und wie möchtest du jetzt weitermachen?

196 **S6:** pharmazie studieren. (..)

197 **SF:** und ich bin stolz auf dich. danke. und dann, wahrscheinlich,
198 wenn du fertig bist. apotheke, oder? ja, genau.

199 **S6:** direkt danach den master machen, damit ich nicht diese lücke
200 habe. also. ja. aber wahrscheinlich zwischen doktor und master.
201 dann schon eine lücke.

202 **SF:** ja, da kannst du dir zeit lassen. aber dass du das mal gleich
203 zack, zack, zack machst. alles ist alles super. perfekt. ja,
204 danke S6. danke für das gespräch. ich hoffe, man hört uns. ich
205 checke das dann noch mal.

20.7 Transkript 7

- 1 **SF:** ich fange gleich an, ich bin die SF. danke, dass du
2 mitmachst. die arbeit ist für meine masterarbeit. hast du schon
3 irgendwie erfahren, um was es geht? etwas von der SLP1.
- 4 **S7:** ich war im deutschklasse und deswegen genau richtig.
- 5 **SF:** genau. genau. super. gut. das alles ist alles. das ist für
6 mich. die aufnahme. ich werde deinen namen umändern. ja. es wird
7 alles anonymisiert. okay. und schau mal, es ist auch so, dass
8 ich, wenn ich fertig bin, zum beispiel mit der arbeit oder die
9 arbeit verfasse, dich natürlich auch mit einbeziehen kann. das
10 heißt, ich kann mich auch bei dir melden, wenn du möchtest. ja.
- 11 **SLP1:** entschuldigung. nur zur info, sorry. es ist dann ganz
12 ruhig, weil die gehen alle in die küche.
- 13 **SF:** okay, super. danke.
- 14 **SF:** genau das mal zu dem. also, alles wird anonymisiert. man
15 wird nicht wissen, wie du heißt, wer du bist und in welche schule
16 du gehst. genau. (..) so. ich würde dich vielleicht mal bitten,
17 etwas über dich zu erzählen. kannst du mir etwas über dich
18 erzählen? über dein leben?
- 19 **S7:** also, ich heiße S7 ich bin 16 jahre alt. ich komme aus
20 serbien und ich wohne da seit 2019 2020. ich kann mich nicht
21 genau erinnern. (..) ich hab vier geschwister, einen bruder,
22 zwei schwestern und. (...) meine mutter und mein vater sind
23 getrennt. ich wohne da mit meine mutter und mein stiefvater und
24 meinen geschwister. (..)
- 25 **SF:** und deine geschwister sind jünger als du.

26 **S7:** ja, also mein bruder ist 18, er ist älter und die andere
27 zwei geschwister. also schwester eine ist zwei zwei jahre alt
28 und die andere ist fünf.

29 **SF:** magst du mir noch was erzählen? vielleicht. oder ist das für
30 dich, okay?

31 **S7:** also, ich weiß nicht.

32 **SF:** vielleicht hast du was zu erzählen. vielleicht nicht mehr.
33 wenn du nichts mehr hast, dann ist das auch okay.

34 **S7:** ich habe nichts mehr.

35 **SF:** okay, super. danke. S7, das heißt du hast jüngere
36 geschwister. das heißt, du bist die älteste. habe ich das richtig
37 verstanden? in der familie?

38 **S7:** die zweitälteste.

39 **SF:** die zweitälteste. es gibt noch jemanden älteren. okay, sehr
40 gut. ja. schön, dass du da bist. ich würde dann weitermachen mit
41 den fragen, die ich hätte. ja, und zwar wollte ich dich fragen.
42 wie lange warst du in einer deutschförderklasse?

43 **S7:** ein jahr

44 **SF:** und das war dann ein jahr durchgehend. also, das heißt nicht,
45 du warst ein semester dort und dann zwei semester da. oder nur
46 ein jahr?

47 **S7:** ein jahr lang

48 **SF:** ein jahr lang, sehr gut. und wie war das für dich in der
49 deutschförderklasse?

50 **S7:** es war wirklich gut. ich habe wirklich vieles gelernt. (..)
51 ja. okay.

52 **SF:** und wie war das für dich, als du nicht in deiner regelklasse
53 warst? also, du warst in einer anderen klasse. wie hast du das
54 empfunden?

55 **S7:** also ich war ja mehr in deutschklasse und deswegen fand ich
56 dort die menschen also besser, weil wir sind ja länger zusammen
57 als in meiner echten klasse und deswegen fand ich es besser in
58 deutschklasse.

59 **SF:** das ist gut. mhm. okay.

60 **SF:** und was glaubst du, hat es dir in deinem leben gebracht, die
61 deutschförderklasse zu besuchen? also, wie ist das jetzt in der
62 schule? glaubst du, es hat dir geholfen oder nicht? geholfen?

63 **S7:** es hat mir geholfen, weil, als ich gekommen bin. ich. ich.
64 ich konnte kein deutsch, nicht mal ein wort sagen. und deswegen
65 hat es mir wirklich geholfen. weil. ich habe ein jahr wiederholt
66 wegen deutsch und das war ein anderer schule. und dann bin ich
67 hierher gekommen. erste klasse.

68 **SF:** sehr interessant. okay, das heißt, du hast ein jahr. ein
69 schuljahr wiederholen müssen und dann hast du die
70 deutschförderklasse besucht. habe ich das richtig verstanden?

71 **S7:** nein, ich musste deutschklasse andere schule besuchen und
72 dann, als ich damit fertig war. die haben gesagt ich muss klasse
73 wiederholen, weil die konnten mich nicht beurteilen, weil ich
74 die ganze zeit in deutschklasse war und deswegen bin ich hier
75 in diese schule gekommen, weil wegen menschen und so.

76 **SF:** okay, also du hast dich auch nicht sehr wohlgefühlt in der
77 schule. kannst du dich an die mika-d testung erinnern? ja. wie
78 war das für dich?

79 **S7:** ich fand es wirklich leicht. es kam so bilder. dann mussten
80 wir sagen, was es ist. oder zum beispiel etwas erzählen, was wir
81 da sehen. und manche wörter konnte ich nicht, weil ich kein
82 deutsch konnte. aber jetzt schon. also, jetzt finde ich so
83 leicht.

84 **SF:** aber jetzt musst du keine mika-d-test machen, oder? okay.
85 okay. weißt du ungefähr was? also, du hast mir erzählt, es waren
86 bilder. weißt du noch, was noch da war? was du hast machen
87 müssen?

88 **S7:** also zum beispiel vier bilder. und dann mussten wir eine
89 geschichte erzählen oder so, ja.

90 **SF:** okay, und? hast du sofort dein ergebnis erhalten?

91 **S7:** nein.

92 **SF:** nein. hast du überhaupt erfahren. wie hast du davon erfahren?

93 **S7:** also zum beispiel. die haben gesagt. gut, oder es könnte
94 besser sein, aber sonst nicht so genau.

95 **SF:** und wie hast du dich dabei gefühlt, dass du dein ergebnis
96 nicht hast erfahren dürfen?

97 **S7:** also, ich war nervös. aber ich wusste, dass ich es gut
98 gemacht habe.

99 **SF:** das ist sehr gut. okay.

100 **S7:** wie wurde das dir erklärt, dass du in eine
101 deutschförderklasse kommst? also, wer hat da mit dir besprochen?
102 das ganze system und wie das ablaufen wird. kannst du dich an
103 das erinnern?

104 **S7:** nicht so genau. aber ich kann mich noch erinnern. ich bin
105 zur schule gekommen. meine mutter und die haben mich als erstes
106 in dieser deutschklasse gebracht. und dann. es war so große pause
107 oder so, ich musste in andere klasse. ich habe mich gefragt,
108 wieso andere klassen auf einmal. ich wusste nicht, dass
109 deutschklasse war. also keiner hat mir erklärt, dass ich zwei
110 klassen besuchen muss.

111 **SF:** okay, das war. das war irritierend für dich.

112 **S7:** nicht so, aber es es war verwirrend.

113 **SF:** okay.

114 **SF:** das heißt, in den pausen hast du in die andere klasse gehen
115 müssen und im unterricht hast du in der deutschförderklasse
116 bleiben müssen. und im zuge dessen hast du ein jahr danach
117 wiederholen müssen. und dann aber hast du gewechselt. dann bist
118 du in diese schule gekommen. ich fasse das nochmal zusammen.
119 okay. (...) jetzt. S7, stell dir vor, du hattest die möglichkeit,
120 eine. einen deutschunterricht gestalten zu können. wie würdest
121 du dir deinen deutschunterricht vorstellen, wünschen, gestalten?
122 (5) was wäre für dich das perfekte? (...)

123 **S7:** ich weiß es nicht. (...) halt! meinen sie? halt, was ich
124 unterrichte.

125 **S7:** zum beispiel? richtig.

126 **SF:** zum beispiel? ich würde gerne mit klasse bücher lesen, weil
127 ich mag bücher. und ich mag sehr gern grammatik.

128 **S7:** oh.

129 **S7:** ich weiß. grammatik finde ich auch interessant.

130 **SF:** okay. ja.

131 **SF:** bücher lesen und mehr grammatikunterricht. ja. okay, weißt
132 du, also, du bist jetzt in der vierten klasse, oder? und wie
133 möchtest du. was kommt jetzt danach? nach der vierten klasse. es
134 ist bald zu ende.

135 **S7:** ja, ich bin ich wurde in has angenommen.

136 **SF:** gratuliere.

137 **S7:** danke. und dann nach has will ich eine matura machen.
138 ausbildung für flugbegleiterin. und dann als flugbegleiterin
139 arbeiten.

140 **SF:** wow. du hast schon super ziele und träume. toll. viel glück
141 dabei. ich hoffe, wir sehen uns dann auf einem flug. du hast von
142 dir gehostet wird. super. und das sind deine persönlichen ziele
143 für die zukunft, nehme ich an, oder? also eine flugbegleiterin
144 zu werden und wahrscheinlich eine eigene wohnung. okay. ja.
145 danke, S7. danke. wenn ich fragen haben sollte, würde ich mich
146 gerne über die SLP1 vielleicht noch mal melden. okay. oder wenn
147 du fragen hast. du kannst ruhig die SLP1 kontaktieren, oder ich
148 gebe SLP1 meine e mail adresse. sie soll euch die email adresse
149 weitergeben. und genau. ich danke dir. danke. mach's gut, S7.
150 tschüss, bapa.

151 **SF:** ach, schau mal, du kannst dir ein geschenk aussuchen.

20.8 Transkript 8

1 **SF:** danke, dass du mitmachst. das ist für meine masterarbeit.
2 das ist sehr wertvoll für mich. ich würde alles anonymisiert.
3 dein name taucht nicht auf. ich werde einen pseudonamen nehmen.
4 pseudochschule nehmen. das ist alles anonym. das, was ich
5 aufnehme, ist zwischen dir und mir. kommt nicht an die
6 öffentlichkeit. und genau. wenn du möchtest, kannst du auch die
7 ergebnisse. kann ich das SLP1 schicken und ihr könnt die
8 masterarbeit dann lesen? gemeinsam vielleicht? ja, wenn du
9 möchtest. oder eben, wenn fragen auftauchen, kannst du die SLP1
10 fragen. sie soll es an mich weiterleiten. oder ich gebe meine e
11 mail adresse. also ich bin immer erreichbar. du kannst immer
12 wieder fragen stellen etc. oder ich auch. vielleicht habe ich
13 dann irgendwelche fragen. sehr gut. S8 könntest du mir etwas von
14 dir erzählen. von deinem leben?

15 **S8:** ja ich bin S8, ich bin 16 jahre alt und ich komme aus syrien.
16 ich bin ich habe. ich bin in syrien geboren und dann wegen krieg
17 sind wir nach libanon gefahren. ich habe dort zehn jahre gelebt.

18 **SF:** entschuldige. (..) kein ton erklingt. okay, ein bisschen.
19 lauter.

20 **SF:** vielleicht. ja. (..)

21 **S8:** wir haben dort gelernt. und. (..) in corona und in libanon.
22 die dollar war sehr teuer. (..) und die preis ist einfach so
23 groß gestaltet. und dann, äh.

24 **SF:** entschuldigung.

25 **S8:** ja. und dann? meine mutter konnte nicht mehr arbeiten. und
26 meine vater hat gesagt, wir können nicht mehr dort leben, wegen
27 er ist hierher gekommen und. und ich will nicht mehr schule

28 gehen. ich habe nur bis volksschule vierte klasse gelernt und
29 ich konnte nicht. ich habe nich mal fertig gemacht. ja, ich war
30 zu hause mit meiner kleinen schwester. sie war sechs monate und
31 ich war zwölf. ich musste immer auf ihr aufpassen. nach zwei
32 jahren. (...) nach zwei jahren. ich habe meine mutter gesagt,
33 ich will lernen. ich will etwas machen. ich will nicht mehr zu
34 hause bleiben. und dann. ich hab englischkurs in englischkurs
35 gelernt. vier monaten. ich habe starter starter 1,2 and 3 fertig
36 gemacht und dann. wir sind nach österreich geflieg geflogen. ja.

37 **SF:** weißt du.

38 **SF:** wann welches jahr das war?

39 **S8:** 7 17. märz 2023.

40 **SF:** 23 du bist erst seit zwei jahren hier?

41 **S8:** ja.

42 **SF:** wow. wahnsinn. okay. sehr schön. okay. welche sprache?
43 kurdisch. welche? kirmanci?. (..)

44 **S8:** ja, kirmanci.

45 **SF:** interessant. und von aleppo hast du gesagt. aleppo. ja.
46 schöne stadt. leider kriege nicht schön. ja, sehr interessant.
47 sehr interessant. danke. danke für die. für die auskunft. ich
48 würde dann mit den fragen beginnen, wenn das okay ist. für dich.
49 ja. eine frage noch. du bist aber dann in arabisch. alphabet
50 alphabetisiert, oder? ja. ja. also, deutsche schrift. hast du
51 alles neu lernen müssen?

52 **S8:** ja. (..)

53 **SF:** wahnsinn. super. und jetzt bist du in der vierten klasse.
54 ja. wahnsinn. toll. du kannst stolz auf dich sein. (..) da kannst

55 du dich an die deutschförderklasse erinnern. ja. wie lange warst
56 du denn in der deutschförderklasse?

57 **S8:** ich war in deutschklasse. ja, ich bin in 2023. es war mai
58 und die schule ist fast fertig. ich war so ein monat so
59 deutschklasse. und dann. ja. ich habe immer versucht, die
60 vokabeln zu lernen. ich habe so viel geschrieben. ein wort. ich
61 musste das zehnmal schreiben und so. (..) ja, und dann? es war
62 sommerferien. und ich habe auch versucht, im sommer zu lernen.
63 im youtube. es gibt einen kanal ur gut. es heißt your german
64 teacher. ja.

65 **SF:** okay.

66 **S8:** und ich habe im sommer gelernt und dann in deutschklasse
67 auch und frau SLP1, die anderen lehrer haben auch versucht. sie
68 haben gesagt, ich muss andere normale klasse gehen, weil meine
69 level war eh gut und sie haben versucht, meinen level noch
70 verbessern und so. sie haben blätter gegeben. (..) auch mitreden.
71 ja, es war gut.

72 **SF:** super. das heißt, du warst dann aber in dem neuen schuljahr.
73 was? du wieder in der deutschförderklasse. ja. und wie lange?
74 ein jahr?

75 **S8:** als das erste semester war nur.

76 **SF:** und dann hast du wechseln können? ja, super schön. und wie
77 war das für dich? in der deutschförderklasse? wie war das?.

78 **S8:** war super und war. es war so, weil ich habe gefühlt. alle
79 können nicht. ich habe nicht alleine gefühlt. nein, ich habe es
80 war nicht wie normale klasse in normalklasse war ein bisschen
81 schwer, aber im förderkurs ich war so alle können nicht. und ich
82 kann auch nicht. und wir haben versucht, zusammen zu verbessern.
83 (..)

84 **SF:** aber in den pausen hast du auch rüber in die normale klasse
85 gehen müssen.

86 **S8:** nein.

87 **S8:** alles in der deutschförderklasse.

88 **S8:** ist vier stunden und dann normale klasse gehen.

89 **SF:** aber wie war das dann, wenn du nach einem semester in die
90 normale klasse gewechselt bist? was war mit den anderen fächern?
91 hast du das schnell lernen können, was du sechs monate verpasst
92 hast?

93 **S8:** ja, in förderkurs. wir haben manchmal so wir haben manchmal
94 zwei stunden mathe oder zwei stunden englisch gehabt. so, und
95 ich kann auch englisch, weil ich habe schon gelernt.

96 **SF:** welche nebenfächer, geographie?

97 **S8:** geografie. ich habe immer geografie am nachmittag gehabt. so
98 es war okay.

99 **SF:** okay, das heißt vormittag deutschförderklasse und dann
100 nachmittag die andere.

101 **S8:** ja.

102 **SF:** so aufgeteilt.

103 **S8:** ja, aber mathe war schwer. bisschen. aber jetzt besser.

104 **SF:** super, mathematik ist für alle schwer.

105 **S8:** ja. (...)

106 **SF:** du hast gesagt, du hast dich in der deutschförderklasse
107 wohlfühlt. okay. und wie war es dann in der normalen klasse?

108 **S8:** normalklasse war ein bisschen schwer. meine klasse auch war
109 nicht so gut. auch. ja, einmal. ich hab so. sie haben mit mir
110 geredet und ich habe so falsch verstanden. und sie haben so viel
111 gelacht, so viel gelacht. sie haben die ganze vierte klasse
112 gesagt, die jungs, die mädchen. ich bin aufs klo gegangen. ich
113 habe so viel geweint. ja, egal. ich denke, wir sind noch jung.
114 so.

115 **SF:** das stimmt.

116 **SF:** ja, ja, ja, das stimmt.

117 **SF:** sie sind noch jung.

118 **S8:** wegen das habe ich so manchmal nicht deutsch deutsch geredet.
119 und ich habe versucht, englisch zu reden. ja.

120 **SF:** also war die deutschförderklasse für dich besser?

121 **S8:** ja. niemand hat gelacht, weil wir sind alle gleich. aber es
122 ist nicht alle klasse sind so meine meine neue klasse jetzt sind
123 so besser?

124 **SF:** ja, stimmt.

125 **SF:** aber es wird immer. auch im leben wird es immer menschen
126 geben, die gemein sind. alle menschen sind gemein. leider.

127 **S8:** ja.

128 **SF:** leider. okay. glaubst du, dass der besuch in der
129 deutschförderklasse gut für dich war? wie hat es für dich die
130 schule? also, hat es dir was gebracht?

131 **S8:** ja, sehr. weil. weil solch ein förderkurs. die lehrerin haben
132 auch versucht, langsamer zu reden und deutlicher so wegen das
133 ich habe immer so gehört. so. ich habe versucht, so gut zuhören.

134 damit. ich kann auch zu dir wörter sagen und auch die blätter.
135 und sie haben auch immer erklärt. so, es war sehr gut. und ja,
136 es gab. sie haben immer gruppe gemacht. wir haben nicht zu zweit
137 deutschklasse. wir haben nur eine gehabt und andere war für
138 alphabet und so und unsere war für a2 und a1. so.

139 **SF:** jetzt also die deutschförderklasse wurde auch quasi
140 getrennt. ja, einmal in die alphabetisierung und einmal dann.
141 ja, sehr vorbildlich.

142 **S8:** ja und die lehrerinnen auch waren ur gut. wir haben die
143 zweite gruppe, nur eine lehrerin. und es war so gut, ja.

144 **SF:** vorbildlich, S8, kannst du dich an die mika-d-test erinnern?
145 ja. den einstieg. wie? wie war das für dich? wie hast du das
146 empfunden? wie hast du dich gefühlt? währenddessen?

147 **S8:** ja, natürlich stress. aber es war so leicht, weil. wir haben
148 schon alles gelernt. es ist nicht so etwas neues. es war nicht
149 so etwas neues so. es war eher leicht.

150 **SF:** ihr habt euch gut vorbereitet. okay. kannst du dich erinnern,
151 was gefragt worden ist?

152 **S8:** es gab eine mädchen. sie isst spaghetti und sie hat auf ihr
153 gesicht so tomatensoß. und dann ist die mutter gekommen und hat
154 gestreit. sie hat gesagt ja, du musst dein gesicht waschen. sie
155 ist so gewaschen und so.

156 **SF:** also. bilder und noch was.

157 **S8:** es gab bilder und es gibt. und es gibt auch viele bilder.
158 sie sagt, diese person macht so so und dann ich muss sagen, das
159 ist so, ist richtig.

160 **SF:** okay, du kannst dich noch einiges ändern. okay. hast du
161 gleich erfahren. das ergebnis? was? (..)

162 **S8:** ja. ich habe so nach. nach. so, ich glaube, eine woche. so?

163 **SF:** und von wem?

164 **S8:** von SLP1 und so und die lehrerin.

165 **SF:** also hat die frau SLP1 mit dir den test gemacht. und sie hat
166 dir dann auch das ergebnis gesagt? okay. sie hat die person, die
167 den test durchgeführt hat. verstehe. okay. und wurde dir erklärt,
168 warum du in eine deutschförderklasse kommen wirst? ja. hat man
169 dir erklärt, warum du in eine deutschklasse deutschförderklasse
170 gehen musst?

171 **S8:** ja. sie haben gesagt, ich brauche noch und sie werden mir
172 helfen.

173 **SF:** deutsch zu lernen. ja. (...) super. S8 jetzt jetzt hast du
174 die macht. die zauberkraft, dass du deinen wunsch
175 deutschunterricht gestalten könntest. wie war dein perfekter
176 deutschunterricht?

177 **S8:** ja, ich finde das. (...) zum beispiel. (4) ich habe immer
178 gedacht, dass die dass die die klasse muss zum beispiel
179 deutschklasse eins und deutschklasse zwei damit die lehrerin
180 kann nur so auf dieselbe level konzentrieren sie sie kann nicht
181 so. es war ein bisschen schwer. aber jetzt gibt es so, das finde
182 ich super und ich finde das zum beispiel für neue leute, die neu
183 gekommen sind, dass sie haben diese support. es ist schwer, so
184 ja dass sie ja.

185 **SF:** würdest du wieder so eine deutschförderklasse machen oder
186 sagst du ah nein.

187 **S8:** ja, natürlich mache ich das. ja, es war sehr gut. sehr gut.
188 (...) weil wir haben immer so, wir haben auch geschichte gehört.
189 wir haben auch immer gelesen. wir haben auch geschrieben vokabel,
190 grammatik und ja.

191 **SF:** du hast dich nicht ausgegrenzt gefühlt, du hast ausgegrenzt.
192 hast du dich in der normalen deutsch in der normalen klasse
193 gefühlt? habe ich das, weil sie dich ausgegrenzt? ja. also war
194 deutsch vor der klasse für dich besser als die normale klasse?

195 **S8:** ja. (...)

196 **SF:** sehr gut. ja. und was macht. also, du gehst jetzt in die
197 vierte klasse. ja. was kommt jetzt? wie schaut jetzt aus? ja.

198 **S8:** ich werde ein gymnasium. anton kriegler gasse gehen. (..) das
199 ist informatik und technologien und so.

200 **SF:** interessierst du dich für informatik und technik?

201 **S8:** ja, es gab musik und es gab zeichnen und es gab wirtschaft
202 und sof. und ich habe gefunden ich habe so naja technik und so
203 ist besser. ja.

204 **SF:** wenn es dir gefällt, auf jeden fall, wenn es dir spaß macht.
205 und was möchtest du? was sind deine persönlichen ziele für die
206 zukunft?

207 **S8:** ich möchte gerne anwältin werden. menschenrechte und so.

208 **SF:** sehr schön. das ist verständlich.

209 **S8:** ja.

210 **SF:** das verstehe ich. ja. danke S8. danke schön. es war sehr
211 nett. ich habe eine kleinigkeit vorbereitet. du kannst dir ein
212 körbchen aussuchen. danke schön. ich habe zu danken. danke, dass
213 du mitgemacht hast.

214 **S8:** danke. (..)

215 **SF:** nicht zu danken. mach's gut, bapa. bapa, du bist. (...)

20.9 Transkript SLP1

- 1 **SF:** dass ich das. (...)
- 2 **SLP1:** alles gut.
- 3 **SF:** und doppelt hält besser. handy auch aufzeichnen. wie geht es
4 dir, SLP1?
- 5 **SLP1:** gut. danke. sehr gut.
- 6 **SF:** super. das freut mich.
- 7 **SLP1:** na fein.
- 8 **SF:** du bescheid. daten werden natürlich anonymisiert. kennst du
9 dich aus mit dem ganzen prozess? genau. genau.
- 10 **SLP1:** leg ma los.
- 11 **SF:** ja. danke, dass du teilnimmst. und weil die zeit so knapp
12 ist bei den kostenlosen versionen von zoom.
- 13 **SF:** leg ma los.
- 14 **SF:** quatschen. ja. ich fange gleich mit der ersten frage an,
15 SLP1. wenn es für dich in ordnung ist. ja, genau. seit wann
16 unterrichtest du? bzw. begleitest du eigentlich schülerinnen der
17 deutschförderklassen? und wie lange sind die aufenthalte der
18 schülerinnen im durchschnitt? was?
- 19 **SLP1:** hm. (...)
- 20 **SF:** also zur ersten frage: seit wann machst du das?
- 21 **SLP1:** jaja, also, ich bin jetzt drei. ja, ja, ich bin jetzt seit
22 drei. also, das dritte schuljahr habe ich jetzt beendet an der

23 schule. ich bin gerade am überlegen, ob ich seit anbeginn dabei
24 war. ich glaube, glaube, ich. ich glaube, erst ab dem zweiten
25 schuljahr, also zwei, zwei schuljahre quasi, bin ich in der
26 deutschklasse. ja, zwei jahre bin ich in der schule in der
27 deutschklasse eingesetzt. das erste schuljahr, ähm, glaub ich
28 nur für vier stunden oder so und das zweite letzte schuljahr war
29 ich eben mit acht stunden drin und habe halt eben auch quasi ein
30 bisschen. also was heißt ein bisschen, ich habe einfach die
31 organisation übernommen und ja und wie lange das die kinder in
32 der deutschklasse bleiben, boah das ist ganz unterschiedlich.
33 ähm, sagen wir jetzt einmal so kinder, die was halt einfach
34 überhaupt nicht mit der mit mit latein. ja, also wenn sie einfach
35 noch alphabetisiert werden müssen in in der schrift, also in der
36 lateinischen schrift. ähm, ja, würde ich jetzt. also würde ich
37 jetzt einmal sagen, im schnitt eineinhalb jahre, würde ich jetzt
38 einmal sagen. aber, ähm, ja. würde ich. würde. ich würde jetzt
39 mal sagen, im schnitt eineinhalb jahre. aber das hängt halt
40 natürlich voll davon ab. ähm. äh, also in erster linie hängt es
41 davon ab, wie sprachlich oder wie, wie vom elternhaus oder von
42 sich alleine die intrinsische motivation, wie sehr sie sich
43 selbst bemühen, würde ich sagen ja. also kinder, die was
44 wirklich? ähm schüler muss ich sagen, schüler und schülerinnen,
45 die was wirklich, ähm, keine ahnung vorher in einem bildungswesen
46 gewesen sind, vielleicht auch schon reifer sind, vielleicht auch
47 schon älter sind. ja, solche exemplare habe ich ja auch im
48 prinzip, ähm, das schulsystem ein bisschen, also mit schule,
49 generell mit schule erfahrung gesammelt haben, die würde ich
50 jetzt mal sagen, wesentlich kürzer. und vor allem, wenn sie, was
51 heißt wesentlich kürzer? maximal ein jahr, würde ich sagen. dann
52 würde ich sagen maximal ein jahr. aber wir haben halt einfach
53 auch viele, die was quasi auch noch nie in ein schulsystem nie
54 so wirklich waren oder halt einfach auch noch in einer jung sind.
55 erst in der fünften schulstufe oder sechsten schulstufe, ähm und
56 wenn die eben noch alphabetisiert werden müssen und zu hause
57 halt auch nicht, jetzt, da super support zu hause stattfindet.

58 die brauchen schon eigentlich ihre zwei jahre. ja, die brauchen
59 eigentlich zwei jahre, aber das ist von bis. und kinder...

60 **SF:** werden die dann im nachhinein weiter betreut. so
61 deutschförderkurs mäßig?

62 **SLP1:** ja ja, schon, aber jetzt auch noch kinder, die was zum
63 beispiel in der. in der deutschen? also in der lateinischen
64 schrift schon alphabetisiert sind. die sind maximal ein jahr in
65 der deutschförderklasse, würde ich sagen. maximal. ja. und
66 max(..) ja, die sind ein jahr, kann man schon sagen. so circa
67 ein jahr aber auch maximal, weil die finden sich relativ schnell
68 zurecht. ja, na klar, sie können ja lesen. ja, sie können ja
69 schreiben. da geht es ja dann wirklich nur noch um den wortschatz
70 und da ist es auch teilweise. ich glaube mir, es gibt sicherlich
71 auch manche, die, was nur ein halbes jahr in der
72 deutschförderklasse waren, also bei denen geht das eigentlich
73 relativ schnell und überhaupt, wenn sie halt schon ein bisschen
74 älter sind und im schulsystem erfahrung schon erfahrungen haben,
75 die sind ja viel eigenständiger.

76 **SF:** mhm, super, sehr interessant. es steht auch nämlich so in
77 der literatur.

78 **SLP1:** na von bis kann man überhaupt nicht sagen. ja, also ich
79 habe ja auch letztes jahr eine schülerin dazu bekommen. die war
80 zum beispiel aus somalia, aber die war irgendwie in kairo, also
81 wirklich auch im schulsystem? ja, was ja noch dazukommt. die war
82 also es spricht jetzt englisch super können die hat auch, das
83 ist ja auch noch mathe, das können die kinder. englisch können
84 die kinder, mathe können sie eben schon lesen und schreiben in
85 der lateinischen schrift. dann geht dieser ganze prozess viel,
86 viel schneller, weil der, der da ist, da geht es ja nur um den
87 wortschatz und die finden sich wirklich wahnsinnig schnell
88 meiner meinung nach zurecht. und wenn sie da wirklich gut auch
89 supportet werden, sprich auch von von von der regulären klasse,

90 vom klassenvorstand, das hat ja auch viel mit der zusammenarbeit
91 zu tun, mit dem klassenvorstand, wenn sie da schön eingebettet
92 werden, auch in der regulären klasse, also gleich parallel zum
93 zur deutschförderklasse, wenn sie da gleich immer wieder so einen
94 guten anschluss haben und da wirklich auch supportet werden von
95 der regulären klasse. (...) die das an und für sich super schnell.
96 ja.

97 **SF:** und wie! was glaubst du, wie nehmen die schülerinnen die
98 zeit in der deutschförderklasse wahr? also was gibt es für
99 reaktionen? also wie geht es ihnen emotional? zum beispiel am
100 beginn und dann im verlauf der zeit und dann bei der zweiten
101 testung?

102 **SLP1:** ja, also das merkst du halt voll. zu beginn, glaube ich,
103 sind sie sehr. also das heißt ja, also ich würde schon fast
104 sagen, zu beginn sind sie total happy, irgendwie so mit
105 gleichgesinnten in einem pool zu sein quasi. aaa ihr versteht
106 auch alle nix. aaa ihr habt es auch ganz von beginn gestartet,
107 so in die richtung. ich glaube, da fühlen sie sich ganz gut
108 aufgehoben. (...) aber spätestens nach einem jahr, ja spätestens
109 nach einem jahr habe ich das gefühl, wird sich jedes kind
110 wünschen, in der regulären klasse zu sein und nicht in der
111 deutschförderklasse. ja, also der wunsch kommt schon, dann
112 irgendwie ganz, ganz schnell. also spätestens nach einem jahr
113 verspüren sie schon so ein bisschen den druck. sie müssen jetzt
114 unbedingt diese mika-d testung schaffen. sie möchten in der
115 regulären klasse sein. und ich habe also, und das hat weniger
116 damit zu tun, dass es sich vielleicht in der regulären klasse
117 super wohlfühlen, weil manche fühlen sich gar nicht so super
118 wohl in ihrer regulären klasse, sondern fühlen sich, fühlen sich
119 eben total wohl in der deutschförderklasse, weil da halt die
120 gemeinschaft super funktioniert beispielsweise. aber das hat
121 rein damit was zu tun. sie möchten aber normal sein, so in dem

122 sinne, regulär nicht so abgeschobensein in der
123 deutschförderklasse. also das ist total mein empfinden.

124 **SF:** wird das auch thematisiert in der deutschförderklasse? (..)

125 **SLP1:** also na, ich thematisiere das dann schon. ja. ähm. sie
126 verstehen ja, dass auch manchmal so gar nicht. ja. ähm. zum
127 beispiel? ja. zum beispiel? ähm. gut. da hast du ein kind. das.
128 was? ähm, sage ich. also, was? kaum im schulsystem war,
129 beispielsweise. also somalia habe ich ja auch kinder, die was
130 überhaupt nie im schulsystem waren, nur als beispielsweise.
131 ähm. und. also sprich eigentlich auch kein englisch können, kein
132 mathe können. und dann kommt keine ahnung ein jahr später ein
133 kind zu mir in die deutschförderklasse und die ist binnen einem
134 halben jahr in der kommt schon in die reguläre klasse. aber weil
135 die einen ganz anderen start hat, sprich kein mathe kann kann
136 kann mathe kann, die lateinische schrift kann englisch ja und
137 und ähm und dann? also das versuche ich schon immer voll zu
138 thematisieren, weil das fehlt ihnen oft, weil sie sitzen da so
139 quasi in der deutschklasse. es geht nur um einen deut um deutsch
140 und na klar, sie haben schon super. also sie haben schon
141 wesentlich mehr wortschatz als wie beispielsweise die neue oder
142 der neue, was noch nicht so lange da ist. das stimmt schon, aber
143 sie können halt einfach nicht so dieses eigenständige arbeiten.
144 es muss immer alles angeleitet werden. sie können aber auch kein
145 englisch. sie können auch kein mathe und dann ist es. na also,
146 die tun sich einfach leichter. die schaffen dann auch diese mika-
147 d testung, die sind einfach leichter. ja, ganz einfach. die tun
148 sich einfach leichter. einfach mit allem, mit der wortstellung.
149 wie auch immer. merken sie auch. ja, es sind halt ja, die tun
150 sich einfach leichter. (..)

151 **SF:** und als lehrperson glaubst du, das.

152 **SLP1:** entschuldige SF, muss ich da jetzt? du. du tust es. du
153 tust das. transkribieren.

154 **SF:** ja. ja. ich tue das. transkribieren. ja.

155 **SLP1:** also, du kannst was weglassen.

156 **SF:** ja.

157 **SLP1:** nein, ich frag dich jetzt einfach deshalb. wegen der mika-
158 d testung.

159 **SF:** das kommt auch dazu. das bearbeite ich ja auch. also, die
160 ist ja auch ein teil.

161 **SLP1:** nein, aber wegen der testung. wenn also jetzt das mit der
162 testung ist ja trotzdem auch mein gott, wenn ein kind jetzt so
163 ein punkt nur fehlt, quasi ja, um in die reguläre klasse zu
164 gehen, aber der kann englisch und er kann mathe. na ja, dann
165 druckt man schon ein auge zu.

166 **SF:** ja, ja, easy, kenn.

167 **SLP1:** ich. ich habe nicht.

168 **SLP1:** gewusst, ob ich da jetzt so offen sein.

169 **SF:** ja, darfst du machen. ganz viel.

170 **SLP1:** ja. nein, man muss ja jetzt auch dazu sagen SF, man muss
171 ja jetzt dazu sagen, das gibt es ja erst seit diesem, ich glaube
172 seit letztem schuljahr. da gibt es diese ergänzungsskala. wir
173 haben jetzt ja, also wenn ein kind die mika-d testung nicht
174 schafft, kann ich einfach ja. also im prinzip ist das total in
175 meinem ermessens und im ermessens vom klassenvorstand sage ich
176 jetzt mal, weil der klassenvorstand von der regulären klasse ist
177 für für das kind verantwortlich und sage mal, ich in der
178 deutschklasse, ja und wenn. und es ist ja oft so, dass ein
179 klassenvorstand auf mich zukommt und sagt okay, wie schaut's
180 aus? ich würde das kind wahnsinnig gern mitnehmen in die nächste.

181 ich würde die gerne in meiner klasse lassen. wie schaut es aus
182 mit der mika-d testung? so, jetzt angenommen, der wird mit der
183 mika-d testung aber nicht dafür schaffen. ja, jetzt
184 beispielsweise kann ich diese ergänzungsskala hernehmen, das ist
185 so ein beiblatt und ich kann begründen, warum und weshalb ich
186 sie jetzt aber schon in die reguläre klasse gib. du verstehst
187 mich ja, es ist erst seit dem schuljahr und so machen wir das
188 auch. ja, okay, eigentlich kann es jetzt eh voll. äh, ja, so
189 machen wir das. so machen wir das auch und auch wenn es halt
190 einfach nicht zu 100 % den tatbestand entspricht, weil zum
191 beispiel die zweitstellung, was ja da in diesem test verlangt
192 wird und so und die wertstellung, das machen ja nicht einmal die
193 regulären kinder.

194 **SF:** ja, richtig, die lehrerin. es wurde ja schon viel erhoben
195 bezüglich mika-d und. (..)

196 **SLP1:** kann ich das eh alles sagen, weil das ist ja deine studie.

197 **SF:** ja, ja, alles, alles, alles. du kannst alles sagen, überhaupt
198 kein problem. und es ist definitiv erhoben in der literatur. bei
199 mir steht das, bei schweiger steht das bei jedem, dass die
200 lehrerinnen eben sagen, wir halten auch, die zeit wird nicht
201 eingehalten und auch bei primarstufe mika-d testung basiert
202 anscheinend alles nur willkürlich, also abhängig vom vom
203 direktor oder direktorin der schule. also was da alles? na also,
204 das kann man.

205 **SLP1:** ja in der volksschule. ist ja jetzt genau dasselbe. die
206 schicken ja zu uns die kinder, weil sie nicht einmal platz haben.
207 die können ja gar nicht sagen so, und das kind wiederholt jetzt.
208 na ja, wir haben ja gar nicht den platz. da kommen ja schon die
209 nächsten schüler und schülerinnen. ja, so ist ja die praxis.
210 nein, aber prinzipiell, wie gesagt. also das hängt, ob die jetzt
211 in die reguläre klasse kommen, weil auch wenn sie in die reguläre
212 klasse kommen, dann sind sie ja noch immer in diesem status

213 mangelhaft und dann kriegen sie ja bei uns einen
214 deutschförderkurs. ich glaube, das sind acht stunden in der
215 woche. das ist auch ein interessantes thema, diese
216 deutschförderkurs. puh, schwierig zum organisieren.

217 **SF:** ja.

218 **SLP1:** also ich bin da nicht, ich bin da nicht dabei, aber das
219 ist auch sehr, sehr schwierig und ist auch fraglich. also da
220 müsste es ja, wie man den gestaltet auf jeden fall in erster
221 linie hängt wirklich davon ab, was bringen die kinder schon
222 mit? punkt. wenn die noch quasi noch nie im bildungssystem
223 wirklich waren oder nicht lange noch nicht in latein, die also
224 noch nicht alphabetisiert sind, dann brauchen die im normalfall
225 schon ihre eineinhalb jahre. mindestens. sagen wir mal so
226 eineinhalb jahre mindestens, würde ich sagen. und dann gibt es
227 halt einfach kinder. ausnahmefälle, die, auch wenn sie noch nicht
228 alphabetisiert wurden, in latein, aber halt schulerfahrung
229 mitbringen. mathe, englisch, äh, ja. ist alles offen? ja, ja,
230 weil wie gesagt, letztes schuljahr hatte ich eine schülerin aus
231 somalia und die war aber so eigenständig gearbeitet, ja, so
232 eigenständig. sie konnte englisch. sie konnte mathe. derer hast
233 was gesagt? ähm, also die hat das immer gleich umsetzen können.
234 also eben durch das, dass sie einfach mehrere sprachen schon
235 konnte. die tun sich einfach dann leichter. und ich habe. ich
236 habe von anfang an gedacht na weil wir haben ja so zwei levels
237 erste deutschklasse, die mache ich. das sind die neuankömmlinge,
238 quasi die anfänger und dann die fortgeschrittene. und ich habe
239 mir aber gedacht, irgendwie passt überhaupt keine deutschklasse.
240 ja, die passt eigentlich in keine deutschklasse. das ist so eine,
241 die hat so einen drive. ähm, äh, die hat so einen drive. ähm,
242 dass man ein ganzes buch innerhalb von einer woche ausarbeitet.
243 ähm. irgendwie. irgendwie kann sie ja der so einen drive. ich
244 möchte eigentlich, dass die bald in die reguläre klasse kommt,
245 weil ich. weil das war in der fünften schulstufe, also eben in

246 die erste mittelschule. und der klassenvorstand war auch damit
247 einverstanden. sie hat gesagt okay, ja, nehmen wir sie mit. ja,
248 nehmen wir sie mit in die zweite schulstufe, also. und dann haben
249 wir halt natürlich geschaut, dass die bald in die reguläre klasse
250 kommt. also mit der ergänzungsskala. punkt. aus.

251 **SF:** ja, SLP1, das passt jetzt sehr gut. eigentlich diese frage.
252 glaubst du, dass der besuch eben für schülerinnen der
253 deutschförderklasse für sie etwas positives oder negatives hat?
254 also kann es deren bildungsweg irgendwie positiv beeinflussen
255 oder auch eben kann es auch mit stigmatisierungen,
256 unsicherheiten, risiken mit sich bringen, wenn man schülerinnen
257 in der deutschförderklasse hat. weißt du was ich meine mit der
258 frage? also sie war ja wiff. ja, prinzipiell gibt es nicht. sie
259 war aber super beieinander. schafft die testung anhand drei
260 punkten nicht. ja, wird sie als lehrperson nicht zu kulant oder
261 halt anders eingestellt. weisst, was ich meine?

262 **SLP1:** ja natürlich! naja, also in erster linie natürlich. also
263 ich. also ich bin nach wie vor noch der meinung, dass es besser
264 wäre, keine oder fast keine deutschförderklassen oder halt in
265 einen anderen andere irgendwie anders aufgebaut. dass die kinder
266 du kennst du nicht nicht eh auch diese prosa prosa, prosa, prosa,
267 prosa in wien. das ist so ein verein, aber auf jeden fall. eine
268 kollegin von mir hat da auch ehrenamtlich gearbeitet und die
269 arbeiten nach so modulen. ja. modul 1,2.3 und jedes kind. also
270 wenn wenn das kind das modul abgeschlossen hat, na ja, dann geht
271 es weiter. wenn nicht, dann macht sie halt das modul nochmal.
272 also das also einfach ich also am besten wäre natürlich also es
273 hat wahrscheinlich vor und nachteile. ich glaube, aus sicht der
274 kinder am anfang, sie haben lust auf die deutschförderklasse,
275 ebenso für dieses ankommen.

276 **SF:** protective spaces sagt man dazu.

277 **SLP1:** ja vielleicht so für dieses ankommen, aber nicht fürs
278 verharren. und wie gesagt, die verspüren da gleich einmal das
279 bedürfnis, in die reguläre klasse zu kommen und dann auch mit
280 den mika-d-tests. das ist wirklich so, ähm umso öfters, dass die
281 diesen mika-d-test machen mussten müssen und in der
282 deutschklasse verharren. also nicht deutschförderkurs ist wieder
283 was anderes, das ist dann schon wurscht, ja? da tut ihnen der
284 mika-d-test. also das ist nicht so tragisch. ja, aber in der
285 deutschförderklasse und umso öfter, dass sie diesen mika-d-test
286 machen müssen, also umso größer, umso größeren druck verspüren
287 sie aber auch untereinander, dass sie. das kind hat das
288 geschafft. jeder hat es geschafft, nur ich nicht. na, da habe
289 ich wirklich kinder. da sitzen die, was wirklich total am boden
290 zerstört sind und weinen. ja, und tut mir voll leid. ja, tut mir
291 auch voll leid.

292 **SF:** aber die aussage. also, wenn du sie nicht hättest testen
293 müssen. ja. wären sie von der. vom stand her. was glaubst du
294 also wäre das? ähm.

295 **SLP1:** also prinzipiell glaube ich schon, dass man die kinder
296 ausbremst. punkt. also ich bin definitiv davon in der
297 überzeugung, sie würden in der. na, das ist einmal. ich glaube,
298 das ist. also das ist sicherlich so in der regulären klasse
299 würden sie natürlich schneller besser lernen. punkt. also das
300 kann ich mir anders da gar nicht vorstellen. das kann ich mir
301 gar nicht vorstellen.

302 **SF:** ja, das wäre.

303 **SLP1:** ja aber.

304 **SF:** auch den außerordentlichen, ordentlichen status. und was ist
305 eigentlich, wenn quereinsteigerinnen mit 15 zu euch in die schule
306 kommen SLP1? die zum beispiel nur ein jahr bei euch sind,
307 besuchen die dann die achte dfk?

308 **lp12:** ja, wenn sie zu uns kommen, dann dort die deutschklasse.
309 ja, natürlich.

310 **SF:** und was passiert mit den kindern? die werden. die sind ja
311 außerordentlich beurteilt. was machen die danach?

312 **SLP1:** na ja, da schauen wir jetzt. also, ich habe jetzt ein paar
313 paar schüler. ich weiß jetzt nicht, wie genau. da bin ich jetzt
314 nicht. so, also, das 9., 9. schuljahr. sie können ja. neunte
315 schuljahr können sie ja definitiv bei uns noch machen. auch das
316 zehnte schuljahr wird im normalfall auch. können wir beantragen.
317 können sie auch noch bei uns machen. zehnte schuljahr? nee,
318 bestenfalls im zehnte schuljahr. ähm, ähm, bestenfalls zehnte
319 schuljahr. schließen sie die schule die mittelschule ab als
320 ordentlicher schüler bestenfalls. aber ich habe jetzt, ähm,
321 nächstes jahr ein schüler. oder vielleicht sogar drei schüler,
322 die, was jetzt im zehnten schuljahr sind. das heißt, wir können
323 kein elftes. ich glaub elftes geht nicht mehr. aber da bin ich
324 jetzt zu wenig informiert. aber ich glaube, elftes schuljahr
325 geht bei uns nicht mehr. ähm, wo? ich weiß. also ich weiß nicht.
326 wir werden denn nicht positiv abschließen können, auch wenn man
327 alle augen zudrücken quasi. aber der hat zum beispiel ein
328 schüler, der hat definitiv irgendwie, ähm, irgendwie der hätte
329 diagnostiziert werden müssen. ja, also im mündlichen speziell
330 der hat da irgendwie. ja, aber das geht ja auch nicht, wenn der
331 schon älter ist, dann können wir nicht mehr diagnostizieren, da
332 sind uns die hände gebunden. wir können da nichts mehr machen,
333 wenn er schon älter ist, weil das geht ja nur bis zum fünften
334 oder bis zur sechsten schulstufe maximal. dass wir da so eine
335 diagnose, also dass von außen kommt und dann irgendeinen
336 förderbedarf feststellt. aber auf jeden fall. ich kann mir nicht
337 vorstellen, dass man denen das mit denen abschließen können.
338 positiv, aber wir haben da jetzt seit zwei jahren, da kommt eine
339 eine super engagierte dame und die arbeit mit den kindern und
340 zeigt ihnen wege auf, was dann noch möglich ist nach der

341 mittelschule. ja, also die werden betreut bei uns und die ist
342 sehr engagiert diese xy und nächstes jahr sogar zwei an unserem
343 standort. die was sich speziell eben auch um diese fälle
344 annehmen. also unter anderem es werden alle kinder, die was bei
345 uns im neunten schuljahr sind, stehen die zur verfügung auf
346 freiwilliger basis, wenn die kinder wollen und wird geschaut,
347 was können die nach der mittelschule machen? auch solche, die
348 was quasi nicht den mittelschulabschluss regulär abschließen
349 können. und sie hat man schon gesagt, ja, da gibt es dann, es
350 gibt möglichkeiten, möglichkeiten, aber da bin ich jetzt nicht
351 informiert, aber ich weiß, sie hat mich beruhigt. ja, es gibt
352 möglichkeiten und ich gehe auch davon aus, weil wien, finde ich,
353 ist da eh einzigartig, was das angeht. es gibt ja nichts, was
354 es nicht gibt in wien, finde ich persönlich. (..)

355 **SF:** SLP1 zum zweiten block. wir haben ja jetzt viel über mich
356 gesprochen. führst du die prüfungen durch?

357 **SLP1:** ja. ich war.

358 **SF:** wie geht es ihnen? also, wie geht es ihnen, wenn sie getestet
359 werden? wie geht es ihnen? emotional?

360 **SLP1:** ja. nervös. ja. also, es sind. also, ich sage mal, zu 80
361 %. zu 80 %. sind sie schon nervös und verspüren sie einen druck,
362 ja? auch wenn ich immer versuche. ich sage immer okay, das ist
363 einfach. komm, setz es einfach. als übung macht es so wie immer.
364 ihr habt schon sehr viel gelernt. also, ich rede ihnen das schon
365 sehr positiv zu. versuche, a lockere atmosphäre zu erstellen,
366 aber sie wissen genau, um was es geht. na, es geht einfach um
367 die frage kommen sie in die reguläre klasse oder nicht? und wie
368 gesagt, das ist ihnen einfach bald einmal ein sehr großes
369 bedürfnis, weil sie das schon sehr wohl so empfinden, dass sie
370 da ja keine regulären anders sind als wie die anderen schüler,
371 weil sie in die deutschklasse gehen.

372 **SF:** weißt du bei den (..)

373 **SLP1:** ich möchte das. darf ich das nur noch mal sagen? also ich
374 bin schon der meinung, nee, ich bin schon der meinung, am besten
375 wäre es natürlich, es würde keine deutschklassen geben. also ich
376 bin davon überzeugt, das wäre wahrscheinlich schon am besten für
377 die integration und für den lerneffekt der schüler und
378 schülerinnen für alles. aber natürlich, die frage ist halt so,
379 wie es halt in wien ist. ja, ähm, wenn, dann wenn, wenn es wenn
380 es so viele kinder sind, ja, wenn es nur ein paar kinder sind.
381 also wenn nur 1,2,3 kinder in der klasse sind, glaube ich ist
382 ist das total machbar oder auch ein bisschen mehr. mein gott,
383 ja und aktuell ist ja eigentlich auch so also es sind ja eh die
384 kinder sind eh total aufgeteilt auf die klassen. also das wäre
385 im moment würde ich da überhaupt kein problem. sie sehen, dass
386 es eben die deutschklasse deutschklassen nicht gibt. also wie
387 man vor eineinhalb jahren da mal so einen krassen zuzug gehabt.
388 also wenn das so weitergegangen wäre, weiß ich es nicht, aber.
389 ja, aber prinzipiell nein. also ich bin sicherlich der meinung,
390 besser keine deutschklassen gleich direkt in den klassen. ich
391 bin ja sowieso der meinung, jede stunde gehört mindestens zu
392 zweit unterrichtet. ob biologie, gw, deutsch, mathe und dann
393 kann man diese kinder sehr, sehr gut mitnehmen. ich habe das
394 auch oft auch gesehen, zum beispiel die deutschklasse fällt aus
395 und dann habe ich halt das kind in meiner klasse herinnen sitzen,
396 ja? und in deutsch beispielsweise, wo wir immer zu zweit besetzt
397 sind an unserem standort ist das überhaupt kein problem, das
398 kind mitzunehmen, ja? also das wäre meiner meinung nach sowieso
399 das beste. und im lehrerkollegium, die sagen ja sowieso, also
400 die sind auch alle. also ich glaube, die sind wirklich auch alle
401 der meinung, kann man schon so sagen, auch die altlehrer, die
402 was ihr das auch so praktiziert haben früher, ja, und auch sind
403 sie der meinung beispielsweise die sagen auch immer die kinder,
404 die würden ja eigentlich ins gymnasium gehören. also wenn man
405 schon von integration spricht, weil die sind halt der meinung,

406 gerade die kommen halt an die mittelschule. wir haben halt dann
407 an der mittelschule quasi halt gerade jene kinder, die was halt
408 ja eh probleme haben in der deutschen sprache, dann halt
409 vielleicht auch sozial oder halt generell verhaltenskreativ
410 sind, weil sie halt eben solche defizite haben, was ihre lern
411 lernmotivation angeht, dass die eigentlich ins gymnasium gehören
412 würden. ja, solche kinder, die zu uns kommen, damit sie einfach
413 ein schönes lernumfeld haben, ein besseres lernumfeld auch. auch
414 von der seite verhaltenstechnisch ja, weil sie natürlich bei uns
415 an der mittelschule in wien sicherlich a bissl herausfordernder
416 ist. und sollen sie jetzt eben gute beispiele sehen oder eben
417 nicht so gute beispiele. ist halt die frage. also gibt es viele,
418 die was das so äußern, die was sagen, die können eigentlich ins
419 gymnasium. da müsste die integration stattfinden.

420 **SF:** auch vom alter her vielleicht.

421 **SLP1:** ja oder auch vom ja, genau. stimmt. ja, stimmt.

422 **SF:** da ist der altersunterschied nicht so, die kluft ist da nicht
423 so?

424 **SLP1:** ja, ja.

425 **SF:** genau. wir werden schülerinnen. genau. wie ist das dann bei
426 der bei der auswertung? das ergebnis von der testung?
427 kommuniziert sie das dann sofort mit den schülerinnen oder muss
428 da ein bisschen zeit vergehen? oder wie läuft das? das ergebnis?
429 wie wird das ergebnis mitgeteilt?

430 **SLP1:** ähm. (4) also. also wie gesagt, ich war ja auch neu, was
431 die mika-d testungen angeht. ich habe es ihnen immer gleich
432 gesagt und irgendwann sind wir dann draufgekommen okay, nein,
433 besser nicht gleich zu sagen, weil wenn du dann wirklich
434 irgendwie so einen grenzfall hast, ja, also mittlerweile machen
435 wir das so, also wir werten sie aus, also wir testen sie, weil

436 wir sind ja im prinzip vier leute, die was sie testen, also vier
437 verschiedene. und dann gibt es halt so ja so fälle, wo, ja, was,
438 wo, wo man halt noch mal drüber reden sollte. wie war das
439 ergebnis? und ist der wirklich gut aufgehoben in der
440 deutschklasse oder sollte der eigentlich in die reguläre klasse
441 kommen? und jetzt mittlerweile, mit diesem letzten schuljahr,
442 haben wir ja dann diese ergänzungsskala offiziell machen dürfen
443 und das machen wir halt dann und dann gehen wir auf die kinder,
444 also die, die testende person sagt halt einfach ich komme noch
445 mal auf dich zu und werde dir das ergebnis mitteilen. aber da
446 fahren wir nicht so einheitlich. ja, die eine sagt sie ihm gleich
447 und aber so grundsätzlich haben wir es jetzt so kommuniziert.
448 wenn es einfach da irgendwie ja was noch zu besprechen gibt.

449 **SF:** werden sie werden informiert. das ist.

450 **SLP1:** zeitnah. ja, ja, zeitnah. ja, ich sage mal, innerhalb
451 innerhalb von einer woche werden sie informiert, wenn nicht sogar
452 schon am nächsten oder übernächsten tag. ja, wenn sie nicht
453 informiert werden.

454 **SF:** wir haben nur noch neun minuten zeit. wie erleben sie. wie
455 erleben sie das ergebnis.

456 **SLP1:** nochmal mal neues starten. aber gut.

457 **SF:** wie ist das? wie erleben das die schülerinnen? die
458 ergebnisse, wenn sie die ergebnisse erfahren? vor allem, wenn
459 sie so wie du sagen, wenn du sagst ja, mika-d nicht geschafft.

460 **SLP1:** na eben. ja, dass sie halt voll immer am anfang, ja. wenn
461 also am anfang ist das wurscht. ja, wenn sie das erste mal
462 getestet werden oder das zweite mal nach einem halben jahr quasi.
463 ja, dann ist das völlig egal. ja, aber eben, wie gesagt, umso
464 öfters, dass sie die mika-d testung machen. also sprich, wenn
465 sie schon ein jahr in der deutschförderklasse in der

466 deutschklasse sind und dann eben oder eineinhalb jahre oder sogar
467 zwei zwei jahre ist halt das maximum, also umso länger, dass sie
468 in der deutschklasse sind, umso heftiger ist dann die reaktion,
469 ja. ganz einfach. also ich habe jetzt ein paar schüler gehabt,
470 die was im prinzip, wo jetzt der status ausrennt ja jetzt im
471 herbst dann irgendwann und die haben halt das mikd test nicht
472 geschafft. also sie haben es einfach nicht geschafft. ja, und
473 dann war halt natürlich die enttäuschung wahnsinnig groß, weil
474 im prinzip kannst du vorstellen, wie oft es die schon getestet
475 wurden. na und? natürlich ist das frustrierend.

476 **SF:** das ist nach den zwei jahren, wenn sie noch immer nicht die
477 testung schaffen. (..)

478 **SLP1:** der status, der status verfällt und sie kommen ganz normal
479 in die reguläre klasse. und sie sind ordentlich, sind ordentlich.
480 ja.

481 **SF:** SLP1, wie findest du es am besten? also wie würdest du dir
482 so einen optimale förderung vorstellen? von der sprach, also von
483 der sprache her, also sprachförderung. so, jetzt habe ich. (...)
484 das ist also dieses separate unterrichten, dieses ausgliedern
485 von den schülerinnen in eine andere klasse. zusammenpferchen ist
486 vielleicht am anfang gut.

487 **SLP1:** na prinzipiell nicht, ja, ich würde sie gleich in die
488 klasse geben. ich würde sie gleich in die klasse geben. und wie
489 gesagt. (..) in der mittelschule? ja, in der mittelschule. (..)
490 das wäre das minimum. zwei lehrer? egal. zwei lehrer pro fach,
491 also zwei lehrer pro fach müssen. also, ne. und dann kann
492 integration stattfinden. minimum zwei lehrer.

493 **SF:** ich hätte sogar noch eine daz lehrerin dazu gegeben.

494 **SLP1:** ja, genau. oder eine integrationslehrerin? ja, das habe
495 ich auch schon mal so gedacht. eben eine daz lehrerin vielleicht,

496 die was ein bisschen rolliert. sprich die muss nicht bei jedem
497 unterricht dabei sein, aber in jeder stunde. aber die was eben
498 diese klassen besucht, wo immer diese genau genau, genau genau
499 so in die richtung.

500 **SF:** ja.

501 **SLP1:** oder halt dann mal vielleicht wirklich ja so in die
502 richtung oder vielleicht wirklich einmal dann bisschen
503 rausgenommen. so kleine gruppe von vier kindern von einer klasse
504 beispielsweise und einmal was vertiefend gemacht. aber in diesem
505 setting irgendwie das in diesem setting, dass in der regulären
506 klasse drinnen sitzen. aber natürlich bedarf es meist sowieso,
507 das ist einfach so ich jedes fach müsste mindestens zu zweit,
508 sage ich jetzt einmal ähm unterrichtet werden in teamteaching
509 format und dann eben genauso wie du sagst, noch eine daz
510 lehrerin oder eine inklusions inklusionslehrerin. aber halt in
511 dem fall, wenn es jetzt um die sprache geht, natürlich, dass
512 lehrerin mit dieser ausbildung, dass keine frage würeds das
513 brauchen die dann immer wieder im unterricht auch dabei ist,
514 kann von mir aus rollierend sein. ja, dass sie nicht in jedem
515 immer dabei ist, aber halt wirklich ja.

516 **SF:** zum beispiel eine daz lehrerin für drei klassen zuständig
517 ist und dann im team die aus schweden, die machen das dann so
518 in teams.

519 **SLP1:** ja, genau. oder halt im team. nein, wir unterrichten ja
520 auch im team so und jedes team hat eine daz lehrerin und hat
521 eine inklusionslehrerin. das wäre perfekt. na also. weißt du
522 was? rollieren? also, ich habe das schon mal mit meiner
523 inklusionslehrerin, weil bei uns haben sie jetzt diese. wir haben
524 ja eine inklusionsklasse pro team und ich habe das auch schon
525 mal angesprochen. ich würde es besser finden, wenn die nicht in
526 einer klasse sind, sondern auch aufgeteilt sind auf die klassen
527 und inklusionslehrerin. nee? ist für die zuständig und rolliert

528 ein bisschen, aber ich weiß jetzt nicht, ob es das dann nicht
529 weiter ausgeführt, aber das würde ich auch in dem fall gut
530 finden. ich weiß nicht, wie ihre perspektive ist, aber genauso
531 wäre das perfekt für daz, meiner meinung nach. also niemals
532 dieses okay, das ist jetzt die inklusionsklasse oder das ist die
533 deutschklasse, das ist, wie sagt man, segregation. das ist so
534 und die fühlen sich stigmatisiert. das ist so auch unsere
535 inklusionsklassen beispielsweise. nee, wir sind inklusios nur
536 für kinder so und sagen sie immer, wir sind inklusionsklassen,
537 so quasi die deppenklassen. ja, das. das ist in meinen augen
538 nicht inklusion.

539 **SF:** absolut nicht, weil kinder untereinander sind noch härter
540 gegenüber einander.

541 **SLP1:** das finde ich, wäre perfekt. also wirklich diese
542 ausgebildeten lehrer. inklusion und daz ja diese ausgebildeten
543 lehrer, weil ich bin ja auch diesbezüglich zu wenig ausgebildet
544 und wir haben ja dann eben letztes schuljahr eben auch bezüglich
545 alphabetisierung haben wir da alle, also in meiner deutschklasse
546 unterrichtet mit zwei lehrer, was ich unterrichtet habe. in der
547 klasse haben wir alle drei so eine ausbildung gemacht, zumindest
548 für alphabetisierung. als meine kollegin, die die, die kollegin,
549 die spl2, die hat ja eine daz ausbildung ein bisserl ja, aber
550 wir von unseren normalen deutschstudium nicht. und ja, ich bin
551 da auch ins kalte wasser reingeworfen worden und man muss ja ein
552 bisschen sensibilisiert werden, okay, wie gehe ich mit dem um,
553 was ist das wesentlichste? welche ist hören, sprechen? also wie
554 funktioniert dieser ganze prozess? man muss da wieder ein
555 bisschen sensibilisiert werden. oder dieses okay, andauernd
556 kommt irgendwer neu dazu. wie kann ich die alle miteinander
557 einbinden? nee? also das ist ja der muss der ausbildung haben
558 oder auch geben, wenn es dann so ist, das eben eine daz lehrerin
559 gibt und die betreut eben die schüler und schülerinnen immer

560 diese daz lehrer. also daz die brauchen ja die regulären kinder
561 ja genauso.

562 **SF:** ja, ist.

563 **SLP1:** ja genau dasselbe. wir würden viel mehr daz lehrer
564 eigentlich brauchen.

565 **SF:** im studium für uns angehende deutschlehrerinnen stark,
566 stärker mit daz ausbildung, weil es.

567 **SLP1:** ja.

568 **SF:** ältere deutsche literatur. was machen wir? ja, was machen
569 wir mit parzival?

570 **SLP1:** ja.

571 **SF:** ja oder was mach ich mittelhochdeutsch?

572 **SLP1:** und eben diese daz lehrer, was da im einsatz wären, quasi.
573 da geht es ja nicht nur um die a. o. kinder. ja, okay, könnte
574 man jetzt sagen, ja, dann brauchen sie aber eher einen
575 alphabetisierungskurs, auch gleich noch dazu. aber ja, aber eben
576 wie gesagt, jeder.

577 **SF:** mittlerweile jede schülerin, jeder schüler braucht. also
578 jede klasse braucht daz lehrer.

579 **SLP1:** aber wie gesagt, prinzipiell eben dieses modell, was du
580 gesagt hast. also eben keine deutschklasse, sondern wirklich in
581 der klasse. und da in diesem setting muss das funktionieren.
582 aber natürlich bedarf es dann dementsprechend personal. ja, aber
583 in diesem setting, das so, so wird das am besten funktionieren,
584 bin ich davon überzeugt. weil sie werden in der deutschklasse
585 auch schon sehr viel gebremst dann auch, weil du kannst ja auch
586 nicht immer. das ist ja schwierig, wenn du ständig jemanden neu

587 dazu dazu bekommst. also diese heterogenität, du wirst denen
588 denen allen nicht gerecht. ja? du musst ja auch sehr viel
589 wiederholen. ja, und der andere wird aber schon viel mehr
590 brauchen, aber dann kommt der andere wieder nicht mit. das ist
591 ja eben schwierig in einer, also ich habe ja teilweise
592 deutschklassen gehabt, wo man zwar wo ich war, ich alleine war
593 mit 20 deutschklassen-kindern war die höchstzahl.

594 **SF:** SLP1 ich stoppe das. ich mache jetzt eine neue.

595 **SLP1:** ja, passt. (5)

596 **SF:** genau. also wir haben jetzt die perfekte deutschförderung
597 gesprochen mit dem integrativen förderansatz. und wieder
598 anschließend. genau. was haben wir gesagt zum schluss? (..)

599 **SLP1:** ja, also, das. das wär.

600 **SF:** mehr.

601 **SLP1:** das empfinde ich ganz eindeutig so und auch wenn ein
602 ausbremsen, ja, dieses ausbremsen ja, es ist wirklich so und und
603 es geht ja nicht nur um deutsch und grammatik und so, sondern
604 biologie, gw, es ist ja auch so schwierig mit den themen immer,
605 da hast du einen anderen erste mittelschule und einen 15-
606 jährigen.

607 **SF:** das wollte ich jetzt auch andocken. das finde ich auch total
608 fatal. und wenn sie nicht ins gymnasium, eben wie die kollegin
609 dann angesprochen hat, dann muss das ganze bildungssystem meiner
610 meinung nach geändert werden. eine gesamtschule muss vielleicht
611 her.

612 **SLP1:** aber das ist ja eh, das ist ja eh bewiesen, dass das
613 eigentlich die lösung ist. also sprich diese trennung, wie es
614 wir in österreich haben, dass das einfach nicht gut ist. ja, das

615 ist einfach. eine gesamtschule braucht bis zum neunten
616 schuljahr.

617 **SF:** also mindestens 10 bis 15 jahren, wirklich schulpflicht.

618 **SLP1:** die neun jahre schulpflicht.

619 **SF:** mit zehn jahren muss das kind entscheiden, ob es mit in die
620 mittelschule kommt oder ins gymnasium kommt.

621 **SLP1:** ja, das.

622 **SF:** kind.

623 **SLP1:** ja, das kind nicht wirklich, sondern mehr okay die eltern
624 bzw das system. was haben die für einen hintergrund? und das
625 wissen wir ja eh alle, dass natürlich migration, also kinder mit
626 zweitsprache, in erster linie gleich einmal so hintendiert
627 werden. na ja, die gehen a mal mittelschule.

628 **SF:** definitiv und oder sonderschule damals damals. gesamtschule
629 und dann hat man diese probleme auch nicht und vielleicht auch
630 bis 18 erweitern. und dann? deutschland hat, glaube ich, sogar
631 gesamtschulen, bei denen.

632 **SLP1:** ich deutschland, ich weiß es gar nicht sein kann sein. ich
633 weiß nicht. ja, genau.

634 **SF:** genau. wir haben gesagt wie, wie? genau. das ist auch sehr
635 interessant. wie gehen eigentlich schülerinnen mit ihrem
636 selbstbild um? also wie äußern sie? äußern sie überhaupt
637 zukunftspläne, was sie machen wollen, was sie werden wollen? ja,
638 ja.

639 **SLP1:** ja, ja, schon. die sind schon meistens alle. also ich würde
640 sagen, das ist wie. ganz, wie, wie, wie jedes kind. die haben
641 ja pläne. anwalt, juristin, was sie nicht. also wirklich ganz

642 hoch gesteckte ziele haben ja die meisten. aber gut, das gehört
643 dazu und ist ja auch schön. ja, warum nicht? ja, also, ich würde
644 nicht sagen, dass sie sich da unterscheiden. überhaupt nicht.
645 sie haben ganz große, tolle pläne. also die lassen sich da jetzt
646 nicht vom. also ich habe nicht das gefühl, dass sie sich da jetzt
647 von der sprache oder dass sie da jetzt quasi noch mal vom beginn
648 irgendwie starten und dass sie da quasi irgendwelche defizite
649 haben, dass sie. also ich habe nicht das gefühl, dass sie sich
650 da einschränken lassen von ihren wünschen und träumen. nein,
651 würde ich nicht sagen.

652 **SF:** das ist super. das ist sehr gut, dass sie ein positives
653 selbstbild haben, dass sie sich irgendwo oben irgendwo sehen,
654 dass sie die träume und dass sie nicht ebenso demotiviert sind
655 aufgrund der deutschförderklassen. sie sagen, aus mir wird
656 nichts. und ich. weißt du, wenn ich zum beispiel in meiner zeit
657 beim mädchenzentrum im mädchenzentrum. manche schüler haben
658 gesagt: wozu brauchen wir die schule? ich werde eh heiraten und
659 mein mann muss auf mich aufpassen und mich durchfüttern. oder
660 das ams. weißt du. (4)

661 **SLP1:** also ja immer. also ich, ich ich empfinde es so also ich
662 empfinde es generell so, dass die kinder, die was zu uns kommen,
663 also jetzt in deutsch, in der deutschklasse, ja, wenn die neu
664 zu uns kommen. also ich sage oft mir ist ich unterrichte da
665 lieber als in der regulären klasse, weil die kinder wirklich
666 motiviert sind, die kommen zu uns und sind motiviert, das muss
667 ich schon sagen. sie sind motiviert zu lernen, zu tun. ähm,
668 natürlich. der eine oder andere verliert dann die motivation,
669 weil er sieht natürlich, das kommt auch vor. und ähm, weil halt
670 auch von zu hause, die eltern sind oft überfordert, also naa?
671 also es ist nicht alles super und toll, aber jetzt so
672 prinzipiell. ich habe eigentlich immer, also bis jetzt die
673 erfahrung gesammelt, wenn die kinder kommen, sie sind super
674 motiviert. und eben da muss es uns gelingen, die mitzunehmen,

675 die am ball zu behalten quasi. und da ist die deutschklasse
676 einfach nicht immer förderlich, weil die ausbremst. ja, ja, weil
677 sie mal dieses gefühl bekommen. aaaahhh ich schaffe das nicht
678 und das ist schwer. und natürlich ist es schwer. ja für sie.
679 also super, super schwer. ich thematisiere das auch total oft
680 in der klasse und sage immer zu ihnen ich weiß, es ist schwer
681 und ihr müsst. ihr müsst einfach wesentlich mehr leisten als all
682 die anderen. es ist schwer und ihr müsst viel leisten. ja. naa?

683 **SF:** und wie wärst du? ich bin so zuversichtlich. und ich weiß,
684 dass du es so toll machst. du bist wirklich ein vorzeigebild
685 eigentlich für alle lehrerinnen. aber wie glaubst du also, wenn
686 diese schüler jetzt (.) aus der schule gehen, ja auch mit
687 ordentlichem status und benotet worden sind. aber die brauchen
688 ja wahrscheinlich noch weiterhin unterstützung. weißt du, was
689 ich meine? jetzt war ja die rede auch mit der gesamtschule eben.
690 glaubst du, dass es dann fertig ist? also du, du hast sie dazu
691 gebracht, zu schreiben, zu können, lesen zu können, deutsch
692 sprechen zu können und dass sie in die reguläre klasse adaptieren
693 können. sie können jetzt etwas, aber wir wissen ja auch von der
694 wissenschaftlichen perspektive, dass das erlernen zum beispiel
695 einer bildungssprache oder fachsprache 10 bis 17 jahre, so wie
696 ich es in meinen gedanken oder 10 bis 12 jahre oder so habe ich
697 es in erinnerung, dass das braucht. weißt du, was ich meine?
698 also innerhalb von vier jahren das maximale.

699 **SLP1:** es ist eh unmöglich.

700 **SF:** ja.

701 **SLP1:** nein. also, du kannst das nicht in zwei jahren, jetzt quasi
702 so wie sie. also, das ist ja schon mal. das ist ja absurd, dieser
703 status für zwei jahre. i man was? was? das ist ja eh ein ding
704 der unmöglichkeit. ja, dass sie da das. ja. natürlich würden
705 sie. aber gut. ja. was? also, ich denk mir halt immer, wenn die
706 wirklich die mittelschule abschließen können. (..) die haben ja

707 auch manche, die was in der weiterführende schule gehen, die
708 was, haben wir, ja. diese schönen beispiele, die was sich leicht
709 tun in der schule. also die schaffen das ja, die schaffen das.

710 **SF:** machts ihr das in der schule zum beispiel gemeinsam? in der
711 vierten klasse gibt es da, wo man sich. (..)

712 **SLP1:** ob man was machen, gemeinsam.

713 **SF:** lehrstelle suchen , gemeinsam. also gibt es da diese
714 unterstützung? was? was?

715 **SLP1:** ja, also bei uns am schulstand. ja, total. ganz einfach.
716 wir haben. also bei uns am schulstand. ja. also, wie gesagt, wir
717 haben ja. erstens einmal machen wir ja auch berufspraxis, also
718 ich persönlich finde an unserem schulstandort wir reißen uns
719 alle wirklich, wirklich sehr den arsch auf für die kinder immer
720 natürlich. der eine mehr, der andere weniger von den lehrern.
721 das kann schon sein. aber ich finde schon, dass ist ein wahnsinn,
722 was wir alles eigentlich für die kinder tun, was wir ihnen
723 ermöglichen. auch die ausflüge, was wir machen eben. und auch
724 richtung berufsorientierung. wir machen so viele workshops auch
725 oder eben berufspraktischen tage, dann, ähm, also alles
726 mögliche, was es bringt frauen in die technik. da machen ma so,
727 wen interessiert der und der beruf und dann das ist irgendwas
728 von der wirtschaftskammer, glaube ich. und das sind also
729 bestimmte tage. und der lehrer fährt dann mit der gruppe mit den
730 acht, 15 kinder dorthin, das anzuschauen. also wir machen sehr,
731 sehr viel.

732 **SF:** sehr also auch für das danach, also diese vorbereitung für
733 das danach.

734 **SLP1:** oh ja, oh ja und.

735 **SLP1:** eben wie gesagt, eben da jetzt auch die zwei zusätzlichen
736 ressourcen, die zwei personen, die was halt eben speziell auch
737 die kinder betreuen, die was bei uns im neunten schuljahr sind.
738 ähm, also mit schule, also quasi schulpflicht dann beendet haben
739 bei uns ähm, die sind auch dann nochmal speziell da. also das
740 unabhängig von uns lehrer und da können die schüler und
741 schülerinnen sich auch betreuen lassen. ja, die unterstützen
742 beim äh, beim also bei einer bewerbung zu schreiben oder
743 möglichkeiten aufzuzeigen. ja, ja, ja, der support ist. ich finde
744 bei uns das ist der support da .

745 **SF:** sehr gut. also ich sag.

746 **SLP1:** natürlich.

747 **SF:** schule wirklich, ich habe die falsche schule interviewt.

748 **SLP1:** das macht ja nichts. kannst du auch deine. nein, ich
749 empfinde das auch so, nein, ich empfinde das so und ich finde
750 einfach, dass wir ein sehr engagiertes lehrerkollegium sind
751 immer. natürlich ist es vielleicht auch variiert ein bisschen
752 vom team her, aber im großen und ganzen ja. und wir machen
753 wirklich viel. und bei uns geht es halt wirklich auch sehr viel
754 darum. ähm, also wir wissen ja auch alle was die kinder, das
755 muss man ja auch irgendwie angeben, was die kinder dann machen.
756 gehen sie in eine weiterführende schule, haben sie eine
757 lehrstelle und wir sind da eigentlich bestens informiert und ich
758 war ja jetzt auch in der in der vierten mittelschule, also im
759 team von den vierten klassen, und wir haben für jeden bis zum
760 schluss dann gewusst, okay, wo ist er dann weiterführend
761 untergebracht? also ich glaube ausnahmslos, da gab es niemanden,
762 wo man nicht gewusst haben hat er jetzt eine lehre hat er, ist
763 jetzt angemeldet für eine weiterführende schule und wir waren da
764 sehr dahinter und immer wieder darauf aufmerksam gemacht. ihr
765 müsst euch jetzt bewerben. äh, ich weiß nicht, das wird
766 sicherlich in anderen schulen, glaube ich, niemals so

767 stattfinden. aber wir. also ja, von unserem kollegium. also.
768 eben das macht. also wir sind ja sehr durchmisches kollegium,
769 also von jung bis alt. ja, und also ich muss schon sagen, ich
770 lerne extrem viel von den erfahrenen lehrern. ja, also extrem.
771 also was die also auf was mich die alle aufmerksam machen. und
772 was für ressourcen die nutzen und wissen zu nutzen. das ist auch
773 ein fakt, muss ich sagen. was natürlich, wo ich mir denke da
774 werden, also ich kenne ja auch ich sage jetzt mal neue schulen,
775 neue mittelschulen und wenn da jetzt nur junglehrer sind, stelle
776 ich mir a bissl schwierig vor. ja, weil erfahrung oder welche
777 ressourcen du nutzen kannst das, das stellt sich ja erst ein mit
778 der erfahrung, ja? und wenn du da nicht auf jemanden
779 zurückgreifen kannst im kollegium, stelle ich mir auch schwierig
780 vor. also ich möchte es nicht. ich hätte ja auch die möglichkeit
781 gehabt, quasi an einer neuen schule zu beginnen und so natürlich
782 lukrativ irgendwie das aufzubauen vielleicht. aber ich habe dann
783 schon irgendwie mir so gedacht, nein, ich schätze das sehr, wenn
784 das kollegium durchmischt ist, weil die bringen einfach die
785 erfahrung mit und davon kann ich profitieren und lernen.

786 **SF:** ja, ja, also ihr seits da sehr dahinter, für die, für das
787 ja.

788 **SLP1:** wohl.

789 **SF:** also mir und kolleginnen, die sagen ja, hinter mir die
790 sintflut für die schule. also neunte schulstufe und fertig.

791 **SLP1:** nein, ich meine natürlich, wir haben schüler. also gerade
792 nächstes jahr bin ich ja gespannt. also wir haben jetzt in der
793 dritten, im dritten, im dritten, in der dritten, also jetzt dann
794 in die vierte kommen da jetzt ein paar wirklich ganz mit ein
795 paar schülern wirklich ganz große probleme über ständig
796 suspendiert sind usw. na klar, da denken wir uns auch hinter uns
797 jetzt die sintflut. wir können da nichts mehr tun. also das ist
798 schon klar. ja, aber jetzt kinder, die was schüler und

799 schülerinnen, die. was sag ich mal, ja, wo das passt, das
800 miteinander passt. die zusammenarbeit passt. die kriegen alles
801 quasi von uns und die beste unterstützung meiner meinung nach.

802 **SF:** intrinsische motivation, oder? ja, was macht man aber mit
803 diesen drei kindern?

804 **SLP1:** ja, puh. also wir haben kinder, wo man sich denken die
805 werden jetzt im sommer 14 jahre und wir werden die wahrscheinlich
806 im herbst nicht mehr sehen. ja, weil es irgendwie was. äh, ähm,
807 weil es irgendwas gemacht haben und dann sind sie jetzt dann
808 hoffentlich straffällig. also vom gesetzgeber her. und dann
809 passiert vielleicht was.

810 **SF:** ja, das ist das wirklich. es ist das, was ich gerade
811 ansprechen wollte, weil die sind gefährlich.

812 **SLP1:** ja, aber da lässt sich ja jetzt hoffentlich eh die
813 regierung was einfallen. ich weiß ja nicht, wie der stand der
814 dinge ist. da wollen sie ja jetzt irgendwie so ein zentrum machen
815 für solche kinder, dass die vorübergehend einfach schon dort
816 sind. ja, und quasi in ein gefängnis. aber das hat einfach extrem
817 zugenommen und das braucht es tatsächlich, weil die gehören
818 einfach einmal raus aus ihrem sozialen umfeld. die müssen mal
819 irgendwie was müssen da rausgenommen werden. denen muss
820 irgendwie ein anderer weg aufgezeigt werden und das geht nur so,
821 indem, dass sie mal aus ihrem umfeld rausgerissen werden.

822 **SF:** ja.

823 **SLP1:** weil sonst. ja, und solche kandidaten haben wir. und
824 natürlich bei solchen kandidaten, also da, wo man eh schon alles
825 probiert hat. also da sind wir auch froh, wenn man sie eigentlich
826 nicht mehr haben schulstandort. also so ehrlich muss man auch
827 sein, weil irgendwo ist einmal ähm ja, das ist nicht mehr unser

828 job. also das ist schon wirklich dann nicht mehr unser job,
829 obwohl wir sehr viel erziehungsarbeit leisten.

830 **SF:** das stimmt ja. ja, schade.

831 **SF:** dass es solche fälle gibt. ja, super. SLP1. danke für das
832 gespräch. das war's schon. das war.

833 **SF:** sehr schön. ja. ja.

834 **SLP1:** ja, wir hören uns einfach.

835 **SF:** okay. danke. danke. danke. mach's gut, papa.

836 **SLP1:** ja, du auch. bussi.

20.10 Transkript SLP2

1 **SF:** ja. super. also, wie gesagt, haben wir noch mal von vorne.
2 das wird alles anonymisiert. ich werde die daten transkribieren.
3 keiner weiß, wer du bist. und etc? (..) genau. kannst du mir
4 kurz etwas von dir erzählen? wie heißt du? wie alt bist du? seit
5 wann machst du die lehrtätigkeit?

6 **SLP2:** okay also ich bin 40 jahre alt und ich arbeite seit 15
7 jahren als lehrerin und unterrichte englisch, geografie und habe
8 auch die daf/daz ausbildung gemacht. ich habe am anfang erst an
9 privatschulen gearbeitet und bin seit 2018 jetzt an einer
10 öffentlichen schule im wiener bezirk. ich habe dort englisch,
11 geografie und andere nebenfächer und eben auch daf daz, also
12 eine deutschklasse unterrichtet.

13 **SF:** die deutschklasse meinst du?

14 **SF:** ja, die deutschförderklasse.

15 **SLP2:** ja, genau, genau. also das ist ganz normal. ich weiß nicht.
16 habe ich etwas vergessen? was du noch wissen musst, ja, genau.

17 **SF:** danke.

18 **SLP2:** und du machst das für die masterarbeit daf auch, oder?

19 **SF:** genau. daz ist richtig. ja, genau.

20 **SLP2:** hier in wien?

21 **SF:** ja, in wien. also, ich studiere auf lehramt, aber ich
22 schreibe die masterarbeit in daz.

23 **SLP2:** ah, okay. und welche fächer. du machst deutsch.

24 **SF:** un geographie und wirtschaftskunde wie SLP1. (..)

25 **SLP2:** und hast du? unterrichtest du schon, oder?

26 **SF:** nein. ich bin mit dem bachelor fertig geworden. da bin ich
27 schwanger geworden. gleich. und dann habe ich mit dem master
28 begonnen. (..) ja, ja. aber ich habe als lernhelferin gearbeitet.
29 in einem mädchenzentrum.

30 **SLP2:** okay. okay. super. super, super. okay, ich kenne mich aus.
31 ja.

32 **SF:** ja. super. dann fange ich mit der ersten frage gleich an.
33 (..) seit wann unterrichtest du in der deutschförderklasse? und
34 wie hast du das gefühl? also, wie lange sind die schülerinnen
35 in einer deutschförderklasse? hast du das gefühl? also kannst du
36 das?

37 **SLP2:** also meinst du? meinst du, wie lange sie generell bleiben,
38 oder.

39 **SF:** genau.

40 **SLP2:** okay. (...)

41 **SLP2:** ist jetzt.

42 **SLP2:** 2019 bin ich in der deutschförderklasse, aber mit pausen
43 dazwischen. ich meine, es gab ein jahr dazwischen, wo ich, wo
44 ich jetzt nicht eingeteilt war, weil bei uns ist es so ich habe
45 ich habe jetzt nicht nur die deutschförderklasse, sondern ich
46 habe auch andere gegenstände. (...) ich glaube, es hat sich. es
47 hat sich einiges verändert bei dieser

48 deutschförderklasse, weil früher war das ja so, dass die meisten
49 kinder zum beispiel aus ex jugoslawien kamen oder aus der türkei.
50 und das waren halt kinder, die die schriftsprache schon erworben
51 hatten. und die hatten eben nicht das problem, dass sie das
52 alphabet lernen mussten. und wir haben jetzt in den letzten
53 jahren immer mehr kinder in deutschklassen die kommen, die
54 analphabeten sind, die auch nicht in ihrer sprache glaube ich
55 lesen und schreiben können. und das ist halt der große
56 unterschied zu früher. und jetzt müssen natürlich die kinder
57 länger bleiben, dadurch, dass sie eben die die schriftsprache
58 lernen müssen und dann noch natürlich müssen. es ist einfach
59 viel, viel, viel, viel schwieriger geworden. es war für mich
60 früher wesentlich leichter, in der deutschklasse zu unterrichten
61 oder wenn ich kinder habe aus der türkei, aus aus bosnien,
62 kroatien, serbien, bulgarien usw ist viel einfacher zu
63 unterrichten als als die arabischen kinder, die leider eben die
64 buchstaben nicht können und die sind dann halt auch total
65 überfordert. es ist einfach viel, viel viel zu viel für die
66 kinder. vor allem wenn die kinder jetzt sagen wir mal 12 oder
67 13 sind, wo man jetzt denkt okay, der müsste dann schon ich weiß
68 nicht, normalerweise im unterricht müsste der schon texte
69 verfassen und mathematik müssen schon auch einiges draufhaben.
70 muss man mit ihm quasi die sachen machen, die man in der
71 volksschule eigentlich macht mit den kindern. und das ist das
72 große problem. ich war selber, ich bin selber mit sieben jahren
73 nach österreich gekommen, war selber in so einer deutschklasse
74 und weiß, damals war das so, da hatten wir einen deutschlehrer
75 und das waren damals diese klassen speziell für diese bks kinder,
76 also bosnien, graz in serbien, da hatten wir einen lehrer, der
77 auf bks gesprochen hat mit uns und einen lehrer auf deutsch. und
78 das war natürlich luxus pur. das konnte man sich damals
79 anscheinend leisten, weil es halt nur diese eine gruppe von
80 kindern gab, die die da unterrichtet werden mussten. und das war
81 natürlich deutschklasse luxus. und da war, ich weiß nicht,

82 vielleicht ein paar monate in der deutschklasse und dann ging es
83 schon weiter und das war halt deshalb, weil ich schon

84 lesen konnte, schreiben konnte usw. es ging darum, nur die
85 sprache zu lernen. und das ist jetzt der große unterschied, den
86 wir jetzt zu deutschklasse haben. da geht es einfach nicht mehr
87 darum, nur die sprache zu lernen, sondern die kinder müssen
88 alphabetisiert werden. und also meiner meinung nach müsste man
89 halt wirklich so eine eigene deutschklasse haben für die kinder,
90 die jetzt noch nicht lesen und schreiben können und und eigene
91 deutschklassen für kinder aus anderen ländern, die schon lesen
92 und schreiben können, weil bei denen geht es sagen wir mal, es
93 gab kinder, die schon lesen und schreiben konnten und die waren
94 innerhalb von fünf monaten schon ready für die klasse. da haben
95 wir gesagt wow, die sind schon so schnell, das geht dann wirklich
96 ganz, ganz schnell. aber bei denen, wo es mit dem schreiben
97 probleme gibt und mit der alphabetisierung, das dauert dann
98 natürlich wesentlich länger dauert, dann kann man dieses volle
99 ausmaß von diesen zwei jahren dauert das dann halt einfach,
100 obwohl man dazu sagen muss, dass viele kinder sehr, sehr fleißig
101 sind und sehr viel lernen wollen. man merkt aber, dass das keine
102 einfache aufgabe ist, denen gleichzeitig die sprache und das
103 alphabet beizubringen. das ist eine riesengroße aufgabe, die die
104 kinder da zu bewältigen haben. das ist für die einfach so viel
105 und für die lehrer genauso. und deswegen glaube ich, es steht
106 dann irgendwann so eine frustration, weil es ist ja nicht so,
107 dass die kinder nicht lernen wollen, die sind sehr, sehr. also
108 ich habe wirklich nur wißbegierige und neugierige kinder erlebt
109 und es tut einem einfach weh, wenn man merkt, okay, das ist nicht
110 so leicht, dass die jetzt einfach diese buchstaben lernen plus
111 die sprache noch dazu und dann kommen sie halt dann irgendwann
112 in die klasse und dann heißt es na ja, die können nix und
113 blablabla. es gibt natürlich auch kollegen, die das jetzt nicht
114 verstehen, die verstehen das nicht, wie das ist, wenn man ein
115 kind alphabetisieren muss. ich habe das. ich habe das erst selber

116 bemerkt, weil ich ja da, weil ich ja bis zu dem zeitpunkt noch
117 keinen kontakt hatte mit kindern, die erst alphabetisiert

118 werden mussten, habe ich erst verstanden, was das überhaupt
119 bedeutet. weil die kinder sind sozusagen von ihrer denkleistung
120 her super. also die, die lernen, die wollen das lernen. es geht
121 doch bei manchen schneller. ja, es liegt nicht daran, dass die
122 irgendwie kognitiv oder so zurückgeblieben sind, was vielleicht
123 manche leute meinen würden, sondern es ist einfach viel. es ist
124 einfach viel schrift, sprache plus dann noch mathe, biologie,
125 geografie und das dann noch, obwohl die kinder sehr intelligent
126 sind und viel lernen wollen. also es ist schwierig. man bräuchte
127 einfach, man müsste sich einfach noch viel, viel mehr auf die
128 kinder konzentrieren und man müsste denen mehr zeit geben. man
129 müsste denen einfach mehr ein bisschen mehr zeit geben und es
130 müssen möglichkeiten geschaffen werden, wie die kinder dann zum
131 beispiel, wenn sie jetzt erst mit 13 das gelernt haben, dass die
132 da irgendwie zu einem abschluss kommen, dass die irgendwie was
133 haben in der hand und dass dann nicht heißt, na ja, den schreiben
134 wir ab, obwohl diese kinder auch genauso viele talente haben,
135 die die könnten so viele tolle jobs machen. und man denkt sich
136 na ja, der hat jetzt eine sprache gelernt. ja, moment, ich muss
137 kurz überlegen. (...) okay. (...) ja, ich finde, kinder bräuchten.
138 hörst du mich?

139 **SF:** ja, ja.

140 **SLP2:** okay. man müsste den kindern noch viel mehr möglichkeiten
141 geben, bzw sie nicht irgendwie abschreiben. ich habe oft gesehen,
142 dass man kinder genau aus der deutschklasse weiß. die sind so
143 intelligent, die lernen so gerne, dass sobald sie in die
144 regelklasse kommen, verlieren sie die motivation und alles.
145 weil. weil einfach. sie kommen dann halt einfach auch nicht mit.
146 es wird dann so viel erwartet. das ist so ein druck und diese
147 motivation und die neugier, die gehen dann. die sind dann weg.

148 **SF:** meinst du SLP2, dass die zwei jahre zu wenig sind?
149 deutschförderklasse? dass man das vielleicht erweitern müsste.

150 **SLP2:** nein. also ich finde deutschförderklasse, zwei jahre gut,
151 aber ich bin selber dabei zu überlegen, wie man denn diese
152 kinder weiter begleiten könnte. wahrscheinlich mit ganz
153 intensivem förderkursen, denke ich mir. also in irgendeiner art
154 und weise müssten diese kinder weiter von irgendwem noch beraten
155 werden oder in irgendeiner art und weise, weil sie kommen in die
156 klasse und dann und dann fallen sie vielleicht einfach einmal
157 durch. und das zweite mal fallen sie durch und dann weiß ich
158 nicht, dann sind alle wege, habe ich das gefühl, dann blockiert,
159 obwohl man genau weiß, der hat schon was drauf oder die hat schon
160 was drauf. ich habe schon oft mit der SLP1 darüber
161 gesprochen, dass ich glaube nicht, dass die lösung ist jetzt
162 noch weiter deutschförderklasse. natürlich ist die lösung, sie
163 in die klasse zu integrieren, so früh wie möglich. aber es müsste
164 für diese kinder dann zum regelunterricht dazu noch irgendwelche
165 angebote geben, wie sie dann weiter das noch üben könnten.

166 **SF:** wir haben auch darüber gesprochen. ich habe dann auch gesagt.

167 **SLP2:** es ist einfach wichtig. ich weiß, ich weiß. und wir sind
168 aber leider zu keiner lösung gekommen, weil es ist so schwierig.
169 es ist halt noch okay, wenn das so kinder sind. 7,8,9 jahre,
170 denkst du dir okay, das sind volksschulkinder, die können jetzt,
171 die haben halt die zeit. aber wenn du einen 13-jährigen sitzen
172 hast, was machst du mit dem? und der sitzt dann mit 15 immer
173 noch nicht richtig lesen und schreiben kann. wo kann der das
174 nachholen? oder ich weiß nicht. vielleicht gibt es. gibt es auch
175 diese angebote an den volkshochschulen. da bin ich ja leider zu
176 wenig informiert, dass man da jetzt schaut, dass der da noch
177 extra in irgendwelche extraförderkurse geht oder so, aber
178 diewerden halt gleich von der schule, habe ich das gefühl,

179 abgeschrieben, obwohl wir lehrer wissen, okay, der hätte noch
180 irgendein potenzial.

181 **SF:** ja, ja, ja.

182 **SF:** du meinst, ich habe das auch angesprochen? was passiert mit
183 den kindern, wenn sie eben nur in einem bestimmten alter dazu
184 kommen? wenig zeit haben, weil bildungssprache fachsprache
185 braucht zeit mindestens, glaube ich. zehn jahre. zwölf?

186 **SLP2:** ja, eben.

187 **SF:** dass man sich das aneignet. und die kinder, die sind dann
188 aus dem system raus. und was machen die? ja, die, die noch nicht.
189 wohin? unterstützung? du musst ja total engagiert sein. und ganz
190 ehrlich, mit 15 waren wir alle ganz anders.

191 **SLP2:** ja, genau.

192 **SF:** ja, wir waren alle in der pubertät.

193 **SLP2:** das kommt noch. das kommt noch dazu, dass man. dass man
194 ja komplett vergisst, dass diese kinder ja auch durch die
195 pubertät gehen, obendrein noch. und genau. also ich finde, es
196 ist gut, dass wir jetzt so sagen wir reden jetzt nicht von den
197 neun zehn 11-jährigen, aber so ab 12 13 hinauf, die gehen uns
198 halt verloren und für die müsste es entweder was nicht
199 sozialarbeiter, extra förderangebote? ich weiß es nicht.
200 natürlich sollen sie in die klasse integriert werden. aber wenn
201 ich merke, der hat mit dem lesen und schreiben immer noch ein
202 problem, dann muss ich da was tun. also die SLP1 weiß das auch.
203 wir haben kinder, die sind jetzt fertig mit der deutschklasse.
204 sie können halt immer noch nicht richtig lesen und schreiben.

205 **SF:** ja.

206 **SLP2:** natürlich, heißt es dann. naj hat es denen in zwei jahren
207 nicht beibringen können. nein, nein, es gibt kinder, denen kann
208 man es auch in zwei jahren. und man. jeder, der sich mit
209 sprachenlernen befasst, weiß, dass das ein prozess ist. so wie
210 du sagst, ja. acht, zehn jahre. und das verstehen halt viele.
211 ich ich muss es auch ehrlich zugeben. ich. ich verstehe, dass
212 es manche lehrer nicht verstehen, weil die kennen, wenn man das
213 nicht kennt, wie das ist, wenn jemand nicht alphabetisiert ist.
214 wie gesagt, ich habe das selber erst bei den arabischen kindern
215 zum ersten mal gesehen. ich bin selber ich habe ja selber die
216 daf/daz ausbildung, ich habe gedacht. ich habe gedacht, ich muss
217 mir den kompletten unterricht jetzt umkrempeln, weil wie gehe
218 ich das an? ich bin es ja gewohnt, kinder zu unterrichten, die
219 die sprache, also die, die die buchstaben können, die lesen
220 können. ja, das ist das ist ja wirklich ein unterschied um 180
221 grad nochmal wenn du ein kind unterrichtest aus der türkei oder
222 aus bosnien, das geht ganz anders, als wenn du da wirklich ein
223 kind vor dir hast, das nicht einmal den stift haltenkann mit 13.
224 also das ist halt in der deutschklasse das, was man da irgendwie
225 sich überlegen muss, wie man da.

226 **SF:** ich glaube, ich finde zum beispiel das ist nicht die aufgabe
227 der deutschförderklasse. ich ich bin der meinung, dass diese
228 kinder das ist jetzt meine meinung. ich weiß nicht, ob ich das
229 kundtun darf, aber ich finde, dass die vor schuleintritt, egal
230 wie alt sie sind, sie müssten in einer in einem kurs
231 alphabetisiert werden. außerschulisch das muss einfach
232 außerschulisch passieren, in einer volkshochschule, in einem
233 anderen setting. ja, zuerst mal alphabet lernen, lernen,
234 buchstaben lesen und dann kann man diese kinder in die
235 deutschförderklasse geben. zwei jahre können sie sich dann eben
236 gut artikulieren. zu lesen bespricht man. was sagt man? und dann
237 in den regelunterricht vielleicht adaptieren, wenn das system
238 schon sowas sieht. separierte sachen. dann könnten sie
239 vielleicht gute schulnoten haben. dann können sie vielleicht

240 auch eine lehrstelle oder eine weiterführende schule gehen. dann
241 hätten sie ja.

242 **SLP2:** ja, ich bin ich. ja, also ich bin froh, dass es jetzt ich
243 glaube, die letzten drei, vier

244 jahre sind ja unsere kinder. einige, die nicht alphabetisiert
245 waren, auch an zwei tagen in der woche zu einem
246 alphabetisierungskurs gegangen. da gibt es ja, da gibt es ja
247 einige jetzt gott, gott sei dank. (..) das lief eigentlich bei
248 vielen auch wirklich gut. sie waren aber zum beispiel. von montag
249 bis mittwoch waren sie bei uns in der deutschklasse und dann
250 donnerstag, freitag sind sie zu den alphabetisierungskursen
251 gegangen. wie gesagt, dass das klappt, das hat bei vielen.
252 relativ gut geklappt, aber es gab immer noch kinder, die trotz
253 alphabetisierungs-klasse, trotz deutschförderklasse sehe, wie das
254 halt so ist, wie es ist in einer normalen schulklasse. auch so,
255 dass es kinder gibt, die es nicht schaffen. ja, aber es war trotz
256 alphabetisierung, alphabetisierungskurs und deutschförderklasse
257 trotzdem am ende schwierig. aber wie du schon sagst, vielleicht
258 wäre es sogar besser, wenn sie am anfang nur nur ausschließlich
259 die alphabetisierungs-klasse besuchen und dann, wenn wenn sie
260 dann soweit sind. stimmt, das ist eine gute idee. erst dann
261 später, wenn sie alphabetisiert sind. dass sie dann erst in die
262 deutschklasse kommen und dann in die regelklasse. ja, das, das,
263 das ist das, was ich so ähnlich, was ich am anfang gesagt habe,
264 dass man die alle sozusagen sammeln müsste und wie du schon
265 sagst, immer alphabetisieren muss und nicht aber nicht.

266 **SF:** sie sind.

267 **SLP2:** nicht direkt. weil, weißt du, es gibt nichts schwierigeres
268 für mich. ich weiß nicht. sagen wir mal, 12 kinder oder 14 kinder
269 in der klasse. und die hälfte kann super lesen und schreiben.
270 mit denen kann. ich weiß nicht. märchen lesen und was weiß ich.

271 und mit den anderen kann ich nicht einmal einen stift halten.
272 wie soll ich. es ist einfach. die deutschklassenstunden waren
273 für mich wirklich sehr herausfordernd. nicht, weil ich wie soll
274 ich sagen. wenn das eine normale deutschförderklassen stunde
275 gewesen wäre mit den kindern bks und türkische kinder lernen die
276 sprache, wäre es voll easy, aber einfach, hör auf zu mir, bitte
277 mach das nicht. jetzt ist meine tochter aber. (...) die anderen

278 dabei zu haben, die von null beginnen müssen. natürlich kann ich
279 differenzierten unterricht machen, aber die können sich das
280 jetzt nicht wirklich selber beibringen. ich meine, natürlich
281 kann ich die anderen auch nebenbei was lesen lassen, aber ganz
282 ehrlich, das ist es ja nicht, oder? deswegen finde ich gut, was
283 du gesagt hast. zuerst von anfang an alphabetisierung wirklich
284 intensiv. vielleicht könnte man das auch in einem jahr schaffen.
285 vielleicht müsste man da nicht. vielleicht könnte man es auch in
286 einem halben jahr intensiv schaffen. und dann? dann übertritt in
287 die in die deutschklasse. wir hatten zwar auch sogar zwei. lass
288 das. schmeiß das weg. das gehört nicht uns. wir hatten sogar
289 zwei deutschklassen. die eine war sozusagen die schwächere, die
290 schwächeren und die anderen waren die, die halt schon lesen und
291 schreiben konnten. aber auch in den schwächeren gab es dann
292 welche, die konnten schon ein bisschen lesen und schreiben. und
293 dann gab es wieder die, die wirklich 0,000 konnten. das war
294 wirklich, ich muss sagen, viele, viele denken ja ach,
295 deutschförderklasse unterrichten, das ist so schwierig. ja, du
296 hast so eine kleine gruppe, das waren für mich also ich war
297 lieber in der klasse mit 25 kindern, wo ich meinen unterricht
298 durchziehen kann, als in der deutschförderklasse, wo ich mir
299 wirklich immer gedanken machen musste wie kriege ich das jetzt
300 hin? mit welcher methode? dass die das irgendwie da mitbekommen.
301 deswegen haben wir die SLP1 und ich haben wir ja dann so die
302 extra gab es so eine ausbildung alphabetisierung, da gab es eine
303 ausbildung. ich weiß nicht, ob sie dir davon erzählt hat und die
304 haben wir dann auch besucht, die alphabetisierungsausbildung,

305 was ja alles super war. aber das ist super. wenn ich halt eine
306 so eine homogene gruppe habe, der ich das dann so beibringen
307 kann, aber nicht drinnen habe, noch andere weiter sitzen, die
308 halt was anderes brauchen.

309 **SLP2:** ja.

310 **SF:** ja, ja, das ist.

311 **SLP2:** im großen und ganzen.

312 **SF:** kannst du. kannst du vielleicht kurz die perspektive der
313 schülerinnen vielleicht mal wiedergeben? also könntest du sagen,
314 wie sich das bei den schülerinnen ausgewirkt hat? wie waren die,
315 wie waren sie am anfang der deutschförderklasse und wie war das
316 dann im verlauf? wie ging es dann? also was hast du machen
317 können? wie ging es ihnen da?

318 **SLP2:** ähm.

319 **SLP2:** also ich muss dir ehrlich sagen, die kinder sind kommen
320 von anfang an wirklich auch die meisten. natürlich gibt es immer
321 irgendwelche ausnahmen, wo man weiß ja nicht, die kinder haben
322 ja vielleicht sozial irgendwelche probleme oder kognitiv oder
323 was auch immer. aber im großen und ganzen kann ich sagen, dass
324 die kinder sehr neugierig und wissbegierig sind und die wollen.
325 das ist so quasi. sie wollen das wissen, habe ich das gefühl,
326 aufsaugen. und ich habe das gefühl, am anfang geht es so sie
327 wollen, sie wollen so viel lernen, sie wollen. sie sind sehr,
328 sehr, sehr interessiert. (4) was mir aber auffällt sobald bei
329 manchen kindern, sobald es dann darum geht und auch wenn man die
330 buchstaben lernt und solche sachen. aber wenn es dann darum geht,
331 dass man zum beispiel jetzt anfängt mit lesen und mitschreiben,
332 dass manche kinder, die vielleicht schneller aufgeben, die dann
333 zum beispiel. immer wenn es ums lesen geht, wollen sie sich nicht

334 melden, sondern sie trauen sich nicht, sondern wir sind schon so
335 frustriert, so frustriert, weil sie es noch nicht können, weil
336 sie vielleicht merken, dass andere das schon ein bisschen besser
337 können. und sie können es aber noch nicht. beispielsweise hatten
338 wir einen schüler, der immer, wenn es um. eigentlich hat er immer
339 gesagt, er möchte immer so gerne schreiben, schreiben, schreiben
340 hat er immer sehr gern von der tafel abgeschrieben. aber beim
341 lesen hat er wollte einfach nicht, weil er hat

342 immer so anlauf genommen, hat seine buchstaben gelesen und hat
343 gemerkt, das ist falsch. und das war für ihn so frustrierend.
344 und irgendwann, irgendwann ging es, dann hat das ganze, ist das
345 ganze bei ihm stagniert, weil es ging einfach nicht mehr weiter,
346 weil er es dann auch nicht zum alphabetisierungskurs gegangen
347 und und und. während andere gegangen sind, ja, bei denen ging
348 es dann weiter. aber wie gesagt, es gibt halt immer wieder diese
349 diese kleinen, wie soll ich sagen.

350 **SLP2:** überall gibt es diese.

351 **SLP2:** aussetzer, wo man sagt okay, es gibt kinder, die schaffen
352 es nicht. das war halt auch so, er war glaube ich, auch 12 oder
353 13 und das ist halt so ein typisches kind, wo man sich denkt
354 boah, was, wie soll es dann weitergehen? ja, sie sind sehr, sehr
355 interessiert, wissbegierig und sie freuen sich extrem, wenn sie
356 lesen und schreiben lernen. und die buchstaben. also sie freuen
357 sich sehr, sehr extrem. wir haben sogar einen 14-jährigen gehabt,
358 der sich so dermaßen gefreut hat, als er. der war beim
359 alphabetisierungskurs auch so interessiert und hat so viel
360 mitgemacht und hat dann sozusagen auch in seiner freizeit die
361 SLP1 ihn sogar im unterricht gehabt. in der vierten klasse, also
362 in der vierten klasse mittelschule, hat er sogar in seiner
363 freizeit immer so gern geschrieben. der hat gesagt ich, du, ich
364 weiß nicht, was er schreibt, aber er schreibt die ganze stunde
365 irgendwas im unterricht. er hat so gerne und so eine schöne

366 schreibschrift gehabt. wir haben den immer so gelobt und
367 motiviert. und er hat einfach einen bleistift genommen und hat
368 einfach drauflos geschrieben in seinem heft. du musst dir
369 vorstellen, das war halt, ich weiß nicht. der junge war
370 vielleicht 1,90 groß. der, der war 14, 15 jahre alt und ein hobby
371 war es, einfach zu schreiben. der war so, dass ich so ein
372 selbstbewusstsein entwickelt, weil er jetzt lesen und schreiben
373 kann. verstehst du? und wenn man solche kinder hat, die mit so
374 einem selbstbewusstsein das lernen und dann aber vielleicht in
375 eine vierte klasse kommen und vielleicht dort. (...) erfahren

376 müssen okay, das ist jetzt doch doch ein bisschen zu schwer. die
377 frage ist dann, wo es stagniert. es muss irgendwas geben, was
378 diese kinder auffängt und denen man sagt, dass man denen sagt
379 okay, ihr könnt es jetzt auch weiter schaffen. ihr habt so viel
380 geschafft mit dem lesen und schreiben. ihr könnt das jetzt auch
381 weitermachen. also gegen ende der deutschklasse sind sie
382 natürlich schon. sie freuen sich sehr, dass sie lesen und
383 schreiben können. die, die es geschafft haben und es kommt halt
384 drauf an, sie freuen sich natürlich auch auf die klasse. manche.
385 manche wollen sogar so schnell wie möglich in die klasse. aber
386 man merkt, dass sie auch so eine art respekt davor haben. man
387 merkt sie. sie haben so einen gewissen, wie soll ich sagen. also
388 es ist ihnen wichtig. man merkt einfach, es ist ihnen nicht egal.
389 diese bildung. sie wollen in die klasse. sie wollen etwas
390 schaffen. aber man merkt auch, sie haben. sie machen sich
391 gedanken darüber. werde ich das schaffen? kann ich? werde ich
392 dem gewachsen sein? verstehst du?

393 **SF:** ja, ich weiß, was du meinst.

394 **SF:** diese zwei jahre abkappen regelklassen. normalunterricht.
395 fatal. eigentlich müsste er noch weiter unterstützung angeboten
396 werden. da kann man zu diesem sind deutschförderklassen dann
397 eigentlich okay, weil dann müsste es eigentlich eine

398 deutschförderung, eine durchgängige deutschförderung geben.
399 nicht einfach zack, fertig und jetzt normal und da rein und
400 mathematik lernen, englisch lernen, deutsch lernen, geschichte
401 lernen, bio lernen. natürlich überforderung. es braucht eine
402 durchgängige sprachliche förderung.

403 **SLP2:** ja, aber man muss dazu sagen, ich, wirklich? wie soll ich
404 sagen? für die kinder, die nicht alphabetisiert sind, braucht es
405 diese intensive betreuung. ich finde, die kinder, die jetzt mit
406 ein bisschen, wie soll ich sagen, die lesen und schreiben können.
407 ganz ehrlich? also die könnten jetzt, da reicht, da reicht ein
408 semester, finde ich. da reicht wirklich ein semester und die
409 können schon in die klasse integriert werden. aber es muss in
410 den klassen so sein, dass sich auch das die lehrer darauf
411 sensibilisiert werden. aha, da kommt jetzt ein kind, das kann
412 nicht so gut deutsch und da kann ich, da muss ich schon rücksicht
413 drauf nehmen. ja, weil es gibt manche lehrer. ja, naja, ich kann
414 da jetzt nicht. ich kann da jetzt nicht sagen, was der kann oder
415 nicht. da müssen wir halt alle über einen kamm scheren, das geht
416 nicht. die lehrer müssen auch darauf trainiert und
417 sensibilisiert werden. okay, das ist ein kind und man muss dem
418 auch die chance geben, sich in die klasse zu integrieren und
419 nicht einfach erwarten, dass der haargenau das gleiche jetzt
420 abliefern kann wie alle anderen. also ich finde deutschklassen.
421 ich finde, es kann nicht sein, dass ich einen 13-jährigen, der
422 nicht lesen und schreiben kann, in eine normale klasse geht. das
423 funktioniert nicht und wird auch nie funktionieren. es
424 funktioniert einfach nicht. also man könnte es versuchen, aber
425 wer? er bräuchte vielleicht eine betreuungsperson, die mit ihm
426 parallel ist. ich kann es mir einfach nicht vorstellen. beim
427 besten willen nicht. aber ich kann mir schon vorstellen kinder,
428 die schon lesen und schreiben können. also die können 2,3,4, je
429 nachdem. also man müsste das auch nicht starr festlegen. sie
430 könnten noch 2,3,4,5,6 monate. dass man sagt, die können schon
431 in die klasse. weil. (..) das funktioniert, das funktioniert

432 wirklich. also wenn die lesen und schreiben können. natürlich,
433 wenn das kind auch generell, wenn man merkt okay, das ist so wie
434 in der regelklasse. gibt es auch schwächere kinder, die was nicht
435 können. dann ist das was anderes. aber deutschklasse ist für die
436 kinder, die alphabetisiert werden müssen, sinnvoll und für die
437 anderen nur für den anfang. für die ersten paar monate. ja, das
438 würde ich sagen. nur ganz kurz. nur eine sekunde. ja. wieder
439 zurück. okay, dann packt die sachen dort ein. okay. ja. ja,
440 bitte.

441 **SF:** gibt es auch. von den schülerinnen thematisiert SLP2 dieses
442 die in der regelklasse und wir in der deutschförderklasse. also
443 gibt es sagen, dass die schülerinnen auch von sich aus die. und
444 wir zum beispiel. weißt du, was ich meine?

445 **SLP2:** aha, du meinst. meinst du, wenn sie schon. also wenn sie
446 schon in der klasse sind, oder. oder meinst du, wenn sie in der
447 deutschförderklasse sind, dass sie sagen, die und wir? meinst du
448 das.

449 **SF:** genau? genau. wenn sie eine deutschförderklasse sind, sehen
450 sie sich da an, wird stigmatisiert, auch von ihrer seite aus
451 oder werden da, weißt du. weißt du, was ich meine? also.

452 **SLP2:** ich weiß, was du meinst. ich weiß, was du meinst. (..) es
453 kommt immer darauf an, wie das schulklima ist. ich finde man.
454 man kann. man kann dem vorbeugen, indem man einfach. also, die
455 SLP1 und ich hatten so versucht, dass man. dass man in der
456 klasse. dass man in jeder klasse der schule so buddies bestimmt
457 für die, die die kinder aus der deutschklasse versuchen. weil
458 die sind ja am nachmittag sind wir in der klasse. dass man die
459 versucht auf irgendeine art und weise zu integrieren. ja, weil
460 oft ist es so, da sitzen die kinder halt hinten in der klasse
461 und werden halt "ignoriert" von allen. wenn man wenn man da nicht
462 ein bisschen. wie soll ich sagen. man muss sensibilisieren. man

463 muss alle in der schule darauf sensibilisieren, dass man diese
464 kinder aktiv mit integriert. passiert einfach nicht von alleine,
465 weil kinder lassen die halt hinten sitzen, weil die noch nicht
466 so gut sprechen kann. aber wir haben versucht, mit so einem buddy
467 system, dass man sagt okay, in jeder klasse gibt es drei buddys
468 und die sollen halt versuchen, diese kinder aktiv mit zu
469 integrieren. wir haben es jetzt noch nicht evaluiert, wie gut
470 das geklappt hat, weil wir haben, wir haben so viel zu tun
471 gehabt, aber wir haben halt so einen versuch gestartet, weil man
472 schon natürlich. natürlich ist es so, dass man merkt, dass die
473 kinder, sobald sie am nachmittag in die regelklasse kommen, dass
474 die dann sich so ein bisschen zurückziehen. ja, weil die haben
475 dann nicht so ihre freunde usw und wobei es ist nicht bei allen
476 gleich, es ist nicht bei allen gleich. manche sind auch so, dass
477 sie schon freunde haben in der regelklasse. also das muss man
478 schon sagen, es ist ganz unterschiedlich und. (...) man muss, man
479 muss etwas aktiv dafür tun, dass sich die kinder da auch in der
480 klasse wohlfühlen. also von selber geht das nicht, weil natürlich
481 ist ein kind, das nicht die ganze zeit in der klasse ist,
482 automatisch irgendwie ausgeschlossen, auch wenn das bei
483 irgendeinem anderen kurs wäre, nicht beim deutschförderkurs,
484 wäre es automatisch irgendwie komisch, wenn dann jetzt am
485 nachmittag nur dieses eine kind dazukommt. das ist ganz
486 natürlich. ja, aber ich finde, es ist die aufgabe der
487 schulleitung und der kinder und der lehrer, die in dieser klasse
488 unterrichten, dieses kind aktiv mit zu integrieren. die müssen
489 das machen, das ist deren job. sie können nicht einfach so dieses
490 kind, ja das erstmal hinten sitzen, sondern egal wie auch, seis
491 dass das kind einfach neben einem anderen sitzt und mit dem aus
492 dem buch liest. also da müssen halt alle mit da mitarbeiten,
493 dass sich die kinder da integriert fühlen. ja, ich meine,
494 natürlich fühlt man sich halt je nachdem wenn wenn man, wenn man
495 das schaffen kann, dass da alle mitmachen und aktiv diese
496 integration durchführen, dann klappt es ja.

497 **SF:** dann, (..).

498 **SLP2:** das war unterschiedlich. also, manche haben sich sehr wohl
499 in ihrer klasse gefühlt. die meisten, würde ich sagen, haben
500 sich wohl in ihrer klasse gefühlt. es gab ein paar ausnahmen,
501 die gesagt haben, ja, in der klasse passt es so nicht, aber das
502 ist halt von klasse zu klasse unterschiedlich. jede klasse hat
503 ihre eigene klassendynamik und manche klassen sind halt einfach
504 so da. da gibt es jetzt nicht so das miteinander generell. ja.

505 **SF:** SLP2 die zeit läuft ab. aber ich würde dann noch mal ein
506 neues meeting starten mit der gleichen id. da müsstest du noch
507 mal eintreten, dass es so passt. wir haben aber noch

508 acht minuten, also vielleicht machen wir noch. (..) wie ist das?
509 glaubst du, dass sich diese deutschförderklassen auf den
510 bildungsweg auswirken? auf den von den schülerinnen? glaubst du
511 das? also, dass man eben. wir haben ja darüber gesprochen, dass
512 13-jährige. was passiert mit denen? weil zwei jahre
513 deutschförderklassen. schlechte noten. wie ist deren
514 bildungsweg? glaubst du, dass das sich auswirkt auf deren? (...)

515 **SLP2:** die frage ist gibt es einen unterschied? gäbe es einen
516 unterschied, wenn die jetzt in einer normalen regelklasse
517 gewesen wären? warsch., wenn sie jetzt in der
518 deutschförderklasse gewesen wären, weil sie starten? ja, sie
519 starten ja mit null deutsch, oder? man sagt ja, man sagt ja,
520 okay, sagen wir mal, sie starten jetzt und sie sind in einer
521 normalen regelklasse. wäre es da anders, als wenn sie jetzt zwei
522 jahre in der deutschförderklasse sind? verstehst du, was ich
523 meine?

524 **SF:** ja. wäre es so? (7)

525 **SLP2:** ich glaube, dass es für die kinder, die nicht. man muss.
526 es tut mir leid, aber man muss unterscheiden zwischen diesen
527 alphabetisierten und nicht alphabetisierten kindern. da muss man
528 eine unterscheidung machen. nur eine sekunde. (...) also da muss
529 man eine unterscheidung machen zwischen den alphabetisierten und
530 nicht alphabetisierten kindern. das ist mal punkt 1 für die, für
531 die für die alphabetisierten kinder, die dann die klasse
532 sozusagen weitermachen, finde ich. (..) hat es jetzt auch den
533 späteren bildungsweg, kann ich mir nicht vorstellen, dass das
534 jetzt irgendwie sich weder positiv noch negativ auswirkt. jetzt
535 die deutschklasse, weil ich war selbst in einer. ich war selbst
536 in einer deutschklasse und kann jetzt nicht sagen, dass ich das
537 weder positiv noch negativ. also ich habe da einfach die sprache
538 gelernt. ob das jetzt besser wäre, dass ich sofort in die klasse
539 gekommen wäre? (..) das kann ich jetzt, kann ich jetzt weder
540 positiv

541 noch negativ sehen. aber natürlich kann ich mich schon daran
542 erinnern, dass es für mich so war das ich das ich mich natürlich
543 in eine dritte volksschule, also in eine dritte klasse
544 volksschule dann eingetreten sozusagen. und die kinder hatten
545 sich ja da schon gekannt. also ich habe mich schon ausgeschlossen
546 gefühlt am anfang, aber dann später ging es ja, es ging dann,
547 aber es hat sich dann nicht es hat es hat mich dann nicht, wie
548 soll ich sagen, irgendwie so ganz negativ beeinflusst. natürlich
549 war das ist ja generell für kinder, die vielleicht hier. (...)
550 ganz neu sind, vielleicht generell mal so so eine frage wie gut
551 bin ich integriert oder wie finde ich mich da ein? aber das hat
552 ja, das hängt ja wieder von so vielen faktoren ab. es hängt davon
553 ab, inwiefern ist die umgebung bereit, mir da irgendwas zu
554 bieten? inwiefern ist meine familie so, dass sie mir sagt okay,
555 komm, mach da mit oder es hängt ja von all diesen faktoren ab.
556 also ich glaube. (..) dass kinder. um jetzt auf deine frage ich
557 versuche jetzt eine frage zu beantworten, wie sich das auf ihren
558 bildungsweg auswirkt. (7)

559 **SF:** also eigentlich unterscheidest du zwischen alphabetisierten
560 und nicht alphabetisierten kindern.

561 **SLP2:** ja, man muss das also für die, für die für die
562 alphabetisierten kinder alphabetisierten kinder, würde ich
563 sagen, macht es keinen unterschied, ob sie jetzt in der klasse
564 sind oder in der deutschförderklasse. also man kann sie mit der
565 deutschförderklasse schon. (..)

566 **SF:** sie steigen eh weider schnell ein in die normale regelklasse,
567 so dass.

568 **SLP2:** ich glaube, ich glaube nicht. ich glaube, dass es da jetzt
569 minimal irgendwie irgendwelche negativen auswirkungen sind da
570 minimal. wobei man natürlich dazu sagen muss, man soll immer
571 versuchen, je früher also man soll, je früher, desto besser. man
572 versucht die kinder, die kinder zu integrieren in die normale
573 klasse, desto besser. also das muss man schon dazu sagen, dass
574 man als lehrer versuchen soll, wenn man sagt okay, nach sechs
575 monaten ist das kind bereit, nach einem jahr ist es bereit, dass
576 man die früher integriert. also je früher sie in die klasse
577 integriert werden, desto positiver wirkt sich das auf ihren
578 bildungsweg aus. das würde ich schon sagen, das würde ich schon
579 sagen. ich sage aber nicht, dass ich. ich möchte die
580 deutschklassen nicht generell verteufeln. das will ich nicht,
581 weil ich finde, dass so zwei drei monate so leichten einstieg
582 mit ein bisschen orientierung usw. ich finde das nicht so
583 schlimm. ja, weil die deutschklassen dann halt immer so
584 verteufelt, finde ich. ich finde so ein semester bis hin zu einem
585 jahr finde ich jetzt gut. tut dem ganzen nichts zur sache. aber
586 mit mit dem ziel, dass man die kinder so früh wie möglich
587 integriert. das würde ich schon sagen. soll ich mich jetzt noch
588 mal einloggen?

589 **SF:** ich mache. ich schließe das kurz. ich. ich. (..)

590 **SF:** ich wollt nur anschließend sagen, dass es wirklich der
591 literatur das so festgeschrieben ist, dass diese dfk für die
592 ersten monate gut sein können wenn man sie schnell die kinder
593 integriert in die klasse in den klassenverband und das nennt
594 sich protected spaces. weil da fühlen sie sich aufgehoben,
595 lernen die schule kennen, gehen hin und her, ja das ist wirklich,
596 das bestätigt sich.

597 **SLP2:** wirklich. cool, dass sich das mit der literatur deckt.

598 **SF:** definitiv, also das stimmt wirklich. das wollt ich nur
599 bestätigen.

600 **SLP2:** man muss wirklich sagen, für die alphabetisierten kinder
601 kann man diese intensive und schnelle und dann muss sich der
602 lehrer entscheiden, je früher desto besser und dass es die
603 möglichkeit gibt, das kind zu jeder zeit in die klasse zu
604 schicken und nicht dass man sagt, jetzt muss ich mal das semester
605 abwarten sondern dass man wirklich jetzt kann ich den oder den
606 in die klasse schicken und für diejenigen die noch nicht
607 alphabetisiert sind würde ich sagen so wie du am anfang gesagt
608 hast, di emal nur alphabestieren nur diese kinder und nicht
609 irgendeins das waber was schon kann, weil das bringt das konzept
610 wieder aus dem gleichgewicht. aber auch hier nur so lange wie
611 notwenig, so kurz wie möglich aber so lange wie nötig, also
612 irgendwie so.

613 **SF:** führst du mika-d testungen durch SLP2?

614 **SLP2:** ich habe einige durchgeführt, nciht sehr viele, weil ich
615 eben andere fächer unterrichte und dazu auch nicht dazu kommen
616 kann. ich habe kolleginnen die das viel mehr gemacht haben. für
617 die mika-d testungen sind keine stunden vorgesehen und wir
618 müssten sie praktisch in unseren freistunden testen und deshalb

619 haben wir unsere b stunden, die kolleginnen haben ihre b stunden
620 genommen

621 **SF:** entschuldige, dass

622 **SLP2:** ohje, hast du nicht nicht

623 **SF:** aufgezeichnet, aber es ist gut. ich habe es doppelt, aber
624 ich zeichne es doppelt.

625 **SLP2:** okay.

626 **SF:** ja. (...)

627 **SLP2:** wie gesagt, also, ich habe einige durchgeführt. nicht so
628 viele, aber einige habe ich schon.

629 **SF:** und wie hast du die dings wahrgenommen?

630 **SLP2:** ihr könnt jetzt gehen. nein, ich bleibe da. ihr könnt jetzt
631 gehen. ich komme dann. okay. so, ich muss. die kinder. geht jetzt
632 zu oma. (...) okay, geht schon.

633 **SF:** von mama zu mama. wir verstehen uns. das ist überhaupt kein
634 problem. (...) wie war das für dich während. also, du hast ja
635 trotzdem einige tests durchgeführt. und wie hast du die genommen?
636 wie waren die schülerinnen? waren sie nervös? leistungsdruck?
637 ja.

638 **SLP2:** sehr. also, alle kinder, die wussten, sie haben einen mika-
639 d-test. das war für die plötzlich. ich habe das gefühl, von
640 diesem, von dieser motivation usw, die sie im unterricht hatten.
641 sobald die tests, obwohl wir ihnen immer versucht haben zu
642 erklären, das ist das ist nur für dich, damit du siehst, wie gut
643 du schon deutsch kannst, damit man ein bisschen miteinander

644 spricht. nein. also entweder haben die das untereinander schon
645 gewusst von anderen kindern. also mika-d-test, das war so ein
646 trigger, also wirklich ein trigger, wo man denkt, das kann ja
647 wohl nicht wahr sein. einerseits glaube ich, dass kinder, die
648 sich vielleicht, vielleicht schon ein bisschen selbstbewusster
649 waren, haben, sich vielleicht schon gedacht okay, das ist jetzt
650 meine eintrittskarte in die klasse. und waren dann so stolz, wo
651 es dann hieß okay, sie haben bestanden, sie können die klasse.
652 das war also wirklich, als hätten sie, weiß nicht, gold bei der
653 weltmeisterschaft gewonnen. (...) so toll war das für sie. das
654 war dann wirklich so, also die. die, die. das selbstbewusstsein
655 ist noch mal gestiegen, als sie wussten, okay, sie kommen jetzt
656 in die klasse. sie sind jetzt sozusagen auch gleich mit allen
657 anderen. und sie waren sehr nervös vor den mika-d-tests, sehr
658 nervös, unerklärlich, unerklärlicherweise, unerklärlicherweise
659 vielleicht einfach generell, weil kinder sind halt generell auch
660 vor schularbeiten und tests nervös. aber da hat man auch gemerkt,
661 dass es diesen kindern auch wichtig ist. also was vielleicht auch
662 so ist, naja, die wollen nichts lernen und was weiß ich ja, gibt
663 ja manche kollegen, die da vielleicht glauben, ich weiß nicht,
664 das sind verschwendete steuergelder oder was weiß ich, aber diese
665 kinder sind wirklich motiviert und haben potenzial usw.

666 **SF:** und mit den testinhalten, was glaubst du, war das
667 verständlich? war das. was sagst du?

668 **SLP2:** also, ich. also, was? ich. was? ich persönlich persönlich.
669 (...) glaube schon, dass diese tests werden ja von
670 sprachwissenschaftlern entwickelt. das ist jetzt nicht alles.
671 irgendwie. wie soll ich sagen, das hat schon hand und fuß. also
672 die sprachwissenschaftler, die wissen, weiß nicht, ob
673 verbzweitstellung kommt erst wird, dann wird erst dann
674 verwendet, wenn man wenn man schon ein gewisses niveau hat. ich
675 glaube schon, dass sich da menschen hingestellt haben und sich
676 dabei was gedachthaben. aber wie soll ich sagen. (...) es ist

677 trotzdem eine punktuelle leistung, trotzdem eine punktuelle
678 leistung. und wir wissen, dass es kinder gibt, die beim mika-d-
679 test vielleicht nicht, bei weitem nicht so abliefen wie in der
680 klasse. also ein test und auch der mika-d-test bleibt, bleiben
681 eine punktuelle leistung und können nicht isoliert von dem ganzen
682 anderen sachen betrachtet werden. das geht nicht. also ich finde.
683 ich glaube, dass ist jetzt auch letztens dazugekommen, dass das
684 man schon die mitarbeit in der klasse dazu rechnet zum mika-d-
685 test und das finde ich super. ja, weil man kann nicht sagen, das
686 ist ja genauso. ich kann jetzt auch nicht die schularbeitsnote
687 als die als die jahresnote vergeben. also für mich ist das eine
688 punktuelle leistung und fertig. also es gibt schüler, die die
689 die liefern in der klasse voll gut ab und dann sind sie natürlich
690 nervös, verwirrt und was weiß ich. und ja, man hat auch das
691 gefühl, dieser mika-d-test ist, ich weiß nicht, der entscheidet
692 zwischen leben und tod. ich finde, da sollte es auch viel mehr
693 möglichkeiten geben, den halt noch mal zu machen, zu verbessern,
694 dass man da jetzt noch mal antritt oder was auch immer. es ist
695 halt immer so, man hat das gefühl so, es geht um leben und tod.
696 das sollte es nicht sein.

697 **SF:** wie hast du die ergebnisse dann mit den schülerinnen
698 kommuniziert. hast du das dann direkt gleich gesagt oder hast du
699 dir die zeit genommen?

700 **SLP2:** also, nein wir haben, nein, wir haben uns zeit genommen.
701 ja doch, doch, doch. wir haben uns zeit genommen, haben uns das
702 angeschaut. ja, aber bei mika-d-test ist es ja so, da ist halt
703 nur entweder es ist so, wie es nach dem schema f ist oder gar
704 nichts. da gibt es keinen handlungsspielraum. also das finde ich
705 nicht so toll und deswegen ist es für mich auch ein punktueller,
706 eine punktuelle leistung zu bewerten. da muss einfach also der
707 mika-d-test ist da muss sich viel ändern. kann nicht einfach
708 sein, dass ich durch diesen einen einzigen test da irgendwie was
709 entscheiden kann. das kann. natürlich ist es okay, wenn es so

710 eine überprüfung gibt, aber dies muss die kann nicht so schwer
711 ins gewicht fallen. da müssen halt andere parameter auch gelten.

712 **SF:** kannst du dich.

713 **SF:** an die.

714 **SF:** reaktionen von den schülerinnen erinnern wie wie war das,
715 wenn sie von ihrem testergebnis erfahren haben?

716 **SLP2:** na ja, wie gesagt, von natürlich von extrem stolz und super
717 bis. bis hin zu wirklich in tränen aufgelöst. wo man sich echt
718 gedacht hat ich ich möchte. ich möchte das ehrlich gesagt nicht
719 mehr, dass die kinder so extrem frustriert sind danach so extrem.
720 weil es wie gesagt, das ist halt so zwischen leben und tod. ja,
721 es müsste vielleicht irgendwie so sein, so dass es schon einen
722 test zwischendurch gibt, aber dass man da vielleicht nicht direkt
723 sagt okay, dieser test entscheidet, ob du in die klasse kommst
724 oder nicht, sondern dass es dann irgendwie so mit der
725 mitarbeitsleistung zusammengerechnet wird und dann innerhalb von
726 weiß nicht ein paar wochen, dass man sagt so, jetzt ist es für
727 dich, jetzt bist du bereit für die klasse und nicht, dass das
728 kind irgendwie so bangen muss und warten muss, was passiert.
729 jetzt bin ich drin oder nicht?

730 **SF:** das wurde. aber, ja, definitiv bin ich auch voll bei dir.

731 **SLP2:** ich wurde erst letztens. also soweit ich weiß, gab es erst
732 letztens die info, dass man jetzt die mitarbeit usw dazu zählt.
733 das war ja früher nicht so!

734 **SF:** ja, das hat die SLP1 auch erzählt, ergänzung gibt es jetzt
735 ja, dass man das argument, warum das so ist, dass man sich doch
736 trotzdem trotz mika-d nicht schaffen trotzdem weiterschicken
737 kann. das ist super. gott sei dank. (..)

738 **SLP2:** ja, genau. gott sei dank sage ich auch.

739 **SF:** ihr habt euch die zeit genommen, habt das dann angeschaut,
740 beurteilt und dann wurde das aber natürlich kommuniziert mit den
741 schülerinnen oder warum sie jetzt die mika-d testung nicht
742 geschafft haben, warum sie jetzt?

743 **SLP2:** ja, natürlich. ja, genau. also natürlich haben wir mit
744 ihnen gesprochen und ihnen

745 natürlich mit zugesprochen. und wir wollten das jetzt nicht,
746 dass sie angst davor haben, natürlich. also wir haben unser
747 bestes versucht, denen das zu kommunizieren, was da für sie
748 wichtig ist und dass das einfach vielleicht auch vom system her
749 sein muss. aber dass wir das jetzt nicht von uns aus ihnen
750 aufdrücken, sondern dass das system das sagt, das haben sie. sie
751 verstehen, dass der dann zu verstehen ist. aber natürlich, für
752 alle kinder ist halt so eine schlechte leistung natürlich dann
753 frustrierend.

754 **SF:** aber partizipativ sein ist immer gut. also dass man die
755 kinder mit einbezieht. warum, weshalb, motiviert versucht.

756 **SLP2:** was sie erwarten das auch. also wie gesagt, denen ist das
757 schon sehr wichtig. also die wollen das auch wissen. es ist nicht
758 so, dass denen das egal ist. die die sind die, die wollen das
759 alles wissen. ja, ich habe das halt auch, das positive.

760 **SF:** ich habe das SLP1 auch gesagt, ihr seid so eine vorbildschule
761 mit so vorbildhaften lehrpersonen drinnen und auch die
762 schülerinnen sind sehr nett. ich war ja bei euch in der schule
763 und ich kenne ja, ich habe mit denen mit den schülerinnen
764 durchgeführt. kurz vor den sommerferien, zwei wochen vor den
765 sommerferien. eine woche.

766 **SLP2:** mit welchen schülerinnen? wo wann wie hast du mich gesehen?
767 ich glaube.

768 **SF:** nicht. nein, ich war in diesem klassenzimmer was die SLP1
769 organisiert hat. (...)

770 **SLP2:** warte mal! hast du mit den kindern was gemacht?

771 **SF:** nicht deutsch. die haben die deutschförderklasse besucht.
772 ehemalige deutschförderklassen gängerinnen.

773 **SLP2:** aha.

774 **SF:** die, die jetzt.

775 **SF:** die deutsche.

776 **SF:** besuchen. sondern die, die es besucht haben. und jetzt in
777 der regulären.

778 **SLP2:** verstehe. verstehe. okay, okay, okay. verstehe auch.

779 **SF:** die waren. die haben also sehr reflexiv. aber sehr. sie
780 haben. sie haben aber vergessen, wie das für sie war, denn sie.

781 **SF:** haben.

782 **SF:** positiv darüber berichtet. und ich habe es SLP1 berichtet du
783 mika-d für sie das war super für sie, oder auch
784 deutschförderklasse? und sie hat gesagt nein, das war es nicht.
785 ja, das war (...)

786 **SLP2:** nein. also, die SLP1 ist wirklich. aber die SLP1 ist auch.
787 ich weiß nicht, ob. hast du mit ihr auch ein interview gemacht?
788 ja.

789 **SF:** ja, ja.

790 **SLP2:** weil sie ist ja für mich. also sie ist so engagiert und
791 so muss halt so eine deutschförderklassen lehrerin sein.
792 wirklich so engagiert. alles organisiert, was es zu organisieren
793 gibt und alles getan weißt eh. sie hat einfach komplett
794 ausgeschöpft.

795 **SF:** ja.

796 **SLP2:** aber trotzdem hat ist auch sie auf irgendwelche barrikaden
797 glaube ich und auf irgendwelche hindernisse gestoßen, die sie
798 dann vielleicht nicht bewältigen konnte. also ich weiß nicht.
799 sie hat wahrscheinlich. ich weiß nicht, ob sie ähnlich gesprochen
800 hat. so wie ich. wahrscheinlich schon.

801 **SF:** ja. nicht nur ihr beide, du, schwab und ganz viele
802 wissenschaftlerinnen haben lehrerinnen befragt bezüglich dfk und
803 mika-d. die äusserungen sind immer fast ident. ja, hat es. ja,
804 ja. hat es eine? eine. schule besucht? ist es alphabetisiert?
805 auf das hinaus? wie ist die sozioökonomische background? wie ist
806 die schule aufgebaut? weil es gibt ja lehrkräfte, denen ist mir
807 ist das scheißegal. ich mache meine 25 stunden fertig aus. das,
808 was sie lernen, lernen sie. und ja, also wir brauchen leider
809 mehr engagierte lehrerinnen, so dass die kinder eben auch
810 unterstützt.

811 **SLP2:** aber, aber es ist. ich weiß nicht, ob du dich da jetzt ob
812 du da informiert bist. gibt es da jetzt irgendwelche? hat man
813 da pläne, dass man, dass man da wirklich das trennt, mit
814 alphabetisiert, nicht alphabetisiert, dass man da irgendwas noch
815 sich überlegt dazu? oder es werden. es werden ja immer mehr
816 kinder, die das so ich habe zum beispiel in der klasse meiner
817 tochter war jetzt in der ersten klasse volksschule, da gab es
818 vielleicht acht deutschklassen kinder und es war unmöglich. es

819 war. die waren natürlich zwischendurch auch irgendwie, ich weiß
820 nicht, wir haben deutschunterricht gehabt. aber das war
821 unmöglich. die gruppe war so heterogen. von kindern, die schon
822 lesen und schreiben konnten, in der ersten klasse bis hin zu
823 kindern, die halt bei null, absolut bei null beginnen. und für
824 eine volksschullehrerin, die hier alles, was absolut nicht
825 machbar. meiner meinung nach. es ist natürlich und natürlich ein
826 ressourcenproblem. auf der einen seite fehlen die lehrer. ja, es
827 ist halt immer. man dreht sich im kreis. man muss aber. man muss
828 aber halt auch versuchen, das beste draus zu machen und fertig.
829 man kann jetzt so viel reden wie man will. die sachen sind, sie
830 sind so wie sie sind und man muss mit dem, was man hat, das beste
831 machen.

832 **SF:** das stimmt, da hast du recht. nein, es gibt bezüglich dem,
833 die das ist ja ganz, ganz frisch eigentlich dieses. ich habe in
834 zwei literaturen bezüglich dem was gelesen, dass

835 eben einen riesen unterschied ist, ob kinder eine
836 bildungsanstalt vorher besucht haben und dann einsteigen oder
837 nicht. ja, das ist ganz. ich glaube, das ist auch mit 2016 jahren
838 mit dem kinder, quereinsteigerinnen, seiteneinsteigerinnen
839 gekommen, dass viele nicht glauben, dass viele nicht
840 alphabetisiert sind. noch nicht. ich glaube, die wissenschaft
841 ist da gerade dabei, vor allem die daz forschung. aber daz
842 forschung ist generell gegen deutschförderklassen, das kann ich
843 sagen. sie mögen dieses separierte nicht. sie sagen eine
844 durchgängige integrative sprachförderung auf jahre hinaus, weil
845 innerhalb von zwei jahren schafft man absolut nix. ja.

846 **SLP2:** das glaube ich. ich glaube, dass das problem ist, dass die
847 jetzt entweder weiß nicht, haben sie jetzt nicht die erfahrung
848 sozusagen an der front, wo man wirklich sieht, da geht's halt
849 nicht. da geht es ja nicht einmal um spracherwerb, da geht es
850 jetzt einmal um alphabetisierung und sogar grundlegende dinge,

851 die vor der alphabetisierung kommen, wie einen stift halten. und
852 überhaupt bildung. was ist bildung? was ist einfach? wenn man
853 mit kindern zu tun hat, die komplett aus irgendwelchen
854 bildungsfernen schichten kommen, dann muss man die diese kinder
855 aber sehr wohl. potenzial, potenzial und talente haben. manchmal
856 auch dinge, wo man selber denkt wow, der kann das so gut. nicht
857 einmal ich könnte so was. was weiß ich. irgendwelche sachen, die
858 handwerklich vielleicht extrem geschickt oder irgendwelche
859 anderen sachen. und diese kinder gehen dann verloren. sind
860 vielleicht nicht vor allem die die jungen burschen ab 15
861 aufwärts, die dann vielleicht nur in den parks herumsitzen und
862 nichts zu tun haben, obwohl der vielleicht irgendein potenzial
863 hätte für irgendeinen job, der vielleicht, ich weiß nicht, ein
864 handwerklichen job, den vielleicht jetzt, wo es personalmangel
865 gibt und der aber im park da herumsitzt und herumlungert, weil
866 ihn keiner irgendwie aufgefangen hat und niemand ihm eine
867 möglichkeit gegeben hat, so was zu machen. natürlich gibt es
868 jetzt dieses wie heißt das? ausbildungspflicht oder wie heißen
869 das bis 18. wir brauchen mehr sozialarbeiter, mehr
870 jugendcoaches, mehr dies und jenes und einfach leute, die das
871 diese kinder, die halt aus dem system fallen, das mit denen auch
872 irgendwie, dass sie integriert werden. das ist halt das problem.

873 **SF:** ja, ja, ja.

874 **SLP2:** die anderen, die anderen kämpfen sich glaube ich eh durch.
875 ich glaube sie, dass diese kinder auch sehr viel sozusagen
876 kämpfen. also sie. sie sehen da schon, was für möglichkeiten sie
877 hier haben. wir sehen das schon und viele von ihnen wollen auch
878 etwas erreichen.

879 **SF:** ja, ja, SLP2 wie sie zum beispiel für dich. wir haben ja
880 jetzt immer wieder dazwischen geredet, wie eine optimale, eine
881 optimale förderung aussehen würde. kannst du mir das noch mal in
882 ein paar sätzen wiedergeben? was wäre für deine vorstellung am

883 optimalsten? zum beispiel, so eine wie könnte man super
884 sprachförderung durchführen in einer klasse, in einer schule?

885 **SLP2:** äh, also eine ich muss wieder. ich muss dir wieder zwei
886 antworten geben. einmal. einmal. für die alphabetisierten
887 kinder, für die alphabetisierten kinder ist es wichtig, dass man
888 die spracherlernung, finde ich, so natürlich wie möglich macht.
889 also. (...) dass man mit ihnen. (...) natürlich kommuniziert im
890 sinne von zum beispiel ein spiel mit ihnen spielen. ich weiß
891 nicht, uno oder brettspiele, dass man mit ihnen. (...) wenn ich
892 jetzt mit einem alltags genauso alltagskommunikation ja für den
893 anfang einmal so wie wenn ich jetzt mit einem auto verglichen,
894 wie wenn ich jetzt mit einem ein kleinkind oder ein kleinkind
895 was die sprache erlernt, was halt im alltag mit der mama
896 kommuniziert oder mit dem papa so alltagssituationen schaffen,
897 wo die kinder spielen oder wo sie gemeinsam weiß, nicht ein
898 frühstück zubereiten oder so. also so natürliche situationen
899 schaffen, das ist mal das erste. und mit ihnen auch. was sehr,
900 sehr

901 unterschätzt wird, ist zum beispiel, dass man sich mit ihnen
902 etwas anschaut. also ich schaue mir mit ihnen eine serie an,
903 also heidi, sagen wir mal, oder irgendeinen film und dass ich
904 den mit untertiteln anschau, mit deutschen untertiteln und dann
905 muss ich nicht den ganzen film auf einmal schauen. ich kann den
906 film in vier teilen anschauen und dann mit ihnen darüber
907 sprechen. es muss nicht sofort alles um schreiben gehen, sondern
908 mit ihnen sprechen. was hast du dir angeschaut? weil dieses
909 hörverstehen wird extrem unterschätzt, meiner meinung nach. es
910 ist oft so, man glaubt ja, ich muss jetzt sofort lesen und
911 schreiben, aber dieses hörverstehen wird extrem unterschätzt.
912 also, dass sie regelmäßig. ich gebe ihnen hausaufgabe. schaut
913 euch diese serie an! das war. das war früher ja unmöglich. ja.
914 und jetzt? nichts. ich weiß nicht. geh auf youtube und schau dir
915 das an! ja. gott sei dank haben wir jetzt die möglichkeit. und

916 ja, dass man mit ihnen sehr viel sich anschaut. ich persönlich
917 habe auch mit heidi und mila superstar zeichentrickfilmen unter
918 anderem deutsch gelernt. also das wird vollkommen unterschätzt.
919 auch im normalen regeldeutschunterricht wird heutzutage nichts
920 geschaut mit den kindern. ich finde, wenn man so mit den kindern
921 so reportagen schaut. wir schauen zum beispiel auch im
922 deutschunterricht mit den alphabetisierten kindern den checker
923 tobi. (...) allein auf google, auf youtube. checker tobi, das ist
924 so eine, sind immer so reportagen für kinder und das ist so toll.
925 das ist auch für den regelunterricht. für alle möglichen fächer
926 kann man so viel lernen, da lernt man so viel sprache. kinder
927 haben bei mir in der deutschklasse die, die singen schon die
928 melodie von checker tobi. wenn das anfängt, singen die schon
929 mit. und die wissen schon, wie das aufgebaut wird. und dann lässt
930 man die kinder zum beispiel auch mitschreiben. es geht, wie
931 gesagt, um die alphabetisierten kinder. sie schreiben mit, was
932 sie verstehen. ich spiele zum beispiel eine checker tobi folge
933 ab, weil es nicht zum thema das auge und ich schreiben alles
934 mit. ja, ich lasse die kinder auch im regelunterricht in
935 geografie so was anhören und dann schreiben. also entweder
936 zeitgleich hören und schreiben oder sie können sich notizen
937 machen und später dann aufschreiben. und das wird total
938 unterschätzt. das hörverstehen wirklich komplett unterschätzt,
939 glaube ich überall. also viel auch mit liedern. so kinderlieder
940 hören und kinderlieder lernen und viel, viel sprechen
941 miteinander und dann natürlich auch. ich sage nicht, dass das
942 schlecht ist, aber mit ihnen lesen vorallem märchen zum beispiel
943 lesen und dann und danach sich das märchen anschauen. kann man
944 sich ja auch auf youtube an märchen anschauen. und ja, dann auch
945 ganz klassisch wie im deutschunterricht natürlich die grammatik,
946 aber das kommt bei mir, muss ich natürlich auch texte lesen,
947 textverständnis und leseverständnis. aber grammatik ist
948 natürlich als struktur wichtig, aber die grammatik fließt mit
949 ein. wenn ich jetzt hörverstehen mache. wir sind ihnen ein video
950 anschau, mit ihnen spreche, dann fließt die grammatik da mit

951 ein. ich brauche da jetzt nicht einen fokus auf die grammatik
952 zu legen. ja, also das ist für mich eine optimale förderung. und
953 natürlich schauen, dass die kinder in der klasse dann am
954 nachmittag gut integriert sind, dass man sich darum kümmert,
955 dass man mit denen auch ausflüge macht, dass man mit denen auch
956 außerschulisch halt, also dass man mit denen natürlich jetzt
957 nicht nur in der schule sitzt, sondern wie gesagt aus jedem etwas
958 unternimmt. workshops usw da hat die SLP1 eh auch weiß nicht,
959 wahrscheinlich hat sie es dir erzählt. auch sachen organisierte
960 sich sehr engagiert. habe ich ja gesagt. ja, das ist die optimale
961 förderung für die. (...)

962 **SF:** separat, aber deutschförderklasse? ja, aber so aufbauen?
963 nicht in der direkt ohne deutschförderklasse in der klasse
964 förderung durchführen. (..)

965 **SLP2:** nochmal nochmal.

966 **SF:** separierter deutschförderklasse. oder meinst du sollte das
967 die deutschförderung in der klasse stattfinden? in der
968 regelklasse?

969 **SLP2:** also okay, ich dachte du gehst jetzt davon aus, dass wir
970 in der deutschförderklasse sind.

971 **SF:** nein, nein, nein. allgemein. abgesehen von
972 deutschförderklasse.

973 **SLP2:** okay. du denkst okay, du sagst jetzt wenn. wenn es. wenn
974 es jetzt nicht die vorgebe gibt, dass es eine deutschförderklasse
975 geben muss, dann würde ich sagen, so wie ich, wie ich am anfang
976 gesagt habe, diese orientierung am anfang, die paar monate,
977 solange wie so lange wie notwendig und dann halt in die klasse,
978 in die klasse integrieren im sinne von, dass die lehrer
979 sensibilisiert werden müssen, dass man. man muss halt davon

980 ausgehen, dass die lehrer ihren job so machen wie sie, wie, wie
981 sich das gehört, dass die lehrer wissen, dass die kinder
982 vielleicht jetzt, ich weiß nicht, vielleicht ein bisschen mehr
983 hilfe brauchen oder so. und natürlich würde es nicht schaden,
984 wenn man ab und zu so deutschförderkursstunden. also da bin ich
985 jetzt nicht dagegen. dass man in den deutschförderkurs geht,
986 finde ich schon nicht schlecht. aber dass diese kinder vielleicht
987 auch in der klasse ebenso diese buddies haben, dass man sagt,
988 kinder, die, die jetzt aktiv auf die zugehen und mit denen halt
989 jetzt aktiv noch mal was machen und sie aktiv integrieren.

990 **SF:** und haben auch schülerinnen zum beispiel positives
991 selbstbild, äußern sie zukunftspläne? ich möchte mal das und das
992 werden, oder? das ist mein traum.

993 **SLP2:** ja, absolut. die kinder haben das auf jeden fall. wie
994 gesagt, ich habe dir schon öfter gesagt bekommen, die kommen da
995 mit so einer neugier. sie sagen sogar, sie gehen so gerne in die
996 schule. und das einzige, was halt, was dann passiert ist halt
997 bei den nicht-alphabetisierten, dass ihnen das lesen und
998 schreiben im weg steht. alle anderen, die schon lesen und
999 schreiben können, die nur die sprache erlernen müssen, die werden

1000 die haben, die sind nachher nicht frustriert oder so. also die
1001 sprache lernen, das funktioniert ja bei kindern halt meistens
1002 wirklich automatisch, braucht halt seine zeit. bei den einen
1003 mehr, den anderen weniger. aber die sind schon motiviert. ja.

1004 **SF:** separierst, stark zwischen alphabetisierter und nicht, weil
1005 (...).

1006 **SLP2:** das muss ich, das muss ich wirklich. ich muss das so sagen,
1007 wie es ist. es ist einfach so und obwohl die alphabet die nicht
1008 alphabetisierten kinder sind ja auch. die sind ja auch motiviert
1009 irgendwo. irgendwo kommt dann bei denen die barriere, wenn sie

1010 merken, sie haben jetzt vielleicht lesen und schreiben gelernt
1011 und jetzt ist der nächste berg zu erklimmen. jetzt ist es noch
1012 schwieriger. also es ist für die, die brauchen einfach vielleicht
1013 auch noch mehr soziale und emotionale unterstützung.

1014 **SF:** ja.

1015 **SF:** ja, ja, ja, ja, genau.

1016 **SLP2:** sie sind aber trotzdem alle, äh, soll ich sagen.

1017 **SF:** wissbegierig? sie möchten.

1018 **SLP2:** es sind halt kinder, die neugierig, wissbegierig sind. das
1019 man sollte. man sollte versuchen, die sie zu fördern. es ist
1020 nur. es müssen halt die lehrer und alle personen in deren
1021 umgebung eben sensibilisiert darauf sein. kann nicht sein, dass
1022 es wirklich heutzutage noch lehrer gibt, die sagen na ja, das
1023 ist mir wurscht, was soll ich denn machen, wenn er kein deutsch
1024 kann. das kann es ja nicht sein. das ist ja sein job, dass er
1025 als pädagoge den kindern etwas beibringt, oder? daran muss man
1026 arbeiten. vielleicht müsste es irgendwelche seminare oder
1027 workshops für solche lehrer geben, die da mal lernen, was es
1028 heißt, mal in so einer klasse zu sein. was das bedeutet? weil
1029 es gibt halt schon oft solche lehrer, die natürlich so denken.

1030 **SF:** wir haben es ja eben. die schlusSFrage habe ich auch gefragt,
1031 also wie würdest du dir das wünschen? und sie hat das ähnlich
1032 wie du erklärt und ich habe gesagt, eigentlich wäre es perfekt,
1033 wenn jede klasse oder jedes das ist so team mäßig eine daz
1034 lehrerin daf/daz lehrerin gibt in der schule für zum beispiel
1035 drei klassen oder für jede klasse einen lehrer.

1036 **SF:** und.

1037 **SF:** lehrerinnen drinnen, die unterrichten. teamteaching und
1038 einen inklusionslehrer für.

1039 **SLP2:** es wäre natürlich.

1040 **SF:** eine klasse und da kannst du vielleicht auch 30 kinder unter
1041 einen hut.

1042 **SLP2:** bringen. das wäre doch perfekt. ja, das wäre super, super
1043 ideal. ja.

1044 **SF:** einfach mehr aus. also auf die situation ausgebildete
1045 lehrkräfte geben. es muss mehr und mehr psychologen in den
1046 schulen vertreten sein. ja.

1047 **SLP2:** ja, ja, ja, ja. und einfach das mit den nicht-
1048 alphabetisierten, das ist halt jetzt wie gesagt, wie du gesagt
1049 hast, 2015 2016 erst dazu gekommen. das ist halt wirklich frisch
1050 und nicht einmal ich selber. ich habe ja die ausbildung, aber
1051 ich habe in der ausbildung nicht gelernt, wie ich jemanden
1052 alphabetisiere.

1053 **SF:** weil es.

1054 **SLP2:** eben. (..)

1055 **SF:** auch nicht als daf/daz lehrer deswegen.

1056 **SLP2:** eben.

1057 **SF:** zuerst einmal spots/pots. und es gibt ja auch so mama deutsch
1058 kurse in wien stattfindet. genau solche und solche angebote muss
1059 es geben.

1060 **SLP2:** absolut. ich bin da auch dafür. absolut. das muss es geben,
1061 weil. sonst gehen wir da komplett unter. wir haben jetzt schule.

1062 **SF:** schule, lehrer, lehrer, lehrer. das ist.

1063 **SLP2:** ja, das stimmt. stimmt, da hast du recht. ja, da hast du
1064 wirklich recht. ich meine, die SLP1 und ich haben eben diesen
1065 alphabetisierungskurs gemacht. aber wenn wir trotzdem in einer
1066 klasse so viele kinder haben, die irgendwas können und dann
1067 trotzdem welche, die das nicht können, dann ist das unternehmen,
1068 haben wir halt auch unsere fächer zum unterrichten, hauptfächer
1069 und was weiß ich. also es ist wirklich ich habe, ich habe extra
1070 diese ausbildung gemacht, weil ich gedacht habe wow, ich komme,
1071 ich bringe den kindern sprache bei. aber dass das so eine enorme
1072 herausforderung wird mit diesen nicht-alphabetisierten kindern.
1073 ich habe das. das war für mich, wie gesagt auch so eine neue
1074 lebenserfahrung. und ich, ich verüble es halt diesen lehrern
1075 nicht, die das mit dem noch nicht in berührung gekommen sind.
1076 die können sich das nicht vorstellen, was das heißt, wenn die
1077 einfach nicht lesen und schreiben, können sich das nicht
1078 vorstellen. und da müsste es vielleicht mal für alle lehrer von
1079 der bildungsdirektion so was geben, dass man dass die alle
1080 wirklich informiert werden, was das heißt, wenn man mit 13 nicht
1081 lesen und schreiben kann und was das dann für unsere gesellschaft
1082 heißt. wenn man die kinder dann einfach einfach sagt okay, gut,
1083 die werden halt irgendwo, die fallen irgendwie durch und fertig
1084 ist mit denen. das sind die, die sind beim ams und fertig.

1085 **SF:** also das sind, das sind die statstiken.

1086 **SLP2:** irgendwie drum kümmern. irgendwer muss sich um die kümmern.
1087 ich weiß nicht wer. sozialarbeiter. ich weiß es nicht.

1088 **SF:** definitiv. definitiv. es gehört. ich bin auch voll deiner
1089 meinung, weil das ist dann eben die statistik, die sie, die die
1090 rechten dann dazu bringt, dass sie an macht gewinnen. ja.

1091 **SLP2:** genau.

1092 **SF:** wenn man diese kinder fallen lässt.

1093 **SLP2:** und die kinder haben, aber die haben aber potenzial und
1094 talente. das heißt, die können auch kein interesse an nichts.
1095 ich weiß nicht, die rauchen und haben waffen und was weiß ich,
1096 aber die haben genauso irgendwelche talente und potenziäle. aber
1097 wurden halt von überall her irgendwie vom system her
1098 fallengelassen. und was ist dann mit denen zu hause?

1099 **SF:** gibt es auch. ja, was sollen sie von zu hause?

1100 **SLP2:** zu hause gibt es auch keine unterstützung bzw die eltern
1101 sind zu schwach um da jetzt einen 16-jährigen. den kann ich jetzt
1102 nicht in den weg stellen. das das hat jetzt nichts damit zu tun,
1103 wo der herkommt. also auch wenn ein österreichisches kind mit 16
1104 kann das auch machen was es will.

1105 **SF:** genau so ist es. es wird nur nicht propagiert. anderes.

1106 **SLP2:** ja, genau. genau.

1107 **SF:** definitiv. trotzdem müsste man es muss, es müsst wieder so
1108 ein auffangpot geben. was vor auch für jene, die nach
1109 schulabschluss was, also, jene?

1110 **SLP2:** also richtig. einfach so wie diese jugendcoaches. aber wir
1111 haben halt auch sozialarbeiter und jugendcoaches. und die sind
1112 alle heiligen zeiten mal da.

1113 **SF:** ja, das.

1114 **SLP2:** müsste halt jemanden geben, der regelmäßig da jetzt
1115 dahinter ist, was mit denen passiert. regelmäßig. wirklich
1116 dahinter. das hat bei uns die zum beispiel. SLP1 hat sich darum
1117 gekümmert. die hat mit den eltern kommuniziert, gefragt wie, wo,
1118 was? aber das kann ja nicht sein, dass die SLP1 neben ihrem
1119 vollzeitunterricht sich dann noch wirklich in ihrer freizeit
1120 drum kümmern. ja, so ist das.

1121 **SF:** die arbeit der.

1122 **SF:** psychologen. das bildungssystem muss einfach neu geschrieben
1123 werden.

1124 **SLP2:** ja, ja, ja, ist ein schöner satz.

1125 **SF:** ja.

1126 **SF:** wirklich. also, es ist wirklich. es schreien nach
1127 wissenschaftlerinnen. es schreien schon mittlerweile lehrerinnen
1128 und schülerinnen. ich weiß nicht, woran es noch hapert. wieso
1129 die politik da nichts tut. aber ja, vielleicht irgendwann in
1130 hoffnung.

1131 **SLP2:** es ist immer die gleiche geschichte. aber wie gesagt, man
1132 muss mit dem, was man hat, das beste machen. wir können jetzt
1133 nicht erwarten, dass sich september alles ändert. aber das
1134 wissen, dass die zustände, die wir vorfinden an der schule, mit
1135 denen müssen wir hart arbeiten.

1136 **SF:** aber es muss sich was ändern. wir müssen das uns nicht geben
1137 lassen.

1138 **SLP2:** es muss sich unbedingt was. vielleicht kannst du in deiner
1139 masterarbeit unbedingt darauf hinweisen.

1140 **SF:** ja, ich. ich. als nachwort schreibe ich dann riesen absätze
1141 darüber.

1142 **SF:** was genau.

1143 **SF:** machen? danke, SLP2. dankeschön. danke für das gespräch.

1144 **SLP2:** gerne.

1145 **SF:** danke dir. und ja, danke, dass du so schnell hast. spontan
1146 doch einspringen können. und ja, ich hoffe, wir sehen uns.
1147 vielleicht komme ich mal wieder.

1148 **SLP2:** du. wenn du deine masterarbeit hast, würde ich sie gerne
1149 sehen.

1150 **SF:** oh ja, ich schicke es.

1151 **SLP2:** ich würde mich schon. interessieren. interessiert?

1152 **SF:** ja.

1153 **SLP2:** ich schicke dir alles gute. wenn du irgendwas brauchst,
1154 dann melde dich. ja.

1155 **SF:** danke. werde ich machen. du auch. wenn du fragen hast. machs
1156 gut.

1157 **SLP2:** danke dir

20.11 Einverständniserklärung

Elternbrief: Interviewteilnahme für die Masterarbeit von Cagla Dogan, BEd

Thema: „Zwischen Segregation und Inklusion: Eine kritische Analyse der Deutschfördermodelle für mehrsprachige Schüler:innen in Österreich“

Sehr geehrte Eltern,

Ich bin Studentin an der Universität Wien. Ich schreibe dieses Semester SoSe 2025 meine Masterarbeit an der Universität Wien im Fachbereich DaF/DaZ. In dieser Masterarbeit soll es einen Forschungsteil geben. Dazu habe ich die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler der MS Josef-Enslein-Platz zum Thema „Zwischen Segregation und Inklusion: Eine kritische Analyse der Deutschfördermodelle für mehrsprachige Schüler:innen in Österreich“ zu interviewen. Am 12. Juni soll in der Schule/Klasse, die ihr Kind besucht, das Interview durchgeführt werden. Dieses bezweckt die Erhebung wissenschaftlicher Daten für meine Masterarbeit. Es werden persönliche Interviews geführt, die maximal 30 Minuten dauern wird. Die Interviews werden anonymisiert und die erhobenen Daten nur zur Forschung für meine Arbeit verwendet.

Ich bitte Sie, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und der Klassenlehrerin zukommen zu lassen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!
Cagla Dogan

Ich bestätige, dass mein Kind _____ in einem Interview zum Thema „Zwischen Segregation und Inklusion: Eine kritische Analyse der Deutschfördermodelle für mehrsprachige Schüler:innen in Österreich“ Befragt werden darf:

☐ ja

☐ nein

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

Abbildung 2: Einverständniserklärung I

Einverständniserklärung

Name: _____ Schulstufe: _____

E – Mailadresse oder Telefonnummer (nur im Falle einer Zustimmung auszufüllen):

Ich erkläre mich bereit, an einem Interview teilzunehmen.

☐ ja

☐ nein

Datum, Unterschrift

Abbildung 3: Einverständniserklärung II