



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Deutschförderklassen als Maßnahme der
Deutschförderung“

verfasst von / submitted by

Mag. phil. Hereida Dani-Pongracz BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

UA 190 333 313

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

Lehramtsstudium
Unterrichtsfach Deutsch
Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde
und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Ass. -Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Zuallererst möchte ich mich herzlich bedanken bei:

- meinem Betreuer Ass. -Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger für die reibungslose und stets flexible Betreuung dieser Arbeit, für seine Empfehlungen bezüglich Struktur und Aufbau sowie für die wertvollen inhaltlichen Denkanstöße während des gesamten Arbeitsprozesses.
- allen InterviewpartnerInnen für ihre Zeit und ihre Bereitschaft, meine Fragen zu beantworten. Ihre Aussagen, Gedanken und Wahrnehmungen stellen den wesentlichen Teil dieser Untersuchung dar.
- meiner Freundin Gafia für die Formatierung dieser Arbeit.
- meinem Ehemann Thomas für die Motivation und seine Unterstützung, mir die Zeit zu verschaffen, diese Arbeit zu erstellen. Ohne diese Zeit wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.
- bei meinen Söhnen Patrick, Florian und Felix für die unzähligen Glücksmomente und für ihr gutes Vorbild hinsichtlich Zielerreichung.
- meinen Geschwistern Alva, Sabina und Suad für ihre positiven Anregungen und ihre konstruktive Kritik.
- last but not least bei meiner wundervollen Mutter Beci, die immer bedingungslos und liebevoll ihr Bestes für ihre Kinder gibt.

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, am 03.03.2021

Mag. Hereida Dani-Pongracz BA

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1. Forschungsstand	2
1.2. Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	9
1.3. Forschungsdesign	11
2. THEORETISCHER TEIL.....	12
2.1. Sprachfördersmaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache in Österreich....	12
2.2. Kritik an der Umsetzbarkeit und am Konzept der Deutschförderklasse	19
2.3. Kontextualisierung des Modells der Deutschförderklassen	22
2.4. Lehrplan für die Deutschförderklasse in der neuen Mittelschule	25
2.5. Schlüsselbegriffe	29
2.5.1. Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache	29
2.5.2. Allgemeinsprache, Bildungssprache – Schulsprache – Unterrichtssprache – Fachsprache – Wissenschaftssprache	32
3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	36
3.1. Die Methode der qualitativen Forschung	36
3.1.1. Merkmale der qualitativen Forschung nach Flick u. a.	36
3.1.2. Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung	37
3.1.3. Das ExpertInneninterview als Erhebungsmethode.....	39
3.1.4. Der Interviewleitfaden.....	40
3.1.5. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	40
3.1.6. Die Ethische Dimension in der qualitativen Forschung	42
3.2. Durchführung der Interviews und Datenerhebung	43
3.3. Transkription der Interviews.....	44
3.4. Auswertung des Erhebungsmaterials nach Kategorien	45
3.4.1. Auswertung der DirektorInneninterviews nach Kategorien.....	50
3.4.2. Auswertung der LehrerInneninterviews nach Kategorien	63
3.4.3. Neue nach der induktiven Vorgehensweise entstandene Kategorien ..	72
3.5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion.....	74
3.6. Beantwortung der Forschungsfrage.....	84
4. RÜCKBLICK UND AUSBLICK.....	88
5. LITERATURVERZEICHNIS	90

6. ANHANG.....	95
6.1 Interviewleitfaden DirektorInnen.....	95
6.2 Interviewleitfaden LehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache	96
6.3 Interview D1 (Dezember 2019)	97
6.4 Interview D2 (Dezember 2019)	105
6.5 Interview D3 (Dezember 2019)	109
6.6 Interview L1 (Dezember 2019).....	112
6.7 Interview L2 und L3 (Dezember 2019)	114
6.8 ABSTRACT	121

1. EINLEITUNG

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Deutschförderung im schulischen Bereich in Österreich. Der Fokus liegt auf den Deutschförderklassen in den Pflichtschulen, konkret in den Neuen Mittelschulen in Wien, in denen seit dem Schuljahr 2018/2019 ab acht SchülerInnen mit ungenügenden Deutschkenntnissen pro Schule verpflichtend Deutschförderklassen eingerichtet und besucht werden müssen.¹ Die Deutschkenntnisse werden seit April 2019 anhand des MIKA-D-Tests überprüft, der für die Primarstufe entwickelt wurde, jedoch zur Zeit der Erhebung der empirischen Daten auch in der Sekundarstufe eingesetzt wurde.² Ab April 2020 steht ein MIKA-D-Test für den Sekundarbereich zur Verfügung.³ Eine intensive Deutschförderung erhalten die SchülerInnen in einem Umfang von 20 Wochenstunden, die restlichen Stunden wie Werken, Bewegung und Sport, Biologie, Geographie u.a. verbringen sie in der jeweiligen Regelklasse.⁴ Die Einrichtung eines Deutschförderkurses ist ebenfalls verpflichtend ab acht SchülerInnen mit zwar ausreichenden Deutschkenntnissen, um dem Regelunterricht zu folgen, aber dennoch mit einem weiteren Sprachförderbedarf in Deutsch als Zweitsprache.⁵ Eine Evaluierung der Sprachfördermaßnahmen "Deutschförderkurs und Sprachstartgruppe", welche für das Jahr 2019 geplant war, wurde aus Zweckmäßigkeitsgründen und Wirtschaftlichkeit nicht durchgeführt,⁶ was aus wissenschaftlicher Sicht jedoch äußerst bedenklich ist. Eine interne Evaluierung des Modells Deutschförderklassen und Deutschförderkurse ist für das Jahr 2023 geplant.⁷

Bereits nach dem Gesetzesentwurf zur Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes 1985 gab es im April

¹ Vgl. BMBWF: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für SchulleiterInnen und Schulleiter. (2019), S.8.

² Vgl. BMBWF: Erlass zu MIKA-D. S.1.
https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bc2b1770-ea8f-41fc-8029-f35c4bcf8bf1/mika_d_erlass_20200131.pdf (11.02.2020).

³ Vgl. BMBWF: Erlass zu MIKA-D. S.1.

⁴ Vgl. BMBWF: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für SchulleiterInnen und Schulleiter. (2019), S.8.

⁵ Vgl. BMBWF: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für SchulleiterInnen und Schulleiter. (2019), S.8.

⁶ Vgl. Institut für Germanistik der Universität Wien: Stellungnahme des Arbeitsbereiches Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. (2018), <https://phil-kult-mbkurie.univie.ac.at/stellungnahmen/deutschfoerderklassen-2-daz/> (11.02.2020).

⁷ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/RegV/REGV_COO_2026_100_2_1482121/COO_2026_100_2_1511584.html (11.02.2020).

2018 viele kritische Stimmen⁸ hinsichtlich Forschung und Praxis bezüglich des neuen Modells der Deutschförderung in Schulen. Zu befürchten sei laut den öffentlichen Stellungnahmen zum Gesetzesentwurf unter anderem: Erschwernis der Integration, Bildungsverlust und Benachteiligung, organisatorische Probleme bei der Einrichtung und Durchführung des Modells, Diskriminierung der SchülerInnen mit Förderbedarf, Schwierigkeiten beim Spracherwerb, teilweiser Verlust der bestehenden Schulautonomie etc.

Interessant ist zu erfahren, wie die Umsetzbarkeit des Modells Deutschförderklasse in der Praxis funktioniert, wie die Fachleute wie DirektorInnen und LehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache zu den neuen Fördermaßnahmen stehen und welche zu bewältigenden Herausforderungen entstanden sind, um den SchülerInnen in ihrem Förderbedarf gerecht zu werden und sie bestmöglich zu unterstützen.⁹

1.1.FORSCHUNGSSTAND

Das Thema der Deutschförderklassen und der Förderung der Unterrichtssprache in Schulen ist gekennzeichnet durch großes öffentliches Interesse. Da die erste Generation der Deutschförderklassen erst im Schuljahr 2018/2019 eingeführt worden ist, existiert dazu noch keine umfangreiche Literatur.

Die aktuelle Literatur besteht zum einen aus Materialien wie Lehrplänen, Gesetzen, Handreichungen für SchulleiterInnen, standardisierten Testverfahren sowie Unterrichtsbeobachtungsbögen usw. und zum anderen aus einigen Artikeln, die sich direkt mit dem Thema beschäftigen sowie einer großangelegten Untersuchung über Deutschförderklassen von der Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab.¹⁰

Anhand von diesen Materialien soll ein Überblick über den Status quo in der Forschung bezüglich des Themas Deutschförderklassen gegeben werden.

⁸Stellungnahmen zum Gesetzesentwurf zur Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes 1985, (2018).

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00029/index.shtml#tab-Stellungnahmen (11.02.2020).

⁹Die empirischen Daten für diese Abschlussarbeit wurden im Dezember des Jahres 2019 erhoben und entsprechen den damaligen rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen betreffend Deutschförderklassen. Da die Arbeit im Februar 2021 eingereicht wurde, konnten noch Ergänzungen berücksichtigt werden, welche über den Zeitpunkt der stattgefundenen Interviews hinausreichen.

¹⁰Vgl. Universität Wien, DFK-Deutschförderklassen, Studie geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Dez_2020.pdf (08.02.2021)

Als gesetzlicher Rahmen für den Unterricht in den Deutschförderklassen dienen der Lehrplan für die Primar- und Sekundarstufe¹¹ sowie der Lehrplan für die Sekundarstufe II und die Polytechnischen Schulen.¹² Diese sind im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich am 31. August 2018 veröffentlicht worden.

Als Unterstützungsmaßnahme für die Umsetzung der Deutschförderklassen in der Praxis gab das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung einen Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter¹³ heraus. In diesem Leitfaden werden Informationen und Hinweise über die Pfeiler des neuen Modells der Deutschförderung in der Schule, MIKA-D, Lehrpläne und Nachweise, das Instrument USB DaZ, Deutschförderung für ordentliche SchülerInnen und sprachsensiblen Sprachunterricht, Qualifikation der LehrerInnen, muttersprachlichen Unterricht sowie Ressourcenausstattung, Schulorganisation und Dienstrecht.

Weiters wurde das Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch (MIKA-D) als standardisiertes Messverfahren zur Feststellung der Deutschkompetenz von Kindern und Jugendlichen in den österreichischen Schulen vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) im Auftrag des BMBWF erarbeitet. MIKA-D wird bei SchülerInneneinschreibung, SeiteneinsteigerInnen sowie am Ende jedes Semesters für SchülerInnen in Deutschförderklassen und in Deutschförderkursen eingesetzt, um über den außerordentlichen oder den ordentlichen Schülerstatus zu ermitteln und falls notwendig über die Art der Sprachfördermaßnahme zu entscheiden.¹⁴

Basierend auf dem Erlass des BMBWF vom 14.15.2018 wird MIKA-D, das für die Primarstufe entwickelt wurde, seit April 2019 verpflichtend sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe angewendet.¹⁵ Ab April 2020 kommt jedoch auch ein für die Sekundarstufe entwickelter MIKA-D-Test zum Einsatz.¹⁶

¹¹ Vgl. Lehrplan für die Primar und Sekundarstufe https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdfsig (11.02.2020).

¹² Vgl. Lehrplan für die Sekundarstufe II und die Polytechnische Schule https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_235/BGBLA_2019_II_235.pdfsig (11.02.2020).

¹³ Vgl. BMBWF: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für SchulleiterInnen und Schulleiter. (2019), (11.02.2020).

¹⁴ Vgl. MIKA-D zur Feststellung des (außer)-ordentlichen Status. <https://www.bifie.at/mika-d/> (11.02.2020).

¹⁵ Vgl. BMBWF: Erlass zu MIKA-D, (2016), S.1.

¹⁶ Vgl. BMBWF: Erlass zu MIKA-D, (2016), S.1.

MIKA-D für die Primarstufe testet Wortschatz, Sprachverständnis und Sprachproduktion. Im Teil Sprachverständnis werden W-Fragen sowie Satzverständnis geprüft und im Teil Sprachproduktion die Verbstellung. Die Ergebnisse sollten Aufschlüsse über die Kenntnisse des Deutschen geben. Aufgrund von diesen Ergebnissen wird festgestellt, ob SchülerInnen ausreichende Sprachkenntnisse besitzen, um den Regelunterricht zu folgen.¹⁷

MIKA-D für die Sekundarstufe prüft zusätzlich zu den Bereichen, wie diese in der MIKA-D Version für die Primarstufe beschrieben, auch Lese- und Schreibfertigkeiten. Darüber hinaus spielen in der Sekundarstufenversion auch bildungssprachliche Aspekte eine Rolle.¹⁸

Ein weiteres Instrument, das in den Deutschförderklassen herangezogen wird, ist die USB DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache), verfasst im Jahr 2014 vom Zentrum für Sprachdiagnostik der Universität Wien im Auftrag des BMBWF. USB DaZ ist ein Beobachtungsinstrument im Unterricht für die mündliche und schriftliche Sprachproduktion. Ziel dieses Beobachtungsinstrumentes ist die Einschätzung der Sprachkompetenzen in DaZ und die Ableitung von individuellen Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit Förderbedarf. Der Einsatz von Diagnoseinstrumenten in Deutschförderklassen bzw. in Deutschförderkursen ist gesetzlich verpflichtend. Das BMBWF empfiehlt dafür USB DaZ.¹⁹

Das Kompetenzprofil für die Qualifikation von Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZKomP) wurde 2019 unter Mitarbeit des Bundeszentrums für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit erstellt und dient der Schulaufsicht und SchulleiterInnen als Orientierungshilfe bei der Einschätzung von Qualifikationsnachweisen. Außerdem unterstützt es PädagogInnen in der Auswahl von Weiterqualifizierungsangeboten.²⁰ Den Pädagogischen Hochschulen dient DaZKomP als thematische Orientierung zur Angebotsentwicklung für Qualifikationen für Deutsch als Zweitsprache.

In den Informationsblättern zum Thema Migration und Schule Nr.1/2016-17, herausgegeben sowie jährlich aktualisiert von der Arbeitsstelle Migration und Schule im Bundesministerium für Bildung, werden gesetzliche Grundlagen

¹⁷ Vgl. <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/mika-d> (08.02.2021).

¹⁸ Vgl. <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/mika-d> (08.02.2021).

¹⁹ Vgl. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo/usb_daz.html (11.02.2020).

²⁰ Vgl. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html (11.02.2020).

schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zusammengefasst und erklärt.²¹

Der Überblicksartikel "Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen"²² von Fleck, veröffentlicht in den ÖDaF-Mitteilungen, zeigt die Entwicklung von schulischen Fördermaßnahmen der Unterrichts- und Landessprache Deutsch von den 1990er Jahren bis heute. Von 1992-2018 wurden fremdsprachige SchülerInnen hauptsächlich in den Klassenverband integriert. Darüber hinaus bekamen sie zusätzlichen Deutschunterricht. Ab dem Schuljahr 2018/2019 entschied sich die Regierung ÖVP-FPÖ im Regierungsprogramm 2017-2022 für:

*"Deutsch vor Regelunterricht flächendeckend für ganz Österreich: Kinder, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufweisen, sollen in separaten Klassen unterrichtet werden, bis ein ausreichendes Sprachniveau erreicht wird, um dem Regelunterricht zu folgen. Dazu wird das „ausreichende Beherrschen der deutschen Sprache“ als Schulreife Kriterium festgelegt."*²³

Wildemann erläutert im Artikel "Erst Deutsch – und dann ...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen", veröffentlicht in den ÖDaF-Mitteilungen, dass die Entscheidung für die Einführung von Deutschförderklassen Defizite und Segregation für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch mit sich bringen werde.²⁴ Die Autorin kritisiert, dass gute Sprachkenntnisse als wichtige Bedingung für die Teilnahme am Unterricht mit der Regelklasse zum Maßstab gesetzt werde und dass den Einflussfaktoren auf den Spracherwerb und die Schulleistung, wie dem sozio-ökonomischen Status und dem kulturellen Kapital im Elternhaus, zu wenig Beachtung geschenkt werde.²⁵

Kasberger und Peter diskutieren in dem Beitrag "Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie" auf Grundlage von leitfadengestützten Lehrpersoneninterviews die Umsetzung sprachlicher Förderung und Bildung in

²¹ Vgl. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 1 (2016), S. 17 (11.02.2020).

²² Vgl. Fleck, Elfi: Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. In: ÖDaF-Mitteilungen 35. Jahrgang (2019), S.12-22.

²³ Zusammen für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022, S. 39.

<https://nfz.fpo.e.at/fpo-ovp-regierungsprogramm-2017-2022/59887739> (11.02.2020).

²⁴ Vgl. Wildemann, Anja: Erst Deutsch – und dann ...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen. In: ÖDaF-Mitteilungen 35. Jahrgang (2019), S. 43.

²⁵ Vgl. Wildemann (2019), S. 46.

Deutschförderklassen.²⁶ Aus der Ergebnisanalyse von den mit 3 Lehrpersonen geführten Leitfadeninterviews von zwei Deutschförderklassen an österreichischen Volksschulen²⁷ sind vor allem folgende Aspekte von großer Bedeutung: Wunsch nach konzeptueller Unterstützung und Feedback (z.B. Deutschförderklasse-Handbücher, passgenaues Material usw.)²⁸, Zuständigkeitsfragen (einerseits, Deutschförderklasse-Lehrperson ist für die SchülerInnen der Klasse zuständig, andererseits Fehlen der Eigenständigkeit der Deutschförderklasse)²⁹, wesentliche Erfolgsfaktoren wie Unterstützung durch die Eltern, Besuch der Nachmittagsbetreuung sowie Teilnahme an Freizeitaktivitäten³⁰.

Umfangreiche empirische Daten stammen aus der im Rahmen des Projektes DFK – Deutschförderklassen von der Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung unter der Leitung von Prof. Dr. Susanne Schwab durchgeführten Befragung, an der 1267 Lehrpersonen aus 8 österreichischen Bundesländern teilnahmen. Diese Studie bietet umfangreiche Einblicke in der Praxis der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse aus der Perspektive der Lehrpersonen. Die zentralen Ergebnisse geben Auskunft über Ausbildung der Lehrkräfte, vorhandene Ressourcen, Einschätzung der Entwicklung der SchülerInnen in verschiedenen Fördersettings und Bewertung des Screening Instruments MIKA-D.³¹

Wie den Studienergebnissen zu entnehmen ist, gaben weniger als die Hälfte der Lehrkräfte in den Deutschförderklassen und Deutschförderkursen an, eine Deutsch als Zweitsprache- Ausbildung zu haben.³² Das widerspricht den Informationen und Angaben im Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter, in dem zu lesen ist, dass für den Einsatz im neuen Modell der Sprachförderung in der Schule „zahlreiche qualifizierte DaZ-Lehrer/innen“³³ gibt.

Weiters meinen Lehrkräfte, dass um einen guten Sprachunterricht zu gestalten nicht mehr als 16 SchülerInnen in einer Klasse sein dürften, wobei mehr als 60% dieser

²⁶ Vgl. Kasberger, Gudrun/ Peter, Klaus: Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. ÖDaF-Mitteilungen 35. Jahrgang (2019), S. 123-141.

²⁷ Vgl. Kasberger/ Peter (2019), S. 130.

²⁸ Vgl. Kasberger/ Peter (2019), S. 137.

²⁹ Vgl. Kasberger/ Peter (2019), S. 138-139.

³⁰ Vgl. Kasberger/ Peter (2019), S. 139.

³¹ Vgl. Universität Wien, DFK-Deutschförderklassen, Studie geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab (2019), S. 1-6.

³² Vgl. Universität Wien, DFK-Deutschförderklassen, Studie geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab (2019), S. 1-2.

³³ BMBWF: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für SchulleiterInnen und Schulleiter. S. 20.

SchülerInnen Deutsch als Erstsprache haben sollten.³⁴ Das ist eine gerechtfertigte und sinnvolle Wunschsituation aus der täglichen Praxis, die im aktuellen Modell, welches bis zu 25 SchülerInnen in einer Klasse mit nicht deutscher Erstsprache vorsieht, nicht mal zum Teil umgesetzt werden kann.

Mehr als 80% der Lehrpersonen befürworten das integrative Modell der Sprachförderung in der Regelklassengemeinschaft mit zusätzlicher Förderung.³⁵ Im Gegensatz dazu werden SchülerInnen mit ungenügenden bzw. mangelhaften Deutschkenntnissen für 15-20 Stunden separat unterrichtet. Das macht den Großteil der Unterrichtsstunden aus.

Fast die Hälfte (46%) der Lehrpersonen in den Deutschförderklassen halten es als eher nicht sinnvoll, SchülerInnen einem standardisierten Screening wie MIKA-D zu unterziehen, bei den Regelklassenlehrpersonen sind 43% und bei Deutschförderkursenlehrpersonen sind es 38,6% aller Befragten.³⁶

Ein markanter Schwachpunkt des neuen Modells ist das Fehlen der Sprachvorbilder in den Deutschförderklassen und -kursen, welches durch die Trennung der SchülerInnen von ihrer Stammklasse verursacht wird.³⁷

In Hinblick auf Deutschland kann festgestellt werden, dass es große Unterschiede in der Organisation der Beschulung neu zugewanderter SchülerInnen sowohl auf Bundesländerebene als auch auf Schulebene innerhalb der Bundesländer bestehen.³⁸ Erichsen weist in dem Artikel „Zur Situation der Beschulung neu zugewanderter Schüler/innen“ auf diese heterogene Beschulungssituation, in der „Ergebnisse aus einem Bundesland bzw. von einer Schule nicht zwangsläufig auf andere Bundesländer und Schulen übertragen lassen“³⁹. Es geht vielmehr um „ein Kontinuum an Organisationsformen mit unterschiedlich abgestuften Anteilen von Sprachförderung und Unterricht in einer Regelschulklasse, die zu Modellen verdichtet werden“⁴⁰. Obwohl Deutschland bereits seit den 60er Jahren letzten

³⁴Vgl. Universität Wien, DFK-Deutschförderklassen, Studie geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab (2019), S. 2.

³⁵Vgl. Universität Wien, DFK-Deutschförderklassen, Studie geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab (2019), S. 3.

³⁶Vgl. Universität Wien, DFK-Deutschförderklassen, Studie geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab (2019), S. 4-5.

³⁷Vgl. Universität Wien, DFK-Deutschförderklassen, Studie geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab (2019), S. 5.

³⁸Vgl. Erichsen, Göntje: Zur Situation der Beschulung neu zugewanderter Schüler/innen. Situationsanalytische Untersuchung eines Fallbeispiels. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, Band 47/4 4 (2020). <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/document/doi/10.1515/infodaf-2020-0065/html> (12.02.2021).

³⁹Erichsen, <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/document/doi/10.1515/infodaf-2020-0065/html> (12.02.2021).

⁴⁰Massumi, Mona/ Nora von Dewitz u.a.: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandaufnahme und Empfehlungen. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als

Jahrhunderts mit der Aufgabe der Beschulung neu zugewanderter SchülerInnen konfrontiert ist, konstatieren Gamper u.a., dass in Deutschland immer noch „Erkenntnisse zu den Fragen, wie sich neu zugewanderte Schülerinnen am besten ins deutsche Schulsystem integrieren lassen“⁴¹ fehlen.

Genauso wie in Österreich wird auch in Deutschland die Diskussion über die Einrichtung der Vorbereitungsklassen (in Österreich Deutschförderklassen) in der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft kontrovers geführt.⁴²

Es entstehen zweifellos Bedenken, wenn im Laufe der Recherchearbeit einem nicht ganz klar wird, ob die politische Motivation zur Bildung und Durchführung der Vorbereitungsklassen/ Willkommensklassen/ Deutschförderklassen tatsächlich aus den pädagogischen Überlegungen heraus die neu zugewanderten SchülerInnen zu unterstützen in möglichst kurzer Zeit die notwendigen Deutschkenntnisse zu erlangen um dem Regelunterricht folgen zu können, oder eher separatistischen Überlegungen und Überzeugungen zu folge die neu Zugewanderten separiert zu unterrichten um den Regelunterricht nicht zu stören und/oder den immer mehr steigenden populistischen Tendenzen gerecht zu werden. „Es sollte nicht sein, dass Schüler*innen mit mangelnden bzw. unzureichenden Deutschkenntnissen als Belastung erlebt werden und Deutschförderklassen in weiterer Folge als Entlastung für die Regelklassenlehrperson gesehen werden“.⁴³ Politik besteht auf die Weiterführung einer Beschulungsform der neuen SchülerInnen, auch wenn diese von Wissenschaft und Praxis nicht befürwortet wird. Zu Dimensionen des Faches Deutsch als Zweitsprache, ihre Wechselwirkungen sowie Typen der Schulanbindung in Deutschland und in Österreich ist im Kapitel 2.3 zu lesen. Tatsache ist, dass WissenschaftlerInnen und PädagogInnen aus der Praxis vor allem die Segregation und die Bildungsbenachteiligung der SchülerInnen wie auch das Fehlen der authentischen Sprachvorbilder in diesen Klassenformen kritisieren. Mehr dazu ist auch im Kapitel 2.2. zu finden.

Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (12.02.2021).

⁴¹ Gamper, Jana: Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Einführung in das Themenheft In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, Band 47/ 4 (2020), S. 348. <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/document/doi/10.1515/infodaf-2020-0067/html> (12.02.2021).

⁴² Dewitz, Nora von/ Bredthauer, Stefanie: Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitung- in die Regelklasse. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, Band 47/ 4 (2020). <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/document/doi/10.1515/infodaf-2020-0063/html> (12.02.2021).

⁴³ Universität Wien, DFK-Deutschförderklassen, Studie geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab (2019), S. 5.

1.2. ERKENNTNISINTERESSE UND FORSCHUNGSFRAGE

Anhand von ExpertInneninterviews mit SchuldirektorInnen von drei Neuen Mittelschulen und LehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache in den Deutschförderklassen an diesen Schulen sollte ein Erkenntnisgewinn erzielt werden, der auf den Erfahrungen der SchulleiterInnen und des Lehrpersonals hinsichtlich der Aspekte der Organisation, die eine Deutschförderklasse betreffen, fußt sowie auf dem Lehrplan für diese Klassen im neuen Deutschfördermodell. Weiters soll erforscht werden, welche Faktoren des vorherigen Modells der Deutschförderung als positiv zu betrachten sind und weshalb eine Fortführung dieser im neuen Modell sinnvoll wäre.

Bezüglich des Lehrplans werden Themen wie Unterrichtsplanung, Unterrichtsgestaltung sowie Integration und Umgang mit Heterogenität behandelt. Hinsichtlich der Organisation wird auf Faktoren, die bei der Einrichtung und der Durchführung einer Deutschförderklasse eine Rolle spielen, eingegangen. Dieser Aspekt betrifft nur SchuldirektorInnen.

Weiters wäre interessant, bezugnehmend auf das Gesetz für Deutschförderklassen, Ergebnisse und Vorschläge über bzw. für positive Entwicklungen sowie Verbesserungsideen, Lösungen und Alternativen für die Praxis zu generieren.

Forschungsfrage: Wie lässt sich der neue Lehrplan für Deutschförderklassen in der Neuen Mittelschule in der Praxis umsetzen? Welche organisatorischen Herausforderungen entstehen für SchulleiterInnen bei der Einrichtung und Aufrechterhaltung dieser Klassen und welche Lösungen und Alternativen konnten gefunden werden, um die SchülerInnen bestmöglich zu fördern und zu unterstützen?

Darüber hinaus ist es ein Ziel zu erforschen, welche positiven Aspekte vom alten Modell, das nicht evaluiert wurde, nach Ansicht der SchulleiterInnen und LehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache in das neue Modell der Deutschförderung übernommen werden sollten.

In der folgenden Tabelle werden die wesentlichen Punkte nach zu untersuchenden Aspekten aufgelistet, die anhand des Interviewleitfadens im Gespräch mit den InterviewpartnerInnen möglichst thematisiert werden sollten.

DirektorInnen	LehrerInnen
ORGANISATION • Raumressourcen • Ausstattung • Verfassen des Stundenplans • Klassenzusammensetzung • Alphabetisierungsfälle • Elternkontakt • Feststellung der Deutschkompetenz bei SchülerInnen, MIKA-D • Lehrpersonal LEHRPLAN - Integration • Segregation • Bildungsverlust und Bildungsbenachteiligung aufgrund der Separierung • Eingliederung in die Regelklasse - Umgang mit Heterogenität • Sprachniveaus • Erstsprachen • Alter • Religion POSITIVES VOM ALTEN MODELL	LEHRPLAN - Unterricht • Unterrichtsplanung • Unterrichtsgestaltung • Unterrichtsmaterialien • konzeptuelle Unterstützung • andere Ressourcen (SozialarbeiterInnen, PsychologInnen, MuttersprachlerInnen u.a.) • USB DaZ - Integration • Segregation • Bildungsverlust und Bildungsbenachteiligung aufgrund der Separierung • Eingliederung in die Regelklasse - Umgang mit Heterogenität • Sprachniveaus • Erstsprachen • Alter • Religion POSITIVES VOM ALTEN MODELL

Tabelle 1: Untersuchungsaspekte

1.3.FORSCHUNGSDESIGN

Bereits im ersten Kapitel wird anhand eines Überblicks über die aktuelle Situation der Sprachfördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Schulsystem und eines Umrisses des Forschungsgegenstandes an das Thema herangeführt sowie das dieser Arbeit zu Grunde liegende Erkenntnisinteresse dargelegt und die Forschungsfrage formuliert. Nach einer Beschäftigung mit der bestehenden Literatur wird der aktuelle Forschungsstand beschrieben. Im theoretischen Teil wird der theoretische Rahmen der Arbeit gebildet und die wissenschaftliche Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage erstellt. In diesem Teil der Arbeit wird ein Überblick über die Sprachfördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache im schulischen Bereich von den 1990er Jahren bis heute gegeben. Anschließend werden kritische Positionierungen zum aktuellen Modell der Deutschförderung im österreichischen Bildungssystem aufgezeigt. Danach folgt eine Auseinandersetzung mit Schlüsselbegriffen wie einerseits Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache und andererseits Allgemeinsprache, Bildungssprache, Schulsprache, Fachsprache und Wissenschaftssprache. Der nächste Schritt besteht aus einer Zusammenfassung des neuen Lehrplans für die Neue Mittelschule (Schuljahr 2019/2020). Im letzten Kapitel des theoretischen Teils wird auf die Theorie der qualitativen Forschung eingegangen, die dem empirischen Teil als theoretische Grundlage dient. Für die Durchführung der ExpertInneninterviews wird ein halbstandardisierter Interviewleitfaden mit vorwiegend offenen Fragen erstellt.

Im nächsten Schritt werden die ExpertInnen durch Telefonate, während derer eine Vorstellung des Themas erfolgt, akquiriert. Anschließend werden die Daten erhoben und erfasst. Alle Interviews werden anonym durchgeführt und zeitnah transkribiert. Den ExpertInnen werden Codes zugeschrieben.

Im empirischen Teil der Arbeit folgen die Datenauswertung und die -analyse. Die gewonnenen Erkenntnisse werden präsentiert, um die Forschungsfrage zu beantworten.

Im letzten Teil "Rückblick und Ausblick" wird auf nicht beantwortete, offene Fragen, Schwierigkeiten sowie Überraschungen bei der wissenschaftlichen Arbeit eingegangen und Selbstreflexion betrieben.

2. THEORETISCHER TEIL

Im theoretischen Teil werden zunächst die Sprachfördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem seit den 1990er Jahren zusammengefasst und dargestellt. Anschließend wird auf einige wesentliche Kritikpunkte an der Umsetzbarkeit und am Konzept der Deutschförderklasse eingegangen. Weiters wird der Lehrplan für die Deutschförderklasse in der Neuen Mittelschule in seiner Hauptstruktur und in seinen Hauptinhalten behandelt. Darüber hinaus werden Schlüsselbegriffe wie Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Allgemeinsprache, Bildungssprache, Schulsprache, Unterrichtssprache, Fachsprache und Wissenschaftssprache in ihrer Bedeutung und in ihrem Kontext diskutiert.

2.1. SPRACHFÖRDERMAßNAHMEN FÜR DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN ÖSTERREICH

Einen kompakten Überblick über Maßnahmen und Strategien zur Förderung des Deutschen als Zweitsprache in Schulen in Österreich gibt Fleck in ihrem Artikel in den ÖDaF-Mitteilungen.⁴⁴ Die nach Fleck wesentlichen Entwicklungen, die den bisher beschrittenen Weg der Deutschförderung maßgeblich geformt haben, sind in der folgenden Tabelle ersichtlich und werden in diesem Kapitel behandelt.

⁴⁴ Vgl. Fleck (2019), S. 12-19.

Jahr	Sprachfördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache in Schulen
1992/93	Überleitung der Schulversuche ins Regelschulwesen
2000/01	Novellierung der Lehrpläne für die Sekundarstufe I
2001/02	Kürzung der Ressourcen
2006/07	Einführung der Sprachförderkurse
2008/09	Ausweitung der Sprachförderkurse
2016/17	Sprachförderkurse und Sprachstartgruppen
2018/19	Deutschförderklassen und Deutschförderkurse

Tabelle 2: Sprachfördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache

- **1992/93 – Schulversuche werden ins Regelschulwesen übergeleitet**

Anfang der 1990er Jahre wurde zum ersten Mal das Unterrichtsprinzip "Interkulturelles Lernen" in die Lehrpläne der Allgemeinbildenden Pflichtschulen aufgenommen.⁴⁵ Die erste wichtige Maßnahme, die prägend für die Förderung der Unterrichtssprache in Österreich für die nächsten Jahre war, wurde mit dem Erlass der Verordnungen von Lehrplanzusätzen Deutsch für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache unternommen.⁴⁶ So wurden Schulversuche der letzten zehn Jahre auf eine solide schulrechtliche Basis gestellt.⁴⁷ Es ist anzumerken, dass diese Neuerungen und Entwicklungen bildungspolitisch in Zusammenhang mit dem großen Anstieg der Zahl der ausländischen SchülerInnen Anfang der 1990er Jahre in den Schulen stand. Zu dieser Zeit war die österreichische Regierung und Bevölkerung mit der größten Flüchtlingswelle seit dem Zweiten Weltkrieg konfrontiert.⁴⁸ Sie kam aus den Ländern Ex-Jugoslawiens

⁴⁵ Vgl. BMB: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 6 (2016), S. 5.

⁴⁶ Vgl. Fleck (2019), S. 19.

⁴⁷ Vgl. BMB: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 6 (2016), S. 5.

⁴⁸ Vgl. Bauböck (1996), S. 19-20.

als Folge der Autonomiebestrebungen und der damit einhergehenden kriegerischen Auseinandersetzungen in der Region.

Aus den statistisch gesicherten Daten wird der starke Anstieg an SchülerInnen mit einer anderen Staatsbürgerschaft als der österreichischen ersichtlich. Vom Jahr 1989/90 bis zum Jahr 1993/94 besuchten ca. 20 000 SchülerInnen mehr die Sekundarstufe II (inkl. Poly), ca 18 000 SchülerInnen mehr die Sekundarstufe I und über 40 000 SchülerInnen die Grundstufe. Wie man der folgenden Grafik entnehmen kann, ist vom Jahr 1995 bis zum Jahr 2002 kein drastischer Anstieg oder Rückgang der Anzahl an ausländischen SchülerInnen zu verzeichnen.

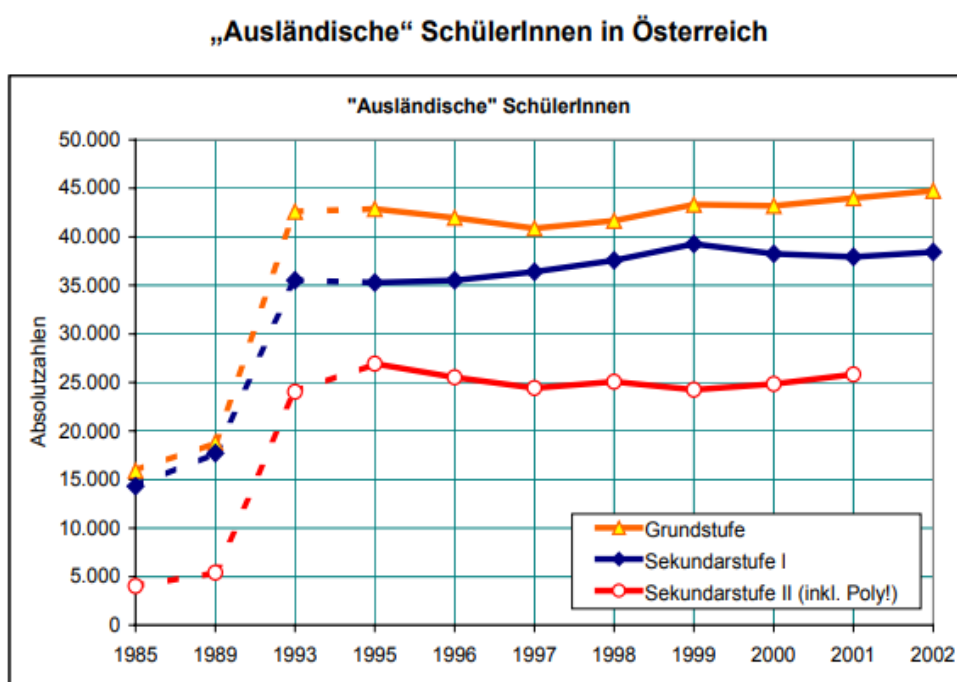


Abbildung 1: „Ausländische“ SchülerInnen in Österreich⁴⁹

Die strichlierte Linie in dieser Grafik zeigt an, dass mit Ausnahme der Schuljahre 1989/90 und 1993/94 in der österreichischen Schulstatistik keine Erhebungsdaten bezüglich der Staatsbürgerschaft der SchülerInnen zwischen 1985/86 und 1995/96 vorhanden sind. Die Verbindungslinie zwischen 1985/86 und 1996/96 stellt somit einen wahrscheinlichen, jedoch nicht durch Daten gesicherten Verlauf der SchülerInnenanzahl mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft dar.⁵⁰

⁴⁹ Schmid (2004), S. 2. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/schm_143_04_wp.pdf (11.02.2020).

⁵⁰ Vgl. Schmid (2004), S. 2.

- **2000/01 – Novellierung der Lehrpläne für die Sekundarstufe I**

Eine mit Verzögerung stattgefundene Entwicklung geschah 2000/01, als im Zuge der neuerlichen Modifizierung aller Lehrpläne für die Sekundarstufe I in den Lehrplan für die AHS-Unterstufe der neue Teil "Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist" sowie der "Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht" dazukamen.⁵¹ Die didaktischen Grundsätze im Bereich der Hauptschule ersetzten den Lehrplanzusatz aus dem Jahr 1992, der deutlich umfangreicher war. Weiters wurden nach und nach auch die Lehrpläne für die AHS-Oberstufe und für verschiedene Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen um Bestimmungen für Deutsch als Zweitsprache erweitert.⁵² SchülerInnen mit Deutschförderbedarf mussten nicht mehr zwangsläufig ihre Schullaufbahn an der Pflichtschule fortführen, da jetzt ebenfalls in den allgemeinbildenden höheren Schulen entsprechende Fördermaßnahmen verordnet wurden.⁵³

- **2001/02 – Kürzung der Ressourcen**

Ab dem Schuljahr 2001/2002 gab es gesetzliche Änderungen im Bereich des Stellenplans, was als Konsequenz die starke Reduzierung der Deutschförderstunden mit sich brachte, da nur die Stunden der Freigegenstände und der unverbindlichen Übungen gekürzt werden konnten.⁵⁴

- **2006/07 – Einführung der Sprachförderkurse**

Eine positive Entwicklung war die gesetzliche Verankerung der Sprachförderkurse für VolksschülerInnen im ersten außerordentlichen Jahr.⁵⁵ Ab acht SchülerInnen konnte die Deutschförderung unterrichtsparallel stattfinden.

- **2008/09 – Ausweitung der Sprachförderkurse**

Die Sprachförderkurse wurden verlängert und darüber hinaus wurden sie auch in den Hauptschulen und Polytechnischen Schulen in integrativer Form eingeführt. Die Sprachfördermaßnahme konnte von allen SchülerInnen ab dem Schuljahr 2010/11 bis zu zwei Jahre in Anspruch genommen werden. Weiters wurde die Maßnahme auf die AHS-Unterstufe ausgeweitet.⁵⁶

⁵¹ Vgl. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 1 (2016), S. 19.

⁵² Vgl. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 1 (2016), S. 19.

⁵³ Vgl. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 6 (2016), S. 5.

⁵⁴ Vgl. Fleck (2019), S. 15.

⁵⁵ Vgl. Fleck (2019), S. 15-16.

⁵⁶ Vgl. Fleck (2019), S. 16.

Die Forderungen des Bildungsministeriums, die MindestschülerInnenanzahl von acht zu senken sowie einen fristlosen Besuch der Sprachförderkurse gesetzlich zu verankern, wurden sowohl im Jahr 2008 als auch im Jahr 2010 vom Finanzministerium abgelehnt.⁵⁷

- **2016/17 – Sprachförderkurse und Sprachstartgruppen**

Bei der neuerlichen Novellierung des § 8e SchOG im Jahr 2016 ist als positiv zu betrachten, dass nun an allen Schularten Maßnahmen zur sprachlichen Förderung der Unterrichtssprache Deutsch gesetzlich angeboten wurden.⁵⁸ In den Informationsblättern zum Thema Migration und Schule Nr. 1 des Bundesministeriums für Bildung werden die Sprachförderkurse und die Sprachstartgruppen näher beschrieben.⁵⁹ Die bisher bestehenden Sprachförderkurse konnten entweder integrativ oder unterrichtsparallel (bzw. kombiniert) angeboten werden. Ab 2016 war unter "Sprachförderkursen" nur mehr die mit elf Wochenstunden integrativ geführte Form zu verstehen. Die neuen Sprachstartgruppen waren ausschließlich als unterrichtsparallele Form zu führen. So entfiel die kombinierte Organisationsform, da es nun zwei verschiedene Unterrichtsmodelle gab. Die neuen Sprachstartgruppen konnten auch in Form von Blockunterricht angeboten werden. Fleck schreibt zu den Änderungen im Bereich der Sprachförderung in den Schulen: "In der Praxis fühlten sich viele Schulen durch die laufenden geänderten gesetzlichen Vorgaben überfordert und hielten folglich an Organisationsformen, die sich am Standort bewährt hatten, fest."⁶⁰

- **2018/19 – Deutschförderklassen und Deutschförderkurse**

Der Rückblick auf die Entwicklungen im Bereich der Sprachförderung in Österreich zeigt, dass seit 1992 der Weg beschritten wurde, fremdsprachige SchülerInnen überwiegend in den Klassenverband zu integrieren und diese durch zusätzlichen Deutschunterricht zu fördern. Die Regierungskoalition ÖVP-FPÖ dagegen hat eine neue Strategie der Deutschförderung festgelegt, die ab dem Schuljahr 2018/2019 keine integrative Förderung mehr vorsieht.

Als Schulreife Kriterium gilt ab dem Schuljahr 2018/19 neben körperlichen und geistigen Anforderungen das Beherrschen der deutschen Sprache. Bei der

⁵⁷ Vgl. Fleck (2019), S. 16-17.

⁵⁸ Vgl. BMB: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 1 (2016), S. 3.

⁵⁹ Vgl. BMB: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 1 (2016), S. 11.

⁶⁰ Fleck (2019), S. 18.

Einschreibung wird die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch anhand des MIKA-D-Tests überprüft. Sollte der Test ergeben, dass die Deutschkompetenz nicht ausreicht, um dem Regelunterricht zu folgen, bekommt der/die SchülerIn den außerordentlichen Status und muss die Deutschförderklasse besuchen. Sollte der/die SchülerIn dem Regelunterricht folgen können, jedoch seine/ihre Kenntnisse der Unterrichtssprache noch mangelhaft sein, bekommt er/sie ebenfalls den außerordentlichen Status und muss den Regelunterricht sowie einen Deutschförderkurs besuchen.

Wird das Kriterium der Schulreife nicht erfüllt, können die SchülerInnen bis zu einem Zeitabschnitt von zwei Semestern den außerordentlichen Status erhalten. Sie werden zwar offiziell einer Regelklasse zugeteilt, kommen jedoch mit anderen MitschülerInnen aus verschiedenen Klassen und Jahrgängen in Deutschförderklassen zusammen, in denen sie in den Neuen Mittelschulen in einem Ausmaß von zwanzig Wochenstunden Deutschunterricht erhalten. Die restlichen Stunden verbringen die SchülerInnen in der jeweiligen Regelklasse.

Unterstützende Hinweise und weitere Empfehlungen für die Umsetzung des neuen Modells der Förderung der Unterrichtssprache in den Schulen sind in dem Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter für die Deutschförderklassen und Deutschförderkurse zu finden, in dem auch die zentralen Änderungen des neuen Modells vorgestellt werden.

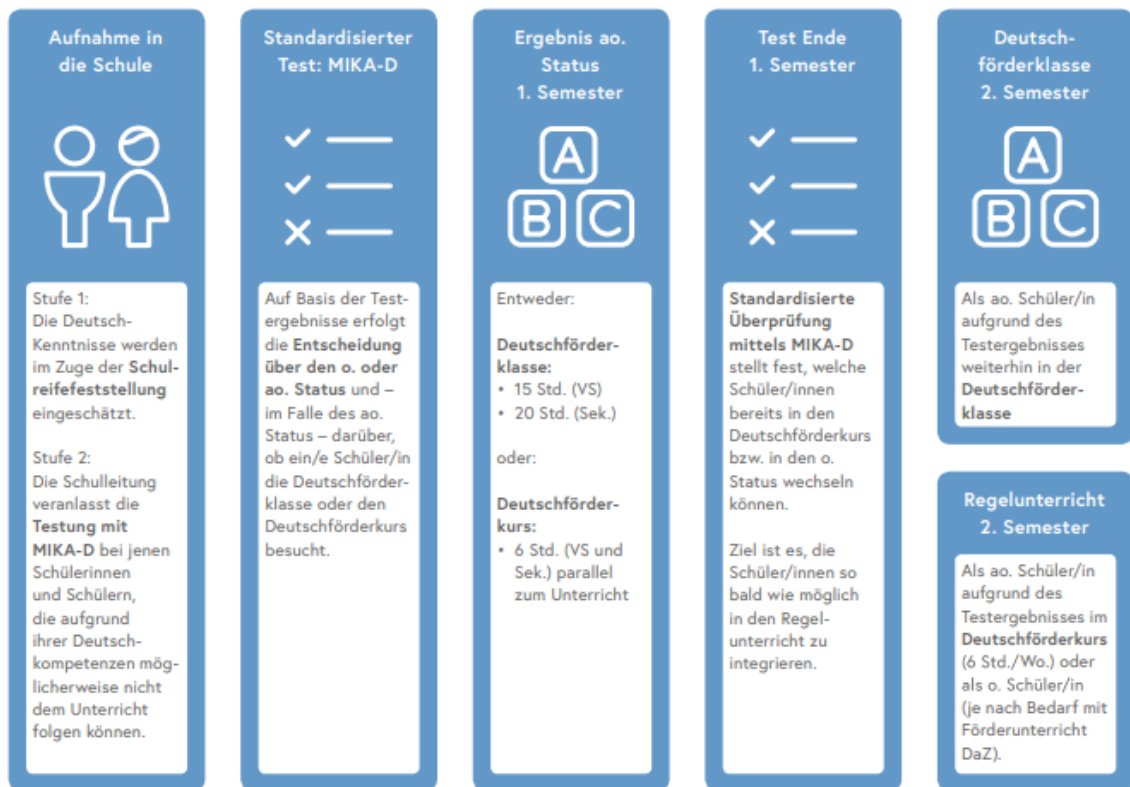


Abbildung 2: Überblick über das Modell der Deutschförderung für ao. SchülerInnen⁶¹

Die wesentlichen Punkte des Modells Deutschförderklasse sind:

- Die Besuchsdauer einer Deutschförderklasse erstreckt sich über mindestens ein bis maximal vier Semester.
- Verpflichtende Einrichtung einer Deutschförderklasse ab acht SchülerInnen mit Deutschförderbedarf.
- In der Volksschule beträgt das Ausmaß der Sprachförderung fünfzehn Wochenstunden. Ab der Sekundarstufe I sind zwanzig Wochenstunden vorgesehen.
- Die restlichen Wochenstunden werden in der Regelklasse verbracht.
- Verpflichtende Anwendung standardisierter Testverfahren sowohl für die Feststellung der Schulreife, welche auf den Deutschkenntnissen beruht, als auch für den Wechsel in eine Regelklasse.

⁶¹ Leitfaden, BMBWF (2019), S.7. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23/deutschfoerderklassen.pdf>

- Freiwillige Umsetzung der im Schuljahr 2018/2019 in Kraft getretenen Lehrpläne, ab dem Schuljahr 2019/2020 jedoch verpflichtende Umsetzung im Unterricht.

Deutschförderkurse

Diese Kurse sind für SchülerInnen konzipiert, die keine intensive Deutschförderung benötigen, deren Sprachkenntnisse in Deutsch dennoch nicht ausreichend sind, um das Kriterium der Schulreife zu erfüllen und den ordentlichen Status zu erhalten.

Die verpflichtende Einrichtung eines Deutschförderkurses besteht ab acht SchülerInnen mit Förderbedarf. Sollte diese Anzahl unterschritten werden, bleiben die SchülerInnen in der jeweiligen Regelklasse und lernen hier integrativ Deutsch.

2.2. KRITIK AN DER UMSETZBARKEIT UND AM KONZEPT DER DEUTSCHFÖRDERKLASSE

Während des Begutachtungsverfahrens des Gesetzesentwurfes zur Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes 1985 wurden vom 17.03.2018 bis 17.04.2018 über sechzig öffentliche Stellungnahmen eingebracht.⁶²

Ziel der Gesetzesänderung und Schwerpunkte der Regierungsvorlage sind im Wortlaut⁶³:

- 1) *Verbesserung der Deutschförderung für außerordentliche Schülerinnen/Schüler durch die Bildung von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen*
- 2) *Zielgruppenspezifische und treffsichere Gestaltung der Deutschfördermaßnahmen*
- 3) *Festlegung der Deutsch-Kompetenz als Schulreifekriterium*

⁶² Vgl. Stellungnahmen zum Gesetzesentwurf zur Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes 1985 (2018).
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00029/index.shtml#tab-Stellungnahmen (11.02.2020).

⁶³ Schulorganisationsgesetz, Schulunterrichtsgesetz u.a., Änderung (2018).
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00029/index.shtml#tab-Uebersicht (11.02.2020).

Das Bestreben zur Verbesserung der Fördermaßnahmen der Unterrichtssprache Deutsch sowie die Entwicklung standardisierter Testverfahren werden als positiv bewertet.⁶⁴

Obwohl im Begutachtungsverfahren zur Gesetzesänderung die Mehrheit der dreiundsechzig Stellungnahmen dem Gesetzesvorhaben ablehnend gegenüberstand, wurde im Juni desselben Jahres das Gesetz verabschiedet. Institutionen, Universitäten, WissenschaftlerInnen, Vereine, SchulleiterInnen, LehrerInnen u.a. äußerten ihre Bedenken bezüglich des neuen Modells der Deutschförderung in Schulen. Die für 2019 vorgesehene Evaluierung⁶⁵ der bisherigen Sprachfördermaßnahmen der Sprachförderkurse und Sprachstartgruppen wurde aufgrund fehlender Zweckmäßigkeit und Kostenersparnis⁶⁶ nicht durchgeführt. Somit konnten auch keine aussagekräftigen Ergebnisse erzielt werden, um adäquate und seriöse Vorschläge zur Verbesserung der Fördermaßnahmen zu unterbreiten.

Eine große Sorge galt der als Folge der Einrichtung der Deutschförderklassen entstehenden Segregation und in weiterer Konsequenz das Erschweren der Integration der SchülerInnen in die Regelklassengemeinschaft. Durch diese Trennung der SchülerInnen für fünfzehn Wochenstunden in der Primarstufe bzw. zwanzig Wochenstunden in der Sekundarstufe komme es zu keiner Förderung des Zusammenlebens und des gemeinsamen Lernens in der Schule.⁶⁷

Ein weiterer ablehnender Aspekt beruht auf der Entstehung eines möglichen Bildungsverlustes und einer Bildungsbenachteiligung der SchülerInnen aufgrund der genannten Separierung, da nicht klar hervorgeht, wie die Fachinhalte anderer Gegenstände wie Mathematik, Biologie, Geografie, erste Fremdsprache u.a. nachgeholt werden können, damit keine großen Lernrückstände entstehen und die Klasse nicht wiederholt werden muss. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass die Verschränkung des sprachlichen und fachlichen Lernens zu einer Erhöhung der Bildungschancen der zu fördernden SchülerInnen führe, was jedoch in den

⁶⁴ Vgl. Schulautonomie Monitoring Österreich: Stellungnahme 25/SN-29/ME (2018), S. 1. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/SNME/SNME_00672/imfname_689171.pdf (11.02.2020).

⁶⁵ Vgl. BMB: Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen (BMB-27.903/0015-1/4/2016), S. 3. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a006f7ab-4531-4900-b669-212e8a181372/Erlass.pdf> (11.02.2020).

⁶⁶ Vgl. Stellungnahme des Arbeitsbereiches Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. <https://phil-kult-mbkurie.univie.ac.at/stellungnahmen/deutschfoerderklassen-2-daz/> (11.02.2020).

⁶⁷ Vgl. ÖDaF: Stellungnahme 59/SN-29/ME (2018), S. 1. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/SNME/SNME_00737/index.shtml (11.02.2020).

geplanten Maßnahmen nicht berücksichtigt werde.⁶⁸ Man könne sogar davon ausgehen, dass aufgrund des fehlenden Fachunterrichts SchülerInnen der Deutschförderklassen de facto nicht nur kaum die Möglichkeit eines Aufstiegs in die nächste Schulstufe bekommen, sondern auch mit bis zu zwei Jahren Schullaufbahnverlust rechnen müssen.⁶⁹ Weiters führen die geplanten Maßnahmen zu einer Verstärkung der vorhandenen Bildungsbenachteiligung,⁷⁰ was längerfristig negative Auswirkungen auf den zukünftigen Arbeitsmarktzugang und auf den Bereich des Sozialwesens zur Folge habe.⁷¹

Darüber hinaus führe das Modell der Deutschförderklassen zum Missachten der Menschenrechte, vor allem die der Kinder, da hier die Bildung nicht auf "die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit"⁷² gerichtet sei.⁷³ Auch das Festlegen der Deutschkenntnisse als Schulreifekriterium sei ein Zeichen der Diskriminierung, da von Anfang an eine nachhaltige Behinderung der vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit entstehe.⁷⁴

Als Einschränkung an der demokratischen Teilhabe sei das Fehlen der Klassensprecherin/des /Klassensprechers und des Klassenforums in den Deutschförderklassen zu sehen, obwohl die SchülerInnen in diesen Klassen die überwiegende Zahl an Unterrichtsstunden verbringen.⁷⁵

Weitere Bedenken bezüglich der geplanten Maßnahmen bestehen in der negativen Wirkung des Modells der Sprachförderung auf den Spracherwerb selbst.

In Widerspruch zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Spracherwerb erhalten die SchülerInnen überwiegend einen additiven Sprachunterricht, obwohl sowohl in Österreich als auch international Praxis und Forschung deutlich zeigen, dass durch eine Verschränkung von integrativer und für eine kurze Zeit additiver Sprachförderung die besten und nachhaltigsten Ergebnisse hinsichtlich des

⁶⁸ Vgl. Institut für Germanistik an der Universität Wien: Stellungnahme 34/SN-29/ME (2018), S. 1. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00688/index.shtml (11.02.2020).

⁶⁹ Vgl. Pädagogische Hochschule Oberösterreich: Stellungnahme 61/SN-29/ME (2018), S. 2. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00739/index.shtml (11.02.2020).

⁷⁰ Vgl. ÖDaF: Stellungnahme 59/SN-29/ME (2018), S. 2. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00737/index.shtml (11.02.2020).

⁷¹ Vgl. Rudi Anschöber, Gabriele Fischer, Martina Berthold: Stellungnahme 45/SN-29/ME (2018), S. 2. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00710/index.shtml (11.02.2020).

⁷² Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26, Abs. 2.

⁷³ Vgl. Verband für Angewandte Linguistik: Stellungnahme 36/SN-29/ME (2018), S.4. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00690/index.shtml (11.02.2020).

⁷⁴ Vgl. Verband für Angewandte Linguistik: Stellungnahme 36/SN-29/ME (2018), S.4. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00690/index.shtml (11.02.2020).

⁷⁵ Vgl. Pädagogische Hochschule Oberösterreich: Stellungnahme 61/SN-29/ME (2018), S. 1. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00739/index.shtml (11.02.2020).

Erwerbs der Unterrichtssprache erzielt werden.⁷⁶ Nach den bisher gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Zweitspracherwerbsforschung und -didaktik mache Österreich mit dem geplanten Modell der Sprachförderung einen Rückschritt.⁷⁷ Ein weiterer thematisierter Aspekt ist die Reduzierung der Sprachvorbilder.⁷⁸ Tatsächlich fungiert in einer Deutschförderklasse hauptsächlich die Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache beim Spracherwerbsprozess als durchgängiges sprachliches Vorbild. In den Klassen mit integrativem Deutschunterricht konnte beobachtet werden, dass die deutschsprachigen MitschülerInnen als sprachliche Vorbilder dienten und dadurch die Sprachentwicklung positiv unterstützten.

Zusätzlich könnte für SchulleiterInnen ein hoher organisatorischer Aufwand bezüglich der Beschaffung von Raum und Ausstattung sowie hinsichtlich Stundenplanung entstehen, um den SchülerInnen der Deutschförderklassen die Teilnahme am restlichen Unterricht der Regelklasse zu ermöglichen.

Kritisiert wird weiters, dass der Gesetzesentwurf für die Vermittlung der notwendigen Sprachkenntnisse von ausgebildeten Lehrenden ausgehe, die jedoch zurzeit in Österreich fehlen.⁷⁹ Im Entwurf seien keine Mittel für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte vorgesehen, die für die Erfüllung der herausfordernden und anspruchsvollen Tätigkeit in den Deutschförderklassen notwendig seien.⁸⁰

2.3. KONTEXTUALISIERUNG DES MODELLS DER DEUTSCHFÖRDERKLASSEN

Die Entstehung und Schaffung von Deutschförderklassen in Österreich gründet auf den vielfältigen Dimensionen des Faches Deutsch als Zweitsprache und auf deren gegenseitigen Wechselwirkungen seit den 1960er Jahren. Diese Dimensionen, die von Barkowski sehr übersichtlich dargestellt werden, sind Dimension Praxis,

⁷⁶ Vgl. ÖDaF: Stellungnahme 59/SN-29/ME (2018), S. 1-2.

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00737/index.shtml (11.02.2020).

⁷⁷ Vgl. Karl-Franzens-Universität Graz: Stellungnahme 44/SN-29/ME (2018), S. 1.

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00708/index.shtml (11.02.2020).

⁷⁸ Vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark: Stellungnahme 17/SN-29/ME (2018), S. 1.

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00657/imfname_689046.pdf (11.02.2020).

⁷⁹ Vgl. Institut für Germanistik an der Universität Wien: Stellungnahme 34/SN-29/ME (2018), S. 3.

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00688/index.shtml (11.02.2020).

⁸⁰ Vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark: Stellungnahme 17/SN-29/ME (2018), S. 2.

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00657/imfname_689046.pdf (11.02.2020).

wissenschaftliche Dimension, allgemeine gesellschaftliche Entwicklung sowie Dimension Politik.⁸¹ Aufgrund der steigenden Zahlen der neu zugewanderten SchülerInnen in den Schulen der deutschsprachigen Länder rückt seit den 1970er Jahren der Spracherwerb des Deutschen als Zweitsprache immer mehr ins Zentrum der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit.

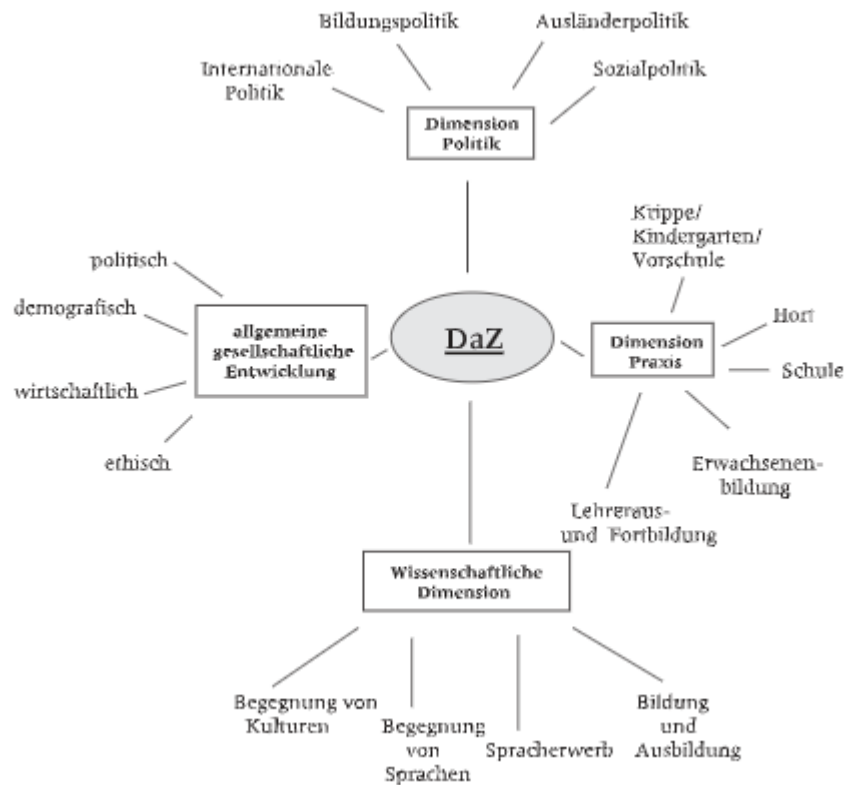


Abbildung 3: Dimensionen des Faches Deutsch als Zweitsprache⁸²

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts bewegt sich das Fach DaZ zwischen den oben genannten Dimensionen, welche die komplexe Situation zwischen und unter den vielen Ebenen der einzelnen Dimensionen deutlich zum Vorschein bringen. Die Situation der Förderung der Landessprache im schulischen Bereich ist durch Brüche in ihrer Kontinuität gekennzeichnet, die sich in den verschiedenen Organisationsformen der Deutschförderung widerspiegeln.

⁸¹ Vgl. Barkowski, Krumm (2010), S. 50.

⁸² Barkowski, Krumm (2010), S. 50

Grundsätzlich gibt es in Deutschland sowie auch in Österreich folgende Typen⁸³ der Schulanbindung: Submersion, Integration, Teilintegration und Vorbereitungsklassen. In Deutschland gibt es zusätzlich zu den oben genannten Formen die Abschlussklassen.

Submersion: Neu zugewanderte SchülerInnen sind vom ersten Schultag an in der Regelklasse und nehmen an vorhandenen Förderangeboten der Schule, die allen SchülerInnen zur Verfügung stehen, teil.

Integration: Auch in diesem Modell sind die neuen SchülerInnen von Anfang an in der Regelklasse, erhalten jedoch zusätzliche Deutschförderung in für sie eingerichteten Kursen.

Teilintegration: SchülerInnen besuchen zum Teil von Anfang an den Regelunterricht und den Deutschunterricht in für sie gebildeten DaZ-Klassen.

Vorbereitungsklassen: SchülerInnen besuchen diese Klassen für eine bestimmte Zeit, bevor sie in eine Regelklasse einsteigen.

Abschlussklassen: In DaZ-Klassen werden SchülerInnen auf einen Abschluss vorbereitet.

Wie große empirische Vergleichsstudien ergeben haben, liegen SchülerInnen mit Migrationshintergrund deutlich hinter ihren KollegInnen ohne Migrationshintergrund. "Im Vergleich der Studien zeigt sich, dass die ndH [nicht deutscher Herkunftssprache] GrundschülerInnen nach IGLU [(Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, internationale Bezeichnung lautet PIRLS, Progress in international Reading Literacy Study] nicht so weit zurückliegen wie die ndH Lernenden in den PISA-Studien und der DESI-Studie [Deutsch Englisch Schülerleistungen international]."⁸⁴ Knapp geht davon aus, dass "es verdeckte Sprachschwierigkeiten gibt, die sich erst in der Sekundarstufe mit der wesentlich

⁸³ Vgl. Abshagen, Mike: Schulische Integration zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Günther, Hartmut/ Kniffka, Gabriele/ Knoop, Gabriele/ Riecke-Baulecke, Thomas: Basiswissen LehrerInnenbildung: DaZ unterrichten. Seelze: Friedrich Verlag 2017, S. 51-52.

⁸⁴ Grieshaber, Wilhelm: Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachenförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH 2012, S. 31.

stärker schriftsprachlichen Konzeption der Wissensvermittlung und -aneignung manifestieren".⁸⁵

Die politischen Rechtsentwicklungen in Österreich, die zunehmend stärker werdende Ausprägungsform einer Migrationsgesellschaft sowie die gesellschaftlichen Entwicklungen führten unter anderem zu einer politisch zentralisierten Steuerung des Spracherwerbs der Landessprache. Ausgelöst wurde diese einerseits durch die immer stärkere Verankerung der Deutschförderung in den schulischen Lehrplänen und darüber hinaus in der neuen Bestimmung der Organisationsform des Erwerbs der Landessprache. Vor allem die Organisationsform löste eine größere Debatte zwischen Politik und Wissenschaft aus. Auch die aktuelle Regierung besteht weiterhin darauf, obwohl im Sekundarbereich die Kritik zunehmend stärker wird.

2.4. LEHRPLAN FÜR DIE DEUTSCHFÖRDERKLASSE IN DER NEUEN MITTELSCHULE

In diesem Kapitel wird ein Überblick über den neuen Lehrplan für die Deutschförderklasse in der Neuen Mittelschule gegeben. Die Änderung des Lehrplans wurde im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich am 31. August 2018 veröffentlicht.⁸⁶ Die Tabelle auf Seite 28 und 29 bildet den Lehrplan in visueller, strukturierter und kompakter Form ab. Die drei Säulen des Lehrplans umfassen die Bildungs- und Lehraufgabe, die didaktischen Grundsätze und den zu behandelnden Lehrstoff. Die Pflichtgegenstände für SchülerInnen einer Deutschförderklasse sind das Fach Deutsch als Zweitsprache im Umfang von zwanzig Wochenstunden sowie das Fach Religion im Umfang von zwei Wochenstunden.

Die erste Säule des Lehrplans, die Bildungs- und Lehraufgabe, hat als Ziel das möglichst frühzeitige Erlernen der Unterrichtssprache mit einer Besuchsdauer von grundsätzlich einem Semester und maximal vier Semestern. Im Fokus steht die Förderung des Kindes nach den jeweils eigenen Fähigkeiten und Begabungen. Die

⁸⁵ Knapp (1999), zitiert nach Griesshaber (2012), S. 31.

⁸⁶ Lehrplan für die Deutschförderklasse in der Neuen Mittelschule. In: Bundesgesetzblatt der Republik Österreich, Jahrgang 20, S. 29-38.

Bildungssprache sollte mittels Wortschatzerarbeitung anhand bestimmter Gegenstände wie etwa Mathematik, Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung gefördert werden.

Die für die Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigenden Aspekte⁸⁷ sind der Aufbau von Sprachkompetenzen in der Alltags- und Bildungssprache, die Förderung und Progression sowohl innerhalb eines Semesters als auch während des Besuchs der Deutschförderklasse über mehrere Semester und der Einsatz von Diagnoseinstrumenten, um die Progression in Deutsch zu dokumentieren.

Die zweite Säule des Lehrplans beinhaltet die didaktischen Grundsätze wie das Bemühen um die soziale Verschränkung mit der Regelklasse als wichtigen Faktor für den Lernerfolg, die Bildung einer positiven Lernatmosphäre und die Schaffung eines geschützten Raumes für alle SchülerInnen, das Eingehen auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden, die Förderung der Alltags- sowie der Bildungssprache, die Sprachförderung als Teamarbeit unter den Lehrpersonen, die methodische Erläuterung bezüglich der Lehrperson als Sprachvorbild und ihres Aufgabenfeldes im Bereich der Sprachförderung, die Notwendigkeit der Alphabetisierung, der Umgang mit Heterogenität und der Einsatz von Diagnoseinstrumenten zur Erfassung des Fortschrittes im Sprachlernprozess.

Die dritte und umfangreichste Säule betrifft den Lernstoff. Die zu erwerbenden Kompetenzen werden in vier Lernbereiche unterteilt: "die mündliche/schriftliche Sprachhandlungskompetenz zur Bewältigung kommunikativer Situationen und mündliche/schriftliche Textkompetenz zur Bewältigung bildungssprachlicher Anforderungen", "die linguistischen Kompetenzen", "die Sprachlernkompetenz" und "die Selbstkompetenz, soziale Kompetenz, interkulturelle Handlungsfähigkeit".

Die Entwicklung der mündlichen/schriftlichen Kompetenz dient zur Bewältigung von Kommunikationssituationen, während die mündliche/schriftliche Sprachhandlungskompetenz auf die Bewältigung bildungssprachlicher Anforderungen abzielt. Die vier für diesen Bereich zu fördernden Fertigkeiten sind: Hörverstehen und Hör-/Sehverstehen, Sprechen/mündliches Sprachhandeln, Lesen und Leseverstehen sowie Schreiben/schriftliches Sprachhandeln.

Für die Förderung der linguistischen Kompetenzen sind die Bereiche Wortschatz, Strukturen, Aussprache, Schrift und Rechtschreibung zu berücksichtigen. Zur

⁸⁷ Vgl. Lehrplan für die Deutschförderklasse in der Neuen Mittelschule. S. 30.

Beherrschung der Sprachlernkompetenzen müssen SchülerInnen lernen, Sprachlernstrategien anzuwenden, um den eigenen Wortschatz und die Sprachhandlungsfähigkeit zu erweitern. Der letzte Kompetenzbereich umfasst die Selbstkompetenz, die soziale Kompetenz und die interkulturelle Handlungsfähigkeit. Die Selbstkompetenz betrifft die Befähigung der SchülerInnen, die eigenen Stärken und Fähigkeiten realistisch einzuschätzen und diese adäquat einzusetzen. Weiters geht es bei dieser Kompetenz unter anderem auch um die Übernahme von Eigenverantwortung und das Zeigen von Initiative und Engagement. Der Kompetenzbereich soziale Kompetenz umfasst das Erlernen von sozialen Aspekten wie Einhalten von vereinbarten Regeln, gegenseitiges Helfen, Verantwortungsübernahme usw. Die interkulturelle Handlungskompetenz dient den SchülerInnen zur Befähigung, mit gesellschaftlicher Vielfalt umzugehen.

Lehrplan für die Deutschförderklasse in der Neuen Mittelschule		
Bildungs- und Lehraufgabe	Didaktische Grundsätze	Lehrstoff
• Frühzeitiges Erlernen der Unterrichtssprache • Besuchsdauer grundsätzlich ein Semester, max. vier Semester • Förderung aller SchülerInnen nach den jeweils eigenen Fähigkeiten und Begabungen • Erlernen der Bildungssprache mittels Wortschatzerarbeitung bezugnehmend auf bestimmte Gegenstände wie etwa Mathematik, Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung • die zu berücksichtigenden Aspekte für die Unterrichtsgestaltung: - Aufbau von Sprachkompetenzen in der	• Soziale Verschränkung mit der Regelklasse ist für den Lernerfolg von besonderer Bedeutung • Positive Lernatmosphäre/ geschützter Raum • Mehrsprachigkeit • Alltagssprache versus Bildungssprache • Sprachförderung als Teamarbeit • Methodische Erläuterungen • Alphabetisierung und Zweitschrifterwerb • Umgang mit Heterogenität • Einsatz von Diagnoseinstrumenten	4 Lernbereiche: 1) Mündliche/schriftliche Sprachhandlungskompetenz: • Hörverstehen und Hör-/Sehverstehen • Sprechen/Mündliches Sprachhandeln • Lesen und Leseverstehen 2) linguistische Kompetenzen: • Wortschatz • Strukturen: Wortformen und Satzbau • Aussprache • Schrift: Alphabetisierung bzw. Zweitschrifterwerb • Rechtschreibung

Alltags- und Bildungssprache - Förderung und Progression sowohl innerhalb eines Semesters als auch während des Besuchs der Deutschförderklasse über mehrere Semester - Einsatz von Diagnoseinstrumenten		3) Sprachlernkompetenz (Sprachlernstrategien) 4) Selbstkompetenz, soziale Kompetenz, interkulturelle Handlungsfähigkeit
---	--	---

Tabelle 3: Übersichtstabelle, Lehrplan für die Deutschförderklasse in der Neuen Mittelschule⁸⁸

2.5. SCHLÜSSELBEGRIFFE

Im folgenden Kapitel werden einige für den Bereich der Sprachförderung relevante Begriffe definiert. Zu einem werden die Begriffe Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache erläutert und zum anderen die Begriffe Allgemeinsprache, Bildungssprache, Schulsprache, Fachsprache und Wissenschaftssprache.

2.5.1. MUTTERSPRACHE, ERSTSPRACHE, ZWEITSPRACHE, FREMDSPRACHE

*"Selbst alltägliche Begriffe wie Muttersprache müssen hinterfragt werden, wenn man sich wissenschaftlich mit Sprache und Migration auseinandersetzt, denn auch wenn dieser Begriff recht eindeutig und harmlos klingt, ist es beinahe unmöglich, ihn zu definieren."*⁸⁹

⁸⁸ Vgl. Lehrplan für die Deutschförderklasse in der Neuen Mittelschule. In: Bundesgesetzblatt der Republik Österreich, Jahrgang 20, S. 29-38.

⁸⁹ Peterson (2015), S. 5.

Der Begriff Muttersprache wird oft fälschlicherweise synonym zum Begriff Erstsprache benutzt.⁹⁰ Das geschieht, um die Problematik zu umgehen, welche die Deutung des Begriffes Muttersprache als die Sprache der Mutter und nicht die des Vaters mit sich bringt.⁹¹ Die Unterschiede werden deutlich bei näherer Betrachtung des Erwerbs der Muttersprache und der Erstsprache sowie hinsichtlich deren Gebrauchs.

Das Besondere beim Mutterspracherwerb ist die Tatsache, dass das heranwachsende Kind zwei Dinge auf eine ganz natürliche Art und Weise zur selben Zeit lernt – die Sprache der eigenen Gemeinschaft und das Sprechen selbst, indem es eine lange Zeit nur Input bekommt, ohne dass es bis zu einem bestimmten Alter Output gibt.⁹² Ein bedeutender Faktor beim Mutterspracherwerb ist die affektive Bindung, die man zu den anderen Mitgliedern derselben Kultur- und Sprachgemeinschaft bildet.⁹³ Es ist korrekt, dass die Muttersprache in vielen Fällen gleichzeitig die Erstsprache eines Menschen ist. Unter gegebenen Umständen können Kinder von Anfang an von jedem Elternteil eine andere Sprache lernen. Der Begriff Muttersprache steht oft auch für eine hohe Sprachkompetenz bzw. für eine Bewertung der Sprachkenntnisse. In Bewerbungsschreiben findet man manchmal die Angabe, dass der/die BewerberIn eine oder zwei Sprachen auf Muttersprachenniveau beherrscht. Diese Gleichsetzung von hoher Sprachkompetenz und Muttersprache ist natürlich nicht immer korrekt. Vor allem im Kreis der MigrantInnen begegnet man nicht selten Personen mit einer niedrigen Muttersprachenkompetenz und einer anderen Erstsprache als der Muttersprache. Auch der Begriff "muttersprachlicher Unterricht" hat mit dem natürlichen, ungesteuerten Erwerb der Muttersprache nicht viel gemeinsam. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Begriff Muttersprache verschiedene Bedeutungen in verschiedenen Kontexten hat.

Sowohl die Muttersprache als auch die Erstsprache können auf natürliche, ungesteuerte Art und Weise erlernt und erworben werden.

Unter dem Begriff Erstsprache wird jedoch die am besten beherrschte Sprache eines Menschen verstanden. Diese starke Sprache kann allerdings, wie bereits

⁹⁰ Vgl. Jung, Günther (2016), S. 57.

⁹¹ Vgl. Barkowski, Krumm (2010), S. 69.

⁹² Vgl. Olariu (2007), S. 304. https://www.philologica-jassyensia.ro/upload/III_2_A.Olariu.pdf (11.02.2020).

⁹³ Vgl. Dietrich (2004), S.308.

oben angedeutet, eine andere als die zuerst auf natürliche Weise erworbene Muttersprache sein.

Wenn es zu einer Veränderung der spezifischen Lebensumstände eines Menschen kommt, wie z.B. Zuwanderung, die ein wesentlicher Faktor beim Spracherwerb und Sprachgebrauch ist, kann es passieren, dass aufgrund dieser veränderten Lebensumgebung und unter den neuen Sozialisationsbedingungen die Muttersprache keinen oder einen reduzierten Gebrauch findet, sodass sich die zweiterworbene Sprache zur stärkeren Sprache entwickelt, ohne dass sie die Muttersprache ist.⁹⁴

Die Zweitsprache wird im Deutschen Universalwörterbuch als die "Sprache, die ein Mensch zusätzlich zur Muttersprache, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt, erlernt, weil er sie zur Teilnahme am sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Leben benötigt"⁹⁵ definiert. Nach Jung dient sie hauptsächlich zur "kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen" und ist oft notwendig zum "Überleben in einer neuen Gesellschaft und Kultur".⁹⁶ Ebenfalls versteht Siebert-Ott die Zweitsprache im engeren Sinne als eine Sprache, die oft in der Migration erworben und verwendet werde und darüber hinaus für "die Lernenden im alltäglichen Lebensvollzug von existenzieller Bedeutung"⁹⁷ sei. Die Zweitsprache wird so wie die Erstsprache ungesteuert erworben, sie kann jedoch auch in Kontexten institutionalisierten Unterrichts erfolgen,⁹⁸ wie im Fall des Schulbesuches der MigrantInnenkinder in Österreich. Laut dem bisherigen Stand der Forschung ist eine klare Abgrenzung zwischen früh erworbener Zweitsprache und Erstsprache nicht möglich.⁹⁹

Eine Zweitsprache hat aufgrund ihrer Rolle in der Gesellschaft und für den/die SprecherIn selbst eine wichtigere Rolle im Vergleich zur Fremdsprache.¹⁰⁰ Laut Barkowski ist der Fremdsprachenerwerb in der umfassendsten Verwendung als "die Aneignung weiterer Sprachen in deutlich zeitlichem Abstand zum Beginn des Erstspracherwerbs"¹⁰¹ zu verstehen. Eine Zweitsprache ist wie auch die Fremdsprache selbst eine fremde Sprache. Der Hauptunterschied liegt in der Erwerbsform und Häufigkeit des Gebrauchs. Eine Fremdsprache wird nicht wie eine

⁹⁴ Vgl. Apeltauer (1997), S.10.

⁹⁵ Deutsches Universalwörterbuch (DUDEN) <https://archiv.duden.de/node/763715/revisions/1627087/view> (12.02.2020).

⁹⁶ Jung, Günther (2016), S. 57.

⁹⁷ Vgl. Barkowski, Krumm (2010), S. 366.

⁹⁸ Vgl. Barkowski, Krumm (2010), S. 366.

⁹⁹ Vgl. Barkowski, Krumm, (2010), S. 366.

¹⁰⁰ Vgl. Jung, Günther (2016), S. 58.

¹⁰¹ Barkowski, Krumm, (2010), S. 92.

Zweitsprache in der alltäglichen Kommunikation erworben, sondern in einer künstlichen Situation auf gesteuerte Art und Weise¹⁰² und dient in vielen Fällen als "Vehikel für die berufliche Tätigkeit und Karriere"¹⁰³. Eine Fremdsprache könnte wiederum bei entsprechender Veränderung der Lebensumstände und Sozialisationsbedingungen zur Zweitsprache eines Menschen werden. Die Bedeutung der Sprachen kann sich im Leben einer Person individuell verändern je nach Erwerbsreihenfolge, Sprachkompetenzen, Häufigkeit des Sprachgebrauchs und Sprachpräferenz.¹⁰⁴

2.5.2. ALLGEMEINSPRACHE, BILDUNGSSPRACHE – SCHULSPRACHE – UNTERRICHTSSPRACHE – FACHSPRACHE – WISSENSCHAFTSSPRACHE

Habermas behandelt den Begriff Bildungssprache und grenzt ihn von den Begriffen Umgangssprache, Fachsprache und Wissenschaftssprache ab. Als Umgangssprache beschreibt er die Sprache, die im Alltag unter den TeilnehmerInnen einer Sprachgesellschaft verwendet wird.¹⁰⁵

Synonym zur Umgangssprache benutzt Ahrenholz den Terminus Allgemeinsprache. Er bezeichnet diese als die Menge an Ausdrucksmitteln, "die zur Bewältigung alltäglicher Kommunikation notwendig ist."¹⁰⁶ Allgemein schreibt er ihr einen mündlichen Charakter zu.

Die Umgangssprache bzw. Allgemeinsprache oder Alltagssprache bedient sich informeller Sprachmitteln sowie paraverbaler Mitteln und wird in einem gemeinsamen Kontext benutzt.

Ganz anders sind die sprachlichen Anforderungen bei der Benutzung der Wissenschaftssprache. Als Kriterien der Wissenschaftssprache nennt Habermas "einen hohen Grad an Normierung, einen kontextfreien Gebrauch der Termini und deren Einbettung in einen bestimmten theoretischen Zusammenhang".¹⁰⁷ Zwischen

¹⁰² Vgl. Günther B, Günther H (2005), zitiert nach Jung, Günther (2016), S. 210.

¹⁰³ Jung, Günther (2016), S. 58.

¹⁰⁴ Vgl. König (2016) https://www.researchgate.net/publication/282334914_Erstsprache_-_Herkunftssprache_-_Muttersprache_Sprachbiographische_Zugriffe_von_Deutsch-TurkInnen_auf_den_Ausdruck_Muttersprache_2016 (12.02.2020).

¹⁰⁵ Vgl. Habermas (1977), S. 38.

¹⁰⁶ Ahrenholz (2010), S. 15.

¹⁰⁷ Habermas (1977), S. 38.

der Wissenschaftssprache und der Umgangssprache übernimmt nach Habermas die Bildungssprache die Rolle eines Mediums, "durch das Bestandteile der Wissenschaftssprache von der Umgangssprache assimiliert werden."¹⁰⁸

In Anlehnung an Habermas beschreiben Gogolin und Lange die Bildungssprache als ein formelles Sprachregister, das sich bestimmter formaler Anforderungen sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Sprachgebrauch bediene. Neu sei die besondere Bedeutung, die der Bildungssprache in Bildungsinstitutionen zukomme, da sie regelmäßig bei Lernaufgaben, in Lehrbüchern, in Schularbeiten, Referaten und Prüfungen eingesetzt werde.¹⁰⁹ Bezugnehmend auf die englischsprachige Forschung über "academic language" (CALP) wurde der Begriff „Bildungssprache“ als "das sprachliche Register, das benötigt wird, um kognitiv anspruchsvolle Lernangebote und Aufgabenstellungen des Unterrichts zu bewältigen"¹¹⁰ eingeführt. Sie ist für den schulischen Erfolg von Bedeutung, "weil sie das Medium ist, in dem schulisches Wissen vermittelt und angeeignet wird, und zugleich das Medium, in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung des Wissens und Könnens erbracht wird."¹¹¹

Gogolin und Lange weisen auf die Gemeinsamkeiten der Bildungssprache mit der Schulsprache und Fachsprache hin. Nach ihrem Verständnis ist die Schulsprache ein Teil der Bildungssprache, deren sprachliches Repertoire sich ausschließlich auf den Kontext Schule bezieht. Unter Fachsprache verstehen sie "eine Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient". Die schul- und fachsprachlichen Elemente, die aus der Bildungssprache stammen, sind überwiegend "im Bereich der Terminologie, also des Wortschatzes der Schule und der Unterrichtsfächer" anzutreffen.¹¹²

Feilke sieht ähnlich wie Habermas die Bildungssprache als eine Brücke "zwischen wissenschaftlichem Wissen und alltäglichem Sprachgebrauch" und darüber hinaus betrachtet er die Bildungssprache als kulturelles Kapital, "das in der familialen Sozialisation vererbt wird und von dem bildungsferne Schichten ausgeschlossen sind".¹¹³

¹⁰⁸ Habermas (1977), S. 40.

¹⁰⁹ Vgl. Gogolin, Lange (2011), S. 108.

¹¹⁰ Barkowski, Krumm (2010), S. 29.

¹¹¹ Barkowski, Krumm (2010), S. 29.

¹¹² Gogolin, Lange (2011), S. 112.

¹¹³ Feilke (2019), S. 1.

Feilke nennt als die für die Bildungssprache typischen grammatischen Formen: komplexe Sätze und Phrasen, Komposita, Partizipialattribute, Nominalisierungen, unpersönliche Ausdrucksweisen, Konjunktiv und modale Konstruktionen.¹¹⁴

Als einen weiteren Bereich der Bildungssprache kann die Fachsprache gesehen werden, wobei normierte Fachbegriffe aus unterschiedlichen Fachbereichen ExpertInnenwissen bedingen. Die Beherrschung der Bildungssprache hingegen wird im akademischen Bereich vorausgesetzt und soll als eine Brücke zwischen Wissenschaft und Alltag dienen. Auf symbolischer Ebene kann sie als „Eintritts- und Visitenkarte“ für die Karrierelaufbahn gesehen werden.¹¹⁵

Der Begriff Fachsprache beinhaltet auch die sprachlichen Besonderheiten bzw. Mittel, die für die Erfüllung kommunikativer Aufgaben in einem gewissen Fach benötigt werden. Das gemeinsame Merkmal aller Fachsprachen ist "eine hohe Frequenz bzw. eine Dominanz bestimmter sprachlicher Strukturen (z.B. Nominalisierungen, Komposita, Genitivformen, Funktionsverbgefüge, Konditionalsätze), die der sprachlichen Ökonomie und Präzision dienen."¹¹⁶

Als weiterer Teil der Bildungssprache gilt außer der Fachsprache die Schulsprache. Feilke ordnet die Schulsprache als Unterbereich der Bildungssprache ein, die "aus fachdidaktischen Gründen speziell für den schulischen Unterricht entwickelt"¹¹⁷ worden sei.

Ahrenholz bezeichnet die Schulsprache als Sprache, die sich im schulischen Kontext jener sprachlichen Mittel bediene, die für ein bestimmtes Schulfach charakteristisch seien, wie z.B. einen Winkel bestimmen, Photosynthese, Industrialisierung etc. Zur Schulsprache gehören außer Fachtermini und spezifischer Kollokationen außerdem auch typische Formen fachspezifischer Diskurse und Textsorten.¹¹⁸ "Unterschiede zeigen sich aufgrund des unterschiedlichen Grades an Spezialisierung in den verschiedenen Schultypen und Klassenstufen, wobei auch in der Grundschule Bildungssprache bereits von zentraler Bedeutung ist."¹¹⁹

Grießhaber zeigt in seinem Beitrag, dass das Beherrschen der Alltagssprache als Grundlage für den zweitsprachlichen Fachunterricht vorausgesetzt werde, denn nur

¹¹⁴ Feilke (2019), S. 3.

¹¹⁵ Vgl. Morek (2012), S. 70.

¹¹⁶ Barkowski, Krumm (2010), S. 75.

¹¹⁷ Vgl. Feilke (2012), S. 6.

¹¹⁸ Ahrenholz (2010), S. 16.

¹¹⁹ Ahrenholz (2010), S. 17.

auf diese Weise können SchülerInnen an der Kommunikation teilnehmen. Der Wissensvermittlungsprozess knüpfe sodann an Alltagssprachliche Wissensbestände an und "entfaltet Fachwissen durch Arbeit an den Formulierungen".¹²⁰ Aus diesem Grund bestehe die Notwendigkeit der Unterstützung der Zweitsprachenlernenden durch kompetente ZielsprachensprecherInnen.¹²¹

Zu erwähnen ist, dass den Anlass der Diskussion über den Begriff Bildungssprache im deutschsprachigen Diskurs das Ergebnis der Bildungsforschung über die Benachteiligung hinsichtlich Bildungschancen nicht nur der Kinder und Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien, sondern auch der einsprachigen Kinder aus bildungsfernen Familien bildete. Die Faktoren dieser Benachteiligung liegen nicht nur in der oft schwierigen sozialen Situation und der Bildungsferne der Familien, sondern auch in der Schul- und Unterrichtsgestaltung.¹²²

¹²⁰ Grießhaber (2010), S. 51.

¹²¹ Vgl. Grießhaber (2010), S. 51.

¹²² Vgl. Barkowski, Krumm (2010), S. 29.

3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

3.1.DIE METHODE DER QUALITATIVEN FORSCHUNG

Die qualitative Forschung ist eine Wissenschaftsmethode, die Daten mithilfe von nicht-standardisierten Verfahren wie Interview, Gruppendiskussion, Beobachtung und Dokumentation erhebt und diese mit nicht-statistischen Verfahren analysiert und interpretiert.¹²³ Ihre Anfänge gehen zurück auf den Beginn des 20. Jahrhunderts. Einen neuen Aufschwung erlebt sie seit den 1960er Jahren in den USA und seit den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum. Die qualitative Forschung weist eine hohe Praxisorientiertheit in ihren Fragestellungen und Vorgehensweisen auf.¹²⁴ Ihr Beitrag liegt in dem Ziel, die soziale Wirklichkeit besser zu verstehen sowie gesellschaftliche Tiefenstrukturen, Abläufe und Deutungsmodelle zu veranschaulichen.¹²⁵

3.1.1. MERKMALE DER QUALITATIVEN FORSCHUNG NACH FLICK U. A.

Ein Kennzeichen der qualitativen Forschungsmethode ist das breite Spektrum von Ansätzen und methodischen Zugängen abhängig von der Forschungsfrage. Je nach Untersuchungsgegenstand und Fragestellung können das narrative Interview, das ExpertInneninterview, die Beobachtung, die Analyse von Dokumenten usw. als Werkzeuge eingesetzt werden. Im Folgenden werden einige Merkmale nach Flick¹²⁶ u.a. erläutert, denen während des qualitativen Forschungsprozesses besondere Beachtung zukommt. Ein Merkmal, das Flick u.a. als wesentlich für die qualitative Forschung betrachten, ist die Gegenstandsangemessenheit von Methoden. Das bedeutet, dass für einen bestimmten Untersuchungsgegenstand eine dafür genau geeignete Methode ausgewählt wird und zum Einsatz kommt.

Charakteristisch für die qualitative Forschung ist weiters die Orientierung am Alltagsgeschehen. Handlungsprozesse entstehen in einer bestimmten Situation und

¹²³ Flick (2009), S. 12-38.

¹²⁴ Vgl. Flick, Kardoff u.a. (2005), S. 13.

¹²⁵ Vgl. Flick, Kardoff u.a. (2005), S. 14.

¹²⁶ Vgl. Flick, Kardoff u.a. (2005), S. 22-24.

sind nur in ihrem Kontext zu verstehen. Auch die Perspektiven der Beteiligten in diesen Handlungsprozessen können unterschiedlich sein, da Handlungssituationen komplex sind. Die qualitative Forschung versucht diese komplexen Zusammenhänge zu verstehen, um zu einem Erkenntnisgewinn zu gelangen. Um diesen komplexen Zusammenhängen so nah wie möglich zu kommen und um subjektive Sichtweisen zu sammeln, wird mit offenen Fragen operiert. Auch die Reflexivität des Forschers hinsichtlich seiner Arbeit zählt zu einem wichtigen Teil der Erkenntnis. Dieses Merkmal nennen Flick u.a. das „Prinzip der Offenheit“.

Der Ausgangspunkt der qualitativen Forschung ist die Fallanalyse. Hier besteht die Vorgehensweise darin, vom Einzelnen zur Verallgemeinerung zu gelangen, indem die Fälle durch Zusammenfassung oder Gegenüberstellung verglichen oder verallgemeinert werden. Auf diese Weise soll die Wirklichkeit konstruiert werden.

Als Ziel sieht die qualitative Forschung die Sichtbarmachung des Neuen und die Entwicklung von Theorien.

Letztendlich bleibt die qualitative Forschung eine Textwissenschaft und ist daher auf das Medium des Textes angewiesen, obwohl sie immer mehr mit visuellen Daten wie Filmen und Bildern arbeitet.

3.1.2. GÜTEKRITERIEN DER QUALITATIVEN SOZIALFORSCHUNG

Zu den Gütekriterien der empirischen Sozialforschung zählt Misoch: die Objektivität, die Reliabilität und die Validität.¹²⁷

Unter **Objektivität** werden die Datenerhebung und deren Auswertung ohne Einwirkung von äußeren Einflüssen verstanden.

Als **Reliabilität** wird die Zuverlässigkeit der Messinstrumente bezeichnet. Das bedeutet, dass eine Wiederholung zur Erzielung der gleichen Ergebnisse führen muss.

Die **Validität** misst die Eignung des Messverfahrens. Das heißt, es muss überprüft werden, ob das ausgewählte Messverfahren tatsächlich das misst, was für die Beantwortung der Fragestellung notwendig ist.

¹²⁷ Vgl. Misoch (2019), S. 232.

Mayring nennt für die qualitativ orientierte Sozialforschung sechs weitere Gütekriterien, da laut ihm die allgemeinen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität nicht einfach auf die qualitativ orientierte Forschung übertragbar seien.¹²⁸ Die Gütekriterien für die qualitativ orientierte Forschung sind laut Mayring¹²⁹: die Verfahrensdokumentation, die argumentative Interpretationsabsicherung, die Regelgeleitetheit, die Nähe zum Gegenstand, die kommunikative Validierung und die Triangulation. Im Folgenden werden die sechs Gütekriterien nach Mayring näher erklärt.

Unter **Verfahrensdokumentation** ist die Dokumentation des Verfahrens, mit dem die Ergebnisse gewonnen wurden, zu verstehen. Dies dient der Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses.

Die **argumentative Interpretationsabsicherung** besagt, dass Interpretationen durch Argumente begründet werden müssen. Das ist notwendig, da Interpretationen sich nicht beweisen lassen, wie das bei Rechenoperationen der Fall ist.

Die Forschungsarbeit erfüllt das Kriterium der **Regelgeleitetheit**, wenn sie auf einem systematischen Vorgehen beruht. Das systematische Vorgehen gründet sich auf eine genaue Überlegung der einzelnen Analyseschritte. Dies dient vor allem der Qualität der Interpretation.

Wenn der Forscher sich in die Alltagswelt der Subjekte begibt und ins "Feld" zu gehen versucht, an soziale Probleme anknüpft und eine Interessensannäherung zu dem Beforschten herstellt, dann ist das Gütekriterium **Nähe zum Gegenstand** erfüllt.

Um das Gütekriterium der **kommunikativen Validierung** zu erfüllen, müssen die Ergebnisse dem Beforschten zur Bestätigung oder Widerlegung vorgelegt werden.

Unter **Triangulation** wird der Versuch, für die Forschungsfrage verschiedene Lösungswege zu finden, um einen Vergleich der Ergebnisse zu erreichen, verstanden.

¹²⁸ Vgl. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim, Basel: Beltz (2002), S.144-148.

¹²⁹ Mayring (2002), S.144-148.

3.1.3. DAS EXPERTINNENINTERVIEW ALS ERHEBUNGSMETHODE

Zu den qualitativen Methoden zählen qualitative Interviews in ihrem breiten Spektrum, Gruppendiskussionen, Beobachtungen, Bilder, Filme und Videos.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde in dieser Arbeit die Methode des ExpertInneninterviews, für welche ein Leitfaden erstellt wurde, ausgewählt. Das Interview wird als halbstandardisiertes Interview klassifiziert und geführt. Die Technik der Datenerhebung anhand eines halbstandardisierten Interviews umfasst einerseits die Standardisierung der Handlung des Interviewers durch den vorbereiteten Fragebogen und andererseits die Freiheit der Beantwortungsmöglichkeiten für den/die InterviewpartnerIn.¹³⁰

Die ExpertInnen selbst sind ein Medium, durch das die Forschenden ein spezielles Fachwissen zu einem bestimmten Thema erlangen möchten, wobei nicht die ExpertInnen selbst im Fokus stehen, sondern die vermittelten Daten und – wenn es für die Fragestellung von Relevanz ist – auch die Perspektiven, Einstellungen und die Gedankenwelt des/der InterviewpartnerIn.¹³¹

Das Ziel von ExpertInneninterviews ist "die Rekonstruktion von besonderen Wissensbeständen bzw. von besonders exklusivem, detailliertem oder umfassendem Wissen über besondere Wissensbestände und Praktiken."¹³² Einerseits ist das ExpertInnenwissen als spezialisiertes Wissen zu betrachten, andererseits sollte berücksichtigt werden,¹³³ "dass unterschiedliche Wissensbereiche nicht einfach objektiv bestehen, sondern dass mit dem Sonderwissen gleichzeitig Deutungsmacht zugewiesen und in Anspruch genommen wird."¹³⁴

Im Ablaufmodell eines ExpertInneninterviews nach Misoch¹³⁵ wird zuerst der der Studie zugrundeliegende ExpertInnenbegriff definiert. Nach der Festlegung des ExpertInnenbegriffes für die Forschungsarbeit erfolgt die ExpertInnenbestimmung. Das bedeutet zu ermitteln, welche ExpertInnen befragt werden und wie diese erreicht werden können. Im nächsten Schritt folgt die Erarbeitung eines Interviewleitfadens, der als Grundlage für das Interview dient. Als Nächstes wird das

¹³⁰ Gläser, Jochen/ Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (2010), S. 41.

¹³¹ Gläser, Laudel (2010), S. 12.

¹³² Pfadenhauer (2009), S. 99.

¹³³ Vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr (2014), S. 119.

¹³⁴ Przyborski, Wohlrab-Sahr (2014), S. 119.

¹³⁵ Vgl. Misoch (2019), S. 126.

ExpertInneninterview geführt. Anschließend wird das Datenmaterial analysiert, transkribiert und ausgewertet.

3.1.4. DER INTERVIEWLEITFADEN

Während der Vorbereitungsarbeiten für das Forschungsinterview werden Fragen und Themenbereiche formuliert, die den Rahmen des Interviews vorgeben.

Misoch bezeichnet den Interviewleitfaden als ein besonderes Element, das eine wichtige Funktion in der Steuerung und Strukturierung des Forschungsvorhabens erfüllt.¹³⁶ Er dient als Leitfaden für die qualitative Datenerhebung. Seine Hauptaufgaben sind die thematische Rahmenvorgabe des Gesprächs und die Nennung der relevanten Themenbereiche. Der Interviewleitfaden gibt dem verbalen Kommunikationsprozess eine Struktur, steuert inhaltlich den Prozess und ermöglicht die Vergleichbarkeit der Daten.¹³⁷

3.1.5. DIE QUALITATIVE INHALTSANLYSE NACH MAYRING

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring¹³⁸ zielt auf die systematische Bearbeitung des erhobenen Datenmaterials und deren Protokollierung. In der Analyse des gewonnenen Datenmaterials, welches in einem bestimmten Kommunikationsprozess eingebunden ist, sind zu berücksichtigen: der Sender, der Gegenstand (inkl. soziokultureller Hintergrund), die Textmerkmale (Lexik, Syntax, Semantik, Pragmatik, nonverbaler Kontext), der Empfänger und die Zielgruppe. Die qualitative Inhaltsanalyse sollte systematisch nach vorher bestimmten Ablaufmodellen (Regelgeleitetheit), nach theoretisch untermauerten Forschungsfragen und Codierregeln (Theoriegeleitetheit) verlaufen. Die Inhaltsanalyse ist den Gütekriterien verpflichtet und andere ForscherInnen sollten anhand desselben Materials zu ähnlichen Ergebnissen gelangen.

¹³⁶ Vgl. Misoch (2019), S. 65.

¹³⁷ Vgl. Misoch (2019), S. 66.

¹³⁸ Vgl. Mayring (2005), S. 468-471.

Mayring nennt vier Vorgehensweisen zur qualitativen Inhaltsanalyse. Diese sind die zusammenfassende Inhaltsanalyse, die induktive Kategorienbildung, die explizierende Inhaltsanalyse und die strukturierende Inhaltsanalyse.¹³⁹

Die Vorgehensweise bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist die Reduzierung des Materials, indem das Wesentliche erhalten bleibt und ein zusammenfassender Kurztext entsteht. Die induktive Kategorienbildung folgt dem Prinzip, aus dem zusammengefassten Material Kategorien zu bilden. Das Gegenteil dazu stellt die zusammenfassende Inhaltsanalyse dar. Der Grundgedanke dabei ist, die unklaren Textstellen durch Heranziehen von weiteren Materialien zu erklären. Das Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist das Legen eines Querschnitts durch das Material anhand von vorher herausgearbeiteten Ordnungskriterien. So sollte ein Codierleitfaden erstellt und eine Präzision der Strukturierungsarbeit ermöglicht werden.

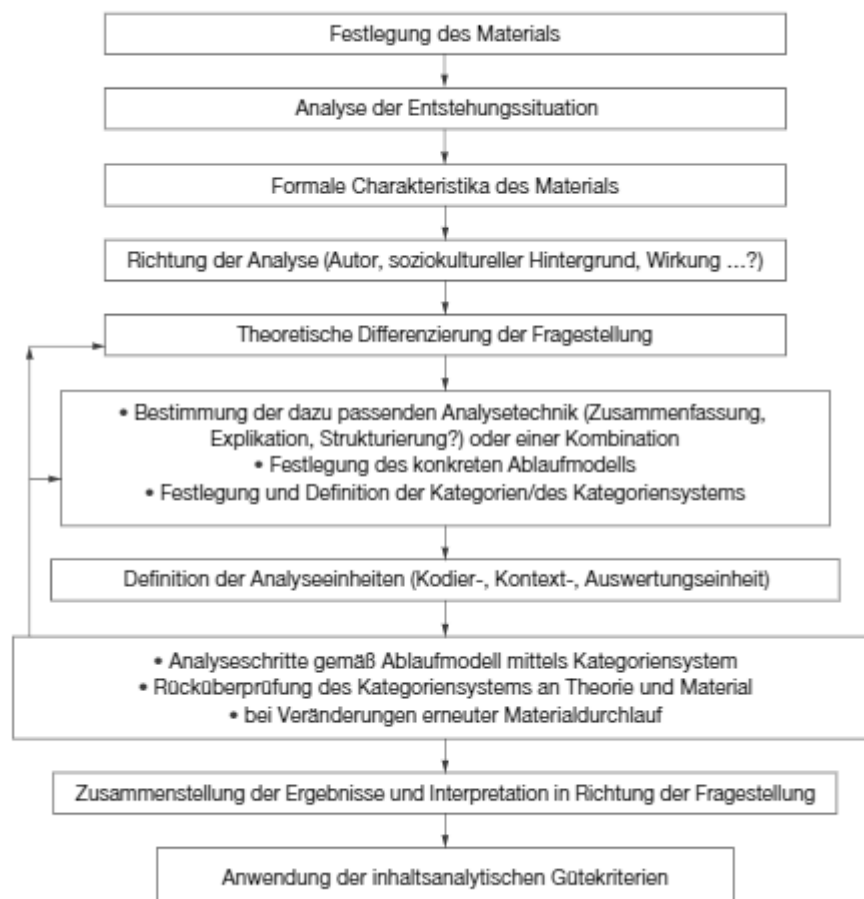


Abbildung 4: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell¹⁴⁰

¹³⁹ Vgl. Mayring (2005), S. 472-473.

¹⁴⁰ Mayring, (2015), S. 62.

3.1.6. DIE ETHISCHE DIMENSION IN DER QUALITATIVEN FORSCHUNG

Die ethische Dimension in der sozialwissenschaftlichen Forschung gehört zu den neueren Entwicklungen. Sie entstand in den 1950er und 1960er Jahren in den USA, als Forschungen veröffentlicht wurden, welche aus der Perspektive der Untersuchten und der FachkollegInnen ethisch infrage zu stellen waren, da unter anderem identifizierbare Bevölkerungsgruppen in herabsetzender Art und Weise beschrieben wurden.¹⁴¹ Die Reaktion in vielen sozialwissenschaftlichen Disziplinen war die Entstehung einer Ethik-Diskussion, infolgedessen eine Reihe von Maßnahmen in diese Richtung unternommen wurde, wie die Verabschiedung von Ethik-Kodizes und die Bildung von Ethik-Kommissionen. Der Berufsverband der Soziologinnen und Soziologen Österreichs erstellte im Jahr 2008 einen Ethik-Kodex, der SoziologInnen als Orientierungshilfe in der Praxis dienen soll.¹⁴² Die wichtigen forschungsethischen Grundsätze hinsichtlich des ethischen Verhaltens bestehen sowohl gegenüber Menschen außerhalb der Wissenschaft wie Untersuchte und indirekt Betroffene als auch gegenüber FachkollegInnen und Studierenden.¹⁴³ Das oberste Gebot der Forschungsethik ist, "dass den Menschen, die in eine sozialwissenschaftliche Untersuchung einbezogen werden, daraus kein Schaden entstehen darf."¹⁴⁴ Der Grundsatz der Freiwilligkeit der Teilnahme am Forschungsprozess soll durch die Aufklärung über den Zweck der Studie, die Vorstellung der UntersucherInnen und die Möglichkeit, die erhobenen Daten zurückzuziehen, gewährleistet werden.¹⁴⁵ Die personenbezogenen Daten sollen der Anonymität unterliegen.¹⁴⁶

Bezüglich des Verhaltens gegenüber FachkollegInnen und Studierenden sind folgende Grundsätze zu berücksichtigen: "Nennen aller an einem Projekt Beteiligten, keine Aneignung fremder Arbeitsergebnisse, Offenlegung von Interessenskonflikten bei Begutachtungen, keine Benachteiligung von Personen aufgrund von Alter, Geschlecht, ethnischer und nationaler Zugehörigkeit"¹⁴⁷ usw.

¹⁴¹ Vgl. Gläser, Laudel (2010), S. 48-49.

¹⁴² Vgl. <https://soziologie.wordpress.com/bsoe-ethik-commitment-siegel/>

¹⁴³ Vgl. Gläser, Laudel (2010), S. 49.

¹⁴⁴ Vgl. Gläser, Laudel (2010), S. 50.

¹⁴⁵ Vgl. Hopf, Christel: Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick u.a. (Hg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt (2000), S. 592. (Rowohlts Enzyklopädie)

¹⁴⁶ Vgl. Hopf (2010), S. 595.

¹⁴⁷ Vgl. Gläser, Laudel (2010), S. 50.

Das Respektieren ethischer Grundsätze war für den gesamten Arbeitsprozess (Kontaktaufnahme mit ExpertInnen, Durchführung der Interviews, Anonymisierung der persönlichen Daten während der Datenanalyse, Beantwortung der Forschungsfrage) der vorliegenden Diplomarbeit von großer Bedeutung. Konkret wurden alle im Rahmen dieser Arbeit interviewten Personen zuerst telefonisch über das Forschungsziel, die ausgewählte Methode für die Datenerhebung und die ungefähre Dauer informiert. Auch die Anonymität der personenbezogenen Daten wurde erläutert. Die Identität der Interviewten ist in keiner Weise nachvollziehbar.

3.2.DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS UND DATENERHEBUNG

Insgesamt wurden für diese Arbeit sechs ExpertInneninterviews im Dezember 2019 geführt. Drei davon mit SchuldirektorInnen, die an ihren Schulen aufgrund der Änderungen des Schulorganisationsgesetzes Deutschförderklassen einrichten mussten, und drei weitere ExpertInneninterviews mit LehrerInnen, welche in zwei von diesen Deutschförderklassen Deutsch als Zweitsprache unterrichten. Die Entscheidung, SchuldirektorInnen zu befragen, steht in direktem Zusammenhang mit dem Tätigkeits- und Zuständigkeitsbereich dieser Personen vor allem in Bezug auf die Einrichtung und Durchführung der Deutschförderklassen. An diese Bereiche knüpft ein Teil der Forschungsfrage an, der den Organisationsaspekt betrifft. Die erste Frage des Leitfadens thematisiert Organisationsaspekte wie Raumressourcen, Ausstattung, Verfassen des Stundenplans, Klassenzusammensetzung, Alphabetisierungsfälle, Elternkontakt, Einstufungstest, Lehrpersonal sowie Einstieg in die Regelklasse. Die nächsten Fragen betreffen die Organisation der Deutschförderung bis zum Zeitpunkt der Einführung der Deutschförderklassen sowie die Unterstützungsmöglichkeiten durch Fachpersonal. Der zweite Fragenblock zielt auf die Wahrnehmung der Schulleitungen bezüglich Heterogenität, Trennung der SchülerInnen von der Regelklasse, Erschweren der Integration, Bildungsbenachteiligung sowie Bildungsverlust aufgrund des Besuches einer Deutschförderklasse.

Die LehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache in den Deutschförderklassen wurden als ExpertInnen ausgewählt, weil sie die zuständigen und verantwortlichen

Personen in der Praxis in den Schulen sind, um den Lehrplan umzusetzen. Aus den Erzählungen über ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen sollen jene Schlussfolgerungen abgeleitet werden, um den Aspekt des Lehrplanes als Teil der Forschungsfrage zu beantworten. Die erste Frage des Interviewleitfadens für LehrerInnen ist als offene Frage formuliert und soll eruieren, wie sich der aktuelle Lehrplan inhaltlich in der Unterrichtsplanung und -gestaltung widerspiegelt. Anhand der zweiten Frage soll in Erfahrung gebracht werden, welche Hilfsmittel und konzeptuelle Unterstützung den LehrerInnen für die Deutschförderung zur Verfügung stehen, welche Erfahrungen sie mit USB DaZ sammeln konnten und ob für den Bedarfsfall die Möglichkeit besteht, Unterstützung durch Fachpersonal zu bekommen. Die nächsten Fragen thematisieren dieselben Aspekte wie bereits bei den DirektorInneninterviews: Heterogenität, Trennung der SchülerInnen von der Regelklasse, Erschweren der Integration, Bildungsbenachteiligung und Bildungsverlust aufgrund des Besuches einer Deutschförderklasse.

Die Interviews haben in drei Neuen Mittelschulen stattgefunden. Um die Anonymität der interviewten Personen zu wahren, werden weder ihre Namen noch die Schulen, an denen sie tätig sind, genannt. Die interviewten ExpertInnen sind D1 - DirektorIn 1, D2 - DirektorIn 2, D3 - DirektorIn 3, L1 - LehrerIn 1, L2 - LehrerIn 2, L3 - LehrerIn 3. Die Schulen, in denen die Interviews stattgefunden haben, werden in der Arbeit als Schule A, Schule B und Schule C codiert. Die Zahlen- und Buchstabenangaben entsprechen der Reihenfolge der Interviewdurchführung und haben keine andere Bedeutung.

3.3. TRANSKRIPTION DER INTERVIEWS

Die digital aufgenommenen Interviews wurden zeitnah transkribiert. Die Transkription erfolgte nach den von Kuckartz verfassten Transkriptionsregeln,¹⁴⁸ da für die Beantwortung der Forschungsfrage in erster Linie die Qualität der Lesbarkeit und das Verständnis der Aussagen wichtig sind.

Einige der Hauptregeln sind wie unten angeführt:

¹⁴⁸ Kuckartz, Udo: Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 136-137.

1. Wörtliche Transkription und möglichst Übersetzung der Dialekte in Hochdeutsch.
2. Leichte Glättung der Sprache und Interpunktion (Annäherung an das Schriftdeutsche, jedoch werden syntaktische und grammatikalische Fehler beibehalten).
3. Markierung der besonders betonten Begriffe durch Unterstreichungen.
4. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen (mhm, aha usw.) werden nicht mittranskribiert.
5. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert.
6. Störungen werden durch Angabe der Ursache in Klammern notiert.
7. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen aller am Interview beteiligten Personen werden in Doppelklammern notiert.

3.4. AUSWERTUNG DES ERHEBUNGSMATERIALS NACH KATEGORIEN

Aufgrund des überschaubaren Umfangs des Datenmaterials wurde eine manuelle und nicht computergestützte Inhaltsanalyse gewählt.

Nach der vollständigen Transkription der Interviews wurde im nächsten Schritt mit der Kategorienarbeit begonnen. Die Kategorienbildung erfolgte hauptsächlich nach der deduktiven Methode, nach deren Herangehensweise, die auf den theoretischen Teil der Arbeit gestützten Kategorienthemen bereits im Interviewleitfaden verankert sind. Bei der genauen Inhaltsanalyse des Datenmaterials konnten jedoch neue Kategorien nach der induktiven Herangehensweise gebildet werden, wie Sprachförderung während der Flüchtlingsbewegung 2015/2016 etc., welche in die Schlussergebnisse einfließen, da sie für das Erkenntnisinteresse eine Relevanz aufweisen.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die Ablaufmodelle der induktiven sowie der deduktiven Kategorienbildung nach Mayring. Die deduktiven Kategorien sind theoriegeleitet bestimmt. Dadurch sollte Unwesentliches sowie vom Thema Abweichendes ausgeschlossen werden. Nachdem das ganze Datenmaterial nach Kategorien untersucht wird, muss das Kategoriensystem revidiert werden und gegebenenfalls wird die Analyse wiederholt. Zum Schluss entsteht ein Kategoriensystem "zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten

Textpassagen."¹⁴⁹ Die induktiven Kategorien beruhen auf der Analyse des Datenmaterials und wurden nicht vorherbestimmt.

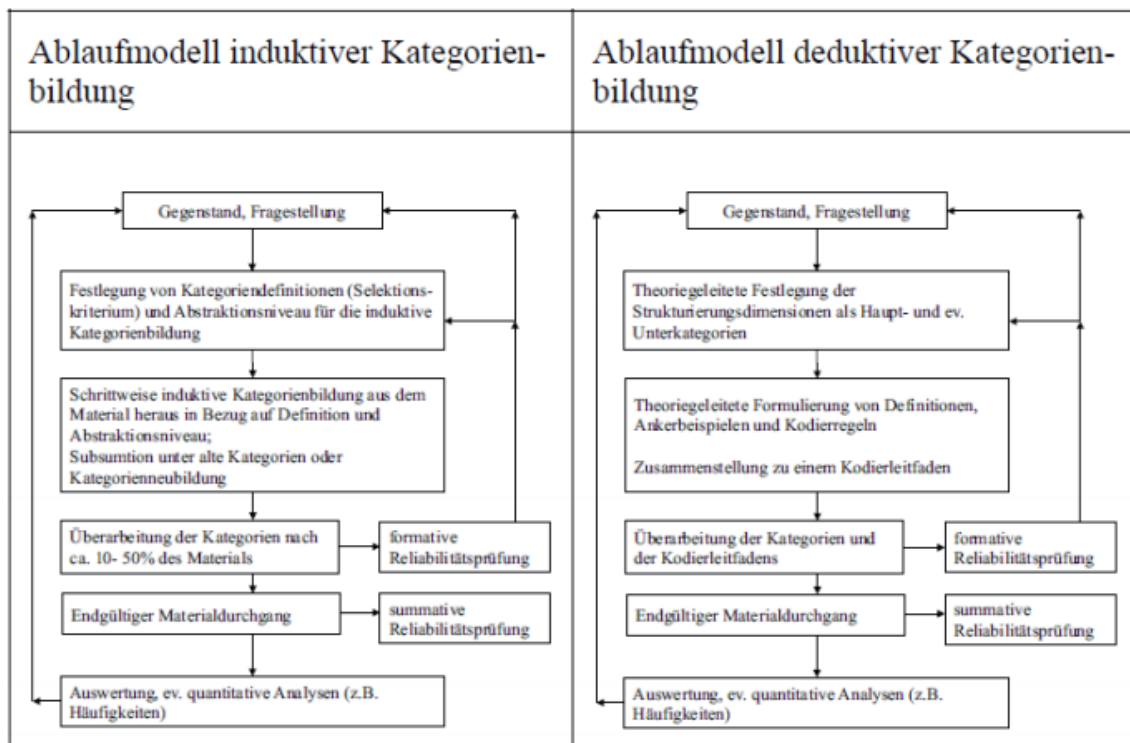


Abbildung 5: Induktive versus deduktive Kategorienbildung¹⁵⁰

Folgende Kategorien und dazugehörige Themenbereiche wurden aus dem Datenmaterial ausgearbeitet:

¹⁴⁹ Mayring (2010), S.87.

¹⁵⁰ Mayring (2000), zitiert nach Ramsenthaler (2013), S. 29.

Kategorien DirektorInnen	Kategorien LehrerInnen
Organisation	Lehrplan
Anzahl der Deutschförderklassen	Planung und Gestaltung des Unterrichts
Raumsituation	Fachbezogener Unterricht
Verfassen des Stundenplanes	Planung nach Leistungsniveaus
Eigenes Stundenplankonzept	Problematik der Leistungsniveaus
Einstufungstest	Themenbezogener Unterricht
Alphabetisierung	Lehrwerke
Lehrpersonal	Unterricht außerhalb des Klassenraumes
Lehrausgänge	Einzelförderung, Einzelarbeit
Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonal	Teamteaching
Einschränkung der Schulautonomie	Berücksichtigung aller Sprachkompetenzen
Zentralismus als Merkmal	Wortschatzarbeit
Heterogenität	USB DaZ
Altersstufen	Individuelle Dokumentation des Spracherwerbs
Religionsgemeinschaften	Vorteil für KollegInnen
Erstsprachen	Hilfsmittel und konzeptuelle Unterstützung

Unterschiedliche Sprachniveaus in Deutsch	Eigene Erfahrung
Muttersprachenunterricht	Überwiegend eigenes Material
Elternhaus	Internet
Integration in den Klassenverband	Bücher für DaF
Kontakt zur Regelklasse	LesepatInnen 2xWoche
Unverständnis der SchülerInnen	Sprachförderzentrum
Schwierigkeiten und Frustration	Stadtbibliothek
Bildungsverlust und Klassenwiederholung	Heterogenität
Bildungsförderung	Heterogenität in jeder Form
Das alte Deutschfördermodell	Nutzen von Vielfalt
Befürwortung	Heterogenität in der Deutschförderklasse generell wie in der Regelklasse
Schulautonomie	Keine Probleme mit Heterogenität
Verteilung der SchülerInnen	Heterogenität als Ressource und Mehrwert
Mehr Sprachvorbilder	Heterogenität mit Wertschätzung begegnen
Größere Aufstiegschancen	Acht Kinder mit fünf verschiedenen Muttersprachen
Fehlende Evaluierung	Raum für Heterogenität ermöglichen

Deutschförderklasse	Integration in den Klassenverband
klare ablehnende Haltung	Keine Kenntnis
Politische Motivation	Individuelle Verläufe der Integration
Mehraufwand	Erschwerte Integrationsbedingungen
Verlust der Schulautonomie	Bildungsverlust und Klassenwiederholung
Schwache Anbindung an Regelklasse	Sehr geringe Aufstiegschancen
Fehlen der Sprachvorbilder	Versäumte Inhalte während des Besuches der Deutschförderklasse können nicht nachgeholt werden.
Mangelnde Aufstiegschancen	Durchführung des Deutschfördermodells
Problematik der unterschiedlichen Sprachniveaus in einer Klasse	Fehlen der Sprachvorbilder
Unterstützung durch Fachpersonal	Stufenweiser Übergang in die Regelklasse
PsychologInnen, SozialarbeiterInnen, PädagogInnen	Schwierigkeiten mit der Unterrichtsgestaltung
MuttersprachenlehrerInnen als wichtige Ressource für die Unterstützung der SchülerInnen	Schule B – erfolgreiches Modell
Alternativmodelle	Unterstützung durch Fachpersonal
Fachunterricht	PsychologInnen, SozialarbeiterInnen, PädagogInnen

Teilung der Klasse nach Sprachniveaus – Gruppen	MuttersprachenlehrerInnen als wichtige Ressource für die Unterstützung der SchülerInnen
Stundenweise zwei LehrerInnen in der Deutschförderklasse	
Fixe gemeinsame Zeit mit der Regelklasse	
Organisation der Deutschförderung im alten Modell in der Zeit der Flüchtlingsbewegung	

Tabelle 4: Kategorien inkl. Themenbereiche

3.4.1. AUSWERTUNG DER DIREKTORINNENINTERVIEWS NACH KATEGORIEN

3.4.1.1. ORGANISATION

Die Anzahl der Deutschförderklassen beläuft sich in diesem Schuljahr auf jeweils eine Klasse pro Schule. Die SchülerInnen dieser Klassen stammen aus allen vier Schulstufen und besitzen den außerordentlichen Status aufgrund ihrer nicht genügenden Deutschkenntnisse für den Regelunterricht. Zur Zeit dieser Untersuchung besuchten in Schule A siebzehn SchülerInnen die Deutschförderklasse, in Schule B ca. zehn SchülerInnen und in Schule C neun SchülerInnen. Diese Zahl bleibt nicht konstant, sondern kann sich während des Jahres durch SeiteneinsteigerInnen erhöhen oder durch einen Umstieg in die Regelklasse reduzieren.

Die SchülerInnen verlassen für zwanzig Wochenstunden ihre Regelklasse und kommen mit anderen SchulkollegInnen in der Deutschförderklasse zusammen. So wie jede andere Klasse benötigt auch eine Deutschförderklasse einen eigenen Raum, in dem der Unterricht stattfindet, sowie als Ort des Zusammenkommens.

Über die Raumsituation kann berichtet werden, dass in Schule A und Schule B derzeit die Raumressourcen ausreichen, sodass die SchülerInnen jeden Tag denselben Raum als "Deutschklasse" benutzen können. D3 berichtet jedoch, dass in Schule C kein normaler Klassenraum für die Deutschförderklasse zur Verfügung gestellt werden könne und dass aus diesem Grund "das Biologiekammerl" (D3, Z. 4) für den DaZ-Unterricht und die Bibliothek für die Leseförderung bzw. fürs auditive Lernen (D3, Z. 7-8) benutzt werden müssen. Noch schwieriger zeichnet sich die Situation bezüglich der Stundenplanerstellung für die Deutschförderklasse ab. Das Verfassen des Stundenplanes ist offensichtlich in organisatorischer Hinsicht für alle DirektorInnen eine große Herausforderung. Es existieren drei verschiedene Vorgehensweisen zur Stundenplanerstellung.

I.

In Schule A wurde ein eigenes Stundenplankonzept für die Deutschförderklasse entwickelt. Am Montag kommen die SchülerInnen um 8.00 Uhr in ihre Regelklasse, da, wie D1 erzählt, viele "Klassen haben von acht bis um neun am Montag ein Ankommen nach dem Wochenende. Das heißt, sie sind da in der Klasse und haben auch eine gewisse Art von Sozialem Lernen in dieser ersten Stunde. Von der zweiten bis zur sechsten Stunde haben sie Deutsch" (D1, Z. 19-24) und "[...] am Donnerstag sind sie den ganzen Tag in ihrer Stammklasse, ganz egal, was sie haben. Damit sie einen ganzen Tag in einer Klasse sind" (D1, Z. 26-27). Montags, dienstags und mittwochs findet in der Deutschförderklasse Deutschunterricht mit Schwerpunkt Grammatik und Rechtschreibung statt und freitags mit Schwerpunkt Konversation (z. 31-23). D1 erklärt, dass dieses Konzept für die SchülerInnen leicht verständlich sei und dass nicht ein "ständiges Hin und Her" (D1, Z. 29-30) entstehe. D1 findet es nicht in Ordnung, dass "die Kinder plötzlich in der einen Stunde in einer anderen Klasse sind, das durchschauen sie auch nicht. Die können nicht die deutsche Sprache und werden dann pausenlos hin- und hergeschickt" (D1, Z. 16-18). Außerdem ist D1 überzeugt, dass der Stundenplan, so wie er im Lehrplan vorgesehen sei, nicht gut funktionieren könne, da "sich die Deutschkurslehrer, die aus acht Klassen Kinder haben, schwertun, zu acht verschiedenen Zeiten die Kinder woanders hinschicken" (D1, Z. 12-14). Die SchülerInnen kommen aus verschiedenen Klassen und "die haben ja nicht zu den gleichen Zeiten Turnen und Werken" (D1, Z. 9-10). Dieses Stundenplankonzept "macht es von der Organisation

her leichter" (D1, Z. 30), fügt D1 hinzu, da die SchülerInnen fokussierter lernen können.

II.

Für D2 liegt die Herausforderung in der Stundenplanerstellung an der Verteilung der Stunden auf das GesamtlehrerInnenteam der Deutschförderklasse, da in Schule B in der Deutschförderklasse außer dem/der DeutschlehrerIn auch LehrerInnen aus anderen Fächern unterrichten (D2, Z. 14-15; L1, Z. 4-8), die D2 auch "woanders gut gebrauchen könnte" (D2, Z. 8). Um den Anforderungen des Lehrplanes so gut wie möglich gerecht zu werden und die SchülerInnen bestens zu unterstützen, wird die Deutschförderklasse an diesem Standort nach einem Konzept geführt, das versucht, den SchülerInnen nicht nur den Fachwortschatz, sondern auch die Fachinhalte zu vermitteln (L1, Z. 4-8), die sie bei einer genauen Umsetzung des aktuellen Modells der Deutschförderung im Rahmen einer Deutschförderklasse versäumt hätten. An dieser Schule wurde dieses Schuljahr zum ersten Mal eine Deutschförderklasse eingerichtet und, wie D2 berichtet, " Es ist ein ziemliches Durcheinander gewesen und das legt sich jetzt nur langsam, welche Kinder sind wann, wo" (D2, Z. 16-18). D2 kritisiert das Konzept außerdem als ein "starres Konstrukt mit diesen zwanzig Stunden" (D2, Z. 8).

III.

Die größte Schwierigkeit in der Zusammenstellung des Stundenplanes sieht D3 in der Notwendigkeit der Festlegung der individuellen Stundenpläne für viele SchülerInnen. Für D3 ist das Verfassen des Stundenplanes "eine große Herausforderung" (D3, Z. 12), weil auch darauf geachtet werde, dass die SchülerInnen an den Turn- und Kreativstunden teilnehmen können.

Großes Unverständnis hegen die Schulleitungen gegenüber dem aktuellen MIKA-D-Einstufungstest, anhand dessen alle SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, bei der Einschreibung auf ihre Deutschkenntnisse geprüft werden müssen. Der aktuell eingesetzte MIKA-D-Test (Stand Dezember 2019) ist für die Primarstufe vorgesehen, muss jedoch auch in der Sekundarstufe bis zur Entwicklung eines adäquaten MIKA-D-Tests für diese Schulstufe eingesetzt werden. Den DirektorInnen ist unbegreiflich, dass ein Testungsinstrument für die Primarstufe in der Sekundarstufe zum Einsatz kommt, unabhängig von der Sinnhaftigkeit des Tests selbst. D2 meint dazu dass, es „ein Kuriosum ist, dass es

immer noch kein MIKA-D für die Sekundarstufe gibt" (D2, Z. 33-34). Darüber hinaus hält D1 diesen Test für „unqualifiziert" (D1, Z. 100) und "nicht aussagekräftig" (D1, Z. 100), "weil er vor allem [...] Wort-Satz-Stellungen testet" (D1, Z. 100-101). Die SchülerInnen, bei denen ein Alphabetisierungsbedarf besteht, können einen Alphabetisierungskurs besuchen, der im Regelfall an zwei Vormittagen in der Woche stattfindet (D1, Z. 72-73). An anderen Tagen besuchen diese SchülerInnen den Deutschförderunterricht bzw. sind in der Stammklasse. D1 sieht diesbezüglich die Problematik, dass die Kinder sich nicht fokussieren können, wenn sie an diesen zwei Vormittagen in der Deutschförderklasse fehlen, und dann auch hier nicht mitkommen. D1 bemängelt weiters, dass das "zwei halbe Sachen [sind], die dann nicht passen" (D1, Z. 71). Aus diesem Grund wird in Schule A versucht, je nach persönlichen Kapazitäten und Auffassungsgabe der SchülerInnen, diese in der Deutschförderklasse zu alphabetisieren (D1, Z. 66-68). Doch auch an diesem Standort gibt es immer wieder SchülerInnen, "die dann zwei, drei, vier Monate zwei Tage in der Woche nicht da sind" (D1, Z. 72-73), weil sie den Alphabetisierungskurs besuchen, der nicht am Standort, sondern in einer Volksschule stattfindet (D1, Z. 52-53). Zur Alphabetisierungsmöglichkeit in Schule B erzählt D2, "Wir haben das Glück, dass wir im Haus einen Alphabetisierungskurs haben, zweimal in der Woche. [...] Di. und Mi. von 8:00-13:00 Uhr" (D2, Z. 11-14). Nach Aneignung der Deutschkenntnisse in dem Ausmaß, dass die SchülerInnen am Regelunterricht aktiv teilnehmen können, erfolgt der Einstieg in eine Regelklasse. Dieser Einstieg, berichtet D1, "erfolgt im Normalfall nach einem Jahr. Das wäre das Ziel" (D1, Z. 95), um den Regelunterricht besuchen zu können. Generell ist festzuhalten, dass dieser Einstieg in die Ursprungsregelklasse nicht zustande kommt, da erfahrungsgemäß die Schulstufe wiederholt wird. Es ist unrealistisch, die während des Schuljahres versäumten Fachinhalte in den Gegenständen Mathematik, Physik, Biologie, Englisch u.a. nachzuholen. D3 äußert sich zu dieser Problematik folgendermaßen: "Bei uns sind viele Kinder, die es nicht geschafft haben" (D3, Z. 25-26). Auch D2 bestätigt, dass mit nahezu hundertprozentiger Sicherheit die Klasse wiederholt werde (D2, Z. 67). D1 argumentiert, dass das System sich selbst ad absurdum führe, da das Schulteam sich bemühe, die SchülerInnen trotz der starren Struktur der Deutschförderung in die Regelklasse zu integrieren, sie zu Ausflügen mitzunehmen und sie am Unterricht der Regelklasse teilnehmen zu lassen, die Folge jedoch trotzdem die Klassenwiederholung sei (D1, Z. 229-233). D1 berichtet

außerdem, dass die SchülerInnen generell fachliche Mängel aufweisen, da ihnen der Stoff der vorangegangenen Schulstufen, so wie er in Österreich behandelt werde, zumindest teilweise fehle, weil "in Syrien und in Afghanistan vor allem haben sie natürlich einen anderen Stoff, oder in Anatolien, in der tiefsten Türkei, wird etwas anderes unterrichtet, lebenspraktischer vielleicht und weniger Faktenwissen. [...] Aber wir bemühen uns, die Kinder da einsteigen zu lassen und sie zu unterstützen, dass sie mitkommen" (D1, Z. 239-243).

Es ist erwünscht und die Schulleitungen sind bemüht, den SchülerInnen zu ermöglichen, an Lehrausgängen, wie Exkursionen, Wander- oder Projekttagen, der Stammklasse teilzunehmen (D1, Z. 75-76). Das bereitet den DeutschlehrerInnen eine weitere Schwierigkeit, da sie laut D1 ihr Konzept nicht umsetzen können, wenn der Unterricht immer wieder ausfalle oder wenn immer wieder ein paar Kinder fehlen (D1, Z. 77-78).

Zum Lehrpersonal berichtet D1, dass in Schule A zwei DeutschlehrerInnen zu unterschiedlichen Unterrichtszeiten in der Deutschförderklasse eingesetzt werden. Eine Lehrperson behandle hauptsächlich Grammatik und Rechtschreibung und die zweite Sprechen und Konversation (D1, Z. 31-33). Dem Bereich Sprechen werde eine große Bedeutung beigemessen, weil, wie D1 feststellt, "wir oft sehen, dass die größte Hürde ist, dass sie [SchülerInnen] sich nicht trauen zu reden, und da muss geübt werden im geschützten Rahmen" (D1, Z. 34-35). In Schule B unterrichten außer dem/der DaZ-LehrerIn auch LehrerInnen aus anderen Fächern (L1, Z. 5-7), damit den SchülerInnen andere Inhalte wie Mathematik, Englisch, Geographie u.a sowie der Fachwortschatz vermittelt werden, um so einen möglichen Bildungsverlust zu verringern. D2 trifft Personalentscheidungen auch aufgrund der LehrerInnenpersönlichkeit und erzählt, "ich habe einfach geschaut, [...] dass ich LehrerInnen einsetze, denen das wirklich am Herzen liegt, die das machen wollen und wo ich das Gefühl habe, die können mit dieser Heterogenität umgehen und das ist keine Qual für sie, sondern eine Bereicherung, und da habe ich Gott sei Dank einige, bei denen das so ist" (D2, Z. 53-). In Schule C wird "die Deutschförderklasse von einem zweiten Lehrer mit Leseförderstunden unterstützt" (D3, Z. 1-2). Darüber hinaus sind die zwei DaZ-LehrerInnen, welche hier unterrichten, zusätzlich für drei Stunden in der Woche gleichzeitig in der Klasse, um die SchülerInnen individuell und differenziert zu unterstützen (L3, Z. 44-50). Auch der Aspekt der Ausbildung und Weiterbildung des Lehrpersonals ist wichtig für eine gute Qualität des

Deutschunterrichts. D1 berichtet, dass LehrerInnen eine einschlägige Ausbildung haben müssen, um in den Deutschförderklassen zu unterrichten. Diese Ausbildung könne z.B. beim Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion Wien oder als DaF/DaZ-Ausbildung an Universitäten absolviert werden (D1, Z. 90-91; Z. 93-94).

3.4.1.2. *HETEROGENITÄT*

Alle DirektorInnen nehmen eine positive Heterogenität nicht nur in der Deutschförderklasse, sondern generell in der gesamten Schule wahr. Die Zusammensetzung der Deutschförderklassen ist in vielerlei Hinsicht heterogen. Das spiegelt sich auch besonders in den verschiedenen Altersstufen der SchülerInnen wider, denn grundsätzlich kommen in diesen Klassen SchülerInnen aller vier Schulstufen der Neuen Mittelschule zusammen. Alle drei Schulen werden von SchülerInnen besucht, die zu verschiedenen Religionsgemeinschaften gehören. So berichtet D1, „ich habe hier alle Religionen“ (D1, Z. 141). Genauso sind verschiedene Erstsprachen an allen drei Schulstandorten eine Selbstverständlichkeit. D1 gibt diesbezüglich an: "Wir haben hundert Prozent Kinder mit anderen Erstsprachen" (D1, Z. 139, 165-165).

In allen drei Schulen findet Muttersprachenunterricht statt. D1 betont, dass "es wichtig und auch verpflichtend [ist], dass unsere Kinder in den Muttersprachenunterricht gehen [...] ein oder zwei Stunden pro Woche für Arabisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, für Romanes und für Türkisch (D1, Z. 169-171) [...] und wir sagen, die Sprache, die du sprichst, ist ein Mehrwert, du musst sie allerdings gut sprechen" (D1, Z. 165-166). D1 argumentiert außerdem, dass es für SchülerInnen wichtig sei und eine gute Chance darstelle, den Muttersprachenunterricht zu besuchen, denn "unsere Eltern sind oft bildungsfern und haben eine sehr einfache oder verkürzte Sprache, weil sie selber auch nicht die Bildung gehabt haben und aus sozioökonomisch schwachen Schichten stammen" (D1, Z. 166-168).

Das Vorhandensein von unterschiedlichen Sprachniveaus scheint jedoch ein großes Problem zu sein, wenn "die Analphabeten genauso wie die, die AHS-Reife hätten, [in einer Klasse zusammenkommen,] da tut sich ein Lehrer ziemlich schwer" (D1, Z. 144-145), betont D1 und setzt fort, "deswegen brauchen wir die Flexibilität

der Ressourcen [...] und die Ressourcen, die man hier nicht hineinsteckt, multiplizieren sich im Alter der Kinder. Die finden keine Arbeit, die sind immer schlecht und können nicht ankommen in dieser Gesellschaft, wenn sie die Sprache nicht können" (D1, Z. 159,162-164).

Die MuttersprachenlehrInnen aus dem LehrerInnenteam der Schule unterstützen im Bedarfsfall die SchülerInnen, die noch kein Deutsch sprechen, so „haben sie eine Bezugsperson, wenn sie sich nicht auskennen" (D1, Z. 174-175), berichtet D1. Darüber hinaus bekommen in Schule A alle neuen SchülerInnen "einen Peer aus den höheren Klassen" (D1, Z. 176), der/die dieselbe Muttersprache hat.

3.4.1.3. INTEGRATION IN DEN KLASSENVERBAND

D1 kritisiert, dass die Schule im aktuellen Modell der Deutschförderklassen dem Auftrag der Integration "in keinsten Form" (D1, Z. 188) nachkommen könne, da die SchülerInnen "hin- und hergerissen" (D1, Z. 65) werden. Deutschförderklassen sind demnach ein Hindernis für eine gelungene Integration, weil die SchülerInnen aus ihren Stammklassen für den Deutschförderunterricht für die überwiegende Wochenstundenanzahl herausgenommen werden. "Integration [erfolgt] in der Klasse" (D1, Z. 194) betont D1 und kritisiert, dass "wir [...] diese Deutschförderklassen [haben], die nichts bringen" (D1, Z. 195). Die Wahrscheinlichkeit der Klassenwiederholung scheint sehr hoch zu sein und es ist eine Tatsache, dass die SchülerInnen im folgenden Schuljahr abermals in eine ganz neue Klasse kommen. Das erschwert massiv den Integrationsprozess und "es ist genau das, was es nicht sein soll" (D1, Z. 188), kritisiert D1. Weiters versucht D1 die Sinnlosigkeit einer Deutschförderklasse anhand eines Beispiels bezüglich einer Integrationsklasse zu erklären: "das wäre genau das Gleiche, wenn ich einen Integrationslehrer hätte und der geht jede Stunde mit seinen Integrationskindern hinaus. Dann ist es keine Integrationsklasse. [...] dann lernen die nie miteinander, Rücksicht nehmen auf die, die schwächer sind, oder aus irgendeinem Grund ein Handicap haben" (D1, Z. 190-193). Sowohl D1 als auch D2 und D3 kritisieren, dass der aktuell ermöglichte Kontakt zur Regelklasse für eine gelungene Integration nicht reiche. Dementsprechend bezeichnen sie den Kontakt zur Regelklasse als schwach. "Die Kinder haben schon Probleme damit, sich in eine Regelklasse zu

integrieren, weil sie ja so wenige Stunden drinnen sind" (D2, Z. 62-63), bemängelt D2.

Auch die SchülerInnen der Regelklassen scheinen diesem Fördermodell mit Unverständnis zu begegnen. Diesbezüglich berichtet D2, dass "in der Regelklasse teilweise großes Unverständnis herrscht, warum die jetzt nicht da sind und warum die dort sein müssen" (D2, Z. 18-19). In diesem Modell werden zudem die Integrationsbedingungen erschwert, sodass die SchülerInnen frustriert sind. D2 berichtet, "das Problem ist, jetzt sind sie in dieser Gemeinschaft [Deutschförderklasse], sind ein bisschen in der Regelklasse, müssen mit nahezu hundertprozentiger Sicherheit die Klasse wiederholen, die Deutschklasse wird sich in der Zusammensetzung verändern, weil ja manche dort rauskommen und in den Kurs kommen und wieder andere dazu und sie kommen in eine neue Regelklasse, wo sie kaum Anbindung haben [...], wo sie schon überaltrig sind" (D2, Z. 66-73). D2 behauptet weiters, dass sie „ein bisschen frustriert [sind] von dem System, in dem sie hier bis jetzt durchgelaufen sind" (D2, Z. 74).

3.4.1.4. BILDUNGSVERLUST UND KLASSENWIEDERHOLUNG

Die Trennung von der Regelklasse bringt auch andere Nachteile mit sich, wie Bildungsverlust und die bereits erwähnte Klassenwiederholung. Da die SchülerInnen zwanzig Stunden in der Woche am Deutschförderunterricht teilnehmen müssen, versäumen sie somit automatisch die Inhalte in Fächern wie Mathematik, Englisch, Biologie, Physik u.a. Es sei unmöglich, diesen Stoff parallel zum Erwerb der Deutschkenntnisse nachzuholen, wenn der Fachunterricht nicht angeboten werde, bestätigen alle drei SchuldirektorInnen. Obwohl sich die Gesamtsituation nicht als zufriedenstellend erweist, ist die Bildungsförderung und die Verbesserung der Umstände des Zweitspracherwerbs allen drei SchuldirektorInnen ein großes Anliegen. Aus diesem Grund versuchen sie trotz der erschwerten Bedingungen, nach Alternativen zu suchen, um den SchülerInnen die Vermittlung des Fachunterrichts sowie verbesserte Bedingungen beim Deutschlernen zumindest teilweise zu ermöglichen. In Schule A wird z.B. im zweiten

Semester bei Vorhandensein der Ressourcen die Deutschförderklasse in zwei Gruppen nach Sprachniveaus geteilt (D1, Z. 52-55).

3.4.1.5. *DAS ALTE DEUTSCHFÖRDERMODELL*

Die Schulleitungen befürworten das alte Modell der Deutschförderung aus mehreren Gründen. Bis vor Einführung der Deutschförderklassen im Jahr 2017/2018 per Gesetz hatten die Schulleitungen im Rahmen der Schulautonomie die Kompetenz, die Sprachförderung dem Standortbedarf entsprechend zu organisieren. D1 gibt dazu an, "[...] ich würde gerne mein altes System wieder haben" (D1, Z. 253). D2 betont, dass die Deutschförderung im Rahmen der Schulautonomie "einfach" (D2, Z. 95) und "flexibler zu gestalten" (D2, Z. 95) gewesen sei.

Im Rahmen der Schulautonomie bis 2017 wurde die Sprachförderung in Schule A so organisiert, dass "die Kinder [...] in ihren Klassen [waren] und die elf Stunden herausgenommen worden [sind], meistens nicht von acht bis zehn, damit sie Deutsch, Englisch und Mathematik nicht versäumen" (D1, Z. 105-107). In Schule C sind die SchülerInnen elf Stunden herausgenommen worden (D3, Z. 30-31).

Auch der Verteilung der SchülerInnen in den Klassen kommt beim Spracherwerbsprozess eine wichtige Rolle zu, weil die SchülerInnen auf diese Weise mehr mitbekommen, als wenn alle Neuen in einer Klasse zusammenkommen. D1 hat die Erfahrung gemacht, dass die "Verteilung [...] am allerbesten für die Kinder [ist]" (D1, Z. 210). Wenn die SchülerInnen in den Regelklassen verteilt sind, können sie auch die Chance, die das deutschsprachige Umfeld als ein wichtiger Faktor beim Spracherwerbsprozess anbietet, ergreifen, um die notwendigen Sprachkenntnisse zu erlangen. Dieses deutschsprachige Umfeld war im letzten Modell der Deutschförderung vorhanden, während es im neuen Modell überwiegend nicht mehr existiert. D1 gibt an, dass es "[...] gar nicht vieler Stunden [bedarf], wenn die Kinder in einem deutschsprachigen Umfeld sind, weil sie lernen wollen, weil sie schnell lernen und weil sie müssen" (D1, Z. 135-137) und weil " sie wollen ja die Klasse nicht wiederholen" (D1, Z. 137).

Auch die Aufstiegschancen in die nächste Schulstufe waren im letzten Modell höher, in dem, wie D2 anführt, "die Kinder [...] automatisch mitgegangen [sind]" (D2, Z. 20-

21). In Schule A wurden während der Flüchtlingsbewegung 2015/2016 einige den jetzigen Deutschförderklassen ähnliche Klassen mit außerordentlichen SchülerInnen gebildet. Die Erfahrung habe gezeigt, dass diese SchülerInnen, obwohl sie mit allen Mitteln und Ressourcen unterstützt worden seien, keinesfalls bessere Leistungen als die außerordentlichen KollegInnen erbringen konnten, die von Anfang an eine Regelklasse besucht haben (D1, Z. 196-209). Aus diesem Grund war es nicht professionell, dass keine Evaluierung des Deutschfördermodells vor 2017 stattgefunden hat, denn für Systemverbesserungen sollte man sich auf entsprechende Erfahrungen und Ergebnisse stützen.

3.4.1.6. DAS NEUE DEUTSCHFÖRDERMODELL

Generell ist an allen drei Schulen eine ablehnende Haltung dem Modell der Deutschförderklasse gegenüber wahrzunehmen. Das beruht auf den vielen Schwächen des neuen Modells, das überwiegend Benachteiligung und längerfristige negative Folgen für die betroffenen SchülerInnen und die Gesellschaft, an der sie teilhaben werden, mitbringt. D1 positioniert sich als absolute/r GegnerIn der Deutschförderklassen (D1, Z. 123) und warnt davor, dass "die Ressourcen, die man hier nicht hineinsteckt, die multiplizieren sich im Alter der Kinder [...] und die können nicht ankommen in dieser Gesellschaft, wenn sie die Sprache nicht können" (D1, Z. 162-164). D1 argumentiert weiter, dass es sogar "politisch motiviert [ist], dass diese Kinder nicht Deutsch lernen durch solche Maßnahmen" (D1, Z. 134-135). Das System wird als absurd angesehen, da die Schulleitungen Bemühungen unternehmen, die SchülerInnen in die Regelklasse zu integrieren und ihnen zu ermöglichen, an Lehrausgängen teilzunehmen, doch letztendlich kommen sie in eine niedrigere Klasse. Das Inkrafttreten des Deutschfördergesetzes hat die Einschränkung der Schulautonomie hinsichtlich der Gestaltung der Deutschförderung vor Ort zur Folge. Dies sei, wie D2 im Gespräch bemängelt, "durch das starre Konstrukt mit diesen zwanzig Stunden" (D2, Z. 8) entstanden, sodass "unter dem schönen Mäntelchen Autonomie, unter dem so viel passiert, herrscht sehr wenig Autonomie" (D2, Z. 89-90), sondern vielmehr ein "starre[r] Zentralismus, der jetzt durchkommt" (D2, Z. 109-110). "Das Schulsystem

wird Schritt für Schritt unpersönlicher in der Verwaltung und in der Hierarchie", so D2 (D2, Z. 111-112).

D2 berichtet außerdem, dass in Schule B in der Deutschförderklasse außer dem/der DaZ-LehrerIn ebenfalls LehrerInnen aus anderen Fächern unterrichten, um den SchülerInnen auch etwas an Fachinhalten und Fachvokabular zu vermitteln. Einerseits sei es für D2 "nicht leicht, diese Stunden zu besetzen, weil [man] es auf mehrere Kollegen aufteilen muss" (D2, Z. 14-15), andererseits haben die LehrerInnen "auch einen ziemlichen Mehraufwand in der Koordination, in der Planung in der gemeinsamen" (D2, Z. 15-16).

Auch die Anbindung an die Regelklasse funktioniere im neuen Modell nicht wie gewünscht, wie D2 wiederholt bestätigt. Die SchülerInnen müssen meistens wiederholen und kommen dann wieder in eine neue Regelklasse, "wo sie kaum Anbindung haben" (D2, Z. 70).

Das Fehlen der Sprachvorbilder ist eine negative Folge, die die SchülerInnen direkt betrifft. In der Regelklasse würden die SchülerInnen mehr von ihren KlassenkameradInnen mit guten und sehr guten Deutschkenntnissen profitieren, weil, wie D1 bestätigt, Kinder lernen, indem sie die Sprache "immer wieder hören und anwenden" (D1, Z. 133). Anders sieht die Situation in der Deutschförderklasse aus, die überwiegend SchülerInnen mit ungenügenden Deutschkenntnissen besuchen. Die Konsequenz sei, dass sie ständig „falsches Deutsch“ voneinander hören, weil sie die Sprache noch nicht können (D1, Z. 127-128). Die Chancen auf eine richtige Sprachanwendung und diese mit Personen, die der Sprache mächtig sind, zu trainieren, werden auf die Lehrperson/Lehrpersonen reduziert. In der Deutschförderklasse, so D1 weiter, hören die SchülerInnen nur eine Person, die Deutsch könne, "den Lehrer, der die Sprache kann" (D1, Z. 125-126).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass vorhandene und wertvolle Ressourcen für das Vorantreiben des Spracherwerbsprozesses ungenutzt bleiben. Die Aufstiegschancen in das nächste Schuljahr gemeinsam mit der Regelklasse sind für alle SchülerInnen der Deutschförderklassen im neuen Deutschfördermodell de facto verschwindend gering. Im Laufe der Gespräche mit den drei Schulleitungen konnte kein einziger Aufstiegsfall genannt werden. D2 betont, dass "ein großes Unverständnis" (D2, Z. 19) herrsche, "wie das mit den Aufstiegschancen ist, weil es früher ja ganz anders geregelt war. Die Kinder sind automatisch mitgegangen" (D2, Z. 19-21), jetzt "wiederholen sie automatisch mehr oder weniger gleich das Jahr"

(D2, Z. 21-22) und kommen nicht mit der Regelkasse in die nächste Schulstufe weiter. Als problematisch wird auch das Vorhandensein der verschiedenen Sprachniveaus innerhalb einer Deutschförderklasse gesehen. In die bestehenden Klassen können laufend SeiteneinsteigerInnen kommen. D1 äußert sich dazu folgendermaßen: "Dadurch, dass es verschiedene Sprachniveaus gibt, da haben wir jetzt in den Deutschförderklassen ein Problem. Weil wenn ich siebzehn Kinder in einer Deutschförderklasse habe und ich bin alleine dort und ich habe die Analphabeten genauso wie die, die AHS-Reife hätten, dann tut sich ein Lehrer ziemlich schwer" (D1, Z. 144-145).

Die Gründe für die generell ablehnende Haltung gegenüber dem neuen Deutschfördermodell liegen vorwiegend in dem Konzept der Deutschförderklasse, den geringen Aufstiegschancen der SchülerInnen, der Problematik der vielen unterschiedlichen Niveaus in einer Klasse, der Einschränkung der Ausübung der Schulautonomie in diesem Bereich und dem reduzierten Umfang der sprachlichen Vorbilder in den Deutschförderklassen.

3.4.1.7. UNTERSTÜTZUNG DURCH FACHPERSONAL

In Schule A gibt es derzeit kein zusätzliches Fachpersonal für die Betreuung der Deutschförderklasse und zur Unterstützung im Bedarfsfall. D1 berichtet, dass sie mit den vorhandenen Ressourcen auskommen müssen und dass es klar sei, dass "[...] diese Kinder zusätzlich Sozialarbeiter oder Psychologen brauchen oder Psychagogen oder Beratungslehrer, weil die alle in irgendeiner Form eine Geschichte haben. Und das wird ihnen leider nicht angeboten" (D1, Z. 269-271).

D2 dagegen gibt an, dass "wir [...] das Glück [haben], wir haben eine ganz tolle Psychagogin im Haus für vierzehn Stunden und neun Stunden eine Sozialarbeiterin, die wirklich eine erstklassige Arbeit leisten und gut miteinander auch vernetzt sind" (D2, Z. 99-101). D3 erklärt, dass in Schule C Unterstützung durch Fachpersonal bestehe und dass sie "Sozialarbeiter und das mobile Team" (D3, Z. 69-70) in der Schule haben.

Die Rolle der MuttersprachenlehrerInnen als UnterstützerInnen bei Schwierigkeiten wird von allen SchuldirektorInnen hervorgehoben und sehr geschätzt. D1 betont, dass eine "große Unterstützung [...] die Muttersprachenlehrer [sind], die helfen und

unterstützen" (D1, Z. 260-261). D2 gibt an, zwei türkischstämmige LehrerInnen und eine Ungarisch sprechende Lehrerin zu haben, die immer wieder für Hilfe zur Verfügung stehen (D2, Z. 102-103). In Schule C sind Teil des Teams zwei FörderlehrerInnen mit Muttersprache Serbisch, ein Muttersprachenlehrer für Arabisch und noch ein Muttersprachenlehrer für Farsi (D3, Z. 52-57).

3.4.1.8. RESSOURCEN UND LÖSUNGEN

Die DirektorInnen versuchen, gemeinsam mit ihren Teams Lösungen zu finden sowie Ressourcen zu eruieren und zu organisieren, um den Unterricht in der Deutschförderklasse so effektiv wie möglich zu gestalten. Der Besuch soll so kurz wie nötig gehalten werden, um den SchülerInnen zu einem schnellen Einstieg in die Regelklasse zu verhelfen. Beispiele dafür sind die Teilung der Klasse nach Leistungsniveaus in zwei Gruppen, zeitweise LehrerInnendoppelbesetzung, um die Qualität der Förderung zu steigern, und die teilweise Teilnahme am Fachunterricht in der Regelklasse. D1 organisiert vor Weihnachten eine Besprechung mit dem Ziel, nach Ressourcen zu suchen (D1, Z. 152-156), um die Deutschförderklasse und die Lehrperson zu unterstützen. Der nächste Schritt besteht einerseits aus der aktuellen Deutschförderklasse zwei Gruppen zu bilden mit elf fortgeschritteneren und sechs sprachlich schwächeren SchülerInnen. Durch diese Maßnahmen lernen die SchülerInnen besser und schneller, was Vorteile für die weitere Schullaufbahn mit sich bringt.

In Schule C dürfen SchülerInnen mit gutem Erfolg in den Fächern Mathematik oder Englisch die Deutschförderklasse für die jeweiligen Stunden verlassen und am Fachunterricht der Regelklasse teilnehmen (D3, Z. 87-89).

In Schule A bekommen neue SchülerInnen oder SeiteneinsteigerInnen ohne Deutschkenntnisse einen Peer aus einer höheren Klasse, jedoch nicht aus der eigenen Klasse, der die Erstsprache der SchülerInnen spricht und gegebenenfalls Unterstützung bietet (D1, Z. 176-178).

Um eine gute Arbeit zu leisten und alle SchülerInnen individuell zu unterstützen, wünschen sich die Schulleitungen einstimmig, zum einen die Ermöglichung der Flexibilität der Ressourcen (D1, Z. 159-160) und zum anderen sowohl die Vorschläge der Wissenschaft als auch die Erfahrungen der Schulteams ernst zu

nehmen. D3 hat außerdem an einer Fortbildung der Arbeiterkammer teilgenommen, in der eine Wissenschaftlerin berichtete, dass eine Gruppe nicht mehr als fünf SchülerInnen umfassen sollte (D3, Z. 44-45).

3.4.2. AUSWERTUNG DER LEHRERINNENINTERVIEWS NACH KATEGORIEN

Der für die Beantwortung der Forschungsfrage zu untersuchende Aspekt in der Analyse der LehrerInneninterviews betrifft in erster Linie den Lehrplan. Die dafür gebildeten Kategorien sind: Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung, USB DaZ – Dokumentation des Spracherwerbs, Hilfsmittel und konzeptuelle Unterstützung, Heterogenität, Integration in den Klassenverband, Bildungsverlust und Klassenwiederholung sowie Durchführung des Deutschfördermodells und Unterstützung durch Fachpersonal.

3.4.2.1. *UNTERRICHTSPLANUNG UND UNTERRICHTSGESTALTUNG*

Laut L2 sei die Unterrichtsplanung für eine Deutschförderklasse relativ schwierig, da häufig unterschiedliche Leistungsniveaus vorhanden seien und es daher einer differenzierten Förderung bedürfe, um die SchülerInnen beim Spracherwerb gut zu unterstützen, jedoch unterrichte meistens nur eine Lehrkraft allein (L2, Z. 2-4). L2 hat zurzeit vier verschiedene Leistungsniveaus in der Klasse und berichtet, dass am Standort auf die Unterstützung von MuttersprachlerInnen zurückgegriffen werde, die manchmal mit den Kindern üben, oder auf LesepatInnen, die zweimal in der Woche mit den Kindern Lesen lernen (L2, Z. 8-13). L2 achtet darauf, dass die Kinder individuell gefördert werden und allein arbeiten können (L2, Z. 15-16). Anstatt mit den Lehrwerken für DaZ arbeitet L2 vorzugsweise mit DaF-Lehrwerken (L2, Z. 17-23). Diese sind für Lernende konzipiert, die DaF im Ausland lernen. Aus diesem Grund beinhalten sie mehr Hörübungen als die Lehrwerke für DaZ, deren Zielgruppe Lernende sind, die im deutschsprachigen Raum Deutsch lernen, wo die Umgebung und die Sprachvorbilder kompensierend und unterstützend auf den Erwerb der Kompetenz Hörverstehen wirken. Den SchülerInnen in den Deutschförderklassen fehlt jedoch die Vielfalt der Sprachvorbilder, obwohl sie in

einem deutschsprachigen Land die deutsche Sprache als Zweitsprache erwerben, da sie, wie L2 bemängelt, "nur zwei LehrerInnen haben beziehungsweise noch ein paar andere Leute, die hin und wieder kommen" (L2, Z. 24-25).

Individuelle Planung/individuelle Förderung

L3 erzählt, dass gerne Lehrwerke benutzt werden, die alle Kompetenzen berücksichtigen. Auf diese Weise soll bei SchülerInnen die Lesekompetenz, die Schreibkompetenz und auch das Sprechen gefördert werden (L3, Z. 26-28). Es werden weiters Partnerübungen gemacht, damit die Kinder miteinander im Unterricht sprechen und ihre Sprechfertigkeit entwickeln (L3, Z. 29-30). L2 legt Wert auf die Vermittlung eines Grundwortschatzes, der nach Themen wie Musik, Sachunterricht, Sport usw. gegliedert ist. Dies soll den SchülerInnen ermöglichen, zusammengehörige Wörter wie Seil, hüpfen, springen usw. zu lernen (L3, Z. 32-37). Wichtig ist für L3, dass die Kinder spielerisch lernen, z.B. durch Memory Spiele, und dass der Unterricht so abwechslungsreich wie möglich gestaltet werde (L3, Z. 37-39).

Zu den Arbeitsformen erzählt L2, dass darauf geachtet werde, "dass die Kinder individuell und allein arbeiten können" (L2, Z. 16). Außerdem werden auch viele Partnerübungen eingesetzt, um die Sprachkompetenz zu fördern.

Für L3 ist ein abwechslungsreicher Unterricht von großer Bedeutung. „[...] wir schauen schon, dass es ihnen nicht langweilig wird, immer nur mit dem Buch zu arbeiten, sondern dass es abwechslungsreich ist und dass die Kinder dann auch wirklich motiviert sind, im Unterricht mitzumachen" (L3, Z. 39-40).

L2 fasst die eigenen Bemühungen der Durchführung eines guten Unterrichts folgendermaßen zusammen:

Die SchülerInnen

"...sind auch alle auf einem anderen Stand und man könnte einen Unterricht machen im Sinne klassischer Unterricht, nur das Problem ist, dann muss man sich immer an die Schwächsten oder die, die als Letzte gekommen sind, anpassen, und dann kann man die Stärkeren nicht mehr fördern und das ist ja das Ziel, dass die so schnell wie möglich in die Klasse kommen, damit die dem Regelunterricht folgen können. Deswegen funktioniert normaler Unterricht nicht. Ich habe das letztes Jahr ein paar Mal versucht, wirklich alle, das heißt, die Besseren schreiben zehn Sätze, die anderen nur zwei Sätze, aber das funktioniert nicht. Das heißt, da muss wirklich jedes Kind seinen eigenen Lehrplan sozusagen das, woran es jetzt gerade arbeitet" (L2, Z. 71-79).

L3 ist auch der Meinung, dass man kein Unterrichtskonzept wie für eine normale Klasse entwickeln könne (L3, Z. 70).

Das LehrerInnenteam der Deutschförderklasse in Schule C achtet darauf, dass die SchülerInnen ihre zwanzig Wochenstunden nicht nur im Klassenzimmer verbringen (L1, Z. 52-53), wobei L1 berichtet, dass sie "auch ein eigenes Klassenzimmer mit eigenem Beamer haben, was einfach auch toll ist" (L1, Z. 46-47). Der Unterricht werde, wie L1 erzählt, auch aus dem Klassenraum hinausverlagert. Die SchülerInnen der Deutschförderklasse haben unter anderem gemeinsam den Augarten besucht. Außerdem waren sie im Kino und im Museum. Darüber hinaus hatten sie einen Science Labor Workshop (L1, Z. 52-53). L1 erzählt, dass "die Kinder [das] auch wirklich zu schätzen [wissen]. Die fühlen sich dadurch wahrgenommen, die fühlen sich möglicherweise privilegiert, dass sie das dürfen und dadurch ist das kein Abschieben, sondern ein Geschenk, was man ihnen bringt und das nehmen sie an und dadurch ist diese Emotionalität zur Sprache [...] viel eher gegeben, als wie, wenn ich der bin, der die Sprache nicht kann, und deswegen woanders hingehen muss. Das ist auch eine Frage des Framings und wie man das übermittelt" (L1, Z. 55-60).

In Schule B, berichtet L1, wird versucht, einen fachbezogenen Unterricht zu erteilen, indem in der Deutschförderklasse Fachlehrkräfte unterrichten. L1 ist überzeugt, dass jeder/jede sein/ihr Fach auch immer am besten unterrichten könne und viel sprachsensibler unterrichte, als wenn sie "Deutsch als Zweitsprache unterrichten müssten, was sie gar nicht vielleicht können oder wollen" (L1, Z. 4-9). Dieses LehrerInnenteam kommuniziert über eine WhatsApp-Gruppe, "was, wer weiter machen möchte" (L1, Z. 52).

L3 legt Wert darauf, einen themenbezogenen Unterricht zu erteilen und behandelt daher Dinge, welche die SchülerInnen später im Unterricht brauchen werden. L3 erläutert den Grundwortschatz nach Themen, aber es sei schwierig, spezifische Fachbegriffe aus verschiedenen Gegenständen zu vermitteln (L3, Z. 131-134). Jedoch achtet L3 darauf, dass die SchülerInnen "im Alltag gut zurechtkommen und alles, was darüber hinaus ist, muss dann sowieso im jeweiligen Fach behandelt oder besprochen werden" (L3, Z.136-148).

Die Problematik der unterschiedlichen Sprachniveaus ist schwierig zu lösen und wird sich durch die hohe Zahl der SchülerInnen in einer Deutschförderklasse verstärken. L2 berichtet, dass es schwierig ist, weil es differenzierte Förderung

braucht und besonders, weil man allein in der Klasse ist (L2, Z. 3-4). Weiters schildert L3 die Unterschiede mit den Worten, "mit dem einen wiederholen wir es, mit dem anderen machen wir es dann von Null" (L3, Z. 82-83)

L1 weiß von einer Kollegin, dass diese "27 Kinder, die gar kein Deutsch sprechen" (L1, Z. 30-31) habe. „Das ist es eine Katastrophe und dem ist nicht beizukommen. Die Bildungsdirektion, die 16, die Zahl 16, nicht mehr als Maximalgrenze festgelegt hat, das ist einfach nicht tragbar" (L1, Z. 31-33).

Die Einzelförderung ist ein wichtiges Thema in den Deutschförderklassen, weil die SchülerInnen unterschiedliche Sprachniveaus aufweisen und klassischer Unterricht nicht funktioniert. L2 achtet darauf, dass die Kinder viel allein und individuell arbeiten können (L2, Z. 16). Jedes Kind brauche seinen eigenen Lehrplan. Woran es jetzt gerade arbeite, werde auch jedes Mal neu angepasst (L2, Z. 81-83).

Die Berücksichtigung aller Sprachkompetenzen ist für L3 von großer Bedeutung. Daher ermöglicht L3 den SchülerInnen durch Beschaffung von Hörmaterial individuell zu arbeiten. L3 verwendet gerne das „Lehrbuch vom Klett", in dem "alle Kompetenzen gefördert" (L3, Z. 27-28) werden.

L3 berichtet: "Drei Stunden in der Woche sind wir zusammen drinnen. Das ist sehr praktisch. Da kann man dann wirklich viel machen [...]" (L3, Z. 44-46). Ein Vorteil von Teamteaching sei laut L2, dass man dann "sehr gut mit den Kindern auch individuell arbeiten" (L2, Z. 13) könne. Der Ablauf gestaltet sich folgendermaßen: „Wenn wir neun Kinder haben in einer Klasse, dann splitten wir die wieder auf. Also A1, die können schon mehr, es gibt noch nicht bei A1 oder die sind noch ganz bei Null. Das heißt, es gibt wiederum drei Gruppen innerhalb von neun Kindern und das ist dann sehr individuell" (L3, Z. 46-50). Es wird versucht den SchülerInnen gezielt Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie brauchen, um am Regelunterricht teilzunehmen.

3.4.2.2. USB DAZ – DOKUMENTATION DES SPRACHERWERBS

Die Dokumentation des Spracherwerbs erfolgt anhand von USB DaZ. L1 erzählt, dass in Schule B der Spracherwerb dokumentiert werde und erachtet es "als sinnvoll, dass die Dokumentation des Spracherwerbs ordentlich geführt wird" (L1, Z. 15-17). L1 kritisiert jedoch, dass USB DaZ "nicht so breit gefächert [...] [und] [...]"

linguistisch ausgereift [ist], wie man sich das wünschen könnte, weil Spracherwerb sehr individuell [...] [verläuft] [...] aber es ist besser als nichts" (L1, Z. 17-19). L2 findet USB DaZ als "eine individuelle Dokumentation des Lernstandes der Kinder [...] vor allem dann [sinnvoll], wenn die Klasse dann im nächsten Jahr wieder von einer anderen Kollegin oder einem anderen Kollegen übernommen wird" (L2, Z. 161-163). So sei es wichtig zu dokumentieren, was die SchülerInnen brauchen "beziehungsweise auf welchem Lernstand sie sind oder was sie schon können und wo sie noch Schwierigkeiten haben beziehungsweise was noch geübt werden sollte" (L2, Z. 164-166).

3.4.2.3. HILFSMITTEL UND KONZEPTUELLE UNTERSTÜTZUNG

L1 berichtet, dass "die inhaltliche und konzeptuelle Unterstützung [...] vor allem aus [eigener] Erfahrung" bestehe und "auch aus dem Material, was sich [...] im Laufe der Jahre" angesammelt habe "plus Sprachförderzentrum" (L1, Z. 9-12).

L2 greift auf Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache zurück und meint "wir haben Klasse A1, letztes Jahr hatten wir DaZ-Bücher, wie z.B. ‚Willkommen‘ oder ‚Schritt für Schritt‘" (L2, Z. 19-20). L2 gibt an, dass es "im Internet beim Sprachförderzentrum so viele verschiedene Unterrichtskonzepte gibt, aber es ist schwierig, überhaupt Unterricht zu machen. Richtigen Deutschunterricht kann man in der Deutschförderklasse nicht machen" (L2, Z. 61-63). Auch L3 benutzt gerne DaF-Lehrwerke, da auf diese Weise alle Sprachkompetenzen berücksichtigt werden (L3, Z. 27). Außerdem geht L3 meistens in die Bibliothek (Sensengasse) und holt dort "Spiele, Sprachübungen, Hörübungen, ganz viele coole Sachen, die speziell für DaF geeignet sind" (L3, Z. 65-68).

L1 erwähnt hier auch Institutionen wie "das Sprachförderzentrum, die uns gut informieren über sämtliche Workshops und Angebote der Stadt Wien" (L1, Z. 12-13) und lobt weiters die "[...] Stadt Wien [, die] kümmert sich da wirklich darum, was ich sehr, sehr positiv wahrnehme" (L1, Z. 14-15).

Außerdem bieten auch LesepatInnen, wie L2 berichtet, die zweimal pro Woche in die Schule kommen, eine Unterstützung (L2, Z. 12).

3.4.2.4. *HETEROGENITÄT ALS MEHRWERT UND RESSOURCE*

An allen drei Schulen gibt es keine Probleme mit Heterogenität, die nicht nur in den Deutschförderklassen, sondern in der gesamten Schule vorhanden ist. L1 bestätigt, dass auch in der Deutschförderklasse der Schule B Heterogenität in jeder Form sichtbar sei, aber durch die Größe der Klasse "kein Problem" (L1, Z. 28-29). "Wir haben aber auch bei acht Kindern fünf verschiedene Muttersprachen. Also, das ist dann auch, dass die nicht untereinander reden können, sondern die sprechen wirklich in allen verschiedenen Sprachen. Ab und zu überschneiden sich die Sprachen und dann können sie sich helfen, was lustig ist" (L1, Z. 37-41). Generell glaubt L2, dass es in der Deutschförderklasse nicht anders ist als in den anderen Klassen. Daher betrachtet L2 verschiedene Sprachen und verschiedene Kulturen als Mehrwert (L2, Z. 197-198). Für L3 ist es wichtig, Raum für Heterogenität zu schaffen, indem mit den Kindern Feste und Bräuche, auch in religiöser Hinsicht, wie sie in den jeweiligen Ländern erlebt und gefeiert werden, thematisiert werden. L3 lässt die Kinder erzählen, ob bei ihnen gefeiert wird und wie (L3, Z. 183-186). Auch bei den Activity Tagen, die am Tag der offenen Tür stattgefunden haben, wurde die sprachliche Heterogenität gezeigt, als jedes Kind der Deutschförderklasse in der eigenen Muttersprache fünf Sätze aufsagen durfte und die BesucherInnen erraten sollten, um welche Sprache es sich handelt. Das sei lustig und interessant gewesen, erzählt L3. Einerseits haben sich die Kinder gefreut, zeigen zu dürfen, was sie können, und andererseits sei für die anderen das Zuhören interessant gewesen (L3, Z. 177-183).

L2 berichtet, dass "natürlich [...] da auch oft Konflikte und Differenzen" (L2, Z. 195-196) entstehen, „besonders, wenn sie ganz neu nach Österreich kommen [...] Wir hatten jetzt schon ein paar Mal den Fall, dass sie dann sich gerne körperlich wehren. Ich glaube, das ist darauf zurückzuführen, dass sie eben sich sprachlich nicht mehr wehren können, dann machen sie das körperlich irgendwie" (L2, Z. 187-191). Aber generell glaubt auch L2, dass es in der Deutschförderklasse nicht viel anders zugehe als in den anderen Klassen der Schule, außer dass die SchülerInnen die deutsche Sprache noch nicht so gut beherrschen. L2 fährt fort: "Grundsätzlich haben wir eine sehr heterogene Schule und das ist in allen Klassen so, dass es verschiedene Kulturen, Religionen, Sprachen usw. gibt, die prallen aufeinander und natürlich gibt es da auch oft Konflikte und Differenzen, [...] gleichzeitig ist es aber

auch eine Ressource und wir versuchen, dem auch wertschätzend zu begegnen. Verschiedene Sprachen, verschiedene Kulturen ist natürlich immer auch ein Mehrwert" (L2, Z. 193-198).

3.4.2.5. *INTEGRATION IN DEN KLASSENVERBAND*

Keine Kenntnis darüber, wie die Integration in der Regelklasse funktioniert, haben LehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache der Deutschförderklasse, weil sie die Situation in der Regelklasse nicht beobachten können. L3 erzählt, "das kriege ich nicht wirklich mit, aber sie [SchülerInnen] freuen sich eigentlich immer, wenn sie auch ein anderes Fach außer nur Deutsch haben" (L3, Z. 102-104).

L2 glaubt, der Integrationsprozess verlaufe individuell und sei auch davon abhängig, wie man als Person sei. L2 habe letztes Jahr ein paar SchülerInnen gehabt, die nicht in die (Regel-) Klasse gehen wollten, weil sie sich dort nicht wohlfühlten, da sie sich für die überwiegende Zeit in der Deutschförderklasse aufgehalten haben. Andererseits berichtet L2 auch von anderen SchülerInnen, die lieber in der Regelklasse seien. Kinder seien am liebsten dort, wo sie FreundInnen haben. Manchmal knüpfen sie Freundschaften in der Deutschförderklasse und manchmal in der Regelklasse (L2, Z. 105-111).

L2 meint, dass die SchülerInnen der Deutschförderklasse sicher nicht so integriert seien "wie andere, die jeden Tag sechs Stunden in der [Regel-] Klasse sind" (L2, Z. 117-118). L1 dagegen empfindet die Trennung nur dann als negativ, wenn klar sei, dass sie in der Regelklassen bleiben könnten (L1, Z. 20-21).

L2 erzählt: „Meistens sind es dann zwei, drei aus einer Klasse und die gehen dann gemeinsam in die Deutschförderklasse und die sind dann auch befreundet. [...] Sie sind selten ganz alleine, von dem her ist es in Ordnung“ (L2, Z. 118-121).

L3 erzählt von einer Suppliersituation in einer Regelklasse, die von zwei SchülerInnen der Deutschförderklasse besucht werde. L3 hat hier beobachtet, dass die SchülerInnen der Deutschförderklasse "total super mit den anderen zurechtgekommen sind" und "sie sitzen auch nicht zusammen, was ich mir gedacht hätte, sie sitzen mit anderen" (L3, Z. 122-126).

3.4.2.6. *BILDUNGSVERLUST UND KLASSENWIEDERHOLUNG*

L1 meint, "Bildungsverlust besteht kategorisch, wenn man das Land wechselt und eine neue Sprache lernt. Das muss man nicht unbedingt als Verlust bezeichnen, sondern es ist ein zusätzlicher Erwerb, der vielleicht einfach länger dauert" (L1, Z. 25-28). Die Aufstiegschancen nach dem Besuch einer Deutschförderklasse sind sehr gering. L2 erzählt dazu, dass die SchülerInnen normalerweise nicht in die nächste Schulstufe mit der Regelklasse aufsteigen, sondern dass sie die Klasse wiederholen, da die Fachinhalte des laufenden Schuljahres niemals aufgeholt werden können. L2 glaubt daher, dass sie mittlerweile sowieso wiederholen müssen (L2, Z. 151-153).

3.4.2.7. *DURCHFÜHRUNG DES DEUTSCHFÖRDERMODELLS*

Aufgrund der Schwierigkeiten der Führung der Deutschförderklassen nach den gesetzlichen Vorgaben und aufgrund des guten Willens, die SchülerInnen professionell zu fördern und zu unterstützen, haben sich innerhalb vom aktuellen Modell unterschiedliche Varianten entwickelt. L1 äußert sich zur Führung der Deutschförderklassen wie folgt: "[Ich] glaube, dass so wie wir das an dem Standort durchführen, dass das ein absolut positives Modell ist für unsere Schüler und Schülerinnen, das gerne wahrgenommen wird und das ihnen, glaub ich, auch hilft" (L1, Z. 41-43). In dieser Deutschförderklasse findet der Unterricht fachbezogen statt, d.h. dass in der Klasse LehrerInnen aus den unterschiedlichen Fächern unterrichten und jede Lehrkraft das eigene Fach lehrt. Es ist selbstverständlich, dass nicht alle diese Lehrpersonen eine Zusatzausbildung in Deutsch als Zweitsprache haben, trotzdem profitieren die SchülerInnen davon, weil sie mehrere Sprachvorbilder haben und in den jeweiligen Fächern unterrichtet werden. Das LehrerInnenteam kommuniziert über eine WhatsApp-Gruppe, um die Planung des Unterrichts, aktuelle Fortschritte oder notwendige Wiederholungen sowie die Behandlung von bestimmten Themen oder dem Wortschatz zu koordinieren (L1, Z. 52). L2 bemängelt an dem aktuellen Modell das Fehlen der Sprachvorbilder, das dadurch entstehe, dass die Kinder in einer Klasse mit anderen nicht deutschsprachigen Kindern seien. Sie hören immer nur die eine Person, die gerade

unterrichtet bzw. ein paar andere Leute, die hin und wieder in den Unterricht kommen. Das sei sehr schwierig (L2, Z. 23-25). Aus diesem Grund greift L2 auf DaF-Lehrbücher zurück, weil hier die Sprachkompetenz Hörverstehen stärker berücksichtigt werde als in den DaZ-Lehrwerken (L2, Z. 19-23).

In Schule A und Schule B wird ein Übergang in den Regelunterricht ermöglicht. L3 erzählt, "wenn die Kinder schon ein bisschen besser Deutsch sprechen, dürfen sie auch schon im Regelunterricht mitmachen" (L3, Z. 52-54). Die SchülerInnen der Deutschförderklasse in Schule C dürfen Schularbeiten und Tests mitschreiben, damit sie ein Gefühl dafür bekommen, wie der Regelunterricht ablaufe (L2, Z. 140-144).

Im aktuellen Modell bestehen die größten Schwierigkeiten in der Unterrichtsgestaltung. L2 erklärt dazu, dass "man sich immer an die Schwächsten, die als Letzte gekommen sind, anpassen [soll] und dann kann man die Stärkeren nicht mehr fördern. Deswegen funktioniert normaler Unterricht nicht" (L2, Z. 72-74). Es sei eine Herausforderung, da "jedes Kind seinen eigenen Lehrplan" braucht, "woran es jetzt gerade arbeitet" (L2, Z. 78-79). Alle LehrerInnen versuchen, die SchülerInnen mit allen Mitteln zu unterstützen, damit sie so schnell wie möglich dem Regelunterricht folgen können.

3.4.2.8. UNTERSTÜTZUNG DURCH FACHPERSONAL

Auf die Frage, ob es im Bedarfsfall Unterstützung durch Fachpersonal in der Schule gibt, antwortet L1, dass sie von zwei SozialarbeiterInnen und PsychagogInnen unterstützt werden. Darüber hinaus seien MuttersprachlerInnen im Personalteam, die Unterstützung bieten (L1, Z. 61-63). Auch L3 erzählt, dass sie hier sehr gut aufgestellt seien und von SozialarbeiterInnen, MuttersprachlerInnen und PsychologInnen im Bedarfsfall Unterstützung bekommen (L3, Z. 202-204).

MuttersprachenlehrerInnen stellen eine wertvolle Hilfe im schulischen Alltag dar. Dies zeigt sich in verschiedenen Formen, wie in der Kommunikationsherstellung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen bzw. DirektorInnen sowie in der Unterstützung bei der Bewältigung von Schulaufgaben. L3 berichtet weiter, dass "das Team wirklich sehr breit und auch sehr hilfsbereit [ist] und wir schauen schon, dass wir uns gegenseitig unter die Arme greifen" (L3, Z. 203-205). L2 äußert sich

dazu wie folgt: „Man wird sehr gut unterstützt und man findet immer jemanden, der sozusagen Experte auf dem Gebiet ist, und ja die Zusammenarbeit und die Unterstützung ist wirklich gut" (L2, Z. 206-207).

3.4.3. NEUE NACH DER INDUKTIVEN VORGEHENSWEISE ENSTANDENE KATEGORIEN

Bei der Auswertung des Datenmaterials wurden auch Kategorien nach der induktiven Herangehensweise gebildet, da sie eine Erkenntnisrelevanz für das Thema aufweisen. Diese sind der Übergang in die Regelklasse, das Modell der Deutschförderung im Jahr 2015/2016, als nach Österreich viele Flüchtlinge kamen, die Förderung in Englisch als lebende Fremdsprache und die Einschränkung der Schulautonomie.

3.4.3.1. *ÜBERGANG IN DIE REGELKLASSE*

Wenn die SchülerInnen schon etwas besser Deutsch sprechen, dürfen sie am Fachregelunterricht wie in Mathematik und Physik u.a. teilnehmen. "Da sind sie dann in einer Stammklasse und dann stoßen sie zu uns in den Deutschunterricht und dann gibt es wiederum die anderen, die durchgehend bei uns sind. Die haben dann nur Turnen, damit sie ein wenig Bewegung haben", berichtet L3 (L3, Z. 55-58).

3.4.3.2. *MODELL DER DEUTSCHFÖRDERUNG 2015/2016 IN DER ZEIT DER FLÜCHTLINGSWELLE*

D1 berichtet, dass im Schuljahr 2015/2016 vor Ostern viele Flüchtlinge in den ersten Klassen eingeschrieben worden seien, sodass in jeder Klasse zu viele SchülerInnen gewesen seien. Im darauffolgenden Schuljahr sei aufgrund der neuen Situation, unter Berücksichtigung der hohen Anzahl der SeiteneinsteigerInnen, der Ablehnung der LehrerInnen, die Klassen "durcheinanderzuwürfeln", und aus Sorge hinsichtlich

Elternunzufriedenheit ab der zweiten Klasse "eine sogenannte Deutschförderklasse" gebildet worden. In dieser Klasse seien vor allem Flüchtlingskinder aus Afghanistan und aus Syrien gewesen. D1 betont, dass diese SchülerInnen, obwohl sie mit allen zur Verfügung stehenden Ressourcen gefördert worden seien, in der vierten Klasse nicht besser Deutsch konnten als SchülerInnen, die nach dem alten Deutschfördermodell aufgenommen worden seien und in eine normale Klasse gegangen seien sowie einen Deutschförderkurs besucht haben (D1, Z. 196-209).

D2 berichtet auch von der Situation "während der großen Flüchtlingsbewegung 2015" (D2, Z. 40), als die Schule von viel mehr außerordentlichen SchülerInnen besucht worden sei. Diese seien auf verschiedene Klassen verteilt worden und haben viel Kontakt zu den KlassenkameradInnen gehabt. Sie seien nach Sprachniveaus in Kleingruppen zu fünf bis sechs SchülerInnen für sechs bis sieben Stunden unterrichtet worden. Das habe die Qualität der Förderung erhöht, obwohl quantitativ nicht so viele Stunden abgehalten worden seien wie die vorgesehenen elf. Dennoch sei dies besser gewesen, als achtundzwanzig SchülerInnen gemeinsam elf Stunden zu beschulen (D2, Z. 39-46).

3.4.3.3. FÖRDERUNG IN ENGLISCH ALS LEBENDE FREMDSPRACHE

Eine neue Kategorie bildet die Förderung in Englisch als lebende Fremdsprache. D1 berichtet, dass die EnglischlehrerInnen den Vorschlag gemacht haben, die SchülerInnen der Deutschförderklasse auch ein paar Stunden in Englisch zu unterrichten, weil es vorkommen könne, dass SchülerInnen in die Regelklasse kommen und die KlassenkameradInnen bereits drei Jahre Englischunterricht länger gehabt haben. Es sei verständlich, dass die DaZ-LehrerInnen nicht gerne auf ihre Deutschstunden verzichten wollten. Trotzdem habe man zu einer Einigung gelangen können und so bekommen die SchülerInnen der Deutschförderklasse im zweiten Semester zwei Englischstunden pro Woche (D1, Z. 38-50).

3.4.3.4. EINSCHRÄNKUNG DER SCHULAUTONOMIE

D2 kritisiert die Einschränkung der schulautonomen Entscheidungskraft wie folgt: „Unter dem schönen Mäntelchen Autonomie, unter dem so viel passiert, herrscht sehr wenig Autonomie und ich würde mir wünschen, dass ich die Stunden, die ich zur Deutschförderung habe, autonomer am Standort einsetzen kann und nicht diese vorgeschriebenen zwanzig Stunden und nichts anderes, weil sich immer wieder neue Modelle ergeben können. Es kommt auch darauf an, was für LehrerInnen man hat, wie gehen die damit um, wie kann ich die wirklich einsetzen, wie schauen die Raumressourcen aus. Je nachdem ist es einfacher, das etwas flexibler zu gestalten" (D2, Z. 89-95). Und weiter: "Es ist dieses starre System, dieser starre Zentralismus, der jetzt durchkommt, und da ist die Deutschklasse eigentlich nur ein kleines Steinchen. Das Schulsystem wird Schritt für Schritt unpersönlicher, in der Verwaltung und in der Hierarchie, unpersönlicher und starrer" (D2, Z. 109-112).

3.5. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND DISKUSSION

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Hier werden aus Lesbarkeitsgründen weder die Zeilenangaben der Interviews noch die Codes der interviewten Personen genannt. Allerdings beruht diese Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Daten auf die Auswertung und Analyse des Ergebnismaterials im Kapitel 3.4. Dort sind auch die Zitate nachzulesen oder direkt in den Interviews ab Seite 96.

Organisation

"Das ist politisch motiviert, dass diese Kinder nicht Deutsch lernen durch diese Maßnahmen." (D1, Z. 134-135)

Es ist schon länger bekannt, dass „der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache einen bedeutenden Risikofaktor für das Erlangen von Bildungsabschlüssen“¹⁵¹

¹⁵¹ Dirim, Inci: Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem und sprachdidaktische Wege aus der Misere. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 1 (2017), S. 109.

darstellt. Das zeigen auch die Ergebnisse von PISA 2015, die von Breit zusammengefasst wurden und demnach Österreich „zu den Ländern mit den größten Leistungsnachteilen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“¹⁵² zählt. Ein Faktum ist, dass in Österreich „die Überrepräsentation von Schüler_innen 'mit Migrationshintergrund' in Haupt- und Förderschulen“¹⁵³ zu finden ist, im Gegensatz dazu ist „eine Unterrepräsentation in Gymnasien bzw. Allgemeinbildenden Höheren Schulen“¹⁵⁴ zu finden. Eine Anfrage bei der Bildungsdirektion Wien, ob und wie viele Deutschförderklassen an einer AHS oder Höheren Bildenden Schule in Wien gibt, blieb unbeantwortet. Mehrere Telefonate mit AHS-DirektorInnen in Wien erweckten den Eindruck, dass AHS- DirektorInnen es gar nicht so weit kommen lassen, dass die Bildung einer Deutschförderklasse notwendig ist. So landen nahezu alle neu zugewanderten SchülerInnen in einer Neuen Mittelschule zumindest bis zur Erfüllung der Schulpflicht. Die Aufgabe der Bildung und Durchführung der Deutschförderklassen unterliegt den Schulleitungen.

Die Auswertung der Interviews mit den drei DirektorInnen der Neuen Mittelschulen zeigt, dass eine Deutschförderklasse einer kontinuierlichen und intensiven Betreuung durch die Schulleitung bedarf. Ihr umfangreicher und herausfordernder Aufgabenbereich erstreckt sich über das ganze Schuljahr und umfasst die Einschreibung der SchülerInnen, die Organisation von Personal und Raumressourcen sowie die Erstellung von Stundenplänen und das Ergreifen von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -steigerung, um alle SchülerInnen entsprechend ihrer Bedürfnisse zu unterstützen und zu fördern.

Erschwert wird die Arbeit der Schulleitung durch die Einschränkung der schulautonomen Entscheidungsfreiheit sowie durch die Zentralisierung der Deutschfördermaßnahmen.

Die Schulleitung hat die Aufgabe, bei der Einschreibung der SchülerInnen die Schulreife festzustellen, die neben den körperlichen und geistigen Anforderungen auch die Kenntnisse der deutschen Sprache als ein Kriterium für die Aufnahme in den ordentlichen oder außerordentlichen Status beinhaltet.

Die Sprachkenntnisse werden anhand des MIKA-D-Tests geprüft. Wie bereits erwähnt, wird in der NMS weiterhin der MIKA-D-Test für die Primarstufe eingesetzt,

¹⁵² Breit, Simone: PISA 2015: Zusammenfassung der Ergebnisse. In: Suchan, Birgit/ Simone Breit (Hg.): PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam (2016), S. 105.

¹⁵³ Dirim (2017), S. 2.

¹⁵⁴ Dirim (2017), S. 2.

da für die Sekundarstufe noch kein Test zur Verfügung steht (Stand Dezember 2019). Alle SchulleiterInnen sowie auch die Lehrkräfte bezweifeln die Sinnhaftigkeit des MIKA-D-Tests, der eine Diskriminierung der SchülerInnen der Sekundarstufen darstellt, denn durch die nicht besonders hohen Testanforderungen verlieren viele SchülerInnen die ihnen zustehende Sprachförderung. Es ist also davon auszugehen, dass viel mehr SchülerInnen einen Förderbedarf haben als von MIKA-D momentan erfasst werden.

Bei Vorhandensein der Mindestanzahl von acht SchülerInnen mit Sprachförderbedarf im Ausmaß von zwanzig Wochenstunden erfolgt durch die Schulleitung die Bildung einer Deutschförderklasse. Der Lehrplan gibt vor, "die Deutschförderklasse zu einem geschützten Lernraum [zu gestalten], der eine wertschätzende und respektvolle Lernatmosphäre bietet und in dem die Schülerinnen und Schüler das Gelernte erproben können".¹⁵⁵ Dieser Vorgabe kann aufgrund mangelnder Ressourcen nicht immer nachgekommen werden. Auch wenn in einer der besuchten Schulen die Deutschförderklasse einen bestens ausgestatteten Raum mit viel Platz, Materialien und mit eigenen Geräten wie Computern und Beamer für den Deutschunterricht nutzen kann, findet in einer anderen Schule der Unterricht im Biologieraum sowie in der Bibliothek statt. Anderen SchülerInnen können diese Räumlichkeiten in der Zeit des DaZ-Unterrichts nicht zur Verfügung stehen. Anscheinend ist die Raumnot in einigen Schulen in Wien dermaßen groß, dass, wie eine interviewte Lehrkraft erzählt, der Unterricht in Abstellräumen stattfindet (L1, Z. 47). Die Folgen sind eine sinkende Lernmotivation unter den Lernenden sowie das Gefühl des nicht Willkommenseins. Darüber hinaus wirkt eine solche Situation auf den Spracherwerbsprozess, in dem der emotionale Aspekt eine wichtige Rolle einnimmt, nachteilig.

Das Verfassen des Stundenplanes für eine Deutschförderklasse ist ebenso eine nicht leicht zu meisternde Aufgabe. Schulleitungen haben teilweise eigene Stundenplankonzepte entworfen und eingesetzt mit dem Ziel, die bestmögliche Förderung und Unterstützung der SchülerInnen zu erreichen, damit sie so bald wie möglich in die Regelklasse kommen. Z.B. findet in einer Deutschförderklasse Fachunterricht statt, der von FachlehrerInnen durchgeführt wird, um die Lerndefizite unter den Kindern so gering wie möglich und den Verbleib in der Deutschförderklasse so kurz wie notwendig zu halten. Diese Struktur zu

¹⁵⁵ Lehrplan für die Primar- und Sekundarstufe, S. 31

organisieren, ist für die Schulleitung eine Herausforderung, weil ihr die Fachlehrkräfte anderswo fehlen. Hier versucht die Schulleitung eine fachsensible Deutschförderung zu organisieren, obwohl das im System der Deutschförderklasse nicht vorgesehen ist. Dirim sieht die isolierte Sprachförderung als wenig erfolgreich, daher empfiehlt sie „Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht, Gestaltung der Deutschförderung mit Bezügen zu den verschiedenen Unterrichtsfächern“¹⁵⁶. Die Zuteilung der Lehrkräfte in die Deutschförderklasse obliegt der Schulleitung. Die DirektorInnen achten beim Personaleinsatz nicht nur auf die vorgeschriebenen Qualifikationen, sondern auch auf die vonseiten der Lehrkraft mitgebrachten persönlichen Eigenschaften und Einstellungen, um in einer Deutschförderklasse zu unterrichten.

Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung

Der Lehrplan für die Deutschförderklasse in der Neuen Mittelschule umfasst drei Bereiche: die Bildungs- und Lehraufgabe, die didaktischen Grundsätze und den Lehrstoff. Er gibt einen Rahmen vor, der den Lehrenden jenen "Gestaltungsspielraum bietet, der erforderlich ist, um jedes Kind nach den jeweils eigenen Fähigkeiten und Begabungen zu fördern."¹⁵⁷ Jedes Kind nach den jeweils eigenen Fähigkeiten und Begabungen zu fördern, ist ein zeitgemäßes Leitprinzip in der Bildung und gleichzeitig ein Menschenrecht. In der Praxis kann eine Deutschförderklasse von maximal fünfundzwanzig Lernenden unterschiedlicher Altersgruppen, Schulstufen, Sprachstandniveaus, Erstsprachen u.a. besucht werden. Diese Klasse wird im Regelfall von einer Lehrkraft betreut. Es ist daher eher eine Utopie als die Realität, dass diese SchülerInnen nach den jeweils eigenen Fähigkeiten und Begabungen gefördert werden können. Das ist dem Betreuungsverhältnis, der großen Gruppenanzahl, den erschwerten Lern- und Raumbedingungen, dem Trennen von der Regelklasse für eine längere Zeit, dem Entstehen der Fachdefizite, dem Erschweren der Schullaufbahn und vor allem der populistischen Politik in Österreich geschuldet.

Es bestehen jedoch Bemühungen und Versuche seitens der Lehrkräfte, um, so wie im Lehrplan vorgesehen, inhaltlich und methodisch differenzierte und

¹⁵⁶ Dirim, Inci: Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/ Stenbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik 2015, S. 36.

¹⁵⁷ Lehrplan für die Primar- und Sekundarstufe. S. 30.

individualisierte Lernaufgaben anzubieten und alle Lernenden in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen.¹⁵⁸ Obwohl die Arbeitsaufträge in einer klassischen Deutschförderklasse je nach Sprachstand der SchülerInnen erteilt werden, sind keine zufriedenstellenden Ergebnisse zu erzielen. Die SchülerInnen müssen oft in Einzelarbeitsformen lernen, da jeder/jede einen anderen Lernplan hat. Das braucht viel Zeit für Erklärungen und Korrekturen seitens der Lehrkraft. Darüber hinaus bringt dies den SchülerInnen weniger Vorteile, als wenn sie in Kleingruppen von z. B. fünf bis sieben Kindern mit dem ungefähr gleichen Sprachniveau lernen würden.

Es kann festgestellt werden, dass im Sinne der Zielerreichung der Deutschfördermaßnahmen in der Deutschförderklasse eine effizientere und sinnvollere Arbeitsweise durch eine LehrerInnendoppelbesetzung und/oder durch Einsatz von zusätzlichem Unterstützungspersonal sowie durch Lernorganisation in Kleingruppen zu erreichen wäre. Das Ergebnis dieser Arbeitsweise wäre, wie die Erfahrung der Lehrpersonen aus der Praxis bestätigt als auch die Forschung für DaZ empfiehlt, die Aneignung der erforderlichen Sprachkenntnisse innerhalb einer kurzen Zeit.

Eine andere Vorgabe des Lehrplanes, die das Erarbeiten von "Bildungssprache und Fachwortschatz auch anhand von anderen Unterrichtsgegenständen – etwa Mathematik, Sachunterricht oder Lebende Fremdsprache [sowie die Gewährleistung der] Förderung in diesen Gegenständen je nach individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen"¹⁵⁹ vorsieht, kann ebenfalls nicht mithilfe der zur Verfügung stehenden Ressourcen zufriedenstellend erfüllt werden. Natürlich wäre vorteilhafter, wenn Fächer wie Mathematik, Physik, Biologie u.a. nicht von DaZ-Lehrenden, sondern von FachlehrerInnen unterrichtet würden, da die FachlehrerInnen ihren Gegenstand effektiver vermitteln können, am besten unterstützt von DaZ-Lehrenden. Diese Vorgehensweise wurde in einer Schule teilweise erprobt und es scheint laut Berichten der Lehrkraft und Schulleitung gut zu funktionieren. Das würde einen schnelleren Übergang in die Regelklasse ermöglichen und sich vorteilhaft auf die Schullaufbahn der SchülerInnen auswirken. Hier wird die Sprachförderung als Teamarbeit verstanden und umgesetzt. In einer anderen Schule, an der die klassische Deutschförderklasse geführt wird, erklärt die

¹⁵⁸ Vgl. Lehrplan für die Primar- und Sekundarstufe. S. 32.

¹⁵⁹ Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. S. 15.

DaZ-Lehrkraft, dass sie spezifische Fachbegriffe aus den Gegenständen wie Biologie den SchülerInnen schwer beibringen könne. Alles, was über die Alltagssprache hinausgehe, sollte im Fachunterricht behandelt werden. In der Tat wird von den DaZ-Lehrenden erwartet, Inhalte zu vermitteln, für die sie keine Ausbildung absolviert haben. Es kann festgehalten werden, dass eine Wortschatzvermittlung und -arbeit nur in Verbindung mit den dazugehörigen fachlichen Inhalten gut und nachhaltig gelingen kann. Darüber hinaus ist „für die barrierefreie Teilnahme am deutschsprachigen Unterricht die Beherrschung der deutschen Sprache im bildungssprachlichen Register“¹⁶⁰ bedeutsam.

Sprachvorbilder sind unerlässlich beim Erwerb einer Zweitsprache. In den Schulen stellen die KlassenkollegInnen eine wichtige Ressource für Sprachinput, fürs Zustandekommen der Sprechanlässe und für die Entwicklung der Hörfertigkeit dar. Es klingt etwas absurd, dass in den Deutschförderklassen die Lehrkraft als einziges Sprachvorbild fungiert und dass sie die einzige Person ist, die die Sprache beherrscht. Durch die Trennung von der Regelklasse geht größtenteils eine wichtige Ressource beim Spracherwerbsprozess verloren, was dazu führt, dass die SchülerInnen möglicherweise sogar länger brauchen, um die erforderlichen Deutschkenntnisse zu erlangen. Das bringt abermals andere Konsequenzen mit sich, wie Vergrößern des Fachdefizites, Erschweren der Integration in eine Regelklasse aufgrund des Altersunterschieds und negative Beeinflussung des gesamten schulischen Bildungsweges. Die Lehrkräfte versuchen diesem Ressourcenverlust entgegenzuwirken, indem sie bewusst DaF-Lehrwerke einsetzen, da in diesen Büchern das Hörverstehen mehr geübt wird als in den DaZ-Lehrwerken, die fürs Erlernen des Deutschen in einem deutschsprachigen Umfeld konzipiert worden sind.

Die Lehrenden versuchen, auf alle Sprachkompetenzen im Unterricht einzugehen und eine individuelle Förderung zu ermöglichen, was sich als eine Herausforderung herausgestellt hat, die nur im Teamteaching zu bewältigen ist. Den Ergebnissen der Studie DFK – Deutschförderklassen der Universität Wien zufolge, erachten die an dieser Untersuchung teilnehmenden Lehrpersonen es als eine Notwendigkeit, „dass mindestens zwei Lehrpersonen eine Klasse mit höchstens 16 Schülerinnen

¹⁶⁰ Dirim, Inci (2017), S. 110.

unterrichten, von denen mehr als 60% Deutsch als Erstsprache sprechen sollten, um integrativen Sprachunterricht wirkungsvoll umsetzen zu können“¹⁶¹.

In den didaktischen Grundsätzen wird zu Recht hervorgehoben, dass die soziale Verschränkung mit der Regelklasse für den Lernerfolg von besonderer Bedeutung ist. Die SchülerInnen der Deutschförderklasse sind für die überwiegende Wochenstundenanzahl nicht Teil der Regelklassengemeinschaft, was gegen das Integrationsprinzip spricht. Die Integration ist gelungen, wenn alle SchülerInnen gleichermaßen in die Klassengemeinschaft einbezogen werden und sich als Teil dieser Gemeinschaft fühlen können. Das ist allein aufgrund der langen Separierung der SchülerInnen der Deutschförderklasse nicht möglich.

Je länger der Verbleib in der Deutschförderklasse, desto größer wird das fachliche Defizit, das nicht mehr aufgeholt werden kann.

Die SchülerInnen mit Alphabetisierungsbedarf besuchen im Regelfall einen Alphabetisierungskurs zweimal in der Woche. Den Rest der Stunden verbringen sie in der Deutschförderklasse und werden von dem/der DeutschlehrerIn unterstützt.

Der Lehrplan sieht den Einsatz von Diagnoseinstrumenten vor, um die Sicherstellung des kontinuierlichen Sprachaufbaus sowie die Beachtung einer angemessenen Progression sowohl innerhalb eines Semesters als auch während des Besuchs der Deutschförderklasse über mehrere Semester zu gewährleisten.¹⁶²

Dirim sieht die diagnosegestützte Sprachförderung als wichtig einerseits in Hinblick auf die Orientierung zum nächsten Entwicklungslevel und andererseits um anknüpfende Förderentscheidungen zu treffen.¹⁶³

Die Deutschförderklasse ist eine heterogene Gruppe und unterscheidet sich primär von den anderen Schulklassen hinsichtlich der unterschiedlichen Altersgruppen, Schulstufen, Lernbiografien sowie teilweise bezüglich des Alphabetisierungsbedarfes und des Sprachstandes in der deutschen Sprache. Die anderen heterogenen Merkmale wie verschiedene Erstsprachen, Religionen, Kulturen u.a. finden sich auch in den Regelklassen und stellen keinen wesentlichen Unterschied zu einer Deutschförderklasse dar.

Der Lehrplan gibt vor, dass die Lehrperson einer heterogenen Lerngruppe mit Binnendifferenzierung begegnen soll. Dabei müssen auch Unterschiede im

¹⁶¹ Universität Wien, DFK-Deutschförderklassen, Studie geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab (2019), S. 2.

¹⁶² Vgl. Lehrplan für die Primar- und Sekundarstufe, S. 30.

¹⁶³ Vgl. Dirim (2015), S. 37.

"Lernalter, im Lerntempo und im Unterstützungsbedarf" ¹⁶⁴ berücksichtigt werden. Die LehrerInnen versuchen mit allen Mitteln, dieser Vorgabe nachzukommen, jedoch stößt diese aufgrund der Struktur der Deutschförderklasse, der SchülerInnenanzahl, der unterschiedlichen Sprachniveaus sowie vor allem aufgrund des Verhältnisschlüssels an die Grenzen des Möglichen.

Der Bezug und die Nutzung der Erst- bzw. Familiensprache/n können nur dann zustande kommen, wenn entweder die Lehrperson selbst die Sprache/n beherrscht oder die Lehrperson eine jahrelange Erfahrung im DaZ/DaF-Unterricht mitbringt sowie in der vorangegangenen Tätigkeit diese Spracherfahrungen sammeln konnte. Nicht nur Erstsprachen von Lernenden des Deutschen als Zweitsprache „sind Ressourcen für die sprachvergleichende Entwicklung eines Sprachbewusstseins“¹⁶⁵ sondern auch jede andere Sprache, die sie können, bereichert mehr und mehr das Sprachbewusstsein.

Der Aspekt der Heterogenität wird in allen Deutschförderklassen gerne aufgegriffen und umgesetzt. Heterogenität wird mit Wertschätzung begegnet sowie als Mehrwert und Ressource erlebt und wahrgenommen.

Die Unterrichtsmaterialien und die konzeptuelle Unterstützung für den Deutschunterricht stammen vorwiegend aus den persönlichen Unterlagen der LehrerInnen. Auch die konzeptuelle Unterrichtsplanung stützt sich auf eigene Unterrichtserfahrung und Tipps aus dem Internet sowie auf vom Sprachförderzentrum organisierte Workshops und Kurse. Den Ergebnissen der Studie zur Deutschförderklasse der Universität Wien zufolge fehlen „materielle Notwendigkeiten wie adäquate Lernmaterialien und angemessene Räumlichkeiten“¹⁶⁶, wodurch die Arbeit der Lehrpersonen erschwert wird.

Durchführung des aktuellen Deutschfördermodells – Ressourcen und Lösungen

"Bei Deutschförderklassen handelt es sich um keine Klassen im herkömmlichen schulrechtlichen Sinn, sondern lediglich um eine temporäre Zusammenfassung von Schülerinnen und Schülern einer

¹⁶⁴ Vgl. Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. S. 32.

¹⁶⁵ Dirim (2017), S. 116.

¹⁶⁶ Universität Wien, DFK-Deutschförderklassen, Studie geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab (2019), S. 2.

*oder mehrerer unterschiedlicher Klassen, Schulstufen und allenfalls auch Schularten. Für Deutschförderklassen ist kein Klassenforum einzurichten. Dies gründet sich auf ihren kurzfristigen Charakter und die mangelnde Klasseneigenschaft.*¹⁶⁷

In der Praxis bestehen unterschiedliche Führungsweisen der Deutschförderklassen, die vom klassischen Modell, wie vom Gesetz vorgegeben und im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben, bis zu alternativen Modellen reichen. Diese Modelle unterscheiden sich primär aufgrund der Struktur und des Angebots. Ein den Berichten zufolge erfolgreich geführtes Modell baut gleichzeitig auf die Sprachkenntnisse sowie auf das fachliche Wissen der SchülerInnen auf, wobei für den Erwerb der Sprachkenntnisse die DaZ-Lehrkraft zuständig ist und für die fachliche Wissensvermittlung die LehrerInnen der jeweiligen Gegenstände. Darüber hinaus legt dieses Modell einen großen Wert auf Unterricht außerhalb des Klassenzimmers wie z.B. Ausflüge in Museen und Parks sowie der Besuch von Workshops usw. Die SchülerInnen fühlen sich in diesem Modell, wie eine Lehrkraft erzählt, wahrgenommen und privilegiert, wodurch eine positive Emotionalität zur Sprache hergestellt wird, die eine besondere Rolle beim Spracherwerbsprozess einnimmt. Die Herstellung dieser Struktur ist der Schulleitung und der Kooperation aller beteiligten LehrerInnen zu verdanken.

In einer anderen Schule sind alle SchülerInnen der Deutschförderklasse zu fixen Zeiten in der Regelklasse, ohne dass ständig einzelne SchülerInnen von einem Klassenraum in den anderen wechseln müssen. So gewinnen die Kinder, die ohnehin neu in der Schule sind, mehr Stabilität und können sich einen besseren Überblick über ihr Schulalltagsgeschehen verschaffen. Auch LehrerInnen können fokussierter mit den SchülerInnen arbeiten, ohne kontinuierlich einzelne Kinder immer wieder zu verschiedenen Uhrzeiten in eine andere Klasse schicken zu müssen. Weiters wird in dieser Schule nach Ressourcen gesucht, um die Deutschförderklasse in zwei Gruppen zu sechs bis acht SchülerInnen zu teilen. Dies soll eine effizientere Unterstützung gewährleisten und einen baldigen Übergang in die Regelklasse ermöglichen. Die Erfahrungen zeigen, dass für die Mehrheit der Kinder der Besuch der Deutschförderklasse für zwei Semester notwendig ist, wobei anzumerken ist, dass die SchülerInnen der Neuen Mittelschulen anhand des MIKA-

¹⁶⁷ Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. S.25.

D-Tests für die Primarstufe getestet werden (Stand Dezember 2019). Das heißt, dass sie bei Einführung eines MIKA-D-Tests für die Sekundarstufe noch länger die Deutschförderklasse besuchen müssten, um die für die Sekundarstufe I entsprechenden Sprachkenntnisse und -fähigkeiten zu erlangen. Dies wiederum zeigt, dass die Deutschförderklasse in erster Linie ein Produkt der politischen Entwicklungen und des wachsenden Populismus in Österreich ist und weder auf pädagogisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen noch auf Evaluierungen des alten Deutschfördermodells beruht. Sowohl PädagogInnen aus der Schulpraxis als auch WissenschaftlerInnen aus der Sprachwissenschaft, dem DaZ- und DaF-Bereich, der Bildungswissenschaft und vielen anderen Bereichen haben sich gegen das aktuelle Modell ausgesprochen.¹⁶⁸ Ebenso die im Rahmen der Studie DFK – Deutschförderklassen der Universität Wien befragten Lehrkräfte erachten „die Ein- und Durchführung der sprachlichen Bildungsmaßnahmen Deutschförderklasse und Deutschförderkurs als übereilte, nicht durchdachte Einschränkung des schulischen Alltags“¹⁶⁹. Ergebnisse der Spracherwerbsforschung haben bestätigt, dass Kinder und Jugendliche anders als Erwachsene eine Zweitsprache schnell lernen. Während Erwachsene Wortschatz und Grammatik nur mühsam erwerben, können SchülerInnen leicht und schnell im schulischen deutschsprachigen Umfeld ungesteuert ihre Sprachfähigkeiten entwickeln. Diese Tatsache wird im neuen Modell nicht berücksichtigt und das deutschsprachige Umfeld in der Schule geht als Ressource fürs Sprachenlernen verloren.

Die additiv verlaufende Sprachförderung für eine kurze Zeit ist zwar sinnvoll, doch anschließend sollten die SchülerInnen in den Regelklassen integrativ Unterricht werden, um eine bessere Integration in die Klassengemeinschaft zu gewährleisten, die Fachinhalte zu erwerben und die Chancen zu erhöhen, mit der Regelklasse in die nächste Schulstufe aufzusteigen. Im aktuellen Modell haben die SchülerInnen eine Wiederholungsrate von hundert Prozent, d.h. sie können nicht mehr in die nächste Schulstufe aufsteigen und kommen wieder in eine neue Regelklasse. Auch die Kinder und Jugendlichen haben kein Verständnis für diese Situation und seien frustriert von dem System, das sie hier durchlaufen, erzählt eine der interviewten Schulleitungen. Die Einschränkung der schulautonomen Entscheidungskraft mit der Zentralisierung der Deutschfördermaßnahmen ermöglicht keine

¹⁶⁸ Siehe hierzu auch Kapitel 2.2 in dieser Arbeit, Kritik an der Umsetzbarkeit und am Konzept der Deutschförderklasse

¹⁶⁹ Universität Wien, DFK-Deutschförderklassen, Studie geleitet von Prof. Dr. Susanne Schwab (2019), S. 2.

standortangepassten Lösungen und Angebote mehr, die SchülerInnen zugutekommen und sie zu wertvollen Teilen einer Gemeinschaft machen würden. Die Unterstützung durch Fachpersonal ist an allen Schulen gegeben. Zwei der drei Schulen scheinen ausreichende Betreuung vor allem durch SozialarbeiterInnen und PsychologInnen zu bekommen. Auch in diesem Bereich ist die Situation jedoch nicht überall gleich zufriedenstellend, weil die Bedürfnisse nach Unterstützung unterschiedlich sind und nicht konstant bleiben. In einer der Schulen gibt es keine ausreichende Unterstützung, obwohl im Moment ein erhöhter Bedarf herrscht. Einen wertvollen und sowohl von LehrerInnen als auch von SchülerInnen geschätzten Beitrag leisten die MuttersprachenlehrerInnen, die nicht nur als eine Kommunikationsbrücke vor Ort, sondern auch als erste emotionale Annäherung zum Schulleben dienen.

Im Zuge der Flüchtlingsbewegung im Jahr 2015/2016 wurden in den österreichischen Schulen innerhalb kurzer Zeit sehr viele Flüchtlingskinder eingeschrieben. Aufgrund der schulautonomen Entscheidungsfreiheit haben DirektorInnen entsprechend der Ressourcen und Bedürfnisse am Standort die Sprachförderung organisiert und durchgeführt. Interessant sind hier zwei verschiedene Vorgehensweisen der Schulen. Eine davon ist dem Konzept der aktuellen Deutschförderklasse sehr ähnlich. Das Ergebnis war nicht so erfolgreich wie in einer der anderen Schulen, in der eine Kombination von additivem und integrativem Unterricht stattgefunden hat. Es ist nicht nachvollziehbar, dass Erfahrungen und erfolgreiche Modelle aus der Praxis ignoriert und bestehende und bewährte Strategien nicht optimiert werden.

3.6. BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

Welche organisatorischen Herausforderungen entstehen für SchulleiterInnen bei der Einrichtung und Aufrechterhaltung einer Deutschförderklasse?

Die Einrichtung einer Deutschförderklasse bedarf zuallererst eines dafür geeigneten Klassenraumes, der für eine Gruppengröße von bis zu fünfundzwanzig SchülerInnen geeignet ist und zumindest eine angemessene Lernumgebung in einem geschützten Raum bietet. Ein diesen Kriterien entsprechender Raum steht

jedoch nicht immer zur Verfügung und dementsprechend ist die Raumsituation nicht in allen Schulen zufriedenstellend. Wie den Interviews mit den SchulleiterInnen zu entnehmen ist, erlauben die Raumressourcen derzeit in zwei von drei Schulen einen Klassenraum für die Deutschförderklasse zur Verfügung zu stellen. An einer Schule müssen der DaZ-Unterricht und die Leseförderung jedoch im Biologieraum sowie in der Bibliothek stattfinden.

Das Erstellen der vielen Einzelstundenpläne für die SchülerInnen der Deutschförderklasse ist keine einfache Aufgabe, da die SchülerInnen aller Schulstufen zur selben Zeit nicht an Gegenständen wie Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, (Lebende) Fremdsprache, Bewegung und Sport teilnehmen können. Diese vom Lehrplan empfohlene Vorgehensweise fordert von den LehrerInnen einen größeren Zeitaufwand und ein Organisationsmanagement, um die Kinder und Jugendlichen zu leiten und zu informieren, wo sie wann an welchem Unterricht teilnehmen sollen.

Ebenso stellt die kontinuierliche Erhaltung sowie Steigerung der Förderqualität in der Deutschförderklasse eine Herausforderung vor allem in Hinsicht auf die fehlenden Ressourcen dar. Aus diesem Grund versuchen die Schulleitungen, wie im Kapitel „Ergebnisse“ dargestellt, Alternativen zu suchen und Konzepte zu erstellen, um die Deutschfördermaßnahmen unter den gegebenen Umständen so gut wie möglich umzusetzen. Unter diesen Modellen findet sich auch ein durchaus erfolgreiches Modell, das versucht, auf die Bedürfnisse der SchülerInnen sowohl in sprachlicher, fachlicher und persönlicher Hinsicht einzugehen. Das bedarf einer ständigen Kommunikation unter allen an der Fördermaßnahme beteiligten Personen sowie einer exakten Ressourcenbeschaffung, um das Modell zu erhalten und fortzuführen.

Wie lässt sich der neue Lehrplan für Deutschförderklassen in der Neuen Mittelschule in der Praxis umsetzen?

Der Lehrplan für die Deutschförderklassen in der Neuen Mittelschule ist mit dem vorhandenen SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnisschlüssel sehr schwer umsetzbar. Im Falle von unterschiedlichen Sprachniveaus ist eine differenzierte und individuelle Arbeitsweise notwendig, die jedoch vor allem in größeren Lerngruppen nicht realisierbar ist. Das Fehlen der Sprachvorbilder erschwert und verlangsamt den Erwerb der Sprachhandlungskompetenzen Hören und Sprechen. Laut Lehrplan sollte die additive Sprachförderung grundsätzlich ein Semester dauern,

erfahrungsgemäß erstreckt sich diese Phase jedoch auf mindestens zwei Semester bis zur positiven Testung der Sprachkenntnisse und dem Wechsel in die Regelklasse. Die de facto für eine längere Zeit entstandene Trennung wirkt sich nachteilig nicht nur auf die Integration der SchülerInnen, welche nach einem Jahr normalerweise wieder in eine andere Regelklasse kommen, sondern auf deren gesamte schulische Laufbahn aus.

Für die Vermittlung der Sprachkompetenzen werden Lehrwerke benutzt, aber auch selbst erstellte Materialien, Spiele u.a. Die Hauptarbeitsform ist die Einzelarbeit, weil fast jeder/jede SchülerIn sich auf einem anderen Sprachstandniveau befindet und so an seinem/ihrer Arbeitsplan konzentriert arbeiten kann.

Eine Verschränkung von sprachlichem und fachlichem Lernen kann nur dann tatsächlich stattfinden, wenn die DaZ-Lehrkräfte Unterstützung von den FachlehrerInnen oder umgekehrt bekommen. Dafür sind bis jetzt keine Ressourcen vorgesehen.

Als Diagnoseinstrument im Unterricht wird USB DaZ eingesetzt. Die Dokumentation des Sprachstandes wird als besonders sinnvoll und wichtig erachtet, wenn eine neue Lehrkraft die Klasse übernimmt.

Welche Lösungen und Alternativen konnten gefunden werden, um die SchülerInnen bestmöglich zu fördern und zu unterstützen?

Die ExpertInnen aus der Praxis als auch aus der Wissenschaft halten die Verschränkung der Vermittlung der Sprach- und Fachkenntnisse für die effektivste Methode, um neue ausländische SchülerInnen zu fördern. Darüber hinaus gilt auch eine Kombination von additivem und integrativem Unterricht als vielversprechend. Ebenso wirken Unterrichtssituationen außerhalb des Klassenzimmers positiv auf den Lern- und Integrationsprozess, weil die SchülerInnen sich wahrgenommen und angekommen fühlen.

Andere auf die Unterrichts- und Förderungsqualität positiv wirkende Aspekte sind der Einsatz von LesepatInnen, die Verwendung von DaF-Lehrwerken im Unterricht, um gezielt das Hörverstehen zu üben, sowie Stabilität und Orientierung durch MuttersprachenlehrerInnen und Peers in der Schule.

Welche positiven Aspekte vom alten Modell, das nicht evaluiert wurde, sollten nach Ansicht der SchulleiterInnen und LehrerInnen für Deutsch als

Zweitsprache im neuen Modell der Deutschförderung übernommen bzw. weitergeführt werden?

Der wesentliche Unterschied zwischen altem und neuem Modell der Deutschförderung betrifft das Thema der Schulautonomie als interne Entscheidungskraft. Dem standortgegebenen Bedarf entsprechend war es möglich, basierend auf vorhandenen Ressourcen die Sprachfördermaßnahmen zu organisieren. Dies wurde gesetzlich vereinheitlicht und zentralisiert, was keinen Raum mehr für eine bedarfsorientierte Förderungsorganisation und –durchführung lässt. Andere positive Merkmale des alten Modells betreffen die Qualität der Deutschförderung, die Verteilung der SchülerInnen auf die Regelklassen, was mehr authentische Sprachvorbilder zur Folge hatte, und das automatische Aufsteigen in die nächste Schulstufe mit der Regelklasse, was zu besseren Integrationschancen und besseren schulischen Leistungen führte als im aktuellen Modell.

Die Schulleitungen plädieren für eine Erweiterung der schulautonomen Entscheidungskraft als eine notwendige Maßnahme, um die Qualität der Deutschförderung zu sichern. Auch mehr Personal sollte zur Verfügung gestellt werden, das die SchülerInnen nach einem anderen pädagogischen Konzept fördert und unterstützt. Ebenfalls sollten Evaluationen als ein wichtiges Instrument für die Weiterentwicklung und die Adaptierung der Arbeitsweisen durchgeführt werden.

4. RÜCKBLICK UND AUSBLICK

Das Schreiben dieser empirischen Arbeit habe ich als sehr spannend und lehrreich empfunden. Überraschend war der geringe Umfang der veröffentlichten wissenschaftlichen Literatur zum Thema Deutschförderklassen trotz des großen öffentlichen Interesses.

Nachdem die Entscheidung bezüglich der Forschungsmethode und der Vorgehensweise zur Beantwortung der Forschungsfrage schnell gefallen war, folgte die Suche nach adäquaten InterviewpartnerInnen für das ExpertInneninterview. Dies stellte sich als alles andere als einfach heraus, da viele SchuldirektorInnen in Wien im selben Zeitraum anscheinend zahlreiche Anfragen von StudentInnen für eine Teilnahme an Untersuchungen, sei es anhand von Fragebögen oder im Zuge von Interviews, erhalten haben. Interessant war zu erfahren, dass im AHS-Bereich vermutlich keine einzige Deutschförderklasse gebildet werden konnte. Eine Anfrage diesbezüglich an die Bildungsdirektion Wien blieb unbeantwortet. Zwei der DirektorInneninterviews haben in einer angenehmen und freundlichen Atmosphäre stattgefunden. Das dritte Interview ist ein wenig unter Zeitdruck durchgeführt worden, da der/die DirektorIn zu diesem Zeitpunkt anderen beruflichen Verpflichtungen nachzukommen hatte. Diese Schulleitung hat sich trotz der Umstände und des Zeitmangels sehr bemüht, das Interview nicht ausfallen zu lassen und meine Fragen zu beantworten.

Zwei LehrerInnen (L2 und L3) haben den Wunsch geäußert, gleichzeitig interviewt zu werden, was sehr gut funktioniert hat. Das Interview mit L1 konnte aus technischen Problemen nicht aufgenommen werden. L1 gab trotzdem eine verkürzte Zusammenfassung des Interviews aufgrund der Notwendigkeit der Dokumentation für diese Untersuchung wieder.

Die Auswertung der Ergebnisse führte zu interessanten Erkenntnissen und zur Beantwortung der Forschungsfrage. Wenn mehr Zeit zur Verfügung gestanden hätte, wäre es mir ein Anliegen gewesen, die Ergebnisse den InterviewpartnerInnen mit der Bitte, um Überprüfung der Inhalte zukommen zu lassen, um mögliche Fehlinterpretationen und Missverständnisse zu vermeiden.

Bei einer erneuten Durchführung der Untersuchung sollten auch einige Stunden Unterrichtsbeobachtung in den Deutschförderklassen eingeplant werden, um Unterrichtssituationen selbst mitzuerleben. In einem weiteren Schritt wäre

aufschlussreich, Interviews mit ExpertInnen aus der Politik zu führen, um mit ihnen die Ergebnisse der Untersuchung zu diskutieren.

5. LITERATURVERZEICHNIS

Abshagen, Maike: Schulische Integration zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Günther, Hartmut u.a. (Hg.): Basiswissen LehrerInnenbildung: DaZ Unterrichten. Seelze: Friedrich Verlag 2017, S.50-69

Ahrenholz, Bernt: Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Bernt Ahrenholz: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr 2010.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26.
<https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>

Apeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Berlin, Wien u.a.: Langenscheidt 1997.

Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr 2010.

Bauböck, Rainer: "Nach Rasse und Sprache verschieden": Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute. Wien: Institut für Höhere Studien 1996. (Reihe Politikwissenschaft 31).

Breit, Simone: PISA 2015: Zusammenfassung der Ergebnisse. In: Suchan, Birgit/ Simone Breit (Hg.): PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam (2016), S. 101-110.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für SchulleiterInnen und Schulleiter. Wien 2019.

Bundesministerium für Bildung (Hg.): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 1, 20. aktualisierte Auflage, 2016.
Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6, 20. aktualisierte Auflage, 2016.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Erlass zu MIKA-D.
https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bc2b1770-ea8f-41fc-8029-f35c4bcf8bf1/mika_d_erlass_20200131.pdf (11.02.2020).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Erlass zu MIKA-D.

https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5b47b2c8-1c86-4617-921f-20f70ef3e102/mika_d_erlass_20181214 (11.02.2020).

Dietrich, Rainer: „Erstsprache – Muttersprache“. In: Ammon, Ulrich/ Dittmar, Norbert/ Mattheier, Klaus J./ Trudgill, Peter (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Berlin: de Gruyter 2004, S. 305–311.

Dirim, Inci: Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/ Stenbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.:Debus Pädagogik 2015, S. 25-48.

Dirim, Inci: Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem und sprachdidaktische Wege aus der Misere. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 1 (2017), S. 109-120.

Erichsen, Göntje: Zur Situation der Beschulung neu zugewanderter Schüler/innen. Situationsanalytische Untersuchung eines Fallbeispiels. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, Band 47/ 4 (2020), S. 392-409.

Feilke, Helmuth: Bildungssprache. Open Access LMU 2019, S. 1-4.

Feilke, Helmuth: Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233 (2012), S. 4-13.

Fleck, Elfi: Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. In: ÖDaF-Mitteilungen 35. Jahrgang (2019), S.12-22.

Flick, Uwe/ Kardoff, Ernst von/ Steinke, Ines: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 2005. S. 13-29.

Gamper, Jana: Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Einführung in das Themenheft In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, Band 47/ 4 (2020), S. 347-358.

Gläser, Jochen/ Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (2010).

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke: Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag/Springer 2011, 107-128.

Grießhaber, Wilhelm: Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachenförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH 2012, S. 31-48.

Grießhaber, Wilhelm: (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Unterricht. In: Bernt Ahrenholz: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, Narr 2010, S. 37-54.

Habermas, Jürgen: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max Planck Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften (1977), S. 36-51.

Institut für Germanistik der Universität Wien: Stellungnahme des Arbeitsbereiches Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. <https://phil-kult-mbkurie.univie.ac.at/stellungnahmen/deutschfoerderklassen-2-daz/> (11.02.2020).

Jung, Britta/ Günther, Herbert: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz 2016.

Kasberger, Gudrun/ Peter, Klaus: Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. ÖDaF-Mitteilungen 35. Jahrgang (2019), S. 123-141.

König, Katharina: Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. https://www.researchgate.net/publication/282334914_Erstsprache_-_Herkunftssprache_-_Muttersprache_Sprachbiographische_Zugriffe_von_Deutsch-TuerkInnen_auf_den_Ausdruck_Muttersprache_2016 (12.02.2020).

Kuckartz, Udo: Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS 2014.

Lehrplan für die Deutschförderklasse in der Neuen Mittelschule. In: Bundesgesetzblatt der Republik Österreich, Jahrgang 20, S. 29-38.

Lehrplan für die Primar- und Sekundarstufe

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdf# (11.02.2020).

Lehrplan für die Sekundarstufe II und die Polytechnische Schule

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_235/BGBLA_2019_II_235.pdf# (11.02.2020).

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 2005, S. 467-475.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim, Basel: Beltz (2002).

MIKA-D-Test: <https://www.bifie.at/mika-d/> (11.02.2020)

Misoch, Sabina: Qualitative Interviews. Berlin, München, Boston: De Gruyter Oldenburg (2015).

Massumi, Mona/ Nora von Dewitz u.a.: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandaufnahme und Empfehlungen. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (12.02.2021).

Olariu, Antonia: Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache (2007).
https://www.philologica-jassyensia.ro/upload/III_2_A.Olariu.pdf (11.02.2020).

Peterson, John: Sprache und Migration. Heidelberg: Winter 2015.

Pfadenhauer, Michaela: Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (2019), S. 99-116.

Schmid, Kurt: "Ausländische" SchülerInnen in Österreich. In: ibw-Mitteilungen (2004).
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/schm_143_04_wp.pdf (11.02.2020).

Stellungnahmen zum Gesetzesentwurf zur Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes 1985

https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00029/index.shtml#tab-
(11.02.2020).

Ramsenthaler, Christina. 2013. Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“, In: Schnell u.a. (Hg.): Der Patient am Lebensende. Palliative Care und Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien (2013). S. 23-42.

Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung, Studie: DFK – Deutschförderklassen

https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Deutschfoerderklassen_2020.pdf (07.02.2021)

Wildemann, Anja: Erst Deutsch – und dann ...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen In: ÖDaF-Mitteilungen 35. Jahrgang (2019), S. 33- 47.

<https://soziologie.wordpress.com/bsoe-ethik-commitment-siegel/>

6. ANHANG

6.1 INTERVIEWLEITFADEN DIREKTORINNEN

- Wie viele Deutschförderklassen haben Sie an Ihrer Schule und was bedeutet eine Deutschförderklasse in organisatorischer Hinsicht?
(Raumressourcen, Ausstattung, Verfassen des Stundenplans, Klassenzusammensetzung, Alphabetisierungsfälle, Elternkontakt, Einstufungstest, Lehrpersonal, Einstieg in die Regelklasse ...)
- Wie wurde die Deutschförderung bis 2018/19 im Rahmen der bestehenden Schulautonomie in Ihrer Schule organisiert?
- Welche Formen der Heterogenität erleben Sie in den Deutschförderklassen und wie gehen Sie damit um?
(Alter, Religion, Sprachniveaus, Erstsprachen, Mentalität ...)
- Es gab bereits vor dem Inkrafttreten des Deutschfördergesetzes Bedenken bzgl. Separierung der SchülerInnen und Schwierigkeiten mit der Integration in den Klassenverband. Wie schaut es in der Praxis aus?
- Die SchülerInnen verbringen 20 Wochenstunden in der Deutschförderklasse und sind für die überwiegende Stundenanzahl von der Regelklasse getrennt. Können die Inhalte, die in der Regelklasse in dieser Zeit vermittelt werden, überhaupt nachgeholt werden oder besteht hier zumindest teilweise die Gefahr eines Bildungsverlustes?
- Gibt es Aspekte im alten Modell der Deutschförderung, die Sie als positiv bewerten würden und die Sie gerne im neuen Modell weitergeführt hätten?
- Bekommen Sie und die Lehrenden im Bedarfsfall Unterstützung durch Fachpersonal wie SozialarbeiterInnen, MuttersprachlerInnen, PsychologInnen u.a.?

6.2 INTERVIEWLEITFADEN LEHRERINNEN FÜR DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

- Können Sie mir erzählen, wie Sie Ihren Unterricht planen und gestalten?
- Welche Hilfsmittel sowie inhaltliche und konzeptuelle Unterstützung bekommen Sie für Ihre Arbeit?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit USB DaZ gemacht?
- Die SchülerInnen verbringen 20 Wochenstunden in der Deutschförderklasse und sind für die überwiegende Stundenanzahl von der Regelklasse getrennt. Können die Inhalte, die in der Regelklasse in dieser Zeit vermittelt werden, überhaupt nachgeholt werden oder besteht hier zumindest teilweise die Gefahr eines Bildungsverlustes?
- Es gab bereits vor dem Inkrafttreten des Deutschfördergesetzes Bedenken bzgl. Separierung der SchülerInnen und Schwierigkeiten mit der Integration in den Klassenverband. Wie schaut es in der Praxis aus?
- Welche Formen der Heterogenität erleben Sie in den Deutschförderklassen und wie gehen Sie damit um?
- (*Alter, Religion, Sprachniveaus, Erstsprachen, Mentalität ...*)
- Gibt es Aspekte im alten Modell der Deutschförderung, die Sie als positiv bewerten würden und die Sie gerne im neuen Modell weitergeführt hätten?
- Bekommen Sie im Bedarfsfall Unterstützung durch Fachpersonal wie SozialarbeiterInnen, MuttersprachlerInnen, PsychologInnen u.a.?

6.3 INTERVIEW D1 (DEZEMBER 2019)

1 D1: Also, eine Deutschförderklasse braucht natürlich einen Raum. Ich habe jetzt 17 Kinder in
2 einer Klasse und hätte eigentlich nur einen Lehrer dafür. Für diese 20 Stunden, in denen die
3 Kinder da sind, braucht man einen eigenen Raum. Keinen Gruppenraum, sondern einen
4 Klassenraum, weil sie bis zu 25 sind. Die Ausstattung übernimmt der Deutschlehrer und es
5 soll so wohnlich sein, wie man eine Klasse halt wohnlich machen kann. Der Stundenplan
6 bedeutet, es gibt nicht wirklich einen Stundenplan für die Kinder, weil der Plan ist das Fach
7 Deutsch.

8 I: Und andere Stunden wie Werken und Turnen?

9 D1: Das geht nicht, das kann nicht sein, weil die Kinder aus verschiedenen Klassen kommen,
10 und die haben ja nicht zu den gleichen Zeiten Turnen und Werken.

11 I: Deswegen habe ich mich gefragt, wie das überhaupt funktioniert.

12 D1: Ja, das heißt aber, dass sich die Deutschkurslehrer, die aus acht Klassen Kinder haben, 13
14 schwertun, zu acht verschiedenen Zeiten die Kinder woanders hinschicken. Da ist immer
14 irgendwer nicht da. Also, das geht nicht.

15 I: Das kann ich mir vorstellen.

16 D1: Auch ist es nicht gut, dass die Kinder plötzlich in der einen Stunde in einer anderen
17 Klasse sind, das durchschauen sie auch nicht. Die können nicht die deutsche Sprache und
18 werden dann pausenlos irgendwo hin- und hergeschickt. Das heißt, wir organisieren es so,
19 dass Montag der Deutschkurs erst ab 9 Uhr beginnt, und von 8 bis um 9 sind sie in ihrer
20 Stammklasse. Viele Klassen haben von 8 bis um 9 am Montag ein Ankommen nach dem
21 Wochenende. Das heißt, sie sind da in der Klasse und haben auch eine gewisse Art von
22 Sozialem Lernen in dieser ersten Stunde. Von der zweiten Stunde bis zur sechsten Stunde
23 haben sie Deutsch mit einer Lehrerin. Ich habe zwei Lehrer in dem Deutschkurs.

24 I: Sind die durchgehend in der Klasse?

25 D1: Am Montag ist die eine Kollegin und am Freitag, und die andere Kollegin ist am Dienstag
26 und am Mittwoch und am Donnerstag sind sie den ganzen Tag in ihrer Stammklasse, ganz
27 egal, was sie haben. Damit sie einen ganzen Tag in einer Klasse sind. Ist für sie leicht
28 verständlich organisatorisch. Am Montag kommen sie in der Klasse an und gehen dann in die
29 Deutschförderklasse und am Donnerstag sind sie nur dort. Das heißt, es gibt nicht ein
30 ständiges Hin und Her. Das macht es von der Organisation her leichter. Und sie haben auch
31 nur zwei LehrerInnen, wo die eine zuständig ist für Grammatik und Rechtschreibung und das
32 Regelwerk der deutschen Sprache zu lernen, das lernen sie am Dienstag und am Mittwoch.

33 Und am Montag und am Freitag haben sie vor allem Konversation und Sprechen, wir sehen,
34 dass die größte Hürde ist, dass sie sich nicht trauen zu reden, und das muss geübt werden
35 im geschützten Rahmen, genauso einer Gruppe. Also, diese zwei Lehrer arbeiten auch nicht
36 wirklich miteinander, sondern arbeiten parallel, weil der eine nur für die Sprache zuständig ist
37 und der andere nur für das Regelwerk (jemand klopft an der Tür). Wir haben uns auch
38 überlegt, das war die Intention der Englischlehrer, die gerne hätten, dass Kinder, die aus der
39 Deutschförderklasse kommen oder aus einem Deutschkurs, man muss sich vorstellen, die, die
40 nicht Englisch schon vorher gesprochen haben, lernen dann Deutsch und dann müssten sie
41 in der zweiten Klasse, wo die Kinder normalerweise in der Volksschule schon zwei Jahre
42 Englisch haben und dann auch noch in der fünften Schulstufe Englisch haben, in der dritten
43 Schulstufe oder in der vierten einsteigen, wo die anderen drei Jahre voraushaben. Das heißt,
44 die tun sich dann immer, die nicht Vorkenntnisse haben, in Englisch schwer. Das heißt, wir
45 haben jetzt zwei Stunden einfach für die Sprachmelodie, einfachste Wörter, 'How are you', die
46 Farben, die Tage, dass sie die auf Englisch können.

47 Wobei da die Deutschkurslehrer dagegen sind, jetzt haben wir uns
48 darauf geeinigt, dass es im zweiten Semester zwei Stunden für die Deutschkursklasse mit
49 Englisch gibt. Weil die Kinder erfahrungsgemäß größte Schwierigkeiten haben, wenn sie sich
50 überhaupt nicht schon auf eine zusätzliche Fremdsprache einstellen. Die
51 Klassenzusammensetzung ist aus allen vier Schulstufen (jemand kommt in den Raum). Wir
52 haben die Möglichkeit, Kinder alphabetisieren zu lassen in der Volksschule, das bedeutet
53 aber, dass sie zwei Tage weg sind. Das heißt, dass sie zwei Tage nicht in der Klasse sind, wo
54 sie diesen Deutschkurs hätten. Das entscheiden wir individuell. Wenn wir das Gefühl haben,
55 dass das Kind die Kapazität hat und wir es schaffen, wir sind ja nicht ausgebildet zum
56 Alphabetisieren, sondern das sind die VolksschullehrerInnen. Und es gibt
57 Alphabetisierungskurse, die das Sprachförderzentrum anbietet. Waren Sie schon einmal im
58 Sprachförderzentrum?

59 I: Nein.

60 D1: Das ist die Stelle, die auch die Deutschförderkurse koordiniert.

61 I: Haben Sie im Moment so Alphabetisierungsfälle in der Deutschförderklasse?

62 D1: Zwei.

63 I: Und die sind dann zwei Tage in der Woche nicht in der Klasse?

64 D1: Nein, das machen wir eben bei diesen zwei Schülern nicht, sondern das machen die
65 LehrerInnen selbst in diesem Fall. Wir hatten schon andere Fälle, wo wir den
66 Alphabetisierungskurs in Anspruch genommen haben. Aber das ist eben verschieden. Das
67 machen wir davon abhängig, ob das Kind arm ist bei uns, weil einfach so null da ist, oder ob

68 das Kind Kapazität hat, das heißt, ob es eine schnelle Auffassungsgabe hat, dass es
69 Geschwisterkinder gibt, dass es Ältere gibt, also, das ist von so vielem abhängig. Und zwei
70 Tage fehlen unseren Deutschlehrern. Weil dann kommen die Kinder da auch nicht mit. Und
71 das sind zwei halbe Sachen, die dann nicht passen. Aber wir haben schon immer wieder
72 Kinder in Alphabetisierungskursen gehabt, die dann zwei, drei, vier Monate zwei Tage in der
73 Woche nicht da sind. Elternkontakt ist wie bei allen. Also, es gibt für die Deutschförderklasse,
74 natürlich wissen die Eltern, dass sie einen Deutschlehrer haben, aber sie gehören der
75 Stammklasse an. Es ist auch erwünscht, dass die Kinder an Exkursionen und Wandertagen
76 oder Projekttagen teilnehmen mit der Stammklasse. Da sträuben sich im ersten Halbjahr die
77 DeutschförderlehrerInnen auch, weil sie sagen, wir haben unser Konzept, und wenn einmal in
78 der Woche ein Unterricht ausfällt, dann ist das schwierig, oder ein paar Kinder immer fehlen,
79 weil die kommen ja aus verschiedenen (unv.), da fehlt immer irgendwer. Das heißt, im
80 Normalfall ist es so, dass im ersten Halbjahr ein guter Grundstock gelegt wird für die Sprache
81 und dass wir die 20 Stunden nicht entfallen lassen und brauchen. Wenn die Deutschlehrer
82 fehlen, wird dieser Deutschkurs auch suppliert. Es gibt Einstufungstests, beziehungsweise es
83 gibt diese erbärmliche MIKA-Testung. Die müssen wir machen.

84 I: Machen das die DeutschlehrerInnen?

85 D1: Das machen die Deutschlehrer. Das wird nur in der Grundschule bei der Einschreibung
86 von der Schulleiterin gemacht. Also nur in der Volksschule. Bei uns sind die Kinder da und wir
87 machen die Testung. Ich weiß nicht, ob Sie sich damit auseinandergesetzt haben, das ist eine
88 Testung, die für den Kindergarten und die Volksschule eigentlich ist. Und das BIFIE oder das
89 Bildungsministerium hat nichts anderes, und das ist erbärmlich und unprofessionell. Das ist
90 schrecklich. Das Lehrpersonal muss eine Ausbildung haben, eine einschlägige, sei es durch
91 das Sprachförderzentrum, das unten am Elterleinplatz ist, die haben auch eine sehr gute
92 Homepage, die bilden unsere LehrerInnen aus. Wenn ich sage, ich habe eine Kollegin, die
93 würde das gerne machen, die muss dafür so eine Schulung machen. Oder die LehrerInnen
94 haben eine DaF/DaZ-Ausbildung, Deutsch als Fremdsprache, Zusatz von der Universität.
95 Einstieg in die Regelklasse erfolgt im Normalfall nach einem Jahr. Das wäre das Ziel.

96 I: Also, normalerweise brauchen die SchülerInnen zwei Semester, bis sie auf dem
97 Sprachniveau sind, dass sie ganz normal in eine Regelklasse gehen können.

98 D1: Genau. Das Problem ist, dass diese MIKA-Testung darüber entscheidet, nicht wir. Und
99 das ist wieder so eine Testung, die von Sprachwissenschaftlern, das bin nicht ich, die sagt,
100 dass der Test unqualifiziert und schlecht und nicht aussagekräftig ist, weil er vor allem auf
101 Wort-Satz-Stellungen, wo ein Wort im Satz steht. Und das ist für jede Sprache anders. Da tun
102 sich die türkischen Kinder schwerer als BKS-Kinder oder arabische Kinder. Dass das
103 aussagekräftig ist und dass das in ganz Österreich gemacht wird, ist eine Schande für
104 Österreich, sage ich. Wie wurde die Deutschförderung bis 2018/19 organisiert? Wir hatten elf

105 Stunden zur Verfügung, die Kinder waren in ihren Klassen und sind die elf Stunden
106 herausgenommen worden, meistens nicht von 8:00-10:00, damit sie Deutsch, Englisch und 107
Mathematik nicht versäumen, das heißt, sie sind meistens ungefähr 20 Stunden in der Klasse,
108 sondern sie sind täglich von 11:00-13:00 oder von 10:00-13:00 Uhr. Also täglich zwei
109 Stunden.

110 I: Also, hat das schon teilweise parallel zum Regelunterricht stattgefunden?

111 D1: Ja, klar, weil die müssen ja die 20 Stunden in der Klasse sein. Und wurden aber teilweise,
112 wenn sie mitgekommen sind, in der Klasse mit zusätzlichen Deutschförderlehrern, die in der
113 Klasse sind, betreut. Das heißt, ich habe immer eine B-Klasse und in der B-Klasse sind
114 meistens die außerordentlichen Kinder drin. Und dort ist verstärkt Lehrpersonal, die
115 zusätzlich mit diesen Kindern die Defizite, die sie haben, aufarbeiten, oder der Mathelehrer 116
redet mit dem und sagt, wir nehmen heute die Prozentrechnungen durch, mach das bitte in 117
der Kleingruppe allein.

118 I: Ok. Und da kann dann der Schüler ganz normal mitmachen?

119 D1: Sofern er die deutsche Sprache so gut beherrscht. Also, da sind ja auch Deutschlehrer.

120 I: Und wenn wir schon beim Vergleich von diesen beiden Modellen sind, gibt e Aspekte, die 121
Sie vom alten Modell in das jetzige Modell übernehmen würden, weil das so gut funktioniert 122
hat oder weil es für die SchülerInnen oder die LehrerInnen passend war?

123 D1: Prinzipiell bin ich absolute Gegnerin der Deutschförderklassen, eine absolute Gegnerin,
124 weil ein Kind, das nur mit anderen Kindern zusammen ist, die nicht die deutsche Sprache
125 können, 20 Stunden, und nur eine Bezugsperson hat, den Lehrer, der die deutsche Sprache
126 kann. Das heißt, wenn ich einen regen Unterricht in Schülermitarbeit mache, dann höre ich 127
ständig einen Schüler, der es nicht kann, falsches Deutsch, weil es die Kinder ja auch noch 128
nicht können. Und ich habe nur eine Person den ganzen Vormittag, die Deutsch kann. Wenn
129 wir nach Damaskus kommen würden und Arabisch lernen müssten und wir sind alle in einer
130 Klasse, dann unterhalten wir uns miteinander auf Deutsch. Keiner würde auf die Idee
131 kommen, Arabisch zu reden, weil wir uns einfach leichter tun und weil wir Informationen
132 austauschen wollen. Das Lernen der Sprache ist für die Kinder ein Selbstverständnis,
133 wenn sie es lernen, indem sie es immer wieder hören und anwenden. Aber,
134 wenn sie es nur vom Lehrer hören, dann können sie es nicht lernen. Das ist politisch motiviert,
135 dass diese Kinder nicht Deutsch lernen durch solche Maßnahmen. Also, es bedarf gar nicht 136
vieler Stunden, wenn die Kinder in einem deutschen Umfeld sind, weil sie lernen wollen, weil
137 sie schnell lernen und weil sie müssen. Sie wollen ja die Klasse nicht wiederholen. Welche 138
Formen der Heterogenität erleben Sie in den Deutschförderklassen und wie gehen Sie damit
139 um? Sie sind 10-14 Jahre alt, wir haben hundert Prozent Kinder mit anderen Erstsprachen 140

hier am Standort. Das heißt, es ist manchmal ein Kind deutscher Muttersprache in einer
141 Klasse. Ich habe alle Religionen, ich habe alle verschiedenen Sprachen, und das ist nicht
142 unser Problem. Dadurch, dass es verschiedene Sprachniveaus gibt, da haben wir in den
143 Deutschförderklassen jetzt ein Problem. Weil, wenn ich 17 Kinder in einer
144 Deutschförderklasse habe, und ich bin allein dort und ich habe die Analphabeten genauso wie
145 die, die AHS-Reife hätten, dann tut sich ein Lehrer ziemlich schwer. Das heißt, ich habe
146 Ressourcen von meinem Standort abgezogen im Sinne aller LehrerInnen, die ja dann, je
147 schneller das Kind Deutsch lernt, desto besser hat es jeder Lehrer im Fachgegenstand. Das
148 heißt wir haben einen Parallelkurs, haben sechs von den 17 Kindern herausgenommen, die 149
einfach langsamer sind. Da sind die Analphabeten drinnen, da sind die Kinder, die sich mit der
150 Aussprache sehr schwer tun oder die sehr schüchtern sind oder die ein Trauma haben oder
151 was auch immer. Es bringt nichts für einen Lehrer, wenn er 16 oder 17 Kinder drinnen hat, die
152 unterschiedliche Niveaus haben. Das heißt, vor Weihnachten setzen wir uns zusammen und
153 schauen, ob wir die Ressourcen haben. Zum Glück haben wir sie, dass jetzt sechs Kinder und
154 elf Kinder in der Gruppe der Fortgeschrittenen sind, wo man sieht, die lernen schnell und gut.
155 Und bei sechs Kindern, die brauchen die Kleingruppe. Die haben kein Ordnungssystem oder
156 was auch immer.

157 I: Das ist toll, dass das möglich und umsetzbar ist.

158 D1: Und deswegen sind die Sprachniveaus in den Deutschförderklassen ein großes Problem.
159 Und deswegen brauchen wir die Flexibilität der Ressourcen, dass wir sagen, wir brauchen
160 jetzt mehr Stunden. Und nicht deswegen, weil man zu zweit ist und es vor Weihnachten ist 161
und die Lehrer müde sind, sondern weil es die Kinder brauchen und man dann weiterkommt.
162 Und die Ressourcen, die man hier nicht hineinsteckt, die multiplizieren sich im Alter der
163 Kinder. Die finden keine Arbeit, die sind immer schlecht und können nicht ankommen in dieser
164 Gesellschaft, wenn sie die Sprache nicht können. Erstsprachen: Wir sind eine Schule mit
165 hundert Prozent anderen Sprachen und wir sagen, die Sprache, die du sprichst, ist ein
166 Mehrwert, du musst sie allerdings gut sprechen. Es nützt nichts, unsere Eltern sind oft
167 bildungsfern und haben eine sehr einfache oder verkürzte Sprache, weil sie selbst auch nicht
168 die Bildung gehabt haben aus sozioökonomisch schwachen Schichten stammen. Und
169 deswegen ist es wichtig und auch verpflichtend, dass unsere Kinder in den
170 Muttersprachenunterricht gehen, den wir anbieten. Nur ein oder zwei Stunden pro Woche für
171 Arabisch, Bosnisch Kroatisch-Serbisch, Romanes und Türkisch. Für diese vier
172 Sprachgruppen, da habe ich Muttersprachenlehrer und da gehen die. Die
173 Muttersprachenlehrer unterstützen auch, wenn die Kinder dann in ihre Stammklasse
174 hineingehen. Weil es dann jemanden gibt, erstens haben sie eine Bezugsperson, wenn sie 175
sich nicht auskennen, von den LehrerInnen. Sie bekommen aber auch, wenn sie mit null
176 Deutschkenntnissen kommen, einen Peer aus den höheren Klassen, der die Sprache spricht.
177 Das heißt, sie können zu einem Schüler gehen und können den in der Muttersprache fragen.
178 Es sollte nicht jemand aus der eigenen Klasse sein. Also, die Erstsprachen werden gefördert.

179 Mentalität ist kein Thema. Natürlich haben wir das Macho-Gehabe, aber das habe ich bei den
180 serbischen Burschen genauso, die schon in dritter oder vierter Generation da sind, weil es
181 sich noch nicht durchgesprochen hat, dass wir eine gleichberechtigte Gesellschaft sind. Also,
182 das sage ich, da gibt es die normalen Probleme von pubertierenden 10- bis 14-jährigen und 183
ich möchte es nicht auf die Mentalität reduzieren. Es gab bereits vor dem Inkrafttreten des
184 Deutschfördergesetzes Bedenken beziehungsweise (unv.) der SchülerInnen und
185 Schwierigkeiten bei der Integration in den Klassenverband. Wie schaut das in der Praxis aus?
186 Habe ich beantwortet, oder?

187 I: Ja, hatten wir.

188 D1: Das ist genau das, was es nicht sein soll. Es ist in keinsten Form eine Integration. Wir
189 haben Integrationsklassen, ich habe in jeder Schulstufe eine Integrationsklasse und das wäre
190 genau das Gleiche, wenn ich einen Integrationslehrer hätte und der geht jede Stunde mit
191 seinen Integrationskindern hinaus. Dann ist es keine Integrationsklasse. Wenn der jede
192 Stunde hinausgeht, dann lernen die nie miteinander Rücksicht nehmen auf die, die schwächer
193 sind, oder aus irgendeinem Grund ein Handicap haben. Das eine wird bestraft, also, es ist
194 eine Regel der Integrationsklasse, dass Integration in der Klasse erfolgt, wie der Name schon
195 sagt. Und auf der anderen Seite haben wir diese Deutschförderklassen, die nichts bringen. 196
Und ich rede deswegen so gescheit, weil ich es damals, als 2015/16 diese vielen Flüchtlinge
197 gekommen sind, hatte ich keine andere Möglichkeit, als da von Ostern weg ganz viele
198 Erstklässler bei mir eingeschrieben worden sind. Und ich hatte in jeder Klasse zu viel. Ich
199 hatte damals drei erste Klassen und hatte zu viele in der Klasse. In der zweiten Klasse habe
200 ich dann eine sogenannte Flüchtlingsklasse machen müssen, weil jeder Lehrer mir sagt, ich
201 lasse mir meine Klasse jetzt nicht durcheinanderwürfeln. Das verstehe ich auch und ich hätte
202 auch die Eltern da gehabt. Jeder Klassenlehrer hat geschaut, dass er ein Jahr eine gute
203 Klassengemeinschaft bekommt, dann will er die nicht durchwürfeln. Das verstehe ich.
204 Deswegen hatte ich von der zweiten, dritten, vierten eine sogenannte Deutschförderklasse, 205
wo nur Flüchtlingskinder drinnen waren, vor allem aus Afghanistan und aus Syrien. Diese
206 Kinder wurden mit allen Ressourcen, die wir hatten, gefördert. Da sind immer zwei oder drei
207 Lehrer drinnen gewesen. Aber diese Kinder konnten nicht besser Deutsch in der vierten
208 Klasse, sondern ganz im Gegenteil. Es ist nicht so viel weitergegangen als die Kinder, die ich
209 dann in anderen Klassen mit einem Deutschkurs aufgenommen habe.

210 I: Die Verteilung ist am allerbesten für die Kinder.

211 D1: Ja. Ich hätte gerne gehabt, dass das an der Universität evaluiert wird, aber es hat dafür 212
keine Ressourcen gegeben. Aber ich weiß es. Ich habe es nicht evaluiert, aber aufgrund der
213 Noten, die man sich nur anschauen muss, weiß man das.

214 I: Und wahrscheinlich aufgrund der Erfahrungen und der Rückmeldungen von den

215 LehrerInnen.

216 D1: Genau. Die SchülerInnen verbringen 20 Wochenstunden in der Deutschförderklasse und
217 sind für die überwiegende Zeit getrennt. Können die Inhalte, die im Regelunterricht vermittelt
218 werden, überhaupt nachgeholt werden? Nein.

219 I: Nein?

220 D1: Geht nicht. Also, es ist eigentlich auch vorgesehen, dass diese Kinder diese Klasse
221 wiederholen. Da ist man sich nicht einig des Gesetzestextes, ob die Kinder, die ein Jahr lang
222 eine Deutschförderklasse besuchen, automatisch im nächsten Jahr diese Klasse wiederholen
223 müssen.

224 I: Das ist mir so explizit nicht begegnet, muss ich sagen, im Gesetzestext. Es ist jetzt eine
225 Frage der Interpretation.

226 D1: Ich hätte es so verstanden, habe dann nachgefragt, wo meine LehrerInnen das Gleiche 227
glaubten. Allerdings habe ich dann im Sprachförderzentrum, und die haben gesagt, nein, die
228 MIKA-Testung findet im Mai statt, und die Kinder, die dann dort positiv sind, die können
229 aufsteigen und in ihrer Stammklasse bleiben. Wenn es anders wäre, würde es das System ad
230 absurdum führen, wenn ich mich bemühe, jemanden zu integrieren, sprich, Montag erste
231 Stunde, sprich, Donnerstag einen ganzen Tag, sprich, zu Ausflügen mitfahren können, und 232
dann kommt er automatisch eine Klasse niedriger.

233 I: Aber auf der anderen Seite verlieren ja die Schüler und Schülerinnen eigentlich viele
234 Fachinhalte, wenn die zum Beispiel in Mathematik nicht dabei sind. Sie lernen zwar gut
235 Deutsch, aber

236 D1: Da muss man schauen, die kommen ja aus verschiedenen Klassen, denen fehlt ja dann
237 nicht nur, wenn sie in der dritten Klasse einsteigen und dann in die vierte Klasse gehen, fehlt
238 ihnen nicht nur der Stoff der dritten Klasse, sondern es fehlt ihnen ja auch der von der zweiten
239 und von der ersten, den wir ja machen. Weil in Syrien und in Afghanistan vor allem haben sie
240 natürlich einen anderen Stoff oder in Anatolien, in der tiefsten Türkei, wird etwas anderes
241 unterrichtet. Lebenspraktischer vielleicht und weniger Faktenwissen, ich habe keine Ahnung.
242 Also, es fehlt prinzipiell etwas. Aber wir bemühen uns, die Kinder da einsteigen zu lassen und
243 sie zu unterstützen, dass sie mitkommen. Wenn sie in Deutsch die Fähigkeit haben, können
244 sie auch Dinge nachholen und erlernen. Ich habe die 2.0 Förderung, die es in Wien gibt,
245 kennen Sie das?

246 I: Nein.

247 D1: Das ist die Nachhilfe, die angeboten wird von der Stadt Wien. Die ist kostenlos, wo
248 Studierende am Nachmittag kommen und Deutsch-, Englisch- und Mathematiknachhilfe
249 machen. Sie haben seit heuer erstmals auch für die Deutschförderklassenkinder einen
250 eigenen Kurs, der am Mittwochnachmittag bei uns stattfindet. Also, wo man sich wirklich in 251
verschiedensten Bereichen von allen Seiten bemüht, dass sie die deutsche Sprache möglichst
252 viel erleben, weil wir sind eine Halbtagschule, die gehen nach Hause und haben wieder ihr 253
muttersprachliches Umfeld. Also, ich würde gerne mein altes System wieder haben.

254 I: Das hat gut funktioniert in Ihrer Schule, und Sie alle waren glücklich und zufrieden.

255 D1: Genau. Bekommen Sie und die Lehrer im Bedarfsfall Unterstützung durch Fachpersonal?
256 Nein, kein zusätzliches.

257 I: Kein zusätzliches, also, Sie müssen auskommen mit dem Personal, das Sie haben?

258 D1: Ich habe ganz im Gegenteil, der Sozialarbeiter ist ja jetzt weggenommen worden, und ich
259 habe einen Beratungslehrer, der für zwölf Stunden da ist. Also Montag, Mittwoch, Freitag,
260 8:00-12:00. Es gibt da kein zusätzliches Personal. Eine große Unterstützung sind die
261 Muttersprachenlehrer, die helfen und unterstützen. Dann, wenn die Kinder wieder in der
262 Klasse sind.

263 I: In der Regelklasse?

264 D1: In der Regelklasse, also, wo sie die unterstützen, A am Donnerstag, B, wenn sie in der 265
Klasse sind im darauffolgenden Jahr. Die Bereitschaft meiner LehrerInnen, manchmal
266 Stunden allein zu übernehmen, wo eine Doppelbesetzung möglich ist, damit wir die
267 Ressourcen haben, jetzt zum Beispiel beim Deutschkurs, zu trennen.

268 I: Ja, haben Sie vorhin erwähnt. Das ist toll, dass das möglich ist.

269 D1: Genau. Also, diese Ressourcen habe ich. Und dass diese Kinder zusätzlich Sozialarbeiter
270 oder Psychologen brauchen oder Psychagogen oder Beratungslehrer, das ist klar, weil die alle
271 in irgendeiner Form eine Geschichte haben. Und das wird ihnen leider nicht geboten.
272 Ja. Das wäre es.

273 I: Ja, danke schön.

6.4 INTERVIEW D2 (DEZEMBER 2019)

1 I: Wie viele Deutschförderklassen haben Sie in Ihrer Schule und was bedeutet das für Sie als
2 Schuldirektorin in organisatorischer Hinsicht?

3 D2: Wir haben eine Deutschförderklasse erstmalig in diesem Schuljahr. Es ist eine relativ
4 kleine Gruppe, Gott sei Dank.

5 I: Wie viele SchülerInnen sind da, ungefähr?

6 D2: Ungefähr zehn. Es bindet gleich einmal 20 Lehrerstunden fix in diese Klasse, die ich auch
7 woanders gut brauchen könnte, was nicht heißt, dass die sie nicht brauchen. Die zehn Kinder
8 brauchen sie auch, aber es ist ein bisschen ein starres Konstrukt mit diesen 20 Stunden. Wir
9 haben Gott sei Dank einen Raum, wo wir die Klasse unterbringen. Die Kinder sind von der
10 ersten bis zur vierten Klasse gemischt. Man muss sie natürlich testen. Es sind drinnen Kinder,
11 die nicht alphabetisiert sind. Wir haben das Glück, dass wir im Haus einen
12 Alphabetisierungskurs haben, zweimal in der Woche. Dieser Alphabetisierungskurs sammelt
13 Kinder aus ganz Wien zusammen und die sind hier Dienstag, Mittwoch von acht bis dreizehn
14 Uhr, und da können unsere auch noch zusätzlich hingehen. Es ist nicht leicht, diese Stunden
15 zu besetzen, weil ich es hier auf mehrere Kollegen aufteilen muss. Das heißt, die haben auch
16 einen ziemlichen Mehraufwand in der Koordination, in der Planung in der gemeinsamen. Es ist
17 ein ziemliches Durcheinander gewesen und das legt sich jetzt nur langsam, welche Kinder
18 sind wann, wo. In den Regelklassen gibt es teilweise großes Unverständnis, warum die jetzt
19 nicht da sind, warum die jetzt dort sein müssen. Es gibt ein großes Unverständnis, wie das mit
20 den Aufstiegschancen ist, weil es früher ja ganz anders geregelt war. Die Kinder sind
21 automatisch mitgegangen. Jetzt wiederholen sie mehr oder weniger automatisch gleich das
22 Jahr.

23 I: Das heißt, sie kommen nicht mit der Regelklasse weiter.

24 D2: Richtig, sie haben aber auch eigentlich kaum Kontakt zu der Regelkasse, weil sie ja 20
25 Stunden in dieser Klasse sind und dann sitzen sie noch so ein paar Randstunden halt in ihrer
26 Regelkasse, die sie aber gar nicht gut kennen.

27 I: Ich verstehe.

28 D2: Wo sie dann auch sprachlich nicht so gut dastehen. Ja, das ist so in etwa.

29 I: Und den Einstufungstest, machen Sie das? Verwenden Sie diesen MIKA-D-
30 Test?

31 D2: Ja, den müssen wir ja verwenden, diesen MIKA-D-Test. Den habe ich bis

32 zum letzten Jahr noch mit einer Kollegin gemacht. Dieses Jahr machen es zwei
33 Kolleginnen gemeinsam und ich muss nicht dabei sein. Die sind sehr fähig. Wobei das dieses
34 Kuriosum ist, dass es immer noch keinen MIKA-D für die Sekundarstufe gibt. Wir müssen
35 immer noch mit MIKA-D von der Primarstufe testen. Also, das ist alles ein bisschen, ja.

36 I: Sie haben ja auch bis zur Einführung vom neuen Deutschfördermodell im alten
37 Deutschfördermodell auch SchülerInnen gehabt, die auch Sprachbedarf gehabt haben. Wie 38
haben Sie das damals gemacht?

39 D2: Gut. Wir hatten in der Zeit, bevor diese Deutschförderklasse eingeführt worden ist, bei uns
40 viel mehr außerordentliche Schüler. In der großen Flüchtlingswelle 2015 haben wir sehr viele
41 Außerordentliche gehabt. Da habe ich mir 21 Stunden eine Kollegin geleistet, und die hat
42 möglichst in Kleingruppen, die halbwegs zusammengepasst haben, diese Kinder betreut.
43 Vorgeschieden wären elf Stunden pro Schüler gewesen. Das haben wir nicht geschafft, aber
44 wir haben auch nicht die 28 dann gemeinsam elf Stunden beschult, sondern fünf bis sechs
45 Kinder sechs bis sieben Stunden. Dadurch ist die Qualität meiner Meinung nach gestiegen, 46
auch wenn es quantitativ nicht so viele Stunden waren.

47 I: Und die SchülerInnen waren auch länger in der Regelklasse.

48 D2: Waren viel länger in der Regelklasse, genau.

49 I: Es gibt bestimmt verschiedene Formen der Heterogenität in den Klassen, verschiedene
50 Mentalitäten, Religionen, Sprachen, auch von der Altersgruppe sind die Kinder wahrscheinlich
51 unterschiedlich, vom Sprachkönnen her. Wie geht man hier in der Schule damit um? Also Sie
52 als Schuldirektorin in erster Linie.

53 D2: Ich habe einfach geschaut, also einfach, dass ich LehrerInnen einsetze, denen das
54 wirklich am Herzen liegt, die das machen wollen und wo ich das Gefühl habe, die können mit
55 dieser Heterogenität umgehen, und es ist keine Qual für sie, sondern eine Bereicherung, und
56 da habe ich Gott sei Dank einige, bei denen das so ist. Vor Ort müssen die Lehrer dann damit
57 umgehen.

58 I: Schon vor dem Inkrafttreten des Deutschfördergesetzes gab es Bedenken bezüglich der
59 Trennung der SchülerInnen von der Regelklasse und wie das mit der Integration überhaupt
60 funktioniert. Ob es dann nicht schwieriger wird, die Integration der Kinder. Sie haben es kurz 61
angesprochen zu Beginn.

62 D2: Die Kinder haben schon Probleme damit, sich in eine Regelklasse zu
63 integrieren, weil sie ja so wenige Stunden drinnen sind. Die Deutschklasse selbst ist eine gute
64 Gemeinschaft dank der engagierten LehrerInnen. Die machen auch Lehrausgänge und die

65 sind wirklich eine gute Gemeinschaft, aber die Kinder sind dann doch hin- und hergerissen
66 und das Problem ist, jetzt sind sie in dieser Gemeinschaft, sind ein bisschen in der
67 Regelklasse, müssen mit nahezu hundertprozentiger Sicherheit die Klasse wiederholen, die 68
Deutschklasse wird sich in der Zusammensetzung verändern, weil ja manche dort
69 rauskommen und in den Kurs kommen und wieder andere dazu und sie kommen in eine neue
70 Regelklasse, wo sie kaum Anbindung haben. Wenn sie da jetzt im zweiten Jahr der
71 Außerordentlichkeit dann nicht positiv sind, müssen sie ja wiederholen, wieder wiederholen. 72
Das heißt, dann sind sie wieder in einer neuen Klassengemeinschaft, wo sie dann schon
73 überaltrig sind, und ich weiß es nicht, aber vielleicht – wage ich schon zu behaupten – schon
74 ein bisschen frustriert von dem System, in dem sie hier bis jetzt durchgelaufen sind. Also, es 75
ist schwierig, und auch die LehrerInnen in den Regelklassen, die die Kinder gerne integrieren
76 würden, stehen dann eben oft fassungslos da, wenn wir sagen: “Nein, aber die sind jetzt im
77 Deutschkurs.“ Auf der anderen Seite sollen sie aber auf Lehrausgänge mitgehen, wo sie dann
78 die Gruppe eigentlich nicht kennen. Also, es ist schwierig. Es ist nicht einfach.

79 I: Ich verstehe. Die nächste Frage handelt vom Bildungsverlust, das haben Sie jetzt
80 auch ganz gut erklärt, dass, wenn die SchülerInnen in der Deutschförderklasse sind, auf der
81 einen Seite lernen sie gut Deutsch und auf der anderen Seite versäumen sie die Fachinhalte
82 der anderen Fächer, die in der Regelklasse vermittelt werden. Sie haben es angesprochen mit
83 der Wiederholung und wieder Wiederholung. Das hängt natürlich alles zusammen.

84 D: Richtig.

85 I: Gibt es für Sie Aspekte vom alten Deutschfördermodell, die Sie gerne in das neue Modell 86
übernommen hätten, positive Aspekte, auf die Sie nicht gerne verzichten würden? Also, wenn
87 man die Modelle vergleicht? Oder hätten Sie überhaupt lieber das alte Modell?

88 D2: Ich finde es grundsätzlich schon ganz gut, dass es mehr Stunden zur
89 Verfügung gibt, aber unter dem schönen Mäntelchen Autonomie, unter dem so viel passiert, 90
herrscht sehr wenig Autonomie und ich würde mir wünschen, dass ich die Stunden, die ich zur
91 Deutschförderung habe, autonomer am Standort einsetzen kann und nicht diese
92 vorgeschriebenen 20 Stunden und nichts anderes, weil sich immer wieder neue Modelle
93 ergeben können. Es kommt auch darauf an, was für LehrerInnen man hat, wie gehen die
94 damit um, wie kann ich die wirklich einsetzen, wie schauen die Raumressourcen aus. Je
95 nachdem ist es einfacher, das bisschen flexibler zu gestalten.

96 I: Bekommen Sie und das Lehrpersonal im Bedarfsfall Unterstützung durch
97 anderes Fachpersonal wie SozialarbeiterInnen, MuttersprachlerInnen,
98 PsychologInnen? Wie schauen die Ressourcen aus?

99 D2: Wir haben das Glück, wir haben eine ganz tolle Psychagogin im Haus für 14 Stunden und
100 neun Stunden eine Sozialarbeiterin, die wirklich erstklassige Arbeit leisten und gut miteinander
101 auch vernetzt sind. Wir haben eine Muttersprachenlehrerin in Türkisch. Wir haben aber
102 theoretisch, eine ist im Krankenstand, zwei türkischsprachige/türkischstämmige LehrerInnen
103 und eine ungarisch sprechende Lehrerin, das heißt, auch die sind immer wieder Quellen zur
104 Unterstützung. Ein Kollege, der ist von Teach for Austria, der spricht, glaub ich Persisch. Das
105 sind alles Quellen, die wir dann ein bisschen heranziehen können, wenn es wirklich hakt. Das
106 ist es so ziemlich.

107 I: Möchten Sie noch etwas anderes sagen, was ich jetzt nicht gefragt habe, aber Sie es
108 wichtig finden?

109 D2: Ich glaube, das ist es. Es ist dieses starre System, dieser starre
110 Zentralismus, der jetzt durchkommt, und da ist die Deutschklasse eigentlich nur ein kleines 111
Steinchen. Das Schulsystem wird Schritt für Schritt unpersönlicher in der Verwaltung und in 112
der Hierarchie, unpersönlicher und starrer.

113 I: Vielen Dank

6.5 INTERVIEW D3 (DEZEMBER 2019)

1 D3: Ich habe eine Deutschförderklasse und die wird unterstützt von einem zweiten Lehrer mit
2 Leseförderstunden.

3 I: Haben Sie von den Raumressourcen her einen eigenen Raum?

4 D3: Wir haben schon einen eigenen Raum, wir haben das Biologiekammerl.
5 umgewechselt, sozusagen.

6 I: Und von den anderen Ressourcen her? Von der Ausstattung her?

7 D3: Wir benützen die Bibliothek. D. h., das Lesen wird gefördert, die Lehrer gehen mit den
8 Kindern in die Bibliothek hinüber und wir haben auch neue Bücher angefordert,
9 wo die Kinder mithilfe des Handys auditiv arbeiten können.

10 I: Und für Sie zum Verfassen vom Stundenplan? Ist das auch eine
11 Herausforderung?

12 D3: Das ist eine große Herausforderung, weil wir für die Kinder einzeln schauen,
13 dass die Kinder einzelne Stundenpläne haben. Sprich, wir achten darauf, wann
14 sie turnen gehen, wann sie die Kreativstunden haben und ja, das ist eine
15 Herausforderung. Wir haben für viele Kinder einzelne Stundenpläne.

16 I: Wie funktioniert das sonst mit dem Elternkontakt? Ich möchte da die
17 Unterschiede herausfinden von einer normalen Klasse. Die SchülerInnen
18 gehören zwar schon zu einer Regelklasse, aber es ist trotzdem eine andere
19 Form, denn die sind doch 20 Stunden in der Woche zusammen.

20 D3: Schon, aber wir schauen doch, dass sie auch hin und wieder in den
21 Regelklassen sind. Wenn die Deutschförderlehrer eine Frage haben, dann
22 gehen sie in Kontakt mit den Eltern oder dem Klassenvorstand, aber die Frage
23 können Ihnen die beiden LehrerInnen am besten beantworten, besser als ich.

24 I: Der Einstieg in die Regelklasse, wie funktioniert der?

25 D3: Die Erfahrungen haben wir noch nicht. Bei uns sind viele Kinder, die es nicht
26 geschafft haben, aber an und für sich gibt es da keine Schwierigkeiten.

27 I: Wie haben Sie diese Deutschförderung bis 2018 im Rahmen der damals
28 bestehenden Schulautonomie geführt? Haben Sie eine ganz andere Form
29 geführt?

30 D3: Ja, eine ganz andere Form. Es sind die Kinder elf Stunden schon
31 rausgenommen worden, aber eben nur elf Stunden, und sonst waren sie in der
32 Regelklasse und ich finde es speziell in der Volksschule würde ich gar nicht
33 sinnvoll finden. Bei uns in der NMS finde ich es relativ gut, aber es ist trotzdem
34 ein Unterschied zwischen Regelsprache und Bildungssprache. Das ist ganz
35 einfach ein großer Unterschied. Man muss da ganz genau aufpassen.

36 I: Was würden Sie vom alten Modell als positiv bezeichnen, das Sie gerne in das
37 neue Modell übernommen hätten?

38 D3: Es ist ganz einfach. Der große Unterschied ist, dass die Kinder hier jetzt
39 schon intensiv mit 20 Stunden lernen, aber es ist ganz einfach schwierig, weil
40 die Kinder sind von 10 bis 14 Jahre und es gibt dauernd Seiteneinsteiger. Das
41 heißt, man ist mit Kindern vollbeschäftigt z.B. drei Monate, die haben schon einen
42 Fortschritt gemacht, dann kommt auf einmal wieder einer. Deswegen geht es mit
43 einem Lehrer allein total schwierig und ich war auch bei einer Fortbildung bei
44 der Arbeiterkammer und dort hat eine Wissenschaftlerin gesagt, mehr als fünf
45 Kinder sind nicht machbar, um auch wirklich gut Deutsch zu lernen, und das
46 stimmt. Ich verwende all meine Ressourcen, die ich habe in das Deutschlernen.

47 I: Sie haben eine Form von Heterogenität angesprochen, nämlich die
48 verschiedenen Altersgruppen. Es gibt auch andere Formen wie Religion,
49 Mentalität, Kultur. Wie gehen Sie damit in der Schule, in den
50 Deutschförderklassen um? Ist das eher als eine Ressource für interkulturelles
51 Lernen oder gibt es auch Schwierigkeiten?

52 D3: Etwas Tolles ist, dass unsere DeutschförderlehrerInnen auch Muttersprache
53 Serbisch haben, was natürlich sehr toll ist, und wenn es wirklich größere
54 Probleme gibt wie z.B. Arabisch sprechen, wir haben auch einen
55 Muttersprachenlehrer, der Mittwoch, Freitag kommt, oder eine mit Farsi, aber
56 eigentlich haben wir jetzt sehr viele Einsteiger mit Serbisch und da haben wir
57 zwei LehrerInnen, deren Muttersprache das Serbische ist. Wir haben z.B. einen
58 Philippinen, mit dem haben wir natürlich große Schwierigkeiten. Das Problem ist,
59 wenn Kinder noch nicht alphabetisiert sind, dann ist es noch schwieriger, weil
60 dann müssen wir sie überhaupt in eine andere Schule bringen, damit sie
61 alphabetisiert werden, weil wir haben hier an der Schule keinen
62 Alphabetisierungskurs.

63 I: Haben Sie solche Fälle im Moment?

64 D3: Jetzt gerade nicht.

65 I: Sie haben es angesprochen, dass LehrerInnen auch Sprachkenntnisse
66 mitbringen und das auch verwenden können, um den SchülerInnen zu helfen.
67 Haben Sie auch anderes Fachpersonal, das Ihnen zur Seite stehen kann?

68 D3: Für Disziplinärschwierigkeiten, Problemen psychischer Art, mit psychisch
69 sozial schwächeren Kindern haben wir Sozialarbeiter und das mobile Team
70 haben wir. Das heißt, da ist eine Sozialarbeiterin arabisch sprechend dabei, die
71 kann uns schon sehr oft helfen.

72 I: Es gab ja schon vor dem Inkrafttreten des Deutschförderungsgesetzes Bedenken
73 bezüglich der Integration der SchülerInnen in der Klasse, ob das nicht
74 schwieriger ist.

75 D3: Natürlich ist das für die Kinder schwerer. Ich glaube, da ist es am besten,
76 Sie fragen die LehrerInnen. Die erleben das wirklich mit und die können Ihnen
77 persönlich sagen, wie schwierig das ist mit der Integration. Es ist natürlich
78 schwierig, wenn es Mitteilungen gibt, weil ja das die Klassenvorstände eigentlich
79 meistens machen und nicht die Deutschförderlehrerin und da gibt es sicher
80 Schwierigkeiten.

81 I: Wie ist es mit den Inhalten, die die SchülerInnen versäumen in der Zeit, in der
82 sie in der Deutschförderklasse sind?

83 D3: Sie wiederholen diese Klasse, weil jetzt sind ein, zwei Stunden nur da
84 drinnen und dann wiederholen sie die Klasse. Höchstens, sie kommen wirklich
85 mit. Da versuchen wir, wenn wir wissen, dass Kinder wirklich gut in Mathematik
86 sind oder in Englisch, da versuchen wir, sie in der Klasse zu lassen und dann
87 versuchen wir, sie aus dem Deutschförderkurs rauszunehmen in eine kleinere
88 Gruppe sozusagen. Da lernen sie intensiv Deutsch und gehen in Englisch zurück
89 und in Mathematik zurück.

90 I: Vielen Dank.

6.6 INTERVIEW L1 (DEZEMBER 2019)

1 L1: Sie brauchen die Fragen dann nicht noch einmal stellen, sondern ich kann es
2 ja einfach durcherzählen und anhand der Stichpunkte nochmal zusammenfassen.
3 Also, zur Unterrichtsplanung und -gestaltung hatte ich gesagt, dass da mehrere
4 Lehrkräfte, mehr Fachlehrkräfte in der Deutschförderklasse unterrichten, dass wir
5 deswegen versuchen, auf die Fächer einzugehen, dass jeder in seinem Fach
6 unterrichten darf, weil ich glaube, dass das Lehrkräfte auch immer am besten
7 können in ihren Fächern und dass sie auch viel sprachsensibler unterrichten
8 können, als wenn die jetzt Deutsch als Zweitsprache unterrichten müssten, was
9 sie gar nicht vielleicht können oder wollen. Die inhaltliche und konzeptuelle
10 Unterstützung kommt vor allem aus unserer Erfahrung und auch aus dem
11 Material, was sich angesammelt hat im Laufe der Jahre, plus das
12 Sprachförderzentrum hatte ich erwähnt, die uns gut informieren über sämtliche
13 Workshops und Angebote der Stadt Wien. Das muss ich dazu sagen, die sind
14 zu 98 Prozent gratis. Die Stadt Wien kümmert sich da wirklich darum, was ich
15 sehr, sehr positiv wahrnehme. Das USB DaZ machen wir, dokumentieren wir,
16 weil ich das als sinnvoll erachte, dass die Dokumentation des Spracherwerbs
17 ordentlich geführt wird. Sie ist nicht so breit gefächert oder so, sag ich mal,
18 linguistisch ausgereift, wie man sich das wünschen könnte, weil Spracherwerb
19 sehr individuell und breit gefächert ist, aber es ist besser als nichts. Ob sie von
20 ihren Stammklassen getrennt sind, empfinde ich nur als negativ, wenn klar ist,
21 dass sie in der Klasse bleiben könnten, aber wenn das der Fall ist, haben sie
22 bei uns immer die Chance unter (unv.) und dann mehr Zeit in ihren Klassen zu
23 verbringen und nur noch diese fünf oder sechs Stunden Deutschförderkurs zu
24 machen, um ein bisschen in der Grammatik gestützt zu werden oder bei Fragen
25 in anderen Fächern auch unterstützt zu werden. Bildungsverlust besteht, aber
26 Bildungsverlust besteht kategorisch, wenn ich das Land wechsele und eine neue
27 Sprache lerne. Das muss man nicht unbedingt als Verlust bezeichnen, sondern
28 es ist ein zusätzlicher Erwerb, der vielleicht einfach länger dauert. Heterogenität
29 ja, in jeder Form. Ja, aber durch die Größe unserer Klasse kein Problem. Ich
30 habe von einer Kollegin gehört, die haben 27 Kinder, die gar kein Deutsch
31 sprechen, da ist es eine Katastrophe und dem ist nicht beizukommen. Die
32 Bildungsdirektion, die 16, die Zahl 16 nicht mehr als Maximalgrenze festgelegt
33 hat, das ist einfach nicht tragbar.

34 I: Ja, Sie haben das vorhin auch erwähnt, dass Sie das als Ressource für
35 interkulturelles Lernen (...)

36 L1: Dadurch, dass wir nur die acht haben, die sich dann auch gegenseitig
37 unterstützen können. Wir haben aber auch bei acht Kindern fünf verschiedene

38 Muttersprachen. Also, das ist dann auch, dass die nicht untereinander reden
39 können, sondern die sprechen wirklich in allen verschiedenen Sprachen. Ab und
40 zu überschneiden sich die Sprachen und dann können sie sich helfen, was lustig
41 ist. Ich glaube, dass, so wie wir das an dem Standort durchführen, dass das ein
42 absolut positives Modell ist für unsere Schüler und Schülerinnen, das gerne
43 wahrgenommen wird und das ihnen, glaub ich, auch hilft.

44 D2: Du hast noch gesagt, dass du viel rausgehst.

45 L1: Genau. Dass wir schauen, dass die nicht ihre 20 Stunden im Klassenzimmer
46 sitzen, wobei wir auch ein eigenes Klassenzimmer mit eigenem Beamer haben,
47 was einfach auch toll ist. Viele Klassen werden in Abstellräumen unterrichtet, wo
48 nichts mehr drinnen ist. Wir haben perfekt ausgestattete Zimmer mit Platz, mit
49 Material, mit eigenen Geräten, mit Internet und Beamer und so weiter.

50 I: Sie haben erwähnt, dass Sie mit den KollegInnen auch kommunizieren über
51 eine WhatsApp-Gruppe, wo man Im Unterricht ansetzen könnte.

52 L1: Was, wer weitermachen möchte, genau. Wir gehen ins Kino, ins
53 Museum, wir hatten den Science Labor Workshop, wir sind also wirklich

54 I: Sehr engagierte LehrerInnen.

55 ja, aber das wissen die Kinder auch wirklich zu schätzen. Die fühlen sich dadurch
56 wahrgenommen, die fühlen sich möglicherweise privilegiert, dass sie das dürfen, und dadurch
57 ist das kein Abschieben, sondern ein Geschenk, was man ihnen bringt, und das nehmen sie 58
an und dadurch ist diese Emotionalität zur Sprache – das hatten wir auch noch erwähnt – viel
59 eher gegeben als wie, wenn ich der bin, der die Sprache nicht kann, und deswegen woanders
60 hingehen muss. Das ist auch eine Frage des Framings und wie man das übermittelt.
61 Fachpersonal hatten wir oder haben wir ganz viel an der Schule. Wir haben zwei
62 Sozialarbeiterinnen und Psychagogen, wir haben Muttersprachler im Lehrpersonal, und
63 dadurch können wir das auch jederzeit nutzen und nutzen wir es auch.

6.7 INTERVIEW L2 UND L3 (DEZEMBER 2019)

- 1 I: Können Sie mir erzählen, wie Sie Ihren Unterricht planen und gestalten?
- 2 L2: Ich war letztes Jahr schon in der Deutschförderklasse und es ist so, dass wir
3 unterschiedliche Leistungsniveaus in dieser Klasse haben, und es ist schwierig, weil man
4 muss sehr differenziert fördern. Aus diesem Grund, besonders, wenn man allein ist.
- 5 I: Wie viele SchülerInnen haben Sie zurzeit in der Klasse?
- 6 L3: Ich habe neun.
- 7 L2: Neun und da sind noch einmal sechs oder sieben und das heißt, es sind
8 eigentlich nicht so viele Kinder, aber wir haben vier verschiedene
9 Leistungsniveaus in der Klasse, und es wird, wenn man alleine ist, wir haben ja
10 zum Glück auch sehr viele Unterstützungen von Muttersprachlern, wenn eine
11 Person Muttersprache Arabisch spricht beispielsweise, die dann manchmal mit
12 den Kindern übt, oder Lesepaten, die zweimal in der Woche kommen, dann
13 kann man auch sehr gut mit den Kindern individuell arbeiten bezüglich Lesen
14 und solche Dinge, die man auch mit ihnen im Sinne vom Zweiergespann beziehungsweise
15 face-to-face machen muss, aber ansonsten wird sehr viel darauf geachtet,
16 dass die Kinder individuell und allein arbeiten können. Das heißt, wir haben relativ
17 gute Bücher, das sind aber Deutsch als Fremdsprache Bücher. Aus diesem Grund auch, weil
- 18 I: haben Sie auch ein bestimmtes Lehrwerk?
- 19 L2: Wir haben Klasse A1 und wir hatten letztes Jahr DaZ-Bücher, wie
20 zum Beispiel „Willkommen“ oder „Schritt für Schritt“. Wir haben aus diesem
21 Grund jetzt ein DAZ-Lehrbuch genommen, weil die Kinder da mit einer App sehr
22 viel hören können und dann auch sehr individuell arbeiten und in den DaZ-Lehrbüchern
23 können wir sehr oft die Hörbeispiele hören, (unv.) das Hörverstehen wird vernachlässigt.
24 Dadurch, dass die Kinder zwei LehrerInnen haben beziehungsweise noch ein paar Leute,
25 die hin und wieder kommen, hören sie immer nur die eine Person und das ist sehr schwierig.
- 26 L3: Das ist in diesem Klett Buch, in dem man Klett Unterlagen dabei hat, und
27 mit dem Handy dann individuell arbeiten kann, werden alle Kompetenzen,
28 Lesekompetenz, Schreibkompetenz und auch das Sprechen wird gefördert. Es
29 gibt viele Partnerübungen, die man dann zu zweit machen muss, wo die Kinder
30 dann miteinander im Unterricht reden können und das ist sehr gut. Was ich auch
31 noch verwende, ist die Bibliothek, (unv), die gibt es in der Sensengasse. Dort
32 gibt es auch sehr gute Bücher vom Grundwortschatz. Das habe ich mir jetzt auch

33 genommen. Das zweier, dreier und vierer, das ist immer aufbauend, da werden
34 auch so Themen behandelt, die die Kinder dann später im Unterricht brauchen
35 werden, zum Beispiel Musik, dann einmal Sachunterricht oder Sport, wo sie dann
36 alle Wörter lernen wie Seil und hüpfen und springen usw. Das ist dann nach
37 Themen sortiert. Sonst ist es „Schritt für Schritt“ finde ich auch gut. Da gibt es
38 auch Memory Spiele, wo die Kinder auch spielerisch lernen können. Wir
39 schauen, dass ihnen nicht langweilig wird und nicht immer nur mit dem Buch
40 gearbeitet wird, sondern, dass es sehr abwechslungsreich ist und dass die
41 Kinder dann wirklich auch motiviert sind, im Unterricht mitzumachen.

42 I: Sie unterrichten beide in derselben Deutschförderklasse, aber Sie unterrichten
43 nicht gleichzeitig?

44 L3: Genau. Manche Stunden sind wir auch zu zweit drinnen. Das geht auch. Drei
45 Stunden in der Woche sind wir zusammen drinnen. Das ist sehr praktisch. Da
46 kann man dann wirklich viel machen, weil auch z.B. diese Kinder, wenn wir neun
47 Kinder haben in einer Klasse, dann splitten wir die wieder auf. Also A1, die
48 können schon mehr, es gibt noch nicht bei A1 oder die sind noch ganz bei Null.
49 Das heißt, es gibt wiederum drei Gruppen innerhalb von neun Kindern und das
50 ist dann sehr individuell.

51 I: Und manchmal haben Sie noch mehr SchülerInnen in der Klasse?

52 L3: Genau. Manchmal haben wir auch noch mehr. Das kommt darauf an, wenn
53 die Kinder schon ein bisschen besser Deutsch sprechen, dürfen sie auch schon
54 im Regelunterricht mitmachen. Die haben dann schon z.B. Mathematik und
55 Englisch, wo sie dann mitmachen können. Da sind sie dann in einer
56 Stammklasse und dann stoßen sie zu uns in den Deutschunterricht und dann
57 gibt es wiederum die anderen, die sind durchgehend bei uns. Die haben dann
58 nur Turnen, damit sie ein wenig Bewegung haben. Das ist auch sehr wichtig.

59 I: Welche Hilfsmittel sowie inhaltliche und konzeptuelle Unterstützung
60 bekommen Sie für Ihre Arbeit oder machen Sie alles selbst?

61 L2: Es gibt im Internet beim Sprachförderzentrum so viele verschiedene
62 Unterrichtskonzepte, aber es ist schwierig, überhaupt Unterricht zu machen.
63 Richtigen Deutschunterricht kann man in der Deutschförderklasse nicht machen.

64 L3: Es ist nie so, wie es geschrieben steht. Es ist immer individuell und immer
65 anders, würde ich sagen. Unterstützung, ich gehe da meistens in die Bibliothek
66 in der Sensengasse und hole mir dort Spiele, es gibt dort sehr viele Spiele,

67 Sprachübungen, Hörübungen, ganz viele coole Sachen, die speziell für DaF
68 geeignet sind.

69 I: Es ist also immer anders. Man kann kein Unterrichtskonzept bilden?

70 L3: Ich glaube, bei so vielen Kindern mit verschiedenen Muttersprachen geht das gar nicht.

71 L2: Sie sind auch alle auf einem anderen Stand und man könnte einen Unterricht machen im
72 Sinne klassischer Unterricht. Nur das Problem ist, dann muss man sich immer an die
73 Schwächsten oder die, die als Letzte gekommen sind, anpassen und dann kann man die
74 Stärkeren nicht mehr fördern und das ist ja das Ziel, dass die so schnell wie möglich in die
75 Klasse kommen, damit die dem Regelunterricht folgen können. Deswegen funktioniert
76 normaler Unterricht nicht. Ich habe das letztes Jahr ein paar Mal versucht, wirklich alle, das 77
heißt, die Besseren schreiben zehn Sätze, die anderen nur zwei Sätze, aber das funktioniert 78
nicht. Das heißt, da muss wirklich jedes Kind seinen eigenen Lernplan sozusagen das, woran
79 es jetzt gerade arbeitet.

80 I: Und das wird auch jedes Mal neu angepasst, oder?

81 L3: Ja, sehr individuell. Man schaut, welches Kind kann was nicht oder kann was und dann 82
passen wir das so an. Mit dem einen wiederholen wir es, mit dem
83 anderen machen wir es dann von Null.

84 I: Sie haben es kurz angesprochen, dass die SchülerInnen dann auch in der
85 Regelklasse sind. Wie funktioniert da die Integration eigentlich? Ist es schwierig für die
86 SchülerInnen, wenn sie ungefähr 20 Stunden in einer Deutschförderklasse sind und dann die
87 restlichen Stunden in der Regelklasse verbringen? Die sind sowieso neu, sie kommen ja ganz
88 neu in die Schule und dann sind sie in einer Regelklasse und von dieser Regelklasse werden
89 sie herausgenommen für den Deutschunterricht und dann sind sie immer wieder in der
90 Regelklasse. Funktioniert da die Integration? Kriegen sie da etwas mit? Sagen die
91 SchülerInnen da etwas?

92 L3: Ich kriege im Englischunterricht mit von zwei Schülern, die gehen zusammen in die gleiche
93 Klasse, in die zweite, und die gehen regelmäßig drei Stunden pro Woche in den
94 Englischunterricht. Sie schreiben auch schon bei den Schularbeiten mit dort, aber fragen mich
95 immer wieder, wenn sie Wörter nicht verstehen in Englisch, fragen mich auch im
96 Deutschunterricht. Ich helfe ihnen da manchmal dann auch, aber sie hatten letzte Woche
97 Schularbeit und ich habe eine Stunde von meinem Deutschunterricht ihnen dann die Wörter 98
auf Deutsch und Englisch erklärt, weil beide Kinder Serbisch als Muttersprache haben und
99 das auch meine Muttersprache ist und ich ihnen da besser helfen kann als eine
100 Englischlehrerin, aber sie sind sehr bemüht und die

101 Englischlehrerin ist auch sehr zufrieden mit ihnen und sie sagt auch, dass sie wirklich etwas 102
machen und dass sie dann eigentlich auch gut mitkommen. Es funktioniert schon. Wie sie sich
103 jetzt in der Klasse integrieren, das kriege ich nicht wirklich mit, aber sie freuen sich eigentlich
104 immer, wenn sie auch ein anderes Fach außer nur Deutsch haben.

105 L2: Ich glaube, das ist auch ganz individuell, wie die Kinder als Person sind. Ich hatte letztes
106 Jahr ein paar Kinder, die überhaupt nicht in die Klasse wollten, weil sie sich da irgendwie auch
107 nicht wohlfühlten, weil sie sich dort wirklich nur als Förderklasse aufhalten, aber es gibt dann
108 auch andere, die z.B. viel lieber in der Klasse sind. Das kommt auch darauf an, auf die
109 Freundschaften, viele knüpfen im Deutschunterricht, manche nur in der Deutschförderklasse
110 und viele in der eigenen Klasse. Es geht jetzt nur darum, ob sie sich wohlfühlen oder auch um
111 die Inhalte.

112 I: Es geht überhaupt im Allgemeinen. Es hat Bedenken gegeben, schon vor dem Inkrafttreten
113 des Gesetzes, dass die Integration schwieriger funktioniert, wenn man neu wo ankommt in 114
einer Klasse, in einer Stammklasse, und dann muss man aber raus für 20 Stunden und dann
115 kommen sie aber immer wieder rein und raus und diese Anpassung, dieses Miteinander ist 116
dann schwieriger. Das ist auch logisch.

117 L2: Sie sind sicher nicht so integriert wie andere, die jeden Tag sechs Stunden in der Klasse
118 sind, das ist sicher. Meistens sind es dann zwei, drei aus einer Klasse und die gehen dann 119
gemeinsam in die Deutschförderklasse und die sind dann auch befreundet. Wir kriegen das so
120 mit. Die haben dann in der Klasse auch jemanden sozusagen. Sie sind selten ganz allein. Von
121 dem her ist es in Ordnung, würde ich sagen.

122 L3: Ich war auch in der Vertretung in der zweiten Klasse, da, wo eben die zwei Jungs in der 123
Klasse sind, und die sind total super mit den anderen zurechtgekommen. Haben Soziales
124 Lernen in Vertretung gehabt und ganz normal mit den anderen gesprochen, auch mit den
125 Sitznachbarn. Sie sitzen auch nicht zusammen, was ich mir gedacht hätte. Sie sitzen mit
126 anderen, die nicht in der Deutschförderklasse sind. Das scheint also gut zu klappen.

127 I: Meine nächste Frage handelt um die Inhalte, die eigentlich versäumt werden in der
128 Regelklasse wie Biologie, Mathematik, Geographie. Sie haben es kurz angesprochen, dass 129
Sie versuchen, diesen Wortschatz den SchülerInnen mitzugeben über Themen. Ist das
130 überhaupt zumutbar?

131 L3: Ich würde sagen, ganz spezifische Fachbegriffe aus verschiedenen Gegenständen wie 132
Biologie oder sonst etwas wird schwer, ihnen mitzuteilen, aber so ganz allgemeine und banale
133 Sachen schaue ich schon, dass ich ihnen mitgebe, wo ich glaube, dass sie ohne dem nicht 134
wissen, was sie jetzt machen müssen oder um was es jetzt geht.

135 I: Also eher Alltagssprache?

136 L3: Alltagssprache, genau. Ich schaue, dass sie im Alltag gut zurechtkommen und alles, was
137 darüber hinaus ist, muss dann sowieso im jeweiligen Fach behandelt oder besprochen
138 werden.

139 L2: Das heißt, die Kinder, die in der Deutschförderklasse sind, die sind im AO- Status,
140 außerordentliche. Sie werden auch nicht bewertet. Jetzt haben wir dieses Jahr, das gab es 141
142 letztes Jahr auch nicht, verbessert, indem wir sie in Mathematik und Englisch zumindest
143 schicken, damit sie die Hauptfächer bereits mitbekommen oder dort schon etwas lernen und
144 teilweise auch beurteilt werden im Sinne von, sie schreiben die Schularbeiten mit, aber

145 I: Aber sie probieren es zumindest.

146 L2: Sie probieren es und wissen zumindest schon, wie das ist, aber es gibt so Fächer wie
147 Physik z.B., da hat erst heute ein Schüler gesagt, er musste den Test mitschreiben und er hat
148 nichts verstanden davon und die steigen normalerweise nicht auf. Die Kinder, die in der
149 Deutschförderklasse sind, die wiederholen die Klasse. Letztes Jahr hat es die Aufstiegs Klausel
150 gegeben, da konnten sie noch mit einem Beschluss vom Team aufsteigen. Ich glaube,
151 mittlerweile dürfen sie ja gar nicht mehr aufsteigen. Das heißt, wenn die dann fix in die Klasse
152 kommen, dann müssen sie ohnehin noch einmal das ganze Schuljahr wiederholen. Sie
153 können die Inhalte niemals aufholen. Sie verlieren natürlich das Jahr in der Klasse.
154 Andererseits ist es, glaube ich, auch eine Chance für sie, wirklich gut Deutsch zu lernen, damit
155 sie sich dann auch dementsprechend leichter tun.

156 I: Haben Sie auch im alten Deutschfördermodell unterrichtet oder nur direkt im neuen?

157 L2: Nein.

158 L3: Nein.

159 I: Das heißt, Sie können da keinen Vergleich machen, weil Sie es nicht kennen? Haben Sie 160
161 schon Erfahrung mit USB DaZ gemacht?

161 L2: Das ist ja eigentlich eine individuelle Dokumentation des Lernstandes der Kinder. Es ist, 162
163 finde ich, eine gute Dokumentation vor allem dann, wenn die Deutschförderklasse nächstes
164 Jahr wieder von einer anderen Kollegin oder einem Kollegen übernommen wird. Das heißt, im
165 Endeffekt kennen wir die Kinder und wir wissen, was sie jetzt brauchen beziehungsweise auf
welchem Lernstand sie sind oder was sie schon können und wo sie noch Schwierigkeiten

166 haben beziehungsweise was noch geübt werden sollte, aber natürlich ist es wichtig, das auch
167 zu dokumentieren, und das ist im Grunde, finde ich, gut und nicht schlecht und man kann das
168 auch relativ gut nebenbei machen, wenn man sich nebenbei immer Sachen notiert. Das ist 169
recht gut, weil es gibt ja keine Noten und irgendwie müssen wir ja die Leistungen oder
170 Fortschritte auch dokumentieren.

171 I: Wir haben auch kurz darüber gesprochen über die Formen der Heterogenität in den
172 Deutschförderklassen. Es gibt verschiedene Altersgruppen, verschiedene Religionen,
173 Mentalitäten, Kulturen. Wie gehen Sie damit um? Ist das eine Ressource für interkulturelles 174
Lernen? Gibt es da manchmal auch Schwierigkeiten in der Kommunikation oder im
175 Verständnis?

176 L3: Sowohl als auch, würde ich sagen. Ich schaue schon, dass wir das alles integrieren, und
177 dass wir da auch diese Vielfalt nutzen. Wir haben zum Beispiel jetzt bei den Activity Tagen,
178 die wir zum Tag der offenen Tür gehabt haben, da haben wir das in unserer
179 Deutschförderklasse so gemacht, dass jedes Kind in der eigenen Sprache fünf Sätze, ganz 180
einfach, wie heißt du, woher kommst du, in der eigenen Sprache aufsagt und die Kinder, die
181 dann zu Besuch da waren, mussten erraten, welche Sprache das ist. Das war ganz lustig. Da
182 konnten sie dann wirklich zeigen, was sie können, und sind total aufgegangen und für die
183 anderen war es auch ganz interessant zuzuhören, wie derjenige dann spricht. Wir reden auch
184 zum Beispiel über das Weihnachtsfest, da kann jeder sagen, ob sie zuhause Weihnachten 185
feiern. Wenn ja, wie. Es gibt zum Beispiel auch ganz viele verschiedene Bräuche und
186 Kulturen, über die sie dann auch den anderen Kindern erzählen können.

187 L2: Andererseits ist es manchmal sehr schwierig, besonders, wenn sie ganz neu nach
188 Österreich kommen und in diese Schule, in die Deutschförderklasse und noch gar nicht
189 Deutsch sprechen. Wir hatten jetzt schon ein paar Mal den Fall, dass sie dann sich gerne
190 körperlich wehren. Ich glaube, das ist darauf zurückzuführen, dass sie eben sich sprachlich 191
nicht mehr wehren können, dann machen sie das körperlich irgendwie. Generell glaube ich 192
einfach, dass es aber in der Deutschförderklasse nicht anders ist als in anderen Klassen
193 außer, dass sie die Sprache noch nicht so gut beherrschen, aber grundsätzlich haben wir hier
194 eine sehr heterogene Schule und das ist in allen Klassen so, dass es verschiedene Kulturen,
195 Religionen, Sprachen und so weiter gibt. Die prallen aufeinander und natürlich gibt es da auch
196 oft Konflikte und Differenzen, aber wie L3 gesagt hat, gleichzeitig ist es aber auch eine
197 Ressource und wir versuchen dem auch wertschätzend zu begegnen. Verschiedene
198 Sprachen, verschiedene Kulturen ist natürlich immer auch ein Mehrwert.

199 I: Meine letzte Frage: Bekommen Sie im Bedarfsfall Unterstützung durch
200 Fachpersonal? SozialarbeiterInnen, MuttersprachlerInnen, PsychologInnen, wenn es einmal
201 etwas gibt, was ein bisschen mehr braucht als nur die Lehrperson in der Klasse.

202 L3: Ich glaube, wir sind jetzt sehr gut aufgestellt. Wir haben Sozialarbeiterinnen,
203 Psychologinnen und Muttersprachler und wir haben wirklich alles. Das Team ist wirklich sehr
204 breit und auch sehr hilfsbereit. Wir schauen schon, dass wir uns da untereinander unter die 205
Arme greifen. Ich glaube, das funktioniert sehr gut.

206 L2: Ja, man wird sehr gut unterstützt und man findet immer jemanden, der sozusagen Experte
207 auf dem Gebiet ist und ja, die Zusammenarbeit und Unterstützung ist wirklich sehr gut.

208 I: Das ist fein. Danke für die Beantwortung der Fragen!

6.8 ABSTRACT

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Deutschförderung im schulischen Bereich in Österreich. Der Fokus liegt auf den Deutschförderklassen in den Pflichtschulen, konkret in den Neuen Mittelschulen in Wien. Für den empirischen Teil der Arbeit wurden Interviews mit SchulleiterInnen und LehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache im Dezember 2019 geführt. Die behandelten Aspekte sind die Organisation und die Durchführung der Deutschförderklassen sowie die Umsetzung des neuen Lehrplans. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung entsprechen größtenteils den Bedenken und der Kritik sowohl der ExpertInnen und Fachkräfte aus der Praxis als auch der WissenschaftlerInnen über die Einführung der Deutschförderklassen als Maßnahme der Förderung des Deutschen als Zweitsprache in der Schule.