

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Strategien und Methoden von Lehrer:innen im Kontext der
Wiener Sommerdeutschkurse
Explizite und implizite Unterrichtsgestaltung in Hinblick auf eine
mögliche MIKA-D-Testung

verfasst von | submitted by

Dominik Baumgartner BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Marlene Aufgebauer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt und begleitet haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Drⁱⁿ. Marlene Aufgebauer, für die konstruktive Begleitung und die wertvollen fachlichen Anregungen während des gesamten Arbeitsprozesses. Ihre Unterstützung war für das Gelingen dieser Arbeit maßgeblich.

Ein herzliches Dankeschön richte ich an die Organisation Interface Wien für die Kooperation und die Möglichkeit, in diesem spannenden Feld zu forschen. Insbesondere danke ich den sechs Lehrkräften der Wiener Sommerdeutschkurse, die sich trotz ihrer intensiven Arbeit die Zeit für die Interviews genommen haben. Ohne ihre Offenheit, ihr Vertrauen und ihre Bereitschaft, ihre persönlichen Erfahrungen und Strategien mit mir zu teilen, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Abschließend danke ich meinen lieben Kolleginnen für das sorgfältige Korrekturlesen und den kritischen Blick in der Endphase dieser Arbeit sowie für unsere schöne gemeinsame Studienzeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Hinführung	1
1.1 Hinführung zum Thema und gesellschaftliche Relevanz	1
1.2 Problemstellung: MIKA-D und die Deutschförderung in Österreich	2
1.3 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	2
1.4 Aufbau der Arbeit	3
2. Theoretischer Rahmen	4
2.1 Das österreichische Sprachfördermodell als Handlungsrahmen	5
2.1.1 Das System der Deutschförderklassen und -kurse	6
2.1.2 Das Messinstrument MIKA-D in der wissenschaftlichen Kritik	7
2.1.3 Die Rolle der Wiener Sommerdeutschkurse im Fördersystem	12
2.2 Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld der Testorientierung	13
2.2.1 <i>Teaching to the Test</i> als pädagogisches Dilemma	14
2.2.2 Unterrichtsziele: Kommunikative Kompetenz vs. grammatikalische Korrektheit	16
2.3 Zentrale Herausforderungen im DaZ-Unterricht der Sommerdeutschkurse	17
2.3.1 Der Umgang mit Heterogenität	18
2.3.2 Die Rolle von Lehrmaterialien	20
2.4 Professionelles Handeln von Lehrkräften im DaZ-Kontext	22
2.4.1 Professionalität und Qualifikationsprofile im Bereich DaZ	22
2.4.2 Der Umgang mit Heterogenität als Anforderung an das <i>Classroom Management</i>	24
2.4.3 Die Bedeutung subjektiver Theorien und Motivationen für das unterrichtliche Handeln	25
2.5 Synthese und Ableitung des Forschungsinteresses	28
3. Methodisches Vorgehen	29
3.1 Forschungsparadigma und Untersuchungsdesign	30
3.2 Datenerhebung	31
3.2.1 Das leitfadengestützte Interview	31
3.2.2 Dokumentenanalyse: Die Einschulungspräsentation	34
3.3 Datenauswertung: Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz	35
3.4 Gütekriterien qualitativer Forschung	37
3.5 Limitationen der Studie und forschungsethische Überlegungen	39

4. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse.....	40
4.1. Beschreibung der Stichprobe	41
4.1.1. Ausbildungshintergrund und Qualifikationen der Lehrkräfte	43
4.1.2. Zugang zu den Sommerdeutschkursen und bisherige Lehrerfahrung	44
4.2. Allgemeine Erfahrungen und Einstellungen zu den Sommerdeutschkursen	46
4.2.1. Motivation der Lehrkräfte	46
4.2.1.1. Pädagogische und soziale Motive: Arbeit mit Kindern und gesellschaftliche Relevanz.....	46
4.2.2. Umgang mit Heterogenität als zentrale Herausforderung	47
4.2.3. Heterogenität als pädagogische Chance	48
4.3. Wahrnehmung und Einstellung zu MIKA-D	49
4.3.1. Einhellige Kritik an der Validität des Tests	50
4.3.2. Einschätzung der Relevanz von MIKA-D für die Schüler:innen	51
4.4. Unterrichtspraxis im Spannungsfeld der Testvorbereitung	52
4.4.1. Explizite Ablehnung von „Teaching to the Test“ als Grundkonsens	53
4.4.2. Kommunikative Kompetenz als vorrangiges Unterrichtsziel	54
4.4.3. Der implizite Einfluss von MIKA-D im Unterrichtsalltag	55
4.5. Ressourcen, Unterstützung und Rahmenbedingungen	56
4.5.1. Bewertung der organisatorischen Unterstützung am Standort.....	56
4.5.2. Geäußerte Wünsche zur Verbesserung der Rahmenbedingungen	57
4.6. Zusammenfassende Einschätzungen und Ausblick der Lehrkräfte	58
4.6.1. Die Effektivität der Kurse als MIKA-D-Vorbereitung: Eine kritische Einschätzung	59
4.6.2. Haltungen zur zukünftigen Verpflichtung der Sommerdeutschkurse	60
5. Diskussion.....	61
5.1. Zusammenfassung und Synthese der zentralen Ergebnisse	61
5.2. Einordnung und Interpretation der Ergebnisse im theoretischen Kontext	62
5.2.1. Pädagogische Abgrenzung als professionelle Haltung: Die Ablehnung von Teaching to the Test	62
5.2.2. Das gelebte Spannungsfeld: Zwischen expliziter Ablehnung und implizitem Einfluss von MIKA-D	63
5.2.3. Kommunikative Kompetenz vor formaler Korrektheit: Eine Bestätigung der kommunikativen Wende	65

5.2.4. Heterogenität als dominante Herausforderung: Eine Bestätigung der DaZ-Forschung	66
5.2.5. Subjektive Theorien und professionelles Ethos als handlungsleitende Instanz	68
5.3. Beantwortung der Forschungsfragen	69
5.3.1. Strategien und Methoden im Umgang mit MIKA-D (Hauptforschungsfragen)	70
5.3.2. Wahrnehmungen, Herausforderungen und Unterstützungswünsche (Untergeordnete Forschungsfragen).....	70
5.4. Implikationen der Ergebnisse	71
5.4.1. Implikationen für die Praxis: Handlungsempfehlungen für Interface Wien und die SDK	72
5.4.2. Implikationen für die Bildungspolitik	73
5.4.3. Implikationen für die Forschung: Anknüpfungspunkte für zukünftige Studien.....	75
5.5. Kritische Reflexion und Limitationen der Studie	76
5.6 Fazit	78
Literaturverzeichnis	82
Anhang	88
Anhang A: Interviewleitfaden	88
Anhang B: Codierleitfaden	92
Anhang C: Interviews	102
Interviewtranskript Lehrkraft A (LK-A).....	102
Interviewtranskript Lehrkraft B (LK-B).....	111
Interviewtranskript Lehrkraft C (LK-C)	119
Interviewtranskript Lehrkraft D (LK-D)	125
Interviewtranskript Lehrkraft E (LK-E).....	134
Interviewtranskript Lehrkraft F (LK-F)	141
Abstract	149

Abkürzungsverzeichnis

BMB	Bundesministerium für Bildung
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DFK	Deutschförderklasse
DFKU	Deutschförderkurs
LK	Lehrkraft ¹
MIKA-D	Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch
S:S	Schüler:innen
SDK	Sommerdeutschkurse
TTT	Teaching to the Test

Tabellenverzeichnis

Tab. Nr.	Titel der Tabelle	Seite
Tabelle 1	Berufs- und bildungsbiografische Merkmale der befragten Lehrkräfte (LK)	42

¹ Die Verwendung der auf „die Lehrkraft“ bezogenen Pronomen lässt im weiteren Verlauf keinen Rückschluss auf das tatsächliche Geschlecht der jeweiligen Person zu.

1. Hinführung

Der Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch ist eine zentrale Voraussetzung für den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Teilhabe von Schüler:innen mit Migrationsbiografie in Österreich. Mit der Einführung von Deutschförderklassen und dem Testinstrument MIKA-D im Schuljahr 2018/19 hat das Bildungssystem in Österreich eine Systemumstellung vollzogen, die auf ein separierendes Fördermodell setzt. Dieses System steht im Mittelpunkt intensiver wissenschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Debatten über Inklusion und Chancengerechtigkeit, da die Testergebnisse von MIKA-D unmittelbar über den weiteren Bildungsweg vieler Kinder entscheiden (vgl. Blaschitz, 2023a; Blaschitz, 2023b; Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012).

Innerhalb dieses Gefüges nehmen die Wiener Sommerdeutschkurse (SDK) eine besondere Rolle ein. Sie stellen für viele Schüler:innen eine entscheidende zusätzliche Chance dar, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und über eine erneute MIKA-D-Testung den Wechsel aus den als segregierend kritisierten Deutschförderklassen in eine Regelklasse zu schaffen (Blaschitz, 2023a; Blaschitz, 2023b). Die Lehrkräfte dieser Kurse agieren somit in einem anspruchsvollen Spannungsfeld: Sie sollen einen pädagogisch sinnvollen und motivierenden Ferienunterricht gestalten, während das übergeordnete Ziel das Bestehen eines Tests ist, dessen Validität und pädagogischer Sinn von der Wissenschaft stark angezweifelt werden. Wie die Lehrpersonen diese Herausforderung in ihrer täglichen Praxis der SDK meistern, ist bislang eine Forschungslücke. Die vorliegende Arbeit adressiert dieses Desiderat, indem sie die Strategien, Methoden und Einstellungen der Lehrkräfte empirisch untersucht und damit einen Einblick in das „Innenleben“ einer Schnittstelle des österreichischen Sprachfördersystems liefert.

1.1 Hinführung zum Thema und gesellschaftliche Relevanz

Mit der Einführung von Deutschförderklassen und dem standardisierten Testinstrument MIKA-D im Schuljahr 2018/19 hat Österreich eine tiefgreifende Systemumstellung in der schulischen Deutschförderung vollzogen. Dieses Modell, das auf einer separierenden Logik basiert, wird in der Forschung kontrovers diskutiert (Blaschitz, 2023a, S. 86; Dirim et al., 2021, S. 30). MIKA-D entscheidet

über die Zuweisung der Schüler:innen und beeinflusst damit unmittelbar deren weiteren Bildungsweg. Die wissenschaftliche Kritik verweist jedoch auf methodologische Mängel, ein reduziertes Sprachverständnis und problematische pädagogische Folgen.

1.2 Problemstellung: MIKA-D und die Deutschförderung in Österreich

Die Deutschförderung in Österreich ist seit der Systemumstellung im Schuljahr 2018/19 von grundlegenden Spannungen geprägt. Im Zentrum steht der Versuch, Schüler:innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen durch ein neues Fördersystem zu unterstützen, ein System, das jedoch auf Instrumenten basiert, die in der Wissenschaft stark kritisiert werden.

Zwei Kritikpunkte sind zentral: Erstens wird das Diagnoseinstrument MIKA-D als intransparent und testtheoretisch defizitär bewertet. Zweitens gilt das darauf aufbauende Modell der Deutschförderklassen als segregierend und defizitorientiert (vgl. Blaschitz, 2023a; Blaschitz, 2023b; Dirim et al., 2021; Karakayalı, 2020).

Für die Lehrkräfte der Wiener Sommerdeutschkurse ergibt sich daraus ein spezielles Spannungsfeld: Sie unterrichten Kinder, die durch dieses System kategorisiert wurden, und sollen sie gleichzeitig auf einen Test vorbereiten, dessen wissenschaftliche Grundlage umstritten ist. Die Sommerdeutschkurse eröffnen den Schüler:innen die Chance, über eine erneute Testung den Wechsel in eine Regelklasse zu schaffen. Für Lehrkräfte bedeutet das jedoch die Herausforderung, zwischen pädagogischem Anspruch und testorientiertem Druck zu balancieren.

1.3 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Angeichts der skizzierten bildungspolitischen Problemlage und der zentralen Rolle, die die Sommerdeutschkurse für viele Schüler:innen einnehmen, ergibt sich ein klares wissenschaftliches Desiderat. Zum aktuellen Zeitpunkt existieren keine empirischen Studien, die sich systematisch mit der Unterrichtspraxis innerhalb dieses spezifischen Förderkontextes auseinandersetzen. Diese Forschungslücke soll mit der vorliegenden Masterarbeit adressiert werden.

Das primäre Erkenntnisinteresse liegt darin, ein tiefgehendes, qualitatives Verständnis für die Strategien, Methoden und Einstellungen der Lehrkräfte der Wiener Sommerdeutschkurse zu entwickeln. Es soll exploriert werden, wie die Lehrer:innen ihren Unterricht vor dem Hintergrund der anstehenden MIKA-D-Testung

gestalten und welche Handlungslogiken und pädagogischen Überzeugungen ihre Praxis leiten. Dabei wird insbesondere untersucht, ob und in welcher Form eine explizite oder implizite Anpassung an die spezifischen Anforderungen des Tests, wie etwa die Fokussierung auf die Verbstellung oder gezielte Wortschatzarbeit, stattfindet.

Aus diesem übergeordneten Interesse leiten sich folgende zwei zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit ab:

Welche Strategien und Methoden wenden Lehrer:innen im Kontext der Wiener Sommerdeutschkurse an? Wie gestalten sie ihren Unterricht (explizit oder implizit) im Hinblick auf eine mögliche Vorbereitung der Schüler:innen auf die MIKA-D Testung?

Um diese Hauptfragen differenziert zu beantworten, wird die Untersuchung von folgenden untergeordneten Forschungsfragen geleitet:

- Welche Wahrnehmungen und Einstellungen haben die Lehrpersonen bezüglich der MIKA-D Testung und ihrer Relevanz für die SDK?
- Wie erleben Lehrpersonen die Heterogenität der Lerngruppen und wie gehen sie damit in Bezug auf die Vorbereitung auf MIKA-D um?
- Welche Rolle spielen die zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien bei der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf MIKA-D?
- Welche Herausforderungen und Unterstützungswünsche äußern die Lehrkräfte bezüglich dieses Spannungsfeldes?

Die Beantwortung dieser Fragen soll nicht nur eine wissenschaftliche Lücke schließen, sondern auch praxisrelevante Einblicke für die Organisation und Weiterentwicklung der Sommerdeutschkurse liefern.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in fünf Hauptkapitel, um die Forschungsfragen systematisch und nachvollziehbar zu beantworten.

Kapitel 2 legt den theoretischen Rahmen der Untersuchung dar. Zunächst wird der Handlungsrahmen der Lehrkräfte durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem österreichischen Sprachfördermodell, dem Testinstrument MIKA-D und

der Rolle der Sommerdeutschkurse skizziert. Anschließend werden zentrale pädagogische Konzepte wie *Teaching to the Test*, *classroom management*, kommunikative Kompetenz und der Umgang mit Heterogenität sowie die Professionalität von Lehrkräften im DaF/DaZ-Bereich theoretisch fundiert.

Kapitel 3 beschreibt detailliert das methodische Vorgehen der Studie. Es begründet die Wahl des qualitativen, explorativen Forschungsdesigns, erläutert die Methode der leitfadengestützten Interviews, die Stichprobenziehung sowie die Durchführung der Datenerhebung. Darauf folgt eine schrittweise Erklärung der Datenauswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Das Kapitel schließt mit einer Reflexion der Gütekriterien und der Limitationen der Arbeit.

Kapitel 4 bildet den empirischen Kern der Arbeit und präsentiert die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse. Strukturiert entlang der zentralen Hauptkategorien werden die Wahrnehmungen und Einstellungen der Lehrkräfte zu MIKA-D, ihre Unterrichtsstrategien im Spannungsfeld der Testvorbereitung, der Umgang mit Heterogenität sowie die Bewertung von Ressourcen und Unterstützungswünschen detailliert dargestellt und mit Zitaten belegt.

Kapitel 5 widmet sich der Diskussion der Ergebnisse. Die zentralen Befunde werden zusammengefasst, interpretiert und in den in Kapitel 2 aufgespannten theoretischen Rahmen eingeordnet. Darauf aufbauend werden die Forschungsfragen explizit beantwortet, die Limitationen der Studie kritisch reflektiert und Implikationen für die pädagogische Praxis sowie für zukünftige Forschung aufgezeigt. Kapitel 5 schließt die Arbeit auch mit einem Fazit ab, das die wesentlichen Erkenntnisse prägnant zusammenfasst und einen abschließenden Ausblick gibt.

2. Theoretischer Rahmen

Das folgende Kapitel legt den theoretischen Rahmen für die vorliegende Masterarbeit dar. Ziel ist es, die zentralen Konzepte, wissenschaftlichen Diskurse und bildungspolitischen Kontexte zu entfalten, die für das Verständnis der Unterrichtspraxis in den Wiener Sommerdeutschkursen notwendig sind. Der hier aufgespannte Rahmen dient als analytischer Hintergrund, vor der die im empirischen Teil gewonnenen Daten aus den Interviews mit den Lehrkräften interpretiert und diskutiert werden.

Dazu wird dazu zunächst in Kapitel 2.1 der institutionelle Handlungsrahmen der Lehrkräfte durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem österreichischen Sprachfördermodell, dem umstrittenen Testinstrument MIKA-D und der spezifischen Rolle der Sommerdeutschkurse skizziert. Anschließend beleuchtet Kapitel 2.2 das zentrale pädagogische Spannungsfeld, in dem sich die Lehrkräfte bewegen. Hierbei werden das Dilemma des *Teaching to the Test* sowie der didaktische Zielkonflikt zwischen der Förderung kommunikativer Kompetenz und grammatikalischer Korrektheit theoretisch fundiert. Kapitel 2.3 widmet sich den zentralen Herausforderungen im DaZ-Unterricht der SDK, insbesondere dem professionellen Umgang mit Heterogenität und der Rolle von Lehrmaterialien. Abschließend werden in Kapitel 2.4 die verschiedenen Facetten des professionellen Handelns von Lehrkräften im DaF/DaZ-Kontext erörtert, wobei Qualifikationsprofile, das *Classroom Management* sowie die Bedeutung subjektiver Theorien und Motivationen im Fokus stehen. Die Synthese dieser theoretischen Bausteine in Kapitel 2.5 begründet abschließend das Forschungsinteresse dieser Arbeit.

2.1 Das österreichische Sprachfördermodell als Handlungsrahmen

Um die Strategien, Methoden und Einstellungen der Lehrer:innen in den Wiener Sommerdeutschkursen zu verstehen, ist es unerlässlich, zunächst den institutionellen und bildungspolitischen Rahmen zu analysieren, in dem ihr pädagogisches Handeln stattfindet. Seit dem Schuljahr 2018/19 basiert die schulische Sprachförderung in Österreich auf einem System, das primär separierende Maßnahmen vorsieht. Schüler:innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen werden auf Grundlage des standardisierten Tests MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch) entweder in verpflichtende Deutschförderklassen (DFK) oder in parallel zum Regelunterricht stattfindende Deutschförderkurse (DFKU) eingeteilt (Blaschitz, 2023a, S. 86; Dirim et al., 2021, S. 30-33).

In der wissenschaftlichen Literatur wird dieses Modell kontrovers diskutiert. Kritiker:innen betonen, dass durch die Trennung von Schüler:innen mit außerordentlichem Status Segregation und soziale Exklusion verstärkt würden. Karakayali (2020, S. 10) spricht von einer „programmatischen Form der Segregation“, während Schwab und Schweiger (2022, S. 55) auf die Erfahrung sozialer Isolation und das Gefühl, eine „nicht echte Schule“ zu besuchen, hinweisen. Darüber hin-

aus wird argumentiert, dass die Separierung deutschsprachige Vorbilder im Alltag entzieht und damit den Zweitspracherwerb erschwert bzw. umgekehrt das „Sprachbad unter Gleichaltrigen“ dem Sprachenlernen förderlich ist (Schwab & Schweiger, 2022, S. 54; Wohlgenannt & Waditschatka, 2023, S. 199).

Das System hat zudem bildungsstrukturelle Folgen: Durch die starke Fokussierung auf den Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch bleiben andere Fachinhalte häufig unberücksichtigt, was zu Rückständen in den Sachfächern führen kann (Blaschitz, 2023a, S. 94). Damit verstärkt sich das Spannungsfeld zwischen sprachlicher Förderung und allgemeiner schulischer Teilhabe.

Zentral für das Verständnis dieses Systems ist das Testinstrument MIKA-D, das die Zuweisung der Schüler:innen steuert. Da es in der Fachliteratur umfassend kritisiert wird, soll es im Folgenden gesondert betrachtet werden.

2.1.1 Das System der Deutschförderklassen und -kurse

Um die praktische Umsetzung des beschriebenen Sprachfördermodells genauer zu erfassen, lohnt sich ein detaillierter Blick auf das konkrete System der Deutschförderklassen und -kurse. Das seit dem Schuljahr 2018/19 in Österreich implementierte Sprachfördermodell basiert auf einer primär segregativen Förderung von Schüler:innen (S:S) mit außerordentlichem Status. Die Zuweisung zu den spezifischen Fördermaßnahmen erfolgt auf Grundlage der Ergebnisse des MIKA-D-Tests.

Schüler:innen, deren Deutschkenntnisse als „ungenügend“ eingestuft werden, werden einer Deutschförderklasse (DFK) zugewiesen. Dies bedeutet eine intensive, separate Deutschförderung im Ausmaß von 15 Wochenstunden in der Primarstufe und 20 Wochenstunden in der Sekundarstufe (Blaschitz, 2023a, S. 87; Dirim et al., 2021, S. 30). Schüler:innen mit als „mangelhaft“ bewerteten Kenntnissen besuchen für sechs Wochenstunden einen Deutschförderkurs (DFKU), der parallel zum Regelunterricht stattfindet (Blaschitz, 2023a, S. 87; Dirim et al., 2021, S. 30). Solche Fördermaßnahmen werden in der Regel ab einer Größe von acht betroffenen S:S pro Schulstandort eingerichtet (Dirim et al., 2021, S. 31; BMBWF, 2024, S. 12).

Ein signifikantes und in der Forschungsliteratur breit diskutiertes Merkmal dieser Fördergruppen ist ihre hohe Heterogenität. Die Klassen sind oft jahrgangs-, klassen- und sogar schulartübergreifend organisiert (Blaschitz, 2023a, S. 87). Die S:S unterscheiden sich stark hinsichtlich ihres Alters, ihrer Erstsprachen, ihrer Deutschkompetenzen sowie ihrer schulischen Vorerfahrungen. Dies schließt sowohl neu zugewanderte Kinder als auch in Österreich geborene und aufgewachsene Kinder ein, von denen einige möglicherweise auch in ihrer Erstsprache nicht alphabetisiert wurden (Blaschitz, 2023a, S. 89 f.; Wohlgenannt & Waditschatka, 2023, S. 200 f.). Diese Heterogenität stellt die Lehrpersonen vor große didaktische Herausforderungen (Dirim et al., 2021, S. 32).

Darüber hinaus wird in der Literatur berichtet, dass das System von weiteren strukturellen Problemen begleitet wird. Häufig mangelt es dem eingesetzten Lehrpersonal an einer spezifischen Qualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Schwab & Schweiger, 2022, S. 53). Zudem kämpfen Schulen oft mit räumlichen und organisatorischen Schwierigkeiten, die eine sprachförderliche Gestaltung der Lernumgebung behindern (Dirim et al., 2021, S. 32; Wohlgenannt & Waditschatka, 2023, S. 198 f.).

Der aktuelle Leitfaden des BMBWF² (2024) betont allerdings verstärkt die Verankerung sprachlicher Bildung als schulweite Entwicklungsaufgabe. Neben DFK und DFKU wird auch die Deutschförderung für ordentliche Schüler:innen sowie ein sprachsensibler Unterricht in allen Gegenständen vorgesehen (BMBWF, 2024a, S. 6). Weiters wurde als Reaktion auf die Evaluation des Modells eine Flexibilisierung der Testzeiträume sowie die Bereitstellung zusätzlicher Lehrpersonenplanstellen für Gruppenteilungen oder Teamteaching eingeführt, um heterogene Lerngruppen besser zu unterstützen (BMBWF, 2024a, S. 5). Auch die Lehrpläne der Primarstufe und Sekundarstufe I wurden ab dem Schuljahr 2023/24 um das Querschnittsthema sprachliche Bildung erweitert (BMBWF, 2024a, S. 6).

2.1.2 Das Messinstrument MIKA-D in der wissenschaftlichen Kritik

Das „Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch“ (MIKA-D) ist der Kern des aktuellen österreichischen Sprachfördermodells. Seine Einführung markiert

² Von 2018-2025: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), ab 2025: Bundesministerium für Bildung (BMB)

einen Paradigmenwechsel in der bildungspolitischen Steuerung von Mehrsprachigkeit, indem es die Zuweisung zu segregierten Fördermaßnahmen (Deutschförderklassen und -kurse) auf Basis eines standardisierten Testverfahrens legitimiert (Blaschitz, 2023a, S. 87; Blaschitz, 2023b, S. 174 f.). Um die Tragweite dieses Instruments für die Bildungslaufbahnen der Schüler:innen sowie die daraus resultierenden pädagogischen Konsequenzen zu verstehen, ist eine detaillierte Analyse seiner Konzeption und der daran geübten wissenschaftlichen Kritik unerlässlich.

Obwohl MIKA-D im schulischen und administrativen Diskurs oft als „Test“ bezeichnet wird, ist es seiner Anlage nach als Screening-Verfahren konzipiert (Blaschitz, 2023b, S. 175). Screenings fungieren primär als zuweisungsdiagnostische Instrumente (Settinieri & Jeuk, 2019, S. 4 f.). Ihr Ziel ist die rasche Identifikation von Förderbedarf anhand normativer Maßstäbe, wobei sie typischerweise eine geringere Differenzierungstiefe sowie eine niedrigere Reliabilität und Validität aufweisen als umfassende Sprachstandstests (Blaschitz, 2023b, S. 176).

MIKA-D operiert auf Basis kriterialer Normen mit festgelegten *Cut-off*-Werten (Schwellenwerten), die über die Einstufung als „ungenügend“, „mangelhaft“ oder „ausreichend“ entscheiden (Blaschitz, 2023b, S. 176). Diese Kategorisierung zieht unmittelbare organisatorische Folgen nach sich: Ein als „ungenügend“ bewertetes Ergebnis führt zur Zuweisung in eine Deutschförderklasse (15-20 Wochenstunden), ein „mangelhaftes“ Ergebnis in einen Deutschförderkurs (6 Wochenstunden) (Dirim et al., 2021, S. 30; Wohlgenannt & Waditschatka, 2023, S. 198).

Die Durchführung erfolgt in einem Einzelsetting von ca. 30 Minuten Dauer, wobei die Auswertung simultan durch die durchführende Person, in der Regel die Schulleitung oder (meist) eine Lehrkraft, vorgenommen wird (Blaschitz, 2023b, S. 178). Diese Praxis der Echtzeit-Bewertung wird in der Fachliteratur kritisch betrachtet, da die Analyse spontansprachlicher Daten hohe diagnostische Expertise und Erfahrung erfordert, die durch die kurzen, asynchronen Online-Schulungen für die Testleiter:innen kaum gewährleistet werden kann (Blaschitz, 2023b, S. 194; Glaboniat, 2020, S. 71 f.).

Ein grundlegender Kritikpunkt an MIKA-D betrifft die mangelnde Transparenz hinsichtlich seiner testtheoretischen Fundierung, denn weder das zugrunde liegende

Sprachkompetenzmodell noch Details zur Konstruktion, Pilotierung oder Normierung des Verfahrens sind öffentlich vollständig zugänglich (Blaschitz, 2023b, S. 187, 189; Glaboniat, 2020, S. 66 f.). Dies führt zu erheblichen Zweifeln an der Erfüllung zentraler wissenschaftlicher Gütekriterien.

Hinsichtlich der Validität ist fraglich, ob MIKA-D tatsächlich das misst, was es zu messen vorgibt (Konstruktvalidität). Während der Test den Anspruch erhebt, die Fähigkeit des „Dem-Unterricht-folgen-Könnens“ zu erfassen, was eine primär rezeptive Kompetenz ist, operationalisiert es dieses rezeptive Konstrukt fast ausschließlich über produktive Fertigkeiten wie den Abruf von Wortschatz und korrekte Verbstellung (konstruktirrelevante Varianz) (Blaschitz, 2023b, S. 187 f.; Glaboniat, 2020, S. 67). Dies deutet auf eine Unterrepräsentation des Konstrukts hin (Konstruktunterrepräsentation).

In Bezug auf die Reliabilität ist die geringe Anzahl an Testversionen (zwei pro Stufe) zu kritisieren. Dies begünstigt Lerneffekte durch Wiederholung und fördert ein Teaching to the Test (Blaschitz, 2023b, S. 192; Popham, 2001, S. 16). Zudem gefährdet die simultane Auswertung ohne Zweitkorrektor:in (d.h. ohne double blind-Verfahren) die Beurteiler:innenübereinstimmung (Glaboniat, 2020, S. 72).

Weiters sind die Durchführung und Auswertung aufgrund fehlender Standardisierung in der Interaktion und der subjektiven Bewertungssituation (z. B. bei der Interpretation von Satzbruchstücken) nicht hinreichend objektiviert, was die Objektivität des Verfahrens einschränkt. (Blaschitz, 2023b, S. 194; Glaboniat, 2020, S. 71 f.).

Über die testtheoretischen Defizite hinaus wird insbesondere das zugrundeliegende Sprachverständnis kritisiert. MIKA-D basiert auf einem reduktionistischen „Grammatik-Lexikon-Konzept“ (Blaschitz, 2023b, S. 187), das Sprache auf formale Korrektheit verengt und pragmatisch-kommunikative Kompetenzen weitgehend ausblendet (Blaschitz, 2023b, S. 193 f.). Im Zentrum dieser Kritik steht die unverhältnismäßig starke Gewichtung der Verbstellung als Indikator für Sprachkompetenz. Die Fokussierung auf die Verbstellung verweist implizit auf die Erwerbssequenzenzforschung, insbesondere auf die von Grieshaber (2013) entwickelte Profilanalyse. Diese postuliert, dass der Erwerb der deutschen Syntax in der folgenden festen Abfolge verläuft, die sich an der Position des finiten Verbs festmachen lässt:

1. Finitum in Endstellung (Hauptsatz)
2. Trennung finites/infinites Verbs- und Objektteil (Verbklammer)
3. Finitum in Zweitstellung (V2, Inversion)
4. Endstellung in Nebensätzen (Verbendstellung)

Während die Profilanalyse als diagnostisches Instrument zur langfristigen Beobachtung von Lernprozessen (Prozessanalyse) anerkannt ist (vgl. Griebhaber, 2013), ist ihre operative Wendung in MIKA-D als Selektionsinstrument (Momentaufnahme) problematisch (Glaboniat, 2020, S. 67-69). Im Folgenden wird die Kritik an der Fokussierung auf die Verbstellung in MIKA-D in drei Dimensionen entfaltet: erstens im Hinblick auf Erwerbsverläufe, zweitens bezogen auf Elizitierung und Performanz sowie drittens hinsichtlich der Funktion der Verbstellung als Unterscheidungsmerkmal im Sinne eines linguistischen Imperialismus:

1. Ignoranz gegenüber Erwerbsverläufen: Der Spracherwerb verläuft nicht linear, sondern mitunter in U-förmigen Kurven. Formen, die zunächst korrekt erscheinen, können im Zuge der Regelbildung vorübergehend durch Übergeneralisierung wieder häufiger abweichen, bevor sich die Regel stabilisiert. Lernende, die beginnen, komplexe Strukturen (z. B. Nebensätze) zu bilden, machen dabei häufig zunächst mehr Fehler als Lernende, die solche Strukturen gänzlich vermeiden (Blaschitz, 2023b, S. 186; Settinieri & Jeuk, 2019, S. 10). MIKA-D bewertet formale Korrektheit jedoch statisch. Ein Kind, das riskierte, komplexe Sätze zu bilden und dabei die Verbendstellung verfehlt, wird potenziell schlechter bewertet als ein Kind, das in simplen Hauptsätzen (SVO-Struktur) verharrt. Damit bestraft der Test paradoxerweise Schritte der sprachlichen Progression.

2. Das Problem der Elizitierung und Vermeidungsstrategien: Um die syntaktische Kompetenz der Verbendstellung zu überprüfen, nutzt MIKA-D Bildimpulse, die zu narrativen Äußerungen anregen sollen. Kritisiert wird hierbei, dass das Testformat bestimmte Strukturen erzwingen will, die kommunikativ jedoch umgangen werden können. Eine Bildgeschichte kann grammatikalisch vollkommen korrekt und kohärent erzählt werden, ohne dass dabei Nebensätze mit den Konjunktionen „weil“ oder

„dass“ (und damit die geforderte Verbendstellung) verwendet werden müssen (Glaboniat, 2020, S. 69 f.). Wenn ein Kind beispielsweise auf die Frage „Warum ist das Kind traurig?“ antwortet: „Das Eis ist runtergefallen“ (Hauptsatz) statt „Weil das Eis runtergefallen ist“ (Nebensatz), ist dies eine pragmatisch adäquate und grammatisch korrekte Antwort. In der Logik von MIKA-D führt dies jedoch zu Punktabzug, da die Zielstruktur nicht produziert wurde (Glaboniat, 2020, S. 69). Der Test misst somit nicht zwingend die Kompetenz (kann das Kind die Struktur bilden?), sondern die Performanz in einer künstlichen Testsituation (bildet das Kind die Struktur auf Kommando?). Dieses Phänomen bestätigen Ehl et al. (2018, S. 1277-1280) empirisch für die Profilanalyse. Sie zeigten, dass Kinder bei Bilder geschichten und Erlebniserzählungen überwiegend Strukturen der Profilstufe 3 (Inversion) oder einfache Hauptsatzreihungen nutzten („Und dann sieht der Hund...“), anstatt Nebensätze der Stufe 4 zu bilden.

3. Die Verbstellung als Unterscheidungsmerkmal und linguistischer Imperialismus: Die korrekte Platzierung des Verbs (insbesondere die Zweitstellung im Hauptsatz und Endstellung im Nebensatz) gilt als „typisch deutsch“ und fungiert als hartes Ausschlusskriterium (Blaschitz, 2023b, S. 190). Indem MIKA-D dieses spezifische Merkmal zum Nadelöhr für den Zugang zur Regelklasse macht, wird ein monolingualer Habitus reproduziert, der Abweichungen von der Standardsprache pathologisiert (Blaschitz, 2023b, S. 92; Dirim et al., 2021, S. 33). Mehrsprachige Kompetenzen oder eine flüssige, kommunikativ erfolgreiche Alltagssprache, die leichte Abweichungen in der Syntax aufweist, werden entwertet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass MIKA-D in der wissenschaftlichen Analyse als ein Instrument erscheint, das testtheoretisch nicht abgesichert und linguistisch fragwürdig konzipiert ist. Durch die Reduktion von Sprachkompetenz auf morphosyntaktische Korrektheit, v.a. die Verbstellung, und einen isolierten Wortschatz verfehlt es den Anspruch, bildungssprachliche Handlungsfähigkeit valide abzubilden (Blaschitz, 2023b, S. 193 f.; Glaboniat, 2020, S. 72). Dass auf Basis eines solch defizitären Instruments weitreichende bildungsbiografische Entscheidungen getroffen werden, nämlich die Zuweisung zu segregierten Klassen, verleiht der Kritik eine erhebliche ethische Brisanz (Blaschitz, 2023a, S. 94; Wohlgenannt & Waditschatka, 2023, S. 203). Weil die Sommerdeutschkurse den

S:S die Möglichkeit einer zusätzlichen Testung eröffnen, bedeutet dies für die Lehrkräfte, dass sie ihre Schüler:innen auf einen Test vorbereiten müssen, dessen Validität sie selbst (und die Fachwissenschaft) in Zweifel ziehen, was ein zentrales Spannungsfeld ihrer professionellen Praxis konstituiert.

2.1.3 Die Rolle der Wiener Sommerdeutschkurse im Fördersystem

Während MIKA-D als umstrittenes Instrument die Zuweisung steuert, eröffnen die Wiener Sommerdeutschkurse eine zusätzliche Möglichkeit für die betroffenen Schüler:innen, auf dieses System zu reagieren.

Innerhalb des kritisch betrachteten Gesamtsystems der österreichischen Deutschförderung nehmen die Wiener Sommerdeutschkurse (SDK) daher eine spezifische und wichtige Rolle ein. Sie stellen für Schüler:innen mit außerordentlichem Status eine zusätzliche, institutionalisierte Fördermöglichkeit während der Sommerferien dar, die von Interface Wien, einer gemeinnützigen GmbH der Stadt Wien, im Rahmen der Initiative „WienerSommerLernen“ organisiert wird (Interface Wien, 2025, S. 4). Die Kurse sind explizit für die Zielgruppe der außerordentlichen Schüler:innen der Wiener Pflichtschulen (Schulstufen 0 bis 9) konzipiert und fokussieren auf Deutsch als Zweitsprache (Interface Wien, 2025, S. 4, 6).

Das primäre Ziel der Kurse ist die „Förderung und Vertiefung von Kompetenzen in der deutschen Sprache“, um die Deutschkenntnisse der Teilnehmer:innen zu festigen und auszubauen (Interface Wien, 2025, S. 9). Eng damit verknüpft ist die Funktion der Kurse als entscheidende Schnittstelle zum MIKA-D-Testsystem. Ein regelmäßiger Kursbesuch eröffnet den Schüler:innen die Möglichkeit, zu Beginn des neuen Schuljahres eine zusätzliche MIKA-D-Testung zu absolvieren (Interface Wien, 2025, S. 9). Die SDK positionieren sich somit als eine „zweite Chance“, um potenziell den ordentlichen Status zu erreichen und dem separierenden System der Deutschförderklassen zu entkommen. Dieses Angebot soll den Schüler:innen letztlich einen „erleichterten Einstieg ins neue Schuljahr“ ermöglichen (Interface Wien, 2025, S. 9).

Die Kurse sind in zweiwöchigen Turnussen organisiert, wobei für Schüler:innen mit Alphabetisierungsbedarf dreiwöchige Kurse angeboten werden (Interface Wien, 2025, S. 10). Die Anmeldung ist offiziell auf einen Kurs pro Kind beschränkt (Interface Wien, 2025, S. 10).

Obwohl die Kurse als lernfördernde Maßnahme konzipiert sind, wird seitens der Organisation Wert auf einen kindgerechten Rahmen gelegt. Die Bedürfnisse der Teilnehmer:innen sollen im Sinne der Lerner:innenzentriertheit im Mittelpunkt stehen, und die Lehrkräfte sind angehalten, die Lernprozesse der Schüler:innen zu bestärken und zu befähigen (Interface Wien, 2025, S. 19). Dieser pädagogische Anspruch schafft den Handlungsrahmen, innerhalb dessen die Lehrkräfte agieren und der das in dieser Arbeit untersuchte Spannungsfeld zwischen pädagogischem Ideal und den Anforderungen der MIKA-D-Testung maßgeblich prägt. Bislang existieren keine empirischen Studien, die sich mit der Unterrichtspraxis oder der Wirksamkeit dieser Kurse auseinandersetzen. Diese Forschungslücke adressiert die vorliegende Arbeit.

2.2 Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld der Testorientierung

Die Gestaltung von Sprachunterricht in standardisierten Kontexten wie den Wiener Sommerdeutschkursen ist geprägt von einem Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen Anforderungen und pädagogischen Zielsetzungen. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, Lernende auf MIKA-D vorzubereiten, dessen Ergebnis weitreichende Konsequenzen für die weitere schulische Laufbahn haben. Gleichzeitig sollen sie die sprachliche Entwicklung der Schüler:innen ganzheitlich fördern und deren kommunikative Handlungskompetenz stärken.

Dieses Spannungsfeld zeigt sich insbesondere in zwei zentralen Aspekten: Zum einen im pädagogischen Dilemma des *Teaching to the Test*, das die Konsequenzen standardisierter Tests auf Unterrichtsplanung und Lernprozesse beschreibt. Zum anderen in der Frage, welche Unterrichtsziele im Sprachunterricht Priorität haben sollten, also die Förderung kommunikativer Kompetenz oder die Orientierung an grammatischer Korrektheit. Beide Dimensionen sind eng miteinander verbunden und prägen die didaktische Praxis der Lehrkräfte, die einerseits den Anforderungen des Tests gerecht werden und andererseits einen motivierenden, nachhaltigen Spracherwerb ermöglichen wollen.

Die folgenden Abschnitte 2.2.1 und 2.2.2 beleuchten diese beiden Aspekte im Detail: Abschnitt 2.2.1 widmet sich dem Konzept des *Teaching to the Test* als pädagogischem Dilemma, während Abschnitt 2.2.2 die Zielkonflikte zwischen kommunikativer Kompetenz und grammatischer Korrektheit im Sprachunterricht untersucht.

2.2.1 *Teaching to the Test* als pädagogisches Dilemma

Im Kontext bildungspolitischer Steuerung durch standardisierte Testungen wie MIKA-D stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, ihr pädagogisches Handeln an den weitreichenden Konsequenzen dieser Instrumente auszurichten. Die Existenz eines *High-Stakes-Tests*, also einer Prüfung mit erheblichen Folgen für den weiteren Bildungsweg der Schüler:innen (Lassnigg, 2023; Green, 2013), beeinflusst unweigerlich die Unterrichtsgestaltung. Dieser Einfluss wird in der Forschung unter dem Begriff *Washback* diskutiert, der die Auswirkungen eines Tests auf den Lehr- und Lernprozess beschreibt (Alderson & Wall, 1993, S. 2; Green, 2013, S. 40). Eine spezifische und oft kritisch gesehene Ausprägung dieses Effekts ist das sogenannte *Teaching to the Test* (TTT). Dieses Kapitel legt dar, wie aus dem *Washback*-Effekt von MIKA-D ein pädagogisches Dilemma für die Lehrkräfte der Sommerdeutschkurse entsteht.

Der *Washback*-Effekt bezeichnet zunächst wertneutral jeglichen Einfluss, den ein Test auf das Lehren und Lernen hat. Alderson und Wall (1993) differenzieren diesen Einfluss primär danach, was (Inhalte) und wie (Methoden) gelehrt und gelernt wird. *Washback* kann dabei eine positive oder negative Richtung annehmen (Green, 2013, S. 40). Ein positiver *Washback* liegt vor, wenn ein gut konzipierter Test Lehrkräfte dazu anregt, pädagogisch wertvolle und zielführende Unterrichtspraktiken zu implementieren. Im Idealfall können gute Testaufgaben auf diese Weise direkt als Lernaktivitäten genutzt werden (Pearson, 1988, zitiert in Alderson & Wall, 1993, S. 2). Ein negativer *Washback* hingegen tritt ein, wenn ein Test zu einer Verengung des Unterrichts auf prüfungsrelevante Inhalte und Formate führt und dabei wesentliche Lernziele vernachlässigt werden.

Genau an diesem Punkt setzt das Konzept des *Teaching to the Test* an. Popham (2001, S. 16) definiert es als eine Unterrichtsgestaltung, die sich gezielt und oft ausschließlich an den Inhalten und Aufgabenformaten eines spezifischen Tests orientiert. Eine solche Praxis wird in der Bildungsforschung seit Langem überwiegend kritisch gesehen, da sie mit mehreren negativen Begleiterscheinungen assoziiert wird (vgl. Berliner, 2011; Au, 2007; Madaus, 1988; Campbell, 1979):

1. Verengung des Curriculums (*Curriculum Narrowing*): Lehrkräfte konzentrieren sich auf das, was getestet wird („*what is tested is what gets taught*“), und vernachlässigen andere, potenziell wichtigere Aspekte des Faches,

die im Test nicht vorkommen (Green, 2013, S. 41). Im Kontext von MIKA-D könnte dies bedeuten, dass kommunikative und pragmatische Aspekte der Sprache zugunsten eines Fokus auf formale Korrektheit, insbesondere der Verbstellung, in den Hintergrund treten. Dies wird auch in einer Meta-studie von Au (2007, S. 262) bestätigt, der in diesem Zusammenhang von *Knowledge Fragmentation* spricht, dem Zerlegen des Wissens in kleine testrelevante Stücke, die anstatt zusammenhängender, konzeptioneller Inhalte vermittelt werden.

2. Fokus auf Oberflächenlernen: TTT fördert tendenziell oberflächliches Auswendiglernen von Fakten und Strategien zur Testbewältigung, anstatt ein tiefes, verständnisbasiertes Lernen zu unterstützen. Lassnigg (2023, S. 6) beschreibt dieses Phänomen treffend als „Bulimie-Lernen: kauen, grübeln, durchkommen und wieder vergessen“ und Madaus (1988, S. 40) die entsprechende Art zu unterrichten als „defensives Unterrichten“ (*defensive teaching*).
3. Fragwürdige Lerneffekte: Die durch TTT erzielten Leistungssteigerungen auf dem spezifischen Test spiegeln nicht zwangsläufig einen Zuwachs an allgemeiner Kompetenz wider. Eine Studie von Zakharov und Carnoy (2021) zeigte, dass test-spezifische Unterrichtspraktiken zwar die Leistung im Zieltest verbessern konnten, jedoch geringe oder sogar negative Auswirkungen auf die Ergebnisse in einem allgemeineren Wissenstest hatten. Dies stützt die Annahme, dass TTT eher Test-Wissen als tatsächliches Fachwissen fördert.

Für die Lehrkräfte der Wiener Sommerdeutschkurse ergibt sich hieraus ein zentrales pädagogisches Dilemma. Einerseits besteht der pragmatische Druck, die Schüler:innen bestmöglich auf die mögliche MIKA-D-Testung vorzubereiten, da deren Ergebnis über ihre weitere Schullaufbahn entscheidet. Eine Nicht-Vorbereitung könnte als pädagogisch unverantwortlich gegenüber den Kindern und ihren Zukunftschancen gewertet werden. Andererseits steht eine explizite TTT-Praxis im Widerspruch zum professionellen Ethos vieler Lehrkräfte, das auf die Förderung kommunikativer Kompetenz, die Freude am Spracherwerb und die Wahrung des Feriencharakters der Kurse abzielt. Ihr pädagogisches Ideal eines

guten Sprachunterrichts kollidiert mit den wahrgenommenen Anforderungen eines als reduktionistisch und invalide kritisierten Testinstruments. Die Art und Weise, wie die Lehrkräfte dieses Spannungsfeld zwischen pragmatischer Notwendigkeit und pädagogischer Überzeugung navigieren, steht im Mittelpunkt der vorliegenden empirischen Untersuchung.

2.2.2 Unterrichtsziele: Kommunikative Kompetenz vs. grammatikalische Korrektheit

Die Frage, welche Ziele Sprachunterricht vorrangig verfolgen sollte, ist seit Jahrzehnten Gegenstand intensiver didaktischer Debatten. Zentral ist dabei das Spannungsfeld zwischen der Förderung kommunikativer Kompetenz und der Orientierung an grammatistischer Korrektheit. Während standardisierte Testinstrumente wie MIKA-D durch seine starke Ausrichtung auf formale Aspekte wie die Verbstellung einen negativen *Washback* erzeugen können, der den Unterricht auf eben jene testbaren Kriterien verengt, steht diesem Druck die pädagogische Überzeugung vieler Lehrkräfte gegenüber. Sie betonen in der Praxis die Notwendigkeit, Sprache vor allem in realen Kommunikationssituationen sinnvoll einsetzen zu können.

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz geht auf Hymes (1972) zurück, der Chomskys Konzept der rein linguistischen Kompetenz kritisch erweiterte. Hymes argumentierte, dass Sprachbeherrschung nicht nur die Fähigkeit umfasst, grammatistisch korrekte Sätze zu bilden, sondern auch, diese situationsangemessen zu verwenden. Diese pragmatische Dimension wurde in der Fremdsprachendidaktik durch das Modell von Canale und Swain (1980) systematisiert, das drei Teilkompetenzen unterscheidet: die grammatische Kompetenz, die soziolinguistische Kompetenz und die strategische Kompetenz. Canale (1983, S. 9) erweiterte dieses Konzept um eine vierte Kompetenz, die Diskurskompetenz. Damit wurde deutlich, dass Grammatik zwar eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für erfolgreiche Kommunikation darstellt. Diese kommunikativen Ansätze der 1970er und 1980er Jahre führten auch im deutschsprachigen Raum zu einer „kommunikativen Wende“ (Summer, 2016, S. 128; Bonnet & Decke-Cornill, 2016, S. 157). Es wurden fortan Sprachhandeln und Bedeutungsvermittlung in den Vordergrund gestellt. Fehler gelten in diesem Paradigma nicht primär als Defizite, sondern als unvermeidliche Bestandteile des Spracherwerbsprozesses und als wichtige Indikatoren für Lernfortschritte (vgl. Roche, 2021, S. 182-184).

Die praktische Relevanz dieser Debatte zeigt sich besonders im Kontext der Wiener Sommerdeutschkurse, in denen Lehrkräfte vor der Herausforderung stehen, Kinder zugleich auf die testrelevanten Strukturen von MIKA-D vorzubereiten und ihnen einen ganzheitlichen Zugang zur deutschen Sprache zu ermöglichen. Dabei kollidieren unterschiedliche Verständnisse von Sprachkompetenz: Einerseits ein reduktionistisches Modell, das, wie Blaschitz (2023a; 2023b) kritisiert, primär auf morphosyntaktische Richtigkeit (z. B. Verbstellung) fokussiert, andererseits ein spracherwerbstheoretisch fundiertes Konzept, das kommunikative Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt rückt (Roche, 2021). Auch im aktuellen Zweisprachenunterricht gilt kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Ziel, wobei Grammatikvermittlung eine unterstützende, aber nicht dominante Rolle einnimmt (Bonnet & Decke-Cornill, 2016, S. 157; Haß, 2016, S. 337). In der Praxis ergibt sich daraus ein Balanceakt: Zu starke Vernachlässigung formaler Korrektheit kann die Anschlussfähigkeit in schulischen Kontexten gefährden, während eine übermäßige Fixierung auf Grammatik die kommunikative Entwicklung hemmt.

Für die Lehrkräfte der Sommerdeutschkurse bedeutet dies ein doppeltes Spannungsfeld: Sie müssen einerseits den hohen *Stakes* der Testorientierung Rechnung tragen, andererseits ihrem professionellen Anspruch gerecht werden, den Kindern eine nachhaltige und motivierende Sprachlernerfahrung zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Orientierung an der kommunikativen Kompetenz nicht nur didaktisch begründet, sondern auch bildungs- und gesellschaftspolitisch relevant, da sie den Anspruch der Inklusion und gesellschaftlichen Teilhabe von Schüler:innen mit Migrationsbiografie unmittelbar unterstützt.

2.3 Zentrale Herausforderungen im DaZ-Unterricht der Sommerdeutschkurse

Neben dem übergeordneten Spannungsfeld der Testorientierung wird das pädagogische Handeln der Lehrkräfte in den Wiener Sommerdeutschkursen von sehr konkreten, unterrichtsimmanenten Herausforderungen geprägt. Diese ergeben sich aus den spezifischen Rahmenbedingungen der Kurse und erfordern von den Lehrer:innen ein hohes Maß an didaktischer Flexibilität und Professionalität. Zwei Aspekte kristallisieren sich dabei als besonders wichtig für die Gestaltung des

Unterrichtsalltags heraus, nämlich der professionelle Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppen und die kritisch-reflexive Nutzung der zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien.

Die Heterogenität zeigt sich auf mehreren Ebenen (im sprachlichen Leistungsniveau, im Alter, im Alphabetisierungsgrad und in den unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder) und stellt die Lehrkräfte vor die permanente Aufgabe, ihren Unterricht binnendifferenziert und anpassungsfähig zu gestalten. Die Lehrmaterialien wiederum fungieren als Werkzeuge, mit denen diese Differenzierung bewältigt werden soll. Sie sind jedoch gleichzeitig selbst Teil des Spannungsfeldes, da sie auf ihre Eignung zur Förderung kommunikativer Kompetenz einerseits und zur Vorbereitung auf die spezifischen Anforderungen von MIKA-D genügen sollen.

Die folgenden Unterkapitel werden diese beiden zentralen Herausforderungen detailliert beleuchten und theoretisch fundieren, um das komplexe Gefüge zu analysieren, in dem die Lehrkräfte ihre unterrichtlichen Entscheidungen treffen.

2.3.1 Der Umgang mit Heterogenität

Heterogenität ist kein Sonderfall, sondern das konstitutive Merkmal des DaZ-Unterrichts (Ahrenholz, 2010, S. 13; Döll, 2012, S. 9). Insbesondere in Förderkontexten wie den Wiener Sommerdeutschkursen, in denen Kinder mit unterschiedlichsten Bildungsbiografien, Lernvoraussetzungen und Aufenthaltsdauern zusammentreffen, stellt der professionelle Umgang mit dieser Vielfalt die zentrale didaktische und pädagogische Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Die Heterogenität zeigt sich dabei auf mehreren Ebenen, die für die Unterrichtsgestaltung von entscheidender Bedeutung sind.

Die wohl offensichtlichste Dimension ist die sprachliche Heterogenität. Diese umfasst nicht nur die Vielfalt der Erstsprachen, sondern vor allem die Unterschiede im sprachlichen Leistungsniveau in der Zielsprache Deutsch. In den Lerngruppen der Sommerdeutschkurse sitzen Schüler:innen, die kaum alphabetisiert sind, neben solchen, die bereits einigermaßen kommunizieren, aber formale Schwächen aufweisen. Während die Forschung Mehrsprachigkeit und eine Vielfalt an Erstsprachen explizit als kognitive und kulturelle Ressource für den Spracherwerb begreift (vgl. Gogolin, 2008; Krumm, 2010), wird der Unterschied im L2-Niveau von den Lehrkräften als die größte praktische Herausforderung wahrgenommen

(BMBWF, 2024b). Der monolinguale und defizitorientierte Habitus des österreichischen Fördermodells, der sprachliche Vielfalt tendenziell ignoriert, anstatt sie als Ressource zu nutzen (Blaschitz, 2023a, S. 92; Dirim et al., 2021, S. 33), steht hier im Widerspruch zur pädagogischen Realität. In dieser werden die unterschiedlichen Erstsprachen von den Lehrkräften als weniger problematisch erfahren als die extremen Leistungsunterschiede in der Zielsprache (BMBWF, 2024b).

Auch die Unterschiede im Alter stellen eine der zentralen Herausforderungen dar (BMBWF, 2024b). Gerade in den Wiener Sommerdeutschkursen, in denen Kinder zwischen sieben und im Extremfall vierzehn Jahren gemeinsam lernen, treten entwicklungsbedingte Unterschiede besonders deutlich hervor. Entwicklungspsychologische Befunde zeigen, dass bereits bei Kindern gleichen Lebensalters der Entwicklungsstand stark variieren kann (Largo & Beglinger, 2009, S. 18). Hinzu kommen kognitive Sprünge, wie sie etwa das Piagetsche Stufenmodell beschreibt: Jüngere Kinder im präoperationalen Stadium benötigen oft konkrete, spielerische Zugänge, während ältere Kinder bereits konkret-operational denken und abstraktere Aufgaben bewältigen können (Piaget & Inhelder, 1969).

Neben den kognitiven Voraussetzungen variieren auch die motivationalen Dispositionen der Kinder erheblich. Empirische Studien zeigen, dass sich Schüler:innen stark in ihrer fachspezifischen Motivation unterscheiden und diese Unterschiede sich im Verlauf der Kindheit zu stabilen Mustern entwickeln (Lazarides & Schiepe-Tiska, 2022, S. 249-250). Da Motivation auch situativ stark schwanken kann (Lazarides & Schiepe-Tiska, 2022, S. 251), sind Lehrkräfte in altersheterogenen Gruppen mit einer besonders breiten Spannweite motivationaler Lernvoraussetzungen konfrontiert.

Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass eine differenzierte, adaptive Unterrichtsgestaltung wichtig ist. Sie muss sowohl spielerische Zugänge für jüngere Kinder ermöglichen als auch anspruchsvollere, abstrahierende Anregungen für ältere Schüler:innen bieten und dabei die unterschiedlichen motivationalen Bedürfnisse aller berücksichtigen, um für die gesamte Gruppe lern- und leistungsförderlich zu wirken (Lazarides & Schiepe-Tiska, 2022, S. 253).

Eng damit verknüpft ist die Heterogenität hinsichtlich der schulischen Vorerfahrungen und des Alphabetisierungsgrads. In den Kursen treffen Kinder, die in Österreich sozialisiert und alphabetisiert wurden, auf kürzlich zugewanderte Kinder,

die möglicherweise in ihrer Erstsprache nicht oder nur unzureichend alphabetisiert sind (vgl. Ahrenholz, 2010, S. 14). Dies stellt eine der größten Herausforderungen dar, da grundlegende Kulturtechniken wie das Schreiben und Lesen nicht bei allen Lernenden gleichermaßen vorausgesetzt werden können, was die Arbeit mit einheitlichen Materialien nahezu verunmöglicht.

Die professionelle pädagogische Antwort auf diese vielschichtige Heterogenität ist das Prinzip der Binnendifferenzierung. Darunter wird die Gesamtheit aller didaktisch-methodischen Maßnahmen verstanden, die darauf abzielen, innerhalb einer gemeinsamen Lerngruppe den individuellen Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der einzelnen Schüler:innen gerecht zu werden (Eisenmann, 2016, S. 358-360). Dies kann durch eine Vielfalt von Maßnahmen geschehen, wie etwa die Differenzierung von Aufgabenstellungen (nach Umfang, Komplexität oder Abstraktionsniveau), die Bereitstellung unterschiedlicher Lernmaterialien und Medien, die flexible Nutzung von Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) oder die Variation von Lernzielen (Döll, 2012, S. 79-80).

Für die Lehrkräfte der Sommerdeutschkurse bedeutet dies einen permanenten Balanceakt. Die hohe Heterogenität erfordert ein Höchstmaß an didaktischer Flexibilität und Binnendifferenzierung. Gleichzeitig erzeugt die Existenz des standardisierten, auf ein homogenes Konstrukt abzielenden MIKA-D-Tests einen gegenläufigen Druck. Die Notwendigkeit, auf die individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes einzugehen, steht im direkten Widerspruch zur Anforderung, alle Lernenden auf denselben, eng definierten Test vorzubereiten. Wie Lehrkräfte diesen fundamentalen Widerspruch in ihrer täglichen Praxis auflösen, ist ein Kernaspekt des vorliegenden Forschungsinteresses.

2.3.2 Die Rolle von Lehrmaterialien

Lehrmaterialien, insbesondere Lehrwerke, sind zentrale Steuerungselemente im Zweitsprachenunterricht. Sie fungieren als „heimlicher Lehrplan“³ (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 278), der nicht nur Inhalte und Progression vorgibt, sondern auch implizit didaktische Prinzipien transportiert (vgl. Rösler, 2023, S. 41). Im spezifischen Kontext der Wiener Sommerdeutschkurse kommt den Materialien eine besondere Bedeutung zu: Sie bilden für die oft heterogen qualifizierten Lehrkräfte

³ Jackson (1968) führte den Begriff *hidden curriculum* ein.

eine wichtige Grundlage der Unterrichtsplanung und stehen, wie die gesamte pädagogische Praxis, im Spannungsfeld zwischen der Förderung kommunikativer Kompetenz und den Anforderungen der MIKA-D-Testung.

Die Funktionen von Lehrmaterialien im DaZ-Unterricht sind vielfältig. Sie dienen der Strukturierung des Lernprozesses, bieten thematischen und grammatischen Input, stellen Übungsaufgaben zur Verfügung und können durch ihre thematische und visuelle Gestaltung die Motivation der Lernenden beeinflussen (Funk, 2016, S. 437). Moderne Lehrwerke versuchen dabei, den Prinzipien eines kommunikativen und handlungsorientierten Unterrichts gerecht zu werden, indem sie authentische Sprachbeispiele, lernendenaktivierende Aufgabenformate und Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung anbieten (Funk, 2016, S. 439).

Allerdings sind Lehrkräfte keineswegs nur passive Ausführer:innen der im Material vorgegebenen Konzepte. Professionelles Handeln zeichnet sich vielmehr durch eine kritisch-reflexive Nutzung von Lehrmaterialien aus. Lehrpersonen agieren als *curriculum developers*, die das bereitgestellte Material an die spezifischen Bedürfnisse ihrer Lerngruppe anpassen, es durch eigene Inhalte ergänzen, Aufgaben variieren oder bewusst Passagen weglassen (Rösler, 2016, S. 472). Diese aktive Auseinandersetzung ist insbesondere dann gefordert, wenn ein Lehrwerk, wie es in heterogenen Gruppen häufig der Fall ist, nicht für alle Lernenden gleichermaßen passend ist.

Im Kontext der Sommerdeutschkurse wird diese Rolle besonders relevant. Die Existenz eines *High-Stakes-Tests* wie MIKA-D, der Sprache auf spezifische, grammatische Kriterien reduziert, erzeugt möglicherweise Druck, die Unterrichtsmaterialien vor allem auf ihre Nützlichkeit für die Testvorbereitung hin zu prüfen. Entsprechen die zur Verfügung gestellten Materialien nicht den Anforderungen des Tests, etwa, weil sie einen stärker kommunikativen und weniger grammatikfokussierten Ansatz verfolgen, entsteht für die Lehrkraft ein pädagogisches Spannungsfeld. Sie muss entscheiden, ob sie dem Lehrwerk folgt und damit eine mögliche Testvorbereitung vernachlässigt, oder ob sie das Material durch testnahe Übungen ergänzt und damit potenziell die negativen Effekte des *Teaching to the Test* in Kauf nimmt.

Der Qualifikationshintergrund der Lehrkräfte kann dabei beeinflussen, wie dieser Konflikt gelöst wird und welche Unterstützungswünsche entstehen. So ist denkbar, dass Lehrpersonen mit spezifischer DaZ-Ausbildung andere Anforderungen an Materialien stellen als Quereinsteiger:innen, da sie möglicherweise über ein breiteres Repertoire an methodischen Alternativen verfügen, um die Lücke zwischen Lehrwerk und Testanforderung zu schließen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehrmaterialien im Kontext der Sommerdeutschkurse nicht nur als didaktische Werkzeuge zu verstehen sind. Sie werden zu einem zentralen Faktor, an dem sich die pädagogischen Überzeugungen der Lehrkräfte und der systemische Druck der Testorientierung zeigen. Wie Lehrpersonen die bereitgestellten Materialien wahrnehmen, bewerten und in ihrer Praxis adaptieren, ist daher ein entscheidender Indikator für ihre Strategien im Umgang mit dem Dilemma zwischen pädagogischem Anspruch und pragmatischer Testvorbereitung.

2.4 Professionelles Handeln von Lehrkräften im DaZ-Kontext

In den folgenden Unterkapiteln wird das professionelle Handeln von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache näher beleuchtet. Es sollen die zentralen Dimensionen aufgezeigt werden, die für das Verständnis der unterrichtlichen Praxis in diesem Feld bedeutsam sind. Dabei wird zunächst auf die Frage eingegangen, welche Formen von Professionalität und Qualifikationsprofilen in der Sprachförderung anzutreffen sind und wie diese die Arbeit der Lehrkräfte prägen. Im Anschluss daran wird der Umgang mit Heterogenität als zentrale Herausforderung des *Classroom Managements* dargestellt, bevor schließlich die Bedeutung subjektiver Theorien sowie individueller Motivationen für das Handeln im Unterricht analysiert wird. Entscheidend ist dabei immer die Frage, wie diese Dimensionen das konkrete Handeln der Lehrkräfte in den Wiener Sommerdeutschkursen beeinflussen und welche Rückschlüsse sich daraus für die Forschungsfragen dieser Arbeit ziehen lassen.

2.4.1 Professionalität und Qualifikationsprofile im Bereich DaZ

Die Professionalität einer Lehrkraft im DaZ-Bereich ergibt sich aus einem Zusammenspiel von formaler Qualifikation, praktischer Erfahrung sowie einer reflektierten didaktisch-pädagogischen Haltung. Der akademische Hintergrund, zu dem

insbesondere einschlägige Aus- und Weiterbildungen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gehören, stellt die Basis für fundierte unterrichtliche Entscheidungen dar. Das Feld der außerschulischen Förderung ist jedoch häufig durch eine heterogene Personalstruktur charakterisiert. Gerade im österreichischen Kontext, vor allem in der außerschulischen Sprachförderung, gilt eine solche Vielfalt als übliche Praxis: Neben fachlich qualifizierten Lehrkräften sind oftmals auch Personen tätig, die zwar über allgemeine pädagogische Erfahrung verfügen, jedoch keine spezifische DaZ-Qualifikation besitzen. Sichtbar wird dies sowohl in den Adressat:innenlisten offizieller Handreichungen (vgl. Webseite des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums, 2025) als auch in den Anforderungsprofilen von Trägervereinen, welche ausdrücklich Personal mit unterschiedlichen Bildungswegen und Vorerfahrungen suchen (vgl. Verein Startklar, 2025; Interface, 2025). Aus diesem Grund lässt sich die Personalstruktur der in dieser Arbeit untersuchten Sommerdeutschkurse als typisch für das gesamte Feld der Sprachförderung einschätzen. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass das Bundesministerium mit dem „Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen“ (DaZKompP) einen Orientierungsrahmen herausgegeben hat, der die zentralen fachlichen, didaktischen und reflexiven Anforderungen an professionelle Lehrkräfte im DaZ-Bereich systematisch beschreibt. Dieses Kompetenzprofil wurde 2018/19 vom BIMM (Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung (BMB) entwickelt und liegt seit Juni 2025 in aktualisierter Form vor. Es umfasst acht Bereiche: linguistische Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs, Sprachdiagnostik, Didaktik und Methodik des DaZ-Unterrichts, sprachbewusster Fachunterricht, rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen, Schriftspracherwerb und literale Förderung, interkulturelle Bildung sowie migrationsbezogene Reflexion und schließlich sprachenbewusstes Handeln (BIMM, 2025).

Da verschiedene Qualifikationsprofile bestehen, kann dies sowohl zu Unterschieden im Grad der Handlungssicherheit führen als auch zu einem variablen Bedarf an Unterstützung. Wie die Forschung zur Lehrer:innenprofessionalität nahelegt, stellt eine spezifische fachdidaktische Ausbildung (pädagogisches Inhaltswissen) eine zentrale Ressource dar, um den komplexen und vielschichtigen fachspezifi-

schen Herausforderungen im Unterrichtsalltag zu begegnen (Shulman, 1987, zitiert in Thomson, 2022, S. 31). Jedoch lässt sich Professionalität nicht ausschließlich auf die Ebene formaler Bildungsabschlüsse reduzieren. Ein Abschluss dokumentiert zwar den erfolgreichen Erwerb bestimmter Qualifikationen, sagt aber noch wenig darüber aus, in welchem Ausmaß Lehrkräfte in der Lage sind, dieses Wissen flexibel und kontextangemessen in konkreten Handlungssituationen einzusetzen. Professionalität zeigt sich folglich auch in der Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung, zur kritischen Reflexion der eigenen Kompetenzen sowie zur aktiven Nutzung externer Ressourcen, wenn dies angesichts spezifischer Anforderungen erforderlich erscheint (Šarić & Šteh, 2017, S. 72-73, 78).

Für die Forschungsfragen dieser Arbeit ist entscheidend, dass das Qualifikationsniveau und die Professionalität der Lehrkräfte unmittelbaren Einfluss darauf haben, wie sie mit den Spannungsfeldern der Sommerdeutschkurse umgehen: Lehrpersonen mit spezifischer DaZ-Ausbildung verfügen möglicherweise über ein größeres Repertoire an Methoden, um Testorientierung und pädagogische Ansprüche auszubalancieren, während Quereinsteiger:innen eher auf standardisierte Materialien zurückgreifen oder stärker den Test in den Fokus stellen. Die Analyse dieser Unterschiede trägt somit unmittelbar zum Verständnis der in Kapitel 1.3 formulierten Fragen nach Unterrichtsstrategien und Handlungslogiken bei.

2.4.2 Der Umgang mit Heterogenität als Anforderung an das *Classroom Management*

Eine der zentralen Herausforderungen im DaZ-Unterricht ist der Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppen, die sich nicht nur in den unterschiedlichen Erstsprachen, sondern auch in den enormen Unterschieden bezüglich des Leistungsniveaus, des Alters und des Alphabetisierungsgrades zeigt. Diese Heterogenität führt zu komplexen pädagogischen und sozialpsychologischen Herausforderungen, wie beispielsweise dem Umgang mit Schüchternheit, Konflikten oder sich stark unterscheidenden Lernvoraussetzungen. Die professionelle Bewältigung dieser Herausforderungen erfordert eine hohe Kompetenz im Bereich des *Classroom Managements* (CM).

Entgegen einer verengten Sichtweise, die CM primär mit Disziplinierung gleichsetzt, wird in dieser Arbeit ein modernes, breiteres Verständnis zugrunde gelegt. Nach Evertson und Weinstein (2006, S. 4) bezeichnet *Classroom Management* alle Maßnahmen, die Lehrkräfte ergreifen, um eine Lernumgebung zu schaffen, die sowohl das akademische als auch das sozial-emotionale Lernen fördert. Es geht also darum, eine Lernumgebung zu schaffen, die nicht nur geordnet ist, sondern auch das soziale und emotionale Lernen fördert. Dies ist im Kontext der Wiener Sommerdeutschkurse, die für viele Kinder eine positive Alternative zum als segregierend empfundenen System der Deutschförderklassen darstellen sollen, von besonderer Bedeutung.

Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht gewinnt CM eine zusätzliche, fachspezifische Dimension. Die Lehrkraft muss all jene Handlungen, die das Management des Klassenzimmers betreffen, von der Organisation von Arbeitsphasen über das Geben von Anweisungen bis hin zur Schaffung einer wertschätzenden Atmosphäre, in der Zielsprache vollziehen (Thomson, 2022, S. 113). Effektives CM im DaZ-Unterricht ist demnach untrennbar mit der *Classroom Discourse Competence* (CDC) der Lehrkraft verbunden, also der Fähigkeit, den Unterrichtsdiskurs bewusst so zu gestalten, dass er das Lernen fördert (Thomson, 2022, S. 33).

Für die Forschungsfrage dieser Arbeit bedeutet dies, dass die Art und Weise, wie Lehrkräfte mit Heterogenität umgehen, ein entscheidender Indikator für ihre Unterrichtsstrategien in den Sommerdeutschkursen ist. Gerade weil die MIKA-D-Testung ein vergleichsweise homogenes Sprachkonstrukt abprüft, stehen Lehrpersonen vor der Herausforderung, einerseits differenzierend und lernförderlich zu unterrichten und andererseits mögliche testrelevante Strukturen zu fokussieren. Wie Lehrkräfte diesen Balanceakt praktisch umsetzen, ist ein zentrales Untersuchungsinteresse dieser Arbeit.

2.4.3 Die Bedeutung subjektiver Theorien und Motivationen für das unterrichtliche Handeln

Professionelles Handeln ist nie rein technisch-rational, sondern stets auch durch subjektive Theorien, Werte, Überzeugungen und Motivationen der Lehrperson geprägt. Diese Dispositionen beeinflussen maßgeblich, wie Lehrkräfte ihre Rolle verstehen, welche Ziele sie verfolgen und wie sie auf systemische Anforderungen reagieren (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 499; Isaev, 2021, S. 26-28).

Subjektive Theorien sind nach Groeben et al. (1988, S. 17.24) komplexe, handlungsleitende kognitive Strukturen, die auf individueller Erfahrung beruhen und als persönliche Deutungsmodelle der Welt fungieren. Sie unterscheiden sich von bloßen Meinungen, da sie eine implizite argumentative Struktur aus Annahmen und Schlussfolgerungen enthalten. Ihre drei zentralen Funktionen bestehen darin, das eigene und fremde Handeln zu erklären, zukünftige Ereignisse zu prognostizieren und als Grundlage für intentional gesteuertes Handeln („Technologie“) zu dienen.

Diese drei Kernfunktionen subjektiver Theorien (Groeben et. al., 1988, S. 68) lassen sich direkt auf die Forschungsfragen anwenden:

1. Erklärung: Wie erklären sich die Lehrkräfte die widersprüchlichen Anforderungen? Welche Ursachen schreiben sie dem (Miss-)Erfolg ihrer Schüler:innen im Test oder im Spracherwerb zu? Ihre subjektiven Theorien über die Validität von MIKA-D, über Spracherwerb und über die Bedürfnisse der Kinder liefern diese Erklärungen.
2. Prognose: Welche Prognosen leiten die Lehrkräfte ab? Was wird ihrer Meinung nach geschehen, wenn sie sich stark am Test orientieren („*Teaching to the Test*“)? Was, wenn sie es nicht tun? Diese Vorhersagen über die Konsequenzen ihres Handelns für die Kinder (Bestehen des Tests vs. nachhaltiger Lernerfolg) sind Teil ihrer subjektiven Theorie.
3. Technologie: Welche konkreten Handlungsstrategien entwickeln die Lehrkräfte aus ihren Erklärungen und Prognosen? Die Entscheidung, bestimmte Lehrmaterialien zu nutzen, den Unterricht auf die Verbstellung auszurichten oder bewusst spielerische, kommunikative Ansätze zu wählen, ist die technologische, also handlungsleitende, Funktion ihrer subjektiven Theorie. Sie ist die direkte Antwort auf die Frage: „Wie muss ich in diesem Spannungsfeld handeln, um meine Ziele zu erreichen?“

Für das Verständnis der Strategien von Lehrkräften im Spannungsfeld zwischen pädagogischen Idealen und Testdruck sind diese subjektiven Theorien also zentral. Sie erklären, warum eine Lehrkraft bestimmte Methoden bevorzugt oder ablehnt und wie sie die komplexe Unterrichtsrealität deutet. Obwohl sie häufig unbewusst bleiben, lassen sie sich durch Selbstauskünfte (etwa in der Form von Interviews) rekonstruieren (Groeben et al., 1988, S. 25).

Mit subjektiven Theorien eng verknüpft sind Motivationen, die Lehrkräfte in ihrem Handeln leiten. So ergibt sich eine wichtige Antriebskraft häufig aus der intrinsischen Freude an der Arbeit mit Kindern und dem Wunsch, deren Entwicklung positiv zu beeinflussen (Ryan & Deci, 2000, S. 70). Verbunden damit ist nicht selten eine hohe Wertschätzung pädagogischer Autonomie, die es ermöglicht, kreativen und lerner:innenorientierten Unterricht zu gestalten. Deci & Ryan (2008) legen in ihrem Artikel zur *Self-Determination Theory* (SDT) dar, dass autonome Motivation, bestehend u. a. aus intrinsischer Motivation, zu höherem Wohlbefinden, besserer Leistung und größerer Ausdauer führt. Sie betonen außerdem, dass die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit entscheidend ist, um Motivation fördern (Deci & Ryan, 2008, S. 183).

Darüber hinaus kann Motivation auch aus der wahrgenommenen gesellschaftlichen Relevanz der eigenen Tätigkeit resultieren. Besonders in Förderkontexten bildet die Überzeugung, zu Inklusion und Chancengerechtigkeit beizutragen, eine starke Triebfeder (Soini et al., 2010, S. 746): „*Success in both the pedagogical goals and more general social goals seem to be fundamental preconditions for teachers' experienced pedagogical well-being.*“

Neben diesen idealistisch geprägten Haltungen können jedoch auch pragmatische Motive, etwa das Sammeln von Praxiserfahrung oder finanzielle Aspekte, bedeutsam sein (Watt & Richardson, 2008, S. 409, 414). Insgesamt bilden diese Überzeugungen und Motivationen den normativen Rahmen, innerhalb dessen Lehrkräfte handeln. Unterrichtliches Handeln ist damit nicht lediglich eine Reaktion auf äußere Anforderungen, sondern Ausdruck einer aktiven Gestaltung, die in der professionellen Identität und den subjektiven Theorien der Lehrkraft wurzelt:

Teachers' professional identities are shaped by the interaction of personal, professional and situational factors. They are not fixed but are constantly being formed and re-formed through experience. Teachers actively construct their identities, which in turn influence their commitment, job satisfaction, and effectiveness (Day et.al., 2006, S. 601).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Professionalität, Umgang mit Heterogenität sowie subjektive Theorien und Motivationen zentrale Dimensionen darstellen, die das Handeln von Lehrkräften in den Wiener Sommerdeutschkursen prägen. Diese theoretischen Konzepte bilden damit den analytischen Fokus, durch die die in dieser Arbeit aufgestellte Forschungsfrage untersucht wird.

2.5 Synthese und Ableitung des Forschungsinteresses

Die vorangegangenen Kapitel haben den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Rahmen skizziert, in dem die Lehrkräfte der Wiener Sommerdeutschkurse agieren. Die Synthese dieser Ausführungen offenbart ein fundamentales Spannungsfeld, das den Kern des pädagogischen Handelns in diesem Kontext ausmacht und das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit begründet.

Die Analyse des Forschungsstandes hat zwei zentrale Problemlagen ergeben:

1. Ein wissenschaftlich umstrittenes Testinstrument: Das Diagnoseinstrument MIKA-D wird in der Fachliteratur aufgrund gravierender testtheoretischer, methodologischer und sprachdidaktischer Mängel umfassend kritisiert. Insbesondere seine mangelnde Validität, die Reduktion von Sprachkompetenz auf ein enges „Grammatik-Lexikon-Konzept“ und die übermäßige Fokussierung auf formale Korrektheit wie die Verbstellung stehen im Widerspruch zu einem modernen, kommunikativ orientierten Sprachverständnis.
2. Ein als segregierend kritisiertes Fördermodell: Das auf MIKA-D aufbauende System der Deutschförderklassen wird als „programmatische Form der Segregation“ (Karakayalı, 2020, S. 10) bewertet, die soziale Ausgrenzung fördert, deutschsprachige Vorbilder im Lernalltag entzieht und einen defizitorientierten, monolingualen Habitus festigt.

Die Wiener Sommerdeutschkurse sind exakt an der Schnittstelle dieser beiden systemischen Widersprüche positioniert. Sie stellen für viele Schüler:innen eine zusätzliche Chance dar, über eine erneute Testung mit ebenjenem kritisierten Instrument einem als exkludierend wahrgenommenen Fördersystem zu entkommen. Daraus ergibt sich für die Lehrkräfte ein gravierendes pädagogisches Dilemma: Wie gestaltet man einen kindgerechten, motivierenden und pädagogisch sinnvollen Sprachunterricht, wenn das übergeordnete Ziel das Bestehen eines Tests ist, dessen Validität und pädagogischer Sinn stark angezweifelt werden? Die Lehrkräfte müssen ihr Handeln in diesem Spannungsfeld zwischen den Erfordernissen eines *High-Stakes*-Tests und ihren eigenen professionellen, pädagogischen Überzeugungen navigieren.

Trotz der zentralen Rolle dieser Kurse im Wiener Sprachfördersystem und der offensichtlichen Herausforderungen für die Lehrer:innen existiert zum aktuellen

Zeitpunkt eine klare Forschungslücke: Es gibt keine empirischen Studien, die sich systematisch mit der Unterrichtspraxis, den Strategien, den Methoden und den subjektiven Theorien der Lehrkräfte innerhalb dieses spezifischen Förderkontextes auseinandersetzen.

Aus diesem dargelegten Spannungsfeld und dem identifizierten Forschungsdesiderat leitet sich das primäre Erkenntnisinteresse der vorliegenden Masterarbeit ab: Es soll ein tiefgehendes, qualitatives Verständnis für das professionelle Handeln der Lehrkräfte der Wiener Sommerdeutschkurse entwickelt werden, um zu explorieren, wie die Lehrer:innen ihren Unterricht vor dem Hintergrund der anstehenden MIKA-D-Testung gestalten und welche Handlungslogiken, pädagogischen Überzeugungen und subjektiven Theorien ihre Praxis (explizit oder implizit) leiten. Die Beantwortung der folgenden Fragen soll nicht nur eine wissenschaftliche Lücke schließen, sondern auch praxisrelevante Einblicke für die Organisation und Weiterentwicklung der Wiener Sommerdeutschkurse liefern:

Welche Strategien und Methoden wenden Lehrer:innen im Kontext der Wiener Sommerdeutschkurse an? Wie gestalten sie ihren Unterricht (explizit oder implizit) im Hinblick auf eine mögliche Vorbereitung der Schüler:innen auf die MIKA-D Testung?

- Welche Wahrnehmungen und Einstellungen haben die Lehrpersonen bezüglich der MIKA-D Testung und ihrer Relevanz für die SDK?
- Wie erleben Lehrpersonen die Heterogenität der Lerngruppen und wie gehen sie damit in Bezug auf die Vorbereitung auf MIKA-D um?
- Welche Rolle spielen die zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien bei der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf MIKA-D?
- Welche Herausforderungen und Unterstützungswünsche äußern die Lehrkräfte bezüglich dieses Spannungsfeldes?

3. Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel legt die Basis der vorliegenden Masterarbeit dar. Ziel ist es, den Forschungsprozess transparent und nachvollziehbar zu gestalten, um die wissenschaftliche Güte der Ergebnisse zu gewährleisten. Zunächst wird das zu-

grunde liegende Forschungsparadigma und das qualitative Untersuchungsdesign begründet (3.1). Anschließend wird die Methode der Datenerhebung, das leitfadengestützte Interview, detailliert beschrieben, einschließlich der Stichprobenziehung, der Entwicklung des Leitfadens und der praktischen Durchführung (3.2). Darauf folgt die Erläuterung der systematischen Datenauswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (3.3). Das Kapitel schließt mit einer kritischen Reflexion der Gütekriterien (3.4) sowie der Limitationen der Studie und der forschungsethischen Überlegungen (3.5), die den gesamten Forschungsprozess begleitet haben.

3.1 Forschungsparadigma und Untersuchungsdesign

Um die zentrale Forschungsfrage umfassend zu beantworten, wird ein qualitatives Untersuchungsdesign gewählt. Dieser Ansatz ist besonders geeignet, um die subjektiven Sichtweisen, komplexen Erfahrungen, Deutungsmuster und Handlungsstrategien der untersuchten Personengruppe, in diesem Fall Lehrkräfte der Wiener Sommerdeutschkurse, zu erfassen und zu analysieren (Lamnek & Krell, 2016, S. 40-43).

Im Gegensatz zu quantitativen Verfahren, die auf die Messung, Quantifizierung und statistische Generalisierung von Phänomenen abzielen, ermöglicht der qualitative Ansatz ein interpretatives Verständnis der sozialen Wirklichkeit aus der Perspektive der Akteur:innen (Lamnek & Krell, 2016, S. 44). Die Forschungsfragen zielen auf ein tiefgehendes Verstehen der komplexen Erfahrungen und individuellen Handlungsstrategien von Lehrpersonen ab. Es soll exploriert werden, durch welche Handlungsmaxime sich die Lehrer:innen leiten lassen, welche Erfahrungen und Einstellungen sie zu den Sommerdeutschkursen und MIKA-D haben und wie deren Vorbereitungen und Durchführungen der SDK konkret aussehen. Ein solches Vorhaben erfordert eine Methode, die offen für die Entdeckung unerwarteter Zusammenhänge ist und die es erlaubt, die Perspektiven der Beteiligten in ihrer ganzen Tiefe zu erfassen. Es werden nicht statistisch repräsentative Ergebnisse angestrebt, sondern vielmehr detaillierte, kontextreiche und plausible Einblicke in den Untersuchungsgegenstand. (Demirkaya, 2014, S. 213-215).

Das Design dieser Arbeit ist als explorativ und interpretativ zu charakterisieren. Es ist explorativ, da es ein bisher wenig erforschtes Feld erschließt, nämlich das

„Innenleben“ der Wiener Sommerdeutschkurse an der Schnittstelle zur MIKA-D-Testung. Wie im theoretischen Teil dargelegt, existieren bislang keine empirischen Studien zu diesem spezifischen Kontext. Die Forschung zielt hier darauf ab, erste systematische Erkenntnisse und Hypothesen zu generieren, was ein wesentliches Merkmal qualitativer Forschung ist.

Gleichzeitig ist das Design interpretativ, da es nicht bei einer reinen Beschreibung der Praktiken verbleibt, sondern darauf abzielt, die Deutungen und Sinnkonstruktionen der Lehrkräfte zu verstehen, die ihrem Handeln zugrunde liegen. Es geht darum, die subjektive Logik hinter den berichteten Strategien und Einstellungen nachzuvollziehen. Dieses Vorgehen ermöglicht es, detailliert zu explorieren und Einblicke in die pädagogische Praxis zu gewinnen, die über rein quantitative Erhebungen hinausgingen.

3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung dieser Studie stützt sich auf zwei Säulen: leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften als primäre Datenquelle sowie die Analyse der offiziellen Einschulungspräsentation des Kursveranstalters als sekundäre Datenquelle zur Kontextualisierung.

3.2.1 Das leitfadengestützte Interview

Als zentrale Erhebungsmethode kommen leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews zum Einsatz. Diese Methode erlaubt einen direkten, persönlichen Austausch mit den Lehrpersonen und bietet die notwendige Flexibilität, um auf individuelle Erzählungen einzugehen, klärende Nachfragen zu stellen und relevante Aspekte zu vertiefen, die im Vorfeld möglicherweise nicht in vollem Umfang antizipiert wurden (Riemer, 2022, S. 169-170). Das leitfadengestützte Interview stellt somit einen idealen Mittelweg zwischen einem vollständig offenen, narrativen Interview und einem stark strukturierten Fragebogen dar.

Der Leitfaden strukturiert das Gespräch und stellt sicher, dass alle für die Forschungsfragen relevanten Themenbereiche systematisch abgedeckt werden. Dies gewährleistet eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews, was für die spätere systematische Auswertung essenziell ist (Daase et al., 2014, S. 110-111). Gleichzeitig wird durch offene, erzählgenerierende Fragen das Prinzip der Offenheit gewahrt, das für die qualitative Forschung konstitutiv ist

(Lamnek & Krell, 2016, S. 330; Riemer, 2022, S. 169). Den Befragten wird so genügend Raum für ihre individuellen Perspektiven, Schwerpunktsetzungen und Erfahrungen gegeben, die sie in ihren eigenen Worten darlegen können.

Die Auswahl der Interview-Teilnehmer:innen erfolgt nicht zufällig, sondern mittels eines zielgerichteten Auswahlverfahrens, dem *Purposive Sampling* (Nyimbili & Nyimbili, 2024, S. 94-98). Dieses Vorgehen wird gewählt, um sicherzustellen, dass Personen mit besonders relevantem Wissen und vielfältigen Erfahrungen für die Beantwortung der Forschungsfragen rekrutiert werden.

Zielgruppe der Untersuchung sind Lehrpersonen, die im Sommer 2025 in den Wiener Sommerdeutschkursen unterrichtet haben. Diese Gruppe verfügt über die aktuellsten und relevantesten Erfahrungen und Kenntnisse. Die Befragung unmittelbar nach der Lehrtätigkeit soll zudem potenzielle Erinnerungsverzerrungen minimieren. Um ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven abzubilden und eine heterogene Stichprobe zu generieren, werden bei der Auswahl gezielt unterschiedliche Merkmale berücksichtigt. Diese Kriterien umfassen:

- Unterschiedliche Lehrerfahrung: Sowohl erfahrene als auch weniger erfahrene Lehrkräfte sollen befragt werden.
- Verschiedene Ausbildungen und Qualifikationen: Personen mit unterschiedlichem beruflichem Hintergrund (z. B. Lehramt, DaF/DaZ-Studium, Philologien) werden einbezogen.
- Tätigkeit in diversen Schulkontexten: Erfahrungen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen (Primarstufe, Sekundarstufe I/II, Erwachsenenbildung) sind von Interesse, da sie die Herangehensweise im SDK beeinflussen können.

Angestrebt wird eine Stichprobengröße von ungefähr 5 bis 10 Interviews, um eine theoretische Sättigung zu erreichen. Das bedeutet, dass so lange Interviews geführt werden, bis aus neuen Gesprächen keine wesentlich neuen Erkenntnisse oder Themen mehr hervorgehen (Strübing, 2008, S. 33-34). Statistische Repräsentativität wird explizit nicht angestrebt. Jedes Gespräch wird auf eine Dauer von etwa 20 bis 30 Minuten angesetzt.

Der Interviewleitfaden (siehe Anhang) wurde auf Basis der theoretischen Vorarbeiten und der formulierten Forschungsfragen entwickelt. Er ist thematisch gegliedert und folgt einer logischen Abfolge, die einem „Gesprächstrichter“ ähnelt – von allgemeinen, eröffnenden Fragen hin zu spezifischen, zentralen Themen. Die zuvor deduktiv aus der Theorie und dem Forschungsinteresse generierten Kategorien fungieren dabei als thematische Blöcke bzw. Oberthemen für die Leitfragen.

Der Leitfaden gliedert sich in folgende Abschnitte:

A. Einleitung & Organisatorisches: Dieser Teil dient dem Beziehungsaufbau. Der Forschende stellt sich und das Projekt vor, klären über den Zweck des Interviews, Anonymität und Freiwilligkeit auf und holen das Einverständnis für die Audioaufzeichnung ein. Es soll eine vertrauensvolle und angenehme Gesprächsatmosphäre geschaffen werden.

B. Hintergrundinformationen & Gesprächseröffnung: Hier werden relevante demografische und berufsbiografische Daten erhoben (z. B. Ausbildung, Dauer der Lehrtätigkeit), um die Aussagen später kontextualisieren zu können.

C. Erfahrungen und Einstellungen zu den Sommerdeutschkursen (SDK): Dieser Block erfasst die allgemeine Sicht auf die SDK, bevor das spezifische Thema MIKA-D angesprochen wird. Fragen zur Motivation, zum Umgang mit Heterogenität und zu den übergeordneten Zielen der Kurse sollen die Perspektive der Lehrkraft einfangen.

D. Wahrnehmung und Einstellung zu MIKA-D: Hier rückt die MIKA-D-Testung in den Fokus. Es wird erfragt, welches Wissen und welche subjektive Bedeutung die Lehrkräfte dem Test beimessen, und es wird auf Kritikpunkte aus dem Theorieteil Bezug genommen.

E. Unterrichtspraxis in den SDK im Hinblick auf MIKA-D: Dies ist der Kern des Interviews. Hier werden die Hauptfragen gestellt, die auf konkrete Unterrichtsstrategien und -methoden abzielen, die bewusst oder implizit auf MIKA-D vorbereiten.

F. Ressourcen, Unterstützung und Rahmenbedingungen: Dieser Abschnitt thematisiert die Rolle von Lehrmaterialien und die von den Lehrkräften wahrgenommene Unterstützung durch die Organisation.

G. Einschätzung und Ausblick: Hier werden die Lehrkräfte um eine zusammenfassende Einschätzung und einen Blick in die Zukunft gebeten, etwa bezüglich der angekündigten Verpflichtung der Kurse.

H. Abschluss: Das Gespräch wird wertschätzend beendet, und den Befragten wird die Möglichkeit für letzte Anmerkungen gegeben.

Die Fragen sind bewusst offen formuliert, um erzählgenerierend zu wirken und den Interviewten zu ermöglichen, ihre Perspektiven frei zu entfalten (Lamnek & Krell, 2016, S. 33).

Die Interviews werden an einem für die Teilnehmer:innen angenehmen und ruhigen Ort am Schulstandort durchgeführt, um eine ungestörte Gesprächssituation zu gewährleisten. Mit dem Einverständnis der Teilnehmer:innen werden die Gespräche vollständig mit zumindest zwei digitalen Aufnahmegeräten gleichzeitig aufgezeichnet, um Datenverlust vorzubeugen. Unmittelbar nach der Durchführung werden die Audiodateien pseudonymisiert und sicher auf einem externen Datenträger sowie in der Cloud der Universität Wien (u:cloud) gespeichert.

Für die anschließende Analyse werden die Interviews vollständig transkribiert. Dabei kommt eine einfache semantisch-inhaltliche Transkription nach den Regeln von Dresing und Pehl (2018) zur Anwendung, die sich eng an den Vorgaben von Kuckartz et al. (2008, S. 27-29) orientiert. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass die für die Forschungsfragen relevanten Inhalte präzise erfasst werden. Auf eine übermäßige Detailtiefe in der Notation nonverbaler oder paralinguistischer *Cues* (z. B. Tonhöhe, Wortakzent, Mimik) wird verzichtet, da der Fokus der Analyse auf dem Inhalt der Aussagen liegt.

3.2.2 Dokumentenanalyse: Die Einschulungspräsentation

Neben den Interviews wird als weitere Datenquelle die offizielle Einschulungspräsentation von Interface Wien für die Kursleiter:innen der Sommerdeutschkurse 2025 herangezogen (Interface Wien, 2025). Das Dokument wurde dem Verfasser im Rahmen der Einschulung und der anschließenden Tätigkeit bei den Sommerdeutschkursen zugänglich gemacht.

Diese Präsentation fällt in die Kategorie der „Grauen Literatur“, also Materialien, die nicht über den regulären Buchhandel veröffentlicht wurden oder anderweitig öffentlich zugänglich sind, für die Analyse aber von hohem Wert sind. Die Einbeziehung dieses Dokuments dient der Triangulation der Daten. Sie ermöglicht es, die subjektiven Perspektiven, Deutungen und Handlungsstrategien der Lehrkräfte (erhoben durch die Interviews) in den Kontext der offiziellen, institutionellen Vorgaben und Erwartungen des Kursveranstalters zu setzen. Dadurch kann das untersuchte Spannungsfeld zwischen pädagogischer Praxis und institutionellem Rahmen empirisch fundiert analysiert werden. Inhalte aus der Präsentation werden im Theorie-, Analyse- und Diskussionsteil herangezogen, um die Aussagen der Lehrkräfte zu kontextualisieren, zu kontrastieren oder zu ergänzen.

3.3 Datenauswertung: Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse, einem systematischen und regelgeleiteten Verfahren zur Analyse von Textmaterial. Konkret kommt das von Kuckartz (2022) entwickelte Modell der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung. Dieses Verfahren wurde gewählt, weil es sich durch seine systematische und dennoch flexible Herangehensweise auszeichnet. Es ermöglicht eine schrittweise Reduktion des umfangreichen Textmaterials bei gleichzeitiger Erhaltung der inhaltlichen Tiefe und Komplexität (Kuckartz, 2022, S. 111). Die Methode eignet sich, um sowohl theoriegeleitete (deduktive) Fragestellungen zu verfolgen als auch offen für neue, im Material selbst begründete (induktive) Themen und Muster zu sein (Kuckartz, 2022, S. 111). Dies ist ideal für den explorativen Charakter dieser Studie.

Der Analyseprozess nach Kuckartz (2022, S. 159-174) gliedert sich in mehrere Phasen, die im Rahmen dieser Arbeit durchlaufen werden:

Im initiierten Textdurchgang werden die Transkripte mehrmals sorgfältig gelesen, um einen Gesamteindruck zu gewinnen. In diesem Schritt werden erste auffällige Textstellen, wiederkehrende Themen oder besonders aussagekräftige Passagen markiert und mit Memos versehen. Dies dient der ersten Orientierung im Datenmaterial.

Basierend auf der Forschungsfrage, dem Interviewleitfaden und den theoretischen Vorüberlegungen (insbesondere der Kritik an MIKA-D und dem Fördermodell) werden darauf folgend thematische Hauptkategorien deduktiv gebildet. Diese Kategorien können beispielsweise „Wahrnehmung von MIKA-D“, „Umgang mit Heterogenität“ oder „Gezielte Testvorbereitung“ lauten. Gleichzeitig ist diese Phase offen für Hauptkategorien, die sich rein induktiv aus dem Material ergeben. In einem ersten Kodierdurchgang wird das gesamte Material (alle Transkripte) unter Verwendung der zuvor entwickelten Hauptkategorien kodiert. Das bedeutet, dass relevante Textpassagen den entsprechenden Kategorien zugeordnet werden. Dies geschieht mithilfe einer qualitativen Datenanalysesoftware (MAXQDA), um den Prozess transparent und nachvollziehbar zu gestalten.

Im Anschluss werden alle den Hauptkategorien zugeordneten Textstellen gesammelt und analysiert. Aus diesem Material werden nun induktiv am Material Subkategorien gebildet. Beispielsweise könnten unter der Hauptkategorie „Gezielte Testvorbereitung“ Subkategorien wie „Fokus auf Verbstellung“, „Wortschatztraining mit Test-Vokabular“ oder „Ablehnung von Teaching to the Test“ entstehen. Dieser Schritt erfolgt induktiv am Material und ist zentral für die Entdeckung neuer Muster.

Das gesamte Material wird erneut kodiert (zweiter Kodiervorgang), diesmal jedoch unter Verwendung des nun ausdifferenzierten und verfeinerten Kategoriensystems (Haupt- und Subkategorien). Dieser Durchgang dient der Überprüfung, Verfeinerung und Sicherstellung einer konsistenten Kodierung über das gesamte Datenmaterial hinweg.

Nach Abschluss der Kodierung werden die Ergebnisse zusammengefasst, analysiert und interpretiert. Dabei werden die Kategorien und ihre Zusammenhänge beschrieben, die Häufigkeit und Verteilung von Themen analysiert und die Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage gedeutet und in den theoretischen Kontext eingeordnet (Kuckartz, 2022).

Das Vorgehen folgt, wie bereits erwähnt, einem von Kuckartz (2022, S. 64-78) beschriebenen, kombinatorisch deduktiv-induktiven Modell. Um die Reliabilität der Kategorienbildung zu gewährleisten, werden für jede Kategorie Ankerbei-

spiele formuliert. Ein Ankerbeispiel ist eine Textstelle, die den Kern einer Kategorie idealtypisch repräsentiert und so die Zuordnung weiterer Textstellen nachvollziehbar und konsistent macht (Mayring, 2022, S. 100).

Ein hypothetisches Ankerbeispiel für die deduktiv abgeleitete Kategorie „Gezieltes Teaching to the Test“ könnte lauten:

Ja, freilich bereite ich auf MIKA-D vor. Ich sehe das als meine Verantwortung. In der zweiten Kurswoche machen wir ganz gezielt Übungen, die genau auf die Testformate zugeschnitten sind. [...] Es wäre unfair, sie da nicht wirklich bestmöglich drauf vorzubereiten, auch wenn ich den Test an sich für problematisch halte. (Hypothetisches Zitat 1)

Dieses (hypothetische) Zitat würde die Kategorie idealtypisch abbilden, da die Lehrperson eine explizite, pragmatisch begründete und an den Testformaten ausgerichtete Unterrichtsstrategie beschreibt.

Gleichzeitig könnten sich aus den Interviews induktiv Kategorien wie „Sozial-integrativer Fokus und Heterogenität als pädagogische Chance“ ergeben. Ein Ankerbeispiel hierfür könnte sein:

Für mich ist das oberste Ziel ganz unabhängig von MIKA-D. Es geht um soziale Eingliederung. [...] Viele Kinder fühlen sich ja durch die Deutschförderklassen sozial isoliert und ausgeschlossen, als würden sie keine richtige Schule besuchen. Die SDK können hier ein Gegenpol sein, ein Ort, wo sie eine positive Gruppenerfahrung machen. Wenn ein Kind nach dem Kurs mit mehr Selbstbewusstsein [...] nach Hause geht, dann war der Kurs für mich ein Erfolg. (Hypothetisches Zitat 2)

Ein solches Beispiel würde den Kern einer pädagogischen Haltung fassen, die den Fokus auf sozial-emotionale Aspekte legt und diese als primäres Ziel der SDK definiert. Dieses kombinierte Vorgehen stellt sicher, dass die Forschungsfragen systematisch beantwortet werden und zugleich dem Entdeckungscharakter der qualitativen Forschung Rechnung getragen wird.

3.4 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Sicherstellung der wissenschaftlichen Güte ist ein zentrales Anliegen jeder Forschungsarbeit. In der qualitativen Forschung werden hierfür spezifische, dem Forschungsparadigma angemessene Kriterien herangezogen, die sich von den klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) unterscheiden. Da in der vorliegenden Arbeit die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz Anwendung findet, orientiert sich die Qualitätssicherung an den prozeduralen Gütekriterien, wie sie von Kuckartz und Rädiker (2022) für dieses

Verfahren vorgeschlagen werden. Der zentrale Gedanke ist dabei, dass Güte nicht durch statistische Kennzahlen, sondern durch ein methodisch kontrolliertes, regelgeleitetes und transparent dokumentiertes Vorgehen hergestellt wird.

Die interne Güte wird in der vorliegenden Studie durch ein Bündel an Maßnahmen gewährleistet, die den gesamten Forschungsprozess von der Datenerhebung bis zur Interpretation der Ergebnisse fundieren. Als wichtigste Maßnahme fungiert hierbei die lückenlose und transparente Dokumentation des gesamten Vorgehens. Wie im Methodik-Kapitel detailliert dargelegt, wurden das Untersuchungsdesign, die Stichprobenrekrutierung sowie die Schritte der Datenerhebung und -auswertung explizit beschrieben, um den Prozess intersubjektiv nachvollziehbar zu machen.

Zur Vermeidung von Willkür erfolgt die Analyse streng regelgeleitet nach dem Phasenmodell der qualitativen Inhaltsanalyse von Kuckartz (2022). Ein zentrales Instrument zur Sicherung der Konsistenz ist dabei der entwickelte Codierleitfaden: In ihm sind sämtliche Kategorien präzise definiert, gegeneinander abgegrenzt und durch Ankerbeispiele illustriert. Darüber hinaus wird jede Interpretation im Ergebnisteil argumentativ direkt aus dem Datenmaterial entwickelt und durch aussagekräftige Originalzitate empirisch belegt. Weiters wurden schwierige Kodierentscheidungen systematisch in Memos festgehalten, um Transparenz zu schaffen und die Konsistenz bei ähnlich gelagerten Fällen zu wahren.

Da die Masterarbeit von einem einzelnen Forschenden verfasst wird und eine Interdecoder-Validierung durch eine zweite Person somit nicht umsetzbar ist, wurde zur Sicherung der Zuverlässigkeit die Intracoder-Reliabilität geprüft. Hierfür wurde das gesamte transkribierte Material in einem zweiten Durchgang mit einem zeitlichen Abstand von vier Wochen erneut kodiert. Zur numerischen Bestimmung der Übereinstimmung wurde der Kappa-Koeffizient nach Brennan und Prediger (k_n) herangezogen. Die Entscheidung für dieses Verfahren und gegen das bekanntere Cohen's Kappa erfolgte, da letzteres bei der für qualitative Daten typischen ungleichen Verteilung von Kategorienfrequenzen dazu neigt, die Reliabilität zu unterschätzen. Dieses Phänomen ist als „Kappa-Paradoxon“ bekannt (Derksen et al., 2024, S. 482-485). Der Koeffizient nach Brennan und Prediger gilt in diesem Kontext als robuster. Die Berechnung mittels der Software MAXQDA ergab einen Wert von $k_n = 0.81$. Gemäß der etablierten Skala von

Landis und Koch (1977) entspricht dies einer „(nahezu) perfekten Übereinstimmung“. Dieses Ergebnis belegt eine sehr hohe Konsistenz in der Anwendung des Kategoriensystems, weshalb die Reliabilität der Kodierung als gesichert betrachtet werden kann.

Abschließend ist festzuhalten, dass qualitative Studien nicht auf statistische Verallgemeinerung, sondern auf Übertragbarkeit (*Transferability*) abzielen. Um diese zu ermöglichen, folgt die Arbeit dem Prinzip der „dichten Beschreibung“ (*thick description*) (Gibbs, 2018, S. 185-188). Durch die detaillierte Darstellung des Kontexts, der Stichprobe und des methodischen Vorgehens werden die Leser:innen in die Lage versetzt, eigenständig zu beurteilen, inwieweit die Ergebnisse auf andere Kontexte übertragbar sind.

3.5 Limitationen der Studie und forschungsethische Überlegungen

Eine kritische Reflexion der Grenzen des eigenen Vorgehens ist ein zentraler Bestandteil wissenschaftlicher Arbeit.

Interviews bilden primär die subjektive Perspektive und die individuelle Wirklichkeitskonstruktion der befragten Person ab (Doff, 2012, S. 231). Die Aussagen sind keine objektive Abbildung der Realität, sondern eine durch individuelle Wahrnehmung gefilterte Sichtweise. Dies ist für das Erkenntnisinteresse zentral, schränkt aber die Generalisierbarkeit ein. Weiters können die Antworten durch verschiedene Faktoren verzerrt sein. Dazu gehören Erinnerungsverzerrungen, da sich die Interviews auf vergangene Erfahrungen beziehen (Schnell et al., 2011, S. 346 f.), sowie die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit, bei der Antworten gegeben werden, die als positiv oder normkonform wahrgenommen werden (Schnell et al., 2011, S. 348). Die kleine Stichprobe (n=6) erlaubt tiefe Einblicke, aber keine statistischen Verallgemeinerungen auf die Gesamtheit aller Lehrpersonen in den Wiener Sommerdeutschkursen. Die Ergebnisse sind als plausible Einblicke und Hypothesen zu verstehen.

Als Studierender des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit einer intensiven Auseinandersetzung mit der Kritik an MIKA-D ist eine nicht neutrale Haltung des Forschenden anzunehmen (Breuer, 2020, S. 38). Dieser Voreinstel-

lung wird durch den klar strukturierten Leitfaden, das systematische Auswertungsverfahren und die bewusste Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess methodisch kontrolliert entgegengewirkt.

Der gesamte Forschungsprozess unterliegt strengen ethischen Grundsätzen. Alle Teilnehmer:innen werden vor dem Interview mündlich und schriftlich über die Ziele der Studie, die Vorgehensweise, die Freiwilligkeit der Teilnahme und ihr Recht, das Interview jederzeit und ohne Angabe von Gründen abubrechen, aufgeklärt. Die Einwilligung zur Teilnahme und zur Audioaufzeichnung wird schriftlich eingeholt.

Die Anonymität der Teilnehmer:innen und der von ihnen genannten Personen oder Institutionen wird zu jeder Zeit gewährleistet. Alle personenbezogenen Daten (Namen, Orte etc.) werden in den Transkripten und in der finalen Arbeit pseudonymisiert.

Die Audioaufnahmen und Transkripte werden sicher auf passwortgeschützten Geräten bzw. der Cloud der Universität Wien (u:cloud) gespeichert und nach Abschluss des Forschungsprojekts gemäß den datenschutzrechtlichen Bestimmungen gelöscht. Der Zugriff auf die Rohdaten ist ausschließlich dem Forschenden möglich und gestattet.

Sich dieser Limitationen und ethischen Verpflichtungen bewusst zu sein, ist entscheidend für eine methodisch reflektierte Durchführung der Studie und eine angemessene Einordnung der Forschungsergebnisse. Sie schmälern nicht den Wert der gewählten Methode für das Forschungsinteresse, erfordern aber eine transparente Darstellung und Berücksichtigung im gesamten Forschungsprozess.

4. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Das folgende vierte Kapitel bildet den empirischen Kern der vorliegenden Masterarbeit. Es präsentiert die zentralen Ergebnisse, die aus der systematischen Auswertung der sechs leitfadengestützten Interviews mit Lehrkräften der Wiener Sommerdeutschkurse gewonnen wurden. Ziel ist es, die subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen, Deutungsmuster und Handlungsstrategien der Lehrkräfte deskriptiv, detailliert und nachvollziehbar darzustellen.

Wie im Methodenteil (Kapitel 3) erläutert, wurde das transkribierte Interviewmaterial mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) ausgewertet. Die Darstellung der Befunde orientiert sich an der Struktur der dabei entwickelten thematischen Hauptkategorien.

Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt in diesem Kapitel bewusst deskriptiv, um zunächst ein authentisches Bild der Perspektiven der Lehrkräfte zu zeichnen, bevor diese im nachfolgenden Diskussionsteil interpretiert und in den theoretischen Rahmen eingeordnet werden. Zur argumentativen Absicherung und um die größtmögliche Nähe zum Datenmaterial zu gewährleisten, werden alle zentralen Aussagen durch anonymisierte Originalzitate der Interviewpartner:innen belegt. Alle Namen der Lehrkräfte wurden zur Wahrung ihrer Identität geändert. Die Pseudonymisierung erfolgte durch die Zuweisung von Kürzeln (LK-A bis LK-F).

Das Kapitel gliedert sich wie folgt: Zuerst wird die Stichprobe der interviewten Lehrkräfte vorgestellt (4.1). Anschließend werden ihre allgemeinen Erfahrungen und Einstellungen zu den Sommerdeutschkursen (4.2), ihre spezifische Wahrnehmung von MIKA-D (4.3) sowie ihre konkrete Unterrichtspraxis im Spannungsfeld der Testung (4.4) dargestellt. Darauf folgt die Analyse der Aussagen zu Ressourcen und Unterstützungswünschen (4.5), bevor das Kapitel mit den zusammenfassenden Einschätzungen und dem Ausblick der Lehrkräfte (4.6) schließt.

4.1. Beschreibung der Stichprobe

Die empirische Basis für die Beantwortung der Forschungsfragen bilden leitfadengestützte Interviews mit insgesamt sechs Lehrkräften (N=6), die im Sommer 2025 in den Wiener Sommerdeutschkursen unterrichtet haben. Wie im methodischen Vorgehen (Kapitel 3.2) dargelegt, erfolgte die Auswahl der Interview-Teilnehmer:innen mittels eines zielgerichteten Auswahlverfahrens (*Purposive Sampling*). Das Ziel war, eine bewusst heterogen zusammengesetzte Stichprobe zu generieren, die eine möglichst breite Palette an Perspektiven hinsichtlich der für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Merkmale abbildet. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über diese zentralen berufs- und bildungsbiografischen Merkmale der befragten Lehrkräfte.

Tabelle 1

Berufs- und bildungsbiografische Merkmale der befragten Lehrkräfte (LK)

LK	Studienhintergrund	Spezifische DAZ-Qualifikation	Teilnahmen an SDK (inkl. 2025)
LK-A	Lehramt Bachelor (Englisch/Ethik)	Nein (jedoch Alphabetisierungskurs)	2
LK-B	Internationale Entwicklung / DaZ-Trainer:in (BFI)	Ja (Ausbildung zur/zum DaF/DaZ-Trainer:in)	2
LK-C	Lehramt Bachelor (Englisch/Spanisch)	Nein	3
LK-D	Bachelor Germanistik / Master DaF/DaZ	Ja (Masterstudium DaF/DaZ)	1
LK-E	Bachelor Sprachwissenschaft	Nein (beruft sich auf eigene Mehrsprachigkeit)	2
LK-F	Bachelor Deutsche Philologie	Nein	1

Anmerkung. Als spezifische DaZ-Qualifikation wird hier eine abgeschlossene Ausbildung (Studium oder Zertifikatslehrgang) im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verstanden.

Die zusammengestellte Stichprobe bildet die angestrebte Heterogenität deutlich ab. Sie umfasst Lehrkräfte mit unterschiedlicher Erfahrung in den Sommerdeutschkursen, die von einer erstmaligen Teilnahme (LK-D, LK-F) bis hin zu einer dreijährigen Tätigkeit (LK-C) reicht. Besonders ausgeprägt ist die Vielfalt im Ausbildungs- und Qualifikationshintergrund. So sind mit LK-D und LK-B zwei Lehrkräfte mit einer expliziten und formalen Qualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache vertreten. Dem stehen vier Lehrkräfte gegenüber, die über keine spezifische DaZ-Ausbildung verfügen. Deren akademische Hintergründe reichen von einem Lehramtsstudium ohne Deutschbezug (LK-A, LK-C) über das Studium der Sprachwissenschaft (LK-E) bis hin zur Deutschen Philologie (LK-F). Diese Zusammensetzung spiegelt auch jene heterogene Personalstruktur wider, die im außerschulischen Förderkontext häufig anzutreffen ist, und ermöglicht es, die

Forschungsfragen aus den Perspektiven von Expert:innen und qualifizierten Quereinsteiger:innen zu beleuchten.

4.1.1. Ausbildungshintergrund und Qualifikationen der Lehrkräfte

Die Analyse der Ausbildungshintergründe der sechs befragten Lehrkräfte zeigt, wie bereits beschrieben, eine ausgeprägte Heterogenität, die für das Feld der außerschulischen Sprachförderung als typisch gelten kann (vgl. Kapitel 2.4.1). Das Spektrum reicht von spezifischen, hochqualifizierten Ausbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache bis hin zu Qualifikationen aus verwandten philologischen oder pädagogischen Disziplinen ohne expliziten DaZ-Fokus. Für die Beantwortung der Forschungsfragen ist diese Vielfalt von besonderem Interesse, da sie unterschiedliche Herangehensweisen, didaktische Schwerpunkte und auch verschiedene Unterstützungsbedürfnisse erwarten lässt.

Die Stichprobe lässt sich in zwei Gruppen unterteilen: Lehrkräfte mit und ohne formale DaZ-Qualifikation.

Lehrkräfte mit spezifischer DaZ-Qualifikation: Zwei der sechs Interviewpartner:innen (LK-B und LK-D) verfügen über eine explizite Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

- LK-D absolviert zum Zeitpunkt des Interviews das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, nachdem sie bereits einen Bachelor in Germanistik abgeschlossen hat. Ihre Qualifikation ist somit auf dem höchsten akademischen Niveau im DaF/DaZ-Bereich innerhalb der Stichprobe angesiedelt.
- LK-B hat eine außeruniversitäre, aber spezifische Ausbildung zur DaF/DaZ-Trainerin am BFI abgeschlossen und ist seitdem in der Erwachsenenbildung tätig.

Lehrkräfte ohne spezifische DaZ-Qualifikation: Die übrigen vier Lehrkräfte (LK-A, LK-C, LK-E, LK-F) weisen keine formale DaZ-Ausbildung auf, bringen jedoch Qualifikationen aus fachlich verwandten Bereichen mit:

- LK-A und LK-C studieren beide ein Lehramt, jedoch ohne das Fach Deutsch. LK-A studiert Englisch und Ethik und hat durch ihre Tätigkeit bei

den Volkshochschulen sowie durch einen Alphabetisierungskurs praktische Erfahrungen in der Sprachförderung gesammelt. LK-C hat einen Bachelorabschluss im Lehramt für Englisch und Spanisch.

- LK-F hat ihr Bachelorstudium der Deutschen Philologie abgeschlossen, verfügt jedoch über keine spezifisch didaktische Ausbildung für den Zweitsprachenerwerb.
- LK-E studiert Sprachwissenschaft und begründet ihre Eignung für den DaZ-Unterricht explizit mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und ihrer persönlichen Erfahrung beim Erlernen der deutschen Sprache, was sie als „große[n] Vorteil“ betrachtet.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Stichprobe die im theoretischen Teil beschriebene Personalstruktur im Feld der Sprachförderung widerspiegelt. Sie umfasst sowohl akademisch hochqualifizierte DaZ-Expert:innen als auch engagierte Quereinsteiger:innen aus verwandten Disziplinen. Diese unterschiedlichen Qualifikationsprofile bilden die Grundlage für die Analyse, wie die Lehrkräfte die Herausforderungen im Spannungsfeld der MIKA-D-Testung wahrnehmen und bearbeiten.

4.1.2. Zugang zu den Sommerdeutschkursen und bisherige Lehrerfahrung

Die Heterogenität der Stichprobe zeigt sich nicht nur im formalen Ausbildungshintergrund, sondern auch in den unterschiedlichen Wegen, über die die Lehrkräfte zu ihrer Tätigkeit bei den Wiener Sommerdeutschkursen gelangt sind, sowie in ihren bisherigen Lehrerfahrungen. Diese Aspekte sind relevant, da sie die Erwartungen und die Herangehensweise an den Unterricht prägen können.

Die Rekrutierungskanäle für die SDK sind vielfältig. Die befragten Lehrkräfte fanden auf unterschiedlichen Wegen zu Interface Wien:

- Über andere Bildungsinstitutionen: LK-A kam über ihre Tätigkeit bei den Wiener Volkshochschulen zu den SDK, nachdem sie dort auf Informationen und Ausschreibungen aufmerksam wurde.
- Universitäre Netzwerke: LK-D erfuhr von der Stelle durch einen universitären Newsletter und sah die Tätigkeit als einen „guten Übergang im Sommer“.

- Online-Kanäle: Die Mehrheit der Lehrkräfte fand die Ausschreibung online. Die Kanäle reichen von Social Media wie Facebook (LK-C) über Jobportale wie Willhaben (genannt von LK-A) bis hin zu einer gezielten Google-Suche nach Praktikums- und Teilzeitstellen, um „Arbeitserfahrung [zu] sammle[n]“ (LK-F).

Diese Vielfalt an Zugangswegen deutet darauf hin, dass die SDK eine breite Zielgruppe ansprechen, von Studierenden, die Praxiserfahrung suchen, bis hin zu bereits im Bildungsbereich tätigen Personen.

Die Lehrerfahrung der Befragten ist ebenso heterogen wie ihr Ausbildungshintergrund. Die Stichprobe umfasst sowohl erfahrene Lehrkräfte als auch Neulinge im Kontext der Sommerdeutschkurse:

- Erfahrene SDK-Lehrkräfte: Die Hälfte der Befragten hatte bereits vor dem Sommer 2025 in den SDK unterrichtet.
- LK-C ist mit ihrer dritten Teilnahme die erfahrenste Lehrkraft in der Stichprobe.
- LK-A, LK-B und LK-E nahmen jeweils zum zweiten Mal teil.
- SDK-Neulinge: Für LK-D und LK-F stellte der Sommer 2025 die erste Lehrerfahrung im Rahmen der SDK dar.

Auch die Lehrerfahrung außerhalb der SDK variiert stark. Während einige bereits umfangreiche Erfahrungen in der Erwachsenenbildung (LK-B, LK-C) oder in anderen Sprachförderkursen (LK-A) gesammelt hatten, stellt die Tätigkeit für andere die erste formale Unterrichtserfahrung nach Tätigkeiten wie privater Nachhilfe (LK-D) oder Kinderbetreuung (LK-E) dar.

Zusammenfassend bietet diese Mischung aus erfahrenen und neuen SDK-Lehrkräften mit ihren unterschiedlichen professionellen Vorerfahrungen eine reichhaltige Datenbasis, um die Forschungsfragen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten.

4.2. Allgemeine Erfahrungen und Einstellungen zu den Sommerdeutschkursen

Bevor die Lehrkräfte auf ihre spezifische Unterrichtspraxis im Hinblick auf die MIKA-D-Testung eingingen, wurden sie im Interview zunächst um eine allgemeine Einschätzung ihrer Erfahrungen und Einstellungen zu den Sommerdeutschkursen gebeten. Dieses Vorgehen diente dazu, die grundlegenden pädagogischen Haltungen, Motivationen und Herausforderungen zu erfassen, die den Handlungsrahmen der Lehrkräfte definieren. Die Analyse der Antworten zeigt ein vielschichtiges Bild, das von hohem persönlichem Engagement, aber auch von klaren strukturellen Herausforderungen geprägt ist. Die folgenden Unterkapitel beleuchten zunächst die Motivationen der Lehrkräfte (4.2.1), analysieren anschließend den Umgang mit Heterogenität als zentrale Herausforderung (4.2.2) und zeigen abschließend auf, inwiefern Heterogenität auch als pädagogische Chance (4.2.3) wahrgenommen wird.

4.2.1. Motivation der Lehrkräfte

Die Beweggründe der Lehrkräfte, in den Sommerdeutschkursen zu unterrichten, sind vielfältig und in zwei Hauptkategorien unterteilbar: Einerseits spielen ausgeprägte pädagogische sowie soziale Motive eine Rolle, andererseits werden auch pragmatische Aspekte wie berufliche Weiterentwicklung und finanzielle Rahmenbedingungen als relevant erachtet.

4.2.1.1. Pädagogische und soziale Motive: Arbeit mit Kindern und gesellschaftliche Relevanz

Ein zentraler und durchgängiger Motivationsfaktor für alle befragten Lehrkräfte ist die intrinsische Freude an der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Die Lehrkräfte beschreiben die „schönen kleinen Momente“ (LK-C) und den „schöne[n] persönliche[n] Austausch“ (LK-C) als besonders erfüllend. Es wird deutlich, dass die direkte Interaktion und die sichtbaren Lernfortschritte der Kinder einen wesentlichen Antrieb darstellen. Eine Lehrkraft betont zudem die Möglichkeit, eine unterstützende Rolle einzunehmen und den Kindern einen stigmatisierungsfreien Lernraum zu bieten, in dem sie sich trauen, die Sprache zu verwenden. Eng damit verknüpft ist die wahrgenommene gesellschaftliche Relevanz der eigenen Tätigkeit. Die Sommerdeutschkurse werden als „schönes Projekt“ (LK-C) beschrieben, das „wichtig für die Gesellschaft“ (LK-C) und für die Förderung von

Inklusion in Wien sei. Die Lehrkräfte sehen ihre Arbeit als Beitrag dazu, den Kindern den Weg aus den Deutschförderklassen zu ebnen und ihnen so den Kontakt zu deutschsprachigen Peers zu ermöglichen.

4.2.1.2. Pragmatische Motive: Autonomie, Erfahrungsgewinn und finanzielle Aspekte

Neben den pädagogischen Idealen spielen auch pragmatische Überlegungen eine wichtige Rolle. Ein wiederkehrendes Motiv ist die Autonomie in der Lehre. Eine Lehrkraft beschreibt die SDK als „coole Erfahrung, weil man ja relativ frei arbeiten kann und auch irgendwie kreativer arbeiten kann“ (LK-B), insbesondere im Vergleich zu den relativ engen curricularen Vorgaben des Lehramtsstudiums.

Für zwei Lehrkräfte am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn steht das Sammeln von Praxiserfahrung im Vordergrund. Die Kurse bieten eine gute Möglichkeit, den Beruf der Lehrperson auszutesten und für sich zu erkunden, ob man sich „in der Schule zurechtfindet“ (LK-D). Vorteilhaft wird in diesem Zusammenhang auch die zeitliche Begrenzung der Kurse genannt, um erste Erfahrungen zu sammeln, ohne sich langfristig binden zu müssen.

Schließlich werden auch finanzielle und arbeits- bzw. versicherungsrechtliche Aspekte als Motivation genannt. Eine Lehrkraft betont offen das gute Gehalt sowie die Tatsache, versichert zu sein, als „sehr große [...] Motivation“ (LK-D).

4.2.2 Umgang mit Heterogenität als zentrale Herausforderung

Über alle Interviews hinweg kristallisiert sich die Heterogenität der Lerngruppen als die mit Abstand größte und am häufigsten genannte Herausforderung im Unterrichtsalltag heraus. Dabei wird deutlich, dass nicht die Vielfalt der Erstsprachen als primäres Problem wahrgenommen wird, sondern vor allem die Unterschiede im Leistungsniveau, im Alter und im Alphabetisierungsgrad der Kinder.

4.2.2.1 Leistungsniveau, Alter und Alphabetisierungsgrad als primäre Herausforderungen

Die Unterschiede im sprachlichen Leistungsniveau werden als besonders „fordernd“ beschrieben. Lehrkräfte schildern das Dilemma, allen Kindern gerecht werden zu wollen und müssen: Während ein Teil der Gruppe eine einfachere Sprache benötigt, um Anweisungen zu verstehen, langweilen sich fortgeschrittenere Kinder schnell. Das Ziel, „alle abzuholen und allen gerecht zu werden“ (LK-

B), erweist sich in der Praxis oft als schwierig, da die einen unter- und die anderen überfordert sind.

Auch die großen Altersunterschiede innerhalb einer Gruppe werden als problematisch empfunden. Eine Lehrkraft beschreibt den Entwicklungsunterschied zwischen einem elf- und einem vierzehnjährigen Kind als „riesiges Loch“ (LK-D), das die Gruppendynamik und die gemeinsame Unterrichtsplanung erheblich erschwert. Jüngere Kinder seien zudem „sensibel und anhänglich“ (LK-F), was zu Konflikten mit älteren Kindern führen könne.

Als extreme Herausforderung wird besonders der mangelnde bzw. fehlende Alphabetisierungsgrad einzelner Kinder genannt: „da glaub ich, kommt man auch wirklich an seine Grenzen im Sinn von, man kann dann gar nicht mehr am Selben arbeiten“, wie es Lehrkraft C auf den Punkt bringt.

4.2.2.2. Gruppengröße und psychosoziale Aspekte

Die beschriebenen Herausforderungen der Heterogenität werden durch die Größe der Lerngruppen zusätzlich verschärft. Eine Lehrkraft merkt an, dass die für die relativ großen Gruppen notwendige Binnendifferenzierung sehr viel Vorbereitung erfordere, die im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit kaum zu leisten sei. Ihre Erfahrung zeigt, dass der Unterricht in einer kleineren Gruppe „viel besser“ funktioniert.

Weiters ergeben sich aus der Heterogenität auch pädagogische und psychosoziale Herausforderungen. Lehrkräfte berichten in diesem Zusammenhang von extrem schüchternen Kindern, von Sprechhemmungen und von Konflikten innerhalb der Gruppe. In solchen Situationen wird der Wunsch nach Unterstützung durch pädagogisch geschulte Kolleg:innen geäußert.

4.2.3. Heterogenität als pädagogische Chance

Trotz der genannten Schwierigkeiten wird Heterogenität von den Lehrkräften nicht ausschließlich als Problem, sondern in Bezug auf bestimmte Aspekte auch explizit als pädagogische Chance und Ressource wahrgenommen.

4.2.3.1. Mehrsprachigkeit als Ressource für die Kommunikation auf Deutsch

Im Gegensatz zu den Unterschieden in Niveau und Alter wird die sprachliche und kulturelle Vielfalt überwiegend positiv bewertet. Eine Lehrkraft findet es „sogar

sehr gut, wenn eine Gruppe [...] aus verschiedenen Hintergründen besteht, vor allem, weil dann auch [...] das Hauptwerkzeug zur Kommunikation mit den anderen Kindern [...] Deutsch ist“ (LK-A). Die sprachliche Heterogenität schafft somit eine natürliche Notwendigkeit und Motivation, die gemeinsame Zielsprache zu verwenden. Mehrsprachigkeit wird zudem als Spiegel der gesellschaftlichen Realität und als wertvolle Ressource der Kinder betrachtet, da mehrsprachig aufwachsende Kinder eine weitere Sprache potenziell schneller lernen können.

4.2.3.2. Niveauunterschiede als Anlass für kooperatives Lernen

Selbst die als herausfordernd beschriebenen Leistungsunterschiede bergen Potenziale für soziales Lernen. Mehrere Lehrkräfte berichten von positiven Erfahrungen, in denen leistungstärkere Kinder den schwächeren helfen. Dies sei für die helfenden Kinder eine „sehr angenehme Erfahrung“ (LK-A), die ihr Selbstbewusstsein stärke, während die schwächeren Kinder dadurch zusätzlich motiviert würden, mit den anderen mitzuhalten. Eine Lehrkraft beschreibt, wie sie Kinder gezielt bittet, für andere zu übersetzen, was diese „mega happy“ (LK-A) mache. Der Niveauunterschied wird so zu einer Ressource für gegenseitige Unterstützung und kooperatives Lernen.

4.3. Wahrnehmung und Einstellung zu MIKA-D

Nachdem die allgemeinen Erfahrungen und pädagogischen Grundhaltungen der Lehrkräfte im Kontext der Sommerdeutschkurse dargelegt wurden, rückt nun das zentrale Spannungsfeld dieser Arbeit in den Fokus: die Wahrnehmung und Einstellung der Lehrpersonen zur MIKA-D-Testung. Die Auseinandersetzung mit diesem in der Wissenschaft umstrittenen Instrument ist entscheidend, um die Handlungslogiken und Strategien der Lehrkräfte im Unterrichtsalltag zu verstehen. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zeigen ein sehr einheitliches und kritisches Bild, das die im theoretischen Teil der Arbeit dargelegte wissenschaftliche Kritik an MIKA-D (vgl. Kapitel 2.1.2) aus der Perspektive der pädagogischen Praxis eindrücklich widerspiegelt.

Die Analyse der Interviews offenbart zwei zentrale Dimensionen: Zuerst wird die Validität des Tests thematisiert, also die Frage, ob MIKA-D aus Sicht der Lehrkräfte überhaupt misst, was es zu messen vorgibt. Wie sich zeigen wird, ist die Einschätzung hierzu eindeutig und von einem grundlegenden Konsens geprägt. Daran anknüpfend wird zweitens die Relevanz der Testung für die Schüler:innen

beleuchtet, wobei die Lehrkräfte hier zu differenzierteren Einschätzungen gelangen. Die folgenden Unterkapitel werden diese beiden Aspekte detailliert darstellen und mit relevanten Zitaten aus den Interviews belegen.

4.3.1. Einhellige Kritik an der Validität des Tests

Ein zentrales und über alle geführten Interviews hinweg konsistentes Ergebnis ist die fundamentale Kritik der Lehrkräfte an der Validität des MIKA-D-Tests. Unabhängig von ihrem Ausbildungshintergrund oder ihrer Lehrerfahrung teilen alle sechs Befragten die Überzeugung, dass das Testinstrument nicht in der Lage ist, die tatsächliche sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder adäquat abzubilden. Die Aussagen der Lehrkräfte spiegeln damit aus der Perspektive der pädagogischen Praxis exakt jene Kritikpunkte wider, die in der wissenschaftlichen Literatur formuliert werden (vgl. Kapitel 2.1.2). Der Kern der Kritik liegt in der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen dem, was der Test misst, nämlich primär formale Korrektheit, und dem, was die Lehrkräfte unter „Deutsch können“ verstehen: gelingende kommunikative Kompetenz. Eine Lehrkraft bringt diesen Widerspruch auf den Punkt, indem sie feststellt, dass selbst Kinder, die sie als fließend sprechend einstufen würde, den Test aufgrund formaler Kriterien nicht bestehen würden

Auch die Kinder, die ich wirklich als [...] wo ich sagen würde, sie sprechen fließend Deutsch, haben keine [...] perfekte Wortstellung und das sagt nichts über ihre kommunikative Fähigkeit aus. (LK-C)

Diese Einschätzung wird von einer anderen Lehrkraft geteilt, die von Schüler:innen in ihrer Gruppe berichtet, die „extrem gut sprechen und [...] verstehen“ und über ein großes Vokabular verfügen, bei denen sie aber wisse, „sie würden den Test nicht bestehen. Und ich würde trotzdem sagen, die können Deutsch.“ (LK-A). Die Lehrkräfte kritisieren das dem Test zugrunde liegende, auf morpho-lexikale Aspekte reduzierte Sprachverständnis. Eine Lehrkraft bezeichnet den Test als „künstlich“, da er die vielschichtige Realität von Sprachkompetenz nicht abbilden könne:

Ich finde diesen Test ein bisschen künstlich, weil man kann nicht Sprachstand einfach anhand einem [...] Test feststellen. Äh wir haben Kinder, die sehr gut sprechen, aber nicht so gut schreiben können. Oder wir haben Kinder, die sehr gut lesen können, aber nicht so gut verstehen können. Deshalb ist so ein Test, glaube ich, nicht so hilfreich, um den Sprachstand eines Kindes festzustellen. (LK-E)

Im Einklang mit der wissenschaftlichen Kritik am „Grammatik-Lexikon-Konzept“ des Tests (vgl. Blaschitz, 2023a, S. 187) betonen die Lehrkräfte den Vorrang der mündlichen Kommunikation vor formaler Korrektheit. Sprache sei „viel mehr als nur Grammatik und Rechtschreibung“. Entscheidend sei die Verständlichkeit der Botschaft. Eine Lehrkraft argumentiert:

Sprache ist mündlich, meiner Meinung nach und sobald man [...] das Kind oder die Person versteht, dann sollte eigentlich alles gut sein. (LK-E)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass unter den befragten Lehrkräften ein Konsens darüber besteht, dass MIKA-D kein valides Instrument zur Messung der für den Schulalltag relevanten Sprachkompetenz darstellt. Die Kritik ist fundamental und richtet sich gegen das dem Test immanente, als reduktionistisch wahrgenommene Sprachverständnis, das kommunikative Fähigkeiten zugunsten formaler Korrektheit ausblendet.

4.3.2. Einschätzung der Relevanz von MIKA-D für die Schüler:innen

Während die Lehrkräfte die Validität des MIKA-D-Tests einstimmig in Frage stellen, fällt ihre Einschätzung zur direkten Relevanz der Testung für die Schüler:innen im Kursalltag differenzierter aus. Die Analyse zeigt eine deutliche Diskrepanz: Obwohl sich die Lehrpersonen der weitreichenden Bedeutung des Testergebnisses für den Bildungsweg der Kinder voll bewusst sind, nehmen sie wahr, dass der Test im Erleben der Schüler:innen selbst kaum eine Rolle spielt. Die überwiegende Einschätzung ist, dass die MIKA-D-Testung im Bewusstsein der Kinder während der Sommerdeutschkurse nicht präsent ist. Eine Lehrkraft ist überzeugt, dass diese sich „gar nicht so bewusst [sind], dass der Kurs jetzt irgendwie das Ziel hat, dass sie da beim Test besser abschneiden“ (LK-A). Diese Beobachtung wird von einer anderen Lehrkraft bestätigt, die das Thema im Kurs nicht thematisiert hat und das Gefühl hat, dass es für die Kinder „nicht unbedingt eine Rolle spielt“. Besonders eindrücklich schildert eine Lehrperson ihre Überraschung, als selbst ältere Schüler:innen am Ende des Kurses nicht wussten, was MIKA-D ist:

Bei der letzten Gruppe, ich habe das am Ende angesprochen, dass ihr das äh Zertifikat zeigen könnt in der Schule und sie wussten gar nicht, was MIKA-D ist, was mich schon überrascht hat. (LK-D)

Diese mangelnde Wahrnehmung seitens der Schüler:innen führt dazu, dass die Lehrkräfte es vermeiden, den Test und den damit verbundenen Druck im Unterricht zu thematisieren. Sie wollen den positiven, ferienorientierten Charakter des Kurses nicht durch den Fokus auf eine Prüfung belasten, deren Konsequenzen die Kinder ohnehin „nicht begreifen“ (LK-F). Gleichzeitig sind sich die Lehrkräfte der enormen Tragweite des Testergebnisses bewusst. Eine Lehrkraft bezeichnet die Relevanz für das Leben der Kinder als „ganz sicher“ hoch, da das Ergebnis direkt darüber entscheidet, „in welche Klasse sie danach kommen und dementsprechend auch, wie gut sie in die Gesellschaft integriert werden, wie gut sie Deutsch lernen werden.“ (LK-C). Eine differenzierte Wahrnehmung zeigt sich bei älteren Schüler:innen. Eine Lehrkraft berichtet, dass bei jüngeren Kindern der Test kaum ein Thema sei, „aber bei größeren Kindern, lustigerweise oft bei ukrainischsprachigen Kindern ist es schon öfters betont worden, dass sie diesen Test machen müssen.“ (LK-C)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte in einem Spannungsfeld agieren: Sie sind sich der hohen Relevanz des MIKA-D-Tests für die Zukunft der Kinder bewusst, nehmen aber gleichzeitig wahr, dass diese Relevanz im Erleben der Kinder im Kurs kaum eine Rolle spielt. Aus dieser Diskrepanz leitet sich ihre pädagogische Strategie ab, den Testdruck bewusst aus dem Unterricht herauszuhalten.

4.4. Unterrichtspraxis im Spannungsfeld der Testvorbereitung

Das folgende Kapitel widmet sich dem Kern der Forschungsfrage: Wie gestalten die Lehrkräfte der Wiener Sommerdeutschkurse ihren Unterricht im Spannungsfeld zwischen ihren pädagogischen Überzeugungen und den Anforderungen der MIKA-D-Testung? Die Analyse der Interviews offenbart ein komplexes und vielschichtiges Bild. Während auf der Ebene der expliziten Haltung ein klarer Konsens besteht, zeigen sich in der Beschreibung der konkreten Unterrichtspraxis subtilere, implizite Einflüsse des Tests. Die Ergebnisse werden in drei Schritten dargelegt: Zunächst wird die grundsätzliche Ablehnung einer expliziten Testvorbereitung als gemeinsamer Nenner aller befragten Lehrkräfte herausgearbeitet (4.4.1). Anschließend wird der Gegenentwurf dazu, nämlich die Fokussierung auf

kommunikative Kompetenz als oberstes Unterrichtsziel, beleuchtet (4.4.2). Abschließend wird analysiert, wie sich trotz dieser klaren Positionierung ein subtiler, impliziter Einfluss von MIKA-D im Unterrichtsalltag manifestiert (4.4.3).

4.4.1. Explizite Ablehnung von „Teaching to the Test“ als Grundkonsens

Die wohl eindeutigste und konsistenteste Erkenntnis aus den Interviews ist die fundamentale Ablehnung einer expliziten Vorbereitung auf die MIKA-D-Testung, dem sogenannten Teaching to the Test (TTT). Alle sechs befragten Lehrkräfte distanzieren sich aus pädagogischer Überzeugung von einer solchen Unterrichtsstrategie. Diese einhellige Haltung wird primär mit zwei zentralen Argumentationslinien begründet: der wahrgenommenen pädagogischen Sinnlosigkeit einer reinen Testvorbereitung im Kontext der SDK und der Notwendigkeit, den positiven, motivierenden Charakter der Ferienkurse zu bewahren.

Die Lehrkräfte erachten es als nicht nachhaltig und für den Spracherwerb der Kinder als nicht förderlich, den Unterricht auf die spezifischen und als reduziert wahrgenommenen Formate des Tests zu verengen. Eine Lehrperson argumentiert, dass für viele Kinder das Bestehen des Tests noch „sehr weit weg“ sei und es daher für die Sprachförderung „nicht so sinnvoll“ wäre, ihnen die Testformate „ins Gehirn [zu] pressen“ (LK-A). Eine andere Lehrkraft unterstreicht diese Haltung und betont, dass Sprache „viel mehr als nur Grammatik und Rechtschreibung“ (LK-F) sei und ein rein auf formale Aspekte fokussierter Unterricht den kommunikativen Zweck von Sprache untergrabe. Die Antworten auf die direkte Frage, ob sie für den Test unterrichten, fallen entsprechend eindeutig aus: Sie reichen von einem klaren „Nein. Nein.“ (LK-D) über „Eigentlich nicht, sag ich mal so“ (LK-F) bis hin zur pointierten Feststellung: „Also ich habe eigentlich gar nichts für MIKA spezifisch gemacht.“ (LK-D). Eng mit der Ablehnung von TTT verbunden ist der explizite Wunsch, den Feriencharakter der Kurse zu erhalten. Der Unterricht soll von Freude, Spiel und einer positiven Lernatmosphäre geprägt sein, nicht von Leistungsdruck und Teststress. Eine Lehrkraft fasst diese pädagogische Prioritätensetzung prägnant zusammen:

Äh wie ich vorhin erwähnt habe, nein, mein Ziel ist nicht, die Kinder auf MIKA-D Test vorzubereiten, sondern mein Ziel ist, dass die Kinder am Lernen Spaß haben und [...] das Gelernte noch mal wiederholt bekommen. Das ist so eine Erfrischung. (LK-E)

Diese grundlegende pädagogische Abgrenzung von einer reinen Testorientierung bildet den gemeinsamen Ausgangspunkt und den handlungsleitenden Konsens für die Unterrichtsgestaltung aller befragten Lehrkräfte.

4.4.2. Kommunikative Kompetenz als vorrangiges Unterrichtsziel

Als direkten pädagogischen Gegenentwurf zur formal-grammatischen Logik des MIKA-D-Tests formulieren die befragten Lehrkräfte übereinstimmend die Förderung der kommunikativen Kompetenz als ihr vorrangiges und handlungsleitendes Unterrichtsziel. Anstatt auf die unbedingte Einhaltung grammatischer Regeln zu bestehen, legen sie den didaktischen Fokus darauf, die Schüler:innen zu befähigen, sich in der Zielsprache verständlich auszudrücken und ihre kommunikativen Absichten erfolgreich zu verwirklichen.

Dieser Ansatz spiegelt das wider, was in der Fremdsprachendidaktik seit der sogenannten kommunikativen Wende als Konsens gilt: Sprache wird nicht als abstraktes Regelsystem, sondern als soziales Handlungsmittel verstanden (vgl. Kapitel 2.2.2). Eine Lehrkraft beschreibt den Kern dieses Ziels wie folgt:

Ich glaube, kommunikative Fähigkeiten stärken, [um] den Kindern zu helfen, dass sie einfache Dinge ausdrücken, nicht dass sie eine perfekte Rechtschreibung oder Grammatik entwickeln, sondern sich verständigen können. (LK-C)

Diese Prioritätensetzung bedeutet, dass die Verständlichkeit und Funktionalität der sprachlichen Äußerung über deren formale Korrektheit gestellt wird. Es geht darum, dass die Kinder ihre Bedürfnisse und Gedanken mitteilen können. Eine andere Lehrkraft definiert den wichtigsten Aspekt des Spracherwerbs aus ihrer Sicht so:

Kann ich mich so ausdrücken, dass Leute verstehen, was ich möchte? Kann ich irgendwie das kommunizieren, was mir wichtig ist? Also ich würde sagen, dass das so mal der erste wichtige Aspekt ist, wie Sprache auch verwendet werden sollte. (LK-B)

Diese Haltung zeigt sich auch in der Bewertung von sprachlichen Äußerungen. Nicht die „korrekte Verbstellung“ sei das entscheidende Kriterium für gelungene Sprache, sondern vielmehr „die Art wie sie einfach reden und welche Wörter sie benutzen“ (LK-F). Der Fokus liegt somit eindeutig auf den „kommunikative[n] Zwecke[n]“ (LK-F) von Sprache.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte bewusst ein Unterrichtsziel verfolgen, das im direkten Gegensatz zur Logik des MIKA-D-Tests

steht. An die Stelle der im Test prominenten formalen Korrektheit tritt das übergeordnete Ziel der kommunikativen Handlungsfähigkeit, das als Grundlage für eine nachhaltige und motivierende Sprachförderung verstanden wird.

4.4.3. Der implizite Einfluss von MIKA-D im Unterrichtsalltag

Trotz der einstimmigen und teils auch vehementen Ablehnung einer expliziten Testvorbereitung zeigt die detaillierte Analyse der Interviews, dass die Existenz von MIKA-D nicht gänzlich ohne Einfluss auf die pädagogische Praxis bleibt. Es lässt sich ein subtiler, oft nur reaktiv oder unterschwellig wirkender Einfluss feststellen. Die Lehrkräfte haben den Test, wie es eine Lehrperson prägnant formuliert, „im Hinterkopf“ (LK-A). Dieses Bewusstsein führt nicht zu einer proaktiven Ausrichtung des gesamten Unterrichts am Test, aber es schärft die Wahrnehmung für spezifische, testrelevante sprachliche Phänomene.

Dieser implizite Einfluss manifestiert sich am deutlichsten im Umgang mit Fehlern, die für MIKA-D als zentral gelten, insbesondere der Verbstellung in Nebensätzen. Obwohl keine der Lehrkräfte explizite Grammatikübungen dazu durchführt, berichten mehrere, dass sie auf entsprechende Fehler im mündlichen Sprachgebrauch der Kinder gezielt reagieren. Eine Lehrkraft mit DaF/DaZ-Masterstudium beschreibt, wie sie ihre Aufmerksamkeit bewusst auf dieses Thema richtete, als ihr die Fehler auffielen:

In der ersten Gruppe ist es mir schon sehr oft aufgefallen, dass sie halt zum Beispiel nach weil gleich [...] das Verb stellen und da war ich so, schau, das ist sehr wichtig, dass nach weil das Verb immer am Ende steht und da habe ich halt mehr darauf geachtet. (LK-D)

Eine andere Lehrkraft wendet eine implizite Korrekturmethode an, die in der Fremd- und Zweitsprachdidaktik als *recast* bekannt ist (Hoshii & Schumacher, 2017, S. 88). Anstatt den Fehler direkt zu benennen, wiederholt sie die Äußerung in der korrekten Form und hofft auf einen Lerneffekt durch das Hören des richtigen Modells:

Ich versuche das schon auch immer eben das dann halt zu korrigieren, aber jetzt halt eher nicht so in dem Sinne, dass ich sag so ah nee das ist falsch, du musst das Verb ans Ende machen, sondern dass ich halt dann richtig vorspreche und im Idealfall sprechen sie es halt dann noch mal richtig nach. (LK-B)

Eine weitere Lehrperson reflektiert diesen subtilen Einfluss sehr treffend, indem sie einräumt, dass ihr Unterricht ohne die Existenz des Tests möglicherweise

noch freier und gänzlich ohne Grammatikfokus gestaltet wäre. Die Testung führt also zu einer, wenn auch geringen, Beibehaltung grammatischer Aspekte:

Vielleicht wär gar kein Fokus auf Grammatik, wenn es die MIKA-D-Testung nicht gäbe. (LK-C)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte zwar eine klare pädagogische Position gegen *Teaching to the Test* einnehmen, die omniprésente Relevanz von MIKA-D aber dennoch zu einer erhöhten Sensibilität für testrelevante sprachliche Strukturen führt. Die Vorbereitung erfolgt somit nicht proaktiv durch gezieltes Training, sondern reaktiv und implizit im Rahmen eines ansonsten kommunikativ ausgerichteten Unterrichts. Das Spannungsfeld wird also nicht durch eine bewusste Entscheidung für oder gegen den Test aufgelöst, sondern durch eine subtile, in den Unterrichtsalltag integrierte Form der Beachtung.

4.5. Ressourcen, Unterstützung und Rahmenbedingungen

Neben den unterrichtspraktischen Strategien und pädagogischen Haltungen sind auch die materiellen und institutionellen Rahmenbedingungen entscheidend für das Handeln der Lehrkräfte. Dieses Kapitel beleuchtet daher, wie die Lehrpersonen die zur Verfügung gestellten Ressourcen bewerten, welche Form der Unterstützung sie durch die Organisation erfahren und welche Wünsche sie zur Verbesserung der Rahmenbedingungen äußern. Die Analyse zeigt, dass die organisatorische Unterstützung am Standort zwar durchweg als sehr positiv wahrgenommen wird, die Lehrkräfte jedoch differenzierte und teils strukturelle Wünsche zur Optimierung ihrer Arbeit haben.

4.5.1. Bewertung der organisatorischen Unterstützung am Standort

Die von Interface Wien bereitgestellten Lehrmaterialien bilden eine wichtige Grundlage für die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte. Genannt werden hier vor allem das Kursbuch „Ich bin da“, ein digitales Padlet mit einer Sammlung an Materialien und Links sowie eine Auswahl an Spielen. Die Bewertung dieser Ressourcen fällt gemischt aus. Einerseits werden die Materialien als hilfreiche Basis, insbesondere für den Einstieg, gelobt. Andererseits wird angemerkt, dass das zentrale Kursbuch für eine explizite Vorbereitung auf MIKA-D ungeeignet sei, da es „mehr Vokabel drinnen [hat] als Grammatik“ und der Test stark auf Grammatik fokussiere. Dies zwingt die Lehrkräfte zu einer aktiven und kritisch-reflexiven Nut-

zung der Materialien, bei der sie diese durch eigene Inhalte ergänzen oder bewusst Passagen weglassen. Durchweg positiv wird die personelle und organisatorische Unterstützung am Standort bewertet. Die Lehrkräfte fühlen sich gut betreut und nicht alleingelassen. Eine Lehrkraft fasst dieses Gefühl zusammen:

Also ich hätte nie das Gefühl, dass ich da jetzt irgendwie so hängen gelassen werde. Das also totale Gegenteil davon. (LK-A)

Diese positive Wahrnehmung der Hilfsbereitschaft und Erreichbarkeit der Standortleitung bildet eine wichtige emotionale und organisatorische Stütze für die Lehrkräfte in ihrem Arbeitsalltag.

4.5.2. Geäußerte Wünsche zur Verbesserung der Rahmenbedingungen

Aus den Herausforderungen des Unterrichtsalltags, insbesondere dem Umgang mit der Heterogenität, leiten die Lehrkräfte eine Reihe von konkreten Wünschen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen ab. Diese lassen sich in strukturelle, materielle und personell-organisatorische Bedürfnisse bzw. Wünsche unterteilen.

4.5.2.1. Strukturelle Wünsche: Kleinere Gruppen und Team-Teaching

Der am häufigsten und dringlichsten geäußerte Wunsch ist die Verkleinerung der Lerngruppen. Eine Gruppengröße von bis zu 16 Kindern wird angesichts der teilweise großen Niveau- und Altersunterschiede als „ein bisschen viel“ empfunden, da es kaum möglich sei, allen Kindern gerecht zu werden. Eine Lehrkraft stellt fest: „heute waren wir eine kleinere Gruppe und es funktioniert[e] viel besser“ (LK-B). Als ideale Größe werden „so acht bis zehn“ (LK-E) Kinder genannt. Eng damit verknüpft ist der Wunsch nach *Team-Teaching*. Insbesondere Lehrkräfte mit mehrjähriger Erfahrung in den SDK sehen in einer zweiten Lehrkraft in der Klasse die effektivste Lösung, um die Herausforderungen der Heterogenität, insbesondere bei nicht-alphabetisierten Kindern, professionell bewältigen zu können. Eine Lehrkraft berichtet rückblickend:

Die letzten Jahre hätte ich oft mir gewünscht, einen *Teamteacher* in der Klasse zu haben oder einfach gesondert Unterstützung dafür zu bekommen, dass ich nicht alphabetisierte Kinder in meiner Klasse hatte. (LK-C)

4.5.2.2. Materielle Wünsche: Budget und technische Ausstattung

Auf materieller Ebene wird der Wunsch nach einem kleinen, frei verfügbaren Budget für zusätzliche Unterrichtsmaterialien geäußert. Eine Lehrkraft schlägt

vor: „dass man so ein mini kleines Budget hat, wo man irgendwie noch so ein paar Sachen kaufen könnte“ (LK-B), um flexibel auf die Bedürfnisse der Gruppe reagieren und beispielsweise Bastelmaterialien anschaffen zu können. Zudem wird von einer Lehrkraft der Wunsch nach einer besseren technischen Ausstattung, konkret einem fixen Beamer in jeder Klasse, genannt, um den Unterricht visueller und digitaler gestalten zu können.

4.5.2.3. Personelle Wünsche: Kollegialer Austausch und spezifische Materialien

Die Lehrkräfte sehen ungenutztes Potenzial im kollegialen Austausch. Es wird der Wunsch geäußert, die bestehenden Teamsitzungen besser zu takten oder zusätzliche Treffen zu organisieren, um sich über erfolgreiche Methoden auszutauschen und Materialien zu teilen. Eine Lehrkraft wünscht sich, dass man „am Anfang der Woche so ein kurzes Meeting hat und sich da irgendwie so austauscht“ (LK-B). Interessanterweise zeigt sich bei den Wünschen nach Materialien ein Unterschied, der mit dem Qualifikationshintergrund korreliert: Während die meisten Lehrkräfte keine expliziten MIKA-D-Materialien fordern, äußert eine Lehrkraft mit DaF/DaZ-Masterstudium, die zum ersten Mal in den SDK unterrichtet, genau diesen Wunsch:

Also jetzt denke ich mir schon, dass es vielleicht gut wäre, wenn es ein paar Materialien empfohlen werden, die halt explizit sich auf MIKA-D [...] beziehen. Das wäre schon cool. (LK-D)

Diese Aussage steht im Kontrast zur generellen Ablehnung von TTT und kann darauf hindeuten, dass insbesondere neue Lehrkräfte sich in dem Spannungsfeld eine klarere Orientierung wünschen könnten.

4.6. Zusammenfassende Einschätzungen und Ausblick der Lehrkräfte

Zum Abschluss der Interviews wurden die Lehrkräfte gebeten, eine zusammenfassende Einschätzung zur Effektivität der Sommerdeutschkurse im Hinblick auf die MIKA-D-Testung abzugeben und einen Ausblick auf mögliche zukünftige Entwicklungen, wie eine Verpflichtung der Kurse, zu geben. Die Antworten fassen die zentralen Spannungsfelder und Herausforderungen, die in den vorherigen Kapiteln analysiert wurden, prägnant zusammen. Es zeigt sich eine grundlegend skeptische Haltung bezüglich der Effektivität der Kurse als gezielte Testvorbereitung, die vor allem auf strukturelle Hürden zurückgeführt wird. Die Diskussion um

eine mögliche Verpflichtung der Kurse wird ambivalent geführt und offenbart Sorgen um den pädagogischen Charakter der Maßnahme.

4.6.1. Die Effektivität der Kurse als MIKA-D-Vorbereitung: Eine kritische Einschätzung

Auf die Frage, ob die zweiwöchigen Sommerdeutschkurse eine effektive Vorbereitung auf die MIKA-D-Testung sein können, antworten die Lehrkräfte überwiegend mit deutlicher Skepsis bis hin zur Ablehnung. Diese Einschätzung wird primär mit zwei strukturellen Argumenten begründet: der zu kurzen Dauer der Kurse und der Heterogenität der Lerngruppen.

Die Kursdauer von zwei Wochen wird als unrealistisch kurz empfunden, um nachhaltige Lerneffekte, insbesondere im Hinblick auf komplexe grammatische Strukturen, zu erzielen. Eine Lehrkraft hält es für „unrealistisch, in zwei Wochen sich auf sowas vorzubereiten“ (LK-A). Eine andere Lehrkraft meint ebenfalls, dass man in dieser Zeit „keine Welten verändern“ könne, da allein das Kennenlernen und Einspielen der Gruppe Zeit beanspruche. Die Vermittlung von Grammatik wird als besonders schwierig angesehen: „ich kann mir nicht vorstellen, dass [...] da von der Grammatik irgendwas bleibt, weil das sind zwei Wochen.“ (LK-D).

Die Heterogenität der Gruppen, insbesondere die großen Leistungsunterschiede, wird als zweites zentrales Hindernis für eine effektive Testvorbereitung genannt. Eine Lehrkraft bringt es auf den Punkt: „Ich glaube, das könnten sie, wenn die Gruppen nicht so heterogen wären, im Sinn von Niveau.“ (LK-C).

Nur vereinzelt wird den Kursen eine teilweise oder indirekte Wirksamkeit zugesprochen. Eine Lehrkraft merkt an, dass Kinder indirekt vorbereitet würden, da sie „alles noch mal wiederholt [...] und gehört bekommen.“ (LK-E). Eine andere schränkt ein, dass die Kurse vielleicht für jene Kinder etwas bringen könnten, die bereits sehr weit sind und bei denen es beim letzten Mal „gerade nicht gereicht hat“ (LK-B). Insgesamt überwiegt jedoch die Einschätzung, dass die Kurse unter den gegebenen Rahmenbedingungen keine gezielte und effektive MIKA-D-Vorbereitung leisten können.

4.6.2. Haltungen zur zukünftigen Verpflichtung der Sommerdeutschkurse

Die von der Politik diskutierte Möglichkeit, die Sommerkurse für Kinder mit Förderbedarf verpflichtend zu machen, wird von den befragten Lehrkräften überwiegend kritisch bis ambivalent bewertet. Die größte Sorge ist dabei der Verlust des Feriencharakters und die damit einhergehende Zunahme von Druck und Demotivation. Mehrere Lehrkräfte argumentieren, dass eine Verpflichtung den positiven, spielerischen Ansatz der Kurse untergraben würde. Es bestünde die Gefahr, dass die Kurse sich für die Kinder wie eine Strafe anfühlen könnten und der Unterricht strenger gestaltet werden müsste, da die Kinder „teilweise nicht da sein wollen“ (LK-B). Eine Lehrperson befürchtet, dass sich dadurch der gesamte pädagogische Fokus verschieben würde:

Ja, ich glaube schon, dann muss ich meinen Unterricht anders planen, weil das Ziel ist nicht mehr, [...] lernen mit Spaß, sondern wir müssen die Kinder auf einen Test vorbereiten, dann muss ich etwas strenger sein. (LK-E)

Zudem wird argumentiert, dass eine Verpflichtung für unmotivierte Kinder wenig bringe, da Lernen eine intrinsische Motivation voraussetze. Gleichzeitig werden auch ambivalente Haltungen geäußert. Eine Lehrkraft wägt ab: Einerseits könnte eine Verpflichtung dem mangelnden Interesse mancher Eltern entgegenwirken, andererseits sei es „unfair und natürlich abgrenzend“ (LK-D), wenn eine Gruppe von Kindern im Sommer zur Schule gehen müsse, während die anderen Ferien haben. Nur eine Lehrkraft äußert sich tendenziell positiv und sieht in einer Verpflichtung eine sinnvolle Ferienbeschäftigung, da neun Wochen Ferien sehr lang seien und die Kurse ein gut strukturiertes Angebot darstellten.

Insgesamt zeigt sich in den Einschätzungen der Lehrkräfte die Sorge, dass eine Verpflichtung den pädagogischen Freiraum weiter einschränken und den Druck auf die Kinder erhöhen würde, was ihren eigenen Grundüberzeugungen von einem motivierenden und kindgerechten Sprachunterricht widerspricht.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen insgesamt ein komplexes Bild der pädagogischen Praxis in den Sommerdeutschkursen. Im folgenden Kapitel werden diese Befunde theoretisch eingeordnet, interpretiert und im Hinblick auf die Forschungsfragen diskutiert

5. Diskussion

Nachdem in Kapitel 4 die detaillierte deskriptive Darstellung der empirischen Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte, widmet sich das vorliegende fünfte Kapitel der Einordnung, Interpretation und Diskussion dieser Befunde. Ziel ist es, die zentralen Erkenntnisse zu bündeln, sie in den dargelegten theoretischen Rahmen (vgl. Kap. 2) einzuordnen und ihre Bedeutung zu reflektieren.

Dazu werden die Ergebnisse zunächst in Kapitel 5.1 zusammengefasst. Darauf aufbauend erfolgt in Kapitel 5.2 die ausführliche Interpretation der Befunde entlang des theoretischen Rahmens, etwa zu *Teaching to the Test*, zur kommunikativen Kompetenz und zum Umgang mit Heterogenität. Kapitel 5.3 beantwortet systematisch die Forschungsfragen, bevor in Kapitel 5.4 Implikationen für die Praxis, die Bildungspolitik und die Organisation der Wiener Sommerdeutschkurse sowie für zukünftige Forschung abgeleitet werden. Das Kapitel schließt mit einer kritischen Reflexion der Limitationen der vorliegenden Arbeit sowie einem Fazit.

5.1. Zusammenfassung und Synthese der zentralen Ergebnisse

Die Analyse der Interviews mit den sechs Lehrkräften der Wiener Sommerdeutschkurse liefert ein sehr konsistentes Bild. Die zentralen Ergebnisse lassen sich in vier Haupterkenntnissen bündeln, die die Basis für die folgende Diskussion bilden:

1. Dominante pädagogische Abgrenzung: Alle befragten Lehrkräfte lehnen eine explizite Vorbereitung auf die MIKA-D-Testung (also *Teaching to the Test*) aus pädagogischer Überzeugung ab. Ihr Handeln ist stattdessen von dem Ziel geleitet, einen positiven, motivationsfördernden und kommunikativ ausgerichteten Unterricht zu gestalten, der den Feriencharakter der Kurse wahrt.
2. Einhellige Kritik an MIKA-D: Es herrscht unter den Interviewten Konsens darüber, dass MIKA-D ein invalides und reduktionistisches Testinstrument ist. Die Lehrkräfte kritisieren dabei, dass der Test kommunikative Kompetenz ignoriert und Sprache fälschlicherweise auf formale Korrektheit, insbesondere die Verbstellung, reduziert.
3. Das gelebte Spannungsfeld: Trotz der expliziten und vehementen Ablehnung einer Testvorbereitung existiert ein subtiler, impliziter Einfluss von MIKA-D. Der

Test wird „im Hinterkopf“ behalten, was sich in einer reaktiven Aufmerksamkeit für testrelevante Fehler (z.B. Verbstellung) oder der Überlegung, dass Grammatik ohne den Test gar keine Rolle spielen würde, äußert.

4. Heterogenität als zentrale Herausforderung: Die mit Abstand größte und am häufigsten genannte Schwierigkeit im Unterrichtsalltag ist die außerordentlich große Heterogenität der Gruppen. Problematisch sind dabei nicht die unterschiedlichen Erstsprachen, denn Mehrsprachigkeit wird von allen Lehrkräften als Ressource gesehen, sondern die extremen Unterschiede im sprachlichen Leistungsniveau, im Alter und im Alphabetisierungsgrad.

Diese vier Kernbefunde bilden ein Gesamtbild, das die Lehrkräfte als professionell handelnde Akteur:innen zeigt: Sie gehen mit einem pädagogischen Dilemma um, indem sie sich bewusst gegen den als illegitim empfundenen Testdruck (MIKA-D) und für ihre pädagogischen Überzeugungen (kommunikativer Fokus) entscheiden, während sie gleichzeitig pragmatisch mit den massiven strukturellen Herausforderungen (Heterogenität) ihres Arbeitskontextes umgehen.

5.2. Einordnung und Interpretation der Ergebnisse im theoretischen Kontext

Im folgenden Abschnitt werden die zentralen empirischen Ergebnisse in den in Kapitel 2 aufgespannten theoretischen Rahmen eingeordnet und interpretiert. Dieser Abschnitt wird die Befunde nicht nur beschreiben, sondern sie mithilfe dieser Konzepte und Theorien erklären, um ihre Bedeutung tiefergehend zu verstehen.

5.2.1. Pädagogische Abgrenzung als professionelle Haltung: Die Ablehnung von Teaching to the Test

Das wohl markanteste und wichtigste Ergebnis der Studie ist die einstimmige und sehr deutliche Ablehnung einer expliziten Vorbereitung auf die MIKA-D-Testung durch die befragten Lehrkräfte. Diese Haltung lässt sich im theoretischen Kontext als bewusste Verweigerung eines negativen *Washback*-Effekts interpretieren. Der *Washback*-Effekt beschreibt wie erwähnt den Einfluss eines Tests auf das Lehren und Lernen. Während ein positiver *Washback* durch gut konzipierte Tests erwünscht ist, tritt ein negativer *Washback* dann ein, wenn ein Test zu einer Ver-

engung des Unterrichts auf prüfungsrelevante, aber pädagogisch fragwürdige Inhalte führt (Alderson & Wall, 1993, S. 2; Green, 2013, S. 40-41, Pearson, 1988, zitiert in Alderson & Wall, 1993, S. 2).

Genau dies scheinen die Lehrkräfte im Falle von MIKA-D zu befürchten. Da sie den Test einhellig als invalide, reduktionistisch und nicht repräsentativ für tatsächliche Sprachkompetenz wahrnehmen (vgl. Kapitel 4.3 und die Kritik in Kapitel 2.1.2), sehen sie eine explizite Ausrichtung ihres Unterrichts an diesem Instrument, das sogenannte *Teaching to the Test*, als pädagogisch nicht vertretbar an. Ihre Ablehnung deckt sich exakt mit der wissenschaftlichen Kritik an TTT, welches mit negativen Folgen wie der Verengung des Curriculums (*Curriculum Narrowing*), der Förderung von Oberflächenlernen („Bulimie-Lernen“) und fragwürdigen Lerneffekten assoziiert wird (Green, 2013, S. 41, Lassnigg, 2023, S.6).

Die Entscheidung gegen TTT kann somit als Ausdruck einer professionellen Haltung und eines gelebten pädagogischen Ethos verstanden werden. Die Lehrkräfte handeln nicht primär als Erfüllungsgehilf:innen eines Systems, dessen Logik sie ablehnen. Sie richten ihr Handeln stattdessen an ihren subjektiven Theorien über guten Sprachunterricht und an ihren Motivationen aus. Dazu zählen die Förderung kommunikativer Kompetenz, die Freude am Lernen, die Berücksichtigung des Feriencharakters der Sommerdeutschkurse und die Wertschätzung pädagogischer Autonomie. Diese intrinsischen und professionellen Überzeugungen wiegen offenbar stärker als der externe Druck des *High-Stakes*-Tests. Ihre pädagogische Abgrenzung ist somit keine Ignoranz gegenüber den Bedürfnissen der Schüler:innen (den Test zu bestehen), sondern eine bewusste Entscheidung für einen als nachhaltiger und sinnvoller erachteten Spracherwerb und gegen die Unterordnung ihrer Professionalität unter ein als defizitär wahrgenommenes Messinstrument.

5.2.2. Das gelebte Spannungsfeld: Zwischen expliziter Ablehnung und implizitem Einfluss von MIKA-D

Die in Kapitel 5.2.1 dargelegte Überzeugung der Lehrkräfte gegen ein *Teaching to the Test* bildet aber nur eine Seite der Realität ab. Die Analyse der Interviews zeigt differenziertere Ergebnisse: Trotz der eindeutigen und pädagogisch berechtigten Ablehnung einer expliziten Testvorbereitung existiert ein subtiler, impliziter Einfluss von MIKA-D auf das Handeln und Denken der Lehrkräfte.

Dieser Befund zeigt sich in der wiederkehrenden Aussage, der Test werde „im Hinterkopf“ behalten. Eine Lehrkraft (LK-D) beschreibt beispielsweise, wie ihr auffiel, dass Schüler:innen nach der Konjunktion „weil“ die falsche Verbstellung verwendeten und obwohl sie keine expliziten Testübungen machte, reagierte sie auf diesen spezifischen Fehler mit erhöhter Aufmerksamkeit: „da war ich so, schau, das ist sehr wichtig, dass nach weil das Verb immer am Ende steht und da habe ich halt mehr darauf geachtet“. Eine andere Lehrkraft (LK-C) reflektiert, dass der Test zumindest einen unbewussten Einfluss auf die Themensetzung hat, indem sie überlegt: „Vielleicht wär gar kein Fokus auf Grammatik, wenn es die MIKA-D-Testung nicht gäbe“.

Dieser auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinende Befund, nämlich die Diskrepanz zwischen expliziter Ablehnung und impliziter Beeinflussung, ist bei genauerer Betrachtung kein Widerspruch. Er ist vielmehr der direkte Ausdruck des pädagogischen Dilemmas, in dem sich die Lehrkräfte befinden, und der professionelle Versuch, mit diesem pragmatisch umzugehen. Auf der einen Seite steht die tief verankerte pädagogische Überzeugung, also eine subjektive Theorie, dass MIKA-D ein invalides Messinstrument ist und dass guter Sprachunterricht kommunikativ, motivationsfördernd und niederschwellig sein muss. Diese Haltung bedingt die Ablehnung von TTT. Auf der anderen Seite steht die professionelle Verantwortung für die Schüler:innen. Den Lehrkräften ist bewusst, dass die Testergebnisse *High-Stakes*-Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg der Kinder haben, denn sie entscheiden über die Zuweisung zu segregierenden Deutschförderklassen oder die Teilnahme am Regelunterricht.

Das „Im-Hinterkopf-Behalten“ ist somit der pragmatische Umgang mit diesem Spannungsfeld. Die Lehrkräfte verweigern sich zwar dem expliziten negativen *Washback*-Effekt (d.h. sie verengen ihr Curriculum nicht auf das Testformat), können sich aber dem impliziten Einfluss der *High-Stakes*-Logik nicht gänzlich entziehen. Die reaktive Aufmerksamkeit für testrelevante Fehler ist ein Zeichen der professionellen Abwägung: Es werden pädagogische Prinzipien nicht geopfert, indem MIKA-D ins Zentrum gerückt wird, die Lehrkräfte ignorieren aber auch nicht die Realität, dass das Beherrschen spezifischer Strukturen für die Schüler:innen von systemrelevanter Bedeutung ist.

Das gelebte Spannungsfeld ist daher kein Zeichen von Inkonsequenz, sondern der Beleg für ein professionelles Handeln unter widersprüchlichen systemischen Anforderungen. Die Lehrkräfte suchen und finden einen Mittelweg, der es ihnen erlaubt, ihrer pädagogischen Überzeugung treu zu bleiben und gleichzeitig ihrer Verantwortung für die Zukunftschancen und -möglichkeiten der Kinder im Rahmen des gegebenen Systems minimal Rechnung zu tragen.

5.2.3. Kommunikative Kompetenz vor formaler Korrektheit: Eine Bestätigung der kommunikativen Wende

Die in Kapitel 5.2.1 gezeigte pädagogische Distanzierung der Lehrkräfte vom *Teaching to the Test* ist nicht nur ein Ausdruck der Verweigerung. Sie begründet sich vielmehr in einer tief verankerten und sehr kohärenten pädagogischen Gegenposition: der Priorisierung von kommunikativer Kompetenz vor formaler Korrektheit. Die Analyse der Interviews zeigt, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht an einem didaktischen Leitsatz ausrichten, der als direkte Bestätigung der kommunikativen Wende in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik gelesen werden kann. Auch die empirischen Daten belegen dies deutlich. Auf die Frage nach den Zielen ihres Unterrichts nennen die Lehrkräfte durchweg Aspekte der mündlichen Verständlichkeit und Handlungsfähigkeit. Eine Lehrkraft (LK-B) fasst dies prägnant zusammen: Das primäre Ziel sei, ob sie sich „so ausdrücken [können] dass Leute verstehen was [sie] möchte[n]“ und ob sie „das kommunizieren [können] was [ihnen] wichtig ist“. Eine andere Lehrkraft (LK-E) argumentiert in dieselbe Richtung, indem sie feststellt: „Sprache ist mündlich, meiner Meinung nach und sobald man äh das Kind oder die Person versteht, dann sollte eigentlich alles gut sein“.

Diese Haltung stellt einen direkten Gegenentwurf zu jenem Sprachverständnis dar, das dem MIKA-D-Test zugrunde liegt. Wie im Theorieteil dargelegt, basiert MIKA-D auf einem in der Wissenschaft stark kritisierten, verkürzten „Grammatik-Lexikon-Konzept“, das sprachliche Kompetenz fälschlicherweise mit formaler, morphosyntaktischer Korrektheit, insbesondere der Verbstellung, gleichsetzt und dabei wesentliche kommunikative und pragmatische Aspekte ignoriert. Die Lehrkräfte spiegeln diese wissenschaftliche Kritik in ihrer eigenen Wahrnehmung exakt wider. So kritisiert eine Lehrkraft (LK-C), dass die Fokussierung auf die Verbstellung irrelevant sei, da „auch die Kinder, die ich wirklich als [...] fließend Deutsch [bezeichnen würde], haben keine perfekte Wortstellung und das sagt

nichts über ihre kommunikative Fähigkeit aus“. Eine andere (LK-C) hält fest, dass „die Art wie sich Kinder ausdrücken [...] wichtiger ist, als nur so, okay korrekte Verbstellung“.

Die pädagogische Praxis der Lehrkräfte ist somit nicht theorieelos, sondern steht in der Tradition der kommunikativen Wende der 1970er und -80er Jahre. In Anlehnung an Hymes (1972) unterscheiden sie implizit zwischen der rein grammatikalischen Kompetenz (dem Wissen über Sprachregeln) und der tatsächlichen kommunikativen Kompetenz (und damit der Fähigkeit, Sprache situationsadäquat und erfolgreich anzuwenden). Ihr Unterricht zielt auf das ab, was Canale und Swain (1980) als soziolinguistische, strategische Diskurskompetenz beschrieben haben. Dies sind Dimensionen, die MIKA-D systematisch ausblendet.

Die Handlungsmaxime der befragten Lehrkräfte lässt sich idealtypisch mit den von Piepho (1979) und Brumfit (1983; 1984) geprägten Ideen, die sich als *message before correctness* bzw. *fluency before accuracy* zusammenfassen lassen, beschreiben. Ihre Entscheidung gegen MIKA-D ist folglich keine rein intuitive oder emotionale Ablehnung, sondern muss als eine professionell fundierte Entscheidung verstanden werden. Sie verteidigen einen wissenschaftlich etablierten, holistischen Kompetenzbegriff gegen die als reduktionistisch und invalide wahrgenommene Testlogik des österreichischen Fördersystems zum Zeitpunkt der Datenerhebung.

5.2.4. Heterogenität als dominante Herausforderung: Eine Bestätigung der DaZ-Forschung

Neben dem Spannungsfeld rund um MIKA-D kristallisiert sich in den Interviews eine weitere dominante Thematik heraus, die von den Lehrkräften als die mit Abstand größte und drängendste Schwierigkeit im Unterrichtsalltag benannt wird: die enorme Heterogenität der Lerngruppen. Diese empirische Erkenntnis aus den Sommerdeutschkursen bestätigt die Befunde der DaZ-Forschung, die Heterogenität als ein Merkmal und als didaktische Herausforderung der österreichischen Deutschförderklassen identifiziert hat (vgl. Müller & Schweiger, 2022; Spiel et al., 2022).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie differenzieren diesen Befund jedoch auf entscheidende Weise: Problematisch ist für die Lehrkräfte nicht die Mehrsprachigkeit (also die Vielfalt der Erstsprachen) an sich. Im Gegenteil, diese wird von

den Befragten durchweg als pädagogische Chance und als Ressource wahrgenommen. Eine Lehrkraft (LK-A) betont, dass sprachlich diverse Gruppen „sogar sehr gut“ seien, „vor allem weil dann auch so dieses so das Hauptwerkzeug zur Kommunikation mit den anderen Kindern ist dann Deutsch“. Diese Haltung der SDK-Lehrkräfte unterstützt jene wissenschaftliche Kritik am Regelsystem der Deutschförderklassen, die deren monolingualen Habitus und das Fehlen deutschsprachiger Vorbilder (*Peers*) bemängelt.

Die tatsächlichen, als extrem belastend empfundenen Herausforderungen umfassen die folgenden drei Aspekte:

1. Das sprachliche Leistungsniveau: Die Lehrkräfte beschreiben ein breites Spektrum, das von Kindern, die fast keine Deutschkenntnisse haben, bis hin zu solchen reicht, die sich fast fließend verständigen können. Dies stellt die Lehrpersonen vor ein didaktisches Dilemma, da sie weder über- noch unterfordern wollen. Eine Lehrkraft (LK-A) beschreibt dies treffend als „sehr fordernd“, da sie bei einem Drittel der Gruppe „leichtere Sprache benutzen“ muss, während ein anderes Drittel bereits „sehr gelangweilt“ ist.
2. Der Alphabetisierungsgrad: Als besondere Erschwernis wird die gleichzeitige Anwesenheit von alphabetisierten und nicht-alphabetisierten Kindern genannt. Eine Lehrkraft (LK-C) bringt dies auf den Punkt: „da glaube ich, kommt man auch wirklich an seine Grenzen im Sinn von, man kann dann gar nicht mehr am selben arbeiten“.
3. Das Alter: Die oft schulstufenübergreifende Zusammensetzung der Gruppen wird ebenfalls als problematisch für die Unterrichtsplanung und die Gruppendynamik gesehen. Eine Lehrkraft (LK-D) bezeichnet die Spanne zwischen elf- und vierzehnjährigen Schülern als ein „riesiges Loch“, da sich die Interessen und Einstellungen in diesem Alter fundamental unterscheiden.

Diese Befunde aus den Interviews spiegeln exakt jene strukturellen Herausforderungen wider, die in der Fachliteratur für die Deutschförderklassen beschrieben werden (C. Spiel et al., 2022, S. 12-13). Die Sommerdeutschkurse scheinen diese Problematik des Regelsystems in Bezug auf Alters- und Leistungsheterogenität zu reproduzieren. Die professionelle Bewältigung einer derart ausgeprägten Heterogenität erfordert ein sehr hohes Maß an didaktischer Kompetenz, ins-

besondere im Bereich der Binnendifferenzierung und des *Classroom Managements*. Die Ergebnisse unterstreichen damit implizit die Notwendigkeit adäquater struktureller Rahmenbedingungen. Dies ist ein Punkt, der sich auch in den expliziten Wünschen der Lehrkräfte nach kleineren Gruppen oder *Team-Teaching* zeigt, um dieser zentralen Herausforderung pädagogisch professionell begegnen zu können.

5.2.5. Subjektive Theorien und professionelles Ethos als handlungsleitende Instanz

Die bisherige Analyse hat gezeigt, dass die Lehrkräfte ihre Unterrichtspraxis kohärent an pädagogischen Prinzipien (kommunikative Kompetenz, Motivation) ausrichten und den als illegitim empfundenen Testdruck (MIKA-D) aktiv ablehnen. Um dieses professionelle Handeln tiefergehend zu erklären, bietet sich das in Kapitel 2.3.4 eingeführte theoretische Konzept der subjektiven Theorien als zentrale handlungsleitende Instanz an.

Subjektive Theorien sind tief verankerte, individuell entwickelte Überzeugungssysteme und Wissensbestände, die ihre Ursprünge in der eigenen Biografie, Ausbildung und Praxiserfahrung haben. Sie dienen als kognitives Schema, durch das Lehrkräfte komplexe Unterrichtssituationen wahrnehmen, interpretieren und ihre oft sekundenschnellen pädagogischen Entscheidungen treffen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit legen dar, dass bei den befragten Lehrkräften diese internen, subjektiven Theorien eine signifikant stärkere Handlungswirksamkeit besitzen als der externe, institutionelle Druck durch das Deutschfördersystem in Österreich. Die einstimmige Entscheidung gegen ein *Teaching to the Test* ist demnach keine Ignoranz gegenüber den Anforderungen, sondern vielmehr eine bewusste, professionelle Entscheidung, die auf einem Wertekonflikt der Lehrkräfte beruht: dem Konflikt zwischen externer Anforderung und internem, professionellem Verantwortungsbewusstsein.

Die Logik des MIKA-D-Systems, die Sprache auf eine formal-korrekte, testbare Struktur reduziert, steht in unvereinbarem Widerspruch zu den subjektiven Theorien der Lehrkräfte darüber, was Spracherwerb ist und wie er im spezifischen, sehr vulnerablen Setting der Sommerdeutschkurse gelingen kann. Ihre pädagogische Verantwortung verlangt von ihnen, den Fokus auf Aspekte zu legen, die sie als grundlegender für den langfristigen Bildungserfolg erachten:

- Motivation und positiver Sprachbezug: Die Lehrkräfte handeln nach der Überzeugung, dass der Feriencharakter gewahrt werden muss und dass Lernen nur über eine positive, angstfreie Beziehung zur Sprache funktioniert. Ein Unterricht, der auf die als defizitär wahrgenommenen Testformate fokussiert, würde diesem obersten Ziel widersprechen.
- Kommunikative Handlungsfähigkeit: Wie in 5.2.3 dargelegt, entspricht ihre subjektive Theorie dem Leitsatz *message before correctness*. Sie sind überzeugt, dass kommunikative Kompetenz wichtiger ist als formale Korrektheit.
- Sozial-integrative Funktion: Die Lehrkräfte sehen ihre Aufgabe auch darin, einen sozialen Raum zu schaffen, in dem sich Kinder wertgeschätzt fühlen.

Diese handlungsleitenden Überzeugungen speisen sich direkt aus den identifizierten Motivationsfaktoren: der intrinsischen Freude an der pädagogischen Arbeit mit Kindern, der Wertschätzung pädagogischer Autonomie und dem Wissen um die gesellschaftliche Relevanz ihrer Tätigkeit.

Zusammenfassend zeigt die Analyse, dass die Lehrkräfte der Wiener Sommerdeutschkurse als professionell handelnde Akteur:innen agieren, deren pädagogische Entscheidungen primär von ihren subjektiven Theorien und ihrem professionellen Verantwortungsbewusstsein geleitet werden. Sie entscheiden sich bewusst dafür, die als pädagogisch sinnvoller erachteten, langfristigen Ziele (positive Lernerfahrung, kommunikative Kompetenz) über die als illegitim und reduktionistisch wahrgenommenen, kurzfristigen Anforderungen des MIKA-D-Tests zu stellen. Ihr Handeln ist somit ein Ausdruck professioneller Autonomie und Integrität im Umgang mit widersprüchlichen systemischen Anforderungen, die stärker wiegen als der externe Testdruck.

5.3. Beantwortung der Forschungsfragen

Basierend auf der vorangegangenen Diskussion und der Synthese der Ergebnisse werden im Folgenden die Forschungsfragen beantwortet. Die Antworten verdichten die empirischen Befunde zu klaren Aussagen über die Handlungslogiken der Lehrkräfte.

5.3.1. Strategien und Methoden im Umgang mit MIKA-D (Hauptforschungsfragen)

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautete: Welche Strategien und Methoden wenden Lehrer:innen im Kontext der Wiener Sommerdeutschkurse an bzw. wie gestalten sie ihren Unterricht (explizit oder implizit) im Hinblick auf eine mögliche Vorbereitung der Schüler:innen auf die MIKA-D Testung? Sie lässt sich wie folgt beantworten:

Die Lehrkräfte verfolgen vorrangig eine Strategie der bewussten pädagogischen Abgrenzung. Anstatt einer expliziten Testvorbereitung (*Teaching to the Test*) wenden sie methodisch einen kommunikativ-holistischen Gegenentwurf an. Dieser priorisiert die Förderung kommunikativer Handlungsfähigkeit (*Message before Correctness*) sowie die Schaffung einer angstfreien, motivierenden Lernatmosphäre („Feriencharakter“), um einen positiven Sprachbezug herzustellen. Diese methodische Entscheidung ist als professionelle Reaktion auf die als defizitär wahrgenommene Testlogik zu verstehen.

Gleichzeitig agieren die Lehrkräfte in einem impliziten Spannungsfeld. Obwohl keine gezielten Testübungen stattfinden, wirkt MIKA-D als latenter Einflussfaktor. Die Unterrichtsgestaltung beinhaltet daher eine reaktive Strategie: Testrelevante Phänomene (wie die Verbstellung) werden nicht proaktiv trainiert, aber bei Auftreten im Unterricht mit erhöhter Aufmerksamkeit korrigiert. Die Antwort auf die Forschungsfrage lautet somit, dass die Lehrer:innen das pädagogische Dilemma durch eine Priorisierung des eigenen professionellen Ethos lösen, ohne die systemischen Anforderungen gänzlich ausblenden zu können.

5.3.2. Wahrnehmungen, Herausforderungen und Unterstützungswünsche (Untergeordnete Forschungsfragen)

Bezüglich der Wahrnehmungen und Einstellungen zur MIKA-D-Testung ist die Haltung der Lehrkräfte durch Kritik an der Validität des Instrumentes geprägt. MIKA-D wird dabei als reduktionistisches Instrument bewertet, welches die für den Schulerfolg und darüber hinaus kommunikativen Kompetenzen zugunsten formaler Korrektheit weitgehend ignoriert. In der Wahrnehmung der Lehrkräfte existiert zudem eine deutliche Diskrepanz bezüglich der Relevanz des Tests:

Während die systemische Bedeutung als *High-Stakes-Instrument* für die Bildungsbiografie der Kinder durchaus anerkannt wird, spielt der Test im erlebten Kursalltag sowie im Bewusstsein der Kinder kaum eine Rolle.

Diese Haltung ist eng mit dem Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppen verbunden, welche als Verstärker der Strategie gegen ein *Teaching to the Test* wirkt. Da die Gruppen hinsichtlich Leistungsniveau, Alter und Alphabetisierungsgrad sehr heterogen sind, wird eine standardisierte Testvorbereitung als didaktisch nicht umsetzbar erachtet. In diesem Zusammenhang differenzieren die Lehrkräfte stark: Während Mehrsprachigkeit als Ressource genutzt wird, wird die Leistungsheterogenität als belastende strukturelle Hürde erlebt. Unterstützt wird diese pädagogische Abgrenzungsstrategie durch die Rolle der bereitgestellten Lehrmaterialien. Diese werden als hilfreich für den kommunikativen und spielerischen Ansatz bewertet, jedoch explizit als ungeeignet für eine gezielte MIKA-D-Vorbereitung eingestuft. Damit bestätigen und ermöglichen die Materialien den von den Lehrkräften gewählten Fokus auf Kommunikation anstelle von expliziten Grammatikübungen.

Zusammenfassend liegen die zentralen Herausforderungen weniger im didaktischen Umgang mit dem Test selbst, sondern hauptsächlich in den strukturellen Rahmenbedingungen. Folglich zielen die Unterstützungswünsche nicht auf didaktische Hilfsmittel für MIKA-D, wie etwa Testmaterialien, sondern fast ausschließlich auf eine strukturelle Entlastung ab. Die Forderungen nach kleineren Gruppen, homogenerer Zuteilung und *Team-Teaching* sind demnach als Wunsch zu verstehen, um die pädagogische Professionalität auch unter den erschwerten Bedingungen der Heterogenität aufrechterhalten zu können.

5.4. Implikationen der Ergebnisse

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die zentralen Ergebnisse zusammengefasst, theoretisch eingeordnet und die Forschungsfragen systematisch beantwortet wurden, widmet sich dieses Kapitel den Implikationen und praktischen Schlussfolgerungen, die sich aus den Befunden ableiten lassen. Die Ergebnisse der vorliegenden explorativen Studie bieten nicht nur einen Einblick in den spezifischen Kontext der Wiener Sommerdeutschkurse, sondern werfen auch ein Licht auf übergeordnete strukturelle Fragen und eröffnen Perspektiven für die pädagogische Praxis sowie für weiterführende Forschung.

Die Diskussion dieser Implikationen gliedert sich in drei zentrale Bereiche: Zunächst werden in Kapitel 5.4.1 konkrete Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis, insbesondere für die Organisation Interface Wien und die mögliche zukünftige Gestaltung der Sommerdeutschkurse, abgeleitet. Darauf aufbauend werden in Kapitel 5.4.2 die Implikationen für die Bildungspolitik thematisiert, die sich aus der fundamentalen Diskrepanz zwischen der pädagogischen Praxis und den Anforderungen des MIKA-D-Systems ergeben. Abschließend werden in Kapitel 5.4.3 Anknüpfungspunkte und Desiderata für zukünftige Forschung aufgezeigt, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben.

5.4.1. Implikationen für die Praxis: Handlungsempfehlungen für Interface Wien und die SDK

Aus den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit, insbesondere den von den Lehrkräften geäußerten Herausforderungen und Wünschen, lassen sich konkrete Handlungsempfehlungen für die Organisation und Weiterentwicklung der Wiener Sommerdeutschkurse durch Interface Wien ableiten. Die Umsetzung dieser Empfehlungen könnte dazu beitragen, die Lehrkräfte in ihrer professionellen Praxis zu stärken, die erlebte Belastung zu reduzieren und die pädagogische Qualität der Kurse angesichts der systemischen Herausforderungen weiter zu verbessern. Die mit Abstand größte und am häufigsten genannte Herausforderung ist die Heterogenität der Gruppen nach sprachlichem Leistungsniveau, Alter und Alphabetisierungsgrad. Diese strukturelle Gegebenheit wird als Hauptursache für Stress und als größtes Hindernis für eine pädagogisch sinnvolle Binnendifferenzierung beschrieben. Die dringlichsten Wünsche der Lehrkräfte zielen daher direkt auf strukturelle Entlastung ab, vor allem die Reduzierung der maximalen Gruppengröße sowie die Implementierung von Team Teaching, insbesondere für Gruppen, die besonders große Unterschiede aufweisen. Über diese strukturellen Maßnahmen hinaus legen die Ergebnisse nahe, spezifische, praxisnahe Fortbildungen anzubieten, die nicht MIKA-D, sondern den praktischen Umgang mit extremer Heterogenität im Setting eines kurzen Ferienkurses thematisieren. Um den von den Lehrkräften geäußerten Wunsch nach mehr kollegialem Austausch zu fördern, wird zudem empfohlen, die Teamsitzungen nicht nur am ersten oder zweiten Kurstag, sondern zusätzlich gegen Ende der ersten Woche anzusetzen, wenn die Lehrkräfte ihre Gruppen bereits einschätzen können. Um den von den Lehrkräften gewünschten spielerischen und kreativen Unterricht jenseits der

Lehrmittel zu unterstützen, wäre zudem die Einrichtung eines kleinen, unbürokratischen Kreativbudgets pro Gruppe, etwa für Bastelmaterialien, eine sinnvolle Ergänzung. Bezüglich des MIKA-D-Spannungsfeldes selbst sollte Interface Wien proaktiv agieren: Da die Lehrkräfte TTT ablehnen, aber (wie eine Lehrkraft explizit wünschte) dennoch eine gewisse Unsicherheit besteht, wäre ein freiwilliges Fortbildungsangebot hilfreich. Dieses sollte aufzeigen, wie testrelevante Strukturen auf kommunikative und spielerische Weise (also ohne negatives TTT) integriert werden können. Dies würde die professionellen Grundsätze der Lehrer:innen respektieren und gleichzeitig ihre Unsicherheit im Umgang mit den High-Stakes-Anforderungen reduzieren.

5.4.2. Implikationen für die Bildungspolitik

Die Ergebnisse dieser Studie reichen über die reine Organisationspraxis von Interface Wien hinaus und senden ein klares, kritisches Signal an die Bildungspolitik und die politisch Verantwortlichen. Die Ergebnisse aus der Unterrichtspraxis der Sommerdeutschkurse werden genutzt, um das von *top-down* von der Politik eingeführte Fördermodell und sein zentrales Steuerungsinstrument MIKA-D mit der Praxis abzugleichen. Die Analyse des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte legt die fundamentalen Defizite des Systems offen und unterstreicht die dringende Notwendigkeit einer Reform.

Das markanteste Ergebnis mit der potenziell größten bildungspolitischen Implikation ist die einstimmige, pädagogisch fundierte Ablehnung des MIKA-D-Tests durch die befragten Lehrkräfte. Wenn Pädagog:innen, die in einem Förderkurs an der direkten Schnittstelle zu diesem Test arbeiten, es geschlossen als unprofessionell und pädagogisch falsch erachten, ihren Unterricht an dessen Inhalten auszurichten, muss dies als Misstrauensvotum gegen das Testinstrument selbst gewertet werden. Die Lehrkräfte verweigern nicht aus Bequemlichkeit, sondern aus einer starken professionellen Überzeugung heraus die Umsetzung eines negativen *Washback*-Effekts, da sie die Validität des Tests fundamental in Frage stellen. Für die Bildungspolitik bedeutet dies, dass das zentrale Steuerungsinstrument des Fördermodells an der pädagogischen Basis auf aktiven und begründeten Widerstand stößt.

Die Studie legt also eine tiefe Kluft zwischen der Logik des Systems der Deutschförderung in Österreich und der pädagogischen Praxis offen. MIKA-D basiert, wie

in der Theorie dargelegt, auf einem verkürzten „Grammatik-Lexikon-Konzept“, das Spracherwerb auf formale Korrektheit (insbesondere die Verbstellung) reduziert. Die Lehrkräfte hingegen handeln kohärent nach den Prinzipien der wissenschaftlich fundierten kommunikativen Didaktik. Es entsteht ein unauflösbares Dilemma: Die Politik fordert durch MIKA-D implizit ein *Teaching to the Test*, das auf formale Korrektheit abzielt, während die pädagogische Professionalität der Lehrkräfte einen kommunikativ-holistischen Unterricht verlangt. Die vorliegende Studie liefert empirische Belege dafür, dass die Lehrkräfte sich für Letzteres entscheiden. Die Implikation ist, dass das Testinstrument MIKA-D dringend reformiert und an die etablierten Standards der modernen Sprachaneignungsforschung und der kommunikativen Didaktik angepasst werden muss, um diese Lücke zu schließen.

Die Ergebnisse bestätigen nicht nur die Kritik am Test, sondern auch jene am darauf aufbauenden Fördermodell. Die von den Lehrkräften als größte Herausforderung erlebte, massive Heterogenität nach Niveau, Alter und Alphabetisierungsgrad ist eine direkte Konsequenz eines segregierenden Systems, das Kinder in jahrgangs- und schulartübergreifenden Gruppen bündelt. Die pädagogische Praxis in den SDK zeigt, dass unter diesen strukturell prekären Bedingungen ein individualisierter, effektiver Unterricht kaum möglich ist und eine standardisierte Testvorbereitung erst recht nicht. Die Forderungen der Lehrkräfte nach kleineren Gruppen und *Team-Teaching* sind daher keine Komfortwünsche, sondern ein Hinweis darauf, dass die Ressourcenallokation für das gesamte Fördermodell grundlegend mangelhaft ist.

Zusammenfassend liefert die pädagogische Praxis der Lehrkräfte die empirische Bestätigung für die theoretische Kritik am österreichischen Sprachfördermodell (vgl. Blaschitz, 2023a; Dirim et al., 2021; Karakayalı, 2020): Das als invalide wahrgenommene Testinstrument (MIKA-D) trifft auf ein als segregierend und strukturell herausfordernd erlebtes Fördermodell (DFK/SDK). Die Implikation für die Bildungspolitik ist, dass eine Reform nicht beim Symptom (z. B. durch mehr TTT-Materialien) ansetzen darf, sondern an den Wurzeln: beim Testdesign von MIKA-D und bei den segregativen, heterogenitätsverschärfenden Strukturen des Fördermodells selbst. Die Ergebnisse dieser Studie reichen über die reine Organisationspraxis von Interface Wien hinaus und senden ein klares, kritisches Signal an die Bildungspolitik und die politisch Verantwortlichen. Die Ergebnisse aus

der Unterrichtspraxis der Sommerdeutschkurse werden genutzt, um das von der Politik eingeführte top down Fördermodell und sein zentrales Steuerungsinstrument MIKA-D mit der Praxis abzugleichen. Die Analyse des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte legt die fundamentalen Defizite des Systems offen und unterstreicht die dringende Notwendigkeit einer Reform.

Zusammenfassend liefert die pädagogische Praxis der Lehrkräfte die empirische Bestätigung für die theoretische Kritik am österreichischen Sprachfördermodell: Das als invalide wahrgenommene Testinstrument (MIKA-D) trifft auf ein als segregierend und strukturell herausfordernd erlebtes Fördermodell (DFK/SDK). Die Implikation für die Bildungspolitik ist, dass eine Reform nicht beim Symptom (z. B. durch mehr TTT-Materialien) ansetzen darf, sondern an den Wurzeln: beim Testdesign von MIKA-D und bei den segregativen, heterogenitätsverschärfenden Strukturen des Fördermodells selbst.

5.4.3. Implikationen für die Forschung: Anknüpfungspunkte für zukünftige Studien

Die vorliegende Masterarbeit wurde bewusst als eine qualitative, explorative Studie konzipiert, um eine erste systematische Einsicht in ein bisher unerforschtes Feld zu gewinnen, nämlich das „Innenleben“ der Wiener Sommerdeutschkurse an der Schnittstelle zur MIKA-D-Testung. Aufgrund des qualitativen Designs und der kleinen, zielgerichteten Stichprobe können die Ergebnisse keine statistische Generalisierbarkeit beanspruchen, sondern liefern plausible Hypothesen und tiefe Einblicke. Genau aus diesem explorativen Charakter leiten sich mehrere zentrale Desiderata für zukünftige Forschung ab.

Die konsistenten Ergebnisse dieser Studie, insbesondere die übereinstimmende Ablehnung von MIKA-D durch die Lehrkräfte und die Priorisierung kommunikativer Ziele, werfen die Frage nach ihrer Verallgemeinerbarkeit auf. Eine quantitative Studie (z.B. mittels eines standardisierten Fragebogens) mit einer größeren, repräsentativen Stichprobe aller Lehrkräfte der Wiener Sommerdeutschkurse wäre ein logischer nächster Schritt. Eine solche Untersuchung könnte statistisch validieren, wie weit verbreitet die hier identifizierten Einstellungen und Strategien sind. Sie könnte quantifizieren, wie groß der Anteil der Lehrkräfte ist, der TTT

ablehnt, wie die Kritik an MIKA-D genau verortet wird und wie hoch die Herausforderung der Heterogenität im Verhältnis zu anderen genannten Belastungsfaktoren sind.

Die vorliegende Arbeit fokussiert weiters ausschließlich auf die Perspektive der Lehrkräfte. Eine zentrale und bedeutende Forschungslücke bleibt die Sicht der teilnehmenden Schüler:innen. Die Lehrkräfte handeln auf Basis der Annahme, dass die Kinder einen „Feriencharakter“ brauchen und den Testdruck nicht spüren. Ob dies der Realität entspricht, ist gänzlich ungeklärt. Zukünftige (qualitative oder Mixed-Methods-) Studien sollten daher die Kinder selbst in den Mittelpunkt rücken: Wie erleben sie die Sommerdeutschkurse? Nehmen sie diese als Schule oder als Ferienangebot wahr? Ist ihnen die Relevanz von MIKA-D bewusst und erzeugt dies Druck? Welche Unterrichtsmethoden empfinden sie als besonders motivierend oder hilfreich? Die Beantwortung dieser Fragen ist für eine ganzheitliche Evaluation der Kurse unerlässlich.

Diese Studie hat letztlich die Einstellungen und Strategien der Lehrer:innen untersucht, nicht aber die Wirksamkeit ihres Handelns. Die Lehrkräfte selbst äußern Zweifel, ob in der kurzen Zeit eine effektive Vorbereitung möglich ist. Es existieren bislang keine Daten darüber, ob die Teilnahme an den Sommerdeutschkursen die Wahrscheinlichkeit, die anschließende MIKA-D-Testung zu bestehen, statistisch signifikant erhöht. Eine Längsschnittstudie wäre hierfür notwendig. Diese müsste die Testergebnisse von Kursteilnehmer:innen mit einer sorgfältig ausgewählten Kontrollgruppe (Kinder, die nicht teilgenommen haben) vergleichen. Angesichts der bildungspolitischen Ankündigung, die Sommerschule verpflichtend zu machen, ist die empirische Klärung der Wirksamkeit dieser Kurse von höchster Relevanz, um die eingesetzten Ressourcen zu rechtfertigen.

Zusammenfassend hat diese Arbeit eine erste Forschungslücke geschlossen, gleichzeitig aber ein Feld aufgezeigt, das weiterer empirischer Untersuchung bedarf. Die Perspektive der Kinder und die tatsächliche Wirksamkeit der Kurse stellen dabei die dringendsten Forschungsdesiderata dar.

5.5. Kritische Reflexion und Limitationen der Studie

Eine kritische Reflexion der Grenzen des eigenen Vorgehens ist ein zentraler Bestandteil wissenschaftlicher Arbeit. Die folgenden Limitationen schmälern nicht

den Wert der gewonnenen explorativen Einblicke, sind aber entscheidend für eine angemessene Einordnung der Forschungsergebnisse.

Die erste Limitation liegt in der Natur der gewählten qualitativen Methode. Interviews bilden primär die subjektive Perspektive und die individuelle Wirklichkeitskonstruktion der befragten Lehrkräfte ab. Die gewonnenen Aussagen sind keine objektive Abbildung der Realität, sondern eine durch die individuelle Wahrnehmung gefilterte Sichtweise. Obwohl dies für das interpretative Erkenntnisinteresse der Studie zentral ist, schränkt es die Generalisierbarkeit der Befunde naturgemäß ein.

Zweitens können die Antworten der Interviewpartner:innen durch verschiedene Faktoren potenziell verzerrt sein. Dazu gehören Erinnerungsverzerrungen, da sich die Interviews auf vergangene Erfahrungen in den Kursen bezogen. Ebenso muss die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit berücksichtigt werden, bei der Lehrkräfte möglicherweise jene Antworten gaben, die sie als pädagogisch normkonform oder positiv vermuteten, statt ihre tatsächliche Praxis in all ihren Widersprüchen offenzulegen. Ein weiterer kritischer Aspekt in diesem Zusammenhang betrifft eine mögliche Selbstselektionsverzerrung (*Self-Selection Bias*) bei der Rekrutierung der Stichprobe. Das auffallend konsistente Ergebnis, dass alle sechs befragten Lehrkräfte ein *Teaching to the Test* explizit ablehnen, könnte darauf hindeuten, dass hauptsächlich Personen den Interviews zugesagt haben, die bereits eine kritisch-reflektierte Haltung gegenüber MIKA-D und dem Fördersystem einnehmen. Kritische Lehrpersonen könnten eine höhere Motivation besitzen, ihre Bedenken wissenschaftlich kund zu tun (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 73). Die Stichprobe bildet somit eventuell nicht das gesamte Spektrum der Haltungen innerhalb der Wiener Sommerdeutschkurse ab, sondern ist hin zu einem spezifischen, pädagogisch-idealistischen Milieu mit kritischer Grundeinstellung verzerrt. Eine quantitative Vollerhebung könnte klären, ob die strikte Ablehnung von TTT tatsächlich flächendeckend repräsentativ ist.

Drittens ist die kleine Stichprobe zu nennen. Die Analyse basiert auf einer begrenzten Anzahl von Lehrkräften. Dieses Vorgehen ermöglichte zwar die angestrebten tiefen Einblicke, lässt jedoch keine statistischen Verallgemeinerungen auf die Gesamtheit aller Lehrpersonen in den Wiener Sommerdeutschkursen zu.

Die Ergebnisse sind als plausible Einblicke und Hypothesen zu verstehen, deren Übertragbarkeit nicht notwendigerweise gegeben ist.

Viertens muss die Position des Forschenden selbst kritisch reflektiert werden (Selbstreflexivität des Forschenden (von Unger, 2014, S.22)). Als Studierender des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, der sich im Theorie- teil intensiv mit der wissenschaftlichen Kritik an MIKA-D auseinandergesetzt hat, ist von einer nicht neutralen Haltung gegenüber dem Forschungsgegenstand auszugehen. Diese Voreingenommenheit birgt das Risiko, die Interviewführung durch suggestive Nachfragen oder die spätere Dateninterpretation unbewusst beeinflusst zu haben. Diesem Risiko wurde methodisch kontrolliert entgegenge- wirkt, indem der Datenerhebung ein klar strukturierter Leitfaden und der Auswer- tung das systematische Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz zugrunde gelegt wurden.

Sich dieser Limitationen bewusst zu sein, ist entscheidend für eine methodisch reflektierte Durchführung und eine angemessene Einordnung der Forschungser- gebnisse.

5.6 Fazit

Die vorliegende Masterarbeit untersuchte eine Forschungslücke an einer ent- scheidenden und zugleich sehr relevanten Schnittstelle des österreichischen Bil- dungssystems: die pädagogische Praxis in den Wiener Sommerdeutschkursen. Diese Kurse stellen für viele Schüler:innen, die sich im als segregierend kritisier- ten System der Deutschförderklassen befinden, eine institutionalisierte „zweite Chance“ dar, über eine erneute MIKA-D-Testung den Wechsel in eine Regel- klasse zu schaffen. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Debatte um eine zukünftige Verpflichtung dieser Kurse ergab sich ein fundamentales pädä- gogisches Spannungsfeld für die dort tätigen Lehrkräfte: Wie gestaltet man Un- terricht im Konflikt zwischen den Anforderungen eines wissenschaftlich umstrit- tenen High-Stakes-Tests und dem eigenen professionellen Ethos eines kindge- rechten, motivierenden Sprachunterrichts?

Das primäre Erkenntnisinteresse lag darin, die Handlungslogiken, Strategien und Einstellungen dieser Lehrkräfte zu explorieren. Um die zentralen Forschungsfra- gen zu beantworten, wurde ein qualitatives, exploratives Untersuchungsdesign gewählt. Auf Basis von sechs leitfadengestützten Interviews mit Lehrkräften der

SDK, die eine heterogene Stichprobe bezüglich ihrer Qualifikation und Erfahrung abbildeten, erfolgte eine systematische qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.

Das zentrale und über alle Interviews hinweg konsistente Ergebnis der Studie ist die dominante Strategie der bewussten pädagogischen Abgrenzung. Die befragten Lehrkräfte lehnen ein explizites, auf die Testformate zugeschnittenes *Teaching to the Test* aus tiefer pädagogischer Überzeugung einhellig ab. Anstatt ihre Praxis der als reduktionistisch empfundenen Testlogik unterzuordnen, formulieren sie einen klaren pädagogischen Gegenentwurf: Ihr Handeln orientiert sich an der Förderung kommunikativer Kompetenz und folgt der didaktischen *Maxime Message before Correctness*. Die Wahrung des „Feriencharakters“ sowie die (Wieder-)Herstellung eines positiven, motivationsfördernden Sprachbezugs werden als handlungsleitende Ziele genannt, die einer defizitorientierten expliziten Vorbereitung auf MIKA-D diametral entgegenstehen.

Diese professionelle Haltung basiert auf einer ebenso einhelligen und fundamentalen Kritik am Messinstrument MIKA-D. Die Lehrkräfte spiegeln in ihren Aussagen exakt jene Kritikpunkte wider, die in der wissenschaftlichen Literatur dargelegt wurden: Sie bewerten den Test durchweg als „künstlich“, invalide und reduktionistisch. Sie kritisieren, dass MIKA-D ein verkürztes „Grammatik-Lexikon-Konzept“ verfolge, das Sprache auf formale Korrektheit, nämlich insbesondere die Verbstellung, reduziere und die für den Schulalltag und die gesellschaftliche Teilhabe essenzielle kommunikative Handlungsfähigkeit ignoriere.

Trotz dieser klaren expliziten Positionierung konnte die Analyse das Spannungsfeld empirisch nachweisen. Die Studie offenbart einen signifikanten impliziten Einfluss des Tests auf die Unterrichtspraxis. Die Lehrkräfte behalten den Test „im Hinterkopf“. Dies manifestiert sich nicht in einer proaktiven Unterrichtsplanung, aber in einer reaktiven, erhöhten Aufmerksamkeit für spezifisch testrelevante Fehler, etwa bei der Verbstellung. Eine Lehrkraft reflektierte, dass Grammatik ohne den Testdruck möglicherweise „gar keinen Fokus“ im Unterricht erhielte. Dieses Phänomen ist nicht als Inkonsequenz zu werten, sondern als der professionelle Versuch, einen Umgang mit einem Dilemma zu finden: den Konflikt zwischen dem eigenen pädagogischen Ethos (dem Kind nachhaltiges Lernen zu er-

möglichen) und der Verantwortung, dem Kind im Rahmen eines als illegitim erachteten, aber biografisch folgenreichen Systems (*High-Stakes-Test*) bestmöglich beizustehen.

Als größte und dominanteste Herausforderung im Unterrichtsalltag wurde von den Lehrkräften jedoch nicht primär dieses pädagogische Dilemma, sondern die massive strukturelle Heterogenität der Lerngruppen identifiziert. Die Befunde differenzieren hierbei klar: Während die Mehrsprachigkeit (Vielfalt der Erstsprachen) einhellig als pädagogische Ressource und Chance gesehen wird, da sie Deutsch zur notwendigen *lingua franca* macht, wird die Heterogenität hinsichtlich des sprachlichen Niveaus, des Alters und des Alphabetisierungsgrades als extrem „fordernd“ und als größtes Hindernis für eine adäquate Binnendifferenzierung beschrieben. Diese Erkenntnis erklärt, warum die geäußerten Unterstützungswünsche der Lehrkräfte primär struktureller Natur sind (kleinere Gruppen, Team-Teaching) und nicht didaktischer (z. B. MIKA-D-Materialien).

Zusammenfassend konnte die vorliegende Arbeit empirisch zeigen, dass die Lehrkräfte der Wiener Sommerdeutschkurse als professionell handelnde Akteur:innen agieren, deren subjektive Theorien und deren pädagogische Überzeugungen eine stärkere handlungsleitende Instanz darstellen als der externe Druck des Fördersystems. Sie verteidigen einen wissenschaftlich fundierten, kommunikativen Kompetenzbegriff gegen eine als defizitär wahrgenommene Testlogik. Die Ergebnisse offenbaren damit eine tiefe Kluft zwischen der bildungspolitischen Steuerung durch MIKA-D und der gelebten pädagogischen Praxis. Die Studie liefert somit einen fundierten Beitrag zur bildungspolitischen Debatte und unterstreicht die Notwendigkeit, das Sprachfördermodell und dessen Steuerungsinstrumente kritisch zu überdenken, um sie an die pädagogische Realität und die professionellen Standards der Lehrer:innen anzugleichen.

Zum Zeitpunkt der Finalisierung dieser Masterarbeit wurde ein Ministerialentwurf (66/ME) in den Nationalrat eingebracht, der Reformen der Deutschförderung vorsieht, darunter die Möglichkeit zu schulautonomen Förderkonzepten sowie eine Verpflichtung zur Sommerschule für bestimmte Schüler:innengruppen (Bundesministerium für Bildung, 2025). In einer aktuellen Stellungnahme bewertet der Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache der Universität Wien (2025) die Flexibi-

lisierung durch Schulautonomie zwar prinzipiell positiv, kritisiert jedoch das Fehlen der dafür notwendigen zusätzlichen Ressourcen. Besonders scharf wird die geplante Verpflichtung zur Sommerschule abgelehnt, da diese Stigmatisierung befördere und aufgrund der kurzen Dauer wenig nachhaltige Erfolge verspreche. Zudem kritisiert der Fachbereich das Festhalten am Diagnoseinstrument MIKA-D, welches testtheoretischen Anforderungen nicht genüge, sowie die fortgesetzte Ausblendung von Mehrsprachigkeit als Ressource. Diese fachliche Einschätzung deckt sich weitgehend mit den in dieser Arbeit erhobenen Befunden, insbesondere hinsichtlich der Skepsis der Lehrkräfte gegenüber der Testpraxis und dem Wunsch nach pädagogischer Autonomie abseits starrer Vorgaben.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2010). Einführung in die Zweitsprachendidaktik. Klett.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129. <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache, Institut für Germanistik, Universität Wien. (2025). Stellungnahme des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien zum Entwurf für das Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz, das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Schulzeitgesetz 1985 und das Berufsreifeprüfungsgesetz geändert werden (66/ME). Parlament Österreich. <https://www.parlament.gv.at/PtWeb/api/s3serv/file/a0d20ac8-5d09-47d8-a182-54b720901c1c>
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berliner, D. C. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287–302. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151>
- BIMM. (2025). Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagog/innen (DaZ-KompP). Pädagogische Hochschule Steiermark. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/230913dazkompetenzprofilbf.pdf>
- Blaschitz, V. (2023a). Zugehörigkeiten und Ausschlüsse durch Deutschförderklassen und MIKA-D. In M. Dannerer & U. Esterl (Hrsg.), *Sprache(n) und Zugehörigkeiten* (ide – informationen zur deutschdidaktik, Heft 4/2023, S. 86–96).
- Blaschitz, V. (2023b). „Zeig mir bitte: Banane“ – kritische (sprach-)wissenschaftliche Anmerkungen zum Deutschscreening „MIKA-D“. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, 39(1–2), 174–197. <https://doi.org/10.14220/o-daf.2023.39.1.174>
- Bonnet, A., & Decke-Cornill, H. (2016). Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 153–161). Francke/UTB.
- Bortz, J., & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Springer. <https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/124/AOM/bortz-doe-ring-2006-forschungsmethoden-und-evaluation.pdf>
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.

- Breuer, F. (2020). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2. Aufl., Bd. 1, S. 25–40). Springer.
- Brumfit, C. (1983). *The basis of a communicative methodology in language teaching* [Dissertation]. University of London Institute of Education.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology*. Cambridge University Press.
- Bundesministerium für Bildung. (2025). Entwurf: Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige, Kollegs und Vorbereitungslehrgänge, das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Schulzeitgesetz 1985 und das Berufsreifeprüfungsgesetz geändert werden (66/ME). Parlament Österreich. <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVIII/ME/66?selectedStage=100>
- BMBWF (2024a). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Deutschförderung an österreichischen Schulen: Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter (3., aktualisierte Auflage). https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/media/2024_05_beilage.pdf
- BMBWF (2024b). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. DaZ-Unterricht gestalten. <https://www.dazunterricht.at/unterricht-organisieren/differenzierung/>
- Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67–90. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(79\)90048-x](https://doi.org/10.1016/0149-7189(79)90048-x)
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Hrsg.), *Language and communication* (S. 2–27). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, & N. Gültekin-Karakoç (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 103–121). UTB.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro-theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Demirkaya, S. (2014). Analyse qualitativer Daten. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, & N. Gültekin-Karakoç (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 213–227). UTB.
- Derksen, B. M., Bruinsma, W., Goslings, J. C., & Schep, N. W. L. (2024). The Kappa Paradox Explained. *The Journal of Hand Surgery*, 49(5), 482–485. <https://doi.org/10.1016/j.jhsa.2024.01.006>

- Dirim, I., Müller, B., & Schweiger, H. (2021). Deutschförderklassen in Österreich. *Journal für Schulentwicklung*, 2021(4), 30–35. https://www.studienverlag.at/wp-content/uploads/sites/4/2022/02/6148_jse_4_2021_editorial.pdf
- Doff, S. (Hrsg.). (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Narr.
- Döll, M. (2012). *Heterogenität im Unterricht: Didaktische und methodische Grundlagen*. Cornelsen.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Dr. Dresing & Pehl.
- Ehl, B., Paul, M., Bruns, G., & Gronewold, T. (2018). Testgütekriterien der „Profilanalyse nach Grieshaber“: Evaluation eines Verfahrens zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 1261–1281. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0835-x>
- Eisenmann, M. (2016). Binnendifferenzierung. In E. Burwitz-Melzer, K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 358–360). Francke/UTB.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (S. 3–16). Lawrence Erlbaum Associates.
- Flick, U. (2020). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2. Aufl., Bd. 2, S. 247–263). Springer.
- Funk, H. (2016). Lehrwerke. In E. Burwitz-Melzer, K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 437–442). Francke/UTB.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing qualitative data*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526441867>
- Glaboniat, M. (2020). „MIKA-D“: Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive. *ide – informationen zur deutschdidaktik*, 44(4), 61–73.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann.
- Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, 13(2), 39–51. <https://doi.org/10.6018/ijes.13.2.185891>
- Grieshaber, W. (2013). Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-27658>

- Haß, F. (2016). Sprachdidaktik. In E. Burwitz-Melzer, K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 333–342). Francke/UTB.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Herzog-Punzenberger, B., & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 229–268). Leykam.
- Hoshii, M., & Schumacher, N. (2017). Verständnissicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In G. Schwab, S. Hoffmann, & A. Schön (Hrsg.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung* (S. 79–92). LIT.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics* (S. 269–293). Penguin.
- Interface Wien. (2025). SDK25_Einschulung KL [PowerPoint-Präsentation]. Unveröffentlichtes Schulungsdokument.
- Interface Wien. (2026). Offene Stellen. Abgerufen am 2. Januar 2026, von <https://www.interface-wien.at/offene-stellen/>
- Isaev, V. (2021). Beliefs von Lehramtsstudierenden zur doppelten Diskontinuität. KOBRA Repositorium. <https://doi.org/10.17170/kobra-202207226504>
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Rinehart and Winston.
- Karakayalı, J. (2020). Rassismuskritische Perspektiven auf Segregation in der Schule. In M. Yildiz & S. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen: Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 7–22). transcript.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit als Chance. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Bd. 1, S. 478–486). De Gruyter.
- Kuckartz, U. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Largo, R. H., & Beglinger, S. (2009). *Kinderjahre: Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (2. Aufl.). Piper.
- Lassnigg, L. (2023). „Outcome-Orientierung“: Testen, Testen, Testen vs. reflexive Beurteilung. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15074.81604>

- Lazarides, R., & Schiepe-Tiska, A. (2022). Heterogenität motivationaler Merkmale im Unterrichtskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(1), 249–267. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01082->
- Madaus, G. F. (1988). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 29–46. <https://doi.org/10.1080/01619568809538611>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Müller, B., & Schweiger, H. (2022). Abschlussbericht Forschungsprojekt Deutschförderklassen an der VS 1120, Deckergasse 1. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitsundsoziales/bildung/Abschlussbericht_Deutschfoederklassen_VS_Deckergasse.pdf
- Nyimbili, F., & Nyimbili, L. (2024). Types of purposive sampling techniques with their examples and application in qualitative research studies. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 5(1), 90–99. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0419>
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). (2026). Home. Abgerufen am 2. Januar 2026, von <https://www.oesz.at/>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Piepho, H.-E. (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I*. Frankonius.
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the test? *Educational Leadership*, 58(6), 16–20.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 162–180). Narr Francke Attempto.
- Roche, J. (2021). *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik* (3., überarb. und erw. Aufl.). Francke/UTB.
- Rösler, D. (2016). Lehrwerke und Materialien. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 469–474). Francke/UTB.
- Rösler, D. (2023). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (5. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Šarić, M., & Šteh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 67–85. <http://dx.doi.org/10.26529/cepsj.288>
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., überarbeitete Aufl.). Oldenbourg.

- Schwab, S. & Schweiger, H. (2022). Eminenzbasiert statt evidenzbasiert. In: Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (Hrsg.). Analysen zu Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen (S. 52-60). <https://diskriminierungsfrei.at/der-idb-jahresbericht-2022-ist-da>
- Settinieri, J., & Jeuk, S. (2019). Sprachdiagnostik und Mehrsprachigkeit. In J. Settinieri & S. Jeuk (Hrsg.), Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer (S. 7–22). Beltz.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735–751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Spiel, C., Popper, V., & Holzer, J. (2022). Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell_eval.pdf
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2., überarbeitete Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Summer, T. (2016). Die kommunikative Wende. In E. Burwitz-Melzer, K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 128–132). Francke/UTB.
- Thomson, K. (2022). *Classroom discourse competence: Current Issues in Language Teaching and Teacher Education*. Studies in English Language Teaching /Augsburger Studien zur Englischdidaktik. Narr Francke Attempto
- Verein STARTKLAR. (2026). Jobs. Abgerufen am 2. Januar 2026, von <https://www.verein-startklar.at/jobs/>
- von Unger, H. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. von Unger, P. Narimani, & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung* (S. 15–39). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Wohlgenannt, I., & Waditschatka, A. (2023). »Die Beeren sind da« – Über die Durchführung von Deutschförderklassen und -kursen an zwei Wiener Volksschulen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 39(1–2), 198–205.
- Zakharov, A., & Carnoy, M. (2021). Does teaching to the test improve student learning? *Economics of Education Review*, 82, Artikel 102103. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102422>

Anhang

Anhang A: Interviewleitfaden

A. Einleitung & Organisatorisches

Hallo [Name der Kollegin], vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen. Wie Sie wissen, führe ich dieses Interview für meine Masterarbeit im DaF/DaZ-Studium, wo es um die Sommerdeutschkurse und MIKA-D geht. Damit ich später alles sauber auswerten kann, würde ich das Gespräch gerne aufzeichnen. Das bleibt natürlich alles anonym und vertraulich. Für Sie ist es wichtig zu wissen: Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, mich interessiert wirklich nur deine persönliche Erfahrung. Passt das so für Sie? Haben Sie vorab noch Fragen?

B. Hintergrundinformationen & Gesprächseröffnung

(Ziel: Die interviewte Person kennenlernen, relevante Hintergrundinformationen für die Stichprobenbeschreibung sammeln und das Gespräch starten.)

1. Um Ihre Erfahrungen besser einordnen zu können, würde ich gerne mit ein paar Fragen zu Ihrem beruflichen Hintergrund beginnen. Können Sie kurz Ihren Werdegang als Lehrperson skizzieren?
2. Haben Sie spezifische Aus- oder Fortbildungen Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (DaF/DaZ)?
 - *Mögliche Nachfrage:* Welche Aus- oder Fortbildung haben Sie?
 - *Beispielfrage (an Personen ohne DaF/DaZ-Ausbildung):* „In welchen Momenten während des Unterrichts haben Sie sich gewünscht, mehr spezifisches Wissen über Deutsch als Zweitsprache zu haben? Wo mussten Sie improvisieren?“
3. Wie sind Sie dazu gekommen, in den Wiener Sommerdeutschkursen zu unterrichten? Und im wievielten Jahr machen Sie das bereits?

C. Erfahrungen und Einstellungen zu den Sommerdeutschkursen (SDK)

(Ziel: Die allgemeine Sicht auf die SDK erfassen, bevor auf das spezifische Thema MIKA-D eingegangen wird.)

4. Wenn Sie an Ihre Tätigkeit in den Sommerdeutschkursen denken: Was motiviert Sie, diese Kurse zu leiten?

5. Die Lerngruppen in den SDK sind oft sehr heterogen, was Alter, Erstsprachen oder schulische Vorerfahrungen betrifft. Wie erleben Sie diese Heterogenität in Ihrem Unterricht?

- *Mögliche Nachfrage:* Welche Herausforderungen und welche Chancen sehen Sie darin?

Beispielfrage: „Sie haben erwähnt, dass die unterschiedlichen Niveaus eine Herausforderung sind. Können Sie mir eine konkrete Übung aus der letzten Woche beschreiben? Wie haben Sie diese gestaltet, damit sowohl die fortgeschrittenen als auch die schwächeren Kinder davon profitieren konnten?“

6. Was sind aus Ihrer Sicht die übergeordneten Ziele der Sommerdeutschkurse, unabhängig von einer spezifischen Testung?

D. Wahrnehmung und Einstellung zu MIKA-D

(Ziel: Das Wissen, die Einstellung und die subjektive Bedeutung von MIKA-D für die Lehrperson erfragen. Hier wird auf die Kritikpunkte aus dem Theorieteil Bezug genommen.)

7. Kommen wir nun zum MIKA-D. Welche Rolle spielt diese Testung aus Ihrer Sicht für die Schüler:innen und für die Sommerdeutschkurse?
8. In der Vorbereitung auf dieses Interview wurde mir mitgeteilt, dass Sie an einer kurzen Online-Schulung zu MIKA-D teilgenommen haben. Wie haben Sie diese Schulung empfunden? Fühlten Sie sich dadurch ausreichend auf die Thematik vorbereitet?
9. Die Wissenschaft merkt an, dass MIKA-D Sprache sehr stark auf Grammatik und Wortschatz reduziert und einen starken Fokus auf die Verbstellung legt. Wie sehen Sie das? Decken die Aufgaben des Tests das ab, was Sie unter 'Deutsch können' verstehen?
10. Die Ergebnisse von MIKA-D haben weitreichende Konsequenzen für die Schüler:innen, wie die Zuweisung zu Deutschförderklassen. Welche Gedanken oder Gefühle löst dieser Umstand bei Ihnen aus, wenn Sie an Ihren Unterricht in den SDK denken?

E. Unterrichtspraxis in den SDK im Hinblick auf MIKA-D

(Ziel: Das hier sind die Hauptfragen! Es sollen konkrete Unterrichtsstrategien und -methoden exploriert werden, die bewusst oder implizit auf MIKA-D vorbereiten.)

11. Wie beeinflusst die Existenz der MIKA-D-Testung am Ende des Sommers Ihre Unterrichtsplanung und -gestaltung in den SDK?

- *Mögliche Nachfrage:* Denken Sie bei der Vorbereitung Ihrer Stunden explizit an MIKA-D? Wenn ja, in welchen Momenten?

12. In der Forschung wird diskutiert, dass MIKA-D zu einem 'teaching to the test' verleiten könnte. Würden Sie sagen, dass Sie gezielt für den Test unterrichten? Können Sie beschreiben, wie sich das äußert?

13. Welche spezifischen Übungen oder Methoden setzen Sie ein, wenn Sie an Aspekte wie die Verbstellung oder bestimmten Wortschatz denken, die im Test eine wichtige Rolle spielen?

- *Mögliche Nachfrage:* Können Sie mir ein konkretes Beispiel aus einer Ihrer Unterrichtseinheiten beschreiben?

14. Wie gehen Sie mit dem Spannungsfeld um, einerseits eine allgemeine kommunikative Kompetenz fördern zu wollen und andererseits die Schüler:innen auf ein sehr spezifisches Testformat vorzubereiten?

F. Ressourcen, Unterstützung und Rahmenbedingungen

(Ziel: Die Rolle von Materialien und die von den Lehrkräften wahrgenommene Unterstützung erfassen.)

15. Welche Lehrmaterialien werden Ihnen für die Sommerdeutschkurse zur Verfügung gestellt?

- *Mögliche Nachfrage:* Wie bewerten Sie diese Materialien im Hinblick auf eine mögliche Vorbereitung auf MIKA-D? Sind sie hilfreich?

„Lassen Sie uns über das Buch 'Ich bin da' sprechen. Welche Seite oder welche Übung daraus hat in Ihrem Kurs besonders gut funktioniert und warum? Gab es auch Übungen, die Sie bewusst weggelassen haben und was war der Grund dafür?“

16. Welche Form von Unterstützung (z.B. durch die Kursorganisation, Austausch mit Kolleg:innen, Fortbildungen) erleben Sie bezüglich der Herausforderung, die Schüler:innen auf MIKA-D vorzubereiten?

17. Was würden Sie sich an zusätzlicher Unterstützung, an Materialien oder an Informationen wünschen, um Ihre Arbeit in diesem Kontext zu erleichtern?

G. Einschätzung und Ausblick

(Ziel: Eine zusammenfassende Einschätzung und einen Blick in die Zukunft erfragen.)

18. Aus Ihrer Erfahrung: Glauben Sie, dass die zwei Wochen Sommerdeutschkurs eine effektive Vorbereitung auf die MIKA-D-Testung sein können?

19. Die Bundesregierung hat angekündigt, die Sommerdeutschkurse für Kinder mit Förderbedarf künftig verpflichtend zu machen. Was halten Sie von dieser Entwicklung und was bedeutet das Ihrer Meinung nach für die Rolle der Kurse und der Lehrkräfte?

20. Wenn Sie die Möglichkeit hätten, an der Schnittstelle von Sommerdeutschkursen und MIKA-D etwas zu verändern, was wäre das?

H. Abschluss

(Ziel: Das Gespräch wertschätzend beenden und der befragten Person die Möglichkeit für letzte Anmerkungen geben.)

21. Wir sind nun am Ende des Interviews angelangt. Gibt es noch etwas, das Sie hinzufügen möchten, was Ihnen wichtig erscheint und bisher nicht zur Sprache kam?

22. Möchten Sie über die Ergebnisse der Studie informiert werden?

Ich bedanke mich nochmals ganz herzlich für Ihre Zeit und die offenen Einblicke in Ihre Arbeit. Sie haben mir sehr weitergeholfen. Einen schönen Tag wünsche ich Ihnen!

Anhang B: Codierleitfaden

Codierleitfaden

Projekt: Strategien, Methoden und Einstellungen von Lehrkräften der Wiener Sommerdeutschkurse vor dem Hintergrund von MIKA-D **Kodierer:** Dominik Baumgartner **Datum:** 21.08.2025

1. Ausbildung

Definition: Erfasst alle Aussagen zum formalen Bildungshintergrund und zur beruflichen Qualifikation der Lehrkräfte, einschließlich Studienabschlüssen, relevanten Fortbildungen und informellen Qualifikationen.

Ankerbeispiel: „B: Okay, ähm also ich habe die klassische Gymnasialmatura, also und bin jetzt gegen Ende vom Bachelor Lehramt Englisch Ethik. Und beruflich bin ich jetzt seit zwei Jahren bei der VHS, also bei den Wiener Volkshochschulen, und mach da viele Englisch- und Deutschförderkurse.“ (LK-A)

1.1. Zugang zu den SDK

Definition: Beschreibt den konkreten Weg oder Kanal, über den die Lehrkräfte von der Stelle bei den Sommerdeutschkursen erfahren haben und sich dafür beworben haben.

Ankerbeispiel: „B: Ähm über die VHS. Genau. Ich habe bei der VHS so sehr random angefangen, da ich glaube, ich habe sogar auf Willhaben eine Ausschreibung gesehen. Und seitdem, also die bombardieren ja einen wirklich mit Informationen und weiteren Weiterbildungsoptionen oder anderen Institutionen in Wien, die so ähnliche Sachen machen.“ (LK-A)

1.2. Ausbildung DaZ

Definition: Erfasst explizite Aussagen zur Ausbildung oder zum Fehlen einer spezifischen Ausbildung oder eines Studiums im Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (DaF/DaZ).

Ankerbeispiel: „B: Okay gut ähm genau, also ich habe die Ausbildung für DaF/DaZ gemacht am BFI vor zwei Jahren und arbeite seitdem jetzt auch als DaZ-Trainerin, und arbeite aber vor allem mit Erwachsenen.“ (LK-B)

2. Erfahrungen und Einstellungen zu den SDK

Definition: Umfasst allgemeine Erfahrungen, Haltungen und pädagogische Grundüberzeugungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Sommerdeutschkurse, unabhängig vom spezifischen Thema MIKA-D.

2.1. Homogenität: vorteilhaft

Definition: Beschreibt die Wahrnehmung, dass eine Homogenität in den Lerngruppen (z. B. nach Niveau oder kulturellem Hintergrund) vorteilhaft für den Lernprozess oder den pädagogischen Zugang sein kann. **Ankerbeispiel:** „Aber andererseits hat es auch Vorteile, wenn die Kinder alle einen gleichen Hintergrund haben, weil dann kann man halt irgendwie so einen Zugang wählen. Ich weiß nicht, wenn jetzt alle Kinder aus Syrien sind und wir reden irgendwie über Länder und ich dann über Syrien spreche, fühlen die sich alle gleichermaßen so angesprochen und sind dann into it.“ (LK-A)

2.2. Heterogenität: vorteilhaft/Chance

- **2.2.1. Niveauunterschied als Ressource**

Definition: Erfasst Aussagen, in denen unterschiedliche Leistungsniveaus innerhalb einer Gruppe explizit als Chance oder Ressource für soziales Lernen und gegenseitige Unterstützung wahrgenommen werden.

Ankerbeispiel: „Und umgekehrt ist auch denen, die ein bisschen mehr Verständnis haben, glaube ich, das so eine sehr, ich glaube, das ist für die auch so eine sehr angenehme Erfahrung, dass die dann helfen können, ne.“ (LK-A)

- **2.2.2. Mehrsprachigkeit als Ressource**

Definition: Beschreibt die explizite Wahrnehmung von sprachlicher und kultureller Vielfalt als pädagogische Chance, als Spiegel der gesellschaftlichen Realität oder als Katalysator für die Verwendung von Deutsch als gemeinsamer Kommunikationssprache.

Ankerbeispiel: „Ich finde es sogar sehr gut, wenn eine Gruppe ähm aus verschiedenen Hintergründen besteht, vor allem weil dann auch so dieses so das Hauptwerkzeug zur Kommunikation mit den anderen Kindern ist dann Deutsch.“ (LK-A)

2.3. Heterogenität: problematisch/herausfordernd

- **2.3.1. Gruppengröße**

Definition: Thematisiert die Größe der Lerngruppen als eine Herausforderung, die eine adäquate Binnendifferenzierung erschwert.

Ankerbeispiel: „Aber dass es halt zum Teil auch schwierig ist, weil es ja doch dann relativ große Gruppen sind und ähm ja man schon auch irgendwie immer viel ja idealerweise wahrscheinlich viel Binnendifferenzierung machen sollte, was aber natürlich dann auch viel Vorbereitung beinhalten würde.“ (LK-B)

- **2.3.2. Pädagogik (psychosoziale Herausforderungen)**

Definition: Beschreibt pädagogische Herausforderungen, die sich aus dem Verhalten oder den sozialen Bedürfnissen einzelner Kinder ergeben (z. B. Schüchternheit, Konflikte).

Ankerbeispiel: „B: Manchmal schon, wo ich denke, okay, das Kind ähm hat so eine Art, kann einfach nicht reden oder ist so schüchtern oder streitet sich einfach mit anderen, dass man vielleicht jemanden hat, der sich da besser auskennt als vielleicht fremde Leute.“ (LK-F)

- **2.3.3. Mangelnde Alphabetisierung**

Definition: Erfasst Aussagen, die die Heterogenität im Alphabetisierungsgrad als besondere oder extreme Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung beschreiben.

Ankerbeispiel: „Und was auch hinderlich ist, ist, wenn die Klasse so heterogen ist, dass manche Kinder alphabetisiert sind und andere nicht. Weil da glaube ich, kommt man auch wirklich an seine Grenzen im Sinn von: Man kann dann gar nicht mehr am selben arbeiten.“ (LK-C)

- **2.3.4. Alter**

Definition: Thematisiert große Altersunterschiede innerhalb einer Gruppe als problematisch für die Gruppendynamik und die Unterrichtsplanung.

Ankerbeispiel: „Das war eine große Herausforderung, weil ich habe halt dann gesehen, elf und vierzehn ist eigentlich ein riesiges Loch, wo dann sich diese Einstellungen und was ich eigentlich machen will, komplett ändern.“ (LK-D)

- **2.3.5. Niveauunterschiede als Herausforderung**

Definition: Beschreibt unterschiedliche sprachliche Leistungsniveaus als zentrale Herausforderung, die es erschwert, allen Kindern im Unterricht gerecht zu werden.

Ankerbeispiel: „Ja, schon teilweise auch sehr fordernd. Wenn man muss dann halt wirklich, also ich persönlich zumindest muss dann teilweise so mit der, mit einem Drittel der Gruppe auf so auch auf so einem mit leichter Sprache benutzen, dass sie die Anweisungen verstehen und dann bei anderen merke ich schon, okay, die sind jetzt auch sehr gelangweilt.“ (LK-A)

2.4. Motivation

- **2.4.1. Autonomie der Lehre**

Definition: Erfasst die Freiheit und Kreativität in der Unterrichtsgestaltung, die nicht durch ein starres Curriculum eingeschränkt ist, als Motivationsfaktor.

Ankerbeispiel: „Und find, dass es irgendwie auch ja auch für mich irgendwie eine coole Erfahrung [ist], weil man ja relativ frei arbeiten kann und auch irgendwie kreativer arbeiten kann und jetzt nicht irgendwie so wie bei Lehramt ja, dass man halt auch irgendwie so sein Curriculum erfüllen muss und schon einfach mehr Freiheiten hat.“ (LK-B)

- **2.4.2. Arbeit mit Kindern**

Definition: Beschreibt die intrinsische Freude und persönliche Erfüllung aus der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern.

Ankerbeispiel: „B: Ich glaube, es sind die schönen kleinen Momente, die man mit den Kindern hat, ähm wenn man merkt, es kommt was zurück und es ist ein schöner persönlicher Austausch.“ (LK-C)

- **2.4.3. Gehalt**

Definition: Thematisiert explizit finanzielle und arbeitsrechtliche Aspekte (Gehalt, Versicherung) als relevante Motivation für die Tätigkeit.

Ankerbeispiel: „Und auch, dass es halt, dass ich versichert bin. Das war auch ein sehr großer, eine große Motivation für mich.“ (LK-D)

- **2.4.4. Erfahrungen sammeln**

Definition: Erfasst den Wunsch nach beruflicher Orientierung, dem Sammeln von Praxiserfahrung oder dem Austesten des Lehrberufs als Motivation.

Ankerbeispiel: „Ähm also das war eine große, also diese Selbstweiterentwicklung war eine große Motivation für mich und halt dieses Austesten, ob ich überhaupt das machen will und ob ich mich zurechtfinde in der Schule in solchem Rahmen.“ (LK-D)

- **2.4.5. Gesellschaftliche Relevanz**

Definition: Beschreibt die Motivation, die sich aus der wahrgenommenen gesellschaftlichen Bedeutung des Projekts (z. B. Förderung von Inklusion) speist.

Ankerbeispiel: „Ich finde auch, es ist einfach ein schönes Projekt und es ist wichtig für die Gesellschaft, es ist wichtig für Wien, ähm Inklusion zu fördern.“ (LK-C)

3. Wahrnehmung und Einstellung zu MIKA-D

Definition: Bündelt alle Aussagen, die sich direkt auf die MIKA-D-Testung beziehen, einschließlich Wissen, Bewertungen, Kritik und der wahrgenommenen Relevanz.

3.1. Validität von MIKA-D

- **3.1.1. nicht gegeben**

Definition: Erfasst Aussagen, die dem MIKA-D-Test explizit die Fähigkeit absprechen, die tatsächliche (kommunikative) Sprachkompetenz der Kinder valide zu messen.

Ankerbeispiel: „B: Nein, würde ich nicht sagen. Auch die Kinder, die ich wirklich als ähm wo ich sagen würde, sie sprechen fließend Deutsch, haben keine perfekte Wortstellung und das sagt nichts über ihre kommunikative Fähigkeit aus.“ (LK-C)

- **3.1.2. unsicher**

Definition: Sammelt reflektierende, abwägende oder unsichere Aussagen zur Validität des Tests, die oft eine kritische Tendenz aufweisen.

Ankerbeispiel: „Habe ich schon ein bisschen das Gefühl, dass das auch so eine Form von Linguizismus ist, diese Verbstellung, weil das ist halt ein Merkmal, ein großes Merkmal von Leuten, die halt eine andere Sprache sprechen, dass sie dieses Verb nicht am Ende stellen.“ (LK-D)

3.2. Relevanz für SuS

- **3.2.1. niedrig**

Definition: Beschreibt die Wahrnehmung der Lehrkräfte, dass der MIKA-D-Test im Erleben der Schüler:innen während des Kurses keine oder nur eine geringe Rolle spielt.

Ankerbeispiel: „Ich habe das am Ende angesprochen, dass ihr das äh Zertifikat zeigen könnt in der Schule und sie wussten gar nicht, was MIKA-D ist, was mich schon überrascht hat.“ (LK-D)

- **3.2.2. mittel**

Definition: Erfasst Aussagen, die darauf hindeuten, dass der Test zumindest bei einigen Kindern (z. B. älteren) präsent ist oder thematisiert wird.

Ankerbeispiel: „Bei manchen schon, ich glaube, bei vielen noch nicht. Aber bei größeren Kindern, lustigerweise oft bei ukrainischsprachigen Kindern ist es schon öfters betont worden, dass sie diesen Test machen müssen.“ (LK-C)

- **3.2.3. hoch**

Definition: Thematisiert die hohe Relevanz des Testergebnisses für den weiteren Bildungs- und Lebensweg der Schüler:innen.

Ankerbeispiel: „In ihrem Leben ganz sicher, weil es bestimmt, in welche Klasse sie danach kommen und dementsprechend auch, wie gut sie in die Gesellschaft integriert werden, wie gut sie Deutsch lernen werden.“ (LK-C)

4. Unterrichtspraxis im Hinblick auf MIKA-D

Definition: Erfasst alle Aussagen, die die konkrete Unterrichtsgestaltung in Bezug auf MIKA-D beschreiben, einschließlich Strategien der Vorbereitung oder der bewussten Abgrenzung.

4.1. Impliziter Einfluss

Definition: Beschreibt den subtilen, oft nur reaktiven oder unbewussten Einfluss der Existenz von MIKA-D auf die Unterrichtspraxis, obwohl eine explizite Vorbereitung verneint wird.

Ankerbeispiel: „Vielleicht wär gar kein Fokus auf Grammatik, wenn es die MIKA-D-Testung nicht gäbe.“ (LK-C)

4.2. Fokus: kommunikative Kompetenzen

Definition: Erfasst Aussagen, die den Fokus des Unterrichts explizit auf die Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit und das Gelingen von Kommunikation legen, oft als Gegenpol zu formaler Korrektheit.

Ankerbeispiel: „Kann ich mich so ausdrücken, dass Leute verstehen, was ich möchte? Kann ich irgendwie das kommunizieren, was mir wichtig ist? Also ich würde sagen, dass das so mal der erste wichtige Aspekt ist, wie Sprache auch verwendet werden sollte.“ (LK-B)

4.3. Keine explizite Vorbereitung

Definition: Sammelt explizite Aussagen der Lehrkräfte, in denen sie verneinen, ihren Unterricht gezielt auf die Inhalte oder Formate des MIKA-D-Tests auszurichten.

Ankerbeispiel: „Aber so ich bei den meisten ist es, also meine persönliche Erfahrung ist halt die, dass bei den meisten so, dass sie den Test schaffen und den regulären Unterricht einsteigen können, halt wirklich noch sehr weit weg. Und dann deswegen da jetzt nur diese Formate für den Test da irgendwie denen so ähm ins Gehirn pressen, glaube ich, ist halt für die Sprachförderung einfach nicht so sinnvoll.“ (LK-A)

5. Ressourcen, Unterstützung und Rahmenbedingungen

Definition: Bündelt alle Aussagen zu den materiellen und personellen Ressourcen, der wahrgenommenen Unterstützung durch die Organisation sowie den geäußerten Wünschen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen.

5.1. Wünsche

- **5.1.1. kleinere Gruppen**

Definition: Der explizite Wunsch nach kleineren Lerngruppen, um besser differenzieren zu können.

Ankerbeispiel: „Okay okay ähm also ja Gruppengröße finde ich ist schon ein Thema. Also weil ich hab's heute gemerkt heute waren wir eine kleinere Gruppe und es funktioniert viel besser.“ (LK-B)

- **5.1.2. Budget für Material**

Definition: Der Wunsch nach einem kleinen, frei verfügbaren Budget für die Anschaffung zusätzlicher, individueller Unterrichtsmaterialien.

Ankerbeispiel: „Dass man vielleicht so ein bisschen Budget hätte keine Ahnung zehn Euro, dass man irgendwie ich hab Pappteller gekauft, irgendwie sowas zum Basteln. Also das wäre vielleicht cool, dass man so ein mini kleines Budget hat.“ (LK-B)

- **5.1.3. Beamer**

Definition: Der Wunsch nach technischer Ausstattung (Beamer) für einen digitaleren, visuelleren Unterricht.

Ankerbeispiel: „Äh, ich wünsche mir vielleicht einen Beamer in meine Klasse, weil ich möchte äh mehr Videos zeigen, weil ich glaube, die Kinder lernen, wenn sie was sehen.“ (LK-E)

- **5.1.4. Teamsitzung/kollegialer Austausch**

Definition: Der Wunsch nach mehr oder besser getaktetem Austausch im Kollegium, um Materialien zu teilen und sich gegenseitig zu unterstützen.

Ankerbeispiel: „Ja, dass man vielleicht schon einfach mal so kurz bespricht so: Hey, ich hab jetzt gerade das gemacht, das hat voll gut funktioniert, magst du vielleicht irgendwie meine Materialien kopieren oder magst du das auch machen oder so.“ (LK-B)

- **5.1.5. Material explizit zur MIKA-D Vorbereitung**

Definition: Der Wunsch nach spezifischen Materialien, die auf die Vorbereitung für MIKA-D zugeschnitten sind.

Ankerbeispiel: „Also jetzt denke ich mir schon, dass es vielleicht gut wäre, wenn ein paar Materialien empfohlen werden, die halt explizit sich auf MIKA-D äh beziehen. Das wäre schon cool.“ (LK-D)

- **5.1.6. Teamteaching**

Definition: Der Wunsch nach einer zweiten Lehrkraft in der Klasse, um die Herausforderungen der Heterogenität besser bewältigen zu können.

Ankerbeispiel: „Die letzten Jahre hätte ich oft mir gewünscht, einen Teamteacher in der Klasse zu haben oder einfach gesondert Unterstützung dafür zu bekommen, dass ich nicht alphabetisierte Kinder in meiner Klasse hatte.“ (LK-C)

5.2. Unterstützung am Standort: gut

Definition: Erfasst positive Bewertungen der organisatorischen und personellen Unterstützung durch die Standortleitung und die Organisation.

Ankerbeispiel: „Also ich hätte nie das Gefühl, dass ich da jetzt irgendwie so hängen gelassen werde. Das also total Gegenteil davon.“ (LK-A)

6. Einschätzung und Ausblick

Definition: Sammelt zusammenfassende Bewertungen der Kurse, Einschätzungen zu deren Effektivität sowie Meinungen zu zukünftigen Entwicklungen (z.B. Verpflichtung).

6.1. Ausreichend Vorbereitung auf MIKA-D

- **6.1.1. Nein: Niveauunterschied zu groß**

Definition: Die Begründung, dass die Kurse keine effektive MIKA-D-Vorbereitung sein können, weil die Heterogenität der Niveaus dies verunmöglicht.

Ankerbeispiel: „Ich glaube, das könnten sie, wenn die Gruppen nicht so heterogen wären, im Sinn von Niveau.“ (LK-C)

- **6.1.2. Nein: Dauer zu kurz**

Definition: Die Begründung, dass die Kursdauer von zwei Wochen unrealistisch kurz ist, um eine nachhaltige Vorbereitung auf einen Test zu gewährleisten.

Ankerbeispiel: „Ich glaube, es ist einfach unrealistisch, in zwei Wochen sich auf sowas vorzubereiten.“ (LK-A)

- **6.1.3. Teilweise**

Definition: Die Einschätzung, dass zumindest eine indirekte Vorbereitung durch die Wiederholung von Inhalten und den Sprachkontakt stattfindet.

Ankerbeispiel: „Und die Kinder werden indirekt auf den MIKA-D Test vorbereitet, aber wie gesagt, es ist nicht mein Hauptziel [...] weil sie alles noch mal wiederholt äh und gehört bekommen.“ (LK-E)

6.2. Verpflichtung

- **6.2.1. Contra: Verlust Feriencharakter**

Definition: Die Ablehnung einer Verpflichtung wird mit dem Argument begründet, dass dies den positiven Feriencharakter der Kurse zerstören, Zwang erzeugen und zu Verhaltensproblemen führen würde.

Ankerbeispiel: „Meiner Meinung nach bringt nicht viel, wenn wir wenn wir die Kinder zwingen, auch im Sommer zu lernen. [...] sollen die Kinder wirklich ihre Freizeit genießen und nicht noch mal unter Druck gestellt werden.“ (LK-E)

- **6.2.2. Unsicher: verschiedene Gründe**

Definition: Erfasst ambivalente Haltungen zur Verpflichtung, die sowohl Vor- (Sicherung der Teilnahme) als auch Nachteile (Unfairness, Stigmatisierung) abwägen.

Ankerbeispiel: „Aber dann wiederum, warum sollen die Kinder dann halt in die Schule gehen im Sommer und die anderen Kinder haben halt den Sommer? Das ist halt schon unfair und natürlich abgrenzend.“ (LK-D)

- **6.2.3. Pro: Sinnvolle Ferienbeschäftigung**

Definition: Die Befürwortung einer Verpflichtung wird mit dem Argument begründet, dass die Kurse eine gut vorbereitete und sinnvolle Beschäftigung in den langen Ferien darstellen.

Ankerbeispiel: „Ja, ich finde das, glaube ich, gar nicht so schlecht. Vor allem, also neun Wochen Ferien sind schon sehr viel für die Kinder und so meine auch persönlichen Erfahrungen nach, man wird ja schon auch irgendwann gelangweilt nach einem Punkt.“ (LK-A)

Anhang C: Interviews

Anmerkung: Zur Wahrung der Anonymität der interviewten Personen wurden persönliche Daten, die Rückschlüsse auf die jeweilige Person zulassen würden, mit XXX ersetzt.

Interviewtranskript Lehrkraft A (LK-A)

I: So. Ähm, vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst. Ähm, ich nehme das Interview für meine Masterarbeit auf. Ähm, damit alles sauber, damit ich alles sauber auswerten kann, wird das Ganze aufgenommen. Dauert ca. 15 Minuten. Ähm, für dich ist wichtig zu wissen: Es gibt keine richtigen oder keine falschen Antworten. Äh, mich interessieren deine persönlichen Einstellungen und Erfahrungen. Okay?

B: Sehr.

I: Super. Zuerst geht es mal um dich. Und um deine Erfahrungen besser einordnen zu können, würde ich gerne ähm mit deinem beruflichen Hintergrund beginnen. Das heißt, welche Ausbildung hast du gemacht?

B: Okay, ähm also ich habe die klassische Gymnasialmatura, also und bin jetzt gegen Ende vom Bachelor Lehramt Englisch Ethik. Und beruflich bin ich jetzt seit zwei Jahren bei der VHS, also bei den Wiener Volkshochschulen, und mach da viele Englisch- und Deutschförderkurse. Ich hab auch letzten Sommer bei Interface einen Alphabetisierungskurs gemacht und mach von der Arbeit aus halt so teilweise zusätzliche Schulungen, um da eben-

I: Und ist es mit Erwachsenen und an der Volkshochschule oder mit Kindern?

B: Also das, was ich mache, nur mit Kindern.

I: Nur mit Kindern.

B: Genau.

I: Okay. Und hast du irgendeine spezifische Aus- oder Fortbildung im Bereich DaF/DaZ?

B: Nee, ich würde sagen, der aller- also der ja Alphabetisierungsvorbereitungskurs für die Kursleitung ist so das, was dem am nächsten kommen würde.

I: Mhm. Und wie bist du dazu gekommen, ähm bei den Wiener Sommerdeutschkursen zu unterrichten?

B: Ähm, über die VHS. Genau. Ich habe bei der VHS so sehr random angefangen, da ich glaube, ich habe sogar auf Willhaben eine Ausschreibung gesehen. Und seitdem, also die bombardieren ja einen wirklich mit Informationen und weiteren Weiterbildungsoptionen oder anderen Institutionen in Wien, die so ähnliche Sachen machen. Also alles, was ich so in der Hinsicht weiß, ist eigentlich fast ausschließlich über VHS.

I: Okay. Gut. Ähm, dann geht es jetzt schon ein bisschen Richtung Sommerdeutschkurse und da wird mich interessieren: Wenn du an deine Tätigkeit in den Sommerdeutschkursen denkst, was motiviert dich, diese Kurse zu leiten?

B: Hm, ich mag es einfach, mit Kindern generell zu arbeiten. Und was ich da mag bei den Kursen ist das also das Konzept von, was soll ich sagen, das Ziel von

Lernen ist natürlich an erster Stelle, aber ich habe auch das Gefühl, dass das Team und die Leitung auch wirklich aktiv auf so eine gute Zeit generell hinarbeitet. Also dass es den Kindern eben jetzt nicht irgendwie nur so Lernstress ist und dass ähm sie mit der deutschen Sprache ausschließlich jetzt so Schule und Stress verbinden, sondern auch so eben Spaßfaktor mit eingebaut wird. Und ich würde sagen, so diese Balance finde ich halt sehr angenehm auch zum Arbeiten.

I: Und wenn du an unsere Lerngruppen in den Sommerdeutschkursen denkst, die sind ja zum Teil sehr heterogen. Was das Alter betrifft, was die Erstsprachen oder die schulischen Vorerfahrungen betrifft: Wie erlebst du diese Heterogenität bei dir in der Klasse, im Unterricht?

B: Ja, schon teilweise auch sehr fordernd. Wenn man muss dann halt wirklich, also ich persönlich zumindest muss dann teilweise so mit der mit einem Drittel der Gruppe auf so auch auf so einem mit leichter Sprache benutzen, dass sie die Anweisungen verstehen, und dann bei anderen merke ich schon, okay, die sind jetzt auch sehr gelangweilt, dass ich eben so langsam mit denen rede oder halt so einfache Sprache benutze. Und dann wiederum das letzte Drittel hat dann ganz andere Bedürfnisse. Also das empfinde ich schon als herausfordernd, aber auch gar nicht so schlecht, weil ich hatte auch paar Mal das Gefühl, dass die schwächeren Schüler dann motiviert sind oder so angeregt, so dass sie mit den anderen jetzt mithalten können und sich extra viel Mühe geben. Vor allem wenn so sie Freunde waren mit so anderen Kids, die halt ein bisschen stärker waren, Deutsch stärker sind. Und umgekehrt ist auch denen, die ein bisschen mehr Verständnis haben, glaube ich, dass so eine sehr, ich glaube, das ist für die auch so eine sehr angenehme Erfahrung, dass die dann helfen können, ne. Weil ich glaube im regulären Unterricht bietet sich diese Gelegenheit nicht so oft und so wenn ich dann jemanden bitte, dass die mir jetzt da helfen mit, ich weiß nicht, irgendwas übersetzen, weil der ähm Schüler X wirklich gar kein Deutsch versteht und dann muss ich halt irgendwie so halb Arabisch, halb Deutsch vermitteln und wenn ich dann noch da einen der Schüler frage, ob sie mir helfen können, also die sind dann immer mega happy und die fühlen sich dann auch wohl und-

I: Das heißt, das betrifft ähm mal das Niveau der Sprachen, dass das eine Herausforderung sein kann, die Heterogenität. Ähm, wie erlebst du es, dass es unterschiedliche Erstsprachen gibt? Ist das auch eine Herausforderung?

B: Ja, schwierig. Ich finde es sogar sehr gut, wenn eine Gruppe ähm aus verschiedenen Hintergründen besteht, vor allem weil dann auch so dieses so das Hauptwerkzeug zur Kommunikation mit den anderen Kindern ist dann Deutsch. Und das ist dann eben, glaube ich, so eine sehr natürliche Situation, durch die sie das dann auch lernen, wovon ich halt persönlich schon ein Fan bin. Aber andererseits hat es auch Vorteile, wenn die Kinder alle einen gleichen Hintergrund haben, weil dann kann man halt irgendwie so einen Zugang wählen. Ich weiß nicht, wenn jetzt alle Kinder aus Syrien sind und wir reden irgendwie über Länder und ich dann über Syrien spreche, fühlen die sich alle gleichermaßen so angesprochen und sind dann into it. Aber wenn die Hälfte da jetzt einen anderen Hintergrund hat und die das einfach nicht interessiert, verstehe ich es halt auch.

I: Mhm.

B: Also ja, hat beides seine Vor- und Nachteile.

I: Und wie erlebst du ähm das unterschiedliche Alter?

B: Verschieden. Es ist wie mit den Sprachniveaus. Die Älteren helfen dann auch gerne ein bisschen den Jüngeren, aber ich glaube, die Jüngeren sind dann auch oftmals so versuchen sie dann so mit den Größeren mitzuhalten, was wiederum dann Dynamiken auslösen kann, die den Unterricht jetzt nicht unbedingt fördern. Also da glaube ich, wär es fast angenehmer, wenn man da die Gruppen schon nach Alter ein bisschen besser zugliedern könnte.

I: Okay. Ähm, dann kommen wir jetzt Richtung MIKA-D. Ähm, MIKA-D ist ein Messinstrument, um die Deutschkompetenz der Kinder einzuschätzen. Und welche Rolle spielt diese Testung aus deiner Sicht ähm für die Kinder, für die Schülerinnen des Sommerdeutschkurses?

B: Ich habe mir vor- also dadurch, ich habe Volksschüler im Moment und ich glaube, die sind sich dessen gar nicht so bewusst, dass der Kurs jetzt irgendwie das Ziel hat, dass sie da beim Test besser abschneiden. Und ich will denen da jetzt auch nicht so das so als Aushängeding da geben und so, hey, wir müssen jetzt da deswegen gut werden, sondern so, schau, wie witzig ist es, wenn du mit deiner Sitznachbarin, die irgendwo anders herkommt, reden kannst. So, ja, deswegen ist es so gut, dass wir Deutsch lernen.

I: Das heißt, ähm bereitest du explizit auf MIKA-D vor?

B: So explizit würde ich jetzt, glaube ich, nicht ja sagen können. Also ich arbeite schon viel mit den Büchern und versuche auch so diese so Standard- so Testformate irgendwie ein bisschen so mit einzubauen. Aber dass ich jetzt wirklich vorm MIKA-D-Test so Sachen abnehme und sie darauf vorbereite, das nicht.

I: Nicht. Okay. Also, du sagst, du bereitest nicht explizit vor. Ähm, hat es irgendeine Art von Einfluss auf deinen Unterricht? Die Existenz der MIKA-D-Testung am Ende des Sommers?

B: Ja, ich habe es schon, also im Hinterkopf so, aber so ich bei den meisten ist es, also meine persönliche Erfahrung ist halt die, dass bei den meisten so, dass sie den Test schaffen und den regulären Unterricht einsteigen können, halt wirklich noch sehr weit weg. Und dann deswegen da jetzt nur diese Formate für den Test da irgendwie denen so ähm ins Gehirn pressen, glaube ich, ist halt für die Sprachförderung einfach nicht so sinnvoll. Und deswegen mag ich da einen allgemeineren Zugang.

I: Ja. Okay. Sehr gut. Und ähm dann noch eine allgemeinere Frage. Die Wissenschaft, die merkt an, dass MIKA-D Sprache sehr stark auf Grammatik, auf Wortschatz und vor allem die korrekte Verbstellung ähm ähm reduziert. Ist das das, was aus deiner Meinung nach Deutsch können auszeichnet oder ist das ein zu verengender Begriff?

B: Ja, es ist, glaube ich, so wissenschaftlich gesehen, wie man Deutsch können definieren könnte, aber ich habe auch so ein paar Schüler in der Gruppe, die können extrem gut sprechen und die verstehen, also wirklich für für dieses Alter allgemein ein sehr großes Vokabular schon und ich weiß, sie würden den Test nicht bestehen. Und ich würde trotzdem sagen, die können Deutsch.

I: Das heißt, sie haben die kommunikativen Fähigkeiten, um sich auszudrücken. Wenn du dir jetzt vorstellst, du erklärst den Kindern etwas, würden die oder verstehen die deine Anweisungen, die du da jetzt genannt hast?

B: Es kommt sehr auf die Gruppe drauf an. Die aktuelle Gruppe, die verstehen wirklich alles, was ich so vorgebe, weil sie halt einfach so sprachlich eben, was die Kommunikation angeht, ähm viel Verständnis haben. Aber z. B. eine Gruppe, die ich davor hatte, die war, sagen wir mal, schriftlich stärker. Die konnten schon

sehr viel, ich weiß nicht, generell so Sätze einfach schöner und besser abschreiben und so, wenn sie was schreiben würden, war die Verbstellung beispielsweise okay, aber Kommunikation war halt nicht vorhanden.

I: Ja.

B: Und da würde ich, deswegen ist schwierig, ja.

I: Ja. Okay. Gut. Ähm, gibt es zum Thema MIKA-D noch irgendetwas, das du anmerken möchtest, was bis jetzt nicht zur Sprache gekommen ist?

B: Ich ich glaube nicht. Und und ich bin da auch nicht genug reingelesen, um ehrlich zu sein, um mir jetzt da eine absolute Meinung haben zu können.

I: Okay. Gut, dann gehen wir jetzt noch ein bisschen zu den Ressourcen und den Rahmenbedingungen der Sommerdeutschkurse. Und da wird mich interessieren, welche Lehrmaterialien dir für die Sommerdeutschkurse zur Verfügung gestellt werden.

B: Ähm, ich glaube, gefühlt alles. Also von den Büchern, die die Kids bekommen und vor allem die verschiedenen Bücher, was ich sehr cool finde, dass sie eben an die Levels auch anpassbar ist. Die dann Hefte, Stifte, unendlich viele Spiele, generell so Spielzeug, sehr viele so sprachfördernde Spiele, also alles absolut passend für das, was, ich glaube, der der Kurs für so verfolgt als Ziel. Ansonsten zusätzliche Bücher. So ein Buch, was ich jeden Morgen mitnehme, weil ich kann einfach noch nicht so viele so Gruppenspiele und das sind so diese so Spiele mit Bewegung und irgendwie Kommunikationsförderung. Und das sind so Sachen, so vor Kursbeginn so, ich würde nicht dran denken, wie wichtig so ein Buch für mich wäre. Und da muss ich sagen, finde ich, sind sie schon sehr gut ausgestattet.

I: Mhm. Und du hast vorhin erwähnt, dass du ähm das Buch „Ich bin ich“ einsetzt. Wenn du da dran denkst, gibt es eine bestimmte Übung, die bei dir im Kurs besonders gut funktioniert hat aus dem Buch?

B: Ähm ja, was die Kinder echt sehr gerne mögen, ist dieses, wenn sie so eine Auflistung haben mit Begriffen und dann so ein kleines Feld, wo Bilder von den Begriffen sind. Z. B. so, es gibt so eine große Seite mit Schulsachen. Da hat man eine Schultasche, die ausgepackt ist mit halt so dann den Vokabeln drunter und dann muss man die gleiche Nummer suchen. Und sowas finden die wirklich sehr

toll und ich finde auch, das sind generell sehr coole Übungen, weil auch wenn sie dann die Hälfte falsch haben, so das richtige kreuze ich an und dann ich so, okay, überlegt es euch noch mal. Und das ist so, ich finde so sehr leichtes, selbstständiges Arbeiten, was denen auch wahrscheinlich wegen dem visuellen Aspekt auch ein bisschen mehr Spaß macht, als wenn sie jetzt so wäre so, okay, schreib das ab.

I: Ja. Und gibt es irgendeine Übung, die gar nicht funktioniert hat aus dem Buch?

B: Ja, pa- so eine Sache, die war echt schwer. Ich glaube, das hat das hat nur so ein Schüler richtig gemacht beim ersten Versuch, das war eben, ich glaube, eher auch mit der Schultasche so ein Beispiel. Du hast dann ein Bild von der Schultasche und dann musst du schreiben und dann, okay, und da hast du dann Sätze drunter. Und ein Satz ist, in der Schultasche ist eine Katze. Und dann musst du drunter schreiben, nein, in der Schultasche ist ein Federpennal. Und das war irgendwie so ein Ding, da die Logik hinter der Aufgabe zu verstehen, war ein Hindernis.

I: Das hat nur bei einem Kind funktioniert, sagst du?

B: Ja, ich habe es dann auch ausgelassen auch bei den anderen, weil es war so, ich verschwende da total die Zeit, bis ich denen das erkläre und ich weiß ja, sie können den Satz schreiben. Und dann suche ich halt andere Aufgaben, wo es ein bisschen klarer ist. Vor allem, ich bin halt auch nicht so der Fan von Schülern eine Aufgabe zu geben, wo ich dann immer wieder nachchecken muss, okay, haben die es jetzt echt verstanden, machen die es richtig. Und die dann zehnmal korrigieren, ist ja für die voll entmutigend, für mich total frustrierend und die Aufgabe, also ich finde, das Buch hat dafür unzählige andere gute Aufgaben, die leichter für sie zu verstehen sind.

I: Okay. Ähm, gibt es zum Buch noch etwas, das du anmerken möchtest?

B: Nichts Bestimmtes. Also, ich finde es sehr angenehm, ich arbeite voll gern damit. Für die Kinder war auch genug dabei, wo sie so, also Spaß hatten und wo ja, was sie ansprechend fanden. Okay.

I: Und ähm wenn du an die Unterstützung denkst durch Kursorganisation, Austausch mit Kolleginnen oder Fortbildungen, bekommst du genug Unterstützung bezüglich der Herausforderungen, die wir zu Beginn besprochen haben?

B: Ja. Ja, ich würde schon behaupten. Also ich persönlich habe das jetzt noch nicht gebraucht, aber es wird ja von der Leitung immer wieder betont, dass wir auch so die Standortbetreuer dazurufen können, auch für größere Aufgaben und so. Also ich hätte nie das Gefühl, dass ich da jetzt irgendwie so hängen gelassen werde. Das also total Gegenteil davon.

I: Und gibt es irgendwelche zusätzliche Unterstützung, etwa Materialien oder Teamteaching oder Informationen, die du dir wünschen würdest?

B: Aktuell nicht.

I: Okay.

B: Nee.

I: Gut. Dann geht es jetzt langsam Richtung Ende. Ähm, zuerst einmal die Frage, aus deiner Erfahrung, glaubst du, dass diese zwei Wochen Sommerdeutschkurs eine effektive Vorbereitung für MIKA-D sein können?

B: Ich glaube, es ist einfach unrealistisch, in zwei Wochen sich auf sowas vorzubereiten. Vor allem so zwei Wochen kompakt, hätten sie jetzt vielleicht, ich weiß nicht, den ganzen Sommer über jede Woche so einen ganzen Nachmittag und dann zwischendrin Hausaufgaben beispielsweise, sowas eventuell, aber zwei Wochen drei Stunden am Vormittag, das ist also auch wenn man, glaube ich, da totale strikt irgend so einen Militärlernplan verfolgen würde, das macht keinen Sinn.

I: Ja. Also, ist auch die die tägliche Länge der Kurse lang genug?

B: Ich finde schon, ja.

I: Okay.

B: Doch, doch.

I: Ähm, sollte es nach hinten ausgedehnt werden, also statt zwei Wochen, drei oder vier Wochen?

B: Eventuell. Also, wenn wirklich so, wenn das Hauptziel so nur dieses MIKA-D positiv bestehen ist, dann würde ein längerer Zeitraum Sinn machen. Aber ich habe letztes Jahr beim Bewerbungsgespräch ähm wurde mir auch gesagt, dass das natürlich der Idealfall wäre, dass die Kinder den Test bestehen, aber dass in

erster Linie so dieser positive Bezug zur Sprache ähm auch als ein großes Ziel angesehen wird und ich glaube, dass dieser positive Bezug mehr für das Erreichen des MIKA-D-Tests tun kann, als jetzt so strikt das drei Wochen, vier Wochen durchlernen.

I: Genau.

B: Genau.

I: Und die Bundesregierung, die hat ja angekündigt, dass Sommerschulen künftig Pflicht werden sollen, also auch so etwas wie z. B. die Sommerdeutschkurse für Kinder, die eben Förderbedarf haben. Was hältst du von dieser Entwicklung und was führt das für deine Rolle als Lehrkraft und für die Rolle der Kurse an sich bedeutet?

B: Mhm. Ja, ich finde das, glaube ich, gar nicht so schlecht. Vor allem, also neun Wochen Ferien sind schon sehr viel für die Kinder und so meine auch persönlichen Erfahrungen nach, man wird ja schon auch irgendwann gelangweilt nach einem Punkt, so, wenn man jetzt nicht neun Monat auf Urlaub, neun Wochen irgendwo Ferien machen ist, was halt auch unrealistisch ist. Ähm und ja, ich meine Rolle wäre wahrscheinlich dann mehr arbeiten. Aber ich glaube, das wäre eine positive Sache, also. Vor allem einfach, weil die Kurse sind gut vorbereitet, es sind genug Materialien da, die Kinder bekommen Verpflegung, es sind drei Stunden oder halt so jetzt kompakte so Zeitspannen.

I: Ja. Okay. Dann eine letzte Frage noch, die ich zuvor vergessen habe. Die wievielte Teilnahme als Lehrkraft ist es für dich an den Sommerdeutschkursen?

B: Ähm das, also ich war letztes Jahr und dieses Jahr zwei Turnusse, also das zweite Mal, oder?

I: Das zweite Mal. Ja. Super, perfekt. Okay, dann sind wir jetzt wirklich am Ende vom Interview angelangt. Gibt es noch irgendetwas, das du anmerken möchtest, das bisher nicht zur Sprache gekommen ist?

B: Nee, ich glaube nicht. Das war so.

I: Okay. Möchtest du über die ähm Ergebnisse der Studie informiert werden?

B: Mhm, ja, schon.

I: Dann schreib mir bitte noch deine E-Mail-Adresse drauf. Ich danke dir recht herzlich.

Interviewtranskript Lehrkraft B (LK-B)

I: So, vielen lieben Dank, dass du dir die Zeit für das Interview nimmst. Ähm, in dem Interview geht es um die Sommerdeutschkurse und um die standardisierte Prüfung, die die Schülerinnen zu Beginn des Schuljahres ablegen dürfen. Meine erste Frage an dich ist, um deine Erfahrungen besser einordnen zu können: Welchen Hintergrund in Bezug auf Ausbildung und Beruf bringst du mit?

B: War das deine Frage?

I: Ja.

B: Okay, gut. Ähm, genau, also ich habe die Ausbildung für DaF/DaZ gemacht am BFI vor zwei Jahren und arbeite seitdem jetzt auch als DaZ-Trainerin und arbeite aber vor allem mit Erwachsenen. Also ich habe letztes Jahr schon die Sommerdeutschkurse gemacht. Ähm, genau, aber sonst ist meine Hauptzielgruppe sind eben Erwachsene.

I: Und an welchem Standort warst du voriges Jahr?

B: Ich war voriges Jahr in der XXX.

I: Mhm.

B: Genau.

I: Und das waren auch Grundschul-, Volksschüler?

B: Mhm, ja. Genau, also es waren auch eher die Kleineren und da hatte ich aber hauptsächlich die, die als ähm unzureichend eingestuft wurden.

I: Und heuer hast du mangelhaft, oder?

B: Genau, ja. Heuer ist mangelhaft.

I: Und wie bist du dazu gekommen, bei den Wiener Sommerdeutschkursen zu unterrichten?

B: Ähm, also ich war dann eben fertig mit der Ausbildung und hab so ein bisschen nach Jobs geschaut und bin eben da drauf gestoßen und fand das ganz cool,

dass man eben, ja, das auch so relativ niederschwellig ausprobieren konnte und auf einem begrenzten Zeitraum.

I: Kannst du dich zufällig noch erinnern, wo du drauf aufmerksam wurdest?

B: Hm, gute Frage. Ich glaube, dass ich tatsächlich einfach gegoogelt habe und ja.

I: Und jetzt geht es weiter Richtung Erfahrungen, Einstellungen zu den Sommerdeutschkursen. Da würde mich erst mal interessieren, was dich motiviert, ähm die Sommerdeutschkurse zu leiten, deine Gruppe zu leiten.

B: Ähm, also ich finde es richtig cool, irgendwie mit Kindern zu arbeiten und finde, dass es irgendwie auch, ja auch für mich irgendwie eine coole Erfahrung, weil man ja relativ frei arbeiten kann und auch irgendwie kreativer arbeiten kann und jetzt nicht irgendwie so wie bei Lehramt, ja, dass man halt auch irgendwie so sein Curriculum erfüllen muss und schon einfach mehr Freiheiten hat. Genau, ich glaube, das war so ein bisschen meine Motivation und weil ich Bildung halt schon ein sehr wichtiges Thema finde.

I: Okay. Und wenn wir jetzt an unsere Lerngruppen denkst, die sind ja oft sehr heterogen. Sowohl was das Alter betrifft, was die Erstsprachen betrifft, was die schulische Vorerfahrung betrifft. Wie erlebst du das in deinem Unterricht, diese Heterogenität?

B: Mhm, ich würde sagen, es hat Vor- und Nachteile. Weil also ich schon immer wieder bemerke, dass sich die Schülerinnen ja auch gegenseitig unterstützen und ähm, dass irgendwie auch cool ist zum Teil, dass die Wissensstände auch so unterschiedlich sind. Aber dass es halt zum Teil auch schwierig ist, weil es ja doch dann relativ große Gruppen sind und ähm, ja, man schon auch irgendwie immer viel, ja idealerweise wahrscheinlich viel Binnendifferenzierung machen sollte, was aber natürlich dann auch viel Vorbereitung beinhalten würde, was ich persönlich jetzt, glaube ich, nicht immer so schaffe, weil dafür, ja, reicht es dann auch nicht so die eingeplante Vorbereitungszeit. Ähm, genau, was glaube ich ihm ganz gut funktioniert, dass man dann wirklich schaut, dass man halt mehr in kleinen Gruppen dann auch arbeitet. Also, ja, jetzt hatte ich das auch gerade, dass ähm, ja, sie sich dann eigentlich selber auch so ein bisschen zusammengefunden haben und sich halt dann auch das ausgesucht haben, was sie gerne machen

wollen. Also eine Gruppe hat dann mehr gebastelt, die anderen haben Wörter gelegt, andere haben Memory gespielt und halt alles zum Thema Essen und Trinken hatten wir heute und ja.

I: Und ähm, wenn du an die genannten ähm, ähm Aspekte denkst, eben Alter, Erstsprache, schulische Vorerfahrung: Was stellt die größte Herausforderung dar?

B: Mhm, ja, ich glaube schon wirklich irgendwie so alle abzuholen und allen gerecht zu werden, weil ja die einen sind dann doch irgendwie vielleicht unterfordert, aber man muss erst mal merken, dass sie unterfordert sind, oder die anderen sind überfordert, weil sie meinen, sie können ja noch gar nicht lesen und so, also ja.

I: Ja.

B: Okay.

I: Hm. Was sind aus deiner Sicht die übergeordneten Ziele, ähm, die die Sommerdeutschkurse verfolgen?

B: Ähm, ich würd es jetzt mal so ein bisschen niederschwellig ansetzen. Ich würde sagen, dass das Ziel ja wirklich ist, dass sie irgendwie einfach in Kontakt sind mit der Sprache auch, ähm ja, schon auch glaube ich viel so diese soziale Komponente. Also auch, ähm ja, ich hoffe, dass man vielleicht dann die Lehrkräfte im kommenden Schuljahr insofern auch ein bisschen entlasten kann, dass vielleicht Sachen auch geübt werden, eben wie macht man eine Zweierreihe, ähm, man meldet sich, es gibt bestimmte Regeln. Also das auf der einen Seite und dann eben schon einfach dieses, ja ich lerne vielleicht irgendwie doch auch was dazu in der Sprache, ich habe Kontakt zu der Sprache, ich kann mit anderen Kindern in der Sprache kommunizieren. Also gerade dieses Jahr funktioniert das voll gut, weil wir sehr viele unterschiedliche Erstsprachen haben und es ist tatsächlich eigentlich eben, dass sie untereinander Deutsch sprechen, was irgendwie ganz cool ist. Ja.

I: Dann noch eine Anschlussfrage: Welche Erstsprachen hast du bei dir in der Gruppe?

B: Also, ich glaube, ich krieg nicht alle zusammen, aber ich habe ähm also Arabisch, dann ähm Rumänisch, Ukrainisch, ich glaube sogar Nepali. Ähm, genau.

Ähm, ja, dann gibt es auch Kinder, die halt Englisch sprechen, jetzt nicht als Erstsprache, aber was auch manchmal eingesetzt wird. Also es ist wirklich sehr gemischt dieses Jahr.

I: Vielen Dank. Okay. Ähm, dann geht es weiter zu den Wahrnehmungen und Einstellungen zu dieser standardisierten MIKA-D-Testung. Ähm, welche Rolle spielt diese Testung zu Beginn des Schuljahres für deine Schüler? Nehmen die Schüler wahr, dass sie implizit vielleicht vorbereitet werden, bzw. dass so eine Testung stattfindet, oder spielt es für deine Schüler keine Rolle?

B: Hm, ich weiß nicht, ob ich da genug drin bin im Thema. Ich habe jetzt so das Gefühl, dass es für sie jetzt nicht unbedingt eine Rolle spielt, also dass es zumindest jetzt nicht irgendwie thematisiert wurde oder so. Ähm, und ich glaube, dadurch, dass ich jetzt eben nicht so diesen Lehramts-Hintergrund hab, ist es halt jetzt auch nichts, was ich jetzt wirklich so explizit anstrebe. Natürlich versuche ich irgendwie, also ja, irgendwie MIKA-D-Test und hat ja so den Ruf, dass man eben hauptsächlich auf die Satzstellung achtet und so, und klar versuche ich das irgendwie zu berücksichtigen, aber ich würde jetzt nicht sagen, dass ich sie jetzt da explizit wirklich drauf vorbereite oder wir das irgendwie so einüben. Ähm, ja.

I: Okay, genau. Genau, also die Wissenschaft, die merkt tatsächlich an, dass MIKA-D Sprache sehr stark auf Wortschatz, auf Grammatik und eben, wie du gesagt hast, auf die Verbstellung reduziert. Ja. Ähm, ist das deiner Meinung nach das, was man unter Deutsch können versteht?

B: Ähm, nein. Also es spielt natürlich eine Rolle und ich meine, da wird sich ja auch jemand was dabei gedacht haben, der das entwickelt hat. Ich glaube aber trotzdem, dass man das wahrscheinlich ein bisschen kritisch sehen kann.

I: Welche Aspekte fallen dir ein, die jetzt noch ähm dazu gehören, um Deutsch zu können, abgesehen von den genannten?

B: Ähm, na ja, ich würde sagen, dass ja schon einfach auch wichtig ist einfach der Aspekt so: Kann ich ähm ja auch so mein Ziel erreichen damit? Also kann ich mich so ausdrücken, dass Leute verstehen, was ich möchte? Kann ich irgendwie das kommunizieren, was mir wichtig ist? Also ich würde sagen, dass das so mal der erste wichtige Aspekt ist, wie Sprache auch verwendet werden sollte.

I: Mhm. Und gut. Dann noch die Frage: Ähm, diese MIKA-D-Testung, die hat weitreichende Folgen für die Schülerinnen. Die werden dann entweder zu Deutschförderkursen oder zu Deutschförderklassen zugewiesen, werden vom Klassenverband getrennt oder eben nicht getrennt. Ähm, was löst es in dir ganz persönlich aus, wenn du daran denkst, ähm, was den Schülern mit dieser MIKA-D-Testung ähm, ähm droht?

B: Ähm, ja, ich glaube, ich find es persönlich schwierig, gerade auch wenn man halt eben denkt, dass es irgendwie, ja, es sind halt wirklich kleine Kinder und ähm, ich find es irgendwie einen traurigen Gedanken, dass diese Schulerfahrung von Anfang an irgendwie dann doch mit sehr viel Druck, auch mit sehr viel Negativerfahrungen und sehr viel mit diesem Bewertungs- ähm ja, Gedanken konnotiert ist. Und ja, ähm, find es irgendwie cool, wenn man da einen besseren Weg finden würde. Also dass man auch nicht schon irgendwie so früh und so schnell irgendwie auch sortiert. Also weil ja auch einfach die, die Voraussetzungen sehr unterschiedlich sind, auch der Wissensstand, und ähm, ich nicht glaube, dass man das eben, ja, dadurch verbessern kann, dass man dann eben irgendwie die schwächeren Kinder alle zusammen in eine Klasse packt und ja.

I: Okay. Und äh ich hab das vorher richtig verstanden, du hast gesagt, du bereitest die Kinder nicht explizit auf MIKA-D vor?

B: Ja.

I: Ja. Okay. Ähm, wenn du an deine Unterrichtsvorbereitung denkst: Kann es trotzdem passieren, dass du im Hinterkopf hast, ah okay, Verbstellung, darauf achte ich in dieser Einheit?

B: Ja, also ähm, ich versuche das schon auch immer eben das dann halt zu korrigieren, aber jetzt halt eher nicht so in dem Sinne, dass ich sag: So ah nee, das ist falsch, du musst das Verb ans Ende machen, sondern dass ich halt dann richtig vorspreche und im Idealfall sprechen sie es halt dann noch mal richtig nach. Also ja.

I: Okay. Ja. Super. Gut. Dann kommen wir zum nächsten Block, da geht es um die Ressourcen, um die Unterstützung und die Rahmenbedingungen der Deutschkurse, der Sommerdeutschkurse. Und da hat mich interessieren: Welche

Lehrmaterialien werden dir ähm von den Sommerdeutschkursen zur Verfügung gestellt und welche davon nutzt du auch?

B: Ähm, also ich find es eh ziemlich cool, was wir so an Materialien zur Verfügung gestellt bekommen. Ähm, ja, unterschiedlich. Also das Buch habe ich jetzt dieses Jahr relativ wenig genutzt, ähm dieses „Ich bin da“ heißt es glaube ich, ne? Mhm. Ähm, genau. Ähm, ja ich habe jetzt eben z. B. heute hatte ich das Memory ähm zu Essen und Trinken und wo man eben auch diese Bildkarten hat. Also ich finde eben so Bildkarten sind eigentlich immer ganz cool, weil man damit viel machen kann. Ähm, was hab ich noch verwendet? Ach ja, den Beamer hatte ich auch schon im Einsatz. Ähm, genau, und sonst versuche ich jetzt auch, also ich habe zum Teil auch so ein bisschen eigene Sachen mitgebracht ähm und hab halt auch irgendwie versucht, mit Musik zu arbeiten. Ähm, dass wir jetzt schon ein paar Mal irgendwie Lieder gesungen haben und ja.

I: Und wenn du an die Unterstützung durch Kursorganisation, den Austausch mit Kolleginnen und ähm Fortbildungen denkst, ähm, was kommt dir da in den Sinn? Also erlebst du ähm Unterstützung durch die Kolleginnen, Unterstützung durch die, durch die Standortleitung?

B: Ähm ja, ich habe schon das Gefühl, dass alle eben voll offen und hilfsbereit sind und so. Ähm ja, ich glaube, was immer so ein bisschen das Ding ist, dass da doch jeder halt so sein eigenes Ding macht und ich glaube, man könnte sich vielleicht auch viel Arbeit ersparen, wenn man sich mehr austauschen würde, aber irgendwie ist es dann in der Praxis dann glaube ich doch manchmal schwierig, weil man schon so drin ist irgendwie. Aber ja, ich find es eigentlich auch eine coole Idee von Interface, dass sie ja auch auf ähm der Plattform, das glaube ich, angegeben haben, dass man eben seine Sachen hochladen könnte. Ähm, also in der Theorie gut, in der Praxis vielleicht dann manchmal doch ein bisschen.

I: Das heißt, es könnte in der Praxis noch irgendwelche Möglichkeiten geben, dass man sich als Lehrkörper am Standort besser koordiniert?

B: Ja, dass man vielleicht schon einfach mal so kurz bespricht: So hey, ich hab jetzt gerade das gemacht, das hat voll gut funktioniert, magst du vielleicht irgendwie meine Materialien kopieren oder magst du das auch machen oder so. Dass man da vielleicht, ich weiß nicht, wenn man so am Anfang der Woche so ein kurzes Meeting hat und sich da irgendwie so austauscht.

I: Okay. Und du hast das jetzt schon genannt, gibt es noch irgendwas anderes an zusätzlicher Unterstützung, Material, Informationen, die du dir wünschen würdest?

B: Ähm, also was ich eigentlich ganz cool fände, weil wir ja eben dieses äh Geld für die Exkursion haben, das aber ja ausdrücklich nicht für Unterrichtsmaterialien verwendet werden soll, dass man vielleicht so ein bisschen Budget hätte. Keine Ahnung, zehn Euro, dass man irgendwie, ich hab Pappteller gekauft, irgendwie sowas zum Basteln. Also das wäre vielleicht cool, dass man so ein mini kleines Budget hat, wo man irgendwie noch so ein paar Sachen kaufen könnte.

I: Ja. Hast du von dir selbst schon Geld investiert?

B: Ja, haufenweise.

I: Okay.

B: Es war auch zu umständlich, weil das-

I: Ja.

B: Okay, gut.

I: Dann geht es schon in Richtung Ende. Geht jetzt so ein bisschen um den Ausblick, um deine Einschätzung. Und ähm aus deiner Erfahrung heraus im Feuer: Können diese zwei Wochen Sommerdeutschkurs ausreichen, um die Kinder auf so etwas wie die MIKA-D-Testung vorzubereiten?

B: Mhm, ich würde sagen, es kommt halt sehr auf den Stand der Kinder an. Also ich könnte mir vorstellen, wenn jetzt Kinder irgendwie ja, bei denen es vielleicht das letzte Mal so gerade nicht gereicht hat ähm und die halt schon sehr weit sind, dass es da schon was bringen kann. Ähm, aber ja, ich glaube, in zwei Wochen kann man jetzt auch keine Welten verändern, also. Weil ich meine, es dauert ja auch einfach, bis man irgendwie die Gruppe kennenlernt, bis sich die Kinder untereinander kennenlernen, dass sich das so eingespielt hat, und dafür sind zwei Wochen dann schon ein bisschen kurz.

I: Und wenn du jetzt daran denkst, dass es die Möglichkeit gäbe, die Sommerdeutschkurse verpflichtend zu machen: Würdest du das begrüßen oder würdest du das ablehnen?

B: Mhm, weiß ich nicht. Also ich glaube, verpflichtend finde ich schon irgendwie immer ein bisschen schwierig, weil es also ist ja schon auch die Idee, dass es Ferien gibt. Andererseits sind die Sommerferien ja eh eigentlich viel zu lang, deswegen wäre es vielleicht tatsächlich eine Überlegung, dass man sagt, halt ja eben, aber dann halt auch vielleicht höchstens zwei Wochen oder so. Ähm, könnt ich mir aber auch vorstellen, dass das irgendwie dann schwierig ist, das auch irgendwie mit den Eltern zu koordinieren, wann das dann sein sollte. Würd ich offen halten die Antwort.

I: Und wenn du die, wenn wir die Möglichkeit hätten, die Sommerdeutschkurse zu verlängern, mhm, stehst du dazu?

B: Mhm, ja, eben auch ähnlich. Also ich glaube schon es, ich würd es jetzt auch nicht zu lange machen, weil ich eben auch das Gefühl habe, dass ähm ja die Kinder ja eh schon irgendwie so, also es soll sich ja auch nicht irgendwie wie so eine Strafe anfühlen, dass sie jetzt irgendwie dann in den Ferien auch irgendwie noch mal lernen müssen und ihren Stoff nachholen müssen, weil sie es irgendwie nicht geschafft haben. Dann vermittelt man ja auch schnell wieder so dieses negative Gefühl. Ähm, deswegen. Andererseits gibt es glaube ich auch Kinder, die eh mehrmals kommen oder, also ja, mhm, würd ich auch jemanden entscheiden lassen, der mehr drin ist im Thema.

I: Gut. Dann ähm hättest du, du hast die Möglichkeit, ja, eine Sache zu ändern. Welche Sache wäre das?

B: In welchem Rahmen?

I: Ja, also völlig egal an den Sommerdeutschkursen. Du kannst Größen verändern, du kannst das Setting verändern, du kannst was auch immer, du kannst Team-Teaching einführen.

B: Okay. Okay, ähm, also ja, Gruppengröße finde ich ist schon ein Thema. Also weil ich hab es heute gemerkt, heute waren wir eine kleinere Gruppe und es funktioniert viel besser. Ähm ja, oder eben, dass man tatsächlich mehr Team-Teaching macht. Also weil es halt echt teilweise schade ist, wenn man irgendwie zwei Kinder hat, die irgendwie voll unruhig sind, dass die halt irgendwie die ganze Gruppe so ähm ja abhalten, weil es dann doch irgendwie, man muss sich dann

doch immer wieder kümmern und dann sind die anderen wieder raus. Und ich könnt mir vorstellen, dass das besser funktioniert, wenn man zu zweit ist.

I: Okay. Super. Dann die letzte Frage: Gibt es noch irgendetwas, das du anmerken möchtest, das bisher nicht angesprochen wurde?

B: Mhm, nee, ich würde nur noch mal sagen, dass ich es eigentlich sehr cool finde, dass es das gibt, und ich schon glaube, dass es ähm ja voll das gute Konzept ist und-

I: Schön. Dann vielen Dank für deine Zeit. Möchtest du über die Ergebnisse der Masterarbeit informiert werden?

B: Ja, gerne.

I: Dann, dann kannst du mir deine E-Mail-Adresse draufschreiben.

Interviewtranskript Lehrkraft C (LK-C)

I: Dann geht's jetzt los. Genau. Also zuerst mal frage ich dich jetzt nur Hintergrundinformationen und da wird mich erstens interessieren, ähm wie dein Werdegang in Bezug auf als Lehrperson.

B: Also ich habe XXX auf Lehramt studiert, für die Sekundarstufe, hab darin meinen Bachelor gemacht und ähm auch schon während dem Studium immer wieder, schon während meiner Schulzeit Nachhilfestunden gegeben, ähm auch seit ich ein Teenager bin, selbst Kinderturnen gehalten und ähm bin dann nach meinem Bachelorstudium nach XXX gegangen, um dort in der Erwachsenenbildung zu unterrichten, hab dann ein halbes Jahr mit Erwachsenen gearbeitet und dort äh Englisch und Spanisch gelehrt und im Sommer bin ich eben immer wieder bei den Sommerdeutschkursen. Gerade bin ich nicht in einem Lehramt-Masterstudium, sondern studiere XXX, also XXX.

I: Okay.

B: Und ja, die Arbeit in internationalen Organisationen.

I: Super. Danke schön. Das heißt, ähm hast du spezielle Aus- oder Fortbildungen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache?

B: Nein.

I: Und wie bist du dazu gekommen, in den Wiener Sommerdeutschkursen zu unterrichten und in wie vielen Jahren machst du das bereits?

B: Ich habe die Ausschreibung auf Facebook gesehen und ich bin im dritten Jahr dabei.

I: Im dritten Jahr. Okay.

B:

I: So, wir kommen jetzt zu den Erfahrungen und Einstellungen zu den Sommerdeutschkursen. Ähm da wird mich interessieren, wenn du an deine Tätigkeit in den Sommerdeutschkursen denkst, was motiviert dich, diese Kurse zu leiten?

B: Ich glaube, es sind die schönen kleinen Momente, die man mit den Kindern hat, ähm wenn man merkt, es kommt was zurück und es ist ein schöner persönlicher Austausch. Das auf jeden Fall und ich finde auch, es ist einfach ein schönes Projekt und es ist wichtig für die Gesellschaft, es ist wichtig für Wien, ähm Inklusion zu fördern und ähm zu fördern, dass die Kinder aus den Deutschförderklassen rauskommen und dann auch wirklich mit deutschsprachigen Muttersprachlerinnen Kontakt haben können.

I: Ja, okay. Und wenn du an die Lerngruppen denkst, in den Sommerdeutschkursen sind die ja oft sehr heterogen, was das Alter, die Erstsprachen oder die schulischen Vorerfahrungen betrifft. Wie erlebst du diese Heterogenität im Unterricht?

B: Also Heterogenität wäre auf jeden Fall sprachlich von Vorteil. Ich glaube, das ist auch oft fast ein Mangel an sprachlicher Heterogenität in den Klassen, weil es oft die meisten Kinder einfach arabischsprachig sind. Ähm vom Alter her finde ich, habe ich dieses Jahr das erste Mal die Erfahrung gemacht, dass es auch sehr bereichernd sein kann, Kinder in verschiedensten Altersgruppen in der Klasse zu haben, also gerade glaube ich habe ich alles von äh acht bis vierzehn dabei, sieben bis vierzehn sogar und das macht auch, dass die Kinder sich gegenseitig dann Dinge zeigen. In dem Fall ist die Heterogenität auch wirklich eine Bereicherung.

I: Ja. Und wenn du wenn du jetzt so an die übergeordneten Ziele von den Sommerdeutschkursen denkst, so ganz allgemein, was meinst du, sind da die die wichtigsten Ziele?

B: Ich glaube, kommunikative Fähigkeiten stärken, äh wirklich den Kindern zu helfen, dass sie einfache Dinge ausdrücken, nicht dass sie eine perfekte Rechtschreibung oder Grammatik entwickeln, sondern sich verständigen können und dementsprechend dann auch den MIKA-D-Test schaffen, gerade, dass sie oft alle dieselbe Muttersprache haben, hindert verhindert aber genau das.

I: Mhm.

B: Mhm.

I: Okay, danke schön. Okay. Dann kommen wir schon zur Kategorie D.

B: Ah, darf ich noch was dazu sagen?

I: Ja, bitte.

B: Und was auch hinderlich ist, ist, wenn die Klasse so heterogen ist, dass manche Kinder alphabetisiert sind und andere nicht. Weil da glaube ich, kommt man auch wirklich an seine Grenzen im Sinn von, man kann dann gar nicht mehr am selben arbeiten.

I: Mhm. Okay, danke schön. So, wie gesagt, Kategorie D Wahrnehmung und Einstellungen zu MIKA-D. Ähm spielt MIKA-D ähm aus deiner Sicht für die Schülerinnen und Schüler eine Rolle?

B: In ihrem Leben ganz sicher, weil es bestimmt, in welche Klasse sie danach kommen und dementsprechend auch, wie gut sie in die Gesellschaft integriert werden, wie gut sie Deutsch lernen werden.

I: Meinst du, dass jetzt während der Sommerdeutschkurse das im Hinterkopf der Kinder vorhanden ist oder eher nicht?

B: Bei manchen schon, ich glaube, bei vielen noch nicht. Aber bei größeren Kindern, lustigerweise oft bei ukrainischsprachigen Kindern ist es schon öfters betont worden, dass sie diesen Test machen müssen.

I: Okay. Ähm in der Wissenschaft wird angemerkt, dass MIKA-D sehr sehr stark auf Grammatik und Wortschatz reduziert und einen riesigen Fokus auf die Verbstellung legt. Ähm wie siehst du das? Ähm wenn du jetzt daran denkst, an z. B. die Verbstellung, deckt das wirklich ähm ab, deckt das wirklich das ab, was man versteht unter Deutsch können?

B: Nein, würde ich nicht sagen. Auch die Kinder, die ich wirklich als ähm wo ich sagen würde, sie sprechen fließend Deutsch, haben keine perfekte Wortstellung und das sagt nichts über ihre kommunikative Fähigkeit aus.

I: Okay. Und ähm wir beide wissen, dass dass die MIKA-D-Ergebnisse weitreichende Konsequenzen für die Schülerinnen haben können. Ähm wie geht's dir dabei? Welche Gedanken oder Gefühle löst es äh dieser Umstand in dir aus, ähm wenn du so daran denkst, dass die Kinder eben getestet werden und welchen Einfluss das auf die Kinder haben kann?

B: Also der Fakt, dass sie getestet werden, das finde ich ja per se nicht schlimm, ich finde, die Konsequenzen sind eben nicht gut und ich finde, es ist ähm es wäre einfach wünschenswert, dass sie in an einen in auf einer inklusiveren Art Deutsch lernen könnten und nicht ja, abseits der Regelklassen. Und MIKA-D bestimmt da, also ich finde, ein Test bestimmt an einem Tag ein bisschen zu willkürlich ihr was ihr Schicksal oder wie wie gut sie dann eben kommunizieren lernen und mit Muttersprachlerinnen zusammen sein können.

I: Okay. Dann ähm geht's jetzt da in den nächsten Fragen um die Unterrichtspraxis bei dir. Und da wäre meine erste Frage, ähm ob die Existenz der MIKA-D-Testung deine Unterrichtsplanung oder Unterrichtspraxis überhaupt beeinflusst?

B: Hm. Vielleicht wär's noch ein bisschen freier, wenn es die Testung nicht gäbe, aber ich probiere trotzdem, den Unterricht Unterricht sehr spielerisch zu machen, anhand eines gewissen Themas und wenig Fokus auf Grammatik zu legen. Vielleicht wär gar kein Fokus auf Grammatik, wenn es die MIKA-D-Testung nicht gäbe.

I: Okay. Dann dann eine ähm explizite Nachfrage diesbezüglich noch. Ähm es wird in der Forschung auch diskutiert, dass eben MIKA-D zu einem Teaching to the Test führen kann. Ähm unterrichtest du speziell auf den Test?

B: Nein. Nein.

I: Und ähm wie gehst du mit dem Spannungsfeld um? Einerseits die allgemeine kommunikative Kompetenz ähm zu fördern und andererseits die Kinder doch in irgendeiner Art und Weise vorzubereiten, eventuell auf die Testung.

B: Vor allem bei den kleinen Kindern steht bei mir die Kommuni- und bei den Kindern, die noch nicht gut sprechen ähm und schreiben können, steht die kommunikative Kompetenz auf jeden Fall im Vordergrund, bei denen, wo ich sehe, sie können schon Sätze schreiben, ähm sie können sich schon ausdrücken, ist die Sprachrichtigkeit und die Grammatik dann auch wichtiger. Ja.

I: Okay, danke schön. Ähm dann kommen wir zu den Rahmenbedingungen, ja? Ähm und da ist die erste Frage, die ich an dich hätte, ähm welche Lehrmaterialien werden dir für die Sommerdeutschkurse zur Verfügung gestellt? Und ja.

B: Also, wir haben ja dieses Padlet. Ich habe in meinem ersten Jahr sehr viele Materialien zusammengesucht aus dem Padlet und aus der Einschulung von Interface, weil ich ja persönlich keine Deutsch-Ausbildung hab. Ich hätte sehr viele Materialien für andere Fremdsprachen. ((lacht)) Ähm und ich benutze die jetzt eigentlich vor allem immer wieder. Und das Buch und ansonsten, ja, teilweise wenn mir was Kreatives einfällt, aber es sind vor allem die Materialien, die durch Interface auch zur Verfügung gestellt werden.

I: Mhm, okay. Und ähm welche Form von Unterstützung erlebst du bezüglich der Herausforderungen ähm im Rahmen der Sommerdeutschkurse, jetzt von den von den Standortbetreuern, von den Kolleginnen?

B: Wenig, muss ich sagen. Ja. Dieses Jahr bin ich ähm wie soll ich das sagen, bin ich überrascht davon, wie einfach es ist, mit meiner Klasse zu arbeiten, aber die letzten Jahre hätte ich oft mir gewünscht, einen Teamteacher in der Klasse zu haben oder einfach gesondert Unterstützung dafür zu bekommen, dass ich nicht alphabetisierte Kinder in meiner Klasse hatte, auch keinerlei Erfahrung darin und es im ersten Jahr eigentlich auch nicht einmal die Alphabetisierungsbücher gab, da ist auch schon ein Schritt in diese Richtung gekommen, aber für eine Lehrkraft ist es teilweise unmöglich, so zu differenzieren und das wär toll, wenn da einfach mehr Teamteaching möglich wäre.

I: Ja. Ähm genau, da frage ich jetzt gleich noch expliziter ab, abgesehen vom Teamteaching, gibt es sonst irgendwelche zusätzliche Unterstützung, Materialien

oder Informationen, die du dir wünschst würdest, um deinen Unterricht vorzubereiten oder zu organisieren?

B: Ich glaube, wir haben schon die Tools, um uns zu informieren. Es ist halt dann unsere Freizeit, in der wir weiter Materialien zusammensuchen müssen. Ja.

I: Okay. Gut. Dann gehen wir jetzt ein bisschen zu den Ausblick. Ähm da ist die Frage, ähm glaubst du, dass die zwei Wochen Sommerdeutschkurse wirklich eine Vorbereitung auf die MIKA-D-Testung sein kann?

B: Ich glaube, das könnten sie, wenn die Gruppen nicht so heterogen wären, im Sinn von Niveau. Ähm zwei Wochen, aber mit Kindern, die vor allem dieselbe Muttersprache haben und teilweise ganz verschiedenes können, glaube ich, dass nicht ganz so effektiv sind.

I: Mhm. Und wenn die Bundesregierung, die hat angekündigt, dass die Sommerdeutschkurse oder eine sommerliche Sprachförderung künftig für Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen verpflichtend werden soll. Also kein freiwilliges Angebot mehr, sondern wirklich die Pflicht besteht. Ähm was hältst du von dieser Idee und was würde das für dich als Kursleiterin bedeuten, wenn die Kinder nicht mehr freiwillig hier wären, sondern eben aus Zwang?

B: Es könnte natürlich mehr Probleme mit dem Verhalten mit sich bringen und diesen Feriencharakter auch rausnehmen. Ich probiere mit die Kinder zu keiner Aktivität zu drängen oder schon gar nicht zu zwingen und sag eigentlich regelmäßig, ja, es sind ja Ferien. Wenn das Ganze verpflichtend wird, ist es natürlich in dem Sinn dann wahrscheinlich ein bisschen strenger, man muss auch mehr damit kämpfen, weil sie auch teilweise nicht da sein wollen.

I: Ja. Und stell dir vor, du wärst jetzt an einer Schnittstelle zwischen den Sommerdeutschkursen und der MIKA-D-Testung und du könntest da was verändern, hättest du spontan Ideen, was du da verändern könntest oder möchtest?

B: Ich würde vorschlagen, die MIKA-D-Testung mehr auf kommunikativen Kompetenzen basieren zu machen. Ich würde den Sommerdeutschkursen vorschlagen, die Turnusse nicht nur zwei Wochen zu machen, sondern ein bisschen zu verlängern und dafür aber auch wirklich zu schauen, dass die Klassen zumindest vom Können ein bisschen homogener sind, weil wir damit auch unsere Lehrkräfte

entlasten, äh da auch tendenziell mehr Möglichkeiten für ähm einen zweiten Lehrer oder Lehrerin in der Klasse anbieten und ähm auch bei der Einteilung irgendwie zu schauen, wenn das möglich ist, dass die verschiedene Muttersprachen haben.

I: Mhm. Okay. Vielen Dank. Das waren jetzt schon wirklich die Fragen, wir sind schon durch. Die allerletzte Frage ist, gibt's noch irgendetwas, was du anmerken möchtest, was jetzt nicht zur Sprache gekommen ist, was du für wichtig empfindest?

B: Ganz offen.

I:

B: Um abschließend, dass ich vielleicht was Positives sage. Ich finde, die Sommerdeutschkurse sind ein tolles Projekt und dass ähm ich finde es auch immer wieder schön, wenn so viele Kulturen und Sprachen zusammenkommen und es ist verbesserungswürdig, aber es hat doch äh sehr sehr viel Potenzial.

I: Okay. Die allerletzte Frage. Möchtest du über die Ergebnisse der Studie informiert werden?

B: Ja, gerne.

I: Ja, passt, dann nehmen wir dann deine E-Mail-Adresse.

B: Gut.

Interviewtranskript Lehrkraft D (LK-D)

I: So, also vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst. Ähm, wir nehmen das Gespräch auf. Deine Daten wie besprochen sind pseudonymisiert und vertraulich. Das Interview dauert um die fünfzehn Minuten. Ähm es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, und mich interessieren nur deine persönlichen Erfahrungen. Hast du vorab noch Fragen?

B: Äh nein.

I: Okay, gut. Dann geh jetzt mal zu den Hintergrundinformationen zu dir. Mhm. Und da wird mich interessieren, ähm dein beruflicher Hintergrund, also wie ist dein Werdegang, was Studium und Beruf betrifft, bitte.

B: Äh also ich habe das Bachelor in Germanistik abgeschlossen an der Uni Wien. Davor äh habe ich noch in X studiert, ein Jahr angewandte Linguistik in Deutsch und Schwedisch, aber das habe ich halt nie ab- äh abgeschlossen. Genau. Und dann bin ich nach Wien gekommen, und dann Bachelor Germanistik abgeschlossen. Dann inzwischen bin ich nach Graz gefahren und da Praktikum gemacht äh bei der XXX. Und da war ich Praktikantin und danach Project Fellow und danach noch eine Expert Consultant. Also ich habe da insgesamt drei Jahre gearbeitet. Ziemlich lang. Ähm und das war halt immer Homeoffice dann, äh also ich hab in, ich war in einem Jahr in XXX und dann war ich im Homeoffice und dann währenddessen habe ich halt das Master angefangen, Deutsch als Fremd- Zweit- und Fremdsprache. Und ja, ja genau. Und inzwischen habe ich auch noch äh Bachelor in XXX angefangen, aber das ist jetzt nicht so, es ist nur um die Sprache zu lernen und zu verbessern. Aber das mache ich auch und Arbeit, genau, also ich habe in XXX ziemlich viele Nachhilfe in Deutsch gegeben, äh aber nie in einem offiziellen Rahmen. Das war eher so privat. Ähm und meine erste Erfahrung, das ist eigentlich hier mit Unterrichten, weil äh vom Beruf her komme ich eben vom XXX und das hat halt an sich mit Unterrichten halt gar nicht zu tun gehabt. Genau.

I: Und du hast es schon erwähnt, ähm dass du Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Master studierst. Hast du sonst noch irgendwelche spezifischen Aus- oder Fortbildungen im Bereich DaF/DaZ?

B: Äh nein.

I: Okay. Und wie bist du dazu gekommen, in den Wiener Sommerdeutschkursen zu unterrichten und im wievielten Jahr machst du das?

B: Genau, das ist das erste Jahr. Ähm und ich habe einfach die E-Mail von der, wie heißt das, dieser Newsletter von Herrn Dvorecky äh gesehen und ich bin im Allgemeinen auf Suche nach Arbeit, habe mich auch schon sehr vielen ähm halt eben Zentren an angemeldet, ähm und dann dachte ich mir, das ist ein guter Übergang im Sommer. Genau.

I: Danke schön. Dann kommen wir jetzt zu den Erfahrungen und Einstellungen zu den Sommerdeutschkursen. Und wenn du an deine Tätigkeit in den Sommerdeutschkursen denkst, was motiviert dich, diese diese Kurse zu leiten?

B: Mm, also natürlich die Anstellung an sich, also ähm das Gehalt, äh und und ich finde das Gehalt ist auch sehr gut und ich bin sehr damit zufrieden. Ich finde, das ist entsprechend, was oft nicht der Fall ist, finde ich. Und auch, dass es halt, dass ich versichert bin. Das war auch ein sehr großer, eine große Motivation für mich. Ähm, aber natürlich wollte ich, wie gesagt, ist meine erste Erfahrung mit Unterrichten und ich habe mir gedacht, das ist die perfekte Möglichkeit, weil es nicht so lang ist. Also wenn ich zum Schluss komme, dass es überhaupt nichts für mich, äh vor allem mit Kindern, weil ich habe halt die Nachhilfe immer eher Erwachsenen oder Jugendlichen, also älteren Jugendlichen gegeben, äh und mit Kindern habe ich noch nie gearbeitet. Und ich dachte mir, es ist perfekt, weil es ist halt kurz und es gibt genug Unterstützung. Also falls es nichts für mich ist, dann kann ich das leicht halt nicht mehr machen einfach. Ähm also das war eine große, also diese selbst Weiterentwicklung war eine große Motivation für mich und halt dieses Austesten, ob ich überhaupt das machen will und ob ich mich zurechtfinde in der Schule im solchen Rahmen. Äh und dann natürlich auch, äh also ich finde, das ist ein super Angebot und äh also natürlich, wenn ich die Kinder sehe und halt dass sie irgendwas gelernt haben, das ist auch eine große Motivation und ich finde, das ist auch sehr wichtig, dass diese Sommerkurse stattfinden und also ich würde sagen, das ist so die Motivation.

I: Mhm. Und ähm die Lerngruppen in den Sommerdeutschkursen sind ja oft sehr heterogen, was das Alter, die Erstsprachen und die schulischen Vorerfahrungen betrifft. Wie erlebst du diese Heterogenität in im in deinem Unterricht?

B: Ja, ist schon ganz spannend, wobei mir fällt die persönlich nicht so sehr auf. Also in meiner erste Gruppe in der XXXstraße, da haben alle oder fast alle bis auf eine Person, die dann später nicht mehr gekommen ist, äh arabisch gesprochen als Erstsprache. Also von dem her war es eigentlich sehr homogen. Ähm da war es ein bisschen Alters unterschiedlich. Das war eine große Herausforderung, weil ich habe halt dann gesehen, elf und vierzehn ist eigentlich eine riesiges Loch, wo dann sich diese Einstellungen und was ich eigentlich machen will, komplett ändern. Bei sechs, sieben, acht finde ich das nicht so krass, weil jetzt hatte

ich sechs, sieben, acht, neun, zehn. Da war es natürlich auch schon Unterschied, aber nicht so sehr sichtbar, finde ich. Vor allem in der XXXstraße hatte ich nur sechs Kinder. Da fallen diese Sachen mehr auf, finde ich hier, halten sich mehr an der Gruppendynamik. Ähm, und was war noch, äh der das Niveau, ähm, ja, ich muss sagen, ich habe glaube ich, Glück gehabt einfach, dass das doch so homogen war, weil ich habe jetzt schon das Gefühl gehabt, dass alle mehr oder weniger auf dem gleichen Niveau sind, dass alle verstehen, was ich sage. Vielleicht muss ich das zehnmal sagen, aber dann wird's verstanden. Es gab jetzt zwei Mädchen bei mir, die äh also ein Mädchen konnte nicht schreiben, nicht richtig. Also ich habe dann einfach auf der Tafel immer geschrieben und sie konnte das dann abschreiben. Aber ich habe schon viel mitbekommen, dass es halt Gruppen gab, wo Kinder sehr gut geschrieben haben oder halt gar nicht. Und dann weiß ich nicht, was ich gemacht hätte. Ich glaube, da hätte ich getauscht, weil das stelle ich mir sehr schwierig vor, aber ich glaube, ich habe bis jetzt Glück gehabt.

I: Mhm. Und ähm du hast eben die Herausforderungen schon kurz angesprochen. Siehst du auch Chancen ähm in der Heterogenität?

B: Ja, sicher, also ich finde, das ist auch sehr wichtig für die Kinder zu sehen, wie viele Erstsprachen gesprochen werden. Und dass es halt, ja, Gruppen gibt, die halt ja, arabisch, kurdisch, türkisch, polnisch, keine Ahnung. Ich finde, das ist schon schön zu sehen, dass die Kinder die Vielfalt der Gesellschaft auch in der Schule sehen. Und natürlich ist es auch schön, wenn sie sich halt einander helfen. Jetzt hatte ich halt das Beispiel, dass das Mädchen, was nicht schreiben konnte, sie war mit dem Bruder da und das war halt eine sehr innige Beziehung, habe ich das empfunden, weil sie wollte halt nichts ohne den Bruder machen und der hat dann auch ihr immer ausgeholfen. Ähm, also von dem her schon. Es ist halt je mehr Kinder, desto schwieriger das ist, weil ich kann mir, also jetzt war das ein Mädchen. Wenn jetzt zwanzig Perso/, wenn ich jetzt zwanzig Personen hätte und jetzt fünf gar nicht schreiben könnten, fünf ein bisschen, fünf besser und fünf, für fünf wäre das kompletter Blödsinn, was ich jetzt mache, das hätte ich mir sehr schwer vorgestellt.

I: Ja. Mhm. Und wenn du das knapp zusammenfassen müsstest, was sind aus deiner Sicht die übergeordneten Ziele der Sommerdeutschkurse?

B: Äh, also für mich und ich glaube von dem, was uns übermittelt worden ist, ist halt, dass die Kinder die Möglichkeit haben, Deutsch zu sprechen, weil von dem, was ich verstehe, sprechen sie eher die Erstsprachen zu Hause und halt im Sommer stelle ich mir vor, dass sie auch vielleicht mit der Familie Zeit verbringen und vielleicht mit Cousinen und so, und dann sprechen sie auch die Erstsprache. Also vielleicht mit Deutsch haben sie halt sehr wenige Berührungspunkten. Also für mich ist es auch wichtig, dass einfach Deutsch gesprochen wird, dass ich Deutsch spreche. Ähm, und halt ja, dass sie Spaß haben, weil das Sommer ist. Also ich habe das mir immer vorgenommen, ich werde jetzt auch nicht besonders streng sein. Wenn sie nicht etwas nicht machen wollen, dann machen sie halt es nicht, weil es einfach Sommer ist und ich denke mir, sie sollen halt Spaß haben und ich bin jetzt nicht hier, um halt irgendein Programm durchzuziehen. Äh, genau. Also Spaß haben und Deutsch sprechen und super, wenn sie halt ein bisschen schreiben und wenn da ein bisschen Grammatik ist, wobei ich kann mir nicht vorstellen, dass das da von der Grammatik irgendwas bleibt, weil das sind zwei Wochen. Ja.

I: Okay, dann gehen wir jetzt schon in Richtung MIKA-D. Mhm. Und ähm welche Rolle spielt denn diese Testung aus deiner Sicht für die Schülerinnen der Sommerdeutschkurse?

B: Ja, ich dachte mir am Anfang, dass es viel eine größere Rolle spielen wird. Vor allem, wie ich in der ersten Gruppe hatte ich schon Kinder, die halt meiner Meinung nach dieses Verständnis hatten, in der Schule geht man weiter voran und man muss halt Tests bestehen, um weiter vorangehen und sie haben das selber auch angesprochen, dass es für sie wichtig ist, Deutsch zu lernen, weil sie ansonsten in der Schule nicht verstehen. Also diese diese Ebene war schon da. Ich glaube, bei den Kindern, achtjährigen, da da haben sie noch das Verständnis nicht, was ist ein MIKA-D und was das Test ist, der Test ist. Ähm, also ich würde sagen, in der Gruppe jetzt gar keine Rolle gespielt. Bei der letzten Gruppe, ich habe das am Ende angesprochen, dass ihr das äh Zertifikat zeigen könnt in der Schule und sie wussten gar nicht, was MIKA-D ist, was mich schon überrascht hat. Sie haben dann auch irgendwas auf Arabisch gesagt, was ich nicht verstanden habe. Vielleicht war das irgendwie dann geklärt, aber ich habe nicht jetzt besonders gesehen, dass sie jetzt so das nutzen werden. Und in meiner Vorbereitung, in meinem Programm, dachte ich mir, dass das schon mehr eine Rolle

spielen wird, weil in der Einschulung wurde ja angesprochen, dass das ein großes Thema auch ist, dass ähm was war da, halt diese Nebensatzbildung z. B., dass das wichtig für MIKA-D ist. Ich dachte mir, okay, ich werde da halt sehr viele Übungen und sehr viel Spiele dafür machen, dass das halt z. B. Sätze mit weil äh geübt werden können und dann schlussendlich habe ich das irgendwie nicht gemacht, weil ich habe nicht das Gefühl gehabt, dass da die Rahmen dafür ausreichend sind. Also ich habe eigentlich gar nichts für MIKA spezifisch gemacht.

I: Okay. Das heißt, ähm die MIKA-D, die Existenz der MIKA-D Testung am Ende des Sommers Anfang des ähm ähm Wintersemesters beeinflusst die deine Unterrichtsplanung?

B: Nicht so, also ich glaube, ja, genau, also in der ersten Gruppe ist es mir schon sehr oft aufgefallen, dass sie halt z. B. nach weil gleich den das Verb stellen und da war ich so, schau, das ist sehr wichtig, dass nach weil das Verb immer am Ende steht und da habe ich halt mehr mehr darauf geachtet. Ähm, und ich habe mir auch mal gedacht, ich könnte auch gerne Perfekt einführen, aber da da ist das Niveau viel zu, viel zu niedrig.

I: Und ähm in der Wissenschaft wird angemerkt, dass MIKA-D Sprache sehr stark auf Grammatik und Wortschatz reduziert und eben, wie du erwähnt hast, einen starken Fokus auf die Verbstellung legt. Wie siehst du das, also decken die Aufgaben des Tests das ab, was man unter Deutsch können versteht?

B: Ja, einigermaßen sicher schon. Also natürlich ist die Verbstellung im Deutschen sehr wichtig. Fürs Verstehen vielleicht nicht, aber dass man halt, ja, es ist halt eine riesige Frage, wie wichtig ist Grammatik halt. Äh ja, kann ich jetzt nicht beantworten, glaube ich. Ähm, ich weiß nicht, jetzt denke ich mir auch, vielleicht liege ich da komplett falsch, aber habe ich schon ein bisschen das Gefühl, dass das auch so eine Form von Linguizismus ist, diese Verbstellung, weil das ist halt ein Merkmal, ein großes Merkmal von Leuten, die halt eine andere Sprache sprechen, dass sie dieses Verb nicht am Ende stellen und daran kann man sehr klar, sehr schnell sagen, du bist, du sprichst jetzt nicht Deutsch, weil das Verb nicht am Ende steht. Und deswegen finde ich das schon krass, also weil das ist halt sowas, was halt ständig eingeprägt wird und da sieht man auch im MIKA, dass das halt so eine große Rolle spielt und vielleicht hängt das schon irgendwie mit der Prestige, jetzt wie ich spreche, keine Ahnung. Aber vielleicht liege ich da

komplett falsch. Ähm, aber es ist auf jeden Fall etwas sehr Schwieriges, weil warum steht das Verb auch am Ende? Ist halt voll schwierig auch für Kinder, für für Erwachsene auch und warum wird da genau die Rolle, weil man könnte sagen, keine Ahnung, die Artikeln sind jetzt wichtig, sind auch schwierig, aber wird dann sehr stark auf diese Verbstellung gestellt und das ist auch so ein Merkmal, was für mich sehr deutsch ist, weil ich kenne keine Sprache, wo wo das so stark präsent ist. Deswegen finde ich, das ist schon sowas, ja, wir reden jetzt deutsch und wir stellen so das Verb am Ende, aber vielleicht liege ich falsch, aber ja.

I: Meinst du, äh die Verbendstellung ähm aktiv zu beherrschen ist notwendig, um dem Unterricht folgen zu können?

B: Nein. Nein.

I: Okay. Und ähm wenn du jetzt dran denkst, dass die Ergebnisse von der MIKA-D Testung doch weitreichende Konsequenzen für unsere Schülerinnen haben können, wie eben die Zuweisung zu Deutschförderklassen, welche Gedanken oder Gefühle löst dieser Umstand bei dir aus?

B: Ja, schon halt, es ist sicher nicht perfekt, also auf keinen Fall. Aber ich bin jetzt auch mit dem Schulsystem gar nicht vertraut. Also ich bin ja hier in die Schule nicht gegangen, ich weiß nicht, was die Realität in der Schule ist, deswegen traue ich mich halt, also ich finde, ich bin nicht die richtige Person zu fragen, weil wie gesagt, ich bin hier nicht nicht in die Schule gegangen und äh nie in der Schule wirklich unterrichte bis jetzt, bis jetzt. Und es ist halt irgendwas, was finde ich besser als nichts ist, weil z. B. in XXX, meine Eltern sind beide Lehrer und sie erzählen mir, jetzt haben wir sehr, jetzt haben sie halt sehr viele Schülerinnen aus Ukraine, aus der Ukraine und da wird halt nichts gemacht. Sie werden in der Klasse und sie müssen halt mitverfolgen, weil ja XXX so nah an Ukrainisch ist, komplett Blödsinn. Ähm, und das wird den Lehrern halt überlassen, dass sie jetzt irgendwie damit klarkommen und halt am Ende werden die Schülerinnen gar nicht gefördert. Ich weiß nicht, ob das Fall überall ist, meine Eltern sind auch in einer sehr kleineren Schule im Dorf. Vielleicht in XXX ist das irgendwie anders geregelt, wobei ich mir nicht vorstellen kann, dass die Schüler da auch hingehen, weil das besser Prestigeschule ist, dann stelle ich mir nicht vor, dass sie jetzt Flüchtlinge aufnehmen würden. Ähm, deswegen finde ich das schon besser als nichts. Ja, ja, natürlich ist das jetzt, ich glaube, das ist schon die Rolle von den

Lehrer, Lehrerinnen sehr wichtig, weil er sie kann schlussendlich halt, also die Deutschförderungslehrer, Lehrerin kann schlussendlich sagen, kann das Kind den Unterricht mitverfolgen, weil natürlich ist das ein Nachteil für das Kind, wenn er in der Klasse ist, wo er halt nichts mitverfolgen kann, aber ob der Test das jetzt auch sagt, aber das ist natürlich welcher Test sagt wirklich die die Kompetenzen aus. Also ich habe Zertifikat und es sagt halt nichts über meine Kenntnisse aus. Also schon ein bisschen, aber jetzt nicht komplett.

I: Ja. Okay. Gut, dann ähm danke dir dafür. Dann komme ich jetzt noch zu den äh Rahmenbedingungen der Sommerdeutschkurse, vor allem was Ressourcen und Unterstützung betrifft. Äh welche Lehrmaterialien werden dir für die Sommerdeutschkurse zur Verfügung gestellt?

B: Ähm, also das auf Padlet, da sind diese Präsentation von der Frau habe ich vergessen, aber von der Frau, die halt die Einschulung gemacht hat für Primarstufe, habe ich sehr hilfreich gefunden. Also das waren sehr viele Links, diese DaZ-Pakete Webseite, kannte ich früher nicht, die ist sehr hilfreich. Äh dieses schlau lernen benutze ich auch sehr oft. Ähm und halt das Buch finde ich auch okay gemacht. Also da gibt's sicher ein paar Kritikpunkte, die ich hätte, aber prinzipiell finde ich okay, vor allem für den Start, also die ersten Seiten finde ich sehr gut gemacht. Ähm, was benutze ich noch? Äh ja, die allen Spiele, die wir zur Verfügung haben, finde ich super, dass das da ist. Ähm man muss natürlich ein bisschen Zeit da einplanen, die halt selber kennenzulernen, aber ich benutze eigentlich bei jeder Stunde mindestens zwei Spiele, was auch gut ankommt. Äh finde ich super, dass das da ist und äh die anderen Bücher habe ich jetzt, also jetzt in der Schule ist mir aufgefallen, dass da diese Bücher von der Westermann Verlag sind, diese Lesen, das fand ich auch sehr gut. Ähm, aber dieses Schreibenbücher habe ich nicht benutzt, weil halt die Kinder schon schreiben konnten. Genau.

I: Und abgesehen ähm davon, welche Form von Unterstützung, z. B. durch die Kursorganisation, durch Austausch mit Kolleginnen erlebst du ähm bezüglich ähm Materialien und Vorbereitung auf MIKA-D?

B: Also die Vorbereitung auf MIKA-D habe ich eigentlich gar nicht irgendwie gesehen. Vielleicht habe ich was übersehen, aber habe keins gesehen, habe auch nicht gehört, dass andere Leute irgendwas machen. Ähm, ja, na, also eigentlich

von MIKA-D im Bezug auf diese Sommerdeutschkurse habe ich nur bei dieser Einschulung gehört. Das war der einzige Punkt, wo ich davon, also und bei der bei dem Interview, also die die Person, mit der ich halt das Interview geführt habe, hat erwähnt, dass das eine Möglichkeit ist. Aber danach am Standort habe ich noch nie jemanden drüber reden gehört.

I: Und würdest du dir irgendwelche zusätzlichen Materialien oder Informationen zur Vorbereitung und zur Arbeit wünschen oder so Dinge wie Teamteaching, gäbe es irgendetwas, das wünschenswert wäre für dich?

B: Ich glaube, für mich nicht so. Also jetzt denke ich mir schon, dass es vielleicht gut wäre, wenn es ein paar Materialien empfohlen werden, die halt explizit sich auf MIKA-D äh beziehen. Das wäre schon cool. Vielleicht suche ich selber jetzt danach irgendwie, aber so anders, glaube ich nicht. Aber ich komme auch von dem Master, wo wir schon eine finde ich eine gute Vorbereitung haben, aber ich kann mir vorstellen, wenn jemand als Quereinsteiger, Quereinsteigerin ist, dann wäre Teamteaching oder halt auch Hospitation oder so schon eine gute Idee. Aber für mich persönlich habe ich jetzt nicht das Bedürfnis gespürt.

I: Okay. Gut, dann geht's jetzt schon Richtung Ende. Jetzt geht's nur um persönliche Einschätzungen und einen Ausblick. Und aus deiner Erfahrung, glaubst du, dass diese zwei Sommer, zwei Wochen Sommerdeutschkurse prinzipiell eine effektive Vorbereitung auf MIKA-D äh sein können?

B: Nein, also auf MIKA-D, nein. Ich ich ich habe auch nie mitbekommen, dass es wirklich der Anspruch darauf ist, weil ich habe schon das Gefühl äh gehabt, dass es uns gesagt wurde, dass halt der Anspruch ist, Deutsch zu sprechen, spielen, auf Deutsch, ja, einfach dass sie Spaß auf Deutsch haben, so habe ich das mitbekommen. Äh, aber auf MIKA-D, na.

I: Okay. Und ähm die Bundesregierung hat angekündigt, die Sommerdeutschkurse für Kinder künftig ähm verpflichtend zu machen, für Kinder mit Förderbedarf. Was hältst du von dieser Entwicklung und und was wird es bedeuten für die Rolle der Kurse und der Lehrkräfte deiner Meinung nach?

B: Das habe ich nicht gehört, spannende Frage. Ich denke mir halt, das ist sowieso kostenlos, deswegen gibt's auch wirklich keine Blockade, wo die Kinder, warum die Kinder nicht gehen sollten. Vielleicht zu wenig Interesse seitens der

Eltern, da wäre diese Verpflichtung natürlich positiv. Aber ja, die Schule ist schon Pflicht und halt der Sommer ist eigentlich da, aber andererseits spielen wir hier und ich finde das schon ein gutes Angebot. Aber dann wiederum, warum sollen die Kinder dann halt in die Schule gehen im Sommer und die anderen Kinder haben halt den Sommer? Das ist halt schon unfair und natürlich abgrenzend, ja, ihr seid die, die halt weniger könnt und deswegen müsst ihr ja noch im Sommer in die Schule gehen. Äh schwierig. Schwierig. Kann ich, glaube ich, nicht beantworten.

I: Mhm. Okay, gut. Dann sind wir jetzt am Ende des Interviews angelangt. Gibt's noch irgendetwas, dass du hinzufügen möchtest, dass dir wichtig erscheint und bisher nicht zur Sprache kam?

B: Na, glaube ich nicht. Ich glaube, es ist sehr gut vorbereitet, theoretisch, praktisch, natürlich halt, ja, es ist halt schwierig auch praktische Umsetzung, weil es ja einfach schwierig ist organisatorisch meine ich, aber ich bin positiv, positiv, sehr positiv eingestellt dem Ganzen. Äh voll.

I: Die letzte Frage, möchtest du über die Ergebnisse informiert werden?

B: Ja, sicher.

I: Dann bitte ich dich mir nachher die E-Mail-Adresse draufschreibst.

Interviewtranskript Lehrkraft E (LK-E)

I: So. Also, vielen Dank, dass du dir die Zeit für das Interview nimmst. Ähm, ich nehme das Gespräch auf, du hast unterschrieben, deine Daten werden alle pseudonymisiert und sind niemals auf dich rückführbar.

B: Okay.

I: Dann meine erste Frage an dich, um deine Erfahrungen besser einordnen zu können. Ähm, wie ist dein Werdegang, was das Studium betrifft und als Lehrperson?

B: Okay, ich habe äh oder ich studiere gerade äh Sprachwissenschaft. Ich bin im fünften Semester und letztes Jahr habe ich bei Sommerdeutschkurse auch mich

mitgemacht und es hat mir mega Spaß gemacht und deshalb wollte ich auch dieses Jahr dabei sein und ja.

I: Ja. An welchem Standort warst du voriges Jahr?

B: Äh XXX Bezirk.

I: Ah, cool. Okay, gut. Und ähm hast du irgendeine spezifische Aus- oder Fortbildung im Bereich DaF/DaZ?

B: Äh nein, aber ich bin selber mehrsprachig und ich kann mehrere Sprachen sprechen und äh ich musste auch deutsche Sprache lernen und ich glaube, jetzt weiß ich besser, wie man deutsche Sprache auch beibringt, weil ich selber äh äh Erfahrung gemacht habe und deshalb, glaube ich, ist es eine äh große Vorteil bei mir, dass ich die die Sprache selber lernen musste.

I: Und neben Deutsch, welche Sprachen sprichst du noch?

B: Ähm meine erste Sprache ist Farsi oder Persisch. Ich spreche noch Pashto, weil Afghanistan zwei äh Hauptsprachen oder offizielle Sprachen hat. Und Englisch, Spanisch musste ich auch in der Schule lernen und ja, Deutsch.

I: Mhm, danke. Und wie bist du überhaupt dazu gekommen, äh bei den Sommerdeutschkursen zu unterrichten? Wie hast du davon erfahren?

B: Äh ich habe das Jobangebot im Internet gefunden. Letztes Jahr wollte ich irgendwas im Sommer machen. Ich wollte nicht äh einfach frei sein, weil ich nicht so viel zu tun hatte. Dann habe ich Interface im Internet gefunden. Ja.

I: Okay. Dann gehen wir jetzt über zu den Erfahrungen und Einstellungen zum Sommerdeutschkursen. Und da ist meine erste Frage, wenn du an deine Tätigkeit äh denkst, was motiviert dich, diese Kurse zu leiten?

B: Ja, die Arbeit mit den Kindern macht mir mega Spaß. Ich habe ganz am Anfang, also vor acht Jahren, glaube ich, mit den Kindern gearbeitet. Ich war Kinderbetreuerin und es hat mir mega Spaß gemacht und ich wollte auch Arbeitserfahrung sammeln, dann dachte ich mir, jetzt ist ein guter Zeitpunkt und ja.

I: Okay. Und ähm unsere Lerngruppen, die sind ja oft sehr heterogen, was Alter, Erstsprachen, schulische Vorerfahrungen trifft, betrifft. Wie erlebst du diese Heterogenität bei dir im Unterricht?

B: Äh ja, äh ich würde sagen, manchmal ist es wirklich eine Herausforderung in einer heterogene Gruppe zu unterrichten, weil die Kinder verschiedene äh Sprachhintergründe haben und unterschiedliche erste Sprachen haben. Das ist manchmal eine Herausforderung, aber äh es ist gleichzeitig auch äh ähm ein Ressource, würde ich sagen, weil die Kinder sind irgendwie mehrsprachig aufgewachsen und wenn die Kinder mehrsprachig aufgewachsen sind, dann können sie auch eine zweite oder dritte Sprache schneller oder besser lernen, meiner Meinung nach.

I: Mhm. Ja. Okay, das heißt, du siehst nicht nur Herausforderungen, sondern auch die Chancen.

B: Ja, ja, würde ich sagen, ja.

I: Okay. Und ähm, wenn du jetzt an die übergeordneten Ziele der Sommerdeutschkurse denkst, was sind die deiner Meinung nach oder was sollten sie sein?

B: Äh ja, ich glaube, das Hauptziel ist, dass wir Kinder beim Lernen der Sprache helfen, aber die sollen auch gleichzeitig Spaß daran haben, weil äh wir haben gerade Sommer und Sommer ist Lernfreizeit und ja, es muss auch so sein, dass die Kinder Spaß am Lernen haben, deswegen planen wir immer wieder Ausflüge und Exkursionen, damit es nicht nur so am Lernen fokussiert ist, sondern auch äh Spaß dran haben und Sommer genießen, würde ich sagen.

I: Und wenn du für dich ein Ziel definieren würdest, dass du mit den Kindern erreichen möchtest, was wäre das?

B: Ja, ich würde sagen, äh mein Ziel ist nicht, äh die Kinder was Neues beizubringen, sondern das Gelernte zu erfrischen und noch mal zu üben, würde ich sagen. Ja, weil innerhalb zwei Wochen schafft man nicht viel. Es reicht z. B., wenn wir die Vokabeln noch mal wiederholen und äh alles, dass sie alles noch mal gehört bekommen. Ja.

I: Glaubst du, mehr Zeit wäre hilfreicher, wenn man die Kurse zeitlich noch verlängern würde?

B: Ich glaube nicht, weil ja, wie gesagt, äh gerade haben wir Sommerferien und äh in den Ferien wollen die Kinder nicht so viel lernen und die sollen auch ihre Freizeit genießen, würde ich sagen. Drei Stunden ist vollkommen ausreichend.

Ja. Und die sind auch kleine Kinder, die können nicht so lange konzentrieren. Ja. Das ist auch ein Problem.

I: Sollen sie verkürzt werden?

B: Äh nein. Das ist ideal, würde ich sagen. Also drei Stunden ist wirklich sehr ideal.

I: Ja, super. Ähm dann kommen wir jetzt zu Wahrnehmungen und Einstellungen zu dieser MIKA-D Testung. Mhm. Ähm welche Rolle spielt dieser Test ähm aus deiner Sicht für deine Schülerinnen?

B: Äh ja, also die sind äh mehrsprachig und mehrsprachige Kinder oder Nicht-Muttersprachlerinnen müssen ein MIKA-D Test machen, um ihre Sprachstand festgelegt werden. Ich finde diesen Test ein bisschen künstlich, weil man kann nicht Sprachstand einfach anhand einem äh ein Test feststellen. Äh wir haben Kinder, die sehr gut sprechen, aber nicht so gut schreiben können. Oder wir haben Kinder, die sehr gut lesen können, aber nicht so gut verstehen können. Deshalb ist so ein Test, glaube ich, nicht so hilfreich, um den Sprachstand eines Kindes festzustellen.

I: Und da knüpft jetzt gleich meine nächste Frage an. Ähm die Wissenschaft merkt nämlich eben an, dass MIKA-D Sprache sehr stark auf Grammatik und auf Wortschatz reduziert und einen sehr starken Fokus auf die Verbstellung legt. Mhm. Ähm wie siehst du das, wie du jetzt gerade schon ein bisschen besprochen hast, decken diese Aufgaben vom Test, also Fokus auf Grammatik und Verbstellung, das ab, was du unter Deutsch können verstehst?

B: Äh ich glaube nicht, weil wir haben viele Menschen in Österreich, die Grammatik überhaupt nicht beherrschen, aber wir können diese Menschen trotzdem verstehen und mit diesen Menschen kommunizieren. Äh Grammatik ist wichtig, wenn man was schreiben möchte oder was schreiben muss, aber äh Sprache ist mündlich, meiner Meinung nach und sobald man äh das Kind oder die Person versteht, dann sollte eigentlich alles gut sein. Ja.

I: Okay. Und die die Ergebnisse von MIKA-D, die haben ja wirklich weitreichende Konsequenzen für die Schülerinnen, wie eben die Zuweisung zu Deutschförderklassen. Welche welche Gedanken oder Gefühle löst das in dir aus, ähm wenn

du wenn du daran denkst, dass deine Kinder jetzt dann im Herbst eine MIKA-D Testung machen müssen? Ändert das etwas an deinem Unterricht z. B.?

B: Äh nein, weil mein Ziel ist nicht, Kinder auf MIKA-D Test vorzubereiten. Wie ich vorhin erwähnt habe, ich möchte nicht Kinder so viel Stress unter Druck stellen und äh weil wir gerade Sommerzeit haben, mein Ziel ist, dass wir das Gelernte noch mal wiederholen und innerhalb von zwei Wochen kann ich nicht so viel schaffen, also ja, aber vielleicht werden manche Kinder wirklich auch auf MIKA-D Test vorbereitet. Ja, ich habe das Gefühl, dass sie wirklich gut sind und die müssen nicht hier kommen, aber ja.

I: Dann dann frage ich noch einmal explizit nach. Ähm beeinflusst die Existenz von der MIKA-D Testung am Ende des Sommers deine Unterrichtsplanung oder Gestaltung?

B: Nein.

I: Okay. Ähm genau. Dann noch die Frage, ähm dass eben in der Forschung auch diskutiert wird, dass die MIKA-D Testung eben dazu führt, dass Teaching to the Test stattfindet. Mhm. Ähm, würdest du sagen, dass du für den Test vorbereitest?

B: Äh wie ich vorhin erwähnt habe, nein, mein Ziel ist nicht, die Kinder auf MIKA-D Test vorzubereiten, sondern mein Ziel ist, dass die Kinder am Lernen Spaß haben und das wiederholt äh das Gelernte noch mal wiederholt bekommen. Das ist so eine Erfrischung. Ja.

I: Danke schön. Dann kommen wir jetzt zu Ressourcen, Unterstützung, Rahmenbedingungen der der Sommerdeutschkurse. Mhm. Ähm welche Lehrmaterialien werden dir für die Sommerdeutschkurse zur Verfügung gestellt?

B: Äh äh für mich äh wurde zwei Bücher vorgestellt, also einmal „Ich bin da“ und einmal das andere Buch. Ich weiß gerade nicht mehr, wie das Buch heißt und ich arbeite meistens mit dem Buch „Ich bin da“, aber wir haben sehr viele Lehrmaterialien unten im Büro. Äh ich habe z. B. zweimal Sprachmemorie ausgeborgt, weil ich finde es mega cool für die Kinder. Und wir haben noch Flipcharts, äh Schere, falls wir was basteln wollen, äh Wolle, also sehr viele Lehrmaterialien.

I: Und jetzt unabhängig von deiner Unterrichtspraxis, Ja. ähm, wie bewertest du diese Materialien von die Lehrbücher ähm hinsichtlich einer Vorbereitung auf MIKA-D? Sind die dafür geeignet oder sind die dafür nicht geeignet?

B: Äh das Buch „Ich bin da“ ist nicht dafür sehr gut geeignet, weil MIKA-D Test fokussiert auf Grammatik, aber im Buch „Ich bin da“ ist mehr Vokabel drinnen als Grammatik.

I: Und was würdest du dir an zusätzlicher Unterstützung an Materialien oder an Informationen wünschen, vielleicht auch personelle Ressourcen, ähm um deine Arbeit jetzt in den Sommerdeutschkursen zu erleichtern oder zu verbessern?

B: Äh, ich wünsche mir vielleicht einen Beamer in meine Klasse, weil ich möchte äh mehr Videos zeigen, weil ich glaube, die Kinder lernen, wenn sie was sehen und wir haben genug Bilder, Materialien und so, aber äh vielleicht mit die Videos und äh ja, ein bisschen so digitalisiert unterrichten, das bevorzuge ich. Ja.

I: Okay. Und dann kommen wir schon zu den Richtung Ende. Ja. Ähm aus deiner Erfahrung und wieder unabhängig von deinen Unterrichtszielen, glaubst du, dass diese zwei Wochen Sommerdeutschkurse ähm eine effektive Vorbereitung auf MIKA-D sein können?

B: Ja, es kann sein, weil äh wir haben einen Tag, wo und wir lernen z. B. zwei Stunden und es ist wirklich gut und die Kinder werden indirekt auf MIKA-D Test vorbereitet, aber wie gesagt, es ist nicht mein Hauptziel und auch nicht das Hauptziel von Interface Wien. Und ja, aber manche Kinder werden sicher auf MIKA-D Test vorbereitet, weil sie alles noch mal wiederholt äh und gehört bekommen.

I: Okay. Ja. Und ähm die Bundesregierung hat angekündigt, die Sommerdeutschkurse für Kinder mit Förderbedarf künftig verpflichtend zu machen. Was hältst du von ähm dieser Entwicklung und hätte das Auswirkungen auf deine Tätigkeit als Lehrkraft in den Sommerdeutschkursen?

B: Kannst du die Frage noch mal wiederholen?

I: Ja. Also die Bundesregierung hat angekündigt, dass es künftig für Kinder mit Förderbedarf verpflichtend sein soll, die Sommerschule oder die Sommerdeutschkurse zu besuchen. Ja. Mhm. Ähm was hältst du davon von dieser Verpflichtung und hätte das auch Auswirkungen auf deine Unterrichtspraxis?

B: Okay. Meiner Meinung nach bringt nicht viel, wenn wir wenn wir die Kinder zwingen auch im Sommer zu lernen. Äh Schulzeit ist neun Monate lang und die können während diese neun Monaten wirklich viel lernen und in diese zwei Monaten oder drei Monaten sollen die Kinder wirklich ihre Freizeit genießen und nicht noch mal unter Druck gestellt werden, dass sie eine Sprache lernen müssen, meiner Meinung nach. Es soll nicht verpflichtet werden, sondern freiwillig bleiben. Wer will, kann kommen und wer das nicht will oder woanders eine bessere Angebot findet, dann ja.

I: Und Ja.

B: Entschuldigung. Und was war die zweite Frage?

I: Genau, und und wenn es verpflichtend wäre, meinst du, es hätte Auswirkungen auf deine Unterrichtspraxis?

B: Ja, ich glaube schon, dann muss ich mein Unterricht anders planen, weil das Ziel ist nicht mehr, äh ähm lernen mit Spaß, sondern wir müssen die Kinder auf einen Test vorbereiten, dann muss ich etwas strenger sein, würde ich sagen. z. B. wenn die Kinder nach der Pause nicht mehr lernen wollen, dann sage ich, okay, wir machen äh wir können gemeinsam spielen, aber wenn das Ziel ist, die Kinder auf den Test vorzubereiten, dann muss ich schauen, dass wir auch in der zweite Stunde lernen, obwohl die Kinder das nicht mehr wollen. Ja.

I: Okay. Ähm dann habe ich noch die Frage. Stell dir vor, du würdest ähm an dieser Schnittstelle von Sommerdeutschkursen und MIKA-D Testung sitzen, du könntest verändern, irgendetwas verändern, was auch immer du möchtest. Mhm. Hättest du Ideen, die du die du umsetzen möchtest?

B: Ja, ich würde vielleicht die Gruppen kleiner machen. Kleinere Gruppen ist glaube ich viel besser.

I: Was glaubst du, wäre so eine ideale Größe?

B: So acht bis zehn, würde ich sagen. 16 Kinder in einer Gruppe ist meiner Meinung ein bisschen viel, weil äh Sprachniveau ist sehr sehr unterschiedlich. Manche Kinder können sehr gut schreiben und lesen, die die werden dann auch schneller fertig und die wollen eine weitere Aufgaben bekommen, aber ich kann das Kind nicht eine weitere Aufgaben geben, weil die anderen länger Zeit brauchen. Ja. Das wäre z. B. cool.

I: Wenn du da die Wahl hättest zwischen ähm die 16er Gruppen in zwei kleinere Gruppen aufzuteilen oder bei den 16er Gruppen zu bleiben, dafür Teamteaching? Hättest du da Präferenz?

B: Ja, also eine Gruppe aus acht Personen. Ja.

I: Okay, super. Perfekt. Dann sind wir jetzt wirklich schon am Ende vom Interview. Gibt es noch irgendetwas, das du hinzufügen möchtest, das dir wichtig erscheint, das bisher nicht zur Sprache kam?

B: Ja, ich wollte vielleicht meine Meinung dazu sagen. Ich finde das Angebot von Interface Wien wirklich sehr sehr unterstützend und gut für die Kinder und dass die z. B. Jause bekommen, dass sie Ausflüge machen dürfen, das finde ich wirklich sehr sehr gut. Ja.

I: Die allerletzte Frage, möchtest du über die Ergebnisse der Studie informiert werden?

B: Ja, bitte.

I: Ja. Dann schreib mir bitte deine E-Mail-Adresse. Okay. Und bekommst du die Ergebnisse. Ich danke dir für deine Zeit.

Interviewtranskript Lehrkraft F (LK-F)

I: Vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst. Ähm, wie besprochen, ich mache das für meine Masterarbeit im DaF/DaZ-Studium, wo es um die Sommerdeutschkurse und MIKA-D geht. Damit ich später alles auswerten kann, äh würde ich das Gespräch gerne aufzeichnen. Ähm, es bleibt natürlich alles pseudonym und vertraulich. Das Ganze dauert in etwa zwanzig Minuten. Und für dich ist es wichtig zu wissen: Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, ja?

B: Ja.

I: Ähm, mich interessiert wirklich nur deine persönliche Erfahrung.

B: Okay.

I: Passt das so für dich?

B: Ja.

I: Hast du noch Fragen?

B: Ähm, nein.

I: Ähm, zuerst geht's mal um Hintergrundinformationen um deine Person und um dich besser einordnen zu können, würde ich gerne wissen, wie dein Werdegang, dein Studium bis jetzt verlaufen ist, was du studiert hast.

B: Okay, also ähm, ich studierte Deutsche Philologie im Bachelor. Äh, hab mein Studium jetzt abgeschlossen in diesem Sommer.

I: Gratulation.

B: Dankeschön. Und ja, also ich studiere auch als Zweitstudium XXX. Das hab ich noch nicht abgeschlossen. Und ja.

I: Okay. Und hast du irgendeine spezifische Aus- oder Fortbildung im Bereich DaF/DaZ?

B: Nein, hab ich nicht.

I: Mhm. Und wie bist du dazu gekommen, in den Wiener Sommerdeutschkursen zu unterrichten?

B: Also, ich hab mich so ziemlich auf Google hab ich eingegeben Deutschkurse Teilzeit, Praktikum, damit ich halt Arbeitserfahrung sammle. Hab mich etliche Stellen beworben und hier kam wirklich eine Rückmeldung, eine positive und ja, da bin ich eigentlich so per Zufall eher dazu gekommen.

I: Ja. Und die Erfahrungen, die du im Bewerbungsprozess gemacht hast, die waren positiv?

B: Die waren ganz gut, ja ja, sehr positiv. Alle zuvorkommend und auch wirklich ähm ja positive Erfahrungen hatte ich damit.

I: Danke. Gut, dann kommen wir jetzt zu den Erfahrungen und Einstellungen zu den Sommerdeutschkursen. Meine erste Frage ist, wenn du an deine Tätigkeit in den Sommerdeutschkursen denkst, was motiviert dich, diese Kurse zu leiten?

B: Also ich finde es sehr schön, Kinder aus unterschiedlichen Herkunft zu begegnen, mit verschiedenen Sprachen, also ich liebe Mehrsprachigkeit und Sprachidentität. Und dass ich da irgendwie eine Stütze für diese Kinder sein kann, eine Person, die da ist, um Fragen zu beantworten, ihnen zu vermitteln,

okay, ihr könnt's mit mir lernen, es gibt nichts Falsches oder Richtiges, ihr könnt's reden, keine Stigmatisierung, das motiviert mich.

I: Mhm. Und die Lerngruppen in den Sommerdeutschkursen, die sind ja oft sehr heterogen, was Alter, Erstsprachen, schulische Vorerfahrungen betrifft. Wie erlebst du das in deinem Unterricht?

B: Äh, ich muss sagen, das ist ein bisschen anders. Also, ich hab Kinder, die von sieben bis zehn reichen und manche sind wirklich viel fortgeschrittener als andere. Auch bei mir ist es jetzt nicht so extrem wie vielleicht bei anderen, aber ich merk schon, dass z. B. ein Mädchen, zwei, drei Mädchen, die sind wirklich sehr weit. Die machen eine Aufgabe in fünf Minuten, während andere wirklich eine Stunde mindestens brauchen. Und ja, das finde ich schon, dass es ein bisschen schwierig ist, da wirklich allen zu helfen, wenn man so eine heterogene Gruppe hat.

I: Ja. Das heißt, es ist eine Herausforderung.

B: Ja, es ist schon.

I: Denkst du, dass diese Heterogenität auch eine Chance sein kann?

B: Ja, also glaube ich schon, weil die Kinder unterhalten sich ja miteinander und die tauschen sich aus und da sieht man, okay, manche helfen sich einander, z. B. wenn jemand früher fertig wird, geht er zu den anderen und sagt, kann ich dir helfen, brauchst du Hilfe und erklärt manche Sachen auch. Das finde ich schon gut, dass sie sich so gegenseitig unterstützen.

I: Okay. Ähm, dann kommen wir jetzt zu MIKA-D. Ähm, MIKA-D, sagt dir das was?

B: Grob, ja, also ich bin jetzt nicht so im Detail informiert, aber gröblich.

I: Also MIKA-D ist eben ein Test, ähm der den Sprachstand der Kinder einstufen soll. Und aus deiner jetzigen Perspektive, äh spielt dieser Testung für deine Schülerinnen eine Rolle?

B: Also ich würde schon sagen, dass es schon eine Rolle spielt, also man kann es nicht komplett ignorieren, aber ich glaube nicht, dass es immer treffsicher ist.

I: Mhm. Und ähm glaubst du, dass die, dass den Kindern bewusst ist, dass sie implizit auf eine MIKA-D-Testung vorbereitet werden?

B: Glaube ich eher nicht, nein.

I: Glaubst du auch, dass die Testung an sich ihnen gar nicht so wirklich bewusst ist?

B: Ich glaube ehrlich gesagt nicht, also ich denke nur, die wissen, dass sie da irgendwas machen müssen, aber dass es wirklich was das für Konsequenzen hat, das begreifen sie nicht.

I: Okay. Genau wie du gesagt hast, dass eben MIKA-D weitreichende Konsequenzen haben kann für die Schülerinnen, wie eben die Zuweisung zu Deutschförderklassen. Welche, welche Gedanken oder Gefühle löst es bei dir aus, wenn du an deinen Unterricht denkst?

B: Ich finde es ist schwer, Kinder sprachlich in Schubladen zu stecken und ich finde es auch ein bisschen problematisch, wenn man sie alle so gesondert in Gruppen stellt, okay die sind nicht gut deutschsprachlich, deshalb sondern wir sie gleich aus. Ich finde, da sollte ein bisschen besser handgehabt werden.

I: Ja. Hast du da eine Idee?

B: Ähm, vielleicht vor dem Schulbeginn, also zwischen Kindergarten und vor dem Schulbeginn, dass man die Kinder sich mehr Zeit mit den Kindern verbringt und dass man okay, wie sprechen die, wie verhalten die sich, was haben sie für Erfahrungen, was haben sie für eine Sprachhistorie, dass man sich bisschen mehr damit auseinandersetzt, als nur einen Test zu geben und sagen, richtig, falsch, richtig, falsch und dementsprechend einfach die Kinder auszusortieren oder.

I: Du meinst eben schon eine sehr frühe Sprachförderung im Kindergarten beginnend.

B: Ja, früh auf jeden Fall. Viel früher auch, ja.

I: Okay. Und jetzt geht's noch mal um dich und deine Rolle. Ähm, beeinflusst die Existenz von der MIKA-D-Testung am Ende des Sommers, der Sommerferien deine Unterrichtsplanung oder Gestaltung?

B: Eigentlich nicht, sag ich mal so.

I: Okay.

B: Ich versuche sie anders zu fördern und nicht nur halt standardgemäße Sachen.

I: Okay. Genau. Ähm und wie du vielleicht weißt, ähm merkt die Wissenschaft an, dass MIKA-D Sprache sehr stark auf äh Wortschatz, Grammatik, auf die korrekte Verbstellung reduziert. Deckt es deiner Meinung das ab, was man unter Deutsch können versteht?

B: Nein, also ich denke, dass es wirklich sehr viele Defizite, was noch abdecken sollte, weil okay, das sind die grammatischen Sachen, die mögen vielleicht wichtig sein, aber Sprache ist viel mehr als nur Grammatik und Rechtschreibung. Und ich denke nicht, dass da, da fehlt schon einiges.

I: Ja. Kannst du vielleicht etwas nennen, was deiner Sicht nach fehlt?

B: Ich finde die Art, wie sich Kinder ausdrücken, also diese die Art wie sie einfach reden und welche Wörter sie benutzen, wie sie sich vorstellen, dass das wichtiger ist, als nur so, okay korrekte Verbstellung und nicht.

I: Du meinst kommunikative Zwecke.

B: Ja, kommunikative Zwecke, ja.

I: Okay. Gut. Und wenn du an die Lehrmaterialien denkst, die du zu die dir von den Sommerdeutschkursen zur Verfügung gestellt werden können, welche fallen dir da spontan als erste ein?

B: Äh eher das, was wir gemeinsam auch haben, glaube ich, für die Volksschule. „Ich bin da“, heißt das. Ich finde es ist ziemlich gut, also wie die Themen eingeteilt werden und sehr relevante Themen, Wetter, Schule, Geschwister, Einkaufen. Ich finde nur, es ist ähm vielleicht zu allgemein gestaltet und ich weiß jetzt nicht, ob das jetzt für dritte, vierte oder erste, zweite ist. Ich glaub das ist allgemein, oder? Dass es vielleicht nicht so gut ist, weil die Zweitklässler tun sich bisschen schwieriger als die Dritt-, Viertklässler.

I: Ja. Und wenn du an die Unterstützung denkst, durch die Kursorganisation, den Austausch mit Kolleginnen oder auch die die ähm Einschulung, die wir hatten, ähm wie erlebst du ähm diese Unterstützung im Bezug auf all die Herausforderungen, die du hier in den Kursen erlebst?

B: Also ich finde das ist eine super Unterstützung. Vor allem man muss denken, das ist eine extreme Herausforderung für so viele Kinder, so viele Kursleiterinnen da zu sein und dass sie das so organisiert haben, dass man weiß, okay an wen wende ich mich, was mache ich, wenn ich ein Problem habe, das finde ich echt super.

I: Und gibt's irgendwas an zusätzlicher Unterstützung, an Materialien, an Informationen, denke z. B. an Teamteaching oder solche Dinge, die du dir wünschen würdest, die deine Arbeit einfacher machen würden?

B: Ich denke, vielleicht, dass wir diese eine Teamsitzung, wie wir sie hatten, vielleicht ein bisschen später auch noch einmal bräuchten, vielleicht in der zweiten Woche, weil am zweiten Tag bin ich jetzt ehrlich gesagt noch nicht so weit, dass ich sagen kann, okay das und das brauche ich noch. Vielleicht das wäre noch eine Sache. Aber ja, sonst eh passt es ganz gut.

I: Okay. Dann kommen wir jetzt zu einer Art Einschätzung und Ausblick. Und aus deiner Erfahrung, glaubst du, dass zwei Wochen Sommerdeutschkurs ausreichen können, um die Kinder auf MIKA-D vorzubereiten?

B: Nein. Also wirklich es ist sehr, sehr schwer.

I: Mhm. Und wenn wir jetzt dran denken, dass die Bundesregierung möglicherweise diese Kurse, diese Sommerkurse verpflichtend macht. Was hältst du davon und glaubst du, dass das für die Schüler und für dich ändern würde?

B: Für die Schüler, also die, die kommen wollen, die kommen sowieso, sag ich mal so. Und die Kinder, die einfach im Sommer nicht lernen können und die mit so einem Setting nicht vertraut sind, für die würde eine Verpflichtung, glaube ich, auch nicht viel bringen. Es muss schon eine wirklich Motivation dabei sein, sonst wollen sie nur herkommen und spielen und viel nehmen sie auch nicht mit. Also ich finde diese noch einmal noch mehr Druck auf die Kinder bringt sich ehrlich gesagt nichts, was.

I: Ja. Und wenn du die Möglichkeit hättest, irgendetwas zu ändern, ja, an den Kursen, an der Organisation, völlig egal, was wäre das? Gibt es überhaupt etwas, das du ändern würdest?

B: Ich denke ähm, diese zwei Wochen würde ich vielleicht ein bisschen so machen, dass wir es ausweiten würden über das über den Sommer und nicht jeden Tag, vielleicht jeden zweiten, aber dafür mehr Wochen. Und ich würde ähm vielleicht schauen, dass ich mehr pädagogisch eingeschulte ähm Kursleiterinnen dabei habe. Weil es ist gut, wenn sie irgendwie mit Deutsch was zu tun haben, aber es sollten auch pädagogisch irgendwas dabei haben. Und vielleicht ähm die Einordnung der Kinder zu Gruppen vielleicht ein bisschen vorher schon besser gehandhabt haben.

I: Ähm erlebst du im pädagogischen Bereich Herausforderungen?

B: Manchmal schon, wo ich denke, okay, das Kind ähm hat so eine Art, kann einfach nicht reden oder ist so schüchtern oder streitet sich einfach mit anderen, dass man vielleicht jemand hat, der sich da besser auskennt als vielleicht fremde Leute.

I: Mhm. Ähm und du hast gesagt, ähm die Einteilung im Vorhinein schon besser erfolgen. Und worauf bezieht sich das besser?

B: Besser sozusagen, dass man halt für Gruppen hat, die vielleicht mehr so im Niveau gleich sind und vielleicht im Altersunterschied nicht so stark sind.

I: Du würdest dir ein bisschen homogenere Gruppen wünschen?

B: Ja.

I: Macht es für dich einen Unterschied, ob die Erstsprachen homogen sind in der Klasse oder ist Heterogenität in dem Zusammenhang okay aus deiner deinem Erleben?

B: Erstsprachen ist eigentlich egal, es kann heterogen sein, das ist nicht das Problem. Ich glaube vom Alter her ist eher das Problem und weil Kinder die so sieben sind kommen mit zehnjährigen nicht so gut klar. Die sind noch so sehr sensibel und anhänglich als die Erwachsenen und sie streiten untereinander mehr, wenn sie noch nicht diese Altersgleichheit haben.

I: Ja. Okay. Gut, dann danke ich dir schon mal wirklich für deine Zeit.

B: Ja, ebenfalls, danke.

I: Ähm gibt es noch irgendetwas, das du anmerken möchtest, das bis jetzt nicht zur Sprache gekommen ist?

B: Ähm nein, also ich kann allgemein sagen, dass dieses Vorhabenprojekt wirklich sehr gut finde und dass es eine Chance ist, dass man annehmen sollte. Natürlich hat alles seine Herausforderungen und Sachen, die man noch verbessern könnte, improvisieren, aber ich bin froh, dass es so eine Möglichkeit für die Kinder gibt.

I: Super. Herzlichen Dank.

B: Gerne.

I: Letzte Frage. Möchtest du über die Ergebnisse informiert werden?

B: Ja, gerne. Gerne.

I: Dann schreib mir bitte noch deine E-Mail-Adresse auf die Rückseite.

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht die pädagogische Praxis von Lehrkräften in den Wiener Sommerdeutschkursen (SDK) vor dem Hintergrund des standardisierten Sprachdiagnoseinstruments MIKA-D. Die Kurse bieten Schülerinnen und Schülern mit außerordentlichem Status in Wien eine zusätzliche Prüfungsmöglichkeit, um über eine erneute Testung in den Regelunterricht zu wechseln. Daraus ergibt sich für die Lehrer:innen ein Spannungsfeld zwischen dem pädagogischen Anspruch einer kindgerechten, motivierenden Ferienförderung und den Anforderungen eines High-Stakes-Tests, dessen Validität in der Fachwissenschaft stark kritisiert wird.

Ziel der Arbeit ist es, die Strategien, Methoden und Einstellungen der Lehrkräfte in diesem Kontext zu explorieren. Mittels eines qualitativen Forschungsdesigns wurden sechs leitfadengestützte Interviews mit SDK-Lehrkräften geführt und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte eine explizite Testvorbereitung (Teaching to the Test) aus pädagogischer Überzeugung einstimmig ablehnen. Stattdessen priorisieren sie die Förderung kommunikativer Kompetenz und die Stärkung der Lernmotivation, um den „Feriencharakter“ der Kurse zu wahren. Diese Haltung korrespondiert mit einer fundamentalen Kritik an der Validität von MIKA-D, das als reduktionistisches Instrument wahrgenommen wird. Dennoch lässt sich ein subtiler, impliziter Einfluss des Tests auf die Unterrichtspraxis nachweisen, etwa durch eine reaktive Fokussierung auf testrelevante Grammatikphänomene wie die Verbstellung. Als primäre Herausforderung im Unterrichtsalltag wird nicht die Mehrsprachigkeit, sondern die enorme Heterogenität der Lerngruppen hinsichtlich Leistungsniveau, Alter und Alphabetisierungsgrad identifiziert. Die Arbeit kommt zu dem Schluss, dass das Handeln der Lehrkräfte stärker durch ihr professionelles Ethos und subjektive Theorien geleitet wird als durch den externen Druck des Fördersystems.

Schlagwörter: MIKA-D, Wiener Sommerdeutschkurse, Sprachförderung, Teaching to the Test, DaZ-Unterricht, Lehrer:innenprofessionalität

This master's thesis examines the pedagogical practices of teachers in the Vienna Summer German Courses (SDK) against the backdrop of the standardized language diagnostic instrument MIKA-D. The courses offer students with extraordinary status in Vienna an additional examination opportunity that enables them to transition into mainstream schooling through re-assessment. This creates a field of tension for teachers between the pedagogical aim of providing child-centered, motivating holiday-based support and the demands of a high-stakes test whose validity is strongly criticized in academic discourse.

The aim of the thesis is to explore the strategies, methods, and attitudes of teachers within this context. Using a qualitative research design, six semi-structured interviews were conducted with SDK teachers and analyzed through qualitative content analysis following Kuckartz.

The results show that teachers unanimously reject explicit test preparation (teaching to the test) out of pedagogical conviction. Instead, they prioritize the promotion of communicative competence and the strengthening of learner motivation in order to preserve the "holiday character" of the courses. This stance aligns with a fundamental critique of the validity of MIKA-D, which is perceived as a reductionist instrument. Nevertheless, a subtle, implicit influence of the test on teaching practice can be identified, for example through a reactive focus on test-relevant grammatical phenomena such as verb placement. The primary challenge in everyday classroom practice is identified not as multilingualism, but rather as the extreme heterogeneity of the learner groups with regard to proficiency level, age, and degree of literacy. The thesis concludes that teachers' actions are guided more strongly by their professional ethos and subjective theories than by the external pressure exerted by the support system.

Keywords: MIKA-D, Vienna Summer German Courses, language support, teaching to the test, German as a second language instruction, teacher professionalism